

<https://t.me/tephd>



دانشگاه آزاد اسلامی

واحد بندرعباس

دانشکده علوم انسانی

پایان نامه برای دریافت درجه کارشناسی ارشد رشته روان شناسی (M.A.)  
گرایش: تربیتی

عنوان:

بررسی نقش هوش معنوی و راهبرد های یادگیری خودتنظیمی بر عملکرد تحصیلی دانشجویان  
پسر دانشگاه فرهنگیان شهید بهشتی بندرعباس

استاد راهنما:

دکتر دکتر اقبال زارعی

نگارنده:

طاهره هاشمی نیا

اردیبهشت 94

<https://t.me/tephd>

تائیدیه هیات داوران جلسه

گروه تخصصی : روان شناسی

نام و نام خانوادگی دانشجو : طاهره هاشمی نیا

عنوان پایان نامه بررسی نقش هوش معنوی و راهبرد های یادگیری خودتنظیمی بر عملکرد

تحصیلی دانشجویان پسر دانشگاه فرهنگیان شهید بهشتی بندرعباس

تاریخ دفاع :

رشته : روان شناسی

گرایش : تربیتی

ردیف	نام و نام خانوادگی	سمت	مرتبه دانشگاهی	دانشگاه یا موسسه محل خدمت	امضاء
1	اقبال زارعی	راهنما			
2					
3					

معاون پژوهشی

دانشگاه آزاد اسلامی

واحد بندرعباس



### تعهد نامه اصالت رساله یا پایان نامه

اینجانب **طاهره هاشمی** نیا دانش آموزخته مقطع کارشناسی ارشد ناپیوسته در رشته روان شناسی گرایش تربیتی که در تاریخ.....از پایان نامه /رساله خود تحت عنوان بررسی نقش هوش معنوی و راهبرد های یادگیری خودتنظیمی بر عملکرد تحصیلی دانشجویان پسر دانشگاه فرهنگیان شهید بهشتی بندرعباس با کسب نمره.....ودرجه..... دفاع نموده ام بدینوسیله متعهد می شوم:

1 این پایان نامه /رساله حاصل تحقیق و پژوهش انجام شده توسط اینجانب بوده ودر مواردی که از دستاوردهای علمی و پژوهشی دیگران (اعم از پایان نامه، کتاب، مقاله و..... استفاده نموده ام، مطابق ضوابط و رویه موجود، نام منبع مورد استفاده و سایر مشخصات آن در فهرست مربوطه ذکر و درج کرده ام.

2 این پایان نامه / رساله قبلاً برای دریافت هیچ مدرک تحصیلی (هم سطح، پایین تر و بالاتر در سایر دانشگاهها و موسسات آموزش عالی ارائه نشده است.

3 چنانچه بعد از فراغت از تحصیل، قصد استفاده و هر گونه بهره برداری اعم از چاپ کتاب، ثبت اختراع و..... از این پایان نامه داشته باشم، از حوزه معاونت پژوهشی واحد مجوزهای مربوط را اخذ نمایم.

4 چنانچه در هر مقطعی زمانی خلاف موارد فوق ثابت، عواقب ناشی از آن را می پذیرم و واحد دانشگاهی مجاز است با اینجانب مطابق ضوابط و مقررات رفتار نموده و در صورت ابطال مدرک تحصیلی ام هیچگونه ادعایی نخواهم داشت.

نام و نام خانوادگی: طاهره هاشمی نیا

امضاء:

اظهار نامه

اینجانب **طاهره هاشمی نیا** دانشجوی کارشناسی ارشد رشته روان شناسی گرایش تربیتی به شماره دانشجویی **911044950** تایید می نمایم که کلیه نتایج این پایان نامه حاصل کار اینجانب و بدون هیچگونه دخل و تصرف است و مورد نسخه برداری شده از آثار دیگران را با ذکر کامل مشخصات منبع ذکر نموده ام . در صورت اثبات خلاف مندرجات فوق به تشخیص دانشگاه مطابق با ضوابط و مقررات حاکم (قانون حمایت از مولفان و محققان و قانون ترجمه و تکثیر کتب و نشریات و آثار صوتی ، ضوابط و مقررات آموزشی، پژوهشی و انضباطی) با اینجانب رفتار خواهد شد و حق هرگونه اعتراض در خصوص احقاق حقوق مکتسب و تشخیص و تعیین تخلف و مجازات را از خویش سلب میکنم . در ضمن مسئولیت هرگونه پاسخگویی به اشخاص اعم از حقیقی و حقوقی و مراجع ذی صلاح (اعم از اداری و قضایی) به عهده اینجانب خواهد بود و دانشگاه هیچگونه مسئولیتی در این خصوص نخواهد داشت .

نام و نام خانوادگی:

طاهره هاشمی نیا

امضاء و تاریخ: / /

## تاییدیه

بدینوسیله تایید می نمایم پایان نامه / رساله ی بررسی نقش هوش معنوی و راهبرد های یادگیری خودتنظیمی بر عملکرد تحصیلی دانشجویان پسر دانشگاه فرهنگیان شهید بهشتی بندرعباس دفاع شده توسط طاهره هاشمی نیا دانشجوی کارشناسی ارشد رشته روان شناسی گرایش تربیتی تحت راهنمایی اینجانب صورت گرفته و مطالب ارائه شده در این پایان نامه حاصل کار وی بوده و بدون هرگونه دخل و تصرف است و موارد نسخه برداری شده از آثار دیگران با ذکر کامل مشخصات منبع ذکر شده است .

نام و نام خانوادگی استاد راهنما :

دکتر اقبال زارعی

امضاء و تاریخ :



معاونت پژوهش و فن آوری

به نام خدا

مؤسسه مطالعات پژوهش

پایلای دانش و فناوری که عالم حوزه علمیه است و هر داره ناظر بر اعمال انسان و بر مرقه و پاس داشت مقام باند پژوهش و نظیرا بریت جایگاه دانشگاه اسلامی فرهنگساز و علمی، نهادی بین و اعضای بریت علمی واحد های

دانشگاه آزاد اسلامی، متعهد می گردیم اصول زیر را در انجام فعالیت های پژوهشی خود رعایت و از آن ترویج کنیم:

۱- اهدای حقیقت تلاشی در راستای پی جویی حقیقت و وفاداری به آن و دوری از حرکات پنهان سازی حقیقت.

۲- اهدای رعایت اخلاق و بهر جا که عدل حقوق پژوهشگران و پژوهشگران (مان، حیوان و نبات) سایر صاحبان حق.

۳- اهدای مالکیت مادی توسعه دهنده نت حاصل حقوق مادی و معنوی دانشگاه و کلیه بر کاران پژوهش.

۴- اهدای منابع تولید بر رعایت مصاحبه با افکار و پژوهشگران و توسعه کثرت در کلیه بر کاران پژوهش.

۵- اهدای رعایت انصاف و بالابختن از حرکات جانب داری غیر علمی و مخالفت از اموال، تهیه نرات و منابع در اختیار.

۶- اهدای رانندگی به ضیانت از اسرار و اطلاعات در سبب افراد، سازمان ها و کشورهای دیگر و رعایت حریم با تحقیق.

۷- اهدای با رعایت هر چه بود در صورت اذیت انجام تحقیقات و رعایت جانب اخلاق و خودداری از حرکات هر چه است.

۸- اهدای بهر چه بود در صورت اذیت انجام تحقیقات و رعایت جانب اخلاق و خودداری از حرکات هر چه است.

۹- اهدای بهر چه بود در صورت اذیت انجام تحقیقات و رعایت جانب اخلاق و خودداری از حرکات هر چه است.



مقدسترین واژه ها در لغت نامه دلم...

مادر مهربانم  
که زندگیم را مدیون مهر و عطوفت آن می دانم.  
پدرم،  
مهربانی مشفق، بردبار و حامی در تمام عرصه های زندگیم.  
همسرم  
که نشانه لطف الهی در زندگی من است.  
برادر و خواهرم  
همراهان همیشگی و پشتوانه های زندگیم.  
دخترم سارا  
که استواری قدم و فلم با نگاه پر مهر او معنا می بخشد

مناجای پارسا  
پروانه

## تقدیر و تشکر:

سپاس و ستایش مر خدای را جل و جلاله که آثار قدرت او بر چهره روز روشن، تابان است و انوار حکمت او در دل شب تار، درفشان. آفریدگاری که خویشتن را به ما شناساند و درهای علم را بر ما گشود و عمری و فرصتی عطا فرمود تا بدان، بنده ضعیف خویش را در طریق علم و معرفت بیازماید.

از استاد گرامیم جناب آقای دکتر اقبال زارعی بسیار سپاسگزارم به دلیل یاری ها و راهنمایی های بی چشمداشت ایشان که بسیاری از سختی ها را برایم آسانتر نمودند، چرا که بدون راهنمایی های ایشان تامین این پایان نامه بسیار مشکل می نمود.

از استادان بزرگوار جناب آقای دکتر ..... و جناب آقای دکتر ..... که داوری جلسه دفاع را به عهده گرفتند کمال تشکر و قدردانی را دارم.

هم چنین از کلیه افراد و دانشجویانی که به نوعی در انجام این پژوهش همراهیم نمودند تشکر و قدردانی می نمایم، امید است که نتایج این تحقیق بتواند مشکلی از مشکلات جامعه را حل نماید.

## فهرست مطالب

### عنوان

### صفحه

چکیده:.....1

### فصل اول: کلیات تحقیق

1-1. مقدمه:.....3

2-1. تعریف و بیان مسأله:.....6

3-1. اهمیت و ضرورت انجام تحقیق:.....10

4-1. اهداف پژوهش:.....11

1-4-1. هدف کلی:.....11

2-4-1. اهداف جزئی:.....11

5-1. فرضیه های پژوهش:.....11

6-1. تعریف واژه ها و اصطلاحات:.....12

1-6-1. تعاریف مفهومی:.....12

2-6-1. تعاریف عملیاتی:.....13

### فصل دوم: مروری بر تحقیقات انجام شده (ادبیات و مستندات ، چارچوب ها و مبانی ، سابقه و

### پیشینه تحقیق)

2-2. مقدمه:.....15

2-2. گستره نظری مسأله مورد پژوهش:.....15

2-2-1-2. مفاهیم هوش:.....15

2-2-1-2-1. هوش:.....15

2-2-1-2-2. تعریف هوش:.....16

2-2-1-2-3. انواع هوش:.....17

2-2-1-3-1. هوش بدنی (PQ):.....18

2-2-1-3-2. هوش عقلانی (IQ):.....18

2-2-1-3-3. هوش هیجانی (EQ):.....18

2-2-1-3-4. هوش معنوی (SQ):.....19

2-2-1-4. عوامل تعیین کننده هوش:.....19

- 20.....: 5-1-2-2 معنویت
- 23.....: 1-5-1-2-2 دیدگاه های مختلف در زمینه معنویت
- 23.....: 1-1-5-1-2-2 دیدگاه الکینز
- 23.....: 2-1-5-1-2-2 دیدگاه فریدمن و مکدونالد
- 24.....: 3-1-5-1-2-2 دیدگاه گاردنر
- 24.....: 4-1-5-1-2-2 دیدگاه ویلیام وست
- 24.....: 5-1-5-1-2-2 دیدگاه گروم
- 24.....: 6-1-5-1-2-2 دیدگاه ویگلزورث
- 25.....: 2-5-1-2-2 تعاریف هوش معنوی
- 28.....: 3-5-1-2-2 ابعاد هوش معنوی
- 30.....: 4-5-1-2-2 مؤلفه های هوش معنوی از دیدگاه های مختلف
- 32.....: 1-4-5-1-2-2 دیدگاه ایمونز
- 33.....: 2-4-5-1-2-2 دیدگاه فریدمن و مکدونالد
- 33.....: 3-4-5-1-2-2 دیدگاه نیل و وگان
- 33.....: 4-4-5-1-2-2 دیدگاه بروس لیچفیلد
- 34.....: 5-4-5-1-2-2 دیدگاه مک مولن
- 34.....: 5-5-1-2-2 مؤلفه های هوش معنوی در اسلام
- 35.....: 6-5-1-2-2 مدل های هوش معنوی
- 35.....: 1-6-5-1-2-2 مدل چهار مؤلفه ای کینگ
- 35.....: 1-1-6-5-1-2-2 درک معنی فردی
- 35.....: 2-1-6-5-1-2-2 آگاهی متعالی
- 35.....: 3-1-6-5-1-2-2 تفکر انتقادی وجودی
- 35.....: 4-1-6-5-1-2-2 حالات هوشیاری بسط یافته
- 35.....: 2-6-5-1-2-2 مدل زهر و مارشال
- 36.....: 3-6-5-1-2-2 مدل پنج مؤلفه ای ایمونز
- 37.....: 4-6-5-1-2-2 مدل پنج مؤلفه ای سیسک
- 37.....: 1-4-6-5-1-2-2 ارزش های بنیادین
- 37.....: 2-4-6-5-1-2-2 فضایل بنیادین
- 37.....: 3-4-6-5-1-2-2 تجارب بنیادین

- 37.....: 4-4-6-5-1-2-2 قابلیت های بنیادین
- 37.....: 5-4-6-5-1-2-2 نظام های نمادین
- 37.....: 5-6-5-1-2-2 مدل امرم
- 38.....: 1-5-6-5-1-2-2 هوشیاری
- 38.....: 1-1-5-6-5-1-2-2 دقت (توجه)
- 38.....: 2-1-5-6-5-1-2-2 آگاهی فراعقلانی
- 38.....: 3-1-5-6-5-1-2-2 عمل (تمرین)
- 38.....: 2-5-6-5-1-2-2 منانت
- 38.....: 1-2-5-6-5-1-2-2 تقدیس
- 38.....: 2-2-5-6-5-1-2-2 عشق
- 38.....: 3-2-5-6-5-1-2-2 توکل
- 38.....: 3-5-6-5-1-2-2 معنا
- 38.....: 4-5-6-5-1-2-2 تعالی
- 38.....: 1-4-5-6-5-1-2-2 ارتباط کامل، متقابل و مستقیم به شیوهای عقلانی
- 39.....: 2-4-5-6-5-1-2-2 کلنگری
- 39.....: 5-5-6-5-1-2-2 صداقت
- 39.....: 1-5-5-6-5-1-2-2 پذیرش
- 39.....: 2-5-5-6-5-1-2-2 صراحت
- 39.....: 6-5-6-5-1-2-2 تسلیم آرام و بی دغدغه
- 39.....: 1-6-5-6-5-1-2-2 آرامش
- 39.....: 2-6-5-6-5-1-2-2 عدم خودخواهی و فروتنی
- 39.....: 7-5-6-5-1-2-2 وابستگی درونی
- 39.....: 1-7-5-6-5-1-2-2 آزادی درونی به همراه فعالیت معقول
- 39.....: 2-7-5-6-5-1-2-2 آزادی
- 39.....: 3-7-5-6-5-1-2-2 تشخیص
- 39.....: 4-7-5-6-5-1-2-2 درستی
- 39.....: 6-6-5-1-2-2 مدل نوبل
- 39.....: 7-6-5-1-2-2 مدل سه مؤلفه ای و گان
- 40.....: 7-5-1-2-2 اجزای هوش معنوی

- 40.....: 1-7-5-1-2-2 عقل شهودی
- 40.....: 2-7-5-1-2-2 ادراک مستدل
- 40.....: 3-7-5-1-2-2 آگاهی بر خواسته ها و نیت
- 40.....: 4-7-5-1-2-2 قدرت و عدالت متمرکز
- 40.....: 5-7-5-1-2-2 عشق و شفقت
- 40.....: 6-7-5-1-2-2 شفا و بخشش
- 40.....: 7-7-5-1-2-2 زندگی باشوق
- 41.....: 8-7-5-1-2-2 زندگی باوقار، یکدلی و تعهد
- 41.....: 9-7-5-1-2-2 پیوند و خدمت خلاق
- 41.....: 10-7-5-1-2-2 پادشاهی خداوند، شادی و تکامل، و زندگی همراه با هوش معنوی مطلوب
- 41.....: 2-2-2 راهبردهای یادگیری خودتنظیمی
- 41.....: 1-2-2-2 تاریخچه یادگیری خودتنظیمی
- 42.....: 2-2-2-2 مفهوم یادگیری خودتنظیمی
- 45.....: 3-2-2-2 راهبردهای یادگیری
- 45.....: 1-3-2-2-2 طبقه بندی راهبردهای یادگیری
- 45.....: 1-1-3-2-2-2 راهبردهای مرور ذهنی
- 45.....: 2-1-3-2-2-2 راهبردهای بسط ذهنی
- 46.....: 3-1-3-2-2-2 راهبردهای سازماندهی
- 46.....: 4-1-3-2-2-2 راهبردهای نظارت بر درک مطلب
- 46.....: 5-1-3-2-2-2 راهبردهای عاطفی
- 46.....: 4-2-2-2 راهبردهای یادگیری خودتنظیمی
- 46.....: 1-4-2-2-2 راهبردهای شناختی
- 47.....: 2-4-2-2-2 راهبردهای فراشناختی
- 48.....: 5-2-2-2 رابطه ی یادگیری خودتنظیمی و پیشرفت یادگیری
- 48.....: 6-2-2-2 ویژگی های یادگیرندگان برخوردار از توانایی خودتنظیمی در یادگیری
- 50.....: 7-2-2-2 آگاهی های فراشناختی و سبک های یادگیری
- 52.....: 3-2-2 عملکرد تحصیلی
- 52.....: 1-3-2-2 مفهوم عملکرد تحصیلی
- 54.....: 2-3-2-2 عوامل موثر در عملکرد تحصیلی

- 54.....: 1-2-3-2-2 عوامل فردی
- 54.....: 2-2-3-2-2 عوامل خانوادگی و اجتماعی
- 54.....: 3-2-3-2-2 عوامل آموزشی
- 54.....: 4-2-3-2-2 جنس
- 55.....: 3-3-2-2 مفهوم پیشرفت یا موفقیت تحصیلی
- 56.....: 4-3-2-2 عوامل موثر بر پیشرفت و افت تحصیلی
- 57.....: 5-3-2-2 نظریه یادگیری خودتنظیمی و عملکرد تحصیلی
- 59.....: 6-3-2-2 نقش خودتنظیمی در پیشرفت تحصیلی
- 62.....: 7-3-2-2 رابطه ی خودتنظیمی یادگیری با مهارت ها و پیشرفت تحصیلی دانشجویان
- 64.....: 3-2 بررسی پیشینه مطالعاتی
- 64.....: 1-3-2 پژوهش های انجام شده پیرامون رابطه بین مؤلفه ها در خارج از کشور
- 66.....: 2-3-2 پژوهش های انجام گرفته پیرامون رابطه مؤلفه ها در ایران
- فصل سوم: روش اجرای تحقیق**
- 69.....: 1-3 مقدمه
- 69.....: 2-3 نوع پژوهش
- 69.....: 3-3 جامعه آماری
- 69.....: 4-3 نمونه و روش نمونه گیری
- 69.....: 1-4-3 تعیین حجم نمونه
- 70.....: 2-4-3 روش نمونه گیری
- 70.....: 5-3 ابزارهای پژوهش
- 70.....: 1-5-3 معرفی پرسشنامه هوش معنوی
- 70.....: 1-1-5-3 روایی پرسشنامه هوش معنوی
- 71.....: 2-1-5-3 پایایی پرسشنامه هوش معنوی
- 71.....: 3-1-5-3 شیوه نمره گذاری پرسشنامه هوش معنوی
- 72.....: 6-3 پرسشنامه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (MSLQ)
- 72.....: 1-6-3 معرفی پرسشنامه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی
- 73.....: 2-6-3 روایی پرسشنامه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی
- 73.....: 3-6-3 پایایی پرسشنامه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی
- 74.....: 4-6-3 شیوه نمره گذاری پرسشنامه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی

74.....7-3. نحوه اجرای تحقیق:.....

74.....8-3 روش تجزیه و تحلیل اطلاعات :.....

### فصل چهارم : تجزیه و تحلیل و بیان نتایج حاصل از تحقیق

76.....1-4 مقدمه :.....

76.....2-4 یافته های توصیفی پژوهش :.....

76.....1-2-4 بومی و غیربومی :.....

77.....2-2-4 رشته تحصیلی :.....

78.....3-2-4 سن شرکت کننده ها :.....

79.....4-2-4 وضعیت تاهل :.....

80.....3-4 یافته های استنباطی پژوهش :.....

80.....1-3-4 فرضیه پژوهشی اول :.....

81.....2-3-4 فرضیه پژوهشی دوم :.....

81.....3-3-4 فرضیه پژوهشی سوم :.....

82.....4-3-4 فرضیه پژوهشی چهارم :.....

83.....5-3-4 فرضیه پژوهشی پنجم :.....

83.....6-3-4 فرضیه پژوهشی ششم :.....

84.....7-3-4 فرضیه پژوهشی هفتم :.....

85.....8-3-4 فرضیه پژوهشی هشتم :.....

### فصل پنجم : بحث و تفسیر و نتیجه گیری و جمع بندی

89.....1-5 مقدمه :.....

89.....2-5 یافته های اصلی :.....

94.....3-5 محدودیت های پژوهش :.....

95.....4-5 پیشنهاد های پژوهش :.....

### منابع

98.....منابع فارسی.....

101.....منابع غیرفارسی.....

### پیوست

110.....پیوست الف) پرسشنامه هوش معنوی :.....

113.....پیوست ب) پرسشنامه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (MSLQ).....

116.....چکیده انگلیسی

## فهرست جدول ها

صفحه	عنوان
71.....	جدول 3-1. پرسشنامه هوش معنوی :.....
	جدول 4-1. توزیع فراوانی درصد و درصد تجمعی افراد شرکت کننده در پژوهش حاضر بر حسب بومی و غیر بومی بودن :.....
76.....	جدول 4-2. توزیع فراوانی، درصد و درصد تجمعی افراد شرکت کننده در پژوهش حاضر بر حسب رشته تحصیلی :.....
77.....	جدول 4-3. توزیع فراوانی، درصد و درصد تجمعی افراد شرکت کننده در پژوهش حاضر بر حسب سن :.....
78.....	جدول 4-4. توزیع فراوانی، درصد و درصد تجمعی افراد شرکت کننده در پژوهش حاضر بر حسب وضعیت تاهل :.....
79.....	جدول 4-5. ضرایب همبستگی ساده بین هوش معنوی و عملکرد تحصیلی دانشجویان :.....
80.....	جدول 4-6. ضرایب همبستگی ساده بین خرده مقیاس های هوش معنوی و عملکرد تحصیلی :.....
81.....	جدول 4-7. ضرایب همبستگی ساده بین راهبردهای یادگیری خود تنظیمی و عملکرد تحصیلی دانشجویان :.....
81.....	جدول 4-8. ضرایب همبستگی ساده بین راهبردهای شناختی یادگیری و عملکرد تحصیلی :.....
82.....	جدول 4-9. ضرایب همبستگی ساده بین راهبردهای فرا شناختی یادگیری و عملکرد تحصیلی :.....
83.....	جدول 4-10. ضرایب همبستگی ساده بین باورهای انگیزشی مهارت های خود تنظیمی و عملکرد تحصیلی :.....
83.....	جدول 4-11. جدول خلاصه مدل رگرسیون همزمان جهت پیش بینی متغیر عملکرد تحصیلی بر اساس راهبردهای یادگیری خود تنظیمی :.....
84.....	جدول 4-12. جدول خلاصه نتایج تحلیل واریانس یک راهه برای پیش بینی متغیر عملکرد تحصیلی بر اساس راهبردهای یادگیری خود تنظیمی :.....
84.....	جدول 4-13. جدول ضرایب معادله رگرسیونی همزمان، متغیر راهبردهایی یادگیری خود تنظیمی :.....
85.....	جدول 4-14. جدول خلاصه مدل رگرسیون همزمان جهت پیش بینی متغیر عملکرد تحصیلی بر اساس خرده مقیاس های هوش معنوی :.....
86.....	جدول 4-15. جدول خلاصه نتایج تحلیل واریانس یک راهه برای پیش بینی متغیر عملکرد تحصیلی بر اساس راهبرد های یادگیری خود تنظیمی :.....
86.....	جدول 4-16. جدول ضرایب معادله رگرسیونی همزمان، متغیر خرده مقیاس های هوش معنوی :.....

## فهرست شکل ها

صفحه	عنوان
18.....	شکل شماره 1-2 هرم هوش های چندگانه :.....
34.....	شکل شماره 2-2 مدل هوش معنوی زهر و مارشال :.....
42.....	شکل شماره 2-3 الگوی نظریه یادگیری خودتنظیمی پتريچ و دی گروت (1992):.....

مجموعه  
پایان  
پروژه

## فهرست نمودارها

صفحه	عنوان
77.....	نمودار 4-1. نمودار توزیع درصد شرکت کنندگان در پژوهش حاضر بر حسب بومی و غیربومی
78.....	نمودار 4-2. نمودار ستونی توزیع درصد افراد شرکت کننده در پژوهش حاضر بر حسب رشته تحصیلی
79.....	نمودار 4-3. نمودار ستونی توزیع درصد افراد شرکت کننده در پژوهش حاضر بر حسب سن
80.....	نمودار 4-4. نمودار ستونی توزیع درصد افراد شرکت کننده در پژوهش حاضر بر حسب وضعیت تاهل

فهرست نمودارها

## چکیده:

در این تحقیق ارتباط بین هوش معنوی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی دانشجویان پسر دانشگاه فرهنگیان مورد بررسی قرار گرفت. به همین منظور تعداد 150 نفر با روش نمونه گیری تصادفی از بین دانشجویان پسر دانشگاه فرهنگیان شهر بندرعباس انتخاب شدند. پس از آن به منظور جمع آوری داده ها از پرسشنامه هوش معنوی و پرسشنامه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (MSLQ) استفاده شد. و برای تجزیه و تحلیل داده های جمع آوری شده، از رگرسیون خطی به روش همزمان، ضریب همبستگی پیرسون، استفاده شد. و از نرم افزار آماری spss18 برای تجزیه و تحلیل داده ها استفاده گردید.

نتایج تجزیه و تحلیل فرضیات پژوهش مشخص کرد که بین هوش معنوی و خرده مقیاس های آن با عملکرد تحصیلی رابطه مثبت معنادار در سطح  $P < .001$  وجود دارد و خرده مقیاس های هوش معنوی پیش بینی کننده مناسبی برای عملکرد تحصیلی می باشند. همچنین مشخص شد که بین راهبردهای شناختی، فراشناختی و انگیزشی یادگیری خودتنظیمی را عملکرد تحصیلی رابطه وجود دارد. و در نهایت نتایج تجزیه و تحلیل رگرسیون نشان داد از بین راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، راهبردهای شناختی و فراشناختی و مدیریت منابع با مقادیر بتای 0/41 و 0/42. و مقادیر  $t$  6/15 و 6/35 در سطح  $P < .001$  معنادار شدند و توانستند عملکرد تحصیلی را در بین دانشجویان پیش بینی نمایند. در حالی که از بین راهبردهای یادگیری، راهبرد انگیزشی از لحاظ آماری معنادار نشد و نتوانست عملکرد تحصیلی را پیش بینی نماید.

**واژگان کلیدی:** هوش معنوی، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و عملکرد تحصیلی.

پژوهش  
و  
مهم

<https://t.me/tephd>

منابع پایان پروژه

فصل اول  
کلیات تحقیق

## 1-1. مقدمه:

رشد و بالندگی هر جامعه ای مرهون نظام آموزشی آن جامعه است. براین اساس همه ساله کشورها مبالغ قابل توجهی از درآمد ملی خود را صرف آموزش و پرورش و آموزش عالی می کنند. اما بعضی از عوامل وجود دارند که موجب به هدر رفتن بخشی از این سرمایه گذاری ها می شود. در بررسی علل این پدیده، تحقیقات نشان داده که برای شناخت این مشکل علاوه بر عوامل آموزشی، مدیریتی و ساختاری، باید به بعد روانی و اجتماعی دانش آموزان و دانشجویان نیز توجه شود؛ لذا نیازها، انگیزه ها، نگرش ها، تمایلات و استعدادهاى خاص دانش آموزان و دانشجویان که مبین بعد روانی آن ها است، در مطالعه آسیب شناسی نظام آموزشی باید مورد توجه و دقت نظر قرار گیرد (شکرکن، پولادی و حقیقی، 1379).

امروزه آموزش عالی نه تنها به عنوان یک حق برای انسان تلقی می شود، بلکه نوعی سرمایه گذاری برای توسعه همه جانبه محسوب می گردد. بسیاری از متخصصان معتقدند برای غنی تر کردن برنامه های آموزش عالی و بهبود عملکرد تحصیلی باید دوره های مختلف آموزشی در سطوح مختلف در دانشگاه ها و مؤسسات آموزشی برگزار گردد تا از این رهگذر سرمایه گذاری بیشتر در نظام های تعلیم و تربیت حاصل گردد. در این راستا مؤسسه بین المللی برنامه ریزی آموزشی<sup>1</sup> (IIEP) یکی از مؤسسات فعال در طراحی و برگزاری دوره های مختلف آموزشی برای نظام های تعلیم و تربیت می باشد که همه ساله با برگزاری دوره های آموزشی مختلف دانش تخصصی اساتید را افزایش می دهد تا آن ها بتوانند با آگاهی بیشتر در جهت افزایش عملکرد تحصیلی دانشجویان شان گام بردارند (واسینادو<sup>2</sup>، 2001).

به طور کلی در جهان کنونی عملکرد تحصیلی از اهمیت ویژه ای برخوردار است. جوامع پیشرفته و درحال پیشرفت تاکید زیادی بر عملکرد، رقابت و پیروزی دارند. عملکرد تحصیلی به تمامی درگیری های دانشجو در محیط دانشگاه اشاره دارد که دربرگیرنده ی خودکارآمدی، تاثیرات هیجانی، برنامه ریزی، فقدان کنترل پیامد و انگیزش می باشد (نورمحمدیان، 1385).

<sup>1</sup> - International Institute For Educational Planning

<sup>2</sup> - Vosniadov

دانشجویان، بر حسب موقعیت، نیازها، شایستگی های فردی و شخصیتی، اهداف متفاوتی از پیشرفت تحصیلی دارند که به وسیله ی واسطه هایی مثل الگوی شناختی، عاطفی و رفتاری تعیین می شود. هم چنین عوامل فردی، خانوادگی، اجتماعی، اقتصادی و آموزشگاهی در عملکرد تحصیلی موثر است (زینلی پور، زارعی و زندی نیا، 1388).

از جمله اهدافی که در فرایند تعلیم و تربیت دانشجویان حائز اهمیت است، تبدیل آن ها به یادگیرندگان راهبردی و برخوردار از توانایی خودتنظیمی در یادگیری است. این قبیل یادگیرندگان، معمولاً در فرایند یادگیری فعال هستند و مسئولیت یادگیری خود را به عهده می گیرند. آن ها قادرند با استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی، فرایند یادگیری خود را هدایت و کنترل کنند و به پیشرفت بیشتری در یادگیری دست یابند. بنابراین، آن چه در نظام های تعلیم و تربیت از جمله نظام آموزشی کشور ما باید مورد توجه قرار گیرد، گسترش و به کارگیری این راهبرد جدید به عنوان راهبردی دانشجو محور در فرایند یادگیری دانشجویان است (درخشان هوره، 1389).

امروزه بر خلاف گذشته توانایی یادگیری هر فرد را تنها به میزان هوش و استعدادها وابسته نمی دانند، بلکه علاوه بر عوامل ذاتی هوش و استعداد، عوامل غیر ذاتی هم چون راهبردهای یادگیری (یا به اصطلاح راهبردهای شناختی و فراشناختی) و نیز میزان معنویت فرد را در یادگیری مؤثر می دانند (واینستاین<sup>1</sup> و هیوم<sup>2</sup>، 1998). از جمله شاخص هایی که برای سنجش میزان یادگیری افراد به کار می رود، پیشرفت تحصیلی آنان است. طی دو دهه ی اخیر، متخصصان تعلیم و تربیت پژوهش های متعددی را در خصوص عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی انجام داده اند و به عوامل متعددی نظیر استعداد تحصیلی، عوامل شناختی مانند هوش معنوی، خودکارآمدی تحصیلی، راهبردهای خودتنظیمی، خلاقیت، ساختار کلاس درس، انگیزش تحصیلی، توانایی یادگیرندگان، آموزش معلمان و انگیزش یادگیرندگان دست یافته اند (عبدالملکی، 1388). در بین این عوامل، عوامل آموزشی و فردی با ماهیت شناختی و اجتماعی، بیشترین تأثیر را بر پیشرفت تحصیلی دارند (سیف، 1388).

---

<sup>1</sup> - Weinstein

<sup>2</sup> - Hume

یکی از نظریه‌هایی که پژوهشگران بیشترین مطالعه را در قالب آن داشتند، نظریه‌ی یادگیری خودتنظیمی است. این نظریه به دنبال فهمیدن آن است که دانشجویان چگونه از نظر باورهای فراشناختی، انگیزشی و رفتاری، یادگیری خود را سازمان‌دهی می‌کنند؟ (پتريچ، 2002). یادگیری خودتنظیمی شامل توانایی فرد در سازماندهی و خودمدیریتی رفتارهایش جهت رسیدن به اهداف گوناگون یادگیری است (لموس، 2000). و از دو مؤلفه‌ی راهبردهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری تشکیل شده است. راهبردهای شناختی و راهبردهای فراشناختی، جزء مؤلفه‌های راهبردهای یادگیری می‌باشند (پتريچ، 1991). راهبرد شناختی شامل بسط دهی، راهبرد یادگیری عمقی (راهبردهای یادگیری سازگار) و راهبرد یادگیری سطحی (راهبرد یادگیری غیر سازگار) می‌باشد (لیم، لوآ و نی، 2008). راهبرد عمقی دانشجویان را به پیامدهای موفقیت و پیشرفت بالایی می‌رساند، در حالی که راهبرد سطحی به پیشرفت تحصیلی سطح پایینی منجر می‌شود. برای یادگیری بهتر و عمیق‌تر غیر از استفاده از راهبردهای شناختی، راه‌ها و روش‌های دیگری نیز وجود دارند که راهبردهای فراشناختی نامیده می‌شوند و منظور از آن برنامه‌ریزی، نظارت و تنظیم فرآیند یادگیری است (سیف، 1388).

با توجه به اهمیت پیشرفت تحصیلی، محققان عوامل تأثیرگذار در پیشرفت تحصیلی همانند تأثیر روش‌های تربیتی (صمدی، 1386)، و نظایر آن‌ها را مورد دقت قرار داده‌اند. یکی از عوامل مهم که ممکن است در پیشرفت تحصیلی اثرگذار باشد، میزان هوش معنوی دانشجویان است (مردعلی و کوشکی، 1387). هوش معنوی زمانی خودنمایی می‌کند که فرد به دنبال معنای مسایل می‌گردد و سؤالاتی مانند آیا این، همه آن چیزی است که وجود دارد را مطرح می‌نماید.

به طور کلی معنویت یکی از نیازهای درونی انسان است که برخی صاحب‌نظران آن را متضمن بالاترین سطوح زمینه‌های رشد شناختی، اخلاقی، عاطفی، فردی (فارو، 1984)، تلاش همواره آدمی برای پاسخ دادن به چارهای زندگی می‌دانند (وست، 1383). به عبارت واضح‌تر استفاده بهینه از قوه خلاقیت و کنجکاوی برای یافتن دلایل موجود مرتبط، با زنده ماندن و زندگی کردن و در نتیجه، رشد و تکامل، بخش مهمی از معنویت را تشکیل می‌دهد (شهیدی، 1379). پژوهش‌های بسیاری نشان داده‌اند که میزان هوش معنوی در دانشجویان می‌تواند بر

---

<sup>1</sup>. Farrow

عملکرد تحصیلی آنان تأثیر مثبتی داشته باشد. لذا با ارزیابی راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و هوش معنوی می‌توان میزان عملکرد تحصیلی دانشجویان را پیش بینی نمود.

## 1-2. تعریف و بیان مسأله:

در گذشته بسیاری از پژوهشگران رابطه بین فرآیندهای شناختی و انگیزشی با کنش‌وری تحصیلی را به طور مجزا بررسی کرده‌اند، ولی امروزه اکثر روان‌شناسان به هر دو مؤلفه شناخت و انگیزش و نقش آن‌ها در یادگیری توجه دارند و بر اساس نظریه‌های جدید مانند یادگیری خودتنظیمی، مؤلفه‌های شناخت، انگیزش و کنش‌وری تحصیلی به صورت یک مجموعه در هم تنیده و مربوط به هم در نظر گرفته می‌شوند. نظریه یادگیری خودتنظیمی بر این اساس استوار است که دانش‌آموزان چگونه از نظر شناختی، انگیزشی و رفتاری، یادگیری را در خود سامان می‌بخشند (زیمرن<sup>1</sup> و مارتینز-پونز<sup>2</sup>، 1990).

عملکرد تحصیلی دانشجویان و بررسی عوامل تأثیرگذار بر آن، موضوع مهمی است که بخش عمده‌ای از پژوهش‌های علوم تربیتی و روان‌شناسی را به خود اختصاص داده است. به طوری که موفقیت در تحصیل، نقش مهمی در کسب فرصت‌های شغلی و ساختن زندگی آینده‌ی دانشجویان دارد. در واقع آموزش مؤثر، بین گذشته، حال و آینده ارتباط ایجاد می‌کند (بریتزمن<sup>3</sup>، 2003). محققان توافق دارند که علاوه بر آموزش بسیاری دیگر از عوامل از جمله، محیط، مدرسه، خانواده و محیط اجتماعی که فرد در آن زندگی می‌کند و هم‌چنین مشخصه‌های فردی مانند هوش، شخصیت، سن، همسالان و انگیزه در عملکرد تحصیلی او نقش مهمی را ایفا می‌کنند. کاموراجا<sup>4</sup>، کارو<sup>5</sup> و اشمک<sup>6</sup> (2009) و بوساتو، پرینز، الشوت و هاماکر<sup>7</sup> (2000)، دریافتند که پیشرفت تحصیلی تنها پیامد هوش و امکانات آموزشی موجود در محیط نیست بلکه جنبه‌های روان‌شناختی همانند ابعاد شخصیتی و سبک‌های یادگیری نقش مهم‌تری را دارند.

<sup>1</sup>- Zimmerman

<sup>2</sup>-Martinez-Pons-

<sup>3</sup>-Britzman, D. P.

<sup>4</sup>-Komarraju, M

<sup>5</sup>-Karau, S. J

<sup>6</sup>-Schmeck, R.R

<sup>7</sup>- Busato, V. V., Prins, F. J., Elshout, J. J., & Hamaker, C

نیاز به پیشرفت یکی از انگیزه‌های اولیه بشر است. افرادی که نیاز به پیشرفت در آن‌ها قوی‌تر است، تمایل بیشتری به کامل شدن و بهبود عملکرد خود دارند. آنان ترجیح می‌دهند با وظیفه‌شناسی کارهایی انجام دهند که چالش برانگیز بوده به طوری که ارزیابی پیشرفت آنان در مقایسه با پیشرفت سایر مردم بر حسب ملاک‌هایی امکان پذیر باشد. به بیان دیگر پیشرفت رفتاری است مبتنی بر وظیفه، که اجازه می‌دهد عملکرد فرد بر طبق ملاک‌های فرض شده درونی یا بیرونی مورد ارزیابی قرار گیرد (کوری<sup>1</sup>، 2006، کاموراجا و همکاران، 2009).

پیشرفت تحصیلی دانشجویان یکی از شاخص‌های مهم در ارزشیابی آموزش عالی است و سطوح بالای آن می‌تواند پیش‌بینی کننده آینده روشن برای فرد و جامعه باشد و تمام کوشش‌ها و سرمایه‌گذاری‌های هر نظامی، تحقق این هدف می‌باشد. بر این اساس روان‌شناسان و متخصصان تعلیم و تربیت به بررسی عوامل انگیزشی در یادگیری و عملکرد دانشجویان در حوزه‌های گوناگون درسی توجه داشتند. از دهه 1980 میلادی اکثر تحقیقات صورت گرفته در زمینه پیشرفت تحصیلی بر عوامل روانی که بر یادگیری دانشجویان تأثیر دارند تأکید کرده‌اند (لینن برینک<sup>2</sup> و پنتریچ<sup>3</sup>، 2002).

از جمله متغیرهایی که همواره در پژوهش‌های علوم تربیتی مورد توجه قرار گرفته است راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بوده است (بندورا، 1997، سیف، 1390). عبارت راهبرد های یادگیری خودتنظیمی، به نقش فرد در فرایند یادگیری تأکید می‌کنند، که به موجب آن یادگیرندگان به طور فعال و مستمر شناخت‌ها، رفتارها و تلاش‌هایشان را جهت دستیابی به اهداف مورد نظر هدایت می‌کنند، لذا خودتنظیمی اثربخش، نیازمند آن است که یادگیرندگان، هدف و انگیزشی در جهت دستیابی به این اهداف داشته است. از طرفی، انسان از طریق فعالیت‌های شناختی خود و مهار محیط زندگی اش می‌تواند با تقویت و تنبیه شخصی در خود ایجاد انگیزش کند و از این راه به مهار رفتار خود پردازد (ماتوگا<sup>4</sup>، 2009).

---

<sup>1</sup> -Curry,F.

<sup>2</sup>-Linen Brink, E. A

<sup>3</sup> -Pintrich, P.R

<sup>4</sup>- Matuga, M

بنا به نظر آکسان<sup>1</sup>(2009)، مداخلات خودتنظیمی در دانش آموزان به واسطه ی کنترل شرایط، به طور کلی یادگیری را افزایش می دهد و فرسایش(کناره گیری) را کاهش می دهد. هم چنین وی معتقد است که باعث درگیری با تکالیف می شود.

پیتریچ سه دسته کلی راهبردهای خودتنظیمی را شناسایی کرد: راهبردهای شناختی، راهبردهای خودتنظیمی و فراشناختی، راهبردهای مدیریت منابع. راهبردهای شناختی را می توان به عنوان مجموعه ای از فرایندها یا اعمال مربوط به انتخاب، نگهداری، یا کاربرد اطلاعات در نظر گرفت. فراشناخت ها دانش یا آگاهی فرد از نظام شناختی خود یا دانستن درباره دانستن است. دانش فراشناختی فرد را یاری می دهد تا به هنگام یادگیری و دانستن امور، پیشرفت خود را زیر نظر بگیرند. تحقیقات نشان داده است که برنامه های آموزش راهبردهای خودتنظیمی موجب کاهش اضطراب می شود(بنجامین، مک کیچی، لین و هالینگر<sup>2</sup>، 1981؛ دمبو، وایتون<sup>3</sup>، 1994؛ شوشن<sup>4</sup>، 2004؛ ماتوگا<sup>5</sup>، 2009. پیتریچ و دکروت<sup>6</sup>، 2010).

آزیدو<sup>7</sup>(2009)، راهبرد های خودتنظیمی در دانش آموزان را به دانشجویان دانشگاه گسترش داد. نتایج این تحقیق نشان داد که افزایش استفاده از راهبردهای خودتنظیمی می تواند افزایش درگیری شناختی و انگیزشی و حل مسئله را در پی داشته باشد و می تواند منجر به موفقیت و پیشرفت در اهداف یادگیری شود. بنا به نظر آکسان(2009)، بهبود مهارت های خودتنظیمی باعث درگیری انگیزشی دانش آموزان می شود. این مهارت ها به یادگیرندگان کمک می کند که انتخاب مناسبی داشته باشند و اضطراب کمتری را متحمل شوند. بنابراین یادگیرندگان نیاز دارند که بدانند آن ها چه طور یاد بگیرند و یادگیری چگونه تحقق می یابد. برگر و کارابینک و برگر<sup>8</sup>(2010)، در تحقیق خود به این نتیجه رسیدند که بین خودتنظیمی، راهبردهای یادگیری و انگیزش، رابطه معنی داری وجود دارد. به این معنا که کاربرد موفقیت آمیز راهبردهای خودتنظیمی مثل تکرار و سازماندهی،

<sup>1</sup>-Aksan, N

<sup>2</sup>- Benjamin, M.,

<sup>3</sup>- Dembo, M. I. & Eaton, M.

<sup>4</sup>-Shu – shen, S.

<sup>5</sup>-Matuga, M. J.

<sup>6</sup>- Pintrich, P., R. & De Groot

<sup>7</sup>-Azevedo, R

<sup>8</sup>-Berger, J. & KarabenickS-

منجر به بالا رفتن باورهای خودکارآمدی می شود و بنابراین درگیری دانش آموزان در یادگیری دروس افزایش می یابد.

از آن جا که راهبرد های خودتنظیمی و عملکرد تحصیلی دانشجویان در محیط های آموزشی و تربیتی دارای اهمیت فراوان است. متغیر تاثیر گذار بر آن ها میزان هوش معنوی دانشجویان است. بنابراین، اهمیت معنویت و رشد معنوی در انسان، در چند دهه اخیر به صورت روز افزون توجه روان شناسان و متخصصان بهداشت روانی را به خود جلب کرده است. پیشرفت علم روان شناسی از یک سو و ماهیت پویا و پیچیده ی جوامع نوین از سوی دیگر، باعث شده است که نیازهای معنوی بشر در برابر خواسته ها و نیازهای مادی قد علم کنند و اهمیت بیشتری یابند. به طوری که سازمان بهداشت جهانی در تعریف ابعاد وجودی انسان، به ابعاد جسمانی، روانی، اجتماعی و معنوی اشاره می کند و بعد چهارم یعنی بعد معنوی را در رشد و تکامل انسان مطرح می سازد و اما علی رغم تاکید روزافزون دانشمندان بر بعد معنوی رشد انسان، هنوز تعریف واحدی که در برگیرنده تمامیت معنویت باشد ارائه نشده است. وون<sup>1</sup> (1993)، معنویت را به عنوان تلاشی دائمی بشر برای پاسخ دادن به چراهای زندگی تعریف کرده است. معنویت یکی از نیازهای درونی انسان است که برخی صاحب نظران آن را متضمن بالاترین سطوح زمینه های رشد شناختی، اخلاقی، فردی، تلاش همواره آدمی برای پاسخ دادن به چراهای زندگی می دانند (وست<sup>2</sup>، 1383).

روان شناسان برای تبیین توانایی افراد، عقل و استدلال و همچنین عواطف و هیجان ها از واژه هایی مانند هوش بهر<sup>3</sup> (IQ)، هوش هیجانی<sup>4</sup> (EQ) استفاده می کنند که در کنار این مفاهیم، واژه هوش معنوی<sup>5</sup> (SQ) در سال های های اخیر توجه روانشناسان را به خود جلب کرده است.

زورهار و مارشال<sup>6</sup> (2000)، در کتاب هوش معنوی خود، آن را به عنوان هوش بنیادی آورده اند. جاین و پورهیت<sup>1</sup> (2006)، هوش معنوی را توانایی تجربه شده ای می دانند که به افراد امکان دستیابی به دانش و فهم بیشتر را می دهد و زمینه را برای رسیدن به کمال و ترقی در زندگی فراهم می سازد.

<sup>1</sup> - Vaughan, F.

<sup>2</sup> - West, W. F

<sup>3</sup> - Intelligence

<sup>4</sup> - Emotional

<sup>5</sup> - Spiritual

<sup>6</sup> -Zohar and marshall

با توجه به مطالب ارائه شده می توان بیان کرد که تحقیقی که مولفه های عملکرد تحصیلی و راهبردهای خودتنظیمی دانشجویان را در ارتباط با هوش معنوی سنجیده باشد در داخل کشور انجام نشده است و با توجه به این که دانشجویان در محیط های آموزشی نیازمند فرایندهای خودتنظیمی یادگیری هستند تا عملکرد تحصیلی خودشان را بهبود ببخشند و با توجه به یافته ها، نیاز به تحقیق بیشتر در این حوزه احساس می شود تا با استفاده از آن ها بتوان به ویژه در موفقیت تحصیلی دانشجویان اظهار نظر کرد. بنابراین، محقق در این تحقیق به دنبال پاسخگویی به این سوال مهم است که در صورت وجود رابطه، نقش این متغیرها بر عملکرد تحصیلی چگونه است؟

### 3-1. اهمیت و ضرورت انجام تحقیق:

- عملکرد تحصیلی از جمله متغیرهایی است که در علوم تربیتی تحقیق های زیادی را شامل شده است. ابتدا عملکرد در دانش آموزان مورد توجه بود اما تحقیقات کنونی به موفقیت تحصیلی در دانشجویان دانشگاه ها می پردازد. لذا این تحقیق، به عملکرد دانشجویان در دانشگاه فرهنگیان، که مربیان و معلمان دانش آموزان آینده کشور است، می پردازد دارای اهمیت فراوان می باشد.

- با توجه به این که اکثریت دانشجویان در دانشگاه هایی مشغول به تحصیل هستند که مسافت ها از خانه شان دورند بنابراین، مجهز بودن دانشجویان به فرایندهای خودتنظیمی در جهت ایجاد ثبات ساختاری برای کسب علم و دانش دارای اهمیت فراوان می باشد.

- علاوه بر هوش انتزاعی، تحقیقات زیادی اهمیت هوش معنوی را در کسب ثبات هیجانی و افزایش عملکرد تحصیلی نشان داده اند. لذا پرداختن به این موضوع بخصوص در دانشجویان می تواند راه گسای پژوهش های زیادی در جهت افزایش معنویت در دانشگاه ها باشد تا از این طریق باعث افزایش موفقیت های تحصیلی دانشجویان شوند.

- نظریه یادگیری خود تنظیمی یکی از نظریه هایی است که محققان و روان شناسان تربیتی در قالب آن به مطالعه می پردازند. براساس نظریه یادگیری خود - تنظیمی، مؤلفه های شناخت، انگیزش و کنش وری تحصیلی به صورت یک مجموعه درهم تنیده و مربوط به هم در نظر گرفته می شوند (شیرازی تهرانی، 1381). بنابراین، استفاده از راهبردهای یادگیری خود- تنظیمی، از جمله عوامل تعیین کننده در موفقیت تحصیلی محسوب می شود و با بررسی آن می توان عملکرد تحصیلی دانشجویان را پیش بینی نمود این به نوبه خود اهمیت انجام تحقیق را نشان می دهد.

#### 1-4. اهداف پژوهش

##### 1-4-1. هدف کلی:

بررسی رابطه بین هوش معنوی و راهبردهای خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی دانشجویان

##### 1-4-2. اهداف جزئی:

- 1- تعیین رابطه بین هوش معنوی با عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان
- 2- تعیین رابطه بین خرده مقیاس های هوش معنوی با عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان
- 3- تعیین رابطه بین راهبردهای یادگیری خود تنظیمی و عملکرد تحصیلی
- 4- تعیین رابطه بین راهبردهای شناختی یادگیری خودتنظیمی و عملکرد تحصیلی
- 5- تعیین رابطه بین راهبردهای فراشناختی خودتنظیمی و مدیریت منابع با عملکرد تحصیلی.
- 6- تعیین رابطه بین خرده مقیاس باورهای انگیزشی مهارت های خود تنظیمی و عملکرد تحصیلی
- 7- تعیین سهم راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در پیش بینی عملکرد تحصیلی دانشجویان
- 8- تعیین سهم خرده مقیاس های هوش معنوی در پیش بینی عملکرد تحصیلی دانشجویان

##### 1-5. فرضیه های پژوهش:

- 1- بین هوش معنوی با عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان رابطه وجود دارد.
- 2- بین خرده مقیاس های هوش معنوی با عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان رابطه وجود دارد.

- 3- بین راهبردهای یادگیری خود تنظیمی و عملکرد تحصیلی رابطه وجود دارد.
- 4- بین راهبردهای شناختی یادگیری خود تنظیمی با عملکرد تحصیلی رابطه وجود دارد.
- 5- بین راهبردهای فراشناختی خودتنظیمی و مدیریت منابع با عملکرد تحصیلی رابطه وجود دارد.
- 6- بین خرده مقیاس های باورهای انگیزشی مهارت های خود تنظیمی با عملکرد تحصیلی رابطه وجود دارد.
- 7- راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در پیش بینی عملکرد تحصیلی دانشجویان سهم دارند.
- 8- خرده مقیاس های هوش معنوی در پیش بینی عملکرد تحصیلی دانشجویان سهم دارند.

### 1-6. تعریف واژه ها و اصطلاحات:

این تحقیق با سه متغیر اصلی تحت عنوان هوش معنوی، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و عملکرد تحصیلی سر و کار دارد که در آغاز تعریف نظری و سپس تعریف عملیاتی برای هر کدام از سازه ها ارائه می شود.

#### 1-6-1. تعاریف مفهومی

- هوش معنوی:

هوش معنوی به عنوان یکی از مفاهیم جدید هوش دربردارنده نوعی سازگاری و رفتار حل مسأله است که بالاترین سطوح رشد را در حیطه های مختلف شناختی، اخلاقی، هیجانی، بین فردی و ... شامل می شود و فرد را در جهت هماهنگی با پدیده های اطراف و دست یابی به یکپارچگی درونی و بیرونی یاری می نماید. این هوش به فرد دیدی کلی در مورد زندگی و همه تجارب و رویدادها می دهد و او را قادر می سازد به چارچوب بندی و تفسیر مجدد تجارب خود پرداخته، شناخت و معرفت خویش را عمق بخشد (غباری بناب، سلیمی، سلیمانی و نوری مقدم، 1387). به عبارت دیگر هوش معنوی مجموعه ای از توانایی ها برای بهره گیری از منابع دینی و معنوی با تمرکز بر روی حل مسئله برای سازگاری و رسیدن به اهداف می باشد (رجایی، 1389).

- راهبردهای یادگیری خودتنظیمی:

راهبرد های یادگیری خودتنظیمی، به نقش فرد در فرایند یادگیری تاکید می کنند، که به موجب آن یادگیرندگان به طور فعال و مستمر شناخت ها، رفتارها و تلاش هایشان را جهت دستیابی به اهداف مورد نظر هدایت می کنند، لذا خودتنظیمی اثربخش، نیازمند آن است که یادگیرندگان، هدف و انگیزشی در جهت دستیابی به این

اهداف داشته است. از طرفی، انسان از طریق فعالیت های شناختی خود و مهار محیط زندگی اش می تواند با تقویت و تنبیه شخصی در خود ایجاد انگیزش کند و از این راه به مهار رفتار خود بپردازد (ماتوگا، 2009).

#### - عملکرد تحصیلی:

منظور از عملکرد تحصیلی، پیشرفت دانشجو در هر ترم تحصیلی و افزایش نمرات و معدل وی در دوران تحصیل دانشگاهی می باشد.

#### 1-6-2. تعاریف عملیاتی:

##### هوش معنوی:

نمره ای است که شرکت کنندگان از طریق پاسخگویی به پرسشنامه هوش معنوی بدیع، سواری، باقری، دشت بزرگی و لطیف زادگان (2010)، به دست می آورند.

##### راهبردهای یادگیری خودتنظیمی:

نمره ای است که شرکت کنندگان از طریق پاسخگویی به پرسشنامه مقیاس مهارت های خودتنظیمی به دست می آورند.

##### عملکرد تحصیلی:

منظور از عملکرد تحصیلی در این پژوهش معدل کل (واحدهای گذرانده شده از طریق مراجعه با کارنامه) دانشجویان می باشد (طباطبایی، بنی جمالی، احدی و خامسان، 1391).

## فصل دوم

مروری بر تحقیقات انجام شده (ادبیات و مستندات ، چارچوب ها و مبانی ،  
سابقه و پیشینه تحقیق)

## 2-1. مقدمه:

این فصل در دو بخش مورد بررسی قرار می گیرد:

بخش اول: گستره نظری مسأله مورد پژوهش

بخش دوم: بررسی پیشینه مطالعاتی

در بخش اول که گستره نظری مسأله مورد پژوهش را در بر می گیرد، پژوهشگر سعی دارد پیشینه نظری مسأله مورد پژوهش را مطرح نماید. ابتدا به توضیحاتی درباره هوش و هوش معنوی از دیدگاه های مختلف و سبک های حل مسأله و رویکردهای نظری در این باره پرداخته می شود و در ادامه متغیرهایی مانند عملکرد و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان و سازه شادکامی مورد بررسی قرار می گیرد. سپس در قسمت دوم به بررسی پیشینه مطالعاتی پژوهش حاضر پرداخته می شود.

## 2-2. گستره نظری مسأله مورد پژوهش

### 2-2-1. مفاهیم هوش

#### 2-2-1-1. هوش

پس از گذشت سال ها از سلطه بهره هوشی (IQ)، برجوانب مختلف زندگی، اکنون از اهمیت آن به عنوان تنها عامل موفقیت کاسته شده است. هر چند که مفهوم هوش ممکن است در نزد افراد مختلف معانی متفاوتی داشته باشد، با این حال وقتی صحبت از هوش به میان می آید، بلافاصله نوعی توانایی ذهنی درباره انسان تداعی می شود. اگر چه در میان تعدادی از دانش آموزان، تفاوت های فراوانی یافت می شود، اما وقتی صحبت از موفقیت بعضی از آنان و عدم پیشرفت تعدادی دیگر به میان می آید، مهم ترین چیزی که به ذهن می رسد تفاوت هوشی آنان است حال آن که در گذشته این تفاوت تماماً به بهره هوشی نسبت داده می شد و فردی موفق قلمداد می گردید که دارای بهره هوشی بالایی می بود. اکنون بهره هوشی بالا به تنهایی ارزش قلمداد نمی شود؛ چرا که تنها 20% از موفقیت را در بر می گیرد حال آن که 80٪ از موفقیت به هوش هیجانی و هوش معنوی نسبت داده شده است. بنابراین، امروزه روانشناسان توجه ویژه ای به این قابلیت و نقش آن در زندگی

نموده اند و هر روز اهمیت و نقش آن به عنوان عاملی تأثیر گذار بر موفقیت در جوانب مختلف زندگی افزوده می شود (گلمن<sup>1</sup> 1998).

امروزه همگی ما بر این باوریم که میزان توانایی ذهنی فرد یعنی آن چه که ما به عنوان هوش می شناسیم و مقدار آن را توسط تست های هوش می سنجیم. البته باید توجه داشت که هیچ تضمینی برای موفقیت و خوشبختی فرد وجود ندارد. تا چند سال اخیر روانشناسان پاسخ روشنی برای این سؤال که چه عاملی می تواند تا حد زیادی موفقیت و خوشبختی فرد را پیش بینی کند، نداشتند. پس از تحقیقات زیاد معلوم شد که توانایی احساسی فرد، نه تنها مهم تر از توانایی ذهنی او است، بلکه نقش بسزایی نیز در موفقیت، کار، روابط با دیگران و حتی سلامت جسمی فرد دارد (گلمن، 1998).

## 2-1-2-2. تعریف هوش

در تعریف واژه هوش اتفاق نظر میان روانشناسان وجود ندارد. تعریف دقیق هوش بسیار دشوار و اغلب مورد نزاع متخصصان است. امروزه، روانشناسان معتقدند که هوش، مجموعه توانایی های یک فرد محسوب می شود که توسط آن، فرد چیزی را می فهمد و به طور منطقی می اندیشد و رفتار می کند. با این حال عناصری از هوش وجود دارد که مورد توافق غالب پژوهشگران است. گیج و برلاینر<sup>2</sup> (1992)، این عناصر را به سه دسته زیر تقسیم نموده اند:

**1- توانایی پرداختن به امور انتزاعی:** افراد با هوش با امور انتزاعی (اندیشه ها، نمادها و مفاهیم) سر و کار دارند تا ابزارهای مکانیکی، فعالیت های حسی و عینی).

**2- توانایی حل کردن مسایل:** توانایی پرداختن به موقعیت های جدید، نه فقط دادن پاسخ های از قبل آموخته شده به موقعیت های آشنا.

**3- توانایی یادگیری:** به ویژه توانایی یادگیری انتزاعیات از جمله انتزاعیات موجود در کلمات و سایر نمادها و نیز توانایی استفاده از آن ها (سیف، 1380).

<sup>1</sup> - Goleman

<sup>2</sup> - Gij & Berlayner

به عبارتی هوش را می توان توانایی شخص برای تفکر و عملکرد منطقی و معقول تعریف کرد. در اکثر آزمون های هوش، پس از پانزده سالگی پیشرفتی در میزان هوش مشاهده نمی شود، اما سنی که رشد هوش متوقف می گردد بستگی به نوع آزمون مورد استفاده دارد. در اوایل دوران بزرگسالی هوش ثابت به نظری می رسد، اما نزول حقیقی دارد که نخستین بار در حدود سی و پنج سالگی کشف می گردد و پس از آن کاهش می یابد ولی به طور مستمر مشاهده می شود (پورافکاری، 1380).

برای تعریف هوش کوشش های زیادی به عمل آمده است. یکی از قدیمی ترین تعریف ها توسط بینه و سیمون (1916)، به این صورت مطرح شده است: قضاوت و به عبارت دیگر، عقل سلیم، شعور عملی، ابتکار، استعداد انطباق خود با موقعیت های مختلف، به خوبی قضاوت کردن، به خوبی درک کردن، به خوبی استدلال کردن؛ این ها فعالیت های اساسی هوش به شمار می روند.

در زندگی روزمره اغلب با افرادی برخورد می کنیم که با وجود یکسان بودن در هوش شناختی، در موفقیت، کار، تحصیل، محیط خانواده و قدرت رهبری با یکدیگر تفاوت دارند. محققان نشان داده اند که بهره هوشی به تنهایی نمی تواند تضمین کافی برای کسب سلامتی، تحصیل، و رضایت فرد باشد بلکه عامل مؤثر دیگری تحت عنوان هوش هیجانی<sup>1</sup> می بایست مورد توجه و بررسی قرار گیرد.

### 2-2-1-3. انواع هوش

مسئله هوش به عنوان یک ویژگی اساسی که تفاوت فردی را در بین انسان ها موجب می شود از ابتدای تاریخ مکتوب زندگی انسان مورد توجه بوده است. اما از آغاز مطالعه هوش غالباً بر جنبه های شناختی آن نظیر حافظه، حل مسئله و تفکر تأکید شده، در حالی که امروزه نه تنها جنبه های غیر شناختی هوش یعنی توانایی عاطفی، هیجانی، شخصی و اجتماعی مورد توجه قرار می گیرد بلکه در پیش بینی توانایی فرد برای موفقیت و سازگاری در زندگی نیز مورد اهمیت واقع شده است (ونگ و لاو،<sup>2</sup> 2003).

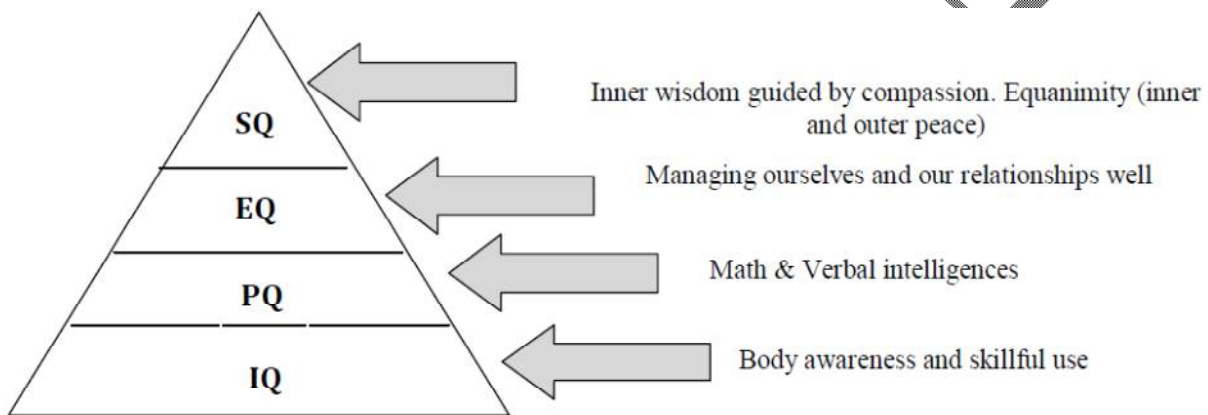
در حوزه روانشناسی و علوم رفتاری معمولاً باور بر این است که هوش موجودیتی منفرد است که به ارث می رسد و انسان ها مانند لوح سفیدی هستند که هر چیزی را در صورتی که به شیوه ای مناسب ارایه شود، می توان

<sup>1</sup> Emotional Intelligence-

<sup>2</sup> -Wong, C.S., & Law, K.S

به آن ها آموزش داد. تحقیقات اخیر نشان می دهد که عکس این مسأله صادق است و هوش های چندگانه وجود دارد که کاملاً از یکدیگر مستقل هستند. در میان تحقیقاتی که انواع مختلف هوش را کشف کرده اند، هوارد گاردنر (1993)، پیشقدم کار بر روی هوش های چندگانه بود.

گاردنر هوش را ظرفیتی برای حل مسایل یا تطبیق ساخته ها متناسب با مجموعه و فرهنگ ها می داند. تحقیقات گاردنر دلالت بر انواع متفاوت هوش دارد که نسبتاً مستقل از یکدیگر رشد پیدا می کنند و هر مهارت مخصوص ناحیه ای از مغز است که می توان آن را به صورت هرم زیر نمایش داد:



شکل شماره 1-2. هرم هوش های چندگانه

**2-2-1-3-1.** هوش بدنی <sup>1</sup> (PQ): ابتدایی ترین کانون توجه ما را به خود اختصاص داده است و شامل توانایی کنترل ماهرانه حرکات بدن و استفاده از اشیاء می باشد.

**2-2-3-1-2.** هوش عقلانی <sup>2</sup> (IQ): مربوط به مهارت های منطقی و زبان شناسی ماست که بیش از سایر هوش ها در سیستم آموزشی مورد توجه است.

**2-2-3-3-1.** هوش هیجانی <sup>3</sup> (EQ): در زمینه کسب موفقیت در بازار نقش مهمی دارد و ما را در برقراری ارتباط یاری می دهد و تا حدی از قابلیت پیشگویی برخوردار است. همچنین هوش هیجانی بیانگر این است که در روابط اجتماعی و شرایط خاص چه عمل مناسب و چه عمل نامناسب است. به عبارت دیگر توانایی همدلی با EQ، دیگران و شنیدن احساسات آنان است.

<sup>1</sup> - Physical Quotient  
<sup>2</sup> - Intelligence Quotient  
<sup>3</sup> - Emotional Quotient

**2-2-1-3-4. هوش معنوی<sup>1</sup> (SQ) :** شامل هدایت و معرفت درونی، حفظ تعادل فکری، آرامش درونی و بیرونی و عملکردی همراه با بصیرت و ملایمت و مهربانی می باشد و توانایی به دست آوردن قدرتی که ما را برای رسیدن به رؤیاهایمان یاری می دهد (عظیمی هاشمی، 1383).

الگوی مورد نظر، بر اساس این دیدگاه است که کودکان ابتدا بر بدن خود کنترل پیدا می کنند (هوش بدنی)، سپس مهارت های زبانی و مفهومی (هوش عقلانی) خود را گسترش می دهند. هوش عقلانی بیشتر در فعالیت های مدرسه ای کودک مطرح می شود. مرحله بعدی هوش هیجانی است که برای بسیاری از افراد هنگامی مطرح می گردد که علاقمند به گسترش روابط خود با دیگران باشند. نهایتاً هوش معنوی زمانی خودنمایی می کند که فرد به دنبال معنای مسایل می گردد و سؤالاتی مانند آیا این، همه آن چیزی است که وجود دارد را مطرح می نماید.

#### **2-2-1-4 عوامل تعیین کننده هوش**

هم در هوش شناختی و هم در هوش هیجانی عوامل سرشتی و محیطی دخیل هستند. عامل وراثت نقش عمده ای در هوش انسان ها دارد. پژوهش های بسیاری در زمینه خانواده ها، دوقلوها و بررسی های دیگر نشانگر تاثیر وراثت بر هوش انسان دارد. ولی نباید نقش محیط را در پرورش و شکوفایی هوش نادیده گرفت. در واقع دیگر زمان آن که بهره هوشی را در افراد مقدار ثابتی می دانستند که بستگی به وراثت داشت، گذشته است. در واقع می توانیم عامل سرشتی در هوش را به عنوان ظرفی در نظر بگیریم که عوامل محیطی می توانند آن را تا جایی که ممکن است پر کنند.

عوامل محیطی فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی بسیاری را در میزان هوش کودک دخیل می دانند، عواملی مانند تغذیه و شرایط دوران بارداری مادر، تغذیه دوران کودکی، نوع ارتباط والدین با کودک، وجود محرکات مناسب در محیط پرورش کودک، شناسایی عوامل بازدارنده و رفع به موقع آن و محیط و مواد آموزشی مناسب از عوامل موثر در رشد و شکوفایی هوش به شمار می روند (خویشتن دار، 1385).

پژوهش های بسیاری نشان داده است که با بهبود شرایط در جوامع مختلف، میانگین بهره هوشی کودکان بالا رفته است. زمانی که ما بتوانیم حداکثر توانایی های بالقوه کودکان را بالفعل کنیم، یعنی هوش کودکان را

<sup>1</sup> - Spiritual Quotient

افزایش داده ایم. اگر ما بتوانیم کودکانمان را از بدو تولد پالایش کنیم و در صورت لزوم به آن ها کمک کنیم، اگر بتوانیم به والدین درباره رشد و کودک و نحوه تعامل آنان با کودکان در سنین مختلف آموزش صحیح ارایه کنیم، اگر مشکلات کودکانمان را در یادگیری به موقع شناسایی و با روش درستی به بهبود آن پردازیم، اگر به آموزش صحیح کودکان پیش دبستانی و دبستانی اهمیت بدهیم، می توانیم هوشکودکانمان را افزایش دهیم که بیشترین تاثیر این کارها در افزایش هوش کودکان تا سنین پنج تا شش سالگی است و بعد از آن تاثیر آن کمتر است (خویشن دار، 1385)

## 2-2-1-5 معنویت:

اهمیت معنویت و رشد معنوی در انسان، در چند دهه گذشته به صورتی روزافزون توجه روانشناسان و متخصصان بهداشت روانی را به خود جلب کرده است. پیشرفت علم روان شناسی از یک سو و ماهیت پویا و پیچیده ی جوامع نوین از سوی دیگر، باعث شده است که نیازهای معنوی بشر در برابر خواسته ها و نیازهای مادی قد علم کنند و اهمیت بیشتری یابند. به طوری که سازمان بهداشت جهانی در تعریف ابعاد وجودی انسان، به ابعاد جسمانی، روانی، اجتماعی و معنوی<sup>2</sup> اشاره می کند و بعد چهارم یعنی بعد معنوی را نیز در رشد و تکامل انسان مطرح می سازد. اما علی رغم تاکید روز افزون دانشمندان بر بعد معنوی رشد انسان، هنوز تعریف واحدی که دربرگیرنده تمامیت معنویت باشد، ارائه نشده است.

وون<sup>3</sup> (1993)، معنویت را به عنوان تلاشی دائمی بشر برای پاسخ دادن به چراهای زندگی تعریف کرده است. معنویت یکی از نیازهای درونی انسان است که برخی صاحب نظران آن را متضمن بالاترین سطوح زمینه های رشد شناختی، اخلاقی، عاطفی، فردی (فارو<sup>4</sup>، 1984)، تلاش همواره آدمی برای پاسخ دادن به چراهای زندگی می دانند (وست، 1383). به عبارت واضح تر استفاده بهینه از قوه خلاقیت و کنجکاوی برای یافتن دلایل موجود مرتبط، با زنده ماندن و زندگی کردن و در نتیجه، رشد و تکامل، بخش مهمی از معنویت را تشکیل می دهد (شهیدی، 1379).

1. Spirituality

2. Biopsychosociospiritual

3. Vaughmo

4. Farrow

معنویت به معنای نقش زندگی یا روشی برای بودن و تجربه کردن است که با آگاهی یافتن از یک بعد غیرمادی به وجود می‌آید و ارزش‌های قابل تشخیص، آن را معین می‌سازد (الکینز<sup>1</sup> و همکاران، 1988). و حسی والایی است که شور و شوق و گرایش انسان را برای عدالت خواهی و انصاف افزایش می‌دهد و هم‌نوایی و پیوستگی با خود و جهان آفرینش را پدید می‌آورد (تسی<sup>2</sup>، 2003).

در واقع معنویت یک ثروت فوق‌العاده و یک سازه متفاوت است که نمی‌توان آن را با یک تعریف ساده بیان کرد. معنویت به عنوان یکی از ابعاد انسانیت، شامل آگاهی و خودشناسی است و نیاز فراتر رفتن از خود در زندگی روزمره و یکپارچه شدن با کسی غیر از خودمان است. این آگاهی ممکن است منجر به تجربه ای شود که فراتر از خودمان است (جانسون<sup>3</sup>، 2001). به عبارت دیگر، معنویت امری همگانی است و همانند هیجان، درجات و جلوه‌های مختلفی دارد به طوری که ممکن است هشیار یا ناهشیار، رشدیافته یا غیر رشدیافته، سالم یا بیمارگونه، ساده یا پیچیده و مفید یا خطرناک باشد (وگان<sup>4</sup>، 2002).

ایمونز<sup>5</sup> تلاش کرد معنویت را بر اساس تعریف گاردنر از هوش، در چارچوب هوش مطرح نماید. وی معتقد بود معنویت می‌تواند شکلی از هوش تلقی شود زیرا قادر به پیشبینی عملکرد و سازگاری فرد (مثلاً سلامتی بیشتر) بوده و همچنین می‌تواند قابلیت‌هایی را مطرح کند که افراد را قادر سازد تا به حل مسائل پرداخته و به اهدافشان دسترسی پیدا کنند. در حالی که گاردنر، ایمونز را مورد انتقاد قرار می‌دهد و معتقد است که باید از جنبه‌های عقلانی، حل مسئله و پردازش اطلاعات جدا کرد (امرم<sup>6</sup>، 2005). می‌توان علت مخالفت بعضی از محققان همانند گاردنر در مورد این مسئله که هوش معنوی متضمن انگیزش، تمایل، اخلاق و شخصیت است را به نگاه شناخت‌گرایانه آنان از هوش نسبت داد (نازل<sup>7</sup>، 2004). وگان بعضی از خصوصیات معنویت را چنین عنوان کرده است:

1- بالاترین سطح رشد در زمینه‌های مختلف شناختی، اخلاقی، هیجانی و بین‌فردی را در بر می‌گیرد.

---

<sup>1</sup> - Elkins  
<sup>2</sup> - Tacey  
<sup>3</sup> - Johnson, G.J  
<sup>4</sup> - Vaughan, F  
<sup>5</sup> - Emmons  
<sup>6</sup> - Amram, J  
<sup>7</sup> - Nasel, D

2- یکی از حوزه های رشدی مجزا می باشد.

3- بیشتر به عنوان نگرش مطرح است (مانند گشودگی نسبت به عشق).

4- شامل تجربه های اوج می شود.

به طور کلی معنویت<sup>1</sup> به سفر زندگی در کشف معنا و مفهومی شخصی اشاره دارد و اصطلاحی است برگرفته از کلمه لاتین برای نفس و تنفس کردن و نشان دهنده اصل پویا و زنده ی موجود در هستی یعنی حس حفظ کردن زندگی می باشد. با این تعریف روح چیزی است که زندگی می دهد یا به موجود جان می بخشد. در لغت نامه دهخدا معنویت به معنای معنوی بودن است و معنوی منسوب به "معنی" در مقابل لفظ و نیز "باطنی و روحانی" در مقابل "مادی و صوری" است. به دیگر سخن، معنویت یعنی معنایی که فقط توسط قلب شناخته می شود. معنویت در فرهنگ آکسفورد به معنی در ارتباط بودن با روح یا کیفیت های روانی برتر، متعلق بودن یا در ارتباط بودن با چیزها یا موضوعات مقدس، ایستادن یا تکیه دادن به دیگران، دین داری، درستکاری، پرهیزکاری، و به لحاظ روحی خوب بودن، داشتن تمایلات یا غرایز معنوی و ... آمده است.

الکینز و همکاران (1988)، چهار پیش فرض در خصوص هوش معنوی مطرح کرده اند:

- مؤلفه ی تحت عنوان بعد معنوی وجود دارد.

- معنویت یک پدیده انسانی است و به صورت قابلیت و ظرفیت، در همه مردم وجود دارد.

- معنویت مترادف با مذهبی بودن نیست.

- معنویت قابل تعریف، تشریح و اندازه گیری است.

- محققان و صاحب نظران پنج توانایی و مهارت را در مورد هوش معنوی اشاره کرده اند:

1- توسعه و حفظ ارتباط با منشاء غایی همه موجودات

2- کامیابی در جستجوی معنای زندگی

3- یافتن یک مسیر اخلاقی که بر هدایت ما در زندگی کمک می کند.

4- درک معنویت و ارزش ها در زندگی شخصی

5- تعاملات و روابط بین فردی

<sup>1</sup> - Spiritus

بنابراین، می توان گفت که هوش معنوی تمام آن چیزهایی است که به آن معتقدیم و نقش باورها و هنجارها، عقاید و ارزش ها را در فعالیت های که بر عهده می گیریم، نشان می دهد (عبدالله زاده، 1386).  
با توجه به تعاریف بالا، مفهوم معنویت با حیاتی ترین کیفیات زندگی سروکار دارد و متضمن ویژگی های غیرمادی در زندگی است که از جسم یا سایر امور مادی تر و محسوس تر ما منجمله حواس پنج گانه متمایز است.

#### 2-2-1-5-1 دیدگاه های مختلف در زمینه معنویت:

##### 2-2-1-5-1 دیدگاه الکینز

الکینز<sup>1</sup> معنویت را راهی برای بودن و تجربه کردن می داند که از طریق آگاهی از یک بعد متعالی به دست آمده و به وسیله ارزش های قابل تعریف و مسلم با توجه به خود، دیگران، طبیعت، زندگی و هر آن چه یک فرد به عنوان نهایت و غایت در نظر دارد، مشخص می شود (مهیر، 2000).

الکینز و همکاران چند بعد مهم معنویت را تعریف کرده اند که عبارتند از:

(الف) درک معنا و مفهوم زندگی

(ب) داشتن حس تقدس در زندگی

(ج) بهبود تعادل در ارزش های مادی

(د) داشتن چشم اندازی برای بهبود جهان (ساغروانی، 1388).

##### 2-2-1-5-1 دیدگاه فریدمن و مکدونالد<sup>1</sup>

فریدمن و مکدونالد<sup>3</sup> (2004)، معنویت را نیاز به فراتر رفتن از خود در زندگی و یکپارچه شدن با کسی غیر از خود می دانند که این آگاهی منجر به تجربه فرارفتن از خویش می شود. همچنین این پژوهشگران معنویت را به عنوان:

(الف) تمرکز بر معنای نهایی و غایی زندگی

(ب) آگاهی و رشد سطوح چندگانه هوشیاری

1- Elkins

2- Mayer, J. D

3- Friedman, H; MacDonald, D.

ج) تجربه تقدسو ارزشمندی زندگی

د) تعالی خود به کل وسیعتر تعریف می کنند.

### 2-2-1-5-3 دیدگاه گاردنر

از نظر گاردنر (1999)، معنویت را می توان به عنوان توجه به هستی یا مسایل وجودی و یا رسیدن به حالت بودن "و یا تأثیری که بعضی مردم بر دیگران می گذارند، توصیف کرد. وی معتقد است هوش وجودی، دل مشغولی با مسایل غایبی یعنی شناختی ترین بعد معنویت است و اظهار می کند که شاید هوش وجودی نوعی از هوش باشد.

### 2-2-1-5-4 دیدگاه ویلیام وست

ویلیام وست<sup>1</sup> معنویت را تلاش همواره ی بشر برای پاسخ به چراهای زندگی تعریف کرده و به کارگیری بهینه قوهی خلاقیت و کنجکاوی برای یافتن دلایل موجود و مرتبط با زیستن در نتیجه تکامل انسان را بخش مهمی از معنویت می داند (صمدی، 1385).

### 2-2-1-5-5 دیدگاه گروم

گروم<sup>2</sup> (1998)، معتقد است معنویت مفهومی هستی شناسی است که انسان تکامل بخش آن است. انسانیت انسان وابسته به وجود معنوی اوست و بدین سان میتوان گفت معنویت ریشه های زیست شناختی و تکاملی دارد (صمدی، 1385).

### 2-2-1-5-6 دیدگاه ویگلزورث

از نظر ویگلزورث<sup>3</sup> (2004)، معنویت نیاز درونی انسان به اتصال با چیزی وسیع تر از خودمان است؛ چیزی ورای خود که به صورت داشتن دو مؤلفه تعریف می شود:  
مؤلفه عمودی: چیزی مقدس، الهی، بدون زمان و مکان، قدرتی برتر، هوشیاری غایبی یا تمایل به متصل بودن به منبع لایتناهی و هدایت توسط آن منبع مؤلفه افقی: در خدمت هموعان و موجودات دیگر بودن.

<sup>1</sup> - West, W. F.

<sup>2</sup> - Groome, T.H.

<sup>3</sup> - Wigglesworth, C.

## 2-5-1-2-2 تعاریف هوش معنوی

هوش معنوی مجموعه ای از قابلیت های سازگارانه ذهنی است که براساس جنبه های غیرمادی و متعالی واقعیت قرار گرفته؛ به خصوص آن جنبه هایی که مرتبط با طبیعت وجودی فرد، معنی سازی فردی، تعالی و حالات مبسوط هوشیاری است. این فرآیندها نقشی سازگارانه در تسهیل معنی سازی فردی، حل مسئله، و استدلال انتزاعی دارند (کینگ<sup>1</sup>، 2008).

با این وجود که هیچ یک از محققان نتوانسته اند تعریف جامعی از هوش معنوی ارائه دهند اما توانسته اند با استفاده از درک خود، پیش و دیدگاه هایی را نسبت به هوش معنوی ایجاد کنند.

تعاریف متنوع زیادی برای هوش معنوی وجود دارد که توسط نویسندگان مختلف ارائه شده است. هر یک از این محققان برای به دست دادن یک تعریف روشن از هوش معنوی، سعی کرده اند پس از نقل قول از محقق دیگر با استفاده از درک خود تعریف دقیق تری را ارائه دهند. برخی از این تعاریف به قرار زیرند:

ایمونز<sup>2</sup>(2000)، با طرح این که معنویت باید از دیدگاه هوش مورد بررسی قرار گیرد تعریف زیر را ارائه داده است.

هوش معنوی عبارت است از مجموعه توانایی ها و شایستگی های فرد که اساس دانش شخصی و مهارت های او می باشد؛ بر این اساس، هوش معنوی چارچوبی است برای تشخیص و سازماندهی توانایی ها و مهارت های مورد نیاز برای تطبیق و استفاده از معنویت.

واگان<sup>3</sup> چارچوب متفاوتی از هوش معنوی را ارائه می دهد، او هوش معنوی را به صورت زیر تعریف می کند: هوش معنوی ظرفیتی برای فهم عمیق سؤالات وجودی و بیشتر در جهت سطوح چندگانه هوشیاری است که دلالت دارد بر آگاهی های ما از روابط با دیگران، جهانماورای زمین و موجودات دیگر (واگان، 2002).

زهر و مارشال<sup>4</sup> مطرح می کنند که هوش معنوی هوشی است که نشان دهنده و حلال مسائل معنوی و ارزشی است. هوشی که به وسیله آن می توان به زندگی مان وسعت بخشیده و آن را غنی تر ساخت و معنای بودن را

<sup>1</sup> - king

<sup>2</sup> - Emmonz, R. A

<sup>3</sup> . Vaughan

<sup>4</sup> . Zohar & Marshal

دریافت، هوشی که به وسیله آن می توان مسیرها و راهکارهای موجود در زندگی را ارزیابی کرد. این تعریف، همچنین به رابطه هوش معنوی با داشتن احساس ارتباط با یک کل بزرگ تر و عظیم تر اشاره دارد. بر این اساس، هوش معنوی این گونه نیز تعریف شده است: هوش معنوی بیان کننده رابطه فرد با خودش و دیگران و کل عالم خلقت است (زهر و مارشال، 2002).

امر<sup>1</sup> (2005)، هوش معنوی را شامل داشتن حس معنا و داشتن مأموریت در زندگی، حس تقدس در زندگی، درک متعادل ارزش ها و معتقد به بهتر شدن دنیا می داند. وی همچنین هوش معنوی را توانایی کاربرد و بروز ارزش های معنوی می داند به نحوی که باعث ارتقاء عملکرد روزانه و سلامت جسمی و روحی فرد شوند. سانتوس<sup>2</sup> (2006)، معتقد است هوش معنوی مرتبط با آفریننده جهان است. وی این هوش را توانایی شناخت اصول زندگی، قوانین طبیعی و معنوی و بنا نهادن زندگی بر اساس این قوانین می داند.

سیسک<sup>3</sup> (2008)، هوش معنوی را توانایی کاربرد رویکرد چند حسی در حل مسئله و یادگیری همراه با گوش سپردن به ندای درون معرفی میکند. به عبارت دیگر، هوش معنوی خودآگاهی عمیقی است که فرد بیشتر از جنبه های درونی اش آگاه شده و آنها را درک می کند به گونه ای که بشر در این حالت تنها جسم نبوده بلکه مجموعه ای از فکر، روح و بدن است.

نوبل<sup>4</sup> (2001)، هوش معنوی را پتانسیل ذاتی و استعدادی درونی در بشر توصیف می کند و آن را بیانگر عملکرد ذهنی انسان می داند چون ما انسان ها با کمک هوش معنوی به مسایل مربوط به هستی می اندیشیم تا ارتباطات درونی آن ها را بیابیم.

هوش معنوی هوشی است که ما را قادر می سازد تا به حل مسایل معنایی و ارزشی خود بپردازیم و همچنین هوشی است که می توانیم اعمال و زندگی خویش را به وسیله آن در بافتی وسیع تر، غنی تر و بامعنا تر قرار دهیم (زهر و مارشال، 2000).

هوش معنوی قابلیت است که باعث می شود فرد از طریق امکانات و توانمندی های معنوی خود، مباحث علمی و معنوی مربوط به هستی را به گونه ای بهتر بشناسد و معنای آن را درک کند (نازل، 2004).

<sup>1</sup> - Amram

<sup>2</sup> - Santos E.

<sup>3</sup> - Sisk, D.A.

<sup>4</sup> - Noble.

وگان<sup>1</sup>(2001)، هوش معنوی را به عنوان فهم عمیق سئوالات معنوی و بصیرت همراه با سطوح چندگانه هوشیاری می داند.

ویگلزروث<sup>2</sup> (2004)، هوش معنوی را معرفت درونی، حفظ تعادل فکری، آرامش درونی و بیرونی، و توانایی به دست آوردن قدرتی تعریف می کند که ما را برای رسیدن به رؤیاهای مان یاری می دهد.

ولمن<sup>3</sup> (2001)، هوش معنوی را قابلیت پاسخ به سئوالات در مورد معنای زندگی و ارتباط و اتصال بین هر یک از ما و جهانی می داند که در آن زندگی می کنیم.

ایمونز<sup>4</sup> (2001)، هوش معنوی را کاربرد سازگارانه اطلاعات معنوی در تسهیل حل مسایل روزانه و هدف یابی و دستیابی به آن ها می داند.

از دیدگاه کینگ هوش معنوی به عنوان یک مجموعه از ظرفیت های ذهنی تعریف می شود که در وحدت و یکپارچگی و کاربرد انطباقی جنبه های غیر مادی و مافوق هستی فرد و رسیدن به نتایجی از قبیل اندیشه ی وجودی عمیق، بهبود معنا و شناخت خویش برتر می باشد و دارای چهار بعد اساسی از نظر کینگ می باشد:

1- تفکر انتقادی وجودی<sup>5</sup>: ظرفیت تفکر انتقادی وجودی نسبت به متافیزیک و مربوط به هستی، جهان، زمان، فضا، مرگ و غیره؛).

2- ایجاد معنای شخصی<sup>6</sup>: توانایی استفاده از تجارب فیزیکی و روحی جهت ایجاد معنا و هدف شخصی؛

3- آگاهی متعالی<sup>7</sup>: توانایی شناسایی جنبه های متعالی خویشتن، جهان و دیگران با استفاده از هوشیاری؛

4- توسعه موقعیت هوشیاری<sup>8</sup>: توانایی ورود به موقعیت های معنوی بالاتر از جمله تفکر عمیق، نیایش و مراقبه مراقبه و خروج از آن (کینگ، 2008).

---

<sup>1</sup> - Vaughan, F.

<sup>2</sup> - Wigglesworth, C.

<sup>3</sup> - Wolman

<sup>4</sup> - Emmons

<sup>5</sup> . Critical Existential Thinking

<sup>6</sup> . Personal Meaning Production

<sup>7</sup> . Transcendental Awareness

<sup>8</sup> . Conscious State Expansion

تحقیقات بعدی این محقق نشان داد مناسبات متقابل این توانایی ها توسط دو خصوصیت مشترک روشن می شود:

(1) آن ها فی نفسه در آفرینش معنوی هستند؛

(2) آن ها بر جنبه های برتر و غیر مادی حقیقت احاطه دارند؛

این ها اصول توانایی های منحصر بفردند. این ثابت خواهد کرد که این مؤلفه ها در حقیقت توانایی ها و ظرفیت ها ذهنی اند نه راه های برگزیده رفتار (دیسیسو<sup>1</sup> و کینگ، 2009).

عوامل مؤثر در هوش معنوی که در متون اسلامی تقوا و پرهیزگاری قلمداد شده است، به همراه تمرینات روزمره از قبیل تدبیر در خلقت، تدبیر در آفاق و انفس، روزهداری، عبادات، خواندن قرآن و تدبیر صادقانه در آیات آن می توانند نقش اساسی در تقویت هوش معنوی داشته باشند (غباری بناب و دیگران، 1387).

هوش معنوی همان توانایی است که به ما قدرت می دهد در راستای تحقق رؤیاهای مان تلاش و کوشش نماییم. این هوش زمینه ای برای چیزهایی است که به آنها معتقدیم و در واقع نقش باورها و هنجارها، عقاید و ارزش ها را در فعالیت هایی دارد که ما بر عهده می گیریم (ابراهیمی، 1386).

## 2-2-1-3 ابعاد هوش معنوی

یکی از محققینی که سعی در معرفی هوش معنوی داشته، رابرت ایمونز است. او عقیده دارد تعبیر و معانی مختلف معنویت و مذهبی بودن، سبب تمرکز تحقیقات بر روی معنای معنویت شده است. همزمان روندهای جدیدی در روانشناسی دین ظهور کرده که به واسطه آنها اقداماتی اثر گذار ولی غیرمنسجم صورت گرفته است به طوری که باورها، نوعی تعهد معنوی قلمداد می شوند که مرتبط با موفقیت در زندگی روزمره (برای مثال سلامت فیزیکی و روانی و نیز موفقیت در زندگی زناشویی) می باشند. ایمونز بر این عقیده بود که در چنین شرایطی وجود مفهومی که این پتانسیل را داشته باشد بسیار مهم است و آن مفهوم، همان هوش معنوی می باشد (ایمونز، 2000).

<sup>1</sup>. DeCicco

او معتقد است اگر معنویت را به عنوان مجموعهای از توانایی ها و قابلیت ها که افراد را در حل مشکلات و کسب اهداف خود توانمند می سازد تعریف کنیم، آنگاه می توانیم موجودیت هوش معنوی را نیز در نظر گرفته و مورد بررسی قرار دهیم (ایمونز، 2000).

به طور کلی ایمونز هوش معنوی را متشکل از پنج بعد یا توانایی مختلف می داند. به نظر او حداقل پنج توانایی معرف هوش معنوی هستند که در اغلب فرهنگ ها مورد ستایش قرار گرفته اند به گونه ای که برخی فرهنگ ها برای این مهارت ها اولویت بیشتری قایل شده اند. دلیل خاصی درباره این که این تواناییها پنج مورد هستند وجود ندارد ضمن این که هیچ ترتیب خاصی برای قرار گرفتن آنها متصور نیست. این پنج بعد یا توانایی عبارتند از:

1- قابلیت تعالی فیزیکی و مادی: ظرفیت انسان برای ورود به سطوح نامتعارف و متعالی هوشیاری و نیز بالاتر رفتن یا فراتر رفتن از محدودیت های عادی و جسمی

2- توانایی ورود به سطح معنوی بالاتر: آگاهی از یک حقیقت غایی که ایجاد احساس یگانگی و وحدت می کند و در آن همه مرزها ناپدید شده و همه چیز در یک کل واحد یگانه می گردد.

3- توانایی یافتن تقدس در فعالیت ها، رویدادها و روابط روزمره: تشخیص حضور الهی در فعالیت های عادی. برای مثال ایمونز و چونگ (1998)، نشان دادند که تلاش های فردی روزمره را می توان از طریق فرآیند تقدیس به اموری معنوی تبدیل کرد.

4- توانایی به کارگیری منابع معنوی برای حل مسایل زندگی: افرادی که ذاتا مذهبی هستند راحت تر می توانند با استرس ها برخورد کنند. این افراد بیش از سایرین در بحران های روحی و مشکلات معنایی راهی برای یاد گرفتن می یابند و از طریق این مشکلات رشد می کنند.

5- توانایی انجام رفتار فاضلانه: منظور رفتارهای درست و پسندیده ای همچون بخشش، نشان دادن سخاوت، انسانیت، شفقت، عشق ایثارگرایانه و ... است که از زمان های گذشته تاکنون پسندیده انگاشته شده اند.

ایمونز اظهار می دارد که خودکنترلی هسته اصلی تمام این رفتارهای فاضلانه است و برای موفقیت در تمامی حوزه های زندگی ضروری است. ضمناً خودکنترلی نیز در مقابل هفت گناه کبیره قرار می گیرد که عبارتند از: شکم پرستی، تنبلی، غرور، خشم، حرص، شهوت، و حسد.

ایمونز عقیده دارد که شناسایی این پنج بعد اولین گام طراحی ساختار هوش معنوی است. این که ویژگی های فوق پنج مورد هستند یا کمتر و یا بیشتر، هنوز قطعی نشده و در مراحل اولیه توسعه این مفهوم، به کارگیری رویکرد مفهومی بسیار مناسب تر به نظر می رسد (ایمونز، 2000، واثق، 1389).

## 2-2-1-5-4 مؤلفه های هوش معنوی از دیدگاه های مختلف

ادواردز<sup>1</sup> معتقد است که داشتن هوش معنوی بالا با داشتن اطلاعاتی در مورد هوش معنوی متفاوت است. این تمایز فاصله میان دانش عملی و دانش نظری را نشان می دهد. لذا نباید داشتن دانش وسیع در مورد مسایل معنوی و تمرین های مربوط به آن را همردیف دستیابی به هوش معنوی از طریق عبادت و تعمق برای حل مسایل اخلاقی دانست. البته می توان گفت که برای بهره مندی مؤثر از معنویت، داشتن توأمان دانش نظری و عملی لازم و ضروری خواهد بود. به عقیده نازل، هوش معنوی از روابط فیزیکی و شناختی فرد با محیط پیرامون خود فراتر رفته و وارد حیطه شهودی و متعالی از دیدگاه فرد نسبت به زندگی خود می شود. این دیدگاه شامل همه رویدادها و تجارب فرد می شود که تحت تأثیر یک نگاه کلی قرار گرفته اند و فرد می تواند از این هوش برای چارچوب دهی و تفسیر مجدد تجارب خود بهره گیرد. همچنین این فرایند قادر است از لحاظ پدیدارشناختی به رویدادها و تجارب فرد معنا و ارزش شخصی بیشتری بدهد (نازل، 2004).

هوش معنوی به زندگی درونی ذهن و نفس<sup>2</sup> و ارتباط آن با جهان وابسته بوده و ظرفیت فهم عمیق سؤالات وجودی و بینش نسبت به سطوح چندگانه هوشیاری را شامل می شود. آگاهی از نفس، به عنوان زمینه و بستری است که به آن نیروی خلاق برای تکامل زندگی<sup>3</sup> می گویند. بنابراین، هوش معنوی چیزی بیش از توانایی ذهنی فرد است و فرد را به ماوراء فرد و به روح مرتبط می کند. علاوه بر این، هوش معنوی فراتر از رشد روانشناختی

<sup>1</sup> - Edwards

<sup>2</sup> - Spirit

<sup>3</sup> - Creative life force of evolution

متعارف است و خودآگاهی حاصل از آن، شامل آگاهی از رابطه با موجود متعالی، افراد دیگر، زمین و همه موجودات می شود (وگان، 2003).

نوبل<sup>1</sup> (2001)، و وگان (2003)، معتقدند مؤلفه های هشتمگانه ای که نشان دهنده هوش معنوی رشد یافته هستند عبارتند از: درستی و صراحت، تمامیت، تواضع، مهربانی، سخاوت، تحمل، مقاومت و پایداری و تمایل به برطرف کردن نیازهای دیگران (نازل، 2004).

مک مولن<sup>2</sup> (2003)، نیز معتقد است ارزش هایی مانند شجاعت، یکپارچگی، شهود و دلسوزی از مؤلفه های هوش معنوی هستند. همچنین وی معتقد است بین بصیرت و هوش معنوی رابطه وجود دارد و در مقابل، استرس ضد شهود است. وی یکی از راههای افزایش بصیرت را توجه آرامشبخش عنوان می کند. از نظر مولن نگرانی، تلاش فزاینده و نافرجامی است که به دلیل تأخیر در تصمیم گیری روی می دهد.

سانتوس<sup>3</sup> (2006)، معتقد است هوش معنوی در مورد ارتباط با آفریننده ی جهان است. وی این هوش را توانایی شناخت اصول زندگی (قوانین طبیعی و معنوی) و بنا نهادن زندگی بر اساس این قوانین تعریف کرده است.

ادواردز (2003)، معتقد است داشتن هوش معنوی بالا با داشتن اطلاعاتی در مورد هوش معنوی متفاوت است. این تمایز فاصله ی میان دانش عملی و دانش نظری را مطرح می کند. از این رو، نباید داشتن دانش وسیع در مورد مسائل معنوی را هم ردیف دستیابی به هوش معنوی از طریق عبادت و تعمق برای حل مسائل اخلاقی دانست؛ هر چند می توان گفت برای بهره مندی مؤثر از معنویت، داشتن توأمان دانش نظری و عملی لازم است. آمرام معتقد است هوش معنوی شامل حس معنا و داشتن مأموریت در زندگی، حس تقدس در زندگی، درک متعادل از ارزش ماده و اعتقاد به بهتر شدن دنیا می شود (امرم، 2005).

هوش معنوی برای حل مشکلات و مسایل مربوط به معنای زندگی و ارزش ها مورد استفاده قرار می گیرد و سؤال هایی همانند شغل من باعث تکامل من در زندگی میشود؟ و یا آیا من در شادی و آرامش روانی مردم سهم هستم را در ذهن ایجاد می کند (ویگلزورث، 2004).

<sup>1</sup>. Noble, K.D.

<sup>2</sup>. McMullen, B.

<sup>3</sup>. Santos, E.S.

در واقع هوش معنوی بیشتر مربوط به پرسیدن است تا پاسخ دادن، بدین معنا که فرد سؤالات بیشتری را در مورد خود و زندگی و جهان پیرامون خود مطرح می کند (مک مولن، 2003).

هم چنین قابل ذکر است که سؤال های جدی در مورد این که "از کجا آمده ایم؟"، "به کجا می رویم؟" و "هدف اصلی زندگی چیست؟"، از نمودهای هوش معنوی می باشند.

## 2-2-1-4-5 دیدگاه ایمنز

الف) هوش معنوی نوعی هوش غایی<sup>2</sup> است که مسایل معنایی و ارزشی را به ما نشان داده و مسایل مرتبط با آن را برای ما حل می کنند. هوش معنوی، هوشی است که اعمال و رفتار ما را در گستره های وسیع از نظر بافت معنایی جای می دهد و همچنین معنادار بودن یک مرحله از زندگی را نسبت به مرحله دیگر مورد بررسی قرار می دهد (زهر و مارشال، 2000<sup>3</sup>).

ب) هوش معنوی ممکن است در قالب ملاک های زیر مشاهده شود: صداقت، دلسوزی، توجه به تمام سطوح هشیاری، همدردی متقابل، وجود حسی منی بر این که انسان نقش مهمی در یک کل وسیع تر دارد، بخشش و خیرخواهی معنوی و عملی، در جستجوی سازگاری و هم سطح شدن با طبیعت و کل هستی، راحت بودن در تنهایی بدون داشتن احساس تنهایی.

ج) افرادی که هوش معنوی بالایی دارند، ظرفیت تعالی داشته و تمایل بالایی نسبت به هشیاری دارند. آنان این ظرفیت را دارند که بخشی از فعالیتهای روزانه خود را به اعمال روحانی و معنوی اختصاص بدهند و فضایی مانند بخشش، سپاسگزاری، فروتنی، دلسوزی و خرد را از خود بروز دهند.

همچنین می توان گفت هوش معنوی فهم مسایل دینی و استنباط های درست فقهاتی را تسهیل می نماید. به علاوه هوش معنوی می تواند در فهم مسایل اخلاقی و ارزش آن ها به افراد یاری نماید ضمن این که هوش معنوی ذهن را روشن و روان انسان را با بستر زیربنایی وجود مرتبط می سازد و به فرد کمک می کند تا واقعیت

<sup>1</sup> - McMullen

<sup>2</sup> - Ultimate

<sup>3</sup> - Zohar & Marshall

را از خیال تشخیص دهد. این مفهوم در فرهنگ های مختلف به عنوان عشق، خردمندی و خدمت مطرح است (وگان، 2003).

### 2-2-1-4-5 دیدگاه فریدمن و مکدونالد

فریدمن و مکدونالد، مؤلفه های زیر را برای هوش معنوی بر شمردند:

- (1) تمرکز داشتن بر معنی نهایی.
- (2) آگاهی از سطوح چندگانه هوشیاری<sup>1</sup> و رشد آن ها.
- (3) اعتقاد به گرانبها و مقدس بودن زندگی.
- (4) ارتقای خود<sup>2</sup> به یک کل بزرگتر (امر، 2005).

### 2-2-1-4-5 دیدگاه نوبل و وگان

نوبل و وگان بر این باورند که مؤلفه های هشتگانه مرتبط با هوش معنوی رشد یافته عبارتند از: درستی و صراحت، تمامیت، تواضع، مهربانی، سخاوت، تحمل، مقاومت و پایداری، و تمایل به برطرف کردن نیازهای دیگران (نازل، 2004).

### 2-2-1-4-5 دیدگاه بروس لیچفیلد

بروس لیچفیلد<sup>3</sup> شش مشخصه زیر را برای هوش معنوی مطرح می کند:

- (1) آگاهی از تفاوت؛
- (2) شگفتی، حسماوراء الطبیعه و تقدس؛
- (3) حکمت و خرد؛
- (4) آگاهی و دوراندیشی، توان گوش دادن (ساکت بودن و به ندای خداوند گوشدادن)؛
- (5) هنگام آشفستگی و تناقض دوگانگی آرام بودن؛
- (6) تعهد، فداکاری و ایمان (غباری بناب و همکاران، 1386).

---

<sup>1</sup> - Consciousness  
<sup>2</sup> - Transcendence of self  
<sup>3</sup> - Bruce Litch ield

## 2-2-1-5-4-5 دیدگاه مک مولن

مک مولن (2003)، معتقد است که ارزش‌هایی مانند شجاعت، یکپارچگی، شهود و دلسوزی از مؤلفه‌های هوش معنوی هستند. وی همچنین بر این باور است که بین بصیرت و هوش معنوی رابطه وجود دارد و در مقابل، استرس ضد شهود است. وی یکی از راه‌های افزایش بصیرت را توجه آرامش بخش عنوان می‌کند. از نظر مولن، نگرانی تلاش‌فزاینده و نافرجامی است که به دلیل تأخیر در تصمیم‌گیری روی می‌دهد.

## 2-2-1-5-5 مؤلفه‌های هوش معنوی در اسلام

در فرهنگ اصیل اسلامی به طور ضمنی هوش معنوی مورد توجه فراوانی قرار گرفته است. به طور مثال، جامی (1381)، بر اساس متون مذهبی مؤلفه‌های ذیل را برای هوش معنوی برشمرده است:

- 1- مشاهده وحدت در ورای کثرت ظاهری؛
- 2- تشخیص و دریافت پیام‌های معنوی از پدیده‌ها و اتفاقات؛
- 3- سؤال و دریافت جواب معنوی در مورد منشأ و مبدأ هستی (مبدأ و معاد)
- 4- تشخیص قوام هستی و روابط بین فردی بر فضیلت عدالت انسانی؛
- 5- تشخیص فضیلت گذر از رنج و خطا و به کارگیری عفو و گذشت در روابط بین فردی؛
- 6- تشخیص الگوهای تنظیم رفتار بر مبنای الگوی معنوی؛
- 7- تشخیص کرامت و ارزش‌های فردی و حفظ، رشد و شکوفایی این کرامت‌ها و ارزش‌ها؛
- 8- تشخیص فرایند رشد معنوی و تنظیم عوامل درونی و بیرونی در جهت رشد بهینه این فرایند؛
- 9- تشخیص معنای زندگی، مرگ و حوادث مربوط به حیات، مرگ، برزخ، بهشت و دوزخ؛
- 10- درک حضور خداوندی در زندگی معمولی؛
- 11- درک زیبایی‌های هنری و طبیعی و ایجاد حس قدردانی و تشکر؛
- 12- داشتن ذوق عشق و عرفان که در آن عشق به وصال منشأ دانش است نه استدلال و قیاس؛
- 13- داشتن هوش شاعرانه که معنای نهفته در یک قطعه شعری را بفهمد؛

هر چند عرفای اسلامی نیز این مؤلفه‌ها را ذکر نموده‌اند، ولی از آنجا که این مؤلفه‌ها به انسان بین‌شده و باعث افزایش سازگاری او با هستی می‌شوند، می‌توان آن‌ها را جزو مؤلفه‌های معنوی قلمداد نمود.

## 2-2-1-5-6 مدل های هوش معنوی

اولین بار پس از انتشار کتاب چارچوب های ذهن<sup>1</sup> توسط گاردنر، هوش معنوی به عنوان یکی از انواع هوش مورد استفاده قرار گرفت. گاردنر در این کتاب در سال 1983 نظریه هوش های چندگانه را مطرح ساخت و از هوش وجودی که با تردید آن را هوش معنوی می نامید، نام می برد (گاردنر، 1983).

## 2-2-1-5-6-1 مدل چهار مؤلفه ای کینگ

2-2-1-6-5-1-2-2 درک معنی فردی: توانایی اخذ معنی فردی و درک تجارب فیزیکی و ذهنی، شامل قابلیت خلق و تسلط بر هدف زندگی.

2-2-1-6-5-1-2-2 آگاهی متعالی: قابلیت شناسایی ابعاد متعالی خود، دیگران و جهان فیزیکی (غیرمادی بودن) در حالات طبیعی و هوشیاری همراه با قابلیت شناسایی روابط ابعاد فوق با خود.

2-2-1-6-5-1-2-2 تفکر انتقادی وجودی: قابلیت تعمق و تفکر نقادانه در طبیعت وجودی، واقعیت، هستی، فضا، زمان و دیگر موارد وجودی/متافیزیکی. همچنین قابلیت تفکر در موارد غیر وجودی مرتبط با وجود یک فرد (از دیدگاه وجودی).

2-2-1-6-5-1-2-2 حالات هوشیاری بسط یافته: توانایی ورود و خروج از حالات هوشیاری (مثل هوشیاری خالص، هوشیاری کیهانی، یگانگی، یکی بودن) و دیگر حالات تفکر در خود (مثل تفکر عمیق، تعمق، دعا و نیایش) (کینگ، 2008).

## 2-2-1-5-6-2 مدل زهر و مارشال

زهر و مارشال مدل هوش معنوی خود را به شکل هرمی از هوش انسانی نشان می دهند که هوش معنوی در بالای این هرم قرار گرفته و در زیر هوش معنوی، هوش هیجانی (جنبه های محتمل هوش اجتماعی) و در پایین این هرم هوش است دلالی قرار دارد که منتج از فرایندهای ابتدایی مغزی است.

<sup>1</sup> - Frames of mind



شکل شماره 2-2 مدل هوش معنوی زهر و مارشال

اساساً این مدل رویکردی کل نگر به روانشناسی دارد که عوامل فیزیکی، روانی، هیجانی و معنوی را به صورت سطوح چندگانه گرد هم می آورد (ماینر، 2009).

مدل زهر و مارشال دیدگاه روانشناسی غرب و فلسفه شرق و نیز علم قرن بیستم را به هم پیوند می دهد. سمبل آن ها برای هوش معنوی گل نیلوفر است که معتقدند هوش معنوی به ما کمک می کند با برداشتن محدودیت ها و شناخت خویش مانند نیلوفری از درون مرداب شکفیم و به سمت خورشید حرکت کنیم و عرش و زمین را به هم اتصال دهیم. در فلسفه آسیایی، نیلوفر سمبل تمامیت است و هدف معنویت غرب دستیابی به این تمامیت بوده و روانشناسی این تمامیت را کمال می نامد (ساغروانی، 1388).

### 2-2-1-5-6-3 مدل پنج مؤلفه ای ایمونز

1- ظرفیت برتری

2- توانایی ورود به موقعیتی که افزایش دهنده آگاهی معنوی باشد

3- فعالیت های خود را با احساس معنویت انجام دادن

4- توانایی بهره گیری از منابع معنوی جهت حل مشکلات

5- ظرفیت ورود به رفتارهای فضیلت مآبانه برای نشان دادن بخشش، سپاسگزاری، رحم و تواضع.

<sup>1</sup> - Mayner, J. D.

ایمونز در پاسخ با انتقاد مه ییر (2000)، مبنی بر این که ظرفیت رفتارهای فضیلت مآبانه رفتاری است که به شخصیت و اخلاقیات نسبت داده می شود نه به هوش، بعد پنجم مؤلفه اش را کنار گذاشت و چهار بعد اول را به عنوان عناصر مدل خود تأیید نمود.

#### 4-6-5-1-2-2 مدل پنج مؤلفه ای سیسک

سیسک مدلی پنج مؤلفه ای برای هوش معنوی معرفی می نماید که این مؤلفه های کلیدی در بردارنده تجارب، ارزش ها، ظرفیت ها، خواص و سیستم های هوش معنوی است و عبارتند از:

**1-4-6-5-1-2-2 ارزش های بنیادین:** اتصال، رحم و شفقت، وحدتدر همه چیز، احساس تعادل، خدمت و مسئولیت.

**2-4-6-5-1-2-2 فضایل بنیادین:** صداقت، انصاف، دلسوزی، مهربانی.

**3-4-6-5-1-2-2 تجارب بنیادین:** آگاهی از ارزش های نهایی و غایی و معنای آن ها، تجربه اوج، احساس تعالی، و آگاهی وسعت یافته.

**4-4-6-5-1-2-2 قابلیت های بنیادین:** دغدغه و دل مشغولی به مسایل هستی و مهارت شهود و مراقبه و بینش.

**5- نظام های نمادین:** شعر، موسیقی، استعاره، داستان.

#### 5-6-5-1-2-2 مدل امرم

مدلی که امرم (2007)، برای هوش معنوی ارائه می دهد براساس مصاحب های بود که با 71 نفر از پیروان سنت های معنوی مختلف (اسلام، بودیسم، مسیحیت، بتپرستی، صوفیگری، هندوئیسم) که از نظر اطرافیان شان (شیخ، کشیش، روحانی) افراد باهوش معنوی معرفی شده بود و برخی دیگر که معنویت را به نوعی با زندگی خود درآمیخته بودند، انجام داد و از آنان خواست توضیح دهند:

1- چگونه معنویت شان را براساس اعمال روزانه افزایش می دهند؟

2- معنویت چگونه کار و روابطشان را شکل میدهد؟

3- چگونه از معنویت برای حل مسایل روزمره کمک می گیرند؟

در پایان از آن ها خواست انتقادات خود را مطرح کنند. سپس با تحلیل کیفی این مصاحبه ها، مدلی با هفت بعدهمراه با زیر شاخه های آن ارائه کرد:

**2-2-1-5-6-5-1-2-2** هوشیاری<sup>1</sup>: آگاهی و خودآگاهی رشد یافته

**2-2-1-5-6-5-1-2-2** دقت (توجه): شناخت خویشتن و زندگی خود با داشتن هدف روشن و توجه آگاهانه

**2-2-1-5-6-5-1-2-2** آگاهی فراعقلانی: فرا رفتن از عقلانیت از طریق تلفیق تناقضات و استفاده از موقعیت های متعدد هوشیاری از جمله نباش، سکوت، شهود، و مراقبت

**2-2-1-5-6-5-1-2-2** عمل (تمرین): نه کارگیری فعالیت های متنوع جهت رشد و بهبود آگاهی همراه با کیفیات معنوی.

**2-2-5-6-5-1-2-2** متانت<sup>2</sup>: پیوستن به معنویت به نحوی که عشق و اعتماد به زندگی را نشان دهد.

**2-2-1-5-6-5-1-2-2** تقدس: پیوستن به یک نیروی عظیم و نیز پیوستن به طبیعت

**2-2-2-5-6-5-1-2-2** عشق: محترم شمردن و گرامی داشتن زندگی براساس شکرگزاری، سرزندگی و لذت

**2-2-3-5-6-5-1-2-2** توکل: داشتن چشم انداز امیدوارانه و خوشبینانه براساس ایمان و توکل

**2-2-3-5-6-5-1-2-2** معنا<sup>3</sup>: تجربه معنا در فعالیت های روزانه دربردارنده درک هدف است که شامل مواجه شدن با دردها ورنج ها می باشد.

**2-2-4-5-6-5-1-2-2** تعالی<sup>4</sup>: فراتر رفتن از خود در جهت یک کل مقدس

**2-2-1-4-5-6-5-1-2-2** ارتباط کامل، متقابل و مستقیم به شیوهای عقلانی: رشد ارتباطات به همراه پذیرش، احترام و یکدلی، دلسوزی و رحم، و مهربانی و شفقت.

1 - Consciousness  
2 - Grace  
3 - Meaning  
4 - Transcendence

2-2-1-5-6-5-4-2 کلنگری: به کارگیری دیدگاهی که به کلیت، وحدت و اتصال میان تنوع و تفاوت می نگرد.

2-2-1-5-6-5-4-2 صداقت: زندگی به همراه کنجکاوی<sup>1</sup>، پذیرش و عشق به همه موجودات.

2-2-1-5-6-5-4-2 پذیرش: بخشیدن و عفو کردن و در آغوش گرفتن آنچه منفی است.

2-2-1-5-6-5-4-2 صراحت: ذهن و قلب باز، کنجکاوی، و احترام به سنن گوناگون.

2-2-1-5-6-5-4-2 تسلیم آرام و بی دغدغه<sup>2</sup>:

2-2-1-5-6-5-4-2 آرامش: تمامیت، تعادل فکری، پذیرش خویشتن، و رحم به خود

2-2-1-5-6-5-4-2 عدم خودخواهی، و فروتنی

2-2-1-5-6-5-4-2 وابستگی درونی<sup>3</sup>:

2-2-1-5-6-5-4-2 آزادی درونی: به همراه فعالیت معقول

2-2-1-5-6-5-4-2 آزادی: رهایی از شرطی سازی ها، ترسها، و تعلقات به همراه نمایش جرأت و خلاقیت

2-2-1-5-6-5-4-2 تشخیص: داشتن خرد یا کمک تدبیر درون

2-2-1-5-6-5-4-2 درستی: درست عمل کردن، با مسئولیت بودن و پیوستن به ارزش ها

2-2-1-5-6-5-4-2 مدل نوبل

نوبل (2001)، به توانایی ها و مؤلفه های اصلی ایمونز دو مؤلفه دیگر نیز می افزاید:

1- تشخیص آگاهانه این موضوع که واقعیت فیزیکی درون به صورت واقعیت بزرگتر و چند بعدی که ما هوشیارانه یا ناآگاهانه با آن لحظه به لحظه در تعامل هستیم، قالببندی می شود.

2- پیگیری آگاهانه سلامت روانشناختی نه تنها برای خودمان بلکه برای جامعه جهانی.

2-2-1-5-6-5-4-2 مدل سه مؤلفه ای وگان

1- توانایی معنی یابی براساس درک مسایل هستی و وجودی

2- آگاهی از سطوح چندگانه هوشیاری و استفاده از آن در حل مسایل روزمره

<sup>1</sup> - Gracefulness

<sup>2</sup> - Peaceful Surrender

<sup>3</sup> - Inner - Directedness

3- آگاهی از جهان غیرمادی و تعامل بین همه موجودات و تعامل شان با ماوراء (وگان، 2003).

#### 2-2-1-5-7. اجزای هوش معنوی

#### 2-2-1-5-1-7. عقل شهودی :

نور بصیرت که به انسان اجازه می دهد در مورد جنبه های خاصی از واقعیت، خیالبافی کند. همچنین این ویژگی حس درک هیبت و عظمت خلقت و حس خود شناسی را امکان پذیر می سازد. نقطه مقابل عقل شهودی است. این فرآیند شامل ترسیم، توسعه و تحلیل بصیرت به دست آمده از طریق شهود در راستای روشن کردن معنا و جزئیات خاص بصیرت است.

#### 2-2-1-5-3-7. آگاهی بر خواسته ها و نیات :

با ترکیب عقل شهودی و ادراک مستدل انسان قادر خواهد بود که به یک حالت آگاهی وارد شود یعنی آگاهی کامل از اهداف و خواسته هایش.

#### 2-2-1-5-4-7. قدرت و عدالت متمرکز :

نقطه مقابل عشق، زور و محدودیت است. زمانی که قدرت در شکل مثبت ظهور یابد نشان دهنده عدالت و انصاف خواهد بود. این ویژگی، ایجاد کننده نظم و احساس مسئولیت، توانایی کنترل و ارزشیابی رفتارهای خود شخص است.

#### 2-2-1-5-5-7. عشق و شفقت :

نعمت عشق بیانگر جریان نامحدود عشق و انرژی الهی است.

#### 2-2-1-5-6-7. شفا و بخشش :

وقتی عشق و قدرت به طور مطلوب متعادل شوند، نتیجه عبارت است از بهبود و تعدیل انرژی های متعادل نشده شامل بخشش خود و دیگران، ابراز دلسوزی، و فرونشاندن عصبانیت بدون شکستن حریم دیگران.

#### 2-2-1-5-7-7. زندگی باشوق :

بروز کامل عشق در شخصیت فرد و ایجاد توانایی برای زندگی با شادی و شوق

## 2-2-1-5-7-8 زندگی باوقار، یکدلی و تعهد :

به صورت پایبندی به اصول شخصی و نیروی متعالی بوده و بدون این حس شخص دچار لاقیدی می شود. در این حالت فرد می تواند وسوسه را رد کند و رفتارها و صحبت هایش تعهد به ارزش های شخصی را نشان دهد و نیز مسیر اخلاقی وی راهنمای او در زندگی و کسب و کار خواهد بود.

## 2-2-1-5-9 پیوند و خدمت خلاق :

این ویژگی بر دو عملکرد اشاره دارد: داشتن خلاقیت و ارتباط و پیوند داشتن با دیگران. در این جا شخص ترکیبی از حضور خداوند، عشق و وقار را در امور عادی زندگی اش از خود بروز می دهد و رفتار های او براساس کار های مثبت و متعهدانه است.

## 2-2-1-5-10 پادشاهی خداوند، شادی و تکامل، و زندگی همراه با هوش معنوی مطلوب:

یعنی شخص هر چه را در زندگی با آن سروکار دارد یا اساساً هر آن چه در دنیا وجود دارد، را نشانه ای از وجود خداوند و حضور پروردگار و نظارت او بر اعمالش بداند و این که همه چیز به خواست و اراده خداوند صورت می پذیرد (لطفی و سیار، 1387).

## 2-2-2. راهبردهای یادگیری خودتنظیمی

### 2-2-2-1. تاریخچه یادگیری خودتنظیمی<sup>1</sup>

تئوری و تحقیق علمی در مورد یادگیری خودتنظیمی، از اواسط دهه ی 1980 در پاسخ به این سؤال مطرح شد که چه طور دانش آموزان به فرآیندهای یادگیری خودشان مسلط می شوند. در واقع از دهه ی 1980 به بعد، یادگیری خودتنظیمی به عنوان راهبردی نو برای کمک به دانش آموزان به منظور تسلط بر فرآیندهای یادگیری و به طور کلی بهبود کیفیت یادگیری، مورد توجه روان شناسان، مشاوران و متخصصان تعلیم و تربیت قرار گرفت. تا قبل از دهه ی 1980، مطالعات در حوزه ی یادگیری خودتنظیمی بر زمینه های گوناگون فردی، خانواده و اجتماعی متمرکز بود و پس از آن، این سازه در زمینه ی یادگیری مطرح شد و مورد توجه نظریه های گوناگون روان شناسی از جمله رفتارگرایی<sup>2</sup>، شناخت گرایی<sup>1</sup> و ساخت گرایی<sup>2</sup> قرار گرفت (کدیور، 1380).

<sup>1</sup> - Self-regulation learning

<sup>2</sup> - Behavioristic

## 2-2-2-2. مفهوم یادگیری خودتنظیمی:

پنتریچ (2002)، یادگیری خودتنظیمی را به عنوان فرآیندی فعال و ساختاری پردازشی تعریف می کند که با آن یادگیرنده اهداف فعالیت های یادگیری، شناخت، انگیزه و رفتار خود را تنظیم و کنترل می کند (محمدامینی، 1387). هم چنین نظریه ی شناختی - اجتماعی بندورا (1993)، برای رشد مدل یادگیری خودتنظیمی چهارچوب نظری مناسبی فراهم کرد که براساس آن در هر فرد عامل های بافتی و رفتاری فرصت لازم را، برای کنترل یادگیری دانشجو، فراهم می کنند (نیکوس و جرج<sup>3</sup>، 2005).

مطابق نظر بندورا (1977)، خودتنظیمی کاربرد توانایی ها و قابلیت های خود هدایتی، خودکنترلی و خودمختاری می باشد. از نظر وی قابلیت های ذکر شده تحت تأثیر باور افراد درباره ی خودکارآمدی در فعالیت ها و رفتارهای مختلف است. خودتنظیمی، به عنوان کوشش های روانی در کنترل وضعیت درونی، فرایندها و کارکردها جهت دستیابی به اهداف بالاتر تعریف شده است (کول، لوگان و والکر<sup>5</sup>، 2011). به طور کلی زیمرمن<sup>6</sup> (1990)، خودتنظیمی در یادگیری را به مشارکت فعال یادگیرنده (از نظر رفتاری، انگیزشی، شناختی و فراشناختی) در فرآیند یادگیری، به منظور پیشینه کردن فرآیند یادگیری اطلاق نموده است.

خودتنظیمی رفتار، به استفاده ی بهینه از منابع گوناگون که یادگیری را پیشینه می سازد، گفته می شود. خودتنظیمی انگیزشی، به کاربرد فعال راهبردهای انگیزشی اطلاق می شود که یادگیری را پیشینه می سازد و ترس و اضطراب را کاهش می دهد. خودتنظیمی شناختی به کاربرد فعال راهبردهای شناختی (که خاص تکالیف هستند) مربوط می شود و خود تنظیمی فراشناختی، به کاربرد فعال راهبردهای فراشناختی (که راهبردهای نظارتی و مدیریتی هستند) اطلاق می شود که یادگیری را پیشینه می سازند (زاهد، رجبی و امیدی، 1391).

<sup>1</sup> - Cognitivist

<sup>2</sup> - Constructivism

<sup>3</sup> - Nikos & George

<sup>4</sup> - Bandura

<sup>5</sup> - Cole, Logan & Walker

<sup>6</sup> - Zimmerman, B. J.

بنابراین، نحوه ی مدیریت خودتنظیمی به عنوان یک عامل کلیدی در موفقیت تحصیلی کودکان، نوجوانان و بزرگسالان نقش دارد (پاجاراس و والیانته<sup>1</sup>، 2002؛ کاپرارا، فیدا، وسچيون، دل بوو، وسچيو و باربارانلی<sup>2</sup>، 2008) و با ارتقای سلامتی مرتبط است و در کنترل سلامتی اهمیت ویژه ای دارد (بندورا، 2005).

یادگیری خودتنظیمی بدین معنی است که دانشجو مهارت هایی برای طراحی، کنترل و هدایت فرایند یادگیری خود کسب می کند و برای یادگیری تمایل دارد و قادر است کل فرایند یادگیری خود را ارزیابی<sup>3</sup> کند و در مورد آن بیندیشد (بری<sup>4</sup>، 1992). اسکراو و بروکس<sup>5</sup> (2000)، خودتنظیمی در یادگیری را، توانایی دانشجویان برای درک و کنترل یادگیری شان می دانند که برای موفقیت در مواد درسی بسیار مهم است و آن ها را به یادگیرندگانی اثربخش و کارآمد تبدیل می کند. بنابر تعاریف بالا، می توان نتیجه گرفت که راهبرد یادگیری خودتنظیمی برای آموزش این موضوع به دانشجویان است که رفتارشان آموختنی است و می توانند اثرهای رفتاری خود را بررسی کنند و محیط یادگیری خود را چنان سازمان دهند که رفتارها و تلاش هایشان بازدهی بیشتری داشته باشد (زیمرمن، 2003).

چالافات و دیبیکز<sup>6</sup> (2004)، معتقدند که یادگیری خودتنظیمی زمانی اتفاق می افتد که افراد به صورت فعال در حیطه های فراشناختی، انگیزش و رفتاری در فرایند یادگیری خودشان مشارکت کنند. استراتژی های نقشه ذهنی به دانش آموزان در توجیه تکالیف، تمرکز روی بخش مهم تکالیف، سازماندهی مواد درسی و نگهداری یک جور روانشناسی مولد برای یادگیری کمک می کند (سبحانی نژاد، 1385).

زیمرمن (2000)، نیز به عنوان یکی از نظریه پردازان تئوری شناختی - اجتماعی، راهبردهای یادگیری خود تنظیمی را نوعی یادگیری تعریف کرد، که در آن دانشجویان به جای آن که برای کسب مهارت و دانش براساتید، والدین یا دیگر عوامل آموزشی تکیه کنند، شخصاً کوشش های خود را شروع و هدایت می کنند (لیکوس و جرج، 2005).

<sup>1</sup> - Pajares & Valiante

<sup>2</sup> - Caprara, Fida, Vecchione, Del Bove, Vecchio & Barbaranelli

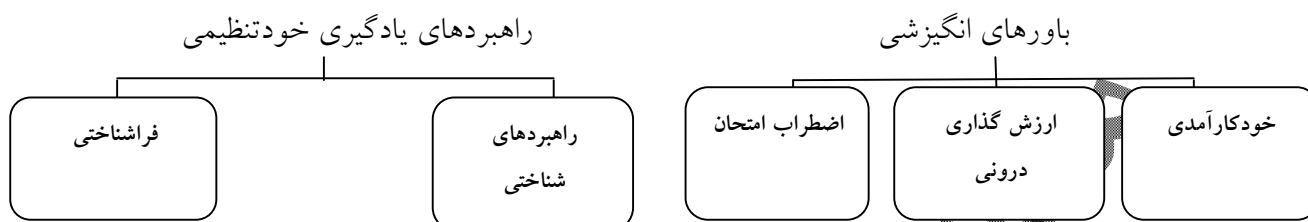
<sup>3</sup> - Evaluation

<sup>4</sup> - Berry.C.A

<sup>5</sup> - Schraw, Gregory, Brooks, David

<sup>6</sup> - Chalavat & Dibikez

به عبارت دیگر یادگیری خودتنظیمی به مشارکت فعال یادگیرنده از نظر رفتاری، انگیزشی، شناختی و فراشناختی در فرآیند یادگیری برای بیشتر کردن یادگیری اطلاق می شود (سبحانی نژاد و عابدی، 1385).  
پنتریچ و دی گروت<sup>1</sup> (1992)، الگوی زیر را برای یادگیری خودتنظیمی مطرح کرده اند:



شکل شماره 2-3. الگوی نظریه یادگیری خودتنظیمی پنتریچ و دی گروت (1992) (کجباف، 1382).

براساس این الگو خودکارآمدی (مجموعه باورهای دانشجویان درباره ی توانایی های خود در انجام دادن)، ارزش گذاری درونی (اهمیتی که دانشجو به یک تکلیف یا درس خاص می دهد) و اضطراب امتحان (حالت هیجانی خاصی که در امتحان های رسمی یا موقعیت های ارزشیابی تجربه می شود) به عنوان باورهای انگیزشی<sup>2</sup> و فرآیندهای شناختی<sup>3</sup> و فراشناختی<sup>4</sup> به عنوان یادگیری خودتنظیمی در نظر گرفته می شوند. فرایندهای شناختی همان راهبردها یا استراتژی های یادگیری هستند که با تسهیل فرآیند یادگیری، عملکرد تحصیلی فراگیران را بهبود می بخشند. همچنین باورهای فراشناختی به مجموعه فرایندهای برنامه ریزی، بازبینی و اصلاح فعالیت های شناختی اشاره می کند (کجباف و همکاران، 1382).

مک کلند معتقد است که پیشرفت از جمله ویژگی های شخصیتی است که پیدایش آن در افراد بستگی به شیوه های تربیتی والدین دارد. در این ارتباط می گوید: افرادی که شدت این انگیزه در آن ها بالاست، در محیط هایی پرورش می یابند که از آنان انتظار کفایت و شایستگی می رود. در سنین پایین به آن ها استقلال داده می شود. اقتدارگرایی اندکی وجود دارد و از سلطه گری مادری عاری هستند (کرمی، 1384).

<sup>1</sup> - Pentrich & Dygroot

<sup>2</sup> Motivational Beliefs-

<sup>3</sup> -Cognitve strategies

<sup>4</sup> - Supercognitive

به طور کلی یادگیری خودتنظیمی یک موضوع مهم برای یادگیری انسان است و روانشناسان تربیتی بر شرکت فعالانه یادگیرنده در فرایند یادگیری به جای تجربه یادگیری انفعالی تاکید می کنند (اومن<sup>1</sup>، 2006).

پژوهش های متعدد نشان می دهند که فراگیران دارای مهارت های بیشتر در خودتنظیمی، کسب تجارب یادگیری خود را فعالانه و از راه های بسیار متنوع هدایت می نمایند. آنان از راهبردهای نظارتی مناسبی سود می جویند و هر زمان که ضرورت داشته باشد، راهبردهای یادگیری مورد استفاده در پاسخ به ملزومات خود، ویژگی های تکلیف و شرایط محیط تغییر می دهند (باتلر و واینر<sup>2</sup>، 1995).

### **3-2-2-2. راهبردهای یادگیری:**

گرچه طبقه بندی های مختلفی از راهبردهای شناختی صورت گرفته است ولی نوعی از طبقه بندی که ارتباط بیشتری با پژوهش حاضر دارد تحت عنوان " راهبردهای یادگیری " مورد بررسی قرار می گیرد (نکویی، 1378). اصطلاح راهبردهای یادگیری به انواع زیادی از اعمال ارادی و آگاهانه اطلاق می شود که به وسیله ی یادگیرندگان برای دست یابی به اهداف یادگیری اتخاذ می شود. این راهبردها دامنه ای از فعالیت های کلی از قبیل مرور ذهنی اطلاعات یا انتقال اطلاعات جدید به دانش ذخیره شده ی موجود را در می گیرد.

### **1-3-2-2-2. طبقه بندی راهبردهای یادگیری**

وینشتین و مایر<sup>3</sup> (1986)، پنج طبقه از راهبردها را پیشنهاد می کنند که عبارتند از راهبردهای مرورذهنی، بسط دهی، سازماندهی، نظارت بر درک مطلب و راهبردهای عاطفی (گانه و همکاران، 1993، ترجمه علی آبادی، 1374).

### **1-1-3-2-2-2. راهبردهای مرور ذهنی:**

به وسیله ی این راهبردها یادگیرندگان مواد یادگرفته شده را با خود تمرین می کنند (نکویی، 1378).

### **2-1-3-2-2-2. راهبردهای بسط دهی:**

در استفاده از راهبردهای بسط دهی، یادگیرنده عملاً ماده ای را که قرار است یادبگیرد با سایر مطالبی که به راحتی قابل دسترس است ربط می دهد. مثلاً در یادگیری لغات زبان بیگانه، واژه خاصی را می توان با تصویری

<sup>1</sup> -Chen. Pentrich, Ao man chi

<sup>2</sup> - Butler, D.L and Winner.P.H

<sup>3</sup> -Vinshetin & Mayer

ذهنی از کلمه ای فارسی که رابطه ای صوتی با کلمه خارجی دارد یا با آن تلفظ یکسانی دارد نداعی کرد (نکویی، 1378).

#### **3-1-3-2-2-2. راهبردهای سازماندهی:**

مرتب کردن مطالب یادگرفتنی در چارچوب سازمان یافته، فن اساسی این راهبرد است. یادگیرنده می تواند مجموعه کلماتی که باید یادآورده شود در طبقات معنی دار مرتب کرده و روابط بین واقعیت ها را در جدولی سازمان دهد. نشانده های ترتیب فضایی را برای یادآوری مطالب به کار برد (نکویی، 1378).

#### **4-1-3-2-2-2. راهبردهای نظارت بر درک مطلب:**

این راهبردها که گاهی راهبردهای فراشناختی خوانده می شوند به توانایی دانش آموزان در تعیین اهداف یادگیری، تخمین موفقیت در رسیدن به اهداف و انتخاب راهبردهای جانشین برای رسیدن به اهداف مربوط می شوند. این ها راهبردهایی هستند که بر کارکرد نظارت دارند و حضور آن ها در خواندن برای درک مطلب آشکار است (نکویی، 1378).

#### **5-1-3-2-2-2. راهبردهای عاطفی:**

این فنون برای تمرکز و نگهداری توجه، کنترل اضطراب و کنترل دقت به وسیله ی یادگیرندگان می تواند به نحو ثمربخش به کار رود (نکویی، 1378).

#### **4-2-2-2. راهبردهای یادگیری خودتنظیمی**

یادگیری خودتنظیمی را راهبردهای شناختی و فراشناختی تشکیل می دهند. در واقع، شالوده ی این نوع یادگیری، برپایه ی راهبردها و مهارت های شناختی و فراشناختی قرار دارد (درخشان هوره، 1389).

#### **1-4-2-2-2. راهبردهای شناختی<sup>1</sup>**

راهبردهای شناختی فرآیندهایی هستند که از آن ها برای " نظارت " و " اداره " و کنترل کنش های شناختی خود استفاده می کنیم. آن ها میانجی یادگیری و عملکرد هستند. گرچه راهبردهای شناختی تحت عناوین مختلفی در

---

<sup>1</sup> -Cognitive strategies

سال های متمادی مطالعه شده اند، اما شروع آن ها احتمالاً به " برونر"<sup>1</sup>، "گودنو"<sup>2</sup> و "اوستین"<sup>3</sup> (1956)، برمی گردد که برای اولین بار از ساختار کنونی و در مفهوم امروزی آن از این اصطلاح استفاده کردند (گلیسن<sup>4</sup>، 1987). دانش آموزان ضمن این که تکالیف را انجام می دهند، دانشی نیز در مورد فنون و راهبردها کسب می کنند. سه شکل دانش راهبردی می توان از یکدیگر تمییز داده شود " دانش اخباری " که توصیف می کند، یک راهبرد چیست؟ دانش فرآیندی که در مورد نحوه ی استفاده کردن از یک راهبرد است قرار بگیرد و برای رسیدن به یک هدف خاص چه مقدار تلاش باید صرف شود (باتلر و واین، 1995).

موفقیت در مدرسه ممکن است به استفاده از راهبردهای مؤثر بستگی داشته باشد. کودکان پر توان ممکن است به دلیل این که راهبردهای مؤثری را که کارهای تحصیلی نشان تناسب دار نشانند و از لحاظ درسی موفق باشند چون یاد گرفته اند از راهبردهای شناختی استفاده کنند و با ترکیب آن ها نقایص یادگیری خود را به حداقل برسانند (گلیسن، 1987).

به عبارت دیگر، راهبردهای شناختی عمدتاً در ارجاع به فعالیت های ذهنی مثل تفکر، ادراک و استدلال استفاده می شوند. در واقع این نوع راهبردها برای تسهیل یادگیری و تکمیل تکلیف به کار می روند و به دانش آموزان کمک می کنند تا اطلاعات تازه را برای ترکیب با اطلاعات قبلی آماده و ذخیره سازی آن ها را در حافظه ی درازمدت تسهیل کنند. این راهبردها که ابزار یادگیری هستند، عبارتند از: راهبردهای تکرار یا مرور، بسط یا گسترش معنایی و سازماندهی (سیفرت<sup>5</sup>، 1991، ترجمه سیف، 1380).

## 2-4-2-2-2. راهبردهای فراشناختی<sup>6</sup>

راهبردهای فراشناختی ابزارهایی برای هدایت راهبردهای شناختی و نظارت بر آن ها هستند. از جمله ی این راهبردها می توان به تعیین هدف برای یادگیری، طرح سؤال درباره ی مطلبی که خوانده می شود، ارزشیابی از آن چه خوانده شده است و تنظیم سرعت مطالعه و یادگیری اشاره کرد. به بیان دیگر، یادگیرنده به کمک راهبردهای فراشناختی، از راهبرد شناختی اش حداکثر استفاده را می برد (ابراهیمی قوام آبادی، 1377). به طور

<sup>1</sup> - Bruner

<sup>2</sup> - Godno

<sup>3</sup> - Ostin

<sup>4</sup> - Gleason, J. J.

<sup>5</sup> - Sifret, D. R

<sup>6</sup> - Metacognitive strategies

کلی، عمده ترین راهبردهای خودتنظیمی فراشناختی عبارتند از: برنامه ریزی، کنترل، نظارت و نظم دهی (سیف، 1380).

#### 2-2-2-5. رابطه ی یادگیری خودتنظیمی و پیشرفت یادگیری

آن چه رابطه ی بین یادگیری خودتنظیمی و پیشرفت یادگیری را مشخص می کند، رابطه ی بین مهارت ها و راهبردهای این نوع یادگیری، یعنی راهبردهای شناختی و فراشناختی با پیشرفت یادگیری است. بسیاری از پژوهشگران همچون باتلر و واین (1995)، ساراسون (1962)، و هانسفورد (1995)، در پژوهش های خود به چنین رابطه ای اشاره کرده اند. برای مثال، پژوهش های هانسفورد حاکی از آن است که بین یادگیری خودتنظیمی و مهارت های شناختی و فراشناختی، ارتباط و همبستگی معناداری وجود دارد. به طور کلی محققان دریافته اند، دانش آموزانی که در فرایند مطالعه و یادگیری خود از مهارت های فراشناختی همچون: برنامه ریزی، کنترل و نظارت و ارزشیابی بهره می برند، به طور قابل توجهی عملکرد بهتری نشان می دهند. در همین باره، ساراسون معتقد است، نخستین گام برای دستیابی به یادگیری خودتنظیمی و در نهایت پیشرفت در یادگیری، آموزش و ارتقای یادگیری دانش آموزان در زمینه ی مهارت های شناختی و فراشناختی است (باتوانی، 1385).

#### 2-2-2-6. ویژگی های یادگیرندگان برخوردار از توانایی خودتنظیمی در یادگیری

نظریه خودتنظیمی، از روان شناسی سنتی که بر مبنای تئوری و تحقیق در مورد خودنظم استوار است نشأت گرفته است (شانک<sup>1</sup>، 2005). مدل های متعددی از یادگیری خود - تنظیمی ارائه شده اند که بیشتر آن ها در نظریه شناختی - اجتماعی بندورا (1986)، از عملکرد انسان ریشه دارند. یکی از فرضیات زمینه ای نظریه بندورا این است که افراد، عواملی مبتکر و خود - تنظیم هستند نه عواملی که منفعلانه توسط محیط اطراف خود شکل می گیرند (پاجارس و والیانت، 2002). تحقیقاتی که اخیراً انجام شده (زیممرمن، 1995؛ زیممرمن و شانک، 2001 و 2004)، نشان داده شده است که یادگیرندگان خودتنظیمی اهدافی نزدیک و قابل دستیابی برای خود تنظیم می کنند، جهت گیری آن ها بیشتر در راستای یادگیری است، نه

<sup>1</sup> Schunk-

موفقیت و به این درک رسیده اند که وظایف یادگیری مختلف به راهکارهای مختلفی نیز نیاز دارد و به همین خاطر، مناسب ترین راهکارها را به شیوه ای مؤثر به کار می گیرند، از خود- کارآمدی بالایی برخوردارند، موفقیت خود را توسط راهکارهایی نظیر: تخیل، خودآموزی و تمرکز حواس تحت کنترل دارند، به ضرورت نتایج میانی فرآیند یادگیری واقف هستند و می توانند ویژگی های تصادفی دقیقی برای نتایج یادگیری ایجاد کنند و در نهایت، در گزینش راهکارهای یادگیری برای هر یک از موقعیت های یادگیری خاص، آزادند (بیجرانو، 2007)

می توان گفت چارچوب این نظریه بر این اساس استوار است که دانشجویان چگونه از نظر فراشناختی، انگیزشی و رفتاری، یادگیری خود را سامان می بخشند. در فرآیند یادگیری، علاوه بر عوامل شناختی، عوامل انگیزشی نیز دخیل دارند. در یادگیری خود - تنظیمی، دانشجو مهارت هایی برای طراحی، کنترل و هدایت یادگیری خود دارد و ضمن دارا بودن تمایل برای یادگیری، قادر است کل فرآیند یادگیری را ارزیابی کند (زیمرمن و مارتینز - پونز، 1988، 1986؛ نوتا و همکاران، 2004).

در طول دهه گذشته و طی تحقیقات بسیار، مشخص شد که یکی از اساسی ترین گزینه ها در خود - تنظیمی، توانایی دانشجویان در تجزیه، تحلیل و ترکیب مسائل گوناگون است. بیگز<sup>2</sup> (1987)، انت ویسنل<sup>3</sup> (1988)، مارتن و سالجو<sup>4</sup> (1984)، پاسک<sup>5</sup> (1988)، و ورمونت<sup>6</sup> (1992)، روش های یادگیری دانشجویان را به عنوان مشخصه ی مهمی در سازمان دهی و کنترل فرآیندهای شناخت نگر معرفی کردند. سیف (1380)، یادگیرندگان خودتنظیمی را با صفت راهبردی معرفی می کند. این یادگیرندگان، با اعتماد به نفس بالا و احساس اطمینان از این که از عهده خواهند آمد، با فعالیت ها با تکالیف یادگیری روبه رو می شوند. یادست کم با این احساس که می دانند چگونه باید از پس آن ها برآیند، با آن ها برخورد می کنند. آنان می دانند، یادگیری نوعی جریان فعال است و خودشان باید بخشی از مسئولیت آن را بپذیرند. یادگیرندگان

---

<sup>1</sup> -Nota, L.

<sup>2</sup> -Bidjerano

<sup>3</sup> -Entwistle

<sup>4</sup> -Marton & Saljo

<sup>5</sup> - Pask, G.

<sup>6</sup> - Vermunt, J.

راهبردی یا برخوردار از توانایی خودتنظیمی در یادگیری، به طور فعال به یادگیری می پردازند و می دانند که چه وقت می فهمند و شاید مهم تر از آن، می دانند که چه وقت نمی فهمند (سیف، 1380).

مطالعات پینتریچ<sup>1</sup> (1990)، در زمینه ی این نوع یادگیرندگان حاکی از آن است که این افراد معمولاً شروع کننده ی یادگیری هستند و برای خود اهداف قابل وصول و دست یافتنی تعیین می کنند؛ عملکرد خود را بازبینی می کنند و با استفاده از ارزشیابی در تشخیص نقایص و اصلاح و جبران آن ها می کوشند (ابراهیمی قوام آبادی، 1377).

به طور کلی به اعتماد پینتریچ و دیگر (1990)، ویژگی های این راهبردها (راهبردهای یادگیری خودتنظیمی) آن است که سطح برانگیختگی را بالا برده، میزان درگیری شناختی را افزایش می دهند و نهایتاً عملکرد تحصیلی را بهبود می بخشند. مطالعات انجام شده در زمینه ی ویژگی های افراد خودتنظیم گر حاکی از آن است که این افراد در زمینه ی یادگیری خودانگیزه اند؛ اهداف تحصیلی واقع گرایانه ای برای خویش وضع می کنند؛ از راهبردهای کارآمد به منظور دست یابی به اهداف خود استفاده می نمایند و در صورت لزوم راهبردهای مورد استفاده را اصلاح می کنند یا تغییر می دهند. آنان سعی می کنند با استفاده ی بهینه از منابع در دسترس مانند: زمان، مکان، همسالان، والدین، معلمان و منابع کمکی از قبیل فیلم، ویدئو و رایانه به ساخت؛ آفرینش و انتخاب محیط هایی دست بزنند که یادگیری را افزایش دهد (صمدی، 1386).

## 2-2-7. آگاهی های فراشناختی و سبک های یادگیری

شناخت و فراشناخت از مبانی مهم نظام یادگیری افراد هستند. این دو مفهوم می توانند یادگیری فراگیران را به طور اساسی تحت تأثیر قرار دهند (ربیعی فر، احمدی، اسماعیل زاده، زارع و چلبیانلو، 1390). اصطلاح شناخت به فرآیندهای ذهنی اشاره دارد که از طریق آن ها اطلاعاتی که از طریق حواس دریافت می شوند به راه های مختلف تغییر می یابند به رمز در می آیند، در حافظه ذخیره می شوند و برای استفاده های بعدی از حافظه بازایی می شوند (سیف، 2000). اما فراشناخت فرآیندی است که در آن فراگیران از چگونگی یادگیری خود، چگونه استفاده کردن از اطلاعات موجود برای رسیدن به هدف، توانایی قضاوت درباره ی فرآیندی شناختی در

<sup>1</sup> - Pintrich

یک تکلیف خاص، و چگونگی استفاده از راهبردها برای رسیدن به اهداف آگاهی داشته و در حین عملکرد و بعد از اتمام عملکرد، پیشرفت خود را ارزشیابی می کنند (فلاول، میلر و میلر<sup>1</sup>، 2001).

سیف معتقد است راهبردهای فراشناخت در سه مؤلفه می گنجد: راهبردهای برنامه ریزی، راهبردهای کنترل و نظارت و راهبردهای نظارتی (سیف، 2009). بنابر یک طبقه بندی دیگر، دانش فراشناختی شامل سه جزء است: دانش اظهاری، دانش رویه ای و دانش موقعیتی (پاریس، لپسون و ویکسون<sup>2</sup>، 1983). سبک های یادگیری به راهبردهای شناختی افراد گفته می شود که در طول فرآیند اجتماعی شدن شکل گرفته و متناسب با سن، جنس و فرهنگ در افراد مختلف، متفاوت عمل می کند (داف و داف<sup>3</sup>، 2002 و پوسی<sup>4</sup>، 2000).

بحث پیرامون سبک های یادگیری به موضوع تفاوت های فردی برمی گردد که نقش مؤثری در فراگیری یادگیرندگان بازی می کند (سمیت، 2001). محققان معتقدند که هر فراگیر، روش های ترجیحی برای درک، سازمان دهی و ذخیره اطلاعات دارد که قابل تشخیص و پایداری می باشد (ولی زاده، فتیحی آزار و زمان زاده، 2006). طبق نظریه ی کلب سبک های یادگیری در اثر عوامل ارثی، تجارب زندگی قبلی و نیازهای محیط حاضر شکل می گیرد و اساس آن ریشه در ساختار عصبی و شخصیت افراد دارد. اگرچه سبک های یادگیری نسبتاً ثابت است ولی تغییرات کیفی در اثر تکامل و بلوغ و محرک های محیطی ممکن است صورت بگیرد (ولی زاده و همکاران، 2006). با توجه به مطالب پیش گفته، دانش فراشناختی می تواند بر نحوه ی یادگیری فراگیر اثرگذار باشد. مطالعات متعدد در این زمینه بیانگر نقش مهم این آگاهی ها است. دو مطالعه در چین نشان داد که دانش فراشناختی و خواند استراتژیک به بهبود مطالعه و یادگیری دانش آموزان و دانشجویان چینی تأثیر می گذارد (یائو<sup>5</sup>، 2005، ولانو و چان<sup>6</sup>، 2003).

1 - Flavell J H, Miller P H, Miller S A.

2 - Paris SG, Lipson MY, Wixson KK

3 - Duff A, Duffy T.

4 - Pocey BL

5 - Yau JC.

6 - Lau K, Chan D W.

## 3-2-2 عملکرد تحصیلی

### 1-3-2-2 مفهوم عملکرد تحصیلی

عملکرد تحصیلی به معنای توانایی دانشجویان در پاسخ دهی به مسائل مربوط به موضوع یا موضوعات خاص پیش‌بینی شده برای یک دوره آموزشی است (سپهوندی، 1385). عملکرد تحصیلی شامل ثبت کلیه فعالیت‌های شناختی فرد تحصیل‌کننده است که با یک سیستم درجه بندی مورد توافق با توجه به سطوح مختلف فعالیت‌های هیجانی و آموزشی و جدول زمانی سنجیده می‌شود و به عنوان فرایند پیشرفت تحصیلی در نظر گرفته می‌شود (خوش‌کنش، 1386).

نیاز به پیشرفت یکی از انگیزه‌های اولیه بشر است. افرادی که نیاز به پیشرفت در آن‌ها قوی‌تر است، تمایل بیشتری به کامل شدن و بهبود عملکرد خود دارند. آنان ترجیح می‌دهند با وظیفه‌شناسی کارهایی انجام دهند که چالش برانگیز بوده به طوری که ارزیابی پیشرفت آنان در مقایسه با پیشرفت سایر مردم بر حسب ملاک‌هایی امکان پذیر باشد. به بیان دیگر پیشرفت رفتاری است مبتنی بر وظیفه، که اجازه می‌دهد عملکرد فرد بر طبق ملاک‌های فرض شده درونی یا بیرونی مورد ارزیابی قرار گیرد (کاموراجا و همکاران<sup>1</sup>، 2009).

پیشرفت تحصیلی دانشجویان یکی از شاخص‌های مهم در ارزشیابی آموزش عالی است و سطوح بالای آن می‌تواند پیش‌بینی کننده آینده روشن برای فرد و جامعه باشد و تمام کوشش‌ها و سرمایه‌گذاری‌های هر نظامی، تحقق این هدف می‌باشد. بر این اساس روان‌شناسان و متخصصان تعلیم و تربیت به بررسی عوامل انگیزشی در یادگیری و عملکرد دانشجویان در حوزه‌های گوناگون درسی توجه داشتند. از دهه 1980 میلادی اکثر تحقیقات صورت گرفته در زمینه پیشرفت تحصیلی بر عوامل روانی که بر یادگیری دانشجویان تأثیر دارند تأکید کرده‌اند (لینن برینک<sup>2</sup> و پنتریچ<sup>3</sup>، 2002).

گروه‌های تخصصی و روان‌شناسان همواره به بررسی جوانب مختلف تحصیلی تأکید دارند (لانس بری و همکاران، 2005). توجه به پیشرفت تحصیلی از زمان بینه<sup>4</sup> آغاز شد او دریافت که نمرات آزمون‌های وی قادر

<sup>1</sup> - Komarraja, M., Karau, S. J., Schmeck, R.

<sup>2</sup>-Linen Brink, E. A

<sup>3</sup> -Pintrich, P.R

<sup>4</sup> -Binet, A.

است کودکانی که با توجه به مشاهدات کلاس درس، (باهوش) و (کم هوش) قلمداد شده بودند را از هم تفکیک نماید و بعدها نتایج امتحانات دانش‌آموزان ملاک قرار گرفت.

یادگیری اساس رفتار انسان را تشکیل می‌دهد و فرایندی که مدام در طول زندگی انسان و در هر مرحله از رشد الزامی می‌باشد. موجودیت و بقای هر فرهنگ به توانایی اعضای جدید آن برای یادگیری انواع مهارت‌ها، هنجارهای رفتاری، باورها و ... وابسته است. در واقع پیشرفت تحصیلی فرایندی است که می‌توان آن را نتیجه یادگیری انسان دانست و منظور از پیشرفت تحصیلی موفقیت در امر تحصیل است که می‌توان به مهارت در امر خاص، تخصص در بخشی از دانش منجر شود.

در نظام آموزش و پرورش پیشرفت تحصیلی اصطلاحی است که به جلوه‌ای از جایگاه تحصیلی دانش‌آموزان اشاره دارد. و این جایگاه می‌تواند به صورت نمرات دوره‌های مختلف باشد که به وسیله آزمون‌های استاندارد شده اندازه‌گیری شود (سیف، 1380).

راسل<sup>1</sup> (2003)، اهدافی که عموماً رفتار پیشرفت تحصیلی را برمی‌انگیزد به عنوان اهداف درونی و بیرونی طبقه بندی می‌کند. به نظر او در اهداف درونی، اهداف مربوط به تکلیف (مثلاً تلاش برای فهم مطالب) و اهداف مربوط به خود (مثلاً بهتر از دیگران عمل کردن، اثبات هوش و تلاش) قرار دارند. و اهداف بیرونی مربوط به انسجام اجتماعی (خشنود کردن دیگران و پاداش‌ها) می‌باشند (علیوندوفا، 1384). تفاوت‌های فردی در انگیزه پیشرفت می‌تواند موفقیت تحصیلی را پیش‌بینی کند. دانش‌آموزانی که از دستیابی به اهداف خود اجتناب می‌کنند، ترس از ارزیابی داشته و مشکلات را به عنوان عامل تهدید کننده تلقی می‌کنند و در نتیجه دست از تلاش برای دستیابی به اهداف برمی‌دارند. در مقابل کسانی که در پی دستیابی به اهداف خود هستند از یادگیری لذت می‌برند و مشکلات را به عنوان چالش می‌پذیرند و در دستیابی به اهداف خود پافشاری می‌کنند (کاموراجا و همکاران، 2009). سازه‌ی انگیزش موفقیت به رفتارهایی که به یادگیری و در نتیجه پیشرفت تحصیلی منجر می‌شود اطلاق می‌گردد (کاموراجا و همکاران، 2009).

---

<sup>1</sup> -Russel, A.

متخصصان روان شناسی پرورشی و صاحب نظران آموزشی عقیده دارند که تجارب موفقیت آمیز و یا توأم با شکست دانش‌آموزان در دوران تحصیل در مدرسه بر همه جنبه‌های شخصیت و از جمله سلامت روانی آنان تأثیر مستقیم دارد.

#### 2-3-2-2. عوامل مؤثر در عملکرد تحصیلی عبارتند از:

2-3-2-2-1. عوامل فردی: هدف، انگیزه، هوش، توجه، برنامه‌ریزی، ابعاد شخصیتی و آمادگی جسمی و روانی

#### 2-3-2-2-2. عوامل خانوادگی و اجتماعی:

شرایط عاطفی و امنیت خانواده، شرایط اجتماعی و اقتصادی، تحصیلات و سطح فرهنگ خانواده، تعداد اعضای خانواده و سبک والدینی

#### 2-3-2-2-3. عوامل آموزشی:

مهارت معلمان، شرایط آموزشی و امکانات مطلوب تحصیلی، تعداد دانش‌آموزان کلاس و ترکیب آن‌ها، متناسب بودن هدف‌ها و محتوای برنامه‌ها با نیازها، استعدادها و علائق دانش‌آموزان، متناسب بودن مقررات، کتاب‌های درسی و مواد آموزشی، تسهیلات مدرسه و انتظارات مدرسه از دانش‌آموزان (بیابانگرد، 1383).

#### 2-3-2-2-4. جنس:

تحقیقات نشان می‌دهد که جنس رابطه چندانی با پیشرفت تحصیلی ندارد. با وجود این میانگین نمرات پسران در دروسی مانند ریاضی و توانایی‌های فضایی نسبت به دختران از سطوح بالایی برخوردار است (نول<sup>1</sup> و هدکس<sup>2</sup>، 1998).

هالپرن (2000)، عنوان می‌کند که تفاوت میان توانایی‌های کلامی و فضایی در بین مردان و زنان چندان درست نیست و این تفاوت‌ها در حوزه‌های کوچکی از استعدادهای فضایی و کلامی می‌باشد و در تحقیقات اخیر با استفاده از تست‌های استاندارد شده، نشان دهنده بهبود توانایی زنان در تکالیف فضایی می‌باشد (لینور<sup>3</sup>، دیویس<sup>1</sup>، اکلس<sup>2</sup>، 2003).

<sup>1</sup>-Nowell, A.

<sup>2</sup>-Hedges, L. V.

<sup>3</sup>-Linver, M. R.

## 2-2-3 مفهوم پیشرفت یا موفقیت تحصیلی

در روانشناسی، "موفقیت" به پاسخ یا عملی گفته می‌شود که به گونه‌ای که شخص به هدف برسد یا موفقیت یک گام قطعی است که به جانب هدف برداشته می‌شود. ولی در تعلیم و تربیت و موقعیت‌های تحصیلی موفقیت به درجه‌ای از کارایی اطلاق می‌شود که فرد به فراخور توانایی‌هایش در پیشرفت‌های خود به رضایت‌ناپذیر برسد (قاضی، 1373). در مقابل موفقیت تحصیلی، شکست تحصیلی به کار برده می‌شود. "شکست" عبارت است از ناامیدی‌ها؛ یعنی ترسیدن به امیدها و انتظارات یا دست‌نیافتن به سطح استانداردهای مورد نظر. شکست یعنی ترسیدن به رؤیایها و انتظارات و برعکس، یعنی دچار شدن فرد به آن چه از آن هراس دارد. منظور از شکست تحصیلی شکستی است که در اثر کوتاهی نظام آموزشی در دست‌یابی مؤثر به هدف‌ها و برنامه‌های آموزشی حاصل می‌شود؛ یعنی عدم موفقیت فراگیران در دست‌یابی به کم‌ترین معیارهایی که برای موفقیت آنان به وسیله نظام آموزشی در نظر گرفته شده است (امین‌فر، 1365).

در مقابل موفقیت تحصیلی، اغلب اصطلاح افت یا اتلاف مطرح می‌شود. این اصطلاح در آموزش، از زبان اقتصاد دانان گرفته شده و نظام آموزشی را به صنعتی تشبیه می‌کند که بخشی از سرمایه و مواد اولیه‌ای را که باید به محصول نهایی تبدیل می‌شود، تلف نموده است و نتایج مطلوب و مورد انتظار را به بار نیاورده است. در یک جمع‌بندی از تعریف‌ها و مفاهیم افت تحصیلی، می‌توان آن را عدم موفقیت در تحصیل، وقوع ترک تحصیل و یا ترک تحصیل زودرس، تکرار پایه درس‌ها، نسبت نامناسب میان سال‌های تحصیل فراگیر و سال‌های مقرر آموزشی، کیفیت نازل تحصیلات و آموخته‌های یادگیرنده در مقایسه با آن چه که باید باشد، کسب محفوظات به جای معلومات که در اندک زمانی به فراموشی سپرده می‌شود، ترسیدن نظام آموزشی به هدف‌های اصیل خود نامید (پازوکی، 1371).

محققان از سال‌ها قبل، بیان داشته‌اند که یکی از ضروریات در آموزش، تجزیه و تحلیل نمرات آزمون‌های تحصیلی به عنوان شاخص‌های موفقیت فعلی و آینده دانش‌آموزان می‌باشد. هنوز هم در سنجش موفقیت‌های تحصیلی، از معدل نمرات فراگیران به عنوان شاخص یا یکی از شاخص‌های موفقیت تحصیلی بهره می‌گیرند،

<sup>1</sup>-Davis, P.E.

<sup>2</sup>-Eccles, J. S.

ولی در نظر گرفتن معدل نمرات، به عنوان تنها شاخص تعیین موفقیت تحصیلی، ملاک مناسبی نیست (پورکاظمی، 1375 و دلاور، 1375). براین اساس، محققان از مجموعه ای از معیارها و ملاک های مکمل، در تعیین موفقیت تحصیلی دانش آموزان بهره گرفته اند. به عنوان مثال در بررسی عملکرد تحصیلی دانش آموزان، غیر از ملاک معدل، معیارهای دیگری هم چون اخلاق، انضباط کلاسی و حضور مرتب در کلاس، فعالیت های عملی و ... را در نظر گرفته اند.

امروزه تحقیقات، نقش عوامل مختلفی را بر موفقیت تحصیلی فراگیران به اثبات رسانده است (گارتون، دیر و کینگ<sup>1</sup>، 2001). به طور خلاصه در زیر آمده است:

1. نگرش محیط خانواده (کافشاری خانواده) بر پیشرفت تحصیلی فرزندان، راهنمایی های تحصیلی، تلاش های خانواده و عادت کاری خانواده (نجاریان، سلیمان پور و لیالی، 1373).
2. تصیلات پدر و مادر (گلاب زاده، 1369).
3. شغل پدر (خیر، 1366).
4. تعداد افراد خانواده.
5. طبقه اجتماعی خانواده (حسینی، 1372).
6. وضعیت اقتصادی خانواده (احمدی، 1374).
7. نگرش محیط مرکز آموزشی (اسمیت و همکاران، 2002).

#### 2-2-3-4. عوامل موثر بر پیشرفت و افت تحصیلی

میزان پیشرفت تحصیلی یکی از ملاک های کارآیی نظام آموزشی است. بنابراین تحلیل عوامل مربوط به آن اساسی ترین موضوعات تحقیقی در نظام آموزش و پرورش و آموزش عالی، در گرو عوامل بشمار می آید که می توان آن ها را در مقوله های کلی عوامل مربوط به تفاوت های فردی و عوامل مربوط به مدرسه و دانشگاه و نظام آموزش و پرورش و عالی بررسی نمود. به عبارتی پیشرفت تحصیلی گاه به علت ویژگی های شخصیتی، شاخص های ذهنی، اجتماعی، عاطفی و اخلاقی دانش آموزان و دانشجویان است که می تواند متأثر از عوامل

---

<sup>1</sup>- Garton, B. L., Dyer, J. E., & King, B. O

مربوط به خانواده باشد و گاه به علت کارکردهای مدرسه و دانشگاه و نظام آموزش و پرورش و آموزش عالی البته این دو تا حدی با یکدیگر در تعامل هستند (پور شافعی، 1380).

پژوهشگرانی که به دنبال کشف عوامل مرتبط با عملکرد تحصیلی بالا بوده‌اند به آرایه‌هایی از متغیرها، که عملکرد تحصیلی را تحت تأثیر قرار می‌دهند دست یافته‌اند. در رابطه با عوامل محیطی، تا کنون به وجود عوامل محیطی نیرومند و موثر زیادی بر پیشرفت تحصیلی پی برده شده است: فورد<sup>1</sup> (فورد و توماس<sup>2</sup>، 1997) در یک مطالعه شاخص‌های زیر را برای کم‌آموزان برشمردند: داشتن روابط معلم- شاگردی مثبت پایین، حمایت کم از طرف همکلاسی‌ها، بی‌انگیزگی و بی‌علاقگی در مدرسه. هر یک از عوامل ذکر شده به تنهایی و نیز در تعامل با یکدیگر بر میزان پیشرفت تحصیلی فرد اثر می‌گذارد.

## 2-2-3-5. نظریه‌ی یادگیری خودتنظیمی و عملکرد تحصیلی:

طی دو دهه‌ی اخیر، متخصصان تعلیم و تربیت به مطالعه عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی به ویژه شناخت<sup>3</sup> و انگیزش<sup>4</sup> بیش از پیش توجه کرده‌اند. به طور کلی مطالعات نشان می‌دهند که افراد از نظر ویژگی‌های فردی با هم تفاوت دارند. هم‌چنین آن‌ها در چگونگی برخورد با یک تکلیف نیز با یکدیگر متفاوتند؛ اما این تفاوت‌ها تنها بیانگر تفاوت سطح بهره‌ی هوشی یا الگوهای توانایی ویژه نیست، بلکه به راهبردهای یادگیری خود-تنظیمی معطوف می‌شود (خورسندی، کامکار و ملک پور، 1389). بنابراین، یکی از نظریه‌هایی که پژوهشگران در قالب آن مطالعه می‌کردند، نظریه‌ی یادگیری خودتنظیمی است (محمدامینی، 1387). چهارچوب اصلی این نظریه بر این اساس استوار است که دانش‌آموزان و دانشجویان چگونه از نظر باورهای فراشناختی، انگیزشی و رفتاری یادگیری خود را سازماندهی می‌کنند (لینبرگ و پنتریچ<sup>5</sup>، 2002).

به طور کلی نظریه‌ی یادگیری خودتنظیمی یکی از نظریه‌هایی است که محققان و روان‌شناسان تربیتی در قالب آن به مطالعه می‌پردازند. براساس نظریه یادگیری خودتنظیمی، مؤلفه‌های شناخت، انگیزش و کنش‌وری تحصیلی به صورت یک مجموعه‌ی در هم تنیده و مربوط به هم در نظر گرفته می‌شوند (شیرازی

<sup>1</sup> Ford

<sup>2</sup> Ford & Thomas

<sup>3</sup> - cognition

<sup>4</sup> - motivation

<sup>5</sup> - Linen brink & Pentrich

تهرانی، 1381). از طرفی به عقیده پنتریچ (1995)، یادگیری خودتنظیمی برای یادگیری دانشجویان مؤلفه‌ی بسیار مهمی است. بنابراین، استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، از جمله عوامل تعیین‌کننده در موفقیت تحصیلی محسوب می‌شود و با بررسی آن می‌توان عملکرد تحصیلی دانشجویان را پیش‌بینی نمود. پیش‌بینی عملکرد تحصیلی، یکی از موضوع‌های محوری مورد علاقه‌ی روان‌شناسی تربیتی است (خرسندی و همکاران، 1389).

یادگیری خودتنظیمی در طی اکتساب مهارت‌ها ممکن است تفاوت‌های فردی افراد را توجیه کند. دانشجویان موفق راهبردهای یادگیری خودتنظیمی سازش‌یافته و الگوهای انگیزشی را در هنگام انجام دادن تکالیف (مثل کوشش برای موفقیت، لذت بردن از چالش‌های فعالیت، استفاده مناسب از راهبردهای یادگیری، تنظیم کردن اهداف ویژه و نشان دادن سطح بالایی از احساس خودکارآمدی) از خود نشان می‌دهند. در مقابل دانشجویان ناموفق کم‌تر تلاش می‌کنند علاقه کمتری به انجام دادن فعالیت‌ها دارند. آن‌ها به تنظیم اهداف ویژه و راهبردهای یادگیری قادر نیستند، خودکارآمدی پایینی دارند و به ندرت به سطح بالایی از موفقیت می‌رسند (بمبوتی<sup>1</sup>، 2008).

یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهد که بسیاری از دانشجویانی که می‌توانند جنبه‌های شناختی، انگیزشی و رفتاری عملکرد تحصیلی خود را تنظیم و کنترل کنند، به عنوان یک یادگیرنده بسیار موفق بوده‌اند. بنابراین یادگیری خودتنظیمی پیش‌بینی‌کننده‌ی عملکرد تحصیلی است و یادگیرندگان برای دست‌یابی به موفقیت تحصیلی، باید یاد بگیرند که چگونه عملکرد خود را تنظیم کنند و اهداف خود را به رغم مشکل بودن تکالیف درسی حفظ کنند (بمبوتی، 2008).

در حالی که پیشرفت‌هایی در درک یادگیری خودتنظیمی مشاهده می‌شود، هنوز سؤالاتی وجود دارند که بی‌پاسخ مانده‌اند. یکی از آن‌ها به این موضوع می‌پردازد که یادگیری خودتنظیمی را می‌توان یک ویژگی قابل یادگیری در نظر گرفت، یا باید آن را ویژگی مربوط به تفاوت‌های فردی دانست. به بیان دیگر، این که یادگیری

---

<sup>1</sup> - Bembenutty

خودتنظیمی تا چه حد در پیوند با گرایش های شخصیتی ثابت است، هنوز به طور منظم بررسی نشده است (بیجرانو، 2007).

## 2-2-3-6. نقش خودتنظیمی در پیشرفت تحصیلی

پیشرفت تحصیلی دانشجویان، یکی از شاخص مهم در ارزیابی آموزش و پرورش می باشد که با هدف کمک به زمینه های گوناگون اعم از ابعاد شناختی، عاطفی و شخصیتی به منظور رشد و تعالی افراد به کار می رود (علی بخشی و زارع، 2011).

به همین دلیل مطالعه ی عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی، طی سه دهه ی اخیر، بیش از پیش مورد توجه ی متخصصان تعلیم و تربیت قرار گرفته است. حساسیت تعلیم و تربیت از یک سو و پیچیدگی جهان امروز از سوی دیگر، مدیران و اساتید آگاه تری را طلب می کند تا زمینه ی رشد جمعی را فراهم نمایند. امروزه، تمرکز آموزش به جای ارایه ی برنامه های آموزشی یا مدیریت رفتار کلاسی، به پرورش دانشجویان با انگیزه و راهبردی تغییر کرده است (پاریس و وینوگراد، 2001). پیشرفت تحصیلی از این جهت اهمیت دارد که پیشرفت آموزشی در یادگیری اثر داشته و یادگیری آموزشی پیشرفت تحصیلی را تحت تأثیر قرار می دهد و استاد برای افزایش سطح انگیزش دانشجویان نسبت به یادگیری موضوع های مختلف درسی، باید سعی کند تا شرایط یادگیری را بهبود بخشد و کیفیت روش آموزش را افزایش دهد تا از این طریق دانشجویان به موفقیت دست یابند و نسبت به توانایی خود در یادگیری، اعتماد به نفس کسب کنند (سیف، 1379).

اتکینسون و همکاران<sup>3</sup> (1998)، پیشرفت تحصیلی را توانایی آموخته شده یا اکتسابی حاصل از دروس ارایه شده یا به عبارت دیگر، توانایی آموخته شده یا اکتسابی فرد در موضوعات آموزشی می دانند که به وسیله ی آزمون های استاندارد شده، اندازه گیری می شود (سیف، 1384). هم چنین شعاری نژاد (1375)، درباره ی پیشرفت تحصیلی می گوید: پیشرفت تحصیلی معلومات یا مهارت های اکتسابی عمومی یا خصوصی در موضوع های درسی است که معمولاً به وسیله ی آزمایش ها یا نشانه ها و یا هردو که اساتید برای دانشجویان وضع می کنند، اندازه گیری می شود (مردعلی و کوشکی، 1387).

<sup>1</sup> - Bidjerano, T.

<sup>2</sup> - Paris & Winograde

<sup>3</sup> - Atkinson

یکی از عوامل مهم که ممکن است در پیشرفت تحصیلی اثرگذار باشد، عامل خودتنظیمی است. پنتریچ (1990)، طی تعریف نسبتاً جامع، این نوع یادگیری را فرآیند فعال و سازمان یافته ای تعریف می کند که طی آن فراگیران، اهدافی را برای یادگیری خود انتخاب کرده سپس سعی می کنند تا شناخت، انگیزش و رفتار خود را تنظیم، کنترل و نظارت نمایند (استفانو<sup>1</sup>، 2001). خودتنظیمی نقطه ی ثقل کارکرد مؤثر در زمینه های کنترل تکانه، مدیریت زمان و مقابله با فشار روانی است (مورتاگ و تاد<sup>2</sup>، 2004). انگیزش، شناخت و فراشناخت، از اجزای اصلی مدل های خود نظم دهی و یادگیری خودنظم بخشی هستند (زیمرمان و مارتینز، 1986)، و به نظر می رسد که طبق نظریه ی زیمرمان و همکاران (1986)، اساس خودتنظیمی آن است که چگونه دانشجویان از نظر فراشناختی، انگیزشی و رفتاری، یادگیری را در خود سامان بخشند. زیمرمان (1995)، در مورد رابطه ی فراشناخت و خودتنظیمی، عقیده دارد خودتنظیمی دانشجویانی که دچار شکست تحصیلی می شوند، به فراشناخت و مهارت های فراشناختی آنان بستگی دارد. هم چنین پاریس و همکاران (2001)، اشاره می کنند که فراگیران خودتنظیم گر، فرآیندهای عاطفی و شناختی لازم برای پیشرفت تحصیلی را رهبری می کنند.

بوفارد<sup>3</sup> و همکاران (1995)، با اقتباس از مدل های موجود، سه مؤلفه ی شناختی، فراشناختی و انگیزشی را برای فرآیند خودتنظیمی در نظر گرفتند. در این مدل، مؤلفه ی فراشناخت، شامل طرح و برنامه ریزی دانشجو، در هنگام درس خواندن است. تحقیقات نشان داده است که دانشجویان خودتنظیم گر از لحاظ تحصیلی به مراتب برتر از سایر دانشجویانی هستند که یادگیریشان خودتنظیم گرایانه نیست (پنتریچ و دی گروت<sup>4</sup>، 1990؛ زیمرمان، 1995؛ زیمرمان و مارتینز، 1986). نتایج مشابهی نیز در مورد نقش مهارت های خودتنظیمی در موفقیت تحصیلی (دی گروت و پنتریچ، 1990 و زیمرمان، 1995)، به دست آمده است. زیمرمان و مارتینز (1986)، نشان داده اند که دانشجویان سرآمد، نه تنها در موقعیت های یادگیری خاص از راهبردهای خودتنظیمی بیشتری استفاده می کنند، بلکه آن ها را با همسانی بیشتری به کار می برند. پژوهشگران معتقدند که استفاده ی دانشجویان از راهبردهای خودتنظیمی، خودکارآمدی آنان را افزایش می دهد و باعث ارتقای یادگیری آن ها می شود (زیمرمان، 1990).

<sup>1</sup> -Stefano

<sup>2</sup> - Murtagh, A. M; Todd, S. A

<sup>3</sup> -Bouffard

<sup>4</sup> -Pintrich & Degroot

زیمیرمان(2002)، عقیده دارد، دانشجویانی که از راهبردهای خودتنظیمی، نفع می برند کسانی هستند که از وجود چنین راهبردهایی آگاهند، توانایی خود را برای رسیدن به اهداف مطلوب یا بخشی از اهداف مشخص شده در فعالیت یادگیری، به کار می گیرند، در انجام یک تکلیف بر خودشان نظارت می کنند، سطح فعلی پیشرفتشان را تفسیر کرده و راهبردهایی را انتخاب می کنند که به آنان در گرفتن نتیجه ی موفق از تکلیف کمک کند. آن ها راهبردهای خودتنظیمی را بیشتر از دانشجویان دیگر به کار می گیرند و به طور کلی سازمان دهنده اند و بیشتر مورد رجوع همسالان خود قرار می گیرند، استفاده ی بیشتری از راهبردهای شناختی و فراشناختی می کنند پشت کار طولانی تری نسبت به سایر افراد دارند(پاجاروس و شانک<sup>1</sup>،1989)، و در مجموع هدف گرا هستند(مردعلی و کوشکی،1387).

بندورا(1997)، معتقد است که یادگیری خودتنظیمی، با انگیزش و پیشرفت تحصیلی، رابطه دارد. در واقع خودتنظیمی تحقیقی در یادگیری، بهترین پیش بینی کننده ی عملکرد تحصیلی است. نتایج تحقیقات بندورا، تونس<sup>2</sup> و همکاران نشان می دهد که بین خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی رابطه ی مثبت و معنادار وجود دارد(میلر<sup>3</sup>،2000). دانشجویانی که خودتنظیمی بیشتری دارند، مشکلات رفتاری کمتر و مهارت های اجتماعی مهم تری را به نمایش می گذارند، تعامل کارآمدتری در مدرسه و گروه دارند(وینسلر<sup>4</sup> و همکاران،2004)، و در فعالیت های کلاسی نمرات بالاتری به دست می آورند(کریستی و بایرنس<sup>5</sup>،2006). اونسون<sup>6</sup>(2004)، نشان داده است که خودتنظیمی، با یادگیری رابطه دارد زیرا کلاس های منظم، برنامه ی خاصی در مورد نحوه ی یادگیری دانشجویان ارایه می دهد.

به نظر می رسد ارزش ها و باورهای شخصی دانشجویان اهدافی را که آن ها انتخاب می کنند، تحت تأثیر قرار می دهد و این اهداف نیز، در عوض، خودتنظیمی آن ها را تحت تأثیر قرار می دهد(ژیل،2001). به طور کلی توانایی های خودتنظیمی در خلال کودکی و نوجوانی، ظاهر و ثابت می شوند(رافاییلی، شن و یوهلینگ<sup>8</sup>،2005).

---

<sup>1</sup> -Pajaros & Schunk

<sup>2</sup> -Tones

<sup>3</sup> -Miller, J, W.

<sup>4</sup> -Winsler

<sup>5</sup> -Kristie & Byrnes

<sup>6</sup> -Evenson

<sup>7</sup> -Gill

<sup>8</sup> - Raffaeli, M. C. L, & Shen, yuh- ling

(2005). سیف و همکاران (1385)، نیز نشان داده اند که راهبردهای یادگیری در درس ریاضیات، به وسیله ی مکانیسم های خودتنظیمی پیش بینی می شود. بنابراین، خودتنظیمی قادر است که پیشرفت تحصیلی را تسهیل کند (شانگ و زیمرمان، ۱۹۸۹، ۱۹۹۴).

### 2-2-3-7. رابطه ی خودتنظیمی یادگیری با مهارت ها و پیشرفت تحصیلی دانشجویان

باانگیزه بودن و دست یابی به موفقیت، خصوصاً در شرایط سخت، یکی از اهداف همیشگی روان شناسان و مربیان بوده است. پیشرفت تحصیلی، علاوه بر این که خود به تنهایی یک هدف به شمار می آید، بلکه درگیر شدن فعال در مدرسه و انگیزه داشتن نسبت به آن، به بسیاری از ویژگی های روان شناختی منجر می شود. مثل عزت نفس، سازگاری، مسوولیت پذیری و صلاحیت (گروولنیک، فارکاس، سوهمر، میچیلز و والسینر<sup>1</sup>، 2007). در مقابل بی اشتیاقی نسبت به مدرسه، یا مصرف و سوء مصرف مواد و الکل، افسردگی، تجربه زود هنگام مسایل جنسی، جنایت و قانون شکنی در رابطه است (گروولنیک و همکاران، 2007). انگیزه درونی، رفتارهای تشدید کننده مهم رشدی، مثل جست و جوی چالش ها، تمرین مهارت ها و دنبال کردن رغبت های فردی را تقویت می کند (ریو، نیکس و هام<sup>2</sup>، 2003).

نظریه ی خودسامانی (راتل، گای، ولراند، لاروس و سنکال<sup>3</sup>، 2007)، با مطالعه روی انگیزه در مدلی چندبعدی، برای درک عملکرد بهینه فراگیران مناسب می باشد. سه نوع انگیزه را در پیوستار خود سامانی به نام های تنظیم خودمختار، تنظیم کنترل شده، بی انگیزگی پیشنهاد می کند که در این مطالعه تنها به نوع خودمختار و کنترل شده انگیزه پرداخته می شود. مرچند و اسکینر<sup>4</sup> (2007)، معتقدند که خودتنظیمی یادگیری، افکار، احساسات و اعمال خود منشأ فرد می باشند، که در زمان مورد نیاز برای تأثیرگذاری بر روی یادگیری و انگیزه شخص، طراحی و مناسب سازی می شوند (دهقان و مهربابی زاده هنرمند، 1390).

راتل و همکاران (2007)، معتقدند که برای ارزیابی جهت گیری انگیزشی، تمایز بین انگیزه خودمختار و کنترل شده مهم تر از تمایز بین انگیزه درونی و بیرونی می باشد. انگیزه خودمختار، زمانی مشاهده می شود که رفتار به

<sup>1</sup> -Grolnick

<sup>2</sup> -Reeve, Nix & Hamm

<sup>3</sup> -Ratelle, C. f.; Guay, F.; Vallerand, R. G.; Larose, S. & Sene'cal, C

<sup>4</sup> - Marchand, G. & Skinner, E. A

وسیله ی خود فرد آغاز و سپس مدیریت نشود. در انگیزه خودمختار، فرد خود را به عنوان منشأ رفتارش تجربه می کند، در حالی که در انگیزه کنترل شده فرد انتخابی را تجربه نمی کند و احساس می کند که به آلت دستی برای آن رفتار تبدیل شده است (دهقان و مهرابی زاده هنرمند، 1390). تحقیقات در حوزه ی تحصیلی و حوزه های دیگر، نشان می دهد که شاخص های مثبت عملکردهای دانشجویی، با سطوح بالای انگیزه خودمختار در رابطه است، در حالی که مشخصه های منفی آن با انگیزه کنترل شده و بی انگیزگی در رابطه است (ریان و دسی<sup>1</sup>، 2000).

در زمینه ی تحصیل و آموزش، خودتنظیمی خودمختار نه تنها با انگیزه درونی، بلکه با دیگر خصوصیات مهم آموزشی، از قبیل عملکرد مناسب، یکپارچگی شخصیت، رشد اجتماعی و بهزیستی فردی نیز همبستگی دارد (ریو، نیکس و هام، 2003). مطالعات متعدد نشان داده است که انگیزه خودمختار، نتایج سازشی از قبیل پیشرفت را به همراه دارد، در حالی که انگیزه کنترل شده و بی انگیزگی عواقبی منفی مثل اخراج از مدرسه را در پی دارد (راتل و همکاران، 2007). با توجه به آن چه بیان شد، می توان دریافت که انگیزه و به دنبال آن خودتنظیمی در پیشرفت تحصیلی دانشجویان نقش به سزایی را ایفا می کنند. پژوهش های انجام شده حاکی از آن است که پیشرفت تحصیلی از تعامل بین متغیرهای موقعیتی مثل برنامه، روش های آموزشی، شرایط عاطفی و فیزیکی محیط تحصیلی، نگرش نسبت به مسایل آموزشی و انگیزه فراگیران تأثیر می پذیرد (شریفی، 1385).

تعداد ملاحظه پذیری از پژوهش ها نشان داده اند که آموزش خودتنظیمی یادگیری می تواند پیشرفت تحصیلی را تقویت کند و انگیزه یادگیری را تسهیل کند (اومن چی<sup>2</sup>، 2006). هم چنین براساس نتایج فراتحلیل بیش از سی پژوهش نقش استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در موفقیت دانشجویان را تأیید کرده اند (شارلوت و همکاران<sup>3</sup>، 2008).

از سوی دیگر، پیشرفت تحصیلی، یکی از متغیرهای اصلی آموزش و پرورش است و می توان از آن به عنوان شاخص عمده سنجش کیفیت آموزش و پرورش یاد کرد. معمولاً پیشرفت تحصیلی براساس نتایج آزمون های نهایی و استاندارد مورد سنجش قرار می گیرد و نمراتی را که دانشجویان در دوره های مختلف تحصیلی و در

---

<sup>1</sup>- Desi, E. L, & Ryan, R. M

<sup>2</sup>-Ao Man Chih

<sup>3</sup>-Charlotte, Gerhard & sPeter

دروس مختلف کسب می کنند، نشانی از میزان پیشرفت تحصیلی آن ها تلقی می کنند (دهقان و مهربانی زاده هنرمند، 1390). افت تحصیلی، مشروط شدن و به دنبال آن اخراج دانشجوی، یکی از مشکلات آموزشی دانشگاه های کشور است (نشاط دوست و همکاران، 1377). از سوی دیگر، ناآشنایی دانشجویان با روش های مؤثر و کارآمد مطالعه و هم چنین مشکلات مربوط به مهارت های یادگیری، در شکست تحصیلی دانشجویان مؤثر بوده است (کوشان و حیدری، 1385).

با توجه به مطالب ذکر شده، تأثیر روش های مطالعه و دارا بودن مهارت های تحصیلی، در یادگیری درسی و در نتیجه در مهارت های شناختی و عملی و به دلیل رابطه تنگاتنگ آن با پیشرفت تحصیلی، بالطبع در نهایت در سرنوشت شغلی دانشجویان مؤثر می باشد. ایندرا حالی است که پژوهش های مربوط به خودتنظیمی در زمینه یادگیری و مطالعه و ارتباطی که می تواند با مهارت های تحصیلی و پیشرفت تحصیلی در دانشجویان داشته باشد، بسیار اندک است (دهقان و مهربانی زاده هنرمند، 1390).

## 2-3. بررسی پیشینه ی مطالعاتی:

### 2-3-1. پژوهش های انجام شده پیرامون رابطه بین مؤلفه ها در خارج از کشور

- در تحقیق باقری، اکبری زاده و حاتمی. (2011)، به این نتیجه دست یافتند که استفاده از هوش معنوی افراد را قادر می سازد برای حل مشکلات و مسائل با دیدی معنوی اقدام کنند و به حقیقت سریع تر برسند و احساس شادکامی کنند، خلاق تر و خودکارآمدتر شوند و می توانند در حل مشکلاتشان تصمیمات بهتری بگیرند.
- برگر و کارابینک<sup>1</sup> (2010)، در تحقیق خود به این نتیجه رسیدند که بین خودتنظیمی، راهبردهای یادگیری و انگیزش، رابطه معنی داری وجود دارد. به این معنا که کاربرد موفقیت آمیز راهبردهای خودتنظیمی مثل تکرار و سازماندهی، منجر به بالا رفتن باورهای خودکارآمدی می شود و بنابراین درگیری دانش آموزان در یادگیری دروس افزایش می یابد.

---

<sup>1</sup> - Berger, J. & Karabenick, S.

- بنا به نظر اکسان<sup>1</sup>(2009)، بهبود مهارت های خودتنظیمی باعث درگیری انگیزشی دانش آموزان می شود. این مهارت ها به یادگیرندگان کمک می کند که انتخاب مناسبی داشته باشند و اضطراب کمتری را متحمل شوند. بنابراین، یادگیرندگان نیاز دارند که بدانند آن ها چه طور یاد بگیرند و یادگیری چه طور تحقق می یابد.
- آزدیو<sup>2</sup>(2009)، راهبرد های خودتنظیمی در دانش آموزان را به دانشجویان دانشگاه گسترش داد. نتایج این تحقیق نشان داد که افزایش استفاده از راهبرد های خودتنظیمی می تواند افزایش درگیری شناختی و انگیزشی و حل مسئله را در پی داشته باشد و می تواند منجر به موفقیت و پیشرفت در اهداف یادگیری شود.
- استفاده از راهبردهای یادگیری خود-تنظیمی، از جمله عوامل تعیین کننده در موفقیت تحصیلی محسوب می شود و با بررسی آن می توان عملکرد تحصیلی دانش آموزان را پیش بینی نمود. پیش بینی عملکرد تحصیلی، یکی از موضوع های محوری مورد علاقه روان شناسی تربیتی است (فارنهام، چامورو - پریمیوزیک و مک دوگ<sup>3</sup>2003؛ بوساتو و همکاران<sup>4</sup>، 2000).
- به اعتقاد زمیرمن<sup>5</sup> و همکاران (1996)، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، روش های مشخصی هستند که هدف آن ها دستیابی به دانش و مهارت می باشد. این راهبردها، دیدگاه نسبتاً جدیدی برای یادگیری و پیشرفت تحصیلی هستند؛ زیرا به این نکته توجه نموده اند که چگونه دانش آموزان شخصاً فرآیند یادگیری خود را فعال کرده؛ تغییر می دهند و تنظیم می نمایند.
- برخی پژوهشگران تمرکز خود را بر یادگیری خودتنظیمی قرار داده و سعی کرده اند روابط بین یادگیری خودتنظیمی، مؤلفه های انگیزشی و پیشرفت تحصیلی را تبیین کنند. برای مثال هانسفورد (1995)، رابطه ی بین مفهوم خود، مرکز کنترل ادراک شده، یادگیری خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی را در دانشجویان رشته های تکنولوژی آموزشی و روان شناسی تربیتی در دانشگاه تکنولوژی تگزاس مورد مطالعه قرار داد. نتایج

<sup>1</sup> - Aksan, N.

<sup>2</sup> - Azevedo, R.

<sup>3</sup> - Furnham & ChamorroPremuzic & 3McDougall

<sup>4</sup> - Busato & etal

<sup>5</sup> - Zimmerman & etal

نشان داد که ارتباط کم تا متوسطی بین مفهوم خود، مرکز کنترل ادراک شده، یادگیری خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی وجود دارد.

- نتایج پژوهش پینتریچ و دی گروت<sup>1</sup>(1990)، نشان داد که خودتنظیمی، خودکارآمدی و اضطراب بهترین پیش بین های عملکرد تحصیلی هستند. در نظریه پینتریچ دانشجویانی که از راهبردهای خودتنظیمی بیشتری استفاده می کنند، همزمان با تدریس معلم یا هنگام مطالعه، سعی می کنند با معنی دار کردن اطلاعات، ایجاد ارتباط منطقی با اطلاعات قبل، مهار چگونگی این فرایند و ایجاد محیط یادگیری مناسب، مطالب را یاد بگیرند و عملکرد تحصیلی خود را بالا ببرند (فاطمی، 2010).

### 2-3-2. پژوهش های انجام گرفته پیرامون رابطه مؤلفه ها در ایران

- رئیسی و همکاران(1392)، در تحقیقی با عنوان " ارتباط هوش معنوی با شادکامی و پیشرفت تحصیلی در دانشجویان دانشگاه " به این نتیجه دست یافتند که هوش معنوی بالاتر با شادکامی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان همراه بود. به نظر می رسد ارتقای هوش معنوی باعث دانشتن یک روحیه شاد و پیشرفت تحصیلی دانشجویان می شود.

- طباطبایی و همکاران(1391)، در پژوهشی با عنوان تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر پیشرفت تحصیلی و اضطراب دانشجویان روان شناسی دانشگاه آزاد اسلامی بیرجند به این نتایج دست یافتند که پیشرفت تحصیلی دانشجویان، با اضطراب ارتباط مستقیمی دارد بنابراین، آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی جهت بهبود پیشرفت تحصیلی پیشنهاد می گردد.

- در تحقیق غباری و همکاران(1387)، به این نتیجه دست یافتند که تمرین های معنوی، افزایش دهنده آگاهی و بینش نسبت به سطوح چندگانه هوشیاری هستند و بر عملکرد افراد تأثیر مثبت دارند.

- بهرامی دشتکی(1386)، در تحقیق خود به رابطه منفی بین معنویت، مذهب و اضطراب دست یافت همچنین یک رابطه منفی بین فعالیت های معنوی و افسردگی به دست آورد. به این صورت که افراد با معنویت بالا افسردگی کمتری نشان می دادند و در زندگی شادابی و طراوت بیشتری از خود بروز می دادند.

---

<sup>1</sup> - Pintrich, P.R., & DeGroot,

- سیف و همکاران (1385)، نشان داده اند که راهبردهای یادگیری در درس ریاضی به وسیله مکانیسم های خودتنظیمی پیش بینی می شود. خودتنظیمی، پیشرفت تحصیلی را تسهیل می کند (شانگ و زیمرمان، ۱۹۸۹، ۱۹۹۴).
- لطیفیان (1382)، در پژوهش خود با عنوان موقعیت های کاهش دهنده ی انگیزش، راهبردهای خود نظم دهی و پیشرفت تحصیلی به این نتایج دست یافت که دانشجویان متناسب با نوع مشکل از راهبردهایی استفاده می کنند که بتواند موجب خودنظم دهی یادگیری آنان در موقعیت خاص گردد. نتایج هم چنین نشان داد که انگیزش های درونی یا ذاتی به شکلی مثبت فرآیندهای شناختی و پیشرفت تحصیلی را پیش بینی می نمایند. در حالی که انگیزش های عملکردی رابطه ای منفی با هر دو عامل یاد شده دارد.
- نکویی (1378)، در تحقیق خود با عنوان رابطه ی خلاقیت، باورهای انگیزشی، راهبردهای یادگیری خودنظم بخش و پیشرفت تحصیلی با این نتیجه دست یافت که بین خودنظم دهی، به تنهایی با پیشرفت تحصیلی همبستگی مثبت وجود دارد. اما چنین رابطه ای برای خودنظم دهی زمانی که با سایر متغیرها در تعامل با یکدیگر مورد بررسی قرار می گیرند، دیده نمی شود.
- مردعلی و کوشکی (1387)، در پژوهشی با عنوان رابطه ی خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی با این نتیجه رسیدند که خودتنظیمی با پیشرفت تحصیلی، رابطه بمعنی داری دارد و می توان پیشرفت تحصیلی را از طریق خودتنظیمی پیش بینی کرد.
- موسوی نژاد (1376)، به بررسی رابطه ی باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان دختر و پسر سال سوم راهنمایی پرداخته و به این نتیجه رسید که همبستگی مثبت معناداری بین برخی از مؤلفه های انگیزشی (خودکارآمدی و اضطراب امتحان) و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (استفاده از راهبردهای شناختی سطح بالا) با پیشرفت تحصیلی وجود دارد.

<https://t.me/tephd>

فصل سوم  
روش اجرای تحقیق

منابع  
پایان  
پروژه

### 1. مقدمه:

در این فصل به بررسی روش پژوهش که شامل تعریف جامعه‌ی آماری، نمونه و بیان شیوه‌ی نمونه‌گیری است پرداخته شد، هم‌چنین ابزارهای مورد استفاده در پژوهش، اعتبار و پایایی آن‌ها و شیوه‌ی پژوهش و روش اجرای پژوهش مورد بحث قرار گرفت.

### 2-3. نوع پژوهش

روش این تحقیق توصیفی از نوع همبستگی و پیش‌بینی بوده است. در این تحقیق ابتدا با استفاده از روش کتابخانه‌ای مفاهیم نظری و پیشینه تحقیق گردآوری شد و سپس با استفاده از پرسشنامه‌های استاندارد داده‌ها گردآوری شد. روش‌های تحقیق را می‌توان به دو دسته تقسیم کرد: یکی از لحاظ هدف و دیگری روش گردآوری داده‌ها. این پژوهش از لحاظ هدف از نوع تحقیقات کاربردی است. تحقیق کاربردی در جست‌وجوی دستیابی به یک هدف عملی است و تأکید آن بر تأمین سعادت و رفاه توده مردم و مطلوب بودن فعالیت است (دلاور، 1384، ص 49). طرح این پژوهش در حیطه تحقیقات توصیفی<sup>1</sup> از نوع همبستگی<sup>2</sup> جای دارد. بدین ترتیب که هیچ‌کدام از متغیرهای تحقیق مورد دستکاری واقع نمی‌شوند و فقط به اندازه‌گیری و بررسی آن‌ها پرداخته می‌شود؛ می‌توان از روش اجرایی همبستگی استفاده نمود.

### 3-3. جامعه آماری:

جامعه آماری<sup>3</sup> شامل کلیه دانشجویان پسر دانشگاه فرهنگیان شهر بندرعباس بوده است. ابتدا کلیه دانشجویان پسر کلیه رشته‌های دانشگاهی شناسایی شد و سپس با توجه به لیست فراهم آمده تعداد 150 نفر از آن‌ها به شیوه‌ی نمونه‌گیری تصادفی انتخاب شد.

### 3-4. نمونه و روش نمونه‌گیری

#### 3-4-1. تعیین حجم نمونه

جهت به دست آوردن حجم مناسب نمونه ابتدا به صورت زیر از فرمول کوکران استفاده شد و حجم نمونه به این روش 150 نفر به دست آمد.

<sup>1</sup>- Descriptive

<sup>2</sup>- Correlation

<sup>3</sup>- Statistical Social

$$n' = \frac{t^2 \cdot s^2}{d^2}$$

$$n' = \frac{(1/96)^2 \times (0/25)}{(0/08)^2} = 150$$

### 3-4-2. روش نمونه گیری:

نمونه پژوهش در این تحقیق، تعداد 150 نفر از دانشجویان دانشگاه فرهنگیان شهر بندرعباس بودند که به شیوه نمونه گیری تصادفی به شرح زیر انتخاب شدند: ابتدا کلیه رشته های دانشگاه فرهنگیان (علوم تجربی، علوم تربیتی، علوم اجتماعی، تربیت بدنی و ...) مشخص شدند سپس پژوهشگر با توجه به لیست اسامی دانشجویان که توسط دانشگاه در اختیار پژوهشگر قرار داد به صورت تصادفی ساده آن بین دانشجویان کلیه رشته ها تعداد 150 دانشجو انتخاب و از آن ها خواسته شد تا پرسشنامه های مربوط به پژوهش حاضر را کامل نمایند.

### 3-5. ابزارهای پژوهش

#### 3-5-1. معرفی پرسش نامه هوش معنوی:

در این تحقیق برای ارزیابی هوش معنوی، از پرسشنامه هوش معنوی که در سال 1389 توسط بدیع 1389 و سواری، باقری دشتبزرگر لطیفی زادگان ارایه گردیده، استفاده شده است. با توجه به این که طراحی سئوالات آن به گونه ای بوده است که حداقل سوگیری فرهنگی، اجتماعی و جهت گیری دینی را دارد، در این مطالعه استفاده شد.

این پرسشنامه شامل 42 سؤال در 4 خرده مقیاس پنج درجه ای می باشد. 12 سؤال مربوط به تفکر کلی و بعد اعتقادی، 15 سؤال مربوط به توانایی مقابله و تعامل با مشکلات، 8 سؤال مربوط به پرداختن به سجایای اخلاقی و 7 سؤال در زمینه خودآگاهی و عشق و علاقه است.

#### 3-5-1-1. روایی<sup>1</sup> پرسش نامه هوش معنوی

همچنین برای تعیین اعتبار پرسشنامه یاد شده نمره آن با نمره سؤال ملاک همبسته شده و مشخص گردید که رابطه مثبت و معنی داری بین نمره ملاک وجود دارد ( $r = 0/85$ ,  $P < 0/0001$ ) که نشان می دهد پرسشنامه هوش معنوی از اعتبار لازم برخوردار است (بدیعی و همکاران، 2010).

<sup>1</sup> - Reliability

### 3-1-5-2 پایایی پرسش نامه هوش معنوی

قابلیت اعتماد یا پایایی یک ابزار عبارت است از درجه ثبات آن در اندازه گیری هر آنچه اندازه می گیرد یعنی این که ابزار اندازه گیری در شرایط یکسان تا چه اندازه نتایج یکسانی به دست می دهد. طراحان پرسشنامه برای تعیین پایایی پرسشنامه هوش معنوی از دو روش محاسبه ی ضریب آلفای کرونباخ و تنصیف استفاده نموده اند که مقدار آن برای کل پرسشنامه به ترتیب برابر با 0/85 و 0/78 بدست آمده و این بیانگر پایایی قابل قبول پرسشنامه یاد شده می باشد. در کل، ضرایب پایایی خرده مقیاس های پرسشنامه هوش معنوی بین 0/69 تا 0/85 نوسان دارد که بیانگر ضرایب پایایی قابل قبول می باشد (بدیع و همکاران، 2010). و پایایی این پرسشنامه در تحقیق حاضر با روش الفای کرونباخ 0/89 بدست آمد.

### 3-1-5-3 شیوه نمره گذاری پرسشنامه هوش معنوی

این پرسشنامه براساس مقیاس لیکرت 5 گزینه ای از "کاملاً موافق: 5"، " موافق: 4"، " تا حدودی: 3"، "مخالف: 2"، "کاملاً مخالف: 1" نمره دهی می شود که به ترتیب از 1 تا 5 نمره گذاری شده اند. این نمره دهی با توجه به مفهوم سؤالات و بار منفی آن، در حیطه دوم برعکس است. بنابراین حداقل و حداکثر نمره ی پرسشنامه بین 1 تا 210 در نظر گرفته شد (بدیع و همکاران، 2010).  
. فرم پرسشنامه در جدول 3-1 نشان داده شده است. ضمناً در بخش پاسخ دهی به سؤالات در گزینه سوم، چنان چه به جای تا حدودی از کلمه (بی نظرم) استفاده شود، آزمودنی بهتر می تواند پاسخ دهد.

جدول 3-1. پرسشنامه هوش معنوی

سوال / گزینه	کاملاً مخالفم	مخالفم	تا حدودی	موافقم	کاملاً موافقم
	1	2	3	4	5

### 3-6. پرسشنامه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی: (MSLQ)

### 3-6-1. معرفی پرسشنامه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی: (MSLQ)

پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری (MSLQ<sup>1</sup>) یکی از پرکاربردترین پرسشنامه های یادگیری خود - تنظیمی، از نظر ملی و بین المللی به شماره رود (دونکن و مک کیچی<sup>2</sup>، 2005). پرسشنامه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (MSLQ) توسط پیتر ریچ و دی گروت (1990)، ساخته شده است و نویدی در سال 1383 آن را به فارسی برگرداند.

این پرسشنامه با 47 عبارت در دو بخش باورهای انگیزشی (25 ماده) و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (22 ماده) راهبردهای شناختی و فراشناختی تنظیم شده است.

خرده مقیاس راهبردهای یادگیری خودتنظیمی شامل 22 عبارت بوده و سه وجه از خودتنظیمی تحصیلی یعنی راهبردهای شناختی، راهبردهای فراشناختی و مدیریت منابع را می سنجد. راهبردهای شناختی 11 عبارت مقیاس را به صورت زیر به خود اختصاص داده است:

تکرار و مرور شامل عبارت های 77، 14، 24؛ بسط شامل یادداشت برداری شامل عبارت 17؛ خلاصه نویسی شامل عبارت های 73، 11؛ سازماندهی شامل عبارت های 74، 24، 14، 24؛ و درک مطلب شامل عبارت های 11، 12.

راهبردهای فراشناختی و مدیریت منابع 4 عبارت مقیاس را به شرح زیر شامل می شود:

برنامه ریزی شامل عبارت های 74، 14؛ نظارت و کنترل شامل عبارت های 71، 71، 13، 24؛ نظم دهی شامل تلاش و پشتکار عبارات 14، 13؛ و فعالیت نظم دهی عبارت 73.

بخش باورهای انگیزشی 23 عبارت مقیاس را دربر گرفته و شامل چهار جزء خودکارآمدی، جهت گیری هدف، ارزش گذاری درونی و اضطراب امتحان به شرح زیر می باشد:

خودکارآمدی شامل عبارت های 22، 21، 14، 17، 12، 13، 4، 4؛ جهت گیری هدف عبارات 27، 14، 11، 7، 1.

ارزشگذاری درونی عبارات 23، 14، 4، 3؛ اضطراب امتحان عبارات 23، 21، 14، 11، 1.

<sup>1</sup> - Motivated Strategies for Learning Questionnaire

<sup>2</sup> - Duncan & McKeachie

### 3-6-2. روایی پرسشنامه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی:

پیتریچ و دی گروت (1990)، در بررسی روایی آن با استفاده از روش تحلیل برای مقیاس باورهای انگیزشی سه عامل خودکارآمدی، ارزش گذاری درونی و اضطراب امتحان و برای مقیاس راهبردهای یادگیری خودتنظیمی دو عامل استفاده از راهبردهای شناختی و استفاده از راهبردهای فراشناختی و مدیریت منابع را به دست آوردند و ضرایب پایایی خرده مقیاس های خودکارآمدی، ارزش گذاری درونی و اضطراب امتحان، استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی را با روش آلفای کرونباخ به ترتیب، 0/89، 0/78، 0/75، 0/83، 0/74. تعیین کردند. موسوی نژاد (1376)، نیز برای بررسی روایی این پرسشنامه از روش روایی محتوایی و تحلیل عاملی استفاده کرده و سه عامل راهبردهای شناختی سطح پایین، راهبردهای شناختی سطح بالا و خودنظم دهی فراشناختی را استخراج کرد.

هم چنین حافظی، افتخار و سیدنژاد (1390)، در پژوهش خود به منظور بررسی اعتبار ابزارهای مورد استفاده از روش روایی هم گرا استفاده کردند و ضرایب همبستگی بین مقیاس و خرده مقیاس های پرسشنامه های (MSLQ, SRLS, TAI, ) انگیزه پیشرفت هرمنس) روی نمونه اعتباریابی مورد محاسبه قرار گرفت. شواهد به دست آمده از مناسب بودن روایی ابزارهای اندازه گیری حمایت می کنند.

### 3-6-3. پایایی پرسشنامه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی:

رضیه و همکاران (1385)، ضریب پایایی این آزمون را روی یک گروه 30 نفری در فاصله زمانی یک ماه، 0/83 برآورد کردند.

خورسندی، کامکار و منوچهری (1389)، در پژوهش خود میزان آلفای کرونباخ را برای کل آزمون 0/90 و برای هر یک از خرده آزمون ها در دامنه ای از 0/68 تا 0/87 به دست آوردند. براساس نمونه موجود در تحقیق بیجرانو (2007)، آلفای کرونباخ مقیاس های فرعی در دامنه ای بین 0/60 تا 0/84 به دست آمد.

هم چنین موسوی نژاد (1376)، برای تعیین پایایی عوامل پرسشنامه به ترتیب ضرایب آلفای 0/98، 0/79 و 0/84. را گزارش نمود. در این پژوهش جهت بررسی پایایی از روش آماری آلفای کرونباخ بر روی داده های بدست آمده

<sup>1</sup> - Convergent validity

استفاده شد که به ترتیب برای خرده مقیاس های خودکارآمدی، ارزش گذاری درونی و اضطراب امتحان، استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی 85/، 86/، 77/، 84/ و 78/ به دست آمد.

### 3-6-4. شیوه نمره گذاری پرسشنامه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی:

ماده های این پرسشنامه از نوع آزمون های بسته پاسخ پنج گزینه ای طیف لیکرت از 1 (کاملاً مخالفم) تا 5 (کاملاً موافقم) است. شایان به ذکر است که ماده های شماره ی 29، 30، 40 و 41 پرسشنامه ی مذکور برعکس سایر ماده ها نمره گذاری می شوند (شیرازی و تهرانی، 1381).

### 3-7. نحوه اجرای تحقیق:

نحوه ی انجام تحقیق به این صورت است که ابتدا جامعه و نمونه مورد نظر از بین دانشجویان پسر دانشگاه فرهنگیان انتخاب گردید سپس پرسشنامه های ذکر شده را بر روی این جمعیت نمونه اجرا کردیم و در نهایت داده های جمع آوری شده در فصل چهارم مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت و در نهایت در فصل پنجم بحث و نتیجه گیری انجام گرفت.

### 3-8. روش تجزیه و تحلیل اطلاعات

با توجه به این که در تحقیق حاضر از هوش معنوی و راهبرد های یادگیری خودتنظیمی به عنوان متغیر پیش بین در عملکرد تحصیلی دانشجویان یاد می شود می توان از روش های آماری تحلیل رگرسیون همزمان استفاده کرد. زیرا هوش معنوی و راهبرد های یادگیری خودتنظیمی به عنوان متغیر پیش بین و عملکرد تحصیلی به عنوان متغیر ملاک می باشند به علاوه، برای بررسی رابطه ساده بین متغیرهای ذکر شده از ضریب همبستگی پیرسون استفاده به عمل آمد.

<https://t.me/tephd>

## فصل چهارم

تجزیه و تحلیل و بیان نتایج حاصل از تحقیق

منابع  
پایان  
پروژه

#### 1-4 مقدمه

در این فصل به تجزیه و تحلیل آماری داده ها در دو سطح توصیفی و استنباطی پرداخته شده است. ابتدا در سطح توصیفی به توزیع فراوانی، درصد، درصد تجمعی مربوط به بومی و غیر بومی، رشته تحصیلی، وضعیت تاهل، سن پرداخته شد که هرکدام به طور جداگانه در یک جدول و نمودار مجزا توصیف شدند. هم‌چنین در مبحث تحلیل استنباطی از ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون همزمان پیرسون جهت تعیین نقش هوش معنوی و مهارت های یادگیری خودتنظیمی بر عملکرد تحصیلی استفاده شد.

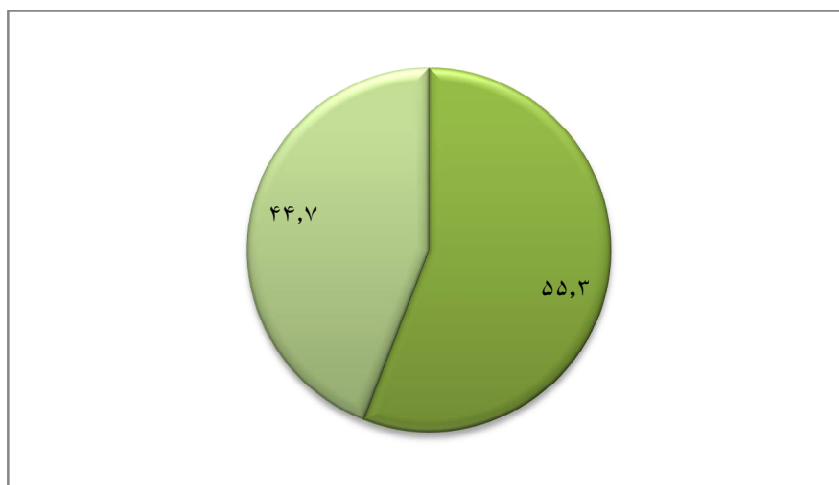
#### 2-4. یافته های توصیفی پژوهش

##### 1-2-4. بومی و غیربومی

جدول 1-4. توزیع فراوانی، درصد و درصد تجمعی افراد شرکت کننده در پژوهش حاضر بر حسب بومی و غیر بومی بودن

متغیر	فراوانی	درصد	درصد تجمعی
بومی	83	55/3	55/3
غیربومی	67	44/7	100
کل	150	100	

جدول 1-4، نشان داد که بیشترین فراوانی شرکت کنندگان در پژوهش حاضر مربوط به افراد بومی برابر با 83 نفر می باشد و افراد غیر بومی با فراوانی 67 نفر در مرتبه بعدی قرار دارد.



نمودار 1-4. نمودار توزیع درصد شرکت کنندگان در پژوهش حاضر بر حسب بومی و غیربومی

نمودار 1-4، نشان داد که 44/7 درصد از افراد شرکت کننده در پژوهش حاضر را افراد غیر بومی و 55/3 درصد از افراد نمونه را افراد بومی تشکیل می دادند.

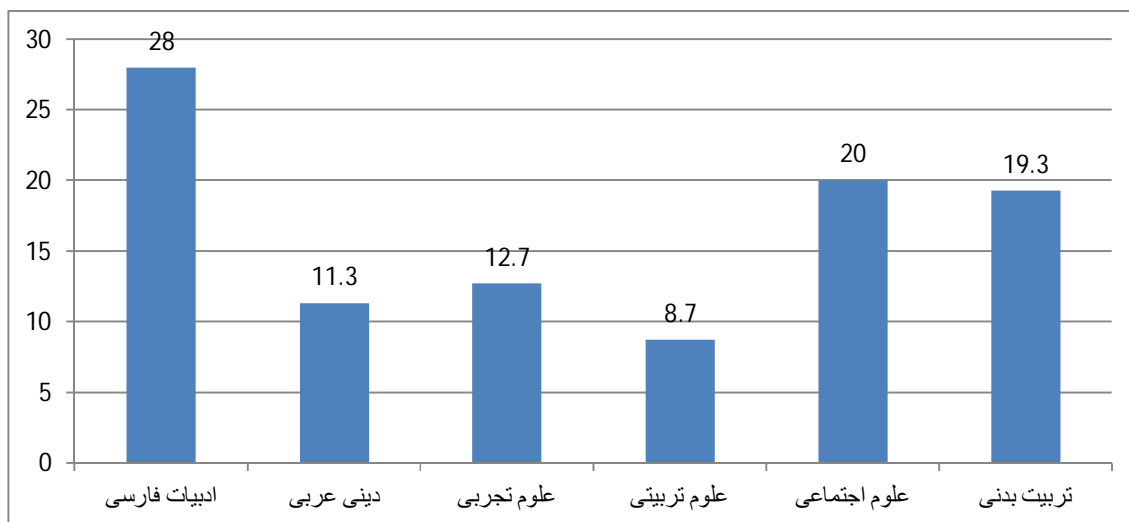
#### 2-2-4. رشته تحصیلی

جدول 2-4. توزیع فراوانی، درصد و درصد تجمعی افراد شرکت کننده در پژوهش حاضر بر حسب رشته تحصیلی

رشته تحصیلی	فراوانی	درصد	درصد تجمعی
ادبیات فارسی	42	.28	.28
دینی - عربی	17	11/3	39/3
علوم تجربی	19	12/7	.52
علوم تربیتی	13	8/7	60/7
علوم اجتماعی	30	.20	80/7
تربیت بدنی	29	19/3	100
کل	150	100	

بر اساس مشاهدات جدول 2-4، مشخص گردید که افراد شرکت کننده در پژوهش، افراد با رشته ادبیات فارسی، 42 نفر دارای بیش ترین فراوانی هستند که 28درصد از حجم نمونه را تشکیل می دهند. و افراد با رشته

علوم اجتماعی، 30 نفر حجم نمونه را تشکیل می دهند و در مرتبه دوم قرار دارند. پایین ترین میزان فراوانی مربوط به افراد با رشته علوم تربیتی می باشد که فراوانی آن ها 13 نفر است.



نمودار 2-4. نمودار ستونی توزیع درصد افراد شرکت کننده در پژوهش حاضر بر حسب رشته تحصیلی

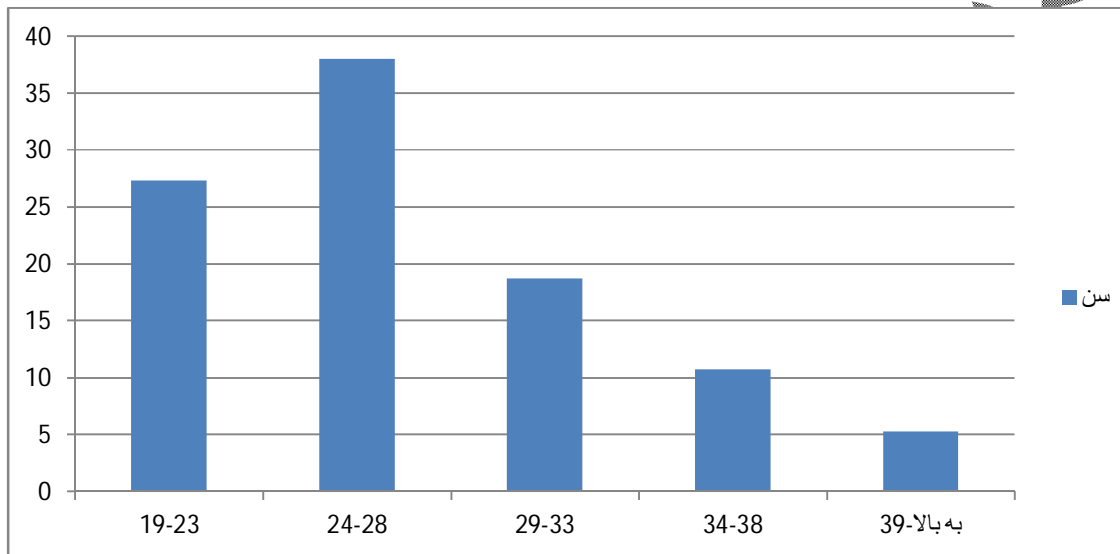
نمودار 2-4، نشان می داد که افراد با رشته ادبیات فارسی با 28 درصد بیشترین حجم نمونه را به خود اختصاص داده اند و افراد با رشته علوم اجتماعی با 20 درصد در مرتبه بعدی قرار دارند و افراد با رشته علوم تربیتی کم ترین میزان از حجم نمونه را به خود اختصاص داده اند.

#### 3-2-4. سن شرکت کننده ها

جدول 3-4. توزیع فراوانی، درصد و درصد تجمعی افراد شرکت کننده در پژوهش حاضر بر حسب سن

فراوانی تجمعی	درصد	فراوانی	سن
27/3	27/3	41	23-19
65/3	38	57	28-24
84	18/7	28	33-29
94/7	10/7	16	38-34
100	5/3	8	39-به بالا
	100	150	کل

در جدول 3-4، توزیع فراوانی، درصد و درصد تجمعی آزمودنی های مورد مطالعه بر حسب سن می باشد که به پنج گروه تقسیم شده اند. گروه 19-23 سال 41 نفر (3/27 درصد)، گروه 24-28 سال 57 نفر (38 درصد)، گروه 29-33 سال 28 نفر (7/18 درصد) و گروه 34-38 سال 16 نفر (7/10 درصد) و گروه 39-به بالا سال 8 نفر (3/5 درصد) که در مجموع 150 نفر می باشند که نمونه پژوهش را بر حسب سن شامل شده اند. برای نمایش بهتر داده های جدول 3-4، نمودار 3-4، ترسیم شده است که در ادامه آمده است.



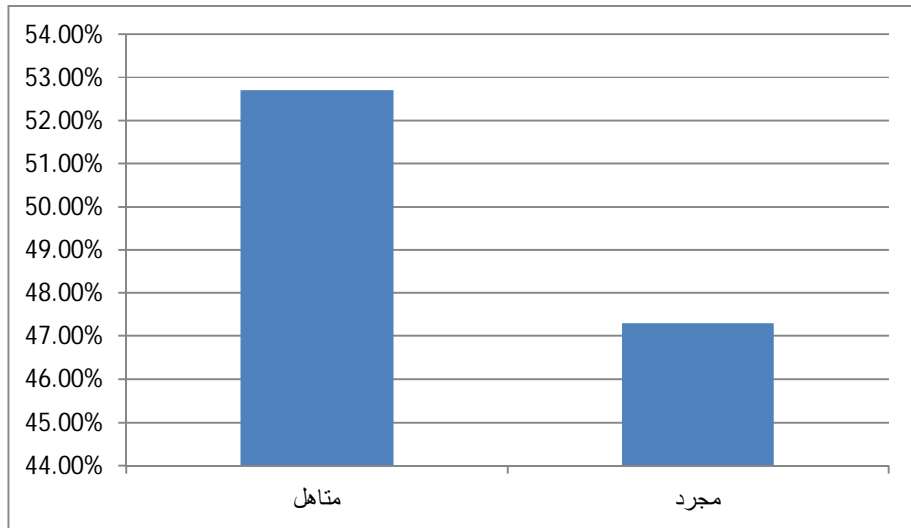
نمودار 3-4، نمودار ستونی توزیع درصد افراد شرکت کننده در پژوهش حاضر بر حسب سن همان طور که در نمودار 3-4، ملاحظه می گردد گروه های سنی 24-28 و 19-23 به ترتیب با 38 درصد و 27/3 درصد دارای بیشترین درصد فراوانی حجم نمونه را به خود اختصاص دادند.

#### 4-2-4. وضعیت تأهل

جدول 4-4، توزیع فراوانی، درصد و درصد تجمعی افراد شرکت کننده در پژوهش حاضر بر حسب وضعیت تأهل

وضعیت تأهل	فراوانی	درصد	درصد تجمعی
متاهل	79	52/7	52/7
مجرد	71	47/3	100
کل	150	100	

در جدول 4-4، توزیع فراوانی، درصد و درصد تجمعی آزمودنی های مورد مطالعه بر حسب وضعیت تاهل می باشد.. افراد متاهل با فراوانی 79 نفر و افراد مجرد با تعداد 71 نفر حجم نمونه را تشکیل می دهند.



نمودار 4-4. نمودار ستونی توزیع درصد افراد شرکت کننده در پژوهش حاضر بر حسب وضعیت تاهل

همان طور که در نمودار 4-4، ملاحظه می فرمایید نمودار میزان درصد مربوط به افراد متاهل و مجرد را نشان می دهد و جمعیت افراد متاهل بیشتر از افراد مجرد در پژوهش می باشد.

#### 3-4. یافته های استنباطی پژوهش

1-3-4. فرضیه اول: بین هوش معنوی با عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان رابطه وجود دارد.

جدول 4-5. ضرایب همبستگی ساده بین هوش معنوی و عملکرد تحصیلی دانشجویان

عملکرد تحصیلی دانشجویان		متغیرها
سطح معناداری	ضریب همبستگی	
.001	.42	هوش معنوی

جهت تجزیه و تحلیل داده های این فرضیه از ضریب همبستگی ساده پیرسون استفاده شد که نتایج حاصل از آن در جدول 4-5، ضرایب همبستگی ساده بین هوش معنوی با عملکرد تحصیلی دانشجویان ارائه شده است. همان طور که ملاحظه می کنید ضریب همبستگی بین هوش معنوی با عملکرد تحصیلی .42، بوده است که در سطح

001/001 p < معنادار است. بدین معنا که هوش معنوی با عملکرد تحصیلی دانشجویان در دانشگاه رابطه مثبت دارد.

بنابراین با افزایش هوش معنوی دانش آموزان، عملکرد تحصیلی دانش آموزان در مدارس نیز افزایش می یابد.

#### 4-3-2. فرضیه دوم :

بین خرده مقیاس های هوش معنوی با عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان رابطه وجود دارد.

جدول 4-6. ضرایب همبستگی ساده بین خرده مقیاس های هوش معنوی و عملکرد تحصیلی

عملکرد تحصیلی		خرده مقیاس های هوش معنوی
سطح معناداری	ضریب همبستگی	
.001	.52	تفکر کلی و بعد اعتقادی
.001	.24	توانایی مقابله و تعامل با مشکلات
.001	.28	پرداختن به سجایای اخلاقی
.001	.18	خودآگاهی و عشق و علاقه

همان طور که در جدول 4-6، مشاهده می کنید رابطه بین خرده مقیاس های هوش معنوی با عملکرد تحصیلی ارائه شده است. این چهار خرده مقیاس در سطح  $P < .001$  با عملکرد تحصیلی دانشجویان رابطه مثبت نشان داده است. بنابراین، هر چه دانشجویان در این چهار خرده مقیاس نمرات بالاتری بگیرند متناسباً عملکرد تحصیلی بهتری در دانشگاه نیز از خود به نمایش می گذارند.

#### 4-3-3. فرضیه سوم: بین راهبردهای یادگیری خود تنظیمی و عملکرد تحصیلی رابطه وجود دارد.

جدول 4-7. ضرایب همبستگی ساده بین راهبردهای یادگیری خود تنظیمی و عملکرد تحصیلی دانشجویان

عملکرد تحصیلی دانشجویان		متغیرها
سطح معناداری	ضریب همبستگی	
.001	.46	راهبردهای یادگیری خود تنظیمی

در جدول 4-7، ضرایب همبستگی ساده بین راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی دانشجویان ارائه شده است. همان طور که ملاحظه می کنید ضریب همبستگی بین راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی 46/ می باشد که در سطح  $p < .001$  معنادار است. بدین معنا که راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی دانشجویان در دانشگاه رابطه مثبت دارد. بنابراین، با افزایش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی دانشجویان، عملکرد تحصیلی آن ها در دانشگاه نیز افزایش می یابد.

4-3-4. فرضیه چهارم: بین راهبردهای شناختی یادگیری خود تنظیمی با عملکرد تحصیلی رابطه وجود دارد.

جدول 4-8 ضرایب همبستگی ساده بین راهبردهای شناختی یادگیری و عملکرد تحصیلی

عملکرد تحصیلی		راهبردهای شناختی یادگیری خود تنظیمی
سطح معناداری	ضریب همبستگی	
.01	.19	تکرار و مرور
.92	.008	یادداشت برداری
.01	.21	خلاصه نویسی
.05	.16	سازماندهی
.01	.20	درک مطلب

در جدول 4-8، ضرایب همبستگی ساده بین راهبردهای شناختی یادگیری خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی دانشجویان ارائه شده است. همان طور که مشاهده می کنید راهبردهای تکرار و مرور، خلاصه نویسی و درک مطلب به ترتیب با ضرایب همبستگی (19/، 21/، 20/). در سطح  $P < .01$  با عملکرد تحصیلی رابطه معناداری نشان داده اند. و همین طور راهبرد شناختی سازماندهی با ضریب همبستگی 16/ در سطح  $P < .05$  با عملکرد تحصیلی رابطه معناداری را نشان داده است. در عوض راهبرد شناختی یادداشت برداری از لحاظ آماری معنادار نشده و رابطه ای مشخص با عملکرد تحصیلی از خود نشان نداده است.

4-3-5. فرضیه پنجم: بین راهبردهای فراشناختی خودتنظیمی و مدیریت منابع با عملکرد تحصیلی رابطه وجود دارد.

جدول 4-9. ضرایب همبستگی ساده بین راهبردهای فراشناختی یادگیری و عملکرد تحصیلی

عملکرد تحصیلی		راهبردهای فراشناختی خودتنظیمی و مدیریت منابع
سطح معناداری	ضریب همبستگی	برنامه ریزی
.01	.24	نظارت
.74	.009	نظم دهی
.01	.16	

در جدول 4-9، ضرایب همبستگی ساده بین راهبردهای فراشناختی یادگیری خودتنظیمی و مدیریت منابع با عملکرد تحصیلی دانشجویان ارائه شده است. همان طور که مشاهده می کنید راهبردهای برنامه ریزی و نظم دهی با ضرایب همبستگی  $.24$ ،  $.16$ ، در سطح  $.01$  معنادار شده و رابطه مثبت معناداری با عملکرد تحصیلی دانشجویان نشان داده اند. اما رابطه راهبرد نظارت با عملکرد تحصیلی از لحاظ آماری معنادار نشد.

4-3-6. فرضیه ششم: بین خرده مقیاس های باورهای انگیزشی مهارت های خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی رابطه وجود دارد.

جدول 4-10. ضرایب همبستگی ساده بین باورهای انگیزشی مهارت های خودتنظیمی و عملکرد تحصیلی

عملکرد تحصیلی		باورهای انگیزشی مهارت های خودتنظیمی
سطح معناداری	ضریب همبستگی	خودکارآمدی
.001	.68	جهت گیری هدف
.001	.44	ارزش گذاری درونی
.71	.03	اضطراب امتحان
.001	-.28	

در جدول 4-10، ضرایب همبستگی ساده بین باورهای انگیزشی مهارت های خود تنظیمی با عملکرد تحصیلی دانشجویان ارائه شده است. همان طور که مشاهده می کنید سه باور انگیزشی خودکارآمدی، جهت گیری هدف و اضطراب امتحان با مقادیر همبستگی به ترتیب  $.68$ ،  $.44$  و  $.28$  - در سطح  $P < .001$  رابطه معناداری با عملکرد تحصیلی دانشجویان نشان داده اند. نکته مهم این که اضطراب امتحان رابطه منفی با عملکرد تحصیلی نشان داده است. بنابراین افزایش اضطراب امتحان دانشجویان عملکرد تحصیلی آن ها را کاهش می دهد. رابطه متغیر ارزش گذاری درونی با عملکرد تحصیلی از لحاظ آماری معنادار نشد.

**4-3-7. فرضیه هفتم:** راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در پیش بینی عملکرد تحصیلی دانشجویان سهم دارند.

جدول 4-11. جدول خلاصه مدل رگرسیون همزمان جهت پیش بینی متغیر عملکرد تحصیلی بر اساس راهبردهای یادگیری

خودتنظیمی

متغیرهای پیش بین	ضریب همبستگی (R)	ضریب تعیین (R <sup>2</sup> )	ضریب تعیین تعدیل شده
راهبردهای یادگیری خودتنظیمی	.69	.47	.46

بر اساس مشاهدات جدول 4-11، مشخص گردید که همبستگی بین راهبردهای یادگیری خودتنظیمی برابر با  $0/69$  است و ضریب تعیین تعدیل شده آن برابر  $0/46$  می باشد. به عبارت دیگر  $46$  درصد از تغییرات متغیر ملاک عملکرد تحصیلی به وسیله راهبردهای یادگیری خودتنظیمی تبیین می شود.

جدول 4-12. جدول خلاصه نتایج تحلیل واریانس یک راهه برای پیش بینی متغیر عملکرد تحصیلی بر اساس

راهبردهای یادگیری خودتنظیمی

مدل	شاخص مدل	مجموع مجذورات	درجه آزادی	مجذور میانگین	مقدار F	سطح معنی داری
راهبردهایی	اثر رگرسیونی	658/43	3	217/81	44/76	.001
یادگیری	باقی مانده	710/32	146	4/86		
خودتنظیمی	کل	1368/76	149			

جدول تحلیل واریانس 4-12، نشان می‌دهد مدل رگرسیونی حاضر از نظر آماری معنی‌دار است. به عبارت دیگر معنی‌دار بودن مدل رگرسیونی، رابطه خطی بین متغیرها را تایید می‌کند. این جدول نشان می‌دهد که متغیر راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با مقدار  $F=44/76$ ، در سطح آلفای  $p < 0/001$  معنی‌دار می‌باشد.

جدول 4-13. جدول ضرایب معادله رگرسیونی همزمان، متغیر راهبردهای یادگیری خودتنظیمی

سطح معنی‌داری	مقدار t	مقدار استاندارد $\beta$	ضرایب غیر استاندارد		مدل
			مقدار خطای استاندارد	مقدار B	
.64/	.45/		2/13	.97/	عرض از مبدأ
.001/	6/15	.41/	.03/	.18/	راهبردهای شناختی
.001/	6/35	.42/	.04/	.19/	راهبردهای فراشناختی و مدیریت منابع
.73/	.34/	.02/	.01/	.006/	راهبردهای انگیزشی

جدول ضرایب معادله رگرسیونی 4-13، سهم هر یک از متغیرهای پیش‌بین را در تغییرات متغیر ملاک نشان می‌دهد، که از بین راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، راهبردهای شناختی و فراشناختی و مدیریت منابع با مقادیر بتای  $.41/$  و  $.42/$  و مقادیر t،  $6/15$  و  $6/35$  در سطح  $P < .001/$  معنادار شدند و توانستند عملکرد تحصیلی را در بین دانشجویان پیش‌بینی نمایند. از بین راهبردهای یادگیری، راهبرد انگیزشی را لحاظ آماری معنادار نشد و نتوانست عملکرد تحصیلی را پیش‌بینی نماید.

**4-3-8. فرضیه هشتم:** خرده‌مقیاس‌های هوش معنوی در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دانشجویان سهم دارند.

جدول 4-14. جدول خلاصه مدل رگرسیون همزمان جهت پیش بینی متغیر عملکرد تحصیلی بر اساس خرده مقیاس های

هوش معنوی

متغیرهای پیش بین	ضریب همبستگی (R)	ضریب تعیین (R <sup>2</sup> )	ضریب تعیین تعدیل شده
خرده مقیاس های هوش معنوی	.58	.33	.32

براساس مشاهدات جدول 4-14، مشخص گردید که همبستگی بین خرده مقیاس های هوش معنوی برابر با 0/58 است و ضریب تعیین تعدیل شده آن برابر 0/32 می باشد. به عبارت دیگر 32٪ درصد از تغییرات متغیر ملاک عملکرد تحصیلی به وسیله خرده مقیاس های هوش معنوی تبیین می شود.

جدول 4-15. جدول خلاصه نتایج تحلیل واریانس یکراهه برای پیش بینی متغیر عملکرد تحصیلی بر اساس

راهبردهای یادگیری خودتنظیمی

مدل Enter	شاخص مدل	مجموع مجذورات	درجه آزادی	مجذور میانگین	مقدار F	سطح معنی داری
خرده مقیاس های هوش معنوی	اثر رگرسیونی	461/51	4	115/37	18/54	.001
	باقی مانده	602/24	145	6/22		
	کل	1363/76	149			

جدول تحلیل واریانس 4-15، نشان می دهد مدل رگرسیونی حاضر از نظر آماری معنی دار است. به عبارت دیگر معنی دار بودن مدل رگرسیونی، رابطه خطی بین متغیرها را تایید می کند. این جدول نشان می دهد که متغیر خرده مقیاس های هوش معنوی با مقدار  $F=18/54$ ، در سطح آلفای  $p < 0/001$  معنی دار می باشد.

جدول 4-16. جدول ضرایب معادله رگرسیونی همزمان، متغیر خرده مقیاس های هوش معنوی

سطح معنی داری	مقدار t	مقدار استاندارد $\beta$	ضرایب غیر استاندارد		مدل
			مقدار خطای استاندارد	مقدار B	
.001	4/00		1/14	4/58	عرض از مبدأ
.001	6/55	.61	.03	.25	تفکر منطقی
.13	-1/50	-.13	.01	-.02	توانایی مقابله با مشکلات
.001	3/64	.39	.02	.09	پرداختن به سجایای اخلاقی
.001	2/92	.33	.04	.14	خودآگاهی و عشق و علاقه

جدول ضرایب معادله رگرسیونی 4-16، مهم هریک از متغیرهای پیش بین را در تغییرات متغیر ملاک نشان می دهد، که از بین خرده مقیاس های هوش معنوی ، خرده مقیاس های تفکر منطقی، پرداختن به سجایای اخلاقی و خودآگاهی و عشق و علاقه با مقادیر بتای .61، .39، و .33. و مقادیر t، 6/55، 3/64 و 2/92 در سطح  $P < .001$  معناد شدند و توانستند عملکرد تحصیلی را در بین دانشجویان پیش بینی نمایند. از بین خرده مقیاس های هوش معنوی ، خرده مقیاس توانایی مقابله با مشکلات از لحاظ آماری معنادار نشد و نتوانست عملکرد تحصیلی را پیش بینی نماید.

<https://t.me/tephd>

فصل پنجم

بحث و تفسیر و نتیجه گیری و جمع بندی

منابع  
پایان  
پژوه

## 5-1. مقدمه:

در این فصل ابتدا به طور خلاصه، نتایج آزمون فرضیه های پژوهش و نتایج پژوهش های همخوان با آن بیان می گردد، سپس تبیین های احتمالی مورد بررسی قرار گرفته و در پایان محدودیت ها و پیشنهادات پژوهش بیان خواهد شد.

## 5-2. یافته های اصلی:

### فرضیه اول:

بین هوش معنوی با عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان رابطه وجود دارد.

نتایج تجزیه و تحلیل فرضیه حاضر در فصل چهارم مشخص ساخت که بین هوش معنوی و عملکرد تحصیلی دانشجویان رابطه مثبت معناداری در سطح  $P < .001$  وجود دارد. این یافته تحقیق با نتایج تحقیقات رئیسی و همکاران (1392)، بهرامی دشتکی (1386)، باقری و همکاران (2011)، یعقوبی (2010)، همسو و همخوان است. چرا که در این تحقیقات مشخص شد که افراد با هوش معنوی بالا دارای عملکرد تحصیلی بالاتری می باشند که این نتیجه با یافته ی تحقیق حاضر همسو و هم خوان می باشد.

جهت تبیین می توان بیان کرد که با توجه به این که هوش معنوی مجموعه ای از قابلیت های سازگارانۀ ذهنی است که براساس جنبه های غیرمادی و متعالی واقعیت قرار گرفته؛ به خصوص آن جنبه هایی که مرتبط با طبیعت وجودی فرد، معنی سازی فردی، تعالی و حالات مبسوط هوشیاری است. این فرآیندها نقشی سازگارانۀ در تسهیل معنی سازی فردی، حل مسئله، و استدلال انتزاعی دارند (کینگ، 2008). بنابراین، می توان بیان کرد که هوش معنوی همانند هوش انتزاعی می تواند عامل مهمی در افزایش پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانشجویان باشد. بنابراین، با افزایش هوش معنوی دانشجویان جنبه های حل مساله، خلاقیت و پیشرفت تحصیلی دانشجویان نیز افزایش می یابد.

### فرضیه دوم:

بین خرده مقیاس های هوش معنوی با عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان رابطه وجود دارد.

نتایج تجزیه و تحلیل فرضیه دوم مشخص ساخت که بین خرده مقیاس های هوش معنوی (تفکر کلی و بعد اعتقادی، توانایی مقابله و تعامل با مشکلات، پرداختن به سجایای اخلاقی و خودآگاهی و عشق و علاقه) با عملکرد تحصیلی دانشجویان رابطه مثبت معناداری در سطح  $P < .001$  وجود دارد. نتایج این فرضیه هم همانند فرضیه اول با تحقیقات رئیسی و همکاران (1392)، بهرامی دشتکی (1386)، باقری و همکاران (2011)، یعقوبی (2010) همسو و هم خوان می باشد.

جهت تبیین این موضوع می توان با مراجعه به فرضیه اول دریافت از آن جایی که افزایش هوش معنوی باعث افزایش عملکرد تحصیلی دانشجویان می شود بنابراین اگر افراد در خرده مقیاس هایی که از اجتماع آن ها هوش معنوی حاصل می شود نمره بالایی بگیرند باعث بهبود عملکرد تحصیلی دانشجویان می شود. بنابراین، در این تحقیق مشخص شد که دانشجویانی که نمرات بالایی در خرده مقیاس های تفکر کلی و بعد اعتقادی، توانایی مقابله و تعامل با مشکلات، پرداختن به سجایای اخلاقی و خودآگاهی و عشق و علاقه دارای پیشرفت تحصیلی و عملکرد بالایی در بین دانشجویان دانشگاه ها می باشند.

فرضیه سوم:

بین راهبردهای یادگیری خود تنظیمی و عملکرد تحصیلی رابطه وجود دارد.

نتایج تجزیه و تحلیل این فرضیه در فصل چهارم مشخص ساخت که بین راهبرد های خود تنظیمی با عملکرد تحصیلی دانشجویان رابطه مثبت وجود دارد. بنابراین، با افزایش و به کارگیری راهبردهای یادگیری توسط دانشجویان عملکرد تحصیلی آن ها نیز در دانشگاه ها افزایش می یابد. نتایج این فرضیه با یافته های تحقیقات آزیدیو<sup>1</sup> (2009)، اکسان<sup>2</sup> (2009)، برگر و کارابینک<sup>3</sup> (2010)، زمیرمن<sup>4</sup> و همکاران (1996)، فارنهام، چامورو - پریمیوزیک و مک دوگ<sup>5</sup> 2003؛ بوساتو و همکاران<sup>6</sup>، 2000، هانسفورد (1995)، طباطبایی و همکاران (1391)،

<sup>1</sup> - Azevedo, R.

<sup>2</sup> - Aksan, N.

<sup>3</sup> - Berger, J. & Karabenick, S.

<sup>4</sup> - Zimmerman & etal

<sup>5</sup> - Furnham & ChamorroPremuzic & 3Mc Dook

Dougall

<sup>6</sup> - Busato & etal

سیف و همکاران (1385)، لطیفیان (1382)، نکویی (1378)، مردعلی و کوشکی (1378) و موسوی نژاد (1376) همسو و همخوان می باشد.

جهت تبیین این فرضیه می توان ذکر کرد که راهبرد های یادگیری خودتنظیمی، به نقش فرد در فرایند یادگیری تأکید می کنند، که به موجب آن یادگیرندگان به طور فعال و مستمر شناخت ها، رفتارها و تلاش هایشان را جهت دستیابی به اهداف مورد نظر هدایت می کنند. لذا خودتنظیمی اثربخش، نیازمند آن است که یادگیرندگان، هدف و انگیزشی در جهت دستیابی به این اهداف داشته است. از طرفی، انسان از طریق فعالیت های شناختی خود و مهار محیط زندگی اش می تواند با تقویت و تنبیه شخصی در خود ایجاد انگیزش کند و از این راه به مهار رفتار خود بپردازد (ماوگا، 2009). بنابراین با توجه به رابطه تنگاتنگی که یادگیری با راهبردهای یادگیری خودتنظیمی دارد بنابراین بدست آوردن چنین نتیجه ای در این پژوهش دور از انتظار نیست.

#### فرضیه چهارم:

بین راهبردهای شناختی یادگیری خود تنظیمی با عملکرد تحصیلی رابطه وجود دارد.

نتایج تجزیه و تحلیل این فرضیه در فصل چهارم مشخص ساخت که بین راهبرد های شناختی تکرار و مرور، خلاصه نویسی، سازماندهی و درک مطلب با عملکرد تحصیلی دانشجویان رابطه مثبت وجود دارد. اما بین یادداشت برداری با عملکرد تحصیلی در این پژوهش رابطه معناداری به دست نیامد. این یافته پژوهش با نتایج تحقیقات برگر و کارابینک (2010)، زمیرمن و همکاران (1996)، هانسفورد (1995)، طباطبایی و همکاران (1391)، سیف و همکاران (1385)، لطیفیان (1382) و مردعلی و کوشکی (1378) همسو و همخوان می باشد. چرا که در پژوهش های ذکر شده بین راهبردهای شناختی یادگیری خود تنظیمی با عملکرد تحصیلی رابطه مثبت گزارش شده است.

جهت تبیین نتیجه این فرضیه می توان گفت بنا به تعریف، راهبرد های شناختی به هرگونه رفتار، اندیشه یا عمل یادگیرنده گفته می شود که او ضمن یادگیری مورد استفاده قرار می دهد و هدف آن کمک به فراگیری، سازماندهی و ذخیره سازی دانش ها و مهارت و نیز سهولت بهره برداری از آن ها در آینده است. با توجه به این

---

<sup>1</sup>- Matuga, M

که که راهبرد هایی مانند تکرار و مرور، خلاصه نویسی، سازماندهی مطالب و درک مطلب به یادداری و یادآوری مطالب توسط دانشجویان کمک می کند. بنابراین، به آن ها کمک می کند تا مطالب درسی را به صورت منسجم و مرتب در ذهن خود نگه دارند و بتوانند در سر جلسه امتحان عملکرد خوبی را از خود به نمایش بگذارند.

#### فرضیه پنجم:

بین راهبردهای فراشناختی خودتنظیمی و مدیریت منابع با عملکرد تحصیلی رابطه وجود دارد.

نتایج تجزیه و تحلیل این فرضیه در فصل چهارم مشخص ساخت که بین راهبرد های فراشناختی و مدیریت منابع (برنامه ریزی و نظم دهی) رابطه مثبت معناداری با عملکرد تحصیلی دانشجویان نشان داده اند. اما رابطه راهبرد نظارت با عملکرد تحصیلی از لحاظ آماری معنادار نشد. این یافته پژوهش با نتایج تحقیقات برگر و کارابینک (2010)، زمیرمن و همکاران (1996)، هانسفورد (1995)، طباطبایی و همکاران (1391)، سیف و همکاران (1385)، لطیفیان (1382) و مردعلی و کوشکی (1378) همسو و همخوان می باشد. چرا که در پژوهش های ذکر شده بین راهبردهای شناختی یادگیری خود تنظیمی با عملکرد تحصیلی رابطه مثبت گزارش شده است.

جهت تبیین نتیجه این فرضیه می توان بیان نمود که با توجه به این که منظور از راهبرد های فراشناختی، تدابیری است جهت انتخاب هوشیارانه ی روش های مناسب، نظارت بر اثربخشی آن ها، اصلاح اشتباه ها و در صورت لزوم تغییر راهبردها و جانشین سازی آن ها با راهبرد های جدید است. بنابراین، دانشجویانی که در این راهبردها نمرات بالاتری می گیرند می توانند عملکرد تحصیلی بهتری در دانشگاه از خود به نمایش بگذارند.

#### فرضیه ششم:

بین باورهای انگیزشی مهارت های خود تنظیمی با عملکرد تحصیلی رابطه وجود دارد.

نتایج تجزیه و تحلیل این فرضیه نشان داد که بین باورهای انگیزشی راهبردهای خودتنظیمی (خودکارآمدی و جهت گیری هدف) با عملکرد تحصیلی رابطه مثبت وجود دارد. اما بین باور انگیزشی اضطراب امتحان با عملکرد تحصیلی رابطه منفی معنادار به دست آمد. نتیجه این فرضیه با یافته های اکسان (2009)، برگر و

کارابینک (2010)، پینتریچ و دی گروت (1990)، فارنهام، چامورو - پریمیوزیک و مک دوگ (2003)؛ بوساتو و همکاران، (2000)، هانسفورد (1995)، لطیفیان (1382) و نکویی (1378) همسو و همخوان می باشد.

جهت تبیین این فرضیه می توان بیان نمود که از آن جا که باورهای انگیزشی در انسان همانند موتورهای محرک می باشند که انسان به در کلیه امور از جمله اور تحصیلی به حرکت در می آورند. بنابراین، افرادی که در خرده مقیاس های خودکارامدی و جهت گیری هدف نمرات بالایی می گرفتند عملکرد تحصیلی خوبی در دانشگاه از خود بروز می دادند. و اما اضطراب امتحان در تحقیقات متعدد مشخص شده که باعث پایین آمدن عملکرد دانشجویان در جلسه امتحان می شود بنابراین رابطه منفی آن با عملکرد تحصیلی قابل توجیه می باشد.

فرضیه هفتم :

راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در پیش بینی عملکرد تحصیلی دانشجویان سهم دارند.

نتایج تجزیه و تحلیل مدل رگرسیون مربوط به فرضیه حاضر نشان داد که راهبردهای یادگیری خودتنظیمی به طور معناداری عملکرد تحصیلی دانشجویان را پیش بینی می کنند. بدین صورت که از بین این راهبردها، راهبردهای شناختی و فراشناختی به طور معناداری عملکرد تحصیلی دانشجویان را پیش بینی نمودند اما راهبردهای انگیزشی یادگیری خودتنظیمی نتوانست عملکرد تحصیلی را در بین دانشجویان پیش بینی نماید و سهمی در پیش بینی عملکرد تحصیلی داشته باشد. این یافته پژوهش با نتایج آزدیو (2009)، اکسان (2009)، برگر و کارابینک (2010)، زمیرنو همکاران (1996)، فارنهام، چامورو - پریمیوزیک و مک دوگ (2003)؛ بوساتو و همکاران (2000)، هانسفورد (1995)، طباطبایی و همکاران (1391)، سیف و همکاران (1385)، لطیفیان (1382)، نکویی (1378)، مردعلی و کوشکی (1378) و موسوی نژاد (1376) همسو و همخوان می باشد.

جهت تبیین این موضوع می توان بیان نمود که از بین راهبردهای یادگیری خود تنظیمی، راهبردهای شناختی و فراشناختی عوامل موثرتری بودند و سهم بیشتری در پیش بینی عملکرد تحصیلی داشته اند اما لازم به ذکر است که در تحقیقات ذکر شده از جمله برگر و کارابینک (2010)، زمیرنو همکاران (1996)، فارنهام، چامورو - پریمیوزیک و مک دوگ (2003)، عوامل انگیزشی هم به عنوان عاملی در پیش بینی عملکرد تحصیلی معنادار بوده است اما در اغلب تحقیقات ذکر شده راهبردهای شناختی و فراشناختی عوامل موثرتر و با سهم بیشتری در پیش بینی عملکرد تحصیلی بودند.

فرضیه هشتم:

خرده مقیاس های هوش معنوی در پیش بینی عملکرد تحصیلی دانشجویان سهم دارند.

نتایج تجزیه و تحلیل مدل رگرسیون مربوط به فرضیه حاضر نشان داد که خرده مقیاس های هوش معنوی، عملکرد تحصیلی دانشجویان را به طور معناداری پیش بینی نمودند. نتایج نشان دادند که خرده مقیاس های تفکر منطقی، پرداختن به سجایای اخلاقی، خودآگاهی و عشق و علاقه سهم بیشتری در پیش بینی عملکرد تحصیلی دانشجویان داشته اند اما خرده مقیاس توانایی مقابله با مشکلات نتوانست در این پژوهش بطور معناداری عملکرد تحصیلی را پیش بینی نماید. این یافته پژوهش با نتایج تحقیقات رئیسی و همکاران (1392)، بهرامی دشتکی (1386)، باقری و همکاران (2011) و یعقوبی (2010) همسو و همخوان می باشد چرا که در این پژوهش ها نیز خرده مقیاس های هوش معنوی نتوانستند عملکرد تحصیلی را پیش بینی نمایند.

جهت تبیین می توان ذکر کرد از آن جایی که در تحقیقات قبلی بین عملکرد تحصیلی با هوش معنوی رابطه مثبت بدست آمده است بنابراین، می توان انتظار داشت که خرده مقیاس هایی که شاخه هوش معنوی را می سازند بتوانند عملکرد تحصیلی را پیش بینی نمایند.

### 3-5. محدودیت های پژوهش:

1. تعداد سؤالات پرسشنامه ها موجب طولانی شدن زمان اجرا گردید ممکن است در میزان دقت پاسخ های شرکت کنندگان اثر گذاشته باشد.
2. عدم همکاری برخی از دانشجویان.
3. پژوهش حاضر بر روی دانشجویان پسر دانشگاه فرهنگیان شهر بندرعباس اجرا گردید. در تعمیم نتیجه بایستی احتیاط کرد.
- 4- عدم بررسی سایر متغیرهای پیش بین و رابطه آنها با متغیر مستقل ویژگی های شخصیتی، کیفیت مطالعه، علاقه به رشته تحصیلی و... محدودیت این مطالعه بوده است.

## 4-5. پیشنهادهای پژوهش

با توجه به آن چه که مطرح شد و بر اساس تجربیات به دست آمده در این پژوهش و با توجه به این که انتقادات و بازگویی معایب، بایستی با پیشنهادات همراه باشد تا شکل سازنده به خود گیرد، پیشنهادهای به شرح زیر ارائه می شود:

1. اجرای این پژوهش با متغیرهای هوش معنوی، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و عملکرد تحصیلی بر روی دانشجویان دختر و مقایسه آن با دانشجویان پسر می تواند نقش تأثیر جنس را بر عملکرد تحصیلی آشکار سازد.
2. از آن جا که یکی از مخاطرات مربوط به اجرای پرسشنامه این است که احتمالاً آزمودنی سعی در ارائه تصویر ی غیرواقعی از خود داشته باشد بنابراین، در پژوهش های دیگر سعی شود از ابزارهای اندازه گیری بیشتری مانند مصاحبه و مطالعه ی فرد استفاده گردد چرا که نتایج دقیق تر و بهتری به دست خواهد آمد.
3. با توجه به فرهنگ جامعه ی ایرانی انجام پژوهش هایی با نمونه بزرگ تر، در زمینه هوش معنوی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی مفید به نظر می رسد.
4. با توجه به این که راهبردهای یادگیری خودتنظیمی متغیر بسیار کار آمدی در موفقیت فرد می باشد پیشنهاد می گردد ارتباط این متغیر با سازه های دیگر روان شناسی مورد تحقیق قرار گیرد.
5. متخصصان برنامه ریزی درسی و نویسندگان کتاب های درسی، با آگاهی از مبانی نظری و تجربی در روش یادگیری خودتنظیمی، محتوای کتاب های درسی را به گونه ای سازماندهی کنند که یادگیری از طریق این راهبرد جدید قابل آموزش و یادگیری باشد.
6. راهبرد یادگیری خودتنظیمی در برنامه های درسی دوره تربیت معلم و دکتری، برای آشنایی هرچه بیشتر معلمان و اساتید گنجانده شود.
7. انجام این پژوهش با چنین متغیرهایی علاوه بر دانشگاه در سطح مدارس هم انجام گیرد تا معلمان نیز هنگام به کارگیری راهبرد یادگیری خودتنظیمی، از صحبت کردن زیاد بپرهیزند و اجازه بدهند دانش آموزان زمان بیشتری از وقت کلاس را فعال باشند. در واقع، طبق تحقیقات و نظر متخصصان، بهتر است معلمان هنگام

آموزش اجرا و به کارگیری این راهبرد، تنها 20 درصد از وقت کلاس را به خود و 80 درصد از وقت را به فعالیت دانش آموزان اختصاص دهند.

8. انجام پژوهش در سطح آموزش و پرورش سبب می گردد تا مشاوران مدارس در به کارگیری و اجرای راهبرد یادگیری خودتنظیمی، معلمان و دانش آموزان را راهنمایی و زمینه های اجرای آن را فراهم کنند. هم چنین مشاوران در مشاوره ها و برنامه ریزی های تحصیلی، این راهبرد یادگیری را به مراجعان دانش آموز خود آموزش و نحوه ی استفاده از آن به کارگیری آن را توضیح دهند.

مطالعه  
پژوهش  
پروژه

<https://t.me/tephd>

منابع  
پارس پروانه  
منابع

## منابع فارسی

### کتاب:

- احمدی، س. (1374). روانشناسی نوجوانان و جوانان. تهران: انتشارات مشعل.
- بیابانگرد؛ ا. (1383). روانشناسی نوجوانان. ج 8. تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلام.
- پازوکی، ع. (1371). افت تحصیلی و عوامل مؤثر در آن، تکنولوژی آموزشی، ویراستار مرتضی مجدفر، تهران: انتشارات انیس.
- جامی، ع. (1381). نقد الفصوصفی شرح نقش الفصوص. تهران، مؤسسه پژوهشی حکمت و فلسفه ایران.
- سیف، ع. (1380). هوش هیجانی و معنویت. تهران انتشارات سپاهان، چاپ ششم.
- سیف، ع. (1380). روانشناسی پرورشی. روانشناسی یادگیری و آموزشی، انتشارات آگاه. چاپ هشتم.
- سیف، ع. (1388). روانشناسی پرورشی، تهران، انتشارات آگاه، چاپ پنجم.
- سیف، ع. (1379). روانشناسی پرورشی (روانشناسی یادگیری و آموزش). تهران: انتشارات آگاه، چاپ چهارم.
- سیف، ع. (1384). اندازه گیری، سنجش و ارزشیابی آموزشی، چاپ هفتم، ویرایش سوم، تهران، نشر دوران.
- شعاری نژاد، ع. (1375). نظریه های رشد و تکامل انسان، تهران: آستان قدس رضوی، چاپ سوم.
- شهیدی، ش (1379). " روان درمانی و معنویت ". سخنرانی ماهانه انجمن روانشناسی ایران، تهران، فرهنگ سرای اندیشه، چاپ دوم.
- کدیور، پ (1380). روانشناسی تربیتی، انتشارات سمت، تهران، چاپ سوم.
- عبدالله زاده، ح (1386). ساخت مقیاس هوش معنوی در دانشجویان دانشگاه پیام نور".
- گانیه. آر. ام؛ بریگز. لسلی اجی. ویگر. والتر. بلیو. (1992). اصول طراحی آموزشی، ترجمه خدیجه علی آبادی (1374). چاپ اول، تهران، نشر دانا.
- وست، و. (1383). " روان درمانی و معنویت ". ترجمه شیدا فکن، سلطان علی و شهیدی، شهریار، تهران: انتشارات رشد، چاپ سوم.

### پایان نامه:

- ابراهیمی قوام آبادی، ص. (1377). بررسی اثربخشی سه روش آموزش راهبردهای یادگیری (آموزش دوجانبه، توضیح مستقیم و چرخ هی افکار) بر درک مطلب، حل مسئله، دانش فراشناخت، خوینداری تحصیلی و سرعت یادگیری در دانش آموزان دختر دوم راهنمایی شهر تهران، رساله ی دکترا، دانشکده ی روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی.
- باتوانی آخوره، م. (1385). بررسی اثربخشی روش یادگیری مشارکتی (الگوی جیگ ساو) بر یادگیری خودتنظیم و پیشرفت یادگیری در درس تاریخ دان شاموزان سال سوم دور هی متوسطه ی شهرستان نجف آباد ، پایاننامه ی کارشناسی ارشد، تهران، دانشکده ی روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی.
- پور افکاری، ه. (1380). بررسی رابطه عزت نفس با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان متوسطه شهرستان قائم سال سوم. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم.
- پور شافعی، ه. (1380). بررسی رابطه عزت نفس با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان متوسطه شهرستان قائم سال سوم. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم.
- خوش کنش، ا (1386). « بررسی رابطه ساده و چندگانه پیشایندهای شخصیتی-شناختی و مذهبی با احساس شادکامی و ارتباط متغیر اخیر با سلامت روانی و عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه شهید چمران اهواز». پایان نامه دکتری، دانشگاه علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهیدچمران اهواز.
- خویشتن دار، پ. (1385). رابطه بین هوشهیجانی و حمایتاجتماعی با رضایتاز زندگی در دانش آموزان دبیرستانی شهرستان بوئین زهرا، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی تهران.

سپهوندی، م (1385). «مقایسه سلامت روانی، سازگاری فردی-اجتماعی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر واجد و فاقد مادر پایه اول دبیرستان‌های شهر اهواز با توجه به نقش تعدیل‌کننده حمایت اجتماعی و هوش دانش‌آموزان». پایان‌نامه دکتری روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز.

شیرازی تهرانی، ع. (1381). بررسی رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خود - تنظیمی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر دبیرستان های شهر اصفهان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، اصفهان.

صادقی، م. (1393). بررسی رابطه بین هوش معنوی و سبک‌های حل مسئله با عملکرد تحصیلی و شادکامی دانش‌آموزان مقطع راهنمایی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی.

لطفی، م، سار، س. (1387). رابطه بین هوش معنوی و سلامت روان افراد 15 سال به بالا. پایان‌نامه رشته روانشناسی عمومی، دانشگاه پیام نور مرکز بهشهر. علیوند وفا، م (1384). «بررسی رابطه تفکر انتقادی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان تبریز». پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه الزهراء. نورمحمدیان، م (1385). بررسی رابطه عملکرد تحصیلی و بهداشت روانی دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر کرمان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. چاپ نشده دانشگاه شهید باهنر. دانشکده ادبیات و علوم انسانی. گروه علوم تربیتی.

## مجلات:

ابراهیمی، ن. (1386) هوش معنوی، فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، سال دوم، شماره 5، صص 1-16.

امین فر، م. (1365). افت تحصیلی یا اتلاف در آموزش و پرورش، فصلنامه تعلیم و تربیت، سال دوم، شماره 7 و 8، صص 7-25.

بهرامی دشتکی و همکاران (1386). اثربخشی آموزش گروهی معنویت بر کاهش افسردگی دانش‌آموزان، مجله تحقیقات مشاوره و رشد، 5(19): 49-72.

حافظی، ف؛ افتخار، ز و سیدنژاد، م. (1390) مقایسه باورهای انگیزشی، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان دبیرستان های تیزهوش و عادی شهر اهواز، مجله یافته‌های نو در روانشناسی، سال سوم، شماره 5، صص 127-140.

حسینی، ع. (1372). مقایسه دو گروه از دانشجویان موفق و ناموفق در دانشگاه شیراز، مجله روانشناسی، سال سوم، (7)، 101-108.

خوردندی، ف؛ کامکار، م و ملک پور، م. (1389). رابطه‌ی بین عامل عمده شخصیت و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در دانش‌آموزان دختر و پسر دبیرستانی شهر اصفهان، مجله رویکردهای نوین آموزشی، سال پنجم، شماره 2، صص 41-64.

خیر، م. (1366). رابطه شکست تحصیلی با زمینه‌ها و شرایط خانوادگی، مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، دوره اول، (2)، 73-85.

درخشان هوره، خ. (1389). راهبردهای نو در یادگیری، مجله تکنولوژی آموزشی، سال دوم، شماره بیست و هشتم، صص 27-38.

رئیزی و همکاران (1392). ارتباط هوش معنوی با شادکامی و پیشرفت تحصیلی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی قم. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، 5(13)، 431.

رضویه، اصغر؛ لطیفیان، مرتضی و فولادچنگ، محبوبه. (1385). بررسی مقایسه‌ای تأثیر آموزش مهارت‌های خودگردانی و افزایش باورهای خودبستگی بر کارکرد تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی، مجله اندیشه‌های نوین تربیتی، سال سوم، شماره 4، صص 7-25.

زاهد، ع؛ رجبی، سوامیدی، م. (1391). مقایسه‌ی سازگاری اجتماعی، هیجانی، تحصیلی و یادگیری خودتنظیمی در دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری، مجله‌ی ناتوانی‌های یادگیری، دوره 1، شماره 2، صص 43-62.

ساغروانی، س. (1388) معنویت، خودشکوفایی و هوش معنوی در محیط کار، فصلنامه علمی، پژوهشی و تخصصی گروه مدیریت، شماره 27، 6-31.

سیف، د (1390). تهیه و اعتباریابی مقیاس راهبردهای خودتنظیمی ریاضی و رابطه مولفه‌های آن با هوش، مجله روانشناسی، 15(2): 198-217.

سبحانی نژاد، م، عابدی، ا. (1385). بررسی رابطه‌ی بین راهبردهای یادگیری خود تنظیمی و انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه شهر اصفهان با عملکرد تحصیلی آنان در درس ریاضی، فصلنامه علمی-پژوهشی روانشناسی دانشگاه تبریز، سال اول، شماره 1.

شکرکن، ح، پولادی، م. ع و حقیقی، ج. (1379). بررسی عوامل مهم افت تحصیلی در دبیرستان‌های پسرانه شهرستان اهواز. مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، 7(3 و 4).

شریفی، ح. پ. (1385). سنجش انگیزه درونی و بیرونی و نگرش دانش‌آموزان مقاطع مختلف تحصیلی نسبت به مسایل آموزشی و سهم این متغیرها در تبیین پیشرفت تحصیلی آنان، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، سال پنجم، شماره 18.

صمدی، م. (1386). تأثیر روش های تربیتی و خودتنظیمی بر پیشرفت تحصیلی، فصلنامه علوم شناختی، سال نهم، شماره اول. طباطبایی، س؛ بنی جمالی، ش؛ احدی، ح و خامسان، ا. (1391). تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر پیشرفت تحصیلی و اضطراب دانشجویان روان شناسی دانشگاه آزاد اسلامی بیرجند، فصلنامه علمی دانشکده پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی بیرجند، سال نهم، شماره 4، صص 292-300.

عظیمی هاشمی، م. (1383) رضایت از زندگی و دینداری در بین دانشآموزان. مجله علوم اجتماعی غباری بناب، ب؛ سلیمی، م؛ سلیمانی، ل؛ نوری مقدم، ث. (1387). هوش معنوی، فصلنامه علمی پژوهشی اندیشه نوین دینی، سال سوم، شماره دهم. قاضی، ق. (1373). زمینه مشاوره و راهنمایی، تهران: انتشارات دانشگاه تهران. کوشان، م. خیلوری، ع. (1385) بررسی عادات مطالعه در دانشجویان پزشکی دانشکده علوم پزشکی سبزوار، مجله دانشکده علوم پزشکی و خدمات درمانی سبزوار، سال پنجم، شماره 16. کجباف، م، مولوی، ح، شیرازی، ع. (1382). بررسی رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی دانش آموزان دبیرستانی، فصلنامه تازه های علوم شناختی، سال 5، شماره 1. لطیفیان، م. (1382). موقعیت های کاهش دهنده انگیزش، راهبردهای خودنظم ده و پیشرفت تحصیلی، مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، دوره بیستم، شماره اول، صص 47-57. موسوی نژاد، م. (1376). بررسی رابطه ی باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان دختر و پسر سال سوم راهنمایی، مجله تازه های روانشناختی، سال دوم، شماره 4، صص 38-52. مردعلی، ل و کوشکی، ش. (1387). رابطه ی خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی، مجله اندیشه و رفتار، دوره دوم، شماره 7، صص 49-78. نشاط دوست، ح، و همکاران. (1377). مقایسه وضعیت روانی- اجتماعی دانشجویان مشروط و غیر مشروط دانشگاه، مجله پژوهش های تربیتی و روانشناختی دانشگاه اصفهان، سال اول، شماره 35. نکویی، ب. (1378). رابطه ی خلاقیت، باورهای انگیزشی، راهبردهای یادگیری خودنظم بخش و پیشرفت تحصیلی، مجله استعدادهای درخشان، سال هشتم، شماره 2، صص 133-160. نجاریان، ب؛ سلیمان پور، م و لیالی، ف. (1373). بررسی عملکرد تحصیلی دانشجویان شاهد دانشگاه های شهید چمران و علوم پزشکی اهواز، مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، (1)10، 57-77.

## مقالات:

بدیع؛ سواری؛ باقری دشتبزرگ، ن و لطیفی زادگان، و. (1389) ساخت و اعتبار یابی پرسشنامه هوش معنوی. اولین همایش ملی روانشناسی دانشگاه پیام نور تبریز. پورکاظمی، م. (1375). عوامل مؤثر در موفقیت تحصیلی دانشجویان، خلاصه مقالات نخستین سمینار آموزش عالی در ایران، تهران: معاونت پژوهشی دانشگاه علامه طباطبایی، 186. دهقان، س و مهربانی زاده هنرمند، م. (1390). بررسی رابطه بین خودتنظیمی یادگیری با مهارت های تحصیلی و پیشرفت تحصیلی در بین دانشجویان شهید چمران اهواز، اولین همایش ملی یافته های علوم شناختی در تعلیم و تربیت، صص 370-385. دلاور، ع. (1375). تورم ثمره و عوامل وابسته به آن در ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، خلاصه مقالات نخستین سمینار آموزشی عالی در ایران، تهران: معاونت پژوهشی دانشگاه علامه طباطبایی، 188-190. رجائی، ع. (1388). "هوش معنوی: دیدگاهها و چالش ها"، پژوهشنامه تربیتی، صص 2-19. ربیعی فر، ع؛ احمدی، ا؛ اسماعیل زاده، ه و چلبیانلو، غ. (1390). آگاهی های فراشناختی از راهبردهای خواندن و ارتباط آن با سبک های یادگیری، اولین همایش ملی یافته های علوم شناختی در تعلیم و تربیت، 438-445.

- زینلی پور، ح؛ زارعی، ا و زندی نیا، ز. (1388). خودکارآمدی عمومی و تحصیلی دانش آموزان و ارتباط آن با عملکرد تحصیلی. مطالعات روان شناسی تربیتی، شماره نهم.
- سیف، د؛ لطیفیان، م و بشاش، ل. (1385). رابطه خودتنظیمی با راهبردهای یادگیری و پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی دانشجویان دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه شیراز، شماره 37.
- صمدی، پ. (1385) هوش معنوی. مجله اندیشه های نوین تربیتی. دوره دوم، شماره 3 و 4، صص 99-114.
- عبدالملکی، ج. (1388). بررسی رابطه خلاقیت و پیشرفت تحصیلی در دانشجویان دانشگاه شاهد تهران. اندیشه های نوین تربیتی، دوره 5، شماره 2، صص 9-22.
- دانشگاه ادبیات و علوم انسانی دانشگاه فردوسی مشهد، سال اول، شماره 3، صص 83-116.
- گلاب زاده، سید محمد علی. (1369) پژوهش تحلیلی در زمینه افت تحصیلی، چهارمین دوره مقاله نویسی علمی، جلد دوم، اصفهان: انتشارات دانشگاه اصفهان، 143-155.
- محمد امینی، ز. (1387). رابطه بین راهبردهای یادگیری خود-تنظیمی و باورهای انگیزشی با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان. اندیشه های نوین تربیتی، دوره 4، شماره 4، صص 123-136.
- واتق، بهاره. (1389) هوش معنوی: هوش یکپارچه کننده، مقاله پژوهشی برگرفته از اینترنت.

#### منابع غیر فارسی:

- Ao Man- Chih, (2006). The effect of the use of self- regulation learning strategies on college performance student's and satisfaction in physical education, A thesis submitted in partial fulfillment of the requirements of degree doctor of education.
- Alibakhshi Z, Zare H. Effect of teaching self-regulated learning and study skills on the academic achievement of university students. *Journal of Applied Psychology*. 2011; 4 (3): 69-80. [Persian]
- Aoman,C. (2006). The effect of the use if self-regulation learning strategies on college student's performance and satisfaction in physical education, A Thesis subouchamitted in partial fulfillment of the requirements of degree doctor of education.
- Aksan, N. (2009). A descriptive study: Epistemological beliefs and self regulated learning. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 1, 896-901.
- Azevedo, R. (2009). Theoretical, conceptual, methodological, and instructional issues in research on meta cognition and self-regulated learning: A discussion. *Meta Cognition Learning*, 4, 85-95.
- Amram, Joesph, Yosi (2005), *Intelligence beyond IQ: The contribution of Emotional and spiritual intelligence to effective business leadership* .
- Amram,J. (2007). *The psychology of happiness* (2nd edition). London: Rutledge Press, Taylor & Francis group.
- Bouffard, B, J., Vezeau, C & larouche, C. (1995). The inpact of goal orientation on self\_ regulation and performanse among collage student. *British journal of educational psychology*. 65, 317- 329.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. 1997. Self- efficacy: toward a unifying theory of behavioral. *Psychological review*, 84(2), 191- 215.
- Bandura, A. (2005). The primacy of self-regulation in health promotion. *Appl Psychol An Int Rev*, 54, (2), 245-254.

- Bandura A.(1986). Regulative function of perceived self-efficacy. 1st Edition, Lawrence Erlbaum Associates: New Jersey,.
- Butler, D.Ly & Winner, P.H.(1995). Feedback and Self-regulated Learning: A theoretical synthesis. Review of Educational Research.No,6.pp.245-281.
- Berry.C.A (1992). Previous Learning Experiences Strategy Beliefs and task Definition in self Regulated Foreign Language Learning Contemporary Educational Psychology 18, 1, 318, 366.
- Berger, J. & Karabenick, S. (2010). Motivation and student's use of learning strategies: Evidence of unidirectional effects in mathematics classrooms. Learning and Instruction, 41(5), 1-13.
- Benjamin, M., McKeachie, W. J. , Lin, Y. G., & Hollinger, D. (1981). Test anxiety: Deficits in information processing. Journal of Educational Psychology, 73,816 – 824.
- Badie A, Savari E, Bagheri dashtbozorg N, Latifiazadegan V.[Development and Reliability and validity of the spiritual intelligence scale]. national psychology Conference. Payamnor university,Tabriz; Iran: Spring; 2010. [Persian]
- Bandura A.(1993).Perceived Self- efficacy in cognitive development and functioning. Educational Psychologist, 28(2), 117-148.
- Britzman, D. P. (2003). Psychoanalytic histories of learning after education, Published by State University of New York press.
- Bembenutty, Hefer, (2008).Self-Regulation of Learning and Academic Delay of Gratification: Gender and Ethnic Differences among College Students, Journal of Advanced Academics, v18 n4 p586-616.
- Bidjerano, T. & Yun Dai, D. (2007). The relationship between the bigfive model of personality and selfregulated learning strategies. Learning and Individual Differences, 17, 6981.
- Busato, V. V., Prins, F. J., Elshout, J. J., & Hamaker, C. (2000). Intellectual ability, learning style, personality, achievement motivation and academic success of psychology students in higher education. Personality and Individual Differences, 29, 1057–1068.
- Bidjerano, T. & Yun Dai, D. (2007). The relationship between the bigfive model of personality and selfregulated learning strategies. Learning and Individual Differences, 17, 6981.
- Butler, D. L. & Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. Review of Educational Research, 65(3). 245-281.
- Biggs, J. B. (1987). Student approaches to learning and studying. Hawthorn: Australian Council for Educational Research.
- Bagheri F, Akbarizadeh F, Hatami HR.[The relationship between spiritual intelligence and happiness on the nurse staffs of the fatemeh Zahra hospital and bentolhoda institute of boushehr city]. Iranian South medical Journal. 2011; 14(4): 256 263. [Persian].
- Cole, J., Logan, T.K., Walker, R. (2011). Social exclusion, Personal control ,Selfregulation, and Stress among Substance Abuse Treatment Clients. Drug and Alcohol Dependence, 113, 13-20.
- Curry, M. A. (2006). Aptitude is not enough: How personality and behavior predict academic performance. Journal of Research in Personality, 40, 339–346.

Charlotte Dignath, Gerhard Buettner, Hans-Peter Langfeldt, (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on selfregulation training rogrammers, Educational Research Review, In Press, Corrected Proof.

Caprara, G.V., Fida, R., Vecchione, M., Del Bove, G., Vecchio, G.M., Barbaranelli, G. (2008). Longitudi- nal analysis of the role of perceived self-efficacy for self-regulated learning in academic continuance and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 100, (3), 525-534.

Dembo, M. I. & Eaton , M. J.(1994).Self-regulation of learning in middle level schools. *The Elementary School Journal*,100(15),437-448.

Duff A, Duffy T. Psychometric properties of Honey & Mumford's Learning Styles Questionnaire (LSQ). *Personality and Individual Differences*. 2002;33(1):147-63.

Desi, E. L. & Ryan , R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior *Inquiry*, 11, 227-268.

DeCicco, David B., King Teresa L. (2009). “A viable model and self-report measure of spiritual intelligence”. *International Journal of Transpersonal Studies*, Vol. 28, No.2, PP: 68-85.

Duncan, T. G. & McKeachie, W. J. (2005).The making of the motivated strategies for learning questionnaire. *Educational Psychologist*, 40, 117128.

Evenson, D. (2004). Assessing and describins self– regulated learning in different learning contexts. Pennsylvania state university. Vol, 5. April 12.

Elkins, D.N.,Hedstrom, L.J.,Hughes, L.L.,Leaf, J.A.& Saunders, C (1988). Toward a humanistic phenomenological spirituality: Definition, description, and measurement. *Journal of Humanistic psychology*, 28 (4), 5- 18

Entwistle, N. (1988). Motivational factors in students’ approaches to learning. In R. R. Schmeck (Ed.), *Learning strategies and learning styles*. (2151). New York: Plenum Press.

Elkins, D.N.,Hedstrom, L.J.,Hughes, L.L.,Leaf, J.A.& Saunders, C (1988). Toward a humanistic phenomenological spirituality: Definition, description, and measurement. *Journal of Humanistic psychology*, 28 (4), 5- 18.

Emmons, R. A. (1998). Personal striving: An approach to personality and subjective well-being. *Journal of Personality and Social psychology*, 51, 1085-1068.

Emmonz, R. A. (2000), Is spirituality an intelligence? Motivation and the psychology of ultimate concern, *The international journal for the psychology of Religion*, 10 (1): 3-26.

Emmons, R. A. (2001). “Spirituality and intelligence: Problems and prospects”, *The International Journal for the Psychology of Religion*, Vol. 10, No. 2, PP: 57-64.

Edwards, A.C.(2003).Response to the Spritual Intelligence debate:Are some Conceptual distinctions needed here? *The International Journal for the Psychology of Religion*,13(1),49-52.

Flavell J H, Miller P H, Miller S A. *cognitive development*. 4 th ed. new jersey: Prentice Hall Publisher 2001.

Farrow, G. (1984). Spirituality and self- awareness. *the friends Quarterly*, 23, 317- 318.

Ford. D. Y. & Thomas, A (1997) Underachievement Among Gifted Monitory students: problem and promises “the ERIC “clearinghouse on Disabilities and gifted Education.

Friedman, H., & Macdonald, D. (2004), Using transpersonal tests in humanistic psychological assessment, humanistic psychologist.

Furnham J.K. & ChamorroPremuzic & 3Mc Dook .(2003). Self-regulation and academic achievement and resilience: A longitudinal study International Journal of Educational Research, Volume 41, Issue 3, 2004, Pages 198-215

Grolnick, W. S.; Farkas, M. S.; Sohmer, R.; Michaels, S. & Valsiner, J. (2007). Facilitating motivation in young adolescents: Effects of an after-school program. Journal of Applied Developmental Psychology. 28 , 332–344.

Gill, B. J. (2001). Student goal & self- regulation in a classroom. Journal of educational psychology. Vol, 4. spring.

Garton, B. L., Dyer, J. E., & King, B. O. (2001). Factors Associated with Academic Performance and Retention of Agriculture Students, NACTA JOURNAL, 45(1), 21-27.

Gardner, H. (1983). The influence of cooperative problem solving on Gender differences in achievement, self-efficacy, and attitudes toward mathematics in gifted students. Gifted Child Quarterly, 45, 250-26.

Gardner, H.(1993),Comprehension and appreciation of humorous material following brain damage, Brain, 98 (3): 399- 412.

Gardner, H. (1993), "Frames of mind", New York, Basic book.

Gardner, H., .(1999),Comprehension and appreciation of humorous material following brain damage, Brain, 98 (3): 399- 412.

Golman, D. (1998), "Working with emotional intelligence", Hand book of intelligence, pp: 390-420, Cambridge University Press.

Gleason, J. J. (1987). Cognitive strategies. In C. R. Reynolds, & L. Mann (Eds.) Encyclopedia of Special Education: Vol. 1 A reference for the education of the handicapped and other exceptional children and adults (pp. 362-364). U. S. A.: John Wiley & Sons, Inc.

Gain, M. and Purohit, P.(2006): Spiritual intelligence: Acontemporary concern with rigard to living status of the senior citizens journal of the Indian Academy of Applied psychology. 32 (3), 227- 233.

Hansford, C. L. (1995). The relationship between self-concept percieved Locuse of control. Self-regulated learning, and academic achievement in college students. Unpublished Ph.D. Dissertation. Teas Teach University.

Johnson, G.J. (2001) Perceived over qualification and dimensions of job satisfaction: a longitudinal analysis, Journal of Psychology, 134, 5, pp. 537-555.

Komararaja, M., Karau, S. J., Schmeck, R. R. (2009). Role of the big five personality traits in predicting collage student's academic motivation and achievment, Learning and Individual Differences. 19, 47-52.

Kristie, K. J. & Byrnes. J. P. (2006). Characteristic of student who benefit from high quality mathematics instruction. Contemporary education psychology. Vol. 31, Issue 3., July. PP 328- 343.

King, D. B. (2008). "Rethinking claims of spiritual intelligence: A definition, model and measure". Canada: Master's Thesis, Trent University.

Lounsbury J. W., Saudargas, R. A., Gibson, L. W., & Leong, F. T. (2005). An investigation of broad and narrow personality traits in relation to general and domains pecific life satisfaction of college students. Research in Higher Education, 46, 707-729.

Linen Brink, E.A & Pintrich, P.R.(2002). motivation as enabler of academic success, *School Psychology Review*.31,313-327.

Lau K, Chan D W. Reading strategy use and motivation among Chinese good and poor readers in Hong Kong. *Journal of Research in Reading* 2003; 26(2): 177-190

Lemos SL. (2000). Students goals and self-regulation in the classroom. *International journal of Educational research*, 37: 471-485.

Liem AD, Lau S, Nie Y. (2008). 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*, 33: 486-512.

Miller, J. W. (2000). Exploring the source of self-regulated learning: The influence of internal & external comparisons. *Educational psychology*. Vol 2. PP154- 273.

Matuga, M. J. (2009). Self-regulation, goal orientation, and academic achievement of secondary students in online university courses. *Educational Technology & Society*, 12(3), 4-11.

Mayer, J. D. (2000), spiritual intelligences or spiritual consciousness?

McMullen, B.(2003). Spiritual intelligence; [www. Studentbmj.com](http://www.Studentbmj.com).

Mayner, J. D. (2009), "Emotional intelligence: popular or scientific psychology?", *APA Monitor*, 30- 50, Washington DC., American psychological association, retrieved from [www. Prequest. Com](http://www.Prequest.Com).

Marton, F. & Saljo, R. (1984). Approaches to learning. In F. Marton, D. Hounsell, & N. Entwistle, *The experience of learning*. (3655). Edinburgh: Scottish Academic Press.

Murtagh, A. M; Todd, S. A. (2004). Self-regulation: A challenge to the strength Model. *JASNH*, 3, 19- 5

Marchand, G. & Skinner, E. A. (2007). Motivational Dynamics of Children's Academic Help-Seeking and Concealment. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 99, No. 1, 65-82

Nikos Mousoulides & George Philippon, (2005). Student's motivational beliefs, self-regulation strategies use, and mathematics achievement, *Group for the Psychology of Mathematics Education*, Vol. 3, pp. 321-328. Melbourne: PME.

Nowell A.; Hedges L.V., (1998). Trends in Gender Differences in Academic Achievement from 1960 to 1994: An Analysis of Differences in Mean, Variance, and Extreme Scores, *Sex Roles*, Volume 39, Numbers 1-2, , pp. 21-43(23).

Nasel, D. (2004). "Spiritual orientation in relation to spiritual intelligence: A consideration of traditional, Christianity and new age/individualistic spirituality", Unpublished Doctoral Dissertation, University of South Australia.

Noble, K.D.(2001). *Riding the windhorse: Spiritual Intelligence and the growth of cthe self* .New Jersey Hampton Press.

Nota, L. Soresi, S. & Zimmerman, B. J. (2004). Selfregulation and academic achievement and resilience: A longitudinal study. *International Journal of Educational Research*, 41, 198215.

Pocey BL. Determining learning style preference of students. *Nurse Educator*. 2000;20(2).

Pintrich, P., R. & De Groot, E.,V.(2010).Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.

Pintrich.P.R & DeGroot, E.V, (1992). motivational and self-regulated learning components of dassroom academic performance *journal of Educational psychology*, 82,33-40.

Pintrich PR. (1991). student goal orientation and self- regulation in college classroom. In M.L.maehr & P.R. pintrich (Eds), *Advances in motivation and achievement: Goals and self-regulatory processes* (pp:371-402). Greenwich, ct: JAIPRESS.

Pintrich PR. (2002). A conceptual framework for assessingmotivation and self-regulating learning in college students. *Journal of Educational psychology Review*, 16: 385-407.

Pintrich, P. R., & De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.

Pajares, F., & Valiante, G. (2002). Students' self-efficacy in their self-regulated learning strategies: A developmental perspective. *Psychologia*, 45, 211-221.

Pintrich, P. R. (1995). Understanding selfregulated learning. In P. R. Pintrich (Ed). *Understanding selfregulated learning*. (312), San Francisco, C A: JosseyBass.

Paris SG, Lipson MY, Wixson KK. Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology* 1983; 8: 293-316.

Paris, S. G., Winograde. P. (2001). The role of self- regulation learning in contextual teaching: Principle and practice for prepration. [w.w.w.ciera.org/library/achieve](http://www.ciera.org/library/achieve).

Pajares, F., & Schunk, D. H. (1989). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. In R. Riding & S. Rayner (Eds.), *Perception* (pp. 239-266), London: Ablex Publishing.

Pask, G. (1988). Learning strategies, teaching strategies, and conceptual or learning style. In R. R. Schmeck, *Learning strategies and learning style*. (83100), New York: Plenum Press.

Reeve, J.; Nix, G. & Hamm, D. (2003). Testing models of the experience of selfdeterminationin intrinsic motivation and the conundrum of choice. *Journal of Educational Psychology*, 95, 375-392. Ibourne: PME.

Ratelle, C. f.; Guay, F.; Vallerand, R. G.; Larose, S. & Sene´cal, C.(2007). Autonomous, Controlled, and Amotivated Types of Academic Motivation: A Person-Oriented Analysis. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 99, No. 4, 734-746.

Raffaelli, M. C. L. & Shen, yuh- ling (2005). Developmental stability and change in self- regulation from childhood to adolescence. *Journal of educational psychology*. Mar. Vol 2, 166- 183.

Schunk, D. H. (1989). Social cognitive theory and self- regulation. B. J.

Schuck, D, H. barry J. Zimmermam. (1994): Self- regulation of learning anf performans: Issue and educational application

Saif AA. *Methods of learning and Reading*. 2 th ed. Tehran: Doran 2009.[Persian]

Saif AA. *Educational psychology: psychology of learning and instruction*. 5th ed. Tehran: Agah Publisher 2000. [Persian]

Shu – shen, S. (2004). Role of achievement goals in children's learning in Taiwan. *Journal of Educational Psychology*, 72, 310 – 318.

Smith, E. S, (2001). The Relationship Between Learning Styles and Cognitive Styles, *Journal of Personality and Individual Differences*, Vol. 30, pp:609-616. Stefanou, C, R. (2001). Creating contexts for motivation and self regulative learning in the collage classroom. *Journal on excellence in calleg e teaching*. 12 (2). 19- 32.

Santos, E. & Servero (2006), Spiritual intelligence: what is spiritual intelligences?, [www.skopun.files.wordpress.com](http://www.skopun.files.wordpress.com) Sisk, D. (2008), Engaging the Spiritual intelligence of Gifted students to build Global Awareness, *Roeper review*, 30(1): 24-30.

Schraw, Gregory, Brooks, David (2000). Helping students self-Regulate in chemistry courses: Improving the will and skill. Department, of Educational Psychology and center for curriculum and Instruction, univereity of Nebraska Lincoln - NE 68588.

Schmidt, S. L. et. al. (2002). The Teaching College Course: A Faculty, Staff, and Graduate Student Development Program to Enhance Teaching Quality, *NACTA Journal*, 46(2), 18-72.

Schunk, S. H. (2005). Selfregulated learning: The educational legacy of Paul R Pintrich. *Educational Psychology*, 40, 8594.

Takšić, Vladimir; purohit (2006), Relationship between emotional intelligence and various indicators of quality of life, *Journal of Psychosomatic Research*.

Tacey, D.J.(2003). The Spirituality revolution: The emergence of contemporary spirituality. Sydney, Australia: HarperCollins Publishers.

Vaughan, F. (1993). Spiritual in psychotherapy. *Journal of Transpersonal psychology*, 23(2), 105- 119.

Vaughan, F. (2002), what is spiritual intelligences?, *Journal of humanistic Psychology*, 42(2).

Vaughan, F. (2001), what is spiritual intelligences?, *Journal of humanistic Psychology*, 42(2).

Vaughan, F. (2003)· Happiness in nations, subjective appreciation of life in 56 nations 1946-1992· RISBO, Studies in Social and Cultural Transforation nr2· Erasmus University Rotterdam· Netherlands·

Vermunt, J. (1992). Learning styles and regulation of learning in higher education toward processoriented instruction in autonomous thinking. Swets & Zeilinger, Amsterdam.

Valizadeh L, Fathiazar S, Zamanzadeh V. [Nursing and midwifery student`s learning styles in Tabriz Medical University]. *Iran J Med Education* 2006; 6(2): 136-9.

Vinshetin & Mayer, H.J (1986). personality in primary school children, Family background of British journa of educational psychology.

Vosniadov, S. (2001). How children learn, International bureau of Education, UNESCO. *Journal of Research in Mathematics Education*, 47, 295-314.

Wolman,R.(2001).Thinking with your soul:Spiritual intelligence and why it matters.New York :Harmony.

Wong, C.S., & Law, K.S. (2003). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly*, 13(3), 243-274.

Weinstein CE, Hume LM. (1998). Study strategies for life long learning. Washington D.C.,APA.

Wigglesworth, C. (2004), spiritual intelligences and why it matters, the innerwords messenger: A newsletter to spark the Inner journey, Retrived from internet: [www. Conciouspursuit.com](http://www.Conciouspursuit.com).

Winsler. A., Delion, J., Carlton. M., Genkins. T. K. (2004). Components of self- regulation in the pre school years. Development stability, and relationship the classroom behavior. paper present at the biential metting of the society for research in the children development. egucational psychology. washington D. C. spring. Vol 2

Yau JC. Two Mandarin readers in Taiwan: characteristics of children with higher and lower reading proficiency levels. *Journal of Research in Reading*: 2005; 28: 108–124.

Yaghoobi A. [The study of relation between spiritual intelligence and rate of happiness in boooli university students]. *Journal of Research in educational systems*. 2010; 4(9): 85 95. [Persian].

Zohar, D.,& Marshall, I. (2000). *SQ: Spiritual intelligence: the ultimate intelligence*. New York, NY, USA: Bloomsbury.

Zohar, D. & Marshal, L. (2002). “Cultivating spiritual intelligence to heal diseases of meaning: Conference reported by Davidson”, *Contemporary Nurse*, Vol. 12, No. 2, PP: 103-105.

Zimmerman, B. J. ( 2002). Provide of effective self- regulated learning. *Reserch data bases*.

Zimmerman, B. J. (1995). Selfregulation involves more than met cognition: A social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, 30, 217-221.

Zimmerman, B.J. (2000). Constrat validation of a strategy model of student self regulated learning, *Journal of Educational Psychology*, 80.

Zimmerman, B. J. (2003). Self- regulated academic learning and achievement: the emergence, of a social Cognitive perspective *Educational Psychology review*, 2, 173-120.

Zimmerman, B.J., & Martinez-Pons, M.(1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 80, 51-59.

Zimmerman, B.J. (1990). Self-regulated learning and academic learning and achievement: The emergence of a social cognitive perspective. *Educational psychology review*, 2, 307-323.

Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (Eds.). (2001). *Selfregulated learning and academic achievement*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (2004). Selfregulating intellectual Processes and outcomes: A social cognitive perspetive. In D. Y. Dai, & R. J. Sternberg (Eds.), *Motivation, emotion, and cognition integrative perspectives on intellectual functioning and development*. (143174), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Zimmerman, B. J. & MartinezPons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of selfregulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23(4), 614-628.

Zimmerman, B. J. & MartinezPons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student selfregulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80, 284-290.

Zimmerman BJ, Shunk DH. (1996). Self-regulated learning and achievement: the emergence of social cognitive perspective. *Journal of Educational psychology Review*, 2: 173-201.

<https://t.me/tephd>

منابع پارس پیرو همه  
پیوست

## ➤ ابزار های پژوهش

الف) پرسشنامه هوش معنوی

بومی / غیر بومی:

ردیف	عبارات	سن:	وضعیت تأهل:	کاملاً موافقم	مخالقم	کاملاً مخالفم
1	درباره چیزهایی که خارج از عمل من است دچار نگرانی و تشویش می شوم.					
2	اغلب مشکلات خود را بزرگتر از آن چه هست جلوه می دهم.					
3	نمی توانم به سادگی مخالفت خود را با هر مسئله ای بیان کنم.					
4	اشتباهاتم را می پذیرم.					
5	من خوشبختی را در کمک به دیگران می بینم.					
6	برای آگاهی از نظرات و افکار جدید از فرصت ها استفاده می کنم.					
7	اغلب از این که نمی توانم دیگران را آن گونه که دوست دارم تغییر بدهم، عصبانی می شوم.					
8	مشکلات زیاد مرا دچار یأس و ناامیدی می کند.					
9	اغلب همان چیزی می شوم که دوست دارم دیگران فکر کنند.					
10	اغلب خود را با دیگران مقایسه می کنم.					
11	از این که گره گشای مشکل کسی باشم خوشحال می شوم.					
12	معتقدم در پس این زندگی مادی، حیات دیگری نیز وجود دارد.					
13	گاهی اوقات احساس می کنم برای یک مشکل بزرگ هیچ راه حلی وجود ندارد.					
14	احساس نیاز شدید به تأیید همگان دارم.					
15	به قیمت صدمه زدن به دیگران، به دنبال مقام و موقعیت بالاتر هستم.					
16	ما درست در جایی قرار داریم که می بایستی قرار داشته باشیم و کاری را انجام می دادیم که می بایستی انجام می دادیم.					
17	معتقدم که نیرویی در هر لحظه حرکات و اعمال مرا هدایت و راهنمایی و					

					رهبری می کند.
18					دائماً خود را به خاطر آنچه قبلاً انجام داده ام مؤاخذه می کنم.
19					در هنگام روبرو شدن با مشکلات، دچار تشویش و نگرانی می شوم.
20					احساس می کنم باید هر لحظه خود را به یکرنگی درآورم تا خود را با خواسته های دیگران تطبیق دهم.
21					از زندگیم راضی هستم.
22					احساس می کنم نیروی بیکران حاکم بر جهان مرا حمایت و پشتیبانی می کند.
23					معتقدم هر موفقیت و شکستی که به دستمی آورم، در ورای آن حکمتی است.
24					می توانم به راحتی با انتقاد کنار بیایم.
25					سعی می کنم هرگاه با یک مشکل روبرو شدم، تجربیات لذت بخش را به خاطر آورم.
26					معتقدم وقتی از دیگران انتقاد می کنیم، خود را بد جلوه داده ایم.
27					به کسی که اکنون هستم و چیزی که اکنون دارم، راضی هستم.
28					از این که با دیگران احساس همدلی می کنم، خوشحال می شوم.
29					از تماشای کائنات و پدیده های آفرینش، احساس لذت می کنم.
30					معمولاً نظرات متفاوت دیگران را با آغوش باز می شنوم.
31					کاری را که شروع می کنم ادامه می دهم و همه ی مشکلات و دشواری های آن را به جان می خرم.
32					توانایی (نه گفتن) را ندارم.
33					سعی می کنم بدی های دیگران را ببخشم و به آن ها نیکی کنم.
34					در موقعیت های بحران زا از ارتباط خود با نیروی قدرتمند و بیکران جهت کسب آرامش استفاده می کنم.
35					اغلب به نشستن و فکر کردن درباره مشکلات و موضوعات گذشته می پردازم و حسرت می خورم.
36					من درست خود را به همان صورتی که هستم دوست دارم.
37					اگر چه در زندگیم اشتباهات زیادی داشتم، با این حال به خود افتخار می کنم.
38					معتقدم نیرویی در همه آنچه انجام می دهم و هستم نهفته است.

					قدرتی عظیم درکار این جهان حکم فرماست.	39
					اعتماد به نفس دارم.	40
					احساس می کنم که زندگیم هر روز بهتر از دیروز است.	41
					معتقدم که : قطره ای کز جویباری بگذرد / از پی انجام کاری می رود.	42

منابع پارس پروانه

ب) پرسشنامه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (MSLQ)

لطفاً در پرسشنامه زیر ابتدا هر جمله را با دقت بخوانید و ببینید کدامیک از پاسخ های پنجگانه ی مقابل آن عبارت در مورد شما صحیح تر است . سپس در مقابل پاسخی که انتخاب کردید علامت × بگذارید. توجه داشته باشید که برای هر عبارت تنها یک پاسخ انتخاب کنید . در ضمن هیچ یک از پاسخ ها درست یا غلط نیست بلکه شما باید براساس نظر شخصی خودتان به هر عبارت پاسخ دهید.

بومی / غیربومی: رشته تحصیلی: سن: وضعیت تأهل:

کاملاً مخالفم	مخالفم	نظری ندارم	موافقم	کاملاً موافقم	عبارات
					1) من یک تکلیف درسی را که تا حد خوبی سخت باشد ترجیح می دهم تا بتوانم از آن چیز جدیدی یاد بگیرم.
					2) در مقایسه با همکلاسی هایم انتظار دارم بهتر عمل کنم.
					3) موقع امتحان آنقدر عصبی هستم که نمی توانم آنچه را که یاد گرفته ام به یاد آورم.
					4) برای من یادگیری درس مهم است.
					5) من آنچه را که در این ترم یاد می گیرم ، دوست دارم.
					6) مطمئنم می توانم آنچه را که در این ترم آموزش داده می شود را بفهمم.
					7) من از امتحان دادن می ترسم.
					8) فکر می کنم آنچه را که در این ترم یاد می گیرم می توانم از آن در سال های بعدی استفاده نمایم.
					9) پیش بینی می کنم در این ترم خوب عمل کنم.
					10) فکر می کنم در مقایسه با همکلاسیهایم دانشجوی خوبی باشم.
					11) من اغلب موضوعاتی را برای تکالیفم انتخاب می کنم که چیزهایی از آن یاد بگیرم ، حتی اگر آن موضوعات کار زیادی را طلب کند.
					12) مطمئنم می توانم تکالیف درسی را به بهترین صورت انجام دهم.
					13) وقتی امتحان می دهم ، احساس پریشانی و آشفتگی دارم.
					14) فکر می کنم در این ترم نمرات خوبی بگیرم.
					15) هنگامی که در کلاس درس صحبت می کنم ، قلبم شدیداً می تپد.
					16) حتی اگر در امتحانات نمره بدی بگیرم ، سعی خواهم کرد تا از اشتباهات خود چیزی یاد بگیرم.
					17) فکر می کنم مطالب درسی که در این ترم یاد می گیرم برای من مفید و به درد

					بخور باشد.
					18) موقع کنفرانس دادن یا حل مسئله در مقابل جمع در کلاس ، زانوهایم می لرزد.
					19) شیوه درس خواندن من از همکلاسی هایم بهتر است
					20) فکر می کنم از همکلاسی هایم چیزهای بیشتری درباره موضوعات درسی می دانم.
					21) فکر می کنم آنچه در این ترم یاد می گیرم ، جالب است.
					22) می دانم که مطالب درسی را می توانم یاد بگیرم.
					23) در مورد امتحانات ، خیلی نگرانم.
					24) برای من موضوعات درسی مهم است.
					25) موقع امتحان به خود می گویم وای چقدر سوالات را بد پاسخ می دهم.
					26) وقتی برای امتحان مطالعه می کنم ، مطالب کتاب را با مطالبی که استاد سر کلاس گفته است ربط می دهم.
					27) هنگام انجام تکالیف درسی در خانه یا خوابگاه ، برای پاسخ دادن به سوالات ، سعی می کنم آنچه را که استاد در کلاس گفته است را به یاد آورم.
					28) بعد از مطالعه ی هر درس از خود سوال می پرسم تا مطمئن شوم مطالبی را که خوانده ام یاد گرفته ام.
					29) هنگام مطالعه ، پیدا کردن نکات مهم برای من سخت است.
					30) وقتی که درسی سخت است ، یا آن را کنار می گذارم یا فقط قسمت های آسان آنرا می خوانم.
					31) هنگام مطالعه ، مطالب مهم را به بیانی قابل فهم برای خودم در می آورم.
					32) من سعی می کنم مطالبی را که استاد می گوید بفهمم، حتی اگر آن مطالب کاملاً روشن و قابل فهم نباشد.
					33) وقتی برای امتحان می خوانم ، سعی می کنم مطالب را هرچه بیشتر به خاطر بسپارم.
					34) هنگام مطالعه یادداشت برداری می کنم تا بعداً مطالب را بهتر به یاد آورم.
					35) تمرین های کتاب را انجام داده و سوالات پایان هر فصل را پاسخ می دهم ، حتی زمانی که مجبور به انجام آن نباشم.
					36) حتی زمانی که مطالب خسته کننده بوده و جالب نباشد ، به خواندن ادامه می دهم تا آنرا به پایان برسانم.
					37) هنگامی که برای امتحان مطالعه می کنم ، مطالب مهم را بارها و بارها برای خودم

					تکرار می کنم.
					38) قبل از شروع به مطالعه ، در مورد کارهایی فکر می کنم که لازم است برای بهتر یاد گرفتن انجام دهم.
					39) من آنچه را که از تکالیف و کتابهای درسی گذشته یاد گرفته ام ، برای انجام تکالیف جدید استفاده می کنم.
					40) اغلب احساس می کنم مطالبی را که می خوانم نمی دانم کلاً در مورد چیست.
					41) وقتی که استاد درس می دهد ، من اغلب به فکر چیز دیگری هستم و به آنچه معلم می گوید گوش نمی دهم.
					42) هنگام مطالعه یک موضوع ، سعی می کنم همه چیز را به هم ربط دهم.
					43) موقع درس خواندن ، لحظه ای توقف کرده و آنچه را که خواندم مرور می کنم.
					44) وقتی درس می خوانم ، مطالب را مرتباً برای خودم تکرار می کنم تا بعداً آن را بهتر به خاطر بیاورم
					45) من هر فصل کتاب را برای خود خلاصه می کنم تا راحت تر مطالعه کنم.
					46) حتی وقتی درسی را دوست ندارم برای گرفتن نمره خوب ، سخت تلاش می کنم.
					47) در هنگام مطالعه سعی می کنم مطالبی را که می خوانم به مطالبی که از قبل می دانستم ربط دهم.

پیر و همه

**Examine the role of intellectual intelligence and self-regulated learning strategies with academic performance among students, educators boy shahid Beheshti University, Bandar Abbas city**

**Abstract**

In this study, we examined the relationship between spiritual intelligence and self-regulated learning strategies with academic performance. For this purpose, 150 samples were selected at random from among teachers university in Bandar Abbas city. After that the questionnaire was used and designed to collect data on spiritual intelligence and self-regulated learning strategies questionnaire. And to analyze the data collected, the method of simultaneous linear regression, Pearson correlation coefficient was used. And spss18 statistical software was used for data analysis.

Results of the assumptions analysis showed that the spiritual intelligence and its subscales were significantly positively associated with academic performance in the  $P < .001$ . And spiritual intelligence subscales are good predictor for academic performance. It was also found that cognitive strategies, meta cognitive and motivational self-regulated learning are related to academic performance. Finally, the results of the regression analysis showed that the strategy of self-regulated learning, cognitive and meta cognitive strategies could predict academic performance.

**Keywords:** spiritual intelligence, self-regulated learning strategies and academic performance.

Supervisor :

**Eghbal Zareh Ph.D.**

By :

**Tahereh Hasheminia**

<https://t.me/tephd>



**Islamic Azad University**  
**of Bandar Abbas**

**Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the Requirement for the  
Degree of M.A. in Psychology  
On: Educational**

Title:

**Examine the role of intellectual intelligence and self-regulated learning strategies with academic performance among students, educators boy shahid Beheshti University, Bandar Abbas city**

Supervisor :

**Eghbal Zarei Ph.D.**

By :

**Tahereh Hasheminia**

March 2015