

مقدمه

منشأ پیدایش خودکارآمدی، نظریه شناختی-اجتماعی بندورا است (بندورا، ۱۹۸۶، ص ۲۴). براساس این نظریه، انسان‌ها موجوداتی فعال هستند که قادر به خودنظم‌دهی و تنظیم رفتار خود هستند و به طور فعال در تحول خویشتن شرکت می‌کنند. می‌توانند با رفتارشان وقایع و رویدادها را کنترل کنند (همان). براساس نظر بندورا (۱۹۹۷) نگرش‌ها، توانائی‌ها و مهارت‌های شناختی هر فرد، تشکیل‌دهنده چیزی است که «سیستم خود» نامیده می‌شود. این سیستم، در چگونگی ادراک ما از شرایط مختلف و چگونگی رفتار ما در واکنش به آنها، نقش عمده‌ای ایفا می‌کند. در واقع، خودکارآمدی، بخش مهمی از این سیستم خود است (همان). به اعتقاد بندورا (۱۹۹۷)، باور خودکارآمدی پایه‌ای برای انگیزش و دستاوردهای فردی در زندگی و ترغیب انگیزش و منابع شناختی و اعمال کنترل بر رویدادی معین است (بندورا، ۱۹۹۷، ص ۶۸). خودکارآمدی را می‌توان به معنای باور فرد در مورد توانایی مقابله او در موقعیت‌های خاص دانست که به نوبه خود، می‌تواند الگوهای فکری، رفتاری و هیجانی را در سطوح مختلف تجربه انسانی تحت تأثیر قرار دهد (طهماسیان و همکاران، ۱۳۸۸). در همین راستا، افراد دارای خودکارآمدی بالا، دارای ویژگی‌های خاصی هستند که آنها را از دیگران متمایز می‌سازد. از جمله آنها می‌توان: ۱. انتخاب مسائل چالش برانگیز با امید غلبه بر آنها؛ ۲. علاقه عمیق‌تر به فعالیت‌های مشارکتی ۳. حس تعهد بیشتر نسبت به علائق و فعالیت‌ها، را نام برد (پاجارس، ۲۰۰۳). خودکارآمدی فردی، از طریق منابع مختلف (تجربیات موفق، مدل‌سازی اجتماعی، ترغیب اجتماعی و واکنش‌های روانی) تعیین می‌شود که به اعتقاد بندورا (۱۹۹۴) مؤثرترین راه برای رشد یک حس قوی خودکارآمدی، از طریق تجربیات موفق است. در واقع، انجام موفقیت‌آمیز یک فعالیت، حس خود-کارآمدی فرد را تقویت می‌کند. از سوی دیگر، ناکامی در مواجهه با یک فعالیت دشوار، می‌تواند به تضعیف حس خودکارآمدی منجر گردد (بندورا، ۱۹۹۴). خودکارآمدی به عنوان یک مفهوم، دارای ساحت‌های مختلفی از جمله خودکارآمدی اجتماعی (ادراک فرد از توانمندی خود در رسیدن به معیارهای اجتماعی)، آموزشی (ادراک فرد از توانمندی خود در یادگیری)، جسمانی (ادراک فرد از توانایی جسمی) و هیجانی (ادراک فرد از توانمندی خود در کنترل و مدیریت هیجان‌ها و افکار منفی) است (ر.ک: ریچاردسون، ۱۹۹۹؛ موری، ۲۰۰۷، ص ۱۰؛ طهماسیان و همکاران، ۱۳۸۸).

اهمیت و ضرورت طرح موضوع معنویت و مذهب، به‌ویژه هوش معنوی، از جهات مختلف در عصر جدید احساس می‌شود، یکی از این ضرورت‌ها در عرصه انسان‌شناسی، توجه به بُعد معنوی

رابطه هوش معنوی و هوش هیجانی با خودکارآمدی در دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد دزفول

شهرام نوری ثمرین / عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد دزفول

noorisamarin@yahoo.com

دریافت: ۱۳۹۳/۴/۳۱ - پذیرش: ۱۳۹۳/۱۰/۲۰

چکیده

هدف این پژوهش، بررسی رابطه هوش معنوی و هوش هیجانی با خودکارآمدی در دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد دزفول بود. این پژوهش، توصیفی و از نوع همبستگی بود. نمونه آماری شامل ۳۴۰ نفر بود که به روش تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها از پرسش‌نامه هوش معنوی، هوش هیجانی و خودکارآمدی عمومی استفاده شد. داده‌ها با استفاده از روش ضریب همبستگی پیرسون، رگرسیون به شیوه گام به گام و واریانس چندمتغیره تحلیل شد. نتایج نشان داد که هوش معنوی، رابطه مثبت و معناداری با خودکارآمدی دارند. بین هوش هیجانی و چهار مؤلفه آن (خودآگاهی، خودکنترلی، مهارت‌های اجتماعی و خودانگیزی)، با خودکارآمدی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. همچنین مؤلفه‌های خودکنترلی و مهارت‌های اجتماعی، رابطه مثبت و معناداری با هوش معنوی داشتند، اما بین مؤلفه‌های هوش معنوی با هوش هیجانی، رابطه معناداری وجود نداشت. نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که به ترتیب، مؤلفه‌های خودآگاهی، خودکنترلی، تفکر وجودی انتقادی، مهارت‌های اجتماعی، معناسازی شخصی بهترین پیش‌بینی‌کننده خودکارآمدی هستند و بین دختران و پسران به لحاظ همدلی و خودکنترلی تفاوت معناداری وجود دارد.

کلیدواژه‌ها: هوش معنوی، هوش هیجانی، خودکارآمدی.

انسان از دیدگاه دانشمندان، به‌ویژه کارشناسان سازمان جهانی بهداشت است که اخیراً انسان را موجودی زیستی، اجتماعی و معنوی تعریف می‌کند. همچنین ضرورت دیگر طرح این موضوع، گستره معنویت و مذهب در همه زوایای زندگی انسان و نیز لزوم ارزیابی مجدد نقش مذهب در بهداشت روانی است (سهرابی، ۱۳۸۷). در راستای این جهت‌گیری معنوی، و به موازات بررسی رابطه بین دین و معنویت و سایر مؤلفه‌های روان‌شناختی (مانند سلامت روان)، در آستانه هزاره سوم، مفهوم هوش معنوی در ادبیات آکادمیک روان‌شناسی مطرح شد (همان).

امونز تلاش کرد که معنویت را بر اساس تعریف گاردنر (۲۰۰۰) از هوش، در چارچوب هوش مطرح نماید (امونز، ۲۰۰۰). وی معتقد است: معنویت می‌تواند شکلی از هوش تلقی شود؛ زیرا عملکرد و سازگاری فرد را پیش‌بینی می‌کند و قابلیت‌هایی را مطرح می‌کند که افراد را به حل مسائل قادر می‌سازد (همان). هوش معنوی، موجب افزایش قدرت انعطاف‌پذیری و خودآگاهی انسان می‌شود. به‌طوری‌که فرد در برابر مشکلات و سختی‌های زندگی، صبوری و تلاش بیشتری برای یافتن راه حل از خود نشان می‌دهد (الکینز، ۲۰۰۴). افراد دارای هوش معنوی بالا، به واسطه برخورداری از خودآگاهی و بینش عمیق‌تر نسبت به مسائل، به کارآمدی خود باور بیشتری دارند و برای غلبه بر آنها تلاش بیشتری می‌کنند (همان). در همین زمینه، کینگ معتقد است: هوش معنوی ظرفیت و توانایی منحصر به فردی را در شخص ایجاد می‌کند، تا معنا را در زندگی درک کند و به موقعیت‌های معنوی بالاتر راه یابد (کینگ، ۲۰۰۸، ص ۱۱). وی مدلی چهار عاملی از هوش معنوی ارائه می‌دهد. عناصر این مدل عبارتند از: ۱. تفکر انتقادی وجودی در مورد مسائل مربوط به هستی: ظرفیت تفکر انتقادی نسبت به مباحث متافیزیکی و هستی از جمله، حقیقت، جهان و مرگ؛ ۲. معناسازی شخصی: توانایی استفاده از تجارب فیزیکی و روحی برای ایجاد معنا و هدف شخصی؛ ۳. آگاهی متعالی: توانایی شناسایی جنبه‌های متعالی خویش، دیگران و جهان و با استفاده از هوشیاری؛ ۴. گسترش آگاهی: توانایی ورود به موقعیت‌های معنوی بالاتر، از جمله تفکر عمیق، نیایش، مراقبه و خروج از آن (همان).

نتایج تحقیقات پرشماری بیانگر ارتباط هوش معنوی و خودکارآمدی است. برای نمونه، پژوهش اسمیت نشان داد که هوش معنوی، لازمه سازگاری بیشتر با محیط است؛ افرادی که هوش معنوی بالاتری دارند، در مقابل فشارهای زندگی تحمل بیشتری دارند و توانایی بالاتری را برای سازگاری با محیط از خود بروز می‌دهند (اسمیت، ۲۰۰۵). همچنین در مطالعه آدگبولا (۲۰۰۷) پیرامون رابطه معنویت با خودکارآمدی و کیفیت زندگی، مشخص شد که بین این متغیرها، رابطه معنادار وجود دارد.

به طوری که افراد دارای باورهای معنوی بالا، از خودکارآمدی بالا و کیفیت زندگی مناسبی برخوردار هستند. پژوهش علی‌مهادی و همکاران (۱۳۹۱)، نشان داد که بین هوش معنوی و خودکارآمدی عمومی دانش‌آموزان رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. اسماعیل‌پور و همکاران (۱۳۹۱)، ارتباط خودکارآمدی و هوش معنوی مراقبین عضو خانواده سالمندان مبتلا به آلزایمر را بررسی کردند. نتایج پژوهش آنها بیانگر این بود که مراقبان دارای هوش معنوی بالاتر، به کارآمدی خود اعتقاد بیشتری دارند. گلچین و سنجری (۱۳۹۱) نیز نشان دادند که بین هوش معنوی و خودکارآمدی، رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. همچنین بین ابعاد هوش معنوی، تفکر انتقادی وجودی، بیشترین رابطه را با خودکارآمدی داشته است. نتایج پژوهش عزیزی و همکاران (۱۳۹۱)، پیرامون ارتباط هوش معنوی و خودکارآمدی در دانشجویان، نشان داد که ارتباط بین دو متغیر مثبت و معنادار بود. پژوهش کوپتا (۲۰۱۲) نیز بیانگر این بود که هوش هیجانی و هوش معنوی، رابطه مثبتی با خودکارآمدی و خودتنظیمی دانشجویان دارند.

عامل دیگری که در تعیین موفقیت فرد در زندگی اهمیت دارد، هوش هیجانی است. گلמן (۱۹۹۵) اظهار داشت که انسان در راستای موفقیت در زندگی، به چیزی بیش از بهره‌های هوشی بالا نیاز دارد و آن هوش هیجانی است. این اصطلاح، که اولین بار توسط مایر و سالووی (۱۹۹۷) مطرح شد، جدیدترین تحول در زمینه فهم ارتباط میان تفکر و هیجان به شمار می‌رود (حدادی کوهسار و همکاران، ۱۳۸۵). گلמן (۱۹۹۵)، زندگی روانی انسان را ناشی از تعامل دو کارکرد عقلانی - هیجانی می‌داند. وی معتقد است: جنبه‌های غیرشناختی نظیر توانایی‌های عاطفی - هیجانی، شخصی و اجتماعی، در پیش‌بینی توانایی‌های فرد برای موفقیت و سازگاری در زندگی اهمیت دارد (ر.ک: گلמן، ۱۹۹۵). هوش هیجانی، مشتمل بر توانایی درک، توصیف، دریافت و مهار هیجان‌ها است. هوش هیجانی، موجب پردازش مناسب اطلاعاتی می‌شود که بار هیجانی دارند و استفاده از آنها برای هدایت فعالیت‌های شناختی، مانند حل مسئله ضروری است (همان). هوش هیجانی، توانایی‌هایی از جمله توانایی برانگیختگی خود، پایداری در مواقع شکست، کنترل انگیزه‌های ناگهانی، توانایی کارآمدی و اصرار ورزیدن و امیدواری را به همراه دارد (تمنایی فر و همکاران، ۱۳۸۹). در خصوص رابطه هوش هیجانی و خودکارآمدی در گروه‌های مختلف، مطالعات زیادی انجام گرفته است. برای نمونه، بیرامی (۱۳۸۷)، در پژوهشی تحت عنوان بررسی اثر بخشی آموزش هوش هیجانی بر ابراز وجود، خودکارآمدی و سلامت روانی در میان دانش‌آموزان، نشان داد که آموزش هوش هیجانی، خودکارآمدی دانش‌آموزان را به طور معناداری

خودکارآمدی رابطه معناداری دارند. همچنین ابعاد هوش هیجانی، پیش‌بینی‌کننده معناداری برای خودکارآمدی معلمان بود. جمشیدی و همکاران (۲۰۱۲)، در مطالعه‌ای تحت عنوان *تحلیل اثرات مستقیم و غیرمستقیم هوش هیجانی بر خودکارآمدی کارکنان*، نشان دادند که هوش هیجانی و ابعاد آن (خودتنظیمی، همدلی، خودآگاهی و مهارت‌های اجتماعی)، اثر معنادار و مثبتی بر کارآمدی کارکنان دارند. با عنایت به اهمیت خودکارآمدی، به عنوان یک سازه روان‌شناختی مؤثر در حل مسائل و اینکه تاکنون این سه متغیر در کنار هم، مورد مطالعه قرار نگرفته است، این پژوهش در راستای فراهم‌سازی شواهدی از رابطه هوش معنوی و هوش هیجانی با خودکارآمدی در دانشجویان انجام گرفته است. براین اساس، فرضیه‌ها و سؤال زیر تدوین شد: ۱. بین مؤلفه‌های هوش معنوی و هوش هیجانی با خودکارآمدی در دانشجویان رابطه معناداری وجود دارد؛ ۲. هریک از مؤلفه‌های هوش معنوی و هوش هیجانی چه سهمی در پیش‌بینی خودکارآمدی دانشجویان دارند؛ ۳. بین دختران و پسران به لحاظ مؤلفه‌های هوش هیجانی، هوش معنوی و خودکارآمدی، تفاوت معناداری وجود دارد.

روش پژوهش

این پژوهش، مطالعه‌ای توصیفی و از نوع همبستگی است. جامعه آماری پژوهش، شامل کلیه دانشجویان (دختر و پسر) مشغول به تحصیل در دانشگاه آزاد اسلامی واحد دزفول در سال ۹۳-۹۲ است. با توجه به اینکه جامعه آماری پژوهش، در دانشکده‌های مختلف قرار داشتند و تعداد آنها نیز زیاد بود (۱۴۹۵۱ نفر)، با در نظر گرفتن تعداد جامعه آماری و مراجعه به جدول کرجسی - مورگان (نادری و سیف‌نراقی، ۱۳۹۰) نمونه‌ای به حجم ۳۴۰ نفر، از طریق روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب شدند. در این نمونه‌گیری، ابتدا از بین دانشکده‌ها، سه دانشکده علوم انسانی، کشاورزی و فنی به صورت تصادفی انتخاب و سپس از هر دانشکده، به صورت تصادفی سه کلاس (خواهران، مختلط، برادران) انتخاب و در نهایت، از هر کلاس به صورت تصادفی تعدادی دانشجو برای اجرای پرسش‌نامه انتخاب گردید.

ابزارهای پژوهش

الف. مقیاس هوش معنوی کینگ: این مقیاس، دارای ۲۴ گویه شامل چهار مؤلفه تفکر انتقادی وجودی، معناسازی شخصی، آگاهی متعالی و گسترش آگاهی است که هوش معنوی را توصیف می‌کنند.

افزایش می‌دهد. پژوهش محمد/مینی و همکاران (۱۳۸۷)، پیرامون ارتباط هوش هیجانی با خودکارآمدی و سلامت روان در میان دانش‌آموزان عادی و ممتاز، نشان داد که در هر دو گروه دانش‌آموزان، هوش هیجانی با خودکارآمدی و سلامت روان رابطه معناداری دارد. سلیمانی و علی‌بیگی (۱۳۸۸)، رابطه هوش هیجانی با خودکارآمدی مدیران گروه‌های آموزشی را بررسی کردند. نتایج بیانگر این بود که بین هوش هیجانی و مؤلفه‌های خودآگاهی، خودگردانی و مهارت‌های اجتماعی مدیران، با خودکارآمدی آنان رابطه معنادار وجود دارد. همچنین از بین مؤلفه‌های هوش معنوی، مؤلفه تولید معنای شخصی، پیش‌بینی‌کننده معناداری برای خودکارآمدی است. پژوهش رستمی و همکاران (۱۳۸۹)، پیرامون رابطه خودکارآمدی با هوش هیجانی و حمایت اجتماعی دانشجویان، نشان داد که هوش هیجانی ۲۳ درصد از واریانس خودکارآمدی دانشجویان را تبیین می‌کند. نتایج مطالعه مکتبی و همکاران (۱۳۹۰)، که برای بررسی رابطه هوش هیجانی و منبع کنترل درونی با خودکارآمدی دانشجویان انجام شد، نشان داد که بین ابعاد هوش هیجانی و خودکارآمدی دانشجویان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. مطالعه چان (۲۰۰۴)، در خصوص رابطه خودکارآمدی و هوش هیجانی در میان معلمان چینی نشان داد که مؤلفه تنظیم هیجان مثبت، پیش‌بینی‌کننده معنادار برای خودکارآمدی معلمان بود. پژوهش انیولامایک و بوساری (۲۰۰۷)، که با عنوان تأثیر هوش هیجانی در پیشرفت خودکارآمدی در دانشجویان نیجریه‌ای انجام گرفت، نشان داد که تفاوت‌های مهمی در سطح پیشرفت گروه تحت درمان و گروه کنترل وجود دارد. سلامی (۲۰۰۷)، در پژوهشی با عنوان بررسی روابط میان هوش هیجانی و خودکارآمدی، با نگرش‌های معلمان دوره متوسطه نسبت به کار، نشان داد که هوش هیجانی و خودکارآمدی معلمان منجر به ارتقا و بهبود نگرش‌های کاری آنها می‌شود. پژوهش راتی و راستوگی (۲۰۰۸)، نشان داد که هوش هیجانی با خودکارآمدی رابطه مثبتی دارد و هر دو، قابلیت پیش‌بینی همدیگر را دارند. براساس این یافته، افراد دارای هوش هیجانی بالا، در مقایسه با افراد دارای هوش هیجانی پایین، در همه موقعیت‌ها بهتر عمل می‌کنند. یافته‌های پژوهش هاشمی و غنی‌زاده (۲۰۱۱)، بیانگر این بود که بین هوش هیجانی و باورهای خودکارآمدی دانشجویان ارتباط مثبت وجود دارد. افزون براین، نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که دو مؤلفه هوش هیجانی (تحمل استرس و خودشکوفایی)، پیش‌بینی‌کننده مثبتی برای خودکارآمدی دانشجویان هستند. نتایج مطالعه عبدالوهابی و همکاران (۲۰۱۲)، در میان معلمان تربیت بدنی تهران نشان داد که مؤلفه‌های آگاهی هیجانی و همدلی، با

یافته‌های پژوهش

یافته‌های توصیفی متغیرهای این پژوهش، شامل شاخص‌های آماری مانند میانگین، انحراف معیار در جدول (۱) ارائه شده است:

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار نمرات دانشجویان دختر (۱۷۲ نفر) و پسر (۱۶۸ نفر) در متغیرهای پژوهش

مقیاس		دانشجویان پسر M(SD)	دانشجویان دختر M(SD)	کل دانشجویان M(SD)
هوش معنوی	آگاهی متعالی	۱۵/۰۴(۳/۲۴)	۱۴/۲۹(۳/۶۵)	۱۴/۶۷(۳/۴۷)
	معناسازی شخصی	۱۸/۶۶(۱/۰۹)	۱۸/۰۵(۱/۳۱)	۱۸/۰۵(۱/۲۱)
	تفکر انتقادی وجودی	۲۲/۰۴(۴/۵۴)	۲۱/۵۴(۴/۳۹)	۲۱/۸(۴/۴۷)
	گسترش آگاهی	۱۶/۹(۲/۶۶)	۱۷/۵۹(۲/۰۹)	۱۷/۲۴(۲/۴۱)
هوش هیجانی	نمره کل	۷۲/۹۷(۱۳/۰۹)	۷۱/۵۲(۱۳/۳)	۷۲/۲۵(۱۳/۰۹)
	خودکنترلی	۲۲/۶۴(۴/۳۲)	۲۱/۶۹(۴/۶۲)	۲۲/۱۷(۴/۵)
	خودآگاهی	۲۲/۶۵(۴/۱۷)	۲۲/۸۵(۳/۸۸)	۲۲/۷۵(۴/۰۲)
	مهارت‌های اجتماعی	۱۵/۱۴(۳/۵۸)	۱۵/۰۱(۳/۵۸)	۱۵/۰۸(۳/۵۸)
	خودانگیزی	۲۴/۱۲(۳/۳۷)	۲۳/۲۱(۳/۹۵)	۲۳/۶۶(۳/۶۶)
خودکارآمدی	همدلی	۱۸/۹۸(۳/۴۹)	۱۹/۹۱(۳/۶)	۱۹/۴۵(۳/۵۶)
	نمره کل	۱۰۷/۳۸(۱۳/۶۴)	۱۰۴/۹۷(۱۴/۳۵)	۱۰۶/۱۸(۱۴/۰۳)
	نمره کل	۵۳/۹۱(۷/۵۸)	۵۲/۶(۷/۲۴)	۵۳/۲۶(۷/۴۳)

جدول ۱، مشخصه‌های آماری آزمودنی‌ها را برحسب نمره‌های هوش معنوی، هوش هیجانی و خودکارآمدی به تفکیک جنسیت دانشجویان نشان می‌دهد. در بررسی فرضیه اول، یعنی رابطه مؤلفه‌های هوش معنوی و هوش هیجانی با خودکارآمدی، از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شده است که نتایج آن در جدول ۲ آمده است.

جدول ۲. ضرایب همبستگی پیرسون بین مؤلفه‌های هوش معنوی، هوش هیجانی و خودکارآمدی دانشجویان

خودکارآمدی	هوش معنوی	هوش هیجانی	آگاهی متعالی	تفکر وجودی انتقادی	معناسازی شخصی	گسترش آگاهی	همدلی	مهارت اجتماعی	خودکنترلی	خودآگاهی	خودانگیزی
خودکارآمدی	۱										
هوش معنوی	**۰/۱۷۶	۱									
هوش هیجانی	**۰/۱۸۳	۰/۰۶	۱								
آگاهی متعالی	**۰/۱۸۳	**۰/۳۰	۰/۰۷	۱							
تفکر وجودی انتقادی	**۰/۱۶۴	**۰/۳۵	۰/۰۳	**۰/۱۹	۱						
معناسازی شخصی	**۰/۱۵۴	**۰/۳۳	۰/۰۸	**۰/۳۴	**۰/۳۰	۱					
گسترش آگاهی	**۰/۱۵۲	**۰/۱۹	۰/۱۰	**۰/۳۱	**۰/۳۶	۰/۰۴	۱				
همدلی	۰/۰۴۹	۰/۰۹	۰/۱۷	۰/۱۱	۰/۱۳	۰/۰۷	**۰/۲۰	۱			
مهارت اجتماعی	**۰/۱۲۴	**۰/۱۱	۰/۱۳	۰/۰۴	۰/۰۳	۰/۰۳	**۰/۱۶	**۰/۱۱	۱		
خودکنترلی	**۰/۲۱	**۰/۱۲	**۰/۱۴	۰/۰۲	**۰/۱۶	**۰/۱۱	**۰/۲۷	**۰/۱۱	**۰/۱۱	۱	
خودآگاهی	**۰/۱۷	**۰/۰۲	**۰/۳۸	۰/۰۸	۰/۰۴	۰/۰۶	۰/۰۳	۰/۰۹	**۰/۱۵	**۰/۱۵	۱
خودانگیزی	**۰/۱۴۲	**۰/۰۴	**۰/۱۹	۰/۰۸	۰/۰۵	**۰/۱۲	**۰/۱۸	۰/۰۷	**۰/۱۲	**۰/۱۷	**۰/۰۶

**p < ۰/۰۱ *p < ۰/۰۵

آزمودنی می‌باید پاسخ خود را بر روی یک طیف لیکرت پنج گزینه‌ای از صفر (اصلاً درست نیست) تا ۴ (کاملاً درست است) مشخص کند. کی‌تینگ (۲۰۰۸)، در پژوهشی با استفاده از تحلیل عامل اکتشافی، به بررسی پایایی مقیاس هوش معنوی پرداخت و شواهد روایی و پایایی مقیاس مذکور را مطلوب گزارش کرد. در ایران نیز معلمی و همکاران (۱۳۸۹)، روایی همگرایی پرسش‌نامه را با استفاده از پرسش‌نامه تجربه معنوی غباری‌بناب (۱۳۸۴) محاسبه کردند ($r=0/66, p<0/01$) و ضریب پایایی پرسش‌نامه نیز با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۵ به دست آمد (مرعی و همکاران، ۱۳۹۱).

ب. پرسش‌نامه هوش هیجانی سبیریا- شرینگ: فرم اصلی این آزمون، دارای ۷۰ سؤال و شامل دو بخش است. بخش اول، دارای ۴۰ سؤال و بخش دوم ۳۰ سؤال است. در بخش دوم، یک داستان هیجانی ارائه و از آزمودنی خواسته شده است تا پاسخ خود را با توجه به داستان انتخاب کند. اما از آنجاکه این داستان‌ها، با فرهنگ ایرانی تطابق لازم را نداشته‌اند، در فرایند هنجاریابی حذف شدند. بنابراین، فقط بخش اول این ابزار در این پژوهش استفاده خواهد شد. همچنین در هنجاریابی فرم ایرانی مقیاس، به دلیل همبستگی پایین، تعداد ۷ سؤال با نمره کل از این قسمت حذف شدند. در نهایت، فرم نهایی مقیاس هوش هیجانی شرینگ با ۳۳ سؤال اعتباریابی شد. این مقیاس، دارای پنج مؤلفه (خودانگیزی، خودآگاهی، خودکنترلی، همدلی و مهارت‌های اجتماعی) است. در پژوهش منصوری (۱۳۸۰)، همسانی درونی پرسش‌نامه براساس آلفای کرونباخ از ضریب ۰/۵۰ (مهارت‌های اجتماعی) تا ضریب ۰/۶۴ (خودکنترلی).

همچنین روایی همگرایی پرسش‌نامه از طریق همبستگی نمرات افراد در این آزمون، با آزمون حرمت خود کوپیر/سمیت ۰/۶۳ به دست آمد (حدادی کوهسار و همکاران، ۱۳۸۵).
ج. پرسش‌نامه خودکارآمدی عمومی: این مقیاس توسط شرر و همکاران (۱۹۸۲) ساخته شد که دارای ۲۳ سؤال است؛ هفده سؤال آن به سلامت عمومی و شش سؤال دیگر آن، به تجربیات خودکارآمدی در موقعیت‌ها اختصاص دارد. دامنه پاسخ‌ها، به صورت پنج درجه‌ای و ترتیبی است. شرر و همکاران (۱۹۸۲)، میزان آلفای کرونباخ این مقیاس را ۰/۸۶ گزارش کرده‌اند. در ایران، اصغرنژاد و همکاران (۱۳۸۳)، ضریب اعتبار این مقیاس را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۸ به دست آوردند. نجفی و فولادچنگ (۱۳۸۶)، پایایی این مقیاس را از طریق آلفای کرونباخ ۰/۸ و روایی همگرایی پرسش‌نامه را از طریق همبستگی آن با مقیاس عزت نفس ۰/۶۱ گزارش کرده‌اند.

در این تحلیل، متغیرهای پیش‌بین (مؤلفه‌های هوش معنوی و هوش هیجانی)، براساس میزان ضرایب همبستگی صفر مرتبه و تفکیکی هر یک از آنها، با خودکارآمدی در گام‌های متوالی وارد تحلیل شدند تا میزان پیش‌بینی هر مؤلفه، برای تغییرات خودکارآمدی مشخص شود. بنابراین، همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، در گام نخست، فقط مؤلفه خودآگاهی وارد معادله شد؛ زیرا چون بیشترین همبستگی را با خودکارآمدی داشت ($r=0/169$)، این مؤلفه توانست به تنهایی ۲/۹ درصد از خودکارآمدی را تبیین کند. در گام دوم، علاوه بر خودآگاهی، مؤلفه خودکنترلی نیز وارد معادله شد ($r=0/246$)، در گام‌های سوم تا ششم نیز به ترتیب تفکر وجودی انتقادی ($r=0/276$)، مهارت‌های اجتماعی ($r=0/329$)، معناسازی شخصی ($r=0/361$) و گسترش آگاهی ($r=0/382$) به مؤلفه‌های موجود در معادله اضافه شدند. به استناد یافته‌های مندرج در جدول ۳، می‌توان گفت: مؤلفه‌های شش‌گانه فوق، به ترتیب بهترین پیش‌بینی کننده خودکارآمدی هستند. در مجموع، ۱۴/۶ درصد از واریانس خودکارآمدی دانشجویان را تبیین می‌کنند.

برای بررسی تفاوت دختران و پسران در خودکارآمدی، ابعاد هوش معنوی و هوش هیجانی و مؤلفه‌های آنها از تحلیل واریانس چند متغیره استفاده شد که نتایج آن در جدول ۴ آمده است.

جدول ۴: نتایج تحلیل واریانس چندمتغیره بر روی میانگین نمرات دختران و پسران در خودکارآمدی، هوش معنوی و هوش هیجانی و مؤلفه‌های آنها

نام آزمون	مقدار	DF فرضیه	DF خطا	F	سطح معناداری
آزمون اثر پیلای	۰/۱۳۶	۱۲	۳۲۷	۴/۲۴	۰/۰۰۱
آزمون لامبدای ویلکز	۰/۸۶۴	۱۲	۳۲۷	۴/۲۴	۰/۰۰۱
آزمون اثر هتلینگ	۰/۱۵۸	۱۲	۳۲۷	۴/۲۴	۰/۰۰۱
آزمون بزرگ‌ترین ریشه روی	۰/۱۵۸	۱۲	۳۲۷	۴/۲۴	۰/۰۰۱

همان‌طور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، سطوح معناداری همه آزمودنی‌ها، بیانگر این هستند که بین دختران و پسران، حداقل به لحاظ یکی از متغیرهای خودکارآمدی، هوش معنوی یا هوش هیجانی و مؤلفه‌های آنها، تفاوت معناداری وجود دارد. برای پی بردن به تفاوت، نتایج آثار بین آزمودنی‌ها در جدول ۵ نشان داده شده است.

جدول ۵: نتایج اثرات بین آزمودنی روی میانگین نمرات دختران و پسران در مؤلفه‌های هوش معنوی و هوش هیجان

متغیرها	مجموع مجذورات	آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
خودکنترلی	۲۷۵/۲۳	۱	۲۷۵/۲۳	۱۷/۱۲	۰/۰۰۱
گسترش آگاهی	۴۱/۰۸	۱	۴۱/۰۸	۷/۱۵	۰/۰۰۸
همدلی	۳۹۲/۵۴	۱	۳۹۲/۵۴	۱۹/۸۴	۰/۰۰۱

همان‌طور که در جدول ۲ ملاحظه می‌شود، بین نمره هوش معنوی ($r=0/176$)، مؤلفه تفکر وجودی ($r=0/164$)، آگاهی متعالی ($r=0/183$)، معناسازی شخصی ($r=0/154$) و گسترش آگاهی ($r=0/152$)، با خودکارآمدی دانشجویان رابطه معناداری وجود دارد. بین هوش هیجانی ($r=0/183$) و مؤلفه‌های خودکنترلی ($r=0/21$)، خودآگاهی ($r=0/17$)، خودانگیزی ($r=0/142$) و مهارت‌های اجتماعی ($r=0/124$)، با خودکارآمدی دانشجویان رابطه معناداری وجود دارد. همچنین از بین مؤلفه‌های هوش هیجانی، خودکنترلی ($r=0/12$) و مهارت‌های اجتماعی ($r=0/11$)، رابطه معناداری با هوش معنوی دارند. در مقابل، بین مؤلفه‌های هوش معنوی و هوش هیجانی رابطه معناداری وجود ندارد.

برای بررسی قدرت پیش‌بینی کنندگی مؤلفه‌های هوش معنوی و هوش هیجانی، بر خودکارآمدی دانشجویان، از رگرسیون چندگانه به شیوه گام به گام استفاده گردید که نتایج آن در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳: نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام برای پیش‌بینی خودکارآمدی از طریق مؤلفه‌های هوش معنوی و هوش هیجانی

گام‌ها	شاخص آماری	ضرایب غیراستاندارد		معناداری	t	β	معناداری	R	R ²	F	معناداری
		SEB	B								
۱	خودآگاهی	۰/۳۵۸	۰/۱۱۴	۰/۱۶۹	۳/۱۳	۰/۱۶۹	۰/۰۰۲	۰/۱۶۹	۰/۰۲۹	۹/۸۱	۰/۰۰۱
		۰/۲۷۶	۰/۱۱۵	۰/۱۳	۲/۴	۰/۱۳	۰/۰۱۷	۰/۰۱۷	۰/۰۲۹	۱۰/۷	۰/۰۰۱
۲	خودکنترلی	۰/۳۸۸	۰/۱۱۵	۰/۱۸۳	۳/۳۶	۰/۱۸۳	۰/۰۰۱	۰/۲۴۶	۰/۰۶	۱۰/۷	۰/۰۰۱
		۰/۲۷۱	۰/۱۱۴	۰/۱۲۸	۲/۳۹	۰/۱۲۸	۰/۰۱۸	۰/۲۹۷	۰/۰۹	۱۰/۶۷	۰/۰۰۱
		۰/۳۹۵	۰/۱۱۴	۰/۱۸۶	۳/۴۶	۰/۱۸۶	۰/۰۰۱	۰/۲۹۷	۰/۰۹	۱۰/۶۷	۰/۰۰۱
۳	تفکر وجودی انتقادی	۰/۲۷۶	۰/۰۸۷	۰/۱۶۶	۳/۱۸	۰/۱۶۶	۰/۰۰۲	۰/۲۹۷	۰/۰۹	۱۰/۶۷	۰/۰۰۱
		۰/۳۰۰	۰/۱۱۳	۰/۱۴۲	۲/۶۵	۰/۱۴۲	۰/۰۰۸	۰/۳۲۹	۰/۰۹	۱۰/۷	۰/۰۰۱
		۰/۳۹۲	۰/۱۱۳	۰/۱۸۵	۳/۴۷	۰/۱۸۵	۰/۰۰۱	۰/۳۲۹	۰/۰۹	۱۰/۷	۰/۰۰۱
		۰/۱۸۲	۰/۰۸۶	۰/۱۷	۳/۲۶	۰/۱۷	۰/۰۰۱	۰/۳۲۹	۰/۰۹	۱۰/۷	۰/۰۰۱
۴	مهارت‌های اجتماعی	۰/۲۷۵	۰/۱۰۰	۰/۱۴۴	۲/۷۶	۰/۱۴۴	۰/۰۰۶	۰/۳۲۹	۰/۰۹	۱۰/۷	۰/۰۰۱
		۰/۳۳۶	۰/۱۱۲	۰/۱۵۴	۲/۹	۰/۱۵۴	۰/۰۰۴	۰/۳۲۹	۰/۰۹	۱۰/۷	۰/۰۰۱
		۰/۳۷۵	۰/۱۱۲	۰/۱۷۷	۳/۳۶	۰/۱۷۷	۰/۰۰۱	۰/۳۲۹	۰/۰۹	۱۰/۷	۰/۰۰۱
۵	تفکر وجودی انتقادی	۰/۲۷۸	۰/۰۸۵	۰/۱۶۷	۳/۲۶	۰/۱۶۷	۰/۰۰۱	۰/۳۲۹	۰/۰۹	۱۰/۷	۰/۰۰۱
		۰/۲۵۸	۰/۰۹۹	۰/۱۳۵	۲/۶۱	۰/۱۳۵	۰/۰۰۹	۰/۳۲۹	۰/۰۹	۱۰/۷	۰/۰۰۱
		۰/۹۱۳	۰/۳۱۷	۰/۱۴۹	۲/۸۸	۰/۱۴۹	۰/۰۰۴	۰/۳۲۹	۰/۰۹	۱۰/۷	۰/۰۰۱
		۰/۳۳۶	۰/۱۱۲	۰/۱۵۴	۲/۹	۰/۱۵۴	۰/۰۰۴	۰/۳۲۹	۰/۰۹	۱۰/۷	۰/۰۰۱
۶	مهارت‌های اجتماعی	۰/۳۵۳	۰/۱۱۲	۰/۱۶۷	۳/۱۵	۰/۱۶۷	۰/۰۰۲	۰/۳۲۹	۰/۰۹	۱۰/۷	۰/۰۰۱
		۰/۴۰۹	۱۱۲	۰/۱۹۳	۳/۶۶	۰/۱۹۳	۰/۰۰۱	۰/۳۲۹	۰/۰۹	۱۰/۷	۰/۰۰۱
		۰/۱۹۹	۰/۰۹۱	۰/۱۲۰	۲/۲۹	۰/۱۲۰	۰/۰۰۳	۰/۳۲۹	۰/۰۹	۱۰/۷	۰/۰۰۱
		۰/۲۲۳	۰/۰۹۹	۰/۱۱۷	۲/۲۵	۰/۱۱۷	۰/۰۰۲۵	۰/۳۲۹	۰/۰۹	۱۰/۷	۰/۰۰۱
		۰/۸۹۴	۰/۳۱۵	۰/۱۴۶	۲/۸۴	۰/۱۴۶	۰/۰۰۵	۰/۳۲۹	۰/۰۹	۱۰/۷	۰/۰۰۱
		۰/۴۲۴	۰/۱۷۱	۰/۱۳۸	۲/۴۷	۰/۱۳۸	۰/۰۱۴	۰/۳۲۹	۰/۰۹	۱۰/۷	۰/۰۰۱

همان‌طور که در جدول (۵) مشاهده می‌شود، بین دختران و پسران، به لحاظ خودکنترلی (F=1۷/۱۲، P< ۰/۰۰۱) و همدلی (F=۱۹/۸۴، P< ۰/۰۰۱) تفاوت معناداری وجود دارد. به عبارت دیگر، با توجه به میانگین‌ها، دختران در مؤلفه همدلی و پسران در مؤلفه خودکنترلی، نمرات بالاتری کسب کرده‌اند. همچنین مشخص شد که بین دختران و پسران در زیرمقیاس‌های دیگر هوش هیجانی، هوش معنوی و خودکارآمدی تفاوت معناداری وجود ندارد.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش، با هدف تعیین رابطه بین هوش معنوی و هوش هیجانی، با خودکارآمدی در دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد دزفول انجام گرفت. براساس نتایج جدول (۲)، بین ابعاد هوش معنوی و هوش هیجانی با خودکارآمدی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. بنابراین، فرضیه اول پژوهش مورد تأیید قرار گرفت. در واقع، یافته‌های این پژوهش، با نتایج پژوهش‌های دیگر (اسمیت، ۲۰۰۵؛ آدگبولا، ۲۰۰۷؛ گوپتا، ۲۰۱۲؛ گلچین و سنجر، ۱۳۹۱؛ عزیزی و همکاران، ۱۳۹۱؛ علی‌مهدی و همکاران، ۱۳۹۱؛ اسماعیل‌پور و همکاران، ۱۳۹۱) همسو است. در تبیین این یافته، الکینز معتقد است: هوش معنوی موجب می‌شود که فرد در برابر رویدادها و حوادث زندگی، با صبر و تحمل و بینشی عمیق از سختی‌های زندگی نترسد و با خودکارآمدی بالا با آنها مقابله نموده، راه حل‌های منطقی برای آنها بیابد (الکینز، ۲۰۰۴). نتایج دیگر پژوهش حاضر، بیانگر این بود که بین هوش هیجانی و مؤلفه‌های آن و خودکارآمدی دانشجویان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. این یافته‌ها، ضمن تأیید فرضیه دوم پژوهش، تأییدی بر نتایج برخی تحقیقات پیشین (بیرامی، ۱۳۸۷؛ هاشمی و غنی‌زاده، ۲۰۱۱؛ جمشیدی و همکاران، ۲۰۱۲) بود. افزون بر این، در تبیین این یافته، می‌توان گفت: افراد با هوش هیجانی بالا در مواجهه با وقایع استرس‌زا، از توان مقابله‌ای مؤثرتری برخوردارند؛ زیرا هیجانات خود را دقیق‌تر درک، ارزیابی و کنترل می‌کنند و می‌توانند حالات خلقی خود را به طور مؤثرتری مدیریت کرده و در شرایط سخت، از تضعیف خودکارآمدی جلوگیری کنند. از نتایج تحلیل رگرسیون در جدول ۳ نیز می‌توان گفت: از بین ابعاد هوش معنوی، سه مؤلفه تفکر وجودی انتقادی، معناسازی شخصی و گسترش آگاهی توانایی بیشتری در پیش‌بینی خودکارآمدی دارند. این یافته، نتایج پژوهش سلیمانی و علی‌بیگی (۱۳۸۸) و گلچین و سنجر (۱۳۹۱) را تأیید کرد. در تبیین این یافته می‌توان گفت: داشتن تفکر وجودی انتقادی،

موجب می‌شود که فرد از پذیرش منفعلانه واقعیات و رویدادها رهایی یافته و با افزایش آگاهی خود نسبت به علل رویدادها و واقعیات، موجب بهبود خودکارآمدی شود. افزون بر این، در تبیین یافته پژوهش در زمینه معناسازی شخصی و گسترش آگاهی، باید گفت: انجام اعمالی مانند نیایش یا مراقبه و افزایش آگاهی از جنبه‌های غیر مادی زندگی، می‌تواند در چگونگی تجربه رویدادهای زندگی تأثیرگذار باشد. در واقع، توانایی فرد برای یافتن معنی و هدف زندگی، کمک می‌کند تا فرد خود را با شرایط پراسترس منطبق کند. برای نمونه، افراد مختلف از یک تجربه شکست، معنا و مفهوم متفاوتی استنباط می‌کنند. این امر به نوبه خود، در تضعیف یا تقویت خودکارآمدی آنها نقش مهمی ایفا می‌کند. براساس آنچه در جدول ۳ نشان داده شده است، می‌توان گفت: مؤلفه‌های هوش هیجانی (به استثنای مؤلفه همدلی و خودانگیزی) پیش‌بینی‌کننده مهمی برای خودکارآمدی هستند. در خصوص عدم قدرت پیش‌بینی‌کنندگی مؤلفه همدلی باید گفت: با عنایت به حاکم بودن فضای آموزشی - رقابتی در بین دانشجویان و اینکه بیشتر افراد نمونه از دانشکده‌های فنی و مهندسی بود، یافته مورد نظر دور از انتظار نبود. خودانگیزی بر خودکارآمدی فرد، دارای اثرات مثبت و منفی است؛ بدین معنا که علی‌رغم اینکه خودانگیزی از طریق پشتکار فرد، موجب موفقیت و تقویت خودکارآمدی می‌شود، اما آرمان‌گرایی و پافشاری بر اموری که خارج از توان فرد است، منجر به شکست و در نهایت، موجب تضعیف خودکارآمدی فرد می‌شود. همچنین مؤلفه خودکنترلی از آنجاکه موجب اجتناب فرد از هیجانات منفی، مانند اضطراب، ناامیدی می‌شود، فرد را در برابر فراز و نشیب‌های زندگی کمتر آسیب‌پذیر می‌سازد و یا به سرعت فرد می‌تواند از موقعیت ناراحت‌کننده به شرایط مطلوب باز می‌گردد. از این رو، می‌تواند از تضعیف خودکارآمدی پیشگیری کند.

نتایج مندرج در جداول ۴ و ۵ نشان می‌دهد که بین دختران و پسران، در مؤلفه‌های همدلی و خودکنترلی تفاوت معنادار وجود دارد. به عبارت دیگر، دختران در مؤلفه همدلی و پسران در مؤلفه خودکارآمدی نمرات بیشتری را به دست آوردند. در تبیین این یافته، می‌توان گفت: براساس عقاید نظریه‌پردازان، هوش هیجانی یک ظرفیت روانی برای معنابخشی و کاربرد اطلاعات هیجانی است که بخشی غریزی است و بخشی دیگر، از تجارب زندگی آموخته می‌شود (خسروجردی و خانزاده، ۱۳۸۶). با توجه به تأکید والدین بر نقش جنسی فرزندان و آموزش خودکنترلی به پسران و همدلی کردن به دختران، یافته این پژوهش دور از انتظار نمی‌باشد.

در مجموع، نتایج پژوهش شواهدی را برای حمایت از ارتباط هوش معنوی و هوش هیجانی با خودکارآمدی فراهم نمود. همچنین یافته‌ها، تمایز زیرمقیاس‌های هوش معنوی و هوش هیجانی دانشجویان را در پیش‌بینی خودکارآمدی تأیید کرد.

با توجه به نقش مهم دانشجویان در پیشرفت آینده هر کشور، درک توانایی‌ها و باور به آن، می‌تواند در سایه یک عنصر نیرومندی چون معنویت تحقق یابد. از این‌رو، تسهیل در جهت هر چه بیشتر شناخت ابعاد معنوی و هیجانی در سنین جوانی می‌تواند در رشد و گسترش هویتی دینی و معنوی گام بردارد و موجب رشد و گسترش خودباوری شود. محقق به رغم تلاش در انجام این پژوهش، با محدودیت‌هایی نیز روبرو بوده است. از آن جمله می‌توان به انتخاب نمونه پژوهش، از گروه دانشجویان و عدم استفاده از روش‌های آماری دقیق‌تر و پیچیده‌تر اشاره کرد. امید است در آینده پژوهش‌های مشابه با نمونه‌های دیگر و با استفاده از روش‌های آماری پیچیده‌تر (مانند معادلات ساختاری) نیز انجام شود. همچنین تدارک برنامه‌های آموزشی برای ارتقای هوش معنوی و مهارت‌های هیجانی، می‌تواند از راه‌کارهای مفید و مؤثر در زمینه بهبود خودکارآمدی دانشجویان باشد.

منابع

- اسماعیل‌پور، سیمین و همکاران، ۱۳۹۱، «ارتباط خودکارآمدی و هوش معنوی مراقبین عضو خانواده سالمندان مبتلا به آلزایمر»، *نقشه پزشکی*، ش ۴، ص ۱۳-۲۹.
- اصغرزاد، طاهره و همکاران، ۱۳۸۳، «بررسی رابطه باورهای خودکارآمدی، مسئله مهارگذاری با موفقیت تحصیلی»، *روان‌شناسی*، ش ۳۱، ص ۲۱۸-۲۲۶.
- بیرامی، منصور، ۱۳۸۷، «اثربخشی آموزش هوش هیجانی بر ابراز وجود، خودکارآمدی و سلامت روانی دانش‌آموزان»، *پژوهش‌های نوین روان‌شناختی*، ش ۳، ص ۵۴-۶۸.
- تمنایی‌فر، محمدرضا و همکاران، ۱۳۸۹، «رابطه هوش هیجانی، خودپنداره و عزت نفس با پیشرفت تحصیلی»، *پژوهش عالی*، ش ۱۵، ص ۹۹-۱۱۳.
- حدادی‌کوهسار، علی‌اکبر و همکاران، ۱۳۸۵، «مقایسه هوش هیجانی و سلامت روانی دانشجویان با روابط عاطفی آنان در خانواده»، *روان‌شناسی دانشگاه تبریز*، ش ۴، ص ۷۱-۸۷.
- خسروجردی، راضیه و علی‌خانزاده، ۱۳۸۶، «بررسی رابطه هوش هیجانی با سلامت عمومی در دانشجویان دانشگاه تربیت معلم سبزوار»، *دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی سبزوار*، ش ۲، ص ۱۱۰-۱۱۶.
- رستمی، رضا و همکاران، ۱۳۸۹، «رابطه خودکارآمدی با هوش هیجانی و حمایت اجتماعی ادراک شده در دانشجویان دانشگاه تهران»، *فصلنامه دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی گناباد*، ش ۳، ص ۱۱-۲۵.
- سلیمانی، نادر و فرزانه‌علی‌بیگی، ۱۳۸۸، «بررسی رابطه هوش هیجانی با خودکارآمدی در مدیران گروه‌های آموزشی در واحدهای دانشگاه آزاد منطقه ده کشور»، *رهبری و مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد گرمسار*، ش ۳، ص ۱۳۷-۱۵۴.
- سهرابی، فرامرز، ۱۳۸۷، «مبانی هوش معنوی»، *سلامت روان*، ش ۱، ص ۱۴-۱۸.
- طهماسبیان، کارینه و همکاران، ۱۳۸۸، «اثر مستقیم و غیرمستقیم خودکارآمدی اجتماعی در احساس تنهایی نوجوانان»، *علوم رفتاری*، ش ۳، ص ۹۳-۱۱۶.
- عزیزی، سکینه و همکاران، ۱۳۹۱، «بررسی ارتباط هوش معنوی و خودکارآمدی در دانشجویان بجنوردی»، کمیته تحقیقات دانشجویی دانشگاه علوم پزشکی خراسان شمالی.
- علی‌مهدی، منصور و همکاران، ۱۳۹۱، «بررسی رابطه هوش معنوی با خودکارآمدی عمومی در دانش‌آموزان»، در: همایش ملی روان‌شناسی مشاوره و دین.
- غباری‌بناب، باقر و همکاران، ۱۳۸۴، «ساخت مقیاس تجربه معنوی دانشجویان»، *روان‌شناسی*، ش ۳، ص ۲۶۱-۲۷۸.
- گلچین، مجتبی و احمدرضا سنجرى، ۱۳۹۱، «بررسی رابطه بین هوش معنوی و خودکارآمدی کارکنان (مطالعه موردی: سازمان آموزش و پرورش استان گلستان)»، *مطالعات رفتار سازمانی*، ش ۱، ص ۵۴-۶۶.
- محمدامینی، زرار و همکاران، ۱۳۸۷، «روابط هوش هیجانی با خودکارآمدی و سلامت روان و مقایسه آنها در دانش‌آموزان ممتاز و عادی»، *دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی*، ش ۱۰، ص ۱۰۷-۱۲۲.

- Gupta, M. G, ۲۰۱۲, Spiritual intelligence and emotion intelligence in relation to self efficacy and self regulation among college student, *Journal of social science*, p. ۶۰-۶۹.
- Hashemi, M.R, & Ghanizadeh, A, ۲۰۱۱, Emotional intelligence and self-efficacy: A case of Iranian EFL university students, *International Journal of Linguistics*, v. ۳, n. ۱, p. ۱۲۳-۱۳۵.
- Intelligence: implications for educators (PP ۳-۳۱). New York: Basic Books.
- Jamshidi, H, & et al, ۲۰۱۲, Analyzing direct and indirect impacts of emotional intelligence on employees' self-efficacy using the SEM: A case study at the university of Esfahan, *Journal of basic and Applied Scientific Research*, v. ۵, n. ۴, p. ۶۷-۷۹.
- King, D. B, ۲۰۰۸, Rethinking claims of spiritual intelligence: A definition, model and measure Canada, Master's thesis, Trent university.
- Mayer, J. D, & Salovey, P, ۱۹۹۷, *What is emotional intelligence?* emotional development and emotional intelligence, p. ۳-۳۱.
- Moree, B, ۲۰۰۷, The relationship among self-efficacy negative, self-statements, and social anxiety in children, A mediation, A thesis submitted to the graduate faculty of the Louisiana State University, ۱-۵۱, New York: Bantam Books. Published.
- Pajares, F, ۲۰۰۳, Self- efficacy beliefs, motivation and achievement in writing, A review of the literature, *Reading & Writtingly*, v. ۱۹, p. ۱۳۹-۱۵۸.
- Rathi, N, & Rastogi, R, ۲۰۰۸, Effect of emotional intelligence on occupational self -efficacy, *Journal of Organization Behavior*, v. ۷, n. ۲, p. ۴۶-۵۶.
- Richardson, E. D, ۱۹۹۹, Adventure based theory and self -efficacy theory: Test of treatment model for late adolescents with depressive symptomatology, Dissertation of Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Salami, S, ۲۰۰۷, Relationships of emotional intelligence and self-efficacy to work attitudes among secondary school teachers in southwestern Nigeria, *Pakistan Journal of Social Sciences*, v. ۴, p. ۵۴۰-۵۴۷.
- Salovey & Sluyter, D, (Eds.), *Emotional development and emotional*.
- Sherer, M, & et al, ۱۹۸۲, The self-efficacy scale: Construction and validation, *Psychological Reports*, v. ۵۱, p. ۶۳۳-۶۷۱.
- Smith, S, ۲۰۰۵, Explaining the interaction of emotional intelligence and spirituality, traumatology, *Journal of social science*, v. ۱۰, n. ۴, p. ۲۳۱-۲۴۳.

- مرعشی، سیدعلی و همکاران، ۱۳۹۱، «تأثیر آموزش هوش معنوی بر بهزیستی روان‌شناختی، اضطراب وجودی و هوش معنوی در دانشجویان دانشکده نفت اهواز»، *دستاورد های روان‌شناختی دانشگاه شهید چمران اهواز*، ش ۸، ص ۱۴-۳۳.
- معلمی، صدیقه و همکاران، ۱۳۸۹، «مقایسه هوش معنوی و سلامت روان در افراد معتاد و غیر معتاد»، *مجله علمی پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی شهید صدوقی یزد*، ش ۳، ص ۲۳۵-۲۴۱.
- مکتبی، غلامحسین و همکاران، ۱۳۹۰، «رابطه هوش هیجانی و منبع کنترل درونی با خودکارآمدی در دانشجویان دانشگاه شهید چمران»، در: اولین همایش علمی دانشجویان علوم تربیتی ایران.
- منصوری، بهزاد، ۱۳۸۰، *هنجاریابی پرسش‌نامه هوش هیجانی سبیریا شرینگ در بین دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه‌های تهران*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، تهران، دانشگاه علامه طباطبائی.
- نادری، عزت‌الله و مریم سیف‌نراقی، ۱۳۹۰، *روش‌های تحقیق و چگونگی ارزشیابی آن در علوم انسانی (با تأکید بر علوم تربیتی)*، چ دوم، تهران، ارسباران.
- نجفی، محمود و محبوبه فولادچنگ، ۱۳۸۶، «بررسی رابطه خودکارآمدی و سلامت روانی در دانش‌آموزان»، *دانش و رفتار شاهد*، ش ۶، ص ۱۴-۲۳.
- Abdolvahabi, Z, & et al, ۲۰۱۲, Relationship between emotional intelligence and self-efficacy in practical courses among research among physical education teachers, *European Journal of Experimental Biology*, v. ۵, p. ۱۷۷۸-۱۷۸۴.
- Adegbola, M. A, ۲۰۰۷, *The relationship among spirituality self efficacy and quality of life in adults white siclle cell disease*, The university of Texas at Arlington, p. ۴۳-۴۴.
- Bandura, A, ۱۹۸۶, *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hal.
- Bandura, A, ۱۹۹۴, Self-efficacy. in v.S. Ramachauran(Ed. Encyclopedia of human behavior, *NewYourk Academic press*, v.۴, p. ۷۱-۸۷.
- Bandura, A, ۱۹۹۷, *Self-Efficacy: The Exercise of Control*, New York: Freeman.
- Chan, W.D, ۲۰۰۴, Perceived emotional intelligence and self- efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong, *Personality and individual Differences*, v. ۳۶, p. ۱۷۸۱-۱۷۹۵.
- Elkins, M. R, ۲۰۰۴, Developing a plan for pediatric spiritual care, *Holistic Nursing practice*, v. ۱۸, N.۴, p. ۱۷۹-۱۸۶.
- Emmons, R. A, ۲۰۰۰, Is spirituality an intelligence? Motivation, cognition, and the psychology of ultimate concern, The International *Journal for the Psychology of Religion*, v. ۱۰, p. ۳-۲۶.
- Eniola- Mik, S, & Busari, A.O, ۲۰۰۷, Emotional intelligence in Promoting Self-Efficacy of the Visually Impaired Fresh Students of Federal College of Education (Special) Oyo, Nigeria, *The Social Sciences*, v. ۲, n. ۲, p. ۵۲-۵۵.
- Gardner, H, ۲۰۰۰, A case against spiritual intelligence, *International Journal for the Psychology of Religion*, v. ۱۰, n. ۱, p. ۲۷-۳۴.