

The Effectiveness of Spiritual Intelligence Training on Subjective Well-Being in Gifted Students

F. Kaboutari^{1*}, A. Abedi², A. Ghamarani³

- 1- Graduate student in Psychology and Education of Children with Special Needs, Department of Psychology, Faculty of Educational Sciences & Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran
2- Associate Professor of Psychology, Department of Psychology, Faculty of Educational Sciences & Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran
3- Assistant Professor of Psychology, Department of Psychology, Faculty of Educational Sciences & Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran

Abstract

This study was aimed to determine the effectiveness of spiritual intelligence training on subjective well-being in gifted students of high school. Twenty four students were selected randomly by a multistage cluster sampling method, and were assigned to experimental and control groups. The research method was quasi-experimental with pretest, posttest and control group. Spiritual intelligence training for the experimental group was arranged in seven sessions, each lasting 90 minutes. The control group received no training. Diener, Emmons, Larsen & Griffin life satisfaction test (SWLS), and Watson positive and negative affect questionnaire were used to gather the data. The data was analyzed through covariance analysis. The results showed that spiritual intelligence training had a significant effect on positive subjective well-being; however, there was no significant effect on negative affect and life satisfaction in students.

Keywords: spiritual intelligence, subjective wellbeing, gifted students, life satisfaction.

* faezeh.kaboutari@gmail.com

اثر بخشی آموزش هوش معنوی بر مؤلفه‌های بهزیستی ذهنی دانش‌آموزان تیزهوش

فائزه کبوتری اصفهانی^{۱*}، احمد عابدی^۲، امیر قمرانی^۳

۱- کارشناس ارشد روانشناسی و آموزش کودکان با نیازهای خاص، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران

۲- دانشیار روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران

۳- استادیار روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران

چکیده

پژوهش با هدف تعیین میزان اثربخشی آموزش هوش معنوی بر بهزیستی ذهنی دانش‌آموزان تیزهوش دبیرستانی انجام گرفته است. به منظور انجام این پژوهش ۲۴ نفر از میان جامعه آماری، به شیوه نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای، انتخاب و با روش تصادفی به گروه‌های آزمایش و کنترل به‌طور مساوی گمارده شدند. روش پژوهش نیمه‌آزمایشی با پیش‌آزمون - پس‌آزمون و گروه کنترل بود. آموزش هوش معنوی برای گروه آزمایش در طی ۷ جلسه گروهی ۹۰ دقیقه‌ای انجام گرفت؛ این در حالی بود که گروه گواه آموزشی را دریافت نکرد. ابزارهای مورد استفاده عبارتند از آزمون رضایت از زندگی SWLS دینر، امونز، لارسن و گریفن و عاطفه مثبت و منفی واتسون. داده‌های بدست آمده با روش آماری تحلیل کواریانس تک متغیره مورد تحلیل قرار گرفت. نتایج پژوهش نشان داد که آموزش هوش معنوی بر حیطه عاطفه مثبت بهزیستی ذهنی تاثیر معنادار داشت ولی بر دو حیطه عاطفه منفی و رضایت از زندگی تاثیر معناداری نداشته است.

واژه‌های کلیدی: هوش معنوی، بهزیستی ذهنی، دانش‌آموزان تیزهوش.

مقدمه

دانش‌آموزان تیزهوش^۱ گروه متمایزی در بین نوجوانان هستند که در برخی از زمینه‌های شناختی - اجتماعی و عاطفی، ویژگی‌های خاصی از خود نشان می‌دهند (هاریسون، ۲۰۰۴). تفاوت افراد تیزهوش از اکثریت مردم، تقریباً در مورد تمامی صفات در جهت بهتر بودن و پیشرفت است. می‌توان گفت که تقریباً آنان در اکثر زمینه‌های شناختی، هوشی، شخصیتی و حتی فیزیکی از میانگین بچه‌های عادی برتری دارند (میلانی‌فر، ۱۳۸۳).

چگونگی تاثیر تیزهوشی بر سلامت روانی از گذشته دور مورد علاقه‌ی روانشناسان بوده است. در این مورد دو دیدگاه کلی وجود داشته است. نخستین دیدگاه معتقد بوده است که سازگاری افراد تیزهوش نسبت به افراد عادی بیشتر است، بنابراین تیزهوشی، افراد را از ناسازگاری و اختلالات روانی محافظت می‌کند. بر اساس این دیدگاه افراد تیزهوش، دارای توانایی‌های شناختی بالاتر، شناخت بهتر از خود و دیگران و توانایی‌های بیشتری در مقابله با تنیدگی‌ها و حل تعارض‌ها هستند. بر اساس دیدگاه دوم، افراد تیزهوش بیشتر از افراد عادی در خطر ابتلا به ناسازگاری‌ها و مشکلات اجتماعی و عاطفی هستند. این رویکرد معتقد است، افراد تیزهوش نسبت به تعارضات بین فردی حساس‌تر هستند و به دلیل توانایی‌های شناختی و فهم بیشتر، تنیدگی‌های بیشتری را تجربه می‌کنند. در واقع کودکان تیزهوش هنگامی با واقعیت‌های دردناک جامعه روبرو می‌شوند که همسالانشان از درک آن عاجزند بنابراین دچار نگرانی و اضطراب می‌شوند.

(گالبرایت، ۱۹۸۵، روبر^۲، ۱۹۸۱؛ به نقل از بابایی، ۱۳۷۷). سلامت روان یک مفهوم چند بعدی است که علاوه بر بیمار و ناتوان نبودن، احساس شادکامی و بهزیستی را نیز در بر می‌گیرد (لارسون، ۱۹۹۱). یکی از انواع بهزیستی، بهزیستی ذهنی است. این حوزه بر ارزیابی خود افراد از زندگی‌شان تمرکز می‌کند و دارای دو مؤلفه‌ی عاطفی (هیجانی) و شناختی است (آقابابایی و فراهانی، ۱۳۹۰). مؤلفه عاطفی یا هیجانی عبارت است از تعادل عاطفه مثبت و عاطفه منفی و مؤلفه شناختی نیز عبارت است از ارزیابی فرد در مورد رضایت از زندگی. افراد با عاطفه مثبت بالا، میزان زیادی از احساسات مثبت مثل خوشی، وجد و شغف را تجربه می‌کنند ولی افراد با عاطفه مثبت پایین، بوسیله نبود هیجانات مثبت که منجر به کسالت یا پرمردگی می‌شود، توصیف می‌شوند. افراد با عاطفه منفی بالا بوسیله تجربه احساسات منفی مثل بی‌حالی، بی‌توجهی و بی‌علاقگی توصیف می‌شوند. این در حالی است که جورج (۱۹۹۶) اشاره می‌کند افراد با عاطفه منفی پایین، تمایل کمتری به فکر و رفتار کردن در جهت بهبود تجربیات عاطفه منفی دارند. رضایت از زندگی با ارزش‌ها ارتباط نزدیک اما پیچیده‌ای دارد و معیارهایی که افراد بر اساس آن درک ذهنی خود را از سعادت ارزیابی می‌کنند، متفاوت است (عظیمی هاشمی، ۱۳۸۳). برخی از دانشمندان معتقدند که باید بین دو دسته از عوامل مؤثر بر ادراک افراد از رضایت از زندگی از قبیل عوامل شخصیتی (درونی) و عوامل بافتی (بیرونی) تمایز قائل شد (برادلی و کروین، ۲۰۰۴). سوزا و لیوبومیرسکی (۲۰۰۱)

² Roper¹ gifted

رابطه آن با سلامت روانی و به‌طور خاص بهزیستی توجه نشان داده‌اند.

هوش معنوی یکی از دست‌آوردهای ارزشمند محققان در طی سال‌های اخیر است و توانسته پرده از بسیاری رمز و رازهای پیچیده‌ی ذهن آدمی بردارد و ریشه‌ی بسیاری از رفتارهای آدمی را بیابد. اصطلاح هوش معنوی ابتدا توسط ایمونز (۲۰۰۰) مطرح شد و بعد از آن زوهر و مارشال (۲۰۰۰) آن را مطرح کردند. ایمونز هوش معنوی را استفاده از اطلاعات معنوی برای حل سازگارانه مشکلات زندگی و نیل به اهداف تعریف کرده است. زوهر و مارشال این گونه بیان کرده‌اند که هوش معنوی ظرفیتی است که با آن ژرف‌ترین مفاهیم و اهداف و برترین انگیزه‌های خود را درک می‌کنیم (زوهر و مارشال، ۲۰۰۰؛ به نقل از هنفر، سیراج و ساری، ۲۰۱۵). در واقع سوالات بنیادین انسان در مورد هستی و چگونگی پدیدآیی آن از طریق هوش معنوی پاسخ داده می‌شود (زوهر، ۲۰۱۰). مؤلفه‌های مختلفی برای هوش معنوی توسط نظریه‌پردازانی همچون: زوهر و مارشال (۲۰۰۴)، کینگ (۲۰۰۸)، امونز (۲۰۰۰)، سیسک و تورنس (۲۰۰۲)، آمرام (۲۰۰۷)، سانتوس (۲۰۰۶)، وگان (۲۰۰۲)، ویگلزورس (۲۰۱۲)، فریدمن و مک‌دونالد (۱۹۹۹)، لوین (۲۰۰۰)، ولمن (۲۰۰۱) ارائه شده است.

پژوهشگران متعددی نشان داده‌اند که معنای زندگی یا جستجو برای معنای زندگی با سلامت روانی، رضایت از زندگی، بهزیستی ذهنی و امید در نمونه‌های مختلف اعم از جوان، بزرگسال و سالمند رابطه‌ی معناداری دارد. یعنی با افزایش معناداری، شاهد افزایش سلامت روانی و امید و کاهش نشانه‌های مرضی و اختلال‌های روانی هستیم (ماسکار

رضایت از زندگی را تفاوت بین آنچه که شخص می‌خواهد و آنچه که هست بیان می‌کنند. مطابق با نظریه‌ی قابلیت بقاء، رضایت از زندگی هنگامی بوجود می‌آید که نیازهای اساسی ارضا شوند، اما در جوامع مدرن و فردگرا که نیازهای اساسی اغلب شهروندان ارضا می‌گردد، رضایت از زندگی به میزان زیادی با دستیابی به اهدافی که فراتر از نیازهای اساسی هستند، ارتباط دارد (وین‌هون، ۱۹۹۹). عواملی که بیشترین ارتباط را با رضایت از زندگی داند عبارتند از متغیرهای دموگرافیک (مینچ، ۲۰۰۹)، متغیرهای درون‌فردی، برون‌فردی و محیطی (اسکوارز و همکاران^۱، ۲۰۱۲ و سولدو و همکاران، ۲۰۰۸؛ به نقل از امیدوار، ۱۳۹۳). افزایش بهزیستی ذهنی از این جهت مهم است که افراد شاد ویژگی‌های پسندیده دیگری را نیز نشان می‌دهند (لوکاس و دنالن، ۲۰۰۷). مردم همه فرهنگ‌ها، بهزیستی ذهنی را مهمترین عنصر زندگی‌شان گزارش می‌کنند و از همین جهت است که روانشناسان می‌کوشند تا عامل‌های پرورش سطوح بالاتر بهزیستی را شناسایی کنند.

پژوهشگران معتقدند که جایگاه اجتماعی، ثروت، دسترسی به منابع مادی اگر چه باعث بهزیستی می‌شوند ولی به خاطر سازوکار خوپذیری، اندک‌اندک تأثیر مثبت خود را از دست می‌دهند تا فرد به نقطه‌ی استقرار یا همان سطح سازگاری اولیه برسد. بنابراین موقعیت‌های زندگی تأثیر موقتی بر احساس ذهنی بهزیستی دارند (هدی و ویرینگ، ۱۹۹۲). معنویت و دینداری از جمله متغیرهای دیگری است که پژوهشگران رشته‌های مختلف به

¹ Schwarz et al.

ISIS می‌تواند رضایت از زندگی و ارتباط آن با سنجش‌های معنوی را پیشبینی کند. مک‌نایت (۲۰۰۵) به بررسی رابطه‌ی بین معنویت و رضایت از زندگی پرداخت و به این نتیجه رسید که بین معنویت و رضایت از زندگی رابطه معناداری وجود دارد. نتایج پژوهش وی نشان داد که سطح رضایت از زندگی در افرادی که با معنویت مشکل داشتند، کمتر است. بلین و کروگر (۱۹۹۵) در مطالعات خود نشان دادند که احساس ذهنی بهزیستی و رضایت، به وسیله‌ی ایمان و اعمال مذهبی قابل پیشبینی است. نتایج پژوهش امامی و همکاران (۱۳۹۳) در تعیین رابطه هوش معنوی با رضایت از زندگی در سالمندان شهر اصفهان، حاکی از عدم وجود رابطه بین این دو متغیر است. نتایج پژوهش آقابابایی و فراهانی (۱۳۹۰) که به بررسی رابطه‌ی هوش معنوی و بهزیستی ذهنی پرداخته‌اند نشان می‌دهد از میان خرده‌مقیاس‌های هوش معنوی کینگ، تولید معنای شخصی، قوی‌ترین همبستگی را با بهزیستی ذهنی دارد و بهترین پیشبینی کننده‌ی آن است. در گروهی از دانشجویان کانادایی نیز از میان مولفه‌های هوش معنوی، تولید معنای شخصی، قوی‌ترین همبسته‌ی رضایت از زندگی آن‌ها بوده است. ابراهیمی (۱۳۹۰) در بررسی رابطه‌ی هوش معنوی با رضایت از زندگی دانش‌آموزان تیزهوش دختر دبیرستانی شهر بیرجند رابطه‌ی هوش معنوی و رضایت از زندگی را با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون مورد بررسی قرار داد و نتایج پژوهش، حاکی از عدم همبستگی بین کل نمرات آزمون هوش معنوی با رضایت از زندگی بود. یافته‌های حاصل از پژوهشی که در زمینه‌ی رابطه‌ی عاطفه مثبت و منفی با افسردگی در بین دانش‌آموزان مدارس راهنمایی و دبیرستان

و روزن، (۲۰۰۵). سولدو و هبئر (۲۰۰۴) بر اساس مطالعه‌ای که بر روی نوجوانان مقطع راهنمایی و دبیرستان انجام دادند دریافتند نوجوانانی که میزان بالایی از رضایت زندگی را گزارش می‌کنند، در برابر رویدادهای استرس‌زای زندگی ایمن هستند. بنابراین افزایش رضایت از زندگی در افراد حکم ضربه‌گیر در برابر رویدادهای منفی زندگی را دارد و باعث وسیع‌تر شدن ادراک، افزایش خلاقیت، تشویق زندگی فعال، پرورش ارتباطات اجتماعی و سلامت روانی مثبت می‌گردد. همچنین توانایی افراد را برای پرورش نقاط قوتشان و زندگی سازگار با گوناگونی‌ها، افزایش می‌دهد (هبئر و همکاران، ۲۰۰۶). چلان زیراکی و وگل (۲۰۱۱) نشان دادند که بین هوش معنوی و رضایت از زندگی رابطه معناداری وجود دارد. سیسک و تورنس (۲۰۰۲) به منظور درگیر کردن هوش معنوی دانش‌آموزان با استعداد و نابغه در بنا کردن نوعی آگاهی فراگیر در کلاس تحقیقی انجام دادند. بدین منظور پرسشنامه طراحی شده خود را که به منظور تفکر دانش‌آموزان در مورد رفتار خود، طراحی شده بود را در میان دانش‌آموزان ساکن در موسسات شبانه روزی در مقطع دبیرستان اجرا نمودند. نتایج نشان داد که برنامه آموزشی اجرا شده که شامل مطالعه زندگی‌نامه پیشگامان معنوی و افراد سرشناس جهان، تفکر در طبیعت، فعالیت‌های درون گروهی کوچک برای تقویت مفهوم درون گروه و برون گروه، تفکر بر روی صفات هوش معنوی و . . . بود، سبب افزایش آگاهی و درک دانش‌آموزان و افزایش بیش‌نسبت به هوش معنوی شد. آمرام و درایر (۲۰۰۷) در پژوهشی با عنوان توسعه و اعتبار اولیه‌ی مقیاس جامع هوش معنوی به این نتیجه رسیدند که هوش معنوی

این توانایی بالقوه، ظرفیتی را برای بهره‌مندی بیشتر از آموزش هوش معنوی برای آن‌ها فراهم می‌کند (کبوتری، ۱۳۹۳).

دانش‌آموزان تیزهوش از سرمایه‌های ملی جوامع در حال توسعه هستند. آن‌ها به دلیل برخورداری از استعداد سرشار نقش مهمی در توسعه‌ی این جوامع دارند؛ منتهی به نظر می‌رسد به دلیل سطح بالای انتظاراتی که خود و دیگران از آن‌ها دارند، همچنین به خاطر اهمیت دوره نوجوانی که با ظهور مسائلی خاص با نوعی سردرگمی همراه است؛ و همچنین در راستای جلوگیری از آسیب‌های تک بعدی شدن در یک زمینه استعدادی خاص، اهمیت بررسی بهزیستی ذهنی در این دوره زیاد است.

نظر به آنکه هوش معنوی از جدیدترین سازه‌های پیشنهاد شده در روانشناسی است که در مورد آن تحقیقات اندکی در جهان انجام شده و قریب به اتفاق پژوهش‌های انجام شده نیز تا کنون از سنخ بررسی‌های همبستگی و رگرسیون بوده‌اند، انجام یک مطالعه‌ی تجربی در مورد قابلیت آموزش هوش معنوی در ایران و به‌ویژه نسل جوان بسیار ضروری می‌نماید و چنانچه تاثیر یک بسته‌ی آموزشی مدون در ارتقای هوش معنوی معلوم شود می‌تواند آغازی برای تدوین روش‌های آموزشی بهتر و ترجیحاً بومی و متناسب با آموزه‌های اسلامی در آینده قلمداد گردد. پژوهش حاضر به منظور غنی‌سازی ادبیات هوش معنوی، و با توجه به اهمیت بهزیستی ذهنی برای افراد عادی و متخصصان سلامت روانی، به بررسی میزان اثرگذاری آموزش هوش معنوی بر مؤلفه‌های بهزیستی ذهنی در دانش‌آموزان تیزهوش دختر دبیرستانی پرداخته است. فرضیه‌های اصلی این پژوهش عبارتند از:

اصفهان توسط عریضی (۱۳۸۴) انجام شد، نشان داد که نمره‌های افسردگی دختران نسبت به پسران در هر دو مقطع تحصیلی بیشتر بود که با پژوهش‌های قبلی نیز هماهنگ است. بطور کلی افسردگی در بین نمونه‌ی دختران همواره بیشتر از نمونه‌ی پسران گزارش شده است. عاطفه‌ی منفی در بین دانش‌آموزان دبیرستانی بیش از نمونه‌ی دانش‌آموزان راهنمایی بود. افرادی که معنای زندگی بیشتری را تجربه می‌کنند، از لحاظ بهزیستی ذهنی در سطح بالاتری هستند و عواطف مثبت (شادی، سرزندگی، اراده) بیشتر و عواطف منفی (افسردگی، اضطراب) کمتری را تجربه می‌کنند.

هر چند متخصصان سازمان بهداشت جهانی انسان را موجودی زیستی، روانی، اجتماعی و معنوی تعریف کرده‌اند (بوالهروی، دوس‌علیوند و میرزایی، ۱۳۹۱)، ولی متاسفانه بنظر می‌رسد در عملکرد نظام آموزشی رایج در انتقال منابع انبوه دانش، به معرفت هستی‌شناسانه و وجودگرایانه کمتر توجه شده است. این درحالی است که متخصصان در این زمینه، بی‌توجهی به معنویت در پرورش موجود انسانی را، یکی از نگرانی‌های اصلی مؤسسات آموزشی و در نهایت دغدغه‌ای برای جامعه می‌دانند (هدایتی و زریباف، ۱۳۹۱). متاسفانه مدارس که به آموزش معنویت می‌پردازند بجای پرورش هوش معنوی، بیشتر به عرضه راهکارها و دستورات مذهبی آن با شیوه‌های رفتاری (تنبیه و تشویق) بسنده کرده‌اند (هدایتی و زریباف، ۱۳۹۱)؛ حال آنکه هوش معنوی در برگیرنده‌ی توانایی ذهنی زیربنای معنویت می‌باشد و صرف پرداختن به مناسک دینی نیست. در میان دانش‌آموزان، تیزهوشان از قابلیت فعالیت در حیطه‌ی مسائل انتزاعی و ذهنی برخوردار می‌باشند.

لازم را دارد (دلاور، ۱۳۸۱). با توجه به اینکه در حین جلسات آموزش ۳ نفر از گروه آزمایش و ۳ نفر از گروه کنترل به دلیل عدم همکاری، کنار گذاشته شدند، نمونه نهایی به تعداد ۲۴ نفر (بطور تصادفی ۱۲ نفر گروه آزمایش و ۱۲ نفر گروه کنترل) تقلیل یافت.

ابزار سنجش: برای بررسی بهزیستی ذهنی با توجه به تعریف آن، از آزمون رضایت از زندگی و عاطفه مثبت و منفی استفاده شده است؛ زیرا ابزاری که بتواند این مجموعه را اندازه‌گیری کند برای دانش‌آموزان این دوره تحصیلی وجود نداشت.

۱- آزمون رضایت از زندگی SWLS^۱: از این ابزار جهت سنجش حیطه شناختی بهزیستی ذهنی استفاده شد. پر کاربردترین ابزار اندازه‌گیری رضایت از زندگی مقیاس خود گزارش‌دهی رضایت از زندگی SWLS است که توسط دینر، امونز، لارسن و گریفین (۱۹۸۵) طراحی شده است این مقیاس از ۵ گویه که مولفه شناختی بهزیستی ذهنی را اندازه‌گیری می‌کند تشکیل شده است. مقیاس رضایت از زندگی برای اندازه‌گیری قضاوت کلی فرد از رضایت از زندگی که به طور نظری، بر اساس مقایسه شرایط زندگی با استانداردهای از پیش تعیین شده پیش‌بینی می‌شود، طراحی شده است. دینر و همکاران مقیاس رضایت از زندگی را برای همه‌ی گروه‌های سنی طراحی کردند. شیوه نمره‌گذاری: مقیاس رضایت از زندگی شامل ۵ سوال با مقیاس پاسخگویی لیکرت ۷ درجه‌ای (کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم) است. آزمودنی‌ها اظهار می‌دارد که برای مثال چقدر از زندگی خود راضی‌اند. در نهایت

۱- آموزش هوش معنوی بر اساس بسته آموزشی تدوین شده بر رضایت از زندگی نوجوانان تیزهوش تأثیر دارد.

۲- آموزش هوش معنوی بر اساس بسته آموزشی تدوین شده بر عاطفه مثبت نوجوانان تیزهوش تأثیر دارد.

۳- آموزش هوش معنوی بر اساس بسته آموزشی تدوین شده بر عاطفه منفی نوجوانان تیزهوش تأثیر دارد.

روش

روش پژوهش، جامعه آماری و نمونه: با توجه به ماهیت و اهداف پژوهش، این مطالعه با روش نیمه‌آزمایشی از نوع پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل انجام شده است. جامعه آماری پژوهش تمامی دبیرستان‌های دخترانه‌ی شهر اصفهان در سال ۹۳-۹۴ در نظر گرفته شد. در این پژوهش برای انتخاب آزمودنی‌ها از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای استفاده شده است. بدین ترتیب که ابتدا از نواحی شش‌گانه شهر اصفهان ناحیه‌ی سه انتخاب شد و سپس از لیست مدارس برخوردار این ناحیه نیز یک مدرسه به تصادف انتخاب گردید. مطابق با نظریه ماری (۲۰۰۷) همبستگی مثبتی بین استعداد تحصیلی و هوش مشاهده شده است. آزمون استعداد تحصیلی دارای یک نمره‌ی کل تحت عنوان "هوش‌بهر" با میانگین ۱۰۰ و انحراف معیار ۱۵ است. لذا در مرحله‌ی بعد از بین دانش‌آموزان این مدرسه بر اساس نمرات کل آزمون سنجش استعداد تحصیلی، ۳۰ دانش‌آموز که از لحاظ نمره‌ی استعداد کل، ۱۳۰ به بالا بودند، انتخاب شدند که برای تحقیقات آزمایشی کفایت

¹ Satisfaction With Life Scale

مثبت و منفی در مطالعات مختلفی بکار گرفته شده و مشخص شده که از روایی همگرا و تفکیکی خوبی برخوردار است. ضرایب آلفای کرونباخ مقیاس عاطفه مثبت و عاطفه منفی برای خرده مقیاس عاطفه مثبت ۰/۸۸ و برای خرده مقیاس عاطفه منفی ۰/۸۷ گزارش شده است. پایایی بازآزمایی برای خرده مقیاس عاطفه مثبت ۰/۶۸ و برای خرده مقیاس عاطفه منفی ۰/۷۱ گزارش شده است. میزان پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر بوسیله آلفای کرونباخ برای عاطفه مثبت، ۰/۶۴ و برای عاطفه منفی، ۰/۶۸ محاسبه شد. شیوه نمره‌گذاری، در مقیاس عاطفه مثبت و عاطفه منفی گویه‌ها روی یک مقیاس ۵ نقطه‌ای (۱- بسیار کم، به هیچ وجه ۲- کمی ۳- متوسط ۴- زیاد ۵- بسیار زیاد) از سوی آزمودنی رتبه‌بندی می‌شوند. دامنه نمرات برای هر خرده مقیاس ۱۰ تا ۵۰ و بصورت مستقیم است.

روش اجرا و تحلیل: پس از استفاده از آزمون استعداد تحصیلی، نمونه‌ی نهایی ۲۴ نفر از دانش‌آموزانی بودند که نمره‌ی استعداد تحصیلی‌شان بالاتر از ۱۳۰ بود و در دو گروه ۱۲ نفری (۱۲ نفر گروه آزمایش و ۱۲ نفر گروه گواه) قرار گرفتند. با توجه به نتایج مطالعات باری، نلسون، داواریا و یوری (۲۰۱۰)، به نقل از طبائیان، مبنی بر اینکه تحول باورهای مذهبی و معنویت در اوایل بزرگسالی (۱۸ تا ۲۵ سالگی) اتفاق می‌افتد اولویت انتخاب رده‌ی سنی، برای گروه‌های مورد مطالعه در این پژوهش، سنین نزدیک به ۱۸ سالگی بود. لذا دانش‌آموزان سال سوم دبیرستان انتخاب شدند؛ سپس آموزش هوش معنوی طی ۷ جلسه‌ی ۹۰ دقیقه‌ای برای گروه آزمایش به مدت یک ماه و نیم اجرا گردید. سه مولفه‌ی هوش معنوی جهت آموزش در جلسات

نمره فرد در دامنه بین ۵-۳۵ تعیین می‌شود. لازم به ذکر است که در این ابزار نمره‌ی بالاتر رضایت بالاتر را نشان می‌دهد. (دینر و همکاران، ۱۹۸۵، واسر، ۲۰۰۷؛ به نقل از مرادی و طاهری، ۱۳۹۱).

برای تعیین روایی مقیاس رضایت از زندگی رابطه آن با بسیاری از ابزارها بررسی شده است. در تحقیقات انجام شده اعتبار همگرا و واگرایی SWLS در حد مناسبی گزارش شده است؛ بطوری که نمره آن با نمره‌های سایر ابزارهای اندازه‌گیری بهزیستی، ارتباط مثبت و معناداری داشته است. همچنین ارتباط منفی و معناداری بین رضایت از زندگی و سازه‌هایی چون افسردگی، اضطراب، عواطف منفی، و پریشانی روانی وجود داشته است. پایایی: مشخص شده است که مقیاس رضایت از زندگی از ثبات درونی بالایی برخوردار است و مقدار آن همیشه بالاتر از ۰/۷۹ گزارش شده است. (پاوت و همکاران^۱، ۱۹۹۱؛ به نقل از مرادی و طاهری، ۱۳۹۱). میزان پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر بوسیله آلفای کرونباخ ۰/۷۰ محاسبه شد.

۲- عاطفه‌ی مثبت و منفی واتسون^۲ (۱۹۸۸): از این ابزار جهت سنجش حیطة عاطفی بهزیستی ذهنی استفاده شد. واتسون، کلارک و تلیجن (۱۹۸۸) مقیاس عاطفه مثبت و عاطفه منفی (PANAS) را ساختند؛ این مقیاس ابزار خودسنجی ۲۰ گویه‌ای است و برای اندازه‌گیری دو بعد خلقی یعنی عاطفه مثبت و عاطفه منفی طراحی شده است (واتسون و همکاران، ۱۹۸۸؛ به نقل از مرادی و طاهری، ۱۳۹۱). برای سنجش هر بعد عاطفی یک خرده مقیاس ۱۰ گویه‌ای در نظر گرفته شده است. مقیاس عاطفی

^۱ Pavot et al.

^۲ Watson positive and negative affection

معنا و هدف در فعالیت‌ها و رویدادهای زندگی است. آگاهی متعالی ظرفیت تشخیص بعد متعالی خود، دیگران و جهان مادی است (کینگ، ۲۰۰۷). به طور خلاصه فرآیند تدوین بسته به شرح زیر بود:

- ۱- مطالعه‌ی کتاب و مقالات در زمینه هوش معنوی،
- ۲- مصاحبه با صاحب‌نظران و متخصصان، ۳- استخراج مؤلفه‌های پرتکرار هوش معنوی، ۴- تدوین بسته‌ی ابتدایی هوش معنوی، ۵- دراختیار قرار دادن بسته به پنج صاحب نظر در این حیطه، ۶- اصلاح بسته ابتدایی بر اساس نظر متخصصان ۷- تدوین نهایی بسته هوش معنوی، ۸- اجرای مقدماتی بسته، ۹- اصلاح بسته، ۱۰- اجرای نهایی بسته.

به خودآگاهی و معنا در زندگی بصورت مستقیم، و به آگاهی متعالی در بطن آموزش معنا بصورت غیرمستقیم پرداخته شد. شرح جلسات بسته‌ی آموزشی محقق ساخته بطور خلاصه در جدول (۱) آمده است.

بدین روش انتخاب شد. ابتدا به بررسی مولفه‌های هوش معنوی از نظر زوهر و مارشال (۲۰۰۴)، کینگ (۲۰۰۸)، امونز (۲۰۰۰)، سیسک و تورنس (۲۰۰۲)، آمرام (۲۰۰۷)، سانتوس (۲۰۰۶)، وگان (۲۰۰۲)، ویگلزورس (۲۰۱۲)، فریدمن و مک‌دونالد (۱۹۹۹)، لوین (۲۰۰۰)، ولمن (۲۰۰۱) پرداخته شد. سپس با چندین متخصص در این زمینه، بمنظور دستیابی به دیدگاه آن‌ها در مورد چگونگی آموزش و انتخاب مولفه‌ها مصاحبه به عمل آمد. هدف از این کار سنجش میزان تکرار هر یک از مولفه‌ها در نظریه‌های مختلف بود. بعد از این مطالعه، مولفه‌هایی که اکثر پژوهشگران و متخصصان در این حوزه بر سر آن به عنوان مولفه‌های هوش معنوی اتفاق نظر داشتند انتخاب شد که شامل خودآگاهی، معنا در زندگی و آگاهی متعالی بود. خودآگاهی عمیق شامل آگاهی تدریجی از لایه‌ها و ابعاد مختلف خویشتن است. معنا در زندگی بخش زیادی از واکنش سازگارانه هوش معنوی در نتیجه‌ی پاسخ به سوالات وجودی و یافتن

جدول ۱. محتوای کلی جلسات آموزش هوش معنوی

محتوای کلی جلسات	
۱	آشنایی اعضا با رهبر گروه، مقدمه، خواندن داستان در مورد هوشمندی معنوی، طرح بحث ضرورت خودآگاهی، اجرای پیش‌آزمون
۲	ارائه‌ی بحث خودآگاهی (ارائه‌ی اطلاعات درباره‌ی هوش، ارزش‌ها، مهارت‌ها، شخصیت، چشم‌انداز زمان، راه‌های بدست آوردن اطلاعات، رغبت‌ها).
۳	دریافت تکالیف جلسه‌ی قبل، پاسخ گفتن به سوالات دانش‌آموزان، پرداختن به ادامه‌ی مبحث خودآگاهی (هوش هیجانی)
۴	مقدمه، پخش فیلم در رابطه با مبحث معنا در زندگی، پرداختن به پرسش و پاسخ
۵	مقدمه، ادامه‌ی آموزش معنا، پرداختن به پرسش و پاسخ در رابطه با معنای هستی، رسیدن به سوال اصلی معنا "چی؟"
۶	مقدمه، ادامه‌ی آموزش معنا، پرداختن به تکلیف کلاسی، معرفی معناهای رایج در دنیا، ارائه‌ی تکلیف برای جلسه‌ی بعد
۷	مقدمه، ادامه‌ی آموزش معنا، رسیدن به معنای اصلی، جمع‌بندی، ارائه‌ی پرسشنامه‌های پس‌آزمون

ذهنی و سپس داده‌های مربوط به آزمون فرضیه ارائه شده است.

شرط یکسانی واریانس‌ها در مولفه‌ی رضایت از زندگی رعایت نگردیده است (۰/۰۰۸) ولی با توجه به استاندارد بودن ابزارهای پژوهش، تصادفی بودن شیوه‌ی انتخاب حجم نمونه در دو گروه و همچنین برابری تعداد نمونه‌ها در دو گروه آزمایش و کنترل، آزمون F در برابر عدم رعایت فرض یکسانی واریانس‌ها مقاوم بوده است؛ لذا می‌توان از آزمون کواریانس استفاده نمود. در مورد عاطفه مثبت (۰/۶۸۶) و عاطفه منفی (۰/۲۸۴)، شرط یکسانی واریانس‌ها برقرار است.

در این پژوهش جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از میانگین، انحراف معیار و برای تعیین اثربخشی آموزش هوش معنوی از آزمون تحلیل کواریانس تک متغیره استفاده شد. کلیه‌ی مفروضات استفاده از تحلیل کواریانس از جمله نرمالیتی و همسانی واریانس‌ها بر اساس آزمون کلموگروف - اسمیرنوف و لوین برقرار بود.

یافته‌ها

در این بخش ابتدا میانگین و انحراف استاندارد دو گروه آزمایش و کنترل در حیطه‌ی بهزیستی

جدول ۲. خلاصه نتایج تحلیل کواریانس اثرات آموزش هوش معنوی بر مولفه‌های بهزیستی ذهنی دانش‌آموزان تیزهوش دبیرستانی

متغیر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	مجذور اتا	توان آماری
پیش‌آزمون	۴۱۰/۱۶۷	۱	۴۱۰/۱۶۷	۶/۷۵۲	۰/۰۱۷	۰/۲۴۳	۰/۶۹۸
رضایت از زندگی	۱۳۴/۴۹۵	۱	۱۳۴/۴۹۵	۲/۲۱۴	۰/۱۵۶	۰/۰۹۵	۰/۲۹۵
خطا	۱۲۷۵/۷۵۰	۲۱	۶۰/۷۵۰				
پیش‌آزمون	۳۶۶/۱۵۲	۱	۳۶۶/۱۵۲	۳۱/۱۲۹	۰/۰۰۰	۰/۵۹۷	۱/۰۰
عاطفه‌ی مثبت	۲۷/۰۱۸	۱	۲۷/۰۱۸	۶/۱۲۳	۰/۰۲۲	۰/۲۲۶	۰/۶۵۵
خطا	۲۴۷/۰۱۴	۲۱	۱۱/۷۳۶				
پیش‌آزمون	۸۴۰/۶۷۲	۱	۸۴۰/۶۷۲	۵۲/۲۳۲	۰/۰۰۰	۰/۷۱۳	۱/۰۰
عاطفه‌ی منفی	۲۵/۴۶۱	۱	۲۵/۴۶۱	۱/۵۸۲	۰/۲۲۲	۰/۰۷۰	۰/۲۲۵
خطا	۳۷۷/۹۹۵	۲۱	۱۶/۰۹۵				

گفت تفاوت بین نمرات دو گروه بیان‌کننده این مطلب است که آموزش هوش معنوی بر حیطه عاطفه مثبت بهزیستی ذهنی تاثیر داشته است.

نتایج جدول (۲) نشان می‌دهد با در نظر گرفتن نمرات پیش‌آزمون به عنوان متغیرهای همپراش، تفاوت بین بهزیستی ذهنی در دو گروه کنترل و آزمایش در حیطه عاطفه مثبت در سطح $P < ۰/۰۲۲$ معنی‌دار است ولی در حیطه رضایت از زندگی و عاطفه منفی معنی‌دار نیست. بعبارت دیگر می‌توان

جدول ۳. میانگین و انحراف استاندارد مؤلفه‌های بهزیستی ذهنی در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون و میانگین تعدیل شده نمرات

نمرات میانگین تعدیل شده پس‌آزمون		کنترل		آزمایشی		مؤلفه‌های بهزیستی ذهنی	
کنترل	آزمایشی	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین		
۲۲/۷۰	۲۳/۳۰	۴/۴۰	۲۸/۵۰	۷/۰۸	۱۹/۷۵	پیش‌آزمون	رضایت از زندگی
		۹/۸۹	۲۳/۱۶	۷/۴۳	۲۲/۷۵	پس‌آزمون	
۳۶/۷۵	۳۵/۵۰	۵/۶۷	۳۸/۷۵	۵/۵۷	۳۲/۲۵	پیش‌آزمون	عاطفه مثبت
		۵/۶۱	۳۵/۴۱	۴/۹۱	۳۴/۷۵	پس‌آزمون	
۲۴/۰۰	۲۶/۰۰	۷/۷۹	۲۳/۹۱	۷/۷۹	۲۷/۴۱	پیش‌آزمون	عاطفه منفی
		۷/۴۰	۲۳/۸۳	۷/۲۲	۲۴/۵۰	پس‌آزمون	

عاطفه‌ی منفی آن‌ها تاثیر معنادار نداشته است. این نتیجه با بررسی‌های عریضی (۱۳۸۴) در خصوص اثربخشی معناداری بر عاطفه مثبت همسو است. عریضی در نتایج تحقیقش آورده افرادی که معنای زندگی بیشتری را تجربه می‌کنند، از لحاظ بهزیستی ذهنی، در سطح بالاتری هستند و عواطف مثبت بیشتری را تجربه می‌کنند. در تبیین اثربخشی آموزش هوش معنوی بر عاطفه‌ی مثبت می‌توان گفت افراد با عاطفه‌ی مثبت بالا میزان زیادی از احساسات مثبت را تجربه می‌کنند. در واقع هرچند فرآیند یافتن معنا منجر به ایجاد احساس سردرگمی در دانش‌آموزان می‌شود، منتهی این جریان آن‌ها را به سمت رخوت، کسالت و پژمردگی نمی‌کشاند؛ بلکه در پی یافتن یک معنای جدید در زندگی‌شان تلاش می‌کنند. لذا ممکن است بعد از ایجاد معنا بخاطر رهایی از سردرگمی، دانش‌آموزان احساسات مثبت بیشتری را تجربه کنند. همان‌طور که واتسون (۱۹۸۸)، نیز به این نکته اشاره می‌کند که عاطفه‌ی مثبت در پی داشتن اهداف با ارزش، افزایش پیدا می‌کند. در تبیین عدم اثربخشی آموزش هوش معنوی بر عاطفه‌ی منفی

اطلاعات جدول (۳) میانگین و انحراف معیار دو گروه کنترل و آزمایش را در حیطه‌ی مؤلفه‌های بهزیستی ذهنی در مرحله‌ی پیش‌آزمون و پس‌آزمون نشان می‌دهد. همان‌طور که ملاحظه می‌شود نمرات گروه آزمایش در مرحله پس‌آزمون نسبت به مرحله پیش‌آزمون در مؤلفه‌ی رضایت از زندگی و عاطفه‌ی مثبت در مقایسه با گروه کنترل افزایش یافته و در عاطفه‌ی منفی، کاهش یافته است.

بحث

هدف پژوهش تعیین میزان تاثیر آموزش هوش معنوی بر مؤلفه‌های بهزیستی ذهنی دانش‌آموزان تیزهوش دبیرستانی است. نتایج تحلیل کواریانس تک متغیره نشان داد با در نظر گرفتن نمرات پیش‌آزمون بعنوان متغیر همپراش، آموزش هوش معنوی بر بهبود عاطفه مثبت این دانش‌آموزان موثر است و بر بهبود رضایت از زندگی و کاهش عاطفه منفی تاثیری نداشته است. همان‌طور که نتایج نشان داد، آموزش هوش معنوی بر افزایش عاطفه‌ی مثبت دانش‌آموزان تاثیر معنادار داشته ولی بر کاهش

رضایت از زندگی انعکاس ساده‌ای از شرایط و حوادث واقعی نیست، بلکه خلق و ارزیابی شناختی افراد از رویدادها و شرایط را نیز نشان می‌دهد. در تبیین عدم اثر بخشی هوش معنوی بر رضایت از زندگی می‌توان به موارد زیر اشاره کرد.

رضایت از زندگی یک ماهیت پویا و دینامیک است نه یک ماهیت ایستا بدین معنا که یک فرآیند وابسته به زمان بوده و تغییرات درونی و بیرونی در آن دخیل می‌باشد. همچنین سوزا و لیوبومیرسکی (۲۰۰۱) رضایت از زندگی را تفاوت بین آنچه که شخص می‌خواهد و آنچه که هست بیان می‌کنند، این دو در حقیقت یک تفاوت بین واقعیت و ایده آل را مطرح کرده‌اند. این در حالی است که نوجوانی دوره‌ای است که حساسیت افراد افزایش می‌یابد، زمانی است که اهداف تغییر می‌کنند و عقاید فرد با توجه به اهداف، دوباره مورد ارزیابی قرار می‌گیرند. زمانی است که قضاوت‌های پیچیده‌ی شناختی با توجه به حالت فعلی فرد و با توجه به تمایلات و اهدافی که به تازگی در وی به وجود آمده است، انجام می‌گیرد. از آنجایی که رضایت از زندگی همان احساس رضایت فرد در میزان دستیابی او به یک سری اهداف است، پیدایش اهدافی که به روابط اجتماعی، کار و فعالیت در جامعه مربوط می‌شود، احتمالاً رضایت از زندگی را با معنی روانشناختی مهمی القا می‌کند. شواهدی که از پژوهش در مورد بزرگسالان در جوامع ثروتمند بدست آمده است، نشان می‌دهد که رضایت از زندگی به میزان زیادی با عوامل شخصیتی رابطه دارد، اما رضایت از زندگی نوجوانان، بیشتر منعکس‌کننده‌ی این است که نوجوانان چه چیزی را تجربه می‌کنند و اینکه چه احساسی دارند (برادلی و

می‌توان گفت نقطه‌ی اوج هیجان‌های منفی در اواخر نوجوانی است و بعد از آن با افزایش سن تا اواخر بزرگسالی کاهش پیدا می‌کند؛ لذا افراد در دوره‌ی نوجوانی نسبت به بقیه‌ی دوره‌های سنی احساس عاطفه‌ی منفی بیشتری دارند. همانطور که در تحقیق عریضی (۱۳۸۴) به آن اشاره شده است که عاطفه‌ی منفی در بین دانش‌آموزان دبیرستانی بیش از نمونه‌ی دانش‌آموزان راهنمایی بود. با توجه به اینکه با افزایش سن از کودکی به سمت نوجوانی، هویت‌یابی ضروری می‌گردد، واقعیت‌های جامعه در برابر کسب یک هویت موفق، موانعی ایجاد می‌کند که می‌توان این عاطفه‌ی منفی بیش از حد را تا حدی تبیین کرد. منتها با در نظر گرفتن نتایج آمار توصیفی در قسمت میانگین‌ها، بعد از آموزش هوش معنوی گروه آزمایش در مرحله‌ی پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون نمره‌ی کمتری را در عاطفه‌ی منفی کسب کرده که این نشان‌دهنده‌ی این است که این آموزش تا حدودی توانسته عاطفه‌ی منفی بالا را که با حالت بی‌علاقگی، بی‌حالی و بی‌توجهی توصیف می‌شود، به سمت عاطفه‌ی منفی پایین که با تمایل به تجربه کردن کمتر این احساسات نشان داده می‌شود، حرکت دهد. در این رابطه جورج (۱۹۹۶) اشاره می‌کند افراد با عاطفه‌ی منفی پایین، تمایل کمتری به فکر و رفتار کردن بصورتی که تجربیات عاطفی منفی را بهبود بخشند، دارند.

همان‌طور که نتایج نشان داد آموزش هوش معنوی بر رضایت از زندگی اثربخش نبوده است. این یافته با بررسی‌های امامی، مولوی و کلانتری، (۱۳۹۳) و ابراهیمی (۱۳۹۰) هم‌سو و با نتایج تحقیقات چلان، زبراکی و وگل (۲۰۱۱) و مک‌نایت (۲۰۰۵) ناهم‌سو است. پژوهش‌ها نشان می‌دهد که

اثر بخشی آموزش هوش معنوی بر رضایت از زندگی سنجیده شد ولی ادراک افراد از علایم خود مورد ارزیابی قرار نگرفت بعبارت دیگر در نتیجه‌ی این آموزش ممکن است میزان پذیرش اهداف ارزشمند و ارزیابی شناختی از رویدادها افزایش یافته باشد در حالی که این فرآیند با این مدت زمان، تغییری در افزایش رضایت از زندگی ایجاد نکرده است. از طرفی دیگر اثر بخشی مولفه‌های ذکر شده در آموزش هوش معنوی بر افزایش رضایت از زندگی بطور مستقیم و غیرمستقیم نیازمند انجام تمرین‌های هدفمند است زیرا فرآیند دستیابی به معنا یک اتفاق ناگهانی نیست و اثر بخشی آن نیازمند گذر زمان است. محتوای جلسات آموزشی هوش معنوی بر رضایت از زندگی متمرکز نبود و هیچ اشاره‌ی مستقیمی به این مفهوم نشده بود. بنظر می‌رسد در مدت زمان و محتوای اختصاصی برای ارائه‌ی این مفهوم باید تجدید نظر شود و شاید اضافه کردن آموزش مولفه‌های دیگری از هوش معنوی نیز مانند تفکر انتقادی وجودی و ارزش‌های اخلاقی ضروری باشد. مضاف بر اینکه صرف آموزش و فهمیدن مولفه‌های هوش معنوی کافی نیست، بلکه دانش‌آموزان باید این ویژگی‌ها را در رفتارشان از طریق مواجهه با موقعیت‌های مختلف آشکارکنند تا دانسته‌ها به نگرش تبدیل شوند. بنابراین ممکن است استفاده از تکنیک سنجش و اندازه‌گیری بصورت مصاحبه از طریق پرسشنامه‌ی بسته‌پاسخ الزاما برای بررسی رضایت از زندگی مناسب نباشد بلکه از طریق مشاهده و تفهیم برخی رفتارها و نگرش‌ها باید اندازه‌گیری صورت گیرد.

از جمله محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به محدود بودن زمان برای برگزاری جلسات آموزش

کروین^۱، ۲۰۰۴). لذا ممکن است تغییرات تحولی و هویتی در دوران نوجوانی بعنوان عامل موثر در رضایت از زندگی از تاثیر آموزش هوش معنوی بکاهد. همانطور که بر اساس تحقیقات مینچ (۲۰۰۹) متغیر دموگرافیکی که بیشترین ارتباط را با رضایت از زندگی دارد سن است و نمره‌ی کلی رضایت از زندگی در طول دوران نوجوانی کاهش می‌یابد. اگر چه متغیرهای دیگری نیز وجود دارند که می‌توانند نقش واسطه‌ای بازدارنده را داشته باشند از جمله متغیرهای درون‌فردی، بین فردی و محیطی. متغیرهای درون فردی مثل عوامل شخصیتی و الگوی باورها، خودکارآمدی اجتماعی، کمال‌گرایی، عزت نفس، منبع کنترل درونی و سبک‌های اسنادی سازگاران، همبستگی معناداری با افزایش رضایت از زندگی در افراد دارند. متغیرهای بین فردی، مثل اینکه در طول دوران نوجوانی گرمی و حمایت والدین و حفظ روابط با آنها نقشی اساسی در رضایتمندی از زندگی در نوجوانان دارد (اسکوارز و همکاران^۲، ۲۰۱۲ و سولدو و همکاران، ۲۰۰۸؛ به نقل از امیدوار، ۱۳۹۳) در رابطه با تاثیر متغیرهای محیطی بر رضایت از زندگی دریافته‌اند که تاثیرات منفی محیط علمی استرس‌زا بر روی رضایت از زندگی در دانش‌آموزان دبیرستان، توسط مهارت‌های مقابله‌ای کاهش می‌یابد. در تبیین عدم اثربخشی هوش معنوی بر رضایت از زندگی می‌توان گفت این آموزش ممکن است بر چگونگی ادراک افراد از رضایت از زندگی‌شان تأثیر داشته اما الزاما و اختصاصا منجر به افزایش رضایت از زندگی نشده باشد. در این مطالعه

¹ Bradley & Corwyn

² Schwarz et al.

دل‌بستگی) بر علائم افسردگی، رضایت‌مندی از زندگی و کیفیت دل‌بستگی دختران نوجوان افسرده شهر شیراز. (پایان نامه دکتری)، دانشگاه اصفهان، اصفهان.

بابایی، ر. (۱۳۷۷). میزان عزت نفس (حرمت خود) در کودکان عقب مانده ذهنی، عادی و تیزهوش. *استعدادهای درخشان*، ۲۵، ۴۲-۱۲.

بهرامی، ه. (۱۳۷۷). *آزمون‌های روانی: مبانی نظری و فنون کاربردی*. تهران: دانشگاه علامه طباطبایی.

بوالهروی، ج.، دوس‌علیوند، ه.، و میرزایی، م. (۱۳۹۱). رویکرد معنوی در آموزش پزشکی و علوم انسانی. *فصلنامه اخلاقی پزشکی*، ۲۰، ۱۱۲-۱۰۵.

رجایی، علیرضا. (۱۳۸۹). هوش معنوی: دیدگاه‌ها و چالش‌ها. *پژوهشگاه تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد بجنورد*، ۲۲.

عریضی، ح. (۱۳۸۴). رابطه‌ی عاطفه مثبت و منفی با افسردگی در بین دانش‌آموزان راهنمایی و دبیرستان. *اندیشه و رفتار*.

عظیمی هاشمی، م. (۱۳۸۳). بررسی ارتباط دینداری و رضایت از زندگی در بین دانش‌آموزان دوره متوسطه. *مجله علوم اجتماعی مشهد*، ۳، ۱۱۶-۸۳.

کبوتری اصفهانی، ف. (۱۳۹۳). *طراحی بسته‌ی آموزش هوش معنوی و بررسی تأثیر اجرای آن بر بهزیستی ذهنی و کمال‌گرایی در دانش‌آموزان تیزهوش دختر دبیرستان‌های شهر اصفهان*. (پایان نامه کارشناسی ارشد)، دانشگاه اصفهان، اصفهان.

هوش معنوی اشاره نمود زیرا هوش معنوی امر کوتاه‌مدتی نیست که بتواند در طی جلسات محدود تغییر نماید. این پژوهش دارای مرحله پیگیری نبوده و برای تعمیم آن به فواصل زمانی باید احتیاط کرد. پیشنهاد می‌شود این پژوهش در محیط‌های غیررسمی (خارج از مدرسه) اجرا شود. به سبب ماهیت شناختی هوش معنوی اجرای پژوهش به صورت طولی و ارزیابی از طریق مشاهده و تفهیم برخی نگرش‌ها و رفتارها صورت گیرد و نه صرفاً از طریق پرسشنامه‌های بسته پاسخ همچنین به منظور ارزیابی تداوم اثربخشی مداخلات، پیگیری‌های ۴ ماهه، ۶ ماهه و یک ساله نیز انجام گیرد.

منابع

ابراهیمی، ش. (۱۳۹۰). *رابطه هوش هیجانی و هوش معنوی با رضایت از زندگی در دانش‌آموزان تیزهوش دختر دبیرستانی شهر بیرجند*. (پایان نامه کارشناسی ارشد)، دانشگاه آزاد اسلامی واحد قائنات، قائنات.

آقابابایی، ن.، و فراهانی، ح. ا. (۱۳۹۰). نقش رگه‌ی قدردانی در پیش‌بینی بهزیستی روان‌شناختی و فاعلی. *روانشناسی تحولی*، ۱(۸)، ۷۵-۸۴.

امامی، ز.، مولوی، ح.، و کلانتری، م. (۱۳۹۳). 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(۲)، ۱۳-۴.

امیدوار، ب. (۱۳۹۳). *مقایسه اثربخشی مشاوره شناختی- رفتاری فردی، مشاوره خانواده مبتنی بر دل‌بستگی و مدل تلفیقی (مشاوره شناختی- رفتاری فردی و مشاوره خانواده مبتنی بر*

- subjective well - being*: Longman Cheshire.
- Huebner, E. S., Suldo, S. M., & Gilman, R. (2006). Life Satisfaction
- King, D. (2007). The spiritual intelligence project. *Trent University Canada* (www.dbking.net/spiritualintelligence).
- King, D. B. (2008). *Rethinking claims of spiritual intelligence: A definition, model, and measure*: ProQuest.
- Larson, J. S. (1991). *The measurement of health: Concepts and indicators* (Vol. 31): Greenwood Publishing Group.
- Levin, M. (2000). *Spiritual intelligence: Awakening the power of your spirituality and intuition*: Hodder & Stoughton.
- Lucas, R. E., & Donnellan, M. B. (2007). How Stable is Happiness? Using the STARTS Model to Estimate the Stability of Life Satisfaction. *Journal of research in personality*, 41(5), 1091-1098.
- Marais, A. C. (2007). Using the differential aptitude test to estimate intelligence and scholastic achievement at grade nine level. *UNIVERSITY OF SOUTH AFRICA*.
- Marshall, Z., & Zohar, D. (2000). *Spiritual Intelligence: The Ultimate Intelligence*. New York, Bloomsbury.
- Mascaro, N., & Rosen, D. H. (2005). Existential meaning's role in the enhancement of hope and prevention of depressive symptoms. *Journal of personality*, 73(4), 985-1014.
- McDonald, D., Kuentzel, J., & Friedman, H. (1999). A survey of measures of spiritual and transpersonal constructs: Part two-additional instruments. *The Journal of Transpersonal Psychology*, 31(2), 155-177.
- McNaught, J. A. (2005). Getting It Right: Operationalizing Civilian Capacity for Conflict and Post-Conflict Environments: DTIC Document.
- Minch, D. R. (2009). *Interrelationships Among Personality, Perceived Classmate Support, and Life Satisfaction in Adolescents*. University of South Florida.
- Santos, E. S. (2006). Spiritual Intelligence, what is spiritual Intelligence. www.
- مرادی، ا.، و طاهری، ص. (۱۳۹۱). *سنجش روان‌شناسی مثبت در دانشجویان (پرسشنامه‌ها)* (جلد ۱). تهران: دانژه.
- میلانی‌فر، ب. (۱۳۸۳). *روان‌شناسی کودکان و نوجوانان استثنایی*. تهران: قومس.
- هدایتی، م.، و زریباف، م. (۱۳۹۱). پرورش هوش معنوی از طریق برنامه فلسفه برای کودکان. *تفکر و کودک*، ۳(۱)، ۱۶۶-۱۳۵.
- Amram, Y., & Dryer, C. (2007). The development and preliminary validation of the integrated spiritual intelligence scale (ISIS). *Institute of Transpersonal Psychology Working Paper*. Retrieved January, 1, 2013.
- Blaine, B., Crocker, J., & Major, B. (1995). The Unintended Negative Consequences of Sympathy for the Stigmatized1. *Journal of Applied Social Psychology*, 25(10), 889-905.
- Chlan, K., Zebracki, K., & Vogel, L. (2011). Spirituality and life satisfaction in adults with pediatric-onset spinal cord injury. *Spinal cord*, 49(3), 371-375.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75.
- Emmons, R. A. (2000). Is spirituality an intelligence? Motivation, cognition, and the psychology of ultimate concern. *The International Journal for the psychology of Religion*, 10(1), 3-26.
- George, J. M. (1996). Trait and state affect. *Individual differences and behavior in organizations*, 145-171.
- Hanefar, S. B., Siraj, S., & Sa'ari, C. Z. (2015). The Application of Content Analysis toward the Development of Spiritual Intelligence Model for Human Excellence (SIMHE). *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 172, 603-610.
- Harrison, C. (2004). Giftedness in early childhood: The search for complexity and connection. *Roeper Review*, 26(2), 78-84.
- Headey, B., & Wearing, A. J. (1992). *Understanding happiness: A theory of*

- affect: the PANAS scales. *Journal of personality and social psychology*, 54(6), 1063.
- Wigglesworth, C. (2012). *SQ21: The twenty-one skills of spiritual Intelligence*: BookBaby.
- Wolman, R. (2001). *Thinking with your soul: Spiritual intelligence and why it matters*: Richard N. Wolman, PhD.
- Zohar, D. (2010). Exploring spiritual capital: An interview with Danah Zohar. *Spirituality in Higher Education Newsletter*, 5(5), 1-8
- Zohar, D., & Marshal, I. (2004). *Spiritual Capital: Wealth We Can Live By Using Our Rational, Emotional and Spiritual Intelligence to Transform Ourselves and Corporate Culture*. London: Bloomsbury.
- Spiritualintelligence. Com.
- Sisk, D. A., & Torrance, E. P. (2002). Spiritual Intelligence *Gifted Education International*, 16 (3), 198-199.
- Sousa, L., & Lyubomirsky, S. (2001). Life satisfaction. *Encyclopedia of women and gender: Sex similarities and differences and the impact of society on gender*, 2, 667-676.
- Vaughan, F. (2002). What is spiritual intelligence? *Journal of humanistic psychology*, 42(2), 16-33.
- Veenhoven, R. (1999). Quality-of-life in individualistic society. *Social Indicators Research*, 48(2), 159-188.
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative

Archive of SID