

Occupational Psychology

Open
Access

ORIGINAL ARTICLE

Investigating the Role of Self-Management, Self-Regulation, and Spiritual Intelligence in Predicting the Quality of Life of Teachers

Shahrooz Nemati^{1*}, Amir Yekanizad², Nadiyeh Arjmandi³

1 Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Science and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran.

2 Ph.D. Student in Educational Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran.

3 Ph.D. Student in Educational Psychology, University of Sistan and Baluchestan, Zahedan, Iran.

Correspondence

Shahrooz Nemati
Email: sh.nemati@tabrizu.ac.ir

How to cite

Nemati, Sh. Yekanizad, A. Arjmandi, N. (2026). Investigating the Role of Self-Management, Self-Regulation, and Spiritual Intelligence in Predicting the Quality of Life of Teachers. *Occupational Psychology*, 4 (2), 31-44.

ABSTRACT

Teachers' quality of life and well-being have been recognized as key factors in enhancing professional performance, mental health, and the overall effectiveness of educational systems. Therefore, the present study aimed to investigate the role of self-management, self-regulation, and spiritual intelligence in predicting the quality of life of teachers. The research method was descriptive and correlational in nature. The statistical population consisted of all teachers across the three educational levels (elementary, lower secondary, and upper secondary) in the city of Fanuj during the 2023-2024 academic year, totaling 649 individuals. A sample of 242 teachers selected using proportional stratified random sampling based on Cochran's formula. Data collected using the Self-Management Questionnaire (Houghton & Neck, 2000), the Self-Regulation Questionnaire (Brown et al., 1999), the Spiritual Intelligence Scale (King, 2008), and the World Health Organization Quality of Life-BREF (WHOQOL-BREF, 1996). The data analyzed using Pearson correlation coefficients and simultaneous multiple regression in SPSS version 23. The correlation results indicated that total self-management ($r = 0.392$, $p < 0.01$), self-regulation ($r = 0.204$, $p < 0.01$), and spiritual intelligence ($r = 0.317$, $p < 0.01$) have significant positive relationships with quality of life. The results of the simultaneous multiple regression analysis further revealed that 35% of the total variance in quality of life could be explained by self-management, self-regulation, and spiritual intelligence. These findings suggest that enhancing self-management and self-regulation skills, as well as promoting spiritual intelligence, can be effective strategies for improving quality of life.

KEYWORDS

Self-Regulation, Self-Management, Quality of Life, Teacher, Spiritual Intelligence.

نشریه علمی

روان‌شناسی کار

«مقاله پژوهشی»

بررسی نقش خودمدیریتی، خودتنظیمی و هوش معنوی در پیش‌بینی کیفیت زندگی معلمان

شهر روز نعمتی^{۱*}، امیر یکانی زاد^۲، نادیه ارجمندی^۳

چکیده

کیفیت زندگی و بهزیستی معلمان به‌عنوان یکی از عوامل مهم در ارتقای عملکرد حرفه‌ای، سلامت روان و اثربخشی نظام آموزشی مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است. بنابراین پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش خودمدیریتی، خودتنظیمی و هوش معنوی در پیش‌بینی کیفیت زندگی معلمان انجام شد. روش پژوهش، توصیفی و از نوع همبستگی است. جامعه آماری شامل تمامی معلمان دوره‌های سه‌گانه (ابتدایی، دوره اول و دوم متوسطه) شهر فنوج در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ به تعداد ۶۴۹ نفر بود. تعداد ۳۴۲ نفر با روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبتی، با استفاده از فرمول کوکران به عنوان نمونه آماری پژوهش انتخاب شدند. ابزار جمع‌آوری داده‌ها پرسش‌نامه خودمدیریتی (هاوثنون و نک، ۲۰۰۰)، پرسش‌نامه خودتنظیمی (براون و همکاران، ۱۹۹۹)، مقیاس هوش معنوی (کینگ، ۲۰۰۸) و پرسش‌نامه کیفیت زندگی - فرم کوتاه (سازمان بهداشت جهانی، ۱۹۹۶) بود. داده‌ها با استفاده از آزمون‌های ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه هم‌زمان در نرم‌افزار SPSS - ۲۳ تحلیل شدند. نتایج ضرایب همبستگی نشان داد که نمره کل خودمدیریتی ($r=0/392, p<0/01$)، خودتنظیمی ($r=0/204, p<0/01$) و هوش معنوی ($r=0/317, p<0/01$) رابطه مثبت معناداری با کیفیت زندگی دارند. نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه هم‌زمان نیز نشان داد که ۳۵ درصد از کل واریانس کیفیت زندگی به وسیله خودمدیریتی، خودتنظیمی و هوش معنوی تبیین می‌شود. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که تقویت مهارت‌های خودمدیریتی و خودتنظیمی و همچنین ارتقای هوش معنوی می‌تواند به عنوان راهبردهای مؤثری در بهبود کیفیت زندگی به کار گرفته شوند.

واژه‌های کلیدی

خودتنظیمی، خودمدیریتی، کیفیت زندگی، معلم، هوش معنوی.

۱. استاد، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.
۲. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.
۳. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران.

نویسنده مسئول:

شهر روز نعمتی

رایانامه: sh.nemati@tabrizu.ac.ir

استناد به این مقاله:

شهر روز نعمتی، امیر یکانی زاد، نادیه ارجمندی (۱۴۰۴). بررسی نقش خودمدیریتی، خودتنظیمی و هوش معنوی در پیش‌بینی کیفیت زندگی معلمان. فصلنامه روان‌شناسی کار، ۴ (۲)، ۳۱-۴۴.

مقدمه

از احساسات شخصی تأکید دارد و معتقد است که بهبود کیفیت زندگی از طریق بهبود این شرایط امکان‌پذیر است (بوئلهور و نول^۸، ۲۰۲۳). در مقابل این رویکرد، ذهنی‌گرایان معتقدند که کیفیت عینی زندگی باید همراه با ارزیابی احساسات و ادراکات فردی سنجیده شود تا بهبود کامل کیفیت زندگی حاصل شود (سونسون^۹، ۲۰۱۷). بین این دو نظریه، رویکرد کل‌نگر کیفیت زندگی را ترکیبی از عوامل عینی و ذهنی مانند شرایط اقتصادی، اجتماعی، بهداشتی، احساسات، رضایت، ارزش‌ها و معنای زندگی در نظر می‌گیرد (ساگراریو^{۱۰} و همکاران، ۲۰۲۰)؛ بنابراین کیفیت زندگی معلمان شامل سلامت جسمانی و روانی، شرایط اقتصادی، تعادل کار و زندگی، حمایت‌های اجتماعی، فرصت‌های رشد حرفه‌ای، شرایط محیط کار و قدردانی و احترام اجتماعی است (موحد و همکاران، ۱۴۰۲).

کیفیت زندگی با متغیرهای گوناگونی مرتبط است که یکی از تأثیرگذارترین آن‌ها خودمدیریتی^{۱۱} است (عدالت‌خواه و همکاران، ۱۴۰۱). خودمدیریتی توانایی کنترل افکار، احساسات و رفتارها برای دستیابی به اهداف و افزایش رضایت از زندگی است (اومیک^{۱۲} و همکاران، ۲۰۲۴). خودمدیریتی شامل مهارت‌هایی است که به افراد کمک می‌کند که اهداف خود را به‌طور مؤثر تعیین و اولویت‌بندی کنند، رفتار و عملکرد خود را نظارت و ارزیابی کنند و هیجان‌های خود را کنترل و تنظیم کنند. این مهارت‌ها همچنین به پیشگیری از اهمال‌کاری و بهبود تمرکز و انگیزه کمک می‌کنند (آنتونیا و کراودر^{۱۳}، ۲۰۲۱؛ ولینداساری و آستوتی^{۱۴}، ۲۰۲۱). نظریه خودتعیین‌گری^{۱۵} بر نیازهای روان‌شناختی بنیادین مانند خودمختاری، شایستگی و تعلق خاطر تأکید می‌کند و خودمدیریتی را به‌عنوان عامل کلیدی در تقویت انگیزه درونی و دستیابی به رفاه روانی و رضایت زندگی معرفی می‌کند (ریان و دسی^{۱۶}، ۲۰۱۷). از سوی دیگر، نظریه خودکارآمدی بندورا^{۱۷} بیان می‌کند که خودمدیریتی و باور به توانایی در مدیریت چالش‌ها، عوامل کلیدی موفقیت فردی و روان‌شناختی هستند (بندورا، ۱۹۷۸). افرادی با خودکارآمدی بالا، احتمال بیشتری دارند که رفتارهای خود را به‌طور مثبت و مؤثر کنترل کنند (رومجان و نارود^{۱۸}، ۲۰۲۰).

در دنیای پیچیده و در حال تغییر امروزی، آموزش و پرورش به‌عنوان اساس توسعه انسانی و فرهنگی، نقش کلیدی در شکل‌دهی آینده جوامع دارد (نیازی و رحمانی، ۱۴۰۱). معلمان با مسئولیت‌های گسترده‌ای از جمله انتقال دانش، تربیت اخلاقی و تقویت مهارت‌های اجتماعی، تأثیر عمده‌ای در فرآیند یاددهی و یادگیری دارند (عظیمی و همکاران، ۱۴۰۲). این مسئولیت‌ها نیازمند سرمایه‌گذاری عاطفی و روانی قابل توجهی است و به همین دلیل، کیفیت زندگی^۱ معلمان به‌عنوان عاملی مهم در تعیین اثربخشی حرفه‌ای، رضایت شغلی و سلامت روانی آنان مطرح می‌شود (موحد و همکاران، ۱۴۰۲). کیفیت زندگی که بر مبنای روان‌شناسی مثبت‌نگر^۲ قرار دارد به جای تمرکز بر مشکلات و آسیب‌های روانی، بر شناسایی و تقویت توانایی‌ها و ویژگی‌های مثبت انسان‌ها تأکید دارد (ون‌هوون^۳، ۲۰۲۳). این رویکرد معتقد است که پرورش ویژگی‌های مثبت مانند تاب‌آوری، شادی و سلامت روان می‌تواند از افراد در برابر مشکلات و چالش‌های زندگی محافظت کند (ویلسون فادیجی^۴ و همکاران، ۲۰۲۴). هدف این رویکرد، کمک به افراد برای داشتن زندگی سالم‌تر و رضایت‌بخش‌تر است که کیفیت زندگی یکی از مفاهیم کلیدی آن محسوب می‌شود (آلن^۵، ۲۰۲۴). کیفیت زندگی به معنای ارزیابی فرد از رفاه و رضایت کلی از زندگی است و شامل چهار بعد اصلی جسمی (عملکرد فیزیکی و سلامتی)، روانی (سلامت روان و رفاه عاطفی)، اجتماعی (روابط و حمایت اجتماعی) و معنوی (احساس هدف و معنا در زندگی) است (اولسن و میساجون^۶، ۲۰۲۰). کیفیت زندگی مفهومی است که در سه دهه گذشته به‌طور گسترده‌ای تحقیق و بررسی شده است؛ اما هنوز تعریف واحد و مورد توافقی درباره آن وجود ندارد. سازمان بهداشت جهانی کیفیت زندگی را به عنوان درک فرد از موقعیت خود در زندگی با توجه به فرهنگ، نظام ارزشی، اهداف، انتظارات، استانداردها و نگرانی‌هایش تعریف می‌کند (گروه کیفیت زندگی سازمان جهانی بهداشت^۷، ۱۹۹۴). نظرات مختلفی درباره کیفیت زندگی وجود دارد. دیدگاه عینی‌گرایان کیفیت زندگی را بر اساس شرایط قابل اندازه‌گیری مانند درآمد، سلامت جسمانی، دسترسی به خدمات، محیط زندگی، اشتغال، تحصیلات و امنیت اجتماعی می‌سنجند. این دیدگاه بر ارزیابی کیفیت زندگی با شاخص‌های واقعی و مستقل

8 Boelhouwer & Noll

9 Svensson

10 Sagrario

11 Self-Management

12 Ummik

13 Antoniadou & Crowder

14 Welindasari & Astuti

15 Self-Determination Theory

16 Ryan & Deci

17 Bandura's Self-Efficacy Theory

18 Rumjaun & Narod

1 Quality of Life

2 Positive psychology

3 Veenhoven

4 Wilson Fadiji

5 Allen

6 Olsen & Misajon

7 WHOQOL

فراگیران خودتنظیم افرادی هستند که در فرآیند یادگیری توانایی برنامه‌ریزی، سازمان‌دهی، خودآموزی، خودکنترلی و خودارزیابی را دارا هستند (وسنیادو^۹ و همکاران، ۲۰۲۱). تحقیقات در زمینه خودتنظیمی نشان داده‌اند که افرادی که مهارت‌های خودتنظیمی بالاتری دارند در مدیریت استرس، دستیابی به اهداف، بهبود عملکرد و افزایش رضایت شغلی موفق‌تر هستند (داوود سلمان و همکاران، ۱۴۰۳؛ ابراهیمی هژیر و همکاران، ۱۴۰۰). این تحقیقات همچنین بیانگر این است که خودتنظیمی به بهبود توانایی مقابله با چالش‌ها، افزایش انگیزه درونی و ارتقاء کیفیت زندگی افراد کمک می‌کند (اوگاکو^{۱۰} و همکاران، ۲۰۲۴؛ سانابریاس-مورنو^{۱۱} و همکاران، ۲۰۲۳؛ سانتوس^{۱۲} و همکاران، ۲۰۲۰).

متغیر دیگر این پژوهش که بر کیفیت زندگی افراد تأثیر دارد، هوش معنوی^{۱۳} است (صفری و شهیدی، ۱۴۰۰) که اولین بار توسط نظریه‌پردازانی مانند زُهار و مارشال^{۱۴} (۲۰۰۰) و همچنین ایمونز^{۱۵} (۲۰۰۰) هوش معنوی را در روان‌شناسی معرفی کردند. ایمونز، هوش معنوی را به‌عنوان چارچوبی برای یافتن معنای زندگی و تطبیق با شرایط زندگی تعریف می‌کند. او هوش معنوی را شامل توانایی درک و تجربه مقدس، توسعه آگاهی متعالی و استفاده از این تجارب برای دستیابی به رشد روانی و رضایت فردی می‌داند (ایمونز، ۲۰۰۰). هوش معنوی به توانایی فرد در یافتن معنا و هدف در زندگی، درک و حل مسائل وجودی و برخورداری از ارزش‌ها و اصول اخلاقی پایدار اشاره دارد (سامول^{۱۶}، ۲۰۲۰). این نوع هوش، افراد را قادر می‌سازد تا در مواجهه با چالش‌ها و مشکلات زندگی، نگرشی گسترده‌تر و عمیق‌تر اتخاذ کنند، به اهداف والاتری فکر کنند و در مسیر رشد شخصی و روانی گام بردارند (فیدلیس^{۱۷} و همکاران، ۲۰۲۴). هوش معنوی به‌عنوان توانایی بهره‌برداری از منابع معنوی برای حل مشکلات و ایجاد هماهنگی درونی تعریف می‌شود. این نوع هوش شامل خودآگاهی عمیق، شفقت نسبت به دیگران و توانایی تأمل در تجربیات شخصی و معنوی است (کسلر^{۱۸} و همکاران، ۲۰۲۴). افراد با هوش معنوی بالا معمولاً انعطاف‌پذیری بیشتری دارند، بهتر با استرس‌ها و چالش‌های زندگی کنار می‌آیند و قادرند بینش‌های عمیق‌تری درباره هدف

نتایج تحقیقات نشان داده است که خودمدیریتی نه تنها با کیفیت زندگی همبستگی مثبت دارد (سینگ^۱، ۲۰۲۲؛ گانیه^۲ و همکاران، ۲۰۲۰) و معلمان با مهارت‌های خودمدیریتی قوی می‌توانند بهتر بر فشارهای شغلی و چالش‌های روزمره غلبه کنند، اهداف خود را به‌طور مؤثر تعیین کنند و در محیط‌های آموزشی و اجتماعی با کارایی بیشتری عمل کنند که این امر به ارتقاء کیفیت زندگی آنان منجر می‌شود (ابراهیمی و عابدینی، ۱۴۰۲؛ حیدری فرد و همکاران، ۱۴۰۱؛ شفیعی و همکاران، ۱۳۹۹؛ ماگزامووا^۳ و همکاران، ۲۰۲۰).

با توانمندسازی مهارت‌های خودمدیریتی، خودتنظیمی در افراد بهبود یافته و تقویت می‌شود (ون زانتن^۴ و همکاران، ۲۰۲۳). خودمدیریتی به توانایی در کنترل و برنامه‌ریزی برای دستیابی به اهداف فردی اشاره دارد؛ در حالی که خودتنظیمی به مدیریت هیجانات و رفتارها برای همسو بودن با ارزش‌ها و اهداف بلندمدت مربوط می‌شود (آیتل^۵ و همکاران، ۲۰۲۰)؛ به عبارت دیگر، خودتنظیمی شامل استفاده از مهارت‌های خودهدایتی، خودکنترلی و خودمختاری برای مدیریت وضعیت‌های درونی و فرآیندهای روانی به‌منظور دستیابی به اهداف است (دارابی و همکاران، ۱۴۰۳). این مفهوم به تنظیم آگاهانه و ناآگاهانه هیجانات و رفتارها برای سازگاری با اهداف بلندمدت اشاره دارد و شامل فهم و تعدیل هیجانات به‌منظور بهبود عملکرد تطبیقی است (سروش و حبیب زاده، ۱۴۰۳). در نظریه خودتنظیمی، مدیریت هیجانات به معنای کنترل احساسات برای رسیدن به اهداف بلندمدت و کاهش استرس است و از استراتژی‌هایی مانند تنفس عمیق، تفکر مثبت و تحلیل موقعیت‌های هیجانی برای حفظ تعادل هیجانی استفاده می‌کند (اگرز^۶ و همکاران، ۲۰۲۱). نظریه تنظیم هیجان گراس^۷، تنظیم هیجانات را به‌عنوان بخشی از خودتنظیمی می‌داند که با استفاده از استراتژی‌هایی مانند پذیرش هیجانات و تعدیل آن‌ها، فرد را در سازگاری با موقعیت‌ها و دستیابی به اهداف بلندمدت یاری می‌کند (مهربان و لیوارجانی، ۱۳۹۷). بر اساس نظریه شناختی-اجتماعی بندورا^۸ (۱۹۸۶)، خودتنظیمی شامل سه زیرفرآیند خویشتن‌نگری، خودداوری و خودتأملی است که این زیرفرآیندها به‌طور متقابل در تعامل و تأثیرگذاری بر یکدیگر عمل می‌کنند. از دیدگاه شناختی و فراشناختی،

9 Vosniadou

10 Ogakwu

11 Sanabrias-Moreno

12 Santos

13 Spiritual Intelligence

14 Zohar & Marshall

15 Emmons

16 Samul

17 Fidelis

18 Kasler

1 Singh

2 Gagné

3 Magzumova

4 Van Zanten

5 Eitel

6 Eggers

7 Gross's Emotion Regulation Theory

8 Bandura's Social Cognitive Theory

و معنای زندگی کسب کنند (پینتو^۱ و همکاران، ۲۰۲۴). علاوه بر این، مطالعات نشان می‌دهند که هوش معنوی به طور مثبت با کیفیت زندگی مرتبط است (علیرضایی مقدم بجستانی و همکاران، ۱۴۰۰؛ صفری و شهیدی، ۱۴۰۰؛ بیک زاد و هدایت فسندوز، ۱۳۹۹؛ گلستانه و تیموری، ۱۳۹۸؛ یدالله‌پور و همکاران، ۲۰۲۳؛ میسرا و پاتل^۲، ۲۰۲۳؛ پانت^۳، ۲۰۲۳).

از آنجا که خودمدیریتی و خودتنظیمی به عنوان مهارت‌های فردی به مدیریت رفتار، احساسات و اهداف شخصی کمک می‌کنند و نقش مهمی در بهبود کیفیت زندگی دارند (آنتونیا و کراودر، ۲۰۲۱)؛ به ویژه در حرفه‌هایی مانند معلمی که نیازمند مدیریت زمان، استرس و روابط است. هوش معنوی نیز با توانایی درک مسائل معنوی و فلسفی، هماهنگی بین اهداف و ارزش‌های شخصی را تقویت کرده و به رضایت فردی و حرفه‌ای می‌افزاید (سامول، ۲۰۲۰). معلمان با هوش معنوی بالا اغلب معنا و هدف بیشتری در کار خود می‌یابند که منجر به افزایش رضایت شغلی و بهبود کیفیت زندگی آن‌ها می‌شود (میشرا و پاتل، ۲۰۲۳). در این راستا، بررسی نقش این عوامل در پیش‌بینی کیفیت زندگی معلمان می‌تواند زمینه‌ساز راهکارهای مؤثر برای بهبود شرایط حرفه‌ای و شخصی آنان باشد. با این حال، علی‌رغم اهمیت آشکار این موضوع، شکاف‌های قابل توجهی در پژوهش‌های موجود وجود دارد. به طور خاص، بسیاری از مطالعات موجود به بررسی جداگانه این متغیرها پرداخته‌اند؛ اما کمتر پژوهشی به بررسی هم‌زمان خودمدیریتی، خودتنظیمی و هوش معنوی و نقش آن‌ها در تبیین کیفیت زندگی توجه کرده است. این خلأ پژوهشی نه تنها موجب محدودیت در درک عمیق‌تر از این موضوع شده؛ بلکه مانع از توسعه مداخلات جامع و چندبعدی برای بهبود کیفیت زندگی معلمان می‌شود. در شرایطی که معلمان به عنوان یکی از مهم‌ترین عوامل در سیستم آموزشی، نیازمند توسعه مداوم مهارت‌های خود هستند، تمرکز بر این سه عامل کلیدی می‌تواند به تدوین برنامه‌های آموزشی و توانمندسازی فردی و سازمانی کمک کند. پژوهش حاضر تلاش می‌کند تا با پر کردن این خلأ، نشان دهد که چگونه ترکیب این عوامل می‌تواند به شکل مؤثری در بهبود کیفیت زندگی معلمان نقش داشته باشد و در عین حال به توسعه نظری و عملی در این حوزه کمک کند. لذا پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش خودمدیریتی، خودتنظیمی و هوش معنوی در پیش‌بینی کیفیت زندگی معلمان پرداخته است.

روش

روش این پژوهش با توجه به اهداف از نوع کاربردی و بر اساس روش جمع‌آوری داده‌ها توصیفی و همبستگی (پیمایشی) به شمار می‌آید و با توجه به اینکه در این پژوهش از پرسش‌نامه به عنوان ابزار گردآوری داده‌ها استفاده شده است، این تحقیق در زمره تحقیقات میدانی قرار می‌گیرد. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی معلمان دوره‌های سه‌گانه، ابتدایی (۴۶۵ نفر)، متوسطه اول (۸۷ نفر) و متوسطه دوم (۹۷ نفر) شهرستان فنوج با مجموع ۶۴۹ نفر بود. با توجه به فرمول کوکران، حجم نمونه مورد نیاز برای این پژوهش ۲۴۲ نفر برآورد شد. با هدف اطمینان از نمایندگی هر یک از دوره‌های تحصیلی در نمونه، از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبتی استفاده شد. در این روش، جامعه آماری به سه طبقه (ابتدایی، متوسطه اول و متوسطه دوم) تقسیم شد و تعداد نمونه‌ها در هر طبقه متناسب با سهم آن طبقه در کل جامعه تعیین گردید؛ به عبارت دیگر، از هر طبقه به نسبت تعداد معلمان آن در کل جامعه، نمونه‌ای به صورت تصادفی انتخاب شد. به این ترتیب، ساختار جمعیت معلمان در نمونه، مشابه ساختار جمعیت معلمان در جامعه آماری بود. ملاک‌های ورود شرکت‌کنندگان عبارت بود از تمایل معلمان برای شرکت در پژوهش، داشتن حداقل تحصیلات لیسانس، حداقل سه سال سابقه کار و اشتغال به حرفه معلمی در شهر فنوج بود. ملاک‌های خروج از پژوهش شامل: مخدوش بودن پرسش‌نامه؛ بازنشسته بودن فرد و تمایل نداشتن به ادامه همکاری بود. بعد از این مرحله پرسش‌نامه‌های پژوهش برای پاسخگویی در اختیار آن‌ها قرار داده شد. در ابتدای پرسش‌نامه، اصول اخلاقی پژوهش توضیح داده شد که شامل شرکت آزادانه و داوطلبانه و محرمانه ماندن پاسخ‌ها بود. این اصول برای معلمان خوانده شد و رضایت شفاهی آن‌ها برای شرکت در پژوهش کسب گردید. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش‌های آمار توصیفی از قبیل شاخص‌های گرایش مرکزی و پراکندگی انحراف معیار و بخش روش‌های آمار استنباطی از ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه هم‌زمان با نرم‌افزار ۲۳-spss تجزیه و تحلیل شدند.

ابزار پژوهش

در این پژوهش برای گردآوری اطلاعات از ابزارهای زیر استفاده گردید.

مقیاس هوش معنوی^۴: این مقیاس که توسط کینگ^۵ در سال ۲۰۰۸ طراحی شده، ابزاری برای سنجش هوش معنوی است. این پرسش‌نامه شامل ۲۴ گویه و چهار زیرمقیاس است: تفکر وجودی انتقادی، تولید معنای شخصی، آگاهی متعالی و گسترش خودآگاهی. هر چه فرد در این پرسش‌نامه نمره بالاتری کسب کند، نشان‌دهنده سطح بالاتری از هوش معنوی اوست. گویه‌ها در یک مقیاس لیکرت از ۰ تا ۴ نمره‌گذاری می‌شوند و نمره کلی فرد بین ۰ تا ۹۶ متغیر است. پایایی پرسش‌نامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۹۵ و با روش تصنیف ۰/۸۴ گزارش شده است (کینگ، ۲۰۰۸). سورانی (۱۳۹۷) نیز ضرایب پایایی این پرسش‌نامه را با استفاده از آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی به ترتیب ۰/۸۳ و ۰/۸۲ اعلام کرده است. در پژوهش حاضر، ضریب پایایی به روش آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۸ به دست آمده است. اعتبار صوری و محتوایی پرسش‌نامه نیز توسط اساتید روان‌شناسی دانشگاه تبریز تأیید شد.

پرسش‌نامه کیفیت زندگی سازمان بهداشت جهانی - فرم کوتاه^۶ (WHOQOL-BREF): این پرسش‌نامه شامل ۲۶ سؤال است که به ارزیابی چهار حیطه از کیفیت زندگی افراد می‌پردازد. این حیطه‌ها عبارت‌اند از سلامت جسمانی، سلامت روان‌شناختی، محیط زندگی و روابط با دیگران (سازمان جهانی بهداشت ۲۰۰۶؛ به نقل از نجات و همکاران، ۱۳۸۵). سؤالات پرسش‌نامه به صورت پنج گزینه‌ای تنظیم شده‌اند و نمره‌گذاری آن‌ها بین ۱ تا ۵ است. امتیاز کلی برای هر حیطه بین ۴ تا ۲۰ محاسبه می‌شود، به طوری که نمره ۴ نشان‌دهنده بدترین وضعیت و نمره ۲۰ نشان‌دهنده بهترین وضعیت در آن حیطه است. در پژوهش برلیم^۷ و همکاران (۲۰۰۵) ضریب آلفای کرونباخ برای نمره کل پرسش‌نامه ۰/۸۴ و برای حیطه‌های سلامت جسمانی، روانی، روابط اجتماعی و محیط به ترتیب ۰/۸۱، ۰/۸۵، ۰/۷۶ و ۰/۷۹ گزارش شده است. در مطالعه دهقان و همکاران (۱۴۰۰) پایایی آزمون به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۴ محاسبه شد. نجات و همکاران (۱۳۸۵) نیز روایی این پرسش‌نامه را مطلوب ارزیابی کرده‌اند.

یافته‌ها

در بررسی اطلاعات جمعیت‌شناختی شرکت‌کنندگان پژوهش از لحاظ جنسیت ۱۳۹ نفر معلم مرد (۵۷/۴۴ درصد) و ۱۰۳ نفر

پرسش‌نامه خودمدیریتی: این پرسش‌نامه توسط هاوون و نک^۱ در سال (۲۰۰۰) ساخته شده است که شامل ۳۴ سؤال و ۹ مؤلفه است که هر سؤال با استفاده از مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای از «کاملاً مخالف» (نمره ۱) تا «کاملاً موافق» (نمره ۵) نمره‌گذاری می‌شود. مؤلفه‌ها شامل تعیین تجسم عملکرد موفقیت‌آمیز، تعیین هدف شخصی، گفتگو با خود، ارزیابی باورها، خودتشویقی، خودتنبیهی، تمرکز بر پاداش‌ها، کمک به خویشتن و خودنگری است. نمره بالاتر بیانگر مهارت‌های خودمدیریتی بیشتر فرد است. هاوون و نک (۲۰۰۲) روایی هم‌زمان پرسش‌نامه را ۰/۶۶ و ضریب پایایی آن را ۰/۸۳ گزارش کرده‌اند. در ایران نیز پژوهش روحانی اصفهانی و همکاران (۱۳۹۹) همسانی درونی پرسش‌نامه را با استفاده از آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۵ و روایی هم‌زمان آن را با پرسش‌نامه مؤلفه‌های استراتژی رفتاری، استراتژی پاداش طبیعی و استراتژی الگوی فکری سازنده برابر با ۰/۹۵ گزارش کرده‌اند. همچنین در این پژوهش همسانی درونی پرسش‌نامه با استفاده از آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۷ به دست آمده است. اعتبار صوری و محتوایی پرسش‌نامه نیز توسط اساتید روان‌شناسی دانشگاه تبریز تأیید شد.

پرسش‌نامه خودتنظیمی^۲: پرسش‌نامه خودتنظیمی که توسط براون، میلر و لاوندوسکی^۳ (۱۹۹۹) طراحی شده است، به منظور ارزیابی فرآیندهای خودتنظیمی در افراد استفاده می‌شود. این پرسش‌نامه شامل ۶۳ سؤال و از ۷ خرده مقیاس (پذیرش، ارزیابی، راه‌اندازی، بررسی، برنامه‌ریزی، اجرا و سنجش) تشکیل شده که برای سنجش توانایی کلی در تنظیم رفتار طراحی شده است. هر سؤال بر اساس یک مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای (کاملاً مخالف= ۱ تا کاملاً موافق= ۵) پاسخ داده می‌شود و دامنه نمرات این پرسش‌نامه بین ۶۳ تا ۳۱۵ قرار دارد. براون و همکاران (۱۹۹۹)، پایایی و بازآزمایی پرسش‌نامه را به ترتیب ۰/۹۱ و ۰/۹۴ گزارش کرده‌اند. همچنین ابوالقاسمی و همکاران (۱۳۹۵) در پژوهش‌های خود روی نمونه‌های زنان مبتلا به اختلال اضطراب فراگیر، پایایی پرسش‌نامه را ۰/۷۹ به دست آورده‌اند. در پژوهش حاضر، ضریب پایایی به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۷ به دست آمد. اعتبار صوری و محتوایی پرسش‌نامه نیز توسط اساتید روان‌شناسی دانشگاه تبریز تأیید شد.

4 Spiritual Intelligence Scale (SISRI-24)

5 King

6 World Health Organization quality of Life (WHOQOL-BREF) questionnaire

7 Berlim

1 Houghton & Neck

2 Self-Regulation Questionnaire (SRQ)

3 Brown, Miller & Lawendowski

جدول ۱. توصیف آماری داده‌های مربوط به متغیرهای پژوهش

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	کجی	کشیدگی	آماره KSZ	معناداری
تجسم عملکرد موفقیت‌آمیز	۱۸/۷۴	۵/۲۴	۰/۷۰۶	۰/۸۵	۱/۲۵	۰/۴۳
هدف شخصی	۱۹/۱۱	۷/۷۵	۰/۶۲۳	۰/۷۴	۱/۰۶	۰/۳۱
گفتگو با خود	۱۵/۰۷	۴/۸۱	۰/۶۸۴	۰/۷۹	۱/۱۲	۰/۲۷
ارزیابی باورها	۱۷/۱۹	۶/۹۳	۰/۷۳۶	۰/۸۸	۱/۱۹	۰/۵۰
خودتشویقی	۱۶/۳۷	۵/۱۰	۰/۶۵۲	۰/۷۶	۱/۰۸	۰/۲۹
خودتنبیهی	۱۴/۶۱	۳/۲۴	۰/۵۳۱	۰/۶۱	۱/۰۱	۰/۱۸
تمرکز بر پاداش‌ها	۱۷/۲۲	۵/۵۲	۰/۵۹۸	۰/۶۹	۱/۱۷	۰/۴۵
کمک به خویشتن	۱۵/۴۱	۴/۸۲	۰/۵۶۹	۰/۷۲	۱/۱۰	۰/۶۴
خودنگری	۱۶/۷۹	۴/۹۳	۰/۵۴۰	۰/۵۸	۱/۱۵	۰/۵۲
خودمدیریتی	۴۹/۴۲	۶۷/۴۳	۰/۶۲۷	۰/۶۴	۱/۰۷	۰/۳۶
پذیرش	۳۷/۱۸	۸/۹۷	۰/۳۴۴	۰/۸۹	۱/۱۲	۰/۴۸
ارزیابی	۴۰/۷۲	۹/۸۵	۰/۵۴۶	۰/۷۰	۱/۰۳	۰/۲۳
راه‌اندازی	۳۲/۰۳	۷/۴۶	۰/۶۲۱	۰/۵۶	۱/۱۶	۰/۳۹
بررسی	۳۵/۵۷	۸/۱۹	۰/۴۹۷	۰/۸۱	۱/۲۸	۰/۵۱
برنامه‌ریزی	۴۲/۸۱	۱۰/۶۳	۰/۳۵۸	۰/۷۴	۱/۰۶	۰/۲۴
اجرا	۳۶/۱۴	۸/۷۲	۰/۶۳۰	۰/۶۳	۱/۳۴	۰/۴۶
سنجش	۲۶/۷۷	۵/۱۸	۰/۴۱۹	۰/۴۷	۱/۱۳	۰/۱۸
خودتنظیمی	۲۵/۱۲۲	۵۹/۰۱	۰/۷۲۶	۰/۸۵	۱/۴۱	۰/۵۶
تفکر وجودی انتقادی	۱۵/۹۸	۳/۳۴	۰/۵۱۳	۰/۶۸	۱/۱۶	۰/۴۱
تولید معنای شخصی	۲۱/۵۷	۵/۱۰	۰/۴۹۸	۰/۷۵	۱/۰۷	۰/۳۸
آگاهی متعالی	۱۸/۲۰	۴/۸۴	۰/۳۹۳	۰/۶۳	۱/۱۱	۰/۶۲
گسترش خودآگاهی	۱۹/۶۳	۴/۵۲	۰/۳۷۶	۰/۵۴	۱/۱۴	۰/۳۹
هوش معنوی	۹۰/۳۸	۱۷/۸۰	۰/۳۳۵	۰/۷۱	۱/۳۳	۰/۲۶
سلامت جسمانی	۱۵/۲۱	۳/۹۳	۰/۵۲۴	۰/۸۵	۱/۱۹	۰/۳۵
سلامت روان‌شناختی	۱۸/۰۳	۴/۳۵	۰/۸۱۶	۰/۶۰	۱/۴۲	۰/۲۹
محیط زندگی	۱۳/۴۲	۳/۱۰	۰/۳۰۴	۰/۷۷	۱/۰۵	۰/۴۷
روابط با دیگران	۱۶/۷۹	۵/۲۸	۰/۵۴۴	۰/۵۹	۱/۲۷	۰/۵۴
کیفیت زندگی	۶۳/۴۵	۱۶/۶۷	۰/۶۷۳	۰/۶۱	۱/۳۴	۰/۳۴

کولموگروف-اسمیرنوف (K-S Z) برای بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها گزارش شده است.

جدول ۱ میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش را نمایش می‌دهد. شاخص‌های کجی و کشیدگی متغیرها در محدوده ± 1 قرار دارند؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که توزیع داده‌های مربوط به این متغیرها نرمال است. همچنین، نتایج آزمون کولموگروف - اسمیرنوف نشان داد که فرضیه نرمال بودن توزیع نمونه‌ای داده‌ها برقرار است ($P > 0.05$). در ادامه برای بررسی رابطه بین خودمدیریتی، خودتنظیمی، هوش معنوی و کیفیت زندگی معلمان از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شده است که نتایج آن در جدول ۲ آمده است.

معلم زن (۴۲/۵۶ درصد) بود. از لحاظ دامنه سنی افراد ۲۵ تا ۴۹ سال بود. به طوری که میانگین سنی و انحراف معیار به ترتیب ۳۲ و ۷/۱۶ بود. از لحاظ دوره‌های تدریس ۱۴۱ نفر دوره ابتدایی (۵۸/۲۶ درصد)، ۴۶ نفر دوره متوسطه اول (۱۹ / ۰۱ درصد) و ۵۵ نفر دوره متوسطه دوم (۲۲/۷۳ درصد) بود. از لحاظ میزان تحصیلات بیشترین فراوانی مربوط کارشناسی ۱۳۲ نفر (۵۴/۵۵)، کارشناسی ارشد ۱۰۷ نفر (۴۴/۲۱)، دکتری ۳ نفر (۱/۲۴) بوده است. همچنین ۲۰۸ نفر (۸۵/۹۵ درصد) از شرکت‌کنندگان متأهل، ۳۲ نفر (۱۳/۲ درصد) مجرد و ۲ نفر (۰/۸۳ درصد) متارکه کرده بود.

توصیف شاخص مرکزی میانگین و شاخص پراکندگی انحراف معیار مؤلفه‌های پژوهش در جدول شماره ۱ نمایش داده شده است. همچنین در این جدول نتایج آزمون

(خودتنبیهی) با مؤلفه‌های کیفیت زندگی (سلامت جسمانی، سلامت روان‌شناختی، محیط زندگی و روابط با دیگران) را نشان می‌دهد. برای پیش‌بینی کیفیت زندگی از روی خودمدیریتی، خودتنظیمی و هوش معنوی از روش رگرسیون چندگانه به صورت هم‌زمان استفاده شد. در ابتدا پیش‌فرض‌های مدل رگرسیونی بررسی شد. یکی از مفروضاتی که در رگرسیون مدنظر قرار می‌گیرد استقلال خطاها است. جهت بررسی استقلال خطاها، از آزمون دوربین واتسون استفاده شد. مقادیر به دست آمده برای آماره دوربین-واتسون ۱/۵ الی ۲/۵ قرار داشت که نشان‌دهنده عدم وجود همبستگی قابل توجه بین خطاها است (فیلد^۱، ۲۰۱۸)؛ به عبارت دیگر، خطاهای مدل به صورت تصادفی و مستقل از یکدیگر توزیع شده‌اند. برای ارزیابی وجود هم‌خطی چندگانه بین متغیرهای مستقل، از شاخص‌های ضریب تحمل و عامل تورم واریانس (VIF) استفاده شد. مقادیر به دست آمده برای ضریب تحمل نشان داد که هیچ یک از ضریب تحمل‌ها نزدیک به صفر نیستند. همچنین، مقادیر مربوط به عامل تورم نیز بزرگ‌تر از ۱۰ نبودند و نزدیک به آن هستند که نشان‌دهنده عدم وجود مشکل جدی در زمینه تحلیل رگرسیون است (هیر^۲ و همکاران، ۲۰۱۹). همچنین به منظور بررسی همسانی واریانس‌های باقی‌مانده از نمودار پراکنش آماری استفاده شد که پس از بررسی نمودار، روندی در نمودار به دست آمده که نشان از همسانی واریانس باقی‌مانده‌های مدل باشد، مشاهده نشده است؛ بنابراین همه شرایط مدل رگرسیونی برابر بوده و می‌توان برای بررسی فرضیه‌ها از آزمون رگرسیون چندگانه استفاده کرد. در ادامه نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه به صورت هم‌زمان گزارش شده

جدول ۲. نتایج حاصل از آزمون همبستگی پیرسون بین مؤلفه‌های

خودمدیریتی، خودتنظیمی و هوش معنوی با مؤلفه‌های کیفیت زندگی

متغیرها	سلامت	سلامت جسمانی	روان‌شناختی	محیط زندگی	روابط با کیفیت زندگی
تجسم عملکرد موفقیت‌آمیز	۰/۵۳۷**	۰/۶۱۴**	۰/۴۷۹**	۰/۷۰۵**	۰/۵۸۴**
هدف شخصی	۰/۳۵۶**	۰/۳۸۱**	۰/۳۱۵**	۰/۴۶۸**	۰/۳۸۰**
گفتگو با خود	۰/۳۱۰**	۰/۵۴۳**	۰/۲۳۸**	۰/۳۴۷**	۰/۳۵۹**
ارزیابی باورها	۰/۲۶۸**	۰/۳۰۲**	۰/۳۴۴**	۰/۴۱۷**	۰/۳۳۳**
خودتشویقی	۰/۶۱۵**	۰/۶۸۳**	۰/۴۶۵**	۰/۵۲۰**	۰/۵۷۱**
خودتنبیهی	-۰/۴۹۳**	-۰/۷۱۸**	-۰/۴۰۱**	-۰/۴۶۳**	-۰/۵۱۹**
تمرکز بر پاداش‌ها	۰/۳۱۳**	۰/۳۳۵**	۰/۲۸۶**	۰/۳۷۵**	۰/۳۲۴**
کمک به خویشتن	۰/۲۴۱**	۰/۲۶۹**	۰/۲۳۰**	۰/۲۵۸**	۰/۲۵۲**
خودنگری	۰/۱۹۲**	۰/۲۱۱**	۰/۱۹۹**	۰/۲۴۳**	۰/۲۱۱**
خودمدیریتی	۰/۳۶۹**	۰/۴۵۰**	۰/۳۲۸**	۰/۴۲۱**	۰/۳۹۳**
پذیرش	۰/۲۰۱**	۰/۲۳۶**	۰/۲۱۴**	۰/۳۰۲**	۰/۲۳۸**
ارزیابی	۰/۱۸۳**	۰/۲۱۴**	۰/۱۹۰**	۰/۲۳۸**	۰/۲۰۶**
راه‌اندازی	۰/۱۵۲**	۰/۱۷۹**	۰/۱۴۷**	۰/۱۶۵**	۰/۱۶۱**
بررسی	۰/۱۷۷**	۰/۲۰۶**	۰/۱۸۲**	۰/۱۷۶**	۰/۱۸۵**
برنامه‌ریزی	۰/۱۸۰**	۰/۲۱۷**	۰/۱۹۵**	۰/۲۳۰**	۰/۲۰۵**
اجرا	۰/۲۴۳**	۰/۲۲۱**	۰/۲۸۱**	۰/۲۶۹**	۰/۲۵۶**
سنجش	۰/۱۶۸**	۰/۱۹۷**	۰/۱۵۶**	۰/۲۰۱**	۰/۱۸۰**
خودتنظیمی	۰/۱۸۷**	۰/۲۱۰**	۰/۱۹۵**	۰/۲۲۷**	۰/۲۰۴**
تفکر وجودی انتقادی	۰/۳۱۴**	۰/۳۳۶**	۰/۳۰۸**	۰/۳۴۲**	۰/۳۲۵**
تولید معنای شخصی	۰/۲۸۸**	۰/۳۶۳**	۰/۳۵۱**	۰/۳۲۳**	۰/۳۳۴**
آگاهی متعالی	۰/۱۵۹**	۰/۲۲۶**	۰/۲۴۷**	۰/۲۶۰**	۰/۲۲۳**
گسترش خودآگاهی	۰/۳۴۷**	۰/۴۱۵**	۰/۳۸۲**	۰/۴۱۱**	۰/۳۸۹**
هوش معنوی	۰/۲۷۷**	۰/۲۳۷**	۰/۳۲۲**	۰/۳۲۴**	۰/۳۱۷**

** p<0/01 * p<0/05

نتایج حاصل از همبستگی پیرسون در جدول ۲ نشان

می‌دهد که مؤلفه‌های خودمدیریتی (تعیین تجسم عملکرد

جدول ۳. خلاصه مدل پیش‌بینی کیفیت زندگی بر اساس مؤلفه‌های خودمدیریتی، خودتنظیمی و هوش معنوی

مدل	مجموع مجزورات	درجه آزادی	مجدور میانگین	F	سطح معناداری	R	R ²	Adj. R ²
رگرسیون	۱۳۹۷۴/۱۶	۲۰	۶۹۸/۷۱	۶۵/۷۴	۰/۰۰۱	۰/۵۷۲	۰/۳۵۱	۰/۳۱۰
۱ باقیمانده	۲۶۸۹۱/۷۵	۲۲۱	۱۲۱/۶۸					
کل	۵۵۸۴۲/۰۶	۲۴۱						

است.

جدول ۳ نشان می‌دهد که متغیرهای پیش‌بین حدود ۳۵ درصد واریانس کیفیت زندگی را پیش‌بینی می‌کند. نسبت F نیز بیانگر این است که رگرسیون متغیر کیفیت زندگی بر اساس مؤلفه‌های خودمدیریتی، خودتنظیمی و هوش معنوی معنادار است؛ بنابراین، برای شناسایی و تبیین ضرایب رگرسیون، لازم است جدول ضرایب رگرسیون ارائه شود.

موفقیت‌آمیز، تعیین هدف شخصی، گفتگو با خود، ارزیابی باورها، خود تشویقی، تمرکز بر پاداش‌ها، کمک به خویشتن و خودنگری)، مؤلفه‌های خودتنظیمی (پذیرش، ارزیابی، راه‌اندازی، بررسی، برنامه‌ریزی، اجرا و سنجش) و مؤلفه‌های هوش معنوی (تفکر وجودی انتقادی، تولید معنای شخصی، آگاهی متعالی و گسترش خودآگاهی) با مؤلفه‌های کیفیت زندگی (سلامت جسمانی، سلامت روان‌شناختی، محیط زندگی و روابط با دیگران) رابطه مثبت و معناداری دارند (P< ۰/۰۱). نتایج همچنین رابطه منفی و معناداری بین مؤلفه خودمدیریتی

جدول ۴. نتایج ضرایب رگرسیون برای پیش‌بینی کیفیت زندگی بر اساس مؤلفه‌های خودمدیریتی، خودتنظیمی و هوش معنوی

متغیرهای پیش‌بین	ضرایب استاندارد نشده B	خطای معیار	ضرایب استاندارد شده Beta	T	سطح معناداری
مقدار ثابت	۲۹۸/۳۶۰	۲۷/۲۱۵		۱۴/۲۴	۰/۰۰۱
تجسم عملکرد موفقیت‌آمیز	۲/۷۸	۰/۵۵۸	۰/۳۷۶	۵/۳۲۴	۰/۰۰۱
تعیین هدف شخصی	۲/۹۸۶	۰/۵۷۳	۰/۲۷۹	۶/۶۸۸	۰/۰۰۱
گفتگو با خود	۱/۸۳۳	۰/۴۲۶	۰/۲۴۵	۴/۳۴۶	۰/۰۰۱
ارزیابی باورها	۱/۸۶۵	۰/۳۰۱	۰/۲۶۷	۴/۸۵۰	۰/۰۰۱
خودتشویقی	۲/۱۲۵	۰/۸۲۳	۰/۳۵۹	۵/۳۰۴	۰/۰۰۱
خودتنبیهی	-۰/۸۶۳	۰/۴۰۰	-۰/۰۸	-۱/۲۵۸	۰/۱۰
تمرکز بر پاداش‌ها	۳/۸۲۰	۰/۸۰۵	۰/۴۱۳	۶/۵۰۹	۰/۰۰۱
کمک به خویشان	۲/۷۷	۰/۴۹۱	۰/۳۰۶	۵/۲۵	۰/۰۰۱
خودنگری	۲/۰۰۹	۰/۹۱۴	۰/۶۲۸	۳/۲۱	۰/۰۰۱
پذیرش	۱/۰۱	۰/۰۸۲	۰/۳۴۵	۳/۲۰	۰/۰۰۱
راه‌اندازی	۰/۸۵۲	۰/۲۰۳	۰/۱۸۷	۲/۶۴	۰/۰۰۳
بررسی	۰/۶۶۴	۰/۲۹۱	۰/۳۱۰	۲/۷۳۴	۰/۰۰۱
برنامه‌ریزی	۱/۳۸	۰/۵۷۳	۰/۶۴۱	۳/۲۴۶	۰/۰۰۱
اجرا	۰/۹۵۶	۰/۳۱۱	۰/۲۸۲	۲/۹۰۳	۰/۰۰۱
سنجش	۰/۴۴۲	۰/۲۷۷	۰/۳۲۵	۲/۱۳۷	۰/۰۰۱
تفکر وجودی انتقادی	۳/۱۳	۰/۸۵۰	۰/۶۵۴	۳/۸۸	۰/۰۰۱
تولید معنای شخصی	۲/۰۷	۰/۹۰۱	۰/۶۳۰	۲/۲۱	۰/۰۰۱
آگاهی متعالی	۱/۵۸۸	۰/۵۰۷	۰/۶۴۲	۲/۰۳	۰/۰۰۲
گسترش خودآگاهی	۲/۳۱۶	۰/۷۸۲	۰/۴۰۱	۳/۷۸	۰/۰۰۱

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد که مؤلفه‌های خودمدیریتی به جزء (خودتنبیهی)، مؤلفه‌های خودتنظیمی و هوش معنوی می‌توانند به طور معناداری کیفیت زندگی را پیش‌بینی کنند که با توجه به بناهای به دست آمده می‌توان گفت که مؤلفه تفکر وجودی انتقادی سهم بیشتری در پیش‌بینی کیفیت زندگی دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی نقش خودمدیریتی، خودتنظیمی و هوش معنوی در پیش‌بینی کیفیت زندگی معلمان بود. نتایج همبستگی پیرسون نشان داد که بین خودمدیریتی و مؤلفه‌های آن (تعیین تجسم عملکرد موفقیت‌آمیز، تعیین هدف شخصی، گفتگو با خود، ارزیابی باورها، خودتشویقی، تمرکز بر پاداش‌ها، کمک به خویشان و خودنگری) با کیفیت زندگی معلمان رابطه مثبت و معناداری دارند و با مؤلفه (خودتنبیهی) رابطه منفی و معناداری را نشان می‌دهد. همچنین نتایج رگرسیون چندگانه هم‌زمان حاکی از آن است مؤلفه‌های خودمدیریتی (به استثنای خودتنبیهی) کیفیت زندگی معلمان را به طور معناداری پیش‌بینی نمایند. این یافته با نتایج پژوهش‌های ابراهیمی و عابدینی (۱۴۰۲)، حیدری فرد و همکاران (۱۴۰۱)، شفیع و همکاران (۱۳۹۹)، سینگ (۲۰۲۲)، گانیه و همکاران (۲۰۲۲) و ماگروموا و همکاران (۲۰۲۲) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت خودمدیریتی از جنبه‌های مهم نظریات شناختی-رفتاری است و به توانایی فرد در هدایت و کنترل افکار،

احساسات و رفتارها برای دستیابی به اهداف مشخص اشاره دارد. این توانایی به افراد کمک می‌کند تا بر افکار منفی و استرس‌های روزمره غلبه کنند و واکنش‌های عاطفی مثبت‌تری نشان دهند که به نوبه خود به افزایش تاب‌آوری روانی، کاهش افسردگی و اضطراب و بهبود کیفیت زندگی منجر می‌شود (بندورا، ۱۹۷۸). طبق نظریه‌های شناختی-رفتاری، افکار و باورهای فرد به‌طور مستقیم بر احساسات و رفتارهای او تأثیر می‌گذارند. مؤلفه‌های خودمدیریتی از جمله خودگفت‌وگوی مثبت و ارزیابی باورها به شناسایی و تغییر افکار تحریف‌شده کمک می‌کنند. این فرآیند بازسازی شناختی باعث جایگزینی نگرش‌های منفی با افکار منطقی‌تر می‌شود و کیفیت زندگی را بهبود می‌بخشد. خودگفت‌وگوی مثبت به‌عنوان ابزاری مؤثر در مقابله با استرس و اضطراب عمل کرده و شامل عبارات حمایتی است که نگرش فرد را نسبت به خود و محیط مثبت‌تر می‌کند. این استراتژی، طبق مدل‌های تنظیم هیجانی، به کاهش هیجانات منفی و افزایش احساسات مثبت کمک می‌کند و در نتیجه کیفیت زندگی معلمان را ارتقاء می‌دهد (رومجان و نارود، ۲۰۲۰). تجسم موفقیت‌آمیز به‌عنوان یکی دیگر از مؤلفه‌های خودمدیریتی، به تقویت توانایی تصویرسازی موفقیت در انجام وظایف و بهبود مهارت‌های شناختی و رفتاری کمک می‌کند. این تکنیک باعث افزایش خودکارآمدی، اعتمادبه‌نفس و تنظیم هیجانات می‌شود و با کاهش استرس و تقویت تاب‌آوری، از فرسودگی شغلی جلوگیری می‌کند. در نهایت، تجسم

دیگر یافته پژوهش آزمون همبستگی پیرسون نشان داد که بین خودتنظیمی و مؤلفه‌های آن (پذیرش، ارزیابی، راه‌اندازی، بررسی، برنامه‌ریزی، اجرا و سنجش) باکیفیت زندگی معلمان رابطه مثبت و معناداری دارند؛ همچنین نتایج رگرسیون چندگانه هم‌زمان حاکی از آن است مؤلفه‌های خودتنظیمی کیفیت زندگی معلمان را به‌طور معناداری پیش‌بینی نمایند. این یافته با نتایج پژوهش‌های داوود سلمان و همکاران (۱۴۰۳)، ابراهیمی هژیر و همکاران (۱۴۰۰)، اوگا کوو و همکاران (۲۰۲۴)، سانابریاس-مورنو و همکاران (۲۰۲۳) و سانتوس و همکاران (۲۰۲۰) همسو می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان گفت که خودتنظیمی، به‌عنوان یک مهارت چندبعدی، شامل توانایی مدیریت مؤثر افکار، احساسات و رفتارها برای دستیابی به اهداف شخصی و حرفه‌ای است و به‌طور مستقیم بر کیفیت زندگی معلمان تأثیر می‌گذارد. این مهارت معلمان را قادر می‌سازد تا از طریق پذیرش واقعیت‌ها، ارزیابی مداوم عملکرد، برنامه‌ریزی دقیق و نظارت و سنجش اقدامات خود، به بهبود مستمر و افزایش کارایی دست یابند. پذیرش، به معلمان این امکان را می‌دهد که بدون قضاوت یا خودسرزنی، اشتباهات و کاستی‌های خود را بپذیرند و استرس ناشی از ناکامی‌ها را کاهش دهند. این رویکرد به آن‌ها کمک می‌کند تا با تمرکز بر نقاط قوت و فرصت‌های بهبود، با انعطاف‌پذیری بیشتری به موقعیت‌های پیچیده و چالش‌برانگیز پاسخ دهند (وسنیادو و همکاران، ۲۰۲۱). ارزیابی مداوم رفتارها و نتایج، معلمان را قادر می‌سازد تا با دریافت بازخورد، نقاط ضعف و قوت خود را شناسایی کنند و از تحریف‌های شناختی مانند شخصی‌سازی یا تعمیم افراطی که می‌توانند به افکار منفی و احساسات ناخوشایند منجر شوند، اجتناب کنند. راه‌اندازی و برنامه‌ریزی برای تعیین اهداف روشن و عملیاتی، به بهبود کارایی حرفه‌ای معلمان و تقویت احساس خودکارآمدی آن‌ها کمک می‌کند که این خودکارآمدی به‌عنوان یکی از عوامل کلیدی در افزایش رضایت شغلی و کاهش احساس فرسودگی شناخته می‌شود. نظارت، اجرا و سنجش، معلمان را تشویق می‌کند تا به‌طور مداوم عملکرد خود را بررسی و ارزیابی کنند، پیشرفت‌ها را پیگیری کرده و تغییرات لازم را برای بهبود مستمر اعمال کنند. این فرآیند بازخوردی، به شناسایی و حل مشکلات کمک کرده و در نهایت، منجر به تقویت خودکارآمدی و بهبود کیفیت زندگی می‌شود (ون زانتن و همکاران، ۲۰۲۳)؛ بنابراین، خودتنظیمی به‌عنوان یک مهارت جامع، معلمان را یاری می‌کند تا نه تنها به اهداف حرفه‌ای و شخصی خود دست یابند، بلکه کیفیت زندگی و سلامت روانی خود را نیز ارتقا بخشند.

موفقیت‌آمیز به ایجاد خودپنداره مثبت و ارتقای کیفیت زندگی، به‌ویژه برای معلمان، کمک می‌کند. خودتشویقی که در نظریه‌های رفتاری مانند نظریه تقویت اسکینر مطرح شده است، به تقویت و استمرار رفتارهای مثبت کمک می‌کند. با استفاده از یک سیستم پاداش داخلی، معلمان می‌توانند از خودتشویقی بهره‌برداری کنند. این روش به آن‌ها انگیزه می‌دهد تا اهداف خود را دنبال کرده و با چالش‌های روزمره مواجه شوند. نتیجه این فرایند، افزایش کیفیت زندگی و احساس رضایت است (آنتونیا و کراودر، ۲۰۲۱). تعیین اهداف شخصی و تمرکز بر پاداش‌ها و ارزیابی باورها به عنوان مؤلفه‌های دیگر خودمدیریتی، می‌تواند به عنوان دو استراتژی مکمل برای بهبود عملکرد و افزایش کیفیت زندگی معلمان استفاده شود. بر اساس نظریه هدف‌گذاری تعیین اهداف روشن و چالش‌برانگیز، می‌تواند انگیزه و عملکرد فردی را افزایش دهد. معلمان با تعیین اهداف مشخص و قابل‌دستیابی، می‌توانند حس خودکارآمدی و پیشرفت را در خود تقویت کرده و از این طریق به کاهش استرس و افزایش رضایت شغلی دست یابند. همچنین، تمرکز بر پاداش‌ها به معنای توجه به نتایج مثبت و مطلوب عملکرد، می‌تواند به عنوان یک استراتژی انگیزشی مؤثر عمل کند. بر اساس نظریه‌های یادگیری اجتماعی مانند نظریه بندورا، تمرکز بر پاداش‌های مثبت به تقویت رفتارهای مثبت و افزایش انگیزه درونی کمک می‌کند. علاوه بر این، ارزیابی و بازنگری باورها که به معنای تحلیل و جایگزینی باورهای ناکارآمد با باورهای سازنده‌تر است، می‌تواند خودپنداره را بهبود بخشیده و در نتیجه، کیفیت زندگی معلمان را افزایش دهد. این دو رویکرد باهم به ایجاد محیطی انگیزشی و پربارتر کمک می‌کنند که در آن معلمان احساس رضایت و کارآمدی بیشتری می‌کنند (ولینداساری و آستوتی، ۲۰۲۱). از سوی دیگر، نتایج همبستگی پیرسون نشان داد که مؤلفه خود تنبیهی باکیفیت زندگی معلمان رابطه منفی و معناداری دارد. همچنین، بر اساس نتایج رگرسیون چندگانه، این مؤلفه نتوانست کیفیت زندگی معلمان را پیش‌بینی کند. خود تنبیهی به معنای سرزنش یا مجازات خود برای اشتباهات و کاستی‌هاست و می‌تواند به افزایش اضطراب، افسردگی و کاهش خود ارزشمندی منجر شود. نظریه‌های شناختی-رفتاری، نشان می‌دهند که خود تنبیهی یکی از تحریف‌های شناختی رایج، مانند شخصی‌سازی، تفکر فاجعه‌بار یا تعمیم افراطی است که افکار و احساسات منفی را تشدید می‌کند. این الگوهای ناسازگار شناختی می‌توانند سلامت روانی فرد را کاهش داده و در نتیجه، کیفیت زندگی او را تضعیف کنند (ماگرومو و همکاران، ۲۰۲۰).

اجتماعی ببینند. از دیدگاه روان‌شناسی مثبت‌گرا، آگاهی متعالی می‌تواند به افزایش احساس تعلق، همبستگی و مشارکت در جامعه کمک کند و همچنین باعث ارتقای ارتباط و همدلی میان معلمان و دانش‌آموزان شود. این احساسات مثبت می‌توانند به کاهش تنهایی و بیگانگی شغلی کمک کرده و کیفیت زندگی معلمان را بهبود بخشند (پیتو و همکاران، ۲۰۲۴). گسترش خودآگاهی، یکی دیگر از مؤلفه‌های کلیدی هوش معنوی، به توانایی معلمان در شناخت عمیق‌تر از خود، افکار، احساسات و واکنش‌هایشان اشاره دارد. از منظر نظریه‌های شناختی-رفتاری، این نوع خودآگاهی به معلمان امکان می‌دهد تا تحریف‌های شناختی مانند تعمیم افراطی، فاجعه‌سازی یا تفکر دوقطبی را شناسایی و اصلاح کنند. همچنین، این توانایی به معلمان کمک می‌کند تا هیجانات خود را به‌طور مؤثر مدیریت کرده و روابط شخصی و حرفه‌ای خود را بهبود بخشند. این امر منجر به کاهش فرسودگی شغلی و استرس‌های ناشی از محیط کار و در نتیجه، به افزایش سلامت روانی و کیفیت زندگی آن‌ها می‌شود (میشرا و پاتل، ۲۰۲۳).

محدود کردن ابزار سنجش و جمع‌آوری اطلاعات به پرسش‌نامه، عدم کنترل متغیرهای فردی و خانوادگی مانند ویژگی‌های شخصیتی، وضعیت اقتصادی، روابط اجتماعی از محدودیت‌های پژوهش حاضر است. همچنین پژوهش به دلیل ماهیت توصیفی و همبستگی و جمع‌آوری مقطعی داده‌ها، امکان تعیین روابط علی و ارزیابی تغییرات طولی را ندارد. با توجه به نتایج به‌دست‌آمده از پژوهش حاضر، پیشنهاد می‌شود وزارت آموزش و پرورش با طراحی و اجرای کارگاه‌های تخصصی، مهارت‌های خودمدیریتی و خودتنظیمی معلمان را تقویت کند. این کارگاه‌ها می‌تواند شامل آموزش روش‌های پیشرفته‌ای چون گفت‌وگوی مثبت، تجسم عملکرد موفقیت‌آمیز و بازنگری و اصلاح باورهای ناکارآمد باشد. همچنین، اجرای برنامه‌های جامع برای توسعه هوش معنوی معلمان، مانند تفکر وجودی انتقادی و افزایش خودآگاهی، به‌عنوان بخشی از محتوای آموزشی و دوره‌های تربیت معلم، پیشنهاد می‌شود. علاوه بر این، پیشنهاد می‌گردد سیستم‌های پاداش درونی و سازوکارهای خود تشویقی با تعیین اهداف حرفه‌ای دقیق و چالش‌برانگیز، به‌عنوان راهبردهای انگیزشی مؤثر، پیاده‌سازی شوند. همچنین، بهبود برنامه‌های رفاهی، تسهیل دسترسی به منابع و حمایت‌های آموزشی و ترویج فرهنگ همکاری و حمایت متقابل میان معلمان می‌تواند به کاهش استرس شغلی و افزایش رضایت و کارآمدی آنان کمک کند.

همچنین، نتایج همبستگی پیرسون، بین هوش معنوی و مؤلفه‌های آن (تفکر وجودی انتقادی، تولید معنای شخصی، آگاهی متعالی و گسترش خودآگاهی) باکیفیت زندگی معلمان رابطه مثبت و معناداری را نشان می‌دهد و نتایج رگرسیون چندگانه هم‌زمان نیز بیانگر آن است که مؤلفه‌های هوش معنوی کیفیت زندگی معلمان را به‌طور معناداری پیش‌بینی نمایند و این نتیجه همسو با یافته‌های علیرضایی مقدم بجستانی و همکاران (۱۴۰۰)، صفری و شهیدی (۱۴۰۰)، بیک زاد و هدایت فسندوز (۱۳۹۹)، گلستانه و تیموری (۱۳۹۸)، یدالله‌پور و همکاران (۲۰۲۳)، میشرا و پاتل (۲۰۲۳) و پانت (۲۰۲۳) است. در تبیین این یافته می‌توان بیان کرد که هوش معنوی به‌عنوان یک توانایی روان‌شناختی، بر درک و مدیریت مفاهیم معنایی و ارزش‌های زندگی متمرکز است. این نوع هوش به افراد کمک می‌کند تا به‌طور عمیق‌تری به سؤالات بنیادین درباره معنا و هدف زندگی بپردازند و در مواجهه با چالش‌ها و مشکلات، نگرشی متعادل‌تر و معنا محورتر اتخاذ کنند (ایمونز، ۲۰۰۰). تفکر وجودی انتقادی به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های کلیدی هوش معنوی، معلمان را قادر می‌سازد تا به‌طور عمیق و نقادانه به مسائل وجودی مانند هدف، معنا و ارزش زندگی تأمل کنند. این نوع تفکر به معلمان کمک می‌کند تا با داشتن یک چارچوب معنایی قوی، تجربیات روزمره خود را تفسیر کنند و از نگرش‌های سطحی فراتر روند. طبق نظریه‌های معنا درمانی، این توانایی به معلمان کمک می‌کند تا چالش‌های شغلی را به‌عنوان فرصتی برای رشد و توسعه شخصی ببینند که به نوبه خود موجب کاهش استرس و اضطراب شغلی و بهبود کیفیت زندگی می‌شود (فیدلیس و همکاران، ۲۰۲۴). تولید معنای شخصی که به توانایی خلق و حفظ معنا در شرایط دشوار اشاره دارد، می‌تواند به‌طور مستقیم برانگیزش درونی و رضایت شغلی معلمان تأثیر بگذارد. این مؤلفه بر مبنای نظریه‌های خود تعیینی، به تقویت حس شایستگی و خودمختاری معلمان کمک می‌کند. در مواجهه با چالش‌های پیچیده‌ای مانند مشکلات دانش‌آموزان، فشارهای آموزشی و انتظارات محیطی، توانایی تولید معنای شخصی به معلمان کمک می‌کند تا با یافتن معنا در فعالیت‌های آموزشی و تربیتی، احساس کنترل بیشتری بر زندگی و حرفه خود داشته باشند و از این طریق کیفیت زندگی خود را ارتقا دهند (ریان و دسی، ۲۰۱۷). آگاهی متعالی به توانایی تجربه و درک پیوندهای عمیق معنوی در زندگی اشاره دارد. این مؤلفه به معلمان کمک می‌کند تا به ورای روابط سطحی و تعاملات روزمره بروند و خود را به‌عنوان بخشی از یک شبکه گسترده‌تر معنوی و

منابع

References

- ابراهیمی، طاهره و عابدینی، ابراهیم (۱۴۰۲). بررسی رابطه مؤلفه‌های سبک زندگی معلمان با کیفیت زندگی کاری و خودکارآمدی معلمان شهرستان قائن. *روانشناسی و علوم تربیتی در هزاره سوم*، ۷(۲۵)، ۸۵۰-۸۳۲.
- ابراهیمی هژیر، زهرا؛ سهرابی، احمد؛ یاراحمدی، یحیی و جدیدی، هوشنگ (۱۴۰۰). تدوین مدل علی امید به تحصیل بر اساس خودتنظیمی انگیزشی و ادراک حمایت معلم از خودمختاری با نقش واسطه‌ای راهبردهای تنظیم شناختی هیجان. *پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۹(۲)، ۷۵-۸۶.
- ابوالقاسمی، عباس؛ کریمی یوسفی، سیده‌هایده و خشنودنیای چماچائی، بهنام (۱۳۹۵). مقایسه رفتار خودتنظیمی، خودآگاهی هیجانی و سبک‌های تصمیم‌گیری در زنان با و بدون اختلال اضطراب فراگیر. *مطالعات روان‌شناختی*، ۱۲(۴)، ۷-۲۴.
- بیک زاد، جعفر و هدایت فسندوز، علی (۱۳۹۹). بررسی نقش میانجی عدالت‌سازمانی و کیفیت زندگی کاری در مدل‌سازی تأثیر هوش معنوی بر خودکارآمدی؛ واکاوی دیدگاه معلمان. *تحقیقات مدیریت آموزشی*، ۴(۱۱)، ۷۱-۸۶.
- حیدری فرد، رضا؛ مامی، کوثر و طاهر زاده قهفرخی، سجاد (۱۴۱). پیش‌بینی عملکرد شغلی معلمان بر اساس سبک رهبری توزیعی مدیران و راهبردهای خودمدیریتی. *پیشرفت‌های نوین در روانشناسی، علوم تربیتی و آموزش و پرورش*، ۵(۴۸)، ۱-۱۴.
- دارابی، کورش؛ غلامزاده جفره، مریم و شهبازی، مسعود (۱۴۰۳). مقایسه اثربخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی و آموزش مهارت حل مسئله بر خودکارآمدی و انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه دهم. *پژوهش‌های کاربردی روانشناختی*، ۱۱(۱)، ۱۹-۳۶.
- داوود سلمان، حیدر؛ مهداد، علی؛ خلیفه الهاشمی، رشید ناصر و منشی، غلامرضا (۱۴۰۳). تأثیر خودپنداره تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی و اشتیاق تحصیلی بر عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه واسط: نقش میانجیگری خودتنظیمی هیجانی و تعدیل‌کنندگی عزت‌نفس. *تشریح پژوهش و نوآوری در تربیت و توسعه*، ۴(۱)، ۱-۲۱.
- دهقان، بهناز؛ عیسی زادگان، علی و سلیمانی، اسماعیل (۱۴۰۰). بررسی اثر بخشی موریتا درمانی بر کیفیت زندگی و شدت درد در سالمندان مبتلا به درد مزمن زانو. *رویش روان‌شناسی*، ۱۰(۴)، ۴۵-۵۴.
- روحانی اصفهانی، زینب؛ ملکی‌ها، مرضیه و خانجانی سحر (۱۳۹۹). اثربخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر انعطاف‌پذیری، مهارت‌های خودمدیریتی و مهارت‌های تعاملی زنان خیانت دیده مراجعه‌کننده به مراکز مشاوره بهزیستی شهر اصفهان. *پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری*، ۵(۵۱)، ۴۱-۲۸.
- سروش، زینب و حبیب زاده، عباس (۱۴۰۳). اثربخشی آموزش همدلی بر خودتنظیمی و سازگاری اجتماعی. *مطالعات اسلام و روانشناسی*، ۱۹(۳۵)، ۱۴۹-۱۳۷.
- سورانی، رضا (۱۳۹۷). تأثیر هوش معنوی بر سلامت روان معلمان مدارس. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۲(ویژه‌نامه)، ۱۲۰۱-۱۲۱۱.
- شفیعی، شهره؛ دلفارادی، مهسا؛ بهره مند، سام و سیدی، فاطمه (۱۳۹۹). بررسی وضعیت سلامت عمومی و کیفیت زندگی معلمان دبستان‌های شهرستان جیرفت در سال ۱۳۹۸. *مجله دانشگاه علوم پزشکی جیرفت*، ۷(۴)، ۴۸۹-۴۹۷.
- سفری، امید و شهیدی، نیما (۱۴۰۰). رابطه بین هوش هیجانی و هوش معنوی با کیفیت زندگی کاری معلمان تربیت بدنی. *آموزش و پرورش متعالی*، ۴(۱)، ۶۹-۷۶.
- عدالت‌خواه، زهرا؛ باقری، فریبرز و زارع بهرام‌آبادی، مهدی (۱۴۰۱). پیش‌بینی کیفیت زندگی همسران جانبازان: نقش هوش معنوی و خودتنظیمی هیجانی. *پژوهش در دین و سلامت*، ۴(۸)، ۷۱-۸۳.
- عظیمی، محمد؛ نصرتی هشی، کمال؛ نوبخت، محسن؛ چراغی، منصوره و گلشن، امین (۱۴۰۲). بررسی نقش خودکارآمدی فردی، انتقال دانش و کیفیت زندگی کاری در توانمندسازی معلمان دوره ابتدایی. *رهبری آموزشی کاربردی*، ۴(۱)، ۱۷۲-۱۸۴.
- علیرضایی مقدم بجستانی، سمیه؛ حاتمی، محمد؛ اکبری، الهام؛ چپانی، فریبا و رستمی، امیر مسعود (۱۴۰۰). رابطه ویژگی‌های شخصیتی و هوش معنوی با کیفیت زندگی همسران جانبازان. *روانشناسی نظامی*، ۱۲(۴۸)، ۷۵-۹۴.
- گلستانه، موسی و تیموری، اسفندیار (۱۳۹۸). بررسی برخی از پیشایندها و پیامدهای مهم تاب‌آوری معلمان. *دست‌آوردهای روان‌شناختی*، ۲۶(۱)، ۱۶۹-۱۹۰.
- موحد، احمد؛ غلامی آبیز، محسن و عباسی، زهره (۱۴۰۲). نقش ابعاد نشاط اجتماعی و ابعاد مثبت‌اندیشی در پیش‌بینی کیفیت زندگی معلمان شهر قاین. *فصلنامه علمی روانشناسی کار*، ۳(۴)، ۱-۱۳.
- مهربان، رقیه و لیوارجانی، شعله (۱۳۹۷). بررسی اثربخشی آموزش گروهی تنظیم هیجان مبتنی بر فنون گراس بر تاب‌آوری، پرخاشگری واکنشی و هوش هیجانی در دانش‌آموزان دوره اول دبیرستان دخترانه وابسته به مهد قرآن تبریز. *زن و مطالعات خانواده*، ۱۱(۳۹)، ۸۳-۱۱۹.
- نجات، سحرناز؛ منتظری، علی؛ هلاکویی نایینی، کورش؛ محمد، کاظم و مجدزاده، سیدرضا (۱۳۸۵). استانداردسازی پرسش‌نامه کیفیت زندگی سازمان جهانی بهداشت (WHOQOL-BREF): ترجمه و روان‌سنجی گونه ایرانی. *مجله دانشکده بهداشت و انستیتو تحقیقات بهداشتی*، ۴(۴)، ۱-۱۲.
- نیازی، محسن و رحمانی، غلام عباس (۱۴۰۱). پژوهش و توسعه آموزش و پرورش. *رویکرد فلسفه در مدارس و سازمان‌ها*، ۱(۲)، ۱۵-۲۵.

- Allen, D. (2024). The Application of Positive Psychology in Improving the Quality of Human Resources. *Tamansiswa Accounting Journal International*, 1 (13), 7-81.
- Antoniadou, M., & Crowder, M. (2021). *Emotional Self-Management in Academia*, Emerald Publishing Limited, Leeds.
- Bandura, A. (1978). Reflections on self-efficacy. *Advances in Behaviour Research and Therapy*, 1 (4), 237-269.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Berlim, M. T., Pavanello, D. P., Caldieraro, M. A. K., & Fleck, M. P. A. (2005). Reliability and validity of the WHOQOL BREF in a sample of Brazilian outpatients with major depression. *Quality of Life Research*, 14(2), 561-564.
- Boelhouwer, J., & Noll, H. H. (2023). *Objective Quality of Life*. In: Maggino, F. (eds) Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research. Springer, Cham.
- Brown, J. M., Miller, W. R. & Lawendowski, L. A. (1999). *The self-regulation questionnaire*. In L. VandeCreek, & T. L. Jackson (Eds.), *Innovations in clinical practice: A sourcebook*.
- Eggers, J. H., Oostdam, R., & Voogt, J. (2021). Self-regulation strategies in blended learning environments in higher education: A systematic review. *Australasian Journal of Educational Technology*, 37(6), 175-192.
- Eitel, A., Endres, T. & Renkl, A. (2020). Self-management as a Bridge Between Cognitive Load and Self-regulated Learning: the Illustrative Case of Seductive Details. *Educ Psychol Rev*, 32, 1073-1087.
- Emmons, R.A. (2000), Is spirituality an intelligence? Motivation, cognition, and the psychology of ultimate concern. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 10, 3-26.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed.). Sage.
- Fidelis, A., Moreira, A.C., & Vitória, A. (2024). Multiple perspectives of spiritual intelligence: A systematic literature review. *Social Sciences & Humanities Open*, 9, 100879.
- Gagné, M., Lauzier, S., Babineau-Therrien, J, Hamel, C., Penney, S. E., Bourbeau, J., Moisan, J., & Boulet, L. P. (2020). COPD-Specific Self-Management Support Provided by Trained Educators in Everyday Practice is Associated with Improved Quality of Life, Health-Directed Behaviors, and Skill and Technique Acquisition: A Convergent Embedded Mixed-Methods Study. *The Patient - Patient-Centered Outcomes Research*, 13,103-119.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis* (8th ed.). Cengage.
- Houghton, J.D. & Neck, C.P. (2002), The revised self-leadership questionnaire: Testing a hierarchical factor structure for self-leadership. *Journal of Managerial Psychology*, 8 (17), 672-691.
- Kasler, J., Walter, O., & Elias, M. J. (2024). Life satisfaction in emerging adults: The role of emotional and spiritual intelligences. *Journal of American College Health*. 29, 849-858.
- King, D. B. (2008). *Rethinking Claims of Spiritual Intelligence: A Definition, Model, & Measure*. Unpublished Master's Thesis, Trent University, Peterborough, Ontario, Canada.
- Magzumova, R., Bozheyeva, I., Mustafayev, Z., Utepova, U., & Turzhanova, D. (2020). Quality of life of medical university teachers. *Sys Rev Pharm*, 11(12), 124-126.
- Mishra, D., & Patel, H. A. (2023). A Study of Correlation Between Life Satisfaction and Spiritual Intelligence of Teachers in Relation to Their Marital Status. *Journal of Namibian Studies: History Politics Culture*, 33, 6469-6482
- Ogakwu, N.V., Ede, M.O., Manafa, I. F., Okeke, C. I., & Okechukwu Onah, S. (2024). Quality of Work-Life and Stress Management in a Rural Sample of Primary School Teachers: An Intervention Study. *Journal of Rational- Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 42(1), 135-161.
- Olsen, J.A., & Misajon, R. A. (2020). conceptual map of health-related quality of life dimensions: key lessons for a new instrument. *Qual Life Res* 29, 733-743.
- Pant, N. (2023). *The Relationship of Spirituality with Mental Health and Quality of Life: A Review*. In: Spirituality, Mental Health and Quality of Life. Springer, Singapore.
- Pinto, C. T., Guedes, L., Pinto, S., & Nunes, R. (2024). Spiritual intelligence: a scoping review on the gateway to mental health. *Global Health Action*, 1 (17), 236231.
- Rumjaun, A., & Narod, F. (2020). *Social Learning Theory—Albert Bandura*. In: Akpan, B., Kennedy, T.J. (eds) *Science Education in Theory and Practice*. Springer Texts in Education. Springer, Cham.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York: Guilford.
- Sagrario, A., Camporro, C., & Vargas-Solar, V. (2020). A holistic approach for measuring quality of life in "La Condesa" district in Mexico City. *OpenEdition Journals*, 39, 1-29.
- Samul, J. (2020). Emotional and Spiritual Intelligence of Future Leaders: Challenges for Education. *Education Sciences*, 10(7):178.
- Sanabrias-Moreno, D., Sánchez-Zafra, M., Zagalaz-Sánchez, M. L., & Cachón-Zagalaz, J. (2023). Emotional Intelligence, Quality of Life, and Concern for Gender Perspective in Future Teachers. *Sustainability*, 15(4), 3640.
- Santos, E. C., Espinosa, M. M., & Marcon, S. R. (2020). Quality of life, health and work of elementary school teachers. *Acta Paul Enferm*, 33, 1-8.
- Singh, S. (2022). Effect of Mindfulness based Self-management Therapy (MBSMT) on Life Satisfaction among Teachers. *Indian Journal of Positive Psychology*, 3(13), 294-298.

- Svensson, F. (2017). *A Subjectivist Account of Life's Meaning*. *De Ethica*, 4(3), 45–66.
- Ummik, M., Endriyani, Y., Azzahra, V. F., Pangestuti, R. S., & Khatimah, H. (2024). Development of Self- Management Skills as an Effort to Improve the Productivity of Teenagers in Babakan Banten Hamlet. *Jurnal Pengabdian Masyarakat*, 5(1), 20–26.
- Van Zanten, R., Van Dijk, M., Van Hecke, A., Duprez, V., Annema, C., van Staa, A. L., Been – Dahmen, J. M. J., de Weerd, A. E., Maasdam, L., van Buren, M., Ista, E., & Massey, E. K. (2023). The self-regulation skills instrument in transplantation (SSIt): Development and measurement properties of a self-report self-management instrument. *Patient Education and Counseling*, 115, Article 107924.
- Veenhoven, R. (2023). *Quality of Life (QOL), an Overview*. In: Maggino, F. (eds) *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research*. Springer, Cham.
- Vosniadou, S., Darmawan, I., Lawson, M. J., Van Deur, P., Jeffries, D., & Wyra, M. (2021). Beliefs about the self-regulation of learning predict cognitive and metacognitive strategies and academic performance in pre- service teachers. *Metacognition and Learning*, 16(3), 523-554.
- Welindasari, W., & Astuti, B. (2021). The Effect of Self-Management Techniques on Reducing Academic Procrastination Behavior in Facing The Era of Society 5.0. *ICLIQE '21: Proceedings of the 5th International Conference on Learning Innovation and Quality Education*, 35, 1-6.
- WHOQOL GROUP. (1994). Development of the WHOQOL: rationale and current status. *International Journal of Mental Health*. 23 (3): 24-56.
- Wilson Fadiji, A., Khumalo, I. P., Wissing, M. P & Appiah, R. (2024) A bibliometric review of positive psychology and well-being research in Africa. *Front. Psychol.* 15:1384362.
- Yadollahpour, M. H., Nouriani, M., Faramarzi, M., Yaminfirooz, M., Shams, M. A., & Gholinia, H. (2023). Role of spiritual intelligence and demographic factors as predictors of occupational stress, quality of life and coronavirus anxiety among nurses during the COVID-19 pandemic. *Nursing Open*, 10 (3), 1163-1937.
- Zohar, D. & Marshall, I. (2000). *SQ: Connecting with our Spiritual Intelligence*. New York: Bloomsbury.