

## تأثیر آموزش هوش معنوی اسلامی بر افزایش امیدواری دانش آموزان ابتدایی شهر قم

rjafarih@gmail.com

رضا جعفری هرندی / دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه قم، قم، ایران

محمد ستایشی اظهري / کارشناس ارشد روان‌شناسی بالینی

سیف‌اله فضل‌الهی قمشی / استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی قم، قم، ایران

دریافت: ۱۳۹۶/۱۲/۲۸ - پذیرش: ۱۳۹۷/۰۵/۱۳

### چکیده

امیدواری با بازده‌های مهمی همراه است و می‌تواند در رسیدن به اهداف و حل مشکلات، نقش بسزایی ایفا کند. هدف پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش هوش معنوی در افزایش امیدواری دانش‌آموزان ابتدایی شهر قم بوده است. روش تحقیق، شبه‌آزمایشی، و از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون، با گروه گواه است. جامعه آماری، دانش‌آموزان پسر پایه ششم ابتدایی بودند که در سال ۹۷-۱۳۹۶ تحصیل می‌کردند. از میان آنها دو گروه آزمایشی و گواه، با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای، به‌صورت کاملاً تصادفی انتخاب شدند، که تعداد هر گروه ۳۰ نفر بود. گروه آزمایش به‌طور منظم به‌مدت هشت جلسه در دوره آموزش هوش معنوی حضور یافتند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسش‌نامه امیدواری اشنايدر، هریس، اندرسون، هولرن، ایرونیگ، سیگمون و هنری (۱۹۹۱) با ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۶ استفاده شد. نتایج پژوهش از اثربخشی معنادار آموزش هوش معنوی بر افزایش امیدواری حکایت داشت. هوش معنوی و ارتقا آن می‌تواند در پیشگیری از مشکلات تحصیلی تأثیرگذار باشد. بنابراین، یافته‌های پژوهش حاضر برای مشاوران، به‌خصوص مشاوران مذهبی، در جهت بالا بردن سطح امیدواری دانش‌آموزان قابل استفاده است.

**کلیدواژه‌ها:** هوش معنوی اسلامی، امیدواری، دانش‌آموزان ابتدایی شهر قم.

کسب موفقیت به‌بازده‌ها و سازه‌های مثبتی، همچون امیدواری وابسته است، که مشاغل بهتر را در بزرگسالی برای افراد رقم می‌زند (فرنج، هومور، پوپوینکی و روبینز، ۲۰۱۵؛ اوهرلین، ۲۰۰۹). گسترده‌ترین نظریه امیدواری به‌وسیله اشنایدر، هریس، اندرسون، هولرن، لارینگ، سیگمون و هرنی (۱۹۹۱) ارائه شده است که امیدواری را به‌عنوان دو جزء مفهوم‌سازی می‌کنند. جزء اول، شامل تفکر راهبردی است، و مجموعه‌ای از باورها در مورد توانایی تولید، جهت رسیدن به هدف را شامل می‌شود. جزء دوم تفکر، عاملی است که افراد می‌توانند از طریق آن، بر موانع غلبه کنند (فلدمن و اشنایدر، ۲۰۰۵). به اعتقاد اهرنز و هاگا (۱۹۹۳) خوشبینی و امیدواری از عوامل تفاوت‌های فردی هستند که با چند پیامد مفید روان‌شناختی، مانند افزایش عزت نفس، کاهش مشکلات رفتاری و تجربه اضطراب، نشانگان افسردگی، کاهش افکار خودکشی و نشخوار ذهنی، و افزایش بهزیستی روان‌شناختی همراه است (ساتیسی، ۲۰۱۶؛ کروک، ۲۰۱۵؛ توکر، وینگیت، اوکیفی، میلس، راسموسن، دیویدسون و گران، ۲۰۱۳). مفهوم‌سازی امیدواری به‌گونه‌ای است که می‌توان آن را سازه‌ای قابل جهت‌گیری دانست (فالور، وبر، کاپا و میلر، ۲۰۱۷؛ الارکن، بولینگ و خازون، ۲۰۱۳). آثار سودمند سازه مثبت امیدواری بر سلامت جسمانی و روانی، در تحقیقات مختلف تأیید شده است (شیر، کارور و بریدجز، ۲۰۰۱). در این میان سازه امید، علائق پژوهشگران زیادی را به خود جلب کرده است.

امید سازه‌ای است که در پی شکست‌ها و نامالایمات زندگی افراد نقش مهم و مؤثری ایفا می‌کند. به این ترتیب که افراد امیدوار همانند سایرین شکست‌هایی را در زندگی خویشان تجربه می‌کنند؛ اما به‌دلیل اینکه این باور را در خود پرورش داده‌اند که می‌توانند با نامالایمات و چالش‌ها سازش کنند، هیجان منفی را با شدت کم در این موقعیت‌ها تجربه کنند، و هنگامی که برای رسیدن به هدف‌های ارزشمند با مانعی روبه‌رو شوند، با گفت‌وگوی درونی مثبت، مثل «من از عهده‌اش برمی‌آیم، تسلیم نخواهم شد»، و مانند آن، به‌دنبال دستیابی به مسیرهای جایگزین برای وصول به هدف می‌گردند. در مقابل، افرادی که امیدواری کمتری دارند، در برخورد با موانع، هیجان‌های منفی، همچون خشم و یأس را تجربه می‌کنند (کار، ۱۳۸۵). از طرفی، چون دنیا سرای الم است، و خداوند آن را با بلا اجین کرده است؛ بنابراین، نمی‌توان بلا را از دنیا جدا ساخت و مواجهه با آن حتمی است. در این میان، کسی که امیدوار باشد و در برابر سختی‌ها آمادگی داشته باشد، بیشتر صبر خواهد کرد (باقری و همکاران، ۱۳۹۴). اما کسی که ناامید شود، ناکام می‌شود؛ یا به فرموده امیرالمؤمنین علی علیه السلام: «قَتَلَ الْقَنُوطَ صَاحِبَهُ» ناامیدی صاحب خود را می‌کشد (تیمی آمدی، ۱۳۶۶، ج ۶۷۳۱). بنابراین، ضرورت مطالعه نقش امیدواری بیشتر آشکار می‌شود.

پس از طرح نظریه امید از سوی اشنایدر، هریس، اندرسون، هولرن، ایروینگ، ساگمون، یوشینبو، یب، ایایب و هرنی (۱۹۹۱)، پژوهش‌های فراوانی در زمینه بررسی رابطه امید با متغیرهای مختلف سلامت روانی، و حتی سلامت جسمانی، انجام شده است. نتایج این تحقیقات نشان می‌دهد که امید، با عاطفه مثبت (اشنایدر و همکاران، ۱۹۹۶)، و احساس خودارزشمندی (همان، ۱۹۹۷) همبستگی مثبت دارد؛ و همچنین با افسردگی (فلدمن و اشنایدر، ۲۰۰۵)،

اضطراب، و احساس فرسودگی (کودی و اسسوهن، ۲۰۱۴) همبستگی منفی دارد. از نظر اشنایدر و همکاران (۱۹۹۱) ملامت و افسردگی، با انسداد یا عدم تحقق اهداف، رابطه مستقیم دارد و امید پایین می‌تواند سطح افسردگی و نقص روانی-اجتماعی پایین‌تری را پیش‌بینی کند (اشنایدر و همکاران، ۱۹۹۱).

هوش مفهومی است که ابعاد، تظاهرات، ویژگی‌ها و انواع آن، از دیرباز مورد پژوهش و تفحص قرار داشته است. در این میان، یکی از ابعاد هوش تحت عنوان هوش معنوی، از عرصه‌هایی است که تحقیقات چندانی در زمینه آن، صورت نگرفته است (غباری‌بناب و همکاران، ۱۳۸۷). هوش معنوی از روابط فیزیکی و شناختی فرد با محیط پیرامون فراتر می‌رود و به حیطه شهودی و متعالی دیدگاه فرد نسبت به زندگی وارد می‌شود، و همین مسئله پاسخ به سؤالاتی، همچون «من کیستم؟»، «چرا اینجا هستم؟» و «چه چیزی مهم است؟»، را برای انسان روشن می‌کند و فرد می‌تواند در نهایت، با کشف منابع پنهان عشق و لذت، که به‌گونه‌ای در زندگی آشفته و پراسترس روزمره نهفته است، به خود و دیگران کمک کند (همان). گاردنر هوش را مجموع توانایی‌هایی می‌داند که برای حل مسئله و ایجاد محصولات جدید - که در یک فرهنگ ارزشمند تلقی می‌شوند- به کار می‌رود. از نظر وی انواع نه‌گانه هوش عبارت‌اند از: هوش کلامی، موسیقیایی، منطقی-ریاضی، فضایی، بدنی- حرکتی، هوش‌های فردی، هوش طبیعتی و هوش وجودی، که شامل ظرفیت مطرح کردن سؤالات وجودی است (آمرام، ۲۰۰۵). مفهوم تحلیلی غرب از هوش بیشتر شناختی، و شامل پردازش اطلاعات است. در حالی که رویکرد ترکیبی شرق نسبت به هوش، مؤلفه‌های گوناگون عملکرد و تجربه انسان، از جمله شناخت، شهود و هیجان را در یک ارتباط کامل و یکپارچه دربر می‌گیرد (نازل، ۲۰۰۴). بنابراین، هوش معنوی از منظر اسلام بهترین نظریه در تبیین این پدیده است. همچنین در اسلام هوش معنوی مورد تأکید فراوانی قرار گرفته است؛ به طوری که در قرآن از کسانی که از این هوش بهره فراوان دارند، به‌عنوان اولوالالباب یاد شده است. سهرابی (۱۳۹۶) ضمن بررسی آیات قرآن کریم و روایات متناسب با هوش معنوی، می‌نویسد: مفهوم «لُب» را می‌توان مترادف هوش معنوی دانست. لُب به خالص هر چیز و مغز آن گفته می‌شود. عقل باارزش‌ترین چیز در انسان است، و سایر اعضای انسان به‌مثابه پوست و برای محافظت از این شیء نفیس است و لُب عقلی خالص است. به‌همین دلیل قرآن کریم توجه پیدا کردن و متذکر شدن نسبت به برخی امور دقیق را که انجام آنها از عهده هر عقلی برنمی‌آید، به اولوالالباب، یعنی صاحبان عقل خالص احاله کرده است (یدالله پور و فاضلی کبریا، ۱۳۹۳). در همین ارتباط، استاد شهید مطهری در توضیح معنی لُب می‌نویسد:

لب مرتبه‌ای از عقل را گویند که از آنچه با او مخلوط شده است، جدا شود؛ زیرا ابتدا فکر خام انسان با معقولات و تخیلات و محسوسات آمیخته شده است. کم‌کم اینها از یکدیگر جدا می‌شوند. عقل انسان هرگاه از وهم و خیال و حس خالص شد، لب نامیده می‌شود (مطهری، ۱۳۸۴، ص ۱۵۶).

این افراد کسانی هستند که می‌توانند به جوهره وجود خویش پی ببرند و از پرده اوهام عبور کنند (جامی، ۱۳۸۱، ص ۲۳). مصادیق هوش معنوی در آموزه‌های اسلام بیشتر با مفاهیم و مصادیقی همخوانی دارد که بیانگر عنصر «توانایی» و در عین حال عنصر «ارزش و معنویت» است که به عقل توحید بخشیده است و در قالب هوش معنوی تجلی پیدا کرده است. این مفهوم در جست‌وجوی معنای زندگی، استفاده از نمادها و سمبل‌های دینی، تبدیل مشکلات به مسایل و حل آنها با کمک منابع معنوی و سازگاری مؤثر با خود، محیط و خدا، سبک زندگی سالم، مطلوب، هدفمند و رضایت‌بخش است (سهرابی، ۱۳۹۶). قابل ذکر است که هرچند خاستگاه اصطلاح هوش معنوی در حوزه اسلامی نیست؛ اما این به معنای مغفول ماندن هویت آن در آثار اسلامی نیست. با اندکی بررسی در متون اسلامی، همچون قرآن و نهج البلاغه، مطالب مربوط به هوش معنوی و مترادف‌ها و یا معادل‌های آن، به‌وفور یافت می‌شود. اصولاً هوشمند معنوی همان انسان مؤمنی است که مهارت و قدرت تعالی بخشی خود و دیگران را به ساحات برتر دارد (مهرابی، ۱۳۹۲). در تعریف‌های مختلف هوش معنوی، بر کنش انطباقی در زندگی روزمره تأکید شده است. این کنش سازگارانه تا حد زیادی به پاسخ‌گویی به سؤالات وجودی و یافتن معنا و هدف در فعالیت‌های زندگی مربوط است. به عبارت بهتر، داشتن معنا و هدف در زندگی، وجه مشترک تعریف‌های مختلف است (سهرابی و ناصری، ۱۳۸۸). همچنین تأکید بر ابعادی همچون آگاهی متعالی، خودآگاهی و تجربه‌های هشیاری از دیگر ویژگی‌های مشترک تعریف‌های هوش معنوی است (قنبری و کریمی، ۱۳۹۵). موارد فوق در آثار و متون اسلامی بسیار مورد تأکید قرار گرفته است.

یکی از منابع هوش معنوی، یاد خداست. به مصداق آیه: «الَّذِينَ آمَنُوا وَتَطْمَئِنُّ قُلُوبُهُمْ بِذِكْرِ اللَّهِ أَلَا بِذِكْرِ اللَّهِ تَطْمَئِنُّ الْقُلُوبُ» (رعد: ۲۸) دل‌ها به آرامش می‌رسند. همچنین از دیگر منابع هوش معنوی می‌توان به تقوا و پرهیزکاری، تدبیر در خلقت، تدبیر در آفاق و انفس، روزه‌داری، عبادات، خواندن قرآن و تدبیر صادقانه در آیات، اشاره کرد (صبا و فتاحی، ۱۳۹۳).

در اسلام هوش معنوی به‌طور ضمنی مورد توجه فراوان قرار گرفته است. برای مثال، جامی (۱۳۸۱) بر اساس متون مذهبی مؤلفه‌های ذیل را برای هوش معنوی برشمرده است: ۱. مشاهده وحدت در ورای کثرت ظاهری؛ ۲. تشخیص و دریافت پیام‌های معنوی از پدیده‌ها و اتفاقات؛ ۳. سؤال و دریافت جواب معنوی در مورد منشأ و مبدأ هستی (مبدأ و معاد)؛ ۴. تشخیص قوام هستی و رابط میان فردی بر فضیلت و عدالت انسانی؛ ۵. تشخیص فضیلت فرا روندگی از رنج و خطا و به‌کارگیری عفو و گذشت در روابط میان فردی؛ ۶. تشخیص الگوهای معنوی و تنظیم رفتار بر مبنای الگوی معنوی؛ ۷. تشخیص کرامت و ارزش فردی و حفظ و شکوفایی این کرامت؛ ۸. تشخیص فرآیند رشد معنوی و تنظیم عوامل درونی و بیرونی؛ ۹. تشخیص معنای زندگی، مرگ و حوادث مربوط به حیات، نشور، برزخ، بهشت و دوزخ روانی؛ ۱۰. درک حضور خداوندی در زندگی معمولی؛ ۱۱. درک زیبایی‌های هنری و طبیعی و ایجاد حس قدردانی و تشکر؛ ۱۲. داشتن ذوق عشق و عرفان، که در آن عشق به‌وصال منشأ دانش است،

نه استدلال و قیاس. این موارد، و برخی موارد دیگر را عرفای اسلامی مطرح کرده‌اند؛ ولی چون این مؤلفه‌ها منجر به بینش، و نیز ارتقای سلامت و سازگاری فرد می‌شوند، می‌توان آنها را جزء مؤلفه‌های معنوی دانست.

در پژوهشی که تأثیر آموزش هوش معنوی، با تأکید بر آموزه‌های قرآنی، بر واکنش به‌استرس تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان پسر در مقطع متوسطه بررسی شد، نشان داده شد که آموزش هوش معنوی بر واکنش به استرس تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر است. همچنین آموزش هوش معنوی بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر بود (صبا و فتاحی، ۱۳۹۶). همچنین روح‌نواز (۱۳۹۶) ضمن پژوهشی نشان داد که آموزش هوش معنوی بر ارتقای هوش معنوی دانشجویان مؤثر است. همچنین آموزش هوش معنوی، به افزایش انگیزش تحصیلی دانشجویان منجر می‌شود. در پژوهش دیگری، رابطه معناداری میان انگیزش پیشرفت و هوش معنوی در دانشجویان پیدا شد (صالحی و داوودی، ۱۳۹۵). در پژوهشی دیگر، که در میان مسئولان انجمن‌های ورزشی آموزش و پرورش صورت گرفت، نشان داده شد که میان هوش معنوی و انگیزه داوطلب شدن، همبستگی مثبت و معناداری وجود دارد (قاسمی، صوفی و اشراقی، ۱۳۹۴). پژوهشی که فرانک‌پور، خدیوی و ادیب (۱۳۹۰) انجام دادند، نشان می‌دهد که رابطه معناداری میان هوش معنوی با عزت نفس و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان وجود دارد. منصوری، آل‌بهبهانی و اسمعیلی (۱۳۹۵) پژوهشی را با عنوان اثربخشی آموزش مؤلفه‌های هوش معنوی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مقطع دبیرستان انجام دادند، که در آن، مداخله هشت جلسه‌ای بر روی گروه آزمایش نشان داد که آموزش هوش معنوی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان اثر مثبت دارد. در پژوهشی بر روی دانشجویان علوم پزشکی نشان داده شد که ارتقای هوش معنوی باعث داشتن روحیه‌ای شاد در دانشجویان علوم پزشکی و پیشرفت تحصیلی آنان می‌شود (رئبسی، احمدی، حیدری، جعفرگلگو، عابدینی و بطحایی، ۱۳۹۲). نتایج پژوهشی که بر روی نمونه‌ای از پرستاران صورت گرفت، نشان داد گروه آزمایش که آموزش‌های هوش معنوی را دیده بودند، نسبت به گروه کنترل، استرس شغلی کمتری داشتند (محمودی‌راد و باقریان، ۱۳۹۴).

با مروری بر پیشینه نظری و تجربی هوش معنوی و امیدواری می‌توان دریافت که هوش معنوی می‌تواند بر امیدواری تأثیر داشته باشد. اما چون تا به حال پژوهشی به بررسی اثر مستقیم آموزش هوش معنوی بر امیدواری در دانش‌آموزان، در قالب طرح آزمایشی نپرداخته است، و غالب پژوهش‌ها از نوع رابطه‌ای ساده است، طرح آزمایشی می‌تواند سازوکارهای تأثیرگذاری آموزش هوش معنوی بر امیدواری را آشکار کند و مضامین مهمی درباره آگاهی از سازوکارهای تأثیرگذاری به‌وجود آورد. به لحاظ نظری، یافته‌های پژوهش حاضر به بسط و تعدیل دیدگاه‌های نظری و تجربی متغیرهای آموزش هوش معنوی و امیدواری کمک خواهد کرد؛ و به لحاظ اهمیت کاربردی، این یافته‌ها به متخصصان و مشاوران مدارس، کمک فراوانی خواهد کرد. بنابراین، پژوهش حاضر، ابتدا به بررسی تأثیر آموزش هوش معنوی بر امیدواری دانش‌آموزان در چارچوب یک طرح آزمایشی می‌پردازد، و سپس نقش تعدیل‌کنندگی پیش‌آزمون در پژوهش حاضر را تبیین می‌کند.

## روش تحقیق

روش تحقیق از نوع نیمه‌آزمایشی طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل است. جامعه آماری در این پژوهش، دانش‌آموزان پسر پایه ششم ناحیه ۴ آموزش پرورش قم بودند، که در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ مشغول به تحصیل بودند. با استفاده از روش خوشه‌ای چندمرحله‌ای، از میان ۴۱۶۰ دانش‌آموز، ابتدا دو مدرسه انتخاب شدند؛ سپس از هر مدرسه یک کلاس پایه ششم، که از لحاظ متغیر طبقه اجتماعی - اقتصادی همگن هستند، انتخاب شد؛ آن‌گاه یکی از کلاس‌ها به‌عنوان گروه کنترل، و دیگری به‌عنوان گروه آزمایش، انتخاب شدند.

**مقیاس امید اشنایدر و همکاران (۱۹۹۱):** این مقیاس، که ۱۲ ماده دارد، یک پرسشنامه خودگزارشی است. خرده‌مقیاس‌های این مقیاس، شامل تفکر راهبردی و تفکر عاملی است. پایایی این مقیاس، توسط اشنایدر (۲۰۰۰) با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای نمره کل آن، ۰/۸۶ به‌دست آمده است. برایانت و کینگروس (۲۰۰۴) نیز پایایی و اعتبار این پرسشنامه را به‌عنوان مقیاسی مناسب برای اندازه‌گیری امیدواری تأیید کرده‌اند. پایایی این مقیاس به‌روش همسانی دورنی میان ۰/۷۴ تا ۰/۸۴ و اعتبار این مقیاس نیز به‌روش اعتبار ملاکی، از نوع هم‌زمان و از طریق هم‌بسته کردن ماده‌های آن با پرسشنامه‌های خوش‌بینی، انتظار دستیابی به هدف و عزت نفس، ۰/۵۰ تا ۰/۶۰ به‌دست آمده است؛ که نشان‌دهنده اعتبار هم‌زمان این مقیاس است (پدرتی، ادوارد و لوپز، ۲۰۰۸). همچنین، این مقیاس با نمرات مقیاس افکار خودکشی، رابطه منفی دارد و با نمرات حمایت اجتماعی ادراک‌شده و معنادار زندگی، رابطه منفی دارد. همچنین ضریب آلفا برابر با ۰/۸۶ و از طریق بازآزمایی ۰/۸۱ به‌دست آمده است (کرمانی، خدایپناهی و حیدری، ۱۳۹۰). در این پژوهش، بررسی روایی سازه با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی، نشان داد که این مقیاس دارای دو عامل است: ۱. تفکر عاملی، ۲. تفکر راهبردی. ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۷۴ محاسبه شد. برای بررسی روایی این پرسشنامه از تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی استفاده شد. نتایج تحلیل عامل اکتشافی به روش مؤلفه‌های اصلی، نشان داد که مقدار شاخص کفایت نمونه‌گیری برابر با ۰/۷۶ است. همچنین، میزان مجذور خی کرویت بارتلت ۵۲۴/۴۱ به‌دست آمد، که با درجه آزادی ۱۵۱ در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است. این مقادیر حاکی از مناسب بودن داده‌ها می‌باشد. به‌علاوه، بر اساس نتایج تحلیل عامل تأییدی در نرم‌افزار AMOS، مقادیر شاخص‌های IFI, TLI, AGFI, GFI مجذور خی و RMSEA به ترتیب ۰/۹، ۰/۹۱، ۰/۸۹، ۰/۳۵، ۰/۰۷ به‌دست آمد که نشان‌دهنده آن است که این پرسشنامه از شاخص‌های برازندگی مطلوبی برخوردار است. همچنین، همه ماده‌های این پرسشنامه بر روی عامل اصلی خود، بار مثبت و معنادار در سطح ۰/۰۰۱ به‌دست آوردند. ضریب آلفای کرونباخ برای مقیاس‌های تفکر عاملی و تفکر راهبردی به ترتیب ۰/۸۴ و ۰/۸۳ محاسبه گردید.

## جدول ۱. خلاصه جلسات مداخله

جلسات	خلاصه جلسات
جلسه اول	پیش‌آزمون و مفهوم هوش معنوی و تمرین در این زمینه (مثل تدبیر در خلقت، تدبیر در آفاق و انفس، روزه‌داری، عبادات، خواندن قرآن و تدبیر صادقانه در آیات)
جلسه دوم	آشناسازی دانش‌آموزان با مفاهیم علت و فلسفه هرچیز، جهت آشناسازی دانش‌آموزان با حکمت الهی، تحکیم باورها و ارزش‌های دینی و تبیین سیره ائمه معصومین <sup>علیهم‌السلام</sup> .
جلسه سوم	داشتن یک هدف در زندگی، داشتن معنا در زندگی، داشتن احساس تعلق به منبعی مهم و والا در زندگی و امیدوار بودن به کمک خداوند در شرایط دشوار
جلسه چهارم	نحوه انجام عبادت و نحوه عمق و معنا بخشیدن به عبادت با دانش‌آموزان تمرین شد که در اعمال دینی، هیئت‌ها و روزهای سال، به مناسبت‌های مختلف انجام شود.
جلسه پنجم	نحوه خودشناسی به دانش‌آموزان آموزش داده شد و تمرینات مرتبط با آن انجام گرفت.
جلسه ششم و هفتم	در باره پرسش‌های اساسی زندگی بر اساس سخن امام علی <sup>علیه‌السلام</sup> که می‌فرمایند: «خداوند رحمت کند کسی را که بداند از کجا [آمده]؟ در کجا [به‌سر می‌برد]؟، و به‌سوی کجا [در حرکت] است؟» بحث شد.
جلسه هشتم	از آزمودنی‌ها در خصوص متغیرهای وابسته پس‌آزمون گرفته شد.

**روشن مداخله:** در این پژوهش، برای مداخله در خصوص هوش معنوی از بسته آموزشی عبدالله‌زاده، کشمیری و عرب عامری (۱۳۸۸) استفاده شد. پس از تقسیم آزمودنی‌ها به دو گروه آزمایش و گواه، جهت اعمال متغیر مستقل در گروه آزمایش، هفته‌ای یک روز طی ۸ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای، در نمازخانه آموزشگاه، گروه آزمایش آموزش‌های هوش معنوی را تعلیم دیدند. لازم به ذکر است که محتوای جلسات توسط چند متخصص بررسی شد و پس از انجام اصلاحات به اجرا در آمد. تفصیل محتوای آموزش مداخله‌ای در جدول فوق آمده است.

تمامی جلسات آموزشی در نمازخانه آموزشگاه در ساعت چهارم روز سه‌شنبه هر هفته به اجرا درآمد؛ پژوهشگر (معلم پایه پنجم)، آموزش‌های لازم را به دانش‌آموزان ارائه داد. جهت بررسی و خنثا کردن اثر پیش‌آزمون از تحلیل کوواریانس استفاده شد. برای کنترل عوامل مزاحم، هردو گروه کنترل و آزمایش، به لحاظ سن و وضعیت اجتماعی-اقتصادی همتا شدند.

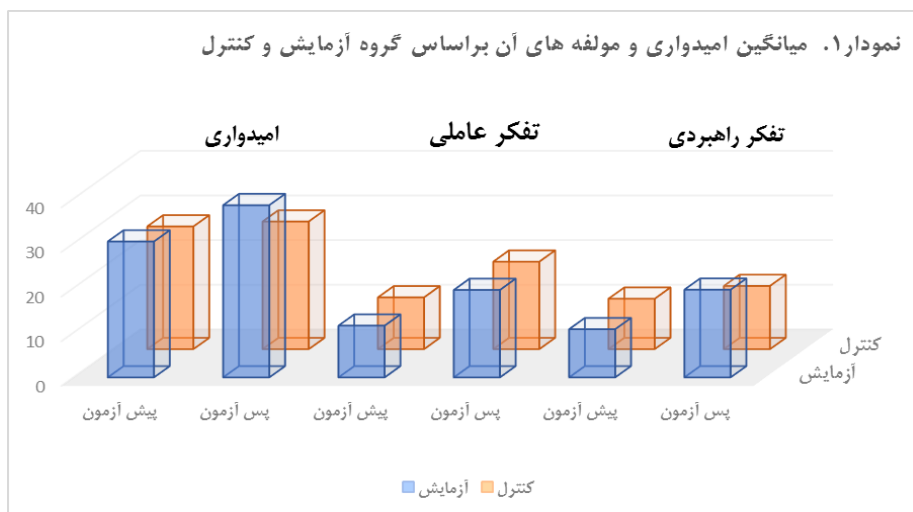
هر دو گروه، پرسشنامه امیدواری اشنایدر را پاسخ دادند. آنگاه گروه آزمایش در معرض اجرای برنامه آموزش هوش معنوی قرار گرفت. در پایان، مداخله دوباره پرسشنامه امیدواری اشنایدر در هردو گروه اجرا شد. همچنین در این پژوهش به‌منظور بررسی تأثیر هوش معنوی بر امیدواری و جهت تعدیل نقش پیش‌آزمون از آزمون تحلیل کوواریانس (ANCOVA) استفاده شد.

**یافته‌ها**

برای ارائه نتایج روشن‌تر از یافته‌های پژوهش، ابتدا به بررسی شاخص‌های آمار توصیفی پرداخته شد که نتایج آن در جدول ۲ آمده است:

جدول ۲. یافته‌های توصیفی

انحراف معیار	میانگین	نوع آزمون	گروه	
۳/۴۵	۳۰/۴۶	پیش‌آزمون	گروه آزمایش	امیدواری
۳/۹	۳۸/۶	پس‌آزمون		
۵/۱۹	۲۷/۵	پیش‌آزمون	گروه کنترل	
۳/۰۱	۲۸/۶	پس‌آزمون		
۳/۰۱	۱۱/۶	پیش‌آزمون	گروه آزمایش	تفکر عاملی
۳/۹	۱۹/۶	پس‌آزمون		
۵/۱۹	۱۰/۵	پیش‌آزمون	گروه کنترل	
۳/۴۵	۱۳/۴۶	پس‌آزمون		
۳/۸۳	۱۰/۸	پیش‌آزمون	گروه آزمایش	تفکر راهبردی
۲/۶۸	۱۹/۶۶	پس‌آزمون		
۵/۲۲	۱۱/۳	پیش‌آزمون	گروه کنترل	
۴/۲۵	۱۴/۱۶	پس‌آزمون		



برای بررسی تأثیر آموزش هوش معنوی در افزایش امیدواری دانش‌آموزان، از تحلیل کوواریانس استفاده شد؛ اما قبل از آن، به مفروضه‌های آن پرداخته شد، که در زیر آمده است.

جهت بررسی نرمال بودن توزیع متغیر امیدواری در گروه آزمایش و گواه، به تفکیک پیش‌آزمون و پس‌آزمون، از آزمون کالموگروف-اسمیرنوف استفاده شد که در جدول ۳ آمده است.



جدول ۳. نتایج آزمون کالموگروف-اسمیرنف

گروه	متغیر	Z	P
گروه آزمایش	امیدواری	پیش‌آزمون	۰/۹۸۳
		پس‌آزمون	۰/۸۷۹
گروه کنترل	تفکر عملی	پیش‌آزمون	۰/۵۳۷
		پس‌آزمون	۰/۹۸۳
گروه آزمایش	تفکر راهبردی	پیش‌آزمون	۰/۱۰۲
		پس‌آزمون	۰/۱۰۸
گروه کنترل	تفکر راهبردی	پیش‌آزمون	۰/۰۹۷
		پس‌آزمون	۰/۰۸۶
گروه آزمایش	تفکر راهبردی	پیش‌آزمون	۰/۱۳۶
		پس‌آزمون	۰/۱۴۱
گروه کنترل	تفکر راهبردی	پیش‌آزمون	۰/۱۳۶
		پس‌آزمون	۰/۶۹۱

با توجه به مندرجات جدول ۳ و همچنین مقدار  $P$  محاسبه‌شده که از  $۰/۰۵$  بزرگ‌تر است، بنابراین آزمون کالموگروف در هیچ‌یک از گروه‌ها معنادار نیست ( $p > ۰/۰۵$ ). یعنی اینکه تمامی گروه‌ها در پیش‌آزمون و پس‌آزمون دارای توزیع نرمال هستند.

یکی دیگر از مفروضه‌های آزمون تحلیل کوواریانس، همسانی واریانس‌ها در گروه‌های مورد مقایسه است که با بهره‌گیری از آزمون لون صورت گرفته است، و نتایج آن در جدول ۴ گزارش شده است.

جدول ۴. نتایج آزمون لون

متغیر	مقدار F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	P
امیدواری	۰/۵۳۷	۱	۵۸	۰/۴۶۷
تفکر عملی	۰/۶۱۴	۱	۵۸	۰/۳۴۱
تفکر راهبردی	۰/۱۷۸	۱	۵۸	۱/۶۸

با توجه به اینکه مقدار  $P$  محاسبه‌شده در سطح  $۰/۰۵$  معنادار نیست ( $p > ۰/۰۵$ )، بنابراین، می‌توان گفت که هر دو گروه به لحاظ واریانس همسان هستند. به عبارت دیگر، مفروضه همسانی واریانس‌ها در گروه کنترل و آزمایش رعایت شده است.

یکی دیگر از مفروضه‌های آزمون، تحلیل کوواریانس همسانی شیب خط رگرسیون در گروه‌هاست. نتایج این مفروضه در جدول ۵ گزارش شده‌است.

جدول ۵. نتایج تحلیل یکسان بودن شیب خط رگرسیونی به‌عنوان پیش‌فرض تحلیل کوواریانس

حالت	منبع تغییرات	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	مقدار F	سطح معناداری
	امیدواری	۶۵/۵۶	۲	۳۲/۷۸	۲/۵۴	۰/۰۸۷
گروه پیش‌آزمون	تفکر عاملی	۲۱۹/۷۹	۲	۱۰۸/۸۹	۳/۱	۰/۰۷۳
	تفکر راهبردی	۲۰۱/۸	۲	۱۰۰/۹	۲/۳۸	۰/۰۸۳

در جدول ۵ نتایج تحلیل یکسان بودن شیب خط رگرسیونی به‌عنوان پیش‌فرض تحلیل کوواریانس آورده شده است. بر اساس نتایج خروجی جدول، سطح معناداری گروه پیش‌آزمون برای تمامی متغیرها بزرگ‌تر از ۰/۰۵ بود؛ بنابراین، همگنی رگرسیونی پذیرفته می‌شود ( $P > 0.05$ ).

جدول ۶. نتایج تحلیل کوواریانس پس‌آزمون نمرات خودتنظیمی پس از تعدیل نمرات پیش‌آزمون

متغیر	منبع تغییرات	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	مقدار F	سطح معناداری	مجزورات
	پیش‌آزمون	۴۹/۷۵	۱	۴۹/۷۵	۳/۸۴	۰/۰۵۵	۰/۰۶۳
امیدواری	گروه	۹۱۸/۶۸	۱	۹۱۸/۶۸	۷۱/۰۶	۰/۰۰۰	۰/۵۵۵
	خطا	۷۳۶/۹۱	۵۷	۱۲/۹۲			
	پیش‌آزمون	۴۹/۷۵	۱	۴۹/۷۵	۳/۴۸	۰/۰۵۵	۰/۰۶۳
تفکر عاملی	گروه	۵۱۲/۱۲	۱	۵۱۲/۱۲	۳۹/۶۱	۰/۰۰۱	۰/۴۱
	خطا	۷۳۶/۹۱	۵۷	۱۲/۹۲			
	پیش‌آزمون	۹/۱۴	۱	۹/۱۴	۰/۷۲	۰/۱۶۸	۰/۱۱۲
تفکر راهبردی	گروه	۴۵۹/۵۱	۱	۴۵۹/۵۱	۳۶/۱۹	۰/۰۰۱	۰/۳۸۸
	خطا	۷۲۳/۶۸	۵۷	۱۲/۶۹			

در جدول ۶ نتایج تحلیل کوواریانس پس‌آزمون نمرات متغیر امیدواری دانش‌آموزان آورده شده است. با توجه به نتایج جدول، ( $F = 58/24$  و  $df = 57$  و  $P < 0.001$ ) نشان داده می‌شود زمانی که اثر پیش‌آزمون از روی نتایج پس‌آزمون مربوط به گروه‌ها حذف شود، تفاوت میان گروه‌ها در سطح معناداری ۹۹ درصد اطمینان معنادار می‌باشد.

بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت، آموزش هوش معنوی بر افزایش امیدواری دانش‌آموزان پایه ششم مؤثر بوده است. همچنین مقدار مجذور اتا نشان‌دهنده آن است که ۵۵/۵ درصد تغییر نمرات گروه آزمایش در متغیر امیدواری ناشی از اجرای متغیر مستقل می‌باشد. همچنین اثر آموزش هوش معنوی اسلامی پس از تعدیل اثر پیش‌آزمون بر مؤلفه‌های امیدواری، یعنی تفکر عاملی و راهبردی معنادار است ( $p < 0.001$ ). همچنین آموزش هوش معنوی می‌تواند به ترتیب ۰/۴۱ و ۳۸/۸ درصد از واریانس تفکر عاملی و راهبردی را تبیین کند.

### نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش هوش معنوی اسلامی بر امیدواری و مؤلفه‌های آن بود. یافته‌های پژوهش حاصل از تحلیل کوواریانس نشان داد آموزش هوش معنوی بر افزایش امیدواری دانش‌آموزان مؤثر است که ۵۵/۵ درصد از تغییرات امیدواری را می‌توان ناشی از اجرای متغیر مستقل دانست. این یافته را می‌توان چنین تشریح کرد که آموزش و مداخله هشت جلسه‌ای در خصوص هوش معنوی در افزایش امیدواری دانش‌آموزان مؤثر است به طوری که در نتایج پژوهش پیش‌آزمون به عمل آمده تأثیری ندارد. این یافته با پژوهش‌های بسیاری (مانند صبا و فتاحی، ۱۳۹۶؛ صالحی و داوودی، ۱۳۹۵؛ فرانک‌پور، خدیوی و ادیب، ۱۳۹۰؛ آل بهبهانی و اسمعیلی، ۱۳۹۵؛ رئیسی، احمدی، حیدری، جعفری‌گلو، عابدینی و بطحایی، ۱۳۹۲؛ قهاری و اکبرنژاد، ۲۰۱۷؛ محمودی‌راد و باقریان، ۱۳۹۴)، همسو است.

همان‌طور که نتایج پژوهش حاضر نشان داد، آموزش هوش معنوی اسلامی بر افزایش امیدواری دانش‌آموزان مؤثر است، در تبیین این یافته می‌توان گفت که تجربه معنوی مثل مهر، خشم، امیدواری، بلندپروازی و... معناهایی را به زندگی انسان‌ها می‌دهند که به گونه‌ای عقلانی یا منطقی قابل قیاس با پدیده‌های دیگر نیست. احساس‌های معنوی، تکمیل‌کننده و معنادار بخش‌های گوناگون زندگی انسان هستند، و این احساس‌ها انسان را توانمند می‌سازند که تجربه‌های معنوی خود را، همچون سازوکاری برای برخورد و یافتن راه‌حل برای مشکلات و سختی‌های زندگی به کارگیرد (تاسی، ۲۰۰۳). از نظر واگان (۲۰۰۲)، هوش معنوی می‌تواند فاکتور مهمی برای سازگاری فردی در تغییر و تحول و بهبود کیفیت زندگی باشد. با توجه به آنچه گفته شد، افرادی که در زندگی خود معنویت و احساس‌های معنوی بیشتری را داشته باشند، هم در آینده بیشتر امیدوار خواهند بود، و هم اینکه قدرت بیشتری را در تغییر زندگی خود و افزایش میزان کیفیت زندگی به کار می‌گیرند. برندن هاید (۲۰۰۴) مفهوم هوش معنوی را به عنوان مکانیزمی برای حل مشکلات، بالا بردن عزت نفس، افزایش امید و رضایت از زندگی می‌داند. هوش معنوی یکپارچه‌کننده زندگی درونی و معنوی با زندگی بیرونی است. از این رو، از آن به عنوان توانایی سازگاری فرد با محیط نام برده شده است. به این معنا، هوش معنوی بیانگر مجموعه‌ای از توانایی‌ها، ظرفیت‌ها و منابع معنوی است که کاربست آنها در زندگی روزانه می‌تواند موجب افزایش انطباق‌پذیری فرد باشد. اینجاست که این انطباق‌پذیری خود را با امیدواری بالا نشان می‌دهد، و فرد در

مقابل مشکلات، سرسختی بیشتری از خود نشان می‌دهد. هوش معنوی به حل مسائل و یافتن معنا و هدف در اعمال و رویدادهای زندگی روزمره کمک می‌کند. هوش معنوی به ما اجازه می‌دهد تا حد امکان موقعیت را تغییر دهیم و در چنین شرایطی، هوش معنوی موجب افزایش امیدواری در فرد می‌شود. در واقع هوش معنوی به ما اجازه می‌دهد که در موقعیت‌های دشوار به فکر راه‌حل باشیم، که این خود از طریق تفکر عاملی و راهبردی، که از مؤلفه‌های امیدواری است، امکان‌پذیر است (حیدری، کوروش‌نیا و حسینی، ۱۳۹۴).

به‌طور خلاصه، این پژوهش بینش عمیقی را در مورد تأثیر آموزش هوش معنوی بر امیدواری به‌وجود می‌آورد. به این معنا که مکانیسم و نحوه تأثیرگذاری آموزش هوش معنوی بر امیدواری را تفهیم می‌کند، که می‌تواند برای مشاوران مدارس، روان‌شناسان تربیتی، معلمان و به‌طور کلی برای کسانی که با آموزش و یادگیری سروکار دارند، کاربرد فراوانی در مواجهه با مشکلات امیدواری دانش‌آموزان داشته باشد. همچنین این یافته‌ها، تأثیر آموزش هوش معنوی بر امیدواری - که در پژوهش‌های دیگر ارائه نشده است - را برجسته می‌کند. با مروری بر پژوهش‌های پیشین متوجه می‌شویم که بیشتر تحقیقاتی که در این زمینه صورت گرفته است، بر اساس ادبیات جهانی هوش معنوی است. این پژوهش با به‌کارگیری هوش معنوی اسلامی، گامی در جهت بومی‌سازی این سازه برداشته است. با توجه به این ساختار، الگوهای معتبری برای مداخلات روان‌شناختی به‌منظور افزایش امیدواری افراد فراهم می‌شود.

این پژوهش نیز مانند سایر پژوهش‌ها دارای محدودیت‌هایی است: اول اینکه، همه داده‌های این پژوهش به‌صورت خودگزارش‌دهی جمع‌آوری شده است. یکی از بزرگ‌ترین مشکلات این شیوه جمع‌آوری اطلاعات، کنترل تأثیر مطلوبیت اجتماعی نهفته است. به‌عبارتی، در خودگزارشی‌ها، آزمودنی‌ها به‌جای اینکه گزینه‌ای را انتخاب کنند که به‌طور صحیح وضعیت فعلی آنها را توصیف می‌کند، گزینه‌ای را انتخاب می‌کنند که آنها را بهتر جلوه دهد. این مسئله خود، منجر به کاهش کارایی ابزار اندازه‌گیری می‌شود. استفاده از شیوه‌های ارزیابی چندگانه برای غلبه بر این مشکل پیشنهاد می‌شود. دوم، این مطالعه بر پایه نمونه دانش‌آموزان پسر پایه ششم ابتدایی شهر قم صورت گرفته است، که قابلیت تعمیم‌دهی نتایج را محدود می‌کند. انجام پژوهش در مقاطع دیگر و بر روی هر دو جنس نیز می‌تواند گامی در جهت حل این موضوع باشد.

یافته‌های این پژوهش می‌تواند برای مربیان پرورشی و مشاورین مدارس در مواجهه با مشکلات امیدواری دانش‌آموزان مفید باشد؛ چراکه الگوی لازم برای مداخله در جهت افزایش امیدواری دانش‌آموزان فراهم می‌آورد.

- جامی، عبدالرحمن، ۱۳۸۱، *نقد الفصوص فی شرح نقشب الفصوص*، تهران، مؤسسه پژوهشی حکمت و فلسفه ایران.
- خدایپناهی، کریم، و همکاران، ۱۳۹۲، «ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس امید اشنایدر»، *روان‌شناسی کاربردی*، ش ۱۶، ص ۲۳-۷.
- روح‌نواز، هانیه، ۱۳۹۶، *بررسی تأثیر آموزش هوش معنوی بر افزایش هوش معنوی و انگیزش تحصیلی دانشجویان*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه قم.
- سهرابی، فرامرز، ۱۳۹۶، «هوش معنوی از منظر قرآن و روایات»، *معارف قرآنی*، سال سی‌ام، ش ۸، ص ۵۵-۲۹.
- سهرابی، فرامرز و ناصری، اسماعیل، ۱۳۸۸، «بررسی مفهوم و مؤلفه‌های هوش معنوی و ساخت ابزاری برای سنجش آن»، *پژوهش در سلامت روان‌شناختی*، سال ششم، ش ۳، ص ۶۹-۷۷.
- صالحی، مهدیه و داودی، شفیقه، ۱۳۹۵، «رابطه هوش معنوی با انگیزه پیشرفت در دانش‌آموزان»، *مطالعات روان‌شناسی و علوم تربیتی*، سال دوم، ش ۴، ص ۶۴-۵۳.
- صبا، بهمن و اصل‌فتحی، بهرام، ۱۳۹۶، «تأثیر آموزش هوش معنوی با تأکید بر آموزه‌های قرآنی، بر واکنش به استرس تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه شهرستان شبستر»، *مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی*، سال سوم، ش ۲، ص ۱۳۶-۱۱۷.
- عبداله‌زاده، حسن، و همکاران، ۱۳۸۸، *آزمون هوش معنوی*، تهران، روان‌سنجی.
- غباری‌بناب، باقر، و همکاران، ۱۳۸۷، «هوش معنوی»، *اندیشه نوین تربیتی*، سال دهم، ش ۳، ص ۱۴۷-۱۲۵.
- فرانک‌پور، فرزاد، و همکاران، ۱۳۸۹، «رابطه هوش معنوی و عزت نفس با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در سال تحصیلی ۹۰-۸۹»، *زن و مطالعات خانواده*، سال نهم، ش ۳، ص ۱۱۹-۹۷.
- فرهنگی، علی، و همکاران، ۱۳۸۸، «هوش پیش‌بینی‌کننده رهبری تحول‌آفرین: بررسی روابط میان هوش معنوی، هوش عاطفی و رهبری تحول‌آفرین»، *علوم مدیریتی ایران*، سال ۱۵، ش ۴، ص ۳۱-۵۷.
- کرمانی، زهرا و خدایپناهی، محمدکریم، حیدری، محمود، ۱۳۹۰، «ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس امید اشنایدر»، *روانشناسی کاربردی*، دوره ۵، ش ۳، پیاپی ۱۹، ص ۷-۲۳.
- باقری زنجانی اصل منفرد، لیلیا و انتصار فومنی، غلامحسین، ۱۳۹۴، «اثر امیددرمانی گروهی بر تاب‌آوری و امید به زندگی در بیماران مبتلا به سرطان پستان شهر زنجان»، *مدیریت ارتقای سلامت*، دوره ۵، ش ۴، ص ۵۶-۶۷.
- حیدری، اعظم؛ کوروش‌نیا، مریم؛ حسینی، سیده مریم، ۱۳۹۴، «رابطه بین هوش معنوی و شادکامی به واسطه بهزیستی روان‌شناختی»، *روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی*، دوره ۶، ش ۲۱، ص ۷۳-۸۵.
- تمیمی آمدی، عبدالواحد بن محمد، ۱۳۶۶، *غرر الحکم و درر الکلم*، شرح آقاجمال خوانساری، قم، دفتر تبلیغات اسلامی.
- قاسمی، حمید، و همکاران، ۱۳۹۴، «ارتباط میان هوش معنوی و انگیزه داوطلبی در انجمن‌های ورزشی وزارت آموزش و پرورش»، *تعلیم و تربیت*، ش ۱۲۴، ص ۱۶۱-۱۳۹.
- قبری، سیروس و کریمی، ایمان، ۱۳۹۵، «مؤلفه‌های هوش معنوی در نهج‌البلاغه»، *پژوهشنامه نهج‌البلاغه*، سال ۳، ش ۴، ص ۹۹-۱۱۹.
- محمودی‌راد، غلامحسین و باقریان، فاطمه، ۱۳۹۴، «تأثیر آموزش هوش معنوی بر استرس شغلی پرستاران»، *مدیریت پرستاری*، سال ۴، ش ۴، ص ۷۹-۶۹.
- مطهری، مرتضی، ۱۳۸۴، *مجموعه آثار*، قم، صدرا.
- منصوری، رضا، و همکاران، ۱۳۹۵، «اثربخشی آموزش مؤلفه‌های هوش معنوی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مقطع دبیرستان»، *مرکز مطالعات و توسعه علوم پزشکی*، سال هفتم، ش ۳، ص ۸۱-۷۴.

مه‌رایی، ابراهیم، ۱۳۹۲، «اقتراحی (پیشنهادی) در متافیزیک هوش معنوی در اسلام»، *انسان پژوهی دینی*، ش ۲۹، ص ۵-۳۰.  
 یدالله‌پور، محمدهادی و فاضلی کبریا، مه‌ناز، ۱۳۹۳، «بررسی تطبیقی مفهوم هوش معنوی از منظر روان‌شناسی و اسلام»، *اسلام و سلامت*، ش ۱، ص ۴۸-۵۷.

- Ahrens, A. H., & Haaga, D. A. 1993. The specificity of attributional style and expectations to positive and negative affectivity, depression, and anxiety. *Cognitive therapy and research*, 171, 83-98.
- Alarcon, G. M., Bowling, N. A., & Khazon, S. 2013. Great expectations: A meta-analytic examination of optimism and hope. *Personality and Individual Differences*, 547, 821-827.
- Amram, Y. 2005. Intelligence Beyond IQ: The contribution of emotional and spiritual intelligences to effective business leadership. *Institute of transpersonal psychology*, 35-39.
- Coduti, W. A., & Schoen, B. 2014. Hope model: A method of goal attainment with rehabilitation services clients. *Journal of Rehabilitation*, 802, 30.
- Ellis, A., & Knaus, W.J. 1977. Overcoming procrastination: Or how to think and act rationally in spite of life's inevitable hassles. New York: Institute for Rational Living.
- Emmons, R. A. 2000. Is spirituality an intelligence? Motivation, cognition, and the psychology of ultimate concern. *The International Journal for the psychology of Religion*, 10(1), 3-26.
- Feldman, D. B., & Snyder, C. R. 2005. Hope and the meaningful life: Theoretical and empirical associations between goal-directed thinking and life meaning. *Journal of Social and clinical Psychology*, 243, 401-421.
- Fowler, D. R., Weber, E. N., Klappa, S. P., & Miller, S. A. 2017. Replicating future orientation: Investigating the constructs of hope and optimism and their subscales through replication and expansion. *Personality and Individual Differences*, 116, 22-28.
- French, M. T., Homer, J. F., Popovici, I., & Robins, P. K. 2015. What you do in high school matters: High school GPA, educational attainment, and labor market earnings as a young adult. *Eastern Economic Journal*, 413, 370-386.
- Goda, Y., Yamada, M., Kato, H., Matsuda, T., Saito, Y., & Miyagawa, H. 2015. Procrastination and other learning behavioral types in e-learning and their relationship with learning outcomes. *Learning and Individual Differences*, 37, 72-80.
- Goda, Y., Yamada, M., Matsuda, T., Kato, H., Saito, Y., & Miyagawa, H. 2013. Effects of Help Seeking Target Types on Completion Rate and Satisfaction in E-Learning.
- Hussain, I., & Sultan, S. 2010. Analysis of procrastination among university students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 1897-1904.
- Klassen, R. M., Krawchuk, L. L., Lynch, S. L., & Rajani, S. 2008. Procrastination and motivation of undergraduates with learning disabilities: A mixed-methods inquiry.
- Krok, D. 2015. The role of meaning in life within the relations of religious coping and psychological well-being. *Journal of Religion and Health*, 546, 2292-2308.
- Learning Disabilities Research and Practice, 233), 137-147.
- Nasel, D. 2004. Spiritual orientation in relation to spiritual intelligence: A consideration of traditional Christianity and New Age/individualistic spirituality (Doctoral dissertation, University of South Australia).
- Oehrlein, P. 2009. Determining the Future Income of College Students.
- Onwuegbuzie, A. J. 2004. Academic procrastination and statistics anxiety. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 29(1), 3-19.
- Owens, A. M., & Newbegin, I. 1997. Procrastination in high school achievement: A causal structural model. *Journal of Social Behavior and Personality*, 124, 869-887.
- Özer, B. U., Demir, A., & Ferrari, J. R. 2009. Exploring academic procrastination among

- Turkish students: Possible gender differences in prevalence and reasons. *The Journal of Social Psychology*, 1492, 241–257.
- Özer, B.U., & Saçkes, M. 2011. Effects of academic procrastination on college students' life satisfaction. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 12, 512–519.
- Proceedings of INTED 2013 (pp. 1399–1403).  
*Psychology*, 334), 387–394.
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J., & Murakami, J. 1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling*
- Satici, S. A. 2016. Psychological vulnerability, resilience, and subjective well-being: The mediating role of hope. *Personality and Individual Differences*, 102, 68-73.
- Schouwenburg, H.C., Lay, C., Pychyl, T.A., & Ferrari, J.R. 2004. Counseling the procrastinator in academic settings. Washington, D.C.: American Psychological Association
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T.,... & Harney, P. 1991. The will and the ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of personality and social psychology*, 604, 570.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. 1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 314), 503–509.
- Tan, C.X., Ang, R.P., Klassen, R.M., Yeo, L.S., Wong, I.Y.F., Huan, V.S., & Chong, W.H. 2008. Correlates of academic procrastination and students' grade goals. *Current Psychology*, 27, 135–144.
- Tice, D.M., & Baumeister, R.F. 1997. Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological Science*, 8, 454–458.
- Tucker, R., Wingate, L., O'Keefe, V., Mills, A., Rasmussen, K., Davidson, C., & Grant, D. 2013. Rumination and suicidal ideation: The moderating roles of hope and optimism. *Personality and Individual Differences*, 555, 606–611.
- van Eerde, W. 2003. A meta-analytically derived nomological network of procrastination. *Personality and Individual Differences*, 35, 1401–1418.
- Wigglesworth, C. 2006. Why spiritual intelligence is essential to mature leadership. *Integral Leadership Review*, 6(3), 1-17.
- Zohar, D., Marshall, I., & Marshall, I. N. 2000. *SQ: Connecting with our spiritual intelligence*. Bloomsbury Publishing USA.