Journal of North Khorasan University of Medical Sciences
Summer2014;6(2): 359-369

مجله دانشگاه علوم پزشکی خراسان شمالی
تابستان ۱۳۹۳؛۶(۲): ۳۶۹-۳۵۹

مقاله پژوهشی

ارتباط راهبردهای انگیزشی، راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی و هوش معنوی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان پرستاری

جمال عاشوری[۱*]، نصرالله ویسی[۲]، طیبه حسینی[۳]، مرتضی طیبی چوبری[۴]، سیده سمیه جلیل آبکنار[۵]

[۱] دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اصفهان (خوراسگان)، گروه روانشناسی، اصفهان، ایران
[۲] کارشناس ارشد روانشناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران
[۳] کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی، مدرس دانشگاه آزاد اسلامی واحد یاسوج،کهگیلویه و بویراحمد، ایران
[۴] دانشجوی کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران
[۵] کارشناس ارشد روانشناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی، تهران، ایران
[*] **نویسنده مسئول:** دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اصفهان (خوراسگان)
پست الکترونیک: jamal_ashoori@yahoo.com

وصول:۹۲/۱/۱۸ اصلاح: ۹۲/۳/۲۷ پذیرش:۹۲/۶/۱۶

چکیده

زمینه و هدف: *پیشرفت تحصیلی تحت تاثیر متغیرهای زیادی است. از مهمترین آنها می توان به راهبردهای انگیزشی، راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی و هوش معنوی اشاره کرد. این مطالعه با هدف بررسی ارتباط راهبردهای انگیزشی، راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی و هوش معنوی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان پرستاری انجام شد.*

مواد و روش کار: *این مطالعه توصیفی – تحلیلی از نوع همبستگی می باشد. در کل ۲۰۰ دانشجوی (۱۲۹ دختر و ۷۱ پسر) رشته پرستاری به روش تصادفی طبقه ای انتخاب شدند. همه آنها پرسشنامه های تجدید نظر شده هدف های پیشرفت، راهبردهای انگیزشی برای یادگیری و هوش معنوی را تکمیل کردند. داده ها با روش رگرسیون گام به گام تحلیل شدند.*

یافته ها: *یافته ها نشان داد هدف تبحرگرا (۰/۴۱ =r)، خودکارآمدی (۰/۴۸ =r)، تفکر انتقادی (۰/۳۴ =r)، خودنظم دهی فراشناختی (۰/۳۷ =r) و هوش معنوی (۰/۳۱) با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معنادار و هدف اجتناب از عملکرد (۰/۱۸ -=r) و اضطراب امتحان (۰/۳۱ -=r) با پیشرفت تحصیلی رابطه منفی و معنادار داشتند (p< ۰/۵). در یک مدل پیش بین صرفا خودکارآمدی، خود نظم دهی فراشناختی، اضطراب امتحان و هدف تبحرگرا توانستند ۴۶ درصد پیشرفت تحصیلی را پیش بینی کنند. سهم خودکارآمدی بیش از سایر متغیرها بود.*

نتیجه گیری: *بنابراین برای افزایش پیشرفت تحصیلی نخست باید به آموزش خودکارآمدی و خودنظم دهی فراشناختی پرداخت. سپس آنها را از پیامدهای منفی اضطراب آگاه و در نهایت به آنها آموزش داد تا چگونه هدف تبحرگرا را انتخاب کنند.*

واژه های کلیدی: *راهبردهای انگیزشی، راهبردهای شناختی، راهبردهای فراشناختی، هوش معنوی، پرستاران*

مقدمه

مشکلات مربوط به یادگیری، افت و پیشرفت تحصیلی یا ریشه درون فردی یا ریشه برون فردی دارند. مشکلات درون فردی از ویژگی های دانشجویان در پردازش ذهنی، انگیزش و روش یادگیری آنان نشات می گیرد. در حالی که مشکلات برون فردی از عوامل فرهنگی، اجتماعی، آموزشی، چگونگی تدریس و برخورد اساتید نشات می گیرد [۱]. مشکلات درون فردی می تواند به راهبردهای انگیزشی، راهبردهای یادگیری و هوش معنوی مربوط باشد. همچنین برخلاف گذشته که تصور می شد یادگیری تابعی از هوش و استعداد ذاتی است، در چند دهه اخیر به نقش عوامل غیر ذاتی توجه مضاعفی شده است. از جمله این عوامل می توان راهبردهای انگیزشی، راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی و هوش معنوی را نام برد که بنا به گفته مختاری و ریچارد قابل یادگیری هستند [۲].

[Downloaded from journal.nkums.ac.ir on 2025-12-02]

راهبردهای انگیزشی، راهبردهای یادگیری و هوش معنوی به عنوان مهمترین عوامل تعیین کننده پیشرفت تحصیلی شناخته شده اند. این پژوهش ارتباط سه مقیاس راهبردهای انگیزشی، راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی و هوش معنوی را به طور همزمان در پیش بینی پیشرفت تحصیلی دانشجویان پرستاری بررسی می کند. راهبردهای انگیزشی دارای سه مقیاس جهت گیری هدف های پیشرفت (شامل هدف های تبحرگرا، اجتناب از تبحر، عملکرد گرا و اجتناب از عملکرد)، خودکارآمدی و اضطراب امتحان و راهبردهای یادگیری دارای دو زیرمقیاس راهبردهای یادگیریشناختی (شامل مرور ذهنی، بسط دهی و سازمان دهی) و راهبردهای یادگیری فراشناختی (تفکر انتقادی و خودنظم دهی فراشناختی) است. همچنین هوش معنوی سومین مقیاسی است که در این پژوهش مورد بررسی قرار می گیرد.

نظریه پردازان هدف های پیشرفت بیان کرده اند که چند گرایش به هدف وجود دارد، اما دو گرایش به هدفی که همیشه در نظریه های مختلف مطرح می شوند، اهداف تبحری و عملکردی هستند [۳،۴]. تمایز بین اهداف تبحری و عملکردی مشابه تمایز بین انگیزش درونی و بیرونی است. الیوت هدف های پیشرفت را به صورت یک ماتریس دو بعدی پیشنهاد کردند که براساس آن چهار گرایش به هدف وجود دارد که شامل هدف تبحرگرا، هدف اجتناب از تبحر، هدف عملکردگرا و هدف اجتناب از عملکرد می باشند [۵].

دانشجویان با هدف تبحرگرا بر روی یادگیری، تسلط بر تکلیف براساس معیارهای درونی، کسب مهارت های جدید، ایجاد یا بالا بردن شایستگی خود، تلاش برای انجام کاری چالش انگیز و تلاش برای رسیدن به درک و بینش تمرکز می کنند [۳،۶،۷،۸،۹]، در مقابل دانشجویان با هدف اجتناب از تبحر بر روی اجتناب از بدفهمی، تسلط نیافتن بر تکلیف و استفاده از معیارهای اشتباه نکردن تمرکز می کنند [۸،۹،۱۰]. همچنین دانشجویان با هدف عملکردگرا برخلاف کسانی که گرایش به تبحر دارند به روی جلوه بیرونی شایستگی و اینکه چگونه توانایی در مقایسه با دیگران مورد قضاوت قرار می گیرد (مثلاً بهتر از دیگران بودن)، استفاده از معیارهای مقایسه اجتماعی، در جستجوی شهرت بودن به لحاظ سطح بالای عملکرد تمرکز می کنند[۳،۶،۷،۸،۹]، در مقابل دانشجویان با هدف اجتناب از عملکرد سعی می کنند از شکست خوردن، کودن یا احمق به نظر رسیدن اجتناب کنند، آنها بر خلاف دانشجویان که هدف عملکردگرا دارند یعنی انگیزه مثبت برای جلو زدن از دیگران دارند انگیزه منفی دارند، یعنی سعی می کنند که از دیگران عقب نیفتند [۳،۶،۷،۸،۹]. پژوهش ها در زمینه هدف های پیشرفت و پیشرفت تحصیلی متفاوت اند اما بیشتر پژوهش ها نشان داده است که هدف های تبحری و عملکردگرا با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و هدف اجتناب از عملکرد با پیشرفت تحصیلی رابطه منفی دارد [۱۰،۱۱،۱۲،۱۳،۱۴،۱۵،۱۶].

خودکارآمدی جنبه دیگری از راهبردهای انگیزشی است که به عنوان قضاوت افراد در مورد توانایی هایشان برای سازماندهی و اجرای یک سلسله کارها برای رسیدن به انواع عملکردهای تعیین شده تعریف می شود [۱۷]. خودکارآمدی با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت دارد [۵،۱۳،۱۵،۱۸]. اضطراب امتحان جنبه دیگری از راهبردهای انگیزشی است. اضطراب امتحان به عنوان مجموعه ای از پاسخ های پدیدار شناختی فیزیولوژیک و رفتاری است که با نگرانی درباره پیامدهای منفی اجتماعی یا رد شدن در امتحان یا وضعیت ارزیابانه مشابه همراه است تعریف می شود [۱۹]. پژوهش ها در مورد تاثیر منفی اضطراب امتحان بر پیشرفت تحصیلی یکپارچه بیان کرده اند که هر چه اضطراب امتحان بیشتر باشد، پیشرفت تحصیلی کمتر می شود [۱۹،۲۰،۲۱،۲۲،۲۳].

یکی دیگر از عوامل موثر بر پیشرفت تحصیلی استفاده موثر از راهبردهای یادگیری است [۲۴]. منظور از راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی مرور ذهنی (راهبرد سطحی)، بسط دهی و سازمان دهی، تفکر انتقادی و خودنظم دهی فراشناختی (راهبرد عمقی) است. راهبرد یادگیری عمقی به راهبردهای یادگیری سازگار و راهبرد یادگیری سطحی به راهبرد یادگیری غیرسازگار اشاره دارد. راهبرد عمقی دانشجویان را به پیامدهای موفقیت و پیشرفت بالایی می رساند، در حالی که راهبرد سطحی به پیشرفت تحصیلی سطح پایینی منجر می شود [۲۵،۲۶،۲۷]. به طور خلاصه پژوهش ها نشان داده،

[Downloaded from journal.nkums.ac.ir on 2025-12-02]

دانشجویانی که از راهبردهای یادگیری استفاده می کنند پیشرفت بالاتری دارند [۲۲،۲۳،۲۸].

سازه دیگری که به نظر می رسد در پیش بینی پیشرفت تحصیلی موثر است، هوش معنوی می باشد. در آغاز انتظار می رفت که بهره هوشی پیشگوی خوبی برای پیشرفت تحصیلی باشد، اما در حقیقت بهره هوشی در زمینه پیش گویی های یاد شده چندان موفق نبود و این گونه برداشت شد که وقتی افراد به موفقیت در پیشرفت تحصیلی و زندگی نزدیک می شوند فرآیندهای پیچیده را سپری می کنند. این امر باعث بحث وجود هوش های چندگانه، هوش هیجانی و هوش معنوی شد [۲۹]. زوهار[1] و مارشال[2] زوجی دانش پژوه با درهم آمیزی روانشناسی، فیزیک، فلسفه و مذهب اصطلاح هوش معنوی را ساختند. با استفاده از هوش معنوی می توان میل و قابلیت فرد را برای رسیدن به مقصود و ارزش رشد داد. آنان هوش معنوی را حل کردن مسائلی دانسته اند که ماهیتی منطقی، احساسی، معنایی و ارزشی دارد. آنان بیان کردند جایگاه هوش معنوی در مغز در لب های گیجگاهی نزدیک به سیستم های کناری است. آنان با تایید وجود هوش معنوی، آن را استعدادی می دانند که انسان در حل مسائل معنوی و ارزشی خود به کار می گیرد و زندگی خود را در حالتی گسترده از وسعت، غنا و معنا قرار می دهد [۳۰].

گرچه مطالعات پیشین به بررسی ارتباط راهبردهای انگیزشی، راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی و هوش معنوی در پیشرفت تحصیلی اشاره داشته اند ولی یکی از نارسائی های اصلی این مطالعات عدم توجه به نقش همزمان این متغیرها در پیش بینی پیشرفت تحصیلی است. هنگامی که همه این متغیرها در یک مدل پیش بین همزمان در نظر گرفته شوند، کدامیک آگاهی بیشتری از پیشرفت خواهد داد؟ ما در این پژوهش به دنبال شناسایی آن متغیر هستیم. افزون بر آن، در زمینه ارتباط متغیرهای مذکور در دانشجویان پرستاری پژوهش های اندکی صورت گرفته که در این پژوهش تلاش می شود این خلا پژوهشی نیز پر شود. به این ترتیب، هدف این پژوهش بررسی ارتباط همزمان راهبردهای انگیزشی، راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی و هوش معنوی در پیش بینی پیشرفت تحصیلی دانشجویان پرستاری است.

روش کار

طرح پژوهش در این مطالعه توصیفی - تحلیلی از نوع همبستگی می باشد. جامعه آماری این پژوهش همه دانشجویان کارشناسی رشته پرستاری دانشگاه آزاد اسلامی واحد ورامین - پیشوا تشکیل دادند که در سال تحصیلی ۹۲-۹۱ مشغول به تحصیل بودند. به منظور برآورد حجم نمونه از فرمول پیشنهادی تباخنیک[3] و فیدل[4] استفاده شد. براساس فرمول پیشنهادی آنان حداقل حجم نمونه لازم در مطالعات همبستگی از فرمول $N \geq 50 + 8M$ محاسبه می شود [۳۱]. در این فرمول N حجم نمونه و M تعداد متغیرهای مستقل می باشد. در این مطالعه ۱۲ متغیر مستقل وجود دارد، لذا برای اطمینان از حجم نمونه در این مطالعه ۲۰۰ (۱۲۹ دختر و ۷۱ پسر) دانشجو به روش نمونه گیری تصادفی طبقه ای انتخاب شدند. به دلیل اینکه نسبت دختر و پسر در جامعه متفاوت بود، در این پژوهش از روش تصادفی طبقه ای استفاده شد.

بدیهی است شرط ورود به مطالعه برخورداری ازسلامت جسمی و روانی، دانشجوی رشته پرستاری بودن، عدم ابتلا اعضای خانواده به بیماری روانی یا بیماری مزمن جسمی و عدم رخداد تنیدگی زا مانند مرگ عزیزان نزدیک در یکسال گذشته است. درصورت امتناع شرکت کننده از ادامه همکاری و یا دستیابی به پرسشنامه های نامعتبرمورد مذکور از مطالعه خارج خواهد شد. روش اجرای پژوهش اینگونه بود که پس از کسب اجازه از ریاست دانشگاه آزاد اسلامی واحد ورامین- پیشوا به دانشکده پرستاری مراجعه کرده و پس از هماهنگی های لازم نمونه لازم را با روش نمونه گیری تصادفی طبقه ای انتخاب کردیم. پس انتخاب نمونه و توضیح هدف پژوهش و رعایت اصل رازداری از آنان جهت شرکت در پژوهش رضایت نامه کتبی گرفته شد. سپس پرسشنامه ها توسط آنان تکمیل و جمع آوری

1 -Zohar
2- Marshal

3 -Tabakhnick
4 -Fidell

[Downloaded from journal.nkums.ac.ir on 2025-12-02]

شد. همچنین داده ها با روش رگرسیون گام به گام تحلیل شدند و برای تحلیل داده ها از نرم افزار SPSS ۱۹ استفاده شد. در پایان نتایج به صورت کلی برای آنها گفته شد.

به منظور جمع آوری داده های مورد نیاز این پژوهش از سه ابزار اندازه گیری استفاده شد. برای اندازه گیری هدف های پیشرفت از پرسشنامه تجدید نظر شده هدف های پیشرفت (Achievement Goals Questionnaire-Review) استفاده شد. این پرسشنامه توسط الیوت[1] ومورایاما[2] ساخته شد. این پرسشنامه دارای ۱۲ گویه است که با استفاده از مقیاس درجه ای لیکرت از یک تا هفت (۱=کاملا مخالفم تا ۷=کاملا موافقم) نمره گذاری می شود که دارای ۴ بعد هدف تبحرگرا، هدف اجتناب از تبحر، هدف عملکردگرا و هدف اجتناب از عملکرد است. در این پژوهش از هر ۴ بعد (هر بعد ۳ گویه) استفاده شده است. آنان با روش آلفای کرونباخ پایایی ابعاد هدف های تبحرگرا، اجتناب از تبحر، عملکردگرا و اجتناب از عملکرد را به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۸۸، ۰/۹۲ و ۰/۹۴ به دست آوردند. آنان روایی پرسشنامه را با روش تحلیل عاملی و چرخش واریماکس بررسی کردند که دارای چهار بعد تبحرگرا، اجتناب از تبحر، عملکردگرا و اجتناب از عملکرد بود که روی هم رفته ۸۱/۵ درصد از کل واریانس را تبیین می کردند [۳۲]. همچنین عاشوری با روش آلفای کرونباخ پایایی مقیاس هدف های تبحرگرا، اجتناب از تبحر، عملکردگرا و اجتناب از عملکرد را به ترتیب ۰/۷۱، ۰/۷۱، ۰/۶۹ و ۰/۸۰ به دست آورد. او روایی را با روش تحلیل عاملی و چرخش واریماکس بررسی کرد که نتایج نشان داد عامل تبحرگرا با ارزش ویژه ۲/۵۴، ۲۱/۱۳ درصد واریانس کل، عامل اجتناب از تبحر با ارزش ویژه ۲/۲۱، ۱۸/۴۲ درصد واریانس کل، عامل عملکردگرا با ارزش ویژه ۲/۵۳، ۱۹/۵۸ درصد واریانس کل و عامل اجتناب از عملکرد با ارزش ویژه ۱/۷۴، ۱۴/۴۷ درصد واریانس کل را تبیین می کند. در مجموع چهار عامل استخراج شده ۷۳/۶ درصد واریانس کل را تبیین کردند [۳۳]. در این مطالعه ضرایب پایایی به روش آلفای کرونباخ محاسبه شده است (جدول ۱).

1- Elliot
2- Murayama

همچنین در این پژوهش برای اندازه گیری خودکارآمدی، اضطراب امتحان و راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی از پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری (Motivational Strategies for Learning Questionnaire) استفاده شد. ابزار مورد استفاده برای اندازه گیری این متغیرها از مجموعه مقیاس های راهبردهای انگیزشی برای یادگیری پینتریچ[3] و همکاران اقتباس شده است. این مجموعه شامل ۱۵ مقیاس مربوط به مولفه های ارزش گذاری، انتظار، عاطفی، راهبردهای شناختی و فراشناختی و راهبردهای مدیریت منابع می باشد که با استفاده از مقیاس هفت درجه ای لیکرت (۱=کاملا مخالفم تا ۷=کاملا موافقم) نمره گذاری می شود. در این پژوهش از ۷ مقیاس استفاده شده است. ۸ گویه مربوط به مقیاس خودکارآمدی، ۵ گویه مربوط به مقیاس اضطراب امتحان، ۴ گویه مربوط به مقیاس مرور ذهنی، ۶ گویه مربوط به مقیاس بسط دهی، ۴ گویه مربوط به مقیاس سازمان دهی، ۵ گویه مربوط به مقیاس تفکر انتقادی و ۱۲ گویه مربوط به مقیاس خودنظم دهی فراشناختی استفاده شده است. آنان با روش آلفای کرونباخ پایایی مقیاس های خودکارآمدی، اضطراب امتحان، مرور ذهنی، بسط دهی، سازمان دهی، تفکر انتقادی و خودنظم دهی فراشناختی را به ترتیب ۰/۹۳، ۰/۸۰، ۰/۶۹، ۰/۷۶، ۰/۶۴، ۰/۸۰ و ۰/۷۹ به دست آوردند. همچنین آنها بیان کردند تحلیل عاملی اکتشافی ساختار عاملی مناسبی را نشان داد و علاوه بر آن، پرسشنامه دارای روایی پیش بین مناسبی از پیشرفت دانشجویان در یک درس بود [۳۴]. همچنین عاشوری با روش آلفای کرونباخ پایایی مقیاس های مذکور را به ترتیب ۰/۸۸، ۰/۸۵، ۰/۵۴، ۰/۷۹، ۰/۷۰، ۰/۷۴و ۰/۷۹ به دست آورد. او بیان کرد روایی پرسشنامه با نظری متخصصان تایید شد [۳۳]. در این مطالعه ضرایب پایایی به روش آلفای کرونباخ محاسبه شده است (جدول ۱).

برای اندازه گیری هوش معنوی از پرسشنامه هوش معنوی (Spiritual Questionnaire) استفاده شد. این پرسشنامه توسط عبداله زاده و همکاران ساخته شد که دارای ۲۹ گویه است. در این مقیاس پاسخ هر گویه با

3- Pintrich

[Downloaded from journal.nkums.ac.ir on 2025-12-02]

استفاده از مقیاس درجه ای لیکرت از یک تا پنج (۱= کاملا مخالفم و ۵= کاملا موافقم) نمره گذاری می شود. نمره هر مقیاس با جمع کردن نمره گویه های سازنده آن مقیاس به دست می آید و هر چه نمره آزمودنی در یک مقیاس بیشتر باشد به میزان بیشتری دارای آن ویژگی است. عبداله زاده و همکاران (۱۳۸۸) اعتبار کل پرسشنامه را با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۹ گزارش کردند. همچنین علاوه بر روایی صوری که با نظر متخصصان تایید شد، همبستگی همه سوال ها بالای ۰/۳ بودند [۳۵]. در این مطالعه ضریب اعتبار با روش آلفای کرونباخ نیز محاسبه شد (جدول ۱). علاوه بر ابزارهای ذکر شده میانگین ترم اول دانشجویان به عنوان شاخص پیشرفت تحصیلی در نظر گرفته شد.

یافته ها

نمونه این جامعه ۲۰۰ دانشجوی کارشناسی با میانگین سنی ۲۰/۷ سال بودند که از زمینه اجتماعی – اقتصادی متوسط انتخاب شدند، به طوری که تحصیلات پدر ۱۵۳ دانشجو (۷۶/۵٪) دیپلم و یا بالاتر از دیپلم و تحصیلات مادر ۱۶۷ دانشجو (۸۳/۵ ٪) دیپلم و یا بالاتر از دیپلم بود. سایر روابط حاکی از آن است که هدف تبحرگرا با هدف اجتناب از تبحر، خودکارآمدی، مرور ذهنی، بسط دهی، سازمان دهی، تفکر انتقادی، خودنظم دهی فراشناختی و هوش معنوی رابطه مثبت و معنادار، هدف اجتناب از تبحر با هدف عملکردگرا، اجتناب از عملکرد، اضطراب امتحان و مرور ذهنی رابطه مثبت و معنادار و با خودکارآمدی رابطه منفی و معنادر، هدف عملکردگرا با هدف اجتناب از عملکرد، خودکارآمدی، اضطراب امتحان، مرور ذهنی، بسط دهی و خودنظم دهی فراشناختی رابطه مثبت و معنادار و همچنین هدف اجتناب از عملکرد با اضطراب امتحان رابطه مثبت و معنادار و با خودکارآمدی و هوش معنوی رابطه منفی و معنادار داشتند.

خودکارآمدی با راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی و هوش معنوی رابطه مثبت و معنادار و با اضطراب امتحان رابطه منفی و معنادار داشتند. اضطراب امتحان مرور ذهنی و تفکر انتقادی رابطه مثبت و معنادار و با خودنظم دهی فراشناختی و هوش معنوی رابطه منفی و معنادار داشتند.

مرور ذهنی با بسط دهی و سازمان دهی رابطه مثبت و معنادار، بسط دهی با سازمان دهی و خودنظم دهی فراشناختی رابطه مثبت و معنادار، سازمان دهی با تفکر انتقادی، خودنظم دهی فراشناختی و هوش معنوی رابطه مثبت و معنادار، تفکر انتقادی با خودنظم دهی فراشناختی رابطه مثبت و معنادار و در نهایت خودنظم دهی فراشناختی با هوش معنوی رابطه مثبت و معناداری داشت.

یافته ها نشان داد که در مدل نخست خودکارآمدی بیشترین نقش را در پیش بینی پیشرفت تحصیلی داشته است. ضریب همبستگی این متغیر با پیشرفت تحصیلی ۰/۴۸ بوده و این متغیر توانسته ۲۳ درصد از تغییرات پیشرفت تحصیلی را پیش بینی کند. در مدل دوم پس از خودکارآمدی، خودنظم دهی فراشناختی وارد معادله شده است. ضریب همبستگی این دو متغیر با پیشرفت تحصیلی ۰/۵۹ بوده و این دو متغیر توانسته اند حدود ۳۵ درصد از تغییرات پیشرفت تحصیلی را پیش بینی کنند. ورود خودنظم دهی فراشناختی توانسته حدود ۱۲ درصد توان پیش بینی را افزایش دهد. در مدل سوم، سومین متغیری که وارد معادله شده اضطراب امتحان بوده که با ورود این متغیر، ضریب همبستگی این سه متغیر با پیشرفت تحصیلی ۰/۶۴ شده که این سه متغیر توانسته اند حدود ۴۱ درصد از تغییرات پیشرفت تحصیلی را پیش بینی کنند. ورود اضطراب امتحان توانسته است حدود ۶ درصد توان پیش بین را افزایش دهد. در مدل چهارم، چهارمین متغیری که وارد معادله شده، هدف تبحرگرا بوده که با ورود این متغیر، ضریب همبستگی این چهار متغیر با پیشرفت تحصیلی ۰/۶۸ شده است، این چهار متغیر توانسته اند حدود ۴۶ درصد از تغییرات متغیر پیشرفت تحصیلی را پیش بینی کنند. ورود هدف تبحرگرا توانسته است حدود ۵ درصد توان پیش بینی را افزایش دهد.

با قبول ترتیب ورود متغیرها در مدل چهارم و با توجه به بتای استاندارد متغیرهای وارد شده در معادله رگرسیون، خودکارآمدی با بتای استاندارد معادل ۰/۴۹۶ بیشترین سهم را در پیش بینی تغییرات پیشرفت تحصیلی دارد، سپس خودنظم دهی فراشناختی با بتای استاندارد معادل ۰/۳۴۱نقش موثری در پیش بینی پیشرفت تحصیلی دارد.

[Downloaded from journal.nkums.ac.ir on 2025-12-02]

جدول۱: میانگین، انحراف استاندارد، ضرایب همبستگی و پایایی متغیرهای پژوهش (n= ۲۰۰)

متغیرها	M	SD	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳
۱. هدف تبحرگرا	۵/۴۸	۱/۰۹	۰/۸۱												
۲. هدف اجتناب از تبحر	۴/۴۸	۱/۳۶	۰/۴۷**	۰/۷۲											
۳.هدف عملکردگرا	۳/۸۹	۱/۰۸	۰/۱۶	۰/۲۴**	۰/۶۹										
۴. هدف اجتناب از عملکرد	۵/۲۷	۱/۶۴	۰/۰۷	۰/۳۷**	۰/۲۹**	۰/۷۵									
۵. خودکارآمدی	۵/۲۶	۱/۴۱	۰/۴۳**	-۰/۲۷**	۰/۱۷*	-۰/۲۱*	۰/۹۲								
۶. اضطراب امتحان	۳/۲۳	۰/۹۷	۰/۰۵	۰/۲۹**	۰/۱۵*	۰/۳۴**	-۰/۴۶**	۰/۷۸							
۷. مرور ذهنی	۳/۱۴	۱/۰۵	۰/۱۶*	۰/۱۹*	۰/۲۵**	۰/۱۲	۰/۲۹**	۰/۲۹**	۰/۷۱						
۸. بسط دهی	۳/۸۹	۱/۳۶	۰/۱۸*	۰/۱۱	۰/۲۱*	۰/۰۹	۰/۳۲**	۰/۰۹	۰/۳۷**	۰/۷۸					
۹. سازمان دهی	۴/۲۴	۱/۳۲	۰/۲۰**	۰/۱۱	۰/۱۶	۰/۰۵	۰/۳۵**	۰/۱۲	۰/۲۷**	/۴۹** ۰	۰/۷۴				
۱۰. تفکر انتقادی	۴/۷۸	۱/۲۷	۰/۲۱*	-۰/۱۰	۰/۱۲	-۰/۱۱	۰/۳۴**	۰/۲۱**	۰/۰۸	۰/۱۶	۰/۲۳**	۰/۸۳			
۱۱. خودنظم دهی فراشناختی	۵/۲۱	۱/۴۷	۰/۳۴**	-۰/۰۹	۰/۱۹*	۰/۱۱	۰/۳۴**	-۰/۱۸*	۰/۱۳	۰/۲۱*	۰/۲۸**	۰/۳۶**	۰/۷۸		
۱۲. هوش معنوی	۳/۸۷	۰/۹۶	۰/۲۷**	۰/۱۴	۰/۱۱	-۰/۱۹*	۰/۲۹**	-۰/۱۶*	۰/۱۲	۰/۱۷	۰/۲۱*	۰/۱۱	۰/۳۷** ۰	۰/۷۵	
۱۳.پیشرفت تحصیلی	۱۶/۶۳	۳/۶۶	۰/۴۱**	۰/۱۶	۰/۱۲	-۰/۱۸*	۰/۴۸**	-۰/۳۱**	۰/۱۳	۰/۱۶	۰/۲۱	۰/۳۴**	۰/۳۷** ۰	۰/۳۱**	---

❖ ضرایب پایایی بر روی قطر اصلی قرار دارند. ۰/۰۱ >p*۰/۰۵>p** یافته های حاکی است هدف تبحرگرا (r=/۴۱ ۰ ,۰۵/ >p ۰)، خودکارآمدی (۴۸/ ۰ =r ,۰۵/>p)، تفکر انتقادی (۳۴/ ۰ =r ,۰۵/ >p)، خود نظم دهی فراشناختی (۳۷/ ۰ =r ,۰۵/ >p) و هوش معنوی (۰/۳۱ =r، ۰۵/>p) با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معنادار و هدف اجتناب از عملکرد (۰۵/ >p ,۰/۱۸ -=r) و اضطراب امتحان (۰/۳۱ -=r ، ۰۵ / >p) با پیشرفت تحصیلی رابطه منفی و معنادار داشتند. سایر متغیرها با پیشرفت تحصیلی رابطه معناداری نداشتند.

[Downloaded from journal.nkums.ac.ir on 2025-12-02]

جدول ۲:خلاصه تحلیل رگرسیون با مدل گام به گام و ضرایب استاندارد و غیراستاندارد

مدل	متغیر پیش بین	R	R^2	ΔR^2	ΔF	df1	df2	احتمال	غیر استاندارد ß	انحراف استاندارد	استاندارد شده Beta	T
۱	خودکارآمدی	۰/۴۸	۰/۲۳۰	۰/۲۳۰	۶۹/۳۷	۱	۱۹۸	۰/۰۰۱	۱/۴۸	۰/۲۰۷	۰/۴۹۶	۷/۱۴
۲	خودکارآمدی خودنظم دهی فراشناختی	۰/۵۹	۰/۳۴۸	۰/۱۱۸	۱۵/۴۳	۱	۱۹۷	۰/۰۰۱	۰/۸۲	۰/۲۳۴	۰/۳۴۱	۳/۵۰
۳	خودکارآمدی خودنظم دهی فراشناختی اضطراب امتحان	۰/۶۴	۰/۴۰۹	۰/۰۶۱	۱۰/۰۹	۱	۱۹۶	۰/۰۰۲	-۰/۷۶	۰/۲۶۸	-۰/۲۸۷	۲/۸۳-
۴	خودکارآمدی خودنظم دهی فراشناختی اضطراب امتحان هدف تبحرگرا	۰/۶۸	۰/۴۶۲	۰/۰۵۳	۸/۱۶	۱	۱۹۵	۰/۰۰۵	۰/۸۶	۰/۴	۰/۱۹۸	۲/۱۵

پس از خودکارآمدی و خودنظم دهی فراشناختی، اضطراب امتحان با بتای استاندارد معادل ۰/۲۷۸- نقش منفی و موثری در پیشرفت تحصیلی داشته و در نهایت هدف تبحرگرا با بتای استاندارد معادل ۰/۱۹۸ نقش مثبت و موثری در پیش بینی پیشرفت تحصیلی دارد.

بحث

این پژوهش در دانشجویان رشته پرستاری دانشگاه آزاد اسلامی واحد ورامین - پیشوا انجام شد که نشان داد متغیرهای هدف تبحرگرا، خودکارآمدی، تفکر انتقادی، خودنظم دهی فراشناختی و هوش معنوی با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معنادار و متغیرهای هدف اجتناب از عملکرد و اضطراب امتحان با پیشرفت تحصیلی رابطه منفی و معنادار داشتند. در یک مدل پیش بین صرفا خودکارآمدی، خودنظم دهی فراشناختی، اضطراب امتحان و هدف تبحرگرا توانستند پیشرفت تحصیلی را پیش بینی کنند که سهم خودکارآمدی در مقایسه با سایر متغیرها بیشتر بود.

از میان هدف های پیشرفت، هدف تبحرگرا با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معنادار داشت. این یافته با تعدادی از مطالعات همسو [۱۰،۱۴،۱۵،۱۶،۲۲،۲۳،۳۶] و با تعدادی مطالعات ناهمسو بود [۹،۲۸]. هدف اجتناب از تبحر رابطه معناداری با پیشرفت تحصیلی نشان نداد که این یافته برخلاف برخی پژوهش ها بود [۸،۹،۱۰]. افزون بر آن هدف عملکردگرا رابطه معناداری با پیشرفت تحصیلی نشان نداد، همگام با این یافته ها برخی پژوهش ها به رابطه روشنی دست نیافتند [۱۳،۳۶،۳۷]، اما برخی پژوهش ها نشان دادند که هدف عملکردگرا پیش بینی کننده پیشرفت تحصیلی بوده است [۹،۱۰،۱۱،۱۵،۲۱،۲۳،۳۸]. همچنین هدف اجتناب از عملکرد با پیشرفت تحصیلی رابطه معناداری داشت. این

[Downloaded from journal.nkums.ac.ir on 2025-12-02]

یافته با تعدادی از مطالعات همسو بود [۹،۱۰،۲۱،۳۶،۳۸]. یک تبیین احتمالی می تواند این باشد که دانشجویانی که دارای هدف تبحرگرا هستند، در تحصیل بر افزایش کفایت و کسب مهارت در تکلیف تاکید می کنند و برای انجام تکالیف دارای انگیزش درونی هستند. به عبارت دیگر این افراد برخلاف کسانی که انگیزش بیرونی دارند، برای انجام یک فعالیت نیاز به تقویت و پاداش بیرونی ندارند. مثلا دانشجویانی که چنین هدفی دارند به دنبال تشویق استاد نیستند، بلکه خود یادگیری مطالب برای آنها هدف است. یک تبیین احتمالی دیگر می تواند این باشد که شاید کلاس های درس توسط استادانی اداره می شدند که فقط فهم و یادگیری مطالب را تقویت می کردند. زیرا تنها دانشجویانی که به دنبال پرورش شایستگی خود بودند و یادگیری مطالب را واقعا دوست داشتند پیشرفت بالایی به دلیل تلاش هایشان کسب می کردند. این تبیین از آنجا که جهت گیری تبحری رابطه مثبت با پیشرفت نشان می دهد و جهت گیری اجتناب از تبحر با پیشرفت رابطه نشان نمی دهد منطقی است. یک تبیین برای معنادار شدن رابطه هدف اجتناب از عملکرد با پیشرفت تحصیلی این است که دانشجویانی که چنین هدفی دارند سعی می کنند، شکست نخورند و از دیگران عقب نیفتند و به همین خاطر هدف اجتناب از عملکرد برخلاف هدف عملکردگرا با پیشرفت تحصیلی رابطه دارد. یک تبیین برای معنادار نشدن هدف عملکردگرا اینکه پیشرفت در مقاطع دانشگاهی مستلزم داشتن هدف تبحرگرا است و کسانی که هدف عملکردگرا دارند یعنی کسانی که تلاش می کنند از دیگران جلو بزنند و از سایر افراد دیگر باشند، پیشرفت چشمگیری نمی کنند.

خودکارآمدی نقش برجسته ای در پیشرفت تحصیلی دارد که همسو با یافته های قبلی بود [۱۰،۱۱،۱۳،۲۲،۲۸،۳۸،۳۹]. یک تبیین احتمالی آن است که خودکارآمدی در مقایسه با جهت گیری هدف پیشرفت بیشتر تحت تاثیر انباشتی از تجارب یادگیری است. فرد در طی زمان به تدریج به این درک می رسد که در یک تکلیف خاص تا چه اندازه توانمند است و در چالش با آن تا چه انداه می تواند موفق باشد. این در حالی است که جهت گیری هدف پیشرفت بیشتر جنبه بافتی دارند و تحت تاثیر موقعیت اند. این یافته با مشاهدات ما نیز همخوانی دارد، اگر در انجام کاری خود را توانمند احساس کنیم (و در عین حال تا اندازه ای هم مجبور به انجام دادن آن باشیم) در مورد اینکه تکلیف مورد نظر ارزش انجام دادن دارد یا ندارد کمتر فکر می کنیم. همچنین اضطراب امتحان با پیشرفت تحصیلی رابطه منفی و معنادار داشت که این یافته با پژوهش های قبلی همسو بود [۱۹،۲۰،۲۱،۲۲،۲۳]. تبیین این یافته ساده به نظر می رسد زیرا هر چقدر فرد اضطراب بیشتری داشته باشد، عملکرد او پایین می آید و در نهایت باعث افت پیشرفت تحصیلی او می شود.

از میان راهبردهای یادگیری شناختی هیچ یک با پیشرفت تحصیلی رابطه معناداری نداشتند که این یافته با یافته های قبلی ناهمسو بود [۱۸،۲۳،۲۷،۳۳،۳۴،۴۰]. به نظر می رسد علت عدم همخوانی این نتیجه با اکثر پژوهش ها این است که همه پژوهش های مذکور یک درس (انگلیسی یا ریاضی) را به عنوان شاخص پیشرفت تحصیلی در نظر گرفته اند. هنگامی که درس زبان انگلیسی به عنوان شاخص پیشرفت تحصیلی در نظر گرفته شود، راهبرد مرور ذهنی معنادار و هنگامی که درس ریاضی به عنوان شاخص پیشرفت تحصیلی در نظر گرفته شود، راهبرد بسط دهی و سازمان دهی معنادار می شوند که این مساله به ماهیت درس ها بر می گردد و مشخص می سازد که درس انگلیسی نیاز به مرور مکرر دارد اما درس ریاضی نیاز به فهم و سازماندهی مطالب دارد. همچنین هر دو راهبردهای یادگیری فراشناختی یعنی تفکر انتقادی و خودنظم دهی فراشناختی با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معنادار داشتند که این یافته همسو با یافته های قبلی بود [۲،۱۳،۱۸،۲۳]. خودنظم دهی فراشناختی معرف طرح ریزی، بازبینی و نظم دهی است و خودنظم دهی بیان می کند که آیا دانشجویان از اینکه چگونه یادگیری خود را نظم می دهند، آگاهی دارد یا خیر. این رابطه ها نشان می دهد که برای پیشرفت نیاز است که فراگیر از راهبردهای فراشناختی استفاده کند و اگر در یادگیری با مشکلاتی مواجه است اشتباه های خود را اصلاح کند، راهبردها و روش های یادگیری خود را تغییر دهد و راهبردها و روش های موثر دیگری را جایگزین آنها کند.

[Downloaded from journal.nkums.ac.ir on 2025-12-02]

هوش معنوی با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معنادار داشت. با استفاده از هوش معنوی می توان میل و قابلیت فرد را برای رسیدن به مقصود و ارزش و پیشرفت تحصیلی رشد داد. زوهار[1] و مارشال[2] هوش معنوی را استعدادی می دانند که انسان در حل مسائل معنوی و ارزشی خود به کار می گیرد و زندگی خود را در حالتی گسترده از وسعت، غنا و معنا قرار می دهد [۳۰]. احتمالا افرادی که از هوش معنوی بالایی برخوردارند، احساس دِین و مسئولیت می کنند و سعی می کنند با تلاش بیشتر خدمتی را به طور کلی به جهان و به طور خاص به خانواده و محله و کشور خود انجام دهند. در نتیجه این افراد در محیط های آموزشی رسمی و غیر رسمی تلاش و پشتکار بیشتری از خود نشان می دهند و به موفقیت های بیشتری می رسند. این یافته از آنجایی که هوش معنوی با پیشرفت تحصیلی همبستگی نسبتا خوبی داشته است قابل توجیه می باشد.

در این مطالعه مشخص شد در یک مدلی که راهبردهای انگیزشی، راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی و هوش معنوی به طور همزمان برای پیش بینی پیشرفت تحصیلی رقابت نمایند خودکارآمدی، خودنظم دهی فراشناختی، اضطراب امتحان و هدف تبحرگرا موثرترین متغیرها در پیش بینی پیشرفت تحصیلی هستند. در این مدل خودکارآمدی بالاترین وزن استاندارد را داشت. پس همانطور که در بالا گفته شد آنچه در پیشرفت تحصیلی نقش عمده ای ایفا می کند در وهله نخست انتظارات فرد است یعنی این تصور که فرد خود را در برخورد با تکلیف توانمند بداند یا نداند.

نخستین و مهم ترین محدودیت این مطالعه استفاده از روش همبستگی است. لذا روابط کشف شده را نمی توان به عنوان روابط علی فرض کرد. شاید این روابط ناشی از اثر سایر متغیرها باشد. محدودیت دیگر مطالعه حاضر استفاده از ابزارهای خودگزارش دهی است. بسیاری از این ابزارها ممکن است پاسخ هایی را جمع آوری کنند که دیگران فکر می کنند باید درست باشد. افراد ممکن است خویشتن نگری کافی نداشته باشند و مسوولانه به گویه ها پاسخ ندهند. همچنین پیشنهاد می شود این پژوهش در رشته های دیگر دانشگاهی بررسی شود. بحث پژوهش در مقطع های تحصیلی دیگر (کارشناس ارشد و دکتری) می تواند زمینه جدیدی برای مطالعه باشد. آیا استادان این مقطع ها نسبت به یادگیری دانشجویان از مقطع کارشناسی متفاوت هستند؟ به هر حال به نظر می رسد پژوهش های بیشتری باید در این زمینه صورت گیرد.

نتیجه گیری

نتایج این پژوهش نشان داد هدف تبحرگرا، خودکارآمدی، تفکر انتقادی، خودنظم دهی فراشناختی و هوش معنوی با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معنادار و هدف اجتناب از عملکرد و اضطراب امتحان با پیشرفت تحصیلی رابطه منفی و معنادار داشتند. در یک مدل پیش بین صرفا خودکارآمدی، خودنظم دهی فراشناختی، اضطراب امتحان و هدف تبحرگرا توانستند پیشرفت تحصیلی را پیش بینی کنند که سهم خودکارآمدی در مقایسه با سایر متغیرها بیشتر بود. بنابراین برای افزایش پیشرفت تحصیلی باید نخست به آموزش خودکارآمدی و خودنظم دهی فراشناختی در دانشجویان پرداخت. سپس آنها را از عواقب منفی اضطراب آگاه کرد و در نهایت به آنها آموزش داد تا مطالب را صرفا به خاطر یادگیری و فهمیدن آن مطالب، نه به خاطر کسب نمره و اجتناب از مردود شدن بخوانند.

تشکر و قدردانی

در پایان از کلیه مسئولین و دانشجویان محترم دانشگاه آزاد اسلامی واحد ورامین – پیشوا که ما را در انجام این پژوهش حمایت کردند، صمیمانه تقدیر و تشکر می شود.

1 -Zohar
2- Marshal

[Downloaded from journal.nkums.ac.ir on 2025-12-02]

References

1. Mohsenpoor M, Hejazi E, Kiamanesh AR, The role of self-efficacy, achievement goals, learning strategy and stability in math lesson of student at eleven grades on Tehran city, Journal of Educational Innovations 2006; 16(4): 9-34. [Persian].
2. Mokhtary K, Richard A, Assesian Students Metacognitive Awareness of Strategies, Journal of Educational Psychology 2002; 94(2): 710-718.
3. Dweck CS, Leggett EL, A social cognitive approach to motivation and personality, Journal of Psychological Review 1988; 95: 256-273.
4. Elliot AJ, Dweck CS, Goals: An approach to motivation and achievement, Journal of Personality and Social Psychology 1988; 54: 5-12.
5. Elliot AJ, Approach and avoidance motivation and achievement goals, Journal of Educational Psychologist 1999; 34: 169-189.
6. Ames C, Classrooms: Goals, structures and student motivation, Journal of Educational Psychology 1992b; 84: 262-271.
7. Midgley C, Kaplan A, Middleton M, Maehr UT, Anderman EM, Anderman LH, Roeser R, The development and validation of scales assessing students achievement goal orientations, Journal of Contemporary Educational Psychology 1998; 23: 113-131.
8. Bong, M, Age-relate differences in achievement goal differentiation, Journal of Educational Psychology 2009; 104: 879-896.
9. Luo W, Hogan D, Paris SG, Predicting Singapore students achievement goals in their English study: Self-Construal and classroom goal structure, Journal of Learning and Individual Differences 2011; 3: 1-10.
10. Elliot AJ, McGregor H, A 2×2 achievement goal framework, Journal of Personality and Social Psychology 2001; 80: 501-519.
11. Church MA, Elliot AJ, Gable SL, Perception of classroom environment achievement goals and achievement outcomes, Journal of Educational Psychology 2001; 93(1): 43-54.
12. Pintrich PR, Conley AM, Kempler TM, Current issues in achievement goal theory and research, International Journal of Educational Research 2003; 39: 319-337.
13. Wolters CA, Advancing achievement goal theory: using goal, structures and goal orientation to predict student motivation, cognition and achievement, Journal of educational psychology 2004; 96(2): 236-250.
14. Mouis KR, Edwards O, Examinig the stability of achievement goal orientation, Journal of Cotemporary Educational Psychology 2009; 34: 265-277.
15. Hanchon TA, The relation between perfectionism and achievement goals, Journal of Personality and Individual Differences 2010; 49: 885-890.
16. Dickhauser C, Buch S, Dickhauser O, Achievement after failure: The role of achievement goals and negative self-related thoughts, Journal of Learning and Instruction 2011; 21: 152-162.
17. Bandura A. Social foundations of thought and action: a social cognitive theory. Englewood cliffs. NJ: Prentice-Hall. 1986.
18. Deir E, Banijamali SH, Investigation contribution of motivational factors on the use of cognitive and metacognitive strategies in the learning process, Journal of Psychological Studies 2009; 5(3): 22-35. [Persian].
19. Zeidner M. Test anxiety: the state of the art. New York: Plenum, 1988.
20. Dusek JB. The development of test anxiety in children. In I. G. Sarason (Ed.), Test anxiety: Theory, research and applications (PP. 87-110). Hillsdale, NJ: Erbaum, 2000.
21. Skaalvik E, Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task avoidance orientation, achievement, self-perceptions and anxiety, Journal of Educational Psychology 2005; 89: 71-81.
22. Middleton M, Midgley C, Avoiding the demonstration of lack of ability: an underexplored aspect of goal theory, Journal of educational psychology 2007; 89: 710-718.
23. Liem AD, Lau S, Nie Y, The role of self-efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning strategies, task disengagement, peer relationship, and achievement outcome, Journal of Contemporary Educational Psychology 2008; 33: 486-512.
24. Zimmerman BJ, Martinez-Pons M. Perceptions of efficacy and strategy use in the self-regulation of learning.In D. H. Schunk& J. L. Meece (Eds.),Student perceptions in the classroom (PP. 185-207), Hillsdale, NJ: Erlbaum, 2002.

[Downloaded from journal.nkums.ac.ir on 2025-12-02]

25. Biggs GB. Student approach to learning, Hawthorn, Victoria: Australian council for educational research, 2007.
26. Mosavinezjad A, Investigation the relation motivational beliefs and self-regulated learning strategy with academic achievement in nine grades (dissertation for Master of psychology), Tehran University, 1994. [Persian].
27. FathiAshtiani A, Hasani M, Comparison of learning strategies in successful and unsuccessful students, Journal of Psychological Association 2000; 4: 69-94. [Persian].
28. Green BA, Miller RB, Influences on course performance: Goals, Perceived ability, and self-regulation, Journal of Contemporary Educational Psychology 2006; 21: 181-192.
29. Samadi P, Spiritual intelligence, Journal of Educational Modern Thoughts 2006; 2(3,4): 99-114. [Persian].
30. Zohar D, Marshal I, SQ: Spiritual intelligence, the ultimate intelligence, London: Bloomsbury, 2000.
31. Tabakhnick BG, Fidell LS, Using multivariate statistics (5thed), Boston: Allyn&Bocon, 2007.
32. Elliot AJ, Murayama K, On the measurement of achievement goals: critique illustration and application, Journal of Educational Psychology 2008; 100: 613-628.
33. Ashori J, The role of motivational strategies, cognitive learning strategies and learning of peers in predicting academic achievement of English language (dissertation for Master of educational psychology) Semnanuniversity, 2010. [persion].
34. Pintrich PR, Smith DA, Garcia T, McKeachie W, A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ), University of Michigan, National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning, Ann Arbor, MI, 1991.
35. Abdollahzadeh H, Bagherpoor M, Bozjmehrani S, Lotfi M. Spiritual intelligence (concepts, assessments and implications), Tehran: ravansanji Publication, 2010. [Persian].
36. McWhaw K, Abrami PR, Student goal orientation and interest: Effects on student use of self-regulated learning strategies, Journal of Contemporary Educational Psychology 2001; 26: 311-329.
37. Pintrich PR, An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research, Journal of Contemporary Educational Psychology 2000a; 25: 92-104.
38. Mohsenpoor M, The role of self-efficacy, achievement goals, learning strategy and stability in math lesson of student at eleven grades on Tehran city (dissertation for Master of psychology), Tehran University, 2005. [Persian].
39. Abedini Y, Bagherian R, Kadkhodaie MS, The relation among motivational beliefs, cognitive and metacognitive strategies and academic achievement: Testing of Alternative models, Journal of Advances in Cognitive Science 2010; 12(3): 34-48. [Persian].
40. Green BA, Miller RB, Crowson M, Duke BL, Akey KL, Predicting high school students cognitive engagement and achievement: contribution of classroom perception and motivation, Journal of Contemporary educational psychology 2004; 29(4): 462-482.

[Downloaded from journal.nkums.ac.ir on 2025-12-02]

Original Article

Relationship between motivational strategies, cognitive and meta-cognitive strategies and spiritual intelligence with academic achievement in nursing Students University

Ashoori J[1*], Veisy N[2], Hoseyni T[3], TayebiChoobari M[4], JalilAbkenar SS[5]

[1] PhD Student of Educational Psychology, Department of Psychology, Isfahan (Khorasgan) Branch, Islamic Azad University, Isfahan, Iran
[2]MA of Psychology and Exceptional Children Education, University of AllamehTabatabaee, Tehran, Iran
[3]MA of Educational Psychology, Teacher of Islamic Azad University of Yasuj, Kohgiluyeh and Boyer-Ahmad, Iran
[4]M Sc. of Educational Psychology, University of AllamehTabatabaee, Tehran, Iran
[5]MA of Psychology and Exceptional Children Education, University of Social Welfare & Rehabilitation Sciences, Tehran, Iran

***Corresponding Author:** Isfahan (Khorasgan) Branch, Islamic Azad University
Email: Jamal_ashoori@yahoo.com

Abstract

Background and Objective: *Academic achievement is related with many variables. Among the most important of them motivational strategies, cognitive and metacognitive strategies and spiritual intelligence. This research aimed to examine the relation between motivational strategies, cognitive and metacognitive strategies and spiritual intelligence with academic achievement in nursing students.*

Materials and methods: *This research is descriptive – analysis from type of correlation. Totally 200 nursing students (129 girls and 71 boys) were selected through stratified random sampling method. All of them completed questionnaires including achievement goals review, motivational strategy for learning and spiritual intelligence. The data were analyzed by method of step wise regression.*

Results: *The finding showed a positive and significant relationship between mastery approach goal (r=0/41), self-efficacy (r=0/48), critical thinking (r=0/34), metacognitive self-regulation (r=0/31) and spiritual intelligence (r=0/31) with academic achievement and a negative and significant relationship between performance avoidance goal (r=-0/18) and anxiety test (r=-0/31) with academic achievement(p<0/05). In one prediction model self-efficacy, metacognitive self-regulation, anxiety test and mastery approach goal predicted 46 percent of variance of academic achievement. The share of self-efficacy was over than variables.*

Conclusion: *In order to increase the academic achievement, it should first deal with training self-efficacy and metacognitive self-regulation. Then they must be aware of negative consequences of anxiety and finally teaching how to select mastery approach goal.*

Key Words: *motivational strategies, cognitive strategies, metacognitive strategies, spiritual intelligence, nurses*

Submitted:7 Apr 2013
Revised:17June 2013
Accepted:7 Sep 2013

[Downloaded from journal.nkums.ac.ir on 2025-12-02]