



Research Article

Designing and Evaluating a Psychological Spiritual Wisdom Training Program and Its Effects on Academic Engagement, Academic Resilience, and Academic Self-Handicapping Among High School Students

Ali Ghayoomi Naeeni : Ph.D. Student in Psychology, Faculty of Education and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Iran
aghaumi@gmail.com

Alireza Hajiyakhchali *: Associate Professor, Department of Psychology, Faculty of Education and Psychology, Shahid Chamran University Of Ahvaz, Iran
a.haji@scu.ac.ir

Manijeh Shehni Yailagh : Professor, Department of Psychology, Faculty of Education and Psychology, Shahid Chamran University Of Ahvaz, Iran
shehniyailagh@scu.ac.ir

Morteza Omidian : Professor, Department of Psychology, Faculty of Education and Psychology, Shahid Chamran University Of Ahvaz, Iran
morteza_omid@scu.ac.ir

Abstract

The purpose of this study was to design and validate a psychological spiritual wisdom training program and examine its effects on academic engagement, academic resilience, and academic self-handicapping among high school students. A mixed-methods qualitative quantitative design was employed. In the qualitative phase, the educational program demonstrated satisfactory content validity based on experts' judgments. In the quantitative phase, a quasi experimental pretest posttest design with a control group was used. The study population consisted of tenth- and eleventh-grade students in high schools in Qom City, who were selected through multistage random sampling. The final sample included 22 students in each of the experimental and control groups. The experimental group received the psychological-spiritual wisdom intervention in 10 training sessions. Data were collected using the Academic Engagement Scale, the Academic Resilience Questionnaire, and the Academic Self-Handicapping Scale. The data were analyzed using multivariate analysis of covariance. The findings showed that the wisdom training program increased academic engagement and academic resilience and decreased academic self-handicapping among students, and these effects were maintained at the follow-up stage. Therefore, the psychological-spiritual wisdom training program demonstrated satisfactory content validity and contributed to improvements in students' academic outcomes.

Keywords: psychological spiritual training program, wisdom, academic engagement, academic resilience, academic self-handicapping.

*. Corresponding author

Introduction

Schools are expected not only to provide academic knowledge but also to promote students' psychological well-being, adaptive functioning, and capacity to cope with educational challenges. Academic engagement, academic resilience, and academic self-handicapping are among the important psychological and educational factors associated with students' academic experiences and outcomes. Academic engagement includes behavioral, emotional, and cognitive involvement in learning activities ([Fredricks et al., 2004](#)). Academic resilience refers to students' ability to cope with academic difficulties, maintain effort, and recover from failure or stressful educational experiences ([Martin & Marsh, 2006](#)).

Wisdom is a multidimensional psychological construct involving deep understanding, reflective thinking, self-awareness, emotional regulation, compassion, and perspective-taking ([Ardelt, 2003](#); [Staudinger & Glück, 2011](#)). Research suggests that wisdom can be cultivated through educational experiences and structured interventions ([Ardelt, 2020](#); [Zacher & Staudinger, 2018](#)). Therefore, the present study aimed to design and validate a psychological-spiritual wisdom training program and examine its effects on academic engagement, academic resilience, and academic self-handicapping among high school students.

Methods

This study employed a mixed-methods design with qualitative and quantitative phases. In the qualitative phase, the psychological spiritual wisdom-based educational program was designed using thematic analysis and a thematic-network approach. The content validity of the program was evaluated based on experts' opinions using content validity indices. In the quantitative phase, a quasi-experimental pretest posttest follow-up design with a control group was used.

The study population consisted of male students in the tenth and eleventh grade of high

school in Qom City, Iran. Participants were selected through multistage random sampling, and the final sample included 44 students (22 students in each of the experimental and control groups). The experimental group received the educational program in 10 sessions, each lasting 60 minutes. Data were collected using the Academic Engagement Scale, the Academic Resilience Questionnaire, and the Academic Self-Handicapping Scale. Data were analyzed using multivariate analysis of covariance on posttest and follow-up scores.

Results

The qualitative findings showed that the psychological spiritual wisdom training program had satisfactory content validity based on the judgments of the specialists. The final program consisted of 10 structured sessions focusing on the cognitive, emotional, reflective, interpersonal, and spiritual aspects of wisdom.

Before conducting the main analyses, the statistical assumptions required for multivariate analysis of covariance, including normality, homogeneity of variances, and homogeneity of regression slopes, were examined and confirmed. Multivariate analysis of covariance was then used to examine the overall effect of the psychological spiritual wisdom training program on academic engagement, academic resilience, and academic self-handicapping after controlling for pretest scores.

The multivariate results showed a significant difference between the experimental and control groups in the combined set of dependent variables at the posttest stage (Pillai's Trace = .349, $F(3, 35) = 4.69$, $p = .004$). A significant multivariate group difference was also observed at the follow-up stage (Pillai's Trace = .315, $F(3, 35) = 5.67$, $p = .003$). Accordingly, the main hypothesis was supported at both assessment stages.

The univariate analyses further showed that, after controlling for pretest scores, the intervention had a significant effect on academic engagement at posttest ($F = 7.38$, $p = .010$, $\eta^2 = .163$) and at follow-up ($F = 8.33$, $p =$

.006, $\eta^2 = .169$). The experimental group showed higher academic engagement than the control group at both assessment stages.

A significant intervention effect was also found for academic resilience at posttest ($F = 7.15$, $p = .011$, $\eta^2 = .158$) and follow-up ($F = 6.01$, $p = .019$, $\eta^2 = .128$), with the experimental group obtaining higher academic resilience scores than the control group.

For academic self-handicapping, the intervention produced a significant reduction at posttest ($F = 14.77$, $p = .001$, $\eta^2 = .280$), and the effect remained significant at follow-up ($F = 6.205$, $p = .017$, $\eta^2 = .131$). Thus, students who received the wisdom training program reported lower academic self-handicapping than those in the control group at both posttest and follow-up.

At posttest, the largest effect size was observed for academic self-handicapping ($\eta^2 = .280$), followed by academic engagement ($\eta^2 = .163$) and academic resilience ($\eta^2 = .158$). At follow-up, the effect sizes were .169 for academic engagement, .131 for academic self-handicapping, and .128 for academic resilience. Overall, the findings supported the specific hypotheses and showed that the intervention effects on all three academic variables remained statistically significant at follow-up.

Conclusion

The findings of the present study indicated that the psychological-spiritual wisdom training program had a significant effect on students' academic variables. This finding is consistent with previous research showing that wisdom-based and positive educational interventions can improve students' psychological functioning, emotional capabilities, and educational outcomes (Fowers et al., 2024; Jakubik, 2024; Mirdavod et al., 2024; Waters, 2011). The effectiveness of the program may be explained by its multidimensional structure, which addressed cognitive, emotional, reflective, and meaning-oriented processes.

The findings showed that the program significantly increased academic engagement. This effect may be related to the emphasis of

the intervention on reflective thinking, self-directed learning, hope, academic meaning, and active participation. These processes may have enhanced students' motivation and cognitive and emotional involvement in learning. This finding is consistent with previous research on the relationship between wisdom, self-directed learning, academic motivation, and academic engagement (Daneshpaye et al., 2022; Glück et al., 2020; Naderipour et al., 2023).

The program also improved academic resilience. This finding may be explained by the focus of the intervention on emotional regulation, self-awareness, perspective-taking, hope, and constructive interpretations of academic difficulties. These components may have helped students adopt more adaptive coping strategies and maintain effort when facing challenges. This result is consistent with studies linking wisdom and reflective processes to adaptive behavior, emotional regulation, and resilience (Ardelt, 2024; Karimipour & Sonuga-Barke, 2025; Kim et al., 2024; Zadworna & Ardel, 2024).

Furthermore, the findings indicated that the program reduced academic self-handicapping. This effect may be attributed to the program's emphasis on self-awareness, realistic self-evaluation, responsibility, emotional regulation, and adaptive interpretations of failure. This finding is consistent with research indicating that cognitive, metacognitive, self-regulatory, and emotion-focused interventions can reduce academic self-handicapping (Hemmati et al., 2020; Jiang & Kleitman, 2015; Molaei-Mogbeli et al., 2022; Schwinger et al., 2014).

The present study has limitations, including the small sample size, inclusion of only male students from one city, and reliance on self-report measures. Future studies should examine the effectiveness of the program using larger and more diverse samples, objective academic indicators, and longer-term follow-up assessments.

The findings showed that the psychological-spiritual wisdom training program had satisfactory content validity and was effective in

increasing academic engagement and academic resilience and reducing academic self-handicapping among high school students. The results of the follow-up assessment indicated that the effects of the intervention were maintained over time, suggesting the relative stability of the program outcomes. Therefore, this program may be used as a supplementary educational intervention in secondary schools to promote students' reflective thinking, emotional regulation, meaning-making, adaptive coping, and responsible academic behavior. However, further studies with larger samples, active comparison groups, objective measures, and longer follow-up periods are recommended to further evaluate the generalizability and long-term effectiveness of the program.

Ethical Consideration

Compliance with Ethical Guidelines: This study was conducted in accordance with ethical principles for research involving human participants. Prior to

conducting the study, the necessary permissions were obtained, and participants were provided with sufficient information about the objectives of the research, confidentiality of their information, and their right to withdraw from participation at any stage. This article was extracted from a Ph.D. dissertation in Educational Psychology at the Department of Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, and was approved by the Graduate Council on 14 March 2025 (25/12/1403).

Authors' Contributions: The first author was responsible for conceptualization, data collection, statistical analyses, and preparation of the initial draft of the manuscript. These activities were conducted under the supervision and scientific guidance of the supervisors (second and third authors).

Conflict of Interest: The authors declare that there is no conflict of interest regarding the publication of this article.

Funding: This research received no specific financial support from any public, commercial, or non-profit organization.

Acknowledgment: The authors would like to sincerely thank all individuals who contributed to this research

مقاله پژوهشی

تدوین و ارزیابی برنامه آموزشی روان‌شناختی-معنوی خردورزی و تأثیر آن بر مشغولیت تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی و خودناتوان‌سازی تحصیلی در دانش‌آموزان دوره دبیرستان

علی قیومی نائینی^۱: دانشجوی دکتری روانشناسی، علوم تربیتی و دانشکده روانشناسی، دانشگاه شهید چمران، اهواز، ایران

aghaumi@gmail.com

علیرضا حاجی یخچالی^۲*: دانشیار گروه روانشناسی، علوم تربیتی و دانشکده روانشناسی، دانشگاه شهید چمران، اهواز، ایران

a.haji@scu.ac.ir

منیجه شهنی ییلاق^۳: استاد گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران، اهواز، ایران

shehniyailagh@scu.ac.ir

مرتضی امیدیان^۴: استاد گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران، اهواز، ایران

morteza_omid@scu.ac.ir

چکیده

هدف از این پژوهش طراحی و اعتبارسنجی برنامه آموزشی روان‌شناختی-معنوی خردورزی و بررسی تأثیر آن بر مشغولیت تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی و خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم بود. این پژوهش از نوع ترکیبی (کیفی-کمی) بود. در بخش کیفی، روایی محتوایی برنامه آموزشی با محاسبه شاخص نسبی روایی محتوایی و شاخص روایی محتوایی ارزیابی شد. در بخش کیفی، روایی محتوایی برنامه آموزشی بر اساس نظر متخصصان مطلوب گزارش شد. در بخش کمی، پژوهش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه بود. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان پایه‌های دهم و یازدهم متوسطه دوم شهر قم بودند که به روش تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب شدند. حجم نمونه در هر گروه آزمایشی و گواه ۲۲ نفر بود. گروه آزمایشی طی ۱۰ جلسه آموزشی مداخله را دریافت کردند. برای گردآوری داده‌ها از مقیاس مشغولیت تحصیلی، پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی و مقیاس خودناتوان‌سازی تحصیلی استفاده شد. داده‌ها با تحلیل کواریانس چندمتغیری تجزیه و تحلیل شدند. یافته‌ها نشان داد برنامه آموزشی باعث افزایش مشغولیت تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی و کاهش معنادار خودناتوان‌سازی تحصیلی شد و این تأثیرات در مرحله پیگیری نیز حفظ شدند. در نتیجه، می‌توان گفت بسته آموزشی خردورزی دارای اعتبار محتوایی مطلوب است و تأثیری معنادار بر بهبود مؤلفه‌های تحصیلی دانش‌آموزان دارد.

واژه‌های کلیدی: بسته آموزشی روان‌شناختی-معنوی، خردورزی، مشغولیت تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی، خودناتوان‌سازی تحصیلی.

* نویسنده مسئول:



(Sternberg, 2009) و همچنین، بهترشدن شرایط جامعه و همه افراد موجود در آن هستند و بهترزیستن دیگران برایشان اهمیت دارد (Sternberg et al., 2008). یکی از دلایل آن این است که خرد به افراد کمک می‌کند تا با آمادگی فعالانه و نه به صورت منفعلانه از زندگی درس‌های زیادی یاد بگیرند و تسلط بیشتری بر سرنوشت خود داشته باشند (Glück & Bluck, 2011; Ardel, 2005). در تبیین ابعاد خرد، پژوهش‌ها بر محوریت شفقت و مدیریت احساسات (Sharma & Dewangan, 2017)، پیوند تنگاتنگ خردمندی با معنویت و بهزیستی (Kalayci et al., 2020; Louchakova-Schwartz, 2020) و همچنین، نقش خلاقیت در متعادل‌سازی منافع فردی و جمعی (Sternberg, 2021)، تأکید دارند.

با وجود افزایش ضریب هوشی، پژوهشگران اذعان می‌کنند در دنیای امروز هوش به‌تنهایی قادر به حل مشکلات و مسائل پیچیده نیست (Sternberg, 2018). افزایش توجه به موضوع خرد دلیلی بر اهمیت و توجه روان‌شناسان به کاربردهای خردورزی، به ویژه در حوزه تعلیم و تربیت است؛ زیرا خردمندی درکی عمیق نسبت به محیط پیرامون و شناخت هستی ایجاد می‌کند (Bauer et al., 2019) و با تحصیلات ارتباطی معنادار دارد (Ardelt, 2020). همچنین، قابلیت آموزش و پرورش را نیز داراست (Zacher & Staudinger, 2018).

با توجه به موارد گفته‌شده، پژوهشگران پیشنهاد می‌کنند خردورزی بهتر است به فعالیت‌های عادی کلاس درس تزریق شود و نه به عنوان یک دوره جداگانه در قالب تفکر خردمندانه، تفکر انتقادی، تفکر فلسفی یا هر چیزی دیگر. این بدان معنا است که معلمان و اساتید در رشته‌های مختلف باید با استفاده از برنامه‌های آموزش خردورزی موجود یاد بگیرند خردمندی را تدریس کنند. تا به حال،

مقدمه

در دنیای امروز، نهادهای آموزشی با تغییرات و تحولاتی گسترده مواجه هستند. در این میان، مدارس تلاش می‌کنند آموزش خود را مطابق نیازهای دانش‌آموزان و جامعه ارائه دهند. یکی از چالش‌های مهم در زمینه ارتقای کیفیت آموزش ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان است؛ به طوری که بتوانند در تحصیلات خود موفق شوند (Pong, 2021). همچنین، یکی از مهم‌ترین عواملی که می‌تواند بر سلامت روانی نوجوانان تأثیر بگذارد، فعالیت‌های آموزشی و تحصیلی آنان است. این فعالیت‌ها بخشی اعظم از زندگی نوجوانان را به خود اختصاص می‌دهند و می‌توانند منبعی از تنش و استرس برای آنان باشند. یکی از روش‌های کارآمد در زمینه مسائل واقعی زندگی، فضایل سازنده و اصول اخلاقی، تعادل هیجانی و به دست آوردن بینش ژرف درباره پدیده‌های گوناگون برای نوجوانان، بهره‌گیری از خردورزی در سیستم تعلیم و تربیت محسوب می‌شود (Glück, 2019). خرد به عنوان یکی از مهم‌ترین سازه‌های روان‌شناختی، مفهومی پیچیده و چندوجهی است که شامل دانش عمیق و گسترده زندگی، آگاهی از تنوع و عدم قطعیت زندگی انسان، خودشناسی و خودپذیرشی و دلسوزی نسبت به دیگران است (Glück, 2018). این رویکرد نوین، فراتر از آموزش صرف محتوای درسی، به دنبال تقویت مهارت‌های زندگی، تاب‌آوری و معنایابی در دانش‌آموزان است.

خرد یعنی شناخت درست ماهیت انسان و مشکلات اساسی زندگی و توانایی برنامه‌ریزی و مدیریت برای یک زندگی خوب (Staudinger & Glück, 2011). افراد خردمند به دنبال خیر مشترک و منفعت عمومی

تعدادی انگشت‌شمار برنامه آموزشی برای آموزش خرد در آموزش‌وپرورش گزارش شده است (Bruya & Ardel, 2003; DeMichelis et al., 2015; Grossmann, 2017; 2018; Sternberg et al., 2008). پژوهش‌های پیشین نیز اثربخشی رویکردهای چندبعدی و خردمحور را در ارتقای بهزیستی، هوش هیجانی و شکوفایی فراگیران تأیید کرده و بر جایگاه رویکرد تربیتی مبتنی بر خردورزی در نظام آموزشی تأکید داشته‌اند (Jakubik, 2024; Fowers et al., 2024; Mirdavod et al., 2024; Waters, 2011).

عاملی دیگر که می‌تواند بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر بگذارد و یکی از عوامل کلیدی مؤثر در موفقیت دانش‌آموزان است، مفهوم مشغولیت تحصیلی است (Walker & Pearce, 2014). مشغولیت تحصیلی سازه‌ای چندبعدی است که از مؤلفه‌های عاطفی (لذت‌بردن و علاقه‌مندی نسبت به چالش‌های فراوری در موقعیت تحصیلی)، شناختی (آمادگی برای فراگیری موضوع‌های درسی) و رفتاری (حضور در مدرسه و تبعیت از مقررات مدرسه) تشکیل شده است (Fredricks et al., 2004). دانش‌آموزانی که مشغولیت تحصیلی بالایی دارند، باانگیزه‌تر و پرتلاش هستند و در نتیجه، عملکرد تحصیلی بهتری دارند. خردورزی می‌تواند با تأثیرگذاری بر جنبه عاطفی دانش‌آموزان از یک سو، و جنبه شناختی از سوی دیگر، به بهبود مشغولیت دانش‌آموزان به تحصیل کمک کند (Suci et al., 2022). همچنین، در خصوص خردورزی و مشغولیت تحصیلی، گلوک و همکاران در مطالعات خود نشان دادند افراد خردمند دارای سطحی بالا از ارزش خودراهبری هستند (Glück et al., 2020)؛ یعنی داشتن استقلال در فکر و عمل یکی از پیش‌نیازهای اصلی برای مشغولیت تحصیلی فعالانه و خودجوش است. علاوه بر این، خرد با تمایل به درک عمیق مسائل و دیدگاه‌گیری چندجانبه مرتبط است

(Ardelt, 2003). این ویژگی‌های شناختی و تأملی به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا فراتر از یادگیری سطحی حرکت کنند و به صورت عمیق و معنادار با تکالیف درسی درگیر شوند که این جوهره مشغولیت شناختی است. پژوهش‌ها نشان داده‌اند آموزش خردورزی با بهبود هیجان‌های مثبت، انگیزش تحصیلی و نشاط ذهنی دانش‌آموزان همراه است (عزیزی و یعقوبی، ۱۴۰۳). همچنین، آموزش خردورزی می‌تواند یادگیری خودراهبر و مسئولیت‌پذیری تحصیلی را تقویت کند (دانش‌پایه و همکاران، ۱۴۰۱). به علاوه، خردورزی تحصیلی نیز به عنوان یکی از پیش‌بین‌های مهم مشغولیت تحصیلی شناسایی شده است (نادری‌پور و همکاران، ۱۴۰۲). افزون بر این، مؤلفه‌های فراشناختی خرد، از جمله فروتنی فکری، گشودگی ذهنی و دیدگاه‌گیری، از طریق تمرین و مواجهه با چالش‌های واقعی پرورش می‌یابند (Grossmann et al., 2025). همچنین، طراحی مواد آموزشی مبتنی بر خردورزی می‌تواند انگیزش و مشارکت فعال یادگیرندگان را افزایش دهد (Adrizal et al., 2024). در مجموع، مداخلات چندمؤلفه‌ای مبتنی بر روان‌شناسی مثبت‌نگر و تقویت خودکارآمدی، امید و انگیزش درونی، با مشارکت فعال و مشغولیت بیشتر در محیط‌های آموزشی همراه هستند (García-Álvarez et al., 2023; Borup et al., 2020; Perkmann et al., 2021).

از سوی دیگر، تاب‌آوری تحصیلی توانایی دانش‌آموزان برای مقابله با چالش‌ها و موانع تحصیلی تعریف شده است. تاب‌آوری تحصیلی غلبه بر ناملایمات در تحصیل و توانایی تغییر آنهاست (Martin & Marsh, 2006). دانش‌آموزانی که تاب‌آوری تحصیلی بالایی دارند، در برابر شکست‌ها و مشکلات تسلیم نمی‌شوند و به تلاش خود ادامه می‌دهند (Duckworth, 2016). خردورزی می‌تواند از طریق کمک

به بازتفسیر مثبت شکست‌ها و نگاه‌کردن به دشواری‌ها به عنوان فرصت‌هایی برای یادگیری، تاب‌آوری تحصیلی را تقویت کند (Yeager & Dweck, Kim et al., 2024)؛ (2012). همچنین، تمرین خودفراروی، تأمل، تنظیم هیجان و پردازش واقع‌بینانه تجربه‌ها می‌تواند واکنش‌گری هیجانی را کاهش دهد و ظرفیت مقابله با فشارهای تحصیلی را افزایش بخشد (Hungsie & Grossmann & Johnson, 2025)؛ (Sahrani, 2024). یافته‌های پژوهشی نیز نشان می‌دهند رشد خرد با خودفراروی، بازتفسیر سازنده شکست، ذهن‌آگاهی، تنظیم هیجان و اتخاذ رفتارهای سازگارانه ارتباط دارد (Karimipour & Sonuga-Barke, 2025; Ardel, 2024)؛ (Zadworna & Ardel, 2024). افزون بر این، برخورداری از خرد و خوش‌بینی بیشتر با استفاده از راهبردهای مقابله‌ای کارآمدتر در موقعیت‌های دشوار همراه است (Berenbaum, 2008 et al., 2011; Glück & Bluck, 2011). بر این اساس، آموزش خردورزی می‌تواند با تقویت منابع شناختی و هیجانی دانش‌آموزان، زمینه افزایش تاب‌آوری تحصیلی آنان را فراهم کند.

عاملی دیگر که ممکن است تحت تأثیر خردورزی قرار گیرد، خودناتوان‌سازی تحصیلی است. خودناتوان‌سازی باور دانش‌آموزان است مبنی بر اینکه توانایی موفقیت در تحصیل را ندارند. این باور می‌تواند به کاهش عملکرد تحصیلی آنها منجر شود. خودناتوان‌سازی تحصیلی راهبردی است که توسط دانش‌آموزان برای ایجاد یا ادعای موانع واقعی یا خیالی برای عملکرد تحصیلی به منظور اجتناب از پذیرش مسئولیت شخصی برای شکست خود استفاده می‌شود (Kokkinos et al., 2023). این راهبرد ممکن است با کاهش پذیرش مسئولیت، تضعیف تلاش تحصیلی و افت عملکرد همراه شود. خردورزی با تقویت خودآگاهی، تفکر تأملی و پذیرش واقع‌بینانه توانایی‌ها و محدودیت‌های

فردی، می‌تواند نیاز به استفاده از موانع دفاعی و راهبردهای اجتنابی را کاهش دهد. همچنین، معنایابی، امیدواری و تنظیم هیجان به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا شکست را تهدیدی برای ارزشمندی خود تلقی نکنند و با مسئولیت‌پذیری بیشتری با چالش‌های تحصیلی مواجه شوند (Dweck, 2006; Sternberg, 2022). در همین راستا، پژوهش‌ها نشان داده‌اند مداخلات شناختی، فراشناختی و خودنظم‌جویانه، از طریق تقویت خودآگاهی، اصلاح سبک‌های اسنادی و کاهش ترس از شکست، می‌توانند خودناتوان‌سازی تحصیلی را کاهش دهند (Jiang & Melli et al., 2016; Schwinger et al., Kleitman, 2015)؛ (2014). همچنین، آموزش‌های مبتنی بر خودشفقت‌ورزی، تنظیم هیجان و معنویت با کاهش استرس، احساس ناکامی و دشواری‌های هیجانی همراه بوده‌اند (Hall et al., 2013)؛ (Pandya, 2021; Yazdizadeh et al., 2023). همچنین، یافته‌های پژوهشی داخلی اثربخشی آموزش حل مسئله، راهبردهای فراشناختی، مداخلات تلفیقی و راهبردهای شناختی-فراشناختی را در کاهش خودناتوان‌سازی تحصیلی تأیید کرده‌اند (حبیبی‌کلیر، ۱۴۰۰؛ همتی و همکاران، ۱۳۹۹؛ مولایی مقبلی و همکاران، ۱۴۰۱؛ محسن‌زاده و همکاران، ۱۴۰۱). بنابراین، انتظار می‌رود برنامه آموزشی روان‌شناختی-معنوی خردورزی، از طریق تقویت تفکر تأملی، خودآگاهی، معنایابی و تنظیم هیجان، خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان را کاهش دهد.

با وجود تأکید روزافزون پژوهش‌ها بر نقش خردورزی و معنویت در بهبود پیامدهای تحصیلی، تعداد برنامه‌های آموزشی منسجم و مبتنی بر شواهد که ابعاد شناختی، هیجانی و معنوی خرد را در مدارس هدف قرار دهند، بسیار محدود است. بنابراین، صرف بررسی روابط خردورزی با متغیرهای تحصیلی کافی نیست و لازم است این دانش

روش

روش پژوهش، قلمرو و جامعه آماری و نمونه: روش این پژوهش برای طراحی برنامه آموزشی، بر پایه روش پژوهش بنیادی استوار است؛ در حالی که برای بررسی تأثیر آن بر متغیرهای پژوهش از روش کاربردی استفاده شده است. به منظور پاسخ‌گویی به مسئله اصلی پژوهش و دست‌یابی به هدف‌های این مطالعه، روش پژوهش تلفیقی با رویکردهای کمی و کیفی به کار گرفته شده است. با توجه به هدف‌ها و ماهیت پژوهش، از روش پژوهش ترکیبی از نوع طرح اکتشافی متوالی^۱ استفاده شده است. روش‌شناسی ترکیبی یا پژوهش با روش ترکیبی، پژوهشی است که رهیافت‌های کمی و کیفی را در قالب روش‌شناسی یک مطالعه یکپارچه یا یک مطالعه چندمرحله‌ای با هم ترکیب می‌کند (محمدپور، ۱۳۸۹). روش پژوهش در قسمت کیفی برای تدوین برنامه آموزشی روان‌شناختی-معنوی خردورزی، تحلیل مضمون^۲ است. در این مطالعه، از روش تحلیل مضمون ارائه‌شده توسط آترید-استرلینگ بهره گرفته شده است. طبق دیدگاه آترید-استرلینگ، فرایند تحلیل مضمون یک شیوه عملی برای خلاصه‌سازی و کشف داده‌های متنی پیچیده است که سهولت در فهم و سازمان‌دادن، تجزیه و تحلیل، و در نهایت، ارائه داده‌ها را فراهم می‌کند. این روش به کشف الگوهای اساسی مضمون‌دار کمک می‌کند (Attride-Stirling, 2001). همچنین، برای بررسی روایی محتوایی این برنامه از شاخص نسبت اعتبار محتوایی (CVR)^۳ استفاده شد. شاخص لاشه^۴ با نظرسنجی از ۱۰ متخصص در حوزه معنویت و خردورزی بررسی شد. نحوه اجرای پژوهش کمی این‌گونه بود که پس از

نظری در قالب یک بسته آموزشی ساختاریافته و قابل اجرا در محیط مدرسه طراحی و اجرا شود. انتخاب مشغولیت تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی و خودناتوان‌سازی تحصیلی به عنوان متغیرهای وابسته، بر پیوند مستقیم این سازه‌ها با مؤلفه‌های خردورزی استوار است. خردورزی با تعمیق معنای تحصیل و بازتعریف شکست به عنوان فرصت رشد، می‌تواند هم‌زمان انگیزش و مشارکت تحصیلی را افزایش دهد، ظرفیت مقابله با چالش‌های تحصیلی را تقویت کند و گرایش به راهبردهای اجتنابی و خودناتوان‌ساز را کاهش دهد. بنابراین، تدوین برنامه آموزشی روان‌شناختی-معنوی خردورزی می‌تواند به افزایش مشغولیت تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی و کاهش خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان کمک کند. این امر می‌تواند به بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان و پیشرفت کشور منجر شود. از این رو، در این پژوهش، به تدوین و ارزیابی برنامه آموزشی روان‌شناختی-معنوی خردورزی و تأثیر آن بر تاب‌آوری تحصیلی، مشغولیت تحصیلی و خودناتوان‌سازی تحصیلی مبادرت شده است. پرسش پژوهش عبارت است از: روایی برنامه آموزشی روان‌شناختی-معنوی خردورزی چگونه است؟ همچنین، فرضیه‌های پژوهش به شرح زیر هستند: برنامه آموزشی روان‌شناختی-معنوی خردورزی بر مشغولیت تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی و خودناتوان‌سازی تحصیلی تأثیر دارد.

برنامه آموزشی روان‌شناختی-معنوی خردورزی باعث افزایش مشغولیت تحصیلی در دانش‌آموزان می‌شود. برنامه آموزشی روان‌شناختی-معنوی خردورزی باعث افزایش تاب‌آوری تحصیلی در دانش‌آموزان می‌شود. برنامه آموزشی روان‌شناختی-معنوی خردورزی باعث کاهش خودناتوان‌سازی تحصیلی در دانش‌آموزان می‌شود.

^۱ Exploratory Sequential Design

^۲ Thematic Analysis

^۳ Content Validity Ratio

^۴ Lawshe

همکاران (۱۴۰۱) ۰/۸۹ گزارش شده است. در این پژوهش، برای بررسی پایایی این مقیاس از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که ضریب ۰/۸۳ به دست آمد که رضایت‌بخش است. برای تعیین روایی آن، از روش تحلیل عاملی تأییدی روی ماده‌های این مقیاس استفاده شد که ساختار عاملی آن تأیید شد. در اجرای تحلیل عاملی تأییدی روی ماده‌های مقیاس مشغولیت تحصیلی، از کل ۱۵ ماده این پرسشنامه، ۱۳ ماده دارای بار عاملی قابل قبول ۰/۳۰ بودند و ۲ ماده حذف شدند.

پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی (ARQ)^۲: نسخه اصلی این پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی دارای ۴۰ ماده است که توسط ساموئلز و وو برای سنجش توانایی دانش‌آموزان در مقابله با چالش‌ها و موانع تحصیلی ساخته شده است. گویه‌ها بر اساس طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از «کاملاً مخالفم» (نمره ۱) تا «کاملاً موافقم» (نمره ۵) نمره‌گذاری می‌شوند (Samuels & Woo, 2009). این پرسشنامه در ایران توسط **سلطانی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۳)** مجدداً تعیین روایی و پایایی شد و تعداد ماده‌های آن در نمونه ایرانی به ۲۹ ماده کاهش یافت. کمترین نمره ۲۹ و بیشترین نمره ۱۴۵ است. نمره کمتر نشان‌دهنده تاب‌آوری کمتر و نمره بیشتر نشان دهنده این است که فرد تاب‌آوری بیشتری دارد.

در این پژوهش، از نسخه ۲۹ ماده‌ای آن که توسط **سلطانی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۳)** تعیین روایی و پایایی شده است، استفاده شد. ضرایب پایایی این پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ در دانش‌آموزان ایرانی بین ۰/۶۳ و ۰/۷۷ به دست آمد که نشان‌دهنده همسانی درونی این پرسشنامه است. در این پژوهش، برای بررسی پایایی این پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که

اینکه اعتبار برنامه آموزشی بررسی و تأیید شد، اثربخشی برنامه آموزشی روان‌شناختی-معنوی خردورزی با استفاده از روش آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با یک گروه گواه بررسی شد.

قلمرو پژوهش بخش کیفی شامل کتاب‌ها، مقاله‌ها و پایان‌نامه‌های مرتبط با خردورزی و جامعه آماری بخش کمی شامل دانش‌آموزان پایه‌های دهم و یازدهم دوره متوسطه دوم در شهر قم بود. نمونه‌گیری در بخش کمی به روش تصادفی چندمرحله‌ای انجام شد؛ از میان ۴ ناحیه آموزش و پرورش شهر قم، یک ناحیه و از مدارس پسرانه آن، دو دبیرستان انتخاب شد. از هر دبیرستان، ۱۳ نفر از پایه دهم و ۱۳ نفر از پایه یازدهم (در مجموع، ۲۶ نفر گروه آزمایشی و ۲۶ نفر گروه گواه) به صورت تصادفی انتخاب و به گروه آزمایشی یا گواه گمارده شدند.

ابزارهای سنجش: مقیاس مشغولیت تحصیلی (SES)^۱: این پرسشنامه توسط فردریکس و همکاران برای سنجش مشغولیت تحصیلی دانش‌آموزان ساخته شده است. این مقیاس دارای ۱۵ گویه و سه مؤلفه مشغولیت رفتاری، شناختی و عاطفی است. گویه‌ها بر اساس طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از «کاملاً مخالفم» (نمره ۱) تا «کاملاً موافقم» (نمره ۵) نمره‌گذاری می‌شوند. دامنه نمرات از ۱۵ تا ۷۵ متغیر است و نمره بالاتر نشان‌دهنده مشغولیت تحصیلی بیشتر است. فردریکس و همکاران ضریب پایایی مقیاس مشغولیت تحصیلی را با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۶ گزارش کرده‌اند. همچنین، روایی صوری و محتوایی کیفی آن توسط صاحب‌نظران تأیید شده است (Fredricks et al., 2004). ضریب آلفای کرونباخ در پژوهش باقری و همکاران (۱۴۰۱) ۰/۸۱ و در پژوهش بدری گرگری و

² Academic Resilience Questionnaire

¹ School Engagement Scale

استرلینگ استفاده شد. برای این منظور، ابتدا منابع علمی مرتبط با خردورزی، معنویت، روان‌شناسی مثبت و مداخلات آموزشی اثربخش شامل کتاب‌ها، مقاله‌ها و پایان‌نامه‌های مرتبط به صورت هدفمند انتخاب و بررسی شدند. فرایند بررسی منابع تا دستیابی به اشباع نظری، یعنی زمانی که بررسی منابع جدید به استخراج مفهوم یا مضمونی جدید منجر نمی‌شد، ادامه یافت. سپس، متون منتخب چندین بار به دقت مطالعه و واحدهای معنایی مرتبط با هدف پژوهش شناسایی و به عنوان کدهای اولیه ثبت شدند. در مرحله بعد، کدهای اولیه بر اساس شباهت مفهومی و ارتباط معنایی دسته‌بندی و در قالب مضامین پایه سازمان‌دهی شدند. سپس، مضامین پایه با یکدیگر ترکیب شدند و مضامین سازمان‌دهنده را شکل دادند. در بالاترین سطح، مضامین سازمان‌دهنده در قالب مضامین فراگیر شامل ابعاد شناختی، عاطفی و تأملی خردورزی سازمان‌دهی شدند.

بر اساس شبکه مضمونی نهایی، پیش‌نویس اولیه برنامه آموزشی در قالب ۱۰ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای تدوین شد. برای هر جلسه، هدف آموزشی، محتوای مرتبط، فعالیت‌های آموزشی، شیوه ارائه و تکلیف متناسب با موضوع جلسه مشخص شد و توالی جلسات بر اساس ارتباط مفهومی میان مؤلفه‌های خردورزی و ویژگی‌های رشدی دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم تنظیم شد. سپس، پیش‌نویس برنامه برای ارزیابی محتوایی در اختیار ۱۰ نفر از استادان و متخصصان حوزه‌های روان‌شناسی تربیتی و روان‌شناسی مثبت‌نگر قرار گرفت. متخصصان با استفاده از فرم اعتباریابی، ضرورت، ارتباط و وضوح محتوای جلسات و مؤلفه‌های برنامه را ارزیابی کردند و دیدگاه‌ها و پیشنهادها اصلاحی خود را درباره اهداف، ترتیب جلسات، محتوای آموزشی، فعالیت‌ها و تکالیف ارائه دادند. پس از جمع‌آوری فرم‌ها،

ضریب ۰/۸۴ به دست آمد که رضایت‌بخش است. برای تعیین روایی آن از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. در اجرای تحلیل عاملی تأییدی روی ماده‌های پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی، از کل ۲۹ ماده این پرسشنامه، ۲۴ ماده دارای بار عاملی قابل قبول ۰/۳۰ بودند و ۵ ماده حذف شدند.

مقیاس خودناتوان‌سازی (ASHS)^۱: این پرسشنامه توسط شوینگر و استینزمایر-پلستر برای سنجش راهبرد خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان ساخته شده است. این مقیاس یک ابزار تک‌عاملی و دارای ۷ گویه است. گویه‌ها بر اساس طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از «کاملاً مخالفم» (نمره ۱) تا «کاملاً موافقم» (نمره ۵) نمره‌گذاری می‌شوند. بیشترین و کمترین نمره به ترتیب ۳۵ و ۷ است. نمره بالاتر از ۲۱ نشانگر خودناتوان‌سازی تحصیلی بالا در فرد و نمره کمتر از ۲۱ به معنای خودناتوان‌سازی تحصیلی پایین (ویژگی شخصیتی مثبت) است. شوینگر و استینزمایر-پلستر ضریب پایایی این مقیاس را با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۰ به دست آوردند (Schwinger & Stiensmeier-Pelster, 2011). ضرایب پایایی این مقیاس در پژوهش سبزی‌چی و همکاران (۱۴۰۱)، با روش آلفای کرونباخ، ۰/۶۴ و در پژوهش سبزی و همکاران (۱۴۰۰) ۰/۶۶ گزارش شده است. در این پژوهش، برای بررسی پایایی این مقیاس از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که ضریب ۰/۶۲ به دست آمد. برای تعیین روایی آن از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد که نتایج نشان داد به‌جز گویه ۵، بقیه ماده‌ها دارای بار عاملی قابل قبول ۰/۳۰ هستند.

روش اجرا و تحلیل: برای تدوین برنامه آموزشی از روش تحلیل مضمون با رویکرد شبکه‌های مضمونی آترید-

¹ Academic Self-Handicapping Scale

ابتدا پیشنهاد‌های کیفی متخصصان بررسی و اصلاحات لازم، از جمله اصلاح عبارت‌ها، روشن‌تر کردن دستورالعمل فعالیت‌ها، حذف یا ادغام محتوای تکراری و تعدیل یا جابه‌جایی بخش‌هایی از جلسات، در پیش‌نویس اعمال شدند.

در مرحله بعد، برای بررسی کمی روایی محتوا، نسبت روایی محتوا برای جلسات و مؤلفه‌های برنامه بر اساس قضاوت متخصصان محاسبه و با مقدار معیار لاشه مقایسه شد. همچنین، روایی محتوایی کلی برنامه بر اساس هفت معیار رویو و همکاران، شامل اعتبار، کاربردپذیری، انسجام،

جامعیت، ادراک‌پذیری، نوآوری و مقبولیت، بررسی و شاخص روایی محتوایی هر معیار و میانگین کلی آن محاسبه شد (Rubio et al., 2003). از آنجا که نسبت روایی محتوای تمامی جلسات و مؤلفه‌های برنامه به حداقل مقدار قابل قبول رسید، هیچ کدام از جلسات حذف نشدند؛ با این حال، بر اساس پیشنهاد‌های کیفی متخصصان، اصلاحاتی در عبارت‌ها، دستورالعمل فعالیت‌ها، محتوای تکراری و ترتیب برخی از بخش‌ها اعمال شد و نسخه نهایی برنامه در قالب ۱۰ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای آماده اجرا شد. شرح اهداف کلی جلسات نسخه نهایی در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱

برنامه آموزشی روان‌شناختی-معنوی خردورزی

Table 1
Psychological-Spiritual Wisdom Training Program

جلسه	هدف‌های کلی جلسه
اول	ایجاد فضای امن، معرفی و اجرای پرسشنامه‌ها (پیش‌آزمون)، آشنایی با مفهوم چندبُعدی خرد به عنوان یک مهارت عملی برای زندگی بهتر.
دوم	تقویت مهارت تفکر عمیق، درک دیدگاه‌های مختلف و پرهیز از نتیجه‌گیری‌های عجولانه.
سوم	پرورش توانایی خودآزمایی، پذیرش مسئولیت نقش خود در اتفاقات و تبدیل اشتباهات به فرصت یادگیری.
چهارم	شناسایی و مدیریت هیجانات منفی تحصیلی (استرس و اضطراب) و تقویت هیجانات مثبت.
پنجم	تقویت باور به توانایی‌های خود (خودکارآمدی) و ایجاد مسیرهای روشن برای رسیدن به هدف‌ها (امیدواری).
ششم	کمک به دانش‌آموزان برای یافتن معنا و هدف شخصی در تحصیل و اتصال فعالیت‌های روزمره درسی به ارزش‌های والاتر زندگی.
هفتم	تغییر نگرش نسبت به شکست از یک فاجعه به یک فرصت یادگیری و آموزش راهبردهای عملی برای بازگشت قوی‌تر.
هشتم	توسعه توانایی درک و حس کردن دنیای درونی دیگران (همدلی شناختی و عاطفی) به عنوان یکی از مؤلفه‌های خرد اجتماعی.
نهم	آموزش تکنیک‌های ساده ذهن‌آگاهی برای افزایش تمرکز، کاهش استرس و مدیریت افکار مزاحم.
دهم	مرور و یکپارچه‌سازی مهارت‌های آموخته‌شده، تجلیل از مسیر رشد فردی و تکمیل دوباره پرسشنامه‌ها (پس‌آزمون) برای تعیین میزان اثرگذاری جلسات.

جدول مقادیر بحرانی لاشه برای ۱۰ متخصص تعیین شد (Lawshé, 1975). بنابراین، هیچ کدام از جلسات حذف نشدند و فقط بر اساس نظرات کیفی داوران، اصلاحات جزئی در متن برخی از فعالیت‌ها اعمال شد. به علاوه، به منظور سنجش کلیت برنامه آموزشی از نظر کیفیت، شاخص روایی محتوایی (CVI) بر اساس معیارهای هفت‌گانه رویو و همکاران محاسبه شد (Rubio et al., 2003). با توجه به معیارهای پیشنهادی برای پذیرش روایی محتوا، حداقل مقدار قابل قبول برای پذیرش روایی محتوا، مقدار ۰/۸۰ است (Polit & Beck, 2006). جدول ۲ نتایج شاخص روایی محتوایی برنامه آموزشی روان‌شناختی-معنوی خردورزی را نشان می‌دهد.

پس از تدوین و اعتباریابی برنامه، بخش کمی پژوهش با طرح نیمه‌آزمایشی پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه اجرا شد. شرط شرکت در پژوهش کسب رضایت آگاهانه دانش‌آموزان و والدین آنها بود. پیش از آغاز پژوهش، مجوزهای لازم اخذ و اطلاعات کافی درباره هدف‌های پژوهش، محرمانه‌بودن اطلاعات و حق انصراف ارائه شد.^۱ به دلیل انصراف و غیبت بیش از دو جلسه، ۴ نفر از گروه آزمایشی و ۴ نفر از گروه گواه از مطالعه حذف شدند. پیش‌آزمون برای تمامی دانش‌آموزان هر دو گروه در شرایط یکسان و با استفاده از ابزارهای پژوهش اجرا شد. گروه آزمایشی به مدت ۱۰ جلسه و هر جلسه ۶۰ دقیقه تحت آموزش خردورزی قرار گرفت و به گروه گواه آموزشی داده نشد. پس از پایان جلسات، پس‌آزمون برای هر دو گروه اجرا شد. همچنین، به منظور بررسی ماندگاری اثرات مداخله، شش ماه پس از اجرای پس‌آزمون، پرسشنامه‌ها مجدداً توسط دانش‌آموزان هر دو گروه آزمایشی و گواه تکمیل شدند. به منظور آزمون فرضیه‌های پژوهش، داده‌های آماری با آزمون تحلیل کواریانس چندمتغیری توسط نرم‌افزار SPSS24 تجزیه و تحلیل شدند.

یافته‌ها

در پاسخ به پرسش پژوهش در خصوص روایی برنامه آموزشی روان‌شناختی-معنوی خردورزی، نتایج نشان داد مقدار نسبت روایی محتوا برای تمامی جلسات و مؤلفه‌های برنامه بیشتر از مقدار بحرانی ۰/۶۲ بود. این مقدار بر اساس

^۱ این مقاله مستخرج از پایان‌نامه دکتری روان‌شناسی تربیتی در گروه روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز است و در جلسه شورای تحصیلات تکمیلی در تاریخ ۱۴۰۳/۱۲/۲۵ تصویب شده است.

جدول ۲

نتایج شاخص روایی محتوایی (CVI) برنامه آموزشی روان‌شناختی-معنوی خردورزی بر اساس معیارهای روییو و همکاران (Rubio et al., 2003)

Table 2

Content Validity Index (CVI) Results of the Psychological-Spiritual Wisdom Training Program Based on the Criteria Proposed by Rubio et al. (Rubio et al., 2003)

ردیف	معیارهای هفت‌گانه	میانگین	انحراف معیار	شاخص روایی محتوایی (CVI)	میانگین شاخص روایی محتوایی (S-CVI)
۱	اعتبار	۳/۷۰	۰/۴۸	۰/۹۲	۰/۹۱
۲	کاربردپذیری	۳/۶۰	۰/۵۲	۰/۹۰	
۳	انسجام	۳/۶۵	۰/۴۹	۰/۹۱	
۴	جامعیت	۳/۷۰	۰/۴۸	۰/۹۲	
۵	ادراک‌پذیری	۳/۶۰	۰/۵۲	۰/۹۰	
۶	نوآوری	۳/۵۰	۰/۵۳	۰/۸۷	
۷	مقبولیت	۳/۶۵	۰/۴۹	۰/۹۱	

بررسی نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد تمامی شاخص‌های هفت‌گانه (اعتبار، کاربردپذیری، انسجام، جامعیت، ادراک‌پذیری، نوآوری و مقبولیت) دارای نمره‌های بالاتر از حد مطلوب هستند. میانگین کل شاخص روایی محتوایی (S-CVI) برابر ۰/۹۱ به دست آمد که تأیید می‌کند برنامه آموزشی روان‌شناختی-معنوی خردورزی از نظر کارشناسان متخصص، دارای روایی

محتوایی خوبی است. به منظور بررسی ارتباط متغیرهای جمعیت‌شناختی با متغیرهای وابسته پژوهش و تعیین ضرورت کنترل آنها در تحلیل‌های بعدی، ضرایب همبستگی پیرسون بین سن و پایه تحصیلی با متغیرهای وابسته محاسبه شد. نتایج این تحلیل در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳

ضرایب همبستگی سن و پایه تحصیلی با متغیرهای وابسته پژوهش

Table 3

Correlation Coefficients of Age and Grade Level with the Study's Dependent Variables

متغیر	مشغولیت تحصیلی	تاب‌آوری تحصیلی	خودناتوان‌سازی تحصیلی
سن	۰/۰۸۸	۰/۰۱۴	-۰/۰۵۷
پایه تحصیلی	-۰/۰۸۴	۰/۰۲۶	۰/۱۶۳

همان‌گونه که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، ضرایب همبستگی بین سن و پایه تحصیلی با متغیرهای وابسته پایین و از نظر آماری غیرمعنادار بودند ($p < 0/05$) همچنین، مجذور ضرایب همبستگی (r^2) در تمامی موارد ناچیز بود که نشان می‌دهد سن و پایه تحصیلی سهمی اندک در تبیین واریانس متغیرهای وابسته داشته‌اند.

جدول ۴

میانگین تعدیل‌شده مشغولیت تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی، خودناتوان‌سازی تحصیلی در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه‌های آزمایشی و گواه

Table 4

Adjusted Means of the Study Variables at Posttest, Controlling for Pretest Scores, in the Experimental and Control Groups

متغیرها	میانگین تعدیل‌شده		انحراف معیار
	گواه	آزمایشی	تفاضل میانگین تعدیل یافته
مشغولیت تحصیلی	۴۳/۳۴۳	۴۸/۰۶۶	۴/۷۲۴
تاب‌آوری تحصیلی	۹۰/۹۴۳	۹۷/۱۰۲	۶/۱۵۹
خودناتوان‌سازی تحصیلی	۱۹/۲۵۸	۱۵/۱۰۶	-۴/۱۵۲

پیش از اجرای تحلیل کوواریانس چندمتغیری، پیش‌فرض‌های همگنی شیب‌های رگرسیون، همگنی واریانس‌ها و نرمال بودن توزیع داده‌ها بررسی شدند. نتایج آزمون همگنی شیب‌های رگرسیون نشان داد اثر تعامل بین گروه و نمره‌های پیش‌آزمون در هر سه متغیر پژوهش معنادار نبود ($p \leq 0/05$)؛ بنابراین، مفروضه همگنی شیب‌های رگرسیون رد نشد. همچنین، نتایج آزمون لوین نشان داد واریانس نمرات متغیرهای وابسته در دو گروه همگن بود؛ به طوری که آزمون لوین برای مشغولیت تحصیلی ($F=2/24$ و $p=0/14$)، تاب‌آوری

تحصیلی ($F=0/16$ و $p=0/70$) و خودناتوان‌سازی تحصیلی ($F=0/42$ و $p=0/52$) معنادار نبود. بنابراین، تفاوتی معنادار بین واریانس‌های دو گروه مشاهده نشد و فرض همگنی واریانس‌ها رد نشد.

همچنین، به منظور بررسی پیش‌فرض نرمال بودن توزیع داده‌ها، آزمون شاپیرو-ویلک برای متغیرهای پژوهش در دو گروه آزمایش و گواه و در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون اجرا شد. نتایج این آزمون در جدول ۵ ارائه شده است.

جدول ۵

نتایج آزمون شاپیرو-ویلک هر یک از متغیرهای پژوهش برای پیش‌فرض نرمال‌بودن توزیع نمره‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه‌های آزمایشی و گواه

Table 5

Shapiro-Wilk Test Results for Assessing the Normality Assumption of Pretest and Posttest Scores for the Research Variables in the Experimental and Control Groups

متغیرها	سنجش	گروه گواه		گروه آزمایشی	
		آماره	سطح	آماره	سطح
		شاپیرو-ویلک	معناداری (p)	شاپیرو-ویلک	معناداری (p)
مشغولیت تحصیلی	پیش‌آزمون	۰/۹۷۲	۰/۷۴۹	۰/۹۵۵	۰/۳۸۹
	پس‌آزمون	۰/۹۶۰	۰/۴۹۳	۰/۹۶۰	۰/۴۹۵
	پیگیری	۰/۹۶۰	۰/۴۹۱	۰/۹۳۵	۰/۱۵۶
تاب‌آوری تحصیلی	پیش‌آزمون	۰/۹۷۵	۰/۸۱۳	۰/۹۴۸	۰/۲۸۳
	پس‌آزمون	۰/۹۷۵	۰/۸۳۲	۰/۹۸۰	۰/۹۱۳
	پیگیری	۰/۹۸۰	۰/۹۱۵	۰/۹۹۲	۰/۹۹۹
خودناتوان‌سازی تحصیلی	پیش‌آزمون	۰/۹۳۴	۰/۱۵۱	۰/۹۴۳	۰/۲۳۲
	پس‌آزمون	۰/۹۳۴	۰/۱۵۱	۰/۹۷۰	۰/۷۱۷
	پیگیری	۰/۹۵۳	۰/۳۶۰	۰/۹۶۶	۰/۶۰۸

همان‌گونه که در **جدول ۵** مشاهده می‌شود، مقدار احتمال آزمون شاپیرو-ویلک برای تمامی متغیرها در دو گروه و در هر سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری بیشتر از ۰/۰۵ بود؛ بنابراین، فرض نرمال‌بودن توزیع داده‌ها رد نشد و این پیش‌فرض برای انجام تحلیل‌های پارامتریک از جمله تحلیل کوواریانس چندمتغیری و تحلیل کوواریانس برقرار بود.

به منظور آزمون فرضیه کلی پژوهش مبنی بر تأثیر بسته آموزشی روان‌شناختی-معنوی خردورزی بر مشغولیت تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی و خودناتوان‌سازی تحصیلی، پس از بررسی و تأیید فروضه‌های تحلیل، از تحلیل کوواریانس چندمتغیری استفاده شد. نتایج این تحلیل در **جدول ۶** ارائه شده است.

جدول ۶

نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری روی میانگین نمره‌های پس‌آزمون و پیگیری مشغولیت تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی و خودناتوان‌سازی تحصیلی با کنترل پیش‌آزمون در گروه‌های آزمایشی و گواه

Table 6

Results of Multivariate Analysis of Covariance (MANCOVA) on the Mean Posttest and Follow-Up Scores of Academic Engagement, Academic Resilience, and Academic Self-Handicapping by Controlling for the Pretest Scores in the Experimental and Control Groups

آزمون	مراحل	ارزش	F	درجه آزادی فرضیه	درجه آزادی خطا	سطح معناداری
اثر پیلایی	پس‌آزمون	۰/۳۴۹	۴/۶۹	۳	۳۵	۰/۰۰۴
	پیگیری	۰/۳۱۵	۵/۶۷	۳	۳۵	۰/۰۰۳
لامبدای ویکلز	پس‌آزمون	۰/۶۵۱	۴/۶۹	۳	۳۵	۰/۰۰۴
	پیگیری	۰/۶۸۵	۵/۶۷	۳	۳۵	۰/۰۰۳
اثر هتلینگ	پس‌آزمون	۰/۵۳۶	۴/۶۹	۳	۳۵	۰/۰۰۴
	پیگیری	۰/۴۶۰	۵/۶۷	۳	۳۵	۰/۰۰۳
بزرگ‌ترین ریشه وی	پس‌آزمون	۰/۵۳۶	۴/۶۹	۳	۳۵	۰/۰۰۴
	پیگیری	۰/۴۶۰	۵/۶۷	۳	۳۵	۰/۰۰۳

همان‌طور که در جدول ۶ مشاهده می‌شود، بین گروه‌های آزمایشی و گواه، پس از کنترل نمره‌های پیش‌آزمون، از نظر مجموعه متغیرهای وابسته، در مرحله پس‌آزمون در سطح ۰/۰۰۴ تفاوت معنادار وجود دارد. بنابراین، فرضیه اصلی پژوهش مبنی بر تأثیر برنامه آموزشی روان‌شناختی-معنوی خردورزی بر مشغولیت تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی و خودناتوان‌سازی تحصیلی تأیید شد.

جدول ۷

نتایج تحلیل کواریانس‌های تک‌متغیری در متن مانکوا روی میانگین نمره‌های پس‌آزمون و پیگیری مشغولیت تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی و خودناتوان‌سازی تحصیلی در گروه آزمایشی و گواه

Table 7

Results of Univariate Analysis of Covariance (ANCOVA) within MANCOVA on the Mean Posttest and Follow-Up Scores of Academic Engagement, Academic Resilience, and Academic Self-Handicapping in the Experimental and Control Groups

متغیرهای وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	اندازه اثر	توان آماری
مشغولیت تحصیلی	۲۲۹/۱۳۷	۱	۲۲۹/۱۳۷	۷/۳۸	۰/۰۱۰	۰/۱۶۳	۰/۷۵۴
	۱۳۲/۶۳۴	۱	۱۳۲/۶۳۴	۸/۳۳	۰/۰۰۶	۰/۱۶۹	۰/۸۰۵
تاب‌آوری تحصیلی	۳۸۹/۵۲۸	۱	۳۸۹/۵۲۸	۷/۱۵	۰/۰۱۱	۰/۱۵۸	۰/۷۴۱
	۳۰۳/۴۲۵	۱	۳۰۳/۴۲۵	۶/۰۱	۰/۰۱۹	۰/۱۲۸	۰/۶۶۸
خودناتوان‌سازی تحصیلی	۱۷۷/۰۰۹	۱	۱۷۷/۰۰۹	۱۴/۷۷	۰/۰۰۱	۰/۲۸۰	۰/۹۶۳

۰/۶۸۲	۰/۱۳۱	۰/۰۱۷	۶/۲۰۵	۸۷/۹۵۲	۱	۸۷/۹۵۲	پیگیری
-------	-------	-------	-------	--------	---	--------	--------

بحث

نتایج تحلیل مضمون حاکی از آن بود که ابعاد کلیدی خردورزی شامل تفکر تأملی و عمیق، درک دیدگاه‌های متفاوت، خودارزیابی، تنظیم هیجان، معنایابی، امیدواری و خودتعالی هستند. تأیید روایی این بسته توسط متخصصان نشان می‌دهد محتوای تدوین‌شده با مبانی نظری این حوزه انطباق دارد؛ این یافته‌ها با مدل سه‌بعدی خرد آردلت هم‌سو بود که بر ابعاد شناختی، عاطفی و تأملی تأکید دارد (Ardelt, 2003). همچنین، با نظریه شارما و دوانگان در خصوص بُعد عاطفی (Sharma & Dewangan, 2017)، و مدل گروسمن در بُعد تأملی (Grossmann, 2017) هم‌سو بود. همچنین، تأکید برنامه بر ابعاد معنوی با یافته‌های کالایچی و همکاران و لوچاکوا-شوارتز (Louchakova-Kalayci et al., 2025) ; Schwartz, 2020) مطابقت داشت.

فرضیه کلی پژوهش مبنی بر اینکه برنامه آموزشی روان‌شناختی-معنوی خردورزی بر مشغولیت تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی و خودناتوان‌سازی تحصیلی تأثیر دارد، بر اساس نتایج تحلیل مانکوا تأیید شد. این یافته نشان می‌دهد مداخله طراحی‌شده توانسته است به صورت هم‌زمان بر ترکیب خطی متغیرهای وابسته اثری معنادار بگذارد. یافته حاضر با نتایج پژوهش‌های میرداود و همکاران و واترز هم‌سو است (Mirdavod et al., 2024; Waters, 2011)؛ این مطالعات نشان دادند مداخلات مثبت‌نگر و آموزش خردورزی می‌تواند به بهبود بهزیستی روان‌شناختی، شادکامی و هوش هیجانی فراگیران کمک کنند. همچنین، هم‌راستایی یافته حاضر با

بر اساس نتایج گزارش‌شده در جدول ۷، پس از کنترل اثر پیش‌آزمون‌ها، تفاوت بین گروه آزمایشی و گواه در تمامی متغیرها معنادار شد. بر این اساس، فرضیه جزئی ۱ پژوهش مبنی بر تأثیر برنامه آموزشی روان‌شناختی-معنوی خردورزی بر مشغولیت تحصیلی، با توجه به افزایش معنادار مشغولیت تحصیلی در گروه آزمایشی نسبت به گروه گواه ($F=7/38$ و $p=0/010$)، تأیید شد. همچنین، فرضیه جزئی ۲ پژوهش مبنی بر تأثیر این برنامه بر تاب‌آوری تحصیلی، با توجه به افزایش معنا دار تاب‌آوری تحصیلی ($F=7/15$ و $p=0/011$)، تأیید شد. افزون بر این، فرضیه جزئی ۳ مبنی بر تأثیر این برنامه بر خودناتوان‌سازی تحصیلی، با توجه به کاهش معنادار خودناتوان‌سازی تحصیلی در گروه آزمایشی نسبت به گروه گواه ($F=14/77$ و $p=0/001$)، تأیید شد. همچنین، بیشترین اندازه اثر مربوط به متغیر خودناتوان‌سازی تحصیلی، با مقدار $0/280$ ، است که نشان می‌دهد مداخله آموزشی توانسته است ۲۸ درصد از واریانس این متغیر را تبیین کند. همچنین، مقادیر اندازه اثر برای مشغولیت تحصیلی با $0/163$ (۱۶/۳ درصد تبیین واریانس) و تاب‌آوری تحصیلی با $0/158$ (۱۵/۸ درصد تبیین واریانس) نشان‌دهنده میزان واریانس تبیین‌شده توسط مداخله آموزشی هستند. در مرحله پیگیری نیز، اثر گروه بر مشغولیت تحصیلی ($F=8/337$ و $p=0/001$)، تاب‌آوری تحصیلی ($F=6/012$ و $p=0/019$) و خودناتوان‌سازی تحصیلی ($F=6/205$ و $p=0/017$) معنا دار باقی ماند. این یافته‌ها نشان می‌دهد تفاوت بین دو گروه در هر سه متغیر در مرحله پیگیری نیز مشاهده شده است.

گروسمن و همکاران در خصوص نقش فراشناخت از مؤلفه‌های خردورزی در افزایش مشارکت فعال در یادگیری هم‌خوان است (Grossmann et al., 2025). افزون بر این، نتایج پژوهش حاضر با یافته‌هایی هم‌سو بود که مداخلات چندمؤلفه‌ای مبتنی بر روان‌شناسی مثبت‌نگر را با افزایش انگیزش، مشارکت و مشغولیت تحصیلی مرتبط دانسته‌اند (Borup Adrizal et al., 2024; et al., 2020; García-Álvarez et al., 2023; Perkman et al., 2021). در تبیین این یافته، می‌توان گفت برنامه حاضر از طریق تقویت تفکر تأملی، خودراهبری، انگیزش درونی، امیدواری و معنایابی تحصیلی، دانش‌آموزان را به مشارکت فعال‌تر در فرایند یادگیری سوق داده است.

فرضیه جزئی دوم مبنی بر اینکه برنامه آموزشی روان‌شناختی-معنوی خردورزی باعث افزایش تاب‌آوری تحصیلی می‌شود، تأیید شد و میانگین تعدیل‌یافته تاب‌آوری تحصیلی گروه آزمایشی (۹۷/۱۰۲) به طرز معنادار بالاتر از گروه گواه (۹۰/۹۴۳) بود. نتایج این پژوهش با یافته‌های زادورنا و آردلت در خصوص ارتباط مثبت خرد سه‌بعدی با اتخاذ رفتارهای سازگارانه و نقش محافظتی خرد در برابر آشفتگی روان‌شناختی نیز مطابقت دارد (Zadworna & Ardel, 2024). همچنین، نتایج این پژوهش با پژوهش‌هایی هم‌سو است که آموزش خردورزی و رشد مؤلفه‌های مرتبط با آن را با خودفراروی، بازتفسیر مثبت شکست، تنظیم هیجان و رفتارهای سازگارانه مرتبط دانسته‌اند (Ardelt, 2024; Karimipour & Sonuga-Barke, 2025; Kim et al., 2024). علاوه بر این، نتیجه این پژوهش با پژوهش‌هایی هماهنگ است که بر نقش آموزش تأمل، تنظیم هیجان و پردازش واقع‌بینانه تجربه‌ها در کاهش واکنش‌گری هیجانی و تقویت ظرفیت مقابله‌ای تأکید کرده‌اند. افزون

نتایج مطالعات فاورز و همکاران و یاکوبیک نشان می‌دهد رویکردهای آموزشی چندبعدی و مبتنی بر خردورزی، با تأکید هم‌زمان بر فضایل، معنا، تفکر و عمل اخلاقی، ظرفیتی مناسب برای ارتقای پیامدهای روان‌شناختی و آموزشی دانش‌آموزان دارند (Fowers et al., 2024; Jakubik, 2024). در تبیین این فرضیه، می‌توان به ماهیت چندبعدی و یکپارچه این برنامه آموزشی اشاره کرد؛ از یک سو، مؤلفه‌های شناختی خردورزی (تفکر انتقادی، حل مسئله، بازنگری در باورها) به بهبود پردازش شناختی دانش‌آموزان کمک کرده‌اند و از سوی دیگر، مؤلفه‌های عاطفی-معنوی (همدلی، معنایابی و امیدواری) از طریق ارتقای بهزیستی هیجانی و ایجاد حس هدفمندی، به تقویت انگیزش درونی منجر شده‌اند.

فرضیه جزئی اول مبنی بر اینکه برنامه آموزشی روان‌شناختی-معنوی خردورزی باعث افزایش مشغولیت تحصیلی می‌شود، تأیید شد و میانگین تعدیل‌یافته مشغولیت تحصیلی گروه آزمایشی (۴۸/۰۶۶) به طرز معنادار بالاتر از گروه گواه (۴۳/۳۴۳) بود. این یافته با پژوهش عزیزی و یعقوبی (۱۴۰۳) هم‌سو است که نشان دادند آموزش خردورزی بر هیجانات مثبت تحصیلی، انگیزش تحصیلی و نشاط ذهنی دانش‌آموزان تأثیری مثبت و معنادار دارد. همچنین، این یافته با پژوهش دانش‌پایه و همکاران (۱۴۰۱) هم‌خوان بود که نشان دادند آموزش خردورزی، ظرفیت یادگیری خودراهبر و مسئولیت‌پذیری تحصیلی را ارتقا می‌دهد. یافته این پژوهش با مدل نادری‌پور و همکاران (۱۴۰۲) هم‌جهت است که در آن، خردورزی تحصیلی به عنوان یکی از قوی‌ترین پیش‌بین‌های مشغولیت تحصیلی شناسایی شد. همچنین، نتایج این پژوهش با یافته‌های

بر این، شواهد مربوط به نقش بازتفسیر شکست و استفاده از راهبردهای مقابله‌ای کارآمد در موقعیت‌های دشوار نیز با یافته پژوهش حاضر هم‌راستا است؛ الگویی که با افزایش تاب‌آوری تحصیلی مشاهده شده در گروه آزمایشی این پژوهش هم‌راستا است (Berenbaum et al., 2011; Yeager & al., 2008; Glück & Bluck, 2011; Dweck, 2012). در تبیین این یافته، می‌توان گفت برنامه حاضر با تقویت تأمل، خودفراروی، معنایابی و تنظیم هیجان، به دانش‌آموزان کمک کرد تا تجربه‌های دشوار و شکست‌های تحصیلی را به عنوان فرصت‌هایی برای یادگیری و رشد بازتعریف کنند. در نتیجه، آنان در مواجهه با ناکامی‌ها، واکنش هیجانی متعادل‌تر و راهبردهای مقابله‌ای سازگارانه‌تری نشان دادند.

فرضیه جزئی سوم مبنی بر اینکه برنامه آموزشی روان‌شناختی-معنوی خردورزی باعث کاهش خودناتوان‌سازی تحصیلی می‌شود، تأیید شد. این متغیر با اندازه اثر ۰.۲۸ درصد، بیشترین اندازه اثر را در میان تمامی متغیرهای پژوهش به خود اختصاص داد و میانگین تعدیل‌یافته خودناتوان‌سازی تحصیلی گروه آزمایشی (۱۵/۱۰۶) به طرزی معنادار کمتر از گروه گواه (۱۹/۲۵۸) بود. یافته حاضر با نتایج پژوهش‌هایی هم‌سو است که اثربخشی مداخلات شناختی، فراشناختی، خودنظم‌جویانه و راهبردهای مبتنی بر هدف‌های تبجری را در کاهش خودناتوان‌سازی تحصیلی نشان داده‌اند (حبیبی‌کلیر، ۱۴۰۰؛ همتی و همکاران، ۱۳۹۹؛ مولایی مقبلی و همکاران، ۱۴۰۱؛ محسن‌زاده و همکاران، ۱۴۰۱).

در یک نگاه کلی و تلفیقی، تأثیر برنامه آموزشی روان‌شناختی-معنوی خردورزی بر اساس مدل سه‌بُعدی خرد آردلت از طریق ابعاد شناختی (بینش عمیق)، عاطفی (همدلی و شفقت) و تأملی (خودآگاهی و دیدگاه‌های چندگانه)، بر متغیرهای تحصیلی اثر می‌گذارد؛ به این صورت که بُعد شناختی با افزایش مشغولیت تحصیلی و کاهش خودناتوان‌سازی، بُعد عاطفی با بهبود تاب‌آوری، و بُعد تأملی با تقویت خودآگاهی و بازنگری در نگرش‌ها، به صورت همزمان بر ارتقای کلی تمامی متغیرهای پژوهش تأثیرگذار است (Ardelt, 2003).

محدودیت‌های اصلی این پژوهش شامل حجم نمونه کوچک و تک‌جنسیتی (فقط پسران) و اجرای آن در بافت فرهنگی خاص شهر قم است که تعمیم‌پذیری نتایج را با احتیاط مواجه می‌کند. همچنین، اتکای صرف به ابزارهای خودگزارش‌دهی (احتمال سوگیری) و عدم

همچنین، این یافته با پژوهش‌هایی هماهنگ است که بر نقش خودشفقت‌ورزی، تنظیم هیجان و آموزش‌های معنوی در کاهش استرس، احساس ناکامی و رفتارهای اجتنابی تأکید کرده‌اند (Pandya, Hall et al., 2013).

بومی‌شده متناسب با ویژگی‌های رشدی مقاطع تحصیلی مختلف (از متوسطه اول تا دانشگاه) هستند.

سپاسگزاری

بدین وسیله، از مدیریت محترم آموزش و پرورش شهر قم، مدیران، مشاوران و دانش‌آموزانی عزیز که با مشارکت صمیمانه خود امکان اجرای این پژوهش را فراهم آوردند، تقدیر و تشکر می‌شود.

منابع

باقری، م.، برزگر بفرویی، ک.، و استبرقی، م. (۱۴۰۱). مدل معادلات ساختاری پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی بر اساس سبک‌های اسناد و سرمایه‌های روان‌شناختی با میانجی‌گری تجربه شیفتگی در دانشجویان. *مطالعات روان‌شناسی تربیتی*، ۱۹ (۴۷)، ۱۶-۳۲.

<https://doi.org/10.22111/jeps.2022.7229>

بدری گرگری، ر.، نعمتی، ش.، کوهی، ف.، و قاسمی، ه. (۱۴۰۱). پیش‌بینی رفتارهای یادگیری بر اساس متغیرهای انگیزشی ثابت قدم، خودانضباطی و اشتیاق تحصیلی. *پژوهش‌های نوین روان‌شناختی*، ۱۷ (۶۶)، ۵۴-۶۰.

<https://doi.org/10.22034/jmpr.2022.15262>

حبیبی‌کلیر، ر. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش راهبردهای فراشناختی بر خودناتوان‌سازی تحصیلی و تفکر تأملی دانش‌آموزان دوره اول متوسطه. *مجله مطالعات روان‌شناسی تربیتی*، ۱۸ (۴۱)، ۱۳۵-۱۵۰.

<https://doi.org/10.22111/jeps.2021.6193>

دانش‌پایه، م.، درتاج، ف.، شیوندی چلیچه، ک.، دلاور، ع.، و اسدزاده دهرائی، ح. (۱۴۰۱). بررسی اثربخشی آموزش خردورزی بر یادگیری خودراهبر

کنترل کامل متغیرهای مزاحم محیطی از دیگر محدودیت‌های مهم این مطالعه محسوب می‌شوند.

بر اساس یافته‌ها و محدودیت‌های این پژوهش، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی، پژوهش با نمونه‌های متنوع‌تر (دانش‌آموزان دختر، مقاطع و شهرهای مختلف) تکرار شود، نقش متغیرهای میانجی و تعدیل‌کننده مانند خودکارآمدی، سبک‌های اسنادی و جهت‌گیری هدفی بررسی شود، تأثیر برنامه با سایر مداخلات شناختی-رفتاری و ذهن‌آگاهی مقایسه شود، حجم نمونه افزایش یابد، از روش‌های ارزیابی ترکیبی (مشاهده‌ای، مصاحبه و ارزیابی عملکرد) استفاده شود، تأثیر برنامه بر متغیرهایی مانند عملکرد تحصیلی، بهزیستی، خلاقیت و مهارت‌های اجتماعی بررسی شود، پژوهش‌های طولی بلندمدت اجرا شوند، نقش تعدیل‌کننده ویژگی‌های فردی مانند وضعیت اجتماعی-اقتصادی و سبک‌های یادگیری مطالعه شود، و از طرح‌های تجربی پیشرفته‌تر با چندین گروه مداخله بهره گرفته شود تا سهم هر مؤلفه در اثربخشی کلی برنامه شناسایی شود.

بر اساس یافته‌های پژوهش، پیشنهادهای کاربردی شامل ادغام برنامه آموزشی روان‌شناختی-معنوی خردورزی در نظام رسمی مدارس متوسطه، آموزش ویژه معلمان و مشاوران در زمینه مبانی و روش‌های تدریس خردورزی، طراحی فعالیت‌های تأمل‌محور برای افزایش مشغولیت تحصیلی، گنجاندن مهارت‌های مقابله‌ای سازگاران برای تقویت تاب‌آوری تحصیلی، توجه ویژه به کاهش خودناتوان‌سازی تحصیلی با استفاده از تکنیک‌های خردورزی (مانند اصلاح سبک‌های اسنادی و تقویت خودکارآمدی)، اتخاذ رویکرد چندسطحی شامل مداخله در سطح خانواده و محیط مدرسه، و توسعه نسخه‌های

<https://www.jonapte.ir/showpaper/4855960>

محمدپور، ا. (۱۳۸۹). طرح‌های تحقیق با روش‌های

ترکیبی: اصول پارادایمی و روش‌های فنی. مجله

مطالعات اجتماعی ایران، ۴(۲)، ۸۱-۱۰۷.

[http://www.jss-](http://www.jss-isa.ir/article_23401_3641a12ac876f978794065b0fde96404.pdf)

[isa.ir/article_23401_3641a12ac876f97879406](http://www.jss-isa.ir/article_23401_3641a12ac876f978794065b0fde96404.pdf)

[5b0fde96404.pdf](http://www.jss-isa.ir/article_23401_3641a12ac876f978794065b0fde96404.pdf)

مولایی مقبلی، ا.، کاظمی، ی.، و داورپناه، ا. (۱۴۰۱).

اثربخشی آموزش مهارت حل مسئله با رویکرد

قصه‌گویی بر خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان.

مجله مطالعات روان‌شناسی تربیتی، ۱۹(۴۸)، ۱۵۲-

<https://doi.org/10.22111/jeps.2022.7311>. ۱۶۸

نادری‌پور، ح.، کردنوقایی، ر.، یارمحمدی واصل، ش.، و

یعقوبی، ا. (۱۴۰۲). تدوین مدل علی‌درگیری

تحصیلی بر مبنای ذهن‌آگاهی تحصیلی با

میانجی‌گری ترس از شفت به خود، خردورزی

تحصیلی و هسته ارزشیابی خود در دانشجویان.

روان‌شناسی تربیتی، ۱۹(۶۹)، ۸۲-۱۰۴.

<https://doi.org/10.22054/jep.2023.74100.3857>

همتی، ف.، جدیدی، ه.، اکبری، م.، و یاراحمدی، ی.

(۱۳۹۹). اثربخشی برنامه مداخله‌ای تلفیقی بر مبنای

اشتیاق تحصیلی و آگاهی فراشناختی بر

خودناتوان‌سازی تحصیلی. پژوهش‌نامه روان‌شناسی

مثبت، ۶(۳)، ۳۳-۴۹.

<https://doi.org/10.22108/ppls.2021.122457.1918>

References

- Adrizal, M., Ilham, I., Ali, M., Bangun, S., Sastradika, D., & Ockta, Y. (2024). Optimizing physical education learning: Developing local wisdom-based learning materials to improve students' learning motivation. *Journal of Education, Teaching and Learning*, 9(1), 69-73. <https://doi.org/10.26737/jetl.v9i1.5930>
- Alodat, A. M., Ghazal, M. M. A., & Al-Hamouri, F. A. (2020). Perfectionism and academic self-handicapped among gifted students: An

دانشجویان. اندیشه‌های نوین تربیتی، ۱۸(۴)، ۲۰۷-

۲۲۲.

<https://doi.org/10.22051/jontoe.2022.41889.3676>

سبزی، ن.، حسین‌چاری، م.، جوکار، ب.، و خرمائی، ف.

(۱۴۰۰). رابطه خودارزیابی مرکزی و

خودناتوان‌سازی تحصیلی با واسطه هیجان‌های

تحصیلی: مدل‌یابی ساختاری. پژوهش‌های نوین

روانشناختی، ۱۶(۶۲)، ۱۹۲-۲۰۸.

https://psychologyj.tabrizu.ac.ir/article_12552.html

سبزی‌چی، س.، زنگنه مطلق، ف.، و پیرانی، ذ. (۱۴۰۱).

تدوین مدل ساختاری بهزیستی ذهنی بر اساس

سرزندگی تحصیلی و خودناتوان‌سازی تحصیلی با

میانجی‌گری ادراک نوجوان از شیوه‌های تربیتی

والدین. روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی، ۱۳(۴۹)،

۶۰-۷۰.

<https://www.ensani.ir/fa/article/519057>

سلطانی‌نژاد، م.، آسیابی، م.، ادهمی، ب.، و توانایی

یوسفیان، س. (۱۳۹۳). بررسی شاخص‌های

روانشنجی پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی. فصلنامه

اندازه‌گیری تربیتی، ۵(۱۵)، ۱۷-۳۵.

https://jem.atu.ac.ir/article_267.html

عزیزی، م.، و یعقوبی، ا. (۱۴۰۳). اثربخشی آموزش خرد

بر هیجان‌های تحصیلی، انگیزش تحصیلی و افزایش

نشاط ذهنی در دانش‌آموزان. پژوهش‌نامه

روانشناسی مثبت، ۱۰(۳)، ۲۸-۱.

<https://doi.org/10.22108/ppls.2025.142168.2548>

محسن‌زاده، م.، عزیزی، م.، و شاهدی، ا. (۱۳۹۹).

بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای شناختی و

فراشناختی بر خودپنداره تحصیلی، خودناتوان‌سازی

تحصیلی و تفکر تأملی دانش‌آموزان پسر دوره اول

متوسطه. پیشرفت‌های نوین در روان‌شناسی، علوم

تربیتی و آموزش و پرورش، ۳(۳۲)، ۱۲-۲۶.

- Berenbaum, H., Bredemeier, K., & Thompson, R. J. (2008). Intolerance of uncertainty: Exploring its dimensionality and associations with need for cognitive closure, psychopathology, and personality. *Journal of Anxiety Disorders*, 22(1), 117-125. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2007.01.004>
- Borup, J., Graham, C. R., West, R. E., Archambault, L., & Spring, K. J. (2020). Academic communities of engagement: An expansive lens for examining support structures in blended and online learning. *Educational Technology Research and Development*, 68, 807-832. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09744-x>
- Bruya, B., & Ardel, M. (2018). Fostering wisdom in the classroom, part 2: A curriculum. *Teaching Philosophy*, 41(4), 349-380. <https://doi.org/10.5840/teachphil2018112096>
- Daneshpaye, M., Dortaj, F., Sheivandi Cholicheh, K., Delavar, A., & Asadzadeh Dehrai, H. (2022). Examining the effectiveness of wisdom training on students' self-directed learning. *New Educational Ideas*, 18(4), 207-222. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2022.41889.3676> [In Persian]
- DeMichelis, C., Ferrari, M., Rozin, T., & Stern, B. (2015). Teaching for wisdom in an intergenerational high-school-English class. *Educational Gerontology*, 41(8), 551-566. <https://doi.org/10.1080/03601277.2014.994355>
- Duckworth, A. (2016). *Grit: The power of passion and perseverance* (Vol. 234). Scribner.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Fowers, B. J., Novak, L. F., Calder, A. J., & Kiknadze, N. C. (2024). Can a theory of human flourishing be formulated? Toward a science of flourishing. *Review of General Psychology*, 28(2), 123-142. <https://doi.org/10.1177/10892680231225223>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- García-Álvarez, D., Soler, M. J., Cobo-Rendón, R., & Hernández-Lalinde, J. (2023). Teacher explanatory model. *International Journal of Educational Psychology*, 9(2), 195-222. <https://doi.org/10.17583/ijep.2020.4426>
- Ardelt, M. (2003). Empirical assessment of a three-dimensional wisdom scale. *Research on Aging*, 25(3), 275-324. <https://doi.org/10.1177/0164027503025003004>
- Ardelt, M. (2005). How wise people cope with crises and obstacles in life. *ReVision*, 28(1), 7-20. <https://doi.org/10.3200/REVN.28.1.7-19>
- Ardelt, M. (2020). Can wisdom and psychosocial growth be learned in university courses?. *Journal of Moral Education*, 49(1), 30-45. <https://doi.org/10.1080/03057240.2018.1471392>
- Ardelt, M. (2024). Wisdom development and self-transcendence: A merging of self and other. *Possibility Studies and Society*, 2(2), 191-196. <https://doi.org/10.1177/27538699241233092>
- Attride-Stirling, J. (2001). Thematic networks: An analytic tool for qualitative research. *Qualitative Research*, 1(3), 385-405. <https://doi.org/10.1177/146879410100100307>
- Azizi, M., & Yaghoubi, A. (2024). The effectiveness of wisdom training on academic emotions, academic motivation, and mental vitality among students. *Positive Psychology Research*, 10(3), 1-28. <https://doi.org/10.22108/ppls.2025.142168.2548> [In Persian]
- Badri Gargari, R., Nemati, S., Koohi, F., & Ghasemi, H. (2022). Predicting learning behaviors based on motivational variables, grit, self-discipline, and academic engagement. *New Psychological Research*, 17(66), 54-60. <https://doi.org/10.22034/jmpr.2022.15262> [In Persian]
- Bagheri, M., Barzegar Bafrooei, K., & Estabraghi, M. (2022). Structural equation modeling of academic engagement based on attributional styles and psychological capital mediated by flow experience among university students. *Educational Psychology Studies*, 19(47), 16-32. <https://doi.org/10.22111/jeeps.2022.7229> [In Persian]
- Bauer, J. J., King, L. A., & Steger, M. F. (2019). Meaning making, self-determination theory, and the question of wisdom in personality. *Journal of Personality*, 87(1), 82-101. <https://doi.org/10.1111/jopy.12381>

- compassion in physical and psychological well-being. *The Journal of Psychology*, 147(4), 311-323.
<https://doi.org/10.1080/00223980.2012.693138>
- Hemmati, F., Jadidi, H., Akbari, M., & Yarahmadi, Y. (2020). The effectiveness of an integrated intervention program based on academic engagement and metacognitive awareness on academic self-handicapping. *Positive Psychology Research*, 6(3), 33-49.
<https://doi.org/10.22108/ppls.2021.122457.1918> [In Persian]
- Hungsie, O. G., & Sahrani, R. (2024). Hubungan impostor syndrome dengan resiliensi akademik pada mahasiswa berprestasi tinggi. *Innovative: Journal of Social Science Research*, 4(3), 16164-16173.
<https://doi.org/10.31004/innovative.v4i3.11405>
- Jakubik, M. (2024). Rise of wisdom pedagogy research in higher education (1980-2022): A systematic literature review. *Trends in Higher Education*, 3(2), 199-220.
<https://doi.org/10.3390/higheredu3020012>
- Jiang, Y., & Kleitman, S. (2015). Metacognition and motivation: Links between confidence, self-protection and self-enhancement. *Learning and Individual Differences*, 37, 222-230.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.11.025>
- Kalaycı, A., Erdem, A., Şahin, R., & MacDonald, D. A. (2025). Wisdom partially mediates the relationship between spirituality and eudaimonic well-being. *Archive for the Psychology of Religion*, 47(1), 34-53.
<https://doi.org/10.1177/00846724241232672>
- Karimipour, M., & Sonuga-Barke, E. (2025). The relationship between mindfulness, wisdom, and emotion dysregulation: A cross-sectional survey study in healthy adults. *Current Psychology*, 1-14.
<https://doi.org/10.1007/s12144-025-07650-0>
- Kim, Y., Boulware, J. N., Nusbaum, H. C., & Henly, A. (2024). Civic virtues, wisdom, and psychological resilience. In *The self, civic virtue, and public life* (pp. 21-36). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781003367857-3>
- Kokkinos, C. M., Antoniadou, N., & Voulgaridou, I. (2023). Academic dishonesty among Greek university students from different disciplines: A latent profile analysis of cheating professional development, character education, and well-being: Multicomponent intervention based on positive psychology. *Sustainability*, 15, 9852. <https://doi.org/10.3390/su15139852>
- Glück, J. (2018). New developments in psychological wisdom research: A growing field of increasing importance. *The Journals of Gerontology: Series B*, 73(8), 1335-1338.
<https://doi.org/10.1093/geronb/gby102>
- Glück, J. (2019). The development of wisdom during adulthood. In R. J. Sternberg & J. Glück (Eds.), *The Cambridge handbook of wisdom* (pp. 323-346). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/9781108568272.016>
- Glück, J., & Bluck, S. (2011). Laypeople's conceptions of wisdom and its development: Cognitive and integrative views. *Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 66(3), 321-324.
<https://doi.org/10.1093/geronb/gbr011>
- Glück, J., Gussnig, B., & Schrottenbacher, S. M. (2020). Wisdom and value orientations: Just a projection of our own beliefs?. *Journal of Personality*, 88(4), 833-855.
<https://doi.org/10.1111/jopy.12530>
- Grossmann, I. (2017). Wisdom in context. *Perspectives on Psychological Science*, 12(2), 233-257.
<https://doi.org/10.1177/1745691616672066>
- Grossmann, I., & Johnson, S. (2025). Cultivating wisdom through metacognition: A new frontier in decision-making under radical uncertainty. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 14(3), 301-318.
<https://doi.org/10.1037/mac0000235>
- Grossmann, I., Smith, J. A., Wegenschimmel, N., Diep, P., & Dorfman, A. (2025). Wisdom in time: Advancing dynamic models of wisdom, intellectual humility, open-mindedness, and perspective-taking. *European Review of Social Psychology*, 1-36.
<https://doi.org/10.1080/10463283.2025.2500897>
- Habibi-Kalibar, R. (2021). The effectiveness of metacognitive strategy training on academic self-handicapping and reflective thinking among first-grade secondary school students. *Journal of Educational Psychology Studies*, 18(41), 135-150.
<https://doi.org/10.22111/jeps.2021.6193> [In Persian]
- Hall, C. W., Row, K. A., Wuensch, K. L., & Godley, K. R. (2013). The role of self-

- <https://doi.org/10.22111/jeps.2022.7311> [In Persian]
- Naderipour, H., Kardanoqabi, R., Yarmohammadi Vassel, S., & Yaghoubi, A. (2023). Developing a causal model of academic engagement based on academic mindfulness mediated by fear of self-compassion, academic wisdom, and core self-evaluations among university students. *Educational Psychology*, 19(69), 82–104. <https://doi.org/10.22054/jep.2023.74100.3857> [In Persian]
- Pandya, S. (2021). Spiritual education program for managing emotions in intellectually gifted children. *International Journal of Education and Practice*, 9(3), 446–465. <https://doi.org/10.1080/15332276.2018.1537138>
- Perkmann, M., Salandra, R., Tartari, V., McKelvey, M., & Hughes, A. (2021). Academic engagement: A review of the literature 2011-2019. *Research Policy*, 50(1), 104-114. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2020.104114>
- Polit, D. F., & Beck, C. T. (2006). The content validity index: Are you sure you know what's being reported? Critique and recommendations. *Research in Nursing & Health*, 29(5), 489–497. <https://doi.org/10.1002/nur.20147>
- Pong, H. K. (2021). The cultivation of university students' spiritual well-being in holistic education: A longitudinal mixed-methods study. *International Journal of Children's Spirituality*, 1-34. <https://doi.org/10.1080/1364436X.2021.1898344>
- Rubio, D. M., Berg-Weger, M., Tebb, S. S., Lee, E. S., & Rauch, S. (2003). Objectifying content validity: Conducting a content validity study in social work research. *Social Work Research*, 27(2), 94-104. <https://doi.org/10.1093/swr/27.2.94>
- Sabzi, N., Hossein-Chari, M., Jokar, B., & Khormaei, F. (2021). The relationship between core self-evaluations and academic self-handicapping mediated by academic emotions: A structural equation modeling study. *New Psychological Research*, 16(62), 192–208. <https://doi.org/10.30495/jpmm.2022.30590.3652> [In Persian]
- Sabzi Chi, S., Zangeneh Motlagh, F., & Pirani, Z. (2022). Developing a structural model of mental well-being based on academic buoyancy and academic self-handicapping perceptions and academic self-handicapping. *Ethics and Behavior*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/10508422.2023.2216816>
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563–575. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>
- Louchakova-Schwartz, O. (2020). Wellbeing and spirituality: Insights from the world's wisdom traditions. In S. Dhiman (Ed.), *The Palgrave handbook of workplace wellbeing* (pp. 1-29). Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-02470-3_57-1
- 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>
- Melli, G., Carraresi, C., Poli, A., & Bailey, R. (2016). The role of metacognitive beliefs in health anxiety. *Personality and Individual Differences*, 89, 80-85. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.10.006>
- Mirdavod, S. M., Dortaj, F., Sheivandi Cholicheh, K., & Lotfi Azimi, A. (2024). Developing and validating the educational package of wisdom and its effectiveness on happiness and emotional intelligence of students. *Clinical Psychology Studies*, 15(54), 11-20. <https://doi.org/10.22054/jcps.2024.79189.3038>
- Mohammadpour, A. (2010). Research designs with mixed methods: Paradigmatic principles and technical methods. *Iranian Journal of Social Studies*, 4(2), 81–107. http://www.jss-isa.ir/article_23401_3641a12ac876f978794065b0fde96404.pdf [In Persian]
- Mohsenzadeh, M., Azizi, M., & Shahedi, E. (2020). Examining the effectiveness of cognitive and metacognitive strategy training on academic self-concept, academic self-handicapping, and reflective thinking among male first-grade secondary school students. *Recent Advances in Psychology, Educational Sciences, and Education*, 3(32), 12–26. <https://www.jonapte.ir/showpaper/4855960> [In Persian]
- Molaei Moghbeli, A., Kazemi, Y., & Davarpanah, A. (2022). The effectiveness of problem-solving skills training using a storytelling approach on students' academic self-handicapping. *Journal of Educational Psychology Studies*, 19(48), 152–168.

- Sternberg, R. J. (2021). Adaptive intelligence: Its nature and implications for education. *Education Sciences*, 11, 823. <https://doi.org/10.3390/educsci11120823>
- Sternberg, R. J. (2022). The intelligent attitude: What is missing from intelligence tests. *Journal of Intelligence*, 10(4), 116. <https://doi.org/10.3390/jintelligence10040116>
- Sternberg, R. J., Jarvin, L., & Reznitskaya, A. (2008). Teaching for wisdom through history: Infusing wise thinking skills in the school curriculum. In M. Ferrari & G. Potworowski (Eds.), *Teaching for wisdom: Cross-cultural perspectives on fostering wisdom* (pp. 37-57). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6532-3_3
- Suci, S. K., Muhaimin, M., & Zurweni, Z. (2022). The implementation and effect of problem-based learning based on local wisdom toward students' communication and critical thinking ability on temperature and heat topic. *Jurnal Penelitian and Pengembangan Pendidikan Fisika*, 8(1), 165-174. <https://doi.org/10.21009/1.08115>
- Walker, K. W., & Pearce, M. (2014). Student engagement in one-shot library instruction. *The Journal of Academic Librarianship*, 40(3-4), 281-290. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2014.04.004>
- Waters, L. (2011). A review of school-based positive psychology interventions. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 28(2), 75-90. <https://doi.org/10.1375/aedp.28.2.75>
- Yazdizadeh, P., Hafezi, F., Ehteshamzadeh, P., Heidari, A., & Eftekhari Saadi, Z. (2023). Effectiveness of reality therapy on emotion regulation difficulty and academic self-handicapping of students: A pilot study. *Caspian Journal of Health Research*, 8(3), 163-170. <https://doi.org/10.32598/CJHR.8.3.446.2>
- Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2012). Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. *Educational Psychologist*, 47(4), 302-314. <https://doi.org/10.1080/00461520.2012.722805>
- Zacher, H., & Staudinger, U. M. (2018). *Wisdom and well-being. Handbook of well-being*. Salt Lake City, UT: DEF Publishers.
- mediated by adolescents' perceptions of parenting styles. *Psychological Methods and Models*, 13(49), 60-70. <https://doi.org/10.30495/jpmm.2022.30590.36> 52 [In Persian]
- Samuels, W. E., & Woo, A. (2009). *Creation and initial validation of an instrument to measure academic resilience*. <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/79188069/aera2009-libre.pdf>
- Schwinger, M., & Stiensmeier-Pelster, J. (2011). Prevention of self-handicapping - the protective function of mastery goals. *Learning and Individual Differences*, 21(6), 699-709. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.09.004>
- Schwinger, M., Wirthwein, L., Lemmer, G., & Steinmayr, R. (2014). Academic self-handicapping and achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 106(3), 744. <https://doi.org/10.1037/a0035832>
- Sharma, A., & Dewangan, R. L. (2017). Can wisdom be fostered: Time to test the model of wisdom. *Cognitive Psychology*, 4(1), 568-580. <https://doi.org/10.1080/23311908.2017.1381456>
- Soltani-Nejad, M., Asiabi, M., Adhami, B., & Tavanaei-Yousefian, S. (2014). Examining the psychometric properties of the Academic Resilience Questionnaire. *Educational Measurement Quarterly*, 5(15), 17-35. https://jem.atu.ac.ir/article_267.html [In Persian]
- Staudinger, U. M., & Gluck, J. (2011). Psychological wisdom research: Commonalities and differences in a growing field. *Annual Review of Psychology*, 62, 215-241. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.121208.131659>
- Sternberg, R. J. (2000). *Intelligence and wisdom*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511807947.029>
- Sternberg, R. J. (2009). Academic intelligence is not enough: WICS: An expanded model for effective practice in school and later in life. In D. M. Johnson & R. R. Kohler (Eds.), *Innovations in educational psychology: Perspectives on learning, teaching, and human development* (pp. 403-428). Springer. <https://commons.clarku.edu/mosakowskiinstitute/4>
- Sternberg, R. J. (2018). Speculations on the role of successful intelligence in solving contemporary world problems. *Journal of Intelligence*, 6(1), 4. <https://doi.org/10.3390/jintelligence6010004>

relationship between wisdom and depressive symptoms in older Polish adults. *Aging and Mental Health*, 28(7), 1029-1040. <https://doi.org/10.1080/13607863.2024.2302313>

<https://www.handbookofwellbeing.com/chapters/39-wisdom-and-well-being.html>
Zadworna, M., & Ardelt, M. (2024). The mediating role of health-related behavior in the