

ارتباط راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی، ساختار هدف‌های ادراک شده کلاس و هوش معنوی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان پرستاری

جمال عاشوری*

چکیده

مقدمه: پیشرفت تحصیلی تحت تاثیر متغیرهای زیادی است. از مهم‌ترین آنها می‌توان به راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی، ساختار هدف‌های ادراک شده کلاس، و هوش معنوی اشاره کرد. این مطالعه با هدف بررسی ارتباط راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی، ساختار هدف‌های ادراک شده کلاس و هوش معنوی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان رشته پرستاری انجام شد.

روش‌ها: این مطالعه توصیفی - تحلیلی از نوع همبستگی است. جامعه آماری پژوهش شامل همه دانشجویان رشته پرستاری دانشگاه آزاد اسلامی واحد ورامین - پیشوا در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ بود. در کل ۱۸۰ دانشجو (۱۱۳ دختر و ۶۷ پسر) به روش تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند. همه آنها پرسشنامه‌های استاندارد راهبردهای انگیزشی برای یادگیری پینتریچ، ساختار هدف‌های ادراک شده کلاس (میدلی) و نسخه فارسی هوش معنوی که توسط عبدالله زاده و همکاران روایی و پایایی آن تعیین شده را تکمیل کردند. داده‌ها با روش رگرسیون گام به گام تحلیل شد.

نتایج: ساختار هدف تبصری ($F=0/23$)، تفکر انتقادی ($F=0/37$)، خودنظم‌دهی فراشناختی ($F=0/42$) و هوش معنوی ($F=0/31$) با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معنادار داشتند ($p=0/05$). در یک مدل پیش‌بین، صرفاً خودنظم‌دهی فراشناختی، تفکر انتقادی و ساختار هدف تبصری توانستند ۳۵ درصد پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی کنند. سهم خودنظم‌دهی فراشناختی بیش از سایر متغیرها بود.

نتیجه‌گیری: برای افزایش پیشرفت تحصیلی نخست باید به آموزش خودنظم‌دهی فراشناختی و سپس به آموزش تفکر انتقادی پرداخت و در نهایت باید به فهم درس تأکید کرد تا ساختار کلاس، به ساختار تبصری تبدیل شود.

واژه‌های کلیدی: راهبردهای شناختی، راهبردهای فراشناختی، ساختار هدف‌های ادراک شده کلاس، هوش معنوی، پیشرفت تحصیلی، پرستاری

مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی / آبان ۱۳۹۲؛ ۱۳(۸): ۶۹۲ تا ۷۰۰

مقدمه

راهکارهایی برای رسیدن به آنها است. توانایی بالقوه افراد برای یادگیری متفاوت است و افراد در شرایط یکسان، متفاوت یاد می‌گیرند، که از مهم‌ترین دلایل آن می‌توان به راهبردهای یادگیری و هدف‌های ادراک شده کلاس اشاره کرد. یکی از عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی استفاده مؤثر از راهبردهای یادگیری است (۱). بر اساس نظریه یادگیری خودتنظیمی زیمرمن (Zimmerman) و مارتینز پونز (Martinez-Pons) راهبردهای یادگیری به دو دسته راهبردهای یادگیری شناختی و راهبردهای یادگیری فراشناختی تقسیم می‌شوند. منظور از راهبرد یادگیری

یکی از معیارهای اصلی کارایی نظام آموزش و پرورش هر کشور، میزان پیشرفت تحصیلی فراگیران آن است. در نتیجه هر نظام آموزشی به دنبال شناسایی عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی فراگیران در جهت رشد و تعالی اهداف مورد نظر و

* نویسنده مسؤل: جمال عاشوری، دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، گروه روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، باشگاه پژوهشگران جوان، واحد ورامین، پیشوا، ورامین، ایران. jamal_ashoori@yahoo.com

این مقاله برگرفته از طرح پژوهشی است که با کد ۹۰۵۱۵ و تاریخ ۹۱/۱۰/۲۰ توسط دانشگاه آزاد اسلامی واحد ورامین - پیشوا تصویب و هزینه‌های مالی آن تأمین شده است. تاریخ دریافت مقاله: ۹۲/۲/۱۴، تاریخ اصلاحیه: ۹۲/۵/۲۰، تاریخ پذیرش: ۹۲/۶/۲

برای کسب نمره‌های بالاتر تشویق می‌شوند. در مقابل، در کلاسی که ساختار اجتناب از عملکرد دارد، دانشجویان تلاش می‌کنند از سایرین عقب نیفتند یعنی از گرفتن نمره‌های پایین اجتناب می‌کنند (۱۰ تا ۱۲). پژوهش‌ها در زمینه ارتباط ساختار هدف‌های ادراک شده کلاس و پیشرفت تحصیلی نتایج متفاوتی را نشان می‌دهند. در حالی که برخی از پژوهش‌ها رابطه مثبت و معناداری میان ساختار تبحری و پیشرفت تحصیلی نشان می‌دهند (۱۲ تا ۱۶)، پژوهش‌های دیگر نشان می‌دهند میان ساختار تبحری و پیشرفت تحصیلی رابطه معناداری وجود ندارد (۱۷ تا ۱۹). همچنین اکثر پژوهش‌ها گزارش کرده‌اند میان ساختارهای عملکردگرا و اجتناب از عملکرد با پیشرفت تحصیلی رابطه معناداری وجود ندارد (۱۱ و ۱۲ و ۱۴)؛ اما برخی پژوهش‌ها هم به رابطه معناداری دست یافته‌اند (۱۶ و ۱۹).

سازه مؤثر دیگر در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی، هوش معنوی است. در آغاز انتظار می‌رفت که بهره هوشی پیشگوی خوبی برای پیشرفت تحصیلی باشد، اما در پیشگویی چندان موفق نبود. این امر باعث بحث وجود هوش‌های چندگانه و هوش معنوی شد (۲۰). Zohar و همکاران با درآمیختن روانشناسی و مذهب اصطلاح هوش معنوی را ساختند. آنان هوش معنوی را توانایی حل کردن مسائلی دانسته‌اند که ماهیتی منطقی، احساسی، معنایی و ارزشی دارد و چنین افرادی زندگی خود را در حالتی گسترده از وسعت و غنا قرار می‌دهند (۲۱). با استفاده از هوش معنوی می‌توان میل و قابلیت فرد را برای رسیدن به هدف رشد داد (۲۰).

گرچه مطالعات پیشین به بررسی ارتباط متغیرهای این پژوهش با پیشرفت تحصیلی پرداخته‌اند، ولی یکی از نارسائی‌های اصلی این مطالعات عدم توجه به نقش همزمان این متغیرها در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی است. هنگامی که همه این متغیرها در یک مدل پیش‌بین همزمان در نظر گرفته شوند، کدام یک آگاهی بیش‌تری از پیشرفت

شناختی مرور ذهنی، بسط‌دهی و سازمان‌دهی و منظور از راهبرد یادگیری فراشناختی تفکر انتقادی و خودنظم‌دهی فراشناختی است. مرور ذهنی سطحی‌ترین راهبرد شناختی است که شامل تکرار مداوم مطالب با صدای آهسته یا بلند جهت نگهداری آنها در حافظه کوتاه مدت است. بسط‌دهی یک راهبرد عمقی است که شامل ارتباط دادن مطالب جدید با مطالبی که از قبل در حافظه وجود داشته، جهت نگهداری آنها در حافظه بلند مدت است. سازمان‌دهی کامل‌ترین راهبرد شناختی است که شامل دسته‌بندی کردن مطالب و دادن یک ساختار و سازمان منطقی به آنها است. تفکر انتقادی به معنای ارزیابی نتایج از راه بررسی منظم و منطقی شواهد و راه حل‌ها است. در نهایت راهبرد خودنظم‌دهی فراشناختی راهبردی برای نظارت بر راهبردهای دیگر است که به معنای میزان برنامه‌ای است که افراد برای مطالعه مطالب دارند و در صورت لزوم آنها را تعدیل می‌کنند (۱). مرور ذهنی (راهبرد سطحی)، بسط‌دهی و سازمان‌دهی، تفکر انتقادی و خودنظم‌دهی فراشناختی (راهبرد عمقی) در پژوهش‌های بسیاری بررسی شده‌اند. نتایج نشان می‌دهد که راهبرد عمقی دانشجویان را به پیامدهای موفقیت و پیشرفت بالایی می‌رساند، در حالی که راهبرد سطحی به پیشرفت تحصیلی سطح پایینی منجر می‌شود (۲ تا ۴). به طور خلاصه پژوهش‌ها نشان داده، دانشجویانی که از راهبردهای یادگیری استفاده می‌کنند پیشرفت بالاتری دارند (۵ تا ۷).

ساختار هدف‌های ادراک شده کلاس، یعنی ادراک هدفی که در کلاس به آنها تأکید می‌شود، بر اساس اهداف استاد شکل می‌گیرد، اما چگونگی تأثیر آن بر انگیزش و یادگیری دانشجویان به ادراک آنان از ساختار هدف کلاس بستگی دارد (۸). آرمز و همکاران ساختار هدف کلاس را به سه بعد ساختار هدف‌های تبحری، عملکردگرا و اجتناب از عملکرد تقسیم کردند (۹). در ساختار تبحری به فهم درس و تلاش دانشجویان نسبت به نمرات و حفظ طوطی‌وار مطالب تأکید می‌شود. در کلاسی که ساختار عملکردگرا دارد، دانشجویان با یکدیگر رقابت می‌کنند و

را روی یک مقیاس ۷ درجه‌ای لیکرت از یک (اصلاً درباره من صدق نمی‌کند) تا هفت (کاملاً درباره من صدق می‌کند) رتبه‌بندی می‌کنند. نمره هر مقیاس، میانگین آیت‌های سازنده آن مقیاس است. در این پژوهش از ۵ مقیاس مرور ذهنی (با ۴ آیت و دامنه نمرات ۴ الی ۲۸)، بسط‌دهی (۶ آیت و دامنه نمرات ۶ الی ۴۲)، سازمان‌دهی (۴ آیت و دامنه نمرات ۴ الی ۲۸)، تفکر انتقادی (۵ آیت و دامنه نمرات ۵ الی ۳۵) و خود‌نظم‌دهی فراشناختی (۱۲ آیت و دامنه نمرات ۱۲ الی ۸۴) استفاده شد. پینتریچ و همکاران اعتبار مقیاس‌های مذکور را با روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۷۶، ۰/۷۶، ۰/۷۹ و ۰/۸۰ و ۰/۷۹ به دست آوردند. آنان بیان کردند ابزار دارای روایی پیش‌بین مناسبی بود (۲۳). همچنین عاشوری با روش آلفای کرونباخ اعتبار مقیاس‌های مذکور را به ترتیب ۰/۵۴، ۰/۷۹، ۰/۷۰، ۰/۷۴ و ۰/۷۹ به دست آورد و روایی پرسشنامه را با نظر متخصصان تأیید کرد (۲۴).

برای اندازه‌گیری ساختار هدف‌های ادراک شده کلاس از مجموعه مقیاس‌های الگوهای یادگیری سازگار میدلی (Midgley) و همکاران استفاده شد. این مجموعه شامل ۲۶ خرده مقیاس است که آزمودنی‌ها بر اساس راهنمای پرسشنامه، پاسخ‌های خود را به صورت لیکرت پنج درجه‌ای از یک (اصلاً درباره من صدق نمی‌کند) تا پنج (کاملاً درباره من صدق می‌کند) رتبه‌بندی می‌کنند. بنابراین متغیر نمرات حاصل از این پرسشنامه، به صورت ترتیبی است. نمره هر مقیاس، میانگین آیت‌های سازنده آن مقیاس است. در این پژوهش از ۳ مقیاس ساختار هدف تبحری (۶ آیت با دامنه نمرات ۶ الی ۳۰)، ساختار هدف عملکردگرا (۳ آیت و دامنه نمرات ۳ الی ۱۵) و ساختار هدف اجتناب از عملکرد (۵ آیت و دامنه نمرات ۵ الی ۲۵) استفاده شد. میدلی و همکاران اعتبار مقیاس‌های مذکور را با روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۷۰، ۰/۶۹ و ۰/۵۳ به دست آوردند (۱۰). همچنین طالع پسند با روش آلفای کرونباخ اعتبار مقیاس‌های مذکور را

خواهد داد؟ همچنین در چند دهه اخیر پژوهش‌های زیادی در مورد ارتباط متغیرهای راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی، ساختار هدف‌های ادراک شده کلاس و هوش معنوی منتشر شده است؛ اما در هیچ‌یک از این پژوهش‌ها به بررسی دانشجویان رشته پرستاری نپرداخته‌اند که در این پژوهش تلاش می‌شود این خلا پژوهشی نیز تکمیل شود. به این ترتیب، هدف این پژوهش بررسی ارتباط همزمان راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی، ساختار هدف‌های ادراک شده کلاس و هوش معنوی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان پرستاری است.

روش‌ها

طرح پژوهش در این مطالعه توصیفی همبستگی است. جامعه آماری این پژوهش شامل دانشجویان کارشناسی رشته پرستاری دانشگاه آزاد اسلامی واحد ورامین - پیشوا در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ بود که در مجموع جامعه این پژوهش ۵۷۴ (۴۸۴ دختر و ۹۰ پسر) نفر بودند. به منظور برآورد حجم نمونه از فرمول پیشنهادی Tabakhnick و همکاران استفاده شد. براساس فرمول پیشنهادی آنان حداقل حجم نمونه لازم در مطالعات همبستگی از فرمول $N \geq 50 + 8M$ محاسبه می‌شود. در این فرمول N حجم نمونه و M تعداد متغیرهای مستقل است (۲۲). از آنجایی که در این پژوهش ۹ متغیر مستقل وجود دارد، لذا ۱۸۰ دانشجو به روش تصادفی طبقه‌ای بر اساس جنس (۱۱۳ دختر و ۶۷ پسر) انتخاب شدند.

به منظور جمع آوری داده‌های مورد نیاز از سه پرسشنامه استفاده شد. برای اندازه‌گیری راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی از پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری پینتریچ (Pintrich) و همکاران استفاده شد. این ابزار شامل ۱۵ مقیاس است که با استفاده از مقیاس هفت درجه‌ای لیکرت نمره‌گذاری می‌شود. مقیاس اندازه‌گیری MSLQ ترتیبی است. آزمودنی‌ها بر اساس راهنمای پرسشنامه، پاسخ‌های خود

به ترتیب ۰/۷۶، ۰/۷۰ و ۰/۸۳ گزارش کرد (۱۵).

برای اندازه‌گیری هوش معنوی از پرسشنامه هوش معنوی استفاده شد. این پرسشنامه توسط عبدالله‌زاده و همکاران ساخته شده و با استفاده از مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت نمره‌گذاری می‌شود. این ابزار دارای ۲۹ گویه و مقیاس ترتیبی است. آزمودنی‌ها بر اساس راهنمای پرسشنامه، پاسخ‌های خود را روی یک مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از یک (اصلاً درباره من صدق نمی‌کند) تا پنج (کاملاً درباره من صدق می‌کند) رتبه‌بندی می‌کنند. دامنه نمرات ۲۹ الی ۱۴۵ است که نمرات بیشتر نشان‌دهنده هوش معنوی بالاتر است. عبدالله‌زاده و همکاران اعتبار کل پرسشنامه را با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۹ گزارش کردند و روایی صوری آن با نظر متخصصان تأیید شد (۲۵). معدل ترم قبل دانشجویان به عنوان شاخص پیشرفت تحصیلی در نظر گرفته شد.

نتایج

نمونه این جامعه ۱۸۰ دانشجوی کارشناسی با میانگین سنی $21/4 \pm 1/27$ سال و از زمینه اجتماعی - اقتصادی متوسط بودند. تحصیلات پدر ۱۴۷ دانشجو (۸۱/۶٪) دیپلم و یا بالاتر از دیپلم، و تحصیلات مادر ۱۴۳ دانشجو

جدول ۱: میانگین، انحراف استاندارد، ضرایب همبستگی و پایایی متغیرهای پژوهش (N= ۱۸۰)

متغیر	میانگین و انحراف معیار	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹
۱ ساختار هدف تبحری	۴/۳۷±۱/۴۱	۰/۷۵								
۲ ساختار هدف عملکردگرا	۴/۰۹±۱/۰۹	۰/۰۹	۰/۷۹							
۳ ساختار هدف اجتناب از عملکرد	۳/۱۷±۱/۲۷	۰/۱۹*	۰/۱۲	۰/۷۲						
۴ مرور ذهنی	۳/۲۷±۱/۱۲	۰/۰۷	۰/۱۷*	۰/۱۱	۰/۷۳					
۵ بسط‌دهی	۳/۹۲±۱/۳۷	۰/۱۱	۰/۲۴**	۰/۰۹	۰/۱۶	۰/۷۵				
۶ سازماندهی	۴/۱۸±۱/۳۰	۰/۳۵**	۰/۱۳	۰/۲۶**	۰/۲۶**	۰/۴۷**	۰/۷۸			
۷ تفکر انتقادی	۴/۵۷±۱/۲۰	۰/۲۶**	۰/۱۸*	۰/۱۵	۰/۰۰۹	۰/۲۱*	۰/۲۵**	۰/۸۳		
۸ خودنظم‌دهی فراشناختی	۵/۴۵±۱/۰۵	۰/۳۸**	۰/۱۹*	۰/۲۷**	۰/۱۲	۰/۱۹*	۰/۲۹**	۰/۳۴**	۰/۷۹	
۹ هوش معنوی	۳/۸۰±۰/۰۹	۰/۲۶**	۰/۰۷	۰/۰۹	۰/۱۴	۰/۱۴	۰/۱۸*	۰/۱۳	۰/۲۷**	۰/۷۶
۱۰ پیشرفت تحصیلی	۱۶/۴۳±۳/۷	۰/۲۳**	۰/۰۸	۰/۱۳	۰/۱۱	۰/۱۵	۰/۱۷	۰/۳۷**	۰/۴۲**	۰/۳۱**

ضرایب پایایی بر روی قطر اصلی قرار دارند. * $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

همان‌طور که جدول ۲ یافته‌ها نشان می‌دهد، در مدل نخست، خودنظم‌دهی فراشناختی بیش‌ترین نقش را در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دارد. این متغیر توانسته حدود ۱۸ درصد از تغییرات پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی کند. در مدل دوم پس از خودنظم‌دهی فراشناختی، تفکر انتقادی وارد معادله شده‌است. این دو متغیر توانسته‌اند ۲۸ درصد از تغییرات را پیش‌بینی کنند. در مدل سوم، سومین متغیر ساختار هدف تبحری بوده

که این سه متغیر توانسته‌اند حدود ۳۵ درصد از تغییرات پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی کنند. همچنین با قبول ترتیب ورود متغیرها و با توجه به بتای استاندارد آنها، خودنظم‌دهی فراشناختی با بتای استاندارد ۰/۴۱۶ بیش‌ترین سهم، سپس تفکر انتقادی با بتای استاندارد ۰/۲۷۴ و در نهایت ساختار هدف تبحری با بتای استاندارد ۰/۲۰۹ نقش مؤثری در پیشرفت تحصیلی داشتند.

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	β غیراستاندارد	β استاندارد	انحراف استاندارد	t
۱	خودنظم‌دهی فراشناختی	۰/۴۲	۰/۱۷۶	۰/۱۷۶	۵۷/۱۴	۱	۱۷۸	۰/۰۰۱	۱/۰۷	۰/۱۸۰	۰/۴۱۶	۵/۹۴
۲	تفکر انتقادی	۰/۵۳	۰/۲۸۰	۰/۱۰۴	۹/۳۶	۱	۱۷۷	۰/۰۰۲	۰/۷۱	۰/۲۹۹	۰/۲۷۴	۲/۳۷
۳	ساختار هدف تبحری	۰/۵۹	۰/۳۴۸	۰/۰۶۸	۷/۱۶	۱	۱۷۶	۰/۰۰۵	۰/۶۴	۰/۳۱۰	۰/۲۰۹	۲/۰۶

بحث

نتایج این پژوهش در دانشجویان رشته پرستاری نشان داد متغیرهای ساختار هدف تبحری، تفکر انتقادی، خودنظم‌دهی فراشناختی و هوش معنوی با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معنادار داشتند.

از میان راهبردهای یادگیری شناختی هیچ یک با پیشرفت تحصیلی رابطه معناداری نداشتند که این یافته با نتایج برخی پژوهش‌های قبلی ناهم‌سو است (۴ و ۷ و ۲۳ و ۲۴ و ۲۶). علت عدم همخوانی این نتیجه با اکثر پژوهش‌ها این است که همه پژوهش‌های مذکور یک درس (انگلیسی یا ریاضی) را به عنوان شاخص پیشرفت تحصیلی در نظر گرفته‌اند. هنگامی که درس 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 بسط‌دهی و سازمان‌دهی معنادار می‌شوند که این مساله به ماهیت درس‌ها بر می‌گردد و مشخص می‌سازد که درس انگلیسی نیاز به مرور مکرر اما درس ریاضی نیاز به فهم

و سازمان‌دهی مطالب دارد.

هر دو راهبردهای یادگیری فراشناختی (تفکر انتقادی و خودنظم‌دهی فراشناختی) با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معنادار داشتند که این یافته با یافته‌های قبلی هم‌سو بود (۷ و ۱۲ و ۲۷ و ۲۸). راهبردهای فراشناختی معرف طرح‌ریزی، بازبینی و نظم‌دهی است. در تبیین این یافته باید گفت هر چقدر فرد توانایی بیش‌تری در طرح‌ریزی، بازبینی و نظم‌دهی داشته باشد، از راهبردهای مؤثرتری استفاده می‌کند و در صورت لزوم روش‌های مطالعه خود را تغییر می‌دهد و در نتیجه به پیشرفت بالاتری دست می‌یابد.

در این پژوهش از میان ساختار هدف‌های ادراک شده فقط ساختار هدف تبحری با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معناداری نشان داد که با برخی مطالعات هم‌سو (۱۱ تا ۱۵) و با برخی مطالعات ناهم‌سو بود (۱۷ و ۱۸ و ۱۰ و ۲۸). در مقابل هیچ یک از ساختارهای عملکردگرا و اجتناب از عملکرد رابطه معناداری با پیشرفت تحصیلی نشان ندادند که این یافته با برخی

کارشناسی عمل می‌کنند؟ به هر حال باید پژوهش‌های پیش‌تری در این زمینه صورت گیرد.

نتیجه‌گیری

نتایج این پژوهش نشان داد ساختار هدف تبحری، تفکر انتقادی، خودنظم‌دهی فراشناختی و هوش معنوی با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معنادار داشتند. در یک مدل پیش‌بین صرفاً خودنظم‌دهی فراشناختی، تفکر انتقادی و ساختار هدف تبحری توانستند ۳۵ درصد پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی کنند که سهم خودنظم‌دهی فراشناختی بیش از سایر متغیرها بود. بنابراین مسئولین و برنامه‌ریزان آموزش عالی باید تغییراتی در برنامه درسی و نحوه اجرای آن اعمال نموده و چه بسا لازم است توجه به این امر از سطوح پایین تحصیلی آغاز گردد. همچنین لازم است اساتید رشته‌های گوناگون به ویژه اساتید رشته پرستاری دانش روانشناسی تربیتی خود را افزایش داده و با آگاهی از راهبردهای یادگیری و ساختار هدف‌های کلاس، از مؤثرترین راهبردها (یعنی راهبردهای خودنظم‌دهی فراشناختی و تفکر انتقادی) و مناسب‌ترین ساختار (یعنی ساختار هدف تبحری) استفاده کنند تا باعث ارتقای آموزش پرستاران و تبدیل آنان به یادگیرندگان همیشگی شوند و تا حدود زیادی انصراف از رشته تحصیلی و افت تحصیلی را کاهش دهند.

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 تشکر و قدردانی می‌شود.

مطالعات هم‌سو (۱۱ و ۱۲ و ۱۴ و ۲۸) و با برخی مطالعات ناهم‌سو بود (۱۶ و ۱۹). یک تبیین احتمالی می‌تواند ساختارهای ادراک شده چندگانه باشد. طبق تئوری ساختارهای ادراک شده چندگانه، افراد فقط یک ساختار را دنبال نمی‌کنند، بلکه آنان همزمان برای دریافت تأیید دیگران یا تبحر و تسلط بر محتوی تلاش می‌کنند و برجستگی یک ساختار نشان‌دهنده ضعف ساختارهای دیگر نیست. در واقع ساختارهای تبحری و عملکردی می‌توانند به‌طور مثبتی با هم تعامل کنند تا رفتارهای سازگاران را ارتقا دهند.

هوش معنوی با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معنادار داشت. احتمالاً افرادی که از هوش معنوی بالایی برخوردارند، احساس دین و مسئولیت می‌کنند تا با تلاش بیشتر خدمتی را به جامعه ارائه دهند. در نتیجه این افراد در محیط‌های آموزشی تلاش و پشتکار بیشتری از خود نشان می‌دهند و به موفقیت‌های بیشتری می‌رسند. این یافته که هوش معنوی با پیشرفت تحصیلی همبستگی نسبتاً خوبی داشته، قابل توجیه است. متأسفانه هیچ پیشینه پژوهشی در زمینه ارتباط هوش معنوی با پیشرفت تحصیلی یافت نشد.

مهم‌ترین محدودیت این مطالعه استفاده از روش همبستگی بود. چون روابط کشف شده را نمی‌توان به عنوان روابط علی فرض کرد. شاید این روابط ناشی از اثر سایر متغیرها باشد. محدودیت دیگر مطالعه حاضر استفاده از ابزارهای خودگزارش‌دهی است، چون ممکن است افراد صادقانه به گویه‌ها پاسخ ندهند. پیشنهاد می‌شود این پژوهش در رشته‌های دیگر دانشگاهی بررسی شود. بحث پژوهش در مقاطع تحصیلات تکمیلی می‌تواند زمینه جدیدی برای مطالعه باشد. آیا استادان این مقاطع نسبت به یادگیری دانشجویان متفاوت از مقطع

منابع

- Zimmerman BJ, Martinez-Pons M. Student differences in self-regulated learning: relating grade, sex and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*. 1990; 82(1): 51-59.

2. Biggs J. Student approach to learning and studying. Melbourne: Australian Council for Educational Research; 1987.
3. Mosavinezhad A. [Investigation the relation motivational beliefs and self-regulated learning strategy with academic achievement in nine grades][dissertation]. Tehran University: Faculty of Psychology; 1994. [Persian]
4. FathiAshtiani A, Hasani M. [A Comparison of learning strategies in successful and unsuccessful students]. Journal of Psychology. 2000; 4(1): 4-15. [Persian]
5. Green BA, Miller RB. Influences on achievement: Goals, Perceived ability, and cognitive engagement. Contemporary Educational Psychology. 1996; 21(2): 181-192.
6. Middleton M, Midgley C. Avoiding the demonstration of lack of ability: an underexplored aspect of goal theory. Journal of educational psychology. 1997; 89(4): 710-718.
7. 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(4): 486-512.
8. Friedel JM, Cortina KS, Turner JC, Midgley C. Achievement goals, efficacy beliefs and coping strategies in mathematics: The role of perceived. Contemporary Educational Psychology. 2007; 32: 48-73.
9. Ames C, Archer J. Achievement goals in the classroom: Students learning strategies and motivation processes. Journal of Educational Psychology. 1988; 80(3): 260-267.
10. Midgley C, Kaplan A, Middleton M, Maehr UT, Anderman EM, Anderman LH, et al. The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. Contemporary Educational Psychology. 1998; 23: 113-131.
11. Kaplan A, Maehr ML. Adolescents achievement goals: situating motivation in sociocultural contexts. In: Pajares F, urdan T, editors. Academic motivation of adolescents. Greenwich, CT: Information Age Publishing; 2002: 125-168.
12. 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.
13. Urdan TC, Midgley C. Changes in the perceived classroom goal structure and pattern of adaptive learning during early adolescence. Contemporary Educational Psychology. 2003; 28(4): 524-551.
14. Gonida EN, Voulala K, Kiosseoglou G. Student achievement goal orientation: Co-examining the role perceived school goal structures and parent goals during adolescence. Learning and Individual Differences. 2009; 19(1): 53-60.
15. Talepasand S. [The effect of classroom structure on selected problem, efforts and insistence on solving algorithms and flowchart at third grade students in field of computer] [dissertation]. Tehran: Allameh Tabatabaee University, Faculty of Psychology; 2006. [Persian]
16. Faramhinifarahani M, Abdolmaleki J, Rashidi Z. [Investigation relation between emotional quotient, self-regulated learning and classroom goal structure with academic achievement in nine grades of students on ghorveh Suburb]. Daneshvar Raftar. 2008; 15(30): 85-97. [Persian]
17. Anderman E, Midgley C. Changes in personal achievement goals and the perceived classroom goal structures across the transition to middle level schools. Contemporary Educational Psychology. 1997; 22: 269-298.
18. Anderman LH, Anderman EM. Social predictors of changes in students' achievement goal orientations. Contemporary Educational Psychology. 1999; 24: 21-37.
19. Urdan TC. Can achievement goal theory guide school reform?. In: Pintrich PR and Maehr M L, editors. Advances in Motivation and Achievement. Oxford: Elsevier; 2004; 13: 361-392.
20. Samadi P. [Spiritual intelligence]. Journal of Educational Modern Thoughts. 2006; 2(3,4): 99-114. [Persian].
21. Zohar D, Marshal I. SQ: Spiritual intelligence, the ultimate intelligence. London: Bloomsbury; 2000.
22. Tabakhnick BG, Fidell LS. Using multivariate statistics. 5th ed. Boston: Allyn & Bocon; 2007.
23. Pintrich PR, Smith DA, Garcia T, McKeachie W. A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning, Ann Arbor: University of Michigan; 1991.
24. Ashori J. [The role of motivational strategies, cognitive learning strategies and learning of peers in predicting academic achievement of English language][dissertation]. Semnan: semnan University,

- Faculty of Psychology; 2010. [Persian]
25. Abdollahzadeh H, Bagherpoor M, Bozjmehrani S, Lotfi M.[Spiritual intelligence (concepts, assessments and implications)]. Tehran: ravansanji Publication; 2009. [Persian]
 26. Green BA, Miller RB, Crowson M, Duke BL, Akey KL. Predicting high school students cognitive engagement and achievement: contribution of classroom perception and motivation. Contemporary educational psychology. 2004; 29(4): 462-482.
 27. Mokhtary K, Richard A. Assessing Students Metacognitive Awareness of Strategies. Journal of Educational Psychology. 2002; 94(2): 710-718.
 28. Koorosh V.[Relationship between goal orientation, perceived classroom goal structures, cognitive and metacognitive strategies with math achievement][dissertation]. Semnan: semnan University, Faculty of Psychology; 2010. [Persian]

The Relationship of Cognitive and Meta-Cognitive Learning Strategies, Perceived Classroom Goal Structure, and Spiritual Intelligence with Academic Achievement among Nursing Students

Jamal Ashoori

Abstract

Introduction: Academic achievement is affected by several variables. They may include cognitive and metacognitive learning strategies, perceived classroom goal structure, and spiritual intelligence. This study aimed to examine the relationship of cognitive and metacognitive learning strategies, perceived classroom goal structure, and spiritual intelligence with academic achievement among nursing students.

Methods: This is a descriptive analytical study of correlation type. The statistical population included all nursing students of Islamic Azad University of Varamin-Pishva Branch in 2012-13 academic years. Totally 180 nursing students (113 female and 67 male) were selected through stratified random sampling. All of them completed the questionnaires including Pinterage motivational strategies of learning, perceived classroom goal structure (Midgley) and Farsi version of spiritual intelligence which its validity and reliability is determined by Abdolahzade et al. Data was analyzed using stepwise regression.

Results: Mastery goal structure ($r=0.23$), critical thinking ($r=0.37$), metacognitive self-regulation ($r=0.42$), and spiritual intelligence ($r=0.31$) showed a significantly positive relationship with academic achievement ($P<0.05$). In a predictor model, only metacognitive self-regulation, critical thinking and mastery goal structure predicted 35 percent of academic achievement. The share of metacognitive self-regulation was higher compared to other variables.

Conclusion: In order to increase academic achievement, the first step is to teach metacognitive self-regulation and then critical thinking to the students and finally emphasize on understanding of lessons, to the point that classroom structure would be a mastery structure.

Keywords: Cognitive Strategies, Metacognitive Strategies, Perceived Classroom Goal Structure, Spiritual Intelligence, Academic Achievement, Nurses.

Addresses:

(✉) PhD Student of Educational Psychology, Department of Psychology, Islamic Azad University, Young Research Club, Varamin-pishva Branch, Varamin, Iran. E-mail: Jamal_ashoori@yahoo.com