

تأثیر آموزش هوش معنوی بر خودپنداره دانش آموزان دختر دوره متوسطه

The effect of spiritual intelligence training on the self-concept of high school female students

Azadeh Rajabi Eslami

Master of art in Educational Management, Faculty of Psychology, Islamic Azad University, Karaj

Dr. Mahtab Salimi *

PhD in higher Education Management, department of education, Karaj branch, Islamic Azad University, Karaj.

Salami_331@yahoo.com

Dr Morteza Shahmoradi

PhD Curriculum, lecturer at Islamic Azad University, Karaj Branch, Karaj, Iran

آزاده رجبی اسلامی

کارشناسی ارشد رشته مدیریت آموزشی گروه علوم تربیتی، واحد کرج،

دانشگاه آزاد اسلامی، کرج ایران

دکتر مهتاب سلیمی (نویسنده مسئول)

دکتری مدیریت آموزش عالی، استادیار گروه علوم تربیتی، واحد کرج،

دانشگاه آزاد اسلامی، کرج ایران

دکتر مرتضی شاه مرادی

دکتری برنامه ریزی درسی، مدرس مدعو گروه علوم تربیتی، واحد کرج،

دانشگاه آزاد اسلامی، کرج ایران.

Abstract

The purpose of this study was to investigate the effect of spiritual intelligence training on the self-concept of highschool female students. According to the nature and objectives of the study, this study was carried out using a semi-experimental pre-test-post-test with the control group. The statistical population of the study consisted of all female students in district 1 in Karaj (2325 people). Using convenience sampling method, 40 students were selected as sample and placed in experimental and control group. To collection data, the king's Spiritual Intelligence Questionnaire and Dolatabadi's Self-concept Questionnaire were used. For data analysis, covariance analysis test was applied. The results showed that spiritual intelligence training has a significant effect on physical, educational, rational and temperament dimensions of students' self-concept and has not a significant effect on ethical and social dimensions. As a result, it can be said that spiritual intelligence has an impact on students' self-concept, and paying attention to spiritual intelligence in the curriculum will help students to formulate and improve positive self-concept.

Keywords: Spiritual Intelligence, Self-Concept, Students.

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر آموزش هوش معنوی بر خودپنداره دانش آموزان دختر دوره متوسطه انجام شد. این مطالعه با روش نیمه آزمایشی از نوع پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل انجام شده است. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش آموزان دختر دوره متوسطه ناحیه یک آموزش و پرورش شهر کرج بود که تعداد آن‌ها ۲۳۲۵ نفر بود. با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس تعداد ۴۰ نفر به عنوان نمونه انتخاب شده و به صورت تصادفی در گروه آزمایش و گواه جایگذاری شدند. به منظور جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه هوش معنوی کینگ و پرسشنامه خود پنداره دولت‌آبادی استفاده شد. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون تحلیل کواریانس استفاده شد. نتایج نشان داد که آموزش هوش معنوی در بین ابعاد شش‌گانه خودپنداره بر ابعاد جسمانی، آموزشی، عقلانی و خلق و خوی دانش آموزان تأثیر معناداری داشته و بر ابعاد اخلاقی و اجتماعی تأثیر معناداری ندارد. در نتیجه می‌توان گفت هوش معنوی بر خودپنداره دانش آموزان تأثیر دارد و توجه به هوش معنوی در برنامه درسی به دانش آموزان در شکل‌گیری و بهبود خود پنداره مثبت کمک کند.

واژگان کلیدی: هوش معنوی، خودپنداره، دانش آموزان.

ویرایش نهایی: دی ۹۸

پذیرش: تیر ۹۸

دریافت: اردیبهشت ۹۸

نوع مقاله: پژوهشی

مقدمه

از اواخر قرن بیستم در نظام آموزشی ضمن توجه به فرد، مفاهیمی مانند خود یادگیری، خودتنظیمی و خودپنداره در فرآیند برنامه‌ی درسی بیش‌ازپیش مورد توجه قرار گرفت (امامی، مولوی و کلانتری، ۱۳۹۶). خودپنداره^۱ یکی از جنبه‌های مهم انسانی است که به شناسایی ویژگی‌های خود انسان پرداخته و نکات قوت و ضعف انسان را مشخص می‌نماید. با توجه به نظریه‌ی تعامل‌گرایی، هر فردی خود را در آیین‌های دیگران می‌بیند و می‌شناسد و علاوه بر ویژگی‌های زیستی که به‌صورت ژنتیکی به افراد منتقل می‌شود از طریق محیط و در ارتباط

¹ Self-Concept

با دیگران به ویژگی‌های خود پی می‌برد (رجایی، ۱۳۸۸)؛ و بعضاً به دلیل تصورات نادرست دیگران، شناخت از خود شکل صحیحی ندارد (استراک و فوتلر^۱، ۲۰۰۲). خودپنداره از مواردی است که می‌تواند عملکرد تحصیلی را تحت تأثیر قرار دهد، بر همین اساس شناسایی عواملی که بتواند باعث ایجاد خودپنداره مثبت در دانش‌آموزان شود اهمیت زیادی دارد (رضاپور میرصالح، ابوترابی کاشانی و ابراهیمی قوام، ۱۳۹۱).

پژوهشگران معتقدند که معنای زندگی یا جستجو برای معنای زندگی با خودپنداره، سلامت روانی، امید و رضایت از زندگی ارتباط دارد (باتیا، ۲۰۰۲) و شناسایی و توجه به عواملی که دین برای آرامش و اطمینان قلبی مطرح می‌سازد می‌تواند در دستیابی به چشم‌اندازی گسترده‌تر از مفهوم خود و بهبود برداشت‌های روانی نسبت به خود مانند خود پنداره مثبت مفید باشد (ابطحی، ۱۳۹۰). عواملی همچون واکنش دیگران، مقایسه با دیگران، هوش در ابعاد مختلف آن شامل هوش هیجانی و هوش معنوی^۲، نقش‌های اجتماعی و همانندسازی از عوامل مؤثر دیگر در رشد خود پنداره به حساب می‌آید (پرکل، نیپل، اشنايدر و برونر^۳، ۲۰۱۳). با توجه به چالش‌هایی همچون افزایش مخاطرات روحی و کاهش سلامت دانش‌آموزان (کارن و جری^۴، ۲۰۰۸)، به نظر می‌رسد هوش معنوی یکی از مهم‌ترین عواملی است که می‌تواند به عنوان یک مکانیزم انگیزشی زمینه بهبود فعالیت‌ها و عملکردهای افراد را به وجود آورد (میتروف^۵، ۲۰۰۳)؛ چراکه افراد دارای هوش معنوی درک وسیع‌تری از خود (جان، اندرو و جفری^۶، ۲۰۰۳)، انگیزه فعالیت بیشتر (گیاکلین و جرکویکز^۷، ۲۰۰۴) و خود کارآمدی بیش‌تری (نور و ارگان^۸، ۲۰۰۶) دارند.

پژوهش‌ها نشان داده‌اند که دست‌کم برخی از انواع رفتارهای مذهبی با افزایش سطح سلامت روانی و جسمی ارتباط دارند و ریشه‌های معنویت و تجربه‌های معنوی برای سلامت انسان سودمند است. آموزش هوش معنوی به افراد کمک می‌کند تا زمینه‌ی سلامت روانی خود را از طریق ایجاد تعهد درونی به قواعد خاص به وجود آورند و از این طریق فرآیندهای رفتاری خود را به منظور نفوذ در شرایط محیطی توسعه دهند (کورم، هورنزیک و تاتار^۹، ۲۰۱۲). افراد با هوش معنوی بالا، ظرفیت تعالی داشته و تمایل بالایی نسبت به هشیاری دارند. آموزش هوش معنوی به دانش‌آموزان در مدرسه در بعد فردی به تعالی شخصیتی بر مبنای باور به وجود بی‌نهایت، سلامت روانی، افزایش صداقت و اعتماد، افزایش حس تکاملی شخصی و انضباط شخصیتی و در بعد اجتماعی به افزایش ارتباطات اثربخش، افزایش شادکامی، بهبود نگرش‌های سالم، همچنین افزایش رضایت از زندگی، مشارکت، انگیزش بیشتر و نیز عملکرد اجتماعی منجر می‌شود (آلن و هوپنر^{۱۰}، ۲۰۱۱)؛ بنابراین زمینه‌سازی تقویت باورهای مثبت نسبت به خود یکی از اهداف مهم تعلیم و تربیت است.

هوش معنوی مفاهیم معنویت و هوش را در یک سازه جدیدتر باهم ترکیب می‌کند و به انسان این فرصت را می‌دهد که در مقابل واقعیت‌های مادی و معنوی حساس باشد و تعالی را هرروز در لابه‌لای اشیاء، مکان‌ها، ارتباطات و نقش‌ها دنبال کند (سهرابی، ۱۳۸۷). این مفهوم شامل ظرفیت مهم فهم عمیق سؤالات وجودی و بینش نسبت به سطوح چندگانه هوشیاری می‌شود و آگاهی از نفس، هدفمندی و بسترسازی برای زندگی تکاملی خلاق را دربر می‌گیرد. هوش معنوی چیزی بیش از توانایی ذهنی فردی است و فرد را به ماورای فرد و به روح مرتبط می‌کند. علاوه بر این، هوش معنوی فراتر از رشد روان‌شناختی متعارف است (نوبل، ۲۰۰۱). آگاهی از نفس و هدفمندی به عنوان مهم‌ترین مؤلفه‌های هوش معنوی می‌توانند در شکل‌گیری و اصلاح خود پنداره فرد نقش اساسی داشته باشد و به نظر می‌رسد که افراد با هوش معنوی بالا، خود پنداره مثبتی داشته باشند.

پژوهش‌های انجام شده به بررسی رابطه هوش معنوی و خود پنداره نپرداخته‌اند ولی برخی پژوهش‌ها مانند پژوهش کریم‌لو (۱۳۹۵) نشان داد بین هوش معنوی و خود پنداره تحصیلی با موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه ارتباط مثبت معنی‌دار وجود دارد. پژوهش حسین چاری و همکاران (۱۳۸۹) حکایت از نقش هوش معنوی در شادی دارد. کاظمیان‌مقدم و مهرابی‌زاده (۱۳۸۸) نشان دادند که بین نگرش مذهبی با شادکامی و سلامت روانی دانشجویان، رابطه مثبت معناداری وجود دارد. ابراهیمی (۱۳۸۷) نشان داد که باورهای

¹ Strack & Fottler

² Spiritual Intelligence

³ Preckel, Niepel, Schneider & Brunner

⁴ Karen & Jarry

⁵ Mitroff

⁶ John, Andrew & Jeffery

⁷ Giacaline & Jurkiewics

⁸ Nur & Organ

⁹ korem, Horenczyk & Tatar

¹⁰ Allen & Heppner

آخرت نگرانه و التزام به این باورهای مذهبی موجب جهت‌دهی و بینشی صحیح نسبت به خود و دنیا می‌شود. رئیس‌پور (۱۳۸۶) به این نتیجه رسید که آموزش نگرش مذهبی می‌تواند به‌عنوان یک روش مداخله‌ای مفید برای افزایش سلامت روان به کار رود. کزدیا، مارتوس، بولند، هوروات و زاو مارتوس^۱ (۲۰۱۰) نشان دادند که توجه به هوش معنوی می‌تواند باعث ارتقا سلامت روان شود. نتایج تحقیقات آنیل^۲ (۲۰۱۰) نیز نشان داد که توجه به ارزش‌ها و معنویت می‌تواند باعث افزایش سازگاری دانش‌آموزان شود. با توجه به عدم انجام پژوهشی که به نقش هوش معنوی در خودپنداره دانش‌آموزان بپردازد و همچنین با عنایت به نتایج پژوهش‌ها که بر نقش مهم هوش معنوی در سلامت روان، شادکامی و سازگاری تأکید دارند، انجام این پژوهش می‌تواند برای خانواده‌ها، معلمان و دست‌اندرکاران نظام آموزشی در آگاهی از نقش مهم هوش معنوی در بهبود خود پنداره دانش‌آموزان که عامل مهمی در تلقی مثبت از خود، کمک به موفقیت در زندگی و به خصوص موفقیت و پیشرفت تحصیلی شود، مفید است؛ چراکه بخشی از مشکلات دانش‌آموزان ناشی از درک نادرست آنان از خویش است و از آنجاکه دانش‌آموزان بزرگ‌ترین سرمایه‌ها و پویاترین نیروهای هر جامعه در مسیر سازندگی و رسیدن به رشد و بالندگی آن جامعه می‌باشند، لذا شناخت هرچه بیشتر جوانان و شناسایی با عوامل مؤثر بر بروز و بهبود خود پنداره مثبت آنان می‌تواند زمینه‌ساز رشد آن جامعه باشد. به‌بیان‌دیگر آموزش هوش معنوی می‌تواند زمینه‌ی خود پنداره مثبت در تمامی ابعاد و به‌خصوص خود پنداره تحصیلی را فراهم آورد که بر همین اساس پژوهش حاضر به دنبال پاسخ به این سؤال است که آیا هوش معنوی بر خود پنداره دانش‌آموزان دختر تأثیر معناداری دارد؟

روش

با توجه به ماهیت و اهداف پژوهش، این مطالعه با روش نیمه آزمایشی از نوع پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل انجام شده است. به منظور جمع‌آوری اطلاعات در این پژوهش از ابزار پرسشنامه و بسته آموزشی استفاده شد. جامعه آماری پژوهش تمامی دبیرستان‌های دخترانه‌ی شهر کرج در سال ۹۷-۱۳۹۶ در نظر گرفته شد. بر اساس آمار آموزش و پرورش ناحیه ۱ آمار دانش‌آموزان مقطع متوسطه این ناحیه در سال سوم دبیرستان برابر ۲۳۲۵ نفر است. با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس، یک مدرسه از مدارس ناحیه‌ی یک کرج انتخاب شد و ۴۰ نفر از دانش‌آموزان این مدرسه در دو گروه آزمایش و گواه به شکل تصادفی جایگذاری شدند.

ابزار سنجش

پرسشنامه هوش معنوی^۳: این آزمون تک عاملی توسط کینگ (۲۰۰۷) طراحی شده و توسط عبدالله زاده، کشمیری و عرب عامری (۱۳۸۷) ترجمه و هنجار شده است. برای بررسی روایی ابزار علاوه بر روایی محتوایی و صوری از تحلیل عاملی استفاده شد که همبستگی کلیه سؤالات بالای ۰/۳ بود و پایایی ابزار نیز با استفاده از آزمون آلفای کرونباخ ۰/۸۷ گزارش شده است. پرسشنامه دارای ۲۹ گویه است. برای نمره‌گذاری این آزمون از طیف لیکرت ۵ درجه‌ای استفاده می‌شود (کاملاً مخالفم، مخالفم، تا حدودی موافقم، موافقم و کاملاً موافقم). در پژوهش جلیلی، رضایی، فتحی، جلیلی ابراهیم آبادی و فتحی (۱۳۹۵) برای بررسی روایی علاوه بر روایی محتوایی صوری، از تحلیل عاملی نیز استفاده شد و همبستگی کلیه سؤال‌ها بالای ۰/۳۰ حاصل شده و پایایی آزمون در مرحله مقدماتی به روش آلفای کرونباخ برابر ۰/۸۷ و در مرحله نهایی ۰/۸۹ گزارش شده است. پایایی ابزار در این پژوهش نیز با استفاده از آلفای کرونباخ برابر ۰/۸۶ به دست آمد.

پرسشنامه خود پنداره^۴: این پرسشنامه که توسط دولت‌آبادی (۱۳۸۶) طراحی شده است، دارای شش بعد خود پنداره جسمانی، اجتماعی، عقلانی، اخلاقی، آموزشی و خلق‌و‌خو و ۴۸ گویه است که از مجموع این شش بعد نمره خود پنداره کلی به دست می‌آید. در پژوهش هادی نژاد عمران (۱۳۹۶) پایایی ابزار به روش آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های جسمانی، اجتماعی، عقلانی، اخلاقی، آموزشی و خلق و خو به ترتیب ۰/۹۰، ۰/۸۸، ۰/۸۵، ۰/۹۲، ۰/۸۷، ۰/۸۶ و برای کل آزمون ۰/۸۹ محاسبه شد و برای روایی سازه از تحلیل مؤلفه‌های اصلی با چرخش واریمکس استفاده شد و شش عامل مشابه عوامل مقیاس استخراج شد. در این پژوهش نیز پایایی کل پرسشنامه با استفاده از آلفای کرونباخ برابر ۰/۸۳ محاسبه گردید.

1 Kézdy, Martos, Boland, Horváth & Szabó-Martos

2 Anil

3 Spiritual Intelligence questionnaire

4 Self-Concept questionnaire

آموزش هوش معنوی طی ۱۰ جلسه برای گروه آزمایش اجرا شد که مراحل آن در جدول شماره یک گزارش شده است. برای گروه گواه فقط جلسات پیش‌آزمون و پس‌آزمون تشکیل شد و جلسات آموزشی نداشتند. این جلسات به مدت دو ماه (از نیمه فروردین ۱۳۹۷ تا نیمه خرداد ۱۳۹۷) طول کشید. این جلسات هر هفته یک‌بار و به مدت حداکثر ۱۲۰ دقیقه تشکیل می‌شد. بعد از اتمام جلسات در اواخر خردادماه ۱۳۹۷ از هر دو گروه آزمایش و کنترل، آزمون‌های هوش معنوی و خود پنداره به عمل آمد.

جدول ۱: خلاصه‌ای از جلسات آموزش هوش معنوی (منبع: کینگ، ۲۰۰۷)

جلسات	محورهای آموزشی
قبل از شروع برنامه	پیش‌آزمون هوش معنوی و خود پنداره
جلسه اول	معرفی برنامه و بیان انتظارات و مقررات
جلسه دوم	معرفی مفهوم هوش معنوی ۱ و تمرین در این زمینه
جلسه سوم	معرفی مفهوم هوش معنوی ۲ و تمرین در این زمینه
جلسه چهارم	آموزش آرمیدگی و تمرین در این زمینه
جلسه پنجم	آموزش مراقبه و تمرین در این زمینه
جلسه ششم	آموزش مهارت خودآگاهی ۱ و تمرین در این زمینه
جلسه هفتم	آموزش مهارت خودآگاهی ۲ و تمرین در این زمینه
جلسه هشتم	آموزش در زمینه پرسش‌های اساسی زندگی و تمرین در این زمینه
جلسه نهم	آموزش معنا درمانی و تمرین در این زمینه
جلسه دهم	آموزش تفکر انتقادی و تمرین در این زمینه
پس از پایان برنامه	پس‌آزمون هوش معنوی و خود پنداره

در این پژوهش برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار SPSS استفاده شد. روش آماری مورد استفاده در این پژوهش، آمار توصیفی شامل جداول، میانگین و انحراف معیار و آمار استنباطی شامل آزمون تحلیل کواریانس است.

یافته‌ها

میانگین و انحراف معیار نمرات گروه‌های آزمایش و گواه برای مؤلفه‌های هوش معنوی و خودپنداره دانش‌آموزان در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون در جدول شماره دو ارائه شده است.

جدول ۲: شاخص‌های آمار توصیفی پیش‌آزمون و پس‌آزمون

شاخص‌های آماری	گروه	میانگین پیش‌آزمون	انحراف پیش‌آزمون	معیار میانگین پس‌آزمون	انحراف معیار پس‌آزمون
هوش معنوی	آزمایش	۱۲۱/۳۶	۱۴/۴۶	۱۳۴/۶۴	۵/۸۷
	گواه	۱۱۹/۵۷	۱۲/۰۶	۱۱۹/۱۴	۱۱/۳۴
ارتباط با سرچشمه	آزمایش	۵۲/۴۲	۳/۹۱	۵۷/۵۷	۲/۸۲
	گواه	۵۳/۲۸	۴/۴۹	۵۲/۰۷	۳/۶۶
زندگی معنوی	آزمایش	۶۸/۰۷	۱۱/۳۱	۷۷/۱۴	۴/۸۳
	گواه	۶۷/۱۴	۹/۲۲	۶۷/۰۷	۹/۳۶
خود پنداره	آزمایش	۱۶۷/۱۹	۲۲/۹۷	۱۹۰/۶۲	۱۸/۲۶
	گواه	۱۸۰/۵۸	۱۸/۲۶	۱۶۲/۹۵	۱۶/۸۱
جسمانی	آزمایش	۳۰	۲۸/۴۱	۳۸/۹۲	۲۵/۹۸
	گواه	۳۱/۴۲	۲۷/۲۷	۲۹/۱۶	۲۶/۶۰

اجتماعی	آزمایش	۲۱/۰۷	۳۷/۴۷	۲۴/۲۸	۲۸/۹۴
	گواه	۲۰/۷۱	۳۸/۸۷	۱۹/۷۸	۳۸/۵۶
خلق و خو	آزمایش	۲۲/۸۵	۴۷/۹۱	۲۶/۰۴	۳۰/۶۲
	گواه	۲۷/۶۱	۴۰/۷۴	۲۸/۲۳	۳۶/۰۶
آموزشی	آزمایش	۲۹/۱۰	۲۹/۳۱	۳۵/۷۱	۲۲/۲۶
	گواه	۲۶/۴۲	۱۸/۳۳	۲۷/۵۰	۱۸/۲۶
اخلاقی	آزمایش	۳۱/۲۱	۲۴/۷۸	۳۴/۹۲	۱۷/۷۶
	گواه	۳۲/۵۷	۱۳/۹۳	۲۸	۱۴/۵۳
عقلانی	آزمایش	۳۲/۹۶	۳۶/۲۳	۳۷/۷۵	۲۸/۴۷
	گواه	۳۷/۸۵	۲۸/۴۶	۳۰/۲۸	۲۵/۴۰

شاخص‌های آماری در جدول ۲ نشان می‌دهد که افراد شرکت کننده در پژوهش حاضر، در پیش‌آزمون متوسط هوش معنوی در گروه آزمایش ۱۲۱/۳۶ در گروه گواه ۱۱۹/۵۷ بود. میانگین خود پنداره در پیش‌آزمون در گروه آزمایش ۱۶۷/۱۹ و گروه گواه ۱۸۰/۵۸ بود. شاخص‌های آماری پس‌آزمون‌ها تفاوت قابل ملاحظه‌ای را در میانگین نمرات هوش معنوی و خود پنداره در گروه آزمایش نشان می‌دهد. در پس‌آزمون، میانگین نمرات هوش معنوی در گروه آموزش ۱۹۰/۶۲ و میانگین نمرات خود پنداره ۱۶۲/۹۵ بود. نتایج مربوط با فرضیه اصلی پژوهش نشان می‌دهد نمره خود پنداره در پیش‌آزمون در گروه آزمایش ۱۶۷/۱۹ بوده که در پس‌آزمون این نمره به ۱۹۰/۶۲ افزایش یافته است. این تفاوت به وسیله تحلیل کواریانس یک‌راهه بررسی شد که نتایج آن در جدول ۳ گزارش شده است.

جدول ۳- نتایج آزمون تحلیل کواریانس مربوط به خود پنداره کلی آزمودنی‌ها

منبع تغییرات	مجموع مجزورات SS	Df	میانگین مجزورات MS	F	سطح معناداری	مجذور اتا Eta Squ
الگوی تصحیح شده	۷۰۴۵/۵۴۹*	۲	۳۵۲۲/۷۷۵	۳۷/۰۷۹	۰/۰۰۰۱***	۰/۷۴۸
مقدار ثابت	۱۷۶۴/۷۳۴	۱	۱۷۶۴/۷۳۴	۱۸/۵۷۵	۰/۰۰۰۱	۰/۴۲۶
پیش‌آزمون	۵۶۳۶/۲۰۵	۱	۵۶۳۶/۲۰۵	۵۹/۳۱۴	۰/۰۰۰۱	۰/۷۰۳
گروه	۱۸۰۸/۳۸۱	۱	۱۸۰۸/۳۸۱	۱۹/۰۳۴	۰/۰۰۰۱	۰/۴۳۲
خطا	۲۳۷۵/۱۷۰	۲۵	۹۵/۰۰۷			
مجموع	۱۱۳۰۲۱/۵۰۹	۲۸				

*مجذور R (R Squared) = ۰/۷۴۱، مجذور R تعدیل شده = ۰/۷۲۸، *** p < ۰/۰۰۰۱

همان‌گونه که جدول ۳ نشان می‌دهد اثر پیش‌آزمون، از لحاظ آماری معنادار بوده است ($P < ۰/۰۰۰۱$ و $F = ۵۹/۳۱۴$). به بیان دیگر، نمره‌ی پیش‌آزمون در پس‌آزمون اثر داشته است. در ادامه برای آزمون اثر مداخله گرانه، بر متغیر وابسته، اثر پیش‌آزمون، به عنوان متغیر هم پراش حذف گردید. بعد از تعدیل نمره‌های پیش‌آزمون، تفاوت معناداری بین دو گروه آزمایش و گواه در میانگین نمرات خود پنداره کلی به دست آمد. لذا، این فرضیه‌ی پژوهش تأیید می‌شود و ۴۳/۲٪ واریانس کل نمرات خود پنداره کلی را آموزش هوش معنوی تبیین می‌کند.

نتایج نشان می‌دهد که نمره خود پنداره جسمانی در پیش‌آزمون در گروه آزمایش ۳۰ بوده که در پس‌آزمون این نمره به ۳۸/۹۲ افزایش یافته است. این تفاوت به وسیله تحلیل کواریانس یک‌راهه بررسی شد و نتایج آن در جدول ۴ نشان داده شده است.

جدول ۴: نتایج آزمون تحلیل کواریانس مربوط به بعد جسمانی خود پنداره آزمودنی‌ها

منبع تغییرات	مجموع مجذورات SS	Df	میانگین مجذورات MS	F	سطح معناداری	مجذورات Eta Squ
الگوی تصحیح‌شده	۷۶۹۱/۶۸۳*	۲	۳۸۴۵/۸۴۲	۳۶/۴۳۵	۰/۰۰۰۱***	۰/۷۴۵
مقدار ثابت	۳۰۹۹/۰۰۶	۱	۳۰۹۹/۰۰۶	۲۹/۳۵۹	۰/۰۰۰۱	۰/۵۴۰
پیش‌آزمون	۶۵۲۵/۱۳۶	۱	۶۵۲۵/۱۳۶	۶۱/۸۱۸	۰/۰۰۰۱	۰/۷۱۲
گروه	۹۴۲/۶۶۲	۱	۹۴۲/۶۶۲	۸/۹۳۱	۰/۰۰۰۶	۰/۲۶۳
خطا	۲۶۳۸/۸۵۲	۲۵	۱۰۵/۵۵۴			
مجموع	۱۰۸۶۵۸/۲۸۳	۲۸				

*مجذور R (R Squared) = ۰/۷۴۵، مجذور R تعدیل شده = ۰/۷۲۴
*** p < ۰/۰۰۰۱

همان‌گونه که جدول ۴ نشان می‌دهد اثر پیش‌آزمون، از لحاظ آماری معنادار بوده است ($P < ۰/۰۰۰۱$ و $F = ۶۱/۸۱۸$). به‌بیان‌دیگر، نمره‌ی پیش‌آزمون در پس‌آزمون اثر داشته است. در ادامه برای آزمون اثر مداخله‌گرانه بر متغیر وابسته، اثر پیش‌آزمون به عنوان متغیر هم‌پراش حذف گردید. بعد از تعدیل نمره‌های پیش‌آزمون، تفاوت معناداری بین دو گروه آزمایش و گواه در میانگین نمرات خود پنداره جسمانی به دست آمد. $۲۶/۳\%$ واریانس کل نمرات خود پنداره جسمانی را آموزش هوش معنوی تبیین می‌کند و فرضیه‌ی پژوهش تأیید می‌شود.

نمره خود پنداره اجتماعی در پیش‌آزمون در گروه آزمایش $۲۱/۰۷$ بوده که در پس‌آزمون این نمره به $۲۴/۲۸$ افزایش یافته است. این تفاوت به وسیله تحلیل کواریانس یک‌راهه بررسی شد و نتایج آن در جدول ۵ نشان داده شده است.

جدول ۵: نتایج آزمون تحلیل کواریانس مربوط به بعد اجتماعی خود پنداره آزمودنی‌ها

منبع تغییرات	مجموع مجذورات SS	Df	میانگین مجذورات MS	F	سطح معناداری	مجذورات Eta Squ
الگوی تصحیح‌شده	۱۵۳۸۵/۸۴۶*	۲	۷۶۹۲/۹۲۳	۶۸/۹۱۱	۰/۰۰۰۱***	۰/۸۴۶
مقدار ثابت	۸۶۰/۷۲۳	۱	۸۶۰/۷۲۳	۷/۷۱۰	۰/۰۱۰	۰/۲۳۶
پیش‌آزمون	۱۵۱۹۲/۲۲۵	۱	۱۵۱۹۲/۲۲۵	۱۳۶/۰۸۸	۰/۰۰۰۱	۰/۸۴۵
گروه	۲۹۵/۳۱۷	۱	۲۹۵/۳۱۷	۲/۶۴۵	۰/۱۱۶	۰/۰۹۶
خطا	۲۷۹۰/۸۷۹	۲۵	۱۱۱/۶۳۵			
مجموع	۱۰۵۳۵۵/۲۹۷	۲۸				

*مجذور R (R Squared) = ۰/۸۴۶، مجذور R تعدیل شده = ۰/۸۳۴
*** p < ۰/۰۰۰۱

همان‌گونه که جدول ۵ نشان می‌دهد اثر پیش‌آزمون، از لحاظ آماری معنادار بوده است ($p < ۰/۰۰۰۱$ و $F = ۱۳۶/۰۸۸$). به‌بیان‌دیگر، نمره‌ی پیش‌آزمون در پس‌آزمون اثر داشته است. در ادامه برای آزمون اثر مداخله‌گرانه بر متغیر وابسته، اثر پیش‌آزمون، به عنوان متغیر هم‌پراش حذف گردید. بعد از تعدیل نمره‌های پیش‌آزمون، تفاوت معناداری بین دو گروه آزمایش و گواه در میانگین نمرات خود پنداره اجتماعی به دست نیامد. بر این اساس این فرضیه‌ی پژوهش رد می‌شود و آموزش هوش معنوی تأثیر معناداری در خود پنداره اجتماعی نداشته است.

نمره خود پنداره خلق و خو پیش‌آزمون در گروه آزمایش $۲۲/۸۵$ بوده که در پس‌آزمون این نمره به $۲۶/۲۸$ افزایش یافته است. این تفاوت به وسیله تحلیل کواریانس یک‌راهه بررسی شد و نتایج آن در جدول ۶ نشان داده شده است.

جدول ۶: نتایج آزمون تحلیل کواریانس مربوط به بعد خلق و خو خود پنداره آزمودنی‌ها

منبع تغییرات	مجموع مجذورات SS	Df	میانگین مجذورات MS	F	سطح معناداری	مجدورات Eta Squ
الگوی تصحیح‌شده	۱۴۷۷۰/۵۵۵*	۲	۷۳۸۵/۲۷۷	۱۱/۱۵۸	۰/۰۰۰۱***	۰/۴۷۲
مقدار ثابت	۷۲۴۹/۰۷۲	۱	۷۲۴۹/۰۷۲	۱۰/۹۵۳	۰/۰۰۳	۰/۳۰۵
پیش‌آزمون	۱۳۶۷۶/۸۰۵	۱	۱۳۶۷۶/۸۰۵	۲۰/۶۶۴	۰/۰۰۰۱	۰/۴۵۳
گروه	۳۸۵۸/۳۴۶	۱	۳۸۵۸/۳۴۶	۵/۸۳۰	۰/۰۲۳	۰/۱۸۹
خطا	۱۶۵۴۶/۴۱۰	۲۵	۶۶۱/۸۵۶			
مجموع	۱۲۵۶۲۵/۰۰۰	۲۸				

*** p < ۰/۰۰۰۱

* مجذور R (R Squared) = ۰/۴۷۲، مجذور R تعدیل شده = ۰/۴۲۹

همان‌گونه که جدول ۶ نشان می‌دهد اثر پیش‌آزمون، از لحاظ آماری معنادار بوده است ($P < ۰/۰۰۰۱$ و $F = ۲۰/۶۶۴$). به بیان دیگر، نمره‌ی پیش‌آزمون در پس‌آزمون اثر داشته است. در ادامه برای آزمون اثر مداخله‌گرانه، بر متغیر وابسته، اثر پیش‌آزمون، به عنوان متغیر هم‌پراش حذف گردید. بعد از تعدیل نمره‌های پیش‌آزمون، تفاوت معناداری بین دو گروه آزمایش و گواه در میانگین نمرات خود پنداره خلق و خو به دست آمد. لذا، این فرضیه‌ی پژوهش تأیید می‌شود و ۱۸/۹٪ واریانس کل نمرات خود پنداره خلق و خو را آموزش هوش معنوی تبیین می‌کند.

نمره خود پنداره آموزشی در پیش‌آزمون در گروه آزمایش ۲۹/۱۰ بوده که در پس‌آزمون این نمره به ۳۵/۷۱ افزایش یافته است. این تفاوت به وسیله تحلیل کواریانس یک‌راهه بررسی شد و نتایج آن در جدول ۷ ارائه شده است.

جدول ۷: نتایج آزمون تحلیل کواریانس مربوط به بعد آموزشی خود پنداره آزمودنی‌ها

منبع تغییرات	مجموع مجذورات SS	df	میانگین مجذورات MS	F	سطح معناداری	مجدورات Eta Squ
الگوی تصحیح‌شده	۲۱۳۸۸/۴۱۱*	۲	۱۰۶۹۴/۲۰۶	۱۸/۶۲۷	۰/۰۰۰۱***	۰/۵۹۸
مقدار ثابت	۱۷۵۶۸/۰۹۸	۱	۱۷۵۶۸/۰۹۸	۳۰/۶۰۰	۰/۰۰۰۱	۰/۵۵۰
پیش‌آزمون	۱۴۷۴۳/۰۰۲	۱	۱۴۷۴۳/۰۰۲	۲۵/۶۸۰	۰/۰۰۰۱	۰/۵۰۷
گروه	۷۷۶۶/۴۵۴	۱	۷۷۶۶/۴۵۴	۱۳/۵۲۸	۰/۰۰۱	۰/۳۵۱
خطا	۱۴۳۵۲/۸۶۹	۲۵	۵۷۴/۱۱۵			
مجموع	۱۳۸۷۰۸/۰۰۰	۲۸				

*** p < ۰/۰۰۰۱

* مجذور R (R Squared) = ۰/۵۹۸، مجذور R تعدیل شده = ۰/۵۶۶

همان‌گونه که جدول ۷ نشان می‌دهد اثر پیش‌آزمون، از لحاظ آماری معنادار بوده است ($P < ۰/۰۰۰۱$ و $F = ۲۵/۶۸۰$). به بیان دیگر، نمره‌ی پیش‌آزمون در پس‌آزمون اثر داشته است. در ادامه برای آزمون اثر مداخله‌گرانه، بر متغیر وابسته، اثر پیش‌آزمون، به عنوان متغیر هم‌پراش حذف گردید. بعد از تعدیل نمره‌های پیش‌آزمون، تفاوت معناداری بین دو گروه آزمایش و گواه در میانگین نمرات خود پنداره آموزشی به دست آمد. لذا، این فرضیه‌ی پژوهش تأیید می‌شود و ۳۵/۱٪ واریانس کل نمرات خود پنداره آموزشی را آموزش هوش معنوی تبیین می‌کند.

نمره خود پنداره اخلاقی در پیش‌آزمون در گروه آزمایش ۳۱/۲۱ بوده که در پس‌آزمون این نمره به ۳۴/۹۲ افزایش یافته است. این تفاوت به وسیله تحلیل کواریانس یک‌راهه بررسی شد و نتایج آن در جدول ۸ نشان داده شده است.

جدول ۸: نتایج آزمون تحلیل کواریانس مربوط به بعد اخلاقی خود پنداره آزمودنی‌ها

منبع تغییرات	مجموع مجزورات SS	df	میانگین مجزورات MS	F	سطح معناداری	مجزوراتا Eta Squ
الگوی تصحیح‌شده	۱۸۵۶۴/۸۸۲*	۲	۹۲۸۲/۴۴۱	۴۷/۲۴۲	۰/۰۰۰۱***	۰/۷۹۱
مقدار ثابت	۶۴۲/۳۴۹	۱	۶۴۲/۳۴۹	۲/۲۶۹	۰/۰۸۳	۰/۱۱۶
پیش‌آزمون	۱۸۳۲۷/۶۵۸	۱	۱۸۳۲۷/۶۵۸	۹۳/۲۷۷	۰/۰۰۰۱	۰/۷۸۹
گروه	۲۴۷/۲۲۵	۱	۲۴۷/۲۲۵	۱/۲۵۸	۰/۲۷۳	۰/۰۴۸
خطا	۴۹۱۲/۱۴۵	۲۵	۱۹۶/۴۸۶			
مجموع	۱۲۵۶۶۱/۷۵۰	۲۸				

مجزور R_r (R Squared) = ۰/۷۹۱، مجذور R تعدیل شده = ۰/۷۷۴
P < ۰/۰۰۰۱***

همان‌گونه که جدول ۸ نشان می‌دهد اثر پیش‌آزمون، از لحاظ آماری معنادار بوده است ($P < ۰/۰۰۰۱$ و $F = ۹۳/۲۷۷$). به‌بیان‌دیگر، نمره‌ی پیش‌آزمون در پس‌آزمون اثر داشته است. در ادامه برای آزمون اثر مداخله‌گرانه، بر متغیر وابسته، اثر پیش‌آزمون، به عنوان متغیر هم پراش حذف گردید. بعد از تعدیل نمره‌های پیش‌آزمون، تفاوت معناداری بین دو گروه آزمایش و گواه در میانگین به دست نیامد و فرضیه‌ی پژوهش رد شد.

نمره خود پنداره عقلانی در پیش‌آزمون در گروه آزمایش ۳۲/۹۶ بوده که در پس‌آزمون این نمره به ۳۷/۷۵ افزایش یافته است. این تفاوت به وسیله تحلیل کواریانس یک‌راهه بررسی شد و نتایج آن در جدول ۹ نشان داده شده است.

جدول ۹: نتایج آزمون تحلیل کواریانس مربوط به بعد عقلانی خود پنداره آزمودنی‌ها

منبع تغییرات	مجموع مجزورات SS	Df	میانگین مجزورات MS	F	سطح معناداری	مجزوراتا Eta Squ
الگوی تصحیح‌شده	۱۵۷۲۹/۱۹۴*	۲	۷۸۶۴/۵۹۷	۳۵/۳۵۳	۰/۰۰۰۱	۰/۷۴۴
مقدار ثابت	۴۰۸۶/۸۹۷	۱	۴۰۸۶/۸۹۷	۱۸/۸۹۱	۰/۰۰۰۱	۰/۴۳۰
پیش‌آزمون	۱۲۷۹۷/۶۸۵	۱	۱۲۷۹۷/۶۸۵	۵۹/۱۵۵	۰/۰۰۰۱	۰/۷۰۳
گروه	۳۱۰۷/۶۵۴	۱	۳۱۰۷/۶۵۴	۱۴/۳۶۵	۰/۰۰۱	۰/۳۶۵
خطا	۵۴۰۸/۵۴۷	۲۵	۲۱۶/۳۴۲			
مجموع	۱۷۶۶۱۹/۲۵۰	۲۸				

مجزور R_r (R Squared) = ۰/۷۴۴، مجذور R تعدیل شده = ۰/۷۲۴

همان‌گونه که جدول ۹ نشان می‌دهد اثر پیش‌آزمون، از لحاظ آماری معنادار بوده است ($P < ۰/۰۰۰۱$ و $F = ۵۹/۱۵۵$). به‌بیان‌دیگر، نمره‌ی پیش‌آزمون در پس‌آزمون اثر داشته است و مقداری از واریانس نمره‌های پس‌آزمون، تحت تأثیر پیش‌آزمون قرار دارد. در ادامه برای آزمون اثر مداخله‌گرانه، بر متغیر وابسته، اثر پیش‌آزمون، به عنوان متغیر هم پراش حذف گردید. بعد از تعدیل نمره‌های پیش‌آزمون، تفاوت معناداری بین دو گروه آزمایش و گواه در میانگین نمرات خود پنداره عقلانی به دست آمد. لذا، این فرضیه‌ی پژوهش تأیید می‌شود.

بحث و نتیجه گیری

نتایج این پژوهش نشان داد که ۴۳/۲ درصد از واریانس کل نمرات خود پنداره کلی توسط آموزش هوش معنوی تبیین می‌شود، به‌عبارت‌دیگر ۴۳/۲ درصد تفاوت‌های فردی در نمرات خود پنداره گروه آزمایش مربوط به تأثیر آموزش هوش معنوی است. نتایج این تحقیق به نوعی با نتایج تحقیقات امامی و همکاران (۱۳۹۶)، فضل الهی قمشی و دهقانی (۱۳۹۴)، رضاپور میر صالح و همکاران (۱۳۹۱)،

دولت‌آبادی (۱۳۸۶) و رجایی (۱۳۸۸)، سهرابی (۱۳۸۷)، میتروف (۲۰۰۳)، آنیل (۲۰۱۰) و باتیا (۲۰۰۲) که در نتایج تحقیقات خود به‌نوعی معنویت و هوش معنوی را مؤثر بر رفتارهای فردی مانند خود‌پنداره می‌دانند، همسوست.

در تبیین این یافته می‌توان گفت، افرادی که دارای هوش معنوی بالایی هستند به دلیل پایبندی و اعتقاد به نیروی برتر و توسل به مذهب راحت‌تر می‌توانند با استرس‌ها برخورد کنند. هوش معنوی به عنوان توانایی درک معنای واقعی مسائل مختلف زندگی در یک بافت و زمینه معنی‌دار برای خود و دیگران (دو، کامالدن، گئوک، عبدالله، ایوب و اسماعیل^۱، ۲۰۱۸) به افراد کمک می‌کند تا در بحران‌های روحی و مشکلات، به دنبال راه‌حل بوده و به منبعی آرامش‌بخش روی بیاورند. هوش معنوی عبارت است از خودآگاهی عمیقی که در آن فرد هر چه بیشتر از جنبه‌های درونی خود آگاه می‌شود. هوش معنوی توانایی بروز و به‌کارگیری ارزش‌های معنوی است به‌گونه‌ای که موجب ارتقای کارکرد روزانه و سلامت جسمی و روحی فرد می‌شود (فضل‌الهی قمشی و دهقانی، ۱۳۹۴) و افراد معنوی دارای رفتارهای پسندیده‌ای همچون بخشش، سخاوت، انسانیت، شفقت و عشق هستند. از این رو این افراد نسبت به خود و رفتارهای خود رویکردی مثبت اتخاذ می‌کنند و رفتاری مهربانانه و مسئولیت‌پذیرانه در رابطه با خود دارند. معنویت به منزله نیروی قدرتمندی است که به سازگاری بیشتر و درک بهتر فرد از خود و شرایط کمک کند (خواجویی میرزاده، رحمتی و ایرانمنش، ۱۳۹۷) که همین مسائل می‌توانند پندارها را در رابطه با خود تقویت و بهبود بخشند (گیاکلین و جرکویکز، ۲۰۰۴).

نتایج نشان داد؛ آموزش هوش معنوی از بین ابعاد خود‌پنداره بر ابعاد خود‌پنداره جسمانی، آموزشی، عقلانی، خلق و خو تأثیر معنادار دارد. پرکل و همکاران (۲۰۱۳) معتقدند که ادراک فرد در مورد خودش، به‌وسیله‌ی تجاری که از محیط کسب می‌کند و ارزیابی‌هایی که افراد مهم در زندگی از او دارند، شکل می‌گیرد. خود‌پنداره، همچنین شامل ارزیابی کلی فرد از خویش است و افراد دارای هوش معنوی با الگوسازی و نهادینه کردن برخی رفتارهای مثبت در خود در زندگی نسبت به خلق و خوی خود رویکرد مثبتی اتخاذ می‌کنند. افراد دارای هوش معنوی آموزش را مسئله‌ای اساسی در تعالی روحی و معنوی خود می‌دانند و از این طریق به خود‌پنداره مثبت آموزشی می‌رسند. افرادی که دارای هوش معنوی هستند رفتارهای خود را منطبق بر منطق و عقلانیت تنظیم می‌کنند، چراکه آنان از موهبت خدادادی عقل و تفکر آگاهی دارند. همچنین، رهبران برای انگیزش پیروانشان باید ارزش‌های اساسی خود را بشناسد و آن‌ها را از طریق چشم‌انداز و اقدامات شخصی به افراد نشان دهد تا احساس عضویت و رسالت معنوی را در آن‌ها ایجاد نمایند. نتایج بیانگر آن بود که آموزش هوش معنوی بر خود‌پنداره اجتماعی و اخلاقی تأثیر معناداری ندارد. در این باره می‌توان گفت هوش معنوی بیشتر رویکردی فردی است؛ یعنی فرد این نوع هوش را بیشتر در رفتارهای فردی خود متجلی می‌کند و متأسفانه امروزه اخلاق حلقه‌ی مفقوده نسل جوان است. از طرفی بی‌اعتقادی آنان به مسائل معنوی باعث شده آنان در این زمینه عملکردی ناصحیح داشته باشند که بر همین رفتارهای فردی و اجتماعی شهروندان جامعه دچار تغییراتی شده و به نظر می‌رسد که آموزش و به‌خصوص آموزش هوش معنوی می‌تواند در این زمینه گامی مثبت باشد.

این پژوهش با محدودیت‌هایی همچون، افت نمونه‌ها در جریان تحقیق، مشخص نبودن میزان صداقت پاسخگویان به پرسشنامه‌ها، محدود بودن جامعه آماری به ناحیه ۱ کرج و در نظر نگرفتن سایر مناطق و همچنین محدودیت زمانی اجرای تحقیق، مواجهه بود که بر همین اساس در تعمیم‌یافته‌ها باید با احتیاط عمل کرد و با انجام پژوهش‌هایی مانند تأثیر هوش معنوی بر خود‌پنداره دانش‌آموزان در مناطق و مقاطع مختلف، تأثیر هوش معنوی در مؤلفه‌های مرتبط به خود‌پنداره همچون اعتماد به نفس، عزت‌نفس و خودتنظیمی و انجام پژوهش‌هایی جهت تدوین الگوی مناسب به‌کارگیری هوش معنوی در نظام تعلیم و تربیت، یافته‌های پژوهش حاضر را مورد بررسی دقیق‌تری قرار داد. در نهایت با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر، پیشنهاد می‌شود آموزش هوش معنوی رویکردی علمی و معنادار در مدارس به خود بگیرد و از طریق بسته‌های آموزشی آموزش و ارتقا داده شود و آگاهی و اطلاعات کارکنان و دیگر عوامل در مورد مؤلفه‌های هوش معنوی و نقش توسعه‌ی آن در توسعه و پیشرفت همه‌جانبه افزایش داده شود و در نهایت دانش‌آموزان به سمت توسعه‌ی هوش معنوی سوق داده شوند.

منابع

ابراهیمی، ابوالفضل. (۱۳۸۷). باورهای آخرت‌گراانه و رابطه آن‌ها با سلامت روان. *روان‌شناسی و دین*، ۱(۳)، ۱۰۷ - ۱۲۶.

- ابطحی، معصومه و ندری، خدیجه (۱۳۹۰). رابطه خلاقیت و سازگاری اجتماعی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان. *تحقیقات مدیریت آموزشی*، ۲ (۳)، ۲۸-۱۵.
- امامی، زهرا؛ مولوی، حسین و کلاتری، مهرداد. (۱۳۹۶). تحلیل مسیر اثر هوش معنوی و هوش اخلاقی بر خودشکوفایی و رضایت از زندگی در سالمندان شهر اصفهان. دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی؛ ۱۵ (۵۶): ۱۳-۴.
- جلیلی، سارا؛ رضایی، فریده؛ فتحی، علی؛ جلیلی ابراهیم آبادی، نسرين و حاتمی، حمیدرضا. (۱۳۹۵). پیش‌بینی بهزیستی معنوی بر اساس هوش معنوی و قدرت تاب‌آوری در دانشجویان. *پژوهشنامه روانشناسی عدالت*، (۲۱)، ۲۷-۴۶.
- دهقانی، مهری و فضل الهی قمشی، سیف اله. (۱۳۹۴). بررسی رابطه بین هوش معنوی و تعهد سازمانی دبیران. *مطالعات اسلام و روانشناسی*، ۹ (۱۷)، ۱۰۵-۱۳۲.
- خواجهی میرزاده، آزاده، رحمتی، عباس، ایرامنش، رضا. (۱۳۹۷). ساخت و اعتبار یابی مقیاس سنجش نیازهای معنوی در دانشجویان. *مطالعات اسلام و روانشناسی*، ۱۲ (۲۲)، ۲۹-۴۲.
- حسین چاری، مسعود و همکاران. (۱۳۸۹). پیش‌بینی شادی بر اساس مؤلفه‌های هوش معنوی، خلاصه مقالات اولین همایش کشوری عوامل مؤثر بر سلامت اجتماعی، تهران، دانشگاه علوم پزشکی ایران.
- دولت‌آبادی، فاطمه (۱۳۸۶). نقش خود پنداره در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان با تکیه بر وظایف معلمان. *نشریه ماهنامه آموزشی تربیتی پیوند*، ۳۳۱: ۳۹-۳۴.
- رجائی، علیرضا (۱۳۸۸). هوش معنوی: دیدگاه‌ها و چالش‌ها. *پژوهشنامه تربیتی*، ۲۲ (۳۰)، ۲۱-۵۰.
- رضاپور میر صالح، یاسر، ابوترابی کاشانی، پریسا و ابراهیمی قوام، صغری (۱۳۹۱). تأثیر آموزش مهارت‌های ابراز وجود در افزایش جرأت‌ورزی و عزت‌نفس دانش‌آموزان کم‌جرئت دختر پایه سوم تا پنجم ابتدایی شهر تهران. *دوفصلنامه علمی/پژوهشی دانشگاه شاهد*، ۱۹ (۷)، ۷۷-۸۹.
- رئیس‌پور، حفیظ‌الله. (۱۳۸۶). اثربخشی آموزش نگرش مذهبی بر سلامت روان دانش‌آموزان دبیرستانی شهر اصفهان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی عمومی، دانشگاه اصفهان.
- سهرابی، فرامرز (۱۳۸۷). مبانی هوش معنوی. *فصلنامه سلامت روان*، (۱)، ۱-۱۸.
- کاظمیان مقدم، کبری و مهناز مهرابی‌زاده هنرمند. (۱۳۸۸). بررسی رابطه نگرش مذهبی با شادکامی و سلامت روانی دانشجویان دختر و پسر دانشگاه آزاد اسلامی واحد بهبهان. *روانشناسی و دین*، ۲ (۴)، ۱۵۷-۱۷۴.
- کریملو، سعیده. (۱۳۹۵). ارتباط هوش معنوی با خود پنداره تحصیلی و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی.
- هادی نژاد عمران، علی. (۱۳۹۶). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس چندبعدی خود پنداره تحصیلی. *مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی*، ۳ (۲)، ۳۲-۲۳.
- Allen, G. E., & Heppner, P. P. (2011). Religiosity, coping, and psychological well-being among Latter-Day Saint Polynesians in the US. *Asian American Journal of Psychology*, 2(1), 13.
- Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of occupational psychology*, 63(1), 1-18.
- Anil, K. (2010). Study of academic achievement, values and adjustment of secondary school students in relation to working status of mothers. *Submitted to Guru Nanak Dev University India, Amritsar for the award of the degree of doctor of philosophy in the faculty of education*.
- Dev, R. D. O., Kamalden, T. F. T., Geok, S. K., Abdullah, M. C., Ayub, A. F. M., & Ismail, I. A. (2018). Emotional Intelligence, Spiritual Intelligence, SelfEfficacy and Health Behaviors: Implications for Quality Health. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 8(7), 794-809.
- Elbaum, B. (2002). The self-concept of students with learning disabilities: A meta-analysis of comparisons across different placements. *Learning Disabilities Research & Practice*, 17(4), 216-226.
- Giacalone, R. A., & Jurkiewicz, C. L. (2004). A values framework for measuring the impact of workplace spirituality on organizational performance. *Journal of business ethics*, 49(2), 129-142.
- John, M., Andrew, J. C., & Jeffery, F. (2003). Workplace spirituality and employee work attitudes. An exploratory empirical assessment. *Journal of Organizational Change Management*, 16(4), 426-447.
- Karen, I. & Jarry, J.L. (2008). Investment in body image for self-definition results in greater vulnerability to the thin media than does investment in appearance management. *Journal of Eating Disorders*, 2 (5), 59-69.
- Kézdy, A., Martos, T., Boland, V., & Horváth-Szabó, K. (2011). Religious doubts and mental health in adolescence and young adulthood: The association with religious attitudes. *Journal of Adolescence*, 34(1), 39-47.
- king, D. B. (2008). *Rethinking clams of spiritual intelligence: A definition, model, and measure*. Master of science dissertation, Trent university, Canada, Ontario.
- King, D. B. (2007). The spiritual intelligence project. *Trent Univ, Canada*.
- Korem, A., Horenczyk, G., & Tatar, M. (2012). Inter-group and intra-group assertiveness: Adolescents' social skills following cultural transition. *Journal of adolescence*, 35(4), 855-862.

- Mitroff, I. I. (2003). Do not promote religion under the guise of spirituality. *Organization, 10*(2), 375-382.
- Noble, K. D. (2001). Spiritual intelligence: A new frame of mind. *Advanced Development, 9*, 1-29.
- Nur, Y. A., & Organ, D. W. (2006). Selected organizational outcome correlates of spirituality in the workplace. *Psychological Reports, 98*(1), 111-120.
- Preckel, F., Niepel, C., Schneider, M., & Brunner, M. (2013). Self-concept in adolescence: A longitudinal study on reciprocal effects of self-perceptions in academic and social domains. *Journal of Adolescence, 36*(6), 1165-1175.
- Strack, G. & Fottler, M. D. (2002). Spirituality & effective leadership in healthcare: Is there a connection? *Frontiers of Health Services Management, 18*(4), 3-18.
- Walgermo, B. R., Frijters, J. C., & Solheim, O. J. (2018). Literacy interest and reader self-concept when formal reading instruction begins. *Early Childhood Research Quarterly, 44*, 90-100.





شپوشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی