

## بررسی رابطه بین هوش معنوی با خودکارآمدی معلمان مدارس ابتدایی شهر همدان

سیروس قنبری<sup>۱</sup>، مدینه همتی<sup>۲</sup>

### چکیده

هدف از این پژوهش، بررسی رابطه هوش معنوی با خودکارآمدی معلمان مدارس ابتدایی شهر همدان بود. پژوهش حاضر از لحاظ هدف، کاربردی و از لحاظ شیوه گردآوری و تحلیل داده‌ها، جزء پژوهش‌های توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه معلمان مدارس ابتدایی شهر همدان در سال تحصیلی ۱۳۹۴-۱۳۹۳ به تعداد ۱۵۴۲ نفر بود. با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبی، و مطابق با فرمول کرجسی و مورگان نمونه‌ای به حجم ۳۱۰ نفر انتخاب شد ابزار گردآوری داده‌ها شامل دو پرسشنامه استاندارد خودکارآمدی مریان اسپچانن - موران و وولفولک (۲۰۰۱) و پرسشنامه هوش معنوی هیلد برانت (۲۰۱۱)، بود که پایایی پرسشنامه خودکارآمدی معلمان ۰/۹۱ و پرسشنامه هوش معنوی ۰/۹۰ با روش آلفای کرونباخ تعیین شد. نتایج همبستگی نشان داد که وضعیت هوش معنوی معلمان و خودکارآمدی آنان بالاتر از سطح متوسط است. بین هوش معنوی با خودکارآمدی معلمان رابطه مثبت و معنادار ( $R=0/327$ ) مشاهده شد همچنین نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که مؤلفه‌های تفکر انتقادی وجودی و نیز تولید معنی شخصی قدرت پیش‌بینی خودکارآمدی معلمان را دارند.

**کلید واژه‌ها:** هوش معنوی، خودکارآمدی، معلمان، مدارس ابتدایی.

پذیرش مقاله: ۱۳۹۴/۱۰/۱۱

دریافت مقاله: ۱۳۹۴/۴/۱۰

۱. دانشیار مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی دانشگاه بوعلی سینا همدان، Siroosghanbari@yahoo.com

۲. دانشجوی کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی گروه علوم تربیتی دانشگاه بوعلی سینا همدان (نویسنده مسئول)

Madineh.hemmati@gmail.com

### مقدمه

امروزه اهمیت آموزش و پرورش بر هیچ کس پوشیده نیست، سرمایه امروز و آینده ماست، سرمایه ای که نمی‌توان قیمتی بر آن نهاد و همان چیزی است که بشر را از عصر تاریکی و جهل به عصر روشنایی و نور سوق داده است. یکی از اهداف آموزش و پرورش در همه جوامع کمک به فرد است تا خودکارآمد شود. برای اینکه فردی در بزرگسالی کارآمد باشد باید این ویژگی را در دوران طفولیت و دانش‌آموزی در خود پروراند (پیرکمالی و همکاران، ۱۳۹۲: ۱۲۴). با توجه به اینکه آموزش و پرورش جزءحیاتی‌ترین سازمان‌های کشور به شمار رفته که پرورش مهمترین منابع ملی را بر عهده دارد، و هر گونه سرمایه‌گذاری در آن منجر به توسعه همه جانبه کشور خواهد شد، توجه ویژه مسئولین به پرورش هوش معنوی<sup>۱</sup> معلمان، بالا بردن خودکارآمدی<sup>۲</sup> آنان و ایجاد محیط کاری مطلوب در مراکز آموزشی و مدارس بسیار مهم و ضروری به نظر می‌رسد (اردلان و همکاران، ۱۳۹۳: ۹۸).

به طور کلی بقا و دوام و پیشرفت هر جامعه ای به کارآیی و کیفیت تعلیم و تربیت آن جامعه بستگی دارد، هر کشوری به استادان و معلمان با انگیزه و کارآمد به عنوان یکی از ارکان تعلیم و تربیت نیاز دارد تا بتواند جوانان خود را در قالب نظام تعلیم و تربیت خود پرورش دهد و برای آینده ای بهتر آماده کند. هدف آموزش و پرورش، تعلیم و تربیت افراد بیشتر است و با توجه به ابزاری که در اختیار دارد، سعی می‌کند دگرگونی‌های مطلوبی را در افراد ایجاد کرده، استعدادهای آنها را شکوفا سازد و انسان را به سر حد کمال برساند (سلمانی دستجرد و همکاران، ۱۳۸۷: ۱۹۴).

بنابراین آموزگاری یکی از مشاغل مهم و اساسی هر جامعه به شمار می‌رود زیرا مسئولیت هدایت و پرورش یک نسل بر عهده معلمان جامعه است (پیرکمالی و همکاران، ۱۳۹۲: ۱۲۴). پدیده پیچیدگی محیط‌ها در عصر کنونی، سازمان‌ها را بر آن داشته تا پاسخ‌های بسیار گوناگون و متفاوتی را در قبال پیچیدگی محیطی و فضای رقابتی داشته باشند. یکی از عملی‌ترین شیوه‌ها، ترغیب معلمان به این امر است که با تمام وجود خود را وقف کار کنند و از این طریق "خود" تمام عیار خویش را در کار بیابند، که پیامد آن معلمانی خلاق و نوآور در پاسخگویی به

1. spiritual intelligence

2. Self-efficacy

محیط‌های متلاطم خواهد بود. از جمله عوامل فردی که مورد توجه ویژه محققان روانشناسی سازمان برای انجام موفقیت آمیز کار قرار گرفته است، خودکارآمدی می‌باشد. گفته شده که بسیاری از رفتارهای انسان با سازوکارهای نفوذ بر خود، برانگیخته و کنترل می‌شوند و در میان سازوکارهای نفوذ بر خود، هیچ کدام مهم تر و فراگیر تر از باور به خودکارآمدی شخصی نیستند (بندورا، ۱۹۷۷؛ به نقل از گلچین و سنجر، ۱۳۹۱: ۵۴). به نظر بندورا<sup>۱</sup> اکتساب انتظارات کارآمدی بالا یا پایین، چهار منبع اصلی دارد:

۱- تجربه موفق<sup>۲</sup> (مهارتی): انتظارات کارآمدی در تجربیاتی که شخص در آنها مهارت دارد، ریشه دارد. تجارب موفق متمایلند که انتظارات سطح بالا ایجاد کنند، در حالی که تجارب شکست تمایل به تولید انتظارات سطح پایین دارند، به هر حال انتظارات سطح پایین می‌تواند به وسیله موفقیت‌های فراوان و مکرر تغییر یابد (بندورا، ۱۹۹۶). ۲- تجربه جانشینی<sup>۳</sup>: دیدن یا مشاهده کارهای موفقیت آمیز افراد دیگر می‌تواند به تدریج ادراک‌های کارآمدی را در بینندگان القاء کند که به این باور برسند که آنها هم آنقدر دارای قابلیت هستند که بتوانند به موفقیت برسند. ۳- ترغیب کلامی<sup>۴</sup>: ترغیب کلامی اغلب برای متقاعد کردن افرادی به کار می‌رود که قابلیت‌های لازم برای انطباق با اهدافشان را دارند. ۴- برانگیختگی هیجانی: موقعیت‌های مشکل، حالت‌های بالای برانگیختگی را در اکثر افراد ایجاد می‌کند و افراد داده‌های برانگیختگی را برای قضاوت در مورد قابلیت‌هایشان به کار می‌برند. از این جهت، برای اصلاح باورهای خودکارآمدی افراد، بهبود وضعیت جسمانی و کاهش استرس‌ها و اضطراب‌هایشان مؤثر است (وود و بندورا، ۱۹۸۶؛ به نقل از شیربگی و همکاران، ۱۳۹۱: ۳۸).

براساس مطالعات براون<sup>۵</sup>، آنفارا و رانسی<sup>۶</sup> در مدارسی که کارآیی بالا دارند و انتظارات معلمان از دانش‌آموزان بیشتر و احساس تعاون بین همکاران قوی تر است، معلمان نسبت به شغل شان افتخار می‌کنند، با والدین و انجمن اولیا و مربیان ارتباط قوی تری دارند و از احساس کارآمدی

<sup>1</sup>. Bandura

<sup>2</sup>. Enactive mastery Experiences

<sup>3</sup>. Vicarious Experiences

<sup>4</sup>. Persuasion Verbal

<sup>5</sup>. Brown

<sup>6</sup>. Nfara & Ranci

بالا‌تری برخوردارند. مطالعات والسترام و لوئیس<sup>۱</sup> (۲۰۰۸) نشان می‌دهد که فراهم کردن فرصت‌های بزرگ‌تر برای فعالیت‌های مشارکتی معلمان به منظور رسیدن به اهداف اصلاحی تعلیم و تربیت حائز اهمیت بسیار است (حجازی و همکاران، ۱۳۹۱: ۸). خودکارآمدی جزء اصلی نظریه شناختی-اجتماعی می‌باشد که به باورها یا قضاوت‌های فرد در خصوص توانایی‌های خود در انجام وظایف و مسئولیت‌ها اشاره دارد (زراعت و همکاران، ۱۳۹۳: ۲۳۹). کسیدی و ایچوز<sup>۲</sup> (۱۹۹۸) خودکارآمدی را عقیده به توانایی یک فرد در داشتن یک رفتار یا انجام یک کار خاص به صورت موفقیت آمیز می‌دانند (سلیمانی و هویدا، ۱۳۹۲: ۹۲).

پین تریچ و شانک<sup>۳</sup> (۲۰۰۲) خودکارآمدی را یک متغیر اساسی در یادگیری، عملکردهای اجتماعی-شناختی، مهارت‌های حرکتی، انتخاب راهبردها و رفتارها به شمار آورده‌اند. به باور پاژارس و الیانت<sup>۴</sup> (۲۰۰۴) خودکارآمدی و یافته‌های پژوهش‌های مربوط به آن در زمینه‌های گسترده‌ای چون پزشکی، بررسی‌های اجتماعی، رسانه‌های همگانی، امور بازرگانی و سیاسی، روانشناسی، روانپزشکی و آموزش و پرورش کاربرد دارد (حسین چاری و کیانی، ۱۳۸۷: ۱۸۵). همسو با حجم انبوه پژوهش درباره مفهوم خودکارآمدی به طور عام، اسچان-موران<sup>۵</sup> و وولفولک<sup>۶</sup> (۲۰۰۱) خودکارآمدی معلم را به عنوان قضاوت وی درباره قابلیت‌های خود جهت ایجاد پیامدهای مثبت برای یادگیری دانش‌آموزان و درگیر کردن آنها در امور تحصیلی، حتی با وجود دانش‌آموزان مشکل‌دار یا بی‌انگیزه، تعریف می‌کنند. به نظر بندورا (۲۰۰۶) خودکارآمدی باور معلم در مورد توانایی تعیین‌کنندگی و تولید بستر پیشرفت در زمینه تکالیف خاص و در محیط خاص است. خودکارآمدی معلم در تدریس، باور وی در مورد انجام تکالیف و مسئولیت‌هاست و با تجربه‌های آموزشی وی مرتبط می‌باشد (ینیک<sup>۷</sup>، ۲۰۰۹؛ چان<sup>۸</sup>، ۲۰۰۸؛ به نقل از حسین چاری و همکاران، ۱۳۸۹: ۸۷).

<sup>۱</sup>. Valstram & Lewise

<sup>۲</sup>. Cassidi & Eachus

<sup>۳</sup>. Pin Trych & Shank

<sup>۴</sup>. Pazhars & Alyant

<sup>۵</sup>. Aschann-Moran

<sup>۶</sup>. Woolfolk

<sup>۷</sup>. Ynyk

<sup>۸</sup>. Chan

بندورا (۱۹۹۷) مطرح می‌کند که باور افراد به خودکارآمدی خویش، بخش عمده‌ای از خودآگاهی آنان را تشکیل می‌دهد. برای ایجاد و تغییر نظام باورهای خود کارآمدی چهار منبع مهم تشخیص داده است. این منابع عبارتند از: تجربه‌های موفق<sup>۲</sup>، تجربه‌های جانیشینی<sup>۳</sup>، ترغیب‌های کلامی یا اجتماعی<sup>۴</sup> و حالات عاطفی و فیزیولوژیک<sup>۵</sup>. یکی از مباحث و مسائل مهمی که بر خودکارآمدی معلمان تأثیر می‌گذارد هوش معنوی است. مفهوم هوش معنوی که در دهه‌های اخیر مطرح شده است در بر دارنده نوعی سازگاری و رفتار حل مسأله است که بالاترین سطوح رشد را در حیطه‌های مختلف شناختی، اخلاقی، هیجانی، بین فردی و غیره شامل می‌شود و فرد را در جهت هماهنگی با پدیده‌های اطرافش و دستیابی به یکپارچگی درونی و بیرونی یاری می‌نماید (گلچین و سنجر، ۱۳۹۱: ۵۵). این هوش به فرد دیدی کلی در مورد زندگی و همه تجارب و رویدادها می‌دهد و او را قادر می‌سازد به چهار چوب و تفسیر مجدد تجارب خود بپردازد، شناخت و معرفت خویش را عمق بخشد (امانی و همکاران، ۱۳۹۳: ۷۴). اما هوش معنوی به افراد خلاقیتی عطا می‌کند که به آنها اجازه می‌دهد قوانین را تغییر دهند و موقعیت را دگرگون کنند (ساغروانی، ۱۳۸۹: ۳۵). اکثریت روانشناسان معتقدند عامل موفقیت‌های کارکنان به میزان ۲۰ درصد به بهره هوشی و ۸۰ درصد به هوش هیجانی<sup>۶</sup> و معنوی بستگی دارد. در حالی که ضریب هوشی در طول عمر تقریباً ثابت است، ولی هوش عاطفی و هوش معنوی را می‌توان توسعه داد (ساغروانی و غیور، ۱۳۸۸: ۲۹). زوهر<sup>۷</sup> (۲۰۱۲) معتقد است که هوش معنوی زاینده بینشی عمیق در وقایع زندگی است و شخص را در برابر حوادث زندگی مقاوم می‌کند و به وسیله آن افراد به مشکلات معنایی و ارزشی پرداخته و آن را حل می‌کنند (ضمیری نژاد و همکاران، ۱۳۹۲: ۷۷۴). وگان<sup>۸</sup> معتقد است که هوش معنوی، یکی از انواع هوش‌های چندگانه است که به طور مستقل می‌تواند رشد و توسعه یابد (نوحی و همکاران، ۱۳۹۱: ۶۵). هوش معنوی مجموعه‌ای از قابلیت‌های سازش روانی مبتنی بر جنبه‌های

<sup>۱</sup> Self- Knowledge

<sup>۲</sup> Enactive mastery Experiences

<sup>۳</sup> Vicarious Experiences

<sup>۴</sup> Persuasion Verbal or Social

<sup>۵</sup> Physiological and affective states

<sup>۶</sup> Emotional Intelligence

<sup>۷</sup> Zohar

<sup>۸</sup> Vaughan

غیرمادی و متعالی است، به ویژه آنهایی که با ماهیت هستی فرد، معنای شخصی، تعالی و سطوح بالای هوشیاری مرتبط اند. هنگامی که این قابلیت‌ها به کار بسته شوند، توانایی منحصر به فرد مسأله گشایی، تفکر انتزاعی و کنار آمدن را تسهیل می‌کنند (آقابابایی و همکاران، ۱۳۹۰: ۸۶). در واقع هوش معنوی ظرفیتی است برای پرسیدن سئوالات غایی درخصوص معنای زندگی، ظرفیتی است برای ارتباطات بین افراد و جهانی که در آن زندگی می‌کنند. این هوش، توانایی به کارگیری ارزش‌ها و کیفیت‌های معنوی است؛ به طوری که منجر به ارتقای سلامت روحی و جسمی افراد شود (براتی یکتایی، ۱۳۹۲: ۱۸). از دیدگاه کینگ<sup>۱</sup> هوش معنوی به عنوان یک مجموعه از ظرفیت‌های ذهنی تعریف می‌شود که در وحدت و یکپارچگی و کاربرد انطباقی جنبه‌های غیرمادی و مافوق هستی فرد و رسیدن به نتایجی از قبیل اندیشه وجودی عمیق، بهبود معنا و شناخت خویش برتر می‌باشد و دارای چهار بعد اساسی از نظر کینگ می‌باشد:

۱- تفکر انتقادی وجودی: ظرفیت تفکر انتقادی وجودی نسبت به متافیزیک و مربوط به هستی، جهان، فضا، زمان، مرگ و غیره (گلچین و سنجر، ۱۳۹۱: ۵۷).

۲- تولید معنای شخصی: توانایی استخراج معنی شخصی و هدف از تمام تجربیات فیزیکی و روانی از جمله ظرفیت برای ایجاد و استناد هدف زندگی است (میرزا خانی، ۱۳۹۲: ۳۱).

۳- آگاهی متعالی: آگاهی متعالی ظرفیت تشخیص بعد متعالی خود، دیگران و جهان مادی از طریق هوشیاری است (کینگ، ۲۰۰۷) و ایمونز<sup>۲</sup> (۲۰۰۰) آن را توانایی پیش افتادن از جسم مادی و توسعه آگاهی عمیق تر از یک وجود الهی و یا نفس شخص تعریف می‌کند. در حقیقت آگاهی متعالی توانایی احساس بعد معنوی زندگی را بیان می‌کند (صریحی و تیمور نژاد، ۱۳۹۰: ۶).

۴- توسعه حالت هوشیاری: توانایی ورود و خروج به سطوح بالاتر از آگاهی (مانند هوشیاری کامل، آگاهی کیهانی، وحدت و یکتایی) و سایر حالات در اختیار خود فرد (همان گونه که در تفکر عمیق با مراقبه، نماز و ... ایجاد می‌شود) (میرزا خانی، ۱۳۹۲: ۳۱).

در ادامه پژوهش‌های انجام شده در رابطه با این دو متغیر مورد بررسی قرار می‌گیرد. نتایج تحقیق شهیدی و همکاران (۱۳۹۲) نشان داد که بین تعهد سازمانی و خودکارآمدی ارتباط مثبت و

<sup>۱</sup>. King

<sup>۲</sup>. Emmons

مقابللی وجود دارد. شیربگی و همکاران (۱۳۹۱) در پژوهشی به این نتایج دست یافتند که همبستگی معناداری بین خودکارآمدی مدیران متوسطه و اثربخشی رهبری وجود دارد. سلمانی دستجرد و همکاران (۱۳۸۷) به این نتایج رسیدند که بین خودکارآمدی معلمان تربیت بدنی و شرکت آنها در کلاس‌های ضمن خدمت ارتباط معناداری وجود ندارد. میرکمالی و حسینی (۱۳۸۷) یافته‌های پژوهش حاکی از آن است که بین روحیه مدرسان مراکز تربیت معلم و خودکارآمدی آنان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. یزدخواستی و همکاران (۱۳۹۲) در پژوهشی به این نتایج دست یافتند که میانگین مؤلفه‌های هوش معنوی معلمان بالاتر از حد متوسط و مؤلفه‌های فرسودگی شغلی معلمان پایین تر از حد متوسط است. همچنین بین هوش معنوی و فرسودگی شغلی رابطه منفی و معنادار وجود دارد. ابراهیمی کوهبانی و همکاران (۱۳۹۲) در پژوهش خود دریافتند که بین رضایت از زندگی و هوش معنوی و هوش هیجانی رابطه معناداری به چشم می‌خورد و هوش معنوی پیش‌بینی کننده معنادار رضایت از زندگی است. نتایج تحقیق براتی یکتایی (۱۳۹۲) نشان داد که بین هوش معنوی و ابعاد هویت و سلامت روان رابطه وجود دارد. حریری و زرین آبادی (۱۳۹۱) در تحقیقی دریافتند که هوش معنوی کتابداران در حد بالا و تعهد شغلی آنان در حد خوب است. رابطه معنی‌داری بین چهار مؤلفه هوش معنوی (بسط هوشیاری، آگاهی متعالی، تفکر وجودی و تولید معنای شخصی) و تعهد شغلی وجود دارد. ازکان و همکاران<sup>۱</sup> (۲۰۱۴) در پژوهشی دریافتند که بین مهارت‌های ارتباطی و خودکارآمدی همبستگی مثبت معنی‌داری وجود دارد. احمدی و همکاران (۲۰۱۴) در یافته‌های خود به این نتایج دست یافتند که بین هوش فرهنگی و ابعاد آن (استراتژی دانش، انگیزه و رفتار) و همچنین هوش معنوی و ابعاد آن (آگاهی متعالی، تفکر وجودی، آگاهی و ایجاد معنای شخصی) ارتباط معناداری وجود دارد. نتایج تحقیق سود<sup>۲</sup> (۲۰۱۲) نشان داد که بین تولید معنای شخصی و دو عامل به نام‌های سازگاری و روان رنجوری رابطه مثبت وجود دارد همچنین بین آگاهی متعادل و گشودگی رابطه معناداری وجود دارد..

---

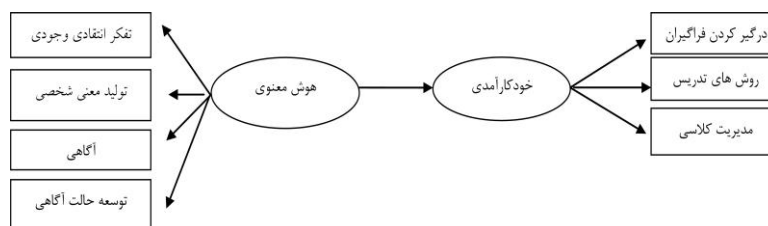
<sup>۱</sup>. Ozkan et al.,

<sup>۲</sup>.Sood

گاپتا<sup>۱</sup> (۲۰۱۲) در پژوهشی به این نتیجه رسید که بین هوش معنوی و هوش هیجانی با خودکارآمدی رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد. امرایی و همکاران (۲۰۱۱) نتیجه گرفتند که هوش معنوی با ویژگی‌های سازگاری، وظیفه‌شناسی، برونگرایی رابطه مثبت و معنادار دارد و ویژگی‌های شخصیتی نقش مهمی در تشریح هوش معنوی افراد دارند. باقری و همکاران (۲۰۱۰) نتایج نشان می‌دهد که بین هوش معنوی و شادکامی رابطه معنی داری وجود دارد. با توجه به اهمیت خودکارآمدی معلمان در تحقق اهداف تعلیم و تربیت مطالعه عوامل مرتبط با خودکارآمدی معلمان ضرورت می‌یابد در این راستا پژوهش حاضر می‌کوشد به سؤال‌های زیر پاسخ دهد:

۱. وضعیت هوش معنوی و خودکارآمدی معلمان مدارس ابتدایی همدان چگونه است؟
۲. آیا بین هوش معنوی و خودکارآمدی معلمان مدارس ابتدایی شهر همدان رابطه وجود دارد؟
۳. از طریق کدام یک از مؤلفه‌های هوش معنوی می‌توان خودکارآمدی معلمان مدارس ابتدایی

شهر همدان را پیش‌بینی کرد؟



شکل ۱. چارچوب مفهومی پژوهش

## روش

روش پژوهش توصیفی و از نوع همبستگی و جامعه آماری شامل کلیه معلمان مدارس ابتدایی شهر همدان به تعداد ۱۵۴۲ نفر بود. نمونه این پژوهش با استفاده از روش نمونه گیری تصادفی طبقه ای نسبی و بر اساس فرمول کرجسی و مورگان تعداد ۳۱۰ نفر که از این تعداد ۱۴۴ نفر زن و ۸ نفر مرد در ناحیه یک و ۱۴۷ نفر زن و ۱۱ نفر مرد در ناحیه دو می‌باشند. جهت گردآوری داده‌های مورد نیاز این پژوهش از دو پرسشنامه استاندارد استفاده شده است. بدین منظور برای سنجش خودکارآمدی معلمان از پرسشنامه اسپچانن - موران و وولفولک (۲۰۰۱) و برای سنجش

<sup>۱</sup>.Gupta



هوش معنوی از پرسشنامه هیلد برانت (۲۰۱۱) استفاده شد. پرسشنامه خودکارآمدی شامل ۲۴ سؤال با طیف پنج درجه ای مقیاس لیکرت (خیلی کم، کم، تا حدودی، زیاد، بسیار زیاد) تنظیم شده است که هر یک از این گزینه‌ها به ترتیب ۱، ۲، ۳، ۴، ۵ امتیاز دارند. پرسشنامه هوش معنوی شامل ۲۴ سؤال با طیف پنج درجه ای مقیاس لیکرت (کاملاً موافقم، موافقم، نه موافقم نه مخالفم، مخالفم، کاملاً مخالفم) تنظیم شده است که هر یک از گزینه‌ها به ترتیب ۱، ۲، ۳، ۴، ۵ امتیاز دارند. روایی پرسشنامه‌ها بر اساس روش روایی محتوایی و با بهره گیری از نظرات متخصصان تعیین شد و برای سنجش پایایی پرسشنامه‌ها از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است که برای پرسشنامه خودکارآمدی ۰/۹۱ و برای پرسشنامه هوش معنوی ۰/۹۰ به دست آمد. برای تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش از روش‌های آمار توصیفی مانند میانگین، انحراف معیار و از روش‌های آمار استنباطی در حد آزمون t تک گروهی، ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چند گانه استفاده گردید. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم افزار SPSS نسخه ۱۶ انجام گرفت.

### یافته‌ها

## سؤال (۱) وضعیت هوش معنوی و خودکارآمدی معلمان مدارس ابتدایی همدان چگونه است؟

جدول ۱. بررسی وضعیت هوش معنوی معلمان مدارس ابتدایی همدان با استفاده از آزمون t تک گروهی

سطح معناداری	درجه آزادی	مقدار t	میانگین آماری	انحراف استاندارد	میانگین مشاهده شده	شاخص متغیر
**۰/۰۰۱	۳۰۹	۳۰/۳۰	۳	۰/۵۷	۳/۹۹	هوش معنوی
**۰/۰۰۱	۳۰۹	۳۰/۰۶	۳	۰/۶۳	۴/۰۹	تفکر انتقادی وجودی
**۰/۰۰۱	۳۰۹	۲۸/۰۵	۳	۰/۶۳	۴/۰۱	تولید معنی شخصی
**۰/۰۰۱	۳۰۹	۲۷/۷۳	۳	۰/۵۹	۳/۹۳	آگاهی
**۰/۰۰۱	۳۰۹	۲۴/۷۱	۳	۰/۶۷	۳/۹۴	توسعه حالت آگاهی

\* در سطح ۰/۰۵ معنادار است. \*\* در سطح ۰/۰۱ معنادار است.

نتایج آزمون t تک گروهی در جدول (۱) نشان می‌دهد میانگین هوش معنوی معلمان مدارس ابتدایی شهر همدان ۳/۹۹ با انحراف معیار ۰/۵۷ است که از میانگین آماری (۳) بزرگتر است و

این تفاوت در سطح ۰/۰۱ معنادار است زیرا ( $p < ۰/۰۱$ )؛ بنابراین با ۹۹٪ اطمینان می‌توان گفت که میزان هوش معنوی معلمان مدارس ابتدایی شهر همدان بالاتر از حد متوسط (۳) است.

جدول ۲. بررسی وضعیت خودکارآمدی معلمان مدارس ابتدایی همدان با استفاده از آزمون t تک‌گروهی

سطح معناداری	درجه آزادی	مقدار t	میانگین آماری	انحراف استاندارد	میانگین مشاهده شده	شاخص متغیر
**۰/۰۰۱	۳۰۹	۳۰/۵۰	۳	۰/۵۱	۳/۸۹	خودکارآمدی
**۰/۰۰۱	۳۰۹	۲۵/۴۱	۳	۰/۵۶	۳/۸۱	درگیر کردن فراگیران
**۰/۰۰۱	۳۰۹	۳۰/۸۵	۳	۰/۵۵	۳/۹۷	روشهای تدریس
**۰/۰۰۱	۳۰۹	۲۸/۴۲	۳	۰/۵۶	۳/۹۰	مدیریت کلاس

\* در سطح ۰/۰۵ معنادار است. \*\* در سطح ۰/۰۱ معنادار است.

نتایج آزمون t تک‌گروهی در جدول (۲) نشان می‌دهد میانگین خودکارآمدی معلمان مدارس ابتدایی شهر همدان ۳/۸۹ با انحراف معیار ۰/۵۱ است که از میانگین آماری (۳) بزرگتر است و این تفاوت در سطح ۰/۰۱ معنادار است زیرا ( $p < ۰/۰۱$ )؛ بنابراین با ۹۹٪ اطمینان می‌توان گفت که میزان خودکارآمدی معلمان مدارس ابتدایی شهر همدان بالاتر از حد متوسط (۳) است.

## سؤال ۲) آیا بین هوش معنوی و خودکارآمدی معلمان مدارس ابتدایی شهر همدان رابطه وجود دارد؟

جدول ۳. رابطه بین هوش معنوی و خودکارآمدی معلمان با استفاده از آزمون همبستگی پیرسون

سطح معناداری	ضریب همبستگی	تعداد	متغیر
**۰/۰۰۱	۰/۳۲۷	۳۱۰	رابطه هوش معنوی و خودکارآمدی معلمان مدارس ابتدایی

\* در سطح ۰/۰۵ معنادار است. \*\* در سطح ۰/۰۱ معنادار است.

براساس نتایج به دست آمده از آزمون همبستگی پیرسون در جدول (۳)، بین هوش معنوی و خودکارآمدی ( $r=۰/۳۲۷$  و  $p=۰/۰۰۱$ ) رابطه مثبت و معنادار وجود دارد؛ زیرا ( $p < ۰/۰۱$ ). بنابراین با ۹۹٪ اطمینان می‌توان گفت که هرچه هوش معنوی معلمان بالاتر باشد، خودکارآمدی آنان افزایش می‌یابد.

### سؤال ۳) از طریق کدام یک از مؤلفه‌های هوش معنوی می‌توان خودکارآمدی معلمان مدارس ابتدایی شهر همدان را پیش‌بینی کرد؟

جدول ۴. نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام تأثیر مؤلفه‌های هوش معنوی بر خودکارآمدی معلمان

سطح معناداری	F	دوربین و اتسون	ضریب تعیین اصلاح شده R2	ضریب تعیین R2	ضریب همبستگی مدل (R)	مدل
۰/۰۰۰۱	۳۴/۴۶	۱/۶۷	۰/۰۹۸	۰/۱۰۱	۰/۳۱۷	تفکر انتقادی وجودی
مفروضه‌های هم خطی	سطح معناداری	t	ضرایب استاندارد	ضرایب غیراستاندارد	مدل	
تورم‌وا	تولرنس	Beta	میانگین x	B		
ریانس	Tolerance		طای			
VIF			استاندارد			
۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۱۵/۶۹	۰/۱۸۱	۲/۸۴۵	مقدار ثابت	
۱	۰/۰۰۱	۵/۸۷	۰/۳۱۷	۰/۲۵۷	تفکر انتقادی وجودی	

\* در سطح ۰/۰۵ معنادار است. \*\* در سطح ۰/۰۱ معنادار است.

براساس اطلاعات جداول (۴)، F مشاهده شده در سطح ۰/۰۱ معنادار بوده، بنابراین معادله رگرسیون قابل تعمیم به کل جامعه آماری بوده است. همچنین مقدار آزمون دوربین و اتسون (در بازه ۱/۵ تا ۲/۵) بدست آمد که استقلال خطاها را نشان می‌دهد و براساس شاخص‌های هم خطی بودن؛ بین متغیرهای پیش بین هم خطی وجود نداشته و نتایج حاصل از مدل رگرسیون قابل اتکا است. و شرط نرمال بودن متغیرها بر اساس آزمون کالموگروف-اسمیرونوف برقرار است. بنابراین مفروضه‌های استفاده از آزمون رگرسیون برقرار است. نتایج آزمون رگرسیون گام به گام، نشان داد در گام اول مؤلفه تفکر انتقادی وجودی بیشترین تأثیر را در رگرسیون چند متغیره داشته و وارد مدل گردید و مشخص شد سایر مؤلفه‌ها تأثیر چندانی بر مدل نداشته و از مدل حذف شدند. بنابراین نتایج جدول (۴) بیانگر آن است که ۱۰/۲ درصد از تغییرات خودکارآمدی معلمان توسط مؤلفه تفکر انتقادی وجودی آنان تبیین می‌گردد. همچنین سهم مؤلفه تفکر انتقادی وجودی در پیش‌بینی خودکارآمدی ۰/۳۱۷ می‌باشد. نتایج نهایی آنالیز رگرسیون گام به گام، به همراه ضریب متغیر مؤثر در مدل، در زیر آمده است. مدل نهایی عبارت است از:

$$۲/۸۴۵ \text{ (مقدار ثابت) } + \text{ (تفکر انتقادی وجودی) } ۰/۳۱۷ = \text{ خودکارآمدی}$$

## بحث و نتیجه‌گیری

پیشرفت و بالندگی هر جامعه مرهون آموزش و پرورش آن جامعه می‌باشد. پویایی و بالندگی آموزش و پرورش نیز وابسته به کیفیت عملکرد معلمان آن جامعه است. چنانچه مدارس خواستار همسویی با پیشرفت و پویایی باشند، باید دو رکن اساسی را مورد توجه قرار دهند: خودکارآمدی و هوش معنوی. با توجه به نقش محوری معلم در سازندگی جامعه، سزاوار است مسئولان آموزش و پرورش در گزینش معلمان با دقت و وسواس خاصی اقدام کنند و در نهایت معلمانی را انتخاب کنند که واجد ویژگی‌های خاص علمی، اخلاقی، شخصیتی، و... باشند؛ تا بتوانند در تربیت نسل آینده موفق گردند. مسئولان نظام آموزشی باید عملکرد معلمان را به موقع مورد ارزیابی قرار دهند؛ و در برطرف کردن نقاط ضعف و ارتقاء عملکرد آنها از هیچ تلاشی مضایقه نکنند. یافته‌های سؤال اول پژوهش نشان داد که هوش معنوی معلمان مدارس ابتدایی همدان بالاتر از حد متوسط (۳) است. یافته‌های این سؤال با نتایج رستمی (۱۳۹۳)، ضمیری نژاد و همکاران (۱۳۹۲)، یزدخواستی و همکاران (۱۳۹۲)، براتی یکتایی (۱۳۹۲)، اسپهرلوس و داداشی خاص (۱۳۹۱) حریری و زرین آبادی (۱۳۹۱)، اسفندیار پور (۱۳۹۰)، صریحی و تیمور نژاد (۱۳۹۰)، یعقوبی (۱۳۹۰)، موسوی (۱۳۹۰)، ایمان پور (۲۰۱۴)، سود (۲۰۱۲)، امرایی و همکاران (۲۰۱۱) که در پژوهش‌های خود میانگین میزان هوش معنوی نمونه مورد مطالعه خود را بالاتر از حد متوسط گزارش داده‌اند هم سو است. افراد با استفاده از هوش معنوی می‌توانند فعالیت‌ها و زندگی خود را در مسیری عمیق و معنادارتر هدایت کنند. سایر یافته‌ها مبین آن است که وضعیت خودکارآمدی معلمان بالاتر از سطح متوسط می‌باشد. یافته‌های این سؤال با نتایج صفاری و همکاران (۱۳۹۳)، پیر کمالی و همکاران (۱۳۹۲)، قلائی و همکاران (۱۳۹۱)، اکبری و امین یزدی (۱۳۸۸)، حجازی و نقش (۱۳۸۷)، میر کمالی و حسینی (۱۳۸۷)، قلی پور و پیران نژاد (۱۳۸۶)، مارگولیس و مک کیب (۲۰۱۰)، که در پژوهش‌های خود میانگین خودکارآمدی را بالاتر از حد متوسط (۳) گزارش داده‌اند هم سو است. هر چه خودکارآمدی معلمان بالاتر باشد به خودشان بیشتر اطمینان دارند که کارشان با اهمیت و مفید است و تأثیر مثبتی بر یادگیری دانش‌آموزان دارد و همین اطمینان و اعتقاد آنها سبب بروز رفتارهایی از آنان می‌شود که در واقعیت هم موجب پیشرفت و موفقیت بیشتر دانش‌آموزان خواهد شد و تمام این عوامل در نهایت به میزان رضایت معلمان از کارشان می‌افزاید (اشتون، ۱۹۸۴). معلمانی که دارای حس

خودکارآمدی بالاتری هستند بهتر می‌توانند خود را با شاگردانشان هماهنگ کنند و به نیازهای ویژه شاگردانشان بهتر پاسخ دهند. این خودکارآمدی بالا می‌تواند سبب بروز رفتارهایی از معلم مانند صرف زمان بیشتر در کلاس، خلاقیت بیشتر در طراحی برنامه‌های درسی، مدیریت مناسب کلاس درس و نیز بکارگیری روش‌های تدریسی که با ویژگی‌های دانش‌آموزان تناسب بیشتری داشته باشد، شود.

نتایج سؤال دوم پژوهش روشن ساخت که بین هوش معنوی و خودکارآمدی معلمان رابطه مثبت و معنادار وجود دارد؛ بنابراین می‌توان گفت که هرچه هوش معنوی معلمان بالاتر باشد، خودکارآمدی آنان افزایش می‌یابد. نتایج این سؤال با یافته‌های گلچین و سنجری (۱۳۹۱)، گاپتا (۲۰۱۲)، آدجیلو (۲۰۰۷)، اسماعیل پور زنجانی و همکاران (۱۳۹۱)، رزمجویی (۱۳۹۰)، هم سو است چرا که آنها نیز در پژوهش خود همبستگی مثبت و معنی‌داری را بین این دو مؤلفه گزارش داده‌اند. هوش معنوی و خودکارآمدی قابل پرورش و رشد می‌باشند و سازمان‌ها می‌توانند نقش بسزایی در افزایش هوش معنوی و خودکارآمدی معلمان داشته باشند. پس هرچه معلمان از هوش معنوی بیشتری برخوردار باشند به همان نسبت میزان خودکارآمدی شان افزایش می‌یابد. می‌توان گفت که افراد برخوردار از هوش معنوی بالا از میزان خودکارآمدی بالاتری بهره‌مند خواهند شد. هوش معنوی به ما اجازه می‌دهد تا آنجا که ممکن است موقعیت را تغییر دهیم و یا بهتر مدیریت کنیم.

یافته‌های سؤال سوم پژوهش نشان داد که از میان مؤلفه‌های هوش معنوی، مؤلفه تفکر انتقادی وجودی بیشترین تأثیر را در پیش‌بینی خودکارآمدی داشته و مشخص شد مؤلفه‌های تولید معنی شخصی، آگاهی و توسعه حالت آگاهی تأثیر چندانی بر مدل نداشته و از مدل حذف شدند. همچنین سهم مؤلفه تفکر انتقادی وجودی در پیش‌بینی خودکارآمدی ۰/۳۱۷ می‌باشد. این یافته با نتایج گلچین و سنجری (۱۳۹۱)، زارعی متین و همکاران (۱۳۹۰) هم سو است. هوش معنوی را می‌توان به عنوان بالاترین هوش وجودی فرد دانست که سبب ایجاد نگرشی جدید و مثبت در فرد نسبت به خود، دیگران و جهان پیرامون او می‌شود و از آن جا که خودکارآمدی نیز اشاره به اعتقاد فرد به توانایی‌ها و مهارت‌های خود دارد می‌توان بیان نمود که بالا بودن هوش معنوی در فرد سبب می‌گردد تا فرد با نگاه مثبتی که نسبت به خودش به واسطه هوش معنوی پیدا می‌کند بتواند در حین انجام کار نیز مهارت‌های خود را به خوبی به کار بگیرد. و بدین ترتیب هوش

معنوی بالا، خودکارآمدی بالا را به همراه خواهد داشت. با توجه به اینکه میزان هوش معنوی معلمان در مدارس ابتدایی شهر همدان از لحاظ مؤلفه‌های تفکر انتقادی وجودی، تولید معنی شخصی، آگاهی، توسعه حالت آگاهی بالاتر از حد متوسط (۳) است پیشنهاد می‌شود که:

✓ با توجه به وضعیت مناسب مؤلفه‌های هوش معنوی در معلمان باید راههای عملی برای به کار گیری هر چه بیشتر هوش معنوی را یافته و برخی از تجربیات خود را در اختیار دیگر سازمان‌ها و مدارس قرار دهند. نکته قابل توجه این است که پرورش هوش معنوی تا حدود زیادی فرآیندی فردی است و مدیران فقط می‌توانند این امر را در سازمان‌ها تسهیل نمایند، از جمله این که، محیطی معنوی در سازمان ایجاد نمایند و برای کارکنان ارزش قائل شده به عقیده آنها احترام بگذارند. هم چنین می‌توانند به برگزاری کارگاه‌های آموزشی جهت بالا بردن سطح باورهای معنوی و نگرش‌های فکری کارکنان مبادرت نمایند.

✓ خودکارآمدی، ویژگی شخصیتی یا نظام باوری ما هستند که اکتسابی می‌باشند. مسئولان آموزش و پرورش باید با گذاشتن دوره‌های آموزش ضمن خدمت و آموزش آنها به معلمان، مدیران و دیگر کارکنان باعث عملکرد بهتر و بالاتر سازمان شوند. از این جهت معلمان باید ریشه‌های قضاوت‌های خودکارآمدی را بشناسند، زیرا این قضاوت‌ها روی عملکرد کاری آنها تأثیر می‌گذارد.

✓ سازمان‌ها افرادی را انتخاب کنند که دارای سطوح بالایی از خودکارآمدی باشند زیرا این افراد انگیزه‌های لازم در رفتارشان برای انجام کار وجود دارد. این امر نیز باید در طی استخدام و ترفیع نیروی کار انجام گیرد.

### منابع

- اردلان، محمد رضا؛ سرجهانی، زهرا و سرجهانی، مجتبی (۱۳۹۳). رابطه هوش معنوی با کیفیت زندگی کاری و بلوغ معلمان ابتدایی ناحیه دو شهر شیراز، **فصلنامه علمی- پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی**، سال پنجم، شماره ۱، صص ۱۰۲-۸۱.
- اسماعیل پور زنجانی، سیمین؛ مشعوف، سهیل؛ صفری، زهرا و عباسی، محمود (۱۳۹۱). ارتباط خودکارآمدی و هوش معنوی مراقبین عضو خانواده سالمندان مبتلا به آلزایمر، **فصلنامه فقه پزشکی**، سال چهارم، شماره ۱۲ و ۱۱، صص ۱۶۶-۱۵۲.

باقر پور، معصومه و عبدالله زاده، حسن (۱۳۹۱). رابطه بین هوش معنوی و سبک رهبری مدیران مدارس متوسطه گرگان، **فصلنامه علمی- پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی**، سال سوم، شماره ۲، صص ۹۸-

۸۷

براتی یکتایی، هاجر (۱۳۹۰). **ارتباط هوش معنوی با ابعاد هویت و سلامت عمومی دانش آموزان دختر سال دوم متوسطه ناحیه یک همدان**، پایان نامه کارشناسی ارشد رشته مدیریت آموزشی. دانشگاه آزاد همدان.

پیرکمالی، محمد علی؛ مؤمنی مهموئی، حسین و پاکدامن، مجید (۱۳۹۲). بررسی رابطه بین سطح خودکارآمدی معلمان علوم تجربی با انگیزش، نگرش و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پایه پنجم ابتدایی، **پژوهش در برنامه ریزی درسی**، سال دهم، شماره ۱۰، صص ۱۳۵-۱۲۳.

زارعی متین، حسن؛ خیر اندیش، مهدی و جهانی، حوریه (۱۳۹۰). شناسایی و سنجش مؤلفه‌های هوش معنوی در محیط کار؛ مطالعه موردی در بیمارستان لبافی نژاد تهران، **پژوهش‌های مدیریت عمومی**، سال چهارم، شماره ۱۲، صص ۹۴-۷۱.

حسین چاری، مسعود و کیانی، رسول (۱۳۸۷). رابطه برخی متغیرهای جمعیت شناختی با خودکارآمدی دانش آموزان در تعامل اجتماعی با همسالان، **مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران**، سال چهاردهم، شماره ۲، صص ۱۹۱-۱۸۴.

حسین چاری، مسعود؛ سماوی، سید عبدالوهاب و محمدی، مژگان (۱۳۸۹). بررسی شاخص‌های روان سنجی پرسشنامه خودکارآمدی معلم، **مجله مطالعات آموزش و یادگیری**، دوره دوم، شماره ۲، صص ۱۰۶-۸۶. حجازی، الهه؛ صادقی، ناهید و خاکی، سکینه خاتون (۱۳۹۱). رابطه نگرش شغلی، احساس کارآمدی و کارآمدی جمعی با تعهد شغلی معلمان، **فصلنامه نوآوری‌های آموزشی**، سال یازدهم، شماره ۴۲، صص ۳۰-۷. حریری، نجلا و زرین آبادی، زرین (۱۳۹۱). سنجش رابطه هوش معنوی و تعهد شغلی در کتابداران دانشگاه‌های دولتی شهر اصفهان، **مجله مطالعات کتابداری و علم اطلاعات دانشگاه شهید چمران اهواز پاییز و زمستان**، صص ۹۶-۷۹.

رستمی، سودابه (۱۳۹۳) **بررسی رابطه بین هوش معنوی و انگیزه کاری دبیران مدارس دولتی دوره دوم متوسطه شهرستان کامیاران**، پایان نامه کارشناسی ارشد رشته مدیریت آموزشی. دانشگاه بوعلی سینا همدان.

زراعت، مهسا؛ حسنی، محمد؛ رشیدی، علی؛ حدیدی، منصور و پیری، موسی (۱۳۹۳). بررسی نقش تعدیل کننده خودکارآمدی در رابطه بین استرس شغلی با رفتار شهروندی سازمانی و رضایت شغلی اعضای هیأت علمی دانشگاه علوم پزشکی ارومیه، **مجله دانشکده پرستاری و مامایی ارومیه**، دوره دوازدهم، شماره ۳، صص ۲۴۸-۲۳۸.

ساغروانی، سیما (۱۳۸۹). بهره‌های هوش معنوی برای فرد - سازمان، **تدبیر** شماره ۲۱۵.

- ساغروانی، سیما و غیور، سید مرتضی (۱۳۸۸). معنویت، خودشکوفایی و هوش معنوی در محیط کار، **فصلنامه علمی-پژوهشی-تخصصی گروه مدیریت دانشگاه امام رضا (ع)**، شماره ۶.
- سلمانی دستجرد، ابراهیم؛ همتی نژاد، مهرعلی و رحمانی نیا، فرهاد (۱۳۸۷). رابطه آموزش های ضمن خدمت با خودکارآمدی معلمان تربیت بدنی، **نشریه حرکت**، شماره ۳۷، صص ۱۹۳-۲۰۴.
- سلیمانی، عفت و هویدا، رضا (۱۳۹۲). بررسی مفهوم خودکارآمدی در نظریه شناخت اجتماعی بندورا، **علوم اجتماعی**، شماره ۶۳، صص ۹۷-۹۱.
- گلچین، مجتبی و سنجری، احمدرضا (۱۳۹۱). بررسی رابطه بین هوش معنوی و خودکارآمدی کارکنان (مطالعه موردی: سازمان آموزش و پرورش استان گلستان)، **فصلنامه مطالعات رفتار سازمانی**، سال اول، شماره ۳، صص ۶۶-۵۴.
- موسوی، سیدحسین؛ طالب زاده نوبریان؛ محسن و شمس مورکانی، غلامرضا (۱۳۹۰). بررسی رابطه هوش معنوی و رفتار شهروندی سازمانی معلمان دبیرستانهای شهرستان زنجان، **فصلنامه روانشناسی تربیتی**، سال هفتم، شماره ۲۲.
- میرزاخانی، احترام (۱۳۹۲). **بررسی رابطه بین هوش معنوی با مهارتهای ارتباطی کارکنان دانشگاه لرستان**. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته مدیریت آموزشی. دانشگاه بوعلی سینا همدان.
- میرکمالی، سید محمد؛ حسینی، رسول (۱۳۸۷). بررسی رابطه بین روحیه و خودکارآمدی مراکز تربیت معلم **نامه آموزش عالی**، سال اول، شماره ۴، صص ۱۴۸-۱۳۳.
- نوحی، عصمت؛ رحیمی، ندا و نخعی، نوذر (۱۳۹۲). بررسی هوش معنوی دانشجویان پرستاری و مامی دانشگاه علوم پزشکی کرمان، **فصلنامه تاریخ پزشکی**، سال پنجم، شماره ۱۷.
- یعقوبی، ابوالقاسم (۱۳۸۸). بررسی رابطه هوش معنوی با میزان شادکامی دانشجویان دانشگاه بوعلی همدان، **پژوهش در نظام های آموزشی**، سال چهارم، شماره ۵، صص ۹۵-۸۵.
- Adegbola, M. A. (2007). "The relationship among spirituality, self-efficacy and quality of life in adults with sike cell disease ,"Thesis, for the Degree of Doctor of Philosophy, **the university of Texas at Arlington**.
- Ahmadi, A.A., Daraei,M., Ghaffarzadeh,S. (2014). relationship between nurses spiritual intelligence and cultural intelligence with team efficiency, **A journal of Economics Management**, Vol.3, pp.180-202.
- Amrai,K., Farahani,Ali., Ebrahimi,M., Bagherian,V. (2011). Relationship between personality traits and spiritual intelligence among university students, **procedia-social and Behavioral sciences**,15,pp.609-612.
- Bandura, A. (1977). self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. **psychological review**,84(2)191-215.
- Bagheri,F., Akbarizadeh,F., Hatami,H. (2010). The relationship between nurses spiritual intelligence and happiness in Iran, **procedia-social and Behavioral sciences**,5,pp. 1556-1561.



- brahimi Koohbanani, S., Dastjerdi R, Vahidi, T., GhaniFa, M, H. (۲۰۱۳) The Relationship, Between Spiritual Intelligence and Emotional Intelligence with Life Satisfaction Among Birjand Gifted Female High School Students. *Procedia -Social and Behavioral Sciences* 84 (2013). **3rd World Conference on Psychology**, PP 314 – 320.
- Gupta, M.G. (2012). spiritual intelligence and emotion intelligence in relation to self-efficacy and self regulation among college student. **Journal of social science**. vol 1. Pp 60-69.
- Razmjooei, A. (2010). Relationship between emotional intelligence and spiritual intelligence in student of Shiraz University. **Journal of Islamic Studies and Psychology**, No 4, pp:79-55. [In Persian]
- Sood S, Bakhshi, A; Gupta, R (2012) Relationship between personality traits, spiritual intelligence and well being in university students, **journal of education and practice**, vol.3, (10), 2222-1735.
- Ozkan, H., Dalli. M., Erkan, B., Can Metin, Sabri; Yarali., D. (2014). Examining the relationship between the communication skills and self-efficacy levels of physical education teacher candidates, **procedia-social and Behavioral science**, 152, pp445-440.
- Wood, R&, Bandura, A., 1989. Social cognitive theory of organization management. **Academy of Management Review**, 14:361-384.