

بررسی نقش واسطه‌گری مهارت‌های ارتباطی و مهارت‌های تحصیلی در رابطه هیجان‌خواهی و باورهای فراشناختی با ریسک‌پذیری دانش‌آموزان نوجوان دارای رفتارهای پرخطر

Investigating the mediating role of communication skills and academic skills in relation to parenting styles, metacognitive beliefs and stress coping styles with risk-taking of adolescent students with high-risk behaviors

Leila Amirian

PhD student, Department of Psychology, Lorestan University, Khorramabad, Iran.

Ezatolah Ghadam Poor*

Professor, Department of Psychology, Lorestan University, Khorramabad, Iran. Ghadampour.e@lu.ac.ir

Mohamad Abbasi

Assistant Professor, Department of Psychology, Lorestan University, Khorramabad, Iran.

لیلا امیریان

دانشجوی دکتری، گروه روانشناسی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران.

عزت‌الله قدم پور (نویسنده مسئول)

استاد، گروه روانشناسی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران.

محمد عباسی

استادیار، گروه روانشناسی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران.

Abstract

The aim of this study was to investigate the mediating role of communication skills and academic skills in relation to emotion-seeking and metacognitive beliefs in the risk-taking of adolescent students with high-risk behaviors. The method of the present study is descriptive correlation and is a structural equation model. The statistical population of the present study was all male and female high school students in the city of Karaj in the academic year 1399-1400, from which 300 people were selected by multi-stage cluster random sampling method. To collect data from the Risk Behavior Questionnaire (RBH) of Zadeh Mohammadi et al. (2011), Social, Academic and Emotional Risk Behavior Questionnaire (SAEPRS), Kilgus et al. (2016), Zuckerman et al. Et al., Metacognitive Beliefs (MB) of Wells and Cartwright-Hutton (2004), Interpersonal Communication Skills (AICS), Fattro (2000) and Academic Skills (AS), Shabani et al. (1397) were used. Structural equation modeling and bootstrap test were used to analyze the data. The results showed that the proposed model had a good fit. Excitement with a level of significance (0.1) and metacognitive beliefs with a level of significance (0.1) are directly related to social, academic, and emotional risk-taking. Emotion-temperament indirectly and through the variable of interpersonal communication skills are related to social, academic, and emotional risk-taking (0.03). The indirect relationship between metacognitive beliefs and social, academic, and emotional risk-taking through interpersonal communication skills was not confirmed (0.35). The results also showed that emotion seeking is indirectly related to social, academic, and emotional risk-taking through the variable of academic skills (0.04). Metacognitive beliefs are indirectly related to social, academic, and emotional risk-taking through the variable of academic skills (0.01).

Keywords: Risk-taking, parenting, coping styles, metacognitive beliefs, communication skills, academic skills.

چکیده

هدف از انجام پژوهش حاضر بررسی نقش واسطه‌گری مهارت‌های ارتباطی و مهارت‌های تحصیلی در رابطه هیجان‌خواهی و باورهای فراشناختی با ریسک‌پذیری دانش‌آموزان نوجوان دارای رفتارهای پرخطر است. گروه روانشناسی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران. عزت‌الله قدم پور (نویسنده مسئول) استاد، گروه روانشناسی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران. محمد عباسی استادیار، گروه روانشناسی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران.

دستورالعمل این پژوهش از انتخاب ۳۰۰ نفر از میان آن‌ها شدند. برای گردآوری داده‌ها چند مرحله‌ای تعداد ۳۰۰ نفر از میان آن‌ها انتخاب شدند. از پرسشنامه‌های رفتارهای پرخطر (RBH) زاده‌محمدی و همکاران (۱۳۹۰)، رفتارهای ریسک‌پذیری اجتماعی، تحصیلی و هیجانی (SAEPRS) کیلگوس و همکاران (۱۴۰۰-۱۳۹۹)، هیجان‌خواهی (SS) زاکرمن و همکاران (۱۳۹۰)، فراشناختی (MB) ولز و کارتراйт-هاتون (۲۰۰۴)، مهارت‌های ارتباطی بین‌فردي (AICS) فترو (۲۰۰۰) و مهارت‌های تحصیلی (AS) شعبانی و همکاران (۱۳۹۷) استفاده شد. برای تحلیل داده‌ها از مدل‌بایی معادلات ساختاری و آزمون بوت استرآپ استفاده شد. نتایج نشان داد که مدل پیشنهادی از برآش خوبی بروخوردار بوده است. هیجان‌خواهی با سطح معنی داری (۰/۱) و باورهای فراشناختی با سطح معنی داری (۰/۱) به صورت مستقیم با ریسک‌پذیری اجتماعی، تحصیلی و هیجانی رابطه دارند. هیجان‌خواهی به صورت غیرمستقیم و با واسطه متغیر مهارت‌های ارتباطی بین‌فردي با ریسک‌پذیری اجتماعی، تحصیلی و هیجانی ارتباط دارد (۰/۰۱). رابطه غیرمستقیم باورهای فراشناختی با ریسک‌پذیری اجتماعی، تحصیلی و هیجانی از طریق مهارت‌های ارتباطی بین‌فردي تأیید نشد (۰/۰۳). همچنین نتایج نشان داد هیجان‌خواهی به صورت غیرمستقیم و با واسطه متغیر مهارت‌های تحصیلی با ریسک‌پذیری اجتماعی، تحصیلی و هیجانی رابطه دارد (۰/۰۱).
وائزه‌های کلیدی: ریسک‌پذیری، فرزندپروری، سبک‌های مقابله، باورهای فراشناختی، مهارت‌های ارتباطی، مهارت‌های تحصیلی.
ریسک‌پذیری اجتماعی، تحصیلی و هیجانی رابطه دارد (۰/۰۱).

مقدمه

نوجوانی دوره تغییرات بزرگ و سریع در احساس، فیزیولوژی، رفتار، شناخت و روابط اجتماعی است که می‌تواند منشأ بحران و آشوب و یک طوفان کامل از فرستادها برای ریسک‌پذیری و رفتار ریسک‌پذیر^۱ تلقی شود (لیوازوویچ و هروتسکا^۲، ۲۰۱۷). بلیر^۳ (۲۰۱۷) ریسک‌پذیری را چنین تعریف می‌کند «پتانسیل اجرایی ارادی، هدفمند و نیت‌دار برای آسیب‌رساندن». با وجود جنبه‌های مثبت ریسک‌پذیر متасفانه در غالب اوقات رفتارهای ریسک‌پذیر که از سوی نوجوانان ریسک‌پذیر انتخاب می‌شوند، منفی و بیشتر متمرکز بر تخطی از قانون و رفتارهای آسیب‌زا است (استفان، کیلگوس، وس، بونیفایی، ناثانیل^۴ و همکاران، ۲۰۱۸).

در بررسی علل بروز رفتارهای ریسک‌پذیر، مؤلفه‌های زیستی و روان‌شناختی بسیاری نیز مورد بررسی و آزمون قرار گرفته‌اند که یکی از این مؤلفه‌ها هیجان‌خواهی است (دلالتگرلنگرودی، حسین‌خانزاده، طاهر و مجرد، ۱۳۹۷). هیجان‌خواهی صفتی است که براساس نیاز به هیجان‌ها و تجربه‌های متعدد، پیچیده، شدید و همچنین تمایل برای انجام رفتارهای مخاطره‌آمیز جسمانی، اجتماعی، قانونی و مالی تعریف می‌شود (رنجبرنوشری، محمودعلیلو، اسدی‌ مجره، قدرتی، نجار مبارکی، ۱۳۹۲). هیجان‌خواهی یکی از شایع‌ترین ویژگی‌های روان‌شناختی در گروه سنی نوجوانان است که زندگی فردی، اجتماعی، تحصیلی و حتی آینده شغلی آن‌ها را دستخوش تغییر قرار داده و ممکن است فرد متناسب با استعداد ذاتی خویش تحول و پرورش نیابد بنابراین گاهی می‌تواند سلامت روانی افراد را به خطر اندازد (دلالتگرلنگرودی و همکاران، ۱۳۹۷). افراد هیجان‌خواه فعالیت‌هایی را ترجیح می‌دهند که مقدار تحریک‌شان زیاد باشد مانند انتخاب شغل‌های مهیج، سوءاستفاده از مواد، رانندگی بی‌پروا و بسیاری رفتارهای پرخطر دیگر ... در نتیجه این افراد فعالیت‌هایی را انتخاب می‌کنند که دارای برانگیختگی زیاد و خطرناک باشد بنابراین هیجان‌خواهی با ریسک‌پذیری ارتباط دارد (رنجبر و همکاران، ۱۳۹۲).

برخی پژوهش‌ها نیز عوامل روان‌شناختی از جمله باورهای فراشناختی را مؤثر در گرایش به رفتارهای ریسک‌پذیر معرفی کرده‌اند (سعاد، یعقوبی، روش و سلطانی، ۱۳۹۰). اختلال در باورهای فراشناختی فرد، مواردی چون اعتماد شناختی، باورهای مثبت در مورد نگرانی، وقوف شناختی، باورهای منفی در زمینه کنترل‌ناپذیری و خطر افکار و نیاز به کنترل افکار و نیز عامل درونی – اما متأثر از وضعیت محیطی – است که احتمال دارد به رفتارهای ریسک‌پذیر منجر شود (بهروزی، محمدی و امیدیان، ۱۳۹۷). یکی از راههای پیشگیری از بروز مشکلات روانی و رفتاری رفتارهای ریسک‌پذیر نوجوانان، از طریق آموزش مهارت‌های ارتباطی بین‌فردی^۵ امکان‌پذیر است (پاسمنی‌تزاد، سیف و گل‌محمدیان، ۱۳۹۰). مهارت‌های ارتباطی بین‌فردی به منزله آن دسته از مهارت‌هایی است که افراد طی آن، اطلاعات، افکار و احساسات خود را از طریق مبالغه کلامی و غیرکلامی با یکدیگر در میان می‌گذارند (هارچی و بروکستون^۶، ۲۰۰۴). کایا و بوزلو^۷ (۲۰۱۶) در پژوهش خود به آموزش مهارت‌های ارتباطی بین‌فردی به عنوان یک آموزش جایگزین برای کاهش رفتارهای ریسک‌پذیر به این نتیجه رسیدند که این آموزش سبب کاهش نمرات خشم، تهاجم بدنی و خصومت و افزایش نمره کل در توانایی حل مسائل اجتماعی و افزایش نمرات کنترل خشم در مقایسه با گروه کنترل شد. سازه ریسک‌پذیری اجتماعی، تحصیل و هیجانی کیلگوس، سیمز، وان در امبرس، ریلی‌تیلمان^۸ (۲۰۱۵) بر اساس ادبیات نظری پیشین، بر اساس چهار سازه مهارت‌های اجتماعی، عوامل محیطی، مشکلات توجه و مهارت‌های تحقیلی ساخته شده است (استفان، کیلگوس، ساندرا، چافولس و چاریس‌ریلی^۹، ۲۰۱۳). بنابراین می‌توان گفت که مهارت‌های تحصیلی با رفتارهای ریسک‌پذیری رابطه دارد. مهارت‌های تحصیلی ابزارهایی هستند که دانش‌آموزان برای جذب مطالبی که می‌خواهند یاد بگیرند از آن‌ها استفاده می‌کنند (لاک^{۱۰}، ۱۸۹۱، به نقل از بیبانگرد، ۱۳۹۸). از عمدت‌ترین مهارت‌های تحصیلی می‌توان به خلاقیت و خودکارآمدی اشاره کرد (شعبانی، پاشاشریفی، میرهاشمی، ابراهیمی‌قوم، ۱۳۹۷). بنابراین در این پژوهش متغیرهای خلاقیت و خودکارآمدی به عنوان

1 risky behavior

2 Livazovic & Hrvatska

3 Blair

4 Stephen, Kilgus, Wes, Bonifay & Nathaniel

5 interpersonal communion skill

6 Hirschy & Braxton

7 Kaya & Buzlu

8 Kilgus, Sims, von der Embse & Riley-Tillman

9 Stephen, Kilgus, Sandra, Chafouleas & Chris Riley

10 Lake

مولفه‌های مهارت‌های تحصیلی مورد بررسی قرار خواهند گرفت. با مرور تحقیقات پیشین نشان داد که میان مهارت‌های تحصیلی خودکارآمدی و خلاقیت دانش‌آموزان با رفتارهای ریسک‌پذیر رابطه وجود دارد (شکی ۱۳۹۴) شیوه رفتارهای ریسک‌پذیر نوجوانان در جامعه اجتماعی بزرگی تبدیل شده و نگرانی‌های عمیقی را در سطوح مختلف مدیریتی، عمومی و امنیتی جامعه به وجود آورده است و همراه با صدمات و خسارت‌های جبران‌ناپذیری برای فرد و جامعه بوده است، بروز این نوع رفتارها در دوره نوجوانی، افراد را مستعد اختلالات روانی در بزرگسالی می‌کند (حسین‌چاری و دلاورپور ۱۳۸۶). علاوه بر این که رفتارهای ریسک‌پذیر برای سلامتی نوجوانان تأثیر نامطلوبی می‌گذارد، باعث می‌شود که ارتکاب حداقل یکبار به این نوع از رفتارها در طول نوجوانی، احتمال بروز سایر مشکلات و ناسازگاری‌های بزرگسالی را پیش‌بینی کند (کار گروه خدمات پیشگیرانه آمریکا، ۲۰۱۵)، به دلیل محدود بودن بررسی‌های انجام شده در این زمینه و همچنین به دلیل این که بالا بودن ریسک‌پذیری در دانش‌آموزان، که باعث تأثیر منفی در بعد تحصیلی و اجتماعی در بین دانش‌آموزان می‌شود پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش واسطه‌گری مهارت‌های ارتباطی و مهارت‌های تحصیلی در رابطه هیجان‌خواهی و باورهای فراشناختی با ریسک‌پذیری دانش‌آموزان نوجوان دارای رفتارهای پرخطر صورت گرفت.

روش

طرح پژوهش حاضر از نظر ماهیت بنیادی، از نظر هدف توصیفی- همبستگی از نوع مدل‌بایی معادلات ساختاری است. جامعه آماری پژوهش حاضر کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر پایه‌های اول و دوم دوره‌ی دوم متوسطه در شهر کرج و در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ بودند. روش نمونه‌گیری در این پژوهش، روش تصادفی خوش‌های چندمرحله‌ای بود به این صورت که در ابتدا از ۴ ناحیه آموزش و پروش شهر کرج یک ناحیه به صورت تصادفی انتخاب و از این ناحیه ۸ دبیرستان، ۴ مدرسه پسرانه، ۴ مدرسه دخترانه و از هر مدرسه دو کلاس (یک کلاس پایه اول و یک کلاس پایه دوم) انتخاب شدند. برای شناسایی و غربالگری دانش‌آموزان دارای رفتارهای پرخطر از پرسشنامه خطرپذیری نوجوانان ایرانی زاده‌محمدی، احمدآبادی و حیدری (۱۳۹۰) استفاده شد. بنابراین تعداد نمونه در مرحله غربالگری ۸۲۰ نفر بودند. برای تعیین نقطه برش و میانگین این پرسشنامه به این روش عمل شد: با توجه به اینکه تعداد سوال‌های این پرسشنامه ۳۸ سوال و دارای طیف لیکرت پنج درجه‌ای بود، حداقل و حداکثر نمره‌ی به دست آمده برای هر آزمودنی به ترتیب ۳۸ و ۱۹۰ خواهد بود. بنابراین با بازه‌ی بین ۳۸ و ۱۹۰ میانگین یا نقطه برش ۱۱۴ به دست آمد و دانش‌آموزانی که نمره به دست آمده آن‌ها در پرسشنامه رفتارهای پرخطر بالاتر از این مقدار بود به عنوان دانش‌آموزان دارای رفتارهای شناسایی شدند. بعد از مرحله غربالگری با نظر استیونس^۱ (۲۰۰۹) که تاکید می‌کند در پژوهش‌های علوم اجتماعی، برای برخورداری از یک معادله معتبر، برای هر متغیر پیش‌بین حدود ۱۵ الی ۲۰ که در این پژوهش آزمودنی استفاده گردد. بنابراین در این پژوهش تعداد ۳۲۰ نفر از پس از مرحله غربالگری، برای برآش مدل و پاسخگویی به سایر پرسشنامه‌ها انتخاب شدند. ملاک‌های ورود آزمودنی‌های به پژوهش عبارتند از: دانش‌آموز دختر و پسر پایه اول و دوم دوره‌ی متوسطه دوم، کسب حد نصاب نمره رفتار پرخطر و رضایت آزمودنی‌ها و ملاک خروج پرسشنامه‌های مخدوش بود که آزمودنی‌ها به طور کامل و به درستی به آن پاسخ نداده بودند و یا دانش‌آموزانی بود که برای ادامه مشارکت در پژوهش انصراف دادند. بنابراین از ۳۲۰ پرسشنامه که اجرا شد ۲۰ پرسشنامه از تحلیل خارج گردید. ملاک خروج از پژوهش پرسشنامه‌های مخدوش بود که آزمودنی‌ها به طور کامل و به درستی به آن پاسخ نداده بودند و یا دانش‌آموزانی بود که از ادامه مشارکت در پژوهش انصراف دادند. بنابراین از ۳۲۰ پرسشنامه که اجرا شد ۲۰ پرسشنامه از تحلیل خارج گردید و در نهایت پرسشنامه‌های ۳۰۰ آزمودنی مورد تحلیل قرار گرفت. در این پژوهش برای رعایت ملاحظات اخلاقی به آزمودنی‌ها تعهد داده شد که اطلاعات و پاسخ‌های آن‌ها کاملاً محترمانه باقی می‌ماند و اینکه آزمودنی‌ها می‌توانستند داوطلبانه مشارکت در پژوهش را انتخاب نمایند. تحلیل داده‌ها و برآش مدل مذکور از طریق معادلات ساختاری و با استفاده از نرم‌افزار SPSS و AMOS ویراست ۲۴ بررسی شد.

ابزار سنجش

مقیاس رفتارهای پرخطر^۱ (RBH): برای سنجش رفتارهای پرخطر از مقیاس خطرپذیری نوجوانان ایرانی زاده‌محمدی، احمدآبادی و حبیری (۱۳۹۰) استفاده شد. این مقیاس ۳۸ گویه و دارای ۶ زیرمقیاس به نام‌های رانندگی پرخطر، خشونت، سیگارکشیدن، مصرف مواد مخدر، مصرف الکل، رابطه و رفتار جنسی و دوستی با جنس مخالف می‌باشد. طیف اندازه‌گیری این پرسشنامه، ۵ گزینه‌ای از نمره ۵ (کاملاً موافق) تا نمره ۱ (کاملاً مخالف) متغیر است و نمره حداقل و حداکثری این مقیاس به ترتیب برابر با ۳۸ و ۱۹۰ است. کجایف و همکاران (۱۳۸۹) روایی تشخیصی این پرسشنامه را ۰/۵۶ گزارش دادند. این پرسشنامه را صمیمی، حیرتی، رامش و کردتمینی (۱۳۹۵) در پژوهش خود میزان آلفای کرونباخ برای مقیاس کلی رفتارهای پرخطر را برابر با ۰/۹۳ محاسبه کردند. در پژوهش حاضر پایایی این پرسشنامه با روش آلفای کرونباخ محاسبه شد که مقدار آن ۰/۷۱ به دست آمد.

پرسشنامه ریسک‌پذیری اجتماعی، تربیتی و هیجانی^۲ (SAEGRS): این پرسشنامه توسط کیلگوس و همکاران (۲۰۱۶) ساخته شده است. این پرسشنامه دارای ۱۹ سؤال و سه مؤلفه اجتماعی (۶ سوال)، تربیتی (۶ سوال) و هیجانی (۷ سوال) است که دارای طیف لیکرت ۴ درجه‌ای (هرگز = ۰، گاهی اوقات = ۱، اغلب = ۲، تقریباً همیشه = ۳) است. نمره حداقل و حداکثری این مقیاس به ترتیب برابر با ۰ و ۲۸ است. پاسخ‌گویی به این پرسشنامه توسط معلم کلاس که شناخت بیشتری نسبت به دانش‌آموزان دارد انجام می‌گیرد. روایی همزمان این پرسشنامه با غربالگری جهانی برای خطرات رفتاری (BR) توسط وندرابس، پندرگاست، کیلگوس و اکلاند^۳، (۲۰۱۶) انجام گرفته و مقدار ضریب همبستگی این دو آزمون ۰/۶۲ به دست آمده است. استفان و همکاران (۲۰۱۸) پایایی این پرسشنامه را با استفاده از آلفای کرونباخ برای مؤلفه‌های اجتماعی، تربیتی و هیجانی به ترتیب برابر با ۰/۸۱، ۰/۹۳ و ۰/۹۱ محاسبه کردند. در پژوهش حاضر برای بررسی روایی پرسشنامه از تحلیل عاملی به روش مؤلفه‌های اصلی و از چرخش واریماکس استفاده شد. مقدار شاخص کفايت نمونه‌گيری برابر با ۰/۸۰ و اندازه آزمون کرویت بارتلت با ۰/۶۱۹ و معنادار بود که نشانگر کفايت نمونه‌گيری برای انجام تحلیل عاملی می‌باشد. نتایج تحلیل عوامل به روش مؤلفه‌های اصلی با چرخش واریماکس با حذف سؤال‌های با بار عاملی کمتر از ۰/۳۰ مؤید وجود سه عامل مدنظر طراحان پرسشنامه بود که توانسته است ۰/۷۵ واریانس ریسک‌پذیری را تبیین کند. پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر بر اساس آلفای کرونباخ محاسبه شد که مقدار آن برای مؤلفه‌های اجتماعی، تربیتی و هیجانی به ترتیب برابر با ۰/۷۸، ۰/۸۰ و ۰/۷۳ به دست آمد.

پرسشنامه هیجان خواهی^۴ (SS): این پرسشنامه توسط زاکمن، کولین، پریک و زوب (۱۹۸۱) تهیه شده است که توسط محوى شیرازی (۱۳۹۰) در ایران ترجمه و هنجار یابی شد. این پرسشنامه شامل ۴۰ سؤال ۲ گزینه‌ای صحیح و غلط است که به گزینه غلط نمره صفر و به گزینه صحیح نمره یک تعلق می‌گیرد. این مقیاس یک توصیف کلی از صفت هیجان خواهی است که دارای چهار خردمه‌مقیاس تجربه‌طلبی، ماجراجویی، ملال‌پذیری و گریز از بازدارای است، کمترین نمره هر فرد در این مقیاس صفر و بیشترین نمره هر فرد در این مقیاس ۴۰ است که هر چه نمره آزمودنی بالاتر باشد، هیجان خواهی نیز بالاتر است (زاکمن و همکاران ، ۱۹۸۱). زاکمن و همکاران (۱۹۸۱) برای بررسی روایی این پرسشنامه با استفاده تحلیل عاملی اکتشافی نشان دادند که این ۴ زیرمقیاس شناسایی شدند و در مجموع توانستند ۰/۶۸ واریانس کلی هیجان خواهی را تبیین نمایند و با استفاده از همسانی درونی پایایی این پرسشنامه را مورد بررسی قرار دادند که نتایج نشان داد که همسانی درونی این مقیاس در محدوده ۰/۸۳ تا ۰/۸۶ بوده است. محوى شیرازی (۱۳۹۰) در بررسی روایی این پرسشنامه از تحلیل عاملی تاییدی استفاده کردند که نتایج نشان دادر که این مقیاس به ترتیب دارای ۴ زیرمقیاس ماجراجویی، تجربه‌طلبی، گریز از بازداری و ملال‌پذیری است که به ترتیب دارای نقش بیشتری در واریانس کل پرسشنامه دارند و به طور کلی این ۴ زیرمقیاس توانسته‌اند ۰/۵۳ واریانس کل پرسشنامه را تبیین نمایند. همچنین محوى شیرازی (۱۳۹۰) برای بررسی پایایی این پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ پایایی این پرسشنامه را در دامنه‌ای از ۰/۷۵ تا ۰/۸۱ محاسبه نمود. در پژوهش حاضر نیز میزان ضریب آلفای کرونباخ برای این پرسشنامه ماجراجویی، تجربه‌طلبی، گریز از بازداری و ملال‌پذیری به ترتیب ۰/۶۹، ۰/۸۳، ۰/۸۱، ۰/۷۵ به دست آمد.

1 risky behaviors

2 social, educational, and emotional risk screening

3 von der Embse, Pendergast, Kilgus & Eklund

4 Sensation Seeking

پرسشنامه باورهای فراشناختی^۱ (MB): برای سنجش این سازه از پرسشنامه فراشناخت ولز و کارتراابت- هاتون (۲۰۰۴) استفاده شده است. این پرسشنامه ۳۰ سوال و ۵ خرده مؤلفه شامل نگرانی مثبت، افکار خطرناک و کنترل ناپذیر، اعتمادشناختی، نیاز به کنترل افکار و وقوف شناختی است. سؤالات این پرسشنامه بر اساس یک مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت (موفق نیستم = ۱ و خیلی زیاد موافق = ۵) نمره‌گذاری می‌شود. این پرسشنامه دارای نمره حداقلی ۳۰ و حداکثری ۱۵۰ می‌باشد. ولز و کارتراابت- هاتون (۲۰۰۴) پایایی آن به روش بازآزمایی برای کل آزمون پس از دوره ۱۸ تا ۲۰ روزه ۷۵/۰ و برای خرده مقیاس‌های ۰/۵۹ تا ۰/۸۷ گزارش شده دادند و همچنین ولز و کارتراابت- هاتون (۲۰۰۴) به بررسی همبستگی این پرسشنامه نگرانی ایالت پنسیلوانیا پرداختند که دارای همبستگی ۵۴/۰ بودند. شیرین- زاده دستگردی، گودرزی، رحیمی و نظری^۲ (۱۳۹۴) برای بررسی روایی این پرسشنامه با استفاده از روش تحلیل مولفه‌های اصلی گزارش دادند که در مجموع هر ۵ مؤلفه توائسته‌اند ۰/۵۸ از واریانس کل آزمون را تبیین کنند. یاریاری و همکاران (۱۳۹۴) در پژوهش خود ضربیت آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس افکار خطرناک و کنترل ناپذیر، نگرانی مثبت، وقوف شناختی، اعتماد شناختی و نیاز به کنترل افکار به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۸۶، ۰/۸۰، ۰/۷۱، ۰/۸۱، ۰/۸۰، ۰/۷۱، ۰/۸۰، ۰/۷۱، ۰/۸۳، ۰/۷۱ و ۰/۶۹ به دست آمد.

پرسشنامه مهارت‌های ارتباطی بین‌فردي^۳ (AICS): برای سنجش مهارت‌های ارتباطی بین‌فردي از پرسشنامه فترو^۴ (۲۰۰۰) استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۶۵ گویه و ۴ مؤلفه‌ی توسعه و حفظ ارتباطات (۲۹ گویه)، مهارت‌های ارتباطی (۱۳ گویه)، حل تعارض (۱۳ گویه) و همدلی (۱۰ گویه) است که بر اساس طیف لیکرت پنج درجه‌ای در دامنه خیلی زیاد و هرگز طراحی شده است. فترو (۲۰۰۰) روایی این پرسشنامه را با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی گزارش دادند که نتایج آن نشان داد که با استفاده از چرخش واریماکس توائسته است این ۴ عامل را شناسایی کرد که در مجموع ۶۴ درصد واریانس کل را تبیین می‌کند و همچنین پایایی این پرسشنامه را با استفاده از روش همسانی درونی محاسبه کردند که در دامنه‌ای بین ۰/۸۵ تا ۰/۹۱ به دست آمد. این پرسشنامه دارای نمره حداقلی ۶۵ و حداکثری ۳۲۵ می‌باشد. محمودی، صمدی و فیض‌الهزاده (۱۳۹۵) برای بررسی روایی این پرسشنامه با استفاده از روش تحلیل مولفه‌های اصلی گزارش دادند که در مجموع هر ۴ مؤلفه توائسته است ۴۵/۲۶ از واریانس کل آزمون را تبیین کنند. همچنین محمودی، صمدی و فیض-الهزاده (۱۳۹۵) ضربیت پایایی کل پرسشنامه مهارت‌های ارتباطی بین‌فردي را ۰/۸۲ و مقدار ضربیت آلفای کرونباخ برای هر یک از مؤلفه‌های توسعه و حفظ ارتباطات ۰/۸۳، حل تعارض ۰/۸۳ و همدلی ۰/۹۰ محاسبه کردند. در پژوهش حاضر نیز میزان آلفای کرونباخ برای بررسی پایایی پرسشنامه انجام گرفت که مقادیر آن به ترتیب برای مولفه‌های توسعه و حفظ ارتباطات، حل تعارض، مهارت‌های ارتباطی بین‌فردي و همدلی ۰/۸۵، ۰/۹۲، ۰/۹۰ و ۰/۶۹ به دست آمد.

پرسشنامه مهارت‌های تحصيلي^۵ (AS): برای سنجش مهارت‌های تحصيلي از پرسشنامه مهارت‌های تحصيلي شعباني، پاشاشريفي، ميرهاشمی، ابراهيمی قوام (۱۳۹۷) استفاده شد. پرسشنامه شامل ۱۴ خرده مؤلفه است. مولفه‌های این متغير شامل مهارت‌های مطالعه فعال، پردازش اطلاعات، فعالیت یادگيري، راهبردهای سازمان‌دهی، کنترل فعالیت یادگيري، نظارت و ارزشیابی، اضطراب، مدیریت منابع، تمرکز، انتخاب ایده اصلی، خلاقیت، مهارت‌های اجتماعی بین‌فردي، خودکارآمدی، و انگیزه در یادگيري می‌باشد که دارای نمرات حداقلی ۸۸ و حداکثری ۴۴۰ است. که در این پژوهش تنها از دو خرده مؤلفه خلاقیت خلاقیت (۳ سؤال) و خودکارآمدی (۸ سؤال) استفاده شد. شیوه نمره‌گذاري این پرسشنامه به صورت پنج درجه‌ای بر اساس طیف لیکرت از کاملا موافق تا کاملا مخالف است. به طوری که به گزینه کاملا موافق نمره پنج و به گزینه کاملا مخالف نمره یک تعلق می‌گيرد. روايی اين پرسشنامه توسيط شعباني و همکاران (۱۳۹۷) نشان داد که اين ۱۴ مولفه در مجموع توائسته است ۷۳ درصد از واریانس کل آزمون را تبیین نماید. پایایی پرسشنامه توسيط شعباني، پاشاشريفي، ميرهاشمی، ابراهيمی قوام (۱۳۹۷) با استفاده از روش آلفای کرونباخ محاسبه شد که مقادير مولفه‌های آن را در دامنه‌ای بین ۰/۳۵ تا ۰/۷۱ دادند. در پژوهش حاضر ضربیت آلفای کرونباخ این پرسش برای بررسی پایایی بررسی شد و مقدار آن برای دو مولفه مدنظر اين گزارش دادند. پژوهش، خلاقیت (۰/۹۴)، خودکارآمدی (۰/۷۲) و برای مهارت‌تحصيلي به صورت کلي (۰/۶۸) محاسبه گردید.

¹ metacognitive beliefs² assessment of interpersonal communication skills³ Fetro⁴ Academic skills

یافته‌ها

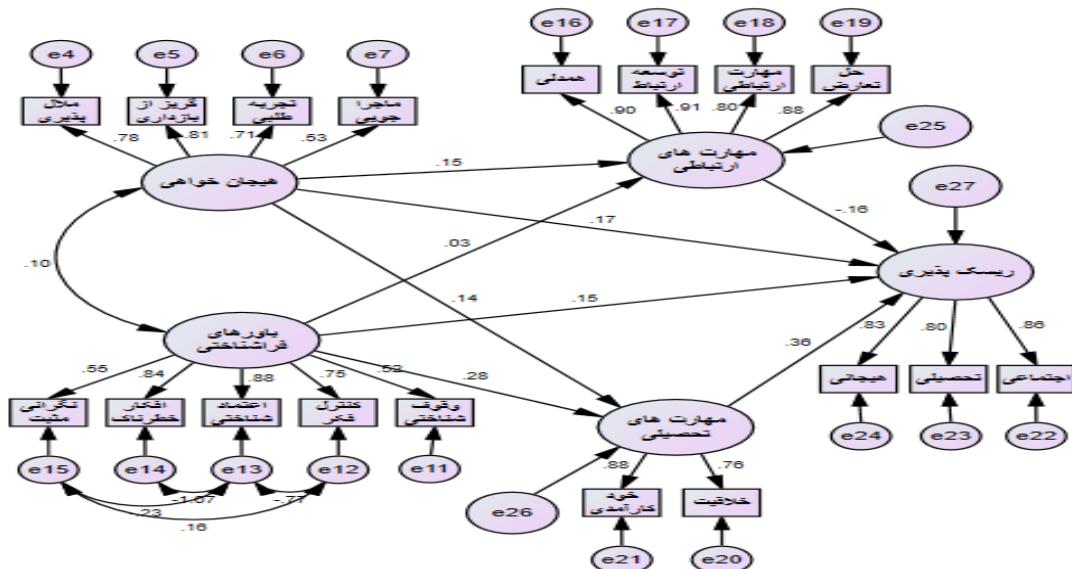
در مرحله غربالگری ۴۷ درصد آزمودنی‌ها دانش‌آموز پسر و ۵۳ درصد دانش‌آموز دختر مشارکت داشتند در مرحله اجرای پرسشنامه‌های برای برازش مدل، ۵۱ درصد دختر مشارکت داشتند. میانگین و انحراف استاندارد سنی آزمودنی‌ها به ترتیب برابر ۱۶/۳۰ و انحراف استاندارد ۲/۰۶ بود. در جدول شماره ۱ همبستگی‌های متغیرهای پژوهش ارائه شده است.

جدول ۱. ماتویس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	-	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱۴
۱- ماجراجویی	-														
۲- تجربه‌طلبی	-														
۲- گریز از بازداری	-														
۴- ملال‌پذیری	-														
۵- هیجان‌خواهی (کلی)	-														
۶- نگرانی مثبت	-														
۷- افکار خطرناک	-														
۸- اعتماد شناختی	-														
۹- نیاز به کنترل افکار	-														
۱۰- وقوف شناختی	-														
۱۱- باورهای فراشناختی (کلی)	-														
۱۲- مهارت‌های ارتباطی (کلی)	-														
۱۳- مهارت‌های تحصیلی (کلی)	-														
۱۴- ریسک‌پذیری (کلی)	-														

* p < .05 ** p < .01 *** p <

پیش از تحلیل داده‌ها، مفروضه نرمال بودن و عدم هم خطی بررسی شد که نتایج آن در ادامه بیان می‌شود. برای شاخص‌های کجی و کشیدگی مطابق با نظر چو و بنتلر^۱ (۱۹۹۵) برش $\bar{3} \pm 10$ را برای مقدار چولگی مناسب می‌دانند و برای شاخص کشیدگی نیز به طور کلی مقادیر بیش از $\bar{5} \pm 10$ را در مدل‌بایی معادلات ساختاری مساله‌آفرین و مقدار بیش از $\bar{5}$ را مشکل‌آفرین می‌دانند، برای بررسی مفروضه هم خطی از آماره‌های عامل تورم واریانس و شاخص تحمل استفاده شد با توجه به اینکه هیچ‌یک از مقادیر مربوط به شاخص تحمل کمتر از $100/0$ و هیچ‌یک از مقادیر مربوط به عامل تورم واریانس بیشتر از 100 نمی‌باشد. برای این اساس می‌توان نسبت به رعایت مفروضه هم خطی از اطمینان حاصل کرد. در گام بعدی، مقدار آزمون دوربین – واتسون متغیرهای پژوهش حاضر (۱/۷۱) محاسبه شد. برای رعایت این پیش‌فرض باید مقدار به دست آمده در دامنه بین $1/5$ تا $2/5$ باشد که نتیجه به دست آمده حاکی از رعایت این پیش‌فرض بود.



شکل ۱- ضرایب مسیر استاندارد متغیرهای پژوهش در مدل اصلی

با توجه به نتایج ارائه شده در شکل ۱ می‌توان مشاهده کرد که تمام مسیرها معنی‌دار است به جز مسیر متغیر مستقل باورهای فراشناختی به سمت متغیر میانجی مهارت‌های ارتسطلی، که غیرمعنی‌دار است بنابراین این مسیر حذف می‌گردد. مصراً بادی (۱۳۹۵) در کتاب خود با عنوان کاربیست آمار استنباطی در علوم رفتاری بیان می‌کند اگر مقدار سطح معنی‌داری روابطی پایین‌تر از $100/0$ و یا برابر با $100/0$ باشد آن رابطه معنی‌دار است. بنابراین مقدار ضریب مسیر متغیر هیجان خواهی به سمت متغیر میانجی مهارت‌های ارتسطلی با مقدار همبستگی $14/0$ و سطح معنی‌داری $100/0$ را نیز می‌توان معنی‌دار در نظر گرفت. در ادامه نتایج جدول ۲ و ۳ اثرات مستقیم و واسطه‌ای متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد و بر اساس آن می‌توان به تایید یا رد اثرات مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای پژوهش در ریسک‌پذیری اجتماعی، تحصیلی و هیجانی پرداخت.

جدول ۲. اثرات مستقیم متغیرهای مستقل و میانجی بر متغیر وابسته

P	T	SE	β	فرضیه‌های اصلی متغیرها	مسیرهای مستقیم
.001	2/92	.0/149	.0/365	هیجان خواهی	
.001	2/37	.0/101	.0/238	ریسک‌پذیری	باورهای فراشناختی
.003	1/42	.0/691	1/44	مهارت‌های ارتسطلی	هیجان خواهی
.065	5/25	.0/447	.0/197	مهارت‌های ارتسطلی	باورهای فراشناختی
.0050	2/40	.0/181	.0/354	مهارت‌های تحصیلی	هیجان خواهی
.001	-0/27	.0/135	.0/505	مهارت‌های تحصیلی	باورهای فراشناختی

بررسی نقش واسطه‌گری مهارت‌های ارتباطی و مهارت‌های فراشناختی با ریسک‌پذیری دانش‌آموزان نوجوان دارای رفتارهای پرخطر
Investigating the mediating role of communication skills and academic skills in relation to parenting styles...

با توجه به جدول ۲ در مواردی که آماره T خارج از بازده ($-1/96$ و $+1/96$) قرار دارد یا سطح معنی‌داری کمتر از $0/05$ است دو متغیر با یکدیگر ارتباط معنی‌دار دارند. همان‌طور که می‌توان مشاهده کرد، مسیر مستقیم متغیر هیجان‌خواهی به ریسک‌پذیری معنی‌دار است ($T=2/92$ ، $\beta=0/365$)، مسیر مستقیم متغیر باورهای فراشناختی به ریسک‌پذیری معنی‌دار است ($T=2/37$ ، $\beta=0/242$)، مسیر مستقیم متغیر هیجان‌خواهی به متغیر میانجی اول مهارت‌های ارتباطی معنی‌دار است ($T=1/42$ ، $\beta=0/44$)، مسیر مستقیم باورهای فراشناختی به متغیر میانجی اول مهارت‌های ارتباطی غیر معنی‌دار است ($T=-0/65$ ، $\beta=-0/197$)، مسیر مستقیم متغیر هیجان‌خواهی به متغیر میانجی دوم مهارت‌های تحصیلی معنی‌دار است ($T=2/40$ ، $\beta=0/354$)، مسیر مستقیم متغیر باورهای فراشناختی به متغیر میانجی دوم مهارت‌های تحصیلی معنی‌دار است ($T=-0/27$ ، $\beta=0/505$)،

جدول ۳. بررسی روابط غیرمستقیم متغیرهای مدل

P	حد بالا	حد پایین	β	مسیرهای غیرمستقیم
$0/03$	$0/002$	$-0/09$	$-0/02$	مهارت‌های ارتباطی ← ریسک‌پذیری ← هیجان‌خواهی
$0/35$	$0/01$	$-0/04$	$-0/01$	مهارت‌های ارتباطی ← ریسک‌پذیری ← باورهای فراشناختی
$0/04$	$0/15$	$0/002$	$0/06$	مهارت‌های تحصیلی ← ریسک‌پذیری ← هیجان‌خواهی
$0/01$	$0/19$	$0/02$	$0/09$	ریسک‌پذیری ← مهارت‌های تحصیلی ← باورهای فراشناختی

برای تعیین اثر غیرمستقیم از آزمون میانجی‌گری بوت استرال اسفاده گردید. در این پژوهش سطح اطمینان برای این فاصله اطمینان ۹۵ و تعداد نمونه‌گیری مجدد بوت استرال 1000 است. آزمون بوت استرال به این شکل است که اگر دامنه نمرات حد پایین و حد بالا یک رابطه غیرمستقیم، در دامنه صفر قرار بگیرد، آن مسیر غیرمستقیم معنی‌دار نیست. ولی اگر نمرات حد پایین و حد بالای یک رابطه غیرمستقیم در دامنه صفر قرار نگیرد آن مسیر غیرمستقیم معنی‌دار خواهد بود. همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌کنید، با توجه به اینکه صفر بیرون از این فاصله اطمینان در همه متغیرها به جز باورهای فراشناختی با سطح معنی‌داری ($0/35$) با میانجی‌گری مهارت‌های ارتباطی قرار می‌گیرد. این نتیجه بیان‌گر این است که مهارت‌های ارتباطی و مهارت‌های تحصیلی به عنوان میانجی در همه روابط بین متغیرهای پیش‌بین و ریسک‌پذیری اجتماعی، تحصیلی و هیجانی، به خوبی نقش خود را به عنوان میانجی ایفاء کرده‌اند. ولی متغیر مهارت‌های ارتباطی بین‌فردي نتوانسته است نقش خود را به عنوان باورهای فراشناختی و ریسک‌پذیری ایفا کند/ به منظور بررسی نقش واسطه‌گری مهارت‌های ارتباطی و مهارت‌های تحصیلی در رابطه هیجان‌خواهی و باورهای فراشناختی با ریسک‌پذیری دانش‌آموزان دارای رفتارهای پرخطر با داده‌های به دست آمده برازش دارد، از شیوه آماری مدل‌یابی معادله ساختاری استفاده شد که نتایج این شیوه آماری در ادامه آورده شده است. بر این اساس، اگر (X^2/df) کوچک‌تر از سه، شاخص CFI، TLI از $0/90$ و شاخص‌های GFI، AGFI بزرگ‌تر از $0/90$ ، و همچنین شاخص RMSEA کوچک‌تر از $0/08$ باشند، نشان‌دهنده‌ی برازش خوب و مناسب است. نمودار ۲ بارهای استاندارد شده این مدل را نشان می‌دهد.

جدول ۴. شاخص‌های برازنده‌گی مدل پیشنهادی

دامنه قابل قبول	مقدار	شاخص
$P>0/05$	$215/3$ 122	آزمون نیکویی برازش مجذور کای (χ^2) درجه آزادی (df)
$P>0/05$	$0/001$	ارزش (p)
$CMIN/df<2$	$1/76$	نسبت مجذور کای به درجات آزادی (CMIN/df)
$GFI>0/90$	$0/919$	شاخص نیکویی برازش (GFI)
$NFI>0/90$	$0/910$	شاخص استاندارد شده برازش (NFI)
$TLI>0/90$	$0/948$	شاخص برازش غیرنمایشگر تاکر- لوئیس (TLI)
$CFI>0/90$	$0/959$	شاخص برازش تطبیقی (CFI)
$RMSEA>0/05$	$0/054$	ریشه میانگین مجذور خطای تقریب (RMSEA)
$PCLOSE>0/08$	$0/277$	احتمال نزدیکی برازنده‌گی (PCLOSE)

با توجه به شاخص‌های گزارش شده در جدول ۴ و مقایسه آن با دامنه قابل قبول این مقادیر، می‌توان نتیجه گرفت که شاخص‌های برازنده‌گی مدل به جز سطح معنی‌داری کای‌اسکوئر (۰/۰۰۱)، همگی در حد قابل قبول و پذیرش هستند. از نظر متخصصین آمار دانشگاه ایالتی کالیفرنیای شمالی (۲۰۰۸) قضاوت صرفا بر مبنای مقدار کای‌اسکوئر و سطح معنی‌داری آن، می‌تواند گمراهنده باشد، بنابراین پژوهشگر نیازمند به توجه به شاخص‌های برازش دیگری برای تصمیم‌گیری نهایی دارد. با بررسی سایر شاخص‌ها مشاهده می‌شود که همه شاخص‌ها در دامنه مورد پذیرش قرار دارند و با توجه به اینکه لوهین^۱ (۲۰۰۴) مقادیر کمتر ۰/۰۸ در شاخص RMSEA را نشان از برازش خوب مدل معرفی می‌کند، می‌توانیم نتیجه بگیریم که مدل از برازش خوب و مناسبی برخوردار بوده است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از انجام پژوهش حاضر بررسی نقش واسطه‌گری مهارت‌های ارتباطی و مهارت‌های تحصیلی در رابطه هیجان‌خواهی و باورهای فراشناختی با ریسک‌پذیری دانش‌آموزان نوجوان دارای رفتارهای پرخطر بود. نتایج پژوهش حاضر نشان داد که رابطه هیجان‌خواهی به صورت کلی با ریسک‌پذیری رابطه معنی‌دار دارد. این یافته با پژوهش‌های سلمانی، حسنی و آریاناکیا (۱۳۹۳)؛ رکرک، احمدی‌طهرسلطانی و دوران (۱۳۹۴)؛ کشاورزی و همکاران (۱۳۹۴)؛ بتواز و ابولقاسمی (۱۳۹۵)؛ رومن، پریز، پینیلوس^۲، (۲۰۱۴) همسو بود. رفتارهای هیجان‌خواهی نوعی نیاز به احساسات و تجربیات جدید، گوناگون و پیچیده است و شخص دارای چنین رفتاری حاضر است برای به دست آوردن این گونه تجربیات به اعمال مخاطره‌آمیز اجتماعی یا فیزیکی اقدام کند. هیجان‌خواهی می‌تواند بر رفتار، ویژگی‌ها و اولویت‌های افراد تاثیر بگذارد، افراد دارای هیجان‌جوبی به فعالیت‌هایی می‌بردازند که با تحرک فکری و جسمی زیادی همراه است بنابراین به رفتارهای ریسک‌پذیر تمایل نشان می‌دهند (کوپر، فرونتم، رسول و مودر،^۳ ۱۹۹۵). هیجان‌خواهی به عنوان بخشی از زندگی هر انسانی، در حد متعادل آن به عنوان سازش یافته تلقی می‌شود، اما هیجان‌هایی که جنبه مزمن و مداوم داشته باشند فرد را دچار استیصال کرده و بخش عمدہ‌ای از امکاناتش ذهنی و جسمی‌اش را درگیر می‌کند. در این مورد هیجان‌خواهی دوران نوجوانی از آن جهت پررنگ‌تر می‌شود که پژوهش‌ها بیانگر آن هستند که اختلالات هیجانی‌خواهی و بروز رفتارهای ریسک‌پذیر به هم پیوسته هستند و در نوجوانی آغاز می‌شود (هربرت، گادیانو، رایگنگولد، میرز، دالریمپل، نولان^۴، ۲۰۰۵).

بخش دیگری از یافته‌ی پژوهش حاضر نشان داد که باورهای فراشناختی رابطه مثبت و معنی‌دار با رفتارها ریسک‌پذیر اجتماعی، تحصیلی و هیجانی دانش‌آموزان دارد. این یافته با پژوهش‌های یاریاری و همکاران (۱۳۹۴)؛ ایپک، یاویز، الوسی، شاین و کورت^۵ (۲۰۱۵) همسو است. در تبیین این نتیجه می‌توان افرادی که از باورهای فراشناختی مختلف رنج می‌برند توانایی مدیریت رفتار و حالت‌های روان‌شناختی خود را ندارند. این مساله باعث انتخاب راهبردهای ناکارآمد هنگام مواجهه با موقعیت‌های تنفس‌زا می‌شود. افرادی که به رفتارهای ریسک‌پذیر گرایش دارند، استفاده از این رفتارهای را وسیله‌ای برای کاهش هیجانات منفی و افزایش کارکردهای شناختی می‌دانند (بابایی و رفیعی‌نیا، ۱۳۹۲). همچنین یاریاری و همکاران (۱۳۹۴) بیان می‌کنند که باورهای فراشناخت مختلف می‌تواند باعث استفاده از راهبردهای مقابله‌ای غیرسودمند در موقع فشار روانی شود که در نتیجه تعاملات شناختی و رفتاری معیوب در آن‌ها شکل می‌گیرد و زمینه گرایش به سمت رفتارهای ریسک‌پذیر را فراهم می‌کند. یعنی در تعامل با افراد و موقعیت‌های تنفس‌زا به عنوان ابزاری برای تنظیم روحیات و خلقيات خود استفاده می‌کنند. همچنین می‌توان گفت افرادی که باورهای فراشناختی نامناسب دارند، نمی‌توانند اعمال، رفتار و همچنین فرایندهای شناختی خود از قبیل شناخت‌ها و تفکرات خود را بازیبینی و اصلاح کنند و در نتیجه به گونه‌ای می‌توان گفت این افراد نمی‌توانند پیامدهای طرز تفکر خود و به تبع آن رفتارهای خود را به طور مناسب درک کنند و در نتیجه برای تجربه هیجان‌های خوشایند زودگذر به سمت رفتارهای ریسک‌پذیر کشیده می‌شوند و از تبعات طولانی مدت این گونه اعمال غافل می‌شوند.

بخش دیگری از یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که مهارت‌های ارتباطی بین‌فردی به عنوان متغیر میانجی اول، رابطه منفی و معنی‌داری با ریسک‌پذیری اجتماعی، تحصیلی و هیجان دانش‌آموزان دارد به این صورت که دانش‌آموزان دارای مهارت‌های ارتباطی

¹ Loehlin

² Román, Pérez & Pinillos

³ Cooper, Frone & Russel

⁴ Herbert, Gaudiano, Rheingold, Myers, Dalrymple & Nolan

⁵ Ipek, Yavuz, Ulusoy, Sahin & Kurt

بین فردی بالاتر، کمتر گرایش به رفتارهای ریسک‌پذیر و پرخطر دارند. بررسی پیشینه تجربی مربوط به این یافته نشان داد که می‌توان نتایج این یافته از پژوهش را با پژوهش‌های احمدی و معینی (۱۳۹۴)، حجازی و همکاران (۱۳۹۷) همسو دانست. در نظریه کنترل اجتماعی هرشی که به عنوان نظریه پیوند اجتماعی نیز شناخته می‌شود، نوجوانان دارای دلبستگی‌هایی به بخش‌های مختلف جهان اجتماعی خودشان هستند و این دلبستگی‌ها یا پیوندها، آن‌ها را از ارتکاب اعمال بزهکارانه و ریسک‌پذیر باز می‌دارد به این صورت که هرچه دلبستگی به خانواده و دوستان، تعهد به هنجارها، مهارت‌های ارتباطی، مشارکت در فعالیت‌های مختلف و باور به اصول اخلاقی نوجوانان بیشتر باشد، میزان رفتارهای ریسک‌پذیر آنان کمتر خواهد شد (شومیکر^۱، ۲۰۰۹).

در تبیین رابطه مثبت و معنی دار متغیر مهارت‌های تحصیلی به عنوان میانجی دوم، با ریسک‌پذیری اجتماعی، تحصیلی و هیجانی، با توجه به اینکه در این پژوهش از میان مولفه‌های مربوط به مهارت‌های تحصیلی تنها دو مولفه خودکارآمدی و خلاقیت مورد استفاده قرار گرفت به یافته‌های همسو با که در رابطه با خودکارآمدی و خلاقیت مطرح شده است اشاره شده است. در تبیین یافته‌های همسو با نتایج پژوهش حاضر مبنی بر رابطه مثبت و معنی دار خودکارآمدی (وارن، استین و گریلا^۲، ۲۰۰۷؛ اپستین، ۲۰۱۰^۳، بوتوین^۴، ۲۰۱۰)، بتاز و ابولقاسمی (۱۳۹۵) نشان دادند که احساس خودکارآمدی ۳۵ درصد از واریانس مربوط به گرایش به رفتارهای ریسک‌پذیر تبیین می‌کند. این یافته به این معنی است که خودکارآمدی فرد در رویارویی با موقعیت‌های تنش‌زا و مقابله با فشارهای اجتماعی به ویژه همسالان در گرایش به رفتارهای ریسک‌پذیری اجتماعی، تحصیلی و هیجانی دانش‌آموزان دارد. نتایج حاصل از این یافته با نتایج تحقیقات فقیه‌آرام (۱۳۹۷)؛ چینگ و چانگ^۵ (۲۰۱۱)؛ مرادی‌پرندجانی، جعفری، قاسمی، صادقی و حیدری (۱۳۹۳)، که نشان دادند، افراد خلاق تمايل بیشتری به خطرپذیری دارند همسو است. با توجه به نتایج تحقیقات قبلی و با توجه به این که افرادی که دارای قابلیت ریسک‌پذیری هستند در مقایسه با سایرین از سطح بالایی از خلاقیت برخودارند و این خلاقیت آن‌ها را به سمت رفتارهای با ریسک‌پذیری بالا سوق می‌دهد (مرادی‌پرندجانی و همکاران، ۱۳۹۳).

بخش دیگری از یافته‌های این مطالعه نشان داد متغیر پیش‌بین هیجان‌خواهی رابطه معنی داری با متغیر میانجی مهارت‌های ارتباطی داشته است. از جمله پژوهش‌هایی که نتایج آن‌ها همسو با نتایج پژوهش حاضر است می‌توان به پژوهش‌های عبدالی، سعیدی و پارسا (۱۳۹۹)؛ مظلوم، بیرانوند و دادگری (۱۳۹۱) اشاره کرد. هیجان‌خواهی بالا با گسترش روابط با دیگران تعديل می‌شود و در واقع افراد می‌توانند از طریق ارتباط با دیگران انرژی هیجانی خود را تا حدی کنترل و تعديل کنند (عبدالی و همکاران، ۱۳۹۹). مظلوم و همکاران (۱۳۹۱) در پژوهش خود به این نتیجه دست یافتند که هر مقدار هیجان‌خواهی افزایش یابد به همان میزان میل به برقراری رابطه با دیگران افزایش می‌یابد و در تبیین این یافته بیان کردند که اگر هیجان‌خواهی بالا باشد اشتیاق به برقراری رابطه با دیگران نیز افزایش می‌یابد و این نشان می‌دهد که افرادی که هیجان‌خواهی بالاتری دارند برای تخلیه انرژی روانی خود بیشتر برای برقراری ارتباط با دیگران اشتیاق دارند.

در تبیین یافته پژوهش حاضر مبنی بر رابطه غیرمعنی دار باورهای فراشناختی با متغیر میانجی مهارت‌های ارتباطی پژوهشگران پژوهش حاضر به یافته‌های پژوهشی مشابهی که به بررسی این رابطه پرداخته باشد دسترسی نداشتند ولی می‌توان با توجه به اینکه مهارت‌های ارتباطی را مترادف با سازگاری اجتماعی توصیف نموده‌اند (غفاری و زکیانی، ۱۳۹۸) پژوهش‌هایی که به بررسی رابطه باورهای فراشناختی و سازگاری اجتماعی پرداخته‌اند برای تبیین این رابطه اشاره کرد. نتایج پژوهش غفاری و زکیانی (۱۳۹۸) نشان داد که بین سازگاری فردی و اجتماعی با متغیرهای باورهای مثبت در مورد نگرانی، کنترل ناپذیری خطر منفی بود و بین باورهای مثبت و اطمینان شناختی با سازگاری اجتماعی رابطه مثبت و معنی دار بود. اساساً شخص سازگار، شخصی است که میان خود و محیط مادی و اجتماعی اش ارتباط‌های سالم و درستی برقرار کند که نتیجه‌اش استقرار ثبات عاطفی و ارتباطی او با دیگران باشد (بصیرشبستری، شیرین‌بک، سفیدی و شرکت‌دلیری، ۱۳۹۲).

در بخش دیگری نتایج پژوهش حاضر نشان داد که رابطه هیجان‌خواهی با مهارت‌های تحصیلی معنی دار است. نتایج پژوهش نشان داد که هیجان‌خواهی با مولفه دیگر مهارت‌های تحصیلی یعنی خلاقیت رابطه معنی دار دارد که این یافته همسو با نتایج پژوهش‌های جوکار و البرزی (۱۳۸۸) و زاکرمن (۱۹۹۴) می‌باشد. افراد زیاد هیجان‌خواه مجذوب عقاید حسی، غیرعادی و شبه‌علمی هستند و در واقع آن‌ها به

1 Shoemaker

2 Warren, Stein & Grella

3 Epstein, Griffin & Botvin

4 Ching & Chann

تفکر در فرایند نخستین گرایش دارند و چون افراد با سطوح بالای هیجان خواهی به دنبال تجربیات تازه هستند اگر نتوانند در موقعیت‌های بیرونی آن‌ها را بیابند، به درون خود روی می‌آورند و دنیایی خیالی می‌افرینند و منجر به بروز خلاقیت در آن‌ها می‌شود (زاکرمن، ۱۹۹۴). بخش دیگری از نتایج این پژوهش در مورد معنی‌داری رابطه هیجان خواهی با مولفه دیگر مهارت‌های تحصیلی با عنوان خودکارآمدی، پژوهشگران به یافته‌ی همسوی با نتیجه پژوهش حاضر دست نیافت یافته ولی این یافته با پژوهش‌های مرشدبهبهانی و حیاتی (۱۳۹۶)؛ کیامرثی و ابولقاسمی (۱۳۹۰)؛ دولان، مارتین و روحسنو،^۱ هیل، زادیورین و مالن^۲ (۲۰۱۰) اشاره می‌کنند افرادی که خودکارآمدی بالایی دارند می‌توانند بر اندیشه خود و رفتار خود، کنترل داشته باشند و پایداری بیشتری از خود نشان دهن و تفکرات منفی و هیجان‌های غیرمنطقی را که نشان از هیجان خواهی ناسازگار است را در مورد خود نمی‌پذیرند.

بخش دیگری از نتایج پژوهش حاضر نشان داد باورهای فراشناختی با متغیرهای خودکارآمدی و خلاقیت به عنوان مولفه‌های مهارت‌های تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌داری دارند. این یافته همسو با نتایج پژوهش‌های (نخستین گلدوسن، غضنفری، شریفی و چرامی، ۱۳۹۸؛ گل‌محمدی‌نژاد بهرامی و رحیمی، ۱۳۹۵؛ اوز،^۳ ۲۰۱۶) بوده است. در تبیین این یافته زمستانی، مسلمان و محابیان (۱۳۹۴) نشان دادند که باورهای فراشناختی افراد در میزان خودکارآمدی آن‌ها تاثیرگذار است در واقع هر چه باور فراشناختی فرد در سطوح بالاتر باشد، بهتر می‌تواند موقعیت‌های گوناگون را تحلیل کند که این نقش سودمندی در خودکارآمدی آن‌ها دارد. همچنین بر اساس یافته‌های پژوهش نتیجه گرفته شد که باورهای فراشناختی با خلاقیت دانش‌آموزان رابطه مثبت و معنی‌دار دارد. در تبیین این یافته وقتی دانش‌آموزان باورهای فراشناختی معقولی داشته باشند به مرور زمان می‌تواند در حل مسایل علمی و فکری مربوط به درس‌هایشان عمیق‌تر و به شیوه خلاقانه‌تری عمل کند. افزون بر این، چون افکار خلاق و سازنده اغلب به طور ناگهانی و خودانگیخته در ذهن افراد شکل می‌گیرد ممکن است بعد از آموزش باورهای فراشناختی، در هنگام عملکرد روزانه‌شان یا در فعالیت‌های شناختی که افراد از قدرت تصویرسازی ذهنی خودشان استفاده می‌کنند در انجام این فعالیت‌های مبتنی بر باورهای فراشناختی ممکن است به طور پراکنده و در یک حالت غیرنظمدار افکاری که دارای هیچ نظم و چارچوبی نیستند به طور خودجوش به ذهن فرد بیابند و به صورت ترکیباتی درآیند که به صورت خلاقیت بروز نماید (کیوانی و جعفری، ۱۳۹۴).

پیامدهای نتایج پژوهش حاضر را می‌توان در دو سطح نظری و عملی به این صورت تشریح نمود. در سطح نظری، نتایج این پژوهش می‌تواند به شناخت بهتر عوامل موثر بر ریسک‌پذیری اجتماعی، تحصیلی و هیجانی کمک نماید. در سطح عملی هم مطابق با یافته‌های این پژوهش، برای کاهش رفتارهای ریسک‌پذیر آسیب‌زا در نوجوانان باید به بهبود تنظیم هیجان خواهی و آموزش باورهای فراشناختی به طور همزمان پرداخت. در این مطالعه مهم‌ترین محدودیت این بود که نتایج این پژوهش را نمی‌توان به نمونه‌های جمعیت عمومی جامعه تعیین داد بنابراین نیاز است پژوهش‌های دیگر با نمونه‌های دیگری از آزمودنی‌ها انجام بگیرد و نیز با توجه به اینکه در این پژوهش به شناسایی برخی از پیش‌بینی‌های مرتبط با ریسک‌پذیری اجتماعی، تحصیلی و هیجانی پرداخته شده است پیشنهاد می‌شود در تحقیقات آینده به مسائلی که زمینه‌ساز گرایش به رفتارهای ریسک‌پذیر هستند از جمله عوامل رشدی و شناختی پرداخته شود.

منابع

- احمدی، ح؛ و معینی، مهدی. (۱۳۹۴). بررسی رابطه مهارت‌های اجتماعی و رفتارهای پرخطر جوانان: مطالعه موردی شهر شیراز. پژوهش‌های راهبردی مسائل اجتماعی ایران. ۴(۱)، ۱-۲۴.
- بابایی، ز و رفیعی‌نیا، پ. (۱۳۹۲). مقایسه باورهای فراشناختی و دشواری در نظم‌جویی هیجان در افراد وابسته به مواد و بهنجار، فصلنامه روان‌شناسی پالینی، ۲۰-۶۳، ۷۲.
- بتواز، پ و ابولقاسمی، ع. (۱۳۹۴). بررسی پیش‌بینی گرایش به رفتارهای ریسک‌پذیر بر اساس احساسات خودکارآمدی و هیجان‌خواهی در بین دانشجویان. دو فصلنامه علمی- ترویجی پژوهش‌نامه سپک زندگی، ۲(۳)، ۹۹-۱۱۲.
- بصیرشیبست‌ری، س؛ شیرین‌بک، ا؛ سفیدی، ف و شرکت‌دلبری، ح. (۱۳۹۲). بررسی رابطه میان سازگاری اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان دندان پزشکی در سال تحصیلی ۱۳۸۹-۹۰. مجله توسعه آموزش در علوم پزشکی. ۶(۱۱)، ۱۰-۱.

1. Dolan, Martin & Rohsenow

2. Benyon, Hill, Zadurian & Mallen

3. Öz

بررسی نقش واسطه‌گری مهارت‌های ارتباطی و مهارت‌های فراشناختی با ریسک‌پذیری دانش‌آموزان نوجوان دارای رفتارهای پرخطر
Investigating the mediating role of communication skills and academic skills in relation to parenting styles...

- بهروزی، ن؛ محمدی، ف؛ امیدیان، م. (۱۳۹۷). مقایسه حمایت اجتماعی، باورهای فراشناختی، سلامت روان و سرزندگی در نوجوانان پسر عادی و بزهکار مقیم
کانون اصلاح و تربیت شهر اهواز. پژوهش‌های راهبردی/امنیت و نظام اجتماعی، ۲۰(۷)، ۸۱-۹۶.
- حاتمی، م؛ صادقی‌راد، س؛ حسنی، ج. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش مهارت‌های ارتباطی در تکانش‌گری نوجوانان دارای علائم سلوک. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۳۱(۹)، ۱-۲۰.
- دلاتگر لکنگردی، ک؛ حسین خازن‌آده، ع؛ طاهر، م و مجرد، آ. (۱۳۹۷). نقش هیجان‌پذیری و توائی خودمهارگری در تبیین رفتارهای پرخطر در دانش‌آموزان.
فصلنامه سلامت روان کودک، ۱(۵)، ۳۵-۲۶.
- رکرک، س؛ احمدی‌طہور‌سلطانی، م و دوران، ب. (۱۳۹۵). مقایسه نرخ رفتارهای پرخطر و عوامل زمینه‌ساز آن‌ها در دانشجویان خانواده‌های نظامی و غیرنظامی.
مجله طب نظامی، ۱۷(۳)، ۱۷-۲۰.
- رنجبرنوشری، ف؛ محمودعلیلو، م؛ اسدی‌ مجره، س؛ قدرتی، ی و نجاربارکی، س. م. (۱۳۹۱). مقایسه راهبردهای مقابله با استرس، کمال‌گرایی و خودکارآمدی
در افراد مبتلا به اختلال مصرف مواد و افراد بمنجذب. فصلنامه اعتمادپژوهی سوء مصرف، ۲۵(۲)، ۵۶-۴۰.
- زاده‌محمدی، ع؛ احمدآبادی، ز؛ حیدری. (۱۳۹۰). تدوین و بررسی ویژگی‌های روان‌سننجی مقیاس خطرپذیری نوجوانان ایرانی. مجله روان‌پژوهی و روان‌شناسی
پالینی/یران، ۱۷(۳)، ۲۱۸-۲۲۵.
- زمستانی، م؛ مسلمان، م و محابیان، ط. (۱۳۹۴). بررسی رابطه باورهای فراشناختی و خودکارآمدی در دانشجویان دانشگاه کردستان در سال ۱۳۹۴.
همایش ملی روان‌شناسی و مدیریت آسیب‌های اجتماعی. دانشگاه آزاد اسلامی واحد چاهدان. ۱۵۵-۱۰۵.
- سلمانی، ب؛ حسنی، ج و آریاناکیا، ا. (۱۳۹۳). بررسی نقش صفات شخصیتی (وظیفه‌شناسی، سازگاری و هیجان‌خواهی) در رفتارهای پرخطر. فصلنامه تازه‌های
علوم شناختی، ۱۶(۱)، ۴۶-۱۰.
- شعبانی، س؛ شریفی، ح؛ پیرهاشمی، م و ابراهیمی‌ قوام، ص. (الف). پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی بر اساس مولفه‌های مهارت‌های تحصیلی و ویژگی‌های
شخصیتی در دانشجویان علوم‌پژوهشی دانشگاه شهید بهشتی. مجله روان‌شناسی و روان‌پژوهشی شناخت، ۲(۱۷)، ۲۷-۴۲.
- شیرین‌زاده دستگیری، ص؛ گودرزی، م ع؛ حیمی، ج و نظیری، ق. (۱۳۸۷). بررسی ساختار عاملی، روایی و اعتبار پرسشنامه فراشناخت. ۳۰. مجله روان‌شناسی.
۴۵-۴۶: (۴۸).
- صمیمی، ز؛ حیرتی، ح؛ رامش، س؛ و کردتمینی، م. (۱۳۹۵). نقش انگیزش تحصیلی در تبیین رفتارهای پرخطر دانش‌آموزان آسیب‌پذیر. فصلنامه سلامت روان
کودک، ۳(۳)، ۸۵-۹۵.
- عبدالعی، ح و سعیدی پارسا، ا. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش مهارت بین فردی در کاهش هیجان‌خواهی مراجعین به مرکز مشاوره پلیس مبارزه با مواد مخدر
شهر بوشهر. فصلنامه مطالعات مبارزه با مواد مخدر، ۱۲(۴۴)، ۶۷-۵۷.
- غفاری، س و زکیانی، ش. (۱۳۹۸). رابطه بین باورهای فراشناختی با میزان سازگاری فردی و اجتماعی کتابداران دانشگاه علوم پژوهشی ایران. مجله دانشکده
پیرپژوهشی دانشگاه علوم پژوهشی تهران، ۱۳(۱)، ۳۳-۲۴.
- کشاورزی، ا؛ وزیری، ش و لطفی کاشانی، ف. (۱۳۹۴). تاثیر همراحتسازی درمان حساس‌سازی پنهان با درمان‌شناختی- رفتاری بر میزان قدرت میل و احتمال به
صرف کراک، دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی. ۱۶(۶)، ۳۳-۲۵.
- کی؛ م، ح؛ (۱۳۹۴). بررسی ویژگی‌های خلاقیت و ریسک‌پذیری دانشجویان ورودی رشته کشاورزی (مطالعه موردی: دانشگاه آزاد اسلامی واحد قائم شهر).
راهبردهای کارآفرینی در کشاورزی، ۴(۲)، ۴۶-۵۲.
- کیامرثی، آ؛ ابوالقاسمی، ع. (۱۳۹۰). ارتباط خودکارآمدی، هیجان‌خواهی و راهبردهای مقابله با استرس با استعداد سوء مصرف مواد در دانشجویان. فصلنامه
علمی-پژوهشی اعتمادپژوهی، ۵(۲۰)، ۲۴-۷.
- کیوانی، م و جعفری، ا. (۱۳۹۴). تاثیر آموزش راهبردهای فراشناختی در افزایش خلاقیت و بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان. آموزش و ارزشیابی، ۸(۳۰):
۹۹-۱۱۶.
- محمدی، ف؛ صمدی، ز؛ و فیض‌الهزاد، ز. (۱۳۹۵). تحلیل ویژگی‌های روان‌سننجی پرسشنامه مهارت‌های بین‌فردی (ISA) از دیدگاه دانشجویان دانشگاه تبریز
و علوم پژوهشی تبریز. مجله توسعه‌ی آموزش در علوم پژوهشی، ۲۴(۹)، ۷۲-۸۴.
- محفوی‌شیرازی، م. (۱۳۸۷). بررسی اعتباریابی، پایایی و هنجاریابی مقیاس هیجان‌خواهی زاکرمن با تغییرات بسته به فرهنگ. دو ماهنامه علمی- پژوهشی دانشگاه
شاهد، ۱۵(۲۸)، ۳۵-۴۹.
- مرشدبههانی، م و حیاتی، د. (۱۳۹۶). رابطه علی‌هیوت سردرگم و خودکارآمدی با آمدگی به اعتیاد: نقش میانجی هیجان‌خواهی. فصلنامه اعتمادپژوهی سوء
صرف مواد، ۱۱(۴۴)، ۷۷-۲۵۸.
- مصطفی‌آبادی، جواه. (۱۳۹۵). کاریست آمار استنباطی در علوم رفتاری. انتشارات دانشگاه شهردمدی آذربایجان، تبریز.
- مظلوم، ن؛ بیرونوند، م و دادگری، آ. (۱۳۹۱). بررسی رابطه بین اشتیاق به برقراری رابطه با دیگران و هیجان‌خواهی در افراد معتاد و غیرمعتماد شهر تهران.
چهارمین کنگره بین‌المللی روان‌تنی. دانشگاه آزاد اسلامی خوارسکان اصفهان.
- نخستین گلدوست، ا؛ غصنفری، ا؛ شریفی، ط و چرامی، م. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش مهارت‌های فراشناختی بر خودکارآمدی تحصیلی و اشتیاق تحصیلی
دانش‌آموزان پسر پایه دهم مدارس شهرستان اردبیل. مجله روان‌شناسی مدرسه، ۲(۳۱)، ۱۵۵-۱۳۱.

یاریاری، ف؛ کشاورزی، ف و رسولی، ع. (۱۳۹۴). نقش باورهای فراشناسی و نگرش به روابط قبل از ازدواج در پیش‌بینی رفتارهای پرخطر. *پژوهش در سلامت روان‌شناسی*، ۲۶(۲۹)، ۲۶-۳۳.

یاسمی‌نژاد، پ؛ سیف، ع؛ گل‌محمدیان، م. (۱۳۹۰). تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر کاهش تعلل و افزایش پیشرفت دانش‌آموزان دختر. *دوفصلنامه علمی-پژوهشی دانشگاه شاهد*، ۵(۳)، ۱۲-۲۱.

Blair, S.L. (2017). Adolescent risk-taking behaviors and school performance: Distinguishing the experiences of boys and girls. *International Journal of Criminology and Sociology*, 6, 146-158.

Chou, C. P., & Bentler, P. M. (1995). *Estimates and tests in structural equation modeling*.

Cooper M L, Frone M R, Russel M, & Muder P. (1995). Drinking to regulate positive and negative emotions. A motivational model use. (1995), *Journal of Personality and Social Psychology*, 69: 990-1005.

Dolan, S. L, Martin, R. A. &, Rohsenow, D. J. (2008). Self-efficacy for cocaine abstinence: Pretreatment correlates and relationship to outcomes, *Addictive Behaviors*, 33 (5), 675-688.

Endler NS, Parker JD.(1990). Multidimensional assessment of coping: A critical evaluation. *J Pers Soc Psychol*. 58(5):844-54.

Gupta, R., & Derevensky, J. L. (2001). Adolescents with gambling problems: From research to treatment. *Journal of Gambling Studies*, 16, 315-342.

Herbert, J. D., Gaudiano, B. A., Rheingold, A. A., Myers, V. H., Dalrymple, K., & Nolan, E. M.j. (2005). Social skills training augments the effectiveness of cognitive behavioral group therapy for social anxiety disorder." *Behavior therapy* 36.2 (2005): 125-138.

Hirschy, A., & Braxton, J. (2004). Effects of classroom incivilities on students. *New Directions in Teaching and Learning*, 99, 67-76.

Ipek, O.U., Yavuz, K.F., Ulusoy, S., Sahin, O. & Kurt, E. (2015). Metacognitive and meta- emotional styles in patients with alcohol and the other substance dependence, *Journal of High Risk Behave Addict*, 4(3), 11-15.

Kaya, F., & Buzlu, S. (2016). Effects of Aggression Replacement Training on Problem Solving, Anger and Aggressive Behaviour among Adolescents with Criminal Attempts in Turkey: A Quasi-Experimental Study. *Archives of Psychiatric Nursing*, 30 (6), 729-735,

Kilgus, S. P., Chafouleas, S. M., Riley-Tillman, T. C., & von der Embse, N. P. (2016). *Social, Academic, and Emotional Behavior Risk Screener (SAEPRS)*. Minneapolis, MN: Theodore J. Christ & Colleagues.

Kilgus, S. P., Sims, W. A., von der Embse, N. P., & Riley-Tillman, T. C. (2015). Confirmation of models for interpretation and use of the Social and Academic Behavior Risk Screener (SABRS) .*School Psychology Quarterly*, 30(3), 335-347.

Livazovic, G. & Hrvatska, R.Z. (2017). Role of family peers & school in externalised adolescent risk behavior, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 53, *Supplement*, str. 186-203.

Loehlin, J. C. (2004) *Latent variable models: An introduction to factor, path, and structural analysis* (4th Ed.) Mahwah, NJ: Erlbaum.

Öz, H. (2016). Metacognitive awareness and academic motivation: A cross- sectional study in teacher education context of Turkey. *International Conference on Teaching and Learning English as an Additional Language*, Antalya, Turkey.

Román, P. Á. L., Pérez, J. C. C., & Pinillos, F. G. (2014). Sensation seeking and habits of smoking, alcohol consumption and sports practice in Secondary School students. *Salud Mental*, 37, 143-149.

Romer, D. (2017). *The impulsive "teen brain" isn't based in science*. The Conversation. Retrieved from. Schwartz RG, Marton K.(2010). Articulatory and phonological disorders. 8th ed. Boston: Allyn & Bacon.

Shoemaker, D. J. (2009). *Juvenile Delinquency*. Plymouth: Rowman and Littlefield Publishers Inc.

Stephen P. Kilgus, Wes E. Bonifay, Nathaniel P. von der E, Amanda N. Allen, K E .(2018). Evidence for the interpretation of Social, Academic, and Emotional Behavior Risk Screener (SAEPRS) scores: An argument-based approach to screener validation. *Journal of School Psychology*, 68, 141-129.

Stephen, P. Kilgus, SP. Sandra, M. Chafouleas, T. Chris Riley, T. (2013). Development and Initial Validation of the Social and Academic Behavior Risk Screener for Elementary Grades. *School Psychology Quarterly*. 28(3), 226-210.

Stevens, J. (2009). Applied multivariate statics for the social sciences (5 th ed). USA: Routledge .substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95.

von der Embse, N. P. Pendegast, L. Kilgus, S. P., & Eklund, K. R. (2016). Evaluating the applied use of a mental health screener: Structural validity of the Social, Academic, and Emotional Behavior Risk Screener. *Psychological Assessment*, 28, 1265-1275.

Wells, A., Cartwright-Hatton, S. (2004). A Short Form of the Metacognitions Questionnaire: Properties of the MCQ-30. *Behavior Research and Therapy*, 42(4): 385-396.

Zuckerman, M. (1994). *Behavioral expressions and biosocial bases of Sensation seeking*. Newyork: Cambridge university press.

Zuckerman, M., Eysenck, S. B., & Eysenck, H. J. (1978). Sensation seeking in England and America: Cross-cultural, age, and sex comparisons. *Journal of consulting and clinical psychology*, 46(1), 139.

بررسی نقش واسطه‌گری مهارت‌های ارتباطی و مهارت‌های تحصیلی در رابطه هیجان‌خواهی و باورهای فراشناختی با رسکپذیری دانش‌آموزان نوجوان دارای رفتارهای پرخطر
Investigating the mediating role of communication skills and academic skills in relation to parenting styles...