

Research Article

<http://isoedmag.ir>

مقاله علمی پژوهشی

صفحه ۴۹-۶۲

عنوان: اثربخشی آموزش هستی کاوی بر سرشت و منش و معنویت دانش آموزان اول متوسطه ناحیه ۴ اصفهان

محمد جواد امینی^۱، فاطمه ایزدی^{۲*}

اطلاعات مربوط به مقاله	چکیده
کلید واژگان هستی کاوی، سرشت، منش، معنویت	سرشت و منش و معنویت جز متغیر هایی هستند که در نوجوانی ساختار آن ها بسط یافته و زمینه طرح ریزی سرنوشت نوجوان را ایجاد می کنند. هدف از پژوهش حاضر، بررسی اثر بخشی آموزش هستی کاوی بر سرشت و منش و معنویت دانش آموزان اول متوسطه ناحیه ۴ اصفهان بود. پژوهش حاضر از منظر هدف کاربردی و از نظر روش، (نیمه آزمایشی) و از نوع پیش آزمون - پس آزمون با گروه کنترل و آزمایش می باشد. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش آموزان پسر مقطع متوسطه اول شهر اصفهان در سال ۱۴۰۴ بوده است. حجم نمونه ۶۶ نفر در نظر گرفته شده و با روش نمونه گیری در دسترس انتخاب شده اند. آزمودنی ها به پرسشنامه سرشت و منش TCI (Cloninger, 2006) و پرسشنامه معنویت (Hill, ۱۹۸۶) پاسخ دادند. داده های پژوهش با استفاده از نرم افزار SPSS و روش تحلیل کواریانس چند متغیره MANCOVA در دو سطح توصیفی و استنباطی تحلیل شدند. یافته های پژوهش نشان دادند که آموزش هستی کاوی برای نوجوانان متوسطه اول ناحیه ۴ اصفهان بر ابعاد سرشت و منش (نوجویی، آسیب گریزی، پشتکار، خودراهبری، همکاری و خوداعتلایی) دارای تاثیر معنادار $P < ۰/۰۵$ است اما در مولفه (وابستگی به پاداش) دارای اثر معنادار نیست $p > ۰/۰۵$. همچنین یافته ها نشان دادند که آموزش هستی کاوی بر ابعاد معنویت (آگاهی، پذیرش واقعی، ناامیدی، بی ثباتی، مدیریت برداشت) $P < ۰/۰۵$ معنادار است اما بر مولفه (بزرگمایی) معنادار نیست $p > ۰/۰۵$. لذا می توان از آموزش هستی کاوی، جهت اثر گذاری بر سرشت و منش و معنویت دانش آموزان متوسطه استفاده کرد.

^۱. دانشجوی کارشناسی ارشد، گروه روان شناسی بالینی، واحد خمینی شهر، دانشگاه آزاد اسلامی، خمینی شهر، ایران.

^۲نویسنده مسئول: استادیار، گروه روان شناسی بالینی، واحد خمینی شهر، دانشگاه آزاد اسلامی، خمینی شهر، ایران. dr.izadi@iau.ac.ir

مقدمه

مقطع متوسطه در نظام آموزش پرورش ایران مصادف با دوران نوجوانی می باشد. نوجوانی^۱ دوره ای است مابین کودکی^۲ و بزرگسالی^۳ که در آن تحولات عمیق فیزیولوژیک، روانی و اجتماعی صورت می گیرد، بلوغ جنسی^۴ ایجاد می شود، توانایی های شناختی پیشرفته می شوند و نوجوان جهت کسب هویت مستقل تلاش می کند (Steinberg, 2020). این دوره مصادف است با مرحله (هویت) در برابر سردرگمی نقش^۵ اریک اریکسون که در این مرحله نوجوان به پرسش (من کیستم)^۶ پاسخ می دهد و همچنین به دنبال یک نظام معنایی و فلسفی جهت تبیین خویشتن و جهان بر می آید که اگر هویت نوجوان شکل نگیرد، نوجوانی ممکن است به بی هدفی، انزوا و وابستگی افراطی به دیگران بیانجامد (Erikson, 1968). همچنین این دوره توسط ژان پیاژه^۷ به (مرحله عملیات صوری^۸) توصیف شده که در آن فرد به توانایی تفکر چند جانبه، انتزاعی^۹ و منطق صوری^{۱۰}، استدلال فرضی^{۱۱} و توانایی حل مسایل پیچیده دست پیدا می کند (Piaget & Inhelder, 1958).^{۱۲} همچنین طبق نظر پیتر گرانکووست^{۱۳}، نوجوانی مرحله ای است که در آن دلبستگی^{۱۴} به یک (امر فراتر) شکل می گیرد (Granqvist, 2020). کلونینگر دوران نوجوانی را مرحله گذر از وابستگی کودکی به استقلال بزرگسالی می داند که با تکامل منش^{۱۵} همراه است و ابعاد منش، توسط خودآگاهی و توانایی اندیشیدن در باره خود در این دوره شکل می گیرند (Cloninger & Svraki c, ۱۹۹۷). سرشت و منش متغیر دیگری است که در این پژوهش مورد سنجش قرار می گیرد و ابعاد آن در تحول نوجوان و سرنوشت او حیاتی هستند. منش جنبه اکتسابی شخصیت می باشد که در برابر سرشت^{۱۶} که جنبه های وراثتی- ژنتیکی شخصیت می باشند قرار دارد. سرشت، مدل اصلی شخصیتی انسان از دیدگاه مادی گراهای^{۱۷} همچون ویلیام جیمز^{۱۸} و جان لاک^{۱۹} می باشد که معتقدند تمامی تفکر و واقعیت یک فرد نتیجه تجربه حسی و ماده است. به بیان ساده تر سرشت به عنوان فاکتور هایی از شخصیت تعریف می شود که تحول ثابتی دارند و یادگیری فرهنگی در آن ها تأثیری ندارد (Cloninger & Svrakic, 1997; Goldsmith et al., ۱۹۹۷). سرشت توانایی تمایز انسان سالم از بیمار را ندارد و مطالعات بالینی سامان مند نشان داد که نمود های دیگری از شخصیت نیز در کنار ابعاد سرشت وجود دارد که نمایانگر درجه بلوغ و معنویت افراد است (Cloninger & Svrakic, 199۷).^{۲۰} منش آن بخشی از شخصیت است که بازتاب دهنده حالات غیر ژنتیکی و نمود اهداف و ارزش های فردی است و همان چیزی می باشد که انسان ها به صورت ارادی از خود می سازند و کیفیت آن به این صورت است که به میزان افزایش ابعاد منش، درجه بلوغ شخص، معنویت و نیک زیستی او افزایش پیدا می کند و با کاهش ابعاد منش از معنویت کاسته شده و بداندیشی و نیهیلیسم نمود پیدا می کند. کلونینگر که از نظریه ORCH OR^{۲۱} تقلیل عینی هماهنگ^{۲۲} راجر پنروز^{۲۳} و استوارت هامروف^{۲۴} الهام گرفته، طبق این نظریه روان انسان تابع قواعد فیزیک کلاسیک نیست و تنها کیفیت

1. Adolescence
2. childhood
3. adulthood
4. Puberty
5. Identity vs. Role Confusion
6. Who am I ?
7. Semeantic system
8. Gean piaget
9. Formal operation state
10. Abstract
11. Formal logic
12. hypothetical syllogism
13. Piaget
14. Pehr Granqvist
15. Attachment
16. Character
17. Temperaments
18. Materialist
19. William James
20. john locke
21. Cloninger & Svrakic
22. Orchestrated objective reduction
23. Sir Roger Penrose
۲۴. Stuart Hameroff

های کوانتومی مانند برهم نهادگی^۱ و درهم تنیدگی^۲ می توانند توصیفی از روان و آگاهی انسان بدهند. آگاهی و تغییرات صعودی و نزولی آگاهی مهم ترین عنصر نظریه کلونیگر است و تفاوت شخصیت های انسانی به سطوح آگاهی آن ها وابستگی دارد، و هر فرد براساس سطح منش و آگاهی دارای (سطوح بود)^۳ است که هر فرد در یکی از این سطوح زیست خود را دنبال می کند. سه بعد منش توسط سطوح ماریچ آگاهی^۴ تحول پیدا می کنند که به بیان ساده اگر ماریچ آگاهی به سمت بالا صعود کند ابعاد منش به سمت تعالی و معنویت تحول می یابند و برعکس به میزانی که ماریچ آگاهی نزول پیدا کند ابعادش منش سیر قهقریایی، و سقوط پیدا می کند. لذا معنویت که مطابق با صعود ماریچ آگاهی است، از نظر دینی، فلسفی، عرفانی بالاترین نیکی و فلاحیت معرفی شده است که به آن (نیک زیستی)^۵ گفته می شود (Cloninger, 2006). آگاهی یک مفهوم نسبی است که می تواند بر یک حالت درون روانی حسی - احساسی و یا ادراک پدیدارهای خارجی متمرکز شود (Vaillant, 1995). مراحل رشد در ماریچ آگاهی تطبیق نظر کلونیگر شامل پنج مرحله می باشد که عبارتند از، آگاهی به بودن^۶، آگاهی به اراده آزاد^۷، آگاهی به زیبایی^۸، آگاهی به حقیقت و آگاهی^۹ به خیر و نیکی^{۱۰}. هرگونه نقص و اختلال در ماریچ آگاهی باعث تخریب ابعاد منش، سقوط معنویت و به خصوص تخریب پنج آگاهی ذکر شده می شود که نهایتاً حالتی را رقم می زند که کلونیگر آن را مطابق با نیهیلیسم^{۱۱} و بداندیشی تلقی می کند (Cloninger, 2006).

معنویت به معنای مواجهه نفس انسان با امر قدسی تعریف شده که دارای درجات و سلسله مراتب مختلف است و موجب پرورش جان آدمی می شود و رشد را ایجاد می کند (Elkins, 1998). از دید کلونیگر معنویت مصادف است با صعود ماریچ آگاهی انسان و رشد ابعاد منش (Cloninger, 2006). پاملا کینگ، معنویت را یکی از ابعاد رشد نوجوان معرفی می کند و معتقد است که این مفهوم از سه بعد جستجوی معنا، تعلق به چیزی فراتر از خود و امیدواری تشکیل می شود (King, 2003). هال و ادواردز معنویت را به عنوان یک پروسه پویا تعریف می کنند که شامل کوشش جهت یافتن معنا، غایت و ارتباط با امر قدسی است. از دید آنها معنویت یک مفهوم تک بعدی نیست و علاوه بر اینکه جنبه های شناختی را در بر می گیرد جنبه های احساسی، تجربیات و رفتارهای مرتبط با رشد شخصی و ارتباط با یک نیرو فراتر از هم شامل می شود که به میزان رشد آن بلوغ معنوی افزایش می یابد. از دید هال و ادواردز، روانشناسی در حال کشف سهم متمایز معنویت در سلامت روانی و نیک زیستی می باشد (Hall & Edwards, 1996). کلونیگر بیان می کند که در عصر و زمان کنونی علیرغم پیشرفت های چشمگیر در حوزه فناوری، روانشناسی و پزشکی اما در حوزه معنا و رشد درونی و به طور کلی احساس نیک زیستی در این عصر دستاورد چندانی نداشته ایم و کماکان جواب به این سوال که چگونه می توان نیک زیست؟، بدون پاسخ دقیق و علمی باقی مانده (Cloninger, 2006). رویکرد های روانی اجتماعی و زیستی پزشکی می توانند به طور کامل یکپارچه شوند. پیشرفت ناچیز روانپزشکی و روانشناسی در فهم علم نیک زیستی معلول عدم توانایی ادغام پیشرفت های علوم دیگر است. برخی از پدیده های هشیارای انسان مانند خلاقیت و اراده آزاد، فقط از منظر فیزیک کوانتومی قابل توضیح است. اما با این وجود بیشتر روانشناسان و روانپزشکان مردم را در اساس ماشین هایی همچون رایانه تصور می کنند. الگوریتم های قطعی رایانه ها نمی توانند خلاقیت یا اراده آزاد انسان را توضیح دهند (Cloninger, 2006).

هستی کاوی^{۱۲}، رویکردی جهت توصیف و تبیین روان و زیست انسانی می باشد که حاصل ترکیب چند حوزه مهم در فلسفه، دین، علم و روانشناسی است و می توان آن را جزویی از فرانظریه^{۱۳} سیستم^{۱۴} ها دانست که حاصل تحصیلات نگارنده پژوهش می باشد. فرا نظریه به مدلی پیچیده گفته می شود که مدل های کثیری را در خود جای داده و سعی دارد به نحو کلی و وسیع جهان هستی را توضیح دهد (Wagner, 1984). به بیان ساده تر فرا نظریه، نظریه نظریه ها است و مدلی است که قصد دارد تمامی پدیده ها، نظریه ها، رشته ها را در خود جای دهد و برای آن ها تبیین، توصیف و پیش بینی داشته باشد. فرا نظریه سیستم ها تلاشی است تا یک زبان عمومی^{۱۵} برای تمامی رشته ها خلق کند. فرض اصلی مدل هستی کاوی، سیستمی تلقی کردن هستی و روان انسان می باشد که مبانی خود را از ادیان توحیدی،

¹ Superposition² Entanglement³ Planes of the Being⁴ Spiral structure of levels of awareness⁵ Well-Being⁶ Awareness of being⁷ Awareness of free will⁸ Awareness of beauty⁹ Awareness of truth¹⁰ Awareness of goodness¹¹ Nihilism¹² Holoscopy¹³ Meta theory¹⁴ System theory¹⁵ Global language

حکمت متعالیه^۱، ملاصدرا^۲، حکمت اشراق^۳، سهروردی^۴ و روانکاوای کریستوفر بولاس^۵ و روبرتو آساجیولی^۶، مارتین هایدگر^۷، روبرت شلدریک^۸ و نهایتاً رابرت کلونینگر^۹ اخذ کرده است و به صورت مجموعه ای مفاهیم، آموزه و تکنیک شکل گرفته است. دومین مفروضه مدل هستی کاوی انسجام و توحید می باشد و بدین معنا است که توحید و انسجام پایه اصلی سلامت روان انسان می باشد و نیهیلیسم برعکس آن عنصر اصلی فروپاشی و اختلال روانی انسان تلقی می شود. به بیان ساده مدل هستی کاوی یک پیوستار متضاد بین انسجام (توحید) راس پیوستار و نیهیلیسم انتهای پیوستار را توضیح می دهد که افراد به تناسب قرار گرفتن در هر ناحیه از این پیوستار دارای سطح منش و آگاهی متفاوت و درجه سلامت روانی متفاوتی خواهند بود. هستی کاوی مدلی است که ریشه تمامی ناخوشی های روانی غیر عضوی انسان را حاصل اجتناب از امر متعال تلقی می کند و به همین شیوه، درمان را در گشودگی نسبت به امر متعال جستجو می کند. به بیان ساده عامل اصلی اختلال در روان انسان حاصل نوعی فروبستگی ناهوشیار با امر متعال است. البته این فروبستگی می تواند هوشیارانه هم باشد، لکن در حالت ناهوشیار فرد از چنین حالتی آگاه نیست و حتی می تواند ظاهری معنوی هم داشته باشد؛ اما در بطن چیز دیگری جریان دارد. در این رویکرد به خواب رفتن (ایدیوم که) نیهیلیسم (نماید می شود، هسته تمامی بیماری ها است و عموم انسان ها طبق نظر گریف، عارف ارمنی تبار در حالتی شبیه به خواب به سر می برند، حتی وقتی چشمان باز دارند. در نتیجه بیدار شدن حقیقی درمان واقعی است. در این رویکرد هنگامی که صحبت از امر متعال می شود، منظور همان حقیقی است که ادیان توحیدی آن را خالق و مرکز تمامی امور تعریف کرده اند که در دین اسلام الله، در دین زرتشت اهورامزدا و در شریعت موسی یهوه نامیده می شود.

چنان معاصر با سطره روز افزون تکنولوژی و فناوری وارد دوره نوینی شده که به آن عصر هوش مصنوعی^{۱۰} گفته می شود. همانطور که ذکر شد نوجوانی یکی از سرنوشت ساز ترین دوره های زندگی هر فردی است که شالوده منش او در آن پایه ریزی می شود. در عصر جدید با انفجار اطلاعات و ظهور شبکه های مجازی باعث شده نوجوانان که در دوره کنونی به آنها نسل زد^{۱۱} یا (زومر) گفته می شود سردرگمی عمیقی را در یافتن معنا و تشکیل ابعاد منش، معنویت و فلسفه زندگی خود داشته باشند. مطالعات نشان می دهد که نسل نوجوان کنونی (نسل زد) بیشتر از نسل های قبلی مشکلات سلامت معنوی را گزارش می کنند. به صورتی که ارتباط عمیقی بین فقدان معنا و سلامت روان نسل زد دیده شده است (Coe, 2024).

در زمان معاصر پژوهش ها نشان می دهد که نوجوانان ایرانی با بحران و ضعف های معنوی روبرو هستند، به طوری که می توان بیان کرد سلامت معنوی برای این سن تضعیف یافته است (Rahimzadeh et al., 2025).

با توجه به اینکه در زمینه نوجوانی و رویکردی که بتواند آنها را بخش باشد، تحقیقات کمی هست و نیاز به مدل سازی های جدیدی احساس می شود و هستی کاوی یک مدل جدید در این زمینه محسوب می شود، این پژوهش می تواند در بررسی اثر بخشی هستی کاوی بر ابعاد سرشت منش دانش آموزان نوجوان اول متوسطه حائز اهمیت باشد. با این تفسیر ضعف در ماریچ آگاهی انسان که اثر خود را بر ابعاد سرشت و منش تجلی می دهد را می توان مهم ترین آسیب برای فروبستگی روان انسان و به خصوص نوجوانان طبق مدل هستی کاوی تلقی کرد، بنابراین این پژوهش به بررسی اثر بخشی هستی کاوی بر سرشت و منش و معنویت نوجوانان پرداخته است.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از منظر هدف کاربردی و از نظر روش، (نیمه آزمایشی) و از نظر طرح از نوع پیش آزمون - پس آزمون با گروه کنترل و آزمایش می باشد. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش آموزان پسر مقطع متوسطه اول شهر اصفهان در سال ۱۴۰۴ بوده است. آزمودنی ها به به صورت پیش آزمون و پس آزمون به پرسشنامه سرشت و منش (Cloninger, 2006) TCI و پرسشنامه معنویت (Hill, 1986) پاسخ دادند. حجم نمونه ۶۶ نفر در نظر گرفته شده و با روش نمونه گیری در دسترس انتخاب شده اند که به صورت تصادفی ۳۳ نفر در گروه آموزش و ۳۳ نفر در گروه کنترل قرار گرفتند. از هر دو گروه پیش آزمون گرفته شد و سپس گروه آزمایش طی چهار جلسه، یک ساعت تحت آموزش هستی کاوی قرار گرفتند و گروه کنترل هیچ آموزشی دریافت نکردند و سپس از هر دو گروه پس آزمون گرفته شد. داده های پژوهش با استفاده از نرم افزار SPSS و روش تحلیل کواریانس چند متغیره MANCOVA در دو سطح توصیفی و

¹ Transcendent theosophy

² Sadr ad-Din Muhammad Shīrāzī,

³ Philosophy of Enlightenment

⁴ Yahya ibn Habash Suhrawardi

⁵ Christopher Bolas

⁶ Roberto Assagioli

⁷ Martin Heidegger

⁸ Rupert Sheldrake

⁹ Robert Cloninger

¹⁰ Age of AI

¹¹ Generation Z

استنباطی تحلیل شدند. معیار های ورود به پژوهش عبارت بودند از: حضور در مقطع متوسطه اول، تمایل به شرکت در پژوهش و رضایت والدین. معیار خروج از پژوهش شامل، غیبت بیش از دو جلسه، عدم همکاری حین پژوهش، عدم تمایل به شرکت و عدم رضایت والدین. همچنین این پژوهش با کد اخلاق IR.IAU.KHSH.REC.1404.163 انجام شد و به منظور رعایت اصول اخلاقی «رضایت شرکت کنندگان جهت حضور در پژوهش اخذ گردید».

ابزار

۱- پرسشنامه سرشت و منش کلونینگر^۱: این پرسشنامه که توسط کلونینگر توسعه یافته است، ابزاری برای ارزیابی چهار بعد سرشتی شخصیت و سه بعد منشی آن محسوب می شود که ابعاد سرشت که شامل، نوجویی، آسیب گریزی، وابستگی به پاداش و پشتکار هستند را می سنجد و علاوه بر آن ابعاد منش، یعنی خودراهبری، همکاری و خود اعتلائی را به همان شیوه ارزیابی می کند. در واقع، این ویژگی های منشی تحت تأثیر عوامل محیطی در ساختار شخصیت فرد شکل می گیرند. کلونینگر با رویکردی زیست شناختی تلاش کرده است تا چارچوبی نظری برای تبیین سرشت و منش ارائه دهد. اهمیت این پرسشنامه در چاپ ششم کتاب جامع روان پزشکی آمده است (Sadock et al., 2000). این پرسشنامه به عنوان یک ابزار جامع شخصیت شناسی کاربردهای متنوعی دارد. برای مثال، از طریق مقیاس های منش می توان به شناسایی اختلالات شخصیتی پرداخت و مقیاس های سرشت می توانند در تشخیص اختراقی انواع این اختلالات مؤثر باشند. پرسشنامه کلونینگر شامل ۱۲۵ سؤال است که دو بعد کلی سرشت و منش را مورد سنجش قرار می دهد. در نمره گذاری باید دقت کرد که برخی سوالات اگر توسط پاسخ دهنده موافق یا صحیح پاسخ داده شوند نمره ۱ می گیرند ولی برخی سوالات اگر به شکل مخالف یا غلط پاسخ داده شوند نمره ۱ می گیرند. نمره هر کدام از مولفه ها از ۱ تا ۲۳ قرار دارد که نمره پایین بیانگر ضعف در آن مولفه و نمره بالا بیانگر شدت در آن مولفه می باشد (Cloninger, 2006). این پرسشنامه از نظر پایایی و روایی در پژوهش هایی که توسط (Kaviani, 2005) انجام شد، مشخص شد که نمرات مقیاس ها در مرحله آزمون و باز آزمون همبستگی بالایی دارند، به این معنا که این مقیاس ها توانستند ویژگی ها و خصوصیات مورد نظر را به خوبی اندازه گیری کنند، چون در شرایط مختلف نتایج مشابهی دادند. بررسی آماری نشان داد که بین نمرات این مقیاس ها و ارزیابی دو ارزیاب از مصاحبه های شخصیتی، رابطه معناداری وجود دارد؛ یعنی این مقیاس ها دقیق و معتبر هستند. در بررسی رابطه بین چهار ویژگی سرشتی (نوجویی، پایداری، پرهیز از آسیب و وابستگی به پاداش)، هیچ کدام بیش از ۰/۴۰ با هم همبستگی نداشتند. این یعنی این چهار ویژگی از هم مستقل اند و هر کدام چیز متفاوتی را می سنجند. وقتی رابطه بین ویژگی های سرشتی و ویژگی های منشی بررسی شد، همبستگی ها معمولاً ضعیف یا متوسط بودند (کمتر از ۰/۴۰). فقط بین «خودراهبری» و «پرهیز از آسیب» رابطه قوی تری دیده شد (بیش از ۰/۴۰). همچنین، از میان ویژگی های منشی، تنها رابطه قوی (بیش از ۰/۴۰) بین «خودراهبری» و «همکاری» بود. در پایان، دیده شد که با افزایش سن، گرایش به نوجویی و پرهیز از آسیب کمی کاهش می یابد، ولی همکاری و پایداری کمی افزایش پیدا می کنند.

۲- پرسشنامه معنویت هیل و ادواردز^۲: پرسشنامه سنجش معنویت هیل و ادواردز در سال ۱۹۸۶ به منظور ارزیابی دو بعد رشد معنویت یعنی، آگاهی از وجود خداوند و کیفیت رابطه با خدا طراحی شده است. پرسشنامه سنجش معنویت یک ابزار خود گزارشی و دارای ۴۷ عبارت است. که بعضی از عبارات آن از دو بخش تشکیل شده است. آزمودنی باید در یک مقیاس لیکرت ۵ درجه ای میزان موافقت یا مخالفت خود با هر یک از عبارات را بیان کند. ۶ مقیاس عبارتند از آگاهی، پذیرش واقعی، ناامیدی، بزرگنمایی، بی ثباتی، مدیریت بداشت. پرسشنامه سنجش معنویت یک ابزار خود گزارشی است که بعضی از عبارات آن از دو بخش تشکیل شده است. آزمودنی باید در یک مقیاس لیکرت ۵ درجه ای میزان موافقت یا مخالفت خود با هر یک از عبارات را بیان کند، نمره بین ۴۷ تا ۱۱۰ نشانگر معنویت پایین و نمره بین ۱۱۰ تا ۱۵۷ نشانگر معنویت متوسط و نمره بین ۱۵۷ تا ۲۳۵ بیانگر معنویت بالا است (Fatemi et al., 2014). (Hall & Edwards, 1996) ضریب آلفای کرونباخ زیر مقیاس های پرسشنامه سنجش معنویت را بدین شرح گزارش کرده اند: زیر مقیاس آگاهی: ۰/۹۵- زیر مقیاس ناامیدی: ۰/۹۰- زیر مقیاس پذیرش واقعی: ۰/۸۲- زیر مقیاس بزرگنمایی: ۰/۷۳- زیر مقیاس بی ثباتی: ۰/۸۴- زیر مقیاس مدیریت بداشت: ۰/۷۷- این ضرایب حاکی از پایایی مطلوب این آزمون هستند.

به منظور ارزیابی روایی سازه پرسشنامه سنجش معنویت، همبستگی این مقیاس با مقیاس بهزیستی معنویت (Ellison, 1983) پرسشنامه روابط شی (Bell et al., ۱۹۸۶) پرسشنامه شیوه های مقابله (Andrews et al., ۱۹۹۳) پرسشنامه شخصیت خودشنیفته

۱. Cloninger-temperament-and-character- inventory TCI

۲. The Spiritual Assessment Inventory SAI

(Raskin & Terry, ۱۹۸۸) و مقیاس تجدید نظر شده انگیزش درونی- بیرونی (Gorsuch & McPherson, ۱۹۸۹) مورد ارزیابی قرار گرفت. نتایج حاکی از روایی سازه مطلوب این مقیاس بودند (Hall & Edwards, ۱۹۹۶).

– **هستی کاوی**: هستی کاوی به عنوان یک مدل آموزشی و درمانی با هدف گشودگی ماریج ایدوم و برقراری اتصال مجدد با امر متعال تعریف می شود که کلیات آن از کتاب روان ترکیبگری، اثر روبرتو آساجیولی تألیف سال (۱۹۶۵) و کتاب علم نیک زیستی، اثر رابرت کلونینگر تألیف سال ۲۰۰۴ اخذ شده که شامل ۴ جلسه آموزش یک ساعته می باشد.

جدول ۱. شرح و محتوی جلسات مدل هستی کاوی

جلسات	شرح جلسات
جلسه اول	– شرح ویژگی های جهان پست مدرن از جمله، انفجار اطلاعات، مصرف گرایی، ازدحام جمعیت، سیطره روز افزون تکنولوژی و شتاب تغییرات و مشکلات فرهنگی و هویتی. – تعریف انفجار اطلاعات و اثر آن بر نسل نوین به خصوص نوجوانان – تعریف مصرف گرایی و اثرات آسیب زای آن – بررسی علل چندانگلی هویت و ضعف معنویت در عصر نوین – نقد آموزش حافظه محور و تعریف کلی سواد های لازم برای عصر جدید که عبارتند از، سواد معنوی، سواد روانشناختی، سواد تحلیل اطلاعات و انتقاد، سواد ارتباط هنجانی، سواد رسانه ای.
جلسه دوم	– شرح اهمیت مغز – تعریف دو نظریه کلی راجع مغز که عبارتند از مغز به عنوان سیستم بسته و مغز به عنوان سیستم باز – شرح نظریه های کوانتیک مغز – شرح نظریه تقلیل عینی هماهنگ ORCH-OR راجر پنروز و استوارت همروف – مدل سازی مغز به عنوان یک میدان باز که اطلاعات را از شبکه وسیع دریافت می کند. – شرح میکرونوبول، که اجزای تشکیل دهنده اسکلت سلول هستند به عنوان محل فرایند های کوانتومی از دید راجر پنروز و استوارت همروف و بررسی نظر استوارت همروف راجع تجربیات نزدیک به مرگ و رویا – معرفی کتاب (خوشتن پنهان) – معرفی کتاب (خدا و زندگی پس از مرگ – جفری لانگ) – معرفی کتاب (زیست شناسی کوانتومی جوانجو مک فادن) – معرفی کتاب (دانش جدید حیات روبرت شلدنریک) – معرفی کتاب (علم نیک زیستی رابرت کلونینگر) – شرح نظریه دیوید بوهم فیزیکدان (نظم آشکار – نظم پنهان – نظم مافوق پنهان) – شرح نظریه ماریج آگاهی کلونینگر – معرفی اجمالی سهروردوی و فلسفه اشراق
جلسه سوم	– معرفی ملاصدرا و محی الدین ابن عربی و مخروط وجود و ارتباط آن با ماریج کلونینگر – تعریف قوس صعود و قوس نزول و ارتباط آن با ماریج کلونینگر – معرفی کتاب (هدف حیات زمینی آدم) – شرح مدل تحول ماریج آگاهی کلونینگر – شرح مدل روبرتو آساجیولی از سطوح آگاهی انسان – تعریف ماتریس زایا و ماتریس تروماتیک – معرفی گورجیف عارف ارمنی تبار و نظر او راجع خواب انسان و دوری از حقیقت – معرفی کتاب (دروغ هایی که به خود می گوئیم) – شرح موانع صعود ماریج آگاهی – شرح عوامل صعود ماریج آگاهی
جلسه چهارم	– تعریف ترمیم ماریج آگاهی – تعریف ماتریس تروماتیک و ماتریس زایا – شرح فرایند شکل گیری ماتریس تروماتیک – شرح فرایند شکل گیری ماتریس زایا – پیوند این موارد با ماریج آگاهی کلونینگر – شرح چگونگی فعال شدن ماتریس تروماتیک

یافته‌های پژوهش

در این بخش ویژگی های جمعیت شناختی شرکت کننده پژوهش ، سن ، جنس و تحصیلات نشان داده شده و در ادامه موارد توصیفی متغیرهای سرشت و منش نشان داده می شوند.

جدول ۲. فراوانی ویژگی های جمعیت شناختی آزمودنی های پژوهش

متغیر	گروه آزمایش n=۳۳	گروه کنترل n=۳۳	کل نمونه N=۶۶
سن - ۱۷ سال	۳۳ (۱۰۰٪)	۳۳ (۱۰۰٪)	۶۶ (۱۰۰٪)
جنس - پسر	۳۳ (۱۰۰٪)	۳۳ (۱۰۰٪)	۶۶ (۱۰۰٪)
تحصیلات - اول متوسطه	۳۳ (۱۰۰٪)	۳۳ (۱۰۰٪)	۶۶ (۱۰۰٪)

طبق یافته‌های جدول ۲، ۳۳ درصد گروه آزمایش دارای سن ۱۷ سال و ۳۳ درصد گروه کنترل دارای سن ۱۷ سال می‌باشند. در ادامه جدول ۳ میانگین و انحراف معیار نمرات سرشت و منش در دو گروه کنترل و آزمایش را می‌سنجد.

جدول ۳. میانگین و انحراف معیار نمرات سرشت و منش در دو گروه آزمایش و کنترل

متغیر	گروه	نوبت آزمون	میانگین	انحراف معیار
سرشت نوجویی	آزمایش	پیش آزمون	۸/۳۳	۳/۴۱
		پس آزمون	۱۱/۵۳	۳/۶۴
	کنترل	پیش آزمون	۸/۰	۳/۰۴
		پس آزمون	۸/۶	۳/۳۱
سرشت آسیب‌گریزی	آزمایش	پیش آزمون	۷/۵۳	۲/۶۹
		پس آزمون	۱۱/۷۳	۲/۹۶
	کنترل	پیش آزمون	۸/۰	۳/۳۵
		پس آزمون	۹/۱۳	۳/۵۲
سرشت وابستگی به پاداش	آزمایش	پیش آزمون	۷/۰۷	۱/۹۴
		پس آزمون	۸/۳۳	۲/۳۸
	کنترل	پیش آزمون	۷/۰	۲/۰۳
		پس آزمون	۷/۴۷	۲/۳۵
سرشت پشتکار	آزمایش	پیش آزمون	۲/۲۷	۰/۹۶
		پس آزمون	۳/۸۷	۰/۶۴
	کنترل	پیش آزمون	۲/۰	۱/۵۵
		پس آزمون	۲/۶۷	۱/۳۹
منش خودراهبردی	آزمایش	پیش آزمون	۱۰/۷۳	۴/۱۱
		پس آزمون	۱۶/۹۳	۲/۸۹
	کنترل	پیش آزمون	۱۱/۱۳	۲/۹۴
		پس آزمون	۱۱/۸۷	۳/۱۱
منش همکاری	آزمایش	پیش آزمون	۱۳/۲۷	۳/۸۸
		پس آزمون	۱۹/۰۷	۳/۳۹
	کنترل	پیش آزمون	۱۲/۸	۴/۲۱
		پس آزمون		

۴/۶۲	۱۳/۳۳	پس آزمون	آزمایش	منش خوداعتلائی
۲/۹۸	۸/۹۳	پیش آزمون		
۱/۵۵	۱۱/۸۷	پس آزمون	کنترل	
۲/۹۵	۹/۰	پیش آزمون		
۱/۹۲	۹/۵۳	پس آزمون		

همانطور که مشاهده می شود، طبق نتایج جدول ۳ میانگین نمرات ابعاد سرشت و منش در گروه آزمایش در مرحله پس آزمون افزایش یافته است. در ادامه جدول ۴ میانگین و انحراف معیار نمرات معنویت در دو گروه آزمایش و کنترل را می سنجد.

جدول ۴. میانگین و انحراف معیار نمرات معنویت در دو گروه آزمایش و کنترل

متغیر	گروه	نوبت آزمون	میانگین	انحراف معیار
آگاهی	آزمایش	پیش آزمون	۶۸/۴	۱۲/۴۳
		پس آزمون	۸۱/۴	۱۰/۵۵
	کنترل	پیش آزمون	۶۶/۲	۱۱/۶۸
		پس آزمون	۶۶/۵۳	۱۱/۶۶
پذیرش واقعی	آزمایش	پیش آزمون	۵/۲	۱/۵۲
		پس آزمون	۶/۶	۰/۸۲
	کنترل	پیش آزمون	۴/۵۳	۱/۵۹
		پس آزمون	۵/۵۳	۱/۲۴
ناامیدی	آزمایش	پیش آزمون	۱۸/۸۷	۵/۲۹
		پس آزمون	۱۳/۳۳	۴/۲۳
	کنترل	پیش آزمون	۱۷/۸۷	۳/۷۷
		پس آزمون	۱۷/۲	۴/۲۹
بزرگنمایی	آزمایش	پیش آزمون	۲۱/۵۳	۴/۸۶
		پس آزمون	۱۸/۴	۵/۸۱
	کنترل	پیش آزمون	۲۰/۸۷	۵/۱۹
		پس آزمون	۱۹/۸	۵/۹۳
بی ثباتی	آزمایش	پیش آزمون	۳۰/۲۷	۵/۰۷
		پس آزمون	۲۸/۸	۳/۸۹
	کنترل	پیش آزمون	۲۸/۸	۳/۸۹
		پس آزمون	۲۷/۹۳	۳/۸۲
مدیریت برداشت	آزمایش	پیش آزمون	۱۶/۳۳	۳/۶۳
		پس آزمون	۲۰/۴۷	۳/۵۴
	کنترل	پیش آزمون	۱۶/۰	۳/۶
		پس آزمون	۱۶/۳۳	۳/۶۱

همانطور که مشاهده می شود، طبق نتایج جدول ۴ میانگین نمرات آگاهی، پذیرش واقعی و مدیریت برداشت در گروه آزمایش در مرحله پس آزمون افزایش و میانگین نمرات ناامیدی، بزرگنمایی و بی ثباتی کاهش یافته است. در ادامه جدول ۵ نتایج آنالیز کو واریانس چند متغیره را در بررسی اثربخشی آموزش هستی کاوی بر مولفه های سرشت و منش می سنجد.

در ادامه، جهت بررسی معناداری این تغییرات از آزمون تحلیل کوواریانس استفاده شده است. پیش از کاربست این آزمون، مفروضه های ضروری آن یعنی نرمال بودن توزیع داده ها با استفاده از آزمون کولموگروف اسمیرنوف، همگنی آزمون ها با استفاده از آزمون لوین، برابری ماتریس های واریانس کوواریانس با استفاده از آزمون شیب خط رگرسیون بررسی شد و مورد تایید قرار گرفت ($p > 0.05$).

جدول ۵. نتایج آنالیز کو واریانس چند متغیره در بررسی اثربخشی آموزش هستی کاوی بر مولفه های سرشت و منش (نوجویی، آسیب گریزی، وابستگی به پاداش، پشتکار، خودراهبری، همکاری، خوداعتلایی)

نام آزمون	مقدار	آماره F	Df فرضیه	Df خطا	سطح معناداری	اتا	توان
اثر پیلایی	۰/۷۴۳	۹/۰۸	۷	۵۸	۰/۰۰۱	۰/۷۴	۰/۹۹
لامبدای ویلکس	۰/۲۵۷						
اثر هتلینگ	۲/۸۹						
بزرگترین ریشه روی	۲/۸۹						

با توجه به جدول بالا مشاهده می شود سطوح معناداری همه آزمون ها کمتر از ۰/۰۵ است که بیانگر این است که دو گروه آزمایش و گواه حداقل در یکی از متغیرها تفاوت معناداری داشته اند. در ادامه جدول (۶) نشان که تفاوت در کدام یک از متغیرها بوده است. همچنین جدول ۶ نتایج تحلیل واریانس چند متغیره در متن مانکوا را بر روی مولفه های سرشت و منش می سجد.

جدول ۶. نتایج تحلیل واریانس چند متغیره در متن مانکوا روی مولفه های سرشت و منش (نوجویی، آسیب گریزی، وابستگی به پاداش، پشتکار، خودراهبری، همکاری، خوداعتلایی)

متغیر	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	آماره F	سطح معناداری	مجزور اتا	توان
نوجویی	۶۴/۵۳	۱	۶۴/۵۳	۵/۳۵	۰/۰۲	۰/۱۶	۰/۶۰
آسیب گریزی	۵۰/۷	۱	۵۰/۷	۴/۷۸	۰/۰۳	۰/۱۴	۰/۵۶
وابستگی به پاداش	۵/۶۳	۱	۵/۶۳	۱/۰۴	۰/۳۲۵	۰/۰۳	۰/۱۶
سرشت پشتکار	۱۰/۸	۱	۱۰/۸	۹/۱۴	۰/۰۰۵	۰/۳۴	۰/۸۳
منش خودراهبردی	۱۹۲/۵۳	۱	۱۹۲/۵۳	۲۱/۳۳	۰/۰۰۱	۰/۴۳	۰/۹۹
منش همکاری	۲۴۶/۵۳	۱	۲۴۶/۵۳	۱۴/۹۹	۰/۰۰۱	۰/۳۴	۰/۹۶
منش خوداعتلایی	۴۰/۸۳	۱	۴۰/۸۳	۷/۴۵	۰/۰۱	۰/۳۱	۰/۷۵

با توجه به جدول بالا مشاهده می شود اثربخشی آموزش هستی کاوی بر افزایش مولفه های نوجویی، پشتکار، خودراهبری، همکاری و خوداعتلایی دانش آموزان مقطع متوسطه اول شهر اصفهان معنادار بوده است ($P < ۰/۰۵$)؛ با توجه به اینکه سطح معنی داری از ۰/۰۵ کمتر است. با توجه به مجزور اتا می توان گفت مقدار این اندازه اثر در مولفه نوجویی ۱۶ درصد، آسیب گریزی ۱۴ درصد، پشتکار ۲۴ درصد، خودراهبری ۳۳ درصد، همکاری ۲۴ درصد و خوداعتلایی ۲۱ درصد بوده است. سایر نتایج نشان داد اثربخشی آموزش هستی کاوی بر مولفه وابستگی به پاداش تأثیری نداشته است ($P > ۰/۰۵$)، در ادامه جدول ۷ نتایج آنالیز کو واریانس چند متغیره در بررسی اثر بخشی آموزش هستی کاوی بر کاهش مولفه های معنویت را می سجد.

جدول ۷. نتایج آنالیز کو واریانس چند متغیره در بررسی اثربخشی آموزش هستی کاوی بر کاهش مولفه های معنویت (نامیدی، بزرگ نمایی، بی بیانی)

نام آزمون	مقدار	آماره F	Df فرضیه	Df خطا	سطح معناداری	اتا	توان
اثر پیلایی	۰/۳۱۸	۴/۰۳	۳	۶۲	۰/۰۱۸	۰/۳۱	۰/۷۷
لامبدای ویلکس	۰/۶۸۲						
اثر هتلینگ	۰/۴۶۵						
بزرگترین ریشه روی	۰/۴۶۵						

با توجه به جدول بالا مشاهده می شود سطوح معناداری همه آزمون ها کمتر از ۰/۰۵ است که بیانگر این است که دو گروه آزمایش و گواه حداقل در یکی از متغیرها تفاوت معناداری داشته اند. در ادامه جدول ۸ نتایج آنالیز کو واریانس چند متغیره در بررسی اثر بخشی آموزش هستی کاوی بر مولفه های معنویت را می سجد.

جدول ۸. جدول نتایج آنالیز کو واریانس چند متغیره در بررسی اثربخشی آموزش هستی کاوی بر مولفه های معنویت (آگاهی، پذیرش واقع بینانه، مدیریت برداشت)

نام آزمون	مقدار	آماره F	Df فرضیه	Df خطا	سطح معناداری	اتا	توان
اثر پیلایی	۰/۳۷۷	۵/۲۳	۳	۶۲	۰/۰۰۶	۰/۳۷	۰/۸۸
لامبدای ویلکس	۰/۶۳۳						
اثر هتلینگ	۰/۶۰۴						
بزرگترین ریشه روی	۰/۶۰۴						

با توجه به جدول بالا مشاهده می شود سطوح معناداری همه آزمون ها کمتر از ۰/۰۵ است که بیانگر این است که دو گروه آزمایش و گواه حداقل در یکی از متغیرها تفاوت معناداری داشته اند. در ادامه جدول (۹) نشان که تفاوت در کدام یک از متغیرها بوده است و همچنین جدول ۹ واریانس چند متغیره در متن مانکوا را روی مولفه های معنویت تحلیل می کند.

جدول ۹: نتایج تحلیل واریانس چند متغیره در متن مانکوا روی مولفه های معنویت (نامیدی، بزرگ نمایی، بی ثباتی، آگاهی، پذیرش واقع بینانه، مدیریت برداشت)

متغیر	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	آماره F	سطح معناداری	مجزور اتا	توان
نامیدی	۱۱۲/۱۳	۱	۱۱۲/۱۳	۶/۱۶	۰/۰۱۹	۰/۱۸	۰/۶۶
بزرگ نمایی	۱۴/۷	۱	۱۴/۷	۰/۴۲۶	۰/۵۱۹	۰/۰۱	۰/۰۹
بی ثباتی	۱۸۷/۵	۱	۱۸۷/۵	۱۲/۱	۰/۰۰۲	۰/۳۰	۰/۹۱
آگاهی	۱۶۵۷/۶۳	۱	۱۶۵۷/۶۳	۱۳/۳۹	۰/۰۰۱	۰/۳۲	۰/۹۴
پذیرش واقع بینانه	۸/۵۳	۱	۸/۵۳	۷/۶۲	۰/۰۱	۰/۲۱	۰/۷۶
مدیریت برداشت	۱۲۸/۱۳	۱	۱۲۸/۱۳	۹/۹۹	۰/۰۰۴	۰/۲۶	۰/۸۶

با توجه به جدول بالا مشاهده می شود اثربخشی آموزش هستی کاوی بر کاهش مولفه نا امیدي و بی ثباتي دانش آموزان مقطع متوسطه اول شهر اصفهان معنادار بوده است ($P < 0/05$)؛ با توجه به اینکه سطح معنی داری از ۰/۰۵ کمتر است. با توجه به مجزور اتا می توان گفت مقدار این اندازه اثر در مولفه ناامیدی ۱۸ درصد و در مولفه بی ثباتی ۳۰ درصد بوده است. سایر نتایج نشان داد اثربخشی آموزش هستی کاوی بر مولفه بزرگ نمایی تأثیری نداشته است ($P > 0/05$). همچنین مشاهده می شود اثربخشی آموزش هستی کاوی بر افزایش مولفه های آگاهی، پذیرش واقع بینانه و مدیریت برداشت دانش آموزان مقطع متوسطه اول شهر اصفهان معنادار بوده است ($P < 0/05$)؛ با توجه به اینکه سطح معنی داری از ۰/۰۵ کمتر است. با توجه به مجزور اتا می توان گفت مقدار این اندازه اثر در مولفه آگاهی ۳۲ درصد، پذیرش واقع بینانه ۲۱ درصد و در مدیریت برداشت ۲۶ درصد بوده است.

بحث و نتیجه گیری

تجزیه و تحلیل آماری نشان داد که هستی کاوی در مولفه های دیگر سرشت یعنی نوجویی، آسیب گرایی و پشتکار دارای تاثیر افزایشی معنادار ($P < 0/05$) بوده است و همچنین در افزایش مولفه های منش یعنی خودراهبری، همکاری و خود اعتلایی دارای اثر معنا دار ($P < 0/05$) بوده است. همچنین تجزیه و تحلیل آماری نشان داد که هستی کاوی بر سومین مولفه سرشت یعنی (وابستگی به پاداش) تاثیر معناداری نداشته است ($p > 0/05$).

در رابطه با اثر افزایشی آموزش هستی کاوی بر مولفه های منش یعنی خود راهبری، همکاری و خود اعتلایی می توان بیان کرد که این سه مولفه کاملا وابسته به ماریچ آگاهی ایدیوم می باشند، در آموزش هستی کاوی چنین افزایشی می تواند ناشی از مطرح کردن عوامل سقوط ماریچ و عوامل صعود ماریچ در این آموزش باشد، افراد با یادگیری این عوامل می توانند ورودی ها و خروجی های سالم و ناسالم اثر گذار بر ماریچ ایدیوم را شناسایی کرده و در ابعاد منش خود تاثیر عمیقی بگذارند. مطرح کردن عوامل صعود و نزول ماریچ را می توان مطابق اصول واجبات و پرهیزات در یوگا پانتجلی مطابق دانست. یادگرفتن اموری که باید به آن ها روی آورد و اموری که باید از آن ها پرهیز کرد، می تواند بر قسمت پیش پیشانی مغز (لوب پری فرونتال) چپ و راست همانند یک دستور نامه اجرایی عمل کند که زندگی افراد را و به خصوص تکانه های آن ها را در راستای اصول منظم جهت دهی بکند. قسمت های پیش پیشانی مغز به عقیده کلونینگر دقیقا همان مناطقی هستند که منش انسان را شکل می دهند (Cl oninger, ۲۰۰۶). لذا آموزش عوامل سقوط ماریچ و عوامل صعود آن طبق مدل هستی کاوی می تواند با اثر گذاری بر مناطق پیش پیشانی مغز بر ابعاد منش تاثیر بگذارد.

پژوهشگر جهت تبیین عدم اثر گذاری هستی کاوی بر مولفه سرشت (وابستگی به پاداش) می تواند بیان کند که مولفه های سرشت به دلیل اینکه ارثی و ژنتیکی هستند به سختی تغییر می کنند، و حتی اگر تغییری داشته باشند، امکان عود دارند به خصوص مولفه وابستگی به پاداش که یک متغیر بسیار عمیق در شخصیت افراد است و می توان آن را مطابق با (میزان برون گرایی) در تست پنج عاملی کاستا و مک کری است که باعث تمایل آنها به اجتماعی بودن و یا منزوی بودن می شود. عمق این مولفه به جهت تنیده بودن در ساختار عصبی و و شیمیایی مغز نسبت به تغییر مقاوم است. در مورد تبیین پژوهشگر مبتنی بر اینکه هستی کاوی توانسته بر مولفه های سرشت یعنی نوجویی و پشتکار تاثیر معناداری داشته باشد، می توان اینگونه بیان کرد که اثر آموزش می تواند موقتا در احساس و هیجانات افراد تغییراتی پدید آورد لکن جهت نظر نهایی راجع اینکه این آموزش توانسته بر چنین مولفه های سرسختی تاثیر بگذارد، نیاز به زمان و پژوهش های بیشتر در طول زمان بر افراد است.

تجزیه و تحلیل آماری نشان داد که هستی کاوی بر کاهش مولفه های معنویت یعنی نا امیدي و بی ثباتي تاثیر معناداري داشته است ($P < 0.05$) اما بر کاهش مولفه بزرگنمائي تاثیر نداشته ($P > 0.05$). پژوهشي مرتبط با يافته هاي اين پژوهش يافته نشده، لکن می توان اینگونه بیان کرد، بر طبق تجزیه تحلیل آماری هستی کاوی توانسته بر کاهش مولفه های معنویت (ناامیدی و بی ثباتی) تاثیر معناداری داشته باشد، این می تواند مرتبط با تاثیر هستی شناسي سیستماتیک طبق مدل مخروط وجود محي الدين ابن عربی و سهروردی باشد که بطن تمامی نظام های معنوی توحیدی وجود دارد و در مدل هستی کاوی با توجه به مفاهیم واجب الوجود ملاصدرا و نورالانوار شیخ اشراق و احد، محي الدين ابن عربی آموزش داده می شود. مدل مخروط وجود با مدل مارپیچ آگاهی کلونینگر تطبیق عمیقی دارد. شرح اینکه هستی از یک نظم مخروطی منسجم و سیستماتیک برخوردار است به طوری که حتی افتادن برگ از درخت دارای نظم و طراحی منظم است و بسط آن با مفاهیم عرفانی و فلسفی می تواند بر ناامیدی و بی ثباتي افراد، که ناشی از یک هستی شناسي تفکری متزلزل است تاثیر بگذارد. یکی از مهم ترین علت های ناامیدی و بی ثباتي، عدم داشتن یک نظام معنایی منسجم است. نظام معنایی شبکه از روایات ها است که افراد جهت فهم هستی در شناخت خود شکل می دهند. امور هستی توسط این نظام های معنایی است که معنادار و تفسیر می شوند. به بیان ساده نظام معنایی مانند عینکی است که افراد جهان را از دریچه آن می نگرند. با قیاس عینک اگر فردی دارای عینکی باشد که شیشه های آن مختل باشد به طوری که اشیا را واژگون نشان دهد می توان، نظام معنایی مختل را به مانند چنین عینکی دانست. چنین نظام معنا واژگونی، عامل اصلی بی ثباتي و نا امیدي در افراد است، لذا می توان اینگونه بیان کرد که آموزش و شرح مدل مخروط وجود به همراه توصیفات ملاصدرا، سهروردی و ابن عربی از آن می تواند به مانند عینکی منسجم عمل کند تا جهان به به صورت سیستمی قدرتمند در نظر افراد معنا و جلوه دهد. طبق تجزیه تحلیل آماری، آموزش هستی کاوی بر کاهش مولفه معنویت (بزرگنمائي) که به معنای تمایل به نمایش کمال گرایی با برتری معنوی برای پنهان کردن آسیب پذیريها یا شک های درونی (Hill, ۱۹۸۶) تاثیر معناداري نداشته، این عدم تاثیر گذاری می تواند ناشی از کوتاه بودن جلسه های آموزشی باشد و همچنین می تواند به دلیل عدم مطرح کردن آسیب های ظاهر سازی معنوی به دلیل تابو ها و همیزی هایی باشد که بر سر طرح مسایل اینچینی برای پژوهشگر از سمت نیرو های عقیدتی آموزش و پرورش ایجاد شده است.

همچنین تجزیه و تحلیل آماری نشان داد که آموزش هستی کاوی بر افزایش مولفه های معنویت یعنی، آگاهی ($P < 0.05$)، پذیرش واقع بینانه ($P < 0.05$)، مدیریت برداشت ($P < 0.05$) تاثیر معناداري داشته است. پژوهشگر جهت تبیین اثر افزایشی آموزش هستی کاوی بر این مولفه ها می تواند بیان کند که چنین اثری ناشی از مطرح کردن مفاهیم ماتریس زایا و ماتریس تروماتیک باشد. ماتریس زایا، ساختاری در وجود انسان است که سعی در صعود دادن انسان دارد و ماتریس تروماتیک ساختاری در وجود انسان است که سعی در نزول دادن انسان دارد، آموزش دادن این مفاهیم و مطرح کردن اینکه برخی افکار می توانند ناشی از ماتریس تروماتیک باشند، حتی در ظاهری بسیار فریبنده، باعث هوشیاری و پایش افراد نسبت به افکار خود می شود، زیرا این پیام آموزشی را به آن ها اعلام شده که هر فکری لزوما درست نیست و می بایست ماهیت آن بررسی شود. مطرح کردن مفهوم ماتریس زایا و ماتریس تروماتیک به جهت اینکه همانند قطب نما به افراد نشان می دهد که در درون خود دو نیرو متضاد وجود دارد که هر کدام سعی دارند بر اراده انسان تاثیر بگذارند، باعث شکل گیری چنین ذهنیتی می شود که بتوانند در پس تمامی خطورات و امیال خود منبع آن را که آیا شبکه زایا است و یا شبکه تروماتیک پایش بکنند. هنگامی که فرد به این نتیجه برسد که می بایست اثرات ماتریس تروماتیک را خنثی کرده و به ندای ماتریس زایا توجه کند، به صورت خودکار چنین عملی به جهت فیلترینگ وردی و خروجی ذهن باعث افزایش آگاهی، پذیرش واقع بینانه و مدیریت برداشت در او می شود.

مدل هستی کاوی با ترکیب کردن آموزه های ادیان مهم بشری، یعنی اسلام، یهودیت، مسیحیت و زرتشت، و بودایی و تطبیق آن با مفاهیم روانکاوی کریستوفر بولاس و ژاکوب لاکان و فلسفه هایدرگ سعی در ایجاد یک چهارچوب منسجم جهت شرح آنتانومی باطنی، روانی و معنوی انسان داشته است. یکی از مواردی که باعث می شود انسان ها نسبت به خویششن خود و هستی سردرگم باشند، این مورد مهم هست که آنتانومی حقیقی نسبت به باطن و روان خویش ندارند. همانگونه که یک مکانیک وقتی ماشین خراب می شود، می تواند با استفاده از آنتانومی که از ماشین دارد، به رفع مشکل بپردازد، اگر این آنتانومی در ذهن مکانیک وجود نداشته باشد با یک کلاف سردرگم از قطعات روبرو می شود که نمی داند کارکرد آنها چیست. به همین شیوه اگر انسان نسبت به روان و باطن خویش بیگانه باشد و نداند که چه چیزی و چه نیرویی در ساختار روانی او وجود دارد، نمی تواند برخورد کارآمدی با خویششن و هستی داشته باشد. سرشت و منش طبق نظر کلونینگر دو بخش شخصیت انسان هستند که بخش منش مهم ترین بخش شخصیت از نظر تاثیر گذاری بر سرنوشت انسان می باشد. منش مستقیما بیانگر میزان بلوغ افراد می باشد. آموزش یک آنتانومی باطنی می تواند بر این دو بخش شخصیت به خصوص بخش منش تاثیر گذار باشد، هرچند تاثیر آن بر بخش سرشت می تواند کند باشد اما تاثیر آن بر بخش منش گسترده تر است و می تواند مولفه های آن را مستقیما تحت تاثیر قرار دارد. پژوهش حاضر نشان داد آموزش هستی کاوی، توانسته است بر مولفه های سرشت و منش دانش آموزان اول متوسطه تاثیر

معنا داری داشته باشد، لذا می توان اینگونه بیان کرد که هستی کاوی یک مدل آموزشی آناتومی باطنی موثر بر شخصیت انسان به خصوص در دوران نوجوانی می باشد.

از محدودیت های این پژوهش می توان به اجرای آن فقط بر روی دانش آموزان اشاره کرد، امری که باعث می شود نتایج پژوهش فقط محدود به نوجوانان شود و همچنین محدودیت بعدی، اجرای پژوهش فقط در استان اصفهان است. با توجه به محدودیت های ذکر شده پیشنهاد می گردد پژوهشگران در پژوهش های آتی نه فقط بر روی نوجوانان بلکه بر طیف وسیع تری از سنین پژوهش را اجرا کرده و دامنه خود را از استان اصفهان فراتر ببرند. در نهایت پیشنهاد می شود مدل هستی کاوی، در کلینیک، مدارس و دانشگاه ها اجرایی شود.

قدردانی

از تمامی شرکت کنندگان که باعث شکل گیری یافته های این پژوهش شدند تشکر و قدردانی می شود.

تعارض منافع

نویسندگان این پژوهش هیچگونه تعارض منافی در انجام نگارش آن ندارند.

منابع

- Andrews, G., Singh, M., & Bond, M. (1993). The defense style questionnaire. *The Journal of nervous and mental disease*, 181(4), 246-256.
- Bell, M., Billington, R., & Becker, B. (1986). A scale for the assessment of object relations: Reliability, validity, and factorial invariance. *Journal of Clinical Psychology*, 42(5), 733-741.
- Cloninger, C. R. (2006). The science of well-being: an integrated approach to mental health and its disorders. *World psychiatry*, 5(2), 71.
- Cloninger, C. R., & Svrakic, D. M. (1997). Integrative psychobiological approach to psychiatric assessment and treatment. *Psychiatry*, 60(2), 120-141.
- Coe, E., Enomoto, K., Brassey, J., & Bennett, V. . (2024). In search of self and something bigger: A spiritual health exploration. *McKinsey Health Institute*.
- Elkins, D. N. (1998). *Beyond Religion: A Personal Program for Building a Spiritual Life Outside the Walls of Traditional Religion*. Quest Books.
- Ellison, C. W. (1983). Spiritual well-being: Conceptualization and measurement. *Journal of psychology and theology*, 11(4), 330-338.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity youth and crisis*. WW Norton & company.
- Fatemi, M. M., Zare, M., Kharrazi Afra, F., & Kharrazi Afra, M. (2014). The relationship between spiritual growths coping with stressful situations among medical students (intern) [Survey/Cross Sectional/Descriptive]. *Medical Sciences Journal of Islamic Azad University*, 24(1), 49-53. <http://tmuj.iautmu.ac.ir/article-1-772-en.html>
- Goldsmith, H. H., Buss, K. A., & Lemery, K. S. (1997). Toddler and childhood temperament: expanded content, stronger genetic evidence, new evidence for the importance of environment. *Developmental psychology*, 33(6), 891.
- Gorsuch, R. L., & McPherson, S. E. (1989). Intrinsic/extrinsic measurement: I/E-revised and single-item scales. *Journal for the Scientific study of Religion*, 348-354.
- Granqvist, P. (2020). *Attachment in religion and spirituality: A wider view*. Guilford Publications.
- Hall, T. W., & Edwards, K. J. (1996). The initial development and factor analysis of the Spiritual Assessment Inventory. *Journal of psychology and theology*, 24(3), 233-246.
- Hill, P. C., Edwards, K. J. (1986). Spiritual Assessment Inventory (SAI).
- Kaviani, H. (2005). Validation of temperament and character inventory (TCI) in iranian sample: Normative data. *Tehran University of Medical Sciences Journal*, 63(2), 89-98.

- King, P. E. (2003). Religion and Identity: The Role of Ideological, Social, and Spiritual Contexts. *Applied Developmental Science*, 7(3), 197-204.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1958). The growth of logical thinking from childhood to adolescence: An essay on the construction of formal operational structures. (*No Title*).
- Rahimzadeh, M., Safara, M., & Aghayousfi, A. (2025). Spiritual Health Reducers in Adolescents. *Journal of Adolescent and Youth Psychological Studies (JAYPS)*, 6(1), 81-86. <https://doi.org/10.61838/kman.jayps.6.1.9>
- Raskin, R., & Terry, H. (1988). A principal-components analysis of the Narcissistic Personality Inventory and further evidence of its construct validity. *Journal of personality and social psychology*, 54(5), 890.
- Sadock, B. J., Sadock, V. A., & Ruiz, P. (2000). *Comprehensive textbook of psychiatry* (Vol. 1). lippincott Williams & wilkins Philadelphia.
- Steinberg, L. (2020). *Adolescence* (12th ed.). McGraw Hill.
- Vaillant, G. E. (1995). *The natural history of alcoholism revisited*. Harvard University Press.
- Wagner, D. G. (1984). The growth of sociological theories. (*No Title*).

The effectiveness of existential exploration training on the temperament, character, and spirituality of first-year high school students in Isfahan District 4

Mohammad Javad Amini¹ and Fatemeh Izadi^{2*}

Abstract

Temperament, character, and spirituality are among the variables whose structure expands during adolescence and creates the basis for planning the adolescent's destiny. The purpose of the present study was to investigate the effectiveness of existential exploration education on the nature, character, and spirituality of first-year high school students in Isfahan's 4th district. The present study is applied in terms of purpose and method (quasi-experimental) and is of the pre-test-post-test type with a control and experimental group. The statistical population of this study included all male students of the first high school in Isfahan in 1404. The sample size was 66 people and they were selected using the available sampling method. The subjects answered the TCI (Cloninger, 2006) personality questionnaire and the (Hill, 1986) spirituality questionnaire. The research data were analyzed using SPSS software and the MANCOVA multivariate analysis of covariance method at two descriptive and inferential levels. The findings of the study showed that existential exploration training for high school adolescents in Isfahan's 4th district had a significant effect on the dimensions of Temperament and character (novelty seeking, harm avoidance, conscientiousness, self-direction, cooperation, and self-enhancement) ($P < 0.05$), but it did not have a significant effect on the component (reward dependence) ($P > 0.05$). The findings also showed that existential exploration training had a significant effect on the dimensions of spirituality (awareness, realistic acceptance, hopelessness, instability, perception management) ($P < 0.05$), but it did not have a significant effect on the component (magnification) ($P > 0.05$). Therefore, existential education can be used to influence the nature, character, and spirituality of high school students.

Keywords: existential exploration, temperament, character, spirituality

¹. Master's student, Department of Clinical Psychology, Kho.C, Islamic Azad University, Khomeinshahr, Iran.

². Corresponding Author: Assistant Professor, Department of Clinical Psychology, Kho.C, Islamic Azad University, Khomeinshahr, Iran. dr.izadi@iau.ac.ir