

بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های حل مسئله در کاهش تمایل به فرار دختران نوجوان در معرض فرار

شیمایا حیدری^{*}، دکتر کاظم رسولزاده طباطبایی^{**}

چکیده:

هدف از این پژوهش بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های حل مسئله در کاهش تمایل به فرار، میزان تنیدگی، عزت‌نفس و راهبردهای مقابله‌ای دختران نوجوان در معرض فرار می‌باشد. نمونه اولیه شامل ۷۶۰ دانش‌آموز دبیرستانی بود که به‌وسیله نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای از شهر تهران، مناطق ۲، ۴، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۹، انتخاب و با پرسشنامه تمایل به فرار مورد ارزیابی قرار گرفتند. از بین این افراد تعداد ۵۴ نفر از افرادی که دقیقاً بالای برش با تفاوت دو انحراف استاندارد بودند، انتخاب و در گروه‌های کنترل و آزمایش به‌صورت تصادفی قرار داده شدند. سپس گروه آزمایش به‌طور میانگین ۱۰ جلسه تحت آموزش قرار گرفت. بعد از اجرای آموزش‌ها، پس‌آزمون روی هر دو گروه آزمایش و کنترل اجرا شد. تحلیل نتایج نشان داد که آموزش مهارت‌های حل مسئله در کاهش میزان تنیدگی و افزایش عزت‌نفس دختران در معرض فرار تأثیر داشته است. در مورد کاهش تمایل به فرار و راهبردهای مقابله‌ای اگرچه کاهش وجود داشته ولی از نظر آماری معنادار نبود.

کلیدواژه‌ها: تمایل به فرار^۱، مهارت‌های حل مسئله^۲، تنیدگی^۳، عزت‌نفس^۴، راهبردهای مقابله‌ای^۵

^{*} دانشجوی دکتری روان‌شناسی بالینی دانشگاه تربیت مدرس

^{**} استادیار گروه روان‌شناسی دانشکده علوم انسانی دانشگاه تربیت مدرس

✉ نویسنده مسئول: بابل - خیابان مدرس - جنب تأمین اجتماعی سابق - مجتمع نیما - واحد ۴۷ - کلینیک هدایت

تلفن: ۰۱۱۱ - ۳۲۲۳۱۴۸

دورنما: ۰۱۱۱ - ۳۲۲۳۱۴۸

پست الکترونیک: email: shimaheidary_2005@yahoo.com

مقدمه

پژوهش‌های بسیاری در زمینه فرار نوجوانان به‌ویژه دختران انجام شده است. برخی از آن‌ها علل فرار، اعم از زمینه‌ساز و آشکارساز (شریفی، ۱۳۸۰ و سعیدی، ۱۳۷۲) و برخی دیگر پدیده‌هایی را که بعد از فرار گریبان‌گیر نوجوانان است را مورد بررسی قرار داده‌اند (دمبو و جنیوس، ۲۰۰۲). عواملی از قبیل دزدی، فساد و فحشا، انواع بیماری‌هایی که سلامت جسمی و روانی را به مخاطره می‌اندازند، سوءتغذیه، بی‌خانمانی و در نتیجه پناه بردن به بیگانه‌ها و... (آدامز، ۱۹۸۰) دیدگاه‌های مختلف ماهیت فرار را بررسی می‌کنند. از دیدگاه روانکاو فرار نوعی مکانیسم دفاعی و یا واکنش جبرانی تسلی‌بخش است که فرد برای نجات و رهایی از رنج‌ها به آن تن می‌دهد. کارن هورنای این حرکت را نوعی تضاد می‌داند، تضاد میان فردی که از یک سو می‌خواهد مستقل باشد و از سوی دیگر خواستار همبستگی است. او این تضاد را در سایه فرار تحقق یافته می‌داند (قائمی، ۱۳۷۳). فرار را از دیدگاه اریکسون می‌توان مجالی برای اثبات وجود و کسب هویت دانست که در مرحله نوجوانی که مرحله کسب و انسجام هویت در برابر هویت مغشوش است، روی می‌دهد (شریفی، ۱۳۸۰). از نظر جامعه‌شناسانی چون ساترلند فرار به‌عنوان یک رفتار بزهکارانه تلقی می‌شود. وی معتقد است رفتار بزهکارانه یادگرفتنی، موروثی و ذاتی افراد نیست بلکه ناشی از تعاریفی است که قوانین اجتماعی برای ما وضع کرده‌اند و بسته به این که آن قانون خوب یا بد باشد و با توجه به این که آن گروهی که فرد با آن‌ها ارتباط دارد، هنجارشکنی را ارزش یا ضدارزش بدانند، افراد ممکن است بزهکار یا درستکار تلقی شوند. ساترلند معتقد است بزهکاری یا درستی هر فرد ناشی از نظام اجتماعی بوده و ساخت روابط اجتماعی هم عامل رفتار بزهکارانه و هم درستکارانه است (شریفی، ۱۳۸۰). فرار را می‌توان براساس علت آن یا شکل ظاهری تقسیم‌بندی نمود.

فرار واکنشی: این فرار به‌عنوان یک راهبرد هیجانی در مواجهه با مسائل و فشارهای روانی است که در زندگی، نوجوان با آن‌ها روبروست. هر فرار یک علت زمینه‌ساز و نهفته و یک علت آشکارساز است که به‌صورت ناگهانی بروز کرده و منجر به این پدیده می‌شود. در این نوع فرارها، فرار واکنشی در مقابل عامل آشکارساز محسوب می‌شود. این عامل می‌تواند ناشی از فقدان یک دوست یا محبوب، یک شانس یا موقعیت ویژه، تهدید توسط اطرافیان و افراد خانواده، بدست نیاوردن نمره قبولی و... باشد (بازیاری، ۱۳۸۱).

فرار ناشی از تمایل برای راحت زندگی کردن: این فرار معمولاً راهکاری برای مواجهه در مقابل علل زمینه‌ساز می‌باشد. نوجوان در مقابله با مشکلات و مسائلی که در زندگی او وجود دارند، مثل نابسامانی و آشفتگی محیط خانواده، تنبیه و سوءاستفاده جنسی و جسمی، فقر اقتصادی و نبود امکانات رفاهی، به‌منظور دست یافتن به شرایط بهتر دست به فرار می‌زند (شریفی، ۱۳۸۰). پژوهش‌هایی که در زمینه علل فرار انجام شده است، ویژگی‌های محیطی این افراد و حتی ویژگی‌های شخصیتی و

تمایزاتی که این افراد با دیگران دارند را مورد بررسی قرار می‌دهند (امیرحسینی، ۱۳۷۹). پژوهشی با بررسی ۶۷ دختر ۲۱-۱۳ ساله که به علت اختلالات روانی به مرکز خدمات نوجوانان ارجاع شده بودند نشان داد که ۳۴٪ این دختران حداقل یکبار از منزل فرار کرده بودند. فراریان از جمعیتی همگن نبودند و انگیزه‌های متفاوتی برای فرار داشتند. این دختران به دو دسته تقسیم شدند: دختران فراری از و دختران فراری به دسته اول: مسن‌تر، واکنشی‌تر و دارای کنترل بیرونی، سابقه فرار کمتر و دوره‌های فرار کوتاه‌تر بودند. دسته دوم: جوان‌تر، تکانشی، دارای کنترل درونی، دوره‌های فرار طولانی‌تر و دفعات بیشتر بودند (شارلین و مور، ۱۹۹۲، نقل از معظمی، ۱۳۸۰). والک و براندون به منظور بررسی ارتباط بین رفتار نوجوانان فراری و خود پنداره آن‌ها، ۴۷ نوجوان فراری را که حداقل یک‌سال سابقه نگهداری در مراکز را داشتند، مورد بررسی قرار دادند. نتایج نشان داد که نوجوانان فراری بسیار بیشتر از گروه کنترل سابقه تنبیه از طرف والدین و عدم حمایت آن‌ها را داشتند (والک و براندون، ۱۹۸۷). از طرفی دختران فراری بسیار بیشتر از پسران از طرف خانواده کنترل و محدود شده بودند. هم‌چنین نوجوانان فراری خودپنداره ضعیف و بدی داشتند و در ارتباطات بین فردی، ضعیف، مردد و حالت دفاعی داشتند. گروه فراری نیاز بارزی به مشاوره داشتند (والک و براندون، ۱۹۸۷). خصیصه‌های دوران نوجوانی، کیفیات روان‌شناختی این افراد، نوع شخصیت، نوع ارزیابی فرد از تنیدگی و نحوه مقابله با آن، خوش‌بینی و بدبینی، اعتقادات مذهبی، تجربیات قبلی و... هم‌چنین خصیصه نظام‌های اجتماعی که به‌عنوان شبکه حمایت‌کننده به‌کار می‌افتد به منزله متغیرهای تعدیل‌کننده و یا واسطه‌ای عمل می‌کنند (امیرحسینی، ۱۳۷۹). نوجوان به لحاظ قرار گرفتن در یک دوره تحولی، بحران هویت و نقش‌پذیری، بالاخص دختران نوجوان به‌دلیل خصوصیات خاص خود و محدودیت‌هایی که جامعه برای آن‌ها ایجاد می‌کند، تنیدگی بالایی را تحمل می‌کنند. حال اگر شرایط زندگی آن‌ها نامساعد باشد و بین اعضای خانواده و به‌خصوص والدین با فرزند رابطه سرد از نظر عاطفی برقرار باشد و به‌عبارتی نوجوان از یک شبکه حمایت‌کننده اجتماعی برخوردار نباشد و از طرفی تجربیات کودکی این افراد مملو از شکست‌ها و آسیب‌ها باشد، منجر به تنیدگی فزاینده و آسیب‌پذیری بیشتری خواهد شد و آنان آماده ابتلا به انواع مشکلات رفتاری و آسیب‌های اجتماعی می‌شوند (آدامز، ۱۹۸۰). تحقیقاتی که در زمینه ابعاد شخصیتی نوجوانان فراری انجام شده، نشان می‌دهند که این دختران در بعضی از ابعاد شخصیتی با نوجوانان دیگر متفاوتند. نقطه برش در نیمرخ شخصیتی کتل در بعد J است؛ یعنی حساسیت هیجانی زمختی رشدیافتگی (بازیاری‌میمندی، ۱۳۸۱). حساسیت هیجانی شامل مؤلفه‌هایی چون متوقع بودن و ناشکیبا بودن، وابسته و نارس بودن، علاقه به مسافرت و تجربیات جدید و... است (بازیاری‌میمندی، ۱۳۸۱). هم‌چنین این دختران نسبت به دختران دیگر بی‌اعتمادی اضطراب‌آمیزی دارند. پشیمانی در این افراد توأم با ناامیدی است که ایجاد هراس‌ها و نشانه‌های ضعف روانی می‌کند. همه این عوامل در دختران فراری

تحت عنوان تمایل به افسردگی، خلق غمگین، حساسیت هیجانی، بی‌ارزش شمردن خود مطرح می‌شوند (بازیاری‌میمندی، ۱۳۸۱). در ابعاد شخصیتی، دختران فراری عادت دارند که خود را به تنهایی رهبری کنند. این بعد به‌عنوان خودکفایی مطرح می‌شود (بازیاری‌میمندی، ۱۳۸۱). مظلومی در سال ۱۳۷۱ نشان داد، کمبود عاطفی، درگیری ارزشی با والدین، شرایط نامناسب زندگی در خانه به علت فوت، جدایی یا ازدواج مجدد، فشارهای روانی ناشی از اختلاف والدین با یکدیگر، ترس از تنبیه و عدم درک صحیح والدین از خواسته‌های نوجوان احساس حقارت و نایمی و خودپنداره ضعیف از جمله علل مربوط به فرار به‌شمار می‌آیند (به‌نقل از شریفی، ۱۳۸۰). نوجوانان فراری قبل از فرار از منزل بارها مدرسه را بدون اجازه مسئولین ترک کرده‌اند، اوقات فراغت آن‌ها بیشتر در پارک‌ها و سینماهاست و ۴۸٪ آن‌ها دارای ناپدری و نامادری هستند (سعیدی، ۱۳۷۲).

بررسی‌های دیگر نشان می‌دهند، میزان عوامل تنیدگی‌زا که در دختران فراری وجود دارد بسیار بیشتر از دختران عادی است، در مقابل شیوه‌ای که این دختران برای مواجهه با مشکلات خود به کار می‌برند بیشتر شیوه‌های ناکارآمد هیجان‌مدار است (ولف و همکاران، ۱۹۹۹). براساس نظر فولکمن و لازاروس به‌دنبال رویداد تنیدگی‌زا، فرد به‌دنبال تلاش شناختی به منظور غلبه یافتن بر تنیدگی، تحمل کردن، کاهش دادن یا به حداقل رساندن اثر آن است (ساراسون^۲ و همکاران، ۱۹۸۷). در حالی که دختران فراری به علت آستانه تحمل پایین به‌جای رویکرد شناختی مؤثر، از راهبردهای هیجانی ناکارآمد استفاده می‌برند (ولف و همکاران، ۱۹۹۹). از جمله تفاوت‌های نوجوانان عادی و فراری در ابعاد عزت‌نفس و احساس کفایت است (ولف و همکاران، ۱۹۹۹). نوجوانان فراری به‌علت روش‌های تربیتی ناصحیح و محیط نابسامان که ادراک هویتی آنان را مخدوش می‌سازد و به‌علت فقر و عدم امکانات و نیز شکست‌های پی‌درپی، دچار نقص در عزت‌نفس خود بوده و این عزت‌نفس آسیب دیده خود می‌تواند عاملی برای فرار باشد (استادی، ۱۳۷۵). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که این نوجوانان دارای افکار غیرمنطقی و اعوجاج شناختی می‌باشند و در حیطه هیجان‌خواهی نیز این نوجوانان در بالای مقیاس قرار دارند (استادی، ۱۳۷۵). نمونه‌ای از افکار غیرمنطقی در دختران فراری به این شرح است: دیگران باید کارهای مرا دوست بدارند و بپذیرند. همیشه باید عملکرد خوب و موفقیت‌آمیزی داشته باشم. بعضی انسان‌ها بد، پست و شریرند و به‌خاطر گناهان‌شان لایق سرزنش و تنبیه هستند. اگر کارها درست پیش نروند، وحشتناک، هولناک و افتضاح خواهد شد. منشأ بدبختی‌های انسان در بیرون از اوست و فرد کنترلی بر افسردگی‌ها و تأثیراتش ندارد (استادی، ۱۳۷۵).

با مروری بر این افکار که مشخص‌کننده افکار غیرمنطقی در دختران فراری است درمی‌یابیم که این نوجوانان از مرکز کنترل بیرونی برخوردارند، یعنی شکست‌ها و ضعف‌ها را به خود و موفقیت‌ها را به عوامل بیرونی نسبت می‌دهند. این افراد با این تفکر غیرمنطقی شرایط نامساعد را غیرقابل تغییر دانسته و به‌همین دلیل در برابر ناکامی‌ها و سختی‌ها تحمل خود را زود از دست می‌دهند. استادی در

سال ۱۳۷۵ رابطه این باورها و افکار غیرمنطقی را با عزت‌نفس پایین نشان داد. یعنی افکار به‌علاوه عزت‌نفس پایین منجر به این می‌شود که فرد نوجوان شرایط نامطلوب خود را بدتر از آنچه که هست تصور کرده و با آستانه پایینی که او دارد ساده‌ترین راه حل و ناسازگارانه‌ترین راهبرد را که همان فرار است در مواجهه با مشکلات خود به‌کار برد. عزت‌نفس پایین با صفات شخصیتی دیگر از جمله اضطراب، افسردگی و خصومت، همبستگی بالایی دارد و چنین فردی توسط پیامدهای منفی این صفات، مستعد تجربه تنیدگی و استیصال در زندگی می‌باشد و همان‌طور که نتایج تحقیقات نشان می‌دهد دختران فراری در مقایسه با دختران غیرفراری گرایش بیشتری به اضطراب و افسردگی دارند (آدامز، ۱۹۸۰). برخی محققان نشان داده‌اند که آموزش حل مسئله می‌تواند در کاهش تنش دختران فراری مؤثر باشد (معظمی، ۱۳۸۰) اما پژوهشی که این پدیده را قبل از فرار مورد بررسی قرار دهد، انجام نشده است. پژوهش حاضر سعی دارد تا با استفاده از پرسشنامه محقق ساخته دختران در معرض فرار را مشخص نموده و آن‌ها را در گروه آزمایشی آموزش حل مسئله و گروه کنترل قرار دهد و به بررسی اثر این آموزش در تمایل به فرار، عزت‌نفس، مهارت‌های مقابله و میزان تنیدگی بپردازد.

روش

الگوی پژوهش حاضر در طبقه مطالعات شبه‌تجربی قرار می‌گیرد. از میان دختران در معرض فرار به‌صورت تصادفی دو گروه انتخاب و در گروه‌های آزمایش و کنترل قرار داده شدند (در این مرحله مدرسه واحد نمونه‌گیری بود نه فرد). هر دو گروه در معرض پیش‌آزمون و پس‌آزمون‌های یکسانی قرار گرفتند. از طریق آزمون آماری t مستقل میانگین دو گروه در پیش‌آزمون مقایسه و پس از تعیین عدم معناداری تفاوت نمرات، پس‌آزمون دو گروه نیز از طریق آزمون آماری t مورد بررسی قرار گرفت (به دلیل برقرار نبودن مفروضه‌های تحلیل واریانس یکراهه، عدم تساوی واریانس‌ها و حجم نمونه از کاربرد این آزمون آماری خودداری شد).

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری این پژوهش شامل دختران در معرض فرار (۱۳ تا ۱۷) ساله مناطق تهران می‌باشد. نمونه‌گیری در دو مرحله انجام شد. نخست آمارهایی که از بهزیستی دریافت شد (۱۴۸ نفر دختر فراری از شمال تهران، ۱۸۹ نفر دختر فراری از جنوب تهران، ۱۸۱ نفر دختر فراری از غرب و شرق تهران در سال ۱۳۸۱ ثبت شده بود) مورد توجه قرار گرفته، در مرحله دوم مناطق ۲، ۴، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۹ به‌عنوان مناطقی که از لحاظ فرار بالاترین فراوانی را داشته است انتخاب شدند. پس از کسب مجوز طی مراحل قانونی و اداری از هر منطقه ۲ مدرسه به‌صورت کاملاً تصادفی و از هر مدرسه ۲ کلاس انتخاب شد. یعنی جمعاً ۱۲ مدرسه و ۲۴ کلاس واحد نمونه این مرحله را تشکیل دادند. ۷۶۰ نفر از دانش‌آموزان از بین مقاطع گوناگون دبیرستان (اول، دوم،

سوم و پیش‌دانشگاهی) انتخاب شده و برای تعیین دختران در معرض فرار مورد آزمون قرار گرفتند. در این مرحله نمونه‌گیری از نوع تصادفی خوشه‌ای بوده و کلاس، واحد نمونه‌گیری است. سپس پرسشنامه محقق ساخته که در مراحل اول پژوهش نرم شده و اعتبار و روایی آن بدست آمد، استفاده شد. دخترانی که نمره آن‌ها از نقطه برش بیشتر شد به‌عنوان نمونه برای بررسی مرحله دوم انتخاب شدند. در مرحله دوم تعداد ۵۴ نفر از دخترانی که در مرحله اول از مناطق ۴، ۱۵، ۱۶ و ۱۹ مورد آزمون قرار گرفتند و به‌عنوان دختران در معرض فرار تشخیص داده شدند، به‌صورت تصادفی در دو گروه آزمایشی و گواه قرار گرفتند (در مرحله دوم مناطق ۲ و ۱۴ به‌دلیل این‌که تعداد دختران در معرض فرار تشخیص داده شده در این دو منطقه به حد نصاب نرسید حذف شدند).

روش اجرا

پژوهش‌های انجام شده نشانگر آن است که در نحوه تقسیم‌بندی مراحل حل مسئله بین افراد تفاوت‌های گسترده‌ای وجود دارد که بین ۳ تا ۸ مرحله متفاوت است و به‌واسطه تقسیم‌بندی‌های جزئی‌تر این مراحل می‌باشد. از میان الگوهای متنوع، شیوه پنج مرحله‌ای دیکسون^۷ و گلوور^۸ ساده و مفید است و در این پژوهش مورد استفاده قرار گرفته است که شامل: تعریف مشکل^۹، انتخاب هدف، انتخاب راهبرد (تصمیم‌گیری)^{۱۰}، اجرای راهبرد^{۱۱} و ارزشیابی^{۱۲} است. (معظمی، ۱۳۸۰). تعریف مشکل: نخستین گام در حل مسئله بازنمایی صحیح مسئله است (اندرسون، ۲۰۰۰). مهارت‌هایی که در این مرحله در آموزش حل مسئله مؤثر هستند عبارتند از: شروع، دعوت به صحبت آزاد، دسته‌بندی موضوعات، پی‌گیری مشکل، سؤالات باز و بسته، مشوق‌های اندک، گوش دادن فعال، بلند فکر کردن، فوریت، استفاده از سکوت، شناخت احساسات، بیان احساسات و انعکاس درک صحیح. تعیین هدف: نحوه بیان هدف تأثیر فوق‌العاده‌ای بر کارایی حل مسئله دارد. اگر هدف در یک جمله مبهم و کلی بیان شود، رسیدن به آن غیرممکن خواهد بود، بنابراین در آموزش حل مسئله باید به افراد کمک شود تا مسائل خود را حتی‌الامکان به‌صورت واژه‌های دقیق و صریح بیان کنند. مهارت‌های این مرحله عبارتند از: پرسش‌های مستقیم، پرداختن به ناهمخوانی‌ها، تعیین هدف‌ها، حمایت و تشویق، تعبیر و تفسیر، ارائه اطلاعات، ارائه پند، نفوذ، ارائه دستورالعمل، استفاده از مثال‌های شخصی، پیشنهاد درنگ (تاخیر) و اخذ تعهد. انتخاب راهبرد (استراتژی): وظیفه افراد در این مرحله در نظر گرفتن شقوق مختلف و انتخاب یکی از آن‌هاست (مانرو، ترجمه کمالی، ۱۳۷۴). از جمله شیوه‌های ممکن در این مرحله می‌توان روش بارش مغزی^{۱۳} را به افراد آموزش داد (امین رنجبر، ۱۳۸۰). مهارت‌هایی که در این مرحله به افراد آموزش داده می‌شوند عبارت است از: پیش‌بینی موقعیت‌ها، سرمشق‌دهی، ایفای نقش. اجرای راهبردها: در این مرحله وظیفه افراد کار و تمرین راهبردهایی است که در مرحله قبل تعیین شده است. افرادی که مشکلات‌شان اساساً انتخاب یک مورد از بین چند

مورد است امکان دارد برای درک پیامدهای ضمنی تصمیم خود به کمک نیاز داشته باشند. مهارت‌هایی که در این مرحله آموزش داده می‌شوند عبارتند از: واقع‌نویسی، آگاهی و آرمیدگی افکار و تصویرسازی ذهنی، حساسیت‌زدایی، ترکیب راهبردها، تکلیف برای منزل. ارزشیابی: در این مرحله آنچه بدست آمده در مقابل آنچه که امیدوار بودیم بدست آوریم موضوع مورد بررسی ماست. مهارت‌های آموزشی این مرحله عبارتند از: ارزیابی نتایج، جمع‌بندی، تعمیم، ارجاع، اختتام. الگوی پنج مرحله‌ای آموزش حل مسئله، طی ده جلسه به گروه آزمایشی آموزش داده شد. مدرسه خدیجه کبری از منطقه ۱۴ و مدرسه انقلاب از منطقه ۱۶ به صورت تصادفی انتخاب و به‌عنوان گروه آزمایشی قرار گرفتند. در جلسه اول پیش‌آزمون‌ها و در جلسه آخر پس‌آزمون‌ها اجرا شد.

ابزارهای پژوهش

در این پژوهش از ۴ پرسشنامه استفاده گردید:

پرسشنامه محقق ساخته تمایل به فرار: که به‌منظور غربال کردن و انتخاب دانش‌آموزان در معرض فرار به‌کار رفت. این پرسشنامه حاوی ۵۳ سؤال و با توجه به نتایج پژوهش‌های قبلی شرایط اجتماعی - اقتصادی و بافت خانوادگی و همچنین وضعیت تحصیلی مؤثر در بروز فرار، مورد توجه قرار گرفته است. برای بدست آوردن روایی^{۱۴} صوری فرم اولیه پرسشنامه که با توجه به محورهای اصلی فرار و پیشینه عملیاتی تدوین شده بود، برای اساتید فرستاده شد. پس از ارزیابی و اعمال نظر توسط اساتید بعضی از سؤال‌های فرم اولیه حذف و مواد جدیدی به آن اضافه شد و فرم نهایی تدوین گردید. در این مرحله علاوه بر نظر اساتید روان‌شناسی از نظر کارشناسان آسیب‌های اجتماعی در بهزیستی ۲۹ استان نیز استفاده شد. اعتبار^{۱۵} این پرسشنامه با دو روش محاسبه شد: روش بازآزمایی^{۱۶} و روش تنصیف^{۱۷} دو نیمه کردن. دو گروه نمونه از دختران شامل دختران فراری مقیم مراکز بهزیستی و دختران عادی از فرهنگسرا، با دامنه سنی ۱۵ تا ۲۵ ساله انتخاب شدند. هر کدام از این گروه‌ها به‌صورت جداگانه توسط پرسشنامه مورد آزمون قرار گرفتند و بعد از دو هفته دوباره همین پرسشنامه روی گروه‌ها اجرا شد. همبستگی حاصل از نمرات پیش‌آزمون - پس‌آزمون در گروه دختران فراری $r=0/92$ و در گروه دختران عادی $r=0/96$ بدست آمد (میانگین نمرات دختران فراری در این پرسشنامه چهار انحراف معیار بالاتر از میانگین نمرات دختران عادی بود). به‌منظور محاسبه اعتبار پرسشنامه به روش تنصیف سؤال‌های پرسشنامه به دو نیمه تقسیم و همبستگی این دو نیمه با روش اسپیرمن براون^{۱۸} محاسبه و مقدار $r=0/91$ بدست آمد. برای محاسبه اعتبار همبستگی بدست آمده در فرمول $R=2r/1+r$ قرار داده و مقدار $R=0/95$ بدست آمد که اعتبار بالایی را نشان می‌دهد. به‌منظور محاسبه نقطه برش پرسشنامه پس از محاسبه میانگین دو گروه دختران عادی و

فراری، دو انحراف استاندارد بالای میانگین گروه بهنجار و دو انحراف استاندارد پایین میانگین گروه دختران فراری (نمره ۱۶۵) به‌عنوان نقطه برش پرسشنامه انتخاب شد.

پرسشنامه عزت‌نفس کوپراسمیت: فرم اصلی این پرسشنامه ۵۸ سؤال دارد و برای کودکان ۵ تا ۱۶ سال به‌کار می‌رود. این آزمون شامل چهار خرده‌مقیاس است که عبارتند از: خود عمومی، خوداجتماعی (همگنان)، خودخانگی (والدین) و خود مدرسه‌ای (آموزشگاهی). کوپراسمیت، اعتبار این آزمون را ۰/۸۸ و روایی آن را ۰/۷۰ نشان داده است (اسپاتز و جانسون، ۱۹۷۳؛ به‌نقل از کاظمی، ۱۳۸۲). فرم کوتاه شده عزت‌نفس کوپراسمیت که فرم B نامیده می‌شود روی جوانان ایرانی نرم شده است. این فرم که شامل ۳۵ پرسش است، بالاترین میزان همبستگی را با فرم A (۵۸ پرسشی) نشان داده است. اعتبار این آزمون برای گروه نوجوان در سطح ۰/۹۰ و ضریب پایایی آزمون پس‌آزمون فرم B در طول یک مدت دو ماهه برای هفت کلاس، بین ۰/۷۲ تا ۰/۸۵ بوده که در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار است (صدرالسادات و همکاران، ۱۳۸۰). در این پژوهش از فرم B استفاده شده است.

پرسشنامه مقیاس رویدادهای زندگی نوجوانان: بر مبنای روش‌های مورد استفاده در بررسی‌های هولمز و راهه، دوروند و همکارانش پرسشنامه‌ای را با ۲۱۶ دختر و ۲۱۶ پسر ۱۴ تا ۱۸ ساله تهران تکمیل کردند. تحلیل واریانس دو عاملی نشان داد که اثر عامل جنسیت، عامل طبقه اجتماعی و تعامل این دو از نظر آماری معنی‌دار نیست (بازیاری، ۱۳۸۱). کافی بر مبنای مطالعات انجام شده قبلی پرسشنامه‌ای را به‌منظور ارزیابی رویدادهای تنیدگی در نوجوانان تنظیم نمود. این پرسشنامه شامل ۶۷ عبارت رویداد تنیدگی‌زا در دوران نوجوانی است که میزان تنیدگی هر رویداد به‌صورت هیچ، کم، متوسط، زیاد و به شدت، مشخص شده است. در این بررسی‌ها انواع تنیدگی به پنج حوزه تحصیلی، فردی، خانوادگی، اقتصادی و همسالان تقسیم شد. ضریب اعتبار و روایی این پرسشنامه به ترتیب برابر با ۰/۷۶ و ۰/۸۷ بدست آمد (کافی، ۱۳۷۵).

پرسشنامه روش مقابله: اندلر^{۱۹} و پارکر^{۲۰} پرسشنامه‌ای را برای ارزیابی چگونگی رویارویی با تنیدگی تهیه کردند که شامل ۴۸ سؤال بوده و پاسخ آزمون در یک مقیاس درجه‌بندی شده، از به هیچ وجه (نمره ۱) تا خیلی زیاد (نمره ۵) قرار می‌گرفت. سؤالات پرسشنامه شامل فعالیت‌هایی بود که اشخاص در مواجهه با موقعیت‌های تنیدگی‌زا انجام می‌دادند (معظمی، ۱۳۸۰). در این پرسشنامه سه نوع روش مقابله مبتنی بر مسئله، هیجان و اجتنابی مورد بررسی قرار گرفت. بازیاری در سال ۱۳۸۱ آن را برای گروه سنی نوجوان به‌کار گرفت و روایی آن را برای روش رویارویی مبتنی بر مسئله مدار ۰/۹۳ مبتنی بر هیجان مدار ۰/۸۹ و روش اجتنابی ۰/۸۵ گزارش کرد (بازیاری، ۱۳۸۱). پورشهباز در سال ۱۳۷۲ این پرسشنامه را بر روی گروه نوجوانان اجرا نمود و اعتبار این پرسشنامه را به روش تنصیف ۰/۷۸ گزارش داد (پورشهباز، ۱۳۷۲).

یافته‌ها:

به‌منظور بررسی تأثیر آموزش‌ها از روش t وابسته برای مقایسه میانگین‌های حاصل از پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه‌های آزمایش و کنترل استفاده شد. تجزیه و تحلیل فوق با برنامه کامپیوتری SPSS انجام گرفت که نتایج آن را در جدول زیر مشاهده می‌نمایید:

جدول نتایج آزمون t در مورد تفاوت پیش‌آزمون و پس‌آزمون در گروه آموزش مهارت‌های حل مسئله و گروه کنترل

شاخص متغیر	آزمون‌ها	گروه	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	مقدار t	درجه آزادی	سطح معناداری
تمایل به فرار	پیش‌آزمون	آزمایش	۳۵	۱۸۴/۸۲	۱۰/۲۰	۰/۱۲	۵۲	۰/۸۹۹
		گواه	۱۹	۱۸۴/۰۰	۱/۵۴			
	پس‌آزمون	آزمایش	۳۵	۱۵۳/۵۷	۱۰/۲۰			
		گواه	۱۹	۱۸۶/۸۴	۲۳/۴۶			
میزان تنیدگی	پیش‌آزمون	آزمایش	۳۵	۸۱/۰۰	۴۵/۲۰	۰/۴۴	۵۲	۰/۶۶۲
		گواه	۱۹	۷۵/۷۸	۳۳/۵۳			
	پس‌آزمون	آزمایش	۳۵	۵۰/۳۱	۳۷/۲۷			
		گواه	۱۹	۸۱/۹۴	۶۶/۸۷			
عزت نفس	پیش‌آزمون	آزمایش	۳۵	۸۳/۶۵	۱۴/۴۴	۰/۷۸	۵۲	۰/۴۳۴
		گواه	۱۹	۸۶/۷۸	۱۲/۹۲			
	پس‌آزمون	آزمایش	۳۵	۹۷/۲۵	۱۵/۹۳			
		گواه	۱۹	۸۶/۰۰	۱۵/۲۴			
راهبردهای مقابله‌ای	پیش‌آزمون	آزمایش	۳۵	۱/۶۲	۰/۴۹	۱/۰۹	۵۲	۰/۲۸۰
		گواه	۱۹	۱/۴۷	۰/۵۱			
	پس‌آزمون	آزمایش	۳۵	۱/۶۰	۰/۴۹			
		گواه	۱۹	۱/۶۸	۰/۴۷			

این جدول، نتایج آزمون t برای مقایسه پیش‌آزمون دو گروه و پس‌آزمون آن‌ها را نشان می‌دهد. در مورد نمره‌های پرسشنامه تمایل به فرار در موقعیت پیش‌آزمون دو گروه تفاوت معنادار وجود ندارد ($t_{0b} = ۰/۱۲$ ، $t_{Cr} = ۱/۶۷$) و در مورد پس‌آزمون تفاوت وجود دارد ($t_{0b} = ۱/۵۴$) ولی این تفاوت در سطح $۰/۰۵$ معنادار نیست. (فرض اول تحقیق تأیید نمی‌شود). در مورد نمره‌های پیش‌آزمون میزان تنیدگی در دو گروه تفاوت وجود ندارد ($t_{Cr} = ۱/۶۷$ ، $t_{0b} = ۰/۴۴$) اما همان‌طور که جدول نشان می‌دهد در نمره‌های پس‌آزمون دو گروه تفاوت معنادار در سطح $۰/۰۵$ وجود دارد ($t_{Cr} = ۱/۶۷$ ، $t_{0b} = ۲/۲۴ >$). (فرض دوم تحقیق، تأیید می‌شود). همان‌طور که جدول نشان می‌دهد پیش‌آزمون

در نمره عزت‌نفس دو گروه (حل مسئله و کنترل) تفاوت معنی‌دار ندارند. ($t_{0b} = 0/78 < t_{Cr} = 1/67$) اما در مورد پس‌آزمون دو گروه در نمره عزت‌نفس تفاوت معنادار وجود دارد ($t_{0b} = 2/51 > t_{Cr} = 1/67$) و این تفاوت هم در سطح $0/05$ ($t_{Cr} = 1/67$) و هم در سطح $0/01$ ($t_{Cr} = 2/41$) معنادار است. فرض سوم تحقیق، تأیید می‌شود. در مورد فرض چهارم (بررسی اثر آموزش مهارت‌های حل مسئله در راهبردهای مقابله) باید گفت، این فرض تأیید نمی‌شود. نمره‌های مقابله دو گروه در نمره‌های پیش‌آزمون تفاوت معنی‌دار ندارند. ($t_{0b} = 1/09 < t_{Cr} = 1/67$) در نمره‌های پس‌آزمون نیز تفاوت معنی‌دار وجود ندارد ($t_{0b} = 0/6 < t_{Cr} = 1/67$).

بحث

با توجه به نتایج بدست آمده از جدول مشخص می‌شود که آموزش مهارت‌های حل مسئله می‌تواند در میزان تنیدگی دختران در معرض فرار گروه نمونه مؤثر واقع شده، آن را به میزان قابل توجهی کاهش دهد. همچنین با مشاهده نتایج تجزیه و تحلیل آزمون آماری t در مورد میانگین‌های حاصل از پرسشنامه تنیدگی‌های زندگی در مورد دختران گروه نمونه، مشخص می‌شود که آموزش مهارت‌های حل مسئله می‌تواند در کاهش میزان تنیدگی دختران در معرض فرار مؤثر واقع شود. از آنجا که بسیاری از استرس‌هایی که نوجوانان تجربه می‌کنند به علت مشکلات روزمره‌ای است که با آن مواجه می‌شوند آموزش مهارت‌های شناختی چون حل مسئله می‌تواند در حل مشکلات آن‌ها مؤثر افتد در نتیجه نوجوان احساس می‌کند که مسائل تحت کنترل او هستند و این امر از تنش درونی او می‌کاهد (فولکمن و همکاران، ۱۹۸۶). دلنگیس و همکاران طی پژوهشی نشان دادند میزان عزت‌نفس و حمایت اجتماعی در ارزیابی استرس‌های روزمره نقش دارد. طبق نتایج این پژوهش افرادی که از عزت‌نفس و حمایت اجتماعی بالایی برخوردارند در مواجهه با استرس روزانه مشکلات روان‌شناختی و جسمانی کمتری را بروز می‌دهند، اما افرادی که از سطوح عزت‌نفس پایین‌تر و حمایت اجتماعی کمتری برخوردارند، حتی در مواجهه با استرس‌های عادی روزمره مشکلات روان‌شناختی و جسمی بالایی را نشان می‌دهند (دلنگیس و همکاران، ۱۹۸۸). از طرفی پژوهش حاضر نشان داد آموزش مهارت‌های حل مسئله منجر به افزایش عزت‌نفس و کاهش میزان تنیدگی شده است. براساس نظر لازروس فرد در مواجهه با رویدادهای تنیدگی‌زا، پس از ارزیابی آن‌ها به مقابله می‌پردازد. راهکاری را که فرد برمی‌گزیند ممکن است کارآمد یا ناکارآمد باشد. آموزش مهارت‌های حل مسئله منجر به افزایش کاربرد روش‌های کارآمد شده، در نتیجه میزان ارزیابی‌های بعدی از رویدادهای تنیدگی‌زا را کاهش می‌دهد (فولکمن و لازروس، ۱۹۸۸). یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که آموزش حل مسئله می‌تواند در ارزیابی‌های بعدی از رویدادهای تنیدگی‌زا مؤثر باشد، اما در افزایش کاربرد راهبردهای مقابله‌ای مسئله‌محور تأثیری نداشته باشد. همان‌طور که جدول نشان می‌دهد در موقعیت

پیش‌آزمون میانگین نمره‌های عزت‌نفس در گروه کنترل و حل مسئله یکسان است و از نظر آماری تفاوت معناداری ندارد، اما در موقعیت پس‌آزمون این میانگین‌ها تفاوت معناداری وجود دارد. این نتیجه نشان می‌دهد که حل مسائل روزمره و احساس توانمندی و کارایی در حل مشکلات خود به‌طور غیرمستقیم منجر به افزایش عزت‌نفس می‌شود. در مورد تأثیر آموزش حل مسئله در به‌کارگیری راهبردهای مقابله‌ای مسئله‌محور، همان‌طور که جدول نشان می‌دهد، آموزش در این زمینه بی‌تأثیر بوده است. از آن‌جا که آموزش این مهارت در کاهش میزان تنیدگی و افزایش عزت‌نفس مؤثر بوده است به‌نظر نمی‌رسد عدم تأثیر آن در مهارت‌های مقابله‌ای ناشی از نقص در شیوه آموزش باشد. به‌کارگیری راهبرد مقابله‌ای یک فرایند شناختی است، که در گستره زمان شکل می‌گیرد و بستگی به عواملی نظیر: خاطرات دوران کودکی، عوامل محیطی و تربیتی، شیوه‌ای که والدین با مشکلات کنار می‌آیند، ابعاد شخصیتی و ... دارد. البته آموزش‌های مرتبط می‌تواند در این زمینه مؤثر باشد ولی مدت زمان این آموزش‌ها باید طولانی باشد تا مهارت‌های آموخته شده در حیطه شناختی فرد قرار گیرند. در پژوهشی، به منظور بررسی تأثیر تنیدگی بر افسردگی و مهارت حل مسئله در کاهش افسردگی، ۷۵ نوجوان دختر ۱۲ تا ۱۴ ساله مورد بررسی قرار گرفتند. نتایج نشان داد، دخترانی که در مواجهه با مشکلات، جهت‌گیری مثبت پایینی داشتند، (فاقد مهارت‌های حل مسئله بودند) بین تنیدگی و افسردگی همبستگی بالایی را نشان دادند ($r=0/6$)، (گودمن و همکاران، ۱۹۹۹). دخترانی که در این عامل نمره متوسط یا بالایی داشتند (از رویکرد مثبت به حل مسئله استفاده می‌کردند) ارتباط بسیار خفیفی بین افسردگی و تنیدگی نشان دادند (گودمن و همکاران، ۱۹۹۹). همچنین معظمی، نشان داد که آموزش مهارت‌های حل مسئله می‌تواند در کاهش میزان تنیدگی دختران فراری مؤثر باشد (معظمی، ۱۳۸۰). این تأثیر در مورد عزت‌نفس افراد گروه نمونه نیز مشاهده شده است. به‌طوری که نمرات حاصل از پرسشنامه عزت‌نفس در گروه آزمودنی پس از آموزش‌ها افزایش معناداری را نشان داده است (کازدین، ۱۹۹۳). پژوهشی اثر حل مسئله شناختی را بر روی ۵۶ نوجوان که به دلیل رفتارهای ضداجتماعی به کلینیک ارجاع شده بودند، مورد بررسی قرار داد. برنامه آموزش حل مسئله شامل ۲۰ جلسه ۴۵ دقیقه‌ای بود که ۲ یا ۳ جلسه در هفته آموزش داده می‌شد. نتایج نشان داد که رفتارهای ضداجتماعی گروه آزمایش به‌طور معناداری در خانه و مدرسه کاهش یافته است. با توجه به پیشینه تحقیقاتی که ارائه شد، میزان تنیدگی بالا و عزت‌نفس پایین شاخص دختران فراری است (کازدین، ۱۹۹۳). بنابراین همان‌طور که در این پژوهش فرض شده است تغییر این دو شاخص باید کاهشی را در زمینه تمایل به فرار ایجاد کند. با توجه به نتایج ارائه شده در جدول کاهش معناداری در نمرات تمایل به فرار گروه نمونه مشاهده می‌شود اما از آن‌جا که این کاهش هم در گروه کنترل و هم در گروه آزمایش وجود دارد نمی‌توان این تغییر را صرفاً به اعمال متغیر مستقل (آموزش مهارت‌های حل مسئله) در گروه آزمایش نسبت داد. توجه به تحقیقات انجام شده در زمینه فرار آموزش مهارت‌های

حل مسئله فقط می‌تواند در زمینه متغیرهای روانی مؤثر افتد در حالی که پدیده فرار یک متغیر چند عاملی است و متغیرهایی نظیر عوامل خانوادگی، متغیرهای مربوط به مدرسه، وضعیت اقتصادی - اجتماعی و... هم‌چنان بر جای خود باقیست. در حین ارائه آموزش‌ها بعضی افراد گروه خواستار انجام مشاوره‌های فردی بودند و با توجه به شرایط ویژه‌ای که داشتند، نیاز به مداخله در بحران تشخیص داده می‌شد ولی به‌منظور یکسان نگه داشتن شرایط آزمایش و جلوگیری از تأثیر مداخله‌ای مشاوره و آموزش مهارت‌های حل مسئله از ارائه چنین مشاوره‌ای خودداری شد. نمی‌توان انتظار داشت پدیده گسترده‌ای چون فرار صرفاً با آموزش مهارت‌های حل مسئله به‌طور کامل کنترل شود. به منظور کاهش تمایل به فرار به زیر نقطه برش می‌بایست علاوه بر آموزش ارائه شده، مشاوره‌های طولانی مدت فردی و خانوادگی، کمک به بهبود وضعیت اقتصادی و... نیز ارائه شود.

یادداشت‌ها

- | | |
|------------------------|--------------------|
| 1. Tendency of runaway | 12. Verification |
| 2. Problem solving | 13. Brain stormy |
| 3. tention | 14. Validity |
| 4. Self-steem | 15. relability |
| 5. Coping strategy | 16. Learning set |
| 6. Sarason, B | 17. Split-half |
| 7. Dixon, D.N | 18. Spearman-Brown |
| 8. Glover, J.A | 19. Endler,N.S |
| 9. Problem definition | 20. Parker |
| 10. Decision making | |
| 11. Implement | |

منابع

- استادی، ر. (۱۳۷۵). بررسی رابطه باورهای غیرمنطقی و عزت نفس. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران.
- امیرحسینی، م. (۱۳۷۹). بررسی ویژگی‌های نوجوانان فراری. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه الزهراء (س)، تهران.
- امین رنجبر، م. (۱۳۸۰). تأثیر بازی شطرنج بر مهارت‌های حل مسئله. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه الزهراء (س)، تهران.
- بازیاری میمندی، م. (۱۳۸۱). بررسی ویژگی‌های شخصیتی و میزان تنبیدگی در دختران فراری و عادی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت مدرس، تهران.
- پورشهباز، ع. (۱۳۷۲). رابطه بین ارزیابی میزان استرس رویدادهای زندگی و تیپ شخصیت در بیماران مبتلا به سرطان خون. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علوم پزشکی ایران، تهران.
- ساراسون، بی، ساراسون، ای.جی. (۱۳۷۷). روان‌شناسی مرضی (DSMIII-R)، ترجمه ب. نجاریان و همکاران. تهران: انتشارات رشد.
- سعیدی، م. (۱۳۷۲). بررسی علل فرار نوجوانان از خانه. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران.

- شریفی، ز. (۱۳۸۰). بررسی علل اجتماعی فرار مجدد دختران از منزل با تأکید بر نقش خانواده. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شاهد، تهران.
- صدرالسادات، س.ج. و شمس اسفندآباد، ح. (۱۳۸۰). عزت‌نفس در افراد با نیازهای ویژه. تهران: انتشارات دانشگاه علوم بهزیستی و توان‌بخشی.
- قائمی، ع. (۱۳۷۳). آسیب‌ها و عوارض اجتماعی: ریشه‌یابی، پیشگیری و درمان. تهران: انتشارات امیری.
- کاظمی (۱۳۸۲). بررسی رابطه بین عزت‌نفس، پیشرفت تحصیلی و منبع کنترل. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علوم تحقیقات، تهران.
- کافی، س.م. (۱۳۷۵). بررسی شیوه‌های رویارویی با تنیدگی روانی و ارتباط آن با سلامت روانی در نوجوانان مدارس عادی و خاص شهر تهران. رساله دکتری، دانشگاه تربیت مدرس، تهران.
- مانرو، آ.، مانتی، بی. و اسمال، جی (۱۳۷۴). مشاوره‌های حل مسئله (ترجمه ف. کمالی). تهران: انتشارات نشرنی.
- معظمی‌گودرزی، ب. (۱۳۸۰). بررسی تأثیر آموزش تنش‌زدایی تدریجی و مهارت‌های حل مسئله بر میزان تنیدگی و شیوه‌های مواجهه دختران فراری. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت مدرس.

- Anderson, J. R. (2000). *Cognitive psychology and its implication* (Fifth Edition). Carnegie Mellon University.
- DeLongis, A., Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1988). The impact of daily stress on health & mood: Psychological & social resources as mediators. *Journal of Personality & Social Psychology*, 54(3), 486-495.
- Dembo, & Janus, M. C. (2002). *Midwest longitudinal study of homeless adolescents* [On-Line]. Available: <http://net.unl.edu/pers/2002>.
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1988). The relationship between coping & emotion: Implication for theory & research. *Social Science & Medicine*, 26(3), 309-317.
- Folkman, S., Lazarus, R. S., Dunkel-Schetter, C. H., DeLongis, A., & Gruen, R. J. (1986). Dynamics of a stressful encounter outcomes. *Journal of Personality & Social Psychology*, 50(5), 992-1003.
- Goodman, S. H., Barfoot, B., Frye, A. A., Bill, A. M. (1999). Dimensions of marital conflicts & children social problem solving skills. *Journal of Family Psychology*, 13(1), 33-45.
- Kazdin, A. E. (1993). Adolescent mental health: Prevention and treatment programs. *American Psychologist*, 48(2), 127-141.
- Wolf, S. M., Tero, P. A., & Caskill, M. C. (1999). A comparison of homeless and matched housed adolescences on family variables. *Journal of Research on Adolescent*, 9, 53- 66
- Wolk, S. & Brondon, J. (1987). Runaway adolescents perceptions of parent and self. *Journal of Adolescent*, 12, 175-187.