

بررسی نقش باورهای فراشناختی در خودکارآمدی و شادکامی دانش آموزان دختر آموزش از راه دور

نسیم قلی پور^۱، سحر قدوسی^۲

^۱ کارشناسی ارشد، روانشناسی بالینی، دانشگاه آزاد اردبیل

^۲ کارشناسی ارشد، روانشناسی عمومی، دانشگاه آزاد مرودشت

چکیده

هدف این پژوهش بررسی نقش باورهای فراشناختی در خودکارآمدی و شادکامی دانش آموزان دختر آموزش از راه دور است ($N = 1588$)، در سال تحصیلی ۹۵-۹۶ بوده است که از میان آنان ۲۱۰ نفر به روش نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای انتخاب شده اند ($n = 210$) برای جمع آوری اطلاعات از پرسشنامه های - پرسشنامه فراشناخت (کارت رایت - هاتن و ولزگلد برگ و هیلیر، ۱۹۸۱) و بر ای تجزیه و تحلیل داده ها از ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل واریانس یک طرفه، استفاده شده است. نتایج پژوهش نشان داده است که فراشناخت با خودکارآمدی و شادکامی همبستگی مثبت و معنادار دارد ($p < .1$). همچنین میان نمرات شادکامی و خودکارآمدی دانش آموزانی که در سطوح مختلف فراشناخت قرار داشتند تفاوت وجود دارد قرار داشتند، تفاوت وجود دارد.

واژه های کلیدی: باورهای فراشناختی، خودکارآمدی، شادکامی.

مقدمه

روان شناسی 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 روان شناسی فراشناخت، حوزه اندیشه گری نوینی است که پیشینه آن به حدود دهه ۱۹۷۰ می رسد (صالحی، ۱۳۸۰). شناخت عبارت است از جریانهای فکری، یادگیری، نحوه سازماندهی، ذخیره سازی و به کارگیری اطلاعات (سیف، ۱۳۷۶). فلاول نخستین کسی بود که در سال ۱۹۷۹ اصطلاح فراشناخت را مطرح کرد. به نظر فلاول (۱۹۸۷، ۱۹۷۹) 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 (وست وود فلاول^۱، ۱۹۹۷؛ به نقل از لوینگ استون^۲، ۱۹۹۷). فراشناخت را به عنوان آگاهی از اینکه فرد چگونه یاد می مگیرد، 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 هدفها می مورد استفاده قرار دهد، ارزیابی پیشرفت خود در حین عملکرد و بعد از اتمام عملکرد تعریف کرده است (فلاول و میلر^۳، ۱۹۸۹). اصطلاح فراشناخت به دانش درباره فرایندهای شناختی و چگونگی استفاده بهینه از آنها برای رسیدن به اهداف یادگیری گفته می شود (بایلر و اسنومن^۴، ۱۹۹۱). فرایندهای فراشناختی دارای دو جنبه مستقل اما مرتبط بایکدیگرند: یکی دانش فراشناختی و دیگری تجربه فراشناختی (کدیور، ۱۳۸۳).

فلاول درباره دانش فراشناختی به سه مؤلفه زیر اشاره کرده است:

- الف) اطلاع فرد از نظام شناختی خود: این مؤلفه به دانش فرد در مورد آنچه باید درباره یادگیری و پردازش اطلاعات بدانند، اشاره دارد و شامل اطلاعاتی مثل تواناییهای حافظه، مراحل حافظه، انواع حافظه و ظرفیت آنها، نحوه بررسی مطالب و فرایندهای کنترل کننده است. اطلاع از تواناییهای حافظه و برآورد درست این توانا بیها می تواند به فرد در اکتساب، نگهداری و استفاده درست از آنچه یاد گرفته است، کمک کند (سوانسون^۵، ۱۹۹۰).
- ب) اطلاع فرد از تکلیف: اطلاع فرد از تکلیف شامل دانش درباره ماهیت تکلیف، نوع، کیفیت و چگونگی تکلیفی است که قرار است فرد با آن درگیر شود. از آنجا که عدم کارایی حافظه، بیش از هر چیز به فقدان توجه در شروع کار برمی گردد، اگر مطالب در ابتدای پردازش با دقت انتخاب نشده باشد، یادآوری آن نیز با اختلال مواجه خواهد شد. به منظور پردازش صحیح اطلاعات، یادگیرنده باید بتواند از تواناییهای خود در آن زمینه آگاهی پیدا کند (کار و جویس^۶، ۱۹۹۸).
- ج) اطلاع فرد از راهبردها: این مؤلفه به آگاهی از راهبردهای شناختی و فراشناختی و اینکه فرد بدانند چه وقت و کجا، از چه راهبردی می تواند استفاده کند، اشاره دارد. اطلاع از راهبردهایی که در مراحل گوناگون نگهداری و بازیابی اطلاعات به کار می رود، (سازماندهی، مرور ذهنی، تمرکز و...) می تواند در امر اکتساب و یادآوری مؤثر باشد

1. West wood bowl

2. Lvyng stne

3. Miller

4. Boilers and asnmn

5. svansvn

6. kare and joyce

جدول ۱. مؤلفه های فراشناخت براساس دیدگاه فلاول (۱۹۷۹)

فرد آگاهی از توانایی های خود و دیگران به عنوان پردازشگر شناختی	(۱) آگاهی فرد از نقاط قوت و ضعف خود (۲) آگاهی از این که چه چیزی را می دانم و چه چیزی را نمی دانم (۳) آگاهی از محدودیتهای حافظه کوتاه مدت
تکلیف: آگاهی از انواع تکلیف شناختی	(۱) آگاهی فراگیر از اینکه بازنشاسی ساده تر از یادآوری یک سلسله اطلاعات است. (۲) آگاهی از این که یا آوری کلمه به کلمه دشتوارتر از بیان خلاصه یک مطلب است. (۳) آگاهی از اینکه یادآوری
راهربرد: آگاهی از انواع راهبردهای شناختی	(۱) آگاهی و استفاده از روشهای یادیار مانند تکرار، سازماندهی، خود آزمایی و تفسیر (۲) علم به اینکه استفاده از راهبردها می تواند به عملکرد موفقیت آمیز کمک کند

تجربه فراشناختی یا فرایندهای تنظیم و کنترل، یکی دیگر از فرایندهای فراشناختی است که فرایندهای تفکر فرد را در موقعیت یادگیری هدایت می کند. کنترل کننده های فراشناخت یا خودتنظیمی عبارتند از:

(الف) برنامه ریزی: برنامه ریزی مستلزم تعیین هدف برای مطالعه، انتخاب راهبردهای مناسب و تنظیم منابعی است که بر عملکرد یادگیرنده تأثیر می گذارد.

(ب) راهبرد نظارت: این مؤلفه شامل پیگیری و توجه به هنگام خواندن متن، سؤال کردن از خود درباره موضوعات و نظارت کردن بر سرعت و زمانی است که خواندن یک متن نیاز دارد.

(ج) راهبرد تنظیم: این راهبرد به دانش آموزان کمک می کند تا چگونگی مطالعه خود را اصلاح کنند، دوباره مرور و نقایص درک و فهم خود را برطرف کنند (کدیور، ۱۳۸۳).

فراشناخت نقش اساسی را در یادگیری موفقیت آمیز ایفا می کند. به منظور بررسی فعالیت فراشناختی و تعیین مؤلفه های مؤثر در تفکر حل مسأله دانش آموزان از طریق کنترل فراشناختی، مطالعه یادگیری موفقیت آمیز دارای اهمیت است (برکوسکی^۱ 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 می یابد (اسکیتکا^۲، ۲۰۰۲). خودکارآمدی به بنی های شخصیتی فرد در رویارویی با مسائل در رسیدن به اهداف و موفقیت او اشاره دارد بیشتر از این که تحت تأثیر هوش و توان یادگیری دان شآموز باشد، تحت تأثیر ویژگی بیهای شخصیتی از جمله باور داشتن خود (اعتماد به نفس، تلا شگر، بودن و تسلیم شدن خودتهدیجی^۵ واریسی علل عدم موفقیت به هنگام ناکامی خودسنجی، آرایش جدید مقدمات و رو شهای اجتماعی رسیدن به هدف خودتنظیمی و تحت کنترل درآوردن تکانه ها خودرهبری) قرار دارد. این عوامل در برخی از دان شآموزان حتی بیش از توان یادگیری، موجب شادکامی می شوند (بهرامی، ۱۳۸۶؛ به نقل از پورجعفردوست، ۱۳۸۶). پیاز^۳ معتقد است که طر حوار ههای خودکارآمدی طی درو نسازی و برو نسازی بیهای بیشماری که در محی طهای غنی رخ م یدهد، شکل می گیرند.

خودکارآمدی به واسطه ی انگیزه ی درونی موجب می شود که فرد به طور خودانگیخته در محیط تلاش کند و به باورهای کارآمدی خود دست یابد. طبیعت همچون معلمی نامرئی فرد را به جنب وجوش و ام یدارد تا ظرفی تهای مختلف تحول را در مراحل متنوع و متفاوت آشکار سازد (روسو^۴، ۲۰۱۲؛ به نقل از شریفی درآمدی، ۱۳۸۰).

^۱.Bruusky

^۲. Askytka

^۳. Piaget

^۴. Rousseau

میان خودکارآمدی و شادکامی رابطه‌ی تداخلی و تعاملی وجود دارد. معمولاً دانش آموزان با خودکارآمدی بالا به موفقیت‌های چشم‌گیری در موقعیتهای تحصیلی دست می‌یابند (بندورا^۱، ۱۹۸۹ و ۱۹۹۰). 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 خودسنجی مثبت دست پیدا می‌کند. این علاقه درونی، موجب تلاشهای فرد در درازمدت بدون حضور پاداشهای محیطی می‌شود (کدیور، ۱۳۸۲).

انگیزه خودکارآمدی در ابتدا تحت تأثیر تجارب فرد در خانواده است اما پس از آنکه دانش آموز چند سالی در مدرسه کسب تجربه می‌کند، موفقیت و انگیزش بر یک دیگر اثر می‌گذارند؛ بنابراین، نیرومندی یکی باعث قدرتمندی دیگری می‌شود. در مدارس، گرچه برنامه‌های درسی از قبل به وسیله‌ی وزارت آموزش و پرورش تدوین شده‌اند و خط‌مشی‌های آموزشی به طور هفتگی و روزمره به وسیله‌ی معلمان تنظیم می‌شوند، سهم خودکارآمدی و انگیزه‌ی پیشرفت‌دان شاموز نیز در پیشرفت تحصیلی، چشم‌گیر است. چه بسا دانش‌آموزانی که صرفاً به دلیل داشتن انگیزه‌ی موفقیت بالا یا قدرت مدیریت رفتاری، کارآمدتر از دانش‌آموزانی بوده‌اند که توان یادگیری بی‌شتری داشته‌اند، اما انگیزه‌ی پیشرفت بالایی نداشته‌اند و نمرات بهتری گرفته‌اند (بندورا، ۲۰۰۱).

همسویی انگیزه‌ی شادکامی و خودکارآمدی در سطح بالا موجب می‌شود که فرد از حداکثر توان بالقوه‌ی یادگیری خود استفاده کند و عکس این موضوع منجر به آن می‌شود که فرد نتواند به توان بالقوه‌ی خود گرچه سرشار دست یابد و آن توان همچون گنجی دست‌نخورده باقی می‌ماند و از این رو، بازدهی تحصیلی روز به روز تنزل می‌کند. پس، بهترین موقعیت آن است که آرزوهای فرد با توانای‌یهای او همساز باشند (سیف، ۱۳۸۰).

از آنجا که اعتماد به خود و توانایی حل مسئله دو فاکتور زمینه‌ساز برای مؤلفه‌های خودکارآمدی هستند، طی مراحل رشد دس‌تخوش تغییرات فراوانی میشوند. کسانی که اعتماد به نفس بی‌شتری دارند و به موجب آن از احساس خودکارآمدی بالایی برخوردارند، بر موانع و مشکلات موجود بهتر غلبه می‌کنند (بندورا، ۱۹۸۶). بنابراین، آموزش و محیط پرورشی کودک در نحوه‌ی رشد و تغییرات در این دو فاکتور سهم به‌سزایی دارند. با توجه به پژوهش‌های پیشین، مشاهده می‌شود که خودکارآمدی به عنوان یک نمره عمومی و کلی، محاسبه شده و مؤلفه‌های آن کمتر مورد توجه بوده است. یکی از متغیرهایی که به‌نظر می‌رسد بر استرس تحصیلی تأثیر داشته باشد، شادکامی و نشاط 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 است (داینر^۲، ۱۹۹۶). از نظر فوردایس^۳ ۱۹۹۳؛ به نقل از آرگایل^۴، ۱۹۹۹) شادی هیجان مثبت یا احساسی است که به وسیله، خرسندی، احساس بهزیستی و رضایت توصیف می‌شود. وی در اقدامات آموزشی خود یک رویکرد آموزشی را مورد استفاده قرار داده است که هم شناختی و هم رفتاری است. در بخش شناختی به مباحث ریشه‌های درمورد علل دخیل بودن افکار و رفتارهای خاص در ایجاد شادکامی پرداخته است و در بخش رفتاری مجموعه متنوعی از تکنیکها و راهکارهای حاصل از درمان شناختی و رفتاری را که معتقد است، برای دانش‌آموزان به‌کارگیری هر یک از اصول در زندگی مفید باشند، مورد استفاده قرار داده است. وی مطالعات و بررسی خود را در مورد امکان‌پذیری افزایش شادکامی ارائه کرد و تحت شرایط کنترل شده مورد آزمایش قرار داد. 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 ۹ ارائه داده است که شامل ۹۴ اصول می‌باشد از این تعداد اصول، ۹ مورد شناختی و ۲ مورد رفتاری می‌باشد. پس از تهیه و ارائه برنامه آموزشی شادکامی پژوهشگران در

1. Bandura

2. Diener

3. Furdays

4. Argyle

مطالعات خود از طریق آموزش این برنامه به نتایج ارزندهای در حوزهی روان‌درمانی و آموزشی دست یافتند. (پهلوان صادق و بختیار نصرآبادی، ۱۳۹۰؛ به نقل از مرادی، جعفری و عابدی، ۱۳۹۲).

عابدی (۱۳۹۲) کامیاب، حسینپور و سودانی (۱۳۹۳) 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 (فرزادفر، مولوی و آتشپور، ۱۳۹۲، میرزایی تشنیزی، شهریاری و شیبانی، ۱۳۹۳) اریمسوی، کلیملی و جنکوز^۱ (۲۰۱۰) معتقدند که استرس تحصیلی بالا با نتایج منفی مختلفی از قبیل بهزیستی پایین همراه است. 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 غیرقابلکنترل ارزیابی میکنند، از راهبردهای سریع و غیرمؤثر برای کاهش استرس استفاده میکنند که اغلب به کاهش استرس منتهی نمیشود. (چیارا^۲، ۲۰۱۲؛ به نقل از کجیاف، آقای و محمودی، ۱۳۹۰). در پژوهش خود نشان داد که شادکامی میتواند اثرات منفی رویدادهای استرسزا را کاهش دهد (میکولن و والراند، ۲۰۰۶) و نشان دادند که شادکامی با نشانگان جسمانی، روانرنجورخویی و استرس تحصیلی رابطه منفی و معنی داری دارد. امید، اکبری و مهدیان (۲۰۱۱) دریافتند که افراد شاد در مقایسه با افراد ناشاد در ایام امتحانات استرس کمتری دارند. نتایج پژوهش ناتویگ، البرکسن و کوانرستروم^۳ (۲۰۱۴) نشان داد که سطح بالای استرس روزانه به صورت معنی داری میزان شادکامی دانشآموزان را کاهش میدهد. 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 اویشی، ۲۰۱۲).

خودکارآمدی نیز یکی از متغیرهایی است که متأثر از شادکامی است. حجتی، زیارتی، حدادیان و رضایی (۱۳۹۰) معتقدند که شادکامی بر باورهای خودکارآمدی تأثیر مثبتی دارد. از نظر بندور (۱۹۹۹) خودکارآمدی اساسیترین سازوکار ضروری انسان برای مدیریت و کنترل رویدادهای زندگی است (زیمرن و کیتسانتاس^۴، ۲۰۱۲) و عبارت است از احساس شایستگی، کفایت و قابلیت، کنارآمدن با زندگی و ادراک افراد از میزان مهارتی که بر زندگی خود دارند. باورهای خودکارآمدی مهمترین عامل تعیین کننده رفتار هستند. این باورها تعیینکننده آغازگری رفتار، از سوی فرد، میزان تلاش برای گسترش رفتار و حفظ تلاش در صورت برخورد با موانع و تجربیات آزاردهنده میباشد (بندورا، ۱۹۷۷؛ به نقل از اصغرنژاد، احمدیده قطبالدینی، فرزاد و خدایناهی، ۱۳۹۲).

(بندورا، ۱۹۹۷؛ به نقل از زیمرن^۵، ۱۹۹۹) بیان میدارد که باورهای خودکارآمدی، سازگاری دانشآموزانی که استرس را تجربه میکنند، تسهیل میسازد. باور دانشآموزان نسبت به تواناییهای خود و کارآمدیشان هم بر مدیریت و تنظیم انتظارات تحصیلی و هم از لحاظ هیجانی با کاهش استرس بر آنها تأثیر میگذارد. نتایج پژوهش حجتی، زیارتی، حدادیان و رضایی (۱۳۹۱) حاکی از تأثیر مثبت شادمانی در افزایش خودکارآمدی است. شوارزر و فاجس^۶، ۲۰۱۳؛ به نقل از نجفی، ۱۳۹۰).

فولادچنگ^۷ (۲۰۱۳) معتقد است که خودکارآمدی با خوشبینی، حرمت خود و کنترل‌درونی همبستگی مثبت دارد. اسماعیلی فر، شفیع آبادی و احقر (۱۳۹۲) در پژوهش خود نشان دادند که بین خودکارآمدی و شادکامی دانشآموزان دختر رابطه مثبت و

^۱. Armysy and kiymly & jnkzv

^۲. Chyar

^۳. Kuatnstrum

^۴. Kytsantas

^۵. Zimmerman

^۶. Schwarz & fagus

^۷. Fvladchg

معنادار وجود دارد و خودکارآمدی میتواند شادکامی دانشآموزان را بهطور مؤثر پیش بینی کند. کاپرارا، استکا، جربینو، پاسیلو و وچینو (۲۰۰۰) معتقدند، باورهای خودکارآمدی نوجوانان در مورد مدیریت هیجانهای منفی و مثبت و رابطه میانفردی سبب ایجاد انتظارات مثبت در مورد آینده، حفظ خودپنداره بالا و ادراک احساس رضایت از زندگی و تجربه هیجانهای مثبت تری میشود. کارین، آلبرکستین و کوارنستورم (۲۰۱۲) دریافتند که دانشآموزان شاد در مقایسه با دانشآموزان ناشاد، خودکارآمدی بالاتری دارند.

ماگالتا و اولیور^۱ (۲۰۱۰) در پژوهش خود دریافتند، احساس شادمانی و دید خوش بینانه با خودکارآمدی رابطه مثبت و معنی داری دارد. با توجه به ارتباط مستقیم دو متغیر شادکامی و خودکارآمدی، میتوان گفت که افزایش میزان نشاط و شادکامی با افزایش خودکارآمدی همراه است. آنچه روشن به نظر میرسد، یکی از جهتگیریهای عمده روانشناسی امروزی با عنوان روانشناسی مثبت، کاهش رنج و بیماری بهمنظور شکوفایی، بهزیستی و شادکامی انسان است گابیل و هایدت^۲ (۲۰۱۰) در یک دهه اخیر تحقیقات گسترده در زمینه مفاهیم روانشناسی مثبت مانند، بهزیستی ذهنی، لذت، شادکامی، خوشبینی و رضایت از زندگی مؤید این امر است. همانگونه که دیدیم، محور توجه عمده این تحقیقات حوزه روانشناسی مثبت بر بررسی روابط این متغیرها با متغیرهای رفتاری دیگر استوار بوده است. در پژوهش حاضر با مداخله در شادکامی دانشجویان سعی در افزایش آن و سنجش میزان تأثیر این مداخله بر باورهای خودکارآمدی و استرس تحصیلی دانش آموزان داشتیم. با توجه با جمعیت بالای دانشآموزان کشور، چنانچه بتوان عوامل مؤثر بر بهزیستی جسمانی و روانی آنها را شناسایی کرد، میتوان از نتایج آن در بهبود برنامه ریزیهای خرد و کلان نظام آموزشی، بهداشتی، فرهنگی و اجتماعی به منظور ارتقای بهزیستی روانی جسمانی و پیشگیری از مشکلات روانی در دانش آموزان ایرانی، بهره جست. علاوه بر این، براساس پژوهشها، در بین افراد جامعه دانشآموزان، بیشترین میزان استرس را تجربه میکنند (هال^۳، شپرفیلد^۴، پری، روتینگ^۵ و گوتز^۶، ۲۰۱۳).

متغیر مرتبط دیگر با موضوع آموزش از راه دور است که فناوری اطلاعات در دنیای امروز، سهمی بسزا در گسترش آموزش از راه دور دارد، چرا که یادگیری مادام العمر را به واقعیت تبدیل می کند است که در آمریکای شمالی نصب شده بود. افراد با استفاده از ابزارهای الکترونیکی می توانند بدون اینکه مانعی از لحاظ زمانی، مکانی و اجتماعی وجود داشته باشد، مطالب نظری را به طور مجازی در همه زمانها و مکانها یاد بگیرند (عربانی، ۱۳۸۵). اعتقاد دارند که آموزش از راه دور، یادگیری طراحی بیسوپ و سپاک شده ای است که به واسطه فناوری های گوناگون به ویژه ارتباطات الکترونیک در مکانها و زمانهای مختلف روی می دهد.

بارتل^۷ (۱۹۹۰) ادعا می کند که فناوری خاص آموزش از راه دور، فناوری الکترونیکی است که راههای متعددی را برای برقراری ارتباطات، اطلاع رسانی و دانستن در اختیار ما قرار می دهد؛ مبارزه ای که جامعه جهانی امروز در پیش دارد، برای استفاده از فرصتهای یادگیری است که جوانان و بزرگسالان را آماده بهره برداری از فرهنگ معاصر و افزودن یا تأثیرگذاری بر آن می کند.

ادوارد^۸ (۲۰۰۵) تأکید می کند که بعضی از شواهد بیانگر آن است که آموزش مبتنی بر اینترنت در محیط کلاس درس، حمایت یادگیری را در دانش آموزان افزایش می دهد.

ادوارد (۲۰۰۵) گزارش کرده که جنبه هایی از یادگیری به وسیله فناوری اطلاعات، بسیاری از وظایف آموزشی را با هم ادغام می کند تا با حفظ آن به صورت بالقوه برای دانش آموزان، محیط یادگیری غنی بیافریند. با رویکرد فناوری در آموزش از راه

^۱.Magalta & olive

^۲. Gabyl & haydt

^۳.Hale

^۴. Shyprfyld

^۵ Rutng

^۶ Goetz

^۷. Bartel

^۸. Edward

دور می توان محتوای مناسب را به شکل فناوری های اطلاعات مورد استفاده قرار داد تا یادگیری آسان شده و به موقع بازخورد داده شود. بنابراین فناوری اطلاعات و ارتباطات با پدید آوردن فرصت های جدید، فضای یادگیری را فارغ از زمان و مکان دگرگون کرده و افق تازه ای را پیش روی برنامه های آموزش از راه دور در آموزش و پرورش نهاده است؛ همچنین این فناوری ها با تنوع در اجرا، به کارگیری و توسعه محتوای آموزشی، نظام آموزشی از راه دور را متحول کرده و شکل تازه ای به این آموزش ها داده است (کارنوال^۱، ۲۰۰۳).

در این راستا، توسعه و بقای مدارس آموزش از راه دور، علاوه بر عوامل زیرساختاری فناوری اطلاعات به کیفیت برنامه درسی آنها نیز وابسته است. نحوه طراحی برنامه درسی نظام آموزش از راه دور، نقش مهمی در یادگیری دانش آموزان از آموزش راه دور دارد. دست اندرکاران برنامه درسی مدارس از راه دور باید اصول طراحی و تدوین برنامه درسی را به کار گیرند. بهبود کیفیت یادگیری در مدارس آموزش از راه دور مستلزم طرح برنامه درسی نظام مندی است که در آن ارتباط بین عناصر برنامه درسی و چگونگی تلفیق آن با قابلیت های فناوری نشان داده شود.

برتر^۲ (۲۰۰۸) نیز خاطرنشان می کند که برنامه ریزی در تعلیم و تربیت رسیدن به اهداف از پیش تعیین شده را در نظام آسان می کند و آموزش در هر زمان و مکان نیازمند برنامه ریزی در همه مراحل نظام های آموزش از راه دور است. برای غلبه بر این مراحل به مهارتهایی نیاز است. از این رو رشد سیستم های کتابخانه ای آنلاین دستیابی آسان به دانش و اطلاعات متخصصان از طریق وب، تنوع منابع یادگیری و تغییرات مداوم حرفه و موقعیت و محل سکونت در طول عمر، مستلزم یادگیری مهارتهای جدید و بازسازی مهارتهای قدیمی است. بنابراین برنامه ریزی درسی، نقش انکارناپذیری در بهبود فرایند یاددهی یادگیری دارد. این نیاز به ویژه زمانی بیشتر احساس می شود که دانش آموزان برای تعیین رشته و انتخاب دروس در دوره نیاز به راهنمایی بیشتری داشته باشند (ولایونا و آیوندیو^۳، ۲۰۰۵).

یکی دیگر از مسائل مهم در آموزش از راه دور علاوه بر موارد ذکر شده فناوری اطلاعات، برنامه ریزی درسی امور مالی اداری است. امروزه اهمیت سرمایه گذاری در آموزش به ویژه آموزش های عمومی بر کسی پوشیده نیست و هر کشوری اعم از توسعه یافته، در حال توسعه و یا توسعه نیافته، آموزش را از موضوعات اساسی قلمداد می کند و به طرف آموزش عمومی همگانی، رایگان و اجباری پیش می روند. برنامه های آموزش از راه دور همواره با مشکل کمبود بودجه روبه رو است. دانش آموزان همواره در پی آن هستند که با هزینه کمتر خدمات بیشتری از نظام های آموزش از راه دور دریافت کنند. به عنوان مثال اکثر مواقع فاصله جغرافیایی معلم و دانش آموز از همدیگر زیاد است و ارتباط تعاملی و دو طرفه نیاز به بکارگیری فناوری پیشرفته و پرهزینه دارد از مزایای مهم و اساسی توسعه آموزش از راه دور، نوسازی نظام آموزشی و اداری است. نظام آموزشی و اداری جریانی فعال و رو به جلو است که به طور مستمر نیازمند بازسازی، بازنگری و بهسازی است (مورفی^۴، ۲۰۰۸).

روش تحقیق

از آنجا که در پژوهش حاضر، هدف تعیین میزان اثر آموزش شادکامی به شیوه شناختی رفتاری فوردایس بر خودکارآمدی و شادکامی است و چنین پژوهشی مستلزم مداخلات آزمایشی و ترتیب دادن گروه های آزمایشی و گواه میباشد، از اینرو طرح پژوهش مذکور، از نوع طرح های نیمه تجربی است. در این پژوهش، از طرح پیش آزمون پس آزمون با گروه گواه استفاده شده است و دانش آموزان به شیوه تصادفی انتخاب و در گروه های آزمایش و گواه جایگزین شدند. جامعه آماری پژوهش حاضر عبارت بود از تعداد کل دانش آموزان دختر پایه دوم رشته علوم تجربی دبیرستانهای منطقه ۹۰ تهران که در نیمسال اول سال تحصیلی ۱۳۹۵-۹۶ به تحصیل اشتغال داشته اند. از بین دبیرستانهای منطقه ۹۰ مدرسه شهید صدوقی بهصورت تصادفی انتخاب شد. از بین دانش آموزان دختر پایه دوم، یک کلاس ۳۶ نفری انتخاب شد و برای تشکیل گروهها با استفاده از روش نمونه گیری تصادفی، نیمی از آزمودنیها در گروه اول و نیمی دیگر در گروه دوم جایگزین شدند. دو گروهی که به این ترتیب

1. C arnival

2. Barter

3. Vlavyyna & yvndyyv

4. Murphy

شکل گرفتند، براساس سن، پایه تحصیلی، جنسیت، محل سکونت، وضعیت اقتصادی و نمره شادکامی همتا شدند؛ ۲ نفر بهعلت همتا نشدن با گروهها از پژوهش کنار رفتند. اندازهگیری متغیر وابسته (خودکارآمدی و استرس تحصیلی) برای هر دو گروه در یک زمان و تحت یک شرایط صورت گرفت. در پژوهش حاضر برای بررسی تأثیر ماندگاری آموزش شادکامی بر خودکارآمدی و استرس تحصیلی بعد از سه هفته مجدداً آزمودنیهای گروه آزمایش مورد آزمون واقع شدند

ابزارهای پژوهش

با توجه به اینکه متغیرهای این پژوهش شادکامی، خودکارآمدی و استرس تحصیلی بودند، برای اندازهگیری هر یک از متغیرهای مذکور ابزارهای جداگانه‌ای استفاده شد که در زیر به شرح آنها پرداخته میشود

پرسشنامه آگاهی فراشناختی: مقیاس آگاهی فراشناختی (MAI) در سال ۱۹۹۴ توسط شرانو و دنیسون به منظور بررسی فراشناخت یادگیرندگان نوجوان و بزرگسال ابداع گردید. این مقیاس شامل ۵۲ گویه است که عوامل متمایز دانش شناخت و تنظیم شناخت را در برمی گیرد. دانش شناخت توسط ۱۷ گویه سنجیده می شود و شامل سه فرآیند فرعی دانش بیانی، دانش روشی، و دانش موقعیتی است. تنظیم شناخت توسط ۳۵ گویه سنجیده می شود و شامل پنج فرآیند فرعی برنامه ریزی، راهبردهای مدیریت اطلاعات، واری ادراک، راهبردهای عی بزداپی و ارزیابی فرآیند یادگیری است. پاسخ ها بر اساس ی ک مقیاس ۵ درجه ای از نوع لیکرت محاسبه م میشود. حداقل نمره در آن ۵۲ و حداکثر نمره ۲۶۰ می باشد. پایایی و روایی این ابزار توسط محققان مختلف (از جمله: کوتینو^۱، ۲۰۰۶ پلاتنس^۲، ۲۰۰۰؛ شرانو و دنیسون^۳، ۱۹۹۴؛ به نقل از دلورپور، ۱۳۷۶؛ متحدی، ۱۳۸۶) مطلوب گزارش شده است.

پرسشنامه شادکامی آکسفورد(OHI): پرسشنامه مذکور دارای ۶۱ ماده است و در سال ۱۹۹۱ توسط آرگایل، مارتین^۴ و کراسلاند^۵ (۶ براساس پرسشنامه افسردگی بک BDI(۱۹۹۷) ساخته شده است. علیپور و آگاه هریس (۱۳۸۶) اعتبار و پایایی پرسشنامه شادکامی آکسفورد را در نمونه ایرانی مورد بررسی قرار دادند.

خودکارآمدی عمومی: برای سنجش باورهای خودکارآمدی دانشآموزان از مقیاس خودکارآمدی شرر و مادوکس^۶ (۱۹۹۶) استفاده شد. این مقیاس دارای ۹۷ ماده میباشد.

یافته های پژوهشی

جدول ۲. توزیع فراوانی نمرات فراشناخت در چهار سطح

چهارسطح در فراشناخت	فراوانی	درصد
۱	۴۶	۲۴/۳
۲	۴۷	۲۴/۹
۳	۴۷	۲۴/۹
۴	۴۹	۲۵/۹

جدول ۲ نشان میدهد که ۴۶ نفر (۲۴/۳) در سطح یک، ۴۷ نفر (۲۴/۹) در سطح دو و سه ۴۹ نفر (۲۵/۹) در سطح چهار فراشناخت قرار دارند.

^۱. Kutenev

^۲. Plants

^۳. Shaarawy & denison

^۴ Marteen

^۵. Krasland

^۶. Maddox

جدول ۳. میانگین و انحراف معیار متغیرهای مورد مطالعه

متغیرهای پژوهش	X	SD
فراشناخت	۱۳۸/۲۳	۲۵/۱۴
خودکارآمدی	۱۵/۴۹	۱/۴۹
شادکامی	۴۸/۲۹	۱۰/۱۹
آموزش از راه دور	۳۰/۴۵	۱۵/۱۳

جدول سه نشان می دهد که میانگین و انحراف معیار فراشناخت به ترتیب $(X = 138/23, SD = 25/14)$ است. میانگین و انحراف معیار خودکارآمدی $(15/49, 1/49)$ و میانگین و انحراف معیار شادکامی $(48/29, 10/19)$ و میانگین و انحراف معیار آموزش از راه دور $(30/45, 15/13)$ است

جدول ۴. ضرایب همبستگی میان متغیرهای پژوهش

متغیر	فراشناخت	خودکارآمدی	شادکامی	آموزش از راه دور
فراشناخت	۱	٪ ۳۷	٪ ۴۶	٪ ۵۰
خودکارآمدی	٪ ۳۷	۱	٪ ۳۴	٪ ۳۷
شادکامی	٪ ۲۳	٪ ۴۳	۱	٪ ۲۳
آموزش از راه دور	٪ ۴۵	٪ ۶۷	٪ ۵۴	۱

نتایج جدول چهار نشان می دهد که فراشناخت با خودکارآمدی و شادکامی به این معنا که دانش آموزانی که از مهارتهای خودکارآمدی $(P < .1)$ همبستگی مثبت و معنادار دارد و از باور فراشناختی بهتر برخوردارند. همچنین با خودکارآمدی همبستگی مثبتی دارند.

دارد. به این ترتیب که هر قدر دانش آموزان $(P < .5)$ از لحاظ روانی بهتری برخوردار باشند با شادکامی همبستگی مثبتی دارند.

جدول ۵. نتایج حاصل از تحلیل وایانس یکطرفه نمرات خودکارآمدی و شادکامی و آموزش از راه دور و خرده

مقیاسهای آن در چهار سطح از فراشناخت

متغیر	دامنه تغییرات	SS	df	MS	F	P
خود کار آمدی	میان گروهی	۳۰/۵۲۰	۳	۱/۱۷۳	.۵۳	.۶۶
	درون گروهی	۸۲۹/۵۱۸	۳۷۴	۲/۲۱۸		
	کل	۸۳۳/۰۳۸	۳۷۷			
شادکامی	میان گروهی	۶۸۴۱/۵۲۶	۳	۲۲۸۰/۵۰۹	۲۶/۳۸	.۰۱
	درون گروهی	۳۲۳۲۶/۴۶۴	۳۷۴	۸۶/۴۳۴		
	کل	۳۹۱۶۷/۹۸۹	۳۷۷			
آموزش از راه دور	میان گروهی	۱۹۳/۹۶۰	۳	۶۴/۶۵۳	۷/۳۰	.۰۱
	درون گروهی	۳۳۱۰/۴۹۸	۳۷۴	۸/۸۵۲		
	کل	۳۵۰۴/۴۵۸	۳۷۷			

با توجه نتایج جدول پنج می توان گفت که میان نمرات خودکارآمدی افراد متعلق به چهارسطح از فراشناخت تفاوت معنادار وجود دارد.

بحث

بر اساس یافته های پژوهش حاضر، هوش قوی ترین پیش بینی کننده شادکامی است و خودکارآمدی و فراشناخت در مرحله ی بعدی قرار دارند. این یافته هماهنگ با برخی پژوهش های موجود (وینمن^۱ و اسپانس، ۲۰۰۵؛ پرینس و همکاران، ۲۰۰۶) بیانگر اهمیت سازه خودکارآمدی است و تایید کننده ی یافته هایی است که شادکامی را بهترین عامل برای پیش بینی خودکارآمدی می شمارند برای مثال (لیدرا و همکاران، ۲۰۰۷؛ فارسیدس و وود فیلد، ۲۰۰۳؛ ریندرمان و نوبار، ۲۰۰۱) تقدم شادکامی بر خودکارآمدی را می توان این گونه تفسیر کرد که برای دانش آموزان شرکت کننده در این پژوهش منابع انگیزشی مربوط به استعداد و توانایی، اهمیت و برتری بیشتری دارد، هر چند که این تفسیر مطابق نظر بندورا (۱۹۸۶) تفسیر مناسبی نیست زیرا اگر بر توانایی تأکید کنیم از انگیزه ی تلاش می کاهد و استفاده از راهبردهای فراشناختی را با مشکل مواجه می کند. با این حال یافته مربوط به نقش کم رنگ تر خودکارآمدی دور از انتظار نبود زیرا اگرچه به اعتقاد بندورا (۱۹۹۷) باورهای خودکارآمدی بیش از توانایی یا شادکامی می توانند موفقیت را پیش بینی کنند اما پیش بینی دقیق مستلزم سنجش خاص حیطه و منطبق با تکلیف خودکارآمدی است به گونه ای که به طور دقیق و مشخص اندازه گیری گردد. به بیان دیگر در پژوهش حاضر برای سنجش خودکارآمدی و شادکامی از گویه هایی استفاده شده است که سنجش چندان اختصاصی از خودکارآمدی به عمل نیآورده است. پیشنهاد میشود در پژوهش های آینده به این مهم توجه گردد.

با این حال، یافته های پژوهش حاضر تایید کننده ی دیدگاه صاحب نظران شناختی اجتماعی (بندورا، ۱۹۸۶؛ زیمرمن^۲، ۱۹۹۰؛ نیکسون و فراست^۳، ۱۹۹۰؛ پاچارز^۴، شانک^۵، ۲۰۰۰؛ کوتینو، ۲۰۰۶) مبنی بر نقش خودکارآمدی در شادکامی دانش آموزان است. مطابق این دیدگاه، دانش آموزان با خودکارآمدی بالا از راهبردهای خودتنظیمی بیشتری استفاده می کنند و در تکالیف درسی نمرات بالاتری می گیرند. باورهای خودکارآمدی افراد سطح انگیزش آن ها را از طریق میزان کوشش و مدت زمان پافشاری در مقابل موانع تعیین می کند.

این پژوهش نشان داد که هوش سهم بیشتری در مقایسه با فراشناخت در پیش بینی باورهای فراشناختی دارد. این یافته با نتایج الکساندر، کار و شوانن فلوگل^۶ (۱۹۹۵) همخوانی دارد که در آن دانش آموزان با هوش نسبت به همسالان عادی خود از راهبردهای فراشناختی بیشتری استفاده می کردند. تبیین احتمالی دیگر برای نقش بیشتر هوش در مقایسه با فراشناخت را می توان بر اساس نظر وینمن و اسپانس (۲۰۰۵) مطرح کرد مبنی بر این که در تکالیف تکراری که دانش آموزان تجربه مکرری با آنها دارند هوش نقش بیشتری در مقایسه با فراشناخت دارد. نقش فراشناخت در تکالیفی برجسته می شود که به دلیل تازگی و عدم آشنایی مستلزم درگیری عمیق با موضوع باشد به گونه ای که دانش آموز نتواند صرفاً بر اساس توانایی به آنها پاسخ دهد. با توجه به این که تکلیف مربوط به امتحانات مدرسه ای تجربه ی آشنا و تکراری برای دانش آموزان فراهم می کند نقش معنی دار تر هوش در مقایسه با فراشناخت قابل تبیین است. در عین حال، این پژوهش نشان داد که فراشناخت بعد از هوش و خودکارآمدی پیش بینی کننده ی معنی دار و مثبت پیشرفت تحصیلی است و در تایید یافته های پیشین (شراو و دنیسون، ۱۹۹۴؛ پلاننس، ۲۰۰۰؛ کوتینو، ۲۰۰۶؛ امینی، ۱۳۸۲) استفاده از راهبردهای فراشناختی می تواند سبب افزایش

¹. Vynmn

². Zimmerman

³. Nixon & frost

⁴. Pacharz

⁵. Shank

⁶. Alexsander & kar & shvann flugel

یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان شود. البته، با توجه به رابطه ی هوش با خودکارآمدی و رابطه ی بین خودکارآمدی و فراشناخت در این پژوهش، می توان احتمال نقش واسطه ای راهبردهای فراشناختی و باورهای خودکارآمدی در رابطه ی بین هوش و پیشرفت تحصیلی را مطرح نمود. این موضوع مستلزم انجام تحقیقات بیشتری در آینده است. تأثیر سایر متغیرهای واسطه ای را نیز نمی توان نادیده انگاشت. از یافته های دیگر این پژوهش آن بود که از میان ۸ بعد فرعی فراشناخت، تنها دانش موقعیتی و مدیریت اطلاعات قادر به پیش بینی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان می باشد. این پژوهش همچنین نشان داد دانش آموزانی که مهارت مدیریت اطلاعاتی بالاتری دارند از شادکامی بیشتری نیز برخوردارند. با توجه به این که مهارت مدیریت اطلاعات نوعی توانایی است که از طریق آن می توان بر بسیاری از فرایندهای درونی که برای یادگیری اهمیت بنیادی دارند تأثیر گذاشت پس این افراد با توجه به آنچه در اختیار دارند تلاش می کنند تا فرایند یادگیری و پردازش اطلاعات را اثربخش تر کنند. برای نمونه، این افراد در مورد این که اطلاعات کلامی و یا سایر توانایی های آموخته شده چگونه مورد توجه قرار گیرند و رمزگردانی شوند و یا چگونه بازیابی می شوند، دقت کافی دارند. آموزش مولفه های مهم فراشناخت از قبیل دانش موقعیتی یا مهارت مدیریت اطلاعات از جمله پیشنهادها ی پژوهش حاضر به مدارس و معلمان است. آموزش این دو بعد ضمن آن که به یادگیری بیشتر می انجامد با تجهیز دانش آموزان به مهارتهای لازم به ارتقای باورهای خودکارآمدی آنها نیز منجر می شود.

در این پژوهش هر سه متغیر شادکامی، فراشناخت و باورهای خودکارآمدی به عنوان متغیرهای پیش بین پیشرفت تحصیلی و به طور همزمان وارد معادله رگرسیون گردید. بررسی نقش همزمان هوش و فراشناخت اگرچه در برخی پژوهش های گذشته از جمله (ون در استل^۱ و وینمن، ۲۰۰۸؛ وینمن و اسپانس، ۲۰۰۵) (نیز صورت گرفته است اما به نظر می رسد که توجه به ترتیب علی این دو متغیر در قالب تحلیل مسیر به تبیین بهتری از این پدیده بینجامد. بنابراین بررسی خطی این متغیرها در یک ترتیب علی از جمله پیشنهادها ی پژوهش حاضر می باشد

هدف کلی پژوهش حاضر بررسی تأثیر آموزش شادکامی به شیوه شناختی رفتاری فوردایس بر خودکارآمدی و استرست تحصیلی دانش آموزان بود. براساس یافته های پژوهش آموزش برنامه شادکامی فوردایس ضمن افزایش شادکامی افراد بر میزان خودکارآمدی آنها نیز تأثیر مثبتی داشته است. نمرات میانگین تعدیل شده خودکارآمدی تأکید میکند، گروه آزمایش که مورد آموزش شادکامی قرار گرفته اند در مقایسه با گروه کنترل که آموزش شادکامی ندیده بودند، از میزان خودکارآمدی بالاتری برخوردارند. براساس پژوهشها یکی از نشانه های سلامت عاطفی انسانها احساس خودکارآمدی بالاست (خداپناهی، باعزت، حیدری و شهیدی، ۱۳۹۰) به اعتقاد فسیل^۲ (۱۹۹۵)؛ به نقل از ادینگتون^۳ و شومن^۴ (۱۹۹۷) باورهای خودکارآمدی نقش مهمی در دستیابی به، احساس شادکامی دارد. به باور مازلو (نقل از شولتز و شولتز، ۱۹۹۷) شاخصهای اصلی انسانهایی که در راستای شکوفایی، کمال و ویژگیها و توانمندیهای خود تلاش میکنند، احساس بارز شادی و شوخ طبعی است. در واقع میتوان گفت که شادی در طول تاریخ همواره به عنوان شیوه مقابله ای کارآمد در مواجهه با مسائل و مشکلات با بشر همراه بوده است. سوخو ملیسنکی (ترجمه رضی هنرمندی، ۱۹۹۷) معتقدند، شادکامی سرچشمه اعتماد خوش بینانه فرد به تواناییهایش و یکی از شرایط اعتلای مناسبات واقعی او با محیط پیرامونش است، شرطی که پرورش فکری و اخلاقی بدون آن معنا ندارد. حجتی، زیارتی، حدادیان و رضایی (۱۳۹۰) در پژوهش خود نشان دادند که آموزش شادکامی تأثیر مثبتی بر باورهای خودکارآمدی دانش آموزان دبیرستانی دارد. کاپرا^۵، استکا^۶، جربینو^۷، پاسیلو و وچین^۸ (۱۹۹۹) معتقدند که باورهای

^۱. Ven der stel

^۲. Fesel

^۳. Aengetoon

^۴. Shoman

^۵. Kapera

^۶. Steka

^۷. Jereno

^۸. paselo & chayn

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 خودپنداره بالا و ادراک احساس رضایت از زندگی و تجربه هیجانهای مثبت تری میشود. کارین^۱، آلبرکستین و کوارنستورم^۲ (۱۹۹۹) در پژوهش خود دریافتند که دانش آموزان شاد در مقایسه با دانش آموزان ناشاد نسبت به تواناییهای خود اطمینان بالاتری دارند.

ماگالتا و اولیور^۳ (۱۹۹۹) در پژوهش خود دریافتند که خودکارآمدی علاوه بر افزایش عواطف مثبت، میتواند به عنوان عامل حمایتی در مقابل عواطف منفی نیز عمل کند. ملاحظه مطالب فوق نشان میدهد که با افزایش شادکامی افراد، میزان خودکارآمدی آنان نیز افزایش پیدا میکند. شادکامی منشأ اعتماد خوشبینانه فرد نسبت به تواناییهای خود است. باورهای خودکارآمدی در مدیریت موقعیتهای زندگی سبب ایجاد انتظارات واقعینانه و تفکرات مثبت در مورد خود و رویدادهای زندگی میشود و فقدان اعتماد و اطمینان نسبت به تواناییهای خود باعث بروز عواطف منفی میشوند. این گونه افراد به دلیل ناتوانی در کنترل تهدیدها، اضطراب بالایی را تجربه میکنند و عدم خودکارآمدی خود را گسترش میدهد و بسیاری از جنبه های محیطی را پر خطر و تهدیدزا میبیند که این امر باعث کاهش شادکامی آنان میشود. با توجه که ارتباط خودکارآمدی و شادکامی میتوان گفت، افراد دارای خودکارآمدی ضعیف همواره در زندگی احساس شادمانی بالایی نمیکند و میتوان گفت با افزایش یکی از آنها میتوان دیگری را نیز افزایش داد. همچنین براساس یافته ها، آموزش شادکامی تأثیر مثبتی بر کاهش میزان استرس تحصیلی دانش آموزان داشته است. داینر (۱۹۹۹) معتقد است که شادکامی، نوعی ارزشیابی است که فرد از زندگی به عمل می آورد و مواردی از قبیل رضایت از زندگی، هیجان و خلق مثبت، فقدان افسردگی و اضطراب را شامل میشود و جنبه های مختلف آن نیز به شکل شناختها و عواطف است. براساس نظر کاستا و مک کرا^۴ (۱۹۹۹)، به نقل از آیزنگ^۵ (۱۹۹۹) (۱۹۹۹) افراد شاد افکار و رفتارهای منطقی و سازگارانه در مورد خود دارند. آنها خوشبین، شاکر و قانع هستند، در هنگام مواجهه با مشکلات و فشارها سعی میکنند، خودشان مشکلات را حل کنند و در زمان مناسب از دیگران کمک می خواهند، در حالیکه افراد ناشاد، اغلب رویاپردازی میکنند، هنگام شکست خود و دیگران را مقصر میکنند و سعی میکنند از مشکلات به وجود آمده اجتناب کنند. لیوبومسکی^۶، شلدون و شاد^۷ (۱۹۹۹) معتقدند، هر فرد الگویی برای شادی یا ناشادی دارد که باعث میشود اتفاقات خود را به گونه ای تعبیر کند که باعث حفظ شادباش شود. بهطور کلی، به نظر آنها افراد شاد به شرایط و اتفاقات به شیوهی مثبتتر و سازگارانهتری پاسخ میدهند و دارای سطح استرس کمتر و سیستم ایمنی قویتر و خلاقتز از افراد ناشاد هستند.

نتیجه گیری

از آنجا که ابزار سنجش متغیرها از نوع ابزارهای خودگزارشدهی است، تکمیل پرسشنامه ها تا حد زیادی تحت تأثیر علائق افراد به معرفی خود یا خودنمایی و استراتژیهای مدیریت برداشت قرار میگیرد. پیشنهاد میشود برای اطمینان یافتن از صحت نتایج در کنار ابزارهای خودگزارشدهی، از روشهای دیگری مانند مشاهده، مصاحبه با دانشآموزان، والدین، معلمان، مشاوران استفاده شود. با توجه به نتیجه پژوهش حاضر پیشنهاد میشود، کاربرد و استفاده از برنامه آموزشی شادکامی فوردایس محور

1. Karen

2. Alberksten & kovarnstorem

3. Maghata & olever

4. Kasta & mak kera

5. Ayzeng

6. Leubomeske

7. Sholedoon & shad

توجه مشاوران مدارس و خانواده قرار گیرد تا بتوان عواطف مثبت در دانش آموزان ایجاد کرد، اطمینان به تواناییهای فردی را افزایش داد و یاد داد که خودکارآمدی را به صورت سازگارانه مدیریت کنند.

پیشنهادهای کاربردی

* با توجه به یافته های این پژوهش می توان گفت که تحول مهارتهای فراشناختی سبب می شود 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 بهره گیری از راهبردها و مدل‌های مناسب است.

* به منظور آشنایی با اهمیت، کاربرد و نقش مؤلفه های تأثیرگذار باورهای فراشناخت و خودکارآمدی و شادکامی کارگاههای آموزشی و دوره های ضمن خدمت برای دست اندرکاران تعلیم و تربیت برگزار شود. رابطه فراشناخت با سبکهای اسنادی و نتایج انگیزشی آن مورد توجه قرار گیرد، زیرا دانش آموزان تشویق می شوند که استرس و افسردگی خود را به عدم بهره گیری از روشهای درست مطالعه و یادگیری نسبت دهند نه به عواملی چون شانس، کم استعدادی و دشواری تکلیف. در عین حال روشهای درست اسناد به آنها ارائه شود که با تلاش و پشتکار و مسئولیت پذیری در قبال شکسته دست خواهند یافت پا به خودکارآمدی و شادکامی پژوهشی همانند این پژوهش روی جنس دختر و پسر صورت گیرد؛ تا بتوان نتایج آن را مورد مقایسه قرار داد و تفاوتها و شباهتها را شناسایی کرد.

منابع و مأخذ

۱. صالحی، رضا (۱۳۸۰) مطالعه رابطه فراشناخت و ادراک یادگیری با عملکرد زبان انگلیسی پایان نامه کارشناسی ارشد - دانش آموزان مراکز پیش دانشگاهی شهرستان یزد در سال تحصیلی ۱۳۷۸-۷۹.
۲. سیف، علی اکبری. (۱۳۷۶) روشهای یادگیری و مطالعه، چاپ دوم، تهران: انتشارات دوران
۳. کدیور، پروین (۱۳۸۳) روانشناسی تربیتی، انتشارات سمت، چاپ هشتم.
۴. پورجعفر دوست، کاملیا (۱۳۸۶) ساخت و هنجاریابی پایان آزمون خودکارآمدی دانش آموزان ۱۴ تا ۱۸ سال هی دبیرستانهای شهر کرج؛ پایا نام هی کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی
۵. سیف، عل یاکبر (۱۳۸۶). روانشناسی پرورشی (ویرایش ششم). تهران، دوران.
۶. پهلوانصادق، اعظم و بختیار نصرآبادی، حسنعلی (۱۳۹۰) آموزش برنامه شادی فوردایس و تأثیر آن بر افزایش شادمانی خانواده های شاهد و ایثارگر. مجله دانشور پزشکی، سال شانزدهم، شماره ۲۳.
۷. 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 تهران.
۸. فرزادفر، منیر؛ مولوی، حسین و آتشپور، سیدحمید (۱۳۹۲) تأثیر آموزش شادی فوردایس بر کاهش افسردگی زنان بیسرپرست شهر اصفهان. دانش و پژوهش در روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد 31، 30، خوراسگان، 50.
۹. کجباف، محمدباقر؛ آقایی، اصغر و محمودی، عفت (۱۳۹۰)؛ بررسی تأثیر آموزش شادکامی بر کیفیت زندگی. ۲۱-۹۹، زوجین مراجعهکننده به مراکز مشاوره شهر اصفهان. خانواده پژوهشی، سال هفتم، شماره ۶۵
۱۰. اعرابیان، اقدس (۱۳۹۳) بررسی رابطه باورهای خودکارآمدی بر سلامت روانی و موفقیت تحصیلی. ۵۹-۲۶، دانشجویان. مجله روانشناسی. سال هشتم، شماره
۱۱. اصغر نژاد، طاهره؛ احمدیده قطبالدینی، محمد؛ فرزاد، ولیالله و خداپناهی، محمدکریم (۱۳۹۲) مطالعه ۶-۷۴، ویژگیهای روانسنجی مقیاس خودکارآمدی عمومی شرر، مجله روانشناسی. سال دهم، شماره ۳

۱۲. نجفی، محمود و فولادچنگ، محبوبه (۱۳۹۰) رابطه خودکارآمدی و سلامت روان در دانش‌آموزان دبیرستانی، دو ماهنامه علمی پژوهشی دانشور رفتار دانشگاه شاهد. سال چهاردهم، شماره ۶۶
۱۳. اسماعیلی فر، ندا؛ شفیق آبادی، عبدالله و احقر، قدسی (۱۳۹۲) سهم خودکارآمدی در پیشبینی شادکامی، ۳۵-۶۷، مجله اندیشه و رفتار، دوره پنجم، شماره ۹۱
۱۴. علیپور، احمد و آگاه هریس، مژگان (۱۳۹۲) اعتبار و روایی فهرست شادکامی آکسفورد در ایرانیها. فصلنامه روانشناسان ایرانی.
۱۵. خدا پناهی، باعزت، شهیدی (۱۳۹۰) امکان سنجی آموزش از راه دور از طریق اینترنت کتابداری پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تربیت مدرس تهران، دانشگاه، «اطلاع رسانی در ایران تربیت مدرس تهران»

16. Bandura, A. (1986). Perceived self – efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychology*, 28, 117– 148.
17. Bartle. R. (2008). *Interactive Multi-user Computer Games*. Colchester, Essex, UK: MUSE, Ltd.
18. Bayner. E & snomen. A. (1991). Beliefs about worry and intrusion: The Metacognitions Questionnaire. *Journal of Anxiety Disorder*, 11, 279-315.
19. Carr, M., Joyce, A. (1998). Where Gifted Children do and do not excel on metacognitive task. *Canadian Journal of Psychology*, Vol 18, 212-235.
20. Diener, E; Lucas, R. E & Oishi, S. (2012); Subjective well-being. *Journal of Clinical Psychology*, 24, 25-41.
21. Eremsoy, C. E.; Celimli, S. & Gencoz, T. (2010); Students under academic stress in Turkish university: Variables associated with symptoms of depression and anxiety. *Current Psychology*, 24(2), 123-133.
22. Flavell, J. H., & Miller, P. (1998). Social cognition. In W. Doman (Series Ed.) & D. Kuhn & R. Siegler (Vol. Eds.), *Handbook of child psychology: Vol.*
23. Gabile, S. L. & Haidt, J. (2010); What (and why) is positive psychology? *Rev Gen Psychol*, 9, 103-110
24. Hall, N. C.; Chipperfield, J.G.; Perry, R.P.; Ruthig, J.C. & Goetz, T. (2013); Primary and secondary control in academic development: Gender-specific implications for stress and health in college students. *Anxiety, Stress, and Coping*, 19, 189–210.
25. Karin, G.; Albreksten, G. & Qvarnstrom, U. (2003); Association between psychosocial factor and happiness among school adolescent, *International Journal of Nursing Practice*, 9, 166-175.
26. Lyumbomirsky, S.; Sheldon, K. M. & Schkad, D. (1999); Pursuing happiness: *The General Psychology*, 9: 111-131
27. Magaletta, P. R. & Oliver, J. M. (2010); The hope construct, will, and ways, their relation with self-efficacy, optimism, and general well-being. *Journal of Clinical Psychology*, 55: 539-551
28. Mak kera, G. kasta, K.. (1999); Associations between psychosocial factors and happiness among school adolescents, *International Journal of Nursing Practice*, 9, 3, 166–175.
29. Miquelon, P. & Vallerand, R. J. (2006); Goal motives, well-being, and physical health: Happiness and self-realization as psychological resources under challenge, *Motiv Emot*, 1-14.
30. Murphy, Kate, and Amy Dunkin (2008). Welcome to the world of MBA. *Com. Business Week* 3623:120-21]

31. Omidi, A.; Akbari, H. & Mahdian, M. (2011); *Association of happiness, perceived stress and academic achievement in Kashan University of medical sciences students*. International Conference on Medical, Biological and Pharmaceutical Sciences (ICMBPS'2011) Pattaya Dec. 2011.
32. Rosoo.e need of achievement.11. Lev, L. (2012). *Wester Journal of nursing research*, VOL. 3. N. 2.P. 250 – 252.
33. Sewanson, C. (1990). What is metacognition? *Journal of Educational Psychology*, Vol 211, 114-123.
34. 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
35. Veenstoven, R. (2008); The utility of happiness. *Social Indicators Research*, 20, 254-333.
36. Vlavianou,. and Ioannidon, A. (2005) Literary studies in open universities in France, Germany and Italy: a critical presentation, in A. Lionarakis(ed.) *Third International Conference on Open and Distance Learning: Applications of Pedagogy and Technology*, Vol 2.pp. 517-35. Athens: Propombos [in Greek]. Also available at <http://www.openlit.gr>.
37. Zimmerman, B., & Kitsantas, A. (2012); Homework practices and academic achievement: The mediating role of self-efficacy and perceived responsibility beliefs. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 397-417

Studing of the Role of Metacognitive Beliefs in Self-Efficacy and Happiness of Distance Learning Female Students

Nasim Gholipoor¹, Sahar Ghodosi²

MA in Clinical Psychology, Azad University, Ardebil, Iran

MA In General Psychology, Azad University, Marvdasht, Iran

Abstract

The purpose of this research is based on evaluation of the role of metacognitive beliefs in self-efficacy and Happiness of distance learning female students. (n=1588). In the year of 95-96 there were 210 students selected by the multistage multiple sampling method (n=210) Pearson's coefficient of correlation and one-way analysis of variance has been used for collecting information from metacognition questionnaire and for data analysis. The results have shown that metacognition has positive and meaningful correlation with self-efficacy and Happiness ($p < 0.01$). Also there is a difference between Happiness and self-efficacy scores of different level of metacognition students.

Keywords: metacognitive beliefs, self-efficacy and Happiness.
