

Prediction of Academic Self-efficacy based on Attachment Styles and Meta-cognitive Skills of Students

Afsaneh Allah Verdi Zadeh¹, Shirin Zeinali^{2*}, Hossein Rostami³

1. M.A. in General Psychology, Department of Psychology, Faculty of Literature and Human Science, Ahar Branch, Islamic Azad University, Ahar, Iran

2. Assistant Professor, Department of Psychology, Faculty of Literature and Human Science, Urmia University, Urmia, Iran

3. Assistant Professor, Institute Law Enforcement and Social Study Naja, Tehran, Iran, Research center for cognitive and behavior sciences in police, Directorate of Health Rescue and treatment, Police Headquarter, Tehran, Iran

(Received: August 4, 2019; Accepted: April 4, 2021)

Abstract

The study of academic self-efficacy and factors influencing it in today's society requires special attention for students. The aim of this study was predicting academic self-efficacy based on attachment styles and meta-cognitive skills. It was descriptive-correlational study and statistical samples (n=195) were selected by a cluster-random sampling method from third-grade high school female students of Ahar. Mac Elroy & Banting's academic self-efficacy questionnaire (2002), the Adult Attachment Scale (AAS, Collins & Read, 1990), and the metacognition questionnaire (O'Neil and Abedi, 1996) were employed for data gathering. Correlation analysis results showed a positive and significant relationship between the components of metacognitive skills and academic self-efficacy and the components of secure and insecure avoidance attachment, the relationship between the component of anxious attachment style with academic self-efficacy was negative ($p < 0.05$). Regression analysis, the rate of influence of metacognitive awareness, cognitive strategy, planning, and self-monitoring components on academic self-efficacy was respectively 0.29, 0.28, 0.37, 0.11 ($p < 0.05$). The rate of influence of attachment components (insecure avoidance), proximity (secure), and anxiety on academic self-efficacy were respectively 0.44, 0.24, -0.11, respectively ($p < 0.05$). As with results, the self-efficacy of students can be promoted through significant systematizing the process of teaching-learning as well as anxiety-avoidance conditions.

Keywords: Academic self-Efficacy, Insecure attachment style, Metacognitive skills, Secure attachment style.

* **Corresponding Author, Email:** shirinzeinali@yahoo.com

پیش‌بینی خودکار آمدمی تحصیلی بر اساس سبک‌های دلبستگی و مهارت‌های فراشناختی دانش‌آموزان

افسانه الهوردی‌زاده^۱، شیرین زینالی^{۲*}، حسین رستمی^۳

۱. کارشناسی ارشد روان‌شناسی عمومی، گروه روانشناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، واحد اهر، دانشگاه آزاد

اسلامی، اهر، ایران

۲. استادیار، گروه روان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه ارومیه، ارومیه، ایران

۳. استادیار، پژوهشکده علوم انتظامی و مطالعات اجتماعی ناجا، تهران، ایران، مرکز تحقیقات علوم شناختی و رفتاری در

پلیس، معاونت بهداشت، امداد و درمان، فرماندهی انتظامی، تهران، ایران

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۵/۱۳؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۱/۱۵)

چکیده

مطالعه درباره خودکارآمدی تحصیلی و عوامل مؤثر بر آن در جامعه امروزی برای دانش‌آموزان توجه ویژه‌ای می‌طلبد. هدف تحقیق حاضر پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی بر اساس سبک‌های دلبستگی و مهارت‌های فراشناختی دانش‌آموزان بود. مطالعه از نوع توصیفی-همبستگی بود و نمونه آماری به روش خوشه‌ای، ۱۹۵ نفر از دانش‌آموزان دختر پایه سوم شهرستان اهر بود. بر اساس اهداف از سه پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی یلروی و بانتینگ (۲۰۰۲)، دلبستگی کولینز و رید (۱۹۹۰) و فراشناخت اونیل و عابدی (۱۹۹۶) برای جمع‌آوری داده‌ها استفاده شد. نتایج تحلیل همبستگی نشان داد مؤلفه‌های مهارت فراشناختی با خودکارآمدی تحصیلی رابطه مثبت و معنادار دارند و همچنین، با مؤلفه‌های دلبستگی ناایمن اجتنابی و ایمن رابطه مثبت و معنادار دارند، ولی مؤلفه سبک دلبستگی اضطرابی رابطه منفی با خودکارآمدی تحصیلی دارد ($P < 0.05$). همچنین، نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد میزان تأثیرگذاری مؤلفه‌های آگاهی فراشناختی، راهبرد شناختی، برنامه‌ریزی و خودبازبینی بر خودکارآمدی تحصیلی به ترتیب، برابر 0.29 ، 0.28 ، 0.37 ، 0.11 است ($P < 0.05$). همچنین، نتایج نشان داد میزان تأثیرگذاری مؤلفه‌های وابستگی (ناایمن اجتنابی)، نزدیک‌بودن (ایمن)، اضطرابی بر خودکارآمدی تحصیلی به ترتیب برابر 0.44 ، 0.24 ، 0.11 است ($P < 0.05$). از این نتایج چنین استنباط می‌شود که با نهادینه کردن فرایند یاددهی-یادگیری معنادار و همچنین، شرایط دور از اضطراب می‌توان خودکارآمدی دانش‌آموزان را بهبود بخشید.

واژگان کلیدی: خودکارآمدی تحصیلی، سبک دلبستگی ایمن، سبک دلبستگی ناایمن، مهارت‌های فراشناختی.

مقدمه

خودکارآمدی^۱ و عوامل مؤثر بر آن سال‌هاست که در کانون توجه روان‌شناسان پرورشی و دیگر کارشناسان آموزش و پرورش قرار دارد. در میان این دیدگاه‌ها، دیدگاه شناختی و رفتاری که تعیین‌کننده‌ها را از لحاظ شناختی بررسی می‌کند، نگاه‌های بسیاری را متوجه خود کرده است (براون، پترسون و یاو^۲، ۲۰۱۶). مبانی نظری خودکارآمدی تحصیلی^۳ در رشته‌ها و محیط‌های گوناگون آزمایش شده و از پشتوانه‌های فزاینده نظری و عملی برخوردار است (مادوکس^۴، ۲۰۰۹). خودکارآمدی، احساسی پایدار و روشن از لیاقت و قابلیت فرد برای کنا آمدن مؤثر با بسیاری از موقعیت‌های تنش‌زا است (شوالتز و شولز^۵، ۲۰۰۰) و به احساس عزت‌نفس و ارزش خود، احساس کفایت و کارایی در برخورد با زندگی اطلاق می‌شود (بندورا^۶، ۲۰۰۱). همچنین اطمینان به توانایی خود در کنترل افکار، احساسات و فعالیت است و بنابراین روی پیامد اعمال مؤثر است. انتظارات خودکارآمدی بر عملکرد واقعی افراد، هیجانات، انتخاب رفتار و سرانجام میزان تلاش و کوشش فرد مؤثر است (اعتمادی و سعادت، ۱۳۹۴). بورک^۷ (۲۰۰۹) معتقد است خودکارآمدی فرد، نقش حساسی در بازداری یا پایداری رفتار او در موقعیت‌های گوناگون ایفا می‌کند. پاجارس، بریتنر و والیانته^۸ (۲۰۰۰) بر این باورند که خودکارآمدی در بهبود مسائل بالینی مانند ترس، افسردگی، مهارت‌های اجتماعی و ابزار وجود نقش اساسی دارد.

سنجش میزان عملکرد تحصیلی و شناسایی عوامل مؤثر بر آن از جمله مسائلی است که توجه روان‌شناسان را به خود جلب کرده است، زیرا دست یافتن به نتایج مثبت در زمینه تحصیل (با شناسایی و مهار عوامل تأثیرگذار بر عملکرد تحصیلی) منجر به پیشرفت همه‌جانبه دانش‌آموزان و جامعه

1. Self-efficacy
2. Brown, Peterson & Yao
3. Academic self-Efficacy
4. Maddux
5. Schewarzer & Scholz
6. Bondura
7. Burcke
8. Pajares, Britner & Valiante

می‌شود (ویدوی^۱ و همکاران، ۲۰۲۰). طبق نظر دورمان^۲ (۲۰۰۱) خودکارآمدی تحصیلی شامل باورداشتن به توانایی‌ها برای رسیدن به اهداف در یک زمینه تحصیلی مشخص است، همچنین، به‌عنوان قضاوت شخص در مورد توانایی‌هایش برای سازماندهی و اجرای فعالیت‌های خاص در جهت به‌دست‌آوردن انواع طرح‌های عملکرد تحصیلی تعریف شده است. خودکارآمدی تحصیلی می‌تواند بر طیف وسیعی از مهارت‌های مربوط به مطالعه و رفتار در چارچوب‌های خاص به‌منظور کمک به یادگیری خودتنظیم تأثیر گذارد. اعتماد دانش‌آموزان به توانایی خود در شرکت در برنامه‌های یادگیری خودتنظیمی به احتمال زیاد منجر به پیشرفت تحصیلی در تمام سطوح آموزش و پرورش به خصوص دوره نوجوانی می‌شود (کای^۳، ۱۹۹۲).

طبق تحقیقات انجام‌شده، از مهم‌ترین عواملی که در شکل‌گیری خودکارآمدی نقش دارد، سبک دلبستگی^۴ است. دلبستگی یک پیوند عاطفی پایدار به افراد خاص در زندگی است. شکی نیست که تجربیات اولیه کودک بر ابعاد گسترده زندگی آتی وی تأثیر می‌گذارد (بالبی^۵، ۱۹۷۶). بالبی (۱۹۷۶) از فرایندهایی سخن می‌گوید که طی آن یک پیوند عاطفی در روابط مادر نوزاد شکل می‌گیرد و نوزاد از لحاظ عاطفی به والدین خود دلبستگی پیدا می‌کند. بنا به نظریه بالبی (۱۹۷۶) توجه به ساختار و ویژگی‌های هریک از سبک‌های دلبستگی در دوران کودکی، منشأ و ریشه شکل‌گیری شخصیت فرد در دوران‌های بعدی است (رایت^۶ و همکاران، ۲۰۱۴). هر گروه از والدین با توجه به نوع شخصیت و خصوصیات روانی که دارند با کودکان خود به‌گونه‌ای متفاوت از سایرین با کودک خود رفتار می‌کنند. چنین تنوعی در روش‌های تربیتی و رفتاری والدین باعث شکل‌گیری سه سبک دلبستگی می‌شود: ایمن^۷، ناایمن اجتنابی^۸ و ناایمن دوسوگرا^۹ (کسیدی و شاور^{۱۰}، ۲۰۰۸). سبک

1. Vedøy
2. Dorman
3. Kay
4. Attachment styles
5. Bowlby
6. Wright
7. Secure attachment
8. Unsecure avoidant
9. Unsecure ambivalence
10. Cassidy & Shaver

دلبستگی ایمن، اکثر کودکان را تشکیل می‌دهد که مراقب را پایگاهی امن برای کاوش در محیط دانسته، در غیاب وی اضطراب جدایی نداشته یا به سرعت با برگشتن وی آرام می‌شود (کاموتو، ۲۰۲۰). طیف دلبستگی نا ایمن اجتنابی کمترین تعاملات فیزیکی و صمیمی را با مراقبشان دارند، بعد از جدایی مراقب بی تفاوت‌اند و در تجدید دیدار با وی، از او اجتناب می‌کنند و سبک دلبستگی دوسوگرا در غیاب والد مضطرب می‌شود (ناچمیزا^۲ و همکاران، ۱۹۹۶). توکلی‌زاده، تباری و اکبری^۳ (۲۰۱۵) بیان داشتند بین سبک دلبستگی ایمن با خودکارآمدی، رابطه مستقیم وجود دارد. همچنین، بین سبک‌های دلبستگی نا ایمن - اجتنابی و نا ایمن - دوسوگرا با خودکارآمدی رابطه منفی مشاهده می‌شود. اعتمادی و سعادت (۱۳۹۴) نقش سبک‌های دلبستگی در پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان را بررسی کردند و بیان داشتند که سبک‌های دلبستگی اجتنابی، اضطرابی و ایمن، واریانس خودکارآمدی را به میزان ۶۳ درصد تبیین می‌کنند.

نظام‌های آموزشی به شیوه‌های مختلف می‌تواند میزان خودکارآمدی دانش‌آموزان را افزایش دهد. یکی از مهم‌ترین شیوه‌های بررسی خودکارآمدی، تمسک به شیوه اندیشه‌ورزی به جای اندیشه آموزی است. به باور اغلب صاحب‌نظران شیوه‌های آموزشی مبتنی بر اصول و روش فراشناخت^۴ می‌توانند به نظام‌های آموزشی در تحقق این رسالت کمک می‌کنند (باسترام و لاسان^۵، ۲۰۰۶). فراشناخت به دانش فرد درباره کلیه فرایندهای شناختی یادشده و نیز نحوه به‌کارگیری آن‌ها برای تحقق اهداف یادگیری اطلاق می‌شود. به سخن دیگر، فراشناخت دانش یا آگاهی فرد از نظام شناختی خود او یا دانش درباره دانستن است. دانش فراشناختی ما را یاری می‌دهد تا هنگام یادگیری و دانستن امور، پیشرفت خود را در نظر بگیریم. هدف اساسی آموزش فراشناختی، خودکنترلی و خودآموزی است تا فراگیران یادگیرندگان مستقلی شوند که بتوانند فرایندهای شناختی و یادگیری‌شان

1. Kawamoto
2. Nachmias
3. Tavakolizadeh, Tabari & Akbari
4. Meta-cognitive
5. Boström & Lassen

را در جهت اهداف تعیین شده خود، هدایت، نظارت و اصلاح کنند (زیمرمن و کیتسانتاس^۱، ۲۰۰۹). لارکینز^۲ (۲۰۰۹) فراشناخت را اولین مؤلفه مهم در یادگیری خودگردان دانسته‌اند و آن را شامل راهبردهای برنامه‌ریزی، بازبینی و اصلاح شناخت یا راهبردهای شناختی معرفی کرده‌اند. فلاول^۳ (۱۹۷۹) فراشناخت را به عنوان آگاهی از شناخت و فرایندهای شناختی و کنترل، تنظیم و بازبینی فعالانه شناخت تعریف کرد. یکی از دلایل علاقه‌مندی بسیاری از محققان به حیطه فراشناخت آن است که معتقدند این حوزه تلویحات مهمی در میدان تعلیم و تربیت دارد (فان و واکر^۴، ۲۰۰۰)، به نظر می‌رسد که مهارت‌های فراشناختی نقش مهمی در انواع فعالیت‌های فراشناختی از جمله تبادل کلامی اطلاعات، درک مطلوب خواندن، انگیزش پیشرفت، درک کلامی، نوشتن، زبان‌آموزی، ادراک، توجه، حافظه حل مسئله، شناخت اجتماعی و ... بازی می‌کند (میدانی و شریفی^۵، ۲۰۱۵).

ماهلر و فورر^۶ (۱۹۶۳) معتقداند فراشناخت آن‌چنان‌که روان‌شناسان مطرح کرده‌اند، دانش درباره فعالیت‌های تفکر، یادگیری و کنترل آن‌ها یا بررسی دانش فرد و فرایندهای شناختی است. در همین راستا صفرزاده و مرعشیان (۱۳۹۵) جهت‌گیری هدف و فراشناخت را با خودکارآمدی تحصیلی بررسی کرده و نشان دادند متغیر جهت‌گیری تبحری و فراشناخت به ترتیب پیش‌بینی‌کننده مناسبی برای متغیر ملاک خودکارآمدی تحصیلی بود. به عبارتی، به نظر می‌رسد صرفاً آموختن و حفظ کردن حجم وسیعی از مطالب به یادگیری سطح بالا کمک شایانی نمی‌کند، بلکه مهارت‌های شناختی و فراشناختی افراد نیز مهم است و فرد با اطلاع از نقاط قوت و ضعف خود یعنی همان فراشناخت، و داشتن بینش نسبت به آن‌ها، احساس خودکارآمدی بالایی می‌تواند داشته باشد (جعفر و ایوب^۷، ۲۰۱۰). چون خودکارآمدی تحصیلی از عوامل قوی کسب دستاوردهای علمی است و یادگیری و موقعیت تحصیلی را تحت تأثیر قرار می‌دهد. بررسی پیشینه نظری و پژوهش مربوط نشان می‌دهد

-
1. Zimmerman & Kitsantas
 2. Larkin
 3. Flavell
 4. Phan & Walker
 5. Meidani & Sharifi
 6. Mahler & Furer
 7. Jaafar & Ayub

بررسی خودکارآمدی تحصیلی بر اساس سبک دلبستگی دانش‌آموزان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. با پیش‌بینی مهارت‌های فراشناختی و خودکارآمدی دانش‌آموزان می‌توان میزان پیشرفت در مقاطع مختلف تحصیلی دانش‌آموزان را سنجید. بنابراین، سؤال اصلی این تحقیق این است که آیا خودکارآمدی تحصیلی می‌تواند بر اساس سبک‌های دلبستگی و مهارت‌های فراشناختی دانش‌آموزان دبیرستان‌های دخترانه شهرستان اهر پیش‌بینی شود؟ پس در همین راستا فرضیه‌های زیر مطرح می‌شوند:

فرضیه اول: مهارت فراشناختی قابلیت پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر را دارد.

فرضیه دوم: سبک‌های دلبستگی قابلیت پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر را دارد.

روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش از نظر هدف، کاربردی بوده و از نظر روش اجرا، از نوع همبستگی است. جامعه آماری پژوهش حاضر کلیه دانش‌آموزان دختر پایه دوازدهم متوسطه دوره دوم شهرستان اهر بود که در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۷ مشغول به تحصیل بودند که بر اساس آمار گرفته‌شده از آموزش و پرورش شهرستان اهر تعداد آن‌ها ۴۴۰ نفر بود. نمونه مورد مطالعه با توجه به جامعه آماری بر اساس جدول مورگان ۲۰۴ نفر در نظر گرفته شد و به روش خوشه‌ای-تصادفی انتخاب شدند. به این صورت که شهر اهر به چهار منطقه شرق، غرب، شمال و جنوب تقسیم شده و از هر منطقه یک مدرسه انتخاب شد و از بین دانش‌آموزان مدارس منتخب، به صورت تصادفی نمونه‌های آماری انتخاب شدند. شایان ذکر است ۱۹۵ پرسشنامه در نهایت، وارد تحلیل شدند.

ابزارهای سنجش در این پژوهش به شرح زیر است:

پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی^۱: برای سنجش خودکارآمدی تحصیلی از پرسشنامه استاندارد

خودکارآمدی تحصیلی ایلروی و بانتینگ (۲۰۰۲) استفاده شد. این پرسشنامه شامل ۱۰ گویه است که خودکارآمدی تحصیلی را در طیف پنج ارزشی لیکرت مورد بررسی قرار می‌دهد. نمره ۱۵ برای این پرسشنامه حد میانگین محسوب می‌شود که کمتر از آن بیان‌کننده حد پایین‌تر از نرمال خودکارآمدی است. پایایی برای این پرسشنامه با روش آلفای کرونباخ در تحقیق جلالی (۱۳۸۸) برابر با ۰/۷۴ و در تحقیق رایت و همکاران (۲۰۱۴) برابر با ۰/۸۰ به دست آمد و در تحقیق حاضر نیز آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۹ محاسبه شد.

پرسشنامه سبک‌های دلبستگی^۱: مقیاس دلبستگی کولینز و رید^۲ (۱۹۹۰) از ۱۸ ماده تشکیل شده است و به صورت لیکرت پنج‌درجه‌ای سنجیده می‌شود. در این پرسشنامه سه زیرمقیاس وابستگی، نزدیک‌بودن و اضطراب سنجیده می‌شود. زیرمقیاس اضطراب (A) با دلبستگی ناایمن اضطرابی - دوسوگرا (سؤال‌های ۳، ۴، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۵) مطابقت دارد و زیرمقیاس نزدیک بودن (C) با دلبستگی ایمن (سؤال‌های ۱، ۶، ۸، ۱۲، ۱۳، ۱۷) مرتبط است و زیرمقیاس وابستگی (D) با دلبسته اجتنابی (سؤال‌های ۲، ۵، ۷، ۱۴، ۱۶، ۱۸) مرتبط است. کولینز و رید (۱۹۹۰) میزان آلفای کرونباخ را برای هر زیرمقیاس A، C و D به ترتیب، ۰/۸۱، ۰/۷۸ و ۰/۸۵ گزارش کردند. در مطالعه پاکدامن (۱۳۸۰) نیز آلفای کرونباخ برای زیرمقیاس‌ها به ترتیب، ۰/۷۴، ۰/۲۸ و ۰/۵۲ به دست آمد. در پژوهش حاضر میزان آلفای کرونباخ برای زیرمقیاس‌ها به ترتیب، ۰/۸۷، ۰/۷۵ و ۰/۷۳ به دست آمد.

پرسشنامه مهارت‌های فراشناختی^۳: در این پژوهش برای سنجش مهارت‌های فراشناختی از پرسشنامه فراشناخت اونیل و عابدی^۴ (۱۹۹۶) استفاده شد. این پرسشنامه در ۲۰ گویه طراحی شده و دارای ۴ مؤلفه است که مؤلفه‌ها عبارت‌اند از آگاهی فراشناختی (۵ گویه)، راهبرد شناختی (۵ گویه)، برنامه‌ریزی (۵ گویه)، خودبازبینی (۵ گویه). نمرات هر مؤلفه بر اساس طیف پنج‌ارزشی لیکرت برآورد می‌شود و در نهایت، مجموع نمرات مؤلفه‌ها، نمره کل متغیر مهارت‌های فراشناختی

-
1. Attachment style scale
 2. Collins & Read
 3. Meta cognition skill questionnaires
 4. O'Neil & Abedi

را محاسبه می‌کند و نمره کل مهارت فراشناختی از مجموع مؤلفه‌ها و در رنج عددی بین ۲۰ تا ۱۰۰ امتیاز به دست می‌آید. کسب نمره ۳۵-۲۰ به منزله راهبردهای فراشناختی ضعیف، نمرات از ۵۰-۳۶ به منزله راهبردهای فراشناختی متوسط، نمرات ۶۵-۵۱ راهبردهای فراشناختی خوب و نمرات ۸۰-۶۶ به عنوان راهبردهای فراشناختی عالی در نظر گرفته شده است. پایایی پرسشنامه با روش آلفای کرونباخ در تحقیق کاتریت-هاتون (۲۰۰۴) میزان ۰/۸۳ و در پژوهش شیرین‌زاده و همکاران (۱۳۸۵) به میزان ۰/۸۷ اثبات شده است (قلیپور، ۱۳۹۷) و در تحقیق حاضر آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۲ به دست آمد.

یافته‌های پژوهش

نتایج داده‌های جمعیت‌شناختی نمونه‌های آماری نشان داد میانگین سن پاسخ‌دهندگان برابر با ۱۷/۲ سال بود و میانگین معدل آن‌ها برابر با ۱۶/۹۸ بود. نتایج توصیفی تحقیق نشان داد برای متغیر خودکارآمدی تحصیلی، میانگین برابر با ۳۹/۲ بود. همچنین میانگین برای مؤلفه سبک دلبستگی نایمن اجتنابی برابر با ۲۲/۲، برای مؤلفه دلبستگی اضطرابی برابر با ۱۱/۴ و برای مؤلفه سبک دلبستگی ایمن برابر با ۱۵/۶ بود. همچنین، نتایج توصیفی تحقیق نشان داد برای متغیر مهارت‌های فراشناختی، میانگین برابر با ۶۸ بود و همچنین میانگین برای مؤلفه آگاهی فراشناختی برابر با ۱۶/۵، برای مؤلفه راهبرد شناختی برابر با ۱۷، برای مؤلفه برنامه‌ریزی برابر با ۱۸/۵ و برای مؤلفه خودبازبینی برابر با ۱۶ بود. بررسی توزیع طبیعی داده‌ها از آزمون کالموگروف اسمیرنوف^۱، استفاده شد. برای آزمون فرضیه‌های پژوهش نیز از آزمون‌های همبستگی پیرسون و رگرسیون خطی چندگانه در نرم‌افزار SPSS ویرایش ۲۳ در سطح ۰/۰۵ استفاده شد. قبل از بررسی تأثیر متغیرها، برای بررسی همبستگی بین مؤلفه‌ها با خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان، از ماتریس همبستگی پیرسون استفاده شد که نتایج آن در جدول ۱ آمده است.

1. Kolmogorov- Smirnov

جدول ۱. ماتریس همبستگی بین خودکارآمدی، مهارت‌های فراشناختی و سبک‌های دلبستگی

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
خودکارآمدی تحصیلی	۱							
آگاهی فراشناختی	۰,۳۶**	۱						
راهبرد شناختی	۰,۳۹**	۰,۳۱**	۱					
برنامه‌ریزی	۰,۴۶**	۰,۵۶**	۰,۱۵*	۱				
خودبازبینی	۰,۲۵**	۰,۳۳**	۰,۱۹*	۰,۴۱**	۱			
وابستگی (ناایمن اجتنابی)	۰,۶۵**	۰,۱۱	۰,۱۶	۰,۰۶	۰,۳۰*	۱		
نزدیک‌بودن (ایمن)	۰,۳۸**	*۰,۳۱	۰,۲۱	۰,۱۳	۰,۱۴	۰,۳۴**	۱	
دوسوگرا (اضطرابی)	-۰,۲۶**	-۰,۱۰	-۰,۱۹	-۰,۱۲	-۰,۰۹	-۰,۲۸*	-۰,۲۳*	۱
	$P \leq ۰,۰۱$ **							
	$P \leq ۰,۰۵$ *							

نتایج جدول ۱ نشان می‌دهد مؤلفه‌های هر دو متغیر پیش‌بین رابطه معناداری با خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دارند ($P < ۰,۰۵$) و مؤلفه دلبستگی اضطرابی نیز دارای رابطه معنادار و منفی با خودکارآمدی تحصیلی است که نشان می‌دهد برخلاف مؤلفه‌های دیگر، مؤلفه دلبستگی اضطرابی تأثیر منفی بر خودکارآمدی دانش‌آموزان دارد ($r = -۰,۲۶$; $P < ۰,۰۵$). پیش از بررسی فرضیه‌ها به روش رگرسیون، نرمال‌بودن توزیع داده‌ها در متغیرهای تحقیق توسط آزمون کلموگروف-اسمیرنوف سنجش شد که نتایج عدم معناداری آن حاکی از نرمال‌بودن توزیع داده است ($P > ۰,۰۵$). برای تحلیل نتایج فرضیه اول و به منظور پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان از روی مهارت‌های فراشناختی از رگرسیون خطی چندگانه استفاده شد. نتایج در جدول ۲ آمده است.

جدول ۲. ضرایب مربوط به ارتباط خطی بین مهارت فراشناختی با خودکارآمدی تحصیلی

معناداری	آماره تی	ضرایب غیر استاندارد			ضریب تعیین	دوربین واتسون	مدل
		Beta	Std. Error	B			
۰,۰۰۱	۰,۴۲۸		۰,۲۰۴	۱,۷۲	۰,۶۳۱	۱,۶۳	مقدار ثابت
۰,۰۰۱	۶,۷۵	۰,۲۹۰	۰,۰۴۰	۰,۲۶۷			آگاهی فراشناختی
۰,۰۰۱	۷,۱۷	۰,۲۸۴	۰,۰۴۴	۰,۳۱۵			راهبرد شناختی
۰,۰۰۱	۹,۷۰	۰,۳۷۰	۰,۰۵۷	۰,۵۵۸			برنامه‌ریزی
۰,۰۰۱	۲,۹۵	۰,۱۱۲	۰,۰۳۳	۰,۰۹۷			خودبازبینی

ابتدا از پیش‌فرض دوربین واتسون برای بررسی استفاده از خط رگرسیون برای پیش‌بینی متغیر وابسته استفاده شد که با توجه به نتایج جدول ۲ مشخص می‌شود مقدار عددی دوربین واتسون برابر با ۱٫۶۳ است که نشان‌دهنده تأیید پیش‌فرض برای رگرسیون خطی است (مقدار عددی دوربین واتسون باید بین ۱٫۵ تا ۲٫۵ قرار داشته باشد). با توجه به ستون معناداری جدول ضرایب (جدول ۲) ملاحظه می‌شود که همه مؤلفه‌ها در سطح $P < ۰٫۰۵$ معنادار است. بررسی مقدار بتا مهارت‌های فراشناختی نشان می‌دهد میزان تأثیرگذاری مؤلفه‌های آگاهی فراشناختی، راهبرد شناختی، برنامه‌ریزی و خودبازبینی بر خودکارآمدی تحصیلی به ترتیب، برابر ۰٫۲۹، ۰٫۲۸، ۰٫۳۷، ۰٫۱۱ است که بیشترین تأثیر مربوط به مؤلفه برنامه‌ریزی با مقدار بتای برابر ۰٫۳۷ است. همچنین، با توجه به مقدار ضریب تعیین مشخص می‌شود که مهارت‌های فراشناختی به اندازه ۶۳ درصد از تغییرات متغیر خودکارآمدی تحصیلی را تبیین می‌کند.

همچنین، برای تحلیل نتایج فرضیه دوم، به‌منظور پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان از روی سبک‌های دلبستگی از رگرسیون خطی چندگانه استفاده شد. نتایج در جدول ۳ آمده است.

جدول ۳. ضرایب مربوط به ارتباط خطی بین سبک‌های دلبستگی با خودکارآمدی تحصیلی

مدل	دوربین واتسون	ضریب تعیین	ضرایب غیر استاندارد		ضرایب استاندارد	مقدار تی	معناداری
			B	Std. Error			
مقدار ثابت			۲	۰٫۲۵۵		۷٫۸۶	۰٫۰۰۰
وابستگی (نا ایمن اجتنابی)	۱٫۵۳	۰٫۳۷۳	۰٫۳۲۳	۰٫۰۵۲	۰٫۴۴۷	۶٫۱۵	۰٫۰۰۰
نزدیک‌بودن (ایمن)			۰٫۰۹۹	۰٫۰۳۰	۰٫۲۴۵	۳٫۳۲	۰٫۰۰۱
اضطرابی			-۰٫۰۹۸	۰٫۰۶۰	-۰٫۱۱۷	-۲٫۶۳	۰٫۰۰۳

ابتدا از پیش‌فرض دوربین واتسون برای بررسی استفاده از خط رگرسیون برای پیش‌بینی متغیر وابسته استفاده شد که با توجه به نتایج جدول مشخص می‌شود مقدار عددی دوربین واتسون برابر با ۱٫۵۳ است که نشان از تأیید پیش‌فرض برای رگرسیون خطی است. طبق نتایج جدول ۳ و با توجه به مقدار ضریب تعیین مشخص می‌شود که سبک‌های دلبستگی به اندازه ۳۷ درصد از تغییرات متغیر خودکارآمدی تحصیلی را تبیین می‌کند. همچنین، با توجه به ستون معناداری جدول ضرایب (جدول

۳) ملاحظه می‌شود که همه مؤلفه‌ها در سطح $P < 0.05$ معنادار هستند. بررسی مقدار بتا سبک‌های دل‌بستگی نشان می‌دهد که میزان تأثیرگذاری مؤلفه‌های وابستگی (ناایمن اجتنابی)، نزدیک‌بودن (ایمن)، اضطرابی بر خودکارآمدی تحصیلی به ترتیب، برابر 0.44 ، 0.24 ، 0.11 - است که بیشترین تأثیر مربوط به مؤلفه وابستگی (ناایمن اجتنابی) با مقدار بتای برابر 0.44 است و دل‌بستگی اضطرابی، تأثیر منفی برابر با 0.11 - بر خودکارآمدی تحصیلی دارد، به این معنا که با افزایش دل‌بستگی اضطرابی، خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان کاهش می‌یابد.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج مطالعه حاضر نشان داد مهارت‌های فراشناختی و مؤلفه‌های آن قادر به پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی است و نتایج این یافته با پژوهش‌های میدانی و شریفی (۲۰۱۵)، فان و واکر (۲۰۰۰)، زیمرمن و کیتسانتاس (۲۰۰۹)، صفرزاده و مرعشیان (۱۳۹۵)، و جعفر و ایوب (۲۰۱۰) همسو است. همچنین، یافته‌های این پژوهش با پژوهش‌های کای (۱۹۹۲)، مونتاگو^۱ (۱۹۹۲) که نشان دادند آموزش مهارت‌های فراشناختی نقش مهمی در بهبود رفتار راهبردی و دور اندیشی و مهارت حل مسئله دارند. همراستا با این نتیجه و در تبیین این نتیجه، قلیپور (۱۳۹۷) در تحقیق خود بیان کرد نقش فراشناخت در تکالیفی برجسته می‌شود که به دلیل تازگی و ناآشنایی مستلزم درگیری عمیق با موضوع باشد، به گونه‌ای که دانش‌آموز نتواند صرفاً بر اساس توانایی به آن‌ها پاسخ دهد، بنابراین، راهبردهای فراشناختی در خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر است. فان و واکر (۲۰۰۰) بیان داشتند دانش‌مندی دربارۀ راهبردهای شناختی، نوعی از فراشناخت را برای شخص به ارمغان می‌آورد که معطوف به راهبردهای فراشناختی است. به همین دلیل، فردی که دربارۀ این مؤلفه دانش بیشتری دارد، هنگام استفاده از راهبردهای مختلف شناختی، نظارت کامل‌تری دارد و با توجه به ماهیت تکلیف، کارآمدترین راهبرد را انتخاب می‌کند. علاوه بر این، به‌طور مداوم عملکرد خود را بازبینی می‌کند و برای رسیدن به هدف، در صورت لزوم راهبرد خود را تغییر می‌دهد و همین مسئله موجب می‌شود دانش‌آموز به شناخت بهتری از خود دست‌یافته و در تحصیل از خودکارآمدی بالایی برخوردار باشد، چرا که

خودکارآمدی می‌تواند با ایجاد احساسات مثبت و کنترل هیجان‌های منفی به یادگیری دانش‌آموزان در طول تحصیل کمک کند. به عقیده زیمرمن و کیتسانتاس (۲۰۰۹) مهارت‌های فراشناختی به دلیل اینکه دانش‌آموزان را به بحث می‌کشاند، آن‌ها کار خود را تحلیل می‌کنند و برای یادگیری خود دست به برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری می‌زنند و در نهایت، خودشان کار خودشان را ارزیابی می‌کنند که این موجب فعال‌شدن دانش‌آموزان و بالابردن قوای اعتمادبه‌نفس و در نتیجه خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان را بالا می‌برد.

آگاهی فراشناختی، احساس‌ها و تجربه‌های ما را دربرمی‌گیرد و تجربه فراشناختی یا فرایندهای کنترل و تنظیم، یکی دیگر از فرایندهای فراشناختی است که فرایندهای تفکر فرد را در موقعیت‌های یادگیری هدایت می‌کند (شوارتزر و شولتز، ۲۰۰۰). بنابراین، فراشناخت منجر به شکل‌گیری بهتر خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموز می‌شود. همچنین، خود‌بازبینی شامل پیگیری و توجه هنگام خواندن متن، سؤال کردن از خود درباره موضوع‌ها و نظارت بر سرعت و زمانی است که خواندن یک متن، نیاز دارد. پس خودبازبینی، خودکارآمدی را تقویت می‌کند. به بیان دیگر، فراشناخت از مجموعه فرایندهای بازبینی و کنترل تشکیل می‌شود که فرایندهای شناختی اساسی بیشتری را تنظیم می‌کند (بندورا، ۲۰۰۱). همچنین، برنامه‌ریزی فراشناختی، مستلزم تعیین هدف برای مطالعه، انتخاب راهبردهای مناسب و تنظیم منابعی است که بر عملکرد تأثیرگذار است. پاریس و وینوگرید^۱ (۲۰۱۶) بیان داشتند انسان‌ها دارای نوعی نظام خودکنترلی و نیروی خودتنظیمی هستند و توسط آن نظام بر افکار، احساسات و رفتارهای خودکنترل دارند و بر سرنوشت خود نقش تعیین‌کننده‌ای ایفا می‌کنند. پس می‌توان چنین استنباط کرد، از آنجا که خودکارآمدی تحصیلی یک عامل انگیزشی بر انتخاب تصمیم‌گیری، هیجان‌پذیری، مسئولیت‌پذیری و قدرتمندی تأثیر می‌گذارد و با آموزش مهارت‌های فراشناختی به درجه بالاتر خواهند رسید و در نتیجه امور تحصیلی فراگیران با آموزش مهارت‌های فراشناختی (تفکر انتقادی، آشنایی با شیوه‌های مطالعه خود، پیدا کردن نقص‌ها و قوت‌هایی خود) موجب افزایش خودکارآمدی تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان شده است.

همچنین، در تبیین دیگری که می‌توان از یافته‌های مطالعه داشت، به نظر می‌رسد با بهره‌مندی از مهارت‌های فراشناختی که یک مهارت برجسته و برترشناختی است، فرد می‌تواند نگاه قضاوتی به خود و مهارت‌های شناختی خود داشته باشد و وقتی فرد قادر باشد، نقاط قوت تحصیلی خود را بیابد و از طرفی، بتواند تجزیه و تحلیل کند که برای یادگیری مطلوب به چه ابزار و وسایل‌هایی احتیاج دارد، می‌توان انتظار خودکارآمدی بالا را داشت. به عبارتی وقتی دانش‌آموز بداند در کدام مباحث آموزشی دچار مشکل است و خود وی راهکارهای مطلوب را ارزیابی کند، روش‌های مطالعه خود را بررسی کند و هدف‌های مناسبی برای خود انتخاب کند، میزان خودکارآمدی فرد نیز افزایش خواهد یافت و خود را به صورت توانمند ارزیابی خواهد نمود.

همچنین، نتایج فرضیه دوم تحقیق نشان داد سبک‌های دلبستگی ناایمن اجتنابی، ایمن و اضطرابی قابلیت پیش‌بینی و تأثیرگذاری بر خودکارآمدی تحصیلی را دارند. نتایج با پژوهش‌های بندر و اینگرام^۱ (۲۰۱۸)، توکلی‌زاده و همکاران (۲۰۱۵) و اعتمادی و سعادت (۱۳۹۴) همخوانی دارد. در تبیین این نتیجه می‌توان گفت که ابعاد ایمن، وابستگی و اضطراب (از ابعاد دلبستگی) قادر به پیش‌بینی خودکارآمدی است. اعتمادی و سعادت (۱۳۹۴) معتقدند سبک دلبستگی، الگویی تفهیم‌یافته از پاسخ به روابط صمیمانه فرد است که تصور می‌شود تجربیات قبلی روابط صمیمانه را منعکس می‌کند و در طول زمان ثبات نسبی دارد و بر این باور است که دلبستگی، پیوندی جهان‌شمول است و در تمام انسان‌ها وجود دارد. بدین معنا که انسان‌ها تحت تأثیر پیوندهای دلبستگی‌شان هستند. مرزبان (۱۳۹۷) عنوان می‌کند کسانی که اطمینان کمتری به توانایی خود در انجام رفتارهای مختلف دارند، ممکن است در مرحله پیش‌تأملی یا ناآگاهی گیر کنند و از بابت احتمال تغییر احساس ناامیدی کنند. برای اینکه فرد از مرحله پیش‌تأملی به مرحله اقدام و ابقا برسد، باید خودکارآمدی و اطمینان به خود، در او تقویت شود. خودکارآمدی به نحوی پاسخ به این سؤال است که آیا من می‌توانم از عهده انجام کار برآیم یا نه. الگوهای فعال درونی که بازنمایی سبک‌های دلبستگی هستند؛ همراه با گسترش توانایی‌ها

و مهارت‌های ادراکی، شناختی، ارتباطی و اجتماعی؛ گسترش‌یافته، باعث تنظیم درونی رفتار و احساسات دلبستگی می‌شوند (کارادمز و کارنتز-عزیزی، ۲۰۰۴).

بنا به گفته‌های رایت و همکاران (۲۰۱۴) و طبق نظریه دلبستگی، سبک‌های دلبستگی در کودکی شکل می‌گیرند و دارای اثرات پایدار در طول زندگی فرد هستند. به نظر می‌رسد افراد با خودکارآمدی بالاتر بیشتر در زمان استرس بر روابط دلبستگی خود و با حفظ مجاورت با فردی که به مدیریت درماندگی کمک می‌کند و احساس آرامش به وجود می‌آورد، تکیه می‌کنند (بویر و پاهاریا، ۲۰۰۸). با توجه به اینکه رابطه مادر-کودک به‌عنوان اولین بنیان‌های ارتباطی تأثیر عمیقی بر مهارت‌های ارتباطی و شناختی فرد در آینده می‌گذارد، به نظر می‌رسد ایجاد سبک دل‌بسته ایمن از طرف مادری که حساس، پاسخ‌گو و در دسترس است، حس شناختی مثبت در کودک ایجاد می‌کند و باعث می‌شود فرد خودارزیابی و خودکارآمدی مثبتی از خود احساس کند و برعکس مادران سبک دل‌بسته اضطرابی، خودانگاره منفی در کودکان شکل می‌دهند و همین مسئله باعث می‌شود فرد نسبت به خود و توانمندی‌های خودارزیابی مطلوبی نداشته باشد.

نکته متفاوت تحقیق حاضر این بود که سبک دلبستگی ناایمن اجتنابی بیشترین تأثیر و پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان را به صورت مثبت دارد، به عبارتی، اجتنابی بودن با خودکارآمدی تحصیلی بالا مرتبط است و تفاوت این نتیجه با مطالعات پیشین را می‌توان به سن نوجوانی مرتبط دانست. در آغاز دوره نوجوانی، نوجوان شروع به تلاش بسیار زیادی برای رهایی از وابستگی به مراقبت نگاره‌های دلبستگی آغازین می‌کند. یک تمایز اساسی در اینجا این است که این تغییر، نخست به نظر بیان‌کننده کم‌شدن وابستگی نوجوان به والدین در برخی مسائل است تا اینکه روابط به عنوان یک کل کم‌ارزش شده باشد. رشد توانایی عمل با خود مختاری اجتماعی، شناختی و هیجانی بیشتر در برابر والدین، امروزه به عنوان یک تکلیف تحولی حیاتی نوجوان به شمار می‌آید که همین موجب می‌شود تا احتمالاً خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان افزایش یابد. از طرفی، مادران دل‌بسته اجتنابی، کمال‌گرایی بالایی دارند و انتظار پیشرفت بالایی نیز از فرزندانشان دارند،

بنابراین، به نظر می‌رسد احتمالاً همین کمال‌گرایی نیز باعث شود تا نوجوانان خودکارآمدی بیشتری در خود احساس کنند.

مطالعه حاضر با برخی محدودیت‌ها مواجه بود. در این مطالعه، متغیرهای احتمالی مؤثر در نتایج مطالعه از جمله هوش دانش‌آموزان و سابقه اختلالات روانی کنترل نشد. همچنین، برخی متغیرهای مرتبط با مادر و خانواده از جمله بیماری‌های روانی مادر، حضور یا عدم حضور مادر در زندگی نوجوان و شرایط اقتصادی خانواده کنترل نشد. در مطالعات آینده پیشنهاد می‌شود متغیرهایی چون هوش، تاریخچه اختلالات روانی و شرایط روانی اقتصادی خانواده کنترل شود. در حوزه کاربردی با توجه به مطالب بیان‌شده می‌توان گفت برای اینکه خودکارآمدی دانش‌آموزان چه در محیط مدرسه و چه در اجتماعات دیگر بتواند رو به بهبود برود، می‌باید مدارس برنامه‌هایی (از جمله ایجاد رابطه عمیق و نسبتاً عاطفی بین مدرسه و دانش‌آموز، کاهش اضطراب و افزایش دلگرمی و اطمینان به کاوش در محیط مدرسه) در راستای شناسایی سبک‌های دل‌بستگی آن‌ها داشته باشد تا با آشنایی دانش‌آموزان با سبک دل‌بستگی خود و خصوصیات آن سبک، بتوانند در راستای افزایش خودکارآمدی در خود گام بردارند.

منابع

- اعتمادی، عذرا، و سعادت، سجاد. (۱۳۹۴). نقش سلامت خانواده و سبک‌های دلبستگی در پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان. *راہبرد آموزش*، ۸(۴)، ۱۹۵-۲۰۱.
- پاکدامن، شهلا (۱۳۸۰). *بررسی ارتباط بین دلبستگی و جامعه‌طلبی در نوجوانان*. رساله دکتری روان‌شناسی دانشگاه تهران.
- جلالی، داریوش (۱۳۸۸). اثربخشی پیشگیری سرویس پیام کوتاه بر نگرش و خودکارآمدی دانش‌آموزان نسبت به گرایش مواد مخدر. *فصلنامه فناوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی*، ۱(۳)، ۹۳-۱۱۱.
- صفرزاده، سحر، و مرعشیان، فاطمه سادات (۱۳۹۵). رابطه جهت‌گیری هدف و فراشناخت با خودکارآمدی تحصیلی در دانشجویان دختر. *زن و فرهنگ*، ۸(۲۸)، ۳۶-۲۳.
- قلیپور، نسیم (۱۳۹۷). بررسی رابطه باورهای فراشناختی با خودکارآمدی، شادکامی و بهزیستی روان‌شناختی در دانش‌آموزان مدارس آموزش از راه دور. *پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری*، ۳(۱۰)، ۵۰-۶۸.
- مرزبان، شهربانو (۱۳۹۷). رابطه بین باورهای فراشناختی و باورهای خودکارآمدی با اضطراب امتحان و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. *آفاق علوم انسانی*، ۲۰، ۸۵-۱۰۸.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an genetic perspective, *Annual Review of Psychology*, 52(10), 1-26.
- Bender, A., & Ingram, R. (2018). Connecting attachment style to resilience: Contributions of self-care and self-efficacy. *Personality and Individual Differences*, 130 (1), 18-20.
- Boström, L., & Lassen, L. M. (2006). Unraveling learning, learning styles, learning strategies and meta-cognition. *Education Training*, 48(2,3), 178-189.
- Bowlby, I. (1976). *Attachment and loss*. Vol. III. Separation, anxiety, anger. The Hogarth and institute of psych analysis.
- Boyer, B. A., & Paharia, M. I. (2008). *Comprehensive handbook of clinical health psychology*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc.
- Brown, G. T., Peterson. E.R., Yao, E. S. (2016). Student conceptions of feedback: Impact on self-regulation, self-efficacy, and academic achievement. *Educational Psychology*. 86(4),606-629.
- Burke, J. (2009). Reading, Reminders: tools, tips, and techniques. *Boynton Cook*.

- Cassidy, J., & Shaver, P. R. (2008). *Handbook of Attachment*, The Guilford press, New York London (pp. 23-811).
- Collins, V. L., & Read, S. J. (1990). Adult attachment: Working models a relationship quality in dating couples. *Personality and Social Psychology*, 58(4), 46-63.
- Dorman, J. P. (2001). Associations between classroom environment and academic efficacy. *Learning Environments Research*, 4(3), 243-257.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Jaafar, W. M. W., & Ayub, A. F. (2010). Mathematics self-efficacy and meta-cognition Among University Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 8, 519-524.
- Karademas, E.C., Kalantzi-Azizi, K. (2004). The stress process, self-efficacy expectations, and psychological health. *Personality and Individual Differences*, 37(5), 1033-1043.
- Kawamoto, T. (2020). The moderating role of attachment style on the relationship between self-concept clarity and self-esteem. *Personality and Individual Differences*, 152, 109604.
- Kay, J. (1992). Student evaluation in cooperative learning. *Teacher cognitions, Teachers and Teaching*, 14(5), 463-477.
- Kitsantas, A., & Zimmerman, B. (2009). College students' homework and academic achievement: The mediating role of self-regulatory beliefs. *Metacognition and Learning*, 4, 97-110.
- Larkin, S. (2009). *Metacognition in young children*. London: Routledge.
- Maddux, J. E. (2009). *The power of believing you can*. Hand book of positive psychology Oxford University Press, Indian Streems.
- Mahler, M. S., Furer, W. (1963). Certain aspects of the separation-individuation phase. *Psychoanalytic Quarterly*, 32 (1), 1-14.
- Meidani, Z., Sharifi, M. (2015). Structure Relationship between Self-imaginary and Meta-cognition Beliefs with Self-regulatory learning in Pre-university Girl Students in Rasht City. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 185, 365-373
- Montague, C. (1992). *The multiple dimension of learning 3rd Ed*. Englewood Cliffs. NJ: Prentice-Hall.
- Nachmias, M., Gunnar, M., Mangelsdorf, S., Parritz, R.H., Buss, K. (1996). Behavioral inhibition and stress reactivity. The moderating role of attachment security. *Child Development*, 67(22), 508- 522.
- Oneil, H., Abedi, J. (1996). Reliability and validity of state meta-cognitive inventory: Potential for alternative assessment. *Educational Research*, 89(4), 234-245
- Pajares, F., Britner, S. L., & Valiante, G. (2000). Relation between achievement goals and self-beliefs of middle school students in writing and science. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (4), 406-492.
- Paris, S. G., & Winograde. P. (2016). The role of self- regulation learning in contextual teaching: Principle and practice for preparation. *Cambridge Scholars Publishing*, 10, 748-778.
- Phan, H., & Walker. R. (2000). The Predicting and Mediational Role of Mathematics Self-efficacy: A Path Analysis. AARE annual conference Sydney.

- Physical activity, mental health and academic achievement: A cross-sectional study of Norwegian adolescents. *Mental Health and Physical Activity*, 18, 233-237.
- Schwarzer, R., & Scholz, U. (2000). Cross-cultural assessment of coping resources: the general perceived self-efficacy scale. *Paper presented at the Asian Congress of Health Psychology. Health psychology and culture*, Tokyo, Japan.
- Tavakolizadeh, J., Tabari, J., & Akbari, A. (2015). Academic self-efficacy: predictive role of attachment styles and meta-cognitive skills. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* (pp. 113-120).
- Vedøy, I. B., Anderssen, S. A., Tjomsland, H. E., Skulberg, K. R., & Thurston, M. (2020).
- Veenman, M. V. J., Vanhout, A. M., & Afflerbach, A. (2006). Metacognition and learning conceptual and methodological consideration. *Metacognition Learning*. 10(2), 103-140.
- Wright, S. L., Perrone-McGovern, K. M., Boo, J. N., & White, A. V. (2014). Influential factors in academic and career self-efficacy: Attachment, supports, and career barriers. *Counseling Development*, 92(1), 36-46.

