



Journal of Research in Educational Systems

Volume 20, Issue 74, 2026
Pp. 1-16

Print ISSN: 2383-1324
Online ISSN: 2783-2341

Homepage: www.jiera.ir

Article Info:

Article Type:

Research Article

Article history:

Received May 14, 2026
Received in revised form
August 27, 2026
Accepted September 11,
2026
Published Online September
29, 2026

Keywords:

wisdom,
emotional intelligence,
resilience,
metacognition,
academic well-being

Developing a Causal Model of Wisdom Based on Metacognition, Resilience, and Academic Well-being with the Mediating role of Emotional Intelligence in Students

Faridehsadat Aghamiri¹, Mojgan Sepahmansour^{2✉}, and
Suzan Emamipour³

1. Department of Psychology, Central Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran.. E-mail: f.aghamiri@iau.ac.ir
2. Corresponding author, Department of Psychology, Central Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran. E-mail: m.sepahmansour@iau.ac.ir
3. Department of Psychology, Central Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran. E-mail: susan.Emamipour@iau.ac.ir

ABSTRACT

Objective: The present study aimed to develop and test a structural model to explain wisdom among first-year secondary school students, based on the roles of metacognition, resilience, and academic well-being, with emotional intelligence serving as a mediator.

Method: This descriptive-correlational study was conducted among all first-year secondary school students in Districts 1 to 3 of Tehran during the 2025–2026 academic year. Using a multistage cluster sampling method, 408 students were selected as the study sample. Data were collected using standardized questionnaires measuring wisdom (Ardelt, 2003), emotional intelligence (Petrides & Furnham, 2004), metacognition (Cartwright-Hatton & Wells, 1997), resilience (Ungar & Liebenberg, 2009), and academic well-being (Tuominen-Soini et al., 2012). The data were analyzed using SPSS 24 and AMOS 23 through path analysis and bootstrapping.

Results: The findings indicated that the proposed model had a desirable fit. All direct paths from metacognition, resilience, and academic well-being to emotional intelligence and wisdom were significant. The strongest direct effect on wisdom was related to resilience ($\beta=0.29$), followed by academic well-being ($\beta=0.21$) and metacognition ($\beta=0.16$). Furthermore, bootstrap analysis confirmed the full mediating role of emotional intelligence in the relationship between all three independent variables (metacognition, resilience, academic well-being) and the dependent variable (wisdom).

Conclusions: Consequently, the findings confirm that adolescents' wisdom in the school context results from the dynamic interaction of higher-order cognitive factors (metacognition), positive adaptive capacities (resilience), and emotional-cognitive perceptions of the learning environment (academic well-being). Emotional intelligence plays a pivotal role as a vital processing mechanism in converting these resources into wise judgment and insight. These results practically emphasize the necessity of designing and implementing integrated educational programs in middle schools that simultaneously foster metacognition, resilience, well-being, and emotional intelligence.

Cite this article: Aghamiri, F., Sepahmansour, M., Emamipour, S. (2026). Developing a Causal Model of Wisdom Based on Metacognition, Resilience, and Academic Well-being with the Mediating role of Emotional Intelligence in Students. *Journal of Research in Educational Systems*, 20(74), 1-16. <https://doi.org/10.22034/jiera.2026.581649.3498>



© 2026 by The author(s) retain the copyright
Publisher: Iranian Educational Research Association
DOI: <https://doi.org/10.22034/jiera.2026.581649.3498>

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 & Demirkıran, 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.

Ethical Considerations

Adherence to Research Ethics Principles

This study was approved by the Research Ethics Committee of the University of Islamic Azad University, Central Tehran Branch. (Ethical code: IR.IAU.CTB.REC.1404.180). 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.

Data Availability Statement

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

Conflict of Interest

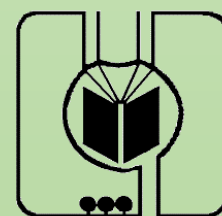
The authors declare no conflict of interest. The funders had no role in the design of the study; in the collection, analyses, or interpretation of data; in the writing of the manuscript, or in the decision to publish the results.

Funding

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

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.



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: f.ghamiri@iau.ac.ir

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

m.sepahmansour@iau.ac.ir

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

پژوهش در

نظام‌های آموزشی

دوره ۲۰، شماره ۷۴، ۱۴۰۵

ص ۱-۱۶

شاپا (چاپی): ۱۳۲۴-۲۳۸۳

شاپا (الکترونیکی): ۲۳۴۱-۲۷۸۳

Homepage: www.jiera.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 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 (Ardelt, 2003) هوش هیجانی (Petrides & Furnham, 2004)، فراشناخت (Cartwright-Hatton & Wells, 1997)، تاب‌آوری (Ungar & Liebenberg, 2009) و بهزیستی تحصیلی (Tuominen-Soini et al., 2012) گردآوری شد و با نرم‌افزارهای SPSS-24 و AMOS-23 و با استفاده از تحلیل مسیر و روش بوت‌استرپ تحلیل شدند.

یافته‌ها: 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 (بهزیستی 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.

درباره مقاله

نوع مقاله:

مقاله پژوهشی

تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۵/۰۲/۲۴

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۶/۰۵

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۶/۲۰

تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۷/۰۷

واژه‌های کلیدی:

خردمندی،

هوش هیجانی،

تاب‌آوری،

فراشناخت،

بهزیستی تحصیلی

استناد به این مقاله: آقامیری، ف.، سپاه‌منصور، م.، و امامی‌پور، س. (۱۴۰۵). تدوین مدل علی خردمندی، براساس فراشناخت، تاب‌آوری و

بهزیستی تحصیلی با نقش میانجی هوش هیجانی در دانش‌آموزان. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۲۰ (۷۴)، ۱-۱۶.

<https://doi.org/10.22034/jiera.2026.581649.3498>

ناشر: انجمن پژوهش‌های آموزشی ایران

© نویسندگان



مقدمه

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 بین فردی 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 تحول، 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.

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 کند 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 تکانه‌ای 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.

فراشناخت به آگاهی فرد از فرایندهای 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.

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 & Demirkiran, 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 و 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 و دیگران، (۱۴۰۵). 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 کند. در واقع، 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 می‌دهند که هوش هیجانی با هر سه متغیر فراشناخت، تاب‌آوری و بهزیستی تحصیلی رابطه مثبت و معناداری دارد (Kurniawan, 2025; 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 چهارچوب 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. 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 فرایندهای فکری خود بازاندیشی کند، در مواجهه با موانع انعطاف‌پذیر است و نسبت به 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 (Cinar & Bilodeau, 2024) و غالب شواهد موجود از بافت‌های فرهنگی غربی سرچشمه گرفته است (Nadeem, 2024). مفاهیم خردمندی، تاب‌آوری و حتی هوش هیجانی ممکن است در فرهنگ‌های مختلف، نمودها و تأکیدهای متفاوتی داشته باشند. از این رو، نیاز به بومی‌سازی پژوهش‌ها با توجه به ویژگی‌های فرهنگی، اجتماعی و نظام آموزشی ایران به شدت احساس می‌شود. 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.

دستاوردهای کاربردی این پژوهش می‌تواند بسیار گسترده باشد. تدوین یک مدل علی معتبر، پایه علمی محکمی برای طراحی مداخلات آموزشی یکپارچه‌نگر فراهم می‌کند که به‌طور هم‌زمان به تقویت فراشناخت، تاب‌آوری، بهزیستی تحصیلی و هوش هیجانی پرداخته و بر ارتقای خردمندی نوجوانان تأثیر می‌گذارد.

بر این اساس، پژوهش حاضر در پی پاسخ به این سؤال اساسی است که آیا مدل ساختاری خردمندی بر اساس فراشناخت، تاب‌آوری و بهزیستی تحصیلی با میانجی‌گری هوش هیجانی از برازش مطلوبی برخوردار است؟

روش

روش پژوهش توصیفی-همبستگی بود. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان دوره متوسطه اول شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۵ بود که از میان آنان ۴۰۸ نفر با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای به این ترتیب انتخاب شدند. ابتدا چند منطقه آموزشی، سپس تعدادی مدرسه و در آخر چند کلاس از پایه‌های هفتم تا نهم به‌صورت تصادفی انتخاب شدند. از این دانش‌آموزان 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 $17/14 \pm 9/0$ سال بود.

با رعایت اصول اخلاقی، از جمله رضایت آگاهانه و محرمانگی اطلاعات، از دانش‌آموزان خواسته شد تا به پرسشنامه‌های زیر پاسخ دهند. **مقیاس خرد سه‌بعدی**^۱ (Ardelt (2003) برای سنجش خرد بر اساس الگوی سه‌بعدی شناختی، تأملی و عاطفی طراحی شده و شامل ۳۹ ماده با مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای است. نمره بالاتر بیانگر خردمندی بیشتر است و ۸ ماده (ماده‌های A۱۲، B۱، B۲، B۳، B۵، B۶، B۱۷ و B۲۰) به‌صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. این ابزار دارای ۱۴ ماده در بُعد شناختی، ۱۲ ماده در بُعد تأملی و ۱۳ ماده در بُعد عاطفی است. Ardelt. روایی محتوایی و سازه مقیاس را تأیید و آلفای کرونباخ ابعاد را بین ۰/۷۱ تا ۰/۸۵ و پایایی بازآزمایی را ۰/۸۵ گزارش کرده است. مطالعات ایرانی نیز آلفای کرونباخ کل و زیرمقیاس‌ها را بین ۰/۵۶ تا ۰/۸۹ گزارش کرده‌اند و نسخه کوتاه ۱۲ ماده‌ای 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.

پرسشنامه باورهای فراشناختی^۲، Cartwright-Hatton و Wells (2004) برای سنجش ابعاد مختلف فراشناخت طراحی شده و شامل ۳۰ ماده در پنج زیرمقیاس باورهای مثبت درباره نگرانی^۳، باورهای منفی درباره غیرقابل کنترل بودن و خطر^۴، (کمبود) اطمینان شناختی^۵، نیاز به کنترل افکار^۶، و خودآگاهی شناختی^۷ است. نمره‌گذاری با طیف لیکرت چهاردرجه‌ای انجام می‌شود و نمره بالاتر بیانگر باورهای فراشناختی قوی‌تر است. Wells آلفای کرونباخ این ابزار را ۰/۹۳ گزارش کرده و روایی سازه آن در مطالعات مختلف تأیید شده است. در پژوهش حاضر، ضریب آلفای کرونباخ این مقیاس ۰/۸۸ محاسبه شد که بیانگر همسانی درونی مطلوب ماده‌هاست.

سنجش تاب‌آوری کودکان و نوجوانان^۸ Ungar و Liebenberg (2009) برای سنجش تاب‌آوری افراد ۱۲ تا ۲۳ سال طراحی شده و شامل ۲۸ ماده در سه بُعد 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. 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.

مقیاس بهزیستی تحصیلی^۹ Tuominen-Soini و دیگران (2012) برای سنجش بهزیستی دانش‌آموزان در محیط مدرسه طراحی شده و شامل ۳۱ ماده در چهار زیرمقیاس ارزش مدرسه^{۱۰}، فرسودگی تحصیلی^{۱۱}، رضایتمندی تحصیلی^{۱۲} و درآمیزی با مدرسه^{۱۳} 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. در پژوهش حاضر، ضریب آلفای کرونباخ مقیاس ۰/۸۲ گزارش شد که نشان‌دهنده پایایی قابل قبول ابزار است.

پرسشنامه رگه هوش هیجانی^{۱۴} Furnham و Petrides (2004) در فرم کوتاه شامل ۳۰ ماده و چهار بُعد بهزیستی^{۱۵}، خودکنترلی^{۱۶}، هیجانی بودن^{۱۷} و اجتماعی بودن^{۱۸} است. نمره‌گذاری آن با طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای انجام می‌شود و نمره بالاتر بیانگر هوش هیجانی بیشتر است. سازندگان،

1. Three-Dimensional Wisdom Scale (3D-WS)
2. Metacognitions Questionnaire (MCQ)
3. positive beliefs about worry
4. negative beliefs about uncontrollability and danger
5. (lack of) cognitive confidence
6. need to control thoughts
7. cognitive self-consciousness
8. Child and Youth Resilience Measure (CYRM)
9. Academic Well-Being Scale (AWBS)
10. school value
11. school burnout
12. satisfaction with educational choices
13. schoolwork engagement
14. Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue)
15. well-being
16. self-control
17. emotionality
18. sociability

آلفای کرونباخ کل مقیاس را ۰/۸۹ گزارش کرده‌اند. مطالعات ایرانی نیز ساختار چهارعاملی ابزار را تأیید کرده‌اند و آلفای کرونباخ نمره کل را بین ۰/۸۲ تا ۰/۹۵، زیرمقیاس‌ها 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. پرسشنامه‌ها در یک جلسه و در محیط کلاس، پس از ارائه دستورالعمل‌های لازم، به صورت 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.

یافته‌ها

میانگین، انحراف استاندارد و ماتریس همبستگی پیرسون بین متغیرها در جدول ۱ ارائه شده است، همچنین محاسبه چولگی و کشیدگی همه متغیرها در دامنه ± 1 قرار داشت، که با توجه به نظر کلاین (۲۰۱۱)، نرمال بودن داده‌ها تأیید شد.

جدول ۱. همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	فراشناخت	تاب‌آوری	بهبذیستی تحصیلی	هوش هیجانی	خردمندی
فراشناخت	۷۰/۷۵	۹/۵۱	۱				
تاب‌آوری	۸۰/۱۴	۷/۰۹	۰/۳۵۶	۱			
بهبذیستی تحصیلی	۸۹/۶۶	۱۰/۸۲	۰/۳۳۹	۰/۳۸۸	۱		
هوش هیجانی	۱۰۲/۱۹	۱۰/۷۲	۰/۲۸۷	۰/۳۶۸	۰/۳۲۶	۱	
خردمندی	۱۱۹/۶۴	۱۴/۷۳	۰/۳۳۰	۰/۴۲۲	۰/۳۷۰	۰/۳۸۶	۱

محاسبه انحراف استاندارد متغیرها نشان داد که از بین متغیرها، خردمندی بیشترین پراکندگی را داشت. نتایج ماتریس همبستگی نیز 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.

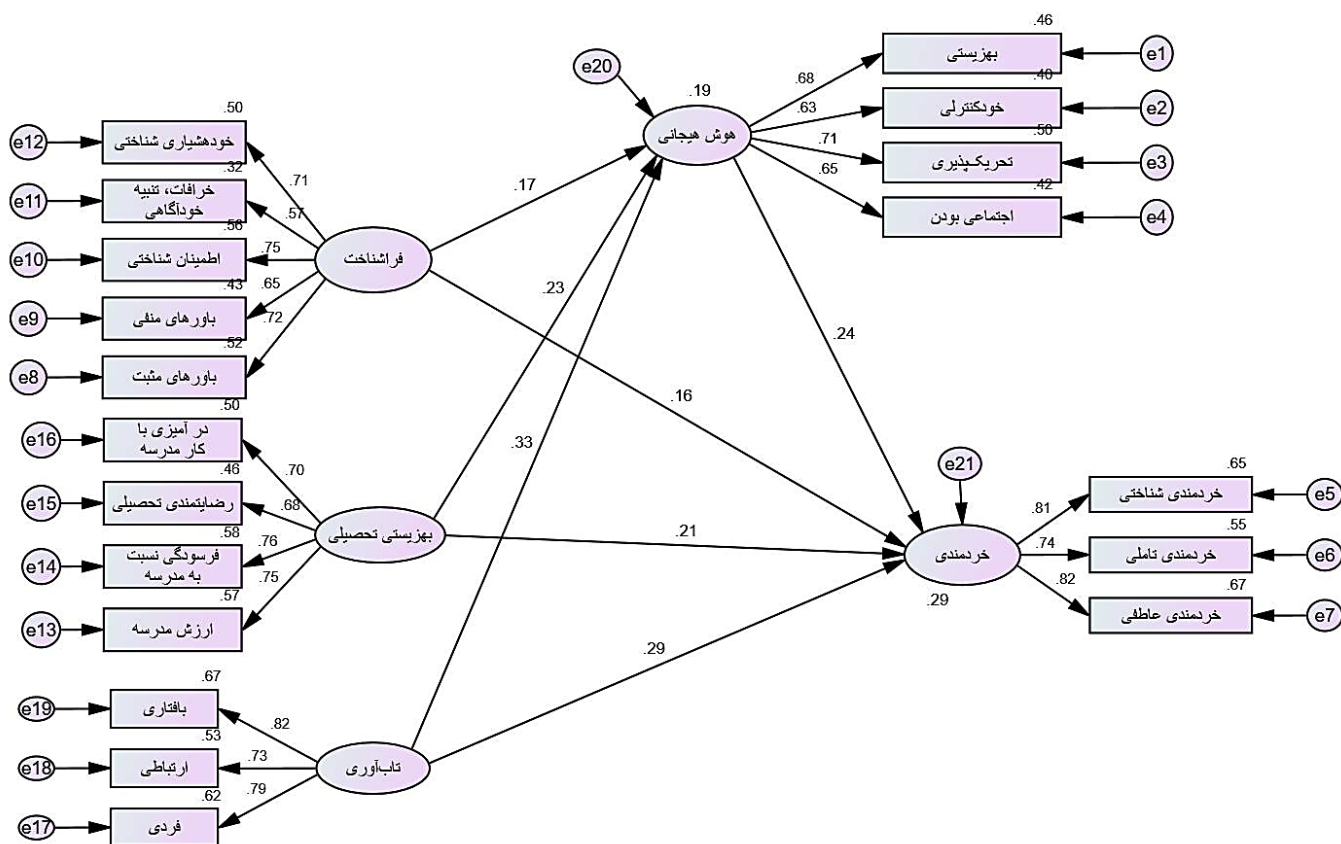
نتایج مدل‌یابی معادلات ساختاری با روش بوت‌استرپ (۱۰۰۰ نمونه) در جدول ۲ آمده است.

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
بهبذیستی 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
بهبذیستی 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 مدل‌یابی معادلات ساختاری با روش بوت‌استرپ (۱۰۰۰ نمونه) نشان داد فراشناخت (ضریب همبستگی = ۰/۱۷)، بهبودیستی 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 ($B=0/33$; $p<0/01$) به‌صورت 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 ($B=0/04$; $p<0/01$) برآوردشده، بهزیستی تحصیلی ($B=0/055$; $p<0/01$) برآوردشده، و تاب‌آوری ($B=0/079$; $p<0/01$) برآوردشده، شاخص‌های برازش مدل مطلوبی برخوردار است و هوش هیجانی نقش میانجی جزئی در روابط دارد. $NFI=0/920$ ، $AGFI=0/910$ ، $GFI=0/932$ ، $CFI=0/958$ ، $RMSEA=0/0497$ ، $\chi^2/df=1/97$

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌ها در 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 پیش‌بین نیرومندی 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 چهارچوب‌های نظری یکپارچه‌نگر نوین در قلمرو خرد که بر کنش پیچیده عوامل فردی، میان‌فردی و موقعیتی تأکید می‌کنند، هم‌آهنگی دارد (Yuan & Hu, 2025).

این یافته، افقی برای مداخلات زود هنگام پرورشی به منظور پرورش ظرفیت‌های خردمندی می‌گشاید (Demirjian, 2019). 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).

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 Nieto Carracedo و دیگران (2024) که نقش هوش هیجانی را در بهبود پیامدهای روان‌شناختی و تحصیلی گزارش کردند. با این حال، وجه تمایز پژوهش حاضر، بررسی خردمندی به عنوان متغیر ملاک به جای موفقیت تحصیلی است، همچنین، با پژوهش Kadkhoda و دیگران (2023) که نشان دادند مؤلفه‌های هوش معنوی و ذهن‌آگاهی می‌توانند خردمندی را در دانشجویان پیش‌بینی کنند، هم‌خوانی مفهومی دارد، چرا که هر دو پژوهش بر نقش توانمندی‌های درون‌فردی در شکل‌گیری خردمندی تأکید دارند. در رابطه با تاب‌آوری، یافته پژوهش حاضر نشان داد که این متغیر قوی‌ترین پیش‌بین‌کننده هوش هیجانی و خردمندی است؛ این یافته با پژوهش Shengyao و دیگران (2024) که تاب‌آوری را به عنوان یکی از ویژگی‌های مثبت روان‌شناختی میانجی‌گر رابطه هوش هیجانی با بهزیستی روان‌شناختی و موفقیت تحصیلی معرفی کردند، همسو است و با پژوهش Younas و دیگران (2025) که تأثیر معنادار یادگیری هیجانی بر تاب‌آوری روان‌شناختی را در نمونه بزرگ دانش‌آموزان تأیید کردند، نیز هم‌خوانی کامل دارد. همچنین با پژوهش Akbari و Khormaie (2015) که نشان دادند تاب‌آوری نقش میانجی جزئی در رابطه بین هوش هیجانی و بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان دارد، همسو است؛ به گونه‌ای که در هر دو پژوهش، تاب‌آوری به عنوان یک سازوکار کلیدی در تبدیل توانمندی‌های هیجانی به پیامدهای مثبت روان‌شناختی عمل می‌کند. علاوه بر این، پژوهش Alismail و Aladsani (2026) نیز در بافت خانواده‌های عربستان سعودی نشان دادند خرد والدینی و تاب‌آوری با شایستگی هیجانی کودکان رابطه دارد و خودکارآمدی و اعتماد به خود بالاترین نقش را در شبکه روابط دارند. یافته پژوهش 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. 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 به مراتب کمتر است. در خصوص نقش واسطه‌ای هوش هیجانی، یافته‌ها نشان دادند 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 رشد محور 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 به عنوان 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 همه‌سو نگر تأکید می‌ورزد. چنین برنامه‌هایی باید به گونه 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.

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 این‌رو، استفاده از طرح‌های طولی برای بررسی دقیق‌تر جهت این روابط پیشنهاد می‌شود. دوم، اتکای پژوهش به پرسشنامه‌های خودگزارش‌دهی 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 پُرتنش محدود می‌سازد. آزمون این مدل در میان جمعیت‌های بالینی می‌تواند مرزهای پیوندهای مشاهده‌شده را روشن‌تر کند (Spector, 2019; Tjimuku 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).

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش

این پژوهش کد اخلاق IR.IAU.CTB.REC.1404.180 را از دانشگاه آزاد اسلامی دریافت کرده است. 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.

بیانیه دسترسی به داده‌ها

داده‌هایی که یافته‌های این مطالعه را پشتیبانی می‌کنند، در صورت درخواست معقول از نویسنده مسئول مکاتبات در دسترس خواهند بود.

تعارض منافع

نویسندگان اعلام می‌دارند که هیچ‌گونه تعارض منافی ندارند.

حامی مالی

این پژوهش هیچ‌گونه کمک مالی خاصی از سازمان‌های تأمین مالی در بخش‌های عمومی، تجاری یا غیرانتفاعی دریافت نکرده است.

سپاسگزاری

نویسندگان مراتب سپاس صمیمانه خود را از تمامی دانش‌آموزان، والدین و مدیران مدرسی که در این پژوهش مشارکت کردند و آن را تسهیل نمودند، ابراز می‌دارند. همچنین از دستیاران پژوهشی به خاطر تلاش کوشا در گردآوری داده‌ها تشکر می‌کنیم.

منابع

دانش پایه، م.، نادری، د.، قائمی، ف.، شهسواری، ف.، و درتاج، ز. (۱۴۰۵). مدل سازی معادلات ساختاری بهزیستی تحصیلی بر اساس پشتکار با نقش میانجی توانمندی های منش در دانشجویان. پژوهش در نظام های آموزشی، ۲۰(۷۲)، ۴۵-۶۱
<https://doi.org/10.22034/jiera.2026.572820.3445>

References

- 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. <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://mpcareer-google.ru/index.php/journal/article/view/1138>
- 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). https://data.siteyogi.com/jcprpuborg_ncj7Q/media/dynamic_values/c46b860b961759981885.pdf
- 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>
- Danesh, Payeh, M., Naderi, D., Ghaemi, F., Shahsavari, F., & Dartaj, Z. (2026). Structural equation modeling of academic well-being based on perseverance with the mediating role of character strengths among university students. *Research in Educational Systems*, 20(72), 45-61. <https://doi.org/10.22034/jiera.2026.572820.3445> (in Persian)

- 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. <http://etheses.dur.ac.uk/13063/>
- 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. *Journal of Adolescent and Youth Psychological Studies*, 6(6), 1-7 <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*. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2025060520912>
- 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., Nwifo, 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. V. (2011). Ability and trait emotional intelligence. In T. Chamorro-Premuzic, S. Von Stumm, & A. Furnham (Eds.), *The Wiley Blackwell Handbook of Individual Differences* (pp. 656-678). Wiley-Blackwell. <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*. Santarém Gótico Publicações Internacionais. <https://www.researchgate.net/publication/397555760>
- 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., & Demirkıran, 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, 1-39. <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., & Kreidler, C. M. (2022). The relationship between stress, coping strategies, and problem-solving skills among college students. *Inquiries Journal*, 14(03), e1. <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. *Environment and Social Psychology*, 9(7), 1-12. <https://doi.org/10.59429/esp.v9i7.6145>