

بررسی رابطه باورهای فراشناخت با خودتنظیمی تحصیلی و تعارض والد-نوجوان

اعظم اصولی^۱، آسیه شریعتمداری^۲، آتوسا کلانترهرمزی^۳

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۵/۷/۱۵

تاریخ دریافت: ۱۳۹۴/۰۹/۲۱

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابط G باورهای فراشناخت با خودتنظیمی تحصیلی و تعارض دانش آموزان و والدین انجام شد. روش پژوهش همبستگی بود و جامعه مورد نظر تمامی دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر تهران در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ بودند که از بین آنها ۲۰۶ نفر به روش نمونه گیری خوشه‌ای تصادفی انتخاب شدند. ابزار جمع آوری داده‌ها شامل پرسشنامه باورهای فراشناخت ولز و کاتریت-هاتون (۲۰۰۴) و بروک، پرسشنامه خودتنظیمی تحصیلی ریان و کانل (۱۹۸۹) و مقیاس تاکتیک‌های تعارض اشتراک (۱۹۹۰) بود. نتایج ضریب همبستگی پیرسون نشان داد که بین نمره کلی باورهای فراشناخت و باور مثبت و خودآگاهی شناختی با نمره کلی خودتنظیمی و همه ابعاد آن رابطه منفی و معناداری وجود دارد. بین نمره کلی باورهای فراشناخت و ابعاد باور مثبت، کنترل‌ناپذیری و ضرورت کنترل افکار با پرخاشگری کلامی و تعارض کلی رابطه منفی و معناداری وجود دارد. رگرسیون گام به گام نشان داد که ۱۵٪ از واریانس مربوط به خودتنظیمی تحصیلی به وسیله متغیرهای خودآگاهی شناختی و باور مثبت درباره نگرانی و ۲۱٪ درصد واریانس مربوط به تعارض ولی-فرزندی به وسیله باور کفایت شناختی تبیین می‌شود. مشاوران و معلمان مدارس با استفاده از این یافته‌ها و با در نظر گرفتن برنامه‌های آموزشی و مداخلات روان شناختی می‌توانند ضمن افزایش دیدگاه دانش آموزان در مورد باورهای فراشناخت، خودتنظیمی تحصیلی و تاکتیک‌های حل تعارض آنها را غنی سازند.

واژگان کلیدی: باورهای فراشناخت، خودتنظیمی تحصیلی، تعارض دانش آموزان و والدین

۱. دانش آموخته کارشناسی ارشد مشاوره دانشگاه علامه طباطبائی (نویسنده مسئول) az_osouli@yahoo.com

۲. استادیار گروه مشاوره دانشگاه علامه طباطبائی s_shariatmadar@yahoo.com

۳. استادیار گروه مشاوره دانشگاه علامه طباطبائی at.kalantar@yahoo.com

مقدمه

نوجوانی دوره‌ای از ایجاد تغییرات جسمی، شناختی، اجتماعی-عاطفی و یک دوره پویا و هیجانی برای افراد است که شامل افزایش توانایی تفکر، شروع بلوغ و تغییر در روابط با خانواده، دوستان، مدرسه و اجتماع، همسالان، نقش‌های خانوادگی، مسئولیت‌ها، تلاش در جهت کسب نقش‌های عاطفی و اجتماعی جدید، مدیریت تکالیف زندگی بدون وابستگی بیش از حد به افراد دیگر و ایجاد جهت‌گیری جدید برای آینده به عنوان بزرگسالان مستقل و مولد است (کریج، شولز و هاسرا، ۲۰۱۲؛ شافر و کیپ، ۲۰۱۴). این تغییرات میزان سلامت و عملکرد آنها را در حیطه‌های فردی، اجتماعی، مشخص می‌نمایند و بر شیوه تصمیم‌گیری و عملکرد نوجوانان در امور شغلی و تحصیلی تأثیرگذار است (بیگلان، برنن، فوستر و هولدر، ۱۳۹۲). از موضوعات قابل توجه در این دوره می‌توان به کیفیت روابط نوجوانان با والدین‌شان و همچنین عملکرد تحصیلی آنها اشاره کرد. یکی از مفاهیم بسیار مهم و تأثیرگذار بر عملکرد تحصیلی نوجوانان، مفهوم خودتنظیمی^۴ است.

خودتنظیمی، به عنوان کوشش‌های روانی برای کنترل وضعیت درونی، جهت‌دستیابی به اهداف بالاتر، تعریف شده است (بوهررا و سوجان، ۲۰۱۵). خودتنظیمی به عنوان یکی از مفاهیم نظریه خودتنظیمی شناخته شده است. نظریه خودتعیین‌گری دارای دو مفهوم اساسی تحت عنوان جهت‌یابی علی^۶ و اهداف زندگی است. جهت‌یابی علی شامل جهت‌یابی خودگردان^۷، خودیابی کنترل شده^۸ و جهت‌یابی شخصی^۹ است (دسی و ریان، ۲۰۰۸، به نقل از سالاری فر، پوراعتماد، حیدری و اصغرنژاد فرید، ۱۳۹۰).

۱. Kerig, Schulz & Hauser
۲. Shaffer, & Kipp
۳. Biglan, Brennan, Foster & Holder
۴. self-regulation
۵. Buhrmester & Sujan
۶. causality orientation
۷. autonomous orientation
۸. controlled orientation
۹. impersonal orientation
۱۰. Deci & Ryan

یکی از ابعاد خودتنظیمی، خودتنظیمی در یادگیری و تحصیل است. سازمان دادن و تنظیم فرآیندهای اصلی یادگیری و فعالیت‌های مربوط به آن از طریق خودتنظیمی تحصیلی انجام می‌شود. شاخص‌های قوی خودتنظیمی تحصیلی شامل خودارزشیابی، سازماندهی، جهت‌یابی هدفی، جستجوی کمک، ساختارهای محیطی و راهبردهای حافظه است که با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت دارد. دانش‌آموزان با استفاده از خودتنظیمی تحصیلی مهارت‌های لازم را برای طراحی، کنترل و ارزیابی فرایند یادگیری و تحصیل، یاد می‌گیرند (زیمبرمن و مارتچینز^۱، ۲۰۰۲، به نقل از فرمینی فراهانی، عبدالملکی و رشیدی، ۱۳۸۷). نتایج تحقیقات حاکی از آن است که دانش‌آموزان با خودتنظیمی بالا، پیشرفت تحصیلی رضایت بخش و مطلوب و همچنین انگیزه و علاقه بالاتری برای ادامه تحصیل دارند (ماتوگا^۲، ۲۰۰۹؛ کلاسن^۳، ۲۰۱۰؛ زیمبرمن و کیتسانتاس^۴، ۲۰۱۴؛ دانیلا^۵، ۲۰۱۵؛ برودبنت و پون^۶، ۲۰۱۵).

از موضوعات دیگری که در دوره نوجوانی مهم و قابل توجه، است می‌توان به تعارض اشاره کرد. تعارض امری اجتناب‌ناپذیر در روابط خانوادگی است (کرمی، نظری و زهراکار، ۱۳۹۲) و می‌تواند سازنده^۷ یا مخرب^۸ باشد. تعارض والدین و نوجوان از جمله موارد شایعی است که در این دوره سنی بسیار مشاهده می‌شود (غفوری؛ نسب، کیمیایی و اصغری نکاح، ۱۳۹۳). تعارضات بین فرزندان و والدین می‌تواند حاصل درک، تصور و انتظار متفاوت هر یک از آنها باشد (مرادی و ثنایی ذاکر، ۱۳۸۵). نوجوان خواهان استقلال و بیان عقاید مختلف است، اما والدین اهداف تربیتی خاص خود را دنبال می‌کنند که گاه با اهداف نوجوان همسو نیست، به همین دلیل کشمکش با والدین در این دوره افزایش می‌یابد (جلالی، سروقد و سامانی ۱۳۹۱).

۱. Zimmerman & martincz

۲. Matuga

۳. Klassen

۴. Zimmerman & Kitsantas

۵. Daniela

۶. Broadbent & Poon

۷. destructive

۸. constructive conflict

نوجوانان در محیط خانواده شیوه خاصی را برای ابراز تعارض‌های خود انتخاب می‌کنند که ناشی از شناخت آنان است و اغلب اوقات تمایلی به تغییر سبک‌های تعارض خود در طول زمان ندارند (کانری و لیکی^۱، ۲۰۱۰). به عبارت دیگر به نظر می‌رسد سبک تعارض به شناخت افراد در محیطی که تعارض در آن رخ می‌دهد وابسته است. نوجوان در محیط خانواده در طول زمان شیوه خاصی را برای ابراز تعارض انتخاب می‌کند که نحوه تعامل بین اعضای خانواده و راهکارهای تنظیم شناختی هیجانی را که به کار می‌برند، می‌تواند بر این شیوه‌های حل تعارض اثرگذار باشد (جلالی و رافعی، ۱۳۹۰). به نظر می‌رسد که خودتنظیمی تحصیلی و تعارض با والدین می‌تواند تحت تأثیر فراشناخت^۲ باشد. فراشناخت یک مفهوم چندوجهی است. این مفهوم در برگیرنده‌ی دانش، فرآیندها و راهبردهایی است که شناخت را ارزیابی، نظارت و یا کنترل می‌کنند (ولز^۳، ۲۰۰۹ ترجمه محمد خانی، ۱۳۹۲).

فراشناخت، به ساختارها، دانش و فرآیندهای روانشناختی اشاره می‌کند که کنترل، تغییر و تفسیر افکار و شناخت‌ها سروکار دارد. همچنین فراشناخت به عنوان آگاهی از این که فرد چگونه یاد می‌گیرد، آگاهی از چگونگی استفاده از اطلاعات موجود برای رسیدن به یک هدف، توانایی قضاوت درباره فرایندهای شناختی در یک تکلیف خاص، آگاهی از این که چه راهبردهایی را برای چه هدف‌هایی مورد استفاده قرار دهد، ارزیابی پیشرفت خود در حین عملکرد و بعد از اتمام عملکرد، تعریف شده است (سالاری فر و پور اعتماد، ۱۳۹۰). باورهای فراشناخت به بخشی از دانش فراشناخت اطلاق می‌گردد که باورهای شخص را در باره شناخت و تجربه‌های شناختی و هیجانی مرتبط می‌سازد (ولز، ۲۰۰۹ ترجمه محمد خانی، ۱۳۹۲).

باورهای فراشناخت در دو حیطه مثبت و منفی قرار می‌گیرند. باورهای فراشناخت منفی به کنترل‌ناپذیری و خطرناک بودن افکار و تجارب شناختی مربوط می‌شود و باورهای

۱. Canary & Lakey

۲. meta cognition

۳. Wells

فراشناختی مثبت، از نگرانی، اندیشناک بودن، تهدید و راهبردهای مشابه برداشتی مثبت دارد و فواید و سودمندی‌های درگیر شدن در فعالیت‌های شناختی تشکیل دهنده نشانگان شناختی- توجهی^۱ را مشخص می‌کنند. نشانگان شناختی توجهی شامل نوعی سبک تفکر تکرار شونده است که به صورت نگرانی و نشخوار فکری متمرکز بر تهدید و رفتارهای مقابله‌ای ناسازگار مانند سرکوب فکر و اجتناب نشان داده می‌شود (سالاری فر و همکاران، ۱۳۹۰) و خودتنظیمی فرد را دچار سوگیری می‌کند. همچنین باورهای فراشناختی منفی از وقایع شناختی مانند افکار و باورهای معمول، برداشتی منفی دارد و مختل شدن کنترل افکار و تفسیر منفی از وقایع را به همراه دارد (ولز، ۲۰۱۰).

پژوهش‌ها در بررسی فراشناخت و خودتنظیمی به ابعاد مختلف آن پرداخته‌اند. برخی از پژوهش‌ها رابطه مثبت بین باورهای مثبت و حالت‌های فراشناخت را مورد تأیید قرار داده‌اند. برای مثال در پژوهش‌های اسپرلینگ، هاوارد و ستایلی^۲ (۲۰۰۴)؛ ال-هارتی و ایساکسون^۳ (۲۰۱۰) رابطه مثبت بین فراشناخت و خودتنظیمی تأیید شده است و در پژوهش‌های ایساکسون و فوجیتا^۴ (۲۰۰۶)، کرا، مانسینی و آنتونیتی^۵ (۲۰۱۳)؛ نیز رابطه مثبت بین دانش فراشناخت و خودتنظیمی یادگیری و در پژوهش ال-بادارین، پائیث و آکوتر^۶ (۲۰۱۵)، رابطه مثبت فراشناخت و انگیزش تحصیلی مورد تأیید قرار گرفته است. از سوی دیگر در برخی از پژوهش‌ها بین باورهای منفی فراشناخت و خودتنظیمی تحصیلی رابطه منفی مورد تأیید قرار گرفته است. برای مثال تان و مولدینگ، نیدلیکویک و کی-روس^۷ (۲۰۱۰) و سالاری فر و همکاران (۱۳۹۰) در پژوهش‌های جداگانه‌ای نشان دادند که بین باورهای فراشناختی با خودتنظیمی تحصیلی رابطه منفی وجود دارد.

۱. cognitive-attentional syndrome

۲. Sperling, Howard & Staley

۳. Al-Harthy & Isaacson

۴. Isaacson & Fujita

۵. Cera, Mancini & Antonietti

۶. AL-Baddareen, Ghaith & Akour

۷. Tan, Moulding, Nedeljkovic & Kyrios

مرور ادبیات نظری و پژوهشی مشخص می‌کند پژوهش‌هایی که به بررسی باورهای فراشناخت در رابطه با خودتنظیمی تحصیلی دانش‌آموزان پرداخته باشند، بسیار اندک هستند و از سوی دیگر پژوهش‌هایی که به بررسی رابطه باورهای فراشناختی و تعارض ولی-فرزندی پرداخته باشند، یافت نشد، لذا انجام پژوهشی که به بررسی رابطه و قدرت پیش‌بینی باورهای فراشناختی و تعارض ولی فرزندی و خودتنظیمی تحصیلی بپردازد، اهمیت دارد. با توجه به تمهیدات یاد شده هدف پژوهش حاضر پاسخ به این مسأله است که رابطه باورهای فراشناختی با خودتنظیمی تحصیلی و تعارض ولی-فرزندی چگونه است و باورهای فراشناختی به چه میزان می‌تواند خودتنظیمی تحصیلی و تعارض ولی-فرزندی را پیش‌بینی نماید؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و از نظر روش گردآوری داده‌ها از نوع توصیفی-همبستگی است. تمامی دانش‌آموزان دختر پایه دهم و یازدهم دوره دوم متوسطه شهر تهران در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ جامعه آماری پژوهش حاضر را تشکیل دادند. نمونه شامل ۲۴۰ نفر از دانش‌آموزان جامعه مذکور بود که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی انتخاب و مورد آزمون قرار گرفتند. انتخاب ۲۴۰ نمونه به این دلیل است که در پژوهش حاضر از همبستگی و تحلیل رگرسیون برای تحلیل داده‌ها استفاده شد.

انتخاب نمونه در دو مرحله به شرح زیر انجام شد. در مرحله اول بعد از اخذ معرفی‌نامه از دانشگاه برای انجام پژوهش و همچنین اخذ مجوز از آموزش و پرورش شهر تهران برای توزیع پرسشنامه‌های پژوهش حاضر در مدارس، ابتدا از بین مناطق آموزش و پرورش شهر تهران، منطقه دو و منطقه ۴ به شیوه تصادفی انتخاب شدند. سپس از بین مدارس دخترانه دوره دوم متوسطه این دو منطقه، نیز دو مدرسه بطور تصادفی انتخاب شدند. به دلیل این که پژوهش‌گر برای ورود به مدارس پسرانه از آموزش و پرورش با محدودیت مواجه بود و همکاری لازم در این زمینه با پژوهش‌گر از طرف آموزش و پرورش به عمل نیامد، پژوهش در مدارس دخترانه دوره دوم متوسطه انجام شد. در مرحله دوم از هر مدرسه

انتخاب شده چهار کلاس (یعنی دو کلاس از پایه دهم و دو کلاس نیز از پایه یازدهم)، به صورت تصادفی انتخاب شدند و دانش‌آموزان کلاس‌های انتخاب شده به پرسشنامه‌ها پاسخ دادند. لازم به توضیح است که تعداد ۲۴۰ پرسشنامه در بین دانش‌آموزان انتخاب شده، توزیع و جمع‌آوری شد و در این بین ۳۴ پرسشنامه به دلیل اینکه ناقص تکمیل شده بودند و مقادیر زیادی از داده‌های گم شده داشتند، از فرایند تحلیل کنار گذاشته شدند و در نهایت ۲۰۶ پرسشنامه مورد تحلیل قرار گرفتند. برای تحلیل داده‌ها از ضریب همبستگی پیرسون^۱ و رگرسیون گام به گام^۲ استفاده شد.

ابزار پژوهش

۱- پرسشنامه باورهای فراشناخت: این پرسشنامه توسط ولز و کاترایت-هاتون^۳ (۲۰۰۴)، به نقل از سالاری فر، (۱۳۹۱) تدوین شده است و دارای ۳۰ سؤال در مقیاس لیکرت چهار درجه‌ای شامل (موافق نیستم=۱، کمی موافقم=۲، تقریباً موافقم=۳ و کاملاً موافقم=۴) است. این پرسشنامه حیطه‌های شناختی را در پنج مقیاس جداگانه تحت عنوان: ۱- باورهای مثبت^۴، ۲- کنترل ناپذیری خطر افکار^۵ (باورهای منفی درباره نگرانی)، ۳- باورهای مربوط به کفایت شناختی^۶ (اطمینان به حافظه)، ۴- باور درباره ضرورت کنترل افکار^۷ و ۵- خود آگاهی شناختی^۸، اندازه می‌گیرد (ولز، ۱۳۹۲). ضریب همسانی درونی به روش آلفای کرونباخ^۹ برای کل پرسشنامه ۰/۹۳ و برای حیطه‌های پنج‌گانه از ۰/۷۲ تا ۰/۹۳ محاسبه شده است. اعتبار بدست آمده به روش بازآزمایی نیز برای کل سؤالات ۰/۷۴ و برای حیطه‌های باورهای مثبت درباره نگرانی، ۰/۷۹؛ باورهای منفی درباره نگرانی، ۰/۵۹؛

۱. Pearson correlation coefficient
۲. stepwise multiple regression
۳. Wells & Cartwright-Hatton
۴. positive beliefs
۵. uncontrollability/danger
۶. cognitive confidence
۷. Need to control thoughts
۸. cognitive self consciousness
۹. Cronbach's α coefficients

باورهای مربوط به کفایت شناختی، ۰/۶۹؛ باور درباره ضرورت کنترل افکار، ۰/۷۴ و خودهشیاری شناختی، ۰/۸۷ محاسبه گردیده است. روایی همگرای این پرسشنامه با استفاده از پرسشنامه‌های اسپیلبرگر و نگرانی ایالت پنسیلوانیا، به ترتیب ۰/۷۳ و ۰/۶۹ محاسبه و مورد تأیید قرار گرفته است (سالاری فر، ۱۳۹۱). پایایی این در پژوهش حاضر به روش آلفا کرونباخ ۰/۸۶ محاسبه گردید.

۲- پرسشنامه خودتنظیمی تحصیلی: این پرسشنامه توسط ریان و کانل^۱ (۱۹۸۹) به نقل از سالاری فر، (۱۳۹۱) ساخته شد و دارای ۳۲ سؤال و چهار عامل شامل: ۱- تنظیم بیرونی^۲، ۲- تنظیم درون فکنی شده^۳، ۳- تنظیم مشخص شده^۴ و ۴- انگیزش درونی^۵ است. نمره گذاری پرسشنامه به صورت طیف لیکرت چهار درجه‌ای می‌باشد که برای گزینه‌های «کاملاً غلط»، «نسبتاً غلط»، «نسبتاً صحیح» و «کاملاً صحیح» به ترتیب امتیازات ۱، ۲، ۳ و ۴ در نظر گرفته می‌شود. پایایی این پرسشنامه به روش ضریب همسانی درونی محاسبه شده و ضریب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های آن در دامنه ۰/۶۹ تا ۰/۷۵ قرار دارد. همچنین در پژوهش دیگری ضریب همسانی درونی برای خرده مقیاس‌های این پرسشنامه در دامنه ۰/۶۲ تا ۰/۸۲ محاسبه شده است. در ایران نیز روایی این پرسشنامه را شیرین زاده دستگیری، گودرزی، رحیمی و نظیری (۱۳۸۷) با سه روش تحلیل عاملی، همبستگی خرده آزمون‌ها و روایی همزمان مورد بررسی و تأیید قرار داده و ضریب همسانی آن را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۹۱ و برای خرده مقیاس‌ها ۰/۷۱ تا ۰/۸۷ محاسبه کرده اند. در پژوهش حاضر پایایی پرسشنامه با روش آلفای کرونباخ برای مؤلفه‌های تنظیم بیرونی، تنظیم درون فکنی شده، تنظیم مشخص شده، انگیزش ذاتی و نمره کلی خودتنظیمی تحصیلی به ترتیب ۰/۵۲، ۰/۴۹، ۰/۶۴، ۰/۶۰، ۰/۸۴ محاسبه گردید.

۱. Ryan & Conell
 ۲. External regulation
 ۳. Introjected regulation
 ۴. Identified regulation
 ۵. Intrinsic Regulation

۳- مقیاس تاکتیک‌های تعارض^۱: مقیاس تاکتیک‌های تعارض یک ابزار ۱۵ سؤالی است که توسط اشتراش^۲ (۱۹۹۰) برای سنجش سه تاکتیک حل تعارض یعنی استدلال^۳، پرخاشگری کلامی^۴ و خشونت^۵ در بین اعضای خانواده تدوین شده است و دارای سه فرم (الف) تعارض با برادر یا خواهر، (ب) حل تعارض مادر- پدر (ج) تعارض با والدین می‌باشد. در پژوهش حاضر از فرم تعارض با والدین استفاده شد. سؤال‌های مقیاس در مقیاس شش درجه‌ای هستند و میزان بروز رفتار در هر پرسش را نشان می‌دهند. ضریب آلفای کرونباخ برای زیر مقیاس پرخاشگری کلامی در پژوهش‌های مختلف از ۰/۶۲ تا ۰/۸۸؛ استدلال از ۰/۴۲ تا ۰/۷۶ و برای زیر مقیاس پرخاشگری فیزیکی ۰/۴۲ تا ۰/۹۶ گزارش شده است. روایی آن نیز در پژوهش‌های متعددی مورد تأیید قرار گرفته است (ثنایی ذاکر، علاقبند، فلاحی و هومن، ۱۳۸۷). در ایران نیز مرادی و ثنایی ذاکر (۱۳۸۵) پایایی مقیاس را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای کل آزمون ۰/۷۲ و برای خرده مقیاس‌های استدلال ۰/۶۱، پرخاشگری کلامی ۰/۶۹ و پرخاشگری فیزیکی ۰/۷۶ گزارش کردند و روایی تست با استفاده از نظرات اساتید و متخصصان نیز مورد تأیید قرار گرفته است. در پژوهش حاضر پایایی پرسشنامه با روش آلفای کرونباخ برای مؤلفه‌های استدلال، پرخاشگری کلامی، خشونت و تعارض کلی به ترتیب ۰/۶۳، ۰/۸۲، ۰/۸۳، ۰/۸۲ محاسبه گردید.

یافته‌های پژوهش

در این بخش میانگین، انحراف استاندارد، همبستگی باورهای فراشناخت با خودتنظیمی تحصیلی و تعارض والد- نوجوان با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون و میزان پیش‌بینی خودتنظیمی تحصیلی و تعارض والد- نوجوان از روی خودتنظیمی تحصیلی با استفاده از رگرسیون چندمتغیره گام به گام بررسی شده است.

۱. conflict tactics scales

۲. Straus

۳. reasoning

۴. verbal aggression

۵. vilolence

جدول ۱. میانگین و انحراف استاندارد باورهای فراشناخت دانش‌آموزان مورد مطالعه

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	کمینه	بیشینه
باورهای مثبت درباره نگرانی	۱۵/۶۶	۴/۲۸	۷	۲۴
کنترل ناپذیری و خطر افکار (باور منفی)	۱۴/۷۱	۴/۳۸	۱۲	۳۳
کفایت شناختی	۱۶/۸۴	۴/۱۸	۷	۲۰
خودآگاهی شناختی	۱۱/۷۱	۳/۳۰	۴	۱۴
ضرورت کنترل افکار	۱۳/۹۰	۳/۴۴	۹	۲۸
نمره کلی باورهای شناختی	۷۲/۸۴	۱۳/۷۳	۶۲	۱۰۳
تنظیم بیرونی	۲۴/۴۲	۳/۶۴	۱۸	۴۰
تنظیم درون فکنی شده	۲۶/۹۷	۴/۷۸	۱۶	۶۱
تنظیم مشخص شده	۲۱/۲۰	۳/۶۴	۷	۲۴
انگیزش ذاتی	۲۰/۲۳	۳/۶۴	۱۰	۲۳
خودتنظیمی تحصیلی کلی	۹۲/۸۴	۱۳/۱۲	۶۴	۱۲۲
شاخص خودمختاری نسبی (RAI)	۴۱/۱۳	۸/۶۰	۱۱	۶۰
استدلال	۱۲/۷۰	۲/۵۶	۶	۲۵/۵۰
پرخاشگری کلامی	۸/۷۹	۳/۵۴	۵	۲۳
خشونت	۷/۳۶	۲/۷۳	۵	۱۸/۵۰
تعارض کل	۲۸/۸۷	۵/۹۵	۱۸	۵۶

همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، از بین باورهای فراشناختی کفایت شناختی و باورهای مثبت، بیشترین میانگین را به خود اختصاص داده‌اند. نمره کلی باورهای شناختی نیز حاکی از متوسط بودن باورهای فراشناخت دانش‌آموزان است. از بین ابعاد خودتنظیمی، بُعد خودتنظیمی درون فکنی شده و خودتنظیمی بیرونی به ترتیب دارای بالاترین میانگین هستند و بعد از آنها خودتنظیمی مشخص شده و انگیزش ذاتی قرار دارند. از بین مؤلفه‌های تعارض والد-فرزندی استدلال دارای بالاترین میانگین و بعد از آن پرخاشگری کلامی و خشونت قرار دارند.

برای بررسی رابطه باورهای فراشناخت با خودتنظیمی تحصیلی و تعارض والد-فرزندی از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد که نتایج آن در جداول ۲ و ۳ ارائه شده است. قبل از بررسی همبستگی مذکور و در ادامه رگرسیون، پیش‌فرض‌های نرمال بودن با استفاده از آزمون کولموگروف-اسمیرنف، خطی بودن مورد بررسی و تأیید قرار گرفت.

جدول ۲. نتایج ضریب همبستگی پیرسون برای بررسی رابطه باورهای فراشناخت با خودتنظیمی تحصیلی در دانش آموزان مورد مطالعه

ردیف	متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱
	باورهای مثبت											
	کنترل ناپذیری و خطر افکار											
	شناختی											
	فراشناخت											
	کنترل افکار باورهای											
	ضرورت											
	نمره کلی											
	شناختی											
	خودتنظیمی											
	بیرونی											
	خودتنظیمی											
	خودتنظیمی											
	خودتنظیمی											
	انگیزش خودتنظیمی											
	درون فکمی شده مشخص شده ذاتی											
	تحصیلی کلی											
۱		۰/۸۳۰**										
۲		۰/۸۷۰**	۰/۸۲۶**									
۳		۰/۸۱۶**	۰/۵۱۸**	۰/۵۵۲**								
۴		۰/۸۳۶**	۰/۵۸۳**	۰/۶۸۳**	۰/۵۵۵**							
۵		۰/۲۷۹**	۰/۲۱۴**	۰/۱۷۲**	۰/۲۵۸**	۰/۲۳۹**						
۶		۰/۲۰۱**	۰/۰۶۹	۰/۱۰۸	۰/۲۳۵**	۰/۲۳۹**	۰/۸۸۴**					
۷		۰/۳۴۶**	۰/۲۵۲**	۰/۳۳۳**	۰/۲۲۷**	۰/۳۲۵**	۰/۵۲۵**	۰/۴۶۵**				
۸		۰/۰۳۱	۰/۰۸۹	۰/۰۸۸	۰/۰۹۴	۰/۰۱۳	۰/۶۶۹**	۰/۴۱۷**	۰/۰۱۵			
۹		۰/۱۵۲	۰/۱۰۴	۰/۰۸۶	۰/۱۶۲	۰/۱۴۵	۰/۸۲۴**	۰/۶۳۴**	۰/۳۴۳**	۰/۵۰۱**		
۱۰		۰/۲۹۰**	۰/۴۴۲**	۰/۲۰۶**	۰/۲۶۳**	۰/۲۴۹**	۰/۶۷۳**	۰/۳۷۱**	۰/۲۵۱**	۰/۳۱۰**	۰/۳۵۴**	
۱۱		۰/۸۳۰**	۰/۸۷۰**	۰/۸۱۶**	۰/۸۳۶**	۰/۲۷۹**	۰/۲۰۱**	۰/۳۴۶**	۰/۲۵۲**	۰/۳۳۳**	۰/۰۳۱	۰/۸۳۰**

N=۲۰۶. *P<۰/۰۵. **P<۰/۰۱

نتایج ضریب همبستگی پیرسون در جدول ۲ نشان می‌دهد که از بین باورهای شناختی، بین باور مثبت با نمره کلی خودتنظیمی و همه ابعاد آن رابطه منفی و معناداری وجود دارد. بین کنترل‌ناپذیری از ابعاد باورهای فراشناخت با خودتنظیمی بیرونی، خودتنظیمی درون‌فکنی شده و خودتنظیمی کلی رابطه منفی و معناداری وجود دارد. بین کفایت شناختی از ابعاد باورهای شناختی با هیچ یک از ابعاد خودتنظیمی تحصیلی و همچنین نمره کلی خودتنظیمی رابطه معناداری وجود ندارد. بین خود آگاهی شناختی با نمره کلی خودتنظیمی و همه ابعاد آن رابطه منفی و معناداری وجود دارد. بین ضرورت کنترل افکار از ابعاد باورهای فراشناخت با خودتنظیمی بیرونی، خودتنظیمی درون فکنی شده و خودتنظیمی کلی رابطه منفی و معناداری وجود دارد. بین نمره کلی باورهای فراشناخت با نمره کلی خودتنظیمی و همه ابعاد آن رابطه منفی و معناداری وجود دارد.

جدول ۳. نتایج ضریب همبستگی پیرسون برای بررسی رابطه باورهای فراشناخت با تعارض ولی - فرزندی در دانش‌آموزان مورد مطالعه

ردیف	متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰
۱	باورهای مثبت										
۲	کنترل‌ناپذیری و خطر افکار	۰/۳۵۴*									
۳	کفایت شناختی	۰/۳۱۰**	۰/۵۰۱**								
۴	خود آگاهی شناختی	۰/۲۵*	۰/۴۴۳**	۰/۰۱۵							
۵	کنترل افکار	۰/۳۷۱**	۰/۶۴۴**	۰/۴۴۳**	۰/۰۱۵						
۶	ضرورت کنترل افکار	۰/۳۷۱**	۰/۶۴۴**	۰/۴۴۳**	۰/۰۱۵	۰/۳۴۵**					

۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰
۰/۸۰۵**	۱								
۰/۸۲۵**	۰/۶۲۶**	۱							
۰/۳۲۴**	۰/۰۷۰	۰/۱۱۸	۱						
-۰/۲۳۳*	-۰/۱۳۷*	-۰/۲۵۴**	-۰/۰۴۴	۱					
-۰/۱۹۹*	-۰/۱۰۳	-۰/۲۰۵**	-۰/۰۷۰	۰/۸۴**					
۰/۰۹۵	۰/۰۸۸	-۰/۰۰۴	۰/۱۳۳	۰/۵۲۵**					
-۰/۲۹۱*	-۰/۲۳۳*	-۰/۲۳۵**	-۰/۱۰۲	۰/۶۶۹**					
-۰/۲۲۲*	-۰/۱۲۸	-۰/۲۵۹**	-۰/۰۴۷	۰/۸۲۴**					
-۰/۱۳۸*	-۰/۰۶۵	-۰/۱۵۳*	-۰/۰۳۹	۰/۶۳۳**					
تعارض کلی	خشونت	پرخاشگری کلامی	استدلال	شناختی	شناختی	استدلال	پرخاشگری کلامی	خشونت	نمره کلی باورهای شناختی

N=۲۰۶. *P<۰/۰۵. **P<۰/۰۱

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، بین باور مثبت و کنترل‌ناپذیری با پرخاشگری کلامی و تعارض کلی رابطه منفی و معناداری وجود دارد. بین کفایت شناختی از ابعاد باورهای شناختی با پرخاشگری کلامی، خشونت و نمره کلی تعارض ولی-فرزندی رابطه منفی معناداری وجود دارد. بین ضرورت کنترل افکار از ابعاد باورهای فراشناخت با پرخاشگری کلامی و تعارض کلی رابطه منفی معناداری وجود دارد. بین نمره کلی باورهای فراشناخت با پرخاشگری کلامی، خشونت و نمره کلی تعارض ولی-فرزندی رابطه منفی و معناداری وجود دارد. (P<۰/۰۵).

جدول ۴. خلاصه مشخصه‌های آماری رگرسیون گام به گام باورهای فراشناخت بر خود تنظیمی تحصیلی

مدل	متغیر	ضرایب رابطه چند گانه (R)	چند گانه (R ²)	مجدد و ضرایب رابطه	خطای استاندارد برآورد (S.E)	استاندارد نشده (B)	ضرایب تأثیر رگرسیونی	استاندارد شده (β)	ضرایب تأثیر رگرسیونی	t	f	P
۱	خود آگاهی شناختی	۰/۳۷	۰/۱۱۳	۰/۱۵۸	۰/۲۶۲	-۱/۳۳	۰/۳۳	-۰/۳۳	-۵/۰۸	-۳/۲۸	۱۸/۹۷	۰/۰۰۱
۲	باور مثبت	۰/۴۰	۰/۱۵۸	۰/۲۰۴	-۰/۶۷	-۰/۲۱۹	۰/۲۱۹	-۰/۲۱۹	-۳/۲۸	-۳/۲۸	۱۸/۹۷	۰/۰۰۱

همان‌طور که جدول ۴ نشان می‌دهد، ۰/۱۵۸ واریانس مربوط به خود تنظیمی تحصیلی به وسیله متغیرهای خود آگاهی شناختی و باور مثبت درباره نگرانی تبیین می‌شود. ضرایب رگرسیون متغیرهای پیش‌بین نشان می‌دهند که متغیر خود آگاهی شناختی (β=-۰/۳۳، β=-۰/۳۳) و متغیر باور مثبت در باره نگرانی (β=-۰/۲۱۹، β=-۰/۲۱۹) می‌توانند واریانس خود تنظیمی تحصیلی را به طور معنادار تبیین کنند.

جدول ۵. خلاصه مشخصه‌های آماری رگرسیون گام به گام باورهای فراشناخت بر تعارض ولی-فرزندی

مدل	باورهای شناختی	ضرایب رابطه چند گانه (R)	چند گانه (R ²)	مجدد و ضرایب رابطه	خطای استاندارد برآورد (S.E)	استاندارد نشده (B)	ضرایب تأثیر رگرسیونی	استاندارد شده (β)	ضرایب تأثیر رگرسیونی	t	f	P
۱	کفایت شناختی	۰/۲۹۱	۰/۰۸۵	۰/۰۹۵	-۰/۴۱۵	-۰/۲۹۱	۰/۲۹۱	-۰/۲۹۱	-۴/۳۴	-۴/۳۴	۱۸/۹۰	۰/۰۰۰

همان‌طور که جدول ۵ نشان می‌دهد ۰/۰۲۱ درصد واریانس مربوط به تعارض ولی-فرزندی به وسیله باور کفایت شناختی تبیین می‌شود. ضرایب رگرسیون متغیرهای پیش‌بین

نشان می‌دهند که باور کفایت شناختی ($\beta = -0.291$ ، $t = -4.34$)، می‌توانند واریانس تعارض ولی-فرزندی را به طور معنادار تبیین کنند.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج ضریب همبستگی نشان داد که با افزایش باور مثبت درباره نگرانی و خودآگاهی شناختی، خودتنظیمی تحصیلی دانش‌آموزان و همچنین ابعاد آن شامل خودتنظیمی بیرونی، خودتنظیمی درون فکنی شده و انگیزش درونی کاهش می‌یابد. با افزایش کنترل‌ناپذیری و ضرورت کنترل افکار از ابعاد باورهای فراشناخت، خودتنظیمی بیرونی، خودتنظیمی درون فکنی شده و خودتنظیمی کلی کاهش می‌یابد. نتایج حاصله با یافته‌های مطالعات اسپرلینگ، هاوارد و ستایلی (۲۰۰۴)؛ ایساکسون و فوجیتا (۲۰۰۶)؛ ال-هارتی و ایساکسون (۲۰۱۰)؛ کرا، مانسینی و آنتونیتی، (۲۰۱۳)، سالاری فر و پاکدامن (۱۳۸۸)؛ سالاری فر و مظاهری (۱۳۸۹) همخوان نیست و به نوعی با نتایج پژوهش سالاری فر و همکاران (۱۳۹۰) همسو است.

در تبیین منفی شدن رابطه باورهای فراشناخت با خودتنظیمی تحصیلی می‌توان گفت که باورهای فراشناخت دارای دو حیطه مثبت و منفی هستند. باورهای فراشناخت مثبت به سودمندی درگیر شدن در فعالیت‌های شناختی تشکیل‌دهنده نشانگان شناختی-توجهی مربوط می‌شود. حیطه باورهای منفی به کنترل‌ناپذیری و خطرناک بودن افکار و تجربه‌های شناختی مرتبط است (ولز، ۲۰۰۹). بر مبنای مدل عملکرد اجرایی خودتنظیمی، باورهای فراشناختی مثبت و منفی از طریق فعال نمودن نشانگان شناختی-توجهی، فرایند خودتنظیمی را دچار سوگیری نموده و زمینه‌ساز آسیب‌های روان شناختی می‌شود (ولز، ۲۰۰۰). به عبارت دیگر نشانگان شناختی-توجهی در سطح دوم پردازش یا سطح تفکر وجود دارد. وقتی که این نشانگان فعال می‌شوند، ابتدا توجه شخص را بر خود و موضوع-های ذهنی‌اش متمرکز می‌نماید. سوگیری در توجه، شناخت نادرست را به دنبال دارد. سپس فرایند بازبینی فعال می‌شود و بازبینی شناخت‌های معیوب، سطح سوم پردازش یا باورهای فراشناختی را فراخوانی می‌نماید. باورهای فراشناختی فرایند کنترل را فعال نموده و

فعالیت این مکانیسم، اجتناب از موقعیت، سرکوب کردن و سایر مکانیسم‌های ناسازگار را به وجود می‌آورد که به دنبال آن خود تنظیمی فرد کاهش می‌یابد (ولز، ۲۰۱۰).

در تبیین منفی بودن رابطه باور مثبت در باره نگرانی با خود نظم بخشی می‌توان گفت باور مثبت درباره نگرانی علی‌رغم ظاهر مثبتش، در واقع مثبت نیست، و خود نظم بخشی را کاهش می‌دهد. در تبیین منفی بودن رابطه خود آگاهی شناختی با خود تنظیمی تحصیلی می‌توان گفت که زیاد از حد متمرکز بر خود بودن و درگیر با افکار خود بودن، منجر به خودگردانی در فرد نمی‌شود. در تبیین منفی بودن رابطه ضرورت کنترل افکار با خود تنظیمی تحصیلی می‌توان گفت که نمره بالا در کنترل افکار بدین معنی است که فرد نمی‌تواند خودش را کنترل نماید، زیرا باورهایی مانند ۱- من همیشه تحت کنترل افکارم هستم. ۲- ناتوانی در کنترل افکارم نشانه‌ای از ضعف من است. ۳- فکر کردن به برخی افکار بد است. و علی‌الخصوص باور اگر نتوانم افکارم را کنترل کنم قادر نخواهم بود عملکرد خوبی داشته باشم، را فعال نموده و چنین باورهایی خود تنظیمی افراد را کاهش می‌دهند (سالاری فر، ۱۳۹۰، سالاری فر و همکاران، ۱۳۹۱).

در تبیین رابطه منفی کنترل‌ناپذیری با خود تنظیمی تحصیلی، خود تنظیمی بیرونی و درون فکنی شده می‌توان گفت که کنترل‌ناپذیری در فراشناخت بدین معنی است که هر قدر در فرد اعتقاد به کنترل‌ناپذیری و خطرپذیری بیشتر باشد، خود تنظیمی بیرونی و درون فکنی شده نیز بیشتر است، زیرا فردی که احساس می‌کند نمی‌تواند خود را کنترل کند، خود تنظیمی بیرونی کمتری خواهد داشت و به این باور می‌رسد که اگر کار را انجام ندهم، احساس بدی راجع به خودم پیدا خواهم کرد. علاوه بر آن مؤلفه کنترل‌ناپذیری از حیطه باورهای فراشناخت منفی است که می‌تواند نشانگان شناختی - توجهی را فعال نماید. نشانگان شناختی توجهی شامل نوعی سبک تفکر تکرار شونده است که به صورت نگرانی و نشخوار فکری متمرکز بر تهدید و رفتارهای مقابله‌ای ناسازگار مانند سرکوب فکر و اجتناب نشان داده می‌شود (ولز، ۲۰۰۹ ترجمه محمدخانی، ۱۳۹۲) و به نظر می‌رسد که بروز چنین حالاتی خود تنظیمی دانش‌آموزان را دچار اختلال نماید.

نتایج حاصل از ضرایب همبستگی پیرسون مشخص کرد که با افزایش باور مثبت درباره نگرانی و کنترل‌ناپذیری، پرخاشگری کلامی و تعارض بین والدین و دانش‌آموزان کاهش پیدا می‌کند. با افزایش کفایت شناختی از ابعاد باورهای شناختی با پرخاشگری کلامی، خشونت و میزان تعارض کلی بین والدین و دانش‌آموزان کاهش می‌یابد. با بالا رفتن خود آگاهی شناختی میزان کلی تعارض ولی-فرزندی رابطه مثبت معناداری وجود دارد. بین ضرورت کنترل افکار از ابعاد باورهای فراشناخت با پرخاشگری کلامی و تعارض کلی رابطه منفی معناداری وجود دارد. بین نمره کلی باورهای فراشناخت با پرخاشگری کلامی، خشونت و نمره کلی تعارض ولی-فرزندی رابطه منفی و معناداری وجود دارد.

یافته‌های حاصل از فرضیه دوم با نتایج پژوهش دادفر و همکاران (۱۳۹۲) که نشان دادند بین باورهای فراشناخت و پرخاشگری رابطه مثبت و معناداری وجود دارد، همخوان نیست.

در تبیین منفی بودن رابطه باور مثبت درباره نگرانی با پرخاشگری کلامی می‌توان گفت که باور مثبت درباره نگرانی، پرخاشگری کلامی را کم می‌کند، وقتی فرد نگران است پرخاشگری کلامی کمتری از خود نشان می‌دهد، زیرا ممکن است نتواند پرخاشگری را کنترل نماید. باور فرد در مورد نگرانی، منجر به کاهش پرخاشگری می‌گردد، زیرا فرد به دلیل عدم کنترل نگرانی پرخاشگری را سرکوب می‌کند که در نتیجه آن پرخاشگری کاهش می‌یابد. در تبیین رابطه منفی کنترل‌ناپذیری با پرخاشگری کلامی می‌توان گفت که وقتی فرد احساس کنترل‌ناپذیری و خطر می‌کند، احتمالاً پرخاشگری به والدین را سرکوب می‌نماید یعنی از ترس عدم کنترل پرخاشگری آن را سرکوب می‌کند. در تبیین دیگری می‌توان گفت که مؤلفه باور مثبت درباره نگرانی، فرد در مورد حل مشکلاتش، عملکرد مناسبش، اجتناب از مشکلاتش، و مقابله با مسائلش، نگران است و به نظر می‌رسد که چنین نگرانی‌هایی فرد را از حل مناسب و سازنده تعارض دور سازند. همچنین در مؤلفه خود آگاهی شناختی فرد ممکن به طور افراطی به وارسی و توجه افکار، بازبینی افکار و مهار بیش از حد افکار پردازد که چنین حالتی حل تعارض بین فردی را دچار اختلال می‌نماید. در مؤلفه ضرورت کنترل افکار فرد باورهایی مانند این که فکر کردن به برخی افکار

بد است، و اگر نتوانم افکارم را مهار کنم، نخواهم توانست عملکرد خوبی داشته باشم را ممکن است به کار بگیرد و به کارگیری چنین باورهایی و افزایش آنها حل تعارض سازنده را دچار مشکل می‌نماید (سالاری فر، ۱۳۹۰، سالاری فر و همکاران، ۱۳۹۱).

نتایج حاصل از ضرایب رگرسیون چند متغیره برای بررسی میزان پیش‌بینی خودتنظیمی تحصیلی از روی باورهای فراشناخت مشخص کرد که ابعاد خودآگاهی شناختی و باور مثبت درباره نگرانی می‌تواند خودتنظیمی تحصیلی دانش‌آموزان را به طور منفی پیش‌بینی نماید و میزان این پیش‌بینی ۰/۱۵۸ است.

نتایج حاصله با یافته‌های مطالعات شریفی و میدانی (۲۰۱۵)؛ کرامانسنی و آنتونیتی (۲۰۱۳)؛ ال-هارتی و ایساکسون (۲۰۱۰)؛ اسپرلینگ ایساکسون و فوجیتا (۲۰۰۶)، هاوارد و ستایلی (۲۰۰۴)؛ سالاری فر و همکاران (۱۳۹۰)؛ سالاری فر و مظاهری (۱۳۸۹)؛ سالاری فر و پاکدامن (۱۳۸۸)؛ همخوان نیست و به نوعی با نتایج پژوهش همسو است.

در تبیین این یافته می‌توان گفت که خودآگاهی شناختی باورهایی مانند تفکر زیاد در مورد افکار، تحت مهار بودن دائم افکار، و ارسی دائم افکار را در بر می‌گیرد، غلبه کردن چنین باورهایی می‌تواند خودگردانی دانش‌آموزان را کاهش دهد. همچنین در مؤلفه باورهای مثبت درباره نگرانی، باورهایی مانند نگران بودن درباره حل مشکلات، نگران بودن در مورد عملکرد مناسب و دلخواه، نگران بودن در مقابله با مسائل، و نگران بودن درباره منظم بودن را در بر می‌گیرد. بر این اساس انتظار می‌رود چنین باورهایی خودتنظیمی تحصیلی دانش‌آموزان را کاهش دهند. بنابراین منفی شدن پیش‌بینی خودتنظیمی تحصیلی از روی خود آگاهی شناختی و باورهای مثبت درباره نگرانی دور از انتظار نیست.

نتایج حاصل از ضرایب رگرسیون چندمتغیره برای بررسی میزان پیش‌بینی تعارض ولی-فرزند از روی باورهای فراشناخت نشان داد که کفایت شناختی می‌تواند تعارض ولی-فرزند را به طور منفی پیش‌بینی نماید و میزان آن ۰/۰۵۸ است. یافته‌های بدست آمده با نتایج پژوهش دادفرو همکاران (۱۳۹۲) که نشان دادند بین باورهای فراشناخت و پرخاشگری رابطه مثبت و معناداری وجود دارد، همخوان نیست.

در تبیین این یافته می‌توان گفت که در پرسشنامه باورهای شناختی ولز و کاترایت-هاتون (۲۰۰۴) غالب سؤالات مرتبط با کفایت شناختی درباره حافظه است که احتمالاً فرد در حل تعارض می‌تواند از توانایی‌های دیگری غیر از حافظه مانند استدلال و تجزیه و تحلیل بهره‌بردار. همچنین در کفایت شناختی باورهایی مانند اعتماد نداشتن به حافظه، ضعیف بودن حافظه، اطمینان نداشتن به حافظه در به خاطر سپردن اعمال مطرح است. افزایش چنین باورهایی می‌تواند حل‌سازنده تعارض والد-نوجوان را کاهش دهد. بنابراین منفی بودن پیش‌بینی تعارض والد-نوجوان از روی کفایت شناختی دور از انتظار نیست. از محدودیت‌های پژوهش حاضر این که نمونه پژوهش را دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر تهران تشکیل دادند، تعمیم نتایج به پسران، دیگر مقاطع تحصیلی و مناطق دیگر با احتیاط همراه است.

بر اساس نتایج پژوهش حاضر پیشنهاد می‌شود که مشاوران و روان‌شناسان شاغل در مدارس، برای دانش‌آموزان با برپایی جلسات آموزشی به شیوه کارگاه، مشاوره‌های گروهی و فردی، دانش‌آموزان را با حیطه‌های باورهای فراشناخت آشنا نمایند، نقش آن را در خودتنظیمی تحصیلی مشخص نمایند و به آنها نحوه بکارگیری مناسب و مثبت از باورهای فراشناخت را آموزش دهند، تا آنها با بکارگیری باورهای فراشناخت به شیوه صحیح، بتوانند خودتنظیمی تحصیلی خود را ارتقاء دهند. نتایج نشان داد حیطه‌های منفی باورهای فراشناخت می‌توانند حل‌سازنده تعارض والد-نوجوان را دچار اختلال نماید. از این رو لازم است که مشاوران مدارس جهت آشناسازی دانش‌آموزان با این حیطه و تأمین نیازهای دانش‌آموزان در حیطه فراشناخت با ارائه آموزش‌های کاربردی اقدام نمایند، تا آنها از این طریق بتوانند در روابط بین فردی و تاکتیک‌های حل تعارض سازنده بهتر عمل نمایند. برای پژوهش‌های بعدی پیشنهاد می‌گردد اثر جنسیت نیز لحاظ گردد و رابطه باورهای فراشناخت با خودتنظیمی تحصیلی و تعارض دانش‌آموزان و والدین به تفکیک رشته‌های تحصیلی (شامل ادبیات و علوم انسانی، علوم تجربی، ریاضی، فنی و حرفه‌ای و کار و دانش) مورد بررسی قرار بگیرد.

منابع

- بیگلان، آنتونی، برنان، پاترشیا، فوستر، شارون، و هولدر، هارولد. (۱۳۸۷). مشکلات رفتاری نوجوانان. ترجمه سیاوش جمال‌فر. تهران: نشر ویرایش.
- ثنایی ذاکر، باقر؛ علاقبند، ستیلا؛ فلاحتی، شهره و هومن، حیدرعلی. (۱۳۸۷). مقیاس‌های سنجش خانواده و ازدواج. تهران: انتشارت بعثت.
- سالاری فر، محمد حسین و پوراعتماد، حمید رضا. (۱۳۹۰). رابطه باورهای فراشناختی با اختلال افسردگی واضطراب. مجله یافته، ۱۳(۴)، ۳۸-۲۹.
- سالاری فر، محمد حسین؛ پوراعتماد، حمید رضا؛ حیدری، محمود و اصغرنژاد فرید، علی اصغر. (۱۳۹۰). باورها و حالت فراشناختی، بازدارنده یا تسهیل کننده خود تنظیمی تحصیلی. فرهنگ مشاوره، ۲(۷)، ۴۶-۳۱.
- سالاری فر، محمد حسین. (۱۳۹۱). باورهای فراشناختی، بازدارنده یا تسهیل کننده نگرانی و خودتنظیمی تحصیلی. پایان نامه دکتری چاپ نشده، دانشگاه شهید بهشتی.
- شیرین زاده دستگیری، صمد؛ گودرزی، محمدعلی؛ رحیمی، چنگیز؛ نظیری، قاسم. (۱۳۸۷). بررسی ساختار عاملی، روایی و اعتبار پرسشنامه فراشناخت ۳۰. مجله روان‌شناسی، ۱۲(۴)، ۴۶۱-۴۴۵.
- شیولسون. ریچارد. (۱۳۹۳). استدلال آماری در علوم رفتاری. ترجمه علیرضا کیامنش. تهران: انتشارات جهاد دانشگاهی واحد دانشگاه علامه طباطبایی.
- فرمینی فراهانی، محسن؛ عبدالملکی، جمال و رشیدی، زهرا. (۱۳۸۷). بررسی رابطه هوش هیجانی، یادگیری خود تنظیمی و ساختار هدف در کلاس با پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان. مجله دانشور، ۱۵(۳۰)، ۹۸-۸۵.
- مرادی، امید و ثنایی ذاکر، باقر. (۱۳۸۵). بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های حل مسئله بر تعارضات والد-فرزند. فصلنامه تازه‌ها و پژوهش‌های مشاوره، ۵(۲۰)، ۳۸-۲۳.
- هومن. حیدرعلی. (۱۳۹۳). تحلیل داده‌های چند متغیری در پژوهش رفتاری. تهران: نشر پیک فرهنگ.

ولز، آدریان. (۱۳۹۲). *راهنمای عملی درمان فراشناختی اضطراب و افسردگی*. ترجمه شهرام محمدخانی. تهران: انتشارات ورای دانش.

- AL-Baddareen G., Ghaith ,S., Akour. M. (۲۰۱۵). Self-efficacy, achievement goals, and metacognition as predictors of academic motivation. *Journal of Social and behavioral sciences*. ۱۹۱. ۲۰۶۸ – ۲۰۷۳.
- Al-Harthy .I., & Isaacson. R.M. (۲۰۱۰). Goals, Efficacy and Metacognitive Self-Regulation. A Path Analysis. *International Journal of Education*. ۲(۱), ۲۰-۱.
- Broadbent, J ., Poon.W .L. (۲۰۱۵). Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *The Internet and Higher Education*, ۲۷, ۱-۱۳.
- Buhrau.D., & Sujan. M. (۲۰۱۵). Temporal mindsets and self-regulation: The motivation and implementation of self-regulatory behaviors. *Journal of Consumer Psychology*, ۲۵(۲), ۲۳۱-۲۴۴.
- Canary, D., & Lakey, S. G. (۲۰۱۰). *Strategic conflict: Research-based principles for managing interpersonal conflicts*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cera, R., Mancini, M., Antonietti, A. (۲۰۱۳). Relationships between Metacognition, Self-efficacy and Self-regulation in Learning *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*. ۷. ۱۴۱-۱۱۵.
- Daniela.P. (۲۰۱۵). The Relationship Between Self-Regulation, Motivation And Performance At Secondary School Students. *Social and Behavioral Sciences*. ۱۹۱, ۲۵۴۹ – ۲۵۵۳.
- Isaacson. R.M ., & Fujita. F. (۲۰۰۶). Metacognitive Knowledge Monitoring and Self-Regulated Learning: Academic Success and Reflections on Learning. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*. ۷(۱), ۵۵-۳۹.
- Kerig, P. K., Schulz. M. S., & Hauser, S. (۲۰۱۲). *Adolescence and beyond : family processes and development*. New York: Oxford University Press, Inc.
- Klassen, R.M. (۲۰۱۰). Confidence to manage learning: The self- efficacy for self- regulated learning of early adolescents with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, ۳۳, ۱۹-۳۰.
- Matuga, J. M. (۲۰۰۹). Self-Regulation, Goal Orientation, and Academic Achievement of Secondary Students in Online University Courses. *Educational Technology & Society*, ۱۲(۳), ۴-۱۱.

- Shaffer, D. R., & Kipp, K. (۲۰۱۴). *Developmental psychology: childhood and adolescence*. (۸th ed.). Belmont, California: Wadsworth Cengage Learning.
- Sperling, R., Howard, B., & Staley, R. (۲۰۰۴). Metacognition and self-regulated learning constructs. *Educational research and evaluation*, ۱۰(۲), ۱۳۹-۱۱۷.
- Tan, S., Moulding, R., Nedeljkovic, M., & Kyrios, M. (۲۰۱۰). Metacognitive, Cognitive and Developmental predictors Generalized Anxiety disorder symptoms, *Clinical psychologist*, ۱۴(۳), ۸۴-۸۹.
- Wells, A. (۲۰۱۰). Metacognitive Therapy for anxiety and depression, *Cognitive behavioral therapy book reviews*, ۶(۱): ۱-۴.
- Zimmerman, B.J., Kitsantas, A. (۲۰۱۴). Comparing students' self-discipline and self-regulation measures and their prediction of academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, ۳۹(۲), ۱۴۵-۱۵۵.

Archive of SID