

Journal of Research in Educational Systems

Introduction

Rapid changes in contemporary life and increasing academic pressures have exposed adolescents to multiple cognitive and emotional challenges (Chalyyeva & Karlyyeva, 2025). Under such conditions, cognitive intelligence alone is no longer sufficient for effective adaptation; instead, internal capacities such as metacognition, resilience, academic well-being, and emotional intelligence are essential for healthy functioning. Among these, **wisdom** stands as one of the highest psychological constructs, enabling individuals to make thoughtful and ethical decisions when faced with complex problems (Chauhan, 2025; Uktamovna, 2025). Wisdom represents the intersection of cognition, emotion, and morality (Schill & Fosse-Gomez, 2025) and is considered a key factor in healthy development and psychological well-being (Jeste et al., 2025; Zambianchi, 2025).

The lower secondary school period is a sensitive transitional stage from childhood to psychosocial maturity (Uktamovna, 2025), during which emotional fluctuations and environmental pressures increase adolescents' vulnerability to stress and maladjustment (Zare Mazloom et al., 2024). In this context, metacognition supports the monitoring and regulation of thought processes (Kordnoghi & Veisi, 2024; Chandra Handa, 2023), resilience helps individuals cope effectively with adversity (Şenocak & Demirkiran, 2023; Thompson et al., 2022), and academic well-being fosters a sense of belonging and security in school settings (Price, 2023; Okechukwu et al., 2022; Rachmad, 2022), thereby creating a foundation for the development of wisdom. However, existing studies emphasize the mediating role of emotional intelligence, a construct that enables the perception and management of emotions (Balideh et al., 2025) and facilitates the processing and integration of these internal resources into wise judgment (Cobos-Sánchez et al., 2022; Peng et al., 2025; Zhylin et al., 2024).

The central hypothesis of the present study is that emotional intelligence, as a mediating mechanism, facilitates the effects of metacognition, resilience, and academic well-being on the development of wisdom (Kurniawan, 2025; Mendez Ortega, 2025). Despite the theoretical importance of this model, there remains a clear gap in comprehensive structural studies in this area, particularly within the Iranian cultural context (Cinar & Bilodeau, 2024; Nadeem, 2024). Therefore, the present study was designed to examine the fit of a structural model of wisdom based on metacognition, resilience, and academic well-being with the mediating role of emotional intelligence among lower secondary school students. The findings of this research may provide a strong scientific basis for integrated educational interventions (Sangeetha et al., 2024; Seyitoğlu & Ivanov, 2024) and, by moving beyond mere instruction toward the cultivation of the “wise person,” offer a preventive strategy for promoting mental health and sustainable academic success in future generations (Wortman & Wang, 2023).

Method

This research employed a descriptive-correlational design analyzed through Structural Equation Modeling (SEM). The statistical population consisted of all first-cycle high school students in Tehran during the 2025-2026 academic year. Using multi-stage cluster sampling, 408 students (226 girls, 182 boys) from grades 7, 8, and 9 were selected as the sample. Inclusion criteria included studying in the mentioned grades, providing informed consent from both students and parents, and attending public or private schools in Tehran. Participants who had experienced parental loss/separation or submitted incomplete questionnaires were excluded from the final analysis. Data were collected using standardized self-report questionnaires measuring wisdom, emotional intelligence, metacognition, resilience, and academic well-being. The reliability and validity of the instruments were confirmed in preliminary analyses. Data analysis was performed using SPSS and AMOS software in two stages: 1) descriptive statistics and Pearson correlation

matrix, and 2) path analysis and model testing using the bootstrap method with 1000 resamples to examine direct, indirect, and total effects. Key assumptions for SEM, including sample size adequacy, univariate and multivariate normality (Mardia's coefficient = 5.975, c.r. = 2.136), absence of multicollinearity (VIF < 1.33, Tolerance > 0.74), and linearity of relationships, were tested and confirmed.

Results

The proposed structural model demonstrated excellent fit with the data: $\chi^2/df = 1.97$, RMSEA = 0.049, CFI = 0.958, GFI = 0.932, AGFI = 0.910, NFI = 0.920. All hypothesized direct paths were significant. Metacognition ($\beta = 0.17$, $p < .01$), academic well-being ($\beta = 0.23$, $p < .001$), and resilience ($\beta = 0.33$, $p < .001$) positively and significantly predicted emotional intelligence. Furthermore, emotional intelligence ($\beta = 0.24$, $p < .001$), metacognition ($\beta = 0.16$, $p < .01$), academic well-being ($\beta = 0.21$, $p < .001$), and resilience ($\beta = 0.29$, $p < .001$) had significant direct effects on wisdom. Crucially, bootstrap analysis confirmed the significant mediating role of emotional intelligence in the relationship between all three independent variables and wisdom: for metacognition (Estimate = 0.04, $p < .01$), for academic well-being (Estimate = 0.055, $p < .01$), and for resilience (Estimate = 0.079, $p < .01$). The final model explained 29% of the variance in wisdom and 19% of the variance in emotional intelligence.

Conclusions

The findings indicate that adolescents' wisdom is the outcome of a dynamic, multi-faceted psychological system. Metacognition (as a higher-order cognitive factor), resilience (as a positive adaptive resource), and academic well-being (as a supportive emotional-social context) not only directly influence the development of wisdom but also exert their effects through a central mechanism: emotional intelligence. This suggests that emotional intelligence acts as a core processor, transforming an individual's cognitive, emotional, and situational resources into wise judgment and insight. Therefore, fostering wisdom in educational

settings requires an integrated approach that simultaneously and systematically focuses on strengthening metacognitive skills, building resilience, improving the quality of the academic environment, and, most importantly, providing explicit and practical emotional intelligence training. Such a transformation redefines the school's role from a mere knowledge-transfer institution to a workshop for nurturing the "wise person" — an individual equipped to face life's complex individual and social challenges in an ethical, flexible, and responsible manner. The study's limitations, including its cross-sectional design and reliance on self-report measures, are noted, suggesting avenues for future longitudinal and multi-method research.

Author Contributions

Conceptualization, A.A. and B.B.; methodology, A.A. and C.C.; software, C.C.; validation, A.A., B.B., and C.C.; formal analysis, C.C.; investigation, A.A. and B.B.; resources, D.D.; data curation, A.A. and C.C.; writing—original draft preparation, A.A.; writing—review and editing, B.B., C.C., and D.D.; visualization, C.C.; supervision, D.D.; project administration, D.D.; funding acquisition, D.D. All authors have read and agreed to the published version of the manuscript.

Data Availability Statement

The data that support the findings of this study are available from the corresponding author upon reasonable request.

Acknowledgements

The authors would like to express their sincere gratitude to all the students, parents, and school administrators who participated in and facilitated this research. We also thank the research assistants for their diligent work in data collection.

Ethical Considerations

This study was approved by the Research Ethics Committee of the University of ? (Ethical code: ????). All procedures performed were in accordance with the ethical standards of the institutional committee and with the 1964 Helsinki declaration

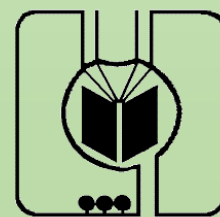
and its later amendments. Informed consent was obtained from all individual participants and their legal guardians included in the study.

Funding

This research did not receive any specific grant from funding agencies in the public, commercial, or not-for-profit sectors.

Conflict of Interest

The authors declare no conflict of interest. The funders had no role in the design of the study; in the collection, analyses, or interpretation of data; in the writing of the manuscript, or in the decision to publish the results.



پژوهش در نظام‌های آموزشی

دوره ، شماره،

شاپا (چاپی): ۱۳۲۴-۲۳۸۳

شاپا (الکترونیکی): ۲۷۸۳-۲۳۴۱

Homepage: www.jiera.ir

درباره مقاله

نوع مقاله:

مقاله پژوهشی

تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت:

تاریخ بازنگری:

تاریخ پذیرش:

تاریخ انتشار:

واژه‌های کلیدی:

خردمندی،

هوش هیجانی،

تاب‌آوری،

فراشناخت،

بهبودی تحصیلی

تدوین مدل علی خردمندی، براساس فراشناخت، تاب‌آوری و بهزیستی تحصیلی با نقش میانجی هوش هیجانی در دانش‌آموزان

فریده سادات آقامیری^۱، مژگان سپاه‌منصور^۲، و سوزان امامی‌پور^۳

۱. گروه روانشناسی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران. رایانامه: feraneh@gmail.com

۲. نویسنده مسئول، گروه روانشناسی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران. رایانامه:

m.sepahmansour@iaui.ac.ir

۳. گروه روانشناسی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران. رایانامه: susan.Emamipour@iaui.ac.ir

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف تدوین و آزمون یک مدل ساختاری برای تبیین خردمندی در دانش‌آموزان دوره اول متوسطه، بر اساس نقش فراشناخت، تاب‌آوری و بهزیستی تحصیلی با میانجی‌گری هوش هیجانی انجام شد. **روش:** این مطالعه از نوع توصیفی-همبستگی و مبتنی بر مدل‌سازی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان دوره اول متوسطه شهر تهران مناطق ۱ تا ۳، در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۵ بود که با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای، ۴۰۸ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند. داده‌ها با استفاده از پرسشنامه‌های استاندارد خردمندی (آردلت، ۲۰۰۳)، هوش هیجانی (پترایدز و فارنهایم، ۲۰۰۴)، فراشناخت (کارت‌رایت-هاتون و ولز، ۱۹۹۷)، تاب‌آوری (اونگار و لیبنبرگ، ۲۰۰۹) و بهزیستی تحصیلی (تومنین-سویینی و همکاران، ۲۰۱۲) گردآوری شد و با نرم‌افزارهای SPSS 24 و AMOS-23 و با استفاده از تحلیل مسیر و روش بوت‌استرپ تحلیل شدند. یافته‌ها نشان داد مدل پژوهش از برازش مطلوبی برخوردار است. تمامی مسیرهای مستقیم از فراشناخت، تاب‌آوری و بهزیستی تحصیلی به هوش هیجانی و خردمندی معنادار بودند. قوی‌ترین اثر مستقیم بر خردمندی مربوط به تاب‌آوری ($\beta=0/29$) و سپس بهزیستی تحصیلی ($\beta=0/21$) و فراشناخت ($\beta=0/16$) بود. همچنین، تحلیل بوت‌استرپ، نقش میانجی جزئی هوش هیجانی را در رابطه بین هر سه متغیر مستقل (فراشناخت، تاب‌آوری و بهزیستی تحصیلی) و متغیر وابسته (خردمندی) تأیید کرد. **نتیجه‌گیری:** در نتیجه، یافته‌ها مؤید آن است که خردمندی نوجوانان در بافت مدرسه، حاصل تعامل پویای عوامل شناختی سطح بالا (فراشناخت)، ظرفیت‌های سازگاری مثبت (تاب‌آوری) و ادراکات هیجانی-شناختی از محیط تحصیل (بهبودی تحصیلی) است. هوش هیجانی به عنوان یک مکانیسم پردازشی حیاتی، نقش محوری در تبدیل این منابع به قضاوت و بینش خردمندانه ایفا می‌کند. این نتایج بر ضرورت طراحی و اجرای برنامه‌های آموزشی یکپارچه‌نگر در مدارس متوسطه اول که به پرورش همزمان فراشناخت، تاب‌آوری، بهزیستی و هوش هیجانی می‌پردازند، تأکید عملی دارد.

استناد به این مقاله: تدوین مدل علی خردمندی بر اساس فراشناخت، تاب‌آوری و بهزیستی تحصیلی با نقش میانجی هوش

هیجانی در دانش‌آموزان. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ()، -

<http://doi.org/0000000000000000000000000000000000>

ناشر: انجمن پژوهش‌های آموزشی ایران

© نویسندگان



نوجوانی به‌ویژه در دوره متوسطه اول، زمان گذار از کودکی به بلوغ روانی و اجتماعی است (Uktamovna, 2025). در این مرحله، نوجوان با تغییرات گسترده‌ای در سطح شناختی، هیجانی و بین‌فردی روبه‌رو می‌شود. از یک سو، توانایی تفکر انتزاعی و تحلیل موقعیت‌ها در او رشد می‌کند و از سوی دیگر، نوسانات هیجانی، حساسیت نسبت به ارزیابی اجتماعی و فشارهای تحصیلی می‌توانند عملکرد او را تحت تأثیر قرار دهند (Zare Mazloom et al., 2024). همین ویژگی‌ها باعث می‌شود که نوجوانان در برابر اضطراب، ناامیدی، تعارض‌های درونی و مشکلات تحصیلی آسیب‌پذیر باشند. بنابراین، شناسایی عواملی که به رشد خردمندی در این سن کمک می‌کنند، اهمیت اساسی دارد (Glück & Scherpf, 2022). با توجه به اهمیت دوره نوجوانی و آسیب‌پذیری‌های خاص این مرحله رشدی، درک عواملی که می‌توانند نوجوانان را در مواجهه با چالش‌های متعدد یاری رسانند، ضرورتی انکارناپذیر می‌یابد.

تحولات شتابان زندگی معاصر، پیچیدگی روابط انسانی و فشارهای فزاینده تحصیلی و اجتماعی، نوجوانان را بیش از هر زمان دیگری با چالش‌های شناختی و هیجانی مواجه کرده است (Chalyyeva & Karlyyeva, 2025). در چنین شرایطی، صرف برخورداری از هوش شناختی یا پیشرفت تحصیلی برای موفقیت و سازگاری کافی نیست، بلکه مجموعه‌ای از توانمندی‌های درونی مانند فراشناخت، تاب‌آوری، بهزیستی تحصیلی و هوش هیجانی برای شکل‌گیری عملکردی متعادل و سالم ضروری به نظر می‌رسد (Abdelrahman et al., 2025). در این میان، خردمندی به عنوان یکی از عالی‌ترین سازه‌های روان‌شناختی، جایگاهی ویژه دارد؛ زیرا فرد را قادر می‌سازد تا در مواجهه با مسائل پیچیده، تصمیم‌هایی سنجیده، اخلاقی و مبتنی بر درک جامع از موقعیت اتخاذ کند (Chauhan, 2025; Uktamovna, 2025). خردمندی تنها به معنای دانستن یا استدلال منطقی نیست، بلکه ترکیبی از بینش، خودآگاهی، همدلی، درک پیامدهای بلندمدت و توانایی تنظیم رفتار در موقعیت‌های دشوار است. در این میان، خردمندی به‌عنوان یکی از عالی‌ترین سازه‌های روان‌شناختی، جایگاهی ویژه دارد؛ زیرا فرد را قادر می‌سازد تا در مواجهه با مسائل پیچیده، تصمیم‌هایی سنجیده، اخلاقی و مبتنی بر درک جامع از موقعیت اتخاذ کند.

خردمندی در سال‌های اخیر به یکی از موضوعات مهم روان‌شناسی مثبت‌نگر تبدیل شده است، زیرا پژوهشگران آن را عاملی اساسی در رشد سالم، سازگاری بهتر و بهزیستی روان‌شناختی می‌دانند (Jeste et al., 2025; Zambianchi, 2025). فرد خردمند نه تنها از نظر شناختی توانمند است، بلکه می‌تواند احساسات خود را مدیریت کند، دیدگاه دیگران را درک نماید و میان منافع کوتاه‌مدت و بلندمدت تعادل برقرار سازد. از این رو، خردمندی را می‌توان نقطه تلاقی شناخت، هیجان و اخلاق دانست (Schill & Fosse-Gomez, 2025). در دوره نوجوانی که مرحله‌ای حساس برای شکل‌گیری هویت، قضاوت اخلاقی و مهارت‌های خودتنظیمی است، پرورش خردمندی می‌تواند نقش مهمی در جلوگیری از رفتارهای تکانشی و ارتقای تصمیم‌گیری مسئولانه داشته باشد (Kordnoghi & Veisi, 2024). با توجه به چنین جایگاه والایی برای خردمندی، شناسایی عواملی که می‌توانند به پرورش آن در دوره نوجوانی کمک کنند، از اهمیت بسزایی برخوردار است که در این میان، فراشناخت به‌عنوان یکی از مهم‌ترین این عوامل مطرح می‌شود.

یکی از مهم‌ترین این عوامل، فراشناخت است. فراشناخت به آگاهی فرد از فرآیندهای فکری خود و توانایی نظارت و تنظیم آن‌ها اشاره دارد (Kordnoghi & Veisi, 2024). نوجوانی که فراشناخت بالاتری دارد، بهتر می‌تواند درباره نحوه یادگیری، خطاهای فکری، راهبردهای حل مسئله و کیفیت تصمیم‌های خود تأمل کند. چنین فردی پیش از اقدام، به پیامدهای رفتار خود می‌اندیشد، از اشتباهات خود می‌آموزد و در صورت نیاز، راهبردهای شناختی خود را اصلاح می‌کند (Chandra Handa, 2023). فراشناخت، بستر مهمی برای شکل‌گیری خردمندی محسوب می‌شود؛ زیرا خردمندی بدون توانایی مشاهده، ارزیابی و بازنگری در افکار خود امکان‌پذیر نیست. با این حال، فراشناخت به‌تنهایی نمی‌تواند تضمین‌کننده خردمندی باشد؛ بلکه در کنار آن، تاب‌آوری نیز به‌عنوان یکی دیگر از متغیرهای کلیدی در رشد روان‌شناختی نوجوانان نقش اساسی ایفا می‌کند.

در کنار فراشناخت، تاب‌آوری نیز از متغیرهای کلیدی در رشد روان‌شناختی نوجوانان است. تاب‌آوری به توانایی مقابله مؤثر با فشارها، بازگشت به حالت تعادل پس از تجربه دشواری و حتی رشد کردن در دل ناملایمات اشاره دارد (Şenocak & Demirkıran, 2023). دانش‌آموزی که از تاب‌آوری بالاتری برخوردار است، در برابر شکست تحصیلی، تعارض‌های خانوادگی یا فشار همسالان، کمتر دچار فروپاشی هیجانی می‌شود و بیشتر می‌تواند از راهبردهای سازنده برای حل مسئله استفاده کند (Thompson et al., 2022). تاب‌آوری نه تنها از

آسیب‌پذیری می‌کاهد، بلکه فرصت یادگیری از تجربه‌های دشوار را نیز فراهم می‌سازد. علاوه بر فراشناخت و تاب‌آوری که بیشتر به توانمندی‌های فردی و روان‌شناختی نوجوان مربوط می‌شوند، یکی دیگر از عواملی که می‌تواند زمینه‌ساز رشد خردمندی باشد، بهزیستی تحصیلی است که تجربه‌ای مثبت و رضایت‌بخش از محیط مدرسه را منعکس می‌سازد.

از سوی دیگر، بهزیستی تحصیلی به‌عنوان تجربه‌ای مثبت و رضایت‌بخش از محیط مدرسه، نقش مهمی در رشد روانی دانش‌آموزان ایفا می‌کند (Price, 2023). بهزیستی تحصیلی شامل احساس تعلق به مدرسه، رضایت از یادگیری، درگیری مثبت در فعالیت‌های آموزشی و فقدان فرسودگی تحصیلی است (Okechukwu et al., 2022). دانش‌آموزی که از محیط مدرسه احساس امنیت، حمایت و رضایت دارد، انگیزه بیشتری برای یادگیری و مشارکت خواهد داشت و در نتیجه، زمینه مناسب‌تری برای رشد مهارت‌های شناختی و هیجانی پیدا می‌کند (Rachmad, 2022; دانش پایه et al., 2026). با وجود نقش مهم هر یک از این سه متغیر، آنچه این عوامل را به یکدیگر پیوند می‌دهد و نقش واسطه‌ای کلیدی ایفا می‌کند، هوش هیجانی است که به‌عنوان متغیری کلیدی، می‌تواند مسیر تأثیر فراشناخت، تاب‌آوری و بهزیستی تحصیلی بر خردمندی را تسهیل و تقویت نماید.

در این میان، هوش هیجانی به‌عنوان متغیری کلیدی، نقش واسطه‌ای مهمی میان فراشناخت، تاب‌آوری، بهزیستی تحصیلی و خردمندی ایفا می‌کند (Cobos-Sánchez et al., 2022). هوش هیجانی به توانایی شناخت، درک، تنظیم و استفاده مؤثر از هیجانات در خود و دیگران گفته می‌شود (Balideh et al., 2025). نوجوانی که هوش هیجانی بالاتری دارد، بهتر می‌تواند هیجانات منفی مانند خشم، اضطراب یا ناامیدی را مدیریت کند، با دیگران همدلی بیشتری نشان دهد و در روابط اجتماعی خود عملکرد سازگارتری داشته باشد (Peng et al., 2025). شواهد پژوهشی نشان می‌دهد که هوش هیجانی با هر سه متغیر فراشناخت، تاب‌آوری و بهزیستی تحصیلی رابطه مثبت و معناداری دارد (Zhylin et al., 2024). به بیان دیگر، هوش هیجانی توانایی درک و مدیریت هیجانات را فراهم می‌آورد که این خود، به بهبود عملکرد فراشناختی، افزایش تاب‌آوری و تقویت بهزیستی تحصیلی کمک می‌کند. با تکیه بر این چارچوب نظری که در آن هوش هیجانی به‌عنوان یک مکانیسم واسطه‌ای کلیدی در نظر گرفته شده است، می‌توان انتظار داشت که اثرات مثبت فراشناخت، تاب‌آوری و بهزیستی تحصیلی بر رشد خردمندی، عمدتاً از طریق تقویت توانمندی‌های هیجانی نوجوان محقق شود.

با تکیه بر این چارچوب نظری، می‌توان این فرضیه را مطرح کرد که هوش هیجانی نقش یک مکانیسم واسطه‌ای کلیدی در رابطه بین فراشناخت، تاب‌آوری و بهزیستی تحصیلی با خردمندی ایفا می‌کند (Kurniawan, 2025). به بیان دیگر، اثرات مثبت فراشناخت، تاب‌آوری و بهزیستی تحصیلی بر رشد خردمندی، عمدتاً از طریق تقویت توانمندی‌های هیجانی نوجوان محقق می‌شود. نوجوانی که می‌تواند در فرآیندهای فکری خود بازاندیشی کند، در مواجهه با موانع انعطاف‌پذیر است و از محیط تحصیلی خود احساس رضایت و تعلق می‌کند، در صورتی که از مهارت‌های هوش هیجانی لازم برای پردازش، یکپارچه‌سازی و به‌کارگیری این منابع برخوردار باشد، احتمال دستیابی به سطحی از خردمندی که در تصمیم‌گیری‌های روزمره و اخلاقی نمود پیدا می‌کند، به‌طور چشمگیری افزایش می‌یابد (Mendez Ortega, 2025). با وجود اهمیت نظری و کاربردی این مدل ترکیبی، آنچه پژوهش حاضر را ضروری می‌سازد، این است که مطالعات کمی به بررسی یکپارچه این روابط در نمونه‌های نوجوان پرداخته‌اند و غالب شواهد موجود از بافت‌های فرهنگی غربی سرچشمه گرفته است؛ از این رو، نیاز به بومی‌سازی پژوهش‌ها با توجه به ویژگی‌های فرهنگی، اجتماعی و نظام آموزشی ایران به شدت احساس می‌شود.

با وجود اهمیت نظری و کاربردی این مدل ترکیبی، مطالعات کمی به بررسی یکپارچه این روابط در نمونه‌های نوجوان پرداخته‌اند (Cinar & Bilodeau, 2024). بیشتر پژوهش‌های پیشین به بررسی دوتایی این متغیرها بسنده کرده‌اند و فقدان یک مدل ساختاری جامع که مسیرهای علی مستقیم و غیرمستقیم را همزمان بیازماید، آشکار است. افزون بر این، غالب شواهد موجود از بافت‌های فرهنگی غربی سرچشمه گرفته‌اند و نیاز به بومی‌سازی پژوهش‌ها با توجه به ویژگی‌های فرهنگی، اجتماعی و نظام آموزشی ایران به شدت احساس می‌شود (Nadeem, 2024). مفاهیم خردمندی، تاب‌آوری و حتی هوش هیجانی ممکن است در فرهنگ‌های مختلف، نموده‌ها و تأکیدهای متفاوتی داشته باشند.

دستاوردهای کاربردی این پژوهش می‌تواند بسیار گسترده باشد. تدوین یک مدل علی معتبر، پایه علمی محکمی برای طراحی مداخلات آموزشی یکپارچه‌نگر فراهم می‌کند (Wortman & Wang, 2023) که به‌طور هم‌زمان به تقویت فراشناخت، تاب‌آوری، بهزیستی تحصیلی و هوش هیجانی پرداخته و بر ارتقای خردمندی نوجوانان تأثیر می‌گذارد (Sangeetha et al., 2024; Seyitoğlu & Ivanov, 2024). توجه به خلأ موجود در پیشینه پژوهشی و فقدان مدلی جامع در بافت فرهنگی ایران، انجام پژوهشی که برآزش مدل ساختاری خردمندی بر اساس

متغیرهای مذکور را با میانجی‌گری هوش هیجانی در دانش‌آموزان متوسطه اول مورد آزمون قرار دهد، ضروری می‌نماید. بر این اساس، پژوهش حاضر در پی پاسخ به این سوال اساسی است که آیا مدل ساختاری خردمندی بر اساس فراشناخت، تاب‌آوری و بهزیستی تحصیلی با میانجی‌گری هوش هیجانی در دانش‌آموزان دوره متوسطه اول از برازش مطلوبی برخوردار است؟ انتظار می‌رود یافته‌ها، افزون بر غنای ادبیات نظری، الگویی کاربردی برای سیاست‌گذاری آموزشی و طراحی برنامه‌های درسی فراهم کند که پرورش «انسان خردمند» را در کنار «دانش‌آموز موفق» در کانون رسالت خود قرار دهد.

روش

۱. روش‌شناسی

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و از نظر روش، توصیفی-همبستگی مبتنی بر مدلیابی معادلات ساختاری بود و با هدف بررسی روابط فراشناخت، تاب‌آوری و بهزیستی تحصیلی با خردمندی، با نقش میانجی هوش هیجانی انجام شد. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان دوره متوسطه اول شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۵ بود که از میان آنان ۴۰۸ نفر به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. داده‌ها با پرسشنامه‌های استاندارد و به‌صورت مداد-کاغذی طی ۲۰ تا ۴۵ دقیقه و با رعایت اصول اخلاقی، از جمله رضایت آگاهانه و محرمانگی اطلاعات، گردآوری شد. در پایان، از آزمودنی‌ها خواسته شد به پرسش‌های زیر پاسخ دهند.

۲. ابزارها

۱-۲-۲. مقیاس سه ابعادی خرد آردلت

پرسشنامه خرد سه‌بعدی آردلت (۲۰۰۳) برای سنجش خرد بر اساس الگوی سه‌بعدی شناختی، تأملی و عاطفی طراحی شده و شامل ۳۹ سؤال با مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای است. نمره بالاتر بیانگر خردمندی بیشتر بوده و ۸ سؤال به‌صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. این ابزار دارای ۱۴ سؤال در بعد شناختی، ۱۲ سؤال در بعد تأملی و ۱۳ سؤال در بعد عاطفی است. آردلت روایی محتوایی و سازه پرسشنامه را تأیید و آلفای کرونباخ ابعاد را بین ۰/۷۱ تا ۰/۸۵ و پایایی بازآزمایی را ۸۵/۰ گزارش کرده است. مطالعات ایرانی نیز آلفای کرونباخ کل و خرده‌مقیاس‌ها را بین ۰/۵۶ تا ۰/۸۹ گزارش کرده و نسخه کوتاه ۱۲ سؤالی آن را از نظر ویژگی‌های روان‌سنجی مناسب دانسته‌اند (Allouani et al., 2025). در پژوهش حاضر، ضریب آلفای کرونباخ کل مقیاس ۰/۸۴ به‌دست آمد که نشان‌دهنده پایایی مطلوب ابزار بود.

۲-۲-۲. مقیاس فراشناخت ولز نسخه مناسب برای نوجوانان

مقیاس باورهای فراشناختی هاتون و ولز (۲۰۰۴) برای سنجش ابعاد مختلف فراشناخت طراحی شده و شامل ۳۰ گویه در پنج خرده‌مقیاس باورهای مثبت درباره نگرانی، باورهای منفی درباره کنترل افکار، اطمینان شناختی، خرافات و کنترل ذهنی، و خودآگاهی شناختی است. نمره‌گذاری با طیف لیکرت چهاردرجه‌ای انجام می‌شود و نمره بالاتر بیانگر باورهای فراشناختی قوی‌تر است. ولز آلفای کرونباخ این ابزار را ۹۳/۰ گزارش کرده و روایی سازه آن در مطالعات مختلف تأیید شده است. اطلاعات دقیقی درباره گویه‌های دارای نمره‌گذاری معکوس و ویژگی‌های روان‌سنجی نسخه ایرانی در منابع موجود گزارش نشده و مستلزم مراجعه به نسخه اصلی و پژوهش‌های داخلی است. (Wells & Cartwright, 2004). در پژوهش حاضر، ضریب آلفای کرونباخ این مقیاس ۸۸/۰ محاسبه شد که بیانگر همسانی درونی مطلوب گویه‌ها است.

۳-۲-۲. مقیاس تاب‌آوری کودک و نوجوان لیببرگ

مقیاس تاب‌آوری کودکان و نوجوانان انگار و لیببرگ (۲۰۰۹) برای سنجش تاب‌آوری افراد ۱۲ تا ۲۳ سال طراحی شده و شامل ۲۸ سؤال در سه بعد فردی، ارتباطی و بافتی است. نمره‌گذاری آن با طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای انجام می‌شود و نمره بالاتر نشان‌دهنده تاب‌آوری بیشتر است. سازندگان، آلفای کرونباخ این ابزار را بین ۰/۶۵ تا ۰/۹۱ گزارش کرده‌اند. در منابع موجود اطلاعات دقیقی درباره سؤالات دارای نمره‌گذاری

معکوس ارائه نشده است. مطالعات ایرانی نیز ساختار سه‌عاملی، آلفای کرونباخ بالاتر از ۰/۷۰ و پایایی بازآزمایی مطلوب را تأیید کرده‌اند که بیانگر روایی و پایایی مناسب نسخه فارسی است. (Liebenberg et al., 2012). در پژوهش حاضر، آلفای کرونباخ کل مقیاس ۰/۸۶ به‌دست آمد و پایایی مناسب آن تأیید شد.

۴-۲-۲ مقیاس بهزیستی تحصیلی تومنین-سوینی

مقیاس بهزیستی تحصیلی تومنین-سوینی و همکاران (۲۰۱۲) برای سنجش بهزیستی دانش‌آموزان در محیط مدرسه طراحی شده و شامل ۳۱ سؤال در چهار زیرمقیاس ارزش مدرسه، فرسودگی تحصیلی، رضایتمندی تحصیلی و درآمیزی با مدرسه است. نمره‌گذاری با طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای انجام می‌شود و نمره بالاتر نشان‌دهنده بهزیستی تحصیلی بیشتر است. سازندگان، آلفای کرونباخ این ابزار را بین ۰/۷۰ تا ۰/۸۴ گزارش کرده‌اند. اطلاعات دقیقی درباره سؤالات دارای نمره‌گذاری معکوس و ویژگی‌های روان‌سنجی نسخه ایرانی در منابع موجود ارائه نشده و بررسی نسخه اصلی پرسشنامه و مطالعات داخلی ضروری است. (Etezadi & Pushkar, 2013). در پژوهش حاضر، ضریب آلفای کرونباخ مقیاس ۰/۸۲ گزارش شد که نشان‌دهنده پایایی قابل قبول ابزار است.

۵-۲-۲ مقیاس هوش هیجانی پترایدز و فارنهایم

پرسشنامه رگه هوش هیجانی پترایدز و فارنهایم (۲۰۰۴) در فرم کوتاه شامل ۳۰ سؤال و چهار بعد بهزیستی، خودکنترلی، هیجانی بودن و اجتماعی بودن است. نمره‌گذاری آن با طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای انجام می‌شود و نمره بالاتر بیانگر هوش هیجانی بیشتر است. سازندگان، آلفای کرونباخ کل مقیاس را ۰/۸۹ گزارش کرده‌اند. اطلاعات دقیقی درباره سؤالات دارای نمره‌گذاری معکوس در منابع موجود ارائه نشده است. مطالعات ایرانی نیز ساختار چهارعاملی ابزار را تأیید کرده و آلفای کرونباخ نمره کل را بین ۰/۸۲ تا ۰/۹۵، خرده‌مقیاس‌ها را بین ۰/۶۹ تا ۰/۹۰ و پایایی بازآزمایی را ۰/۶۶ گزارش کرده‌اند که نشان‌دهنده پایایی مطلوب نسخه فارسی است. (Petrides, 2011). در پژوهش حاضر، آلفای کرونباخ کل مقیاس ۰/۹۱ محاسبه شد که نشان‌دهنده پایایی بسیار مطلوب پرسشنامه است.

پس از اخذ مجوزهای لازم و هماهنگی با مدارس منتخب، پژوهشگر اهداف و مراحل اجرای پژوهش را تشریح و رضایت آگاهانه دانش‌آموزان و والدین آنان را اخذ کرد. نمونه‌گیری به روش خوشه‌ای چندمرحله‌ای انجام شد؛ به‌طوری‌که ابتدا چند منطقه آموزشی، سپس تعدادی مدرسه و در نهایت چند کلاس از پایه‌های هفتم تا نهم به‌صورت تصادفی انتخاب شدند و دانش‌آموزان واجد شرایط در پژوهش شرکت کردند. پرسشنامه‌ها در یک جلسه و در محیط کلاس، پس از ارائه دستورالعمل‌های لازم، به‌صورت ناشناس تکمیل شد. زمان پاسخ‌گویی حدود ۳۰ تا ۴۵ دقیقه بود و پژوهشگر تنها برای رفع ابهام حضور داشت. پس از جمع‌آوری، پرسشنامه‌های ناقص یا نامعتبر حذف شدند و تمامی اصول اخلاق پژوهش، از جمله محرمانگی، مشارکت داوطلبانه و حق انصراف، رعایت شد.

نتایج

پس از اعمال معیارهای ورود و خروج، ۵۲ نفر حذف و تحلیل‌ها بر روی ۴۰۸ دانش‌آموز انجام شد. از این تعداد، ۴/۵۵ درصد دختر و ۶/۴۴ درصد پسر بودند و در پایه‌های هفتم، هشتم و نهم به‌ترتیب ۹/۲۷، ۸/۳۲ و ۲/۳۹ درصد تحصیل می‌کردند. میانگین سنی شرکت‌کنندگان $17/14 \pm 90/0$ سال بود. سپس شاخص‌های توصیفی متغیرهای فراشناخت، تاب‌آوری، بهزیستی تحصیلی، هوش هیجانی و خردمندی محاسبه شد. میانگین ($\pm$) انحراف معیار) این متغیرها به‌ترتیب $51/9 \pm 75/70$ ، $09/7 \pm 14/80$ ، $82/10 \pm 66/89$ ، $72/10 \pm 19/102$ و $73/14 \pm 64/119$ بود که خردمندی بیشترین پراکندگی را داشت. همچنین، مقادیر چولگی و کشیدگی همه متغیرها در دامنه ± 1 قرار داشت (کالین، ۲۰۱۱) و نرمال بودن داده‌ها را تأیید کرد. در ادامه، ماتریس همبستگی پیرسون بین متغیرها ارائه شد.

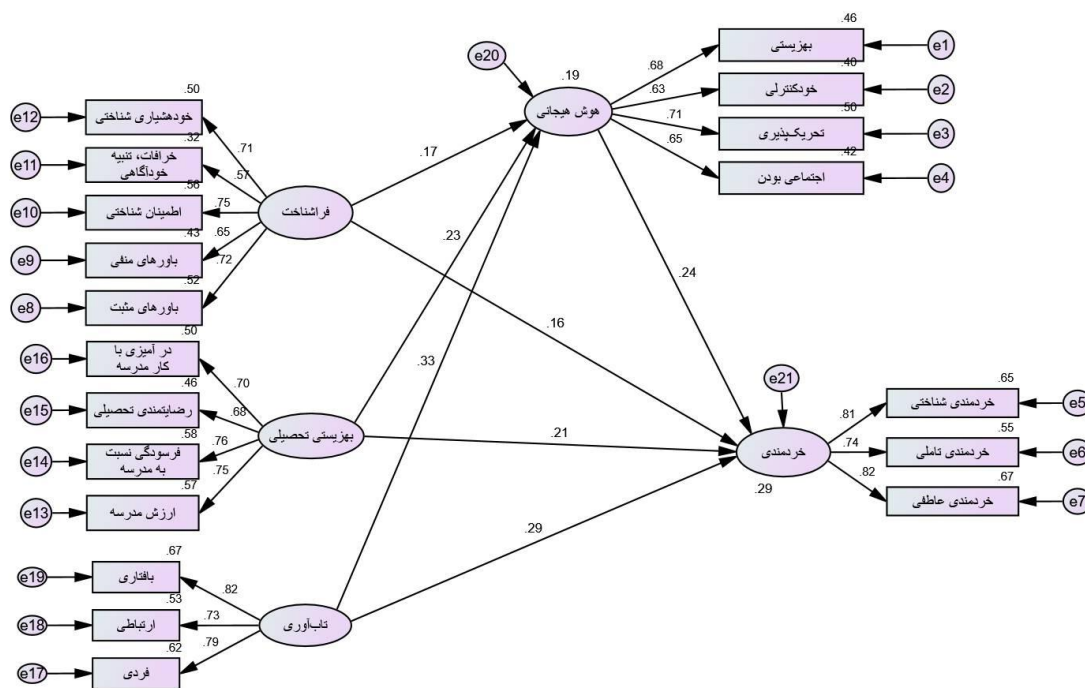
جدول ۱- همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیر	فراشناخت	تاب‌آوری	بهزیستی تحصیلی	هوش هیجانی	خردمندی
فراشناخت	۱				
تاب‌آوری	۰/۳۵۶	۱			
بهزیستی تحصیلی	۰/۳۳۹	۰/۳۸۸	۱		
هوش هیجانی	۰/۲۸۷	۰/۳۶۸	۰/۳۲۶	۱	
خردمندی	۰/۳۳۰	۰/۴۲۲	۰/۳۷۰	۰/۳۸۶	۱

جدول ۲- برآورد ضرایب مسیر مستقیم در مدل پژوهش

مسیرهای مستقیم	ضریب غیر استاندارد (B)	خطای استاندارد (S.E)	نسبت بحرانی (C.R)	سطح معناداری (P)	ضریب استاندارد (β)
فراشناخت ← هوش هیجانی	۰/۱۳۹	۰/۰۵۵	۲/۵۳۹	۰/۰۱۱	۰/۱۷
بهزیستی تحصیلی ← هوش هیجانی	۰/۱۷۳	۰/۰۵۱	۳/۳۸۰	۰/۰۰۱	۰/۲۳
تاب‌آوری ← هوش هیجانی	۰/۲۷۰	۰/۰۵۸	۴/۶۱۹	۰/۰۰۱	۰/۳۳
هوش هیجانی ← خردمندی	۰/۵۸۹	۰/۱۶۱	۳/۶۵۵	۰/۰۰۱	۰/۲۴
فراشناخت ← خردمندی	۰/۳۲۴	۰/۱۲۳	۲/۶۴۰	۰/۰۰۸	۰/۱۶
بهزیستی تحصیلی ← خردمندی	۰/۳۸۳	۰/۱۱۷	۳/۲۷۱	۰/۰۰۱	۰/۲۱
تاب‌آوری ← خردمندی	۰/۵۷۶	۰/۱۳۳	۴/۳۳۹	۰/۰۰۱	۰/۲۹

نتایج ماتریس همبستگی نشان داد تمامی متغیرهای پژوهش با یکدیگر و با خردمندی رابطه مثبت و معناداری دارند. بیشترین همبستگی بین تاب‌آوری و خردمندی (ضریب همبستگی = ۰/۴۲۲) و کمترین همبستگی بین فراشناخت و هوش هیجانی (ضریب همبستگی = ۰/۲۸۷) مشاهده شد. همچنین بررسی پیش فرض‌های مدل‌یابی معادلات ساختاری نشان داد حجم نمونه کافی، توزیع داده‌ها نرمال، داده پرت و همخطی شدید وجود نداشت. نتایج مدل‌یابی معادلات ساختاری با روش بوت‌استرپ (۱۰۰۰ نمونه) نشان داد فراشناخت (ضریب همبستگی = ۰/۱۷)، بهزیستی تحصیلی (ضریب همبستگی = ۰/۲۳) و تاب‌آوری (ضریب همبستگی = ۰/۳۳) اثر مثبت و معناداری بر هوش هیجانی داشتند. همچنین هوش هیجانی (ضریب همبستگی = ۰/۲۴)، فراشناخت (ضریب همبستگی = ۰/۱۶)، بهزیستی تحصیلی (ضریب همبستگی = ۰/۲۱) و تاب‌آوری (ضریب همبستگی = ۰/۲۹) به‌طور مستقیم خردمندی را پیش‌بینی کردند. این مدل ۲۹ درصد از واریانس خردمندی و ۱۹ درصد از واریانس هوش هیجانی را تبیین کرد.



شکل ۲- ضرایب استاندارد مدل نهایی

بعلاوه نتایج آزمون مدل ساختاری با استفاده از روش معادلات ساختاری و بوت‌استرپ نشان داد که تمامی مسیرهای مستقیم مدل معنادار هستند. ضرایب استاندارد برای فراشناخت ($B=0/17$; $p<0/01$)، بهزیستی تحصیلی ($B=0/23$; $p<0/01$) و تاب‌آوری ($B=0/33$; $p<0/01$) به صورت مثبت و معناداری هوش هیجانی را پیش‌بینی کردند. همچنین، هوش هیجانی ($B=0/24$; $p<0/01$)، فراشناخت ($B=0/29$; $p<0/01$)، بهزیستی تحصیلی ($B=0/21$; $p<0/01$) و تاب‌آوری ($B=0/17$; $p<0/01$) اثر مستقیم معناداری بر خردمندی داشتند. تحلیل اثرات غیرمستقیم با روش بوت‌استرپ نیز نقش واسطه‌ای معنادار هوش هیجانی را در رابطه هر سه متغیر مستقل با خردمندی تأیید کرد: فراشناخت ($B=0/04$; $p<0/01$)، بهزیستی تحصیلی ($B=0/055$; $p<0/01$) و تاب‌آوری ($B=0/079$; $p<0/01$) برآوردشده، شاخص‌های برازش مدل نیز حاکی از برازش عالی آن بود: $\chi^2/df=1/97$ ، $RMSEA=0/0497$ ، $GFI=0/932$ ، $CFI=0/958$ ، $AGFI=0/910$ و $NFI=0/920$ بنابراین، مدل پژوهش از برازش مطلوبی برخوردار است و هوش هیجانی نقش میانجی جزئی در روابط دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته اصلی پژوهش، تأیید نقش میانجی هوش هیجانی در رابطه بین فراشناخت، تاب‌آوری، بهزیستی تحصیلی و خردمندی بود. نتایج بوت‌استرپ، معناداری اثرهای غیرمستقیم همه مسیرها را نشان داد. این یافته بیانگر آن است که هوش هیجانی سازوکاری است که از طریق آن منابع روان‌شناختی، شناختی و تحصیلی به خردمندی تبدیل می‌شوند. بنابراین، برخورداری از این منابع به‌تنهایی کافی نیست و اثربخشی آن‌ها به پردازش، تنظیم و هدایت مناسب هیجان‌ها وابسته است. (Kordnoghi & Veisi, 2024; Shengyao et al., 2024). برای نمونه، تاب‌آوری توانایی گذر از بحران را فراهم می‌آورد، اما این هوش هیجانی است که با مدیریت هیجان‌های وابسته و استخراج معنای عاطفی از رخداد، زمینه را برای بینش خردمندانه آماده می‌سازد. این تفسیر با پژوهش‌هایی که هوش هیجانی را پیش‌بین‌کننده خردمندی برای استدلال خردمندانه می‌دانند، هم‌خوانی دارد (Chan & Abdul Halim, 2025; Khanm & Uzair-ul-Hassan, 2024; Lee et al., 2024).

معناداری هم‌زمان مسیرهای مستقیم و غیرمستقیم در مدل، از یک الگوی اثر فزاینده پشتیبانی و نشان‌دهنده نقش واسطه‌گری جزئی هوش هیجانی است (Lee et al., 2024). این بدان معناست که هوش هیجانی بخشی از واریانس مشترک بین پیش‌بین‌ها و ملاک را منتقل می‌کند،

در حالی که هر یک از متغیرهای مستقل نیز سهم تبیینی مستقیم و منحصر به فرد خود را حفظ می‌کنند. این یافته بر سرشت چندسامانه‌ای و پویای خردمندی در دوره نوجوانی تأکید می‌ورزد، و نشان می‌دهد که خرد برآیند شبکه‌ای درهم‌تنیده از توانایی‌های شناختی، سرچشمه‌های هیجانی، قابلیت‌های سازگاری و کیفیت بافت محیطی است (Kausar & Aslam, 2026). این نگرش با چارچوب‌های نظری یکپارچه‌نگر نوین در قلمرو خرد که بر کنش پیچیده عوامل فردی، میان‌فردی و موقعیتی تأکید می‌کنند، هم‌اهنگی دارد (Yuan & Hu, 2025).

(Demirjian, 2019). این یافته، افقی برای مداخلات زودهنگام پرورشی به منظور پرورش ظرفیت‌های خردمندی می‌گشاید. اثر بافت مدرسه که از طریق سازه بهزیستی تحصیلی نمایان شده، بر اهمیت بازتعریف نقش مدارس به عنوان کنشگران پرورش سرمایه انسانی فراتر از دانش تحصیلی تأکید دارد (Shahbaz & Shahid, 2025).

با وجود این، تفسیر یافته‌ها باید با توجه به محدودیت‌های پژوهش انجام شود. نخست، مقطعی بودن مطالعه امکان استنباط قطعی روابط علی را محدود می‌کند؛ از این رو، استفاده از طرح‌های طولی برای بررسی دقیق‌تر جهت این روابط پیشنهاد می‌شود. دوم، اتکای پژوهش به پرسشنامه‌های خودگزارشی می‌تواند موجب سوگیری روش مشترک و پاسخ‌دهی مطلوب اجتماعی شود. بنابراین، به‌کارگیری روش‌های چندگانه برای سنجش سازه‌هایی مانند خردمندی، روایی یافته‌ها را افزایش خواهد داد. (Bauhoff, 2024; Shengyao et al., 2024). سوم، کنترل سخت‌گیرانه متغیرهای مخدوش‌کننده خانوادگی، تعمیم‌پذیری یافته‌ها را به جمعیت‌های نوجوان دارای تجارب ناگوار یا شرایط خانوادگی پرتنش محدود می‌سازد. آزمون این مدل در میان جمعیت‌های بالینی می‌تواند مرزهای پیوندهای مشاهده‌شده را روشن‌تر کند (Spector, 2019; Tjimu et al., 2025). چهارم، با توجه به اینکه الگوی پایانی ۲۹ درصد از واریانس خردمندی را تبیین می‌کند، آشکار است که عوامل تعیین‌کننده مهم دیگری خارج از مدل کنونی وجود دارند. سازه‌هایی چون ذهن‌آگاهی، هدفمندی در زندگی، هویت اخلاقی، سبک‌های دلبستگی و ویژگی‌های شخصیتی مانند گشودگی به تجربه، می‌توانند در الگوهای آتی گنجانده شوند تا تصویر کامل‌تری از پیش‌نیازهای خرد در نوجوانی ترسیم شود (Kordnoghi & Veisi, 2024).

مقایسه یافته‌های پژوهش با پیشینه نشان داد که نتایج در بیشتر مسیرها با مطالعات پیشین همسو و در برخی موارد متفاوت است. در رابطه هوش هیجانی و خردمندی، نتایج نشان داد هوش هیجانی پیش‌بین معنادار خردمندی است؛ یافته‌ای همسو با پژوهش نییتو-کاراسدو و همکاران (۲۰۲۴) که نقش هوش هیجانی را در بهبود پیامدهای روان‌شناختی و تحصیلی گزارش کردند. با این حال، وجه تمایز پژوهش حاضر، بررسی خردمندی به‌عنوان متغیر ملاک به‌جای موفقیت تحصیلی است. (Nieto Carracedo et al., 2024). همچنین، با پژوهش کدخدا آریا و همکاران (۲۰۲۳) که نشان دادند مؤلفه‌های هوش معنوی و ذهن‌آگاهی می‌توانند خردمندی را در دانشجویان پیش‌بینی کنند، هم‌خوانی مفهومی دارد، چراکه هر دو پژوهش بر نقش توانمندی‌های درون‌فردی در شکل‌گیری خردمندی تأکید دارند (Kadkhoda et al., 2025). در رابطه با تاب‌آوری، یافته پژوهش حاضر نشان داد که این متغیر قوی‌ترین پیش‌بین‌کننده هوش هیجانی و خردمندی است؛ این یافته با پژوهش شنگ‌یائو و همکاران (۲۰۲۴) که تاب‌آوری را به‌عنوان یکی از ویژگی‌های مثبت روان‌شناختی میانجی‌گر رابطه هوش هیجانی با بهزیستی روان‌شناختی و موفقیت تحصیلی معرفی کردند، همسو است (Shengyao et al., 2024) و با پژوهش یونس و همکاران (۲۰۲۵) که تأثیر معنادار یادگیری هیجانی بر تاب‌آوری روان‌شناختی را در نمونه بزرگ دانش‌آموزان تأیید کردند، نیز هم‌خوانی کامل دارد (Younas et al., 2025). همچنین با پژوهش اکبری و خرمایی (۲۰۱۵) که نشان دادند تاب‌آوری نقش میانجی جزئی در رابطه بین هوش هیجانی و بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان دارد، همسو است؛ به‌گونه‌ای که در هر دو پژوهش، تاب‌آوری به‌عنوان یک سازوکار کلیدی در تبدیل توانمندی‌های هیجانی به پیامدهای مثبت روان‌شناختی عمل می‌کند (Akbari & Khormaiee, 2015). علاوه بر این، پژوهش علیسمیل و العدسانی (۲۰۲۵) که در بافت خانواده‌های عربستان سعودی نشان دادند خرد والدینی و تاب‌آوری با شایستگی هیجانی کودکان رابطه دارد و خودکارآمدی و اعتمادبه‌نفس بالاترین نقش را در شبکه روابط دارند (Alismail & Aladsani, 2026)، یافته پژوهش حاضر که تاب‌آوری را قوی‌ترین پیش‌بین خردمندی نشان داد، با مطالعات پیشین همسو است و نقش محوری آن را در سطوح فردی و خانوادگی تأیید می‌کند. نوآوری این پژوهش، بررسی قدرت نسبی تاب‌آوری در کنار سایر متغیرها در یک مدل یکپارچه و در جامعه نوجوانان ایرانی است. همچنین، فراشناخت ضعیف‌ترین پیش‌بین هوش هیجانی و خردمندی بود؛ یافته‌ای که با نقش مثبت فراشناخت در بهزیستی روان‌شناختی و همدلی تا حدی همسو است، اما با تأکید بر جایگاه بنیادین آن در تنظیم شناختی و هیجانی تفاوت دارد. (Guamanga et al., 2025)، پژوهش حاضر نشان داد که در میان نوجوانان ایرانی و در کنار سایر متغیرهای رقیب مانند تاب‌آوری و بهزیستی تحصیلی، وزن فراشناخت به‌مراتب کمتر است. در خصوص نقش واسطه‌ای هوش هیجانی،

یافته پژوهش حاضر نشان داد که هوش هیجانی نقش میانجی معناداری در رابطه بین سه متغیر مستقل و خردمندی ایفا می‌کند و این میانجی‌گری در رابطه تاب‌آوری با خردمندی قوی‌تر از بهزیستی تحصیلی و فراشناخت است.

در پایان، این پژوهش با ارائه مدلی یکپارچه، گامی بنیادین در جهت نظریه‌پردازی رشدمحور درباره خردمندی در دوره نوجوانی برداشته است. یافته‌ها نشان می‌دهند که خردمندی یک قابلیت اکتسابی و سامانه‌ای است که در برخوردگاه عوامل فردی، توانمندی‌های سازش‌یافته و کیفیت زمینه‌های کلیدی زندگی شکل می‌گیرد. در این میان، هوش هیجانی به‌عنوان یک سامانه پردازشگر مرکزی عمل می‌کند که توانایی دگرگونی تجربه‌ها و منابع را به بینش‌های خردمندانه فراهم می‌آورد. این بینش، پیامدهای کاربردی مهمی برای علوم تربیتی و برنامه‌ریزی درسی دارد و بر ضرورت حرکت به سوی برنامه‌های آموزشی همه‌سوی تأکید می‌ورزد. چنین برنامه‌هایی باید به‌گونه هم‌زمان بر پرورش فراشناخت، استواری تاب‌آوری، پُربارسازی کیفیت زندگی تحصیلی و آموزش سامان‌مند مهارت‌های هوش هیجانی تمرکز یابند. دستیابی به این هدف، نیازمند دگرگونی از آموزشی است که تنها بر انتقال اطلاعات متمرکز است، به سوی بوم‌سامانه‌های یادگیری‌ای که رسالت خود را پرورش انسان‌های خردمند، انعطاف‌پذیر و پاسخ‌گو می‌دانند.

ملاحظات اخلاقی

اصول اخلاقی در تمام مراحل این پژوهش، از طراحی تا انتشار، با دقت رعایت شده است. شرکت در پژوهش کاملاً داوطلبانه و همراه با کسب رضایت آگاهانه از دانش‌آموزان و اولیای آنان بود. محرمانگی اطلاعات و ناشناس ماندن پاسخ‌دهندگان به طور کامل تضمین شد. این پژوهش با رعایت دقیق دستورالعمل‌های هلسینکی و آیین‌نامه اخلاق در پژوهش‌های علوم انسانی انجام شده و مورد تأیید و امضای همه نویسندگان است.

مشارکت نویسندگان

کلیه نویسندگان این مقاله، که مستخرج از پایان‌نامه دکتری نویسنده اول است، در تمامی مراحل پژوهش، از طراحی مفهومی تا نگارش نهایی، مشارکت فعال و سهمی برابر داشته‌اند.

تعارض منافع

بنا بر اظهار نویسندگان این مقاله تعارض منافع ندارد.

حامی مالی

این مقاله حامی مالی نداشت.

سپاسگزاری

نگارندگان بر خود لازم می‌دانند از کلیه افرادی که در مسیر انجام این پژوهش همراهی کردند، سپاسگزاری نمایند.

منابع

- دانش پایه، م. نادری، د. قائمی، ف. شهبواری، ف. & درتاج، ز. (۲۰۲۶). مدل‌سازی معادلات ساختاری بهزیستی تحصیلی بر اساس پشتکار با نقش میانجی توانمندی‌های منش در دانشجویان. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۲۰(۷۲)، ۶۱-۴۵. <https://doi.org/10.22034/jiera.2026.572820.3445>
- Abdelrahman, H., Al Qadire, M., Ballout, S., Rababa, M., Kwaning, E. N., & Zehry, H. (2025). Academic Resilience and its Relationship With Emotional Intelligence and Stress Among University Students: A Three-Country Survey. *Brain Behav*, 15(4), e70497. <https://doi.org/10.1002/brb3.70497>
- Akbari, A., & Khormaiee, F. (2015). The prediction of mediating role of resilience between psychological well-being and emotional intelligence in students. *International Journal of School Health*, 2(3), 1-5. <https://doi.org/10.17795/intjsh-26238>
- Alismail, A. M., & Aladsani, L. A. (2026). The interrelationships between parental wisdom, psychological resilience, and their children's emotional competence: a network analysis in the family context. *Frontiers in psychology*, 17, 1709744. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2026.1709744>
- Allouani, S. A., Zenjari, A., Berrada, A., Amar, M. B., & Zaki, A. (2025). Validation of the Moroccan Three-dimensional Wisdom Scale (3D-WS): A cross-cultural exploration of wisdom. *Journal of Psychology in Africa*, 35(5), 619. <https://doi.org/10.32604/jpa.2025.070238>
- Balideh, D., Nejati, F., & Torkaman, M. (2025). Emotional regulation training for nursing students: effects on emotional adjustment and psychological distress. *BMC nursing*, 24(1), 1379. [10.1186/s12912-025-04029-1](https://doi.org/10.1186/s12912-025-04029-1)
- Bauhoff, S. (2024). Self-report bias in estimating cross-sectional and treatment effects. In *Encyclopedia of quality of life and well-being research* (pp. 6277-6279). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-17299-1>
- Chalyyeva, P., & Karlyyeva, J. (2025). PSYCHOLOGICAL CHANGES IN HIGH SCHOOL STUDENTS. *ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА В XXI ВЕКЕ*(59-4 (том 1)). <https://doi.org/10.17759/pse.2025300509>
- Chan, M. S., & Abdul Halim, H. (2025). Predictors of psychological well-being among academic staff in Malaysian higher education: the role of emotional intelligence, self-compassion, psychological capital, and mindfulness. *Cogent Education*, 12(1), 2555738. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2555738>
- Chandra Handa, M. (2023). The leading wisdom development framework: An integrated roadmap for cultivating a sense of purpose and meaning. *Journal of Advanced Academics*, 34(1), 32-67. <https://doi.org/10.1177/1932202X221124931>
- Chauhan, N. N. (2025). Mental Health in the Modern World: Challenges, Characteristics, and Strategies for Growth. *Indian Journal of Social Sciences and Literature Studies*, 11(2).
- Cinar, A. B., & Bilodeau, S. (2024). Incorporating AI into the inner circle of emotional intelligence for sustainability. *Sustainability*, 16(15), 6648. <https://doi.org/10.3390/su16156648>
- Cobos-Sánchez, L., Fluja-Contreras, J. M., & Becerra, I. G. (2022). Relation between psychological flexibility, emotional intelligence and emotion regulation in adolescence. *Current Psychology*, 41(8), 5434-5443. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01067-7>
- Demirjian, H. S. (2019). *Exploring the Role of Psychological Capital and Academic Hope in High School Students: How they interact With Their Cognitive Strategies to Influence Learning Outcomes?* Doctoral thesis, Durham University.
- Etezadi, S., & Pushkar, D. (2013). Why are wise people happier? An explanatory model of wisdom and emotional well-being in older adults. *Journal of Happiness Studies*, 14(3), 929-950. <https://doi.org/10.1007/s10902-012-9362-2>
- Glück, J., & Scherpf, A. (2022). Intelligence and wisdom: Age-related differences and nonlinear relationships. *Psychology and Aging*, 37(5), 649. <https://doi.org/10.1037/pag0000692>
- Guamanga, M. H., Saiz, C., Rivas, S. F., & Bueno, P. M. (2025). Critical thinking and metacognition: pathways to empathy and psychological well-being. *Journal of Intelligence*, 13(3), 34. <https://doi.org/10.3390/jintelligence13030034>
- Jeste, D. V., Alexopoulos, G. S., Blazer, D. G., Lavretsky, H., Sachdev, P. S., & Reynolds III, C. F. (2025). Wisdom, resilience, and well-being in later life. *Annual review of clinical psychology*, 21(1), 33-59. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-081423-031855>
- Kadkhoda, A., Farshad, M., & Shahbeik, S. (2025). Prediction of Wisdom Based on Spiritual Intelligence and Mindfulness in University Students. <https://doi.org/10.61838/kman.jayps.6.6.4>

- Kausar, N., & Aslam, E. A. (2026). The Influence of Psychological Strengths, Coping Strategies, And Overall Well-Being in Predicting Academic Engagement and Burnout Among Undergraduate Private University Students Lahore Punjab. *Social Science Review Archives*, 4(1), 3013-3032. <https://doi.org/10.70670/sra.v3i3.1861>
- Khanm, S., & Uzair-ul-Hassan, M. (2024). Influences of Self-Regulated Learning, Emotional-Intelligence, and Stress Coping Mechanism on the Wellbeing of Postgraduate Students. *Journal of Asian Development Studies*, 13(4), 437-451. <https://doi.org/10.62345/jads.2024.13.4.36>
- Kordnoghi, R., & Veisi, S. (2024). Developing a model of wisdom based on successful intelligence and psychological well-being in students: The mediating role of creativity. *Positive Psychology Research*, 10(3), 29-50. <https://doi.org/10.22108/ppls.2025.139681.2473>
- Kurniawan, B. (2025). Ethnocentrism, Localization Success, and Cultural Intelligence: Mediating Role of Knowledge Sharing in Digital Marketing. *Journal of Digital Marketing and Halal Industry*, 7(1), 123-146. <https://doi.org/10.21580/jdmhi.2025.7.1.27699>
- Lee, S., Park, H.-J., & Yu, S. (2024). The mediating role of positive psychological capital in the relationship between metacognition and self-directed learning ability: A cross-sectional study. *Nurse Education Today*, 143, 106385. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2024.106385>
- Liebenberg, L., Ungar, M., & Vijver, F. V. d. (2012). Validation of the child and youth resilience measure-28 (CYRM-28) among Canadian youth. *Research on social work practice*, 22(2), 219-226. <https://doi.org/10.1177/1049731511428619>
- Mendez Ortega, A. A. (2025). Emotional Intelligence, a tool for teaching integration to international students in higher education in Finland.
- Nadeem, M. (2024). Generative artificial intelligence [GAI]: Enhancing future marketing strategies with emotional intelligence [EI], and social skills. *British Journal of Marketing Studies*, 12(1), 1-15. <https://doi.org/10.37745/bjms.2013/vol12n1115>
- Nieto Carracedo, A., Gómez-Iñiguez, C., Tamayo, L. A., & Igartua Perosanz, J. J. (2024). Emotional intelligence and academic achievement relationship: Emotional well-being, motivation, and learning strategies as mediating factors. *Psicología educativa*, 30(2), 67-74. <https://doi.org/10.5093/psed2024a7>
- Okechukwu, F. O., Ogba, K. T., Nwufu, J. I., Ogba, M. O., Onyekachi, B. N., Nwanosike, C. I., & Onyishi, A. B. (2022). Academic stress and suicidal ideation: moderating roles of coping style and resilience. *BMC psychiatry*, 22(1), 546. <https://doi.org/10.1186/s12888-022-04063-2>
- Peng, M., Xu, M., Yang, H., Zhang, Q., Lai, L., Liu, Y., Xie, Q., Ma, X., & Mao, X. (2025). Relationships between emotional intelligence, mental resilience, and adjustment disorder in novice nurses: a cross-sectional study in China. *Frontiers in public health*, 13, 1567252. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2025.1567252>
- Petrides, K. (2011). Emotional intelligence. *The Wiley-Blackwell handbook of individual differences*, 25, 656-678. <https://doi.org/10.1002/9781444343120.ch25>
- Price, R. A. (2023). A review of resilience in higher education: toward the emerging concept of designer resilience. *Studies in Higher Education*, 48(1), 83-99. <https://doi.org/10.1080/03075079.2022.2112027>
- Rachmad, Y. E. (2022). Communication Resilience Theory. In: Santarém Gótico Publicações Internacionais.
- Sangeetha, S., Immanuel, R. R., Mathivanan, S. K., Cho, J., & Easwaramoorthy, S. V. (2024). An empirical analysis of multimodal affective computing approaches for advancing emotional intelligence in artificial intelligence for healthcare. *IEEE Access*, 12, 114416-114434. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2024.3444494>
- Schill, M., & Fosse-Gomez, M.-H. (2025). Consumer climate change engagement in fostering well-being and mitigation behaviors. *Journal of Business Research*, 198, 115490. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2025.115490>
- Şenocak, S. Ü., & Demirkiran, F. (2023). Effects of problem-solving skills development training on resilience, perceived stress, and self-efficacy in nursing students: A randomised controlled trial. *Nurse education in practice*, 72, 103795. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2023.103795>
- Seyitoğlu, F., & Ivanov, S. (2024). Robots and emotional intelligence: A thematic analysis. *Technology in Society*, 77, 102512. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2024.102512>
- Shahbaz, W., & Shahid, S. (2025). Positioning mindfulness as psychological capital. *Journal of Management History*, 32. <https://doi.org/10.1108/JMH-05-2024-0074>
- Shengyao, Y., Xuefen, L., Jenatabadi, H. S., Samsudin, N., Chunchun, K., & Ishak, Z. (2024). Emotional intelligence impact on academic achievement and psychological well-being among university students: the mediating role of positive psychological characteristics. *BMC psychology*, 12(1), 389. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01886-4>

- Spector, P. E. (2019). Do not cross me: Optimizing the use of cross-sectional designs. *Journal of business and psychology*, 34(2), 125-137. <https://doi.org/10.1007/s10869-018-09613-8>
- Thompson, M. D., Draper, B. S., & Kreitler, C. M. (2022). The relationship between stress, coping strategies, and problem-solving skills among college students. *Inquiries Journal*, 14(03). <http://www.inquiriesjournal.com/a?id=1945>
- Tjimuku, M., Atiku, S. O., & Kaisara, G. (2025). Emotional intelligence and psychological capital at work: a systematic literature review and directions for future research. *Cogent Social Sciences*, 11(1), 2443559. <https://doi.org/10.1080/23311886.2024.2443559>
- Uktamovna, R. Z. (2025). The transformative journey of adolescence: a study of the physical, cognitive, emotional, and social changes during the teenage years. *Spanish Journal of Innovation and Integrity*, 39, 169-172. <https://www.sjii.es/index.php/journal/article/view/270>
- Wells, A., & Cartwright-Hatton, S. (2004). A short form of the metacognitions questionnaire: properties of the MCQ-30. *Behaviour research and therapy*, 42(4), 385-396. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(03\)00147-5](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(03)00147-5)
- Wortman, B., & Wang, J. Z. (2023). HICEM: A high-coverage emotion model for artificial emotional intelligence. *IEEE Transactions on Affective Computing*, 15(3), 1136-1152. <https://doi.org/10.1109/TAFFC.2023.3324902>
- Younas, M., El-Dakhs, D. A. S., & Jiang, Y. (2025). Exploring emotional learning and its impact on student behavior, well-being, and resilience using structural equation modeling. *Scientific Reports*, 15(1), 43856. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-28433-4>
- Yuan, M., & Hu, Z. (2025). Enhancing academic resilience through mindfulness training: an experimental study with Chinese undergraduates and the mediating role of psychological flexibility. *Frontiers in psychology*, 16, 1692295. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1692295>
- Zambianchi, M. (2025). Wisdom and divergent problem solving as resources for eudaimonic psychological well-being in old age. *PSICOLOGIA*, 39(2), 26-39. <https://doi.org/10.17575/psicologia.1992>
- Zare Mazloom, M., Ardelt, M., Asadi, S., & Dehghani, F. (2024). Parents' wisdom and adolescents' cognitive, social, and emotional developmental qualities. *Journal of Family Issues*, 45(3), 616-646. <https://doi.org/10.1177/0192513X231155650>
- Zhylin, M., Malysh, V., Mendelo, V., Potapiuk, L., & Halahan, V. (2024). The impact of emotional intelligence on coping strategies for psychological trauma. <https://doi.org/10.59429/esp.v9i7.6145>