

تاریخ دریافت مقاله: ۹۲/۱۱/۱۲

تاریخ تصویب مقاله: ۹۴/۱۰/۱۶

## روابط ساختاری میان خودپنداره و باورهای فراشناخت با یادگیری خودتنظیمی در دانش آموزان دختر پیش دانشگاهی شهر رشت

زهرا میدانی\*، مهشید شریفی\*\*

### چکیده

در این پژوهش رابطه بین خودپنداره و باورهای فراشناخت با یادگیری خودتنظیمی در دانش آموزان دختر مقطع پیش دانشگاهی مورد بررسی قرار گرفته است. در این تحقیق که از نوع همبستگی میباشد، ۳۰۰ دانش آموز دختر مقطع پیش دانشگاهی شهر رشت به روش تصادفی خوشه‌ای انتخاب شده‌اند. ابزارهایی نظیر پرسشنامه خودپنداره مربوط به مدرسه، پرسشنامه باورهای فراشناختی (T-MCQ-30) و پرسشنامه یادگیری خودتنظیمی در این پژوهش مورد استفاده قرار گرفته‌اند. برای تحلیل داده‌های بدست آمده از روش آماری همبستگی پیرسون و رگرسیون و تحلیل واریانس یک راه استفاده شده است. تحلیل داده‌ها نشان میدهد که بین متغیر باورهای فراشناخت و یادگیری خودتنظیمی، همبستگی منفی و معناداری ( $r=-0/45, P<0/05$ ) وجود دارد، بدین معنا که کاهش میزان باورهای فراشناخت موجب افزایش توانایی یادگیری خودتنظیمی خواهد شد. همچنین بین خودپنداره و یادگیری خودتنظیمی در

---

z.meidani.65@gmail.com

\* کارشناس ارشد روانشناسی بالینی

\*\* کارشناس ارشد روانشناسی بالینی

دانش‌آموزان، همبستگی مثبت و معناداری ( $r=0/574, P<0/05$ ) وجود دارد، و بین متغیر خودپنداره و باورهای فراشناخت نیز همبستگی منفی و معناداری ( $r=-0/011, P<0/05$ ) وجود دارد. اما تحلیل رگرسیون و واریانس یکراهه نشان می‌دهد که این دو متغیر نمی‌توانند پیش‌بینی‌کننده‌های مناسبی برای متغیر یادگیری خودتنظیمی باشد. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که باورهای فراشناختی منجر به شکل-گیری سبک تفکر عینی شده و بروز آسیب‌های روانشناختی را به دنبال خواهد داشت و در فرایند خودتنظیمی تحصیلی نقش بازدارنده دارد. افراد دارای خودپنداره مثبت و منبع کنترل درونی، کنترل بیشتری بر وقایع یادگیری و نتایج آن اعمال می‌کنند و نقش موثرتری در فرایند خودتنظیمی دارند.

**واژه‌های کلیدی:** ساختار خودپنداره، باورهای فراشناخت، یادگیری خودتنظیمی.

#### مقدمه

هر انسان برداشت و تصویری از وجود خویشتن دارد که می‌توان آن را هویت شخصی یا خود، نام نهاد. نقطه عطف دانش بشری درباره‌ی خویشتن درونی در سال ۱۹۴۴ توسط دکارت<sup>۱</sup> مطرح شد. او استدلال نمود که وجود وابسته به ادراکات است (پورکی<sup>۲</sup>، ۱۹۸۸). نقطه عطف دوم در توسعه نظری خودپنداره، نوشته‌های فروید<sup>۳</sup> بود که درک جدیدی از اهمیت فرآیند روانی، ارائه نمود. او مطرح کرد که خودپنداره در نظام اولیه‌ی روانی فرد ایجاد می‌شود (پورکی، ۱۹۸۸). مهم‌ترین تحول در زمینه خودپنداره به نظریه راجرز برمی‌گردد. او خود را به عنوان محصول اجتماعی‌ای که خارج از روابط درون فردی رشد می‌کند و برای ثبات تلاش می‌کند، توصیف نمود (اسمیت<sup>۴</sup> و همکاران، ۱۹۷۸؛ به نقل از پورکی، ۱۹۸۸). خودپنداره، باور و پندار فرد درباره‌ی خود است. این باور و پندار، به همه‌ی جوانب خود یعنی، جنبه‌های اجتماعی، جسمانی، عقلانی، و روانی فرد مربوط می‌شود. پندار فرد از شخصیت خود، تا اندازه‌ی زیادی

<sup>1</sup>.Descartes

<sup>2</sup>.Purkey

<sup>3</sup>.Freud .S.

<sup>4</sup>.Smith

تصور او را دربارهٔ محیطش تعیین می‌کند. اگر تصور از خود، مثبت و متعادل باشد، شخص دارای سلامت روانی است. برعکس، اگر خودپندارهٔ شخص منفی و نامتعادل باشد، از لحاظ روانی فردی ناسالم تلقی می‌شود. خودپنداره اکتسابی است و این نکته برای کسانی که مسئول پرورش فرد یا کودک در اوان زندگی هستند، به ویژه خانواده و والدین اهمیت دارد (ریکاردز<sup>۱</sup>، ۲۰۰۱). هر فرد در مورد شناخت خود و راهبردهای یادگیری نیاز به دانش فراشناخت دارد و نظارت فراشناختی، به دامنه‌ای از کارکردهای اجرایی، نظیر توجه، کنترل، برنامه‌ریزی و تشخیص خطاها در عملکرد اشاره دارد (ولز<sup>۲</sup>، ۲۰۱۰). دانش فراشناخت، یک مفهومی چندوجهی است که به معنی فکرکردن درباره فکر کردن، دانش خود و پردازش خود می‌باشد و با درک کردن، فهمیدن، کنترل کردن، هماهنگ‌سازی، انتخاب و ارزیابی در طول یادگیری مرتبط است و از طریق درگیر شدن با تکلیف‌های یادگیری و تجربه کردن، تحول پیدا می‌کند (رید، ۲۰۰۳). ولز (۲۰۰۰) فراشناخت را جنبه‌ای از سامانه پردازش اطلاعات می‌داند که به تنظیم، تفسیر، ارزیابی و مدیریت محتواها و فرآیندهای سازمان خود می‌پردازد. دانش و آگاهی نسبت به فرآیندهای شناختی، باید موجب استفاده از آن به هنگام حل مسأله گردد و این موضوع از طریق خودتنظیمی صورت می‌گیرد. خودتنظیمی، ظرفیت فرد برای تعدیل رفتارها، طبق شرایط و تغییرات و محیط درونی و بیرونی است. به بیان دیگر، ظرفیت شخص برای سازماندهی رفتار، طبق اهداف می‌باشد (لموس، ۱۹۹۹). گرچه ادبیات گسترده و متنوعی در مورد خودتنظیمی وجود دارد ولی در مجموع می‌توان گفت تعاریف قدیمی‌تر بر جنبه‌های شناختی یادگیری خودتنظیمی بدون توجه به جنبه‌های عاطفی، هیجانی و انگیزشی آن تأکید داشته‌اند، اما تعاریف و ادبیات جدید، سعی در یکپارچه کردن جنبه‌های سرد و گرم یادگیری همچون شناخت‌ها، عواطف و انگیزه‌ها دارند (پنتریچ<sup>۳</sup>، ۲۰۰۴). بر این اساس می‌توان گفت یادگیری خودتنظیمی<sup>۴</sup>

<sup>۱</sup>.Rickards

<sup>۲</sup>.Wells

<sup>۳</sup>.Pintrich. P. R.

<sup>۴</sup>.Self-regulating learning

شامل کلیه فرایندهای شناختی و انگیزشی است که طی آن فرد نسبت به فعالیت‌های یادگیری‌اش هدف‌گزینی و برنامه‌ریزی می‌کند. به اعتقاد پتريچ (۱۹۹۹) مهم‌ترین راهبردهای یادگیری خودتنظیمی عبارتند از: راهبردهای شناختی<sup>۱</sup>، راهبردهای فراشناختی<sup>۲</sup> و راهبردهای مدیریت منابع.

در همین راستا، تحقیقات (پتريچ و همکاران، ۱۹۹۴) نشان می‌دهند که افراد دارای خودپنداره مثبت در زمینه‌های اجتماعی، علمی و شغلی نیز موفقیت بیشتری کسب می‌کنند. سینک، بارنت و هیکسون<sup>۳</sup> (۱۹۹۱) با این فرض که یادگیری خودتنظیمی با برخی از متغیرهای عاطفی از قبیل خودپنداره و هسته کنترل، مرتبط است پژوهشی را انجام دادند که در آن ثابت شد دانشجویان با خودپنداره مثبت و منبع کنترل درونی، کنترل بیشتری بر وقایع یادگیری و نتایج آن اعمال می‌کنند و بیش از دیگر دانشجویان (با منبع کنترل بیرونی) موفق هستند. تحقیق کروان و همکارانش (۲۰۰۰) بر روی دانش‌آموزان نشان داد که پیشرفت تحصیلی آنها با مولفه‌های شناختی خودپنداره ارتباط قوی دارد. تحقیقات ذکایی (۱۳۷۸)، هوشمند (۱۳۷۸)، عاصمیان (۱۳۸۴)، ملاقنبری (۱۳۸۰)، صفاریان (۱۳۷۵)، نوریوز و مارکوز<sup>۴</sup> (۱۹۹۸)، لرنر و کراجر<sup>۵</sup> (۱۹۹۷)، پاریس و نیومن<sup>۶</sup> (۱۹۹۰) و هیگنز<sup>۷</sup> و همکاران (۱۹۹۴) رابطه خودپنداره، یادگیری خودتنظیمی و موفقیت تحصیلی را مورد تأیید قرار می‌دهند<sup>۸</sup> همچنین این تحقیقات نشان می‌دهد که یک خودپنداره خوب، موجب سازگاری بهتر نوجوانان با اجتماع می‌شود. دمن<sup>۸</sup> (۲۰۰۰) نشان داد که خودپنداره نوجوان در خانواده‌ها جان می‌گیرد و هرگونه نابسامانی در

<sup>۱</sup>.Cognitive strategies

<sup>۲</sup>.Metacognitive

<sup>۳</sup>.Sink & Barnet & Hixon

<sup>۴</sup>.Nurius & Markus

<sup>۵</sup>.Learner & Kruger

<sup>۶</sup>.Paris & Newman

<sup>۷</sup>.Higgins

<sup>۸</sup>.Doman

محیط خانواده باعث احساس ناامنی، عزت نفس پایین و پندارهای غیرمنطقی می‌شود. دانلوب<sup>۱</sup> (۲۰۰۱) رابطه خودپنداره، ساختار خانواده، و روابط والد-کودک را در یک دوره زمانی دو ساله در نوجوانان بررسی کرد و نشان داد پدرانی که از همسر خود جدا شده‌اند، ارتباط ضعیفی با خانواده خود برقرار کرده و در مراقبت از فرزندان خود کوتاهی کرده‌اند. فرانسس، مارتین و درای<sup>۲</sup> (۲۰۰۰) نیز خودپنداره را باعث موفقیت‌های بیشتری در زمینه‌های اجتماعی و فردی می‌دانند و در ضمن بیان می‌دارند که زنان خودپنداره منفی‌تری نسبت به مردان دارند و به این خاطر استرس تحصیلی بیشتری خواهند داشت. بوفارد و بوچارد<sup>۳</sup> (۲۰۰۲)، در پژوهشی، تحت عنوان خودتنظیمی و تشکیل مفهوم در میان دانش‌آموزان تیزهوش و عادی نشان دادند که دانش‌آموزان عادی اغلب از راهبردهای شناختی استفاده می‌کنند و تجارب استفاده از راهبردهای فراشناختی را با رغبت کمتری اظهار می‌کنند، اما دانش‌آموزان تیزهوش برای حل تکلیف تلاش بیشتری می‌کنند و در بیشتر موارد تکلیف را به عنوان چالش در نظر می‌گیرند و از آن به عنوان فرصتی برای یادگیری استفاده می‌کنند. چانگ (۱۹۹۱) در پژوهشی تحت عنوان رابطه سبک شناختی، فراشناختی، انگیزشی و راهبردهای خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان نشان داد که مؤلفه‌های انگیزشی (باورهای خودکارآمدی و ارزش‌های درونی) و راهبردهای خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی رابطه معناداری دارد.

به نظر می‌رسد فراگیرانی که در فرآیند یادگیری خودتنظیم‌ترند، پیش از دیگران ارزش‌های خود را شناخته و توانایی‌هایشان را باور دارند، کمتر خود را با دیگران مقایسه کرده بلکه با ارجاع به توانمندی‌ها و معیارهای خود به داوری در مورد یادگیری‌شان می‌پردازند. به عبارتی استانداردهای عملکردی درونی دارند لذا خودکم‌بینی در ایشان کمتر بوده و به خودپنداره مثبت-تری دست می‌یابند (نوبریان . همکاران، ۱۳۹۰).

<sup>۱</sup> Dunlop

<sup>۲</sup> Frances & Martin & Dray

<sup>۳</sup> Bouffard & Bouchard

با توجه با اینکه پژوهش‌های پیشین به بررسی ارتباط میان خودپنداره و یادگیری خودتنظیمی، همچنین ارتباط باورهای فراشناختی و یادگیری خودتنظیمی بصورت جداگانه پرداخته‌اند، این پژوهش درصدد است تا به بررسی همزمان روابط میان خودپنداره و باورهای فراشناخت با یادگیری خودتنظیمی در گروه دانش‌آموزان دختر شهر رشت پردازد. به این منظور با استفاده از ابزارهای مختلف به بررسی ارتباط بین خودپنداره، باورهای فراشناختی و یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان دختر پرداخته شده است.

### **فرضیات پژوهش**

بین خودپنداره و باورهای فراشناخت با یادگیری خودتنظیمی در دانش‌آموزان دختر پیش‌دانشگاهی شهر رشت رابطه وجود دارد.  
باورهای فراشناخت و خودپنداره می‌توانند پیش‌بینی‌کننده‌های مناسبی برای یادگیری خودتنظیمی باشند.

### **روش پژوهش**

پژوهش حاضر از نوع همبستگی است. در این تحقیق به دلیل در دسترس نبودن کلیه افراد جامعه از روش تصادفی خوشه‌ای استفاده شده است، جامعه آماری شامل ۳۰۰۰ نفر از دانش‌آموزان دختر پیش‌دانشگاهی شهر رشت بوده که تعداد ۳۰۰ دختر براساس جدول کرجسی و مورگان به صورت تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. در مرحله اول به صورت هدفمند دو منطقه به عنوان نمونه انتخاب شد و در مرحله بعد به صورت تصادفی ۴ دبیرستان انتخاب گردید.

### ابزارهای سنجش

در این مقاله از ابزارهای (الف) پرسشنامه باورهای فراشناختی (T-MCQ-30)، (ب) پرسشنامه خودپنداره مربوط به مدرسه و (ج) مقیاس یادگیری خودتنظیمی (SRQ) برای گردآوری داده‌ها استفاده شده است.

### پرسشنامه باورهای فراشناختی (T-MCQ-30)

این پرسشنامه توسط ولز و کارترایت (۲۰۰۴) به منظور سنجش چند عنصر فراشناختی خصیصه‌ای (صفتی) که برخی از آنها نقش محوری در مدل فراشناختی اختلال روانشناختی دارند، طراحی شده است. پرسشنامه باورهای فراشناختی یک مقیاس ۳۰ سوالی خودگزارشی است. هر سوال براساس مقیاس چهار درجه‌ای لیکرت (۱ تا ۴) نمره‌گذاری می‌شود و دامنه نمره‌ها از ۳۰ تا ۱۲۰ در نوسان است. این پرسشنامه، حیطه‌های فراشناختی زیر را در پنج مقیاس جداگانه تحت عنوان، باورهای مثبت درباره نگرانی، باورهای منفی، اطمینان شناختی، لزوم کنترل افکار، خودآگاهی شناختی اندازه‌گیری می‌کند (ولز و کارترایت - هاتون، ۲۰۰۴). شیرین زاده دستگیری، گودرزی، رحیمی و نظیری (۱۳۸۷)، روایی و اعتبار این پرسشنامه را در یک نمونه ایرانی ۲۵۸ نفری بررسی کردند. تحلیل عاملی اکتشافی، پنج عامل فوق را تأیید کرد و اعتبار پرسشنامه به شیوه ضریب همسانی درونی برای کل مقیاس ۰/۹۱ و برای خرده مقیاس‌ها بین ۰/۷۱ تا ۰/۷۸، اعتبار به روش دونیمه کردن برای کل مقیاس ۰/۹۰ و برای خرده مقیاس‌ها ۰/۶۹ تا ۰/۸۹ و به روش بازآزمایی برای کل مقیاس ۰/۷۳ و برای خرده مقیاس‌ها ۰/۵۹ تا ۰/۸۱ گزارش شده است. ضریب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌ها ۰/۵۱ تا ۰/۶۹ و برای کل مقیاس ۰/۸۸ و به روش دونیمه کردن برای کل مقیاس ضریب ۰/۸۷ گزارش شده است.

### پرسشنامه خودپنداره مربوط به مدرسه

این آزمون توسط تنسی در سال ۱۹۸۹ به منظور سنجش خودپنداره دانش‌آموزان طراحی شده است. این پرسشنامه شامل ۸۴ جمله اظهاری درباره ویژگی‌های جسمانی، عاطفی و اخلاقی افراد است. در مطالعه‌ای که هاینس (۱۹۸۹) درباره خودپنداره دانش‌آموزان انجام داد پایایی معادل ۰/۹۲ را ذکر کرد. هوشمند (۱۳۷۶) با استفاده از روش زوج و فرد کردن سوالات پایایی معادل ۰/۸۰ برای آن بدست آورده است. همچنین محمودی (۱۳۷۷) در پژوهش خود با عنوان بررسی رابطه خودپنداره، یادگیری خودتنظیم و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه دوم راهنمایی پایایی آن را به دو شیوه تنصیف و فرمول آلفای کرونباخ محاسبه نموده است که نتایج روش تنصیف ۰/۷۴ و روش آلفای کرونباخ ۰/۷۹ است. ضریب پایایی این آزمون ۰/۸۴ است.

#### مقیاس یادگیری خودتنظیمی (SRQ)

مقیاس  $\alpha = 0.92$  با بهره‌گیری از مقیاس‌های مختلف (آیمز و آرچر، ۱۹۸۸؛ پتتریچ و دیگروت، ۱۹۹۰) توسط بوفارد و همکاران در سال ۱۹۹۵ طراحی شد (بوفارد و همکاران، ۱۹۹۵). این پرسشنامه حاوی ۱۹ سوال و سه مقوله تنظیم شده است. از مجموع ۱۹ گویه، ۷ گویه بعد فراشناخت، ۹ گویه بعد شناخت و ۳ گویه مربوط به بعد انگیزش است. در مقابل هر گویه، طیفی ۵ گزینه‌ای (اصلاً با من تطابق ندارد، خیلی کم تطابق دارد، گاه گاهی تطابق دارد، نسبتاً تطابق دارد، کاملاً با من تطابق دارد) قرار داده شد. پس از بررسی همسانی درونی پرسش‌ها با استفاده از روش‌های مؤلفه‌های اصلی پرسشنامه مورد تحلیل عاملی قرار گرفت، که در نهایت با توجه به یافته‌های تحلیل عاملی از مجموع ۱۹ پرسش، ۱۳ سوال مناسب تشخیص داده شد که به ترتیب ۶ پرسش در بعد فراشناخت، ۴ سوال در بعد شناخت و ۳ سوال در بعد انگیزش قرار داده شد. برای تعیین پایایی پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که ضرایب حاصله برای ابعاد فراشناخت، شناخت و انگیزش به ترتیب برابر با ۰/۷۱، ۰/۵۵، ۰/۵۰ بود. بوفارد و همکاران (۱۹۹۵) این ضرایب را به ترتیب برابر با ۰/۷۲، ۰/۷۸ و ۰/۶۸ گزارش نموده‌اند. از آنجا که کاهش پرسش‌ها و جابجایی آنها بر میزان ضریب آلفا تاثیر می‌گذارد. چنین تفاوتی قابل پیش‌بینی



بود. به هر جهت با توجه به ضرایب حاصله در بعد شناخت و انگیزش پایایی در حد متوسط بوده است. ضریب پایایی کلی این پرسشنامه براساس آلفای کرونباخ  $0/76$  بدست آمده است.

### تحلیل یافته‌ها:

تجزیه و تحلیل آماری این تحقیق با استفاده از نرم افزار SPSS انجام شده است. جدول شماره ۱ اطلاعات توصیفی شامل مقادیر میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای خودپنداره و باورهای فراشناخت و یادگیری خودتنظیمی بر روی ۳۰۰ دانش آموز دختر را نشان می‌دهد.

جدول شماره ۱- میانگین و انحراف استاندارد مشخصات جمعیت شناختی گروه مورد پژوهش

متغیرها	میانگین	انحراف استاندارد
یادگیری خودتنظیمی	۳۷/۸۸	۱۲/۱۶
باورهای فراشناخت	۶۷/۷۴	۲۲/۴۹
خودپنداره	۵۱/۴۳	۱۲/۹۳

همانطور که در جدول شماره ۱ دیده می‌شود. بیشترین میانگین مربوط به متغیر باورهای فراشناخت ( $67/74$ ) و انحراف استاندارد ( $22/49$ ) و کمترین میانگین مربوط به متغیر یادگیری خودتنظیمی ( $37/88$ ) و انحراف استاندارد ( $12/16$ ) می‌باشد.

با توجه به فرض اول پژوهش داده‌های مربوط به همبستگی بین متغیرهای باورهای فراشناخت و خودپنداره با یادگیری خودتنظیمی در جدول شماره ۲، نشان داده شده است. برای بررسی میزان همبستگی متغیرها از روش همبستگی پیرسون استفاده شد.

جدول شماره ۲- همبستگی بین باورهای فراشناخت و خودپنداره با یادگیری خودتنظیمی

یادگیری خودتنظیمی	باورهای فراشناخت	خودپنداره
۱		
باورهای فراشناخت	۱	
خودپنداره	$0/574$	$-0/011$

نتایج جدول شماره ۲ نشان می‌دهد که بین متغیر باورهای فراشناخت و یادگیری خودتنظیمی همبستگی منفی و معناداری ( $r = -0.15$ ) وجود دارد، شدت همبستگی نزدیک به میانگین می‌باشد ولی جهت همبستگی منفی و معنادار است و از لحاظ آماری بدین معناست که کاهش میزان باورهای فراشناخت می‌تواند موجب افزایش توانایی یادگیری خودتنظیمی شود.

همچنین بین خودپنداره و یادگیری خودتنظیمی نیز در دانش آموزان همبستگی مثبت و معنادار ( $r = 0.15$ )، و میان متغیر خودپنداره و باورهای فراشناخت نیز همبستگی منفی و معنادار ( $r = -0.15$ ) وجود دارد.

با توجه به فرض دوم پژوهش بین متغیرهای خودپنداره و باورهای فراشناخت با یادگیری خودتنظیمی رابطه همبستگی معناداری وجود دارد، و مقدار همبستگی کامل نیست، این گرایش وجود دارد که نمره های گروهی در اولین متغیر (خودپنداره)، به میانگین دومین متغیر (باورهای فراشناخت) نزدیک باشد. به کمک این اثر می‌توان بهترین پیش بینی کننده یادگیری خودتنظیمی را از بین متغیرهای پیش بینی کننده به کمک رگرسیون گام به گام تعیین کرد.

جدول شماره ۳- خلاصه تحلیل رگرسیون گام به گام متغیرهای خودپنداره، باورهای فراشناخت با

#### یادگیری خودتنظیمی

گام	مؤلفه پیش بینی	R	R <sup>2</sup>	R تعدیل یافته	خطای معیار
۱	خودپنداره	۰/۷۴	۰/۰۰۵	۰/۰۰۲	۱۲/۱۵۵۵
۲	خودپنداره، باورهای فراشناخت	۰/۹۰	۰/۰۰۸	۰/۰۰۱	۱۲/۱۶۰۲

جدول فوق خلاصه مدل رگرسیون را نشان می‌دهد. در گام ۱ نمره خودپنداره وارد مدل شده و این متغیر توانایی توجیه ۰/۵ درصد از واریانس را داشته ( $R^2 = 0/005$ )، در گام دوم متغیر باورهای فراشناخت به متغیر خودپنداره اضافه شده که باعث اضافه شدن ۰/۳ درصد از

واریانس شده است ( $R^2 = 0/008$ ) نتایج حاصل از تحلیل واریانس در جدول شماره ۴ نمایش داده شده است.

جدول شماره ۴ - نتایج تحلیل واریانس حاصل از رگرسیون ۲ مدل

مدل	منابع تغییرات	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	Sig
۱	رگرسیون	۲۴۲/۲۱۳	۱	۲۴۲/۲۱۳	۱/۶۳۹	۰/۰۰
	باقیمانده	۴۴۰۳۱/۹۳۴	۲۹۸	۱۴۷/۷۵۸		
	کل	۴۴۲۷۴/۱۴۷	۲۹۹			
۲	رگرسیون	۳۵۵/۹۵۱	۲	۱۷۷/۹۷۵	۱/۲۰۴	۰/۰۰۱
	باقیمانده	۴۳۹۱۸/۱۹۶	۲۹۷	۱۴۷/۸۷۳		
	کل	۴۴۲۷۴/۱۴۷	۲۹۹			

در مدل ۱ مطابق جدول شماره ۴، F به دست آمده در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است (۱/۲۹۸) ( $F=1/639, P=0/000$ ) بنابراین با اطمینان ۹۹٪ نتیجه می‌گیریم که بین متغیر خودپنداره و یادگیری خودتنظیمی رابطه وجود دارد و متغیر خودپنداره قدرت پیش‌بینی متغیر ملاک (یادگیری خودتنظیمی) را دارد.

در مدل ۲، F به دست آمده در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است (۲/۲۹۷) ( $P=0/000, F=1/204$ ) بنابراین با اطمینان ۹۹٪ نتیجه می‌گیریم که بین متغیر باورهای فراشناختی و یادگیری خودتنظیمی رابطه وجود دارد و متغیر باورهای فراشناختی قدرت پیش‌بینی متغیر ملاک (یادگیری خودتنظیمی) را دارد.

اطلاعات جدول شماره ۴ خلاصه تحلیل واریانس یک راهه مربوط به مقایسه میانگین‌های خودپنداره و باورهای فراشناخت را نشان می‌دهد. این اطلاعات بیانگر آن است که بین میانگین نمرات، در سطح  $p < 0/001$  تفاوت معنادار وجود دارد.

جدول شماره ۵- ضرایب تحلیل رگرسیون گام به گام

P	t	ضرایب استاندارد نشده B		مدل	
		ضرایب استاندارد شده Beta	خطای استاندارد		
۰/۰۰۱	۱۱/۹۰۷		۲/۸۸۱	۳۴/۳۰۹	۱. عدد ثابت
۰/۰۰۱	۱/۲۸۰	۰/۰۷۴	۰/۰۵۴	۰/۰۷۰	خودپنداره
۰/۰۰۱	۱۰/۱۵۷		۳/۵۵۸	۳۶/۱۳۸	۲. عدد ثابت
۰/۰۰۱	۱/۲۹۰	۰/۰۷۵	۰/۰۵۴	-۰/۰۲۷/۰۷۰	خودپنداره
۰/۰۰۱	-۰/۸۷۷	-۰/۰۵۱	۰/۰۳۱		باورهای فراشناخت

با توجه به مقدار شیب، ۰/۰۷۰، هرچه مقدار خودپنداره بیشتر باشد میزان یادگیری خودتنظیمی نیز افزایش می یابد در ضمن مقدار t، ۱/۲۸۰ در سطح ۰/۰۱ معنادار نیست. همچنین در مورد متغیر باورهای فراشناخت مقدار شیب به دست آمده ۰/۲۷- است هرچه میزان باورهای فراشناخت افزایش یابد میزان یادگیری خودتنظیمی کاهش می یابد. همچنین مقدار t، -۰/۸۷۷- در سطح ۰/۰۱ معنادار نیست بنابراین می توان گفت متغیرهای خودپنداره و باورهای فراشناخت پیش بینی کننده های مناسبی برای یادگیری خودتنظیمی نیستند.

### بحث و نتیجه گیری:

این پژوهش با هدف بررسی رابطه بین متغیرهای خودپنداره و باورهای فراشناخت با یادگیری خودتنظیمی انجام شد. فرض اول پژوهش نشان می دهد که باورهای فراشناختی با خودتنظیمی رابطه دارد و به طور کلی این باورها، دارای دو حیطة است. یکی از این حیطة ها، باورهای شناختی مثبت است که به فواید و سودمندی های درگیر شدن در فعالیت های شناختی تشکیل دهنده نشانگان شناختی- توجهی مربوط می شود. حیطة دیگر باورهای فراشناختی، باورهای منفی است که به کنترل ناپذیری و خطرناک بودن افکار و تجربه های شناختی، مربوط می شود (ولز، ۲۰۰۹). بر مبنای مدل عملکرد اجرایی- خودتنظیمی، باورهای فراشناختی مثبت و

منفی، از طریق فعال نمودن نشانگان شناختی - توجهی، فرآیند خودتنظیمی را دچار سوگیری نموده و زمینه‌ساز آسیب‌های روانشناختی می‌شود (ولز، ۲۰۰۰). نشانگان شناختی - توجهی در سطح دوم پردازش یا سطح تفکر وجود دارد. هنگامیکه این نشانگان فعال می‌شود، ابتدا توجه شخص را بر خود و موضوع‌های ذهنی‌اش متمرکز می‌نماید. سوگیری در توجه، شناخت نادرست را به دنبال دارد. سپس فرآیند بازبینی فعال می‌شود، بازبینی‌های شناخت معیوب، سطح سوم پردازش یا باورهای فراشناختی را فراخوانی می‌نماید. باورهای فراشناختی، فرآیند کنترل را فعال نموده و فعالیت این مکانیسم، اجتناب از موقعیت، سرکوب کردن تفکر و سایر مکانیسم‌های ناسازگار را به وجود می‌آورد (ولز، ۲۰۱۰). پس می‌توان گفت: فعالیت نشانگان شناختی - توجهی، خودتنظیمی شخص را دچار سوگیری می‌نماید. خودتنظیمی، مفهومی ارزشمند در تعلیم و تربیت و یک رویکرد مهم پژوهشی و تجربی در روانشناسی تربیتی، شناختی و بالینی است. با توجه به نتایج به دست آمده از جدول شماره ۲ - نتایج آزمون نشان می‌دهد که بین باورهای فراشناختی و خودتنظیمی همبستگی منفی وجود دارد. بر مبنای مدل عملکرد اجرایی خودتنظیمی، باورهای فراشناخت مثبت و منفی، از طریق فعال نمودن نشانگان شناختی - توجهی، فرآیند خودتنظیمی را دچار سوگیری می‌نماید. بنابراین، یافته پژوهش حاضر با نتایج پژوهش ولز (۲۰۰۰، ۲۰۰۹، ۲۰۱۰)، تان و همکاران (۲۰۱۰)، مبنی بر رابطه باورهای فراشناختی با خودتنظیمی، همسو و همخوان است.

اما در پژوهشی که توسط سالاری‌فر، پوراعتماد، حیدری، اصغرنژاد و فرید (۱۳۹۰) انجام شده است نشان می‌دهد که مکانیسم کنترل و بازبینی فراشناختی به شخص کمک می‌نماید تا به موقع نسبت به تغییر راهبرد و یا تنظیم فعالیت شناختی اقدام نماید. پس براساس مدل عملکرد اجرایی خودتنظیمی ولز (۲۰۰۰) به نظر می‌رسد که حالت فراشناختی از فعال شدن نشانگان شناختی - توجهی جلوگیری می‌نماید و در عین حال با ممانعت از سوگیری در فرآیند خودتنظیمی، به بهبودی این فرآیند کمک می‌کند. نتایج پژوهش سالاری‌فر و پاکدامن (۱۳۸۸)، سالاری‌فر و مظاهری (۱۳۸۹)، پرفکت و شوارتز (۲۰۰۴)، کوریل، مایان و ناشین سون (۲۰۰۶)،

آرتینو<sup>۱</sup> (۲۰۰۸)، وال، نانز، کینا و همکاران (۲۰۰۸)، هانگیان، گیک، هوکینگ (۲۰۰۹)، پانائورا، گاگاتسیز، دیمیتریو (۲۰۰۹)، متکف (۲۰۰۹)، جکوبسن و ویکو (۲۰۱۰)، جانس (۲۰۱۰)، منگو (۲۰۱۰)، میه و میه (۲۰۱۰)، داک ورث، گرنت، لوی، اونتینجن، گاو تیزر (۲۰۱۱) مبنی بر رابطه مثبت فراشناخت و مؤلفه‌های آن (بازبینی، راهبردهای شناختی، آگاهی فراشناختی، کنترل فراشناختی) با خودتنظیمی، با نتایج به دست آمده از پژوهش حاضر ناهمسو و ناهمخوان است. با در نظر گرفتن پژوهش حاضر، مبانی نظری و یافته‌های سایر پژوهش‌ها در حوزه فراشناخت، می‌توان گفت: تقویت فراشناخت (دانش فراشناختی و کنترل‌کننده‌های فراشناختی) منجر به شکل‌گیری سبک تفکر فراشناختی می‌شود. سبک تفکر فراشناختی، قابلیت‌های شناختی و عملکرد فرد را تقویت می‌نماید. به بیان دیگر می‌توان گفت: حالت فراشناختی دارای نقش تسهیل‌کننده در فرآیند خودتنظیمی تحصیلی است. برعکس، چنانچه باورهای فراشناختی معطوف نگرانی افزایش یابد، منجر به شکل‌گیری سبک تفکر عینی شده و بروز آسیب‌های روانشناختی و نسبت در عملکرد را به دنبال خواهد داشت. پس می‌توان گفت: باورهای فراشناختی در فرآیند خودتنظیمی تحصیلی، نقشی بازدارنده دارد.

نابشیمما (۲۰۰۴) در پژوهش خود که بین کشورهای جنوب شرقی آسیا انجام داده بود به این نتیجه رسید که دانش‌آموزانی که نگرش و خودپنداره مثبتی نسبت به درس علوم دارند به نسبت هم‌تایان خود دارای پیشرفت تحصیلی بالاتری هستند. بطوری که خودپنداره مثبت آنان به طور معنی‌داری پیشرفت تحصیلی‌شان را پیش‌بینی می‌کند. رایزبرگ و زیمرمان (۱۹۹۲) طی یک بررسی تحقیقاتی نشان دادند که فراگیران موفق، بیشتر و مؤثرتر از دیگران از راهبردهای یادگیری خودتنظیم استفاده می‌کنند و این راهبردها را به تکالیف جدید تعمیم می‌دهند (به نقل از ملاقنبری، ۱۳۸۰). ملاقنبری (۱۳۸۰) با استفاده از پرسشنامه خودتنظیمی بوفارد میزان استفاده دانشجویان از راهبردهای یادگیری خودتنظیم را سنجید. نتایج بدست آمده حاکی از این بود که

<sup>۱</sup>.Artino

استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیم و عملکرد تحصیلی همبستگی مثبت دارند. خودپنداره بطور مستقیم و غیرمستقیم (با میانجی‌گری یادگیری خودتنظیم) با موفقیت تحصیلی ارتباط دارد. در تبیین احتمالی این یافته می‌توان گفت وقتی دانشجویان به یک حس پایدار از خودپنداره مثبت دست می‌یابند با تکیه بر توانایی‌های خود دست به فعالیت‌های یادگیری خودتنظیم می‌زنند و با سازماندهی، برنامه ریزی و خودسنجی فرآیندهای یادگیری، عملکرد تحصیلی خود را بهبود می‌بخشند. خودپنداره مثبت افراد آنان را به استفاده از روش‌های خودتنظیمی و خودگردانی ترغیب می‌کند. اهمیت درک و برداشت از توانایی بدلیل نقش پیش‌بینی‌کنندگی آن برای سایر عناصر انگیزشی است. در نهایت می‌توان گفت فراگیرانی که در فرآیند یادگیری خودتنظیم‌ترند، پیش از دیگران ارزش‌های خود را شناخته و توانایی‌هایشان را باور دارند، کمتر خود را با دیگران مقایسه کرده بلکه با ارجاع به توانمندی‌ها و معیارهای خود به داوری در مورد یادگیری-شان می‌پردازند. به عبارتی استانداردهای عملکردی درونی دارند بنابراین خود کم بینی در ایشان کمتر بوده و به خودپنداره مثبت‌تری دست می‌یابند. یافته‌های پژوهش محمداُمینی (۱۳۸۷) نشان می‌دهد که بین راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی رابطه معنی‌داری وجود دارد. یعنی دانش‌آموزانی که از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی استفاده می‌کنند، پیشرفت تحصیلی بالاتری دارند. این یافته با نتایج پژوهش‌های شارلوت و همکاران (۲۰۰۸)، اومن چی (۲۰۰۶)، نیکوس و همکاران (۲۰۰۵)، محسن‌پور، حجازی و کیامنش (۱۳۸۶)، کجباف و همکاران (۱۳۸۲)، البرزی و سیف (۱۳۸۱) همخوانی دارد. هم‌چنین نتایج بدست آمده نشان می‌دهد که مؤلفه‌های راهبردهای یادگیری خودتنظیمی توانایی پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی را دارند. این یافته با نتایج پژوهش‌های شارلوت و همکاران (۲۰۰۸)، محسن‌پور و همکاران (۱۳۸۶)، کجباف و همکاران (۱۳۸۲) همخوانی دارد. بسیاری از دانش‌آموزانی که می‌توانند جنبه‌های شناختی، انگیزشی و رفتاری عملکرد تحصیلی خود را تنظیم و کنترل کنند، به عنوان یک یادگیرنده بسیار موفق بوده‌اند و این نشان می‌دهد که یادگیری خودتنظیمی پیش‌بینی‌کننده عملکرد تحصیلی است (فای مارشا، ۲۰۰۶) و با پژوهش‌های مارش (۱۹۹۲)، نوز (۲۰۰۸)، لورا

نوتا و همکاران (۲۰۰۴) همخوانی دارد. لاو و کووکلانگ (۱۹۹۲) نیز در تحقیقات خود به نتایج مشابه دست یافتند. بنابراین خودپنداره کلی به عنوان مجموعه نگرش‌های شخص بر عملکرد تحصیلی تأثیر می‌گذارد (مانگال، ۲۰۰۲).

با توجه به اینکه این پژوهش بر روی تعداد محدودی از دانش آموزان دختر انجام شده، بهتر است برای اینکه اعتبار بیرونی و توان آزمون افزایش یابد، هم تعداد آزمودنی‌ها افزایش یابد و همچنین مناطق آموزشی بیشتری مورد پژوهش قرار گیرد. همینطور بهتر است این آزمون بر روی دانش آموزان پسر نیز انجام شود.



### منابع

1. Alborzi, S., & Seif, D. (1381). The relationship between motivation beliefs and ways of learning and other popularity factors with educational progress of students in Isfahan high-schools with their educational function in mathematic lesson. *Journal of Science – Research Tabriz University*. 1(1). [Persian].
2. Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: students learning strategies and motivational process. *Journal of Educational psychology*. 80.3,260-267.
3. Ao Man-Chih, (2006). The effect of the use of self-regulation learning strategies on college student's performance and satisfaction in physical education, a thesis submitted in partial fulfillment of the requirements of degree doctor of education.
4. Artino, Jr. A. R. (2008). Learning online: understanding academic success from a self-Regulated learning perspective, *Unpublished Doctoral Dissertation*, Connecticut University.
5. Asemiyan, F. (1384). Investigation of relationship between cognition methods with self- regulatory learning parameters and educational development in boy students of 2 high schools in Tabriz. *Master thesis*. Tabriz University. [Persian].
6. 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.
7. Bouffard-Bouchard, T., Serge, L., & Serge, S. (2002). Self-regulation on a concept-formation task among average and gifted students, *Experimental child psychology*. V56. Issue 1.P.115-134.
8. Chang, C. Y. (1991). A study of the relationship between college students' academic performance and cognitive style, meta-cognition, motivational and self regulated factors, *Educational Psychology*, 24,145-161.
9. Charlotte, D., Buettner, G., Langfeldt, H. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on self-regulated training programmers, *Educational Research Review*, In Press, Corrected Proof.

10. Craven, R., McInerney, V., & Marsh, H. (2000). The structure and development of young children's self-concepts and relation to academic achievement. *Educational Information with the Personal Touch. Eric, no*, ED 443522. Publication type. pp 143-150.
11. Doman, A. F. (2000). Predictors of adolescent run away behavior, *Social Behavior and Personality*, 28(3), 261-268.
12. Duckworth, A. L., Grant, H., Loew, B., Oettingen, G., & Gollwitzer, P. M. (2011). Self-regulation strategies and improve self-discipline in adolescents: benefits of mental contrasting and implementation intentions. *Educational Psychology*, 31(1), 17-26.
13. Dunlop, R.; Burns, A. & Bermingham, S. (2001). Parents-child relations and adolescent self-image following divorce, A 10 year study, *Journal of Youth and Adolescence*, 30(20), 117-134.
14. Faye Marsha G., Camahalan, (2006). Effects of self-regulated learning on mathematics achievement of selected Southeast Asian children, *Journal of Instructional Psychology*.
15. Frances, M. Martin, G. & Dray, D. (2000). An evaluation of factors influencing the academic self-concept, self-esteem and academic stress for direct and re-entry student in higher education. *Journal of Educational Psychology*. 21, 4-22.
16. Higgins, E. T.; C.J.R., Crowe, E. & Hymes, C. (1994). Ideal versus ought predilections for approach and avoidance distinct self-regulatory systems, *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 66(2).
17. Hongyan, Z., Guixia, N., & Huiqing, T. (2009). The research of metacognitive theory training on English self-efficacy. *International Conference on computer technology and development*.
18. Hooshmand, A. (1378). Investigation of relationship between general self –imaginary and educational function of genius and ordinary students of guidance schools in Gorgan. Master thesis. Tehran, Iran. Educational science and Psychology Faculty, Tarbiyat Moalem University. [Persian].
19. Hyens, N. M. (1989). Differences in self-concept among high average and low achieving high school. *Journal of Social Psychology*. vol.128(2).

20. Jacobson, B. N., & Viko, B. (2010). Effect of instruction in metacognitive self- assessment strategy on chemistry student's self-efficacy and achievement, *Academic Arena*, 2(11): 1-10.
21. Jantz, C. (2010). Self- regulation and online developmental student success. *MERLOT Journal of online learning and teaching*, 6(4): 852-857.
22. Kajbaf, M., Molavi, H., Shirazi, A. (1382). Investigation of relationship between motivation beliefs and ways of educational self-regularization with educational function of high-school students. *Journal of cognitive sciences*. 5(1). [Persian].
23. Korial, A., Maayan, H. & Nussinson, R. (2006). The intricate relationships between monitoring and control in metacognition: Lessons for the cause and effect relation, *Journal of Experimental Psychology*, 135, 36-69.
24. Knouse, L. E. (2008). AD/HD, metamemory, and self-Regulation in context. Unpublished Doctoral Dissertation, Faculty of the Graduate School, Greensboro University.
25. Lau, S., Kwokleung, P. (1992). Self-concept, delinquency, relations with parents and school and Chinese adolescents: perception of personal control, personality and individual differences. *Journal of Educational psychology*. Vol. 3, No. 5, pp. 615-622.
26. Nota, L., Soresi, S., & Zimmerman, B.J. (2004). Self-regulation and academic achievement and resilience: A longitudinal study *International Journal of Educational Research*. Vol. 41, Issue3, 2004, pp.198-215.
27. Learner, D. G. & Kruger, L. J. (1997). Attachment. Self-concept and academic motivation in high school students, *American Journal of Orthopsychiatry*, Vol. 67(3).
28. Lemos, S. L. (1999). Students' goals and self-regulation in the classroom. *International Journal of Educational Research*, 31, 471-485.
29. Mahmoodi, Z. (1377). Investigation of relationship between self-imaginary, self-regularization and educational progress of students in Shahriyar guidance schools. Master thesis. Tehran. Iran. Educational science and Psychology faculty. Tarbiyat Moalem University. [Persian].

30. Mangal, S. K. (2002). *Advanced Educational Psychology*. Delhi, Prentice Hall of India.
31. Mango, C. (2010). Assessing academic self-regulated learning among filipino college students: The factor structure and item fit. *The international Journal of Educational and psychological assessment*, 5: 61-76.
32. Marsh, H. (1992). Content Specificity of relation between academic achievement and academic self-concept, *Journal of Educational psychology*, Vol. 84, No. 1. Pp. 35-92.
33. Metcalf, J. (2009). Metacognitive judgments and control of study. *Current Directions in Psychological Science*. Vol. 18, Issue 3, pg 15.
34. Mih, C., & Mih, V. (2010). Components of self-regulated learning, Implications for school performance, *ACTA DIDACTICA NAPOCENSIA*, 3(1): 39-48.
35. Mohsenpoor, M., Hejazi, E., & Kiyamanesh, A. (1386). The role of self-performance, progress goals, learning ways, permanent in educational progress in mathematic. *Journal of Educational Innovation*. 16(5). [Persian].
36. Molaghanbari, A. (1380). Investigation of relationship control core, self-regulatory learning and educational development in accepting of public tests on 1379 in Kashan University. Master thesis. Shiraz, Iran. Educative science and Psychology Faculty, Shiraz University.
37. Nabeshima, K. (2004). Raising the quality of secondary education in East Asia, word bank policy research working. P. 3140, September 2003.
38. Nabizade, R. (1382). Learning, evaluation and teaching methods. *Journal of special children*. 17. Center of learning disability in Tehran city. [Persian].
39. Mousoulides, N., & Philippou, G. (2005). Student's motivational beliefs, self-regulation strategies use, and mathematics achievement, *Group for the Psychology of Mathematics Education*, vol. 3, pp.321-328. Melbourne : PME.
40. Nurius, P. S. & Markus, H. (1998). Situational variability in the self-concept. *Journal of Social Psychology*. Vol. 9(3).

41. Panaoura, A. , Gugatsis, A. , & Demetriou. (2009). An intervention to the metacognitive performance: self-regulation in mathematics and mathematical modeling. *Acta Didactia universitatis comenianae. Mathematics*, Issue 9. Pp 63-79.
42. Paris, S. G. & Newman, R. S. (1990). Developmental aspects of self-regulated learning. *Educational Psychology*, Vol. 25(1).
43. Perfect, J. T. & Schwartz, B. L. (2004). *Applied metacognition*, Cambridge University Press, 15-39.
44. Pintrich, P. R. & Degroot, E. V. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*. 82,1,33-40.
45. Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459-470.
46. Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulating learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16, 4, 385-497.
47. Purkey, W. (1988). An overview of self-concept theory for counselors. *Ann Arbor*, ED 304630.
48. Reid, G. (2003). a practitioner's had book 3rded. Yohn wiley & sons' itd. [www.idonline.org](http://www.idonline.org)
49. Rickards, A. (2001). Cognition, academic progress, behavior and self-concept at 14 years of very low birth weight children. *Journal of Developmental & Behavioral pediatrics*, Feb, 1-15.
50. Saffariyan Toosi, M. (1375). Investigation of relationship between using of self- regulatory in learning and educational functioning in boy students of guidance school in Mashhad. Master thesis. Tehran, Iran. Educative science and Psychology Faculty, Tarbiyat Moalem Tehran University. [Persian].
51. Salarifar, M., & Pakdaman, S. (1388). The role of meta-cognition attitude parameters in educational function. *Journal of applied psychology in Shahid Beshti University*. 12, 102-112. [Persian].
52. Salarifar, M., & Mazaheri, M. (1389). The relationship between mata-cognition attitude and self-regularization. *Journal of cognitive sciences*. 12(4), 60-68. [Persian].

53. Salarifar, M., Pooretamad, H., Heidari, M., Asgharnejad, M., & Farid, A. (1390). Beliefs and meta-cognition attitude, inhibitory and easier of educational self-regularization. *Journal of Psychotherapy and counselor culture*. 2(7). [Persian].
54. Shirinzade dastgiri, S., Goodarzi, M., Rahimi, C., Naziri, G. (1387). Investigation acting structure, validity and reliability of meta-cognition questionnaire 30 question. *Journal of psychology*. 48, 445-461. [Persian].
56. Sink, A. C.; Barnet, J. E. & Hixon, J. E. (1991). Self-regulated learning and achievement by middle school children. *Psycho. Reports*. Vol. 69(3).
57. Talebzade Nobariyan, M., Abolghasemi, M., Ashoorinejad, F., & Moosavi, H. (1390). Investigation of structure relationships between self – imaginary, self-regulatory learning and educational success of students. *Methods and models of cognition*, 1(4), 72-59. [Persian]
58. Tan, S., Moulding, R. , Nedeljkovic, M., & Kgrios, M. (2010). Metacognitive, cognitive and Developmental predictors of Generalized Anxiety disorder symptoms, *Clinical Psychologist*, 14(3), 84-89.
59. Valle, A. , Nunez, J. C. , Cabanach, R. G. , Gonzalez-Pienda, J. A. , Rodriguez, S. , Rosavio, P. , Cerezo, R. , & Munoz-Cadavid, M. A. (2008). Self-regulated profiles and academic achievement. *Psicothema*, 20(4): 724-731.
60. Wells, A. (2000). *Emotional disorders and metacognition: Innovative cognitive therapy*. Chichester, UK.: Wiley.
61. Wells, A. (2000). *Emotional and metacognition disorders*. Translators: Bahrami Fateme and Rezvan Shiva (1385). Isfahan: Mani publication. [Persian].
62. Wells, A. (2009). *Function guidance metacognition treatments of depression and anxious*, Translator: Mohamadkhani Shahram. Tehran, Varaye danesh publication. [Persian].
63. Wells, A. , & Cartwright-Hotton, S. (2004) . A short form of the meta-cognition questionnaire: Properties of The MCQ-30. *Behavior Therapy*, 42, 385-396.
64. Wells, A. (2010). Metacognitive therapy for anxiety and depression, *Cognitive behavioral therapy book reviews*, 6(1), 1-4.

65. Mohammadamini, Z. (1387). The relation between ways of educational self-regularization and motivation beliefs with educational progress of students. *Journal of New Training Thinking*. 4(4), 123-136. [Persian].
66. Zokaei, R. (1378). Investigation of relationship between self-imaginary and attributive methods with educational development in boy students of high schools in Tehran. Master thesis. Tehran, Iran. Educative science and Psychology Faculty, Tarbiyat Moalem Tehran University. [Persian].