New Educational Approaches
E-ISSN: 2423-6780
Vol. 21, Issue 2, No.44, 2027, P: 101- 122
Received: 24/04/2026 Accepted: 26/08/2026

New Educational Approaches

Research Article

Examining the Effectiveness of Spiritual Intelligence Training on Academic Resilience among Female Lower Secondary School Students

Faeze Etemadi: MA in Educational Psychology, Educational Sciences Department, Literature & Human Sciences Faculty, University of Qom, Qom, Iran
etemadi.faeze@ut.ac.ir

Reza Jafari Harandi*: Professor in Educational Sciences Department, Literature & Human Sciences Faculty, University of Qom, Qom, Iran

rjafarih@gmail.com

Zohreh Datli Beigi: MA in Educational Psychology, Educational Sciences Department, Literature & Human Sciences Faculty, University of Qom, Qom, Iran
zohrehdatli@gimal.com

Abstract

This study aimed to determine the effectiveness of spiritual intelligence training on the academic resilience of lower secondary school students. The research employed a quasi-experimental method with a pretest–posttest control group design. The statistical population consisted of all female lower secondary school students in Qom. Using a multistage cluster random sampling method, 60 students were selected and randomly assigned to experimental and control groups. Data were collected using Samuels' (2004) Academic Resilience Questionnaire. The experimental group participated in ten 90-minute sessions based on King's (2008) localized spiritual intelligence training package, which had been adapted to align with Islamic teachings and literature, whereas the control group received no intervention. Data were analyzed using one-way analysis of covariance (ANCOVA) in SPSS26. The results indicated that after controlling for pretest scores, there was a statistically significant difference between the two groups in overall academic resilience and its components, including communication skills, future orientation, and problem-focused/positive orientation ($p<0.05$). The findings suggest that spiritual intelligence training can serve as an effective intervention for enhancing students' academic resilience. Accordingly, the implementation of educational programs based on spiritual intelligence is recommended within the educational system.

Keywords: spiritual intelligence training, academic resilience, Lower secondary school students.

2476-3608 © University of Isfahan
This is an open access article under the CC-BY-NC-ND 4.0 License (https://creativecommons.org/licenses BY-NC-ND 4.0)
10.22108/NEA.2026.148436.2205

Introduction

The educational world of lower secondary school students is characterized by academic achievement, pressures, competition, future expectations, social comparison, and increasing performance demands. These conditions may provide opportunities for personal growth and achievement while simultaneously exposing students to academic stress, perceived failure, uncertainty, and psychological strain. Consequently, academic success depends not only on cognitive abilities and educational resources but also on students' capacity to adapt constructively to academic difficulties. Academic resilience refers to the capacity to maintain or regain positive functioning, motivation, and persistence when confronted with academic setbacks, challenges, or stressful educational experiences. It is conceptualized as a dynamic and interactive process involving the interplay of risk and protective factors that enables students to achieve positive adaptation despite adversity. Academic resilience is closely associated with motivational and cognitive characteristics, including self-efficacy, goal orientation, persistence, positive expectations, and effective problem-solving, and is increasingly regarded as an acquired and developable capacity rather than a fixed personal trait. Since resilience is influenced by students' interpretations of stressful experiences and their systems of meaning-making, interventions that strengthen adaptive cognitive and existential frameworks may contribute to its development. In this context, spiritual intelligence represents a capacity involving meaning-cullness, existential thinking, self-awareness, value-oriented cognition, and the ability to perceive relationships among different aspects of experience. Spiritual intelligence may enable students to reinterpret difficulties within a broader framework of meaning and purpose and consequently respond to academic challenges more adaptively. Spiritual intelligence training may therefore influence students' cognitive, emotional, motivational, and interpersonal functioning by strengthening purposeful thinking, self-awareness, hope, and adaptive coping. Although previous research has suggested that spiritual intelligence-related interventions can promote resilience and psychological adjustment in different populations, the specific effectiveness of spiritual intelligence training on academic resilience among lower secondary school students has not been systematically established. Accordingly, the present study aimed to examine whether spiritual intelligence training significantly affects academic resilience and its dimensions among lower secondary school Female students.

Method

This study employed a quasi-experimental pretest–posttest control group design. The statistical population comprised all female lower secondary school students in Qom during the 2019–2020 academic year. The sample consisted of 60 eighth-grade female students who were selected through purposive sampling. First, one educational district in Qom Province was selected based on accessibility and institutional cooperation. Subsequently, one school that met the research requirements was selected, and two eighth-grade classes were identified for uperiment. One class was assigned to the experimental group and the other to the control group, with 30 students in each group. Inclusion criteria were being a female lower secondary school student, willingness to participate in the study, and absence of simultaneous participation in counseling or educational intervention programs. Students who were unwilling to continue participation or who were absent from more than two training sessions were excludant. No participant attrition occurred during the intervention. The experimental intervention was based on King's (2008) Spiritual Intelligence Training Package. Before implementation, the training content was reviewed by experts in Islamic psychology and relevant faculty members. The package was also culturally adapted by

incorporating examples, explanations, and content consistent with Islamic teachings, and the content validity was confirmed by specialists. Following group assignment, both groups completed Samuel's (2004) Academic Resilience Questionnaire as a pretest. The experimental group subsequently participated in ten 90-minute training sessions delivered over approximately two and a half months. The sessions were conducted by the researcher in collaboration with the school counselor specializing in Islamic psychology. The training focused on developing components of spiritual intelligence, including self-awareness, meaning-fullness, purposeful thinking, existential reflection, value orientation, and adaptive interpretation of life and academic experiences. The control group did not receive the intervention during the study period. Following completion of the training program, the posttest was administered to both groups. Data were analyzed using descriptive statistics, including means and standard deviations, and inferential statistics. Multivariate and univariate analyses of covariance were employed to examine between-group differences while controlling for pretest scores. All statistical analyses were conducted using SPSS version 26.

Results

Results showed significant differences between the experimental and control groups in overall academic resilience after controlling for pretest scores ($p < 0.05$). Signify between-group differences were also observed in all examined dimensions of academic resilience, including communication skills, future orientation, and problem-focused/positive orientation ($p < 0.05$). These findings indicate that participation in spiritual intelligence training was associated with a significant improvement in students' overall academic resilience and its major components. The magnitude of the intervention effects, based on eta squared values, further indicated meaningful practical effects. Specifically, 37.7% of the variance in overall academic resilience was attributable to the intervention after controlling for pretest scores. The intervention accounted for 27.3% of the variance in communication skills, 31.2% of the variance in future orientation, and 38.4% of the variance in problem-focused/positive orientation. Findings therefore suggest that spiritual intelligence training was not limited to improving a general resilience score but contributed to several interrelated dimensions of students' adaptive functioning in academic contexts.

Conclusion

Findings demonstrated that spiritual intelligence training can significantly enhance academic resilience among lower secondary school students. One possible explanation is that spiritual intelligence training provides students with cognitive and emotional resources for reinterpreting academic difficulties and setbacks. By encouraging meaning- fullness and existential reflection, the intervention may help students perceive failure and academic obstacles as manageable and potentially meaningful experiences rather than as threats to personal competence. Such cognitive reappraisal may reduce perceived threat, strengthen emotional self-regulation, and protect students' self-efficacy when facing academic challenges. Furthermore, the emphasis on values, purpose, and meaningful goals may strengthen intrinsic motivation and encourage persistence in the face of difficulties. Improvements in communication skills may also be explained by increased self-awareness, empathy, and more constructive interpersonal responses, which can facilitate students' ability to seek support and interact effectively with teachers and peers. The observed improvement in future orientation suggests that the intervention may have strengthened students' hopefulness, goal-directed thinking, and confidence in their capacity to influence future outcomes. In addition, the development of a problem-focused and positive

orientation indicates a movement from passive or emotion-driven responses toward more active, constructive, and solution-oriented coping strategies. Overall, spiritual intelligence training appears to promote multiple dimensions of academic resilience through the interconnected processes of meaning- fullness, hope, self-awareness, self-regulation, adaptive coping, and purposeful action. These findings suggest that incorporating culturally appropriate spiritual intelligence-based educational programs into school-based psychological and educational interventions may provide a useful approach for strengthening students' resilience in the face of academic challenges. Nevertheless, the study has limitations, including the exclusive inclusion of female students, the selection of participants from a single city, and reliance on a single measurement instrument, which may limit the generalization of the findings. Future studies should examine the effectiveness of spiritual intelligence training among students from different educational levels, genders, geographical regions, and cultural backgrounds and should employ multiple assessment methods and longer follow-up periods to determine the stability of intervention effects.

رویکردهای نوین آموزشی
دانشکدۀ علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه اصفهان
سال بیست و یک، شمارۀ ۲، شمارۀ پیاپی ۴۴، ۱۴۰۵ ، ص: ۱۰۱- ۱۲۲
تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۲/۰۴ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۶/۰۴

مقاله پژوهشی

بررسی اثربخشی آموزش هوش معنوی بر تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان دختر دورۀ متوسطۀ اول

فائزه اعتمادی: کارشناسی‌ارشد روانشناسی تربیتی، دانشکدۀ ادبیات وعلوم انسانی، دانشگاه قم، قم، ایران
etemadi.faeze@ut.ac.ir
رضا جعفری هرندی*: استاد گروه علوم‌تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه قم، قم، ایران
rjafarih@gmail.com
زهره داتلی بیگی: کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشکده ادبیات وعلوم انسانی، دانشگاه قم، قم، ایران
zohrehdatli@gimal.com

چکیده

این پژوهش با هدف بررسی اثربخشی آموزش هوش معنوی بر تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان دورۀ متوسطۀ اول انجام شد. این مطالعه با روش نیمه‌آزمایشی و طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه اجرا شد. جامعۀ آماری شامل کلیۀ دانش‌آموزان دختر دورۀ متوسطۀ اول شهر قم بود که از میان آنان، با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای، ٦٠ نفر انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه جایگزین شدند. ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامۀ تاب‌آوری تحصیلی ساموئلز (۲۰۰٤) بود. گروه آزمایش طی ۱۰ جلسۀ ۹۰دقیقه‌ای تحت آموزش مبتنی بر بستۀ بومی‌شدۀ هوش معنوی کینگ (۲۰۰۸) قرار گرفت که با آموزه‌ها و ادبیات اسلامی انطباق داده شده بود؛ در حالی که گروه گواه مداخله‌ای دریافت نکرد. داده‌ها با استفاده از تحلیل کوواریانس تک‌متغیری در نرم‌افزار $SPSS_{26}$ تحلیل شدند. نتایج نشان داد پس از کنترل اثر پیش‌آزمون، تفاوتی معنادار بین میانگین نمرات دو گروه در تاب‌آوری تحصیلی کل و مؤلفه‌های آن شامل مهارت ارتباطی، جهت‌گیری آینده و رویکرد مسئله‌محور/ مثبت‌نگر وجود دارد (P<۰/۰۵). یافته‌ها حاکی از آن است که آموزش هوش معنوی می‌تواند به عنوان مداخله‌ای مؤثر در ارتقای تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان استفاده شود. بر این اساس، بهره‌گیری از برنامه‌های آموزشی مبتنی بر هوش معنوی در نظام تعلیم و تربیت پیشنهاد می‌شود.

واژه‌های کلیدی: آموزش هوش معنوی، تاب‌آوری تحصیلی، دورۀ متوسطۀ اول.

2476-3608 © University of Isfahan
This is an open access article under the CC-BY-NC-ND 4.0 License (https://creativecommons.org/licenses BY-NC-ND 4.0)
10.22108/NEA.2026.148436.2205

مقدمه

زیست‌جهان آموزشی دانش‌آموزان دورهٔ متوسطهٔ اول عرصه‌ای پیچیده از انتظارات پیشرفت، رقابت تحصیلی، دغدغه‌های آیندهٔ شغلی، الزامات انجام تکالیف و ضرورت کسب مهارت‌های ارتباطی است؛ عواملی که می‌توانند هم فرصت رشد و هم منبع فشار روانی باشند (Taye & Mengesha, 2024). در چنین بستری، آنچه کیفیت عملکرد تحصیلی و سلامت روان دانش‌آموزان را تعیین می‌کند، صرفاً توانایی شناختی نیست (Konadu et al., 2025)، بلکه ظرفیت ایستادگی و سازگاری در برابر دشواری‌هاست؛ ظرفیتی که در ادبیات روان‌شناسی تربیتی با عنوان تاب‌آوری تحصیلی[1] شناخته می‌شود (Shengyao et al., 2024). ماستن تاب‌آوری را فرایندی پویا معرفی می‌کند که در آن فرد، نه به صورت منفعل، بلکه فعالانه در بازسازی سازگاری خویش نقش دارد (Masten, 2001).

تاب‌آوری تحصیلی، بنا بر تعریف هورتادو، فرایندی تعاملی میان عوامل خطر و عوامل محافظتی است که به دانش‌آموز امکان می‌دهد با وجود تجربیات منفی تحصیلی، به سازگاری مثبت و پیشرفت دست یابد (Hurtado et al., 2012). این سازه با نظریه‌هایی همچون خودکارآمدی، ارزش–انتظار، اسناد، جهت‌گیری انگیزشی و نیاز به پیشرفت پیوند دارد (Martin & Marsh, 2006) و در ابعادی همچون مهارت‌های ارتباطی، جهت‌گیری آینده و رویکرد مسئله‌محور تبلور می‌یابد (Samuels, 2004). پژوهش‌ها نشان داده‌اند تاب‌آوری تحصیلی با انگیزش پیشرفت و عملکرد مطلوب رابطهٔ مثبت دارد (Cai & Meng, 2025Srem-Sai et al., 2025 ;) و برخلاف تصور اولیه، قابلیتی اکتسابی و پرورش‌پذیر است که در بستر تعامل پویا میان عوامل خطر و عوامل محافظتی شکل می‌گیرد (رستمی و همکاران، ۱٤۰٤؛ باشتی و همکاران، ۱٤۰٤)؛ بنابراین، می‌توان آن را از طریق تقویت منابع درونی و ارتقای سازوکارهای شناختی–هیجانی پرورش داد. در این چارچوب، مارتین و مارش تأکید کرده‌اند این سازه به‌شدت متأثر از چارچوب‌های ادراکی و نظام‌های معنابخشی فرد است (Martin & Marsh, 2006). بر این اساس، هر متغیری که بتواند نظام تفسیر فرد از ناکامی‌ها، شکست‌ها و فشارهای تحصیلی را بازسازمان‌دهی کند، می‌تواند در تقویت تاب‌آوری نقشی بنیادین ایفا کند.

این سازوکارهای روان‌شناختی با آموزه‌های اسلامی نیز هم‌سو هستند؛ زیرا مفاهیمی مانند صبر، توکل، امید، معنابخشی به سختی‌ها و اعتماد به حکمت الهی، فرد را به بازتفسیر سازگارانهٔ مشکلات و استمرار تلاش در مسیر اهداف سوق می‌دهند. در آموزه‌های اسلامی، اگرچه اصطلاح تاب‌آوری به صورت مستقیم به کار نرفته است، مفاهیمی همچون صبر، استقامت، توکل، امید، پایداری در برابر سختی‌ها و حسن ظن به خداوند، به عنوان مؤلفه‌های اساسی مقابلهٔ سازگارانه با مشکلات مطرح شده‌اند. قرآن کریم انسان را به پایداری در برابر دشواری‌ها و بهره‌گیری از صبر و نماز به عنوان منابع درونی مقابله فرا می‌خواند: «وَاسْتَعِينُوا بِالصَّبْرِ وَالصَّلَاةِ» (بقره/٤٥). همچنین خداوند با این وعده که «إِنَّ مَعَ الْعُسْرِ يُسْرًا» (شرح/٥–٦)، نگرشی امیدوارانه نسبت به سختی‌ها ایجاد می‌کند که می‌تواند زمینه‌ساز تفسیر سازگارانهٔ چالش‌ها و تقویت تاب‌آوری باشد. افزون بر این، قرآن کریم بر نقش توکل در افزایش احساس کارآمدی و پایداری تأکید می‌کند و می‌فرماید: «وَمَن يَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ فَهُوَ حَسْبُهُ» (طلاق/۳). در روایات نیز استقامت در برابر مشکلات از نشانه‌های ایمان دانسته شده است؛ چنانکه امام علی(ع)

[1] Academic resilience

می‌فرمایند: «الصَّبْرُ مِنَ الْإِیمَانِ بِمَنْزِلَةِ الرَّأْسِ مِنَ الْجَسَدِ» (شریف‌رضی، ۱۳۸٦). این آموزه‌ها نشان می‌دهند از نظر اسلام، توانایی معنابخشی به سختی‌ها، حفظ امید، خودمهارگری و پایداری در مسیر اهداف، زمینه‌های شکل‌گیری تاب‌آوری را فراهم می‌کنند. از آنجا که محیط‌های آموزشی نیز مملو از چالش‌ها، ناکامی‌ها و فشارهای عملکردی هستند، همین ظرفیت‌های معنوی و روان‌شناختی می‌توانند در قالب تاب‌آوری تحصیلی، دانش‌آموزان را در سازگاری با مشکلات آموزشی، حفظ انگیزش، استمرار تلاش و دست‌یابی به موفقیت تحصیلی یاری کنند.

در این زمینه، کینگ نشان داد مؤلفه‌هایی همچون معناسازی شخصی و تفکر وجودی انتقادی، به فرد امکان می‌دهند تجربه‌های تهدیدکننده را در چارچوبی وسیع‌تر و هدفمندتر بازتفسیر کند (King, 2008). چنین بازتفسیر معنامحوری، به جای تثبیت اسنادهای درماندگی‌آمیز، به شکل‌گیری نگرش رشد، امید پایدار و پایداری در مسیر اهداف تحصیلی می‌انجامد. به این ترتیب، هوش معنوی می‌تواند به مثابهٔ یک منبع درونی محافظتی، سازوکارهای انگیزشی و شناختی زیربنای تاب‌آوری تحصیلی را تقویت کند. از این رو، اگر تاب‌آوری تحصیلی قابلیتی پرورش‌پذیر است، منطقاً ارائهٔ مداخلات روان‌شناختی مبتنی بر تقویت ظرفیت‌های معنوی ضرورتی نظری و کاربردی می‌یابد. در این میان، هوش معنوی[1] جایگاهی راهبردی دارد. هوش معنوی به عنوان یک سازهٔ چندبعدی شناخته می‌شود که فراتر از هوش شناختی و هوش هیجانی به توانایی انسان برای یافتن معنا، ارزش‌ها و هدف در زندگی و به‌کارگیری این توانمندی‌ها در حل مسائل روزمره و تصمیم‌گیری‌های مهم اشاره دارد (Cicotto, 2025). تعریف به‌روز و جامع این سازه نشان می‌دهد هوش معنوی شامل ظرفیت‌های تفکر انتقادی وجودی، تولید معنای شخصی، آگاهی متعالی و گسترش آگاهانهٔ حالات ذهنی است که به فرد کمک می‌کند معنای تجربیات خود را درک و با چالش‌های زندگی به صورت سازگارانه مواجه شود (Pinto et al., 2026).

آموزش هوش معنوی به عنوان یک مداخلهٔ روان‌شناختی و تربیتی تعریف می‌شود که با هدف تقویت این ظرفیت‌ها در افراد طراحی می‌شود تا بتوانند ضمن افزایش آگاهی معنوی و خودآگاهی، سازوکارهای معنابخش را در زندگی شخصی و تحصیلی خود به کار گیرند. چنین آموزش‌هایی معمولاً در قالب جلسات گروهی تعریف می‌شود که به شرکت‌کنندگان کمک می‌کند مهارت‌های مرتبط با معناجویی، ارزش‌های اخلاقی، حل مسئلهٔ معنوی و رشد درونی را آموزش ببینند و تمرین کنند؛ به طوری که آنها را در مواجهه با استرس، ناامیدی و چالش‌ها تقویت کند و توان مقابلهٔ فعال آنها را افزایش دهد (Ghadiri et al., 2022). آموزش هوش معنوی، با فراهم‌آوردن زمینهٔ تمرین معناسازی، تعمیق خودآگاهی، گسترش نگرش کل‌نگر و تقویت ارزش‌مداری، می‌تواند ساختار شناختی–ارزشی دانش‌آموز را بازآرایی کند و او را به مواجهه‌ای فعال، هدفمند و امیدمحور با چالش‌های تحصیلی سوق دهد. بر این اساس، بررسی اثربخشی آموزش هوش معنوی بر تاب‌آوری تحصیلی نه صرفاً یک انتخاب پژوهشی، بلکه پاسخی نظری به ماهیت تحول‌پذیر تاب‌آوری در بافت آموزشی است.

از طرفی، در رویکردهای معاصر روان‌شناسی دین، معنویت به عنوان سازه‌ای پویا تعریف می‌شود که به فرد کمک می‌کند در مواجهه با فشارها، معنا و هدف زندگی را بازسازی کند (Piedmont, 2001). در این چارچوب، هوش معنوی به عنوان توانایی استفاده از منابع معنوی برای حل مسائل و ارتقای سازگاری روان‌شناختی شناخته

[1] spiritual intelligence

می‌شود (King & DeCicco, 2009). در ادبیات جدید، توحید نظری و عملی به عنوان نظام یکپارچهٔ باور و رفتار دینی، نقشی مهم در ایجاد انسجام شناختی و کاهش آشفتگی هیجانی در شرایط فشار دارد (Cucchi & Qoronfleh, 2025). همچنین، یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهد مؤلفه‌های دینی مانند توکل، صبر و امید به عنوان راهبردهای مقابله‌ای معنوی، با افزایش تاب‌آوری روان‌شناختی و کاهش آسیب‌پذیری هیجانی مرتبط هستند (Salsman et al., 2015). در حوزهٔ روان‌شناسی تربیتی اسلامی، امام‌شناسی و ولایت‌مداری به عنوان عناصر هویت‌ساز، موجب تقویت معنا، هدفمندی و انسجام رفتاری در نوجوانان می‌شوند (Wenzing et al., 2024). بر این اساس، این مؤلفه‌ها می‌توانند نقش منابع حمایتی معنوی را ایفا و از طریق افزایش امید، خودتنظیمی و معناجویی، تاب‌آوری تحصیلی را تقویت کنند؛ در نتیجه، هوش معنوی در رویکرد تلفیقی روان‌شناسی و دین، صرفاً توانایی شناختی نیست، بلکه سازه‌ای کاربردی برای بازسازی معنا و افزایش ظرفیت مقابله‌ای در شرایط استرس‌زا محسوب می‌شود (Ghadiri et al., 2022).

در زمینهٔ حاضر، یافته‌های پژوهشی اخیر حاکی از آن است که معنویت و هوش معنوی نقشی برجسته در ارتقای تاب‌آوری افراد ایفا می‌کند (Brewer-Smyth & Koenig, 2014; Azizi et al., Jannah et al., 2024 ; 2023; Silahi et al., 2024; Saefudin, 2023)؛ به گونه‌ای که این اثر در میان دانش‌آموزان نیز مشاهده شده است (کریمی و نیک‌منش، ١٤٠٢) و ارتباطی معنادار با تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان (آقاپور و همکاران، ١٤٠٢) و دانشجویان (Azizi et al., 2023) برقرار می‌کند. افزون بر این، مرور گسترده بر پژوهش‌های انجام‌شده نشان می‌دهد آموزش هوش معنوی توانسته است تاب‌آوری گروه‌های مختلف از جمله مادران دارای کودک مبتلا به اختلال کم‌توجهی/بیش‌فعالی (مشعل‌پور، ١٣٩٧)، زنان سرپرست خانوار (صدقی و چراغی، ١٣٩٩)، دانشجویان (میکائیلی و حاتمی‌نژاد، ١٤٠٢) و نوجوانان (Navari et al., 2024) را به طور مؤثر تقویت کند؛ با وجود این، شواهد علمی مشخص و نظام‌مند در رابطه با اثربخشی آموزش هوش معنوی بر تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان در دوره‌های متوسطه هنوز به طور کامل در دسترس نیست و این خلأ معرفتی ضرورت انجام پژوهش‌های تجربی و مداخله‌ای در این حوزه را برجسته می‌کند. از این رو، خلأ پژوهشی موجود اقتضا می‌کند اثربخشی آموزش هوش معنوی بر تاب‌آوری تحصیلی و مؤلفه‌های آن به طور مستقیم آزمون شود. بر این اساس، فرضیه‌های پژوهش به شرح زیر است:

فرضیهٔ اصلی:

آموزش هوش معنوی بر تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان دورهٔ متوسطهٔ اول تأثیر دارد.

فرضیه‌های فرعی:

۱) آموزش هوش معنوی بر بُعد مهارت ارتباطی دانش‌آموزان دورهٔ متوسطهٔ اول تأثیر دارد.

۲) آموزش هوش معنوی بر بُعد جهت‌گیری آیندهٔ دانش‌آموزان دورهٔ متوسطهٔ اول تأثیر دارد.

۳) آموزش هوش معنوی بر بُعد مسئله‌محور/ مثبت‌نگر دانش‌آموزان دورهٔ متوسطهٔ اول تأثیر دارد.

روش پژوهش

این پژوهش از نوع نیمه‌آزمایشی و با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون همراه با گروه گواه انجام شد.

جامعه، روش نمونه‌گیری و حجم نمونه: جامعهٔ آماری شامل کلیهٔ دانش‌آموزان دختر دورهٔ متوسطهٔ اول شهر قم در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۹ بود. نمونهٔ پژوهش شامل ٦۰ دانش‌آموز دختر پایهٔ هشتم بود که با روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند؛ به این ترتیب که ابتدا از میان نواحی آموزشی استان قم، یک ناحیه بر اساس معیار دسترسی و همکاری مدارس انتخاب شد، سپس از این ناحیه یک مدرسهٔ مناسب بر اساس شرایط پژوهش برگزیده شد. در این مدرسه، دو کلاس پایهٔ هشتم شناسایی شدند که یکی به عنوان گروه آزمایش و دیگری به عنوان گروه گواه تعیین شد. حجم نمونه در هر گروه ۳۰ نفر در نظر گرفته شد. به منظور کنترل متغیرهای مزاحم، از جمله مشارکت دانش‌آموزان در مراسمات مذهبی مانند عزاداری‌های ماه‌های محرم و صفر یا فعالیت‌های ویژهٔ ماه رمضان، زمان اجرای برنامهٔ آموزشی در دوره‌ای بدون مناسبت مذهبی برنامه‌ریزی شد. معیارهای ورود به مطالعه شامل دانش‌آموزان دختر دورهٔ متوسطهٔ اول، تمایل به شرکت در پژوهش، و عدم حضور در برنامه‌های آموزشی یا مشاوره‌ای هم‌زمان و معیارهای خروج نیز شامل عدم تمایل به حضور در جلسات آموزشی و غیبت بیش از دو جلسه بودند. گفتنی است، در طول اجرای پژوهش افت آزمودنی مشاهده نشد.

ابزارهای پژوهش: در این پژوهش، به منظور بررسی تاب‌آوری تحصیلی، از پرسشنامهٔ تاب‌آوری تحصیلی (ARI)[1] استفاده شد. این پرسشنامه توسط ساموئلز با هدف سنجش تاب‌آوری در بافت تحصیلی طراحی شد. نسخهٔ اولیهٔ این ابزار شامل ٤۰ گویه بود که روایی سازه و پایایی آن در دو مطالعهٔ اولیه تأیید شد و ضریب آلفای کرونباخ آن ۰/۸۹ گزارش شد که نشان‌دهندهٔ همسانی درونی مطلوب مقیاس است (Samuels, 2004). در ایران، سلطانی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۳) با هنجاریابی این ابزار و بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی آن، ساختار سه‌عاملی شامل مهارت‌های ارتباطی (پرسش‌های ۵، ۷، ۱۰، ۱۱، ۱۳، ١٤، ۱۵، ۲۳، ۲۵، ٢٦، ۲۷، ۲۸، ۲۹)، جهت‌گیری آینده (پرسش‌های ٤، ٦، ۸، ۱۲، ١٦، ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۰، ٢٤) و مسئله‌محور/مثبت‌نگر (پرسش‌های ۱، ۲، ۳، ۹، ۲۱، ۲۲) را تأیید کردند. نمونه‌ای از پرسش‌های این پرسشنامه عبارت‌اند از: ۱) من در بیشتر حوزه‌های زندگی‌ام موفق هستم؛ ۲) من مشکلات را به عنوان موانعی که باید بر آنها غلبه کرد در نظر می‌گیرم، نه اینکه از آنها دوری کنم و ۳) من معمولاً برای انجام کار خوب در مدرسه داوطلبم. پرسش‌ها به صورت کامل در پیوست ۱ ضمیمه شده‌اند. در فرایند تحلیل عاملی (تحلیل مؤلفه‌های اصلی با چرخش واریماکس)، ۱۱ گویه به دلیل بار عاملی نامناسب یا عدم انطباق فرهنگی حذف شدند و نسخهٔ ۲۹پرسشی برای جامعهٔ ایرانی تدوین شد. این پرسشنامه بر اساس طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای نمره‌گذاری می‌شود و علاوه بر نمرهٔ کل، امکان محاسبهٔ نمرات خرده‌مقیاس‌ها را نیز فراهم می‌کند. دامنهٔ نمرات در نسخهٔ ۲۹پرسشی بین ۲۹ تا ١٤٥ متغیر است و نمرات بالاتر بیانگر سطح بالاتر تاب‌آوری تحصیلی است. برخی از گویه‌ها نیز به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. یافته‌های سلطانی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۳) ضرایب آلفای کرونباخ را برای مؤلفهٔ مهارت‌های ارتباطی (۰/۷۷ در دانش‌آموزان و ۰/٧٦ در

[1] Academic Resilience Inventory

دانشجویان)، جهت‌گیری آینده (۰/٦۸ و ۰/٦٥) و مسئله‌محور/مثبت‌نگر (۰/٦۳ و ۰/٦۲) گزارش کردند که نشان‌دهندهٔ پایایی قابل قبول مقیاس است. همچنین، روایی سازهٔ ابزار در سطح مطلوب ارزیابی شد.

روش اجرا و تحلیل داده‌ها: برای اجرای آموزش، از بستهٔ آموزشی هوش معنوی کینگ (۲۰۰۸) استفاده شد (King, 2008). محتوای این بستهٔ آموزشی پیش از آغاز کلاس‌ها در اختیار متخصصان روان‌شناسی اسلامی و اساتید مرتبط قرار گرفت و با افزودن مثال‌ها و توضیحات مبتنی بر آموزه‌های اسلامی، اعتبار محتوای افزوده توسط کارشناسان تأیید شد. پس از جایگزینی شرکت‌کنندگان در گروه‌های آزمایش و کنترل، پیش‌آزمون تاب‌آوری تحصیلی ساموئلز برای هر دو گروه اجرا شد (Samuels, 2004). گروه آزمایش طی ۱۰ جلسهٔ ۹۰دقیقه‌ای، به مدت دو ماه و نیم، تحت آموزش مبتنی بر بستهٔ بومی‌شده هوش معنوی کینگ قرار گرفت (King, 2008). آموزش‌ها توسط پژوهشگر و با همکاری مشاور مدرسه ارائه شد که متخصص روان‌شناسی اسلامی بود. پس از پایان دوره، پس‌آزمون مجدداً برای هر دو گروه اجرا شد. خلاصهٔ مباحث جلسات در جدول (۱) ارائه شده است. برای بررسی داده‌های پژوهش از آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و آمار استنباطی (تحلیل کوواریانس چندمتغیره و تک‌متغیره) و نرم‌افزار $SPSS_{26}$ استفاده شد.

جدول ۱: خلاصهٔ جلسات آموزش هوش معنوی

Table 1: Summary of Spiritual Intelligence Training Sessions

جلسه	هدف	محتوا
اول	آشنایی با دانش‌آموزان، ایجاد انگیزه برای جلب مشارکت آنها در جلسات آموزشی، بیان نحوهٔ انجام جلسات، اجرای پیش‌آزمون	تبادل نظر دربارهٔ مفاهیم مذهب، معنویت، هم‌پوشی مذهب و معنویت، نقش مذهب و معنویت در زندگی فردی و اجتماعی، ارائهٔ تعاریفی از تاب‌آوری، هوش و هوش معنوی، بیان عوامل مؤثر بر تاب‌آوری تحصیلی
دوم و سوم	تولید و افزایش معنای شخصی	لزوم تعیین هدف در زندگی، بیان عوامل مؤثر در هدف‌گذاری، نقش هدف در معنابخشی به زندگی (بیان آیاتی از قرآن برای لزوم وجود هدف در زندگی)، تبادل نظر دربارهٔ نقش مذهب و معنویت در شادمانی، سلامت روان و تاب‌آوری، امکان یافتن معنا در تمام فعالیت‌ها حتی شکست، سختی‌ها و ... (بیان مثالی از حادثهٔ عاشورا)
چهارم و پنجم	افزایش آگاهی متعالی	توجه به بُعد مادی و معنوی انسان و اولویت بُعد معنوی و آگاهی از جنبه‌های غیرمادی زندگی (اثبات جنبهٔ غیرمادی انسان از نظر اسلام، بیان راهکارهای دین اسلام به منظور تعالی روح)، آگاهی از ارتباط بین خود و دیگران (بیان انواع ارتباط از نظر دین همچون ارتباط با خود، خدا، طبیعت و دیگران و ارائهٔ راهکارهای دینی به منظور بهبود این روابط)، بیان ویژگی‌های افراد متعالی همچون کنترل افکار و اعمال (بهره‌ای از کلام وحی در خصوص قانون عمل و عکس‌العمل)، بیان نتایج آگاهی متعالی (پذیرش مشیت الهی، عدم احساس تنهایی، تمسک به قدرت برتر و احساس هدایت‌شدن).
ششم و هفتم	آموزش تفکر انتقادی وجودی	تفکر دربارهٔ هدف از خلقت، انسان، مبدأ و مقصد آفرینش (ارائهٔ آیات قرآن در زمینهٔ هدف خلقت انسان و جهان)، لزوم وجود نیروی برتر در جهان هستی و تأثیر آن در زندگی شخصی انسان‌ها، لزوم توسعهٔ نظرات شخصی دربارهٔ زندگی، مرگ، وجود و واقعیت (ارائهٔ آیات قرآن در زمینهٔ معاد و زندگی پس از مرگ)، نتایج و تأثیرات ناشی از تحلیل پرسش‌های وجودی و رسیدن به استنتاج شخصی (ارائهٔ مثال‌هایی از پرسش‌های بنیادین وجودی در زندگی)، نقش تفکر انتقادی وجودی در معنایابی انسان در زندگی
هشتم و نهم	توسعهٔ سطوح آگاهی	توجه به جهان به صورت یک کل یکپارچه (توجه به اهمیت هر جزء در جهان هستی و ارائهٔ آیاتی در این زمینه)، توانایی جداسازی خود از احساسات جهان مادی هنگام تفکر، عبادت یا حالات روحانی (نتیجه‌گیری در خصوص علت توجه دین اسلام به عبادت)، کسب شناختی فراتر از ماده و توانایی غلبه بر زمان، پرورش تکنیک‌هایی برای ورود به سطوح بالاتر آگاهی (استفاده از آیات قرآن برای ریلکسیشن)
دهم	جمع‌بندی مطالب گذشته	پاسخ به پرسش‌ها، انجام پس‌آزمون

یافته‌ها

در جدول (۲)، شاخص‌های آمار توصیفی بررسی شدند که نتایج آن در جدول زیر آمده است.

جدول ۲: میانگین و انحراف معیار متغیرهای تاب‌آوری تحصیلی و ابعاد آن (مهارت ارتباطی، جهت‌گیری آینده، مسئله‌محور/ مثبت‌نگر) به تفکیک مراحل و گروه‌های پژوهش

Table 2: Mean and Standard Deviation of Academic Resilience Variables and its Dimensions (Communication Skills, Future Orientation, Problem-Oriented/Positive Thinking) by Research Stages and Groups

متغیرها	منبع	گروه گواه		گروه آزمایش	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
تاب‌آوری تحصیلی	پیش‌آزمون	۱۰۸/۰۳	۱۷/۹۰۱	۱۰٦/٦۷	١٤/٨١٩
	پس‌آزمون	۱۰۷/۳۰	۱۹/۱۱۲	۱۳۱/۷۳	۱۲/۸۸۷
مهارت ارتباطی	پیش‌آزمون	٤۹/۹۷	۱۰/٥٥۲	٤۸/٦۳	۷/۹٦۳
	پس‌آزمون	٤۸/۹۷	۹/۷٤۷	٥۸/٤۷	٦/۹۰۲
جهت‌گیری آینده	پیش‌آزمون	۳۷/٥۰	٥/٥۰۱	۳٦/۱۰	٥/۸٥۷
	پس‌آزمون	۳٦/٦۷	٦/٦۰٤	٤٤/۳۰	٤/۳۷۲
مسئله‌محور/ مثبت‌نگر	پیش‌آزمون	۲۰/٥۷	٤/۰٥۷	۲۱/۹۳	۳/۷۸۷
	پس‌آزمون	۲۱/٦۷	٤/۸٦٦	۲۸/۹۷	٤/۱۸۹

بر اساس نتایج جدول (۲)، تاب‌آوری تحصیلی و ابعاد آن (مهارت ارتباطی، جهت‌گیری آینده، مسئله‌محور/ مثبت‌نگر) در گروه آزمایش در مرحلهٔ پس‌آزمون تغییر داشته است. در ادامه، برای بررسی تأثیر آموزش هوش معنوی بر تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان از آزمون تحلیل کوواریانس تک‌متغیری استفاده شد. نتایج بررسی هر فرضیه به صورت مجزا ارائه شده است.

فرضیهٔ اصلی: آموزش هوش معنوی بر تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان دورهٔ متوسطهٔ اول اثر دارد.

نتایج بررسی این فرضیه در جدول (۳) ارائه شده است.

جدول ۳. نتایج تحلیل مانکوا در رابطه با نمرات گروه آزمایش و گواه در تاب‌آوری تحصیلی

Table 3: Results of MANCVA Analysis Regarding the Scores of the Experimental and Control Groups in Academic Resilience

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	df	میانگین مجذورات	f	سطح معناداری	مجذور اتا	توان آزمون
پیش‌آزمون	۳۷۷/۹۷۲	۱	۳۷۷/۹۷۲	۱/٤۳۳	۰/۲۳٦	۰/۰۲٥	۰/۲۱۸
گروه	۹۰۹٤/۸٤۸	۱	۹۰۹٤/۸٤۸	۳٤/٤۹۱	۰/۰۰۱	۰/۳۷۷	۱/۰۰۰

بر اساس نتایج جدول (۳)، با در نظر گرفتن نمرات پیش‌آزمون، تفاوت بین تاب‌آوری تحصیلی در دو گروه آزمایش و گواه معنادار است (P<۰/۰٥). به عبارت دیگر، می‌توان گفت تفاوت بین نمرات دو گروه از دانش-

آموزان بیان‌کنندهٔ این مطلب است که آموزش هوش معنوی سبب افزایش تاب‌آوری تحصیلی در دانش‌آموزان می‌شود. با در نظر گرفتن مجذور اتا، می‌توان گفت ۳۷/۷ درصد از این تغییرات ناشی از تأثیر آموزش هوش معنوی بر تاب‌آوری تحصیلی بوده است؛ بنابراین، فرضیهٔ اصلی پژوهش تأیید شد.

فرضیهٔ فرعی اول: آموزش هوش معنوی بر بُعد مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان دورهٔ متوسطهٔ اول اثر دارد. نتایج بررسی این فرضیه در جدول (٤) ارائه شده است. بر اساس نتایج جدول (٤)، با در نظر گرفتن نمرات پیش‌آزمون، تفاوت بین مهارت ارتباطی در دو گروه آزمایش و گواه معنادار است (P<۰/۰۵). به عبارت دیگر، می‌توان گفت تفاوت بین نمرات دو گروه از دانش‌آموزان بیان‌کنندهٔ این مطلب است که آموزش هوش معنوی سبب افزایش مهارت ارتباطی در دانش‌آموزان می‌شود. با در نظر گرفتن مجذور اتا، می‌توان گفت ۲۷/۳ درصد از این تغییرات ناشی از تأثیر آموزش هوش معنوی در مهارت ارتباطی بوده است؛ بنابراین، فرضیهٔ فرعی اول پژوهش تأیید شد.

جدول ٤: نتایج تحلیل مانکوا در رابطه با نمرات گروه آزمایش و گواه در مهارت ارتباطی

Table 4: Results of MANCVA Analysis Regarding the Scores of the Experimental and Control Groups in Communication Skills

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	df	میانگین مجذورات	f	سطح معناداری	مجذور اتا	توان آزمون
پیش‌آزمون	۷۹/٦۱۷	۱	۷۹/٦۱۷	۱/۱۲۹	۰/۲۹۳	۰/۰۲۰	۰/۱۸۱
گروه	۱٤٥٥/٤٤۸	۱	۱٤٥٥/٤٤۸	۲۰/٦۳۳	۰/۰۰۱	۰/۲۷۳	۰/۹۹٤

فرضیهٔ فرعی دوم: آموزش هوش معنوی بر بُعد جهت‌گیری آیندهٔ دانش‌آموزان دورهٔ متوسطهٔ اول اثر دارد. نتایج بررسی این فرضیه در جدول (٥) ارائه شده است.

جدول ٥: نتایج تحلیل مانکوا در رابطه با نمرات گروه آزمایش و گواه در بُعد جهت‌گیری آینده

Table 5: Results of MANCVA Analysis Regarding the Scores of the Experimental and Control Groups in Future Orientation

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	df	میانگین مجذورات	f	سطح معناداری	مجذور اتا	توان آزمون
پیش‌آزمون	۳/۰۱٥	۱	۳/۰۱٥	۰/۰۹۲	۰/۷٦۳	۰/۰۰۲	۰/۰٦۰
گروه	۸۱۷/۷۲۰	۱	۸۱۷/۷۲۰	۲٤/۹۹٥	۰/۰۰۱	۰/۳۱۲	۰/۹۹۸

بر اساس نتایج جدول (٥)، با در نظر گرفتن نمرات پیش‌آزمون، تفاوت بین جهت‌گیری آینده در دو گروه آزمایش و گواه معنادار است (P<۰/۰۵). به عبارت دیگر، می‌توان گفت تفاوت بین نمرات دو گروه از دانش‌آموزان بیان‌کنندهٔ این مطلب است که آموزش هوش معنوی سبب افزایش جهت‌گیری آینده در دانش‌آموزان می‌شود. با در نظر گرفتن مجذور اتا، می‌توان گفت ۳۱/۲ درصد از این تغییرات ناشی از تأثیر آموزش هوش معنوی در جهت‌گیری آینده بوده است؛ بنابراین، فرضیهٔ فرعی دوم پژوهش تأیید شد.

فرضیهٔ فرعی سوم: آموزش هوش معنوی بر بُعد مسئله‌محور/مثبت‌نگر دانش‌آموزان دورهٔ متوسطهٔ اول اثر دارد.

نتایج بررسی این فرضیه در جدول (٦) ارائه شده است. بر اساس نتایج جدول (٦)، با در نظر گرفتن نمرات پیش‌آزمون، تفاوت بین مسئله‌محور/مثبت‌نگر در دو گروه آزمایش و گواه معنادار است (P<۰/۰۵). به عبارت دیگر، می‌توان گفت تفاوت بین نمرات دو گروه از دانش‌آموزان بیان‌کنندهٔ این مطلب است که آموزش هوش معنوی سبب افزایش بُعد مسئله‌محور/مثبت‌نگر در دانش‌آموزان می‌شود. با در نظر گرفتن مجذور اتا، می‌توان گفت ۳۸/٤ درصد از این تغییرات ناشی از تأثیر آموزش هوش معنوی در تاب‌آوری تحصیلی، مهارت ارتباطی، جهت‌گیری آینده و بُعد مسئله‌محور/مثبت‌نگر بوده است؛ بنابراین، فرضیهٔ فرعی سوم پژوهش تأیید شد.

جدول ٦: نتایج تحلیل مانکوا در رابطه با نمرات گروه آزمایش و گواه در مسئله‌محور/مثبت‌نگر

Table 6: Results of MANCVA Analysis Regarding the Scores of the Experimental and Control Groups in Problem-Oriented/Positive Thinking

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	df	میانگین مجذورات	f	سطح معناداری	مجذور اتا	توان آزمون
پیش‌آزمون	۲/٦٦۳	۱	۲/٦٦۳	۰/۱۲۵	۰/۷۲۵	۰/۰۰۲	۰/۰٦٤
گروه	۷۳۱/۷۱۹	۱	۷۳۱/۷۱۹	۳٤/۲٦٦	۰/۰۰۱	۰/۳۸٤	۱/۰۰۰

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از این پژوهش بررسی اثربخشی آموزش هوش معنوی بر تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان دورهٔ متوسطهٔ اول بود. یافته‌های پژوهش نشان داد آموزش هوش معنوی باعث افزایش تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان دورهٔ متوسطهٔ اول شده است. نتایج پژوهش نشان داد آموزش هوش معنوی موجب افزایش معنادار تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان دورهٔ متوسطهٔ اول شد. این یافته با نتایج پژوهش‌های کریمی و نیک‌منش (۱٤۰۲)، آقاپور و همکاران (۱٤۰۲)، عزیزی و همکاران (Azizi et al., 2024)، جاناه و همکاران (Jannah et al., 2024) و سیلاهی و همکاران (Silahi et al., 2024) هم‌سو است که نشان داده‌اند آموزش‌های مبتنی بر معنویت و معناجویی می‌توانند ظرفیت سازگاری روان‌شناختی و مقابلهٔ مؤثر با تنیدگی‌های تحصیلی را افزایش دهند. همچنین، یافته‌های سائفودین (Saefudin, 2023) و ناواری و همکاران (Navari et al., 2024) نشان می‌دهد تقویت مؤلفه‌های هوش معنوی با افزایش امید، پایداری و جهت‌گیری مثبت در مواجهه با چالش‌ها همراه است. تبیین این یافته بر اساس ساختار پروتکل آموزشی نشان می‌دهد هر یک از مؤلفه‌های هوش معنوی به صورت مستقیم یا غیرمستقیم سازوکارهای تاب‌آوری تحصیلی را فعال کرده‌اند. در جلسات ابتدایی، تأکید بر یافتن معنا در رویدادهای دشوار و بازتعریف شکست موجب تغییر ارزیابی شناختی از موقعیت‌های تنش‌زای تحصیلی شد. این بازسازی معنایی، مطابق مدل‌های شناختی مقابله، سطح ادراک تهدید را کاهش و احساس کنترل درونی را افزایش می‌دهد؛ عاملی که هستهٔ اصلی تاب‌آوری تحصیلی محسوب می‌شود (Silahi et al., 2024Azizi et al., 2023 ;). در ادامه، آموزش آگاهی متعالی و تفکر انتقادی وجودی به دانش‌آموزان کمک کرد تا از سطح واکنش‌های هیجانی فوری

فاصله بگیرند و با دیدی کل‌نگر به موقعیت‌های تحصیلی بنگرند. این فرایند موجب افزایش خودتنظیمی هیجانی و کاهش درماندگی آموخته‌شده می‌شود؛ سازه‌ای که رابطهٔ معکوس با تاب‌آوری دارد (Jannah et al., 2024 ; Navari et al., 2024). همچنین، تمرین‌های مربوط به هدف‌گذاری معنادار و پیوند اهداف فردی با ارزش‌های درونی باعث تقویت انگیزش درونی و پایداری در مسیر تحصیلی شد؛ امری که یکی از مؤلفه‌های کلیدی تاب‌آوری تحصیلی است (آقاپور و همکاران، ۱۴۰۲؛ Saefudin, 2023). از دیدگاه تحولی نیز، دورهٔ متوسطهٔ اول مرحله‌ای است که در آن دانش‌آموزان با تغییرات شناختی، هویتی و اجتماعی گسترده‌ای مواجه هستند و حساسیت بیشتری نسبت به شکست‌های تحصیلی دارند. آموزش هوش معنوی با فراهم‌کردن چارچوبی معنابخش برای تجربهٔ ناکامی، به آنها کمک می‌کند شکست را نه به عنوان نشانهٔ بی‌کفایتی شخصی، بلکه به عنوان بخشی از مسیر رشد تفسیر کنند. این تغییر اسناددهی احساس شایستگی و خودکارآمدی را حفظ می‌کند و مانع افت انگیزش می‌شود (کریمی و نیک‌منش، ۱۴۰۲؛ Azizi et al., 2023). در مجموع، می‌توان گفت آموزش هوش معنوی از طریق سه سازوکار اصلی ـ بازسازی شناختی معنا، تقویت خودتنظیمی هیجانی و فعال‌سازی انگیزش هدفمند، توانسته است تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان را ارتقا دهد. هم‌سویی گستردهٔ نتایج پژوهش حاضر با مطالعات پیشین نشان می‌دهد هوش معنوی نه فقط یک سازهٔ نگرشی، بلکه منبعی عملی برای تقویت سازگاری تحصیلی در نوجوانان محسوب می‌شود.

نتایج بخش دوم نشان داد آموزش هوش معنوی موجب بهبود معنادار مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان شد. این یافته با نتایج کریمی و نیک‌منش (۱۴۰۲)، عزیزی و همکاران (Azizi et al., 2024) و جاناه و همکاران (Jannah et al., 2024) هم‌سو است که نشان داده‌اند تقویت مؤلفه‌های معنوی با ارتقای روابط بین‌فردی، همدلی و سازگاری اجتماعی همراه است. همچنین، سیلاهی و همکاران (Silahi et al., 2024) گزارش کرده‌اند مداخلات معنویت‌محور باعث افزایش سرمایهٔ روان‌شناختی و بهبود تعاملات اجتماعی می‌شود. ناهم‌سویی نظری محدود به دیدگاه برور–اسمیت و کوئینگ (Brewer-Smyth & Koenig., 2014) است که اشاره می‌کنند در برخی از شرایط، معنویت فردی ممکن است به درون‌گرایی افراطی یا کناره‌گیری اجتماعی بینجامد؛ با این حال، در پژوهش حاضر، چنین الگویی مشاهده نشد. تبیین این اثر بر اساس پروتکل آموزشی نشان می‌دهد جلسات مرتبط با آگاهی از ارتباط با خود، دیگران و خداوند و کنترل افکار و هیجانات موجب افزایش خودتنظیمی و همدلی شناختی شده است. هوش معنوی با گسترش نگاه کل‌نگر و تقویت ارزش‌هایی مانند بخشش، پذیرش و احترام متقابل، کیفیت تعاملات اجتماعی را ارتقا می‌دهد؛ در نتیجه، دانش‌آموز در موقعیت‌های تعارض یا فشار تحصیلی، به جای واکنش تکانشی، از ارتباط مؤثر و گفت‌وگوی سازنده استفاده می‌کند؛ امری که یکی از مؤلفه‌های اساسی تاب‌آوری تحصیلی محسوب می‌شود (Jannah et al., 2024Azizi et al., 2023 ;).

یافته‌ها همچنین نشان داد آموزش هوش معنوی موجب افزایش معنادار جهت‌گیری آینده شد. این نتیجه با پژوهش‌های آقاپور و همکاران (۱۴۰۲)، سائفودین (Saefudin, 2023) و ناواری و همکاران (Navari et al., 2024) هم‌سو است که نشان داده‌اند معناجویی و هدف‌مندی با امید تحصیلی و نگرش مثبت به آینده رابطهٔ مستقیم دارد. همچنین، سیلاهی و همکاران (Silahi et al., 2024) تأکید می‌کنند تقویت باورهای معنوی می‌تواند

سطح انگیزش پیشرفت و پایداری در مسیر اهداف را افزایش دهد. ناهم‌سویی مشخصی در مطالعات ارسالی مشاهده نشد. از دیدگاه تبیینی، جلسات مربوط به هدف‌گذاری معنادار، یافتن معنا در شکست و بازتعریف ناکامی‌ها نقش کلیدی در تقویت جهت‌گیری آینده داشته‌اند. هوش معنوی با ایجاد انسجام معنایی میان تجربهٔ حال و اهداف آینده، موجب می‌شود دانش‌آموز چالش‌های تحصیلی را بخشی از مسیر رشد تلقی کند، نه مانعی برای پیشرفت. این تغییر در اسناددهی شناختی، احساس امید، کنترل و تداوم تلاش را افزایش می‌دهد و از افت انگیزش پس از شکست جلوگیری می‌کند (Saefudin, 2023؛ آقاپور و همکاران، ۱٤۰۲). در نتیجه، جهت‌گیری آینده به عنوان بُعدی اساسی از تاب‌آوری تحصیلی تقویت می‌شود.

به علاوه، نتایج نشان داد آموزش هوش معنوی موجب افزایش معنادار رویکرد مسئله‌محور/مثبت‌نگر در مواجهه با مشکلات تحصیلی شد. این یافته با نتایج عزیزی و همکاران (Azizi et al., 2024)، جاناه و همکاران (Jannah et al., 2024) و ناواری و همکاران (Navari et al., 2024) هم‌سو است که نشان داده‌اند آموزش‌های معنوی با افزایش راهبردهای مقابله‌ای سازگارانه و کاهش درماندگی همراه است. ناهم‌سویی نظری محدود به دیدگاه برور–اسمیت و کوئینگ (Brewer-Smyth & Koenig., 2014) است که احتمال شکل‌گیری مقابلهٔ مذهبی منفعل را مطرح می‌کنند؛ اما در پژوهش حاضر، تأکید پروتکل بر تفکر انتقادی و مسئولیت‌پذیری فردی مانع چنین الگویی شده است. از نظر تبیینی، آموزش تفکر انتقادی وجودی و توسعهٔ سطوح آگاهی موجب تغییر ارزیابی شناختی از موقعیت‌های استرس‌زا شده است. دانش‌آموزان یاد می‌گیرند به جای تمرکز بر هیجان‌های منفی، مسئله را تحلیل و راه‌حل‌های فعالانه جست‌وجو کنند. همچنین، معنادادن به چالش‌ها باعث کاهش فاجعه‌سازی شناختی و افزایش نگرش مثبت می‌شود. این بازسازی شناختی و هیجانی مسیر گذار از مقابلهٔ هیجان‌محور به مقابلهٔ مسئله‌محور را هموار و هستهٔ مرکزی تاب‌آوری تحصیلی را تقویت می‌کند (Jannah et al., 2024; Azizi et al., 2023).

در مجموع، آموزش هوش معنوی از طریق سه سازوکار مکمل تقویت همدلی و خودتنظیمی (مهارت‌های ارتباطی)، فعال‌سازی امید و هدف‌مندی (جهت‌گیری آینده) و بازسازی شناختی معنا و ارتقای مقابلهٔ فعال (رویکرد مسئله‌محور/مثبت‌نگر)، توانسته است ابعاد مختلف تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان دورهٔ متوسطهٔ اول را ارتقا دهد. هم‌سویی گستردهٔ نتایج با پژوهش‌های پیشین نشان می‌دهد هوش معنوی نه فقط منبعی درونی برای معناجویی، بلکه سازوکاری عملی برای تقویت سازگاری تحصیلی در دورهٔ حساس نوجوانی است. این پژوهش همانند دیگر پژوهش‌ها دارای محدویت‌هایی است؛ محدودیت جنسی موجود در جامعهٔ آماری (دختربودن آزمودنی‌ها) و همچنین، انجام پژوهش در مقطع متوسطهٔ اول و صرفاً بررسی شهر قم اجازهٔ تعمیم یافته‌های پژوهش به کل دانش‌آموزان دختر و پسر در دیگر مقاطع تحصیلی و همچنین سایر شهرها را نمی‌دهد؛ از این رو، پیشنهاد می‌شود پژوهشگران این پژوهش را بر روی پسران و همچنین دیگر مقاطع و دانشگاه‌ها و در سایر شهرها اجرا کنند تا قابلیت تعمیم نتایج افزایش یابد. در رابطه با متغیرهای پژوهش، ابزارهایی متنوع برای سنجش آنها وجود دارند که در این پژوهش صرفاً از پرسشنامهٔ تاب‌آوری تحصیلی ساموئلز استفاده شده است و این امر ممکن است باعث محدودیت در تعمیم نتایج شود؛ از این رو، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های مشابه از ابزارهایی دیگر برای سنجش تاب‌آوری تحصیلی استفاده شود تا تعمیم‌پذیری نتایج گسترش یابد.

سپاسگزاری

به این وسیله، از کلیهٔ افرادی که در انجام این پژوهش ما را یاری کردند، صمیمانه قدردانی می‌شود. همچنین، از شرکت‌کنندگان گرامی که با همکاری ارزشمند خود امکان اجرای این پژوهش را فراهم کردند، سپاسگزاری می‌شود.

تعارض منافع

این مقاله حامی مالی و تعارض منافع ندارد.

منابع

قرآن کریم.

آقاپور، لیلا، صابری‌فر، معصومه، عزیزی قلعه‌آقایی، فروغ، و ممبینی، اعظم (۱٤۰۲). *نقش هوش معنوی در پیش‌بینی تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان*. هفتمین همایش بین‌المللی روان شناسی مدرسه، تهران. https://civilica.com/doc/1971892

باشتی، فیضیه، مهدوی فرد، اسماعیل، معین دوست، فاطمه، و بهار، غلام (۱٤۰٤). *بررسی تأثیر تاب‌آوری تحصیلی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان*. بیستمین کنفرانس ملی حقوق، علوم اجتماعی و انسانی، روانشناسی و مشاوره، شیروان. https://civilica.com/doc/2270033

رستمی، نادیا، سعدی‌پور، اسماعیل، اسدزاده، حسن، و ابراهیمی‌قوام، صغری (۱٤۰٤). طراحی برنامهٔ آموزشی تاب‌آوری تحصیلی مبتنی بر رویکرد روان‌شناسی مثبت‌نگر و اثربخشی آن بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان. *فصلنامهٔ پژوهش‌های کاربردی روانشناختی*، انتشار آنلاین. https://doi.org/10.22059/japr.2025.382663.645016

سلطانی‌نژاد، مهرانه، آسیابی، مینا، ادهمی، بیانه، و توانایی یوسفیان، سمیرا (۱۳۹۳). بررسی شاخص‌های روان‌سنجی پرسشنامهٔ تاب‌آوری تحصیلی. *فصلنامهٔ اندازه‌گیری تربیتی*، *۵*(۳)، ۱۷-۳۵. https://jem.atu.ac.ir/article_267.html

شریف‌رضی، محمد بن حسین (۱۳۸٦). *نهج‌البلاغه* (محمد دشتی، مترجم). مؤسسهٔ فرهنگی تحقیقاتی امیرالمؤمنین (ع).

صدقی، پروین، و چراغی، اباذر (۱۳۹۹). بررسی اثربخشی آموزش هوش معنوی بر تاب‌آوری و بهزیستی روانشناختی زنان سرپرست خانوار. *مطالعات زن و خانواده*، *۸*(۱)، ۱۵۷-۱۸۷. https://www.sid.ir/paper/384914/fa

کریمی، فریبا، و نیک‌منش، زهرا (۱٤۰۲). نقش هوش معنوی و تنظیم هیجان بر تاب‌آوری دانش‌آموزان. *مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۲۰ (۵۱)، ۱۰۵-۱۱۷. https://doi.org/10.22111/jeps.2023.13057.2817

مشعل‌پور، مرضیه (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش هوش معنوی بر تاب‌آوری مادرانِ کودکان دارای اختلال کم‌توجه/بیش‌فعالی. *فصلنامهٔ علمی-پژوهشی کودکان استثنایی*، *۱۸*(۱)، ۱۰۹-۱۱۸. http://joec.ir/article-1-644-fa.html

میکائیلی، نیلوفر، و حاتمی‌نژاد، محمد (١٤٠٢). بررسی ارتباط هوش معنوی با میزان تاب‌آوری روانشناختی و شادکامی در دانشجویان دانشگاه لرستان. *پژوهش‌های نوین در مطالعات علوم انسانی اسلامی*، ۲(٤)، ۱۱۷-۱۲۷. https://api.lu.ac.ir/article_710223.html

References

The Holy Qur'an.

Agapour, L., Saberi-Far, M., Azizi Qaleh-Aghaei, F., & Mombini, A. (2023). *The role of spiritual intelligence in predicting students' academic resilience*. Proceedings of the 7th International Conference on School Psychology, Tehran, Iran. https://civilica.com/doc/1971892/ [In Persian]

Azizi, M., Azizi, F., & Azizi, Z. (2023). Investigating the role of spiritual intelligence in predicting students' academic resilience through the mediating variable of self-regulation. *International Journal of Medical Investigation*, *12*(2), 95-107 http://intjmi.com/article-1-1007-en.html

Bashti, F., Mahdavi-Fard, E., Moein-Doust, F., & Bahar, G. (2025). *Investigating the effect of academic resilience on students' academic performance*. Proceedings of the 20th National Conference on Law, Social and Human Sciences, Psychology and Counseling, Shirvan, Iran. https://civilica.com/doc/2270033/ [In Persian]

Brewer-Smyth, K., & Koenig, H. G. (2014). Could spirituality and religion promote stress resilience in survivors of childhood trauma?. *Issues in Mental Health Nursing*, *35*(4), 251-256. https://doi.org/10.3109/01612840.2013.873101

Cai, Z., & Meng, Q. (2025). Academic resilience and academic performance of university students: The mediating role of teacher support. *Frontiers in Psychology*, *16*, 1463643. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/40370388/

Cicotto, G. (2025). Spiritual intelligence: A new form of intelligence for a sustainable and humane future. *Encyclopedia*, 5(3), 107. https://doi.org/10.3390/encyclopedia5030107e

Cucchi, A., & Qoronfleh, M. W. (2025). Editorial: Spirituality and religion: Implications for mental health. *Frontiers in Psychology*, *16*, 1690862. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1690862

Ghadiri, M., Zarei, G., & Esmaeili, A. (2022). Validation of spiritual and emotional intelligence questionnaire and predictability power of the former for EFL learners' performance. *Teaching English as a Second Language Quarterly*, *41*(1), 1–31. https://doi.org/10.22099/TESL.2021.40684.3001

Hurtado, S., Alvarez, C., Guillermo-Wann, C., & Cuellar, M. (2012). A model for diverse learning environments. In *Higher education: Handbook of theory and research* (pp. 41-122). Springer Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-007-2950-6

Jannah, W., Na'imah, T., Dwiyanti, R., & Satata, D. B. M. (2024). Spiritual intelligence as a predictor of academic resilience with teacher support as a moderator on student of Islamic

boarding school. *Asian Journal of Social Science and Management Technology*, *6*(3), 32-44. https://B2n.ir/eb1415

Karimi, F., & Nikmanesh, Z. (2023). The role of spiritual intelligence and emotion regulation in predicting students' resilience. *Journal of Educational Psychology Studies*, *20*(51), 105–117. https://doi.org/10.22111/jeps.2023.13057.2817 [In Persian]

King, D. B. (2008). Rethinking claims of spiritual intelligence: A definition model and measure. *Journal of Existential Psychology and Psychotherapy*, *3*(1), 44-87. https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1597063

King, D. B., & DeCicco, T. L. (2009). A viable model and self-report measure of spiritual intelligence. *International Journal of Transpersonal Studies*, *28*(1), 68–85. https://doi.org/10.24972/ijts.2009.28.1.68

Konadu, B., Aduse-Poku, I., Zaagbil, P. (2025). Mental health as a determining factor in students' academic performance. *American Journal of Education and Learning*, *10*(02), 154-177 https://doi.org/10.55284/ajel.v10i2.1519

Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, *43*(3), 267-281. https://doi.org/10.1002/pits.20149?urlappend=%3Futm_source%3Dresearchgate.net%26utm_medium%3Darticle

Mash'alpour, M. (2018). The effectiveness of spiritual intelligence training on resilience in mothers of children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Exceptional Children*, *18*(1), 109–118. https://joec.ir/article-1-644-fa.html [In Persian]

Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, *56*(3), 227-238. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.56.3.227

Mikaeili, N., & Hataminejad, M. (2023). The relationship between spiritual intelligence, psychological resilience, and happiness among students of Lorestan University. *New Research in Islamic Humanities Studies*, *2*(4), 117–127. ÷https://api.lu.ac.ir/article_710223.html [In Persian]

Navari, S., Yekani, M., Hosseini, M., Shapari, B., Khayat-Hesari, N. (2024). The effectiveness of spiritual intelligence training on resilience and psychological well-being of adolescents with high-risk behaviors. *International Journal of Body, Mind and Culture*, *11*(1), 45-55. https://doi.org/10.22122/ijbmc.v11i1.511

Piedmont, R. L. (2001). Spiritual transcendence and the scientific study of spirituality. *Journal of Rehabilitation*, *67*, 4-15. https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2336917

Pinto, C., Coelho, A., Guedes, A., Nunes, R., & Pinto, S. (2026). Spiritual intelligence: A scoping review with concept analysis on the key to spiritual care. *Journal of Intelligence*, *14*(2), 24 https://doi.org/10.3390/jintelligence14020024

Rostami, N., Saadipour, E., Asadzadeh, H., & Ebrahimi Ghavam, S. (2025). Designing an academic resilience training program based on a positive psychology approach and its effectiveness on students' academic self-efficacy. *Journal of Applied Psychological Research.* Online Publication. https://doi.org/10.22059/japr.2025.382663.645016 [In Persian]

Sedghi, P., & Cheraghi, A. (2020). The effectiveness of spiritual intelligence training on psychological well-being and resiliency of female-headed household. *Journal of Woman and Family Studies*, *8*(1), 157-187. https://doi.org/10.22051/jwfs.2020.20099.1743 [In Persian]

Samuels, W. (2004). The origin of the present crisis in world history and its lessons. *American Review of Political Economy*, *2*(2), 1-12. https://doi.org/10.38024/arpe.77

Shengyao, Y., Salarzadeh Jenatabadi, H., Mengshi, Y., Minqin, C., Xuefen, L., & Mustafa, Z. (2024). Academic resilience, self-efficacy, and motivation: The role of parenting style. *Scientific Reports*, *14*(1), 5571. https://doi.org/10.1038/s41598-024-55530-7

Saefudin, W. (2023). Boosting academic resilience through spiritual well-being: A study in Juvenile Prison in Indonesia. *Restorative: Journal of Indonesian Probation and Parole System*, *1*(1), 14-32. https://doi.org/10.61682/restorative.v1i1.3

Salsman, J. M., Pustejovsky, J. E., Jim, H. S., Munoz, A. R., Merluzzi, T. V., George, L., …, & Fitchett, G. (2015). A meta-analytic approach to examining the correlation between religion/spirituality and mental health in cancer. *Cancer*, *121*, 3769–3778. https://doi.org/10.1002/cncr.29350

Sharif al-Radi, M. (2007). *Nahj al-Balagha* (M. Dashti, Trans.). Imam Ali Cultural and Research Institute. [In Arabic & Persian]

Silahi, S. G., Sukiatni, D. S., & Kusumandari, D. (2024). The relationship of spiritual intelligence and social support with academic resilience emigrant college students in Surabaya. *Jurnal Penelitian Psikologi*, *5*(1), 95-105 https://doi.org/10.30996/sukma.v5i1.11603

Soltaninejad, M., Asiabi, M., Adhemi, B., & Ameebani Yousefian, S. (2014). Investigating the psychometric indices of the educational resilience questionnaire. *Quarterly Journal of Educational Measurement*, *5*(3), 17–35. https://jem.atu.ac.ir/article_267.html [In Persian]

Srem-Sai, M., Arthur, F., Salifu, I., Amoadu, M., Obeng, P., Agormedah, E., & Schack, T. (2025). Modelling the associations between students' academic resilience, learning motivation, self-regulated learning and academic well-being in Ghana. *Acta Psychologica*, *258*, 105278. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105278

Taye, T., & Mengesha, M. (2024). Identifying and analyzing common English writing challenges among regular undergraduate students. *Heliyon*, *10*, e36876 https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e36876

Wenzing, J., Schachner, M., Karataş, S., & Juang, L. P. (2024). *Religious identity development and psychological adjustment among muslim adolescents: Results from the identity project intervention in Germany*. https://doi.org/10.31234/osf.io/7vjd9

پیوست ۱

پرسشنامهٔ تاب‌آوری تحصیلی (ARI)

ردیف	عبارت	کاملاً مخالف	مخالف	نه موافق نه مخالف	موافق	کاملاً موافق
۱	من در بیشتر حوزه‌های زندگیم موفق هستم.					
۲	من مشکلات را به عنوان موانعی که باید بر آنها غلبه کرد در نظر می‌گیرم، نه اینکه از آنها دوری کنم.					
۳	من معمولاً برای انجام کار خوب در مدرسه داوطلبم.					
٤	بیشتر مشکلات زندگی‌ام بزرگ‌تر از آن هستند که حل شوند.					
٥	هیچ کس در زندگی من نیست که خیلی خوب از من مراقبت کند.					
٦	من توقع زیادی از خودم دارم.					
۷	من خودم را دوست ندارم.					
۸	من اهداف بالایی دارم که برای رسیدن به آنها برنامه‌ریزی می‌کنم.					
۹	هر وقت که نیاز داشته باشم، به‌راحتی کسی را برای کمک پیدا می‌کنم.					
۱۰	هر وقت که نیاز به کمک دارم، کسی نیست.					
۱۱	غالباً به این فکر نمی‌کنم که لیاقت موفقیت را دارم.					
۱۲	چیزهایی وجود دارند که هیچ‌وقت به عنوان یک چیز بد به حساب نمی‌آیند.					
۱۳	من دست‌کم یک دوست صمیمی دارم.					
١٤	من از انجام مسئولیت‌های جدید بیزارم.					
١٥	من دوست ندارم چیزهای جدید را تجربه کنم.					
١٦	هر چیزی در پایان نتیجهٔ خوبی دارد.					
۱۷	وقتی موقعیت تازه‌ای پیش می‌آید، شگفت‌زده می‌شوم.					
۱۸	اگرچه کارها در اول پیش نمی‌روند، در آخر درست می شوند.					
۱۹	در هر کاری من مورد احترام و تقدیر هستم.					
۲۰	باورهای دینی‌ام به من آرامش می‌دهند.					
۲۱	من معمولاً به جنبه‌های مثبت وقایع نگاه می‌کنم.					
۲۲	من تازه از یک موقعیت سخت رها شده‌ام.					
۲۳	اگر پدر و مادرم به من کمک نکنند، کس دیگری را برای کمک ندارم.					
٢٤	من می‌توانم افراد دیگر را بخندانم.					
٢٥	مردم در انجام کارها به من اعتماد دارند.					
٢٦	هر وقت مشکلی دارم، همیشه کسی هست که من روی کمک او حساب کنم.					
۲۷	من این نوع تربیت والدین را نمی‌پسندم.					
۲۸	برای من پیداکردن یک دوست جدید سخت است.					
۲۹	من آدم بدبینی هستم.					