

رابطه محیط خانواده با مهارت‌های اجتماعی و حل مسأله دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه

♦ دکتر مرتضی سمیعی زفرقندی^۱

♦ لیلا زارع بیدکی^۲

چکیده:

برخورداری از مهارت‌های اجتماعی و حل مسأله برای داشتن عملکردی موفق در زندگی ضروری است. خانواده و نظام آموزشی می‌توانند دانش‌آموزان را به این مهارت‌های مهم مجهز کنند. هدف این پژوهش تعیین رابطه محیط خانواده با مهارت‌های اجتماعی و حل مسأله دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه بود. روش پژوهش، توصیفی از نوع همبستگی و جامعه آماری همه دانش‌آموزان دختر هنرستان‌های قم در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ بودند که تعداد آنها ۵۱۱ نفر بوده است. نمونه‌گیری به روش تصادفی چند مرحله‌ای به عمل آمد و حجم نمونه بر اساس جدول مورگان تعیین و برای جلوگیری از افت نمونه با تعداد بیشتر برابر ۲۴۰ نفر مشخص شد. ابزار پژوهش پرسشنامه‌های انسجام محیط خانواده موس و موس (۲۰۰۹)، مهارت‌های اجتماعی ایندربیتزن و فاستر (۱۹۹۲) و حل مسأله اجتماعی (دزوریل و همکاران، ۲۰۰۲) بود. روایی و اعتبار هر سه پرسشنامه مورد بررسی و تأیید قرار گرفته است. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی و استنباطی و نرم‌افزار SPSS استفاده شده است. یافته‌ها نشان دادند که میان متغیر محیط خانواده با مهارت اجتماعی و مهارت حل مسأله مؤلفه‌های جهت‌گیری مثبت و جهت‌گیری منطقی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد، اما با مؤلفه‌های جهت‌گیری منفی، اجتنابی و تکانشی رابطه معنادار تأیید نشده است. بر این اساس پیشنهاد می‌شود در مدارس برنامه‌های ویژه آموزشی برای ارتقای این دو متغیر روان‌شناختی در دانش‌آموزان طراحی و اجرا شود.

کلید واژگان: خانواده، مهارت اجتماعی، مهارت حل مسأله، دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه

© تاریخ دریافت: ۹۶/۱۲/۰۶

© تاریخ پذیرش: ۹۷/۱۰/۱۹

۱. (نویسنده مسئول)، عضو هیأت علمی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش. mo_samie@yahoo.com
۲. دانش‌آموخته کارشناسی ارشد علوم تربیتی، برنامه‌ریزی آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران جنوب. zarebidaki59@gmail.com

در میان همه نهادها و سازمانهای اجتماعی، خانواده نقش و اهمیتی خاص و بسزا دارد. کانون خانواده، جایگاه شکل‌گیری نخستین روابط و الگوهای زندگی آینده (اعم از خوب و بد)، کانون انتقال ارزشهای اخلاقی، باورهای دینی و معیارهای اجتماعی از نسلی به نسل دیگر، زمینه‌ساز رشد عاطفی و تربیت اخلاقی و اجتماعی اعضای خانواده است (افروز، ۱۳۸۶). خانواده، واحد اصلی و نخستین جایگاه تکوین و پرورش شخصیت فرزندان، سازگاری بعدی فرد با جامعه و مرکز شکل‌گیری هویت آنهاست. خانواده پایه‌گذار شخصیت، ارزشها و معیارهای فکری افراد محسوب می‌شود (کميجانی و ماهر، ۱۳۸۶). خانواده به منزله مهم‌ترین هسته اجتماعی از دیرباز مورد توجه فلاسفه، اندیشمندان و دانشمندان بوده و همواره درباره اهمیت آن تأکید شده است. مهم‌تر از همه این مسائل، بیان رسول خدا (ص) است که فرمود: «هیچ بنیان و نهادی نزد خداوند، با عظمت‌تر و محبوب‌تر از بنیان و بنیاد خانواده نیست» (حرعاملی، ۱۳۹۰). خانواده به مفهوم محدود آن عبارت است از یک واحد اجتماعی، ناشی از ازدواج یک زن و یک مرد که فرزندان پدید آمده از آنها آن را تکمیل می‌کنند. تعریف دیگری خانواده را شامل مجموعه‌ای از افراد می‌داند که با هدف و منافع مشترک زیر سقفی گرد هم می‌آیند. اسلام خانواده را گروهی متشکل از افراد دارای شخصیت مدنی، حقوقی و معنوی معرفی می‌کند که هسته اولیه آن را ازدواج مشروع زن و مردی تشکیل می‌دهد و نکاح عقدی است که براساس آن رابطه زوجیت میان زن و مرد برقرار می‌شود و در پی آن طرفین دارای وظایف و حقوق جدید می‌شوند. ارتباط خویشاوندی در سایه نکاح پدید می‌آید و اعضای آن دارای روابط قانونی، اخلاقی و عاطفی می‌گردند. خانواده برطرف‌کننده نیاز اجتماعی و تکاملی و زمینه‌ساز بهبود وضعیت بشر است و در نظر قرآن اساس آن بر دوستی و محبت و حقوق برابر شوهر و همسر بنا شده است. انسان موجودی اجتماعی است و فرایند تکامل آن نیز در گرو خانواده است، از این‌رو نیاز به تشکیل خانواده دارد. برخی از صاحب‌نظران اساس تشکیل خانواده را «نیاز»، بعضی دیگر «احترام به قراردادهای اجتماعی» و برخی «تولیدمثل» دانسته‌اند. آنچه قرآن بر آن تأکید دارد، «نظریه آرامش» است (سوره روم، ۲۱). بر اساس قرآن «خداوند میان زوجین علاقه، دوستی و مهربانی قرارداده است». بر این اساس، کانون خانواده از آن روی که بزم محبت و مودت و تعامل است، دارای استحکام لازم است. هرچه انسجام اعضای خانواده بیشتر باشد امکانات رشد اعضای خانواده بهتر فراهم می‌شود.

خانواده به منزله نخستین کانون اجتماعی، نقشی مهم در پرورش، رشد و شخصیت افراد در مراحل گوناگون زندگی دارد. محیط خانواده، مدرسه‌ای فوق‌العاده است که زمینه بروز و رشد استعدادهای فرزندان را فراهم می‌آورد. پایه‌های اصلی شخصیت هر فرد در محیط خانواده و متأثر از عملکرد والدین بنا نهاده می‌شود. به عبارت دیگر، شخصیت کودک به‌طور مستقیم تحت تأثیر رفتارهای واقعی والدین و در جریان تعامل با آنها شکل می‌گیرد (هاشم‌زاده و همکاران، ۱۳۸۹) زیرا در تعاملات موجود در خانواده

شخصیت فرد شکل می‌گیرد و عادات رفتاری گوناگون اعضا به وجود می‌آید. این امر تحت تأثیر روابطی مانند رابطه فرزندان با والدین، رابطه خواهران و برادران و رابطه کل نظام خانواده با جامعه است که کنش و واکنش‌های موجود در این مجموعه در کل به بهتر زیستن افراد منجر می‌شود (فیتزپاتریک^۱، ۲۰۰۴). خانواده در مشخص کردن نقش‌ها و وظایف میان اعضا، تفاهم درباره نقش‌های محول شده، عادلانه و منطقی بودن وظایف و نقش قدرت برنامه‌ریزی برای انجام دادن وظایف، تبیین مرزها برای اعضا، وضع مقررات برای برقراری نظم در خانواده، حمایت از یکدیگر در مواقع بحران، ارتباط صریح، اعتماد متقابل و مسئولیت‌پذیری، نقش اساسی را ایفا می‌کند (جهانگیر، ۱۳۹۱). خانواده انتقال‌دهنده اصلی دانش، ارزش‌ها، نگرش‌ها، نقش‌ها و عادات یک نسل است. از این‌رو زن و مرد پس از ازدواج در مواجهه با اختلاف سلیقه‌های جدی در روابط زناشویی با مدارا، بردباری و مدیریت درست عواطف خویش کامل‌تر می‌شوند. جامعه‌پذیری فرزندان نیز از طریق آموزش‌های غیررسمی (آموزش مسائل دینی و رفتار اخلاقی و اجتماعی به صورت گفت‌وگو و سرمشق‌دهی به کودکان) ابتدا در خانواده محقق می‌شود. متون دینی، درباره تأثیر والدین در تربیت فرزندان، بر مسأله گزینش همسر، مراقبت اخلاقی، رعایت شرایط زمان و مکان حین انعقاد نطفه و آداب شیردهی تأکید کرده است. بنا به فرمایش پیامبر اعظم صلی‌الله‌علیه‌وآله: «مَا وَرَثَ وَالِدٌ وَوَلَدُهُ أَفْضَلُ مِنْ أَدَبٍ»، هیچ میراثی بهتر از ادب و تربیت صحیح برای فرزند نیست. یکی از جنبه‌های مهم تربیت، پرورش مهارت اجتماعی و حل مسأله در کودکان است. مهارت‌های اجتماعی و حل مسأله از مهارت اساسی موردنیاز هر فرد است. محیط خانواده در تقویت این مهارت‌ها نقشی مؤثر دارد. حل مسأله به مثابه یک فرایند شناختی سطح بالا با دیگر فرایندهای شناختی مانند یادگیری، تصمیم‌گیری و تجزیه و تحلیل تعامل دارد.

بررسی‌های گوناگون نشان داده‌اند که محیط خانواده با ابعاد جسمانی، روان‌شناختی، سطح استقلال، روابط اجتماعی و موقعیت زندگی هر فرد مرتبط است (باور^۲، ۲۰۰۴؛ به نقل از جمیلیان، خوانساری و صفری، ۱۳۹۲). لذا می‌توان نتیجه گرفت بدون شک مهم‌ترین و اساسی‌ترین وظیفه خانواده حمایت از کودکان و نوجوانان در حال رشد و نمو است. خانواده با فراهم آوردن روابط نزدیک، ارتباطات مناسب و الگوسازی فعالیت‌های مثبت و سازنده، امکان رشد مهارت‌های اجتماعی و حل مسأله را برای آنها به وجود می‌آورد. برخورداری از مهارت‌های اجتماعی و ارتباطات ثمربخش، برای داشتن عملکرد موفق در زندگی ضروری است. مهارت‌های اجتماعی را مهارت‌هایی می‌دانند که برای داشتن ارتباط مثبت با دیگران و پذیرش از سوی آنها ضروری‌اند. همکاری و مشارکت با دیگران، کمک‌کردن، تقاضای کمک‌کردن، تعریف و تمجید از دیگران و سپاسگزاری و قدردانی کردن، مهارت‌های اجتماعی به‌شمار می‌آیند (گرشام و الیوت^۳، ۱۹۸۷).

1. Fitzpatrick
2. Bower
3. Gresham & Elliott

ابعاد مهارت اجتماعی از نظر گرشام و البوت عبارت‌اند از: بعد اجتماعی مطلوب و بعد غیراجتماعی اصلی. اگر در گذشته، انزواگرینی و گوشه‌نشینی یا محدود بودن ارتباط برای افراد ممکن بود، امروز دیگر امکان ندارد و هر لحظه فرد باید ارتباط خود را با دیگران گسترش دهد. مهارت‌های اجتماعی از فرهنگ و گروه‌های اجتماعی که فرد در ارتباط با آنهاست، تأثیر می‌پذیرد و میزان برخورداری از این مهارت‌ها در سلامت رفتاری و اجتماعی افراد نقشی بسزا دارد. تعلیم و تربیت اگر در پی پرورش انسان‌های رشد یافته باشد، که هست، ناگزیر است که مسأله رشد اجتماعی را به منزله یکی از زمینه‌های فعالیت خود مورد توجه جدی قرار دهد، از این رو همراه با رشد در سایر مهارت‌ها، پرداختن به جنبه‌های اجتماعی زندگی و کسب آمادگی‌های لازم برای برقراری رابطه‌ای سالم با دیگران، یکی از چالش‌های فراروی کودکان در حال پرورش و نیز به طریق اولی، از وظایف دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت است (حسین چاری و خیر، ۱۳۸۱). تعاریف گوناگون از مهارت اجتماعی وجود دارد. لیبرمن^۱ و همکاران (به نقل از تسانگ و لاک^۲، ۲۰۰۸) مهارت اجتماعی را توانایی بیان احساسات، فهم علایق یا خواسته‌های دیگران تعریف کرده‌اند. نلسون^۳ (۲۰۰۹) بیان می‌کند که مهارت‌های اجتماعی، مجموعه‌ای پیچیده از مهارت‌هایی هستند که برای سازگاری و کنار آمدن با موقعیت‌های فشارزا حیاتی‌اند، روابط سالم را پرورش داده و عملکرد کلی را تحت تأثیر قرار می‌دهند. مشکلات اجتماعی کودکان را به نوعی اختلال‌های رفتاری سوق داده و نگرش آنان را نسبت به همسالان، مدرسه و کارکرد تحصیلی تحت تأثیر قرار می‌دهند (صمدی، ۱۳۹۲)، از این رو کمبود مهارت‌های اجتماعی ممکن است عدم پذیرش قواعد مدرسه، پرخاشگری لفظی و فیزیکی، یا سرپیچی از مسئولان مدرسه را در برداشته باشد (لو، لئو و کارتلیج^۴، ۲۰۰۲). به‌طور کلی از دیدگاه صاحب‌نظران، مهارت اجتماعی فرایندی است که کودکان و نوجوانان را قادر می‌سازد تا رفتار دیگران را درک و پیش‌بینی کنند، رفتار خود را کنترل و تعاملات اجتماعی خود را تنظیم کنند. همچنین، مهارت اجتماعی فرایند تولید رفتار ماهرانه برای هدایت به‌سوی یک هدف تعریف شده است (تراور^۵، ۲۰۱۱، به نقل از تسانگ و لاک، ۲۰۰۸). شواهد مؤید این است که بهره‌گیری مناسب از مهارت‌های اجتماعی برای ایمنی اجتماعی، سلامت روانی و در بسیاری موارد، رفاه شغلی ضروری است (سگرین و فلورا^۶، ۲۰۰۰). رفتار اجتماعی پایه و اساس زندگی فرد را تشکیل می‌دهد و رشد اجتماعی سبب شکوفایی رشد عقلانی فرد می‌شود.

علاوه بر مهارت اجتماعی، مهارت مهم دیگر مهارت حل مسأله است. حل مسأله یک راهبرد مقابله‌ای مهم است که توانایی و پیشرفت شخصی و اجتماعی را افزایش و تنیدگی نشانه‌های روانی را کاهش

1. Liberman
2. Tsang & Lak
3. Nelson
4. Lo, Loe, & Cartledge
5. Traver
6. Segrin & Flora

می‌دهد (دزوریلا و شیدی^۱، ۱۹۹۲). مهارت حل مسئله از نیازهای اساسی قرن حاضر است، به همین دلیل خانواده و نظام آموزشی باید دانش‌آموزان را به این مهارت مهم مجهز کنند. دوره نوجوانی، از حساس‌ترین دوره‌های زندگی افراد به‌شمار می‌آید. از این‌رو در کشورهای پیشرفته، سالیانه بودجه‌های هنگفتی برای مطالعه و بررسی انواع ویژگی‌های روان‌شناختی، رفتارها و توانمندی‌های این قشر جامعه، صرف می‌شود (هامر، یاتس، شرر، کلمس و شانکر^۲، ۲۰۱۶). حل مسئله یا مسئله‌گشایی فرایندی است شناختی که از طریق آن فرد می‌کوشد راه حلی مناسب برای یک مشکل پیدا کند (پرلا و ادونل^۳، ۲۰۰۴). در نظر بسیاری از مردم حل مسئله عالی‌ترین نمونه مهارت زندگی است (اتکینسون^۴ و همکاران، به نقل از براهنی و همکاران، ۱۳۸۰). برخی کارکردهای مهارت حل مسئله عبارت‌اند از: کاهش افسردگی (تزل و گوزوم^۵، ۲۰۰۶)، افزایش خودکارآمدی (وارنک^۶ و همکاران، ۲۰۰۱)، کاهش اضطراب امتحان (اکبری و همکاران، ۱۳۹۰)، کاهش بی‌نظمی (ویسبرد و اک^۷، ۲۰۰۸)، امتناع از سوء مصرف مواد محرک (براتی و همکاران، ۱۳۹۰)، افزایش رضایت از زندگی (بولوت^۸، ۲۰۰۷)، افزایش خودپنداره تحصیلی (زراعت و غفوریان، ۱۳۸۸)، افزایش توانایی تحصیلی (سعادت‌مند، ۱۳۸۱)، کاهش ناهنجاری‌های رفتاری (روسنهام و سلگمن^۹، ۱۹۸۹) و ارتقای خلاقیت (زارع و همکاران، ۱۳۸۹). مسئله، موقعیتی است که فرد در مواجهه با آن و به کمک اطلاعات موجود نتواند در آن لحظه، سریع و به‌طور مناسب پاسخ دهد (دزوریلا و همکاران، ۲۰۰۴). مسئله‌ها دامنه‌ای بسیار وسیع دارند، با این حال، با توجه به میزان دقیق بودن، آنها را به دو گروه تقسیم بندی کرده‌اند. نخست، مسئله‌هایی که به‌طور کامل تعریف شده‌اند. در این‌گونه مسئله‌ها هدف به‌طور روشن بیان شده و اطلاعات لازم برای حل مسئله، در دسترس است. همچنین، معمولاً یک راه حل درست برای آنها وجود دارد. مسائل علمی از این نوع هستند. دوم، مسئله‌هایی که به‌طور کامل تعریف نشده‌اند. در این‌گونه مسئله‌ها هدف کاملاً روشن نیست و اطلاعات لازم برای حل مسئله در دسترس نیست، به‌طوری که برای حل آنها بیش از یک راه حل وجود دارد (سیف، ۱۳۸۶). مسئله‌های زندگی واقعی که برای همه افراد پیش می‌آیند، معمولاً از این نوع هستند. باتوجه به پیچیدگی زندگی اجتماعی وقوع مسئله امری طبیعی است، اما مهارت مواجهه با مسئله و حل منطقی آن اهمیت دارد. مهارت حل مسئله، آموختنی است (اسلاوین، ۱۳۸۹).

1. D'zurilla & Sheedy
2. Hamer, Yates, Sherar, Clemes & Shankar
3. Perla & O' Donnel
4. Atkinson
5. Tezel & Gözüm
6. Warnecke
7. Weisburd & Eck
8. Bulut
9. Rosenhan & Seligman

ویژگی اساسی افراد ماهر در حل مسأله، تعریف دقیق آن و بررسی راه‌حلهای گوناگون است. آنها ضمن یافتن راه‌حل مناسب و عملکرد سریع، در نهایت، اقدامات انجام شده را ارزیابی می‌کنند (احمدی و درفشان، ۱۳۹۲). مهارتهای رفتاری به ویژه توانایی حل مسأله، فرایندی شناختی رفتاری معطوف به فرد و بخشی مهم از این گزینه‌های قابل تصور است. افراد ماهر در حل مسأله قادرند یک مسأله را در محیط طبیعی یا دنیای واقعی حل کنند (دزورویلا و نزو^۱، ۱۹۸۲). آنها به دلیل توانایی تدوین و تعریف مسأله، ارائه راه‌حلهای گوناگون و تصمیم‌گیری و اجرای تصمیمات، وضعیتهای تهدیدآمیز و خطرناک را بهتر کنترل و مدیریت می‌کنند.

حل مسأله یکی از مهم‌ترین فرایندهای تفکر است که به افراد کمک می‌کند تا مقابله ای مؤثر با مشکلات و چالشهای زندگی داشته باشند و در سلامت روانی و اجتماعی آنها نقشی مهم دارد (دزورویلا و همکاران، ۲۰۰۳). ابعاد حل مسأله عبارت‌اند از: منطقی، جهت‌گیری مثبت، جهت‌گیری منفی، تکانشی، اجتنابی (دزورویلا، نزو، مایدو-البوارس^۲، ۲۰۰۴). بر اساس نتایج پژوهشها جهت‌گیریها در حل مسأله به شرح ذیل تعریف شده است (دزورویلا، به نقل از درتاج و کردی، ۱۳۹۱).

● جهت‌گیری مثبت

جهت‌گیری مثبت نسبت به حل مسأله به عنوان مجموعه سازنده و شناختی حل مسأله توصیف می‌شود که شامل گرایشهای کلی زیر است:

- (الف) ارزیابی مسأله به مثابه یک چالش نه یک تهدید،
- (ب) اعتقاد به اینکه مسأله قابل حل است (خوش‌بینی)،
- (ج) اعتقاد به توانایی شخصی خود برای حل موفقیت‌آمیز مسائل (اعتماد به نفس)،
- (د) متعهد کردن خود به حل مسائل به جای اجتناب از آنها،
- (ه) اعتقاد به اینکه حل موفقیت‌آمیز مسأله نیاز به زمان، تلاش و استقامت دارد.

● جهت‌گیری منفی

جهت‌گیری منفی نسبت به مسأله یک مجموعه احساسی - شناختی بازدارنده یا بدکار کرد است که شامل گرایشهای کلی زیر است:

- (الف) نگاه کردن به مسأله به‌عنوان تهدیدی جدی برای رفاه و آسایش،
- (ب) فکر کردن به اینکه مسائل قابل حل نیستند (بدبینی)،
- (ج) شک داشتن به توانایی شخصی خود برای حل موفقیت‌آمیز مسأله (اعتماد به نفس پایین)،
- (د) پایین بودن سطح تحمل در مواجهه با مسأله و حل مناسب آن.

1. Nezu
2. Maydeu-Olivares

● جهت‌گیری منطقی

جهت‌گیری منطقی حل مسئله بعد سازنده‌ای است که می‌توان آن را به عنوان تکنیک و اصول منطقی، خردمندانه، نظام‌مند مهارتی، کارآ و تطبیقی حل مسئله توصیف کرد. یعنی صورت‌بندی و تعریف کردن مسئله، ایجاد راه‌حلهای جایگزین. در این حالت فرد به هنگام مواجه شدن با مسئله با دقت و نظام‌مند اطلاعات و حقایق را گردآوری می‌کند، موانع و خواسته‌ها را تعیین می‌کند، هدفی را مشخص می‌کند، راه‌حلهای جایگزین را ایجاد می‌کند، عواقب احتمالی را ارزیابی می‌کند، درمورد جایگزینها قضاوت و مقایسه می‌کند، سپس همان‌طور که راه حل را انتخاب و اجرا می‌کند نتایج به‌دست آمده را به دقت ارزیابی می‌کند.

● جهت‌گیری تکانشی / شیوه بی‌دقتی

جهت‌گیری تکانشی یک الگوی نارسای حل مسئله است که ویژگی آن تلاش بسیار برای به‌کارگیری تکنیکها و راهبردهای حل مسئله است. این تلاشها، کوتاه‌بینانه، شتاب‌زده، بی‌دقت، عجولانه و ناکامل‌اند. شخصی که در این بعد قرار می‌گیرد جایگزینهایی محدود را در نظر می‌گیرد، اغلب شتاب‌زده است و به اولین فکری که به ذهنش می‌رسد رجوع می‌کند. جایگزینها و عواقب سریع، بی‌دقت و نامنظم از نظر گذرانده می‌شوند و نتایج راه حل بی‌دقت و نامناسب ارزیابی و نظارت می‌شوند.

● جهت‌گیری اجتنابی

شیوه اجتنابی الگوی دیگر حل مسئله است که ویژگی آن تعامل، مسامحه و وابستگی است. شخص در این شیوه به جای مواجه شدن با مسئله از آن اجتناب می‌کند و حل مسئله را تا آنجا که ممکن است به تأخیر می‌اندازد یا طولانی می‌کند، صبر می‌کند تا مسائل خود حل شوند یا تلاش می‌کند تا مسائل را به دیگران واگذار کند (کسیدی و لانگ^۱، ۱۹۹۶).

یکی از اهداف مهم نظامهای تعلیم و تربیت مدرن پرورش افرادی است که قادر باشند بر مسائل و مشکلاتشان در زندگی روزمره و در محیط اجتماعی به آسانی غلبه کنند (سلچوک، چالیشکان و ارول^۲، ۲۰۰۷). این نظامهای آموزشی به افراد کمک می‌کنند تا دانش، مهارت و نگرش لازم برای غلبه بر مشکلاتشان را کسب کنند (آلتون^۳، ۲۰۰۳). نتایج مطالعات بین‌المللی تیمز که انجمن بین‌المللی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در سالهای مختلف (۱۹۹۵، ۲۰۱۱، ۲۰۱۵) انجام داده نشان می‌دهد ضعف دانش‌آموزان ایرانی در تولید نظریه، تجزیه و تحلیل و حل مسئله و عدم پرورش قوه تفکر و استدلال علمی و منطقی آنهاست (کریمی، ۱۳۹۳). با توجه به پیچیدگی زندگی اجتماعی وقوع مسئله امری طبیعی است، اما مهارت مواجهه با مسئله و حل منطقی آن اهمیت دارد. مهارت حل مسئله آموختنی

1. Cassidy & Long
2. Selçuk, Çalişkan, & Erol
3. Altun

است (اسلاوین، ۱۳۸۹). یکی از روش‌هایی که در افزایش توانمندی حل مسأله به دانش‌آموزان کمک می‌کند، محیط خانواده است. در سال‌های اخیر نقش‌ها و مسائل مربوط به خانواده دچار تغییر و تحول شده است. جامعه‌شناسان اعتقاد دارند خانواده به سه طریق امکان دارد در بروز اختلالات روانی دخالت داشته باشد. اولاً میزان سازگاری و کیفیت روابط عاطفی زن و شوهر و دیگر افرادی که هسته خانواده را تشکیل می‌دهند، ثانیاً روابط عاطفی فرزندان در خانواده و ثالثاً مسائل روانی و جسمانی که ناشی از حیات خانوادگی است (واحدی سرریگانی، ۱۳۹۱). برای تلاش برای سالم‌سازی فضای روانی جامعه باید محیط خانواده و تعاملات و چگونگی ارتباطات در خانواده را در نظر داشت و آنها را تصحیح و تنظیم کرد تا بتوان جامعه‌ای سالم داشت و متقابلاً بستر مناسب‌تری برای خانواده ایده‌آل فراهم نمود (رحیمی بلداجی، ۱۳۹۳). تیمکی^۱ (۲۰۱۵) عنوان می‌کند که دخالت والدین در تعلیم فرزندان و نگرش آنان نسبت به مدرسه و اهداف آینده بسیار تاثیرگذار است. بدون تردید منابع خانوادگی حیاتی‌اند و نقشی بسیار مهم دارند، خانواده‌های نامنسجم و پیوندهای اجتماعی پایین نمی‌توانند منابع بسیاری را برای رشد شناختی کودکان فراهم آورند (شانک، ۲۰۰۸، ترجمه کریمی، ۱۳۹۳).

با توجه به مطالب مطرح شده، پژوهش حاضر در پی پاسخگویی به سؤال زیر است:
«آیا محیط خانواده با مهارت‌های اجتماعی و مهارت حل مسأله دانش‌آموزان ارتباط دارد؟».

روش تحقیق

روش این پژوهش توصیفی از نوع همبستگی است، زیرا پژوهشگر روابط میان متغیرها را مشخص و میزان همبستگی و رابطه هر یک از خرده‌مقیاس‌های متغیر پیش‌بین را با متغیر ملاک مشخص و تعیین کرده است.

جامعه و نمونه آماری

جامعه آماری همه دانش‌آموزان دختر هنرستان‌های شهر قم در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ بودند که تعداد آنها ۵۱۱ نفر دانش‌آموز بوده است. نمونه آماری با توجه به حجم جامعه آماری طبق جدول مورگان و برای جلوگیری از افت نمونه، ۲۴۰ نفر انتخاب شده است.

در این پژوهش از روش نمونه‌گیری چند مرحله‌ای تصادفی به شرح ذیل استفاده شده است:

مرحله اول: انتخاب مدارس شهر قم،

مرحله دوم: انتخاب دو مدرسه به صورت تصادفی،

مرحله سوم: انتخاب ۸ کلاس از هر مدرسه به صورت تصادفی،

مرحله چهارم: انتخاب ۱۵ دانش‌آموز از هر کلاس به صورت تصادفی.

ابزار پژوهش

در این پژوهش برای گردآوری داده‌ها از سه پرسشنامه به شرح زیر استفاده شده است:

- پرسشنامه محیط خانواده موس و موس^۱ (۲۰۰۹) که حاوی ۹ سؤال ۵ گزینه ای است.
- پرسشنامه مهارت‌های اجتماعی^۲ ایندربیتزن و فاستر^۳ (۱۹۹۲) که حاوی ۳۹ عبارت پنج گزینه ای است که آزمودنیها پاسخ خود را در دامنه‌ای از گزینه‌های اصلاً صدق نمی‌کند تا همیشه صدق می‌کند، مشخص کردند.
- پرسشنامه حل مسئله که فرم کوتاه پرسشنامه تجدیدنظر شده حل مسئله اجتماعی دزوریل، نزو و مایدو - الیوارس (۲۰۰۴) است و ۲۵ آیتم دارد و شامل مقیاسهای جهت‌گیری مثبت به مسئله، مقیاس جهت‌گیری منفی به مسئله، مقیاس حل مسئله منطقی و سبک تکانشی و سبک اجتنابی است.

روایی محتوایی پرسشنامه‌ها را صاحب‌نظران تأیید کرده‌اند. به همین منظور سه پرسشنامه (محیط خانواده، مهارت اجتماعی و مهارت حل مسئله) همراه با اهداف و فرضیه‌های پژوهش به‌شماری از اساتیدی داده شد که از تخصص و تجربه کافی در این زمینه برخوردار بودند تا پرسشنامه‌ها را بررسی کنند. پس از آن پرسشنامه‌ها بر اساس نظرات آنها بازنگری و اصلاح شدند. سپس پایایی پرسشنامه‌ها محاسبه گردید. به این منظور ابتدا ۳۰ نفر از دانش‌آموزان به‌صورت تصادفی انتخاب شدند و هر سه پرسشنامه محیط خانواده، مهارت اجتماعی و مهارت حل مسئله روی آنها اجرا و ضریب پایایی پرسشنامه‌ها با روش آلفای کرونباخ محاسبه شد.

جدول ۱. ضریب پایایی پرسشنامه‌ها با روش آلفای کرونباخ

ابزار	پرسشنامه محیط خانواده	پرسشنامه مهارت اجتماعی	پرسشنامه مهارت حل مسئله
روش آلفای کرونباخ	۰/۷۸	۰/۸۱	۰/۸۷

همان طور که در جدول ۱ ملاحظه می‌شود هر سه پرسشنامه از همسانی درونی و ضریب پایایی مناسب برخوردار بودند.

1. Family Environment Scale (Moos, R., & Moos, B.)
2. The Teenage Inventory of Social Skills
3. Inderbitzen & Foster

یافته‌های پژوهش

الف) نتایج توصیفی

شاخصهای آماری میانگین و انحراف استاندارد بر اساس نمرات کسب شده دانش‌آموزان از پرسشنامه انسجام محیط خانواده در جدول ۲ آمده است. نتایج جدول حاکی از آن است که میانگین محاسبه شده محیط خانواده دانش‌آموزان برابر با ۵/۱۱ با انحراف معیار ۱,۶۵ است که نشان می‌دهد، انسجام خانوادگی در گروه نمونه آماری کمی از حد متوسط بالاتر است. طبق جدول تفسیر این آزمون میانگین صفر تا ۳ ضعیف، ۳ تا ۵ متوسط و ۵ تا ۹ حد بالاست.

جدول ۲. شاخصهای آماری محیط خانواده دانش‌آموزان $n = 210$

متغیر	میانگین	انحراف معیار
محیط خانواده	۵/۱۱	۱/۶۵

شاخصهای آماری میانگین و انحراف استاندارد خرده مقیاسهای مهارت اجتماعی دانش‌آموزان گروه نمونه آماری در جدول شماره ۳ آمده است.

جدول ۳. شاخصهای آماری مهارت اجتماعی دانش‌آموزان $n = 210$

شاخص آماری	شاخص	
	میانگین	مهارت‌های اجتماعی
انحراف معیار	۶۵/۰۵	بعد اجتماعی مطلوب
۱۰/۵۲	۴۶/۴۰	بعد غیراجتماعی
۱۱/۳۶	۱۱۱/۴۵	مهارت اجتماعی
۱۲/۹۵		

بر اساس نتایج جدول شماره ۳، میانگین خرده مقیاس بُعد اجتماعی مطلوب برابر با ۶۵/۰۵ و بُعد غیراجتماعی ۴۶/۴۰ است. میانگین محاسبه شده مهارت اجتماعی کل در میان دانش‌آموزان برابر با ۱۱۱/۴۵ با انحراف معیار ۱۲/۹۵ است. این نتیجه نشان داد که میانگین بعد اجتماعی مطلوب در گروه نمونه آماری بیشتر از میانگین بعد غیراجتماعی است.

شاخصهای آماری میانگین و انحراف استاندارد مهارت حل مسأله دانش‌آموزان گروه نمونه در جدول شماره ۴ آمده است.

جدول ۴. شاخص‌های آماری مهارت حل مسأله دانش‌آموزان $n=210$

شاخص	شاخص آماری		
	متغیر	مؤلفه‌ها	میانگین
مهارت حل مسأله	جهت‌گیری مثبت	۱۵/۳	۳/۰۶
	جهت‌گیری منفی	۹/۳۷	۲/۲۸
	منطقی	۲۱/۳	۳/۸
	تکانشی	۱۴/۳	۳/۲
	اجتنابی	۱۳/۹۴	۳/۱
کلی	مهارت حل مسأله	۷۴/۲	۷/۷

بر اساس نتایج مندرج در جدول شماره ۴ بیشترین میزان میانگین محاسبه مربوط به بعد منطقی به میزان ۲۱/۳ است و کمترین میزان میانگین مربوط به جهت‌گیری منفی است. همچنین میانگین کلی نمرات مهارت حل مسأله در میان دانش‌آموزان برابر با ۷۴/۲ با انحراف معیار ۷/۷ است.

ب) نتایج تحلیل استنباطی داده‌ها

جدول ۵. آزمون نرمال بودن توزیع داده‌ها

محیط خانوادگی	کلمو گروف - اسمیرنوف			شاپیرو ویلک		
	آماره	درجه آزادی	سطح معناداری	آماره	درجه آزادی	سطح معناداری
مهارت اجتماعی	۰/۰۹۴	۲۰۹	۰/۲۰۰	۰/۹۸	۲۰۹	۰/۸۸
مهارت حل مسأله	۰/۰۵۷	۲۰۹	۰/۲۰۰	۰/۹۹	۲۰۹	۰/۵۴

بر اساس نتایج جدول شماره ۵ چون مقدار $\text{Sig} > 0/50$ است، بنابراین فرض نرمال بودن توزیع داده‌ها پذیرفته می‌شود و استفاده از آزمون پیرسون مجاز است.

- فرضیه اول: میان انسجام محیط خانواده با مهارت اجتماعی (بعد غیراجتماعی) دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه رابطه مثبت وجود دارد.

جدول ۶. شاخصهای آماری آزمون فرضیه محیط خانواده با مهارت اجتماعی (بعد غیراجتماعی)

نتیجه	سطح معناداری	ضریب تعیین	درجه آزادی	همبستگی پیرسون	کوواریانس	متغیرهای مورد بررسی
فرضیه پژوهش تأیید شد	۰/۰۰۳	۰/۰۴	۲۰۹	۰/۲	۳/۸	انسجام محیط خانواده
						مهارت «بعد غیراجتماعی»

با توجه به نتایج جدول شماره ۶ چون قدر مطلق ضریب همبستگی محاسبه شده ۰۲ از ارزش بحرانی آن (با درجه آزادی ۲۰۹ و سطح معناداری $p < ۰/۰۵$) کوچک‌تر است، فرضیه تحقیق تأیید می‌شود. با توجه به تأیید فرضیه تحقیق، با ۰/۹۵ اطمینان می‌توان نتیجه گرفت که میان انسجام محیط خانواده دانش آموزان دختر با بعد غیراجتماعی در جامعه مورد پژوهش همبستگی معناداری وجود دارد و این رابطه ناشی از خطای نمونه‌گیری یا عوامل تصادفی نیست. در جدول ۶ کوواریانس مشخص‌کننده جهت همبستگی است. کوواریانس مثبت یا منفی به ترتیب به همبستگی مثبت یا منفی منجر می‌شود. بر اساس نتایج جدول رابطه میان انسجام محیط خانواده با مؤلفه غیراجتماعی معنادار است، یعنی با افزایش نمره دانش آموزان در متغیر انسجام محیط خانواده نمره آنها در مؤلفه‌های مذکور افزایش می‌یابد.

- فرضیه دوم: میان انسجام محیط خانواده با مهارت اجتماعی (بعد اجتماعی مطلوب) دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه رابطه مثبت وجود دارد.

جدول ۷. شاخصهای آماری آزمون فرضیه محیط خانواده با مهارت اجتماعی بعد اجتماعی مطلوب

نتیجه	سطح معناداری	ضریب تعیین	درجه آزادی	همبستگی پیرسون	کوواریانس	متغیرهای مورد بررسی
فرضیه پژوهش تأیید شد	۰/۰۰	۰/۱۰	۲۰۹	۰/۳۲	۵/۶	انسجام محیط خانواده
						مهارت اجتماعی «بعد اجتماعی مطلوب»

بر اساس نتایج جدول شماره ۷ چون قدر مطلق ضریب همبستگی محاسبه شده $0/32$ از ارزش بحرانی آن (با درجه آزادی 209 و سطح معناداری $P < 0/05$) کوچک‌تر است، پس فرضیه پژوهش تأیید می‌شود. با توجه به تأیید فرض صفر، با $0/95$ اطمینان می‌توان نتیجه گرفت که میان انسجام محیط خانواده دانش‌آموزان دختر با بعد اجتماعی مطلوب در جامعه مورد پژوهش همبستگی معناداری وجود دارد و این رابطه ناشی از خطای نمونه‌گیری یا عوامل تصادفی نیست. در جدول شماره ۷، کوواریانس مشخص‌کننده جهت همبستگی است. کوواریانس مثبت یا منفی به ترتیب به همبستگی مثبت یا منفی منجر می‌شود. بر اساس نتایج جدول شماره ۷ رابطه میان انسجام محیط خانواده با مؤلفه اجتماعی مطلوب مثبت است و با افزایش نمره دانش‌آموزان در متغیر انسجام محیط خانواده نمره آنها در بعد مذکور افزایش می‌یابد.

● **فرضیه سوم: میان انسجام محیط خانواده با مهارت اجتماعی (بعد اجتماعی مطلوب، بعد غیراجتماعی) دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه رابطه مثبت وجود دارد.**

جدول ۸. شاخصهای آماری آزمون فرضیه محیط خانواده با مهارت اجتماعی

نتیجه	سطح معناداری	ضریب تعیین	درجه آزادی	همبستگی پیرسون	کوواریانس	متغیرهای مورد بررسی
فرضیه پژوهش تأیید شد	۰/۰۲	۰/۰۰۶	۲۰۹	۰/۰۸	۱/۷	انسجام محیط خانواده
						مهارت اجتماعی

بر اساس نتایج جدول شماره ۸، چون قدر مطلق ضریب همبستگی محاسبه شده $0/08$ از ارزش بحرانی آن (با درجه آزادی 209 و سطح معناداری $P < 0/05$) کوچک‌تر است، پس فرضیه پژوهش تأیید می‌شود. با توجه به تأیید فرضیه پژوهش، با $0/95$ اطمینان می‌توان نتیجه گرفت که میان انسجام محیط خانواده دانش‌آموزان دختر با متغیر مهارت اجتماعی (بعد اجتماعی مطلوب) در جامعه مورد پژوهش همبستگی معناداری وجود دارد و این رابطه ناشی از خطای نمونه‌گیری یا عوامل تصادفی نیست. ضریب تعیین محاسبه شده نشان می‌دهد که $0/6$ درصد تغییرات از طریق متغیر پیش‌بین مشخص می‌شود. بر اساس نتایج مندرج در جدول شماره ۸ رابطه میان انسجام محیط خانواده با متغیر مهارت اجتماعی مثبت است و با افزایش نمره دانش‌آموزان در متغیر انسجام محیط خانواده نمره آنها در مهارت اجتماعی افزایش می‌یابد.

● فرضیه چهارم: میان محیط خانواده با مهارت حل مسأله (بعد جهت گیری مثبت) دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه رابطه مثبت وجود دارد.

جدول ۹. نتیجه آزمون فرضیه محیط خانواده با مهارت حل مسأله (بعد جهت گیری مثبت)

نتیجه	سطح معناداری	ضریب تعیین	درجه آزادی	همبستگی پیرسون	کوواریانس	متغیرهای مورد بررسی
فرضیه پژوهش تأیید شد	۰/۰۲	۰/۰۱۶	۲۰۹	۰/۱۳	۰/۴۹	انسجام محیط خانواده
						مهارت حل مسأله «جهت گیری مثبت»

بر اساس نتایج جدول شماره ۹ چون قدر مطلق ضریب همبستگی محاسبه شده ۰/۱۳ از ارزش بحرانی آن (با درجه آزادی ۲۰۹ و سطح معناداری $p < ۰/۰۵$) کوچک تر است، پس فرضیه پژوهش تأیید می‌شود. با توجه به تأیید فرضیه صفر، با ۰/۹۵ اطمینان می‌توان نتیجه گرفت که میان انسجام محیط خانواده دانش آموزان دختر با جهت گیری مثبت در جامعه مورد پژوهش همبستگی معناداری وجود دارد. این رابطه ناشی از خطای نمونه گیری یا عوامل تصادفی نیست. ضریب تعیین محاسبه شده نشان می‌دهد که ۱۶ درصد تغییرات متغیر ملاک (جهت گیری مثبت) از طریق متغیر پیش بین (انسجام محیط خانواده) مشخص می‌شود. در جدول ۹ کوواریانس مشخص کننده جهت همبستگی است. کوواریانس مثبت یا منفی به ترتیب به همبستگی مثبت یا منفی منجر می‌شود که نشان دهنده همبستگی مثبت است.

● فرضیه پنجم: میان محیط خانواده با مهارت حل مسأله (بعد جهت گیری منفی) دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه رابطه مثبت وجود دارد.

جدول ۱۰. نتیجه آزمون فرضیه محیط خانواده با مهارت حل مسأله (بعد جهت گیری منفی)

نتیجه	سطح معناداری	ضریب تعیین	درجه آزادی	همبستگی پیرسون	کوواریانس	متغیرهای مورد بررسی
فرضیه پژوهش تأیید نشد	۰/۰۶	۰/۰۱۲	۲۰۹	۰/۱۱	۰/۵	انسجام محیط خانواده
						مهارت حل مسأله «جهت گیری منفی»

بر اساس نتایج جدول شماره ۱۰ چون قدر مطلق ضریب همبستگی محاسبه شده ۰/۵ از ارزش بحرانی آن (با درجه آزادی ۲۰۹ و سطح معناداری $Sig < ۰/۰۵$) بزرگ تر است، پس فرض صفر تأیید

می‌شود. با توجه به تأیید فرض صفر، با ۰٫۹۵ اطمینان می‌توان نتیجه گرفت که میان انسجام محیط خانواده دانش‌آموزان دختر با بعد جهت‌گیری منفی در جامعه مورد پژوهش رابطه و همبستگی معناداری وجود ندارد.

● **فرضیه ششم: میان محیط خانواده با مهارت حل مسأله (بعد منطقی) دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه رابطه مثبت وجود دارد.**

جدول ۱۱. نتیجه آزمون فرضیه محیط خانواده با مهارت حل مسأله (بعد منطقی)

نتیجه	سطح معناداری	ضریب تعیین	درجه آزادی	همبستگی پیرسون	کوواریانس	متغیرهای مورد بررسی
فرضیه پژوهش تأیید شد	۰/۰۲	۰/۰۲۸	۲۰۹	۰/۱۷	۱/۰۸	انسجام محیط خانواده
						مهارت حل مسأله «منطقی»

با توجه به نتایج جدول فوق چون قدر مطلق ضریب همبستگی محاسبه شده ۰/۱۷ از ارزش بحرانی آن (با درجه آزادی ۲۰۹ و سطح معناداری $p < 0.05$) کوچک‌تر است، پس فرضیه پژوهش تأیید می‌شود. با توجه به تأیید فرضیه پژوهش، با ۰/۹۵ اطمینان می‌توان نتیجه گرفت که میان انسجام محیط خانواده دانش‌آموزان دختر با بعد منطقی در جامعه مورد پژوهش همبستگی معنادار وجود دارد و این رابطه ناشی از خطای نمونه‌گیری یا عوامل تصادفی نیست. ضریب تعیین محاسبه شده نشان می‌دهد که ۲۸ درصد تغییرات متغیر ملاک از طریق متغیر پیش‌بین تعیین می‌شود. یعنی با افزایش نمره دانش‌آموزان در متغیر انسجام محیط خانواده نمره آنها در متغیر مهارت حل مسأله منطقی افزایش می‌یابد.

● **فرضیه هفتم: میان محیط خانواده با مهارت حل مسأله (بعد تکانشی) دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه رابطه مثبت وجود دارد.**

جدول ۱۲. نتیجه آزمون فرضیه محیط خانواده با مهارت حل مسأله (بعد تکانشی)

نتیجه	سطح معناداری	ضریب تعیین	درجه آزادی	همبستگی پیرسون	کوواریانس	متغیرهای مورد بررسی
فرضیه پژوهش رد شد	۰/۴۵	۰/۰۲۵	۲۰۹	۰/۰۵	۰/۲	انسجام محیط خانواده
						مهارت حل مسأله «تکانشی»

بر اساس نتایج جدول شماره ۱۲، چون قدر مطلق ضریب همبستگی محاسبه شده $0/05$ از ارزش بحرانی آن (با درجه آزادی 209 و سطح معناداری $0/05$) بزرگ‌تر است پس فرضیه صفر رد می‌شود. با توجه به رد فرضیه پژوهش با $0/95$ اطمینان می‌توان نتیجه گرفت که میان انسجام محیط خانواده دانش‌آموزان دختر با بعد تکانشی در جامعه مورد پژوهش همبستگی معنادار وجود ندارد.

● **فرضیه هشتم: میان محیط خانواده با مهارت حل مسأله (بعد اجتنابی) دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه رابطه مثبت دارد.**

جدول ۱۳. شاخصهای آماری آزمون فرضیه محیط خانواده با مهارت حل مسأله (بعد اجتنابی)

نتیجه	سطح معناداری	ضریب تعیین	درجه آزادی	همبستگی پیرسون	کوواریانس	متغیرهای مورد بررسی
فرضیه پژوهش تأیید شد	۰/۲۸	۰/۰۰۴	۲۰۹	۰/۰۷	۰/۳۸	انسجام محیط خانواده
						مهارت حل مسأله «اجتنابی»

بر اساس نتایج جدول شماره ۱۳ چون قدر مطلق ضریب همبستگی محاسبه شده $0/07$ از ارزش بحرانی آن (با درجه آزادی 209 و سطح معناداری $0/05$) بزرگ‌تر است پس فرضیه پژوهش رد می‌شود. با توجه به رد فرض صفر، با $0/95$ اطمینان می‌توان نتیجه گرفت که میان انسجام محیط خانواده دانش‌آموزان دختر با بعد اجتنابی در جامعه مورد پژوهش همبستگی معنادار وجود ندارد.

● **فرضیه نهم: میان محیط خانواده با مهارت کلی حل مسأله (بعد جهت‌گیری مثبت، جهت‌گیری منفی، منطقی، تکانشی، اجتنابی) دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه رابطه مثبت وجود دارد.**

جدول ۱۴. شاخصهای آماری آزمون فرضیه محیط خانواده با مهارت حل مسأله

نتیجه	سطح معناداری	ضریب تعیین	درجه آزادی	همبستگی پیرسون	کوواریانس	متغیرهای مورد بررسی
فرضیه پژوهش تأیید شد	۰/۰۳	۱۰/۹	۲۰۹	۰/۳۳	۰/۳۱	انسجام محیط خانواده
						مهارت حل مسأله

بر اساس نتایج جدول فوق چون قدر مطلق ضریب همبستگی محاسبه شده $0/33$ از ارزش بحرانی آن (با درجه آزادی 209 و سطح معناداری $p < 0/05$) کوچک‌تر است پس فرضیه پژوهش تأیید می‌شود. با توجه به تأیید فرضیه پژوهش با $0/95$ اطمینان می‌توان نتیجه گرفت که میان انسجام محیط خانواده دانش‌آموز دختر با متغیرهای مهارت حل مسأله در جامعه مورد پژوهش همبستگی معنادار وجود دارد و این رابطه ناشی از خطای نمونه‌گیری یا عوامل تصادفی نیست. ضریب تعیین محاسبه شده نشان می‌دهد که تغییرات متغیر حل مسأله حدود 11 درصد از طریق متغیر انسجام محیط خانواده قابل پیش‌بینی است. در جدول شماره 14 کوواریانس مشخص‌کننده جهت همبستگی است. کوواریانس مثبت یا منفی به ترتیب به همبستگی مثبت یا منفی منجر می‌شود و نشان‌دهنده همبستگی مثبت است یعنی با افزایش نمره دانش‌آموزان در متغیر انسجام محیط خانواده نمره آنها در متغیر حل مسأله افزایش می‌یابد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش تعیین رابطه محیط خانواده با مهارت‌های اجتماعی و حل مسأله دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه بود. نتایج این مطالعه نشان داد که رابطه مثبت و معنادار میان محیط خانواده با مهارت کلی حل مسأله و ابعاد (جهت‌گیری مثبت، منطقی) و مهارت کلی اجتماعی و ابعاد آن (بعد اجتماعی مطلوب و بعد غیراجتماعی) دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه وجود دارد. برخی از پژوهش‌های مرتبط با نتیجه این تحقیق عبارت‌اند از: باور (۲۰۰۴)؛ به نقل از جمیلیان و همکاران، (۱۳۹۲). او در پژوهش خود نتیجه گرفت که محیط خانواده با ابعاد جسمانی، روان‌شناختی، سطح استقلال، روابط اجتماعی و موقعیت زندگی هر فرد مرتبط است. خانواده، واحد اصلی و نخستین محیط تکوین و پرورش شخصیت فرزندان، سازگاری بعدی فرد با جامعه و مرکز شکل‌گیری هویت آنهاست. خانواده اولین پایه‌گذار شخصیت، ارزشها و معیارهای فکری افراد محسوب می‌شود (کمیجانی و ماهر، ۱۳۸۶). براساس نتایج سایر پژوهش‌ها برخی از کارکردهای مهارت حل مسأله عبارت‌اند از: کاهش افسردگی (تزل و گوزوم، ۲۰۰۶)، افزایش خودکارآمدی (وارنک و همکاران، ۲۰۰۱)، کاهش اضطراب امتحان (اکبری و همکاران، ۱۳۹۰)، کاهش بی‌نظمی (ویسبرد و اک، ۲۰۰۸)، امتناع از سوءمصرف مواد محرک (براتی و همکاران، ۱۳۹۰)، افزایش رضایت از زندگی (بولوت، ۲۰۰۷)، افزایش خودپنداره تحصیلی (زراعت و غفوریان، ۱۳۸۸)، افزایش توانایی تحصیلی (سعادت‌مند، ۱۳۸۱)، کاهش ناهنجاریهای رفتاری (روسنهام و سلگمن، ۱۹۸۹) و ارتقای خلاقیت (زارع و همکاران، ۱۳۸۹).

در مجموع می‌توان نتیجه گرفت که خانواده بدون شک مهم‌ترین سازمانی است که زمینه‌ساز رشد و رفاه فیزیکی، روانی و اجتماعی فرد است. عملکرد خانواده بعد مهم محیط خانوادگی است که سلامت جسمانی، اجتماعی و هیجانی فرزندان را تحت تاثیر قرار می‌دهد. در واقع آنچه در

درون خانواده اتفاق می‌افتد و چگونگی کارکرد آن می‌تواند عاملی کلیدی در ایجاد انعطاف‌پذیری و کاهش خطرات موجود و آتی مرتبط با رویدادهای ناگوار و شرایط نامناسب باشد. محیط خانوادگی برانگیزنده و پرورش‌دهنده، فرزندان را قادر می‌سازد که یاد بگیرند و پیشرفت کنند. بر اساس نظر روان‌شناسان تربیتی از میان دوره‌های مختلف زندگی، نوجوانی از مهم‌ترین دوران زندگی هر فرد به‌شمار می‌آید. این مرحله بینابینی در گذر از کودکی به بزرگسالی سرآغاز دگرگونی‌های جسمی، روانی و اجتماعی است که در عملکرد او در بزرگسالی تأثیر می‌گذارد (کلاین^۱ و همکاران، ۲۰۰۰). از کارکردهای خانواده می‌توان به آموزش آموزه‌های دینی و تربیت‌بدنی، آموزش و رشد شخصیت کودک، کنترل اجتماعی، تأمین نیازهای اقتصادی و تفریح سالم اشاره کرد (پروولکس و اسنایدر، ۲۰۰۹؛ به نقل از زهراکار و جعفری، ۱۳۹۴). اهمیت خانواده در تغییر کیفیت زندگی افراد و ایجاد آمادگی برای برخورد و رویارویی با پدیده‌های اجتماعی است. در درون واحد اجتماعی خانواده، پدر و مادر از آغاز تولد کودکان به مثابه الگو برای آنان مطرح هستند. چگونگی زندگی، عاداتها، تمایلات و تعامل والدین با فرزندان از مهم‌ترین عوامل تأثیرگذارند، بنابراین نوع رفتار والدین در هماهنگ‌سازی خواسته‌ها و تمایلات خودشان از یک سو و تمایلات خانوادگی و اجتماعی از سوی دیگر و همچنین تلاش پیوسته آنان برای تأمین رفاه و سلامت روانی خانواده و نوع برخوردشان با وظایف دینی و اجتماعی از عوامل تأثیرگذار بر کیفیت زندگی هستند. از طریق بررسی و تجزیه و تحلیل آنها می‌توان ساختار و عملکرد خانواده را به گونه‌ای طراحی و تنظیم کرد که کنش و واکنشهای موجود در خانواده به بهتر زیستن افراد منجر شود (فیتزپاتریک، ۲۰۰۴). رشد عاطفی و سلامت روانی فرد به خانواده و محیط زندگی او بستگی دارد. از آنجا که خانواده کانون تولد و زایش است، از این‌رو در تعیین سرنوشت، ساختمان روحی، نوع جهان‌بینی و طرز تفکر و شکل‌گیری مهارت فرزندان تأثیر بسیار دارد. این تأثیر منحصر به زمان خاصی از رشد نیست و همه دوران زندگی را در برگیرد (ماسن و هوستون، ۲۰۰۵، ترجمه یاسایی، ۱۳۹۳). فردی که مطمئن است توانایی آن را دارد که در امری تأثیر بگذارد می‌تواند جریان زندگی اش را به‌صورت فعال و خودگردان نگاه دارد (شولتز و شولتز، ۲۰۰۰؛ ترجمه سید محمدی، ۱۳۹۱). این وضعیت نشان می‌دهد که فرد توانایی کنترل محیط رقابتی خودش را دارد و می‌تواند رفتار سازگارانه از خود بروز دهد. طبق نظر سیلبرن^۲ و همکاران (۲۰۰۶) محیط‌های خانوادگی ناکارآمد می‌توانند برای بسیاری از جنبه‌های رشد فرزندان و انتقال مثبت آنان به بزرگسالی بسیار مضر باشند. نتایج پژوهش‌های دیگر در داخل و خارج کشور نیز نشان می‌دهند که خانواده در شکل‌گیری شخصیت و هویت فرزندان نقشی مؤثر دارد. صادقی و همکاران (۱۳۹۳)، نیز در پژوهشی با عنوان «تدوین مدل خانواده سالم» نشان داده‌اند که در یک خانواده سالم

1. Klein
2. Silburn

اعضای آن با کارآمدی از بحران‌های مختلف زندگی که بخش طبیعی زندگی است با موفقیت عبور می‌کنند. آنها مانند همه خانواده‌ها دچار فشارهای زندگی می‌شوند ولی خود را با تغییرات تطبیق می‌دهند. سالم بودن به معنای کارکرد مناسب خانواده در برابر مشکلاتی است که رخ می‌دهد و لازم است که خانواده بر آنها غلبه کند و خودکارآمد باشد. در واقع والدینی که با مشکلات زندگی با صداقت و گشاده‌رویی روبرو می‌شوند و به جای اجتناب از مشکلات تلاش می‌کنند که از عهده حل آنها برآیند، مهارت‌های اولیه حل مسائل زندگی را به فرزند خویش آموزش می‌دهند.

با توجه به این که خانواده نقشی مؤثر در حل مسائل و رشد اجتماعی اعضای خانواده، به‌ویژه نوجوانان دارد، بنابراین بی‌توجهی به آنها ممکن است تأثیراتی مخرب و بازدارنده در زندگی فردی، اجتماعی و تحصیلی آنها ایجاد کند و سبب مشکلات متعدد شود و هزینه‌هایی گزاف را در تمام ابعاد اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی بر جامعه تحمیل کند. نتایج این پژوهش و پژوهش‌های همخوان دیگر نشان دادند که انسجام محیط خانواده نقش بسیار اساسی در افزایش مهارت‌های اجتماعی و حل مسأله دارند. به‌نظر می‌رسد خانواده‌های منسجم، امکانات و شرایط مساعدی را برای به‌دست آوردن ویژگی‌های مثبت مانند مهارت حل مسأله و مهارت‌های اجتماعی در فرزندان فراهم می‌آورند.

پیشنهادهای

۱. پیشنهاد می‌شود که نهادهای فرهنگی مسئول، برنامه‌های آموزشی ویژه برای آموزش سبک زندگی اسلامی و ارتقای انسجام در خانواده، برقراری ارتباط صحیح والدین و شیوه‌های صحیح فرزندپروری البته با شیوه‌های متنوع و بهره‌گیری از فناوری‌های جدید برگزار کنند.
۲. با توجه به اهمیت مهارت حل مسأله و مهارت‌های اجتماعی در دوره نوجوانی و میانگین کسب شده از سوی دانش‌آموزان بر اساس نتیجه این پژوهش که در گروه نمونه تقریباً ضعیف است، پیشنهاد می‌شود در مدارس برنامه‌های ویژه آموزشی برای ارتقای این دو متغیر روان‌شناختی در دانش‌آموزان طراحی و اجرا شود.

- قرآن مجید.
- اتکینسون، ریتا ال؛ اتکینسون، ریچارد سی. و هیلگارد، ارنست آر. (۱۳۸۰). *زمینه روان‌شناسی هیلیگارد، جلد دوم، ترجمه محمدنقی و براهنی و همکاران*. تهران: انتشارات رشد.
- احمدی، سیروس و درفشان، مریم. (۱۳۹۲). رابطه سرمایه فرهنگی و مهارت حل مساله در بین دانشجویان. *فصلنامه راهبرد اجتماعی فرهنگی*، ۳ (۹)، ۱۳۵-۱۵۱.
- اسلاوین، رابرت. (۲۰۱۰). *روان‌شناسی تربیتی (نظریه و کاربرت)*، ترجمه یحیی سیدمحمدی (۱۳۸۹). تهران: انتشارات روان.
- افروز، غلامعلی. (۱۳۸۶). *مقدمه‌ای بر روان‌شناسی و آموزش و پرورش کودکان استثنایی*، چاپ ششم. مؤسسه چاپ و انتشارات دانشگاه تهران.
- اکبری، مهرداد؛ شقاقی، فرهاد و بهروزیان، مریم. (۱۳۹۰). تأثیر مهارتهای حل مسئله در اضطراب امتحان دانشجویان. *فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۸ (۲۹)، ۶۷-۷۴.
- براتی، مجید؛ وردی‌پور، حمیداله؛ معینی، بابک؛ فرهادی‌نسب، عبدالله؛ محجوب، حسین و جلیلیان، فرزاد. (۱۳۹۰). اثربخشی آموزش مهارتهای حل مسئله (P.S.S.T) بر کنترل رفتاری درک شده امتناع از سوء مصرف مواد محرک در بین دانشجویان. *طلوع بهداشت، فصلنامه دانشکده بهداشت یزد*، ۱۰ (۲)، ۸۱-۹۲.
- جهانگیر، پانته‌آ. (۱۳۹۱). مقایسه عملکرد خانواده و رضایتمندی زناشویی در زنان متأهل شاغل و غیر شاغل (خانه‌دار) شهر تهران. *فصلنامه علمی- پژوهشی تحقیقات مدیریت آموزشی*، ۳ (۴)، ۱۷۷-۱۹۲.
- جمیلیان، حمیدرضا؛ خوانساری، محمدرضا و صفری، ویکتوریا. (۱۳۹۲). مقایسه اثربخشی آموزش استرس به شیوه شناختی- رفتاری و آموزش مهارتهای ارتباط با بیمار پایانی بر افزایش کیفیت زندگی خانواده. *مجله پزشکی دانشگاه علوم پزشکی ارومیه*، ۲۴ (۱۲)، ۹۸۷-۹۹۵.
- حراعلی، محمدبن حسن (۱۳۹۰ ق). *وسایل الشیعه*. تهران: المکتبه الاسلامیه.
- حسین‌جاری، مسعود و خیر، محمد. (۱۳۸۱). بررسی کارایی یک مقیاس برای سنجش احساس تنهایی در دانش‌آموزان دوره راهنمایی. *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، ۱۹ (۱)، ۴۶-۵۹.
- رحیمی بلداجی، جواد. (۱۳۹۳). *رابطه اضطراب رایانه‌ای با پیشرفت تحصیلی و انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان پسر متوسطه مدارس هوشمند شهرستان بروجن سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده ادبیات و علوم انسانی. دانشگاه اراک.
- زارع، حسین؛ پیرخانی، علیرضا و مبینی، داود. (۱۳۸۹). بررسی اثربخشی آموزش مهارتهای حل مسئله بر ارتقای خلاقیت مهندسين و با توجه به سنخ شخصیتی آنان. *فصلنامه تازه‌های روان‌شناسی صنعتی سازمانی*، ۱ (۳)، ۴۹-۵۶.
- زراعت، زهرا و غفوریان، علیرضا. (۱۳۸۸). اثربخشی آموزش مهارت حل مسئله بر خودپنداره تحصیلی دانشجویان. *مجله راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۲ (۱)، ۲۳-۲۶.
- زهراکار، کیانوش و جعفری، فروغ. (۱۳۹۴). *مشاوره خانواده (مفاهیم، تاریخچه، فرآیند و نظریه‌ها)*. ویراست دوم. تهران: نشر اسباران.
- سعادت‌مند، زهره. (۱۳۸۱). مقایسه تأثیر روش حل مسئله در دروس اجتماعی و ریاضی بر میزان پیشرفت تحصیلی و نگرشهای آموزشی. *مجله دانش و پژوهش در علوم تربیتی*، ۲ (۹)، ۳۷-۶۳.

سیف، علی‌اکبر. (۱۳۸۶). روان‌شناسی پرورشی نوین: روان‌شناسی یادگیری و آموزش. تهران: دوران (ویرایش ششم).
شانگ، دیل‌اچ. (۱۳۹۳). *نظریه‌های یادگیری (چشم‌اندازی تعلیم و تربیتی)*، ترجمه یوسف کریمی. تهران: انتشارات
ویرایش.
شولتز، دوان و شولتز، سیدنی آلن. (۱۳۹۱). *نظریه‌های شخصیت*، ترجمه یحیی سیدمحمدی. تهران: انتشارات ویرایش.
ویراست دهم. (تاریخ انتشار به زبان اصلی، ۲۰۰۰)
صادقی، مسعود، فاتحی‌زاده، مریم، احمدی، سید احمد، بهرامی، فاطمه و اعتمادی، عذرا. (۱۳۹۳). تدوین مدل خانواده
سالم به روش پژوهش آمیخته اکتشافی. *مجله روان‌شناسی خانواده*، ۱ (۱)، ۲۹-۴۰.
صمدی، شهلا. (۱۳۹۲). *تأثیر قصه‌گویی بر افزایش مهارت اجتماعی و پیشرفت تحصیلی کودکان در خود مانده*. پایان‌نامه
کارشناسی ارشد. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران جنوب.
کارتلج، جی. و میلبرن، جی. اف. (۱۹۸۵). *آموزش مهارت‌های اجتماعی به کودکان*، ترجمه محمد حسین نظری‌نژاد
(۱۳۸۵). مشهد: انتشارات آستان قدس.
کریمی، عبدالعظیم. (۱۳۹۳). *گزارش مطالعات نقش تغییرات نظام آموزشی بر نتایج آزمون‌های بین‌المللی تیمز، پایه ششم
از ابتدا تا سال ۲۰۱۵*. پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
کمیجانی، مهرناز و ماهر، فرهاد. (۱۳۸۶). مقایسه شیوه‌های فرزندپروری والدین نوجوانان با اختلال سلوک و نوجوانان
عادی. *دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی*، ۹ (۳۳)، ۶۳-۹۴.
ماسن، پی. و هوستون، آر. (۱۳۹۳). *رشد و شخصیت کودک*، ترجمه مهشید یاسایی. تهران: نشر مرکز (تاریخ انتشار به
زبان اصلی، ۲۰۰۵).
واحدی سرریگانی، نرگس. (۱۳۹۱). *بررسی رابطه بین الگوهای ارتباطی خانواده با تاب‌آوری و کیفیت زندگی در
دانش‌آموزان دختر متوسطه ناحیه یک آموزش و پرورش شهر بندرعباس*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه
هرمزگان، دانشکده ادبیات و علوم انسانی.
هاشم‌زاده، ابوالفضل؛ علمی، محمود و باقری، ربابه. (۱۳۸۹). بررسی میزان تعارض کار- خانواده و عوامل مرتبط با آن در
بین زنان شاغل همسر دار شهر تبریز. *فصلنامه زن و مطالعات خانواده*، ۲ (۷)، ۱۳۳-۱۵۲.

- Altun, I. (2003). The perceived problem solving ability and values of student nurses and midwives. *Journal of Nurse Education Today*, 23(8), 575-584.
- Bulut, N. (2007). Relations between school psychological counselors' life satisfaction, strategies of coping with stress and negative automatic thoughts. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 3(27), 1-13.
- Cassidy, T., & Long, C. (1996). Problem-solving style, stress and psychology illness: Development of a multifactorial measure. *British Journal of Clinical Psychology*, 35(2), 265-277.
- D'zurilla, T.J., Chang, E. C., Sanna, L. J. (2003). Self-esteem and social problem solving as predictors of aggression in college students. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 22(4), 424-440.
- D'Zurilla, T. J., & Nezu, A. M. (1982). Social problem-solving in adults. In P. C. Kendall (Ed.), *Advances in cognitive-behavioral research and therapy* (Vol. 1, pp. 201-274). New York: Academic Press.
- D'Zurilla, T. J., Nezu, A. M., & Maydeu-Olivares, A. (2004). Social Problem Solving: Theory and assessment. In E. C. Chang, T. J. D'Zurilla, & L. J. Sanna (Eds.), *Social problem solving: Theory, research, and training* (pp. 11-17). American Psychological Association.
- _____ (2018). *A social problem-solving inventory-revised (SPSI-R TM)* [Internet]. New York: Multi Health Systems (MHS Inc.).

- D'zurilla, T. J., & Sheedy, C. F. (1992). The relation between social problem-solving ability and subsequent level of academic competence in college students. *Cognitive Therapy and Research*, 16(5), 589-599.
- Fitzpatrick, M. A. (2004). The family communication patterns theory: Observations on its development and application. *The Journal of Family Communication*, 4(3-4), 167-179.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1987). The relationship between adaptive behavior and social skills: Issues in definition and assessment. *Journal of Special Education*, 21(1), 167-181.
- Hamer, M., Yates, T., Sherar, L. B., Clemes, S. A., & Shankar, A. (2016). Association of after school sedentary behaviour in adolescence with mental wellbeing in adulthood. *Preventive Medicine*, 87, 6-10.
- Klein, J. D., Woods, A. H., Wilson, K. M., Prospero, M., Greene, J., & Ringwalt, C. (2000). Homeless & runaway youths access to health care. *Journal of Adolescent Health*, 27(5), 331-339.
- Inderbitzen, H. M., & Foster, S. L. (1992). The Teenage Inventory of Social Skills: Development, reliability, and validity. *Psychological Assessment*, 4(4), 451-459.
- Moos, R., & Moos, B. (2009). *Family Environment Scale manual and sampler set: Development, applications and research* (4th ed.). Palo Alto, CA: Mind Garden, Inc.
- Nelson, L. E. (2009). *An observational study of social skills learning within third, fourth and fifth grade*. Unpublished Doctoral thesis, Indiana University of Pennsylvania.
- Perla, F., & O' Donnell, B. (2004). Encouraging problem solving in orientation and mobility. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 98(1), 47-52.
- Rosenhan, D. L., & Seligman, M. E. P. (1989). *Abnormal psychology*. New York: W.W. Norton.
- Segrin, C., & Flora, J. (2000). Poor social skills are a vulnerability factor in the development of psychosocial problems. *Human Communication Research*, 26(3), 489-514.
- Selçuk, G. S., Çalışkan, S., & Erol, M. (2007). The effects of gender and grade levels on Turkish physics teacher candidates' problem solving strategies. *Journal of Turkish Science Education*, 4(1), 92-100.
- Silburn, S., Zubrick, S., De Maio, J., Shepherd, C., Griffin, J., Mitrou, F. et al. (2006). *The Western Australian Aboriginal Child Health Survey: Strengthening the capacity of Aboriginal children, families and communities*. Vol. 4. The Western Australian Aboriginal Child Health Survey: The Health of Aboriginal Children and Young People. Perth: Telethon Institute for Child Health Research.
- Tezel, A., & Gözümlü, S. (2006). Comparison of effects of nursing care to problem solving training on levels of depressive symptoms in post partum women. *Patient Education and Counseling*, 63(1-2), 64-73.
- Timkey, S. (2015). *The influence of parent attitudes and involvement on children's literacy achievement*. Education and Human Development Master's Theses. 562
- Tsang, W. H., & Lak, C. C. (2008). *Social skills*. Department of Rehabilitation Sciences, The Hong Kong Polytechnic University of Hungghom, Hong Kong.
- Warnecke, R. B., Morera, O., Turner, L., Mermeistein, S., Johnson, T. P., Parsons, J., ... Flay, B. (2001). Changes in self-efficacy and readiness for smoking cessation among women with high school or less education. *Journal of Health and Social Behavior*, 42(1), 97-109.
- Weisburd, D., & Eck, J. (2008). What can police do to reduce crime, disorder and fear?. *The Annals of the American Academy of Political and Social Sciences*, 593, 42-65.