

The analysis of spiritual intelligence amongst the implementers and the receivers of "Religion and Life" curriculum in high school

Mohammad Amini, Mohammad Reza Tamanayifar, Asiye Nezhad

^{1, 2}Assistant professor, Kashan University, Kashan, Iran

³MA, Kashan University, Kashan, Iran

Abstract

The chief aim of this essay is to study and to analyze the position of spiritual intelligence and its components amongst the implementer and the receivers of "Religion and Life" curriculum in the fourth grade of high school. All the teacher, Teaching the "Religion and Life" courses, along with the 348 fourth grade high school students, who were chosen randomly based on the clustering sampling method, were selected as the statistical population. A questioner, consisted of 42 questions about spiritual intelligence, was, then, used to collect the data. The validity and reliability, both, have been confirmed; the first by means of the theoretical sources as well as the experts of the field and the second by Coronbach's Alpha (%85). Both descriptive statistics (mean and slandered deviation) and inferential statistic (t-test) were used to analyze the data. Based on the findings, it can be concluded that the teachers and students are not highly different in terms of spiritual intelligence; whereas, this difference is more conspicuous between the boys and the girls. In addition, these findings indicate that the degree of knowledge and awareness of teachers about spiritual intelligence and its components is very low and, therefore, there is a serious challenge in this filled. The priority, hence, should be given to promote the spiritual intelligence as well as changes in both textbooks and teaching methods.

Keywords: Intelligence, Spiritual intelligence, Spirituality, God's kingdom, Adaptive behavior

تحلیل جایگاه هوش معنوی در میان مجریان و دریافت کنندگان کتاب درسی دین و زندگی دوره متوسطه

محمد امینی^{*}، محمد رضا تمنایی فر، آسیه نژاد

^{۱و۲}استادیار دانشکاه کاشان، کاشان، ایران

کارشناس ارشد دانشگاه کاشان، کاشان، ایران

چکیده

هدف این پژوهش، بررسی و تحلیل جایگاه هوش معنوی و مؤلفه‌های آن در میان مجریان و دریافت کنندگان برنامه درسی دین و زندگی سال چهارم متوسطه است. جامعه آماری این تحقیق شامل تمام دبیران دین و زندگی و دانش‌آموزان سال چهارم متوسطه کاشان است که از میان آنها با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای ۳۴۸ دانش‌آموز انتخاب شدند. با توجه به محدود بودن تعداد دبیران، همه آنها مورد مطالعه قرار گرفتند. برای جمع‌آوری اطلاعات از پرسشنامه ۴۲ سؤالی هوش معنوی استفاده گردید. روایی پرسشنامه با توجه به منابع نظری موجود و دیدگاه‌های متخصصان و پایایی آن از طریق آلفای کرونباخ ۰/۸۵ تأیید گردید. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از شاخص‌های آمار توصیفی (میانگین، انحراف معیار) و آمار استنباطی (آزمون t) استفاده شد. نتایج حاصله از این پژوهش نشان داد که میان دبیران دین و زندگی و دانش‌آموزان سال چهارم متوسطه از نظر هوش معنوی تفاوت معناداری وجود ندارد. در عین حال که میان دانش‌آموزان دختر و پسر از نظر میزان برخورداری از هوش معنوی تفاوتی معنادار وجود دارد. علاوه بر این، یافته‌های پژوهش حاضر مؤید آن است که میزان شناخت و آگاهی دبیران دین و زندگی از مؤلفه‌های هوش معنوی در حد نازلی است و اصولاً این حوزه در مقطع متوسطه با تنگناها و چالش‌های جدی مواجه است. در عین حال، با توجه به یافته‌های حاصل از این پژوهش، بر ارتقای هوش معنوی دانش‌آموزان و دبیران دین و زندگی و اتخاذ تدابیر لازم به منظور اصلاح کتب درسی و روش‌های تدریس در راستای رشد و پرورش هوش معنوی تأکید شده است.

واژگان کلیدی: هوش، هوش معنوی، معنویت، منطقه خدا، رفتار انطباقی

مقدمه

یکی از مهمترین مفاهیم حوزه روان‌شناسی و علوم تربیتی که همواره پیرامون آن مباحث و مجادلات فراوانی وجود داشته است، مفهوم هوش (intelligence) است. واقعیت آن است که تا مدتی مدید مطالعات و بررسی‌های مربوط به هوش و ابعاد مختلف آن عمدتاً بر سنجش و اندازه‌گیری ویژگی‌ها و مهارت‌های شناختی (cognitive skills) و عقلانی هوش افراد و گزارش آن به صورت بهره هوشی (Intelligence Quotient (IQ)) متمرکز بوده است. در ایجاد و بسط چنین دیدگاه و ذهنیتی از هوش، مطالعات و پژوهش‌های آن دسته از روان‌شناسان متقدمی که با رویکرد روانسنجی درصدد اندازه‌گیری کارکردهای عقلانی و هوشی افراد بوده‌اند، تأثیر قابل توجهی داشته است (Atkinson&etc, 2001). در قلمرو آموزش و پرورش و برنامه‌های درسی مدارس، نتیجه توجه و تأکید صرف بر جنبه‌های شناختی و عقلانی هوش دانش‌آموزان، غفلت از سایر قابلیت‌ها و استعداد‌های متعدد یا چندگانه آنان و به تبع آن ایجاد مدارس و مراکز آموزشی است که هوارد گاردنر (Howard, 1990 Gardner) در نظریه هوش‌های چند گانه (multiple Intelligence Theory) خود، آنها را مدارس همسان و یک شکل نامیده است.

اما امروزه با توجه به تحولات فزاینده فکری و معرفتی و نیز پیشرفت‌های علمی بشر در عرصه‌های مختلف، مشخص شده است که اصولاً بهره هوشی یا نتایج آزمون‌های پیشرفت تحصیلی علیرغم ارزش و جایگاهی که در میان عموم مردم دارند، به درستی نمی‌توانند قاطعانه پیش‌بینی کنند که چه کسی در زندگی موفق خواهد بود (Goleman, 2003). در نتیجه چنین تحولاتی بوده که طی سال‌های اخیر، ابعاد چشم اندازه‌ها و ساحت‌های جدیدی از هوش نظیر هوش هیجانی، هوش اجتماعی و هوش معنوی (spiritual intelligence) مطرح شده، علاقه و توجه متخصصان و کارگزاران حوزه‌های مختلف از جمله سیاست‌گذاران، برنامه ریزان، رهبران سازمان‌ها، مدیران مدارس و معلمان را به خود جلب کرده است.

هوش معنوی، به عنوان یکی از قلمروهای هوشی جدید ترکیب دو مفهوم معنویت (spirituality) و هوش با یکدیگر را مورد تأکید قرار داده است (Zohar & Marshall, 2000; Nobel 2000; Vaughan, 2002; Emmons, 2000). همچنان که از مفهوم هوش معنوی بر می‌آید، این حوزه بر نقش، اهمیت و جایگاه عنصر معنویت در ابعاد مختلف زندگی فردی و اجتماعی انسان تأکید می‌نماید که مدت‌ها به دلیل حاکمیت تفکر علمی و رفتارگرایانه و نیز تسلط فناوری‌های مادی و ماشینی شدن زندگی بشر مورد غفلت بوده است. در واقع، باید بر این نکته تأکید کرد که «در دهه‌های اخیر مفهوم معنویت و کاربردهای آن در دنیا به ویژه دنیای غرب اهمیت زیادی یافته است. به طوری که مفاهیمی همچون خدا، مذهب و معنویت که موضوعاتی خصوصی قلمداد می‌شدند، وارد تحقیقات علمی و مباحث آکادمیک در حوزه علوم انسانی شده‌اند» (Farhangy, et al 2009).

زوهار و مارشال (Zohar & Marshall, 2000) که به همراه ایمونس (Emmons, 2000) به عنوان اولین صاحب نظرانی نام برده می‌شوند که مفهوم هوش معنوی را ابداع و به مجامع علمی روان‌شناسی و تربیتی معرفی کردند، معتقدند هوش معنوی بیانگر آن نوع هوشی است که افراد از طریق آن مسائل مربوط به معنی (meaning) و ارزش‌ها را حل کرده، فعالیت‌ها و زندگی خود را در بافت و بستری غنی‌تر، وسیع‌تر و معنادارتر قرار می‌دهند. اندیشمندان مذکور با نام بردن از هوش معنوی به عنوان هوش غایی (ultimate intelligence) تأکید می‌کنند که هوش معنوی به انسان کمک می‌کند تا بفهمد کدام اقدام یا مسیر و راه زندگی معنادارتر از گزینه‌های دیگر است. به علاوه این نوع هوش ارتباط و تعامل میان جسم و ذهن انسان را تسهیل کرده، در نتیجه بنیاد و پایه اصلی رشد و تحول فرد، معناداری زندگی و یکپارچگی سلوک و رفتارهای مختلف او است.

همچنین، از دیدگاه زوهار و مارشال مهمترین شاخص‌ها و نشانگرهای هوش معنوی شامل انعطاف پذیری و هشیاری درونی نسبت به خویشتن، توانایی مقابله و غلبه

بر مشکلات، الهام از ارزش‌ها، تفکر وحدت‌گرا، جستجو برای پاسخ به سؤالات بنیادین، عدم وابستگی به دیگران و مقاومت در برابر کلیشه‌ها و سنت‌های معمول جامعه هستند (Halama & Strizenec, 2004). از سوی دیگر، صاحب نظران مذکور با تأکید بر این که نقش و اهمیت هوش اساساً در نشان دادن و حل مسائلی است که ماهیتی منطقی، معنایی، احساسی و ارزشی دارد (Raghib, et al, 2008) بنیادهای زیستی و عصب شناختی هوش معنوی و آنچه را که در پژوهش‌های پرسینگر (Persinger, 1996) و راما چاندران (Ramachandran, 1999) به عنوان منطقه خدا (God Spot) در بخش لب گیجگاهی (temporal lobes) نامیده شده است، تأیید نموده، تصریح می‌کنند هنگامی که کانون هیجانی مغز تحریک می‌شود، فعالیت‌های شدیدتری در لب‌های گیجگاهی رخ می‌دهد. به طوری که حتی اگر اثر تجربه‌های معنوی بر لب‌های گیجگاهی چند ثانیه بیشتر نباشد، اثر عاطفی و هیجانی مداومی را در سرتاسر زندگی خواهد داشت. لذا، بدون تردید کارکردهای مغزی به تجارب معنوی مربوط است.

ایمونس (Emmons, 2000) نیز با توجه به این که مبانی زیست شناختی هوش معنوی را در سه سطح زیست شناسی تکاملی (evolutionary biology)، ژنتیک رفتاری (behavior genetics) و سیستم‌های عصبی (neural systems) مطرح و مورد بحث قرار می‌دهد (Rajai, 2010) به طور ویژه بر استفاده و به کارگیری هوش معنوی برای حل مسائل روزمره و اساسی زندگی تأکید می‌کند. از دیدگاه وی، زندگی به عنوان کاربرد سازگارانه منابع و اطلاعات معنوی جهت حل مسائل مختلف و دستیابی به اهداف مهم زندگی باعث احیا و فعلیت بخشیدن ظرفیت‌های معنوی افراد در موقعیت‌های علمی می‌گردد. با استناد به چنین دیدگاهی است که صاحب نظر ایمونس هوش معنوی را متشکل از پنج توانایی یا قابلیت معرفی می‌کند. این توانایی‌ها شامل قابلیت تعالی بخشی به امور فیزیکی و مادی (The capacity to transcend the physical and material)، توانایی تجربه کردن حالات روشنفکرانه و برتر آگاهی (The ability to experience heightened states of

از دیدگاه ناسل (Nasel, 2004) هوش معنوی قلمرویی است که فراتر از روابط مادی و شناختی فرد با محیط پیرامونی خود بوده، بر دیدگاه شهودی و متعالی انسان نسبت به کل هستی و زندگی استوار است. این دیدگاه و رویکرد کل گرایانه در بردارنده همه تجارب و وقایع زندگی بوده که فرد می‌تواند از آن برای معنا بخشیدن و تفسیر دوباره تجربیات خود بهره گیرد. از این منظر، هوش معنوی ابعاد ذهنی و ناملموس معنویت را با فعالیت‌ها و مشکلات افراد در دنیای واقعی ترکیب و تلفیق می‌نماید. آمرام (Amram, 2007) هوش معنوی را به عنوان توانایی تلفیق و کاربرد منابع و کیفیات معنوی توسط فرد در راستای افزایش عملکرد و سعادت در زندگی روزانه تعریف می‌کند. این صاحب نظر، از طریق تحقیق و تحلیل ۷۱ مصاحبه انجام گرفته با پیروان ادیان مختلف، نهایتاً نتیجه‌گیری می‌کند که هوش معنوی دارای هفت موضوع (theme) یا بعد اصلی است که شامل هشیاری (consciousness) و معرفت، بخشندگی (grace)، معناداری (meanings)، تعالی و عروج (transcendence)، ایمان (truth)، پذیرش مسالمت آمیز (peaceful surrender) و هدایت درونی (inner directedness) می‌شود.

از دیدگاه واگان (Vavghan, 2002) نیز هوش معنوی با زندگی درونی ذهن و روح (espirit) و روابط آن با جهان خارج مرتبط بوده، بیانگر وجود قابلیت و ظرفیت لازم برای فهم عمیق پرسش‌های هستی شناختی و بصیرت و بینش نسبت به سطوح مختلف آگاهی و هشیاری است. از دیدگاه این صاحب نظر، هوش معنوی در قالب معرفت دائمی و هشیاری عمیق نسبت به ماده، زندگی، بدن، ذهن، نفس و روح درآمده و از این منظر، چیزی فراتر از توانایی ذهنی

۱ - ظرفیت‌های محوری (core capacities): مانند توجه و علاقه به مسائل هستی‌شناختی و وجودی مثل ژرف اندیشی، تأمل، الهام و درخود فرورفتگی

۲ - ارزش‌های محوری (core values): مانند مسؤولیت‌پذیری، عبادت، مهربانی، پیوستگی و وحدت، احساس ثبات و تعادل

۳ - تجارب محوری (core experiences): شامل مواردی همچون تجارب غایی، تجربه تعالی و عروج و هشیاری عمیق

۴ - فضیلت‌های اصلی (key virtues): مانند عدالت، مهربانی، مراقبت از دیگران

۵ - توجه به نظام نمادین (symbolic): مانند شعر، موسیقی، استعاره و داستان

۶ - حالات مغزی (brain states): مانند خلسه و از خود بی خود شدن

از دیدگاه سانتوس (Santos, 2006) هوش معنوی ناظر بر ارتباط فرد با آفریننده جهان بوده، به معنای توانایی شناخت اصول حاکم بر زندگی و زندگانی بر مبنای این اصول و قوانین است. مک مولن (Mc Mullen, 2003) نیز با اذعان به ویژگی‌های اصلی هوش معنوی یعنی پرسش‌سؤالات بنیادی، تصریح می‌کند که اصولاً این نوع هوش بیشتر مرتبط با پرسیدن است تا پاسخ دادن. یعنی آن که فرد مجموعه‌ای از سؤالات اساسی را در مورد جایگاه خود، زندگی، هستی و جهان پیرامون مطرح می‌نماید. از نظر هالاما و استریزنک (Halama & Strizenes, 2004) عنصر مهم و اصلی هوش معنوی توانایی دریافت و فهم معنای زندگی است. زیرا این نوع هوش متضمن استفاده فرد از توانایی‌ها و ظرفیت‌های معنوی خود است. الکینز و کاوندیش (Elkins & Cavendish, 2004) نیز در بیان آثار و نتایج هوش معنوی خاطر نشان می‌سازند که این نوع هوش باعث می‌شود که انسان با ملایمت و عطوفت بیشتری به مشکلات نگاه کرده، تلاش بیشتری نیز برای پیدا کردن راه حل مسائل انجام دهد. در عین حال، هوش معنوی ظرفیت بردباری و تحمل مشکلات مختلف را افزایش می‌دهد.

فردی است و انسان را به ماوراء فرد (transpersonal) و روح مطلق متصل می‌کند. به بیان دیگر، هوش معنوی ورای رشد روان‌شناختی متعارف، بر آگاهی و شناخت از رابطه انسان با وجود متعالی، افراد دیگر، زمین و همه موجودات دیگر دلالت دارد. در تبیین آثار مثبت هوش معنوی، واگان معتقد است این نوع هوش قلب را باز، ذهن را روشن و الهام بخش روح است و ذهن و روان انسان را با بستر وجود و هستی پیوند می‌دهد. به علاوه، هوش معنوی از طریق عمل و فعالیت رشد و تکامل می‌یابد.

ویگلورث (Wigglesworth, 2006) هوش معنوی را به عنوان توانایی عمل و زندگی توأم با خرد و شفقت، سازگاری و انطباق با جهان درونی و عینی (واقعی) فارغ از شرایطی که فرد در آن قرار دارد، تعریف می‌کند. وی همچنین، قابلیت‌های هوش معنوی را در قالب چهار حیطة اصلی شامل آگاهی از خود و خود متعالی (higher self/ ego self awareness)، آگاهی از جهان هستی (universal awareness)، تسلط بر خود و خود متعالی (higher self/ego self mastery) و حضور معنوی و تسلط اجتماعی (presence/ social mastery) می‌دهد. کینگ (king, 2008) نیز با تعریف هوش معنوی به عنوان مجموعه‌ای از توانایی‌ها و ظرفیت‌های ذهنی انطباقی که مبتنی بر ابعاد غیر مادی و متعالی است، مؤلفه‌های آن را شامل تفکر وجودی (هستی‌شناسانه) انتقادی (critical existential thinking) (توانایی تفکر و تأمل نقادانه در مورد معناداری، هدف، هستی‌ماورایی)، تولید معانی شخصی (personal meaning production) (توانایی ایجاد حس معناداری فردی در زندگی و خلق اهداف)، هشیاری متعالی (transcendence awareness) (توانایی کشف و شناخت ظرفیت‌های ورای مادی، غیر مادی (non materialistic) و کل نگر) و گسترش حالت آگاهی و هشیاری (conscious state expansion) (توانایی تجربه و ورود به مراحل بالای رشد معنوی، اتحاد، وحدت و یکپارچگی با کل هستی) می‌داند. سیسک و تورنس (Sisk & Torrance, 2001) نیز مؤلفه‌های هوش معنوی را به قرار زیر معرفی می‌کنند:

آموزش‌های دینی به دانش‌آموزان شده است. بیندر (Binder, 2011) در پژوهش خود نتیجه می‌گیرد که رشد و پرورش هوش معنوی و سواد آموزی معنوی دانش‌آموزان باید به عنوان یک اولویت اساسی در برنامه‌های درسی مدارس ابتدایی مورد تأکید قرار بگیرد. زیرا این رویکرد، باعث تحول اساسی در فرآیندهای یاددهی و یادگیری مدارس شده، همه مشارکت کنندگان در محیط مدرسه را نیز کاملاً درگیر می‌سازد. پژوهش لوویک (Lovik, 2010) تأثیرات ویژگی‌های سازمانی و تجارب فراهم شده برای دانش‌آموزان را بر روی رشد معنوی آنان مورد بررسی قرار داده، تأیید می‌کند که هر چقدر سازمان‌های آموزشی دارای ساختار مشارکتی‌تر باشند، امکان بیشتری برای رشد معنوی دانش‌آموزان فراهم می‌گردد.

دافی (Duffy, 2005) در پژوهش خود نشان می‌دهد که رهبران دارای قابلیت‌های معنوی بالا از توانایی بیشتری جهت مقابله با موانع و مشکلات مختلف بهره‌مند بوده، صفاتی همچون اراده و ایمان قوی و خود کنترلی (self-control) بیشتری را از خود بروز می‌دهند. پژوهش فابریکاتور و همکاران (Fabricator & Fenzel, 2000) هم مؤید تأثیر زیاد معنویت بر روی میزان رضایت از زندگی است.

از دیدگاه صمدی (Samadi, 2006) اصولاً یک برنامه درسی جامع باید بر درک جامع و عمیق قابلیت‌ها و ابعاد وجودی انسان مبتنی باشد. از این منظر، توجه به هوش معنوی دانش‌آموزان می‌تواند به عنوان یک زمینه مهم در نظر گرفته شود. زیرا پرورش معنویت باعث می‌شود که دانش‌آموزان نسبت به رفتارها و تجارب معنوی خود و نیز نحوه به کارگیری آن در حل مسائل مختلف فردی و اجتماعی خود آگاهی یابند. در عین حال، وجود معنویت در روابط مختلف فرد با خود، دیگران و جهان هستی از بعد دنیوی و مذهبی، نقش و اهمیت پرورش دادن آن را خاطر نشان می‌سازد. غباری بناب و همکاران (Ghobari Banab, 2007) نیز با تأکید بر این که هوش معنوی فراتر از روابط مادی و شناختی انسان با محیط پیرامونی خود است، معتقدند که این مفهوم ناظر بر نوعی سازگاری و رفتار حل

به هر حال، تأمل در مجموعه مطالب و دیدگاه‌هایی که توسط صاحب نظران و متخصصان مختلف در مورد هوش معنوی ارائه شده، علاوه بر آن که نشان دهنده تحول بنیادینی است که اساساً در نوع نگاه و ذهنیت (mentality) موجود نسبت به مقوله هوش به وجود آمده است، مؤید نقش و جایگاهی است که اصولاً این قلمرو هوشی در رشد و بروز بخش قابل توجهی از توانایی‌ها و ظرفیت‌های درونی و ذاتی انسان دارد. نقشی که اگر چه در برداشت‌های جاری از هوش (یعنی به عنوان یک پدیده شناختی و عقلانی صرف) مغفول مانده، ولی اکنون پژوهش‌های مختلف مستندات لازم را برای توجه و بها دادن به آن فراهم نموده است.

بوومن و اسمال (Bowman & Small, 2010) با اذعان به این که رشد معنوی دانشجویان به عنوان یک موضوع مهم، کمتر در پژوهش‌های دانشگاهی مورد توجه قرار گرفته است، در تحقیق خود نشان می‌دهند که رشد هوش معنوی دانشجویان با گرایش‌های مذهبی و نیز تجارب و فعالیت‌هایی که در این زمینه در مؤسسات آموزش عالی طراحی و اجرا می‌گردد، کاملاً مرتبط است. دانیلیوک و همکاران (Daniliuk, 2010) در پژوهش خود نقش و اهمیت پرورش هوش معنوی را در رشد اخلاق و معنویت دانش‌آموزان مدارس روسیه مورد بررسی قرار داده، نتیجه گیری می‌کنند که گنجاندن هوش معنوی در قالب برنامه‌های درسی مراکز آموزشی به همراه تعامل مدرسه با سایر نهادهای اجتماعی شرایط لازم را برای پرورش اخلاقی، معنوی و حتی عقلانی دانش‌آموزان فراهم می‌سازد. کینگ (King, 2010) در پژوهش خود تلاش می‌کند تا از طریق روایت و تشریح داستان خلقت انسان، منظومه شمسی و جهان هستی برای دانش‌آموزان، به عنوان ابزاری جهت رشد سواد آموزی معنوی آنان بهره‌گیرد. بر این اساس، او نتیجه می‌گیرد که رهیافت‌های آموزشی مرتبط با چگونگی آفرینش جهان در احیای ابعاد هوش معنوی دانش‌آموزان بسیار اثرگذار است.

تحقیق بوچانان (Buchanan, 2010) نشان دهنده آن است که رشد و پرورش ویژگی‌ها و ابعاد معنوی معلمان نیز باعث اجرای اثر بخش یک برنامه درسی جدید در زمینه

هوش معنوی و مؤلفه‌های تشکیل دهنده آن دارد. لذا بررسی و ارزیابی این قلمرو هوشی در میان دبیران دین و زندگی و دانش‌آموزان سال چهارم دبیرستان (به عنوان سال پایانی مقطع متوسطه که نوعاً محصول و نتیجه کار باید مشخص و شناسایی گردد) داده‌ها و اطلاعات مستندی را فراهم می‌سازد که بر مبنای آن می‌توان مشخص ساخت که از یک سو، دبیران دین و زندگی (به عنوان مجریان اصلی این برنامه) اصولاً تا چه اندازه از ویژگی‌ها و ظرفیت‌های لازم معنوی برخوردارند و از سوی دیگر، این پژوهش میزان موفقیت و اثر بخشی برنامه درسی دین و زندگی در ایجاد و رشد قابلیت‌ها و ظرفیت‌های دینی و معنوی دانش‌آموزان سال چهارم متوسطه را مشخص و شناسایی می‌نماید

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر از نوع توصیفی - پیمایشی است. در این پژوهش، جامعه مورد مطالعه شامل کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر سال چهارم متوسطه و دبیران درس دین و زندگی سال چهارم متوسطه (سال تحصیلی ۹۱ - ۹۰) در شهرستان کاشان بود. نمونه مورد مطالعه شامل ۳۴۸ نفر از دانش‌آموزان و ۴۲ نفر از دبیران بود که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای گزینش شدند. برای جمع‌آوری اطلاعات از پرسشنامه هوش معنوی استفاده شد. در این پژوهش، از نسخه ۴۲ سؤالی پرسشنامه که از سوی بدیع و همکاران (1389) تدوین و اعتباریابی شده است، استفاده شد. این پرسشنامه، دارای ۴ مؤلفه (تفکر کلی و بعد اعتقادی، توانایی مقابله و تعامل با مشکلات، توانایی پرداختن به سجایای اخلاقی، توانایی خود آگاهی و عشق و علاقه) است. در مطالعه بدیعی و همکاران (1389) که بر روی ۱۰۰۰ نفر از دانشجویان و کارکنان ادارات انجام گرفته است، روایی و پایایی قابل قبولی برای این پرسشنامه گزارش شده است (آلفای کرونباخ و تنصیف به ترتیب برابر با ۰/۸۵ و ۰/۷۸ است. همچنین برای تعیین اعتبار پرسشنامه یاد شده نمره آن با نمره سؤال ملاک همبسته شده و مشخص گردید که رابطه مثبت معناداری بین آنها وجود دارد (۰/۰۰۱ < P و ۰/۵۵ = r) که نشان می‌دهد پرسشنامه هوش معنوی از اعتبار لازم برخوردار است. در پژوهش حاضر، آلفای کرونباخ محاسبه شده برابر ۰/۸۵ است. برای

مسأله است که بالاترین سطح رشد را در حیطه‌های شناختی، اخلاقی، هیجانی و بین فردی شامل شده، فرد را در جهت هماهنگی با پدیده‌های افراد و دستیابی به یکپارچگی درونی و بیرونی یاری می‌دهد.

در تحقیق معلمی و همکاران (Moalemy, et al, 2010) ضمن تأیید رابطه میان معنویت و عدم گرایش به اعتیاد، نقش و تأثیر زیاد گرایش‌ها و جهت‌گیری‌های معنوی در بهداشت روان مورد تأکید قرار گرفته است. در پژوهش فرامرزی و همکاران (Faramarzi, et al, 2009) ارتباط معنادار میان ابعاد مختلف هوش معنوی و هوش هیجانی مورد تأیید قرار گرفته، بر این نکته تأکید شده است که هوش معنوی بیشتر باعث رشد هوش هیجانی افراد می‌گردد. تحقیق رقیب و همکاران (Raghib, et al, 2008) نیز مؤید وجود رابطه معنادار میان هوش معنوی و تأهل دانشجویان است. همچنین یعقوبی (Yaghoobi, 2010) در پژوهش خود نشان می‌دهد که با افزایش نمره هوش معنوی دانشجویان، میزان نمره شادکامی آنها نیز بالاتر می‌رود. پژوهش نادری (Naderi, et al, 2009) نیز رابطه معنادار میان هوش معنوی و رضایت از زندگی را مورد تأیید قرار می‌دهد.

به هر حال، دقت و تأمل در مجموعه مطالب و مستندات نظری و پژوهشی فوق نشان دهنده نقش و کارکردهای مثبت هوش معنوی است. با عنایت به چنین نقشی است که در پژوهش حاضر تلاش شده است تا جایگاه هوش معنوی و مؤلفه‌های آن در میان مجریان (دبیران) و دریافت کنندگان (دانش‌آموزان) درس دین و زندگی سال چهارم متوسطه مورد بررسی و ارزیابی قرار گیرد. لازم به ذکر است که علت انتخاب کتاب درسی دین و زندگی در این تحقیق آن بوده که از نظر پژوهشگران در نظام برنامه ریزی درسی ایران دغدغه‌ها، ارزش‌ها و جهت‌گیری‌های معنوی و دینی نقش اساسی و محوری در طراحی و اجرای برنامه‌های درسی مختلف دارند. بخش قابل ملاحظه‌ای از این دغدغه‌ها و ارزش‌ها در محتوا و تجارب یادگیری (content and learning experiences) مورد نظر و گنجانده شده در کتب درسی دین و زندگی مقاطع تحصیلی مختلف تجلی و انعکاس می‌یابد. از این منظر، محتوای کتب مذکور تجانس و هم‌خوانی مفهومی و معنایی بسیار زیادی با قلمرو

تحلیل جایگاه هوش معنوی در میان مجریان... / ۱۰۱

تجزیه و تحلیل آماری اطلاعات، از شاخص‌های آمار توصیفی (فراوانی، درصد، میانگین، انحراف معیار) و همچنین در سطح آمار استنباطی، از آزمون t وابسته استفاده شد.

جدول ۱ - میانگین متغیر هوش معنوی و مؤلفه‌های آن در نمونه دانش‌آموزان

متغیر	آماره	تعداد	میانگین
هوش معنوی		۳۴۸	۱۴۸.۴۱
تفکر کلی و بعد اعتقادی		۳۴۸	۵۰.۹۲
مقابله و تعامل با مشکلات		۳۴۸	۴۲.۵۷
پرداختن به سجایای اخلاقی		۳۴۸	۳۱.۹۲
خودآگاهی و عشق و علاقه		۳۴۸	۲۴.۶۶

جدول ۲ - میانگین متغیر هوش معنوی و مؤلفه‌های آن بر حسب جنسیت در بین دانش‌آموزان

متغیر	آماره	جنس	تعداد	میانگین
هوش معنوی		دختر	۲۱۸	۱۴۹.۵
		پسر	۱۳۰	۱۴۶.۵
تفکر کلی و بعد اعتقادی		دختر	۲۱۸	۴۸.۵۰
		پسر	۱۳۰	۴۶.۵۳
مقابله و تعامل با مشکلات		دختر	۲۱۸	۴۷.۲۴
		پسر	۱۳۰	۴۸
پرداختن به سجایای اخلاقی		دختر	۲۱۸	۲۹.۲۰
		پسر	۱۳۰	۲۸.۰۳
خودآگاهی و عشق و علاقه		دختر	۲۱۸	۲۴.۵۷
		پسر	۱۳۰	۴۸۹

جدول ۳ - نتایج آزمون t (مقایسه میانگین‌ها) در متغیر هوش معنوی و مؤلفه‌های آن

در دو گروه دانش‌آموزان دختر و پسر

متغیر	آماره	مقدار t	df	سطح معناداری
هوش معنوی		۲.۰۴۶	۳۴۶	۰/۰۴
تفکر کلی و بعد اعتقادی		۳.۲۲۲	۳۴۶	۰/۰۰۱
توانایی مقابله و تعامل با مشکلات		-۰.۷۴۱	۳۴۶	۰/۴۵
پرداختن به سجایای اخلاقی		۲.۴۲۸	۳۴۶	۰/۰۱۶
توانایی خودآگاهی و عشق و علاقه		۱.۱۷۹	۳۴۶	۰/۲۳

یافته‌های پژوهش

یافته‌های حاصل از پاسخ‌های داده شده به سؤالات این پژوهش در ادامه ارائه می‌گردد.

۱ - دانش‌آموزان به چه میزانی از هوش معنوی برخوردار هستند؟

جدول شماره ۱ میانگین متغیر هوش معنوی و مؤلفه‌های آن را در نمونه دانش‌آموزان نشان می‌دهد. بر این اساس، میانگین متغیر هوش معنوی $148/41 =$ است. همچنین میانگین مؤلفه‌های تفکر کلی و بعد اعتقادی، مقابله و تعامل با مشکلات، پرداختن به سجایای اخلاقی و خودآگاهی و عشق و علاقه به ترتیب برابر است با $148/41$ ، $50/92$ ، $42/57$ ، $31/92$ و $24/66$ است.

۲ - آیا میان برخوردار دانش‌آموزان دختر و پسر در نمره کل و مؤلفه‌های هوش معنوی تفاوت معناداری وجود دارد؟

جدول شماره ۲ مربوط به میانگین متغیر هوش معنوی و مؤلفه‌های آن بر حسب جنسیت در بین دانش‌آموزان است. طبق داده‌های این جدول، میانگین نمرات کل هوش معنوی دانش‌آموزان دختر و پسر به ترتیب برابر با $149/5$ و $146/5$ است.

میانگین مؤلفه‌های تفکر کلی و بعد اعتقادی، مقابله و تعامل با مشکلات، پرداختن به سجایای اخلاقی و خودآگاهی و عشق و علاقه در بین دختران به ترتیب برابر $48/50$ ، $47/24$ ، $29/20$ و $24/57$ است و نیز مؤلفه‌های تفکر کلی و بعد اعتقادی، مقابله و تعامل با مشکلات، پرداختن به سجایای اخلاقی و خودآگاهی و عشق و علاقه در بین دانش‌آموزان پسر برابر $46/53$ ، 48 ، $28/03$ و $4/89$ است.

جدول شماره ۳ نتایج آزمون t (مقایسه میانگین‌ها) در متغیر هوش معنوی و مؤلفه‌های آن را در دو گروه دانش‌آموزان دختر و پسر نشان می‌دهد. طبق داده‌های این جدول، بین دانش‌آموزان دختر و پسر از نظر میزان هوش معنوی (نمره کل) تفاوت معناداری وجود دارد؛ به طوری که میانگین هوش معنوی دانش‌آموزان دختر بیش از پسران است. همچنین در مؤلفه‌های تفکر کلی و بعد اعتقادی و

پرداختن به سجایای اخلاقی نیز تفاوت معناداری مشاهده شده است (میانگین مؤلفه‌های تفکر کلی و بعد اعتقادی و پرداختن به سجایای اخلاقی در بین دختران بالاتر از دانش‌آموزان پسر مشاهده شده است)؛ در حالی که در مؤلفه‌های توانایی مقابله و تعامل با مشکلات و توانایی خودآگاهی و عشق و علاقه بین دانش‌آموزان دختر و پسر تفاوت معناداری وجود ندارد.

۳ - دبیران دین و زندگی به چه میزانی از هوش معنوی برخوردارند؟

جدول شماره ۴ میزان برخوردار دانش‌آموزان از هوش معنوی و مؤلفه‌های آن را نشان می‌دهد. همان طور که در جدول مشاهده می‌شود، میانگین هوش معنوی دبیران برابر با $150/09$ است.

همچنین میانگین مؤلفه‌های تفکر کلی و بعد اعتقادی، مقابله و تعامل با مشکلات، پرداختن به سجایای اخلاقی و خودآگاهی و عشق و علاقه در بین دبیران برابر $50/93$ ، $42/57$ ، $31/93$ و $24/67$ است.

۴ - آیا بین برخوردار دانش‌آموزان دبیران زن و مرد در زمینه هوش معنوی و مؤلفه‌های آن تفاوت معناداری وجود دارد؟

جدول شماره ۵ میانگین‌های هوش معنوی و مؤلفه‌های آن را در نمونه دبیران بر حسب جنسیت نشان می‌دهد. بر اساس داده‌های این جدول، میانگین نمره کل هوش معنوی در بین دبیران زن برابر با $151/7$ و میانگین دبیران مرد برابر با $148/5$ است.

جدول شماره ۶ خلاصه نتایج آزمون t (تفاوت میانگین‌ها) در متغیر هوش معنوی و مؤلفه‌های آن را در بین دبیران بر حسب جنسیت نشان می‌دهد. با توجه به داده‌های این جدول، بین دبیران زن و مرد در نمره کل هوش معنوی و مؤلفه‌های آن (تفکر کلی و بعد اعتقادی، پرداختن به سجایای اخلاقی، توانایی مقابله و تعامل با مشکلات و توانایی خودآگاهی و عشق و علاقه) تفاوت معناداری وجود ندارد. به عبارت دیگر، دبیران زن و مرد تقریباً به یک میزان از هوش معنوی، تفکر کلی و بعد اعتقادی، توانایی پرداختن به سجایای اخلاقی، توانایی مقابله و تعامل با مشکلات و توانایی خودآگاهی و عشق و

تحلیل جایگاه هوش معنوی در میان مجریان... / ۱۰۳

و دبیران نشان می‌دهد. طبق داده‌های این جدول، بین دبیران و دانش‌آموزان در نمره کل هوش معنوی و همچنین مؤلفه توانایی خودآگاهی و عشق و علاقه تفاوت معناداری وجود ندارد. ولی از نظر مؤلفه‌های تفکر کلی و بعد اعتقادی، توانایی مقابله و تعامل با مشکلات و توانایی پرداختن به سجایای اخلاقی تفاوت معناداری بین دبیران و دانش‌آموزان مشاهده می‌شود.

علاقه برخوردارند. ۵ - آیا بین میزان برخورداری دبیران و دانش‌آموزان در نمره کل هوش معنوی و مؤلفه‌های آن تفاوت معناداری وجود دارد؟ جدول شماره ۷ نتایج آزمون t (تفاوت میانگین‌ها) در متغیر هوش معنوی و مؤلفه‌های آن را در بین دانش‌آموزان

جدول ۴ - میانگین نمره کل هوش معنوی و مؤلفه‌های آن در نمونه دبیران

متغیر	آماره	تعداد	میانگین
هوش معنوی		۴۲	۱۵۰.۰۹
تفکر کلی و بعد اعتقادی		۴۲	۵۰.۹۳
مقابله و تعامل با مشکلات		۴۲	۴۲.۵۷
پرداختن به سجایای اخلاقی		۴۲	۳۱.۹۳
خودآگاهی و عشق و علاقه		۴۲	۲۴.۶۷

جدول ۵ - میانگین هوش معنوی و مؤلفه‌های آن در نمونه دبیران بر حسب جنسیت

متغیر	آماره	جنس	میانگین
هوش معنوی		زن	۱۵۱.۷
		مرد	۱۴۸.۵
تفکر کلی و بعد اعتقادی		زن	۵۱/۹
		مرد	۵۰/۰۴
مقابله و تعامل با مشکلات		زن	۴۳/۱۵
		مرد	۴۲/۰۴
پرداختن به سجایای اخلاقی		زن	۳۱.۲
		مرد	۳۲.۵
خودآگاهی و عشق و علاقه		زن	۲۵.۵
		مرد	۳.۹

جدول ۶ - نتایج آزمون t (مقایسه میانگین‌ها) در متغیر هوش معنوی و مؤلفه‌های آن در دو گروه دبیران زن و مرد

متغیر	آماره	مقدار t	df	سطح معناداری
هوش معنوی		۰/۷۴	۴۰	۰/۴۶
تفکر کلی و بعد اعتقادی		۱.۲۰	۴۰	۰/۲۴
توانایی مقابله و تعامل با مشکلات		۰/۳۷	۴۰	۰/۷۱
پرداختن به سجایای اخلاقی		۱/۲۶	۴۰	۰/۲۱
توانایی خودآگاهی و عشق و علاقه		۱/۱۶	۴۰	۰/۲۵

جدول ۷ - نتایج آزمون t (مقایسه میانگین‌ها) در متغیر هوش معنوی و مؤلفه‌های آن در دو گروه دانش‌آموزان و دبیران

متغیر	آماره	مقدار t	df	سطح معناداری
هوش معنوی	۰/۷۶	۳۸۸	۰/۴۴	
تفکر کلی و بعد اعتقادی	۳/۵	۳۸۸	۰/۰۰۱	
توانایی مقابله و تعامل با مشکلات	۳/۳	۳۸۸	۰/۰۰۱	
پرداختن به سجایای اخلاقی	۴/۴	۳۸۸	۰/۰۰۰	
توانایی خودآگاهی و عشق و علاقه	۰/۴	۳۸۸	۰/۶۸	

بحث و نتیجه‌گیری

مسائل و مشکلات نظام‌های آموزش و پرورش را می‌توان از منظرها و زوایای مختلفی مورد بررسی و تحلیل قرار داد. بدون تردید، هر یک از این زوایا داده‌ها و اطلاعاتی را در مورد واقعیات و چالش‌های مبتلابه نظام‌های آموزشی ارائه می‌دهد. از این دیدگاه، یکی از مهمترین و اساسی‌ترین تنگناها و مشکلات موجود نظام‌های آموزشی و برنامه‌های درسی آن در جامعه ما توجه و تأکید یک سو به و افراطی به ابعاد عقلانی، شناختی و ذهنی دانش‌آموزان و غفلت و بی‌توجهی به سایر قابلیت‌ها و جنبه‌های شخصیتی آنان از جمله ویژگی‌ها و شایستگی‌های انسانی، اخلاقی، عاطفی و معنوی است. در واقع، به استناد شواهد و قرائن موجود، عمده تأکیدات نظام‌های آموزش و پرورش متوجه رشد استعدادهای شناختی و عقلانی دانش‌آموزان بوده، معیارهای پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نیز بر این مبنا تدوین و تنظیم می‌شوند. این امر، اگر چه تا حدودی نشأت گرفته از این سنت و باور عمومی و ریشه‌دار است که مدرسه و کلاس درس اصولاً مکان‌هایی برای باسواد شدن هستند و با سواد شدن هم غالباً با برخوردار شدن از مهارت‌های ذهنی و شناختی مشخص و متمایز می‌گردد، ولی بدیهی است که این تغییر و برداشت از سواد و باسواد شدن بخش مهمی از ظرفیت‌های درونی دانش‌آموزان را مکتوم و نادیده می‌انگارد که خود به هیچ وجه نه با تعریف انسان به عنوان یک موجود برخوردار از ابعاد و استعدادهای متنوع و متکثر هم‌خوانی دارد و نه با الزامات و ضرورت‌های قرن بیست و یکم که تحول و پویایی ویژگی و عنصر لاینفک آن است. به

بیان دیگر، فرض بر این است که توجه انحصاری به ابعاد و قابلیت‌های شناختی و ذهنی دانش‌آموزان مانع رشد انسان به عنوان یک موجود چند بعدی (multidimension being) در عصر و زمانه کنونی می‌شود.

با عنایت به مطالب فوق و در راستای ارائه نگاه و ذهنیتی جامع‌تر به دانش‌آموزان و نیز تأکید بر آن دسته از ابعاد و ظرفیت‌هایی که غالباً در برنامه‌های آموزشی و درسی مدارس و در میان عناصر اصلی نظام آموزشی (معلمان و دانش‌آموزان) نادیده و مغفول باقی می‌ماند، این پژوهش، قلمرو هوش معنوی را به عنوان یکی از عرصه‌های هوشمندی انسان مورد توجه قرار داده، مؤلفه‌های آن را در میان دبیران دین و زندگی (به عنوان مجریان برنامه درسی) و دانش‌آموزان (به عنوان دریافت‌کنندگان یا مشتریان نظام آموزشی) سال چهارم مقطع متوسطه مورد بررسی و ارزیابی قرار داده است تا از این طریق تصویری روشن‌تر و دقیق‌تر از میزان اثر بخشی (effectiveness) و کارایی (efficiency) نظام آموزش و پرورش در حوزه تربیت دینی و معنوی دانش‌آموزان به دست دهد. لازم به ذکر است که به علت ارتباط و تجانس معنایی و کارکردی حوزه‌های دین و معنویت، در این پژوهش مشخصاً تلاش گردید تا از یک سو میزان برخوردارگی دبیران دین و زندگی دبیرستان (به عنوان افرادی که بنا به رسالت و کارکردهای حرفه‌ای خود موظف به رشد و انتقال آموزه‌های دینی و معنوی به دانش‌آموزان هستند) از مؤلفه‌های هوش معنوی مورد ارزیابی قرار گیرد و از سوی دیگر، مشخص شود که آنچه که در قالب برنامه درسی رسمی (formal curriculum) دین و

پرداختن به سجایای اخلاقی، توانایی مقابله و تعامل با مشکلات و توانایی خودآگاهی و عشق و علاقه تفاوت معناداری وجود ندارد. این یافته با نتایج پژوهش رقیب و همکاران (Raghib, et al, 2008) که مؤید عدم وجود تفاوت معنادار بین عملکرد هوش معنوی زن و مرد است، همسو است. پژوهشگران مذکور نشان دادند که بین جنسیت و هوش معنوی رابطه معناداری وجود ندارد. البته این یافته با تحقیق ویگلورث (Wigglesworth, 2004) مبنی بر بالاتر بودن هوش معنوی زنان نسبت به مردان همسو نیست. احتمالاً می‌توان این مسأله را ناشی از وجود تفاوت‌های فرهنگی موجود میان جوامع غربی و ایران تلقی کرد.

به علاوه، نتایج پژوهش مشخص کرد که بین عملکرد دانش‌آموزان و دبیران از نظر نمره کل هوش معنوی تفاوت معناداری وجود ندارد، ولی علیرغم این نکته، نتایج به دست آمده نشان می‌دهد که در سه مؤلفه تفکر کلی و بعد اعتقادی، توانایی مقابله و تعامل با مشکلات و توانایی پرداختن به سجایای اخلاقی تفاوت بین دبیران و دانش‌آموزان وجود دارد. به بیان دقیق‌تر، میزان برخورداری دبیران از مؤلفه‌های تفکر کلی و بعد اعتقادی و پرداختن به سجایای اخلاقی بیشتر از دانش‌آموزان است. در حالی که میزان توانایی دانش‌آموزان در مقابله و تعامل با مشکلات بیشتر از دبیران است. به علاوه، دانش‌آموزان و دبیران تقریباً به یک میزان از توانایی خودآگاهی و عشق و علاقه برخوردارند و بین عملکرد آنها در این مؤلفه تفاوت معناداری وجود ندارد. این یافته با نتایج تحقیق رقیب و همکاران (Raghib, et al, 2008) مبنی بر ارتباط بین سن و هوش معنوی همسو است، اما با نتایج پژوهش ویگلورث (Wigglesworth, 2004) ناهمسو است. پژوهش مذکور نشان می‌دهد که با افزایش سن میزان هوش معنوی افزایش می‌یابد.

اما این پژوهش علاوه بر داده‌ها و شواهد فوق، تلاش کرد تا از طریق طرح تعدادی سؤال تشریحی، به تبیین‌هایی کیفی‌تر و ملموس‌تر از جایگاه و وضعیت موجود هوش معنوی دست یابد. اطلاعات حاصل از این سؤالات مشخص ساخت که اصولاً دبیران دین و زندگی شناخت و آشنایی چندانی با حوزه هوش معنوی ندارند. در پاسخ به این سؤال

زندگی و کلاس‌های درس توسط دانش‌آموزان ادراک و دریافت می‌شود، تا چه حدی با عناصر و مؤلفه‌های هوش معنوی تجانس و ارتباط داشته، اصولاً آموزش‌هایی که در قالب درس دین و زندگی به دانش‌آموزان ارائه می‌گردد، تا چه حدی باعث افزایش و رشد ویژگی‌ها و ابعاد هوش معنوی آنان می‌شود. «البته شواهد و یافته‌های حاصله حاکی از آن است که برنامه درسی دین و زندگی به ویژه در دوره متوسطه، قابلیت و شایستگی لازم را برای رویارویی با نیازهای معنوی زندگی حال و آینده دانش‌آموزان ندارد. بر اساس پژوهش‌های متعدد، برنامه‌های درسی متداول، نه تنها موجب پیدایش نگرش مثبت به این حوزه نشده است، بلکه در دانش‌آموزان نگرش منفی نسبت به ارزش‌ها و آموزه‌های دینی ایجاد کرده است» (Samadi, 2008).

نتایج و یافته‌های حاصل از این پژوهش مشخص کرد که بین عملکرد دانش‌آموزان دختر و پسر سال چهارم متوسطه از نظر نمره کل هوش معنوی، و مؤلفه‌های تفکر کلی و بعد اعتقادی و پرداختن به سجایای اخلاقی تفاوت معناداری وجود دارد، ولی در مؤلفه‌های توانایی مقابله و تعامل با مشکلات و توانایی خودآگاهی و عشق و علاقه بین دانش‌آموزان دختر و پسر تفاوت معناداری وجود ندارد. در واقع، نتایج حاصله نشان می‌دهد که هوش معنوی دانش‌آموزان دختر بیشتر از هوش معنوی دانش‌آموزان پسر بوده و میزان برخورداری دانش‌آموزان دختر از مؤلفه تفکر کلی و بعد اعتقادی و نیز توجه و پرداختن به سجایای اخلاقی بیشتر از دانش‌آموزان پسر است. دانش‌آموزان دختر و پسر تقریباً به یک میزان از توانایی مقابله و تعامل با مشکلات و خودآگاهی و عشق و علاقه برخوردارند و در این مؤلفه‌ها تفاوت معناداری بین آنها وجود ندارد. نتیجه این پژوهش در مورد تفاوت معنادار هوش معنوی دانش‌آموزان دختر و پسر با نتیجه تحقیقات ویگلورث (Wigglesworth, 2004) همسو است. یافته‌های تحقیق وی نشان می‌دهد که زنان نسبت به مردان دارای نمره بالاتری در هوش معنوی هستند.

همچنین یافته‌های حاصل از این تحقیق نشان داد که بین عملکرد دبیران زن و مرد از نظر هوش معنوی و مؤلفه‌های چهارگانه آن یعنی تفکر کلی و بعد اعتقادی،

دانش‌آموزان معتقدند حجم کتاب درسی دین و زندگی زیاد بوده، مطالب به صورت مبهم توضیح داده شده است. برخی از دانش‌آموزان به ضرورت ذکر مثال‌ها و بیان داستان‌های آموزنده از پیامبران و بزرگان اشاره کرده‌اند. در عین حال، بسیاری از آنها محتوای کتاب درسی را نامرتب با مسائل دینی و معنوی مورد نیاز خود دانسته، تأکید کرده‌اند که محتوای این درس باید تناسب بیشتری با نیازهای آنان داشته باشد. لازم به ذکر است که در حوزه برنامه درسی همواره به این نکته تأکید شده است که یکی از اصول انتخاب محتوا در کتب درسی «سودمندی (usefulness)» است. منظور آن است که محتوا باید طوری انتخاب شود که در زندگی فرد کاربرد داشته، برای او سودمند باشد (Maleki, 2000).

علاوه بر این، بررسی پاسخ‌های داده شده توسط دانش‌آموزان به این سؤال تشریحی که «در طول تحصیل و در زمینه کسب ویژگی‌ها و صفات معنوی، دبیر کدام درس بر روی شما تأثیر داشته است؟» نشان دهنده این واقعیت است که ۴۶ درصد معلم درس دین و زندگی، ۱۱ درصد دبیر درس ادبیات، ۵ درصد دبیر درس ریاضی و ۶ درصد دبیر درس زیست و ۲۲ درصد دبیران سایر دروس (عربی، فلسفه، فیزیک، شیمی، انگلیسی، منطق، هندسه و دبیر پرورشی) را در رشد و شکل‌گیری شخصیت معنوی خود اثرگذار دانسته، اذعان داشته‌اند که به نوعی تحت تأثیر شخصیت آنها قرار گرفته‌اند. در عین حال، ۱۰ درصد از دانش‌آموزان هم بیان کرده‌اند که هیچ یک از دبیران در این زمینه بر شخصیت آنها تأثیر گذار نبوده‌اند.

همچنین پاسخ‌های تشریحی دانش‌آموزان به این سؤال که «دبیران در زمینه رشد معنویت شما چه فعالیت‌هایی می‌توانند انجام دهند؟» مؤید وجود کمبودها و کاستی‌هایی است که معلمان در ایفای نقش حرفه‌ای خود با آن مواجه هستند. دانش‌آموزان در پاسخ به این سؤال مواردی را عنوان کرده‌اند که کمتر در بین دبیران خود مشاهده نموده، نیاز به وجود آن را احساس می‌کنند. این موارد را می‌توان در قالب ۶ نکته زیر صورت بندی کرد.

۱ - بیان تجارب خود و دیگران

۲ - برقراری ارتباط بهتر بین دانش‌آموزان و معلمان

که «میزان آشنایی شما با هوش معنوی چقدر است؟» صرفاً ۱۵ درصد از دبیران با ارائه پاسخ‌هایی جزئی، آشنایی ابتدایی خود را با این حوزه و مفهوم مستند ساخته‌اند در حالی که ۸۵ درصد از آنان از وجود این قلمرو اظهار بی‌اطلاعی نموده‌اند.

با توجه به عدم آشنایی دبیران نسبت به مفهوم هوش معنوی، درمورد سؤال تشریحی دیگر پرسشنامه دبیران یعنی این که «برای رشد و پرورش هوش معنوی دانش‌آموزان چه پیشنهادی دارید؟» پاسخ‌های کاملی دریافت نگردید. اگر چه بررسی پاسخ‌های محدود داده شده توسط دبیران بیانگر اهمیت نقش اجتماع، خانواده و بعد از آن محیط مدرسه در رشد معنویت دانش‌آموزان است. همچنین آنها به نقش معلم به عنوان الگو تأکید نموده، بیان کرده‌اند که معلم جهت ارتقای معنویت در وجود دانش‌آموزان خود باید فردی معنوی باشد.

داده‌ها و اطلاعات به دست آمده از سؤالات تشریحی مربوط به دانش‌آموزان نیز مؤید توجه آنها به بیان مشکلات و نقاط ضعف برنامه درسی دین و زندگی است. در واقع، با بررسی پاسخ‌های دانش‌آموزان می‌توان به مشکلات برنامه درسی اجرا شده (implemented curriculum) در مدرسه پی برد. پاسخ‌های دانش‌آموزان حول سه مؤلفه محوری کتاب درسی، شخصیت معلم و روش تدریس بیان شده است. مشکلات مربوط به کتاب درسی شامل مواردی همچون حجم زیاد کتاب، عدم پرداختن به مسائل روز و مبتلا به نوجوانان و عدم آموزش کاربردی مفاهیم دینی و قرآنی و متن سنگین و توضیحات ناکافی کتاب بوده است.

در مورد شخصیت معلم، دانش‌آموزان به مواردی مانند اخلاق نیکو، داشتن تحصیلات بالاتر و عمل به دانسته‌های خود اشاره کرده‌اند. در مورد مؤلفه سوم یعنی روش تدریس هم دانش‌آموزان به شیوه تدریس این درس اشاره کرده، آن را یکی از دلایل کم اثر بودن این درس برشمرده‌اند. به اعتقاد دانش‌آموزان ۵۹ درصد از مشکل ناکارآمدی برنامه درسی دین و زندگی مربوط به محتوای کتاب، ۲۶ درصد ناشی از روش تدریس و ۱۵ درصد مربوط به معلم است که این امر نشانگر جایگاه بسیار مهم و اساسی محتوای آموزشی و روش‌های تدریس آن است. در واقع، درصد بالایی از

دبیران، دانش‌آموزان با قلمرو معنویت و پاسخ به سؤالات و ابهامات آنان

۴ - ایجاد تغییرات و اصلاحات جدی و علمی در محتوای کتب دین و زندگی از نظر کاهش حجم و سطح دشواری مطالب و نیز انطباق هر چه بیشتر مفاهیم آن با زمینه‌های معنوی جاذب و برانگیزاننده

۵ - اصلاح و تغییر روش‌های تدریس درس دین و زندگی با تأکید بر استفاده از فنون و روش‌های فعال، مشارکتی و مبتنی بر حل مسأله در زمینه آموزش مفاهیم و آموزه‌های دینی و معنوی

۶ - ارائه فرصت‌های لازم در کلاس درس دین و زندگی جهت مطرح کردن برخی از مهمترین و بنیادی‌ترین سؤالات دانش‌آموزان و تلاش در جهت ارائه پاسخ‌های مناسب و اقناع ذهنی آنها

۷ - تأکید بر مراقبت جدی و هر چه بیشتر دبیران دین و زندگی به سلوک فردی، نوع برخورد و تعامل با دانش‌آموزان و توجه دادن آنها به ملاحظات مهمی همچون طرز پوشش، خلق و خوی و رعایت نظم و انضباط در انجام وظایف کاری خود

۸ - تلاش در جهت ورود و گنجاندن مفاهیم و آموزه‌های معنوی و دینی در دروس و کتب مختلف به منظور استفاده از ظرفیت‌های سایر دروس نظام آموزشی جهت آموزش و انتقال مهارت‌ها و مفاهیم معنوی

۹ - تأکید بر آشنایی کادر مدیریتی دبیرستان‌ها با مفهوم و کارکردهای هوش معنوی به منظور ایجاد محیط آموزشی تقویت‌کننده آموزش‌ها و ارزش‌های معنوی

منابع

Amram, Yosi (2007). The seven dimensions of spiritual intelligence: An ecumenical, grounded theory. Institute of Transpersonal Psychology. Palo Alto, CA. 1-8.

Atkinson, Rita and colleagues (2001). introduction to psychology. translator Mohammed Nagi Baraheni al., Volume I, Tehran: Publication of growth [Persian].

Badi, Ali. Sawari, E. Bagheri Dashtbozorgy, N. and Latifi zadegan, Vahideh (2010). Spiritual

۳ - آشنا کردن دانش‌آموزان با زندگی معنوی بزرگان، ارائه نکات اخلاقی و رفتاری در کنار ارائه دروس مختلف

۴ - ارزش قائل شدن برای شخصیت دانش‌آموز

۵ - ارزش گذاری معلم نسبت به امور معنوی به عنوان یک الگو

۶ - بی اثر بودن معلم در این زمینه

نکته قابل تأمل در مورد عوامل شش گانه فوق آن است که حدود ۶۳ درصد دانش‌آموزان، در پاسخ‌های تشریحی خود بر مورد سوم یعنی آشنا کردن دانش‌آموزان دبیرستانی با زندگی و تجارب معنوی بزرگان دین و معنویت و نیز ارائه نکات اخلاقی و رفتاری به موازات ارائه و آموزش دروس مختلف دبیرستانی تأکید کرده‌اند که این امر به نوبه خود مؤید آن است که دانش‌آموزان به عنوان دریافت‌کنندگان اصلی برنامه درسی دین و زندگی، عمدتاً تمایل دارند که مفاهیم و آموزه‌های دینی و معنوی در سرتاسر محتواها و برنامه‌های درسی ارائه شده به آنها و نه صرفاً در قالب درس خاص و مستقلی یعنی درس «دین و زندگی» به آنها ارائه گردد که این امر البته دارای یک بنیاد علمی و منطقی در حوزه برنامه درسی است. در واقع، بحث «تلفیق (integration)» در حوزه برنامه درسی ناظر بر ارائه مفاهیم و محتوا در قالب دروس مختلف یا به عبارت دیگر، به صورت بین رشته‌ای (interdisciplinary) است که موجب تعمیق و معناداری یادگیری توسط دانش‌آموزان می‌گردد.

به هر حال، با توجه به نتایج و یافته‌های تحقیق و در راستای بهبود و ارتقای جایگاه هوش معنوی در مراکز آموزشی می‌توان پیشنهادهای زیر را ارائه کرد.

۱ - طراحی و اجرای دوره‌های آموزش ضمن خدمت به منظور معرفی و آشنا کردن دبیران دین و زندگی با مفهوم، کارکردها و مؤلفه‌های مختلف هوش معنوی

۲ - برگزاری کارگاه‌های آموزشی برای دبیران دین و زندگی جهت مهارت افزایی و کسب مهارت‌ها و قابلیت‌های حرفه‌ای لازم توسط آنان در راستای ایجاد و رشد ویژگی‌ها و شایستگی‌های معنوی در دانش‌آموزان دبیرستانی

۳ - دعوت از روان‌شناسان و متخصصان صاحب نظر در حوزه هوش معنوی به منظور آشنا کردن مدیران مدارس،

Gardner, Howard(1990). Multiple intelligences: implications for art and creativity. In W.J.Moody(ed).Artistic intelligences implications for education. Teachers College Press.N.Y.

Ghobari Banab, B; Salimi, M.; Salyany, L., Nouri Moghadam, Sana (2007), spiritual Intelligence, Journal - Research Biker Education - Third year - No. I, pp. 147-125[Persian].

Goleman, Daniel (2003). Emotional intelligence: the ability to love and affection. Parsa, Nasrin translator. Second edition, Tehran: Publication of growth[Persian].

Halama,P.& Strizenes,M.(2004). Spiritual, existential or both? Theoretical consideration on the nature of higher intelligence. Stadia Psychological.43(3).239-253.

King,David B.(2007). The spiritual intelligence project. Trent University, Canada. Available at:www.dblicg.net.

King,Ursula(2010). Earthing spiritual literacy: how to link spiritual development and education to a new earth consciousness? Journal of Beliefs & Values.31(3).245-260.

Lovik,Eric G(2010). The impact of organization features and student experiences on spiritual development during the first year of college. Proquest LLC.D. Dissertation. The Pennsylvania State University.

Maleki, H. (2000). Curriculum development practic guide. Mashhad: broadcast Payam Andishe [Persian].

McMullen,B.)2003(, spiritual intelligence. Available at: www. Studentbmj.com

Moalemy, S. Raghibi, M. and Salary Dargi, Z. (2010) Comparison of Spiritual Intelligence and mental health in addicts and Normal Individuals, Journal of Shaeed Sdoughi University of Medical Sciences Yazd, Volume 18, Number 3, featured a high-risk behavior, pp. 242 -235[Persian].

Naderi, Farah. Asgari, P. Roshany, Kh. Mehry Adriany, M. (2009). The relationship between intellectual intelligence and emotional intelligence and life satisfaction. Quarterly new findings in psychology, 13 (5), pp127-135[Persian].

Nasel, Dagmar Dasha . (2004). spiritual orientation in Relation to spiritual intelligence: A new consideration of traditional Christianity and

Intelligence Scale construction and validation. Tabriz, the first National Conference on Psychology PNU[Persian.]

Binder,Marni J.(2011). I saw the universe and I saw the world: exploring spiritual literacy with Young children in a primary classroom. International Journal of children's Spirituality.16(1).19-35.

Bowman, Nicholas A.& Small, Jenny(2010).Do college students who identify with a privileged religion experience greater spiritual development? exploring individual and institutional dynamics? Resarch in Higher Education. V51(7).595-614.

Buchanan, Michael T.(2010)Attending to the spiritual dimension to enhance curriculum change. Journal of Beliefs & Values.31(22).191-201.

Daniliuk,A. kondaKov,A.& Tish Kov V.A.(2010). The spiritual and moral education of Russia's school students. Russian Education and Society.52(2).3-18.

Duffy,R.D.(2005).The relationship between spirituality, religiousness and adaptability. Journal of Vocational Behavior,67(3).429-440.

Elkins,M& Cavendish(2004).Developing a plan for pediatric care. Holistic Nursing Practice.18(4).179-186.

Emmons,R .A.(2000). Is spirituality an intelligence? Motivation, cognition & the psychology of ultimate concern. The International Journal for psychology of Religion.10/1,3-26.

Fabricator,A. Handle, P. & Fenzel, M.(2000). Personal spirituality as a moderator between stressor and subjective well-being. Journal of Psychology and Theology.28(3).221-228.

Faramarzi,salar. Homai,Reza., Soltan Husseini, Mohamad. (2009). Investigate the relationship between intellectual intelligence and emotional intelligence of student. Scientific Dvflnamh - Specialized Islamic Studies and Psychology.5 (3) PP7-23 [Persian].

Farhangy,Ali Akbar. et al (2009) Predictors of intelligence and transformational leadership: Exploring the relationship between spiritual intelligence, emotional intelligence and transformational leadership. Iranian Journal of Management Science, 15 (4)PP31-57[Persian].

Zohar, D. & Marshall, I. (2000). *SQ: spiritual intelligence, the ultimate intelligence*. London: Bloombry.

new Age/individualistic spirituality. Doctoral Dissertation. University of south Australia: Australia.

Nobel, K. D. (2000). *spiritual intelligence: A new frame of mind*. *Advanced Development journal*. 9. 1-28.

Persinger, M. A. (1996). *Feelings of past lives as expected perturbations within neurocognitive processes that generate the sense of self. Contribution from limbic labiality and vectorial hemisphericity*. *Perceptual and Motor Skills*. 83(2). 1107-1121.

Raghib, Maede Sadat. Ahmadi, S. Siadat, S (2008). *Analysis of Amount of Spiritual Intelligence among Students at University of Isfahan and its Relation to Demographic Traits*. *Journal of Educational Psychology Studies*, No. VIII [Persian].

Rajai, A. (2010), *Spiritual Intelligence: Perspectives and Challenges*, *Islamic Azad University Educational Research - 15 (7)*. PP21-50 [Persian].

Ramachandran, V. S. (1999). *Phantoms in the brain: Exploring the mysteries of the human brain* Jondon: Fourth Estate.

Samadi, P. (2006), *spiritual intelligence, new ideas Psychology*, Volume 2 - Issue 3 & 4, pp. 114-99 [Persian].

Santos, E, Severo,) 2006(, *spiritual intelligence; what is spiritual intelligence? Haw it benefits a person? Available at: www.skopun.files.wordpress.com*

Sisk, D. A , & Torrance. , E. P. (2001) *spiritual intelligence: Developing higher consciousness*. Buffalo, new York: creative education foundation press.

Vaughan, F. ,) 2002(, *What is spiritual intelligence? Journal of humanistic psychology*. 42/2. 16-33.

Wigglesworth, cindy. (2006). *Why spiritual intelligence is essential to mature leadership*. *Integral Leadership Review*. vol VI. no 3.

Yaghibi, A. (2010). *The study of relation between spiritual intelligence and rate of happiness in Boooli University students*. *Journal of Research in Educational Systems* . Vol 94, No 4, PP 85-95 [Persian].