

رویکردهای نوین آموزشی

دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه اصفهان

سال دوازدهم، شماره ۲، شماره پیاپی ۲۵، بهار و تابستان ۱۳۹۶

ص ۱۱۰-۱۲۹ تاریخ دریافت: ۹۴/۱۰/۱۸ تاریخ پذیرش: ۹۶/۳/۲

تأثیر یادگیری خودتنظیمی بر سبک‌های حل تعارض دانش‌آموزان دوره راهنمایی

نرگس انتظامی بیان*، کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات، تهران، ایران

narges.entezami2009@gmail.com

قدسی احقر، دانشیار پژوهشکده تعلیم و تربیت، عضو هیات علمی دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات، تهران، ایران

حسن شعبانی گیل جلالن، عضو هیات علمی دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

چکیده

هدف این پژوهش، بررسی تأثیر یادگیری خودتنظیمی بر سبک‌های حل تعارض دانش‌آموزان است. بدین منظور، ۲۴۰ نفر با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند و به پرسشنامه‌های خودتنظیمی بوفارد و نسخه دوم شیوه مقابله با تعارض رحیم (ROCI-II) پاسخ دادند. داده‌های به‌دست آمده با رگرسیون چندمتغیری تجزیه و تحلیل شدند. نتایج نشان می‌دهد که راهبردهای شناختی و فراشناختی خودتنظیمی بر سبک‌های حل تعارض تأثیر معناداری دارند ($P > 100/0$)؛ ولی راهبرد انگیزشی خودتنظیمی بر سبک‌های حل تعارض تأثیر معناداری ندارد. راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر سبک همراهانه حل تعارض تأثیر معناداری دارند؛ اما راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر دیگر سبک‌های حل تعارض (اجتنابی، مهربانانه، مصالحه‌گرانه و سلطه‌گرانه) تأثیر معناداری ندارند. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که یادگیری خودتنظیمی، بهترین پیش‌بینی‌کننده سبک حل تعارض سازنده است؛ بنابراین، نهادهای آموزشی باید برای آموزش و اعتلای یادگیری خودتنظیمی کوشش اساسی و جدی کنند.

واژه‌های کلیدی: یادگیری خودتنظیمی، سبک‌های حل تعارض، دانش‌آموزان، دوره راهنمایی،

تأثیر.

* نویسنده مسؤول

Copyright©2017, University of Isfahan. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>), which permits others to download this work and share it with others as long as they credit it, but they cannot change it in any way or use it commercially.

مقدمه

تعارض بخشی از تلاش‌ها و فعالیت‌های انسان است که همواره بر رفتار انسان تأثیر می‌گذارد و حتی می‌تواند رفتاری را ایجاد کند. رفتار، تعاملی بین فرد و محیط است؛ از این رو منبع تعارض به فرد یا محیط برمی‌گردد. برحسب طرف‌های تعارض، شش نوع تعارض در افراد و یا سازمان‌ها مطرح هست: تعارض درون‌فردی^۱، تعارض میان‌فردی^۲، تعارض درون‌گروهی، تعارض میان‌گروهی^۳، تعارض درون‌سازمانی، تعارض میان‌سازمانی^۴ (مقیم، ۱۳۷۷، ۲۶)؛ منظور از تعارض میان‌فردی (تعارض بررسی شده در این پژوهش) مجموعه روابطی است میان دو یا چند نفر که اهدافی را دنبال می‌کنند که معمولاً همه در شرایطی در آن واحد، تحمل‌ناپذیر هستند (کولتر^۵، به نقل از میرحسینی، ۱۳۶۹، ۵۶) این نوع از تعارض به دلیل تفاوت‌های شخصیتی، فشارهای ناشی از نقش، ناکامی‌ها، سوء تفاهم‌ها و ارتباطات نارسا و غیره پدید می‌آید. در واقع این نوع از تعارض بین دو یا چند فرد رخ می‌دهد که دارای ارزش‌ها، آرزوها، سبک‌های ارتباطی و دیدگاه‌های متفاوت هستند؛ از جمله نشانه‌های تعارض بین افراد، صحبت نکردن با یکدیگر و اعتنا نکردن به یکدیگر، بدگویی درباره یکدیگر، رد کردن و آگاهانه یکدیگر را تضعیف کردن است (مقیم، ۱۳۷۷، ۸۳)

از دیدگاه رحیم^۶ (۲۰۰۲) در یک موقعیت تعارضی، افراد رفتارهایی می‌کنند که مبین دو بُعد عمده جرئت‌ورزی / جرئت‌نداشتن (مطیع بودن) و همکاری / همکاری نکردن هستند. بُعد جرئت‌ورزی / مطیع بودن به میزان فعالیت و انرژی‌ای اشاره می‌کند که در رفتار هدفمند فرد نشان داده می‌شود؛ اما همکاری / همکاری نکردن عبارت است از میزان توجه و فعالیتی که برای خشنودی دیگران نشان داده می‌شود. بدین ترتیب پنج نوع سبک حل

1-Intrapersonal Conflict
2-Interpersonal Conflict
3-Intergroup Conflict
4-Interorganizational Conflict
5-Keltner
6-Rahim

تعارض پدیدار می‌شود. این سبک‌ها عبارت‌اند از: اجتنابی^۱، مهربانانه^۲، مصالحه‌گرا^۳، سلطه‌گرا^۴، همراهانه^۵. این سبک‌های پنج‌گانه تشکیل‌دهنده دو روش مدیریت سازنده و غیرسازنده هستند. سبک‌های مهربانانه و همراهانه «بعد سازنده» و سبک‌های اجتنابی و سلطه‌گرا «بعد غیرسازنده» را تشکیل می‌دهند و سبک مصالحه‌گرا^۳ حالت بینابین دارد. به‌طور کلی اگر شیوه‌های مناسبی برای حل تعارض به کار رود، پیامدهای کارآمد و سودمندی به وجود خواهد آمد. برای فهم جامع و کامل تعارض و غلبه بر آن، آگاهی از مقدار تعارض در سطوح مختلف و سبک‌های حل تعارض بین شخصی مهم و ضروری است (رحیم، ۱۹۷۹؛ به نقل از سکیگوچی^۶، ۱۹۹۱) مزیت عمده بررسی مقدار تعارض در زمینه مدیریت تعارض سبب به حداکثر رساندن کارآیی و افزایش سلامتی روان‌شناختی فرد می‌شود. تعارض در تحقیقات گوناگونی بررسی شده است. شیری و همکاران (۱۳۹۵) در پژوهشی با عنوان «بررسی تأثیر مدیریت تصویرسازی مثبت بر راهبردهای مدیریت تعارض» نتیجه گرفته‌اند که مدیریت تصویرسازی متمرکز بر سرپرست، مدیریت تصویرسازی متمرکز بر شغل و مدیریت تصویرسازی متمرکز بر خود بر راهبردهای مدیریت تعارض، تأثیر معنی‌داری دارند.

عامریون و همکاران (۱۳۹۵) در پژوهشی با عنوان «بررسی رابطه بین مدیریت تعارض و رضایت شغلی در کارکنان بیمارستان‌های شهر کرمان» نتیجه گرفته‌اند که مدیران باید ضمن شناخت از شیوه‌های مدیریت تعارض و با توجه به شرایط محیطی و خصوصیات اخلاقی کارکنان، شیوه خاصی را به کار گیرند تا باعث افزایش رضایت شغلی و در نتیجه افزایش بهره‌وری در مراکز درمانی تحت مسئولیت خود شوند.

حسن‌پور و همکاران (۱۳۹۴) در پژوهشی با عنوان «ارتباط سبک‌های مدیریت تعارض و مهارت‌های تفکر انتقادی پرستاران در محیط‌های بالینی» به این نتیجه رسیدند که با تقویت

1-avoiding
2-integrating
3- accommodating
4-dominating
5-obliging
6-Sekiguchi

مهارت‌های تفکر انتقادی، افراد از سبک‌های اثربخش‌تری برای مدیریت تعارض استفاده می‌کنند.

مطهری و همکاران (۱۳۹۴) در پژوهشی تحت عنوان «بررسی تأثیر آموزش مهارت جرئت‌ورزی بر سبک مدیریت تعارضات بین فردی پرستاران در محیط کار» نتیجه گرفته‌اند که برگزاری برنامه آموزشی مهارت جرئت‌ورزی سبب افزایش استفاده پرستاران از سبک همکارانه و کاهش استفاده از سبک سازش در محیط کار می‌شود؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود که برنامه آموزشی مهارت جرئت‌ورزی در دوره‌های آموزشی پرستاران گنجانده شود.

جمالی گله و همکاران (۱۳۹۴) در پژوهشی با عنوان «رابطه هوش هیجانی با سبک‌های مدیریت تعارض مریان کاراته فعال استان اصفهان» به این نتیجه رسیدند که مربیانی که از هوش هیجانی زیادی برخوردارند، در مدیریت تعارض از سبک‌های سازنده‌تر بیشتر استفاده می‌کنند و کمتر به سبک‌های غیرسازنده مدیریت تعارض متکی‌اند.

به این دلیل که ویژگی‌های شخصیتی افراد، آن‌ها را مستعد انجام رفتارهای مختلف در موقعیت‌های گوناگون می‌کند و چون که سبک‌های حل تعارض بر تأثیرپذیر از ویژگی‌های شخصیتی به‌ویژه یادگیری خودتنظیمی باشد، بنابراین بررسی تأثیر سبک‌های حل تعارض بر راهبردهای یادگیری خودتنظیمی از اهمیت فراوانی برخوردار است. از مقوله‌های مطرح در پژوهش‌های اخیر روان‌شناسی تربیتی، یادگیری خودتنظیمی^۱ است که به نقش فرد در هدایت یادگیری خویش توجه دارد. بندورا این سازه را در سال ۱۹۶۷^۲ مطرح کرد (کدیور، ۱۳۸۰) و در نظریه‌های مختلف روان‌شناسی بدان توجه شد و تعاریف و مدل‌های گوناگونی از آن ارائه شد.

تحقیق روی یادگیری علمی خودتنظیمی، اواسط دهه ۱۹۸۰ در پاسخ به این سؤال که چگونه دانش‌آموزان بر فرایندهای یادگیری خودشان مسلط می‌شوند مطرح شد. براساس نظریه سه‌وجهی بندورا (۱۹۸۶) مبنای یادگیری خودتنظیمی، شناخت اجتماعی است.

1-Self-Regulation Learning

2-Bandura

به عقیده وی، فعالیت‌های یادگیری دانش‌آموزان از راه فرایندهای شخصی، محیطی و رفتاری آن‌ها تعیین می‌شود. بوفارد^۱ و همکاران (۱۹۹۵) با اقتباس از مدل‌های موجود، سه مؤلفه شناختی^۲، فراشناختی^۳ و انگیزشی^۴ برای فرایند خودتنظیمی در نظر گرفتند. در این مدل مؤلفه فراشناخت شامل طرح و برنامه‌ریزی دانش‌آموز در هنگام درس خواندن از قبیل به‌کارگیری راهبردهایی برای زمان‌بندی مطالعه، خلاصه‌برداری و سازمان‌بندی مطالب است. مؤلفه شناخت دربرگیرنده راهبردهایی است که دانش‌آموزان برای به‌خاطر سپاری و درک بهتر مطلب از آن بهره می‌گیرند و مؤلفه انگیزش شامل میزان علاقه، تداوم و پیگیری دانش‌آموز در زمینه مطالب درسی است.

بر اساس نظریه پینتریچ^۶ (۱۹۹۹) مهم‌ترین راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، راهبردهای شناختی، فراشناختی و مدیریت منابع^۷ هستند که یادگیرندگان برای مهار فرایند یادگیری‌شان به کار می‌گیرند. در این مدل فرایندهای یادگیری خودتنظیمی براساس چهار مرحله برنامه‌ریزی، خودنظارتی، کنترل و ارزشیابی، سازمان‌دهی شده‌اند (شاطرلو، ۱۳۸۴: ۹)

زیمرمن^۸ (۲۰۰۰) مدل پیشرفته‌ای از یادگیری خودتنظیمی را براساس دیدگاه شناختی اجتماعی بندورا بیان کرد. به عقیده او یادگیری خودتنظیمی به تفکرات خودتولید، احساسات و فعالیت‌های برنامه‌ریزی شده‌ای مربوط است که به‌صورت چرخشی برای دستیابی به اهداف شخصی تعدیل می‌شوند (یعقوبی، ۱۳۹۲: ۶)

کیت و فرس^۹ (۲۰۰۵) خودتنظیمی را تفکر درباره فکر کردن، برنامه‌ریزی، نظارت و ارزیابی میزان پیشرفت در انجام یک فعالیت می‌دانند. چانک^{۱۰} (۲۰۰۵)، یکی از محققان این حوزه بیان می‌کند که اکثر مدل‌های ارائه‌شده در زمینه خودتنظیمی برگرفته از تئوری شناختی اجتماعی بندورا هستند که براساس آن انسان‌ها موجوداتی فعال هستند؛ نه اینکه به

1-Bouffard

2-cognitive

3-metacognitive

4-motivational

6-Pintrich

7-Resource Management

8-Zimmerman

9-Keith & Frese

10-Schunk

شکل منفعلانه توسط محیط اطرافشان شکل داده شوند. در واقع به نظر وی یادگیری خودتنظیمی مجموعه‌ای از مهارت‌های توسعه‌پذیر هستند.

مک‌فرسون و رنویک^۱ (۲۰۱۰) با در نظر گرفتن تعریف ارائه شده از زیرمن، می‌گویند که خودتنظیمی یک خصوصیت ثابت نیست؛ بلکه مجموعه‌ای از فرایندهای وابسته به محیط است که دانش‌آموزان برای انجام تکالیف به انتخاب از میان آنها می‌پردازند. پس، این محققان مدعی هستند که میزان و وسعتی که دانش‌آموزان از خودتنظیمی به کار می‌برند، به شش جنبه از محیط نظیر زمان، انگیزه، روش و غیره وابسته است (کرامتی، ۱۳۹۰، ۷).

راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در مطالعات گوناگونی مطالعه شده است. مک‌لرنی^۲ و همکاران (۲۰۱۲) در پژوهشی رابطه خودپنداره تحصیلی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی را بررسی کرده‌اند. یافته‌های آنان این است که رابطه معناداری بین خودپنداره تحصیلی، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و عملکرد تحصیلی وجود دارد و همچنین رابطه مثبت معناداری بین راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و خودپنداره وجود دارد.

یافته‌های پژوهش فلاح کفشگری و همکاران (۱۳۹۴) با عنوان «مقایسه مهارت‌های خودتنظیمی در دانش‌آموزان دوره متوسطه اول هوشمند و سنتی» نشان داده است که مهارت‌های خودتنظیمی در دانش‌آموزان دوره متوسطه اول هوشمند و سنتی دارای تفاوت معناداری است. همچنین، باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیم دانش‌آموزان در مدارس هوشمند بیشتر از دانش‌آموزان مدارس غیرهوشمند است. به نظر می‌رسد که به کارگیری فناوری اطلاعات و ارتباطات، از طریق برنامه هوشمندسازی مدارس در استان مازندران به خوبی توانسته است مهارت‌های خودتنظیم دانش‌آموزان را ارتقا دهد.

گزیدری و دیگران (۱۳۹۴) در تحقیق «رابطه هویت تحصیلی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با اهمال کاری تحصیلی در میان دانش‌آموزان» نتیجه گرفته‌اند که مؤلفه‌های هویت تحصیلی موفق، همیاری در یادگیری، خود نظم‌دهی فراشناختی و هویت تحصیلی دیررس بیشترین سهم را در تبیین اهمال کاری تحصیلی دارند. بنابراین، منزلت‌های هویت

1-McPherson & Renwick

2- McLerney

تحصیلی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، در کاهش اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان اثرگذار است.

یافته‌های پژوهش عطایی و دیگران (۱۳۹۴)، در مقاله «رابطه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و خودپنداشت ریاضی با انگیزه پیشرفت ریاضی» نشان داد که بیشترین عامل پیش‌بینی‌کننده انگیزه پیشرفت ریاضی بازنمایی ذهنی افراد از توان شخصی خود آنان (خودپنداشت) است.

جلوه‌گر و دیگران (۱۳۹۳) در تحقیقی با عنوان «تأثیر آموزش خودتنظیمی بر حل مسئله اجتماعی کودکان» به این نتیجه رسیده‌اند که آموزش خودتنظیمی در طول دوره کودکی برای ارتقای مهارت‌های حل مسئله اجتماعی برای پسران و دختران ضروری است. احمدی (۱۳۹۳) در تحقیق «اثر بخشی آموزش مهارت‌های ارتباطی بر خودتنظیمی یادگیری دانش‌آموزان پسر» دریافته است که آموزش مهارت‌های ارتباطی بر بهبود خودتنظیمی یادگیری دانش‌آموزان مؤثر است.

این پژوهش بر آن است تا تأثیر یادگیری خودتنظیمی بر سبک‌های حل تعارض را بررسی کند؛ زیرا با تبیین این مسئله افزون‌بر دانش‌افزایی، این است که فضای مدارس را به گونه‌ای طراحی کرد که زمینه‌های مناسبی برای استفاده از سبک‌های حل تعارض سازنده فراهم شود. همچنین، باتوجه به اینکه تاکنون پژوهشی در زمینه تأثیر یادگیری خودتنظیمی بر سبک‌های حل تعارض انجام نشده است، ضرورت انجام پژوهش در این وادی نمایان می‌شود. فرضیه‌های پژوهش عبارت‌اند از: ۱- راهبرد شناختی خودتنظیمی بر سبک‌های حل تعارض تأثیر معناداری دارند؛ ۲- راهبرد فراشناختی خودتنظیمی بر سبک‌های حل تعارض تأثیر معناداری دارند؛ ۳- راهبرد انگیزشی خودتنظیمی بر سبک‌های حل تعارض تأثیر معناداری دارند؛ ۴- راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر سبک حل تعارض همراهانه تأثیر معناداری دارند؛ ۵- راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر سبک حل تعارض مهربانانه تأثیر معناداری دارند؛ ۶- راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر سبک حل تعارض سلطه‌گرانه تأثیر معناداری دارند؛ ۷- راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر سبک حل

تعارض مصالحه گرانه تأثیر معناداری دارند و ۸- راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر سبک حل تعارض اجتنابی تأثیر معناداری دارند.

روش

روش این پژوهش توصیفی و از نوع همبستگی است. در این پژوهش، تأثیر متغیرها (سبک‌های حل تعارض بر راهبردهای یادگیری خودتنظیمی) مطالعه شده است.

جامعه آماری در برگرفته تمام دانش آموزان دختر و پسر دوره راهنمایی شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۹۳-۱۳۹۲ است که از این جامعه آماری تعداد ۲۴۰ نفر با روش نمونه-گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای از بین ۶۰ مدرسه انتخاب شدند. ابتدا جامعه آماری از لحاظ جغرافیایی به ۳ حوزه تقسیم شد، سپس هر حوزه به ۲ منطقه آموزشی تقسیم و از هر منطقه ۱۰ مدرسه به صورت تصادفی انتخاب و از هر مدرسه یک کلاس و از هر کلاس ۴ نفر به صورت تصادفی انتخاب شدند.

ابزار پژوهش: در این پژوهش از دو ابزار استفاده شده که توضیحاتی درباره آنها ارائه می‌شود:

۱- پرسشنامه یادگیری خودتنظیمی بوفارد: برای اندازه‌گیری میزان استفاده آزمودنی‌ها از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، از پرسشنامه یادگیری خودتنظیمی بوفارد استفاده شده است. این پرسشنامه را بوفارد، بوریس ورت، وزیو و لاروشه^۱ در سال ۱۹۹۵ طراحی کرده‌اند (عطاردی، ۱۳۹۲) که سازه خودتنظیمی را در اندازه‌های پنج‌درجه‌ای لیکرت از یک تا پنج می‌سنجد. این مقیاس مشتمل بر ۱۴ گویه است و برای هر سؤال ۵ گزینه در نظر گرفته که شامل کاملاً موافقم، موافقم، نظری ندارم، مخالفم و کاملاً مخالفم است که به ترتیب دارای ۱ تا ۵ امتیاز هستند؛ ضمن اینکه نمره‌گذاری سؤالات ۵، ۱۳ و ۱۴ به صورت معکوس است. نمونه‌هایی از سؤالات بدین شرح‌اند:

1- Bouffard, Boisvert, Vezeau, & Larouche

من روش‌های خاصی را برای خلاصه کردن مطالب درسی به کار می‌برم. سعی می‌کنم بین آنچه که در حال مطالعه آن هستم و آن چیزهایی که از قبل می‌دانستم پیوند برقرار کنم. گاهی اوقات هنگام درس خواندن مکثی می‌کنم تا بفهمم چگونه بخش‌های مختلف درس را با هم ارتباط دهم. در موقع درس خواندن مسائل یا تمرین‌های مختلف حل می‌کنم یا سؤالات متعددی از درس بیرون می‌کشم و به آن‌ها جواب می‌دهم.

این مقیاس ۳ مؤلفه دارد که شامل راهبردهای شناختی (۵گویه) شامل سؤالات ۳، ۷، ۹، ۱۰، ۱۲، راهبردهای انگیزشی (۳ گویه) شامل سؤالات ۶، ۸ و ۱۱، راهبردهای فراشناختی (۶گویه) شامل سؤالات ۱، ۲، ۴، ۵، ۱۳ و ۱۴ است. برای اندازه‌گیری خودتنظیمی در یادگیری میانگین نمرات شش مؤلفه با هم جمع شده و یک نمره کلی خودتنظیمی به خود اختصاص می‌دهد.

کدیور (۱۳۸۰) ضریب اعتبار را با روش آلفای کرونباخ، ۰/۷۱٪ گزارش کرده و نتایج تحلیل عاملی نشان داد که ضریب همبستگی بین سؤالات مناسب بوده است و پرسشنامه می‌تواند ۰/۵۲ واریانس خودتنظیمی را تبیین کند. در پژوهش طالب‌زاده نوبریان و همکاران (۱۳۹۰) اعتبار پرسشنامه براساس اجرای آزمایشی روی ۳۰ دانشجو و با آلفای کرونباخ، ۰/۷۶ به دست آمده است. عطاردی (۱۳۹۲) ضریب پایایی کل پرسشنامه را ۰/۷۲ گزارش کرده است. روایی این آزمون از طریق روایی محتوا و روایی سازه ارزیابی شده است.

۲- مقیاس نسخه دوم شیوه مقابله با تعارض رحیم^۱ (ROCI-II): این مقیاس (۱۹۸۳) یک ابزار خودگزارش‌دهی است که «رحیم» آن را ساخته است و برای اندازه‌گیری میزان تضاد و تعارض ارتباطی به کار می‌رود و شامل ۲۸ ماده است. این پرسشنامه دارای ۵ بُعد مهربانانه (۶ماده)، همراهانه (۷ماده)، سلطه‌گرانه (۵ماده)، مصالحه‌گرانه (۴ماده)، اجتنابی (۶ماده) است. سؤالات ۱، ۴، ۵، ۱۲، ۲۲، ۲۳، ۲۸ سبک همراهانه، سؤالات ۲، ۱۰، ۱۱، ۱۳، ۱۹، ۲۴ سبک مهربانانه، سؤالات ۸، ۹، ۱۸، ۲۱، ۲۵ سبک سلطه‌گرانه، سؤالات

۲۰، ۷، ۱۴، ۱۵ سبک مصالحه‌گراانه و سؤالات شماره ۶، ۱۶، ۱۷، ۲۶، ۲۷، ۳ سبک اجتنابی را اندازه‌گیری می‌کنند. سؤالات این پرسشنامه به شکل لیکرت پنج‌نقطه‌ای نمره‌گذاری می‌شود. مقیاس لیکرت در این پرسشنامه دربرگیرنده عبارات کاملاً مخالفم (نمره ۱)؛ مخالفم (نمره ۲)؛ نظری ندارم (نمره ۳)؛ موافقم (نمره ۴) و کاملاً موافقم (نمره ۵) است.

هریک از سؤالات می‌تواند نمره‌ای از ۱ تا ۵ را کسب کند و سپس براساس تعداد ماده‌های هر زیرمقیاس، نمره کلی آن زیرمقیاس به دست می‌آید؛ سرانجام نمره کلی زیرمقیاس بر تعداد ماده‌های آن تقسیم می‌شود و نمره نهایی آن به دست می‌آید. هر زیرمقیاسی که بالاترین نمره را داشته باشد نشان می‌دهد که فرد در موقعیت‌های تعارض و ناسازگاری از آن سبک استفاده می‌کند. نمونه‌هایی از سؤالات بدین شرح‌اند:

از نفوذ خود استفاده می‌کنم تا عقایدم را دیگران بپذیرند. به‌هنگام بروز تعارض با افراد مباحثه می‌کنم تا به توافق برسیم. سعی می‌کنم تمام عقایدم را آشکارا بیان کنم تا بتوانم مسائل را به‌بهترین شکل ممکن حل کنم. سعی می‌کنم عقاید خود را با دیگران یکپارچه کنم تا مشترکاً به تصمیم واحدی برسیم.

اعتبار درونی پرسشنامه سبک‌های حل تعارض رحیم در تحقیقات مختلف از ۰/۷۲ تا ۰/۸۳ گزارش شده است (کرکران^۱، مالینک رودت^۲، ۲۰۰۰). باباپور (۱۳۸۵) اعتبار درونی آن را با ضریب آلفای کرونباخ، برابر با ۰/۸۱ به دست آورده است، از نظر روایی نیز این مقیاس تأیید می‌شود؛ به‌طوری‌که روایی سازه آن با استفاده از روش تحلیل عاملی محاسبه شده و پذیرش و قبولی آن تأیید شده است. در این پژوهش تحلیل داده‌ها با رگرسیون چندمتغیری، آزمون تحلیل واریانس و با نرم‌افزار SPSS انجام شده است.

یافته‌ها

یافته‌های پژوهش، نخست براساس چارچوب فرضیه‌های مطرح‌شده بررسی شده و نتایج در چهارچوب این فرضیه‌ها بیان شده‌اند.

1-Corcoran,K-O-

2-Malinkrodt,B-

تأثیر یادگیری خودتنظیمی بر سبک‌های حل تعارض دانش‌آموزان ... / ۱۲۱

جدول ۱: خلاصه مدل رگرسیون، تحلیل واریانس و مشخصه‌های آماری راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با سبک‌های حل تعارض

مدل								
شاخص	SS	df	MS	F	P	R	R2	SE
رگرسیون	۵۵۸۳٫۶۳۹	۳	۱۸۶۱٫۲۱۳	۹٫۶۶۳	۰٫۰۰۰	۰٫۳۵۱	۰٫۱۲۳	۱۳٫۸
باقی‌مانده	۳۹۶۷۷٫۶۴۲	۲۰۶	۱۹۲٫۶۱۰					
متغیر								
شاخص	B	SEB	Beta	t	P			
شناختی	۰٫۸۹۴	۰٫۲۹۶	۰٫۲۱۸	۳٫۰۲۰	۰٫۰۰۳			
فراشناختی	۰٫۷۰۰	۰٫۲۷۲	۰٫۱۸۶	۲٫۵۷۷	۰٫۰۱۱			
انگیزشی	۰٫۴۲۶	۰٫۳۱۹	۰٫۰۹۰	۱٫۳۳۹	۰٫۱۸۲			

نتیجه جدول ۱ نشان می‌دهد که یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان دارای $0/351$ ضریب همبستگی با حل تعارض در بین آنان است و $12/3$ درصد از واریانس متغیر حل تعارض در بین دانش‌آموزان را تبیین می‌کند؛ همچنین در اطلاعات جدول مربوط به تحلیل، واریانس مشاهده شده $f=9,663$ و $df=3$ و 206 معنادار است. به این ترتیب، بُعد شناختی و فراشناختی یادگیری خودتنظیمی بر سبک‌های حل تعارض دانش‌آموزان تأثیر معناداری دارند؛ ولی این تأثیر بین بُعد انگیزشی با سبک‌های حل تعارض معنادار نیست و بدین ترتیب فرضیه اول و دوم تأیید می‌شوند.

جدول ۲: خلاصه مدل رگرسیون، تحلیل واریانس و مشخصه‌های آماری تأثیر مؤلفه‌های یادگیری خودتنظیمی بر سبک‌های حل تعارض دانش‌آموزان

مدل								
شاخص	SS	df	MS	F	P	R	R2	SE
رگرسیون	2579.643	5	515.929	9.99	۰.000	۰.467	۰.218	7.18
باقی‌مانده	9242.120	179	51.632					
متغیر								
شاخص	B	SEB	Beta	t	P			
همراهانه	۰٫۷۱۷	۰٫۱۶۰	۰٫۴۱۱	۴٫۴۶۸	۰٫۰۰۰			
مهربانانه	-۰٫۰۹۳	۰٫۱۵۷	-۰٫۰۵۰	-۰٫۵۹۰	۰٫۵۵۶			
سلطه‌گرانه	۰٫۲۱۸	۰٫۱۴۴	۰٫۱۰۴	۱٫۵۱۶	۰٫۱۳۱			
مصالحه‌گرانه	۰٫۰۶۴	۰٫۲۴۴	۰٫۰۲۳	۰٫۲۶۴	۰٫۷۹۲			
اجتنابی	۰٫۱۱۵	۰٫۱۳۴	۰٫۰۷۰	۰٫۸۵۷	۰٫۳۹۲			

نتیجه جدول ۲ نشان می‌دهد که یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان دارای ۰/۴۶۷ ضریب همبستگی با سبک حل تعارض در بین آنان است و ۲۱/۸ درصد از واریانس متغیر سبک حل تعارض در بین دانش‌آموزان را تبیین می‌کن؛ همچنین در اطلاعات جدول مربوط به تحلیل، واریانس مشاهده شده $f=9/99$ و $df=5$ معنادار است. به این ترتیب، گویایی جدول نشان می‌دهد که یادگیری خودتنظیمی بر سبک حل تعارض همراهان دانش‌آموزان تأثیر معناداری دارد؛ ولی یادگیری خودتنظیمی بر سایر سبک‌های حل تعارض (مهربانانه، سلطه‌گرانه، مصالحه‌گرانه و اجتنابی) تأثیر معناداری ندارد؛ بدین ترتیب فرضیه پنجم تأیید می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش با هدف بررسی نقش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در پیش‌بینی سبک‌های حل تعارض دانش‌آموزان انجام گرفته است و به روش تحلیل رگرسیون چندمتغیری روابط موجود آزمون شده‌اند. نتایج نشان می‌دهد که بعد شناختی و فراشناختی خودتنظیمی بر سبک‌های حل تعارض در بین دانش‌آموزان تأثیر معناداری دارند؛ ولی این تأثیر بین بُعد انگیزشی با سبک‌های حل تعارض معنادار نیست؛ همچنین راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر سبک همراهان حل تعارض دانش‌آموزان تأثیر معناداری دارند؛ ولی این تأثیر بین راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با سایر سبک‌های حل تعارض معنادار نیست.

در حوزه یادگیری خودتنظیمی در مقایسه تطبیقی، یافته‌ها و نتایج این پژوهش با تحقیقات و یافته‌های محققان و پژوهشگران داخلی (فلاح کفشگری و دیگران، ۱۳۹۴)، (عطایی و دیگران، ۱۳۹۴)، (گزیدری و دیگران، ۱۳۹۴)، (احمدی، ۱۳۹۳)، (جلوه‌گر و همکاران، ۱۳۹۳) هم‌سویی دارد. این پژوهشگران به روشی در یافته‌ها و گزارش خود به ارتباط بین یادگیری خودتنظیمی با متغیرهایی مانند حل مسئله اجتماعی، مهارت‌های ارتباطی و اهمال‌کاری تحصیلی پرداخته‌اند و نشان داده‌اند که متغیر یادگیری خودتنظیمی مهم است و با تأثیر بر رفتار افراد، بر زندگی آن‌ها را نیز تأثیرگذار است و در نتایج خود

گفته‌اند که ارتباط معناداری بین راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با آن متغیرها وجود دارد. در زمینه حل تعارض نیز در مقایسه تطبیقی، یافته‌ها و نتایج این پژوهش با بخش‌هایی از تحقیقات و یافته‌های محققان و پژوهشگران داخلی (شیری و دیگران، ۱۳۹۵)، (عامریون و همکاران، ۱۳۹۵)، (حسن‌پور و همکاران، ۱۳۹۴)، (مطهری و همکاران، ۱۳۹۴)، (جمالی گله و همکاران، ۱۳۹۴) همخوانی دارد. این محققان در نتایج و یافته‌های خود در زمینه رابطه سبک‌های حل تعارض با موضوعاتی نظیر مدیریت تصویرسازی مثبت، رضایت شغلی، مهارت‌های تفکر انتقادی، جرئت‌ورزی و هوش هیجانی تحقیق کرده‌اند و گفته‌اند که با توجه به لزوم آگاهی لازم و نگرش مثبت درباره حل تعارض می‌توان گفت که برگزاری دوره‌های آموزشی در این زمینه و ایجاد مهارت‌های لازم در استفاده از تکنیک‌های حل تعارض در آنان می‌تواند در بازدهی و بهره‌وری نقش مؤثری ایفا کند. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که اگرچه تعارض معمولاً به شکل منفی در نظر گرفته می‌شود، اما می‌تواند به طور مثبت هم به کیفیت روابط و هم به رشد شخصی کمک کند و این زمانی است که بتوان با سبک‌های صحیح و کارآمدی به حل تعارض پرداخت و تعارض سازنده را در پیش گرفت و آن را عاملی برای تغییر، بهبود کیفیت تصمیم‌گیری و حل مسائل، ایجاد اتحاد و همبستگی و... در نظر آورد و در نهایت از رابطه سالم برخوردار شد. هیچ‌یک از سبک‌های حل تعارض در همه شرایط اثربخش نیست، تحقیقات نشان می‌دهد که هر فرد برای حل تعارض به شیوه خاص خود پیش‌فرض‌هایی دارد؛ یعنی هر کس سبک‌هایی را در مدیریت تعارض ترجیح می‌دهد. سبک هر کس را می‌توان با استفاده از ترکیب افکار و ویژگی‌های شخصیتی وی پیش‌بینی کرد. از این رو برخی معتقدند که سبک هر کس ثابت است؛ ولی درحقیقت این شرایط موجود هست که تعیین می‌کند فرد کدامین سبک را حتی با وجود ناسازگاری با خلق و خوی خویش برمی‌گزیند.

دانش‌آموزان بزرگ‌ترین سرمایه‌های انسانی هر جامعه به حساب می‌آیند؛ زیرا می‌توانند با درهم آمیختن نیروی جوانی، علم و مهارت آموخته‌شده، چرخ‌های پیشرفت و توسعه را به حرکت درآورند. باید گفت که برخی از دانش‌آموزان با وجود مشکلات متعدد، به‌طور

موفقیت آمیزی به تحصیل ادامه می دهند. پژوهش ها و نظریه پردازی هایی که از دو دهه قبل شروع شده است، نشان دهنده این است که یک یا مجموعه ای از متغیرهای با نام خودتنظیمی وجه مشخصه این دانش آموزان است. امروزه، یادگیری خودتنظیمی ب یک سازه مهم در آموزش و پرورش مطرح است و سیاست گذاران، معلمان، مربیان و والدین بدان توجه می کنند. این سازه جدید، مباحثی را درباره اصلاح مدارس در سرتاسر جهان برانگیخته است. اگر دانش آموزان از فرایندهای خودتنظیمی استفاده کنند، می توانند به طور مؤثرتری مطالعه کنند و بر چگونگی مطالب درسی خود نظارت کنند (زیرمان، ۱۹۹۸؛ به نقل از میرمشتاقی، ۱۳۸۴). در این روش یادگیرندگان، بر روند آموزش کنترل شخصی خواهند داشت و علاوه بر سرعت و دقت بیشتر در یادگیری، مسائل پرورشی نظیر اتکای به نفس بیشتر و خودکارآمدی و همچنین مسئولیت پذیری بیشتری نیز در یادگیرندگان ایجاد خواهد شد. بنابراین، دانش آموزان دارای توانایی درونی برای چگونگی یادگیری خویش هستند که می توان آن را در قالب نظریه یادگیری خودتنظیمی توصیف کرد و عوامل تسهیل کننده و محدودکننده آن را شناخت. اگر دانش آموزان را از توانایی های شناختی و انگیزشی خود آگاه سازیم، درحقیقت توانسته ایم که فراگیرانی خودتنظیم تربیت کنیم. از طرف دیگر، الگوهای نظری و یافته های تجربی نیز نشان داده اند که توانایی های خودتنظیمی در خلال کودکی و نوجوانی ظاهر و ثابت می شوند (برانسون ۲۰۰۰، رافائلی، کراکتوشن، ۲۰۰۵؛ به نقل از کارشکی، ۱۳۸۸). فهم خودتنظیمی به این نکته اشاره می کند که یادگیرندگان می توانند فرایند یادگیری را جدای از توانایی پیشین یادگیری یا مساعدبودن محیط تسهیل کنند (زیرمان، ۱۹۹۰؛ همان). در سال های اخیر، افزایش تعارض در مدارس سبب شده است که حل تعارض در مدارس موضوع جذابی شود. درواقع، تعارض جزئی جدانشدنی از زندگی انسان است. مروری گذرا و سطحی بر رویدادهای تاریخی، وقایع مهم جاری و محصولات فرهنگی (قصه، رمان، سرگذشت، فیلم و...) که مبین گوشه هایی از واقعیت های زندگی اجتماعی هستند، نشان می دهد که چگونه تعارض یکی از مهم ترین و برجسته ترین وجوه زندگی را تشکیل می دهد. بنابراین اگر عده ای

معتقدند که «تعارض موضوعی است که فکر انسان را بیش از هر چیز دیگری - به جز خدا و عشق - به خود مشغول کرده است»، ادعایی پوچ و بیهوده نکرده‌اند (ایزدی یزدان‌آبادی، ۱۳۷۹، ۵۷).

منابع

احمدی، محمدسعید (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش مهارت‌های ارتباطی بر خودتنظیمی یادگیری دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه شهر زنجان. **فصل‌نامه دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی**، ۱۱۵(۱)، ۱۲۰-۱۱۳.

امینی زرار، محمد (۱۳۸۷). رابطه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و باورهای انگیزشی تحصیلی دانش‌آموزان. **فصل‌نامه اندیشه‌های نوین تربیتی**، ۴(۴)، ۱۳۶-۱۲۳. ایزدی یزدان‌آبادی، احمد (۱۳۷۹). **مدیریت تعارض**. تهران: انتشارات دانشگاه امام حسین (ع).

باباپورخیرالدین، جلیل (۱۳۸۵). بررسی رابطه بین شیوه‌های حل تعارض ارتباطی و سلامت روان‌شناختی دانشجویان. **فصل‌نامه روان‌شناسی دانشگاه تبریز**، ۱(۴)، ۴۶-۲۷. جلوه‌گر، افسانه؛ کارشکی، حسین و اصغری نکاح، محسن (۱۳۹۳). تأثیر آموزش خودتنظیمی بر حل مسئله اجتماعی کودکان پیش‌دبستانی دختر و پسر. **مجله پژوهش‌های علوم شناختی و رفتاری**، ۴(۱)، ۱۶۶-۱۵۵.

جمالی گله، محمود؛ جباری، ناهید و مرادی چالشتری، جواد (۱۳۹۴). رابطه هوش هیجانی با سبک‌های مدیریت تعارض مریمان کاراته فعال استان اصفهان. **نشریه مدیریت ورزشی**، ۷(۴)، ۵۵۷-۱۴۷.

حسن‌پور، مرضیه؛ ایزدیان، زینب؛ ایزدیان، محمدحسن و غلامی مطلق، فرزانه (۱۳۹۴). ارتباط سبک‌های مدیریت تعارض و مهارت‌های تفکر انتقادی پرستاران در محیط‌های بالینی. **مجله پژوهش پرستاری ایران**، ۱۰(۴)، ۶۷-۵۸.

سلیمان نژاد، اکبر و حسینی نسب، سید داوود (۱۳۹۱). تأثیر تعاملی آموزش راهبردهای خودتنظیمی و سبک‌های شناختی دانش‌آموزان بر عملکرد حل مسئله ریاضی. **مطالعات**

آموزش و یادگیری، ۴(۲)، ۸۱-۱۱۵.

شاطرلو، عالیہ (۱۳۸۴). **بررسی رابطه بین منبع کنترل و خودتنظیمی با پیشرفت**

تحصیلی دانش‌آموزان دختر سال دوم دبیرستان رشته علوم تجربی شهرستان

خوی در سال تحصیلی ۸۴-۸۳. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی،

واحد علوم و تحقیقات تهران.

شیری، اردشیر؛ رضایی، زهرا و شاکرمی، مینا (۱۳۹۵). بررسی تأثیر مدیریت تصویرسازی

مثبت بر راهبردهای مدیریت تعارض. **فصل‌نامه مطالعات سازمانی**، ۵(۱)، ۹۵-۱۲۲.

طالب‌زاده نوبریان، محسن؛ ابوالقاسمی، محمود؛ عشوری نژاد، فاطمه و موسوی، سیدحسین

(۱۳۹۰). بررسی روابط ساختاری خودپنداره، یادگیری خودتنظیمی و موفقیت تحصیلی

دانشجویان. **فصل‌نامه روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی**، ۱(۴)، ۷۲-۵۹.

عامریون، احمد؛ شهابی نژاد، مصطفی؛ شمسی، محمدمبین و حیدری، سمیه (۱۳۹۵). بررسی

رابطه بین مدیریت تعارض و رضایت شغلی در کارکنان بیمارستان‌های شهر کرمان.

فصل‌نامه ابن‌سینا، ۱۸(۱)، ۳۶-۴۳.

عطاردی، مصطفی و کارشکی، حسین (۱۳۹۲). نقش ابعاد کمال‌گرایی و جهت‌گیری‌های

هدف در پیش‌بینی خودتنظیمی دانشجویان. **فصل‌نامه دانش و پژوهش در روان**

شناسی کاربردی. ۱۴(۲)، ۱۰۸-۱۰۰.

عطایی، مریم؛ حمیدی، فریده و نصری، صادق (۱۳۹۴). رابطه راهبردهای یادگیری

خودتنظیمی و خودپنداشت ریاضی با انگیزه پیشرفت ریاضی. **فصل‌نامه روان‌شناسی**،

۱۹(۴)، ۴۲۶-۴۱۰.

فلاح کفشگری، ربابه و حیدری، شعبان (۱۳۹۴). مقایسه مهارت‌های خودتنظیمی در

دانش‌آموزان دوره متوسطه اول هوشمند و سنتی. **فصل‌نامه فن‌آوری اطلاعات و**

ارتباطات در علوم تربیتی، ۶(۲)، ۸۴-۶۳.

قنبری طلب، محمد. (۱۳۹۲). خودتنظیمی، راهبردی مؤثر برای ارتقای نگرش مثبت به

یادگیری. **ماهنامه رشد تکنولوژی آموزشی**، ۵۰(۱)، ۴۸-۴.

کارشکی، حسین؛ خرازی، سید علینقی؛ اژه‌ای، جواد و قاضی طباطبائی، محمود. (۱۳۸۸).

رابطه ادراکات محیطی خانوادگی، باورهای انگیزشی و یادگیری خودتنظیمی: آزمون

یک الگوی علی. **فصل‌نامه روان‌شناسی**، ۱۳(۲)، ۱۹۰-۲۰۵.

کدیور، پروین (۱۳۸۰). **بررسی سهم باورهای خودکارآمدی، خودگردانی و هوش**

در پیشرفت درسی دانش‌آموزان به منظور الگویی برای یادگیری بهینه. گزارش

طرح پژوهشی پژوهشکده تعلیم و تربیت.

کرامتی، انسی؛ ده سرخ، شهامت و خسروی، حسین. (۱۳۹۰). بررسی رابطه محیط اجتماعی

و میزان خودتنظیمی دانش‌آموزان دبیرستانی. **فصل‌نامه پژوهش‌های نوین روان-**

شناختی، ۶(۳)، ۱۵۸-۱۳۸.

کرامتی، محمدرضا؛ میرکمالی، سیدمحمد و رفیعی، محسن. (۱۳۸۸). رابطه هوش هیجانی

با استراتژی‌های مدیریت تعارض مدیران. **فصل‌نامه اندیشه‌های نوین تربیتی**،

۵(۳)، ۹۷-۱۱۰.

کولتر، جان. (بی تا). **ارتباط گفتاری میان مردم**. ترجمه: اکبر میرحسینی و قاسم کبیری

(۱۳۶۹). تهران: امیرکبیر.

گزیدری، ابراهیم؛ غلامعلی لواسانی، مسعود و اژه‌ای، جواد. (۱۳۹۴). رابطه هویت تحصیلی

و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با اهمالکاری تحصیلی در میان دانش‌آموزان.

فصل‌نامه روان‌شناسی، ۱۹(۷۶)، ۳۶۲-۳۴۶.

لواسانی، مسعود غلامعلی؛ اژه‌ای، جواد و داودی، مریم (۱۳۹۲). تأثیر آموزش راهبردهای

یادگیری خودتنظیمی، درگیری تحصیلی و اضطراب امتحان. **فصل‌نامه روان‌شناسی**،

۱۷(۲)، ۱۶۹-۱۸۱.

مشبکی، اصغر (۱۳۸۰). **مدیریت رفتار سازمانی**. تهران: انتشارات ترمه .

مطهری، مرضیه؛ مظلوم، سیدرضا؛ اصغری پور، نگار و مقصودی پور زیدآبادی، شاهرخ (۱۳۹۴). بررسی تأثیر آموزش مهارت جرئت‌ورزی بر سبک مدیریت تعارضات بین

فردی پرستاران در محیط کار. **فصل‌نامه مدیریت ارتقای سلامت**، ۴(۴)، ۵۲-۴۲.

مقیم، محمد (۱۳۷۷). **سازمان و مدیریت**. تهران: انتشارات ترمه.

میرمشتاقی، شهربانو (۱۳۸۴). **بررسی و مقایسه رابطه خودکارآمدی و خودتنظیمی با**

پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه سوم رشته ریاضی فیزیک و علوم

انسانی دبیرستان‌های شهر تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه الزهراء.

یعقوبی، ابوالقاسم؛ محقق، حسین؛ جعفری، مجید و یاری مقدم، نفیسه. (۱۳۹۲). تأثیر

آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر ادراک شایستگی و پیشرفت تحصیلی

دانش‌آموزان. **فصل‌نامه اندیشه‌های نوین تربیتی**، ۹(۱)، ۱۸۰-۱۵۵.

Balay, R. (2006). Conflict management Strategies of administrators and teachers. *Asian Journal of Management Cases*, 3(1), 5-24.

Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought & action*. Englewood Cliffs, NJ: Precentic Hall.

Bouffard, T. Boisvert, J. Vezeau, C. & Larouche, C. (1995). The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 317-329.

Corcoran, K. O., & Malinkrodt, B. (2000). Adult attachment, self-efficacy perspective taking and conflict resolution. *Journal of Counseling and Development*, 78(4), 473-483.

Graves, K. (2003). Social cognitive theory & cancer patients quality of life: A Met analysis of psychosocial intervention components, *Journal of Health Psychology*, 22(2): 210-219.

Gary, E. McPherson; James M. R. (2010). A longitudinal study of self-regulation in children's musical practice, *Journal of Music Education Research*, 3(2), 169-186.

- Keith, N., & Frese, M. (2005). Self-regulation in error management training emotion control & metacognition as mediators of performance effects, *Journal of Applied Psychology*, 90(4), 677-691.
- McInerney, D. M., Cheng, W. R., Ching, M., Haplam, A. K. (2012). Academic self - concept and learning strategies: Direction of effect on student academic achievement. *Journal of advanced academic*, 23(3), 249-269.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting & sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459-470.
- Rahim, M. A. (1983). *Theory and Research in Conflict Management*. New York, NY: Praeger Publishing.
- Rahim, M. A. (2002). Managing conflict in organization. *Journal of Social Psychology*, 126, 79- 86.
- Sekiguchi, T. (1991). *Conflict Management Strategies and Family and Business Outcomes in Family Business*.
- Schunk, S. H. (2005). Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich. *Journal of Educational Psychologist*, 40, 85-94.
- Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons, M. (1988). Construct Validation of a Strategy Model of Student Self-Regulated Learning. *Journal of Educational Psychology*, 80, 284-29