رویش روان شناسی، سال۱۳، شماره ۶، شماره پیاپی۹۹، شهریور۱۴۰۳
Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal(RRJ),13(6), 2024

مقایسه اثربخشی آموزش هوش معنوی و تنظیم شناختی هیجان بر خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان نوجوان

Comparing the effectiveness of teaching spiritual intelligence and cognitive regulation of emotion on Academic Self-Handicapping of adolescent students

افسانه سادات اسلامی
دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، واحد بیرجند، دانشگاه آزاد اسلامی، بیرجند، ایران.
دکتر محمدحسن (نویسنده مسئول)
استادیار گروه روانشناسی، واحد بیرجند، دانشگاه آزاد اسلامی، بیرجند، ایران.
دکتر قاسم آهی
استادیار گروه روانشناسی، واحد بیرجند، دانشگاه آزاد اسلامی، بیرجند، ایران.

Afsane Sadat Eslami
PhD student in educational psychology, Birjand Branch, Islamic Azad University, Birjand, Iran.
Dr. Mohammad hasan Ghanifar *
Assistant Professor, Department of Psychology, Birjand Branch, Islamic Azad University, Birjand, Iran.
Ghanifar@iaubir.ac.ir
Dr. Qasem Ahi
Assistant Professor, Department of Psychology, Birjand Branch, Islamic Azad University, Birjand, Iran.

چکیده
هدف از پژوهش حاضر مقایسه اثربخشی آموزش هوش معنوی و تنظیم شناختی هیجان بر خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان نوجوان بود. روش پژوهش نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون_پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان نوجوان دختر پایه دهم شهرستان بیرجند به تعداد ۲۱۹۵ نفر بود که در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ مشغول به تحصیل بوده‌اند. نمونه پژوهش طبق جدول کوهن، برای هر گروه ۲۵ نفر در نظر گرفته شد که با استفاده از نمونه‌گیری در دسترس ۷۵ نفر انتخاب و سپس در دو گروه آزمایش (آموزش هوش معنوی و آموزش تنظیم شناختی هیجان) و کنترل به روش تصادفی ساده گمارده شدند. دو گروه آزمایش، مداخله مبتنی بر هوش معنوی و آموزش تنظیم شناختی هیجان را که هر دو در هشت جلسه ۹۰دقیقه‌ای تنظیم شدند دریافت کردند. برای جمع‌آوری داده‌ها از مقیاس خودناتوان‌سازی تحصیلی جونز و رودوالت (۱۹۸۲، **SHS**) استفاده شد. داده‌ها به‌وسیله تحلیل کوواریانس چندمتغیری تجزیه و تحلیل شدند. یافته‌ها نشان داد که با کنترل اثر پیش‌آزمون، بین میانگین پس‌آزمون خودناتوان‌سازی تحصیلی در سه گروه تفاوت معنی‌داری در سطح ۰/۰۵ وجود داشت. علاوه بر این بین میانگین دو گروه آزمایش در خودناتوان‌سازی تحصیلی، تفاوت معنی‌داری در سطح ۰/۰۵ وجود داشت. از یافته‌های فوق می‌توان نتیجه گرفت که برای کاهش خودناتوان‌سازی تحصیلی استفاده از آموزش هوش معنوی، از اثربخشی بیشتری برخوردار است.

واژه‌های کلیدی: *آموزش تنظیم شناختی هیجان، آموزش هوش معنوی، خودناتوان‌سازی تحصیلی، نوجوانان.*

Abstract
The purpose of this research was to compare the effectiveness of spiritual intelligence training and cognitive regulation of emotion on the academic self-disability of adolescent students. The research method was semi-experimental with a pre-test-post-test design with a control group. The statistical population of the research included all 2195 teenage female students of the 10th grade of Birjand City who studied in the academic year 2021-2022. According to Cohen's table, 25 people were selected for each group, and 75 people were selected using available sampling and then assigned to two experimental groups (spiritual intelligence training and cognitive emotion regulation training) and control using a simple random method. Two experimental groups received intervention based on spiritual intelligence and cognitive emotion regulation training, both of which were arranged in eight 90-minute sessions. The academic self-handicapping scale of Jones and Rudwalt (1982, SHS) was used to collect data. Data were analyzed by multivariate analysis of covariance. The findings showed that by controlling the effect of the pre-test, there was a significant difference between the average of the post-test of academic self-handicapping in the three groups at the level of 0.05. In addition, there was a significant difference at the 0.05 level between the average of the two experimental groups in academic self-handicapping. From the above findings, it can be concluded that the use of spiritual intelligence training is more effective in reducing academic self-handicapping.

Keywords: *Cognitive Emotion Regulation Training, Spiritual Intelligence Training, Academic Self-Handicapping, Adolescents.*

نوع مقاله : پژوهشی **دریافت : اسفند ۱۴۰۲** **پذیرش: اسفند ۱۴۰۲** **ویرایش نهایی: شهریور ۱۴۰۳**

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-23]

مقدمه

دوران نوجوانی از دوره‌های پراهمیت فرآیند رشد روانی، جسمانی و اجتماعی آدمی محسوب می‌شود (بروار[1] و همکاران، ۲۰۲۱) چراکه قدم گذاردن به این دوره معمولاً با بلوغ آغاز می‌شود (حسینیان و همکاران، ۱۴۰۱). شکوفایی و رشد غریزه جنسی، تثبیت و تحکیم علائق و منافع شغلی و اجتماعی و میل به آزادی و مستقل شدن، از خصیصه‌های مهم این دوره به شمار می‌رود (نظام‌زاده و همکاران، ۱۳۹۹). لذا نوجوانی، یکی از چالش‌برانگیزترین و حساس‌ترین و درعین‌حال مشکل‌سازترین دوران زندگی هم برای نوجوانان و هم برای والدین، معلمان و مدارس است (اینوموونا[2]، ۲۰۲۳). همچین در دوره نوجوانی، رقابت‌های تحصیلی فرد را به سمت معیارهایی می‌کشاند که ممکن است از سطح توانایی او بیشتر باشد، درنتیجه فرد هر کاری می‌کند تا در صورت عدم موفقیت بتواند دلیلی برای خود داشته باشد و رفتارهایی به کار می‌برد که هدف آن خلق موانعی برای انجام یک تکلیف دشوار و پیش‌بینی شکست باشد (رابینسون[3]و همکاران، ۲۰۲۳). خود ناتوان‌سازی تحصیلی[4] واژه‌ای است که به این شرایط اطلاق می‌شود (مولائی مقبلی و همکاران، ۱۴۰۱).

خود ناتوان‌سازی راهبردی پیشگیرانه است که در آن فرد در مسیر ارزیابی خود موانعی را به وجود می‌آورد تا بتواند شکست احتمالی خود را به آن موانع نسبت بدهد (سبزی چی و همکاران، ۱۴۰۱). خودناتوان‌سازی ازنظر برگلاس و جونز[5] که نظریه پردازان این حوزه هستند، شامل هر عمل یا زمینه‌ای است که به فرد امکان می‌دهد تا شکست را به عوامل بیرونی، به‌عنوان یک بهانه و موفقیت را به عوامل درونی به‌منظور کسب افتخار نسبت می‌دهد (موتابی و علیزاده اصلی، ۱۴۰۱). خود ناتوان سازی شامل طیف وسیعی از رفتارهایی چون به تعویق انداختن، استفاده از مواد، تعهد بیش‌ازحد، فقدان تلاش و در نظر نگرفتن زمان برای تمرین است (رسولی و همکاران، ۱۴۰۱). به عقیده توروک[6]و همکاران (۲۰۲۲)، خود ناتوان سازی زمانی اتفاق می‌افتد که خود پنداره فرد در معرض تهدید باشد و فرد در مورد توانایی‌هایش اطمینان بالایی نداشته باشد. در تحقیقات صورت گرفته، رابطه مثبت میان خود ناتوان سازی تحصیلی و اهمال‌کاری تحصیلی و کاهش عملکرد تحصیلی (کاسدی[7] و همکاران، ۲۰۲۴)، کاهش خودکارآمدی نوجوانان (محمد[8]و همکاران، ۲۰۲۳)، گرایش به رفتارهای نابهنجار و مصرف مواد مخدر و کاهش پیشرفت تحصیلی (شووینگر[9] و همکاران، ۲۰۲۲) و کاهش خودتنظیمی (عظیم و زبیر[10]، ۲۰۲۱) مورد تأیید قرارگرفته است؛ بنابراین با عنایت به عواقب رفتارهای خودناتوان‌ساز در میان انواع دانش‌آموزان و به‌ویژه نوجوانان، انجام مداخلات باهدف کاهش بروز این رفتارها ضروری و مهم به نظر می‌رسد.

یکی از این مداخلات کاربردی که مبتنی بر معنویت است، آموزش هوش معنوی[11] است (زمانی نوکاآبادی و عبدی، ۱۴۰۲). در سال‌های گذشته معنویت به‌عنوان راهبردهای مؤثر مقابله با آشفتگی‌ها و پریشانی‌ها موردتوجه عده بسیاری از روانشناسان و مشاوران قرارگرفته است (چالتز[12]و همکاران، ۲۰۱۷). در همین راستا، هوش معنوی عبارت است از میزان استعداد یک فرد برای درک بعد غیرمادی انسان و میزان توانایی او در درک باورهایش و شامل توانایی حفظ تعادل فکری، خودجوشی و آرامش درونی هدایت شناختی انسان و داشتن عملکردی همراه با بصیرت و مهربانی است (انوار[13] و همکاران، ۲۰۲۰). هم‌چنین هوش معنوی بیانگر مجموعه‌ای از توانایی‌ها، ظرفیت‌ها و منابع معنوی هست که دستیابی به آن‌ها در زندگی شخصی و شغلی منجر به افزایش سازگاری، انطباق‌پذیری، توانایی حل مسئله، مقابله با فشارها، یافتن معنا و هدف در رویدادهای زندگی، حفظ سلامت، آرامش درونی و بیرونی، پویایی و شادابی می‌شود (تابارسا[14]، ۲۰۱۵). به باور عراقیان مجرد و همکاران (۱۴۰۱)، آموزش هوش معنوی سبب هدفمند شدن زندگی می‌شود و ارتباط مستقیمی با تمام جنبه‌های زندگی دارد و همه امور مربوط به زندگی انسان را به‌غایت متصل نموده و به‌سوی زندگی ارزشمند هدایت می‌کند. در پژوهش‌های انجام‌گرفته تأثیر آموزش هوش معنوی بر بهبود سلامت روان دانش‌آموزان (سعیدی فر و سعیدی فر، ۲۰۲۳)، بهبود عملکرد تحصیلی (دایرکتر[15]،

1 Brouwer
2 Inomovna
3 Robinson
4 Academic Self-Handicapping
5 Berglas & Jones
6 Török
7 Cassady
8 Mohamed
9 Schwinger
10 Azeem & Zubair
11 spiritual intelligence
12 Schultz
13 Anwar
14 Tabarsa
15 Director

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-23]

۲۰۲۳) و افزایش خودکارآمدی دانش‌آموزان نوجوان که از مرتبط‌ترین متغیرهای مربوط به خودناتوان‌سازی تحصیلی بوده و زمینه کاهش رفتارهای خودناتوان‌ساز را فراهم می‌کنند (سادک[1] و همکاران، ۲۰۲۳)، تأییدشده است.

یکی دیگر از مداخلات متداول جهت بهبود سلامت روان‌شناختی نوجوانان، آموزش تنظیم شناختی هیجان[2] است (کاشانی و همکاران، ۱۳۹۹) که به توانایی افزایش آگاهی هیجانی و توانایی تنظیم و تعدیل فشارهای درونی و حالت‌های برانگیختگی هیجانی از طریق فرآیندهای شناختی اطلاق می‌گردد (ابوطالبی و همکاران، ۱۴۰۱). تنظیم شناختی هیجان به‌عنوان ابزاری برای فهمیدن این مسئله است که چگونه فرد می‌تواند توجه خود را سازمان داده و اعمال راهبردی و مصرانه را برای حل مسائل به دست آورد (جوادپور و همکاران، ۱۴۰۱). به عقیده علیمردانی و همکاران (۱۳۹۶)، تنظیم شناختی هیجان به فرآیندی دلالت دارد که به‌وسیله آن تجربه هیجانی، ارزیابی، بازبینی و نگهداری یا اصلاح می‌شود. درمجموع، راهبردهای تنظیم هیجان یک اصل اساسی در شروع، ارزیابی، نگهداشت و سازمان‌دهی رفتار سازش یافته و همچنین پیشگیری از هیجان‌های منفی و رفتارهای سازش نایافته محسوب می‌شود (نجو[3] و همکاران، ۲۰۲۰). پژوهش‌های انجام‌گرفته، حکایت از اثربخشی آموزش تنظیم شناختی هیجان بر کاهش اضطراب و فشار روانی (ملک و پروین[4]، ۲۰۲۳) و همچنین بسیاری از متغیرهای مرتبط با بهبود عملکرد تحصیلی و کاهش دهنده خودناتوان‌سازی تحصیلی شامل افزایش مشارکت نوجوانان در یادگیری (دی‌نیو[5] و همکاران، ۲۰۲۳) و افزایش انگیزه یادگیری دانش‌آموزان (مرادی سیاه افشادی و همکاران، ۲۰۲۳) دارد.

با عنایت به اهمیت مداخلات روان‌شناختی جهت کاهش رفتارهای خودناتوان‌ساز در تحصیل دانش‌آموزان نوجوان و توجه به عوامل روان‌شناختی مرتبط با بهبود شرایط روانی تحصیل گروه سنی نوجوان و با توجه به کارکردهای مؤثر استفاده از آموزش هوش معنوی و تنظیم شناختی هیجان در بهبود مشارکت و یادگیری، افزایش خودکارآمدی و بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان نوجوان، به نظر می‌رسد بهره‌گیری از این مداخلات روانی می‌تواند زمینه بروز رفتارهای ناشی از خودناتوان‌سازی تحصیلی را کاهش دهد؛ چرا که مرور پژوهش نشان داد این دو روش سبب رشد کیفیت تحصیلی نوجوانان می‌شود؛ با این وجود به نظر می‌رسد در کم و کیف تأثیر این مداخلات بر کاهش رفتارهای خودناتوان‌ساز تفاوت وجود داشته باشد. علاوه بر این، با توجه به خلأ پژوهشی موجود در زمینه مقایسه اثربخشی دو مداخله مذکور، پژوهش حاضر با هدف مقایسه اثربخشی آموزش هوش معنوی و تنظیم شناختی هیجان بر خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان نوجوان دختر انجام شد.

روش

پژوهش حاضر نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون_پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان نوجوان دختر پایه دهم شهرستان بیرجند به تعداد ۲۱۹۵ نفر بود که در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ در مدارس متوسطه نظری و فنی و حرفه‌ای و کاردانش مشغول به تحصیل بوده‌اند. تعداد افراد نمونه پژوهش طبق جدول کوهن با در نظر گرفتن توان آزمون ۸۴ درصد و اندازه اثر متوسط (۰/۵) و احتمال خطای ۰/۰۵، برای هر گروه ۲۵ نفر در نظر گرفته شد که از میان جامعه آماری با استفاده از نمونه‌گیری در دسترس ۷۵ نفر انتخاب و سپس در دو گروه آزمایش (آموزش هوش معنوی و آموزش تنظیم شناختی هیجان) و کنترل به روش تصادفی ساده گمارده شدند. ملاک‌های ورود به پژوهش عبارت بودند از دانش‌آموز دختر بودن محصل در پایه دهم، عدم مشکل روانی و عدم دریافت سایر مداخلات روان‌شناختی و هم‌چنین ملاک خروج نمونه نیز شامل غیبت بیش‌تر از دوجلسه در فرآیند آموزش تنظیم شناختی هیجان بود. به نمونه‌های مورد پژوهش در مورد محرمانه‌بودن اطلاعات موجود در پرسشنامه اطمینان داده شد و تأکید شد که نیازی به ذکر نام در پرسشنامه نیست. در نهایت به منظور تحلیل داده‌ها از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری و نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۶ استفاده شد.

ابزار سنجش

مقیاس خود ناتوان سازی تحصیلی جونز و رودوالت[6] (SHS): این مقیاس ابتدا توسط جونز و رودوالت (۱۹۸۲) ساخته‌شده و دارای ۲۳ سؤال و سه خرده مقیاس خلق منفی با ۹ سؤال، عذرتراشی با ۷ سؤال و تلاش با ۷ سؤال است که بر اساس طیف لیکرت ۵

1 Sadek
2 Cognitive emotion regulation training
3 Njau
4 Malik & Perveen
5 De Neve
6 self-handicapping scale

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-23]

گزینه‌ای از کاملاً مخالف تا کاملاً موافق (۱ تا ۵) طراحی‌شده است. برای نیل به نمره خود ناتوان سازی تحصیلی نمرات برای هر سؤال جمع می‌شود. حداقل امتیاز فرد ۲۳ و حداکثر ۱۱۵ است. در فرم خارجی این مقیاس، رودوالت[1] در سال ۱۹۹۱ همسانی درونی کل مقیاس را با استفاده از روش آلفای کرونباخ مقدار ۰/۷۹ به‌دست آورده است (به نقل از بهرامی و امیری، ۱۳۹۹). روزنبرگ در سال ۱۹۶۵ برای ساخت این مقیاس، آن را روی ۵۰۲۴ دانش‌آموز دبیرستانی در ایالت نیویورک اجرا کرد و ضرایب پایایی آن را به روش آلفای کرونباخ و روایی همگرا به‌ترتیب، ۰/۸۲ و ۰/۷۷ محاسبه نمود (به نقل از نیک‌اندام کرمانشاهی و همکاران، ۱۴۰۰). در پژوهش امجدیان و بهرامی (۱۴۰۱) ضریب آلفای کرونباخ برای بررسی پایایی این مقیاس مقدار ۰/۷۸ به دست آمد که نشان از پایایی مناسب ابزار دارد. در پژوهش نیک اندام کرمانشاهی و همکاران (۱۴۰۰)، ضریب پایایی کل مقیاس با روش آلفای کرونباخ ۰/۹۶ به دست آمد و حاکی از پایایی قابل قبول مقیاس بود. هم‌چنین در پژوهش سیدصالحی و دلاور (۱۳۹۴)، روایی محتوایی این مقیاس را پنج‌تن از متخصصان و اعضای هیئت‌علمی دانشگاه‌ها مورد تأیید قرار داده‌اند. در پژوهش حاضر، پایایی این مقیاس با محاسبه آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های خلق منفی، عذرتراشی و تلاش و کل مقیاس به ترتیب برابر ۰/۸۹، ۰/۸۸، ۰/۹۰ و ۰/۹۱ به دست آمد.

آموزش هوش معنوی[2] (SIT): در جدول۱، خلاصه‌ای از محتوای جلسات آموزش هوش معنوی (منصوری و حسینی، ۱۳۹۹) آمده است. لازم به ذکر است این آموزش در ۸ جلسهٔ ۹۰ دقیقه‌ای و هر هفته یک جلسه به مدت دو ماه با حضور در مدرسه انجام شد.

جدول۱. بسته آموزشی شامل جلسات آموزشی مداخله هوش معنوی

جلسه	خلاصه محتوای جلسات
اول	اجرای پیش‌آزمون، آشنایی اعضا با همدیگر، آشنایی اعضا با ساختار کلی جلسات، تعریف و تبیین هوش معنوی و مؤلفه‌های آن، آگاه شدن از استرس‌ها و پاسخ‌های استرس، آموزش تن آرامی عضلانی و تنفس آرامی.
دوم	فواید هوش معنوی و مؤلفه‌های آن در بهتر کردن تعاملات روزمره، تمرین تن آرامیدگی و تنفس آرامی بر روی دانش‌آموزان.
سوم	تشریح ارتباط میان افکار و مشکلات روان‌شناختی، آموزش تمرین تصویرسازی ذهنی به شرکت‌کنندگان، آموزش تمرین ورود دانش‌آموزان به حالت‌های معنوی در هوشیاری، تمرین تن آرامی عضلانی و تنفس آرامی.
چهارم	آموزش انواع سبک‌های مقابله‌ای کارآمد، خودجوشی، آموزش توانایی آراستن فعالیت‌های روزانه با احساسی از تقدس، تمرین آرامیدگی عضلانی.
پنجم	آموزش پاسخ‌های مقابله‌ای مؤثر، آموزش و تمرین تصویرسازی ذهنی و خودالقایی، آموزش توانایی استفاده از منابع معنوی در جهت حل مسائل زندگی روزمره، تمرین آرامیدگی عضلانی و تنفس آرامی.
ششم	آموزش روش‌های مدیریت خشم و استرس، آموزش شرکت‌کنندگان به توانایی استفاده از رفتارهای فضیلت مآبانه (بخشش، سپاس‌گزاری و فزونی)، تمرین آرامیدگی عضلانی و تنفس آرامی.
هفتم	آموزش جرأت ورزی، روابط میان فردی مثبت، خودمختاری، آموزش و تمرین استفاده از رفتارهای فضیلت مآبانه در زندگی روزمره، تمرین آرامیدگی و تنفس آرامی.
هشتم	آموزش و تمرین دادن به شرکت‌کنندگان در برنامه مدیریت شخصی و تسلّط بر محیط، جمع‌بندی از جلسات آموزشی قبل و جلسه آخر، گرفتن پس‌آزمون و سپاس‌گزاری از شرکت‌کنندگان در جلسات آموزشی، گرفتن پس‌آزمون از شرکت‌کنندگان.

آموزش تنظیم شناختی هیجان[3] (CERT): در جدول۲، خلاصه‌ای از آموزش تنظیم شناختی هیجان که توسط گراتز و گاندرسون[4] (۲۰۰۶) تدوین‌شده، ارائه گردیده است. این مداخله نیز در ۸ جلسهٔ ۹۰ دقیقه‌ای و هر هفته یک جلسه به مدت دو ماه با حضور در مدرسه انجام شد.

جدول۲. خلاصه جلسات آموزش تنظیم شناختی هیجان در مدرسه

جلسه	خلاصه محتوای جلسات
اول	اجرای پیش‌آزمون، برقراری ارتباط و مفهوم‌سازی و لزوم استفاده از آموزش تنظیم هیجان.
دوم	آموزش آگاهی از هیجانات مثبت: مروری کوتاه بر جلسه قبل، آموزش آگاهی از هیجانات مثبت و انواع آن‌ها و آموزش توجه به هیجانات مثبت و لزوم استفاده از آن‌ها، همراه با مثال به صور تجسم ذهنی (به‌عنوان‌مثال تجسم یک صحنه شادی‌آفرین)، تکلیف خانگی نوشتن هیجانات مثبت عمده.

1 Rudwalt
2 Spiritual intelligence training
3 Cognitive Emotion Regulation Training
4 Gratz & Gunderson

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-23]

سوم	آموزش آگاهی از هیجانات منفی: مروری کوتاه بر جلسه قبل، آموزش آگاهی از هیجانات منفی و انواع آن‌ها (اضطراب، غمگینی، خشم و نفرت) و آموزش توجه به هیجانات منفی و لزوم استفاده از آن‌ها همراه با مثال به صور تجسم ذهنی (به‌عنوان‌مثال تجسم یک صحنه اضطراب زا)، تکلیف خانگی نوشتن هیجانات منفی عمده.
چهارم	آموزش پذیرش هیجانات مثبت: مرور جلسه قبل، آموزش پذیرش بدون قضاوت میزان (بالا یا پایین) هیجانات مثبت و پیامدهای مثبت و منفی استفاده از این هیجانات، تکلیف خانگی نظرخواهی از والدین و دوست نزدیک در مورد پایین یا بالا بودن هیجانات مثبت.
پنجم	آموزش پذیرش هیجانات منفی: مرور جلسه قبل، آموزش پذیرش بدون قضاوت میزان (بالا یا پایین) هیجانات منفی و پیامدهای مثبت و منفی استفاده از این هیجانات، تکلیف خانگی نظرخواهی از والدین و دوست نزدیک در مورد پایین یا بالا بودن هیجانات منفی.
ششم	آموزش ارزیابی مجدد و ابراز هیجانات مثبت: مرور جلسه قبل، آموزش تجربه ذهنی هیجانات مثبت به صور تجسم ذهنی (شادی، علاقه‌مندی و عشق)، بازداری ذهنی و آموزش ابراز مناسب این هیجانات.
هفتم	آموزش ارزیابی مجدد و ابراز هیجانات منفی: مرور جلسه قبل، آموزش تجربه ذهنی هیجانات منفی (اضطراب، غمگینی، خشم و نفرت) ابراز نامناسب و بازداری ابراز نامناسب این هیجانات.
هشتم	جمع‌بندی جلسات آموزشی و اجرای پس‌آزمون.

یافته ها

به لحاظ اطلاعات جمعیت شناختی، از کل نمونه آماری دانش‌آموزان (۷۵ نفر)، ۵۰ نفر (۶۶/۶۷ درصد) در گروه آزمایش، ۲۵ نفر (۳۳/۳ درصد) در گروه کنترل قرار گرفتند. نظر به روش پژوهش و ماهیت آن، به لحاظ سنی تمامی دانش‌آموزان در محدوده سنی ۱۵ و ۱۶ سال قرار داشتند؛ زیرا جامعه و نمونه پژوهش دانش‌آموزان پایه دهم بودند. میانگین سنی نمونه گروه آزمایش اول ۱۵/۵۲ و انحراف معیار آن ۰/۴۹۹۶ بود. در گروه آزمایش دوم، میانگین سنی ۱۵/۷۵ و انحراف معیار آن ۰/۴۸۸۵ بود. در گروه گواه، ۱۵/۴۴و انحراف معیار آن ۰/۴۹۶۴ بود. به لحاظ جنسیتی، متغیر جنسیت معطوف به دختران نوجوان بود و پسران نوجوان در این پژوهش در نظر گرفته نشدند. به‌منظور آشنایی بیشتر با ماهیت متغیرهای پژوهش، قبل از تحلیل داده‌ها به توصیف آن‌ها پرداخته می‌شود.

جدول۳. شاخص‌های توصیفی نمرات خودناتوان‌سازی تحصیلی در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون

متغیر	مؤلفه	مرحله ارزیابی	گروه آزمایشی۱ (هوش معنوی)		گروه آزمایشی۲ (تنظیم شناختی هیجان)		گروه کنترل	
			میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
خودناتوان سازی تحصیلی	خلق منفی	پیش‌آزمون	۳۰/۶۰	۲/۳۲	۳۶/۲۰	۲/۵۳	۳۴/۷۶	۲/۲۷
		پس‌آزمون	۲۳/۴۸	۳/۱۲	۱۸/۸۴	۳/۳۰	۳۳/۲۴	۳/۰۱
	عذرتراشی	پیش‌آزمون	۲۴/۶۰	۲/۰۸	۲۷/۳۶	۲/۲۷	۲۵/۲۴	۲/۱۸
		پس‌آزمون	۱۷/۱۲	۱/۵۶	۱۴/۴۸	۱/۶۶	۲۶/۵۲	۲/۱۲
	تلاش	پیش‌آزمون	۲۷/۲۵	۲/۴۴	۲۷/۲۰	۲/۴۳	۲۶/۳۶	۲/۲۷
		پس‌آزمون	۲۱/۲۸	۱/۸۶	۱۴/۲۴	۲/۵۷	۲۴/۶۴	۲/۶۴

داده‌های جدول ۳ نشان می‌دهند، مؤلفه‌های خودناتوان‌سازی تحصیلی (خلق منفی، عذرتراشی، تلاش) در هر دو گروه آزمایشی در پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون تغییر پیداکرده و کاهش داشته است. در خصوص اطلاعات پیش‌فرض آماره باید گفت نتایج آزمون شاپیرو ویلک نشان داد که سطح معناداری برای کلیهٔ متغیرهای خودناتوان‌سازی تحصیلی، بزرگ‌تر از α =۰/۰۵ است. بنابراین فرض صفر تأیید می‌شود و اختلاف کجی در طرف راست و طرف چپ توزیع این متغیرها اختلاف معناداری ندارد و توزیع داده‌ها نرمال بودند. هم‌چنین نتایج آزمون لوین نشان می‌دهد F مشاهده شده در سطح α = ۰/۰۵ معنادار نیست و فرض صفر تأیید می‌شود. در نتیجه می‌توان گفت در متغیرهای خلق منفی (F=۰/۱۲۴)، عذرتراشی (F=۱/۰۳۸) و تلاش (F=۰/۳۲۰) بین نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون یکسانی واریانس‌ها مشاهده می‌شود. بنابراین مفروضهٔ همگنی واریانس‌های دو گروه تأیید شد. در نتیجه آزمون کواریانس برای مقایسه نمرات در این متغیرها و خرده مقیاس‌های آن‌ها قابل آزمون است. هم‌چنین نتیجه آزمون امباکس برای رعایت شرط تساوی ماتریس واریانس-کوورایانس نشان داد با توجه به اینکه سطح معنی‌داری آزمون (p=۰/۰۵۹) از ۰/۰۱ بیشتر شده است، فرض برابری ماتریس واریانس-کواریانس در سطح

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-23]

خطای ۰/۰۱ پذیرفته می‌شود. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که این پیش فرض جهت انجام آزمون تحلیل کواریانس رعایت شده است. در جدول۴، نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیری ارائه شده است.

جدول۴. نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیری نمرات پس‌آزمون مؤلفه‌های خودناتوان‌سازی تحصیلی

آزمون	مقدار	آماره F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معنی‌داری
آزمون اثر پیلایی	۱/۳۳۷	۱۴/۶۲۱ [a]	۱۶	۱۱۶	۰/۰۰۱
آزمون لامبدای ویلکز	۰/۰۱۷	۴۶/۷۴۷ [a]	۱۶	۱۱۴	۰/۰۰۱
آزمون اثر هتلینگ	۳۵/۹۰۲	۱۲۵/۶۵۷ [a]	۱۶	۱۱۲	۰/۰۰۱
آزمون بزرگ‌ترین ریشه روی	۳۵/۳۲۸	۲۵۶/۱۳۰ [a]	۸	۵۸	۰/۰۰۱

همان‌طور که در جدول فوق مشاهده می‌شود اثر هم‌زمان(چند متغیری) آموزش هوش معنوی و تنظیم شناختی هیجان بر خودناتوان‌سازی تحصیلی معنی‌دار است (p=۰/۰۰۱<۰/۰۵). بنابراین بین گروه آزمایش و کنترل حداقل در یکی از متغیرهای وابسته تفاوت معناداری وجود دارد. در جدول زیر اثر آموزش بر تک‌تک مؤلفه‌ها (مطالعه بین موردی) موردبررسی قرارگرفته است.

جدول۵. نتایج تحلیل کوواریانس بین گروهی نمرات پس‌آزمون مؤلفه‌های خودناتوان‌سازی تحصیلی

منبع تغییر	متغیر	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	F	سطح معنی‌داری
پیش‌آزمون	خلق منفی	۶۳/۲۷	۱	۶۳/۲۷	۲/۶۳	۰/۰۰۱
	عذرتراشی	۵۱/۶۴	۱	۵۱/۶۴	۴/۱۹	۰/۰۰۱
	تلاش	۷۴/۰۹	۱	۷۴/۰۹	۵/۰۵	۰/۰۰۱
گروه	خلق منفی	۲۲۶۱/۷۶۲	۲	۱۱۳۰/۸۸۱	۱۳۸/۲۶۶	۰/۰۰۱
	عذرتراشی	۱۵۱۹/۳۰۰	۲	۷۵۹/۶۵۰	۳۲۴/۲۵۳	۰/۰۰۱
	تلاش	۱۱۱۴/۰۹۷	۲	۵۵۷/۰۴۹	۱۳۲/۶۴۸	۰/۰۰۱
خطا		۲۱۰/۴۸	۷۱	۲۷/۴۸		

بر اساس نتایج تحلیل بین موردی برای مؤلفه‌های خودناتوان‌سازی تحصیلی ملاحظه می‌شود که بین همه متغیرها در گروه آزمایش و کنترل تفاوت معناداری وجود دارد. به‌عبارت‌دیگر، آموزش هوش معنوی و تنظیم شناختی هیجان به‌طور معنی‌داری تمام مؤلفه‌های خودناتوان‌سازی تحصیلی را کاهش داده اند. در جدول۶ شرح مقایسه تأثیر آموزش هوش معنوی و تنظیم شناختی هیجان بر کاهش خودناتوان‌سازی تحصیلی ارائه‌شده است.

جدول۶. مقایسه تأثیر آموزش هوش معنوی و تنظیم شناختی هیجان بر کاهش خودناتوان‌سازی تحصیلی

آماره‌ها / مؤلفه‌ها	نوع آموزش	میانگین	انحراف معیار	t	درجه آزادی	سطح معنی‌داری
خلق منفی	هوش معنوی	۲۳/۴۸	۳/۱۲	-۵/۱۰۵	۴۸	۰/۰۰۱
	تنظیم شناختی هیجان	۱۸/۸۴	۳/۳۰			
عذرتراشی	هوش معنوی	۱۷/۱۲	۱/۵۶	-۵/۸۷۸	۴۸	۰/۰۰۱
	تنظیم شناختی هیجان	۱۴/۴۸	۱/۶۶			
تلاش	هوش معنوی	۲۱/۲۸	۲/۵۷	-۱۱/۰۹۴	۴۸	۰/۰۰۱
	تنظیم شناختی هیجان	۱۴/۲۴	۱/۹۵			

یافته‌های جدول۴، نشان می‌دهد، در تمامی مؤلفه‌های مرتبط با خودناتوان‌سازی تحصیلی، چون t های محاسبه‌شده در سطح اطمینان ۹۵ درصد(α =٪۵) و درجه‌ی آزادی df=۴۸ از t جدول بحرانی ($t_{ب}$=۱/۶۷۶) بزرگ‌تر است، بنابراین به‌احتمال ۹۵درصد، بین میزان تأثیر

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-23]

آموزش هوش معنوی و تنظیم شناختی هیجان بر کاهش خودناتوان‌سازی تحصیلی تفاوت معنی‌داری وجود دارد و تأثیر هوش معنوی بر کاهش خودناتوان‌سازی تحصیلی نسبت به آموزش تنظیم شناختی هیجان بیشتر است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف مقایسه اثربخشی آموزش هوش معنوی و تنظیم شناختی هیجان بر خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان نوجوان انجام شد. نتایج بررسی مقایسه اثربخشی آموزش تنظیم شناختی هیجان و هوش معنوی بر خودناتوان‌سازی تحصیلی حاکی از آن است که تأثیر هوش معنوی بر کاهش خودناتوان‌سازی تحصیلی نسبت به آموزش تنظیم شناختی هیجان بیشتر است.

ابتدا باید اظهار داشت یافته‌های پژوهش حکایت از اثربخشی آموزش هوش معنوی بر خودناتوان‌سازی تحصیلی نوجوانان دارند. به‌عبارتی‌دیگر، به‌کارگیری مداخله مبتنی بر آموزش هوش معنوی سبب کاهش خودناتوان‌سازی و رفتارهای خودناتوان‌ساز تحصیلی در نوجوانان دختر شد. این یافته با نتایج تحقیقات سادک و همکاران (۲۰۲۳)، دایرکتر (۲۰۲۳)، تاری[1] و همکاران (۲۰۲۰) دریازاده و همکاران (۱۴۰۰) نیز همسو بود. این یافته پژوهش مبین آن است که از مفاهیم مشترک در تعریف هوش معنوی، مفهوم خودجوشی است که از مسئولیت‌پذیری نشئت می‌گیرد و دانش‌آموزانی که مسئولیت‌پذیری بالایی دارند، اهداف یادگیری خود را شناسایی و برای رسیدن به آن‌ها تلاش می‌کنند. این دانش آموزان انگیزه درونی بالایی نیز دررسیدن به یادگیری عمیق دارند حال‌آنکه این مؤلفه‌ها در پیشرفت تحصیلی نیز مؤثر است و دانش آموزان با مسئولیت‌پذیری و انگیزه بالا در مدرسه به اهداف تعیین‌شده می‌رسند و درنتیجه پیشرفت مناسب تحصیلی خواهند داشت و کمتر سراغ افکار خودناتوان‌ساز خواهند رفت (جعفری و ملایی، ۱۳۹۸). مقیمی فیروزآباد و رضایی (۱۴۰۲) معتقدند آموزش هوش معنوی به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا آن‌ها بتوانند با شرایط تحصیلی سازگار شوند و از توانایی‌های لازم برای حضور مؤثرتر در فرآیند آموزش برخوردار شده و با احساس رضایت مثبت‌تری، در برنامه‌های آینده آموزشی در انتظار موفقیت‌های بیشتری باشند. در پژوهش حاضر، آموزش مهارت‌های هوش معنوی به‌ویژه مهارت‌های خودمختاری، مدیریت استرس و مدیریت شخصی، به دانش‌آموزان کمک کرد تا عواطف و احساسات خود را به‌خوبی شناسایی کرده، آن‌ها را به‌دقت مورد ارزیابی قرار دهند، افکار منطقی و غیرمنطقی مرتبط با آن‌ها را دریابند و دریابند که رعایت اصول اخلاقی، در هدایت عواطف مثبت و منفی مؤثر است و از این طریق توانستند زمینه کاهش افکار خودناتوان‌ساز در تحصیل را فراهم کنند. رحمانی دریاسری و همکاران (۱۳۹۹) نیز از زاویه‌ای دیگر به این موضوع پرداختند و نشان دادند افراد دارای هوش معنوی بالا از توانایی، استعداد، انگیزه، نقاط قوت و ضعف و علایق درونی خویش اطلاع کافی داشته و آرزوهایشان را با آن همسان می‌کنند؛ بنابراین قادرند، تصمیمات درستی در مراحل متفاوت زندگی ازجمله تحصیل اتخاذ نمایند که باعث استفاده به‌جا از قوا و قابلیت‌ها شده و درنتیجه عملکرد تحصیلی این افراد با نتایج بهتری همراه می‌شود.

یافته‌های پژوهش نشان دادند آموزش تنظیم شناختی هیجان بر خودناتوان سازی تحصیلی نوجوانان دختر، اثربخش بوده است. این یافته پژوهش با نتایج تحقیقات دی نیو و همکاران (۲۰۲۳)، ملک و پروین (۲۰۲۳)، دهقانی و حکمتیان فرد (۱۳۹۹)، قدم‌پور و همکاران (۱۳۹۷) و لو[2] و همکاران (۲۰۱۶)، همسو بود. به باور کلاپ[3] (۲۰۱۶)، راهبردهای سازگار و ناسازگار تنظیم هیجانی، خودنظم‌دهی و در کل تنظیم شناختی هیجانات در پیش‌بینی پیامدهای تحصیلی دانش آموزان نقش تعیین‌کننده‌ای دارند. دانش‌آموزانی که تنظیم هیجانات خود را به‌خوبی انجام می‌دهند در مدرسه از موفقیت تحصیلی بالاتری برخوردار هستند و به‌تبع آن توانایی‌های خود را بیش برآورد می‌کنند و می‌توان گفت که استفاده از راهبردهای سازگار تنظیم هیجانی مانند نظم دهی هیجانی به موفقیت تحصیلی دانش آموزان کمک می‌کند و باعث کاهش سطح خودناتوان سازی تحصیلی در آن‌ها می‌شود (دهقانی و حکمتیان‌فرد، ۱۳۹۹). دانش‌آموزانی که خودتنظیم هستند و مهارت‌های تنظیم شناختی هیجان مانند آگاهی و پذیرش هیجانات مثبت را آموخته و در مواقع ضروری، به‌درستی از آن استفاده می‌کنند، معمولاً درزمینه تحصیلی توانایی‌های خود را بالاتر از سایر همکلاسی‌هایشان برآورد می‌کنند و همین عامل باعث ایجاد حس برتری برای کسب موفقیت‌های بیشتر در آن‌ها می‌شود؛ به‌طوری‌که همین احساس برتری باعث کاهش خودناتوان‌سازی آن‌ها می‌شود (لو و همکاران، ۲۰۱۶). دانش‌آموزانی که از راهبردهای تنظیم شناختی هیجان سازگاری چون پذیرش، توجه مجدد، توسعه چشم‌انداز و تمرکز مجد مثبت استفاده می‌کنند، میزان خودناتوان‌سازی پایینی را تجربه می‌کنند، از سوی دیگر دانش‌آموزانی که نمرات بالایی در راهبردهای خودتنظیمی

1 Turi
2 Luo
3 Klapp

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-23]

هیجانی ناسازگار، مثل مقصر دانستن خود، افکار نشخوارکننده و یا مقصر دانستن دیگران دارند، دارای نمرات بیشتری در خودناتوان‌سازی هستند (قدم‌پور و همکاران، ۱۳۹۷). دانش‌آموزانی که دچار مشکل در تنظیم هیجان هستند به دلیل مشکلات جسمانی و روانی ناشی از این اختلال ممکن است از وجود هیجانات مثبت و منفی خویش آگاهی نداشته باشند و هنگام قرار گرفتن در موقعیت‌های مختلف از جمله تحصیل نتوانند به‌خوبی از هیجانات خود استفاده کنند و رفتارهای ناتوان‌ساز را بروز دهند؛ اما آموزش تنظیم هیجان به آنان باعث شد که از وجود هیجانات منفی و تأثیر منفی آن‌ها بر خویش آگاهی پیدا کرده و با باز ارزیابی هیجانات در موقعیت‌های مختلف نسبت به سالم نگه‌داشتن زندگی هیجانی خویش تلاش کنند و از این طریق میزان مشکلات جسمانی، روانی و خودناتوان‌سازی و دل‌زدگی تحصیلی خویش را کاهش دهند (نیک‌اندام‌کرمانشاهی و همکاران، ۱۴۰۰).

مجموعاً نتایج پژوهش ضمن تبیین اثربخشی آموزش تنظیم شناختی هیجان و هوش معنوی بر خودناتوان‌سازی تحصیلی حاکی از تأثیر بیشتر آموزش هوش معنوی نسبت به آموزش تنظیم شناختی هیجان بر خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان دارد. بررسی‌ها نشان داد پژوهش همسو و ناهمسوی متمرکز باهدف پژوهش حاضر یافت نشد؛ اما این یافته پژوهش به‌طور غیرمستقیم با نتایج پژوهش‌های کریمی و نیک منش (۱۴۰۲) و بیگدلو و همکاران (۱۴۰۲) همسویی دارد. این یافته مبین آن است که آموزش مهارت‌های هوش معنوی به‌ویژه آموزش جرأت ورزی، روش‌های مدیریت خشم و استرس، روابط میان فردی مثبت، خودمختاری که تأثیر مهم آن در طول جلسات مداخله توسط نوجوانان نیز بیان شد، توانست ضمن القای روحیه مشارکت بیشتر در جریان فرآیندهای آموزشی و یادگیری، زمینه بروز رفتارهای خودناتوان‌ساز را در دانش‌آموزان ایجاد کند. همچنین از مهم‌ترین مهارت‌های اثربخش مبتنی بر مداخله تنظیم شناختی هیجان می‌توان به آموزش تجربه ذهنی هیجانات منفی (اضطراب، غمگینی، خشم و نفرت) اشاره کرد که به اذعان نوجوانان گروه مداخله توانست آنان را در مدیریت هیجانات حین آزمون‌ها و پاسخ‌دهی سرکلاس یاری دهد. بااین‌حال، طبق یافته‌های پژوهش چنانچه دانش‌آموزان، دارای سطح هوش معنوی افزون‌تری باشند، به‌تبع آن معنایی که به خود و جهان اطرافشان می‌دهند توأم بااحساس ارزشمندی و هدفمندی است؛ بنابراین هرچه دانش‌آموزان در زندگی خود در انجام کارها معنویت در نظر داشته باشند می‌توانند موجبات کاهش هیجان‌های منفی خود و پیامدهای ناشی از آن ازجمله رفتارهای خودناتوان‌ساز را فراهم کنند.

از محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به استفاده از ابزار خودگزارش‌دهی، عدم در نظر گرفتن جمعیت پسران، روش نمونه‌گیری در دسترس، عدم درنظرگرفتن دوره پیگیری و همه‌گیری کووید-۱۹ و در نتیجه دشواری برگزاری جلسات حضوری آموزشی مبتنی بر مداخلات آموزش هوش معنوی و تنظیم شناختی هیجان اشاره کرد. پیشنهاد می‌شود تا در تحقیقات آتی، ضمن در نظر گرفتن گروه پیگیری، گروه نوجوانان پسر نیز در نظر گرفته شوند و مقایسه‌ای میان دو جنسیت نیز صورت گیرد. هم‌چنین نتایج پژوهش ضمن ایجاد زمینه برای انجام تحقیقات گسترده‌تر درزمینه تعیین اثربخشی مداخلات مذکور بر روی سایر متغیرها و سازه‌های تحصیلی، این مهم را متوجه روان‌شناسان و مشاوران مدارس می‌کند تا در راستای کاهش افکار خودناتوان‌ساز تحصیلی از مداخلات فوق به‌ویژه مداخله مبتنی بر آموزش هوش معنوی بهره گیرند.

منابع

ابوطالبی، ح.، یزدچی، ن.، اسمخانی اکبری نژاد، ه. (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش تنظیم شناختی هیجان بر بهزیستی روان‌شناختی و تنظیم شناختی هیجان مردان معتاد شهر اصفهان. *سلامت جامعه*، *۱۶*(۱)، ۲۳-۳۳. https://doi.org/10.22123/chj.2022.277960.1700

امجدیان، ف.، بهرامی، م. (۱۴۰۱). رابطه خودناتوان سازی با عملکرد تحصیلی دانش آموزان: نقش میانجی اهمال کاری در دانش آموزان دورهٔ دوم متوسطه شهر کرمانشاه. *تعلیم و تربیت*، *۳۸*(۴)، ۸۷-۱۰۶. http://dorl.net/dor/20.1001.1.10174133.1401.38.4.5.9

بهرامی، ف.، امیری، م. (۱۳۹۹). نقش کیفیت محیط آموزشی در خودناتوان‌سازی تحصیلی با میانجی-گری تعلل‌ورزی تحصیلی و خوش‌بینی تحصیلی. *مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۷(۳۹)، ۵۲-۲۳. https://doi.org/10.22111/jeps.2020.5693

بیگدلو، .، مویدفر، ه.، نظری، ف. (۱۴۰۲). مدل یابی خودناتوان سازی براساس دلبستگی به مدرسه بامیانجی گری تنظیم هیجان و سبک زندگی دینی معنوی دردانش اموزان پسر سطح متوسط شهرستان خدابنده. *قرآن و طب*، *۸*(۱)، ۲۲۲-۲۳۳. http://quranmed.com/article-1-902-fa.html

جعفری، س.، ملایی، ز. (۱۳۹۸). نقش واسطه‌ای راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در ارتباط بین هوش معنوی و پیشرفت تحصیلی. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، *۱۹*(۴۶)، ۴۲۴-۴۳۲. http://ijme.mui.ac.ir/article-1-4908-fa.html

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-23]

جوادپور، م.، رضایی، آ.، جاویدی، ح.، خیر، م. (۱۴۰۱). تأثیر آموزش تنظیم شناختی هیجان بر تکانشگری و روابط با همسالان در دانش آموزان مقطع متوسطه: یک مطالعه راهنما. *سلامت اجتماعی*، ۹(۲)، ۹۴-۱۰۱.https://doi.org/10.22037/ch.v9i2.31554

حسینیان، س.، نوری پور لیاولی، ر.، عباسی، ن.، قنبری، ن.، افروز، غ.، ایلانلو، ح. (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش گروهی مبتنی بر رویکرد راه‌حل محور بر سازگاری و سلامت روان نوجوانان بزهکار. *مطالعات روان‌شناختی*، *۱۸*(۲)، ۷-۲۰.https://doi.org/10.22051/psy.2022.37915.2525

دریازاده، س.، یاوری، م.، تقوی اردکانی، ع.، خیرخواه، د.، شریف، م.، ازادچهر، م.، باقری، ر. (۱۴۰۰). بررسی ارتباط هوش معنوی باعملکردتحصیلی کارآموزان پزشکی بیمارستان شهیدبهشتی کاشان. *افق توسعه آموزش علوم پزشکی*، *۱۲*(۱)، ۳۳-۲۵. https://doi.org/10.22038/hmed.2020.49919.1048

دهقانی، ی.، حکمتیان فرد، ص. (۱۳۹۹). بررسی نقش خوش بینی تحصیلی، باورهای فراشن اختی و تنظیم شناختی هیجان در پیش بینی خودناتوان سازی دانش آموزان با اختلال یادگیری ویژه. *روانشناسی افراد استثنایی*، ۱۰(۳۷)، ۱۳۵-۱۵۹. https://doi.org/10.22054/jpe.2020.50285.2112

رسولی، س.، احمدیان، ح.، جدیدی، ه.، اکبری، م. (۱۴۰۱). رابطه راهبردهای خودتنظیمی و اهداف پیشرفت با درگیری تحصیلی و میانجیگری خودناتوان سازی و کمال گرایی. *راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، *۱۵*(۴)، ۳۷۶-۳۸۸.http://edcbmj.ir/article-1-2182-fa.html

زمانی نوکاآبادی، ع.، عبدی، ف. (۱۴۰۲). تاثیر آموزش هوش معنوی بر رشد هوش معنوی و پرخاشگری مربیان زن والیبال. *مطالعات راهبردی جامعه شناختی در ورزش*، ۳(۲)، ۱۸۳-۱۹۷.https://doi.org/10.30486/4s.2022.1960123.1045

سبزی چی، س.، پیرانی، ذ.، زنگنه مطلق، ف. (۱۴۰۱). تدوین مدل ساختاری بهزیستی ذهنی بر اساس سرزندگی تحصیلی و خودناتوان سازی تحصیلی با میانجیگری ادراک نوجوان از شیوه های تربیتی والدین. *علمی روشها و مدلهای روانشناختی*، *۱۳*(۴۹)، ۵۵-۷۰. https://jpmm.marvdasht.iau.ir/article_5727.html

سعیدی‌فر، م.، سعیدی‌فر ع. (۱۴۰۱). بررسی نقش سبک‌های فرزندپروری در پیش‌بینی سلامت روان دانش‌آموزان با میانجی‌گری هوش معنوی. *فصلنامه ایده های نوین روانشناسی*، *۱۵*(۱۹)، ۱۷-۱.http://jnip.ir/article-1-849-fa.html

سیدصالحی، م.، دلاور، ع. (۱۳۹۴). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس خودناتوان‌سازی. *اندازه گیری تربیتی*، ۵(۲۰)، ۹۷-۱۱۷. https://doi.org/10.22054/jem.2015.1789

عراقیان مجرد، ف.، پوربرار، ف.، مرزبند، ر.، یعقوبی، ط. (۱۴۰۱). مروری بر هوش معنوی و عوامل تاثیرپذیر از آن، در ارائه دهندگان خدمات سلامت. *تعالی بالینی*، *۱۲*(۲)، ۲۸-۱۴.http://ce.mazums.ac.ir/article-1-723-fa.html

علیمردانی، س.، نریمانی، م.، میکاییلی، ن.، بشرپور، س. (۱۳۹۶). تأثیر دو روش آموزش تنظیم هیجان مبتنی بر فرآیند گراس و رفتاردرمانی دیالکتیک بر علائم مشکلات هیجانی. *مجله تحقیقات علوم پزشکی زاهدان*، ۱۴(۲)، ۴۹-۵۵.https://www.sid.ir/paper/84476/fa

قدم پور، ع.، یوسف وند، م.، رجبی، ه. (۱۳۹۷). نقش خوش‌بینی‌تحصیلی، باورهای فراشناختی، تنظیم شناختی هیجان در پیش‌بینی خودناتوان‌سازی تحصیلی. *مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۵(۳۰)، ۲۰۷-۲۴۰.https://doi.org/10.22111/jeps.2018.3621

کاشانی، م.، عسگری، پ.، درتاج، ف.، احتشام زاده، پ.، افتخار، ز. (۱۳۹۹). تأثیر آموزش تنظیم شناختی هیجان بر نشانه‌های خشم کودکان پسر با اختلال نارسایی توجه/ فزون کنشی. *سلامت روان کودک*، ۷(۳)، ۳۱۴-۳۲۵.http://dx.doi.org/10.52547/jcmh.7.3.25

کریمی، ف.، نیک منش، ز. (۱۴۰۲). نقش هوش معنوی و تنظیم هیجان بر تاب‌آوری دانش آموزان. *مجله مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۲۰(۵۱)، ۱۱۷-۱۰۵.https://doi.org/10.22111/jeps.2023.13057.2817

مقیمی فیروزآباد، م.، رضایی، ن. (۱۴۰۲). اثربخشی آموزش مهارت‌های هوش معنوی بر کاهش فرسودگی و خودتنظیمی تحصیلی در دانش آموزان دختر ابتدایی شرکت کننده در مسابقات قرآن و عترت. *قرآن و طب*، *۸*(۱)، ۶۱-۶۷. http://quranmed.com/article-1-777-fa.html

منصوری، ب.، حسینی فر، ج. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش هوش معنوی بر سازگاری اجتماعی، ناگویی خلقی و خودشناسی انسجامی در دانش‌آموزان طلاق. *روان شناسی مدرسه و آموزشگاه*، ۹(۳)، ۲۳۴-۲۵۸.https://jsp.uma.ac.ir/article_1074.html

موتابی، س.، علیزاده اصلی، ا. (۱۴۰۱). نقش واسطه گری چشم انداز زمان در رابطه بین آگاهی فراشناختی وخود ناتوان سازی تحصیلی. *سبک زندگی اسلامی با محوریت سلامت*. ۶(۴)، ۶۸۶-۶۹۱.http://islamiclifej.com/article-1-1863-fa.html

مولائی مقبلی، ا.، کاظمی، ی.، داورپناه، ا. (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش مهارت حل مسئله با رویکرد قصه گویی بر خودناتوان سازی تحصیلی دانش آموزان. *مطالعات روانشناسی تربیتی*، *۱۹*(۴۸)، ۱۶۸-۱۵۲.https://doi.org/10.22111/jeps.2022.7311

نظام‌زاده، ب.، طیبی، ص.، مالکی رستم آبادی، م.، اکبری، ح.، نامجو، ف. (۱۳۹۹). پیش بینی گرایش به رفتارهای پرخطر براساس درماندگی روانشناختی و تحمل پریشانی در نوجوانان بزهکار. *مطالعات روانشناختی نوجوان و جوان*، *۱*(۱)، ۲۴۳-۲۵۳. http://dx.doi.org/10.52547/jspnay.2.1.12

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-23]

نیک اندام کرمانشاهی، ح.، صفائی راد، ا.، عرفانی، ن.، یاراحمدی، ی. (۱۴۰۰). نقش کمال گرایی منفی، دشواری تنظیم هیجانی و خودناتوان سازی در پیش بینی دلزدگی تحصیلی دانش آموزان پسرمتوسطه دوره دوم. *روان شناسی مدرسه و آموزشگاه*، ۱۰(۲)، ۱۵۵-۱۸۰. https://jsp.uma.ac.ir/article_1184.html

Anwar, M. A., Gani, A. M. O., & Rahman, M. S. (2020). Effects of spiritual intelligence from Islamic perspective on emotional intelligence. *Journal of Islamic Accounting and Business Research*, *11*(1), 216-232. https://doi.org/10.1108/JIABR-10-2016-0123

Azeem, K., & Zubair, A. (2021). Role of Academic Self-Handicapping and Self-Regulated Learning Strategies in Mastery Goal Orientation among Adolescents. *FWU Journal of Social Sciences*, *15*(2), 152-172. http://doi.org/10.51709/19951272/Summer-2/9

Brouwer, R. M., Schutte, J., Janssen, R., Boomsma, D. I., Hulshoff Pol, H. E., & Schnack, H. G. (2021). The speed of development of adolescent brain age depends on sex and is genetically determined. Cerebral Cortex, *31*(2), 1296 -1306. https://doi.org/10.1093/cercor/bhaa296

Cassady, J. C., Helsper, A., & Quagliano, Q. (2024). The Collective Influence of Intolerance of Uncertainty, Cognitive Test Anxiety, and Academic Self-Handicapping on Learner Outcomes: Evidence for a Process Model. *Behavioral Sciences*, *14*(2), 96-103. https://doi.org/10.3390/bs14020096

De Neve, D., Bronstein, M. V., Leroy, A., Truyts, A., & Everaert, J. (2023). Emotion regulation in the classroom: A network approach to model relations among emotion regulation difficulties, engagement to learn, and relationships with peers and teachers. *Journal of Youth and Adolescence*, *52*(2), 273-286. https://doi.org/10.1007/s10964-022-01678-2

Director, R. R. (2023). SPIRITUAL INTELLIGENCE AND ACADEMIC PERFORMANCE OF STUDENTS: A REVIEW OF LITERATURE. *The Online Journal of Distance Education and e-Learning*, *11*(2), 1643-1647. https://www.tojdel.net/journals/tojdel/articles/v11i02/v11i02-79

Gratz, K.L., Gunderson, J.G. (2006). Preliminary data on an acceptance-based emotion regulation group intervention for deliberate self-harm among women with borderline personality disorder. *Behav Ther*, *37*(1), 25-35. https://doi.org/10.1016/j.beth.2005.03.002

Inomovna, K. N. (2023). Practical Study of the psychological Characteristics of adolescents with deviant behavior. *Galaxy Int. Interdisciplinary Research Journal*, *11*(4), 341-344. https://doi.org/giirj.com/index.php/giirj/article/view/5177

Klapp, A. (2016). The importance of self-regulation and negative emotions for predicting educational outcomes and selfhandicapping–Evidence from 13-year-olds in Swedish compulsory and upper secondary school. *Learning and Individual Differences*, *52*(8), 29-38. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.10.013

Luo, W., Ng, P. T., Lee, K., & Aye, K. M. (2016). Self-efficacy, value, and emotion as mediators between parenting practice and homework behavior: A control-value theory perspective. *Learning and Individual Differences*, 50(15), 275-282. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.07.017

Malik, S., & Perveen, A. (2023). Mindfulness and anxiety among university students: Moderating role of cognitive emotion regulation. *Current Psychology*, *42*(7), 5621-5628. https://doi.org/10.1007/s12144-021-01906-1

Mohamed, R. M. A., Shaheen, P., & Saber, H. (2023). Self-handicapping and its relationship to both self-efficacy and the locus of control among adolescents at the secondary stage. *Educational Research and Innovation Journal*, *3*(10), 87-117. https://dx.doi.org/10.21608/erji.2023.293620

Moradi Siah Afshadi, M., Amiri, S., & Talebi, H. (2023). Examining the structural equation modeling between intrinsic-motivation, emotion regulation and AHDH: the mediating role of problem-solving, time-management, and behavioral-inhibition. *Current psychology*, *43*, 1-15. https://doi.org/10.1007/s12144-023-04289-7

Robinson, D., Suhr, J., Buelow, M., & Beasley, C. (2023). Factors related to academic self-handicapping in Black students attending a predominantly White University. *Social Psychology of Education*, *2023*, 1-18. https://doi.org/10.1007/s11218-023-09798-8

Sadek, A., Mohamed Soliman, S., & Shawkat, A. (2023). The effect of developing spiritual intelligence on improving the self-efficacy of middle school students. *Buhūth*, *3*(2), 109-158. https://doi.org/10.21608/buhuth.2023.194705.1464

Schultz, M., Meged-Book, T., Mashiach, T., & Bar-Sela, G. (2017). Distinguishing between spiritual distress, general distress, spiritual well-being, and spiritual pain among cancer patients during oncology treatment. *Journal of Pain and Symptom Management*, *54*(1), 66-73. https://doi.org/10.1016/j.jpainsymman.2017.03.018

Schwinger, M., Trautner, M., Pütz, N., Fabianek, S., Lemmer, G., Lauermann, F., & Wirthwein, L. (2022). Why do students use strategies that hurt their chances of academic success? A meta-analysis of antecedents of academic self-handicapping. *Journal of Educational Psychology*, *114*(3), 576-583. http://dx.doi.org/10.1037/edu0000706

Tabarsa, G. (2015). the Relationship between Dimensions of Spiritual Intelligence and Reducing Job Burnout. *Organizational Resources Management Researchs*, *4*(4), 109-135. http://dorl.net/dor/20.1001.1.22286977.1393.4.4.3.3

Török, L., Szabó, Z. P., & Orosz, G. (2022). Promoting a growth mindset decreases behavioral self-handicapping among students who are on the fixed side of the mindset continuum. *Scientific Reports*, *12*(1), 7454-7451. https://doi.org/10.1038/s41598-022-11547-4

Turi, J. A., Rani, A. A., Abidin, I., Mahmud, F., & Al Adresi, A. (2020). Correlating spiritual and emotional intelligence with academic performance among Pakistani students. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, *9*(2), 278-284. http://doi.org/10.11591/ijere.v9i2.20476

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-23]