

# بررسی رابطه باورهای فراشناختی با خودکارآمدی، شادکامی و بهزیستی روان‌شناختی در دانش

## آموزان مدارس آموزش از راه دور

نسیم قلیپور<sup>\*۱</sup>

۱. کارشناسی ارشد، روانشناسی بالینی، دانشگاه آزاد اسلامی، اردبیل، ایران

مجله پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری، دوره سوم، شماره بیستم، خردادماه ۱۳۹۷، صفحات ۶۴-۵۱

### چکیده

هدف این پژوهش بررسی رابطه باورهای فراشناختی در خودکارآمدی، شادکامی و بهزیستی روان‌شناختی دانش آموزان مدارس آموزش از راه دور در سال تحصیلی ۹۵-۹۶ بود. پژوهش توصیفی از نوع همبستگی می‌باشد. جامعه آماری پژوهش شامل دانش آموزان مدارس آموزش از راه دور بودند که از بین آن‌ها ۲۱۰ نفر با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. داده‌ها با استفاده از پرسشنامه فراشناختی، پرسشنامه خودکارآمدی، پرسشنامه شادکامی و بهزیستی روان‌شناختی جمع‌آوری و با استفاده از ضریب همبستگی به کمک نرم‌افزار آماری SPSS-۲۱ مورد تحلیل قرار گرفتند. نتایج پژوهش نشان داده است که فراشناخت با خودکارآمدی، شادکامی و بهزیستی روان‌شناختی همبستگی مثبت و معنادار دارد ( $p < 0/05$ ). همچنین میان نمرات شادکامی و خودکارآمدی دانش‌آموزانی که در سطوح مختلف فراشناخت قرار داشتند، تفاوت وجود دارد. در نتیجه می‌توان بیان نمود بهزیستی روان‌شناختی و باورهای فراشناختی و خودکارآمدی رابطه معناداری با شادکامی دانش آموزان آموزش از راه دور داشته و نیازمند برنامه‌های برای بسط و افزایش این توانایی در دانش آموزان می‌باشد.

کلیدواژه: باورهای فراشناختی، خودکارآمدی، شادکامی، بهزیستی روان‌شناختی.

مجله پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری، دوره سوم، شماره بیستم، خردادماه ۱۳۹۷

## مقدمه

گسترش روزافزون دسترسی به سخت‌افزارها و نرم‌افزارهای مناسب برای آموزش الکترونیکی، افق جدیدی را پیش روی مؤسسات آموزشی نهاده است. به نظر می‌رسد استفاده از این امکانات برای آموزش، به تحقق برخی از آرمان‌هایی که به‌عنوان ملاک‌های کیفیت آموزش شناخته می‌شوند، از جمله فراگیرمحوری، یادگیری مادام‌العمر، یادگیری فعال، تعامل در یادگیری و چندرسانه‌ای بودن، کمک کند. هرچند برخی از مؤسسات آموزشی در سال‌های اخیر نسبت به ارائه کامل دوره‌های آموزشی الکترونیک اقدام نموده‌اند، اما هنوز شواهد زیادی در مورد نتایج ارزشیابی این برنامه‌ها منتشر نشده است. با توجه به مزایای عمومی آموزش الکترونیکی و قابلیت‌های ویژه آن در مدارس، به نظر می‌رسد ادغام آن در برنامه‌های جاری آموزشی مدارس، به طوری که آموزش متداول به شکل تلفیقی از آموزش سنتی و آموزش الکترونیک ارائه شود، اجتناب‌ناپذیر باشد (سعیدی و نجار، ۱۳۹۰). بارتل<sup>۱</sup> (۱۹۹۰) ادعا می‌کند که فناوری خاص آموزش از راه دور، فناوری الکترونیکی است که راه‌های متعددی را برای برقراری ارتباطات، اطلاع‌رسانی و دانستن در اختیار ما قرار می‌دهد؛ مبارزه‌ای که جامعه جهانی امروز در پیش دارد، برای استفاده از فرصت‌های یادگیری است که جوانان و بزرگسالان را آماده بهره‌برداری از فرهنگ معاصر و افزودن یا تأثیرگذاری بر آن می‌کند.

روانشناسی شناختی، پیشرفت پرشتاب خود را از نیمه دوم قرن بیستم آغاز کرد و در شرایطی اوج گرفت که مخالفان سرسختی مثل واتسون در برابر آن قد علم کرده بودند؛ اما روان‌شناسی فراشناخت، حوزه اندیشه‌گری نوینی است که پیشینه آن به حدود دهه ۱۹۷۰ می‌رسد (صالحی، ۱۳۸۰). شناخت عبارت است از جریان‌های فکری، یادگیری، نحوه سازمان‌دهی، ذخیره‌سازی و به‌کارگیری اطلاعات (سیف، ۱۳۷۶). فلاول نخستین کسی بود که در سال ۱۹۷۹ اصطلاح فراشناخت را مطرح کرد. به نظر فلاول فراشناخت هم شامل فرایندهای شناختی و هم شامل تجارب یا تنظیم شناختی است. دانش فراشناختی به اکتساب دانش پیرامون فرایندهای شناختی و دانش درباره نحوه استفاده از فرایندهای کنترل شناختی اشاره دارد. فراشناخت را به‌عنوان آگاهی از اینکه فرد چگونه یاد می‌گیرد، آگاهی از چگونگی استفاده از اطلاعات موجود برای رسیدن به یک هدف، توانایی قضاوت درباره فرایندهای شناختی در یک تکلیف خاص، آگاهی از اینکه چه راهبردهایی را برای چه هدف‌هایی مورد استفاده قرار دهد، ارزیابی پیشرفت خود در حین عملکرد و بعد از اتمام عملکرد تعریف کرده است (فلاول و میلر<sup>۲</sup>، ۱۹۹۸).

1. Bartel

2. Miller

فراشناخت نقش اساسی را در یادگیری موفقیت‌آمیز ایفا می‌کند. به‌منظور بررسی فعالیت فراشناختی و تعیین مؤلفه‌های مؤثر در تفکر حل مسئله دانش آموزان از طریق کنترل فراشناختی، مطالعه یادگیری موفقیت‌آمیز دارای اهمیت است (برکوسکی<sup>۱</sup> و همکاران، ۱۹۸۷؛ به نقل از سوانسون، ۱۹۹۰). اروم رود (۲۰۰۰) در پژوهش خود نشان داد که هرچقدر دانشجویان در مورد راهبردهای مؤثر یادگیری و محدودیت‌های توانایی‌های یادگیری و حافظه خود بیشتر بدانند به همان اندازه احتمال اینکه، پیشرفت تحصیلی آنان بیشتر باشد، افزایش می‌یابد (اسکیتکا<sup>۲</sup>، ۲۰۰۲).

خودکارآمدی به بنیۀ شخصیتی فرد در رویارویی با مسائل در رسیدن به اهداف و موفقیت او اشاره دارد. خودکارآمدی بیشتر از این‌که تحت تأثیر هوش و توان یادگیری دانش‌آموز باشد، تحت تأثیر ویژگی‌های شخصیتی از جمله باور داشتن به خود (اعتمادبه‌نفس، تلاشگر، بودن و آرایش جدید مقدمات و روش‌های اجتماعی رسیدن به هدف خودتنظیمی و تحت کنترل درآوردن تکانه‌ها خود رهبری) قرار دارد. این عوامل در برخی از دانش‌آموزان حتی بیش از توان یادگیری، موجب شادکامی می‌شوند (پورجعفر دوست، ۱۳۸۶). خودکارآمدی به‌واسطه انگیزه درونی موجب می‌شود که فرد به‌طور خودانگیزخته در محیط تلاش کند و به باورهای کارآمدی خود دست یابد. معمولاً دانش‌آموزان با خودکارآمدی بالا به موفقیت‌های چشم‌گیری در موقعیت‌های تحصیلی دست می‌یابند (بندورا<sup>۳</sup>، ۱۹۸۶). از طرف دیگر، اعتقاد بر این است که باورهای خودکارآمدی نقش مهمی در رشد انگیزش درونی دارند. این نیروی درونی زمانی رشد می‌یابد که تمایل به دستیابی به این معیارها در فرد ایجاد شود و در صورت کسب نتیجه، فرد به خود سنجی مثبت دست پیدا می‌کند. این علاقه درونی، موجب تلاش‌های فرد در درازمدت بدون حضور پاداش‌های محیطی می‌شود (کدیور، ۱۳۸۲). همسویی انگیزه‌ی شادکامی و خودکارآمدی در سطح بالا موجب می‌شود که فرد از حداکثر توان بالقوه یادگیری خود استفاده کند و عکس این موضوع منجر به آن می‌شود که فرد نتواند به توان بالقوه خود گرچه سرشار دست یابد و آن توان، همچون گنجی دست‌نخورده باقی می‌ماند و از این‌رو، بازدهی تحصیلی روزبه‌روز تنزل می‌کند. پس بهترین موقعیت آن است که آرزوهای فرد با توانایی‌های او همساز باشند (سیف، ۱۳۸۶).

یکی دیگر از متغیرهایی که به نظر می‌رسد با باورهای فراشناختی رابطه داشته باشد، شادکامی است. شادکامی، نوعی ارزشیابی فرد از خود و زندگی‌اش است و دربرگیرنده مفاهیمی از قبیل رضایت از زندگی، عواطف مثبت، نداشتن نشانگان افسردگی و اضطراب

1. Bruusky  
2. Askytka  
3. Bandura

است (داینر<sup>۱</sup>، لوکاس و اشیل، ۲۰۱۲). از نظر آرگایل<sup>۲</sup> (۲۰۰۱) شادی هیجان مثبت یا احساسی است که به وسیله، خرسندی، احساس بهزیستی و رضایت توصیف می‌شود. وی مطالعات و بررسی خود را در مورد امکان‌پذیری افزایش شادکامی ارائه کرد و تحت شرایط کنترل‌شده مورد آزمایش قرارداد. نتایج مطالعات وی حاکی از آن بود که همه‌ی راهکارها سطح شادکامی افراد مورد آزمایش را ارتقاء بخشیدند. وی با بررسی تحقیقات متعدد آموزش شادکامی برنامه‌ای با عنوان ارائه داده است که شامل ۹۴ اصول می‌باشد. پس از تهیه و ارائه برنامه آموزشی شادکامی پژوهشگران در مطالعات خود از طریق آموزش این برنامه به نتایج ارزنده‌ای در حوزه‌ی روان درمانی و آموزشی دست یافتند (پهلوان صادق و بختیار نصرآبادی، ۱۳۹۰).

متغیر دیگر بهزیستی روان‌شناختی است. بهزیستی روان‌شناختی را عده‌ای به معنای خودآگاهی یا فقدان خودفریبی، حل تعارض یا کشمکش‌های درونی و پذیرش و پیروی از سرنوشت و تقدیر بشریت است و گروهی بهزیستی روانی به معنای خود شکوفایی و تحقق خود می‌دانند، یعنی به فعلیت رساندن توانایی‌های ذاتی و درونی فرد، چنین امری پس از تحقق آرامش و صفای درونی میسر می‌شود. از جمله ویژگی مهم افراد روانی که افراد سالم بایستی از آن برخوردار باشند، احساس بهزیستی است. احساس بهزیستی اصطلاحاً این‌گونه تعریف می‌شود: احساس مثبت و احساس رضایتمندی عمومی از زندگی که شامل خود و دیگران در حوزه‌های مختلف خانواده، شغل است (مای رز و دینر<sup>۳</sup>، ۱۹۹۵). عوامل مختلفی بهزیستی روان‌شناختی را دستخوش تغییر می‌کنند. پژوهشگران نشان دادند که عوامل غیر شخصیتی هم بهزیستی روان‌شناختی را تحت تأثیر قرار می‌دهند. افراد با بهزیستی روان‌شناختی بالا عموماً افراد جوان، سالم، تحصیل‌کرده، دارای درآمد بالا، برون‌گرا، خوش‌بین، بدون نگرانی، مذهبی، متأهل و با عزت نفس بالا باروحيه و شاد، برخوردار از هوش سرشار و فروتن هستند (خورشیدی، ۱۳۸۱). در سال‌های اخیر، گروهی از پژوهشگران حوزه‌ی سلامت روانی از روانشناسی مثبت نگر رویکرد نظری و پژوهشی متفاوتی برای تبیین و مطالعه این مفهوم برگزیده‌اند. آنان سلامت روانی را معادل کارکرد مثبت روان‌شناختی، تلقی و آن را در قالب اصطلاح بهزیستی روان‌شناختی مفهوم‌سازی کرده‌اند. بهزیستی روان‌شناختی در دو دهه اخیر در ادبیات پژوهشی به‌وفور مورد بررسی قرار گرفته و دامنه‌ی مطالعات آن از حوزه‌ی زندگی فردی به تعاملات اجتماعی کشیده شده است (کول<sup>۴</sup>، ۲۰۰۲). ادوارد<sup>۵</sup> (۲۰۰۵) تأکید می‌کند که بعضی از شواهد بیانگر آن است که آموزش مبتنی بر

1. Diener
2. Argyle
3. Myers & Diner
4. cool
5. Edward

اینترنت در محیط کلاس درس، حمایت یادگیری را در دانش آموزان افزایش می‌دهد. ادوارد (۲۰۰۵) گزارش کرده که جنبه‌هایی از یادگیری به وسیله فناوری اطلاعات، بسیاری از وظایف آموزشی را باهم ادغام می‌کند تا با حفظ آن به صورت بالقوه برای دانش آموزان، محیط یادگیری غنی بیافریند. با رویکرد فناوری در آموزش از راه دور می‌توان محتوای مناسب را به شکل فناوری‌های اطلاعات مورد استفاده قرارداد تا یادگیری آسان شده و به موقع بازخورد داده شود. بنابراین فناوری اطلاعات و ارتباطات با پدید آوردن فرصت‌های جدید، فضای یادگیری را فارغ از زمان و مکان دگرگون کرده و افق تازه‌ای را پیش روی برنامه‌های آموزش از راه دور در آموزش و پرورش نهاده است؛ همچنین این فناوری‌ها با تنوع در اجرا، به‌کارگیری و توسعه محتوای آموزشی، نظام آموزشی از راه دور را متحول کرده و شکل تازه‌ای به این آموزش‌ها داده است (کارنوال، ۲۰۰۳). عابدی (۱۳۹۲) طی پژوهش‌های خود با کاربرد برنامه آموزش شادکامی فوردایس نشان دادند که این نوع برنامه آموزشی می‌تواند موجب افزایش شادکامی آزمودنی‌ها شود. علاوه بر تأثیر برنامه آموزش شادکامی فوردایس بر افزایش شادمانی، نتایج پژوهش‌ها حاکی از تأثیر این نوع برنامه آموزشی بر کاهش افسردگی می‌باشد (فرزادفر، مولوی و آتشپور، ۱۳۹۲). نتایج پژوهش‌های انجام شده حاکی از نقش شادکامی در کاهش استرس رویدادهای زندگی است؛ زیرا شادمانی به شخص کمک می‌کند که با فشارها و آسیب‌های روانی مقابله کند. هان (۲۰۱۲) در مطالعه خود نشان داده است که افراد شاد در هنگام مواجهه با موقعیت فشارزا از راهبردهای مؤثر مقابله با استرس استفاده می‌کنند و این امر سبب می‌شود که استرس کمتری تجربه کنند. در مقابل افرادی که شاد نیستند، رویدادهای استرس‌زا را منفی و غیرقابل کنترل ارزیابی می‌کنند، از راهبردهای سریع و غیر مؤثر برای کاهش استرس استفاده می‌کنند که اغلب به کاهش استرس منتهی نمی‌شود (کجباف، آقایی و محمودی، ۱۳۹۰). میکولن و والراند (۲۰۰۶) در پژوهش خود نشان دادند که شادکامی می‌تواند اثرات منفی رویدادهای استرس‌زا را کاهش دهد و شادکامی با نشانگان جسمانی، روان رنجور خوبی و استرس تحصیلی رابطه منفی و معنی‌داری دارد. امروزه محققان معتقدند که ایجاد شادی و بهزیستی ذهنی، رضایت از زندگی، انسان‌ها را به سمت موفقیت بیشتر در زندگی، سلامت بهتر، ارتباطات اجتماعی حمایتگرانه سالمتر و در نهایت سلامت روانی و جسمی بالاتر رهنمون می‌سازد (داینر، لوکاس و اویش، ۲۰۱۲).

## روش پژوهش

این پژوهش از نظر ماهیت و روش توصیفی-همبستگی می‌باشد. جامعه تحقیق شامل کلیه دانش آموزان دختر شاغل به تحصیل در نیمسال اول سال تحصیلی ۹۵-۹۶ می‌باشد که ۲۱۰ نفر از آنان بر اساس جدول کرجسی-مورگان به‌عنوان حجم نمونه محاسبه گردید. روش نمونه‌گیری با توجه به این‌که جامعه تحقیق را دانش آموزان نوجوان دختر شهر اردبیل تشکیل می‌دهند به‌صورت خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. ابزار گردآوری اطلاعات به شرح زیر است:

**پرسشنامه آگاهی فراشناختی:** مقیاس آگاهی فراشناختی (MAI) در سال ۱۹۹۴ توسط شراو و دنیسون به‌منظور بررسی فراشناخت یادگیرندگان نوجوان و بزرگسال ابداع گردید. این مقیاس شامل ۵۲ گویه است که عوامل متمایز دانش شناخت و تنظیم شناخت را دربر می‌گیرد. دانش شناخت توسط ۱۷ گویه سنجیده می‌شود و شامل سه فرآیند فرعی دانش بیانی، دانش روشی و دانش موقعیتی است. تنظیم شناخت توسط ۳۵ گویه سنجیده می‌شود و شامل پنج فرآیند فرعی برنامه‌ریزی، راهبردهای مدیریت اطلاعات، واری ادراک، راهبردهای عیب زدایی و ارزیابی فرآیند یادگیری است. پاسخ‌ها بر اساس یک مقیاس ۵ درجه‌ای از نوع لیکرت محاسبه می‌شود. حداقل نمره در آن ۵۲ و حداکثر نمره ۲۶۰ می‌باشد. پایایی و روایی این ابزار توسط محققان مختلف از جمله کوتینو<sup>۱</sup> (۲۰۰۶)، پلاننس<sup>۲</sup> (۲۰۰۰)؛ شراو و دنیسون<sup>۳</sup> (۱۹۹۴) مطلوب گزارش شده است (ساعتچی و کامکاری، ۱۳۹۴).

**پرسشنامه شادکامی آکسفورد:** این ابزار در سال ۱۹۹۰ توسط آرجیل و لو (ساعتچی و کامکاری، ۱۳۹۴) طراحی شده است. این آزمون شامل ۲۹ عبارت چهارگزینه‌ای است که نمره‌گذاری گزینه‌های هر عبارت به ترتیب الف = ۰، ب = ۱، ج = ۲، د = ۳ است. بدین ترتیب بالاترین نمره‌ای که آزمودنی می‌تواند در این مقیاس کسب کند ۸۷ که بیانگر بالاترین شادکامی بوده و کمترین نمره این مقیاس صفر است که مؤید ناراضی بودن آزمودنی از زندگی و افسردگی فرد است. آرجیل و لو (۲۰) پایایی پرسشنامه را به کمک ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۰ و پایایی بازآزمون آن را طی هفت هفته ۰/۷۸ گزارش کرده‌اند. روایی هم‌زمان این پرسشنامه با استفاده از ارزیابی دوستان افراد درباره آنان ۰/۴۳ محاسبه شد. همچنین از آنجاکه شادکامی دارای سه بخش عاطفه مثبت، رضایت و نبود عاطفه منفی دانسته شده است. همبستگی پرسشنامه آکسفورد با مقیاس عاطفه برابر ۰/۳۲، با شاخص رضایت از زندگی آرجیل ۰/۵۷ محاسبه شد (هومن، ۲۰۱۱).

1. Kutenev
2. Plants
3. Shaarawy & denison

خودکارآمدی عمومی: برای سنجش باورهای خودکارآمدی دانش آموزان از مقیاس خودکارآمدی شرر و مادوکس<sup>۱</sup> (۹۱۹۶) استفاده شد. این مقیاس دارای ۹۷ ماده می باشد. برای هر ماده این مقیاس ۵ پاسخ پیشنهاد شده که برای هر ماده ۹ تا ۵ امتیاز تعلق می گیرد. این ۵ پاسخ عبارتند از: کاملاً مخالف، مخالف، بی نظر، موافق و کاملاً موافق. نمرات بالاتر بیانگر خودکارآمدی قوی تر و نمرات پایین تر بیانگر خودکارآمدی ضعیف تری می باشد. شرر و مادوکس (۱۹۹۶) همسانی درونی مقیاس ذکر می کنند. در پژوهشی که به منظور بررسی اعتبار خودکارآمدی را از طریق آلفای کرونباخ ۰/۷۲ و روایی این مقیاس، توسط براتی انجام گرفت. مقیاس شرر دارای ۹۷ ماده بوده و هر ماده دارای ۵ گزینه است. بدین ترتیب ماده های شماره ۳۹- ۱۹- ۹۳- ۹۵ که برحسب مقیاس لیکرت است به ترتیب نمراتی از ۵ الی ۹ می گیرند و بقیه ی آیتها یعنی شماره های ۴۶- ۵- ۷۲- ۹۰- ۹۹- ۹۶- ۹۴- ۹۲- ۹۷ نمراتی از ۹ تا ۵ می گیرند. بالاترین نمره خودکارآمدی در این مقیاس ۹۵ و پایین ترین نمره ۹۷ می باشد.

پرسشنامه بهزیستی روان شناختی: این مقیاس ۵۴ ماده ای توسط ریف<sup>۲</sup> (۱۹۹۸) ساخته شده است که برای سنجش شش بعد بهزیستی روان شناختی (پذیرش خود<sup>۳</sup>، خود پیروی<sup>۴</sup>، سلطه بر محیط<sup>۵</sup>، رشد شخصی<sup>۶</sup>، روابط مثبت با دیگران<sup>۷</sup> و هدفمندی در زندگی<sup>۸</sup>) به کار می رود. پاسخگویی به ماده ها در این مقیاس در طیف لیکرت ۷ درجه ای از " کاملاً مخالف=" تا " کاملاً موافق" صورت می گیرد. این ابزار اولین بار توسط زنجانی طبسی (۱۳۸۳) در ایران ترجمه و هنجاریابی شد. در این پژوهش آلفای کرونباخ کل آزمون ۰/۹۴ و برای زیرمقیاس های آن بین ۰/۶۲ تا ۰/۹۰ گزارش شده است. روایی محتوا، سازه، همگرا و واگرای این ابزار نیز مطلوب گزارش شده است. در بررسی دیگری جوشن لو، رستمی و نصرت آبادی ضمن تأیید روایی این ابزار، همسانی درونی زیرمقیاس های آن را بین ۰/۴۳ تا ۰/۶۰ گزارش کرده اند. ضریب آلفای کرونباخ این ابزار در پژوهش حاضر ۰/۹۶ به دست آمد.

1. Maddox
2. Ryff
3. Self-acceptance
4. Autonomy
5. Environmental mastery
6. Personal growth
7. Positive relationships
8. Purpose life

یافته‌ها

این یافته‌ها جهت دستیابی به بینشی کلی درباره‌ی داده‌ها آورده شده‌اند و شامل میانگین، انحراف معیار و ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش می‌باشند. جدول ۱ میانگین، انحراف نمره‌های شرکت‌کنندگان در پژوهش حاضر را نشان می‌دهد.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیارمتغیرهای مورد مطالعه

متغیرهای پژوهش	میانگین	انحراف معیار
فراشناخت	۱۳۸/۲۳	۲۵/۱۴
خودکارآمدی	۱۵/۴۹	۱/۴۹
شادکامی	۴۸/۲۹	۱۰/۱۹
بهزیستی روانشناختی	۳۴/۵۶	۱۶/۱۳

جدول فوق نشان می‌دهند که میانگین و انحراف معیار فراشناخت به ترتیب ۱۳۸/۲۳ (۲۵/۱۴)، خودکارآمدی ۱۵/۴۹ (۱/۴۹)، شادکامی ۴۸/۲۹ (۱۰/۱۹) و میانگین و انحراف معیار بهزیستی روان شناختی ۳۴/۵۶ (۱۶/۱۳) است.

جدول ۲. ضرایب همبستگی میان متغیرهای پژوهش

متغیر	فراشناخت	خودکارآمدی	شادکامی	بهزیستی روانشناختی
فراشناخت	۱	۰/۳۷	۰/۴۶	۰/۳۸
خودکارآمدی	۰/۳۷	۰/۴۰	۰/۳۴	۰/۵۰
شادکامی	۰/۲۳	۰/۴۳	۰/۴۳	۰/۶۰
بهزیستی روانشناختی	۰/۴۰	۰/۷۰	۰/۵۵	۰/۱۷

جدول ۲ ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش نشان داد که ضریب همبستگی بین متغیرهای فراشناخت با شادکامی، خودکارآمدی و بهزیستی روانشناختی رابطه معنی دار دارد.



## بحث و نتیجه گیری

این پژوهش نشان داد که خودکارآمدی سهم بیشتری در مقایسه با فراشناخت در پیش‌بینی باورهای فراشناختی دارد. این یافته با نتایج چو (۲۰۱۰) همخوانی دارد که در آن دانش آموزان باهوش نسبت به همسالان عادی خود از راهبردهای فراشناختی بیشتری استفاده می‌کردند. تبیین احتمالی دیگر برای نقش بیشتر هوش در مقایسه با فراشناخت را می‌توان بر اساس نظر وینمن و اسپانس (۲۰۰۵) مطرح کرد مبنی بر این‌که در تکالیف تکراری که دانش آموزان تجربه مکرری با آن‌ها دارند هوش نقش بیشتری در مقایسه با فراشناخت دارد. نقش فراشناخت در تکالیفی برجسته می‌شود که به دلیل تازگی و عدم آشنایی مستلزم درگیری عمیق با موضوع باشد به‌گونه‌ای که دانش‌آموز نتواند صرفاً بر اساس توانایی به آن‌ها پاسخ دهد. با توجه به این‌که تکلیف مربوط به امتحانات مدرسه‌ای تجربه‌ی آشنا و تکراری برای دانش آموزان فراهم می‌کند نقش معنی‌دارتر هوش در مقایسه با فراشناخت قابل تبیین است. درعین‌حال، این پژوهش نشان داد که فراشناخت بعد از بهزیستی روان‌شناختی و خودکارآمدی پیش‌بینی کننده‌ی معنی‌دار و مثبت آموزش از راه دور است و در تائید یافته‌های پیشین (شراو و دنسون، ۱۹۹۴؛ پلاتس، ۲۰۰۰؛ کوتینو، ۲۰۰۶) استفاده از راهبردهای فراشناختی می‌تواند سبب و بهزیستی روان‌شناختی دانش آموزان شود. البته، با توجه به رابطه‌ی بهزیستی روان‌شناختی با خودکارآمدی و رابطه‌ی بین خودکارآمدی و فراشناخت در این پژوهش، می‌توان احتمال نقش واسطه‌ای راهبردهای فراشناختی و باورهای خودکارآمدی در رابطه‌ی بین خودکارآمدی و بهزیستی روان‌شناختی را مطرح نمود. این موضوع مستلزم انجام تحقیقات بیشتری در آینده است. تأثیر سایر متغیرهای واسطه‌ای را نیز نمی‌توان نادیده انگاشت. از یافته‌های دیگر این پژوهش آن بود که از میان ۸ بعد فرعی فراشناخت، تنها دانش موقعیتی و مدیریت اطلاعات قادر به پیش‌بینی خودکارآمدی دانش آموزان می‌باشد. این پژوهش همچنین نشان داد دانش‌آموزانی که مهارت مدیریت اطلاعاتی بالاتری دارند از شادکامی بیشتری نیز برخوردارند. با توجه به این‌که مهارت مدیریت اطلاعات نوعی توانایی است که از طریق آن می‌توان بر بسیاری از فرایندهای درونی که برای یادگیری اهمیت بنیادی دارند تأثیر گذاشت پس این افراد با توجه به آنچه در اختیاردارند تلاش می‌کنند تا فرایند یادگیری و پردازش اطلاعات را اثربخش‌تر کنند. برای نمونه، این افراد در مورد این‌که اطلاعات کلامی و یا سایر توانایی‌های آموخته‌شده چگونه موردتوجه قرار گیرند و رمزگردانی شوند و یا چگونه بازیابی می‌شوند، دقت کافی دارند.

بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر، هوش قوی‌ترین پیش‌بینی کننده شادکامی است و خودکارآمدی و فراشناخت در مرحله‌ی بعدی قرار دارند. این یافته هماهنگ با برخی پژوهش‌های موجود (وینمن<sup>۱</sup> و اسپانس، ۲۰۰۵؛ پرینس و همکاران، ۲۰۰۶) بیانگر اهمیت سازه شادکامی است و تأیید کننده یافته‌هایی است که شادکامی را بهترین عامل برای پیش‌بینی خودکارآمدی می‌شمارند برای مثال (لیدرا و همکاران، ۲۰۰۷؛ فارسیدس و وود فیلد، ۲۰۰۳؛ ریندرمان و نوبار، ۲۰۰۱) تقدم شادکامی بر خودکارآمدی را می‌توان این‌گونه تفسیر کرد که برای دانش آموزان شرکت کننده در این پژوهش منابع انگیزشی مربوط به استعداد و توانایی، اهمیت و برتری بیشتری دارد، هرچند که این تفسیر مطابق نظر بندورا (۱۹۸۶) تفسیر مناسبی نیست زیرا اگر بر توانایی تأکید کنیم از انگیزه تلاش می‌کاهد و استفاده از راهبردهای فراشناختی را با مشکل مواجه می‌کند. با این حال یافته مربوط به نقش کم‌رنگ‌تر خودکارآمدی دور از انتظار نبود زیرا اگرچه به اعتقاد بندورا (۱۹۹۷) باورهای خودکارآمدی بیش از توانایی یا شادکامی می‌توانند موفقیت را پیش‌بینی کنند اما پیش‌بینی دقیق مستلزم سنجش خاص حیطه و منطبق با تکلیف خودکارآمدی است به گونه‌ای که به‌طور دقیق و مشخص اندازه‌گیری گردد. به بیان دیگر در پژوهش حاضر برای سنجش خودکارآمدی و شادکامی از گویه‌هایی استفاده شده است که سنجش چندان اختصاصی از خودکارآمدی به عمل نیاورده است. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده به این مهم توجه گردد.

با این حال، یافته‌های پژوهش حاضر تأیید کننده‌ی دیدگاه صاحب‌نظران شناختی اجتماعی مبنی بر نقش خودکارآمدی در شادکامی دانش آموزان است. مطابق این دیدگاه، دانش آموزان با خودکارآمدی بالا از راهبردهای خودتنظیمی بیشتری استفاده می‌کنند و در تکالیف درسی نمرات بالاتری می‌گیرند. باورهای خودکارآمدی افراد سطح انگیزش آن‌ها را از طریق میزان کوشش و مدت‌زمان پافشاری در مقابل موانع تعیین می‌کند. آموزش مؤلفه‌های مهم فراشناخت از قبیل دانش موقعیتی یا مهارت مدیریت اطلاعات از جمله پیشنهادها پژوهش حاضر به مدارس و معلمان است. آموزش این دو بعد ضمن آن‌که به یادگیری بیشتر می‌انجامد با تجهیز دانش آموزان به مهارت‌های لازم به ارتقای باورهای خودکارآمدی آن‌ها نیز منجر می‌شود. همچنین بر اساس یافته‌های پژوهش آموزش برنامه شادکامی فوردایس ضمن افزایش شادکامی افراد بر میزان فراشناخت آن‌ها نیز تأثیر مثبتی داشته است. به باور مازلو شاخص‌های اصلی انسان‌هایی که در راستای شکوفایی، کمال و ویژگی‌های و توانمندی‌های خود تلاش می‌کنند، احساس بارز شادی و شوخ‌طبعی است. در واقع می‌توان گفت که شادی در طول تاریخ همواره به‌عنوان شیوه مقابله‌ای کارآمد در مواجهه با مسائل و مشکلات با بشر همراه بوده است. پژوهشگران معتقدند، شادکامی سرچشمه اعتماد خوش‌بینانه فرد به توانایی‌هایش و یکی از

## 1. Vynmn

شرایط اعتدالی مناسبات واقعی او با محیط پیرامونش است، شرطی که پرورش فکری و اخلاقی بدون آن معنا ندارد. محققان در پژوهش خود نشان دادند که آموزش فراشناخت تأثیر مثبتی بر باورهای شادکامی و بهزیستی دانش آموزان دبیرستانی دارد. کاپرا<sup>۱</sup>، استکا<sup>۲</sup>، جربینو<sup>۳</sup>، پاسیلو و وچین<sup>۴</sup> (۱۹۹۹) معتقدند که باورهای خودکارآمدی هیجانی و میان فردی اجتماعی هم در زمان حال و هم در طول زمان بر افکار مثبت و شادکامی تأثیر مثبت دارد. باورهای خودکارآمدی نوجوانان در مورد مدیریت هیجان‌های منفی و مثبت و روابط میان فردی سبب ایجاد انتظارات مثبت در مورد آینده، حفظ خود پنداره بالا و ادراک احساس رضایت از زندگی و تجربه هیجان‌های مثبت‌تری می‌شود. کارین<sup>۵</sup>، آلبرکستین و کوارنستورم<sup>۶</sup> (۱۹۹۹) در پژوهش خود دریافتند که دانش آموزان شاد در مقایسه با دانش آموزان ناشاد نسبت به توانایی‌های خود اطمینان بالاتری دارند. با توجه به یافته‌های این پژوهش می‌توان گفت که تحول مهارت‌های فراشناختی سبب می‌شود که دانش آموزان پیشرفت و موفقیت در شادکامی و خودکارآمدی در یادگیری را به خودشان نسبت دهند و آن را ناشی از تلاش و آگاهی‌های خود بدانند و در نتیجه اعتماد به نفس آنان افزایش یابد؛ این نکته نشانگر اهمیت آموزش این مهارت‌ها به دانش آموزان با بهره‌گیری از راهبردها و مدل‌های مناسب است. به منظور آشنایی با اهمیت، کاربرد و نقش مؤلفه‌های تأثیرگذار باورهای فراشناخت و خودکارآمدی و شادکامی کارگاه‌های آموزشی و دوره‌های ضمن خدمت برای متصدیان تعلیم و تربیت برگزار شود. رابطه فراشناخت با سبک‌های اسنادی و نتایج انگیزشی آن مورد توجه قرار گیرد، زیرا دانش آموزان تشویق می‌شوند که استرس و افسردگی خود را به عدم بهره‌گیری از روش‌های درست مطالعه و یادگیری نسبت دهند نه به عواملی چون شانس، کم استعدادی و دشواری تکلیف. درعین حال روش‌های درست اسناد به آن‌ها ارائه شود که با تلاش و پشتکار و مسئولیت‌پذیری در قبال شکسته دست خواهند یافت یا به خودکارآمدی و شادکامی پژوهشی همانند این پژوهش روی جنس دختر و پسر صورت گیرد؛ تا بتوان نتایج آن را مورد مقایسه قرارداد و تفاوت‌ها و شباهت‌ها را شناسایی کرد.

- 
1. Kapera
  2. Steka
  3. Jereno
  4. paselo & chayn
  5. Karen
  6. Alberksten & kovarnstorem

منابع

- پهلوان صادق، اعظم و بختیار نصرآبادی، حسنعلی (۱۳۹۰). آموزش برنامه شادی فوردایس و تأثیر آن برافزایش شادمانی خانواده‌های شاهد و ایثارگر. مجله دانشور پزشکی، سال شانزدهم، شماره ۲۳.
- پورجعفر دوست، کاملیا (۱۳۸۶). ساخت و هنجاریابی پایان آزمون خودکارآمدی دانش آموزان ۱۴ تا ۱۸ ساله دبیرستان‌های شهر کرج؛ پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی.
- خورشیدی، روح‌انگیز (۱۳۸۱). مقایسه فراهیجان و بهزیستی روان‌شناختی در دانش آموزان تیزهوش و عادی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی بالینی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اردبیل.
- ساعتچی، محمود؛ کامکاری، کامبیز (۱۳۹۴). آزمون‌های روان‌شناختی. نشر ویرایش: تهران.
- سیف، علی‌اکبر (۱۳۸۶). روانشناسی پرورشی، تهران: دوران
- سیف، علی‌اکبر (۱۳۷۶). روش‌های یادگیری و مطالعه، چاپ دوم، تهران: انتشارات دوران.
- صالحی، رضا (۱۳۸۰). مطالعه رابطه فراشناخت و ادراک یادگیری با عملکرد زبان انگلیسی دانش آموزان مراکز پیش‌دانشگاهی شهرستان یزد. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه یزد.
- عابدی، محمدرضا (۱۳۹۲). بررسی و مقایسه اثربخشی روش‌های مشاوره شغلی به سبک نظریه یادگیری اجتماعی، سازگاری شغلی و مدل شناختی رفتاری شادمانی فوردایس بر کاهش فرسودگی شغلی مشاوران آموزش و پرورش اصفهان، پایان‌نامه دکتری مشاوره، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی.
- فرزاد فر، منیر؛ مولوی، حسین و آتش پور، سید حمید (۱۳۹۲). تأثیر آموزش شادی فوردایس بر کاهش افسردگی زنان بی‌سرپرست شهر اصفهان. دانش و پژوهش در روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی.
- کجباف، محمدباقر؛ آقایی، اصغر و محمودی، عفت (۱۳۹۰). بررسی تأثیر آموزش شادکامی بر کیفیت زندگی زوجین مراجعه کننده به مراکز مشاوره شهر اصفهان. خانواده پژوهشی، سال هفتم، شماره ۶۵
- کدیور، پروین (۱۳۸۳). روانشناسی تربیتی، انتشارات سمت: تهران، چاپ هشتم.

- Argyle, M. (2001). *The psychology of happiness*, second edition, Routledge is imprint of the Taylor and Francis group.
- Bandura, A. (1986). Perceived self efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychology*, 28, 117– 148.
- Bartle. R. (1990). *Interactive Multi-user Computer Games*. Colchester, Essex, UK: MUSE, Ltd.
- Cho, S. (2010). The role of IQ in the use of cognitive strategies to learn information from a map, *Learning and Individual Differences*, 20 (6), 694-698.
- Cool, D. (2002). Emotional disorder and metacognition in a wacion therapy Chichesler, UK. Wiley. 23-45.
- Coutinho, S. A. (2006). Relationship between the need for cognition metacognition, and intellectual task performance. *Educational Research and Reviews*, 1 (5), 162-164.
- Diener, E., Lucas, R. E & Oishi, S. (2012). Subjective well-being. *Journal of Clinical Psychology*, 24, 25-41.
- Edward, S. (2005). New measures for assessing alcohol and other drug problems with MMPI-2, APS & AAS. *Journal of Personality Assessment*, 58, 389-404.
- Flavell, J. H., & Miller, P. (1998). Social cognition. In W. Doman (Series Ed.) & D. Kuhn & R. Siegler (Vol. Eds.), *Handbook of child psychology*.
- Homan, H. (1998). Standardization and Normalization of General Health Questionnaire on Teacher Training University undergraduates. Educational Research Institute, University of Teacher Education. [Persian]
- Laidra, K., Pullmann, H. & Allik, J. R. (2007). Personality and intelligence as predictors of academic achievement: A cross-sectional study from elementary to secondary school. *Personality and Individual Differences*, 42, 441–451.
- Miquelon, P. & Vallerand, R. J. (2006). Goal motives, well-being, and physical health: Happiness and self-realization as psychological resources under challenge, *MotivEmot*, 1-14.
- Myers, D. G Diner, E. (1995). Who is happy? *Psychological science*, 6-10-19.
- Plants, R. T. (2000). *The relationship of motivation and metacognition to academic performance in graduate medical education*. A dissertation presented for the doctor of education degree. The University of Memphis.

- Prins, F. J., Veenman, M. V. J., & Elshout, J. J. (2006). The impact of intellectual ability and metacognition on learning: New support for the threshold of problematicity theory. *Learning and Instruction*, 16, 374-387.
- Ryff, C. D. (1998). Happiness is every thing or is it? Explorations on the meaning of psychological well – being. *Journal of personality and social psychology*, 57, 7, 169. 1081.
- Schraw, G., & Dennison, R. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460–475.
- Sewanson, C. (1990). What is metacognition? *Journal of Educational Psychology*, Vol 211, 114-123.
- Skitka, L. J. (2002). Do the means justify the ends, or do the ends justify the means? Value protection model of justice. *Reasoning, Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 452-461
- Veenman, M. V. J., & Spaans, M. A. (2005). Relation between intellectual and meta-cognitive skills: Age and task differences. *Learning and Individual Differences*, 15 (1 & 2), 159-176.