

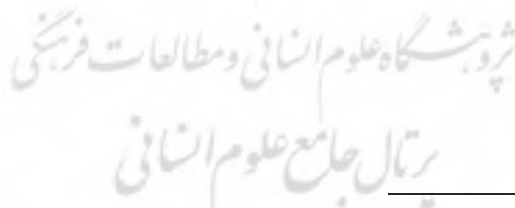
تأثیر توانمندسازی تربیتی مادران مطلقه بر مشکلات عاطفی-رفتاری دختران ۷ تا ۱۰ سال

پریسا باقری^۱، فریدون اسلامی^۲، مهدی رستمی^۳

چکیده

این پژوهش با هدف تعیین تاثیر آموزش توانمندسازی تربیتی مادران مطلقه بر مشکلات عاطفی - رفتاری دختران ۷ تا ۱۰ ساله اجرا شد. روش پژوهش حاضر نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون و پیگیری یک‌ماهه با گروه گواه بود. جامعه آماری این پژوهش شامل دختران ۷ تا ۱۰ ساله محروم از پدر مقطع دبستان غرب تهران که در سال تحصیلی ۹۴-۹۵ مشغول به تحصیل بودند. روش نمونه‌گیری به صورت تصادفی بوده؛ به این صورت که از بین دانش‌آموزان دختر محروم از پدر ارجاع داده شده (به دلیل مشکلات هیجانی و رفتاری) به مرکز مشاوره منطقه ۲۲ تهران و بر اساس مطالعه پرونده این دانش‌آموزان و با اعلام رضایت مادرانشان جهت محرمانه ماندن اطلاعات و حضور در جلسات درمان ۲۰ نفر از مادران این دانش‌آموزان به‌عنوان نمونه پژوهش انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه قرار گرفتند. ابزار سنجش پرسشنامه توانایی‌ها و مشکلات (گودمن، ۱۹۹۷) بود. در گروه آزمایش ۸ جلسه (هر جلسه ۹۰ دقیقه) مداخله صورت گرفت. داده‌ها از طریق مدل آماری آزمون اندازه‌گیری مکرر و با استفاده از نرم افزار *SPSS-21* تحلیل شد. نتایج نشان داد که آموزش توانمندسازی تربیتی مادران مطلق بر کاهش مشکلات عاطفی (افسردگی و اضطراب) و مشکلات رفتاری (اختلال سلوک، بیش‌فعالی و مشکل با همسالان) در دختران ۷ تا ۱۰ ساله در مرحله پس‌آزمون و پیگیری موثر بوده است ($P < .01$). همچنین این نتیجه در مورد بهبود نوع دوستی در این کودکان در مرحله پس‌آزمون و پیگیری نیز موثر بود ($P < .01$).

واژه‌های کلیدی: توانمندسازی تربیتی، مادران مطلقه، مشکلات عاطفی - رفتاری، دختران



^۱ نویسنده مسئول: دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی بالینی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خمین

parisabagheri31@yahoo.com

^۲ دانشجوی دکتری مشاوره، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران feslamy@yahoo.com

^۳ دانشجوی دکتری مشاوره، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران mehdirostamisbu@yahoo.com

مقدمه

خانواده نخستین سازمان اجتماعی به شمار می‌رود و مجموعه‌ی این واحدهای اجتماعی است که جامعه را به وجود می‌آورند. آغاز زندگی مشترک، تشکیل خانواده‌ی جدید، پدر یا مادر شدن اتفاقاتی است که هم از نظر اجتماعی و هم از نظر روانی اثرات عمیقی در زندگی فرد می‌گذارد. در صورتی که عواملی که بر ازدواج مؤثر می‌باشند، رعایت نگردد، پایه‌های خانواده سست گشته و گسیختگی چنین کانونی بسیار محتمل است و پدیده‌ای بنام طلاق در خانواده‌ها بروز می‌دهد که مطلوب هیچ‌یک از زوجین نخواهد بود (حکیم شوشتری و همکاران، ۱۳۸۷).

باید توجه داشت که خانواده از لحاظ ساختار، دارای نظام عاطفی پیچیده‌ای است و طلاق این پیچیدگی عاطفی را بیشتر می‌کند. در دنیای کنونی، وقوع طلاق به قدری شایع شده است که گاه امری عادی تلقی می‌شود. در ایران طی سال‌های ۸۴ تا ۹۱ طبق آماري که از سوی سازمان ثبت احوال کشور منتشر شده است در سال ۱۳۹۰ در ازای هر ۶/۵ ازدواج یک طلاق به ثبت رسیده است و در سال ۱۳۹۱ در ازای هر ۵/۲ ازدواج یک طلاق به ثبت رسیده است (موسوی چلک، ۱۳۹۲). از این رو شاید بتوان گفت زنان از عمده‌ترین اقشار آسیب‌پذیر جهان هستند. برخی مطالعات نشان می‌دهند که زنان بیش از سایرین در معرض تبعیض اجتماعی و فشارهای روانی قرار دارند و در این میان آن گروه از مادران که به دلایلی عهده‌دار خانواده‌ی خود هستند در معرض آسیب‌پذیری بیشتری قرار دارند (حفاریان و همکاران، ۱۳۸۸).

والراشتاین^۱ (۱۹۸۵)، به نقل از کلانتری و روشنفکر، (۱۳۹۰) سه مرحله را در فرایند طلاق توصیف کرده است: ۱- مرحله‌ی بحرانی و وخیم که دو سال طول می‌کشد و ضمن آن والدین به تدریج وابستگی خود را به یکدیگر از دست داده و زندگی جداگانه‌ای را برای خود تدارک می‌بینند. ۲- مرحله‌ی انتقالی که ضمن آن والدین شکست، موفقیت و احساس دوگانگی را در مورد جدایی تجربه می‌کنند. ۳- مرحله‌ی بعد از طلاق که والدین به تنهایی زندگی می‌کنند و ثبات می‌یابند و یا ازدواج مجدد می‌کنند. افزون بر این والدین نه تنها یاد می‌گیرند که با موقعیت وضعیت عاطفی خود و نیازهای این مرحله سازگاری داشته باشند، بلکه ممکن است ناگزیر شوند به مبارزه و دعاوی شدید قانونی، مستمری، دسترسی به اموال، تقسیم منابع مالی، تقسیم خانه و اموال نیز بپردازند. با وجود اینکه آمار طلاق روز به روز رو به فزونی است، طلاق هنوز هم برای والدین و کودکان حادثه‌ی غم‌انگیز و تنش‌زایی محسوب می‌شود؛

¹ Wallerstein

پدیده‌ی طلاق باید بیشتر به صورت فرایند تلقی شود نه یک حادثه و یا رویداد تنها (یوسفی و همکاران، ۱۳۸۹) و در این میان کودکان هم به عنوان یکی از اعضای خانواده درگیر پدیده‌ی طلاق می‌شوند و این پدیده بر رفتار کودکان تأثیر گذاشته و باعث بروز مشکلاتی ویژه از لحاظ رفتاری، عاطفی و هیجانی می‌شود. این امر موجب می‌شود تا کودکان در بروز توانمندی‌های خود با مشکل مواجه شوند و در نتیجه عملکرد آن‌ها در خانه و مدرسه مختل شود و این اختلال به‌طور ناخواسته هزینه‌ی اضافی را به جامعه تحمیل می‌کند. افزایش تعداد فرزندان طلاق در جامعه و نبود یک والد منجر به بروز بسیاری از اختلالات روان‌شناختی و افت تحصیلی می‌شود (ناظمی‌زاده اردکانی، ۱۳۸۵).

مطالعات نشان داده‌اند کودکان خانواده‌های طلاق گرفته مشکلات روان‌شناختی بیشتری نشان می‌دهند و در مدرسه عملکرد خوبی ندارند. بیش از نیمی از کودکان در سنین مدرسه علائم زیر را نشان می‌دهند: پریشان و عصبانی می‌شوند، به نظر می‌رسد که با هویت جنسی خود راحت نیستند، احساس طرد شدگی می‌کنند و عملکردشان در مدرسه کاهش می‌یابد (میلر^۱، ۲۰۰۶). به‌طور کلی بچه‌ها معمولاً در غیبت پدر، غمگین، عصبی و در نهایت افسرده می‌شوند. پسران و دخترانی که به سبب طلاق، پدر خود را از دست می‌دهند از درون دچار خلأ و کمبود عمیقی می‌گردند که ممکن است با دریافت محبت کمتری از جانب مادر به علت حجم شدید مسئولیت‌های جدید که برایشان پیش آمده، افزایش یابد و به کم شدن اعتماد به نفس و در نتیجه افسردگی منتهی گردد (تایبر، ۱۳۹۰). از جمله آثار و عوارضی که طلاق برای فرزندان به همراه دارد را می‌توان بروز افسردگی، اضطراب، پرخاشگری و عصیان، حسادت، سوءظن و بدبینی نسبت به دیگران، افت تحصیلی، احساس درماندگی و تجربه‌ی عقده‌ی حقارت ناشی از عدم دسترسی به محیط گرم و عاطفی خانوادگی را نام برد (عنابتی بیدگلی، ۱۳۸۳). وقتی والدین پس از جدایی هر یک به راه خود می‌روند و مادر به‌تنهایی هر دو مسئولیت را به عهده می‌گیرد، ناگزیر است موقعیت‌های سخت و دشواری را پشت سر بگذارد. فشارهای روحی که در این مدت به مادر تحمیل می‌شود، از جمله به عهده داشتن مسئولیت پدر و مادر با هم بیشتر از آن است که کوچک شمرده شود. تحقیقات نشان داده است که مادران تنهایی که سطح بالایی از محرومیت اقتصادی را تجربه می‌کنند، بیش از سایرین از روش‌های تربیتی خشن در رابطه با فرزندان‌شان استفاده می‌کنند. همچنین مادرانی که فشارهای اقتصادی بیشتری احساس می‌کنند، نقش‌های مادری و مسئولیتی خود را پیش از سایرین منفی ارزیابی می‌کنند (حفارین و همکاران، ۱۳۸۸).

¹ -Miler

در این زمینه احمدپور (۱۳۸۸) در پژوهش خود نشان داد، کودکان محروم از پدر بیش از کودکان عادی مستعد انواع اختلالات عاطفی-رفتاری از جمله مشکلات اضطراب، افسردگی، مشکلات بدنی، اختلال نافرمانی مقابله‌ای، اختلالات یادگیری و ضعف در عملکرد تحصیلی کودکان هستند. از این رو توانمندسازی مادران از جمله مولفه‌های مهم در توسعه پایدار است. زنان قربانیان اصلی در مواردی چون فقر، خشونت، عدم برخورداری از تغذیه و بهداشت مناسب هستند، از این رو توجه به بهبود موقعیت زنان نفع همگانی را در بر دارد. مطالعات در حوزه توانمندسازی مادران بطور گسترده انجام می‌شود. در این مورد مجامع بین‌المللی در مورد این موضوع دست به تحقیقات گسترده‌ای زده‌اند که می‌توان به مطالعات انجام شده توسط سازمان ملل و بانک جهانی اشاره کرد. از طرف دیگر بیشتر کشورها نیز دریافته‌اند که بدون توانمندی زنان توسعه پایدار محقق نخواهد شد. پرورش فرزندان، اداره امور منزل، حفظ محیط زیست، بهره‌وری صحیح از منابع، صرفه‌جویی در انرژی مباحثی هستند که زنان بطور مستقیم با آنان مرتبط هستند، پس توانمند بودن و توانمند ساختن زنان به جامعه در رسیدن به اهداف توسعه کمک خواهد کرد و از طرف دیگر به ترقی و تعالی نیمی از جامعه نیز منجر می‌شود. افزون بر این از آنجایی که توانمندی زنان یک پدیده اجتماعی است و پدیده‌های اجتماعی تک‌علتی نیستند، توانمند شدن زنان به عوامل درونی و بیرونی متعددی بستگی دارد. از طرفی عواملی درونی چون وضعیت جسمانی، روانی، وضعیت اقتصادی خانواده بر توانمندی فرد نقش تعیین‌کننده‌ای دارد. از طرف دیگر ساختارهای موجود اجتماعی در این مورد می‌تواند نقش تعیین‌کننده‌ای داشته باشد. یکی از عواملی که می‌تواند در توانمندی افراد نقش داشته باشد، تاثیر حمایت اجتماعی بر توانمندی آنان است (کلدی و سلحشور، ۱۳۹۱).

در تحقیقی که توسط کلانتری و همکاران (۱۳۸۹) بر روی عوامل موثر بر توانمندسازی زنان صورت گرفت، نشان داده شده است که افزایش سطح تحصیلات، بهبود وضع سلامت، برخورداری از حق مالکیت قانونی، رفع تبعیض از بازار کار و حذف باورهای سنتی در افزایش توانمندی زنان نقش موثر دارد. از میان این متغیرها، افزایش سطح تحصیلات بیشترین تاثیر مستقیم و سایر متغیرها تاثیر غیرمستقیم در توانمندسازی دارند. زنان دارای تحصیلات بالا از نظر بنیه مالی و حق مالکیت در سطح بالاتری قرار دارند. تحقیق "مشارکت، راهکار اصلی توانمندسازی زنان" به این امر توجه کرده است که زنان به عنوان عامل مؤثر در امور مختلف کشاورزی و اقتصادی و اجتماعی و از نظر مشارکت نیروی انسانی مورد نیاز در جامعه بیشترین سهم را دارند، به گونه‌ای که بدون کمک و مشارکت آنان، رسیدن به توسعه اقتصادی

امری ناممکن است. از این رو در طراحی راهبردهای توانمندسازی زنان باید به مواردی از جمله تعیین چگونگی استفاده زنان از قدرت، تعیین نحوه مشارکت زنان در قدرت، تأکید بر عدم استفاده زنان از قدرت برای سلطه‌گری و تأکید بر استفاده زنان از قدرت برای افزایش برابری و استقلال توجه کرد (شهبازی، ۱۳۸۳). از طرفی قابل ذکر است که فرایند توانمندسازی، بر جنبه مهم پویایی روند توانمندسازی تأکید دارد: پتانسیل توانمندسازی نه تنها از لحاظ منابع و توانایی‌های شخصی مردم، بلکه از نظر قوانین و مقررات ساختار اجتماعی وجود دارد. ارتباط ساخته شده توسط گیدنز میان ساختار اجتماعی و عاملان انسانی تبیین نظری این مورد که توانمندسازی اجتماعات و توانمندسازی فردی که همبخشی دارند را تقویت می‌کند (کلدی و سلحشوری، ۱۳۹۱).

از این رو، توانمندسازی ممکن است به یک فرایند دایره‌ای شکل از تغییرات اجتماعی و فعال‌سازی توانایی‌ها و منابع مقایسه شود، که در آن عوامل انسانی در نیاز به کنش توانمند همراه با سایر عوامل انسانی عمل می‌کند. ساختار اجتماعی که با استفاده از این فعالیت‌ها بوجود آمده شامل حفظ و باز تولید عناصر از ساختار اجتماعی موجود، و اخلاقی یک فرایند تحلیل انتقادی اجتماعی است. در حوزه ارتباطی، مادرانی که توانمند شده‌اند یاد می‌گیرند که چگونه وضعیت پیش آمده از طلاق را به گونه‌ای متفاوت درک کنند، و در نتیجه تشکیل یک ساختار نمادینی که در آن سهمیم هستند را می‌دهد و به آنها معنای اجتماعی جدیدی از وضعیتشان و روابط آنها با دیگران را می‌بخشد. در حوزه هنجاری، مادران درک هنجارهای نو اجتماعی خاصی که بر آنها تأثیر می‌گذارد را می‌آموزند و همین درک جدید در پویایی روابطشان با فرزندانشان تأثیرگذار است. توانمندسازی ممکن است از نظر توانایی افراد در تاثیرگذاری برای تغییر در نظر گرفته شود، اما نمی‌توان توانایی فردی که در فعالیت اختصاصی‌اش بروز یافته است را بدون ارتباط با ساختارهای موجود کنترلی که این شخص از طریق رفتارش تقویت کرده، تفسیر کرده و تغییر داده درک کرد. کارائی فردی از طریق ساختارهای کنترلی که در سیستم‌های اجتماعی جای دارند استحکام می‌یابد (مالهاترا^۱ و همکاران، ۲۰۰۲).

از این رو نتایج نشان داده که چنانچه مادران طلاق در تعامل با فرزندان خود، هیجانات مثبت بسیار و هیجانات منفی اندک نشان دهند، میزان صلاحیت اجتماعی، در این کودکان افزایش یافته، مشکلات رفتاری برون‌گرایی و درون‌گرایی در آنها کاهش می‌یابد (احدی و همکاران، ۱۳۸۳). همچنین پژوهش‌های متعدد نشان داده‌اند که فرزندان خانواده‌های تحت سرپرستی مادران از نظر سازگاری

¹ - Malhatra

روانشناختی و رشد نقش‌یابی جنسیتی و میزان عزت نفس و پیشرفت تحصیلی نسبت به فرزندان خانواده‌های عادی ضعیف‌ترند و به این نتیجه رسیده‌اند که حضور نداشتن پدر در خانواده یک عامل منفی در زندگی فرزندان است (گلمبوک^۱، ۲۰۰۴؛ الیزور و کافمن^۲، ۲۰۰۹؛ وات کینز^۳، ۲۰۱۰؛ چوی و جکسون^۴، ۲۰۱۱؛ برور و اسپارکز^۵، ۲۰۱۲). روسل، برنال و مدینا^۶ (۲۰۰۸) نیز پژوهش‌هایی در رابطه با موثر بودن توانمندسازی تربیتی مادران طلاق بر کاهش افسردگی و مشکلات هیجانی نوجوانان مطرح کرده‌اند. کوتایبا^۷ (۲۰۱۰) اهمیت مداخلات برای توانمندسازی تربیتی مادران را بر کاهش مشکلات سلوک، بیش‌فعالی و پرخاشگری نوجوانان به تفصیل بیان کرده است. زینالی و دوکانه‌ای‌فرد (۱۳۹۴) در پژوهش خود نشان دادند که توانمندسازی تربیتی و آموزش شیوه‌های فرزندپروری صحیح به مادران مطلقه موجب کاهش افت تحصیلی و بهبود اختلالات یادگیری در کودکان پسر گردید. همچنین صدفی و گرجی (۱۳۹۳) در پژوهش خود نشان دادند توانمندسازی تربیتی مادران مطلقه موجب کاهش و بهبود علایم رفتاری در کودکان شد.

با توجه به روند صعودی آمار طلاق در کشور و افزایش نگرانی‌های جامعه در مورد پیامدهای منفی جدایی؛ با توجه به پذیرش سرپرستی فرزندان توسط مادران و همچنین عوارض و پیامدهای طلاق برای مادران، با مطالعه‌ی پژوهش‌های صورت گرفته در خصوص فرزندان طلاق و همچنین مادران سرپرست، خلأ آموزش و مهارت به مادران سرپرست و مطلقه برای پذیرش شرایط موجود و رهایی از فشارهای به وجود آمده از طلاق با همسرشان در پیش‌گیری از اختلالات رفتاری فرزندان احساس می‌شود. از این رو هدف این پژوهش بررسی تأثیر توانمندسازی تربیتی مادران مطلقه بر مشکلات عاطفی-رفتاری دختران ۷ تا ۱۰ سال است.

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون و پیگیری یک‌ماهه با گروه گواه بود. جامعه آماری این پژوهش دختران ۷ تا ۱۰ سال محروم از پدر مقطع دبستان غرب تهران بودند.

¹ - Golombok

² - Elizur & Kaffman

³ - Watkins

⁴ - Choi & Jakson

⁵ - Brewer & Sparkes

⁶ - Rossell, Bernal & Medina

⁷ - Qutaiba

روش نمونه‌گیری به صورت نمونه‌گیری تصادفی بود؛ به این صورت که از بین دانش‌آموزان دختر محروم از پدر ارجاع داده شده (به دلیل مشکلات هیجانی و رفتاری) به مرکز مشاوره منطقه ۲۲ تهران و بر اساس مطالعه پرونده این دانش‌آموزان و با اعلام رضایت مادرانشان جهت محرمانه ماندن اطلاعات و حضور در جلسات درمان به صورت تصادفی ساده ۲۰ نفر از مادران این دانش‌آموزان به عنوان نمونه پژوهش انتخاب و به صورت گمارش تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه قرار گرفتند. در اولین مرحله اجرای پژوهش، اعضای گروه آزمایش و گواه قبل از شروع جلسات (مداخلات گروهی توانمندسازی تربیتی) به سؤال‌های پرسشنامه توانایی‌ها و مشکلات گودمن پاسخ دادند. سپس اعضای گروه آزمایش در ۸ جلسه درمان ۹۰ دقیقه‌ای (هر هفته یک جلسه) شرکت کردند. یک هفته بعد از آخرین جلسه درمان و یک ماه پس از آن، از دو گروه پس‌آزمون و پیگیری به عمل آمد و در پایان داده‌های حاصل از اجرای پژوهش از طریق مدل آماری اندازه‌گیری مکرر ترکیبی^۱ و با استفاده از نرم‌افزار *Sps-21* تحلیل گردید. خلاصه‌ی جلسات در نظر گرفته به شرح زیر است:

جلسه اول: آشنایی دوسویه، تبیین اهداف برگزاری جلسات و آگاهی از منشور گروه، معرفی مباحث اصلی مورد بررسی، به طور کلی صحبت درباره‌ی طلاق و تک‌والدی بودن، بحث در مورد اینکه چرا زن و شوهرها از هم جدا می‌شوند؟ چگونگی برخورد پدر و مادرها با طلاق و تأثیر آن بر نحوه‌ی عملکرد هیجانی و رفتاری فرزندشان چه در زمان حال و چه در زمان آینده، شفاف‌سازی واقعیت‌های زندگی، بیان لزوم سازگاری همه‌جانبه‌ی مادر و فرزند طلاق و اجرای پیش‌آزمون.

جلسه دوم: آشنایی مادران با بلوک‌های بازسازی زندگی پس از طلاق، شناخت اعضای گروه از اینکه در کدام مرحله‌ی بازسازی قرار دارند، آگاهی از مفهوم‌های بنیادین مشکلات هیجانی و رفتاری فرزندان و همچنین آگاهی مادران از تأثیرات طلاق بر فرزندان و بر عملکرد تحصیلی آنان، آموزش به مادران در جهت کمک به فرزندان طلاق برای پذیرش مسئله‌ی طلاق و جدایی پدر و مادر و همچنین آشنایی با افکار و هیجانات کودکان پس از جدایی در جهت برقراری ارتباط با آن‌ها.

جلسه سوم: مرور مباحث جلسه‌ی قبل، صحبت در مورد دیدار با پدر و حضانت فرزند و همچنین نقشی که مادر می‌تواند در این امر داشته باشد. افزایش آگاهی مادران با استفاده از این رهنمودها برای اینکه دیدارها را به بهترین نحو صورت دهند؛ -به فرزندشان کمک کنند تا از دیدار پدرش لذت ببرد.- تا چه حد باید به اخبار «آنجا» علاقه‌مند باشند.-بائبات باشند.- دیدار را واقعاً مؤثر کنند.-در مورد

¹ - Repeated Measurement Mixed

سنت‌ها، اعیاد، روزهای تعطیل و روزهای مهم با همسر سابق خود اتفاق نظر پیدا کنند. چگونه به فرزندشان کمک کنند تا کشمکش‌های حضانت و ملاقات را از سر بگذرانند.

جلسه چهارم: مرور مباحث جلسه‌ی قبل و در ادامه‌ی جلسه‌ی قبل به افزایش آگاهی مادران درباره‌ی اموری از این قبیل پرداخته شد: - با فرزندشان درباره‌ی محل زندگی پدر صحبت کنند. - به دل‌تنگی فرزندشان گوش کنند و آن را تأیید نمایند. - برای فرزندشان برنامه‌های مطمئن و مناسبی در جهت حفظ تماس با پدر بریزند. - فرزندشان را بدون قید و شرط تشویق کنند تا قوانین پدر را به یاد آورد. - مطمئن شوند فرزندشان می‌فهمد در مواقع اضطراری یا زمانی که مشکلی پیش می‌آید، باید هم با پدر و هم با مادر مشورت نماید. - تغییرات را در موقعیت‌های مختلف در مقام والد بپذیرند و انعطاف‌پذیر باشند و در نهایت افزایش آگاهی مادران طلاق در مورد این مسئله که فرزندان آنان در سنین مختلف چه واکنش‌های متعارفی نسبت به جدایی پدر و مادر دارند، چه مسائلی را شاید احساس کنند، چه حرفه‌هایی را شاید بزنند و چه کارهایی را شاید انجام دهند. با مشکلات هیجانی و رفتاری فرزند به صورت منطقی برخورد کنند و از زدن برچسب به فرزند خودداری کنند و اعتماد به نفس را به او برگردانند.

جلسه‌ی پنجم: پیرو مباحث مطرح شده در جلسه‌ی قبل، در این جلسه به افزایش آگاهی مادران طلاق در جهت درک مشکلات هیجانی و رفتاری که فرزندان آن‌ها با آن مواجه هستند پرداخته شد، همچنین درباره‌ی راهکارهای همکاری پدر و مادر در جهت مقاوم کردن فرزندان طلاق صحبت شد. آشنایی مادران با راهبردهایی از جمله: مشکلات مربوط به خود و همسر سابقشان را محرمانه نگه‌دارند. موارد مربوط به فرزند و طلاق را به‌طور خصوصی مطرح و حل کنند. فرزندشان را پیغام بر نکنند. خبرهایشان را خردمندانه انتخاب کنند. با همسر سابقشان رقابت نکنند و هنگامی که با فرزندشان درباره‌ی پدرش صحبت می‌کنند بی‌طرف باشند و از آن رابطه حمایت کنند و همچنین در صورت امکان توجه کنند که فرزندشان تماس مرتب و زیادی با پدرش داشته باشد.

جلسه‌ی ششم: در این جلسه متعاقباً مشکلات هیجانی فرزندان بررسی خواهد شد. ابتدا در مورد اینکه چگونه فرزندان در این سنین طلاق را تجربه می‌کنند و امکان بروز حالاتی مانند خشم، سرکشی، دنیای سفید و سیاهی که او برای خود می‌سازد، احساس شک در مورد جانب‌داری از پدر و مادر، مشاهده‌ی طلاق به عنوان طرد خود، بی‌ثبات‌تر شدن دنیای متغیر فرزند، رشد بیش‌ازحد سریع، تخلیه هیجانی در رابطه با همسالان به مادران آگاهی داده شد و در ادامه رهنمودهایی به مادران برای کمک به فرزندانشان در این سنین داده شد از قبیل اینکه: چگونه طلاق را برای فرزند خود شرح دهند؟-

هرگز در حضور فرزندشان از همسر سابق خود انتقاد نکنند. در حضور فرزندشان برخورد آرام و مثبت خود را حفظ کنند. از دوستان و پشتیبانان فرزندشان حمایت کنند. محیط و حریم خصوصی فرزندشان را حفظ کنند. آماده‌ی نشانه‌های فشار روحی باشند. فرزندشان را تشویق کنند تا درباره‌ی احساساتش صحبت کند. با بزرگسالان دیگری که در زندگی فرزندشان هستند (آموزگاران، والدین و دوستان صمیمی) درباره‌ی طلاق صحبت کنند و بپرسند که او چه رفتاری دارد. درک کنند که ممکن است فرزندشان احساس مالکیت شدیدی به آن‌ها داشته باشد و با ظهور ناگهانی افراد جدید در زندگی‌شان احساس خطر کند. نشان دهند که متوجه توانایی‌های تازه یافته فرزندشان هستند

جلسه ۷: در این جلسه ضمن مرور مباحث جلسه‌ی قبل در مورد درک فرزندان طلاق توضیحات کافی داده خواهد شد، از جمله اینکه: کودکان هنوز به پدر و مادر نیاز دارند، اما به شیوه‌ای دیگر و در ادامه در مورد اینکه چگونه کودکان طلاق آن را تجربه می‌کنند آگاهی داده خواهد شد - سرزنش پدر و مادر به منظور تسلط داشتن بر آن‌ها- احساس فرو پاشیده شدن رؤیاهایش- رشد زود هنگام او- گوشه‌گیری و افسردگی، افت تحصیلی و مشکلات رفتاری و مشکلات یادگیری بررسی خواهد شد؛ و در نهایت رهنمودهایی به مادران برای کمک به فرزندشان داده خواهد شد

جلسه ۸: در این جلسه به‌طور کل در مورد میزان توجه والدین به فرزند پس از طلاق تأکید می‌شود و با پرسش این سؤالات که چرا مادرها پس از جدایی مثل سابق در دسترس نمی‌باشند؟- علت عدم دخالت پدرها چیست؟- واکنش بچه‌ها در غیاب پدرها چیست؟- همچنین در مورد برخورد عاطفی فرزندان در غیبت پدر جلسات جمع‌بندی شده و در نهایت ضمن نتیجه‌گیری پس‌آزمون اجرا شد.

پرسشنامه توانایی‌ها و مشکلات^۱: پرسشنامه توانایی‌ها و مشکلات که گودمن (۱۹۹۷) طراحی کرد، یک ابزار غربالگری با ۲۵ گویه است و دامنه سنی ۳ تا ۱۶ سال را در بر می‌گیرد. این پرسشنامه در برگیرنده پنج خرده مقیاس بالینی به شرح زیر است، مقیاس نشانه‌های هیجانی^۲ (شامل نشانه‌های افسردگی و اضطراب) و نشانه‌های رفتاری (شامل مقیاس مشکلات سلوک^۳، مقیاس بیش‌فعالی^۴ و مشکل با همسالان^۵) و رفتار نوع‌دوستی را تشکیل می‌دهد. در *SDQ* ۱۰ سؤال به سنجش توانایی‌ها و ۱۴ سؤال به سنجش مشکلات اختصاص دارد و یک سؤال هم‌خنثی است. هر مقیاس ۵

^۱ - Strength and Difficulties Questionnaire

^۲ - emotional symptoms scale

^۳ - conduct problems scale

^۴ - hyperactivity scale

^۵ - peer problems scale

سؤال دارد که بر اساس سه حالت «درست نیست»، «کمی درست است» و «حتماً درست است» می‌شود که به ترتیب صفر، یک و دو نمره‌گذاری می‌شود. البته برخی از گویه‌ها به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. نمره رفتار نوع دوستی بیانگر نمره توانایی‌ها است و جمع نمره‌های بقیه آیت‌ها نمره مشکلات را تشکیل می‌دهد. پرسشنامه توانایی‌ها و مشکلات دارای سه فرم والدین، معلم و خود-گزارشی است که در این پژوهش از فرم والدین استفاده شده است. نمرات آزمودنی‌ها، علاوه بر اینکه در هر مقیاس به طور جداگانه محاسبه می‌شود، برای هر فرد یک نمره کلی نیز به دست می‌دهد که وضعیت او را در مقایسه با افراد بهنجار مرزی، نابهنجار نشان می‌دهد. گودمن (۲۰۱۰)، میانگین آلفای کرونباخ را برای آن ۰/۷۳ و ضریب پایایی آن را به روش بازآزمایی ۰/۶۲ گزارش داده است (تهرانی دوست و همکاران؛ ۱۳۸۵). همچنین در پژوهش گل‌کاری و همکاران (۱۳۹۳) نیز ضریب آلفای کرونباخ با اجرای این پرسشنامه بر روی ۳۰ نفر از دختران نوجوان محروم از پدر، برای کل مقیاس و خرده مقیاس‌های مشکلات هیجانی (افسردگی و اضطراب) و مشکلات رفتاری (مقیاس‌های سلوک، بیش‌فعالی و مشکل با همسالان) به ترتیب به ۰/۷۲ و ۰/۷۷ و آلفای کرونباخ نوع دوستی ۰/۶۸ دست آمده است. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای نمره کلی ۰/۹۴ و برای خرده مقیاس‌های مشکلات عاطفی و مشکلات رفتاری به ترتیب ۰/۷۵ و ۰/۸۹ و برای نوع دوستی ۰/۷۷ به دست آمد. دو نمونه از سؤالات این پرسشنامه به این شرح است: من سعی می‌کنم با دیگران خوب باشم. من احساسات دیگران را درک می‌کنم.

یافته‌های پژوهش

با استفاده از جدول‌های میانگین و انحراف معیار، تحلیل توصیفی انجام شد و برای تجزیه و تحلیل استنباطی از مدل آماری اندازه‌گیری مکرر ترکیبی استفاده شد که نتایج به دست آمده در جدول‌های (۱، ۲ و ۳) آورده شده است. با توجه به جدول (۱) میانگین نمره کل مشکلات عاطفی رفتاری و خرده مقیاس‌های مشکلات هیجانی، مشکلات سلوک، بیش‌فعالی و مشکل با همتا‌های گروه آزمایش، پس از مداخلات در مرحله پس‌آزمون و پیگیری کاهش معناداری داشته است، در حالی که در گروه گواه کاهش معناداری مشاهده نمی‌شود.

جدول (۱) داده‌های توصیفی نمرات گروه آزمایش و گواه در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری

شاخص‌های آماری	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیگیری
خرده مقیاس‌ها	میانگین	انحراف معیار	میانگین
افسردگی	۳/۸۰	۱/۰۸	۱/۵۰
گواه	۳/۶۰	۰/۹۶	۴/۵۰
اضطراب	۶/۱۰	۱/۲۸	۲/۹۰
گواه	۶/۲۰	۱/۳۹	۶/۰۰
سلوک	۶/۴۰	۱/۶۴	۳/۶۰
گواه	۶/۱۰	۱/۲۸	۶/۲۰
بیش‌فعالی	۴/۸۰	۱/۰۳	۲/۵۰
گواه	۵/۰۰	۰/۹۴	۵/۶۰
مشکل با همسالان	۵/۴۰	۱/۱۷	۲/۲۰
گواه	۵/۱۰	۰/۷۳	۵/۵۰
نوع‌دوستی	۳/۳۰	۰/۶۷	۵/۰۰
گواه	۳/۱۰	۰/۷۳	۲/۹۰
نمره کل	۳۱/۵۰	۵/۱۶	۱۳/۳۰
گواه	۳۰/۸۰	۵/۲۶	۲۸/۸۰

جدول (۲) نتایج آزمون مدل آماری اندازه‌گیری مکرر اثرات درون گروهی نمره کل توانایی و مشکلات در گروه‌های آزمایش و گواه در مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری

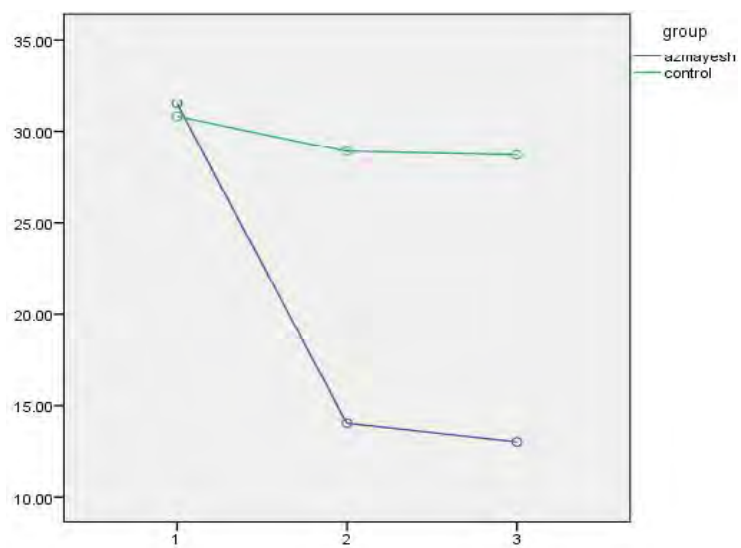
منبع	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	ضریب اتا (اندازه اثر)
آموزش توانمندسازی	۱۳۳۶/۹۳	۲	۶۶۸/۴۶	۱۳۵/۰۹	۰/۰۰۰	۰/۸۸
	۱۳۳۶/۹۳	۱/۴۲	۹۳۹/۹۹	۱۳۵/۰۹	۰/۰۰۰	۰/۸۸
	۱۳۳۶/۹۳	۱/۵۹	۸۳۸/۰۷	۱۳۵/۰۹	۰/۰۰۰	۰/۸۸
	۱۳۳۶/۹۳	۱/۰۰	۱۳۳۶/۹۳	۱۳۵/۰۹	۰/۰۰۰	۰/۸۸
آموزش گروه	۸۵۴/۹۳	۲	۴۲۷/۴۶	۸۶/۳۸	۰/۰۰۰	۰/۸۲
	۸۵۴/۹۳	۱/۴۲	۶۰۱/۱۰	۸۶/۳۸	۰/۰۰۰	۰/۸۲
	۸۵۴/۹۳	۱/۵۹	۵۳۵/۹۲	۸۶/۳۸	۰/۰۰۰	۰/۸۲
	۸۵۴/۹۳	۱/۰۰	۸۵۴/۹۳	۸۶/۳۸	۰/۰۰۰	۰/۸۲
خطا	۱۷۸/۱۳	۳۶	۴/۹۴	-	-	-
	۱۷۸/۱۳	۲۵/۶۰	۶/۹۵	-	-	-
	۱۷۸/۱۳	۲۸/۷۱	۶/۲۰	-	-	-
	۱۷۸/۱۳	۱۸/۰۰	۹/۸۹	-	-	-

براساس نتایج جدول (۲) سطح معناداری عامل توانمندسازی تربیتی مادران در آزمون گرینهاوس-گیسر کوچکتر از ۰/۰۱ است $\{P > 0/01\}$ و $F(1/42, 25/60) = 135/09$. بنابراین این می‌توان گفت که تفاوت معناداری بین میانگین نمره کل توانایی‌ها و مشکلات در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری وجود دارد. همچنین در مورد اثر تعاملی دو متغیر آموزش توانمندسازی تربیتی * گروه‌ها شاهد این هستیم که آزمون گرینهاوس-گیسر کوچکتر از ۰/۰۱ است بنابراین در این مورد باید گفت که دو متغیر آموزش توانمندسازی تربیتی * گروه‌ها به طور تعاملی بر میانگین نمره کل توانایی‌ها و مشکلات تأثیر دارند و شاهد تفاوت میانگین نمره کل در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری هستیم.

جدول (۳) وضعیت تقابل میان نمره کل توانایی‌ها و مشکلات درون آزمودنی‌ها در آزمون مدل آماری اندازه‌گیری مکرر در گروه‌های آزمایش و کنترل در مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری

منبع	نوع تقابل	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	ضریب اتا (اندازه اثر)
آموزش	خطی	۱۰۶۰/۹۰	۱	۱۰۶۰/۹۰	۱۵۴/۳۷	۰/۰۰۰	۰/۸۹
توانمندسازی تربیتی	درجه دوم	۲۷۶/۰۳	۱	۲۷۶/۰۳	۹۱/۲۷	۰/۰۰۰	۰/۸۳
آموزش * گروه	خطی	۶۷۲/۴۰	۱	۶۷۲/۴۰	۹۷/۸۴	۰/۰۰۰	۰/۸۴
	درجه دوم	۱۸۲/۵۳	۱	۱۸۲/۵۳	۶۰/۳۶	۰/۰۰۰	۰/۷۷
خطا	خطی	۱۲۳/۷۰	۱۸	۶/۸۷	-	-	-
	درجه دوم	۵۴/۴۳	۱۸	۳/۰۲	-	-	-

بر اساس نتایج جدول (۳) سطح معناداری هم اثر خطی و هم اثر درجه دوم متغیر آموزش توانمندسازی تربیتی کوچکتر از ۰/۰۱ است و این نشان می‌دهد که تقابل این متغیر در نمره کل توانایی‌ها و مشکلات معنادار است. همچنین در مورد متغیر آموزش توانمندسازی تربیتی * گروه‌ها هم اثر خطی و هم اثر درجه دوم کوچکتر از ۰/۰۱ است که نشان می‌دهد تقابل این متغیر در نمره کل توانایی‌ها و مشکلات معنادار است. این تغییرات را می‌توان در نمودار زیر مشاهده کرد. همانطور که مشاهده می‌شود خطوط نمودار یکدیگر را قطع کرده‌اند و نشان می‌دهد که اثر تعاملی وجود دارد.



نمودار شماره (۱)



پروژه‌سگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

جدول (۴) نتایج آزمون مدل آماری اندازه‌گیری مکرر اثرات درون گروهی خرده مقیاس‌ها در گروه‌های آزمایش و گواه در مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری

خرده مقیاس	منبع	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	ضریب اتا
تفسیر و بازنگری	آموزش	گرينهاوس-گيسر	۱۲/۴۰	۱/۳۳	۱۹/۹۲	۰/۰۰۰	۰/۵۲
	توانمندسازی	حدپايين	۱۲/۴۰	۱/۰۰	۱۹/۹۲	۰/۰۰۰	۰/۵۲
	آموزش * گروه	گرينهاوس-گيسر	۲۵/۷۳	۱/۳۳	۴۱/۳۵	۰/۰۰۰	۰/۶۹
		حدپايين	۲۵/۷۳	۱/۰۰	۴۱/۳۵	۰/۰۰۰	۰/۶۹
	خطا	گرينهاوس-گيسر	۱۱/۲۰	۳۳/۹۵	۴۶	-	-
		حدپايين	۱۱/۲۰	۱۸/۰۰	۶۲	-	-
انضباط	آموزش	گرينهاوس-گيسر	۳۶/۴۰	۱/۳۰	۲۲/۰۳	۰/۰۰۰	۰/۵۵
	توانمندسازی	حدپايين	۳۶/۴۰	۱/۰۰	۲۲/۰۳	۰/۰۰۰	۰/۵۵
	آموزش * گروه	گرينهاوس-گيسر	۲۵/۲۰	۱/۲۰	۱۵/۲۵	۰/۰۰۰	۰/۴۵
		حدپايين	۲۵/۲۰	۱/۰۰	۱۵/۲۵	۰/۰۰۱	۰/۴۵
	خطا	گرينهاوس-گيسر	۲۹/۷۳	۲۱/۶۰	۱/۳۷	-	-
		حدپايين	۲۹/۷۳	۱۸/۰۰	۱/۶۵	-	-
سلوك	آموزش	گرينهاوس-گيسر	۱۹/۶۳	۱/۷۵	۱۶/۳۷	۰/۰۰۰	۰/۵۲
	توانمندسازی	حدپايين	۱۹/۶۳	۱/۰۰	۱۶/۳۷	۰/۰۰۰	۰/۵۲
	آموزش * گروه	گرينهاوس-گيسر	۲۲/۹۰	۱/۷۵	۱۹/۱۰	۰/۰۰۰	۰/۵۶
		حدپايين	۲۲/۹۰	۱/۰۰	۲۲/۹	۰/۰۰۰	۰/۵۶
	خطا	گرينهاوس-گيسر	۱۷/۴۶	۳۱/۵۶	۰/۸۰	-	-
		حدپايين	۱۷/۴۶	۱۸/۰۰	۰/۹۷	-	-
بیش‌فعالی	آموزش	گرينهاوس-گيسر	۹/۶۳	۱/۷۳	۵/۵۵	۰/۰۰۱	۰/۳۵
	توانمندسازی	حدپايين	۹/۶۳	۱/۰۰	۹/۶۳	۰/۰۰۶	۰/۳۵
	آموزش * گروه	گرينهاوس-گيسر	۲۱/۲۳	۱/۷۳	۱۲/۲۴	۰/۰۰۰	۰/۵۴
		حدپايين	۲۱/۲۳	۱/۰۰	۲۱/۲۳	۰/۰۰۰	۰/۵۴
	خطا	گرينهاوس-گيسر	۱۷/۸۰	۳۱/۲۱	۰/۵۷	-	-
		حدپايين	۱۷/۸۰	۱۸/۰۰	۰/۹۸	-	-
مشکل با همسالان	آموزش	گرينهاوس-گيسر	۲۹/۲۳	۱/۳۱	۲۲/۳۰	۰/۰۰۰	۰/۵۵
	توانمندسازی	حدپايين	۲۹/۲۳	۱/۰۰	۲۲/۳۳	۰/۰۰۰	۰/۵۵
	آموزش * گروه	گرينهاوس-گيسر	۳۵/۱۰	۱/۳۱	۲۶/۷۸	۰/۰۰۰	۰/۵۹
		حدپايين	۳۵/۱۰	۱/۰۰	۳۵/۱۰	۰/۰۰۰	۰/۵۹
	خطا	گرينهاوس-گيسر	۲۳/۶۶	۲۳/۵۸	۱/۰۰	-	-
		حدپايين	۲۳/۶۶	۱۸/۰۰	۱/۳۱	-	-
بوع دوستی	آموزش	گرينهاوس-گيسر	۹/۳۰	۱/۷۶	۸/۳۷	۰/۰۰۲	۰/۳۱
	توانمندسازی	حدپايين	۹/۳۰	۱/۰۰	۸/۳۷	۰/۰۰۱	۰/۳۱
	آموزش * گروه	گرينهاوس-گيسر	۱۲/۷۰	۱/۷۶	۷/۲۰	۰/۰۰۰	۰/۳۸
		حدپايين	۱۲/۷۰	۱/۰۰	۱۲/۷۰	۰/۰۰۳	۰/۳۸
	خطا	گرينهاوس-گيسر	۲۰/۰۰	۳۱/۷۲	۰/۶۳	-	-
		حد پايين	۲۰/۰۰	۱۸/۰۰	۱/۱۱	-	-

جدول (۵) وضعیت تقابل خرده مقیاس‌های درون آزمودنی‌ها در آزمون مدل آماری اندازه‌گیری مکرر در گروه‌های آزمایش و کنترل در مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری

خرده مقیاس	منبع	نوع تقابل	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	ضریب اتا (اندازه اثر)
اقتردگی	آموزش	خطی	۴/۹۰	۱	۴/۹۰	۱۰/۳۷	۰/۰۰۵	۰/۳۶
	توانمندسازی	درجه دوم	۷/۵۰	۱	۷/۵۰	۵۰/۰۰	۰/۰۰۰	۰/۷۳
	آموزش * گروه	خطی	۲۵/۶۰	۱	۲۵/۶۰	۵۴/۲۱	۰/۰۰۰	۰/۷۵
	خطا	درجه دوم	۰/۱۳	۱	۰/۱۳	۰/۸۸	۰/۳۵	۰/۰۴
	خطا	خطی	۸/۵۰	۱۸	۰/۴۷	-	-	-
	خطا	درجه دوم	۲/۷۰	۱۸	۰/۱۵	-	-	-
اضطراب	آموزش	خطی	۲۸/۹۰	۱	۲۸/۹۰	۲۷/۹۶	۰/۰۰۰	۰/۶۰
	توانمندسازی	درجه دوم	۷/۵۰	۱	۷/۵۰	۱۲/۱۲	۰/۰۰۳	۰/۴۰
	آموزش * گروه	خطی	۲۲/۵۰	۱	۲۲/۵۰	۲۱/۷۷	۰/۰۰۰	۰/۵۴
	خطا	درجه دوم	۲/۷۰	۱	۲/۷۰	۴/۳۶	۰/۰۰۵	۰/۱۹
	خطا	خطی	۱۸/۶۰	۱۸	۱/۰۳	-	-	-
	خطا	درجه دوم	۱۱/۱۳	۱۸	۰/۶۱	-	-	-
سلوک	آموزش	خطی	۱۸/۲۲	۱	۱۸/۲۲	۲۳/۰۲	۰/۰۰۰	۰/۵۶
	توانمندسازی	درجه دوم	۱/۴۰	۱	۱/۴۰	۷/۸۸	۰/۰۰۱	۰/۳۰
	آموزش * گروه	خطی	۲۱/۰۲	۱	۲۱/۰۲	۲۶/۵۵	۰/۰۰۰	۰/۵۹
	خطا	درجه دوم	۱/۸۷	۱	۱/۸۷	۱۰/۴۹	۰/۰۰۵	۰/۳۶
	خطا	خطی	۱۴/۲۵	۱۸	۰/۷۹	-	-	-
	خطا	درجه دوم	۳/۲۱	۱۸	۰/۱۷	-	-	-
بیش‌فعالی	آموزش	خطی	۷/۲۲	۱	۷/۲۲	۱۰/۶۱	۰/۰۰۴	۰/۳۷
	توانمندسازی	درجه دوم	۲/۴۰	۱	۲/۴۰	۷/۸۱	۰/۰۰۱	۰/۳۰
	آموزش * گروه	خطی	۲۱/۰۲	۱	۲۱/۰۲	۳۰/۸۹	۰/۰۰۰	۰/۶۳
	خطا	درجه دوم	۰/۲۰	۱	۰/۲۰	۰/۶۷	۰/۴۲	۰/۰۳
	خطا	خطی	۱۲/۲۵	۱۸	۰/۶۸	-	-	-
	خطا	درجه دوم	۵/۵۵	۱۸	۰/۳۰	-	-	-
مشکل با همسالان	آموزش	خطی	۱۹/۶۰	۱	۱۹/۶۰	۲۲/۰۵	۰/۰۰۰	۰/۵۵
	درجه دوم	۹/۶۳	۱	۹/۶۳	۲۲/۶۱	۰/۰۰۰	۰/۵۵	
	آموزش * گروه	خطی	۳۲/۴۰	۱	۳۲/۴۰	۳۶/۴۵	۰/۰۰۰	۰/۶۶
	خطا	درجه دوم	۲/۷۰	۱	۲/۷۰	۶/۳۳	۰/۰۰۲	۰/۲۶
	خطا	خطی	۱۶/۰۰	۱۸	۰/۸۸	-	-	-
	خطا	درجه دوم	۷/۶۶	۱۸	۰/۴۲	-	-	-
توجه دوستی	آموزش	خطی	۵/۶۲	۱	۵/۶۲	۱۰/۲۷	۰/۰۰۵	۰/۳۶
	توانمندسازی	درجه دوم	۳/۶۷	۱	۳/۶۷	۶/۵۱	۰/۰۰۲	۰/۲۶
	آموزش * گروه	خطی	۹/۰۲	۱	۹/۰۲	۱۶/۴۹	۰/۰۰۱	۰/۴۷
	خطا	درجه دوم	۳/۶۷	۱	۳/۶۷	۶/۵۱	۰/۰۰۲	۰/۲۶
	خطا	خطی	۹/۸۵	۱۸	۰/۷۴	-	-	-
	خطا	درجه دوم	۱۰/۱۵	۱۸	۰/۵۶	-	-	-

بر اساس نتایج جدول (۵) سطح معناداری هم اثر خطی و هم اثر درجه دوم متغیر آموزش توانمندسازی تربیتی کوچکتر از ۰/۰۱ است و این نشان می‌دهد که تقابل این متغیر در نمره خرده مقیاس‌های مورد مطالعه معنادار است. همچنین در مورد متغیر آموزش توانمندسازی تربیتی * گروه‌ها نیز هم اثر خطی

و هم اثر درجه دوم کوچکتر از ۰/۰۱ است که نشان می‌دهد تقابل این متغیر در نمره خرده مقیاس‌های مورد مطالعه معنادار است.

جدول (۶) خلاصه نتایج تحلیل واریانس نمره کل و خرده مقیاس‌های مورد مطالعه

خرده مقیاس	منبع	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	ضریب اتا
نمره کل	گروه	۱۴۹۰/۰۱	۱	۱۴۹۰/۰۱	۱۸/۲۵	۰/۰۰۰	۰/۵۰
	خطا	۱۴۶۸/۹۶	۱۸	۸۱/۶۰	-	-	-
افسردگی	گروه	۱۴۹۰/۰۱	۱	۱۴۹۰/۰۱	۱۸/۲۵	۰/۰۰۰	۰/۵۰
	خطا	۱۴۶۸/۹۶	۱۸	۸۱/۶۰	-	-	-
اضطراب	گروه	۵۴/۱۵	۱	۵۴/۱۵	۸/۷۵	۰/۰۰۸	۰/۳۲
	خطا	۱۱۱/۳۶	۱۸	۶/۱۸	-	-	-
سلوک	گروه	۲۹/۴۰	۱	۲۹/۴۰	۵/۹۱	۰/۰۰۲	۰/۲۴
	خطا	۸۹/۵۳	۱۸	۴/۹۷	-	-	-
بیش‌فعالی	گروه	۴۵/۰۶	۱	۴۵/۰۶	۱۱/۲۳	۰/۰۰۳	۰/۳۸
	خطا	۷۱/۶۰	۱۸	۳/۹۷	-	-	-
مشکل با همسالان	گروه	۴۸/۶۰	۱	۴۸/۶۰	۱۷/۸۰	۰/۰۰۱	۰/۴۹
	خطا	۴۹/۱۳	۱۸	۲/۷۳	-	-	-
نوع دوستی	گروه	۳۳/۷۵	۱	۳۳/۷۵	۶۳/۹۴	۰/۰۰۰	۰/۷۸
	خطا	۹/۵۰	۱۸	۰/۵۲	-	-	-

براساس نتایج جدول (۶) سطح معناداری تحلیل واریانس آزمون اندازه‌گیری مکرر نشان می‌دهد که آموزش توانمندسازی تربیتی مادران در گروه آزمایشی در مرحله پس‌آزمون و پیگیری در نمره کل و خرده مقیاس‌های مورد مطالعه معنادار است. بنابراین می‌توان گفت که تفاوت معناداری بین میانگین نمره کل توانایی‌ها و مشکلات و نمره‌های خرده مقیاس‌های افسردگی، اضطراب، سلوک، بیش‌فعالی، مشکل با همسالان و نوع دوستی در پس‌آزمون و پیگیری وجود دارد.

جدول (۷) نتایج آزمون تعقیبی بنفرونی برای تعیین اثر مداخله آموزش توانمندسازی تربیتی مادران در مشکلات عاطفی و رفتاری و خرده‌مقیاس‌های آن در سه مرحله پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری

شاخص‌های آماری	پیش آزمون		پس آزمون		پیگیری	
	تفاوت میانگین	انحراف معیار	تفاوت میانگین	انحراف معیار	تفاوت میانگین	انحراف معیار
خرده‌مقیاس‌های مشکلات عاطفی و رفتاری	نمره کل مشکلات	-۴/۰۰*	۰/۲۶	۴/۰۰*	۰/۲۶	۴/۸۲*
	عاطفی و رفتاری	-۴/۸۳*	۰/۲۹	-۰/۳۲	۰/۱۲	۰/۳۲
	افسردگی	-۳/۶۷*	۰/۲۰	-۳/۶۷*	۰/۲۰	۳/۹۰*
	اضطراب	-۳/۹۰*	۰/۲۴	-۰/۲۲	۰/۱۳	۰/۲۲
		-۲/۲۲*	۰/۱۵	-۲/۲۲*	۰/۱۵	-۲/۴۵*
	سلوک	-۲/۴۵*	۰/۱۶	۰/۲۲	۰/۰۷	۰/۲۲
		-۴/۸۷*	۰/۱۷	۴/۸۷*	۰/۱۷	۵/۱۲*
	بیش‌فعالی	-۵/۱۳*	۰/۲۰	-۰/۳۵	۰/۰۸	۰/۲۵
		-۳/۴۳*	۰/۱۶	۳/۴۳*	۰/۱۶	۳/۷۰*
	مشکل با همسالان	-۳/۷۰*	۰/۱۷	-۰/۲۷	۰/۰۹	۰/۲۷
		-۵/۶۸*	۰/۰۷	۵/۶۸*	۰/۰۷	۵/۳۳*
	نوع دوستی	-۵/۳۳*	۰/۱۰	-۰/۱۸	۰/۱۱	۰/۱۸
		-۶/۰۴*	۰/۰۶	۶/۰۴*	۰/۰۶	۵/۸۸*
		-۵/۸۸*	۰/۰۷	-۰/۱۹	۰/۱۲	۰/۱۹

در جدول (۷) نتایج آزمون بنفرونی نشان می‌دهد تفاوت میانگین متغیر مشکلات عاطفی و رفتاری و خرده‌مقیاس‌های آن بین مراحل پیش‌آزمون با پس‌آزمون و پیگیری معنادار است ($p < 0.01$)؛ اما تفاوت میانگین بین پس‌آزمون و پیگیری در هیچ‌یک از متغیر مشکلات عاطفی و رفتاری و خرده‌مقیاس‌های آن معنادار نیست که بیانگر آن است که نتایج حاصل در مرحله پیگیری بازگشت نداشته و اثر مداخله پایدار بوده است.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف بررسی تأثیر آموزش توانمندسازی تربیتی مادران مطلقه بر مشکلات عاطفی و رفتاری دختران ۷ تا ۱۱ ساله اجرا شد، نتایج مدل آماری اندازه‌گیری مکرر نشان داد که آموزش توانمندسازی تربیتی به مادران مطلقه بر کاهش مشکلات افسردگی و اضطراب (در بعد عاطفی) و مشکلات سلوک، بیش‌فعالی و مشکل با همسالان (در بعد رفتاری) و همچنین در خرده‌مقیاس نوع‌دوستی دختران در مرحله پس‌آزمون و پیگیری مؤثر است. نتایج به دست آمده از این پژوهش با

پژوهش سهرابی و همکاران (۱۳۹۳)، احمدپور (۱۳۸۸)، صدفی و گرجی (۱۳۹۳)، برادلی^۱ (۲۰۰۳)، موگان و لاندی^۲ (۲۰۰۵)، گلمبوک (۲۰۰۴)؛ الیزور و کافمن (۲۰۰۹)؛ وات کینز (۲۰۱۰)؛ چوی و جکسون (۲۰۱۱)، برور و اسپارکز (۲۰۱۲)؛ کوتایبا (۲۰۱۰) و روسل و همکاران (۲۰۰۸) همسو می‌باشد. از این رو احمدپور، برادلی (۲۰۰۳) و موگان و لاندی (۲۰۰۵) در تحقیقات خود نشان دادند که آموزش والدگری صرف نمی‌تواند باعث بهبود علائم مشکلات رفتاری شود، بلکه روش‌های درمانی ترکیبی توانایی بیش تری در کاهش علائم این مشکلات می‌توانند داشته باشند.

همچنین روسل و همکاران (۲۰۰۸) نیز پژوهش‌هایی در رابطه با موثر بودن توانمندسازی تربیتی مادران طلاق بر کاهش افسردگی و مشکلات هیجانی نوجوانان مطرح کرده‌اند که با نتایج این پژوهش همخوان است. کوتایبا (۲۰۱۰) نیز در پژوهش خود نشان داد که مداخلات برای توانمندسازی تربیتی مادران بر کاهش مشکلات سلوک، بیش‌فعالی و پرخاشگری نوجوانان اثر دارد که با یافته‌های این پژوهش همسو می‌باشد. همچنین صدفی و گرجی (۱۳۹۳) نیز در پژوهش خود نشان دادند که آموزش توانمندسازی تربیتی و شیوه‌های فرزندپروری باعث کاهش مشکلات رفتاری از جمله بدرفتاری، افسردگی و پرخاشگری شد که با یافته‌های این پژوهش همسو می‌باشد.

افزون بر این نتایج این پژوهش با تحقیقات کمپیل^۳ (۲۰۰۳)، سهرابی و همکاران (۱۳۹۳) و بساک نژاد و همکاران (۱۳۹۰) که در تحقیقات خود نشان دادند که توانمندی والدین در مدیریت اضطراب و اختلالات خلقی، می‌تواند در کاهش علائم اضطراب و اختلالات خلقی فرزندان موثر باشد همسو می‌باشد. ارتباط والد - کودک در آسیب‌شناسی و درمان اختلالات خلقی کودک نقش مهمی می‌تواند داشته باشد؛ به ویژه زمانی که والدین با مسئله پرتنش و استرس‌زایی مانند طلاق روبه‌رو هستند هرچقدر توانایی آن‌ها در مدیریت مشکلات اضطرابی و خلقی بیشتر باشد باعث کاهش اختلالات خلقی در فرزندان آن‌ها خواهد شد. در تبیین این یافته می‌توان بیان کرد که توانمندسازی مادران به مهارت‌های والدینی، آشنایی آن‌ها با تأثیراتی که طلاق می‌تواند بر شیوه‌های فرزندپروری آن‌ها داشته باشد، فقدان نقش پدر، تنش‌هایی که ممکن است بین او و پدر رخ دهد و کاهش اعتماد به نفس در خود مادر و مشکلات مالی همه این موارد می‌تواند بروز مشکلات رفتاری در فرزندان را تحت تأثیر قرار دهد. این روش آموزش که مبتنی بر توانمندسازی مادران می‌باشد با آشنا کردن مادران با اثرات سوء

¹ - Bradly

² - Mougan & Landy

³ - Campbell

طلاق بر خود آن‌ها، کاهش احساس تنهایی، انتقاد نکردن از پدر در نزد فرزندان، اجازه ملاقات فرزند با پدر، کمک در جهت افزایش اعتمادبه‌نفس فرزندان، توضیح به فرزندان در مورد طلاق، اطمینان خاطر به فرزندان مبنی بر اینکه طلاق به خاطر آن‌ها نبوده و انتقاد نکردن از همسر سابق پیش فرزندان و غیره باعث می‌شود که اثرات سوء طلاق بر مادران و در نتیجه بر فرزندان آن‌ها کاهش یافته و مشکلات رفتاری در این کودکان کاهش یابد (استیک^۱ و همکاران، ۲۰۰۸). همچنین می‌توان بیان کرد که به دنبال طلاق و ازهم‌گسیختگی شبکه اجتماعی خانواده، این احساس در فرزند ایجاد می‌شود که مورد پذیرش، حمایت و احترام نیست. لذا می‌تواند زمینه را برای مشکلات عاطفی و خلقی فراهم سازد کودکان و نوجوانانی که در زندگی خود استرس‌هایی داشته‌اند و حمایت خانوادگی و مادران خوب و نیرومندی نداشته‌اند، دارای عزت‌نفس پایین، احساس ناامنی و پندارهای غیرمنطقی می‌شوند که پایه‌ای برای بروز اختلالات خلقی در آن‌ها می‌شود (گل‌کاری و همکاران، ۱۳۹۳). همچنین والدینی که درگیر فرآیند طلاق و مسائل حاشیه‌ای آن می‌باشند حمایت اجتماعی کمتری از فرزندان خود داشته و فرزندان با استرس‌های زندگی و مشکلات خودشان کمتر می‌تواند برخورد مناسبی داشته باشند. پس می‌توان بیان کرد که توانمندسازی مادران طلاق باعث می‌شود که آن‌ها علیرغم داشتن مسائل و مشکلات بسیار زیاد بتوانند حمایتگر مناسبی برای فرزندان خود بوده و محیط خانوادگی گرمی را برای آن‌ها ایجاد کنند و با افزایش اعتماد به نفس، کمک به یادگیری مهارت‌های زندگی به فرزندان و حمایت اجتماعی قوی از بروز مشکلات خلقی در آن‌ها جلوگیری کنند (محبی، ۱۳۸۹).

از این رو غنی‌سازی و توانمندی مادران مطلقه می‌تواند رویدادهای تنش‌زای زندگی را به عنوان فاجعه‌ای که آنها را تهدید می‌کند، نپندارند. یعنی به جای تمرکز بر ناتوانی‌ها، بی‌ارزش جلوه دادن و ناامیدی نسبت به آینده، دیدگاه‌های مثبت تری بیابند و به تلاش برای افزایش روحیه مشارکت با فرزندان خود ادامه دهند (مجدی، ۱۳۸۹). در تبیینی دیگر در مورد چگونگی تأثیر توانمندسازی مادران می‌توان گفت که نگرانی از سوء برداشت دیگران، فرد را از بسیاری از تجارب مثبت باز می‌دارد. انزوا و نافع‌الی نیز ادراک خود فرد را تحت تأثیر قرار می‌دهد و مجموعه این عوامل سبب می‌شود که نوجوان احساس ناکارآمدی و درماندگی را به تمام تجارب خود منتقل نماید و عملاً بسیاری از فرصت‌های عملکرد مؤثر را از دست بدهد. با توجه به آنان که شناسایی و اصلاح افکار ناکارآمد مربوط به عواطف منفی، بیشتر متمرکز بر روابط بین فردی این افراد بود، از این آزمودنی‌ها خواسته شد، هنگامی که عواطف منفی احساس انزوا، تنهایی و غیره را تجربه می‌کنند، افکار ناکارآمد خود را

¹ - Stic

یادداشت کنند. به تدریج و به کمک درمانگر این افکار با افکار منطقی تر جایگزین شد. اصلاح چنین افکار ناکارآمدی به علاوه تأثیر روش‌های مهارت‌های اجتماعی، باعث افزایش فعالیت‌ها، تعاملات اجتماعی و بهبود روابط با هم‌تاها شده است (صدفی و گرجی، ۱۳۹۳). این پژوهش با رعایت ملاحظات اخلاقی و رضایت مادران و دانش‌آموزان صورت گرفته است. در این پژوهش مانند سایر پژوهش‌هایی که در حوزه علوم رفتاری و روان‌شناسی صورت می‌گیرد محدودیت‌هایی وجود داشت. از جمله اینکه می‌توان به حجم کم و تک جنسیتی نمونه و بررسی نکردن بعضی از متغیرهای مداخله‌گر اشاره کرد، که در تعمیم نتایج باید جانب احتیاط را رعایت نمود. پیشنهاد می‌گردد با توجه به اثربخش بودن مداخلات توانمندسازی تربیتی در مادران مطلقه بر مشکلات عاطفی و رفتاری کودکان، این خدمات در سازمان‌هایی مانند کمیته امداد امام خمینی، بهزیستی، انجمن‌های خیریه مربوط به ایتم و مراکز مشاوره آموزش و پرورش برای پیشگیری و مداخله بهنگام از تشدید مشکلات، استفاده شود.

منابع

- احدی، بتول؛ حجازی، اله؛ به‌پژوه، احمد. (۱۳۸۳). رضامندی زناشویی، براز هیجان والدین و مشکلات عاطفی - رفتاری کودکان. *مجله روانشناسی*، دوره ۸، شماره ۱ (پیاپی ۲۹)، ۵۲-۶۹.
- احمدپور، ا. (۱۳۸۸). بررسی مقایسه‌ای اختلالات عاطفی-رفتاری و عملکرد تحصیلی کودکان ۷ تا ۱۱ ساله محروم از پدر، *مجله روانشناسی بالینی*، شماره ۱، صفحات ۵۹-۵۱.
- بساکنزاد، سودابه؛ پلویی شاپورآبادی، فهیمه؛ داودی، ایران. (۱۳۹۰). مدیریت اضطراب خانواده، مادران، کودکان مضطرب، ۴ تا ۶ ساله مهدکودک‌های شهر اهواز. *مجله تحقیقات علوم پزشکی زاهدان*، ۱۱(۴): ۹-۱۳.
- تایبر، ادوارد. (۱۳۹۰). *بچه‌های طلاق*. ترجمه: توران دخت تمدن. تهران: انتشارات دایره.
- تهرانی‌دوست، مهدی؛ شهریور، زهرا؛ پاکباز، بهاره؛ رضایی، آریتا. (۱۳۸۵). روایی نسخه فارسی پرسشنامه توانایی‌ها و مشکلات (SDQ). *تازه‌های علوم شناختی*، شماره ۳۲؛ ۳۳ تا ۳۹.
- سهرابی، فرامرز؛ اسدزاده، حسن؛ عرب زاده کوپانی، زهره. (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش والدین بار کلی بر کاهش نشانه‌های اختلال نافرمانی مقابله‌ای در کودکان پیش‌دبستانی. *مجله روانشناسی مدرسه*، دوره ۳، شماره ۲؛ ۸۲-۱۰۳.
- شهبازی، حسن. (۱۳۸۳). مشارکت، راهکار اصلی توانمندسازی زنان، *مجله تعاون*، دوره جدید، شماره ۲۳۱، ص ۸۴.

صدفی، الناز؛ گرجی، علی. (۱۳۹۳). آموزش اثربخشی توانمندسازی و شیوه‌های فرزندپروری به مادران طلاق‌داری فرزندان با اختلالات رفتاری. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خمینی‌شهر.

حفاریان، لیلا؛ آقایی، اصغر؛ کجیاف، محمداقبر؛ کامکار، منوچهر. (۱۳۸۸). مقایسه کیفیت زندگی و ابعاد آن در زنان مطلقه و رابطه‌ی آن با ویژگی‌های جمعیت‌شناختی در شهر شیراز، دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی دانشگاه آزاد اسلامی، واحد خوراسگان (اصفهان)، شماره ۴۶.

حکیم شوشتری، میترا؛ حاجبی، احمد؛ پناهی، لیلا؛ عابدی، شیوا. (۱۳۸۷). مشکلات رفتاری و هیجانی در فرزندان خانواده‌های تک‌والد تحت سرپرستی مادر در مقایسه با خانواده‌های دو‌والد کمیته امداد امام خمینی، مجله‌ی دانشکده پزشکی دانشگاه علوم پزشکی تهران، (۳)۶۶.

زینالی، معصومه، دوکانه‌ای فرد، فریده. (۱۳۹۴). آموزش شیوه‌های فرزندپروری به مادران مطلقه دارای فرزندان با اختلالات یادگیری. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز.

عنایتی‌بیدگلی، حسین. (۱۳۸۳). مقایسه میزان افسردگی در بین کودکان دختر ۹-۱۶ ساله که بر اثر جدایی والدین با پدر یا مادر خود در شهرستان‌های کاشان و آراءبیدگل زندگی می‌کنند. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی. دانشگاه علامه و طباطبایی.

کلانتری، عبدالحسین؛ روشنفکر، پیام. (۱۳۹۰). طلاق، علل و پیامدها، یافته‌های پژوهشی سه دهه‌ی اخیر ایران، مجموعه مقالات دومین همایش ملی آسیب‌های اجتماعی ایران، دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران، انجمن روانپزشکی ایران.

کلانتری فمی، خلیل، شعبانعلی، حسین، سروش‌مهر، هما. (۱۳۸۹). بررسی عوامل تسهیل‌کننده و بازدارنده توانمندسازی اقتصادی زنان روستایی (مطالعه موردی شهر همدان)، مجله توسعه روستایی، دوره اول، شماره ۲.

کلدی، علیرضا؛ سلحشوری، پروانه. (۱۳۹۱). بررسی تاثیر حمایت اجتماعی بر توانمندسازی زنان. مجله مطالعات توسعه اجتماعی ایران، سال چهارم، شماره چهارم، ۷-۲۳.

گل‌کاری، طاهره؛ کلانتری، مهرداد؛ عابدی، احمد. (۱۳۹۳). تاثیر مداخله‌های شناختی-رفتاری بر مشکلات عاطفی-رفتاری دختران نوجوان محروم از پدر. فصلنامه دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی، سال ۱۵، شماره ۳؛ ۱۶-۲۴.

محبی، سیده فاطمه. (۱۳۸۹). بررسی علل و عوامل موثر بر درخواست طلاق. کارفرما: سازمان ملی جوانان.

مجدی، فیروزه. (۱۳۸۹). بررسی رابطه معناداری زندگی و شیوه‌های فرزندپروری مادران و اختلالات رفتاری کودکان آنها. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه اصفهان.

- موسوی چلک، سیدحسن. (۱۳۹۲). *آسیب‌های اجتماعی آینده‌ی ایران*. خبرگزاری ایسنا/کد خبر: ۹۱۰۶۱۲۰۶۳۶۸. یکشنبه ۱۲ شهریور.
- یوسفی، ن؛ اعتمادی، ع؛ بهرامی، ف؛ احمدی، الف؛ فاتحی‌زاده، م. (۱۳۸۹). مقایسه طرحواره‌های ناسازگار اولیه در همسران طلاق و عادی به عنوان پیش‌بینی‌کننده‌ی طلاق. *مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران*، ۱۶(۱)، ۳۳-۲۱.
- ناظمی‌زاده اردکانی، ن. (۱۳۸۵). *بررسی مقایسه‌ای میزان مشکلات عاطفی و رفتاری نوجوانان در اشکال مختلف خانواده (طلاق و ازدواج مجدد، قوت، اعتیاد و عادی) در شهر شاهرود*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی، تهران.
- Bradly, S. J. (2003). *Affect regulation and the development of psychology*. New York: The GuildFord Press.
- Brewer, J.D., & Sparkes, A.C. (2012). Young people living with parental bereavement: Insight from an ethnographic study of a UK childhood bereavement service. *Social science & Medicine*, 72, 283-290.
- Campbell, M. A. (2003). Prevention and intervention for anxiety disorders in children and adolescents: a whole school approach. *Australian Journal of Guidance and Counseling*, 13, 47-62.
- Choi, J.K., Jakson, A.P. (2011). Father's involvement and Child behavior Problems in Poor African American Single-mother families. *Children and youth services Review*, 33, 698- 704.
- Elizur, E., & Kaffman, M. (2009). Children's Bereavement Reactions Following Death of the father, *Journal of American Academy of Child Psychiatry* 21, 474- 480.
- Golombok, S. (2004). Solo mothers: quality of parenting and child development. *International congress series (1266)*, 256-263.
- Goodman R (1997) The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586.
- Goodman A, Lamping DL, Ploubidis GB (2010) When to use broader internalising and externalising subscales instead of the hypothesised five subscales on the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ): data from British parents, teachers and children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38, 1179-1191.
- Malhotra, A., Schuler, S.R. & Boender, C. (2002). *Measuring women's empowerment as a variable in international development. Background paper prepared for the World Bank workshop on poverty and gender*. Washington, D.C.: International Center for Research on Women.
- Mougan, R and Landy, S. (2005). Working with parents of aggressive clinical preschool: an integrative approach to treatment; *Journal of psychology*, vol. 57(2), 257-269.
- Millar, Piter, (2006). Anxiety in children of divorce the withman, *Journal of psychology*, Vol 10, No 1, pg 36 - 30.
- Quitaiba, A. (2010). Cognitive- Behavioral intervention in dealing with school violence among Arab Palestinian adolescents in Israel. *Social and Behavioral Sciences*, 5, 1317- 1325.
- Stic, E., Rohde, P., Seeley, R., & Gou, M. (2008). Brief Cognitive- Behavioral Depression for adolescents. *Journal of Consoling and Clinical Psychology*, 76, 4, 595- 606.

- Rossell, J., Bernal, G., & Medina, C. (2008). Individual and Group CBT and IPT for adolescents with depression symptoms. *Cultural diversity and ethnic minority psychology, 14, 3, 234- 245.*
- Watkins, A. (2010). There Effects of single parent Home on children, *American Journal of psychology, 3, 345-352.*

