

تاریخ دریافت مقاله: ۹۰/۰۹/۲۵
تاریخ بررسی مقاله: ۹۰/۱۰/۰۵
تاریخ پذیرش مقاله: ۹۰/۱۱/۲۵

مجله دست آوردهای روان‌شناختی
(علوم تربیتی و روان‌شناسی)
دانشگاه شهید چمران اهواز، بهار و تابستان ۱۳۹۱
دوره‌ی چهارم، سال ۱۹-۳، شماره‌ی ۱
صص: ۸۰-۶۳

تأثیر آموزش هوش معنوی بر بهزیستی روان‌شناختی، اضطراب وجودی، و هوش معنوی، در دانشجویان دانشکده نفت اهواز

سیدعلی مرعشی *

عبدالزهره نعیمی **

کیومرث بشلیده ***

یداله زرگر ****

باقر غباری بناب *****

چکیده

این پژوهش به بررسی تأثیر آموزش هوش معنوی بر مؤلفه‌های بهزیستی روان‌شناختی، اضطراب وجودی، و هوش معنوی پرداخته است. جامعه آماری شامل دانشجویان دوره کارشناسی دانشکده نفت اهواز در سال تحصیلی ۹۰-۸۹ بود. از میان این دانشجویان ۱۱۲ نفر به طور تصادفی انتخاب و سپس به طور تصادفی در دو بخش مساوی آزمایش و گواه گمارده شدند. از این تعداد ۹۴ نفر تا آخر با پژوهش همراهی کردند که در دو گروه آزمایشی (۴۸ نفر) و گواه (۴۶ نفر) قرار داشتند. ابزارهای مورد استفاده عبارتند از: پرسشنامه هوش معنوی کینگ (۲۰۰۸)، بهزیستی روان‌شناختی ریف (۱۹۸۹)، و اضطراب وجودی گود (۱۹۷۴). این تحقیق یک پژوهش آزمایشی میدانی حقیقی از نوع طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه گواه است. بعد از انجام پیش‌آزمون برای گروه‌های آزمایشی و گواه، گروه آزمایش در ۱۵ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای تحت آموزش هوش معنوی بر اساس ۷ مرحله بسته آموزشی بول (۲۰۰۴) قرار

* دکتری حرفه‌ای پزشکی، ام.پی.اچ. و استادیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز (نویسنده مسئول)

sayedalimarashi@yahoo.com

naamiabdul@yahoo.com

k.beshlideh@scu.ac.ir

zargar_y@scu.ac.ir

bghobari@ut.ac.ir

** دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز

*** استادیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز

**** استادیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز

***** دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه تهران

گرفتند. آنگاه پس از آزمون برای گروه‌های آزمایش و گواه انجام شد. نتایج تحلیل واریانس‌های چندمتغیری بیان‌گر افزایش معنی‌دار تمام مؤلفه‌های بهزیستی روان‌شناختی (شامل پذیرش خود، هدف و جهت‌گیری در زندگی، رشد شخصی، تسلط بر محیط، استقلال و خودمختاری، و روابط مثبت با دیگران)، و هوش معنوی، و کاهش اضطراب وجودی در گروه آزمایش در مقایسه با گروه گواه است.

کلید واژگان: آموزش هوش معنوی، بهزیستی روان‌شناختی، اضطراب وجودی، هوش معنوی

مقدمه

«هوش معنوی»^۱ که توسط زوهر و مارشال^۲ (۲۰۰۰) و کمی پیش از آنها توسط ایمونز^۳ (۲۰۰۰) مطرح گردید، به عنوان یکی از جدیدترین سازه‌ها در روان‌شناسی و علم مدیریت در مرکز توجهات قرار گرفته، و دوره‌های آموزشی مربوط به آن ابداع و در سازمان‌ها و سایر مراکز بکار گرفته شده است. «هوش» عاملی است که سبب توانایی فرد برای مقابله با مشکلات و حل سازگاران آنها می‌شود و بر اساس تئوری گاردنر^۴ (۱۹۹۳) مقوله‌ای متنوع و چندگانه است. از طرفی «معنویت»^۵ را علاوه بر اعتقاد به وجود قدرت برتر و ماورایی شامل جستجوی «معنا و مفهوم زندگی»، خودآگاهی و خودشناسی، و همچنین احساس مسئولیت در برابر دیگران و بلکه احساس یگانگی با دیگران دانسته‌اند. تلفیق دو مفهوم هوش و معنویت منجر به پیشنهاد سازه هوش معنوی شده است. «هوش معنوی» استفاده از اطلاعات معنوی برای حل سازگاران مشکلات زندگی و نیل به اهداف می‌باشد (ایمونز، ۲۰۰۰). به بیان زوهر و مارشال (۲۰۰۰) هوش معنوی ظرفیتی است که با آن ژرف‌ترین مفاهیم و اهداف، و برترین انگیزه‌های خود را درک می‌کنیم. کیتز^۶ (۲۰۰۲) نیز هوش معنوی را هوش کل‌نگر می‌داند. از این دیدگاه کسی که هوش معنوی بالاتری دارد کمتر در جزئیات غرق، و از کلیات غافل می‌شود. ویگلزورث^۷ (۲۰۰۶) هوش معنوی را عملکرد عقلانی همراه با مهربانی و آشتی درونی و بیرونی در هر موقعیت معرفی می‌کند.

تاکنون معدود روش‌هایی برای تقویت هوش معنوی پیشنهاد شده است. از جمله

- 1- spiritual intelligence (SI) or spiritual quotient (SQ)
- 2- Zohar & Marshall
- 3- Emmons
- 4- Gardner
- 5- spirituality
- 6- Kates
- 7- Wigglesworth

بوول^۱ (۲۰۰۴) یک بسته‌ی آموزشی مدون ۷ مرحله‌ای همراه با تمرینات عملی برای بهبود هوش معنوی ارائه کرده است که به اختصار مراحل آن عبارتند از: هشیاری^۲، معنی^۳، ارزیابی^۴، متمرکز متمرکز بودن^۵، بصیرت^۶، نشانه روی^۷، و رسالت^۸. با توجه به شواهد پژوهشی اندکی که در خصوص مؤثر بودن آموزش هوش معنوی وجود دارد (سیسک^۹، ۲۰۰۸؛ گرین و نوبل^{۱۰}، ۲۰۱۰ و حسینی، الیاس، کراوس، و عایشه^{۱۱}، ۲۰۱۰) یکی از مسائل این پژوهش آن است که آیا استفاده از ساختار روش بوول (۲۰۰۴) در ارتقاء هوش معنوی افراد کارایی دارد یا خیر؟

مسئله دیگر در این پژوهش بررسی تأثیر آموزش هوش معنوی بر بهزیستی روان‌شناختی افراد است. مفهوم بهزیستی روان‌شناختی که توسط برخی مؤلفین از جمله ریف^{۱۲} (۱۹۸۹) در حیطه روان‌شناسی مثبت‌گرا مطرح شده است، سلامت روانی را از زاویه رشد و کارایی فرد (و نه بیمار نبودن) مورد توجه قرار می‌دهد. مدل ریف و کیز^{۱۳} (۱۹۹۵) که در این پژوهش از آن استفاده شده دارای ۶ عامل است: پذیرش خود، هدف و جهت‌گیری در زندگی، رشد شخصی، تسلط بر محیط، استقلال، و روابط مثبت با دیگران. از آنجا که پژوهش‌های پیشین نشان داده‌اند هوش معنوی با مقوله «عملکرد موفق» (آمرام، ۲۰۰۹)، «سلامت روان» (لطفی و سیار، ۱۳۸۷) ارتباط دارد، و از سوی دیگر سازه‌های معنوی مانند وابستگی به خدا (اوکوزی^{۱۴}، ۲۰۱۰)، مذهب، معنویت، و تجارب اوج^{۱۵} (ناتان^{۱۶}، ۲۰۱۰)، تطابق مبتنی بر معنایابی

-
- 1- Bowl
 - 2- awareness
 - 3- meaning
 - 4- evaluation
 - 5- being centered
 - 6- vision
 - 7- projection
 - 8- mission
 - 9- Sisk
 - 10- Green & Noble
 - 11- Hosseini, Elias, Krauss, & Aishah
 - 12- Ryff
 - 13- Keyes
 - 14- Okozi
 - 15- peak experiences
 - 16- Nathan

ری^۱، ۲۰۰۵)، و بهزیستی معنوی (رامیرز دو لئون^۲، ۲۰۰۲) با بهزیستی روان‌شناختی ارتباط مثبتی دارند، و همچنین بهزیستی روان‌شناختی همبستگی معکوسی با چالش‌های معنوی دارد (شریبر^۳، ۲۰۰۹)، لذا انتظار می‌رود که آموزش هوش معنوی بر بهزیستی روان‌شناختی تأثیرگذار باشد، هرچند پژوهشی یافت نشد که به طور مشخص ارتباط هوش معنوی با بهزیستی روان‌شناختی را بررسی کرده باشد.

از طرف دیگر چون یکی از ارکان هوش معنوی «تفکر وجودی» است (کینگ^۴، ۲۰۰۸)، و همچنین برخی پژوهش‌های پیشین نشان داده‌اند که سازه‌های معنوی با اضطراب وجودی رابطه معکوس دارند (کسبیر^۵، ۲۰۰۹) انتظار می‌رود که هوش معنوی در زمینه روان‌شناسی وجودی اهمیت پیدا کرده و به کاهش مشکلاتی مانند «اضطراب وجودی» کمک کند که بررسی این موضوع یکی دیگر از مسائل مهم این تحقیق است. همان‌گونه که تیلیک^۶ (۱۹۵۲) گفته است سه نوع تهدید مختلف باعث بروز اضطراب وجودی می‌شوند: مرگ و نیستی، تهی شدن از معنی (پوچی)، و بالاخره گناه و تقصیر.

از آنجا که دین و به تبع آن معنویت در زندگی اجتماعی و فردی مردم کشور ما اهمیت تعیین‌کننده‌ای داشته و دین مبین اسلام نیز بر رشد معنوی و فراست‌های ناشی از معنویت تأکید زیادی دارد، و نظر به آنکه هوش معنوی از جدیدترین سازه‌های پیشنهاد شده در روان‌شناسی است که در مورد آن تحقیقات اندکی در جهان انجام شده است، و قریب به اتفاق پژوهش‌های انجام شده نیز تاکنون از سنخ بررسی‌های همبستگی یا رگرسیون بوده‌اند، انجام یک مطالعه تجربی در مورد آموزش‌پذیر بودن هوش معنوی در ایران و به ویژه نسل جوان و دانشجو بسیار ضروری می‌نماید، و چنانچه تأثیر یک بسته آموزشی مدون در ارتقاء هوش معنوی معلوم شود می‌تواند آغازی برای تدوین روش‌های آموزشی بهتر و ترجیحاً بومی و متناسب با آموزه‌های اسلامی در آینده قلمداد گردد. همچنین با توجه اهمیت سلامتی و

-
- 1- Wray
 - 2- Ramirez de Leon
 - 3- Schreiber
 - 4- King
 - 5- Kesebir
 - 6- Tillich

بهزیستی روان‌شناختی، و اهمیت عملکرد موفق نسل جوان، که آینده‌سازان جامعه هستند، بررسی راه‌های تازه برای ارتقاء سلامتی روانی آنان جایگاه و فواید مهمی دارد. همان گونه که در روان‌شناسی مثبت‌گرا اشاره شده است بهزیستی روان‌شناختی به مقوله خوشبختی انسان اشعار دارد اما نحوه‌ی دستیابی به آن موضوعی بسیار پرمناقشه بوده است. یکی از این مناقشه‌ها که سابقه‌ی دیرین دارد، آن است که آیا برخلاف دیدگاه مادی‌گرایانه رویکردهای معنوی برای دستیابی به خوشبختی کارآمدند یا خیر؟ نکته مهم دیگر آن است که اضطراب وجودی مسئله‌ای شایع و صعب‌العلاج است که تاکنون مطالعات اندکی در مورد آن انجام شده است و یافتن راه‌های تازه (مانند آموزش هوش معنوی) برای مهار آن از اهمیت شایانی برخوردار می‌باشد. از طرفی اضطراب وجودی می‌تواند به آسیب‌های روانی دیگری منتهی شود (فرانکل، به نقل از محمدپور یزدی، ۱۳۸۵) و از آنجا که به نظر می‌رسد که این پدیده‌ها در نسل جوان در حال گسترش است (برمن، ویمس، و استیکل^۱، ۲۰۰۶)، اضطراب وجودی امروزه مقوله‌ای مهم و حیاتی است که به دلیل ارتباط نظری آن با هوش معنوی در این پژوهش به عنوان یک متغیر وابسته مهم لحاظ شد.

فرضیه‌های پژوهش

- ۱) آموزش هوش معنوی مؤلفه‌های بهزیستی روان‌شناختی را در دانشجویان بالا می‌برد.
 - ۱-۱) آموزش هوش معنوی «پذیرش خود» را در دانشجویان بالا می‌برد.
 - ۱-۲) آموزش هوش معنوی «هدف و جهت‌گیری در زندگی» را در دانشجویان بالا می‌برد.
 - ۱-۳) آموزش هوش معنوی «رشد شخصی» را در دانشجویان بالا می‌برد.
 - ۱-۴) آموزش هوش معنوی «تسلط بر محیط» را در دانشجویان بالا می‌برد.
 - ۱-۵) آموزش هوش معنوی «استقلال» را در دانشجویان بالا می‌برد.
 - ۱-۶) آموزش هوش معنوی «روابط مثبت با دیگران» را در دانشجویان بالا می‌برد.
- ۲) آموزش هوش معنوی اضطراب وجودی را در دانشجویان کاهش می‌دهد.
- ۳) آموزش هوش معنوی سبب افزایش هوش معنوی دانشجویان می‌شود.

1- Berman, Weems, & Stickle

روش پژوهش

روش این پژوهش به صورت آزمایشی میدانی است که در آن از طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه گواه استفاده شده است. بدین منظور دو گروه آزمایش (پسر و دختر) تحت تأثیر متغیر مستقل یعنی آموزش هوش معنوی قرار گرفتند و دو گروه گواه (پسر و دختر) تحت شرایط عدم آموزش هوش معنوی قرار داشتند.

جامعه و نمونه آماری

جامعه آماری شامل همه ۱۱۲۰ دانشجوی ۱۸ تا ۲۵ ساله دختر و پسر دوره کارشناسی دانشکده نفت اهواز در سال تحصیلی ۹۰-۸۹ بود که نمونه‌ها از بین آن‌ها انتخاب شدند. آزمودنی‌ها شامل ۱۱۲ دانشجو (۴۲ نفر دختر و ۷۰ نفر پسر) به طور تصادفی انتخاب و به طور تصادفی به گروه‌های ۵۶ نفره آزمایش و گواه (هر یک شامل ۳۵ نفر پسر و ۲۱ نفر دختر) گمارده شدند. از این تعداد ۹۴ نفر (۳۸ دختر و ۵۶ پسر) تا آخر با پژوهش همراهی کردند که ۴۸ نفر (۱۷ دختر و ۳۱ پسر) در گروه آزمایشی، و ۴۶ نفر (۲۱ دختر و ۲۵ پسر) در گروه گواه قرار داشتند.

ابزارهای پژوهش

مقیاس هوش معنوی کینگ (۲۴-SISRI). این پرسشنامه ۲۴ ماده‌ای توسط کینگ (۲۰۰۰)، به نقل از رقیب، حکیمی نیا، سیادت، و احمدی، (۱۳۸۹) ساخته شده است. رقیب و همکاران (۱۳۸۹) روایی همگرایی پرسشنامه را با استفاده از پرسشنامه تجربه معنوی غباری بناب (۱۳۸۴) محاسبه کردند ($r=0/66$ و $p<0/01$). در پژوهش حاضر، ضریب پایایی پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ $0/85$ به دست آمد.

پرسشنامه بهزیستی روان‌شناختی (RPWB) ریف. توسط ریف (۱۹۸۹) تهیه شده و حاوی ۷۷ سؤال و شش خرده‌مقیاس تسلط بر محیط (۱۹ ماده)، هدف و جهت‌گیری در زندگی (۱۳ ماده)، پذیرش خود (۱۹ ماده)، رشد و بالندگی فردی (۸ ماده)، ارتباط مثبت با دیگران (۸ ماده) و استقلال (۱۰ ماده) می‌باشد. زنجانی طبسی (۱۳۸۳) خرده‌مقیاس‌های

پرسشنامه را همبسته نموده و روائی سازه به دست آمده را برای خرده مقیاس پذیرش خود ۰/۶۶، هدف و جهت‌گیری در زندگی ۰/۶۳، رشد شخصی ۰/۵۹، تسلط بر محیط ۰/۵۱، استقلال ۰/۴۶، و روابط مثبت با دیگران ۰/۴۸ گزارش کرد ($p < ۰/۰۱$). وی همچنین با روش همسانی درونی، پایایی این پرسشنامه را سنجید که ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۹۴ و مقیاس‌های فرعی در دامنه‌ای بین ۰/۶۲ تا ۰/۹۰ به دست آمد. در پژوهش حاضر روایی پرسشنامه با همبسته کردن نمره خرده مقیاس‌ها با نمره کل مقیاس در پیش‌آزمون از ۰/۶۰ تا ۰/۹۰ ($p < ۰/۰۰۱$) و آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌ها بین ۰/۶۷ تا ۰/۸۳ و برای کل مقیاس ۰/۹۳ به دست آمد.

پرسشنامه اضطراب وجودی گود. این مقیاس ۳۲ ماده‌ای توسط گود^۱ و گود (۱۹۷۴) ساخته شده و گنجی (۱۳۸۸) آن را به فارسی ترجمه نمود. هالت^۲ (۱۹۹۴) روایی این پرسشنامه را با همبسته کردن با آزمون‌های هدفمندی در زندگی، پیگردی اهداف معرفتی، و افسردگی محاسبه کرد. همبستگی نمره مقیاس اضطراب وجودی با ترکیب نمره سه پرسشنامه پیش‌گفته ۰/۶۶ بود. معینی (۱۳۸۹) روایی محتوایی خوبی را برای آزمون گزارش نمود. همچنین از طریق تحلیل مواد نیز روایی این آزمون را آزمود به نحوی که همبستگی بالایی بین کلیه سؤال‌ها و نمره‌ی کل آزمون گزارش کرد. در تحقیق حاضر آلفای کرونباخ این مقیاس ۰/۸۱ محاسبه شد.

روش اجرای مداخله و روند جمع‌آوری داده‌ها

پس از انجام پیش‌آزمون برای گروه‌های آزمایش و گواه، گروه‌های آزمایش طی پانزده جلسه ۶۰ دقیقه‌ای تحت تأثیر مداخله (آموزش هوش معنوی شامل تمرین‌های عملی) قرار گرفتند و در انتها پس‌آزمون برای هر دو گروه آزمایش و گواه انجام شد. با توجه به اینکه این آموزش‌ها برای جمعیت مسلمان انجام گرفت تلاش شد آموزه‌ها و مثال‌های مطروحه در بسته بوول (۲۰۰۴) به آموزه‌ها و مثال‌های اسلامی تغییر یابد و نیز همسویی آموزش‌ها با آموزه‌های دینی اسلام حفظ گردد.

1- Good

2- Hullett

یافته‌ها

جدول‌های شماره ۱ تا ۳ یافته‌های پژوهش را نشان می‌دهند. همان‌طور که در جدول شماره ۱ مشاهده می‌شود، میانگین نمره‌های گروه آزمایش در پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون در مؤلفه‌های بهزیستی روان‌شناختی و هوش معنوی افزایش، و در اضطراب وجودی کاهش نشان می‌دهد. همچنین انحراف معیار تمام متغیرهای وابسته در پس‌آزمون کاهش یافته است که نشان می‌دهد پراکندگی نمره‌های افراد در پس‌آزمون کمتر شده و جمعیت به سمت یک دست‌تر شدن رفته است. به عبارت دیگر افرادی که در متغیرهای وابسته وضعیت بدتری داشته‌اند بیشتر تحت تأثیر آموزش قرار گرفته و به سایرین نزدیک شده‌اند.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار نمره متغیرهای وابسته (مؤلفه‌های بهزیستی روان‌شناختی، اضطراب وجودی، و هوش معنوی) در گروه‌ها

مرحله	تعداد افراد گروه آزمایش	تعداد افراد گروه گواه	متغیرهای وابسته	میانگین در گروه آزمایش	انحراف معیار در گروه آزمایش	میانگین در گروه گواه	انحراف معیار در گروه گواه
پیش‌آزمون	۴۸	۴۶	پذیرش خود	۶۷/۷۹	۹/۰۷	۷۰/۷۱	۸/۷۹
			هدف و جهت‌گیری در زندگی	۵۴/۵۴	۶/۵۶	۵۶/۵۸	۵/۷۴
			رشد شخصی	۲۸/۵۶	۳/۸۸	۲۹/۸۲	۳/۸۷
			تسلط بر محیط	۶۷/۲۳	۱۰/۵۷	۶۸/۷۱	۹/۶۵
			استقلال	۳۳/۰۸	۶/۸۸	۳۷/۰۱	۵/۳۸
			روابط مثبت با دیگران	۲۷/۹۵	۵/۴۰	۲۹/۶۹	۵/۷۵
			اضطراب وجودی	۹/۳۱	۴/۹۴	۷/۷۵	۴/۶۲
			هوش معنوی	۸۹/۴۸	۱۲/۰۷	۹۴/۴۳	۱۰/۸۹
پس‌آزمون	۴۸	۴۶	پذیرش خود	۷۱/۴۵	۶/۷۹	۶۹/۷۴	۸/۷۵
			هدف و جهت‌گیری در زندگی	۵۶/۸۳	۵/۸۲	۵۴/۷۶	۶/۸۶
			رشد شخصی	۳۰/۱۳	۳/۱۵	۲۹/۶۷	۳/۵۹
			تسلط بر محیط	۷۰/۰۸	۷/۹۱	۶۹/۰۸	۹/۴۳
			استقلال	۳۶/۲۵	۵/۸۶	۳۶/۶۵	۵/۸۲
			روابط مثبت با دیگران	۲۹/۲۵	۴/۵۶	۲۸/۴۷	۵/۷۱
			اضطراب وجودی	۷/۳۰	۴/۲۱	۷/۵۶	۵/۰۳
			هوش معنوی	۹۳/۱۰	۱۱/۱۴	۹۱/۲۳	۱۴/۳۷

در این پژوهش پیش فرض‌های لازم برای انجام تحلیل واریانس شامل: مستقل بودن (تصادفی بودن) انتخاب افراد که در زمان تقسیم به گروه‌های آزمایش و گواه رعایت شده است، نرمال بودن توزیع داده‌ها که با انجام آزمون کولموگروف - اسمیرنوف تأیید شد، و همگن بودن واریانس داده‌ها در گروه‌های آزمایش و گواه که با انجام آزمون لوین تأیید گردید، همگی حاصل بوده‌اند، لذا پس از انجام محاسبات ذکر شده، ابتدا یک تحلیل واریانس چند متغیری (مانوا) انجام گرفت (جدول شماره ۲)، و سپس فرضیه‌های پژوهشی آزمون شدند (جدول شماره ۳).

جدول ۲. نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری بر تفاضل نمره‌های پس آزمون - پیش آزمون متغیرهای وابسته (مؤلفه‌های بهزیستی روان‌شناختی، اضطراب وجودی، و هوش معنوی) در گروه‌های آزمایش و گواه

منبع	آزمون	ارزش	F	df فرضیه	df خطا	سطح معنی‌داری
گروه	اثر پیلائی	۰/۲۸۵	۴/۲۳	۸	۸۵	۰/۰۰۱
	لمبدای ویلکز	۰/۷۱۵	۴/۲۳	۸	۸۵	۰/۰۰۱
	اثر هتلینگ	۰/۳۹۹	۴/۲۳	۸	۸۵	۰/۰۰۱
	بزرگترین ریشه‌ی روی	۰/۳۹۹	۴/۲۳	۸	۸۵	۰/۰۰۱

جدول شماره ۲ نشان می‌دهد که سطوح معنی‌داری همه آزمون‌ها قابلیت استفاده از مانوا را مجاز می‌شمارند بدین معنی که بین آزمودنی‌های گروه‌های آزمایش و گواه حداقل از لحاظ یکی از متغیرهای وابسته تفاوت معنی‌دار وجود دارد.

همان‌گونه که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، بین آزمودنی‌های گروه آزمایش که آموزش هوش معنوی دیده‌اند و گروه گواه که هیچ آموزشی دریافت نکرده‌اند تفاوت‌های معنی‌داری در کلیه متغیرهای وابسته شامل پذیرش خود [$F=10/05$ (۱، ۹۲) و $P<0/002$]، هدف و جهت‌گیری در زندگی [$F=20/67$ (۱، ۹۲) و $P<0/001$]، رشد شخصی [$F=9/97$ (۱، ۹۲) و $P<0/002$]، تسلط بر محیط [$F=3/98$ (۱، ۹۲) و $P<0/049$]، استقلال [$F=12/33$ (۱، ۹۲) و $P<0/001$]، روابط مثبت با دیگران [$F=9/74$ (۱، ۹۲) و $P<0/002$]، اضطراب وجودی [$F=7/66$ (۱، ۹۲) و $P<0/025$] و هوش معنوی [$F=12/08$ (۱، ۹۲) و $P<0/001$]، وجود دارد. به

این معنی که آموزش هوش معنوی به ارتقاء دانشجویان از نظر هر ۶ مؤلفه بهزیستی روان‌شناختی و هوش معنوی، و کاهش اضطراب وجودی انجامیده است. بنابراین کلیه فرضیه‌های پژوهش تأیید می‌گردند.

جدول ۳. نتایج تحلیل واریانس تک متغیری روی تفاضل نمره‌های پس آزمون - پیش آزمون متغیرهای وابسته (مؤلفه‌های بهزیستی روان‌شناختی، اضطراب وجودی، و هوش معنوی) در گروه‌های آزمایش و گواه

منبع	متغیر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی‌داری
گروه	پذیرش خود	۵۰۶/۷۹	۱	۵۰۶/۷۹	۱۰/۰۵	۰/۰۰۲
	هدف و جهت‌گیری در زندگی	۳۹۸/۲۸	۱	۳۹۸/۲۸	۲۰/۶۷	۰/۰۰۱
	رشد شخصی	۶۷/۳۹	۱	۶۷/۳۹	۹/۹۷	۰/۰۰۲
	تسلط بر محیط	۱۴۵/۰۰	۱	۱۴۵/۰۰	۳/۹۸	۰/۰۴۹
	استقلال	۲۹۳/۷۳	۱	۲۹۳/۷۳	۱۲/۳۳	۰/۰۰۱
	روابط مثبت با دیگران	۱۴۷/۸۷	۱	۱۴۷/۸۷	۹/۷۴	۰/۰۰۲
	اضطراب وجودی	۷۶/۴۷	۱	۷۶/۴۷	۷/۶۶	۰/۰۲۵
	هوش معنوی	۱۰۹۲/۷۵	۱	۱۰۹۲/۷۵	۱۲/۰۸	۰/۰۰۱
خطا	پذیرش خود	۶۴/۴۶۳۵	۹۲	۳۸/۵۰		
	هدف و جهت‌گیری در زندگی	۵۲/۱۷۷۲	۹۲	۲۶/۱۹		
	رشد شخصی	۸۵/۶۲۱	۹۲	۷۵/۶		
	تسلط بر محیط	۶۹/۳۳۴۶	۹۲	۳۷/۳۶		
	استقلال	۳۸/۲۱۹۱	۹۲	۸۱/۲۳		
	روابط مثبت با دیگران	۷۴/۱۳۹۵	۹۲	۱۷/۱۵		
	اضطراب وجودی	۲۳/۱۳۵۹	۹۲	۷۷/۱۴		
	هوش معنوی	۴۸/۸۳۲۲	۹۲	۴۶/۹۰		
کل	پذیرش خود	۵۳۲۵	۹۴			
	هدف و جهت‌گیری در زندگی	۲۱۷۸	۹۴			
	رشد شخصی	۷۳۷	۹۴			
	تسلط بر محیط	۳۷۴۴	۹۴			
	استقلال	۲۶۷۹	۹۴			
	روابط مثبت با دیگران	۱۵۴۴	۹۴			
	اضطراب وجودی	۱۵۵۳	۹۴			
	هوش معنوی	۹۴۲۳	۹۴			

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش حاضر بیان‌گر تأثیر معنی‌دار آموزش هوش معنوی بر افزایش کلیه مؤلفه‌های بهزیستی روان‌شناختی در دانشجویان دانشکده نفت اهواز می‌باشد. هرچند هیچ پژوهشی که مشخصاً رابطه هوش معنوی را با بهزیستی روان‌شناختی بررسی کند یافت نشد، اما یافته‌های این پژوهش با مطالعاتی که رابطه مثبت سازه‌ها و متغیرهای معنوی را با بهزیستی روان‌شناختی نشان داده‌اند همسو هستند. از جمله این سازه‌ها و متغیرها می‌توان به معنویت، بهزیستی معنوی، تدین، وابستگی به خدا، تجارب اوج، معنای شخصی، تطابق مبتنی بر معنی، معنایابی در موقعیت‌های پر استرس، و ارزش‌های غیرمادی اشاره کرد که در تحقیقات اوکوزی (۲۰۱۰)، مک‌کیب^۱ (۲۰۱۰)، ناتان (۲۰۱۰)، لین^۲ (۲۰۱۰)، شریبر (۲۰۰۹)، سیمز^۳ (۲۰۰۵)، ری (۲۰۰۵)، مونچ^۴ (۲۰۰۳)، رامیرز دو لئون (۲۰۰۲)، و کانوی^۵ (۱۹۸۸) به آنها پرداخته شده است. از آنجا که هوش معنوی از یک نظر توانایی بهره‌برداری از سرمایه‌ها و منابع معنوی در جهت حل مشکلات و بهتر زندگی کردن است لذا قابل انتظار است که آموزش هوش معنوی به طور کلی بهزیستی روان‌شناختی را ارتقاء بخشد.

تأثیر مثبت آموزش هوش معنوی بر خودپذیری (پذیرش خود) با یافته‌های کینگ (۲۰۰۸) همسو است. همان‌گونه که بوول (۲۰۰۴) بیان می‌کند، از عناصر مهم آموزش هوش معنوی درک هویت حقیقی خود به جای هویت دروغین، و درک ارزش خود و اجتناب از خودآزاری و خودتخریب‌گری است. با توجه به اینکه خودپذیری لاجرم مستلزم عدم خود فریبی بوده، و از طرفی رضایت از زندگی معمولاً شامل رضایت از خود نیز می‌باشد، قابل انتظار است که آموزش هوش معنوی بتواند سطح پذیرش خود را در افراد بالا ببرد. به بیان کینگ (۲۰۰۸) آگاهی والا و متعالی (قدرت درک ابعاد غیرجسمانی خود، دیگران، و جهان) از عناصر اصلی هوش معنوی است. چنانچه فرد از مسائل ظاهری خود عبور کند و جنبه‌های روحی و غیرجسمانی خود را شناسایی نماید می‌تواند به ارزش‌های عمیق خود پی ببرد و

1- MacCabe

2- Lin

3- Simms

4- Muench

5- Conway

بدین سبب انتظار می‌رود که بتواند سطح خودپذیری را ارتقاء دهد.

تأثیر مثبت آموزش هوش معنوی بر هدف و جهت‌گیری در زندگی (معنایابی در زندگی) در دانشجویان که در این پژوهش به دست آمد با تبیین ایمنوز (۲۰۰۰)، زوهر (۲۰۰۰)، و کینگ (۲۰۰۸) از هوش معنوی سازگار است. بنابر تبیین بوول (۲۰۰۴) از مفاهیم مهمی که در آموزش هوش معنوی لحاظ می‌شود یافتن معانی ژرف در پس ظواهر مادی، درک حقیقت پایدار در ورای حقیقت‌های ناپایدار، و درک این رسالت مهم زندگی که شخص بایستی در جهت حقیقت پایدار و قرب به او حرکت کند، می‌باشد. وی همچنین در بسته آموزشی هوش معنوی خود فراگیران را از گم کردن هدف کلی زندگی در لا به لای جزئیات بی‌ارزش برحذر می‌دارد. احتمالاً به این سبب آموزش هوش معنوی بایستی بتواند افراد را از حالت بی‌هدفی خارج سازد. همچنین با توجه به نظر کینگ (۲۰۰۸) که یکی از عناصر اصلی هوش معنوی را تفکر وجودی (شامل اندیشیدن به مرگ، زندگی پس از مرگ، و جستجوی علت پدیداری زندگی و هدف آن) می‌داند، آموزش هوش معنوی می‌تواند درک مبداء و مقصد حیات بشری و بلکه جهان خلقت را برای افراد آسان کند. طبیعتاً انتظار آن است که چنین درکی افراد را به سوی انتخاب اهداف والا سوق داده و جهت‌گیری کلی زندگی آنها را سازمان دهد.

تأثیر مثبت آموزش هوش معنوی بر رشد شخصی دانشجویان در این پژوهش با تبیین اسمیت^۱ (۲۰۰۵)، به نقل از فرامرزی و همایی و سلطان حسینی، (۱۳۸۸) از هوش معنوی سازگار است. رشد شخصی عبارتست از احساس پیشرفت مستمر و پذیرای تجارب جدید بودن، احساس هوش و تأثیرگذاری فزاینده، و مداوماً درحال آموختن، تغییر و رشد بودن. با توجه به اینکه از عناصر مهم آموزش هوش معنوی ترغیب فراگیران به پایبندی نسبت به رشد و تعالی واقعی و همچنین موضوع خود-رهبری است (بوول، ۲۰۰۴)، نتایج پژوهش مؤید آن هستند که آموزش فوق در این جهت مؤثر بوده است. از دیگر سو با توجه به اینکه قدرت انجام رفتارهای پرفضیلت (عفو و گذشت، سپاسگزاری، تواضع، مهربانی و ...) از مشخصات هوش معنوی برشمرده شده است (ایمنوز، ۲۰۰۰)، دور از انتظار نیست که آموزش هوش معنوی بتواند افراد را ترغیب نماید تا به سمت کسب فضائل اخلاقی حرکت کرده و لذا

احساس در حال رشد بودن را به دست آورند.

تأثیر مثبت آموزش هوش معنوی بر افزایش تسلط بر محیط در دانشجویان با یافته‌های اسمیت (۲۰۰۵)، به نقل از فرامرزی و همکاران (۱۳۸۸) و آمرام (۲۰۰۹) همسو است. تسلط بر محیط عبارتست از احساس کفایت کردن و قدرت اداری یک محیط پیچیده، انتخاب یا ایجاد زمینه‌های شخصی مناسب، و در نتیجه مسئولیت‌های روزمره را به خوبی انجام دادن. در روش بوول (۲۰۰۴) تمریناتی برای تقویت کل نگری و اجتناب از غرق شدن در جزئیات و سخت‌گیری‌های ناشی از آن داده می‌شود. لذا فراگیران بایستی درک کنند که فعال بودن به معنای خود را خسته کردن نیست بلکه انتخاب هوشمندانه آن دسته از فعالیت‌هاست که بیشتر به هدف واقعی زندگی کمک می‌کنند. به این ترتیب شخص در می‌یابد که نباید در کنترل فعالیت‌هایی باشد که خارج از کنترل او پیش می‌آیند بلکه خود او به عنوان یک موجود فعال و انتخاب‌گر عمل می‌کند. لذا انتظار می‌رود که آموزش هوش معنوی تسلط فرد را بر رویدادهای محیط بالا ببرد و احساس درماندگی و مقهور بودن را خنثی سازد. از طرف دیگر هوش معنوی هوشی است که سبب استفاده از اطلاعات معنوی در حل مشکلات روزمره می‌شود (ایمونز، ۲۰۰۰). بنابراین قابل انتظار است که آموزش هوش معنوی حس تسلط بر محیط و حس موفقیت‌های بالقوه را در افراد بهبود بخشد.

تأثیر مثبت آموزش هوش معنوی بر استقلال و خودمختاری دانشجویان با یافته‌های کانوی (۱۹۸۸) همسو است. ایجاد معنای شخصی (معنا کردن همه‌ی وقایع و تجربیات در چارچوب یک معنای کلی و جامع برای زندگی خود) که از مؤلفه‌های هوش معنوی دانسته شده است (کینگ، ۲۰۰۸)، بایستی سبب شود که آموزش هوش معنوی به افراد فلسفه مستقلی برای داده و لذا حس استقلال فکری و عملی را در آنها زنده نماید. همان‌گونه که اسمیت (۲۰۰۵) معتقد است هوش معنوی مستلزم اجتناب از عقاید تقلیدی و اصول اکتسابی است. بنابراین انتظار می‌رود فردی که از هوش معنوی بالا برخوردار است در انتخاب عقاید بنیادین خود مستقلانه و خردمندانه عمل کرده و استقلال و حریت خود را حفظ نماید.

تأثیر مثبت آموزش هوش معنوی بر ارتباط مثبت با دیگران در دانشجویان با یافته‌های کریمی مونقی و همکاران (۱۳۹۰) و کینگ (۲۰۰۸) سازگار است. قدرت انجام رفتارهای پرفضیلت (عفو و گذشت، سپاسگزاری، تواضع، مهربانی و ...) نیز از مؤلفه‌های هوش معنوی

محسوب شده است (ایمونز، ۲۰۰۰). بسیار واضح است که چنین رفتارهایی می‌توانند بین افراد روابط مثبت و سازنده ایجاد کنند و حس اعتماد و صمیمیت را در میان آنان افزایش می‌دهند. بنابراین تعجب‌آور نیست که آموزش هوش معنوی سبب بهتر شدن روابط مثبت با دیگران شود. اجتناب از سوءظن و قضاوت زیاد در مورد دیگران، حسن خلق، کلام خوشایند، و خلاص کردن ذهن از جزئیات بی‌اهمیت، بخشی از عناصر آموزش هوش معنوی بسته بوول (۲۰۰۴) هستند، و از آنجا که مهربانی و صلح درونی و بیرونی از جنبه‌های مهم هوش معنوی می‌باشند (ویگلزورث، ۲۰۰۶)، تأثیر مثبت آموزش هوش معنوی بر روابط مثبت با دیگران قابل انتظار است.

یافته‌های پژوهش حاضر نشان دهنده تأثیر آموزش هوش معنوی بر کاهش اضطراب وجودی است. این نتایج با یافته‌های کسبیر (۲۰۰۹)، وُنگ^۱ (۱۹۹۸) و کرنالد و راسموسن (۱۹۷۵) همسو است. یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد آموزش هوش معنوی در بالا بردن هوش معنوی افراد مؤثر است. این نتیجه با یافته‌های کیتز (۲۰۰۲)، سایر^۲ (۲۰۰۴)، سیسک (۲۰۰۸)، گرین و نوبل (۲۰۱۰)، و حسینی و همکاران (۲۰۱۰) همسو است. از آنجا که اضطراب وجودی ناشی از خلاء معنایی، تهدید مرگ، یا احساس گناه و خلاء اخلاقی است (تیلیک، ۱۹۵۲)، آموزش هوش معنوی بایستی بتواند اضطراب وجودی را کاهش دهد، زیرا همان گونه که ایمونز (۲۰۰۰) بیان می‌کند هوش معنوی شامل قدرت تعالی یعنی عبور از ظواهر مادی و فیزیکی است، که به فرد توان می‌دهد تا معانی عمیق جهان خلقت و خود را درک کند و خلاء معنایی را پوشش دهد. همچنین افراد دارای هوش معنوی بالا احتمالاً می‌توانند در پس حادثه مرگ معنایی ژرف ادراک کرده و حیات بشر را در این زندگی ظاهری و فیزیکی خلاصه نکنند. به نظر می‌رسد چنین افرادی مرگ را معادل نابودی نمی‌دانند و لذا آن را چندان به عنوان تهدید محسوب نمی‌کنند. بنابراین انتظار می‌رود که آموزش هوش معنوی بتواند اضطراب وجودی را مهار کند.

از محدودیت‌های این پژوهش دامنه سنی آزمودنی‌ها (۱۸ تا ۲۵ سال) است، لذا باید در تعمیم نتایج به سایر گروه‌های سنی احتیاط کرد. با توجه به اینکه نشان داده شده است که

1- Wong
2- Sawyer

شاخصه‌های هوش معنوی و بهزیستی به فرهنگ بسته هستند (کوان^۱، ۲۰۰۸) پیشنهاد می‌شود هوش معنوی از دیدگاه اسلامی باز تعریف و باز تبیین شده، پژوهش‌هایی برای ایجاد سنجه‌های خاص آن، و بسته‌های آموزشی ویژه آن طراحی گردد و آنگاه تأثیر این بسته‌ها مورد آزمون قرار گیرد.

منابع

فارسی

- رقیب، مائده سادات، حکیمی‌نیا، بهزاد، سیادت، سیدعلی، و احمدی، سیدجعفر (۱۳۸۹).
اعتباریابی مقیاس هوش معنوی کینگ (SISRI-24) در دانشجویان دانشگاه اصفهان.
مجله‌ی علوم تربیتی و روان‌شناسی (ویژه نامه روان‌شناسی)، در نوبت چاپ.
زنجانی طبسی، رضا (۱۳۸۳). ساخت و هنجاریابی مقدماتی آزمون بهزیستی روان‌شناختی.
پایان نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی عمومی. دانشگاه تهران.
عسکری، فهیمه (۱۳۸۹). *بررسی ارتباط و سهم هوش هیجانی و هوش معنوی در رهبری
اثریخس*. پایان نامه کارشناسی ارشد در رشته علوم تربیتی گرایش مدیریت آموزشی،
دانشگاه سیستان و بلوچستان.
فرامرزی، سالار؛ همایی، رضا و سلطان حسینی، محمد (۱۳۸۸). بررسی رابطه‌ی هوش معنوی و
هوش هیجانی دانشجویان. *دوفصلنامه‌ی علمی - تخصصی مطالعات اسلام و روان‌شناسی*،
۳ (۵)، ۷-۲۳.
کریمی مونقی، حسین؛ گازرانی، اکرم؛ واقعی، سعید؛ غلامی، حسن؛ صالح مقدم، امیررضا و
آشوری، احمد (۱۳۹۰). رابطه‌ی هوش معنوی و صلاحیت بالینی پرستاران. *مجله‌ی
دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی - درمانی سبزوار* ۱۸ (۲)، ۱۳۲-۱۳۹.

گنجی، حمزه (۱۳۸۸). *ارزشیابی شخصیت (ویرایش دوم)*. تهران، نشر ساوالان.

لطفی، محدثه، و سیار، سمیه (۱۳۸۷). *رابطه‌ی بین هوش معنوی و سلامت روان افراد ۱۵ سال به بالا*. پایان‌نامه‌ی رشته‌ی روان‌شناسی عمومی دانشگاه پیام نور بهشهر.

محمدپور یزدی، احمدرضا (۱۳۸۵). *ویکتور امیل فرانکل بنیانگذار معنا درمانی (فرا‌دیدگی به روان‌شناسی و روان‌درمانی وجودی)*. تهران، انتشارات دانژه.

معینی، زهره (۱۳۸۹). *بررسی تأثیر آموزش مؤلفه‌های هوش معنوی بر مهارت‌های مقابله دینی و کاهش اضطراب وجودی در دانشجویان دانشگاه آزاد مشهد*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی دانشگاه آزاد مشهد.

لاتین

- Amram, J. Y. (2009). *The contribution of emotional and spiritual intelligences to effective business leadership*. Dissertation, doctor of philosophy. Institute of Transpersonal Psychology, Palo Alto, California.
- Berman, S. L., Weems, C. F., & Stickle, T. R. (2006). Existential anxiety in adolescents: prevalence, structure, association with psychological symptoms and identity development. *Journal of Youth and Adolescence*, 35 (3).
- Bowell, R. A. (2004). *The seven steps of spiritual intelligence-the practical pursuit of purpose, success, and happiness*. Nicholas Brealey Publishing.
- Conway, T. F. (1988). *The criteria for spiritual realization: an investigation of optimal well-being*. Dissertation, doctor of philosophy. The Faculty of The California Institute of Integral Studies.
- Emmons, R. A. (2000). Is spirituality intelligence? Motivation, cognition, and the psychology of ultimate concern. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 10 (1), 3-26.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. 2nd ed. New York, Basic Books.
- Good, L. R., & Good, K. C. (1974). A preliminary measure of existential anxiety. *Psychological Reports*, 34, 72-74.

- Green, W. N., & Noble, K. D. (2010). Fostering spiritual intelligence: Undergraduates' growth in a course about consciousness. *Advanced Development Journal*, 12, 26-48.
- Hosseini, M., Elias, H., Krauss, S. E., & Aishah, S. (2010). The effect of SI-G training on increase SQ among Iranian student in Malaysia. *International Journal of Psychological Studies*, 2 (2), 90-104.
- Hullett, M. A. (1994). *A validation study of the existential anxiety scale*, paper presented at: Middle Tennessee Psychological Association Nashville, Tennessee.
- Kates, I. C. (2002). *Awakening creativity and spiritual intelligence: the soul work of holistic educators*. Theseis, doctor of education. The University of Toronto.
- Kesebir, P. (2009). *Perceiving the world in sacred terms: It's buffering function against death anxiety*. Dissertation, doctor of philosophy. University of Illinois at Urbana-Champaign.
- King, D. B. (2008). *Rethinking claims of spiritual intelligence: A definition, model, and measure*. Thesis, Master of science. Trent University.
- Kwon, S. Y. (2008). Well-being and spirituality from a Korean perspective: Based on the study of culture and subjective well-being. Published online, *Springer Science + Business Media*.
- Lin, M. M. (2010). *Taiwanese college students' process of major choice, work values, and psychological well-being*. Dissertation, doctor of philosophy. Alliant International University.
- Muench, P. A. (2003). *Spirituality, hope, and psychological well-being among individuals diagnosed with fibromyalgia and/or chronic fatigue immune dysfunction syndrome*. Dissertation, doctor of philosophy. Brigham Young University.
- Nathan, P. A. (2010). *Cultural diversity in the expression and experience of positive well-being among homeless men enrolled in a residential treatment facility*. Dissertation, doctor of psychology. Pepperdine University.
- Okozi, I. F. (2010). *Attachment to God: It's impact on the psychological wellbeing of persons with religious vocation*. Dissertation, doctor of philosophy. Seton Hall University.
- Ramirez de Leon, A. (2002). *An investigation of the relationship between spiritual well-being and psychological well-being among Mexican-American Catholics*. Dissertation, doctor of philosophy. St. Mary's University of San Antonio.

- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69 (4), 719-727.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069- 1081.
- Sawyer, L. L. (2004). *Seedeing and sustaining transformative learning, development, and spiritual growth in higher education: A case study*. Dissertation, doctor of philosophy. Union Institute And University.
- Schreiber, J. A. (2009). *Image of God: Effect on coping, psycho-spiritual well-being and fear of recurrence in early breast cancer survivors*. Dissertation, doctor of philosophy in nursing. University of Kentucky.
- Simms, S. M. (2005). *Making lemonade out of life's lemons: Factors of mental health and well-being*. Dissertation, master of art. Trinity Western University.
- Sisk, D. (2008). Engaging the spiritual intelligence of gifted students to build global awareness in the classroom. *Roeper Review*, 30 (1), 24-30.
- Tillich, P. (1952). *The courage to be, new haven*. Yale University Press.
- Weems, C. F., Costa, N. M., Dehon, C., & Berman, S. L. (2004). Paul Tillich's theory of existential anxiety: A preliminary conceptual and empirical analysis. *Anxiety, Stress, & Coping: An International Journal*, 17, 383-399.
- Wigglesworth, C. (2006). Why spiritual intelligence is essential to mature leadership. *Integral Leadership Review*, VI, 3.
- Wong, P. T. P. (1998). *Spirituality, meaning, and successful aging. The human quest for meaning: A handbook of psychological research and clinical application*. Hillsdale, N. J., Lawrence Erlbaum.
- Wray, L. M. (2005). *Meaning-based coping in adults with chronic low back pain*. Dissertation, doctor of philosophy. University of Kentucky.
- Zohar, D., & Marshall, I. (2000). *SQ: Connecting with our spiritual intelligence*. New York, Bloomsbury.
- Zohar, D., & Marshall, I. (2000). *SQ: Spiritual intelligence, the ultimate intelligence*. New York, Bloomsbury Publishing.