

اثربخشی آموزش مهارت حل مسأله بر مسؤولیت‌پذیری دانش‌آموزان پسر سال

سوم متوسطه دوره اول

حسن غریبی*

دانشگاه پیام نور

چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش مهارت حل مسأله بر مسؤولیت‌پذیری دانش‌آموزان پسر سال سوم متوسطه‌ی دوره اول بود. روش پژوهش از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه‌ی مورد مطالعه در این پژوهش دانش‌آموزان پسر سال سوم متوسطه دوره اول شهرستان سندج در استان کردستان بود. ۳۰ نفر از دانش‌آموزان دارای مسؤولیت‌پذیری پایین به شیوه‌ی نمونه‌گیری به صورت تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب و به صورت گمارش تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل جایگزین شدند. ابزار اندازه‌گیری در این پژوهش، پرسشنامه‌ی مسؤولیت‌پذیری دانش‌آموزان (کردلو، ۱۳۸۹) بود. آزمودنی‌های گروه آزمایش به مدت ۶ جلسه، تحت آموزش مهارت حل مسأله قرار گرفتند، گروه کنترل هیچ مداخله‌ای دریافت نکردند. نتایج تحلیل کوواریانس نشان داد که پس از آموزش مهارت حل مسأله، مسؤولیت‌پذیری آزمودنی‌های گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل به طور معناداری افزایش یافته است. علاوه بر این مؤلفه، احساس تعلق نیز در گروه آزمایش پس از مداخله افزایش یافت. در نتیجه به نظر می‌رسد آموزش مهارت حل مسأله، راهبردی کارآمد و سودمند جهت افزایش مسؤولیت‌پذیری دانش‌آموزان است؛ به صورتی که فرد را قادر می‌سازد تا با در نظر گرفتن راهکارهای متفاوت و مؤثر، توانایی انتخابی مناسب و قدرت تصمیم‌گیری داشته باشد.

واژه‌های کلیدی: مسؤولیت‌پذیری، مهارت حل مسأله، دانش‌آموزان.

* استادیار گروه روان‌شناسی دانشگاه پیام نور، hgharibi33@gmail.com

مقدمه

مسئولیت‌پذیری یکی از مؤلفه‌هایی است که سال‌های اخیر مورد تأکید قرار گرفته است (یشیل^۱، ۲۰۱۳؛ شاولسون^۲، ۲۰۰۷؛ استاکدال و بروکت^۳، ۲۰۱۰ و ویلدریم^۴، ۲۰۰۸). مسئولیت‌پذیری افراد در هر جامعه‌ای، یکی از ارزش‌های آن جامعه و از شاخص‌های مهم سلامت روان محسوب می‌شود (رمضانی دیسفانی، ۱۳۸۰؛ به نقل از مهدوی و همکاران، ۱۳۸۷). دیوئی بر این باور بود که مسئولیت‌پذیری یکی از عناصر اصلی شکل‌دهنده‌ی ویژگی‌های شخصیتی و رفتارهای انسان است (یشیل، ۲۰۱۳). مسئولیت‌پذیری به معنی متعلق بودن انتخاب‌ها به خودمان و برخورد صادقانه با آزادی است که شامل ملاحظه کردن دیگران و سرزنش نکردن آنان بابت مشکلات شخصی نیز می‌باشد (شارف^۵، ۱۹۹۶؛ به نقل از مهدوی و همکاران، ۱۳۸۷). به زعم میلر^۶ (۲۰۰۴) عامل وابستگی افراد به یکدیگر و درگیری آنان در امور گوناگون جامعه، مسئولیت‌پذیری اجتماعی می‌باشد. مسئولیت‌پذیری اشاره به حس وظیفه‌شناسی، پاسخگو بودن و تعهد دارد (آلن^۷، ۲۰۱۰). بروئر^۸ (۲۰۰۱) احساس مسئولیت را بیانگر نوعی نگرش و مهارت می‌داند که مانند هر نوع نگرش و مهارت دیگر آموختنی و اکتسابی است.

کلادر^۹ (۲۰۰۹) معتقد است که مسئولیت‌پذیری فقط از طریق آموزش محقق می‌شود. برخی شواهد بیانگر این است که مسئولیت‌پذیری به مثابه‌ی یک آرمان اساسی در تعلیم و تربیت به فراگیران کمک می‌کند فعالیت‌های معطوف به یادگیری را فعالانه دنبال کنند که این امر مستلزم یادگیری مسئولیت‌پذیری است؛ زیرا یادگیری مسئولیت‌پذیری و نیز داشتن احساس مسئولیت در یادگیری، مبنای مسئولیت‌پذیری در حیطه‌های دیگر را تقویت می‌کند (سنم‌اوغلو^{۱۰}، ۲۰۱۱، یلدریم، ۲۰۰۹، یشیل، ۲۰۱۳ و تورمن^{۱۱}، ۲۰۱۱). یشیل (۲۰۱۳) و یلدریم (۲۰۰۹، ۲۰۰۸) بر این باورند که برای محقق شدن مسئولیت‌پذیری در فراگیران دو اصل لازم است؛ نخست مشخص نمودن خصیصه‌ها و رفتارهای آموزشی که در راستای مسئولیت‌پذیری قرار دارند، دوم وجود ابزارهای دقیق و معتبری

^۱. Yeşil

^۲. Allen

^۳. Shavelson

^۴. Brewer

^۵. Stockdale & Brockett

^۶. Clouder

^۷. Yıldırım

^۸. Senemoğlu

^۹. Sharf

^{۱۰}. Töremen

^{۱۱}. Miller

است که قادر به بررسی این خصیصه‌ها باشند. تعدادی از پژوهشگران ضرورت تقویت مسؤولیت‌پذیری دانش‌آموزان را در ارتباط با پیشرفت تحصیلی آنان مدنظر قرار داده‌اند.

آدان^۱ (۲۰۰۱) معتقد است که پیشرفت تحصیلی به احتمال زیاد در مدارس یافت می‌شود که به حس خودمختاری و مسؤولیت‌پذیری نوجوانان اجازه بروز می‌دهند. بلکبرن^۲ (۲۰۰۷) مسؤولیت‌پذیری را در رسیدن به توسعه پایدار دارای نقش تعیین‌کننده می‌داند. در این راستا گاف^۳ (به نقل از ماگنو^۴، ۲۰۱۰) معتقد است وظیفه‌شناسی، مسؤولیت‌پذیری، قابلیت اعتماد، عمل کردن بر اساس نظم و مقررات و اعتقاد بر اینکه عقل و دلیل باید بر زندگی مسلط باشد از ویژگی‌های شخصیتی نسبتاً پایدار میان فردی و درون فردی افراد است. فردی که دارای احساس مسؤولیت بالایی است نیازهای خود را در راه نیازهای جمع فدا می‌کند. افراد مسؤولیت‌پذیری به ارزش‌های اجتماعی و اخلاقی و مدنی پایبند هستند (مارنات، ۱۹۹۷). پیامدهای رفتارهای خود را می‌پذیرند و قابل اعتماد و اطمینان هستند. نسبت به ساختار اجتماعی بزرگ‌تر احساس تعهد کرده و اگرچه لزوماً رهبر نیستند اما درستکار بوده و به عهد خود وفا می‌کنند.

مک کاوون^۵ (۲۰۰۹) تحقق واقعی شهروندی را در گرو مسؤولیت‌پذیری می‌داند. از نظر فروید انسان مسؤول اعمال و رفتار خود نیست؛ بلکه تمام رفتارها را نیروهایی تعیین می‌کنند که در درون انسان قرار دارند. درحالی که آدلر بر مسؤولیت فردی و اجتماعی تأکید دارد (شفیع آبادی، ۱۳۷۲). آلیس^۶ در دیدگاه منطقی و هیجانی، یکی از اهداف درمان مراجعان را ایجاد مسؤولیت در آن‌ها می‌داند و معتقد است که مردم تندرست مشکلات خود را می‌توانند حل کنند؛ گرچه ممکن است به کمک دیگران نیز احتیاج داشته باشند؛ اما بدون کمک آن‌ها ناراحت نمی‌شوند. آن‌ها قادر هستند زندگی خود را اداره کنند و درعین حال که از حال خود باخبر هستند، از حال دیگران نیز آگاه هستند. او معتقد است که رفتار انسان از تفکرات او نشأت می‌گیرد. بنابراین برای داشتن رفتارهای مسؤولانه باید طرز تفکر مثبت و منطقی نسبت به خود، دنیا و سرنوشت وجود داشته باشد. برای اینکه فرد مسؤولیت‌پذیر شود باید بر شناخت او در این زمینه کار کرد (به نقل از پروین، ۱۳۷۴).

دوره‌ی نوجوانی به سبب بروز مسائل خاص، بعضی اوقات با نوعی سردرگمی همراه با کاهش عزت نفس، خودکم‌بینی و خودپنداره‌ی منفی همراه است که سبب کاهش فعالیت‌های طبیعی و

^۱. Adan

^۴. Magno

^۲. Blackburn

^۵. McCowan

^۳. Gauff

^۶. Ellis

تعاملات اجتماعی می‌شود. بنابراین به وسیله‌ی آموزش به نوجوان می‌توان وی را برای ادامه‌ی یک زندگی مطلوب یاری نمود (رمضانی دیسفانی، ۱۳۸۰). سؤالی که مطرح می‌شود این است که چگونه می‌توان مسئولیت‌پذیری را به عنوان یک قابلیت در کودکان و نوجوانان پرورش داد و تقویت کرد که در جهت پذیرش مسئولیت و در نهایت برای بهبود زندگی گام بردارند. یکی از دلایل موفقیت افراد هنگام مواجهه با مشکلات و دشواری‌های زندگی استفاده از روش‌های عقلانی منظم و صحیح و تمرین و تکرار در مواجهه‌ی منطقی با مسائل و ارتقای سطح آمادگی فردی است. به نظر می‌رسد در این میان، توانایی حل مسأله نقش اساسی دارد. پاتریک^۱ (۲۰۰۸) معتقد است که یادگیری مبتنی بر خود، به عنوان یکی از روش‌های افزایش مسئولیت‌پذیری، موجب می‌شود که یادگیرنده خود را مسؤول یادگیری خود بداند و برخلاف مدارس سنتی، دانش‌آموز احساس نمی‌کند که تحت کنترل دیگران است، بلکه تشخیص می‌دهند که خود حق انتخاب دارند و مسؤول ساختن زندگی خود هستند و همچنین مهارت‌های درون‌فردی را افزایش داده و افراد رفتار خود را ارزیابی و به طور خلاق آن را بازسازی می‌کنند.

حل مسأله یک مفهوم کلیدی است که متناسب با تغییرات دنیای کنونی شایستگی‌های ویژه و مسئولیت‌پذیری افراد را در برابر تغییرات مد نظر قرار می‌دهد (باچوالد، فلیسچر و لاتنر^۲، ۲۰۱۵). رویکرد حل مسأله در پی ایجاد نظام اعتقادی ویژه‌ای در کودک یا نوجوان نیست، بلکه درصدد آموزش روش استدلال، استفاده از اعتقادات و ارزش‌ها و تصمیم‌گیری در برخورد با مشکلات موجود است (روزنهان و سیلیگمن^۳، ۱۹۸۹). آموزش مهارت حل مسأله، ارائه‌ی منظم آموزش مهارت‌های شناختی و رفتاری است که به فرد کمک می‌کند تا مؤثرترین راه‌حل مشکل را شناسایی کرده و به طریقی مؤثر با مشکلات روزمره و مشکلاتی که در آینده پیش می‌آیند برخورد نماید (کوریاگ^۴، ۲۰۰۰). آموزش مهارت حل مسأله، مسئولیت‌پذیری در روابط انسانی و موقعیت‌های اجتماعی را بهبود می‌بخشد (جاکسون و دریستل^۵، ۲۰۱۶). پژوهش پالیستنسکی، دمنکوا و مدودوا^۶ (۲۰۱۵) نشان داد که آموزش مهارت حل مسأله، مسئولیت‌پذیری و توسعه مهارت‌های تحلیلی دانش‌آموزان را ارتقاء می‌دهد. قابلیت‌ها و توانایی‌های حل مسأله منجر به بهبود و گسترش شایستگی‌های فردی و اجتماعی از جمله مسئولیت‌پذیری در فراگیران می‌شود (فیشر، گریف، وستنبرگ، فلیسچر، باچوالد

^۱. Patrick

^۴. Coreyog

^۲. Buchwald, Fleischer & Leutner

^۵. Jackson, J. S., & Dritschel

^۳. Rosenhan & Seligman

^۶. Politsinsky, Demenkova & Medvedeva

و فانک^۱، (۲۰۱۵). می‌موسوی و همکاران (۱۳۸۷) در تحقیق خود نتیجه گرفتند که آموزش مهارت حل مسأله بر میزان سازگاری دانش‌آموزان تأثیر داشته است. چوو، ناگ و کیا^۲ (۲۰۱۵) معتقدند رویکردهای حل مسأله می‌تواند پتانسیل‌های شایستگی اجتماعی و مسؤلیت‌پذیری را افزایش دهد. پژوهش چیناوه^۳ (۲۰۱۵) نشان داد حل مسأله بر کیفیت زندگی و سلامت روان تأثیرگذار است. برخی یافته‌ها حاکی از این است که یادگیری حل مسأله در کودکی و خردسالی منجر به رشد قابلیت‌های شناختی و مسؤلیت‌پذیری کودکان در رویارویی با مسائل روزمره می‌شود (میانائ^۴، ۲۰۱۵). آندریا و گویز^۵ (۲۰۱۴) در پژوهش خود نتیجه گرفتند که حل مسأله از طریق بهبود مسؤلیت‌پذیری، آمادگی فرد در رویارویی با چالش‌ها و قابلیت‌های نوآوری را بیشتر می‌کند.

برخی شواهد بیانگر این است که برنامه‌ی آموزشی یادگیری مبتنی بر خود، در افزایش مسؤلیت‌پذیری پسران معنادار بوده است (خدابخشی و عابدی، ۱۳۸۸). نتایج پژوهش کردلو (۱۳۸۷) نشان می‌دهد که ارتباط معناداری بین احساس امنیت، احساس تعلق و عزت نفس بالا با مسؤلیت‌پذیری وجود دارد. پژوهش ریچ، بلاکول، سیمونس و بک^۶ (۲۰۱۵) نشان داد که راهبردهای حل مسأله اجتماعی می‌تواند مسؤلیت‌پذیری فرد در مورد مسائل خود و شرایط اجتماعی را بیشتر نموده و سبک‌های مقابله‌ی افراد را در رویارویی با مشکلات بهبود بخشد. آموزش حل مسأله کارکردهای فردی و اجتماعی و عملکردهای هیجانی - شناختی افراد را ارتقا می‌بخشد (هالوی، کای، استاروک، لامورکس و ریس^۷، ۲۰۱۵).

پژوهش کواک، یانگ، لائو، لو و تام^۸ (۲۰۱۵) نشان داد که حل مسأله مسؤلیت‌پذیری فرد را در مورد عوامل مرتبط با سلامت و قابلیت‌های سازگاری اجتماعی بالا می‌برد. دریر و همکاران^۹ (۲۰۰۵) در تحقیقی دریافته‌اند که بین جهت‌گیری حل مسأله‌ی منفی و سازگاری ضعیف رابطه وجود دارد و مهارت‌های حل مسأله‌ی مثبت پیش‌بینی‌کننده‌ی مسؤلیت‌پذیری و سازگاری مؤثر و کارآمد است. بر این اساس مطالعه‌ی حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش مهارت حل مسأله بر مسؤلیت‌پذیری دانش‌آموزان پسر طراحی گردید که در این راستا دو سؤال اساسی زیر مورد بررسی

^۱. Fischer, Greiff, Wüstenberg, Fleischer Buchwald &

Funke

^۲. Choo S, Nag & Xia

^۳. Chinaveh

^۴. Miyata

^۵. Andrea

^۶. Reich, Blackwell, Simmons, Beck

^۷. Holloway, Xie, Sturrock, Lamoureux & Rees

^۸. Kwok, Yeung, Low, Lo & Tam

^۹. Dreer & Elliot. & Fletcher & Swanson

قرار گرفت: آیا آموزش مهارت حل مسأله موجب افزایش مسؤولیت‌پذیری دانش‌آموزان می‌گردد؟
 آیا آموزش مهارت حل مسأله موجب افزایش مؤلفه‌های مسؤولیت‌پذیری (احساس امنیت، عزت نفس، احساس تعلق، تعهد درونی و تعهد بیرونی) دانش‌آموزان می‌گردد؟

روش پژوهش

تحقیق حاضر از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح گروه کنترل و پیش‌آزمون - پس‌آزمون می‌باشد. جامعه‌ی آماری در این پژوهش عبارت است از کلیه دانش‌آموزان پسر سال سوم متوسطه دوره اول شهرستان سنندج که بالغ بر ۲۸۰۰ نفر بودند که از این تعداد ۱۴۲۰ نفر در ناحیه ۱ و ۱۳۸۰ نفر در ناحیه ۲ آموزش و پرورش سنندج در سال تحصیلی ۹۴-۹۳ مشغول به تحصیل بودند. نحوه‌ی انتخاب آزمودنی‌ها به صورت خوشه‌ای چندمرحله‌ای بود. به این صورت که ابتدا شهر سنندج به لحاظ جغرافیایی به دو ناحیه آموزشی تقسیم گردید. سپس از بین این دو ناحیه یک ناحیه به صورت تصادفی مشخص و از بین مدارس مقطع متوسطه‌ی دوره‌ی اول آن ناحیه، یک مدرسه به صورت تصادفی انتخاب گردید و کلاس‌های سال سوم متوسطه دوره‌ی اول موجود در آن مدرسه (۴ کلاس با ظرفیت ۲۵ الی ۲۷ نفر) مورد ارزیابی قرار گرفتند. پس از توزیع پرسشنامه‌ی مسؤولیت‌پذیری بین دانش‌آموزان، آن‌گاه دانش‌آموزانی که دارای پایین‌ترین حد مسؤولیت‌پذیری بودند مشخص و ۳۰ نفر از آن‌ها به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل جایگزین شدند.

ابزارهای تحقیق

پرسشنامه‌ی مسؤولیت‌پذیری

پرسشنامه‌ی مسؤولیت‌پذیری (کردلو، ۱۳۸۹) در سال ۱۳۸۹ توسط کردلو ساخته شده است این پرسشنامه دارای ۵۶ عبارت و ۵ زیر مقیاس (تعهد درونی، تعهد بیرونی، احساس امنیت، عزت نفس و احساس تعلق) است (کردلو، ۱۳۸۹). برای هر عبارت ۱ نمره اختصاص یافته است و جمع عبارت‌ها میزان مسؤولیت‌پذیری آزمودنی را نشان می‌دهد.

روش نمره‌گذاری این پرسشنامه به صورت لیکرت می‌باشد، که در آن کاملاً موافقم (۱) امتیاز، ۲- موافقم (۲ امتیاز) ۳- مخالفم (۳ امتیاز)، ۴- کاملاً مخالفم (۴ امتیاز) دارد. برای سؤالات منفی عکس نمرات فوق در نظر گرفته می‌شود. نمره‌ی کل در این پرسشنامه از مجموع نمرات

مقیاس‌ها به دست می‌آید، پایین‌ترین نمره در این پرسشنامه ۵۶ و بالاترین نمره ۲۲۴ است. پرسشنامه‌ی پرسشگری طی سه مرحله بر روی ۴۸۲، ۱۰۴، ۳۵ نفر که به شیوه‌ی نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شده بودند، اجرا گردیده و اطلاعات به‌دست‌آمده بر اساس تحلیل آماری آلفای کرونباخ بیانگر این بود که این آزمون دارای پایایی برابر ۰/۸۹ است که نشان از پایایی بالای این آزمون می‌باشد (کردلو، ۱۳۸۹). پایایی پرسشنامه برای نمره‌ی کلی مسؤولیت‌پذیری در تحقیق حاضر ۰/۹۰ و برای خرده‌مقیاس‌های آن؛ تعهد بیرونی ۰/۸۹، احساس تعلق ۰/۸۶، عزت نفس ۰/۷۵، احساس امنیت ۰/۷۳ و تعهد درونی ۰/۸۸ بود. علاوه بر این، در تحقیقات مختلف (همان منبع) و بر اساس نظر صاحب‌نظران حوزه‌ی تعلیم و تربیت روایی پرسشنامه به روش صوری مورد تأیید قرار گرفته است.

روش اجرا

نتایج پژوهش‌های انجام‌شده (اندرسون، ۲۰۰۰) بیانگر آن است که در شیوه‌ی تقسیم‌بندی مراحل حل مسأله، تفاوت‌های زیادی وجود دارد. این مراحل، بین ۳ تا ۸ مرحله متفاوت هستند. این تفاوت‌ها به واسطه‌ی تقسیم‌بندی‌های جزئی‌تر این مراحل است. در این پژوهش از میان‌الگوهای متنوع، شیوه‌ی پنج‌مرحله‌ای دیکسون و گلوور (به نقل از حیدری و رسول زاده طباطبایی، ۲۰۰۶) مورد استفاده قرار گرفت که با وجود مختصر بودن، دربرگیرنده‌ی تمامی متغیرهای مربوط به حل مسأله است. این شیوه شامل تعریف مسأله، انتخاب هدف، انتخاب راهبرد (تصمیم‌گیری)، اجرای راهبرد و واریسی است. پس از اجرای پیش‌آزمون روی گروه آزمایشی و کنترل، گروه آزمایش در ۶ جلسه ۱،۵ تا ۱،۵ ساعته (هر هفته یک جلسه) در برنامه‌های مهارت حل مسأله شرکت نمودند و مهارت لازم را دریافت کردند. از افراد شرکت‌کننده در گروه آزمایشی خواسته شد که مباحث مطرح‌شده در کلاس‌های مهارت حل مسأله را با کسی در میان نگذارند. در این مدت گروه کنترل این مهارت‌ها را دریافت نکردند. پس از اتمام جلسات مهارت حل مسأله مجدداً از هر دو گروه آزمایش و کنترل خواسته شد که پرسشنامه مسؤولیت‌پذیری را تکمیل نمایند.

جدول ۱: خلاصه برنامه آموزشی حل مسأله پنج مرحله‌ای دیکسون و گلوور

جلسه	موضوع جلسه	فعالیت‌ها و محتوای جلسه
اول	تعریف مسأله	نخستین گام در حل مسأله، بازنمایی صحیح مسأله است. در این مرحله مهارت‌های همچون شروع دعوت به صحبت آزاد، دسته‌بندی موضوع‌ها، پیگیری مشکل، پرسش‌های باز و بسته، مشوق‌های اندک، گوش دادن فعال، بلند فکر کردن، فوریت، استفاده از سکوت، شناخت احساسات، بیان احساسات و انعکاس درک صحیح به دانش‌آموزان آموزش داده شد.
دوم	انتخاب هدف	نحوه‌ی بیان هدف تأثیر فوق‌العاده‌ای بر کارایی مسأله دارد. اگر هدف در یک جمله‌ی مبهم و کلی بیان شود، رسیدن به آن غیرممکن خواهد بود. بنابراین، در این مرحله به دانش‌آموزان کمک شد تا مسائل خود را حتی‌الامکان به صورت واژه‌های دقیق و صریح بیان کنند. در این مرحله مهارت‌های هم چون پرسش‌های مستقیم، پرداختن به ناهمخوانی‌ها، تعیین هدف‌ها، حمایت و تشویق، تعبیر و تفسیر، ارائه‌ی اطلاعات، ارائه‌ی پند، نفوذ، ارائه‌ی دستورالعمل، استفاده از مثال‌های شخصی، پیشنهاد درنگ و اخذ تعهد آموزش داده شد.
سوم	انتخاب راهبرد (تصمیم‌گیری)	وظیفه‌ی دانش‌آموزان در این مرحله، در نظر گرفتن گزینه‌های مختلف و انتخاب یکی از آن‌ها بود. از جمله شیوه‌های ممکن در این مرحله، آموزش بارش مغزی به دانش‌آموزان بود. همچنین پیش‌بینی موقعیت‌ها، سرمشق‌دهی و ایفای نقش به دانش‌آموزان آموزش داده شد.
چهارم	اجرای راهبرد	در این مرحله، وظیفه‌ی دانش‌آموزان تمرین راهبردهایی بود که در مرحله‌ی قبل تعیین شده بود. دانش‌آموزانی که در انتخاب یک مورد از بین چند مورد مشکل داشتند برای درک پیامدهای ضمنی تصمیم خود به آنان کمک شد. لذا در این مرحله به دانش‌آموزان، واقع‌نویسی، آگاهی و آرمیدگی افکار و تصویرسازی ذهنی، حساسیت‌زدایی، ترکیب راهبردها آموزش داده شد.
پنجم	وارسی	در این مرحله آنچه به دست آمد و آنچه قرار بود به دست آید بررسی شد. ارزیابی نتایج، جمع‌بندی و برگشت و واریسی جلسات قبل از جمله فعالیت‌های این مرحله بود.
ششم	پس‌آزمون	اجرای پس‌آزمون

یافته‌ها

به منظور بررسی این سؤال که آیا آموزش مهارت حل مسأله بر افزایش مسؤلیت‌پذیری دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد؟ نمرات مسؤلیت‌پذیری دانش‌آموزان در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون در گروه آزمایش و کنترل با هم مقایسه شد. جدول ۱ میانگین و انحراف استاندارد نمرات مسؤلیت‌پذیری و مؤلفه‌های آن را در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون هر دو گروه مورد نشان می‌دهد.

جدول ۲: میانگین و انحراف استاندارد نمرات مسؤلیت‌پذیری و مؤلفه‌های آن در پیش‌آزمون

و پس‌آزمون گروه آزمایش و کنترل

گروه	میانگین پیش‌آزمون	انحراف استاندارد پیش‌آزمون	میانگین پس‌آزمون	انحراف استاندارد پس‌آزمون	
مسئولیت‌پذیری	آزمایش	۱۵۴,۱۹	۱۴,۱۰۲	۱۶۵,۴۶	۱۸,۱۸
	کنترل	۱۵۲,۳۲	۱۷,۴۶	۱۵۱,۷۲	۲۱,۶۹
احساس امنیت	آزمایش	۲۱,۷۳	۳,۹۱	۲۸,۱۳	۴,۷۷
	کنترل	۲۹,۱۳	۶,۹۹	۳۱,۱۳	۵,۹۵
عزت نفس	آزمایش	۲۶,۷۳	۵,۴۰	۲۶,۲۰	۴,۱۰
	کنترل	۲۸,۶۰	۵,۸۱	۲۶,۶۰	۶,۷۴
احساس تعلق	آزمایش	۴۴,۶۰	۹,۱۷	۴۸	۹,۳۰
	کنترل	۳۷,۶۰	۱۴,۸۷	۳۶,۲۶	۱۱,۷۶
تعهد درونی	آزمایش	۳۱,۸۰	۵,۵۴	۳۳,۴۰	۵,۵۵
	کنترل	۲۷,۲۶	۷,۶۵	۲۸,۳۳	۷,۵۴
تعهد بیرونی	آزمایش	۲۹,۳۳	۵,۴۷	۲۹,۷۳	۵,۸۱
	کنترل	۲۹,۷۳	۶,۵۶	۲۹,۴۰	۶,۵۴

جدول ۲ میانگین و انحراف استاندارد نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون متغیر مسئولیت‌پذیری و مؤلفه‌های آن را در گروه آزمایش و کنترل نشان می‌دهد. قبل از بررسی تحلیلی نتایج در رابطه با فرضیه پژوهش از همگنی شیب‌های رگرسیون در گروه‌های مورد مطالعه به عنوان پیش‌فرض لازم برای استفاده از تحلیل کوواریانس، اطمینان حاصل شد که نتایج به‌دست‌آمده در جدول ۳ درج شده است.

جدول ۳: نتایج گزارش آزمون فرض همگنی شیب‌ها

متغیرها	مجموع مجذورات	Df	میانگین مجذورات	F	Sig	مجذور اتا
مسئولیت‌پذیری	۱۲,۱۷	۱	۱۲,۱۷	۰,۱۲	۰,۷۳	۰,۰۰۵
احساس امنیت	۰,۲۲	۱	۰,۲۲	۰,۰۰۹	۰,۹۲	۰,۰۰۰۱
عزت نفس	۱۱۳,۰۷	۱	۱۱۳,۰۷	۹,۱۶	۰,۰۰۶	۰,۳۰
احساس تعلق	۳۵۲,۵۷	۱	۳۵۲,۵۷	۵,۲۹	۰,۰۳	۰,۲۰
تعهد درونی	۹۴,۸۸	۱	۹۴,۸۸	۴,۴۹	۰,۰۴	۰,۱۷
تعهد بیرونی	۲,۰۲	۱	۲,۰۲	۰,۲۲	۰,۶۳	۰,۰۱

متغیرها	مجموع مجذورات	Df	میانگین مجذورات	F	Sig	مجذور اتا
پیش‌آزمون	مسئولیت‌پذیری	۱	۸۳۰,۶۸۰	۸۲,۲۹	۰,۰۵۶	۰,۷۶۰
	احساس امنیت	۱	۷۰,۲۳	۲۳,۷۰	۰,۳۳	۰,۰۴۵
	عزت نفس	۱	۲,۶۷	۲,۶۷	۰,۷۴	۰,۰۰۵
	احساس تعلق	۱	۲۲,۳۷	۲۲,۳۷	۰,۳۴	۰,۰۴
	تعهد درونی	۱	۱۱,۴۵	۱۱,۴۵	۰,۴۹	۰,۰۲
	تعهد بیرونی	۱	۳۰,۳۰	۳۰,۳۰	۰,۲۷	۰,۰۵
گروه * پیش‌آزمون	مسئولیت‌پذیری	۱	۶,۸۶	۶,۸۶	۰,۷۹	۰,۰۰۳
	احساس امنیت	۲	۲۰,۱۵	۱۰,۰۷	۰,۶۶	۰,۰۳
	عزت نفس	۲	۹۰,۴۹	۴۵,۲۴	۰,۰۴	۰,۲۵
	احساس تعلق	۲	۱۳۲,۴۴	۶۶,۲۲	۰,۳۸	۰,۰۸
	تعهد درونی	۲	۷۲,۵۷	۳۶,۲۸	۰,۲۰	۰,۱۴
	تعهد بیرونی	۲	۱,۲۹	۰,۶۵	۰,۹۳	۰,۰۰۷
خطا	مسئولیت‌پذیری	۲۶	۲۶۲۴,۴۲	۱۰۰,۹۴		
	احساس امنیت	۲۱	۵۰۵,۸۲	۲۴,۰۸		
	عزت نفس	۲۱	۲۵۹,۰۷	۱۲,۳۳		
	احساس تعلق	۲۱	۱۳۹۷,۸۶	۶۶,۵۶		
	تعهد درونی	۲۱	۴۴۳,۷۱	۲۱,۱۲		
	تعهد بیرونی	۲۱	۱۸۵,۹۴	۸,۸۵		

مندرجات جدول ۳ بیانگر این است که مفروضه‌ی همگنی شیب‌های رگرسیون غیر از دو مؤلفه‌ی احساس امنیت و تعهد بیرونی برای مسئولیت‌پذیری و سایر مؤلفه‌های آن (عزت نفس، احساس تعلق و تعهد درونی) محقق شده است. بنابراین، جهت بررسی فرضیه‌ی مورد نظر، از تحلیل کوواریانس استفاده می‌شود که قبل از تحلیل کوواریانس پیش‌فرض آزمون لون بررسی شد که بیانگر این بود که فرض برابری خطای پراکندگی برای مسئولیت‌پذیری و مؤلفه‌های احساس امنیت، عزت نفس، احساس تعلق، تعهد درونی و تعهد بیرونی محقق شده است چون مقدار F به‌دست‌آمده در سطح معناداری بالای ۰/۰۵ قرار داشت (جدول ۴).

جدول ۴: نتیجه آزمون لون

متغیر	مقدار F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معناداری
مسئولیت‌پذیری	۰,۴۷	۱	۲۸	۰,۴۹
احساس امنیت	۰,۷۰۰	۱	۲۸	۰,۴۱۰
عزت نفس	۰,۴۳۷	۱	۲۸	۰,۵۱۴
احساس تعلق	۰,۰۰۲	۱	۲۸	۰,۹۶۷
تعهد درونی	۰,۰۱۷	۱	۲۸	۰,۸۹۶
تعهد بیرونی	۲,۳۷۵	۱	۲۸	۰,۱۳۴

اطلاعات مندرج در جدول ۴ بیانگر این است که فرض برابری خطای پراکندگی برای متغیر مسئولیت‌پذیری و مؤلفه‌های احساس امنیت، تعهد بیرونی، عزت نفس، احساس تعلق و تعهد درونی محقق شده است؛ چون مقدار F به دست آمده در سطح معناداری بالای ۰/۰۵ قرار دارد. پس پیش‌فرض آزمون تحلیل کوواریانس برای متغیر مسئولیت‌پذیری و مؤلفه‌های آن محقق شده است. با توجه به یافته‌های فوق، جهت بررسی سؤال مورد نظر، از تحلیل کوواریانس استفاده شد که نتایج آن در جدول شماره ۴ ارائه شده است.

جدول ۵: نتایج آزمون تحلیل کوواریانس یک‌راهه بر روی میانگین نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه‌های آزمایش ($n=15$) و کنترل ($n=15$) در متغیر مسئولیت‌پذیری

متغیرها	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	مجذور اتا
مسئولیت‌پذیری	پیش‌آزمون	۸۵۸۶,۹۷	۱	۸۵۸۶,۹۷	۸۸,۱۱	۰,۰۶	۰,۷۶
	گروه	۳۶۱۱,۷۸	۱	۳۶۱۱,۷۸	۳۷,۰۶	۰,۰۰۰۱	۰,۵۷
	خطا	۲۶۳۱,۲۹	۲۷	۹۷,۴۵			

همان‌طور که جدول ۵ نشان می‌دهد F مربوط به پیش‌آزمون ($F=88,11$ و $P<0,06$) از نظر آماری معنادار نمی‌باشد که این عدم معناداری در پیش‌آزمون، نشانه‌ی تعدیل نمرات پیش‌آزمون و عدم وجود اختلاف در این نمرات می‌باشد. همچنین مقدار F در گروه ($F=37,06$ و $P<0,0001$) از نظر آماری معنادار است. بنابراین، نتایج به دست آمده حاکی از تأثیر آموزش مهارت حل مسأله بر

افزایش مسؤولیت‌پذیری دانش‌آموزان می‌باشد. به عبارتی آموزش مهارت حل مسأله توانسته است مسؤولیت‌پذیری را در دانش‌آموزان گروه آزمایش افزایش دهد.

به منظور بررسی اینکه آیا آموزش مهارت حل مسأله بر مؤلفه‌های مسؤولیت‌پذیری دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد، نمرات مؤلفه‌های مسؤولیت‌پذیری دانش‌آموزان در گروه آزمایش و کنترل با هم مقایسه شد.

جدول ۶: نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیره بر روی میانگین نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه‌های آزمایش ($n=15$) و کنترل ($n=15$) در متغیرهای احساس امنیت، تعهد

بیرونی، عزت نفس، احساس تعلق و تعهد درونی

متغیرها	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	شاخص F	سطح معناداری	مجذورات اتا
احساس امنیت	۲,۷۱۸	۱	۲,۷۱۸	۰,۱۱۹	۰,۷۳۳	۰,۰۰۵
عزت نفس	۲۳,۹۳۰	۱	۲۳,۹۳۰	۱,۵۷۵	۰,۲۲۲	۰,۰۶۴
احساس تعلق	۶۰۴,۷۶۷	۱	۶۰۴,۷۶۷	۹,۰۸۹	۰,۰۰۶	۰,۲۸۳
تعهد درونی	۲۲,۸۱۵	۱	۲۲,۸۱۵	۱,۰۱۶	۰,۳۲۴	۰,۰۴۲
تعهد بیرونی	۱۰,۲۱۳	۱	۱۰,۲۱۳	۱,۲۵۵	۰,۲۷۴	۰,۰۵۲
احساس امنیت	۵۲۵,۹۸۰	۲۳	۲۲,۸۶۹			
عزت نفس	۳۴۹,۵۶۴	۲۳	۱۵,۱۹۸			
احساس تعلق	۱۵۳۰,۳۰۸	۲۳	۶۶,۵۳۵			
تعهد درونی	۵۱۶,۲۹۰	۲۳	۲۲,۴۴۷			
تعهد بیرونی	۱۸۷,۲۴۳	۲۳	۸,۱۴۱			
احساس امنیت	۱۰۸۵,۴۶۷	۲۹				
عزت نفس	۸۷۵,۲۰۰	۲۹				
احساس تعلق	۴۱۸۱,۴۶۷	۲۹				
تعهد درونی	۱۴۲۱,۴۶۷	۲۹				
تعهد بیرونی	۱۰۷۳,۳۶۷	۲۹				

همان‌طور که جدول ۶ نشان می‌دهد میانگین نمره‌های گروه آزمایش در متغیر احساس تعلق ($F=9,089$ و $P<0/01$) و $=0,283$ مجذورات اتا، بیشتر از گروه کنترل است. بنابراین نتایج به‌دست‌آمده حاکی از تأثیر آموزش حل مسأله بر افزایش احساس تعلق می‌باشد. به عبارتی آموزش حل مسأله

توانسته است احساس تعلق را در دانش‌آموزان گروه آزمایش افزایش دهد.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های تحقیق نشان داد که آموزش مهارت حل مسأله بر مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد. همسو با این تحقیق، نتایج تحقیقات جاکسون و دریستل، (۲۰۱۶)، پالیستنسکی و همکاران (۲۰۱۵)، فیشر و همکاران (۲۰۱۵)، چوو، ناگ و کیا (۲۰۱۵)، چیناوه (۲۰۱۵)، میاتا (۲۰۱۵)، آندریا و گویز (۲۰۱۴)، اسمل، اسمیت، بارت و اورت^۱ (۲۰۰۵)، دریر، الیوت، فلیچر و سوانسون^۲ (۲۰۰۵)، باکر^۳ (۲۰۰۲)، ماتزو و ریلی^۴ (۱۹۹۵)، میرموسوی و همکاران (۱۳۸۷)، گنجی و امیریان (۱۳۹۰)، خدابخشی و عابدی (۱۳۸۸)، کردلو (۱۳۸۷)، رنجبریان و همکاران (۱۳۸۴) نشان دادند که بین حل مسأله و مسئولیت‌پذیری افراد رابطه وجود دارد.

در تبیین این یافته می‌توان گفت یادگیرندگان دارای توانایی حل مسأله، خود را قادر به تسلط بر اوضاع و امور حوزه‌ی رفتاری و عملکردی خود می‌دانند و با اعتمادبه‌نفس بیشتری به انجام وظایف خود می‌پردازند. این افراد خود را مجهز به راهبردها و روش‌های سازنده‌ی رویارویی با چالش‌ها دانسته و نسبت به موقعیت‌ها رویکرد مسأله‌مدار دارند. در مقابل، افرادی که دارای میزان مسئولیت‌پذیری پایین هستند، چنین می‌پندارند که توان کمی در انجام امور خواسته‌شده از طرف مدرسه یا خانواده را دارند و در نتیجه علاقه به انجام امور شخصی (مسئولیت‌های محوله)، اعتمادبه‌نفس و پیشرفت‌طلبی خود را از دست می‌دهند. همچنین این دسته از افراد دچار ضعف در برنامه‌ریزی، دسته‌بندی کردن امور، اهم و مهم کردن، تعیین هدف و ضعف در تصمیم‌گیری می‌باشند. با این توصیف به نظر می‌رسد که وقتی فرد با استفاده از تکنیک مهارت حل مسأله بتواند افکار مثبت را جایگزین افکار منفی نماید، راهکارهای متفاوتی را پیشنهاد کند و مهم‌تر از همه توانایی انتخاب بهترین گزینه و قدرت تصمیم‌گیری را داشته باشد، بر بسیاری از ناتوانی‌هایی فوق‌غلبه خواهد کرد. نکته‌ی اصلی و یا تبیین احتمالی دیگر که می‌توان بدان اشاره کرد این است که پذیرش مسئولیت نیاز به قدرت تصمیم‌گیری دارد. چنانچه از بدو کودکی، تصمیم‌گیری به جای کودکان باعث تضعیف قدرت مسئولیت‌پذیری در آن‌ها می‌شود، وقتی کودک با آموزش مهارت حل مسأله بتواند خود تصمیم بگیرد، نتیجتاً توانایی قبول مسئولیت در وی افزایش می‌یابد. برخی یافته‌های پژوهشی مؤید

^۱. Smoll, Smith, Barentt & Everett

^۳. Barker

^۲. Dreer, Elliot, Fletcher & Swanson

^۴. Matthews & Riley

این است که یادگیری حل مسأله در کودکی و خردسالی نقش مهمی در رشد قابلیت‌های شناختی و مسؤولیت‌پذیری کودکان و آماده کردن آنان در رویارویی با چالش‌های زندگی روزمره در بزرگسالی دارد.

حل مسأله به مثابه‌ی مهارتی کاربردی، امروزه از ضرورت‌های روزمره‌ی زندگی به حساب می‌آید. با این دیدگاه تمام افراد در تمام سنین لازم است این مهارت را یاد بگیرند تا بتوانند در مقابله با مسائل مختلف زندگی آن را به کار برند (زارع و فروزنده، ۱۳۸۷). از طرفی دیگر یکی از آرمان‌های اساسی و درازمدت آموزش و پرورش، رشد تفکر منطقی و تفکر در فراگیران است که برآوردن چنین هدفی در روش‌هایی چون حل مسأله نهفته است.

در تبیین اثربخشی آموزش حل مسأله بر خرده‌مقیاس‌های مسؤولیت‌پذیری، به نظر می‌رسد می‌توان گفت که مهارت حل مسأله در فراگیران باعث می‌شود به جای اجتناب از موقعیت‌ها، آن‌ها را پذیرش کنند و احساس تعلق به موقعیت و تکالیف داشته باشند. توانایی حل مسأله، اعتمادبه‌نفس و احساس کارآمدی را در افراد بالا می‌برد، در نتیجه در رویارویی با چالش‌های روزمره با احساس امنیت بیشتری به تعامل می‌پردازند و به شکلی خودانگیخته به وظایف و مسؤولیت‌های خود متعهد می‌گردند. چالش‌ها و وظایف روزمره معمولاً هراس نسبی برای برخی از افراد ایجاد می‌کند که بهبود مهارت حل مسأله در آنان می‌تواند احساس خودارزشمندی و عزت نفس را بهبود بخشد و در وضعیت‌های گوناگون سازگارانه و مسؤولانه موضع‌گیری بکنند. یادگیرندگان دارای توانایی حل مسأله و یادگیرندگان مبتنی بر خود، خود را مالک رفتار خود می‌دانند. آن‌ها یاد می‌گیرند که مسؤول هر عمل و واکنش خود هستند و اعتقاد دارند که احساسات آن‌ها از افکار آن‌ها ناشی می‌شود. این فرایندهای درونی شده برای تغییر برخی عادات قدیمی به دانش‌آموزان کمک می‌کند (به نقل از زیمرمن^۱، ۱۹۹۰).

از طرفی دیگر، رفتار انسان از تفکرات او نشأت می‌گیرد و برای داشتن رفتارهای مسؤولانه باید طرز تفکر مثبت و منطقی نسبت به خود، دنیا و سرنوشت شکل بگیرد. بنابراین در آموزش مهارت حل مسأله، شخص افکار منفی را حذف و افکار مثبت را جایگزین می‌کند؛ پس می‌توان چنین استنباط کرد که با این آموزش ایجاد تفکر مثبت نسبت به دنیا و افراد در فرد موجب ایجاد رفتار مسؤولانه در وی می‌شود. در یک تبیین کلی می‌توان گفت که آموزش مهارت حل مسأله

^۱- Zimmerman

شرایطی را برای فرد فراهم می‌کند تا در موقعیت‌های اجتماعی با پاسخ‌های سازگارانۀ نسبت به همسالان عمل کند. به این صورت که با تعریف دقیقی از مسأله، توصیفی از عوامل محدودکننده و یا منفی درگیر در مسأله، توصیفی از عوامل سازنده و مثبت در مسأله، توصیف دقیقی از دامنه مشکل، چه مدت است که این مسأله وجود دارد، چگونه افراد دیگر را تحت تأثیر قرار می‌دهد و توصیف دقیق پیامدها در صورتی که مسأله حل نشود و ارائه لیستی از راه‌حل‌های مطرح‌شده در برابر مسأله، سیستم درجه‌بندی هر راه‌حل و نهایتاً فرایند تصمیم‌گیری عمل می‌کند. از طرفی دیگر با غلبه بر موانع حل مسأله مثل نگرش بله-اما...، دفاع‌های عقلانی که در برابر افکار جدید می‌ایستند، ترس از اینکه فرد به عنوان یک فرد بی‌کفایت ارزیابی شود، ترس از اینکه مورد قبول قرار نگیرد و ترس از اشتباه کردن بر چهارچوب کلی مسأله تسلط پیدا می‌کند. مهارت حل مسأله باعث می‌شود قوه‌ی ابتکار، استدلال و تفکر و توانایی دانش‌آموزان گسترش یابد و آن‌ها بتوانند از آموخته‌های خود برای حل مشکلات نهایت استفاده را نمایند و تجربیات بسیاری از حل مشکلات زندگی روزمره و مسائل تحصیلی کسب نمایند.

از آنجایی که جوامع در حال پیشرفت، نیازمند افرادی مسؤول و خودکفا می‌باشند، بنابراین انسان‌های امروز بیش از پیش باید مسؤولیت زندگی و سرنوشت خود را بپذیرند و این امر میسر نمی‌شود، مگر اینکه مبنای آموزش و پرورش مبتنی بر افزایش درک کودکان و نوجوانان در مورد نقش آنان در ساختن سرنوشت و کیفیت زندگی‌شان باشد و برای رسیدن به این هدف، سعی و کوشش و برنامه‌ریزی دقیقی لازم است. مسؤولیت‌پذیری به کودکان و نوجوانان کمک می‌کند که مسؤولیت احساس، شناخت و رفتار خود را بپذیرند و همچنین بپذیرند که خودشان مسؤول سلامتی، موفقیت، ارتباط با دیگران و ارتباط با محیط هستند (بهرامی و همکاران، ۱۳۸۵). فقدان حل مسأله و مسؤولیت‌پذیری باعث می‌شود، فرد در برابر فشارها و استرس‌ها به رفتارهای غیر مؤثر و پرخاشگرانه روی آورد، آموزش آن به کودکان و نوجوانان احساس کفایت، توانایی مؤثر بودن غلبه بر مشکل، افزایش احساس خودارزشمندی (عزت نفس)، توانایی برنامه‌ریزی، رفتاری هدفمند و متناسب با مشکل را به وجود می‌آورد (رفعتیان، ۱۳۸۴). مازلو^۱ (به نقل از کردلو، ۱۳۸۷) معتقد است لازمه‌ی احساس تعلق، به وجود آمدن احساس امنیت است و لازمه‌ی به وجود آمدن عزت نفس، به وجود آمدن دو نیاز احساس امنیت و احساس تعلق است و لازمه‌ی مسؤولیت‌پذیری تأمین احساس

^۱ - Maslow

امنیت، احساس تعلق و عزت نفس است. به نظر می‌رسد در این راستا نظام آموزشی رسمی در کنار خانواده نقش اساسی دارد.

به عنوان محدودیت، می‌توان به این اشاره کرد که پژوهش حاضر بر روی دانش‌آموزان پسر سال سوم متوسطه دوره اول شهر سنندج صورت پذیرفته، به دلیل تفاوت‌های جنسیتی و نقش عوامل زمینه‌ای بایستی نتایج آن با احتیاط تعمیم داده شود. با توجه به نتایج پژوهش و نیز نقش و اهمیت مهارت‌های حل مسأله در ارتقای مسئولیت‌پذیری و حل مشکلات زندگی به‌خصوص مشکلات تحصیلی و اجتماعی، پیشنهاد می‌شود آموزش مهارت حل مسأله در برنامه درسی دوره‌های تربیت معلم، برای آشنایی هرچه بیشتر معلمان و نیز به عنوان فوق‌برنامه در مدارس برای دانش‌آموزان گنجانده شود. همچنین مهارت حل مسأله را در دنیای واقعی آموزش دهند تا دانش‌آموزان را برای ورود به دنیای اجتماعی واقعی، پیچیده و نامتجانس خارج از مدرسه آماده کند. به پژوهشگران آتی پیشنهاد می‌گردد در مقاطع دیگر تحصیلی، برای دختران و به صورت مقایسه‌ای انجام پذیرد و متغیرهایی همچون هوش، شخصیت، طبقه‌ی اجتماعی، سبک فرزندپروری و سبک یادگیری در نظر گرفته شود. نگارنده‌ی مقاله از همه‌ی افرادی که در انجام مطالعه حاضر مشارکت داشته‌اند تقدیر و تشکر می‌نماید.

منابع

الف. منابع فارسی

- اکبری نژاد، ایراندخت (۱۳۸۷). بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر عزت نفس و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان دختر سال دوم متوسطه شهرستان کهگیلویه (دهدشت). (پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد مشاوره). دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات خوزستان.
- بابایی، غلامرضا (۱۳۸۱). بررسی و مقایسه عزت نفس و مسئولیت‌پذیری و روحیه همکاری و سلامت عمومی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان راهنمای و متوسطه مدارس شبانه‌روزی با دانش‌آموزان مدارس عادی استان آذربایجان غربی. (پایان‌نامه کارشناسی ارشد منتشر نشده‌ی دانشکده‌ی روانشناسی و علوم تربیتی)، دانشگاه ارومیه.
- بهرامی، فاطمه؛ ملکیان، حسین و عابدی، محمدرضا (۱۳۸۵). بررسی و مقایسه راهکارهای افزایش مسئولیت‌پذیری در بین دانش‌آموزان دوره راهنمایی شهر اصفهان. فصلنامه آموزه، شماره ۱۷،

صص ۴۵-۴۸.

پروین، لاری (۱۳۷۴). روانشناسی شخصیت (پروین کدیور و محمدجواد جوادی، مترجمان). تهران: رسا.

خدابخشی، مهدی؛ عابدی، محمدرضا (۱۳۸۸). بررسی روش‌های افزایش مسؤولیت‌پذیری در دانش‌آموزان دوره‌ی راهنمایی شهر شهرضا در سال تحصیلی ۸۵-۸۴. *مطالعات روان‌شناختی*، دوره‌ی ۵، شماره ۱، صص ۱۱۴-۱۳۶.

رادفر، شکوفه؛ حمیدی، فریده؛ لرستانی، فهیمه؛ ابراهیمی، بهمن؛ میرزایی، جعفر. (۱۳۸۷). *مهارت حل مسأله*. تهران: پژوهشکده مهندسی و علوم پزشکی جانبازان. رفعتیان، عبدالحسین (۱۳۸۴). *مسؤولیت‌پذیری*. تهران: قطره.

رمضانی دیسفانی، علی (۱۳۸۰). *اثربخشی آموزش مسؤولیت‌پذیری به شیوه‌ی گلاسر بر افزایش بحران هویت دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر اصفهان*. (پایان‌نامه کارشناسی ارشد مشاوره). دانشگاه اصفهان.

رنجریان، رسول؛ موسی پور، نعمت‌الله و قزل ایاق، محمد (۱۳۸۴). رابطه بین عزت نفس و نیاز به کسب موفقیت کارکنان سازمان‌های دولتی. *مجلات مدیریت-مطالعات مدیریت*، شماره ۴۸، صص ۱۰۲-۸۵.

زارع، حسین؛ فروزنده، لطف‌الله (۱۳۸۷). *خلاقیات، حل مسأله و تفکر راهبردی*. تهران: دانشگاه پیام نور.

زهراکار، کیانوش؛ رضازاده، آزاده؛ احقر قدسی (۱۳۸۹). بررسی اثربخشی آموزش مهارت حل مسأله بر خودکارآمدی دانش‌آموزان دختر دبیرستان‌های شهرستان رشت. *فصلنامه اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی*، سال پنجم، شماره سوم: صص ۱۳۳-۱۵۰.

شفیع آبادی، عبدالله (۱۳۷۲). *نظریه‌های مشاوره و روان‌درمانی*. تهران: نشر دانشگاهی.

فتحی آذر، اسکندر (۱۳۸۷). *روش‌ها و فنون تدریس*. تبریز: دانشگاه تبریز.

کردلو، منیژه (۱۳۸۷). بررسی عوامل مؤثر بر مسؤولیت‌پذیری نوجوانان دبیرستانی در خانه و مدرسه. *مجلات روانشناسی و علوم تربیتی*. *رشد مدرسه*، شماره ۱۳، صص ۱۱-۴.

کردلو، منیژه (۱۳۸۹). *پرسشنامه سنجش میزان مسؤولیت‌پذیری دانش‌آموزان*. تهران: مؤسسه آزمون یار پویا.

گنجی، حمزه؛ امیریان، کامران (۱۳۹۰). بررسی اثربخشی مهارت حل مسأله بر پیشرفت تحصیلی

دانش‌آموزان پسر سال اول مقطع متوسطه شهرستان سنقر ۹۰-۸۹. فصلنامه علمی-پژوهشی تحقیقات مدیریت آموزشی. سال سوم، شماره یکم.

مارنات، گری گراث (۱۳۷۸). راهنمایی سنجش روانی. (جلد دوم، چاپ سوم) (حسن پاشا شریفی و محمدرضا نیکخو، مترجمان). تهران: رشد.

محمدخانی، شهرام. (۱۳۸۹). راهنمایی آموزش مهارت‌های زندگی. معاونت مشاوره و بهداشت روان. محمودی راد، مریم؛ آراسته، حمیدرضا؛ افقه، سوسن و براتی سده، فرید. (۱۳۸۶). بررسی نقش آموزش مهارت‌های ارتباطی و حل مسأله اجتماعی بر عزت نفس و هوش‌بهر دانش‌آموزان مقطع سوم دبستان. فصلنامه توان‌بخشی. سال هشتم، شماره دوم؛ تابستان ۸۶.

مهدوی، اسماعیل؛ عنایتی، میر صلاح‌الدین؛ نیسی، عبدالکاظم. (۱۳۸۷). بررسی اثربخشی آموزش مسئولیت‌پذیری بر عزت نفس دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه. فصلنامه یافته‌های نو در روانشناسی؛ ۳(۹): ۱۱۵-۱۲۹.

میر موسوی، امین؛ زهراکار، کیانوش؛ فرخی، نورعلی. (۱۳۸۷). بررسی اثربخشی آموزش مهارت حل مسأله به شیوه‌ی گروهی بر ارتقای انگیزش پیشرفت و سازگاری دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه منطقه یک آموزش و پرورش شهر تهران در سال ۸۶-۸۵. فصلنامه اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی، ۷(۲۸): ۱۴۶-۱۳۲.

ب. منابع انگلیسی

- Adan, A.M. Felner, R.D. (2001). *The school translational environment project: an ecological intervention and evaluation*. 14 ounces of prevention: a case-book for practitioner: p: 111-122: Washington DC: American Psychological Association.
- Allen, A. Mintrom, Michael. (2010). *Responsibility and School Governance, Educational Policy* originally published online.
- Anderson, J. R. (2000). *Cognitive psychology and its implication* (5th ed). United States, Carnegie Mellon University.
- Andrea S. Griffin, S. A., & Guez, D. (2014) *Innovation and problem solving: A review of common mechanisms*, Behavioural Processes, Volume 109, Part B, Pages 121-134.
- Barker, S. (2002). A prospective longitudinal investigation of social problem-solving appraisal on adjustment to university, stress, health and academic motivation and performance. *Development of Psychology*, 35(1), 658-663.
- Blackburn. R. (2007). *The Sustainability Handbook; The Complete Management Guide to Achieving Social, Economic, and Environmental Responsibility*, First published by Earthscan in the UK and USA, London.
- Brewer, M. (2001). *Teaching your child responsibility*. Pagewise. Inc.
- Buchwald, F., Fleischer, J & Leutner, D. (2015) A field experimental study of analytical problem solving competence Investigating effects of training and

- transfer. *Thinking Skills and Creativity*, Volume 18, Pages 18-31.
- Chinaveh, M. (2010). Training Problem-Solving to Enhance Quality of Life: Implication towards Diverse Learners. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Volume 7, Pages 302-310.
- Choo S.A., Nag, R., & Xia, Y. (2015) The role of executive problem solving in knowledge accumulation and manufacturing improvements, *Journal of Operations Management*, Volume 36, Pages 63-74.
- Clouder, L. (2009). 'Being responsible': students' perspectives on trust, risk and work-based learning. *Teaching in Higher Education*, 14(3), 289-301.
- Coreyog, S. D. (2000) Theory and practice. Brooks-Cole.
- Dreer, E., Elliot, R., Fletcher, C., Swanson, M. (2005). Social problem solving abilities and psychological adjustment of persons in low vision rehabilitation. *Rehabilitation psychology*, 89, 3, 232-238
- Fischer, A., Greiff, S., Wüstenberg, S., Fleischer, J., Buchwald, F., & Funke, J. (2015) Assessing analytic and interactive aspects of problem solving competency. *Learning and Individual Differences*, Volume 39, Pages 172-179.
- Glasser, w. (1965). *Reality therapy: A new Approach to Psychotherapy*. Newyork, Harper and Row-publishers.
- Hidari, SH. Rasool Zadeh Tabatabaee, K. (2006). Effect solving skills training in reduce the risk of teenage girls tend to run away. *Journal of Family Research*, 3(10), PP: 573-585. [Persian].
- Holloway, E. E., Xie, J., Sturrock, B. A., Lamoureux, E. L., & Rees, G. (2015). Do problem-solving interventions improve psychosocial outcomes in vision impaired adults: a systematic review and meta-analysis. *Patient education and counseling*, 98(5), 553-564.
- Jackson, J, S., & Dritschel, B. (2016) Modeling the impact of social problem-solving deficits on depressive vulnerability in the broader autism phenotype. *Research in Autism Spectrum Disorders*, Volume 21, January 2016, Pages 128-138.
- Kwok Y.C.L. S., Yeung W. K. J., Low Y.T. A., Lo H.M. H., & Tam H.L. C. (2015) The roles of emotional competence and social problem-solving in the relationship between physical abuse and adolescent suicidal ideation in China. *Child Abuse & Neglect*, Volume 44, Pages 117-129.
- Magno, C. (2010). Assessing academic self-regulated learning among filipino college students: The factor structure and item fit. *The international journal of educational and psychological assessment*, 5: 61-76.
- Matthews, B. E., Riley, C. K, (1995). *Teaching and evaluating out door ethics education programs*. Vienna, VA: Natinal wildlife federation.
- McCowan, Tristan. (2009). *Rethinking citizenship education: a curriculum for participatory democracy*. Continuum International Publishing Group, India.
- Miller, S. (2004). *Social Action: A Teleological Account*, Published By The Press Syndicate Of The University Of Cambridge.
- Miyata, H. (2015). *Problem Solving during Infancy and Early Childhood*, *Development of*. International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (Second Edition), Pages 68-72.
- Patrick, H. (2008). Patterns of young children's motivation for science and Teacher-child Relationships. *The journal of Experimental Education*, 76(2), 121-144.

- Politsinsky, E., Demenkova, L., & Medvedeva, O. (2015) Ways of Students Training Aimed at Analytical Skills Development while Solving Learning Tasks. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Volume 206, Pages 383-387.
- Reich M.C., Blackwell, N., Simmons A. C., Beck, J, G. (2015) Social problem solving strategies and posttraumatic stress disorder in the aftermath of intimate partner violence. *Journal of Anxiety Disorders*, Volume 32, Pages 31-37.
- Rosenhan D, Seligman MED. (1989) Abnormal psychology. *J Health soci Behav*. 32(2):314-21.
- Senemoğlu, N. (2011). College of education students' approaches to learning and study skills. *Eğitim ve Bilim - Education and Science*, 36(160), 65-80.
- Shavelson, R.J. (2007). Assessing student learning responsibly: From history to an audacious. *Change*, 39(1), 26-33.
- Smoll, F.L., Smith, R.E., Barentt, N.P., & Everett, J.J. (2005). Enhancement of children's self-esteem through social support training for youth sport coaches. *Jornal of Applied Psychology*, 78, 602-610.
- Stockdale, S.L. & Brockett, R.G. (2010). Development of the PROSDLS: A measure of selfdirection in learning based on the personal responsibility orientation model. *Adult Education Quarterly*, 200 (10), 1-20. DOI: 10.1177/0741713610380447
- Töremen, F. (2011). The responsibility education of teacher candidates. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(1), 273-277.
- Yeşil, R. (2013) School Learning Responsibility Scale's Validity and Reliability Study (For Primary School Students). *Mevlana International Journal of Education (MIJE)*, Vol. 3(4), pp. 1-14.
- Yıldırım, K. (2009). Values education experiences of Turkish class teachers: A phenomonogical approach. *Eğitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research*, 35, 165-184.
- Yıldırım, Ö. (2008). Pre-service English teachers' views of teacher and student responsibilities in the foreign language classroom. *EğitimA rastirmalari – Eurasian Journal of Educational Research*, 33,211-236.
- Zimmerman, M. A, (1990). Toward a theory of learned hopefulness a structural model analysis of participation and empowerment. *journal of research in personality*, 24, 21-86.

The Effect of Problem Solving Training on Student's Responsibility in the Third Grade of the First Period of Male Secondary Schools

Hasan Gharibi¹

Payam-e-Noor University

Abstract

This research aimed to study the effect of problem solving training on student's responsibility in the third grade of male secondary school. The method of this study was quasi-experimental with pre-test/post-test design. The population of this research was the third year high school male students in Sanandaj. After the pre-test 30 students with low responsibility were selected randomly and then divided into two groups of experimental and control. The research instrument was Kurdluo (1387) questionnaire. Experimental participants received a treatment by attending 8 sessions of problem solving training while the control participants did not received any problem solving training course. The data were analyzed through Covariance method. The results showed that responsibility of the experimental group significantly increased after the treatment. In other words the findings confirmed the efficacy of applying problem solving training to increase the students' responsibility; problem solving as an educational approach can be a dynamic technique which can influence and develop the student's capabilities by considering different and effective strategies for decision making.

Keywords: Responsibility, Problem solving training, Male Students of secondary schools.

¹Assistant professor of psychology, Payam-e-Noor University, Iran. Email: hgharibi33@gmail.com