

نقش هوش معنوی و کیفیت زندگی کاری در خودکارآمدی معلمان

سیروس قنبری

مدینه همتی*

تاریخ پذیرش: ۹۷/۱۱/۱

تاریخ وصول: ۹۷/۶/۱

چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی نقش هوش معنوی و کیفیت زندگی کاری در خودکارآمدی معلمان مدارس ابتدایی شهر همدان است که از روش همبستگی استفاده شد. جامعه آماری شامل کلیه معلمان مدارس ابتدایی شهر همدان در سال ۱۳۹۳ است با استفاده از نمونه گیری تصادفی طبقه ای نسبی و بر اساس جدول کرجسی و مورگان تعداد ۳۱۰ نفر انتخاب شدند. برای گردآوری داده های مورد نیاز از پرسشنامه های استاندارد هوش معنوی، کیفیت زندگی کاری و خودکارآمدی معلمان استفاده شد. جهت تجزیه و تحلیل داده ها از روش آمار توصیفی و آمار استنباطی همچون آزمون t تک گروهی، ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چند متغیره استفاده شد. نتایج نشان داد که وضعیت هوش معنوی و خودکارآمدی معلمان مدارس ابتدایی شهر همدان بالاتر از حد متوسط (۳) و هم چنین وضعیت کیفیت زندگی کاری آنان در حد متوسط (۳) بود. بین هوش معنوی و خودکارآمدی معلمان رابطه مثبت و معنادار، هم چنین بین کیفیت زندگی کاری و خودکارآمدی معلمان رابطه مثبت و معنادار مشاهده شد. نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که از طریق هوش معنوی و کیفیت زندگی کاری معلمان می توان خودکارآمدی معلمان را پیش بینی کرد.

واژگان کلیدی: هوش معنوی، کیفیت زندگی کاری، خودکارآمدی، معلمان، مدارس ابتدایی

مقدمه

پدیده پیچیدگی محیط ها در عصر کنونی، سازمان ها را بر آن داشته تا پاسخ های بسیار گوناگون و متفاوتی را در قبال پیچیدگی محیطی و فضای رقابتی داشته باشند. یکی از عملی ترین شیوه ها، 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 محیط های متلاطم خواهد بود. از جمله عوامل فردی که مورد توجه ویژه محققان روان شناسی سازمان برای انجام موفقیت آمیز کار قرار گرفته است، خودکارآمدی^۱ می باشد (بندورا^۲، ۱۹۷۷؛ به نقل از گلچین و سنجرى، ۱۳۹۱: ۵۴). خودکارآمدی از متغیرهای کلیدی در نظریه شناختی اجتماعی بندورا است. مبانی نظری خودکارآمدی در رشته ها و محیط های گوناگونی آزمایش شده و از پشتوانه هایی فزاینده نظری و تجربی برخوردار است (مادوکس و استانلی، ۲۰۰۲). خودکارآمدی به احساس عزت نفس و ارزش خود، احساس کفایت و کارایی در برخورد با زندگی اطلاق می شود (بندورا، ۲۰۰۴). برک^۳ (۲۰۰۴) معتقد است خودکارآمدی فرد نقش حساسی در بازداری یا پایداری رفتار او در موقعیت های گوناگون ایفا می کند (یوسف زاده و همکاران، ۱۳۹۱: ۱۱۹). تحقیقات بسیاری در طول سال های گذشته برای پیدا کردن بهترین معیار جهت پیش بینی هماهنگی افراد با محیط اطراف خود، بر اساس ویژگی های خاص هر فرد انجام شده است که منجر به معرفی هوش^۴ گردید (اردلان و همکاران، ۱۳۹۳: ۹۶). امروزه گفته می شود هوش کلی و هوش هیجانی پاسخگوی همه چیز نبوده و به تنهایی مؤثر نیستند، بلکه به عامل سومی هم نیازمند است که هوش معنوی^۵ نامیده می شود (یکتایی و همکاران، ۱۳۹۴: ص ۱۲۶۸). مفهوم هوش معنوی یکی از مفاهیم جذاب و بحث انگیزی است که در پرتو توجه و علاقه ی جهانی محققان، به ویژه روان شناسان حوزه ی دین و معنویت مطرح شده و توسعه یافته است (یکتایی و همکاران، ۱۳۹۴: ۱۲۶۹). هوش معنوی شامل هدایت و معرفت درونی، حفظ تعادل فکری، آرامش درونی و بیرونی و عملکردی همراه با بصیرت، ملایمت و مهربانی است و توانایی به دست آوردن قدرتی است که ما را در رسیدن به رؤیاهای مان یاری دهد (باقر پور و عبدالله زاده، ۱۳۹۱: ۵۶). مطالعات انجام شده نشان می دهد، نیازهای روانی کارکنان در سازمان از طریق کاربرد فنون کیفیت زندگی کاری^۶ برآورده می شود (شهبازی و همکاران، ۱۳۸۸: ۷۰). لذا، نظام ارزشی کیفیت زندگی کاری سرمایه گذاری بر روی افراد را به عنوان مهم ترین متغیر در معادله مدیریت راهبردی مورد توجه قرار می دهد (شریف، ۱۹۹۰).

علیرغم نقش حیاتی و رسالت حساس معلم در نظام تعلیم و تربیت کشور و تأثیر توانمندی ها و خودکارآمدی معلمان در عملکرد شغلی آنان، مطالعه عوامل مرتبط با خودکارآمدی معلمان تا کنون کمتر مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است و این موضوع به عنوان یک خلاء پژوهشی مطرح می باشد لذا در این راستا پژوهش حاضر ضمن بررسی وضعیت هوش معنوی، کیفیت زندگی کاری و خودکارآمدی معلمان مدارس ابتدایی، درصدد پاسخگویی به این سؤال اساسی است که

1. self-Efficacy

2. bandura

3. berck

4. intelligence

5. spiritual intelligence

6. quality of work life

آیا بین هوش معنوی و کیفیت زندگی کاری معلمان با خودکارآمدی آنان در مدارس ابتدایی شهر همدان رابطه ای وجود دارد؟

در اواخر قرن بیستم برخی از شواهد نشان داد نوع دیگری از هوش است که می تواند تصویری کامل از هوش انسان را نشان دهد که آن را هوش معنوی نامیدند (اردلان و همکاران، ۱۳۹۳: ۸۴). هوش معنوی برای نخستین بار در سال ۱۹۹۶ توسط استیونز^۱ مطرح شد. بعد در سال ۱۹۹۹ توسط ایمونز^۲ گسترش یافت (با عزت و شریف زاده، ۱۳۹۱: ۵۶). زوهر^۳ (۲۰۱۲) معتقد است که هوش معنوی زاینده بینشی عمیق در وقایع زندگی است و شخص را در برابر حوادث زندگی مقاوم می کند و به وسیله آن افراد به مشکلات معنایی و ارزشی پرداخته و آن را حل می کنند (ضمیری نژاد و همکاران، ۱۳۹۲، ص ۷۷۴). سانتوس^۴ (۲۰۰۶) معتقد است هوش معنوی در مورد ارتباط با آفریننده جهان است (عبدلی و همکاران، ۱۳۹۴). از دیدگاه کینگ^۵ هوش معنوی به عنوان یک مجموعه از ظرفیت های ذهنی تعریف می شود که در وحدت و یکپارچگی و کاربرد انطباقی جنبه های غیر مادی و مافوق هستی فرد و رسیدن به نتایجی از قبیل اندیشه‌ی وجودی عمیق، بهبود معنا و شناخت خویشتر برتر می باشد و دارای چهار بعد اساسی می باشد: ۱- تفکر انتقادی وجودی ۲- تولید معنای شخصی ۳- آگاهی متعالی ۴- توسعه‌ی حالت هوشیاری (میرزا خانی، ۱۳۹۲: ۳۱). بنابراین با توجه به اهمیت و نقش برجسته ای که معلمان در سازمان دارند، پرداختن به موضوعاتی که موجب افزایش عملکرد آنان، کاهش غیبت و ترک خدمت آنها و در نهایت افزایش بهره وری می گردد، مورد توجه پژوهشگران و صاحب نظران می باشد. یکی از این موضوعات مهم کیفیت زندگی کاری است. مفهوم کیفیت زندگی کاری امروزه به یک موضوع اجتماعی عمده در سر تا سر دنیا مبدل شده است (لوتانز، ۲۰۰۲). از آنجا که بین اقدام های مدیریت منابع انسانی و کیفیت زندگی کاری رابطه مستقیمی وجود دارد، از این رو، حیات دوباره بخشیدن به کارکنان، از راه ارتقای کیفیت زندگی کاری، کلید موفقیت هر سازمان به شمار می رود (اردلان و همکاران، ۱۳۹۲: ۹۲). حصول اطمینان از کیفیت زندگی کاری یکی از بهترین روش ها برای جذب و نگهداری کارکنان با استعداد و هم چنین کسب عملکرد بهتر برای سازمان است (مورین، ۲۰۰۳). طبق مطالعه والتون (۲۰۰۵)، کیفیت زندگی کاری موجب نگرش مثبت کارکنان نسبت به کار و سازمان و ارتقای بهره وری و انگیزش درونی و اثربخشی سازمانی، می شود (والتون، ۲۰۰۵). در یک تعریف کلی، کیفیت زندگی کاری به معنی تصور ذهنی و برداشت کارکنان یک سازمان از مطلوبیت فیزیکی و روانی محیط و شرایط کار خود است (بدری آذرین و همکاران، ۱۳۹۳: ۱۴). کیفیت زندگی کاری، عکس العمل کارکنان در برابر کار و به ویژه پیامدهای ضروری آن در ارضای نیازهای شغلی و سلامت روحی است (والتون^۶، ۱۹۷۳). در همین رابطه والتون (۱۹۷۳) الگویی نظری را برای تبیین کیفیت زندگی کاری ارائه نموده است که دارای مؤلفه های زیر می باشد:

۱- پرداخت منصفانه و کافی^۷: ۲- محیط کار ایمن و بهداشتی^۸: ایجاد شرایط کاری ایمن از نظر فیزیکی و نیز تعیین ساعات کار منطقی؛ ۳- تأمین فرصت رشد و امنیت مداوم^۱: ۴- قانون گرایی در سازمان^۲: ۵- وابستگی اجتماعی زندگی کاری^۳: ۶-

^۱. estivenz

^۲. emmons

^۳. zohar

^۴. santos

^۵. king

^۶. waltoon

^۷. adequate and Fair Compensation

^۸. safe and Healthy Working Conditions

فضای کلی زندگی^۴: ۷- یکپارچگی و انسجام اجتماعی در سازمان کار: ۸- توسعه قابلیت های انسانی (حیدرزادگان و همکاران، ۱۳۹۳: ۳۳). یکی دیگر از عواملی که می تواند در تحقق اهداف سازمان ها (مدارس) نقش اساسی ایفا کند، خودکارآمدی معلمان است. از آنجایی که در مسأله خودکارآمدی، معلم نقش کلیدی و اساسی در امر تعلیم و تربیت و افزایش انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان ایفا می کند، این مهم، ما را بیشتر متوجه وظیفه خطیر معلمی می نماید، چرا که معلم خودکارآمد می تواند گام مهمی جهت ارتقای کمی و کیفی مطالب یاد گرفته شده توسط فراگیران بردارد (پیرکمالی و همکاران، ۱۳۹۲: ۱۲۴). امروزه باورهای خودکارآمدی به عنوان یکی از مهم ترین و اصلی ترین عوامل در رفتارهای انسانی محسوب می شوند، محققان نشان داده اند که باورهای خودکارآمدی مهم ترین تعیین کننده انگیزش، عاطفه، تفکر و عملکرد فرد می باشد (عابدینی و آراین، ۱۳۸۹: ۵۲). در ادبیات روانشناسی، از خودکارآمدی که یک سازه انگیزشی محسوب می شود (مارتان و همکاران، ۲۰۱۴)، به عنوان باور فرد در مورد توانمندی ها و شایستگی های خود به منظور انجام موفقیت آمیز یک تکلیف خاص تعریف شده است (بندورا، ۱۹۷۷؛ به نقل از هاشمی و همکاران، ۱۳۹۴). خودکارآمدی یک سازه محوری در نظریه شناختی اجتماعی آلبرت بندورا است. منظور از خودکارآمدی باورهای شخص درباره قابلیت های فرد برای سازماندهی و اجرا دوره های عمل مورد نیاز برای مدیریت و موقعیت هایی که در آینده پیش خواهد آمد می باشند (بندورا، ۱۹۹۵؛ به نقل از ارجمند، ۱۳۹۵). خودکارآمدی معلم یعنی قدرت او در غلبه بر نیازها و دشواری های نقش شغلی خود. معلمان خودکارآمد اهداف آموزشی را خود تنظیم می کنند و پیوسته می کوشند حتی در شرایط نامطلوب به آنها دست یابند. علاوه بر این، بالا بودن سطح خودکارآمدی معلم باعث توسعه ی روش های نوین در جهت حل مشکلات خواهد بود (زینال زاده، ۱۳۹۲: ۹). پین تریچ و شانک^۶ (۲۰۰۲) خودکارآمدی را یک متغیر اساسی در یادگیری، عملکردهای اجتماعی- شناختی، مهارت های حرکتی، انتخاب راهبردها و رفتارها به شمار آورده اند (سلیمانی و هویدا، ۱۳۹۲: ۹۲). تی اسپانن- موران و وولفولک (۲۰۰۱) خودکارآمدی معلمان را شامل سه مؤلفه می دانند که عبارتند از:

۱- درگیر کردن فراگیران ۲- روش های تدریس و ۳- مدیریت کلاسی.

در ادامه پژوهش های انجام شده در رابطه با این سه متغیر مورد بررسی قرار می گیرد. نتایج پژوهش محبی و همکاران (۱۳۹۵) نشان داد که بین هوش معنوی مدیران و مؤلفه های چهارگانه آن (تفکر انتقادی و جوی، تولید معنای شخصی، آگاهی متعالی و توسعه حالت آگاهی) و تعهد سازمانی کارکنان رابطه معناداری وجود دارد. تمنائی فر و لیث (۱۳۹۴) در پژوهشی دریافته اند که بین هوش هیجانی، خودکارآمدی و حمایت اجتماعی با سازگاری رابطه معناداری وجود دارد. نتایج پژوهش جعفری (۱۳۹۴) نشان داد بین مدیریت استعداد و مدیریت سرمایه فکری با کیفیت زندگی کاری کارکنان دانشگاه بوعلی سینا رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. نتایج پژوهش بدری آذرین و همکاران (۱۳۹۳) حاکی از آن است که بین استرس شغلی و کیفیت زندگی کاری رابطه منفی و معنادار وجود دارد. نتایج مطالعه ی رستمی (۱۳۹۳) نشان داد که بین میزان هوش معنوی دبیران زن و مرد تفاوتی دیده نشده و میزان هوش معنوی دبیران در گروه های سنی مختلف با مدرک تحصیلی و سنوات خدمت مختلف، مشابه است. ”دهقان مروستی و رسولی (۱۳۹۳) در پژوهشی دریافته اند که بین کیفیت

1 .opportunity For Continued Growth and Security

2 .constitutionalism in the Work Organization

3 .the Social Relevance of Work life

4 .total Life Space

5 .social integration in the Work Organization

6 .pin Trych & Shank

زندگی کاری معلمان و جو اخلاقی محل کار رابطه معنی داری وجود دارد. پارسا و مهنی (۱۳۹۲) نشان دادند که بین کیفیت زندگی کاری مدیران و سلامت سازمانی مدارس، در بین مدارس دولتی و غیر دولتی تفاوت معناداری وجود ندارد. هم چنین نتایج پژوهش نشان داد که بین کیفیت زندگی کاری مدیران و سلامت سازمانی مدارس رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. نتایج پژوهش "ترکاشوند" (۱۳۹۲) بیانگر وجود رابطه معنی دار و معکوسی بین عوامل فشارزای شغلی و ابعاد آن با خودکارآمدی معلمان می باشد. پیر کمالی و همکاران (۱۳۹۲) نشان دادند که خودکارآمدی معلمان در سطح انگیزش تحصیلی، نگرش دانش آموزان نسبت به مدرسه و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان نقش دارد. نارهن^۱ و همکاران (۲۰۱۴) در پژوهشی نشان دادند که بین زندگی کاری و کیفیت زندگی کاری رابطه معناداری وجود دارد مؤثرترین عامل تأثیر گذار بر روی کیفیت زندگی کاری منتج از رویه های شغلی بود. نتایج هم چنین نشان داد که رابطه معنادار مثبتی بین برنامه های کیفیت زندگی کاری و کیفیت زندگی وجود دارد. زکان و همکاران^۲ (۲۰۱۴) در پژوهشی دریافتند که بین مهارت های ارتباطی و خودکارآمدی همبستگی مثبت معنی داری وجود دارد. یوسیلزا^۳ (۲۰۱۲) در پژوهشی به این نتیجه رسید که خودکارآمدی باعث افزایش سازگاری دانشجویان می شود. گاپتا^۴ (۲۰۱۲) در پژوهشی به این نتیجه رسید که بین هوش معنوی و هوش هیجانی با خودکارآمدی رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد. مارگولیس و مک کیب^۵ (۲۰۱۰) طی پژوهشی به این نتیجه رسیدند که خودکارآمدی معلمان باعث بهبود یادگیری و افزایش انگیزه یادگیری دانش آموزان می گردد. آدگیلو^۶ (۲۰۰۷) در پژوهش خود به منظور بررسی رابطه معنویت با خودکارآمدی و کیفیت زندگی کاری در افراد بزرگسال مبتلا به بیماری نتیجه گرفت که بین این متغیرها یک رابطه قوی وجود دارد، به گونه ای که افراد با باورهای معنوی بالا از خودکارآمدی بالا و هم چنین کیفیت زندگی مناسبی برخوردار بودند، باورهای معنوی می تواند احساس آرامش را در افراد به همراه داشته باشند و با افزایش احساس کنترل و ارتقاء احساس امنیت و تقویت اعتماد به نفس در جهت سازگاری و سلامت گام بر دارند.



شکل شماره ۱. مدل مفهومی پژوهش

سوالات پژوهش

- ۱- وضعیت هوش معنوی، کیفیت زندگی کاری و خودکارآمدی معلمان مدارس ابتدایی شهر همدان چگونه است؟
- ۲- آیا بین هوش معنوی و خودکارآمدی معلمان رابطه وجود دارد؟
- ۳- آیا بین کیفیت زندگی کاری و خودکارآمدی معلمان رابطه وجود دارد؟

1 .narhen
 2 . ozkan et al.,
 3 . yusliza
 4 .gupta
 5 .margolis &Mac cabe
 6 .adgeblo

۴- آیا از طریق هوش معنوی و کیفیت زندگی کاری می توان خودکارآمدی معلمان مدارس ابتدایی شهر همدان را پیش بینی کرد؟

روش پژوهش

روش پژوهش توصیفی و از نوع همبستگی می باشد. جامعه آماری شامل کلیه معلمان مدارس ابتدایی شهر همدان در سال تحصیلی ۱۳۹۴-۱۳۹۳ به تعداد ۱۵۴۲ نفر بود. نمونه این پژوهش با استفاده از روش نمونه گیری تصادفی طبقه ای نسبی، و بر اساس جدول کرجسی و مورگان تعداد ۳۱۰ نفر انتخاب شد. برای گردآوری داده های مورد نیاز از دو پرسشنامه استفاده شد: (۱) پرسشنامه هوش معنوی: این پرسشنامه توسط هیلد برانت (۲۰۱۱) ساخته شده است که مشتمل بر ۲۴ سؤال است و امتیازات هر سؤال بر اساس طیف لیکرت ۱ تا ۵ می باشد و از چهار مؤلفه تفکر انتقادی وجودی، تولید معنی شخصی، آگاهی و توسعه حالت آگاهی تشکیل گردیده است، میرزاخانی (۱۳۹۲) میزان پایایی این پرسشنامه را ۰/۹۰ گزارش کرده است. در پژوهش حاضر پایایی این پرسشنامه با روش آلفای کرونباخ محاسبه گردید که برای تفکر انتقادی وجودی ۰/۷۹، تولید معنی شخصی ۰/۶۵، آگاهی ۰/۶۳، توسعه حالت آگاهی ۰/۷۴ و هوش معنوی ۰/۹۰ به دست آمد.

۲- پرسشنامه کیفیت زندگی کاری: این پرسشنامه توسط ریچارد والتون (۱۹۷۳) ساخته شده است و مشتمل بر ۳۲ سؤال است که هشت مؤلفه (پرداخت منصفانه و کافی، محیط کار ایمن و بهداشتی، تأمین فرصت رشد و امنیت مداوم، قانونگرایی در سازمان، وابستگی اجتماعی زندگی کاری، فضای کلی زندگی، یکپارچگی و انسجام اجتماعی در سازمان کار، توسعه قابلیت های انسانی) را در بر می گیرد. دامنه ی امتیازات آن بر اساس طیف لیکرت از ۱ تا ۵ درجه بندی می شوند. در این پژوهش ضریب پایایی این پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ محاسبه شد که برای پرداخت منصفانه و کافی، محیط کار ایمن و بهداشتی، تأمین فرصت رشد و امنیت مداوم، قانون گرایی در سازمان، وابستگی اجتماعی زندگی کاری، فضای کلی زندگی، یکپارچگی و انسجام اجتماعی در سازمان کار، توسعه قابلیت های انسانی و کیفیت زندگی کاری به ترتیب: ۰/۷۹، ۰/۷۰، ۰/۶۰، ۰/۸۶، ۰/۷۶، ۰/۵۱، ۰/۶۳، ۰/۵۵ و ۰/۹۳ به دست آمد.

۳- پرسشنامه خودکارآمدی: برای سنجش خودکارآمدی معلمان از پرسشنامه خودکارآمدی "اسچانن - موران و وولفولک" (۲۰۰۱) استفاده شده است. این پرسشنامه ۲۴ سؤال و سه مؤلفه درگیر کردن فراگیران، روش های تدریس و مدیریت کلاسی را در بر می گیرد و بر اساس طیف لیکرت از (۱ خیلی کم تا ۵ بسیار زیاد) نمره گذاری می شود. در این پژوهش، مقدار آلفای کرونباخ برای مؤلفه های درگیر کردن فراگیران، روش های تدریس و مدیریت کلاسی و خودکارآمدی معلمان به ترتیب ۰/۷۳، ۰/۷۳، ۰/۸۵ و ۰/۹۱ به دست آمد.

علی رغم استاندارد بودن پرسشنامه ها با این حال، روایی پرسشنامه های پژوهش با بهره گیری از روش روایی محتوایی و استفاده از دیدگاه خبرگان تعیین شد. در تجزیه و تحلیل داده ها از روش های آمار توصیفی در حد میانگین و انحراف معیار، آزمون t تک گروهی، ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چند متغیره با استفاده از نرم افزار SPSS نسخه ۱۶ استفاده شده است.

یافته ها

سؤال ۱) وضعیت هوش معنوی، کیفیت زندگی کاری 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:

متغیر	میانگین	انحراف	میانگین آماری	مقدار آماره t	درجه آزادی	سطح معناداری
هوش معنوی	۳/۹۹	۰/۵۷	۳	۳۰/۳۰	۳۰۹	*۰/۰۰۰۱
تفکر انتقادی وجودی	۴/۰۹	۰/۶۳	۳	۳۰/۰۶	۳۰۹	*۰/۰۰۰۱
تولید معنی شخصی	۴/۰۱	۰/۶۳	۳	۲۸/۰۵	۳۰۹	*۰/۰۰۰۱
آگاهی	۳/۹۳	۰/۵۹	۳	۲۷/۷۳	۳۰۹	*۰/۰۰۰۱
توسعه حالت آگاهی	۳/۹۴	۰/۶۷	۳	۲۴/۷۱	۳۰۹	*۰/۰۰۰۱

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

نتایج آزمون t تک گروهی در جدول (۱) نشان می دهد 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 (۰/۰۱) $P <$ ؛ بنابراین با ۹۹٪ اطمینان می توان گفت که میزان هوش معنوی معلمان مدارس ابتدایی شهر همدان بالاتر از حد متوسط (۳) است.

جدول (۲) بررسی وضعیت کیفیت زندگی کاری معلمان مدارس ابتدایی شهر همدان با استفاده از آزمون t تک گروهی:

متغیر	میانگین مشاهده شده	انحراف استاندارد	میانگین آماری	مقدار آماره t	درجه آزادی	سطح معناداری
-------	--------------------	------------------	---------------	---------------	------------	--------------

کیفیت زندگی کاری	۳/۰۳	۰/۶۳	۳	۰/۹۸	۳۰۹	۰/۳۲۷
پرداخت منصفانه و کافی	۲/۶۴	۰/۸۴	۳	۷/۲۷	۳۰۹	**۰/۰۰۰۱
محیط ایمن و بهداشتی	۳/۵۶	۰/۷۷	۳	۱۲/۸۰	۳۰۹	**۰/۰۰۰۱
تأمین فرصت رشد و امنیت مدا	۳/۳۴	۰/۷۶	۳	۸/۰۱	۳۰۹	**۰/۰۰۰۱
قانون گرایی در سازمان	۳/۰۴	۰/۸۰	۳	۰/۹۳	۳۰۹	۰/۳۵۲
وابستگی اجتماعی زندگی کاری	۲/۹۳	۰/۸۲	۳	۱/۳۲	۳۰۹	۰/۱۸۶
فضای کلی زندگی	۲/۸۰	۰/۶۹	۳	۵	۳۰۹	**۰/۰۰۰۱
یکپارچگی و انسجام اجتماعی	۳/۱۶	۰/۷۲	۳	۳/۹۹	۳۰۹	**۰/۰۰۰۱
در سازمان کار						
توسعه قابلیت های انسانی	۲/۷۷	۰/۸۵	۳	۴/۶۹	۳۰۹	**۰/۰۰۰۱

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

نتایج آزمون t تک گروهی در جدول (۲) نشان می دهد میانگین کیفیت زندگی کاری معلمان مدارس ابتدایی شهر همدان ۳/۰۳ با انحراف معیار ۰/۶۳ است که از میانگین آماری (۳) بزرگتر است اما این تفاوت در سطح ۰/۰۵ معنادار نیست؛ بنابراین می توان گفت که میزان کیفیت زندگی کاری معلمان مدارس ابتدایی شهر همدان در حد متوسط (۳) است.

جدول (۳) بررسی وضعیت خودکارآمدی معلمان مدارس ابتدایی همدان با استفاده از آزمون

t تک گروهی

متغیر میانگین مشاهده شده	انحراف استاندارد	میانگین آماری	مقدار آماره t	درجه آزادی	سطح معناداری	
خودکارآمدی	۳/۸۹	۰/۵۱	۳	۳۰/۵۰	۳۰۹	**۰/۰۰۰۱
درگیر کردن فراگیران	۳/۸۱	۰/۵۶	۳	۲۵/۴۱	۳۰۹	**۰/۰۰۰۱
روش های تدریس	۳/۹۷	۰/۵۵	۳	۳۰/۸۵	۳۰۹	**۰/۰۰۰۱
مدیریت کلاس	۳/۹۰	۰/۵۶	۳	۲۸/۴	۳۰۹	**۰/۰۰۰۱

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

نتایج آزمون t تک گروهی در جدول (۳) نشان می دهد 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 (۰/۰۱)

($p <$)؛ 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 با خودکارآمدی معلمان مدارس ابتدایی شهر همدان رابطه وجود دارد؟

جدول (۴) رابطه بین هوش معنوی و خودکارآمدی معلمان مدارس ابتدایی شهر همدان

متغیر	تعداد	ضریب همبستگی	سطح معناداری
رابطه هوش معنوی و خودکارآمدی معلمان مدارس ابتدایی	۳۱۰	۰/۳۲۷	۰/۰۰۰۱**

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

براساس نتایج به دست آمده از آزمون همبستگی پیرسون در جدول (۴)، بین هوش معنوی و خودکارآمدی ($p = ۰/۰۰۰۱$) و 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) آیا بین کیفیت زندگی کاری و خودکارآمدی معلمان مدارس ابتدایی شهر همدان رابطه وجود دارد؟

جدول (۵) رابطه بین کیفیت زندگی کاری و خودکارآمدی معلمان مدارس ابتدایی شهر همدان

متغیر	تعداد	ضریب همبستگی	سطح معناداری
رابطه کیفیت زندگی کاری و خودکارآمدی معلمان مدارس ابتدایی	۳۱۰	۰/۲۲۷	۰/۰۰۰۱**

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

براساس نتایج به دست آمده از آزمون همبستگی پیرسون در جدول (۵)، بین کیفیت زندگی کاری و خودکارآمدی معلمان ($p = ۰/۰۰۰۱$ و $r = ۰/۲۲۷$) رابطه مثبت و معنادار وجود دارد؛ زیرا ($p < ۰/۰۱$). بنابراین با ۹۹٪ اطمینان می‌توان گفت که هرچه کیفیت زندگی کاری معلمان بالاتر باشد، خودکارآمدی آنان افزایش می‌یابد.

سؤال (۴) آیا از طریق هوش معنوی و کیفیت زندگی کاری می‌توان خودکارآمدی معلمان مدارس ابتدایی شهر همدان را پیش بینی کرد؟

جدول (۶) پیش بینی خودکارآمدی معلمان براساس هوش معنوی و کیفیت زندگی کاری آنان

ضریب همبستگی R) ضریب تعیین R ^۲ ضریب تعیین اصلاح شده R ^۲ دوربین واتسون							مدل
سطح معناداری							
۰/۰۰۱	۲۱/۲۸	۱/۶۴	۰/۱۱۶	۰/۱۲۲	۰/۳۴۹		
مفروضه های هم خطی	ضرایب غیراستاندارد						B
تولرنس	ضرایب استاندارد						
Tolerance	میانگین خطای استاندارد t						Beta
تورم واریانس VIF	سطح						
	۰/۰۰۱	۱۲/۴۷۵		۰/۲۰۶	۲/۵۶۷		مقدار ثابت
۱/۱۳۷	۰/۸۸۰	۰/۰۰۱	۴/۹۵۳	۰/۲۸۲	۰/۰۵۱	۰/۲۵۳	هوش معنوی
۱/۱۳۷	۰/۸۸۰	۲/۰۲۴	۲/۲۶۴	۰/۱۲۹	۰/۰۴۷	۰/۱۰۵	کیفیت زندگی کاری

برای پیش بینی خودکارآمدی معلمان بر اساس هوش معنوی و کیفیت زندگی کاری آنان و همچنین مقایسه شدت تأثیر هوش معنوی و کیفیت زندگی کاری بر خودکارآمدی از تحلیل رگرسیون چندمتغیره استفاده شد. با توجه به مقادیر بتا و سطح معنی داری مقادیر t در جدول (۶)، هم هوش معنوی و هم کیفیت زندگی کاری توانایی پیش بینی خودکارآمدی معلمان را دارند. تأثیر هوش معنوی مثبت و به اندازه ۰/۲۸۲ است ($\beta=0/282, p<0/05$) و تأثیر کیفیت زندگی کاری مثبت و به اندازه ۰/۱۲۹ است ($\beta=0/129, p<0/05$). مدل نهایی عبارت است از:

$$۲/۵۶۷ + (کیفیت زندگی کاری) ۰/۱۲۹ + (هوش معنوی) ۰/۲۸۲ = خودکارآمدی$$

بحث و نتیجه گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی نقش هوش معنوی و کیفیت زندگی کاری در خودکارآمدی معلمان بود. خودکارآمدی، اطمینان به توانایی خود در کنترل افکار، احساسات و فعالیت ها است و بنابراین روی پیامد اعمال مؤثر است. انتظارات خودکارآمدی بر عملکرد واقعی افراد، هیجانات، انتخاب رفتار و سرانجام میزان تلاش و کوشش که صرف یک فعالیت می شود مؤثر است (براون و اینوری^۱، ۱۹۷۸؛ به نقل از یوسف زاده و همکاران، ۱۳۹۱). یافته های سؤال اول پژوهش نشان داد که هوش معنوی معلمان مدارس ابتدایی شهر همدان بالاتر از حد متوسط (۳) است. یافته های این سؤال با نتایج محبی و همکاران (۱۳۹۵)، رستمی (۱۳۹۳)، که در پژوهش های خود میانگین هوش معنوی را بالاتر از حد متوسط گزارش داده اند

^۱.bravon& Enouri

هم سو است. هوش معنوی، هوشی است که مشکلات معنایی و ارزشی را حل کرده و اعمال و زندگی ما را در یک سطح وسیع و قدرتمندتر معنا می دهد. هوش معنوی باعث می شود تا از اطلاعات معنوی در حل مشکلات روزانه استفاده شود و در نتیجه باعث سازگاری فرد شود. از دیدگاه ”واگان“ (۲۰۰۳) هوش معنوی یکپارچه کننده ی زندگی درونی و معنوی با زندگی بیرونی در محیط کاری است. افراد با استفاده از هوش معنوی می توانند فعالیت ها و زندگی خود را در مسیری عمیق و معنادارتر هدایت کنند. سایر یافته ها مبین آن است که وضعیت کیفیت زندگی کاری معلمان در حد متوسط می باشد که با نتایج تحقیق جعفری (۱۳۹۴)، بدری آذرین و همکاران (۱۳۹۳)، دهقان مروستی و رسولی (۱۳۹۳)، پارسا و مهنی (۱۳۹۲)، نارهن و همکاران (۲۰۱۴)، که در پژوهش های خود میانگین میزان کیفیت زندگی کاری نمونه مورد مطالعه خود را در حد متوسط (۳) گزارش داده اند هم سو است. نتایج تحقیق در مؤلفه منصفانه بودن پرداخت ها نشان می دهد که از نظر معلمان، این مؤلفه کمتر از حد متوسط می باشد و به نظر آنان حقوق و مزایای آنها رضایت بخش نبوده و با کار آنها تناسبی ندارد. این امر باعث می شود معلمین از کار خود ناراضی بوده و کارایی و اثربخشی مناسبی نداشته باشند. واضح است که رشد و شکوفایی یک جامعه منوط به رشد و شکوفایی انسان های آن می باشد، لذا ترمیم حقوق معلمان و تناسب پرداخت های آنان با دیگر مشاغل جامعه اگر چه بار مالی زیادی برای دولت ایجاد می کند، اما بازده و نتیجه آن بسیار بیشتر از این بار مالی خواهد بود.

وضعیت خودکارآمدی معلمان بالاتر از سطح متوسط می باشد که یافته های این سؤال با نتایج تمنائی فر و لیث (۱۳۹۴)، پیر کمالی و همکاران (۱۳۹۲)، یوسیلزا (۲۰۱۲) و مارگولیس و مک کیب (۲۰۱۰)، که در پژوهش های خود میانگین خودکارآمدی را بالاتر از حد متوسط (۳) گزارش داده اند 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 دانش آموزان دارد و همین اطمینان و اعتقاد آنها سبب بروز رفتارهایی از آنان می شود که در واقعیت هم موجب پیشرفت و موفقیت بیشتر دانش آموزان خواهد شد و تمام این عوامل در نهایت به میزان رضایت معلمان از کارشان می افزاید (اشتون و وب، ۱۹۸۴). معلمانی که دارای حس خودکارآمدی بالاتری هستند بهتر می توانند خود را با شاگردانشان هماهنگ کنند و به نیازهای ویژه شاگردانشان بهتر پاسخ دهند. این خودکارآمدی بالا می تواند سبب بروز رفتارهایی از معلم مانند صرف زمان بیشتر در کلاس، خلاقیت بیشتر در طراحی برنامه های درسی، مدیریت مناسب کلاس درس و نیز بکارگیری روش های تدریسی که با ویژگی های دانش آموزان تناسب بیشتری داشته باشد، شود. در نهایت باورهای معلمان، به ویژه باورهای خودکارآمدی آنها پیرامون کارآمدیشان بر تصمیمات آموزشی آنها تأثیر می گذارد و از این طریق بر یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مؤثر است. خودکارآمدی قابل دستکاری است می توان با آموزش هایی آن را افزایش داد.

نتایج سؤال دوم پژوهش روشن ساخت که بین هوش معنوی و خودکارآمدی معلمان رابطه مثبت و معنادار وجود دارد؛ بنابراین می توان گفت که هرچه هوش معنوی معلمان بالاتر باشد، خودکارآمدی آنان افزایش می یابد. نتایج این سؤال با یافته های تحقیق گلچین و سنجر (۱۳۹۱)، گاپتا^۱ (۲۰۱۲)، آدگبلو (۲۰۰۷)، هم سو است چرا که آنها نیز در پژوهش خود همبستگی مثبت و معنی داری را بین این دو مؤلفه گزارش داده اند. یافته های تحقیق گلچین و سنجر (۱۳۹۱) بیانگر این است که هوش معنوی و خودکارآمدی قابل پرورش و رشد می باشد و سازمان ها می توانند نقش بسزایی در افزایش هوش

معنوی و خودکارآمدی کارکنان داشته باشند. پس هرچه معلمان از هوش معنوی بیشتری برخوردار باشند به همان نسبت میزان خودکارآمدی شان افزایش می یابد. می توان گفت که افراد برخوردار از هوش معنوی بالا از میزان خودکارآمدی بالاتری بهره مند خواهند شد. هوش معنوی به ما اجازه می دهد تا آنجا که ممکن است موقعیت را تغییر دهیم و یا بهتر مدیریت کنیم.

نتایج سؤال سوم پژوهش روشن ساخت که بین کیفیت زندگی کاری و خودکارآمدی معلمان رابطه مثبت و معنادار وجود دارد؛ بنابراین می توان گفت که هرچه کیفیت زندگی کاری معلمان بالاتر باشد، خودکارآمدی آنان افزایش می یابد. نتایج این سؤال با یافته آدگیلو (۲۰۰۷)، هم سو است. با بهبود کیفیت زندگی کاری معلمان می توان از آنان افرادی شایسته تر و مناسب تر برای آموزش نسل آینده کشور ساخت. لذا تلاش در جهت ارتقاء کیفیت زندگی کاری معلمان باعث افزایش خودکارآمدی آنان خواهد شد.

یافته های سؤال چهارم پژوهش نشان داد که هوش معنوی و کیفیت زندگی کاری توانایی پیش بینی خودکارآمدی معلمان را دارند که این یافته پژوهش با نتایج تحقیق اردلان و همکاران (۱۳۹۳)، حمید و زمستانی (۱۳۹۲)، هم سو است. سینگ جی^۱ هوش معنوی را توانایی ذاتی، تفکر و درک پدیده های معنوی می داند که رفتار روزانه افراد را با ایدئولوژی معنوی هدایت می کند (سینگ، جی، ۲۰۰۸؛ به نقل از رستمی، ۱۳۹۳). با توجه به نتایج پژوهش پیشنهاد می شود در سازمان های آموزشی به خصوص مدرسه برای افزایش خودکارآمدی که عاملی مهم در جهت بهبود عملکرد و اثربخشی سازمانی است، مدیران از تکنیک های هوش معنوی و روش های ارتقاء کیفیت زندگی کاری استفاده کنند. برای اینکه توانایی و مهارت لازم را برای انجام موفقیت آمیز کار خود داشته باشند. در فرآیند استخدام و گزینش معلمان به توانایی های علمی آنان توجه کنند، به توانایی های معلمان اعتماد داشته باشند، نظراتشان را مدنظر قرار دهند و آنها را در تصمیم گیری های مربوط به کار مشارکت دهند.

منابع

فارسی

- ارجمند راد، ا. (۱۳۹۵). مقایسه مهارت های خودکارآمدی در تک فرزندان و چند فرزندان پسران نوجوان، اولین کنفرانس بین المللی پژوهش های نوین در حوزه علوم تربیتی و روان شناسی و مطالعات اجتماعی ایران، تیر ماه ۱۳۹۵، صص، ۱۰-۱.
- اردلان، م.ر؛ قنبری، س و محمدی شاهد، ا. (۱۳۹۲). بررسی رابطه بین عارضه یابی سازمانی با کارآفرینی و کیفیت زندگی کاری از دیدگاه اعضای هیأت علمی دانشگاه بوعلی سینا و دانشگاه علوم پزشکی همدان، فصلنامه مشاوره شغلی و سازمانی، سال پنجم، ش ۱۷، صص، ۸۹-۱۲.
- اردلان، م.ر؛ سرچهانی، ز و سرچهانی؛ م. (۱۳۹۳). رابطه هوش معنوی با کیفیت زندگی کاری و بلوغ معلمان ابتدایی ناحیه دو شهر شیراز، فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، سال پنجم، ش ۱، صص، ۱۰۲-۸۱.

1. Sing. j

- باعزت، ف و شریف زاده، ح. (۱۳۹۱). رابطه هوش معنوی و هوش هیجانی با استرس شغلی کارکنان دانشگاه. فصلنامه مشاوره شغلی و سازمانی، سال چهارم، ش ۱۳، صص، ۶۸-۵۸.
- باقر پور، م و عبدالله زاده، ح. (۱۳۹۱). رابطه بین هوش معنوی و سبک رهبری مدیران مدارس متوسطه گرگان، فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، سال سوم، ش ۲، صص، ۸۷-۹۸.
- بدری آذرین، ی؛ عبدوی، ف و اکبر زاده، آ. (۱۳۹۳). رابطه استرس شغلی و کیفیت زندگی کاری معلمان تربیت بدنی استان آذربایجان شرقی، فصلنامه پژوهش های نوین روانشناختی، سال نهم، ش ۳۳، صص، ۱۶-۱.
- پارسا، ع و مهنی، ا. (۱۳۹۲). بررسی مقایسه ای کیفیت زندگی کاری مدیران و سلامت سازمانی مدارس دولتی و غیر دولتی شهر اهواز، فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی، سال هفتم، ش ۴، صص، ۴۰-۲۳.
- پیرکمالی، م.ع؛ مؤمنی مهموئی، ح و پاکدامن، م. (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، ش ۱۰، صص، ۱۳۵-۱۲۳.
- ترکاشوند، م.ع. (۱۳۹۲). بررسی رابطه عوامل فشار زای شغلی و خودکارآمدی معلمان (مطالعه موردی معلمان مقطع راهنمایی شهرستان تویسرکان)، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد واحد همدان.
- جعفری، ز. (۱۳۹۴). بررسی رابطه بین مدیریت استعداد و مدیریت سرمایه فکری با کیفیت زندگی کاری کارکنان دانشگاه بوعلی سینا، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه بوعلی سینا.
- حیدر زادگان، ع.ر؛ کوچک زایی، م و آخوند زاده، ع. (۱۳۹۳). بررسی رابطه بین هوش اجتماعی و فراموشی سازمانی با کیفیت زندگی کاری معلمان، فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی، سال هشتم، ش ۴، صص، ۵۸-۳۵.
- دهقان مروستی، س. و رسولی، ر. (۱۳۹۳). نقش جو اخلاقی محیط کار بر کیفیت زندگی کاری معلمان مدارس، فصلنامه مشاوره شغلی و سازمانی، سال ششم، ش ۱۸، صص، ۷۶-۹.
- رستمی، س. (۱۳۹۳). بررسی رابطه بین هوش معنوی و انگیزه کاری دبیران مدارس دولتی دوره دوم متوسطه شهرستان کامیاران، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه بوعلی سینا.
- زینال زاده، س. (۱۳۹۲). سلامت روان در مدارس با تقویت خودکارآمدی، روانشناسی، رشد مشاوره مدرسه، سال هشتم، ش ۳، صص، ۹-۶.
- سلیمانی، ع و هویدا، ر. (۱۳۹۲). بررسی مفهوم خودکارآمدی در نظریه شناخت اجتماعی بندورا، علوم اجتماعی، ش ۶۳، صص، ۹۷-۹۱.
- شهبازی، ب؛ واعظی، م و ثنایی پور، ه. (۱۳۸۸). تبیین رابطه کیفیت زندگی کاری و عملکرد مدیران گروه های آموزشی دانشگاه اصفهان، نشریه مدیریت دولتی، سال اول، ش ۳، صص، ۸۴-۶۹.
- ضمیری نژاد، س؛ پیلتن، م؛ حق شناس، م؛ تیرایی، ی و اکابری، آ. (۱۳۹۲). پیش بینی شادکامی دانشجویان بر اساس هوش معنوی. مجله دانشگاه علوم پزشکی سبزوار، سال دوم، ش ۵، صص، ۷۸۱-۷۷۳.
- عابدینی، ف و آراین، خ. (۱۳۸۹). اثر بخشی آموزش مدیریت نقش های کار خانواده مبتنی بر رویکرد بوم شناختی بر افزایش خودکارآمدی معلمان زن، فصلنامه مشاوره شغلی و سازمانی، سال دوم، ش ۵، صص، ۷۰-۵۱.

- عبدلی، ن؛ اسدی، ر و دلاور، ع. (۱۳۹۴). نقش ویژگی های تحصیلی و جنسیت در تغییرات هوش معنوی دانشجویان دانشگاه امیرکبیر، فصلنامه پژوهش های نوین روانشناختی، سال دهم، ش ۳۹، صص، ۱۵۹-۱۴۱.
- گلچین، م و سنجرى، ا.ر. (۱۳۹۱). بررسی رابطه بین هوش معنوی و خودکارآمدی کارکنان (مطالعه موردی: سازمان آموزش و پرورش استان گلستان)، فصلنامه مطالعات رفتار سازمانی، سال اول، ش ۳، صص، ۶۶-۵۴.
- محبی، م؛ شفیعی، ک؛ بهامین، ق و درتاج، ف. (۱۳۹۵). بررسی رابطه هوش معنوی مدیران و تعهد سازمانی کارکنان در سازمان های دولتی و غیر دولتی شهرستان ایلام، اولین کنفرانس بین المللی پژوهش های نوین در حوزه علوم تربیتی و روان شناسی و مطالعات اجتماعی ایران، تیر ماه ۱۳۹۵، صص ۹-۱.
- میرزا خانی، ا. (۱۳۹۲). بررسی رابطه بین هوش معنوی با مهارتهای ارتباطی کارکنان دانشگاه لرستان، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه بوعلی سینا.
- هاشمی، س؛ اکبری، ع و عباسی اصل، ر. (۱۳۹۴). رابطه علی ابعاد الگوی ارتباطی خانواده، هوش هیجانی و خودکارآمدی تحصیلی با اضطراب امتحان در دانش آموزان پسر سال اول دبیرستان، فصلنامه پژوهش های نوین روانشناختی، سال دهم، ش ۴۴، صص، ۱۲۸-۱۰۱.
- یکتایی، م.ر؛ علی پور، م؛ خسروی، ع و بذرافشان، ح. (۱۳۹۴). بررسی تأثیر هوش معنوی بر عملکرد شغلی، مورد مطالعه، اداره آموزش و پرورش منطقه ۶ تهران، مدیریت فرهنگ سازمانی، سال سیزدهم، ش ۴، صص، ۱۲۸۷-۱۲۶۷.
- یوسف زاده، م. ر؛ یعقوبی، ا و رشیدی، م. (۱۳۹۱). تأثیر آموزش مهارت های فراشناختی بر خودکارآمدی دانش آموزان دختر دوره‌ی متوسطه، مجله روان شناسی مدرسه، سال اول، ش ۳، صص، ۱۳۳-۱۱۸.

منابع انگلیسی

- Adegbola, M. A., (2007), The relationship among spirituality, selfefficacy and quality of life in adults with sike cell disease, Thesis, for the Degree of Doctor of Philosophy, the university of texas at Arlington.
- Ashton, P. T., Webb, r, B., (1986), Making a differnt: Teachers sense of efficacy and student achievement". New York: Longman.
- Bandura, A., (2004), Social cognitive theory: and ognatic perspective", Annual Review of psychology, 52,pp. 1-26.
- Gupta, M. G., (2012), spiritual intelligence and emotion in telligence in relation to self-efficacy and self- regulation among college student, Journal of social since, 1,pp. 60-69.
- King, D. B . Decico, T. L., (2009), A viable model and self- report measure of spiritual intelligence, The international journal of transpersonal, 28, pp.58-68.
- Luthans, F., (2002), *Organizational behavior*, Mc, Graw- Hill. Irwin.
- Maddux, J. E., (2002), The power of believing you can, Hand book of positive psychology oxford university press.
- Margolis, H. McCabe. P., (2010), Self- Efficacy , A Key to Improving the Motivation of Struggling Learners, available at.

- Morin, E. M. Morin., W.,(2003), Quality of work life and Firm Performance: The Case of teknika, HEC Montreal, Department of Management, Canada.
- Mortan, R.A, Ripoll. P, C. Bernal, M.C., (2014). Effects of emotional intelligence on entrepreneurial intention and Self-Efficacy, *Journal of Work and Organizational Psychology*, 30(3),pp. 97-104.
- Narehan, H. Hairunnisa, M. Norfadzillah, R.A. Freziamella, Lk., (2014), The effect of quality of work life(QWL) Programs on Quality of Life (QOL) .Among Employees at Multinational companies in Malaysia,pp. 34-24.
- Ozkan,H. Dalli. M. Erkan, B. Can Metin, Sabri. Yarali., D., (2014), Examining the relationship between the co unication skills and self-efficacy levels of physical education teacher candidates” . *procedia-social and Behavioral science*,152,pp. 445-440.
- Shareef, R. ,(1990), QWL”programs facilitate change *personnel journal*, 69, pp. 50-67.
- Tschannen-Moran, M. Woolfolk Hoy. A., (2001), Teacher efficacy: *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Walton, Richard . E., (2005), Quality of work Life (QWL) Measurment, www.syn.dgn.com
- Walton, Richard. E., (1973),Quality of work Life: what is it? *Sloan management review journal*, fall,pp. 11-27.
- Yusliza, Mohd., Y ., (2012), Self-Efficacy, Preceived Social Support, and Psychological Adjustment in International Undergraduate Students in a Public Higher Education Institution in Malaysia, *Journal of Studies in International Education*, 16(4) , pp. 353-371.