

*The Effect of Spiritual Intelligence and Teachers Self-Efficacy on
Their Teaching Styles with Different Demographic
Characteristics in Roodbar city*

Sh. Borhani*, M.A. Adult Education, Faculty of Psychology and Education, University of
Tehran, Tehran, Iran

shimaborhani82@yahoo.com

M. Dehghani, Assistant Professor of the Faculty of Psychology and Education, University
of Tehran, Tehran, Iran

P. Samadi, Associate professor of Faculty of Psychology and Education, Al-Zahra
University, Tehran, Iran

Abstract

The aim of this study was to investigate the Effect of Spiritual Intelligence and Teachers Self-Efficacy on their Teaching Styles in Roodbar city according to demographic characteristics such as gender, years of teaching, discipline and degrees. Among elementary school teachers, 223 were selected by census method. In order to measure variables, Grasha' teaching style questionnaire (1996), self-efficacy tschannen-moran and wool folk Hoy (2001) and spiritual intelligence king's (2008) were used. A collecting data, was analyzed using descriptive and inferential statistics (correlation coefficient, multiple regression and multi-way ANOVA (MANOVA)). Results showed that two variables (Effect of Spiritual Intelligence and Teachers Self-Efficacy) have positive and significant predictive power and influence are teaching styles. None of the demographic variables mentioned had a significant impact on self-efficacy of teachers. Among teachers of different academic disciplines, there are significant differences in terms of spiritual intelligence. Teachers with related academic disciplines a have higher spiritual intelligence.

Key words: spiritual intelligence, self-efficacy, teaching styles, teachers, elementary school.

* Corresponding Author

رویکردهای نوین آموزشی

دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه اصفهان

سال دوازدهم، شماره ۲، شماره پیاپی ۲۵، بهار و تابستان ۱۳۹۶

ص ۴۵-۲۵ تاریخ دریافت: ۹۴/۷/۱۲ تاریخ پذیرش: ۹۵/۱۲/۲۵

بررسی تأثیر هوش معنوی و خودکارآمدی معلمان بر سبک‌های تدریس آنان با ویژگی‌های جمعیت‌شناختی مختلف در شهرستان رودبار

شیمابرهانی*، کارشناس ارشد آموزش بزرگسالان، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران
shimaborhani82@yahoo.com

مرضیه دهقانی، استادیار دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

پروین صمدی، دانشیار دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران

چکیده

هدف این پژوهش بررسی تأثیر هوش معنوی و خودکارآمدی معلمان بر سبک‌های تدریس آنان در شهرستان رودبار است که ویژگی‌های جمعیت‌شناختی جنسیت، سابقه تدریس، رشته تحصیلی و وضعیت تأهل نیز در این تأثیر در نظر گرفته شده‌اند. از جامعه آماری معلمان دوره ابتدایی شهرستان رودبار به روش سرشماری کل تعداد ۲۲۳ نفر انتخاب شده‌اند. برای سنجش متغیرهای پژوهش از پرسشنامه سبک تدریس گراشا (۱۹۹۶) و خودکارآمدی تدریس تسچانن - موران و وولفولک هوی (۲۰۰۱) و هوش معنوی گینگ (۲۰۰۸) استفاده شده است. بعد از جمع‌آوری داده‌ها، روش‌های آمار توصیفی و استنباطی (رگرسیون چندگانه و واریانس چندراهه (MANOVA)) به کار گرفته شده‌اند. نتایج نشان می‌دهد که هوش معنوی و خودکارآمدی معلمان به‌طور مثبت و معنادار قدرت پیش‌بینی و تأثیرگذاری بر سبک‌های تدریس معلمان دارند. هیچ‌یک از متغیرهای جمعیت‌شناختی ذکر شده نیز بر خودکارآمدی معلمان تأثیر معنی‌دار نداشته است. در بین معلمان با رشته تحصیلی مختلف از نظر هوش معنوی تفاوت معنی‌دار هست. معلمان دارای رشته تحصیلی مرتبط دارای هوش معنوی بیشتری هستند.

واژه‌های کلیدی: هوش معنوی، خودکارآمدی، سبک تدریس، معلمان، دوره ابتدایی.

* نویسنده مسؤل

Copyright©2017, University of Isfahan. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>), which permits others to download this work and share it with others as long as they credit it, but they cannot change it in any way or use it commercially.

مقدمه

بدون شک نیروی انسانی، به‌ویژه معلمان از مهم‌ترین عناصر سازنده محیط‌های آموزشی و مهم‌ترین عامل برای ایجاد موقعیت مطلوب در تحقق هدف‌های آموزشی است. معلم است که می‌تواند حتی نقص کتاب‌های درسی و کمبود امکانات آموزشی را جبران کند؛ یا بر عکس، بهترین موقعیت و موضوع تدریس را به‌دلیل ناتوانی‌اش به محیطی غیرفعال و غیرجذاب تبدیل کند (شعبانی، ۱۳۸۲، ۱۱۷). نقش معلم و روش تدریس او در فرایند اجرای تدریس، مهم‌ترین عوامل تأثیرگذار بر فرایند یادگیری دانش‌آموزان در نظر گرفته می‌شود (کردافشاری، ۱۳۹۱). همان‌گونه که داگلاس^۱ می‌گوید مهم‌ترین عامل در یادگیری دانش‌آموزان، تدریس معلم و سبک و روشی است که او برای بیان محتوای آموزشی به کار می‌برد (نسنو، ۱۳۸۱ به نقل از رجایی، ۱۳۹۰).

سبک تدریس معلم عبارت است از ویژگی‌های متمایزی که معلم نشان می‌دهد و از موقعیتی به موقعیت دیگر بدون توجه به محتوا پایدار می‌ماند (طالب زاده، ۱۰۹، ۱۳۸۸). سبک تدریس^۲ یا آموزش معلم، روش شناخته‌شده‌ای است که معلم با آن وظایف یادگیری را مشخص کرده و فرایند تدریس را هدایت می‌کند و می‌توان آن را رجحان و تمایل به سمت رفتاری که باعث یادگیری می‌شود و متأثر از ارزش‌ها، نگرش‌ها، باورها و پیشینه‌ی فرهنگی و اجتماعی معلمان است در نظر گرفت (کابادایی^۳، ۲۰۰۷). محققان مختلفی چون سالمن^۴، ۲۰۰۱، بن‌تامس^۵، ۲۰۰۲، حجازی، ۱۳۸۹ (به نقل از کردافشاری، ۱۳۹۱)، پاجارس^۶، ۱۹۹۲، ریچاردسون^۷، ۱۹۹۶ و کاگان^۸، ۲۰۰۷ (به نقل از رجایی، ۱۳۹۰)، کانتی^۹ (۲۰۰۴) نیز به این نکته اذعان داشته‌اند که در فرایند تدریس، گزینش سبک و روش

1- Douglas
2-teaching style
3-Kabadayi
4-Salman
5-Bentams
6-Pajares
7-Rechardsoon
8-Kagan
9-Conti

تدریس معلم، تنها تجارب و دیدگاه‌های علمی معلم نیست که مؤثر واقع می‌شود، بلکه کل شخصیت (فیزیکی، روان‌شناختی، رفتاری و...) اوست که در ایجاد شرایط یادگیری و تغییر و تحول شاگردان تأثیر می‌گذارد.

با این توصیف، دو ویژگی‌های روان‌شناختی هوش معنوی و خودکارآمدی معلمان بر انتخاب سبک‌ها و رفتارهای تدریس آنان تأثیر گذارند.

توجه به آموزه‌های دینی و ارزش‌های معنوی کار از عوامل بسیارمهم توسعه کار و افزایش کارآمدی در جامعه است. هر قدر تلاش و کار با انگیزه معنوی درآمیزد و رنگ الهی به خود گیرد، موجب احیای این فرهنگ غنی خواهد شد. بر این اساس، اگر آموزه‌های دینی درباره کار و تلاش مفید و منظم به جامعه وارد شود، بی‌شک جامعه به صورت طبیعی آنها را در نقش «هنجار» و «ارزش» می‌پذیرد؛ زیرا هنجاری که از نظر جامعه اسوه نجات در تمام ابعاد حیات فردی، اجتماعی، دنیوی و اخروی باشد، الگو و مقیاس رفتاری قرار خواهد گرفت. اسلام دیدگاه ارزشمندی درباره کار دارد. در واقع، کار از قداست و محبوبیت زیادی برخوردار است. انسان باید به کار خود رنگ و بوی خدایی بدهد تا موفق شود. در حدیث آمده است: «سخت‌کوشی و تلاش همانند جهاد در راه خداوند است. انسان باید به کار خود رنگ و بوی خدایی بدهد تا کارش معنوی شود و به اهداف متعالی خویش نایل آید (وزیری و زارعی متین، ۱۳۹۰). خداوند متعال می‌فرماید: «هرکاری که رنگ خدایی یابد و خالص باشد جاودانه است؛ مانند قطره آبی که به دریا وصل شود که دیگر قطره نیست، بلکه دریاست (رعد: ۱۷). بنابراین در نظر گرفتن معنویت با عنوان یک هوش، ادراک ما را از معنویت و هوش گسترش می‌دهد (وزیری، زارعی متین، ۱۳۹۰). فنیچ معتقد است که در قلب هر دین و مذهبی، هوش معنوی وجود دارد، زیرا مذهب به خود آگاهی، هشیاری عمیق، معنادادن به زندگی و حوادث آن و حتی مرگ کمک می‌کند (عابدینی و دستجردی، ۱۳۹۳). هوش معنوی سازه معنویت و هوش را در یک سازه جدید ترکیب می‌کند و این هوش به افراد فرصت می‌دهد تا در مقابل واقعیت‌های مادی و معنوی حساس باشند و تعالی خویش را هر روز در لابه لای اشیا،

مکان‌ها، ارتباط‌ها و نقش‌ها جستجو کنند. این هوش می‌تواند که هشیاری یا احساس پیوند با یک قدرت برتر یا یک وجود مقدس را در فرد تسهیل کند یا افزایش دهد؛ در حالی که معنویت جست‌وجو برای یافتن عناصر مقدس، معنایابی، هشیاری بسیار و تعالی است. هوش معنوی شامل توانایی برای استفاده از چنین موضوعاتی است که می‌تواند کارکرد و سازگاری فرد را پیش‌بینی کند و باعث تولیدات و نتایج ارزشمندی شود (وزیری و متین، ۱۳۹۰). شواهد نشان می‌دهد که تمرین‌های معنوی افزایش‌دهنده آگاهی و بینش درباره سطوح چندگانه هوشیاری هستند و بر عملکرد افراد تأثیر مثبتی دارند. در این دنیای لجام‌گسیخته کنونی که مادیات همه‌چیز را تحت‌الشعاع قرار داده، راهیابی به ژرفای ماهیت انسان یکی از مهم‌ترین دغدغه‌ها و نیازهای اساسی انسان در عصر حاضر است. انسان تا نداند کیست و مقصود از آفرینش او چیست نمی‌تواند جایگاه بلند خود را در دستگاه عظیم آفرینش باز یابد. هوش معنوی مفهوم آگاهی از معنویت با عنوان زمینه‌ای از وجود یا نیروی زندگی خلاق از تکامل است (یدالله‌پور و فاضلی کبریا، ۱۳۹۳). مک هوک (۲۰۰۲) معتقد است که هوش معنوی در نقش ویژگی شخصیتی می‌تواند ارتباط شخص را با خود، دیگران، خدا و به‌خصوص پرورش خود آگاهی فرد تسهیل کند؛ با تکیه بر اعتقادات فرد، هوش معنوی آگاهی و احساس ارتباط با خدا و حضور خدا را تسهیل و ارتقا می‌دهد (ابراهیم‌پور، حسین نژاد، نعمتی و تقی‌پور، ۱۳۹۴). ایمونز (۲۰۰۰) گفته است که هوش معنوی چارچوبی برای شناسایی و سازماندهی مهارت‌ها و توانمندی‌های لازم است؛ به گونه‌ای که با استفاده از معنویت میزان انطباق‌پذیری فرد افزایش می‌یابد (ایمونز، ۲۰۰۰). محققان بسیاری چون نوبل (۲۰۰۰)، زوهار و مارشال (۲۰۰۲)، واگان (۲۰۰۲) و کینگ (۲۰۰۸) از زوایای مختلف هوش معنوی را تعریف کرده‌اند؛ اما آنچه از مقایسه همه این تعاریف برداشت می‌شود این است که هوش معنوی نوعی از هوش و ویژگی شخصیتی است که درباره مسایل وجودی، هستی‌شناسی و اساس شناخت و خردمندی است و از نظر تجربه‌های ذهنی از دیگر انواع هوش‌ها متمایز است و باعث خلاقیت و تجلی خود وجودی انسان می‌شود. هوش معنوی راهی برای ارتباط میان دنیای درون یعنی لایه معنوی زندگی و

دنیای بیرونی ما انسان‌هاست که با ایجاد چنین درک عمیقی از زندگی می‌توان برای غلبه بر تنش‌های روزمره و دنیایی که در آن زندگی می‌کنیم مؤثر واقع شد. بنابراین شناخت این هوش از حیث شیوه عملکرد و اثرگذاری بر فعالیت‌های آموزشی و مدیریتی معلمان می‌تواند به تقویت، بهبود و به کارگیری آن در عمل منجر شود.

هوش معنوی زیربنای باورهای معلم و نقشی است که این باورها و ارزش‌ها در کنش‌هایی که او انجام می‌دهد و به زندگی خود شکل می‌دهد به شمار می‌آید (کدخدایی و جهانی، ۱۳۸۹) و در معلم احساسی پدید می‌آورد که وی خود را مسئول، فعال، فردی خلاق برای کنش‌های خود و دریافت آن می‌بیند (صمدی، ۱۳۸۵)؛ همچنین نقشی اساسی در زمینه‌های گوناگون به‌ویژه در ارتقا و بهبود مؤلفه‌های روان‌شناختی مانند خودکارآمدی معلمان دارد (مرعشی، نعمی، زرگر، غباری بناب، ۱۳۹۰).

خودکارآمدی معلمان باورهای معلمان درباره توانایی آنان در به کارگیری مؤثر از استعدادها و دانش آموزان تعریف شده است (ینسی^۱، ۲۰۰۹). تسچان-موران و وولفلوک هوی (۱۹۹۸) خودکارآمدی معلم را همان باورهای معلم درباره توانایی‌ها و قابلیت‌های او برای سازماندهی و اجرای راهبردهای اجرایی لازم برای ارائه موفقیت‌آمیز یک تدریس ویژه در شرایط و موقعیت‌های ویژه و به‌خصوص دانسته‌اند (اسین شاهین و اتای^۲، ۲۰۱۰). احساس خودکارآمدی یک معلم، متغیر مهم و مؤثری روی موضوعاتی مانند مدیریت-کلاس درس، سبک‌ها و روش و استراتژی‌های استفاده‌شده، افزایش انگیزش دانش‌آموزان و موفقیت‌های آنان است (یوزم و اوزکلیک، ستراک، ۲۰۱۰).

گیسون و دمبو^۳ (۱۹۵۴) نیز نتیجه گرفته‌اند معلمانی که حس خودکارآمدی بیشتری دارند، توانایی تدریس بیشتری نیز دارند و فرصت بیشتری برای عملکرد موفق دانش‌آموزان به وجود می‌آورند (به نقل از رضانی‌نژاد، همتی نژاد و همتی‌نژاد، ۱۳۸۹). معلمان با خودکارآمدی زیاد بهتر به نیازهای دانش‌آموزان مخاطب توجه می‌کنند، روش و

1-yenice

2-Esin Sahin & Atay

3-Gibbson & Dembo

استراتژی‌های جدید تدریس را به کار می‌برند (سنلر، سانگر^۱، ۲۰۱۰) و به دانش‌آموزان و تدریس تعهد بیشتری نشان می‌دهند، اشتیاق بیشتری در تدریس دارند و در تدریس بیشتر باقی می‌مانند (گرول، اکتی^۲، ۲۰۱۰). بنابراین، با توجه به اهمیت و نقش مهمی که ویژگی‌های شخصیتی معلم (هوش معنوی و خودکارآمدی) در فرایند تدریس دارند؛ همچنین برای لزوم ایجاد درک روشن‌تری از معنویت و کاربرد هوش حاصل از آن در زندگی و کار، تعاملات، انعطاف‌پذیری، سلامت روان، کاهش افکار ناکارآمد در معلمان دوره ابتدایی، لزوم توجه به جنبه هدایت‌گری، کمک‌کننده و راهبردی بودن هوش معنوی در انتخاب‌ها و اقدامات معلمان دوره ابتدایی، ضرورت توجه به اهمیت و نقش تأثیرگذاری اعتقادات و باورهای معلمان بر انگیزه آنان و همچنین کارکرد سازمان آموزش و پرورش، ضرورت توجه به نقش سبک تدریسی که معلم در کلاس برمی‌گزینند در ارتقا و بهبود عملکرد حرفه‌ای و رفتار آموزشی آنان و ضرورت توجه به چگونگی اجرای اثربخش و کارای تدریس، پژوهش حاضر در پی پاسخ به این سؤال‌ها برآمده است:

سؤال اول: سهم هوش معنوی و خودکارآمدی معلمان دوره ابتدایی در پیش‌بینی سبک‌های تدریس آنان به چه میزان است؟

سؤال دوم: آیا بین سبک‌های تدریس و هوش معنوی و خودکارآمدی معلمان با توجه به جنسیت، سابقه تدریس و وضعیت تأهل و رشته تحصیلی آنان تفاوت وجود دارد؟

روش پژوهش

این تحقیق از نظر هدف، کاربردی و از نظر شیوه گردآوری اطلاعات از نوع توصیفی-همبستگی است.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری: جامعه آماری پژوهش شامل تمامی معلمان دوره ابتدایی (۲۲۳ نفر) شهرستان رودبار است که در سال تحصیلی ۹۳-۹۲ مشغول به تدریس

بررسی تأثیر هوش معنوی و خودکارآمدی معلمان بر سبک‌های تدریس آنان با ... / ۳۲

بوده‌اند و در این تحقیق تمام جامعه آماری به‌روش سرشماری کل (تعداد ۲۲۳ معلم)، برای گروه مطالعه‌شونده انتخاب شده‌اند.

در جدول‌های ۱ و ۲ برخی از ویژگی‌های جمعیت‌شناختی ارائه شده است. داده‌های جمعیت‌شناختی شامل جنسیت، سن، سابقه تدریس، مدرک تحصیلات، رشته تحصیلی است که در زیر ارائه شده است.

جدول ۱: توزیع فراوانی معلمان به تفکیک متغیرهای دموگرافیک

متغیر دموگرافیک	سطوح طبقه‌بندی	فراوانی و جمع فراوانی‌ها		درصد فراوانی
جنسیت	زن	۱۴۰	۲۱۹	۶۳/۹
	مرد	۷۹		۳۶/۱
رشته تحصیلی	غیرمرتبط	۱۱۸	۲۱۹	۵۳/۹
	مرتبط	۱۰۱		۴۶/۱
مدرک تحصیلی	دیپلم	۱۶	۲۱۹	۷/۳
	فوق‌دیپلم	۲۹		۱۳/۲
	لیسانس	۱۶۷		۷۶/۳
	فوق‌لیسانس	۷		۳/۲
سن	-	-	۲۱۹	۱۰۰
سابقه تدریس	-	-	۲۱۹	۱۰۰

جدول ۲: شاخص‌های توصیفی مربوط به متغیرهای سبک‌های تدریس، خودکارآمدی و هوش معنوی

متغیر	تعداد	میانگین	انحراف معیار
سبک تدریس	۲۱۹	۱۴۵/۴۶۵	۱۱/۱۷۷
خودکارآمدی	۲۱۹	۹۴/۰۷۳	۹/۶۴۴
هوش معنوی	۲۱۹	۶۷/۷۴۴	۹/۸۳۰

ابزار تحقیق: برای جمع‌آوری اطلاعات ضروری پژوهش، از سه پرسشنامه سبک تدریس گراشا (۱۹۹۶)، خودکارآمدی تسچانن - موران و وولفولک هوی (۲۰۰۱) و هوش

معنوی کینگ (۲۰۰۸) استفاده شده است. روایی این سه پرسشنامه را استادان دانشگاه تهران و الزهرا تأیید کرده‌اند که در ادامه توضیحاتی درباره آنها ارائه می‌شود:

پرسشنامه سبک تدریس گراشا (۱۹۹۶): پرسشنامه مذکور یک ابزار خود گزارش-دهی است که حاوی پنج سبک تدریس مدل شخصی، تسهیل‌گری، تخصصی، اقتدارگرا و تعاملی است. هر سبک دارای گویه‌هایی است و هریک از گویه‌ها بر پای یک مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت با درجه‌های کاملاً موافقم (با نمره ۵) تا کاملاً مخالفم (با نمره ۱) ساخته شده‌اند و پاسخ‌دهنده یکی از درجه‌ها را برای پاسخ خود به هر گویه انتخاب می‌کند. روش نمره‌دهی این پرسشنامه به این صورت است که مجموع نمره پاسخ‌دهنده در هر سبک جمع می‌شود و سپس سبکی که نمره پاسخ‌دهنده در آن بیشتر است، سبک تدریس غالب پاسخ-دهنده محسوب می‌شود؛ برای مثال سؤال ۲۳ پرسشنامه به این صورت است که «من معمولاً به دانشجویان نشان می‌دهم که چگونه از اصول و مفاهیم مختلف استفاده کنند». برای سنجش پایایی این پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ استفاده شده که مقدار آن ۰/۸۹ محاسبه شده است. آلفای کرونباخ هریک از مؤلفه‌های پرسشنامه سبک تدریس گراشا نیز به ترتیب مدل شخصی ۰/۷۴، تسهیل‌گری ۰/۸۱، تخصصی ۰/۸۶، اقتدارگرا ۰/۸۶ و تعاملی ۰/۸۵ محاسبه شده‌اند.

پرسشنامه خودکارآمدی تسچانن- موران و وولفولک^۱ (۲۰۰۱): این پرسشنامه دارای گویه‌هایی است که ماهیت چندی بعدی تدریس را از طریق تکالیف تدریس ویژه در چندین حیطه عملکردی به خوبی منعکس می‌کند. این پرسشنامه را تسچانن- موران و وولفولک هوی در سال ۱۹۹۸ میلادی ساخته‌اند. برای مثال سؤال چهارم پرسشنامه به این صورت است که «تا چه حد می‌توانید دانش‌آموزان کم‌علاقه به تحصیل را علاقه‌مند سازید؟» پرسشنامه خودکارآمدی معلم بر مبنای مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای از بسیار زیاد (نمره ۵) تا خیلی کم (نمره ۱) تنظیم شده است و در برگزیده سه مؤلفه (۱) خودکارآمدی راهبردهای آموزشی (۲) خودکارآمدی مدیریت کلاس و (۳) خودکارآمدی درگیر کردن

1-Tschannen-Moran & wool folk

دانش‌آموزان است. مجموع نمرات کل مقیاس نشان‌دهنده نمره خودکارآمدی تدریس است. برای سنجش پایایی این پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ استفاده شده که مقدار آن ۰/۹۱ محاسبه شده است.

پرسشنامه هوش معنوی گینگ (۲۰۰۸)! این پرسشنامه یک پرسشنامه خودسنجی است که دیوید گینگ^۳ آن را در سال ۲۰۰۸ میلادی ساخته است. این پرسشنامه شامل خرده‌مقیاس‌های تفکر وجودی انتقادی، ایجاد معنای شخصی، آگاهی متعالی و گسترش حالت هوشیاری است که هر یک از این خرده‌مقیاس‌ها شامل گویه‌هایی هستند و هر گویه دارای یک طیف ۵ درجه‌ای از کاملاً درست (نمره ۴) تا نظری ندارم (نمره ۰) است. نمره کل مقیاس از مجموع نمره‌های به دست آمده از هر خرده‌مقیاس یا گویه حاصل می‌شود؛ برای مثال سؤال چهارم پرسشنامه به این صورت است که «قادر به تعریف هدف یا دلیل زندگی‌ام هستم». برای سنجش پایایی این پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ استفاده شده که مقدار آن ۰/۹۳ محاسبه شده است.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها: برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، از روش‌های استنباط آماری (رگرسیون چندگانه با روش گام‌به‌گام و واریانس چندراهه (MANOVA)) استفاده شده است.

یافته‌ها

بررسی سؤال‌های پژوهش

سؤال اول: سهم هوش معنوی و خودکارآمدی معلمان دوره ابتدایی در پیش‌بینی سبک‌های تدریس آنان به چه میزان است؟

در تعیین سهم خودکارآمدی و هوش معنوی معلمان، در پیش‌بینی سبک‌های تدریس آنان از رگرسیون گام‌به‌گام استفاده شده است؛ به این صورت که خودکارآمدی و هوش معنوی در پیش‌بینی سبک‌های تدریس معلمان وارد معادله رگرسیون شده‌اند.

1- Spiritual Intelligence Self- Report Inventory (SISRI)

2- King, D

جدول ۳: تحلیل رگرسیون مؤلفه‌های وارد شده در معادله رگرسیون

مدل	R	ضریب تعیین	ضریب تعیین تعدیل شده	برآورد خطای استاندارد
هوش معنوی	۰/۵۱۶	۰/۲۶۶	۰/۲۶۳	۹/۵۹۶
هوش معنوی و خود کارآمدی	۰/۵۶۲	۰/۳۱۶	۰/۳۶۹	۹/۲۹۰

جدول ۳، نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام برای پیش‌بینی سهم هریک از متغیرهای هوش معنوی و خود کارآمدی را در سبک‌های تدریس نشان می‌دهد. همان‌گونه که مشاهده می‌شود متغیر «هوش معنوی» به تنهایی ۲۶/۶ درصد از تغییرات سبک‌های تدریس را پیش‌بینی می‌کند. در گام بعدی که متغیر خود کارآمدی وارد تحلیل شده است، این عدد به ۳۱/۶ درصد رسیده است.

جدول ۴: تحلیل واریانس مؤلفه‌های وارد شده در رگرسیون

مدل	مجموع مجذورات	df	مجذور میانگین	F	سطح معناداری
هوش معنوی	رگرسیون	۱	۷۲۵/۵۰۵	۷۸/۷۷۴	۰/۰۰۱
	باقی مانده	۲۱۷	۹۲/۰۹۲		
	کل	۲۱۸			
هوش معنوی و خود کارآمدی	رگرسیون	۲	۸۵۹۶/۸۸۶	۴۹/۸۰۶	۰/۰۰۱
	باقی مانده	۲۱۶	۸۶/۳۰۴		
	کل	۲۱۸			

جدول ۴ نتایج تحلیل واریانس را برای متغیرهای وارد شده به رگرسیون نشان می‌دهد. همان‌گونه که مشاهده می‌شود مقدار F برای مدل اول و دوم به ترتیب ۷۸/۷۷۴ و ۴۹/۸۰۶ به دست آمده که در سطح ۰/۰۱ است ($p < ۰/۰۱$).

جدول ۵: آماره‌ی مدل رگرسیون و میزان ضریب بتا برای تعیین متغیرهای هوش معنوی

و خودکارآمدی در پیش‌بینی سبک‌های تدریس

سطح معناداری	t	ضرایب استاندارد نشده		مدل
		Beta	خطای استاندارد	
۰/۰۰۱	۸/۸۷۶	۰/۵۱۶	۰/۰۶۶	هوش معنوی
۰/۰۰۱	۵/۵۲۶	۰/۳۷۱	۰/۳۷۱	هوش معنوی
۰/۰۰۱	۳/۹۴۴	۰/۲۶۵	۰/۲۶۵	خودکارآمدی

جدول ۵ آماره‌ی مدل رگرسیون و میزان ضریب بتا برای تعیین سهم متغیرهای هوش معنوی و خودکارآمدی در پیش‌بینی سبک‌های تدریس را نشان می‌دهد. همان‌گونه که مشاهده می‌شود متغیرهای هوش معنوی و خودکارآمدی به‌صورت مثبت در سبک تدریس تأثیرگذار است. به این صورت که در مدل اول به‌ازای یک انحراف استاندارد تغییر در متغیر هوش معنوی معلمان، ۰/۵۱۶ واحد در سبک تدریس آنان تغییر ایجاد می‌شود. در مدل دوم نیز به ازای یک انحراف استاندارد تغییر در هوش معنوی و خودکارآمدی معلمان، ۰/۶۳۶ واحد در متغیر سبک تدریس آنان تغییر ایجاد می‌شود.

سؤال دوم: آیا بین سبک‌های تدریس و هوش معنوی و خودکارآمدی معلمان با توجه به جنسیت، سابقه تدریس و وضعیت تأهل و رشته تحصیلی آنان تفاوت وجود دارد؟ برای بررسی این سؤال، آزمون تجزیه و تحلیل واریانس چندراهه (MANOVA) به کار رفته است.

جدول ۶: آماره چندمتغیری اثر پیلایی برای بررسی معناداری تفاوت خودکارآمدی و هوش معنوی

و سبک تدریس در بین معلمان بر اساس سابقه تدریس

منبع اثر	اثر پیلایی	F	درجه آزادی فرضیه	درجه آزادی خطا	سطح معناداری
سابقه تدریس	۰/۰۷۲	۲/۶۸۰	۶	۴۳۰/۰۰۰	۰/۰۱۵

جدول ۶، نتایج آزمون چندمتغیری اثر پیلاپی برای بررسی معناداری تفاوت خودکارآمدی، هوش معنوی و سبک تدریس را در بین معلمان بر اساس سابقه تدریس متفاوت نشان می‌دهد. همان‌گونه که مشاهده می‌شود، مقدار آماره اثر پیلاپی و F برای متغیر سابقه تدریس معلمان به ترتیب، ۰/۰۷۲، ۶۸۰/۲ به دست آمده که معنادار است ($P < ۰/۰۵$)، بنابراین سابقه تدریس در بین سبک‌های تدریس خودکارآمدی و هوش معنوی معلمان اثر معنادار دارد.

جدول ۷: آزمون اثر بین‌گروهی معلمان با سابقه تدریس متفاوت از نظر خودکارآمدی و هوش معنوی

و سبک تدریس

منبع تغییرات	متغیر وابسته	درجه آزادی	مجذورات میانگین	F	سطح معناداری
سابقه تدریس	سبک تدریس	۲	۴۱۸/۲۹۷	۳/۴۲۲	۰/۰۳۴
	هوش معنوی	۲	۴۶/۰۴۵	۰/۴۷۴	۰/۶۲۳
	خودکارآمدی	۲	۷۸/۹۲۶	۰/۸۴۷	۰/۴۳۰

جدول ۷، آزمون مقایسه بین آزمودنی‌ها برای متغیرهای خودکارآمدی و هوش معنوی و سبک‌های تدریس معلمان را بر اساس سابقه تدریس نشان می‌دهد. همان‌گونه که مشاهده می‌شود، مقدار آماره F برای بررسی تفاوت بین معلمان با سابقه خدمتی مختلف درباره سبک تدریس‌شان، ۳/۴۲۲ به دست آمده که از نظر آماری معنادار است ($P < ۰/۰۵$). بنابراین می‌توان گفت که بین معلمان با سابقه خدمتی متفاوت از نظر سبک تدریس تفاوت معناداری وجود دارد. همچنین مقدار آماره F برای بررسی تفاوت بین سابقه تدریس درباره هوش معنوی و خودکارآمدی به ترتیب ۰/۴۷۴ و ۰/۸۴۷ به دست آمده که از نظر آماری معنادار نیست ($p > ۰/۰۵$)؛ پس می‌توان گفت که بین معلمان با سابقه تدریس مختلف در متغیر هوش معنوی و خودکارآمدی تفاوت معنادار وجود ندارد.

بررسی تأثیر هوش معنوی و خودکارآمدی معلمان بر سبک‌های تدریس آنان با ... /۳۸

جدول ۸: آماره چندمتغیری اثر پیلائی برای بررسی معناداری تفاوت خودکارآمدی، هوش معنوی و سبک تدریس در بین معلمان بر اساس رشته تحصیلی (مرتبط یا غیر مرتبط با دوره‌ی ابتدایی)

منبع اثر	اثر پیلائی	F	درجه آزادی فرضیه	درجه آزادی خطا	سطح معناداری
رشته تحصیلی (مرتبط یا غیرمرتبط)	۰/۰۳۸	۲/۸۰۴	۳	۲۱۵/۰۰۰	۰/۰۴۱

جدول ۸، نتایج آزمون چندمتغیری اثر پیلائی برای بررسی معناداری تفاوت خودکارآمدی، هوش معنوی و سبک‌های تدریس را در بین معلمان براساس مرتبط یا غیرمرتبط بودن رشته تحصیلی آنان نشان می‌دهد. همان‌گونه که مشاهده می‌شود، مقدار آماره اثر پیلائی و F برای متغیر رشته تحصیلی معلمان به ترتیب ۰/۰۳۸، ۲/۸۴ به دست آمده که معنادار است ($P < ۰/۰۵$)، بنابراین مرتبط یا غیرمرتبط بودن رشته تحصیلی معلمان در بین سبک‌های تدریس، خودکارآمدی و هوش معنوی معلمان اثر معنادار دارد.

جدول ۹: آزمون اثر بین‌گروهی معلمان بر اساس مرتبط یا غیرمرتبط بودن رشته تحصیلی از نظر خودکارآمدی و هوش معنوی و سبک تدریس

منبع تغییرات	متغیر وابسته	درجه آزادی	مجذورات میانگین	F	سطح معناداری
رشته تحصیلی	سبک تدریس	۱	۰/۶۵۲	۰/۰۰۵	۰/۹۴۳
	هوش معنوی	۱	۵۶۳/۸۶۸	۵/۹۶۸	۰/۰۱۵
	خودکارآمدی	۱	۹۶/۲۶۴	۱/۰۳۵	۰/۳۱۰

جدول ۹، آزمون مقایسه بین آزمودنی‌ها برای متغیرهای خودکارآمدی و هوش معنوی و سبک‌های تدریس معلمان را براساس مرتبط بودن یا نبودن رشته تحصیلی آنان نشان می‌دهد. همان‌گونه که مشاهده می‌شود، مقدار آماره F برای بررسی تفاوت بین معلمان با رشته تحصیلی متفاوت درباره هوش معنوی ۱/۰۳۵ به دست آمده که از نظر آماری معنادار است ($P < ۰/۰۵$)؛ بنابراین می‌توان گفت که بین معلمان براساس مرتبط بودن یا نبودن رشته تحصیلی آنان از نظر هوش معنوی تفاوت معناداری وجود دارد. همچنین مقدار آماره F

برای بررسی تفاوت معلمان براساس مرتبط بودن یا نبودن رشته تحصیلی معلمان درباره سبک‌های تدریس و خودکارآمدی به ترتیب ۰/۰۰۵ و ۱/۰۳۵ به دست آمده که از نظر آماری معنادار نیست ($p > 0.05$)؛ بنابراین می‌توان گفت که بین معلمان براساس مرتبط بودن یا نبودن رشته تحصیلی آنان در متغیر سبک‌های تدریس و خودکارآمدی تفاوت معنادار وجود ندارد. در پایان باید گفت که سبک‌های تدریس معلمان، هوش معنوی و خودکارآمدی آنان براساس دو متغیر جنسیت و تأهل تفاوت معناداری نداشتند.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر هوش معنوی و خودکارآمدی معلمان بر سبک‌های تدریس آنان در شهرستان رودبار انجام شده است. نتایج یافته‌ها از تحلیل واریانس چندراهه نشان می‌دهد که بین میانگین معلمان با سابقه خدمتی مختلف از نظر سبک تدریس تفاوت معناداری وجود دارد؛ اما بین میانگین معلمان با سابقه تدریس مختلف از نظر دو متغیر دیگر یعنی هوش معنوی و خودکارآمدی تفاوت معنادار وجود ندارد. این یافته از نظر وجود ارتباط بین سبک و سابقه تدریس با نتایج پژوهش جو (۲۰۰۷) همسو و با پژوهش حسن‌زاده، بهرام رضایی، پولادی و حسن‌زاده (۱۳۹۰) با عنوان «تعیین سبک‌های آموزشی اعضای هیئت علمی دانشگاه علوم پزشکی کردستان در دروس تئوری» که بیانگر نبود رابطه معنی‌دار میان سابقه تدریس و سبک تدریس استادان است ناهمسو می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان گفت که افزایش سابقه آموزشی معلمان ابتدایی باعث می‌شود که بر موضوع اصلی و مهارت‌های آموزشی تسلط خوبی پیدا کنند و راهبردها و سبک‌های آموزشی، سبک‌های تدوین هدف، برنامه‌های آموزشی و مدیریت کلاس درس بسیار خوبی بیابند. همچنین می‌توانند به تفاوت‌های فردی شاگردان خود آگاه شوند، قدرت هدایت کلاس به سوی هدف‌های مشخص را بیابند و احساسات سلطه‌جویانه خود را به آسانی کنترل کنند. افزایش سابقه تدریس باعث می‌شود که معلمان دارای گنجینه‌ای از الگوها، سبک‌ها و روش‌های تدریس بیشتر و مختلفی شوند تا به‌هنگام ضرورت و برحسب نوع درس و شرایط تدریس یک یا برخی از آنها را به کار گیرند و با بهره‌گیری از سبک‌ها

و روش‌های فعال تدریس زمینه‌های کسب مهارت‌ها و لوازم زندگی را در دانش‌آموزان؛ شهروندان آینده دهکده جهانی به وجود آوردند. این یافته از نظر ارتباط نداشتن خودکارآمدی با سابقه تدریس با نتایج تحقیقات رحمانی (۱۳۹۲)، اسلام‌دوست (۱۳۹۲)، جعفری و همکاران (۱۳۹۰) مطابقت دارد و با نتایج تحقیقات شمسی و همکاران (۱۳۹۲)، مهدی‌زاده کندوانی و همکاران (۱۳۸۹) ناهمخوان است. در تفسیر این یافته می‌توان گفت که خودکارآمدی باوری است که یک فرد درباره انجام یک رفتار مشخص دارد. چون خودکارآمدی باوری است و به پیشینه ذهنی افراد وابسته است، نمی‌توان نتیجه‌ای مبنی بر ارتباط سابقه و این باور پیدا کرد. معلمان خودکارآمد با هر سابقه تدریس که دارند، سعی در استفاده از فنون و سبک‌های متنوع و کارآمد دارند که با نوع کلاس، سبک یادگیری دانش‌آموزان، موقعیت، محتوا، استعداد یادگیرنده و خوی و منش خود مطابقت کند و مدام توانایی‌ها و رفع نقایص و کمبودهای تدریس خود را ارزیابی می‌کند. این یافته از نظر نبود ارتباط بین هوش معنوی و سابقه تدریس با نتایج کیخا (۱۳۹۲)، شایانفر (۱۳۹۱)، گلچین (۱۳۹۰) همسو با نتایج رقیب و سیادت (۱۳۸۸)، نوبل (۲۰۰۰)، واگان (۲۰۰۲) ناهمسو است. در تفسیر این یافته می‌توان گفت که فطرت، ذاتی است و در همه انسان‌ها صرف نظر از جنس، سن، سابقه، نژاد، تاهل، مجرد وجود دارد. همچنان که در آیه فطرت آمده است که «روی خود را متوجه آیین خالص پروردگار کن این فطرتی است که خداوند انسان‌ها را بر آن آفریده است و دگرگونی در آفرینش خداوند نیست، این است دین و آیین محکم و استوار، ولی اکثر مردم نمی‌دانند (سوره روم، آیه ۳۰). همچنین بین میانگین معلمان براساس رشته تحصیلی (مرتبط بودن یا نبودن) از نظر هوش معنوی تفاوت معنی‌داری هست و آن‌چنان که تحلیل‌ها نشان می‌دهد میانگین هوش معنوی معلمان دارنده رشته تحصیلی مرتبط بیشتر از معلمان رشته تحصیلی غیرمرتبط هستند؛ بنابراین می‌توان گفت معلمانانی که دارای رشته تحصیلی مرتبط، هوش معنوی بسیاری دارند؛ اما بین میانگین معلمان براساس رشته تحصیلی (مرتبط و غیرمرتبط بودن) از نظر سبک تدریس و خودکارآمدی تفاوت معناداری نیست. این یافته از نظر وجود ارتباط بین هوش معنوی و

رشته تحصیلی معلمان با نتیجه تحقیق کریمی موقی، اکبری لاله و همکاران (۱۳۹۰) همسو و با نتایج تحقیقات نوحی و همکاران (۱۳۹۱)، غنا و همکاران (۱۳۹۰) ناهمسوست. در تفسیر این یافته می‌توان گفت هوش معنوی معلم زمینه تمام آن چیزهایی است که به آن معتقد است و نقش باورها، اعتقادات، هنجارها و عقاید و ارزش‌ها را در فعالیت‌هایی که بر عهده دارد، در بر می‌گیرد. تحصیل معلم در رشته مرتبط با آموزش ابتدایی علاوه بر آگاهی و برخورداری هر چه بیشتر او از حرفه، مهارت‌ها، سبک‌ها و فنون تدریس و تسلط بر آنها باعث آگاهی بیشتر وی از ارزش‌ها، اصول انسانی، اجتماعی و اخلاقی و معنوی مربوط به این دوره و حتی تحول در فرایند آموزش، تغییر باورها، نگرش‌های معلم به این دوره می‌شود؛ در نتیجه، معلم را در فراهم کردن چارچوب مناسب برای آموزش و یادگیری دانش‌آموزان قادر می‌سازد. این یافته از نظر ارتباط‌نداشتن بین خودکارآمدی و رشته تحصیلی با نتایج تحقیقات جعفری و همکاران (۱۳۹۰)، محرم‌زاده و حسین‌زاده (۱۳۸۸) همسو و با نتایج تحقیقات آمنه عالی (۱۳۸۷) ناهمسوست. در تفسیر این یافته می‌توان گفت احساس خودکارآمدی تدریس معلم لزوماً به معنای دارا بودن مهارت‌های شخصی تدریس نیست؛ بلکه به این معنی است که معلم باور داشته باشد که توانایی انجام وظایف تدریس را به شکل مطلوب و در شرایط مختلف دارد. خودکارآمدی انگیزش بنیادی معلمان دوره ابتدایی را برای موفقیت در تدریس فراهم می‌کند، بنابراین، معلمان دوره ابتدایی (چه در رشته تحصیلی مرتبط و چه غیرمرتبط) اگر باور داشته باشند که می‌توانند با تکیه بر توانایی‌های خود وظایف تدریس را انجام دهند، قابلیت‌هایشان را پرورش خواهند داد. علاوه بر این، در یافته‌های این بخش از پژوهش تفاوت معناداری در میانگین خودکارآمدی و هوش معنوی و سبک‌های تدریس معلمان از نظر جنسیت و وضعیت تأهل دیده نشد. این یافته از نظر نبود ارتباط بین خودکارآمدی و جنسیت با نتایج رحمانی‌فر (۱۳۹۲)، اسلام‌دوست (۱۳۹۲)، شمسی و همکاران (۱۳۹۲) مطابقت دارد و با نتایج تحقیقات بهدانی و همکاران (۱۳۹۱)، زارع بیدکی و همکاران (۱۳۹۱) همسو نیست. در تفسیر این یافته می‌توان گفت خودکارآمدی از باور افراد سرچشمه می‌گیرد و این باور

درباره خود و توانایی برای انجام کارها و مقابله با موانع است و برای جنس مرد و زن، متأهل یا مجرد هیچ تفاوتی در آن نیست؛ زیرا هر دو جنس می‌توانند در برابر توانایی‌های خود نگرش مثبت و قوی داشته و یا اینکه نگرش منفی ضعیفی داشته باشند و از خودکارآمدی زیاد یا اندکی برخوردار باشند. این عامل در هر دو جنس غنی‌ترین منبع درونی فردی است که بر انگیزه معلمان اثر می‌گذارد و باعث می‌شود که تصمیم‌ها و انتخاب‌هایی باکیفیت عالی بگیرند. این یافته از جهت نبود ارتباط بین هوش معنوی و جنسیت با نتایج تحقیقات شایانفر (۱۳۹۱)، پورسلطانی و همکاران (۱۳۹۱)، نوحی و همکاران (۱۳۹۱) همسو و با نتایج تحقیقات رئیسی و همکاران (۱۳۹۱)، تولایی انجیله و همکاران (۱۳۹۲) همسو نیست.

پیشنهادها

۱- براساس نتایج حاصل از سؤال اصلی اول این پژوهش که نشان داد گزینش سبک تدریس معلمان دوره ابتدایی متأثر از خودکارآمدی و هوش معنوی آنان و آگاهی معلمان از سبک‌ها و روش‌های جدید و فعال تدریس است، پیشنهاد می‌شود که:

الف) مسئولان آموزش و پرورش برای برپایی کارگاه‌های آموزشی با هدف آشناکردن بیشتر معلمان با مسائل مذهبی و معنوی، الگوها، سبک‌ها و روش‌های جدید آموزش و تدریس اقدام کنند.

ب) آموزش معنوی معلمان برای تقویت ایمان به جاودانگی و تنظیم رفتار و عقاید و مسیر زندگی براساس آن؛ مطالعه داستان‌ها، کلمات قصار، تعالیم یا دیگر نکات پندآموز در لحظات سخت زندگی؛ ارزشمند دانستن امر تحصیل و آموزش و ارتقای سطح معنوی و دینداری؛ اهتمام در اعمال و مناسک و واجبات دینی و توجه و پایبندی به آداب و سنن و مراسم مذهبی در مراحل مختلف زندگی؛ توسعه صداقت و درستکاری در اعمال، رفتار و گفتار؛ مثبت‌نگری و توجه به نکات مثبت و مشترک در راستای حفظ ارتباط با دیگران است.

۲- براساس نتایج این پژوهش که نشان می‌دهد متغیر خودکارآمدی به عواملی غیر از متغیرهای جمعیت‌شناختی وابسته است و هوش معنوی در معلمان دوره ابتدایی تأثیرپذیر از رشته تحصیلی و سطح تحصیلات معلمان قرار دارد؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود که:

الف) بیش از پیش، زمینه و فرصت برای ادامه تحصیل معلمان دوره ابتدایی برای کسب مهارت‌های حرفه‌ای، ارتقای علمی، مهارتی، نگرشی و معنوی آنان فراهم شود.

ب) فعال کردن بحث‌های حرفه‌ای در محیط مدرسه و اهمیت‌دادن به فعالیت‌های حرفه‌ای گروه‌های آموزشی برای تبادل تجربه‌ها، نظرها و پیشنهادهای حرفه‌ای در بین معلمان این دوره.

ج) شناخت و قدردانی از موفقیت‌های معلمان دوره ابتدایی که موجب رشد و افزایش خودکارآمدی، عزت نفس و خودشکوفایی آنان می‌شود. شاید این نیرومندترین و کم هزینه‌ترین عامل برای افزایش خودکارآمدی معلمان دوره ابتدایی باشد.

منابع

قران کریم، **سوره رعد**، آیه ۱۷.

ابراهیم‌پور، حبیب؛ حسین‌نژاد، نادر؛ نعمتی، ولی و تقی‌پور، فریدون. (۱۳۹۴). بررسی ارتباط هوش معنوی با رفتارهای نوآورانه معلمان. **مجله روان‌شناسی مدرسه**، ۴(۱)، ۷-۲۱.

رجایی، ملیحه. (۱۳۹۰). **بررسی میزان مداراگری معلمان و رابطه آن با سبک تدریس مرجح آنان**. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه فردوسی مشهد.

رحمانی‌فر، رحمت. (۱۳۹۲). **رابطه صلاحیت‌های حرفه‌ای دبیران زبان انگلیسی با احساس خودکارآمدی و خلاقیت**، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تهران.

رمضانی‌نژاد، رحیم؛ همتی‌نژاد، مهرعلی و همتی‌نژاد، علی. (۱۳۹۰). **رابطه خودکارآمدی معلمان تربیت بدنی و روش‌های مدیریت کلاس‌های تربیت بدنی. پژوهش در علوم ورزشی**، ۳(۱۱)، ۱۳-۲۶.

بررسی تأثیر هوش معنوی و خودکارآمدی معلمان بر سبک‌های تدریس آنان با ... / ۴۴

شعبانی، حسن. (۱۳۸۲). **مهارت‌های آموزشی و پرورشی (روش‌ها و فنون تدریس)**. چاپ هفدهم. تهران: سمت.

صمدی، پروین. (۱۳۸۵). **هوش معنوی. اندیشه‌های نوین تربیتی**، ۲(۴ و ۳)، ۹۹-۱۱۴.
طالب‌زاده، محسن. (۱۳۸۸). **تدریس و یادگیری در آموزش بزرگسالان و آموزش عالی**. تهران: پیام مؤلف.

عابدینی، یاسمین و دستجردی، نگین. (۱۳۹۳). **دینداری و هوش معنوی و تأثیر آنها بر عملکرد تحصیلی دانشجویان. مجله رویکردهای نوین آموزشی**، ۹(۱)، ۳۷-۵۲.
کدخدایی، محمد و جهانی، حوریه. (۱۳۸۹). **منطبق‌پذیری هوش معنوی در فرایند تصمیم‌گیری. سومین کنفرانس علمی خلاقیت‌شناسی تبریز و مهندسی و مدیریت ایران**، ۱۴-۱.

کرد افشاری، فاطمه. (۱۳۹۱). **بررسی درگیری تحصیلی دانش‌آموزان سال سوم دبیرستان بر اساس ترجیح سبک تدریس آنان**. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه فردوسی مشهد.

مرعشی، سیدعلی؛ نعیمی، عبدالزهرا؛ بشلیده، کیومرث؛ زرگر، یدالله و غباری بناب، باقر. (۱۳۹۰). **تأثیر آموزش هوش معنوی بر بهزیستی روان‌شناختی، اضطراب وجودی و هوش معنوی در دانشجویان نفت اهواز. مجله دست‌آوردهای روان‌شناختی (علوم تربیتی و روان‌شناسی)**، ۴(۱)، ۶۳-۸۰.

وزیری، علی‌عسگری و زارعی متین، حسن. (۱۳۹۰). **هوش معنوی و نقش آن در محیط کار با تأکید بر آموزه‌های دینی. اسلام و پژوهش‌های تربیتی**، ۱(۳)، ۶۳-۹۰.
یدالله‌پور، محمدهادی و فاضلی کبریا، مهناز. (۱۳۹۳). **بررسی تطبیقی مفهوم هوش معنوی از منظر روان‌شناسی و اسلام. نشریه اسلام و سلامت**، ۱(۱)، ۴۸-۵۷.

Conti, G. J. (2004). *Identifying your teaching Style*. In Galbraith, M.(ed) Malabar, FL: Krieger Publishing Company

Emmons, R. A. (2000). Is spirituality an intelligence?. *The International journal for Psychology of religion*, 10(1), 3-26.

- Esin sahin. F., & atay, D. (2010). Sense of efficacy from student teaching to the induction year. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2 (3), 337-341.
- Gurol, A., & Akti, A. (2010). The relationship between pre-service teachers self efficacy and their internet self-efficacy. *Procedia social and Behavioral sciences*, 2, 3252-3257.
- Kabadayi, A. (2007). Analyzing the cognitive teaching styles of preservice and cooperating preschool teachers in turkey. *Early Child Development and Care*, 77, 275-293.
- Senler, B., & Sungur, S. (2010). Pre-service science teachers teaching self-efficacy: A case from Turkey. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 9, 771-775.
- Uzum, A., Ozkilib, R., & Senturk, A. (2010). A case study: Analysis of teacher candidates. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 5018-5021.
- Yen Ice, N. (2009). Search of Science teachers teacher efficacy and self-efficacy levels relating to science teaching for some variables. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 1062-1067.