

رابطه هوش هیجانی مادران با توانایی نظریه ذهن کودکان

اکرم قربعلی*
کارشناس ارشد روان‌شناسی، دانشگاه تهران
دکتر محمدعلی بشارت
استاد دانشگاه تهران

هدف: ارتباط نزدیک زوج مادر- کودک باعث شکل‌گیری بسیاری از ویژگی‌های روان‌شناختی کودک می‌شود. نظریه ذهن کودک یکی از مجموعه توانمندی‌هایی است که از این رابطه تأثیر می‌پذیرد و هوش هیجانی مادر یکی از عوامل مؤثر بر توانمندی‌های کودک است. هدف اصلی پژوهش حاضر، بررسی رابطه هوش هیجانی مادران با نظریه ذهن کودکان است. **روش:** در این پژوهش که ۱۸۹ کودک (۱۰۲ پسر، ۸۷ دختر) چهار تا پنج ساله مهدکودک‌های شهر تهران همراه با مادرانشان در آن شرکت کردند، برای سنجش هوش هیجانی مادران از فرم فارسی مقیاس هوش هیجانی (EIS) و برای سنجش توانایی نظریه ذهن از سه نمونه از تکالیف رایج باور کاذب (FBT) استفاده شد. **یافته‌ها:** یافته‌های این پژوهش نشان داد که بین نمره کلی هوش هیجانی مادران و مؤلفه بهره‌وری هیجانی با نمرات کودکان در تکالیف باور کاذب رابطه معنادار وجود دارد. **نتیجه‌گیری:** این نتایج بیانگر آن است که والدین برای اینکه بتوانند مرجع و الگوی مناسبی برای کودکان باشند، باید در تنظیم هیجان‌های خود نوعی آگاهی هیجانی داشته باشند و واکنش و پاسخ‌دهی هیجانی مناسبی ابراز کنند. همچنین آنها باید هنگام گفت و گو با فرزندانشان درباره هیجان‌ها طوری عمل کنند که آنها را در برابر میزان بهره‌مندی از آگاهی هیجانی و توان تنظیم آن و در نتیجه دیدگاه‌گیری و نظریه ذهن ایمن کند.

*نشانی تماس: تهران، پل گیشا، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، گروه روانشناسی.
رایانامه: sghorbali@yahoo.com

واژه‌های کلیدی: هوش هیجانی، نظریه ذهن، تکالیف باور کاذب، تعامل والد- کودک

Evaluating the possible relationship between the maternal emotional intelligence and children's theory of mind

Background and aim: the close and efficient mother-child interaction is shown to result in the proper formation of the child's psychological characteristics. Child's theory of mind (TOM) is one of his/her abilities receiving influence within this relationship. This ability is suggested to be partly determined by the maternal emotional intelligence. The purpose of this study was to investigate the relationship between the maternal emotional intelligence and children's TOM. **Methods:** a total of 189 children aged 4-5 years (102 boys, 87 girls) were included in this study. The measurement instruments used in this study comprised Emotional Intelligence Scale (EIS) and 3 samples of the common False Belief Tasks (FBT). **Results:** our results indicated a significant relationship between the total maternal emotional intelligence score and children's FBT. Results also demonstrated that among the components of the emotional intelligence, utilization of emotions was the sole variable which significantly correlated with the children's TOM ability. **Conclusions:** Our current findings suggest that parents should have some emotional awareness and appropriately express their emotional reactions in order to act as suitable role models for their children. Moreover, parents need to be well versed in taking appropriate steps when discussing emotions with their children. This would improve children's emotional awareness and regulation and consequently secure their position with respect to perspective-taking and theory of mind as they age.

Akram Ghorbali*
M.A., Tehran University.
Mohammad Ali Besharat
Ph.D., Professor of Psychology in
Tehran University.

Keywords: Emotional intelligence, Theory of mind, False Belief Task, Parent-child interaction.

*Corresponding Author:
Email: sghorbali@yahoo.com

مقدمه

مؤلفه‌های همدلی است. ذهن‌خوانی یا همان نظریه ذهن مؤلفه شناختی همدلی محسوب می‌شود و مؤلفه دوم آن که به همدلی عاطفی (۱۲) اشاره دارد، عنصر پاسخ‌دهی است که به پاسخ هیجانی مناسب به حالت‌های ذهنی دیگران نظیر افکار و احساسات آنها گفته می‌شود (۱۳). در مجموع، پژوهش‌گران برای ارزیابی توان نظریه ذهن کودکان به طور گسترده از دو نوع تکلیف استفاده می‌کنند (۱۴-۱۶): تکلیف باورکاذب^۳ و تکلیف نمود-واقعیت. "باورکاذب" یعنی کودک برای پیش‌بینی رفتار دیگران و استدلال در مورد آن خودمدارانه عمل می‌کند، صرفاً بر امیال خود تکیه کرده و باورهای دیگران را در نظر نمی‌گیرد. این کودکان معمولاً در تکلیف باور کاذب ناموفق‌اند. درحالی که کودکانی که در چنین تکالیفی موفق عمل می‌کنند، احتمالاً فهم ماهرانه‌ای از هماهنگی باور و میل نشان می‌دهند. در این حالت کودک تکیه کمتری بر امیال خود کرده و در پیش‌بینی‌های رفتاری هم از میل و هم از باور استفاده می‌کند (۱۷). در تکلیف نمود-واقعیت بحث تمایز نمود از واقعیت مطرح است. به نظر فلاول، در تکالیف نگهداری ذهنی پیاژه، همواره نموده‌های ادراکی در مقابل واقعیت‌های مفهومی قابل استنباط قرار داده می‌شوند. کودک برای انجام نگهداری ذهنی دست کم باید بداند که در چنین موقعیتی، نمود ادراکی و واقعیت می‌توانند دو مفهوم متفاوت باشند. در صورتی که کودک فاقد نگهداری ذهنی باشد به جای اینکه از واقعیت مفهومی صحبت کند، بر اساس ظاهر ادراکی قضاوت می‌کند. این نوع جابه‌جایی نمود و واقعیت "پدیده‌گرایی" خوانده می‌شود. جالب اینکه ممکن است کودکان خردسال خطایی عکس این حالت را مرتکب شوند؛ یعنی وقتی از آنان می‌خواهیم بگویند که از یک دیدگاه فضایی خاص یا یک زاویه خاص یک شیء ویژه چگونه می‌نماید، آنها به غلط هر آنچه را که در آنجا وجود دارد (یعنی هر چه را که می‌توانند ببینند) بیان می‌کنند. به این گرایش معکوس، یعنی اشاره به واقعیت هنگامی که فقط باید به نمود توجه شود، "واقع‌گرایی" گفته می‌شود (۱۸) که تکالیف نمود-واقعیت بر آن استوار است.

هم‌پوشی نظری EI و TOM به این دلیل است که حالت‌های ذهنی دیگران شامل وضعیت هیجانی نیز می‌شود. بنابراین، پیش‌بینی می‌شود که EI و TOM با

نظریه ذهن^۱ (TOM) و هوش هیجانی^۲ (EI) سازه‌هایی مجزا اما از نظر مفهومی مرتبط هستند (۱). هر یک از این دو سازه با کارآمدی روابط اجتماعی نیز همبستگی دارند. نظریه ذهن یکی از چالش‌انگیزترین موضوعات در روان‌شناسی رشد است (۲) که پژوهش‌گران از آن برای اشاره به توانایی‌های فرد در اسناد حالت‌های ذهنی از جمله هیجان‌ها، احساس‌ها، باورها، نیات و افکار دیگران و در پی آن پیش‌بینی رفتار آنها استفاده می‌کنند. درک حالت‌های ذهنی، به خصوص ماهیت بازنمایی ذهن، محور تحول شناخت اجتماعی است (۳). اکتساب نظریه ذهن بر بازنمایی مقوله‌های مختلف ذهن نظیر رویاها، حافظه‌ها، تخیل، باورها و نیزداشتن یک چهارچوب علی و تبیینی برای در نظر گرفتن اعمال سایر مردم دلالت دارد (۴). نظریه ذهن مؤلفه اصلی تعاملات اجتماعی موفق محسوب می‌شود (۵) و هر گونه تعامل اجتماعی وابسته به این توانایی است؛ به ویژه تعاملات سطح بالا و پیچیده نظیر فریب دادن دیگران، همدلی با آنها و طنز (۶). به دیگر سخن، نظریه ذهن عبارت است از توانایی درک حالت‌های ذهنی خود و دیگران (۷) که به فرد کمک می‌کند با توجه به احساسات، باورها و نیات دیگران، رفتار آنها را درست توصیف و تبیین کند (۸). افراد هنگام مشارکت در تعاملات اجتماعی با دیگران به مشاهده و استنباط حالت‌های ذهنی آنها می‌پردازند که این کار به آنها کمک می‌کند تا به انگیزه‌های زیربنایی رفتار دیگران پی ببرند؛ رفتار بعدی آنها را پیش‌بینی کنند و بر اساس آن، رفتار و نگرش خود را شکل دهند (۹). اهمیت این توانایی به حدی است که پژوهش‌ها نشان داده‌اند حداقل یکی از عوامل زیربنایی نواقص شناختی در خودماندگی، ادراک معیوب نظریه ذهن است. اخیراً بررسی نظریه ذهن در افراد مبتلا به اسکیزوفرنی نشان داده است که اسکیزوفرنی را نیز می‌توان اختلال در تجسم حالت‌های ذهنی در نظر گرفت (۱۰). تاریخ مطالعه تحولی مهارت‌های نظریه ذهن در کودکان به کارهای اولیه پیاژه درباره "تفکر کودکان" و "خودمداری" طی دهه ۱۹۳۰ و پژوهش‌های مربوط به "همدلی" و "نقش‌گیری" در دهه‌های ۱۹۶۰-۱۹۷۰ باز می‌گردد (۱۱). بدیهی است که نظریه ذهن فقط یکی از

1. Theory of Mind (TOM)
2. Emotional Intelligence (EI)

3. false belief tasks

منشأ تحول کودک به حساب می‌آید. برای اینکه کودک به مرحله‌ای برسد که بتواند به طور مستقل افکار و رفتار دیگران را پیش‌بینی کند، باید درگیر تعاملاتی شود که این فعالیت‌ها را مکرر برای وی مدل‌سازی کند. باید برای کودک بافتی ساختاریافته فراهم شود تا بتواند به تدریج در آن شرایط به شیوه‌ای پیچیده‌تر در تعاملات شرکت کند. تعامل اولیه با مراقب، منبع اصلی چنین فعالیت‌هایی است (۲۷). بر این اساس، آستینگتون نیاز به بررسی تعامل والد-کودک در تحول TOM کودک را مطرح می‌سازد (۲۸). به نظر کارپندال و لویس، کودکان در فراگیری ذهنی‌سازی^۱ و بنا نهادن فهم ذهن طی تعاملات اجتماعی در "مثلث شناختی"^۲ فعال عمل می‌کنند. از طرفی در پرورش فهم ذهن، تفاوت‌های فردی مراقبان، کارآمدی روابط را در مثلث شناختی تحت تأثیر قرار می‌دهد. بنابراین، برای اینکه کودک بتواند برای پرورش و بنا نهادن TOM از تعاملات اجتماعی بیشترین بهره را ببرد، طرف دیگر رابطه باید نسبت به وضعیت ذهنی اخیر کودک حساس و از آن آگاه باشد.

از سوی دیگر، بر اساس نظر مایر و سالوی (۲۹)، هوش هیجانی تأثیر اساسی و قابل توجهی بر رشد و عملکرد انسان‌ها دارد. مایر و سالوی معتقدند که هوش هیجانی نیروی لازم برای هدایت رشد اجتماعی و هوش هیجانی را فراهم می‌کند. با توجه به ارتباط نزدیک بین هوش هیجانی و مهارت‌های اجتماعی می‌توان مهارت‌های اجتماعی را جزیی از ساختار کلی هوش هیجانی به حساب آورد؛ به طوری که فردی که توانایی درک دقیق‌تر تغییرات خلقی دیگران را دارد، هیجان‌های خود و دیگران را به شکلی مناسب شناسایی، کنترل و مدیریت و از تبدیل ناگهانی هیجان‌ها به واکنش‌های منفی جلوگیری می‌کند (۳۰). در واقع مهارت‌های اجتماعی مجموعه رفتارهای آموخته شده-ای است که فرد را قادر می‌سازد با دیگران رابطه‌اثر-بخش داشته و از واکنش‌های نامعقول اجتماعی خودداری کند. همکاری، مشارکت با دیگران، کمک کردن، آغازگر رابطه بودن، تقاضای کمک کردن، تعریف و تمجید از دیگران و قدردانی کردن، مثال‌هایی از این نوع رفتار است (۳۱). در سال‌های اخیر بسیاری از پژوهش‌ها به بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های

یکدیگر ارتباط داشته باشند. به طور اختصاصی‌تر، TOM دربرگیرنده اسناد حالت‌های هیجانی به دیگران است که می‌تواند به وسیله EI با فراهم کردن قابلیت‌های مناسب هیجانی نظیر درک و شناسایی صحیح هیجان‌های دیگران تسهیل شود (۱۹). اگرچه EI و TOM به وضوح از وجوه نظری به یکدیگر مرتبط‌اند، اما مدل نظری EI، هوش هیجانی را سازه گسترده‌ای توصیف می‌کند که دارای مؤلفه‌هایی است که به هیچ وجه انتظار نمی‌رود همه این مؤلفه‌ها با شدت یکسانی با TOM در ارتباط باشند؛ بعکس TOM نیز برخی قابلیت‌هایی را پوشش می‌دهد که به لحاظ مفهومی با EI نامرتبط‌اند (۱۹). پژوهش‌گران در مطالعه‌ای که آزمودنی‌های آن کودکان دبستانی بودند، همبستگی معناداری بین TOM با صفت و توانایی EI گزارش کردند (۲۰). در مطالعه‌ای دیگر، کودکان به دو گروه پنج تا هفت و هشت تا ده ساله تقسیم شدند. در این مطالعه فقط بین توانایی EI با "تکلیف باور کاذب" (که از هر دو گروه گرفته شده بود) همبستگی به دست آمد. به علاوه، در گروه بزرگتر توانایی و صفت EI هر دو با آزمون Faux Pas (۲۱) (که برای سنجش TOM آزمونی پیشرفته‌تر از تکلیف باور کاذب است) همبستگی نشان داد. یک مطالعه (۱۹) برای اولین بار نشان داده که در بزرگسالان بین EI و TOM رابطه وجود دارد. تحقیقات نشان داده است که کودکان در سنین پیش‌دبستانی به کسب توانایی نظریه ذهن نائل می‌شوند و این توانایی آنها را قادر می‌سازد حالت‌های ذهنی خود و دیگران را درک کنند. دستیابی به این توانایی عامل مهمی در تحول شایستگی اجتماعی کودک به شمار می‌رود (۷).

مطالعات اولیه در باب TOM به تکالیف باور کاذب، که در حدود چهار سالگی تحقق می‌یابد، محدود می‌شود (۲۲-۲۴). بنابر مطالعات می‌توان گفت که این توانایی بین یک تا شش سالگی تحول می‌یابد و در نهایت به درک علی رابطه موجود میان حالت‌های ذهنی و پیامدهای رفتاری منتهی می‌شود. در نتیجه، کودک افراد را به عنوان عاملانی که بر ادراکات، هیجان‌ها و باورهای خود کنترل ارادی دارند ادراک می‌کند (۲۵). با این حال، کودکان در فراگیری TOM تفاوت‌های فردی قابل توجهی دارند که بخشی از آن را می‌توان به وسیله تجارب اجتماعی کودک توضیح داد (۲۶). یافته‌ها حاکی از آن است که تعامل کودک-بزرگسال مهم‌ترین

1. mentalizing
2. epistemic triangle

ساله مهد کودک‌های شهر تهران در سال ۹۰-۸۹ و مادرانشان تشکیل می‌دهند. نمونه مورد مطالعه شامل ۱۸۹ کودک و مادر بود که به شیوه نمونه‌گیری چند مرحله‌ای انتخاب شدند. برای انتخاب نمونه، ابتدا مناطق ۲۲ گانه شهر تهران به پنج ناحیه (شمال، جنوب، شرق، غرب و مرکز) تقسیم شد. سپس به طور تصادفی از هر یک از این پنج ناحیه، دو منطقه و از هر منطقه یک مهد کودک انتخاب شد. پس از آن به هر یک از این مهد کودک‌ها مراجعه و تمام کودکان چهار تا پنج ساله آنها که در روز مراجعه در مهد حضور داشتند، به عنوان نمونه پژوهش انتخاب و آزمون تکالیف باور کاذب برای آنها اجرا شد. تا آنجا که امکان داشت مقیاس سنجش هوش هیجانی را خود پژوهشگر در اختیار مادران قرار داد. در مواردی هم که ملاقات با مادران امکان نداشت، با همکاری مدیران مهد کودک‌ها، پرسش‌نامه مخصوص مادران همراه با راهنمای تکمیل آن در کیف کودکان قرار داده شد تا آن را برای پر کردن به مادرانشان بدهند.

ابزار پژوهش

مقیاس هوش هیجانی: این مقیاس شامل یک آزمون ۳۳ سئوالی است که شات و همکاران (۴۰) بر اساس مدل هوش هیجانی مایر و سالوی (۲۹) آن را ساخته‌اند. سئوال‌های آزمون سه مؤلفه سازه هوش هیجانی شامل تنظیم هیجان‌ها^۱، بهره‌وری از هیجان‌ها^۲ و ارزیابی هیجان‌ها^۳ را در مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت (از یک = کاملاً مخالف تا پنج = کاملاً موافق) می‌سنجد. همسانی درونی سئوال‌های آزمون بر حسب ضریب آلفای کرونباخ از ۰/۸۴ تا ۰/۹۰ (۴۱-۴۲) گزارش شده است. ضریب پایایی بازآزمایی مقیاس برای یک نمونه ۲۸ نفری دانشجویان به فاصله دو هفته ۰/۷۸ محاسبه (۴۰) و اعتبار مقیاس هوش هیجانی نیز با سنجش همبستگی آن با سازه‌های مرتبط کافی گزارش شده است (۴۰-۴۲). در فرم فارسی این مقیاس (EIS)؛ ۴۳-۴۴، آلفای کرونباخ پرسش‌های مقیاس در یک نمونه ۱۳۵ نفری از دانشجویان ۰/۸۸ محاسبه شد که نشانه همسانی درونی خوب آزمون است. پایایی بازآزمایی این آزمون نیز در فاصله دو هفته و بر اساس نمرات ۴۲

اجتماعی و هیجانی پرداخته‌اند. نتایج این پژوهش‌ها بیانگر آن است که آموزش‌هایی که در آنها از برنامه‌های یادگیری اجتماعی و هیجانی استفاده شده باعث افزایش مهارت‌های اجتماعی و هیجانی و در نهایت افزایش سطح هوش هیجانی و کیفیت زندگی می‌شود (۳۲).

پژوهش‌ها نشان می‌دهند که عوامل محیطی به خصوص خانواده نقش مهمی در تحول اجتماعی کودکان ایفا می‌کنند. شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی والدین فرصت یادگیری و مدل‌سازی رفتارهای اجتماعی را در اختیار کودکان قرار می‌دهد (۳۳). در واقع، توانایی والدین در تنظیم هیجان‌های خود، یکی از عناصری است که بر هوش هیجانی کودکان اثر می‌گذارد (۳۴). هوش هیجانی مادران یکی از عوامل مهم و تعیین‌کننده رفتارهای هیجان‌محور آنهاست (۳۵). شواهد زیاد نشان داده‌اند که رابطه هیجانی سالم میان والد و کودک با برون‌دادهای اجتماعی مثبت همراه است (۳۶-۳۸). دنهام، رنویک-دیاردی و هیوز (۳۹) نشان دادند که کودکان مادرانی که در تنظیم هیجان‌های خود مهارت کافی دارند، به احتمال بیشتری به هیجان‌های همسالان خود توجه و در رفتارهای کمک کردن شرکت می‌کنند. آنها همچنین نشان دادند که ارتباط هیجانی منفی دراز مدت مانع رشد هیجانی کودک می‌شود. بنابراین، این کودکان در مقایسه با همسالان خود کمتر احتمال دارد به هیجان‌های مادر و همسالان‌شان پاسخ مطلوب بدهند.

از توضیحات مختصری که درباره نظریه ذهن مطرح شد، می‌توان فهمید که توانایی نظریه ذهن در کارآمدی تعاملات اجتماعی اهمیت بسزایی دارد، اما در باب این سازه و عوامل مؤثر بر تحول آن در کودکان عادی بررسی‌های اندکی شده است. حال با توجه به اینکه (۱) سازه‌های EI و TOM به لحاظ عملی و نظری به یکدیگر مرتبط‌اند؛ (۲) تعامل کودک-والد نقش مهمی در تحول TOM و EI کودک ایفا می‌کند؛ و (۳) رابطه تعاملات بین‌شخصی با شاخص‌های TOM موضوع اصلی این پژوهش است، پژوهش پیش‌رو در صدد پاسخ‌گویی به این سؤال است که آیا EI مادر با توانایی TOM کودک همبستگی دارد یا نه؟

روش

جامعه آماری این پژوهش را همه کودکان چهار تا پنج

1. regulation of emotions
2. utilization of emotions
3. appraisal of emotions
4. Emotional Intelligence Scale (EIS)

هم طرح می‌شود که عبارت‌اند از: "مریم اول تيله‌هايش را کجا گذاشته بود؟" و "الان تيله‌ها واقعا کجا هستند؟".

تکلیف جعبه مداد رنگی - برچسب / تغییر محتوا: به کودک یک جعبه در بسته مداد رنگی نشان داده و به او گفته می‌شود به جعبه نگاه کند و بگوید فکر می‌کند داخل جعبه چی باشد؟ سپس در جعبه باز می‌شود و کودک متوجه می‌شود داخل جعبه برچسب گذاشته شده و نه مداد رنگی. دوباره در جعبه مداد رنگی بسته می‌شود و از کودک سؤال می‌شود: "حالا فکر می‌کنی داخل جعبه چی باشد؟". بعد از پاسخ‌گویی کودک به این سؤال از او پرسیده می‌شود: "وقتی برای اولین بار جعبه را دیدی فکر می‌کردی چه چیزی داخل آن است؟". سپس از کودک خواسته می‌شود نام یکی از بهترین دوستان خود را بگوید و آن‌گاه این سؤال از او پرسیده می‌شود: "فکر می‌کنی اگر دوستت (نام دوست) این جعبه را ببیند فکر می‌کند داخل آن چیست؟". اگر کودکان به یک یا تعداد بیشتری از این سؤال‌ها جواب ندهند، یک سؤال چندگزینه‌ای از او پرسیده می‌شود؛ برای مثال: "به نظر او داخل جعبه مداد رنگی است یا برچسب؟" (۵۱).

تکلیف باور کاذب در مورد هیجان: در این تکلیف یک عروسک پسر به کودک نشان داده و این‌طور معرفی می‌شود که عروسک عاشق چیپس سیب‌زمینی و از سنگ‌ها متنفر است. در غیاب عروسک به کودک بسته‌ای چیپس که در آن بسته و روی جلد آن تصویر چیپس سیب‌زمینی است (اما داخل آن به جای چیپس سنگ است) نشان داده و بعد سؤال کنترل از کودک پرسیده می‌شود: "داخل بسته واقعا چیست؟" بعد از اینکه کودک به این سؤال پاسخ داد، سؤال باور کاذب به شرح زیر از کودک پرسیده می‌شود: "پسر (عروسک) بر می‌گردد در حالی که خیلی گرسنه است. وقتی این بسته را به او می‌دهیم قبل از اینکه آن را باز کند چه احساسی دارد؟" و به دنبال این سؤال، سؤال کنترل نهایی از کودک پرسیده می‌شود: "حالا که پسرک بسته چیپس را باز کرده و متوجه شده در آن چیپسی نیست، چه احساسی دارد؟" عده‌ای از پژوهش‌گران (۴۶) بیان می‌کنند که این تکلیف نسبت به تکالیف جابه‌جایی آزمونی پیشرفته‌تر است.

نفر از نمونه مذکور ۸۳/۰ به دست آمد که نشان دهنده پایایی بازآزمایی رضایت‌بخش مقیاس است.

تکلیف باور کاذب: تکالیف باور کاذب از مقیاس‌های رایجی هستند که اغلب برای سنجش توانایی نظریه ذهن در کودکان مورد استفاده قرار می‌گیرند. پایایی بازآزمایی و همسانی درونی این تکالیف مطلوب گزارش شده است (۴۵-۴۶). علاوه بر این، فراتحلیل عملکرد هزاران کودک از هفت کشور مختلف در تکالیف باورکاذب نشان داده که این تکالیف از نظر روان‌سنجی قابل قبول و به خوبی استاندارد شده‌اند (۴۷). پایایی بازآزمایی این آزمون نیز ۰/۸ گزارش شده است (۴۷). در مورد اعتبار تکلیف باورکاذب نیز بحث‌های زیادی شده است؛ در حالی که برخی معتقدند این تکلیف مقیاس معتبری برای سنجش توانایی نظریه ذهن نیست (۴۸)، به نظرمی‌رسد تکلیف مزبور روایی سازه مطلوبی داشته باشد (۴۷). همچنین مشخص شده که عملکرد در تکلیف باور کاذب با برخی سازه‌های شناختی از جمله خلاقیت، متغیرهای رفتاری (مثل مهارت‌های اجتماعی) و نیز محبوبیت در گروه همسالان همبستگی دارد. به موجب این یافته‌ها، تکلیف باور کاذب دارای اعتبار هم‌زمان و پیش‌بین است (۴۷). شایان ذکر اینکه علاوه بر تکالیف باور کاذب مرتبه اول، که در این پژوهش از آن استفاده شد، برای سنجش نظریه ذهن آزمون‌های پیشرفته‌تری طراحی شده‌اند که تکالیف باور کاذب مرتبه دوم نامیده می‌شوند. از آنجا که کودکان دارای رشد بهنجار تا پیش از هفت هشت سالگی نمی‌توانند این تکالیف را انجام دهند (۴۹)، در این پژوهش از سه تکلیف باور کاذب مرتبه اول استفاده شد که در مورد هر کدام شرح مختصری داده می‌شود.

تکلیف سالی - آن / جا به جایی مکان: تکلیف سالی - آن (۵۰) یکی از تکالیف رایج باور کاذب است که در این پژوهش با تغییر اسامی شخصیت‌های داستان به مریم و علی مورد استفاده قرار گرفت. در این تکلیف دو عروسک به کودک نشان داده می‌شود که یکی به نام علی و دیگری مریم معرفی می‌شوند. مریم وارد صحنه می‌شود تيله‌هايش را داخل سبد می‌گذارد. در غیاب او علی آنها را از سبد برداشته و در جعبه می‌گذارد. مریم دوباره به صحنه برمی‌گردد. در این هنگام از کودک سؤال می‌شود: "مریم کجا را برای پیدا کردن تيله‌هايش خواهد گشت؟" به دنبال این سؤال دو سؤال کنترل

جدول ۱- ماتریس ضرایب همبستگی بین نمرات تکالیف باور کاذب با هوش هیجانی و مؤلفه‌های آن

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵
۱- تکلیف باور کاذب	۱				
۲- ارزیابی هیجان	۰/۱۳۷	۱			
۳- تنظیم هیجان	۰/۰۷۳	**۰/۳۳۲	۱		
۴- بهره‌وری از هیجان	**۰/۲۰۵	**۰/۲۹۱	**۰/۵۰۳	۱	
۵- نمره کلی هوش هیجانی	*۰/۱۵۸	**۰/۶۹۷	**۰/۷۷۸	**۰/۶۷۵	۱

* معناداری در سطح ۰/۰۵، ** معناداری در سطح ۰/۰۱

یافته‌ها

در این پژوهش برای بررسی رابطه هوش هیجانی مادران و نمرات کودکان در تکالیف باور کاذب از ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون گام به گام استفاده شد. جدول ۱ ماتریس ضرایب همبستگی بین نمرات تکالیف باور کاذب با هوش هیجانی مادران و مؤلفه‌های آن را نشان می‌دهد. همان طور که مشخص است، از میان هوش هیجانی و مؤلفه‌های آن، نمره کلی هوش هیجانی ($r = .158, p < .05$) و مؤلفه بهره‌وری از هیجان‌ها ($r = .205, p < .01$) با نمرات تکالیف باور کاذب رابطه مثبت معنادار دارند.

جدول ۲ نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام را برای پیش‌بینی نمرات باور کاذب کودکان از روی مؤلفه‌های هوش هیجانی نشان می‌دهد. همان طور که مشاهده می‌شود، ضریب رابطه رگرسیون ۰/۱۷۷ و ضریب تعیین ۰/۰۳۱ به دست آمد. به عبارت دیگر، ۳/۱ درصد تغییرات نمرات کودکان در تکالیف باور کاذب را هوش هیجانی مادران پیش‌بینی می‌کند. در جدول ۳ ضرایب رگرسیون پیش‌بینی نمرات تکالیف باور کاذب از روی مؤلفه‌های هوش هیجانی آورده شده است. بر اساس نتایج مندرج در جدول، از بین مؤلفه‌های هوش هیجانی فقط مؤلفه بهره‌وری از هیجان‌ها پیش‌بینی کننده معنادار برای نمرات تکالیف باور کاذب کودکان است. بر اساس این نتایج معادله پیش‌بینی به شرح زیر است:

$$FBT = UE \times 0.06 + 0.338$$

جدول ۳- ضرایب رگرسیون پیش‌بینی نمرات تکالیف باور کاذب از روی مؤلفه‌های هوش هیجانی

مدل	ضریب متغیر (B)	خطای استاندارد ضریب	ضریب استاندارد (β)	مقدار t	احتمال t
مقدار ثابت	۰/۳۳۸	۰/۵۰۵		۰/۶۷۰	۰/۵۰۴
بهره‌وری از هیجان‌ها	۰/۰۶۲	۰/۰۲۵	۰/۱۷۷	۲/۴۵۹	۰/۰۱۵

1. meta- emotion philosophy

زبان کودکان را قادر می‌سازد تا زمانی که شئی از محل اول به محل دوم منتقل می‌شود، اثر تجسم شخصیت داستان را حفظ کنند (۵۷).

یکی از عناصری که می‌تواند بر هوش هیجانی کودکان اثر بگذارد، توانایی خود والدین در تنظیم هیجان‌هاست (۳۴). مهارت‌های تنظیم هیجانی والدین الگویی برای کودکان به شمار می‌رود (۵۸). کودکان دائم شاهد نحوه ابراز هیجان‌های مادران خویش هستند. مشاهده رفتارهای مادر سبب می‌شود که کودک درباره رفتارهای هیجانی برای خودمدل بسازد. این مدل علاوه بر اینکه به وی یاد می‌دهد هیجان‌های قابل قبول کدام‌اند، نحوه ابراز و مدیریت آنها را نیز به او آموزش می‌دهد (۵۹). این روش به اندازه فرایندهای مستقیم‌تر اجتماعی شدن (نظیر صحبت درباره هیجان‌ها و قواعد مرتبط با ابراز آن) به کودک آموزش می‌دهد (۶۰). گاتمن و همکاران (۳۸) معتقدند که والدین باید برای تنظیم هیجان‌های خود از نوعی آگاهی هیجانی برخوردار باشند و واکنش و پاسخ‌دهی هیجانی مناسبی ابراز کنند تا بتوانند مرجع و الگوی مناسبی برای کودک باشند. همچنین آنها درباره هیجان‌ها طوری باید با فرزندانشان گفت‌وگو کنند که آنها را در آینده در برابر بهره‌مندی از آگاهی هیجانی، توان تنظیم آن و در نتیجه دیدگاه‌گیری و نظریه ذهن ایمن سازد.

مطالبی که تاکنون شرح داده شد، به تبیین رابطه نظریه ذهن کودکان و هوش هیجانی مادران به عنوان یک سازه کلی مربوط می‌شود. اما یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که از میان سه مؤلفه ارزیابی هیجان‌ها، تنظیم هیجان‌ها و بهره‌وری از هیجان‌ها فقط مؤلفه بهره‌وری از هیجان با نمرات تکالیف باور کاذب کودکان رابطه همبستگی معنادار دارد. علاوه بر این، نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام نیز نشان داد که فقط مؤلفه بهره‌وری هیجانی مادران پیش‌بین معناداری برای نمرات تکالیف باور کاذب کودکان است. این یافته راتا حدودی می‌توان با توجه به تعاریف مفهومی که نظریه هیجان‌های مجزا^۱ (DET) برای سه مؤلفه دانش هیجانی^۲ (EK)، تنظیم هیجانی^۳ (ER) و بهره‌وری از هیجان‌ها^۴ (EU) مطرح می‌کند به شرح زیر تبیین کرد.

1. Differential Emotions Theory (DET)
2. Emotional Knowledge (EK)
3. Emotion Regulation (ER)
4. Emotion Utilization (EU)

تعیین‌کننده رفتارهای هیجانی وابسته به آنهاست (۳۵). چگونگی پاسخ‌دهی والدین به ابراز هیجان فرزندانشان، اثری اساسی بر دانش هیجانی، توانایی تنظیم هیجانی و تمایز هیجانی آنها دارد. کودکان والدینی که ابراز هیجان‌ها را تشویق می‌کنند، در مقایسه با کودکان والدینی که خویش‌نوازی و جلوگیری از ابراز احساسات و حالتی غیرهیجانی و عاری از احساسات را یک ارزش می‌دانند، درک بهتری از هیجان‌ها دارند (۳۶). گفت و گوی بی‌واسطه در مورد هیجان‌ها در خانواده اهمیت خاصی دارد، زیرا علاوه بر آموزش مجموعه مفاهیم هیجانی، موجب افزایش آگاهی کودک از حالت‌های هیجانی می‌شود (۵۳). بنابراین، می‌توان نتیجه‌گیری کرد مادرانی که هوش هیجانی بیشتری دارند، در تعامل با کودک خود طوری رفتار می‌کنند که سبب پرورش هوش هیجانی وی می‌شود. چنانچه پیش‌تر مطرح شد، هوش هیجانی و نظریه ذهن نیز به لحاظ نظری به یکدیگر مرتبط‌اند، زیرا نظریه ذهن عبارت است از درک حالت‌های ذهنی که شامل وضعیت هیجانی نیز می‌شود. به طور اختصاصی‌تر، نظریه ذهن در برگزیده اسناد حالت‌های هیجانی به دیگران است که می‌تواند به وسیله هوش هیجانی با فراهم کردن قابلیت‌های هیجانی مناسب (نظیر درک و شناسایی صحیح) هیجان‌های دیگران را تسهیل کند (۱۹).

علاوه بر این، صحبت کردن درباره هیجان‌ها، رشد زبانی کودک را به منظور افزایش درک هیجانی سرعت می‌بخشد، زیرا اکتساب ذخایر غنی واژگان، کودک را در نامیدن احساسات، درک بازخوردها نسبت به ابراز آنها، پردازش روابط علی بین رویدادها و هیجان‌ها و همچنین یافتن روش‌هایی برای تنظیم هیجان‌ها یاری می‌دهد (۵۴). از طرفی، زبان و نظریه ذهن نیز به شکل پیچیده‌ای با یکدیگر ارتباط دارند (۵۵). رشد توانایی زبانی نقش مهمی در رشد نظریه ذهن ایفا می‌کند. استنباط حالت‌های ذهنی واضح (نظیر همدلی کردن با دیگران و دیدگاه‌گیری) به استدلال، تجسم و بیان کلامی وابسته است. بنابراین، به میزانی که نظریه ذهن را مهارت معنا دادن به حالت‌های ذهنی (دیگران) در نظر می‌گیریم، زبان نیز به شکل تغییرناپذیری با آن در می‌آمیزد (۵۶). به نظر جنکینز و آستینگتون نظریه ذهن به زبان وابسته است و کودکان برای نشان دادن آن در تکالیف باور کاذب نیازمند توانایی زبانی هستند.

به لحاظ مفهومی از اقدام مستقیم برای تنظیم هیجان‌ها و رفتارهای مرتبط با هیجان متفاوت است (۶۵). بهره‌وری از هیجان‌ها را می‌توان یک مؤلفه اصلی برای عملکرد سازگاران در نظر گرفت (۶۶-۶۷) که قطعاً در عملکرد اجتماعی و هیجانی مؤثر و سازنده اهمیت دارد (۶۱). بهره‌وری از هیجان‌ها یک فکر یا عمل سازگاران است که به تعامل مؤثر میان سیستم‌های شناختی و هیجانی وابسته است. بخشی از آن به وسیله تأثیر دانش هیجانی و تنظیم هیجانی بر فرایندهای انگیزشی احساسات هیجانی ایجاد می‌شود و بخش دیگر محصول مهارت‌های شناختی، اجتماعی و رفتاری است (۶۴). در واقع، تعامل سیستم‌های نورولوژیکی، شناختی، عاطفی و اجتماعی و همچنین افزایش دانش هیجانی، پایه‌های رشد بهره‌وری از هیجان‌ها را تشکیل می‌دهند. به عبارت دیگر، هیجان‌ها باید (حداقل به شکل ضمنی) در کودک به شکل مؤثر تنظیم و مدیریت شوند تا بتوانند به شیوه‌ای مؤثر و سازنده مورد بهره‌وری قرار گیرند (۶۴،۶۶). در واقع، تأثیر مثبت تنظیم هیجانی زمانی به حد بهینه می‌رسد که به بهره‌وری از هیجان‌ها منتج شود (۶۱). علاوه بر این، اگرچه موفقیت در تنظیم هیجانی ممکن است منجر به تسهیل بهره‌وری از هیجان‌ها شود، اما پیش شرط لازم آن به شمار نمی‌رود (۶۶-۶۷).

طبق نظریه هیجان‌های مجزا، دانش هیجانی شامل درک صحیح تجلیات، احساسات و عملکرد هیجان‌های مجزا است. تنظیم هیجانی دربرگیرنده فرایندهای عصبی، شناختی و رفتاری بوده و به تقویت، تضعیف و یا ادامه برانگیختگی هیجانی می‌انجامد. بهره‌وری از هیجان‌ها نیز شامل فرایندهایی است که در استفاده بهینه از برانگیختگی هیجانی نقش دارد (۶۱). دانش هیجانی در بسیاری از جنبه‌های عملکرد اجتماعی - هیجانی سازگاران نقش گسترده‌ای ایفا می‌کند و بدین ترتیب در ایجاد تنظیم هیجانی نقش کوچک اما مهمی دارد (۶۲). افزایش دانش هیجانی و درک روابط متقابل هیجان و شناخت منجر به افزایش تنظیم هیجانی و شایستگی‌های اجتماعی - هیجانی می‌شود (۶۱). با این حال، در بسیاری از پژوهش‌های انجام شده، همبستگی میان دانش هیجانی و تنظیم هیجانی به طور متوسط ۰/۲۲ به دست آمده است که از نظر شدت رابطه در حد میانه است (۶۳). بنابراین، برای تنظیم هیجانی، علاوه بردانش هیجانی، راهبردها و تکنیک‌هایی که بهره‌وری از هیجان‌ها را پرورش می‌دهند مورد نیاز است (۶۴). بهره‌وری از هیجان‌ها یک مفهوم مرتبط اما کاملاً مجزا از تنظیم هیجانی است که فرایندهای آن شامل استفاده مؤثر از انرژی و انگیزش مربوط به برانگیختگی هیجانی برای فکر و عمل سازنده است. بهره‌وری از هیجان‌ها

دریافت مقاله: ۹۱/۷/۱۵ پذیرش مقاله: ۹۲/۱/۲۹

منابع

1. Blair RJR. Did Cain fail to represent the thoughts of Abel before he killed him? The relationship between theory of mind and aggression. In: Repacholi B, Slaughter V, editors. *Individual differences in theory of mind. Macquarie monographs in cognitive science*. Hove, E. Sussex: Psychology Press; 2003. p. 143-70.
2. Taylor JL, Kinderman P. An analogue study of attributional complexity, theory of mind deficits and paranoia. *British Journal of Psychology* 2001;93:137-40.
3. Flavell JH, Miller PH. Social cognition. In: Kuhn D, Siegler R, editors. *Handbook of child psychology: cognition, perception, and language*. New York: Wiley; 1988. Vol. 2 p. 851-87.
4. Borklund DF. *Children's thinking developmental function and individual differences*. 3th ed. Belmont, CA: Wadsworth; 2000.
5. Paal T, Bereczkei T. Adult theory of mind, cooperation, machiavellianism: The effect of mindreading on social relations. *Personality and Individual Differences* 2007; 43:541-51.
6. Peterson CC, Siegal M. Insights into Theory of Mind from Deafness and Autism. *Mind and Language* 2000; 15: 123-45.
7. Laranjo J, Bernier A, Meins E, Carlson SM. Early Manifestations of Children's Theory of Mind: The Roles of Maternal Mind-Mindedness and Infant Security of Attachment. *Infancy* 2010;15:300-23.
8. Happé FG. The role of age and verbal ability in the theory of mind task performance of subjects with autism. *Child Development* 1995; 66: 843-55.
9. Astington Jw. Sometimes necessary, never sufficient, false belief understanding and social competence. In: Repacholi B, Slaughter V, editors. *Individual differences in theory of mind*. New York: Psychology Press; 2003. P. 13-38.
10. Frith CD. Editor. *Schizophrenia as a disorder of self-awareness, The Cognitive Neuropsychology of Schizophrenia*. Erlprebaum; Hove; 1992. p. 113-35.
11. Aminyazdi A. Social Cognition: Development

- of theory of mind reasoning. *Studies in Education and Psychology* 2005; 5: 43-66 [Persian].
12. Davis MH, editor. *Empathy: A social psychological approach*. Boulder, CO: West view Press; 1994.
 13. Baron-Cohen S. Autism: The Empathizing-Systemizing (E-S) Theory. *Annals of the New York Academy of Sciences* 2009; 1156:68-80.
 14. Flavell JH. Development of children's knowledge about the appearance-reality distinction. *American Psychologist* 1986;41:418-25.
 15. Flavell JH, Flavell ER, Green FL. Development of the appearance-reality distinction. *Cognitive Psychology* 1983; 15: 95-120.
 16. Wimmer H, Perner J. Beliefs about beliefs: representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition* 1983; 13: 103-28.
 17. Wellman HM, Woolley JD. From simple desires to ordinary beliefs: The early development of everyday psychology. *Cognition* 1990;35:245-75.
 18. Flavell JH. *Cognitive Development*. Translated to Persian by: Maher F. Tehran: Roshd pub; 1998 [Persian].
 19. Ferguson FJ, Austin EJ. Associations of trait and ability emotional intelligence with performance on Theory of Mind tasks in an adult sample. *Personality and Individual Differences* 2010; 49: 414-18.
 20. Barlow A, Qualter P, Styliano M. Relationships between machiavellianism, emotional intelligence and theory of mind. *Personality and Individual Differences* 2010;48:78-82.
 21. Stone VE, Baron-Cohen S, Knight RT. Frontal lobe contributions to theory of mind. *Journal of Cognitive Neuroscience* 1998; 10:640-56.
 22. Astington JW, Harris PL, Olson DR, editors. *Developing theories of mind*. Cambridge: Cambridge University Press; 1988.
 23. Perner J, editor. *Understanding the representational mind*. Cambridge: MIT Press; 1991.
 24. Gopnik A, Wellman H. The "theory theory". In: Hirschfield L, Gelman, S, editors. *Domain specificity in culture and cognition*. New York: Cambridge University Press; 1994. P. 257-93.
 25. Cohen LB, Cashion CH. Infant Cognition. In: Kuhn D, Siegler RS, Damon W, Lerner RM, editors. *Handbook of child psychology: Cognition, perception, and language*. 6th ed. New York: John Wiley & Sons Inc; 2006. Vol.2 p.214-51.
 26. Carpendale JEM, Lewis C, editors. *How children develop social understanding*. Oxford: Blackwell; 2006.
 27. Vinden PG. Parenting attitudes and children's understanding of mind: A comparison of Korean American and Anglo-American families. *Cognitive Development* 2001;16:793-809.
 28. Astington JW. What is theoretical about the child's theory of mind? A Vygotskian view of its development. In: Carruthers P, editor. *Theories of theory of mind*. Cambridge: Cambridge University Press; 1996. P. 184-99.
 29. Mayer JD, Salovey P. Emotional intelligence. *Imagination, Cognition Personality* 1990;9:185-211.
 30. Engelberg E, Sjoberg L. Emotional intelligence, affects intensity, and social adjustment. *Personality and Individual Differences* 2004; 37: 533-42.
 31. Greshman F, Elliott S, editors. *The social skills rating system*. Criclepinas MN: American Guidance services; 1999.
 32. Aydogan Y, Klinc FE, Tepeta S. Identifying parent views regarding social skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 2009; 1: 1507-12.
 33. Elias MJ, Tobias SE, Friedlander BS, editors. *Emotionally intelligent parenting: How to raise a self disciplined, responsible, and socially skilled child*. New York: Hyperion; 2001.
 34. Lagace- Seguin DG, Coplan RJ. Maternal emotional styles and child social adjustment: Assessment, correlates, outcomes and goodness of fit in early childhood. *Social Development* 2005; 14:613-36.
 35. Kehoe CE. Parents meta-emotion philosophy, emotional intelligence, and relationship to adolescent emotional intelligence [dissertation]. Swinburne University of Technology; 2006.
 36. Gottman J, editor. *Meta-emotion: The Measures*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 1997.
 37. Gottman J, Declaire J, editors. *Raising an Emotionally Intelligent Child: The Heart of Parenting*. New York: Fireside; 1997.
 38. Gottman J, Fainsilber-Katz L, Hooven C, editors. *Meta-emotion: How Families Communicate Emotionally*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 1997.
 39. Denham S, Renwick-DeBardi S, Hewes S. Emotional communication between mothers and preschoolers: Relations with emotional competence. *Merrill-Palmer Quarterly* 1994; 40: 488-508.
 40. Schutte N, Maluff J, Hall LE, Haggerty DJ, Cooper JT, Golden CJ, et al. Development and validation of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences* 1998;25:167-77.
 41. Austin EJ, Saklofske DH, Huang SHS, McKenney D. Measurement of trait emotional intelligence: testing and cross-validating a modification version of Schutte et al.'s (1998) measure. *Personality and Individual Differences* 2004;36:555-62.
 42. Saklofske DH, Austin EJ, Minski P. Factor structure and validity of a trait emotional intelligence measure. *Personality and Individual Differences* 2003;34:707-21.
 43. Besharat MA. The validation of the Emotional Intelligence Scale (EIS). Research Reports. Tehran: Tehran University; 2005 [Persian].
 44. Besharat MA. Psychometric properties of Farsi version of the Emotional Intelligence Scale-41

- (FEIS- 41). *Personality and Individual Differences* 2007; 43:991-1000.
45. Charman T, Campbell A. Reliability of theory of mind task performance by individual with a learning disability: a research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 1997; 38:725-30.
 46. Hughes C, Adlam A, Happe F, Jackson J, Taylor A, Caspi A. Good test-retest reliability for standard and advanced false-belief tasks across a wide range of abilities. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 2000; 41:483-90.
 47. Wellman HM, Cross D, Watson J. Meta-Analysis of Theory- of-Mind Development: The Truth about False Belief. *Child Development* 2001;72:655-84.
 48. Repacholi B, Slaughter V, editors. *Individual differences in theory of mind*. New York: psychology press; 2003.P.1-38.
 49. Perner J, Wimmer H. John thinks that Mary thinks that....: attribution of second-order false beliefs by 5- to 10- year old children. *Journal of Experimental Child Psychology* 1985; 5:125-37.
 50. Baron-Cohen S, Leslie AM, Frith U. Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition* 1985;21:37-46.
 51. Farhadian M, Rohani A, Mariani M, Redzuan M, Kumar V. Parental Demographics and Preschool Children's Theory of Mind. *Journal of Human Ecology* 2010;29:121-8.
 52. Qualter P, Barlow A, Styliano MS. The relationship between trait and ability emotional intelligence and theory of mind. *British Journal of Developmental Psychology*. In press 2012.
 53. Mallatesta CZ, Haviland JM. Signals, symbols and socialization: The modification of emotional expression in human development. In: Lewis M, Saarni C, editors. *The socialization of emotion*. New York: Plenum Press; 1985.
 54. Kopp CB. Regulation of distress and negative emotions: a developmental view. *Developmental Psychology* 1989; 25:343-54.
 55. Miller CA. Developmental Relationships between Language and Theory of Mind. *American Journal of Speech-Language Pathology* 2006; 15:142-54.
 56. Smith Pk. Language and evolution of mind-reading. In: Carruthers P, Smith Pk, editors. *Theories of theories of mind*. Cambridge, England: Cambridge University Press; 1996. p. 344-54.
 57. Jenkins J, Astington J. Cognitive factors and family structure associated with theory of mind development in young children. *Developmental Psychology* 1996;32:70-8.
 58. Denham S, Mitchell-Copeland J, Strandberg K, Auerbach S, Blair K. Parental contributions to preschoolers' emotional competence: Direct and indirect effects. *Motivation and Emotion* 1997; 21:65-86.
 59. Denham S, Kochanoff AT. Parental contribution to preschoolers; understanding of emotion. *Marriage & Family Review* 2002; 34: 311-43.
 60. Kerllenevich MA. The role of social understanding in the emotion regulation of young children: independent and mutual influence on the development of the emotional competence in the head start preschoolers [dissertation]. Clark: Clark University; 2006.
 61. Izard CE, Woodburn EM, Finlon KJ, Krauthamer-Ewing ES, Grossman SR, Seidenfeld A. Emotion Knowledge, Emotion Utilization and Emotion Regulation. *Emotional Review* 2011; 3:44-52.
 62. McClure-Tone EB. Socioemotional functioning in bipolar disorder versus typical development: Behavioral and neural differences. *Clinical Psychology: Science and Practice* 2009; 16:98-113.
 63. Trentacosta CJ, Fine SE. Emotion knowledge, social competence, and behavior problems in childhood and adolescence: a meta-analytic review. *Social Development*. In Press.
 64. Izard CE, Krauthamer-Ewing ES, Woodburn EM, Finlon KJ, Rosen J. Emotion-Cognition interplay in motivating and guiding plans and actions: Commentary on McClure-Tone's socioemotional functioning in bipolar disorder. *Clinical Psychology Science and Practice* 2009; 16:114-20.
 65. Eisenberg N, Spinard TL. Emotion- related regulation: Sharpening the definition. *Child Development* 2004; 75:334-39.
 66. Izard CE. Basic emotions, natural kinds, emotion schemas, and a new paradigm. *Perspectives on Psychological Science* 2007; 2:260-80.
 67. Izard CE, Stark K, Trentacosta C, Schultz D. Beyond emotion regulation: Emotion utilization and adaptive functioning. *Child Developmental Perspectives* 2008; 2:156-63.