۱۳۹-۱۵۸

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 کاکابرایی[۴]

چکیده: پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش هوش معنوی بر مقابله با استرس و خودشکوفایی دختران نوجوان انجام شـــده اســـت. طرح پژوهش از نوع نیمه‌آزمایشی با روش پیش‌آزمون- پس‌آزمون با گروه گواه و مرحله پیگیری بود. جامعه آماری شـــامل همهٔ دانش‌آموزان دختر پایه هشتم منطقه ۱۲ آموزش‌وپرورش 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 ســـلیمانی 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 پیشـــرفت در پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون در گروه آزمایش شد و در مقایسه با گروه کنترل موجب کاهش مقابله هیجان- مدار و مقابله اجتنابی شـــد. با توجه به آثار مثبت آموزش هوش معنوی، می‌توان از یافته‌های این پژوهشـــها در تدوین محتوای برنامه‌درسی آموزش مهارتهای زندگی با هدف پیشگیری از آسیبهای اجتماعی به‌ویژه رفتارهای پرخطر در نوجوانان بهره جست.

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

☑ تاریخ دریافت: ۹۷/۱۰/۷ ☑ تاریخ پذیرش: ۹۸/۱۰/۱

* *این مقاله مستخرج از رساله دکتری نویسنده اول است.*

۱. دانش‌آموخته دورهٔ دکتری روانشناسی‌عمومی، 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@iauksh.ac.ir
۳. استادیار گروه روانشناسی، واحد کرمانشاه، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمانشاه، ایران. ..... k.afsharineya@iauksh.ac.ir
۴. دانشیار گروه روانشناسی، واحد کرمانشاه، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمانشاه، ایران. ..... keivan@iauksh.ac.ir

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.2.8.8]

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 به‌عنوان بعد چهارم سلامتی انسان، نشان‌دهنده رویکرد مجدد جامعه انسانی به دین و معنویت است. هوش معنوی[1] پایه و اساس ضروری برای عملکرد مؤثر هوش عقلانی[2] و هوش هیجانی[3] است(زوهر و مارشال[4]، ۲۰۰۰؛ به نقل از سهرابی و ناصری، ۱۳۹۵). گاردنر[5] (۲۰۰۰) بر حوزه‌های هوشی با ساختارهای مستقل تأکید کرده و اخیراً احتمال وجود یک هوش وجودی[6] را که می‌توان آن جنبه‌ای از هوش معنوی دانست، پذیرفته است. سازمان بهداشت جهانی (۱۹۹۹)، ده مهارت را به منزلهٔ مهارتهای زندگی[7] معرفی و آنها را به دو طبقه تقسیم کرده است. در این تقسیم بندی مهارتهای خودآگاهی[8]، مقابله با استرس[9]، تصمیم‌گیری[10]، حل مسأله[11]، مقابله با هیجانات منفی[12] و تفکر خلاقانه[13] در طبقه مهارتهای درون- فردی و مهارتهای همدلی[14]، مدیریت خشم[15]، ارتباط مؤثر[16] و تفکر نقادانه[17] در طبقه مهارتهای میان- فردی قرار گرفته است (اکبری‌زردخانه، ۱۳۹۳). بنا به تعریف سازمان بهداشت جهانی، مهارتهای زندگی افراد را قادر می‌سازد تا به گونه‌ای مؤثر با چالشهای روزمره زندگی برخورد کنند (مک‌تاویش[18]، ۲۰۰۰).

هوش معنوی کاربرد انطباقی اطلاعات معنوی با هدف تسهیل حل مسائل روزمره و دستیابی به هدف است (امونز[19]، 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 روبه‌روهستند (حسینی، موسوی و رضازاده، ۲۰۰۴). کودکان نسل حاضر نسبت به گذشته ازنظر 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

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.2.8.8]

بیشتری مواجه‌اند. از این‌رو پرسشهایی مطرح می‌شود مانند: چگونه می‌توان مشکل راحل کرد؟ مدارس در این زمینه چه نقشـــی دارند؟ (گلمن[1]، ۱۹۹۵؛ به نقل از شریفی‌درآمدی، ۱۳۸۶). اتزیونی[2] (۱۹۹۴، همان منبع) در پاســخ بیان می‌دارد که به‌نظر می‌رســد آنچه باید تغییر یابد، مأموریت مدارس است. او اشــاره می‌کند مدارس از طریق خویشــتنداری و همدلی، در پرورش منش مطلوب، نقشی اساسی به‌عهــده دارند و اگــر نتوانند این وظیفه را به‌خوبی ایفا کنند حاصــل آن تربیت افرادی رقابت‌جو و از خودبیگانه است که ذهنی مصرف‌کننده دارند. از نظر بعضی از مربیان، رقابت‌جویی و روشهای متکی بر انگیزش بیرونی، مســتلزم 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 درســتی یا نادرستی مســائل و تصمیم‌گیری در مورد مسیرهای اخلاقی فعالیتها و حل مسائل زندگی بهــره می‌گیرند (پینتر[3]، ۲۰۰۱). در واقع معنویت بر تواناییها و ویژگیهایی مبتنی اســت که پیامدها و نتایج با ارزشــی ارائه می‌دهند. پژوهشها بیانگر ارتباط میان این پیامدها با کاهش استرس و سازگاری شخصی اســت (کینگ[4]، 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 می‌شــود، بروز می‌کند (اســملتزر[5] و همکاران، ۲۰۰۷). اگر این استرس شــدت یابد یا ادامه یابد، ممکن اســت سلامت روانی و بهزیســتی افراد را تحت تأثیر قراردهد(دان[6] و همکاران،۲۰۱۰). معنویت به‌مثابه ضربه‌گیر فشارهای هیجانی عمل می‌کند (جوکار و کمالی، ۱۳۹۵). واژه شــکوفایی در واژه‌نامه آکســفورد (۱۹۸۹) به‌عنوان رشد باشور و نشــاط، موفق شدن و برجسته بودن تعریف می‌شــود. علاوه برآن شــکوفایی، به‌معنای زندگی کردن با پیروی از چارچوب هیجانات مثبت، مجذوبیت، روابط مثبت، معنا و موفقیت اســت (ســلیگمن[7]، ۲۰۱۰؛ به نقل از رســا، رضایی و بیگدلی،۱۳۹۶).

از آنجا که زنان، ســرمایه‌ای پربار برای جامعه‌اند، ســازمان بهداشــت جهانی، ســلامت زنان را از شاخصه‌های رشدیافتگی کشــورها معرفی کرده است (گلیان‌تهرانی، قیاسوند، میرمحمدعلی و مهران، ۱۳۹۳). دوره نوجوانــی انســان مؤنث به پهنه ۱۳ تا ۱۹ ســالگی اطلاق می‌شــود کــه 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

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.2.8.8]

آسان‌تر است، درحالی‌که پایان آن بر حسب شکل‌گیری ساختهای عقلی و تغییرات عاطفی و اجتماعی نوسانی‌تر در نظر گرفته شده است (کانجر و پترسن[1]، 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 این‌رو، 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[2] (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 رابطهٔ هوش معنوی، خودشکوفایی و وجدان کاری معلمان» نشان داده است که میان هوش معنوی و مؤلفه‌های آن، خودشکوفایی و وجدان‌کاری در سطح ۰/۹۹ رابطهٔ مثبت و معنادار وجود دارد. نتایج پژوهشهای تاک[3] (۲۰۱۲)، میشرا و واشیست[4] (۲۰۱۴)، ولمن[5] (۲۰۰۱)، امرم و درایر[6] (۲۰۰۷)، کینگ (۲۰۰۸)، مابه و جوزفسون[7] (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

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.2.8.8]

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 آموزش‌وپرورش شهر تهران را دربرمی‌گرفت. روش نمونه‌گیری در این پژوهش، خوشه‌ای چندمرحله‌ای بود، به این صورت که از میان مناطق نوزدهگانه آموزش‌وپرورش شهر تهران منطقه ۱۲ و از میان دبیرستانهای دخترانه متوسطه اول در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ چند مدرسه انتخاب و از بین آنها، دبیرستان معصومیهٔ اسلامی جامعهٔ هدف شد و مورد مطالعه قرار گرفت. برای تعیین حجم نمونه از جدولهای کوهن[1] و همکاران (۲۰۰۲) استفاده شده است. حداقل حجم نمونه با اندازه اثر بزرگ F=۰/۴۰ و دستیابی به توان ۰/۸۰ 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 ۱۴/۰۳ 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

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.2.8.8]

استفاده شده است. شرکت‌کنندگان از نظر متغیرهای «سن، جنس(دانش‌آموزان دختر)، میانگین معدل درسی(کارنامه نیمسال اول) و نمره پیش‌آزمون» با هم همسان بودند ($P > ۰/۰۵$).

ابزار پژوهش شامل پرسشنامه مقابله با استرس اندلر و پارکر[1] (۱۹۹۰) و پرسشنامه شکوفایی سلیمانی و همکاران (۱۳۹۴) است.

برای اندازه‌گیری مقابله با استرس از پرسشنامه مقابله با استرس در موقعیتهای استرس‌زا (CISS) (ساختهٔ اندلر و پارکر، ۱۹۹۰) استفاده شده است. این پرسشنامه دارای ۴۸ عبارت است که پاسخهای هرکدام با مقیاس لیکرت به‌ترتیب از خیلی‌زیاد (۵)، زیاد (۴)، متوسط (۳)، کم (۲) و خیلی‌کم (۱) نمره‌گذاری می‌شود. آزمون سه زمینهٔ 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 به‌کار می‌گیرد. اندلر و پارکر (۱۹۹۰) همبستگی عوامل پرسشنامه را با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون محاسبه کرده‌اند و نتایج آن عبارت‌اند از: مسأله- مدار: ۰/۵۸، هیجان- مدار: ۰/۵۵ و اجتنابی: ۰/۹۳. ضریب اعتبار پرسشنامه با روش آلفای کرونباخ در پژوهش قریشی (۲۰۰۲) در سطح بالای ۰/۸۱ به‌دست آمده است. در پژوهش حاضر روایی پرسشنامه با روش آلفای کرونباخ ۰/۹۲ به‌دست آمده است.

برای اندازه‌گیری خودشکوفایی از پرسشنامه شکوفایی که سلیمانی و همکاران (۱۳۹۴) ساخته اند، استفاده شده است. این پرسشنامه دارای ۲۸ عبارت است. به هریک از عبارتها در یک طیف لیکرت ۶ گزینه‌ای به‌ترتیب مقادیر ۶، ۵، ۴، ۳، ۲و۱ 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» ($r=۰/۸۲$) و «شکوفایی داینر»[2] ($r=۰/۹۰$) و اعتبار واگرای آن از طریق «پرسشنامه افسردگی بک»[3] ($r=-۰/۶۶$) بررسی و مورد تأیید قرار گرفته است ($p\leq ۰/۰۰۱$). علاوه بر آن، نتایج پایایی پرسشنامه شکوفایی با به‌کارگیری روشهای همسانی درونی (آلفای کرونباخ) نشان داد که این پرسشنامه از ضرایب پایایی مناسبی برخوردار است، به‌طوری‌که مقدار پایایی برای عوامل هیجانهای مثبت، روابط، معنایابی، پیشرفت و کل پرسشنامه به‌ترتیب ۰/۹۱، ۰/۸۳، ۰/۸۸، ۰/۸۷ و ۰/۹۵ است که مطلوب و رضایت‌بخش است. در پژوهش حاضر پایایی پرسشنامه به‌روش آلفای کرونباخ ۰/۹۰ به‌دست آمده است.

در جدول شماره ۱ خلاصه محتوا و هدف هر جلسه مداخله براساس بسته آموزش هوش معنوی بوئل[4] (۲۰۰۴) ارائه شده است. این بسته آموزشی در مطالعه‌های دیگر نیز به‌کار 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. Bowell's spiritual intelligence training package

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.2.8.8]

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 نافهمی درونی می‌تواند به سبب فقدان یا حتی گریز از هر نوع هوش باشد.	**تمرینهای برملاسازی هویت:** رهاسازی از احساسات و شناختهای بی‌اهمیت. **تمرینهای رشددهندهٔ 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 هوش‌معنوی:** استفاده از مکانیسمهای عشق، احترام، مراقبت یا اهمیت دادن به دیگران در تعاملات روزمره به جای سرزنش، تنبیه یا مقابله به مثل.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.2.8.8]

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 وخودشکوفایی روی همه دانش‌آموزان گروه نمونه اجراشدند. 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.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.2.8.8]

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

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.2.8.8]

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=۵۳/۲۴۸ و F=۱/۶۳۷ با درجه آزادی df۱=۲۸ و df۲=۱۰۱۶۱/۰۱۶ و همین‌طور sig=۰/۰۶۸) 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

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

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.2.8.8]

جدول ۳. (ادامه)

		SS	df	MS	F	sig	f_j^2
خودشکوفایی	هیجانهای مثبت	۴۵۲/۱۰۴	۱	۴۵۲/۱۰۴	۱۲/۹۳۳**	۰/۰۰۱	۰/۲۱۶
	خطا	۱۶۴۲/۹۶۰	۴۷	۳۴/۹۵۷			
	روابط	۱۴۹/۵۷۷	۱	۱۴۹/۵۷۷	۱۱/۸۵۷**	۰/۰۰۱	۰/۲۰۱
	خطا	۵۹۲/۹۱۵	۴۷	۱۲/۶۱۵			
	معنایابی	۴۳۴/۰۹۴	۱	۴۳۴/۰۹۴	۱۱/۱۸۱**	۰/۰۰۲	۰/۱۹۲
	خطا	۱۸۲۴/۷۴۵	۴۷	۳۸/۸۲۴			
	پیشرفت	۳۵۱/۸۷۶	۱	۳۵۱/۸۷۶	۷/۱۳۸**	۰/۰۱۰	۰/۱۳۲
	خطا	۲۳۱۶/۸۴۴	۴۷	۴۹/۲۹۵			

*P<۰/۰۵ **P<۰/۰۱

پیش از آنکه اثر متغیرها ارائه شـــود باید بررســـی شود که آیا تفاوت آماری معنادار میان گروهها در ترکیب خطی متغیرهای وابسته وجود دارد یا خیر. برای این منظور از آماره لامبدای ویلکز و یا اثر پیلایی حاصل از آزمون چندمتغیری اســـتفاده می‌شود. با توجه به اینکه فقط دو گروه وجود دارد مقدار هر دو آماره یکســـان اســـت. نتایج آزمون چندمتغیری (F=۵/۸۵۷ و P<۰/۰۰۱) نشـــان داد که میان دو گروه آزمایش و گواه در سبکهای مقابله با استرس و خودشکوفایی تفاوت آماری معنادار وجود دارد. همچنین براســـاس مجذور جزیی ایتای به‌دســـت آمده (۰/۵۰۰=) آموزش هوش معنـــوی ۵۰ درصد از واریانس تفاوت میـــان دوگروه را تبیین می‌کند. نتایج حاصل از آزمون تحلیل کوواریانس میان‌گروهی یک‌طرفه برای مقایسه سبکهای مقابله با استرس و خودشکوفایی دوگروه با آموزش هوش معنوی و بدون آموزش در جدول شـــماره ۳ نشـــان می‌دهد پس از مداخله، میان دو گروه در مقابله مسأله- مدار (F=۸/۳۶۱ و P<۰/۰۱)، هیجان- مدار (F=۷/۵۴۲ و P<۰/۰۱) و اجتنابی (F=۷/۰۶۸ و P<۰/۰۵) از سبکهای مقابله

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.2.8.8]

با اســـترس و هیجانهای مثبت (F=۱۲/۹۳۳ و P<۰/۰۰۱)، روابط (F=۱۱/۸۵۷ و P<۰/۰۰۱)، معنایابی (F=۱۱/۱۸۱ و P<۰/۰۱) و پیشرفت (F=۷/۱۳۸ و P<۰/۰۱) از خودشکوفایی تفاوت معنادار وجود دارد. همچنین براساس مجذور جزیی ایتای به‌دست آمده، آموزش هوش معنوی در افزایش مقابله مسأله- مدار (ɳ۲=۰/۱۵۱)، هیجانهـــای مثبـــت (ɳ۲=۰/۲۱۶)، روابـــط (ɳ۲=۰/۲۰۱) و معنایابـــی (ɳ۲=۰/۱۹۲) دانش‌آموزان دختر دارای اندازه اثر بزرگ است. افزون بر آن با توجه به معیار کوهن (۱۹۹۸) که اندازه اثر ۰/۱۴ (تبییـــن ۱۴٪ از واریانس) را اندازه اثر بزرگ و اندازه اثر ۰/۰۶ (تبیین ۶٪ از واریانس) را اندازه اثر متوسط برشمرده است، آموزش هوش معنوی در افزایش پیشرفت (۰/۱۳۲=) و کاهش مقابله هیجان- مدار (ɳ۲=۰/۱۳۸) و اجتنابی (ɳ۲=۰/۱۳۱) نیز دارای اندازه اثر بزرگ‌تر از متوســـط است. این یافته‌ها هفت فرضیه اول پژوهش را مبنی‌بر اثر آموزش هوش معنوی بر افزایش مقابله مسأله- مدار، هیجانهای مثبت، روابط، معنایابی و پیشرفت، همچنین کاهش مقابله هیجان- مدار و اجتنابی در دانش‌آموزان دختر پایه هشتم مورد تأیید قرار داده‌اند.

به‌منظور آزمون فرضیه دیگر پژوهش «با گـــذشت زمان نتـــایج به‌دست آمده ناشی از آمـوزش هوش معنوی بر مقابله با استرس و خودشکوفایی، پایـــدار باقی می‌مانـــد» آزمون تحلیل کـوواریانس 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

		لامبدای ویلز	F(۲و۲۶)	sig	ɳ۲
مقابله با استرس	مسأله- مدار	۰/۶۶۰	۶/۶۸۸*	۰/۰۰۵	۰/۳۴۰
	هیجان- مدار	۰/۸۱۱	۳/۰۳۳	۰/۰۶۵	۰/۱۸۹
	اجتنابی	۰/۶۹۷	۵/۶۵۸*	۰/۰۰۹	۰/۳۰۳
خودشکوفایی	هیجانهای مثبت	۰/۵۹۵	۸/۸۴۰**	۰/۰۰۱	۰/۴۰۵
	روابط	۰/۴۹۲	۱۳/۴۰۷**	۰/۰۰۰	۰/۵۰۸
	معنایابی	۰/۶۶۹	۶/۴۲۱*	۰/۰۰۵	۰/۳۳۱
	پیشرفت	۰/۵۴۹	۱۰/۶۸۹**	۰/۰۰۰	۰/۴۵۱

*P<۰/۰۱ **P<۰/۰۰۱

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.2.8.8]

نتایج حاصل از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر در جدول شـــماره ۴ بیانگر آن اســـت که پس از گذشـــت زمان نیز در بازه‌های زمانی متفاوت در مقابله مســـأله- مدار (F=۶/۶۸۸ و P<۰/۰۱)، مقابله اجتنابـــی (F=۵/۶۵۸ و P<۰/۰۱)، هیجانهای مثبـــت (F=۸/۸۴۰ و P<۰/۰۰۱)، روابط (F=۱۳/۴۰۷ و P<۰/۰۰۱)، معنایابـــی (F=۶/۴۲۱ و P<۰/۰۱) و پیشـــرفت (F=۱۰/۶۸۹ و P<۰/۰۰۱) تفاوت معنادار وجود دارد، اما در مقابله هیجان- مدار (F=۳/۰۳۳ و P>۰/۰۵) تفاوت معنادار نیست.

به‌منظور بررســـی 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

		بازه زمانی	MD	SE	sig
مقابله با استرس	مسأله- مدار	پیش‌آزمون * پس‌آزمون	-۷/۸۹۳**	۲/۴۱۰	۰/۰۰۳
		پیش‌آزمون * پیگیری	-۱۰/۷۱۴**	۲/۸۸۱	۰/۰۰۱
		پس‌آزمون * پیگیری	-۲/۸۲۱*	۱/۲۲۳	۰/۰۲۹
	هیجان- مدار	پیش‌آزمون * پس‌آزمون	۸/۳۹۳*	۳/۳۴۵	۰/۰۱۸
		پیش‌آزمون * پیگیری	۷/۷۱۴*	۳/۲۰۰	۰/۰۲۳
		پس‌آزمون * پیگیری	-۰/۶۷۹	۰/۸۴۷	۰/۴۳۰
	اجتنابی	پیش‌آزمون * پس‌آزمون	۵/۸۵۷**	۱/۹۷۰	۰/۰۰۶
		پیش‌آزمون * پیگیری	۴/۷۸۶*	۰/۰۲۰	۰/۰۲۵
		پس‌آزمون * پیگیری	-۱/۰۷۱	۰/۵۷۳	۰/۰۷۲

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.2.8.8]

جدول ۵. (ادامه)

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

*P<۰/۰۵ **P<۰/۰۱

نتایج حاصل از آزمون تفاضل میانگینهای پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در مقابله مسأله- مدار و روابط نشـــان می‌دهد که تفاضل در هر سه بازه زمانی به شکل معناداری افزایش یافته است، به‌نحوی که پس از مداخله نیز میانگین مقابله مسأله- مدار دختران در مراحل پس‌آزمون و پیگیری نیز افزایش معنادار داشـــته اســـت. در هیجانهای مثبت، معنایابی و پیشـــرفت نیز میان پیش‌آزمون با پس‌آزمون و

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.2.8.8]

پیگیری افزایش معنادار مشـــاهده می‌شـــود، اما این تفاوت در پس‌آزمون با پیگیری معنادار نیست که نشان‌دهنده ثابت ماندن اثر آموزش هوش معنوی در افزایش خودشکوفایی دختران است. در مقابله‌های هیجـــان- مدار و اجتنابـــی میان پیش‌آزمون و پس‌آزمون و پیگیری کاهش معنادار میانگین مشـــاهده می‌شـــود، 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 شـــده است. نتایج طبق گزارش دانش‌آموزان نشان داد که برنامه آموزش هوش معنوی بر نمره کل مقابله با اســـترس 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 داشـــته است. به عبارت دیگر نتایج نشان داد که در مقایسه مراحل پیش‌آزمون- پس‌آزمون در یک فرایند زمانی دوماهه در گروه آزمایش نمرات خرده‌مقیاســـهای مقابله مســـأله- مدار، هیجانهای مثبت، روابط، معنایابی و پیشـــرفت افزایش چشـــمگیر 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 آزمایشـــی در زیر مقیاســـهای مقابله مســـأله- مدار و روابط افزایش و در ســـایر زیرمقیاسها تغییر چشمگیری صورت نگرفته است. این ثبات در مراحـــل پس‌آزمون- پیگیری بیانگر ماندگاری معنـــادار تأثیر آموزش هوش معنوی در گروه آزمایش است. بنابراین می‌توان گفت برنامه آموزش هوش معنوی سبب کاهش استرس و افزایش خودشکوفایی دختران نوجوان شـــده و این برنامه آموزشی پیشـــگیرانه زمینه راهکارهای سازشی مقابله با استرس و ارتقای خودشـــکوفایی را در فرایند زندگی اجتماعی فراهم ساخته است. یافته‌های این پژوهش با نتایج پژوهشـــهای صبحی‌قراملکی و پرزور (۱۳۹۳)، خدابخشی‌کولایی و همکاران (۱۳۹۲)، ماسکارو و روزن[1] (۲۰۰۶)، فیتزجرالد[2] (۲۰۰۵)، مشیریان‌فراحی و همکاران (۱۳۹۴)، سیسک و تورنس[3] (۲۰۰۱)، گروس و جان[4] (۲۰۰۳)، اسمیت[5] (۲۰۰۴)، فاطمی، زارع، خرازی‌افرا و خرازی‌افرا (۱۳۹۳)، لیسنی و واچهولتز[6] (۲۰۱۱)، حسین‌ثابت و عطایی(۱۳۹۴)، کیم[7] و همکاران (۲۰۰۴)، ویگلورث[8] (۲۰۰۴)، رجایی (۱۳۸۹)

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

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.2.8.8]

و امرم (۲۰۰۹) همسوســـت. همچنین یافته‌های این پژوهش با نتایـــج 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 فرضیهٔ پژوهش را مورد تأیید قرار دادند.

نتایج پژوهش حاضر را می‌توان براســـاس نظریه هوشـــهای چندگانه گاردنـــر چنین تبیین کرد که شـــکل‌گیری مهارتهای زندگی تا حد زیادی با برنامه‌های ساختارمند قابل‌کنترل‌اند و این فرایند در دوره نوجوانی با آموزش در مدرسه کسب می‌شود. ازنظر گاردنر (۱۹۹۹) هوشهای چندگانه در لایه‌های گوناگون مغز قرار دارند و در تعامل با یکدیگر یا به‌طور مجزا عمل می‌کنند و می‌توان این هوشـــها 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 می‌رســـد نوجوانی و جوانی در نتیجه شـــکل‌گیری هویت و ظهور استدلال انتزاعی با گســـترش ظرفیتهای معنوی مشخص می‌شود (السورث، ۱۹۹۹؛ فیتزجرالد، ۲۰۰۵ و هلمیناک[1]، ۱۹۸۷، به نقل از سهرابی و ناصری، ۱۳۹۵). کوک و التجنبرانز[2] (۱۹۸۲، همان منبع)، همچنین شـــواهدی از رشد معنادار مهارتهای وجودی در طول دوره دبیرستان مشاهده کرده‌اند که در گسترهٔ عمر تحول می‌یابند (ولمن، ۲۰۰۱؛ امرم و درایر، ۲۰۰۷) و حل مســـأله و ســـازگاری 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 همهٔ 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 به‌این‌ترتیب 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 دربارهٔ فلسفه زندگی در ذهن انســـان شکل گرفته اســـت و فرد ضمن افزایش تجارب معنوی خویش، از این توانمندی در جهت حل مسائل زندگی روزمره و پربارترشدن زندگی استفاده می‌کند. در واقع همان‌طور که نتایج پژوهش نشان داد، دارا بودن هوش معنوی حس برقراری ارتباط مؤثر با دیگران، کشـــف درون خود، در ســـایه پیوند با

1. Helminiak
2. Cook & Oltjenbruns

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.2.8.8]

قدرت متعالی را به همراه دارد. با وجود چنین ویژگیهایی افراد دارای هوش معنوی تعهد بیشـــتری در همه ابعاد زندگی ازجمله تعهد به خود در شـــکل خودشـــکوفایی را دارند. از آنجا که افراد رشدیافته، در جســـت‌وجوی معنایی برای زندگی خود هستند و بدون دستیابی به نتایج چنین جست‌وجویی، زندگی به‌طور غیرقابل تحملی 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 شـــرایطی، فرد در برخورد با مشـــکلات 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 می‌شـــوند 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. ازاین‌رو پیشنهاد می‌شود که در پژوهشهای آتی جنس مخالف و سایر مقاطع تحصیلی مدنظر قرار گیرد.

هوش معنوی با در اختیار قرار گذاشـــتن 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 به آزمودنیها آموزش داده شود.

۴. مسئولیت آموزش هوش معنوی به مشاوران و نیروهای متخصص در مدارس واگذار شود.

۵. یافته‌های این پژوهش در مراکز مشـــاوره 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.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.2.8.8]

منابع

REFERENCES

اکبری‌زردخانه، سعید. (۱۳۹۳). *تدوین الگوی نظری مهارتهای زندگی دانشجویان در فرهنگ ایرانی به‌منظور تولید ابزار بومی: با تأکید بر الگوی سازمان جهانی بهداشت*. رساله دکتری. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی. دانشگاه علامه طباطبائی.

جـــوکار، بهرام و کمالی، فاطمـــه.((۱۳۹۵). رابطه معنویت و نظم‌جویی شـــناختی هیجان. *فصلنامه روان‌شناســـی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۱۲ (۴۸)، ۳۷۷-۳۸۵.

حسین‌ثابت، فریده و عطایی، هابیل. (۱۳۹۴). بررسی رابطه هوش معنوی با صبر و استرس ادراک شده در دانشجویان. *مجله پژوهش در دین و سلامت*، ۲ (۱)، ۲۵-۳۳.

خدابخشـــی‌کولایی، آناهیتا؛ حیدری، صدیقه؛ خوش‌کنش، ابوالقاســـم و حیدری، محمـــود.(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.

رســـا، ژاله؛ رضایی، محمدعلی و بیگدلی، ایمان ا... . (۱۳۹۶). اثربخشـــی آموزش شکوفایی بر کاهش پریشانی روان‌شناختی دانش‌آموزان دبیرستانی. *مجله روانشناسی بالینی*، ۹ (۱)، ۳۹-۴۹.

سلیمانی، سمیرا؛ رضایی، علی‌محمد؛ کیان ارثی، فرحناز؛ هژبریان، هانیه و خلیجی پاجی، 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.

شـــریفی‌درآمدی، پرویز. (۱۳۸۶). آموزش‌وپرورش عاطفی- اجتماعی و نقش هوش‌هیجانی. *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: نشرآگه.

گلیان‌تهرانی، شـــهناز؛ 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، مســـعود. (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.

مرعشـــی، ســـیدعلی. (۱۳۹۰). *تاثیر آموزش هوش معنوی بر بهزیستی روانشـــناختی، اضطراب وجودی و هوش معنوی در دانشجویان دانشکده نفت اهواز*. رساله دکتری. دانشگاه شهید چمران اهواز.

مشیریان‌فراحی، سیده‌مریم؛ غنایی‌چمن‌آباد، علی؛ اصغری‌ابراهیم‌آباد، محمدجواد؛ مشیریان‌فراحی، سید محمدمهدی؛ نجمی، مصطفی؛ غفاریان‌مســـلمی، حامد و محمددوســـت، محمد. (۱۳۹۴). پیش‌بینی دشواری تنظیم هیجان با توجه به هوش

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-22]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.2.8.8]

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). Universite Paul Valery 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.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.2.8.8]

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.

Veiseh, 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.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-22]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.2.8.8]