

اثربخشی آموزش مهارت حل مسئله بر خودکارآمدی ادراک شده دانش آموزان**دبیرستان****محبوبه صابری مهر****کارشناس ارشد گروه روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد****فردوس (mahbobe.saberi@gmail.com)****چکیده**

پیشینه و هدف: مهارت حل مسئله در پیشرفت دانش آموزان نقش موثری دارد بنابراین هدف از اجرای این پژوهش بررسی اثربخشی آموزش مهارت حل مسئله بر خودکارآمدی ادراک شده دانش آموزان بود.

روش پژوهش: این پژوهش از پژوهش های نیمه تجربی، طرح پیش آزمون - پس آزمون با گروه کنترل بود که جامعه آماری این پژوهش کلیه دانش آموزان دبیرستان مشکوه شهر مشهد در نیمسال دوم سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۹ بودند. در این پژوهش بر اساس فرمول کوکران حجم نمونه ۲۸ نفر تعیین گردید که این نمونه آماری به روش نمونه گیری در دسترس انتخاب و به دو گروه آزمایش (۱۴ نفر) و کنترل (۱۴ نفر) تقسیم گردیدند و در دومرحله پیش آزمون و پس آزمون به پرسشنامه های اطلاعات جمعیت شناختی و خودکارآمدی ادراک شده (شررو مادوکس، ۱۹۸۲) پاسخ دادند و درنهایت داده ها مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

نتایج: یافته های این پژوهش نشان داد فرضیه پژوهش مورد تأیید می باشد و آموزش مهارت حل مسئله بر خودکارآمدی ادراک شده دانش آموزان دبیرستان تأثیر دارد ($p < 0/05$).

نتیجه گیری: آموزش مهارت حل مسئله می توان جهت بهبود مشکلات دانش آموزان از جمله افزایش خودکارآمدی آنها استفاده نمود.

واژگان کلیدی: آموزش مهارت حل مسئله، خودکارآمدی ادراک شده، دانش آموزان دبیرستان

مقدمه

دانش آموزان به عنوان قشر تأثیرگذار جامعه که پیشرفت جامعه در گرو موفقیت و بالندگی آنها می باشد باید از خودکار آمدی مطلوبی برخوردار باشند. در میان دانش آموزان پایه های مختلف و مقاطع مختلف تحصیلی، باید به فکر خودکارآمدی دانش آموزان مقطع متوسطه بود زیرا این قشر به دلیل اینکه در دوره آغازین بلوغ قرار میگیرند دچار استرس فراوانی می شوند و از سوی دیگر این مقطع تحصیلی به دلیل اینکه دانش آموزان در آغاز آن باید رشته تحصیلی خود را برای ادامه تحصیل تعیین کنند حساسترین مقاطع تحصیلی است. در زمره ی پیشایندهای روانی، خودکارآمدی را می توان از عوامل مؤثر بر سرزندگی دانست که توسط آلبرت باندورا در قالب نظریه ی شناختی-اجتماعی مطرح گردید (باسول^۱، ۲۰۱۰). باندورا (۲۰۰۱) معتقد است که خودکارآمدی اساس عاملیت انسانی است. وی خودکارآمدی را مهمترین عامل تعیین کننده ی فعالیتهایی می داند که بر می گزینیم. همین خودکارآمدی است که موجب می شود تا پس از سرخوردگی یا رویارویی با تجربه ی ناکامی زا هنوز هم به فعالیت ادامه دهیم. باندورا^۲ (۱۹۹۱) از میان مهمترین عوامل در تبیین رفتارها، فعالیتهای و کنترل کارکرد انسانی، هیچ کدام را مؤثرتر از خودکارآمدی نمی داند. از دیدگاه باندورا، پاسترلی، باربارانلی و کاپرارا^۳ (۱۹۹۹) خودکارآمدی یک متغیر چند بعدی است و باید در حیطه های متفاوت مورد ارزیابی قرار گیرد. خودکارآمدی به عنوان یک متغیر شخصیتی، نقش بسزایی در برخورد فرد با مسائل زندگی دارد (براون و انیوی، ۲۰۰۵). کسیدی و ایچوز^۴ (۱۹۹۸) خودکارآمدی را عقیده به توانایی یک فرد در داشتن توانایی رفتاری انجام یک کار خاص به صورت موفقیت آمیز می دانند (به نقل از کوربانگلو، ۲۰۰۶).

معمولاً موفقیتها باعث خودکارآمدی می شوند، در حالی که شکست ها میزان آن را کاهش می دهند. به عبارت دیگر همانگونه که باندورا اشاره می کند، پس از آنکه حس خودکارآمدی قوی از طریق موفقیتهای مکرر ایجاد شد، شکست های اتفاقی نمی توانند بر آن تأثیر منفی بگذارند (کوربانگلو، ۲۰۰۶).

باورهای خودکارآمدی بر طرز تفکر افراد، چگونگی رویارویی با مشکلات، سلامت هیجانی، تصمیم گیری، مقابله با استرس و افسردگی تأثیر می گذارد (بندورا^۴ و لاکي^۵، ۲۰۰۳) خودکارآمدی به باورهای افراد درباره توانایی هایشان در سامان دادن انگیزه ها، منابع شناختی و اعمال کنترل بر یک رخداد معین اشاره دارد. یکی از جنبه های اساسی خودکارآمدی شخص این باور است که فرد از راه اعمال کنترل می تواند بر پیامدهای زندگی خود اثر بگذارد. به ویژه در هنگام رویارویی با عوامل استرس زا،

۱. Basol
2. Bandora
۳. Bararanly a kaprara
۴. Beravn a Anivy
۵. Korbanglo
6. Bandora
7. Laky
۸. Beravn a Anivy
۹. Korbanglo
۱۰. Bandora
۱۱. Laky

۳. Bandora
۴. Laky

داشتن احساس کنترل بر شرایط، عاملی مهم در سازگاری با موقعیتهای گوناگون است. انتظارات ویژه فرد در مورد توانایی هایش برای انجام اعمال خاص بر کوشش فرد در انجام یک عمل و پایداری در انجام آن و ایجاد انگیزه های مناسب تأثیر دارد (بندورا و پاستورلی، ۱۹۹۹، به نقل از مسعودنیا، ۱۳۸۶).

تاکنون در خصوص ادراک خودکارآمدی پژوهش های بسیاری انجام شده است (اقدمی باهر و همکاران، ۱۳۸۷)، احدی و همکاران (۱۳۸۸)، کارادماس^۱ (۲۰۰۶) و شوردفگر^۲، کنرمن^۳ و شونهوفن^۴ (۲۰۰۸) از جمله احدی و همکاران (۱۳۸۸) بررسی ارتباط هوش هیجانی، سبک اسناد و خودکارآمدی با رضایت از زندگی در زنان شاغل یافته ها نشان داد: بین هوش هیجانی و خودکارآمدی با رضایت از زندگی رابطه مثبت معنادار وجود دارد. بین سبک های اسنادات و رضایت از زندگی رابطه معنی داری دیده نشد نتایج رگرسیون نشان داد که خودکارآمدی توان پیش بینی رضایت از زندگی را دارد و همچنین شوردفگر، کنرمن و شونهوفن (۲۰۰۸) پژوهشی در زمینه خودکارآمدی و سلامتی در زنان معلم انجام دادند. این پژوهش نشان داد که خودکارآمدی می تواند به عنوان یک عامل حمایت کننده برای بهزیستی روانی باشد.

برای افزایش خودکارآمدی راهکارهای بسیاری وجود دارد که از جمله آنها یادگیری مهارت های زندگی می باشد که از جمله این مهارت ها شامل ده گام می باشد که یکی از این ده گام مهارت حل مسئله می باشد.

توانایی حل مسأله یکی از عوامل تعدیل کننده اثرات رویدادهای منفی زندگی است و به نگرش، مهارت ها و توانایی هایی اشاره دارد که فرد را قادر می سازد در برابر هر یک از مشکلات زندگی راه حل موثر و سازگارانه را انتخاب کند. حل مسأله مهارت شناسایی مشکل و طی کردن مراحل برای حل آن است. فرایندی نظام مند که بر تحلیل مشکل تمرکز دارد. مهارت حل مسئله از مهارت های تصمیم گیری و تفکر انتقادی است (نقل از خوشنوی فومنی، سیدفاطمی، بهبهانی و حسینی، ۱۳۹۲).

در واقع مهارت حل مسئله پردازشی شناختی به منظور تبدیل موقعیت مفروض به موقعیت مطلوب است. حل مسأله روشی است که افراد می توانند برای برخورد با چالش های زندگی از آن استفاده نمایند. این مهارت مستلزم راهبردهای هدفمند و ویژه ای است که فرد به وسیله آن مشکلات زندگی را تعریف می کند، در مورد راه حل تصمیم می گیرد، راهبردهای حل مسأله را انجام داده و برآن نظارت می کند (خوشنوی فومنی و همکاران، ۱۳۹۲).

در خصوص مهارت حل مسأله تاکنون پژوهش های بسیاری انجام شده است از جمله خوشنوی فومنی و همکاران (۱۳۹۲) در پژوهشی که با هدف بررسی رابطه مهارت حل مسأله با مصرف قرص اکستاسی در نوجوانان انجام دادند بدین نتیجه دست یافتند که بین مهارت حل مسأله و کاهش مصرف قرص اکستاسی در نوجوانان رابطه معناداری وجود دارد.

مهارت حل مسأله می تواند از طریق افزایش مهارت دانش آموزان برای شناسایی و تحلیل نظام مند مشکلات و مسائل خودکارآمدی آنها را افزایش می دهد و لذا محقق در این پژوهش به دنبال آزمون این فرضیه است که ((آموزش مهارت حل مسأله بر افزایش خودکارآمدی دانش آموزان دبیرستان تاثیر دارد)).

روش

روش پژوهش حاضر نیمه آزمایشی از نوع پیش آزمون - پس آزمون با گروه کنترل نابرابر بود. برای مقایسه و بررسی تفاوت میزان خودکارآمدی ادراک شده در دو گروه آزمایش و کنترل در مرحله پس آزمون از آزمون آماری تحلیل کوواریانس تک متغیره استفاده شد.

^۱. karadmas

^۲. shordfegrr

^۳. konerman

^۴. shonhofen

۱- جامعه، نمونه و روش نمونه گیری: جامعه آماری این پژوهش کلیه دانش آموزان دبیرستان مشکوه شهر مشهد در نیمسال دوم سال تحصیلی ۱۳۹۵-۹۶ بود که تعداد آنها ۳۰ نفر بود. در این جامعه آماری از بین دانش آموزان دبیرستان مشکوه ابتدا بر اساس جدول مورگان حجم نمونه ۲۸ نفر تعیین شد که این نمونه آماری به روش نمونه گیری در دسترس و داوطلبانه انتخاب و به روش تصادفی در دو گروه آزمایش (۱۴ نفر) و کنترل (۱۴ نفر) قرار گرفتند. شرکت کنندگان ابتدا در مرحله پیش آزمون به پرسشنامه خودکارآمدی ادراک شده پاسخ دادند، سپس شرکت کنندگان گروه آزمایش در معرض مداخله درمانی قرار گرفتند که گروه کنترل در طول مدت اجرای مداخله در لیست انتظار قرار گرفتند و در نهایت شرکت کنندگان هر دو گروه در مرحله پس آزمون به پرسشنامه خودکارآمدی ادراک شده پاسخ دادند، معیارهای ورود به پژوهش عبارتند از: شرکت کنندگان به بیماری خاص جسمی یا روانی مزمن مبتلا نباشند و همچنین شرکت کنندگان در مقطع متوسطه دوم تحصیل کنند. ابزار مورد استفاده در پژوهش حاضر عبارت بود از:

- پرسشنامه خودکارآمدی شرر و مادوکس (۱۹۸۲)

مقیاس خودکارآمدی عمومی شرر و مادوکس (۱۹۸۲) برای بررسی خودکارآمدی عمومی دارای ۱۷ "گویه" است، این مقیاس سه جنبه از رفتار شامل "میل به آغاز گری رفتار"، "میل به گسترش تلاش برای کامل کردن تکلیف" و "مقاومت در رویارویی با موانع" را اندازه گیری می کند که براساس مقیاس لیکرت از کاملاً مخالفم (نمره ۱) تا کاملاً موافقم (نمره ۵) درجه بندی شده است که براساس آن خودکارآمدی آزمودنی ها نمره گذاری می شود. برای این منظور قسمتی از سوالات به صورت مستقیم نمره گذاری شده است که شامل سوالات (۱-۳-۸-۹-۱۳-۱۵) و سوالاتی که به طور معکوس نمره گذاری می شوند شامل سوالات (۲-۴-۵-۷-۱۰-۱۱-۱۲-۱۴-۱۶-۱۷) می باشد در نهایت با جمع زدن امتیازات در عبارات نمره خودکارآمدی محاسبه می شود. در این پرسشنامه نمره بالاتر نشان دهنده خودکارآمدی بیشتر است. این پرسشنامه توسط براتی (۱۳۷۵) اعتبار یابی و ترجمه شده است و ضریب پایایی این آزمون با استفاده از روش دونیمه کردن گاتمن ۰/۷۶ و از طریق الفای کرونباخ ۰/۷۹ گزارش شده است (نقل از نجفی و فولادچنگ، ۱۳۸۶).

پایایی این پرسشنامه در این پژوهش براساس آلفای کرونباخ ۰/۸۴ و در سنجش روایی از روایی همسانی درونی از

مجموعه روایی سازه استفاده شده که روایی آن ۰/۵۹ گزارش شد (نقل از نجفی و فولادچنگ، ۱۳۸۶).

بسته آموزشی مهارت حل مساله

مداخله آموزشی در ۸ جلسه ۶۰ دقیقه ای به ترتیب ذیل بر روی گروه آزمایش اجرا گردید:

جلسه اول: این جلسه، جلسه ای توجیهی بود که ضمن معارفه در مورد اهداف آموزشی و نحوه اجرا و زمان برگزاری جلسات آموزشی صحبت می شود و آزمودنی ها با تعریف کلی مهارت حل مسئله و اهمیت آن در زندگی روزمره آشنا می شوند.

جلسه دوم: آموزش نخستین گام مهم یادگیری حل مسئله یعنی درک مسئله و بازنمایی صحیح آن.

جلسه سوم: مروری بر مطالب جلسه قبل، تشخیص و توصیف دقیق مسئله در قالب واژه های دقیق و صریح

جلسه چهارم: مروری بر مطالب جلسه قبل و آموزش روش بارش مغزی و دانش آموزان به ارائه راه حل های موجود ممکن و غیرممکن برای مسئله های مهم خود پرداختند.

جلسه پنجم: آموزش استفاده از فن دوستون یا فن معایب و مزایا.

جلسه ششم: ارائه راه حل هایی که بیشترین مزیت و کمترین عیب را داشته باشند و استفاده دانش آموزان از این راه حل ها.

جلسه هفتم: بازخورد گرفتن از جلسات گذشته و سپس افراد در مورد اثربخشی راه حل های اجرایی خود توضیح دادند.

جلسه هشتم: مطالب کلی جلسات قبلی مرور و سپس جمع بندی کلی صورت پذیرفت و پس از آزمون اجرا گردید (دوزیلا و گلدفرید، ۱۹۹۰ نقل از شهبازی و وحیدی، ۱۹۹۰).

روش اجرا: در این پژوهش ابتدا مجوزهای لازم اخذ گردید، سپس از بین دانش آموزان دبیرستان مشکوه شهر مشهد بر اساس جدول مورگان حجم نمونه ۲۸ نفر تعیین گردید و این نمونه آماری به روش نمونه گیری در دسترس انتخاب شدند و به روش تصادفی در دو گروه آزمایش (۱۴ نفر) و کنترل (۱۴ نفر) قرار گرفتند. سپس هر دو گروه در مرحله پیش آزمون به پرسشنامه خودکارآمدی شررومادوکس (۱۹۸۲) پاسخ دادند. سپس مداخله آموزشی مهارت حل مسئله (بر اساس مدل دوزیلا و گلدفرید، ۱۹۹۰) بر روی گروه آزمایش اجرا گردید و در نهایت در مرحله پس آزمون هر دو گروه به پرسشنامه مورد نظر پاسخ دادند.

نتایج

آماره های جمعیت شناختی نمونه تحقیق نشان داد فراوانی در هر دو گروه آزمایش و کنترل ۱۴ نفر و فراوانی درصدی آنها در هر کدام از گروه ها ۵۰٪ می باشد. فراوانی شرکت کنندگانی که مادران آنها کارمند می باشند از شرکت کنندگانی که مادران آنها خانه دار می باشند بیشتر است، فراوانی شرکت کنندگانی که مادران آنها کارمند می باشند در دو گروه آزمایش و کنترل به ترتیب ۹ و ۸ نفر و فراوانی درصدی آنها به ترتیب ۳۲/۱۴٪ و ۲۸/۵۷٪ می باشد. فراوانی شرکت کنندگانی که پدران آنها

دیپلمه می باشند بیش از سایر شرکت کنندگان می باشد فراوانی شرکت کنندگانی که پدران آنها دیپلمه می باشند در دو گروه آزمایش و کنترل به ترتیب ۵ و ۴ نفر و فراوانی درصدی آنها در هر دو گروه به ترتیب ۱۷/۸۵ و ۱۴/۲۸٪ می باشد. جدول ۱- میانگین و انحراف استاندارد خودکارآمدی ادراک شده در دو گروه آزمایش و کنترل به تفکیک در دو مرحله پیش آزمون و پس آزمون

متغیر	گروه	پیش آزمون	پس آزمون
		M	SD
خودکارآمدی ادراک شده	آزمایش	37/21	2/082
	کنترل	39/21	1/80
		M	SD
		54/64	2/02
		34/28	1/38

بر اساس نتایج جدول ۱ بین آزمودنی های شرکت کننده در دو گروه آزمایش و گواه در مرحله پیش آزمون تفاوت معنادار آماری مشاهده نشد، اما این تفاوت در مرحله پس آزمون قابل مشاهده است به طوری که میزان خودکارآمدی ادراک شده گروه آزمایش پس از اجرای مداخله در مرحله پس آزمون افزایش یافته است.

قبل از تحلیل های آماری پیش فرض های آزمون مورد بررسی قرار گرفت تا از برقراری مفروضه های آزمون اطمینان حاصل شود. نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنوف نشان می دهد ($p > 0/05$) مفروضه نرمال بودن توزیع داده ها مربوط به خودکارآمدی ادراک شده مورد تأیید می باشد و بنابراین جهت تحلیل فرضیه پژوهش می توان از آزمون پارامتریک تحلیل کوواریانس تک متغیره استفاده کرد. نتایج آزمون لوین نشان می دهد مفروضه یکسانی واریانس خطا مربوط به خودکارآمدی ادراک شده در مرحله پس آزمون مورد تأیید است ($p < 0/05$). نتایج آزمون MBOX نشان می دهد ($p < 0/05$) مفروضه همگنی ماتریس واریانس- کوواریانس مربوط به خودکارآمدی ادراک شده مورد تأیید می باشد.

جدول ۲- نتایج آزمون تحلیل کوواریانس تک متغیره جهت تحلیل فرضیه پژوهشی

مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	تخمین اندازه اثر
14/794	1	14/794	5/845	0/230	0/189
2900/893	1	2900/893	14/63	0/0001	0/979
63/278	25	2.531			
58337/000	28				

پیش آزمون خودکارآمدی ادراک شده

گروه

خطا

جمع کل

نتایج جدول ۲ نشان می دهد ($p > 0/05$) مفروضه همگنی شیب رگرسیون در مرحله پیش آزمون مورد تأیید می باشد، همچنین نتایج این جدول نشان می دهد ($p < 0/05$) این فرضیه پژوهشی مورد تأیید می باشد و تفاوت معناداری بین دو گروه آزمایش و کنترل در مرحله پس آزمون و در شاخص خودکارآمدی وجود دارد، بنابراین می توان نتیجه گرفت آموزش مهارت حل مسئله بر خودکارآمدی دانش آموزان دبیرستان تأثیر دارد، همچنین نتایج این جدول نشان می دهد $97/9\%$ تغییرات در میزان خودکارآمدی دانش آموزان ناشی از آموزش مهارت حل مسئله می باشد.

بحث و نتیجه گیری

جهت تحلیل فرضیه پژوهشی ابتدا به وسیله آزمون کولموگروف-اسمیرنوف مفروضه نرمال بودن توزیع داده ها مورد ارزیابی قرار گرفت که نتایج نشان داد تفاوت معناداری بین فراوانی مشاهده شده و فراوانی مورد انتظار وجود ندارد و بنابراین مفروضه نرمال بودن توزیع داده ها مورد تأیید می باشد و جهت تحلیل فرضیات پژوهش می توان از آزمون پارامتریک تحلیل کوواریانس تک متغیره استفاده کرد، سپس به وسیله آزمون لوین مفروضه یکسانی واریانس خطا مورد ارزیابی قرار گرفت که نتایج نشان داد این مفروضه مورد تأیید می باشد و در نهایت جهت تحلیل فرضیه پژوهشی از آزمون تحلیل کوواریانس تک متغیره استفاده شد که نتایج نشان داد در شاخص خودکارآمدی ادراک شده بین دو گروه آزمایش و کنترل در مرحله پس آزمون تفاوت معناداری وجود دارد و بنابراین می توان گفت این فرضیه پژوهشی مورد تأیید می باشد و آموزش مهارت حل مسئله بر خودکارآمدی ادراک شده دانش آموزان مقطع متوسطه تأثیر دارد

یافته های حاصل از تحلیل این فرضیه پژوهشی با نتایج پژوهش های پیشین از جمله پژوهش طاهر و همکاران (۱۳۹۳)، عظیمی، قربانعلی پور و فرید (۱۳۹۲)، وینچ (۲۰۰۰) و هوپنرو همکاران (۲۰۱۶) همسو می باشد از جمله طاهر و همکاران (۱۳۹۳) در پژوهشی که با هدف بررسی اثربخشی آموزش مهارت حل مسئله بر اضطراب امتحان دانش آموزان انجام شد بدین نتیجه دست یافتند که آموزش مهارت حل مسئله بر اضطراب امتحان دانش آموزان تأثیر دارد و همچنین هوپنرو همکاران (۲۰۱۶) در پژوهشی بدین نتیجه دست یافتند که آموزش مهارت حل مسئله بر میزان انتظار خودکارآمدی و کفایت شخصی افراد تأثیر دارد.

توانایی حل مسأله یکی از عوامل تعدیل کننده اثرات رویدادهای منفی زندگی است و به نگرش، مهارت ها و توانایی هایی اشاره دارد که فرد را قادر می سازد در برابر هر یک از مشکلات زندگی راه حل موثر و سازگارانه را انتخاب کند. حل مسأله مهارت شناسایی مشکل و طی کردن مراحل برای حل آن است. فرایندی نظام مند که بر تحلیل مشکل تمرکز دارد. مهارت حل مسئله از مهارت های تصمیم گیری و تفکر انتقادی است (نقل از خوشنوی فومنی، سیدفاطمی، بهبهانی و حسینی، ۱۳۹۲).

آموزش مهارت حل مسئله از طریق روش آموزشی مبتنی بر کشف باید صورت بگیرد؛ یعنی دانش آموز بر اساس فرایند پرسشگری و کاویدن، یاد بگیرد. آموزش مهارت حل مسئله شامل کمک به کودک در این است که یاد بگیرد چگونه پاسخ معماها، پرسش ها، و معطلاتی که در زندگی روزانه اش با آنها روبرو می شود را پیدا کند. این یادگیری هم در تمرین های فردی و هم در تمرین های گروهی، محقق می شود. پروژه های گروهی برای یادگیری انضباط و همکاری گروهی (کار تیمی) خیلی مهم است (اسرا، ۲۰۱۳).

از سوی دیگر آموزش مهارت حل مسئله خودکارآمدی فرد را افزایش می دهد، بندورا (۱۹۹۷) مطرح می کند که خودکارآمدی، توان سازنده ای است که بدان وسیله مهارت های شناختی، اجتماعی، عاطفی و رفتاری انسان برای تحقق اهداف مختلف به گونه ای اثربخش سازماندهی می شود. خودکارآمدی به معنای توانایی ادراک شده ی فرد در انطباق با موقعیتهای مشخص است و به قضاوت افراد درباره ی توانایی آنها در انجام دادن یک کار یا انطباق با یک موقعیت خاص مربوط است. بنابر این خودکارآمدی به احساس عزت نفس، ارزش خود، احساس کفایت و کارایی در برخورد با زندگی اطلاق می شود. مفهوم خود

کارآمدی، با رویکرد «من می توانم» در زندگی هم معناست و در واقع باور «من می توانم» پایه مفهوم خود کارآمدی را تشکیل می دهد. بنابراین افزایش خود کارآمدی می تواند فرد را در برابر فشارهای محیطی مصون نگه دارد (بار و مودی، ۲۰۰۵، نارکینگ و همکاران، ۲۰۰۶؛ به نقل از کمزرین، زارع، و میلان، ۱۳۹۱). به عقیده ی بندورا خود کارآمدی ادراک شده توسط یک فرد به باور آن فرد در مورد توانایی های خود در تکلیفی که به او واگذار شده نیز تعریف می شود (کوترنوزو، ۲۰۰۶).

آموزش مهارت حل مسئله از طریق کمک به یادگیری فرد جهت پاسخگویی به پرسش ها و معضلات زندگی خود و افزایش دادن مهارت های شناختی، اجتماعی و عاطفی انسان و کمک به وی جهت چگونگی انطباق با موقعیت های مختلف، افزایش دادن توانایی فرد جهت مقابله با مشکلات و رسیدن به خودکفایی و استقلال فکری و عملی در مقابله با مشکلات خود کارآمدی ادراک شده فرد را افزایش می دهد بنابراین در راستای این تبیین می توان گفت آموزش مهارت حل مسئله بر خود کارآمدی ادراک شده دانش آموزان دبیرستان تأثیر دارد.

از جمله محدودیت های این پژوهش می توان به محدودیت زمانی جهت اجرای پژوهش، محدودیت منابع پژوهشی در زمینه آموزش مهارت حل مسئله، محدودیت منابع تألیفی در زمینه مهارت حل مسئله و خود کارآمدی ادراک شده و عدم استفاده از متغیر جنسیت به عنوان متغیر تعدیل کننده یاد کرد و در این زمینه پیشنهاداتی وجود دارد که عبارتند از اینکه به پژوهشگران محترم پیشنهاد می شود گام های اساسی در زمینه پژوهش هایی با محوریت آموزش مهارت حل مسئله و تأثیر آن در افزایش خود کارآمدی ادراک شده در جوامع مختلف آماری بردارند و همچنین تأکید می شود با توجه به اینکه این پژوهش صرفاً بر روی دانش آموزان دختر اجرا شد، پژوهش هایی بر روی هم دانش آموزان دختر و هم دانش آموزان پسر نیز اجرا شود. همچنین به روانشناسان و مشاوران توصیه می شود منابعی در زمینه آموزش مهارت حل مسئله به نگارش در آورند. همچنین پیشنهاد می شود در فضاهای مجازی گروه هایی با محوریت آموزش مهارت حل مسئله تشکیل شود تا سایر اقشار جامعه با این مهارت اساسی آشنا شوند.

منابع

- ۱- احدی، بتول؛ زیمانی، محمد؛ ابوالقاسمی، عباس؛ آسیایی، مریم. بررسی ارتباط هوش هیجانی، سبک اسناد و خود کارآمدی با رضایت از زندگی در زنان شاغل. مطالعات تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی، ۱۰، ۱۳۸۸، (۱)، ۲۸-۱۸.
- ۲- اقدمی باهر، علیرضا، نجارپور استادی، سعید، ولیوارجانی، شعله. رابطه احساس خود کارآمدی و هوش هیجانی با فرسودگی شغلی در بین کارکنان دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز. نشریه علوم تربیتی، ۱۳۸۸، ۲(۷)، ۹۹-۱۱۹.
- ۳- پاکدامن، شهلا؛ نصیری، مرتضی. (۱۳۹۳). سبک های فرزند پروری ادراک شده و ترس از ارزشیابی منفی: مقایسه دختران نوجوان تیزهوش و عادی، فصلنامه روان شناسی تحولی: روان شناسان ایرانی، ۳۹، ۱، ۲۴۹-۲۶۹.
- ۴- خوشنوی فومنی، فاطمه؛ سیدفاطمی، نعیمه؛ بهبهانی، نسرین؛ حسینی، فاطمه. ارتباط مهارت حل مسئله با مصرف قرص اکستازی در نوجوانان. نشریه روان پرستاری، ۱۳۹۲، ۱(۱)، ۲۷-۱۹.
- ۵- طاهر، محبوبه؛ نوروزی، اصغر؛ تقی زاده رمی، فاطمه. اثربخشی آموزش مهارت حل مسئله بر اضطراب امتحان دانش آموزان. فصلنامه تحول روانشناختی کودک، ۱۳۹۳، ۱(۱)، ۱۷-۹.

^۱ Bar, H. F. & moody, P. M.

^۲ Narking

-مسعودنیا، ابراهیم. خودکارآمدی ادراک شده و راهبردهای مقابله در موقعیتهای استرس زا. مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران، ۱۳، ۱۳۸۶، (۴)، ۴۱۵-۴۰۵.

-مرتضوی، شهرناز. روابط متقابل بین خودکارآمد پنداری و ادراک حمایت از سوی خانواده، معلمان و دوستان نزدیک درارتباط با رضایت از زندگی در نمونه ای از دانش آموزان دبیرستانی شهرتهران. فصلنامه نوآوری های آموزشی، ۱۳۸۳، ۳(۸)، ۱۳-۲۳.

- نجفی، محمود، فولادچنگ، محبوبه. بررسی رابطه خودکارآمدی و سلامت روان در دانش آموزان. دوماهنامه دانش و رفتار دانشگاه شاهد. ۱۳۸۶، ۱۴(۲۳)، ۲۳-۱۷.

Basol, G. Validity and reliability of Turkish form of children's selfefficacy scale on Turkish primary school students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2010, 4082-4086.

Chow HPH. Life satisfaction among university students in a Canadian prairie city: A multivariate analysis. *Soc Indic Res*. Jan 2011; 70(2):139-150.

-Esra, D. (2013). Adaptation of Social Problem Solving for Children Questionnaire in 6 age groups and its relationships with preschool behavior problems. *Edam Education Consultancy*, 13 (1), 491-498.

Erozkan, A. (2013). The effect of communication skills and interpersonal problem solving skills on social self-efficacy. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(2), 739-745.

-Kurbanoglu, S.S, Akkoyunlu, B. & Umay, A. " Developing the information literacy selfefficacy scale". *Journal of Documentation*, 2006, 62 (6), 730-743.

-Karademas, E.C. Self – efficacy, social support and well-being. The mediating role of optimism. *Personality and Individual Differences*, 2011, 40, 1281-1290.

-Pugliese, C., & White, S. W. (2013). Brief report: Problem solving therapy in college students with autism spectrum disorders: Feasibility and preliminary efficacy. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 12(3), 34-4.

-Schwerdfeger, A., Konermann, L., & Schonhofen, K. Self- efficacy as a health protective resource in teacher? A biopsychological approach. *Health Psychology*, 2010, 27(3), 358-563.

-Shahbazi S, Vahidi M. Effect of social problem solving Godfried -D-Zurilla and social problem solving skills of nurses. *Iran Journal of Nursing*, 2012, 25(26): 1-9. [Persian]

Norman, G. R. H. (1988). Problem-solving skills, solving problems and problem-based learning. *Medical education*, 22(4), 279-286.

Simon, H. A. (1975). The functional equivalence of problem solving skills. *Cognitive psychology*, 7(2), 268-288.

- Pardimin, P., & Widodo, S. A. (2016). Increasing skills of student in junior high school to problem solving in geometry with guided. *Journal of Education and Learning*, 10(4), 390-395.
- NoprianiLubis, J., Panjaitan, A., Surya, E., & Syahputra, E. (2017). Analysis Mathematical Problem Solving Skills of Student of the Grade VIII-2 Junior High School Bilah Hulu Labuhan Batu. *International Journal of Novel Research in Education and Learning*, 4(2), 131-137.
- Ferreira, M. M., & Trudel, A. R. (2012). The impact of problem-based learning (PBL) on student attitudes toward science, problem-solving skills, and sense of community in the classroom. *Journal of classroom interaction*, 23-30.
- Klegeris, A., & Hurren, H. (2011). Impact of problem-based learning in a large classroom setting: student perception and problem-solving skills. *Advances in physiology education*, 35(4), 408-415.