

Predicting Students' Moral Behavior Based on Spiritual Intelligence and Metacognitive Knowledge: The Mediating Role of Psychological Capital among Female Senior High School Students

1. Seyedeh Sakineh Razavi[✉]: PhD Student, Department of Humanistic Sciences, Boj.C., Islamic Azad University, Bojnord, Iran
2. Ali Asghar Saraei^{✉*}: Department of Humanistic Sciences, Boj.C., Islamic Azad University, Bojnord, Iran
3. Masoumeh Eslami[✉]: Department of Humanistic Sciences, Boj.C., Islamic Azad University, Bojnord, Iran

*Corresponding Author's Email: Saraei440@gmail.com

Received: 2026-06-01

Revised: 2026-09-08

Accepted: 2026-09-15

Initial Publish: 2026-10-11

Final Publish: 2027-06-22



Abstract

Introduction and Aim: Moral behavior during adolescence emerges from the interaction of cognitive, spiritual, and positive psychological resources, and identifying its underlying mechanisms may contribute to more effective educational interventions. This study aimed to predict students' moral behavior based on spiritual intelligence and metacognitive knowledge, considering the mediating role of psychological capital.

Methodology: This descriptive-correlational, cross-sectional study employed structural equation modeling. The statistical population comprised female senior high school students in Bojnord during the 2022–2023 academic year, from whom 430 students were selected using cluster random sampling. Data were collected using questionnaires assessing moral behavior, spiritual intelligence, metacognitive knowledge, and psychological capital. Data analysis included Pearson correlation and structural equation modeling using SPSS and AMOS, while indirect effects were examined through bootstrapping.

Findings: Structural equation modeling indicated that the final model had a satisfactory fit ($\chi^2/df=2.14$, RMSEA=0.049, IFI=0.93, CFI=0.94, and GFI=0.98). All factor loadings exceeded 0.50 and were statistically significant. The indirect effects of spiritual intelligence and metacognitive dimensions on moral behavior through psychological capital were significant, including self-awareness ($p=0.031$), morality ($p=0.027$), positive beliefs ($p<0.001$), uncontrollability ($p<0.001$), cognitive confidence ($p<0.001$), thought control ($p<0.001$), and cognitive self-awareness ($p=0.019$). Overall, the predictor variables explained 46% of the variance in moral behavior.

Conclusion: Spiritual intelligence and metacognitive knowledge appear to contribute more effectively to moral behavior when students possess adequate positive psychological resources. Psychological capital therefore functions as an important mediating mechanism through which spiritual and metacognitive capacities are translated into moral action. Educational interventions aimed at promoting moral behavior should consequently integrate the development of spiritual intelligence and metacognitive skills with the enhancement of hope, self-efficacy, resilience, and optimism.

Keywords: Moral Behavior, Spiritual Intelligence, Metacognitive Knowledge, Psychological Capital, Female Students



Copyright: © 2027 by the authors. Published under the terms and conditions of Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.

How to Cite: Razavi, S. S., Saraei, A. A., & Eslami, M. (2027). Predicting Students' Moral Behavior Based on Spiritual Intelligence and Metacognitive Knowledge: The Mediating Role of Psychological Capital among Female Senior High School Students. *Psychology of Motivation, Behavior, and Health*, 5(2), 1-19.

Extended Abstract

Introduction and Aim

Moral behavior is a central developmental outcome during adolescence, a period characterized by substantial cognitive, emotional, social, and identity-related changes. During this stage, adolescents increasingly encounter situations in which they are required to evaluate competing interests, recognize the consequences of their actions, assume responsibility, and make decisions consistent with accepted moral principles. Consequently, the development of moral and spiritual values during adolescence has considerable importance for social adjustment, responsible citizenship, and interpersonal functioning. Adolescence has been identified as a particularly sensitive period for the consolidation of ethical, moral, and spiritual values, suggesting that educational environments can play a decisive role in strengthening these developmental capacities (Sharma & Joglekar, 2024). Similarly, integrative educational approaches that simultaneously address cognitive, moral, and spiritual development may facilitate the internalization of values and their translation into everyday behavior among secondary school students (Saepudin, 2024). Moral behavior, however, cannot be adequately explained merely by knowledge of moral standards. Rather, it appears to emerge from the interaction of value-based orientations, cognitive and metacognitive regulatory processes, and psychological resources that enable individuals to act consistently with their beliefs.

Spiritual intelligence is one of the constructs potentially involved in this process. It enables individuals to interpret experiences within broader frameworks of meaning, purpose, and values and may consequently influence how they respond to morally relevant situations. Research has demonstrated meaningful associations between spiritual intelligence, moral intelligence, and value-related orientations, suggesting that spiritual capacities may provide an important foundation for moral functioning (Baratpour & Naderi, 2023). Spiritual and moral intelligence have also been linked with broader personality characteristics, emphasizing that moral behavior may be rooted in relatively integrated systems of personal meaning and self-regulation (Dacka & Rydz, 2023). In educational contexts, spiritual intelligence has been identified as an important mechanism through which moral intelligence may be translated into academic ethics (Ghasemi & Miri, 2023). Evidence from professional contexts similarly indicates that spiritual well-being is associated with

moral sensitivity and adherence to ethical codes (Momennasab, 2023). Moreover, moral identity appears to contribute to interpersonal functioning, indicating that the extent to which moral values become integrated into the self may influence actual behavior toward others (Rostami et al., 2022).

Metacognitive knowledge represents another potentially important determinant of moral behavior. Metacognition encompasses awareness, monitoring, evaluation, and regulation of one's own cognitive processes. In morally challenging situations, these capacities may allow individuals to examine their assumptions, reconsider impulsive reactions, evaluate alternative actions, and anticipate consequences. The metacognitive dimensions of moral reasoning and behavior were recognized early in the literature, with evidence indicating that the ability to reflect on one's thought processes is related to moral judgment and conduct (Swanson & Hill, 1993). More recent research has described metacognition as an important resource for moral reasoning and emotional maturity (Negi et al., 2022). Experimental and educational evidence has further indicated that metacognitive training can improve critical thinking and moral judgment among students (Seyed Mahmoudi et al., 2022). Consistent with this perspective, metacognition has been identified as a mediating mechanism connecting cognitive abilities with moral justice and critical thinking (Nakhostin Khayat et al., 2022; Nakhostin Khayat et al., 2022). Educational systems that incorporate spiritual and moral content into the broader formation of students' worldviews may therefore provide a suitable context for integrating moral values with reflective and metacognitive competencies (Иванов, 2022).

Nevertheless, spiritual and metacognitive capacities may not automatically result in moral action. Psychological capital may represent an important mechanism through which such internal capacities are converted into behavior. Psychological capital consists of positive psychological resources, particularly hope, self-efficacy, resilience, and optimism, which enable individuals to pursue goals, cope with difficulties, and maintain adaptive functioning. Evidence suggests that psychological capital is relevant to ethically demanding behavior and may operate alongside moral courage in promoting effective and responsible performance (Karamshahi et al., 2025). Psychological capital has also been implicated in the relationship between mindfulness, moral identity, and prosocial behavior among students (Q. Liu et al., 2024). Similarly, positive psychological capital and identification with moral values have been shown to sequentially mediate

associations between meaning in life and vulnerability during crises (N. Liu et al., 2024). Research has further demonstrated relationships among psychological capital, moral distress, and burnout (Xue et al., 2024), as well as among moral potency, mindfulness, psychological capital, and maladaptive behavioral tendencies (Zewude et al., 2024). Collectively, these findings suggest that moral behavior may be better understood through an integrated model in which spiritual intelligence and metacognitive knowledge contribute to behavior through positive psychological resources. Therefore, the present study aimed to predict moral behavior based on spiritual intelligence and metacognitive knowledge, with psychological capital serving as a mediating variable among female senior high school students.

Methodology

The present study employed a descriptive-correlational, cross-sectional design based on structural equation modeling. The study population consisted of female senior high school students in Bojnord during the 2022–2023 academic year. The manuscript reports 430 students as the analyzed sample, selected through cluster random sampling. Participants were aged 15–18 years, with a mean age of 16.47 years and a standard deviation of 0.75. The sample included students in Grades 10, 11, and 12 and represented the humanities, experimental sciences, and mathematics academic tracks. Data were collected using measures of moral behavior, spiritual intelligence, metacognitive knowledge, and psychological capital. The Moral Behavior Questionnaire contained positive and negative moral behavior dimensions. Spiritual intelligence was assessed through a multidimensional measure covering general thinking and belief, coping and interaction with problems, self-awareness and interest, and moral virtues. Metacognitive knowledge was measured using dimensions of positive beliefs, uncontrollability, cognitive confidence, thought control, and cognitive self-awareness. Psychological capital was assessed in terms of hope, self-efficacy, resilience, and optimism. Data analysis included descriptive statistics, Pearson correlation coefficients, examination of assumptions, and structural equation modeling. Model fit was evaluated using χ^2/df , RMSEA, IFI, CFI, and GFI. Indirect effects were examined using the bootstrap procedure. The manuscript contains an internal reporting discrepancy in that the procedure section states that 420 questionnaires were distributed, whereas the abstract

and findings report an analyzed sample of 430 students.

Findings

The measurement and structural models demonstrated acceptable performance. Examination of univariate normality showed that skewness and kurtosis values were within the reported acceptable ranges. The tolerance coefficients ranged from 0.57 to 0.81 and variance inflation factor values ranged from 1.42 to 1.61, indicating no problematic multicollinearity among the predictors. The structural model showed satisfactory fit after modification, with $\chi^2/df = 2.14$, RMSEA = 0.049, IFI = 0.93, CFI = 0.94, and GFI = 0.98. All factor loadings were greater than 0.50 and statistically significant. Within the measurement models, hope had the strongest loading on psychological capital, general thinking had the strongest loading on spiritual intelligence, uncontrollability had the strongest loading on metacognitive knowledge, and individual morality had the strongest loading on moral behavior.

The final model explained 46% of the variance in moral behavior. Bootstrap analysis showed statistically significant indirect pathways through psychological capital. The indirect effect involving self-awareness was significant ($\beta = 1.141$, $p = 0.031$), as was the pathway involving morality ($\beta = 1.124$, $p = 0.027$). Positive beliefs demonstrated a significant indirect effect ($\beta = 1.265$, $p < 0.001$), as did uncontrollability ($\beta = 1.196$, $p < 0.001$), cognitive confidence ($\beta = 1.212$, $p < 0.001$), and thought control ($\beta = 1.826$, $p < 0.001$). Cognitive self-awareness also showed a statistically significant indirect effect ($\beta = 1.169$, $p = 0.019$). Overall, the results supported the mediating function of psychological capital in the associations of spiritual intelligence and metacognitive dimensions with moral behavior.

Discussion and Conclusion

The findings indicate that moral behavior among female senior high school students is best understood as the product of interacting spiritual, cognitive, and psychological processes rather than as the direct consequence of moral knowledge alone. The explanatory power of the structural model suggests that spiritual intelligence and metacognitive knowledge, when considered together with psychological capital, provide a meaningful framework for understanding individual differences in moral behavior. Spiritual intelligence may provide students with a system of meaning, values, and self-awareness through which morally relevant situations

are interpreted. However, the findings suggest that this value orientation becomes more behaviorally consequential when students also possess sufficient psychological resources to act consistently with their beliefs.

The significant indirect pathways involving self-awareness and morality suggest that awareness of one's internal states and commitment to moral values are not sufficient by themselves to ensure moral action. Psychological capital may provide the motivational and regulatory resources required to translate these orientations into behavior. Hope may help students identify pathways toward constructive action; self-efficacy may increase confidence in acting according to personal values; resilience may facilitate maintenance of moral behavior despite social pressure or adversity; and optimism may support persistence when ethically appropriate behavior produces no immediate reward.

The findings concerning metacognitive dimensions similarly indicate that reflective regulation of cognition is closely connected to moral behavior. Positive beliefs, cognitive confidence, thought control, cognitive self-awareness, and perceptions concerning controllability of cognition all displayed significant indirect relationships with moral behavior through psychological capital. Metacognitive capacities may enable students to recognize and reconsider automatic reactions, assess the reliability of their judgments, anticipate the consequences of alternative actions, and regulate thoughts that might otherwise contribute to impulsive or self-interested decisions. Psychological capital appears to strengthen

this process by providing the emotional and motivational resources required to sustain self-regulated behavior.

The model's explanation of 46% of the variance in moral behavior further demonstrates that a substantial component of students' moral functioning can be accounted for by the combination of spiritual intelligence, metacognitive knowledge, and psychological capital. At the same time, the remaining unexplained variance indicates that moral behavior is influenced by additional individual, familial, educational, and social factors that were not incorporated into the present model. Nevertheless, the results highlight psychological capital as a particularly important mediating mechanism linking internal spiritual and metacognitive capacities with observable moral behavior.

In conclusion, the present findings support an integrated perspective on moral development in which spiritual intelligence provides meaning and value orientation, metacognitive knowledge provides reflective and self-regulatory capacity, and psychological capital facilitates the behavioral implementation of these capacities. Moral education may therefore be more effective when it moves beyond the direct transmission of ethical rules and simultaneously strengthens self-awareness, metacognitive reflection, hope, self-efficacy, resilience, and optimism. Educational interventions that integrate these domains may increase the likelihood that students not only understand moral principles but are also able to enact them consistently in real-life interpersonal and academic situations.

پیش‌بینی رفتار اخلاقی دانش‌آموزان بر اساس هوش معنوی و دانش فراشناخت با نقش واسطه‌ای سرمایه روان‌شناختی در دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم

۱. سیده سکینه رضوی^{۱*}: گروه روانشناسی، واحد بجنورد، دانشگاه آزاد اسلامی، بجنورد، ایران
۲. علی اصغر سرایی^{۲*}: گروه روانشناسی، واحد بجنورد، دانشگاه آزاد اسلامی، بجنورد، ایران
۳. معصومه اسلامی^{۳*}: گروه روانشناسی، واحد بجنورد، دانشگاه آزاد اسلامی، بجنورد، ایران

*ایمیل نویسنده مسئول: Saraei440@gmail.com

انتشار نهایی: ۱۴۰۶/۰۴/۰۱

انتشار اولیه: ۱۴۰۵/۰۷/۱۹

پذیرش: ۱۴۰۵/۰۶/۲۴

بازنگری: ۱۴۰۵/۰۶/۱۷

دریافت: ۱۴۰۵/۰۳/۱۱

چکیده

مقدمه و هدف: رفتار اخلاقی در دوره نوجوانی حاصل تعامل میان ظرفیت‌های شناختی، معنوی و منابع روان‌شناختی مثبت است و بررسی سازوکارهای تبیین‌کننده آن می‌تواند به طراحی مداخلات مؤثر تربیتی کمک کند. پژوهش حاضر با هدف پیش‌بینی رفتار اخلاقی دانش‌آموزان بر اساس هوش معنوی و دانش فراشناخت با در نظر گرفتن نقش واسطه‌ای سرمایه روان‌شناختی انجام شد.

روش‌شناسی: پژوهش حاضر از نوع توصیفی-همبستگی، مقطعی و مبتنی بر مدل‌سازی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان دختر دختر مقطع متوسطه دوم شهر بجنورد در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بود که ۴۳۰ نفر از آنان با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. داده‌ها با استفاده از پرسشنامه‌های رفتار اخلاقی، هوش معنوی، دانش فراشناخت و سرمایه روان‌شناختی گردآوری شد. تحلیل داده‌ها با استفاده از آمار توصیفی، ضریب همبستگی پیرسون و مدل‌سازی معادلات ساختاری در نرم‌افزارهای SPSS و AMOS انجام شد و برای آزمون اثرات غیرمستقیم از روش بوت‌استرپ استفاده گردید.

یافته‌ها: نتایج مدل‌سازی معادلات ساختاری نشان داد مدل نهایی از برازش مطلوبی برخوردار بود ($\chi^2/df=2.14$ ، $RMSEA=0.049$ ، $GFI=0.98$ ، $CFI=0.94$ ، $IFI=0.93$). تمامی بارهای عاملی بیشتر از ۰.۵۰ و معنادار بودند. اثرات غیرمستقیم مؤلفه‌های هوش معنوی و دانش فراشناخت بر رفتار اخلاقی از طریق سرمایه روان‌شناختی معنادار بود؛ به گونه‌ای که مسیرهای خودآگاهی ($p=0.031$)، اخلاقیات ($p=0.027$)، باور مثبت ($p<0.001$)، کنترل‌ناپذیری ($p<0.001$)، اعتماد شناختی ($p<0.001$)، کنترل افکار ($p<0.001$) و خودآگاهی شناختی ($p=0.019$) از طریق سرمایه روان‌شناختی معنادار شدند. همچنین، متغیرهای پیش‌بین در مجموع ۴۶ درصد از واریانس رفتار اخلاقی را تبیین کردند.

نتیجه‌گیری: یافته‌ها نشان می‌دهد هوش معنوی و دانش فراشناخت زمانی می‌توانند به‌طور مؤثرتری به رفتار اخلاقی منجر شوند که منابع مثبت روان‌شناختی دانش‌آموزان تقویت شده باشند. بنابراین، سرمایه روان‌شناختی سازوکار واسطه‌ای مهم در تبدیل بینش‌های معنوی و فراشناختی به رفتار اخلاقی است و برنامه‌های آموزشی و تربیتی می‌توانند با تقویت هم‌زمان هوش معنوی، مهارت‌های فراشناختی، امید، خودکارآمدی، تاب‌آوری و خوش‌بینی به ارتقای رفتار اخلاقی دانش‌آموزان کمک کنند.

کلیدواژگان: رفتار اخلاقی، هوش معنوی، دانش فراشناخت، سرمایه روان‌شناختی، دانش‌آموزان دختر



مجوز و حق نشر: © ۱۴۰۶ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است. انتشار این مقاله به‌صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی (CC BY-NC 4.0) صورت گرفته است.



نحوه استناددهی: رضوی، سیده سکینه، سرایی، علی اصغر، و اسلامی، معصومه. (۱۴۰۶). پیش‌بینی رفتار اخلاقی دانش‌آموزان بر اساس هوش معنوی و دانش فراشناخت با نقش واسطه‌ای سرمایه روان‌شناختی در دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم. *روان‌شناسی انگیزش، رفتار و سلامت*، ۵(۲)، ۱۹-۱.

مقدمه

دوره نوجوانی یکی از حساس‌ترین مراحل رشد انسان است که در آن دگرگونی‌های شناختی، هیجانی، اجتماعی و هویتی به‌صورت هم‌زمان رخ می‌دهند و فرد به تدریج با پرسش‌های پیچیده‌تری درباره ارزش‌ها، مسئولیت‌ها، هنجارهای اجتماعی و شیوه درست رفتار مواجه می‌شود. در این دوره، نوجوان نه تنها در حال بازتعریف هویت فردی و اجتماعی خود است، بلکه چارچوب‌های اخلاقی و معنوی او نیز تحت تأثیر تعامل با خانواده، مدرسه، همسالان و محیط فرهنگی قرار می‌گیرد. از این رو، پرورش ارزش‌های اخلاقی و معنوی در دوره نوجوانی یکی از محورهای اساسی تربیت محسوب می‌شود و کیفیت این فرایند می‌تواند بر نحوه تصمیم‌گیری، مسئولیت‌پذیری، رعایت حقوق دیگران و سازگاری اجتماعی فرد تأثیر بگذارد. پژوهش‌های جدید نیز نشان داده‌اند که نوجوانی مرحله‌ای تعیین‌کننده برای شکل‌گیری و تثبیت ارزش‌های اخلاقی، معنوی و اجتماعی است و کیفیت محیط تربیتی می‌تواند در توسعه این ارزش‌ها نقشی بنیادین ایفا کند (Sharma & Joglekar, 2024). در همین راستا، الگوهای آموزشی جامع که رشد شناختی را در کنار رشد اخلاقی و معنوی مورد توجه قرار می‌دهند، می‌توانند ظرفیت نوجوانان برای فهم ارزش‌ها و به‌کارگیری آنها در موقعیت‌های واقعی زندگی را افزایش دهند (Saepudin, 2024). بنابراین، مطالعه عواملی که می‌توانند رفتار اخلاقی دانش‌آموزان را توضیح دهند، از اهمیت نظری و کاربردی ویژه‌ای برخوردار است.

رفتار اخلاقی را می‌توان مجموعه‌ای از کنش‌ها و انتخاب‌های فرد دانست که با اصول پذیرفته‌شده درست و نادرست، رعایت حقوق دیگران، انصاف، صداقت، مسئولیت‌پذیری و ملاحظات اجتماعی هماهنگ هستند. رفتار اخلاقی صرفاً نتیجه آگاهی از ارزش‌ها نیست، بلکه مستلزم آن است که فرد بتواند اصول اخلاقی را در موقعیت‌های واقعی تشخیص داده، پیامدهای انتخاب‌های خود را ارزیابی کند و حتی در شرایطی که منافع شخصی با الزامات اخلاقی تعارض دارند، تصمیم متناسبی اتخاذ نماید. در این میان، میان داشتن دانش اخلاقی و انجام رفتار اخلاقی تفاوت مهمی وجود دارد؛ ممکن است فرد از نظر شناختی قادر به تشخیص رفتار صحیح باشد، اما به دلیل فقدان منابع روان‌شناختی، ضعف در خودتنظیمی یا تأثیر فشارهای محیطی نتواند

مطابق با آن عمل کند. مطالعات مربوط به هویت اخلاقی نیز نشان می‌دهند که هنگامی که ارزش‌های اخلاقی در ساختار هویت فرد جایگاه محوری پیدا می‌کنند، احتمال تبدیل داوری اخلاقی به رفتار بین‌فردی سازگارانه افزایش می‌یابد (Rostami et al., 2022). همچنین شواهد کلاسیک نشان داده‌اند که استدلال و رفتار اخلاقی دارای ابعاد فراشناختی هستند و توانایی فرد برای پایش فرایندهای فکری خود می‌تواند در چگونگی تفسیر موقعیت‌های اخلاقی و انتخاب پاسخ مناسب نقش داشته باشد (Swanson & Hill, 1993).

یکی از متغیرهایی که می‌تواند در تبیین رفتار اخلاقی نقش داشته باشد، هوش معنوی است. هوش معنوی به توانایی استفاده از منابع، معانی و ارزش‌های معنوی برای تفسیر تجربه‌ها، حل مسائل زندگی، دستیابی به هدفمندی و تنظیم رفتار اشاره دارد. فرد برخوردار از هوش معنوی بالا معمولاً قادر است رویدادها را در چارچوبی گسترده‌تر از منافع فوری شخصی ارزیابی کرده و میان انتخاب‌های خود و ارزش‌های بنیادی زندگی ارتباط برقرار کند. چنین ظرفیتی می‌تواند زمینه را برای تأمل اخلاقی، همدلی، مسئولیت‌پذیری و انتخاب رفتارهای سازگار با ارزش‌های انسانی فراهم سازد. یافته‌های مربوط به ارتباط هوش معنوی و هوش اخلاقی نشان داده‌اند که این دو سازه از طریق نظام معنایی فرد با یکدیگر پیوند دارند و برداشت فرد از مفاهیم معنوی می‌تواند بر کیفیت نگرش‌ها و داوری‌های اخلاقی او تأثیر بگذارد (Baratpour & Naderi, 2023). از سوی دیگر، بررسی ویژگی‌های شخصیتی در ارتباط با هوش معنوی و اخلاقی نیز حاکی از آن است که ظرفیت‌های معنوی و اخلاقی بخشی از ساختار گسترده‌تر رشد شخصیت محسوب می‌شوند و در چگونگی جهت‌گیری فرد نسبت به خود و دیگران نقش دارند (Dacka & Rydz, 2023).

اهمیت هوش معنوی در محیط‌های آموزشی از آن جهت برجسته‌تر می‌شود که دانش‌آموزان و دانشجویان در معرض موقعیت‌های متعددی قرار می‌گیرند که مستلزم انتخاب میان منافع فردی و اصول اخلاقی است. صداقت تحصیلی، رعایت حقوق دیگران، پذیرش مسئولیت خطا، احترام به قوانین مدرسه و پرهیز از رفتارهای آسیب‌زننده نمونه‌هایی از حوزه‌هایی هستند که ارزش‌های معنوی و اخلاقی می‌توانند بر آنها تأثیر بگذارند. پژوهش انجام‌شده درباره

اخلاق تحصیلی نشان داده است که هوش معنوی در ارتباط میان هوش اخلاقی و اخلاق تحصیلی نقش واسطه‌ای مهمی ایفا می‌کند و می‌تواند ظرفیت‌های اخلاقی فرد را به رفتارهای قابل مشاهده در محیط آموزشی نزدیک سازد (Ghasemi & Miri, 2023). در محیط‌های حرفه‌ای نیز رابطه میان معنویت، حساسیت اخلاقی و رعایت کدهای اخلاقی مورد توجه قرار گرفته است و یافته‌ها نشان داده‌اند که بهزیستی معنوی می‌تواند با حساسیت نسبت به مسائل اخلاقی و میزان پایبندی عملی به اصول اخلاق حرفه‌ای مرتبط باشد (Momennasab, 2023). این یافته‌ها مؤید آن است که ابعاد معنوی نه تنها به تجربه درونی فرد مربوط هستند، بلکه می‌توانند پیامدهای رفتاری مشخصی در زمینه اخلاق داشته باشند.

با این حال، داشتن باورها و ظرفیت‌های معنوی به تنهایی تضمین‌کننده رفتار اخلاقی نیست. تبدیل ارزش‌های ذهنی به رفتار عینی نیازمند فرایندهای شناختی و خودتنظیمی است که فرد از طریق آنها بتواند افکار خود را بررسی کرده، گزینه‌های رفتاری را ارزیابی کند و پیامدهای احتمالی تصمیم‌ها را پیش‌بینی نماید. در این زمینه، فراشناخت یکی از سازه‌های مهم محسوب می‌شود. فراشناخت به آگاهی فرد از فرایندهای شناختی خود و توانایی نظارت، ارزیابی و تنظیم آنها اشاره دارد. فرد دارای توانایی فراشناختی بالا، تنها به محتوای فکر خود توجه نمی‌کند، بلکه درباره چگونگی شکل‌گیری افکار، میزان اعتبار آنها، راهبردهای حل مسئله و نحوه اصلاح تصمیم‌ها نیز تأمل می‌کند. این ویژگی در موقعیت‌های اخلاقی اهمیت فراوان دارد، زیرا قضاوت اخلاقی اغلب مستلزم ارزیابی چندجانبه اطلاعات، تشخیص سوگیری‌های شخصی، کنترل تکانه‌ها و بازنگری در برداشت اولیه از یک موقعیت است. بر همین اساس، فراشناخت به‌عنوان ابزاری مؤثر برای تقویت استدلال اخلاقی و بلوغ هیجانی معرفی شده است (Negi et al., 2022).

نقش فراشناخت در رفتار اخلاقی به‌ویژه از این جهت اهمیت دارد که بسیاری از موقعیت‌های اخلاقی دارای پاسخ ساده و از پیش تعیین‌شده نیستند. افراد ممکن است در شرایطی قرار گیرند که چند ارزش با یکدیگر در تعارض باشند و نیاز باشد بر اساس تحلیل پیامدها، اصول اخلاقی و شرایط محیطی تصمیم بگیرند. در چنین شرایطی، توانایی بازاندیشی درباره فرایند استدلال می‌تواند مانع از تصمیم‌های

شتاب‌زده شود. شواهد پژوهشی نیز نشان داده‌اند که آموزش فراشناخت می‌تواند بر تفکر انتقادی و قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان اثرگذار باشد؛ به بیان دیگر، هنگامی که دانش‌آموزان یاد می‌گیرند فرایندهای ذهنی خود را پایش و اصلاح کنند، ظرفیت بیشتری برای ارزیابی موقعیت‌های اخلاقی پیدا می‌کنند (Seyed Mahmoudi et al., 2022). همچنین، در مدل‌های مربوط به تفکر انتقادی، فراشناخت به‌عنوان یک سازوکار واسطه‌ای میان توانایی‌های شناختی و عدالت اخلاقی معرفی شده است که نشان‌دهنده جایگاه مهم آن در پیوند شناخت با داوری‌های ارزشی است (Nokhostin Khayat et al., 2022). یافته مشابهی نیز در مطالعه دیگری درباره تدوین مدل تفکر انتقادی بر اساس عدالت اخلاقی و توانایی‌های شناختی مشاهده شده است که در آن نقش میانجی فراشناخت مورد تأیید قرار گرفت (Nakhostin Khayat et al., 2022).

فرایند رشد اخلاقی و معنوی دانش‌آموزان تنها تابع ویژگی‌های شناختی فرد نیست، بلکه در بستری اجتماعی و تربیتی رخ می‌دهد. نظام آموزشی از طریق محتوای آموزشی، الگوهای رفتاری معلمان، ساختار ارتباطی مدرسه و شیوه مواجهه با مسائل ارزشی می‌تواند بر جهان‌بینی دانش‌آموزان تأثیر بگذارد. از این منظر، آموزش‌هایی که جهت‌گیری معنوی و اخلاقی را بخشی از فرایند شکل‌گیری جهان‌بینی نوجوانان و جوانان می‌دانند، می‌توانند در توسعه نگرش منسجم‌تر نسبت به مسئولیت‌های فردی و اجتماعی نقش داشته باشند (Иванов, 2022). همچنین، آموزش اخلاقی زمانی اثربخش‌تر است که تنها به انتقال مجموعه‌ای از دستورها محدود نشود و فرصت‌هایی برای گفت‌وگو، تفکر انتقادی، بازاندیشی و تجربه تصمیم‌گیری اخلاقی فراهم سازد. این رویکرد با نقش فراشناخت همخوان است، زیرا دانش‌آموز را از دریافت‌کننده منفعل ارزش‌ها به فردی تبدیل می‌کند که می‌تواند درباره مبانی و پیامدهای تصمیم‌های خود تأمل کند.

در کنار هوش معنوی و دانش فراشناخت، یکی دیگر از سازه‌هایی که می‌تواند نحوه تبدیل ظرفیت‌های درونی به رفتار اخلاقی را توضیح دهد، سرمایه روان‌شناختی است. سرمایه روان‌شناختی مجموعه‌ای از منابع مثبت روان‌شناختی شامل امید، خودکارآمدی، تاب‌آوری و خوش‌بینی است که توانایی فرد برای مواجهه سازنده با چالش‌ها و

پیگیری اهداف را تقویت می‌کند. این منابع می‌توانند در موقعیت‌های اخلاقی نیز اهمیت داشته باشند؛ زیرا انجام رفتار اخلاقی گاه مستلزم مقاومت در برابر فشار اجتماعی، پذیرش پیامدهای ناخوشایند کوتاه‌مدت، ابراز موضع اخلاقی و حفظ پایبندی به اصول در شرایط دشوار است. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که سرمایه روان‌شناختی با پیامدهای اخلاقی در محیط‌های حرفه‌ای ارتباط دارد. برای مثال، سرمایه روان‌شناختی در کنار شجاعت اخلاقی می‌تواند اثربخشی عملکرد حرفه‌ای را افزایش دهد و ظرفیت فرد برای اجرای مسئولانه وظایف را تقویت کند (Karamshahi et al., 2025). بنابراین، ممکن است سرمایه روان‌شناختی یکی از حلقه‌های مهم اتصال بین آگاهی، ارزش‌ها و کنش اخلاقی باشد.

این نقش میانجی‌های هنگامی روشن‌تر می‌شود که منابع روان‌شناختی مثبت به‌عنوان عاملی برای فعال کردن ظرفیت‌های شناختی و اخلاقی در نظر گرفته شوند. دانش‌آموزی که از امید و خودکارآمدی بیشتری برخوردار است، احتمالاً در مواجهه با یک موقعیت اخلاقی دشوار احساس ناتوانی کمتری خواهد کرد و توان بیشتری برای انتخاب و اجرای رفتار مناسب خواهد داشت. تاب‌آوری نیز می‌تواند به فرد کمک کند در برابر فشار همسالان یا پیامدهای منفی احتمالی رفتار اخلاقی مقاومت کند، در حالی که خوش‌بینی می‌تواند انگیزه لازم برای ادامه رفتار سازگارانه را حفظ نماید. نتایج پژوهشی درباره رفتارهای اجتماعی نیز نشان داده‌اند که سرمایه روان‌شناختی می‌تواند در رابطه میان ویژگی‌های درونی و رفتارهای جامعه‌پسند نقشی واسطه‌ای داشته باشد. برای نمونه، در مطالعه دانشجویان پزشکی، ارتباط میان ذهن‌آگاهی، سرمایه روان‌شناختی، هویت اخلاقی و رفتار جامعه‌پسند مورد تأیید قرار گرفته و سرمایه روان‌شناختی به‌عنوان بخشی از سازوکار انتقال ویژگی‌های درونی به رفتار اجتماعی مطلوب مطرح شده است (Q. Liu et al., 2024).

همچنین، سرمایه روان‌شناختی می‌تواند با نظام ارزش‌های اخلاقی و برداشت فرد از معنای زندگی ارتباط متقابل داشته باشد. افرادی که زندگی خود را معنادار تلقی می‌کنند و ارزش‌های اخلاقی مشخصی را پذیرفته‌اند، در صورت برخورداری از منابع مثبت روان‌شناختی ممکن است توان بیشتری برای حفظ عملکرد سازگارانه در شرایط بحرانی داشته باشند. شواهد نشان داده‌اند که شناسایی با ارزش‌های

اخلاقی و سرمایه روان‌شناختی مثبت به‌صورت زنجیره‌ای می‌توانند رابطه میان معنای زندگی و آسیب‌پذیری در بحران را میانجی‌گری کنند (N. Liu et al., 2024). این یافته از این فرض حمایت می‌کند که ارزش‌ها و معانی ذهنی برای اثرگذاری بر رفتار و سازگاری نیازمند سازوکارهایی هستند که قابلیت اجرایی فرد را افزایش دهند. به همین ترتیب، در زمینه رفتار اخلاقی دانش‌آموزان نیز می‌توان انتظار داشت که هوش معنوی و دانش فراشناخت از طریق تقویت امید، خودکارآمدی، تاب‌آوری و خوش‌بینی تأثیر بیشتری بر رفتار واقعی داشته باشند.

از سوی دیگر، ارتباط سرمایه روان‌شناختی با مسائل اخلاقی لزوماً محدود به پیامدهای مثبت نیست و بررسی وضعیت‌هایی که منابع روانی تضعیف می‌شوند نیز می‌تواند اهمیت این سازه را روشن کند. در محیط‌های حرفه‌ای، پریشانی اخلاقی با کاهش منابع روان‌شناختی و افزایش فرسودگی ارتباط داشته است و شواهد نشان داده‌اند که سرمایه روان‌شناختی می‌تواند در نحوه تجربه و پیامدهای موقعیت‌های اخلاقی دشوار نقش مهمی داشته باشد (Xue et al., 2024). همچنین رابطه میان توان اخلاقی، ذهن‌آگاهی، سرمایه روان‌شناختی و رفتارهای مسئله‌ساز نشان می‌دهد که منابع روان‌شناختی مثبت می‌توانند بخشی از شبکه پیچیده عوامل محافظتی در برابر الگوهای ناسازگارانه باشند (Zewude et al., 2024). این نتایج اهمیت توجه هم‌زمان به عوامل شناختی، اخلاقی و روان‌شناختی را تقویت می‌کنند و نشان می‌دهند که تبیین رفتار اخلاقی بر اساس یک متغیر منفرد نمی‌تواند تصویر جامعی از سازوکارهای زیرین آن ارائه دهد.

از منظر نظری، می‌توان انتظار داشت که هوش معنوی با فراهم کردن چارچوبی برای معنا، ارزش و جهت‌گیری اخلاقی، زمینه‌انگیزی رفتار اخلاقی را ایجاد کند؛ دانش فراشناخت نیز از طریق نظارت بر افکار، ارزیابی تصمیم‌ها و اصلاح فرایندهای شناختی، ظرفیت خودتنظیمی لازم برای انتخاب اخلاقی را فراهم سازد؛ و سرمایه روان‌شناختی با تقویت امید، خودکارآمدی، تاب‌آوری و خوش‌بینی، امکان تبدیل این ظرفیت‌ها به رفتار واقعی را افزایش دهد. بر همین اساس، بررسی روابط ساده دومتغیری میان هوش معنوی، فراشناخت و رفتار اخلاقی نمی‌تواند به‌طور کامل توضیح دهد که چرا برخی دانش‌آموزان باوجود برخورداری از آگاهی یا ارزش‌های اخلاقی، در

موقعیت واقعی رفتار متفاوتی نشان می‌دهند. در واقع، ضرورت دارد منابع روان‌شناختی فرد نیز به‌عنوان سازوکاری انتقالی در مدل لحاظ شوند. یافته‌های مرتبط با پیوند میان هوش معنوی و مؤلفه‌های اخلاقی (Baratpour & Naderi, 2023; Ghasemi & Miri, 2023)، نقش فراشناخت در استدلال و قضاوت اخلاقی (Negi et al., 2022; Swanson & Hill, 1993) و اهمیت سرمایه روان‌شناختی در پیامدهای اخلاقی و اجتماعی (Karamshahi et al., 2025; Q. Liu et al., 2024) همگی از تدوین چنین الگوی تلفیقی حمایت می‌کنند.

با وجود گسترش پژوهش‌ها درباره رفتار اخلاقی، بخش قابل توجهی از مطالعات پیشین هر یک از این متغیرها را به‌صورت جداگانه یا در جمعیت‌های غیرمدرسه‌ای بررسی کرده‌اند و مطالعاتی که به‌طور هم‌زمان روابط هوش معنوی، دانش فراشناخت، سرمایه روان‌شناختی و رفتار اخلاقی را در قالب یک مدل ساختاری در نوجوانان بررسی کنند، محدود هستند. این خلأ در مورد دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه دوم اهمیت بیشتری دارد؛ زیرا این گروه در مرحله‌ای از تحول قرار دارند که در آن استقلال شناختی، هویت اخلاقی، توانایی خودتنظیمی و حساسیت نسبت به روابط اجتماعی به سرعت در حال رشد است. همچنین، محیط مدرسه فرصتی مناسب برای مداخلات پیشگیرانه و تربیتی فراهم می‌کند و شناسایی متغیرهای قابل‌پرورش می‌تواند مبنایی برای برنامه‌های آموزشی مبتنی بر تقویت منابع معنوی، شناختی و روان‌شناختی باشد. یافته‌های پژوهش‌های مربوط به آموزش یکپارچه اخلاقی و معنوی در مدارس (Saepudin, 2024) و نقش مرحله نوجوانی در تحول ارزش‌های اخلاقی و معنوی (Sharma & Joglekar, 2024) نیز ضرورت تمرکز بر این گروه را تأیید می‌کنند. افزون بر این، شواهد حاصل از بررسی حساسیت اخلاقی، معنویت و رعایت اصول اخلاقی (Momennasab, 2023) نشان می‌دهد که مطالعه سازوکارهای درونی مرتبط با اخلاق می‌تواند پیامدهای کاربردی مهمی برای برنامه‌های رشد فردی و اجتماعی داشته باشد.

در نهایت، درک رفتار اخلاقی مستلزم عبور از تبیین‌های تک‌بعدی و توجه به تعامل میان معنا و ارزش، فرایندهای شناختی و منابع روان‌شناختی است. هوش معنوی می‌تواند جهت‌گیری ارزشی فرد را شکل دهد، فراشناخت امکان تحلیل و تنظیم فرایندهای فکری را

فراهم کند و سرمایه روان‌شناختی منابع لازم برای اجرای انتخاب اخلاقی را در شرایط واقعی در اختیار فرد قرار دهد. چنین رویکردی می‌تواند درک جامع‌تری از چگونگی شکل‌گیری رفتار اخلاقی دانش‌آموزان فراهم سازد و هم‌زمان متغیرهایی را معرفی کند که از طریق برنامه‌های آموزشی و روان‌شناختی قابلیت تقویت دارند. بر این اساس، هدف پژوهش حاضر پیش‌بینی رفتار اخلاقی دانش‌آموزان بر اساس هوش معنوی و دانش فراشناخت با نقش واسطه‌ای سرمایه روان‌شناختی در دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه دوم بود.

روش‌شناسی

پژوهش حاضر از نوع توصیفی-پیمایشی با رویکرد همبستگی و مبتنی بر مدل‌سازی معادلات ساختاری بوده و از نظر هدف، کاربردی و از نظر زمان، مقطعی محسوب می‌شود. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل تمامی دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم شهر بجنورد در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بود. برای انتخاب نمونه، از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای استفاده شد. به این صورت که ابتدا نواحی آموزش و پرورش، سپس مدارس متوسطه اول هر ناحیه و پس از آن مدارس دخترانه متوسطه دوم مشخص شدند و در نهایت چند مدرسه به‌صورت تصادفی انتخاب گردید. در مجموع ۴۲۰ پرسشنامه در میان دانش‌آموزان این مدارس توزیع شد.

پرسشنامه رفتار اخلاقی در سال ۱۴۰۱ توسط دلفان بیرانوند و رشید تهیه شده است. این پرسشنامه برای نوجوانان طراحی شده و می‌تواند در موقعیتهای گوناگون زندگی به کار برده شود. این پرسشنامه شامل ۳۵ سؤال و دو خرده‌مقیاس رفتارهای ایجابی با سؤالات ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۲۸، ۲۹، ۳۰، ۳۱، ۳۲، ۳۳، ۳۴ و ۳۵ و رفتارهای سلبی با سؤالات ۱۹، ۲۰، ۲۱، ۲۲، ۲۳، ۲۴، ۲۵، ۲۶ و ۲۷ است. نمره‌گذاری این مقیاس با استفاده از طیف لیکرت ۵ درجه‌ای است (هیچوقت نمره ۱، به‌ندرت نمره ۲، گاهی وقتها نمره ۳، بیشتر وقتها نمره ۴ و همیشه نمره ۵). حد پایین نمره این پرسشنامه ۱۱۲ و کمتر از آن (رفتار اخلاقی ضعیف)، حد متوسط نمرات ۱۲۱ و حد بالای نمرات ۱۳۲ (رفتار اخلاقی قوی) می‌باشد. سازندگان، پایایی خرده‌مقیاس‌های این آزمون را با استفاده از آلفای کرونباخ برای رفتارهای ایجابی ۰/۹۱ و رفتارهای سلبی ۰/۹۲

و همچنین ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس رفتار اخلاقی ۰/۸۶ گزارش نموده‌اند.

پرسشنامه هوش توسط بدیع (۱۳۸۹) ساخته شد. این ابزار نسخه بومی شده مقیاس هوش معنوی امونز (۱۹۹۹) است که با هدف بررسی مؤلفه‌های هوش معنوی (زمینه تفکر کلی و بعد اعتقادی، توانایی مقابله و تعامل با مشکلات، خودآگاهی و عشق و علاقه، پرداختن به سجایای اخلاقی) ساخته شده است. این ابزار دارای ۴۲ سؤال و ۴ خرده مقیاس شامل زمینه تفکر کلی و بعد اعتقادی با سؤالات ۱۱، ۱۲، ۱۵، ۱۷، ۲۲، ۲۳، ۲۸، ۲۹، ۳۴، ۳۸، ۳۹ و ۴۲ توانایی مقابله و تعامل با مشکلات با سؤالات ۱، ۲، ۳، ۷، ۸، ۹، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۸، ۱۹، ۲۰، ۲۶، ۳۲ و ۳۵؛ خودآگاهی و عشق و علاقه با سؤالات ۴، ۵، ۶، ۲۴، ۲۵، ۳۰، ۳۱ و ۳۳ و پرداختن به سجایای اخلاقی با سؤالات ۱۶، ۲۱، ۲۷، ۳۶، ۳۷، ۴۰ و ۴۱ می‌باشد. پاسخ‌دهی به این پرسشنامه بر اساس مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای (بسیار کم؛ ۱؛ کم؛ ۲؛ گاهیگاهی؛ ۳؛ زیاد؛ ۴ و بسیار زیاد؛ ۵) می‌باشد و سؤالات ۱، ۲، ۳، ۷، ۸، ۹، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۹، ۲۰، ۲۶ و ۳۵ معکوس خواهد بود. نمرات بین ۸۴ تا ۱۲۶ بیانگر سطح متوسط هوش معنوی و نمرات بالای ۱۲۶ بیانگر هوش معنوی بسیار خوب می‌باشد. بدیع و همکاران (۱۳۸۱) پایایی پرسشنامه را با روش‌های آلفای کرونباخ و تنصیف به ترتیب ۰/۸۵ و ۰/۸۷ گزارش نمودند. فرم کوتاه پرسشنامه دانش‌فرانشناخت توسط ولز و هاتون (۲۰۰۴) به منظور سنجش باورهای فراشناختی ساخته شد. این پرسشنامه ۳۲ گویه دارد و هر آزمودنی به گویه‌ها به صورت چهار گزینه‌ای (موافق نیستم، ۱؛ کمی موافقم، ۲؛ تقریباً موافقم، ۳ و کاملاً موافقم، ۴) پاسخ می‌دهد. این پرسشنامه دارای پنج مؤلفه اعتماد شناختی، با سؤالات ۸، ۱۴، ۱۷، ۲۴، ۲۶ و ۲۹؛ باورهای مثبت در مورد نگرانی، با سؤالات ۱، ۷، ۱۰، ۱۹، ۲۳ و ۲۷؛ خودآگاهی شناختی، با سؤالات ۳، ۵، ۱۲، ۱۶، ۱۸ و ۳۰؛ باورهای منفی در مورد کنترل ناپذیری و خطر افکار با سؤالات ۲، ۴، ۹، ۱۱، ۱۵ و ۲۱ و نیاز به کنترل افکار با سؤالات ۶، ۱۳، ۲۰، ۲۲، ۲۵ و ۲۷ می‌باشد. نمره بین ۳۰ تا ۶۰ نشانگر فراشناخت ضعیف؛ نمره بین ۶۰ تا ۹۰ نشانگر فراشناخت متوسط و نمره بین ۹۰ تا ۱۲۰ نشانگر فراشناخت قوی است. ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه و مؤلفه‌هایش توسط ولز و هاتون (۲۰۰۴) در دامنه‌ای از ۰/۷۲ تا ۰/۹۳ و ضریب پایایی باز آزمایی آن به فاصله یک ماه ۰/۷۳ گزارش شده است.

پرسشنامه سرمایه روانشناختی لوتانز (۲۰۰۷) یک ابزار ۲۴ سؤالی است و دارای چهار خرده مقیاس خودکارآمدی با سؤالات ۱ تا ۶؛ امیدواری با سؤالات ۷ تا ۱۲؛ تاب‌آوری با سؤالات ۱۳ تا ۱۸ و خوش‌بینی با سؤالات ۱۹ تا ۲۴ است و آزمودنی به هر گویه در مقیاس ۶ درجه‌ای لیکرت (کاملاً مخالفم؛ ۱؛ مخالفم؛ ۲؛ تا حدی مخالفم؛ ۳؛ تا حدودی موافقم؛ ۴؛ موافقم؛ ۵؛ کاملاً موافقم؛ ۶) پاسخ می‌دهد. برای محاسبه نمره سرمایه روانشناختی ابتدا نمره هر خرده مقیاس محاسبه می‌شود و از جمع نمرات خرده مقیاس‌ها نمره سرمایه روانشناختی حاصل می‌گردد. لوتانز (۲۰۰۷) با استفاده از تحلیل عاملی و معادلات ساختاری نسبت‌خیز دو این آزمون را ۰/۲۴ و ۰/۲۴ آماره‌های CFI و RMSEA این مدل را ۰/۹۷ و ۰/۰۸ گزارش کرده است که روایی عاملی آزمون را تأیید می‌نماید. همچنین با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ پایایی پرسشنامه بررسی شد و ضریب پایایی کل برابر با ۰/۹۲ به دست آمد. در ایران نیز پایایی ابزار توسط بهادری خسروشاهی و همکاران (۱۳۹۱) بر اساس آلفای کرونباخ ۰/۸۵ گزارش شده است.

پس از اخذ مجوزهای رسمی از دانشگاه آزاد اسلامی واحد بجنورد و ارائه آن به اداره آموزش و پرورش آغاز شد. پژوهشگر ابتدا فهرست کامل مدارس دخترانه متوسطه دوم شهرستان بجنورد را دریافت کرد و سپس نمونه‌گیری به روش خوشه‌ای چندمرحله‌ای انجام شد. در مرحله نخست، نواحی آموزش و پرورش به‌عنوان خوشه‌های اصلی انتخاب شدند؛ در مرحله دوم، مدارس متوسطه اول هر ناحیه شناسایی شد؛ در مرحله سوم، مدارس دخترانه متوسطه دوم مشخص گردید؛ و در نهایت پنج مدرسه به‌صورت تصادفی انتخاب شد. پس از هماهنگی با مدیران مدارس، پرسشنامه‌ها میان ۴۲۰ دانش‌آموز توزیع شد و پژوهشگر ضمن توضیح هدف پژوهش، بر محرمانه بودن اطلاعات و نبود پاسخ درست یا غلط تأکید کرد. پرسشنامه‌ها پس از تکمیل جمع‌آوری شد و داده‌ها برای تحلیل وارد نرم‌افزار شدند. تحلیل‌های توصیفی شامل شاخص‌های مرکزی و پراکندگی، توزیع فراوانی، همبستگی پیرسون و رگرسیون با استفاده از SPSS نسخه ۲۳ انجام شد. برای آزمون مدل مفهومی و فرضیه‌های میانجی‌گری، از روش حداقل مربعات جزئی با نرم‌افزار AMOS استفاده شد.

یافته‌ها

شرکت کنندگان در پژوهش حاضر ۴۳۰ نفر از دانش آموزان دختر مقطع متوسطه دوم بودند. میانگین و انحراف معیار سنی شرکت کنندگان ۱۶/۴۷ و ۰/۷۵ با دامنه ۱۵ تا ۱۸ سال بود.

جدول ۱ شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

سازه	متغیرها	کمینه	بیشینه	میانگین	انحراف معیار	کجی	کشیدگی
اخلاق	فردی	۴۶	۷۳	۵۹/۴۲۷	۸/۵۱۵	-۰/۰۰۵	-۱/۲۶۰
	اجتماعی	۴۱	۶۸	۵۵/۰۷۴	۷/۹۲۲	-۰/۰۴۶	-۱/۲۷۳
	نمره کل	۸۷	۱۳۹	۱۱۴/۵۰۲	۱۳/۲۰۲	۰/۰۵۷	-۰/۹۸۳
	باور مثبت	۱۱	۲۰	۱۵/۵۹۳	۲/۹۸۷	-۰/۰۸۳	-۱/۳۵۹
فراشناخت	کنترل ناپذیری	۱۰	۲۳	۱۶/۸۱۱	۴/۸۶۲	-۰/۱۶۴	-۱/۷۰۴
	اعتماد شناختی	۷	۱۸	۱۲/۳۰۷	۳/۵۹۳	-۰/۰۰۶	-۱/۳۳۱
	کنترل افکار	۱۲	۱۹	۱۵/۴۰۷	۲/۴۹۸	-۰/۱۱۴	-۱/۴۶۵
	خودآگاهی شناختی	۱۴	۲۲	۱۸/۰۰۹	۲/۵۷۲	-۰/۰۲۴	-۱/۲۳۰
هوش معنوی	نمره کل	۵۴	۱۰۰	۷۸/۱۲۷	۱۶/۰۲۶	-۰/۱۷۱	-۱/۶۱۷
	تفکر کلی	۲۲	۴۳	۳۱/۷۷۶	۶/۲۰۹	۰/۱۰۰	-۱/۲۲۸
	مقابله	۱۷	۳۸	۲۶/۰۳۲	۶/۰۷۶	۰/۳۶۸	-۰/۹۸۰
	خودآگاهی	۲۴	۴۰	۳۱/۰۹۰	۴/۳۸۶	۰/۳۶۸	-۰/۷۶۵
سرمایه روانشناختی	اخلاقیات	۲۷	۴۵	۳۶/۰۰۷	۴/۸۲۰	-۰/۱۴۱	-۰/۹۰۰
	نمره کل	۹۰	۱۶۶	۱۲۴/۹۰۶	۲۱/۱۴۳	۰/۲۰۱	-۱/۰۰۳
	امید	۱۲	۲۷	۱۹/۴۷۹	۴/۸۷۸	...	-۱/۳۲۸
	خودکارآمدی	۱۴	۲۲	۱۷/۶۶۰	۲/۴۳۰	۰/۰۶۲	-۰/۹۹۵
روانشناختی	تاب آوری	۱۵	۲۷	۲۱/۵۹۷	۳/۴۴۳	-۰/۲۵۴	-۰/۹۱۲
	خوش بینی	۱۱	۲۳	۱۶/۲۰۲	۳/۵۷۴	۰/۱۵۲	-۱/۲۸۱
	نمره کل	۵۴	۹۷	۷۴/۹۳۹	۱۳/۷۲۳	...	-۱/۲۲۹

نتایج جدول ۱ نشان می‌دهد کجی ± ۲ و کشیدگی ± ۷ تمامی متغیرها در دامنه مطلوب قرار دارد و نرمال بودن تک متغیره محقق شده است. در بررسی عدم همخطی چندگانه از شاخص‌های تحمل و تورم واریانس استفاده شد. نتایج نشان داد که ضرایب تحمل متغیرهای پیش بین از ۰/۵۷ تا ۰/۸۱ در تغییر بوده و در دامنه مطلوب ۰/۴۰ تا ۱ قرار داشت. شاخص تورم واریانس نیز ۱/۴۲ تا ۱/۶۱ در تغییر بوده و در دامنه مطلوب ۱ تا ۱۰ قرار داشت. بر این اساس عدم همخطی

چندگانه نتیجه گرفته می‌شود. در بررسی مفروضه استقلال خطاها ضریب دوربین-واتسون برابر با ۲/۹۲ بوده و از دامنه مطلوب ۱/۵ تا ۲/۵ کمی بالاتر قرار داشت. در پژوهش حاضر جهت پاسخگویی به فرضیات پژوهشی از مدل‌سازی معادلات ساختاری استفاده شد. از آنجا که مبنای این تحلیل ضرایب همبستگی متغیرهای پژوهشی است، در ادامه ماتریس همبستگی متغیرها در جدول ۲ آورده شده است.

جدول ۲ ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱۴	۱۵
فردی	۱/۰۰														
اجتماعی	۰/۲۸۹**	۱/۰۰													
باور مثبت	۰/۷۹۷**	۰/۷۵۲**	۱/۰۰												
کنترل ناپذیری	۰/۷۵۹**	۰/۶۹۸**	۰/۹۳۰**	۱/۰۰											
اعتماد شناختی	۰/۷۹۷**	۰/۷۴۶**	۰/۹۹۵**	۰/۹۲۸**	۱/۰۰										
کنترل افکار	۰/۷۰۶**	۰/۶۶۶**	۰/۸۶۶**	۰/۹۴۹**	۰/۸۶۱**	۱/۰۰									
خودآگاهی شناختی	۰/۷۷۵**	۰/۷۵۵**	۰/۹۸۳**	۰/۸۹۸**	۰/۹۷۸**	۰/۸۲۶**	۱/۰۰								
امید	۰/۸۰۹**	۰/۷۵۰**	۰/۹۵۸**	۰/۹۲۴**	۰/۹۵۴**	۰/۸۵۷**	۰/۹۳۹**	۱/۰۰							
خودکارآمدی	۰/۷۴۴**	۰/۷۴۶**	۰/۸۸۹**	۰/۸۴۴**	۰/۸۸۹**	۰/۷۶۲**	۰/۸۸۰**	۰/۸۷۵**	۱/۰۰						
تاب‌آوری	۰/۷۴۲**	۰/۷۲۹**	۰/۸۷۱**	۰/۸۰۱**	۰/۸۶۰**	۰/۷۲۲**	۰/۸۵۷**	۰/۸۶۹**	۰/۹۰۴**	۱/۰۰					
خوش‌بینی	۰/۷۸۷**	۰/۷۳۴**	۰/۹۳۷**	۰/۹۱۱**	۰/۹۳۵**	۰/۸۴۷**	۰/۹۲۶**	۰/۹۵۸**	۰/۸۷۰**	۰/۸۲۸**	۱/۰۰				
تفکر کلی	۰/۸۰۷**	۰/۷۷۵**	۰/۵۶۰**	۰/۵۲۲**	۰/۵۵۸**	۰/۵۷۷**	۰/۶۴۳**	۰/۳۶۷**	۰/۴۵۷**	۰/۴۵۳**	۰/۴۴۷**	۱/۰۰			
مقابله	۰/۸۱۸**	۰/۷۴۴**	۰/۵۵۱**	۰/۳۷۳**	۰/۵۵۱**	۰/۵۱۱**	۰/۵۴۲**	۰/۵۱۰**	۰/۵۰۴**	۰/۴۲۰**	۰/۳۰۲**	۰/۹۶۰**	۱/۰۰		
خودآگاهی	۰/۸۰۱**	۰/۷۷۲**	۰/۴۴۲**	۰/۵۶۲**	۰/۵۴۴**	۰/۴۰۰**	۰/۳۳۷**	۰/۴۹۴**	۰/۳۷۶**	۰/۳۹۲**	۰/۲۸۶**	۰/۸۶۰**	۰/۹۷۱**	۱/۰۰	
اخلاقیات	۰/۸۰۰**	۰/۷۵۵**	۰/۳۳۸**	۰/۴۹۳**	۰/۴۳۶**	۰/۵۴۲**	۰/۴۱۱**	۰/۳۴۵**	۰/۳۴۲**	۰/۳۳۷**	۰/۳۰۸**	۰/۹۵۴**	۰/۹۴۲**	۰/۹۵۳**	۱/۰۰

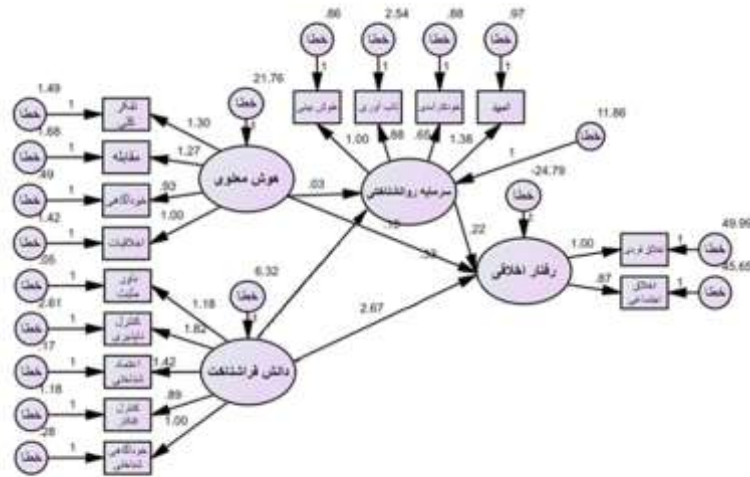
*P<۰/۰۵ **P<۰/۰۱

پاسخگویی به تمام فرضیات بر اساس مدل معادلات ساختاری صورت می‌گیرد، در ابتدا به بررسی مدل و برازش آن پرداخته شد.

با توجه جدول ۲ مشاهده می‌شود که رابطه تمام خرده‌مقیاس‌های متغیرهای پژوهش با رفتار اخلاقی معنادار شده است. از آنجا که

جدول ۳ شاخص‌های برازندگی مدل ساختاری

شاخص	ملاک	ضرایب	وضعیت	ضرایب	مدل اصلاح شده
χ^2	-	۹۴۲/۴۸	-	۶۷۳/۲۸	-
درجات آزادی	-	۳۱۴	-	۳۱۴	-
سطح معناداری	<۰/۰۵	۰/۰۰۰	مطلوب	۰/۰۰۰	مطلوب
χ^2/df	<۳	۲/۵۷	مطلوب	۲/۱۴	مطلوب
RMSEA	<۰/۰۵	۰/۰۵۷	مطلوب	۰/۰۴۹	مطلوب
IFI	>۰/۹۰	۰/۹۱	مطلوب	۰/۹۳	مطلوب
CFI	>۰/۹۰	۰/۹۱	مطلوب	۰/۹۴	مطلوب
GFI	>۰/۹۰	۰/۹۵	مطلوب	۰/۹۸	مطلوب



شکل ۱ بارهای عاملی و ضرایب مسیر استاندارد مدل اصلاح شده پیش بینی رفتار اخلاقی

شده رفتار اخلاقی بر اساس هوش معنوی و دانش فراشناخت با نقش میانجی سرمایه روانشناختی، برابر با $R^2 = 0.46$ است. بدین معنی که متغیرهای پیش بین ۴۶ درصد از تغییرات رفتار اخلاقی را تبیین می‌کنند. در ادامه به تفکیک به فرضیات پژوهش پاسخ داده شده است. با هدف پاسخگویی به فرضیه اصلی پژوهش اثرات غیرمستقیم با روش بوت‌استرپ برآورد شدند. نتایج در جدول ۴ آمده است.

بررسی معناداری بارهای عاملی در مدل‌های اندازه‌گیری در شکل ۱ نشان داد که تمامی بارهای عاملی بزرگتر از ۰/۵۰ بوده و معنادارند ($P \leq 0.05$). در مدل اندازه‌گیری سرمایه روانشناختی، بُعد امید و در مدل اندازه‌گیری هوش معنوی، بُعد تفکر کلی، در مدل اندازه‌گیری دانش فراشناخت، بُعد کنترل ناپذیری و در مدل اندازه‌گیری رفتار اخلاقی، بُعد اخلاق فردی دارای بیشترین بار عاملی بر روی سازه نهفته هستند. بر اساس مدل اصلاح شده نهایی، میزان واریانس تبیین

جدول ۴ اثرات غیرمستقیم ویژگی‌های شخصیتی و خودارزشمندی بر خودکارآمدی تحصیلی

مسیرها	β	سطح معناداری	حدود اطمینان ۹۵ درصد
			کرانه پائین
خودآگاهی ← سرمایه روانشناختی ← رفتار اخلاقی	۱/۱۴۱	۰/۰۳۱	۵/۷۲۶
اخلاقیات ← سرمایه روانشناختی ← رفتار اخلاقی	۱/۱۲۴	۰/۰۲۷	۶/۴۱۱
باور مثبت ← سرمایه روانشناختی ← رفتار اخلاقی	۱/۲۶۵	***	۱۰/۳۳۸
کنترل ناپذیری ← سرمایه روانشناختی ← رفتار اخلاقی	۱/۱۹۶	***	۹/۴۷۳
اعتماد شناختی ← سرمایه روانشناختی ← رفتار اخلاقی	۱/۲۱۲	***	۸/۸۱۱
کنترل افکار ← سرمایه روانشناختی ← رفتار اخلاقی	۱/۸۲۶	***	۱۱/۵۷۸
خودآگاهی شناختی ← سرمایه روانشناختی ← رفتار اخلاقی	۱/۱۶۹	۰/۰۱۹	۴/۲۰۸

داشت، بنابراین می‌توان آن را به‌عنوان پیش‌بینی‌کننده معتبر در نظر گرفت ($\beta = 1.141, p = 0.031, CI = 0.121, 5.726$). همچنین مسیر اخلاقیات به سرمایه روانشناختی نیز دارای اثر معنادار بود و نشان داد

در این پژوهش نتایج نشان داد که مسیر خودآگاهی به سرمایه روانشناختی در پیش‌بینی رفتار اخلاقی معنادار است؛ زیرا ضریب اثر مطلوب بوده و سطح معناداری پایین تر از آستانه پذیرفته‌شده قرار

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که مدل ساختاری پیش‌بینی رفتار اخلاقی دانش‌آموزان بر اساس هوش معنوی و دانش فراشناخت با نقش واسطه‌ای سرمایه روان‌شناختی از برازش مطلوبی برخوردار است. تمامی بارهای عاملی سازه‌های پژوهش بیش از ۰.۵۰ و از نظر آماری معنادار بودند و در مدل اندازه‌گیری، مؤلفه امید در سرمایه روان‌شناختی، تفکر کلی در هوش معنوی، کنترل‌ناپذیری در دانش فراشناخت و اخلاق فردی در رفتار اخلاقی دارای برجستگی بیشتری بودند. همچنین، مدل نهایی توانست ۴۶ درصد از واریانس رفتار اخلاقی را تبیین کند که نشان‌دهنده قدرت تبیینی قابل قبول مجموعه متغیرهای پژوهش است. نتایج آزمون اثرات غیرمستقیم نیز نشان داد که خودآگاهی و اخلاقیات از ابعاد هوش معنوی و باور مثبت، کنترل‌ناپذیری، اعتماد شناختی، کنترل افکار و خودآگاهی شناختی از مؤلفه‌های فراشناخت، از طریق سرمایه روان‌شناختی با رفتار اخلاقی ارتباط معنادار دارند. به‌طور کلی، نتایج از این الگو حمایت کردند که هوش معنوی و دانش فراشناخت صرفاً از طریق برخورداری از آگاهی یا باورهای شناختی و ارزشی به رفتار اخلاقی منجر نمی‌شوند، بلکه سرمایه روان‌شناختی نقش مهمی در انتقال و بالفعل کردن آثار آنها دارد.

نخستین یافته مهم پژوهش، نقش معنادار هوش معنوی در تبیین رفتار اخلاقی از طریق سرمایه روان‌شناختی بود. این یافته نشان می‌دهد که ظرفیت‌های معنوی دانش‌آموزان زمانی می‌توانند به رفتار اخلاقی منجر شوند که با منابع روان‌شناختی مثبت همراه باشند. هوش معنوی به فرد امکان می‌دهد رویدادها و انتخاب‌های روزمره را در بستری گسترده‌تر از منافع آنی خود معنا کند، درباره ارزش‌های بنیادین تأمل داشته باشد و میان رفتار فعلی و اهداف و اصول مهم زندگی ارتباط برقرار سازد. چنین توانایی‌ای می‌تواند جهت‌گیری اولیه لازم برای رفتار اخلاقی را ایجاد کند، اما تحقق عملی آن به برخورداری از امید، خودکارآمدی، تاب‌آوری و خوش‌بینی نیاز دارد. این نتیجه با یافته‌های بارات‌پور و نادری همسو است که ارتباط هوش معنوی و هوش اخلاقی را در قالب ساختاری معنادار گزارش کردند و نشان دادند که عوامل معنوی می‌توانند با جهت‌گیری اخلاقی افراد ارتباط داشته باشند (Baratpour & Naderi, 2023). همچنین، نتایج مطالعه

که ارزش‌های اخلاقی به‌تنهایی می‌توانند رفتار اخلاقی را از طریق سرمایه روان‌شناختی پیش‌بینی کنند ($\beta=1.124, p=0.027, CI=0.131$)، در سایر خرده‌مقیاس‌ها، اثرات مثبت و بسیار معنادار مشاهده شد. باور مثبت به سرمایه روان‌شناختی اثر قابل توجهی بر رفتار اخلاقی داشت و نشان داد که نگرش مثبت می‌تواند منابع روان‌شناختی را فعال کند ($\beta=1.265, p<0.001, CI=0.145, 10.338$). کنترل‌ناپذیری نیز با اثر مثبت و معنادار همراه بود و نشان داد که توانایی مدیریت شرایط دشوار در تقویت رفتار اخلاقی نقش دارد ($\beta=1.196, p<0.001, CI=0.177, 9.673$) بالا و سطح معناداری بسیار قوی یکی از مهم‌ترین پیش‌بینی‌کننده‌ها بود ($\beta=1.212, p<0.001, CI=0.197, 11.881$). کنترل افکار نیز اثر مثبت و قوی داشت و نشان داد که توانایی مدیریت جریان‌های ذهنی به شکل مستقیم بر رفتار اخلاقی اثر می‌گذارد ($\beta=1.126, p<0.001, CI=0.212, 4.208$). خودآگاهی شناختی نیز با ضریب بالا و سطح معناداری بسیار قوی اثرگذار بود ($\beta=1.169, p=0.019, CI=0.111, 11.578$).

برآیند این نتایج، تأیید تجربی فرضیه اصلی مطالعه است: رفتار اخلاقی زمانی به‌صورت معنادار قابل پیش‌بینی می‌شود که اثرات هوش معنوی و دانش فراشناخت از سرمایه‌های روان‌شناختی عبور کنند. ضرایب غیرمعنادار در مسیرهای مستقیم خودآگاهی و اخلاقیات از طریق سرمایه روان‌شناختی نشان می‌دهد که صرف آگاهی یا باورهای ارزشی، بدون توان‌های خودتنظیمی و منابع روان‌شناختی، کفایت لازم برای تغییر رفتاری را ندارند. اثرات بسیار معنادار با ضرایب بالا و بازه‌های اطمینان گسترده اما یک‌سویه مثبت، دلالت بر سازوکارهای میانجی‌گرانه‌ای دارد که از طریق تقویت باور مثبت، افزایش اعتماد شناختی، و بهبود کنترل افکار، همراه با بالا بردن سطح خودآگاهی شناختی به ارتقای سرمایه روان‌شناختی منتهی می‌شوند و نهایتاً بروز رفتار اخلاقی را تسهیل می‌کنند. به زبان دقیق‌تر، مدل نشان می‌دهد که برای انتقال مؤثر ارزش‌ها و بینش‌های معنوی/فراشناختی به کنش اخلاقی، وجود و تقویت میانجی‌های تنظیمی شرط لازم است.

داکا و ریدز نشان داد که هوش معنوی و اخلاقی با ویژگی‌های شخصیتی و شیوه جهت‌گیری افراد نسبت به خود و جهان ارتباط دارند (Dacka & Rydz, 2023). بنابراین، می‌توان گفت هوش معنوی با ایجاد معنا، هدف و چارچوب ارزشی، بنیانی را فراهم می‌کند که سرمایه روان‌شناختی می‌تواند آن را به ظرفیت رفتاری تبدیل کند.

یافته مربوط به نقش هوش معنوی با نتایج پژوهش قاسمی و میری نیز همسو است؛ آنان نشان دادند که هوش معنوی در پیش‌بینی اخلاق تحصیلی نقش مهمی دارد و می‌تواند میان ویژگی‌های اخلاقی و رفتارهای دانشگاهی واسطه‌گری کند (Ghasemi & Miri, 2023). چنین همسویی‌ای نشان می‌دهد که ظرفیت معنوی تنها یک تجربه ذهنی یا شخصی نیست، بلکه می‌تواند پیامدهای قابل مشاهده‌ای در رفتارهای اخلاقی داشته باشد. دانش‌آموزی که می‌تواند تجربه‌های خود را در چارچوبی معنابخش تفسیر کند، احتمالاً هنگام مواجهه با موقعیت‌های تعارض‌آمیز، بیش از فردی که فاقد چنین چارچوبی است به پیامدهای اخلاقی تصمیم خود توجه خواهد کرد. با این حال، همین دانش‌آموز برای عمل کردن مطابق ارزش‌هایش به اعتماد به توانایی خود، امید به نتیجه مثبت و توانایی تحمل فشار نیاز دارد؛ منابعی که اجزای اصلی سرمایه روان‌شناختی هستند. نتایج مومن‌نسب نیز نشان داد که میان بهزیستی معنوی، حساسیت اخلاقی و پایداری به کدهای اخلاقی رابطه وجود دارد (Momennasab, 2023). از این رو، می‌توان نتیجه گرفت که ابعاد معنوی و اخلاقی از طریق منابع روانی و انگیزشی به رفتار تبدیل می‌شوند و سرمایه روان‌شناختی می‌تواند یکی از سازوکارهای توضیح‌دهنده این انتقال باشد.

یافته دیگر پژوهش نشان داد که خودآگاهی و اخلاقیات به عنوان ابعاد هوش معنوی از طریق سرمایه روان‌شناختی با رفتار اخلاقی ارتباط معناداری دارند. در تبیین این یافته می‌توان گفت خودآگاهی به فرد کمک می‌کند حالات درونی، انگیزه‌ها، نقاط قوت و ضعف و واکنش‌های هیجانی خود را بهتر بشناسد و در نتیجه، رفتارهای خود را با اصول پذیرفته‌شده شخصی هماهنگ‌تر سازد. خودآگاهی همچنین می‌تواند شرایط لازم برای شکل‌گیری خودکارآمدی و امید را فراهم کند؛ زیرا فردی که شناخت روشن‌تری از ظرفیت‌های خود دارد، احتمالاً در انتخاب و پیگیری رفتارهای اخلاقی نیز احساس کنترل بیشتری خواهد داشت. از سوی دیگر، اخلاقیات به عنوان

جهت‌گیری ارزشی، چارچوبی فراهم می‌کند که از طریق آن فرد می‌تواند درست و نادرست را از یکدیگر تفکیک کند. با این حال، برخورداری از ارزش اخلاقی بدون منابع روان‌شناختی لازم الزاماً به عمل اخلاقی منتهی نمی‌شود. این نتیجه با مطالعه روستمی و همکاران همسو است که نقش هویت اخلاقی را در روابط بین فردی برجسته کردند و نشان دادند که وقتی مؤلفه‌های اخلاقی در ساختار روان‌شناختی فرد تثبیت می‌شوند، کیفیت رفتار بین فردی نیز تغییر می‌کند (Rostami et al., 2022).

یافته مهم دیگر، اثر معنادار دانش فراشناخت بر رفتار اخلاقی از طریق سرمایه روان‌شناختی بود. این نتیجه نشان می‌دهد که چگونگی اندیشیدن فرد درباره فرایندهای فکری خود می‌تواند در شکل‌گیری رفتار اخلاقی نقش داشته باشد. فراشناخت به فرد امکان می‌دهد افکار و تصمیم‌های خود را مشاهده، ارزیابی و در صورت لزوم اصلاح کند. در موقعیت‌های اخلاقی، این توانایی اهمیت زیادی دارد، زیرا تصمیم‌گیری غالباً مستلزم کنترل واکنش‌های اولیه، ارزیابی پیامدها، سنجش دیدگاه‌های مختلف و تشخیص سوگیری‌های فردی است. یافته حاضر با پژوهش کلاسیک سوانسون و هیل همسو است که نشان دادند فرایندهای فراشناختی در استدلال و رفتار اخلاقی دخالت دارند و پایش شناختی می‌تواند کیفیت تصمیم‌گیری اخلاقی را تحت تأثیر قرار دهد (Swanson & Hill, 1993). همچنین، نگی و همکاران فراشناخت را ابزاری مؤثر برای رشد استدلال اخلاقی و بلوغ هیجانی معرفی کردند و بر نقش بازاندیشی شناختی در انتخاب‌های اخلاقی تأکید داشتند (Negi et al., 2022).

نتایج پژوهش حاضر همچنین با یافته‌های سیدمحمودی و همکاران همخوانی دارد که نشان دادند آموزش فراشناخت می‌تواند تفکر انتقادی و قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان را بهبود بخشد (Seyed Mahmoudi et al., 2022). این همسویی از آن جهت قابل توجه است که رفتار اخلاقی تنها متکی بر شناخت قواعد اخلاقی نیست، بلکه نیازمند توانایی تحلیل موقعیت‌های پیچیده و بازنگری در نحوه استدلال است. نوجوانان ممکن است در شرایطی قرار گیرند که منافع شخصی، خواسته همسالان، مقررات مدرسه و اصول اخلاقی با یکدیگر تعارض داشته باشند. در چنین موقعیت‌هایی، توانایی فراشناختی به آنان کمک می‌کند از پاسخ‌های تکانشی فاصله بگیرند،

فرایند تصمیم‌گیری خود را ارزیابی کنند و پیامدهای مختلف را بسنجند. بنابراین، می‌توان گفت دانش فراشناخت از طریق ایجاد ظرفیت خودنظارتی و خودتنظیمی، زمینه شناختی لازم را برای شکل‌گیری رفتار اخلاقی فراهم می‌کند.

نقش فراشناخت در یافته‌های حاضر با نتایج نخستین‌خیات و همکاران نیز همسو است که در مدل تفکر انتقادی، فراشناخت را به‌عنوان متغیری واسطه‌ای میان توانایی‌های شناختی و عدالت اخلاقی معرفی کردند (Nokhostin Khayat et al., 2022). همین الگو در مطالعه دیگر این گروه نیز گزارش شده است که در آن فراشناخت نقش پیونددهنده میان مؤلفه‌های شناختی و اخلاقی داشت (Nakhostin Khayat et al., 2022). این نتایج نشان می‌دهد که بسیاری از ظرفیت‌های شناختی تا زمانی که فرد توانایی نظارت بر آنها و استفاده هدفمند از آنها را نداشته باشد، الزاماً به قضاوت و رفتار اخلاقی مطلوب منتهی نمی‌شوند. از این منظر، فراشناخت می‌تواند به‌عنوان سازوکاری برای تبدیل توانایی شناختی خام به تصمیم‌گیری سنجیده عمل کند. این مسئله در دوره نوجوانی اهمیت بیشتری دارد، زیرا رشد سریع شناختی با افزایش استقلال در تصمیم‌گیری همراه است و نوجوان بیش از گذشته باید بدون نظارت مستقیم بزرگسالان درباره رفتار خود قضاوت کند.

در میان ابعاد فراشناخت، باور مثبت، کنترل‌ناپذیری، اعتماد شناختی، کنترل افکار و خودآگاهی شناختی دارای اثرات غیرمستقیم معنادار بودند. این یافته نشان می‌دهد که رفتار اخلاقی به مجموعه‌ای از فرایندهای شناختی و تنظیمی وابسته است. باورهای مثبت درباره فرایندهای ذهنی می‌تواند انگیزه فرد را برای استفاده فعالانه از راهبردهای شناختی افزایش دهند. اعتماد شناختی می‌تواند به فرد در ارزیابی اطلاعات و اتخاذ تصمیم کمک کند، در حالی که کنترل افکار و خودآگاهی شناختی شرایط لازم برای تشخیص و اصلاح افکاری را فراهم می‌کند که ممکن است با اصول اخلاقی ناسازگار باشند. حتی مؤلفه کنترل‌ناپذیری می‌تواند از این منظر اهمیت داشته باشد که آگاهی از محدودیت‌های کنترل ذهنی ممکن است فرد را به استفاده آگاهانه‌تر از راهبردهای خودتنظیمی سوق دهد. در مجموع، این نتایج با دیدگاه نگی و همکاران همسو است که تأکید کردند

فراشناخت از طریق افزایش بینش نسبت به فرایندهای ذهنی می‌تواند استدلال اخلاقی و بلوغ هیجانی را تقویت کند (Negi et al., 2022).

یکی از محوری‌ترین نتایج پژوهش حاضر، تأیید نقش واسطه‌ای سرمایه روان‌شناختی بود. این یافته نشان می‌دهد که هوش معنوی و دانش فراشناخت زمانی بیشترین اثر را بر رفتار اخلاقی دارند که به ایجاد یا تقویت منابع مثبت روان‌شناختی منجر شوند. سرمایه روان‌شناختی متشکل از امید، خودکارآمدی، تاب‌آوری و خوش‌بینی است و این مؤلفه‌ها می‌توانند فاصله میان «دانستن آنچه درست است» و «انجام‌دادن آنچه درست است» را کاهش دهند. دانش‌آموز ممکن است بداند چه رفتاری اخلاقی است و حتی به آن باور داشته باشد، اما در صورت پایین بودن خودکارآمدی یا تاب‌آوری، در برابر فشار همسالان یا هزینه‌های کوتاه‌مدت انتخاب اخلاقی مقاومت کافی نداشته باشد. در مقابل، برخورداری از سرمایه روان‌شناختی بالا می‌تواند توان اجرای تصمیم اخلاقی را افزایش دهد. این یافته با نتایج کرمشاهی و همکاران همخوانی دارد که نشان دادند سرمایه روان‌شناختی همراه با شجاعت اخلاقی می‌تواند اثربخشی عملکرد را در موقعیت‌های حرفه‌ای افزایش دهد (Karamshahi et al., 2025).

نتیجه حاضر همچنین با مطالعه لیو، کائو و شو همسو است که در آن سرمایه روان‌شناختی در ارتباط میان ذهن‌آگاهی، هویت اخلاقی و رفتار جامعه‌پسند دانشجویان پزشکی نقش مهمی داشت (Q. Liu et al., 2024). رفتار جامعه‌پسند از بسیاری جهات با رفتار اخلاقی همپوشانی دارد، زیرا مستلزم توجه به منافع دیگران، مسئولیت‌پذیری و کنترل منافع شخصی است. همسویی این یافته‌ها نشان می‌دهد که منابع مثبت روان‌شناختی می‌توانند ظرفیت‌های شناختی و اخلاقی را به کنش اجتماعی مطلوب تبدیل کنند. همچنین، نتایج مطالعه لیو و همکاران درباره معنای زندگی، شناسایی ارزش‌های اخلاقی و سرمایه روان‌شناختی مثبت نشان داد که سرمایه روان‌شناختی در زنجیره انتقال معنا و ارزش به کاهش آسیب‌پذیری نقش دارد (N. Liu et al., 2024). بر این اساس، می‌توان استنباط کرد که برخورداری از معنا یا ارزش به‌تنهایی کافی نیست و زمانی که پیامد رفتاری یا سازگارانه منتهی می‌شود که منابع روانی لازم برای حفظ و اجرای آن نیز وجود داشته باشد.

نقش سرمایه روان‌شناختی را می‌توان در پرتو یافته‌های مربوط به فشار و تعارض اخلاقی نیز تبیین کرد. مطالعه شو و همکاران نشان داد که پریشانی اخلاقی، سرمایه روان‌شناختی و فرسودگی با یکدیگر ارتباط دارند و منابع روان‌شناختی می‌توانند در نحوه مواجهه افراد با موقعیت‌های اخلاقی دشوار نقش داشته باشند (Xue et al., 2024). اگرچه جمعیت مورد مطالعه آنان متفاوت از دانش‌آموزان بود، منطق روان‌شناختی یافته قابل تعمیم نظری است؛ فرد برای حفظ رفتار اخلاقی در شرایط فشار نیازمند منابع درونی است. در محیط مدرسه نیز فشار گروه همسالان، ترس از طرد شدن، رقابت تحصیلی یا نگرانی از پیامدهای اعتراف به خطا می‌تواند اجرای رفتار اخلاقی را دشوار سازد. در چنین شرایطی، تاب‌آوری و خودکارآمدی می‌توانند به دانش‌آموز کمک کنند تصمیم اخلاقی خود را حفظ کند. همچنین، پژوهش زووده و همکاران نشان داد که توان اخلاقی، ذهن‌آگاهی و سرمایه روان‌شناختی در شبکه‌ای از روابط با رفتارهای سازگارانه و ناسازگارانه قرار دارند (Zewude et al., 2024). این یافته نیز از اهمیت بررسی هم‌زمان منابع اخلاقی، شناختی و روان‌شناختی حمایت می‌کند.

تبیین نتایج پژوهش حاضر را می‌توان در چارچوب رشد اخلاقی دوره نوجوانی نیز دنبال کرد. شارما و جوگلکار نوجوانی را مرحله‌ای حساس برای شکل‌گیری و تثبیت ارزش‌های اخلاقی، معنوی و اجتماعی معرفی کرده‌اند (Sharma & Joglekar, 2024). در این دوره، افزایش توانایی استدلال انتزاعی و استقلال در تصمیم‌گیری موجب می‌شود نوجوان بیش از پیش درباره ارزش‌های شخصی و پیامد رفتارهای خود تأمل کند. بنابراین، انتظار می‌رود تعامل میان هوش معنوی، فراشناخت و منابع روان‌شناختی در این دوره اهمیت ویژه‌ای داشته باشد. از سوی دیگر، ساپودین نشان داد که برنامه‌های آموزشی یکپارچه که به‌طور هم‌زمان به رشد اخلاقی و معنوی توجه می‌کنند، می‌توانند در توسعه ارزش‌ها و رفتارهای دانش‌آموزان مؤثر باشند (Saepudin, 2024). این یافته با نتایج پژوهش حاضر همسو است، زیرا مدل حاضر نیز نشان می‌دهد رفتار اخلاقی محصول یک سازه منفرد نیست، بلکه از تعامل منابع معنوی، شناختی و روان‌شناختی شکل می‌گیرد.

نتایج را همچنین می‌توان در چارچوب نقش محیط آموزشی در شکل‌گیری جهان‌بینی اخلاقی تفسیر کرد. ایوانوف بر اهمیت آموزش‌های معنوی و اخلاقی در شکل‌گیری جهان‌بینی جوانان تأکید کرده است و محیط آموزشی را بستری مهم برای درونی‌سازی ارزش‌ها می‌داند (Ivanov, 2022). مدرسه صرفاً محل انتقال دانش علمی نیست، بلکه یکی از مهم‌ترین فضاهای اجتماعی برای تمرین مسئولیت‌پذیری، همکاری، احترام، عدالت و حل تعارض محسوب می‌شود. زمانی که دانش‌آموز در چنین محیطی علاوه بر آموزش ارزش‌ها، فرصت رشد فراشناخت و سرمایه روان‌شناختی را نیز داشته باشد، احتمال بیشتری وجود دارد که ارزش‌های آموخته‌شده به رفتار پایدار تبدیل شوند. بنابراین، یافته‌های پژوهش حاضر از رویکردی حمایت می‌کنند که در آن آموزش اخلاق به بیان قواعد یا توصیه‌های مستقیم محدود نمی‌شود، بلکه توسعه تفکر درباره تفکر، خودآگاهی، امید، خودکارآمدی و تاب‌آوری نیز بخشی از فرایند تربیت اخلاقی محسوب می‌شود.

در مجموع، یافته‌های پژوهش نشان داد که رفتار اخلاقی دانش‌آموزان پدیده‌ای چندعاملی است و برای توضیح آن باید تعامل میان هوش معنوی، دانش فراشناخت و سرمایه روان‌شناختی مورد توجه قرار گیرد. هوش معنوی چارچوب ارزشی و معنایی لازم را برای تشخیص اهمیت رفتار اخلاقی فراهم می‌کند؛ فراشناخت به دانش‌آموز امکان می‌دهد افکار، انگیزه‌ها و تصمیم‌های خود را بررسی و تنظیم کند؛ و سرمایه روان‌شناختی منابع انگیزشی و هیجانی مورد نیاز برای تبدیل این آگاهی‌ها و ارزش‌ها به رفتار را فراهم می‌آورد. این تبیین با مجموعه مطالعاتی که بر رابطه معنویت با اخلاق (Baratpour & Naderi, 2023; Ghasemi & Miri, 2023)، نقش فراشناخت در قضاوت اخلاقی (Negi et al., 2022; Seyed Mahmoudi et al., 2022) و اهمیت سرمایه روان‌شناختی در رفتارهای اخلاقی و جامعه‌پسند (Karamshahi et al., 2025; Q. Liu et al., 2024) تأکید کرده‌اند، همخوان است. در نتیجه، رفتار اخلاقی را نمی‌توان صرفاً پیامد آموزش اصول اخلاقی دانست؛ بلکه شکل‌گیری آن نیازمند توسعه هم‌زمان قابلیت‌های معنوی، شناختی، خودتنظیمی و روان‌شناختی است.

مهارت‌های فراشناختی و سرمایه روان‌شناختی طراحی کنند. مشاوران و روان‌شناسان مدارس می‌توانند کارگاه‌هایی برای افزایش خودآگاهی، تفکر درباره فرایندهای ذهنی، کنترل افکار، حل مسئله اخلاقی، هدف‌گذاری، امید، خودکارآمدی، تاب‌آوری و خوش‌بینی برگزار کنند. معلمان نیز می‌توانند با استفاده از موقعیت‌های مسئله‌محور، گفت‌وگو درباره تعارض‌های اخلاقی، فعالیت‌های گروهی و بازاندیشی درباره تصمیم‌ها، فرصت تمرین واقعی قضاوت و رفتار اخلاقی را فراهم سازند. همچنین، ایجاد محیط مدرسه‌ای حمایتگر، عادلانه و مبتنی بر اعتماد می‌تواند به دانش‌آموزان امکان دهد ارزش‌های اخلاقی را در روابط واقعی تجربه کنند و با برخورداری از منابع روان‌شناختی کافی، این ارزش‌ها را به رفتارهای پایدار تبدیل نمایند.

تعارض منافع

بین نویسندگان هیچ تعارض منافی وجود نداشت.

حامی مالی

این پژوهش بدون هیچ حمایت مالی و با هزینه شخصی انجام شد.

ملاحظات اخلاقی

در این مطالعه، اهمیت و ضرورت پژوهش برای نمونه‌ها تشریح و درباره رعایت ملاحظات اخلاقی مانند رازداری، محرمانگی، حفظ حریم نمونه‌ها، آزادی جهت شرکت در پژوهش و انصراف از آن و غیره به آنان اطمینان داده شد.

مشارکت نویسندگان

نویسندگان این مقاله با یکدیگر مشارکت داشتند.

تشکر و قدردانی

بدین وسیله از تمامی افرادی که در مراحل پژوهش همکاری و یاری نمودند تقدیر و تشکر می‌شود.

References

- Baratpour, S., & Naderi, F. (2023). The Causal Relationship of Spiritual Intelligence and Moral Intelligence with Attachment to God with Mediating Role of One's Image of God among Students. *Psychological Achievements*, 30(1), 205-222. <https://doi.org/10.22055/psy.2022.39728.2774>
- Dacka, M., & Rydz, E. (2023). Personality Traits and the Spiritual and Moral Intelligence of Early Adulthood in Poland. *Religions*, 14(1), 78. <https://doi.org/10.3390/rel14010078>

پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی همراه بود که باید در تفسیر یافته‌ها مورد توجه قرار گیرد. نخست، طرح پژوهش مقطعی و همبستگی بود و بنابراین، باوجود استفاده از مدل‌سازی معادلات ساختاری و آزمون مسیرهای نظری، نمی‌توان روابط مشاهده‌شده را به‌عنوان روابط علی‌قسطی در نظر گرفت. دوم، اطلاعات پژوهش با استفاده از ابزارهای خودگزارشی گردآوری شد؛ ازاین‌رو، احتمال تأثیر مطلوبیت اجتماعی، خطاهای ادراکی و تمایل دانش‌آموزان به ارائه تصویری مطلوب‌تر از رفتار اخلاقی خود وجود دارد. سوم، جامعه پژوهش به دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه دوم شهر بجنورد محدود بود و تفاوت‌های جنسیتی، فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی می‌تواند تعمیم نتایج به دانش‌آموزان پسر یا سایر مناطق را محدود سازد. همچنین، متغیرهای زمینه‌ای دیگری مانند سبک فرزندپروری، جو اخلاقی مدرسه، کیفیت روابط با همسالان و وضعیت اجتماعی-اقتصادی خانواده در مدل وارد نشدند و ممکن است بخشی از واریانس رفتار اخلاقی را توضیح دهند.

پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده از طرح‌های طولی استفاده کنند تا ترتیب زمانی و جهت روابط میان هوش معنوی، فراشناخت، سرمایه روان‌شناختی و رفتار اخلاقی با دقت بیشتری مشخص شود. اجرای مطالعات مداخله‌ای نیز می‌تواند روشن سازد که آیا آموزش هوش معنوی، راهبردهای فراشناختی یا مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی موجب تغییر واقعی و پایدار در رفتار اخلاقی می‌شود یا خیر. همچنین پیشنهاد می‌شود مدل پژوهش در نمونه‌های متنوع شامل دانش‌آموزان پسر، گروه‌های سنی مختلف، مناطق جغرافیایی و فرهنگی متفاوت و مدارس دولتی و غیردولتی آزمون شود. استفاده از داده‌های چندمنبعی، مانند ارزیابی معلمان، والدین و همسالان یا مشاهده مستقیم رفتار، می‌تواند وابستگی به خودگزارشی را کاهش دهد. افزون بر این، بررسی متغیرهایی مانند هویت اخلاقی، حساسیت اخلاقی، همدلی، خودکنترلی، حمایت خانوادگی و جو اخلاقی مدرسه به‌عنوان میانجی یا تعدیل‌گر می‌تواند به توسعه مدل جامع‌تری از رفتار اخلاقی نوجوانان منجر شود.

با توجه به یافته‌های پژوهش، پیشنهاد می‌شود مدارس برنامه‌های تربیتی خود را از آموزش مستقیم و صرف ارزش‌های اخلاقی فراتر برده و بسته‌های آموزشی تلفیقی برای تقویت هوش معنوی،

- registered nurses. *Nursing Ethics*, 31(2-3), 388-400. <https://doi.org/10.1177/09697330231202233>
- Zewude, G. T., Oo, T. Z., Józsa, G., & Józsa, K. (2024). The Relationship among Internet Addiction, Moral Potency, Mindfulness, and Psychological Capital. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 14(6), 1735-1756. <https://doi.org/10.3390/ejihpe14060115>
- Иванов, Ю. В. (2022). Topical Issues of the Worldview Formation of Youth in the Teaching of Disciplines of Spiritual and Moral Orientation in Educational Organizations of the Rostov Region. *Science Almanac of Black Sea Region Countries*, 29(1), 32-38. <https://doi.org/10.23947/2414-1143-2022-29-1-32-38>
- Ghasemi, S. A., & Miri, M. (2023). The role of moral intelligence in predicting the academic ethics of Farhangian University students with the mediating role of spiritual intelligence. *Journal of Islamic Lifestyle with a Focus on Health*, 3(4), 16-28. <https://www.magiran.com/paper/2704809>
- Karamshahi, B., Soltani Nejad, A. S., & Soltani Nejad, E. (2025). The Effect of Psychological Capital and Moral Courage on Internal Audit Effectiveness. *Studies of Ethics and Behavior in Accounting and Auditing*, 5(2), 7-38.
- Liu, N., Cao, Y., & Xu, H. (2024). Prosocial Behavior Associated With Trait Mindfulness, Psychological Capital and Moral Identity Among Medical Students: A Moderated Mediation Model. *Frontiers in psychology*, 15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1431861>
- Liu, Q., Chang, R., Fang, S., & Peng, J. (2024). Chain Mediating Role of Moral Values Identification and Positive Psychological Capital in the Relationship Between Meaning in Life and Crisis Vulnerability. *Medicine*, 103(39), e39781. <https://doi.org/10.1097/md.00000000000039781>
- Momennasab, M. (2023). Critical Care Nurses' Adherence to Ethical Codes and Its Association With Spiritual Well-Being and Moral Sensitivity. *Critical Care Research and Practice*, 2023, 1-7. <https://doi.org/10.1155/2023/8248948>
- Nakhostin Khayat, F., Jahan, F., Yaghoobi, A., & Jahan, A. (2022). Developing a critical thinking model based on moral justice and cognitive abilities mediated by metacognition in students. *Journal of Educational Psychology Studies*, 19(47), 151-136. <https://doi.org/10.22111/JEPS.2022.7188>
- Negi, S. K., Rajkumari, Y., & Rana, M. (2022). A deep dive into metacognition: Insightful tool for moral reasoning and emotional maturity. *Neuroscience Informatics*, 2(4), 100096. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.neuri.2022.100096>
- Nokhostin Khayat, F., Jahaan, F., Yaqoubi, A., & Jahaan, A. (2022). Developing a Critical Thinking Model Based on Moral Justice and Cognitive Abilities Mediated by Metacognition in Students. *Educational Psychology Studies*, 19(47), 136-151. https://jepus.usb.ac.ir/article_3606.htmlhttps://jepus.usb.ac.ir/article_7188.html
- Rostami, H., Zeinali, S., Sadeghi, S., & Zonouzi, E. (2022). The Relationship Between Attachment Style and Interpersonal Relationship With the Mediating Role of Moral Identity. *Health Spirituality and Medical Ethics*, 9(3), 145-152. <https://doi.org/10.32598/hsmej.9.3.327.2>
- Saepudin, A. (2024). Holistic Islamic Education: Assessing the Impact of Integrative Curricula on Moral and Spiritual Development in Secondary Schools. *International Journal of Science and Society*, 6(1), 1072-1083. <https://doi.org/10.54783/ijssoc.v6i1.1238>
- Seyed Mahmoudi, S. M., Tizdast, T., Vatankeh, H. R., Khalatbari, j., & Ghorban Shiroodi, s. (2022). The Effect of Metacognition Education Program on Critical Thinking and Moral Judgment of Elementary Students. *J-Nurs-Edu*, 11(5), 58-67. <https://doi.org/10.22034/JNE.11.5.58>
- Sharma, M. S., & Joglekar, A. R. (2024). Adolescence Period and Its Ethical, Moral and Spiritual Values. *International Journal of Futuristic Innovation in Arts, Humanities and Management (IJFIAHM)*, 3(1), 37-45. <https://doi.org/10.59367/xzfxpg45>
- Swanson, H. L., & Hill, G. (1993). Metacognitive aspects of moral reasoning and behavior. *Adolescence*, 28(111), 711. <https://search.proquest.com/openview/444b1b9f243b9cc351d07e07ed2174a3/1?pq-origsite=gscholar&cbl=41539>
- Xue, B., Wang, S., Chen, D., Hu, Z., Feng, Y., & Luo, H. (2024). Moral distress, psychological capital, and burnout in