رویش روان شناسی، سال۱۱، شماره۳، شماره پیاپی ۷۲، خرداد ۱۴۰۱
Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal(RRJ),11(3), 2022

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

لیلا امیریان
دانشجوی دکتری، گروه روانشناسی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران.
عزت اله قدم پور (نویسنده مسئول)
استاد، گروه روانشناسی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران.
محمد عباسی
استادیار، گروه روانشناسی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران.

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.

چکیده

هدف از انجام پژوهش حاضر بررسی نقش واسطه‌گری مهارت‌های ارتباطی و مهارت‌های تحصیلی در رابطه هیجان‌خواهی و باورهای فراشناختی با ریسک-پذیری دانش‌آموزان نوجوان دارای رفتارهای پرخطر بود. روش پژوهش حاضر توصیفی- همبستگی و از نوع مدل معادلات ساختاری می‌باشد. جامعه آماری پژوهش حاضر کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر دوره‌ی متوسطه‌ی دوم شهر کرج و در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بودند که به روش تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای تعداد ۳۰۰ نفر از میان آن‌ها انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه‌های رفتارهای پرخطر (RBH) زاده‌محمدی و همکاران (۱۳۹۰)، رفتارهای ریسک‌پذیری اجتماعی، تحصیلی و هیجانی (SAEBRS) کیلگوس و همکاران (۲۰۱۶)، هیجان‌خواهی (SS) زاکرمن و همکاران (۱۹۸۱)، باورهای فراشناختی (MB) ولز و کارترایت- هاتون (۲۰۰۴)، مهارت‌های ارتباطی بین-فردی (AICS) فترو (۲۰۰۰) و مهارت‌های تحصیلی (AS) شعبانی و همکاران(۱۳۹۷) استفاده شد. برای تحلیل داده‌ها از مدل‌یابی معادلات ساختاری و آزمون بوت‌استراپ استفاده شد. نتایج نشان داد که مدل پیشنهادی از برازش خوبی برخوردار بوده است. هیجان‌خواهی با سح معنی-داری (۰/۱) و باورهای فراشناختی با سطح معنی‌داری (۰/۱) به صورت مستقیم با ریسک پذیری اجتماعی، تحصیلی و هیجانی رابطه دارند. هیجان‌خواهی به صورت غیرمستقیم و با واسطه متغیر مهارت های ارتباطی بین‌فردی با ریسک پذیری اجتماعی، تحصیلی و هیجانی ارتباط دارند (۰/۰۳). رابطه غیرمستقیم باورهای فراشناختی با ریسک‌پذیری اجتماعی، تحصیلی و هیجانی از طریق مهارت‌های ارتباطی بین‌فردی تأیید نشد (۰/۳۵). همچنین نتایج نشان داد هیجان‌خواهی به صورت غیرمستقیم و با واسطه متغیر مهارت های تحصیلی با ریسک پذیری اجتماعی، تحصیلی و هیجانی ارتباط دارند (۰/۰۴). باورهای فراشناختی به صورت غیرمستقیم و با واسطه متغیر مهارت های تحصیلی با ریسک پذیری اجتماعی، تحصیلی و هیجانی رابطه دارد (۰/۰۱).

واژه‌های کلیدی: *ریسک‌پذیری، فرزندپروری، سبک‌های مقابله، باورهای فراشناختی، مهارت‌های ارتباطی، مهارت‌های تحصیلی.*

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 (SAEBRS), Kilgus et al. (2016), Zuckerman et al. Et al., Metacognitive Beliefs (MB) of Wells and Cartwright-Hutton (2004), Interpersonal Communication Skills (AICS), Fatro (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.*

نوع مقاله : پژوهشی | **دریافت : تیر ۱۴۰۰** | **پذیرش: مرداد ۱۴۰۰** | **ویرایش نهایی: تیر ۱۴۰۱**

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-23]

[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.3.1.2]

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 فرصت‌ها برای ریسک‌پذیری و رفتار ریسک‌پذیر[1] تلقی شود (لیوازوویچ و هروتسکا[2]، ۲۰۱۷). بلیر[3] (۲۰۱۷) ریسک-پذیری را چنین تعریف می‌کند «پتانسیل اجرایی ارادی، هدفمند و نیت‌مدار برای آسیب‌رساندن». با وجود جنبه‌های مثبت ریسک‌پذیر متاسفانه 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، ناتنیل[4] 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 متنوع، پیچیده، شدید و همچنین تمایل برای انجام رفتارهای مخاطره‌آمیز جسمانی، اجتماعی، قانونی و مالی تعریف می‌شود (رنجبرنوشری، محمودعلیلو، اسدی‌مجره، قدرتی، نجارمبارکی، ۱۳۹۲). هیجان‌خواهی یکی از شایع‌ترین ویژگی‌های روان-شناختی 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 و... 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 (ساعد، یعقوبی، روشن 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 متاثر 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 و رفتارهای ریسک‌پذیر نوجوانان، از طریق آموزش مهارت‌های ارتباطی بین‌فردی[5] امکان‌پذیر است (یاسمی‌نژاد، 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 مبادله کلامی و غیرکلامی با یکدیگر در میان می‌گذارند (هارچی و برواکستون[6]، ۲۰۰۴). کایا و بوزلو[7] (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، وان‌در امبرس، ریلی‌تیلمن[8] (۲۰۱۵) بر اساس ادبیات نظری پیشین، بر اساس چهار سازه مهارت‌های اجتماعی، عوامل محیطی، مشکلات توجه و مهارت‌های تحصیلی ساخته شده است (استفان، کیلگوس، ساندرا، چافولس و چاریس‌ریلی[9]، 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[10]، ۱۸۹۱، به نقل از بیابانگرد، ۱۳۹۸). از عمده‌ترین مهارت‌های تحصیلی می‌توان به خلاقیت و خودکارآمدی اشاره کرد (شعبانی، پاشاشریفی، میرهاشمی، ابراهیمی‌قوام، 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 communition skill
6 Hirschy & Braxton
7 Kaya & Buzlu
8 Kilgus, Sims, von der Embse & Riley-Tillman
9 Stephen, Kilgus, Sandra, Chafouleas & Chris Riley
10 Lake

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-23]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.3.1.2]

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)

شیوع رفتارهای ریسک‌پذیر نوجوانان در جامعه امروزی به یک مساله اجتماعی بزرگی تبدیل شده و نگرانی‌های عمیقی را در سطوح مختلف مدیریتی، عمومی و امنیتی جامعه به‌وجود 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 این‌که 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[1]، ۲۰۱۵). به دلیل محدود بودن بررسی‌های انجام شده در این زمینه و همچنین به دلیل این‌که 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 مدل‌یابی 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 ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بودند. روش نمونه‌گیری در این پژوهش، روش تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای بود به این‌صورت که در ابتدا از ۴ ناحیه آموزش و پرورش 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 تعین 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 به‌دست آمد و دانش‌آموزانی که نمره به دست‌آمده آن‌ها در پرسشنامه رفتارهای پرخطر بالاتر از این مقدار بود به عنوان دانش‌آموزان دارای رفتارهای پرخطر شناسایی شدند. بعد از مرحله غربالگری با نظر استیونس[2] (۲۰۰۹) که تاکید می‌کند در پژوهش‌های علوم اجتماعی، برای برخورداری از یک معادله معتبر، برای هر متغیر پیش‌بین حدود ۱۵ الی ۲۰ آزمودنی استفاده گردد. بنابراین در این پژوهش تعداد ۳۲۰ نفر از پس از مرحله غربالگری، برای برازش 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 خود را اعلام کردند بنابراین از ۳۲۰ پرسشنام 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 کاملا محرمانه باقی می‌ماند و اینکه آزمودنی‌ها می‌توانستند داوطلبانه مشارکت در پژوهش را انتخاب نمایند. تحلیل داده‌ها و برازش مدل مذکور از طریق معادلات ساختاری و با استفاده از نرم‌افزارSPSS و AMOS ویراست ۲۴ بررسی شد.

ابزار سنجش

1 US Preventive Services Task Force

2 Stevens

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-23]

[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.3.1.2]

مقیاس رفتارهای پرخطر[1] (RBH): برای سنجش رفتارهای پرخطر از مقیاس خطرپذیری نوجوانان ایرانی زاده‌محمدی، احمدآبادی و حیدری (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 (کاملا موافق) تا نمره ۱(کاملا مخالف) متغیر است و نمره حداقل و حداکثری این مقیاس به ترتیب برابر با ۳۸ و ۱۹۰ است. کجباف 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[2](SAEBRS): 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، تقریبا 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 وندرامبس، پندرگاست، کیلگوس و اکلاند[3]، (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 مولفه‌های 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 کفایت نمونه‌گیری برابر با ۰/۸۰ و اندازه آزمون کرویت بارتلت با ۲۳۰۹/۶۱۹ و معنادار بود که نشانگر کفایت نمونه‌گیری 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 ۵۲/۷۵ واریانس ریسک‌پذیری را تبیین کند. پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر بر اساس آلفای کرونباخ محاسبه شد که مقادیر آن برای مولفه‌های اجتماعی، تربیتی و هیجانی به ترتیب برابر با ۰/۷۸، ۰/۸۰ و ۰/۷۳ به‌دست آمد.

پرسشنامه هیجان‌خواهی[4] (SS): این پرسشنامه توسط زاکرمن، کولین، پریک و زووب (۱۹۸۱) تهیه شده است که توسط محوی‌شیرازی (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 هیجان‌خواهی است که دارای چهار خرده‌مقیاس 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، هیجان‌خواهی نیز بالاتر است (زاکرمن و همکاران ، ۱۹۸۱). زاکرمن 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 هیجان‌خواهی 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. محوی‌شیرازی (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 محوی‌شیرازی (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، ۰/۷۵، ۰/۸۱ به دست آمد.

1 risky behaviors
2 social, educational, and emotional risk screening
3 von der Embse, Pendergast, Kilgus & Eklund
4 Sensation Seeking

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-23]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.3.1.2]

پرسشنامه باورهای فراشناختی[1](MB): برای سنجش این سازه از پرسشنامه فراشناخت ولز و کارترایت- هاتون (۲۰۰۴) استفاده شده است. این پرسشنامه ۳۰ سوال و ۵ خرده مؤلفه شامل نگرانی مثبت، افکار خطرناک و کنترل‌ناپذیر، اعتمادشناختی، نیاز به کنترل افکار و وقوف شناختی است. سؤالات این پرسشنامه بر اساس یک مقیاس ۵درجه‌ای لیکرت (موافق نیستم= ۱ و خیلی زیاد موافقم= ۵) نمره‌گذاری می‌شود. این پرسشنامه دارای نمره حداقلی ۳۰ و حداکثری ۱۵۰ می‌باشد. ولز و کارترایت-هاتون (۲۰۰۴) پایایی آن به روش بازآزمایی برای کل آزمون پس از دوره ۱۸ تا ۲۰ روزه ۰/۷۵ و برای خرده مقیاس‌های ۰/۵۹ تا ۰/۸۷ گزارش شده دادند و همچنین ولز و کارترایت- هاتون (۲۰۰۴) به بررسی همبستگی این پرسشنامه نگرانی ایالت پنسیلوانیا پرداختند که دارای همبستگی ۰/۵۴ بودند. شیرین-زاده دستگردی، گودرزی، رحیمی و نظیری (۱۳۹۴) برای بررسی روایی این پرسشنامه با استفاده از روش تحلیل مولفه‌های اصلی گزارش دادند که در مجموع هر ۵ مؤلفه توانسته‌اند ۰/۵۸ از واریانس کل آزمون را تبیین کنند. یاریاری و همکاران (۱۳۹۴) در پژوهش خود ضریب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس افکار خطرناک و کنترل‌ناپذیر، نگرانی مثبت، وقوف شناختی، اعتماد شناختی و نیاز به کنترل افکار به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۸۶، ۰/۸۱، ۰/۸۰، ۰/۷۱ گزارش داده‌اند. در پژوهش حاضر نیز میزان ضریب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های این پرسشنامه، افکار خطرناک و کنترل‌ناپذیر، نگرانی مثبت، وقوف شناختی، اعتماد شناختی و نیاز به کنترل افکار به ترتیب ۰/۷۱، ۰/۸۳، ۰/۷۹، ۸۱/ ۰ و ۰/۶۹ به دست آمد.

پرسشنامه مهارت‌های ارتباطی بین‌فردی[2](AICS): برای سنجش مهارت‌های ارتباطی بین‌فردی از پرسشنامه فترو[3] (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 پنج‌درجه‌ای در دامنه خیلی زیاد و هرگز طراحی شده است. فترو (۲۰۰) روایی این پرسشنامه را با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی گزارش دادند که نتایج آن نشان داد که با استفاده از چرخش واریماکس توانسته است این ۴ عامل را شناسایی کند 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 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 توانسته است ۴۵/۲۶ از واریانس کل آزمون را تبیین کنند. همچنین محمودی، صمدی و فیض-الهزاده (۱۳۹۵) ضریب پایایی کل پرسشنامه مهارت‌های ارتباطی بین‌فردی را ۰/۸۲ و مقدار ضرایب 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 بین‌فردی و همدلی ۰/۸۵، ۰/۷۱، ۰/۹۲، ۰/۶۹ به دست آمد.

پرسشنامه مهارت‌های تحصیلی[4](AS): برای سنجش مهارت‌های تحصیلی از پرسشنامه مهارت‌های تحصیلی شعبانی، پاشاشریفی، میرهاشمی، ابراهیمی‌قوام (۱۳۹۷) استفاده شد. پرسشنامه شامل ۱۴ خرده مؤلفه است. مولفه‌های این متغیر شامل مهارت‌های مطالعه فعال، پردازش اطلاعات، فعالیت یادگیری، راهبردهای سازمان‌دهی، کنترل فعالیت یادگیری، نظارت و ارزشیابی، اضطراب، مدیریت منابع، تمرکز، انتخاب ایده اصلی، خلاقیت، مهارت‌های اجتماعی بین‌فردی، خودکارآمدی، و انگیزه در یادگیری 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 نمره‌گذاری این پرسشنامه به صورت پنج‌درجه‌ای بر اساس طیف لیکرت از کاملا موافقم تا کاملا مخالفم است. به طوری که به گزینه کاملا موافقم نمره پنج و به گزینه کاملا مخالفم نمره یک تعلق می‌گیرد. روایی این پرسشنامه توسط شعبانی و همکاران (۱۳۹۷) نشان داد که این ۱۴ مولفه در مجموع توانسته است ۷۳ درصد از واریانس کل آزمون را تبیین نماید. پایایی پرسشنامه توسط شعبانی، پاشاشریفی، میرهاشمی، ابراهیمی‌قوام (۱۳۹۷) با استفاده از روش آلفای کرونباخ محاسبه شد که مقادیر مولفه‌های آن را در دامنه‌ای بین ۰/۳۵ تا ۰/۷۱ گزارش دادند. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ این پرسش برای بررسی پایایی بررسی شد و مقدار آن برای دو مولفه مدنظر این پژوهش، خلاقیت (۰/۹۴)، خودکارآمدی (۰/۷۲) و برای مهارت‌تحصیلی به صورت کلی (۰/۶۸) محاسبه گردید.

1 metacognitive beliefs
2 assessment of interpersonal communication skills
3 Fetro
4 Academic skills

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-23]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.3.1.2]

یافته ها

در مرحله غربالگری ۴۷ درصد آزمودنی‌ها دانش‌آموز پسر و ۵۳ درصد دانش‌آموز دختر مشارکت داشتند در مرحله اجرای پرسشنامه‌های برای برازش مدل، ۵۱ درصد پسر و ۴۹ 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.

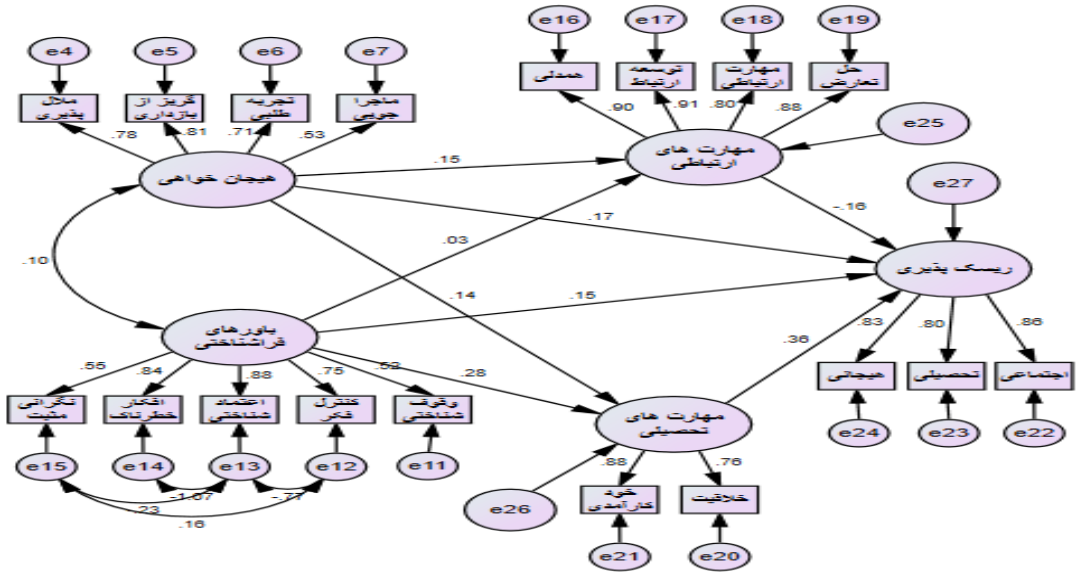
جدول ۱. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱۴
۱-ماجراجویی	۱													
۲-تجربه‌طلبی	۰/۳۴**	۱												
۳-گریز از بازداری	۰/۳۹**	۰/۵۸**	۱											
۴-ملال‌پذیری	۰/۴۴**	۰/۵۲**	۰/۶۴**	۱										
۵- هیجان‌خواهی(کلی)	۰/۷۰**	۰/۸۰**	۰/۸۲**	۰/۸۲**	۱									
۶-نگرانی مثبت	-۰/۰۲	۰/۱۱	۰/۱۷**	۱۳۰*	۰/۱۳*	۱								
۷-افکار خطرناک	۰/۰۵	۰/۱۰	۰/۰۷	۰/۰۵	۰/۰۹	۰/۴۴**	۱							
۸-اعتماد شناختی	۰/۰۲	۰/۰۴	۰/۰۹	۰/۰۸	۰/۰۷	۰/۴۰**	۰/۴۷**	۱						
۹-نیاز به کنترل افکار	-۰/۰۵	۰/۰۳	۰/۰۴	۰/۰۰۵	۰/۰۱	۰/۴۹**	۰/۶۲**	/۴۲**	۱					
۱۰-وقوف شناختی	-۰/۱۲	۰/۰۴۱	-۰/۰۲۳	-۰/۰۰۹	-۰/۰۶	۰/۳۰**	۰/۴۶**	۰/۴۴**	۰/۴۰**	۱				
۱۱-باورهای فراشناختی (کلی)	-۰/۰۲۹	۰/۰۸	۰/۱۰	۰/۰۸	۰/۰۷	۰/۷۴**	۰/۸۱**	۰/۷۲**	۰/۷۸**	۰/۶۶**	۱			
۱۲-مهارت‌های ارتباطی(کلی)	۰/۲۰	۰/۱۵*	۰/۱۴*	۰/۰۶	۰/۱۲*	۰/۰۵	۰/۰۵	۰/۰۴	۰/۰۵	۰/۰۲	۰/۰۶	۱		
۱۳-مهارت‌های تحصیلی (کلی)	۰/۱۸**	۰/۱۰	۰/۱۴*	۰/۰۸	۰/۱۶**	۰/۱۶**	۰/۱۹**	۰/۲۲**	۰/۲۵**	۰/۰۰	۰/۲۳**	-۰/۰۵	۱	
۱۴- ریسک‌پذیری(کلی)	۰/۱۴*	۰/۱۹**	۰/۱۱	۰/۱۸**	۰/۲۰**	۰/۱۸*	۰/۲۲**	۰/۲۲**	۰/۱۳*	۰/۰۴	۰/۲۲**	-۰/۱۲*	۰/۳۶**	۱

۰/۰۵ * p< ۰/۰۱ **p<

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-23]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.3.1.2]

پیش از تحلیل داده‌ها، مفروضه نرمال بودن و عدم هم‌خطی بررسی شد که نتایج آن در ادامه بیان می‌شود. برای شاخص‌های کجی و کشیدگی مطابق با نظر چو و بنتلر[1] (۱۹۹۵) برش ۳± را برای مقدار چولگی مناسب می‌دانند و برای شاخص کشیدگی نیز به طور کلی مقادیر بیش از ۱۰ ± را در مدل‌یابی معادلات ساختاری مساله‌آفرین و مقدار بیش از ۵ را مشکل‌آفرین می‌دانند، برای بررسی مفروضه هم‌خطی از آماره‌های عامل تورم واریانس و شاخص تحمل استفاده شد با توجه به اینکه هیچ‌یک از مقادیر مربوط به شاخص تحمل کمتر از ۰/۰۱ و هیچ‌یک از مقادیر مربوط به عامل تورم واریانس بیشتر از ۱۰ نمی‌باشد. برای این اساس می‌توان نسبت به رعایت مفروضه هم‌خطی هم اطمینان حاصل کرد. در گام بعدی، مقدار آزمون دوربین – واتسون متغیرهای پژوهش حاضر (۱/۷۱) محاسبه شد. برای رعایت این پیش‌فرض باید مقدار به‌دست آمده در دامنه بین ۱/۵ تا ۲/۵ 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 ارتباطی، که غیرمعنی‌دار است بنابراین این مسیر حذف می‌گردد. مصرآبادی (۱۳۹۵) در کتاب خود با عنوان کاربست آمار استنباطی در علوم رفتاری بیان می‌کند اگر مقدار سطح معنی‌داری روابطی پایین‌تر از ۰/۰۵ و یا برابر با ۰/۰۵ باشد آن رابطه معنی‌دار است. بنابراین مقدار ضریب مسیر متغیر هیجان‌خواهی به سمت متغیر میانجی مهارت‌های ارتباطی با مقدار همبستگی ۰/۱۴ و سطح معنی‌داری ۰/۰۵ 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

	فرضیه های اصلی متغیرها		β	SE	T	P
مسیرهای مستقیم	هیجان‌خواهی	ریسک‌پذیری	۰/۳۶۵	۰/۱۴۹	۲/۹۲	۰/۰۱
	باورهای فراشناختی	ریسک‌پذیری	۰/۲۳۸	۰/۱۰۱	۲/۳۷	۰/۰۱
	هیجان‌خواهی	مهارت‌های ارتباطی	۱/۴۴	۰/۶۹۱	۱/۴۲	۰/۰۳
	باورهای فراشناختی	مهارت‌های ارتباطی	۰/۱۹۷	۰/۴۴۷	۵/۲۵	۰/۶۵
	هیجان‌خواهی	مهارت‌های تحصیلی	۰/۳۵۴	۰/۱۸۱	۲/۴۰	۰/۰۵۰
	باورهای فراشناختی	مهارت‌های تحصیلی	۰/۵۰۵	۰/۱۳۵	-۰/۲۷	۰/۰۱

1 Chou & Bentler

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-23]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.3.1.2]

با توجه به جدول ۲ در مواردی که آماره T خارج از بازده (۱/۹۶- و ۱/۹۶+) قرار دارد یا سطح معنی‌داری کمتر از ۰/۰۵ است دو متغیر با یکدیگر ارتباط معنی‌دار دارند. همان‌طور که می‌توان مشاهده کرد. مسیر مستقیم متغیر هیجان‌خواهی به ریسک‌پذیری معنی‌دار است (β=۰/۳۶۵ ، T=۲/۹۲). مسیر مستقیم متغیر باورهای فراشناختی به ریسک‌پذیری معنی‌دار است (β=۰/۲۴۲ ، T=۲/۳۷). مسیر مستقیم متغیر هیجان‌خواهی به متغیر میانجی اول مهارت‌های ارتباطی معنی‌دار است (β=۱/۴۴ ، T=۱/۴۲). مسیر مستقیم باورهای فراشناختی به متغیر میانجی اول مهارت‌های ارتباطی غیر معنی‌دار است (β= -۰/۱۹۷ ، T=-۰/۶۵). مسیر مستقیم متغیر هیجان‌خواهی به متغیر میانجی دوم مهارت‌های تحصیلی معنی‌دار است (β=۰/۳۵۴ ، T=۲/۴۰). مسیر مستقیم متغیر باورهای فراشناختی به متغیر میانجی دوم مهارت‌های تحصیلی معنی‌دار است (β=۰/۵۰۵ ، T=-۰/۲۷).

جدول۳. بررسی روابط غیرمستقیم متغیرهای مدل

مسیرهای غیرمستقیم				β	حد پایین	حد بالا	P
هیجان‌خواهی	←	مهارت‌های ارتباطی	←	ریسک‌پذیری	-۰/۰۲	-۰/۰۹	۰/۰۰۲	۰/۰۳
باورهای فراشناختی	←	مهارت‌های ارتباطی	←	ریسک‌پذیری	-۰/۰۱	-۰/۰۴	۰/۰۱	۰/۳۵
هیجان‌خواهی	←	مهارت‌های تحصیلی	←	ریسک‌پذیری	۰/۰۶	۰/۰۰۲	۰/۱۵	۰/۰۴
باورهای فراشناختی	←	مهارت‌های تحصیلی	←	ریسک‌پذیری	۰/۰۹	۰/۰۲	۰/۱۹	۰/۰۱

برای تعیین اثر غیرمستقیم از آزمون میانجی‌گری بوت‌استراپ استفاده گردید. در این پژوهش سطح اطمینان برای این فاصله اطمینان ۹۵ و تعداد نمونه‌گیری مجدد بوت‌استراپ ۱۰۰۰ است. آزمون بوت‌استراپ به این شکل است که اگر دامنه نمرات حدپایین و حدبالا 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 (۰/۳۵) 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 بین‌فردی نتوانسته است نقش خود را به عنوان میانجی در رابطه بین باورهای فراشناختی و ریسک‌پذیری ایفا کند/

به منظور بررسی نقش واسطه‌گری مهارت‌های ارتباطی و مهارت‌های تحصیلی در رابطه هیجان‌خواهی و باورهای فراشناختی با ریسک-پذیری 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 بزرگ‌تر از ۰/۹۰ و شاخص‌های GFI , AGFI بزرگ‌تر از ۰/۹۰، و همچنین شاخص RMSEA کوچک‌تر از ۰/۰۸ باشند، نشان‌دهنده‌ی برازش خوب و مناسب است. نمودار ۲ بارهای استاندارد شده این مدل را نشان می‌دهد.

جدول ۴. شاخص‌های برازندگی مدل پیشنهادی

شاخص	مقدار	دامنه قابل قبول
آزمون نیکویی برازش مجذورکای (χ^2)	۲۱۵/۳	P>۰/۰۵
درجه آزادی (df)	۱۲۲	
ارزش Value (p)	۰/۰۰۱	P>۰/۰۵
نسبت مجذور کای به درجات آزادی (CMIN/df)	۱/۷۶	CMIN/df <۲
شاخص نیکویی برازش (GFI)	۰/۹۱۹	GFI>۰/۹۰
شاخص استاندارد شده برازش (NFI)	۰/۹۱۰	NFI>۰/۹۰
شاخص برازش غیرنرم یا شاخص تاکر- لوئیس (TLI)	۰/۹۴۸	TLI>۰/۹۰
شاخص برازش تطبیقی (CFI)	۰/۹۵۹	CFI>۰/۹۰
ریشه میانگین مجذور خطای تقریب (RMSEA)	۰/۰۵۴	RMSEA >۰/۰۵
احتمال نزدیکی برازندگی (PCLOSE)	۰/۲۷۷	PCLOSE >۰/۰۸

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-23]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.3.1.2]

با توجه به شاخص‌های گزارش شده در جدول ۴ و مقایسه آن با دامنه قابل قبول این مقادیر، می‌توان نتیجه گرفت که شاخص‌های برازندگی 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 کای اسکوئر و سطح‌معنی‌داری آن، می‌تواند گمراه‌کننده 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[1] (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، احمدی‌طهورسلطانی و دوران (۱۳۹۴)؛ کشاورزی و همکاران (۱۳۹۴)؛ بتواز و ابولقاسمی (۱۳۹۵)؛ رومن، پریز، پینیلوس[2]، (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 این‌گونه تجربیات به اعمال مخاطره‌آمیز اجتماعی یا فیزیکی اقدام کند. هیجان‌خواهی می‌تواند بر رفتار، ویژگی‌ها و اولویت‌های افراد تاثیر بگذارد، افراد دارای هیجان‌جویی به فعالیت‌هایی می‌پردازند که با تحرک فکری و جسمی زیادی همراه است بنابراین به رفتارهای ریسک‌پذیر تمایل نشان می‌دهند (کوپر، فرونت، روسل و مودر[3]، 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 عمده‌ای 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 هستندو در نوجوانی آغاز می‌شود (هربرت، گادیانو، رایگنگولد، میرز، دالریمپل، نولان[4]، 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[5] (۲۰۱۵) همسو است. در تبیین این نتیجه می‌توان افرادی که از باورهای فراشناختی مختل رنج می‌برند توانایی مدیریت رفتار و حالت‌های روان-شناختی خود را ندارند. این مساله باعث انتخاب راهبردهای ناکارآمد هنگام مواجهه با موقعیت‌های تنش‌زا 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 مختل می‌تواند باعث استفاده از راهبردهای مقابله‌ای غیرسودمند در مواقع 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 تنش‌زا به عنوان ابزاری برای تنظیم روحیات و خلقیات خود استفاده می‌کنند. همچنین می‌توان گفت افرادی که باروهای فراشناختی نامناسب دارند، نمی‌توانند اعمال، رفتار و همچنین فرایندهای شناختی خود از قبیل شناخت‌ها و تفکرات خود را بازبینی 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 طولانی‌مدت این‌گونه 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

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-23]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.3.1.2]

بین‌فردی 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[1]، ۲۰۰۹).

در تبیین رابطه مثبت و معنی‌دار 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 معنی‌دار خودکارآمدی (وارن، استین و گریلا[2]، ۲۰۰۷؛ اپستین، گریفین و بوتوین[3]، ۲۰۱۰)، بتواز 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 ریسک‌پذیر به عنوان عامل محرک تلقی می‌شود. بخش آخر نتایج پژوهش حاضر حاکی از آن بود که خلاقیت رابطه مثبت و معنی‌داری با ریسک‌پذیری اجتماعی، تحصیلی و هیجانی دانش‌آموزان دارد. نتایج حاصل از این یافته با نتایج تحقیقات فقیه‌آرام (۱۳۹۷)؛ چینگ و چانگ[4] (۲۰۱۱)؛ مرادی‌پردنجانی، جعفری، قاسمی، صادقی و حیدری. (۱۳۹۳)، که نشان دادند، افراد خلاق تمایل 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 (مرادی‌پردنجانی و همکاران، ۱۳۹۳).

بخش دیگری از یافته‌های این مطالعه نشان داد متغیر پیش‌بین هیجان‌خواهی رابطه معنی‌داری با متغیر میانجی مهارت‌های ارتباطی داشته است.از جمله پژوهش‌هایی که نتایج آن‌ها همسو با نتایج پژوهش حاضر است می‌توان به پژوهش‌های عبدعلی، سعیدی و پارسا(۱۳۹۹)؛ مظلوم، بیرانوند و دادگری (۱۳۹۱) اشاره کرد. هیجان‌خواهی بالا با گسترش روابط با دیگران تعدیل می‌شود و در واقع افراد می‌توانند از طریق ارتباط با دیگران انرژی هیجانی خود را تا حدی کنترل و تعدیل کنند (عبدعلی 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 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 غیرمعنی‌دار 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، کنترل‌ناپذیری خطر منفی بود و بین باورهای مثبت و اطمینان شناختی با سازگاری اجتماعی رابطه مثبت و معنی‌دار بود. اساسا شخص سازگار، شخصی است که میان خود و محیط مادی و اجتماعی‌اش 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 معنی‌دار است. نتایج پژوهش نشان داد که هیجان‌خواهی با مولفه دیگر مهارت‌های تحصیلی یعنی خلاقیت رابطه معنی‌دار 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

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-23]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.3.1.2]

تفکر در فرایند نخستین گرایش دارند و چون افراد با سطوح بالای هیجان‌خواهی به دنبال تجربیات تازه هستند اگر نتوانند در موقعیت‌های بیرونی آن‌ها را بیابند، به درون خود روی می‌آورند و دنیایی خیالی می‌آفرینند و منجر به بروز خلاقیت در آن‌ها می‌شود (زاکرمن، ۱۹۹۴). بخش دیگری از نتایج این پژوهش در مورد معنی‌داری رابطه هیجان‌خواهی با مولفه دیگر مهارت‌های تحصیلی با عنوان خودکارآمدی، پژوهشگران به یافته‌ی همسویی با نتیجه پژوهش حاضر دست نیافت یافته ولی این یافته با پژوهش‌های مرشدبهبهانی و حیاتی (۱۳۹۶)؛ کیامرثی و ابولقاسمی(۱۳۹۰)؛ دولان، مارتین و روحسنو، [1](۲۰۰۸) همسو بود. بنیان، هیل، زادیورین و مالن[2] (۲۰۱۰) اشاره می‌کنند افرادی که خودکارآمدی بالایی دارند می‌توانند بر اندیشه خود و رفتار خود، کنترل داشته باشند و پایداری بیشتری از خود نشان دهند و تفکرات منفی و هیجان‌های غیرمنطقی را که نشان از هیجان‌خواهی 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 (نخستین‌گلدوست، غضنفری، شریفی و چرامی ، ۱۳۹۸؛ گل‌محمدی‌نژاد بهرامی و رحیمی، ۱۳۹۵؛ اوز[3]، ۲۰۱۶) بوده است. در تبیین این یافته زمستانی، مسلمان و محرابیان (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 کنند. افزون بر این، چون افکار خلاق و سازنده اغلب به‌طور 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 به‌طور پراکنده و در یک حالت غیرنظام‌دار افکاری که دارای هیچ نظم و چارچوبی نیستند به‌طور خودجوش به ذهن فرد بیایند و به‌صورت 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 هیجان‌خواهی 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 تعمیم 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 پیش‌بین‌های 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. *پژوهش های 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 بالینی*، 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 سبک زندگی*، ۲(۳): ۱۱۲-۹۹.

بصیرشبستری، س؛ شیرین‌بک، ا؛ سفیدی، ف و شرکت‌دلیری، ح. (۱۳۹۲). بررسی رابطه میان سازگاری اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان دندان پزشکی در سال تحصیلی ۹۰- ۱۳۸۹. *مجله توسعه آموزش در علوم پزشکی*. ۶ (۱۱) :۱۰-۱.

1. Dolan, Martin & Rohsenow
2. Benyon, Hill, Zadurian & Mallen
3. Öz

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-23]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.3.1.2]

بهروزی، ن؛ محمدی، ف؛ و 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 نظم اجتماعی*، ۷(۲۰)، ۸۱-۹۶.

حاتمی، م؛ صادقی‌راد، س؛ حسنی، ج. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش مهارت‌های ارتباطی در تکانش‌گری نوجوانان دارای علائم سلوک. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۹(۳۱)، ۱-۲۰.

دلالتگرلنگرودی، ک؛ حسین‌خانزاده، ع؛ طاهر، م و مجرد، آ. (۱۳۹۷). نقش هیجان‌پذیری و توانایی خودمهارگری در تبیین رفتارهای پرخطر در دانش‌آموزان. *فصلنامه سلامت روان کودک*، ۵(۱)، ۳۵-۲۶.

رک‌رک، س؛ احمدی‌طهورسلطانی، م و دوران، ب. (۱۳۹۵). مقایسه نرخ رفتارهای پرخطر و عوامل زمینه‌ساز آن‌ها در دانشجویان خانواده‌های نظامی و غیرنظامی. مجله طب نظامی، ۱۷(۳)، ۱۷۰-۱۶۳.

رنجبرنوشری، ف؛ محمودعلیلو، م؛ اسدی‌مجره، س؛ قدرتی، ی و نجارمبارکی، س م. (۱۳۹۱). مقایسه راهبردهای مقابله با استرس، کمال‌گرایی و خودکارآمدی در افراد مبتلا به اختلال مصرف مواد و افراد بهنجار. *فصلنامه اعتیادپژوهی سوء مصرف*، ۷ (۲۵)، ۵۶-۴۰.

زاده‌محمدی، ع؛ احمدآبادی، ز؛ و حیدری. (۱۳۹۰). تدوین و بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس خطرپذیری نوجوانان ایرانی. *مجله روان‌پزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران*، ۱۷(۳)، ۲۱۸-۲۲۵.

زمستانی، م؛ مسلمان، م و محرابیان، ط. (۱۳۹۴). بررسی رابطه باورهای فراشناختی و خودکارآمدی در دانشجویان دانشگاه کردستان در سال ۱۳۹۴. *اولین همایش ملی روان‌شناسی و مدیریت آسیب‌های اجتماعی*. دانشگاه آزاد اسلامی واحد چابهار. 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)، ۴۶-۴۱.

شعبانی، س؛ شریفی، ح پ؛ میرهاشمی، م؛ و ابراهیمی‌قوام، ص.(الف) (۱۳۹۷). پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی بر اساس مولفه‌های مهارت‌های تحصیلی و ویژگی‌های شخصیتی در دانشجویان علوم‌پزشکی دانشگاه شهید بهشتی. *مجله روانشناسی و روان‌پزشکی شناخت*، ۲(۱۷)؛ ۲۷-۴۲.

شیرین زاده دستگیری، ص؛ گودرزی م ع؛ رحیمی چ؛ و نظیری ق. (۱۳۸۷). بررسی ساختار عاملی, روایی و اعتبار پرسشنامه فراشناخت ۳۰. مجله روانشناسی. ۱۲(۴۸):۴۴۵-۴۶۱.

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.

عبدعلی، ح و سعیدی پارسا, ی. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش مهارت بین فردی در کاهش هیجان خواهی مراجعین به مرکز مشاوره پلیس مبارزه با مواد مخدر شهر بوشهر .*فصلنامه مطالعات مبارزه با موادمخدر، ۱۲(۴۴)، ۶۷-۵۷.*

غفاری، س و زکیانی، ش. (۱۳۹۸). رابطه‌ی بین باورهای فراشناختی با میزان سازگاری فردی و اجتماعی کتابداران دانشگاه علوم پزشکی ایران. *مجله دانشکده پیراپزشکی دانشگاه علوم پزشکی تهران*. ۱۳(۱)، ۳۳-۲۴.

کشاورزی، ا؛ وزیری، ش و لطفی‌کاشانی، ف. ۱۳۹۴). تاثیر همراه‌سازی درمان حساس‌سازی پنهان با درمان‌شناختی- رفتاری بر میزان قدرت میل و احتمال به مصرف کراک، *دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی*. ۱۶(۶۱): 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*. ۲(۴)، ۴۶-۵۲.

کیامرثی آ، ابوالقاسمی، ع. (۱۳۹۰). ارتباط خودکارآمدی، هیجان خواهی و راهبردهای مقابله با استرس با استعداد سوء مصرف مواد در دانشجویان. *فصلنامه علمی-پژوهشی اعتیادپژوهی*، 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): ۱۱۶-۹۹.

محمودی، ف؛ صمدی، ز؛ و فیض‌اله‌زاده، ز. (۱۳۹۵). تحلیل ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه مهارت‌های بین‌فردی (ISA) از دیدگاه دانشجویان دانشگاه تبریز و علوم پزشکی تبریز. *مجله توسعه‌ی آموزش در علوم پزشکی*، ۹(۲۴)، ۷۲-۸۴.

محوی‌شیرازی، م. (۱۳۸۷). بررسی اعتباریابی، پایایی و هنجاریابی مقیاس هیجان‌خواهی زاکرمن با تغیرات بسته به فرهنگ. *دو ماهنامه علمی- پژوهشی دانشگاه شاهد*، ۱۵(۲۸)، ۳۵-۴۹.

مرشدبهبهانی، م و حیاتی، د .(۱۳۹۶). رابطه علی هویت سردرگم و خودکارآمدی با آمادگی به اعتیاد: نقش میانجی هیجان‌خواهی. *فصلنامه اعتیادپژوهی سوء مصرف مواد*، ۱۱(۴۴)، ۲۷۲-۲۵۸.

مصرآبادی، جواد. (۱۳۹۵). *کاربست آمار استنباطی در علوم رفتاری*. انتشارات دانشگاه شهیدمدنی آذربایجان، تبریز.

مظلوم، ن؛ بیرانوند، م و دادگری، آ. (۱۳۹۱). بررسی رابطه بین اشتیاق به برقراری رابطه با دیگران و هیجان‌خواهی در افراد معتاد و غیرمعتاد شهر تهران. *چهارمین کنگره بین‌المللی روان‌تنی*. دانشگاه آزاد اسلامی خوراسگان اصفهان.

نخستین‌گلدوست، ا؛ غضنفری، 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.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-23]

[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.3.1.2]

یاریاری، ف؛ کشاورزی، ف و رسولی، ع. (۱۳۹۴). نقش باورهای فراشناختی و نگرش به روابط قبل از ازدواج در پیش‌بینی رفتارهای پرخطر. *پژوهش در سلامت روان‌شناختی*، ۹(۲)، ۲۶-۳۳.

یاسمی‌نژاد، پ؛ سیف، ع‌ا؛ گل‌محمدیان، م. (۱۳۹۰). تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر کاهش تعلل و افزایش پیشرفت دانش‌آموزان دختر. *دو فصلنامه علمی-پژوهشی دانشگاه شاهد*، ۳(۵)، 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 (SAEBRS).* 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. Bostone: Allyn & Bacon.

Shoemaker, D. J. (2009). *Juvenile Delinqunecy.* 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 (SAEBRS) 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. Pendergast, 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.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-23]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.3.1.2]

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-23]

[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.3.1.2]