

## «فصلنامه آموزش و ارزشیابی»

سال ششم - شماره ۲۲ - تابستان ۱۳۹۲

ص. ص. ۹۹-۱۱۰

### مقایسه سبک‌های حل مسئله و باورهای خودکارآمدی در دانش‌آموزان دوره دبیرستان مدارس نمونه و عادی

اکرم جعفرزاده قدیمی<sup>۱\*</sup>

سوزان امامی‌پور<sup>۲</sup>

مژگان سپاه‌منصور<sup>۳</sup>

رباب جعفرزاده‌قدیمی<sup>۴</sup>

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۱/۰۵/۱۶

تاریخ پذیرش نهایی مقاله: ۱۳۹۲/۰۲/۲۶

#### چکیده:

این پژوهش با هدف مقایسه سبک‌های حل مسئله و باورهای خودکارآمدی در دانش‌آموزان دوره دبیرستان مدارس نمونه و عادی شهر شبستر در سال تحصیلی ۱۳۹۱-۱۳۹۰ با استفاده از روش تحقیق توصیفی-پیمایشی انجام گرفت. جامعه آماری تحقیق شامل تمامی دانش‌آموزان دبیرستان‌های نمونه و عادی شبستر با تعداد ۳۸۳۹ نفر بود و حجم نمونه ۳۵۰ نفر با استفاده از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبتی انتخاب شد. برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه‌ی خودکارآمدی عمومی شرر و سبک‌های حل مسئله کسیدی و لانگ استفاده شد. داده‌ها بوسیله نرم افزار SPSS و با استفاده از آزمون t مستقل، آزمون یومن ویتنی تجزیه و تحلیل شدند. یافته‌های پژوهش نشان داد خودکارآمدی در دانش‌آموزان دبیرستان‌های نمونه بالاتر از دانش‌آموزان عادی است. و همچنین تفاوت معنی‌داری بین اعتماد در حل مسئله و گرایش در حل مسئله در دانش‌آموزان نمونه و عادی به دست آمد.

**واژگان کلیدی:** سبک‌های حل مسئله، خودکارآمدی، مدارس عادی و نمونه.

۱- کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی.

۲- دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی، دانشکده علوم اجتماعی و روانشناسی، تهران، ایران.

۳- دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی، دانشکده علوم اجتماعی و روانشناسی، تهران، ایران.

۴- دانشگاه آزاد اسلامی، واحد ساری، دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، ساری، ایران.

**مقدمه:**

یکی از مسایل مهم در حوزه برنامه‌ریزی، آموزش و پیشرفت تحصیلی، توجه به ابعاد روان شناختی است، یکی از این ابعاد که برگرفته از نظریه یادگیری اجتماعی بندورا است مفهوم خودکارآمدی است. مفهوم خودکارآمدی به قضاوت افراد درباره توانایی‌هایشان در انجام یک وظیفه یا انطباق با یک موقعیت خاص مربوط است ( پروین، ترجمه جوادی و کدیور، ۱۳۷۴).

به زعم بندورا<sup>۱</sup> منظور از خودکارآمدی، احساس لیاقت، کفایت و کنار آمدن با زندگی است. بر این اساس برآوردن و حفظ معیارهای عملکرد فرد، خودکارآمدی را افزایش داده و ناکامی در برآوردن و حفظ آن معیارها، خودکارآمدی را کاهش می‌دهد. بانفوذترین منبع داوری خودکارآمدی، موفقیت در عملکرد است و تجربه‌های موفق، نشانه‌های مستقیمی برای سطح تسلط و شایستگی افراد فراهم می‌کند. موفقیت‌های قبلی، قابلیت‌ها را نشان داده و احساس کارآیی شخصی را تقویت کرده و شکست‌های قبلی، بخصوص شکست‌های مکرر در کودکی، کارآیی ما را کم می‌کند. (شولتز و شولتز، ترجمه سیدمحمدی، ۱۳۸۷).

شانک<sup>۲</sup> (۲۰۰۱) مفهوم خودکارآمدی را برای بسیاری از جنبه‌های پیشرفت دانش‌آموزان بکار برده است. برطبق دیدگاه وی خودکارآمدی بر انتخاب فعالیت‌های دانش‌آموزان اثر می‌گذارد. با توجه به اهمیت خودکارآمدی دانش‌آموزان در تمامی جنبه‌های زندگی خصوصاً تحصیل، شیوه‌های متعددی برای بهبود آن وجود دارد.

بنابراین خود کارآمدی عامل مهمی برای انجام وظایف موفقیت آمیز عملکرد و مهارت‌های اساسی لازم برای انجام آن است و عملکرد مؤثر نیز به داشتن مهارت‌ها و باور به توانایی انجام آن مهارت‌ها نیازمند است که در این حالت فرد می‌تواند در شرایط مختلف با هر نوع مهارتی که داشته باشد، وظایف را به نحو احسن انجام دهد. تحقیقات نشان می‌دهد که خودکارآمدی می‌تواند کلیه جنبه‌های زندگی را تحت تأثیر قرار دهد به طوری که هر چه سطح خود کارآمدی بالاتر باشد، دامنه امکانات شغلی در نظر گرفته شده بیشتر و علاقمندی به سطح شغل عمیق‌تر می‌شود (خلیلی شورینی، ۱۳۷۲).

وول فولک<sup>۳</sup> (۲۰۰۴) گزارش کرده است که اگر دانش‌آموزان باور داشته باشند که با تلاش قابل قبول می‌توانند یاد بگیرند، تلاش بیشتری کرده و در مواجهه با مشکلات پافشاری بیشتری می‌کنند، هم‌چنین خود را بر مشکل متمرکز کرده و احساس آرامش و خوشبختی بیشتری می‌کنند و از راهبردهای مؤثرتری بهره می‌گیرند. خودکارآمدی مفهومی است که به واسطه آن تجربیات، توانایی و تفکر افراد در یک مسیر ادغام می‌شود.

- 1- Bandura
- 2- Schunk
- 3- Woolfolk

نتایج پاره‌ای از تحقیقات (بورنشتاین<sup>۱</sup>، ۲۰۰۳) نشان داده‌اند که یکی از شاخص‌های مهم سلامت روانی، توانایی حل مسئله و تصمیم‌گیری است. آموزش حل مسئله در اواخر دهه ۱۹۶۰ و اوایل ۱۹۷۰ به عنوان بخشی از جنبش شناختی- رفتاری برای اصلاح رفتار آغاز گشت. دزوریلا و گلدفرید<sup>۲</sup>، پایه‌گذاران این شیوه طی مقاله‌ای به لزوم آموزش مهارت حل مسئله در برنامه آموزش مهارت‌های فردی تأکید نموده‌اند (نزو و دزوریلا<sup>۳</sup>، ۲۰۰۱).

مواضع نظریه پردازان در رابطه با موضوع پژوهش یعنی سبک‌های حل مسئله مستلزم راهبردهای ویژه و هدفمندی است که فرد به وسیله آن مشکلات را تعریف می‌کند، تصمیم به اتخاذ راه حل می‌گیرد و راهبرد حل مسئله را انجام داده و برآن نظارت می‌کند (الیوت<sup>۴</sup> و همکاران، ۱۹۹۹). حل مسئله یک راهبرد مقابله‌ای مهم است که توانایی و پیشرفت شخصی و اجتماعی را افزایش و تنیدگی نشانه‌های روانی را کاهش می‌دهد (دزوریلا و شیدی<sup>۵</sup>، ۱۹۹۲). استفاده از روش‌های حل مسئله باعث افزایش باور فرد نسبت به توانایی‌هایش می‌شود.

هم‌چنین خودکارآمدی و تشخیص به موقع موقعیت‌های مسئله مدار از جمله معیارهایی هستند که با واسطه آنها می‌توان سطح تندرستی افراد را برآورد کرد. در مجموع با توجه به نتایج پژوهش‌های مکرر می‌توان گفت که رویکرد آموزش مهارت حل مسئله می‌تواند بر میزان خودکارآمدی تأثیر مثبتی داشته باشد. مطالعات مختلف نیز پیشنهاد کرده‌اند که درمان شناختی- رفتاری با تمرکز بر حل مسئله می‌تواند بر خودکارآمدی افراد تأثیرگذار باشد. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که خودکارآمدی بالا با راهبردهای مقابله‌ای فعالانه، جستجوی حمایت اجتماعی و حل مسئله ارتباط دارد (بندورا و همکاران، ۱۹۹۹).

بنابراین با توجه به هدف تحقیق و پیشینه پژوهشی، فرضیه‌های زیر مورد آزمون قرار گرفتند:

(۱) بین باورهای خودکارآمدی در دانش‌آموزان دبیرستان‌های نمونه و عادی تفاوت وجود دارد.

(۲) بین سبک‌های حل مسئله در دانش‌آموزان دبیرستان‌های نمونه و عادی تفاوت وجود دارد.

### مواد و روش‌ها

جامعه آماری تحقیق، شامل کلیه دانش‌آموزان دبیرستان‌های نمونه و عادی شبستر در سال ۱۳۹۱-۱۳۹۰ طبق آمار گزارش شده آموزش و پرورش شهرستان شبستر، ۳۸۳۹ بوده، که ۳۴۴۳ دانش‌آموز در دبیرستان‌های دولتی و ۳۹۶ دانش‌آموز در دبیرستان‌های نمونه مشغول به تحصیل می‌باشند برای تعیین حجم نمونه از جدول مورگان استفاده شد و حجم نمونه این پژوهش ۳۵۰ دانش‌آموز می‌باشد و برای انتخاب نمونه از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبتی استفاده شد.

- 1- Bornstein
- 2- Dzurilla & Goldfrd
- 3- Nezu & Dzurilla
- 4- Elliot
- 5- Dzurilla & Sheedy

جدول ۱. جامعه و نمونه آماری دانش‌آموزان

دبیرستان	جنس	جامعه آماری	درصد	نمونه آماری	درصد
دولتی	پسر	۱۶۴۳	۴۲	۱۴۹	۴۲
	دختر	۱۸۰۰	۴۶	۱۶۴	۴۶
نمونه	پسر	۱۴۲	۵	۱۲	۵
	دختر	۲۵۴	۷	۲۵	۷
مجموع		۳۸۳۹	۱۰۰	۳۵۰	۱۰۰

روش تحقیق بکارگرفته شده توصیفی - پیمایشی بوده و از آزمون تی مستقل، یومن ویتنی جهت تجزیه و تحلیل فرضیه‌ها استفاده شد. برای گردآوری داده‌ها از ۲ پرسشنامه استاندارد شده استفاده شد: مقیاس خودکارآمدی عمومی شرر و همکاران: مقیاس خودکارآمدی عمومی شرر و همکاران دارای ۱۷ گویه است. این مقیاس سه جنبه از رفتار شامل میل به آغازگری رفتار، میل به گسترش تلاش برای کامل کردن تکلیف و متفاوت در رویارویی با موانع را اندازه‌گیری می‌کند. نمره‌گذاری این پرسشنامه براساس مقیاس لیکرت است که امتیازات بالاتر بیانگر خودکارآمدی قوی‌تر و امتیازات پایین‌تر بیانگر خودکارآمدی ضعیف‌تر هستند. در این مقیاس، بالاترین نمره ۸۵ و پایین‌ترین نمره ۱۷ و نرم آزمون ۲۸ می‌باشد، عبارتی دانش‌آموزانی که نمره آنان زیر ۲۸ باشد دارای خودکارآمدی ضعیفی و بالاتر از ۲۸، دارای خودکارآمدی قوی خواهند بود. روایی و اعتبار این مقیاس در ایران تأیید شده است. میزان پایایی پرسشنامه شرر و همکاران، ۰/۸۶ در سال ۱۹۸۲ از طریق آلفای کرونباخ بدست آمده است (نقل از نجفی و فولادچنگ؛ ۱۳۸۶). سبک‌های حل مسئله: این مقیاس را کسیدی و لانگ<sup>۱</sup> (۱۹۹۶) طی دو مرحله ساخته‌اند که دارای ۲۴ پرسش است و ۶ عامل را می‌سنجد. این عوامل عبارتند از: درماندگی در حل مسئله<sup>۲</sup>، مهارگری حل مسئله<sup>۳</sup>، سبک حل مسئله خلاقانه<sup>۴</sup>، اعتماد در حل مسئله<sup>۵</sup>، سبک اجتناب<sup>۶</sup> و سبک گرایش<sup>۷</sup>. محمدی و صاحبی (۱۳۸۰) پایایی درونی مقیاس کسیدی و لانگ را، ۰/۶۰ گزارش نمودند. هم‌چنین ضریب آلفا در بررسی باباپور واژه‌ای برای این آزمون (۱۳۸۳)، برابر با ۰/۷۷ بود.

شاخص‌های آماری باورهای خودکارآمدی دانش‌آموزان در نمونه مورد بررسی برای بررسی وضعیت باورهای خودکارآمدی دانش‌آموزان دبیرستان‌های نمونه و عادی شهر شبستر، شاخص‌های آماری هریک از آنها در جدول شماره (۲) آورده شده است. نتایج جدول نشان می‌دهد باورهای خودکارآمدی دانش‌آموزان دبیرستان‌های نمونه و عادی شهر شبستر در حد قوی می‌باشد.

- 1- Cassidy & Long
- 2- Failure to resolve the issue
- 3- Avoidance problem
- 4- Creative problem-solving style
- 5- Confidence in problem solving
- 6- Avoiding
- 7- Style trends

جدول ۲- شاخص‌های توصیفی خودکارآمدی دانش‌آموزان

تعداد	میانگین	انحراف معیار	حداقل	حداکثر
۳۱۳	۵۶/۹۶۴	۹/۰۰۹	۲۹	۸۰
۳۷	۶۱/۸۷۳	۱۰/۶۷۵	۲۹	۷۷

شاخص‌های آماری سبک‌های حل مسئله دانش‌آموزان در نمونه مورد بررسی برای بررسی وضعیت سبک‌های حل مسئله دانش‌آموزان دبیرستان‌های نمونه و عادی شهر شبستر در نمونه مورد بررسی، شاخص‌های آماری هر یک از آن‌ها در جدول شماره (۳) آورده شده است. نتایج نشان می‌دهد که سبک اعتماد در حل مسئله نسبت به سایر سبک‌های حل مسئله در وضعیت بهتری قرار دارد.

جدول ۳. شاخص‌های توصیفی سبک‌های حل مسئله دانش‌آموزان

سبک‌های حل مسئله	تعداد	میانگین	انحراف معیار	واریانس	حداقل	حداکثر
درماندگی در حل مسئله	۳۱۳	۷/۹۲۹۷	۲/۴۵۴۹۴	۲/۱۱۷	۴	۱۲
مهارگری حل مسئله	۳۱۳	۷/۶۳۲۶	۲/۵۵۷۳۹	۲/۴۲۵	۴	۱۲
سبک حل مسئله خلاقانه	۳۱۳	۶/۹۴۵۷	۱/۹۲۴۹۳	۳/۷۰۵	۴	۱۲
اعتماد در حل مسئله	۳۱۳	۸/۳۳۵۵	۱/۹۲۹۶۷	۳/۷۲۴	۴	۱۲
اجتناب در حل مسئله	۳۱۳	۷/۲۴۶۰	۱/۷۱۳۵۰	۲/۹۳۶	۴	۱۲
گرایش حل مسئله	۳۱۳	۶/۵۳۹۹	۱/۸۶۰۳۱	۳/۴۶۱	۴	۱۲
درماندگی در حل مسئله	۳۷	۷/۸۳۷۸	۱/۵۹۰۱۳	۲/۵۲۹	۴	۱۱
مهارگری حل مسئله	۳۷	۷/۷۵۶۸	۱/۳۶۲۳۰	۱/۸۵۶	۶	۱۱
سبک حل مسئله خلاقانه	۳۷	۶/۳۷۰۳	۱/۸۵۰۶۶	۳/۴۲۵	۴	۱۰
اعتماد در حل مسئله	۳۷	۹/۱۰۸۱	۱/۹۶۸۹۸	۳/۸۷۷	۴	۱۲
اجتناب در حل مسئله	۳۷	۶/۶۴۸۶	۱/۴۷۶۰۳	۲/۱۷۹	۴	۱۱
گرایش حل مسئله	۳۷	۵/۸۹۱۹	۱/۶۴۶۲۷	۲/۷۱۰	۴	۱۰

برای بررسی نرمال بودن خودکارآمدی و عوامل سبک‌های حل مسئله دانش‌آموزان دبیرستان‌های نمونه و عادی شهر شبستر از آزمون کولموگروف - اسمیرنوف استفاده شده است. همانطور که در جدول شماره (۴) مشاهده می‌شود سطح معنی‌داری در خودکارآمدی برابر با ۰/۳۱۱، و سطح معنی‌داری در هر کدام از متغیرهای سبک‌های حل مسئله دانش‌آموزان برابر با ۰/۰۰۰ می‌باشد. بنابراین با اطمینان ۹۵ درصد می‌توان گفت فقط خودکارآمدی دانش‌آموزان دارای توزیع نرمال بوده و سایر متغیرهای حل مسئله دارای توزیع نرمال نیستند.

جدول ۴. نتایج آزمون کولموگروف اسمیرنوف برای برازندگی توزیع نرمال

متغیر	خودکارآمدی	درماندگی	مهارگری	خلاقانه	اعتماد	اجتناب	گرایش
آماره کولموگروف - اسمیرنوف	۰/۹۱۶۴	۳/۱۳۳	۲/۷۲۶	۲/۳۰۹	۳/۰۸۵	۲/۸۳۳	۲/۷۹۳
سطح معنی‌داری دوطرفه	۰/۳۱۱	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰

**آزمون فرضیه اول:** بین باورهای خودکارآمدی در دانش‌آموزان دبیرستان‌های نمونه و عادی تفاوت وجود دارد. برای انجام آزمون مربوط به فرضیه اول، با توجه به نوع و مقیاس متغیرها از آزمون  $t$  برای مقایسه میانگین دو جامعه مستقل استفاده می‌نماییم. نتایج آزمون  $t$  برای بررسی تفاوت میانگین باورهای خودکارآمدی دانش‌آموزان دبیرستان‌های نمونه و عادی شهر شبستر در جدول شماره (۵) آمده است.

جدول ۵. آزمون  $t$  مستقل برای مقایسه میانگین باورهای خودکارآمدی دانش‌آموزان

آزمون لون برای برابری دو واریانس		آزمون $t$ برای برابری دو میانگین	
نسبت F	سطح معنی‌داری	T	درجه آزادی
۰/۰۰۵	۰/۹۴۴	-۳/۰۳۳	۳۴۸
با فرض برابری واریانس			

با توجه به نتایج جدول (۵)، ابتدا آزمون لون برای همگنی (برابری) واریانس انجام شد. در این آزمون فرض صفر، برابری واریانس‌ها است. با توجه به مقدار سطح معنی‌داری آزمون لون در ستون سوم ۰/۹۴۴ فرض صفر برای برابری واریانس‌ها در سطح معنی‌داری  $\alpha = ۰/۰۵$  تأیید می‌شود.  $t$  محاسبه شده برای مقایسه میانگین‌های خودکارآمدی در دو گروه دانش‌آموزان مدارس دولتی و نمونه در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار است ( $t = -۳/۰۳۳$ ,  $P = ۰/۰۰۳$ ). بنابراین بین خودکارآمدی دانش‌آموزان مدارس عادی و نمونه، تفاوت معنی‌دار وجود دارد بطوری که میانگین خودکارآمدی در دانش‌آموزان مدارس نمونه ( $M = ۶۱/۷۸۳$ ) بالاتر از دانش‌آموزان مدارس عادی ( $M = ۵۶/۹۶۴$ ) است.

**آزمون فرضیه دوم:** بین سبک‌های حل مسئله در دانش‌آموزان دبیرستان‌های نمونه و عادی تفاوت وجود دارد. برای انجام آزمون فرضیه دوم، با توجه به نوع و مقیاس متغیرها و هم‌چنین عدم نرمال بودن توزیع سبک‌های حل مسئله از آزمون  $u$  مان ویتنی برای مقایسه سبک‌های حل مسئله در دانش‌آموزان دبیرستان‌های نمونه و عادی شهر شبستر استفاده شد. همانطور که در جدول (۶) ملاحظه می‌شود میانگین رتبه‌ها به تفکیک آمده است. نتایج آزمون مقایسه متغیرهای سبک‌های حل مسئله دانش‌آموزان در دبیرستان‌های نمونه و عادی شهر شبستر در جدول (۷) آمده است. با توجه به مقدار سطوح معنی‌داری هر یک از متغیرها با اطمینان ۹۵٪ می‌توان گفت که بین سبک‌های درماندگی در حل مسئله، مهارگری حل مسئله، سبک حل مسئله خلاقانه و سبک اجتناب دانش‌آموزان در دبیرستان‌های نمونه و عادی شهر شبستر تفاوت معنی‌داری وجود ندارد ولی بین سبک‌های اعتماد در حل مسئله و سبک گرایش دانش‌آموزان در دبیرستان‌های نمونه و عادی شهر شبستر تفاوت معنی‌داری وجود دارد. بطوری که میانگین رتبه‌ها نشان می‌دهد اعتماد در حل مسئله در دانش‌آموزان نمونه بالاتر از دانش‌آموزان عادی است اما گرایش در حل مسئله در دانش‌آموزان عادی بالاتر از دانش‌آموزان نمونه است.

جدول ۶. میانگین رتبه‌ها برای انجام آزمون ناپارامتریک U مان ویتنی

سبک‌های حل مسئله	جنس	تعداد	میانگین رتبه‌ها	مجموع رتبه‌ها
درماندگی در حل مسئله	عادی	۳۱۳	۱۷۵/۸۰	۵۵۰۲۴/۰
	نمونه	۳۷	۱۷۳/۰	۶۴۰۱/۰
مهارگری حل مسئله	عادی	۳۱۳	۱۷۴/۸۴	۵۴۷۲۵/۵
	نمونه	۳۷	۱۸۱/۰۷	۶۶۹۹/۵
سبک حل مسئله خلاقانه	عادی	۳۱۳	۱۷۹/۰۶	۵۶۰۴۷/۰
	نمونه	۳۷	۱۴۵/۳۵	۵۳۷۸/۰
اعتماد در حل مسئله	عادی	۳۱۳	۱۷۱/۱۸	۵۳۵۸۰/۰
	نمونه	۳۷	۲۱۲/۰۳	۷۸۴۵/۰
اجتناب در حل مسئله	عادی	۳۱۳	۱۷۹/۰۷	۵۶۰۴۸/۵
	نمونه	۳۷	۱۴۵/۳۱	۵۳۷۶/۵
گرایش حل مسئله	عادی	۳۱۳	۱۷۹/۲۱	۵۶۰۹۱/۵
	نمونه	۳۷	۱۴۴/۱۵	۵۳۳۳/۵

جدول ۷. نتایج آزمون U مان ویتنی برای مقایسه سبک‌های حل مسئله دبیرستان‌های نمونه و عادی

درماندگی	مهارگری	خلاقانه	اعتماد	اجتناب	گرایش
۵۶۹۸/۰	۵۵۸۴/۵	۴۶۷۵/۰	۴۴۳۹/۰	۴۶۷۴/۰	۴۶۲۰/۵
۰/۸۷۱	۰/۷۱۸	۰/۰۵۲	۰/۰۱۸	۰/۰۵۱	۰/۰۴۳

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف از این تحقیق بررسی باورهای خودکارآمدی به منظور فراهم ساختن زمینه‌های آشنایی دانش‌آموزان با سبک‌های حل مسئله در دبیرستان‌های نمونه و عادی شهر شبستر بود. یافته‌های تحقیق نشان داد باورهای خودکارآمدی دانش‌آموزان دبیرستان‌های نمونه و عادی شهر شبستر در حد قوی می‌باشد. عواملی مانند تجربیات موفق قبلی دانش‌آموزان، الگوپذیری از همسالان و رسانه‌ها، ترغیب کلامی و حمایت عاطفی و فراهم ساختن جو اعتماد، خودکارآمدی را در حد قوی نگه می‌دارد. در زمینه مقایسه میانگین باورهای خودکارآمدی دانش‌آموزان دبیرستان‌های نمونه و عادی، نتایج نشان داد که میانگین باورهای خودکارآمدی دانش‌آموزان دبیرستان‌های نمونه بیشتر از دانش‌آموزان دبیرستان‌های عادی است که نتایج بدست آمده به نظر محقق منطقی می‌باشد. به جهت اختلاف بین میانگین‌ها، عواملی چون جو مدرسه، نوع نگرش دانش‌آموزان و شیوه مدیریت و رهبری مدارس در خودکارآمدی دانش‌آموزان مدارس نمونه تأثیر دارد.

نظریه بندورا (۱۹۹۷) مطرح می‌کند که خودکارآمدی، توان سازنده‌ای است که بدان وسیله، مهارت‌های شناختی، اجتماعی، عاطفی و رفتاری انسان برای تحقق اهداف مختلف، به گونه‌ای اثربخش ساماندهی می‌شود. او معتقد است که داشتن دانش، مهارت‌ها و دستاوردهای قبلی افراد پیش‌بینی کننده‌های مناسبی برای عملکرد آینده افراد نیستند، بلکه باور انسان در باره توانایی‌های خود در انجام آن‌ها بر چگونگی

عملکرد خویش مؤثر است. افراد کاملاً می‌دانند که باید چه وظایفی را انجام دهند و مهارت‌های لازم برای انجام وظایف دارند، اما اغلب در اجرای مناسب مهارت‌ها موفق نیستند در راستای تأیید یافته‌های این پژوهش می‌باشد. همچنین بندورا مطرح می‌کند که خودکارآمدی بالا به تلاش و پافشاری در برخورد با مسئله و به دست آوردن اهداف بالاتر منتهی می‌شود و خودکارآمدی پایین باعث یاس و دست کشیدن از کار می‌شود (نقل از کلونینجر<sup>۱</sup>، ۲۰۰۴). نتایج بدست آمده با یافته‌های کریم‌نای (۱۳۹۰) که نشان می‌دهد باورهای خودکارآمدی معلمان عادی از معلمان در مدارس استثنایی بیشتر بوده هم‌چنین باورهای خودکارآمدی معلمان کم سابقه کمتر از باورهای خودکارآمدی معلمان باسابقه است همسو می‌باشد. نتیجه این مطالعه، با یافته‌های پژوهش‌های پیشین (بوفارد، بوچارد، پرنه، لاریو<sup>۲</sup>، ۱۹۹۱؛ وود<sup>۳</sup> و بندورا، ۱۹۸۹، نقل از پروین و جان، ۲۰۰۱) همسو است. به بیان دیگر، افراد با خودکارآمدی بالاتر منابع شناختی بیشتر، راهکارهای انعطاف‌پذیرتر و مدیریت مؤثرتر بر محیط‌شان دارند و برای دنبال کردن کارها در صورت برخورد با مشکل دلگرمی دارند و افرادی با خودکارآمدی پایین از وظایف مشکل اجتناب می‌کنند چون آن‌ها را به عنوان یک تهدید علیه خود می‌بینند.

هم‌چنین نتایج پژوهش حاضر با پژوهش‌های خرازی، اژه‌ای، قاضی‌طباطبایی و کارشکی (۱۳۸۷)، عباسیان‌فرد، بهرامی و احقر (۱۳۸۹) زیمرمن<sup>۴</sup> (۲۰۰۶) و مک کان<sup>۵</sup> (۱۹۹۹) انطباق دارد بدین معنی که دانش‌آموزانی که از سطح کارآمدی بالایی برخوردار هستند نسبت به نتایج کار خود دیدگاه مثبتی دارند و دانش‌آموزانی که سطح خودکارآمدی در آن‌ها پایین است اغلب در رویارویی با مسائل و رسیدن به اهداف با شکست مواجه می‌شوند.

نتایج کرامتی (۱۳۷۸) و حکمتی‌نژاد (۱۳۸۱) حاکی از آن است که بین دختران و پسران از لحاظ خودکارآمدی تفاوت معنی‌داری وجود ندارد.

ولی موریس<sup>۶</sup> (۲۰۰۲) نتیجه گرفت که خودکارآمدی در دو جنس متفاوت است، یعنی خودکارآمدی با توجه به سن و جنس تفاوت دارد. مردان به طور متوسط درمقایسه با زنان از خودکارآمدی قوی‌تری برخوردارند.

به نظر می‌رسد عوامل دیگری نظیر شیوه‌های فرزندپروری و یا حمایت والدین از خودگردانی فرزندان در میزان خودباوری دانش‌آموزان تأثیر داشته باشد (نقل از فولادچنگ، ۱۳۸۸) با یافته‌های پژوهش هم‌خوان است.

- 1- Cloninger
- 2- Bouffard, Bouchard, Parent, Lariuee
- 3- Wood
- 4- Zimmerman
- 5- McCann
- 6- Muris



در زمینه مقایسه بین سبک‌های حل مسئله، نتایج بدست آمده بیانگر آن است که بین سبک‌های درماندگی در حل مسئله، مهارگری حل مسئله، سبک حل مسئله خلاقانه، و سبک اجتناب دانش‌آموزان در دبیرستان‌های نمونه و عادی شهر شبستر تفاوت معنی‌داری وجود ندارد ولی بین سبک‌های اعتماد در حل مسئله و سبک گرایش دانش‌آموزان در دبیرستان‌های نمونه و عادی شهر شبستر تفاوت معنی‌داری وجود دارد. دانش‌آموزان مدارس نمونه بیشتر از سبک اعتماد استفاده می‌کنند به نظر محقق، اعتقاد در توانایی فرد برای رویارویی و حل مشکلات برحسب میزان هوش، شرایط محیطی و فرهنگ مدرسه متفاوت بوده، که باعث بالا بودن میانگین اعتماد در حل مسئله در دانش‌آموزان مدارس نمونه شده است. به بیان دیگر، افرادی که در مقابله با مشکلات به توانایی‌های خود اعتقاد دارند، به خود متکی‌ترند، نگرش مثبتی نسبت به مسایل زندگی دارند، سالم‌ترند، از بهزیستی شخصی بالاتری برخوردارند و تمایل بیشتری برای رویارویی با مشکلات دارند. این افراد، در موقعیت‌های مسئله‌زا کمتر احساس تنهایی نموده و برای حل مشکل موجود از منابع فردی و اجتماعی خود بیشترین سود را می‌برند. دانش‌آموزان مدارس عادی از الگوی سبک حل مسئله گرایش استفاده می‌کنند. بالا بودن میانگین گرایش به حل مسئله در مدارس عادی باعث ایجاد انگیزه بدون در نظر گرفتن شرایط رقابتی موجود در مدارس نمونه که باعث اضطراب زیاد و کاهش عملکرد با توجه به تمرکز زیاد روی نتیجه شده است. این نکته بیانگر آن است که آن‌ها به قابلیت‌ها و توانمندی‌های خود جهت حل مسائل زندگی اعتماد کم‌تری دارند و بیشتر از سبک گرایش استفاده می‌کنند. این دانش‌آموزان نگرش مثبت نسبت به مشکلات داشته و تمایل به مقابله رودررو با آنها دارند (پارک، مور، تورنر و آدلر، ۱۹۹۷)<sup>۱</sup> هم‌خوان با یافته‌های پژوهش می‌باشد.

عوامل بسیاری می‌توانند بر قابلیت حل مسئله یک شخص و توانایی تصمیم‌گیری وی تأثیر بگذارند. برای مثال، قابلیت یک فرد در آگاهی از یک مسئله با ویژگی‌ها و خصوصیات بسیاری مانند هوش شناختی و درک مستقیم در ارتباط است. این عوامل با توانایی شخص در تصمیم‌گیری نیز ارتباط دارد. این عوامل مؤثر به طور ترکیبی به تشریح تفاوت‌های فردی و موقعیتی در قابلیت تصمیم‌گیری نیز ارتباط نزدیکی دارند. برخی افراد در تصمیم‌گیری بهتر از سایرین هستند و به همین دلیل به کیفیت بالاتری از کار و زندگی شخصی دست می‌یابند (جعفرپور، ۱۳۸۹). کارایی شخصی زیاد، ترس از شکست را کاهش می‌دهد، سطح آرزوها را بالا می‌برد و توانایی مسئله‌گشایی و تفکر تحلیلی را بهبود می‌بخشد (شولتز و شولتز، ترجمه سید محمدی، ۱۳۸۷).

نتایج مورتون در مورد تفاوت در سبک حل مسئله به این صورت است که مردان نسبت به زنان بیشتر از سبک حل مسئله سازنده (خلاق، اعتماد و گرایش) استفاده می‌کنند. نمره مردان نسبت به زنان در تکالیف پیچیده‌ای مثل حل مسئله بالاتر است (گاردانیو<sup>۲</sup>، ۲۰۰۱). ولی بر اساس نتایج پژوهش کسیدی (۲۰۰۹) و

1- Park, Moor, Turner & Adler

2- Gardunio

آهنگی (۱۳۸۶) بین دو جنس تفاوت عمده‌ای وجود نداشته ولی بین پسران و دختران در دو سبک حل مسئله مهارگری و خلاق تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

با همه این تفاسیر، پژوهش حاضر خالی از محدودیت نبوده است مهم‌ترین آن‌ها عبارتند از: عدم توجه به تفاوت‌های فرهنگی در اجرای پرسشنامه‌ها با توجه به ساخته شدن آن‌ها در خارج از کشور، عدم تعمیم نتایج به دانش‌آموزان کشور به دلیل تفاوت‌های شناختی- یادگیری، عدم کنترل تأثیر برخی از متغیرهای مداخله‌گر مانند ویژگی‌های شخصیتی آزمودنی‌ها، وضعیت اجتماعی و اقتصادی آن‌ها، عدم انگیزه کافی در دانش‌آموزان برای پاسخ به پرسشنامه‌ها.

بنابراین پیشنهاد می‌شود: از نتایج این پژوهش برای کاربردهای آموزشی استفاده شود. جهت تحقق خودکارآمدی، در تدوین برنامه‌های آموزشی، خودکارآمدی به عنوان هدف لحاظ شود. معلمان و دست‌اندرکاران آموزشی با آگاهی از خودکارآمدی دانش‌آموزان، پیشرفت تحصیلی آنان را پیش‌بینی و در جهت افزایش خودکارآمدی به آنان یاری رسانند.

از طریق ارتقاء کیفیت و کمیت برنامه‌های آموزشی و تربیتی جهت‌دار مدرسه‌ها و خانواده‌ها با سپردن مسئولیت به کودکان در خانواده و اعتماد به آن‌ها برای انجام امور در سنین بالاتر و ایجاد محرک‌های انگیزشی لازم برای تقویت رفتارهای صحیح در آن‌ها به ارتقاء خودکارآمدی از سطح فردی به سطح اجتماعی کمک کنند.

برای ارتقاء باورهای خودکارآمدی و مهارت‌های حل مسئله، دانش‌آموزان با تکالیف چالشی مواجه شده با دادن امتیاز و تشویق به دانش‌آموزان در حل خلاقانه مسئله توسط معلمان و مدیران، که باعث افزایش مهارت‌های حل مسئله در همسالان شده که آن نیز باعث افزایش خودکارآمدی خواهد شد. در صورت امکان در مقاطع و رشته‌های مختلف تحصیلی و دیگر مناطق جغرافیایی با بافت فرهنگی متفاوت و جمعیت‌های دیگر برای به دست آوردن نتایج معتبرتر و تعمیم نتایج به انجام پژوهش بپردازند.

### منابع

آهنگی، اکرم (۱۳۸۶)، **بررسی رابطه تیپ شخصیتی و سبک‌های حل مسئله در کارکنان جهاد دانشگاهی دانشگاه تهران**، پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد، دانشگاه شهید بهشتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.

باباپورخیرالدین، جلیل، رسول‌زاده طباطبایی، سیدکاظم، اژه‌ای، جواد و فتحی آشتیانی، علی (۱۳۸۳)، شیوه‌های حل مسئله با سلامتی روانشناختی، **مجله روانشناسی**، (۷) ۱، ص ۱۶-۳.

پروین، لارنس. ای (بی تا). **روانشناسی شخصیت نظریه و تحقیق**. ترجمه: محمد جعفر جوادی و پروین کدیور (۱۳۷۴). تهران: رسا.

جعفرپور، محمود (۱۳۸۹)، **مطالعه تطبیقی عوامل مؤثر بر تصمیم‌گیری و حل خلاقانه مسئله توسط**

**دانشجویان**، مقاله علمی- پژوهشی، ارائه شده در سومین کنفرانس ملی خلاقیت شناسی و تبریژ.

حکمتی نژاد، اقبال (۱۳۸۱) **بررسی تعامل جنسیت و خودکارآمدی (بالا و پایین) بر پیشرفت**

**تحصیلی دانش‌آموزان سال سوم راهنمایی**، پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد، چاپ نشده، دانشگاه شیراز.

خرازی، سیدعلی نقی، اژه ای، جواد، قاضی طباطبایی، سیدمحمود، کارشکی، حسین (۱۳۸۷)، **بررسی رابطه اهداف**

**پیشرفت، خودکارآمدی و راهبردهای فراشناختی**، آزمون یک الگوی علی. **مجله روانشناسی و**

**علوم تربیتی**، ۳(۳۸)، ص ۸۷ - ۶۹.

خلیلی شورینی، سهراب (۱۳۷۲)، **تنویری‌های رهبری سازمانی و کاربرد آنها در نظام مدیریت ایران**،

تهران: انتشارات قائم.

شولتز، دوان پی و شولتز، سیدنی، ال (۱۳۸۷)، **نظریه‌های شخصیت**، ترجمه یحیی سیدمحمدی، تهران: نشر

ویرایش.

عباسیان فرد، مهرنوش، بهرامی، هادی، احقر، قدسی (۱۳۸۹)، **رابطه ی خودکارآمدی با انگیزه پیشرفت در**

**دانش‌آموزان دختر پیش دانشگاهی**، **فصلنامه روانشناسی کاربردی**، ۴(۱)، ص ۹۵ - ۱۰۹.

فولادچنگ، معصومه (۱۳۸۸)، **مقایسه‌ی باورهای خودکارآمدی شغلی دختران و پسران دبیرستانی**، **مجله اصول**

**بهداشت روانی**، سال ۱۱ (۴)، زمستان ۱۳۸۸، ص ۳۴۳-۳۳۴.

کرامتی، هادی (۱۳۷۸) **بررسی رابطه خودکارآمدی دانش‌آموزان سوم راهنمایی شهر تهران و**

**نگرش آن نسبت به درس ریاضی با پیشرفت ریاضی آن‌ها**. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد، چاپ

نشده، دانشگاه تربیت معلم.

کریم نیای، مهسا (۱۳۹۰)، **بررسی مقایسه‌ی باورهای خودکارآمدی معلمان آموزش عادی و معلمان**

**آموزش استثنایی در شهرستان جهرم**، پایان‌نامه کارشناسی، دانشگاه پیام نور استهبان، رشته

کارشناسی روانشناسی.

محمدی، فریده، صاحبی، علی (۱۳۸۰)، **بررسی سبک حل مسئله در افراد افسرده و مقایسه با افراد عادی**، **مجله**

**علوم روانشناختی**، سال اول، شماره اول، ص ۴۳-۲۴.

نجفی، محمود و فولاد چنگ، محبوبه (۱۳۸۶)، **رابطه خودکارآمدی و سلامت روان در دانش‌آموزان دبیرستانی**، **دو**

**ماهنامه علمی پژوهشی دانشگاه شاهد**، دوره جدید، سال چهاردهم، شماره ۲۶، اردیبهشت ۱۳۸۶،

ص ۸۱-۶۹

Bandura, Albert (1997), **Self-efficacy: the exercise of control**, New York: W. H. Freeman.

Bandura, A., arbaranelli, C. Y., & Pastorelli, C. (1999). Self-efficacy pathway to childhood depression. **Journal of Personality and Social Psychology**, 7 6(2), 258-269.

Bornstein, M. H. (2003). **Well-being positive development across the life course**. Mahawah: Lawrence Erlbaum.

Cassidy, T., & Long, C. (1996), Problem-solving style, stress and psy-chology illness: Development of multifactorial measure, **British Journal of Clinical Psychology**, 35, 265-277.

- Cassidy, Tony (2009), **Bullying and victimisation in school children: the role of social identity, problem-solving style, and family and school context**, *socpsychol educ*, 12:63-76.
- Cloninger, Susan C. (2004). **Theories of Personality: Understanding Persons** (4th). New Jersey: Prentice Hall. New Jersey: Prentice Hall.
- Dzurilla, T. J., & Sheedy, C. F. (1992). The relation between social problem solving ability and subsequent level of academic competence in college students. **Cognitive Therapy and Research**, 16(5), 589-599.
- Elliot, T. R., Shewchuk, R. M., & Richards, J. S. (1999). Care given social problem solving abilities and family member adjustment to recent onset physical disability. **Rehabilitation Psychology**, 44(1), 104-123.
- Gardunio, E. L. H (2001), The influence of cooperative problem solving on Gender differences in achievement, self-efficacy, and attitudes toward mathematics in gifted students, **Gifted Child Quarterly**, 45, 250-268.
- McCann, E. J. (1999). **The assessment and importance of volitional control in academic performance**. University of Texas at Austin: Unpublished doctoral dissertation.
- Muris, P. (2002) Relationship between Self- efficacy and symptoms of anxiety disorder and depression in a normal adolescent sample. **Personality and individual defences**. 32, 337-348.
- Nezu, A., & Dzurilla, N. (2001). **Problem-solving training**. In S. Kdobsor (Ed.), *Handbook of cognitive behavioral therapies*. New York: Guilford press.
- Park, C. L., Moor, P. J., Turner, A. R., & Adler, N. E. (1997). The role of constructive thinking and optimism in psychological and behavioral adjustment during pregnancy. **Journal of Personality and Social Psychology**. 73(3), 584-592.
- Pervin. L. A. & O. P. John (2001). **Personality: theory & Research**, 8th ed. New york: wileg.
- Schunk, D. H. (2001). **Social cognitive theory and self-regulated learning**. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Woolfolk, A. (2004). What do teachers need to know about self-efficacy. **Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association**, San Diego, CA.
- Zimmerman, B. J., & Cleary, T. J. (2006). **Adolescents' development of personal agency: The role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill**.