

تاریخ دریافت مقاله: ۹۴/۹/۱۴

تاریخ تصویب مقاله: ۹۵/۶/۳۱

## رابطه روح فلسفی و هوش معنوی با کیفیت تدریس معلمان مقطع متوسطه

مرضیه باباگلی\*، دکتر سیدرضا بلاغت\*\*

### چکیده

قسمت اعظمی از توفیق و یا شکست برنامه‌های آموزش و پرورش به نوع تفکر، بینش و معنایی که معلمان برای کار خویش قائل هستند، بستگی دارد؛ لذا مطالعه حاضر که از نوع همبستگی است، با هدف بررسی رابطه روح فلسفی و هوش معنوی با کیفیت تدریس معلمان مقطع متوسطه شهر بابل انجام گرفته است. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه معلمان زن پایه دوم دوره دوم مقطع متوسطه در سال تحصیلی ۹۴-۹۳ به تعداد ۳۰۰ نفر و دانش‌آموزان همین معلمان به تعداد ۱۶۱۷ هستند. در این پژوهش، پرسشنامه‌های کیفیت تدریس سراج (۲۰۰۲)، روح فلسفی محقق ساخته و هوش معنوی بدیع، سواری، باقری دشت‌بزرگی، لطیفی‌زادگان (۱۳۸۹) مورد استفاده قرار گرفته است. در تجزیه و تحلیل استنباطی داده‌ها، از آزمون کولموگراف-اسمیرنوف، ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون گام‌به‌گام استفاده شده است. نتایج پژوهش حاکی از آن است که بین روح فلسفی و هوش معنوی با کیفیت تدریس و همچنین

---

babagoli@gmail.com

balaghat@edpsy.usb.ac.ir

\* کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی

\*\* نویسنده مسوول؛ عضو هیأت علمی دانشگاه سیستان و بلوچستان

بین روح فلسفی و هوش معنوی، رابطه مثبت معناداری وجود دارد. از ابعاد روح فلسفی، طرفداری از ارزش‌های انسانی، کنجکاوی، نوجویی و ژرف‌اندیشی و از ابعاد هوش معنوی، پرداختن به سجایای اخلاقی و تفکر کلی و بُعد اعتقادی، قادر به پیش‌بینی کیفیت تدریس هستند.

**واژه‌های کلیدی:** کیفیت تدریس، روح فلسفی، هوش معنوی، معلمان، شهر بابل.

#### مقدمه

همه کشورهای موفق در دنیا وامدار تلاش سیستم آموزش و پرورش خود هستند؛ زیرا این نهاد مهمترین رکن توسعه، یعنی نیروی انسانی متخصص و کارآمد را برای کشور تربیت می‌کند و تحویل جامعه می‌دهد (سلطانی، ۱۳۹۱). امروزه نقش معلم در آموزش و پرورش با نقش گذشته او تفاوت دارد و این تفاوت به خاطر این است که در این زمان هدف، آموزش مطالب و بازگو کردن آنها نیست؛ بلکه تمام جنبه‌های شخصیت دانش‌آموزان را در برمی‌گیرد. در واقع محتوای آموزشی از طریق دید و قضاوت معلم و همچنین از خلال ارزش‌های معلم به دانش‌آموختگان ارائه می‌شود و معنی و مفهوم پیدا می‌کند. همه این فعالیت‌های آموزشی و سرمایه‌گذاری‌های که در آموزش و پرورش انجام می‌شود، به خاطر پویایی کلاس و تحقق تدریس خوب است که تغییر در تدریس معلمان، بهبود کیفیت را به همراه می‌آورد (فتحی، ۱۳۸۹). مسأله کیفیت، یکی از ارکان مهم و حیاتی در نظام آموزشی شمرده می‌شود که به صورت مستقیم بر سرنوشت کشور نقش بسزایی دارد؛ زیرا عملکرد مؤثر سازمان‌های آموزشی، اساس عملکرد یک جامعه و ملت را تشکیل می‌دهند (حاجی‌پور، ۱۳۸۷، به نقل از شهرکی‌پور و رستگاری، ۱۳۹۱).

کیفیت در حوزه تدریس به درجه انطباق و سازگاری هریک از شاخص‌ها و ویژگی‌های اصلی کیفیت تدریس با استانداردها و خصوصیات مطلوب و متعالی که در نظریه‌های گوناگون به آن اشاره شده است، تعریف می‌شود (ویدوویچ<sup>۱</sup>، ۲۰۰۰، به نقل از شعبانی‌ورکی و قلی‌زاده،

<sup>۱</sup> - Vidovich

۱۳۸۵). بیگز<sup>۱</sup> و تانگ<sup>۲</sup> منظور از تدریس باکیفیت را تدریس با اثربخشی بالا و مواد غنی می‌دانند و عناصر عمده تدریس باکیفیت را شامل دانش، روش‌شناسی، پاسخگویی و اشتیاق می‌دانند (جعفری، قلی‌قورچیان، بهبودیان و شهیدی، ۱۳۹۱). نتایج تحقیق غنچی، حسینی و حجازی (۱۳۹۱) حاکی از آن است که عواملی چون طرح درس، مهارت‌های تدریس، مهارت‌های ارتباطی، مهارت تخصص در محتوای درس و ویژگی‌های فردی حرفه‌ای ۷۴/۸۲ درصد کل واریانس مؤلفه‌های کیفیت تدریس را مشخص می‌کنند.

درواقع تحقیق درباره کیفیت تدریس از جمله مهم‌ترین مسائلی است که از یک سو بازخورد مناسب را برای تجزیه و تحلیل مسائل آموزشی، تصمیم‌گیری‌های اساسی و برنامه‌ریزی استراتژیک در اختیار مسئولین و مجریان آموزش عالی قرار می‌دهد و از سوی دیگر مدرسان نیز می‌توانند با آگاهی از چگونگی عملکرد خود در جریان تدریس نسبت به اصلاح شیوه‌ها و روش‌های آموزشی و در نتیجه کیفیت تدریس خود اقدام نمایند (شهرکی‌پور و رستگاری‌پور، ۱۳۹۱). با در نظر گرفتن اینکه معلم نقش اساسی و مستقیمی در تجربه یادگیری فراگیران ایفا می‌کند و نقش معلم در فرایند آموزشی به اندازه‌ای مهم است که عده‌ای تدریس را مترادف با آموزش و پرورش تلقی می‌کنند (باغانی و نیشابوری، ۱۳۹۱)، شایسته است هرگونه عاملی که بتواند منجر به بهبود کارکردهای معلم شود، مورد توجه قرار بگیرد.

کورتاجن<sup>۳</sup> از صاحب‌نظران حوزه تربیت معلم الگوی لایه‌ای پیاز<sup>۴</sup> مانند سطوح تغییر<sup>۵</sup> را برای تبیین ماهیت ویژگی‌های ضروری یک معلم خوب ارائه کرده است. این الگو از بیرونی‌ترین لایه تا درونی‌ترین لایه عبارت است از: سطح محیطی و رفتار، سطح صلاحیت‌ها، سطح

1- Biggs

2- Tanag

3- Korthagen

4- The onion Model

5- Levels Of Change

اعتقاداتها، سطح هویت و سطح رسالت که پیش فرض بنیادین این الگو، دارا بودن تأثیر متقابل سطوح مختلف آن بر یکدیگر است (ایروانی، شرفی و یاری‌دهنوی، ۱۳۸۷).

سطح صلاحیت‌ها متضمن برخی توانمندی‌های ضروری حرفه معلمی است که می‌توان آن در سه حیطه صلاحیت‌های شناختی، صلاحیت‌های عاطفی و صلاحیت‌های مهارتی طبقه‌بندی کرد. صلاحیت شناختی مجموعه آگاهی‌ها، پیش‌ها و مهارت‌های ذهنی معلم و صلاحیت عاطفی مجموعه علائق و گرایش‌های معلم را شامل می‌شود و سطح هویت معلمان نیز به نحوه تفکر خودشان-خودپنداره آنها- بستگی دارد و به تدریج طی زندگی آنها شکل گرفته است و امری ذهنی و درونی است (ایروانی و همکاران، ۱۳۸۷). منظور از ذهنیت فلسفی توانایی و ویژگی‌های ذهنی است که در تفکر صحیح به فرد کمک می‌کند و دارای سه بُعد جامعیت، تعمق و انعطاف‌پذیری است (اسمیت، ۱۳۸۲). از این رو، ایروانی و همکاران (۱۳۸۷) معتقدند که مباحث تعلیم و تربیت از جمله ذهنیت فلسفی، می‌تواند در پرورش مهارت‌های صلاحیت شناختی و سطح هویت معلمان مؤثر باشد. از سویی دیگر، بعضی دیگر از مباحث فلسفه تعلیم و تربیت می‌تواند بر صلاحیت‌های عاطفی مانند: وحدت شخصیت، کنجکاوی و سعه صدر تأثیر بگذارد که این موارد به همراه مؤلفه‌های ذهنیت فلسفی، ابعاد روح فلسفی را تشکیل می‌دهند (شریعتمداری، ۱۳۷۶: ۲۵-۲۶). روح فلسفی، عبارت است از گرایش و خصوصیات فکری فیلسوف که در جنبه‌های مختلف رفتارش به چشم می‌آید (شریعتمداری، ۱۳۹۲). اگر بنا است که معلمان در راستای اهداف تعلیم و تربیت، کمکی به فراگیران بنمایند، باید به تعریف ویژگی‌هایی در خود پردازند (اسمیت، ۱۳۷۰، به نقل از خالدان و آبکار، ۱۳۸۴). این ویژگی‌ها که در شخصیت و خصوصیات رفتاری فیلسوف مشاهده می‌شود و به‌طور کلی شخصیت فیلسوف را از دیگران متمایز می‌کند، مجموعاً به‌عنوان روح فلسفی مطرح می‌شوند (شریعتمداری، ۱۳۷۲). برای روح فلسفی ۱۰ بُعد بدین شرح ذکر شده است (شریعتمداری، ۱۳۹۲)

و (۱۳۷۲): تردید منطقی<sup>۱</sup>، کنجکاوی<sup>۲</sup>، استقلال رأی<sup>۳</sup>، سعه صدر<sup>۴</sup>، نوجویی<sup>۵</sup>، طرفداری از ارزش‌های انسانی<sup>۶</sup>، وحدت شخصیت<sup>۷</sup>، دید گسترده<sup>۸</sup>، ژرف‌اندیشی<sup>۹</sup>، و انعطاف‌پذیری<sup>۱۰</sup>. مشاهده رفتار افرادی که فلسفه می‌دانند؛ یعنی با نظریات فلسفی آشنایی دارند، این حقیقت را ثابت می‌کند که مطالعه فلسفه خودبه‌خود در تغییر تفکر افراد مؤثر نیست؛ بلکه جنبه‌های دیگر فلسفه از جمله خصوصیات که فیلسوف در طرز تفکر خود نشان می‌دهد یعنی روح فلسفی، به‌طور مستقیم بر روی تغییر فکر افراد تأثیر دارد و روشنفکران می‌توانند چیزهای مختلفی از آن بیاموزند (شریعتمداری، ۱۳۷۲). شخصی که دارای چنین گرایشی باشد، از ذهن باز و انتقادگر برخوردار است. او همواره آماده دریافت معانی زندگی، جهان و روابط آن است (شعاری‌نژاد، ۱۳۷۷، به نقل از قاسم‌پور دهاقانی و جعفری، ۱۳۸۹).

حضرت علی علیه‌السلام در نهج‌البلاغه، حکمت ۹۲ در بیان مراتب علم می‌فرماید: «أَوْضَعُ الْعِلْمِ مَا وَقَفَ عَلَى اللِّسَانِ وَ أَرْفَعَهُ مَا ظَهَرَ فِي الْجَوَارِحِ وَ الْأَرْكَانِ»: بی‌ارزش‌ترین دانش، دانشی است که بر سر زبان است، و برترین علم، علمی است که در اعضا و جوارح آشکار است». مقصود از این جمله که علم در ارکان وجود انسان ظاهر شود؛ یعنی تغییری در شخصیت انسان، طرز تفکر، گرایش، عادات، معلومات و ... ایجاد کند. در نتیجه، باید به صورتی باشد که وقتی فرد با این علم برخورد می‌کند، عکس‌العمل او همه‌جانبه باشد و تغییری در کل شخصیت او به وجود بیاورد و این بیانی روشن از روح فلسفی است (شریعتمداری، ۱۳۶۵).

1- Reasonable Doubt  
 2- Curiosity  
 3- Independency  
 4- Tolerance  
 5- Innovativeness  
 6- Advocacy of Human Values  
 7- Unity of personality  
 8- Broad Perspective  
 9- Contemplation  
 10- Flexibility

مطهری (۱۳۷۷: ۲۰) روح علمی را این گونه شرح می‌دهد: مقصود از روح علمی این است که علم اساساً از غریزه حقیقت‌جویی سرچشمه می‌گیرد؛ یعنی انسان می‌خواهد حقایق را آنچنان که هستند بفهمد و خودش را نسبت به حقایق بی‌طرف و بی‌غرض نگاه دارد. در واقع فردی که روح علمی دارد، از دلیل به مدعا می‌رود؛ نه اینکه ادعایی بکند و بعد به سمت دلیل پیدا کردن برای آن برود.

می‌توان این گونه بیان کرد که ویژگی‌های مطرح شده به‌عنوان خصوصیات فیلسوف، فرد را قادر می‌سازند اولاً در برخورد با مسائل و مشکلات از خود محوری، یک جانبه‌نگری و جمود فکری مصون بماند و وی را قادر به شناخت صحیح و اصولی سازمان نماید، ثانیاً این توانایی را می‌دهد که با ارائه راهکارهای تازه و جدید بتواند بر مسائل آموزشی ناشی از سنت‌گرایی غلط و تندروری‌های جدید فائق آید و آموزش را در مسیر صحیح خود هدایت نماید (طالب‌پور، ۱۳۸۴، به نقل از تقی‌پور ظهیر و توکلی، ۱۳۹۰).

به نظر می‌رسد، با توجه به همراهی روح در کنار فلسفه (علم) به‌عنوان روح فلسفی یا به عبارتی روح علمی بتوان گفت هدف شریعتمداری از بیان این مؤلفه‌ها تحت این عنوان تأکید بر ویژگی‌هایی از تفکر (علم) باشد: تفکر یا علمی که همیشه در حال جریان و در حرکت است، دچار رکود نمی‌شود و سبب تعالی می‌شود و از سویی دیگر مترادف قرار دادن روح فلسفی با روح علمی و تفکر منطقی (شریعتمداری، ۱۳۶۱) نشان‌دهنده این است که همان مسیری که در مسائل علمی باید طی کرد، همان مسیر تفکر منطقی است که از برخورد با موقعیت نامعین شروع می‌شود و جریان می‌یابد؛ از این رو است که شریعتمداری (۱۳۸۰) بیان می‌کند که تفکر همان روش علمی است که اندیشمندان در حل مسأله به کار می‌برند.

درونی‌ترین سطح الگوی کورتاجن، سطح رسالت است که برخی از محققان آن را سطح معنویت می‌نامند. این سطح در مورد معنا دادن به وجود یک انسان است. سؤال محوری این سطح این است که چرا من وجود دارم؟ از این رو این سطح متضمن ارزش‌های فردی است که

شخص آنها را جزئی تفکیک‌ناپذیر از وجودش در نظر می‌گیرد و از درون فرد به بیرون تجلی می‌یابد (ایروانی و همکاران، ۱۳۸۷).

زوهار<sup>۱</sup> (۲۰۱۰) هشت انگیزه منفی و هشت انگیزه مثبت را بیان می‌کند که به گفته روانشناسان ۹۴٪ از افراد بیشتر اوقات در راستای این انگیزه‌های منفی مانند ترس، خشم، طمع، خودپسندی، پیش می‌روند که همین انگیزه‌ها منجر به رفتار مخرب و منفی می‌شوند و این نقش هوش معنوی است که انگیزه‌های ما را در جهت خلاقیت، خدمت، شناسایی و ... فراتر از موارد شخصی ارتقا دهد. همچنین بیان می‌کند که هوش معنوی ناشی از اصلی‌ترین و اساسی‌ترین نیازهای آدمی یعنی، تجربه معنای عمیق، اهداف اساسی، مهمترین ارزش‌هاست که منجر به زندگی ژرف‌تر، عاقلانه‌تر و سؤال برانگیزتر می‌شود و در نهایت بر تجربیات و تصمیمات ما تأثیر می‌گذارد. جرج (۲۰۰۶) معتقد است که امنیت شخصی، ایجاد روابط و درک بین‌فردی و مدیریت تغییر، پراهمیت‌ترین عرصه‌هایی هستند که هوش معنوی می‌تواند در آنها به‌کار رود (محمدنژاد، بحیرایی و حیدری، ۱۳۸۸). از نظر ولمن<sup>۲</sup> هوش معنوی به‌عنوان «ظرفیت انسانی ما برای پرسیدن سؤالات نهایی در مورد معنی زندگی» و ظرفیتی برای تجربه ارتباط یکپارچه بین هر یک از ما و جهانی که در آن زندگی می‌کنیم، تعریف می‌شود (کینگ<sup>۳</sup>، ۲۰۰۸).

از دیدگاه کینگ (۲۰۰۸) هوش معنوی به‌عنوان یک مجموعه از ظرفیت‌های ذهنی تعریف می‌شود که در وحدت و یکپارچگی و کاربرد انطباقی جنبه‌های غیرمادی و مافوق هستی فرد و رسیدن به نتایجی از قبیل اندیشه وجودی عمیق، بهبود معنا و شناخت خویش‌تر است (گلچین و سنجری، ۱۳۹۱). امنس<sup>۴</sup> (۱۹۹۹) هوش معنوی را کاربرد انطباقی اطلاعات معنوی در جهت حل مسأله در زندگی روزانه و فرایند دستیابی به هدف تعریف می‌کند (زارعی متین، خیراندیش و جهانی، ۱۳۹۰). معلم با استفاده از هوش معنوی به حل مشکلات پیش رو در مسیر

<sup>1</sup>- Zohar

<sup>2</sup>- Wolman

<sup>3</sup>- King

<sup>4</sup>- Emmons

می‌رود و با توجه به جایگاهی که دارد، سعی می‌کند که به کارها و فعالیت‌هایش معنا ببخشد. او به این می‌اندیشد که کدام مسیر در زندگی حرفه‌ای او بالاتر و عالی‌تر است تا آن را الگو و اسوه خود قرار دهد (دارایی، ۱۳۹۰)؛ بنابراین، از آنجایی که معلمی شغل حساسی است و نحوهٔ تعلیم و تربیت آیندهٔ کودکان را رقم می‌زند و از طرف دیگر هوش معنوی دربرگیرندهٔ وجدان و تعهد کاری است، پسندیده است که آموزش و پرورش تمهیداتی را ایجاد کند تا هوش معنوی در معلمان تقویت شود (حسینیان، قاسم‌زاده و نیکنام، ۱۳۹۰). بر این اساس، سؤالات پژوهش به صورت زیر مطرح می‌شوند:

۱. آیا روح فلسفی با کیفیت تدریس معلمان زن پایهٔ دوم در دورهٔ دوم مقطع متوسطه شهر بابل رابطه دارد؟
۲. آیا هوش معنوی با کیفیت تدریس معلمان زن پایهٔ دوم در دورهٔ دوم مقطع متوسطه شهر بابل رابطه دارد؟
۳. آیا روح فلسفی با هوش معنوی معلمان زن پایهٔ دوم در دورهٔ دوم مقطع متوسطه شهر بابل رابطه دارد؟
۴. آیا کیفیت تدریس معلمان زن پایهٔ دوم در دورهٔ دوم مقطع متوسطه شهر بابل از طریق ابعاد روح فلسفی قابل پیش‌بینی است؟
۵. آیا کیفیت تدریس معلمان زن پایهٔ دوم در دورهٔ دوم مقطع متوسطه شهر بابل از طریق ابعاد هوش معنوی قابل پیش‌بینی است؟

### روش

پژوهش حاضر توصیفی و از نوع همبستگی است. جامعهٔ آماری در پژوهش حاضر، شامل کلیه معلمان زن پایهٔ دوم در دورهٔ دوم متوسطه به تعداد ۳۰۰ نفر است. نمونه‌گیری به صورت خوشه‌ای تصادفی تک‌مرحله‌ای انجام گرفت؛ بدین صورت که ابتدا از میان کل دبیرستان‌های دورهٔ دوم مقطع متوسطه (۴۲ دبیرستان) به صورت تصادفی ۲۱ دبیرستان انتخاب شد و سپس از



هر دبیرستان ۸ معلم پایه دوم انتخاب شدند که در مجموع ۱۶۸ نفر هستند که این تعداد نمونه بر اساس فرمول کوکران محاسبه شده است. تعداد نمونه دانش آموزان برحسب فرمول کوکران حدود ۳۱۱ نفر است که برای اینکه دانش آموزان به تعداد مساوی میان معلمان تقسیم شوند (هر معلم ۲ دانش آموز)، ۳۳۶ نفر (حدود ۲۱٪ درصد جامعه دانش آموزی) در نظر گرفته شده است؛ بنابراین، هر معلمی که پرسشنامه روح فلسفی و هوش معنوی را پر کرده است، دو دانش آموز از همین معلم کیفیت تدریس او را مورد سنجش قرار داده است.

### ابزار پژوهش

۱- پرسشنامه کیفیت تدریس: پرسشنامه کیفیت تدریسی که در این پژوهش استفاده شده است، از پرسشنامه کیفیت تدریس سراج (۲۰۰۲)، به نقل از شعبانی ورکی و قلی زاده، (۱۳۸۵) اقتباس شده است. به منظور نمره گذاری این مقیاس ۲۱ ماده ای برای هر یک از پنج گزینه: خیلی زیاد، زیاد، متوسط، کم، خیلی کم به ترتیب، مقادیر ۵ تا ۱ در نظر گرفته شده است که هر یک از گویه های این پرسشنامه چهار بُعد طرح درس، اجرای تدریس، ارزشیابی تدریس، روابط بین فردی را در برمی گیرند. در مطالعه حاضر، برای تعیین روایی محتوایی و صوری پرسشنامه از نظر ۵ نفر از اساتید امر استفاده شده است که با روش رفت و برگشت مورد تأیید قرار گرفت. پایایی پرسشنامه کیفیت تدریس سراج در نتیجه محاسبه آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۶ است که پایایی این پرسشنامه نیز برای جامعه دانش آموزان این پژوهش ۰/۸۸ به دست آمده است. همچنین پایایی ابعاد این پرسشنامه به شرح زیر است: طرح درس: ۰/۶۲، اجرای تدریس: ۰/۷۱ درصد، ارزشیابی تدریس: ۰/۸۲ درصد و روابط بین فردی: ۰/۸۲ درصد.

۲- پرسشنامه روح فلسفی: پرسشنامه روح فلسفی یک پرسشنامه محقق ساخته است که شامل ۴۷ گویه پنج گزینه ای است که برای گویه های ۱-۲-۳-۴-۵-۶-۷-۱۱-۱۳-۳۳ به صورت کاملاً موافقم ۵، تا حدودی موافقم ۴، نظری ندارم ۳، تا حدودی مخالفم ۲، کاملاً مخالفم ۱ نمره گذاری شده است و باقی گویه ها به صورت عکس نمره گذاری می شوند؛ یعنی: کاملاً موافقم

۱، تا حدودی موافقم ۲، نظری ندارم ۳، تا حدودی مخالفم ۴ و کاملاً مخالفم ۵ که این گویه‌ها ابعاد شرح داده شده تحت عنوان روح فلسفی را در بر می‌گیرند. روایی محتوایی و صوری این پرسشنامه توسط اساتید فلسفه تعلیم و تربیت مورد تأیید قرار گرفته است؛ همچنین همبستگی پیرسون بین روح فلسفی با ذهنیت فلسفی اسمیت برابر ۰٫۷۲ است که روایی همگرایی روح فلسفی را تأیید می‌کند. پایایی این پرسشنامه برای جامعه معلمان این پژوهش با استفاده از آلفای کرون باخ برابر با ۷۸/۹ درصد به دست آمده است که بیانگر پایایی قابل قبول برای استفاده است. همچنین اعتبار محاسبه شده برای زیر مقیاس‌های این پرسشنامه به شرح زیر است: تردید منطقی ۰/۶۸، کنجکاوی ۰/۶۹، استقلال رأی ۰/۶۸، سعه صدر ۰/۷۵، نوجویی ۰/۶۹، طرفداری از ارزش‌های انسانی ۰/۷۵، وحدت شخصیت ۰/۷۲، دید گسترده ۰/۶۸، ژرف‌اندیشی ۰/۷۶ و انعطاف‌پذیری ۰/۷۷.

۳- پرسشنامه هوش معنوی: در این پژوهش از پرسشنامه هوش معنوی بدیع و همکاران (۱۳۸۹) استفاده شده است که شامل ۴۲ گویه پنج گزینه‌ای است که نمره‌گذاری تفکر کلی و بُعد اعتقادی، پرداختن به سجایای اخلاقی و خودآگاهی، عشق و علاقه به صورت کاملاً موافقم ۵، موافق ۴، تا حدودی ۳، مخالفم ۲ و کاملاً مخالفم ۱ است؛ اما نمره‌گذاری توانایی مقابله و تعامل با مشکلات به صورت عکس انجام می‌گیرد؛ یعنی کاملاً موافقم ۱، موافق ۲، تا حدودی ۳، مخالفم ۴ و کاملاً مخالفم ۵ نمره‌گذاری می‌شود. برای تعیین روایی آن از تحلیل عاملی با روش تحلیل مؤلفه‌های اصلی با چرخش واریماکس استفاده شده است که بعد از تحلیل عاملی ۳۰ سؤال روی هیچ یک از عامل‌های تفکر کلی و بُعد اعتقادی، توانایی مقابله و تعامل با مشکلات، پرداختن به سجایای اخلاقی، خودآگاهی و عشق و علاقه قرار نگرفتند و حذف شدند و در کل ۴۲ سؤال از مجموع ۷۲ سؤال باقی ماندند. برای پایایی پرسشنامه هوش معنوی از دو روش آلفای کرون باخ و تصنیف استفاده شده است که برای کل پرسشنامه برابر ۰/۸۵ و ۰/۷۸ است که بیانگر پایایی قابل قبول پرسشنامه یاد شده است. برای تعیین اعتبار این پرسشنامه نمره آن با نمره سؤال ملاک همبسته شده و مشخص گردید که رابطه مثبت معنی‌داری بین آنها وجود دارد

( $r=0.55; P=0.0001$ ) که نشان می‌دهد پرسشنامه هوش معنوی از اعتبار لازم برخوردار است (بدیع<sup>۱</sup>، ۲۰۱۴). پایایی این پرسشنامه برای جامعه معلمان پژوهش حاضر با استفاده از آلفای کرون باخ ۰.۸۳۸ درصد به دست آمده است که بیانگر پایایی قابل قبول برای استفاده است. همچنین برای زیر مقیاس‌های آن به این صورت است: تفکر کلی و بُعد اعتقادی ۰/۷۹، توانایی مقابله و تعامل با مشکلات ۰/۸۵، پرداختن به سجایای اخلاقی ۰/۷۲ و خودآگاهی، عشق و علاقه ۰/۸۰.

### روش‌های تحلیل داده‌ها

برای تحلیل استنباطی از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف، ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون گام به گام استفاده شده است که تمامی این محاسبات با استفاده از نرم‌افزار SPSS ۲۱ انجام گرفته است.

### تجزیه و تحلیل یافته‌ها

در بررسی سؤال اول «آیا روح فلسفی با کیفیت تدریس معلمان زن پایه دوم مقطع متوسطه دوم شهر بابل رابطه دارد؟»، از آزمون ضریب همبستگی پیرسون استفاده شده است. جدول شماره ۱:

جدول ۱. رابطه روح فلسفی و کیفیت تدریس معلمان

تعداد	سطح معناداری	ضریب همبستگی پیرسون	روح فلسفی کیفیت تدریس
۱۶۸	۰.۰۰۰	۰.۴۹۲	

<sup>1</sup> - Badei

طبق جدول شماره ۱، ضریب همبستگی ۰,۴۹۲ است که با توجه به سطح معناداری (۰,۰۰۰) که کمتر از ۰,۰۱ است ( $p < 0.01$ )؛ بنابراین، می‌توان گفت بین دو متغیر روح فلسفی و کیفیت تدریس رابطه مثبت معناداری وجود دارد.

در بررسی سؤال دوم پژوهش، «آیا هوش معنوی با کیفیت تدریس معلمان زن پایه دوم مقطع متوسطه دوم شهر بابل رابطه دارد؟»، از آزمون ضریب همبستگی پیرسون استفاده شده است. جدول شماره ۲:

جدول ۲. رابطه بین هوش معنوی و کیفیت تدریس

تعداد	سطح معناداری	ضریب همبستگی پیرسون	هوش معنوی کیفیت تدریس
۱۶۸	۰,۰۰۰	۰,۴۱۹	

طبق جدول شماره ۲، ضریب همبستگی ۰,۴۱۹ است که با توجه به سطح معناداری (۰,۰۰۰) که کمتر از ۰,۰۱ است ( $p < 0.01$ )؛ بنابراین، می‌توان گفت بین دو متغیر هوش معنوی و کیفیت تدریس رابطه مثبت معناداری وجود دارد.

در بررسی سؤال سوم پژوهش «آیا روح فلسفی با هوش معنوی معلمان زن پایه دوم مقطع متوسطه دوم شهر بابل رابطه دارد؟»، از آزمون ضریب همبستگی پیرسون استفاده شده است. جدول شماره ۳:

جدول ۲. رابطه بین روح فلسفی و هوش معنوی

تعداد	سطح معناداری	ضریب همبستگی پیرسون	روح فلسفی هوش معنوی
۱۶۸	۰,۰۰۰	۰,۸۹۴	

همان‌طور که در جدول شماره ۳ مشاهده می‌شود، ضریب همبستگی ۰,۸۹۴ است که با توجه به سطح معناداری (۰,۰۰۰) که کمتر از ۰,۰۱ است ( $p < 0.01$ )، می‌توان گفت بین دو متغیر روح فلسفی و هوش معنوی رابطه مثبت معناداری وجود دارد.

به‌منظور بررسی سؤال چهارم پژوهش «آیا کیفیت تدریس معلمان زن پایه دوم مقطع متوسطه دوم شهر بابل از طریق ابعاد روح فلسفی قابل پیش‌بینی است؟» از رگرسیون گام‌به‌گام استفاده شده است. جدول شماره ۴:

جدول ۴. تحلیل رگرسیون ابعاد روح فلسفی در پیش‌بینی کیفیت تدریس معلمان.

متغیر	مجذور R تنظیم‌شده	ضریب تعیین	بتا	سطح معناداری
طرفداری از ارزش‌های انسانی	۰,۴۱۱	۰,۶۴۴	۰,۵۴۸	۰,۰۰۰
کنجکاوی	۰,۴۴۳	۰,۶۷۱	۰,۴۶۳	۰,۰۰۱
نوجویی	۰,۵۱۰	۰,۷۲۰	۰,۳۶۵	۰,۰۰۰
ژرفاندیشی	۰,۵۳۶	۰,۷۴۰	۰,۵۲۵	۰,۰۰۲

نتایج جدول شماره ۴ بیانگر این است که در گام اول مؤلفه طرفداری از ارزش‌های انسانی توانسته ۶۴,۴ درصد از تغییرات متغیر ملاک (کیفیت تدریس) را پیش‌بینی کند. در گام دوم مؤلفه کنجکاوی به همراه طرفداری از ارزش‌های انسانی در مجموع توانسته‌اند ۶۷,۱ درصد از تغییرات کیفیت تدریس را پیش‌بینی کنند؛ بنابراین، متغیر کنجکاوی به‌تنهایی توانسته ۲,۷ درصد از تغییرات کیفیت تدریس را پیش‌بینی کند. در گام سوم، نوجویی به‌تنهایی قادر است ۴,۹ درصد از تغییرات کیفیت تدریس را پیش‌بینی کند و در گام آخر، ژرفاندیشی به‌تنهایی قادر است ۲ درصد از تغییرات کیفیت تدریس را پیش‌بینی کند. لازم به ذکر است که سایر ابعاد روح فلسفی به علت عدم وجود رابطه معنادار حذف گردیده‌اند.

برای تحلیل سؤال پنجم این پژوهش «آیا کیفیت تدریس معلمان زن پایه دوم مقطع متوسطه دوم شهر بابل از طریق ابعاد هوش معنوی قابل پیش‌بینی است؟» نیز، از رگرسیون گام‌به‌گام

به منظور پیش‌بینی متغیر ملاک (کیفیت تدریس) از روی ابعاد هوش معنوی (متغیر پیش‌بین) استفاده شده است. جدول شماره ۵:

جدول ۵. تحلیل رگرسیون ابعاد هوش معنوی در پیش‌بینی کیفیت تدریس معلمان.

متغیر	مجدور R تنظیم‌شده	ضریب تعیین	بتا	سطح معناداری
پرداختن به سجایای اخلاقی	۰,۱۷۶	۰,۴۲۵	۰,۳۰۹	۰,۰۰۱
تفکر کلی و بعد اعتقادی	۰,۱۹۲	۰,۴۴۹	۰,۱۸۵	۰,۰۴۱

نتایج جدول شماره ۵ بیانگر این است که در گام اول پرداختن به سجایای اخلاقی توانسته ۴۲,۵ درصد از تغییرات متغیر ملاک (کیفیت تدریس) را پیش‌بینی کند. در گام دوم مؤلفه پرداختن به سجایای اخلاقی به همراه تفکر کلی و بُعد اعتقادی، در مجموع توانسته‌اند ۴۴,۹ درصد از تغییرات کیفیت تدریس را پیش‌بینی کنند؛ بنابراین، متغیر تفکر کلی و بُعد اعتقادی به تنهایی توانسته ۲,۴ درصد از تغییرات کیفیت تدریس را پیش‌بینی کند. لازم به ذکر است که سایر ابعاد هوش معنوی به علت عدم وجود رابطه معنادار حذف گردیده‌اند.

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف اصلی این پژوهش، بررسی رابطه روح فلسفی و هوش معنوی با کیفیت تدریس معلمان مقطع متوسطه دوم شهر بابل بود که با توجه به کمبود تحقیقات تجربی در این زمینه، تحقیقاتی که دقیقاً با سؤالات پژوهش مرتبط باشد، یافت نشد؛ لذا تحقیقاتی که به نوعی مرتبط بودند، ذکر گردید. در پاسخ به سؤال اول پژوهش، تحلیل آماری نشان داد که رابطه مثبت معناداری بین روح فلسفی و هوش معنوی وجود دارد. این یافته با پژوهش کوشی (۱۳۹۲) که بیان می‌کند بین ذهنیت فلسفی با کیفیت تدریس رابطه مثبت معناداری وجود دارد؛ به دلیل اینکه ذهنیت فلسفی جزو روح فلسفی است، همسو است: روح فلسفی به‌عنوان تفکر یا علمی

معرفی شده است که به تجربه بسنده نمی‌کند و همواره پویا و در حال حرکت و به‌روز شدن است و از آنجا که کیفیت تدریس اشاره به میزان مؤثر بودن فعالیت‌های آموزشی دارد که شامل مهارت‌های تدریس، انگیزش، شخصیت، رفتار در کلاس و توانایی علمی استاد می‌شود (پاک‌مهر، جعفری‌ثانی، سعیدی‌رضوانی و کارشکی، ۱۳۹۱)، می‌توان بیان کرد که بالا بودن روح فلسفی در فرد موجب می‌شود تا فرد با نوع تفکر سیالی که به‌واسطه روح فلسفی پیدا می‌کند، درصدد باشد تا قابلیت پذیرش منطقی روش‌ها و راه‌های جدید تدریس داشته باشد، با کمک نیروی اندیشه و تفکر، شرایط تازه محیط کار و دانش‌آموزان را به خوبی درک کند.

تحلیل سؤال دوم پژوهش نیز حاکی از وجود رابطه مثبت معنادار بین هوش معنوی و کیفیت تدریس است. این یافته همسو با نتایج اسفندیاری (۱۳۹۲) در بررسی رابطه هوش معنوی و بهره‌وری دبیران و با نتایج تحقیق جرج و ویسوام<sup>۱</sup> (۲۰۱۳) مبنی بر وجود رابطه بین هوش معنوی و کارایی و پیشرفت علمی معلم است، با توجه به اینکه تحقیقات ذکر شده در ارتباط با بهره‌وری و کارایی است که انتظار داریم در همه این موارد نهایتاً کیفیت تدریس تغییر پیدا کند؛ بنابراین، نتایج تحقیقات این موارد با کیفیت تدریس بیان شده است. هوش معنوی را می‌توان به‌عنوان بالاترین هوش وجودی فرد دانست که سبب ایجاد نگرشی جدید و مثبت در فرد نسبت به خود، دیگران و جهان پیرامون می‌شود (گلچین و سنجر، ۱۳۹۱) و همچنین موجب تعهد و وجدان کاری می‌شود (حسینیان و همکاران، ۱۳۹۰) و از آنجا که کیفیت تدریس اشاره به میزان مؤثر بودن فعالیت‌های آموزشی دارد که شامل مهارت‌های تدریس، انگیزش، شخصیت، رفتار در کلاس و توانایی علمی استاد می‌شود (پاک‌مهر و همکاران، ۱۳۹۱)، می‌توان بیان کرد که بالا بودن هوش معنوی در فرد موجب می‌شود تا فرد با نگاه مثبتی که نسبت به خود و اطرافیان و تعهد و وجدان کاری که به‌واسطه هوش معنوی پیدا می‌کند، درصدد باشد تا تمام تلاش خود را جهت مؤثر بودن فعالیت آموزشی انجام دهد. تحلیل سؤال سوم پژوهش نیز حاکی از وجود

<sup>1</sup>- George & Visvam

رابطه مثبت معنادار بین روح فلسفی و هوش معنوی است. در تبیین یافته این سؤال می‌توان این‌گونه بیان کرد که هر چه قدر معلم در هر فرصتی به دنبال مسائل نو و بدیع باشد و در هر شرایط و موقعیت نگاه خود را از سطح به عمق قضایا ببرد و در این راه سعی کند تحت تأثیر عوامل غیرمنطقی قرار نگیرد و با ارزیابی افکار و عقاید مختلف از رکود خود جلوگیری کند، می‌تواند با ارزش‌ها و اهداف آموزش و پرورش همسو شود و با موانع و مشکلات در محیط کار بهتر مقابله کند و به اثرات عمیقی که می‌تواند بر دانش‌آموزان بگذارد، بهتر توجه کند.

نتایج تحلیل سؤال چهارم، حاکی از این است که از ابعاد روح فلسفی، به ترتیب چهار بُعد طرفداری از ارزش‌های انسانی، کنجکاوی، نوجویی و ژرف‌اندیشی قادر به پیش‌بینی کیفیت تدریس هستند که با نتایج تحقیق سخنور و ماهروزاده (۱۳۸۹) که ژرف‌اندیشی می‌تواند روش تدریس دبیران را پیش‌بینی کند، همسو است. این یافته را این‌گونه می‌توان تبیین کرد: دانش‌آموزان برای درک فرایند تدریس به بازخورد مناسب معلم و تعامل مناسب نیازمندند. در ایجاد چنین فضایی، معلمان به همراه دانش‌آموزان قادرند در مورد مباحث درسی بحث کنند، به تحلیل و ارزیابی مباحث پردازند و همین بازخوردها زمینه‌ساز یادگیری باکیفیت می‌شود. نتایج تحلیل سؤال آخر این پژوهش حاکی از این است که از ابعاد هوش معنوی، به ترتیب دو بُعد پرداختن به سجایای اخلاقی و تفکر کلی و بُعد اعتقادی قادر به پیش‌بینی کیفیت تدریس هستند که در این زمینه، تحقیقی که به این موضوع پرداخته باشد، یافت نشد. با توجه به اینکه در این قسمت نیز پرداختن به سجایای اخلاقی که استفاده از نظرات و تجربیات دیگران در کارها و روحیه انتقادپذیری را شامل می‌شود، بیشترین قدرت پیش‌بینی را داشته است؛ به نظر می‌رسد این مورد مهر تأییدی باشد بر این موضوع که در کنار همه امکانات آموزشی، روش‌های نوین و معلمانی که با این ابزارها آشنایی دارند، احترام به ارزش‌های انسانی در کلاس یا همان سجایای اخلاقی مانند گذرگاهی هستند که موجب می‌شوند همه این ابزارها به مقصدی که برایشان در نظر گرفته شده‌اند برسند و در نهایت تدریس اثربخشی محقق شود.



به نظر می‌رسد، نتایج این پژوهش مهر تأییدی را بر الگوی معلم خوب کورتاجن می‌زنند و بیان می‌کنند که عوامل درونی مانند روح فلسفی و هوش معنوی، برون‌دادهایی را که معلم می‌بایست داشته باشد، تحت تأثیر قرار می‌دهد. توجه به نیروهای انسانی ماهر و ورزیده در امر تدریس که بتوانند تدریس باکیفیتی داشته باشند، در کار خود توانمند باشند و به سرعت دچار فرسودگی در حرفه خود نشوند، نیازمند توجه به هوش معنوی و روح فلسفی است؛ از این رو، می‌بایست مجریان توجه ویژه‌ای به مؤلفه‌های فکری و معنوی معلمان داشته باشند. به علاوه، ناکارآمدی و عدم توجه به مؤلفه‌های مؤثر بر کیفیت تدریس معلمان، به عنوان یک چالش منجر به نادیده انگاشتن و رکورد مهارت‌های فردی معلمان می‌شود و مانع بروز و شکوفاندن توانایی‌هایی می‌شود که می‌بایست در مسیر صحیح تعلیم و تربیت به کار گرفته شود.

پژوهش حاضر تمامی محدودیت‌های تحقیق‌های پرسشنامه‌ای را داراست.

در انجام پژوهش حاضر، افراد زیادی مشارکت و فعالیت داشته‌اند که از همه آنها به خصوص اداره آموزش و پرورش شهر بابل و معلمان مقطع متوسطه شهر بابل تشکر و قدردانی می‌شود.

## منابع

۱. اسفندیاری، محمد (۱۳۹۲). رابطه هوش معنوی و اخلاقیات با بهره‌وری دبیران مقطع متوسطه شهر مرودشت. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی مرودشت.
۲. اسمیت، فیلیپ جی (۲۰۰۱). ذهنیت فلسفی در مدیریت آموزشی. (ترجمه محمدرضا بهرنگی، ۱۳۸۲). چاپ چهارم. تهران: کمال تربیت.
۳. ایروانی، شهین؛ شرفی، محمدرضا؛ یاری‌دهنوی، مراد (۱۳۸۷). چرا معلمان به آموختن فلسفه تعلیم و تربیت نیاز دارند؟ علوم تربیتی، ۹۳، صص ۶۸-۳۳.
۴. باغانی، مریم؛ دهقان نیشابوری، محسن. (۱۳۹۱). تأثیر اضطراب بر کیفیت تدریس. راهبردهای آموزش، ۱، صص ۱۳-۹.
۵. بدیع، علی؛ سواری، الهام؛ باقری دشت بزرگ، نجمه؛ لطیفی‌زادگان، وحیده (۱۳۸۹). ساخت و اعتباریابی پرسشنامه هوش معنوی، اولین همایش ملی روانشناسی دانشگاه پیام نور، تبریز.
۶. پاک‌مهر، حمیده؛ جعفری‌ثانی، حسین؛ سعیدی رضوانی، محمود؛ کارشکی، حسین (۱۳۹۱). نقش کیفیت تدریس اساتید و مؤلفه‌های آن در توسعه تفکر انتقادی دانشجویان: فرصت‌ها و چالش‌های برنامه درسی در آموزش عالی. مطالعات روانشناسی تربیتی، ۱۷، صص ۳۸-۱۶.
۷. تقی‌پورظهیر، علی؛ توکلی، رؤیا (۱۳۹۰). بررسی رابطه ذهنیت فلسفی با عملکرد دبیران مدارس متوسطه آموزش و پرورش منطقه ۴ تهران. مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی، ۶، صص ۶۳-۸۰.
۸. جعفری، پریش؛ قلی‌قورچیان، نادر؛ بهبودیان، جواد؛ شهیدی، نیما (۱۳۹۱). ارائه الگویی ساختاری برای رابطه خودکارآمدی شایستگی‌ها و تعهد سازمانی اعضای هیئت علمی با کیفیت تدریس آنان. پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۶۴، صص ۸۲-۶۱.
۹. حسینیان، سیمین؛ قاسم‌زاده، سوگند؛ نیکنام، ماندانا (۱۳۹۰). پیش‌بینی کیفیت زندگی معلمان زن بر اساس متغیرهای هوش هیجانی و هوش معنوی. مشاوره شغلی و سازمانی، ۹، صص ۶۰-۴۲.
۱۰. خالدران، اصغر؛ آبکار، علیرضا (۱۳۸۴). بررسی میزان ذهنیت فلسفی مربیان ورزشی و رابطه آن با برخی مشخصات فردی. فیزیولوژی ورزشی کاربردی، ۱، صص ۱۵-۱.

۱۱. دارایی، خدیجه (۱۳۹۰). بررسی تأثیر هوش معنوی بر توانمندسازی معلمان مقطع متوسطه آموزش و پرورش شهر تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی تهران.
۱۲. زارعی‌متین، حسن؛ خیراندیش، مهدی؛ جهانی، حوریه (۱۳۹۰). شناسایی و سنجش مؤلفه‌های هوش معنوی در محیط کار؛ مطالعه موردی: در بیمارستان لبافی‌نژاد تهران، پژوهش‌های مدیری عمومی، ۱۲، ۹۴-۷۱.
۱۳. سخنور، ناهید؛ ماهروزاده، طیبه (۱۳۸۹). ذهنیت فلسفی و نگرش به روش تدریس فعال در میان معلمان ریاضی (مقطع راهنمایی). اندیشه‌های نوین تربیتی، ۳، صص ۶۷-۹۴.
۱۴. سلطانی، خدیجه (۱۳۹۱). بررسی عوامل مؤثر بر به‌کارگیری روش‌های نوین تدریس در مدارس متوسطه شهر همدان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی تهران.
۱۵. شریعتمداری، علی (۱۳۶۱). پرورش روح علمی و تفکر منطقی، پیوند، ۳۷، صص ۱۲-۱۷.
۱۶. شریعتمداری، علی (۱۳۶۵). مجموعه آثار دومین کنگره جهانی امام رضا (ع)، جلد اول. مشهد: کنگره جهانی امام رضا (ع).
۱۷. شریعتمداری، علی (۱۳۷۲). فلسفه پرورش فکر «روشنفکر کیست؟». اصفهان: جهاد دانشگاهی اصفهان.
۱۸. شریعتمداری، علی (۱۳۷۶). فعالیت‌های تحقیقی و روش‌های اساسی در کار فیلسوفان و اشارات تربیتی آنها. نامه فرهنگستان علوم، ۶ و ۷، صص ۲۸-۷.
۱۹. شریعتمداری، علی (۱۳۸۰). نقد و خلاقیت در تفکر. تهران: پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی.
۲۰. شریعتمداری، علی (۱۳۹۲). اصول و فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: امیرکبیر، چاپ پنجاه و نهم.
۲۱. شهرکی‌پور، حسن؛ رستگاری‌پور، مریم (۱۳۹۱). بررسی رابطه بین کیفیت تدریس معلمان دینی و رفتارهای مذهبی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه از دیدگاه معلمان منطقه یک شهر تهران. اندیشه‌های نوین تربیتی، ۳۲، صص ۱۶۳-۱۴۱.
۲۲. شعبانی‌ورکی، بختیار؛ قلی‌زاده، رضوان حسین (۱۳۸۵). بررسی کیفیت تدریس در دانشگاه، پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۳۹، صص ۲۲-۱.

۲۳. غنچی، مستانه؛ حسینی، سید محمد؛ حجازی، یوسف (۱۳۹۱). شناسایی و رتبه‌بندی مؤلفه‌های تبیین‌کننده کیفیت تدریس از دیدگاه اساتید پردیس‌های کشاورزی دانشگاه تهران. پژوهش‌های ترویج و آموزش کشاورزی، ۳، صص ۳۱-۴۰.
۲۴. فتحی، آیت (۱۳۸۹). بررسی رابطه احساس کارآمدی با کیفیت آموزشی دبیران متوسطه شهر تبریز با تأکید بر روش فلندرز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تبریز.
۲۵. قاسم‌پور دهاقانی، علی؛ و جعفری، سید ابراهیم (۱۳۸۹). تربیت فلسفی و فلسفه تربیت، مجموعه مقالات سیزدهمین همایش بزرگداشت حکیم صدرالمآلهین شیرازی خرداد ۸۸ تهران: بنیاد حکمت اسلامی صدرا.
۲۶. کوشی، زهرا (۱۳۹۲). ارائه الگویی جهت پیش‌بینی کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی بر اساس ذهنیت فلسفی و انگیزش شغلی آنان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید باهنر کرمان.
۲۷. گلچین، مجتبی؛ سنجری، احمدرضا (۱۳۹۱). بررسی رابطه بین هوش معنوی و خودکارآمدی کارکنان؛ مطالعه موردی: سازمان آموزش و پرورش استان گلستان. مطالعات رفتار سازمانی، ۳، صص ۵۴-۶۶.
۲۸. محمد نژاد، حبیب؛ بحیرایی، صدیقه؛ حیدری، فائزه (۱۳۸۸). مفهوم هوش معنوی مبتنی بر آموزه‌های اسلام، مطالعات معرفتی دانشگاه اسلامی، ۴۲، صص ۹۶-۱۱۶.
۲۹. مطهری، مرتضی (۱۳۷۷). مجموعه آثار. جلد ۲۲، قم: صدرا.
30. George, R., & Visvam, S (2013). *Spiritual Intelligence, its correlation with Teacher Effectiveness and Academic achievement-A Study. International Journal of Education and Psychological Research*, 2(2), 106-110.
31. King, B.D (2008). *Rethinking Claims Of Spiritual Intelligence: A Definition, Model, And Measure. The Degree of Master of Science in the Faculty of Arts and Science. Canada: Trent University.*
32. Zohar, D (2010). *Exploring Spiritual Capital. Spirituality in Higher Education Newsletter*, 5(5), 1-8.
33. Badei, A (2014). *SQ4F.BRLB (2015/06/5)*; in <http://ravan zad.loxblog.ir/post/12>