

تاب‌آوری و هوش معنوی به منزله‌ی متغیرهای پیش‌بین خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان شهری و روستایی محمدرضا مشایخی دولت آبادی^۱ و مسعود محمدی^۲

چکیده

پژوهش حاضر که در زمره‌ی تحقیقات همبستگی قرار دارد، در پی بررسی امکان پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی بر اساس تاب‌آوری و هوش معنوی در دانش‌آموزان دبیرستانی شهری و روستایی انجام شده است. در این پژوهش ۴۰۸ دانش‌آموز ۲۱۰ دختر (۱۰۵ روستایی و ۱۰۵ شهری) و ۱۹۸ پسر (۹۹ روستایی و ۹۹ شهری) در پایه سوم دبیرستان‌های شهرستان جیرفت، با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی انتخاب و ارزیابی شدند. برای جمع‌آوری اطلاعات از پرسشنامه‌های خودکارآمدی تحصیلی مورگان و جینکز، تاب‌آوری کانر و دیویدسون و هوش معنوی کینگ استفاده شد. به‌منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از تحلیل رگرسیون چندگانه استفاده شد. یافته‌ها نشان داد: تاب‌آوری و هوش معنوی می‌توانند به شکل مثبت و معنادار خودکارآمدی تحصیلی را پیش‌بینی کنند. همچنین، در دانش‌آموزان شهری، تنها تاب‌آوری می‌تواند خودکارآمدی تحصیلی را به شکل مثبت پیش‌بینی کند. در دانش‌آموزان روستایی، هم تاب‌آوری و هم هوش معنوی خودکارآمدی تحصیلی را به نحو مثبت پیش‌بینی می‌کند، اما در این میان هوش معنوی از قدرت پیش‌بینی‌کنندگی بالاتری برخوردار است. این مطالعه حاوی نگاهی به تلویحات نظری و کاربردهای عملی است.

واژه‌های کلیدی: خودکارآمدی تحصیلی، تاب‌آوری، هوش معنوی، دانش‌آموزان شهری و روستایی

۱. نویسنده‌ی رابط: کارشناسی ارشد روان‌شناسی بالینی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات فارس (hmashayekhi41@yahoo.com)

۲. دکترای روان‌شناسی، عضو هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات فارس

تاریخ دریافت مقاله: ۹۲/۱۰/۲۹

تاریخ پذیرش مقاله: ۹۳/۲/۱۸

مقدمه

خودکارآمدی^۱ و عوامل مؤثر بر آن سال‌هاست که در کانون توجه روان‌شناسان پرورشی و دیگر کارشناسان آموزش و پرورش جای دارد. در میان ابعاد مختلف خودکارآمدی، بعد خودکارآمدی تحصیلی که با کوشش و پافشاری در انجام تکلیف، به‌کارگیری راهبردهای شناختی و فراشناختی، خودسامان‌دهی، پایداری در رویارویی با دشواری‌ها، گزینش رشته و مانند این‌ها تأثیر خود را در جنبه‌های گوناگون زندگی افراد بر جای می‌گذارد، متغیری مهم به شمار می‌رود (کریمزاده و محسنی، ۱۳۸۵؛ نریمانی، خشنودی‌نیا، زاهد و ابوالقاسمی، ۱۳۹۲). در زمینه‌های آموزشی، نقش خودکارآمدی ادراک شده‌ی دانش‌آموزان، اغلب به عنوان یک متغیر انگیزشی میانجی در فرایندهای شناختی مرتبط با یادگیری و دیگر پدیده‌های عاطفی و انگیزشی مطرح بوده است. به نظر می‌رسد خودکارآمدی از یک سو تحت تأثیر ساختارهای کلاسی و آموزشی، انتظارات و تلقین‌های معلم و نیز مقایسه‌های هنجاری است، و از سوی دیگر، عامل مهمی در شکل‌گیری انتظارات و پیامدهای انگیزشی و عاطفی مربوط به پدیده‌های آموزشی است. مطالعاتی که در زمینه خودکارآمدی تحصیلی انجام شده است، نشان داده است که این مفهوم با عوامل شناختی، فراشناختی و انگیزشی مرتبط بوده است (نریمانی و وحیدی، ۱۳۹۲). برای نمونه می‌توان به پژوهش زیمرمن^۲، (۲۰۰۰) و پاژارس^۳ (۲۰۰۲) اشاره داشت که خودکارآمدی تحصیلی را با خودتنظیمی دارای رابطه‌ی مثبت می‌دانند. بین خودکارآمدی تحصیلی و انگیزش تحصیلی (شانک و هنسون^۴، ۱۹۸۵) و نیز بین خودکارآمدی و عملکرد تحصیلی (کیم و پارک^۵، ۲۰۰۰؛ دیتنر، دوچی و سگر^۶، ۲۰۱۱) رابطه‌ی مثبت گزارش شده است. در میان عواملی که به منزله‌ی

1. self-efficacy
2. Zimmerman
3. Pajares
4. Schunk & Hanson
5. Kim & Park
6. Dithner, Dochy & Segers

تعیین‌کننده‌های خودکارآمدی کمتر توجه پژوهشگران را به سوی خود جلب کرده است (پرینس-امبوری و ساکلوفسکی^۱، ۲۰۱۳)، می‌توان به برخی متغیرهای شخصیتی از جمله تاب‌آوری^۲ و نیز هوش معنوی^۳ اشاره کرد. در ادامه، این دو مفهوم به عنوان پیش‌بینی‌کننده‌های خودکارآمدی، مورد بررسی قرار گرفته‌اند.

تاب‌آوری از جمله سازه‌هایی است که جایگاه ویژه‌ای در حوزه پژوهش‌های روان‌شناختی، به ویژه در عرصه‌ی روان‌شناسی سلامت، روان‌شناسی خانواده، روان‌شناسی تحول، و بهداشت روانی یافته است، به طوری که هر روز بر شمار پژوهش‌های مرتبط با این سازه افزوده می‌شود (کمبل-سیلز، کوهن، و استین^۴، ۲۰۰۶). در واقع، تاب‌آوری سازگاری مثبت در واکنش به شرایط ناگوار است (گارمزی و ماستن^۵، ۱۹۹۱). تاب‌آوری صرفاً مقاومت منفعل در برابر آسیب‌ها یا شرایط تهدیدکننده نیست، بلکه فرد تاب‌آور مشارکت‌کننده فعال و سازنده محیط پیرامونی خود است. در حوزه آموزش و یادگیری، تاب‌آوری زمانی رخ می‌دهد که دانش‌آموزان با شرایط تهدیدکننده، شکست و ناکامی در انجام تکالیف تحصیلی روبرو شوند (میکائیلی، گرجی و طالبی جویباری، ۱۳۹۱). برای برخورد موفقیت‌آمیز با این نوع شرایط استرس‌زا، دانش‌آموزان علاوه بر خودکارآمدی و توانایی کنار آمدن با استرس و ناراحتی و حل مسائل به شیوه مطلوب، نیازمند تاب‌آوری هستند که به نوعی از عزت نفس و سلامت روانی خود در مقابل مشکلات محافظت کنند. فریبرگ، هجیمدل، روزنویگ، مارتینوسن، اسلاکسن، و فلاتن^۶ (۲۰۰۶) بر این باورند که تاب‌آوری ظرفیت و توانمندی افراد را برای تغییر، صرف‌نظر از خطرات تهدیدکننده افزایش می‌دهد.

1. Prince-Embury & Saklofske
2. resilience
3. spiritual intelligence
4. Campbell- Sills, Cohan & Stein
5. Carnezy & Masten
6. Friborg, Hjemdal, Rosenving, Martinussen, Aslaksen & Flaten

پژوهش در زمینه تاب‌آوری بیش‌تر از بافتارشناسی ویژگی‌های افرادی که در بافت‌های خطرناک زندگی می‌کنند، نشأت گرفته است. این پژوهش‌ها در پاسخ به این پرسش بود که چه ویژگی‌هایی متمایزکننده‌ی افرادی است که علی‌رغم زیست در کنار عوامل خطرناک یا شرایط ناگوار نسبت به افرادی که رفتارهای مخرب نشان می‌دهد، پیشرفت می‌کنند. بیش‌تر ادبیات و منابع موجود تاب‌آوری جست‌وجویی است برای توصیف ویژگی‌های تاب‌آورانه درونی و برونی که به افراد کمک می‌کند تا خود را تطابق داده و کارکرد قبلی خود را باز یابند. یکی از پژوهش‌های مهم در این زمینه، را ماستن، بست و گارمزی^۱ (۱۹۹۰) انجام داده است که به سه خصوصیت بارز در افراد تاب‌آور اشاره داشت؛ این ویژگی‌ها عبارتند از: توانایی رشد و پیشرفت علی‌رغم شرایط ناگوار و پرخطر، بروز پیامدهای مثبت پس از تجربه کردن این تجارب مخاطره‌آمیز، داشتن عملکرد مناسب در شرایط تنیدگی و فشار روانی، و همچنین توانایی بازگشت به حالت تعادل اولیه، پس از تجربه کردن یک ضربه روحی ناگوار. به اعتقاد این پژوهشگران، افراد تاب‌آور می‌توانند با عامل‌های تهدیدکننده‌ی سلامت روانی که مانع از روند رشد مناسب می‌شوند، پیروزمندانه کنار بیایند و سازگاری نشان دهند (کمبل و همکاران، ۲۰۰۶).

تاب‌آوری از راه‌های متفاوتی کسب می‌شود. بعضی از عوامل محافظتی بیرونی که ممکن است تاب‌آوری را افزایش دهند، شامل بودن در مدارس خوب و داشتن ارتباط مناسب با بزرگ‌ترها به عنوان حامی، در مطالعات لوتار، سیچتی و بکر^۲ (۲۰۰۰)؛ به‌نقل از کمبل و همکاران، (۲۰۰۶) مورد تأیید قرار گرفته‌اند. اما علاوه بر حضور افراد بزرگ‌تر به عنوان حامی، اعتقاد به حضور نیرویی برتر در برخورد با موقعیت‌های حساس و خطرناک نیز، می‌تواند میزان تاب‌آوری را افزایش دهد. برخورداری از این خصوصیت باعث می‌شود افراد به رفتار سازگارانه در موقعیت حل مسأله دست پیدا کنند، که بالاترین سطوح رشد را در حیطه‌های مختلف شناختی، اخلاقی، هیجانی، بین

1. Masten, Best & Garmezy
2. Luthar & Cichetti & Becker

فردی و ... شامل می‌شود و فرد را برای هماهنگی با پدیده‌های اطرافش و دستیابی به یکپارچگی درونی و بیرونی یاری می‌کند. فرهنگی، فتاحی، واثق و نرگسیان (۱۳۸۷) در پژوهش خود از این ویژگی با نام هوش معنوی یاد می‌کنند.

هوش معنوی یکی از مفاهیمی است که، در پرتو توجه و علاقه جهانی روان‌شناسان به حوزه دین و معنویت، مطرح شده و توسعه پیدا کرده است. این مفهوم، سازه‌های معنویت و هوش را درون یک سازه جدید ترکیب می‌کند (نازل^۱، ۲۰۰۴). در واقع، هوش معنوی هر دو نوع هوش عاطفی و بهره‌ی هوشی را یکپارچه می‌کند و شکل می‌دهد. به نظر می‌رسد هوش معنوی از روابط فیزیکی و شناختی فرد با محیط پیرامون خود فراتر رفته و وارد حیطه‌ی شهودی و متعالی دیدگاه فرد به زندگی خود می‌گردد. این دیدگاه شامل همه‌ی رویدادها و تجارب فرد می‌شود که تحت تأثیر یک نگاه کلی قرار گرفته‌اند. فرد می‌تواند از این هوش برای چهارچوب‌دهی و تفسیر مجدد تجارب خود بهره‌گیرد. این فرایند قادر است از لحاظ پدیدارشناختی به رویدادها و تجارب فرد معنا و ارزش شخصی بیش‌تری بدهد.

حجم شایان توجهی از پژوهش‌های انجام شده در زمینه‌ی هوش معنوی به تبیین عناصر یا مؤلفه‌های این سازه پرداخته‌اند. برخی پژوهشگران مؤلفه‌های هشت‌گانه‌ی درستی و صراحت، تمامیت، تواضع، مهربانی، سخاوت، تحمل، مقاومت و پایداری و تمایل به برطرف کردن نیازهای دیگران را نشان‌دهنده‌ی تکامل هوش معنوی ذکر کرده‌اند (نازل، ۲۰۰۴). مک‌مولن^۲ (۲۰۰۳) ارزش‌هایی مانند شجاعت، یکپارچگی، شهود و دلسوزی^۳ را از مؤلفه‌های هوش معنوی دانسته است.

بررسی‌های مختلف نشان داده‌اند که میان معنویت و هدف زندگی، رضایت از زندگی و

-
1. Nasel
 2. McMullen
 3. Courage, Intuition, Integration & Compassion

سلامت، همبستگی وجود دارد (جورج، لارسون، کوئینگ و مک‌کالا^۱، ۲۰۰۰؛ کاس، فریدمن، لسرمن، زاترمایستر و بنسون^۲، ۱۹۹۱؛ همچنین ویچ و چپل^۳، ۱۹۹۲). مثلاً در مورد اثرات معنویت بر سلامت فرد معلوم شده افرادی که دارای جهت‌گیری معنوی هستند، هنگام مواجهه با جراحت، به درمان بهتر پاسخ می‌دهند و به شکل مناسب‌تری با آسیب دیدگی و بیماری کنار می‌آیند (ایمونز^۴، ۲۰۰۰) و میزان افسردگی در آن‌ها کمتر است (مک‌دونالد^۵، ۲۰۰۰). همچنین شواهد نشان می‌دهد که تمرین‌های معنوی افزایش دهنده آگاهی و بینش نسبت به سطوح چندگانه هوشیاری (تعمق) هستند و بر عملکرد افراد تأثیر مثبتی دارند.

به نظر می‌رسد افراد با کمک گرفتن از پایگاه‌های حمایتی و با استفاده از هوش معنوی و توانمندی‌های بالقوه‌شان در زمینه مواجهه با تکالیف چالش‌برانگیز، قادرند در اکثر زمینه‌های زندگی، از جمله زمینه تحصیلی، کسب موفقیت کنند. در پژوهش حاضر، نقش این عوامل در خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان بررسی شده است. همچنین، در این مطالعه، اثر تفاوت‌های محیطی نیز مد نظر قرار گرفته است. از همین روی، رابطه بین متغیرهای پژوهش با عنایت به روستایی یا شهری بودن شرکت‌کنندگان در پژوهش نیز واریسی شده است. بدین ترتیب، مسأله‌ای که پژوهش حاضر در پی پاسخگویی به آن بوده، این است که آیا خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان شهری و روستایی از طریق هوش معنوی و تاب‌آوری آنان پیش‌بینی می‌شود؟

روش

جامعه‌ی آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری: جامعه‌ی آماری شامل دانش‌آموزان سال

سوم دبیرستان شهرستان جیرفت که تعداد کل دبیرستان‌ها ۴۲ بودند، انجام شد. با توجه به جدول

1. George, Larson, Koenig & MC Cullough
2. Kass, Friedman, Leserman, Zuttermeister & Benson
3. Veach & Chappel
4. Emmons
5. McDonald

مورگان و کرج‌سی (۱۹۷۰)، و با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی تعداد ۴۰۸ نفر (۲۱۰ دختر و ۱۹۸ پسر) به عنوان مشارکت‌کنندگان در پژوهش انتخاب شدند. محقق بعد از حضور در بخش آمار و بودجه اداره آموزش و پرورش شهرستان و آگاهی از تعداد افراد جامعه، نمونه مورد نظر را انتخاب و اطلاعات لازم را جمع‌آوری کرد. لازم به یادآوری است که در هر کدام از گروه‌های جنسیتی نیمی از دانش‌آموزان از مدارس شهری و نیمی دیگری از مدارس روستایی بودند. با توجه به فهرست اسامی تمام دبیرستان‌های شهرستان جیرفت، در شهر و روستا به شکل تصادفی از بین هر کدام از دبیرستان‌های شهری و روستایی، ۶ دبیرستان (در مجموع ۱۲ دبیرستان) انتخاب شدند و دانش‌آموزان کلاس‌های پایه‌ی سوم دبیرستان‌های یاد شده مورد ارزیابی قرار گرفتند. برای جمع‌آوری داده‌های مورد نیاز از ابزارهای زیر استفاده شده است:

مقیاس خودکارآمدی تحصیلی: به منظور سنجش خودکارآمدی تحصیلی از مقیاس خودکارآمدی تحصیلی مورگان و جینکز^۱ (۱۹۹۹) استفاده شد. این مقیاس دارای ۳۰ سؤال و سه زیر مقیاس با نام‌های استعداد^۲، کوشش^۳ و بافت^۴ است. گویه‌های این مقیاس با طیف لیکرت دارای پاسخ چهار درجه‌ای همراه هستند. سازندگان مقیاس، میزان همسانی درونی آن را با استفاده از آلفای کرونباخ، ۰/۸۲ اعلام کرده است همچنین ضریب آلفای کرونباخ سه زیر مقیاس استعداد و کوشش و بافت به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۶۶، ۰/۷۰ گزارش شده است. در ایران کریم‌زاده و محسنی (۱۳۸۵) روایی این مقیاس را از طریق تحلیل عامل مطلوب گزارش کرده‌اند. همچنین ضرایب پایایی مقیاس از طریق آلفای کرونباخ را کریم‌زاده و محسنی (۱۳۸۵) برای خودکارآمدی کلی ۰/۷۶، بعد استعداد ۰/۶۶، بعد کوشش ۰/۶۵ و بعد بافت ۰/۶۰ به دست آورده‌اند. در پژوهش حاضر، با عنایت به احراز روایی ابزار خودکارآمدی تحصیلی در پژوهش‌های پیشین، به محاسبه

1. Morgan- Jinks Student Efficacy Scale (MJSES)
2. talent
3. effort
4. context

پایایی آن با روش آلفای کرونباخ اکتفا شد که ضریب پایایی برای خودکارآمدی کلی ۰/۶۵ به دست آمد.

مقیاس تاب‌آوری کانر و دیویدسون: این مقیاس دارای ۲۵ گویه همراه با طیف لیکرت پنج‌گزینه‌ای (شامل هرگز، به ندرت، گاهی اوقات، اغلب و همیشه) است. محمدی (۱۳۸۴) ضمن بررسی شاخص‌های روان‌سنجی این ابزار، آن را برای استفاده در ایران آماده کرده است. در پژوهش وی، ضریب پایایی با استفاده از روش آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۷ به دست آمد. هم‌چنین نتایج تحلیل عامل بر روی این مقیاس نیز بیانگر وجود یک عامل عمومی در مقیاس بود. در پژوهش حاضر نیز به منظور بررسی پایایی مقیاس، از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد و ضریب ۰/۸۲ به دست آمد.

مقیاس هوش معنوی: این مقیاس دارای ۲۴ گویه است. کینگ (۲۰۰۸) ضمن انجام دادن یک پژوهش، روایی و پایایی آن را به دست آورده است. آزمودنی برای تکمیل مقیاس هوش معنوی باید پس از خواندن هر گویه میزان انطباق خود را با محتوای آن بر روی یک طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از ۰ (اصلاً درست نیست) تا ۴ (کاملاً درست است) مشخص کند. این مقیاس را در ایران نخستین بار حسین‌چاری و ذاکری (۱۳۸۹) به فارسی ترجمه و ضمن انطباق فرهنگی، پایایی و روایی آن را واریسی کرده‌اند. در تحلیل عامل به دست آمده این پژوهشگران، مشخص شد که مقیاس مذکور شامل: ۴ مؤلفه تفکر وجودی نقادانه، معناسازی شخصی، آگاهی متعالی و گسترش خودآگاهی است. حسین‌چاری و ذاکری (۱۳۸۹) به منظور بررسی پایایی مقیاس نیز از ضریب آلفای کرونباخ استفاده کرده‌اند که ضرایب آن بدین صورت به دست آمده است، ضریب آلفای کرونباخ برای بعد گسترش خودآگاهی ۰/۸۴، معناسازی شخصی ۰/۷۹، آگاهی متعالی ۰/۶۵ و تفکر وجودی نقادانه ۰/۷۱. در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ برای هوش معنوی به شکل کلی ۰/۷۸ محاسبه شد.

نتایج

به منظور بررسی اطلاعات توصیفی متغیرها، میانگین و انحراف معیار آن‌ها در گروه‌های پژوهش مورد بررسی قرار گرفت. در جدول ۱ شاخص‌های توصیفی به تفکیک محل سکونت و به صورت کلی آورده شده است.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش

متغیرها	ابعاد	شهری (N=۲۰۴)		روستایی (N=۲۰۴)		کل (N=۴۰۸)	
		SD	M	SD	M	SD	M
هوش معنوی	گسترش خودآگاهی	۳/۷۲	۱۳/۹۹	۴/۳۶	۱۵/۱۰	۴/۰۸	۱۴/۵۴
	معناسازی شخصی	۳/۷۳	۱۲/۹۸	۳/۱۶	۱۳/۶۲	۳/۴۸	۱۳/۲۹
	آگاهی متعالی	۲/۸۷	۹	۲/۶۷	۱۰/۲۵	۲/۸۴	۹/۶۲
	تفکر وجودی نقادانه	۴/۶۱	۱۱/۹۴	۳/۰۸	۱۳/۶۲	۴/۰۳	۱۲/۷۴
	نمره کل هوش معنوی	۱۲/۶۵	۵۲/۳۹	۱۰/۹۰	۵۱/۲۶	۱۲/۲۰	۵۵/۰۸
خودکارآمدی	استعداد	۵/۳۴	۲۶/۶۳	۵/۸۷	۲۷/۵۷	۵/۶۲	۲۷/۰۸
	بافت	۴/۰۵	۲۷/۶۶	۴/۷۶	۲۷/۹۵	۴/۴۰	۲۷/۸۰
	تلاش	۱/۵۸	۷/۴۳	۲/۰۸	۷/۷۲	۱/۹۷	۷/۵۷
	نمره کل خودکارآمدی	۷/۷۳	۶۲/۷۴	۶۳/۳۰	۶۳/۳۰	۸/۸۳	۶۳
تاب‌آوری	نمره کل	۱۵/۷۲	۸۴/۷۳	۱۴/۶۴	۸۲/۹۸	۱۵/۱۴	۸۳/۹۲

هم‌چنین، پیش از انجام تحلیل رگرسیون، روابط هم‌بستگی بین متغیرهای پژوهش از طریق ماتریس همبستگی بررسی شد. نتایج مربوط به این تحلیل در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰
۱- هوش معنوی	-									
۲- گسترش خودآگاهی	۰/۷۵ ^{°°}	-								
۳- معناسازی شخصی	۰/۷۵ ^{°°}	۰/۴۲ ^{°°}	-							
۴- آگاهی متعالی	۰/۷۷ ^{°°}	۰/۴۹ ^{°°}	۰/۴۹ ^{°°}	-						
۵- تفکر وجودی نقادانه	۰/۷۷ ^{°°}	۰/۴۱ ^{°°}	۰/۴۳ ^{°°}	۰/۵۱ ^{°°}	-					
۶- خودکارآمدی تحصیلی	۰/۳۱ ^{°°}	۰/۲۰ ^{°°}	۰/۲۵ ^{°°}	۰/۲۱ ^{°°}	۰/۲۵ ^{°°}	-				
۷- استعداد	۰/۳۲ ^{°°}	۰/۲۰ ^{°°}	۰/۲۳ ^{°°}	۰/۲۸ ^{°°}	۰/۲۸ ^{°°}	۰/۸۲ ^{°°}	-			
۸- بافت	۰/۱۳ ^{°°}	۰/۰۹	۰/۰۸	۰/۱۱ ^{°°}	۰/۱	۰/۷۸ ^{°°}	۰/۳۷ ^{°°}	-		
۹- تلاش	۰/۱۵ ^{°°}	۰/۱۳ ^{°°}	۰/۱۷ ^{°°}	۰/۰۶	۰/۰۸	۰/۵۳ ^{°°}	۰/۳۲ ^{°°}	۰/۳۹ ^{°°}	-	
۱۰- تاب‌آوری	۰/۳۳ ^{°°}	۰/۲۶ ^{°°}	۰/۲۷ ^{°°}	۰/۱۹ ^{°°}	۰/۲۳ ^{°°}	۰/۳۶ ^{°°}	۰/۳۵ ^{°°}	۰/۱۴ ^{°°}	۰/۱۹ ^{°°}	-

^{°°}P<۰/۰۱ [°]P<۰/۰۵

همان‌گونه که اطلاعات درج شده در جدول ۲ نشان می‌دهد بین خودکارآمدی تحصیلی به‌طور کلی و هوش معنوی رابطه مثبت معنادار وجود دارد ($P < 0/01$, $r = 0/31$). بقیه روابط معنادار نیز مشهود و قابل مشاهده است. این روابط، زمینه را برای انجام تحلیل‌های رگرسیونی فراهم آورده است.

اولین سوال پژوهش بدین شکل مطرح شد که آیا می‌توان خودکارآمدی تحصیلی را براساس تاب‌آوری و هوش معنوی پیش‌بینی کرد؟ برای پاسخ‌گویی بدین سؤال، از روش آماری رگرسیون چندگانه به شیوه‌ی همزمان استفاده شد. بر این اساس، معلوم شد که رابطه بین متغیرهای یاد شده خطی است ($F = 26/69$, $P < 0/0001$). خلاصه نتایج در جدول ۳ آورده شده است.

جدول ۳. رگرسیون خودکارآمدی تحصیلی روی تاب‌آوری و هوش معنوی							
متغیرهای پیش‌بین	F	P	R	R ²	β	t	sig
تاب‌آوری	۲۶/۶۹	۰/۰۰۴	۰/۴۴	۰/۱۹	۰/۱۸	۵/۰۹	۰/۰۰۴
هوش معنوی					۰/۳۳	۲/۸۸	۰/۰۰۱

همانگونه که نتایج تحلیل شده در جدول ۳، و مقدار R^2 نشان می‌دهد متغیرهای تاب‌آوری و هوش معنوی، حدود ۱۹ درصد از تغییرات خودکارآمدی را تبیین کرده‌اند با توجه به ضریب β به دست آمده برای تاب‌آوری (۰/۱۸) به ازای هر واحد تغییر در متغیر تاب‌آوری، متغیر خودکارآمدی به میزان ۰/۱۸ افزایش می‌یابد. همچنین، با توجه به ضریب استاندارد رگرسیون برای هوش معنوی (۰/۳۳)، به ازای هر واحد تغییر در هوش معنوی، نمره خودکارآمدی به میزان ۰/۳۳ افزایش می‌یابد. به عبارت دیگر، و به طور کلی، هر چه بر میزان تاب‌آوری و هوش معنوی افزوده شود، خودکارآمدی نیز افزایش نشان خواهد داد.

به منظور پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی بر اساس تاب‌آوری و هوش معنوی با در نظر گرفتن وضعیت سکونت شرکت کنندگان در پژوهش، از تحلیل رگرسیون استفاده شد. براساس نتایج به دست آمده از تحلیل‌ها، مدل رابطه بین متغیرهای هوش معنوی و تاب‌آوری از یکسو، و خودکارآمدی تحصیلی از سوی دیگر، در دانش‌آموزان شهری رابطه‌ی خطی است ($P < 0/0001$ ، $F=17/51$). همین امر در مورد روابط بین متغیرهای یاد شده در دانش‌آموزان روستایی نیز صادق است ($P < 0/0001$ ، $F=11/57$). خلاصه نتایج دو تحلیل رگرسیونی مربوط به دانش‌آموزان شهری و روستایی در جدول ۴ نشان داده شده است.

جدول ۴. رگرسیون خودکارآمدی بر اساس تاب‌آوری و هوش معنوی در دانش‌آموزان شهری و روستایی

گروه‌ها	متغیرهای پیش‌بین	متغیر ملاک	F	P	R	R^2	β	T	P
شهری	تاب‌آوری	خودکارآمدی	۱۷/۵۱	۰/۰۰۰۱	۰/۴۶	۰/۲۱	۰/۳۷	۴/۳۵	۰/۰۰۰۱
	هوش معنوی						۰/۱۵	۱/۷۷	N.S
روستایی	تاب‌آوری	خودکارآمدی	۱۱/۵۷	۰/۰۰۰۱	۰/۴۵	۰/۲۰	۰/۲۵	۲/۵۳	۰/۰۱
	هوش معنوی						۰/۲۹	۲/۸۷	۰/۰۰۵

بر اساس نتایج درج شده در جدول ۴ و با در نظر گرفتن مقدار R^2 مربوطه، متغیرهای تاب‌آوری و هوش معنوی، حدود ۲۱ درصد از تغییرات خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان

ساکن شهر را تبیین کرده است. با توجه به ضرایب استاندارد رگرسیون (β) به دست آمده، به ازای هر واحد تغییر در متغیر تاب‌آوری، نمره‌ی خودکارآمدی تحصیلی این دانش‌آموزان، به میزان ۰/۳۷ افزایش می‌یابد ($\beta=0/37, P<0/001$). قابل یادآوری است که متغیر هوش معنوی نتوانسته است خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان شهرنشین را پیش‌بینی کند ($\beta=0/15, N.S$). به عبارت دیگر هر چه بر میزان تاب‌آوری افزوده می‌شود، نمره‌ی خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان شهری، افزایش می‌یابد؛ لیکن تغییرات نمره‌ی هوش معنوی این دانش‌آموزان، اثری بر نمره‌ی خودکارآمدی تحصیلی آنان ندارد. همچنین، از اطلاعات ارائه شده در جدول ۴، و نیز با توجه به مقدار R^2 مربوطه، می‌توان گفت که متغیر تاب‌آوری، حدود ۲۰ درصد از تغییرات خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان روستایی را تبیین می‌کند. با توجه به ضرایب استاندارد رگرسیون (β) به ازای هر واحد تغییر در متغیر تاب‌آوری، نمره‌ی خودکارآمدی تحصیلی، به میزان ۰/۲۵ افزایش می‌یابد ($\beta=0/25, P<0/01$). بر همین منوال، به ازای هر واحد تغییر در متغیر هوش معنوی، نمره‌ی خودکارآمدی تحصیلی، به میزان ۰/۲۹ افزایش می‌یابد ($\beta=0/29, P<0/005$).

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی امکان پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی بر اساس تاب‌آوری و هوش معنوی بود. نتایج نشان داد که تاب‌آوری می‌تواند به شکل مثبت و معنادار خودکارآمدی تحصیلی را پیش‌بینی کند. داشتن احساس ضعیف خودکارآمدی، به اجتناب از کارهای چالش‌برانگیز منجر می‌شود و این عقیده پیش می‌آید که شرایط و وظایف مشکل‌بوده و خارج از حد توانایی و قابلیت است؛ بنابراین فرد بر روی ناکامی‌های شخصی و نتایج منفی تمرکز می‌کند، و به سرعت اعتماد خود را نسبت به قابلیت‌ها و توانائی‌های شخصی‌اش از دست می‌دهد (باندورا، ۱۹۹۷). از نظر باندورا هر چه خودکارآمدی قوی‌تر باشد، احتمال بیشتری وجود دارد که فرد

کارهای چالش‌انگیزی را انتخاب کرده، روی آن‌ها استقامت کند و آن‌ها را با موفقیت به سرانجام برساند. در همین راستا، زیچویسکی^۱ (۲۰۰۷) یادآور شده که از جمله دغدغه‌های دانش‌آموزان در مدرسه، توانایی کنار آمدن با استلزاماتی است که بر سازگاری‌شان در محیط مدرسه تأثیر می‌گذارد. پاژارس (۲۰۰۲) بیان می‌کند، در رویارویی با این استلزامات، دانش‌آموزان دارای خودکارآمدی بالا با استفاده از راهبردهای خودتنظیمی، خودکارآمدی خود را افزایش می‌دهند. اعمال کنترل بر شرایط تهدیدکننده و چالش‌برانگیز و توانایی ایجاد سازگاری مثبت، برطبق نظر گارمزی و ماستن (۱۹۹۱) تاب‌آوری را در انسان به وجود می‌آورد. توانایی کنار آمدن با شرایط چالش‌برانگیز و سخت، مانند شرایطی که ممکن است پیش روی دانش‌آموزان قرار گیرد، آن‌ها را از تجربه احساس ناکامی دور نگه داشته، و شرکت فعال و سازنده آن‌ها را در محیط آموزشگاه به دنبال دارد و بروز پی در پی موفقیت‌ها، احتمال افزایش خودکارآمدی را در آنان ممکن می‌سازد.

همچنین نتایج تحلیل‌ها نشان داد که هوش معنوی می‌تواند به شکل مثبت و معنادار خودکارآمدی تحصیلی را پیش‌بینی کند. هوش معنوی در تحقیقات پیشین، برای نمونه ایمونز (۲۰۰۰) به عنوان زیربنای باورها معرفی شده است که نقش مهمی در کنش‌های افراد ایفاء می‌کند. این نوع هوش به انسان توانایی تغییر و تحول اعطا کرده و ظرفیت وی را برای رویارویی با دشواری‌ها و سختی‌ها و فائق آمدن بر آن‌ها را بالا می‌برد. بر این اساس، می‌توان این نتیجه را استنباط کرد که از جمله باورهایی که برای دانش‌آموزان در هنگام انجام تکالیف تحصیلی نقش تعیین‌کننده دارند، باورهای کارآمدی است که می‌تواند به نوعی از زیربنای خود یعنی هوش معنوی متأثر باشد. در پژوهش‌های پیشین زوهر و مارشال (۲۰۰۰)، ایمونز (۲۰۰۰)، ولمن، (۲۰۰۱) نشان داده شده است که برخورداری از هوش معنوی به انسان کمک می‌کند مسائل مهم زندگی

خود را حل نموده و دست‌یابی به اهداف را برای وی تسهیل می‌سازد. انتظار می‌رود دانش‌آموزانی که در یک محیط در حال تحصیل و آموختن علم‌اند، همگام با تفاوت‌های فردی شان در ابعاد متعدد، مانند تفاوت‌های ظاهری، اخلاقی، خانوادگی و... در زمینه‌ی بهره‌مندی از هوش معنوی نیز دارای تفاوت باشند. بهره‌مندی از هوش معنوی به عنوان یک پشتیبان حمایتی برای دانش‌آموزان تلقی شده و آن‌ها را در حرکت به سوی اهدافشان مصرت‌تر بار می‌آورد. مادوکس (۲۰۰۲) بر این باور است که فرزندان که به خانواده‌ی خود به عنوان حمایتگر و پشتیبان می‌نگرند، بهزیستی و خودکارآمدی بالاتری را نسبت به همسالان خود تجربه می‌کنند. با در نظر گرفتن این موضوع که هر چه میزان اعتقاد و اطمینان فرد نسبت به منبع حمایتی خود بیشتر باشد احتمالاً میزان احساس وی نسبت به خود و توانمندی‌هایش مثبت‌تر خواهد بود، می‌توان نتیجه گرفت که برخورداری از هوش معنوی بالا و اعتقاد به خداوند به عنوان برترین حامی، بروز احساس خودکارآمدی را تضمین می‌کند.

هرچند نتایج نشان داد که هر دو متغیر تاب‌آوری و هوش معنوی می‌توانند خودکارآمدی تحصیلی را به شکل مثبت و معنادار پیش‌بینی کنند، اما سهم هوش معنوی در این پیش‌بینی بیشتر است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که زندگی اجتماعی و تصمیماتی که فرد برای موفقیت در زندگی اتخاذ می‌کند، وی را با شرایطی روبرو می‌سازد که مجبور است آن‌ها را تحمل کرده و واکنشی سازگارانه بروز دهد. تاب‌آوری در مقابل این شرایط استرس‌زا، یک مکانیسم مثبت است که پاسخ فرد را به موقعیت‌های ناگوار اصلاح کرده و اثرات ناگوار آن را تعدیل و یا ناپدید می‌سازد (توگاد و فردریکسون، ۲۰۰۴). پژوهشگران نشان داده‌اند که افراد دارای تاب‌آوری بالا، از ویژگی‌های مثبت دیگری نیز برخوردارند که برای نمونه می‌توان به سلامت روان و عزت نفس بیشتر در آن‌ها اشاره کرد (اوشیو، کانثکو، ناگامینه، و ناکایا، ۲۰۰۳). با توجه به این پژوهش‌ها و دقت در نتایج آن‌ها، می‌توان اینگونه استنباط کرد که هر چند نمی‌توان نقش پر اهمیت تاب‌آوری

را در میزان موفقیت، سلامتی و خودکارآمدی افراد نادیده گرفت، اما به نظر می‌رسد زمانی که این سازه‌ی مهم در جایگاه مقایسه با سازه‌ی هوش معنوی قرار می‌گیرد، جای یک مسأله را در زندگی انسان از جمله زندگی تحصیلی وی، خالی می‌گذارد و آن چرایی زندگی و انجام تکالیف متعدد انسان است. به گفته مک مولن (۲۰۰۳) در واقع هوش معنوی مربوط به پرسیدن است تا پاسخ دادن. افرادی که از هوش معنوی بالاتری برخوردارند، سؤالات بیشتری درباره‌ی زندگی، جهان و خود می‌پرسند. لذا انتظار می‌رود زمانی که دلیل موجه و قابل قبولی برای پاسخگویی به آن یافتند، کارهای خود را با علاقه و پشتکار بیشتری انجام داده و رضایت و کارآمدی بیشتری را تجربه می‌کنند. همچنین می‌توان به پژوهش پرستلی (۲۰۰۱) اشاره داشت که معتقد است، احساس‌های معنوی تکمیل‌کننده و معنادهنده‌ی بخش‌های گوناگون زندگی انسان‌اند. این حوزه‌ی نوین قدرت، انسان را توانمند می‌سازد که تجربه‌های معنوی خود را به صورت سازوکاری برای برخورد و یافتن راه حل برای مشکلات و سختی‌های زندگی به کار گیرد. بدین سان، تجربه‌های معنوی همچون سازوکاری برای پویایی بخشیدن به زندگی به شیوه‌های خاص عمل می‌کند. به سخن دیگر، تجربه‌های معنوی به گونه‌ای یگانه و فردی عمل می‌کنند و علی‌رغم هدایت انسان‌ها برای عمل، راه حلی برای مسائل به شیوه‌ی خاص و در سبک‌های مختلف زندگی پدید می‌آورد (صمدی، ۱۳۸۵).

یکی دیگر از یافته‌های پژوهش حاضر این بود که از دو متغیر تاب‌آوری و هوش معنوی، تنها تاب‌آوری می‌تواند خودکارآمدی تحصیلی را در دانش‌آموزان شهری پیش‌بینی کند. در توجیه این یافته می‌توان گفت، هر چند پژوهش‌ها به رابطه‌ی معنویت با مهارت‌های حل مسأله تأکید داشته‌اند (پارگامنت، ۱۹۹۷) و بسیاری از افراد در معنابخشی به امور زندگی خود که برای آنان دشوار است، از این رابطه سود می‌جویند؛ اما در پژوهش‌های دیگری نیز نشان داده شده است که برخورداری از هوش معنوی و یا حتی تمایل به استفاده از آن می‌تواند به لحاظ برخورداری از شرایط خاص، تنها مربوط به قشری خاص باشد و در هنگام ضرورت، بروز پیدا کند. حسین چاری

و ذاکری (۱۳۸۹) در پژوهش خود نشان دادند طلبه‌های دینی در بعضی از ابعاد هوش معنوی بالاتر از هنرمندان و دانشجویان عادی بوده‌اند؛ زیرا بیشتر وقت خود را صرف مطالعه در امور معنوی سپری می‌کنند. همچنین نازل (۲۰۰۴) نشان داده است که هوش معنوی متضمن انگیزه و تمایل افراد است و به نظر می‌رسد تا انگیزه‌ای برای بروز آن و یا استفاده از آن وجود نداشته باشد بروز پیدا نکرده و یا مورد استفاده قرار نمی‌گیرد. همچنین، غباری بناب و همکاران (۱۳۸۶) معتقدند که قابلیت و استعداد وجود هوش معنوی در افراد متفاوت است و در اثر برخورد با محیط‌های غنی که سوالات معنوی را بر می‌انگیزاند، به تدریج تحول یافته و شکل می‌گیرد. با توجه به این یافته‌ها، می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که دانش‌آموزانی که در مدارس شهری مشغول به تحصیلی هستند، به دلیل پیچیدگی زندگی شهری با مسائل و مشکلات زیادی روبرو هستند که باید بتوانند آن‌ها را تا حد امکان به طور مستقل حل کنند. از همین روی، به نظر می‌رسد برخورداری از ویژگی‌های شخصیتی مهمی مانند تاب‌آوری که رویارویی با مشکلات را برای آن‌ها ساده‌تر می‌سازد، همواره لازم باشد. بنابراین، انجام موفقیت‌آمیز تکالیف به دست دانش‌آموزان شهری و این که آن‌ها خود را از نظر تحصیل و کنار آمدن با مسائل تحصیلی، کارآمد احساس کنند؛ می‌تواند به کمک تاب‌آوری آن‌ها در برابر مشکلات پیش‌بینی شود.

علاوه بر این‌ها، در مورد دانش‌آموزان روستایی مشخص شد که هم تاب‌آوری و هم هوش معنوی می‌توانند خودکارآمدی تحصیلی را پیش‌بینی کنند. اما سهم هوش معنوی بیشتر است. در توجیه این یافته می‌توان چنین گفت که تحصیل و عملکرد موفقیت‌آمیز در مدرسه تا حد زیادی به این موضوع بستگی دارد که دانش‌آموزان در انجام تکالیف متعدد تحصیلی، خود را کارآمد و توانمند تلقی کنند. احساس کارآمدی در دانش‌آموزان از یک سری منابع نشأت می‌گیرد که از نظر باندورا (۱۹۷۷) ترغیب اجتماعی یکی از این منابع به شمار می‌رود. به نظر می‌رسد در خانواده‌های روستایی به دلیل پیچیدگی کمتر، روابط خانواده و فرزندان تا حدی به هم پیوسته و نزدیک است. در چنین خانواده‌هایی، فرزندان از ارزش‌های والدین پیروی می‌کنند و در انجام

کارهای خود از آن‌ها تقلید می‌کنند. یکی از ارزش‌ها و مواردی که در زندگی روستایی، مورد توجه خانواده‌ها قرار دارد، اهمیت دادن به معنویات و غنابخشی به بُعد معنوی زندگی است و هر فرزندی که این اصل را در نظر گرفته و در جنبه‌های متعدد زندگی خود آن را راهنمای خود قرار دهد، بیشتر مورد توجه و تشویق والدین و اطرافیان قرار گرفته و احساس توانمندی و خودکارآمدی در او پرورش می‌یابد. از ذکر این نکته نیز نباید غافل بود که داشتن احساس تاب‌آوری در برابر مسائل و مشکلات می‌تواند بخشی از خودکارآمدی را تبیین کند و یا زمینه‌ساز احساس خودکارآمدی باشد. با وجود این، هوش معنوی و عوامل مرتبط با مذهب در دانش‌آموزان روستایی به لحاظ خصوصیات بافتی که در آن تحصیل می‌کنند، از اهمیت بیشتری برخوردار است. بر پایه‌ی یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان پیشنهاد کرد که مسئولان امر تعلیم و تربیت با آگاهی از نقش مؤثر و مهم مسائل مذهبی و معنوی در رشد خودکارآمدی دانش‌آموزان، با استفاده از راهبردهای آموزشی مناسب، احساس توانایی را هر چه بیشتر در دانش‌آموزان پرورش دهند. برای نمونه، طراحان آموزشی می‌توانند با نوآوری‌های خود، برنامه درسی و یا کتب و متون درسی را به گونه‌ای طرح‌ریزی کنند که موضوعات ارزشی از جمله مذهب را به شکلی جذاب به دانش‌آموزان انتقال دهند. علاوه بر این، آگاهی دادن به دانش‌آموزان درباره‌ی این که در انجام تکالیف متعدد تحصیلی با در نظر داشتن ویژگی‌های مثبت موجود در شخصیت و اعتقادات خود سعی کنند تا حد امکان از تمامی استعدادهایشان در جهت رشد و کمال استفاده کرده و با تکیه بر قدرت تحمل و تاب‌آوری در کارها و استعانت از باورهای مذهبی و معنوی خود هر چه بیشتر در زندگی تحصیلی‌شان پیشرفت نمایند، نیز بسیار کمک‌کننده است.

در پژوهش حاضر نشان داده شد که خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان با دو ویژگی شناختی و شخصیتی آن‌ها یعنی هوش معنوی و تاب‌آوری در رابطه است و این دو مفهوم در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان نقش دارند. قابل ذکر است که به دلیل اینکه هوش معنوی در زمره‌ی سازه‌های پیچیده در روان‌شناسی به شمار می‌رود و درک آن تا حدی برای دانش‌آموزان

سخت است، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی، به‌منظور سنجش هوش معنوی از روش‌های پژوهش ترکیبی استفاده شود.

اما از آنجا که در پژوهش‌های پیشین بر اهمیت بافت خانواده و روابط همسالان در شکل‌گیری ابعاد شخصیتی تأکید شده است، به پژوهشگران پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های خود نقش عوامل خانوادگی مانند الگوهای ارتباطی خانواده در رشد هوش معنوی و یا نقش گروه همسالان را در رشد خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان مورد بررسی قرار دهند.

منابع

- حسین چاری، مسعود؛ ذاکری، حمیدرضا (۱۳۸۹). تأثیر زمینه‌های تحصیلی دانشگاهی، علوم دینی و هنری بر هوش معنوی؛ کوششی در راستای رواسازی و پایایی‌سنجی مقیاس هوش معنوی. *فصلنامه علمی-پژوهشی اندازه‌گیری‌های تربیتی*، ۱(۱)، ۷۳-۹۳.
- غباری‌بناب، باقر؛ سلیمی، محمد؛ سلیمانی، لیلا؛ نوری مقدم، ثنا (۱۳۸۶). هوش معنوی. *فصلنامه علمی-پژوهشی اندیشه نوین دینی* ۳(۱۰)، ۱۴۷-۱۲۵.
- فرهنگی، علی‌اکبر؛ فتاحی، مهدی؛ واثق، بهاره، نرگسیان، عباس (۱۳۸۸). هوش، پیش‌بینی‌کننده رهبری تحول آفرین: بررسی روابط میان هوش معنوی، هوش عاطفی و رهبری تحول آفرین. *فصلنامه علوم مدیریت ایران*، ۱۵، ۵۷-۳۱.
- کریم‌زاده، منصوره؛ محسنی، نیک‌چهره (۱۳۸۵). بررسی رابطه خودکارآمدی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دختر سال دوم دبیرستان شهر تهران (گرایش‌های علوم ریاضی و علوم انسانی). *مجله مطالعات زنان*، ۲، ۴۵-۲۹.
- محمدی، مسعود (۱۳۸۴). عوامل موثر بر تاب‌آوری در افراد در معرض خطر سوء مصرف مواد. *پایان‌نامه منتشر نشده‌ی دکتری*. تهران: دانشگاه علوم بهزیستی و توان‌بخشی.
- صمدی، پروین (۱۳۸۵). هوش معنوی. *مجله اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۲(۳)، ۹۹-۱۱۴.
- نریمانی، محمد و وحیدی، زهره (۱۳۹۲). مقایسه نارسایی هیجانی، باورهای خودکارآمدی و عزت‌نفس در میان دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری. *ناتوانی‌های یادگیری*، ۳(۲)، ۷۸-۹۱.

نریمانی، محمد؛ خشنودی‌نیا چماچایی، بهنام؛ زاهد، عادل و ابوالقاسمی، عباس (۱۳۹۲). نقش درک حمایت معلم در پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری. *ناتوانی‌های یادگیری*، ۳(۱)، ۱۰۹-۱۲۷.

میکائیلی، نیلوفر؛ گنجی، مسعود و طالبی جویباری، مسعود (۱۳۹۱). مقایسه‌ی تاب‌آوری، رضایت زناشویی و سلامت روان در والدین کودکان دارای ناتوانی یادگیری و عادی. *ناتوانی‌های یادگیری*، ۲(۱)، ۱۲۰-۱۳۷.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy. In V.S. Ram chaudram (Ed). *Encyclopedia of human behavior*, 1, 71- 81.

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York, Freeman.

Campbel, S., Cohan, S. L. & Stein, M. B., (2006). Relationship of resilience to personality, coping, and psychiatric symptoms in young adults. *Behaviour Research and therapy*, 44 (4), 585-599.

Dinther, M., Dochy, F., & Segers, M. (2011). Factors affecting students' self-efficacy in higher education. *Educational Research Review*, 6, 95-108.

Emmons, R. A. (2000). Is Spirituality an intelligence ? Motivation, cognition, and the psychology of ultimate Concern. *The International Journal for the psychology of Religion*, 10 (1), 3- 26.

Friborg, O., Hjemdal, o., Rosenvinge, O. H., Martinussen M., Aslajsen, M., & Flatten, M., A. (2006). Resilience as a moderator of pain and stress. *Journal of Psycho-somatic Research*, 61, 213-219.

Garnezy, N., & Masten, A. S. (1991). The protective role of competence indicators in children at risk. In: E. M. Cummings, A. L. Greene, & K. H. Karraker (Eds.), *Life-span developmental psychology: Perspectives on stress and coping* (pp. 151-174). Hillsdale, Nj: Lawrence Erlbaum Associates.

George, L., Larson, D., Koenig, H. & MC Cullough, M. (2000). Spirituality and Health: What We Know, What we need to know. *Journal of Social & Clinical Psychology*, 191(1), 102-116.

Jinks, J. L., & Morgan, V. (1999), Children's perceived academic self-efficacy: An inventory scale, *Clearing House*, 72, 224-230.

Kass, J., Friedman, R., Leserman, J., Zuttermeister, P., & Benson, H. (1991). Health outcomes and new index of spiritual experience. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 30 (2), 203-211.

Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational & Psychological Measurement*, 30, 607-610.

- Kim, A., & Park, I. (2000) *Hierarchical structure of self-efficacy in terms of generality levels and its relations to academic performance: general, academic, and subject-specific self-efficacy*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, April, New Orleans.
- King, D. B. (2008). *Rethinking claims of spiritual intelligence: A definition, model, and measure*. Unpublished masters thesis, Trent University, Peterborough. Ontario, Canada.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71, 543-562.
- MacDonald, D. A. (2000). Spirituality: Description, measurement, and relation to the five factor model of personality. *Journal of Personality*, 68, 153-197.
- Maddux, J. E. (2002). *The power of believing you can. Handbook of positive psychology*. Oxford University press.
- Masten, A. S., Best, K. M., & Garmezy. (1990). Resilience and development: contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychology*, 2, (4), 425-444.
- McMullen, B. (2003). Spiritual Intelligence. *British Medical Journal Career Focus*, 326, S51.
- Morgan, V., & Jink, J. (1999). Childrens Perceived Academic Self- Efficacy. An Inventory Scale. <<http://www.arks,Auckland.ac.nz>>.
- Nasel, D. D. (2004). *Spiritual Orientation In Relation To Spiritual Intelligence: A Consideration Of Traditional Christianity And New Age/ Individualistic Spirituality* Unpublished Thesis. Australia: The University Of South Australia.
- Oshio, A., Kaneko, H., Nagamine, S. & Nakaya, M. (2003) Construct validity of the adolescent resilience scale. *Psychological Reports*. 93,1217-1222.
- Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory into Practice*, 41, 116-225.
- Pragament, K. I. (1997). *The psychology of religion and coping: Theory, research, practice*. New York: Guilford Press.
- Prince-Embury, S. & Saklofske, D. H. (2013). Resilience in children, adolescents, and adults: Translating research into practice. Springer: New York, NY, US.
- Priestley, J. (2001). The experience of religious varieties: William James and the postmodern age In: J. Erricker, C. Erricker, & C. Ota (Eds.), *Spiritual education: Cultural, religious, and social differences: New perspeetives for the 21 century* (pp. 184-194). Brighton and Portland. OR, USA: Sussex Academic press.
- Schunk, D. H. & Hanson, A. R. (1985). Peer models: influence on children's self-efficacy and achievement, *Journal of Educational Psychology*, 77, 313-322.
- Tugade, M. M., Fredrickson, B. L., & Barrett, L. F. (2004). Psychological resilience and positive emotional granularity: Examining the benefits of positive emotions on coping and health. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72 (6), 1161-1190.

- Vaughan, F. (2003) What is spiritual intelligence? *Journal of Humanistic Psychology*, 42(2), 16-33.
- Van Dinther, M., Dochy, P., & Segers, M. (2011). Factors affecting students' self-efficacy in higher education. *Educational Research Review* (6), 95-108.
- Veach, Tracy & Chappel, John. (1992). Measuring spiritual health: A preliminary study. *Substance Abuse*, 13 (3), 139-147.
- Wolman , R. R. (2001). Thinking with your soul: *Spiritual intelligence and why it matters*. New York: Harmony Books.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). San Diego: Academic Press.
- Zohar, D., Marshall, I. (2000). *SQ: Connecting with our spiritual intelligence*. New York: Bloomsbury Publishing House.
- Zychowski, L. A . (2007). Academic and social predictors of college adjustment among first – year student. Do high school friendships make a difference? *Unpublished PhD. Thesis*, Indiana University of Pennsylvania.

Resilience and spiritual intelligence predictors of as academic self-efficacy in urban and rural students

M. R. Mashayekhi Dolatabadi¹ & M. Mohammadi²

Abstract

The present correlational study was aimed to predict academic self-efficacy based on resilience and spiritual intelligence among urban and rural High school students in Jiroft City, Kerman province. A sample of 408 (including 210 girls and 198 boys) high school students in Jiroft city and suburban rural were selected via random cluster sampling procedure. Morgan-Jinks Student Efficacy Scale, Connor-Davidson Resilience Scale & Spiritual Intelligence Scale were used as research instruments. Two statistical methods, including correlation & regression analysis were used for analyzing the data. In general, the results showed that academic self-efficacy and spiritual intelligence were correlated. Academic self-efficacy and resilience were also significantly correlated. Both resilience and spiritual intelligence were positive predictors for academic self-efficacy. Analyzing the data among urban students showed that from two predictors, only resilience can positively predict academic self-efficacy. In rural students both resilience and spiritual intelligence positively predicted academic self-efficacy, while spiritual intelligence was a stronger predictor in this analysis. A brief discussion on findings, implications and application of findings, and some suggestions for further research is provided at the end of the article.

Key words: academic self-efficacy, resilience, spiritual intelligence, urban and rural high school students

1 . Corresponding Author: M.A. in clinical psychology, The Islamic Azad university Fars Branch. hmashayekhi41@yahoo.com

2 . Ph.D in psychology. The Islamic Azad university Fars Branch.