

Research Paper

The efficacy of emotional regulation training in comparison with mindfulness training on cognitive flexibility and parent-child interaction in mothers of children with mild mental retardation

Hassan Jafarpour¹, Bahman Akbari², Iraj Shakerinia³, Samereh Asadimajreh⁴

1. Ph.D Student in Psychology, Department of Psychology, Rasht Branch, Islamic Azad University, Rasht, Iran.

2. Associate Professor, Department of Psychology, Rasht Branch, Islamic Azad University, Rasht, Iran.

3. Invited Associate Professor, Department of Psychology, Rasht Branch, Islamic Azad University, Rasht, Iran and Associate Professor, Department of Psychology, University of Guilan, Rasht, Iran.

4. Assistant Professor, Department of Psychology, Rasht Branch, Islamic Azad University, Rasht, Iran.

Citation: Jafarpour H, Akbari B, Shakerinia I, Asadimajreh S. The efficacy of emotional regulation training in comparison with mindfulness training on cognitive flexibility and parent-child interaction in mothers of children with mild mental retardation. J of Psychological Science. 2022; 20(107): 2125-2143.

URL: <https://psychologicalscience.ir/article-1-1203-fa.html>



ORCID



doi 10.52547/JPS.20.107.2125

ARTICLE INFO

ABSTRACT

Keywords:

Cognitive flexibility,
Parent-child interaction,
Emotional regulation,
Mindfulness,
Mental retardation

Background: Background studies show that emotional regulation and mindfulness training have each led to improved cognitive flexibility and parent-child interaction; But it is not yet clear which of these interventions can be most effective over time.

Aims: The aim of this study was to compare the effectiveness of emotional regulation and mindfulness training on cognitive flexibility and parent-child interaction of mothers with children with mild mental retardation.

Methods: The research was quasi-experimental with pre-test, post-test design and follow-up with a control group. The statistical population of the study included all mothers with children with mild mental disabilities who referred to exceptional schools in Rasht in the academic year of 2019-2020. 36 people were selected by convenience sampling method and randomly divided into three groups of 12 people. The experimental groups were trained in emotional regulation (8 sessions of 90 minutes) and mindfulness (8 sessions of 90 minutes). Research instruments included the Cognitive Flexibility Questionnaire (Dennis and Vanderwall, 2010) and the Parent-Child Relationship Scale (Pianta, 1994). Data analysis was performed using repeated measures ANOVA.

Results: Emotional regulation and mindfulness training were effective in improving cognitive flexibility and parent-child interaction and their components in the post-test and follow-up stages; Also, in the follow-up stage, no significant difference was observed between the two interventions in these variables ($P < 0.01$).

Conclusion: According to the results, it can be said that training in emotional regulation and mindfulness by promoting emotional reconstruction, reducing negative self-referential processing and increasing the ability to perform purposeful behaviors, awareness of current experiences and returning attention to cognitive system and more efficient information processing, finally, improved cognitive flexibility and parent-child interaction of mothers with children with mild mental retardation.

Received: 03 Apr 2021

Accepted: 06 Jun 2021

Available: 21 Jan 2022

* **Corresponding Author:** Bahman Akbari, Associate Professor, Department of Psychology, Rasht Branch, Islamic Azad University, Rasht, Iran.

E-mail: bakbari44@yahoo.com

Tel: (+98) 9111361102

2476-5740/ © 2021 The Authors. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license

(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).



Extended Abstract

Introduction

Having a child with an intellectual disability causes a lot of stress on family members, especially on the mother (Moradikia et al., 2017). Parents of these children report more stress and depression that leads to a vicious cycle of negative consequences for these children and the well-being of their family (Lo et al., 2017). Cognitive flexibility is one of the skills that can protect parents of children with special needs to some extent from parental stress (Curran et al., 2019). The results suggest that mothers with children with special needs have poor cognitive flexibility (Shalani et al., 2019). The interaction between parents and children is an important and vital relationship to generate security and love, which is a combination of behaviors, feelings and expectations that are unique to the parent and a particular child. This interaction is the child's first portrait of the world of communication and the feeling of love, security and intimacy is directly rooted in these relationships (Bireda & Pillay, 2018).

Studies have suggested various solutions to improve cognitive, behavioral, and psychological problems in mothers of children with special needs, including training in area of emotional regulation (Matin et al., 2018; Javadian et al., 2018; Kamali et al., 2016) and mindfulness. (Safikhani et al., 2020; Ahmadi et al., 2019). Mothers of children with intellectual disabilities face many stresses and concerns; As a result, they have unfortunate consequences for their mental health and interaction with their child (Lo et al., 2017). Therefore, the provision of appropriate educational and therapeutic interventions is of great importance and necessity for them. Based on previous research, two approaches to teaching emotional regulation and mindfulness can improve quality of life, cognitive flexibility, and stress in these mothers. However, no studies were found in the background study that performed these two interventions in the field of mothers of children with intellectual disabilities. On the other hand, it is not clear which of these two educational programs is more effective in these mothers to improve cognitive flexibility and parent-child interaction, so that therapists can use it

as initial treatment for these mothers. Therefore, the present study attempts to answer this question: which of the two educational programs for emotional regulation and mindfulness is more effective on cognitive flexibility and parent-child interaction of mothers with children with intellectual disabilities?

Method

The research method was quasi-experimental with a pretest-posttest design with a control group and a follow-up of five groups of three months. The statistical population of the study consisted of all mothers with children with mild intellectual disabilities who had been referred to special schools in Rasht in the academic year 2019-2020, of which 36 people were selected according to the available methods and randomly divided into three groups (two experimental group and a control group). In order to data collection: 1- Cognitive flexibility questionnaire and 2- Parent-child relationship scale were used, which have acceptable reliability and validity.

To conduct the investigation, upon receiving a letter of recommendation from the Vice Chancellor for Research, we referred to the Rasht Exceptional Education Department and obtained the necessary permits to conduct the investigation. Then, four exceptional schools in Rasht were referred and the mothers of the students who had a record there were selected and given a clear diagnosis of mild IQ based on the inclusion criteria. The enjoyment of mental health by mothers based on a clinical interview, a definitive diagnosis of mild intellectual disability (IQ between 50-55 and 70-75) based on a Wechsler IQ test in the student's record and the Informed consent to participate in the study as an inclusion criterion into account. The absence of more than two sessions in the total training courses and the non-completion of the questionnaires were also assessed as exclusion criteria.

After providing preliminary explanations with the purpose of investigating and obtaining the participation of the subjects and ensuring the confidentiality of the information and obtaining their informed consent; The subjects were randomly divided into two experimental groups and a control group. The three groups personally answered the questionnaires in the pretest phase and then the

experimental groups were trained in emotional regulation (8 sessions of 90 minutes each) and mindfulness (8 sessions of 90 minutes each), but the control group was in waiting list for intervention. At the end of the intervention, the three groups personally filled in the questionnaires again as post-test and, after a five-month post-test, the follow-up test was performed in the experimental and control group; At the end of the follow-up, an emotional regulation intervention with the aforementioned quality was performed for the control group. Finally, after data collection, the analysis was performed using a mixed analysis of variance with SPSS-22 software.

Results

In this study, 36 people participated in two intervention groups and a control group (12 people in

each group). The results showed that the F amount of interaction effect (time * group) for the variables of total score of cognitive flexibility (66.635), perception of various options (15.063), perception of controllability (64.575), perception of justification behavior (14.184), closeness (59.883), dependence (36.756), conflict (25.428), positive relationship between parents and children (39.973) are significant ($p < 0.01$). This finding shows that the experimental and control groups differ significantly with respect to the research variables in the three stages of pre-test, post-test, and follow-up. Furthermore, their square for all the variables is more than 0.10, which shows that the difference between the groups in society is large and significant.

Table 1. Results of the comparison of the mean values of the experimental groups in three stages of pretest, posttest and follow-up on cognitive flexibility of mothers with children with mild intellectual disability

Variable	Measurement step	Mean difference with control group	Standard error (SE)	P-Value
Cognitive flexibility total	Pre-test	-1.333	1.064	0.686
	Post-test	-5	2.316	0.094
	Follow up	-1.667	2.329	0.756
Perception of different options	Pre-test	0.417	1.266	0.942
	Post-test	-2.083	1.953	0.541
	Follow up	-0.583	2.112	0.959
Perception of controllability	Pre-test	-1.833	0.924	0.132
	Post-test	-1.500	1.336	0.507
	Follow up	-1.167	1.271	0.633
Perception of behavior justification	Pre-test	0.083	0.596	0.989
	Post-test	-1.417	0.807	0.200
	Follow up	-0.083	0.741	0.993

According to Table 1, the difference between the mean group of training in emotional regulation and mindfulness training is found in the pretest phase in the variables total score of cognitive flexibility is (-1.333) and the components perception of different options (0.417), perception of controllability (-1.833) and perception of behavior justification (0.083) are not significant ($p < 0.05$). This finding shows that in the pre-test stage there is no significant difference between the emotion regulation and mindfulness training group and that the groups are homogeneous. The average difference between the group of emotional regulation training with mindfulness training in the post-test stage in the variables total score of cognitive flexibility (-5) and the components

perception of various options (-2.803), perception of controllability (-1.500) and perception of behavior justification (-1.417) was not significant ($p < 0.05$). This finding shows that there is no significant difference between the emotional regulation training group and the post-test mindfulness training for these variables.

The difference between the mean value of the emotional regulation training group with mindfulness training in the follow-up phase in the variables of the total score of cognitive flexibility (-1.667) and the components of the perception of different options (-0.583), perception of controllability (-1.167) and perception of behavior justification (-0.083) were not significant ($p > 0.05$). This finding shows that there is

no significant difference between the emotional regulation and mindfulness training groups in the post-treatment phase.

According to Table 2, the difference between the mean value of the emotional regulation training group and the mindfulness training in the pretest stage in the variables proximity (1.667), dependency (0.333), conflict (1.417) and parent-child relationship (-0.750) is not significant ($p>0.05$). This finding shows that in the pre-test phase there is no significant difference between the emotional regulation training group and the mindfulness training and that the groups are homogeneous. The difference between the mean of emotional regulation training group with mindfulness training in the post-test stage in variables proximity (1.750), dependency (-0.750), conflict (0.833) and parent-child relationship (4.833) were not significant ($p>0.05$). This finding shows that there is no significant difference between the emotional

regulation training group and the mindfulness training group in post-test stage for these variables.

The difference between the mean value of the training group of emotional regulation and mindfulness training group in the follow up phase is significant ($p<0.01$) in the proximity variable (2.917). This finding shows that the average of the emotion regulation training group in the follow up phase is significantly higher than the average of the mindfulness training group. The difference between the mean value of the emotional regulation training group with mindfulness training group in the follow up phase was not significant in the variables dependency (-0.250), conflict (0.250) and parent-child relationship (6.583) ($p>0.05$). This finding shows that there is no significant difference between the emotional regulation and mindfulness training groups in the follow up phase.

Table 2. Results of the comparison of the mean values of the test groups in the three pretest, posttest and follow-up stages in the father-child interaction of mothers with children with mild intellectual disabilities

Variable	Measurement step	Mean difference with control group	Standard error (SE)	P-Value
proximity	Pre-test	1.667	0.845	0.979
	Post-test	1.750	1.021	0.215
	Follow up	2.917	0.795	0.002
dependency	Pre-test	0.333	0.909	0.929
	Post-test	-0.750	0.791	0.614
	Follow up	-0.250	0.737	0.939
conflict	Pre-test	1.417	2.412	0.828
	Post-test	0.833	2.339	0.933
	Follow up	-0.250	2.113	0.992
parent-child relationship	Pre-test	-0.750	1.648	0.892
	Post-test	4.833	3.210	0.301
	Follow up	6.583	3.454	0.153

Conclusion

The aim of this study was to compare the effectiveness of emotional regulation and mindfulness training in cognitive flexibility and parent-child interaction in mothers of children with mild intellectual disabilities. The results of the mixed analysis of variance showed that there were no significant differences between the effectiveness of emotion regulation training and mindfulness in improving parent-child interactions in mothers of children with children with intellectual disabilities in the post-test stage. No study related to the results of this section was found while studying the research background. Explaining the lack of differences in the

effectiveness of emotion regulation and mindfulness training to improve the areas of proximity, dependency, conflict, and the overall positive relationship of parent-child interactions in the post-test phase, and no differences in the effectiveness of emotional regulation and mindfulness training to improve the area of dependency, conflicts and overall positive relationship of parent-child interactions in the follow up phase of mothers with children with mild intellectual disabilities. It can be said that conscious parenting is a framework through which parents create intentionally awareness about their moment with their children. This is done by enhancing the ability to actively listen when dealing

with children, promoting emotional awareness and self-regulation in their upbringing, as well as empathetic and critical acceptance of parental interactions (Duncan et al., 2009).

Given that mindfulness training and emotional regulation exert their effect on the interaction between parents and children through their mediators, it seems logical that both interventions methods improve the parent-child interactions and its component equally. Also while explaining the greater effectiveness of emotion regulation training in the area of parent-child interaction among mothers of children with children with mild intellectual disabilities in the post-treatment phase, it can be argued that emotional regulation strategies require more time than the mindfulness strategies to consolidate their full effectiveness, and the more and longer the exercises for emotional regulation are done, the more favorable effects will have on the parent-child interaction in the intimate area, which lasts based on positive emotions and feelings. To confirm this, Rutherford et al. (2015) believe that the regulation of emotions, like the ability to influence one's experience and expression, is a complex skill that develops over time and its effects become more and more manifested.

Of the limitations of the present study, it can be said that due to administrative problems in determining the sample, a random selection was not possible and only a random placement was performed. This study was carried out in mothers with children with intellectual disabilities so its generalization on mothers with child with other disabilities is limited. Physicians and pediatricians with special needs and their parents are encouraged to use both emotional regulation training and mindfulness training as complementary therapies in the form of workshops and group intervention sessions to benefit from cognitive flexibility and parent-to-child interaction of mothers with children with mild mental disabilities.

Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines: Conscious consent was obtained from all participants. This research has been registered in the National Ethics Committee with the ID IR.IAU.RASHT.REC.1399.009

Funding: This research is done in the form of a doctoral dissertation without financial support.

Authors' contribution: All authors participated in the drafting of the article and approved the final version.

Conflict of interest: The authors do not express any conflict of interest in this study.

Acknowledgments: The authors consider it necessary to thank all the participants in the research.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
رتال جامع علوم انسانی

اثربخشی آموزش نظم‌جویی هیجانی در مقایسه با آموزش ذهن‌آگاهی بر انعطاف‌پذیری شناختی و تعامل والد - فرزند در مادران دارای کودکان کم‌توان ذهنی خفیف

حسن جعفرپور^۱، بهمن اکبری*^۲، ایرج شاکری‌نیا^۳، سامره اسدی‌مجره^۴

۱. دانشجوی دکتری روانشناسی، گروه روانشناسی، واحد رشت، دانشگاه آزاد اسلامی، رشت، ایران.

۲. دانشیار، گروه روانشناسی، واحد رشت، دانشگاه آزاد اسلامی، رشت، ایران.

۳. دانشیار مدعو، گروه روانشناسی، واحد رشت، دانشگاه آزاد اسلامی، رشت، ایران و دانشیار، گروه روانشناسی، دانشگاه گیلان، رشت، ایران.

۴. استادیار، گروه روانشناسی، واحد رشت، دانشگاه آزاد اسلامی، رشت، ایران.

چکیده

مشخصات مقاله

زمینه: بررسی پیشینه نشان می‌دهد که آموزش نظم‌جویی هیجانی و ذهن‌آگاهی هر یک منجر به ارتقاء انعطاف‌پذیری شناختی و تعامل والد - فرزند شده‌اند؛ اما هنوز مشخص نیست کدام یک از این مداخلات می‌تواند در طول زمان اثربخشی بیشتری داشته باشند.

هدف: پژوهش حاضر با هدف مقایسه اثربخشی آموزش نظم‌جویی هیجانی و ذهن‌آگاهی بر انعطاف‌پذیری شناختی و تعامل والد - فرزند در مادران دارای کودکان مبتلا به کم‌توانی ذهنی خفیف انجام شد.

روش: پژوهش از نوع شبه تجربی با طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری با گروه گواه بود. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی مادران دارای کودکان مبتلا به کم‌توانی ذهنی خفیف مراجعه‌کننده به مدارس استثنایی شهر رشت در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ بودند. ۳۶ نفر به روش در دسترس انتخاب و به صورت تصادفی در سه گروه ۱۲ نفری قرار گرفتند. گروه‌های آزمایش تحت آموزش نظم‌جویی هیجانی (۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای) و ذهن‌آگاهی (۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای) قرار گرفتند. ابزارهای پژوهش شامل پرسشنامه انعطاف‌پذیری شناختی (دنيس و ندروال، ۲۰۱۰) و مقیاس رابطه والد - فرزند (بیاننا، ۱۹۹۴) بودند. تحلیل داده‌ها با روش تحلیل واریانس مختلط انجام شد.

یافته‌ها: آموزش نظم‌جویی هیجانی و ذهن‌آگاهی بر بهبود انعطاف‌پذیری شناختی و تعامل والد - فرزند و مؤلفه‌های آن‌ها در مراحل پس‌آزمون و پیگیری مؤثر بودند؛ همچنین در مرحله پیگیری تفاوت معناداری بین دو مداخله در این متغیرها مشاهده نشد ($P < 0/01$).

نتیجه‌گیری: با توجه به نتایج می‌توان گفت آموزش نظم‌جویی هیجانی و ذهن‌آگاهی با ارتقای بازسازی هیجانی، کاهش پردازش خود ارجاعی منفی و افزایش توانایی انجام رفتارهای هدفمند، آگاهی از تجربیات لحظه حاضر و برگرداندن توجه بر سیستم شناختی و پردازش کارآمدتر اطلاعات، در نهایت باعث بهبود انعطاف‌پذیری شناختی و تعامل والد - فرزند مادران دارای کودکان مبتلا به کم‌توانی ذهنی خفیف شدند.

کلیدواژه‌ها:

انعطاف‌پذیری شناختی، تعامل والد - فرزند، نظم‌جویی هیجانی، ذهن‌آگاهی، کم‌توان ذهنی

دریافت شده: ۱۴۰۰/۰۱/۱۴

پذیرفته شده: ۱۴۰۰/۰۳/۱۶

منتشر شده: ۱۴۰۰/۱۱/۰۱

* نویسنده مسئول: بهمن اکبری، دانشیار، گروه روانشناسی، واحد رشت، دانشگاه آزاد اسلامی، رشت، ایران.

رایانامه: bakbari44@yahoo.com

تلفن: ۰۹۱۱۱۳۶۱۱۰۲

مقدمه

کودک مبتلا به کم توان ذهنی تنش بسیاری را در اعضای خانواده به ویژه مادر ایجاد می کند (مرادی کیا، ستارپور ايرانقی و امامقلیان، ۱۳۹۶). والدین این کودکان استرس و افسردگی بیشتری را گزارش می دهند. که منجر به چرخه معیوبی از پیامدهای منفی برای این کودکان و بهزیستی خانواده می شود (لو، چان، سزتو، چان و چویی، ۲۰۱۷). بر طبق پژوهش ها افسردگی و اضطراب مادران دارای کودک با کم توانی ذهنی از مادران دارای کودک سالم بیشتر است (گوگوی، کومار و دوری، ۲۰۱۷). همچنین در یک پژوهش دیگر نشان داده شد که مادران در مقایسه با پدران اضطراب، افسردگی و استرس بیشتری را تجربه می کنند (عظیم، دوگار، شاه، چما، اسمات و همکاران، ۲۰۱۳).

انعطاف پذیری شناختی^۱ از جمله توانایی هایی است که می تواند والدین کودکان با نیازهای ویژه را تا حدودی در مقابل تنش های والدگری محافظت کند (کورن، وردوود و اسمارت، ۲۰۱۹). نتایج پژوهش ها گویای این است که مادران دارای کودکان با نیازهای ویژه سطوح انعطاف پذیری شناختی پایینی دارند (صادقی، شلانی و مومنی، ۱۳۹۶). همچنین، این مادران نسبت به مادران دارای ناتوانی های دیگر مانند ناتوانی یادگیری، سطوح انعطاف پذیری شناختی پایین تری دارند (شیخ الاسلامی، محمدی و سیداسماعیلی قمی، ۱۳۹۵). انعطاف پذیری شناختی به عنوان ویژگی عمده شناخت انسان توصیف شده است و به توانایی فرد برای در نظر گرفتن همزمان بازنمایی های متناقضی از یک شیء یا یک رویداد اشاره دارد (دنيس و ندروال، ۲۰۱۰). نظریه های مربوط به انعطاف پذیری شناختی به دو دسته تقسیم می شوند موج اول تحقیقات در زمینه انعطاف پذیری شناختی بیشتر بر فهم ویژگی های افراد انعطاف پذیر متمرکز بود اما موج دوم بر فهم فرآیندهایی است که از طریق آن افراد می توانند به طور موفقیت آمیزی با استرس و حوادث آسیب زا سازش یافتگی مثبت نشان دهند (کمبل - سیلس، کوهن و استین، ۲۰۰۶). مادرانی که دارای تفکر انعطاف پذیر هستند، از توجهات جایگزین استفاده می کنند، چارچوب تفکر خود را به طور مثبت بازسازی می کنند و شرایط چالش برانگیز یا رویدادهای تنیدگی زا را می پذیرند (تیک، کالورت، مک ایون، استوارت، وودهوس و همکاران، ۲۰۱۵).

تعامل والد - فرزند^۲ آسیب دیده نیز از جمله منابع مشکلات والدگری، مادران کودکان با نیازهای ویژه است که با بهبود آن می توان از بسیاری از مشکلات ناشی از عدم ارتباط مناسب بین والدین و این قبیل کودکان پیشگیری کرد (پنچارات و لایهر، ۲۰۱۷).

تعامل والد - فرزندی یک رابطه مهم و حیاتی برای ایجاد امنیت و عشق است که متشکل از ترکیبی از رفتارها، احساسات و انتظاراتی است که منحصر به والدین و یک کودک مشخص است. این تعامل نخستین معرف دنیای ارتباطات برای کودک است و احساس عشق، امنیت و صمیمیت به طور مستقیم در این روابط ریشه دارند (بیردا و پیلی، ۲۰۱۸). این در حالی است که بسیاری از والدین در زمان و فضای مشترک با کودکانشان به سر می برند، اما با احساسات و نیازهای کودک خود بیگانه هستند (امیر، حسن آبادی، اصغری نکاح و طیبی، ۱۳۹۱). پژوهش ها نشان می دهند که در تعامل والدین - فرزندان دو مسأله مهم وجود دارد: پذیرش فرزندان از سوی والدین و مهار فرزندان توسط والدین، که هر دوی این موارد می تواند تعیین کننده نوع رفتار فرزندان و بازتاب آن در والدین باشد (حسین خانزاده، طاهر، سیدنوری، یحیی زاده و عیسی پور، ۱۳۹۲). بهبود تعامل والد - فرزند می تواند به کاهش استرس، اضطراب و افسردگی والدین دارای فرزندان با نیازهای ویژه منجر شود (آگازی، تان، اوگ، آرمسترانگ و کربای، ۲۰۱۷).

پژوهش ها راهکارهای متفاوتی را جهت بهبود مشکلات شناختی، رفتاری و روانشناختی مادران دارای کودکان با نیازهای ویژه پیشنهاد داده اند که از آن جمله آموزش نظم جویی هیجانی (متین، اخوان غلامی و احمدی، ۱۳۹۷؛ جوادیان، خالقی و فتحی، ۱۳۹۷؛ کمالی، واقعی، اصغری پور و بهنام و شانی، ۱۳۹۵) و آموزش ذهن آگاهی (صفی خانی، افتخار سعادی، نادری و مرعشیان، ۱۳۹۹؛ احمدی، خیراتی و غباری بناب، ۱۳۹۸؛ کاظمی، حسینیان و رسول زاده، ۱۳۹۸؛ اقدسی، سلیمانیان و اسدی گندمانی، ۱۳۹۸؛ سینگ، لانسونی، کاراتسیا، مایرز، هوانگ و آنالایو، ۲۰۱۹؛ لو، وانگ، وانگ، یونگ و اسنل، ۲۰۲۰؛ پوتارست، لیلاند، کلونزی، ورینگا، سالوادوری و همکاران، ۲۰۲۰) است.

1. cognitive flexibility

2. Parent-child interaction

ریدجگویی، سولزبای و لیو، ۲۰۰۰؛ هولیس - واکر و کولوسیمو، ۲۰۱۱). برخی کارآزمایی‌های کنترل شده از مداخلات مبتنی بر ذهن آگاهی در والدین دارای کودکان با ناتوانی ذهنی منجر به نتایج مثبتی به خصوص برای مادران شده است (جونز، گلد، توتسیکا، هستینگز، جونز و همکاران، ۲۰۱۸).

در این راستا، مطالعات متعدد نشان دهنده اثرات مثبت آموزش ذهن آگاهی در والدین کودکان با نیازهای ویژه است. طبق این مطالعات، آموزش ذهن آگاهی بر ارتقاء معنویت و پردازش هیجانی مادران دارای دانش آموزان اختلال طیف اوتیسم (صفی‌خانی و همکاران، ۱۳۹۹)، افزایش تنظیم شناختی هیجان و انعطاف‌پذیری شناختی مادران کودکان با ناتوانی‌های یادگیری (احمدی و همکاران، ۱۳۹۸)، افزایش سرسختی روانشناختی و کاهش نشخوار فکری مادران دارای دانش آموزان با ناتوانی‌های یادگیری (کاظمی و همکاران، ۱۳۹۸)، کاهش طرحواره‌های هیجانی ناسازگار از جمله طرحواره نشخوار فکری مادران کودکان با فلج مغزی (اقدسی و همکاران، ۱۳۹۸)، کاهش استرس والدگری در قلمرو تعامل والد و کودک مادران دارای فرزند مبتلا به اختلال نقص توجه بیش‌فعالی (فضلی و سجادیان، ۱۳۹۵)، ارتقاء تعامل مادر - کودک در مادران دانش آموزان کم توان ذهنی (آقاجانی، افروز، نریمانی، غباری بناب و محسن پور، ۱۳۹۴)، کاهش افسردگی و افزایش امید به زندگی مادران کودکان کم‌توانی ذهنی (خالقی پور و زرگر، ۱۳۹۳)، کاهش استرس والدگری و افزایش بهزیستی روانشناختی والدین دارای کودکان مبتلا به فزون‌کنشی (لو و همکاران، ۲۰۲۰)، کاهش میزان استرس مادران دارای کودک مبتلا به اختلال طیف اوتیسم و ناتوانی ذهنی (سینگ و همکاران، ۲۰۱۹)، افزایش اجتماعی بودن و بهبود کیفیت زندگی والدین دارای کودکان با ناتوانی ذهنی (گرفیث و همکاران، ۲۰۱۹)، افزایش بهزیستی روانشناختی والدین کودکان با نیازهای ویژه (پتچارات و لایهر، ۲۰۱۷) مؤثر است.

طیف دیگری از پژوهش‌ها آموزش نظم جویی هیجانی و روش‌های مداخله مبتنی بر ذهن آگاهی را در نمونه مادران دارای کودکان با نیازهای ویژه مورد مقایسه قرار داده‌اند. برای نمونه شکری، کاظمی، نریمانی و تکلوی (۱۳۹۹) در پژوهشی به این نتایج دست یافتند که شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی نسبت به آموزش تنظیم شناختی هیجان بر کاهش تیندگی

آموزش نظم جویی هیجانی^۱ شامل آموزش راهبردهایی است که منجر به تأثیرگذاری بر هیجان‌ات از طریق محدود کردن زمان، مکان و موقعیت بروز آنهاست که شامل نظم جویی هیجان‌های مثبت و منفی می‌شود (مک‌ری و گروس، ۲۰۲۰). گروس و جان (۲۰۰۳) معتقد است که نظم جویی هیجانی با سازگاری و تعاملات اجتماعی مثبت مرتبط است و افزایش در فراوانی تجربه‌های هیجانی مثبت باعث سازش‌یافتگی مؤثر با موقعیت‌های تیندگی‌زا می‌شود و حتی فعالیت‌های لازم در پاسخ به موقعیت‌های اجتماعی را بالا می‌برد. همچنین پژوهشگران معتقدند نظم جویی هیجانی، به‌عنوان توانایی تأثیرگذاری بر تجربه و ابراز هیجان‌ات فرد، یک مهارت پیچیده است که در طول زندگی تکامل می‌یابد (رادرفورد، والیس، لارنت و مایز، ۲۰۱۵).

مطالعات متعدد نشان‌دهنده اثرات مثبت آموزش نظم جویی هیجانی بر بهبود متغیرهای مختلف روانشناختی در نمونه والدین کودکان با نیازهای ویژه است. یافته‌های این پژوهش‌ها نشانگر اثر بخشی آموزش نظم جویی هیجانی بر بهبود تعامل والد - کودک مادران دارای فرزند با ناتوانی یادگیری (متین و همکاران، ۱۳۹۷)، کاهش عاطفه منفی و افزایش تاب‌آوری مادران دارای فرزند معلول (جوادیان و همکاران، ۱۳۹۷)، بهبود سلامت روان مادران دارای کودک بیش‌فعال - نقص توجه (کمالی و همکاران، ۱۳۹۵)، افزایش سلامت روان مادران دارای فرزندان مبتلا به اختلالات روانی (آبیاری، رحیمی، احمدی نصرآباد سفلی، ماردپور و زمانی، ۱۳۹۵)، افزایش بهزیستی روانشناختی مادران دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی (مرادی‌کیا، ارجمندنی و غباری بناب، ۱۳۹۵) و کاهش نشخوار فکری (کرمی، شریفی، نیک‌خواه و غضنفری، ۱۳۹۸) است.

از دیگر درمان‌های مورد استفاده در نمونه والدین کودکان با نیازهای ویژه، آموزش ذهن آگاهی است (گرفیث، هستینگز، ویلیامز، جونز، رابرتز و همکاران، ۲۰۱۹). آموزش ذهن آگاهی^۲ را در واقع نوعی روش مداخله‌ای می‌توان دانست که به روش‌های مراقبه‌ای مانند تکنیک بررسی بدن برای افزایش فهم و آگاهی از چگونگی افکار متکی است. این تکنیک در راستای ارتقاء آگاهی بدون قضاوت لحظه به لحظه، توجه به لحظه حاضر، همراه با پذیرش بدون واکنش افکار و احساسات فعلی است (هولیز - واکر و کولوسیمو، ۲۰۱۱؛ کابات - زین، ۲۰۱۵؛ تیزدل، سگال، ویلیامز،

1. Emotional regulation training

2. Mindfulness-Based Cognitive Therapy (MBCT)

ماهی سه گروهی بود. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی مادران دارای کودکان مبتلا به کم‌توانی ذهنی خفیف مراجعه‌کننده به مدارس استثنایی شهر رشت در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ بود که از بین آنها، ۳۶ نفر به روش در دسترس انتخاب و به صورت تصادفی در سه گروه (دو گروه آزمایش و یک گروه گواه) قرار گرفتند.

ب) ابزار

پرسشنامه انعطاف‌پذیری شناختی^۱ (دنيس و وندروال، ۲۰۱۰): این پرسشنامه که توسط دنيس و وندروال در سال ۲۰۱۰ ساخته شده است، یک ابزار خودگزارشی کوتاه ۲۰ سؤالی است و برای سنجش نوعی از انعطاف‌پذیری شناختی که در موقعیت فرد برای چالش و جایگزینی افکار ناکارآمد با افکار کارآمدتر لازم است، به کار می‌رود. شیوه نمره‌گذاری آن براساس مقیاس ۷ درجه‌ای لیکرت از ۱ تا ۷ می‌باشد (کاملاً مخالفم = ۱، مخالفم = ۲، تا حدی مخالفم = ۳، نه مخالف و نه موافقم = ۴، تا حدی موافقم = ۵، موافقم = ۶، ۷). دامنه نمرات این ابزار بین ۲۰ تا ۱۴۰ است. در این پرسشنامه کسب نمره بالا به معنای انعطاف‌پذیری شناختی بیشتر و کسب نمره پایین به معنای انعطاف‌پذیری شناختی کمتر است. پرسشنامه انعطاف‌پذیری شناختی دارای سه مؤلفه ادراک کنترل‌پذیری (گویه‌های ۱، ۲، ۴، ۷، ۹، ۱۱، ۱۵ و ۱۷)، ادراک گزینه‌های مختلف (گویه‌های ۳، ۵، ۶، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۶، ۱۸، ۱۹ و ۲۰) و ادراک توجیه رفتار (گویه‌های ۱۰ و ۱۸) است (دنيس و وندروال، ۲۰۱۰). دنيس و وندروال (۲۰۱۰)، در پژوهشی نشان دادند که پرسشنامه انعطاف‌پذیری شناختی از ساختار عاملی، روایی همگرا و روایی همزمان مناسبی برخوردار است. روایی همزمان این پرسشنامه با پرسشنامه افسردگی بک برابر با ۰/۳۹- و روایی همگرای آن با مقیاس انعطاف‌پذیری شناختی مارتین و رایین ۰/۷۵ بود. همچنین، این پژوهشگران جهت سنجش پایایی این پرسشنامه از روش آزمون-بازآزمون استفاده کردند که بعد از گذشت ۷ هفته نتایج همبستگی دو اجرا ۰/۷۳ نشانگر پایایی قابل قبول این ابزار بود. همین‌طور جهت سنجش پایایی با استفاده از ضریب آلفای کرانباخ، مقدار این ضریب را برای کل مقیاس و مؤلفه‌های ادراک کنترل‌پذیری و ادراک گزینه‌های مختلف را به ترتیب ۰/۹۱، ۰/۸۴ و ۰/۹۱ و با روش بازآزمایی به ترتیب ۰/۸۱، ۰/۷۷ و ۰/۷۵

والدینی مادران کودکان پرخاشگر مؤثرتر است. در مقابل بیرامی، هاشمی، بخشی‌پور، محمودعلیلو و اقبالی (۱۳۹۳) به این نتایج دست یافتند که آموزش تنظیم هیجان نسبت به شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی بر کاهش پریشانی روانشناختی (افسردگی، اضطراب و استرس) و بهبود راهبردهای شناختی تنظیم هیجان مادران کودکان عقب‌مانده ذهنی مؤثرتر است. در حالی که قربانی‌آقبلاغی (۱۳۹۵) تفاوتی را بین اثربخشی آموزش ذهن آگاهی و نظم‌جویی هیجانی بر بهبود کیفیت زندگی و تاب‌آوری مادران کودکان استثنایی مشاهده نکرد. گرش و گری (۲۰۲۰) نیز بین اثربخشی آموزش نظم‌جویی هیجانی و ذهن آگاهی بر کاهش خشونت والدین دارای کودکان مبتلا به اختلال نقص توجه بیش‌فعالی تفاوتی را مشاهده نکردند.

مادران دارای فرزند مبتلا به کم‌توانی ذهنی با تنش‌ها و نگرانی‌های زیادی روبه‌رو هستند؛ که در نتیجه پیامدهای ناخوشایند بر بهداشت روانی و تعامل آن‌ها با فرزندشان دارد (لو، چان، سزتو، چان و چویی، ۲۰۱۷). بنابراین ارائه مداخلات آموزشی و درمانی مناسب برای آن‌ها از اهمیت و ضرورت بالایی برخوردار است. با توجه به پژوهش‌های فوق، دو رویکرد آموزش نظم‌جویی هیجانی و ذهن آگاهی می‌توانند به بهبود کیفیت زندگی، انعطاف‌پذیری شناختی و کاهش تنیدگی این مادران تأثیر داشته باشند. اما در بررسی پیشینه، مطالعه‌ای یافت نشد که این دو مداخله را در زمینه مادران دارای کودک مبتلا به کم‌توانی ذهنی اجرا کرده باشد. از طرفی مشخص نیست کدام یک از این دو برنامه آموزشی اثربخشی بهتری بر بهبود انعطاف‌پذیری شناختی و تعامل والد - فرزند در این مادران دارد تا درمانگران بتوانند به‌عنوان درمان خط اول از آن برای این مادران استفاده کنند. بنابراین پژوهش حاضر به دنبال پاسخ به این سؤال است: کدام یک از دو برنامه آموزشی نظم‌جویی هیجانی و ذهن آگاهی بر انعطاف‌پذیری شناختی و تعامل والد - فرزند، مادران دارای کودک مبتلا به کم‌توانی ذهنی مؤثرتر می‌باشد؟

روش

الف) طرح پژوهش و شرکت‌کنندگان: روش پژوهش از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه گواه و پیگیری پنج

1. The cognitive flexibility inventory (CFI)

۱۳۹۴). دریکسول و پیانتا (۲۰۱۱) در پژوهشی جهت سنجش پایایی این ابزار با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ، مقدار این ضریب را برای حوزه‌های تعارض، نزدیکی، وابستگی و رابطه مثبت کلی به ترتیب ۰/۷۴، ۰/۷۵، ۰/۶۹ و ۰/۸۰ گزارش کرده‌اند. در ایران نیز پایایی این پرسشنامه از طریق آلفای کرونباخ توسط آبارشی، طهماسبیان، مظاهری و پناغی (۱۳۸۸) در حوزه‌های تعارض، نزدیکی، وابستگی و رابطه مثبت کلی به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۷۰، ۰/۶۱ و ۰/۸۶ گزارش شده است. همچنین در پژوهش تجربی و همکاران (۱۳۹۴) نیز روایی این مقیاس ۰/۷۲ و ضریب پایایی آن به روش آلفای کرونباخ در حوزه تعارض ۰/۸۲، نزدیکی، ۰/۷۷ و وابستگی ۰/۷۳ و رابطه مثبت کلی ۰/۷۴ به دست آمد. در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ حوزه‌های نزدیکی، وابستگی، تعارض و رابطه مثبت کلی به ترتیب ۰/۹۰، ۰/۸۳، ۰/۸۸، ۰/۸۶ به دست آمد.

ج) برنامه مداخله‌ای

آموزش نظم‌جویی هیجان: برنامه آموزش نظم‌جویی هیجانی براساس الگوی نظم‌جویی هیجانی گروس (۲۰۰۸) پایه‌گذاری شده است. براساس الگوی گروس (۲۰۰۸) نظم‌جویی هیجانی شامل همه راهبردهای آگاهانه و غیر آگاهانه‌ای است که برای افزایش، حفظ و کاهش مؤلفه‌های هیجانی، رفتاری و شناختی یک پاسخ هیجانی به کار برده می‌شود. این برنامه آموزشی در پژوهش عسکری و متینی (۱۳۹۹) مورد استفاده قرار گرفته است. آموزش نظم‌جویی هیجانی در طی ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای ۱ بار در طول هفته (به مدت ۲ ماه) اجرا شد. خلاصه جلسات آموزش نظم‌جویی هیجانی در جدول ۱ ارائه شده است.

آموزش ذهن آگاهی: آموزش ذهن آگاهی براساس الگوی کابات - زین (۲۰۰۳) طراحی گردیده است. مداخله ذهن آگاهی^۲ به روش‌های مراقبه‌ای مانند تکنیک بررسی بدن برای افزایش فهم و آگاهی از چگونگی افکار متکی است. این تکنیک در راستای ارتقاء آگاهی بدون قضاوت لحظه به لحظه، توجه به لحظه حاضر، همراه با پذیرش بدون واکنش افکار و احساسات فعلی است (هولیز - واکر و کلوسیمو، ۲۰۱۱؛ کابات - زین، ۲۰۱۵). آموزش ذهن آگاهی در طی ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای ۱ بار در طول هفته

به دست آوردند. در ایران نیز شاره، فرمانی و سلطانی (۲۰۱۴) این پرسشنامه را هنجاریابی کردند که بر این اساس، ضریب پایایی بازآزمایی کل مقیاس را ۰/۷۱ و مؤلفه‌های ادراک کنترل‌پذیری، ادراک گزینه‌های مختلف و ادراک توجیه رفتار را به ترتیب ۰/۵۵، ۰/۷۲، ۰/۵۷ گزارش کرده‌اند. این پژوهشگران ضرایب آلفای کرونباخ کل مقیاس را ۰/۹۰ و مؤلفه‌ها را به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۸۹، ۰/۵۵ گزارش کردند. همچنین کهندانی و ابوالمعالی الحسینی (۱۳۹۶) در پژوهشی پرسشنامه انعطاف‌پذیری شناختی را هنجاریابی کردند یافته‌ها نشان داد گویه‌های پرسشنامه انعطاف‌پذیری تحت دو عامل پردازش حل مسئله، و ادراک کنترل‌پذیری قرار دارند. همسانی درونی نمره کل این پرسشنامه و دو عامل آن به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۷۸ و ۰/۸۱ به دست آمد. بنابراین، این ابزار از روایی عاملی، همگرا و همزمان مطلوبی در ایران برخوردار است. در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ انعطاف‌پذیری شناختی و مؤلفه‌های ادراک کنترل‌پذیری، ادراک گزینه‌های مختلف و ادراک توجیه رفتار به ترتیب ۰/۸۱، ۰/۷۴، ۰/۸۶، ۰/۷۵ به دست آمد.

مقیاس رابطه والد - فرزند^۱ (پیانتا، ۱۹۹۴): این مقیاس توسط پیانتا در سال ۱۹۹۴ ساخته شده و شامل ۳۳ ماده است که ادراک والدین به خصوص مادر در مورد رابطه با کودک را می‌سنجد. در پژوهش حاضر از این مقیاس جهت سنجش رابطه مادر - کودک استفاده شده است. این مقیاس خودگزارشی بوده و شامل حوزه‌های نزدیکی (گویه‌های ۱، ۵، ۶، ۸، ۱۰، ۱۳، ۱۶، ۲۹ و ۳۰)، وابستگی (گویه‌های ۹، ۱۱، ۱۵، ۱۸، ۲۰ و ۲۲)، تعارض (گویه‌های ۲، ۳، ۴، ۷، ۱۲، ۱۴، ۱۷، ۱۹، ۲۱، ۲۳، ۲۴، ۲۵، ۲۶، ۲۷، ۲۸، ۳۱، ۳۲ و ۳۳) و رابطه مثبت کلی (که همان نمره کل است از مجموع نمرات حوزه نزدیکی و معکوس نمرات حوزه تعارض و وابستگی بدست می‌آید) است. شیوه نمره‌گذاری آن براساس مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از ۱ تا ۵ است (قطعا صدق نمی‌کند=۱، صدق نمی‌کند=۲، مطمئن نیستم=۳، تا حدی صدق می‌کند=۴، و قطعا صدق می‌کند=۵). در این مقیاس کسب نمره بالا به معنای تعامل مادر - کودک مطلوب‌تر و کسب نمره پایین به معنای تعامل مادر-کودک نا مطلوب است. دامنه نمرات این ابزار بین ۳۳ تا ۱۶۵ است. این مقیاس برای سنجش رابطه والد - کودک در تمام سنین استفاده می‌شود (تجریش، عاشوری، افروز، ارجمندیان و غباری‌بناب،

¹. parent child relationship scale (PCRS)

². Mindfulness-Based Cognitive Therapy (MBCT)

(به مدت ۲ ماه) اجرا شد. خلاصه جلسات آموزش ذهن آگاهی در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۱. خلاصه جلسات برنامه آموزش نظم جویی هیجانی (گروس، ۲۰۰۸)

جلسات	هدف	محتوای جلسات
یکم	آشنایی	آشنایی اعضای گروه با یکدیگر و شروع رابطه متقابل رهبر گروه و اعضا، بیان اهداف اصلی و فرعی گروه و گفتگوی اعضا راجع به اهداف شخصی و جمعی، بیان منطقی و مراحل مداخله، بیان چارچوب و قواعد شرکت در گروه.
دوم	ارائه آموزش هیجانی	انتخاب موقعیت: شناخت هیجان و موقعیت‌های برانگیزاننده از طریق آموزش تفاوت عملکرد انواع هیجان‌ها، اطلاعات راجع به ابعاد مختلف هیجان و اثرات کوتاه مدت و درازمدت هیجان‌ها.
سوم	ارزیابی میزان آسیب‌پذیری و مهارت های هیجانی اعضا	انتخاب موقعیت، راجع به عملکرد هیجان‌ها در فرایند سازگاری انسان و فواید آنها، نقش هیجان‌ها در برقرار کردن ارتباط با دیگران و تأثیرگذاری روی آن‌ها، همچنین جهت سازمان‌دهی و برانگیزاندن رفتار انسان بین اعضا گفتگویی صورت گرفت و مثال‌هایی از تجربه‌های واقعی آن‌ها مطرح شد.
چهارم	ایجاد تغییر در موقعیت برانگیزاننده هیجان	اصلاح موقعیت، الف) جلوگیری از انزوای اجتماعی و اجتناب، ب) آموزش راهبرد حل مسئله، ج) آموزش مهارت‌های بین فردی (گفتگو، اظهار وجود و حل تعارض).
پنجم	تغییر توجه	گسترش توجه، دستور جلسه: الف) متوقف کردن نشخوار فکری و نگرانی، ب) آموزش توجه.
ششم	تغییر ارزیابی شناختی	ارزیابی شناختی، الف) شناسایی ارزیابی‌های غلط و اثرات آن‌ها روی حالت‌های هیجانی، ب) آموزش راهبرد باز ارزیابی.
هفتم	تغییر پیامدهای رفتاری و فیزیولوژیکی هیجان	تعدیل پاسخ، ۱) شناسایی میزان و نحوه استفاده از راهبرد بازداری و بررسی پیامدهای هیجانی آن، ۲) مواجهه، ۳) آموزش ابراز هیجان، ۴) اصلاح رفتار از طریق تغییر تقویت‌کننده‌های محیطی، ۵) آموزش تخلیه هیجانی، آرمیدگی و عمل معکوس.
هشتم	ارزیابی مجدد و رفع موانع کاربرد	ارزیابی و کاربرد، دستور جلسه: ۱) ارزیابی میزان نیل به اهداف فردی و گروهی، ۲) کاربرد مهارت‌های آموخته شده در محیط - های طبیعی خارج از جلسه، ۳) بررسی و رفع موانع انجام تکالیف.

جدول ۲. خلاصه جلسات برنامه آموزش ذهن آگاهی (کابات-زین، ۲۰۰۳)

جلسات	هدف	محتوای جلسات
یکم	هدایت خودکار	آشنایی با اعضاء گروه و انتظارات آن‌ها، تعیین خط مشی گروه و توضیح پیرامون اختلال ناتوانی ذهنی، تمرین خوردن کشمش، تمرین مراقبه واریسی بدن.
دوم	چالش با مانع	ده دقیقه تنفس با ذهن آگاهی، تمرین واریسی بدن.
سوم	ذهن آگاهی در حین حرکت	تمرین حرکات کششی همراه با ذهن آگاهی، تمرین قدم زدن آگاهانه، تمرین واریسی بدن.
چهارم	ماندن در لحظه	تمرین ذهن آگاهی نسبت به شنیدن و فکر کردن، داستان بربهای گرسنه، تمرین مکث سه دقیقه‌ای، تمرین واریسی بدن.
پنجم	پذیرش و اجازه دادن	تمرین مراقبه نشسته با آگاهی از تنفس و بدن، پذیرش، تمرین ایجاد یک مشکل و کار کردن روی آن از طریق بدن، تمرین مکث سه دقیقه‌ای (به همراه احساس پذیرا بودن)، تمرین واریسی بدن.
ششم	افکار واقعیت نیستند.	افکار جانشین، تمرین مکث سه دقیقه‌ای، تمرین واریسی بدن.
هفتم	مراقبت از خود	ارتباط بین خلق و احساسات، چگونه به بهترین نحو از خود مراقبت کنیم، تمرین واریسی بدن.
هشتم	به کارگیری آموخته‌ها	تمرین واریسی بدن، بحث پیرامون تداوم تمرین‌ها و برنامه‌ریزی جهت انجام آن‌ها، بررسی مشکلاتی که مانع از انجام تکلیف می‌شوند.

(د) روش اجرا

جهت اجرای پژوهش، پس از دریافت معرفی‌نامه از معاونت پژوهشی دانشگاه، به اداره آموزش و پرورش استثنایی شهر رشت مراجعه شد و مجوزهای لازم جهت انجام پژوهش گرفته شد. سپس به چهار مدرسه استثنایی شهر رشت مراجعه شد و مادران دانش‌آموزانی که در آنجا پرونده داشته و تشخیص قطعی ناتوانی هوشی خفیف را دریافت کرده بودند به صورت در دسترس بر اساس ملاک‌های ورود به پژوهش انتخاب شدند.

برخورداری مادران از سلامت روان بر اساس مصاحبه بالینی، تشخیص قطعی ناتوانی ذهنی خفیف (هوشبهر بین ۵۰ - ۵۵ تا ۷۰ - ۷۵) بر اساس آزمون هوشی و کسلر در پرونده دانش‌آموز و رضایت آگاهانه جهت شرکت در پژوهش، به‌عنوان معیارهای ورود در نظر گرفته شده بود. همچنین غیبت بیش از دو جلسه از مجموع جلسات آموزشی و عدم تکمیل پرسشنامه‌ها به‌عنوان معیارهای خروج در نظر گرفته شده بود.

معنی‌داری متفاوت است. بنابراین پیش فرض کروییت رعایت نمی‌شود. تخطی از پیش‌فرض کروییت باعث می‌شود آماره F تحلیل واریانس دقیق نباشد. برای رفع این مشکل و افزایش دقت آماره F، درجه‌آزادی را با استفاده از دو روش گرین‌هاوس - گیسر و هاین - فلت تصحیح می‌کنند. برای اینکه از کدام روش تصحیح استفاده کنیم، استیونس (۱۹۹۶) پیشنهاد می‌کند اگر مقدار اپسیلون بزرگتر از ۰/۷۵ باشد از تصحیح هاین - فلت استفاده شود و اگر اپسیلون کوچکتر از ۰/۷۵ و یا هیچگونه اطلاعاتی در مورد کروییت وجود نداشته باشد از تصحیح گرین‌هاوس - گیسر استفاده شود. بنابراین با در نظر گرفتن مقادیر اپسیلون در جدول ۵ نتایج آزمون تحلیل واریانس مختلط برای بررسی تفاوت گروه‌های پژوهش در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری گزارش شده است. لازم به ذکر است که سطح ۰/۰۵ برای رد فرض صفر در نظر گرفته شد. برای بررسی اندازه اثر نیز از مجذور اتای جزئی^۱ استفاده شد. مقدار مجذور اتای جزئی (۰/۰۱) و کمتر نشانگر اثر کم، (۰/۰۴) تا (۰/۰۹) اثر متوسط و (۰/۱۰) و بیشتر نشانگر اثر زیاد است (هوبرتی، ۲۰۰۲).

همانطور که در جدول ۳ نشان داده شده است، میزان F اثر تعامل مراحل و گروه برای متغیرهای نمره کل انعطاف‌پذیری شناختی (۶۶/۶۳۵)، ادراک گزینه‌های مختلف (۱۵/۰۶۳)، ادراک کنترل‌پذیری (۶۴/۵۷۵)، ادراک توجیه رفتار (۱۴/۱۸۴)، نزدیکی (۵۹/۸۸۳)، وابستگی (۳۶/۷۵۶)، تعارض (۲۵/۴۲۸)، رابطه مثبت کلی والد فرزند (۳۹/۹۷۳) معنی‌دار است (p < ۰/۰۱). این یافته نشان می‌دهد که گروه‌های آزمایش و گواه از لحاظ متغیرهای پژوهش در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری با یکدیگر تفاوت معنی‌داری دارند. همچنین مجذور اتا برای تمامی متغیرها بیشتر از ۰/۱۰ می‌باشد که نشان می‌دهد تفاوت بین گروه‌ها در جامعه بزرگ و قابل توجه است.

با توجه به جدول ۴ تفاوت میانگین گروه آموزش نظم‌جویی هیجانی با آموزش ذهن آگاهی در مرحله پیش‌آزمون در متغیرهای نمره کل انعطاف‌پذیری شناختی (۱/۳۳۳-)، و مؤلفه‌های ادراک گزینه‌های مختلف (۰/۴۱۷)، ادراک کنترل‌پذیری (۱/۸۳۳-)، و ادراک توجیه رفتار (۰/۰۸۳) معنی‌دار نیست (p > ۰/۰۵).

بعد از ارائه توضیحات مقدماتی در خصوص هدف پژوهش و جلب مشارکت آزمودنی‌ها و اطمینان بخشی به آزمودنی‌ها مبنی بر محرمانه ماندن اطلاعات و اخذ رضایت آگاهانه از آن‌ها؛ افراد به روش تصادفی ساده در دو گروه آزمایش و یک گروه گواه قرار گرفتند. هر سه گروه به صورت حضوری در مرحله پیش‌آزمون به سؤالات پرسشنامه‌ها پاسخ دادند و سپس گروه‌های آزمایش تحت آموزش نظم‌جویی هیجانی (۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای) و ذهن آگاهی (۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای) قرار گرفتند، اما گروه کنترل در لیست انتظار جهت دریافت مداخله قرار داشت. پس از اتمام مداخله مجدداً پرسشنامه‌ها به‌عنوان پس‌آزمون به صورت حضوری توسط هر سه گروه تکمیل شد و بعد از گذشت پنج ماه از اجرای پس‌آزمون بر روی گروه‌های آزمایش و گواه، آزمون پیگیری اجرا شد؛ و پس از اتمام پیگیری، مداخله نظم‌جویی هیجانی با کیفیت ذکر شده برای گروه گواه اجرا شد. در پایان بعد از جمع‌آوری داده‌ها، تجزیه و تحلیل با استفاده از تحلیل واریانس مختلط با کمک نرم‌افزار SPSS22 انجام شد.

یافته‌ها

در این مطالعه ۳۶ نفر در دو گروه مداخله و یک گروه گواه (هر گروه ۱۲ نفر) شرکت داشتند؛ میانگین و انحراف معیار سنی افراد گروه‌های نظم‌جویی هیجان، ذهن آگاهی و گواه به ترتیب $34/50 \pm 3/92$ ، $34/08 \pm 3/34$ و $34/83 \pm 4/74$ سال بود. بیشترین فراوانی سطح تحصیلات در هر سه گروه زیر دیپلم و دیپلم بود. همچنین نتایج نشان داد که توزیع داده‌ها در متغیرهای با توجه به آماره آزمون شاپیر - ویلکز (S-W) برای متغیرهای انعطاف‌پذیری شناختی و مؤلفه‌های ادراک گزینه‌های مختلف، ادراک کنترل‌پذیری، و ادراک توجیه رفتار، همچنین، حوزه‌های نزدیکی، وابستگی، تعارض، و رابطه مثبت کلی والد فرزند در گروه‌های آزمایش و گواه معنی‌دار نمی‌باشد (p > ۰/۰۵). بنابراین توزیع تمامی متغیرها نرمال است.

همچنین نتایج آماره W موچلی برای متغیرهای نمره کل انعطاف‌پذیری شناختی (۰/۸۶۵)، ادراک کنترل‌پذیری (۰/۶۲۸)، ادراک توجیه رفتار (۰/۷۷۵)، نزدیکی (۰/۴۵۸)، وابستگی (۰/۴۱۲)، رابطه مثبت کلی والد فرزند (۰/۳۸۱)، و درون‌نگری (۰/۷۰۲) معنی‌دار است (p < ۰/۰۵). این یافته نشان می‌دهد که واریانس تفاوت‌ها در بین سطوح متغیر وابسته به صورت

¹. Partial eta squared

جدول ۳. نتایج آزمون تحلیل واریانس مختلط برای بررسی تفاوت گروه‌ها در متغیرهای پژوهش

متغیر	منابع تغییرات	MS آزمایشی	MS خطا	آماره F	P	مجذور اتا
نمره کل انعطاف‌پذیری شناختی	گروه‌ها	۴۷۷۱/۱۲۰	۵۱/۱۷۳	۹۳/۲۳۴	۰/۰۰۱	۰/۸۵۰
	مراحل	۵۵۶۰/۸۹۸	۱۴/۴۹۹	۳۸۳/۵۳۲	۰/۰۰۱	۰/۹۲۱
	تعامل مراحل با گروه	۹۶۶/۱۴۸	۱۴/۴۹۹	۶۶/۶۳۵	۰/۰۰۱	۰/۸۰۲
ادراک گزینه‌های مختلف	گروه‌ها	۷۳۳/۵۸۳	۳۷/۲۱۷	۱۹/۷۱۱	۰/۰۰۱	۰/۵۴۴
	مراحل	۱۱۰۲/۱۹۴	۱۱/۰۲۸	۹۹/۹۴۷	۰/۰۰۱	۰/۷۵۲
	تعامل مراحل با گروه	۱۶۶/۱۱۱	۱۱/۰۲۸	۱۵/۰۶۳	۰/۰۰۱	۰/۴۷۷
ادراک کنترل‌پذیری	گروه‌ها	۸۳۱/۵۰۹	۲۰/۸۲۰	۳۹/۹۳۸	۰/۰۰۱	۰/۷۰۸
	مراحل	۱۰۲۸/۱۵۸	۳/۲۲۷	۳۱۸/۵۷۵	۰/۰۰۱	۰/۹۰۶
	تعامل مراحل با گروه	۲۰۸/۴۰۸	۳/۲۲۷	۶۴/۵۷۵	۰/۰۰۱	۰/۷۹۶
ادراک توجه رفتار	گروه‌ها	۷۳۰/۳۳۳	۳/۳۴۸	۵۱/۹۸۹	۰/۰۰۱	۰/۷۵۹
	مراحل	۲۵۴/۶۳۵	۳/۳۰۸	۷۶/۹۸۱	۰/۰۰۱	۰/۷۰۰
	تعامل مراحل با گروه	۴۶/۹۱۷	۳/۳۰۸	۱۴/۱۸۴	۰/۰۰۱	۰/۴۶۲
نزدیکی	گروه‌ها	۲۱۸۰/۳۷	۱۰/۷۳۱	۲۰/۳۱۹	۰/۰۰۱	۰/۵۵۲
	مراحل	۷۲۲/۶۳۳	۲/۷۷۹	۲۶۰/۰۷۳	۰/۰۰۱	۰/۸۸۷
	تعامل مراحل با گروه	۱۶۶/۳۸۶	۲/۷۷۹	۵۹/۸۸۳	۰/۰۰۱	۰/۷۸۴
وابستگی	گروه‌ها	۲۲۵/۷۷۸	۹/۰۵۱	۲۴/۹۴۴	۰/۰۰۱	۰/۶۰۲
	مراحل	۵۲۶/۳۸۷	۲/۳۱۹	۲۲۶/۹۴۹	۰/۰۰۱	۰/۸۷۳
	تعامل مراحل با گروه	۸۵/۲۵۳	۲/۳۱۹	۳۶/۷۵۶	۰/۰۰۱	۰/۶۹۰
تعامل والد فرزند	گروه‌ها	۴۹۸۰/۸۳	۸۴/۰۹۶	۵/۹۲۳	۰/۰۰۶	۰/۲۶۴
	مراحل	۷۴۰/۳۳۳	۵/۲۲۷	۱۴۱/۶۲۹	۰/۰۰۱	۰/۸۱۱
	تعامل مراحل با گروه	۱۳۲/۹۱۷	۵/۲۲۷	۲۵/۴۲۸	۰/۰۰۱	۰/۶۰۶
رابطه مثبت کلی	گروه‌ها	۴۱۳۴/۸۹۸	۹۳/۵۱۷	۴۴/۲۱۶	۰/۰۰۱	۰/۷۲۸
	مراحل	۹۴۱۴۴/۴۸۸	۴۵/۴۹۰	۲۰۶۹/۵۷۵	۰/۰۰۱	۰/۹۸۴
	تعامل مراحل با گروه	۱۸۱۸/۳۵۴	۴۵/۴۹۰	۳۹/۹۷۳	۰/۰۰۱	۰/۷۰۸

جدول ۴. نتایج مقایسه میانگین گروه‌های آزمایش در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در انعطاف‌پذیری شناختی مادران دارای کودکان مبتلا به کم‌توانی ذهنی

متغیر	مرحله	تفاوت میانگین گروه آزمایش با گواه	خطای استاندارد برآورد	سطح معنی داری
نمره کل انعطاف‌پذیری شناختی	پیش‌آزمون	-۱/۳۳۳	۱/۶۰۴	۰/۶۸۶
	پس‌آزمون	-۵	۲/۳۱۶	۰/۰۹۴
	پیگیری	-۱/۶۶۷	۲/۳۲۹	۰/۷۵۶
ادراک گزینه‌های مختلف	پیش‌آزمون	۰/۴۱۷	۱/۲۶۶	۰/۹۴۲
	پس‌آزمون	-۲/۰۸۳	۱/۹۵۳	۰/۵۴۱
	پیگیری	-۰/۵۸۳	۲/۱۱۲	۰/۹۵۹
ادراک کنترل‌پذیری	پیش‌آزمون	-۱/۸۳۳	۰/۹۲۴	۰/۱۳۲
	پس‌آزمون	-۱/۵۰۰	۱/۳۳۶	۰/۵۰۷
	پیگیری	-۱/۱۶۷	۱/۲۷۱	۰/۶۳۳
ادراک توجه رفتار	پیش‌آزمون	۰/۰۸۳	۰/۵۹۶	۰/۹۸۹
	پس‌آزمون	-۱/۴۱۷	۰/۸۰۷	۰/۲۰۰
	پیگیری	-۰/۰۸۳	۰/۷۴۱	۰/۹۹۳

این یافته نشان می‌دهد که بین گروه آموزش نظم‌جویی هیجانی و ذهن آگاهی در مرحله پیش‌آزمون تفاوت معنی‌داری وجود ندارد و گروه‌ها همگن هستند. تفاوت میانگین گروه آموزش نظم‌جویی هیجانی با آموزش ذهن آگاهی در مرحله پس‌آزمون در متغیرهای نزدیکی (۱/۷۵۰)، وابستگی (۰/۷۵۰)، تعارض (۰/۸۳۳)، و رابطه مثبت کلی والد فرزند (۴/۸۳۳) معنی‌دار نیست ($p > 0/05$). این یافته نشان می‌دهد بین گروه آموزش نظم‌جویی هیجانی و ذهن آگاهی در مرحله پس‌آزمون در این متغیرها تفاوت معنی‌داری وجود ندارد.

تفاوت میانگین گروه آموزش نظم‌جویی هیجانی با آموزش ذهن آگاهی در مرحله پیگیری در متغیر نزدیکی (۲/۹۱۷) معنی‌دار است ($p < 0/01$). این یافته نشان می‌دهد که میانگین گروه آموزش نظم‌جویی هیجانی در مرحله پیگیری به صورت معنی‌داری بیشتر از میانگین گروه آموزش ذهن آگاهی است. تفاوت میانگین گروه آموزش نظم‌جویی هیجانی با آموزش ذهن آگاهی در مرحله پیگیری در متغیرهای وابستگی (۰/۲۵۰)، تعارض (۰/۲۵۰)، و نمره رابطه مثبت والد فرزند (۶/۵۸۳) معنی‌دار نیست ($p > 0/05$). این یافته نشان می‌دهد بین گروه آموزش نظم‌جویی هیجانی و ذهن آگاهی در مرحله پیگیری در این متغیرها تفاوت معنی‌داری وجود ندارد.

این یافته نشان می‌دهد که بین گروه آموزش نظم‌جویی هیجانی و ذهن آگاهی در مرحله پیش‌آزمون تفاوت معنی‌داری وجود ندارد و گروه‌ها همگن هستند. تفاوت میانگین گروه آموزش نظم‌جویی هیجانی با آموزش ذهن آگاهی در مرحله پس‌آزمون در متغیرهای نمره کل انعطاف‌پذیری شناختی (۵-)، و مؤلفه‌های ادراک گزینه‌های مختلف (۲/۰۸۳-)، ادراک کنترل‌پذیری (۱/۵۰۰-)، و ادراک توجیه رفتار (۱/۴۱۷-) معنی‌دار نیست ($p > 0/05$).

این یافته نشان می‌دهد بین گروه آموزش نظم‌جویی هیجانی و ذهن آگاهی در مرحله پس‌آزمون در این متغیرها تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. تفاوت میانگین گروه آموزش نظم‌جویی هیجانی با آموزش ذهن آگاهی در مرحله پیگیری در متغیرهای نمره کل انعطاف‌پذیری شناختی (۱/۶۶۷-)، و مؤلفه‌های ادراک گزینه‌های مختلف (۰/۵۸۳-)، ادراک کنترل‌پذیری (۱/۱۶۷)، و ادراک توجیه رفتار (۰/۰۸۳-) معنی‌دار نیست ($p > 0/05$). این یافته نشان می‌دهد بین گروه آموزش نظم‌جویی هیجانی و ذهن آگاهی در مرحله پیگیری در این متغیرها تفاوت معنی‌داری وجود ندارد.

با توجه به جدول ۵ تفاوت میانگین گروه آموزش نظم‌جویی هیجانی با آموزش ذهن آگاهی در مرحله پیش‌آزمون در متغیرهای نزدیکی (۱/۶۶۷)، وابستگی (۰/۳۳۳)، تعارض (۱/۴۱۷) و رابطه مثبت کلی والد فرزند

جدول ۵. نتایج مقایسه میانگین گروه‌های آزمایش در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در تعامل والد فرزند مادران دارای کودکان مبتلا به کم‌توانی ذهنی خفیف

متغیر	مرحله	تفاوت میانگین گروه آزمایش با گواه	خطای استاندارد برآورد	سطح معنی‌داری
	پیش‌آزمون	۱/۶۶۷	۰/۸۴۵	۰/۹۷۹
نزدیکی	پس‌آزمون	۱/۷۵۰	۱/۰۲۱	۰/۲۱۵
	پیگیری	۲/۹۱۷	۰/۷۹۵	۰/۰۰۲
	پیش‌آزمون	۰/۳۳۳	۰/۹۰۹	۰/۹۲۹
وابستگی	پس‌آزمون	-۰/۷۵۰	۰/۷۹۱	۰/۶۱۴
	پیگیری	-۰/۲۵۰	۰/۷۳۷	۰/۹۳۹
تعامل والد فرزند	پیش‌آزمون	۱/۴۱۷	۲/۴۱۲	۰/۸۲۸
	پس‌آزمون	۰/۸۳۳	۲/۳۳۹	۰/۹۳۳
تعارض	پیگیری	-۰/۲۵۰	۲/۱۱۳	۰/۹۹۲
	پیش‌آزمون	-۰/۷۵۰	۱/۶۴۸	۰/۸۹۲
رابطه مثبت کلی	پس‌آزمون	۴/۸۳۳	۳/۲۱۰	۰/۳۰۱
	پیگیری	۶/۵۸۳	۳/۴۵۴	۰/۱۵۳

بحث و نتیجه‌گیری

همان‌طور که گفته شد؛ پژوهش حاضر با هدف مقایسه اثربخشی آموزش نظم‌جویی هیجانی و ذهن آگاهی بر انعطاف‌پذیری شناختی و تعامل والد فرزند مادران دارای کودکان مبتلا به کم‌توانی ذهنی خفیف انجام شد. در تبیین یافته‌ها باید گفت رومر، ویلیستون و رولینز (۲۰۱۵) مسیری برای ثبت تأثیرات روانشناختی ذهن آگاهی (پرورش آگاهی و پذیرش لحظه فعلی) از طریق تسهیل نظم‌جویی هیجانی انطباقی پیشنهاد می‌کنند. این پژوهشگران معتقدند، اگرچه همپوشانی مفهومی بین دو سازه ذهن آگاهی و نظم‌جویی هیجانی پیچیده است اما مجموعه‌ای رو به رشد از مطالعات آزمایشگاهی و تجربی، پشتیبانی اولیه را از مدل‌های مفهومی پیشنهادی فراهم می‌کند. این یافته‌ها نشان می‌دهد که تمرین ذهن آگاهی با نظم‌جویی هیجانی همراه است (به عنوان مثال، کاهش شدت پریشانی، بهبود بازسازی هیجانی، کاهش پردازش خود ارجاعی منفی یا افزایش توانایی انجام رفتارهای هدفمند) و ممکن است در این اثرات نقش علیتی داشته باشد. با توجه به این دیدگاه مسیر تأثیرگذاری آموزش نظم‌جویی هیجانی و ذهن آگاهی از کانال مشترک و همپوشان می‌گذرد و این دو مداخله واسطه‌های مشترکی بین راهبردهای مؤثر خود با متغیرهای مرتبط با والدین دارای فرزند با نیازهای ویژه بخصوص انعطاف‌پذیری شناختی والدین دارای فرزند با کم‌توانی ذهنی دارند. بر این اساس هسته مرکزی انعطاف‌پذیری شناختی دستیابی به سازگاری مثبت در شرایط آسیب‌زا و خطرآفرین (کانر و دیویدسون، ۲۰۰۳) که این امر با کاهش شدت پریشانی، بهبود بازسازی هیجانی، کاهش پردازش خود ارجاعی منفی یا افزایش توانایی انجام رفتارهای هدفمند به عنوان مشتقات آموزش نظم‌جویی هیجانی و ذهن آگاهی ممکن است. همچنین لوتار، سیچتی و بیک (۲۰۰۰) انعطاف‌پذیری را به عنوان موفقیت در کنار آمدن با شرایط پُراسترس موجود که در دو بُعد هیجانی و رفتاری معنی پیدا می‌کند، قلمداد می‌کنند و ویژگی‌های یمانند ادراک شایستگی، خودپنداره مثبت، همدلی و کنترل واقعی منجر به پیش‌بینی انعطاف‌پذیری در مقابل استرس می‌شود (سادات خشوعی، ۱۳۹۰)؛ این عوامل به عنوان میانجی بین اثرات آموزش نظم‌جویی هیجانی و ذهن آگاهی بر انعطاف‌پذیری شناختی عمل می‌کنند (موریرا و کاناوارو، ۲۰۲۰). طبق عقیده هپنر، کرنیز، لاک، کمپیل، گلدمن و همکاران (۲۰۰۸) ذهن آگاهی نظم‌دهی هیجانی را بهبود می‌بخشد و بر اساس پژوهش اینزلیشت و اشامدر (۲۰۱۲) طرحواره‌های تهدیدآمیز باعث تضعیف نظم

دهی هیجانی می‌شوند. بنابراین، به نظر می‌رسد عامل میانجی‌گر بالقوه دیگر در بهبودی انعطاف‌پذیری شناختی نظم‌دهی هیجانی است. مادرانی که دارای تفکر انعطاف‌پذیر هستند، از توجهات جایگزین استفاده می‌کنند، چارچوب تفکر خود را به‌طور مثبت بازسازی می‌کنند و شرایط چالش برانگیز یا رویدادهای تنیدگی‌زا را می‌پذیرند (تیک، کولورت، مک‌اون، استوارت، وود هوس و همکاران، ۲۰۱۵)؛ این امر به تعامل سازنده بین مادر و کودک کم‌توانی ذهنی منجر می‌گردد که در اثر مداخلات تنظم هیجان و ذهن آگاهی صورت می‌پذیرد.

در مجموع می‌توان گفت که آموزش نظم‌جویی هیجانی به دلیل سود بردن از تکنیک‌هایی نظیر آگاهی از هیجان‌ها، پذیرش هیجان‌ها، باز ارزیابی و ابراز مناسب هیجان‌ها می‌توان موجب تعدیل هیجان‌ها مثبت و منفی و به دنبال آن تعدیل قضاوت و ادراک مثبت از خویش، تعاملات اجتماعی مثبت و افزایش فعالیت در پاسخ به موقعیت‌های اجتماعی در افراد شود (لینهان، ۲۰۰۰). همچنین از آنجایی که انعطاف‌پذیری شناختی معطوف شدن به آگاهی لحظه به لحظه و انتخاب فعالیت و عدم فعالیت به صورت غیر خودکار و مبتنی بر ارزش‌های شخصی است. لذا با در نظر گرفتن تعریف ذهن آگاهی به عنوان جلب توجه کامل فرد به تجربه لحظه به لحظه کنونی می‌توان انتظار داشت آموزش ذهن آگاهی با بهبود سرمایه‌گذاری توجه فرد بر لحظه کنونی، در اثر تمرین موجب افزایش انعطاف‌پذیری شناختی گردد (موریرا و کاناوارو، ۲۰۲۰). که در مجموع ارائه این دو مداخله می‌تواند نقش مؤثری بر انعطاف‌پذیری شناختی مادران داشته باشد. نتایج به دست آمده با استفاده از تحلیل واریانس مختلط نشان داد بین اثربخشی آموزش نظم‌جویی هیجانی و ذهن آگاهی بر بهبود تعامل والد فرزند مادران دارای کودکان مبتلا به کم‌توانی ذهنی در مرحله پس‌آزمون تفاوت معناداری وجود ندارد. این عدم تفاوت در مرحله پیگیری به غیر از حوزه نزدیکی باقی ماند. به عبارت دیگر، اثربخشی آموزش نظم‌جویی هیجانی بر حوزه نزدیکی تعامل والد فرزند مادران دارای کودکان مبتلا به کم‌توانی ذهنی خفیف در مرحله پیگیری به صورت معنی‌داری بیشتر از آموزش ذهن آگاهی است. اما در متغیرهای وابستگی، تعارض، و رابطه مثبت کلی والد فرزند تفاوتی بین این دو روش آموزش وجود ندارد و هر دو روش به یک اندازه بر بهبود حوزه وابستگی، تعارض، و رابطه مثبت کلی والد فرزند مادران دارای کودکان مبتلا به کم‌توانی ذهنی خفیف مؤثر

هستند. با بررسی پیشینه‌های پژوهش مطالعه‌ای مرتبط با نتایج این بخش یافت نشد.

در تبیین عدم تفاوت در اثربخشی آموزش نظم‌جویی هیجانی و ذهن آگاهی بر بهبود حوزه‌های نزدیکی، وابستگی، تعارض، و رابطه مثبت کلی والد فرزند در مرحله پس‌آزمون و همچنین عدم تفاوت در اثربخشی آموزش نظم‌جویی هیجانی و ذهن آگاهی بر بهبود حوزه‌های وابستگی، تعارض، و رابطه مثبت کلی والد فرزند در مرحله پیگیری مادران دارای کودکان مبتلا به کم‌توانی ذهنی خفیف می‌توان گفت والدگری ذهن آگاهانه چارچوبی است که به موجب آن والدین به صورت عمدی آگاهی لحظه به لحظه را در روابط خود با کودک‌شان وارد می‌کنند. این کار از طریق بهبود توانایی گوش دادن فعال هنگام تعامل با فرزندان، پرورش آگاهی هیجانی و خودتنظیمی در والدگری و پذیرش دلسوزانه و قضاوتی در تعاملات والدین انجام می‌شود (دانکن، کاتسورث و گرینبرگ، ۲۰۰۹). همچنین، ذهن آگاهی با معیارهای بهزیستی عمومی و روابط والد فرزند مرتبط است و نظم‌جویی هیجانی به‌طور بالقوه زمینه‌ساز این تأثیرات سودمند می‌باشد. استراتژی اجتناب از فکر، تا حدودی نقش واسطه‌ای در ارتباط بین ذهن آگاهی و نظم‌جویی هیجانی دارد به‌طوری که کاهش اجتناب از فکر می‌تواند تا حدودی روابط بین ذهن آگاهی و نظم‌جویی هیجانی و تأثیرات آن‌ها بر متغیرهای مرتبط با روابط والدین و فرزندان را توضیح دهد (پراکاش، وایت‌مویر، آلدو و اسپیردا، ۲۰۱۷).

همچنین، آموزش ذهن آگاهی باعث می‌شود که مادران به جای بی‌اعتنایی و نادیده گرفتن فرزند مبتلا به کم‌توانی ذهنی، از طریق توجه آگاهانه و هدفمند بودن در لحظه حال، نیازها، عواطف و احساسات فرزندشان را مورد توجه قرار داده و آن‌ها را بپذیرند. اگر مادران بتوانند احساسات خود و فرزندشان را شناسایی نموده و نسبت به آنها آگاهی پیدا کنند، قادر خواهند بود از واکنش‌های عاداتی خود جلوگیری نموده و با هشیاری و توجه بیشتر به تعامل با کودک خود پردازند (دیکس و برانکا، ۲۰۰۳). در نتیجه دلسوزی و صمیمیت ناشی از تمرینات ذهن آگاهی، مادران در عوض طرد کودک، به پذیرش و برقراری روابط مثبت بیشتری با آن‌ها می‌پردازند (نف، ۲۰۰۳). آگاهی داشتن از نیازهای واقعی کودکان و پذیرش آن‌ها که از طریق تمرین‌های ذهن آگاهی ایجاد می‌گردد می‌تواند به جای جانبداری و حمایت بیش از اندازه از کودک، منجر به روابط با کیفیت بالا و تعاملات مناسب مادر - فرزند می‌شود. بنابراین از آنجایی که آموزش ذهن آگاهی و

نظم‌جویی هیجانی از طریق واسطه‌های مشترک بر تعامل والد - کودک تأثیرات خود را اعمال می‌کنند پس منطقی به نظر می‌رسد که هر دوی این شیوه مداخله به یک اندازه منجر به بهبود تعامل والد - فرزند و مؤلفه‌های آن گردد. همین‌طور، در تبیین اثربخشی بیشتر آموزش نظم‌جویی هیجانی بر حوزه نزدیکی تعامل والد فرزند مادران دارای کودکان مبتلا به کم‌توانی ذهنی خفیف در مرحله پیگیری می‌توان اینگونه استدلال کرد که راهبردهای نظم‌جویی هیجانی برای تثبیت اثربخشی کامل خود به زمان بیشتری نسبت به ذهن آگاهی نیاز دارند و هرچقدر تمرینات مربوط به نظم‌جویی هیجانی بیشتر و طولانی‌تر انجام شود تأثیرات مطلوب‌تری را بر تعامل والد فرزند در حوزه نزدیکی که بر اساس هیجان‌ات و عواطف مثبت دوام دارد، بگذارد. در تایید این مطلب رادرفورد و همکاران (۲۰۱۵) معتقدند نظم‌جویی هیجان‌ها، به‌عنوان توانایی تأثیرگذاری بر تجربه و ابراز احساسات فرد، یک مهارت پیچیده است که در طول زمان تکامل می‌یابد و تأثیرات خود را بیش از پیش نمایان می‌سازد. از محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان گفت که به علت مشکلات اجرایی در تعیین نمونه امکان انتخاب تصادفی میسر نشد و فقط جایدهی تصادفی انجام شد و این پژوهش بر روی مادران دارای فرزند با ناتوانی ذهنی انجام شده بنابراین تعمیم یافته‌ها به مادران دارای فرزند با سایر ناتوانی‌ها با محدودیت همراه است. پیشنهاد می‌شود درمانگران بالینی و متخصصین مربوط به کودکان با نیازهای ویژه و والدین آن‌ها، در قالب کارگاه‌ها و جلسات مداخله گروهی، از هر دو آموزش نظم‌جویی هیجانی و ذهن آگاهی به‌عنوان درمان‌های مکمل یکدیگر به منظور بهبود انعطاف‌پذیری شناختی و تعامل والد فرزند مادران دارای کودکان مبتلا به کم‌توانی ذهنی خفیف استفاده گردد.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش: از کلیه شرکت‌کنندگان رضایت آگاهانه دریافت شد. این پژوهش با شناسه IR.IAU.RASHT.REC.1399.009 در کمیته ملی اخلاق به ثبت رسیده است.

حامی مالی: این پژوهش در قالب رساله دکتری و بدون حمایت مالی می‌باشد.

نقش هر یک از نویسندگان: همه نویسندگان در تدوین مقاله مشارکت داشته‌اند و نسخه نهایی را تأیید کردند.

تضاد منافع: نویسندگان هیچ تضاد منافی در رابطه با این پژوهش اعلام نمی‌نمایند.

تشکر و قدردانی: نویسندگان بر خود لازم می‌دانند که از همه مشارکت‌کنندگان در پژوهش تشکر داشته باشند.

References

- Abareshi, Z., Tahmasian, K., Mazaheri, M. A., & Panaghi, L. (2009). The impact of psychosocial Child Development training program, done through improvement of mother-child interaction, on parental self-efficacy and relationship between mother and child under three. *Journal of Research in Psychological Health*, 3(3), 49-58. (Persian). [Link]
- Abyar, Z., Rahimi, E., Ahmadi Nasrabad Sofla, S., Maredpour, A., & Zamani, N. (2017). Effectiveness of Emotion Regulation Training on Mental Health of Mothers by Children with Mental Disorders. *Health Research Journal*, 2(1), 17-23. (Persian). [Link]
- Agazzi, H., Tan, S. Y., Ogg, J., Armstrong, K., & Kirby, R. S. (2017). Does parent-child interaction therapy reduce maternal stress, anxiety, and depression among mothers of children with autism spectrum disorder. *Child & Family Behavior Therapy*, 39(4), 283-303. [Link]
- Aghdasi, N., Soleimani, A. A., & Asadi Gandomani, R. (2019). The effectiveness of mindfulness training on emotional schemas mothers of children with Cerebral Palsy. *Archives of Rehabilitation*, 20(1), 86-97. (Persian). [Link]
- Ahmadi, T., Kheirati, H., & Ghobari Bonab, B. (2019). Effectiveness of mindfulness-based training on cognitive emotion regulation and cognitive flexibility in mothers of children with Learning Disabilities. *Empowering Exceptional Children*, 10(3), 125-138. (Persian). [Link]
- Amir, F. (2012). The present study investigated the effects of play therapy based on child parent relationship therapy on improving the parenting styles. *Family Counseling and Psychotherapy*, 1(3), 473-389. (Persian). [Link]
- Asgari, M., & Matini, A. (2020). The effectiveness of emotion regulation training based on gross model in reducing impulsivity in smokers. *Counseling Culture and Psychotherapy*, 11(42), 205-230. (Persian). [Link]
- Azeem, M. W., Dogar, I. A., Shah, S., Cheema, M. A., Asmat, A., Akbar, M., & Haider, I. I. (2013). Anxiety and depression among parents of children with intellectual disability in Pakista. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 22(4), 290-295. [Link]
- Bireda, A. D., & Pillay, J. (2018). Perceived parent-child communication and well-being among Ethiopian adolescents. *International Journal of Adolescence and Youth*, 23(1), 109-117. [Link]
- Campbell-Sills, L., Cohan, S. L., & Stein, M. B. (2006). Relationship of resilience to personality, coping, and psychiatric symptoms in young adults. *Behavior Research and Therapy*, 44(4), 585-599. [Link]
- Connor, K. M., & Davidson, J. R. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson resilience scale (CD-RISC). *Depression and anxiety*, 18(2), 76-82. [Link]
- Curran, T., Worwood, J., & Smart, J. (2019). Cognitive flexibility and generalized anxiety symptoms: The mediating role of destructive parent-child conflict communication. *Communication Reports*, 32(2), 57-68. [Link]
- Dennis, J. P., & Vander Wal, J. S. (2010). The cognitive flexibility inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity. *Cognitive Therapy Research*, 34, 241-253. [Link]
- Dix, T., & Branca, S. H. (2003). *Parenting as a goal-regulation process*. Handbook of dynamics in parent-child relations, 167-187. [Link]
- Driscoll, K., & Pianta, R. C. (2011). Mothers' and Fathers' Perceptions of Conflict and Closeness in Parent-Child Relationships during Early Childhood. *Journal of Early Childhood & Infant Psychology*, 12 (7), 1-24. [Link]
- Duncan, L. G., Coatsworth, J. D., & Greenberg, M. T. (2009). A model of mindful parenting: Implications for parent-child relationships and prevention research. *Clinical child and family psychology review*, 12(3), 255-270. [Link]
- Fazli, N., & Sajjadian, I. (2017). The effectiveness of mindful parenting education on child behavior's problems and parenting stress among mothers with attention-deficit hyperactivity disorder. *Knowledge & Research in Applied Psychology*, 17(3), 26-35. (Persian). [Link]
- Gershy, N., & Gray, S. A. (2020). Parental emotion regulation and mentalization in families of children with ADHD. *Journal of attention disorders*, 24(14), 2084-2099. [Link]
- Gogoi, R. R., Kumar, R., & Deuri, S. P. (2017). Anxiety, depression, and quality of life in mothers of children with intellectual disability. *Open Journal of Psychiatry & Allied Sciences*, 8(1), 71-75. [Link]
- Griffith, G. M., Hastings, R. P., Williams, J., Jones, R. S., Roberts, J., Crane, R. S., & Edwards, R. T. (2019). Mixed experiences of a mindfulness-informed intervention: voices from people with intellectual disabilities, their supporters, and therapists. *Mindfulness*, 10(9), 1828-1841. [Link]
- Gross, J. J. (2008). *Emotion regulation*. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Eds.), Handbook

- of emotions (pp. 497–512). The Guilford Press. [Link]
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of personality and social psychology*, 85(2), 348-355. [Link]
- Heppner, W. L., Kernis, M. H., Lakey, C. E., Campbell, W. K., Goldman, B. M., Davis, P. J., & Cascio, E. V. (2008). Mindfulness as a means of reducing aggressive behavior: Dispositional and situational evidence. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 34(5), 486-496. [Link]
- Hollis-Walker, L., & Colosimo, K. (2011). Mindfulness, self-compassion, and happiness in non-meditators: A theoretical and empirical examination. *Personality and Individual Differences*, 50(2), 222-227. [Link]
- Hosseinkhanzadeh A A, Taher M, Seyednuri S Z, Yahyazadeh. A., & Esapour, M. (2014). Relationship between interaction parent-child with addictability rate and heterosexual orientation in students. *Scientific Quarterly of Research on Addiction*, 7(28),59-74. (Persian). [Link]
- Huberty, C. J. (2002). A history of effect sizes indices. *Educational Psychology Measurement*. 62, 227–240. [Link]
- Inzlicht, M., & Schmader, T. (2012). *Stereotype threat: Theory, process, and application*. Oxford University Press. [Link]
- Javadian, S. R., & Fathi, M. (2018). The Effectiveness of Emotional Regulation Training on Negative Affect and Resilience of Mothers with Disabled Children. *Iranian Journal of Psychiatric Nursing (IJPN)*, 6(5), 25-33. (Persian). [Link]
- Javadian, S. R., Khaleghi, L., & Fathi, M. (2018). The Effectiveness of Emotional Regulation Training on Negative Affect and Resilience of Mothers with Disabled Children. *Iranian Journal of Psychiatric Nursing*, 6(5), 25-33. (Persian). [Link]
- Jones, L., Gold, E., Totsika, V., Hastings, R. P., Jones, M., Griffiths, A., & Silverton, S. (2018). A mindfulness parent well-being course: Evaluation of outcomes for parents of children with autism and related disabilities recruited through special schools. *European Journal of Special Needs Education*, 33(1), 16-30. [Link]
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: past, present, and future. *Clinical psychology: Science and practice*, 10(2), 144-156. [Link]
- Kabat-Zinn, J. (2015). Mindfulness. *Mindfulness*, 6(6), 1481-1483. [Link]
- Kamali, A., Vaghee, S., Asgharipour, N., & Behnam vashani, H. R. (2016). The impact of Emotion Regulation Training on Mental health in Mothers of Children with attention deficit/hyperactivity Disorder. *Journal of Torbat Heydariyeh University of Medical Sciences*, 4(3),16-23. (Persian). [Link]
- Khaleghipour, Sh., & Zargar, F. (2014). Effect of Mindfulness-based cognitive therapy on depression and life expectancy mentally retarded children. *Journal of Research in Behavioural Sciences*, 12(2), 264-273. (Persian). [Link]
- Kohandani, M., & Abolmaali Alhosseini, K. (2017). Factor structure and psychometric properties of Persian version of cognitive flexibility of Dennis, Vander Wal and Jillon. *Psychological methods and models*, 29(4), 53-70. (Persian). [Link]
- Linehan, M. (2000). *Cognitive-behavioral Treatment of Borderline Personality Disorder*. New York: Guilford Press. [Link]
- Lo, H. H. M., Chan, S. K. C., Szeto, M. P., Chan, C. Y. H., & Choi, C. W. (2017). A feasibility study of a brief mindfulness-based program for parents of preschool children with developmental disabilities. *Mindfulness*, 8(6), 1665-1673. [Link]
- Lo, H. H., Wong, S. W., Wong, J. Y., Yeung, J. W., Snel, E., & Wong, S. Y. (2020). The effects of family-based mindfulness intervention on ADHD symptomology in young children and their parents: a randomized control trial. *Journal of attention disorders*, 24(5), 667-680. [Link]
- Luthar, S.S., Cicchetti, D., & Bec, B. (2000). The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work. *Child Development*, 71(3), 543–562. [Link]
- Matin, H., Akhavan Gholami, M., & Ahmadi, A. (2018). The effectiveness of emotion regulation teaching on the parent_child interaction and those mothers that have learning disabilities children. *Journal of Learning Disabilities*, 8(1), 70-89. (Persian). [Link]
- McRae, K., & Gross, J. J. (2020). Emotion regulation. *Emotion*, 20(1), 1-9. [Link]
- Moradikia, H., Arjmandnia, A. A., & Ghojari Bonab, B. (2016). Effectiveness of emotion regulation training on psychological well-being of Mothers of students with intellectual disability. *J Pediatr Nur*, 3(1), 51-60. (Persian). [Link]
- Moradikia, H., Sattarpour Iranaghi, F., & Emamgholian, S. (2017). Compare the effectiveness of emotion regulation and resilience training on psychological well-being of mothers of students with intellectual

- disability. *Iranian Journal of Health Education and Health Promotion*, 5(3), 213-223. (Persian). [Link]
- Moreira, H., & Canavarro, M. C. (2020). Mindful Parenting is Associated with Adolescents' Difficulties in Emotion Regulation Through Adolescents' Psychological Inflexibility and Self-Compassion. *Journal of youth and adolescence*, 49(1), 192-211. [Link]
- Neff, K. D. (2003). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and identity*, 2(3), 223-250. [Link]
- Petcharat, M., & Liehr, P. (2017). Mindfulness training for parents of children with special needs: Guidance for nurses in mental health practice. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 30(1), 35-46. [Link]
- Potharst, E. S., Leyland, A., Colonesi, C., Veringa, I. K., Salvadori, E. A., Jakschik, M., & Zeegers, M. A. (2020). Does Mothers' Self-Reported Mindful Parenting Relate to the Observed Quality of Parenting Behavior and Mother-Child Interaction. *Mindfulness*, 12 (2), 1-13. [Link]
- Pourmohamadreza-Tajrishi M, Ashouri M, Afrooz GA, Arjmandnia, A. A., & Ghobari-Bonab, B. (2015). The Effectiveness of positive parenting program (Triple-P) training on interaction of mother-child with intellectual disability. *Rehabilitation*, 16(2), 128-137. (Persian). [Link]
- Prakash, R. S., Whitmoyer, P., Aldao, A., & Schirda, B. (2017). Mindfulness and emotion regulation in older and young adults. *Aging & mental health*, 21(1), 77-87. [Link]
- Roemer, L., Williston, S. K., & Rollins, L. G. (2015). Mindfulness and emotion regulation. *Current Opinion in Psychology*, 3, 52-57. [Link]
- Rutherford, H. J., Wallace, N. S., Laurent, H. K., & Mayes, L. C. (2015). Emotion regulation in parenthood. *Developmental Review*, 36, 1-14. [Link]
- Sadat, M. (2009). Resilience from Developmental Psychology Perspective. *Educational researches*, 5(19), 1-32. (Persian). [Link]
- Safikhani, F., Eftekhari Saadi, Z., Naderi, F., & Marashian, F. S. (2020). The Effectiveness of Cognitive Therapy based on Conscious and Mental Imagery Grammatical on Spirituality and Emotional Processing of Mothers of Students with Autism Spectrum Disorder. *Educational Development of Judishapur*, 11(3), 427-445. (Persian). [Link]
- Shalani, B., Sadeghi, S., & Rashidiyan, S. (2019). Executive functions in parents of children with and without autism spectrum disorder. *Shenakht Journal of Psychology and Psychiatry*, 6(4), 90-99. (Persian). [Link]
- Shareh, H., Farmani, A., & Soltani, E. (2014). Investigating the reliability and validity of the Cognitive Flexibility Inventory (CFI-I) among Iranian university students. *Practice in Clinical Psychology*, 2(1), 43-50. [Link]
- Sheykholeslami, A., Mohammad, N., & Seyedesmaili Ghomi, N. (2016). Comparing the parenting stress, happiness and cognitive flexibility of mothers with intellectually disabled and learning disabled children. *Journal of Learning disabilities*, 5(4), 25-42. (Persian). [Link]
- Shokri, A., Kazemi, R., Narimani, M., & Taklavi, S. (2020). Comparison of the effectiveness of mindfulness-based cognitive therapy and emotion regulation training on parental stress of mothers with aggressive children. *Quarterly Journal of Child Mental Health*, 7(1), 205-219. (Persian). [Link]
- Singh, N. N., Lancioni, G. E., Karazsia, B. T., Myers, R. E., Hwang, Y. S., & Anālayo, B. (2019). Effects of mindfulness-based positive behavior support (MBPBS) training are equally beneficial for mothers and their children with autism spectrum disorder or with intellectual disabilities. *Frontiers in Psychology*, 10(385), 1-36. [Link]
- Stevens, J. (1996). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (3rd Ed). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. [Link]
- Teasdale, J. D., Segal, Z. V., Williams, J. M., Ridgeway, V. A., Soulsby, J. M., & Lau, M. A. (2000). Prevention of relapse/recurrence in major depression by mindfulness-based cognitive therapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68(11), 615-625. [Link]
- Tick, B., Colvert, E., McEwen, F., Stewart, C., Woodhouse, E., Gillan, N., Rijdsdijk, F. (2015). Autism Spectrum Disorders and Other Mental Health Problems: Exploring Etiological Overlaps and Phenotypic Causal Associations. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 55(2), 106-113. [Link]
- Tick, B., Colvert, E., McEwen, F., Stewart, C., Woodhouse, E., Gillan, N., Rijdsdijk, F. (2015). Autism Spectrum Disorders and Other Mental Health Problems: Exploring Etiological Overlaps and Phenotypic Causal Associations. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 55(2), 106-113. [Link]