



Comparing the efficacy of solution-focused kids' skills training and friends program training on self-efficacy for peer interaction in children

Roya Khavari Khorasani¹, Mohammad Ghamari², Mojtaba Amiri Majd³

1. Ph.D Candidate in Counseling, Department of Counseling, Science and Research Branch., Islamic Azad University, Tehran, Iran. E-mail: r.khavarikhhorasani@iau.ac.ir

2. Professor, Department of Counseling, Science and Research Branch., Islamic Azad University, Tehran, Iran. E-mail: mo.ghamari@iau.ac.ir

3. Associate Professor, Department of Psychology, Abhar Branch., Islamic Azad University, Abhar, Iran. E-mail: Mo.Amiri@iau.ac.ir

ARTICLE INFO

Article type:
Research Article

Article history:
Received 13 April 2025
Received in revised form
10 May 2025
Accepted 16 June 2025
Published Online 23
October 2025

Keywords:
solution-focused
kids' skills method,
friends program,
self-efficacy for peer
interaction,
children

ABSTRACT

Background: Increasing Self-efficacy in interpersonal relationships enhances intimate relationships with others and, in contrast, interpersonal problems lead to personal distress and poor performance in social relationships. Various treatment programs have been developed to treat children's behavioral, emotional, and social problems. Among these are the FRIENDS program and the Solution-Focused Kids' Skills method training. There is a research vacuum in the comparison of these two programs on Self-efficacy in interaction in children.

Aims: This study aimed to compare the effectiveness of the Solution-Focused Kids' Skills method and the FRIENDS program on Self-efficacy for peer interaction in children.

Methods: The method of this study was a semi-experimental pretest-posttest design with two experimental groups and a control group and a two-month follow-up. The statistical population of the study included all female students in the Second elementary Period schools in District 2 of Tehran in the academic year 2023-2024, using convenience sampling method, 45 students were selected as the statistical sample of the present study, according to the inclusion criteria, and were randomly assigned to two experimental groups and one control group (15 students in each group). The data collection tool was the Children's Self-efficacy for Peer Interaction Questionnaire (Wheeler & Ladd, 1982). The FRIENDS program (Barrett, 1991) and the Solution-Focused Kids' Skills method training (Furman, 1990) were implemented separately in 10 sessions, 60-minute in the experimental groups. Data analysis was performed using mixed analysis of variance and Bonferroni post hoc test using SPSS-21 software.

Results: The results showed that both the Solution-Focused Kids' Skills method training and the FRIENDS program had a significant effect on Self-efficacy for peer interaction in children, but there was no significant difference between the effectiveness of the two programs ($P < 0.05$). The results of the Bonferroni post hoc test also showed that both experimental groups had a significant difference with the control group in the Self-efficacy variable and the "Non-Conflict" subscale, leading to a significant improvement in these variables ($P < 0.05$). Also, the results were still stable after two months of follow-up ($P < 0.05$).

Conclusion: According to the findings, it seems that by teaching the Solution-Focused Kids' Skills method training and the FRIENDS program to Second elementary Period children, Self-efficacy for peer interaction in children can be increased.

Citation: Khavari Khorasani, R., Ghamari, M., & Amiri Majd, M., (2025). Comparing the efficacy of solution-focused kids' skills training and friends program training on self-efficacy for peer interaction in children. *Journal of Psychological Science*, 24(152), 61-80. [10.52547/JPS.24.152.61](https://doi.org/10.52547/JPS.24.152.61)

Journal of Psychological Science, Vol. 24, No. 152, 2025

© The Author(s). DOI: [10.52547/JPS.24.152.61](https://doi.org/10.52547/JPS.24.152.61)



✉ **Corresponding Author:** Mohammad Ghamari, Professor, Department of Counseling, Science and Research Branch., Islamic Azad University, Tehran, Iran.

E-mail: mo.ghamari@iau.ac.ir, Tel: (+98) 9125116280

Extended Abstract

Introduction

Self-efficient students in social interactions with peers have a more favorable evaluation of their ability in this field and can affect others' behavior and feelings in socially acceptable ways (Fallahiyeh et al., 2021). In contrast, interpersonal problems are a characteristic that leads to personal distress and prevents one's performance in social relationships and plays an important role in the durability of psychological disorders (Markey et al., 2014). On the other hand, attention to Self-efficacy, as one of the most important factors in psychological issues, and interpersonal relationships of the child are of great importance (Essau & Petermann, 1999, quoted by Asghari et al., 2019). Self-efficacy means one's belief in the ability to deal with specific situations that affect intellectual, behavioral, and emotional patterns at different levels of human experience (Sadock, 2015). One of the types of Self-efficacy is interactive Self-efficacy. This type of Self-efficacy means the child's perception of their ability to achieve social criteria and communication (Afrooz et al., 2014).

Due to the problems of children, numerous therapeutic and educational programs have been developed to prevent and treat their behavioral, emotional and social problems. One of the most widespread intervention methods in recent decades is the FRIENDS Program based on cognitive-behavioral therapy (hereafter referred to as "CBT"), built by Paula Barrett in Australia (World Health Organization, 2013). This program helps children manage their emotions by teaching them emotional flexibility (Salazar et al., 2019).

Another method of training and working with children is the Solution-Focused Kids' Skills method (hereafter referred to as "Kids' Skills"), that was developed by Ben Furman in Finland in the 1990s and is based on Solution-Focused Brief Therapy (hereafter referred to as "SFBT"). This method, rather than trying to find the cause of the child's problem, is to search and discover the skill that the child has to learn to overcome the problem, and in addition, it also focuses on parental cooperation and considers them a supporter of skill training (Furman, 2017). The

content of this method creates a wider view of the different dimensions of the problems and how they discover them and the intellectual dealing with the issues and evolution of the consistent skills of individuals (Niu et al., 2022).

The elementary school is the first form of formal education and a very important behavioral environment for the formation of the child's personality, therefore, it is essential to implement training programs that can enhance the child's mental health and grow their personality in this age.

The present study seeks to answer the basic question of whether the Kids' Skills and the FRIENDS program are effective on Self-efficacy for peer interaction in children and whether there is a difference in the effectiveness of these two methods.

Method

The method of this study was a semi-experimental pretest-posttest design with two experimental groups and a control group and a two-month follow-up. The statistical population of the study included all female students in the Second elementary Period schools in District 2 of Tehran in the academic year 2023-2024, using convenience sampling method, 45 students were selected as the statistical sample of the present study, according to the inclusion criteria, and were randomly assigned to two experimental groups and one control group (15 students in each group). The data collection tool was the Children's Self-efficacy for Peer Interaction Questionnaire (Wheeler & Ladd, 1982). The FRIENDS program (Barrett, 1991) and the Kids' Skills (Furman, 1990) were implemented separately in 10 sessions, 60-minute in the experimental groups. Data analysis was performed using mixed analysis of variance and Bonferroni post hoc test using SPSS-21 software.

Results

In the present study, 15 students participated in each of the experimental groups and the control group. The mean and standard deviation of the age of participants were as follows: the Kids' Skills group (10.15 ± 0.58), the FRIENDS program group (10.03 ± 0.49), and the control group (10.39 ± 0.54). The one-way ANOVA test indicated that there was no significant difference in the mean age among the three groups

($F_{(2, 42)} = 1.75$, $p = 0.187$). After evaluating the assumptions of the mixed ANOVA and ensuring they were met, the data were analyzed using the mixed ANOVA method and the Bonferroni post hoc test. In Table 1, the results of mixed ANOVA for the Self-efficacy variable and its subscales indicate that there is a significant difference in the interaction of Time (Pre-test, Post-test, and Follow-up) and Group

(FRIENDS Program, Kids' Skills, and Control) on the variables of Self-efficacy and "Non-Conflict" subscale ($p < 0.05$). This means that at least between two groups out of the three research groups, there is a significant difference in these variables. To compare groups pairwise, the Bonferroni post hoc test was used.

Table 1. Mixed ANOVA Results for Self-efficacy and its Subscales

Dependent Variable	Source of Variation	Source of effect	Sum of Squares	df	Mean Square	F	P	Eta Squared
Self-efficacy	Within Groups	Time	2522.770	1.213	2079.808	57.154	0.000	0.576
		Time*Group	554.696	2.426	228.650	6.283*	0.002	0.230
		Error	1853.867	50.945	36.389			
	Between Groups	Group	1109.970	2	554.985	5.794	0.006	0.216
		Error	4023.333	42	95.794			
Non-Conflict	Within Groups	Time	913.378	1.317	693.342	45.193	0.000	0.518
		Time*Group	433.111	2.635	164.387	10.715*	0.000	0.338
		Error	848.844	55.329	15.342			
	Between Groups	Group	570.711	2	285.356	6.691	0.003	0.242
		Error	1791.289	42	42.650			
Conflict	Within Groups	Time	328.637	1.157	284.021	19.564	0.000	0.318
		Time*Group	80.519	2.314	34.794	2.397*	0.094	0.102
		Error	705.511	48.598	14.517			
	Between Groups	Group	63.570	2	31.785	1.610	0.212	0.071
		Error	829.289	42	19.745			

The results of the Bonferroni post hoc test for pairwise comparisons of group effects on the variables of Self-efficacy and its Subscales in Table 2 revealed that both the Kids' Skills group and the FRIENDS Program group showed a significant difference in the variable of Self-efficacy and "Non-

Conflict" subscale compared to the control group, and both interventions led to a significant improve in this variable ($p < 0.05$). However, the Kids' Skills and the FRIENDS program did not significantly differ in this variable and this subscale and did not have superiority over each other ($p < 0.05$).

Table 2. Bonferroni post hoc test results for pairwise comparisons of group effects on the variables of Self-efficacy and its Subscales

Dependent Variable	Reference Group (I)	Compared Group (J)	Mean Difference (I - J)	Standard Error	P
Self-efficacy	Kids' Skills	FRIENDS	1.49	2.06	1.000
	Kids' Skills	Control	6.69	2.06	0.007
	FRIENDS	Control	5.20	2.06	0.047
Non-Conflict	Kids' Skills	FRIENDS	1.49	1.38	0.857
	Kids' Skills	Control	4.91	1.38	0.003
	FRIENDS	Control	3.42	1.38	0.044
Conflict	Kids' Skills	FRIENDS	0.02	0.94	1.000
	Kids' Skills	Control	1.47	0.94	0.375
	FRIENDS	Control	1.44	0.94	0.392

Conclusion

This study aimed to compare the effectiveness of the Kids' Skills and the FRIENDS program on Self-efficacy for peer interaction in children. The results indicated that the Kids' Skills significantly improved Self-efficacy and the "Non-conflict" subscale and has no effect on "conflict" subscale, and these effects

were sustained at follow-up. In the context of previous research, findings from Bacilio and Paola (2022), Vatankhah and Bakhtiarpoor (2023), align with the present results regarding Self-efficacy. Given that the Kids' Skills is fundamentally based on the principles of SFBT, the findings are also consistent with studies by Foo et al. (2024), Žak & Pękala (2024), Yu et al. (2024), and Bagheri et al.

(2024). Although no previous study was found specifically evaluating the impact of the Kids' Skills on the "Non-conflict" subscale, However in explaining the research findings, it can be said that the structure of the Kids' Skills, which is based on identifying skills tailored to the child's issues and planning collaboratively with the child, allows skill acquisition through support from key individuals in the child's life (Furman, 2017). According to Furman—the designer of this program—the Kids' Skills fosters rapid developmental progress by using creative, interest-based methods and diverse play activities, which not only enhance the child's growth but also promote family involvement and improved communication. The Kids' Skills approach is a step-by-step process that assists children in learning new skills and overcoming emotional and behavioral challenges with the support of family, friends, and significant others (Kelly et al., 2017). Through this method, children reach out to their chosen supporters for assistance in practicing specific skills aimed at problem resolution and gradually establish constructive relationships. As children advance and receive encouragement, they express gratitude to their supporters and begin sharing learned skills with peers, thereby enhancing their interpersonal relationships. Under such conditions, improvements in Self-efficacy in communication with peers, parents, and close individuals can be expected. The results also showed that the FRIENDS program significantly improved Self-efficacy and the "Non-conflict" subscale and has no effect on "conflict" subscale, and these effects were also maintained at follow-up. Although no previous study was found specifically evaluating the impact of the FRIENDS program on Self-efficacy and its subscales, considering that the FRIENDS program is fundamentally based on the principles of CBT, in explaining the research findings, it can be said that the findings align with research by Cancilliere et al. (2022), Kholidah et al. (2020), Bagheri et al. (2024), Moradi et al. (2024), Afshari et al. (2022), and Nekooei et al. (2022). In explaining the research findings, it can be said that children's limited capacity for abstract thinking often prevents them from expressing emotions adequately, especially negative

ones. The suppression of emotions and lack of expression skills can significantly jeopardize mental health. Moreover, stress from negative interactions can impair children's communicative abilities and contribute to a range of issues in daily functioning, social skills, peer relations, and school performance (Falsafi et al., 2019). In the FRIENDS program, the "F" component—focused on identifying and recognizing emotions—helps reduce stress by increasing bodily awareness, enabling children to manage their emotional states more effectively. The "R" component, which involves relaxation and self-calming techniques, supports emotional regulation in stressful situations using bodily self-soothing and positive self-talk strategies. Furthermore, by teaching emotional flexibility, the FRIENDS program helps children manage their thoughts and feelings, thereby enhancing their coping capacity in interpersonal relationships, reducing stress symptoms, and increasing Self-efficacy. In essence, the FRIENDS program enables children to adapt and remain resilient when facing interpersonal challenges. Rooted in cognitive-behavioral therapy principles, the program enhances emotional and social competence, fostering Self-efficacy, self-esteem, and social confidence. It also promotes the development of coping and self-management skills (Salazar et al., 2019). Accordingly, the FRIENDS intervention empowers children to cope with negative emotions and acquire tools that contribute to the growth of Self-efficacy and self-worth. By addressing psychological stressors such as fear, worry, and anxiety in interpersonal relationships, and teaching life-relevant skills, it ultimately improves children's Self-efficacy (Falsafi et al., 2019). Furthermore, the results revealed no significant difference between the effectiveness of the Kids' Skills and the FRIENDS program on interpersonal Self-efficacy and the "Non-conflict" subscale and both interventions were equally effective. This finding is consistent with research by Bagheri et al. (2024). The Kids' Skills is an evidence-based, developmentally appropriate method grounded in children's psychological and social growth. It emphasizes children's need for autonomy and supports their desire to take initiative. The program meets this need by fostering

independence and building a support network that promotes social development, suggesting that Self-efficacy is positively correlated with improved teamwork and communication (Kelly et al., 2017). The content of the FRIENDS program, by raising emotional awareness and helping children recognize emotional signs and their effects on thoughts and behavior, enhances children's capacity to manage emotions and solve problems logically. It trains children to identify problems, generate and evaluate possible solutions, and choose the best option, thereby facilitating problem-solving skills (Okhovat et al., 2020). Additionally, through teaching emotional flexibility, the FRIENDS program enables children to manage stress, reduce conflict symptoms, and build Self-efficacy in interpersonal relationships (Salazar et al., 2019). Like all research, this study had limitations. First, the interventions were delivered only to children; although printed handouts and homework were provided, allowing parents to review the material, their active participation was limited. Involving parents more directly in the sessions could have led to greater practice and improved effectiveness of the interventions. Another limitation was the sample, which included only girls, thus preventing gender-based analysis. Additionally, the study was conducted in a single district in Tehran, which limits the generalizability of the findings. Based on these findings, it is recommended that future educational programs include parents in face-to-face sessions. Moreover, future research should include both genders and a broader geographic scope to enhance generalizability. It is also suggested to evaluate the effectiveness of the Kids' Skills in comparison with other therapeutic approaches and assess its impact on Self-efficacy for peer interaction in children.

Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines: This article is derived from the first author's doctoral thesis in the field of counseling, approved by the Graduate Education Council in the Faculty of Humanities at the Islamic Azad University, Science and Research Branch, Tehran. The present study was conducted with the ethical code IR.IAU.SRB.REC.1401.237, obtained from the Ethics Committee of the Islamic Azad University, Science and Research Branch, Tehran. Ethical considerations were observed in this research, and all participants took part in the study fully informed and with parental consent by completing the consent form. Prior to conducting the research, participants were provided with necessary explanations regarding the confidentiality of information, the research objectives, and how to respond to the questionnaires and to maintain the confidentiality of the data, the only first letter of the student's surname was included at the students' questionnaires.

Funding: This research was done in the form of a doctoral thesis without financial support.

Authors' contribution: The first author of this article as the main researcher, the second author as a supervisor and the third author as a consultant were involved in this research.

Conflict of interest: All authors declare that they have no conflict of interest.

Acknowledgments: We hereby express our gratitude to all the participants and individuals who assisted us in this study.



مقایسه اثربخشی آموزش مهارت آموزی کودک راه حل محور و برنامه فرزندز بر خودکارآمدی در روابط بین فردی کودکان

رویا خاوری خراسانی^۱، محمد قمری^۲، مجتبی امیری مجد^۳

۱. دانشجوی دکتری مشاوره، گروه مشاوره، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

۲. استاد، گروه مشاوره، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

۳. دانشیار، گروه روانشناسی، واحد ابهر، دانشگاه آزاد اسلامی، ابهر، ایران.

مشخصات مقاله

چکیده

نوع مقاله:

پژوهشی

تاریخچه مقاله:

دریافت: ۱۴۰۴/۰۱/۲۴

بازنگری: ۱۴۰۴/۰۲/۲۰

پذیرش: ۱۴۰۴/۰۳/۲۶

انتشار برخط: ۱۴۰۴/۰۸/۰۱

کلیدواژه‌ها:

روش مهارت آموزی کودک
راه حل محور،
برنامه فرزندز،
خودکارآمدی در روابط بین فردی،
کودکان

زمینه: افزایش خودکارآمدی در روابط بین فردی، موجب تقویت روابط صمیمی با دیگران و در مقابل، مشکلات بین فردی منجر به پریشانی شخصی و عملکرد نامناسب فرد در روابط اجتماعی می شود. برنامه های درمانی مختلفی برای پیشگیری و درمان مشکلات رفتاری، عاطفی و اجتماعی کودکان تدوین شده است که برنامه فرزندز و روش مهارت آموزی کودک راه حل محور از آن جمله هستند. در بررسی مقایسه این دو برنامه بر خودکارآمدی در روابط بین فردی کودکان، خلا پژوهشی وجود دارد.

هدف: پژوهش حاضر با هدف مقایسه اثربخشی آموزش روش مهارت آموزی کودک راه حل محور و برنامه فرزندز بر خودکارآمدی در روابط بین فردی کودکان انجام شد.

روش: روش این پژوهش، نیمه آزمایشی از نوع پیش آزمون- پس آزمون با دو گروه آزمایش و یک گروه گواه و پیگیری دو ماهه بود. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش آموزان دختر دوره دوم ابتدایی مدارس منطقه ۲ شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بود که با استفاده از روش نمونه گیری در دسترس، ۴۵ دانش آموزان، با توجه به ملاک های ورود به عنوان نمونه آماری مطالعه حاضر انتخاب شده و به طور تصادفی در دو گروه آزمایش و یک گروه گواه (در هر گروه، ۱۵ دانش آموز) جایگزین شدند. ابزار جمع آوری داده ها، پرسشنامه خودکارآمدی در روابط بین فردی با همتایان در کودکان (ویلر و لید، ۱۹۸۲) بود. برنامه فرزندز (بارت، ۱۹۹۱) و روش مهارت آموزی کودک راه حل محور (فورمن، ۱۹۹۰)، به صورت جداگانه طی ۱۰ جلسه ۶۰ دقیقه ای در گروه های آزمایش اجرا شدند. تحلیل داده ها نیز با استفاده از آزمون تحلیل واریانس آمیخته و آزمون تعقیبی بنفرونی با بهره گیری از نرم افزار SPSS-21 انجام شد.

یافته ها: نتایج نشان داد که هر دو روش مهارت آموزی کودک راه حل محور و برنامه فرزندز، تأثیر معناداری بر افزایش خودکارآمدی در روابط بین فردی دانش آموزان داشتند ولی بین اثربخشی دو برنامه، تفاوت معناداری نبود ($P < 0/05$). نتایج آزمون تعقیبی بنفرونی نیز نشان داد که هر دو گروه آزمایش در متغیر خودکارآمدی و زیرمقیاس موقعیت بدون تعارض دارای تفاوت معناداری با گروه گواه هستند و منجر به بهبود معنادار این متغیرها شده اند ($P < 0/05$). همچنین، نتایج پس از دو ماه پیگیری همچنان پایدار بود ($P < 0/05$).

نتیجه گیری: با توجه به یافته های به دست آمده، به نظر می رسد با آموزش روش مهارت آموزی کودک راه حل محور و برنامه فرزندز به کودکان دوره دوم ابتدایی، می توان خودکارآمدی در روابط بین فردی با همتایان را افزایش داد.

استناد: خاوری خراسانی، رویا؛ قمری، محمد؛ و امیری مجد، مجتبی (۱۴۰۴). مقایسه اثربخشی آموزش مهارت آموزی کودک راه حل محور و برنامه فرزندز بر خودکارآمدی در روابط بین فردی کودکان. مجله علوم روانشناختی، دوره ۲۴، شماره ۱۵۲، ۶۱-۸۰.

مجله علوم روانشناختی، دوره ۲۴، شماره ۱۵۲، ۱۴۰۴. DOI: [10.52547/JPS.24.152.61](https://doi.org/10.52547/JPS.24.152.61)



© نویسنده گان.

✉ نویسنده مسئول: محمد قمری، استاد، گروه مشاوره، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران. mo.ghamari@iau.ac.ir

تلفن: ۰۹۱۲۵۱۱۶۲۸۰

مقدمه

دوران کودکی، مرحله‌ای مهم در رشد انسان و دوره‌ای پر اهمیت در تحول روانی و شکل‌گیری ساختار شخصیت فرد محسوب می‌شود. کودکان بخش عمده‌ای از جمعیت جهان را تشکیل می‌دهند و از سوی دیگر، بسیاری از کودکان در سال‌های نخستین کودکی دچار مشکلات عاطفی و رفتاری هستند که ممکن است تا بلوغ و بزرگسالی به طول بیانجامد. بر همین اساس، در سال‌های اخیر توجه به مسائل و مشکلات روانی کودکان به عنوان یکی از مهم‌ترین موضوعات روان‌شناسی و روانپزشکی افزایش یافته است (کوچران و همکاران، ۲۰۲۳، به نقل از نجمی و همکاران، ۱۴۰۳). یکی از مشکلات کودکان، ناتوانی در روابط بین فردی^۱ در خانه و به ویژه مدرسه است (ورلی و همکاران، ۲۰۱۶). روابط بین فردی، به برقراری ارتباط بین دو یا چند نفر اشاره دارد که در جریان این ارتباط، طرفین به دنبال اشتراک‌گذاری تمایلات، افکار و مواردی از این قبیل هستند (زاهران، ۲۰۱۲). برقراری روابط بین فردی برای ارضای نیازهای اساسی انسان ضروری بوده و رفتار ما را به صورت یک انسان اجتماعی شکل می‌دهند (ویلیامز و همکاران، ۲۰۱۴).

دانش‌آموزان خودکارآمد در تعاملات اجتماعی با همسالان، ارزیابی مطلوب‌تری از توانایی خود در این زمینه دارند و می‌توانند بر رفتار و احساسات دیگران از طرق قابل قبول اجتماعی تأثیر بگذارند (فلاحیه و همکاران، ۱۴۰۰). در مقابل، مشکلات بین فردی، خصیصه‌ای است که منجر به پریشانی شخصی می‌شود و از عملکرد مناسب فرد در روابط اجتماعی جلوگیری می‌کند و نقش مهمی در دوام اختلالات و ناراحتی‌های روانشناختی دارد (مارکی و همکاران، ۲۰۱۴). کودکان با خودکارآمدی^۲ پایین، شکست‌های خود را به جای تلاش‌های کمتر به توانایی‌های پایین خود، نسبت داده و استرس و ناامیدی زیادی را تجربه می‌کنند (کشاوری و همکاران، ۱۴۰۲). هم‌چنین، افراد با خودکارآمدی پایین از ارزیابی‌ها، آشفته می‌شوند، به توانایی‌ها و مهارت‌های خود شک می‌کنند و قبل از این که تلاشی برای حل مسئله انجام دهند، شکست را پیش‌بینی کرده و در

نهایت، این باورهای منفی، میزان استرس را در آن‌ها افزایش می‌دهد (کاتلینو و همکاران، ۲۰۲۱).

از طرفی توجه به خودکارآمدی، به عنوان یکی از مهم‌ترین عوامل مؤثر در مسائل روانشناختی و روابط بین فردی کودک، از اهمیت بسزایی برخوردار است (اسو و پترمن، ۱۹۹۹، به نقل از اصغری و همکاران، ۱۳۹۸). خودکارآمدی، به معنای باور فرد در مورد توانایی مقابله با موقعیت‌های خاص است که الگوهای فکری، رفتاری و هیجانی را در سطوح مختلف تجربه انسانی تحت تأثیر قرار می‌دهد (سادوک، ۲۰۱۵). خودکارآمدی در چالش‌ها و مشکلاتی که افراد در زندگی تجربه می‌کنند، تأثیر می‌گذارد. خودکارآمدی در کودکان می‌تواند باعث توسعه مهارت‌های اجتماعی و خودتنظیمی شود (اولیویرا و همکاران، ۲۰۲۰). یکی از انواع خودکارآمدی، خودکارآمدی تعاملی^۳ است. این نوع خودکارآمدی، به معنای ادراک کودک از توانمندی خود در رسیدن به معیارها و ارتباطات اجتماعی است (افروز و همکاران، ۱۳۹۲).

کودکان دارای خودکارآمدی پایین، بیشتر درگیر مشکلات رفتاری می‌شوند (والترز، ۲۰۲۲). از طرف دیگر، دوران کودکی و بررسی ویژگی‌های روانشناختی آن به دلیل تأثیرگذاری بر بزرگسالی، همیشه از اهمیت زیادی برخوردار بوده است (نیلور و همکاران، ۲۰۱۹). با توجه به مشکلات کودکان، برنامه‌های درمانی و آموزشی متعددی برای پیشگیری و درمان مشکلات رفتاری، عاطفی و اجتماعی آنان تدوین شده است. یکی از گسترده‌ترین روش‌های مداخله در دهه‌های اخیر، برنامه فرزندز^۴ است که بر پایه درمان شناختی-درمانی^۵، به وسیله (پائولا بارت^۶) در استرالیا بنا شده است (سازمان بهداشت جهانی^۷، ۲۰۱۳). این برنامه با آموزش انعطاف‌پذیری هیجانی به کودکان، به آنها در مدیریت هیجانات کمک می‌کند (سالازار و همکاران، ۲۰۱۹). در بررسی مطالعات پیشین، پژوهشی که تأثیر آموزش برنامه فرزندز را بر خودکارآمدی کودکان بسنجد یافت نشد ولی با توجه به اینکه درمان شناختی-رفتاری زیربنای این روش است، نتایج مطالعات مرتبط پیشین (کانچیلییر و همکاران، ۲۰۲۲؛ خلیده و همکاران، ۲۰۲۰؛ باقری و همکاران، ۱۴۰۳؛ مرادی و همکاران، ۱۴۰۳)

5. Cognitive behavioral therapy

6. Paula Barrett

7. World Health Organization

1. Interpersonal relationships

2. Self-efficacy

3. Interactive self-efficacy

4. FRIENDS Program

افشاری و همکاران، ۱۴۰۱؛ نکویی و همکاران، ۱۴۰۱) نشان دادند درمان شناختی- رفتاری می‌تواند بر افزایش خودکارآمدی کودکان اثربخش باشد. برای مثال، کانچیلی‌یر و همکاران (۲۰۲۲) در مطالعه خود روی بیست و چهار زوج والد-کودک نشان دادند که درمان شناختی- رفتاری، ضمن افزایش قابل توجه خودکارآمدی، به طور همزمان موجب کاهش علائم اضطراب و افزایش عملکرد اجتماعی و خانوادگی در آنان شد. هم‌چنین، یافته‌های مطالعه مرادی و همکاران (۱۴۰۳) نیز نشان داد که درمان شناختی- رفتاری بر خودکارآمدی اجتماعی کودکان مقطع دوم دبستان تاثیر معناداری داشته است.

یکی دیگر از روش‌های آموزش مهارت و کار با کودکان، مهارت‌آموزی کودک راه‌حل‌محور^۱ است که در دهه ۹۰ میلادی توسط بن فورمن در فنلاند شکل گرفته و بر پایه درمان راه‌حل‌محور کوتاه مدت تدوین شده است. این روش، به جای تلاش برای یافتن علت مشکل کودک، در جستجو و کشف مهارتی است که کودک باید بیاموزد تا بر مشکلش غلبه کند و علاوه بر این، بر همکاری والدین هم تمرکز دارد و آنها را حامی کودک در مهارت‌آموزی می‌داند (فورمن، ۲۰۱۷). محتوای این روش باعث به وجود آمدن یک دید وسیع‌تر نسبت به ابعاد مختلف مشکلات و نحوه کشف راه‌حل برای آنها و برخورد متفکرانه با مسائل و تکامل مهارت‌های سازگارانۀ افراد و در نهایت بهبود سازگاری می‌شود (نیو و همکاران، ۲۰۲۲). نتایج پژوهش‌های پیشین، نشان داد این روش بر افزایش خودکارآمدی کودکان مؤثر است (باسیلیو و پائولا، ۲۰۲۲؛ وطنخواه و بختیارپور، ۱۴۰۲) و با توجه به این که بر پایه درمان کوتاه مدت راه‌حل‌محور قرار دارد، با نتایج مطالعات فوو و همکاران (۲۰۲۴)؛ زاگ و پکالا (۲۰۲۴)؛ یو و همکاران (۲۰۲۴) و باقری و همکاران (۱۴۰۳) نیز همخوان است. با توجه به این که کودکی از مهم‌ترین دوره‌های زندگی برای پی‌ریزی شخصیت یک فرد است و اغلب اختلال‌های رفتاری، ناشی از عدم یا کمبود توجه به این برهه حساس کودکی است، بی‌توجهی به مسائل و مشکلات این دوره، می‌تواند منجر به ناسازگاری با محیط و بروز مشکلات و اختلالات رفتاری و روانی برای فرد شود (سیلو و ریس، ۲۰۱۹). از سوی دیگر، دوره دبستان، اولین مرحله آموزش رسمی و محیط رفتاری بسیار مهمی برای شکل‌دهی شخصیت کودک است، بنابراین اجرای

^۱. Solution-Focused Kids' Skills method

برنامه‌های آموزشی که بتوانند باعث ارتقای سلامت روان کودک و رشد هر چه بهتر شخصیت او در این دوره سنی حساس شوند، ضروری به نظر می‌رسد. در این پژوهش سعی بر این بود تا با استفاده از مداخلات کارآمد، قدمی مؤثر در جهت ارتقای سلامت روان دانش‌آموزان در این برهه حساس کودکی که اثر آن می‌تواند تا بزرگسالی هم تداوم یابد، برداشته شود. با توجه به نقش مهم خودکارآمدی در توسعه مهارت‌های اجتماعی، به ویژه در روابط بین فردی کودکان، و این که روابط بین فردی در دوران کودکی نقش بسیار حیاتی در شکل‌گیری شخصیت، آینده اجتماعی و تعامل با دنیای اطراف در کودکان دارد، پژوهش حاضر به دنبال بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌آموزی کودک راه‌حل‌محور و برنامه فرزندز بر خودکارآمدی در روابط بین فردی کودکان و یافتن روش موثرتر در این زمینه، بین این دو روش بود. در بررسی مطالعات پیشین، پژوهشی که اثربخشی برنامه فرزندز را بر خودکارآمدی در روابط بین فردی کودکان و زیرمقیاس‌های آن مورد سنجش قرار دهد یافت نشد، لذا ضرورت بررسی اثر آموزش برنامه فرزندز بر این متغیر و زیرمقیاس‌هایش و بررسی بیشتر اثر آموزش مهارت‌آموزی کودک راه‌حل‌محور بر این متغیر ضرورت پیدا می‌کند و این امر هم‌چنین فرصتی را برای مقایسه این دو روش با یکدیگر فراهم می‌آورد. با توجه به آنچه که مرور شد، پژوهش حاضر، به دنبال پاسخ‌گویی به این سؤال اساسی است که آیا برنامه مهارت‌آموزی کودک راه‌حل‌محور و برنامه فرزندز بر خودکارآمدی در روابط بین فردی کودکان اثربخش هستند؟ و دیگر این که آیا بین اثربخشی این دو رویکرد بر خودکارآمدی در روابط بین فردی کودکان، تفاوت معناداری وجود دارد؟

روش

الف) طرح پژوهش و شرکت‌کنندگان: روش این پژوهش، نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون با دو گروه آزمایش و یک گروه گواه و پیگیری دو ماهه بود. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دختر دوره دوم ابتدایی (۱۰ تا ۱۱ سال) در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ مستقر در مدارس منطقه ۲ آموزش و پرورش شهر تهران بودند. محاسبه حجم نمونه با استفاده از نرم‌افزار GPower انجام شد. با در نظر گرفتن آلفای ۰/۰۵، حجم اثر ۰/۴ و توان ۸۱٪، حجم نمونه ۴۵ نفر (۱۵

نفر در هر گروه) به دست آمد. برای انتخاب نمونه آماری، از بین ۸ مدرسه دوره دوم ابتدایی منطقه ۲، به طور تصادفی یک مدرسه انتخاب شد (با توجه به محدودیت‌های آموزش و پرورش) و به ۹۳ شرکت‌کننده داوطلب، پرسشنامه خودکارآمدی در روابط بین‌فردی با هم‌تایان در کودکان ارائه شد. در نهایت، با روش نمونه‌گیری در دسترس (با توجه به ملاک‌های ورودی پژوهش)، ۴۵ دانش‌آموز به عنوان نمونه آماری شناسایی شده و سپس آن‌ها به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و یک گروه گواه (در هر گروه ۱۵ دانش‌آموز) جایگزین شدند. ملاک‌های ورود به پژوهش شامل این موارد بود: حضور دانش‌آموز دختر در دوره دوم ابتدایی، کسب نمره ریاضی خیلی خوب (که ملاکی برای داشتن تراز هوشی همسطح بود) و کسب نمره ۶۶ به پایین در مقیاس خودکارآمدی، که نشان دهنده خودکارآمدی متوسط و ضعیف بود (با توجه به این که نمره ۲۲ کمترین و نمره ۸۸ بیشترین نمره در این پرسشنامه است، نمره ۶۶ به بالا، نشان دهنده یک سوم بالا و خودکارآمدی قوی است). ملاک‌های خروج از پژوهش نیز شامل داشتن غیبت بیش از دو جلسه و پاسخ‌گویی ناقص به پرسشنامه خودکارآمدی بود.

(ب) ابزار

پرسشنامه خودکارآمدی در روابط بین‌فردی با هم‌تایان در کودکان (CSPI)^۱: این مقیاس، شامل ۲۲ گویه است و توسط ویلر و لد (۱۹۸۲) به منظور بررسی خودکارآمدی کودکان سوم تا پنجم ابتدایی در روابط اجتماعی که با همسالان خود دارند، تدوین شده است. هر گویه این مقیاس، بیانگر یک موقعیت اجتماعی است که به صورت جمله ناقص نوشته شده و بعد از آن چهار گزینه مشتمل بر خیلی آسان، آسان، سخت، و خیلی سخت ارائه شده است. انتخاب گزینه خیلی آسان، نمره ۴، گزینه آسان، نمره ۳، گزینه سخت، نمره ۲، و خیلی سخت، نمره ۱ را به دنبال دارد. حداقل نمره در این مقیاس، ۲۲ و حداکثر آن، نمره ۸۸ است و نمره بالاتر، نشان دهنده خودکارآمدی بیشتر در روابط بین‌فردی است. این پرسشنامه دارای دو بُعد موقعیت بدون تعارض و موقعیت تعارض‌آمیز است. موقعیت بدون تعارض در سؤالات ۱، ۴، ۶، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۵، ۱۷، ۱۸، ۲۰ و ۲۱ و موقعیت تعارض‌آمیز با سؤالات ۲، ۳، ۵، ۷، ۸، ۹، ۱۴، ۱۶، ۱۹ و ۲۲ بررسی می‌شوند.

^۱. Children's Self- efficacy for Peer Intraction

در مطالعه حسین چاری (۱۳۸۶) برای محاسبه پایایی مقیاس خودکارآمدی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. مقدار این ضریب برای کل مقیاس برابر ۰/۸۷، برای خرده مقیاس موقعیت بدون تعارض برابر ۰/۷۸ و برای خرده مقیاس موقعیت تعارض‌آمیز، برابر ۰/۸۳ بود. محاسبه همبستگی بین تک تک گویه‌ها با نمره کل مقیاس نیز نشان‌گر ثبات درونی مقیاس بود. همبستگی تعدیل شده بین هر گویه با نمره کل (بدون همان گویه) به دست آمد. همه ۲۲ گویه، به طور مثبت و معنی‌دار با نمره کل، همبستگی مثبت داشتند. دامنه این همبستگی‌ها از ۰/۳۳ تا ۰/۵۵ بود. ضریب آلفای کرونباخ به دست آمده برای این پرسشنامه در پژوهش حاضر، ۰/۸۶ بود.

روش مهارت‌آموزی کودک راه‌حل‌محور: روش مهارت‌آموزی کودک راه‌حل‌محور که توسط بن‌فورمن در دهه ۹۰ میلادی، در فلاند شکل گرفته است، یک روش گام به گام کمک به کودکان برای یادگیری مهارت‌های جدید و غلبه بر مشکلات رفتاری و عاطفی آنان با کمک و هدایت خانواده، دوستان و اطرافیان کودک است. می‌توان گفت این الگو به طور مختصر بر اساس نظرات اریکسون، هیلی، کیم برگ، دی شیرر، وایت و اپستون شکل گرفته است. روش مهارت‌آموزی کودک راه‌حل‌محور برای کودکان ۳ تا ۱۲ سال در نظر گرفته شده است. اما اصول و قواعد اصلی آن را می‌توان برای نوجوانان نیز به کار گرفت. در این الگو، اولین قدم برای حل مسئله تبدیل مسئله به مهارت است که با روش مشارکتی با کودک انجام می‌شود (فورمن، ۲۰۱۷). بر اساس این روش، یک پروتکل جهت آموزش تدوین شد و از اساتید و متخصصان روان‌شناسی کودک درخواست شد تا در مورد این پروتکل، بازخورد لازم را ارائه دهند که بر اساس آن برخی موارد اصلاح شد. خلاصه جلسات این پروتکل که در ۱۰ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای برگزار شد، در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. پروتکل روش مهارت‌آموزی کودک راه‌حل‌محور (فورمن، ۱۹۹۰)

جلسه	عنوان	اهداف	محتوا	تکالیف
جلسه اول	اهمیت وجود مهارت	آشنایی اولیه با روش مهارت‌آموزی کودک راه‌حل‌محور	آشنایی اعضا با هم؛ بیان قواعد و چارچوب‌های گروه؛ ایجاد ارتباط مثبت با کودکان؛ بررسی علل بروز یک مشکل و دیدن راه‌حل‌های پیشنهادی به عنوان یک مهارت و توجه به این که مهارت نداشتن برای حل آن مشکل، باعث پیش آمدن مشکل شده است.	- تهیه لیستی از مشکلاتی که فقط به کودک مربوط هستند توسط خود او. - انتخاب دو مشکل از این لیست که از نظر کودک از همه مهم‌تر هستند.
جلسه دوم	تغییر دیدگاه و حل مسئله	شروع تبدیل مشکل به مهارت حل آن مشکل	انتخاب مشکلی که کودک دوست دارد روی آن کار کند (از دو مشکل انتخابی) و بررسی راه‌حل‌ها - دیدن راه‌حل‌ها به صورت مهارت حل مشکل و گفتگو درباره محاسن استفاده از مهارت و تشویق کودک به استفاده آن	- فکر کردن و نوشتن علل مشکل - فکر کردن و نوشتن راه‌حل‌های مشکل - دیدن راه‌حل یا راه‌حل‌های انتخابی به عنوان یک مهارت و انتخاب یک نام برای این مهارت - فکر کردن به محاسن استفاده از این مهارت
جلسه سوم	نام‌گذاری و حامی‌گزینی	علاقه مند کردن کودک به مهارت با انتخاب نام برای مهارت انتخاب حامیان توسط کودک برای انجام مهارت تا بداند در مسیر انجام مهارت، تنها نیست.	- گفتگو درباره محاسن استفاده از مهارت، میزان علاقه کودک به استفاده از مهارت و این که برای مهارت نام انتخاب کند. - تشویق کودکان به انتخاب حامیان خیالی از شخصیت‌های کارتون مورد علاقه و افراد واقعی و مهم زندگی‌شان - گفتگو درباره حامیان انتخابی و چگونگی دریافت کمک از آن‌ها	- انتخاب نام برای مهارت - انتخاب حامی خیالی - انتخاب حامیان از افراد مهم زندگی - فکر کردن به کمک گرفتن از این حامیان
جلسه چهارم	تو می‌توانی	دادن این پیام به کودک که به تو باور داریم و تو می‌توانی مهارت را با موفقیت انجام بدهی و مشکل را حل کنی	- گفتگو درباره موفقیت‌های قبلی کودک برای حل مشکلاتش و تأکید بر این که او می‌تواند در حل مشکلش کنونی‌اش موفق باشد و ما به موفق شدن او باور داریم.	- صحبت کودک با حامیان و هماهنگی با آن‌ها که چگونه می‌توانند به او کمک کنند.
جلسه پنجم	جشن و انگیزه‌ها	دادن انگیزه بیشتر به کودک برای رسیدن به موفقیت در انجام مهارت با طراحی جشن	- گفتگو با کودک بر سر نوع جشن و انتخاب یک بازی محبوب کودک برای انجام در جشن.	- صحبت با حامیان واقعی برای برگزاری جشن - تمرین مهارت در منزل با نقش بازی جلوی آینه
جلسه ششم	نقش بازی	نقش بازی کردن و بالا رفتن اعتماد به نفس کودک برای مواجهه با موقعیت‌های واقعی	- نمایش دادن مهارت به اعضای گروه و توضیح دادن آن برای همه اعضای گروه. - تشویق کودکان به ساختن پوستر یا دفتری درباره مهارت و شروع به استفاده از مهارت	- ساخت پوستر یا تهیه دفتر و نشان دادن آن و هم‌چنین نمایش دادن مهارت و توضیح دادن آن به اعضای حمایتی انتخاب شده و دیگران به منظور تشویق بیشتر کودک برای استفاده از مهارت - استفاده واقعی از مهارت با کمک از حامیان
جلسه هفتم	یادآورها	تنظیم سطح انتظار درست برای کودک و یاد دادن دوری از کمال‌گرایی به او با انتخاب یادآورها	- گفتگو درباره تجربیات کودکان - انتخاب یادآورهای مناسب در هنگام فراموشی مهارت - تعمیم دادن مهارت به وسیله ساختن موقعیت‌های مختلف برای گسترش استفاده از مهارت در شرایط مختلف.	- هماهنگی با حامیان برای استفاده از یادآورها در هنگام فراموشی مهارت - تمرین و استفاده بیشتر از مهارت در شرایط مختلف
جلسه هشتم	قدردانی	درک اهمیت قدردان بودن از حامیان	- گفتگو درباره تجربیات - توضیح درباره اهمیت قدردانی از حامیان و تشویق کودکان به قدردانی از همه کسانی که در انجام مهارت به آن‌ها کمک کرده‌اند.	- قدردانی از حامیان - انجام مهارت و نوشتن خلاصه‌ای از تجربه به دست آمده برای بیان در جلسه بعد
جلسه نهم	هم‌رسانی	باد گرفتن بیشتر از تجربیات هم با بحث گروهی کمک به کودک برای بهتر یاد گرفتن مهارت با یاد دادن آن به دیگران	- صحبت در مورد تجربیات - تقویت مهارت در کودک به وسیله آموزش آن به دیگری به صورت تمرینی در کلاس	- آموزش مهارت به دیگران در خارج از کلاس
جلسه دهم	جشن و استمرار	استفاده از الگوی یاد گرفته شده برای حل مشکلات دیگر	- بازیابی و جشن موفقیت و اجرای پس‌آزمون - حرکت به سوی یادگیری دیگر مهارت‌های مورد نیاز کودک.	- شروع کار روی مشکل انتخابی بعدی و استفاده از روش یاد گرفته شده

برنامه فرزند^۱: این برنامه یک برنامه شناختی- رفتاری برای کودکان است که توسط پاولا بارت در کشور استرالیا تدوین شده و توسعه یافته است و کمک می‌کند تا کودکان و جوانان، نحوه مقابله با احساس ترس، نگرانی، خلق منفی و افسردگی را بیاموزند. برنامه فرزند در سطوح شناختی، عاطفی، رفتاری و فیزیولوژیکی به کودکان کمک می‌کند تا با افزایش عملکرد اجتماعی و عزت نفس، نحوه مقابله مثبت و چگونگی ارتقای تاب‌آوری

هیجانی را بیاموزند. این برنامه در تمام گروه‌های سنی کودکان از ۴ تا ۱۵ سال و برای افراد ۱۶ سال و بالاتر نیز قابل اجرا است و چهار برنامه برای رده‌های سنی مختلف از آن وجود دارد که در پژوهش حاضر از برنامه کودکان ۸ تا ۱۲ ساله (فرزند برای زندگی) استفاده شد. خلاصه جلسات برنامه فرزند که در ۱۰ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای اجرا شد، در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. پروتکل برنامه شناختی-رفتاری فرزند (بارت، ۱۹۹۱)

جلسه	عنوان	اهداف	محتوا	تکالیف
جلسه اول	دوست ما فرزند	آشنایی با برنامه شناختی- رفتاری فرزند	- آشنایی؛ بیان هدف دوره: (یاد گرفتن مهارت‌هایی برای حل مشکلات). تعیین چارچوب‌های گروه؛ بررسی تفاوت‌ها و شباهت‌ها بین افراد در موارد مختلف به ویژه در برخورد با مشکلات	- نوشتن پنج تا ده مورد تفاوت و شباهت بین کودک و یک فرد نزدیک به او (با کمک آن فرد نزدیک)
جلسه دوم	شناخت احساسات	شناخت انواع احساسات و برطرف شدن فقر کلامی در بیان احساسات توسط کودک تا او بتواند با شناخت بهتر احساساتش، آن‌ها را بهتر مدیریت کند.	- نشان دادن تصاویر حس‌های مختلف؛ معرفی انواع احساسات به کمک پانتومیم؛ نقش بازی کردن و ... - بررسی فایده داشتن حس‌های مختلف - صحبت و بازی درباره علائم بدنی و توجه به آن‌ها	- تکمیل کاربرگ تصاویر حس‌های مختلف - آموزش دادن حس‌ها به والدین و دوستانی علاقه مند به یادگیری این موارد و درست کردن کاردستی حس‌ها و نوشتن علائم بدنی همراه با حس‌ها در خود و اطرافیان
جلسه سوم	آموزش آرمیدگی	غلبه بر ترس و نگرانی با یادگیری و به کارگیری روش‌های آرمیدگی و مدیریت هیجانات با فعالیت‌های نشاط‌آور	- گفتگو در مورد هیجانات با توجه به علائم بدنی - آموزش تن آرامی با روش‌های کودکانه و آموزش تهیه لیستی از فعالیت‌های شاد و آرام‌کننده	- تمرین روش‌های آرمیدگی یاد گرفته شده در کلاس (روزی دو بار) و تهیه لیست فعالیت‌های نشاط‌آور و آرامش‌بخش با توجه به علائق
جلسه چهارم	شناخت سه رأس مثلث	یادگرفتن تفاوت و هم‌چنین ارتباط بین فکر، حس و رفتار سه رأس مثلث شناختی- رفتاری	- روش تشخیص: فکر در مغز، حس در قلب، رفتار، قابل دیدن و شناخت رابطه بین فکر، حس و رفتار	- یادداشت اتفاقات طی هفته تا جلسه بعد و فکر و حس و رفتار متعاقب آن طبق کاربرگ ارائه شده
جلسه پنجم	ریاست قرمزها و سبزها	- بررسی خودگویی‌ها و افزایش خودگویی مثبت - شناسایی فکر سبز و قرمز و تأثیر آن‌ها و درک این که ما انتخاب‌کننده این افکار هستیم و دریافت حمایت از نزدیکان - مبارزه با افکار منفی و افزایش خودگویی مثبت	- بررسی فکر سبز ← حس سبز ← رفتار سبز فکر قرمز ← حس قرمز ← رفتار قرمز انتخاب‌کننده فکر سبز یا قرمز ما هستیم و توجه به اثر این انتخاب و تعیین تیم حمایتی - گفتگو درباره جایگزین کردن فکرهای مثبت و سبز به جای افکار منفی و قرمز با توجه به تکلیف جلسه قبل	- شناسایی افکار سبز و قرمز و توجه به حس‌های گرفته شده از این افکار در طی هفته تا جلسه بعد - تهیه لیستی از اسامی نزدیکانی که می‌توانند حامی کودک در انجام این مهارت‌ها باشند و مطرح کردن درخواست حمایت از طرف آن‌ها
جلسه ششم	ارزش خودگویی مثبت	برای مواجه شدن با ترس‌ها - تمرین برای بالا رفتن اعتمادبه‌نفس	- شکستن مشکل به مشکلات کوچکتر و قدم به قدم جلو رفتن تا حل مشکل	- تلاش برای جایگزین کردن افکار سبز به جای افکار قرمز در عمل و بررسی حس‌ها و رفتارهای بعد از آن - انجام تکلیف کاربرگ مربوط به شکستن مشکلات و در صورت امکان استفاده از این روش برای یکی از مشکلات کودک و یادداشت تجربیات
جلسه هفتم	حل مسئله	توسعه مهارت‌های حل مسئله دیدن گام‌های موفقیت حتی اگر کوچک باشند.	- آموزش مهارت حل مسئله - پاداش دادن به خود به روشی ساده برای قدم‌های موفقیت، هر چند کوچک باشند.	- تلاش برای حل مشکل انتخابی و دریافت کمک از تیم حامی کودک در صورت نیاز و دادن پاداشی کوچک به خود در صورت کسب موفقیت‌ها
جلسه هشتم	استمرار در تمرین	نهادینه کردن این روش با تمرین زیاد و حفظ آرامش در زمان مواجهه با مشکلات	- بازی نقش، گفتگو درباره تجربیات و برطرف کردن اشتباهات احتمالی در حین استفاده از این مهارت‌ها	- تمرین بیشتر مهارت‌ها و یادداشت تجربیات به دست آمده

¹. Friends program

جلسه	عنوان	اهداف	محتوا	تکالیف
جلسه نهم	هم‌رسانی قدردانی	آموزش این روش به دیگران و قدردانی از حامیان	- گفتگو درباره تجربیات و آموزش دادن تجربیات به یکدیگر در گروه‌های دو نفره	- ادامه دادن به تمرین مهارت‌ها و دریافت کمک از حامیان - آموزش مهارت‌های آموخته شده به دیگران و قدردانی از کسانی که در این مسیر حامی کودک بودند
جلسه دهم	جشن و استمرار	ازبینی و جشن موفقیت و اجرای پس‌آزمون	- جمع‌بندی آموخته‌ها و تشویق کودکان روبه‌رو شدن با مشکلات آتی با کمک این مهارت‌ها	- ادامه دادن به استفاده از این مهارت‌ها برای حفظ آرامش و حل مشکلات

ج) روش اجرا

در ابتدا، پس از دریافت معرفی‌نامه‌های لازم از دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات تهران، اداره کل آموزش و پرورش شهر تهران و آموزش و پرورش منطقه ۲ شهر تهران، از بین ۸ مدرسه دوره دوم ابتدایی منطقه ۲، به طور تصادفی یک مدرسه انتخاب شد (با توجه به محدودیت‌های آموزش و پرورش). در ادامه، فایل پرسش‌نامه خودکارآمدی به صورت اینترنتی تنظیم شد و در بخش آغازین آن، تصویر مهر تأیید اداره کل آموزش و پرورش شهر تهران، نام و حرف اول نام خانوادگی دانش‌آموز، نام پدر دانش‌آموز، نام کلاس، نمره ریاضی درج شد، و در ادامه، سؤالات پرسشنامه ارائه شده بود. سپس با مراجعه به مدرسه، از دانش‌آموزانی که داوطلب شرکت در پژوهش بودند خواسته شد به پرسشنامه پاسخ دهند. از بین ۹۳ دانش‌آموز داوطلب که به پرسشنامه‌ها با دریافت لینک اینترنتی (در سامانه شاد) پاسخ داده بودند، ۴۵ نفر که ملاک‌های ورود به پژوهش را داشتند، انتخاب شدند. بعد از انتخاب نمونه آماری، افراد به صورت تصادفی در دو گروه روش مهارت‌آموزی کودک راه حل محور و برنامه‌فرندز و یک گروه گواه (هر گروه شامل ۱۵ نفر) جایگزین شدند. اعضای گروه‌های

آزمایش، هر یک، ده جلسه شصت دقیقه‌ای (یک بار در هفته) آموزه‌های مربوط به گروه خود را دریافت کردند و گروه گواه، هیچ گونه آموزشی دریافت نکردند. بعد از پایان جلسات و دو ماه بعد از آن (به منظور پیگیری پایداری اثر آموزش‌ها) پرسشنامه خودکارآمدی به عنوان پس‌آزمون و پیگیری در اختیار اعضای هر سه گروه قرار داده شد و سپس تجزیه و تحلیل داده‌ها صورت گرفت. هم‌چنین، تحلیل داده‌های پژوهش نیز با استفاده از آزمون تحلیل واریانس آمیخته و آزمون تعقیبی بنفرونی با بهره‌گیری از نرم‌افزار SPSS-21 انجام شد.

یافته‌ها

میانگین و انحراف معیار سن شرکت‌کنندگان به ترتیب در گروه‌های مهارت‌آموزی کودک راه حل محور ($10/15 \pm 0/58$)، برنامه‌فرندز ($10/03$) $10/49 \pm$ و گواه ($10/39 \pm 0/54$) بود. استفاده از آزمون تحلیل واریانس یک راهه نشان داد که سه گروه، به لحاظ میانگین سن، تفاوت معناداری با یکدیگر ندارند ($F(2,42) = 1/75, P = 0/187$). میانگین و انحراف معیار متغیر اصلی پژوهش و زیرمقیاس‌های آن در جدول ۳ آمده است.

جدول ۳. شاخص‌های توصیفی متغیر خودکارآمدی و زیرمقیاس‌های آن به تفکیک سه گروه در سه مرحله اندازه‌گیری

متغیر	گروه	روش مهارت‌آموزی کودک راه حل محور						برنامه فرندز			گواه	
		میانگین	انحراف معیار	کشیدگی	چولگی	میانگین	انحراف معیار	کشیدگی	چولگی	میانگین	انحراف معیار	کشیدگی
خودکارآمدی (نمره کل)	پیش‌آزمون	۵۷/۹۳	۷/۰۰	-۰/۹۷	-۰/۳۶	۵۸/۰۷	۷/۲۷	-۰/۴۴	-۰/۳۹	۵۷/۹۳	۷/۲۱	-۰/۹۹
	پس‌آزمون	۷۱/۸۷	۵/۳۶	۰/۷۲	۰/۳۷	۶۹/۸۰	۳/۹۷	-۰/۹۷	-۰/۲۰	۶۱/۴۰	۵/۷۹	۰/۱۳
	پیگیری	۷۰/۵۳	۵/۰۸	-۰/۴۸	-۰/۱۸	۶۸/۰۰	۳/۵۵	۰/۹۶	-۰/۹۸	۶۰/۹۳	۵/۷۱	۰/۴۰
موقعیت بدون تعارض	پیش‌آزمون	۲۷/۵۳	۵/۳۷	۰/۸۱	-۰/۹۶	۲۹/۰۰	۴/۰۷	-۰/۳۸	-۰/۶۹	۲۸/۸۰	۵/۱۴	-۰/۶۰
	پس‌آزمون	۳۸/۱۳	۴/۵۶	-۰/۹۱	۰/۴۹	۳۴/۷۳	۲/۷۴	-۰/۹۹	۰/۲۰	۲۹/۷۳	۳/۶۷	۰/۹۸
	پیگیری	۳۷/۰۷	۵/۰۲	-۰/۲۶	۰/۲۹	۳۴/۵۳	۲/۱۰	-۰/۶۱	-۰/۳۵	۲۹/۴۷	۳/۶۲	۰/۹۸
موقعیت تعارض آمیز	پیش‌آزمون	۳۰/۴۷	۵/۱۲	۰/۶۷	-۰/۰۲	۲۹/۰۷	۴/۲۴	-۰/۵۴	-۰/۴۹	۳۰/۱۳	۳/۵۰	-۰/۹۷
	پس‌آزمون	۳۳/۷۳	۲/۳۷	۰/۹۶	-۰/۹۸	۳۵/۰۷	۲/۱۵	-۰/۵۴	-۰/۴۹	۳۱/۶۷	۲/۵۵	۰/۹۶
	پیگیری	۳۳/۴۷	۱/۸۸	۰/۵۶	-۰/۲۷	۳۳/۴۷	۲/۴۷	۰/۱۰	-۰/۸۷	۳۱/۴۷	۲/۷۴	-۰/۹۷

همان طور که در جدول ۳ مشاهده می شود، بررسی میانگین، انحراف معیار، مقادیر کشیدگی و چولگی خودکارآمدی و زیرمقیاس های آن برای گروه های آزمایش و گواه در سه مرحله پژوهش نشان داد که دو گروه روش مهارت آموزی کودک راه حل محور و برنامه فرندز در مراحل پس آزمون و پیگیری تغییرات بیشتری را نسبت به گروه گواه تجربه کرده اند و هم چنین مقادیر چولگی و کشیدگی متغیرها در هر سه مرحله پژوهش برای هر سه گروه در محدوده ± 1 قرار دارد، این یافته بیانگر آن است که داده ها به لحاظ پراکندگی در محدوده مورد قبول قرار دارند. در مرحله بعدی، برای استفاده از آزمون تحلیل واریانس آمیخته، نخست مفروضه های این آزمون برای این متغیرها بررسی شدند. به منظور آزمون مفروضه نرمال بودن توزیع داده ها، مقادیر شاپیرو- ویلک مربوط به متغیرها برای هر سه گروه در سه مرحله مورد بررسی قرار گرفت. نتایج این آزمون نشان داد که شاخص مزبور برای متغیر خودکارآمدی و زیرمقیاس های آن در مراحل سه گانه در سطح $0/05$ معنادار نیست. بر این اساس چنین نتیجه گیری شد که توزیع داده های مربوط به این متغیر در هر سه گروه و در هر سه مرحله اجرا، نرمال است. برای ارزیابی مفروضه همگنی واریانس های خطای

خودکارآمدی و زیرمقیاس های آن در بین گروه ها از آزمون لون استفاده شد. نتایج نشان داد که تفاوت واریانس خطای نمرات مربوط به هیچ یک از متغیرهای وابسته در گروه ها و در سه مرحله اجرا، در سطح $0/05$ معنادار نیست. بنابراین مفروضه همگنی واریانس های خطا در بین داده های مربوط به متغیر پژوهش برقرار بود. در ادامه، مفروضه های همگنی ماتریس های کوواریانس متغیرهای وابسته با استفاده از آماره ام. باکس و شرط کرویت یا مفروضه برابری ماتریس کوواریانس خطاها با استفاده از تست موخلی مورد بررسی قرار گرفت. نتایج به دست آمده نشان داد که شاخص آماره ام. باکس برای متغیر وابسته و زیرمقیاس های آن در سطح $0/05$ معنادار نیست (خودکارآمدی ($\text{Box's } M = 0/377, F = 0/547, P = 0/685$))، موقعیت بدون تعارض ($\text{Box's } M = 0/549, F = 0/211, P = 0/841$))، موقعیت تعارض آمیز ($\text{Box's } M = 0/684, F = 0/119, P = 0/901$)). هم چنین نتایج آزمون کرویت موخلی که در جدول ۴ گزارش شده است، حاکی از رد شدن فرض کرویت بود، در نتیجه در آزمون فرضیه ها از آزمون گرین هاوس- گیسر استفاده شد تا تقریب دقیق تری به دست آید (هومن، ۱۳۹۰).

جدول ۴. نتایج آزمون کرویت موخلی

اثر درون آزمودنی (در سه مرحله زمانی)	آزمون موخلی	خی دو	درجه آزادی	P
خودکارآمدی (نمره کل)	۰/۲۵۴	۵۶/۱۳۷	۲	۰/۰۰۰
موقعیت بدون تعارض	۰/۳۸۴	۳۹/۲۲۵	۲	۰/۰۰۰
موقعیت تعارض آمیز	۰/۱۷۶	۷۱/۳۳۹	۲	۰/۰۰۰

با توجه به این که میزان معناداری آزمون گرین هاوس- گیسر از $0/75$ کوچک تر بود، بنابراین امکان استفاده از این آزمون برای بررسی فرضیه های ارائه شده وجود داشت (خودکارآمدی کل ($F = 57/154, P = 0/00$))، موقعیت بدون تعارض ($F = 45/193, P = 0/00$))، موقعیت تعارض آمیز ($F = 19/564, P = 0/00$)). بنابراین چنین نتیجه گیری شد که دو مفروضه همگنی ماتریس های کوواریانس متغیر وابسته و زیرمقیاس های آن و مفروضه برابری ماتریس کوواریانس خطاها در بین داده ها برقرار است. پس از ارزیابی مفروضه های تحلیل و اطمینان از برقراری آن ها، داده ها با استفاده از روش تحلیل واریانس آمیخته تحلیل شد. در جدول ۵ نتایج تحلیل چندمتغیری در مقایسه اثر اجرای روش مهارت آموزی کودک راه حل محور و برنامه فرندز بر متغیر خودکارآمدی و زیرمقیاس های آن ارائه شده است.

نتایج جدول ۵ نشان می دهد که اثر اجرای متغیرهای مستقل در تعامل زمان (پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری) و گروه (فرندز، مهارت آموزی کودک راه حل محور و گواه) بر متغیر خودکارآمدی (نمره کل ($0/701 = \text{لامبدای ویلکز}$ ، $0/162 = \text{مجذور اتای تفکیکی}$ ، $P = 0/005$))، بر زیرمقیاس موقعیت بدون تعارض ($0/595 = \text{لامبدای ویلکز}$ ، $F = 3/977$))، بر زیرمقیاس موقعیت تفکیکی، ($0/229 = \text{مجذور اتای تفکیکی}$ ، $P = 0/000$ ، $F = 6/083$) و بر زیرمقیاس موقعیت تعارض آمیز ($0/686 = \text{لامبدای ویلکز}$ ، $0/172 = \text{مجذور اتای تفکیکی}$ ، $P = 0/004$ ، $F = 4/244$) در سطح معناداری $0/05$ معنادار است. در جدول ۶ نتایج تحلیل واریانس آمیخته در تبیین اثر اجرای روش مهارت آموزی کودک راه حل محور و برنامه فرندز بر متغیر خودکارآمدی و زیرمقیاس های آن ارائه شده است.

جدول ۵. نتایج تحلیل چندمتغیری در ارزیابی اثر متغیرهای مستقل بر متغیر خودکارآمدی و زیرمقیاس‌های آن

متغیر وابسته	لامبدای ویلکز	F	درجه آزادی	P	مجذور اتای تفکیکی
خودکارآمدی (زمان)	۰/۳۳۸	۴۰/۱۶۷	۲ و ۴۱	۰/۰۰۰	۰/۶۶۲
خودکارآمدی (زمان*گروه)	۰/۷۰۱	۳/۹۷۷	۴ و ۸۲	۰/۰۰۵	۰/۱۶۲
موقعیت بدون تعارض (زمان)	۰/۴۱۴	۲۹/۰۵۴	۲ و ۴۱	۰/۰۰۰	۰/۵۸۶
موقعیت بدون تعارض (زمان*گروه)	۰/۵۹۵	۶/۰۸۳	۴ و ۸۲	۰/۰۰۰	۰/۲۲۹
موقعیت تعارض آمیز (زمان)	۰/۵۱۲	۱۹/۵۰۹	۲ و ۴۱	۰/۰۰۰	۰/۴۸۸
موقعیت تعارض آمیز (زمان*گروه)	۰/۶۸۶	۴/۲۴۴	۴ و ۸۲	۰/۰۰۴	۰/۱۷۲

جدول ۶. نتایج تحلیل واریانس آمیخته برای متغیر خودکارآمدی و زیرمقیاس‌های آن

متغیر وابسته	منابع تغییر	منبع اثر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	P	مجذور اتای تفکیکی
خودکارآمدی (نمره کل)	درون گروهی	زمان	۲۵۲۲/۷۷۰	۱/۲۱۳	۲۰۷۹/۸۰۸	۵۷/۱۵۴	۰/۰۰۰	۰/۵۷۶
		زمان*گروه	۵۵۴/۶۹۶	۲/۴۲۶	۲۲۸/۶۵۰	۶/۲۸۳ ^۰	۰/۰۰۲	۰/۲۳۰
	بین گروهی	خطا	۱۸۵۳/۸۶۷	۵۰/۹۴۵	۳۶/۳۸۹	۵/۷۹۴	۰/۰۰۶	۰/۲۱۶
		گروه	۱۱۰۹/۹۷۰	۲	۵۵۴/۹۸۵	۴۵/۱۹۳	۰/۰۰۰	۰/۵۱۸
موقعیت بدون تعارض	درون گروهی	زمان	۹۱۳/۳۷۸	۱/۳۱۷	۶۹۳/۳۴۲	۱۰/۷۱۵ ^۰	۰/۰۰۰	۰/۳۳۸
		زمان*گروه	۴۳۳/۱۱۱	۲/۶۳۵	۱۶۴/۳۸۷	۶/۶۹۱	۰/۰۰۳	۰/۲۴۲
	بین گروهی	خطا	۸۴۸/۸۴۴	۵۵/۳۲۹	۱۵/۳۴۲	۲۸۵/۳۵۶	۰/۰۰۳	۰/۲۴۲
		گروه	۵۷۰/۷۱۱	۲	۲۸۵/۳۵۶	۱۹/۵۶۴	۰/۰۰۰	۰/۳۱۸
موقعیت تعارض آمیز	درون گروهی	زمان	۳۲۸/۶۳۷	۱/۱۵۷	۲۸۴/۰۲۱	۲/۳۹۷ ^۰	۰/۰۹۴	۰/۱۰۲
		زمان*گروه	۸۰/۵۱۹	۲/۳۱۴	۳۴/۷۹۴	۱۴/۵۱۷	۰/۰۹۴	۰/۱۰۲
	بین گروهی	خطا	۷۰۵/۵۱۱	۴۸/۵۹۸	۱۴/۵۱۷	۳۱/۷۸۵	۰/۲۱۲	۰/۰۷۱
		گروه	۶۳/۵۷۰	۲	۳۱/۷۸۵	۱۹/۷۴۵	۰/۲۱۲	۰/۰۷۱

نتایج در جدول ۶ (تحلیل واریانس آمیخته) نشان داد که در تعامل زمان (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) و گروه (فرندز، مهارت‌آموزی کودک راه‌حل‌محور و گواه) در متغیر خودکارآمدی ($P < ۰/۰۵$)، ($F = ۶/۲۸۳$) و زیرمقیاس موقعیت بدون تعارض ($P < ۰/۰۵$)، ($F = ۱۰/۷۱۵$)، تفاوت معنادار وجود دارد، ولی در زیرمقیاس موقعیت تعارض آمیز ($F = ۲/۳۹۷$)، تفاوت معنادار وجود ندارد و این بدین معنا است که حداقل بین دو گروه از سه گروه پژوهش، در این متغیر و زیرمقیاس موقعیت بدون تعارض تفاوت وجود دارد. هم‌چنین برای مقایسه دو به دو گروه‌ها، از آزمون تعقیبی بنفرونی استفاده شد. نتایج آزمون بنفرونی در جدول ۷ ارائه شده است.

نتایج آزمون تعقیبی بنفرونی در جدول ۷، در مورد متغیر خودکارآمدی و زیرمقیاس‌های آن نشان داد که دو گروه مهارت‌آموزی کودک راه‌حل‌محور و فرندز در متغیر خودکارآمدی و زیرمقیاس موقعیت بدون تعارض دارای تفاوت معناداری با گروه گواه هستند و منجر به بهبود معنادار این متغیرها شده‌اند ($P < ۰/۰۵$)، ولی روش مهارت‌آموزی کودک راه‌حل‌محور و برنامه فرندز در هیچ یک از این متغیرها، تفاوت معناداری با یکدیگر نشان ندادند و برتری نسبت به هم نداشتند. در مورد زیرمقیاس موقعیت تعارض آمیز، هر دو گروه مهارت‌آموزی کودک راه‌حل‌محور و فرندز در مقایسه با گروه گواه، تفاوت معناداری را نشان ندادند ($P < ۰/۰۵$).

جدول ۷. نتایج آزمون تعقیبی بن‌فرونی برای مقایسه‌های زوجی اثر گروه‌ها بر متغیر خودکارآمدی و زیرمقیاس‌های آن

متغیر وابسته	گروه مبنا (I)	گروه مورد مقایسه (J)	تفاوت میانگین‌ها (I - J)	خطای استاندارد	P
خودکارآمدی (نمره کل)	کودک راه‌حل‌محور	فرزندز	۱/۴۹	۲/۰۶	۱/۰۰۰
	کودک راه‌حل‌محور	گواه	۶/۶۹	۲/۰۶	۰/۰۰۷
	فرزندز	گواه	۵/۲۰	۲/۰۶	۰/۰۴۷
موقعیت بدون تعارض	کودک راه‌حل‌محور	فرزندز	۱/۴۹	۱/۳۸	۰/۸۵۷
	کودک راه‌حل‌محور	گواه	۴/۹۱	۱/۳۸	۰/۰۰۳
	فرزندز	گواه	۳/۴۲	۱/۳۸	۰/۰۴۴
موقعیت تعارض آمیز	کودک راه‌حل‌محور	فرزندز	۰/۰۲	۰/۹۴	۱/۰۰۰
	کودک راه‌حل‌محور	گواه	۱/۴۷	۰/۹۴	۰/۳۷۵
	فرزندز	گواه	۱/۴۴	۰/۹۴	۰/۳۹۲

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش، مقایسه تأثیر آموزش روش مهارت‌آموزی کودک راه‌حل‌محور و برنامه فرزندز بر خودکارآمدی در روابط بین‌فردی و زیرمقیاس‌های آن برای کودکان دوره دوم ابتدایی بود. نتایج این پژوهش نشان داد، آموزش روش مهارت‌آموزی کودک راه‌حل‌محور بر افزایش خودکارآمدی و زیرمقیاس موقعیت بدون تعارض اثربخش بود، ولی در مورد زیرمقیاس موقعیت تعارض آمیز اثربخش نبود. این نتیجه در مرحله پیگیری نیز پایدار ماند. در بررسی پیشینه پژوهش در مورد موضوع مورد مطالعه، در مورد متغیر خودکارآمدی، یافته پژوهش حاضر با نتایج پژوهش باسیلیو و پائولا (۲۰۲۲) و وطنخواه و بختیارپور (۱۴۰۲) همسو است و با توجه به این که مهارت‌آموزی کودک راه‌حل‌محور اساساً بر پایه اصول درمان کوتاه مدت راه‌حل‌محور است، این یافته با نتایج مطالعات فوو و همکاران (۲۰۲۴)؛ زاک و پکالا (۲۰۲۴) و یو و همکاران (۲۰۲۴) و باقری و همکاران (۱۴۰۳) نیز همسو است. در خصوص زیرمقیاس موقعیت بدون تعارض، مطالعه‌ای که اثربخشی این روش را بر این زیرمقیاس بسنجد، یافت نشد ولی در تبیین هر دو یافته باید گفت الگوی مهارت‌آموزی کودک راه‌حل‌محور بر اساس مشکل کودک، به دنبال راه‌حل‌های خلاقانه و تدوین مهارت لازم توسط خود کودک برای غلبه بر مشکل اوست و با کمک کودک، برنامه‌ای برای او در نظر گرفته می‌شود تا این مهارت را با حمایت مهم‌ترین افراد زندگی خود فراگیرد و با کمک و حمایت آن‌ها، بر مشکلش غلبه کند (فورمن، ۲۰۱۷). به عقیده فورمن - طراح این برنامه - در روش مهارت‌آموزی کودک راه‌حل‌محور در هنگام کار با کودک می‌توان سرعت بالای رشد در او را مشاهده کرد، زیرا با استفاده از روش‌های

خلاقانه که مبتنی بر علایق کودکان و بازی‌های متنوع است، می‌توان عامل این رشد چشمگیر در کودک شد. او همچنین بیان می‌کند که روش مهارت‌آموزی کودک راه‌حل‌محور برای کار با کودکان می‌تواند مشارکت خانواده‌ها و ارتباط مطلوب بین آنها را افزایش دهد. در واقع، روش مهارت‌آموزی کودک راه‌حل‌محور یک روش گام به گام کمک به کودکان برای یادگیری مهارت‌های جدید و غلبه بر مشکلات رفتاری و عاطفی آنان با کمک و هدایت خانواده، دوستان و اطرافیان اصلی کودک می‌باشد (کلی و همکاران، ۲۰۱۷). در این روش، کودک به افرادی که به عنوان حامی انتخاب کرده، مراجعه می‌کند و از آن‌ها برای انجام هر چه بهتر مهارتی که به منظور حل مشکل خود تدوین کرده است، کمک می‌خواهد و سعی بر این دارد با دیگران، ارتباط سازنده‌ای برقرار کند. او همچنین پس از پیشرفت در مسیر حل مشکل، از حامیان خود بابت کمک‌هایشان قدردانی می‌کند و سپس، پس از موفقیت در انجام مهارت، اقدام به آموزش آن به همسالان خود می‌کند و در این فرایند یاد می‌گیرد که رابطه‌ای کارآمدتر با همسالان و اطرافیان برقرار کند. در چنین شرایطی می‌توان انتظار داشت که خودکارآمدی کودک در ارتباط با همسالان، والدین و افراد نزدیک به او، افزایش یابد.

یافته‌های این پژوهش همچنین نشان داد که آموزش برنامه فرزندز بر افزایش خودکارآمدی و زیرمقیاس موقعیت بدون تعارض، اثربخش بود و تأثیری بر زیرمقیاس موقعیت تعارض آمیز نداشت و این نتیجه در مرحله پیگیری نیز پایدار ماند. در بررسی پیشینه پژوهشی، مطالعه‌ای که اثربخشی این برنامه را بر خودکارآمدی کودکان و زیرمقیاس‌های آن بسنجد، یافت نشد ولی در مورد متغیر خودکارآمدی با توجه به این که درمان شناختی-رفتاری

زیربنای برنامه‌پرداز است، یافته این پژوهش با نتایج مطالعات کانچیلی و همکاران (۲۰۲۲)؛ خلیده و همکاران (۲۰۲۰)؛ و باقری و همکاران (۱۴۰۳)؛ مرادی و همکاران (۱۴۰۳)؛ افشاری و همکاران (۱۴۰۱)؛ نکویی و همکاران (۱۴۰۱) همسو است. در تبیین این یافته پژوهش حاضر باید گفت کودکان به دلیل پایین بودن سطح تفکر انتزاعی، قادر به بیان هیجانات و احساسات خود نیستند. سرکوب هیجانات و عدم مهارت در بیان احساسات به ویژه از نوع منفی آن، بهداشت روان کودک را به مخاطره می‌اندازد. همچنین، تنش ناشی از تعامل منفی با دیگران به گونه قابل توجهی توانایی ارتباطی کودکان را کاهش می‌دهد و گستره‌ای از مشکلات در فعالیت‌های روزمره، روابط بین‌فردی، مهارت‌های اجتماعی، رابطه با همسالان و کارکرد مدرسه آن‌ها ایجاد می‌کند (فلسفی و همکاران، ۱۳۹۸). در برنامه‌پرداز، عامل F از اصطلاح فرزند یعنی شناسایی و تشخیص احساسات، بر کاهش تنش اثر داشته و تشخیص نشانه‌های بدنی موجب می‌شود تا کودک حالات خود را شناخته و تحت فشار قرار نگیرد. عامل R از اصطلاح فرزند که مربوط به آموزش تن آرامی و خودآرامی است نیز به کودک کمک می‌کند تا با شناخت نشانه‌های تنش در موقعیت‌های تنش‌زا با استفاده از مهارت‌های آموخته شده در جلسات مبنی بر خودآرامسازی بدنی و خودگویی مثبت، مدیریت هیجانات خود را افزایش دهد. علاوه بر این، برنامه‌پرداز با آموزش انعطاف‌پذیری هیجانی به کودکان، آنان را در مدیریت افکار و هیجان‌های خود کمک می‌کند که خود می‌تواند با افزایش توانایی مقابله با استرس در روابط بین‌فردی و در نتیجه، کاهش علائم تنش و افزایش خودکارآمدی در برقراری ارتباط با دیگران همراه باشد. به عبارتی، به کودکان کمک می‌شود که در مواجهه با سختی و ناسازگاری‌های تعامل با سایرین به شرایط انطباقی و انعطاف‌پذیری دست یابند. برنامه‌پرداز اساساً بر پایه اصول و شیوه‌های درمان شناختی-رفتاری مبتنی است که می‌تواند شایستگی، احساس کفایت، انعطاف‌پذیری اجتماعی و عاطفی را افزایش دهد و نتیجه آن، افزایش خودکارآمدی، عزت نفس، اعتماد به نفس در عملکرد اجتماعی کودکان است. این برنامه مهارت‌های مقابله‌ای و مهارت‌های مدیریتی کودکان را ارتقا می‌دهد (سالازار و همکاران، ۲۰۱۹). در همین راستا، مداخله فرزند باعث کنار آمدن با احساس‌های منفی در کودکان می‌شود و منجر به یادگیری راه‌های جدید و زمینه‌های لازم جهت ارتقا و رشد خودکارآمدی و عزت نفس آن‌ها می‌شود. این برنامه با کمک

به کودکان در مدیریت استرس‌های روانی از جمله ترس، نگرانی و اضطراب در روابط بین‌فردی و هم چنین ارتقا مهارت‌هایی برای زندگی حال و آینده آنان، منجر به بهبود خودکارآمدی در آن‌ها می‌شود (فلسفی و همکاران، ۱۳۹۸).

در ادامه، یافته‌های این پژوهش نشان داد که بین اثربخشی مهارت‌آموزی کودک راه‌حل‌محور و برنامه‌پرداز بر خودکارآمدی در روابط بین‌فردی کودکان و زیرمقیاس موقعیت بدون تعارض آن - که هر دو مداخله بر افزایش آن‌ها مؤثر بودند - تفاوت معناداری وجود نداشت. این یافته با نتیجه پژوهش باقری و همکاران (۱۴۰۳) همسو است. در تبیین این یافته باید گفت مهارت‌آموزی کودک راه‌حل‌محور، روشی تربیتی و علمی است و مبنای آن شناخت دوره کودکی است. این روش بر مبنای قوانین رشد روانی و اجتماعی کودک پایه‌گذاری شده است. روش مهارت‌آموزی کودک راه‌حل‌محور عنوان می‌کند که کودک برای رشد و پیشرفت، نیازمند استقلال است. او باید بتواند کارهایش را خودش انجام دهد و این میل و اشتیاق در کودک وجود دارد و در روش آموزشی مذکور به این میل در کودک پاسخ داده می‌شود. یکی دیگر از زمینه‌های اثربخشی این روش، ایجاد یک حلقه حمایتی است که عملاً رشد اجتماعی کودکان را نشانه گرفته و نشان‌گر این است که توانایی کار گروهی کودکان با افزایش سطح خودکارآمدی در پیشرفت ارتباط با دیگران همبستگی مثبت دارد (کلی و همکاران، ۲۰۱۷). محتوای برنامه‌پرداز نیز، باعث افزایش آگاهی کودکان از احساسات خود شده و این آگاهی که شامل شناخت علائم هیجانی و احساسات و تأثیر آن بر افکار، بدن و رفتار است به کودکان کمک می‌کند که در برخورد با مسائل و مشکلات، بهتر بتوانند هیجانات خود را تنظیم و مدیریت کرده و با حفظ خونسردی خود به شیوه علمی و اصولی مثل شناسایی دقیق مشکل و ارائه تمام راه‌حل‌ها و سپس ارزیابی این راه‌حل‌ها و در نهایت انتخاب بهترین راه‌حل که در این دوره یاد گرفته‌اند، پردازند و اقدام به حل مشکل نمایند (اخوت و همکاران، ۱۳۹۹) و همانطور که پیشتر اشاره شد، این برنامه با آموزش انعطاف‌پذیری هیجانی به کودکان، آنان را قادر به مدیریت افکار و هیجان‌های خود کرده که این امر می‌تواند با افزایش توانایی مقابله با استرس در روابط بین‌فردی و در نتیجه کاهش علائم تنش و افزایش خودکارآمدی به جهت موفقیت در برقراری ارتباط با دیگران همراه باشد. به عبارتی به کودکان کمک می‌شود که در مواجهه با

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش: این مقاله برگرفته از رساله دکتری نویسنده اول در رشته مشاوره، مصوب شورای آموزش تحصیلات تکمیلی در دانشکده علوم انسانی دانشگاه آزاد واحد علوم و تحقیقات تهران است که با کسب کد اخلاق IR.IAU.SRB.REC.1401.237 از کمیته اخلاق دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران انجام شده است. در این پژوهش ملاحظات اخلاقی رعایت شده است و تمامی شرکت کنندگان با تکمیل فرم رضایت نامه توسط والدین شان و به صورت کاملاً آگاهانه در پژوهش شرکت کردند. قبل از اجرای پژوهش، در خصوص محرمانه بودن اطلاعات، اهداف پژوهش و نحوه پاسخ گویی به پرسشنامه، توضیحات لازم به شرکت کنندگان داده شد و هم چنین به منظور حفظ محرمانگی داده ها، تنها حرف اول نام خانوادگی دانش آموز، در ابتدای پرسشنامه های دانش آموزان درج شد.

حامی مالی: این مطالعه حاصل پژوهش مستقلی است که بدون حمایت و با هزینه شخصی نویسنده اول انجام گرفته است.

نقش هر یک از نویسندگان: نویسنده اول، پژوهشگر اصلی این پژوهش است. نویسنده دوم استاد راهنما و نویسنده سوم نیز استاد مشاور رساله می باشند.

تضاد منافع: نویسندگان اعلام می کنند هیچ گونه تضاد منافی ندارد.

تشکر و قدردانی: بدین وسیله از تمامی شرکت کنندگان و افرادی که در این پژوهش ما را یاری نمودند، قدردانی می شود.

سختی و ناسازگاری های تعامل با سایرین به شرایط انطباقی و انعطاف پذیری دست یابند (سالازار و همکاران، ۲۰۱۹).

پژوهش حاضر نیز مانند سایر پژوهش ها با محدودیت هایی مواجه بود، از جمله این که آموزش دادن مباحث هر یک از مداخله ها تنها به کودکان بود - البته جزوه و تکالیف، هر جلسه به صورت تایپ شده در اختیار دانش آموزان قرار می گرفت و امکان مطالعه آن برای والدین وجود داشت ولی اگر این امکان به وجود می آمد که در جلسات حضوری، والدین نیز با این مباحث، دقیق تر آشنا شوند می توانستیم شاهد فعالیت و همکاری بیشتر آن ها با فرزندان شان در جهت بیشتر تمرین کردن آموزه های جلسات و در نهایت یادگیری هر چه بهتر مهارت های آموزش داده شده به کودکان و اثربخشی بیشتر این دو مداخله بر متغیرهای پژوهش به ویژه برای زیرمقیاس موقعیت تعارض آمیز باشیم. از دیگر محدودیت های این پژوهش، انتخاب نمونه از جامعه دختران و عدم امکان بررسی روی جنس پسر بود و دیگر این که پژوهش حاضر در یکی از مناطق شهر تهران صورت گرفت از این رو تعمیم نتایج بایستی با احتیاط لازم انجام شود.

با توجه به یافته های پژوهش حاضر پیشنهاد می شود به منظور برگزاری دوره های آموزشی کارآمدتر برای کودکان، مباحث مشابه به صورت حضوری نیز به والدین آموزش داده شوند و هم چنین پیشنهاد می شود در مطالعات آتی، هر دو جنس بررسی و نتایج آن با یکدیگر مقایسه شوند و هم چنین پژوهش حاضر در سایر مناطق جغرافیایی نیز انجام شود تا بتوان نتایج را با قدرت بیشتری تعمیم داد. افزون بر این، اثربخشی روش مهارت آموزی کودک راه حل محور با سایر گروه های درمانی، مورد ارزیابی قرار گیرد و اثربخشی آن بر خودکارآمدی کودکان در روابط با همسالان در این گروه ها نیز تعیین شود.

منابع

- کودکان مبتلا به اختلال اضطراب جدایی. *مجله دانشکده پزشکی دانشگاه علوم پزشکی مشهد*، ۶۲(۶)، ۱۹۰۴-۱۹۱۳.
- <https://doi.org/10.22038/mjms.2020.15714>
- کشاوری، سمیه؛ کاکاوند، علیرضا؛ حاجی شریفی، راضیه؛ و هجری، فاطمه (۱۴۰۲). رابطه ادراک شایستگی با خودکارآمدی تحصیلی در کودکان پایه سوم ابتدایی با نقش میانجی انگیزش تحصیلی. *فصلنامه سلامت و آموزش در دوران کودکی*، ۴(۲)، ۱۲-۲۴.
- <https://doi.org/10.32592/jeche.4.2.12>
- مرادی، نرگس الزمان؛ حسینی، فریده سادات؛ دهقانی، یوسف؛ و راستی، جواد. (۱۴۰۳). اثربخشی بازی جدی ذهن پیروز مبتنی بر مدل شناختی-رفتاری بر خودکارآمدی اجتماعی کودکان اضطرابی. *پژوهش‌های کاربردی روانشناختی*.
- <https://doi.org/10.22059/japr.2024.377160.644934>
- نجمی، مهسا؛ قربان جهرمی، رضا، سعدی‌پور، اسماعیل؛ و کریم زاده منصوره (۱۴۰۳). مقایسه اثربخشی بازی درمانی دلبستگی محور و بازی درمانی مبتنی بر رابطه والد-کودک بر بهزیستی روانشناختی کودکان دارای اختلال اضطراب جدایی. *مجله علوم روانشناختی*، ۲۳(۱۴۰)، ۱۲۳-۱۴۴.
- <https://doi.org/10.61186/jps.23.140.123>
- نکویی، سمیه؛ عباس‌پور، ذبیح‌الله؛ و کرای، امین. (۱۴۰۱). اثربخشی درمان شناختی-رفتاری بر اضطراب و خودکارآمدی کودکان مضطرب: مطالعه‌ای موردی با خط پایه ناهمزمان. *دو فصلنامه علمی روان‌شناسی فرهنگی*، ۶(۱)، ۱۳۲-۱۵۴.
- <https://doi.org/10.30487/jcp.2022.313648.1336>
- وطنخواه، مژگان؛ و بختیارپور، سعید (۱۴۰۲). اثربخشی روش مهارت‌آموزی کودک راه‌حل‌محور بر مهارت‌های زندگی و ارتباطی کودکان کم‌توان ذهنی. *روانشناسی افراد استثنایی*، ۱۳(۵۱)، ۱-۲۴.
- <https://doi.org/10.22054/jpe.2023.74402.2591>

References

- Afrooz, G., Arjmandnia, A., Taghizadeh, H., Ghasemzadeh, S., & Asadi, R. (2014). The Comparison of Self-Efficacy Beliefs and Mental Health between gifted and normal students. *Middle Eastern Journal of Disability Studies*, 3(3):27-38. [Persian] <http://jdisabilstud.org/article-1-331-fa.html>
- Afshari, M., Khayatan, F., & Yousefi, Z. (2022). Development of a package of reality-oriented acceptance and commitment therapy (RACT) and comparing its effectiveness with cognitive behavioral therapy (CBT) on procrastination, self-

اخوت، مهرنوش؛ متقی دستنائی، شکوفه؛ بهجتی اردکانی، فاطمه؛ و دهقان منشادی، زبیده (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش رویکرد کوتاه مدت راه‌حل محور بر سرزندگی و تاب‌آوری دانش‌آموزان معلول جسمی-حرکتی. *مطالعات روانشناختی*، ۱۶(۴)، ۱۶۱-۱۷۷.

<https://doi.org/10.22051/psy.2021.30999.2208>

اصغری، فرهاد؛ سعیدپور، فریبا؛ و نوائیان، سمیرا (۱۳۹۸). تعیین اثربخشی بازی درمانی کودک محور بر خودکارآمدی و رفتارهای تکانشی دانش‌آموزان دختر مقطع سوم ابتدایی. *سلامت جامعه*، ۱۳(۴)، ۶۴-۷۴.

<http://jdisabilstud.org/article-1-331-fa.html>

افروز، غلامعلی، ارجمندنی، علی‌اکبر، تقی‌زاده، حسین؛ قاسم زاده، سوگند؛ و اسدی، راضیه (۱۳۹۲). بررسی مقایسه‌ای باورهای خودکارآمدی و سلامت روان در میان دانش‌آموزان تیزهوش و عادی. *مجله مطالعات ناتوانی*، ۳(۳)، ۲۷-۳۸.

<http://jdisabilstud.org/article-1-331-fa.html>

افشاری، محبوب؛ خیاطان، فلور؛ و یوسفی، زهرا (۱۴۰۱). تدوین بسته درمان پذیرش و تعهد واقعیت‌گرا (RACT) و مقایسه اثربخشی آن با درمان شناختی رفتاری (CBT) بر اهمالکاری، خودکارآمدی و شایستگی تحصیلی دانش‌آموزان دارای فرسودگی تحصیلی. *مطالعات و تازه‌های روانشناختی نوجوان و جوان*، ۳(۳)، ۲۲۰-۲۳۹.

<https://doi.org/10.52547.jspnay.3.3.220>

باقری، الهه؛ گودرزی، کورش؛ روزبهبانی، مهدی؛ و کاکابرای، کیوان (۱۴۰۳). مقایسه اثربخشی درمان فراشناختی، درمان راه‌حل محور و تمرینات استقامتی بر باورهای خودکارآمدی دانش‌آموزان دختر دارای اختلال هراس اجتماعی. *مجله علوم روانشناختی*، ۲۳(۱۳۷)، ۱۱۲۹-۱۱۴۹.

<https://doi.org/10.52547/JPS.23.137.1129>

حسین‌چاری، مسعود (۱۳۸۶). مقایسه خودکارآمدی ادراک شده در تعامل اجتماعی با همسالان در بین گروهی از دانش‌آموزان دختر و پسر دوره راهنمایی. *مطالعات روانشناختی*، ۳(۴)، ۸۷-۱۰۳.

<https://doi.org/10.22051/psy.2007.1711>

فلاحیه، سپیده؛ فاتحی‌زاده، مریم؛ عابدی، احمد و دیاریان، محمد مسعود (۱۴۰۰). اثربخشی مداخله انگیزشی مبتنی بر تغییر ذهنیت دوئیک بر خودکارآمدی اجتماعی دانش‌آموزان تیزهوش. *مجله علوم روانشناختی*، ۲۰(۱۰۶)، ۱۹۱۳-۱۹۲۹.

<https://doi.org/10.52547/JPS.20.106.1913>

فلسفی، مونا؛ احدی، حسن و عسگری، پرویز. (۱۳۹۸). مقایسه اثربخشی روش بازی درمانی شناختی-رفتاری و برنامه‌های فرزند بر اختلالات رفتاری

- efficacy and academic competence of students with academic burnout. *Jayps*, 3(3): 220 -239. [Persian] <https://doi.org/10.52547.jspnay.3.3.220>
- Asghari, F., Saeedpoor, F., & Navaeian, S. (2019). Determining the Effectiveness of Child-centered Play Therapy on Impulsive Behaviors and Self-efficacy of Third-Grade Female Students. *Community Health Journal*, 13(4), 64-74. [Persian] <https://doi.org/10.22123/chj.2020.212268.1402>
- Bacilio, R., & Paola, D. (2022). Educational program "kid's skills in actions" to improve interpersonal relationships in students from the 1st to 6th grade of primary school at the single-center Rural Educational Institute of the Condormarca District. *Master's thesis in education with mention in psychopedagogy. Antenor Orrego private university*. <https://hdl.handle.net/20.500.12759/9979>
- Bagheri, E., Goodarzi, K., Roozbahani, M., & Kakabraee, K. (2024). A comparison of the efficacy of metacognitive therapy, solution-focused therapy and endurance exercises on self-efficacy beliefs of female students with social phobia disorder. *Journal of Psychological Science*, 23(137), 133-153. [Persian] <https://doi.org/10.52547/JPS.23.137.1129>
- Cancilliere, M. K., Fryc, A., & Flannery-Schroeder, E. (2022). A Self-Efficacy Measure for Use During Exposure in CBT Therapy for Childhood Anxiety Disorders. *Evidence-Based Practice in Child and Adolescent Mental Health*, 8(4), 471-487. <https://doi.org/10.1080/23794925.2022.2148380>
- Cattellino, E., Chirumbolo, A., Baiocco, R., Calandri, E., & Morelli, M. (2021). School Achievement and Depressive Symptoms in Adolescence: The Role of Self-efficacy and Peer Relationships at School. *Child psychiatry and human development*, 52(4), 571-578. <https://doi.org/10.1007/s10578-020-01043-z>
- Fallahiyeh, S., Fatehizade, M., Abedi, A., & Dayarian, M. M. (2021). The effectiveness of motivational intervention based on dweck's mind set program on social self-efficacy in gifted students. *Journal of Psychological Science*, 20 (106), 1913-1929. [Persian] <https://doi.org/10.52547/JPS.20.106.1913>
- Falsafi, M., Ahadi, H., & Asgari, P. (2020). Comparison of the efficacy of cognitive-behavioral play therapy and FRIENDS program training on behavioral disorders in children with separation anxiety disorder. *Medical Journal of Mashhad university of Medical Sciences*, 62(5.1), 1904-1913. [Persian] <https://doi.org/10.22038/mjms.2020.15714>
- Foo, C.Y.S., Hui, T, Ngaiman, N.K.B., Dahjalarrajah, D. Chua, Y. C., Lee, Y. P., Abdin, E., Vaingankar, J. A., & Tangs, C. (2024). Efficacy of solution-focused brief therapy versus case management for psychological distress in adolescents and young adults in a community-based youth mental health service in Singapore: protocol for a randomised controlled trial. *BMJ Open*, 14:e081603. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2023-081603>
- Furman, B. (2017). Solution-Focused therapy with children – a case study demonstrating the use of the Kids' Skills method. *Helsinki Brief Therapy Institute*. https://doi.org/10.1007/978-3-319-15877-8_894-1
- Hosseinchari, M. (2007). Comparison of perceived self-efficacy in social interaction with peers among a group of male and female middle school students. *Journal of Psychological Studies*, 3 (4), 87-103. [Persian] <https://doi.org/10.22051/psy.2007.1711>
- Kelly, M. S., Kim, J. S., & Franklin, C. (2017). *Solution focused brief therapy in schools: A 360 degree view of research and practice*. Oxford University Press.
- Keshavarz, S., Kakavand, A., Haji Sharifi, R., & Hejri, F. (2023). The relationship between competence perception and academic self-efficacy in third grade elementary school children with the mediating role of academic motivation. *Journal of Childhood Health and Education*, 4(2),12-24. [Persian] <https://doi.org/10.32592/jeche.4.2.12>
- Kholidah, N., Yusuf, A., S.A, Y., Margono, H. M., & Rahmatika, E. (2020). The effectiveness of Animation-Cognitive Behavior Therapy (A-CBT) on Self-efficacy to Prevent Sexual Abuse among Children in Primary School of Surabaya City. *International Journal of Nursing and Health Services (IJNHS)*, 3 (3), 411-417. <https://doi.org/10.35654/ijnhs.v3i3.240>
- Markey, P., Markey, C., Nave, C., & August, K. (2014). Interpersonal problems and relationship quality: An examination of gay and lesbian romantic couples. *J Res Pers*, 51, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2014.04.001>
- Moradi, N. A., Hoseini, F., Dehghani, Y., & Rasti, J. (2024). Effectiveness of the Winning Mind Serious Game Based on the Cognitive-Behavioral Model on the Social Self-Efficacy of Anxiety Children. *Journal of Applied Psychological Research*, (), -. [Persian] <https://doi.org/10.22059/japr.2024.377160.644934>
- Najmi, M., Ghorban Jahromi, R., Sadipour, E., & Karimzadeh, M. (2024). Comparing the

- effectiveness of attachment-based play therapy and parent-child relationship therapy on the psychological well-being of children with separation anxiety disorder. *Journal of Psychological Science*, 23(140), 123-144. [Persian] <https://doi.org/10.61186/jps.23.140.123>
- Naylor, M.W., Wakefield, S.M., Morgan, W., & Aneja, A. (2019). Depression in children and adolescents involved in the child welfare system. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 28(3), 303-14. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2019.02.001>
- Nekooei, S., Abbaspour, Z., & Koraei, A. (2022). The Effectiveness of Cognitive-Behavioral Therapy on Anxiety and Selfefficacy of anxious children: A Case Study with an Asynchronous Baseline. *Cultural Psuchology*, 6(1), 132-154. [Persian] <https://doi.org/10.30487/jcp.2022.313648.1336>
- Niu, S. J., Niemi, H., & Furman, B. (2022). Supporting K-12 Students to Learn Social-Emotional and Self-Management Skills for Their Sustainable Growth with the Solution-Focused Kids' Skills Method. *Sustainability*, 14(13), 7947. <https://doi.org/10.3390/su14137947>
- Okhovat, M., Mottaghi, S., Ardakani, F. B., & Dehghan Manshadi, Z. (2021). The Effectiveness of Short-term Solution-Focused Approach Training on Vitality and Resilience of Students with Physical Disabilities. *Journal of Psychological Studies*, 16(4), 161-177. [Persian] <https://doi.org/10.22051/psy.2021.30999.2208>
- Oliveira, S. F. D., Manzini, M. G., Figueiredo, M. D. O., & Martinez, C. M. S. (2020). Sources of self-efficacy for motor learning in children: systematic literature review in clinical trials. *Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano*, 22, e60255. <https://doi.org/10.1590/1980-0037.2020v22e60255>
- Sadock, B. J. (2015). *Kaplan & Sadock's synopsis of psychiatry: behavioral sciences/clinical psychiatry* (Vol. 2015, pp. 648-655). Philadelphia, PA: Wolters Kluwer.
- Salazar, A. M., Haggerty, K. P., Walsh, S., Noell, B., & Kelley-Siel, E. (2019). Adapting the Friends of the Children programme for child welfare system-involved families. *Child & Family Social Work*, 24(4), 430-440. <https://dx.doi.org/10.1111/cfs.12622>
- Silove, D., & Rees, S. (2019). Separation anxiety disorder across the lifespan: DSM-5 lifts age restriction on diagnosis. *Asian journal of psychiatry*, 11, 98-101. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2014.06.021>
- Vatankhah, M., & Bakhtiarpoor, S. (2023). The Effectiveness of Solution-Focused Kids' Skill Method on Life and Communication Skills of Mentally Retarded Children. *Journal of Psychology of Exceptional Individuals*. 13(51), 1-24. [Persian] <https://doi.org/10.22054/jpe.2023.74402.2591>
- Walters, G. D. (2022). Self-efficacy in parents and children and its relationship to future delinquent behavior in children. *Youth & Society*, 54(1), 104-122. <https://doi.org/10.1177/0044118X20959230>
- World Health Organization. (2013). Investing in mental health: evidence for action. <https://iris.who.int/handle/10665/87232>
- Williams, B. W., Kessler, H. A., & Williams, M. V. (2014). Relationship among practice change, motivation, and self-efficacy. *Journal of continuing education in the health professions*, 34, S5-S10. <https://doi.org/10.1002/chp.21235>
- Worley, P. (2016). Philosophy and children. *The Philosophers' Magazine*, (72), 119-120. <https://doi.org/10.5840/tpm20167261>
- Yu, W., Zhou, S., & Zhou, Y. (2024). Intervention on Mathematics Self-Efficacy: Solution-Focused Brief Therapy. *Psychology Research and Behavior Management*, 17, 129-145. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S432569>
- Zahran, S. K. A. E. (2012). Role of the extra sensory perception in decision making and interpersonal relationships-a comparative study among pre-school children and adolescences. *International journal of business and social science*, 3(9), 91-100. <https://www.researchgate.net/publication/31549>
- Žak, A. M., & Pękala, K. (2024). Effectiveness of solution-focused brief therapy: An umbrella review of systematic reviews and meta-analyses, *Psychotherapy Research*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/10503307.2024.2406540>