

Developing and validation of mothers' emotional regulation training program and its effectiveness on the theory of mind ability of children aged 4 to 9 years

Mohaddeseh Hassani¹, Dr. Hossein Eskandari², Dr. Abdullah Motamedi³, Dr. Ahmad Borjali⁴

Abstract

Introduction: Theory of mind can be influenced by people's emotions. Therefore, the present study was conducted with the aim of developing and validating an educational program for mothers' emotional regulation and its effectiveness on the theory of mind ability of children aged 4 to 9 years.

Materials and Methods: A quasi-experimental research method was used with a pretest-posttest design with a control group. The statistical population included mothers of primary and preschool children in Shiraz in the academic year 2020-2021, 30 of whom were randomly assigned to experimental and control groups by available sampling method. The experimental group was exposed to 10 sessions of emotion regulation training and both groups were assessed using the Hotchins Theory of Minds Questionnaire (2012) in three stages pre-test, post-test and follow-up.

Findings: The results showed that the content validity ratio (CVR) for the educational program was 0.86 and the content validity index (CVI) was 0.91 and by comparing this rate with the acceptable value in both indexes, The content validity of the program is acceptable. The results of repeated measures analysis of variance showed that there is a significant difference between the three measurement stages in the experimental and control groups and mothers' emotion regulation training has an effect on subscales of mind theory, ie primary mind, basic mind and advanced mind of children ($p < 0.001$).

Conclusion: Based on the research results, it can be said that teaching mothers emotional regulation is one of the basic methods to improve the understanding of other people's mental states in children.

Keywords: Curriculum, Emotion regulation, Mind theory, Children.

¹. PhD Student in General Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran

². Professor, Department of General and Clinical Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran (Corresponding Author)

³. Professor, Department of General and Clinical Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran

⁴. Professor, Department of General and Clinical Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran

اثربخشی برنامه آموزشی تنظیم هیجانی مادران بر توانایی نظریه ذهن کودکان ۴ تا ۹ سال

محدثه حسنی^۱

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۲/۱۶

دکتر حسین اسکندری^۲

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۶/۳

دکتر عبدالله معتمدی^۳دکتر احمد برجعلی^۴

چکیده

هدف: نظریه ذهن می تواند تحت تأثیر هیجان‌ات افراد قرار گیرد. بنابراین، پژوهش حاضر با هدف اثربخشی برنامه آموزشی تنظیم هیجانی مادران بر توانایی نظریه ذهن کودکان ۴ تا ۹ سال انجام شد.

روش: روش پژوهش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل استفاده شد. جامعه آماری شامل مادران کودکان دبستانی و پیش‌دبستانی شهر شیراز در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بودند که تعداد ۳۰ نفر از آنها با روش نمونه‌گیری در دسترس به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل جایگزین شدند. گروه آزمایش در معرض ۱۰ جلسه آموزش تنظیم هیجان قرار گرفت و هر دو گروه با استفاده از پرسشنامه نظریه ذهن هوتچینز (۲۰۱۲) در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری مورد سنجش قرار گرفتند.

یافته‌ها: نتایج نشان داد که میزان شاخص نسبت روایی محتوایی (CVR) برای برنامه آموزشی ۰/۸۶ و میزان شاخص روایی محتوایی (CVI) ۰/۹۱ به دست آمده است و با مقایسه این میزان با مقدار مورد قبول در هر دو شاخص، میزان روایی محتوایی برنامه قابل قبول است. نتایج تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر نشان داد تفاوت معناداری بین سه مرحله اندازه‌گیری در دو گروه آزمایش و کنترل وجود دارد و آموزش تنظیم هیجان مادران بر خرده‌مقیاس‌های نظریه ذهن یعنی ذهن اولیه، ذهن اساسی و ذهن پیشرفته کودکان تأثیر دارد ($p < 0/001$).

نتیجه‌گیری: بر اساس نتایج پژوهش می توان گفت آموزش تنظیم هیجانی مادران یکی از روش‌های اساسی برای ارتقای درک حالات ذهنی دیگران در کودکان است.

کلید واژه‌ها: برنامه آموزشی، تنظیم هیجان، نظریه ذهن، کودکان.

۱. دانشجوی دکتری روان‌شناسی عمومی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران (email: mohadesehasani@yahoo.com)

۲. استادتمام، گروه روان‌شناسی عمومی و بالینی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران (نویسنده مسئول (email: sknd40@gmail.com)

۳. استاد تمام، گروه روان‌شناسی عمومی و بالینی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران (a_moatamedy@yahoo.com)

۴. استاد تمام، گروه روان‌شناسی عمومی و بالینی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران (borjali@atu.ac.ir)

نظریه‌ای که در دهه‌های اخیر بیش از پیش مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته، نظریه شناخت اجتماعی است. شناخت اجتماعی به این موضوع اشاره می‌کند که مردم درباره افکار، احساسات، انگیزه‌ها و رفتارهای خودشان و دیگران چگونه فکر می‌کنند یا به عبارتی، به عنوان مجموعه‌ای از مهارت‌ها و هر آنچه که برای زندگی در جامعه ضروری است، تعریف شده است (فورتیر، بسنارد و آلاین^۱، ۲۰۱۸). در مجموع، شناخت اجتماعی به‌عنوان یک موضوع مهم در روابط بین‌فردی، جایگاه مهمی در روان‌شناسی، به خصوص روان‌شناسی تحولی‌نگر دارد (مشهدی، ۱۳۸۲). یکی از مؤلفه‌های اصلی شناخت اجتماعی، نظریه ذهن است که به‌طور گسترده به توانایی درک هیجانات، انگیزه‌ها، افکار و متعاقب آن درک رفتارهای دیگران اشاره دارد (گریشام، هنری، ویلیامز و بیلی^۲، ۲۰۱۰). نظریه‌ی ذهن به‌عنوان «یک سیستم ادراکی توصیف می‌شود که به‌طور هدفمند تعاملات اجتماعی انسان را شکل داده و افراد به‌وسیله‌ی آن حالات روانی را به خود و دیگران نسبت می‌دهند». در واقع، نظریه‌ی ذهن به‌عنوان اصطلاحی شرح داده می‌شود که باعث «عدم محاط شدگی^۳» می‌شود (کیم^۴، ۲۰۲۰).

به نظر برخی پژوهشگران، نظریه‌ی ذهن همزمان با بزرگ شدن کودکان ارتقا می‌یابد؛ به‌طوری که کودکان در حدود سه سالگی می‌توانند بین آنچه دیگران می‌خواهند (امیال) و آنچه دیگران انجام می‌دهند (رفتارها) ارتباط برقرار کنند، اما نمی‌توانند ماهیت باورهای دیگران را درک کنند. شواهد حاکی از آن است که رشد نظریه‌ی ذهن متأثر از عوامل غیر وراثتی است و با کیفیت تعامل با والدین، تعداد همسالان و دوستان ارتباط مستقیم دارد و در صورت وجود محرومیت‌های اجتماعی و روش‌های فرزندپروری ناکارآمد ضعیف می‌شود (اوزباران، کالیونو و کزی^۵، ۲۰۱۸؛ لیدل و نتل^۶، ۲۰۰۶). این خصوصیت نظریه‌ی ذهن که با مهارت‌های اجتماعی قوی، سهولت در پیوستن به گروه‌ها و حساسیت بین‌فردی ارتباط مستقیم دارد، از لحاظ تربیتی بسیار مهم است (لیدل و نتل، ۲۰۰۶).

یکی از جنبه‌های درک حالات ذهنی دیگران، آگاهی از حالات هیجانی آنهاست (تونلی و دی سیکیرا روتنبرگ^۷، ۲۰۲۱). هیجانات افراد نقش‌سازنده‌ای در برقراری ارتباط افراد با یکدیگر دارند. به عبارتی، هیجان‌ها با تجهیز افراد به برخی مهارت‌ها باعث می‌شوند فرد نقش‌آفرینی بهتر و مطلوبی در ارتباط بین فردی و اجتماع داشته باشد (گراس^۸، ۲۰۰۲). با وجود نقش مثبت و سازنده هیجان‌ها در زندگی بشر، بعد دیگری نیز برای آن‌ها متصور است که همان جنبه مخرب هیجان‌ها در زندگی افراد است. در واقع، یک هیجان زمانی مشکل‌آفرین و آسیب‌زا می‌شود که به سبک نادرستی ابراز شود؛ در بافتی نامتناسب رخ دهد؛

1. Fortier, J., Besnard, J., & Allain, P.

2. Grisham, J. R., Henry, J. D., Williams, A. D., Bailey, Ph. E.

3. refuses to be corralled

4. Kim, Y. S. G.

5. Özbaran, B., Kalyoncu, T., & Köse, S.

6. Liddle, B., Nettle, D.

7. Tonelli, H., & de Siqueira Rotenberg, L.

8. Gross J., J.

بسیار شدید باشد و برای مدت زیادی بر زندگی فرد اثر گذارد. این کارکرد دوگانه هیجان‌ها، به فرایند نظم-بخشی هیجانی اشاره می‌کند که طی آن، افراد هیجان‌های خود را با توجه به موقعیت‌های گوناگون تنظیم و تعدیل می‌کنند (امیدی و یعقوبی، ۱۳۹۰). گراس (۲۰۱۳) افراد مختلف را در به کارگیری راهبردهای نظم-بخشی هیجانی به دو گروه عمده تقسیم می‌کند: افرادی که بر رویدادهای پیش از بروز یک هیجان تمرکز می‌کنند و افرادی که بر پاسخ‌های هیجانی متمرکز می‌شوند. وی همچنین، ارزیابی مجدد شناختی را به‌عنوان یک راهبرد ویژه نظم‌بخشی هیجانی در نظر می‌گیرد؛ این راهبرد عبارت است از تغییر دادن معنای یک موقعیت، به‌طوری که فرد بتواند موقعیت هیجان‌برانگیز را به‌عنوان موقعیتی خنثی تفسیر کند.

نظریه ذهن می‌تواند تحت تأثیر هیجان‌ات افراد قرار گیرد. به عبارتی، میزان درک افراد از حالت‌های ذهنی دیگران، می‌تواند متأثر از هیجان‌اتی باشد که فرد در تعامل با دیگران با آن مواجه می‌شود. والدین و به‌ویژه مادر، با ابراز هیجان‌ات مثبت می‌توانند نقش مثبتی در تجربه هیجان‌ات مثبت در کودکان خود داشته و به آنها در درک حالت‌های ذهنی دیگران کمک کنند. بنابراین به نظر می‌رسد آموزش تنظیم هیجانی به مادر بتواند بر ابراز و تجربه درست هیجان‌ات به کودکان تأثیر گذاشته و در نتیجه درک کودکان از حالت‌های ذهنی دیگران افزایش یابد. در همین راستا، نتایج مطالعه اوزباران و همکاران (۲۰۱۸) که با هدف بررسی ارتباط تنظیم هیجان و نظریه ذهن در کودکان دچار اختلال نقص توجه/ بیش‌فعالی انجام شد به این نتیجه رسید که کودکان دچار نقص توجه / بیش‌فعالی نقص‌هایی در توانایی استدلال درباره هیجان‌ات دیگران دارند و قادر به ابراز و تنظیم هیجان‌اتشان نیستند. بر اساس نتایج این پژوهش بین تنظیم هیجان و مهارت‌های نظریه ذهن کودکان ارتباط وجود دارد. نتایج پژوهش فورتیر و همکاران (۲۰۱۸) هم حاکی از آن است که بین نظریه ذهن، همدلی و ادراک هیجانی ارتباط معناداری وجود دارد و هر سه عامل را می‌توان در قالب یک مدل مفهوم‌سازی نمود. نتایج مطالعه قایم‌پور، اسماعیلیان و سرافراز (۱۳۹۸) هم نشان داد که کارکرد کلی خانواده در پیش‌بینی ثبات هیجانی، خودآگاهی در ابراز هیجان‌ات، تناسب موقعیتی ابراز هیجان، انعطاف‌پذیری هیجانی و کنترل و مدیریت هیجانی سهم معناداری دارد. نتایج مطالعه دهقانی، گلستانه و زنگویی (۱۳۹۷) نشان داد که از آنجا که آموزش تنظیم هیجان سبب ارتقاء تعامل فرد با همسالان، افزایش آگاهی، پذیرش و ابراز هیجان‌های او می‌شود، می‌توان از آن به‌عنوان روشی مداخله‌ای برای افزایش پذیرش اجتماعی و بهبود عواطف دانش‌آموزان استفاده کرد. لینلی و جوزف^۱ (۲۰۰۹) در مطالعه‌ای نشان دادند که آموختن مهارت‌های عواطف و نحوه مدیریت آن به دانش‌آموزان دچار اختلال یادگیری باعث افزایش خودآگاهی، داشتن رابطه-ای سالم با دیگران و تأثیر آن بر سلامت جسمانی، روانی و عاطفی آنها می‌شود. مطالعات دیگر هم حاکی از آن هستند که راهبردهای تنظیم هیجان با کاهش هیجان‌های منفی و رویدادهای منفی رابطه دارد و نیز سبب افزایش خودکارآمدی اجتماعی افراد در زمینه سازش‌یافتگی اجتماعی، هیجانی، تحصیلی و افزایش رفتار دوستانه (دیفندورف، ریچارد و یانگ^۲، ۲۰۰۸)، و افزایش حل‌مسأله اجتماعی و نیز تغییر اهداف اجتماعی (لطیفی، امیری، ملک‌پور و مولوی، ۱۳۸۸) می‌گردد. بنابراین می‌توان گفت مشکلات تنظیم هیجان با مسائل

1. Linley, P. A., & Joseph, S.

2. Diefendorff, J. M., Richard, E. M., & Yang, J.

هیجانی- اجتماعی مرتبط دانسته شده است به طوری که، کودکان با تنظیم هیجان ضعیف، رفتارهای غیرقابل کنترل و پرخاشگرانه در تعاملات اجتماعی نشان می‌دهند، همدلی پایینی دارند و قادر به در نظر گرفتن دیدگاه دیگران نیستند (هانیش^۱ و همکاران، ۲۰۰۴؛ کیم- اسپن، سیچتی و روگوش^۲، ۲۰۱۳).

در زمینه تنظیم هیجان برنامه‌هایی برای کودکان، نوجوانان و بزرگسالان در جوامع مختلف وجود دارد که از آن جمله می‌توان به برنامه تنظیم هیجان گراس که در جوامع دانشجویان و افراد وابسته به مواد و کودکان دچار بیش‌فعالی و نقص توجه (کمالی، واقعی، اصغری‌پور و بهنام و شانی، ۱۳۹۵؛ گراس، ۲۰۰۲) مورد بررسی قرار گرفته است، و به برنامه آموزشی تنظیم هیجان آلن و بارلو^۳ (۲۰۰۹) برای دانش‌آموزان دچار اختلال یادگیری (دهقانی و همکاران، ۱۳۹۷) اشاره کرد اما در ارتباط با تدوین برنامه‌ای بومی و متناسب با فرهنگ بومی برای مادر- کودک مطالعه‌ای انجام نشده است.

بنابراین بر اساس آنچه گفته شد، چنانچه والدین در سنین کودکی نتوانند ارتباط درستی با کودک برقرار کنند و پاسخ‌گوی هیجان‌ات کودک در مواقع ضروری نباشند، کودکان توانایی درک باورهای دیگران را نخواهند داشت و در آینده به افرادی بی‌تفاوت نسبت به دیگران و جامعه تبدیل می‌گردند که این مسأله خود را در روابط اجتماعی فرد نشان می‌دهد و باعث ایجاد مشکلات زیادی برای او در روابط خانوادگی، کاری و اجتماعی‌اش می‌گردد. لذا می‌توان در همان دوره کودکی با آموزش درست والدین در زمینه برقراری ارتباط با کودک و شناسایی و پاسخ‌گویی به موقع به هیجان‌ات او، زمینه شکل‌گیری و ارتقای نظریه ذهن و توانایی درک حالات ذهنی دیگران را در او فراهم نمود و این مهم در سایه آموزش راهبردهای تنظیم هیجان به والدین و به ویژه مادر که زمان بیشتری را با کودک می‌گذارند، میسر است. بنابراین، پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی برنامه آموزشی تنظیم هیجانی مادران بر ارتقای توانایی نظریه ذهن کودکان ۴ تا ۹ سال انجام شد.

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر از نوع روش آمیخته (کیفی- کمی) است. در مرحله اول، در بخش تدوین برنامه آموزشی تنظیم هیجان ابتدا با مرور ادبیات و مبانی نظری موجود در حوزه هیجان‌ات، مؤلفه‌های هیجان‌ات مادرانه و تنظیم هیجان شناسایی شد. سپس با طراحی پرسشنامه متخصصان، پس از تأیید و اجماع متخصصان بر سر مؤلفه‌ها و ابعاد تنظیم هیجان اقدام به تدوین محتوای برنامه آموزشی تنظیم هیجان گردید. در مرحله بعد جهت بررسی روایی برنامه از نظر متخصصان و صاحب‌نظران حوزه روان‌شناسی بالینی و کودک به تعیین روایی محتوایی برنامه آموزشی تنظیم هیجان با استفاده از شاخص روایی محتوایی (CVI)^۴ و نسبت روایی محتوایی (CVR)^۵ اقدام گردید. در مرحله دوم پژوهش از روش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش-

1. Hanish, L. D.

2. Kim-Spoon, J., Cicchetti, D., & Rogosch, F. A.

3. Allen, L. B., & Barlow, D. H.

4. Content Validity Index

5. Content Validity Ratio

آزمون - پس آزمون- پی گیری با گروه کنترل^۱ استفاده شد. جامعه آماری پژوهش حاضر در بخش کیفی شامل متخصصان حوزه روان شناسی بالینی و کودک بود. در بخش کمی جامعه آماری شامل مادران کودکان دبستانی و پیش دبستانی شهر شیراز در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بودند. در بخش کیفی، نمونه گیری برای تدوین و اعتباریابی برنامه آموزشی از طریق روش نمونه گیری هدفمند بود که بر این اساس تعداد ۱۰ نفر از متخصصان انتخاب شدند. در بخش کمی، از آنجا که مبنای انتخاب نمونه در تحقیقات آزمایشی برای هر گروه ۱۵ نفر است (دلاور، ۱۳۹۶) بر این اساس، نمونه پژوهش شامل ۳۰ نفر از مادران با دارا بودن ملاک-های ورود و خروج پژوهش است که با استفاده از روش نمونه گیری در دسترس و پس از کسب رضایت آگاهانه در قالب دو گروه آزمایش و کنترل در پژوهش شرکت کردند. برای انتخاب افراد نمونه از مادران دانش آموزان سه مدرسه دبستان و پیش دبستانی شهر شیراز که در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ مشغول به تحصیل بودند، استفاده شد. ملاک های ورود به برنامه مداخله شامل: آمادگی و توانایی شرکت در برنامه مداخله تنظیم هیجان، حداقل تحصیلات راهنمایی، موافقت برای شرکت در پژوهش و امضای رضایت نامه کتبی، ملاک های خروج از برنامه شامل: ناتوانی جهت حضور در حداکثر ۳ جلسه، شرکت آزمودنی همزمان در برنامه ها و درمان های روان شناختی دیگر.

ابزار پژوهش:

برای جمع آوری داده های پژوهش از پرسشنامه ویژگی های جمعیت شناختی و پرسشنامه نظریه ذهن استفاده گردید.

پرسشنامه نظریه ذهن^۲: در این پژوهش از پرسشنامه نظریه ذهن هوتچینز، پرلوک و بنازینگا^۳ (۲۰۱۲) استفاده شده است. این مقیاس با ۴۲ سؤال، دامنه گسترده ای از ادراکات شناختی - اجتماعی را می سنجد. هر عبارت به شکل یک عبارت مطرح شده است. از مادر یا مراقب کودک خواسته می شود تا هر عبارت را خوانده و نظر خود را در مورد فرزندش بر روی یک پیوستار (قطعا نه، احتمالا نه، نمی دانم، احتمالا و قطعا) علامت بزند. این آزمون دارای سه خرده مقیاس نظریه ذهن اولیه^۴، اساسی^۵ و پیشرفته^۶ است. خرده مقیاس نظریه ذهن اولیه توانایی های ذهنی را می سنجد (مانند ارجاع اجتماعی)؛ مثلا عبارت ۲۸ به این حالت اشاره دارد که کودکان در موقعیت های مبهم به رفتار والدین نگاه و آن را منعکس می کنند (عبارت ۲۸: کودکم می داند که در چهره من ترس دیده می شود، موقعیت ترسناک و یا خطرناک است) این حالت که توانایی توجه مشترک نامیده می شود به عنوان یک مهارت اساسی در رشد شناخت اجتماعی مطرح است. عبارت - های ۳-۶-۲۴-۲۵-۲۹-۳۷-۳۸ این خرده مقیاس را می سنجد. خرده مقیاس «نظریه ذهن اساسی» پیشرفت - هایی را نشان می دهد که عمدتا در طول دوره کودکی به دست می آید. کودکان تقریبا در چهار سالگی به توانایی «فراپانمایی» دست می یابند. فراپانمایی به این واقعیت اشاره دارد که چگونه حالات روان شناختی

1. pretest-posttest design whit control group
2. Theory Of Mind Questionnaire (TOMQ)
3. Hutchins, T. L., Prelock, P. A., & Bonazinga, L.
4. primary
5. basic
6. advances

رفتار را هدایت می‌کنند. عبارات (۱-۴-۷-۸-۹-۱۱-۱۲-۱۳-۱۵-۱۶-۲۶-۲۹-۳۰-۳۱-۳۲-۳۳-۳۵-۴۲) این خرده‌مقیاس را می‌سنجند. خرده‌مقیاس سوم، «نظریه ذهن پیشرفته» است که تقریباً در ۶ تا ۸ سالگی کسب می‌شود. این عبارات به بازگشت پیچیده، مهارت‌های فرازبانی و متاپراگماتیک و درک ذهن به عنوان یک مفسر فعال نیازمندند. عبارات (۲-۵-۱۳-۱۴-۱۷-۱۸-۱۹-۲۰-۲۱-۲۲-۲۳-۲۷-۳۴) این خرده‌مقیاس را می‌سنجند. بنابر پژوهش‌های انجام شده ویژگی‌های روان‌سنجی این پرسشنامه مورد تأیید قرار گرفته است (هوتچینز و همکاران، ۲۰۱۲) و نسخه فارسی آن در کودکان جمعیت ایرانی دارای قابلیت اعتماد و اعتبار قابل قبولی است به طوری که نتایج هنجاریابی نشان می‌دهد نمرات میانگین جمعیت ایرانی در هر سه خرده‌مقیاس اولیه، اساسی و پیشرفته به ترتیب ۱۹، ۱۷/۹۴ و ۱۵ است و بین دو جنس دختر و پسر تفاوت معناداری وجود ندارد. همچنین میزان پایایی پرسشنامه با روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۷۷ و برای هر سه خرده‌مقیاس اولیه، اساسی و پیشرفته به ترتیب ۰/۹۰، ۰/۶۸ و ۰/۷۴ است (علی اکبری، عباس‌پور، محتشمی و فرزاد، ۱۳۹۴).

روش اجرای پژوهش:

در این پژوهش برای تدوین برنامه آموزشی تنظیم هیجانی مادران از الگوی چند مرحله‌ای کی‌یریک پاتریک (۱۹۹۰) استفاده شد. پاتریک یک الگوی چند مرحله‌ای را برای طراحی، اجرا و ارزشیابی برنامه آموزشی معرفی کرده است. بر اساس این مدل در گام اول، ضرورت تدوین برنامه آموزش تنظیم هیجان مادران با بررسی ادبیات و پیشینه موجود در حوزه تنظیم هیجان مورد بررسی قرار می‌گیرد. در گام دوم به تعیین نیازها و تبیین وضع موجود (با مرور ادبیات و پیشینه موجود و مبانی دینی و بومی) پرداخته می‌شود. سپس در همین مرحله به شناسایی مؤلفه‌های تنظیم هیجانی برنامه پرداخته می‌شود (محتوای برنامه). در مرحله بعد اقدام به تنظیم پرسشنامه متخصصان می‌شود. این پرسشنامه جهت تعیین اعتباریابی صوری و محتوایی برنامه آموزش تنظیم هیجان مادران تدوین می‌شود تا در اختیار ده نفر از متخصصان روان‌شناسی بالینی و کودک قرار گرفته و براساس تجارب و مشاهدات خود به ترتیب اهمیت، مهمترین مؤلفه‌ها و ابعاد را شناسایی کرده و سپس به اصلاح محتوای برنامه آموزشی اقدام نمایند (خلاصه جلسات آموزشی در جدول شماره ۱ آمده است). در گام چهارم به تنظیم اهداف آموزشی بر اساس نیازهای اعلام شده و مرور پیشینه موجود پرداخته می‌شود. در گام پنجم به زمان‌بندی برنامه آموزشی و قوانین و مکان آن پرداخته می‌شود. در گام ششم مخاطبان برنامه آموزشی تعیین می‌شوند. آخرین مرحله تدوین برنامه، ارزشیابی است. در این مرحله، قبل از اجرای آموزش، در طی یک جلسه از هر دو گروه پیش‌آزمون گرفته شد، سپس برنامه آموزشی در طی ۱۰ جلسه به صورت هفته‌ای یک جلسه در طی دو ماه برگزار گردید، در مرحله بعد، پس از اتمام جلسات برای سنجش تأثیر مداخله، مجدداً در طی یک جلسه از هر دو گروه پس‌آزمون گرفته شد. برای ارزیابی تأثیر مداخله در دوره پیگیری پس از گذشت دو ماه از اجرای پس‌آزمون، با اجرای ابزارها بر روی گروه آزمایش، اقدام به ارزیابی و سنجش مجدد مراجعان گردید.

جدول ۱. خلاصه جلسات آموزش تنظیم هیجان به مادر

جلسه	اهداف	محتوا
اول	آشنایی و تشریح برنامه آموزشی	آشنایی اعضای گروه با یکدیگر، شروع رابطه متقابل درمانگر و اعضا، معرفی جلسات تنظیم هیجان (بیان قواعد گروه و اهداف معرفی دوره و ضرورت تنظیم هیجان، گفتگوی اعضا راجع به اهداف شخصی و جمعی، بیان منطق و مراحل مداخله)، توافق در مورد زمان تشکیل جلسات.
دوم	آشنایی مادران با هیجان و تمایز هیجانات	آموزش آشنایی با هیجان، هیجان نرمال و هیجان مشکل‌آفرین، خودآگاهی هیجانی (آموزش و معرفی هیجان، شناسایی و نام‌گذاری و برچسب زدن به احساسات، تمایز میان هیجان‌های مختلف، شناسایی هیجان در حالات فیزیکی و روان‌شناختی)، آموزش نحوه شناسایی و برخورد با انواع هیجانات در فرزندان با ارایه تصاویر، زبان بدن (توجه به حرکات و اندام‌های مختلف بدن کودک)
سوم	شناخت واکنش‌های هیجانی و پیامدهای آنها	بحث در مورد تفاوت واکنش‌های هیجانی در زنان و مردان، هیجانات بیماری‌زا و پیامدهای آنها بر فرزندان (پیامدهای شناختی، فیزیولوژیک و رفتاری و واکنش‌های رفتاری و رابطه این سه با هم)، عملکرد هیجانی و هیجانات اجتماعی
چهارم	بررسی نقش شناخت در هیجان	مروری بر مباحث جلسه قبل، بحث در مورد موقعیت‌های مختلف برانگیزاننده هیجان در رابطه مادر و فرزند، نقش شناخت در بروز هیجان با تأکید بر خطاهای شناختی و شاخص‌های اختلال هیجانی (معرفی دو خطای شناختی رایج، معرفی هیجان و اجتناب به عنوان شاخص‌های اختلال هیجانی)، آگاه‌سازی در مورد رابطه میان هیجانات مادر و رفتار فرزندان، شناخت و بررسی افکار خودکار، نقش خطای شناختی در بروز اختلال هیجانی
پنجم	بررسی تأثیر افکار خودکار بر بروز هیجانات در رابطه با فرزندان	مرور مطالب جلسه قبل، بحث در مورد تفسیرها (آگاهی از رابطه میان افکار خودکار در مادران، رفتارهای متعاقب افکار، تأثیر رفتارها بر واکنش‌های آنها نسبت به فرزندان و بیان نمونه‌هایی از رفتارهای فرزندان)، تغییر و اصلاح تفاسیر (انعطاف‌پذیری در تفسیر و در نظر گرفتن گستره‌ای از احتمالات، بحث در مورد واکنش‌های مناسب به افکار خودکار)، ارایه ضرب‌المثل‌ها و استعاره-هایی در رابطه با تأثیر افکار بر رفتار افراد
ششم	اجتناب هیجانی و پیامدهای آن بر فرزندان	مرور مباحث، بحث در مورد رفتارهای ناشی از هیجان (آگاهی از پیامدهای اجتناب هیجانی و تأثیر آن بر رفتار فرزندان، آگاهی و تجربه هیجان یا سرکوب هیجان)، رویارویی با هیجان (با تمرکز بر احساسات جسمی، انجام مواجهه و توجه دقیق به تمام موانع یا رفتارهای اجتنابی، تفسیر مجدد، ارزیابی مجدد)، بحث در مورد نمونه‌های واقعی از تجارب مادران در این زمینه
هفتم	آشنایی با راهبردهای سازگاران و ناسازگاران تنظیم هیجان (۱)	در این جلسه در مورد راهبردهای سازگاران و ناسازگاران تنظیم هیجان برای مادران بحث می‌شود، از آنها خواسته می‌شود نمونه‌هایی از روش‌هایی را که در مواقع تجربه هیجان و برای ابراز یا مدیریت هیجان به کار می‌گیرند را بیان نمایند.
هشتم	آشنایی با راهبردهای سازگاران و ناسازگاران تنظیم هیجان (۲)	مرور مباحث جلسه قبل، بررسی عوامل موفقیت در تنظیم هیجان، پیامدهای تنظیم هیجان در زندگی و رابطه مادر-فرزند با بیان نمونه‌های موفق از خود مادران، آموزش ابراز هیجان، آموزش تخلیه هیجانی، آرمیدگی و عمل معکوس.
نهم	ایجاد علاقه و انگیزه در مادران برای به‌کارگیری راهبردهای سازگاران تنظیم هیجان	در این جلسه به مادران آموزش داده می‌شود تا با پذیرش آنچه در یک رویداد خاص اتفاق افتاده، سعی کنند به موضوعات آرامش‌بخش فکر کنند. از راهبردهایی مثل ارزیابی مثبت، همدلی و اتخاذ دیدگاه و کم‌اهمیت شماری برای مدیریت هیجانات استفاده کنند و سپس تأثیر آن را با روش‌های دیگر مقایسه نمایند.

دهم جمع‌بندی و پس‌آزمون مرور مباحث جلسه قبل، گرفتن بازخورد از مادران در خصوص جلسات و ارزیابی میزان نیل به اهداف فردی و گروهی، بحث در مورد مشکلات احتمالی باقی‌مانده و یا محدودیت‌های عملکردی در خصوص تنظیم هیجان مادران و رابطه آنها با فرزندان، تأکید بر کاربرد مهارت‌های آموخته شده در محیط‌های طبیعی خارج از جلسه، جمع‌بندی مباحث.

یافته‌ها

از لحاظ رتبه علمی ۵ نفر از متخصصان استادیار، ۳ نفر مرتبه دانشیار و ۲ نفر مرتبه استادی داشتند، میانگین و انحراف استاندارد فعالیت بالینی متخصصان $17/50 \pm 7/05$ سال بوده و میانگین و انحراف استاندارد سابقه تدریس در دانشگاه هم $18/70 \pm 5/48$ سال بوده است. آزمودنی‌های پژوهش از نظر سنی در گروه آزمایش با میانگین و انحراف استاندارد $37/20$ و $7/95$ و در گروه کنترل $37/33$ و $8/72$ است. از نظر تعداد فرزندان هم در گروه آزمایش ۵ نفر (۳۳/۳ درصد) تک‌فرزند، ۸ نفر (۵۳/۳ درصد) دو‌فرزند، ۱ نفر (۶/۷ درصد) سه‌فرزند و ۱ نفر (۶/۷ درصد) چهار فرزند داشتند. در گروه کنترل هم ۴ نفر (۲۶/۷ درصد) تک‌فرزند، ۹ نفر (۶۰ درصد) دو‌فرزند، ۱ نفر (۶/۷ درصد) سه‌فرزند و ۱ نفر (۶/۷ درصد) چهار فرزند داشتند.

شاخص نسبت روایی محتوایی (CVR) برای برنامه آموزشی براساس نظر ۱۰ نفر از متخصصان محاسبه شد که نتایج آن در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. شاخص نسبت روایی محتوایی (CVR) بر اساس نظر متخصصان

جلسات	تعداد متخصصانی که گزینه «ضروری است» را انتخاب کرده‌اند	میزان شاخص روایی محتوایی برای جلسه
اول	۱۰	۱
دوم	۱۰	۱
سوم	۹	۰/۸۰
چهارم	۹	۰/۸۰
پنجم	۹	۰/۸۰
ششم	۹	۰/۸۰
هفتم	۹	۰/۸۰
هشتم	۹	۰/۸۰
نهم	۹	۰/۸۰
دهم	۱۰	۱
میزان شاخص نسبت روایی محتوایی کل		۰/۸۶

بر اساس نتایج جدول ۲، میزان شاخص نسبت روایی محتوایی (CVR) برای برنامه آموزشی ۰/۸۶ به‌دست آمده است و با مقایسه این شاخص با مقدار مورد قبول برای تعداد ۱۰ نفر متخصص بر اساس جدول نسبت

روایی محتوایی و روش لاوشه (که حداقل میزان برای این تعداد متخصص ۰/۶۲ است)، میزان روایی محتوایی برنامه بالاتر و قابل قبول است.

برای محاسبه شاخص روایی محتوایی (CVI) برنامه هم از روش محاسبه شاخص روایی محتوایی استفاده شد که شرح آن براساس نظر ۱۰ نفر متخصص در جدول ۳ آمده است.

جدول ۳. شاخص روایی محتوایی (CVI)

جلسات	تعداد متخصصانی که به جلسه نمره ۳ و ۴ داده‌اند	شاخص روایی محتوایی برای جلسه
اول	۱۰	۱
دوم	۸	۰/۸۰
سوم	۱۰	۱
چهارم	۱۰	۱
پنجم	۸	۰/۸۰
ششم	۸	۰/۸۰
هفتم	۹	۰/۹۰
هشتم	۹	۰/۹۰
نهم	۹	۰/۹۰
دهم	۱۰	۱
میزان شاخص روایی محتوایی کل		۰/۹۱

همان‌طور که نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد میزان شاخص روایی محتوایی (CVI) برای برنامه آموزشی ۰/۹۱ به دست آمده است و با مقایسه این میزان با مقدار مورد قبول (که حداقل ۰/۷۹ است)، شاخص روایی محتوایی برنامه قابل قبول می‌باشد. همچنین، میزان شاخص روایی محتوایی در تک تک جلسات هم بالاتر از مقدار مورد قبول ۰/۷۹ است و بنابراین، تمام جلسات هم از شاخص روایی محتوایی قابل قبولی برخوردار هستند.

جدول ۴ میانگین و انحراف استاندارد متغیر نظریه ذهن را در دو گروه کنترل و آزمایش و در سه مرحله اندازه‌گیری نشان می‌دهد.

جدول ۴. میانگین و انحراف استاندارد مؤلفه‌های نظریه ذهن

متغیر	گروه			
	آزمایش		کنترل	
	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
مؤلفه ذهن پیش‌آزمون	13/13	06/1	87/12	60/1
اولیه پس‌آزمون	60/15	12/1	80/13	21/1
پیگیری	93/14	96۰/	07/13	88۰/

36/1	13/12	60/1	00/13	پیش آزمون	مؤلفه ذهن
39/1	93/12	37/1	80/14	پس آزمون	اساسی
86۰/	80/12	11/1	33/14	پیگیری	
44/1	73/11	67/1	93/11	پیش آزمون	مؤلفه ذهن
59۰/	07/12	08/1	20/14	پس آزمون	پیشرفته
65۰/	00/12	42/1	80/13	پیگیری	

نتایج بدست آمده نشان می‌دهد در مرحله پس‌آزمون و پیگیری خرده مقیاس‌های نظریه ذهن گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل میانگین بالاتری دارند.

برای بررسی فرضیه‌های پژوهش از آزمون تحلیل واریانس با طرح اندازه‌گیری مکرر استفاده شد. استفاده از این روش نیازمند بررسی مفروضه‌هایی است. نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن داده‌ها، برای هیچ‌کدام از مؤلفه‌های نظریه ذهن در سه مرحله اندازه‌گیری معنادار نشده است ($p > 0/05$) که حاکی از برقراری این مفروضه مبنی بر نرمال بودن داده‌ها است. نتایج آزمون لوین برای همگنی واریانس‌ها هم نشان داد که نتایج این آزمون برای هیچ‌کدام از مؤلفه‌های نظریه ذهن در سه مرحله اندازه‌گیری معنادار نشده است ($p > 0/05$) که حاکی از برقراری این مفروضه مبنی بر همگنی واریانس‌ها است. عدم معناداری نتایج آزمون ام‌باکس برای بررسی همگنی ماتریس واریانس و کوواریانس‌ها هم نشان‌دهنده برقراری این مفروضه است ($\text{Box's } M = 148/644, F = 2/137, p = 0/125$). نتایج آزمون موشلی برای بررسی کرویت هم نشان می‌دهد که این پیش‌فرض رعایت شده است ($M = 0/175, p = 0/155$), بنابراین می‌توان آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر را اجرا کرد (جدول ۵).

جدول ۵. نتایج تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر برای خرده‌مقیاس‌های نظریه ذهن

متغیر وابسته	منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معناداری	اتا
خرده مقیاس‌های نظریه ذهن	درون-گروه	174	8	776/21	16	0/	0/
	بین-گروه	207	8	043/4	635	000	373
	ی	341/32	8	088/3	043/4	0/	0/
	ی				088/3	003	099
	درون-گروه	126	1	126	41	0/	0/
	بین-گروه	759	1	759	030	000	594
	ی						

نتایج جدول ۵ نشان می‌دهد که با معنادار بودن منبع گروه در بین گروه‌ها برای متغیر وابسته خرده مقیاس‌های نظریه ذهن کودکان می‌توان گفت تفاوت معناداری بین سه مرحله اندازه‌گیری در دو گروه آزمایش و

کنترل وجود دارد ($p < 0/01$). بنابراین می‌توان گفت آموزش تنظیم هیجان بر خرده‌مقیاس‌های نظریه ذهن یعنی ذهن اولیه، ذهن اساسی و ذهن پیشرفته تأثیر دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف اثربخشی برنامه آموزشی تنظیم هیجانی مادران بر توانایی نظریه ذهن کودکان ۴ تا ۹ سال انجام شد. نتایج پژوهش نشان داد که آموزش تنظیم هیجان بر خرده‌مقیاس‌های نظریه ذهن یعنی ذهن اولیه، ذهن اساسی و ذهن پیشرفته تأثیر دارد. این یافته همسو با یافته‌های پیشین است (تونلی و همکاران، ۲۰۲۱؛ اوزباران و همکاران، ۲۰۱۸؛ فورتیر و همکاران، ۲۰۱۸؛ شارپ^۱ و همکاران، ۲۰۱۱؛ لین‌لی و جوزف، ۲۰۰۹؛ دیفندروف و همکاران، ۲۰۰۸؛ قایم‌پور و همکاران، ۱۳۹۸؛ دهقانی و همکاران، ۱۳۹۷؛ لطیفی و همکاران، ۱۳۸۸).

مطالعه‌ی تحول تنظیم هیجان نشان داده است که این مقوله در دوران کودکی دارای اهمیتی حیاتی است؛ چرا که در طول این دوره، کودکان باید درکی از راهبردهای تنظیم هیجان داشته باشند و یاد بگیرند از آن برای مدیریت هیجان‌های خود استفاده کنند (کول، دنیس، اسمیث-سیمون و کوهن^۲، ۲۰۰۹). در واقع، والدین و به‌ویژه مادر نخستین بافتی است که می‌تواند در این زمینه نقش مهمی ایفا نماید. پژوهش‌های متعددی حاکی از این است که بدتنظیمی هیجان در بروز مشکلات و اختلال‌های روان‌شناختی نقش دارد (سبسنسکی و همکاران^۳، ۲۰۱۰؛ به نقل از محمودی و همکاران، ۱۳۹۵).

یکی از تبیین‌های این یافته این است که توانمند بودن افراد از نظر هیجانی روبرو شدن آنها با چالش‌های زندگی را آسان می‌کند و در نتیجه آنها را از سلامت روانی بیشتری برخوردار می‌نماید. کودکان توانمند از نظر هیجانی احساسات خود را تشخیص می‌دهند، مفاهیم ضمنی آن را درک می‌کنند و به گونه مؤثرتری حالت‌های هیجانی خود را برای دیگران بیان می‌کنند. این افراد در مقایسه با افرادی که توانایی درک و بیان حالت‌های هیجانی را ندارند در کنار آمدن با تجربه‌های منفی از موفقیت بیشتری برخوردارند و سازگاری مناسب‌تری را در ارتباط با محیط و دیگران نشان می‌دهند (بیستریسکی^۴ و همکاران، ۲۰۰۵) بنا بر نظر لن و شوارتز^۵ (۱۹۸۷)، چنانچه سطح آگاهی هیجانی در فرد افزایش یابد، تمایزگذاری هیجانی فرد از دیگران افزایش می‌یابد که در غیاب چنین تمایزی، هیجان‌ها به صورت کلی و نامتمایز باقی مانده و به ناتوانی نسبی فرد در به‌کارگیری هیجان‌ها برای تولید رفتار سازگارانه منجر می‌شود. عدم توانایی در نام‌گذاری هیجان‌ها از طریق ابرازات چهره‌ای و ناتوانی در آگاهی یافتن از آنکه دیگران، باورها، تمایلات و اهداف متفاوتی از فرد دارند، مهارت شناختی نظریه ذهن را به میان می‌کشد که داشتن نظریه ذهن، یک مزیت قدرتمند انتخاب‌گر را فراهم می‌کند، بدین مفهوم که فرد می‌تواند مقاصد طرف مقابل را از قبل ارزیابی نموده و پاسخ مناسبی را در قبال آن آماده کند (کراچ و همکاران، ۲۰۰۹؛ به نقل از هاشمی، خلیل‌زاده و ماشینی‌عباسی، ۱۳۹۱).

1. Sharp, C.

2. Cole, P. M., Dennis, T. A., Smith-Simon, K. E., & Cohen, L. H.

3. Sabensky & et al.

4. Bystritsky, A.

5. Lane, R. D., & Schwartz, G. E.

تبیین دیگر بر اساس مدل نقص مهارت‌های اجتماعی این است که نظریه ذهن (توانایی دریافت وضعیت روانی دیگران) نقش مهمی در زندگی اجتماعی دارد، زیرا اولاً موجب تسهیل تعاملات اجتماعی شده و ثانیاً افراد را قادر می‌سازد تا دیگران را برای رسیدن به اهداف خود دستکاری کنند (بروکزی^۱، ۲۰۰۱؛ به نقل از هاشمی، کشاورز و خانجانی، ۱۳۹۶). ما زمانی که درگیر تعاملات اجتماعی هستیم، به طور پیوسته وضعیت روانی دیگران را مشاهده و استنباط می‌کنیم تا از طریق شناسایی انگیزه‌های درونی افراد، رفتار گذشته‌شان را توجیه و رفتار آینده‌شان را پیش‌بینی نماییم. لذا می‌توان گفت مهارت نظریه ذهن برای بهبود روابط اجتماعی بسیار حایز اهمیت است. در حالی که نقص در مهارت‌های اجتماعی به الگوی تکرارشونده پیامدهای ناگوار تعامل با دیگران منجر می‌شود، که در نهایت فضاوت عمومی راجع به کفایت و پایگاه اجتماعی در بین همسالان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. تجارب بین‌فردی منفی نیز، طیفی از پردازش‌های شناختی ناکارآمد و پیامدهای ناسازگارانه را به همراه می‌آورد از جمله: انتظار شکست، خودکارآمدی پایین، حساسیت افراطی به واکنش‌های منفی دیگران. پیامد بازداری اجتماعی و رفتارهای اجتنابی، طرد شدن توسط دیگران است و همین مسأله به خودی خود فرصت‌ها برای رشد مهارت‌های اجتماعی و یادگیری اجتماعی آینده را نیز محدود می‌سازد (هاشمی و همکاران، ۱۳۹۶). بنابراین به نظر می‌رسد چنانچه بتوان مهارت‌های نظریه ذهن را از طریق والدین به کودکان آموزش داد و از این طریق کودکان بتوانند حالات ذهنی و هیجانی دیگران را در موقعیت‌های مختلف درک نمایند و به تناسب واکنش نشان دهند، باعث بهبود عملکرد آنها در تعاملات اجتماعی شده و از بازداری و سرخوردگی آنها در موقعیت‌های اجتماعی اجتناب می‌شود. لذا در جریان فعال‌سازی یا مهار هیجان می‌توان تغییراتی در هیجان‌ات افراد یا ابعاد پاسخ‌دهی آنها به دیگران ایجاد کرد (کول، مارتین و دنیس^۲، ۲۰۰۴)، این تغییرات می‌تواند، شامل: مهار هیجان‌ات از موقع شروع، حفظ تجربه‌ی هیجانی و افزایش یا کاهش یک تجربه‌ی هیجانی زمانی که شخص نتواند هیجان‌ات خود را کنترل کند، باشد (تامپسون و گودوین^۳، ۲۰۰۷).

همچنین، می‌توان گفت نقایص در نظریه ذهن باعث می‌شود افراد دچار نقص در دیدگاه‌گیری بصری شده، از بیرون خویش را نظاره کنند و دچار خطای ذهن‌خوانی شده و دیگران را مسخره کننده و انتقادگر بدانند. این امر به خودی خود به ایجاد اضطراب منجر می‌شود. از طرف دیگر، عدم کفایت هیجانی لازم باعث می‌شود که فرد اطلاعات صحیحی نیز از حالات هیجانی دیگران نداشته باشند و حتی حالات هیجانی خنثی را نیز به صورت منفی ادراک نمایند. در نهایت این جریان باعث می‌شود کودک ادراک ضعیفی از کفایت-مندی خویش در موقعیت‌های اجتماعی داشته باشد و عملکرد را هر چه بیشتر تخریب می‌نماید (جاکوبس^۴ و همکاران، ۲۰۰۸). در نتیجه افراد به علت ضعف در کفایت هیجانی و به‌ویژه ادراک هیجانی تمایل دارند هیجان‌های دیگران را نیز به صورت منفی ادراک نمایند. بنابراین، چنانچه والدین در سنین کودکی نتوانند ارتباط درستی با کودک برقرار کنند و پاسخ‌گوی هیجان‌ات کودک در مواقع ضروری نباشند، کودکان توانایی

1. Brookzee

2. Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A.

3. Thompson, R. A., & Goodvin, R.

4. Jacobs, M.

درک باورهای دیگران و به تبع همدلی با آنها را نخواهند داشت و در آینده به افرادی بی تفاوت تبدیل می‌گردند که این مسأله خود را در روابط اجتماعی فرد نشان می‌دهد و باعث ایجاد مشکلات زیادی برای او در روابط خانوادگی، کاری و اجتماعی‌اش می‌گردد. لذا جهت جلوگیری از چنین مشکلاتی، می‌توان در همان دوره کودکی با آموزش درست والدین در زمینه برقراری ارتباط با کودک و شناسایی و پاسخ‌گویی به موقع به هیجانات او، زمینه شکل‌گیری و ارتقای نظریه ذهن و توانایی درک حالات ذهنی دیگران را در او فراهم نمود و این مهم در سایه آموزش راهبردهای تنظیم هیجان به والدین و به‌ویژه مادر که زمان بیشتری را با کودک می‌گذرانند، میسر است. بنابراین، ارتباط مناسب بین والدین و ابراز و بیان مناسب هیجانات آنها می‌تواند به کودکان در درک بهتر حالت‌های ذهنی دیگران کمک نماید و بدین ترتیب، کودکان از توانایی نظریه ذهن بهتری برخوردار می‌شوند.

با توجه به اینکه نمونه پژوهش حاضر محدود به کودکان شهر شیراز بود، بنابراین در تعمیم نتایج پژوهش حاضر باید احتیاط کرد. به پژوهشگران آتی پیشنهاد می‌گردد مداخله تنظیم هیجانی مادران را با سایر برنامه‌های آموزشی برای کودکان مقایسه نمایند تا کارآمدی آن بهتر مشخص گردد. همچنین از آنجا که نظریه ذهن متغیری است که در طول تحول دستخوش تغییر می‌گردد انجام مطالعات طولی و مقطعی برای بررسی تغییرات این متغیر در طی تحول کودک پیشنهاد می‌گردد.

تقدیر و تشکر

بدین‌وسیله پژوهشگران از مادران محترم شرکت‌کننده در پژوهش و کلیه کسانی که زمینه اجرای پژوهش را فراهم نمودند، تشکر و قدردانی می‌نمایم.

منابع

- امیدی، عبدالله و یعقوبی، حمید. (۱۳۹۰). *راهنمای تنظیم هیجانی*. تهران: مرکز انتشارات جهاد دانشگاهی واحد شهید بهشتی.
- دلاور، علی. (۱۳۹۶). *مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی*. تهران: رشد.
- دهقانی، یوسف؛ گلستانه، سید موسی و زنگویی، سیما. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر فرسودگی تحصیلی، پذیرش اجتماعی و عواطف دانش‌آموزان دچار ناتوانی یادگیری. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، ۱۲(۲)، ۱۶۳-۱۸۲.
- علی اکبری دهکری، مهناز؛ عباسپور، پرستو؛ محتشمی، طیبه و فرزاد، ولی‌الله. (۱۳۹۴). بررسی خصوصیات روان‌سنجی پرسشنامه نظریه ذهن کودکان. *فصلنامه تازه‌های علوم شناختی*، ۱۷(۳)، ۳۸-۴۶.
- قایم‌پور، زینب؛ اسماعیلیان، مرضیه و سرافراز، مهدی‌رضا. (۱۳۹۸). تنظیم هیجان در نوجوانان: نقش پیش‌بینی-کننده کارکرد خانواده و دلبستگی. *مجله اندیشه و رفتار*، ۱۳(۵۱)، ۷-۱۶.
- کمالی، اعظم؛ واقعی، سعید؛ اصغری‌پور، نگار و بهنام و شانی، حمیدرضا. (۱۳۹۵). تأثیر آموزش تنظیم هیجان بر سلامت روان مادران دارای کودک بیش‌فعال-نقص توجه. *مجله طنین سلامت*، ۴(۳)، ۲۳-۱۶.

لطیفی، زهره؛ امیری، شعله؛ ملک‌پور، مختار و مولوی، حسین. (۱۳۸۸). اثربخشی آموزش حل مساله شناختی- اجتماعی بر بهبود روابط بین‌فردی تغییر رفتارهای اجتماعی و ادراک خودکارآمدی دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری. *مجله تازه‌های علوم شناختی*، ۱۱(۳)، ۸۴-۷۰.

محمودی، مریم؛ برجعلی، احمد؛ علیزاده، حمید؛ غباری بناب، باقر؛ اختیاری، حامد و اکبری زردخانه، سعید. (۱۳۹۵). تنظیم هیجان در کودکان با اختلال یادگیری و کودکان عادی. *فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۴(۱۳)، ۸۴-۶۹.

مشهدی، علی. (۱۳۸۲). نظریه ذهن: رویکردی جدید به روانشناسی تحولی. *مجله تازه‌های علوم شناختی*، ۵(۳): ۸۳-۷۰.

هاشمی، تورج؛ خلیل‌زاده بهروزیان، سعیده و ماشینچی عباسی، نعیمه. (۱۳۹۱). جنسیت، ناگویی هیجانی و نظریه ذهن در دانشجویان. *فصلنامه شناخت اجتماعی*، ۱(۲): ۱۳-۶.

هاشمی، تورج؛ کشاورز، ندا و خانجانی، زینب. (۱۳۹۶). نقش نظریه ذهن و کفایت هیجانی در نشانه‌های اضطراب اجتماعی با توجه به نقش میانجی کفایت اجتماعی. *فصلنامه پژوهش‌های نوین روان‌شناختی*، ۱۲(۴۶): ۱۸۳-۲۰۷.

Allen, L. B., & Barlow, D. H. (2009). Relationship of exposure to clinically irrelevant emotion cues and obsessive-compulsive symptoms. *Behavior Modification*, 33(6), 743-762.

Bydlowski, S., Corcos, M., Jeammet, P., Paterniti, S., Berthoz, S., Laurier, C., ... & Consoli, S. M. (2005). Emotion-processing deficits in eating disorders. *International journal of eating disorders*, 37(4), 321-329.

Vapnik, T., Bystritsky, A., Liberman, R. P., Hwang, S., Wallace, Ch. J., Maindment, K., Saxena, S. (2001). Social functioning and aquality of life comparisons between obsessivecompulsive and schizophrenic disorders. 218. *Anxiety*, 14, 214 *Depression and*

Cole, P. M., Dennis, T. A., Smith-Simon, K. E., & Cohen, L. H. (2009). Preschoolers' emotion regulation strategy understanding: Relations with emotion socialization and child self-regulation. *Social Development*, 18(2), 324-352.

Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child development*, 75(2), 317-333.

Diefendorff, J. M., Richard, E. M., & Yang, J. (2008). Linking emotion regulation strategies to affective events and negative emotions at work. *Journal of Vocational Behavior*, 73(3), 498-508.

Fortier, J., Besnard, J., & Allain, P. (2018). Theory of mind, empathy and emotion perception in cortical and subcortical neurodegenerative diseases. *Revue neurologique*, 174(4), 237-246.

E. (2010). Grisham, J. R., Henry, J. D., Williams, A. D., Bailey, Ph. Socioemotional defcits associated with obsessive-compulsive symptomatology. 175, 256-259. *Psychiatry Research*,

Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281-291.

Gross, J. J. (2013). Emotion regulation: taking stock and moving forward. *Emotion*, 13(3), 359-365.

- Hanish, L. D., Eisenberg, N., Fabes, R. A., Spinrad, T. L., Ryan, P., & Schmidt, S. (2004). The expression and regulation of negative emotions: Risk factors for young children's peer victimization. *Development and psychopathology, 16*(2), 335-353.
- Hutchins, T. L., Prelock, P. A., & Bonazinga, L. (2012). Psychometric evaluation of the Theory of Mind Inventory (ToMI): A study of typically developing children and children with autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders, 42*(3), 327-341.
- Jacobs, M., Snow, J., Geraci, M., Vythilingam, M., Blair, R. J. R., Charney, D. S., ... & Blair, K. S. (2008). Association between level of emotional intelligence and severity of anxiety in generalized social phobia. *Journal of anxiety disorders, 22*(8), 1487-1495.
- Kim, Y. S. G. (2020). Theory of mind mediates the relations of language and domain-general cognitions to discourse comprehension. *Journal of Experimental Child Psychology, 194*, 104813.
- Kim-Spoon, J., Cicchetti, D., & Rogosch, F. A. (2013). A longitudinal study of emotion regulation, emotion lability-negativity, and internalizing symptomatology in maltreated and nonmaltreated children. *Child development, 84*(2), 512-527.
- Lane, R. D., & Schwartz, G. E. (1987). Levels of emotional awareness: a cognitive-developmental theory and its application to psychopathology. *The American journal of psychiatry, 144*, 133-143.
- Liddle, B., Nettle, D. (2006). Higher-order theory of mind and social competence in school-age children. *Journal of Cultural and Evolutionary Psychology, 4*, 231-246.
- Linley, P. A., & Joseph, S. (2009). *Positive psychology in practice*. New Jersey: Wiley Press.
- Özbaran, B., Kalyoncu, T., & Köse, S. (2018). Theory of mind and emotion regulation difficulties in children with ADHD. *Psychiatry research, 270*, 117-122.
- Sharp, C., Pane, H., Ha, C., Venta, A., Patel, A. B., Sturek, J., & Fonagy, P. (2011). Theory of mind and emotion regulation difficulties in adolescents with borderline traits. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 50*(6), 563-573.
- Thompson, R. A., & Goodvin, R. (2007). Taming the tempest in the teapot. *Socioemotional development in the toddler years: Transitions and transformations, 320-341*.
-) . Emotion perception and theory of mind in obesity: a systematic review on the impact of social cognitive deficits on dysfunctional eating behaviors. *Surgery for Obesity and Related Diseases, 17*(3), 618-629.