

## مقایسه اثربخشی آموزش هوش معنوی و تنظیم شناختی هیجان بر خودناتوان سازی تحصیلی دانش آموزان نوجوان

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

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](mailto:Ghanifar@iaubir.ac.ir)

Dr. Qasem Ahi

Assistant Professor, Department of Psychology, Birjand Branch, Islamic Azad University, Birjand, Iran.

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.

### 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.

### چکیده

هدف از پژوهش حاضر مقایسه اثربخشی آموزش هوش معنوی و تنظیم شناختی هیجان بر خودناتوان سازی تحصیلی دانش آموزان نوجوان بود. روش پژوهش نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون-پس آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش آموزان 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 ۹۰ دقیقه‌ای تنظیم شدند دریافت کردند. برای جمع‌آوری داده‌ها از مقیاس خودناتوان سازی تحصیلی جونز و رودوالد (۱۹۸۲، SHS) استفاده شد. داده‌ها به وسیله تحلیل کوواریانس چندمتغیری تجزیه و تحلیل شدند. یافته‌ها نشان داد که با کنترل اثر پیش آزمون، بین میانگین پس آزمون خودناتوان سازی تحصیلی در سه گروه تفاوت معنی‌داری در سطح ۰/۰۵ وجود داشت. علاوه بر این بین میانگین دو گروه آزمایش در خودناتوان سازی تحصیلی، تفاوت معنی‌داری در سطح ۰/۰۵ وجود داشت. از یافته‌های فوق می‌توان نتیجه گرفت که برای کاهش خودناتوان سازی تحصیلی استفاده از آموزش هوش معنوی، از اثربخشی بیشتری برخوردار است.

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

## مقدمه

دوران نوجوانی از دوره‌های پراهمیت فرآیند رشد روانی، جسمانی و اجتماعی آدمی محسوب می‌شود (بروار<sup>۱</sup> 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 درعین حال مشکل‌سازترین دوران زندگی هم برای نوجوانان و هم برای والدین، معلمان و مدارس است (اینوموونا<sup>۲</sup>، ۲۰۲۳). همچنین در دوره نوجوانی، رقابت‌های تحصیلی فرد را به سمت معیارهایی می‌کشاند که ممکن است از سطح توانایی او بیشتر باشد، در نتیجه 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 (راینسسون<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۲۳). خود ناتوان سازی تحصیلی<sup>۴</sup> واژه‌ای است که به این شرایط اطلاق می‌شود (مولائی مقبلی و همکاران، ۱۴۰۱).

خود ناتوان سازی 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). خودناتوان سازی از نظر برگلاس و جونز<sup>۵</sup> که نظریه پردازان این حوزه هستند، شامل هر عمل یا زمینه‌ای است که به فرد امکان می‌دهد تا شکست را به عوامل بیرونی، به عنوان یک بهانه و موفقیت را به عوامل درونی به منظور 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 بیش از حد، فقدان تلاش و در نظر نگرفتن زمان برای تمرین است (رسولی و همکاران، ۱۴۰۱). به عقیده توروک<sup>۶</sup> 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 اهمال کاری تحصیلی و کاهش عملکرد تحصیلی (کاسدی<sup>۷</sup> و همکاران، ۲۰۲۴)، کاهش خودکارآمدی نوجوانان (محمد<sup>۸</sup> و همکاران، ۲۰۲۳)، گرایش به رفتارهای نابهنجار و مصرف مواد مخدر و کاهش پیشرفت تحصیلی (شوونگر<sup>۹</sup> و همکاران، ۲۰۲۲) و کاهش خودتنظیمی (عظیم و زیر<sup>۱۰</sup>، ۲۰۲۱) مورد تأیید قرار گرفته است؛ بنابراین با عنایت به عواقب رفتارهای خودناتوان ساز در میان انواع دانش آموزان و به ویژه 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<sup>۱۱</sup> است (زمانی نوکاآبادی و عبدی، ۱۴۰۲). در سال‌های گذشته معنویت به عنوان راهبردهای مؤثر مقابله با آشفتگی‌ها و پریشانی‌ها مورد توجه عده بسیاری از روانشناسان و مشاوران قرار گرفته است (چالتر<sup>۱۲</sup> 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<sup>۱۳</sup> 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، انطباق پذیری، توانایی حل مسئله، مقابله با فشارها، یافتن معنا و هدف در رویدادهای زندگی، حفظ سلامت، آرامش درونی و بیرونی، پویایی و شادابی می‌شود (تابارسا<sup>۱۴</sup>، 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 انجام گرفته تأثیر آموزش هوش معنوی بر بهبود سلامت روان دانش آموزان (سعیدی فر و سعیدی فر، ۲۰۲۳)، بهبود عملکرد تحصیلی (دابیرکتر<sup>۱۵</sup>،

1 Brouwer

2 Inomovna

3 Robinson

4 Academic Self-Handicapping

5 Berglas &amp; Jones

6 Török

7 Cassidy

8 Mohamed

9 Schwinger

10 Azeem &amp; Zubair

11 spiritual intelligence

12 Schultz

13 Anwar

14 Tabarsa

15 Director

۲۰۲۳) و افزایش خودکارآمدی دانش‌آموزان نوجوان که از مرتبط‌ترین متغیرهای مربوط به خودناتوان‌سازی تحصیلی بوده و زمینه کاهش رفتارهای خودناتوان‌ساز را فراهم می‌کنند (سادک<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۲۳)، تأیید شده است.

یکی دیگر از مداخلات متداول جهت بهبود سلامت روان‌شناختی نوجوانان، آموزش تنظیم شناختی هیجان<sup>۲</sup> 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 (جوادیپور و همکاران، ۱۴۰۱). به عقیده علمبردانی 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<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۲۰). پژوهش‌های انجام‌گرفته، حکایت از اثربخشی آموزش تنظیم شناختی هیجان بر کاهش اضطراب و فشار روانی (ملک و پروین<sup>۴</sup>، ۲۰۲۳) و همچنین بسیاری از متغیرهای مرتبط با بهبود عملکرد تحصیلی و کاهش دهنده خودناتوان‌سازی تحصیلی شامل افزایش مشارکت نوجوانان در یادگیری (دی‌نیو<sup>۵</sup> 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 دو جلسه 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 خودناتوان‌سازی تحصیلی جونز و رودوال<sup>۶</sup> (SHS): این مقیاس ابتدا توسط جونز و رودوال<sup>۶</sup> (۱۹۸۲) ساخته شده 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 &amp; Perveen

5 De Neve

6 self-handicapping scale

گزینه‌ای از کاملاً مخالف تا کاملاً موافق (۱ تا ۵) طراحی شده 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، رودوال<sup>۱</sup> در سال ۱۹۹۱ همسانی درونی کل مقیاس را با استفاده از روش آلفای کرونباخ مقدار ۰/۷۹ به دست آورده است (به نقل از بهرامی و امیری، ۱۳۹۹). روزنبرگ در سال ۱۹۶۵ برای ساخت این مقیاس، آن را روی ۵۰۲۴ دانش آموز دبیرستانی در ایالت نیویورک اجرا کرد و ضرایب پایایی آن را به روش آلفای کرونباخ و روایی همگرا به ترتیب، 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 هیئت علمی 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<sup>۲</sup> (SIT):** در جدول ۱، خلاصه‌ای از محتوای جلسات آموزش هوش معنوی (منصوری و حسینی، ۱۳۹۹) آمده است. لازم به ذکر است این آموزش در ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای و هر هفته یک جلسه به مدت دو ماه با حضور در مدرسه انجام شد.

جدول ۱. 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 خودالقای، 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 تسلط 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<sup>۳</sup> (CERT):** در جدول ۲، خلاصه‌ای از آموزش تنظیم شناختی هیجان که توسط گراتز و گاندرسون<sup>۴</sup> (۲۰۰۶) تدوین شده، ارائه گردیده است. این مداخله نیز در ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای و هر هفته یک جلسه به مدت دو ماه با حضور در مدرسه انجام شد.

جدول ۲. 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 صورت تجسم ذهنی (به عنوان مثال تجسم یک صحنه شادی‌آفرین)، تکلیف خانگی نوشتن هیجانات مثبت عمده. |

1 Rudwalt

2 Spiritual intelligence training

3 Cognitive Emotion Regulation Training

4 Gratz & Gunderson

- 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 صورت تجسم ذهنی (به عنوان مثال 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 صورت 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.

## یافته‌ها

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، ۱۵/۴۴ و 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. به منظور آشنایی بیشتر با ماهیت متغیرهای پژوهش، قبل از تحلیل داده‌ها به توصیف آن‌ها پرداخته می‌شود.

جدول ۳. شاخص‌های توصیفی نمرات خودناتوان‌سازی تحصیلی در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون

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

داده‌های جدول ۳ نشان می‌دهند، مؤلفه‌های خودناتوان‌سازی تحصیلی (خلق منفی، عذرتراشی، تلاش) در هر دو گروه آزمایشی در پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون تغییر پیدا کرده و کاهش داشته است. در خصوص اطلاعات پیش‌فرض آماره باید گفت نتایج آزمون شاپیرو ویلک نشان داد که سطح معناداری برای کلیه متغیرهای خودناتوان‌سازی تحصیلی، بزرگ‌تر از  $\alpha = 0/05$  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  $\alpha = 0/05$  معنادار نیست و فرض صفر تأیید می‌شود. در نتیجه می‌توان گفت در متغیرهای خلق منفی ( $F=0/124$ )، عذرتراشی ( $F=1/038$ ) و تلاش ( $F=0/320$ ) بین نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون یکسانی واریانس‌ها مشاهده می‌شود. بنابراین مفروضه 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-کواریانس نشان داد با توجه به اینکه سطح معنی‌داری آزمون ( $p=0/059$ ) از  $0/01$  بیشتر شده است، فرض برابری ماتریس واریانس-کواریانس در سطح

مقایسه اثربخشی آموزش هوش معنوی و تنظیم شناختی هیجان بر خودناتوان سازی تحصیلی دانش آموزان نوجوان  
Comparing the effectiveness of teaching spiritual intelligence and cognitive regulation of emotion on Academic ...

خطای ۰/۰۱ پذیرفته می شود. بنابراین می توان نتیجه گرفت که این پیش فرض جهت انجام آزمون تحلیل کواریانس رعایت شده است. در جدول ۴، نتایج تحلیل کواریانس چند متغیری ارائه شده است.

جدول ۴. نتایج تحلیل کواریانس چند متغیری نمرات پس آزمون مؤلفه های خودناتوان سازی تحصیلی

| آزمون                    | مقدار  | آماره F              | درجه آزادی ۱ | درجه آزادی ۲ | سطح معنی داری |
|--------------------------|--------|----------------------|--------------|--------------|---------------|
| آزمون اثر پیلایی         | ۱/۳۳۷  | ۱۴/۶۲۱ <sup>a</sup>  | ۱۶           | ۱۱۶          | ۰/۰۰۱         |
| آزمون لامبدای ویلکز      | ۰/۰۱۷  | ۴۶/۷۴۷ <sup>a</sup>  | ۱۶           | ۱۱۴          | ۰/۰۰۱         |
| آزمون اثر هتلینگ         | ۳۵/۹۰۲ | ۱۲۵/۶۵۷ <sup>a</sup> | ۱۶           | ۱۱۲          | ۰/۰۰۱         |
| آزمون بزرگ ترین ریشه روی | ۳۵/۳۲۸ | ۲۵۶/۱۳۰ <sup>a</sup> | ۸            | ۵۸           | ۰/۰۰۱         |

همان طور که در جدول فوق مشاهده می شود اثر همزمان (چند متغیری) آموزش هوش معنوی و تنظیم شناختی هیجان بر خودناتوان سازی تحصیلی معنی دار است ( $p=0.001 < 0.05$ ). بنابراین بین گروه آزمایش و کنترل حداقل در یکی از متغیرهای وابسته تفاوت معناداری وجود دارد. در جدول زیر اثر آموزش بر تک تک مؤلفه ها (مطالعه بین موردی) مورد بررسی قرار گرفته است.

جدول ۵. نتایج تحلیل کواریانس بین گروهی نمرات پس آزمون مؤلفه های خودناتوان سازی تحصیلی

| منبع تغییر | متغیر     | مجموع مربعات | درجه آزادی | میانگین مربعات | F       | سطح معنی داری |
|------------|-----------|--------------|------------|----------------|---------|---------------|
| پیش آزمون  | خلق منفی  | ۶۳/۲۷        | ۱          | ۶۳/۲۷          | ۲/۶۳    | ۰/۰۰۱         |
|            | عذر تراشی | 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         |
|            | عذر تراشی | 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 مؤلفه های خودناتوان سازی تحصیلی ملاحظه می شود که بین همه متغیرها در گروه آزمایش و کنترل تفاوت معناداری وجود دارد. به عبارت دیگر، آموزش هوش معنوی و تنظیم شناختی هیجان به طور معنی داری تمام مؤلفه های خودناتوان سازی تحصیلی را کاهش داده اند. در جدول ۶ شرح مقایسه تأثیر آموزش هوش معنوی و تنظیم شناختی هیجان بر کاهش خودناتوان سازی تحصیلی ارائه شده است.

جدول ۶. مقایسه تأثیر آموزش هوش معنوی و تنظیم شناختی هیجان بر کاهش خودناتوان سازی تحصیلی

| مؤلفه ها  | آماره ها | نوع آموزش          | میانگین | انحراف معیار | t       | درجه آزادی | سطح معنی داری |
|-----------|----------|--------------------|---------|--------------|---------|------------|---------------|
| خلق منفی  |          | هوش معنوی          | ۲۳/۴۸   | ۳/۱۲         | -۵/۱۰۵  | ۴۸         | ۰/۰۰۱         |
|           |          | تنظیم شناختی هیجان | ۱۸/۸۴   | ۳/۳۰         |         |            |               |
| عذر تراشی |          | 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         |         |            |               |

یافته های جدول ۴، نشان می دهد، در تمامی مؤلفه های مرتبط با خودناتوان سازی تحصیلی، چون t های محاسبه شده در سطح اطمینان ۹۵ درصد ( $\alpha = 0.05$ ) و درجه ی آزادی  $df=48$  از t جدول بحرانی ( $t_p=1.676$ ) بزرگ تر است، بنابراین به احتمال ۹۵ درصد، بین میزان تأثیر

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. به عبارتی دیگر، به کارگیری مداخله مبتنی بر آموزش هوش معنوی سبب کاهش خودناتوان‌سازی و رفتارهای خودناتوان‌سازی تحصیلی در نوجوانان دختر شد. این یافته با نتایج تحقیقات سادک و همکاران (۲۰۲۳)، دایرکتر (۲۰۲۳)، تار۱ و همکاران (۲۰۲۰) دریا زاده 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 دانش‌آموزان انگیزه درونی بالایی نیز در رسیدن به یادگیری عمیق دارند حال آنکه این مؤلفه‌ها در پیشرفت تحصیلی نیز مؤثر است و دانش‌آموزان با مسئولیت‌پذیری و انگیزه بالا در مدرسه به اهداف تعیین شده می‌رسند و در نتیجه 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 از جمله تحصیل اتخاذ نمایند که باعث استفاده به‌جا از قوا و قابلیت‌ها شده و در نتیجه عملکرد تحصیلی این افراد با نتایج بهتری همراه می‌شود.

یافته‌های پژوهش نشان دادند آموزش تنظیم شناختی هیجان بر خودناتوان‌سازی 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 و همکاران (۲۰۱۶)، همسو بود. به باور کلاپ<sup>۳</sup> (۲۰۱۶)، راهبردهای سازگار و ناسازگار تنظیم هیجانی، خودنظم‌دهی و در کل تنظیم شناختی هیجانات در پیش‌بینی پیامدهای تحصیلی دانش‌آموزان نقش تعیین‌کننده‌ای دارند. دانش‌آموزانی که تنظیم هیجانات خود را به‌خوبی انجام می‌دهند در مدرسه از موفقیت تحصیلی بالاتری برخوردار هستند و به تبع آن توانایی‌های خود را بیش برآورد می‌کنند و می‌توان گفت که استفاده از راهبردهای سازگار تنظیم هیجانی مانند نظم دهی هیجانی به موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان کمک می‌کند و باعث کاهش سطح خودناتوان‌سازی تحصیلی در آن‌ها می‌شود (دهقانی و حکمتیان فرد، 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 در زمینه 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

هیجانی ناسازگار، مثل مقصر دانستن خود، افکار نشخوارکننده و یا مقصر دانستن دیگران دارند، دارای نمرات بیشتری در خودناتوان سازی هستند (قدمپور و همکاران، ۱۳۹۷). دانش آموزانی 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 موقعیت های مختلف از جمله تحصیل نتوانند به خوبی از هیجانات خود استفاده کنند و رفتارهای ناتوان ساز را بروز دهند؛ اما آموزش تنظیم هیجان به آنان باعث شد که از وجود هیجانات منفی و تأثیر منفی آن ها بر خویش آگاهی پیدا کرده و با باز ارزیابی هیجانات در موقعیت های مختلف نسبت به سالم نگه داشتن زندگی هیجانی خویش تلاش کنند و از این طریق میزان مشکلات جسمانی، روانی و خودناتوان سازی و دلزدگی تحصیلی خویش را کاهش دهند (نیک اندام کرمانشاهی و همکاران، ۱۴۰۰).

مجموعاً نتایج پژوهش ضمن تبیین اثربخشی آموزش تنظیم شناختی هیجان و هوش معنوی بر خودناتوان سازی تحصیلی حاکی از تأثیر بیشتر آموزش هوش معنوی نسبت به آموزش تنظیم شناختی هیجان بر خودناتوان سازی تحصیلی دانش آموزان دارد. بررسی ها نشان داد پژوهش همسو و ناهمسو متمرکز باهدف پژوهش حاضر یافت نشد؛ اما این یافته پژوهش به طور غیرمستقیم با نتایج پژوهش های کریمی و نیک منش (۱۴۰۲) و بیگدلو و همکاران (۱۴۰۲) همسویی دارد. این یافته مبین آن است که آموزش مهارت های هوش معنوی به ویژه آموزش جرأت ورزی، روش های 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 خودناتوان ساز را در دانش آموزان ایجاد کند. همچنین از مهم ترین مهارت های اثربخش مبتنی بر مداخله تنظیم شناختی هیجان می توان 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 آزمون ها و پاسخ دهی سرکلاس یاری دهد. بااین حال، طبق یافته های پژوهش چنانچه دانش آموزان، دارای سطح هوش معنوی افزون تری باشند، به تبع آن معنایی که به خود و جهان اطرافشان می دهند توأم با احساس ارزشمندی و هدفمندی است؛ بنابراین هرچه دانش آموزان در زندگی خود در انجام کارها معنویت در نظر داشته باشند می توانند موجبات کاهش هیجان های منفی خود و پیامدهای ناشی از آن از جمله رفتارهای خودناتوان ساز را فراهم کنند.

از محدودیت های پژوهش حاضر می توان به استفاده از ابزار خودگزارش دهی، عدم در نظر گرفتن جمعیت پسران، روش نمونه گیری در دسترس، عدم در نظر گرفتن دوره پیگیری و همه گیری کووید-۱۹ و در نتیجه دشواری برگزاری جلسات حضوری آموزشی مبتنی بر مداخلات آموزش هوش معنوی و تنظیم شناختی هیجان اشاره کرد. پیشنهاد می شود تا در تحقیقات آتی، ضمن در نظر گرفتن گروه پیگیری، گروه نوجوانان پسر نیز در نظر گرفته شوند و مقایسه ای میان دو جنسیت نیز صورت گیرد. هم چنین نتایج پژوهش ضمن ایجاد زمینه برای انجام تحقیقات گسترده تر در زمینه تعیین اثربخشی مداخلات مذکور بر روی سایر متغیرها و سازه های تحصیلی، این مهم را متوجه روان شناسان و مشاوران مدارس می کند تا در راستای کاهش افکار خودناتوان ساز تحصیلی از مداخلات فوق به ویژه 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 روان شناختی 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 دوره 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 خودناتوان سازی تحصیلی با میانجی-گری تعلل ورزی تحصیلی و خوش بینی 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 در دانش آموزان پسر سطح متوسط شهرستان خدابنده. قرآن و طب، ۱۸(۱)، ۲۲۲-۲۳۳. <http://quranmed.com/article-1-902-fa.html>
- جعفری، س.، ملایی، ز. (۱۳۹۸). نقش واسطه ای 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>

- جوادپور، م.، رضایی، آ.، جاویدی، ح.، خیر، م. (۱۴۰۱). تأثیر آموزش تنظیم شناختی هیجان بر تکانشگری و روابط با همسالان در دانش‌آموزان 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.، یآوری، م.، تقوی اردکانی، ع.، خیرخواه، د.، شریف، م.، ازادچهر، م.، باقری، ر. (۱۴۰۰). بررسی ارتباط هوش معنوی با عملکرد تحصیلی کارآموزان پزشکی بیمارستان شهیدبهشتی کاشان. *افتق 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 فراشناختی و تنظیم شناختی هیجان در پیش بینی خودناتوان سازی دانش‌آموزان 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 نوکآبادی، ع.، عبدی، ف. (۱۴۰۲). تأثیر 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](https://jpmm.marvdasht.iau.ir/article_5727.html)
- سعیدی فر، م.، سعیدی فر، ع. (۱۴۰۱). بررسی نقش سبک‌های فرزندپروری در پیش‌بینی سلامت روان دانش‌آموزان با میانجی‌گری هوش معنوی. *فصلنامه ایده‌های نوین روانشناسی*، ۱۵(۱۹)، ۱۷-۱. <http://jnip.ir/article-1-849-fa.html>
- سیدصالحی، م.، دلاور، ع. (۱۳۹۴). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس خودناتوان‌سازی. *اندازه‌گیری 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 تأثیرپذیر 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 خوش‌بینی تحصیلی، 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 نارسیای توجه/فزون‌کنشی. *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 دانش‌آموزان. *مجله مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۲۰(۵۱)، ۱۱۷-۱۰۵. <https://doi.org/10.22111/jeps.2023.13057.2817>
- مقیم فیروزآباد، م.، رضایی، ن. (۱۴۰۲). اثربخشی آموزش مهارت‌های هوش معنوی بر کاهش فرسودگی و خودتنظیمی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر ابتدایی شرکت‌کننده در مسابقات قرآن و عترت. *قرآن و طب*، ۱۸(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. *روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه*، ۹(۳)، ۲۳۴-۲۵۸. [https://jsp.uma.ac.ir/article\\_1074.html](https://jsp.uma.ac.ir/article_1074.html)
- موتابی، س.، علیزاده اصلی، ا. (۱۴۰۱). نقش واسطه‌گری چشم‌انداز زمان در رابطه بین آگاهی فراشناختی و خودناتوان‌سازی 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 قصه‌گویی بر خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان. *مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۹(۴۸)، ۱۶۸-۱۵۲. <https://doi.org/10.22111/jeps.2022.7311>
- نظام‌زاده، ب.، طیبی، ص.، مالکی رستم‌آبادی، م.، اکبری، ح.، نامجو، ف. (۱۳۹۹). پیش‌بینی گرایش به رفتارهای پرخطر براساس درماندگی روانشناختی و تحمل‌پریشانی در نوجوانان بزه‌کار. *مطالعات روانشناختی نوجوان و جوان*، ۱(۱)، ۲۴۳-۲۵۳. <http://dx.doi.org/10.52547/jspnay.2.1.12>

نیک اندام کرمانشاهی، ح.، صفائی راد، ا.، عرفانی، ن.، یاراحمدی، ی. (۱۴۰۰). نقش کمال گرایی منفی، دشواری تنظیم هیجانی و خودناتوان‌سازی در پیش بینی دلزدگی تحصیلی دانش‌آموزان پسرمتوسطه دوره دوم. *روان شناسی مدرسه و آموزشگاه*، ۱۰(۲)، ۱۵۵-۱۸۰.

[https://jsp.uma.ac.ir/article\\_1184.html](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., Truys, 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 ADHD: 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., Mashlach, 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>