

تأثیر آموزش هوش معنوی بر واکنش به استرس تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و سازگاری اجتماعی در دانش آموزان دختر مقطع سوم متوسطه شهرستان شبستر

بهمن صبا¹
دکتر بهرام اصل فتاحی^{2*}

چکیده

هوش معنوی و تاثیرات آن بر متغیرهای رفتاری از جمله موضوعات نسبتاً جدید و در عین حال مهمی است که در کانون توجه پژوهشگران قرار گرفته است. هدف از پژوهش حاضر، بررسی تأثیر آموزش هوش معنوی بر واکنش به استرس تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و سازگاری اجتماعی در دانش آموزان دختر مقطع سوم متوسطه شهرستان شبستر در سال تحصیلی 93-94 بود. طرح این پژوهش طرحی نیمه آزمایشی و از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل است. جامعه آماری پژوهش حاضر را، کلیه دانش‌آموزان مقطع سوم متوسطه شهرستان شبستر که تعداد آنها 480 نفر تشکیل می‌دهند حجم نمونه در پژوهش حاضر 30 نفر از دانش‌آموزان مقطع دوم متوسطه (هر گروه 15 نفر) می‌باشند که با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. سپس آزمودنی‌ها به روشی کاملاً تصادفی در دو گروه 15 نفری آزمایش و گواه جایگزین شدند. ابزار گردآوری داده‌ها شامل پرسشنامه‌های استرس تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و سازگاری اجتماعی بود، که هر کدام از پرسشنامه‌ها دارای اعتبار و روایی قابل قبولی بودند. فرضیه‌های پژوهش با استفاده از روش تحلیل کواریانس، مورد آزمون قرار گرفتند. نخستین یافته پژوهش حاضر نشان داد که آموزش هوش معنوی بر واکنش به استرس تحصیلی دانش‌آموزان موثر می‌باشد. ($P < 0/001$) دومین یافته پژوهش حاضر نشان داد که آموزش هوش معنوی بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان موثر می‌باشد. ($P < 0/001$) سومین یافته پژوهش حاضر نشان داد که آموزش هوش معنوی بر سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان موثر می‌باشد ($P < 0/001$). یافته‌های پژوهش نشان داد که آموزش هوش معنوی بطور معنی‌دار موجب افزایش نمرات مربوط به واکنش به استرس، خودکارآمدی تحصیلی و سازگاری اجتماعی می‌شود. **واژه‌های کلیدی:** هوش معنوی، واکنش به استرس تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و سازگاری اجتماعی

1- کارشناسی ارشد، گروه روانشناسی تربیتی، واحد شبستر، دانشگاه آزاد اسلامی واحد، شبستر، ایران Bahman.saba60@yahoo.com
2- عضو هیات علمی گروه روانشناسی تربیتی، واحد شبستر، دانشگاه آزاد اسلامی، شبستر، ایران (پوینده مسؤل) fattahibahram@iaushab.ac.ir

مقدمه

استرس شاید عمومی ترین مساله روزمره انسان باشد (هویزوی و عنایتی، 2010). تکالیف درسی، فشار همسالان، امتحان دادن، گرفتن نمرات ضعیف، امتحانات نهایی، فشار والدین و ایزوله اجتماعی، دیر رسیدن به سرکلاس، تنبیه یا سرزنش آموزگار، شکست در امتحانات و عقب ماندن از همکلاسی ها از اموری است که در مدرسه، موجب فشار روانی در دانش آموزان می گردد.

پژوهش های قابل توجهی در زمینه استرس تحصیلی و تأثیرات آن بر متغیرهای دانش آموزی صورت گرفته است، مثلاً نتایج پژوهشی نشان می دهد که مشکلات و عوامل استرس زا در زندگی تحصیلی باعث افت تحصیلی و گاهی بیماری می شود (هاینس¹، 2001). نتایج سایر مطالعات نیز نشان داده است که استرس مربوط به فعالیت های تحصیلی با نتایج منفی مختلفی از قبیل بهزیستی پایین و عملکرد تحصیلی ضعیف، عدم دستیابی به اهداف و کاهش حافظه همراه می گردد (شعفی، 2010 و پورمحمد رضایی، 2012). از جمله متغیرهای بازیگر در این بین خودکارآمدی است، خودکارآمدی جزیی از خودپنداره فرد می باشد که به باورهای فرد در رابطه با توانایی هایش جهت انجام تکالیفی که در آینده با آنها روبه رو می شود، مربوط است (بندورا²، 1997). یکی از جنبه های خودکارآمدی، خودکارآمدی تحصیلی است. خودکارآمدی تحصیلی شامل باور داشتن به توانایی ها برای رسیدن به اهداف در یک زمینه تحصیلی مشخص می باشد (دورمان³، 2001). بندورا، یکی از مهمترین سازه های موثر در خود تنظیمی⁴ را، گذشته از هدف داشتن، احساس خودکارآمدی، می داند. کسانی که خودکارآمدی بالایی دارند، هدفهای چالش انگیزتر و بالاتری را بر می گزینند، به خود بیشتر باور دارند، کوشش و پافشاری بیشتری نشان می دهند، یادسپاری شان بهتر است، راهبردهای یادگیری سودمندتری را به کار می برند و سرانجام کارکردشان در انجام کار بهتر است. ولی کسانی که خودکارآمدی پایینی دارند، به آسانی در برخورد با سدها یا شکست ها دل سرد می شوند. در حقیقت خودکارآمدی نقش میانجیگر و آسان ساز را در پیوند میان کنش های شناختی بازی می کند. همچنین خودکارآمدی زمانی که به تکلیفی معین اختصاص

1. Hains

2. Bandura

3. Dorman

4. Self-regulation

داشته باشد، پیش بین بهتر و دقیقتری برای پیشرفت تحصیلی خواهد بود (بندورا، 2001).

همچنین از دیگر متغیرهای مربوط به استرس تحصیلی، سازگاری اجتماعی است، سازگاری اجتماعی عبارت است از توان فرد برای برقراری رابطه مسالمت‌آمیز با دیگران که در طی آن، فرد ضمن توجه نشان دادن و اهمیت دادن به احساسات و نیازهای خود، هیچ‌گونه آسیبی به خود و دیگران وارد نمی‌کند و این امر ماحصل داشتن مهارت‌های اجتماعی است و از جمله این مهارت‌ها می‌توان به ابراز وجود که در عین حال از مهم‌ترین آن‌ها نیز به‌شمار می‌رود، اشاره نمود (تقدی، 1380، به نقل از برغندان، 1391). ما امروزه در دنیایی زندگی می‌کنیم که بیش از هر زمان دیگر نیازمند انعطاف‌پذیری یا به‌عبارتی سازگاری اجتماعی است. «انجمن روانپزشکی آمریکا»¹ در سال 1994 در رابطه با سازگاری اجتماعی چنین اظهارنظر نموده است که «سازگاری اجتماعی» عبارت است از هماهنگ ساختن رفتار به منظور برآورده ساختن نیازهای محیطی که غالباً مستلزم مهارت‌ها، هیجان‌ها، نگرش است (حجازی، 1385). در واقع تلاش روزمره‌ی همه‌ی آدمیان نیز حول محور همین سازگاری دور می‌زند و هر انسانی هوشیارانه یا ناهوشیارانه می‌کوشد نیازهای گوناگون و گاه متعارض خود را در محیطی که در آن زندگی می‌کند برآورده سازد. با این حال انتخاب راهی که برای ارضای نیازها، مناسب و درست باشد، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. سازگاری اجتماعی که یکی از انواع سازگاری‌های مطرح شده به‌شمار می‌رود، به معنای داشتن انطباق با مقتضیات اجتماعی، رعایت اصول، مقررات و قوانین جامعه و داشتن کارایی در برخوردهای اجتماعی می‌باشد (آبراهام و ورگس²، 1986).

اخیراً حجم فابل توجهی از پژوهش‌ها به تأثیر هوش معنوی بر استرس تحصیلی و یا ارتباط آن با خودکارآمدی و دیگر متغیرهای دانش‌آموزی معطوف شده است، معنویت به مثابه آگاهی از هستی یا نیرویی فراتر از جنبه‌های مادی زندگی است و احساس عمیقی از وحدت یا پیوند با کائنات را به وجود می‌آورد. کوئینگ³ و همکارانش (2006)، معتقدند معنویت عبارت است از جست و جو و مطالعه‌ی شخصی برای درک و فهم پاسخ پرسشهایی درباره‌ی زندگی، معنا و ارتباط با نیروی مقدس یا تعالی که ممکن است

1. American psychiatric Association

2. Abraham & Verghese

3. Koenig

منجر به آیین های مذهبی و تکوین جامعه شود (بهرامی دشتکی، 1392). الکینز¹ و همکاران (1998) چهار پیش فرض درباره ی معنویت مطرح کرده اند: 1- مؤلفه ای به اسم بعد معنوی وجود دارد. 2- معنویت پدیده ای انسانی است و قابلیت است که در همه ی مردم وجود دارد. 3- معنویت مترادف سرسپردگی به دین و مذهب خاصی نیست. 4- معنویت را می توان تعریف، تشریح و اندازه گیری کرد (هدایتی و زریباف، 1391). بررسی رابطه ی مذهب و معنویت با سلامت روان و بهبود شرایط زندگی در دهه ی اخیر مورد بحث فراوان بوده است. مذهب و معنویت از تأثیرگذارترین عوامل در بهبود آسیبهای جسمانی و همینطور روانی می باشند (یونگ و چان²، 2007). هوش معنوی در برگیرنده ی نوعی سازگاری و رفتار حل مسئله است که بالاترین سطوح رشد را در حیطه های مختلف شناختی، اخلاقی، هیجانی و بین فردی شامل می شود، و فرد را در جهت هماهنگی با پدیده های اطراف و دستیابی به یکپارچگی درونی و بیرونی یاری می نماید. این هوش به فرد دیدی کلی در مورد زندگی و همه ی تجارب و رویدادها می دهد و او را قادر می سازد به چهارچوب بندی و تفسیر مجدد تجارب خود پرداخته، شناخت و معرفت خویش را عمق بخشد (سیسک، 2000، به نقل از گودرزی و همکاران، 1389).

در اوایل قرن بیستم باور بر این بود که شخصی که هوش کلی بالایی دارد در زندگی موفق است. در نیمه 1990 یک نظریه مطرح کرد که کسی که هوش هیجانی³ بالا دارد، حتی اگر هوش کلی او متوسط است زندگی بهتری دارد و می تواند هیجانات خود و دیگران را بهتر مدیریت کند. نزدیک به آخر قرن بیستم مشخص شد که هوش معنوی، هوش غایی است و برای عملکرد بهتر هوش کلی و هوش هیجانی الزامی است. هوش معنوی به انسان قدرت خلاقیت و تغییر قاعده ها و موقعیت ها را می دهد. هوش معنوی، شخص را در تشخیص تفاوت بین درست و نادرست در موقیت های معین و شنیدن صدای درون، توانا می کند (سینگ و سینها⁴، 2013). امروزه مردم جهان بیش از پیش به معنویت و مسائل معنوی گرایش دارند. به همین دلیل بررسی علمی معنویت یکی از مباحث مهم و رایج در بهداشت جسمی و روانی است. اعتقادات دینی و تقیدات مذهبی، بر تمامی ابعاد زندگی انسان تأثیرگذار است. پژوهش ها حاکی از ارتباط مثبت

1. Elkins

2. Yeung & Chan

3. emotional intelligence

4. Sing & Sinha

معنویت و سلامت جسمی و روانی است (حسین دخت، فتحی آشتیانی و تقی زاده، 1392). با توجه به مطالب مذکور، این پژوهش به دنبال پاسخگویی به این سوال بود که آیا آموزش هوش معنوی بر واکنش به استرس تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و سازگاری اجتماعی در دانش آموزان دختر موثر می باشد؟

ابزار و روش

طرح این پژوهش طرحی نیمه آزمایشی و از نوع پیش آزمون - پس آزمون با گروه کنترل است. در طرح های نیمه تجربی، معمولاً از آزمودنی های در دسترس استفاده شده، اما جایگزینی آنها در گروه های آزمایش و گواه بصورت تصادفی انجام می گیرید. در طرح حاضر آزمودنی های هر دو گروه، یک بار پیش از مداخله آموزشی و بار دوم پس از آن مورد آزمون قرار گرفتند.

جامعه و نمونه و روش نمونه گیری: جامعه آماری پژوهش حاضر را کلیه دانش آموزان مقطع سوم متوسطه شهرستان شبستر تشکیل می دهند که تعداد آنها 480 نفر می باشد. حجم نمونه در پژوهش حاضر 30 نفر از دانش آموزان مقطع سوم متوسطه (هر گروه 15 نفر) بودند. نمونه بصورت در دسترس بوده ولیکن جایگزینی آزمودنی ها در گروه های آزمایش و گواه بصورت تصادفی انجام گرفت.

ابزار گردآوری داده ها شامل پرسشنامه استرس تحصیلی، پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی و پرسشنامه سازگاری اجتماعی بود.

1- پرسشنامه استرس تحصیلی: گادزلا (1991) این ابزار را به منظور مطالعه عوامل استرس زای زندگی دانشجویان و واکنش آنان نسبت به این عوامل طراحی کرده است. این پرسشنامه یک ابزار خودگزارشی مداد و کاغذی است که از 51 پرسش در 9 طبقه تشکیل شده است.

در پژوهش شکری (1385)، ضریب پایایی پرسشنامه مورد نظر محاسبه گردیده است و در خصوص تمامی خرده مقیاس ها، ضریب پایایی بالاتر از 0/70 بوده است. و در پژوهش امامی اقدم و همکاران (1392)، میزان پایایی با روش همسانی درونی محاسبه گردیده است که ضریب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس های ناکامی، تعارض ها، فشارها، تغییرات و استرس خود تحمیل شده به ترتیب 0/74، 0/79، 0/70، 0/75، 0/77 به دست آمده و برای خرده مقیاس های واکنش های فیزیولوژیک، هیجانی، رفتاری و

شناختی، این ضرایب به ترتیب 0/84، 0/80، 0/88 و 0/74 و برای نمره کلی استرس، 0/80 به دست آمده است.

2- پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی: پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی (MJSES¹)، برای اندازه گیری خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان طراحی شده است و توسط جینک و مورگان (2004)، ساخته شده است. این پرسشنامه شامل 13 گویه است که از یک مقیاس 4 درجه ای لیکرتی استفاده شده است. ضریب آلفای محاسبه شده برای عامل تلاش، 0/68، عامل استعداد، 0/80 و عامل بافت، 0/72 می باشد. ضریب آلفای محاسبه شده برای کل پرسشنامه، 0/70 می باشد (کریم زاده و محسنی، 1385).

3- پرسشنامه سازگاری اجتماعی: ابراز مورد استفاده جهت سنجش یکی از فرضیه‌ی اصلی یعنی سازگاری اجتماعی، در این طرح خرده آزمون سازگاری اجتماعی، نسخه‌ی ویژه دانش آموزان دبیرستانی سینها و سینک² بود. این آزمون میزان سازگاری دانش آموزان دبیرستانی را در سه حوزه‌ی عاطفی، اجتماعی و آموزشی می‌سنجد. ضریب پایایی این آزمون به روش دونیمه کردن 95% و آزمون مجدد 93% و کودر ریچاردسون 94% گزارش شده که در مجموع نشان از روایی و اعتبار بالای آن دارد (کریمی، 1382). با استفاده از روش‌های آماری توصیفی مانند میانگین و انحراف معیار، داده‌ها توصیف شدند. سپس با استفاده از آمار استنباطی و روش تحلیل کواریانس، فرضیه‌ها مورد سنجش قرار گرفتند.

روش مداخله: برای مداخله آموزش در خصوص هوش معنوی از بسته آموزشی پیشنهادی (عبداله زاده؛ کشمیری؛ عرب عامری (1388)) استفاده گردید.

¹ Morgan-Jinks student scale

² Sinha & Sink

خلاصه ای از جلسات مربوط به بسته آموزشی

| جلسات | محورهای آموزشی |
|--------------------|--|
| قبل از شروع برنامه | پیش آزمون هوش معنوی و کیفیت زندگی |
| جلسه اول | معرفی برنامه و بیان انتظارات و مقررات |
| جلسه دوم | معرفی مفهوم هوش معنوی 1 و تمرین در این زمینه |
| جلسه سوم | معرفی مفهوم هوش معنوی 2 و تمرین در این زمینه |
| جلسه چهارم | آموزش آرمیدگی و تمرین در این زمینه |
| جلسه پنجم | آموزش مراقبه و تمرین در این زمینه |
| جلسه ششم | آموزش مهارت خودآگاهی 1 و تمرین در این زمینه |
| جلسه هفتم | آموزش مهارت خودآگاهی 2 و تمرین در این زمینه |
| جلسه هشتم | آموزش در زمینه پرسشهای اساسی زندگی و تمرین در این زمینه و جمع بندی |

یافته ها

جدول 1: شاخص های توصیفی دو گروه آزمایش و کنترل در پیش و پس آزمون

| انحراف استاندارد | میانگین | حداکثر | تعداد حداقل | گروه | |
|------------------|---------|--------|-------------|------|-----------|
| 1/9471 | 135/5 | 178 | 91 | 15 | پیش آزمون |
| .84614 | 98 | 135 | 58 | 15 | پس آزمون |
| 1/76227 | 25 | 38 | 15 | 15 | پیش آزمون |
| 3/08711 | 26 | 46 | 25 | 15 | پس آزمون |
| 1/98743 | 24 | 33 | 16 | 15 | پیش آزمون |
| 2/10784 | 17/1 | 50 | 31 | 15 | پس آزمون |
| 1/99237 | 127/14 | 167 | 87 | 15 | پیش آزمون |
| 2/86217 | 127/46 | 173 | 84 | 15 | پس آزمون |
| 2/54631 | 28 | 39 | 15 | 15 | پیش آزمون |
| 2/64912 | 27/5 | 36 | 17 | 15 | پس آزمون |
| 1/71131 | 25 | 36 | 15 | 15 | پیش آزمون |
| 2/12432 | 26/5 | 35 | 17 | 15 | پس آزمون |

پیش آزمون
پس آزمون
پیش آزمون
پس آزمون
پیش آزمون
پس آزمون
پیش آزمون
پس آزمون
پیش آزمون
پس آزمون

قبل از بررسی فرضیه های تحقیق ابتدا مفروضه های تحلیل کواریانس یعنی نرمال بودن توزیع متغیر، یکسان بودن شیب خط رگرسیون و همسانی واریانس ها بررسی گردید که نتایج همه آنها به طور کلی در ادامه آورده شده است.

الف) بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها

برای بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها از آزمون غیر پارامتریک کالموگروف-اسمیرنوف استفاده شد؛ یافته ها نشان می دهد که توزیع داده های متغیرهای واکنش به استرس تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و سازگاری اجتماعی در پیش آزمون و پس آزمون به تفکیک گروه آزمایش (گروه آموزش هوش معنوی) و کنترل نرمال است.

ب) مفروضه یکسان بودن شیب خط رگرسیونی

بر اساس یافته های بدست آمده از تحلیل یکسان بودن شیب خط رگرسیونی، سطح معناداری سطر اثر متقابل گروه و پیش آزمون در متغیر واکنش به استرس تحصیلی ($p=0/363$)، در متغیر خودکارآمدی تحصیلی ($p=0/301$) و در متغیر سازگاری اجتماعی ($p=0/271$)، که در همه متغیرها بزرگتر از $0/05$ می باشد. بنابراین فرضیه همگنی رگرسیونی در همه متغیرها پذیرفته می شود.

ج) مفروضه همسانی واریانس ها

بر اساس یافته های بدست آمده از آزمون لون جهت بررسی همسانی واریانس ها مشاهده شد، که تجانس واریانس های گروههای مقایسه شده در تمامی متغیرها در سطح اطمینان بالاتر از 95 درصد برقرار است. با توجه به برقراری مفروضه های تحلیل کواریانس می توانیم از تحلیل کواریانس جهت تحلیل فرضیه های تحقیق استفاده کنیم.

تجزیه و تحلیل فرضیه ها

در پژوهش حاضر سه فرضیه زیر مورد بررسی قرار گرفته و نتایج نیز در جدول 4 آورده شده است:

فرضیه اول: آموزش هوش معنوی بر واکنش به استرس تحصیلی دانش آموزان پسر مقطع سوم متوسطه موثر می باشد.

فرضیه دوم: آموزش هوش معنوی بر خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان پسر مقطع سوم متوسطه موثر می باشد.

فرضیه سوم: آموزش هوش معنوی بر سازگاری اجتماعی دانش آموزان پسر مقطع سوم متوسطه موثر می باشد.

جدول 2: یافته های تحلیل کواریانس پس آزمون نمرات واکنش به استرس تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و سازگاری اجتماعی پس از تعدیل نمرات پیش آزمون

| شماره | منبع تغییرات | مجموع مجزورات | درجه آزادی | میانگین مجزورات | مقدار F | سطح معناداری | مجذور ایما |
|-----------------------|--------------|---------------|------------|-----------------|---------|--------------|------------|
| واکنش به استرس تحصیلی | پیش آزمون | 24/401 | 1 | 24/401 | 1/424 | 0/251 | 0/038 |
| | گروه | 4989/396 | 1 | 4989/396 | 290/945 | 0/001 | 0/901 |
| | خطا | 641/169 | 27 | 17/357 | | | |
| | کل | 32615 | 30 | | | | |
| خودکارآمدی تحصیلی | پیش آزمون | 22/647 | 1 | 22/647 | 2/287 | 0/168 | 0/045 |
| | گروه | 5211/643 | 1 | 5211/643 | 261/094 | 0/001 | 0/824 |
| | خطا | 596/417 | 27 | 16/384 | | | |
| | کل | 30902 | 30 | | | | |
| سازگاری اجتماعی | پیش آزمون | 23/197 | 1 | 22/281 | 1/215 | 0/417 | 0/028 |
| | گروه | 5023/147 | 1 | 5023/147 | 262/058 | 0/001 | 0/803 |
| | خطا | 593/294 | 27 | 18/483 | | | |
| | کل | 32794 | 30 | | | | |

با توجه به یافته های جدول 2، نمرات واکنش به استرس تحصیلی ($F=290/945$)، $dF=27$ و $P=0/001$ ، و نمرات خودکارآمدی تحصیلی ($F=261/094$)، $dF=27$ و $P=0/001$ ، و نمرات سازگاری اجتماعی ($F=262/058$)، $dF=27$ و $P=0/001$ می توان نتیجه گرفت، آموزش هوش معنوی بر واکنش به استرس تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی و سازگاری اجتماعی دانش آموزان پسر مقطع سوم متوسطه موثر می باشد، بنابراین تمام فرضیه های پژوهش تأیید گردید.

بحث

نخستین یافته پژوهش حاضر نشان داد که آموزش هوش معنوی بر واکنش به استرس تحصیلی دانش آموزان دختر مقطع سوم متوسطه موثر می باشد. یافته های پژوهش حاضر، با یافته های امامی اقدم، داودی، بهنام وشانی و امین یزدی (1392)، مرعشی، نعیمی، بشلیده، زرگر و غباری بناب (1391)، همسو است.

در تبیین یافته حاضر می توان گفت آموزش هوش معنوی باعث تعادل بین عاطفه و شناخت می شود که این مساله به نوبه خود منجر به کنش سازگارانه با استرس می شود. همچنین افراد با هوش معنوی بالا، بیشتر از راهبرد مقابله ای مساله مدار به منظور مواجهه با چالش ها استفاده می نمایند که باعث حل مشکل موفقیت آمیز می گردد و نهایتاً منجر به کاهش استرس درک شده و به تبع آن، کاهش واکنش جسمانی به آن می شود. هوش معنوی، شخص را در تشخیص تفاوت بین درست و نادرست در موقعیت های معین و شنیدن صدای درون، توانا می کند (سینگ و سینها¹، 2013). در همین راستا آموزش هوش معنوی و افزایش سطح آگاهی و شناخت دانش آموزان، گام مهمی در کاهش استرس تحصیلی می باشد.

دومین یافته پژوهش حاضر نشان داد که آموزش هوش معنوی بر خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دختر مقطع سوم متوسطه موثر می باشد یافته های پژوهش حاضر، با نتایج رئیسی، احمدی طهران، حیدری، جعفربگلو، عابدینی و بطحایی (1392)، کاتلر² (2005)، کینگ³ (2008)، همسو است.

در تبیین یافته حاضر می توان گفت بسیاری از متخصصان، هوش معنوی را متضمن بالاترین سطوح زمینه های رشد شناختی، اخلاقی، عاطفی و تلاش همواره ی آدمی برای پاسخ دادن به چراهای زندگی می دانند (ووگان، 2002؛ به نقل از هدایتی و زریباف، 1391). به طور کلی، افراد زمانی هوش معنوی را به کار می برند که بخواهند از ظرفیت ها و منابع معنوی برای تصمیم گیریهای مهم و اندیشه در موضوعات وجودی برای حل مسائل زندگی استفاده کنند. با توجه به اینکه خودکارآمدی تحصیلی، قضاوت های دانش آموزان از ظرفیت شان برای انجام موفقیت آمیز تکالیف مربوط به مدرسه می باشد و همینطور خودکارآمدی تحصیلی باور فرد به این است که می تواند در

1.Sing & Sinha

2.Cutler

3.King

زمینه های تحصیلی در درون مدرسه موفقیت کسب کند به همین منظور با آموزش هوش معنوی، می توانیم خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان را بالا ببریم. سومین یافته پژوهش حاضر نشان داد که آموزش هوش معنوی بر سازگاری اجتماعی دانش آموزان دختر مقطع سوم متوسطه موثر می باشد. یافته های پژوهش حاضر، با یافته های بوول¹ (2004)، باستین² و همکاران (2005)، کاتلر³ (2005)، همسو است.

براساس نظر زوهر و مارشال⁴ (2000) به واسطه هوش معنوی به مشکلات، معنا، ارزش و حل آنها می پردازیم و با استفاده از آن می توانیم اعمال و زندگی هایمان را در بافتی که از لحاظ معنادهی غنی تر و وسیع تر می باشد قرار دهیم و به کمک آن می توانیم بسنجیم که یک روش و یا یک راه زندگی از دیگر راه ها و روشها از معناداری بیشتری برخوردار است یا نه (سهرابی و ناصری، 1391، 73).

1. Bowell

2. Bastin

3. Cutler

4. Zohar & Marshall

منابع

- برغندان، سپیده؛ ترخان، مرتضی؛ قائمی خمایی، نیما(1391). تعیین اثربخشی آموزش مدیریت خشم بر سازگاری اجتماعی دانش آموزان دختر مقطع دبیرستانی شهر رشت. فصلنامه مطالعات روانشناسی بالینی. پاییز. شماره 8. 166-139.
- بهرامی دستکی، هاجر(1392)، معنا و معنویت از دیدگاه روانشناسان. فصلنامه ی در عرصه ی فرهنگ و تربیت اسلامی، سال 2، شماره ی 4، 160-144.
- حجازی موغاری، الهه و یاسمین عابدینی. هوش عملی در زندگی روزمره. انتشارات آگاه، 1385.
- حسین دخت، آرزو؛ فتحی آشتیانی، علی؛ تقی زاده، محمد احسان(1392)، رابطه هوش معنوی و بهزیستی معنوی با کیفیت زندگی و رضایت زناشویی. روانشناسی و دین، سال 6، شماره 2، 74-57.
- عبدالله زاده، حسن؛ کشمیری، مهدیه؛ عرب عامری، فاطمه(1388)، آزمون هوش معنوی، انتشارات روان سنجی
- گودرزی، کورش؛ سهرابی، فرامرز؛ فرخی، نورعلی؛ جمهری، فرهاد(1389)، اثربخشی تعاملی هوش معنوی و آموزش مهارت‌های زندگی بر سلامت روانی دانشجویان. فصلنامه ی مطالعات روانشناسی بالینی، سال اول، شماره ی اول، 41-15.
- هدایتی، مهرنوش؛ زریباف، مژگان(1391)، پرورش هوش معنوی از طریق برنامه ی فلسفه برای کودکان. تفکر و کودک، سال 3، شماره ی 1، 166-135.
- Abraham, A& Varghese, A.(1986), **Eysenek personality Inventory and Bell's Adjustment Inventory**. Indian journal of clinical psychology 13, 125-126.
- Bandura, A. (1997), **Self-Efficacy: The Exercise of Control**. New York: Freeman.
- Bandura, Albert. (2001), **Guide for Constructing Self-Efficacy Scales**. Stanford, CA, USA: Stanford University.

-
- Dorman, J.P. (2001), **Associations Between classroom Environment and Academic Efficacy**. Learning Environments Research, 4: 243-257.
 - Hains A.A. (2001), A Stress Inculcation Training Program for Adolescents in a High School Setting: a Multiple Baseline Approach. **Journal of Adolescence**; 15: 163-75.
 - Hoveyzavy z, Enayati MD.(2010), **Effectiveness of Emotional Intelligence Training on Methods to Deal with Stress among High School Students in Ahwaz**. New Findings in the Journal of Psychology;5(14): 95-109. (Persian)
 - Shafi Abadi A. (2010), **Effectiveness in Rreducing Somatic Symptoms of Anxiety and Stress Management Skills of Students**. Journal of Social and Psychological Study of Women; 7 (3): 139-63. (Persian)
 - Singh,MP; Sinha.H.(2013), Impact of spiritual intelligence on quality o life. **Journal of Sientific and Reserch Publication**. 3(5),1-5.
 - Yeung,WJ; Chan,Y.(2007),The positive effects of religiousness on mental health in psysically vulnerable populations: A review on recent empirical studies and related theories. **Journal of Psychosocial Rehabilitation**. 11(2),33-52.

