

دوره‌ی ۲، شماره‌ی ۳ و ۴

پائیز و زمستان ۱۳۸۵

صص. ۹۹-۱۱۴

تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۸۵/۱۲/۱۸

تاریخ بررسی مقاله: ۱۳۸۵/۸/۹

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۸۵/۸/۶

اندیشه‌های نوین تربیتی

دانشکده‌ی علوم تربیتی و روان‌شناسی

دانشگاه الزهراء

## هوش معنوی

دکتر پروین صمدی

samadi\_p600@yahoo.com

استادیار دانشکده‌ی علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه الزهرا

### چکیده

معلمان و متخصصان برنامه‌ی درسی به‌تازگی اصطلاح هوش معنوی را به کار می‌گیرند. این امر بر این مینا است که آیا می‌توان معنویت را به عنوان شکلی از هوش توصیف کرد. در این مقاله، اعتبار و صحت هوش معنوی بررسی شده‌است. در این راستا، نخست به مفهوم تجربه‌ی معنوی به عنوان یک سازوکار حل مشکل که خود از موضوع‌های محوری و زیرمجموعه‌ی مفهوم هوش است و سپس جایگاه عصبی آن در مغز انسان پرداخته می‌شود. سرانجام معنویت به عنوان شکلی از هوش که می‌تواند همچون مسئله‌ئی قابل‌قبول عرضه شود، بررسی می‌شود.

**کلیدواژه‌ها:** هوش معنوی؛ هوش هیجانی؛ بهره‌ی هوشی؛

یک برنامه‌ی درسی جامع باید بر درک صحیح و دقیق ابعاد مختلف وجودی انسان مبتنی باشد. همان گونه که بسیاری از روان‌شناسان اشاره کرده‌اند، رشد و تکامل انسان حرکتی معنادار و هدفمند است (اریکسون<sup>۱</sup>؛ راجرز<sup>۲</sup>؛ وان<sup>۳</sup>؛ ۱۹۶۲). رشد جسمانی هم‌راه و هم‌زمان با رشد روانی و اجتماعی، بدین معنا است که انسان از فضای بسته به فضاهای باز انتقال می‌یابد. از رحم مادر به آغوش مادر، و از آغوش مادر به محیط خانواده، و از آن جا به فضای بزرگ مدرسه وارد می‌شود. انسان از مدرسه رهسپار جامعه می‌شود، و از جامعه به سوی آینده و تلاش برای ساختن جهانی بهتر، و از آینده به فضای بی‌پایان زندگی پس از مرگ. انسان برای ورود به هر مرحله و تجربه‌ی فضاهای بازتر، نیازمند آماده‌گی و بررسی دقیق نیازها و خواسته‌های خود است. در این زمینه، داده‌های روان‌شناسی می‌تواند شناسایی ویژه‌گی‌های عمومی و نوعی انسان در مقاطع گوناگون رشد باشد که داده‌های به‌دست‌آمده از این بررسی‌ها منبعی سودمند در تصمیم‌گیرهای مربوط به طراحی و تدوین برنامه‌های درسی به شمار می‌آید. از جمله‌ی این داده‌ها، مفهوم هوش، ماهیت، و ابعاد آن است. در این راستا، مفهوم هوش از تحول و پستی و بلندی‌های متنوعی برخوردار بوده‌است: از دیدن این مفهوم هم‌چون پدیده‌ئی یک‌پارچه، تا آن را متشکل از اجزای گوناگونی دانستن، مانند نگره‌ی هوش‌های چندگانه. یکی از نگره‌های مطرح در دهه‌های گذشته درباره‌ی هوش، هوش معنوی<sup>۴</sup> است که در این مقاله، به تبیین و تعریف آن می‌پردازیم.

### هوش‌های متفاوت

تا کنون، این پرسش همواره بوده‌است که هوش چیست؟ از کجا می‌آید؟ و چه‌گونه رشد می‌کند؟ وقتی روان‌شناسان روش‌ها و ابزاری را برای اندازه‌گیری هوش ساختند، تعریف ارسطو از انسان هم‌چون حیوانی اندیشه‌ورز، مشغله‌ئی فکری درباره‌ی هوش شناختی پدید آورد. بهره‌ی هوشی<sup>۵</sup> یا IQ، عموماً هوش تحلیلی، ریاضی، یا هوش زبان‌شناختی نامیده می‌شود. به دنبال آن، ابزارهای سنجش، موسوم به آزمون‌های هوش برای اندازه‌گیری توانایی‌های ذهنی افراد ساخته شد و کوشش شد تا رابطه‌ی هوش با مواردی مانند پیش‌رفت تحصیلی و موفقیت در زندگی حرفه‌ئی و شخصی یافته شود. در آغاز انتظار می‌رفت که بهره‌ی هوشی پیش‌گویی قوی در زمینه‌ی موفقیت در مشاغل و پیش‌رفت تحصیلی باشد؛ اما در حقیقت بهره‌ی هوشی در زمینه‌ی پیش‌گویی‌های یادشده چندان موفق نبود و این

<sup>۱</sup> Erikson, E. H.

<sup>۲</sup> Rogers, C. R.

<sup>۳</sup> Vaughan, F.

<sup>۴</sup> Spiritual Intelligence

<sup>۵</sup> Intelligence Quotient (IQ)

گونه برداشت شد که به ظاهر بهره‌ی هوشی برای وارد شدن به چنین زمینه‌هایی با حداقل استانداردها در ارتباط است و مشخص شد که وقتی که افراد به موفقیت در پیش‌رفت تحصیلی و زنده‌گی نزدیک می‌شوند، فرآیندهایی پیچیده را سپری می‌کنند.

به دنبال مشخص شدن آثار بهره‌ی هوشی بر جنبه‌های احتمالی و نه الزامی در موفقیت‌های فرد در عرصه‌های گوناگون زنده‌گی، نگره‌هایی مطرح شد که اساساً با دیدگاه‌های روان‌سنجان و طراحان انواع آزمون‌های هوش متفاوت بود. از جمله‌ی این نگره‌ها، نگره‌های هوش هیجانی، هوش‌های چندگانه، و هوش معنوی است.

در پی پژوهش‌های مربوط به توانایی‌های انسان و نتیجه‌گیری کرون‌باخ<sup>۱</sup> که اظهار داشت هوش اجتماعی را نمی‌توان تعریف و اندازه‌گیری کرد، در دهه‌ی ۱۹۸۰ شکاف‌هایی در تجزیه و تحلیل ماهیت هوش پدیدار شد. برای نمونه، استرن‌برگ<sup>۲</sup> تلاش کرد توجه پژوهش‌گران توانایی‌های ذهنی را بیشتر به جنبه‌های خلاق و عملی هوش جلب کند. در میانه‌ی سال ۱۹۹۰، گل‌من<sup>۳</sup> به پژوهش درباره‌ی هوش هیجانی<sup>۴</sup> و بهره‌ی هیجانی<sup>۵</sup> و چهره‌ی عمومی داد و خاطرنشان کرد که بهره‌ی هیجانی نیاز بنیادی برای به‌کارگیری بهره‌ی هوشی است. توجه به هیجان‌ها و کاربرد مناسب آن‌ها در روابط انسانی، درک احوال خود و دیگران، خویش‌داری و تسلط بر خواسته‌های آنی، هم‌دلی با دیگران، و استفاده‌ی مثبت از هیجان‌ها در اندیشه و شناخت، موضوع هوش هیجانی است (Mayer و Salovey، ۱۹۹۷).

مه‌یر و سالووی (۱۹۹۷) آموزش طبیعی هیجانی را که با هنرهای آزاد و نظام‌های ارزشی نیز هم‌راه باشد دارای اهمیتی ویژه می‌دانند. شاید ادبیات را بتوان نخستین منزل هوش هیجانی شمرد؛ ولی برنامه‌های هنری، موسیقی، و تئاتر، تاریخ و تمدن، شهروندی، و دین و مذهب نیز بدین ترتیب است. با این همه، آنان بر آن اند که در آموزش هیجان‌ها، هم باید برنامه‌های استاندارد و متمرکز، و هم برنامه‌های آزاد و اختیاری را گنجانند.

گاردرنر<sup>۶</sup> (۱۹۹۳) نیز در نگره‌ی هوش‌های چندگانه، دست‌کم هشت گونه‌ی هوش را وابسته‌گی‌های ناچیزی با یک‌دیگر دارند برمی‌شمارد. یکی از این هوش‌های هشت‌گانه، هوش درون‌فردی است که دست‌یابی به زنده‌گی احساسی فرد را در بر می‌گیرد؛ یعنی ظرفیت نشان دادن احساس‌ها و توانایی تکیه کردن بر آن‌ها به عنوان ابزار درک و راه‌نمای رفتار.

در واپسین سال‌های سده‌ی بیست، شواهد روان‌شناسی، عصب‌شناسی، انسان‌شناسی، و علوم شناختی نشان داد که هوش سومی هم وجود دارد که از آن با نام هوش معنوی یاد

<sup>۱</sup> Cronbach, Lee J. (1916-2001)

<sup>۲</sup> Sternberg, Robert J. (1949-)

<sup>۳</sup> Goleman, Daniel (1946-)

<sup>۴</sup> Emotional Intelligence (EI)

<sup>۵</sup> Emotional Quotient (EQ)

<sup>۶</sup> Mayer, J. D., & Salovey, P.

<sup>۷</sup> Gardner, H.

می‌شود. این اصطلاح را زوهار و مارشال<sup>۱</sup>، زوجی دانش‌پژوه و استادان دانشگاه آکسفورد<sup>۲</sup>، با درهم‌آمیزی روان‌شناسی، فیزیک، فلسفه، و مذهب ساختند و آن را در کتاب *هوش معنوی: هوش بنیادی*<sup>۳</sup> (زوهار و مارشال، ۲۰۰۰) آوردند. صاحب‌نظران بر روی مسائل بنیادی این سه هوش اختلاف دیدگاه‌هایی دارند. بهره‌ی هوش معنوی (SQ) فقط برای انسان مطرح است؛ و نه مانند بهره‌ی هوشی (IQ) است که کامپیوترها نیز آن را دارند و نه هم‌چون هوش هیجانی (EQ) است که در پستان‌داران رده‌های عالی هم دیده‌می‌شود. با استفاده از هوش معنوی می‌توان میل و قابلیت فرد را برای رسیدن به مقصود و ارزش رشد داد. هوش معنوی به فرد اجازه می‌دهد که رویاروی این قابلیت‌ها باشد و برای رسیدن به آن سخت تلاش کند. هوش معنوی زیربنای باورهای فرد و نقشی است که این باورها و ارزش‌ها در کنش‌هایی که فرد انجام می‌دهد و به زنده‌گی خود شکل می‌دهد ایفا می‌کند. به سخن دیگر، هوش معنوی به دلیل پیوندش با معنا، ارزش، و پرورش تخیل، می‌تواند به انسان توان تغییر و تحول بدهد. فردی با هوش معنوی بالا دارای انعطاف، خودآگاهی، ظرفیتی برای روبه‌رو شدن با دشواری‌ها و سختی‌ها و فراتر از آن رفتن، ظرفیتی برای الهام و شهود، نگرش کل‌نگر به جهان هستی، در جست‌وجوی پاسخ برای پرسش‌های بنیادی زنده‌گی، و نقد سنت‌ها و آداب و رسوم است (امونس<sup>۴</sup>، ۲۰۰۰).

### توصیف معنویت

معنویت یکی از نیازهای درونی انسان است که در قلب‌ها و ذهن‌ها و در آیین‌ها، به‌ویژه در آیین‌های مذهبی وجود دارد. به گفته‌ی تیلیچ<sup>۵</sup>، معنویت قلمرو و دغدغه‌ی نهایی (غایی) است؛ چون همه‌ی انسان‌ها دغدغه‌ی نهایی دارند، پس همه‌گی معنوی اند (الکیز و هم‌کاران<sup>۶</sup>، ۱۹۸۸). با این همه، از دغدغه‌ی نهایی می‌توان برداشت‌های گوناگونی کرد. برخی از افراد خودشان یا نگرانی‌هایشان را معنوی نمی‌دانند. معنویت مانند عاطفه از نظر عمق و معنا می‌تواند درجاتی گوناگون داشته‌باشد. معنویت ممکن است آگاهانه یا ناآگاهانه باشد؛ رشدیافته یا رشدنیافته باشد؛ سالم یا مرضی باشد؛ سودمند یا زیان‌بار باشد. از معنویت با توجه به سویه‌های مطرح‌شده تعریف‌های گوناگونی شده‌است که با همه‌ی تأکیدهای روزافزون دانش‌مندان بر بعد معنوی رشد انسان، هنوز تعریفی یک‌پارچه که دربرگیرنده‌ی تمامیت معنوی باشد ارائه نشده‌است. برخی معنویت را متضمن بالاترین سطوح زمینه‌های رشد

<sup>۱</sup> Zohar, D., & Marshall, I.

<sup>۲</sup> University of Oxford, Oxfordshire, England

<sup>۳</sup> SQ: *Spiritual intelligence: The ultimate intelligence*

<sup>۴</sup> Emmons, R. A.

<sup>۵</sup> Tillich

<sup>۶</sup> Elkins, D. N., Hedstrom, L. J., Hughes, L. L., Lcaf, J. A., & Saunders, C.

شناختی، اخلاقی، عاطفی، و فردی می‌دانند. به سخن دیگر، معنویت خودش به‌تنهایی یک زمینه‌ی رشد است؛ یک نگرش است و نیازمند حداکثر تجربه‌های انسانی است (فارو، ۱۹۸۳). برخی از روان‌شناسان (وست، ۱۳۸۳؛ وان، ۱۹۹۳) معنویت را تلاش همواره‌ی بشر برای پاسخ دادن به چراهای زنده‌گی تعریف کرده‌اند. به سخن روشن‌تر، به‌کارگیری بهینه‌ی قوه‌ی خلاقیت و کنج‌کاوی برای یافتن دلایل موجود و مرتبط با زیستن و زنده‌گی، و در نتیجه تکامل، بخشی مهم از معنویت است. بدین سان، رشد معنوی زمانی آغاز می‌شود که کودک به دنبال دلیل می‌گردد و درباره‌ی پدیده‌های پیرامون خود کنکاش و پرسش می‌کند: «چرا آسمان آبی است؟»، «چرا خورشید نورانی است؟»، «پرنده چه‌گونه پرواز می‌کند؟»، و از این دست پرسش‌ها. سپس هم‌گام با رشد شناختی و عقلانی، پرسش‌های پیچیده‌تری شکل می‌گیرد: «چرا انسان به دنیا می‌آید؟»، «چرا ما می‌میریم؟»، «آیا پس از مرگ زنده‌گی ادامه می‌یابد؟»، «معنای مرگ و زنده‌گی چیست؟»، و مانند این‌ها.

یک دیدگاه تلفیقی، می‌تواند همه‌ی این نگره‌های گوناگون را پوشش دهد. با این همه، پژوهش‌های فراوانی نشان داده‌است که معنویت بنیاد و پایه‌ی نهادهای مذهبی است و اصولاً معنویت حس پیوسته‌ی فرد در ارتباط با خود، جهان، دیگران، و دنیای بالا است. هریس و موران<sup>۳</sup> (۱۹۹۸) نیز بر آن اند که این ویژه‌گی، پیوسته‌گی و ارتباطی. معنویت، معنایی بیش از خصوصی و فردی شدن دارد. به سخن دیگر، معنویت حسی والا است که شور و شوق گرایش و کنش انسان را برای عدالت‌خواهی و انصاف افزایش می‌دهد و هم‌نوایی و پیوسته‌گی‌ئی با خود و جهان آفرینش پدید می‌آورد (تسی، ۲۰۰۳).

بدین سان، معنویت را باید با دیدی کل‌نگرانه به انسان و جهان پیرامون او نگریست. این مسئله نیازمند آن است که انسان با پیرامون‌اش هم‌چون یک کل بده و بستان داشته‌باشد. از این گذشته، در دیدگاه‌های نو، معنویت کیفیتی بنیادی و فطری برای انسان بودن شمرده شده‌است. در این راستا، گروم<sup>۵</sup> (۱۹۹۸) معنویت را مفهومی هستی‌شناسی می‌داند که از آن، انسان و تکامل‌بخش او است. به سخن دیگر، انسانیت، انسان وابسته به وجود معنوی او است و بدین سان می‌توان گفت که معنویت ریشه‌های تکاملی و زیست‌شناختی دارد.

<sup>۱</sup> Farrow, J.

<sup>۲</sup> West, W. F.

<sup>۳</sup> Harris, M., & Moran, G.

<sup>۴</sup> Tacey, D. J.

<sup>۵</sup> Groome, T. H.

## هم‌سویی هوش و تجربه‌ی معنوی در توانایی حل مسئله

با وجود کوشش‌هایی که برای بررسی پدیده‌ی هوش انجام شده‌است، به لحاظ پیچیده‌گی و چندساحتی بودن و نیز عوامل متعدد دخیل در آن، هنوز صاحب‌نظران به هم‌سویی کلی در مورد ابعاد گوناگون هوش و حتا تعریفی دقیق از آن دست نیافته‌اند. کولومبو و فریک<sup>۱</sup> (۱۹۹۹) علت این امر را در متفاوت بودن معنای هوش در زمینه‌های تخصصی و نظام‌های گوناگون روان‌شناسی می‌دانند. گذشته از این پیچیده‌گی، اندرسون<sup>۲</sup> (۲۰۰۰) نیز تأکید دارد که ممکن است آن چه که در فرهنگی هوش شمرده‌می‌شود در فرهنگ دیگر پدیده‌ی غیرهوشی دانسته‌شود. به هر رو، با همه‌ی معناهای گوناگون ماهیت هوش، یک هم‌سویی کلی و زیربنایی برای مفهوم هوش در توانایی حل مسئله وجود دارد (هاید، ۲۰۰۴). به سخن دیگر، یکی از شناسه‌های بنیادی هوش، توانایی حل کردن مسائل به گونه‌ی واقع‌بینانه و عملی است. چپو، هانگ، و دوئک<sup>۳</sup> (۱۹۹۴) نیز هوش را سطحی از مهارت‌ها و شناخت دانسته‌اند که برای حل مسئله به‌آسانی قابل دسترسی است. گاردنر (۱۹۹۷) نیز بر آن است که هوش مجموعه‌ی است از توانایی‌ها که فرد در حل مسائل‌اش راه و روش فرهنگی ویژه‌ی خود را به کار می‌برد. به سخن دیگر، هوش اصطلاحی است برای سامان‌دهی و توصیف ظرفیت‌های انسانی که با توجه به گونه‌گونی‌های فرهنگی، توانایی گسترش و معنادار شدن می‌یابد (تورف و گاردنر، ۱۹۹۹). زوهار و مارشال (۲۰۰۰) نیز اعتبار هوش را در نشان دادن و حل کردن مسائلی دانسته‌اند که ماهیتی منطقی، احساسی، معنایی، و ارزشی دارد.

روی هم‌رفته، می‌توان چنین برداشت کرد که هوش پیوندی تنگاتنگ با رفتارهای حل مسئله دارد. مهارت‌های حل مسئله دارای سازه‌های دست‌یابی به اهداف عملی، دست‌یابی به نتایج مثبت، و توجه به اهداف جهت‌دار است. به سخن دیگر، شناسایی و سازمان‌دهی اهداف و دنبال کردن راه‌هایی ویژه برای رسیدن به آن هدف‌ها در زنده‌گی، مهارت‌های حل مسئله است که انسان برای یک گفت‌وگوی مناسب با پیرامون خود به آن‌ها نیاز دارد. بدین سان، اگر معنویت شکلی از هوش شمرده‌شود، باید فرد را در حل مشکلات‌اش، با توجه به شرایط ویژه‌ی فرهنگی توانا سازد. آیا معنویت می‌تواند چنین کارکردی برای فرد داشته‌باشد؟ در پاسخ به این پرسش، برخی از نویسنده‌گان به شماری از تجربه‌های مذهبی افراد اشاره کرده‌اند که کارکردی هم‌چون سازوکار حل مسئله داشته‌است. پیشینه‌ی این زمینه

<sup>1</sup> Colombo, J., & Frick, J.

<sup>2</sup> Anderson, J. R.

<sup>3</sup> Hyde, B.

<sup>4</sup> Chiu, C., Hang, Y., & Dweck, C. S.

<sup>5</sup> Torff, B., & Gardner, H.

از دوران جیمز<sup>۱</sup> و نگارش کتاب *گونه‌گونی تجربه‌های معنوی*<sup>۲</sup> (۱۹۷۷) آغاز می‌شود که در آن وی به دین شخصی اشاره کرده‌است که نشان‌دهنده‌ی به‌کارگیری معنویت در حل مشکلات ارزشی و معنادار زنده‌گی شخص است. جیمز بر آن است که مذهب پذیرفته‌شده‌ی شخص (مذهب رسمی) پدیده‌ئی پسینی و معنویت پدیده‌ئی پیشینی از تجربه‌های مذهبی فرد است. جیمز استدلال‌های منطقی را به‌تنهایی نشان‌دهنده‌ی مذهب یا تجربه‌های مذهبی فرد نمی‌داند. وی برای مفهومی کردن این دیدگاه چنین می‌گوید که تجربه‌ی معنوی و مذهبی نیز هم‌چون مهر، خشم، امیدواری، بلندپروازی، و رشک، و مانند هر خواهش و تنش غریزی دیگر، معناهایی را به زنده‌گی انسان‌ها می‌آورد که به گونه‌ئی عقلانی یا منطقی قابل قیاس با پدیده‌ئی دیگر نیست. اگر چه شاید بتوان استدلال‌هایی عقلانی برای این گونه تجربه‌های معنوی یافت، ولی نمی‌توان شالوده و پایه‌های بنیادی چنین تجربه‌های معنوی را مشخص کرد (تسی، ۲۰۰۳). بدین سان، احساس‌های معنوی تکمیل‌کننده و معنادهنده‌ی بخش‌های گوناگون زنده‌گی انسان است (پرستلی<sup>۳</sup>، ۲۰۰۱) و این حوزه‌ی نوین قدرت، انسان را توانمند می‌سازد که تجربه‌های معنوی خود را چونان سازوکاری برای برخورد و یافتن راه حل برای مشکلات و سختی‌های زنده‌گی به کار گیرد.

جیمز از این معنا به کیفیت درونی<sup>۴</sup> تعبیر کرده‌است (همان، افرادی که وضعیت‌های معنوی و عرفانی را تجربه می‌کنند، وضعیت‌های معرفتی و شناختی را نیز درک می‌کنند. کیفیت درونی، بینش و آگاهی به ژرفای حقایقی است که به وسیله‌ی استدلال‌های عقلانی درک نشده‌است. کیفیت‌های درونی دارای روشن‌گری، شهود، و پر از معنا و راز اند که در سراسر زنده‌گی به انسان توانایی و نیروی رویارویی با مسائل و مشکلات می‌دهد. کسانی که به چنین تجربه‌هایی دست می‌یابند چنین بازگو می‌کنند که در حالی که سرشار از احساس اند واقعیت‌های عقلانی را نیز به‌روشنی و به گونه‌ئی مسلم در زنده‌گی می‌بینند و زنده‌گی خود را دارای تحول و تغییر می‌یابند. بدین سان، تجربه‌های معنوی هم‌چون سازوکاری برای پویایی بخشیدن به زنده‌گی در شیوه‌ئی خاص عمل می‌کند. به سخن دیگر، تجربه‌های معنوی به گونه‌ئی یگانه و فردی عمل می‌کند و علاوه بر هدایت انسان‌ها برای عمل، راه حلی برای مسائل به شیوه‌ی خاص و در سبک‌های مختلف و موقعیت زنده‌گی آن‌ها پدید می‌آورد.

مزلو<sup>۵</sup> (۱۹۷۰) نیز با تأکید بر اهمیت و اعتبار تجربه‌های معنوی، آن را موضوعی موجه برای بررسی علمی دانسته و اصطلاح «تجربه در اوج»<sup>۶</sup> را برای توصیف شهود، عرفان، و

<sup>۱</sup> James, W.

<sup>۲</sup> *The varieties of religious experience: A study in human nature*

<sup>۳</sup> Priestley, J.

<sup>۴</sup> Noetic

<sup>۵</sup> Maslow, A. H.

<sup>۶</sup> Peak-Experiences

روشن‌گری درونی به کار برده‌است. او بر آن است که در حالی که همه یا بیش‌تر افراد چنین تجربه‌هایی دارند، بسیاری از آنان آن را سرکوب می‌کنند یا فرومی‌نشانند و آن را همچون منبعی برای درمان شخصیت، بالنده‌گی شخصیت، یا رضایت شخصی به کار نمی‌گیرند. بدین سان، تجربه‌های معنوی همچون سازوکار حل مشکل، در فرد احساسی پدید می‌آورد که وی خود را مسئول، فعال، و مرکزی خلاق برای کنش‌های خود و دریافت آن می‌بیند و خود را چونان فردی آزاد و بارآده، تعیین‌کننده می‌شمارد.

زوهار و مارشال (۲۰۰۰) نیز بر آن اند که تجربه‌های معنوی، بینشی ژرف پدید می‌آورد که چشم‌اندازهایی نو و تازه به زنده‌گی باز می‌کند. این بینش و چشم‌انداز تازه شخص را قادر می‌سازد که از عهده‌ی کارها به‌خوبی برآید و به گونه‌ئی خلاق راه‌حل‌هایی تازه برای مسائل زنده‌گی خود برگزیند.

### جایگاه عصبی (عصب‌شناختی)

دیدگاه غالب درباره‌ی ذهن، انسان را دارای گروهی از توانایی‌ها و استعدادها می‌داند که می‌تواند وظیفه‌ها و تکلیف‌های شناختی خود را انجام دهد. به سخن دیگر، توانایی‌های شناختی برای مدیریت گونه‌هایی ویژه از اطلاعات پدید آمده‌اند و بدین سان بیش‌تر معرفت‌های انسانی دارای قلمروی ویژه در مغز آدمی است (فودور<sup>۱</sup>، ۱۹۸۳). هرش‌فلد و گل‌من<sup>۲</sup> (۱۹۹۴) وظیفه‌ی ذهن را تنها حل مسئله نمی‌دانند؛ بلکه ذهن را مجموعه‌ئی از قلمروها یا خرده‌سامانه‌های خودپا می‌شمارند که وظایفی ویژه را انجام می‌دهد. این قلمروها یا خرده‌سامانه‌ها مجموعه‌ئی از دانش و معرفت است که تعبیر و تفسیر پدیده‌های گوناگون (خاص یا کلی) را بر دوش دارد. بنابراین، با چنین توصیفی از قلمروهای ذهنی، می‌توان مجموعه‌ئی خودپا از دانش در ترکیب ذهنی داشت که به فرد توانایی حل مسائل معنایی و ارزشی زنده‌گی را بدهد.

پژوهش‌های بویر<sup>۳</sup> (۱۹۹۴) نیز نشان داده‌است که قلمروهایی ویژه وجود دارد که به تعبیر و تفسیر ارزش‌های مذهبی می‌پردازد. مفهومی که به‌تازگی با پژوهش‌های عصب‌شناسان پشتی‌بانی شده‌است و آن‌ها در جست‌وجوی سوبه‌هایی از ذهن انسان اند که درگیر تجربه‌ها و مفهوم‌های معنوی و دینی است (زهار و مارشال ۲۰۰۰؛ راماجاندران و بلکستی<sup>۴</sup>، ۱۹۹۸). بررسی‌ها نشان داده‌است که فعالیت‌های لپ‌های گیجگاهی مغز انسان با تجربه‌های معنوی او پیوسته‌گی بسیار دارد. زوهار و مارشال (۲۰۰۰) اشاره کرده‌اند که لپ‌های گیجگاهی

<sup>۱</sup> Fodor, J. A.

<sup>۲</sup> Hirschfeld, L. A., & Gelman, S. A.

<sup>۳</sup> Domain

<sup>۴</sup> Boyer, P.

<sup>۵</sup> Ramachandran, V., & Blakestee, S.



به سیستم‌های کناری (حاشیئی)، یعنی کانون حافظه‌ئی و هیجانی مغز نزدیک است. بخشی از سیستم‌های کناری (نیمه‌ی پیشین آن) برای رمزگذاری تجربه‌ها در حافظه ضروری است. زمانی که کانون هیجانی مغز تحریک می‌شود، فعالیت‌های شدیدی در لپ‌های گیجگاهی رخ می‌دهد. شدت فعالیت‌های لپ‌ها نیز اثر شدیدی بر هیجان‌های مغزی دارد. زوهار و مارشال (۲۰۰۰) بر آن اند که حتا اگر اثر تجربه‌های معنوی بر لپ‌های گیجگاهی چند ثانیه بیش‌تر نباشد، کارکرد نیمه‌ی پیشین مغز اثر هیجانی ماندگاری در سراسر زنده‌گی فرد می‌گذارد.

به طور کلی باید گفت که پیش‌رفت‌های نوین در شاخه‌ی عصب‌شناسی نشان داده‌است که بی‌گمان کارکرد مغزی با تجربه‌های معنوی همراه است. به سخن دیگر، فعالیت‌هایی در بخش‌هایی از مغز انجام می‌شود که نقش معنوی دارد. یکی از این بخش‌های مغز بخش لپ‌های گیجگاهی است که دقیقاً پشت ناحیه‌ی گیجگاهی است و عصب شناسان این بخش را «منطقه‌ی خدا» نامیده‌اند؛ زیرا هنگامی که به طور مصنوعی تحریک می‌شود، موضوع‌های مورد علاقه‌ی فرد، موضوع‌های معنوی مانند دیدار خدا، گفتن از دین، از خودگذشته‌گی، فداکاری، و مانند این‌ها می‌شود.

بخش دوم به نوسان‌های مغزی اشاره دارد که در زمان آگاهی و هوشیاری فرد در ۴۰ هرتز حرکت می‌کند که فعالیت‌های مغزی را هم‌آهنگ می‌سازد. بدین سان، هم منطقه‌ی خدا و هم بخش نوسان‌های ۴۰ هرتز که از ساختارهای مغز اند، کارکردی پیرامون معنا و نقش آن در زنده‌گی دارند. در بخش نوسان‌های ۴۰ هرتز، بخش‌های گوناگون مغز با هم آمیخته می‌شود و بدین سان انواع حس‌ها با هم‌دیگر پیوند می‌یابد تا وارد موضوع‌های ادراکی شود یا هوشیاری کاملی برای فرد پدید آورد. در این حالت، فرد دوست دارد که تجربه‌ئی هم‌سان از موضوع‌ها و پدیده‌های گوناگون داشته‌باشد و درباره‌ی پیرامون خود یگانگی احساس کند؛ این آمیزش در اندازه‌های بزرگ‌تر، همان معنویت است. *راماچاندران* و *بلکسلی* (۱۹۹۸) و *پرسینگر*<sup>۱</sup> (۱۹۹۶) نیز این بخش از لپ‌های گیجگاهی را که با دین یا تجربه‌های معنوی همراه است «منطقه (یا نقطه)ی خدا» نامیده‌اند.

تا کنون کانون نگرش این نوشتار بر تجربه‌های معنوی افراد و سازوکار عصب‌شناسی و روان‌شناختی آن بود که می‌تواند مسائل مربوط به معنا و ارزش‌های زنده‌گی را حل کند. اگر پذیرفته‌شود که یکی از چهره‌های اصلی هوش حل کردن مسائل است، آیا ساختار ذهن انسانی که با تجربه‌های معنوی درگیر است می‌تواند او را به گونه‌ئی ویژه قادر کند که از عهده‌ی مسائل ارزشی و معنایی زنده‌گی برآید؟ *نیوبرگ*، *دآکیلی*، و *راس*<sup>۲</sup> (۲۰۰۱) بر آن اند که شاید اساساً این گونه نباشد؛ زیرا بسیاری از کارکردهای پیچیده‌ی مغز اساساً از فرآیند

<sup>۱</sup> Persinger, M. A.

<sup>۲</sup> Newberg, A. D., d'Aquili, E., & Rause, V.

ساده‌ی عصب‌شناسی با عنوان نیازهای آغازین زیستی سرچشمه می‌گیرد؛ ولی این مسئله به معنای کاهش تجربه‌های معنوی افراد نیست، زیرا توانایی برای چنین تجربه‌هایی همیشه وجود دارد، و در سیری تکاملی و فرآیندی با گزینش طبیعی، توانایی تجربه‌های معنوی و سودمند بودن آن در حل مسائل معنوی و ارزشی هویدا می‌شود.

بنابراین، اگر ذهن انسان با مجموعه ساختارهایش فرد را قادر کند که تجربه‌های معنوی را در حل مسائل خود به کار گیرد، می‌توان گفت که وجود هوش معنوی ممکن است. امونس (۲۰۰۰) نیز بر آن است که کشف دستگاه مشخص زیست‌شناختی عصبی نیز دلیلی بر توجه به معنویت به عنوان هوش است. بر این اساس، هوش معنوی مجموعه‌ئی از فعالیت‌ها و توانایی‌ها است که فرد را قادر می‌سازد که مسائل خود را حل کند و به هدف‌های خود در زنده‌گی برسد. به سخن دیگر، معنویت دانشی پایه<sup>۱</sup> شمرده می‌شود که مجموعه‌ئی از اطلاعات را در بر می‌گیرد که درون حوزه‌ئی خودپا و ویژه جای دارد که فرآیند سازگاری با محیط را آسان می‌سازد.

هوش معنوی دست‌کم پنج مهارت و کارآیی دارد که می‌تواند بخشی از دانش پایه را در بر گیرد و به رفتارهایی بیانجامد که سازگاری با محیط را در پی آورد. این مهارت‌ها چنین است:

ا- ظرفیت و توانایی برای متعالی کردن کارها (مادی و فیزیکی) به معنای توجه به یگانه‌گی و یکپارچه‌گی جهان آفرینش؛

ب- توانایی تجربه‌ی سطحی بالا از خودآگاهی؛

پ- توانایی بررسی و پالایش تجربه‌ها و فعالیت‌های روزانه در ارتباط شخص با احساس‌های مذهبی و معنوی؛

ت- توانایی به‌کارگیری منابع معنوی در حل مشکلات زنده‌گی؛

ث- توانایی انجام اعمال پرهیزگاران (گذشت، فداکاری، و مانند این‌ها).

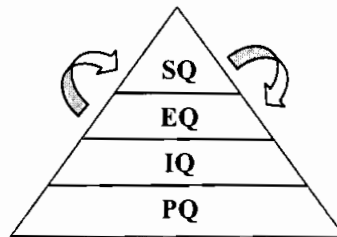
همچنان که پیش‌تر نیز گفته‌شد، زوهار و مارشال (۲۰۰۰) نیز با تأیید وجود هوش معنوی آن را استعدادی ذهنی می‌دانند که انسان در حل مسائل معنوی و ارزشی خود به کار می‌گیرد و زنده‌گی و کارهای خود را در حالتی گسترده از وسعت و غنا و معنا قرار می‌دهد. لازم به یادآوری است که مفهوم منطقه‌ی خدا در دستگاه عصبی مغز انسان که در تعیین هوش معنوی مشارکت دارد به‌تنهایی تضمین‌کننده‌ی رفتارهای خلاقانه در زنده‌گی آینده‌ی فرد نیست؛ زیرا مکانی عصبی مانند منطقه‌ی خدا، واحدی جداشده از دستگاه عصبی در لپ‌های گیجگاهی است و همچون دیگر واحدهای جداشده در مغز نیاز است که با احساسات، انگیزه، و توانایی‌های انسان درآمیزد و پس از این است که هوش معنوی پدیدار

می‌شود. بنابراین، به گفته‌ی زوهار و مارشال (۲۰۰۰) اعتبار هوش معنوی در پدیده‌ی کلی آمیزش نوسان‌ها در مغز است. زمانی که نوسان‌های ۴۰ هرتزی در کل فعالیت‌های مغز انجام می‌شود، افراد می‌توانند کنش‌های درکی و شناختی خود را در زمینه‌ی بزرگ‌تر و معنادارتر ببینند. این نوسان‌های عصبی هم‌زمان، شالوده‌ی خودآگاهی فرد است و آمیزش تجربه‌ها آگاهانه انجام می‌شود. بدین سان، افراد توانایی پدیدآوری و دوباره‌سازی تجربه‌ها و درک معنا را دارند. این نوسان‌های هم‌زمان عصبی ۴۰ هرتزی پایه و بنیان چیزی است که زوهار و مارشال (۲۰۰۰) هوش معنوی یا فراهوش می‌نامند.

به طور خلاصه، کشف وجود تجربه‌های معنوی افراد در حوزه‌های خاص و در دستگاه عصبی (مانند منطقه‌ی خدا) و ساختار مغز درگیر حل مسئله، زمینه‌هایی را برای باورپذیری هوش معنوی به دست می‌دهد و همچنین شمار کسانی که معنویت را نوعی از هوش می‌دانند رو به افزایش است. اگر ادعای مهیر (۲۰۰۰) درست باشد که معنویت بیش‌تر به آگاهی مربوط است تا هوش، بنابراین، هوش معنوی تنها باید در دسته‌بندی‌ی متفاوت از معنویت بررسی شود. از سوی دیگر، اگر کارکرد مغز انسان حل مسئله باشد (نیوبرگ، داکیلی، و راس، ۲۰۰۱)، تجربه‌های معنوی افراد آن‌ها را قادر می‌سازد تا به گونه‌ی خلاق مسائل مربوط به معنا و ارزش را در زنده‌گی حل کنند. پس وجود هوش معنوی دست‌کم ممکن و محتمل خواهد بود.

### ارائه‌ی الگویی ساده برای ارتباط انواع هوش

برای بررسی بهتر انواع هوش‌های مطرح‌شده، می‌توان الگویی ساده به دست داد که نشان‌دهنده‌ی ارتباط میان سطوح هوش باشد. به سخن دیگر، برای درک و ارتباط بهتر برنامه‌ی درسی با پدیده‌ی هوش، می‌توان از ساختاری هرمی کمک گرفت که در آن سطوح مختلف انواع هوش با یک‌دیگر تعاملی ویژه دارند (نمودار ۱).



نمودار ۱- الگوی ارتباطی سطوح هوش

ایده‌ی این الگو آن است که مانند نوزادان، نخستین محور تمرکز انسان، کنترل بدن (PQ) است. پس از آن، مهارت‌های زبان‌شناختی و درکی گسترش می‌یابد (IQ) و نکات کلیدی برنامه‌ی درسی مدارس می‌شود. سپس، مهارت‌های ارتباطی اولیه در فرد رشد می‌کند (EQ)؛ اما برای بسیاری از افراد هوش هیجانی تنها پس از پدید آمدن نیاز به بهبود و پیش‌رفت در فعالیت‌هایشان مورد توجه قرار می‌گیرد. هوش معنوی (SQ) نیز هنگامی مهم می‌شود که فرد به دنبال هدف و معنا است و از خود می‌پرسد که «این همه‌ی آن چیزی است که وجود دارد؟» — پرسشی که از زمان کودکی به شکل‌های گوناگون برای آدمی مطرح می‌شود و در جست‌وجوی پاسخ به آن است. با توجه به سطوح مختلف هوش در بالا، می‌توان دریافت که این سطوح تعاملی ویژه با یک‌دیگر دارند. برای نمونه، فرد به بخش‌های مهم و بنیادی EQ نیاز دارد تا رشد معنوی او با موفقیت آغاز شود. سازه‌های خودآگاهی هیجانی<sup>۲</sup> و هم‌دلی<sup>۳</sup> شالوده و پایه‌ی بسیار استوار برای ورود به هوش معنوی پی‌ریزی می‌کند. با این همه، هنگامی که رشد معنوی آغاز شود، بازخورد مثبت آن تقویت مهارت‌های EQ است و در یک چرخه، تقویت بیشتر EQ تقویت بیشتر SQ را در پی دارد. این پیوند دوسویه، به رشد و پرورش هر دو سطح هوش در فرد کمک می‌کند. چنین تعاملی میان همه‌ی سطوح هوش وجود دارد.

هم‌چنان که پیشتر گفته‌شد، معنویت تنها به فعالیت‌های زیست‌شناختی و عصب‌شناختی مربوط نیست؛ بلکه معنویت به طور کلی برای انسان وجود دارد و یکی از والاترین نیازهای انسان است و نقشی بنیادی و محوری در سلسله‌مراتب نیازهای انسان بازی می‌کند. بدین سان، نگاه موجود به سلسله‌مراتب نیازهای انسان (نمودار ۲) به گونه‌ی دیگر در گذار هوش معنوی مطرح می‌شود (نمودار ۳).

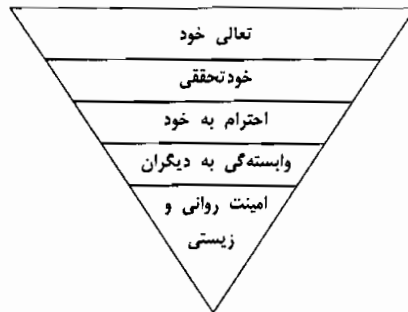


نمودار ۲- سلسله مراتب نیازهای انسان از دیدگاه مزلو (۱۹۷۰)

<sup>1</sup> Physical Intelligence

<sup>2</sup> Emotional Self-Awareness

<sup>3</sup> Empathy



نمودار ۳- سلسله‌مراتب نیازهای انسان از دیدگاه هوش معنوی

نگاه آمده در نمودار ۲، نگاهی گمراه‌کننده به نیازهای انسان است. نیازهای روانی و زیستی، بنیادی و وابسته، ولی در حقیقت محدود است. یک فرد می‌تواند تا اندازه‌ئی بخورد و بنوشد و تا اندازه‌ئی نفس بکشد. به همین گونه، در سطح بعدی، می‌تواند تنها در یک مکان و در یک زمان مشخص زنده‌گی کند. نیازهای امنیتی فرد و هم‌چنین نیاز به وابسته‌گی، که فرد در یک زمان به شمار محدودی از افراد وابسته‌گی دارد، محدود است. اما هر چه نیازهای فرد در این هرم به بالای آن نزدیک می‌شود، مانند نیاز به خودتحقیقی و تعالی خود، عامل‌هایی محدودکننده برای‌اش وجود ندارند. به سخن دیگر، نیازهای نوک هرم، با آن که در بالاترین سطح است، نه تنها محدودیتی ندارد، که دامنه‌ی آن‌ها به گسترده‌گی درک آن‌ها در فرد است.

با نگاهی دیگر، انگاره‌ی نیازهای انسان را می‌توان چنان دید که در نمودار ۳ آمده‌است. بدین سان، تربیت هوش معنوی در سازه‌های بالای هرم (خودتحقیقی و تعالی خود) می‌تواند نشان‌گر مطالب و مفاهیمی معنادار باشد که می‌تواند به لحاظ ارتباط و گسترش‌شان نموده‌هایی متفاوت در رفتار افراد (به شمار آدمیان) داشته‌باشد. به سخن دیگر، در این‌جا محدودیت حاکم بر نیازهای سطوح پایین‌تر رنگ می‌بازد (صمدی، ۱۳۸۰).

روی‌هم‌رفته، باید گفت که نیاز به معنا لازمه‌ی وجود سلامت روانی است که در همه‌ی کارکردهای ذهنی نمایان می‌شود. این کارکرد مغز است که هوش عقلانی، هوش هیجانی، و هوش معنوی را با یک‌دیگر پیوند می‌دهد؛ ولی سرانجام، این رشد هوش معنوی است که تلاش می‌کند تا کل زنده‌گی انسان در زمینه‌ی گسترده‌تری از دنیا جای گیرد و فرد را در بستری از تجربه‌های مبتنی بر شکلی یگانه به حرکت وا دارد.

### جمع‌بندی

کشف وجود تجربه‌های معنوی افراد، تعیین حوزه و قلمروهای ویژه در اعصاب، وجود منطقه‌ی خدا در ساختار مغز، و ساختار معماری مغز در حل مسئله، زمینه‌هایی را برای باورپذیری وجود هوش معنوی به دست می‌دهد. بنابراین، اگر کارشناس برنامه‌ی درسی واژه‌ی هوش معنوی را در آموزه‌های برنامه‌ی درسی خود به کار می‌برد باید نوع کاربری خود را از این واژه تعیین کند. آیا این واژه در رابطه با تجربه‌های معنوی و توانایی دانش‌آموزان همچون ابزاری برای حل مسائل ارزشی و معنایی آنان به کار می‌رود؟ یا این که کارشناس برنامه‌ی درسی این واژه را به گونه‌ی کلی‌تر برای پدیدآوری معنویت در دانش‌آموزان به کار می‌گیرد؟ پرورش معنویت می‌تواند دانش‌آموزان را در توجه به تجربه‌های معنوی خود و به‌کارگیری آن در حل مسائل و درک ارزش و معنای زنده‌گی یاری دهد. سرانجام، با فرض باورپذیری هوش معنوی، وجود معنویت در پیوند با خود، دیگران، و جهان، از بعد دنیوی و مذهبی ارزش پرورش دادن را دارد.

## منابع

- صمدی، پ. ۱۳۸۰. طراحی الگوی مطلوب برنامه‌ی درسی برای دوره‌ی متوسطه‌ی تحصیلی و میزان توفیق برنامه‌ی درسی رسمی با آن. پایان‌نامه‌ی دکترا، دانشگاه تربیت مدرس، تهران.
- وست، و. ۱۳۸۳. روان‌درمانی و معنویت. برگردان س. شیرافکن، و ش. شهیدی. تهران: انتشارات رشد.
- Anderson, J. R. (2000). *Cognitive psychology and its implications*. New York, NY, USA: W. H. Freeman.
- Boyer, P. (1994). Cognitive constraints on cultural representations: Natural ontologies and religious ideas. In L. A. Hirschfeld, & S. A. Gelman (Eds.), *Mapping the mind: Domain specificity in cognition and culture* (pp. 391–411). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Chiu, C., Hang, Y., & Dweck, C. S. (1994). Toward an integrative model of personality and intelligence: A general framework and some. In R. J. Sternberg, & P. Ruzgis (Eds.), *Personality and intelligence* (pp. 104–134). New York, NY, USA: Cambridge University Press.
- Colombo, J., & Frick, J. (1999). Recent advances and issues in the study of preverbal intelligence. In M. Anderson (Ed.), *The development of intelligence: Studies in developmental psychology* (pp. 43–71). Hove, East Sussex, UK: Psychology Press.
- Elkins, D. N., Hedstrom, L. J., Hughes, L. L., Leaf, J. A., & Saunders, C. (1988). Toward a humanistic-phenomenological spirituality: Definition, description, and measurement. *Journal of Humanistic Psychology*, 28(4), 5–18.
- 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.
- Erikson, E. H. (1977). *Childhood and society*. London, UK: Paladin.
- Fodor, J. A. (1983). *Modularity of the mind: An essay on faculty psychology*. Cambridge, MA, USA: MIT Press.
- Farrow, J. (1984). Spirituality and self-awareness. *The Friends Quarterly*, 23, 317–318.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple Intelligences*. New York, NY, USA: Basic Books.
- Gardner, H. (1997). Multiple Intelligences as a partner in school improvement. *Educational Leadership*, 55(1), 20–21.
- Groome, T. H. (1998). *Educating for life: A spiritual vision for every teacher and parent*. Allen, TX, USA: Thomas More Association.
- Harris, M., & Moran, G. (1998). *Reshaping religious education: Conversations on contemporary practice*. Louisville, KY, USA: Westminster John Knox Press.
- Hirschfeld, L. A., & Gelman, S. A. (1994). Toward a topography of mind: An introduction to domain specificity. In L. A. Hirschfeld, & S. A. Gelman (Eds.), *Mapping the mind: Domain specificity in cognition and culture* (pp. 3–35). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hyde, B. (2004). The plausibility of spiritual intelligence: Spiritual experience, problem solving, and neural sites. *International Journal of Children's Spirituality*, 9(1), 39–52.
- James, W. (1977). *The varieties of religious experience: A study in human nature* [Electronic version]. Charlottesville, VA, USA: Electronic Text Center, University of Virginia Library. Retrieved from <http://etext.lib.virginia.edu/toc/modeng/public/JamVari.html>
- Maslow, A. H. (1970). *Religions, values, and peak experiences*. New York, NY, USA: The Viking Press.
- Mayer, J. D. (2000). Spiritual intelligence or spiritual consciousness? *The International Journal for the Psychology of Religion*, 10(1), 47–56.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? In P. Salovey, & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–31). New York, NY, USA: Basic Book.

- Newberg, A. D., d'Aquili, E., & Rause, V. (2001). *Why God won't go away: Brain science and the biology of belief*. New York, NY, USA: Ballantine Books.
- Persinger, M. A. (1996). Feelings of past lives as expected perturbations within the neurocognitive processes that generate the sense of self: Contributions from limbic lability and vectorial hemisphericity. *Perceptual and Motor Skills*, 83(3 Pt 2), 1107-1121.
- Priestley, J. (2001). The experience of religious varieties: William James and the postmodern age. In J. Erricker, C. Erricker, & C. Ota (Eds.), *Spiritual education: Cultural, religious, and social differences: New perspectives for the 21<sup>st</sup> century* (pp. 184-194). Brighton and Portland, OR, USA: Sussex Academic Press.
- Ramachandran, V., & Blakeslee, S. (1998). *Phantoms in the brain: Probing the mysteries of the human mind*. London, UK: Fourth Estate.
- Rogers, C. R. (1962). Some learnings from a study of psychotherapy. *Pennsylvania Psychiatric Quarterly*, 1(3), 3-15.
- Tacey, D. J. (2003). *The Spirituality revolution: The emergence of contemporary spirituality*. Sydney, Australia: HarperCollins Publishers.
- Torff, B., & Gardner, H. (1999). The vertical mind—the case for multiple intelligences. In M. Anderson (Ed.), *The development of Intelligence: Studies in developmental psychology* (pp. 139-159). Hove, East Sussex, UK: Psychological Press.
- Vaughan, F. (1993). Spiritual issues in psychotherapy. *Journal of Transpersonal Psychology*, 23(2), 105-119.
- Zohar, D., & Marshall, I. (2000). *SQ: Spiritual intelligence: The ultimate intelligence*. New York, NY, USA: Bloomsbury.