

اثربخشی آموزش هوش معنوی بر مقابله با استرس و خودشکوفایی دختران نوجوان*

© بهنوش آرام‌فر^۱ © دکتر سعیده‌السادات حسینی^۲ © دکتر کریم افشاری‌نیا^۳ © دکتر کیوان کاکابرابی^۴

چکیده:

پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش هوش معنوی بر مقابله با استرس و خودشکوفایی دختران نوجوان انجام شده است. طرح پژوهش از نوع نیمه‌آزمایشی 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. ۵۶ دانش‌آموز به روش خوشه‌ای چندمرحله‌ای به‌عنوان حجم نمونه انتخاب و در دو گروه آزمایش و گواه به‌شکل تصادفی جایگزین شدند. بسته آموزش هوش معنوی براساس پروتکل آموزشی بوئل (۲۰۰۴) ارائه شد. ابزار پژوهش شامل پرسشنامه مقابله با استرس اندلر و پارکر (۱۹۹۰) و پرسشنامه شکوفایی سلیمانی و همکاران (۱۳۹۴) بود. برای تحلیل داده‌ها از نرم افزار آماری SPSS، روشهای آمار توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) و آمار استنباطی (تحلیل کوواریانس چندمتغیری، تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر) استفاده شد. مفروضه همگنی ماتریسهای واریانس-کوواریانس با استفاده از آماره M باکس آزمون شد. تحلیل آماری داده‌ها نشان داد که ۹ جلسه مداخله آموزش هوش معنوی موجب افزایش معنادار در مقابله مسئله-مدار، هیجانهای مثبت، روابط، معنایابی و پیشرفت در پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون در گروه آزمایش شد و در مقایسه با گروه کنترل موجب کاهش مقابله هیجان-مدار و مقابله اجتنابی شد. با توجه به آثار مثبت آموزش هوش معنوی، می‌توان از یافته‌های این پژوهش‌ها در تدوین محتوای برنامه‌درسی آموزش مهارت‌های زندگی با هدف پیشگیری از آسیب‌های اجتماعی به‌ویژه رفتارهای پرخطر در نوجوانان بهره‌جست.

کلید واژگان: هوش معنوی، مقابله با استرس، خودشکوفایی، دختران نوجوان

☑ تاریخ پذیرش: ۹۸/۱۰/۱

☑ تاریخ دریافت: ۹۷/۱۰/۷

* این مقاله مستخرج از رساله دکتری نویسنده اول است.

۱. دانش‌آموخته دوره دکتری روانشناسی عمومی، گروه روانشناسی، واحد کرمانشاه، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمانشاه، ایران. b_aramfar@yahoo.com
۲. نویسنده مسئول: استادیار گروه روانشناسی، واحد کرمانشاه، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمانشاه، ایران. saeedeh_hosseini@iauaksh.ac.ir
۳. استادیار گروه روانشناسی، واحد کرمانشاه، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمانشاه، ایران. k.afsharineya@iauaksh.ac.ir
۴. دانشیار گروه روانشناسی، واحد کرمانشاه، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمانشاه، ایران. keivan@iauaksh.ac.ir

مقدمه

سازمان بهداشت جهانی در سالهای ۲۰۰۴ و ۲۰۰۵ سلامتی را بهزیستی کامل زیستی، روانی، اجتماعی، معنوی و فقدان بیماری یا ناتوانی تعریف کرده است. مطرح شدن معنویت به عنوان بعد چهارم سلامتی انسان، نشان دهنده رویکرد مجدد جامعه انسانی به دین و معنویت است. هوش معنوی^۱ پایه و اساس ضروری برای عملکرد مؤثر هوش عقلانی^۲ و هوش هیجانی^۳ است (زوهر و مارشال^۴، ۲۰۰۰؛ به نقل از سهرابی و ناصری، ۱۳۹۵). گاردنر^۵ (۲۰۰۰) بر حوزه‌های هوشی با ساختارهای مستقل تأکید کرده و اخیراً احتمال وجود یک هوش وجودی^۶ را که می‌توان آن جنبه‌ای از هوش معنوی دانست، پذیرفته است. سازمان بهداشت جهانی (۱۹۹۹)، ده مهارت را به منزله مهارت‌های زندگی^۷ معرفی و آنها را به دو طبقه تقسیم کرده است. در این تقسیم بندی مهارت‌های خودآگاهی^۸، مقابله با استرس^۹، تصمیم‌گیری^{۱۰}، حل مسأله^{۱۱}، مقابله با هیجانات منفی^{۱۲} و تفکر خلاقانه^{۱۳} در طبقه مهارت‌های درون-فردی و مهارت‌های همدلی^{۱۴}، مدیریت خشم^{۱۵}، ارتباط مؤثر^{۱۶} و تفکر نقادانه^{۱۷} در طبقه مهارت‌های میان-فردی قرار گرفته است (اکبری زردخانه، ۱۳۹۳). بنا به تعریف سازمان بهداشت جهانی، مهارت‌های زندگی افراد را قادر می‌سازد تا به گونه‌ای مؤثر با چالش‌های روزمره زندگی برخورد کنند (مک‌تاویش^{۱۸}، ۲۰۰۰).

هوش معنوی کاربرد انطباقی اطلاعات معنوی با هدف تسهیل حل مسائل روزمره و دستیابی به هدف است (امونز^{۱۹}، ۲۰۰۰). همسویی این تعریف با تعبیر سازمان بهداشت جهانی که هدف از آموزش مهارت‌های زندگی را افزایش قابلیت افراد در برخورد مؤثر با چالش‌های زندگی روزمره می‌داند، اهمیت آموزش هوش معنوی را به‌ویژه در مدارس آشکار می‌سازد. دوران نوجوانی مقطع بسیار حساسی از زندگی فرد است که در این مقطع نوجوانان با تغییرات گسترده شناختی و ساختاری روبه‌رو هستند (حسینی، موسوی و رضازاده، ۲۰۰۴). کودکان نسل حاضر نسبت به گذشته از نظر هیجانی با مشکلات

1. Spiritual intelligence
2. Intellectual intelligence
3. Emotional intelligence
4. Zohar & Marshal
5. Gardner
6. Existential intelligence
7. Life skills
8. Self-awareness
9. Coping with stress
10. Decision-making
11. Problem-solving
12. Coping with negative emotions
13. Innovative thinking
14. Empathy
15. Anger management
16. Effective communication
17. Critical thinking
18. McTavish
19. Emmons

بیشتری مواجه‌اند. از این رو پرسشهایی مطرح می‌شود مانند: چگونه می‌توان مشکل را حل کرد؟ مدارس در این زمینه چه نقشی دارند؟ (گلمن^۱، ۱۹۹۵؛ به نقل از شریفی‌درآمدی، ۱۳۸۶). اتریونی^۲ (۱۹۹۴)، همان منبع) در پاسخ بیان می‌دارد که به نظر می‌رسد آنچه باید تغییر یابد، مأموریت مدارس است. او اشاره می‌کند مدارس از طریق خویشستنداری و همدلی، در پرورش منش مطلوب، نقشی اساسی به‌عهده دارند و اگر نتوانند این وظیفه را به‌خوبی ایفا کنند حاصل آن تربیت افرادی رقابت‌جو و از خودبیگانه است که ذهنی مصرف‌کننده دارند. از نظر بعضی از مریبان، رقابت‌جویی و روشهای متکی بر انگیزش بیرونی، مستلزم نوعی اجبار در پیروز شدن، همراه با فقدان احساس هویت است. این انسانها دائم در جست‌وجوی اشکال جدیدی از هیجان و سرگرمی به‌سر می‌برند و هرگز ارزشهایی در آنها درونی نمی‌شود، مگر در جهت امیال خودشان (کدیور، ۱۳۹۸). مهارتهای زندگی از هوش معنوی برای بررسی درستی یا نادرستی مسائل و تصمیم‌گیری در مورد مسیرهای اخلاقی فعالیتها و حل مسائل زندگی بهره می‌گیرند (پینتر^۳، ۲۰۰۱). در واقع معنویت بر تواناییها و ویژگیهایی مبتنی است که پیامدها و نتایج با ارزشی ارائه می‌دهند. پژوهشها بیانگر ارتباط میان این پیامدها با کاهش استرس و سازگاری شخصی است (کینگ^۴، ۲۰۰۸). آموزش هوش معنوی از طریق بالا بردن ظرفیت وجودی، تاب‌آوری در برابر مصائب، مقاومت و تحمل انسان را تقویت می‌کند.

استرس یا تنیدگی حالتی است که بر اثر یک تغییر محیطی که به‌عنوان آسیب، چالش یا تهدیدی برای تعادل پویای فرد تلقی می‌شود، بروز می‌کند (اسملتزر^۵ و همکاران، ۲۰۰۷). اگر این استرس شدت یابد یا ادامه یابد، ممکن است سلامت روانی و بهزیستی افراد را تحت تأثیر قرار دهد (دان^۶ و همکاران، ۲۰۱۰). معنویت به‌مثابه ضربه‌گیر فشارهای هیجانی عمل می‌کند (جوکار و کمالی، ۱۳۹۵). واژه شکوفایی در واژه‌نامه آکسفورد (۱۹۸۹) به‌عنوان رشد باشور و نشاط، موفق شدن و برجسته بودن تعریف می‌شود. علاوه بر آن شکوفایی، به‌معنای زندگی کردن با پیروی از چارچوب هیجانانگیز مثبت، مجدوبیت، روابط مثبت، معنا و موفقیت است (سلیگمن^۷، ۲۰۱۰؛ به نقل از رسا، رضایی و بیگدلی، ۱۳۹۶).

از آنجا که زنان، سرمایه‌ای پربرابر برای جامعه‌اند، سازمان بهداشت جهانی، سلامت زنان را از شاخصه‌های رشدیافتگی کشورها معرفی کرده است (گلیان تهرانی، قیاسوند، میرمحمدعلی و مهران، ۱۳۹۳). دوره نوجوانی انسان مؤنث به پهنه ۱۳ تا ۱۹ سالگی اطلاق می‌شود که کودکی او را به بزرگسالی می‌پیوندد. شروع نوجوانی با تغییرات بدنی همزمان می‌شود، در نتیجه ردیابی ظاهری آن

1. Goleman
2. Etzioni
3. Paynter
4. King
5. Smeltzer
6. Dunne
7. Seligman

آسان تر است، درحالی که پایان آن بر حسب شکل‌گیری ساختهای عقلی و تغییرات عاطفی و اجتماعی نوسانی‌تر در نظر گرفته شده است (کانجر و پترسن^۱، ۱۹۸۴؛ به نقل از منصور، ۱۳۹۵). بر این اساس ذهن ما درگیر این پرسش می‌شود که آیا امکان پرورش هوش معنوی از دوران کودکی و نوجوانی میسر است؟ از این رو، پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش هوش معنوی بر مقابله با استرس و خودشکوفایی دختران نوجوان انجام گرفته است.

پیشینه پژوهش

شواهد پژوهشی بسیاری تأثیر آموزش هوش معنوی بر مقابله با استرس و خودشکوفایی را تأیید کرده‌اند. دکمار^۲ (۲۰۰۶)، در پژوهشی با عنوان «بررسی نظری معنویت و خودپنداره در زنان و دختران» نشان داده است که اعتمادبه‌نفس، خودپنداره و تصور از خود در حکم مؤلفه‌های سلامت روان با رشد معنوی رابطه مستقیم دارند و معنویت یک پیش‌بینی‌کننده سلامت روان است. ویسه، مشهدی‌فراهانی و رافضی (۲۰۱۵)، در پژوهشی با عنوان «تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر هوش هیجانی، هوش معنوی و شادکامی دانش‌آموزان مقطع راهنمایی و پیش‌دانشگاهی» نشان داده‌اند که آموزش مهارت‌های زندگی به‌طور معناداری سبب افزایش هوش هیجانی و مؤلفه‌های آن (مدیریت استرس، خلق‌وخوی عمومی و سازگاری)، هوش معنوی و شادکامی می‌شود. محمودی (۱۳۹۱) در پژوهشی با عنوان «بررسی رابطه هوش معنوی، خودشکوفایی و وجدان‌کاری معلمان» نشان داده است که میان هوش معنوی و مؤلفه‌های آن، خودشکوفایی و وجدان‌کاری در سطح ۰/۹۹ رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. نتایج پژوهشهای تاک^۳ (۲۰۱۲)، میشرای و واشیست^۴ (۲۰۱۴)، ولمن^۵ (۲۰۰۱)، امرم و درایر^۶ (۲۰۰۷)، کینگ (۲۰۰۸)، مابه و جوزفسون^۷ (۲۰۰۴) نشان می‌دهد که هوش معنوی تأثیری چشمگیر بر کاهش استرس و افسردگی، کیفیت زندگی، اعتمادبه‌نفس، خودپنداره و موفقیت نوجوانان و مهارت‌های زندگی (مانند مدیریت استرس، خلق‌وخوی عمومی، سازگاری و خودشکوفایی) می‌گذارد. با وجود آنکه معنویت را می‌توان تلاش دائمی بشر برای پاسخگویی به چراهای زندگی تعریف کرد، اما در واقع ذهنی می‌تواند به این پرسشها پاسخ دهد که مهارت آن را در کودکی آموخته باشد (حسینی و همکاران، ۲۰۱۰). به استناد پژوهشهای بسیاری که اثرات مثبت آموزش هوش معنوی را در زمینه‌های گوناگون تأیید می‌کنند، خلأ پژوهشهای کاربردی که بتوانند برنامه مدونی برای آموزش هوش معنوی برای رده‌های

1. Conger & Patterson
2. Dekmar
3. Tuck
4. Mishra & Vashist
5. Wolman
6. Amram & Dryer
7. Mabe & Josephson

سنی متفاوت ارائه دهند، دیده می‌شود. در این تحقیق بر آن شدیم که اثر هوش معنوی را بر مقابله با استرس و خودشکوفایی با فرضیه‌های ذیل بررسی کنیم:

۱. آموزش هوش معنوی بر افزایش مقابله مسأله-مدار یا برخورد فعال با مسأله در دانش‌آموزان دختر پایه هشتم تأثیر معنادار دارد.
۲. آموزش هوش معنوی بر کاهش مقابله هیجان-مدار یا تمرکز بر پاسخهای هیجانی به مسأله در دانش‌آموزان دختر پایه هشتم تأثیر معنادار دارد.
۳. آموزش هوش معنوی بر کاهش مقابله اجتنابی یا فرار از مسأله در دانش‌آموزان دختر پایه هشتم تأثیر معنادار دارد.
۴. آموزش هوش معنوی بر افزایش هیجانهای مثبت در دانش‌آموزان دختر پایه هشتم تأثیر معنادار دارد.
۵. آموزش هوش معنوی بر افزایش روابط در دانش‌آموزان دختر پایه هشتم تأثیر معنادار دارد.
۶. آموزش هوش معنوی بر افزایش معنایابی در دانش‌آموزان دختر پایه هشتم تأثیر معنادار دارد.
۷. آموزش هوش معنوی بر افزایش پیشرفت در دانش‌آموزان دختر پایه هشتم تأثیر معنادار دارد.
۸. با گذشت زمان نتایج به‌دست آمده ناشی از آموزش هوش معنوی بر مقابله با استرس و خودشکوفایی باقی می‌ماند.

روش پژوهش

پژوهش حاضر، پژوهشی تجربی از نوع کارآزمایی 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 دربرمی‌گرفت. روش نمونه‌گیری در این پژوهش، خوشه‌ای چندمرحله‌ای بود، به این صورت که از میان مناطق نوزدهگانه آموزش و پرورش شهر تهران منطقه ۱۲ و از میان دبیرستانهای دخترانه متوسطه اول در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ چند مدرسه انتخاب و از بین آنها، دبیرستان معصومیه اسلامی جامعه هدف شد و مورد مطالعه قرار گرفت. برای تعیین حجم نمونه از جدولهای کوهن^۱ و همکاران (۲۰۰۲) استفاده شده است. 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 میان ۱۱۸ دانش‌آموزان پایه هشتم، تعداد ۲۸ نفر برای هر گروه در نظر گرفته شد. گروه آزمایش شامل ۲۸ نفر با میانگین سنی $14/03$ و گروه گواه شامل ۲۸ نفر با میانگین سنی ۱۴ بود. پیش از انتخاب گروه آزمایشی به‌منظور حذف متغیرهای مداخله‌گر در این پژوهش از همسان‌سازی

1. Cohen

استفاده شده است. شرکت کنندگان از نظر متغیرهای «سن، جنس (دانش آموزان 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^۱ (۱۹۹۰) و پرسشنامه شکوفایی سلیمانی و همکاران (۱۳۹۴) است.

برای اندازه‌گیری مقابله با استرس از پرسشنامه مقابله با استرس در موقعیتهای استرس‌زا (CISS) (ساخته اندلر و پارکر، ۱۹۹۰) استفاده شده است. این پرسشنامه دارای ۴۸ عبارت است که پاسخهای هر کدام با مقیاس لیکرت به ترتیب از خیلی زیاد (۵)، زیاد (۴)، متوسط (۳)، کم (۲) و خیلی کم (۱) نمره‌گذاری می‌شود. آزمون سه زمینه اصلی رفتارهای مقابله‌ای را دربر می‌گیرد: مقابله مسأله-مدار، مقابله هیجان-مدار 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 کرده‌اند و نتایج آن عبارت‌اند از: مسأله-مدار: $0/58$ ، هیجان-مدار: $0/55$ و اجتنابی: $0/93$. ضریب اعتبار پرسشنامه با روش آلفای کرونباخ در پژوهش قریشی (۲۰۰۲) در سطح بالای $0/81$ به دست آمده است. در پژوهش حاضر روایی پرسشنامه با روش آلفای کرونباخ $0/92$ به دست آمده است.

برای اندازه‌گیری خودشکوفایی از پرسشنامه شکوفایی که سلیمانی و همکاران (۱۳۹۴) ساخته‌اند، استفاده شده است. این پرسشنامه دارای ۲۸ عبارت است. به هر یک از عبارتها در یک طیف لیکرت ۶ گزینه‌ای به ترتیب مقادیر ۱، ۲، ۳، ۴، ۵ و ۶ نمره داده می‌شود. آزمون چهار زمینه هیجانهای مثبت، روابط، معنایابی و پیشرفت را مورد سنجش قرار می‌دهد. روایی همگرای این پرسشنامه از طریق اجرای همزمان آن با پرسشنامه‌های «خودشکوفایی اهواز» ($I=0/82$) و «شکوفایی داینر»^۲ ($I=0/90$) و اعتبار واگرایی آن از طریق «پرسشنامه افسردگی بک»^۳ ($I=-0/66$) بررسی و مورد تأیید قرار گرفته است ($P \leq 0/01$). علاوه بر آن، نتایج پایایی پرسشنامه شکوفایی با به کارگیری روشهای همسانی درونی (آلفای کرونباخ) نشان داد که این پرسشنامه از ضرایب پایایی مناسبی برخوردار است، به طوری که مقدار پایایی برای عوامل هیجانهای مثبت، روابط، معنایابی، پیشرفت و کل پرسشنامه به ترتیب $0/91$ ، $0/83$ ، $0/88$ ، $0/87$ و $0/95$ است که مطلوب و رضایت‌بخش است. در پژوهش حاضر پایایی پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ $0/90$ به دست آمده است. در جدول شماره ۱ خلاصه محتوا و هدف هر جلسه مداخله براساس 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، ۱۳۹۰).

1. Endler & Parker's Coping inventory for stressful situations (CISS)
2. Diener's self-Actualization Scale
3. Beck's Depression Inventory
4. Bowerll's spiritual intelligence training package

جدول ۱. خلاصه جلسات مداخله

جلسه	هدف	محتوا	تکالیف
اول	آشنایی با هوش معنوی و ارتباط آن با مهارت‌های زندگی	تشریح اهداف کارگاه و بررسی اهمیت آن، ارائه برنامه زمان‌بندی جلسات آموزشی، بیان شرحی در مورد تعاریف معنویت، هوش معنوی، مهارت‌های زندگی، اهمیت و ارتباط این مفاهیم با یکدیگر.	-
دوم	کسب آگاهی	در این مرحله به این مسأله توجه می‌شود که اهداف زندگی به‌درستی درک نشده است و این احساس نافی می‌درونی می‌تواند به سبب فقدان یا حتی گریز از هر نوع هوش باشد.	تمرین‌های برملاسازی هویت: رهاسازی از احساسات و شناخت‌های بی‌اهمیت. تمرین‌های رشددهنده هوش معنوی: آگاهی از فضای وجودی درونی.
سوم	جست‌وجوی معنا	اندیشیدن به چرایی واکنش‌هایی که نسبت به جهان پیرامون انجام می‌شود.	تمرین‌های برملاسازی هویت: به‌افراد و موقعیت‌ها سریع واکنش نشان ندادن. تمرین‌های رشددهنده هوش معنوی: تجسم شرایطی که در آن شرایط واکنش مناسب نشان داده می‌شود.
چهارم	ارزشیابی	شناخت نسبت به فشارهایی که در زندگی روزمره وجود دارد. این فشار ناشی از تضاد میان ظاهر و باطن است.	تمرین‌های برملاسازی هویت: طبق فرضیات خود درمورد دیگران قضاوت نکردن. تمرین‌های رشددهنده هوش معنوی: علت‌ها و قوانین حاکم بر رفتار را کشف کردن.
پنجم	وجود متمرکز	تمرکز بر سطح عالی از تعهداتی که در همه جهات مشغول به کار است.	تمرین‌های برملاسازی هویت: تمرکز بر اثربخشی رفتار نسبت به موقعیت‌ها به جای اجتناب یا استفاده از سیستم جدال و گریز. تمرین‌های رشددهنده هوش معنوی: استفاده از مکانیسم‌های عشق، احترام، مراقبت یا اهمیت دادن به دیگران در تعاملات روزمره به جای سرزنش، تنبیه یا مقابله به مثل.

جدول ۱. (ادامه)

جلسه	هدف	محتوا	تکالیف
ششم	پنداره	پنداره چیزی فراتر از دیدن است و انرژی دارد که می‌تواند استعدادها و ضمیر باطنی ذهن را هوشیار کند تا چیزی فراتر از وسعت یک رویداد را ببیند.	تمرینهای برملاسازی هویت: پرهیز از بی‌فعالیت بودن و تلاش برای یافتن راه‌حلهای جدید. تمرینهای رشددهنده هوش معنوی: پرهیز از انجام دادن اعمالی از روی درخواست نیاز به‌منظور انجام دادن فعالیتی برای حل مشکلات.
هفتم	تجسم	هوش معنوی برای رسیدن به نتایج و اهداف طراحی نشده است، بلکه کاری را بر پایه اصول غنی‌تر برآمده از حقیقت، انجام می‌دهد و معتقد است به‌موقع به نتایج مطلوب خواهد رسید.	تمرینهای برملاسازی هویت: عدم تجسمهای بیمارگونه نظیر اینکه می‌توان تغییری در جهان بیش از آنچه در توان فرد است ایجاد کرد. تمرینهای رشددهنده هوش معنوی: علاوه بر توجه به چالشهای پیش‌رو تلاش در جهت حل آنها در درون خود و یافتن راه‌حلهای جدید برای مسائل.
هشتم	مأموریت	توجه به دو مأموریت در زندگی، اولی به شکل چراغ راهنمای عقلانی عمل می‌کند و دومی با تواناییهای نامحدود در ارتباط است.	تمرینهای برملاسازی هویت: ایجاد هماهنگی در اعمال کوچک و خدمت کردن. تمرینهای رشددهنده هوش معنوی: توجه به دوران کودکی و تکمیل هر آنچه فرد در انجام دادن آنها در گذشته ناکام بوده است.
نهم	اجرای پس‌آزمون	انجام دادن مجدد آزمون، تقدیر و تشکر از شرکت‌کنندگان و مسئولان به‌سبب همکاری ارزنده ایشان.	پاسخ شرکت‌کنندگان به سؤالات دو پرسشنامه مقابله با استرس و خودشکوفایی.
دهم	اجرای آزمون پیگیری	انجام دادن آزمون پیگیری به‌منظور بررسی میزان ثبات اثر آموزشهای ارائه شده به شرکت‌کنندگان.	پاسخ مجدد شرکت‌کنندگان به سؤالات دو پرسشنامه مقابله با استرس و خودشکوفایی.

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

یافته‌ها

نتایج حاصل از اجرای ابزارهای پژوهش در گروه آزمایش و گواه به تفکیک مراحل پژوهش در جدول شماره ۲ منعکس شده است.

جدول ۲. خلاصه یافته‌های توصیفی نمره‌های سبکهای مقابله با استرس و خودشکوفایی دختران

متغیر	مرحله	آزمایش		گواه	
		SD	M	SD	M
مسأله- مدار	پیش‌آزمون	۱۰/۵۶۴	۵۳/۸۶	۱۰/۹۶۱	۵۳/۹۳
	پس‌آزمون	۹/۳۳۲	۶۱/۷۵	۱۲/۱۴۸	۵۳/۳۹
	پیگیری	۹/۰۶۱	۶۴/۵۷		
هیجان- مدار	پیش‌آزمون	۱۱/۷۰۱	۴۶/۴۳	۱۰/۹۶۹	۴۶/۲۱
	پس‌آزمون	۹/۵۶۳	۳۸/۰۴	۱۲/۷۹۴	۴۵/۸۶
	پیگیری	۹/۵۷۲	۳۸/۷۱		
اجتنابی	پیش‌آزمون	۵/۵۲۱	۴۸/۵۰	۸/۶۸۰	۴۹/۳۲
	پس‌آزمون	۸/۶۹۳	۴۲/۶۴	۱۰/۳۸۵	۴۹/۰۰
	پیگیری	۸/۹۰۲	۴۳/۷۱		
هیجانهای مثبت	پیش‌آزمون	۵/۹۳۲	۲۸/۶۸	۹/۰۷۷	۲۸/۸۹
	پس‌آزمون	۶/۱۷۳	۳۴/۵۴	۸/۴۵۲	۲۷/۸۹
	پیگیری	۶/۹۶۰	۳۴/۰۷		
روابط	پیش‌آزمون	۶/۲۵۱	۲۷/۴۶	۷/۰۸۹	۲۸/۲۱
	پس‌آزمون	۵/۷۹۵	۳۱/۴۳	۶/۶۹۹	۲۸/۷۱
	پیگیری	۵/۸۵۸	۳۴/۳۶		
معنایابی	پیش‌آزمون	۵/۴۸۴	۳۱/۰۷	۷/۸۹۴	۳۰/۸۹
	پس‌آزمون	۵/۶۸۴	۳۵/۳۶	۷/۹۶۸	۲۹/۶۸
	پیگیری	۵/۶۳۵	۳۵/۸۶		
پیشرفت	پیش‌آزمون	۵/۱۱۷	۲۹/۵۷	۸/۸۵۲	۲۹/۰۷
	پس‌آزمون	۵/۷۸۷	۳۴/۸۲	۸/۹۲۰	۲۹/۶۸
	پیگیری	۷/۲۲۷	۳۴/۱۸		

باتوجه به میانگین نمره‌های سبک‌های مقابله با استرس و خودشکوفایی دختران که در جدول ۲ مشاهده می‌شود دو گروه آزمایش و گواه پیش از مداخله تفاوت چندانی ندارند اما پس از مداخله (آموزش هوش معنوی)، میان دو گروه تفاوت مشاهده می‌شود. نتایج نشان می‌دهد گروه آزمایش در سبک مقابله مسأله- مدار و خودشکوفایی، افزایش و در دو سبک مقابله هیجان- مدار و اجتنابی کاهش داشته است، اما تغییرات در گروه گواه چندان محسوس به‌نظر نمی‌رسد. برای بررسی اثر آموزش هوش معنوی همچنین کنترل تفاوت نمره‌های پیش‌آزمون در دو گروه، آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری اجرا و این تفاوتها لحاظ شده است. افزون بر آن به‌منظور بررسی اثربخشی آموزش هوش معنوی پس از مداخله آزمون تحلیل کوواریانس با اندازه‌گیری مکرر اجرا شده است.

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. به‌عنوان مثال مفروضه همگنی ماتریس‌های واریانس-کوواریانس با استفاده از آماره M باکس آزمون شد که براساس نتایج $Box's M = 53/248$ و $F = 1/637$ با درجه آزادی $df_1 = 28$ و $df_2 = 10161/16$ و همین‌طور $sig = 0/068$ این مفروضه برقرار است. نتایج حاصل از اجرای تحلیل کوواریانس چندمتغیری در جدول شماره ۳ به نمایش درآمده است.

جدول ۳. خلاصه نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری

f^2	sig	F	MS	df	SS		
۰/۱۵۱	۰/۰۰۶	۸/۳۶۱**	۸۶۵/۹۵۸	۱	۸۶۵/۹۵۸	مسأله- مدار	مقابله با استرس
			۱۰۳/۵۷۵	۴۷	۴۸۶۸/۰۳۲	خطا	
۰/۱۳۸	۰/۰۰۹	۷/۵۴۲**	۸۶۶/۵۵۹	۱	۸۶۶/۵۵۹	هیجان- مدار	
			۱۱۸/۸۹۲	۴۷	۵۳۹۹/۹۱۸	خطا	
۰/۱۳۱	۰/۰۱۱	۷/۰۶۸*	۵۵۵/۲۲۴	۱	۵۵۵/۲۲۴	اجتنابی	
			۷۸/۵۵۳	۴۷	۳۶۹۱/۹۸۸	خطا	

با استرس و هیجانهای مثبت ($F=12/933$ و $P<0/001$)، روابط ($F=11/857$ و $P<0/001$)، معنایابی ($F=11/181$ و $P<0/001$) و پیشرفت ($F=7/138$ و $P<0/001$) از خودشکوفایی تفاوت معنادار وجود دارد. همچنین براساس مجذور جزئی ایتای به دست آمده، آموزش هوش معنوی در افزایش مقابله مسأله-مدار ($f^2=0/151$)، هیجانهای مثبت ($f^2=0/216$)، روابط ($f^2=0/201$) و معنایابی ($f^2=0/192$) دانش آموزان دختر دارای اندازه اثر بزرگ است. افزون بر آن با توجه به معیار کوهن (۱۹۹۸) که اندازه اثر $0/14$ (تبیین 14% از واریانس) را اندازه اثر بزرگ و اندازه اثر $0/06$ (تبیین 6% از واریانس) را اندازه اثر متوسط برشمرده است، آموزش هوش معنوی در افزایش پیشرفت ($F=0/132$) و کاهش مقابله هیجان-مدار ($F=0/138$) و اجتنابی ($f^2=0/131$) نیز دارای اندازه اثر بزرگ تر از متوسط است. این یافته‌ها هفت فرضیه اول پژوهش را مبنی بر اثر آموزش هوش معنوی بر افزایش مقابله مسأله-مدار، هیجانهای مثبت، روابط، معنایابی و پیشرفت، همچنین کاهش مقابله هیجان-مدار و اجتنابی در دانش آموزان دختر پایه هشتم مورد تأیید قرار داده‌اند.

به منظور آزمون فرضیه دیگر پژوهش «با گذشت زمان نتایج به دست آمده ناشی از آموزش هوش معنوی بر مقابله با استرس و خودشکوفایی، پایدار باقی می‌ماند» آزمون تحلیل کوواریانس با اندازه‌گیری مکرر اجرا شد. نتایج حاصل از اجرای این آزمون در جدول شماره ۴ گزارش شده است.

جدول ۴. خلاصه نتایج تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر

f^2	sig	F(۲و۲۶)	لامبدای ویلز		
۰/۳۴۰	۰/۰۰۵	۶/۶۸۸*	۰/۶۶۰	مسأله-مدار	مقابله با استرس
۰/۱۸۹	۰/۰۶۵	۳/۰۳۳	۰/۸۱۱	هیجان-مدار	
۰/۳۰۳	۰/۰۰۹	۵/۶۵۸*	۰/۶۹۷	اجتنابی	
۰/۴۰۵	۰/۰۰۱	۸/۸۴۰**	۰/۵۹۵	هیجانهای مثبت	خودشکوفایی
۰/۵۰۸	۰/۰۰۰	۱۳/۴۰۷**	۰/۴۹۲	روابط	
۰/۳۳۱	۰/۰۰۵	۶/۴۲۱*	۰/۶۶۹	معنایابی	
۰/۴۵۱	۰/۰۰۰	۱۰/۶۸۹**	۰/۵۴۹	پیشرفت	

* $P<0/01$ ** $P<0/001$

نتایج حاصل از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر در جدول شماره ۴ بیانگر آن است که پس از گذشت زمان نیز در بازه‌های زمانی متفاوت در مقابله مسأله-مدار ($F=6/688$ و $P<0/01$)، مقابله اجتنابی ($F=5/658$ و $P<0/01$)، هیجانهای مثبت ($F=8/840$ و $P<0/001$)، روابط ($F=13/407$) و $P<0/001$ ، معنایابی ($F=6/421$ و $P<0/01$) و پیشرفت ($F=10/689$ و $P<0/001$) تفاوت معنادار وجود دارد، اما در مقابله هیجان-مدار ($F=3/033$ و $P>0/05$) تفاوت معنادار نیست. به‌منظور بررسی تفاوت میان گروهها در بازه‌های زمانی متفاوت از آزمون تعقیبی تفاضل میانگینها استفاده شده که نتایج آن در جدول شماره ۵ به نمایش درآمده است.

جدول ۵. نتایج آزمون تفاضل میانگینهای بازه‌های زمانی متوالی

sig	SE	MD	بازه زمانی	
0/003	2/410	-7/893**	پیش‌آزمون * پس‌آزمون	مسأله-مدار
0/001	2/881	-10/714**	پیش‌آزمون * پیگیری	
0/029	1/223	-2/821*	پس‌آزمون * پیگیری	
0/018	3/345	8/393*	پیش‌آزمون * پس‌آزمون	هیجان-مدار
0/023	3/200	7/714*	پیش‌آزمون * پیگیری	
0/430	0/847	-0/679	پس‌آزمون * پیگیری	
0/006	1/970	5/857**	پیش‌آزمون * پس‌آزمون	اجتنابی
0/025	0/020	4/786*	پیش‌آزمون * پیگیری	
0/072	0/573	-1/071	پس‌آزمون * پیگیری	

مقابله با استرس

sig	SE	MD	بازه زمانی	
۰/۰۰۰	۱/۱۸۵	-۴/۸۵۷**	پیش آزمون * پس آزمون	هیجانهای مثبت
۰/۰۰۲	۱/۵۸۰	-۵/۳۹۳**	پیش آزمون * پیگیری	
۰/۶۸۵	۱/۳۰۶	-۰/۵۳۶	پس آزمون * پیگیری	
۰/۰۰۰	۰/۸۵۴	-۳/۹۶۴**	پیش آزمون * پس آزمون	روابط
۰/۰۰۰	۱/۴۷۵	-۶/۸۹۳**	پیش آزمون * پیگیری	
۰/۰۲۵	۱/۲۲۴	-۲/۹۲۹*	پس آزمون * پیگیری	
۰/۰۰۱	۱/۱۷۵	-۴/۲۸۶**	پیش آزمون * پس آزمون	معنایابی
۰/۰۰۴	۱/۵۳۰	-۴/۷۸۶*	پیش آزمون * پیگیری	
۰/۵۰۸	۰/۷۴۴	-۰/۵۰۰	پس آزمون * پیگیری	
۰/۰۰۰	۱/۱۹۱	-۵/۲۵۰**	پیش آزمون * پس آزمون	پیشرفت
۰/۰۱۰	۱/۶۵۰	-۴/۶۰۷**	پیش آزمون * پیگیری	
۰/۴۹۰	۰/۹۱۸	۰/۶۴۳	پس آزمون * پیگیری	

خودشکوفایی

* $P < 0.05$ ** $P < 0.01$

نتایج حاصل از آزمون تفاضل میانگینهای پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری در مقابله مسأله- مدار و روابط نشان می‌دهد که تفاضل در هر سه بازه زمانی به شکل معناداری افزایش یافته است، به نحوی که پس از مداخله نیز میانگین مقابله مسأله- مدار دختران در مراحل پس آزمون و پیگیری نیز افزایش معنادار داشته است. در هیجانهای مثبت، معنایابی و پیشرفت نیز میان پیش آزمون با پس آزمون و

پیگیری افزایش معنادار مشاهده می‌شود، اما این تفاوت در پس‌آزمون با پیگیری معنادار نیست که نشان‌دهنده ثابت ماندن اثر آموزش هوش معنوی در افزایش خودشکوفایی دختران است. در مقابله‌های هیجان-مدار و اجتنابی میان پیش‌آزمون و پس‌آزمون و پیگیری کاهش معنادار میانگین مشاهده می‌شود، اما تفاوت میانگینها در پس‌آزمون و پیگیری معنادار نیست. این یافته‌ها نشان‌دهنده پایداری اثربخشی آموزش هوش معنوی در مقابله با استرس و خودشکوفایی دختران است.

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

پژوهش حاضر با هدف تعیین تأثیر آموزش هوش معنوی بر مقابله با استرس و خودشکوفایی دختران نوجوان انجام شده است. نتایج طبق گزارش دانش‌آموزان نشان داد که برنامه آموزش هوش معنوی بر نمره کل مقابله با استرس و زیرمقیاسهای آن شامل مقابله مسأله-مدار، مقابله هیجان-مدار و مقابله اجتنابی، همچنین خودشکوفایی و زیرمقیاسهای آن شامل هیجانهای مثبت، روابط، معنایابی و پیشرفت تأثیر مثبت داشته است. به عبارت دیگر نتایج نشان داد که در مقایسه مراحل پیش‌آزمون-پس‌آزمون در یک فرایند زمانی دو ماهه در گروه آزمایش نمرات خرده‌مقیاسهای مقابله مسأله-مدار، هیجانهای مثبت، روابط، معنایابی و پیشرفت افزایش چشمگیر و در زیرمقیاسهای مقابله هیجان-مدار و مقابله اجتنابی کاهش چشمگیری داشته است. همچنین نتایج پژوهش حاضر طبق گزارش دانش‌آموزان نشان داد که نمرات مراحل پس‌آزمون - پیگیری پس از دو ماه در گروه آزمایشی در زیرمقیاسهای مقابله مسأله-مدار و روابط افزایش و در سایر زیرمقیاسها تغییر چشمگیری صورت نگرفته است. این ثبات در مراحل پس‌آزمون-پیگیری بیانگر ماندگاری معنادار تأثیر آموزش هوش معنوی در گروه آزمایش است. بنابراین می‌توان گفت برنامه آموزش هوش معنوی سبب کاهش استرس و افزایش خودشکوفایی دختران نوجوان شده و این برنامه آموزشی پیشگیرانه زمینه راهکارهای سازشی مقابله با استرس و ارتقای خودشکوفایی را در فرایند زندگی اجتماعی فراهم ساخته است. یافته‌های این پژوهش با نتایج پژوهش‌های صبحی قراملکی و پرزور (۱۳۹۳)، خدابخشی کولابی و همکاران (۱۳۹۲)، ماسکارو و روزن^۱ (۲۰۰۶)، فیتزجرالد^۲ (۲۰۰۵)، مشیریان فراحی و همکاران (۱۳۹۴)، سیکس و تورنس^۳ (۲۰۰۱)، گروس و جان^۴ (۲۰۰۳)، اسمیت^۵ (۲۰۰۴)، فاطمی، زارع، خرازی‌افرا و خرازی‌افرا (۱۳۹۳)، لیسینی و واچپولتز^۶ (۲۰۱۱)، حسین‌ثابت و عطایی (۱۳۹۴)، کیم^۷ و همکاران (۲۰۰۴)، ویگلورث^۸ (۲۰۰۴)، رجایی (۱۳۸۹)

1. Mascaro & Rosen
2. Fitzgerald
3. Sisk & Torrance
4. Gross & John
5. Smith
6. Lysne & Wachholtz
7. Kim
8. Wigglesworth

و امرم (۲۰۰۹) همسوست. همچنین یافته‌های این پژوهش با نتایج پژوهش محمودی‌راد و باقریان (۱۳۹۴) که حکایت از عدم ماندگاری تأثیر آموزش هوش معنوی بر مقابله با استرس در بازده زمانی دارد، همخوانی نداشت. این یافته‌ها، هشت فرضیه پژوهش را مورد تأیید قرار دادند.

نتایج پژوهش حاضر را می‌توان براساس نظریه هوش‌های چندگانه گاردنر چنین تبیین کرد که شکل‌گیری مهارت‌های زندگی تا حد زیادی با برنامه‌های ساختارمند قابل کنترل‌اند و این فرایند در دوره نوجوانی با آموزش در مدرسه کسب می‌شود. از نظر گاردنر (۱۹۹۹) هوش‌های چندگانه در لایه‌های گوناگون مغز قرار دارند و در تعامل با یکدیگر یا به‌طور مجزا عمل می‌کنند و می‌توان این هوش‌ها را در فرد تقویت کرد یا نادیده گرفت و سبب تضعیف آن شد. لذا با آموزش مبتنی بر هوش‌های چندگانه می‌توان به شناسایی لایه‌های پنهان و به‌کارگیری استعداد‌های فراگیران دست یافت و سبب بروز خلاقیت در آنها شد. کسانی که از روش مبتنی بر نظریه هوش‌های چندگانه در فرایند یادگیری استفاده می‌کنند، به‌طور مثبت، یادگیری دانش‌آموزان را افزایش می‌دهند. به‌نظر می‌رسد نوجوانی و جوانی در نتیجه شکل‌گیری هویت و ظهور استدلال انتزاعی با گسترش ظرفیتهای معنوی مشخص می‌شود (السورث، ۱۹۹۹؛ فیتزجرالد، ۲۰۰۵ و هلمینیاک^۱، ۱۹۸۷، به نقل از سهرابی و ناصری، ۱۳۹۵). کوک و التجنیرانز^۲ (۱۹۸۲، همان منبع)، همچنین شواهدی از رشد معنادار مهارت‌های وجودی در طول دوره دبیرستان مشاهده کرده‌اند که در گستره عمر تحول می‌یابند (ولمن، ۲۰۰۱؛ امرم و درایر، ۲۰۰۷) و حل مسأله و سازگاری را برای رسیدن به اهداف تسهیل می‌کنند (امونز، ۱۹۹۹). در ضمن این مجموعه از توانایی‌های ذهنی به‌هم‌پیوسته، که از نظر کینگ (۲۰۰۸) سازه هوش معنوی را تشکیل می‌دهند از پایه‌های زیست‌شناختی در مغز برخوردارند (امرم و درایر، ۲۰۰۷) و افراد با درجات کم و زیاد از این تواناییها بهره‌مندند و احتمالاً تمرین و آموزش به آنها برای رشد بعضی یا همه این تواناییها کمک می‌کند. هوش معنوی به‌سبب کنش آن در یکپارچه کردن هوش عقلانی و هوش هیجانی بایستی پس از این دو هوش گسترش یابد. کنش یکپارچه‌کننده هوش معنوی تعامل میان فرایندهای تفکر منطقی و هیجان را تسهیل می‌کند و این قابلیت را نیز دارد که نتیجه تعامل آنها را به‌کلی تغییر دهد و به‌این ترتیب سبب رشد و دگرگونی شخصی شود (زوهر و مارشال، ۲۰۰۰). هوش معنوی به فرد کمک می‌کند تا در موقعیتهای استرس‌زا معنا و مفهومی بیابد و این مقابله را می‌توان به‌عنوان تلاشی در جهت پیدا کردن معنا در موقعیتهای استرس‌زا توصیف کرد (مابه و جوزفسون، ۲۰۰۴).

به نظر می‌رسد از آغازین زمان شکل‌گیری تفکر انتزاعی دغدغه‌هایی درباره فلسفه زندگی در ذهن انسان شکل گرفته است و فرد ضمن افزایش تجارب معنوی خویش، از این توانمندی در جهت حل مسائل زندگی روزمره و پربارتر شدن زندگی استفاده می‌کند. در واقع همان‌طور که نتایج پژوهش نشان داد، دارا بودن هوش معنوی حس برقراری ارتباط مؤثر با دیگران، کشف درون خود، در سایه پیوند با

1. Helminiak
2. Cook & Oltjenbruns

قدرت متعالی را به همراه دارد. با وجود چنین ویژگی‌هایی افراد دارای هوش معنوی تعهد بیشتری در همه ابعاد زندگی از جمله تعهد به خود در شکل خودشکوفایی را دارند. از آنجا که افراد رشد یافته، در جست‌وجوی معنایی برای زندگی خود هستند و بدون دستیابی به نتایج چنین جست‌وجویی، زندگی به‌طور غیرقابل‌تحملی دردناک و فرد دچار افسردگی عمیق می‌شود. داشتن نگرش معنوی به افراد کمک می‌کند تا در ورای مشکلات خویش، به ساختن معنا بپردازند، نسبت به آینده امیدوار شده و خوش‌بینانه به آن فکر کنند. در چنین شرایطی، فرد در برخورد با مشکلات ارزیابی معنوی از موقعیت می‌کند و چنین تلاشی به‌منظور ایجاد معنا برای هر واقعه، سبب کاهش تنش اولیه فرد می‌شود. بنابراین می‌توان گفت با ارتقای هوش معنوی، افراد قادر می‌شوند فعالیتها و زندگی خود را در مسیری عمیق‌تر، غنی‌تر و معنادارتر هدایت کنند.

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

هوش معنوی با در اختیار قرار گذاشتن رفتار و سبک زندگی ویژه می‌تواند مانند یک سپر دفاعی افراد را در برابر عوامل زیانبار و تنش‌زای محیطی حفاظت کند، همچنین می‌تواند یک سیستم معنایی شامل هدف‌دار بودن زندگی و احساس خودارزشمندی به‌وجود آورد. این سیستم معنایی می‌تواند مانع از خطرپذیری و رفتار هیجان‌خواهی شود. با عنایت به اثرات مثبت آموزش هوش معنوی پیشنهاد می‌شود:

۱. آگاهی فرهنگیان از هوش معنوی و تأثیر آن بر ابعاد تربیتی دانش‌آموزان افزایش یابد.
۲. از یافته‌های این پژوهشها در تنظیم محتوای برنامه‌درسی آموزش مهارت‌های زندگی بهره‌گیری شود و به‌مثابه آموزشی برای پیشگیری از آسیب‌های اجتماعی، به‌ویژه رفتارهای پرخطر در نوجوانان مورد استفاده قرار گیرد.
۳. در بسته آموزشی هوش معنوی ابعاد شایستگی فردی، ارتباط با دوستان و ساختار فردی در قالب معناسازی شخصی به‌آزمودنیها آموزش داده شود.
۴. مسئولیت آموزش هوش معنوی به مشاوران و نیروهای متخصص در مدارس واگذار شود.
۵. یافته‌های این پژوهش در مراکز مشاوره و روان‌درمانی، به‌عنوان روشی برای دستیابی به معنا، در زندگی مراجعین مورد استفاده قرار گیرند.
۶. با توجه به نقش مؤثری که رسانه‌های جمعی در شکل‌دهی و جهت‌گیری افکار عمومی دارند، آموزش هوش معنوی از طریق رسانه‌ها به‌صورت فیلم، تیزر، پیام‌های کوتاه و... مورد توجه قرار گیرد.

- اکبری زردخانه، سعید. (۱۳۹۳). تدوین الگوی نظری مهارت‌های زندگی دانشجویان در فرهنگ ایرانی به منظور تولید ابزار بومی: با تأکید بر الگوی سازمان جهانی بهداشت. رساله دکتری. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی. دانشگاه علامه طباطبائی.
- جوکار، بهرام و کمالی، فاطمه. (۱۳۹۵). رابطه معنویت و نظم‌جویی شناختی هیجان. فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی، ۱۲ (۴۸)، ۳۷۷-۳۸۵.
- حسین‌ثابت، فریده و عطایی، هایل. (۱۳۹۴). بررسی رابطه هوش معنوی با صبر و استرس ادراک شده در دانشجویان. مجله پژوهش در دین و سلامت، ۲ (۱)، ۲۵-۳۳.
- خدابخشی کولایی، آناهیتا؛ حیدری، صدیقه؛ خوش‌کنش، ابوالقاسم و حیدری، محمود. (۱۳۹۲). ارتباط هوش معنوی با تاب‌آوری در برابر استرس و ترجیح روش زایمان در بین زنان باردار. مجله زنان، مامایی و نازایی ایران، ۱۶ (۵۸)، ۸-۱۵.
- رجایی، علیرضا. (۱۳۸۹). هوش معنوی: دیدگاه‌ها و چالش‌ها. فصلنامه علمی پژوهشنامه تربیتی، ۵ (۲۲)، ۱-۲۸.
- رسا، زاله؛ رضایی، محمدعلی و بیگدلی، ایمان. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش شکوفایی بر کاهش پریشانی روان‌شناختی دانش‌آموزان دبیرستانی. مجله روانشناسی بالینی، ۹ (۱)، ۳۹-۴۹.
- سلیمانی، سمیرا؛ رضایی، علی‌محمد؛ کیان‌ارثی، فرحناز؛ هژیریان، هانیه و خلیجی پاچی، کوکب. (۱۳۹۴). ساخت و اعتباریابی پرسشنامه شکوفایی بر مبنای مدل سلیگمن در دانشجویان ایرانی. پژوهش و سلامت، ۵ (۱)، ۳-۱۲.
- سهرابی، فرامرز و ناصری، اسماعیل. (۱۳۹۵). هوش معنوی و مقیاس‌های سنجش آن. تهران: آوای نور.
- شربیفی‌درآمدی، پرویز. (۱۳۸۶). آموزش و پرورش عاطفی-اجتماعی و نقش هوش هیجانی. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۲۳ (۲)، ۷-۳۲.
- صبحی‌قراملکی، ناصر و پرزور، پرویز. (۱۳۹۳). مقایسه هوش معنوی و هوش هیجانی دانشجویان و طلاب. فرهنگ در دانشگاه اسلامی، ۴ (۲)، ۲۹۷-۳۱۰.
- فاطمی، میرمسعود؛ زارع، محمد؛ خرازی‌افرا، فاطمه و خرازی‌افرا، محمد. (۱۳۹۳). بررسی رابطه بین رشد معنویت و چگونگی مقابله با شرایط استرس‌زا در بین اینترن‌های رشته پزشکی دانشگاه آزاد اسلامی واحد پزشکی تهران. مجله علوم پزشکی دانشگاه آزاد اسلامی، ۲۴ (۱)، ۴۹-۵۳.
- کدیور، پروین. (۱۳۹۶). روان‌شناسی اخلاق. تهران: نشر آگه.
- گلین‌تهرانی، شهناز؛ قیاسوند، ملیحه؛ میرمحمدعلی، ماندانا و مهران، عباس. (۱۳۹۳). ارتباط تصویر بدنی دختران نوجوان چاق شهر تهران با افسردگی، اضطراب و تنش. نشریه پایش، ۱۳ (۴)، ۴۳۳-۴۴۰.
- محمودی، مسعود. (۱۳۹۱). بررسی رابطه هوش معنوی، خودشکوفایی و وجدان‌کاری معلمان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی. دانشگاه سیستان و بلوچستان.
- محمودی‌راد، غلامحسین و باقریان، فاطمه. (۱۳۹۴). تأثیر آموزش هوش معنوی بر استرس شغلی پرستاران. فصلنامه مدیریت پرستاری، ۴ (۱)، ۶۹-۷۹.
- مرعشی، سیدعلی. (۱۳۹۰). تأثیر آموزش هوش معنوی بر بهزیستی روانشناختی، اضطراب وجودی و هوش معنوی در دانشجویان دانشکده نفت اهواز. رساله دکتری. دانشگاه شهید چمران اهواز.
- مشیریان‌فراچی، سیده‌مریم؛ غنایی چمن‌آباد، علی؛ اصغری‌ابراهیم‌آباد، محمدجواد؛ مشیریان‌فراچی، سید محمد مهدی؛ نجمی، مصطفی؛ غفاریان‌مسلمی، حامد و محمد دوست، محمد. (۱۳۹۴). پیش‌بینی دشواری تنظیم هیجان با توجه به هوش

معنوی در مجرمین زندان مشهد. مجله دین و سلامت، ۳ (۱)، ۳۹-۴۸.
منصور، محمود. (۱۳۹۵). روانشناسی ژنتیک: تحول روانی از تولد تا پیری. تهران: انتشارات سمت.

- Amram, J. (2009). *Intelligence beyond IQ: The contribution of emotional and spiritual intelligences to effective business leadership*. (Unpublished dissertation). Institute of Transpersonal Psychology, Palo Alto, California.
- Amram, Y., & Dryer, C. (2007). *The development and preliminary validation of the Integrated Spiritual Intelligence Scale (ISIS)*. Unpublished manuscript.
- Bowell, R. A. (2004). *The 7 steps of spiritual intelligence (the practical pursuit of purpose, success, and happiness)*. UNKNO.
- Cohen, J., Cohen, P., West, S. G., & Aiken, L. S. (2002). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences*. Routledge.
- Dekmar, B. (2006). *Spiritual formation in women: A theoretical examination of Christian spirituality and self-concept*. (Unpublished thesis). 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 adolescents in East Asia: Methods and tools for research. *Journal of Science Research, Hue University*, 61, 109-122.
- Emmons, R. A. (1999). *The psychology of ultimate concern: Motivation and spirituality in personality*. Guilford Press.
- _____. Is spirituality an 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*. Toronto: Multi-Health System.
- Fitzgerald, B. (2005). An existential view of adolescent development. *Adolescence*, 40(160), 793-799.
- Gardner, H. E. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligence for the 21st century*. New York: Basic Books.
- _____. (2000). A case against spiritual intelligence. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 10(1), 27-34.
- Ghoreyshi Rad Salari, F. (2002). *Confrontation des crises chez des adolescents: Contribution à l'étude de la variabilité interculturelle (France et Iran)*. (Doctoral dissertation). Université Paul Valéry Montpellier France.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348-362.
- 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.
- Hosseini, S. H., Mousavi, S. E., & Rezazadeh, H. (2004). Assessment of mental health in students of junior high schools in the city of Sari, Iran. *Journal of Fundamentals of Mental Health*, 6(19-20), 92-99.
- Kim, Y., Seidlitz, L., Ro, Y., Evinger, J. S. & Duberstein, P. R. (2004). Spirituality and affect: A function of changes in religious affiliation. *Personality and Individual Differences*, 37(4), 861-870.

- King, D. B. (2008). Personal meaning production as a component of spiritual intelligence. *The 5th Biennial International Conference on Personal Meaning*. Toronto, Ontario, 24-27, 2008.
- Lysne, C. J., & Wachholtz, A. B. (2011). Pain, spirituality, and meaning making: What can we learn from the literature? *Religions*, 2(1), 1-16.
- Mabe, P. A., & Josephson, A. M. (2004). Child and adolescent psychopathology: Spiritual and religious perspectives. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 13(1), 111-125.
- Mascaro, N., & Rosen, D. H. (2006). The role of existential meaning as a buffer against stress. *Journal of Humanistic Psychology*, 46(2), 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)*, 2(4), 11-24.
- Paynter, R. A. (2001). *Introducing spirituality into NewStart life skills*. (Master's thesis). Royal Roads University.
- Simpson, J. A., & Weiner, E. S. C. (1989). *The Oxford English Dictionary*. Oxford: Clarendon Press.
- Sisk, D. A., & Torrance, E. P. (2001). *Spiritual intelligence: Developing higher consciousness*. Buffalo, NY: Creative Education Foundation Press.
- Smeltzer, S. C., Bare, B. G., Hinkle, J. L., & Cheever, K. H., (2007). *Brunner & Suddarth's textbook of medical – surgical nursing* (11th ed.). Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
- Smith, S. (2004). Exploring the interaction of trauma and spirituality. *Traumatology*, 10(4), 231-243.
- Tuck, I. (2012). A critical review of a spirituality intervention. *Western Journal of Nursing Research*, 34(6), 712-735.
- Veisheh, 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*, 5(S3), 2268-2277.
- Wigglesworth, C. (2004). *Spiritual intelligence and why it matters*. Available at: <https://www.innerworkspublishing.com/news/vol22/intelligence.htm>
- Wolman, R. N. (2001). *Thinking with your soul: Spiritual intelligence and why is matter*. New York: Harmony Book.
- World Health Organization. (1999). *Partners in skills education: Conclusions from a United Nations inter-agency meeting*. Geneva: Department of Mental Health.
- _____. (2004). *ICD-10: international statistical classification of diseases and related health problems: tenth revision* (2nd ed). World Health Organization.
- _____. (2005). *Child and adolescent mental health policies and plans*. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/43068>
- Zohar, D. & Marshall, I. (2000). *SQ: Spiritual intelligence: The ultimate intelligence*. New York, NY, USA: Bloomsbury.