

Research Paper

Predicting academic self-regulation based on intelligence beliefs and mindfulness of first grade high school students in Abadeh

Elahe Aslami

Department of Psychology, Payame Noor University (PNU), P. O. Box 19395-4697, Tehran, Iran

Received:2020/12/28

Accepted:2021/6/30

PP:209-219

Use your device to scan and read the article online



DOI:

[10.30495/jedu.2022.26941.5383](https://doi.org/10.30495/jedu.2022.26941.5383)**Keywords:**

Academic Self-Regulation, incremental Intelligence beliefs, innate Intelligence Beliefs, Mindfulness.

Abstract**Introduction:** The purpose of this study was to investigate the prediction of academic self-regulation based on intelligence beliefs and mindfulness of first grade high school students in Abadeh**research methodology:** The type of research was applied in terms of purpose and descriptive in terms of method. The statistical population of the study included all first grade high school students in Abadeh (1400 people) who according to Morgan table, 300 students were selected by stratified random sampling. The Connell & Ryan (1987) questionnaire was used to measure academic Self- regulation and Abd-El-Fattah & Yates (2006) questionnaire was used to measure Implicit theories of intelligence and the five facet mindfulness questionnaire (Baer et al, 2006) was used to measure mindfulness. SPSS 22 software was used to analyze the data.**Findings:** The results of Pearson correlation and multivariate regression by Inter method showed a significant and positive relationship between academic self-regulation with incremental Intelligence beliefs and mindfulness and a negative and significant relationship between academic self-regulation with innate Intelligence beliefs.**Conclusion:** Beliefs of intelligence and mindfulness were able to explain a part of the variance of academic self-regulation.

Citation: Aslami Elahe (2022). Predicting academic self-regulation based on intelligence beliefs and mindfulness of first grade high school students in Abadeh. Journal of New Approaches in Educational Administration; 13(3):

Corresponding author: Elahe Aslami**Address:** Department of Psychology, Payame Noor University (PNU), P. O. Box 19395-4697, Tehran, Iran**Tell:** 09177518910**Email:** aslami.e@pnu.ac.ir

Extended Abstract

Introduction:

Many studies have tried to identify the factors that play a role in the learning process and have a great impact on student performance. One of these influential variables is academic self-regulation, which today is one of the basic axes of education and one of the interesting discussions of many teachers and psychologists. Self-regulation has been described as the source of purposeful actions and the heart of scientific processes. Some of its essential components are monitoring, controlling and planning its behavior. Self-regulation enables individuals to control their behavior and actions and to adjust their performance if necessary to achieve set goals. Therefore, it is important to identify and examine the variables that are related to academic self-regulation. Two of the variables related to students' academic self-regulation strategies are intelligence beliefs and mindfulness.

Goal:

The purpose of this study was to investigate the prediction of academic self-regulation based on intelligence beliefs and mindfulness of first grade high school students in Abadeh.

Method:

The type of research was applied in terms of purpose and descriptive in terms of method. The statistical

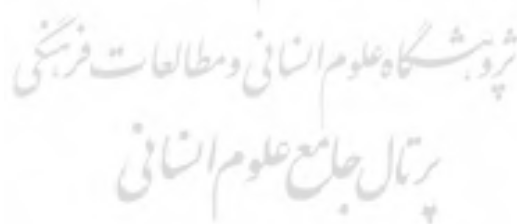
population of the study included all first grade high school students in Abadeh (1400 people) who according to Morgan table, 300 students were selected by stratified random sampling. The Connell & Ryan (1987) questionnaire was used to measure academic Self-regulation and Abd-El-Fattah & Yates (2006) questionnaire was used to measure Implicit theories of intelligence and the five facet mindfulness questionnaire (Baer et al, 2006) was used to measure mindfulness. SPSS 22 software was used to analyze the data

Findings:

The results of Pearson correlation and multivariate regression by Inter method showed a significant and positive relationship between academic self-regulation with incremental Intelligence beliefs and mindfulness and a negative and significant relationship between academic self-regulation with innate Intelligence beliefs.

Results:

intelligence beliefs and mindfulness were able to explain a part of the variance of academic self-regulation. Examining this relationship clarifies the relationships between variables and this explanation will expand our understanding and find ways to improve students' academic self-regulation.



مقاله پژوهشی

پیش‌بینی خودنظم‌دهی تحصیلی بر اساس باورهای هوشی و ذهن‌آگاهی دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول شهرستان آباد

الهه اسلمی

استادیار گروه روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، ص. پ. ۱۹۳۹۵-۴۶۹۷، تهران، ایران.

چکیده

مقدمه و هدف: شناسایی عواملی که در فرایند یادگیری نقش و بر عملکرد دانش‌آموزان تاثیر زیادی دارند امروزه به عنوان یکی از محورهای اساسی تعلیم و تربیت و از بحث‌های جالب و مورد علاقه بسیاری از معلمان و روانشناسان است. یکی از این عوامل خودنظم‌دهی تحصیلی است. پژوهش حاضر با هدف بررسی پیش‌بینی خودنظم‌دهی تحصیلی بر اساس باورهای هوشی و ذهن‌آگاهی دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر آباد انجام شد.

روش‌شناسی پژوهش: نوع پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر روش، توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش شامل تمام دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول شهرستان آباد (۲۸۵۰ نفر) بودند که مطابق جدول مورگان ۳۰۰ دانش‌آموز به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند. آزمودنی‌ها، پرسشنامه خودنظم‌دهی تحصیلی (کانل و ریائل، ۱۹۸۷)، باورهای هوشی (عبدالفتاح و یتس، ۲۰۰۶) و مهارت‌های ذهن‌آگاهی (بایر و همکاران، ۲۰۰۶) را تکمیل نمودند. از نرم افزار SPSS و روش‌های آماری توصیفی شامل میانگین، انحراف معیار و همبستگی پیرسون و استنباطی شامل رگرسیون چند متغیری به روش اینتر جهت تحلیل داده‌ها استفاده شد.

یافته‌ها: نتایج یافته‌ها حاکی از رابطه معنادار و مثبت بین خودنظم‌دهی تحصیلی با باورهای هوشی افزایشی و ذهن‌آگاهی و رابطه منفی و معنادار بین خودنظم‌دهی تحصیلی با باورهای هوشی ذاتی بود.

بحث و نتیجه‌گیری: باورهای هوشی و ذهن‌آگاهی قادر به تبیین سهمی از واریانس خودنظم‌دهی تحصیلی بودند. این بررسی روابط موجود بین متغیرها را روشن می‌کند و این تبیین موجب گسترش فهم ما و یافتن راه‌هایی برای بهبود خودنظم‌دهی تحصیلی دانش‌آموزان خواهد شد.

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۱۰/۸

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۴/۹

شماره صفحات: ۲۰۹-۲۱۹

از دستگاه خود برای اسکن و خواندن مقاله به صورت آنلاین استفاده کنید

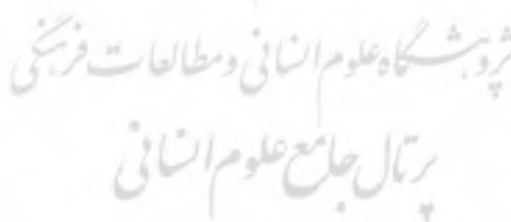


DOI:

10.30495/jedu.2022.26941.5383

واژه‌های کلیدی:

خودنظم‌دهی تحصیلی، باورهای هوشی ذاتی، باورهای هوشی ذاتی، ذهن‌آگاهی.



استناد: الهه اسلمی (۱۴۰۱). پیش‌بینی خودنظم‌دهی تحصیلی بر اساس باورهای هوشی و ذهن‌آگاهی دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول شهرستان آباد. دوماهنامه علمی -

پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی. ۱۳ (۳): ۲۰۹-۲۱۹

* نویسنده مسوول: الهه اسلمی

نشانی: استادیار گروه روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، ص. پ. ۱۹۳۹۵-۴۶۹۷، تهران، ایران.

تلفن: ۰۹۱۷۷۵۱۸۹۱۰

پست الکترونیکی: aslami.e@pnu.ac.ir

مقدمه

مطالعات زیادی تلاش کرده‌اند تا عواملی که در فرایند یادگیری نقش و بر عملکرد دانش‌آموزان تاثیر زیادی دارند را شناسایی کنند (Zamora, 2018, Suárez & Ardura). یکی از این متغیرهای تاثیرگذار، خودنظم‌دهی تحصیلی است که امروزه به عنوان یکی از محورهای اساسی تعلیم و تربیت و از بحث‌های جالب و مورد علاقه بسیاری از معلمان و روانشناسان است. خودنظم‌دهی به عنوان منبع اقدامات هدفمند و قلب فرایندهای علمی توصیف شده است. برخی از اجزای اساسی آن نظارت، کنترل و برنامه‌ریزی رفتار خود است. خودنظم‌دهی افراد را قادر می‌کند تا رفتار و اقدامات خود را کنترل و عملکرد خود را در صورت لزوم برای رسیدن به اهداف تعیین شده تنظیم کنند (Ziegler & Opdenakker, 2018). اسکایب و همکاران (Skibbe, Montroy, Bowles & Morrison, 2019) نشان دادند که خودنظم‌دهی یک مهارت اصلی برای آمادگی در مدرسه است، زیرا سطح بالای خودنظم‌دهی پیش‌بینی کننده سطح بالایی از نتایج تحصیلی، شناختی و اجتماعی در بسیاری از مقاطع سال‌های کودکی در مدرسه و بزرگسالی است. دانش‌آموزان خودنظم‌ده می‌توانند با انتخاب یک استراتژی یادگیری مناسب، پیشرفت خود را ارزیابی کرده و در صورت لزوم رفتار خود را تعدیل کنند و یا بر اساس استراتژی، یادگیری خود را تغییر دهند. خودنظم‌دهی تحصیلی به عنوان یک عامل پیش‌بینی کننده قوی پیشرفت تحصیلی به‌شمار می‌آید. دانش‌آموزان دارای خودتنظیمی تحصیلی به جای اینکه به معلمان، والدین یا عوامل دیگر تکیه کنند، مستقلاً تلاش هایشان را هدایت می‌کنند و مشارکت فعالی در فرایندهای رفتاری، انگیزشی، شناختی و فراشناختی یادگیری دارند (Zamora, Suárez & Ardura, 2018). دانش‌آموزانی که دارای مهارت بیشتر در خودنظم‌دهی هستند، می‌توانند تجارب یادگیری خود را فعالانه و از راه‌های متنوع هدایت کنند. آنان از راهبردهای نظارتی مناسب استفاده می‌کنند و هر زمانی که لازم باشد، راهبردهای یادگیری را متناسب با ملزومات خود، ویژگی تکلیف و شرایط محیط، تغییر می‌دهند. این دانش‌آموزان قادرند به گونه‌ای موفقیت‌آمیز به تثبیت و افزایش سطح انگیزش خود در مدتی که به انجام تکالیف اشتغال دارند، بپردازند (Gomes, Monteiro, Mata, Peixoto, Santos & Sanches, 2019).

مرور پژوهش‌ها و نظریه‌ها مشخص می‌کند که کسب خودنظم‌دهی بخش مهمی از ادبیات مربوط به یادگیری را به خود اختصاص داده است و مهارت خودنظم‌دهی تحصیلی جنبه‌ای مهم از یادگیری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان در کلاس درس است، همچنین سازگاری و موفقیت در مدرسه مستلزم آن است که دانش‌آموزان به گونه‌ای خودتنظیم، شناخت‌ها، عواطف و رفتارهای خود را تنظیم کنند تا بدین وسیله به اهدافشان برسند (Zimmerman, 1998). بنابراین شناخت و بررسی متغیرهایی که با خودتنظیمی تحصیلی در ارتباطند مهم است. یکی از متغیرهایی که با راهبردهای خودنظم‌دهی تحصیلی دانش‌آموزان رابطه دارد، باورهای هوشی است. باورهای هوشی نظام‌های معنایی هستند که به رفتارهای فرد جهت می‌دهند و پیش‌بینی رفتار او را برای دیگران ممکن می‌سازند (Champagne, 2015)، به عبارت دیگر باورهای هوشی زیربنای قضاوت فرد درباره خود هستند (Hong, Chiu & Dweck, 1995). از این رو می‌توان باورهای هوشی را در درون بعد ثبات اسنادها قرار داد، زیرا آن‌ها عمدتاً به تغییرپذیری توانایی هوشی و نیز مؤثر بودن یا نبودن تلاش و تمرین توانایی هوشی اشاره دارند. دوویک و لگت (Dweck & Leggett, 1998) با ارائه مدلی مبتنی بر پژوهش، دو نوع باور هوشی جوهری ذاتی و باور عرضی ذاتی افزایشی را مطرح کرده‌اند. افرادی که باور هوشی جوهری دارند معتقدند که صفات شخصی آنها از قبیل هوش، ثابت و تغییرناپذیر است. این افراد معتقدند که توانایی آنها ذاتی، فطری و خدادادی است، در مقابل افرادی که باورهای هوشی افزایشی دارند، عقیده دارند که هوش یک جوهر ثابت و غیر قابل تغییر نیست، بلکه از طریق تلاش و تجربه می‌توان آن را افزایش داد. این افراد معتقدند که توانایی‌های شخصی آنها انعطاف‌پذیر و افزایش‌پذیر است. باورهای ضمنی دانش‌آموزان درخصوص هوش، پتانسیل برای تغییر را هدف قرار می‌دهد. دانش‌آموزانی که دیدگاه افزایشی دارند، معتقدند هوش متشکل از مجموعه‌ای از مهارت‌ها و دانش‌هایی است که با تلاش فرد افزایش می‌یابد، در صورتی که دانش‌آموزان با دیدگاه ذاتی هوش را به عنوان یک ویژگی ثابت و غیرقابل تغییر می‌دانند و از تکالیف چالش‌برانگیز اجتناب می‌کنند و این ریسک عملکرد ضعیف و به تبع آن احساس ناشایستگی این دانش‌آموزان را بالا می‌برد (Peng & Tullis, 2020).

از دیگر متغیرهای مرتبط با خودنظم‌دهی تحصیلی، ذهن‌آگاهی است (Viglas & Perlman, 2018). ذهن‌آگاهی توجه‌کردن به یک روش خاص، متمرکز بر یک هدف، در زمان حال و بدون هیچ‌گونه قضاوت تعریف شده است (Kabat-Zinn, 1994). افزایش ذهن‌آگاهی به طور

- 1 academic self regulation
- 2 intelligence beliefs
- 3 Entity theory of Intelligence
- 4 Incremental theory of intelligence
- 5 mindfulness

معنی‌داری توانایی دانش‌آموزان را در توجه طولانی مدت بر اهداف تحصیلی بهبود می‌دهد که موجب افزایش خودتنظیمی می‌شود (Viglas & Perlman, 2018).

در تحقیق حاضر به دنبال پیش‌بینی خودنظم‌دهی تحصیلی بر اساس باورهای هوشی و مهارت‌های ذهن‌آگاهی دانش‌آموزان هستیم که بررسی این مدل روابط موجود بین متغیرها را روشن می‌کند و این تبیین موجب گسترش فهم ما و یافتن راه‌هایی برای بهبود خودنظم‌دهی تحصیلی دانش‌آموزان خواهد شد.

پیشینه پژوهشی

آبلارد و میلز (Ablard & Mills, 1996) در مقاله‌ای با عنوان "نظریه‌های ضمنی هوش و ادراک خود نوجوانان و کودکان مستعد از نظر تحصیلی"، نشان دادند که دانش‌آموزان با دیدگاه افزایشی در مورد هوش، تلاش خود را در هنگام انجام تکالیف دشوار افزایش می‌دادند تا مساله را بفهمند و دانش خود را افزایش دهند، در صورتی‌که دانش‌آموزان با دیدگاه ذاتی بیشتر نگران نظر دیگران در مورد خود بودند تا این که چه چیزی ممکن است یاد بگیرند.

عابدی و همکاران (abedi, saeidipour, farajollahi & seif, 2015) در مقاله خود با عنوان "مدل‌یابی روابط بین باورهای هوشی، معرفت‌شناختی و انگیزشی با راهبردهای یادگیری خودتنظیمی دانشجویان دانشگاه پیام‌نور" به این نتیجه رسیدند که باورهای هوشی دانشجویان می‌تواند از طریق واسطه‌گری اهداف پیشرفت و خودکارآمدی تحصیلی بر راهبردهای یادگیری خودتنظیمی فراگیران و نهایتاً عملکرد تحصیلی آنان موثر باشد.

سعادت‌ی شامیر و صانعی حمزانلویی (Seadatee Shamir, Sane'e I Hamzanlouyi, 2017) در مقاله خود با عنوان "رابطه بین باورهای هوشی و انگیزش پیشرفت با یادگیری خودتنظیمی در دانش‌آموزان با والد جانباز بالای ۴۰ درصد" به این نتیجه رسیدند که عقاید هوشی و انگیزش پیشرفت با یادگیری خودتنظیمی رابطه دارند.

پنگ و تالیس (Peng & Tullis, 2020) در تحقیقی با عنوان "نظریه‌های هوش بر انتخاب و مطالعه خودتنظیم شده تأثیر می‌گذارند" به این نتیجه دست یافتند که باورهای زیربنایی یادگیرندگان در مورد ماهیت هوش، اهداف یادگیرندگان و در نهایت کنترل فراشناختی آنان را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

براون و رایان (Brown & Ryan, 2003) در مقاله‌ای با عنوان "مزایای در حال بودن ذهن‌آگاهی و نقش آن در بهزیستی روانشناختی" نشان دادند که ذهن‌آگاهی پیش‌بینی‌کننده خودآگاهی و خودآگاهی جنبه‌ای از خودتنظیمی است.

پژوهش فالکنستروم (Falkenstrom, 2010) با عنوان "مطالعه ذهن‌آگاهی در مراقبین باتجربه: رویکردی شبه‌تجربی" نشان داد گروهی از دانشجویان که آموزش ذهن‌آگاهی را دریافت کرده بودند پس از گذشت یک ترم از دریافت آموزش‌ها در انجام امور محوله در دانشگاه به طور خودانگیخته عمل می‌کردند و نیازی به تقویت چندانی نداشته و به طور کلی انگیزه بیشتری برای کسب موفقیت داشتند.

ویگل‌اس و پرلمان (Viglas & Perlman, 2018) در تحقیقی با عنوان "اثرات یک برنامه مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر خودتنظیمی، رفتارهای اجتماعی و بیش‌فعالی کودکان خردسال" نشان دادند گروهی از دانش‌آموزان که مهارت‌های ذهن‌آگاهی را آموزش دیده بودند در مقایسه با گروه کنترل، پیشرفت بیشتری در خودتنظیمی نشان داده، اجتماعی‌تر شده و کمتر بیش‌فعال بودند.

استریت و همکاران (Strait, Strait, McClain, Casillas, Streich, Harper, Gomez, 2020) در مقاله خود با عنوان "تأثیرات آموزش ذهن‌آگاهی در کلاس بر فراوانی مدیتیشن، استرس و خودتنظیمی" نیز به این نتیجه رسیدند که آموزش ذهن‌آگاهی باعث افزایش خودتنظیمی دانش‌آموزان می‌شود.

با توجه به مطالب ذکر شده، یکی از اهداف اساسی آموزش و پرورش شکوفایی خودنظم‌دهی تحصیلی دانش‌آموزان است. اما با وجود اهمیت این موضوع، تاکنون کمتر به پژوهش و مطالعه بنیادی و برنامه‌ریزی در زمینه عوامل مرتبط با خودنظم‌دهی تحصیلی دانش‌آموزان پرداخته شده است، این درحالی است که به شدت به داشتن دانش‌آموزان خودنظم‌ده نیازمندیم. در عصر حاضر، تعلیم و تربیت بخش مهمی از زندگی هر فرد را تشکیل داده و یادگیری و خودنظم‌دهی تحصیلی همیشه به عنوان یک موضوع مهم و اساسی برای معلمان و فراگیران مطرح بوده است. بر این اساس، روانشناسان به صورتی گسترده در تلاشند تا عوامل مرتبط با یادگیری و پیشرفت تحصیلی فراگیران را شناسایی کنند. همچنین قابل ذکر است که پیشرفت تحصیلی به طور اعم و یادگیری و خودنظم‌دهی تحصیلی به طور اخص، توسط متغیرهای شناختی و انگیزشی مختلفی تحت تأثیر قرار می‌گیرد، که شناسایی این عوامل نقش بسزایی در راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و نهایتاً در یادگیری و

- 1 academically talented
- 2 being present
- 3 self-awareness

پیشرفت تحصیلی فراگیران خواهد داشت. برای بررسی خودنظم‌دهی تحصیلی بررسی باورهای هوشی و مهارت‌های ذهن‌آگاهی ضروری به نظر می‌رسد. با وجود تحقیقاتی که در این زمینه انجام گرفته است، الگوی تبیینی در این زمینه وجود ندارد، در ضمن درک روابط بین این متغیرها و ابعاد آنها دانش نظری را افزایش می‌دهد و رابطه بین متغیرها را شفاف‌تر خواهد کرد و به تصریح رابطه بین متغیرها می‌پردازد و می‌تواند به بهره‌برداری‌های عملی منجر شود و راهکارهای تربیتی، بهداشتی و درمانی را موثرتر و غنی‌تر کند. در این پژوهش به بررسی فرضیه‌های زیر می‌پردازیم:

۱. باورهای هوشی قادر به پیش‌بینی خودنظم‌دهی تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول شهرستان آباد هستند.
۲. ذهن‌آگاهی قادر به پیش‌بینی خودنظم‌دهی تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول شهرستان آباد است.

روش‌شناسی پژوهش

روش تحقیق حاضر توصیفی و از نوع همبستگی است. در این پژوهش پس از هماهنگی‌های لازم با اداره آموزش و پرورش شهرستان آباد و با کسب رضایت و رعایت اصول اخلاقی از دانش‌آموزان خواسته شد، پرسشنامه‌های خودتنظیمی تحصیلی، باورهای هوشی و پرسشنامه مهارت‌های ذهن‌آگاهی را تکمیل کنند، به دانش‌آموزان توضیح داده شد که نیازی به نوشتن نام و نام خانوادگی نیست و نتایج کاملاً محرمانه است و از نتایج صرفاً در جهت انجام فعالیت‌های پژوهشی استفاده می‌شود. جامعه آماری این پژوهش را تمام دانش‌آموزان دبیرستانی مقطع متوسطه اول شهر آباد در سال تحصیلی ۹۷-۹۸ (۲۸۵۰ دانش‌آموز) تشکیل دادند. نمونه مورد بررسی با استفاده از جدول کوکران ۳۰۰ دانش‌آموز بود که از طریق نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند. از دبیرستان‌های آباد بصورت تصادفی شش دبیرستان دخترانه و شش دبیرستان پسرانه انتخاب و از هر دبیرستان ۲۷ دانش‌آموز بصورت تصادفی انتخاب شدند (بیشتر از تعدادی که مورد نیاز بود)، تعداد کل نمونه ۳۲۴ دانش‌آموز بود که در ریزش نهایی (به دلیل عدم همکاری بعضی از دانش‌آموزان) تعداد آنها به ۳۰۰ دانش‌آموز رسید.

ابزارهای اندازه‌گیری

پرسشنامه خودنظم‌دهی تحصیلی؛ پرسشنامه خودنظم‌دهی تحصیلی توسط رایان و کونل (Connell & Ryan, 1987) ساخته شده است. این پرسشنامه شامل ۳۲ گویه و ۴ بعد خودنظم‌دهی بیرونی (سوالات ۲-۶-۹-۱۴-۲۰-۲۴-۲۵-۲۸-۳۲)، خودنظم‌دهی درونی (سوالات ۱-۴-۱۰-۱۲-۱۷-۱۸-۲۶-۲۹-۳۱)، خودنظم‌دهی شناختی (سوالات ۵-۸-۱۱-۱۶-۲۱-۲۳-۳۰) و انگیزش درونی (سوالات ۳-۷-۱۳-۱۵-۱۹-۲۲-۲۷) است. نمره‌گذاری این پرسشنامه بر اساس مقیاس لیکرت است و اعتباریابی این پرسشنامه توسط رایان و کونل (Connell & Ryan, 1987) تایید شده است. کونل (Connell, 1985) ضریب آلفای کرونباخ زیرمقیاس‌های پرسشنامه خودنظم‌دهی تحصیلی را بدین شرح گزارش کرده است: خودنظم‌دهی بیرونی ۰/۷۵، خودنظم‌دهی درونی ۰/۸۵، خودنظم‌دهی شناختی ۰/۸۸، و انگیزش درونی ۰/۸۸. روایی و پایایی این پرسشنامه در ایران توسط کهرازئی (Kohrazei, 2018) تایید شد. پایایی این پرسشنامه توسط محقق با روش آلفای کرونباخ برای کل آزمون ۰/۸۵ به دست آمد.

پرسشنامه باورهای هوشی ۶ در پژوهش حاضر برای اندازه‌گیری باورهای هوشی دانشجویان از مقیاس ۱۴ ماده‌ای باورهای هوشی عبدالفتاح و یتس (Abd-El-Fattah & Yates, 2006) استفاده شد. این پرسشنامه شامل دو خرده‌مقیاس ذاتی بودن هوش (سوالات ۱ و ۴ و ۶ و ۱۴) و افزایشی بودن هوش (سوالات ۲ و ۳ و ۵ و ۶ و ۷ و ۸ و ۹ و ۱۰ و ۱۱ و ۱۲ و ۱۳) است. ضرایب آلفای کرونباخ گزارش شده، برای خرده‌مقیاس افزایشی بودن هوش ۰/۸۲ و برای خرده‌مقیاس ذاتی بودن هوش ۰/۷۴ می‌باشد (Abd-El-Fattah & Yates, 2006). محبی نورالدین و همکاران (Mohebi-norodinvand, shehni yeylag, Pasha Sharifi, 2013) برای برآورد روایی ملاکی این پرسشنامه از مقیاس نظریه ضمنی هوش دوپیرات و مارین (Dupeyrat, & Marine, 2005) استفاده کردند، که ضرایب همبستگی بین خرده‌مقیاس‌های افزایشی و ذاتی بودن هوش در دو مقیاس محاسبه شد، که در سطح ۰/۰۰۱ معنی دار بود. برای محاسبه روایی سازه مقیاس، از تحلیل عامل اکتشافی و تأییدی استفاده شد و نتایج مؤید آن است که ساختار مقیاس نظریه ضمنی هوش برآزش قابل قبولی با داده‌ها داشته است. ضریب پایایی این مقیاس در پژوهش حاضر با استفاده از روش آلفای کرونباخ محاسبه و برای خرده‌مقیاس‌های باور هوش ذاتی و باور هوش افزایشی

- 1 academic self regulation questionnaire
- 2 external,
- 3 intrinsic
- 4 cognitive
- 5 intrinsic Motivation
- 6 Implicit theories of intelligence scale (ITIS-14)

به ترتیب ۰/۷۰ و ۰/۶۵ گزارش شده است. روایی صوری و محتوایی پرسشنامه باورهای هوشی به تایید استادان و متخصصان این حوزه رسیده است.

پرسشنامه ذهن‌آگاهی پنج عاملی ۵ این ابزار یک مقیاس خود سنجی ۳۹ گویه ای است که توسط بابر و همکاران (Baer, Smith, Hopkins, Krietemeyer & Toney, 2006) ساخته شده است. بر اساس نتایج همسانی درونی، عامل‌ها مناسب بوده و ضریب آلفا در گستره‌ای بین ۰/۷۵ تا ۰/۹۱ قرار داشت. همبستگی بین عامل‌ها متوسط و در همه موارد معنی‌دار بود و در طیفی بین ۰/۱۵ تا ۰/۳۴ قرار داشت. همچنین در مطالعه‌ای که در ایران برای پایایی و روایی این پرسشنامه انجام گرفت، ضرایب همبستگی آزمون- باز آزمون در نمونه ایرانی بین ۰/۵۷ تا ۰/۸۴ مشاهده گردید. همچنین ضرایب آلفا در حد قابل قبولی بین ۰/۵۵ تا ۰/۸۳ به دست آمده است (Ahmadvand, Heydarinasab, Shairi, 2013). هدف این ابزار، ارزیابی عناصر ذهن‌آگاهی است که از ۵ جنبه مختلف مشاهده (سوالات ۱، ۶، ۱۱، ۱۵، ۲۰، ۲۶، ۳۱، ۳۶)، توصیف (سوالات ۲، ۷، ۱۲، ۲۲، ۲۷، ۳۲، ۳۷)، عمل همراه با آگاهی (سوالات ۵، ۸، ۱۳، ۱۸، ۲۳، ۲۸، ۳۴، ۳۸)، عدم واکنش به تجربه درونی (سوالات ۳، ۱۰، ۱۴، ۱۷، ۲۵، ۲۰، ۳۵، ۳۹) و عدم واکنش به تجربه درونی (سوالات ۴، ۹، ۱۹، ۲۱، ۲۴، ۲۹، ۳۳) تشکیل شده است. نمره گذاری سؤالات شماره ۲۷، ۲۲، ۱۲، ۸، ۱۳، ۱۸، ۲۳، ۲۸، ۳۴، ۳۸، ۳، ۱۰، ۱۴، ۱۷، ۲۵، ۳۰، ۳۵، ۳۹ معکوس است. از جمع نمرات پنج زیر مقیاس، یک نمره کلی به دست می‌آید که نشان می‌دهد که هرچه نمره بالاتر باشد ذهن‌آگاهی هم بیشتر است. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ این پرسشنامه ۰/۸۷ به دست آمده است.

یافته‌ها

تحلیل توصیفی داده‌ها از نظر متغیرهای جمعیت‌شناختی نشان داد که ۵۲ درصد از افراد نمونه را دانش‌آموزان دختر و ۴۸ درصد را دانش‌آموزان پسر، در ضمن ۳۰ درصد از کل نمونه را دانش‌آموزان کلاس هفتم، ۳۴ درصد کلاس هشتم و ۳۶ درصد کلاس نهم تشکیل داده‌اند. یافته‌های توصیفی مربوط به میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش در جدول ۱ نشان داده شده است.

جدول ۱- میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش

نام متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	نام متغیر	میانگین	انحراف استاندارد
باورهای هوشی افزایشی	۲۴/۶۱	۵/۱۵	باورهای هوشی ذاتی	۲۴/۷۴	۹/۵۸
خودنظم‌دهی تحصیلی	۸۴/۵	۷/۹۸	ذهن‌آگاهی	۱۵۹/۸۷	۸/۷

یافته‌های جدول ۱ حاکی از آن است که میانگین نمره خودنظم‌دهی تحصیلی دانش‌آموزان ۸۴/۵ و انحراف معیار آن ۷/۹۸، میانگین و انحراف معیار باورهای هوشی افزایشی ۲۴/۶۱ و ۹/۵۸، میانگین و انحراف معیار باورهای هوشی ذاتی ۲۴/۷۴ و ۹/۵۸ و میانگین و انحراف معیار ذهن‌آگاهی ۱۵۹/۸۷ و ۸/۷ است.

یافته‌های توصیفی مربوط به رابطه بین متغیرهای پژوهش در جدول ۲ نشان داده شده است. مطابق جدول ۲ بین باورهای هوشی افزایشی با خودنظم‌دهی تحصیلی رابطه مثبت ($r = ۰/۵۳$) و معنی‌دار ($p = ۰/۰۰۱$)؛ بین باورهای هوشی ذاتی با خودنظم‌دهی تحصیلی رابطه منفی ($r = -۰/۲۶$) و معنی‌دار ($p = ۰/۰۲$) و بین ذهن‌آگاهی با خودنظم‌دهی تحصیلی رابطه مثبت ($r = ۰/۳۸$) و معنی‌دار ($p = ۰/۰۰۱$) وجود دارد.

جدول ۲- همبستگی متغیرهای پژوهش با خودنظم‌دهی تحصیلی

متغیرها	r	p
باورهای هوشی افزایشی	۰/۵۳	۰/۰۰۱
باورهای هوشی ذاتی	-۰/۲۶	۰/۰۲
ذهن‌آگاهی	۰/۳۸	۰/۰۰۱

1 Five Facet Mindfulness Questionnaire (FFMQ)

2 observing

3 describing

4 acting with awareness

5 nonjudge

6 nonreact

در بخش آمار استنباطی به منظور بررسی فرضیه‌های پژوهش از رگرسیون چند متغیری جهت تحلیل داده‌ها استفاده شد. فرضیه اول: باورهای هوشی قادر به پیش‌بینی خودنظم‌دهی تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول شهرستان آباد می‌باشند. به منظور تبیین خودنظم‌دهی تحصیلی بر اساس باورهای هوشی، ابتدا پیش فرض رگرسیون یعنی خطی بودن رابطه بین متغیرها با استفاده از تحلیل واریانس (مطابق جدول ۳) بررسی شد. با توجه به نتایج به دست آمده و سطح معنی داری ($p < 0/001$) این پیش فرض برآورده شد.

جدول ۳- تحلیل واریانس به منظور ارزیابی خطی بودن رابطه خودنظم‌دهی تحصیلی با باورهای هوشی

متغیرهای پیش بین	F	سطح معناداری
باورهای هوشی افزایشی	۱۸/۴۲	۰/۰۰۰۱
باورهای هوشی ذاتی	۲۳/۵۳	۰/۰۰۱

سپس متغیرهای باورهای هوشی افزایشی و ذاتی به عنوان متغیر پیش بین و متغیر خودنظم‌دهی تحصیلی به عنوان متغیر ملاک در معادله رگرسیون به روش هم زمان وارد شدند. مشخصه‌های آماری رگرسیون در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴- خلاصه مدل رگرسیون و مشخصه‌های آماری رگرسیون باورهای هوشی افزایشی و ذاتی با خودنظم‌دهی تحصیلی

مدل	R	R^2	F	P	B	Beta	T	P
رگرسیون	۰/۴۶	۰/۲۱	۱۰/۸	۰/۰۰۰۱				
باور هوشی افزایشی					۰/۶۱۲	۰/۲۵۲	۳/۵۷	۰/۰۰۱
باور هوشی ذاتی					-۰/۴۸۱	-۰/۱۸	-۲/۷۳	۰/۰۰۷

بر اساس این نتایج ۲۱ درصد از واریانس مربوط به خودنظم‌دهی تحصیلی به وسیله باورهای هوشی افزایشی و ذاتی تبیین شد. ضریب تاثیر باورهای هوشی افزایشی ۰/۲۵۲ بود، به این معنا که اگر یک واحد به میزان باورهای هوشی افزایشی افزوده شود، مقدار ۰/۲۵۲ به خودنظم‌دهی تحصیلی اضافه می‌شود و ضریب تاثیر باورهای هوشی ذاتی ۰/۱۸- بود، به این معنا که اگر یک واحد به میزان باورهای هوشی ذاتی افزوده گردد مقدار ۰/۱۸- از نمره خودنظم‌دهی تحصیلی دانش‌آموزان کم می‌شود و این نتایج با توجه به آماره t توانستند با اطمینان ۰/۹۹ تغییرات مربوط به خودنظم‌دهی تحصیلی را پیش‌بینی کنند.

فرضیه دوم: ذهن‌آگاهی قادر به پیش‌بینی خودنظم‌دهی تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول شهرستان آباد است به منظور تبیین خودنظم‌دهی تحصیلی بر اساس ذهن‌آگاهی، ابتدا پیش فرض رگرسیون یعنی خطی بودن رابطه بین متغیر خودنظم‌دهی تحصیلی و ذهن‌آگاهی با استفاده از تحلیل واریانس (مطابق جدول ۵) بررسی شد. با توجه به نتایج به دست آمده و سطح معنی داری ($p < 0/001$) این پیش فرض برآورده شد.

جدول ۵- تحلیل واریانس به منظور ارزیابی خطی بودن رابطه خودنظم‌دهی تحصیلی با ذهن‌آگاهی

متغیرهای پیش بین	F	سطح معناداری
ذهن‌آگاهی	۴۶/۵۶	۰/۰۰۱

سپس متغیر ذهن‌آگاهی به عنوان متغیر پیش بین و متغیر خودنظم‌دهی تحصیلی به عنوان متغیر ملاک در معادله رگرسیون به روش هم‌زمان وارد شدند. مشخصه‌های آماری رگرسیون در جدول ۶ ارائه شده است.

جدول ۶- خلاصه مدل رگرسیون و مشخصه‌های آماری رگرسیون ذهن‌آگاهی با خودنظم‌دهی تحصیلی

مدل	R	R^2	F	P	B	Beta	T	P
رگرسیون	۰/۳۸	۰/۱۴	۱۶/۰۸	۰/۰۰۰۱				
ذهن‌آگاهی					۰/۷۳۲	۰/۱۳۸	۸/۵	۰/۰۰۰۱

بر اساس نتایج (جدول ۶) ۱۴ درصد از واریانس مربوط به خودنظم‌دهی تحصیلی بوسیله ذهن‌آگاهی تبیین شد. با توجه به ضریب تاثیر ۰/۱۳۸ ذهن‌آگاهی، اگر یک واحد به میزان ذهن‌آگاهی اضافه شود، مقدار ۰/۱۳۸ به خودنظم‌دهی تحصیلی افزوده می‌شود که نشان می‌دهد ذهن‌آگاهی با توجه به آماره t می‌تواند با اطمینان ۰/۹۹ تغییرات مربوط به خودنظم‌دهی تحصیلی را پیش‌بینی کند.

بحث و نتیجه گیری

نتایج حاصل از تحقیق حاضر نشان داد که باورهای هوشی قادر به تبیین خودنظم‌دهی تحصیلی دانش‌آموزان است. این یافته با نتایج پژوهش‌های عابدی و همکاران (abedi, saeidipoor, seif & farajollahi, 2015)؛ سعادت‌ی شامیر و صناعی حمزانلویی (Seadatee, 2017) و شامیر ا.، سانعی ا. (Shamir A, Sane' I Hamzanlouyi, 2017) و پنگ و تالیس (Peng & Tullis, 2020) همخوان است.

طبق نظر دوویک (Dweck, 1999) باور ذاتی در مورد هوش، سطح درگیری فعال یادگیری و به تبع آن خودتنظیمی تحصیلی را کاهش می‌دهد. فراگیران با طرز فکر ثابت در مورد هوش، معمولاً از فعالیت‌هایی که نیازمند درگیر شدن با تکلیف است و احتمال شکست در آن وجود دارد، پرهیز می‌کنند. آن‌ها در صورت مواجه شدن با چالش‌های تحصیلی، انتظار شکست دارند و شکست‌های خود را به فقدان هوش خود نسبت می‌دهند و اغلب از موقعیت یادگیری کناره‌گیری و عقب‌نشینی می‌کنند و این‌ها به نوبه خود خودنظم‌دهی تحصیلی را کاهش می‌دهد. فراگیری با باور ذاتی از هوش بر دستیابی به عملکرد خوب تمرکز و در تلاش برای رسیدن به اهداف خود تلاش کمتری می‌کنند، که این به خودنظم‌دهی تحصیلی پایین و در نتیجه عملکرد ضعیف تحصیلی و به تبع آن نمرات پایین‌تر، افزایش اسنادهای درماندگی و خودناتوان سازی، فرار از مدرسه و رها کردن مدرسه منجر می‌شود.

در مقابل دوویک (Dweck, 1999) اظهار می‌دارد دانشجویانی که از باور هوشی افزایشی برخوردارند، نه تنها تلاش بیشتری برای مدیریت انگیزه و یادگیری خود می‌کنند، بلکه تمایل بیشتری برای مشخص نمودن نواقص یادگیری از خود نشان می‌دهند، بنابراین باور افزایشی در مورد هوش، نقش موثری در خودتنظیمی یادگیری فراگیران دارد. فراگیران با طرز تفکر رشدی، که هوش را به عنوان توانایی انعطاف‌پذیر و قابل رشد می‌پندارند، تمایل به جهت‌گیری هدف تبحری دارند، یعنی تمرکز آن‌ها در به‌دست‌آوردن تسلط و تبحر در تکالیف یادگیری بوده، انگیزه یادگیری بالایی داشته و در جستجوی فعالیت‌های چالش‌انگیز یادگیری هستند و به هنگام مواجه شدن با چالش‌های تحصیلی باور دارند که با تلاش بیشتر موفقیت و شایستگی بیشتری به دست خواهند آورد که آن خودنظم‌دهی تحصیلی را افزایش می‌دهد. مطابق یافته دیگر پژوهش حاضر مهارت‌های ذهن‌آگاهی قادر به پیش‌بینی خودنظم‌دهی تحصیلی است، این یافته با نتایج تحقیقات ویگلاس و پرلمان (Viglas & Perlman, 2018) استریت و همکاران (Strait, Strait, McClain, Casillas, Streich, Harper, Gomez, 2020)؛ فلووک و همکاران (Flook, Goldberg, Pinger & Davidson, 2015) همسو بود.

در تبیین این فرضیه می‌توان گفت: افزایش ذهن‌آگاهی به طور معنی‌داری توانایی دانش‌آموزان را در توجه طولانی مدت بر اهداف تحصیلی بهبود می‌دهد که موجب افزایش خودتنظیمی می‌شود (Viglas & Perlman, 2018). ذهن‌آگاهی از این منظر که توجه و آگاهی فرد را نسبت به احساسات فیزیکی و روانی بیشتر می‌کند و احساس اعتماد در زندگی، دلسوزی عمیق، عشق عمیق به دیگران و پذیرش واقعی رخدادهای زندگی را به دنبال دارد، می‌تواند به فرد کمک کند تا توانایی‌های خود را بشناسد، با استرس‌ها مقابله کند و به تبع آن خودتنظیمی تحصیلی فرد افزایش یابد (Pintrich, 2000). از طرفی مدیریت هیجان بر اهمال‌کاری تحصیلی تاثیر دارد (Borzabadi Farahani, Emamipur & Sepahmansour, 2020) و از آنجا که ذهن‌آگاهی بر مدیریت هیجان تاثیر دارد می‌تواند اهمال‌کاری تحصیلی را کاهش و خودنظم‌دهی تحصیلی را افزایش دهد. در ضمن ذهن‌آگاهی می‌تواند ارزیابی چالش‌برانگیز را نسبت به ارزیابی تهدیدکننده تسهیل کند و به مهارت‌های سازگاران بیشتر و عاطفه مثبت‌تری منجر شود و پاسخ‌های استرس را که برای بهزیستی مضر است را کاهش دهد. عاطفه مثبت از احساس درهم شکستگی پیشگیری کرده و به نوبه خود آنها را پذیرای یادگیری بیشتر استراتژی‌های جدید مقابله‌ای استرس می‌کند که همه این موارد می‌تواند به صورت غیرمستقیم خودنظم‌دهی تحصیلی را افزایش دهد. به عبارتی ذهن‌آگاهی از طریق تاثیر بر شفقت نسبت به خود و تنظیم هیجانی باعث کاهش استرس، افسردگی و اضطراب منجر می‌شود، که اینها می‌تواند به افزایش خودتنظیمی تحصیلی منجر شود (Van Dam, Hobkirk, Sheppard., Aviles-Andrews, Earleywine, 2014).

پیشنهاد‌های کاربردی پژوهش

مطابق نتایج پژوهش حاضر داشتن باورهای هوشی افزایشی و مهارت‌های ذهن‌آگاهی با افزایش خودتنظیمی تحصیلی همراه است و با توجه به اهمیت خودنظم‌دهی تحصیلی در پیشرفت تحصیلی پیشنهاد می‌شود، در تحقیقات آتی از برگزاری کارگاه‌ها یا مداخلات آموزشی جهت

تغییر باورهای هوشی به نفع باورهای افزایشی و افزایش مهارت‌های ذهن‌آگاهی دانش‌آموزان به دلیل فوایدی که در جهت خودنظم‌دهی تحصیلی و به تبع آن پیشرفت تحصیلی دارد، استفاده شود. در ضمن علاوه بر ابزارهای خودگزارش‌دهی از مصاحبه و ابزارهای دقیق‌تر استفاده شود و سعی شود از تحقیقات طولی برای بررسی خودنظم‌دهی تحصیلی و متغیرهای مرتبط استفاده شود و در جامعه آماری گسترده‌تری پژوهش انجام شود.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش

در مطالعه حاضر فرم‌های رضایت‌نامه آگاهانه توسط تمامی آزمودنی‌ها تکمیل شد و آزمودنی‌ها هر گاه تمایل داشتند می‌توانستند پژوهش را ترک کنند.

حامی مالی

هزینه‌های مطالعه حاضر توسط نویسنده مقاله تامین شد.

تعارض منافع

بنابر اظهار نویسندگان مقاله حاضر فاقد هرگونه تعارض منافع بوده است.

References

1. Abd-El-Fattah, S. M., & Yates, G. C. R. (2006). Implicit Theory of Intelligence Scale: Testing for factorial invariance and mean structure. Paper presented at the Australian Association for Research in Education Conference, Adelaide, South Australia.
2. Abedi, S., Saeidipour, B., & Farajollahi, M., & Seif, M. H. (2015). Modeling of Relationship between Intelligence, Epistemological, and Motivational Beliefs with Self-Regulated Learning Strategies of Payame Noor University Students. *Research in school & Virtual Learning*, 2, 8, 43-68. (in Persian)
3. Ablard, K. E., Mills, C. J. (1996). Implicit theories of intelligence and self-perceptions of academically talented adolescents and children. *J Youth Adolescence* 25, 137-148. <https://doi.org/10.1007/BF01537340>.
4. Ahmadvand, Z., Heydarinasab, L., & Shairi, M. R. (2013). An investigation of the validity and reliability of psychometric characteristics of five facet mindfulness questionnaire in Iranian non-clinical samples. *Journal of Behavioral Sciences*, 7, 229-237. (in Persian)
5. Borzabadi, N., Emamipur, S., & Sepahmansour, M. (2020). The Relationship between Emotional Management and Communication Skills with Academic Procrastination among High school students. *Journal of approaches in educational administration*. 4, 11, 42, 89-108. (in Persian)
6. Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822-848. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.4.822>
7. Baer, R. A., Smith, G.T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, 13 (1), 27-45.
8. Champagne, A. (2015). CHILDREN'S IMPLICIT BELIEFS ABOUT INTELLIGENCE by A THESIS Presented to the Faculty of The Graduate College at the University of Nebraska In Partial Fulfillment of Requirements For the Degree of Master of Arts.
9. Connell, J. P., & Ryan, R. (1987). Motivation and development in the social context of school. *International Society for the Study of Behavioral Development: Newsletter*, 1-2.
10. Connell, J. P. (1985). A new multidimensional measure of childrens perceptions of control. *Child Development*, 56 : 1018- 1041.
11. Dupeyrat, C., & Marine, C. (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement and achievement: A test of Dweck's model, *Contemporary Educational Psychology*, 30, 43-59.
12. Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.

13. Dweck, C. (1999). *Self-theories: their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Psychology Press.
14. Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., & Davidson, R. J. (2015). Promoting prosocial behavior and self-regulatory skills in preschool children through a mindfulness-based kindness curriculum. *Developmental Psychology*, 51(1), 44-51. <https://doi.org/10.1037/a0038256>.
15. Falkenstrom, F. (2010). Studying Mindfulness in Experienced Meditators: A Quasi-Experimental Approach. *Personality and Individual Differences*, 48(4), 305-310.
16. Gomes, M., Monteiro, V., Mata, L., Peixoto, F., Santos, N., & Sanches, C. (2019). The Academic Self-Regulation Questionnaire: a study with Portuguese elementary school children. *Psicol. Refl. Crít.* 32, 8. <https://doi.org/10.1186/s41155-019-0124-5>.
17. Hong Y., Chiu C., Dweck C.S. (1995) Implicit Theories of Intelligence. In: Kernis M.H. (eds) *Efficacy, Agency, and Self-Esteem*. The Springer Series in Social Clinical Psychology. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-1280-0_10
18. Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life*. New York, NY: Hyperion.
19. Kohrazei, F. (2018). The relation of Family Functional with Self-regulation of Academic and Inhibition among high school students. *Rooyesh E Ravanshenasi Journal*. 1;6(2):121-48. (in Persian)
20. Mohebi-norodinvand, M. H., shehni yeylag, M., & Pasha Sharifi, H. (2013). Investigating the Psychometric Properties of Implicit Theory of Intelligence Scale (ITIS) in a Student Society. *Educational measurement*, 4, 14, 43-64. (in Persian)
21. Peng, Y., & Tulli, J. G. (2020). Theories of Intelligence Influence Self-Regulated Study Choices and Learning. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*. 46 3, 487– 496.
22. Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: the role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555.
23. Seadatee Shamir, A., & Sane' I Hamzanlouyi, R. (2017). Relationship between Intelligence Beliefs and Achievement Motivation with Selfregulated Learning in Students with Veteran Parents Injured More than 40%. *Iranian Journal of War & Public Health*. 9(4):205-210. (In Persian)
24. Skibbe, L. E., Montroy, J. J., Bowles, R. P., & Morrison, F. J. (2019). Self-regulation and the development of literacy and language achievement from preschool through second grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 46:240-251. doi: 10.1016/j.ecresq.2018.02.005.
25. Strait, J. E., Strait, G. G., McClain, M. B., Casillas, L., Streich, K., Harper, K., & Gomez, J. (2020). Classroom Mindfulness Education Effects on Meditation Frequency, Stress, and Self-Regulation. *Teaching of Psychology*, 1-7. DOI: 10.1177/0098628320901386.
26. Van Dam, N. T., Hobkirk, A., Sheppard, S. C., Aviles-Andrews, R., Earleywine, M. (2014). How Does Mindfulness Reduce Anxiety, Depression, and Stress? An Exploratory Examination of Change Processes in Wait-List Controlled Mindfulness Meditation Training. *Mindfulness*, 5, 574–588.
27. Viglas, M., Perlman, M. (2018). Effects of a Mindfulness-Based Program on Young Children's Self-Regulation, Prosocial Behavior and Hyperactivity. *J Child Fam Stud* 27, 1150–1161. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0971-6>
28. Ziegler, N., & Opdenakker, M. C. (2018). The development of academic procrastination in first-year secondary education students: The link with metacognitive self-regulation, self-efficacy, and effort regulation. *Learning and Individual Differences*, 64, 71-82.
29. Zimmerman, B. J. (1998). Academic staying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational Psychologist*. 33:153-22.
30. Zamora, A., Suárez, J. M., & Ardura, A. (2018). A model of the role of error detection and self-regulation in academic performance. *The Journal of Educational Research*, 111:5, 595-602, DOI: 10.1080/00220671.2017.1349072.