

تاریخ دریافت مقاله: ۹۶/۷/۲۸

تاریخ تصویب مقاله: ۹۷/۷/۱

بررسی نقش مهارت‌های اجتماعی و جوّ خانواده در حل مسأله اجتماعی: نقش واسطه‌ای انعطاف‌پذیری شناختی

دکتر محبوبه البرزی*، عبدالرحمن انباری** و دکتر فریبا خوشبخت***

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش واسطه‌گری انعطاف‌پذیری شناختی در حل مسأله اجتماعی با رویکرد به متغیرهای مهارت‌های اجتماعی و جوّ عاطفی خانواده انجام شد. بدین منظور ۲۰۰ نفر (شامل ۱۰۰ پسر و ۱۰۰ دختر) از دانش‌آموزان کلاس ششم ابتدایی شهر شیراز با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. برای گردآوری اطلاعات از مقیاس جوّ عاطفی خانواده (هیل‌برن، ۱۹۶۴)، مقیاس سنجش مهارت‌های اجتماعی ماتسون (۱۹۸۳)، پرسش‌نامه حل مسأله اجتماعی (دیزوریلا، نزو، میدو-الیورس، ۲۰۰۲) و پرسش‌نامه انعطاف‌پذیری شناختی (دنيس و وندروال، ۲۰۱۰) استفاده شد. داده‌ها با استفاده از شیوه آماری تحلیل مسیر، با نرم‌افزار AMOS مورد تحلیل قرار گرفت و شاخص‌های برازش مدل استخراج شد. نتایج پژوهش حاضر نشان از برازش مطلوب مدل داشت و در نتیجه مدل مورد پژوهش تأیید شد. علاوه بر این، نتایج نشان داد که متغیرهای مهارت‌های اجتماعی پیش‌بینی‌کننده مثبت و معنادار حل مسأله اجتماعی است. همچنین متغیرهای مهارت‌های اجتماعی و جوّ عاطفی خانواده، پیش‌بینی‌کننده مثبت و معنادار انعطاف‌پذیری شناختی هستند. از طرف دیگر، انعطاف‌پذیری شناختی نیز حل مسأله اجتماعی را پیش‌بینی می‌کند.

malborzi@shirazu.ac.ir

* دانشیار دانشگاه شیراز

** کارشناسی ارشد

*** دانشیار دانشگاه شیراز

اما بین جوّ عاطفی خانواده و حل مسئله اجتماعی، ارتباط معناداری مشاهده نشد؛ ولی نقش واسطه‌گری انعطاف‌پذیری شناختی بین مهارت‌های اجتماعی، و جوّ عاطفی خانواده با حل مسئله اجتماعی تأیید شد.

واژگان کلیدی: حل مسئله اجتماعی، مهارت‌های اجتماعی، جوّ عاطفی خانواده، انعطاف‌پذیری شناختی.

مقدمه

در دوران معاصر از میان انواع توانمندی‌هایی که افراد برای یک زندگی سالم و طبیعی نیاز دارند، حل مسئله در موقعیت‌های مختلف فردی و اجتماعی است. به عبارتی، حل مسئله یک مهارت حیاتی برای زندگی به‌شمار می‌آید که در سطوح مختلف شناختی، عاطفی و اجتماعی مطرح می‌شود. در این خصوص، صاحبان امر به‌سوی مهارت‌های تفکر سطح بالا و حل مسئله، چه در حیطه عمومی و چه در فناوری، خواه در فعالیت‌های طبیعی خواه در موقعیت‌های مسئله‌دار، فراخوانده می‌شوند و در بیشتر جوامع، همه بر این عقیده‌اند که باید بر افزایش مهارت‌های حل مسئله اجتماعی تأکید کرد (وو و کاستر^۱، ۱۹۹۶). با بهره‌گیری از روش حل مسئله که مبتنی بر ساختارها و فرایندهای شناختی-رفتاری است، فرد راه‌های مؤثر سازگاری با موقعیت‌ها و رویدادهایی را که منجر به واکنش‌های رفتاری-ارتباطی می‌شود، کشف می‌کند. این روش بر سازگاری روانی و اجتماعی اثر مثبت می‌گذارد و افراد با کاربرد این مهارت می‌توانند مسائل مختلف در زندگی روزمره خود، از جمله مسائل بین فردی را مورد بررسی قرار دهند (دیزوریل^۲، ۲۰۰۴؛ دیزوریل و نزو^۳، ۲۰۰۷). طبق تعریف دیزوریل و نزو (۲۰۰۷) حل مسئله اجتماعی به‌عنوان راهبرد مقابله‌ای کلی تعریف شده است که افراد به‌واسطه آن پاسخ‌های مقابله‌ای

^۱. Wu & Custer

^۲. D'zurilla

^۳. Nezu

مؤثر را برای موقعیت‌های چالش‌انگیز شناسایی می‌کنند. در این تعریف حل‌کنندگان مسأله برای مواجهه با مشکلات استراتژی‌های لازم را به کار می‌گیرند و فرایند تصمیم‌گیری را براساس حل مسألهٔ اجتماعی انجام می‌دهند (دیزوریل و نزو، ۱۹۹۰؛ دیزوریل، میدیو-یورس^۱ و گالاردو-پیچل^۲، ۲۰۱۱). آنچه اهمیت پژوهش در ارتباط با حل مسألهٔ اجتماعی را مهم می‌سازد، نقش آن در زندگی دانش‌آموزان است. این مسأله در دورهٔ ابتدایی حائز اهمیت بیشتری است، چون این مرحله اهمیت بسزایی در کسب مهارت‌های اجتماعی دارد و مهارت‌های اجتماعی در سال‌های اولیه بر مبنای ارتباط مؤثر و موفق با دیگران کسب می‌شود؛ بنابراین برای مقابله با این مسائل و پرورش دانش‌آموزانی که مسائلشان را به‌خوبی حل کنند، باید عوامل فردی و محیطی مؤثر بر آن را شناخت. حل مسأله در بالاترین سطح فعالیت شناختی انسان قرار دارد و ارزشمندترین اهداف تربیتی و آموزشی به حساب می‌آید. 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 به‌آسانی غلبه کنند (سلکوک، کالیشان و ارل^۳، ۲۰۰۸). توجه به حل مسألهٔ اجتماعی در کنار دیگر ابعاد رشد و حیطه‌های تعلیم و تربیت، از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است. موفقیت در حل مسأله باعث برتری در موقعیت‌های آموزشی همچون مدرسه و دانشگاه می‌شود. علاوه بر این، افراد در موقعیت‌های روزمره و خارج از کلاس درس نیز با مسائل مختلفی روبه‌رو می‌شوند. راه‌حل‌ها و پاسخ‌هایی که تولید می‌شود و تصمیماتی که گرفته می‌شود، نه تنها پیامد یک موقعیت خاص را تحت‌تأثیر قرار می‌دهد، بلکه به‌طور بالقوه بر پیشرفت شخصی، اجتماعی و جهت‌گیری در زندگی، تأثیر بسزایی دارد (دیزوریل و نزو، ۲۰۰۷).

1. Maydeu- Olivarse

2. Gallardo- Pujol

3. Selcuk, Calishan & Erol

چنانچه ذکر شد، در حل مسأله اجتماعی انواع توانایی‌ها و عوامل فردی و محیطی تأثیرگذار است؛ از جمله عوامل فردی مؤثر در این خصوص، اکتساب و به‌کارگیری مهارت‌های اجتماعی و چگونگی برقراری ارتباط و تعامل با دیگران است که یکی از مؤلفه‌های اصلی رشد اجتماعی به‌ویژه در بین کودکان و نوجوانان محسوب می‌شود. از نظر گرشام و الیوت^۱ (۱۹۹۹) مهارت‌های اجتماعی مجموعه رفتارهای فراگرفته شده و مقبولی است که فرد را قادر می‌سازد با دیگران رابطه مؤثری داشته باشد و از عکس‌العمل‌های نامعقول اجتماعی خودداری کند. بسیاری از روان‌شناسان بر این باورند که رشد ناکافی مهارت‌های اجتماعی نقش بسزایی در ناکامی و شکست‌های آتی کودکان دارد. کودکانی که توانایی‌های ضروری برای کارکردهای بین فردی مؤثر را یاد نگرفته‌اند؛ پرخاشگر، تندخو و مزوی هستند و مورد تنفر دیگران قرار گرفته و توان همکاری مؤثر با دیگران را ندارند و به‌شدت در معرض خطرات جسمی، روحی و اخراج از مدرسه می‌باشند (وارد^۲، ۲۰۰۴). شکوهی‌یکتا، زمانی و پورکریمی (۱۳۹۳) در پژوهشی به بررسی تأثیر مهارت‌های اجتماعی و حل مسأله بین فردی بر افزایش و کاهش مشکلات رفتاری دانش‌آموزان دبستانی دریافتند، افزایش مهارت‌های اجتماعی بر توانایی حل مسأله و در نتیجه کاهش مشکلات رفتاری تأثیرگذار است. جلوه‌گر، کارشکی و اصغری‌نکاح (۱۳۹۳)، در پژوهشی آزمایشی به بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی و خودتنظیمی بر حل مسأله اجتماعی کودکان پیش‌دبستانی دو گروه آزمایشی و کنترل نشان دادند، نمره‌های حل مسأله اجتماعی در گروه آزمایش تفاوت معناداری نسبت به گروه کنترل دارد. سکر^۳ (۲۰۰۹) در پژوهش خود بر مهارت‌های اجتماعی و حل مسأله دریافتند کودکان تکانشی در موقعیت‌های اجتماعی و مشارکت اجتماعی، از کارآمدی کمتری نسبت به کودکان تأملی

1. Gresham & Elliott

2. Ward

3. Secar

برخوردارند. بارگر^۱ (۲۰۰۲) در تحقیق خود که به بررسی طولی آینده‌نگر از ارزیابی‌های مهارت‌های اجتماعی بر حل مسئله اجتماعی، سازگاری‌های تحصیلی، استرس، سلامتی، انگیزش و عملکرد تحصیلی دریافت، مهارت‌های اجتماعی با حل مسئله اجتماعی و سازگاری رابطه معناداری دارد. معتمدی، حاج بابایی، بیگلریان و سلوکلاهی (۱۳۹۱) در پژوهش خود دریافتند، آموزش حل مسئله اجتماعی باعث افزایش مهارت‌های اجتماعی می‌شود. در پژوهشی دیگر، احدی، میرزایی و ابوالقاسمی (۱۳۸۸) ارتباط مهارت‌های اجتماعی بر سازگاری اجتماعی و توانایی حل مسئله در دانش‌آموزان بررسی کردند و دریافتند مهارت‌های اجتماعی با حل مسئله اجتماعی، سازگاری اجتماعی و عملکرد تحصیلی ارتباط دارد. یافته‌های پژوهش خوش‌کام، ملک‌پور و مولوی (۱۳۸۷) در دانش‌آموزان نیز بیانگر این بود که حل مسئله با مهارت‌های اجتماعی ارتباط مثبت و معنی‌داری دارد. بیرامی و مرادی (۱۳۸۵) در پژوهشی، تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر کفایت اجتماعی دانش‌آموزان را مورد بررسی قرار دادند و نتیجه گرفتند که آموزش مهارت‌ها، نگرش، جرأت‌مندی، مدیریت استرس و خودکارآمدی دانش‌آموزان را بهبود بخشیده است. در نهایت پژوهش اسپادا، گریفین، پریرا، اورجلیس و گارسیا-فرناندز^۲ (۲۰۱۲) بر دانش‌آموزان ۱۵-۱۲ ساله حاکی از ارتباط حل مسئله اجتماعی با مهارت‌های اجتماعی و کاهش رفتارهای ضداجتماعی بود.

از دیگر عوامل فردی تأثیرگذار بر حل مسئله اجتماعی، توانایی‌های شناختی فرد است. شناخت اجتماعی در انسان، محصول فرایندهای پردازش اطلاعاتی است که طی آن فرد، خود، دیگران و جهان پیرامونش را (از بُعد اجتماعی‌اش) درک و تجزیه و تحلیل می‌کند. این روندهای پردازشی می‌تواند به صورت ناخودآگاه یا خودآگاه صورت بگیرند و در عین حال تحت تأثیر تعداد زیادی از سوگیری‌های انگیزشی باشند. انعطاف‌پذیری

^۱. Barger

^۲. Espada, Griffin, Pereira, Orgelies & Garcia- Fernandez

شناختی به‌عنوان یکی از این فرایندها، به توانایی انسان برای سازگار کردن راهکارهای فرایند شناختی به‌منظور مواجهه با شرایط جدید و غیرمنتظره در محیط به‌کار می‌رود و می‌تواند در حل مسائل اجتماعی کمک کند (کاناس، کوسادا، آنتولی و فاجاردو^۱، ۲۰۰۳). بعضی از پژوهشگران انعطاف‌پذیری شناختی را «میزان ارزیابی فرد دربارهٔ قابل‌کنترل بودن شرایط تعریف کرده‌اند که این ارزیابی در موقعیت‌های مختلف تغییر می‌کند» (گن، لیو و ژانگ^۲، ۲۰۰۴). انعطاف‌پذیری شناختی با راهبردهای حل مسأله و جلب حمایت اجتماعی و ارزیابی شناختی همبستگی مثبت و معناداری دارد (سلطانی، شاره، بحرینیان و فرمانی، ۱۳۹۲). استیونس^۳ (۲۰۰۹) به بررسی ارتباط انعطاف‌پذیری شناختی و حل مسأله اجتماعی در کودکان ۴ تا ۶/۵ ساله پرداخت و نشان داد در موقعیت‌های اجتماعی کودکانی که از انعطاف‌پذیری شناختی بالاتری برخوردارند، قادرند در هنگام مشکل، استراتژی‌های بهتری ارائه دهند. نتایج تحقیق هوفمن و اسپرا^۴ (۲۰۰۹) نشان داد، افراد با انعطاف‌پذیری بالا در مقایسه با افرادی که سطوح انعطاف‌پذیری شناختی پایین‌تری دارند، از راه‌حل‌های انطباقی و اختصاصی جایگزین استفاده می‌کنند که در نتیجه باعث می‌شود مسائل را با دقت و کارآمدی بیشتری حل کنند. همچنین هاتاشیتا و وانگ^۵ (۲۰۰۲) در پژوهش خود نشان داد، هرچه شخص انعطاف‌پذیری شناختی بالاتری داشته باشد قادر است گزینه‌های بیشتری در مواجهه با مسائل ارائه کند و تصمیمات بهتری بگیرد. گورتس، ون در اورد و اولین^۶ (۲۰۰۶) دریافتند، آموزش کارکردهای اجرایی انعطاف‌پذیری شناختی با تأثیرگذاری بر حافظهٔ فعال و کنترل بازداری حل مسأله را به‌خوبی در آنان پیش‌بینی می‌کند. ادینگتون و

1. Cañas, Quesada, Antoli, Fajardo

2. Gan, Liu & Zhang

3. Stevens

4. Hoffman & Schraw

5. Hatashita & Wong

6. Geurts, Van der Oord & Eveline

ادینگتون (۱۹۹۹) نیز دریافتند، انعطاف‌پذیری شناختی با حل مسئله اجتماعی ارتباط دارد (نقل از تقی زاده و فرمانی، ۱۳۹۲).

علاوه بر عوامل فردی، عوامل محیطی متعددی نیز بر توانایی حل مسئله اجتماعی تأثیرگذار است که از مهم‌ترین این عوامل خانواده است. خانواده نخستین نهاد زندگی اجتماعی کودک است که در شکل‌گیری عادت‌ها و اندیشه‌های اجتماعی وی نقش بسیار مهمی دارد. در یک خانواده روابط میان اعضای آن مهم‌ترین عنصر شکل‌دهنده به این سازمان است. نوع روابطی که میان اعضای هر خانواده حاکم است، فضایی ایجاد می‌کند که در آن عواطف، احساسات، افکار و رفتارها زاده می‌شوند و متقابلاً بر روابط موجود در خانواده اثر می‌گذارند. کنش‌های خانوادگی، از جمله عواملی است که فرایند تحول روانی هر فرد را از بدو تولد تحت تأثیر قرار می‌دهد. در شکل‌گیری رفتار و دیدگاه‌های اجتماعی کودک، جنبه‌های عاطفی و روابط والدین و فرزندان نقش مهمی دارد، در خانواده‌هایی که والدین رفتار محبت‌آمیز دارند، معمولاً کودکان نیز با رفتارهای اخلاقی مثبت و احترام به دیگران و انگیزه پیشرفت رشد می‌یابند. تأثیر و نفوذ خانواده بر ابعاد مختلف رشد اجتماعی کودکان بی‌شمار است. خودپنداری و احساس ارزشمندی در حال شکل‌گیری کودکان، به شدت از نگرش اعضای خانواده به خصوص پدر و مادر تأثیر می‌پذیرد. همچنین میزان پذیرش اجتماعی کودک از سوی همسالان و توانایی برقراری روابط صمیمانه با آنها از محیط خانوادگی او نشأت می‌گیرد. اگر والدین صادقانه به کودک محبت کرده و به وی اعتماد کنند، او نیز دوست‌داشتن دیگران و مورد علاقه دیگران بودن را یاد می‌گیرد (ورشورن^۱، ۱۹۹۶). یزدان‌پناه، حضرتی‌ویری، کیانی و اشرف‌آبادی (۱۳۹۱) در پژوهش خود نشان دادند، سبک‌های مثبت حل تعارض در والدین با برخورد مؤثر فرزندان با مسائل اجتماعی ارتباط معناداری دارد. لو، ویشن، مک دویت و والش^۲ (۲۰۱۱)

^۱. Verschuren

^۲. Lue, Wishon, McDevitt & Walsh

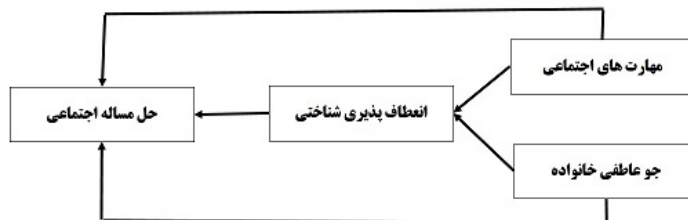
نشان دادند که متارکۀ والدین هرچند برای مدت کوتاه و نوع رفتارهای والدین در حل تعارضاتشان سبب ایجاد مشکلاتی در توانایی حل مسأله فرزندان در اجتماع می‌شود. ويتسد-منسل، برادلی، مک کلوی و فوسل^۱ (۲۰۰۹) نیز نشان دادند که سبک‌های حل تعارض والدین با مشکلات رفتاری فرزندان و برخورد آنان با مسائل اجتماعی تأثیرگذار است.

باتوجه به نتایج تحقیقات پیشین و مبانی نظری ذکرشده و همچنین توجه به تحولات سریع و غیرقابل پیش‌بینی ایجاد شد، چنین استنباط می‌شود که در عصر حاضر چگونگی مقابله با مشکلات و حل آن از مهم‌ترین مسائلی است که باید مورد توجه قرار گیرد و همچنین در تعلیم و تربیت لازم است تا روی حل مسأله اجتماعی دانش‌آموزان سرمایه‌گذاری شود؛ چراکه دانش‌آموزان شایسته و سالم و توانمند در توسعه جوامع نقش بزرگی را ایفا خواهند کرد؛ ازاین‌رو به‌لحاظ نظری، بررسی حل مسأله اجتماعی به‌عنوان متغیر تأثیرپذیر، به بسط و گسترش این مهارت منجر می‌شود. از جنبه عملی نیز، پیشینه تحقیقاتی در ایران، حکایت از کمبود پژوهش‌ها در زمینه حل مسأله اجتماعی و پیشانی‌های آن دارد. به‌گونه‌ای که در ارتباط با تأثیرگذاری مهارت‌های اجتماعی و جو عاطفی خانواده (به‌عنوان عوامل پیشاینده) و انعطاف‌پذیری شناختی (به‌عنوان متغیر واسطه‌ای) پژوهشی صورت نگرفته است. لزوم انجام پژوهش‌هایی که بتواند به دانش‌آموزان کمک کند تا در مواجهه با مشکلات به شکلی سازنده عمل کنند، اهمیت بیشتری می‌یابد. به این ترتیب با توجه به اهمیت حل مسأله اجتماعی در تعلیم و تربیت و همچنین نقش سازنده دانش‌آموزان در آینده جامعه، در پژوهش حاضر تلاش می‌شود نقش واسطه‌گری انعطاف‌پذیری شناختی در حل مسأله اجتماعی با رویکرد به متغیرهای مهارت‌های اجتماعی و جو عاطفی خانواده در قالب یک مدل مورد بررسی قرار گیرد.

^۱. Whiteside- Mansell, Bradley, McKelvey & Fussel

انتظار می‌رود، نتایج چنین پژوهش‌هایی نه تنها پیشینه‌ای برای پژوهش‌های آتی در این زمینه شود؛ بلکه راهکارهایی را نیز برای متولیان تعلیم و تربیت، والدین و سایر عناصر تعلیم و تربیت فراهم آورد؛ از این رو در مجموع می‌توان گفت با توجه به پژوهش‌های انجام‌شده و جستجوی به‌عمل آمده توسط محققان، اگرچه درباره حل مسأله اجتماعی پژوهش‌هایی صورت گرفته است، اما در بیش‌تر آن‌ها حل مسأله اجتماعی به‌عنوان متغیر مستقل بررسی شده و بیش‌تر به تأثیر حل مسأله اجتماعی بر متغیرهای دیگر اشاره شده و درباره عوامل مؤثر بر حل مسأله اجتماعی پژوهش‌های اندکی صورت گرفته است. بر این اساس با توجه به کمبود پژوهش در زمینه انعطاف‌پذیری شناختی و فقدان پژوهشی که رابطه بین جو عاطفی خانواده، مهارت‌های اجتماعی و حل مسأله اجتماعی به‌ویژه با واسطه‌گری انعطاف‌پذیری شناختی را بسنجد و همچنین با عنایت به نقشی که توانایی حل مسأله اجتماعی در رشد و پیشرفت دانش‌آموزان ایفا می‌کند، در این پژوهش برآنیم که با ارائه یک مدل به بررسی این پرسش بپردازیم که آیا رابطه‌ای بین جو عاطفی خانواده، مهارت‌های اجتماعی و حل مسأله اجتماعی با واسطه‌گری انعطاف‌پذیری شناختی وجود دارد؟ بدین منظور مدلی به‌صورت سلسله‌مراتبی پیشنهاد شده و مورد بررسی قرار گرفت. در تبیین نظری مدل حاضر می‌توان به رویکردهای شناختی-اجتماعی، بر سازه‌ها و توانمندی‌های مختلف اشاره کرد. در این رویکردها اعتقاد بر آن است که عوامل فردی و اجتماعی متعدد بر توانایی‌ها، باورها، نگرش‌ها و انگیزه‌های افراد برای انجام یا عدم‌انجام رفتار تأثیر می‌گذارند، همان‌گونه که بندورا رفتار انسان را در یک ساختار ارتباط متقابل سه‌گانه میان رفتار، متغیرهای محیطی و عوامل فردی توضیح داده است. در این ساختار عوامل و متغیرها بر هم تأثیر می‌گذارند و همچنین از هم تأثیر می‌پذیرند. به بیان بندورا ذهن انسان صرفاً واکنش‌دهنده نیست؛ بلکه زایشی، خلاق، پیش‌نگر و متفکر است. در الگوی بندورا، عوامل شخصی (فرایندهای شناختی و انگیزشی) نقش مهمی دارند و این رویکرد به باورهای انسان پیرامون اینکه می‌تواند بر موقعیتی مسلط شود و نتایج مثبتی

تولید کند، اشاره می‌کند. به نظر او برداشت‌های مثبت یادگیرندگان از توانایی‌های خود در میزان برانگیختگی فراگیران مؤثر است، این احساس کفایت و شایستگی باعث می‌شود که آنان با اشتیاق بکوشند و در حل مسأله راهبردهای مناسبی را به کار گیرند. این نظریه با تأکید بر نقش فعال یادگیرنده در بافت اجتماعی و در نظر گرفتن نقش الگوها در اجتماع فراتر از رفتارگرایی تبیین شده و علاوه بر حوزه رفتاری، حوزه‌های شناختی و اجتماعی و تعامل آن‌ها با هم را نیز دربرمی‌گیرد. و در مباحثی چون فرزندپروری و الگوپذیری نوجوانان و حتی باورهای خودکارآمدی و خودتنظیمی کاربرد دارد. همچنین نقش آن در فعالیت‌های روان‌درمانی و اصلاح رفتار، ارتباطات اجتماعی، حل مسأله اجتماعی و تبلیغات مشهود است (بندورا، ۱۹۸۶): از این رو در پژوهش حاضر، مهارت‌های اجتماعی به‌عنوان یک متغیر فردی، جو عاطفی خانواده به‌عنوان یک متغیر اجتماعی از طریق تأثیر انعطاف‌پذیری شناختی افراد، حل مسأله اجتماعی را موجب می‌شود (شکل ۱-۱).



شکل ۱-۱ مدل مفهومی پژوهش

۲- روش تحقیق

پژوهش حاضر از نوع همبستگی است و در قالب یک مدل تحلیل مسیر، روابط علی میان متغیرهای پژوهش مورد بررسی قرار گرفت.

۱-۲- جامعه آماری و شرکت‌کنندگان در پژوهش

جامعه آماری این پژوهش، شامل دانش‌آموزان پایهٔ ششم ابتدایی مشغول به تحصیل در سال تحصیلی ۱۳۹۴-۱۳۹۵ در شهر شیراز بود. گروه نمونهٔ پژوهش حاضر به‌شیوهٔ نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شد. بدین ترتیب که از میان چهار ناحیهٔ آموزش و پرورش شهرستان شیراز، به‌طور تصادفی دو ناحیه و از هر ناحیه، دو دبستان پسرانه و دو دبستان دخترانه (در مجموع ۸ مدرسه) انتخاب شدند و از میان پایه‌های ششم هر مدرسه، یک کلاس به تصادف انتخاب شده و به پرسشنامه‌ها پاسخ دادند. از ۸ کلاس انتخابی، ۴ کلاس دانش‌آموزان دختر به تعداد ۱۰۰ نفر و ۴ کلاس دانش‌آموزان پسر به تعداد ۱۰۰ نفر بودند که میانگین سنی آنان ۱۱/۲ به‌دست آمد. علت انتخاب دانش‌آموزان پایهٔ ششم، توانایی آنان در پاسخگویی به سؤالات پرسشنامه‌ها بود.

۲-۳- ابزارهای پژوهش

در این پژوهش از چهار ابزار استفاده شد که در ادامه توضیح داده می‌شوند.

پرسشنامه‌ی توانایی حل مسئله اجتماعی^۱

فرم کوتاه مقیاس تجدیدنظرشدهٔ حل مسئله اجتماعی دیزوربیا و همکاران در سال ۲۰۰۲ تهیه شد. این مقیاس یک پرسشنامهٔ خودگزارشی است که مهارت‌های حل مسئلهٔ اجتماعی را می‌سنجد و دارای ۲۵ گویه است که از این ۲۵ گویه، ۵ گویه مربوط به بُعد جهت‌گیری مثبت نسبت به مسئله، ۵ گویه مربوط به جهت‌گیری منفی نسبت به مسئله، ۵ گویه مربوط به سبک حل مسئلهٔ منطقی، ۵ گویه مربوط به بُعد سبک حل مسئلهٔ تکانشی/ بی‌دقت و ۵ گویه نیز مربوط به سبک حل مسئلهٔ اجتنابی است. این مقیاس براساس طیف لیکرت تنظیم شده که در مقابل هر گویه، ۵ گزینه (اصلاً دربارهٔ من صحت ندارد = ۱ تا

¹. Social Problem Solving Inventory

کاملاً دربارهٔ من صحت دارد=۵) قرار گرفته است که آزمودنی برای پاسخگویی به این گویه‌ها باید یکی از گزینه‌ها را انتخاب کند. در این مقیاس جمع نمرات دو بُعد جهت‌گیری مثبت نسبت به مشکل و سبک حل مسئله منطقی به‌عنوان نمرات حل مسئله اجتماعی سازنده و جمع نمرات ۳ بُعد جهت‌گیری منفی نسبت به مشکل، سبک حل مسئله اجتنابی و سبک حل مسئله بی‌دقت/ تکانشی به‌عنوان نمرهٔ مهارت حل مسئله اجتماعی غیرسازنده محسوب می‌شود (خانی موصول، ۱۳۹۱).

پایایی این مقیاس به‌وسیلهٔ بازآزمایی بین ۰/۶۸ تا ۰/۹۱ و با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۶۹ تا ۰/۹۵ به‌دست آمده است (دیزوریل، نزو، میدیو-الیورس، ۲۰۰۲). اعتباریابی این مقیاس توسط بیانی و بیانی (۱۳۸۹) با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد که مقدار این ضریب برای کل آزمون برابر با ۰/۸۶ به‌دست آمد. همچنین دیزوریل، نزو، میدو-الیورس (۲۰۰۲)، روایی این آزمون را با استفاده از روش تحلیل عاملی و همبستگی با سایر ابزارهای اندازه‌گیری حل مسئله اجتماعی سنجیده‌اند و در همهٔ این تحلیل‌ها روایی این آزمون را تأیید کردند. بیانی و بیانی (۱۳۸۹)، به‌منظور تعیین روایی واگرا و همگرا این مقیاس، ضریب همبستگی آن را با فرم کوتاه مقیاس افسردگی- شادکامی، مقیاس رضایت از زندگی، سیاههٔ افسردگی بک و سیاههٔ هراس اجتماعی به‌طور همزمان محاسبه کردند و ضرایب مطلوبی به‌دست آوردند (خانی موصول، ۱۳۹۱). در پژوهش حاضر برای بررسی پایایی، از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که مقدار این ضریب برای ابعاد حل مسئله اجتماعی سازنده و حل مسئله اجتماعی غیرسازنده به‌ترتیب ۰/۹۰ و ۰/۹۸ و برای کل پرسشنامه، ۰/۹۳ به‌دست آمد. همچنین برای محاسبهٔ روایی این مقیاس از همبستگی، نمرات ابعاد با نمرهٔ کل استفاده شد که در حل مسئله اجتماعی سازنده، میزان ۰/۹۶ و در حل مسئله اجتماعی غیرسازنده ۰/۹۸ به‌دست آمد.

بررسی رابطهٔ بیش‌فعالی با میزان حافظه و ...

مقیاس سنجش مهارت‌های اجتماعی ماتسون^۱

مقیاس سنجش مهارت‌های اجتماعی ماتسون، توسط ماتسون و همکاران در سال ۱۹۸۳ برای سنجش مهارت‌های اجتماعی کودکان ۴ تا ۱۸ ساله تدوین شده است. این مقیاس دارای ۶۲ عبارت است که مهارت‌های اجتماعی کودکان را بیان می‌کنند. دانش‌آموز باید هر عبارت را بخواند و سپس پاسخ خود را براساس یک شاخص ۵ درجه‌ای از نوع مقیاس لیکرت با دامنه‌ای از یک (هرگز/ هیچ‌وقت) تا پنج (همیشه) مشخص کند. بررسی روایی و پایایی مقیاس سنجش مهارت‌های اجتماعی ماتسون توسط یوسفی و خیر (۱۳۸۱) انجام پذیرفته است. برای محاسبهٔ پایایی مقیاس از روش آلفای کرونباخ و تنصیف استفاده شد و ضرایب مطلوب و مناسبی به‌دست آمد. برای بررسی روایی سازه مقیاس، از روش تحلیل عوامل استفاده شد و ۵ عامل مهارت‌های اجتماعی مناسب، رفتارهای غیراجتماعی، پرخاشگری و رفتارهای تکانشی، برتری‌طلبی و اطمینان زیاد به خود داشتن و رابطه با همسالان به‌دست آمد (یوسفی و خیر، ۱۳۸۱). در پژوهش حاضر برای بررسی پایایی، از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که مقدار این ضریب برای ابعاد مهارت‌های اجتماعی مناسب، رفتارهای غیراجتماعی، پرخاشگری، برتری‌طلبی و رابطه با همسالان به ترتیب ۰/۹۱، ۰/۶۶، ۰/۷۷، ۰/۷۲ و ۰/۷۱ و برای کل پرسشنامه ۰/۹۲ به‌دست آمد. همچنین برای محاسبهٔ روایی این مقیاس از همبستگی ابعاد با نمرهٔ کل استفاده شد که نتایج در دامنه‌ای از ۰/۷۳ تا ۰/۸۸ به‌دست آمد.

– مقیاس جو عاطفی خانواده^۲

این مقیاس را «هیل برن» در سال ۱۹۶۴ به‌منظور سنجش میزان مهرورزی در تعاملات کودک-والدین ساخته است. این مقیاس دارای هشت خرده‌مقیاس است که شامل محبت،

¹. measures of social skills Matson

². Emotional Family Atmosphere Scale

نوازش، تأیید، تجربه‌های مشترک، هدیه‌دادن، تشویق، اعتماد و امنیت است. کل مقیاس شامل ۱۶ پرسش و هر خرده‌مقیاس شامل ۲ پرسش است. لحاظ نمره‌گذاری مقیاس، به پاسخ‌ها طبق یک شیوه پنج رتبه‌ای (از ۱ تا ۵) امتیاز داده می‌شود (حقیقی، شکرکن و موسوی شوشتری، ۱۳۸۱). در مطالعاتی که انجام شده، پایایی این مقیاس تأیید شده است. حقیقی و همکاران (۱۳۸۱) پایایی این مقیاس را با استفاده از آلفای کرونباخ مورد سنجش قرار دادند که مقدار آن برای کل مقیاس برابر با ۰/۹۳ گزارش کرده‌اند. روایی این مقیاس نیز از طریق محاسبه همبستگی آن با پرسشنامه ملاک، که توسط همین پژوهشگران (حقیقی و همکاران، ۱۳۸۱) ساخته شده است، مورد بررسی قرار گرفت و مطلوب گزارش شد. در پژوهش حاضر برای بررسی پایایی، از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که مقدار این ضریب برای ابعاد جو عاطفی پدر و جو عاطفی مادر به ترتیب ۰/۸۵ و ۰/۶۵ و برای کل پرسشنامه ۰/۸۵ به دست آمد. همچنین برای محاسبه روایی این مقیاس از همبستگی ابعاد با نمره کل استفاده شد که نتایج به دست آمده در پیوند عاطفی با پدر میزان ۰/۹۵ و در پیوند عاطفی با مادر ۰/۸۹ به دست آمد.

– پرسشنامه انعطاف‌پذیری شناختی^۱

پرسشنامه انعطاف‌پذیری شناختی توسط دنیس و وندروال^۲ (۲۰۱۰) ساخته شده است، یک ابزار خودگزارشی کوتاه ۲۰ سؤالی است و برای سنجش نوعی از انعطاف‌پذیری شناختی که در موفقیت فرد برای چالش و جایگزینی افکار ناکارآمد با افکار کارآمدتر لازم است، به کار می‌رود. شیوه نمره‌گذاری آن براساس یک مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرتی است. دنیس و وندروال در پژوهش خود نشان دادند که این پرسشنامه از ساختار عاملی، روایی همگرا و روایی همزمان مناسبی برخوردار است. این پژوهشگران نشان دادند که دو

^۱ Cognitive Flexibility Inventory

^۲ Dennis & Vander Wal

عامل ادراک گزینه‌های مختلف و ادراک توجیه رفتار یک معنی دارند و عامل کنترل به‌عنوان خرده‌مقیاس دوم در نظر گرفته شد. همچنین پایایی را به روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس، ادراک کنترل‌پذیری و ادراک گزینه‌های مختلف به ترتیب ۰/۸۱، ۰/۷۵ و ۰/۷۷ به دست آوردند. در ایران شاره و همکاران؛ به نقل از سلطانی، شاره، بحرینیان و فرمانی، (۱۳۹۲) ضریب اعتبار بازآزمایی کل مقیاس را ۰/۷۱ و خرده‌مقیاس‌های ادراک کنترل‌پذیری، ادراک گزینه‌های مختلف و ادراک توجیه رفتار را به ترتیب ۰/۵۵، ۰/۷۲ و ۰/۵۷ گزارش کرده‌اند. این پژوهشگران ضرایب آلفای کرونباخ کل مقیاس را ۰/۹۰ و برای خرده‌مقیاس‌ها به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۸۹ و ۰/۵۵ گزارش کرده‌اند. همچنین روایی همگرای آن با پرسشنامه تاب‌آوری برابر با ۰/۶۷ و روایی همزمان آن با پرسشنامه بک برابر با ۰/۵۰- بود.

در پژوهش حاضر برای بررسی پایایی، از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که مقدار این ضریب برای ابعاد جایگزینی و کنترل‌پذیری به ترتیب ۰/۹۳ و ۰/۸۵ و برای کل پرسشنامه ۰/۹۵ به دست آمد. همچنین برای محاسبه روایی این مقیاس از همبستگی ابعاد با نمره کل استفاده شد که نتایج بین ۰/۹۷ و ۰/۹۸ به دست آمد. قابل ذکر است، در پژوهش حاضر برای پاسخگویی به سؤالات، از شیوه تحلیل مسیر استفاده شد و نهایتاً مدل نهایی با استفاده از نرم‌افزار AMOS مورد بررسی قرار گرفت و شاخص‌های برازش مدل استخراج شد.

۳- یافته‌ها

در آغاز برای ارائه یافته‌ها، ضریب همبستگی بین متغیرهای پژوهش ارائه شد که دامنه ضرایب بین ۰/۲۴ تا ۰/۹۶ به دست آمد و همگی در سطوح معنادار بودند. در ادامه مدل پژوهش مورد بررسی قرار گرفت.

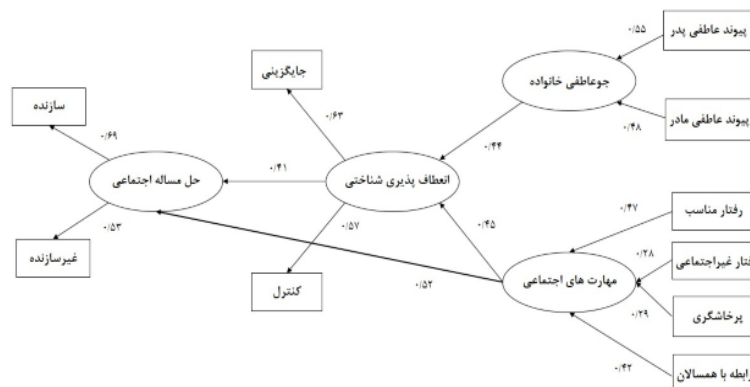
۴- بررسی مدل پژوهش

در این قسمت شاخص‌های برازش، مدل نهایی پژوهش و ضرایب رگرسیون مدل‌های اندازه‌گیری ارائه می‌شود. در مدل پژوهش نسبت مجذور خی به درجه آزادی (χ^2/df) که اغلب صاحب‌نظران مقدار حدود ۳ را نشان‌دهنده برازش مناسب مدل تلقی می‌کنند (گیلز^۱، ۲۰۱۳)، در مدل حاضر ۲/۰۷ به دست آمد. سایر شاخص‌های برازش در جدول ۱ ارائه شده است. مقادیر ارائه‌شده، حاکی از برازش بسیار مطلوب مدل هستند.

جدول ۱. شاخص‌های برازش مدل

شاخص	CFI	IFI	RMR	GFI	AGFI	RMSEA
مقدار	۰/۹۸۵	۰/۹۸۶	۰/۹۲۶	۰/۹۴۹	۰/۸۹۱	۰/۰۷۴

در این مرحله، شکل نهایی مدل تصحیح‌شده پس از حذف ضرایب غیرمعنادار ترسیم می‌شود. شایان ذکر است که در ترسیم نمودار، فقط مسیرهای معنادار رسم شده‌اند.



نمودار ۲. مدل نهایی پژوهش

1. Giles

بررسی رابطهٔ بیش‌فعالی با میزان حافظه و ...

جدول ۲. ضرایب رگرسیون مدل‌های اندازه‌گیری

مدل‌های اندازه‌گیری	زیرمقیاس‌ها	برآورد استاندارد	برآورد غیراستاندارد	نسبت بحرانی	سطح معناداری
حل مسأله اجتماعی	حل مسأله سازنده	۰/۶۳	۰/۶۹	۱۶/۳۹	۰/۰۰۱
	حل مسأله غیرسازنده	۰/۵۲	۰/۵۳	۲۴/۲۵	۰/۰۰۱
مهارت‌های اجتماعی	مهارت‌های اجتماعی مناسب	۰/۵۵	۰/۴۷	۷/۸۶	۰/۰۰۱
	رفتارهای غیراجتماعی	۰/۳۱	۰/۲۸	۱۱/۳۳	۰/۰۰۱
	پرخاشگری	۰/۳۳	۰/۲۹	۱۱/۷۸	۰/۰۰۱
	برتری طلبی	۰/۱۸	۰/۱۵	۶/۳۵	۰/۰۰۹
	رابطه با همسالان	۰/۴۷	۰/۴۲	۱۰/۹۹	۰/۰۰۱
	پیوند عاطفی پدر	۰/۵۲	۰/۵۵	۱۲/۳۸	۰/۰۰۱
انعطاف‌پذیری شناختی	پیوند عاطفی مادر	۰/۴۴	۰/۴۸	۹/۱۷	۰/۰۰۱
	جایگزینی	۰/۵۸	۰/۶۳	۲۷/۸۹	۰/۰۰۱
شناختی	کنترل‌پذیری	۰/۵۴	۰/۵۷	۲۴/۶۵	۰/۰۰۱

جدول ۳. ضرایب رگرسیون در مدل ساختاری

رابطهٔ مستقیم متغیرها در مدل	ضریب استاندارد	نسبت بحرانی	سطح معناداری
مهارت‌های اجتماعی بر حل مسأله اجتماعی	۰/۵۲۲	۴/۷	۰/۰۰۱
جو عاطفی خانواده بر حل مسأله اجتماعی	۰/۱۱۹	۱/۳۶	NS
مهارت‌های اجتماعی بر انعطاف‌پذیری شناختی	۰/۴۵۱	۳/۲۸۱	۰/۰۰۱
جو عاطفی خانواده بر انعطاف‌پذیری شناختی	۰/۴۴	۳/۲۹۴	۰/۰۰۱
انعطاف‌پذیری شناختی بر حل مسأله اجتماعی	۰/۴۱۲	۵/۷۲۷	۰/۰۰۱

در ادامه با توجه به تحلیل مدل نهایی، به بررسی روابط متغیرهای پژوهش حاضر پرداخته شده است. بررسی قدرت پیش‌بینی‌کنندگی متغیرهای برون‌زاد بر متغیرهای درون‌زاد به‌منظور پاسخ به سؤالات مربوط به نقش پیش‌بینی متغیرهای برون‌زاد بر درون‌زاد، از نرم‌افزار AMOS استفاده شد. میزان ضریب و سطح معناداری اثر مستقیم بین متغیر برون‌زاد و متغیر درون‌زاد در جدول ۴ نشان داده شده است.

جدول ۴. اثر مستقیم استاندارد متغیرهای برونزاد بر متغیرهای درونزاد

رابطه مستقیم متغیرها در مدل	ضریب استاندارد	نسبت بحرانی	سطح معناداری
مهارت‌های اجتماعی بر حل مسأله اجتماعی	۰/۵۲۲	۴/۷	۰/۰۰۱
جو عاطفی خانواده بر حل مسأله اجتماعی	۰/۱۱۹	۱/۳۶	NS
مهارت‌های اجتماعی بر انعطاف‌پذیری شناختی	۰/۴۵۱	۳/۲۸۱	۰/۰۰۱
جو عاطفی خانواده بر انعطاف‌پذیری شناختی	۰/۴۴	۳/۲۹۴	۰/۰۰۱
انعطاف‌پذیری شناختی بر حل مسأله اجتماعی	۰/۴۱۲	۵/۷۲۷	۰/۰۰۱

همان‌گونه که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، نتیجه اثر مستقیم متغیر برونزاد (مهارت‌های اجتماعی) بر متغیر درونزاد (حل مسأله اجتماعی) بیانگر این است که متغیر مهارت‌های اجتماعی دارای تأثیر مستقیم و مثبت بر متغیر حل مسأله اجتماعی ($P=۰/۰۰۱$) است. نتیجه اثر مستقیم متغیر برونزاد (جو عاطفی خانواده) بر متغیر درونزاد (حل مسأله اجتماعی) بیانگر این است که رابطه بین متغیر جو عاطفی خانواده و حل مسأله اجتماعی معنادار نیست. نتیجه اثر مستقیم متغیر برونزاد (مهارت‌های اجتماعی) بر متغیر واسطه‌ای (انعطاف‌پذیری شناختی) بیانگر این است که متغیر مهارت‌های اجتماعی دارای تأثیر مستقیم و مثبت بر متغیر انعطاف‌پذیری شناختی ($P=۰/۰۰۱$) است. نتیجه اثر مستقیم متغیر برونزاد (جو عاطفی خانواده) بر متغیر واسطه‌ای (انعطاف‌پذیری شناختی) بیانگر این است که متغیر جو عاطفی خانواده دارای تأثیر مستقیم و مثبت بر متغیر انعطاف‌پذیری شناختی ($P=۰/۰۰۱$) است و نتیجه اثر مستقیم متغیر واسطه‌ای (انعطاف‌پذیری شناختی) بر متغیر درونزاد (حل مسأله اجتماعی) بیانگر این است که متغیر انعطاف‌پذیری شناختی دارای تأثیر مستقیم و مثبت بر متغیر حل مسأله اجتماعی ($P=۰/۰۰۱$) است. $(\beta=۰/۴۱۲)$ است.

در مرحله بعد، به‌نظور بررسی نقش واسطه‌گری متغیر انعطاف‌پذیری شناختی بین متغیرهای درون‌زاد و برون‌زاد پژوهش، با استفاده از نرم‌افزار AMOS، روش نمونه‌گیری‌های مکرر یا بوت استرپ به کار گرفته شد. این شیوه برای مسیرهایی که فقط تحت تأثیر یک متغیر واسطه است، به کار گرفته می‌شود. نتایج به‌دست آمده در جدول ۵ ارائه شده است. فاصله‌های اطمینان مندرج در جدول حاکی از قرارنگرفتن صفر در این فاصله‌ها و مسیر غیرمستقیم کلی و مسیر واسطه‌ای و در نتیجه تأیید نقش واسطه‌ای انعطاف‌پذیری شناختی بر حل مسئله اجتماعی با کنترل جو عاطفی خانواده و مهارت‌های اجتماعی است. به عبارت دیگر، حد پایین و حد بالا در هر مسیر می‌بایست دارای علامت (مثبت یا منفی) یکسان باشد. عدم‌مشابهت علائم در مقادیر حد بالا و پایین به معنای عدم‌معناداری مسیر فوق است. لازم به ذکر است که سطح اطمینان برای این فاصله‌های اطمینان ۹۵ و تعداد باز نمونه‌گیری بوت استرپ ۵۰۰۰ است.

جدول ۵. برآورد مسیر غیرمستقیم مدل با استفاده از روش بوت استرپ

مسیرهای غیرمستقیم	ضریب استاندارد	حد پایین	حد بالا	سطح معناداری
مهارت‌های اجتماعی بر حل مسئله اجتماعی از طریق انعطاف‌پذیری شناختی	۰/۱۸۶	۰/۱۱۸	۰/۳۱۸	۰/۰۰۴
جو عاطفی خانواده بر حل مسئله اجتماعی از طریق انعطاف‌پذیری شناختی	۰/۱۸۱	۰/۰۵۹	۰/۳۰۹	۰/۰۰۸

همان‌گونه که جدول نشان می‌دهد، مسیرهایی که متغیرهای برون‌زاد (جو عاطفی خانواده و مهارت‌های اجتماعی) از طریق متغیر واسطه‌ای (انعطاف‌پذیری شناختی) بر متغیر درون‌زاد (حل مسئله اجتماعی) دارد، تأثیر غیرمستقیم معنادار را نشان می‌دهد.

۴- بحث و بررسی

همان‌گونه که گفته شد، هدف پژوهش حاضر بررسی نقش واسطه‌ای انعطاف‌پذیری شناختی بر حل مسأله اجتماعی با رویکرد به متغیرهای مهارت اجتماعی و جو عاطفی خانواده بود. بدین منظور یافته‌های به‌دست آمده، براساس روابط بین متغیرها مورد تحلیل قرار گرفت. درخصوص بررسی قدرت پیش‌بینی‌کنندگی مهارت‌های اجتماعی بر حل مسأله اجتماعی، نتایج حاکی از آن بود که بین مهارت‌های اجتماعی و حل مسأله اجتماعی، رابطه مثبت و معنادار وجود داشته و پیش‌بینی‌کننده مثبت و معنادار آن است. این یافته‌ها با پژوهش‌های اسپادا و همکاران (۲۰۱۲)، سکر (۲۰۰۹) و جلوه‌گر و همکاران (۱۳۹۳) همسوست. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت، مهارت‌های اجتماعی به‌عنوان مجموعه‌ای از رفتارهای اکتسابی که فرد را قادر می‌سازد با دیگران ارتباط مؤثری داشته باشد و از واکنش‌های نامناسب خودداری کند. این توانایی بر روی انگیزش و جنبه‌های مختلف عملکرد انسان تأثیر می‌گذارد. مهارت‌های اجتماعی بر روی انتخاب یک رفتار، شروع یا تداوم آن، مقدار تلاشی که صرف می‌شود، مدت زمانی که برای انجام آن کار سپری می‌شود و راهبردهایی که برای مقابله با آن استفاده می‌شود، تأثیرگذار است. افراد با مهارت‌های اجتماعی بالا معمولاً نسبت به حل مسائل خوش‌بین هستند، آن‌ها نه تنها معتقدند که توانایی‌هایشان فراتر از تکالیف و موقعیت‌های دشوار است؛ بلکه به مسائل و موقعیت‌های چالش‌برانگیز به‌عنوان تکالیفی برای یادگیری و تبحر می‌نگرند؛ از این‌رو در برابر تکالیف با کمترین استرس و با علاقه‌مندی عمیق و حس تعهد شدیدی به تلاش می‌پردازند (کاین، پینکاس و آنسل^۱، ۲۰۰۸). افراد با مهارت‌های اجتماعی بالا در مقایسه با افرادی با سطوح پایین مهارت، از راه‌حل‌های سازنده و اختصاصی جایگزین استفاده می‌کنند که در نتیجه باعث می‌شود مسائل را با دقت و کارآمدی حل کند (هوفمن و

¹. Cain, Pincus & Ansell

اسچرا^۱، (۲۰۰۹). این افراد همچنین برای دستیابی به اهداف خود از استراتژی‌های فراشناختی بیشتری استفاده می‌کنند (باتلر و واین^۲، ۱۹۹۵) و توانایی مسأله‌گشایی و تفکر تحلیلی بهتری دارند (شولتز، ۱۳۸۱). آن‌ها کمتر احساس ناتوانی می‌کنند، با پیامدهای دردناک سازگاری بهتری دارند و در تعاملات اجتماعی مشکلات کمتری خواهند داشت (کروکوف، رایان، کیم و کاپلان^۳، ۲۰۰۳). در بررسی قدرت پیش‌بینی‌کنندگی جو عاطفی خانواده بر حل مسألهٔ اجتماعی نتایج نشان داد که بین جو عاطفی خانواده و حل مسألهٔ اجتماعی رابطهٔ معناداری وجود ندارد و جو عاطفی خانواده نمی‌تواند حل مسألهٔ اجتماعی را به صورت معناداری پیش‌بینی کند. در این خصوص می‌توان چنین استنباط کرد که اگر پدر و مادر روابط گرم و صمیمانه‌ای با فرزندانشان داشته باشند و همواره نیازهای کودکان خود را تأمین کنند و مسائل و مشکلات آن‌ها را حل کنند، آن‌ها با غرور و اعتمادبه‌نفس کاذب پا به عرصهٔ اجتماعی می‌گذارند و ممکن است در مواجهه با مسائلی که به صورت مستقلانه اقدام به حل آن‌ها می‌کنند، دچار مشکل شوند؛ به این معنی که جو عاطفی مثبت در خانواده لزوماً منجر به تربیت فردی که از توانایی حل مسألهٔ اجتماعی بالایی برخوردار باشد، نخواهد شد که این نتیجه با نتایج پژوهش‌های جونز، شافر، فورهند، برودی و آرمیستد^۴ (۲۰۰۳)، ساندرز^۵ (۱۹۹۹) و ویکتور، برنات، برنستین و لین^۶ (۲۰۰۷) ناهم‌سوست. از دیگر نتایج به‌دست‌آمده، رابطهٔ مثبت و معنادار بین مهارت‌های اجتماعی و انعطاف‌پذیری شناختی بود. این یافته‌ها با پژوهش‌های سکر و همکاران (۲۰۰۹)، سو و همکاران (۲۰۰۸) و وکیلان و همکاران (۲۰۰۸) هم‌سو می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان گفت که با توجه به تعریف مهارت‌های اجتماعی که عبارت است از مجموعه رفتارهای

¹.Hoffman & Schraw

². Butler & Winne

³. Chirkov, Ryan, Kim & Kaplan

⁴. Jones, Shaffer, Forehand, Brody & Armistead

⁵. Sanders

⁶. Victor, Bernat, Bernstein & Layne

فراگرفته قابل‌قبولی که فرد را قادر می‌سازد با دیگران رابطه مؤثر داشته و از عکس‌العمل‌های نامعقول اجتماعی خودداری کند. کودکانی که مهارت‌های اجتماعی کافی کسب کرده‌اند، در ایجاد رابطه با همسالان و یادگیری در محیط آموزشی و سازگاری با شرایط موفق‌تر از کودکانی هستند که فاقد این مهارت‌ها هستند (واکر^۱، ۲۰۰۳). اسلاموسکی و دان (۱۹۹۶) شناخت و مهارت اجتماعی را فرایندی می‌دانند که کودکان و نوجوانان را قادر می‌سازد تا رفتار دیگران را درک و پیش‌بینی کرده، رفتار خود را کنترل و تعاملات اجتماعی خود را تنظیم کنند (به نقل از بیابانگرد، ۱۳۸۴). در سال‌های اخیر توجه زیادی به مهارت‌های اجتماعی شده است؛ زیرا بررسی‌های متعدد نشان داده است که نارسایی در مهارت‌های اجتماعی، تأثیر منفی بر واکنش افراد در موقعیت‌های مشکل و در نتیجه سردرگمی آنان را در پی داشته است؛ به بیان دیگر هرچه افراد از مهارت‌های اجتماعی کم‌تری برخوردار باشند، از انعطاف‌پذیری و سازگاری کم‌تری در مواجهه با مسائل برخوردارند. افراد با مهارت‌های اجتماعی بالا معتقدند که قادرند به‌طور مؤثری از پس رویدادهای زندگی خود برآیند و انتظار موفقیت بیشتری دارند. این افراد می‌توانند برای خودشان فرصت‌ها و تجاربی که تعاملات اجتماعی را افزایش می‌دهد فراهم کنند، قواعد اجتماعی را به‌خوبی یاد می‌گیرند و روابط قوی و مستحکمی با اعضای خانواده و اجتماع برقرار می‌کنند و چنانچه با مسأله‌ای مواجه شوند، در آن غرق نمی‌شوند؛ بلکه با عملکردهای مناسب و به‌موقع، راه‌حل مناسب را پیدا کرده و در صورت شکست یک راه‌حل، راه‌های جایگزین را به‌کار می‌گیرند. در ارتباط با قدرت پیش‌بینی‌کنندگی جو عاطفی خانواده بر انعطاف‌پذیری شناختی، تحلیل‌های آماری انجام‌شده در این زمینه نشان می‌دهد که بین جو عاطفی خانواده و انعطاف‌پذیری شناختی، رابطه مثبت و معنادار وجود داشته و پیش‌بینی‌کننده مثبت و معنادار آن است. این یافته‌ها با پژوهش‌های بیرمنگام و

¹. Walker

همکاران (۲۰۱۱)، ایزلی و همکاران (۱۹۹۹) و گلچین و همکاران (۱۳۸۰) همسوست. در تبیین این یافته می‌توان گفت، از آنجا که خانواده، یک سازمان اجتماعی است که روابط میان اعضای آن مهم‌ترین عنصر شکل‌دهنده به این سازمان است، نوع روابطی که میان اعضای هر خانواده حاکم است، فضایی ایجاد می‌کند که در آن عواطف، احساسات، افکار و رفتارها، زاده می‌شوند و متقابلاً بر روابط موجود در خانواده اثر می‌گذارد. کنش‌های خانوادگی، از جمله عواملی است که فرایند تحول روانی هر فرد را از بدو تولد تحت تأثیر قرار می‌دهد. وجود رابطه گرم و همراه با پذیرش والدین، احساس مسئولیت و نزدیکی عاطفی اعضای خانواده را به دنبال دارد. در خانواده‌های منعطف، نقش‌ها، قوانین و سلسله‌مراتب افراد از انعطاف‌پذیری مطلوبی برخوردار است؛ بنابراین هنگام رویارویی با موضوعات مختلف، در گستره زیادی از مسائل بین اعضای خانواده گفت‌وگو صورت می‌پذیرد و اعضای خانواده با هم به حل مشکل می‌پردازند. فرزندان این خانواده‌ها به تدریج می‌آموزند که چگونه مسائل را مستقلانه حل کنند و چگونه در برابر آن‌ها از خود انعطاف نشان دهند؛ در نتیجه از حس استقلال، خودکارآمدی، عزت‌نفس و قدرت انطباق و جایگزینی و به دنبال آن، انعطاف‌پذیری شناختی مناسبی برخوردار می‌شوند. همچنین قادرند به دیگران و به قدرت خود اعتماد داشته باشند (پردلان، حیدری، کریمیان و خوش‌نویسان، ۲۰۱۴). اگر فرزندان احساس کنند که مورد پذیرش والدین‌اند، قوانین، انضباط و سلسله‌مراتب خشک و غیرقابل تغییر بر فضای خانه حکم‌فرما نیست و در رویارویی با مسائل مختلف نظر آن‌ها به‌عنوان یکی از ارکان تصمیم‌گیری‌ها در خانواده محسوب می‌شود، اشتیاق می‌یابند تا در حل مسأله مشارکت ورزند و جرأت و قدرت ابراز عقیده را در خود درمی‌یابند و در نتیجه به زوایای مختلف مشکل توجه می‌کنند و از رویارویی با مسائل چالش‌انگیز نمی‌هراسند، در نهایت از یادگیری لذت می‌برند و نسبت به یادگیری، انگیزش درونی پیدا می‌کنند. این افراد از عزت‌نفس، قدرت انطباق،

انعطاف‌پذیری، سازگاری، روابط اجتماعی مؤثرتر و زندگی شادتری برخوردار خواهند بود.

همچنین تحلیل‌های آماری نشان داد، بین انعطاف‌پذیری شناختی و حل مسئله اجتماعی، رابطه مثبت و معنادار وجود داشته و پیش‌بینی‌کننده مثبت و معنادار آن است. درباره ارتباط بین این دو متغیر می‌توان این‌گونه استنباط کرد، افرادی که از انعطاف‌پذیری شناختی برخوردار هستند می‌توانند موقعیت‌های سخت را به‌عنوان موقعیت قابل کنترل در نظر بگیرند و در مواجهه با رویدادهای زندگی و رفتار افراد، توانایی توجیه چندین رفتار جایگزین را دارند و در موقعیت‌های سخت می‌توانند به راه‌حل‌های جایگزین فکر کنند. این نتایج تاحدودی با پژوهش‌های بورتون، پاکنهام و براون^۱ (۲۰۱۰)، هوگلند، نستاد، کوپر، سوتویک و چارنی^۲ (۲۰۰۷)، همسوست. نتایج پژوهش نشان داد که انعطاف‌پذیری شناختی، در رابطه بین مهارت‌های اجتماعی و جو عاطفی خانواده با حل مسئله اجتماعی نقش واسطه‌ای ایفا می‌کند. به عبارت دیگر، انعطاف‌پذیری شناختی بین مهارت‌های اجتماعی و حل مسئله اجتماعی، نقش واسطه‌گری سهمی را ایفا می‌کند؛ به این معنی که مهارت‌های اجتماعی هم به صورت مستقیم و هم به صورت غیرمستقیم می‌تواند حل مسئله اجتماعی را پیش‌بینی کند، اما انعطاف‌پذیری شناختی بین جو عاطفی خانواده و حل مسئله اجتماعی نقش واسطه‌گری کامل را ایفا می‌کند؛ یعنی اگر متغیر واسطه‌ای انعطاف‌پذیری را حذف کنیم، رابطه متغیر مستقل (جو عاطفی خانواده) و وابسته (حل مسئله اجتماعی) قطع می‌شود. در خصوص واسطه‌گری معنادار انعطاف‌پذیری شناختی در ارتباط بین مهارت‌های اجتماعی و حل مسئله اجتماعی می‌توان بیان داشت، همان‌طور که پیش‌تر گفته شد افراد با مهارت‌های اجتماعی بالا در مقایسه با افرادی با سطوح پایین مهارت، از راه‌حل‌های

^۱. Burton, Pakenham & Brown,

^۲. Haglund, Nestadt, Cooper, Southwick, Charney

سازنده و اختصاصی جایگزین استفاده می‌کنند که در نتیجه باعث می‌شود مسائل را با دقت و کارآمدی حل کند (هوفمن و اسپرا، ۲۰۰۹) که اگر این افراد از انعطاف‌پذیری شناختی نیز برخوردار باشند، در این صورت در برخورد با مسائل و مشکلات عملکرد بهتری خواهند داشت و قادر هستند افکار و عواطف خود را تنظیم کنند که این امر نه تنها باعث ایجاد یک جهت‌گیری مثبت نسبت به مشکل موجود خواهد شد؛ بلکه فرد را بر روی ارائهٔ راهکارهای مناسب برای حل مشکل متمرکز می‌سازد و از کاهش منابع شناختی جلوگیری می‌کند. این انعطاف‌پذیری به فرد کمک می‌کند که افکار مثبتی نسبت به توانایی‌های خود داشته باشد و چنانچه در مسأله‌ای با مشکل روبه‌رو شد، آن را به‌عنوان یک چالش در نظر بگیرد و نه به‌عنوان یک تهدید (کاپرارا، فیدا، و کیون، دل‌باو و باربارانلی^۱، ۲۰۰۸). در تبیین نقش واسطه‌گری کامل انعطاف‌پذیری شناختی در میان جو عاطفی خانواده و حل مسأله اجتماعی، می‌توان این‌گونه استدلال آورد که، زمانی که فضای عاطفی خانواده، به‌ویژه هنگامی که با تأیید کودک توسط والدین همراه باشد اعتماد به نفس کودک به‌شدت افزایش می‌یابد. وقتی که کودک در جریان تعامل با والدین مورد حمایت واقع شود و آنان تلاش‌های کودک را تشویق کنند و آنها را تأیید کنند، فرزندان دنیای پیرامون و خویشان را با ارزش می‌دانند و از ارتباط با مردم لذت می‌برند (معین، غیائی و مسموعی، ۱۳۹۰). داشتن این ویژگی‌ها سبب می‌شود که فرد راحت‌تر در گروه همسالان پذیرفته شود و روابط رضایت‌بخشی در محیط اجتماع داشته باشد (جوانا^۲، ۲۰۰۵). همچنین افرادی با داشتن ویژگی انعطاف‌پذیری شناختی، به توانایی‌های خود برای مقابله با شرایط مختلف اعتماد دارند؛ به این صورت که با شرایط استرس‌زا و فشارهای روانی ناشی از محیط جدید، از راهبردهای مناسب استفاده می‌کنند که باعث می‌شود

1. Caprara, Fida, Vecchione, Del Bove & Barbaranelli

2. Joanna

کارکرد مؤثری داشته باشند (مدی^۱، ۲۰۱۲). این افراد رویدادهای زندگی را قابل پیش‌بینی و کنترل‌پذیر می‌دانند، در نتیجه در رویارویی با مسائل، اقداماتی انجام می‌دهند تا این شرایط را به شرایطی مطلوب که هماهنگ با زندگی جاریشان است تبدیل کنند که توانایی کنترل این مسائل، سلامت روانی فرد را تأمین می‌کند (معین و همکاران، ۱۳۹۰). یکی از ویژگی‌های اصلی افراد انعطاف‌پذیر، برون‌گرایی و داشتن خلق‌وخوی مثبت است که این دو عامل باعث واکنش مثبت دیگران به آن‌ها می‌شود که این عامل منعکس‌کننده ظرفیت نزدیک‌شدن به دیگران و سطوح بالای روابط اجتماعی و فعالیت‌های اجتماعی است (فرهودیان، ۱۳۸۴). به عبارت دیگر، فرد در یک جو عاطفی مناسب و با داشتن ویژگی انعطاف‌پذیری شناختی، قادر خواهد بود که حتی در برخورد با مشکلات، با استفاده از راهبردهایی، آن فعالیت‌ها را به یک کار جالب و مثبت و فرصتی برای رشد و بالندگی تبدیل کند.

از جمله محدودیت‌های این پژوهش، خودگزارشی بودن پرسشنامه‌ها بود که ضرورت انجام پژوهش را با ابزارهای متعدد ایجاب می‌کرد. همچنین از آنجا که پژوهش از نوع همبستگی است، باید در استنباط علی، احتیاط‌های لازم را انجام داد. قابل ذکر است، با توجه به اینکه پژوهش بر روی دانش‌آموزان کلاس ششم انجام گرفته است، در تعمیم نتایج باید احتیاط لازم را به عمل آورد. از سوی دیگر، با توجه به نتایج به دست آمده در خصوص نقش مهارت‌های اجتماعی بر حل مسأله اجتماعی، توصیه می‌شود پژوهش‌های کیفی و آزمایشی برای انجام استنباط‌های علی قوی‌تر انجام گیرد و از آنجا که در این پژوهش نقش خانواده بر انعطاف‌پذیری شناختی نیز تأکید دارد، پیشنهاد می‌شود به عوامل روانی، شناختی، رفتاری و اجتماعی مؤثر در شکل‌گیری پیوندهای عاطفی و جو عاطفی خانواده که بر انعطاف‌پذیری شناختی تأثیر دارند، تحقیقات بیشتری انجام گیرد. همچنین

¹. Maddy

بررسی رابطهٔ بیش‌فعالی با میزان حافظه و ...

پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های بعدی، فرایندهای شناختی و انگیزشی و نگرشی مهارت‌های اجتماعی و حل مسألهٔ اجتماعی به‌ویژه در پایه‌های تحصیلی مختلف مورد توجه قرار گیرد و به این دلیل که در حل مسألهٔ اجتماعی به‌ویژه در دانش‌آموزان، متغیرهای مدرسه‌ای نیز حائز اهمیت می‌باشند، توصیه می‌شود در پژوهش‌های آتی به این دسته از متغیرها توجه شود.

منابع فارسی

۱. احدی، بتول، میرزایی، پری، نریمانی، محمد، ابوالقاسمی، عباس (۱۳۸۸). تأثیر آموزش حل مسأله اجتماعی بر سازگاری اجتماعی و عملکرد دانش‌آموزان کم‌رو. پژوهش در حیطه کودکان استثنایی، دوره نهم، شماره ۳، ۱۹۳-۲۰۲.
۲. بیانی، علی‌اصغر، بیانی، علی (۱۳۸۹). ویژگی‌های روان‌سنجی فرم کوتاه سیاهه حل مسأله اجتماعی. مجله روان‌شناسی تحلیلی: روان‌شناسان ایرانی، شماره ۲۶، ۱۴۷-۱۵۴.
۳. بیابانگرد، اسماعیل (۱۳۸۴). روش‌های افزایش عزت‌نفس در کودکان و نوجوانان. تهران: انجمن اولیا و مربیان.
۴. بیرامی، منصور، مرادی، علیرضا (۱۳۸۵). تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر کفایت اجتماعی دانش‌آموزان. فصلنامه روان‌شناسی دانشگاه تبریز، شماره ۴، ۴۷-۶۷.
۵. تقی زاده، محمدحسان، فرمانی، اعظم (۱۳۹۲). بررسی نقش انعطاف‌پذیری شناختی در پیش‌بینی نومی‌دی و تاب‌آوری در دانشجویان. فصلنامه روانشناسی شناختی، دوره ۱، شماره ۲، ۶۷-۷۵.
۶. جلوه‌گر، افسانه، کارشکی، حسین، اصغری‌نکاح، سید محسن (۱۳۹۳). تأثیر آموزش خودتنظیمی بر حل مسأله اجتماعی کودکان پیش‌دبستانی دختر و پسر. مجله پژوهش‌های علوم شناختی و رفتاری. شماره ۴، ۱۵۵-۱۶۶.
۷. حقیقی، جمال؛ شکرکن، حسین؛ موسوی‌شوشتری، مژگان (۱۳۸۱). بررسی شیوه‌های فرزندپروری با خودکارآمدی و سلامت روانی دانش‌آموزان. مطالعات تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی، شماره ۳۳، ۲۱-۳۸.
۸. خانی موصولو، محمود (۱۳۹۱). بررسی رابطه بین مهارت‌های حل مسأله اجتماعی و رضایت از زندگی در میان دانش‌آموزان با و بدون اختلال بینایی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه شیراز.

۹. خوشکام، زهر، ملک‌پور، مختار، مولوی، حسین. (۱۳۸۷). اثربخشی آموزش حل مسئله گروهی بر مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان با آسیب بینایی. پژوهش در حیطه کودکان استثنایی. شماره ۸، ۱۴۱-۱۵۶.
۱۰. سلطانی، اسماعیل، شاره، حسین، بحرینان، عبدالمجید، فرمانی، اعظم. (۱۳۹۲). نقش واسطه‌ای انعطاف‌پذیری شناختی در ارتباط بین سبک‌های مقابله‌ای و تاب‌آوری با افسردگی. مجله علمی پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی، شماره ۱۸، ۸۱-۹۶.
۱۱. شکوهی یکتا، محسن، زمانی، نیره، پورکریمی، جواد. (۱۳۹۳). تأثیر آموزش مهارت حل مسئله بین فردی بر افزایش مهارت‌های اجتماعی و کاهش مشکلات رفتاری دانش‌آموزان دیرآموز پایه اول دبستان. مطالعات روان‌شناختی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه الزهراء. شماره ۱۰ دوره ۴، ۷-۳۲.
۱۲. شولتز، دوان. (۱۳۸۱). نظریه‌های شخصیت. (مترجمان بهزاد گودرزی، فرهاد جمهری، محمدرضا نیکخو، یوسف کریمی، سیامک نقشبندی، هادی بحیرایی). تهران: انتشارات ارسباران.
۱۳. فرهودیان، علی. (۱۳۸۴). انعطاف‌پذیری، سازگاری و نشانه‌های روان‌پزشکی. تازه‌های علوم شناختی. شماره ۷، ۷۴-۷۶.
۱۴. گلچین، مهری، نصیری، محمود، نجمی، سید بدرالدین، بشر دوست، نصراله. (۱۳۸۰). ارتباط عملکرد خانواده با برخی ویژگی‌های روانی نوجوانان دختر و پسر، مجله پژوهش در علوم پزشکی، شماره ۶، ۳۰۰-۳۰۲.
۱۵. معتمدی، سیدهادی، حاج بابایی، حسین، بیگلریان، اکبر، فلاح سلوکلائی، منیره. (۱۳۹۱). تأثیر آموزش مهارت حل مسئله بر افزایش کفایت اجتماعی نوجوانان دختر. فصلنامه پژوهش‌های اجتماعی، شماره ۱۴، ۱۷-۲۹.
۱۶. معین، لادن، غیائی، پروین، مسموعی، راضیه. (۱۳۹۰). رابطه سخت‌رویی روان‌شناختی با سازگاری زناشویی. فصلنامه پژوهش جامعه‌شناسی زنان، شماره ۲، ۱۶۳-۱۹۰.

۱۷. یزدان پناه، محمدعلی، حضرتی ویری، اصغر، کیانی، ستاره، اشرف آبادی، مسعود. (۱۳۹۱). نقش سبک های حل تعارض والدین و سازگاری اجتماعی و شیوه های حل مسأله اجتماعی فرزندان، مجله رفاه اجتماعی، شماره ۴۷، ۲۶۷-۲۸۰.
۱۸. یوسفی، فریده، خیر، محمد. (۱۳۸۱). بررسی پایایی و روایی مقیاس سنجش مهارت های اجتماعی ماتسون و مقایسه عملکرد دختران و پسران دبیرستانی در این مقیاس. مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، ۱۸ شماره، ۱۴۷-۱۵۸.

19. Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive* .

Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

20. Birmingham, E., Cerf, M., & Adolphs, R. (2011). Comparing social attention in autism and amygdala lesions: effects of stimulus and task condition. *Social neuroscience*, 6(5-6), 420-435.

21. Burton, N. W., Pakenham, K. I., & Brown, W. J. (2010). Feasibility and effectiveness of psychosocial resilience training: a pilot study of the READY program. *Psychology, Health & Medicine*, 15(3), 266-277.

22. Butler, D. L., & Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of educational research*, 65(3), 245-281.

23. Cain, N. M., Pincus, A. L., & Ansell, E. B. (2008). Narcissism at the crossroads: Phenotypic description of pathological narcissism across clinical theory, social/personality psychology, and psychiatric diagnosis. *Clinical psychology review*, 28(4), 638-656.

24. Canas, J., Quesada, J., Antolí, A., & Fajardo, I. (2003). Cognitive flexibility and adaptability to environmental changes in dynamic complex problem-solving tasks. *Ergonomics*, 46(5), 482-501.

25. Caprara, G. V., Fida, R., Vecchione, M., Del Bove, G., Vecchio, G. M., Barbaranelli, C., & Bandura, A. (2008). Longitudinal analysis of the role of perceived self-efficacy for self-regulated

learning in academic continuance and achievement. Journal of educational psychology, 100(3), 525.

26. Chirkov, V., Ryan, R. M., Kim, Y., & Kaplan, U. (2003). *Differentiating autonomy from individualism and independence: a self-determination theory perspective on internalization of cultural orientations and well-being. Journal of personality and social psychology, 84(1), 97.*

27. Dennis, J. P., & Vander Wal, J. S. (2010). *The cognitive flexibility inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity. Cognitive therapy and research, 34(3), 241-253.*

28. D'Zurilla, T. J., Maydeu-Olivares, A., & Gallardo-Pujol, D. (2011). *Predicting social problem solving using personality traits. Personality and individual Differences, 50(2), 142-147.*

29. D'Zurilla, T. J., & Nezu, A. M. (1990). *Development and preliminary evaluation of the Social Problem-Solving Inventory. Psychological Assessment: A Journal of Consulting and Clinical Psychology, 2(2), 156.*

30. D'zurilla, T. J., Chang, E. C., & Sanna, L. J. (2004). *Self-esteem and social problem solving as predictors of aggression in college students. Journal of Social and Clinical Psychology, 22(4), 424.*

31. Espada, J. P., Griffin, K. W., Pereira, J. R., Orgilés, M., & García-Fernández, J. M. (2012). *Component analysis of a school-based substance use prevention program in Spain: Contributions of problem solving and social skills training content. Prevention Science, 13(1), 86-95.*

32. Gan, Y., Liu, Y., & Zhang, Y. (2004). *Flexible coping responses to severe acute respiratory syndrome-related and daily life stressful events. Asian Journal of Social Psychology, 7(1), 55-66.*

33. Geurts, H.M., Vander Oord, C., & Eveline, A. (2006). *Hot and cool aspects of cognitive control in children with ADHD: Decision making and inhibition. Abnorm child psychol, 34: 814-24*

34. Giles, D. (2013). *Advanced research methods in psychology. Routledge.*

35. Gresham, F., Elliott, S. (1999). *The social skills rating system*. Criclepin MN: American Guidance services. 11, 481-520.
36. Haglund, M. E., Nestadt, P. S., Cooper, N. S., Southwick, S. M., & Charney, D. S. (2007). *Psychobiological mechanisms of resilience: Relevance to prevention and treatment of stress-related psychopathology*. *Development and psychopathology*, 19(03), 889-920.
37. Hatashita-Wong, M., Smith, T. E., Silverstein, S. M., Hull, J. W., & Willson, D. F. (2002). *Cognitive functioning and social problem-solving skills in schizophrenia*. *Cognitive Neuropsychiatry*, 7(2), 81-95.
38. Hoffman, B., & Schraw, G. (2009). *The influence of self-efficacy and working memory capacity on problem-solving efficiency*. *Learning and Individual Differences*, 19(1), 91-100.
39. Hollinger, J. D. (1987). *Social skills for behaviorally disordered children as preparation for mainstreaming: Theory, practice, and new directions*. *Remedial and Special Education*, 8(4), 17-27.
40. Isley, S. L., O'Neil, R., Clatfelter, D., & Parke, R. D. (1999). *Parent and child expressed affect and children's social competence: Modeling direct and indirect pathways*. *Developmental psychology*, 35(2), 547.
41. Joanna, B. (2005). *The moderating effect of family factors on the relationship between lifetime trauma event exposure and juvenile delinquency in a sample of male juvenile offenders*. *Journal of psychology*, 14, 117-121.
42. Jones, D. J., Shaffer, A., Forehand, R., Brody, G., & Armistead, L. P. (2003). *Coparent conflict in single mother-headed African American families: Do parenting skills serve as a mediator or moderator of child psychosocial adjustment?*. *Behavior Therapy*, 34(2), 259-272.
43. Maddi, S. R. (2012). *Hardiness: Turning stressful circumstances into resilient*
44. Patterson, G. R., Chamberlain, P., & Reid, J. B. (1982). *A comparative evaluation of a parent-training program*. *Behavior therapy*, 13(5), 638-650.

45. Pordelan, N., Heydari, H., Karimyan, E., & Khoshnevisan, F. (2014). *Research Paper The Effect of Family Environment on Young Adults Social and Emotional Adaptation*.
46. Sanders, M. R. (1999). *Triple P-Positive Parenting Program: Towards an empirically validated multilevel parenting and family support strategy for the prevention of behavior and emotional problems in children*. *Clinical child and family psychology review*, 2(2), 71-90.
47. Seçer, Z., Çeliköz, N., Koçyiğit, S., Seçer, F., & Kayılı, G. (2009). *Social skills and problem behaviour of children with different cognitive styles who attend preschool education*. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1554-1560.
48. Selçuk, G.S., Çaliskan, S. & Erol, M. (2008). *The effects of problem solving instruction on physics achievement, problem solving performance and strategy use*. *Latest American Journal of Physics Education* 2(3): 151-166.
49. Stevens, A. D. (2009). *Social problem-solving and cognitive flexibility: Relations to social skills and problem behavior of at-risk young children*. *ProQuest*.
50. Su, C. Y., Lin, Y. H., Wu, Y. Y., & Chen, C. C. (2008). *The role of cognition and adaptive behavior in employment of people with mental retardation*. *Research in developmental disabilities*, 29(1), 83-95.
51. Vakilian, S. (2008). *Ghanbari Hashem Abadi B, Tabatabai. SM [Effects of adding social skill training to cognitive behavioral group therapy on the treatment of social phobia in college students of Iran]*. *Journal of fundamentals of mental health*, 10, 87-98.
52. Verschueren, K., Marcoen, A., & Schoefs, V. (1996). *The internal working model of the self, attachment, and competence in five-year-olds*. *Child development*, 2493-2511.
53. Victor, A. M., Bernat, D. H., Bernstein, G. A., & Layne, A. E. (2007). *Effects of parent and family characteristics on treatment outcome of anxious children*. *Journal of anxiety disorders*, 21(6), 835-848.

54. Walker, D. (2003). *Hopes j. Matson evaluation of social skills with youngsters.*
55. Ward, S.M. (2004). *Our children's social skills. EricDigest. ERIC Document Reproduction Service, Retrieved.*
56. Wu, T. F., Custer, R. L. (1996). *Technological and Personal Problem Solving Style: Is there difference? Journal Technology Education, 2, 7, 172-193.*