

رابطه خودکارآمدی معلمان با مسئولیت پذیری و مهارت‌های حل مسئله دانش آموزان

سمیه طوری^۱، محمدرضا شاه آبادی^۲

^۱ دانشجوی کارشناسی ارشد رشته علوم تربیتی گرایش مدیریت آموزشی

^۲ استادیار، عضو هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران جنوب

نویسنده مسئول:

سمیه طوری

شماره ۲۰ / تابستان ۱۳۹۹ / ص ۷۱-۵۹

مجله علمی پژوهش در روانشناسی، علوم تربیتی و علوم اجتماعی (سال ششم)

چکیده

هدف از این پژوهش تعیین رابطه خودکارآمدی معلمان با مسئولیت پذیری و مهارت‌های حل مسئله دانش آموزان شهر تهران در سال ۱۳۹۹ - ۱۳۹۸ بود. این پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بود. در این پژوهش با استفاده از فرمول کوکران و روش نمونه‌گیری چند مرحله‌ای حجم نمونه ۲۰۰ نفر انتخاب شد. جهت جمع آوری داده ها از پرسشنامه های پرسشنامه خودکارآمدی معلم تشانن - موران و وولفولک هوی (۲۰۰۱) ، پرسشنامه مسئولیت پذیری نعمتی (۱۳۸۷) و پرسشنامه مهارت‌های حل مسئله استفاده شد. جهت تحلیل داده ها از آمار توصیفی (نظیر میانگین، انحراف معیار) و آمار استنباطی (آزمون آماری تحلیل رگرسیون) بهره گرفته شد. نتایج حاصل نشان داد که بین خودکارآمدی معلمان با مسئولیت پذیری و مهارت‌های حل مسئله دانش آموزان رابطه مثبت وجود دارد و بین مولفه های خودکارآمدی معلمان (راهنمایی آموزشی، مدیریت کلاس، درگیر کردن دانش آموزان) با مسئولیت پذیری دانش آموزان رابطه مثبت وجود دارد همچنین بین خودکارآمدی معلمان (راهنمایی آموزشی، مدیریت کلاس، درگیر کردن دانش آموزان) با مهارت‌های حل مسئله دانش آموزان رابطه مثبت وجود دارد.

کلمات کلیدی: خودکارآمدی، مسئولیت پذیری، مهارت‌های حل مسئله

مقدمه

یکی از لوازم اساسی استقرار روش ها و گسترش مهارت های حل مسأله وجود معلمانی است که احساس خودکارآمدی بالایی در زمینه تدریس به شیوه های نوین داشته باشند. یکی از ویژگی ها و متغیرهای کلیدی و مهم معلمان، خودکارآمدی ادراک شده آنان است. مفهوم خودکارآمدی ادراک شده مبتنی بر نظریه یادگیری اجتماعی آلبرت بندورا می باشد. بندورا^۱ معتقد است خودکارآمدی معلم عبارت است از قضاوت های معلم درباره توانایی خود برای به دست آوردن نتایج مطلوب از فعالیت و یادگیری دانش آموزان، حتی در ارتباط با دانش آموزانی که انگیزه چندانی نداشته و در یادگیری مشکل دارند. به طور کلی می توان گفت خودکارآمدی ادراک شده معلمان یکی از متغیرهای مهمی است که با انبوهی از متغیرها در آموزش و پرورش در ارتباط است و می توان با شناخت و حمایت از عوامل تقویت کننده آن، شاهد تحولات مثبتی در فرآیند آموزش و یادگیری بود. یکی از روش های نوینی که در آموزش و پرورش ژاپن خلق شده است و بسیاری از عوامل تقویت کننده خودکارآمدی ادراک شده معلمان را به همراه دارد، روش درس پژوهی است. در این روش، مسؤولیت اولیه بهبود فعالیت کلاس درس را به عهده معلمان گذاشته است [۱].

با توجه به مؤلفه های مطرح شده در زمینه رشد حرفه ای و از طرفی ویژگی های درس پژوهی، به نظر می رسد این روش پژوهش بر بهبود توانایی های حل مسأله و خودکارآمدی معلم تأثیرگذار باشد. عرفانی و همکاران مطالعه خود به این نتیجه دست یافتند که کاربرد نظریه های یادگیری، فرصت های یادگیری و نگرش به کاربرد ارزشیابی و استفاده از وسایل آموزشی، انگیزه های کاری و مدیریت کلاس درس در معلمان درس پژوه بیشتر از معلمان عادی است. کودکان و نوجوانان احساس مسؤولیت را از والدین، مدرسه، دوستان و اجتماع می آموزند و با آموختن، این مهارت با ارزش را تا آخر عمر حفظ کرده و این امر باعث موفقیت بیشتر آنها در امور زندگی و تحصیلی می شود. مسؤولیت پذیری^۲ پذیرش فعالیت یا کاری متناسب با توانایی، استعداد و علاقه هر دانش آموز را گویند. دادن مسؤولیت به دانش آموزان از نوع تنفیذ اختیارات مسؤولین. از جمله اصول انسان شناختی در نگرش اسلامی توجه به اصل مسؤولیت و رشد و تکامل آن در انسان است. از سوی دیگر، یکی از روش های برخورد با مشکلات رفتاری روش مسؤولیت دادن است. گاهی افراد برای فرار از مسؤولیت خطا را به خدا نسبت می دهند. قرآن کریم در این باره می فرماید: ما اصابک من حسنه فمن الله و ما اصابک من سيئه فمن نفسك؛ هر چه از خوبی به شما برسد از طرف خداوند است و هر چه خطا کنید از ناحیه خود شماست [۲].

اصل مسؤولیت عبارت است از: افزایش مقاومت فرد در برابر شرایط، تا به جای پیروی از فشارهای بیرونی از الزام های درونی تبعیت کند که احساس مسؤولیت یا احساس تکلیف نامیده می شود. به عبارت دیگر، معنای مسؤولیت این است که مددجو دیگران را به خاطر احساسات، افکار، تکان ها و رفتارهای خود سرزنش نکند و مسؤولیت آنها را بپذیرد و بداند آنچه را به دیگران نسبت می دهد (فراکنی ها) در واقع متعلق به خود اوست [۳].

در انسان، دو نوع خود وجود دارد: خود طبیعی و خود معقول؛ و به تبع آن دو نوع مسؤولیت ایجاد می شود: مسؤولیت عمومی و مسؤولیت عالی. اولی ناظر بر مسؤولیت خود طبیعی است و دومی ناظر بر مسؤولیت ایجاد شده در خود معقول. مورد اخیر در حیطه ارزش های عالی قرار می گیرد و ضامن عمل به آن شخصیت انسان است، نه اجبار عوامل خارج از شخصیت؛ مانند مقررات اجتماعی و کیفر و پاداش های بیرونی [۴].

اگر نظام آموزشی بتواند توانایی حل مسئله را به فراگیران یاد دهد، به هدف های خود دست یافته است. هر چه قدرت تصمیم گیری و گزینش راه حل های مطلوب در فراگیران افزایش یابد، آنان نیازهای روزمره خود را راحت تر رفع می کنند و موفق تر خواهند بود. حل مسأله فرآیندی است برای کشف و توالی و ترتیب صحیح راههایی که به یک هدف یا یک راه حل منتهی می شود. هنگامی که انسان با مسئله ای روبه رو می شود، باید بر موانع یا مشکلات موجود در رسیدن به هدفش غلبه یابد [۵].

حل مسئله به عنوان راهبرد مقابله ای کلی تعریف شده است که توسط آن فرد تلاش می کند تا پاسخهای مقابله ای مؤثر را برای موقعیت های مشکل ساز خاص ارائه دهد. حل مسئله اهمیت بسیاری در تنظیم روان شناختی دارد؛ زیرا بر عملکرد انطباقی طیف گسترده ای از شرایط استرس زا، تأثیر دارد. از این رو تعجب آور نیست که حل مسئله با بسیاری از اشکال مختلف سازگاری و آسیب شناسی روان شناختی و همچنین تعدیل روان شناختی مثبت ارتباط دارد [۶]. بر این اساس، سؤال اساسی پژوهش حاضر آن است که آیا رابطه ای بین خودکارآمدی معلمان با مسؤولیت پذیری و مهارتهای حل مسئله دانش آموزان وجود دارد؟

فرضیه تحقیق:

فرضیه اصلی

بین خودکارآمدی معلمان با مسؤولیت پذیری و مهارتهای حل مسئله دانش آموزان رابطه مثبت وجود دارد.

¹ Bandura, A

² - Responsibility

فرضیه های فرعی

- بین خودکارآمدی معلمان (راهبردهای آموزشی، مدیریت کلاس، درگیرکردن دانش آموزان) با مسئولیت پذیری دانش آموزان رابطه مثبت وجود دارد.
- بین خودکارآمدی معلمان (راهبردهای آموزشی، مدیریت کلاس، درگیرکردن دانش آموزان) با مهارتهای حل مسئله دانش آموزان رابطه مثبت وجود دارد.

روش شناسی

روش تحقیق توصیفی از نوع همبستگی است زیرا تحقق قصد دارد روابط بین متغیرها را مورد مطالعه قرار بدهد و میزان همبستگی و ارتباط متغیرها و سهم هر یک از آنها را در متغییر ملاک مشخص کند.

ابزار اندازه گیری:

جهت جمع آوری داده ها از ۳ پرسشنامه به شرح زیر استفاده خواهد شد.

ب) پرسشنامه خودکارآمدی معلم - برای اندازه گیری احساس کارآمدی معلم از نسخه ی بلند مقیاس تشانن - موران و وولفولک هوی (۲۰۰۱) استفاده می شود. این مقیاس نسبت به سایر مقیاس های تدوین شده برای اندازه گیری باورهای خودکارآمدی معلمان دارای گویه هایی است که ماهیت چندبعدی تدریس را از طریق تکالیف تدریس ویژه، در چندین حیطه ی عملکردی به خوبی منعکس می کند. این مقیاس در دو نسخه بلند (با ۲۴ گویه) و کوتاه (با ۱۲ گویه) تنظیم شده است. در این پژوهش منظور از نمره استاندارد خودکارآمدی معلمان نمره ای است که فرد به سوالات ۱۲ گویه ای پرسشنامه می دهد. مقیاس احساس کارآمدی معلم بر مبنای لیکرت ۵ درجه ای (از خیلی زیاد با نمره ۵ تا خیلی کم با نمره ۱) تنظیم شده و در برگرفته ی سه خرده مقیاس راهبردهای آموزشی، مدیریت کلاس و درگیر کردن دانش آموزان است.

پرسشنامه خودکارآمدی معلم خرده مقیاس و سوال

متغیر	سؤال	سوال	به وسیله سوال های زیر اندازه گیری می شود
خودکارآمدی معلم	راهبردهای آموزشی	۴	۲-۳-۴-۱۱
	مدیریت کلاس	۴	۵-۹-۱۰-۱۲
	درگیرکردن دانش آموزان	۴	۱-۶-۷-۸

بر اساس این روش از تحلیل نمره های به دست آمده را جمع کرده و سپس بر اساس جدول زیر قضاوت می شود. میزان امتیاز های زیر برای یک پرسشنامه است در صورتی که به طور مثال ۱۰ پرسشنامه داشته باشیم باید امتیاز های زیر را ضربدر ۱۰ کنیم.

مثال: حد پایین نمرات پرسشنامه به طریق زیر بدست آمده است

تعداد سوالات پرسشنامه * ۱ = حد پایین نمره

حد پایین نمره	حد متوسط نمرات	حد بالای نمرات
۱۲	۳۶	۶۰

حداقل امتیاز ممکن ۱۲ و حداکثر ۶۰ خواهد بود.

نمره بین ۱۲ تا ۲۴: میزان خودکارآمدی معلمان پایین است.

نمره بین ۲۴ تا ۳۶: میزان خودکارآمدی معلمان متوسط است.

نمره بالاتر از ۳۶: میزان خودکارآمدی معلمان بالا است.

روایی و پایایی: استفاده از روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۹۴، مولفه ی راهبردهای آموزشی ۰/۹۱، مولفه درگیر کردن دانش آموزان ۰/۸۷ و برای مولفه مدیریت کلاس ۰/۹۰ گزارش کردند. روایی این پرسشنامه به لحاظ محتوایی و صوری دارای اعتبار مناسب گزارش شده است. همچنین در پژوهش بانس^۱ نیز ضرایب پایایی کل ۰/۸۹، درگیرکردن دانش آموزان ۰/۷۵، راهبردهای آموزشی ۰/۸۶ و مدیریت کلاس ۰/۸۷ به دست آمده است. برای بررسی روایی سازه، تحلیل عاملی تأییدی انجام شد و مشخص شد که این خرده مقیاس ها با توان بالا و با برازش کامل متغیر احساس کارآمدی معلم را اندازه گیری می کنند [۷].

^۱.Banse, S

پرسشنامه مسئولیت پذیری^۱:

این پرسشنامه بر مبنای دانش نظری و تجربه موجود درباره مسئولیت پذیری و با بررسی پرسشنامه های موجود در این زمینه، توسط نعمتی (۱۳۸۷؛ به نقل از جلیلی، ۱۳۸۹) تهیه و هنجار شده است. به منظور ساخت جملات پرسشنامه، ضمن مطالعات نظری و کتب تخصصی در زمینه مسئولیت پذیری ویژگی ها و مفاهیم و تعاریف آن و بررسی پرسشنامه های منتشر شده از قبیل: مقیاس ۴۲ سئوالی مسئولیت پذیری (Re) در پرسشنامه روانی کالیفرنیا^۲ (CPI) از گاف^۳ و مقیاس تکمیلی^۴ ۳۰ سئوالی مسئولیت پذیری (Re) در MMPI خرده مقیاس ۳۰ سئوالی مسئولیت پذیری (Re) از پرسشنامه ۶۳۰ سئوالی شخصیت آیزنک^۵، خرده مقیاس ۸ سئوالی مسئولیت در پرسشنامه شیوه زندگی آدلر^۶ (BASIS-A) هنجاریابی شده توسط کجیاف (۱۳۹۴) در ایران، همچنین نظر سنجی از خود نوجوانان مدرسه راهنمایی، در مورد مفهوم و معنی مسئولیت پذیری به ۲۶ نفر از نوجوانان دوره راهنمایی پرسشنامه هایی داده شد و از آن ها درخواست گردید: ۱. مترادف هایی برای مسئولیت پذیری بنویسند. ۲. ویژگی های افراد مسئولیت پذیر را ذکر کنند. و نهایتاً با توجه به ادبیات تحقیق و پرسشنامه های موجود ویژگی ها و مفاهیم به دست آمده، تعداد ۱۱۷ پرسش که همگی در بر گیرنده مفهوم های امانت داری^۷، وظیفه شناسی^۸، نظم پذیری^۹، قانون مندی^{۱۰}، پیشرفت گرایی^{۱۱}، سخت کوشی^{۱۲}، خود کنترلی^{۱۳}، سازمان یافتگی^{۱۴} و صداقت^{۱۵}، در دو بعد شخصی و اجتماعی^{۱۶} بودند، تدوین شد. پرسشنامه ابتدا جهت بررسی روایی محتوایی به ۴ نفر از اساتید مجرب و سپس به ۳۰ نفر از دانش آموزان داده شد. پس از اعمال نظرات اصلاحی آنان یعنی حذف ۳۹ سوال تکراری نامربوط نامفهوم یا غیر قابل درک برای این سنین و تغییر متن ادبی بعضی از سئوالات، پرسشنامه های اولیه به تعداد ۷۸ سوال مناسب تهیه شد و در مرحله بعد پرسشنامه طراحی شده به منظور بررسی مقدماتی بر روی ۵۰ دانش آموز (۲۵ نفر دختر و ۲۵ نفر پسر) مشابه گروه نمونه اجرا و سپس بعد از گذشت سه هفته بر روی ۳۲ نفر از همان آزمودنی ها به طور مجدد اجراء گردید. و سپس جهت تعیین پایایی پرسشنامه از دو روش بازآزمایی^{۱۷} و روش آلفای کرونباخ^{۱۸} جهت همسانی درونی استفاده شد. پایایی پرسشنامه از طریق بازآزمایی ۰/۷۷ و از طریق آلفای کرونباخ ۰/۹۲ محاسبه شد. که نشان دهنده پایایی مناسب آن بود. در این پژوهش سه خرده آزمون از هفت خرده آزمونی که در پرسشنامه مسئولیت پذیری وجود دارد، مورد انتخاب و بررسی قرار گرفته است که عبارتند از قانون مندی، نظم پذیری، پیشرفت گرایی. که از ۵۰ سوال پرسشنامه سوال های مربوط به قانون مندی عبارتند از: ۱۹، ۳۷، ۳۹، ۴۱، ۴۳، ۴۵، ۴۶ و ۵۰ و سوال های مربوط به نظم پذیری عبارتند از ۱۲، ۱۶، ۲۰، ۲۲، ۳۰، ۳۴، ۳۲، ۴۰، ۴۲ و ۴۴ و سوال های مربوط به پیشرفت گرایی سوال های ۱، ۱۵، ۳۵، ۴۷ می باشند.

پایایی و روایی پرسشنامه^{۱۹}: در محاسبه پایایی از روش همسانی درونی ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه، ۰/۹۱ به دست آمد. ضریب همبستگی برای هفت عامل به ترتیب از عامل اول تا هفتم به این ترتیب است: عامل اول ۰/۷۸، عامل دوم ۰/۸۶، عامل سوم ۰/۸۰، عامل چهارم ۰/۵۵، عامل پنجم ۰/۵۳، عامل ششم ۰/۶۰، عامل هفتم ۰/۵۲. همچنین ضرایب پایایی حاصل از روش باز آزمایی در عامل ها چنین بوده است: عامل اول ۰/۸۶، عامل دوم ۰/۹۴، عامل سوم ۰/۹۴، عامل چهارم ۰/۸۵، عامل پنجم ۰/۸۱، عامل ششم ۰/۹۲ و عامل هفتم ۰/۸۰ که همه نشان دهنده پایایی مطلوب و مناسب آزمون است (جلیلی، ۱۳۸۹).

روایی: نتایج تحلیل عاملی مولفه های اصلی و چرخش واریماکس نشان داد که آزمون از هفت عامل تشکیل شده و اشتراکات سوال ها همبستگی تک تک سئوالات با مفهوم کلی یعنی مسئولیت پذیری بین ۰/۴۸ و ۰/۷۸ و اکثراً بالا بوده است.

1. Inventory Accountability

2. California Psychological Inventory

3. Gough

4. Additional scale

5. Eysenck Personality Inventory

6. Lifestyle questionnaire Adler

7. Bailment

8. Loyalty

9. Discipline

10. Lawfulness

11. Progressivism

12. diligence

13. Self-control

14. Organization

15. Honesty

16. Personal and social

17. Retest

18. Cronbach's alpha

19. The reliability and validity

روش نمره گذاری: نمره گذاری این پرسشنامه به این ترتیب بوده است که هر عبارت شامل ۵ گزینه است، کاملاً موافق=۵، موافق=۴، بی نظر=۳، مخالف=۲ و کاملاً مخالف=۱. سئوالات زیر نیز به صورت معکوس نمره گذاری می شوند: ۶، ۸، ۱۰، ۱۲، ۱۶، ۱۸، ۲۰، ۲۲، ۲۴، ۲۶، ۲۸، ۳۰، ۳۲، ۳۴، ۳۶، ۳۸، ۴۰، ۴۲، ۴۴ و ۴۶ [۸].

پرسشنامه مهارت‌های حل مسئله: دارای ۳۲ سوال ۵ گزینه ای در ۳ خرده مقیاس (اعتماد به حل مسائل، سبک گرایش به اجتناب و کنترل شخصی) به شرح زیر اندازه گیری شد.

پرسشنامه شیوه های حل مسئله بر حسب خرده مقیاس و سوال			
متغیر	سؤال		سوالمهایی که خرده مقیاس رامی سنجد
	خرده مقیاس		
شیوه	اعتماد به حل مسئله	۱۱ سوال	۱-۱۱
حل مسئله	سبک گرایش به اجتناب	۱۶ سوال	۱۲-۲۷
	کنترل شخصی	۵ سوال	۲۸-۳۲
جمع			۳۲

نحوه نمره گذاری: پرسشنامه ۵ گزینه (خیلی زیاد=۵، زیاد=۴، متوسط=۳، ضعیف=۲، خیلی ضعیف=۱) نمره اختصاص داده شد. ضریب پایایی: پرسشنامه بوسیله نوری قاسم آبادی (۱۳۹۴) به روش آلفای کرانباخ ۰/۸۳ گزارش شده است [۹].

شیوه تجربه و تحلیل داده‌ها:

در این پژوهش جهت تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی (فراوانی درصد، میانگین نمودار) و آمار استنباطی (ضریب همبستگی و آزمون رگرسیون چند متغیره) استفاده خواهد شد.

یافته‌ها

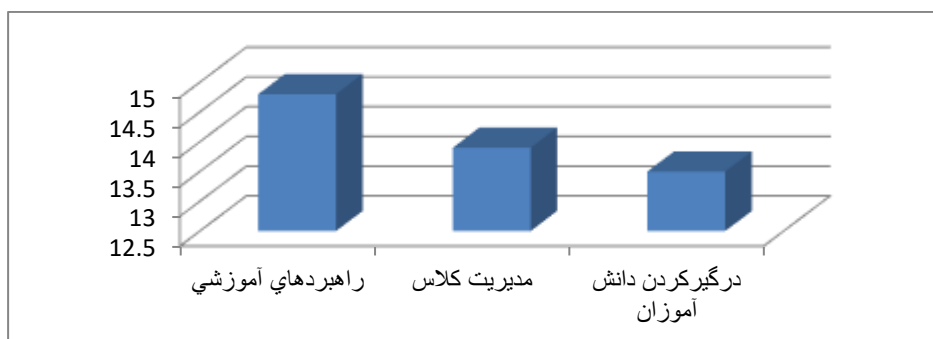
بخش اول تجزیه و تحلیل توصیفی داده‌ها

۱- خودکارآمدی معلمان

میانگین و انحراف معیار خرده مقیاس‌های خودکارآمدی معلمان استخراج گردید که نتیجه حاصله در جدول زیر آمده است.

جدول ۱ شاخص‌های آماری خرده مقیاس‌های خودکارآمدی معلمان

متغیر		خرده مقیاس	میانگین	انحراف معیار
خودکارآمدی معلمان	راهبردهای آموزشی	14.8	2.5	
	مدیریت کلاس	13.9	3.0	
	درگیر کردن دانش آموزان	13.5	3.2	
	میانگین کلی خودکارآمدی معلمان	42.2	6.5	



شکل ۱: نمودار ستونی خرده مقیاس‌های خودکارآمدی معلمان

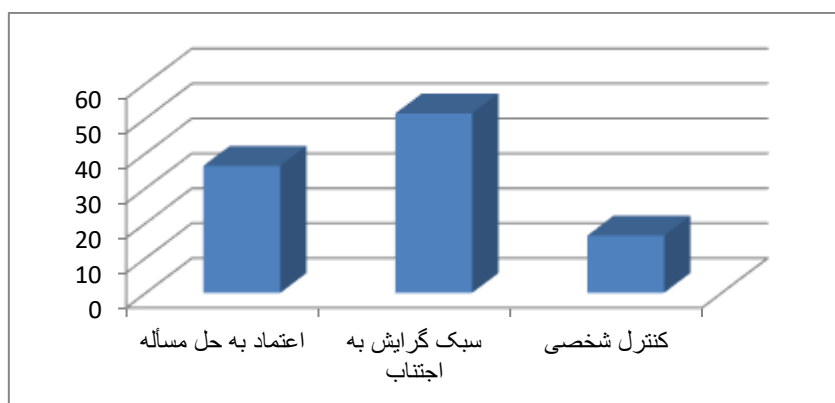
براساس اطلاعات جدول ۱، بیشترین میانگین راهبردهای آموزشی ۱۴/۸ و کمترین میزان درگیر کردن دانش آموزان به میزان ۱۳/۵ به دست آمده است. میانگین کلی خودکارآمدی معلمان برابر با ۴۲/۲ به دست آمده است.

۲- شیوه های حل مساله

مشخصه های آماری نظیر میانگین و انحراف معیار خرده مقیاسهای شیوه های حل مساله استخراج گردید که نتیجه حاصله در جدول زیر آمده است.

جدول ۲ شاخص های آماری خرده مقیاسهای شیوه های حل مساله

متغیر		خرده مقیاس	میانگین	انحراف معیار
شیوه های حل مساله		اعتماد به حل مسأله	36.4	8.5
		سبک گرایش به اجتناب	51.4	9.2
		کنترل شخصی	16.4	4.5
میانگین کلی		شیوه های حل مساله	106.9	17.3



شکل ۲: نمودار ستونی خرده مقیاسهای شیوه های حل مساله

نتایج جدول ونمودار ۲ حاکی از آن است که میانگین اعتماد به حل مسأله ۳۶/۴ و سبک گرایش به اجتناب ۵۱/۴ و کنترل شخصی هم ۱۶/۴ است. میانگین کلی شیوه های حل مساله هم برابر با ۱۰۶/۹ شده است.

۳- مسئولیت پذیری

مشخصه های آماری نظیر میانگین و انحراف معیار مسئولیت پذیری استخراج گردید که نتیجه حاصله در جدول زیر آمده است.

جدول ۳ شاخص های آماری مسئولیت پذیری

متغیر	میانگین	انحراف معیار
میانگین کلی مسئولیت پذیری	169.6	29.5

نتایج جدول ۳-۴ حاکی از آن است که میانگین کلی مسئولیت پذیری برابر با ۱۶۹/۶ حاصل شده است.

بخش دوم تجزیه و تحلیل استنباطی داده ها

مفروضه های اصلی تحلیل رگرسیون یادآوری و گزارش میشوند.

۱- کمی یا طبقه ای بودن نوع متغیرها: تمام متغیرهای پیش بین باید کمی یا طبقه ای باشند؛ متغیر ملاک یا پیامد نیز باید کمی، پیوسته و محدود نشده باشد. منظور از کمی بودن این است که متغیر باید در سطح فاصله ای اندازه گیری شده باشد، منظور از محدود نشده این است که نباید هیچ محدودیتی روی تغییرپذیری متغیر ملاک وجود داشته باشد. (این مفروضه برقرار است)

۲- عدم هم خطی چندگانه: متغیرهای پیش بین نباید همبستگی خیلی بالایی با همدیگر داشته باشند. نتایج رعایت این مفروضه را نشان داده است.

۳- همگنی پراکنش: واریانس باقیمانده در همه سطوح متغیر(های) پیش بین ثابت است. (این مفروضه برقرار است).

۴- خطی بودن رابطه: این مفروضه نیز برقرار است.

۵- نرمال بودن توزیع خطاها: -آزمون نرمال بودن توزیع داده ها

نتیجه آزمون کولموگروف اسمیرنوف در جدول ۴ آمده است.

جدول ۴: وضعیت نرمال بودن داده ها با بهره گیری از آزمون کولموگروف اسمیرنف (k-s)

شاخص متغیر	مقدار آزمون کولموگروف-اسمیرنف Z	p
خودکارآمدی معلمان	0.99	0.27
شیوه های حل مساله	0.73	0.64
مسئولیت پذیری	1.41	0.11

با توجه به جدول ۴، سطح معناداری متغیرها از ۰/۰۵ بزرگتر است (p > ۰/۰۵) و این موضوع نرمال بودن داده های پرسشنامه ها را نشان می دهد. بنابراین براساس نتایج آزمون کولموگروف اسمیرنف فرض بر نرمال بودن داده ها تأیید می شود و می توان برای تحلیل ها از آزمون های پارامتریک استفاده کرد.

بررسی فرضیه اول

بین خودکارآمدی معلمان با مسئولیت پذیری و مهارتهای حل مسئله دانش آموزان رابطه مثبت وجود دارد.

جدول ۵: شاخص ها و آماره های تحلیل رگرسیون

ضریب همبستگی R	مجذور ضریب همبستگی R ²	ضریب تعدیل شده	اشتباه معیار برآورد
0.387(a)	0.150	0.141	6.04972

نتیجه نشان می دهد که ترکیب خطی مسئولیت پذیری و شیوه های حل مساله با خودکارآمدی معلمان دارای ۰/۳۸۷ درصد ضریب همبستگی است و ۱۵ درصد از واریانس خودکارآمدی معلمان را تبیین می کند.

جدول ۶: آزمون تحلیل واریانس رگرسیون

منبع تغییر	مجموع مجذور	درجه آزادی	میانگین مجذورات	میزان F	سطح معنی داری Sig.
اثر رگرسیون	1270.848	2	635.424	17.362	۰/۰۰۱
اثر باقیمانده	7210.027	197	36.599		
جمع	8480.875	199			

در اطلاعات جدول مربوط به تحلیل واریانس مشاهده شده (f=۱۷/۳ و df=۱۹۷، ۲= df) مسئولیت پذیری و شیوه های حل مساله در خودکارآمدی معلمان معنادار است. (p < ۰/۰۵) به این ترتیب گویایی جدول نمایانگر این نکته است که بین خودکارآمدی معلمان با مسئولیت پذیری و شیوه های حل مساله آنها ارتباط معنی داری وجود دارد.

جدول ۷: متغیرهایی که وارد رگرسیون شده اند

شاخص ها	ضریب تفکیک		نسبت t	سطح معناداری
	B	خطای معیار		
مقدار ثابت	22.587	3.352	6.738	.000
شیوه های حل مساله	.102	.025	4.031	.000
مسئولیت پذیری	.051	.015	3.463	.001

ارقام مندرج در ترازهای جدول ۷ نشان داده است بین مسئولیت پذیری و شیوه های حل مساله با خودکارآمدی معلمان رابطه مثبت وجود دارد.

یعنی هرچه مسئولیت پذیری و شیوه های حل مساله دانش آموزان افزایش یابد، خودکارآمدی معلمان هم افزایش می یابد. بدین ترتیب نتیجه گرفته می شود که فرضیه اول تحقیق مورد تأیید قرار می گیرد.

بررسی فرضیه دوم:

بین مولفه های خودکارآمدی معلمان (راهبردهای آموزشی، مدیریت کلاس، درگیرکردن دانش آموزان) با مسئولیت پذیری دانش آموزان رابطه مثبت وجود دارد.

جدول ۸: شاخص ها و آماره های تحلیل رگرسیون

ضریب همبستگی R	مجذور ضریب همبستگی R2	ضریب تعدیل شده	اشتباه معیار برآورد
.357(a)	.127	.114	27.81498

نتیجه نشان می دهد که بین خودکارآمدی معلمان (راهبردهای آموزشی، مدیریت کلاس، درگیرکردن دانش آموزان) با مسئولیت پذیری دانش آموزان دارای ۳۵۷/۰ درصد ضریب همبستگی است و ۱۲/۷ درصد از واریانس مسئولیت پذیری دانش آموزان را تبیین می کند.

جدول ۹-۴: آزمون تحلیل واریانس رگرسیون

منبع تغییر	مجموع مجذور	درجه آزادی	میانگین مجذورات	میزان F	سطح معنی داری Sig.
اثر رگرسیون	22091.625	3	7363.875	9.518	.۰/۰۰۱
اثر باقیمانده	151639.955	196	773.673		
جمع	173731.580	199			

در اطلاعات جدول مربوط به تحلیل واریانس مشاهده شده (df = ۱۹۶ و ۳، f = ۷۵/۹) خودکارآمدی معلمان (راهبردهای آموزشی، مدیریت کلاس، درگیرکردن دانش آموزان) در تبیین مسئولیت پذیری دانش آموزان معنادار است. (p < ۰/۰۵) به این ترتیب گویایی جدول نمایانگر این نکته است که بین خودکارآمدی معلمان (راهبردهای آموزشی، مدیریت کلاس، درگیرکردن دانش آموزان) با مسئولیت پذیری دانش آموزان ارتباط معنی داری وجود دارد.

جدول ۱۰: متغیرهایی که وارد رگرسیون شده اند

شاخص ها	ضریب تفکیک		نسبت t	سطح معناداری
	B	خطای معیار		
مقدار ثابت	115.33	13.66	8.439	.000
راهبردهای آموزشی	1.783	.846	2.107	.036
مدیریت کلاس	.859	.739	1.162	.247
درگیرکردن دانش آموزان	2.941	.687	4.283	.000

ارقام مندرج در ترازهای جدول ۱۰ نشان داده است خودکارآمدی معلمان (راهبردهای آموزشی، مدیریت کلاس، درگیرکردن دانش آموزان) بر مسئولیت پذیری دانش آموزان اثر مثبت و افزایشی دارند (p < ۰/۰۵). به معنای دیگر هرچه میزان مولفه های خودکارآمدی معلمان (راهبردهای آموزشی، مدیریت کلاس، درگیرکردن دانش آموزان) افزایش یابد، مسئولیت پذیری دانش آموزان هم افزایش خواهد یافت. بدین ترتیب نتیجه گرفته می شود که فرضیه دوم تحقیق مورد تایید قرار می گیرد.

بررسی فرضیه سوم:

بین خودکارآمدی معلمان (راهبردهای آموزشی، مدیریت کلاس، درگیرکردن دانش آموزان) با مهارتهای حل مسئله دانش آموزان رابطه مثبت وجود دارد.

جدول ۱۱: شاخص ها و آماره های تحلیل رگرسیون

ضریب همبستگی R	مجذور ضریب همبستگی R2	ضریب تعدیل شده	اشتباه معیار برآورد
.317(a)	.101	.087	16.48971

نتیجه نشان می دهد که خودکارآمدی معلمان (راهبردهای آموزشی، مدیریت کلاس، درگیرکردن دانش آموزان) با مهارتهای حل مسئله دانش آموزان دارای ۳۱۷/۰ درصد ضریب همبستگی است و ۱۰/۱ درصد از واریانس مهارتهای حل مسئله دانش آموزان را تبیین می کند.

جدول ۱۲: آزمون تحلیل واریانس رگرسیون

منبع تغییر	مجموع مجذور	درجه آزادی	میانگین مجذورات	میزان F	سطح معنی داری Sig.
اثر رگرسیون	5964.823	3	1988.274	7.312	۰/۰۰۱
اثر باقیمانده	53294.457	196	271.910		
جمع	59259.280	199			

در اطلاعات جدول مربوط به تحلیل واریانس مشاهده شده ($f=7/3$ و $df=3$ و 196) خودکارآمدی معلمان (راهنماهای آموزشی، مدیریت کلاس، درگیرکردن دانش آموزان) در تبیین مهارتهای حل مسئله دانش آموزان معنادار است. ($p < 0/05$) به این ترتیب گویایی جدول نمایانگر این نکته است که بین مؤلفه‌های خودکارآمدی معلمان (راهنماهای آموزشی، مدیریت کلاس، درگیرکردن دانش آموزان) با مهارتهای حل مسئله دانش آموزان ارتباط معنی داری وجود دارد.

جدول ۱۳: متغیرهایی که وارد رگرسیون شده اند

شاخص ها	ضریب تفکیک		نسبت t	سطح معناداری
	B	خطای معیار		
مقدار ثابت	73.436	8.102	9.064	.000
راهنماهای آموزشی	.543	.502	1.082	.280
مدیریت کلاس	1.089	.438	2.486	.014
درگیرکردن دانش آموزان	.768	.407	1.886	.061

ارقام مندرج در ترازهای جدول ۱۳ نشان داده است خودکارآمدی معلمان (راهنماهای آموزشی، مدیریت کلاس، درگیرکردن دانش آموزان) با مهارتهای حل مسئله دانش آموزان رابطه مثبت و معناداری دارند ($p < 0/05$). به نحوی که هرچه مؤلفه‌های خودکارآمدی معلمان افزایش پیدا کند، مهارتهای حل مسئله دانش آموزان هم افزایش یابد، بدین ترتیب نتیجه گرفته می شود که فرضیه سوم تحقیق مورد تایید قرار می گیرد.

بحث

تبیین فرضیه اول :

بین خودکارآمدی معلمان با مسئولیت پذیری و مهارتهای حل مسئله دانش آموزان رابطه مثبت وجود دارد.

از زاویه تحلیل توصیفی، شواهد دراطلاعات جداول ۱ و ۳ نشان می دهد که بیشترین میانگین راهبردهای آموزشی ۱۴/۸ و کمترین میزان درگیرکردن دانش آموزان به میزان ۱۳۱۰/۵ به دست آمده است. میانگین کلی خودکارآمدی معلمان برابر با ۴۲/۲ به دست آمده است. نتایج جدول ونمودار ۲-۴ حاکی از آن است که میانگین اعتماد به حل مسئله ۳۶/۴ و سبک گرایش به اجتناب ۵۱/۴ و کنترل شخصی هم ۱۶/۴ است. میانگین کلی شیوه های حل مساله هم برابر با ۱۰۶/۹ شده است. نتایج جدول ۳ حاکی از آن است که میانگین کلی مسئولیت پذیری برابر با ۱۶۹/۶ حاصل شده است.

از زاویه تحلیل استنباطی، شواهد دراطلاعات جدول ۵ تا ۷ نشان می دهد که ترکیب خطی مسئولیت پذیری و شیوه های حل مساله با خودکارآمدی معلمان دارای ۰/۳۸۷ درصدضریب همبستگی است و ۱۵ درصدازاریانس خودکارآمدی معلمان را تبیین می کند. دراطلاعات جدول مربوط به تحلیل واریانس مشاهده شده $f=17/3$ و $df=2$ و $p<0/05$) مسئولیت پذیری و شیوه های حل مساله در خودکارآمدی معلمان معنادار است. (به این ترتیب گویایی جدول نمایانگر این نکته است که بین خودکارآمدی معلمان با مسئولیت پذیری و شیوه های حل مساله آنهاارتباط معنی داری وجوددارد. ارقام مندرج درترازهای جدول ۴-۷ نشان داده است بین مسئولیت پذیری و شیوه های حل مساله با خودکارآمدی معلمان رابطه مثبت وجود دارد. یعنی هرچه مسئولیت پذیری و شیوه های حل مساله دانش آموزان افزایش یابد، خودکارآمدی معلمان هم افزایش می یابد. بدین ترتیب نتیجه گرفته می شودکه فرضیه اول تحقیق مورد تایید قرار می گیرد.

در مقایسه تطبیقی در زمینه فرضیه یعنی تأثیر بکارگیری خودکارآمدی معلمان با مسئولیت پذیری و مهارتهای حل مسئله دانش آموزان، یافته های این پژوهش از نتایج پژوهش محققین داخلی و خارجی مانند نتایج پژوهش کمره (۱۳۹۷). حبیب زاده (۱۳۹۳)، یوسفی، غرضی، گردان شکن (۱۳۹۱)، رایث (۲۰۱۰)، چیانگ، وانگ و چن (۲۰۰۷)، همخوانی داشته وبیافته های آنها انطباق دارد.

نتایج پژوهش کمره (۱۳۹۷). تحت عنوان بررسی تأثیر آموزش درس پژوهی بر شیوه های حل مسئله و خود کار آمدی معلمان دوره ابتدایی شهر اندیشه در درس علوم. نشان داد که مهارت های حل مسئله معلمی که آموزش درس پژوهی را دریافت کرده اند به طور معنی دار بالاتر از مهارت های حل مسئله معلمی است که این آموزش را دریافت نکرده اند. آموزش درس پژوهی در مهارت های حل مسئله مؤثر و در طول زمان از پیداری مناسبی بر خوردار است و خودکارآمدی معلمانی که آموزش درس پژوهی را دریافت کرده اند به طور معنی دار بالاتر از خودکارآمدی معلمانی است که این آموزش را دریافت نکرده اند، آموزش درس پژوهی بر خودکارآمدی معلمان مؤثر و در طول زمان از پایداری مناسبی برخوردار است [۱۰]. حبیب زاده (۱۳۹۳) با روشی آزمایشی اثربخشی درس پژوهی بر خودکارآمدی تصویری معلمان را مطالعه کرده و دریافته است که درس پژوهی موجب تقویت خودکارآمدی تصویری معلمان در عوامل مدیریت کلاس درس، فعال کردن دانش آموزان و استفاده از راهبردهای آموزشی می شود [۱۱]. نتایج پژوهش یوسفی، غرضی، گردان شکن (۱۳۹۱) با عنوان تأثیر حل مسئله بر خودکارآمدی و خودکارآمدی ادراک شده در نوجوانان نشان داده که آموزش مهارتهای حل مسئله میزان خودکارآمدی عمومی ادراک شده را افزایش می دهد و در نتیجه آموزش حل مسئله راهبردی مناسب جهت افزایش خودکارآمدی و ابزاری برای شناسایی، حل و یا سازگاری جهت بررسی چالش های نوجوانان و در نهایت سلامت رفتاری آن ها در طول زندگی می باشد [۱۲]. رایث (۲۰۱۰) در پژوهشی تحت عنوان رابطه ی بین مسئولیت پذیری در موفقیت و شکست در تکالیف مدرسه به نتایج زیر دست یافت: بین مسئولیت پذیری با شکست و موفقیت رابطه ی معنی داری وجود دارد [۱۳]. چیانگ، وانگ و چن (۲۰۰۷) در پژوهش خوددریافتند که بین شیوه های حل مسئله با راهبردهای فن آوری اطلاعات رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد [۱۴].

تبیین فرضیه دوم:

بین مولفه های خودکارآمدی معلمان (راهبردهای آموزشی، مدیریت کلاس، درگیرکردن دانش آموزان) با مسئولیت پذیری دانش آموزان رابطه مثبت وجود دارد.

از زاویه تحلیل استنباطی، شواهد دراطلاعات جداول ۸ تا ۱۰ نشان می دهد که بین خودکارآمدی معلمان (راهبردهای آموزشی، مدیریت کلاس، درگیرکردن دانش آموزان) با مسئولیت پذیری دانش آموزان دارای ۰/۳۵۷ درصدضریب همبستگی است و ۱۲/۷ درصدازاریانس مسئولیت پذیری دانش آموزان را تبیین می کند. دراطلاعات جدول مربوط به تحلیل واریانس مشاهده شده $f=75/9$ و $df=3$ و $p<0/05$) به این ترتیب گویایی جدول نمایانگر این نکته است که بین خودکارآمدی معلمان (راهبردهای آموزشی، مدیریت کلاس، درگیرکردن دانش آموزان) با مسئولیت پذیری دانش آموزان ارتباط معنی داری وجوددارد. ارقام مندرج درترازهای جدول ۱۰ نشان

داده است خودکارآمدی معلمان (راهنبردهای آموزشی، مدیریت کلاس، درگیرکردن دانش آموزان) بر مسئولیت پذیری دانش آموزان اثر مثبت و افزایشی دارند ($p < 0/05$). به معنای دیگر هرچه میزان مولفه های خودکارآمدی معلمان (راهنبردهای آموزشی، مدیریت کلاس، درگیرکردن دانش آموزان افزایش یابد، مسئولیت پذیری دانش آموزان هم افزایش خواهد یافت. بدین ترتیب نتیجه گرفته می شود که فرضیه دوم تحقیق مورد تایید قرار می گیرد.

در مقایسه تطبیقی در زمینه موضوع این فرضیه یعنی تأثیر بکارگیری خودکارآمدی معلمان (راهنبردهای آموزشی، مدیریت کلاس، درگیرکردن دانش آموزان) با مسئولیت پذیری دانش آموزان، یافته های این پژوهش با بخشهایی از نتایج پژوهش محققین داخلی و خارجی مانند پژوهش مصطفی نژاد و همکاران (۱۳۹۵)، ابراهیمی (۱۳۸۶)، چشمی و زمانی (۱۳۹۰)، کردلو (۱۳۸۷)، بارن و همکاران (۲۰۰۰)، همخوانی داشته و بیافته های آنها انطباق دارد.

مصطفی نژاد و همکاران (۱۳۹۵)، تأثیر استفاده از درس پژوهی به عنوان نمونه ای از پژوهش مشارکتی در کلاس درس بر انگیزه تدریس و خودکارآمدی معلمان تربیت بدنی بررسی کرده است. نتایج نشان می دهد که در س پژوهی الگویی مطلوب در ایجاد انگیزه تدریس و خودکارآمدی معلمان است [۱]. نتایج پژوهش ابراهیمی (۱۳۸۶) با عنوان خودباوری رویکردی در مسئولیت پذیری، نشان داد که فرد غیر مسؤول نه برای خود ارزش قائل است و نه دیگران، در نتیجه خود را رنج می دهد و یا دیگران را آزرده خاطر می سازد. پذیرش مسئولیت به مثابه نشانه بارز سلامت روانی تلقی می شود و در فرد منجر به هویت موفق خواهد شد [۱۵]. نتایج پژوهش کردلو (۱۳۸۷) نشان می دهد که بین مسئولیت پذیری دانش آموزان دختر و تفاوت معناداری وجود ندارد. همچنین نتایج نشان دهنده ارتباط معناداری بین احساس امنیت، احساس تعلق و عزت نفس بالا با مسئولیت پذیری است [۱۶]. بارن و همکاران (۲۰۰۰) در تحقیقی نشان داد که زنان نسبت به مردان مسئولیت پذیری بیشتری را نشان می دهند و برای زنان مسئولیت های اخلاقی از مسئولیت های غیر اخلاقی مهمتر است [۱۷].

تبیین فرضیه سوم:

بین خودکارآمدی معلمان (راهنبردهای آموزشی، مدیریت کلاس، درگیرکردن دانش آموزان) با مهارت های حل مسئله دانش آموزان رابطه مثبت وجود دارد.

از زاویه تحلیل استنباطی، شواهد دراطلاعات جداول ۸ تا ۴۰ نشان می دهد که خودکارآمدی معلمان (راهنبردهای آموزشی، مدیریت کلاس، درگیرکردن دانش آموزان) با مهارت های حل مسئله دانش آموزان دارای ۳۱۷/۰ درصد ضریب همبستگی است و ۱۰/۱ درصد از واریانس مهارت های حل مسئله دانش آموزان را تبیین می کند. دراطلاعات جدول مربوط به تحلیل واریانس مشاهده شده ($f=7/3$ ، $df=3$ و 196) خودکارآمدی معلمان (راهنبردهای آموزشی، مدیریت کلاس، درگیرکردن دانش آموزان) در تبیین مهارت های حل مسئله دانش آموزان معنادار است. ($p < 0/05$) به این ترتیب گویایی جدول نمایانگر این نکته است که بین مؤلفه های خودکارآمدی معلمان (راهنبردهای آموزشی، مدیریت کلاس، درگیرکردن دانش آموزان) با مهارت های حل مسئله دانش آموزان ارتباط معنی داری وجود دارد. ارقام مندرج درترتازهای جدول ۱۳ نشان داده است خودکارآمدی معلمان (راهنبردهای آموزشی، مدیریت کلاس، درگیرکردن دانش آموزان) با مهارت های حل مسئله دانش آموزان رابطه مثبت و معناداری دارند ($p < 0/05$). به نحوی که هرچه مؤلفه های خودکارآمدی معلمان افزایش پیدا کند، مهارت های حل مسئله دانش آموزان هم افزایش یابد، بدین ترتیب نتیجه گرفته می شود که فرضیه سوم تحقیق مورد تایید قرار می گیرد.

در مقایسه تطبیقی در زمینه موضوع این فرضیه یعنی تأثیر بکارگیری خودکارآمدی معلمان (راهنبردهای آموزشی، مدیریت کلاس، درگیرکردن دانش آموزان) با مهارت های حل مسئله دانش آموزان، یافته های این پژوهش با بخشهایی از نتایج پژوهش محققین داخلی و خارجی مانند پژوهش غربی و بهادری (۱۳۹۵)، صبا (۱۳۹۴)، ادیب نیا، مهاجر و شیخ پور (۱۳۹۲)، هاپنر (۲۰۱۰) همخوانی داشته و بیافته های آنها انطباق دارد.

نتایج پژوهش غربی و بهادری (۱۳۹۵) با عنوان اثربخشی آموزش مهارت حل مسأله بر خودتنظیمی تحصیلی و اضطراب ریاضی دانش آموزان نشان داد که آموزش مهارت های حل مسأله ارائه منظم آموزش مهارت های شناختی و رفتاری است نامؤثرترین راه حل را شناسایی کردن و به طریق مناسب با مشکلات روزمره و مشکلاتی که در آینده پیش می آید برخورد کند [۱۸]. نتایج پژوهش صبا (۱۳۹۴) با عنوان آموزش مهارت های حل مسأله شبکه های اجتماعی و خودکارآمدی پایان نامه کاشناسی ارشد دانشگاه آزاد نشان داد مهارت های حل مسأله مثبت با روابط اجتماعی در به اشتراک گذاشتن اطلاعات مؤثر است بین توانایی حل مسأله و عملکرد تحصیلی رابطه مثبت وجود دارد کاربرد آموزش مهارت حل مسأله به ارتقاء سطح کیفی یادگیری دانش آموزان کمک کرده و دانش آموزان را به استقلال و خودکفائی در حل مسأله روزمره می رساند [۱۹]. نتایج پژوهش ادیب نیا، مهاجر و شیخ پور (۱۳۹۲) با عنوان تأثیر روش تدریس حل مسأله و روش تدریس کوشگری بر مهارت های حل مسأله اجتماعی دانش آموزان دختر علوم اجتماعی پایه پنجم ابتدایی به این نتیجه رسیده اند که روش تدریس حل مسأله در توانایی حل مسأله اجتماعی در بعد منطقی مسأله و بعد شیوه اجتنابی در دانش آموزان مؤثر تر بوده است [۲۰]. هاپنر (۲۰۱۰) در مطالعات خود دریافته اند که محیط یادگیری در تولید تأثیر های مثبت پایدار و قابل توجه روی عقاید و باورها و استدلال دانش آموزان و توانایی حل مسأله در آنها، مؤثر بوده است. بنابر نتیجه پژوهش پیشنهاد می شود در کنار آموزش های گروهی و مداخلات روانشناختی از

ابزارهای مناسب دیگری از قبیل مشاهده و مصاحبه هم استفاده شود و در میان دانش آموزان و با به تناسب سنی و با توجه به جنسیت آنها به هر گروه آموزش مخصوص به خود داده شود [۲۱].

سپاسگزاری

شکر شایان نثار ایزد منان که توفیق را رفیق راهم ساخت تا این پایان نامه را به پایان برسانم . از استاد فاضل و اندیشمند جناب آقای دکتر محمدرضا شاه آبادی به عنوان استاد راهنما که همواره مرا را مورد لطف و محبت خود قرار داده اند، کمال تشکر را دارم.

منابع

- [۱] مصطفی نژاد، ن. (۱۳۹۵). تأثیر استفاده از درس پژوهی به عنوان نمونه ای از پژوهش مشارکتی در کلاس درس بر انگیزه تدریس و خودکارآمدی معلمان تربیت بدنی. پایان نامه کارشناسی ارشد.
- [۲] عرفانی، ن. (۱۳۹۵). اثر بخشی دوره های آموزش درس پژوهی بر دانش و مهارت تدریس معلمان دوره ابتدایی. پژوهشی در برنامه ریزی درسی، سال سیزدهم، دوره دوم، شماره ۲۱.
- [۳] فدایی، خ. (۱۳۹۶). آموزش مسئولیت پذیری. نشریه ایران.
- [۴] حسینی راد، س. ف. (۱۳۹۲). روان شناسی مسئولیت پذیری. مجله مه یار. شماره ۲۳. ۸-۱۱.
- [۵] طاهر، م. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش مهارت حل مسئله بر اضطراب امتحان دانش آموزان. فصلنامه تحول روان شناختی کودک، دوره اول، شماره ۱.
- [6] D'Zurilla, T. J., Nezu, A. M., & Maydeu-Olivares, A. (2008). Manual for the social problem, Post graduate students experience of an e- learning tax program. *Computers & Education*, 45(2), 217-229
- [7] Banse, S. (2015), The Relationship between Metacognitive and Self-Efficacy of Teachers, *Applied Psychological Research Quarterly*, 2015, 76-90.
- [۸] کجیاف، م؛ نقوی، م. و عرب بافرانی، ح. (۱۳۹۴). تاثیر خودکارآمدی، توانمندسازی و شادکامی بر ابراز وجود معلمان، دانش و پژوهش در روان شناسی کاربردی: بهار ۱۳۹۴، دوره ۱۶، شماره ۱ (پیاپی ۵۹)؛ از صفحه ۸۸ تا صفحه ۹۶.
- [۹] نوری قاسم آبادی، ر. (۱۳۹۴). مهارت های حل مساله، از مجموعه آموزشی برنامه آموزش مهارت های زندگی، معاونت پرورشی وزارت آموزش و پرورش و معاونت امور فرهنگی و پیشگیری سازمان بهزیستی کشور.
- [۱۰] کمره، م. (۱۳۹۷). بررسی تاثیر آموزش درس پژوهی بر شیوه های حل مسئله و خود کار آمدی معلمان دوره ابتدایی شهر اندیشه در درس علوم. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم تحقیقات.
- [۱۱] حبیب زاده، ع. (۱۳۹۳). اثر بخشی درس پژوهی بر خودکارآمدی تصویری معلمان، مجله دست آوردهای روانشناختی، دانشگاه شهید چمران اهواز، دوره ی چهارم سال ۲۱.
- [۱۲] یوسفی، م؛ غرضی، س. و گردان شکن، ع. (۱۳۹۱). تاثیر حل مسئله بر خودکارآمدی و خودکارآمدی ادراک شده در نوجوانان. پایان نامه کارشناسی. دانشگاه آزاد اسلامی.
- [13] Wright, M O'D., & Masten, A. S. (2010). Resilience Processes in Development: fostering Positive Adaptation in the Context of Adversity. In S, Goldstein., & R, B. Brooks (Eds.). *Handbook of Resilience in children* (pp. 17-37).
- [14] Chiang Y.C., Wang T. C. & Chen Y. H. (2007). A study of information literacy of elementary school teachers. *Proceeding of 6th WSEAS International Conference on Education and Educational Technology (EDU;07)*, Venice, Italy, November 21-23, 274-278.
- [۱۵] ابراهیمی بخت، ح. (۱۳۸۶). بررسی رابطه بین کارآیی شخصی، منبع کنترل و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، پسر سال سوم متوسط رشته علوم انسانی شهر کامیاران، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه علوم تحقیقات. تهران.
- [۱۶] کردلو، م. (۱۳۸۷). بررسی عوامل مؤثر بر مسئولیت پذیرین و جوانان دبیرستانی در خانه و مدرسه. مجله روان شناسی و علوم تربیتی، رشد مدرسه، شماره ۱۳. ۴-۱۱.
- [17] Baron, & et al. (2000). *The hand book of emotional parker*. 11(4), pp.231-243.
- [۱۸] غریبی، ا. و بهادری، م. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش مهارت حل مسئله بر خودتنظیمی تحصیلی و اضطراب ریاضی دانش آموزان. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی.
- [۱۹] صبا، س. (۱۳۹۴). آموزش مهارتهای حل مسئله شبکه های اجتماعی و خودکارآمدی، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد.
- [۲۰] ادیب نیا، ا؛ مهاجر، ر. و شیخ پور، س. (۱۳۹۲). تاثیر روش تدریس حل مسئله و روش تدریس کاوشگری بر مهارت های حل مسئله اجتماعی دانش آموزان دختر علوم اجتماعی پایه پنجم ابتدایی. پایان نامه کارشناسی ارشد.
- [21] Happner, P.P. (2010). *The problem solving inventory: manual*. palo Alto. CA: consulting psychologist press..