

اثربخشی آموزش هوش معنوی بر مقابله با استرس و ارتباط مؤثر دانش‌آموزان

بهنوش آرام فر*
سعیده السادات حسینی**
کریم افشاری نیا***
کیوان کاکابرایی****

چکیده

هدف پژوهش حاضر تعیین اثربخشی آموزش هوش معنوی بر مقابله با استرس و ارتباط مؤثر دانش‌آموزان بود. طرح پژوهش از نوع نیمه آزمایشی با روش پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه گواه و مرحله پیگیری بود. جامعه آماری شامل همه دانش‌آموزان دختر پایه هشتم منطقه ۱۲ آموزش و پرورش شهر تهران در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ بود. تعداد ۵۶ نفر به روش خوشه‌ای چندمرحله‌ای به‌عنوان حجم نمونه انتخاب و در دو گروه آزمایش و گواه به شکل تصادفی جایگزین شدند. ابزار پژوهش شامل پرسشنامه مقابله با استرس اندلر و پارکر (۱۹۹۰) و پرسشنامه مهارت‌های ارتباطی کرمی (۱۳۸۶) بود. داده‌ها با استفاده از تحلیل کوواریانس چندمتغیره تحلیل شدند. تحلیل آماری داده‌ها نشان داد ۹ جلسه مداخله آموزش هوش معنوی موجب افزایش معنادار در مقابله مسئله‌مدار و ارتباط مؤثر دانش‌آموزان و همچنین موجب کاهش معنادار مقابله هیجان‌مدار و مقابله اجتنابی در مواجهه با استرس شده است.

واژه‌های کلیدی: ارتباط مؤثر، مقابله با استرس، هوش معنوی

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
رتال جامع علوم انسانی

این مقاله برگرفته از رساله دکتری روان‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرمانشاه است.
* دانشجوی دکتری روان‌شناسی، گروه روان‌شناسی، واحد کرمانشاه، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمانشاه، ایران.
** استادیار گروه روان‌شناسی، واحد کرمانشاه، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمانشاه، ایران. (نویسنده مسئول)
saeedeh_hosseini@iauaksh.ac.ir
*** استادیار گروه روان‌شناسی، واحد کرمانشاه، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمانشاه، ایران.
**** دانشیار گروه روان‌شناسی، واحد کرمانشاه، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمانشاه، ایران.

تاریخ دریافت: ۹۷/۰۶/۱۳

تاریخ پذیرش: ۹۸/۰۳/۳۱

مقدمه

در سال ۲۰۰۵ سازمان بهداشت جهانی^۱، سلامتی را «بهزیستی کامل زیستی، روانی، اجتماعی، معنوی و نه تنها فقدان بیماری یا ناتوانی» تعریف کرد. مطرح شدن معنویت به عنوان بعد چهارم سلامت انسان، نشان‌دهنده رویکرد مجدد جامعه انسانی به دین و معنویت است. معنویت، هوشی است که با آن نیازهایمان را شناسایی و مشکلات با معنا و ارزشمندمان را حل می‌کنیم (زوهرو مارشال^۲، ۲۰۰۰ نقل از سهرابی و ناصری، ۱۳۹۵). نظریه هوش‌های چندگانه را نخستین بار گاردنر^۳ در سال ۱۹۸۳ مطرح کرد. او با نگاه سنجشی به هوش مخالفت کرد و هوش انسان را بسیار گسترده‌تر توصیف کرد و مفهوم هوش را نیز فراتر از توانایی‌های کلامی و ریاضی گسترش داد (رحیمی و همکاران، ۱۳۸۹). نظریه گاردنر (۲۰۰۰) بر حوزه‌های هوشی با ساختارهای مستقل تأکید می‌کند. وی اخیراً احتمال وجود یک هوش وجودی^۴ را که می‌توان از آن به عنوان یک جنبه از هوش معنوی^۵ یاد کرد، پذیرفته است. هوش معنوی مجموعه‌ای از قابلیت‌های سازش روانی مبتنی بر جنبه‌های غیرمادی و متعالی واقعیت است. هنگامی که این قابلیت‌ها به کار بسته شوند، توانایی منحصر به فرد مسئله‌گشایی، تفکر انتزاعی و کنار آمدن تسهیل می‌شود (کینگ^۶، ۲۰۰۸). یکی از این عوامل که هم چون هوش معنوی کارکردی انطباقی داشته و بر سلامت جسمانی و روانی افراد تأثیر می‌گذارد مهارت‌های زندگی^۷ است.

سازمان بهداشت جهانی (۱۹۹۹) ۱۰ مهارت را به عنوان مهارت‌های زندگی معرفی کرده است. دو مهارت مقابله با استرس^۸ و ارتباط مؤثر^۹ در این تقسیم‌بندی قرار گرفته‌اند. بنا به تعریف سازمان بهداشت جهانی، مهارت‌های زندگی افراد را قادر می‌کند به گونه‌ای مؤثر با چالش‌ها و درخواست‌های روزمره زندگی برخورد کنند (مک تاویش^{۱۰}، ۲۰۰۰). سازمان بهداشت جهانی (۱۹۹۹) هدف از آموزش مهارت‌های زندگی را افزایش قابلیت افراد در برخورد مؤثر با چالش‌ها و درخواست‌های زندگی روزمره می‌داند. هوش معنوی نیز کاربرد انطباقی اطلاعات معنوی با هدف تسهیل حل مسائل روزمره و دستیابی به هدف است (امونز^{۱۱}، ۲۰۰۰). به همین دلیل کاربرد آگاهانه هوش معنوی در زندگی

1. World Health Organization
2. Zohar, D. & Marshal, I.
3. Gardner, H.
4. existential intelligence
5. spiritual intelligence
6. King, D. B.

7. life skills
8. coping with stress
9. effective communication
10. McTavish, S.
11. Emmons, R. A.

موجب افزایش رابطه فرد با خویشتن و جهان بزرگ تر می شود (سیسک^۱، ۲۰۰۲). همسویی این تعریف با کارکرد مهارت های زندگی، اهمیت آموزش هوش معنوی را به ویژه در مدارس آشکار می کند.

دوران نوجوانی مقطع بسیار حساسی در زندگی هر فرد است. در این مقطع نوجوانان با تغییر گسترده شناختی و ساختاری روبه رو هستند. اگرچه استرس رقابت، محرکی مثبت برای پیشرفت افراد جوان است، اما اگر این استرس شدت یابد یا ادامه پیدا کند، ممکن است سلامت روانی و بهزیستی افراد را تحت تأثیر قرار دهد (دان^۲ و همکاران، ۲۰۱۰). هوش معنوی می تواند یک عامل پیش بینی کننده برای مقابله با استرس باشد (کینگ، ۲۰۰۸). عالی ترین دستاورد انسان در دنیا ارتباط افراد با یکدیگر است. با وجود اهمیت زیاد ارتباط میان فردی، بسیاری از انسان ها قادر به برقراری ارتباطی مؤثر و سازنده نیستند. پیامد فروپاشی ارتباط در اغلب موارد تنهایی، مشکلات خانوادگی، فشار روانی، بیماری جسمی و حتی مرگ خواهد بود. در سلسله مراتب نیازهای مزلو^۳، هر نیاز جز از طریق ارتباط انسان با دیگران رفع نمی شود (بوستان و حسین زاده، ۱۳۹۴). همدلی، پذیرش بی قید و شرط و نیز سفر به درون به عنوان پایه های اصلی یک ارتباط مؤثر بیان می شوند (راجرز^۴، ۱۹۹۹).

از نظر صندوق جمعیت ملل متحد، سلامت دختران، کلید شکسته شدن چرخه فقر بین نسل ها و دسترسی به اهداف توسعه هزاره است. (جاسکوچ^۵، ۲۰۰۹). انسان مؤنث در دوره نوجوانی که به پهنه سال های ۱۳ تا ۱۹ سالگی اطلاق می شود، کودکی را به بزرگ سالی می پیوندد. شروع نوجوانی با تغییرات بدنی هم زمان می شود؛ در حالی که پایان آن بر حسب شکل گیری ساخت های عقلی و تغییرات عاطفی و اجتماعی، نوسانی تر در نظر گرفته شده است (کانجر و پترسن^۶، ۱۹۸۴ نقل از منصور، ۱۳۹۵). بر این اساس ذهن ما درگیر این سؤال می شود که آیا امکان پرورش هوش معنوی از دوران کودکی و نوجوانی میسر است؟

بنابراین این پژوهش با هدف بررسی اثر بخشی آموزش هوش معنوی بر مقابله با استرس و ارتباط مؤثر دختران نوجوان انجام گرفت. شواهد پژوهشی بسیاری تأثیر

1. Sisk, D. A.
2. Dunne, M. P.
3. Mazlow, A. H.
4. Rogers, C. R.

5. Jaskiewicz, M. G.
6. Conger, R. D. & Patterson, G. R.

آموزش هوش معنوی بر مقابله با استرس و ارتباط مؤثر را تأیید کرده‌اند. نتایج پژوهش‌های میشرا و واشیست^۱ (۲۰۱۴)، زنگ^۲ (۲۰۱۱)، دکمار، ترل و کویل^۳ (۲۰۰۶)، ویسه، مشهدی فراهانی و رافزی^۴ (۲۰۱۵)، نادری‌اثر، احدی، بهرامی و حاتمی (۱۳۹۷)، عسگری، سیدآسیابان و حربی (۱۳۹۴)، ماسکارو و روزن^۵ (۲۰۰۶)، فیتز جرالده^۶ (۲۰۰۵)، اسمیت^۷ (۲۰۰۴)، لی سن و واچولتز^۸ (۲۰۱۱) نشان می‌دهد

هوش معنوی تأثیر چشم‌گیری بر کیفیت زندگی، موفقیت نوجوانان، مقابله با استرس، بهداشت روانی، حمایت اجتماعی، مهارت‌های زندگی از جمله ارتباطات فردی، اضطراب وجودی، خود اثربخشی و پیشگیری از آسیب‌های اجتماعی دارد. هرچند می‌توان معنویت را تلاش دائم بشر برای پاسخ‌گویی به چراهای زندگی تعریف کرد، اما ذهنی می‌تواند به این سؤال‌ها پاسخ دهد که مهارتش را در کودکی آموخته باشد (حسینی^۹ و همکاران، ۲۰۱۰). به استناد پژوهش‌های بسیاری که آثار مثبت آموزش هوش معنوی را در زمینه‌های مختلف تأیید می‌کند، خلأ پژوهش‌های کاربردی در زمینه تأثیرات آموزش هوش معنوی بر مهارت‌های زندگی در مدارس دیده می‌شود. در این پژوهش بر آن شدیم تا اثر هوش معنوی را بر مقابله با استرس و ارتباط مؤثر بررسی کنیم. با این سؤال که آیا آموزش هوش معنوی می‌تواند بر مقابله مسئله مدار در مواجهه با استرس و ارتباط مؤثر در نوجوانان تأثیر معنادار داشته باشد؟

روش

پژوهش حاضر، پژوهشی تجربی از نوع کار آزمایشی بالینی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با مرحله پیگیری و گروه گواه است. جامعه آماری مورد مطالعه همه دانش‌آموزان دختر پایه هشتم دبیرستان معصومیه اسلامی منطقه ۱۲ آموزش و پرورش شهر تهران را در برمی‌گیرد. روش نمونه‌گیری در این پژوهش، خوشه‌ای چندمرحله‌ای است؛ بدین صورت که از بین مناطق نوزده‌گانه آموزش و پرورش شهر تهران منطقه ۱۲ و از بین دبیرستان‌های دخترانه متوسطه اول در سال تحصیلی ۹۷ - ۱۳۹۶ چند مدرسه انتخاب و از بین آن‌ها،

1. Mishra, P. & Vashist, K.
2. Zeng, Y.
3. Dekmar, B. Terrell, D. & Coyle, P. H.
4. Veisheh, Z. Mashhadi Farahani, M. & Rafezi, Z.
5. Mascaro, N. & Rosen, D. H.

6. Fitzgerald, B.
7. Smith, S.
8. Lysne, C. J. & Wachholtz A. B.
9. Hosseini, M.

دبیرستان معصومیه اسلامی جامعه هدف شد و مورد مطالعه قرار گرفت. برای تعیین حجم نمونه از جدول‌های تدوین شده توسط کوهن^۱ (۱۹۸۶) نقل از سرمد، بازرگان و حجازی، (۱۳۹۶) استفاده شد. حداقل حجم نمونه با اندازه اثر بزرگ $F=0/40$ و دستیابی به توان $0/80$ برای هر گروه ۲۵ نفر بود که با توجه به ریزش احتمالی شرکت‌کنندگان از بین ۴ کلاس دانش‌آموز پایه هشتم که تعداد آن‌ها ۱۱۸ نفر بود ۲ کلاس، هر کلاس به تعداد ۲۸ نفر بر اساس نمره مکتسبه در پیش‌آزمون انتخاب شدند. گروه آزمایش شامل ۲۸ نفر با میانگین سنی $14/03$ و گروه گواه شامل ۲۸ نفر با میانگین سنی ۱۴ بود. قبل از انتخاب گروه آزمایشی به منظور حذف متغیرهای مداخله‌گر در این پژوهش از همسان‌سازی استفاده شد. شرکت‌کنندگان به لحاظ متغیرهای «سن، جنس (دانش‌آموزان دختر)، میانگین معدل درسی (کارنامه نیمسال اول) و نمره پیش‌آزمون» با هم همسان بودند ($P>0/05$). ابزار پژوهش شامل پرسشنامه مقابله با استرس اندلر و پارکر^۲ (۱۹۹۰) و پرسشنامه مهارت‌های ارتباطی کرمی^۳ (۱۳۸۶) است. در جدول ۱ خلاصه محتوا و هدف هر جلسه مداخله بر اساس بسته آموزش هوش معنوی بوئل^۴ (۲۰۰۴) ارائه شده است. این بسته آموزشی در مطالعه‌های دیگر نیز به کار رفته و از پایایی و روایی مناسبی برخوردار است (مرعشی^۵، ۲۰۱۱).

جدول ۱. خلاصه جلسات مداخله

جلسه	هدف	محتوا	تکالیف
		تشریح اهداف کارگاه و بررسی	
	آشنایی با	اهمیت آن، ارائه برنامه زمان‌بندی	
	هوش معنوی	جلسات آموزشی، بیان شرحی	
اول	و ارتباط آن با	در مورد تعاریف معنویت، هوش	-
	مهارت‌های	معنوی، مهارت‌های زندگی،	
	زندگی	اهمیت و ارتباط این مفاهیم با	
		یکدیگر.	

1. Cohen, J.
2. Endler & Parker's counter-stress questionnaire (CISS)
3. Karami's Communication skills Questionnaire

4. Bowell's spiritual intelligence educational package
5. Marashi, A.

جلسه	هدف	محتوا	تکالیف
دوم	کسب آگاهی	در این مرحله به این مسئله توجه می‌شود که اهداف زندگی به‌درستی درک نشده است و این احساس ناهمپی درونی ممکن است به‌وسیله فقدان یا حتی گریز از فضای وجودی درونی از هر نوع هوش، باشد.	تمرین‌های برملا سازی هویت: رهاسازی از به‌دراستی‌های بی‌اهمیت. تمرین‌های رشد دهنده هوش معنوی: آگاهی از فضای وجودی درونی.
سوم	جست‌وجوی معنا	اندیشیدن به چرایی واکنش‌هایی که نسبت به جهان پیرامون انجام می‌شود.	تمرین‌های برملا سازی هویت: به افراد و موقعیت‌ها سریع واکنش نشان ندادن. تمرین‌های رشد دهنده هوش معنوی: تجسم شرایطی که در آن شرایط واکنش مناسب نشان داده می‌شود.
چهارم	ارزشیابی	شناخت فشارهایی که در زندگی روزمره وجود دارند. این فشارها ناشی از تضاد بین ظاهر و باطن است.	تمرین‌های برملا سازی هویت: طبق فرضیات خود در مورد دیگران قضاوت نکردن. تمرین‌های رشد دهنده هوش معنوی: علت‌ها و قوانین حاکم بر رفتار را کشف کردن.
پنجم	وجود متمرکز	تمرکز بر سطح عالی از تعهدات که در همه جهات مشغول کار است.	تمرین‌های برملا سازی هویت: تمرکز بر اثربخشی رفتار نسبت به موقعیت‌ها به‌جای اجتناب یا استفاده از سیستم جدال و گریز. تمرین‌های رشد دهنده هوش معنوی: استفاده از مکانیسم‌های عشق، احترام، مراقبت یا اهمیت دادن به دیگران در تعاملات روزمره به‌جای سرزنش، تنبیه یا مقابله‌به‌مثل.
ششم	پنداره	پنداره چیزی فراتر از دیدن است و دارای انرژی‌ای است که می‌تواند استعدادها و ضمیر را بطنی ذهن را هوشیار کند تا بتواند چیزی فراتر از وسعت یک رویداد را ببیند.	تمرین‌های برملا سازی هویت: پرهیز از بی‌فعالیت بودن و تلاش برای یافتن راه‌حل‌های جدید. تمرین‌های رشد دهنده هوش معنوی: پرهیز از انجام اعمالی از روی درخواست نیاز در جهت انجام فعالیتی برای حل مشکلات.
هفتم	تجسم	هوش معنوی برای رسیدن به نتایج و اهداف طراحی نشده است، بلکه کاری را بر پایه اصول تغیری در جهان بیش از آنچه در توان فرد غنی‌تر برآمده از حقیقت، انجام است ایجاد کرد.	تمرین‌های برملا سازی هویت: عدم تجسم‌های بیمارگونه نظیر این که می‌توان تغییر در جهان بیش از آنچه در توان فرد غنی‌تر برآمده از حقیقت، انجام است ایجاد کرد.

جلسه	هدف	محتوا	تکالیف
		می‌دهد و معتقد است به‌موقع به تمرین‌های رشد دهنده هوش معنوی: علاوه بر توجه به چالش‌های پیش رو تلاش در حل آن‌ها در درون خود و یافتن راه‌حل‌های جدید برای مسائل.	
هشتم	مأموریت	توجه به دو مأموریت در زندگی؛ تمرین‌های برملا سازی هویت: ایجاد اولی به شکل چراغ راهنمای هماهنگی در اعمال کوچک و خدمت کردن. عقلانی عمل می‌کند و دومی با تمرین‌های رشد دهنده هوش معنوی: توجه توانایی‌های نامحدود در ارتباط به دوران کودکی و تکمیل هر آنچه در گذشته فرد در انجام آن‌ها ناکام بوده است.	
نهم	اجرای پس‌آزمون	انجام مجدد آزمون، تقدیر و تشکر از شرکت‌کنندگان و پاسخ شرکت‌کنندگان به سؤال‌های دو مسئولان برای همکاری ارزشمند پرسشنامه مقابله با استرس و ارتباط مؤثر. ایشان.	
دهم	اجرای آزمون پیگیری	انجام آزمون پیگیری به منظور بررسی میزان ثبات اثر پاسخ مجدد شرکت‌کنندگان به سؤال‌های دو آموزش‌های ارائه شده به پرسشنامه مقابله با استرس و ارتباط مؤثر. شرکت‌کنندگان.	

برای اندازه‌گیری مقابله با استرس از پرسشنامه مقابله با استرس در موقعیت‌های استرس‌زا (CISS) استفاده شد که توسط اندلر و پارکر (۱۹۹۰) ساخته شده است. این پرسشنامه دارای ۴۸ عبارت است که پاسخ‌های هرکدام با مقیاس لیکرت به ترتیب با «خیلی زیاد (۵)، زیاد (۴)، متوسط (۳)، کم (۲) و خیلی کم (۱)» نمره‌گذاری می‌شود. آزمون سه زمینه اصلی رفتارهای مقابله‌ای را در برمی‌گیرد: مقابله مسئله‌مدار، مقابله هیجان‌مدار و مقابله اجتنابی. هر آزمودنی که در یکی از سبک‌های مقابله نمره بالاتری کسب کند آن سبک مقابله‌ای را بیشتر به کار می‌گیرد. اندلر و پارکر (۱۹۹۰) همبستگی عوامل پرسشنامه را با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون محاسبه کردند که نتایج زیر به دست آمد: مسئله‌مدار: ۰/۵۸؛ هیجان‌مدار: ۰/۵۵؛ اجتنابی: ۰/۹۳. ضریب اعتبار پرسشنامه از طریق آلفای کرونباخ در پژوهش قریشی ۱ (۲۰۰۲) در سطح بالا ۰/۸۱ به دست آمده است. در پژوهش حاضر روایی پرسشنامه با روش آلفای کرونباخ بر روی ۵۶ نفر آزمودنی ۰/۹۲ به دست آمده است.

برای اندازه‌گیری ارتباط مؤثر از پرسشنامه مهارت‌های ارتباطی کرمی (۱۳۸۶) استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۳۴ عبارت ۵ گزینه‌ای است که سه عامل مدیریت هیجانات، ادراک و ابراز وجود را در برمی‌گیرد. نمره‌دهی هر سؤال از ۱ تا ۵ متغیر است؛ یعنی گزینه ۱ (هرگز) ۵ امتیاز، گزینه ۲ (به‌ندرت) ۴ امتیاز، گزینه ۳ (گاهی) ۳ امتیاز، گزینه ۴ (معمولاً) ۲ امتیاز و گزینه ۵ (همیشه) ۱ امتیاز می‌گیرد؛ اما در مورد بقیه سؤال‌ها، گزینه ۱ = یک امتیاز، گزینه ۲ = دو امتیاز و... و در نهایت از جمع نمره‌ها نمره کل به دست می‌آید. کرمی (۱۳۸۶) روایی صوری آزمون را طبق نظر صاحب‌نظران برای اکثر سؤال‌ها ۳ گزارش کرده است و برای بررسی پایایی آزمون از روش آلفای کرونباخ به دو شیوه استفاده کرده است: محاسبه ضریب آلفا با توجه به حذف سؤال: ضریب آلفای محاسبه‌شده در این آزمون ۰/۹۲ بوده است و دامنه ضریب آلفای کرونباخ از ۰/۵۱ تا ۰/۹۰ بوده که همسانی بین سؤال‌ها را نشان می‌دهد. محاسبه همسانی درونی از طریق ضریب آلفا: میانگین همبستگی پس از قرار دادن مقادیر مدنظر برابر $r_{ij} = 0/27$ و $K = 34$ است. با قرار دادن اعداد در جدول، ضریب همبستگی آزمون ($r = 0/92$) محاسبه شده است. در این پژوهش ضریب پایایی محاسبه‌شده برای کل پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ، ۰/۸۷ به دست آمد.

پرسشنامه‌های سنجش مقابله با استرس و ارتباط مؤثر روی همه دانش‌آموزان گروه نمونه اجرا شد. دو گروه از نظر نمره‌های پیش‌آزمون همسان بودند. آموزش‌ها در قالب ۹ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای به صورت هفتگی با یک جلسه پیگیری به وسیله پژوهشگر ارائه شد. پس از اجرای جلسات آموزشی، شرکت‌کنندگان بار دیگر با پرسشنامه‌های مقابله با استرس و ارتباط مؤثر سنجیده شدند. به منظور بررسی این نکته که نتایج به دست آمده با گذشت زمان پایدار باقی می‌ماند یا خیر، دو ماه بعد آزمون پیگیری انجام شد. برای تحلیل داده‌ها از روش آمار توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) و آمار استنباطی (تحلیل کوواریانس چندمتغیری، تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر) استفاده شد.

یافته‌ها

برای بررسی اثر آموزش هوش معنوی همچنین کنترل تفاوت نمره‌های پیش‌آزمون در دو گروه، آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری اجرا و این تفاوت‌ها لحاظ شد. افزون بر آن، به‌منظور بررسی اثر بخشی آموزش هوش معنوی پس از مداخله، آزمون تحلیل کوواریانس با اندازه‌گیری مکرر اجرا شد. پیش از اجرای آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری از برقراری مفروضه‌های این آزمون (بهنجاری، خطی بودن، همگنی واریانس‌ها، همگنی شیب رگرسیون و همگنی ماتریس‌های واریانس-کوواریانس) اطمینان حاصل شد. برای مثال مفروضه همگنی ماتریس‌های واریانس-کوواریانس با استفاده از آماره M باکس آزمون شد که براساس نتایج ($M=10/447$ و $F=0/961$ با درجه آزادی $df=10$ و $df=13941/036$ و همین‌طور $sig=0/476$) این مفروضه برقرار است. نتایج حاصل از اجرای تحلیل کوواریانس چندمتغیری در جدول ۲ به نمایش درآمده است.

جدول ۲. خلاصه نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری

f_j^2	sig	F	MS	df	SS	
0/154	0/004	9/106**	924/371	1	924/371	مسئله‌مدار
			101/516	50	5075/788	خطا
0/117	0/013	6/605*	793/981	1	793/981	مقابله با استرس هیجان‌مدار
			120/212	50	6010/616	خطا
0/116	0/013	6/591*	585/808	1	585/808	اجتنابی
			88/877	50	4443/827	خطا
0/481	0/000	46/251**	4987/604	1	4987/604	مهارت ارتباطی مهارت ارتباطی
			107/837	50	5391/833	خطا

** $P < 0/05$ * $P < 0/01$

پیش از آنکه اثر متغیرها ارائه شود باید بررسی کرد که آیا تفاوت آماری معنادار بین گروه‌ها در ترکیب خطی متغیرهای وابسته وجود دارد یا خیر. بدین منظور از آماره لامبدای ویلکس^۱ یا اثر پیلایی^۲ حاصل از آزمون چندمتغیری استفاده می‌شود. با توجه به اینکه فقط دو گروه وجود دارد، مقدار هر دو آماره یکسان است. نتایج آزمون چندمتغیری ($F=14/803$ و $P < 0/001$) نشان داد بین دو گروه آزمایش و گواه در سبک‌های مقابله با

1. Wilks' Lambda

2. Pillai's Trace

استرس و مهارت ارتباطی تفاوت آماری معنادار وجود دارد. همچنین بر اساس مجذور جزئی ایتا به دست آمده ($f^2=0/557$) آموزش هوش معنوی ۵۶ درصد از واریانس تفاوت بین دو گروه را تبیین می‌کند. نتایج حاصل از آزمون تحلیل کوواریانس بین گروه یک طرفه برای مقایسه سبک‌های مقابله با استرس و مهارت‌های ارتباطی دو گروه با آموزش هوش معنوی و بدون آموزش در جدول ۲ نشان می‌دهد پس از مداخله بین دو گروه در مقابله مسئله مدار ($F=9/106$ و $P<0/01$)، هیجان مدار ($F=7/605$ و $P<0/05$)، اجتنابی ($F=7/591$ و $P<0/05$) و مهارت ارتباطی ($F=46/251$ و $P<0/001$) تفاوت معنادار وجود دارد. همچنین بر اساس مجذور جزئی ایتا به دست آمده، آموزش هوش معنوی در افزایش مقابله مسئله مدار ($f^2=0/154$) و مهارت ارتباطی ($f^2=0/481$) دانش‌آموزان دختر دارای اندازه اثر بزرگ است. افزون بر آن، با توجه به معیار کوهن (۱۹۹۸) که اندازه اثر ۰/۱۴ (تبیین ۱۴ درصد از واریانس) را اندازه اثر بزرگ و اندازه اثر ۰/۰۶ (تبیین ۶ درصد از واریانس) را اندازه اثر متوسط برشمرده است، آموزش هوش معنوی در کاهش مقابله هیجان مدار ($f^2=0/116$) و اجتنابی ($f^2=0/117$) نیز دارای اندازه اثر بزرگ‌تر از متوسط است. به منظور آزمون این پرسش که آیا «با گذشت زمان نتایج به دست آمده ناشی از آموزش هوش معنوی بر مقابله با استرس و ارتباط مؤثر، پایدار باقی می‌ماند؟» آزمون تحلیل اندازه‌گیری با اندازه‌گیری مکرر اجرا شد. نتایج حاصل از اجرای این آزمون در جدول ۳ گزارش شده است.

جدول ۳. خلاصه نتایج تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر

f^2	sig	F (۲ و ۲۶)	Wilks' lambda	
۰/۳۴۰	۰/۰۰۵	۶/۶۸۸*	۰/۶۶۰	مسئله مدار
۰/۱۸۹	۰/۰۶۵	۳/۰۳۳	۰/۸۱۱	مقابله با استرس
۰/۳۰۳	۰/۰۰۹	۵/۶۵۸*	۰/۶۹۷	هیجان مدار
۰/۶۵۷	۰/۰۰۰	۲۴/۹۳۶**	۰/۳۴۳	اجتنابی
				مهارت ارتباطی

نتایج حاصل از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر در جدول ۳ بیانگر آن است که پس از گذشت زمان نیز در بازه‌های زمانی متفاوت در مقابله مسئله مدار ($F=7/688$ و $P<0/01$)، مقابله اجتنابی ($F=5/658$ و $P<0/01$) و مهارت ارتباطی ($F=24/936$ و $P<0/001$) تفاوت معنادار وجود دارد؛ اما در مقابله هیجان مدار ($F=3/033$ و $P>0/05$)

تفاوت معنادار نیست. به منظور بررسی تفاوت بین گروه‌ها در بازه‌های زمانی متفاوت از آزمون تعقیبی تفاضل میانگین استفاده شد که نتایج آن در جدول ۴ به نمایش درآمده است.

جدول ۴. نتایج آزمون تفاضل میانگین‌های بازه‌های زمانی متوالی

sig	SE	MD	بازه زمانی	
۰/۰۰۳	۲/۴۱۰	-۷/۸۹۳**	پیش آزمون* پس آزمون	مسئله مدار
۰/۰۰۱	۲/۸۸۱	-۱۰/۷۱۴**	پیش آزمون* پیگیری	
۰/۰۲۹	۱/۲۲۳	-۲/۸۲۱*	پس آزمون* پیگیری	
۰/۰۱۸	۳/۳۴۵	۸/۳۹۳*	پیش آزمون* پس آزمون	هیجان مدار
۰/۰۲۳	۳/۲۰۰	۷/۷۱۴*	پیش آزمون* پیگیری	
۰/۴۳۰	۰/۸۴۷	-۰/۶۷۹	پس آزمون* پیگیری	
۰/۰۰۶	۱/۹۷۰	۵/۸۵۷**	پیش آزمون* پس آزمون	اجتنابی
۰/۰۲۵	۰/۰۲۰	۴/۷۸۶*	پیش آزمون* پیگیری	
۰/۰۷۲	۰/۵۷۳	-۱/۰۷۱	پس آزمون* پیگیری	
۰/۰۰۰	۲/۷۴۳	-۱۹/۶۷۹**	پیش آزمون* پس آزمون	مهارت ارتباطی
۰/۰۰۰	۳/۳۱۵	-۲۱/۳۵۷**	پیش آزمون* پیگیری	
۰/۳۳۵	۱/۷۱۰	-۱/۶۷۹	پس آزمون* پیگیری	

* $P < 0/05$ ** $P < 0/01$

نتایج حاصل از آزمون تفاضل میانگین‌های پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری در مقابله مسئله مدار نشان می‌دهد تفاضل در هر سه بازه زمانی به شکل معناداری افزایش یافته است؛ به نحوی که پس از مداخله نیز میانگین مقابله مسئله مدار دختران در مراحل پس آزمون و پیگیری نیز افزایش معنادار داشته است. در مهارت ارتباطی نیز بین پیش آزمون با پس آزمون و پیگیری شاهد افزایش معنادار هستیم؛ اما این تفاوت در پس آزمون با پیگیری معنادار نیست که نشان‌دهنده ثابت ماندن اثر آموزش هوش معنوی در افزایش مهارت ارتباطی دختران است. در مقابله‌های هیجان مدار و اجتنابی بین پیش آزمون با پس آزمون و پیگیری شاهد کاهش معنادار میانگین هستیم، اما تفاوت میانگین‌ها در پس آزمون و پیگیری معنادار نیست. این یافته‌ها نشان‌دهنده پایداری اثر بخشی آموزش هوش معنوی در مقابله با استرس و مهارت ارتباطی دختران است.

بحث و نتیجه‌گیری

پس از تجزیه و تحلیل داده‌ها، مشخص شد بین نمره‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون دو گروه آزمایش و گواه در خرده مقیاس‌های مقابله مسئله‌مدار، هیجان‌مدار و اجتنابی تفاوت معناداری وجود دارد. یافته‌های این پژوهش با نتایج صبحی و پرزور^۱ (۲۰۱۴)، فاطمی، خرازی‌افرا، زارع و خرازی‌افرا (۱۳۹۳)، سعادت‌ی و لشنی (۱۳۹۰)، عسکری، حیدری و عسگری (۱۳۹۴) و حسین ثابت و عطایی (۱۳۹۴) همسو است. همچنین بین نمره‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون دو گروه آزمایش و گواه در مقیاس مهارت‌های ارتباطی تفاوت معناداری وجود دارد. یافته‌های این پژوهش با نتایج بوستان و حسین‌زاده (۱۳۹۴) و صنیعی و هاشمی (۱۳۹۴) همسو است. مشخص شد بین نمره‌های پس‌آزمون و پیگیری گروه آزمایش در خرده مقیاس مقابله مسئله‌مدار، تفاوت معنادار و بین نمره‌های پس‌آزمون و پیگیری در دو خرده مقیاس مقابله هیجان‌مدار و مقابله اجتنابی، همچنین مقیاس ارتباط مؤثر تفاوت معنادار وجود ندارد که نشان‌دهنده پایداری اثربخشی آموزش هوش معنوی بر مقابله با استرس و مهارت‌های ارتباطی است. این یافته‌ها با نتایج پژوهش محمودی‌راد و باقریان (۱۳۹۴) که حکایت از عدم ماندگاری تأثیر آموزش هوش معنوی بر مقابله با استرس در بازه زمانی دارد، همخوانی نداشت. این یافته‌ها سؤال پژوهش را مورد تأیید قرار دادند. در تبیین نتایج به دست آمده می‌توان گفت هوش معنوی به واسطه کنش آن در یکپارچه کردن هوش عقلانی^۲ و هوش هیجانی^۳ باید بعد از این دو هوش گسترش یابد. کنش یکپارچه‌کننده هوش معنوی تعامل بین فرایندهای تفکر منطقی و هیجان را تسهیل می‌کند و این قابلیت را نیز دارد که نتیجه تعامل آن‌ها را به کلی تغییر دهد و بدین واسطه موجب رشد و دگرگونی شخصی شود. هوش معنوی به‌طور کلی به‌وسیله رفتار حل مسئله انطباقی، در جهت اهداف عملی بیان می‌شود که رشد سازگاران را تسهیل می‌کند. رفتار انطباقی احتمال به وجود آمدن اهداف رقابت‌طلبانه را که موجب ایجاد تعارض درونی می‌شوند، به حداقل می‌رساند. این برداشت از هوش مبتنی بر این فرض است که فرایندهای عمل در جهت اهداف فرد، مستلزم اجرای راهبردهایی برای غلبه بر موانع و حل مسائل است (امونز، ۲۰۰۰). در واقع هوش معنوی موجب می‌شود انسان با ملایمت و عطوفت بیشتری به مشکلات نگاه کند، تلاش بیشتری برای یافتن راه‌حل داشته باشد

1. Sobhi, N. & Porzoor, P.
2. Intellectual intelligence

3. Emotional intelligence

و سختی‌های زندگی را بهتر تحمل کند (صبحی و پرزور، ۲۰۱۴). باورها، کلمه‌ها و تصویرهایی که منبعی از عشق، حمایت و راحتی را می‌طلبند، استرس را کاهش می‌دهند و اثری سودمند بر سازوکارهای ویژه بدن می‌گذارند و احتمالاً با همین سازوکار، مؤلفه‌های هوش معنوی، مقابله مسئله‌مدار با استرس را افزایش می‌دهد (لی‌سن و همکاران، ۲۰۱۱). بعضی از توانایی‌ها و ویژگی‌های هوش معنوی از قبیل خرد، خودآگاهی، استدلال خلاق، یکپارچگی و احساس شفقت می‌توانند در ارتباط با دامنه بسیار گسترده‌ای از مشکلات و مسائلی باشند که جدا از موضوعات معنوی و وجودی هستند و ممکن است از آن‌ها برای مفهوم‌سازی و حل مشکلات ارتباطی استفاده شود؛ به عبارت دیگر، معنویت روی توانایی‌هایی که تولید نتایج با ارزش می‌کند پایه‌ریزی شده است (امونز، ۲۰۰۰ نقل از سهرابی و ناصری، ۱۳۹۵).

این پژوهش نیز مانند هر پژوهش علمی دیگر با محدودیت‌هایی روبه‌رو بود؛ از جمله محدودیت جغرافیایی، ویژگی‌های خاص فرهنگی-اجتماعی، با نمونه‌ای که شامل دانش‌آموزان دختر پایه هشتم بوده است، تعمیم نتایج را در جنس، سن و سایر مقاطع تحصیلی محدود می‌کند؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی جنس مخالف و سایر مقاطع تحصیلی مدنظر قرار گیرد.

با توجه به آثار مثبت آموزش هوش معنوی، می‌توان از یافته‌های این پژوهش‌ها در تنظیم محتوای برنامه درسی آموزش مهارت‌های زندگی استفاده کرد و به‌عنوان آموزشی جهت پیشگیری از آسیب‌های اجتماعی به‌ویژه رفتارهای پرخطر در نوجوانان بهره‌جست. این یافته‌های پژوهشی می‌توانند در مراکز مشاوره و روان‌درمانی، به‌عنوان روشی برای دستیابی به معنا، در زندگی مراجعین مورد استفاده قرار گیرند. توصیه می‌شود آموزش هوش معنوی از طریق مشاوران و نیروهای متخصص در مدارس و رسانه‌های جمعی به کار رود.

تقدیر و تشکر

پژوهشگران مراتب سپاس و قدردانی خود را از مدیر و کارکنان محترم دبیرستان معصومیه اسلامی و همه شرکت‌کنندگان در این پژوهش به عمل می‌آورند.

منابع

- بوستان، ن.؛ و حسین‌زاده، د. (۱۳۹۴). تأثیر آموزش هوش معنوی بر مهارت‌های ارتباط مؤثر و روابط بین‌فردی دانش‌آموزان دختر. کنفرانس جهانی افق‌های نوین در علوم انسانی. آینده‌پژوهی و توانمندسازی، شیراز: گروه پژوهش شرکت ایده بازار صنعت سبز.
- حسین‌ثابت، ف.؛ و عطایی، ه. (۱۳۹۴). «بررسی رابطه هوش معنوی با صبر و استرس ادراک‌شده در دانشجویان». *مجله پژوهش در دین و سلامت*، ۲، (۱)، ۲۶-۳۳.
- رحیمی، س.؛ غباری‌بناب، ب.؛ شکوهی‌یکتا، م.؛ و حسن‌زاده، س. (۱۳۸۹). بررسی تأثیر آموزش مبتنی بر نظریه هوش‌های چندگانه گاردنر بر خودکارآمدی شغلی دانش‌آموزان ناشنوای هنرستانی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی دانشگاه تهران.
- سرمد، ز.؛ بازرگان، ع.؛ و حجازی، ا. (۱۳۹۶). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری. تهران: آگه.
- سعادت، ه.؛ و لشنی، ل. (۱۳۹۰). «رابطه هوش معنوی با راهبردهای مقابله با استرس». *مجله توانبخشی*، ۱۲، (۴)، ۷۵-۸۱.
- سهرابی، ف.؛ و ناصری، ا. (۱۳۹۵). هوش و مقیاس‌های سنجش آن. تهران: آوای نور.
- صنّعی، م.؛ و هاشمی، س. ح. (۱۳۹۴). رابطه هوش معنوی کارکنان سازمان با مهارت ارتباطی بین‌فردی. دومین کنفرانس بین‌المللی پژوهش‌های نوین در مدیریت، اقتصاد و حسابداری، کوالالامپور- مالزی، مؤسسه سرآمدکارین.
- عسگری، م.؛ حیدری، ع.؛ و عسگری، پ. (۱۳۹۴). رابطه هوش معنوی و جهت‌گیری مذهبی با بهزیستی روان‌شناختی و اضطراب وجودی در دانشجویان. *فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۹، (۳۱)، ۱-۱۹.
- عسگری، پ.؛ سیدآسیابان، س.؛ و حربی، آ. (۱۳۹۴). رابطه خود اثربخشی و جهت‌گیری مذهبی با هوش فرهنگی و هوش معنوی در دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز. *فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۹، (۲۹)، ۱۶۳-۱۸۷.
- فاطمی، م.؛ زارع، م.؛ خرازی‌افرا، ف.؛ و خرازی‌افرا، م. (۱۳۹۳). بررسی رابطه بین رشد معنویت و چگونگی مقابله با شرایط استرس‌زا در بین اینترنت‌های رشته پزشکی دانشگاه آزاد اسلامی واحد پزشکی تهران. *مجله علوم پزشکی دانشگاه آزاد اسلامی*، ۲۴، (۱)، ۴۹-۵۳.

- کرمی، ا. (۱۳۸۶). ساخت و هنجاریابی آزمون مهارت‌های ارتباطی و تعیین ویژگی‌های روان‌سنجی آن. تهران: روان‌سنجی.
- محمودی‌راد، غ؛ و باقریان، ف. (۱۳۹۴). تأثیر آموزش هوش معنوی بر استرس شغلی پرستاران. *مجله مدیریت پرستاری*، ۴ (۱)، ۶۹-۷۹.
- منصور، م. (۱۳۹۵). روان‌شناسی ژنتیک (تحول روانی از تولد تا پیری). تهران: سمت.
- نادری‌اثر، م؛ احدی، ح؛ بهرامی، ه؛ و حاتمی، ح. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش گروهی هوش معنوی بر میزان گرایش به اعتیاد در دانش‌آموزان دوره دبیرستان. *فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۲ (ویژه‌نامه)، ۱۶۳-۱۷۳.

- Asgari, P.; Seyed Asiaban, S.; & Harbi, A. (1394). "The Relationship between Self-efficacy and Religious Orientation with Cultural Intelligence and Spiritual Intelligence in Students of Ahvaz Islamic Azad University". *Journal of Research in Educational Systems*, 9, (29), 163 - 187. [Persian]
- Askari, M.; Heidari, A.; & Asgari, P. (1394). "The Relationship between Spiritual Intelligence and Religious Orientation with Psychological Well-Being and Existential Anxiety in Students". *Journal of Research in Educational Systems*, 9, (31), 1 - 19. [Persian]
- Boostan, N.; & Hosseinzadeh, D. (1394). *The Effect of Spiritual Intelligence Training on Effective Communication Skills and Interpersonal Relationships in Female Students*. World Conference on New Horizons in Humanities. Future Research and Empowerment, Shiraz: Idea Bazaar Green Industry Research Group. [Persian]
- Bowell, R. A. (2004). *The seven steps of spiritual intelligenc (the practical pursuit of purpose «success and happiness)*. Nicholas Brealey Publishing.
- Dekmar, B.; Terrell, D.; Coyle, P. H. (2006). *Spiritual formation in women: A theoretical examination of Christian spirituality and self-concept*. Atlanta, Georgia: Psychological Studies Institute.
- Dunne, M. P.; Sun, J.; Nguyen, N. D.; Truc, T.; Loan, K. X.; & Dixon, J. (2010). "The influence of educational pressure on the mental health of the adolescence in east Asia". *Journal of science research, Hue University*, 61(1), 18-27.
- Emmons, R. A. (2000). "Is spirituality intelligence? Motivation, cognition and the psychology of ultimate concern". *The international journal for the psychology of religion*, 10 (1), 3-26.
- Endler, N. S.; & Parker, J. D. A. (1990). *Coping inventory for stressful situations*. (ciss). Manual Multi-Health System.
- Fatemi, M. M.; Zare, M.; Kharrazi Afra, F.; & Kharrazi Afra, M. (1393). Investigating the relationship between spiritual growth and how to cope with stressful conditions among medical interns of Islamic Azad University Tehran Medical Branch. *Journal of Medical Sciences Islamic Azad University*, 24 (1), 49 - 53. [Persian]
- Fitzgerald, B. (2005). An existential view of adolescent development. *Adolescence*, 40, 793-799.
- Gardner, H. (2000). A case against spiritual intelligence. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 10, 27-34.
- Ghoreishi, F. (2002). *Confrontation des Crises Chez des Adolescents, Contribution Á létude de la Variabilite Inter Culturelle*. (France Et Iran). Universite Paul Valery Montpellier France.

- Hosseinsabet, F.; & Atae, H. (1394). Investigating the Relationship between Spiritual Intelligence with Patience and Perceived Stress in Students. *Journal of Research in Religion and Health, Vol. 2, NO. 1*: 26-33. [Persian]
- Hosseini, M.; Elias, H.; Krauss, S. E.; & Aishah, S. (2010). "A review study on spiritual intelligence, adolescence and spiritual intelligence, factors that may contribute to individual differences in spiritual intelligence and the related theories". *Journal of Social Sciences, 6*(3): 429-438.
- Jaskiewicz M.G. (2009). An integrative review of the health care needs for female adolescent. *The Journal for Nurse Practitioners; 5*: (2). 74-83.
- Karami, A. (1386). *Construction and standardizing the communication skills test and determining its psychometric properties*. Tehran: Psychometric publication. [Persian]
- King, D. B. (2008). *Personal meaning production so a component of spiritual intelligence*. The 5th Biennial International Conference on Personal Meaning. Toronto, Ontario, 24-27.
- Lysne CJ.; & Wachholtz A. B. (2011). Pain, spirituality, and meaning making, what can we learn from the literature?, *J Religions;2*(1):1-16.
- Marashi, A. (2011), *Spiritual Intelligence Training impact on psychological well-being. Anxiety and spiritual intelligence on Iran oil School Students*, PhD thesis.
- Mahmoudi Rad, Gh.; & Bagherian, F. (1394). The Effect of Spiritual Intelligence Training on Nurses' Job Stress. *Quarterly Journal of Nursing Management, Vol. 4, No. 1*: 69-79. [Persian]
- Mansoor, M. (1395). *Genetic Psychology (psychological change from birth to aging)*. Tehran: Samt Publications. [Persian]
- Mascaro, N.; & Rosen, D.H. (2006). The role of existential meaning as a buffer against stress. *Journal Of Humanistic psychology,46*,168-190.
- McTavish, S. (2000). *Life Skills: Activities for success and well being*. New York: Lippincott Williams & Wilkins.
- Mishra, P.; & Vashist, K. (2014). A review study of spiritual intelligence, stress and well-being of adolescents in 21st century.: *International Journal of Research in Applied, Natural and Social Sciences (IMPACT: IJRANSS), Vol. 2, Issue 4*, 11-24.
- Naderi Asar, M.; Ahadi, H.; Bahrami, H.; & Hatami, H. (1397). "The Effectiveness of Spiritual Intelligence Group Training on the Tendency to Addiction in High School Students". *Journal of Research in Educational Systems, 12 (Special Issue)*, 163 - 173. [Persian]
- Rahimi, S.; Ghoobaribonab, B.; & Shokoohiyekta, M.; & Hasanzadeh, S. (1389). *Investigating The effect of Gardner multiple intelligence theory-based education on the job self-efficacy of deaf high school students*. Masters Thesis, College of Psychology University of Tehran. [Persian]
- Rogers, C. R. (1999). *A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships as developed in the client-center. framework*. New York: McGraw-Hill.
- Saadati, H.; Lasheni, L. (1390). The Relationship of Spiritual Intelligence with Stress Coping Strategies. *Journal of Rehabilitation, Vol. 12, No. 4*: 75-81. [Persian]
- Saniea, M.; & Hashemi, S. H. (1394). *The Relationship between Spiritual Intelligence of Organization Staff and Interpersonal Communication Skills*. Second International Conference on Modern Research in Management, Economics and Accounting, Kualalumpur-Malaysia, Institute of Saramadkarin. [Persian]
- Sarmad, Z.; Bazargan, A.; & Hejazi, E. (1396). *Research Methods in Behavioral Sciences*. Tehran: Agah Publications. [Persian]
- Sisk, D. A. (2002). Spiritual intelligence: The tenth intelligence that integrates all other intelligences. *Gifted Education International, 16*(3), 208-212.

- Smith, S. (2004). Exploring the interaction of emotional Intelligence and spirituality. *Traumatology*, 10(4): 231-243.
- Sobhi Gharamaleki, N.; & Porzoor, P. (2014). "A Comparison of Spiritual Intelligence and Emotional Intelligence of College Students and Religious Students". *Journal of Culture In The Islamic University*; 2 (11). 297- 310.
- Sohrabi, F.; & Naseri, E. (1395). *Spiritual Intelligence and its Measurement Scales*. Tehran: Avaye Noor Publications. [Persian]
- Veisesh, Z.; Mashhadi Farahani, M.; & Rafezi, Z. (2015). "Determining the impact of training life skills on emotional, spiritual and happiness intelligence of high school and pre-university students. Indian". *Journal of Fundamental and Applied Life Science*, Vol. 5 (S3), pp. 227-268.
- World Health Organization. (1999) *Partners in of skills education: conclusions from a united nations Inter-Agency meeting*. Geneva: Department of Mental Health.
- World Health Organization. (2005). *International Statiscial Classification of Diseases and Health Related Problems ICD-10*. 2nd Edition, Geneva, Switzerland.
- Zeng, Y. (2011). *Association of religious participation with mortality among Chinese old adults*. *Research on Aging*, 1: 51-83.

