

## اثربخشی آموزش مهارت‌های حل مسئله بر تعامل والد-کودک

# The Effectiveness of Problem Solving Skills Training on Parent-Child Interaction

Mohsen Shokoochi Yekta, PhD  
University of Tehran

Ali Sharifi  
PhD Candidate of  
Allameh Tabatabaee University

علی شریفی  
دانشجوی دکتری  
دانشگاه علامه طباطبائی

محسن شکوهی یکتا  
دانشیار دانشگاه تهران

Negin Motamed Yegane  
PhD Candidate of  
University of Tehran

نگین معتمدیگانه  
دانشجوی دکتری دانشگاه تهران

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش حل مسئله بر رابطه والد-کودک اجرا شد. این پژوهش از نوع شبه تجربی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون تک گروهی بود. گروه نمونه شامل ۶۱ نفر از مادران کودکان ۴ تا ۷ سال بود. مهارت‌های حل مسئله طی ۹ جلسه دو ساعته در طول ۹ هفته (هر هفته یک جلسه) توسط مجریان آموزش دیده اجرا شد. برای ارزیابی اثربخشی برنامه آموزشی، مقیاس ارزیابی رابطه مادر-کودک (رابرت، ۱۹۶۱) مورد استفاده قرار گرفت. به منظور تحلیل یافته‌های پژوهش از روش اندازه‌گیری مکرر استفاده شد. یافته‌ها نشان دادند کارگاه تربیت کودک اندیشمند کاهش بیش‌حمایتگری، کاهش طرد فرزند و افزایش پذیرش فرزند و بهبود رابطه مادر-کودک را در پی داشته است. با این وجود تحلیل یافته‌ها، تفاوت معناداری را در زمینه مؤلفه سهل‌گیری نشان ندادند. با توجه به نتایج این پژوهش و اهمیت نقش والدین در تحول و اجتماعی شدن کودکان می‌توان دریافت آموزش مهارت‌های حل مسئله بهبود تعامل‌های بین افراد خانواده به ویژه والدین و فرزندان را در پی دارد.

**واژه‌های کلیدی:** مهارت‌های حل مسئله، تعامل والد-کودک، پذیرش، بیش‌حمایتگری، سهل‌گیری، طرد

### Abstract

The aim of the present study was to examine the efficacy of problem-solving skills training in parent-child relationships. The study design was quasi-experimental pre-test and post-test without control group. The sample consisted of 61 mothers of children ages between 4 and 7 years. Trained psychologists conducted the problem solving skills training two hours a session for nine weeks (one session per week). To evaluate the effectiveness of the training, the Mother-Child Relationship Evaluation Scale (Robert, 1961) was used. Repeated measurement procedure was used to analyze the data. The results indicated that the Raising a Thinking Child workshops decreased over-protectiveness and child rejection, and increased acceptance and improved mother-child relationships. There was not any significant difference in over-indulgence. Given the important role parents play in the development and socialization of children and the findings of this study, it can be concluded that problem-solving skills training will improve the interactions among family members, especially between parents and children.

**Keywords:** problem solving skills, parent-child interaction, acceptance, overprotection, overindulgence, rejection

received: 8 October 2014  
accepted: 7 February 2015

دریافت: ۹۳/۷/۱۶  
پذیرش: ۹۳/۱۱/۱۸

Contact information: ostadroozbeh@yahoo.com

## مقدمه

مداخله‌های شناختی-رفتاری برای کودکانی که مشکلات رفتاری<sup>۱</sup>، مشکلات سلوک<sup>۲</sup> و نافرمانی، پرخاشگری و رفتارهای ضداجتماعی و همچنین گوشه‌گیری و انزوا دارند، کاربرد دارد (آه، مین، پارک و کو، ۱۹۹۸؛ رایبسون، ۱۹۹۹؛ واکر و دیگران، ۲۰۱۳) و به کودکان کمک می‌کند به طور مؤثر قادر به مدیریت احساسات خود شوند و مهارت‌های اجتماعی مورد نیاز برای ایجاد و حفظ دوستی را کسب کنند (جانسون، ۲۰۰۱؛ رید و وبستر-استراتان، ۲۰۰۱؛ گرین و دیگران، ۲۰۰۴؛ مک‌کاریک-دیکس، ۲۰۰۰). افزون بر آن، این مهارت‌ها به فرد یاری می‌دهد تا با یافتن راه حل مناسب برای حل مشکل (پرلا و دونل، ۲۰۰۴)، در مواجهه با چالش‌ها و مسائل زندگی، امکانات گوناگون پیرامون خود را شناسایی و از آن به منظور تصمیم‌گیری مناسب و حل مسئله در شرایط گوناگون استفاده کند (ویزبرگ، ۲۰۰۵). آموزش این مهارت‌ها می‌تواند پیامدهای مهمی را برای کودکان در زمینه برقراری روابط بین فردی فراهم کند (بیلمن، ۲۰۰۴؛ نیتز و داپکینز-استرایت، ۲۰۰۴)، برای مثال این مهارت‌ها باعث می‌شود کودکان در ارتباطات اجتماعی موفق‌تر عمل کنند و به رفتارهای سازش‌یافته و سطوح بالایی حرمت خود دست یابند (جانسون، ۲۰۰۱؛ گوهرپی، کروتز و کروتز، ۲۰۱۳). به مشکلات موجود در محیط توجه کنند و در مقابل آن واکنش‌های جایگزین مناسب‌تری را انتخاب کنند (مک‌موران و مک‌گوایر، ۲۰۰۵).

پژوهش‌های متعددی نشان داده‌اند مشکلات رفتاری کودکان مانند لجبازی، مشکلات سلوک و رفتارهای ضداجتماعی، انزوا، گوشه‌گیری و خجالت<sup>۳</sup> با آموزش مهارت‌های حل مسئله و تغییر شناخت بهبود می‌یابد و مهارت‌های مهار خشم و برقراری ارتباط مناسب با همسالان، پذیرش اجتماعی و بازخورد<sup>۴</sup> مثبت نسبت به خود در آنها افزایش می‌یابد (جانسون، ۲۰۰۱؛ رید و وبستر-استراتون، ۲۰۰۱؛ مک‌کاریک-دیکس، ۲۰۰۰؛ واکر و دیگران، ۲۰۱۳). از این رو در چند دهه اخیر موضوع حل مسئله مورد توجه بسیاری از محققان و پژوهشگران قرار گرفته است (شور، ۲۰۰۰).

در بطن تغییرات سریع اجتماعی و وقایع تنیدگی‌زا فرد باید

مواجهه با مشکل در زندگی روزمره امری طبیعی و اجتناب‌ناپذیر است و افراد در سراسر زندگی خود با مسائل و مشکلات مختلفی روبه‌رو می‌شوند، از این رو توانایی افراد در مواجهه با این‌گونه موقعیت‌ها به شیوه صحیح و کارآمد از اهمیت بالایی برخوردار است (پوگلیس و وایت، ۲۰۱۳؛ توورسکی و شوارتز، ۲۰۰۵؛ شور، ۱۹۷۹). پژوهش‌ها نشان داده‌اند افرادی که از مهارت‌های حل مسئله پایینی برخوردارند در برخورد با مشکلات با شکست مواجه شده و به محض رویارویی با موانع، ممکن است با بروز رفتارهای برانگیخته<sup>۵</sup> نسبت به آن واکنش نشان دهند، احساس ناکامی کنند، پرخاشگر شوند یا برای پرهیز از موقعیت مشکل‌ساز گوشه‌گیر شوند؛ فرایندی که می‌تواند بروز رفتارهای سازش‌نیافته<sup>۶</sup> را برای فرد در پی داشته باشد (شور، ۲۰۰۱؛ واکر، دگنان، فاکس و هندرسون، ۲۰۱۳). از این رو به نظر می‌رسد توانایی حل مسئله از جمله اساسی‌ترین مهارت‌ها در رویارویی با این‌گونه مشکلات است.

مهارت حل مسئله<sup>۳</sup> یکی از کنش‌های عالی ذهن و از جمله مؤلفه‌های مهارت خودگردانی<sup>۴</sup> است (گرکنسمایر و دیگران، ۲۰۱۳؛ وهمایر، گراگونداز و شاگران، ۲۰۰۶) که در آن فرد باید با برقراری روابط بین تجربه‌های گذشته و مسئله، رابطه بین آنها را کشف و با توجه به آن، راه‌حل مناسب را اتخاذ کند (اسرا، ۲۰۱۳؛ مایر، ۱۹۸۳). به عبارت دیگر حل مسئله، عمل تصمیم‌گیری است که شامل شناخت و شناسایی وضعیتی است که در آن تصمیم‌گیری، جمع‌آوری اطلاعات، بررسی، تجزیه و تحلیل و ارزیابی وضعیت موجود انجام می‌شود، پیامدهای رفتار در آن وضعیت و گرفتن بازخورد از محیط اجتماعی توسط فرد ارزیابی می‌شود (اروزکان، ۲۰۱۳) و در نتیجه شخص با جایگزین کردن تصمیم‌هایی که می‌تواند نتایج مثبت و مؤثرتری را برای زندگی وی در پی داشته باشد، اقدام به اتخاذ تصمیمی مناسب‌تر می‌کند (ساردوگان، کاراهان و کایگوسوز، ۲۰۰۶؛ گرمیز و بواک، ۲۰۰۳؛ گلات، ۱۹۸۹؛ مارکو، هارتونگ، نیومن و پار، ۲۰۰۳). این مهارت از طریق

1. impulsive behaviors

2. maladaptive behaviors

3. problem-solving skill

4. self-management skill

5. behavioral problems

6. conduct problems

7. shyness

8. attitude

کودک و سلامت روانی او در بزرگسالی شناخته شده است (یوشیزومی، موراس، موراکی و تاکائی، ۲۰۰۷). به عبارت دیگر، روابط درون خانواده علاوه بر اهمیتی که در تحول کودکان دارند، در پیشگیری از مشکلات رفتاری آنان نیز مهم تلقی می‌شوند (تاسیک، بوجانواک و مجوسکی، ۱۹۹۷). افزون بر آن، تعامل فرزندان همراه با چالش‌هایی است که برخورد مناسب والدین می‌تواند حل مناسب آنها را در پی داشته باشد (شومان، گریف، جانکی، گری و هامل، ۲۰۱۳).

در همین راستا، پژوهش‌های گنج<sup>۱</sup> و کالافات<sup>۲</sup> (۲۰۰۷) نقل از واکر و دیگران، (۲۰۱۳) نشان دادند بازخورد پدر و مادر در حل مسئله، می‌تواند مهارت‌های حل مسئله کودکان را تحت تأثیر قرار دهد. کف و دی‌کویک (۲۰۰۴) نیز با بررسی رابطه بین الگوهای روابط خانوادگی با مشکلات رفتاری و اضطرابی فرزندان دریافتند کیفیت ارتباط اعضای خانواده با یکدیگر با بروز این مشکلات در نوجوانی ارتباط دارد. در الگوهای ارتباطی که به نظر فرزندان توجه نمی‌شود و آنها را در مسائل خانواده مشارکت نمی‌دهند و والدین به‌جای فرزندان تصمیم می‌گیرند، احتمال بروز ناسازگاری فرزندان با خانواده بیشتر است.

افزون بر آن، پژوهش‌های جدید بر نقش سبک‌های والدگری خاص در گسترش نشانه‌های رفتاری و اضطرابی متمرکز شده‌اند. برای مثال، برخی از پژوهش‌ها نشان داده‌اند والدگری اضطراب‌آمیز، مهارت‌های از حد و طرد عاطفی کودک با افزایش این نشانه‌ها همراه است (موریس و دیگران، ۲۰۱۲) نقل از خداپناهی، قنبری، نادعلی و موسوی، (۱۳۹۱).

همچنین والدینی که به تهدید، تنبیه و تحقیر به‌جای کمک به کودکان در حل مشکلات تکیه می‌کنند بیشتر احتمال دارد که کودکانی با مشکلات رفتاری داشته باشند (فریمن و شاو، ۲۰۱۳؛ ویلسون و دوربین، ۲۰۱۳). اما والدینی که به کودکان خود مهارت‌های حل مسئله را آموزش می‌دهند، کمتر به قضاوت در مورد آنها می‌پردازند و دلبستگی ایمن‌تری با فرزندان خود ایجاد کرده‌اند (تویینتیمن و مارتین، ۱۹۷۸؛ فالور، هانسن، بارتاتو و گرند، ۲۰۱۳؛ نیتز و داپکینز-استراتی، ۲۰۰۴).

یاد بگیرد جایگاهی در اجتماع بیابد، با همسالان رابطه مطلوب برقرار کند، خود را با مدرسه، اجتماع، همسالان و خانواده سازگار سازد و بر تحقق بسیاری از اعمال پیچیده فردی و بین فردی حیاتی که وی را برای زندگی آینده آماده می‌کند، تسلط یابد (پاکدامن و مرتضوی‌نصیری، ۱۳۹۳). بنابراین، نیاز به مهارت‌های حل مسئله در تمامی زمینه‌های زندگی مشهود است و فرد آن را از طریق تعامل با محیط و وضعیت‌های مختلف کسب می‌کند. برای مثال این مهارت در دوره پیش‌دبستانی از طریق هدایت و مساعدت خانواده و مدرسه به دست می‌آید و با ایجاد نظم خاصی در فرد، در طول زندگی فرد تداوم می‌یابد (کورتیلماز، ۲۰۰۵). یکی از نکات قابل توجه در زمینه آموزش مهارت‌های حل مسئله آن است که آموزش حل مسئله نه‌تنها به‌صورت مستقیم بلکه به‌واسطه آموزش والدین و معلمان نیز به کودکان آموزش داده شود.

اکثر صاحب‌نظران روان‌شناسی با وجود اختلاف نظر در بسیاری از حوزه‌ها، در زمینه اهمیت نقش خانواده در فرایند تحول اتفاق نظر دارند و این امر منعکس‌کننده تأثیر بارز والدین بر فرایند تحول است (پارک، اورنستین، ریزر و زاهن-وکسلر، ۱۹۹۴؛ پاکدامن و دیگران، ۱۳۹۳؛ پکارسکی، ۲۰۱۳؛ تتر، تورنبری و برشتاین-نایت، ۲۰۱۳). با توجه به اینکه یکی از مسئولیت‌های والدین کمک به کودک در جهت تشخیص و حل مشکلات گوناگونی است که به‌طور مداوم در زندگی روزمره با آن روبه‌رو می‌شود (توورسکی و شوارتز، ۲۰۰۵)، این‌گونه آموزش‌ها می‌توانند در کاهش رفتارهای نامناسب کودکان و بهبود رفتارهای اجتماعی آنها مؤثر واقع شوند (آسکات، ۲۰۰۵؛ بلمن، ۲۰۰۴؛ لاگسدون، ۲۰۰۴؛ هاگز، هراندز و نسمن، ۲۰۰۳). بر این اساس والدین آشنا با روش‌های حل مسئله سعی می‌کنند به کودکان خود برای فکر کردن درباره چالش‌های پیش رو، در نظر گرفتن راه‌حل‌های مختلف و انتخاب بهترین راه حل کمک کنند. در نتیجه، کودکان نیز چگونگی برخورد با مشکلات و شکست‌هایشان را بدون ایجاد موقعیت تنیدگی‌زا یاد خواهند گرفت (آبراهام، توورسکی و شوارتز، ۲۰۰۵؛ جئون، پیترسون و دکاستر، ۲۰۱۳). بدین جهت رابطه مناسب والد-کودک عامل تعیین‌کننده‌ای در تحول

۲۰۰۳؛ شور، ۱۹۹۶، ۲۰۰۰؛ هال و وارن، ۲۰۱۳). فقدان مهارت حل مسئله در مادران می‌تواند موجبات بروز مشکلات سازش‌نیافتگی و حتی رفتاری را در خانواده‌ها و کودکان فراهم کند (فریمن و شاو، ۲۰۱۳؛ ویلسون و دوربین، ۲۰۱۳). بنابراین، با توجه به اهمیت نقش فرزندپروری مادر و نقش مؤثر او در فرایندهای خانوادگی، به نظر می‌رسد می‌توان برای ارتقای توانایی حل مسئله مادرانی که در این مهارت ضعیف هستند از طریق برنامه‌های مدون آموزش خانواده و در قالب کارگاه‌های آموزشی، اقدام کرد (مک‌موران و مک‌گوایر، ۲۰۰۵). آموزش مهارت‌های حل مسئله روی‌آوردی پیشگیرانه‌ای است که می‌تواند توانایی‌های کودکان و نوجوانان را به لحاظ روانی و هیجانی افزایش دهد (بائر و وبستر-استراتون، ۲۰۰۶) و بر علاقه والدین به نظارت بر فرزندپروری خود و مشارکت فعال در آن بیافزاید (هینمن و رینولدز، ۱۹۹۲). بدین ترتیب، در پژوهش حاضر کوشش شد اثربخشی آموزش مهارت‌های حل مسئله بر تعامل مادر-کودک مشخص شود.

### روش

پژوهش حاضر از نوع شبه‌تجربی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون بدون گروه گواه است. جامعه آماری این پژوهش متشکل از تمامی مادران کودکان ۴ تا ۷ ساله شهر تهران بود. نمونه‌برداری از نوع در دسترس و گروه نمونه نیز شامل ۶۱ نفر از مادران کودکان ۴ تا ۷ ساله مدارس غیرانتفاعی شهر تهران بود. میانگین سنی مادران گروه نمونه ۳۱/۴۳ با انحراف استاندارد ۵/۸۱ و کمینه ۲۴ و بیشینه ۴۴ سال بود. همچنین میانگین سنی کودکان این مادران نیز برابر با ۵/۷۴ و با انحراف استاندارد ۰/۸۱ با کمینه ۳ و بیشینه ۷ سال بود. ۲۳ نفر از مادران شرکت‌کننده در کارگاه (۳۷/۷ درصد) دارای فرزند دختر بودند و ۳۸ نفر (۶۲/۳ درصد) از آنها فرزند پسر داشتند. این نمونه در پی فراخوان مسئولان مدارس در زمینه شرکت در کارگاه‌های تربیت کودک اندیشمند اعلام آمادگی کردند. سپس طی یک جلسه توجیهی، مسئولان برگزاری کارگاه‌ها به معرفی اهداف کارگاه نحوه برگزاری و

تعامل و آموزش‌های والدین، نقش مهمی نیز در پیش‌بینی یادگیری خودتعیین‌گری<sup>۱</sup> دارد (استرایت، نیتزل، سرس وهاک‌سینکس، ۲۰۰۱) چه آموزش‌های فراشناختی و راهبردی والدین به کودکان کمک می‌کنند آنها دانش فراشناختی را فراگیرند (آبراهام و دیگران، ۲۰۰۵). همچنین پژوهش‌های انجام‌شده در زمینه سبک‌های فرزندپروری والدین بیانگر آن است که سبک فرزندپروری مستبدانه که با مهارگری شدید، سطوح بالای جدی بودن، انضباط سختگیرانه و سطوح پایین صمیمیت عاطفی مشخص می‌شود، با مشکلات درونی‌سازی شده (اضطراب، افسردگی و شکایت‌های جسمانی) و سبک فرزندپروری سهل‌گیرانه که سطوح بالای صمیمیت و عدم مهار کودکان را در پی دارد، با نشانه‌های برونی‌سازی شده همراه است (دیاز<sup>۲</sup>، ۲۰۰۵ نقل از خداپناهی و دیگران، ۱۳۹۱). در این راستا بائر و وبستر-استراتون (۲۰۰۶) نیز بر این باورند آموزش والدین یک راهکار مؤثر در ترویج روش‌های صحیح فرزندپروری و افزایش مهارت‌های اجتماعی کودکان مانند مهارت‌های خودنظم‌دهی هیجانی<sup>۳</sup> و توانایی حل مسئله است (نادا و دیگران، ۲۰۰۲ نقل از وهمایر و دیگران، ۲۰۰۶).

آموزش مهارت‌های حل مسئله از سوی والدین بدون آنکه به حرمت خود کودکان خدشه‌ای وارد سازد، به آنان کمک می‌کند به مسائل خود بیندیشند، راه‌حل‌های مختلف برای آن بیابند و با انتخاب بهترین راه‌حل، به حل مسائل خود مبادرت ورزند. افزون بر آن، کودکان یاد می‌گیرند با مسائل و مشکلات خود به گونه‌ای برخورد کنند که دچار اضطراب نشوند و به شکست‌های احتمالی واکنش مناسب نشان دهند (توورسکی و شوارتز، ۲۰۰۵).

با وجود این یافته‌ها و به‌رغم اهمیت آموزش مهارت‌های حل مسئله و تصمیم‌گیری به کودکان (مانند تامپسون<sup>۴</sup> و هیکسون<sup>۵</sup>، ۱۹۸۴؛ نلسون<sup>۶</sup> و کارسون<sup>۷</sup>، ۲۰۰۴ نقل از ویزبرگ، ۲۰۰۵)، در پژوهش‌ها کمتر بر رفتارهای والدین و الگوهای تعامل والد-کودک تأکید شده است و این در حالی است که والدین به‌ویژه مادران می‌توانند با فراهم کردن محیط آموزشی غیررسمی، کودکان خود را در زمینه حل مسئله و تصمیم‌گیری آموزش دهند (استرایت و دیگران، ۲۰۰۱؛ جافی و دزوریلا،

1. self-determination  
2. Diaz, Y.

3. emotional self-regulatory skills  
4. Thompson, R. W.

5. Hixson, P. K.  
6. Nelson, D.

7. Carson, R.

والدین جایگاه خود را در پله‌های نردبان رفتار مشخص کنند. همچنین در هر جلسه این امکان برای والدین فراهم شد تا در زمینه موفقیت‌ها و شکست‌های خود در زمینه اجرای برنامه با سایر والدین و مجریان برنامه به بحث و تبادل نظر بپردازند و جایگاه خود را در نردبان رفتار تعیین کنند. در اولین پله از چهار پله رفتار، روش تنبیه و توبیخ به عنوان یکی از سبک‌های ناکارآمد تعاملی قرار دارد. در پله دوم روش پیشنهاد بدون توضیح قرار دارد که در این روش کودک تنها نقش اجراکننده پیشنهاد را بر عهده دارد. پله سوم، روش پیشنهاد همراه با توضیح است؛ به عبارتی در این مرحله والدین پیشنهاد خود را همراه با توضیحاتی به کودک ارائه می‌دهند. این توضیحات می‌تواند با توجه به احساس فرد مقابل یا با توجه به پیامد کار باشد. برای مثال «اگر تکالیفت را انجام ندهی فردا در کلاس و در نزد همکلاسی‌هایت احساس خجالت خواهی داشت». پله چهارم کارآمدترین روش تربیتی است که با مطرح کردن سوال، کودک را به تفکر وامی‌دارد. در خلال تمرین‌های این مرحله کودک با کلمه‌های تعامل یا حل مسئله آشنا می‌شود. این کلمه‌ها بر سه پایه اساسی درک احساسات، یافتن راه‌حل‌های جایگزین و توجه به پیامدهای رفتار استوار است. مبنای به‌کارگیری این کلمه‌ها آن است که داشتن زبان مشترک گامی اساسی در جهت حل تعارض و مشکل است (شور و دیرومینو، ۲۰۰۱). برای مثال با استفاده از کلمه‌های حل مسئله‌ای مانند هست/نیست، حالا/بعداً، مشابه/متفاوت کودکان می‌آموزند که چه چیزی برای چه کاری مناسب است/نیست یا زمان مناسب برای انجام هر چیزی متفاوت است. با به‌کارگیری این کلمه‌ها توسط والدین و استفاده از آنها در موقعیت‌های عادی و غیرمشکل‌زای زندگی و تمرین آنها، والدین می‌توانند به مرحله آخر پلکان رفتار و هدف‌نهایی که کمک به کودک در کسب مهارت‌های حل مسئله است، نزدیک شوند. در جدول ۱ هدف‌های هر جلسه به صورت خلاصه بیان شده‌اند.

در این پژوهش از ابزارهای زیر استفاده شد.

**مقیاس ارزیابی رابطه مادر-کودک<sup>۱</sup>** (رابرت، ۱۹۶۱). این

ابزار یک مقیاس بازخوردسنج<sup>۲</sup> است که به ارزیابی نظر مادران در

سرفصل جلسه‌ها پرداختند. پس از جلسه توجیهی، از مادران علاقه‌مند به شرکت در این کارگاه، ثبت‌نام به عمل آمد.

کارگاه تربیت کودک اندیشمند به منظور کمک به والدین کودکان ۴ تا ۷ سال در جهت آموزش مهارت‌های حل مسئله به فرزندان‌شان، در قالب یک کتاب تمرین تهیه شده است. هدف و تمرکز اصلی این کارگاه بر افزایش توانمندی کودکان در رویارویی با مسائل گوناگون در محیط‌های مختلف، در ارتباط با والدین و همسالان، و برخورد مؤثر و کارآمد با این‌گونه موقعیت‌ها با تمرکز بر بهبود تعامل والد-کودک است. در این روش والدین می‌آموزند راهبردهایی را به‌کار گیرند که تقویت مهارت حل مسئله را در کودکان موجب شده و این امکان را برای آنها فراهم می‌سازد تا در رویارویی با تعارض‌ها و مسائل گوناگون، به راه‌حل‌های متعدد اندیشیده و راه حل مناسب را برگزینند. کتاب تمرین این کارگاه شامل تمرین‌هایی است که کودک و والدین باید آنها را انجام دهند. این برنامه به گونه‌ای طراحی شده است که علاوه بر آموزش والدین، تقویت مهارت‌های درست اندیشیدن را نیز در کودکان مورد توجه قرار داده و هر تمرین حداقل یک مهارت را از طریق تصاویر و به صورت غیرمستقیم به کمک والدین به کودک آموزش می‌دهد. در این طرح درس‌ها، کودک در مورد آنچه انجام می‌دهد به تفکر پرداخته و والدین نیز با توجه به آموزش‌هایی که در کارگاه دریافت کرده‌اند، کودک را جهت شناخت مسئله و هدایت او به سمت حل مسئله یاری می‌دهند. افزون بر آن، این تمرین‌ها جنبه بازی و تفریح داشته و برای کودکان لذت‌بخش است. این کارگاه برای کودکان با بهره هوشی متفاوت و با فرهنگ‌ها و نژادهای مختلف کاربرد دارد.

در پژوهش حاضر کارگاه تربیت کودک اندیشمند طی ۹ جلسه دو ساعته در طول ۹ هفته، هر هفته یک جلسه، توسط مجریان آموزش‌دیده اجرا شد. طی جلسات کارگاه، والدین با روش‌های کارآمد و ناکارآمد خود در برخورد با کودکان آشنا شده و بر اساس کتاب تمرین، روش‌های حل مسئله را در موقعیت‌های فرضی گوناگون با کودک تمرین کردند. در اولین جلسه، والدین با چهار شیوه تربیت کودک آشنا شدند که این چهار شیوه برای والدین با نام چهار پله رفتار تعریف و سعی شد

درمان رابطه مادر-کودک را تسهیل کند. این مقیاس یک ابزار مناسب برای تحقیق در حوزه‌هایی نظیر ارتباط بین بازخوردهای مادرانه<sup>۵</sup> و رفتار فرزندشان، خوددراکی<sup>۶</sup> و هویت اجتماعی<sup>۷</sup> و بسیاری دیگر از مشکلات مرتبط با آنهاست (رابرت، ۱۹۶۱).

ضمیری (۱۳۸۴) اعتبار این مقیاس را از طریق ضرایب آلفای کرونباخ برای مقیاس پذیرش فرزند، بیش‌حمایتگری، سهل‌گیری افراطی و طرد فرزند به ترتیب ۰/۷۷، ۰/۷۸، ۰/۷۱ و ۰/۷۲ و با روش دو نیمه کردن به ترتیب ۰/۵۷، ۰/۵۳، ۰/۴۱ و ۰/۶۸ گزارش کرده است. روایی محتوای<sup>۸</sup> این مقیاس نیز به وسیله سه نفر از استادان با تجربه مورد تأیید قرار گرفت. برای تحلیل داده‌ها از آزمون تحلیل اندازه‌گیری مکرر استفاده شد.

#### یافته‌ها

نمره‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون به تفکیک زیرمقیاس‌های ارزیابی رابطه مادر-کودک در جدول ۲ نشان می‌دهند میانگین نمره‌های آزمودنی‌ها در همه زیرمقیاس‌ها در راستای انتظارات پژوهشی تغییر کرده است.

خلاصه یافته‌های توصیفی نمره‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون به تفکیک زیرمقیاس‌ها

زیرمقیاس	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
	SD	M	SD	M
پذیرش فرزند	۲۹/۷۱	۴/۴۰	۲۵/۸۲	۴/۸۵
بیش‌حمایتگری	۳۹/۳۷	۶/۵۱	۳۰/۸۲	۵/۳۷
سهل‌گیری افراطی	۳۶/۴۶	۶/۲۲	۳۴/۵۳	۴/۱۰
طرد فرزند	۳۷/۹۱	۶/۲۶	۳۳/۸۶	۵/۰۸

این نتایج نشان می‌دهند سه زیرمقیاس در پس‌آزمون تفاوت معناداری نسبت به پیش‌آزمون دارند. تفاوت میانگین‌ها در زیرمقیاس بیش‌حمایتگری در پیش‌آزمون (۳۹/۳۷) و در پس‌آزمون (۳۰/۸۲) معنادار است که این تفاوت بیانگر کاهش بیش‌حمایتگری در مادران بعد از اجرای برنامه مداخله است. همچنین اندازه اثر به دست آمده برای این زیرمقیاس برابر با ۰/۳۸ است. لازم به ذکر است که افزایش میانگین این مؤلفه

خصوص چهار سبک تعامل با کودک مشتمل بر پذیرش<sup>۱</sup>، بیش‌حمایتگری<sup>۲</sup>، سهل‌گیری<sup>۳</sup>، طرد<sup>۴</sup> فرزند می‌پردازد. هر مقیاس دارای ۱۲ عبارت است که در مجموع ۴۸ عبارت با پنج امتیاز (کاملاً موافقم<sup>۵</sup>، موافقم<sup>۴</sup>، نمی‌توانم تصمیم بگیریم<sup>۳</sup>، مخالفم<sup>۲</sup>، کاملاً مخالفم<sup>۱</sup>) نمره‌گذاری می‌شوند. ارزش عددی برای هر پاسخ به عنوان نمره خام محسوب می‌شود. برای به دست آوردن نمره خام هر زیرمقیاس، نمره تمام عبارت‌ها با یکدیگر جمع می‌شود. هرچه نمره بالاتر باشد، میزان بازخورد بالاتر خواهد بود و هرچه نمره پایین‌تر باشد میزان بازخورد کمتر خواهد بود.

جدول ۱

هدف‌های کارگاه‌های آموزشی تربیت کودک اندیشمند

جلسه	هدف
اول	بیان نکات کلی کارگاه و جزوه
دوم	آشنایی با واژگان حل مسئله و نردبان گفت‌وگو
سوم	پرداختن به مقوله احساسات (بخش کودک با والدین)
چهارم	پرداختن به مبحث راه‌حل‌ها (بخش کودک با والدین)
پنجم	پرداختن به مبحث نتایج و عواقب (بخش کودک با والدین)
ششم	پرداختن به مقوله احساسات (بخش کودک با کودک)
هفتم	پرداختن به مقوله راه‌حل‌ها (بخش کودک به کودک)
هشتم	پرداختن به مقوله نتایج و تبعات (بخش کودک با کودک)
نهم	مروری بر مطالب فراگرفته‌شده و ارزیابی

نتایج به دست آمده از این مقیاس می‌تواند فرایند ارزیابی و

جدول ۲

به منظور بررسی معناداری آماری تفاوت‌ها در میانگین‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون هر یک از زیرمقیاس‌ها، از تحلیل اندازه‌گیری مکرر استفاده شد (جدول ۳). با توجه به معناداری چهار آزمون چندمتغیری لامبدای ویلکز<sup>۹</sup>، اثرهاتلینگ<sup>۱۰</sup>، بزرگ‌ترین ریشه اختصاصی روی<sup>۱۱</sup> و اثرپیلای<sup>۱۲</sup> ( $P < 0/01$ )،  $F=8469/94$ ، نتایج تحلیل اندازه‌گیری مکرر برای رابطه مادر-کودک بررسی شد.

1. acceptance
2. overprotection
3. overindulgence
4. rejection

5. motherly attitude
6. self-perceptual
7. social identity
8. content-related validity

9. Wilk's Lamda
10. Hotelling's Trace
11. Roy's Largest Root
12. Philla's Trace

با ۰/۳۵ به دست آمده است. تفاوت میانگین‌ها در زیرمقیاس سهل‌گیری با میانگین (۳۶/۴۶) در پیش‌آزمون و در پس‌آزمون (۳۴/۵۳)، از نظر آماری معنادار نیست ( $P > 0/01$ ). همچنین تفاوت میانگین‌ها برای زیرمقیاس طرد فرزند در پیش‌آزمون (۳۷/۹۱) و پس‌آزمون (۳۳/۸۶) به دست آمده است که به لحاظ آماری معنادار است ( $P < 0/01$ ).

در پس‌آزمون با توجه به نمره‌گذاری و راهنمای مقیاس مورد استفاده مبین کاهش بیش‌حمایتگری مادران است. همچنین تفاوت میانگین‌ها در زیرمقیاس پذیرش فرزند در پیش‌آزمون (۲۹/۷۱) و در پس‌آزمون (۳۵/۸۲) معنادار است. این تفاوت مؤید اثربخشی برنامه مداخله و افزایش میزان پذیرش فرزندان از جانب مادران است. اندازه اثر برای این زیرمقیاس نیز برابر

### جدول ۳

خلاصه یافته‌های تحلیل اندازه‌گیری مکرر برای هر یک از زیرمقیاس‌های ارزیابی رابطه

مادر-کودک

زیرمقیاس‌ها	df	SS	F	P	$\eta^2$
پذیرش فرزند	۱	۸۴۰/۲۷	۲۴/۰۹	۰/۰۰۱	۰/۳۵
بیش‌حمایتگری	۱	۱۶۴۶/۹۴	۲۷/۰۴	۰/۰۰۱	۰/۳۸
سهل‌گیری افراطی	۱	۸۴/۱۰	۲/۵۶	۰/۱۱۷	۰/۰۵
طرد فرزند	۱	۳۶۸/۰۴	۷/۳۱	۰/۰۱۰	۰/۱۴

## بحث

افراطی در تکالیف کودک (رابرت، ۱۹۶۱) در مادران کاهش یافته است. از جهت دیگر با توجه به تغییر معنادار نمره‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون در زیرمقیاس پذیرش فرزند، بر اساس نظر رابرت (۱۹۶۱) می‌توان این‌گونه نتیجه گرفت که مادران پس از دریافت مداخله، در زمینه همانندسازی با کودک، صداقت و احساس مشترک نسبت به کودک، مهار جدی و غیرمخرب، نظم و ترتیب برنامه در زندگی و ثبات و انضباط توانایی‌های بیشتری را نشان داده‌اند. همچنین با توجه به تفاوت معنادار نمره‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون در زیرمقیاس طرد می‌توان این‌گونه استنباط کرد که انکار دوست داشتن، ابراز نفرت نسبت به کودک، سخت‌گیری، قساوت و اعمال انضباط شدید در مادران کاهش یافته است. این یافته‌ها با سایر پژوهش‌ها از جمله اسکات (۲۰۰۵)، کانر و دیگران (۲۰۱۱) و مولر (۲۰۰۴) همسو است.

برای مثال مولر (۲۰۰۴) در همین زمینه بیان می‌کند اجرای این‌گونه کارگاه‌های آموزشی می‌تواند نظارت و توجه والدین به امور فرزندان را افزایش داده و والدین را با نقاط قوت و ضعف شیوه‌های فرزندپروری‌شان آشنا کند. همچنین یافته‌های پژوهش شکوهی یکتا و پرند (۱۳۸۵) نشان می‌دهند والدین با شرکت در این کارگاه‌ها نسبت به سبک تربیتی خود حساس شده و با نظارت بر آن به ارزشیابی سبک تربیتی خود خواهند پرداخت؛ روش‌های خود را بازبینی کرده و به اصلاح آن

پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش والدین بر بهبود تعامل‌های مادر-کودک انجام گرفت. یافته‌ها در زمینه سه مؤلفه از زیرمقیاس‌های ارتباط مادر-کودک حاکی از آن است که کارگاه «تربیت کودک اندیشمند» تأثیر مثبت معناداری در جهت کاهش بیش‌حمایتگری، افزایش پذیرش فرزند و همچنین کاهش طرد فرزند در مادران پس از شرکت در کارگاه آموزشی داشته است و میانگین نمره‌های مادران در پیش‌آزمون و پس‌آزمون تفاوت چشمگیری را در این زمینه نشان می‌دهد. این یافته با نتایج پژوهش‌های آروزکان (۲۰۱۳)، بائر و وبستر-استراتون (۲۰۰۶)، جئون و دی کاستر (۲۰۱۳)، شکوهی یکتا و پرند (۱۳۸۵، ۱۳۸۷)، شومان و دیگران (۲۰۱۳)، کانر، نایت و کراس (۲۰۱۱)، مولر (۲۰۰۴)، ویلسون و دوربین (۲۰۱۳)، ویلیام و ماتیو (۲۰۰۴) و هینمن و رینولدز (۱۹۹۲) مبنی بر اثربخشی کارگاه‌های آموزشی والدین بر تعامل والد-کودک، همسو است. یافته‌های پژوهش حاضر نشان دادند پس از آموزش، میزان بیش‌حمایتگری مادران کاهش یافته است. به عبارت دیگر، نگرانی پیرامون سلامتی، ترس از غفلت، نگرانی افراطی مادر نسبت به آنچه کودک قصد انجام آن را دارد، نگرانی در مورد سلامت روانی، ترس نسبت به اینکه کودک از جانب همسالان پذیرفته نشود، تنظیم برنامه بهداشتی سختگیرانه و کمک

این موضوع در نهایت می‌تواند باعث بروز رفتارهای منطقی‌تر در درخواست‌های کودک و والدین از یکدیگر شود (پکارسکی، ۲۰۱۳؛ ویلسون و دوربین، ۲۰۱۳). در همین راستا، پژوهش‌ها نشان داده‌اند والدین آموزش‌دیده پیش‌داوری کمتری نسبت به کودک داشته و در مواجهه با مشکلات نقش فعال‌تری به کودک می‌دهند (فاور و دیگران، ۲۰۱۳؛ نیتزل و استرایت، ۲۰۰۴). همچنین شواهد پژوهشی نشان می‌دهند، برنامه‌های حل مسئله، افزایش سلامت روانی، تسهیل بهداشت اجتماعی، روابط بین فردی و روان‌شناختی کودک به بهبود عملکرد کودک در مدرسه (شور، ۲۰۰۰) و رفتارهای اجتماعی و کاهش رفتارهای نامناسب منجر می‌شود (اسکات، ۲۰۰۵؛ واکر و دیگران، ۲۰۱۳). از این رو می‌توان این‌گونه استنباط کرد که آموزش مهارت‌های حل مسئله به والدین می‌تواند روابط و تعامل‌های افراد خانواده را از ابعاد مختلف تحت تأثیر قرار داده و بهبود آنها را در پی داشته باشد.

از آنجا که مهارت حل مسئله در جامعه ما کمتر مورد توجه قرار گرفته است، پیشنهاد می‌شود در گام اول، برنامه‌هایی جهت آشنایی والدین با این‌گونه برنامه‌ها و اثرات مختلف آنها بر خانواده و کودک به منظور ترغیب والدین برای شرکت در این برنامه‌ها تدارک دیده شود و در گام بعدی، این‌گونه برنامه‌ها به صورت وسیع برای والدین، معلمان و دیگر افراد دخیل در پرورش کودک اجرا شوند.

محدود شدن جامعه پژوهش حاضر به مادران و در نظر نگرفتن نقش پدر به عنوان یک عامل تاثیرگذار بر روابط مادر-کودک می‌تواند بر نتایج به دست آمده تأثیر گذاشته و تعمیم‌پذیری یافته‌های پژوهش را تحت تأثیر قرار دهد. از این رو ممکن است اجرای کارگاه برای هر دو والد نتایج متفاوتی را در پی داشته باشد. بنابراین، پیشنهاد می‌شود اثربخشی برنامه حاضر با حضور هر دو والد در کارگاه‌های آموزشی مورد ارزیابی قرار داده شود. علاوه بر این، وجود گروه گواه در این‌گونه پژوهش‌ها می‌تواند با افزایش توان پژوهش و اعتبار درونی، تعمیم‌پذیری نتایج را با اطمینان بیشتری میسر سازد. همچنین به دلیل در دسترس نبودن نمونه‌های شرکت‌کننده در پژوهش بررسی اثربخشی مداخله در مرحله پیگیری امکان‌پذیر نشد، لذا پیشنهاد

می‌پردازند. شومان و دیگران (۲۰۱۳) و کانر و دیگران (۲۰۱۱) نیز نشان داده‌اند والدین پس از شرکت در برنامه حل مسئله کاهش رفتار خودتخریبی و افزایش کارآمدی خود را در زمینه ارتباط با کودک گزارش کرده‌اند (شکوهی‌یکتا، اکبری‌زردخانه، پرند، مشروطی و محمودی، ۱۳۹۰). این یافته‌ها مؤید این موضوع است که آموزش والدین می‌تواند راهبردی مؤثر در ترویج روش‌های صحیح فرزندپروری و افزایش مهارت‌های اجتماعی کودکان مانند مهارت‌های خودنظم‌دهی هیجانی و توانایی حل مسئله باشد (بائر و وبستر-استراتون، ۲۰۰۶). آموزش مهارت‌های حل مسئله چه از طریق معلم و چه از سوی والدین می‌تواند رفتارهای نامناسب را کاهش داده و بهبود رفتارهای اجتماعی کودک را در پی داشته باشد (اسکات، ۲۰۰۵؛ بیلمن، ۲۰۰۴؛ لاگسدون، ۲۰۰۴).

در رابطه با عدم همسویی یافته‌های پژوهش حاضر در زمینه زیرمقیاس سهل‌گیری افراطی با سایر یافته‌های پژوهشی، می‌توان این‌گونه بیان کرد که میانگین‌های این زیرمقیاس در عین حال که در جهت اهداف پژوهش افزایش داشته اما از نظر آماری معنادار نبوده است. اما با استناد به گزارش مادران شرکت‌کننده دال بر بهبود رابطه مادر-کودک و اعضای خانواده به نظر می‌رسد بررسی دقیق این مؤلفه‌ها در پژوهش‌های آتی می‌تواند پاسخ روشن‌تری در اثربخشی یا عدم اثربخشی برنامه مداخله حل مسئله بر مؤلفه سهل‌گیری افراطی و مؤلفه‌های مشابه آن ارائه دهد.

با توجه به اینکه نقش والدین در تحول و اجتماعی شدن کودکان غیرقابل‌انکار است (پارک و دیگران، ۱۹۹۴؛ پکارسکی، ۲۰۱۳) و والدین آموزش‌دیده قادر به برقراری تعامل مثبت و مؤثرتری با فرزندان خود هستند، پیامد این ارتباط مثبت و مؤثر می‌تواند پرورش فرزندان مستقل، متفکر و توانمند باشد (پکارسکی، ۲۰۱۳؛ نیتزل و استرایت‌دپکینز، ۲۰۰۴؛ ویلسون و دوربین، ۲۰۱۳). همچنین پژوهش‌ها نشان داده‌اند آموزش والدین زمانی که منجر به افزایش آگاهی آنها در زمینه برخورد صحیح با کودکان شود، می‌تواند موجب کاهش برخوردهای نامناسب آنها و کودک شده و همچنین افزایش اعتماد کودک نسبت به آنها را در پی داشته باشد که



Mothers' and fathers' scaffolding of their 2-year-olds during problem-solving and literacy interactions. *British Journal of Developmental Psychology*, 15 (3), 323-338.

**Erozkan, A. (2013).** The effect of communication skills and interpersonal problem solving skills on social self-efficacy. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(2), 739-745.

**Esra, D. (2013).** Adaptation of Social Problem Solving for Children Questionnaire in 6 age groups and its relationships with preschool behavior problems. *Edam Education Consultancy*, 13 (1), 491-498.

**Fowler, N., Hansen, A., Barnato, A., & Garand, L. (2013).** Association between anticipatory grief and problem solving among family caregivers of persons with cognitive impairment. *Journal of Aging and Health*, 25 (3), 493-509.

**Friman, P., & Shaw, S. (2013).** Tailoring parent-child interaction therapy for oppositional defiant disorder in a case of child maltreatment: Commentary, Case studies in clinical psychological science: *Bridging the Gap from Science to Practice*, 14 (2) 17-21.

**Gelatt, H. B. (1989).** Positive uncertainty: A new decision-making framework for counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 36 (3), 252-256.

**Gerkenmeyer, J., Johnson, C., Scott, E., Oruche, U., Lindsey, L., Austin, J., & Perkins, S. (2013).** Problem-solving intervention for caregivers of children with mental health problems. *Archives of Psychiatric Nursing*, 27(3), 112-120.

**Germeijs, V. Ve Boeck, P. (2003).** Career indecision: Three factors from decision theory. *Journal of Vocational Behavior*, 62(4), 11-25.

**Goharpey, N., Crewther, D., & Crewther, S. (2013).**

می‌شود در پژوهش‌های آتی، ارزیابی در مرحله پیگیری نیز مورد توجه قرار گیرد.

## منابع

پاکدامن، ش. و مرتضوی نصیری، ف. (۱۳۹۳). سبک‌های فرزندپروری ادراک‌شده و ترس از ارزشیابی منفی: مقایسه دختران نوجوان تیزهوش و عادی. *فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۳۹ (۱)، ۲۶۲-۲۴۹.

خدایپناهی، م.، قنبری، س.، نادعلی، ح. و موسوی، پ. (۱۳۹۱).

کیفیت روابط مادر-کودک و نشانگان اضطرابی در کودکان پیش‌دبستانی.

*فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۳۳ (۳)، ۱۳-۵.

ضمیری، ر. (۱۳۸۴). بررسی رابطه نوع زایمان و رابطه عاطفی کودک-

مادر در دختران مقطع پیش‌دبستانی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد،

دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن.

شکوهی یکتا، م. و پرند، ا. (۱۳۸۷). آموزش روش حل مسئله به مادران

و تأثیر آن بر روابط خانوادگی. *فصلنامه خانواده‌پژوهی*، ۴ (۱۳)، ۵-۱۶.

شکوهی یکتا، م. و پرند، ا. (۱۳۸۵). آموزش روش حل مسئله به والدین

و تأثیر آن بر رفتار کودکان. کنفرانس بین‌المللی استراتژی‌ها و

تکنیک‌های حل مسئله، تهران.

شکوهی یکتا، م. اکبری زردخانه، س. پرند، ا. مشروطی، پ. و

محمودی، م. (۱۳۹۰). تأثیر آموزش حل مسئله به مادران بر

فرآیندهای خانوادگی و شیوه‌های فرزند پروری آن‌ها. دومین کنفرانس

استراتژی‌ها و تکنیک‌های کشف و حل مسئله، تهران.

**Abraham, R., Twerski, R. A., & Schwartz, U. (2005).**

*Positive parenting*. New York: Pearson Company.

**Bauer, N. S., & Webster-Stratton, C. (2006).** Preven-

tion of behavior disorder in primary care. *Current*

*Opinion in Pediatrics*, 18(6), 654-660.

**Beelmann, A. (2004).** Promoting social competence in

preschool children: Evaluation of a social problem

solving training program as a universal measure for

preventing antisocial behavior. *Kindheit und*

*Entwicklung*, 13(2), 113-121.

**Conner, D. B., Knight, D. K., & Cross, D. R. (2011).**

- The Science and Engineering*, 62(2-B), 1085.
- Kef, S., & Dekovic, M. (2004).** The role of parental and peer support in adolescents well-being: A comparison of adolescents with and without a visual impairment. *Journal of Adolescence*, 27(4), 453-466.
- Kurtylmaz, Y. (2005).** *Relationships between teacher trainees' aggression levels and academic achievement, communication skills, problem solving skills.* Unpublished Master Thesis, Eskisehir, Anadolu University.
- Logsdon, C., D. (2004).** *Early intervention with aggressive boys: A cognitive-behavioral group intervention in a school setting.* Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences, 64(9-A), pp. 3882.
- Marco, C. D., Hartung, P. J., Newman, I., & Parr, P. (2003).** Validity of the decisional process inventory. *Journal of Vocational Behavior*, 63(3), 119-135.
- Mayer, R. (1983).** *Thinking, problem solving, cognition.* New York: W. H. Freeman and Company.
- Mccarrick-Dix, P. M. (2000).** Violence in the schools. Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences, 61(1-A), 84.
- McMurrin, M., & McGuire, J. (2005).** *Social problem-solving and offending: Evidence, evaluation and evolution.* New York: John Wiley & Sons Ltd.
- Moler, M. (2004).** *Parent workshop evaluation.* New York :Lewis Center for Education Research.
- Neitzel, C., & Dopkins Stright, A. (2004).** Parenting behaviors during child problem-solving: The role of child temperament, mother education and personality, and the problem-solving context. *International Journal of Behavioral Development*, 28(2), 166-179.
- Problem solving ability in children with intellectual disability as measured by the Raven's Colored Progressive Matrices. *Research in Developmental Disabilities*, 34(12), 4366-74.
- Greene, R. W., Ablon, J. S., Gorong, J. C., Raezer-Blakely, L., Markey, J., Monuteaux, M. C., & Rabbitt, S. (2004).** Effectiveness of collaborative problem-solving in affectively dysregulated children with oppositional defiant disorder: Initial findings. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 72(6), 1157-1164.
- Hall, S., & Warren, M. (2011).** Teaching to improve parent-child interaction: An educational case study. *Academic Psychiatry*, 36(6), 465-467.
- Hinman, L. K., & Reynolds, P. J. (1992).** *Family advocacy: The parent professional team.* Retrieved March 18, 2014 from [http:// www from https:// archive.org/details/ERIC\\_ED362711](http://www.eric.org/details/ERIC_ED362711).
- Hodges, S., Hernandez, M., & Nesman, T. (2003).** A developmental framework for collaboration in child-serving agencies. *Journal of Child and Family Studies*, 12(3), 291-305.
- Jaffee, W. B., & D`Zurilla, T. J. (2003).** Adolescent problem solving, parent problem solving and externalizing behavior in adolescents. *Behavior Therapy*, 34(3), 295-311
- Jeon, H. P., & DeCoster, J. (2013).** Parent-child interaction, task-oriented regulation, and cognitive development in toddlers facing developmental risks. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 16(4), 900-913.
- Johnson, J. L. (2001).** Preventing conduct problems and increasing social competence in high-risk preschoolers. Dissertation Abstracts International: Section B:

- and *Behavioral Practice*, 8(4), 377-386.
- Robert, M. R. (1961).** *Manual of the Mother-Child Relationship Evaluation*. New York: Manson Western Corporation.
- Robinson, T., R. (1999).** *Effect of teaching adolescent students a cognitive behavioral intervention and of treatment intensity on behavioral responses to anger*. Dissertation Abstracts International: Section B: The Science and Engineering, 60(6-B), pp. 2975.
- Sardoğan, M. E., Karahan, T. F., & Ve Kaygusuz, C. (2006).** An Investigation of University Students' indecisiveness strategies in level of the problem solving skill: Gender, level of class, and kind of the faculty. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 78-97.
- Schuman, S., Graef, D., Janicke, D., Gray, W., & Hommel, K. (2013).** An exploration of family problem-solving and affective involvement as moderators between disease severity and depressive symptoms in adolescents with inflammatory bowel disease. *Journal of Clinical Psychology in Medical Settings*, 20 (4), 488-496.
- Scott, S. (2005).** Parent training. *Psychiatry*, 4 (9), 126-128.
- Shure, M. B. (1979).** Training children to solve interpersonal problems: A preventive approach. In R. F. Munoz, L. F. Snowden, & J. G. Kelly (Eds.), *Social and psychological research in community settings* (pp. 50-68). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Shure, M. B. (1996).** *Raising a thinking child: Help your young child resolve everyday conflict and get along with others*. New York: Pocket Books.
- Shure, M. B. (2000).** *Raising a thinking preteen: The I can problem solve program for eight-to-twelve-*
- Nieter, L., Thornberry Jr, T., & Brestan-Knight, E. (2013).** The effectiveness of group parent-child interaction therapy with community families. *Journal of Child and Family Studies*, 22(4), 490-501.
- Oh, K., Min, S., Park, J., & Ko, R. (1998).** Development of cognitive-behavioral treatment for noncompliant and aggressive behavior in children. *Korean Journal of Clinical Psychology*, 17(2), 1-15.
- Parke, R. D., Ornstein, P. A., Rieser, J. J., & Zahn-Waxler, C. (1994).** The past is prologue: An overview of a century of developmental psychology. In R. D. Parke, P. A., Ornstein, J. J. Rieser & C. Zahn-Waxler (Eds), *A century of developmental psychology* (pp. 1-70). Washington, DC: American Psychological Association.
- Pekarsky, R. (2013).** *Effect of the child directed interaction phase of parent-child interaction therapy on behavioral impulsivity in young children*. Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering, 74(1-B(E)). Doctoral Dissertation, School Psychology at Hofstra University.
- Perla, E., & o' donnel, b. (2004).** Encouraging problem solving in orientation and mobility. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 98, 47-52.
- Pugliese, C., & White, S. W. (2013).** Brief report: Problem solving therapy in college students with autism spectrum disorders: Feasibility and preliminary efficacy. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 12(3), 34-47
- Reid, M. J., & Webster-Stratton, C. (2001).** The incredible years parent, teacher, and child intervention: Targeting multiple areas of risk for a young child with pervasive conduct problem using a flexible, manualized treatment program. *Cognitive*

- Journal of Applied Developmental Psychology*, 34(4), 185-193.
- Wehmyer, M. I., Gragoudas, S., & Shogran, K. (2006).** Self-determination, student involvement, and leadership development. In P. Wehman (Ed.), *Life beyond the classroom: Transition strategies for young people with disabilities* (pp. 41-69). Baltimore, MD: Paul Brookes Publishing.
- Weissberg, P. R. (2005).** *School-family partnerships for children's success*. Department of Psychology (MC 285), University of Illinois at Chicago.
- William, B., & Matthew, S. (2004).** Correlates of self-reported coercive parenting of preschool-aged children at high risk for the development of conduct problems. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 38(9), 738-745.
- Wilson, S., & Durbin, C. (2013).** Mother-child and father-child dyadic interaction: Parental and child bids and responsiveness to each other during early childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 59(3), 249-279.
- Yoshizumi, T., Murase, S., Murakami, T., & Takai, J. (2007).** Dissociation as a mediator between perceived paternal rearing styles and depression in an adult community population using college students. *Personality and Individual Differences*, 43(2), 353-364.
- year-olds. New York: Henry Holt.
- Shure, M. B. (2001).** *I can problem solve: An interpersonal cognitive problem solving program* (2nd ed.). Champaign, IL: Research Press.
- Shure, M. B., & Digeronimo, T. F. (2001).** Raising a thinking child workbook: Teaching young children how to resolve everyday conflicts and get along with each other's: Book review. *Social Work with Groups*, 24(3&4), 197-201.
- Stright, A. D., Neitzel, C., Sears, K. G., & Hoke-Sinex, L. (2001).** Instruction begins in the home: Between parental instruction and children's self regulation in the classroom. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 456-466.
- Tasic, D., Budjanovac, A., & Mejovsek, M. (1997).** Parent-child communication in behaviorally disordered and normal adolescents. *Psicothema*, 9(3), 547-554.
- Twentyman, C. T., & Martin, B. (1978).** Modification of problem interaction in mother-child dyads by modeling and behavior rehearsal. *Journal of Clinical Psychology*, 3(4), 138-143.
- Twerski, R. A., & Schwartz, U. (2005).** *Positive parenting*. NY: Pearson Company Inc.
- Walker, O., Degnan, K., Fox, N., & Henderson, H. (2013).** Social problem solving in early childhood: Developmental change and the influence of shyness.