



Comparing the effectiveness of parent-child interaction training, attachment-based therapy and self-regulation skill training on children's emotion control

Shahla. Shaukatpour Lotfi¹, Leila. Moghtader*² & Bahman. Akbari³

1. Ph.D Student, Department of Psychology, Rasht Branch, Islamic Azad University, Rasht, Iran.
2. *Corresponding author: Assistant professor, Department of Psychology, Rasht Branch, Islamic Azad University, Rasht, Iran.
3. Professor, Department of Psychology, Rasht Branch, Islamic Azad University, Rasht, Iran.

ARTICLE INFORMATION

Article type

Original research

Pages: 159-173

Corresponding Author's Info

Email:

moghtaderleila0@yahoo.com

Article history:

Received: 2022/06/27

Revised: 2022/11/01

Accepted: 2022/11/09

Published online:

2023/05/07

Keywords:

Self-regulation skill training, attachment-based therapy, parent-child therapy, emotion control.

ABSTRACT

Background and Aim: The purpose of the present study was to compare the effectiveness of parent-child interaction training, attachment-based therapy, and self-regulation skill training on emotional control of preschool children. **Methods:** This research was carried out in the form of a semi-experimental design on 48 preschool students of Islam Shahr city with available sampling method and these people were randomly replaced in three experimental groups (n=36) and a control group (n=12). Then, the experimental groups underwent parent-child interaction training, attachment-based therapy, and self-regulation skill training, and the control group did not receive any training. The data collection tool was the child's emotion management questionnaire (Ziman et al., 2001), which was administered before and after the training. Descriptive tables and statistical methods of one-way analysis of variance with differential scores, multivariate covariance analysis and Bonferroni adjustment test were used to describe and analyze the collected data. **Results:** The results show that, in the comparison between the effectiveness of each of the experimental groups on reducing the differential score of emotional control of preschool children, the results of the effect size showed, respectively, the parent-child interaction training groups ($\eta^2=0.681$), the treatment based on Attachment ($0.630=2\eta$) and self-regulation skill ($\eta^2=0.408$) had the highest impact on reducing differential scores of emotional control of preschool children. **Conclusion:** Therefore, paying attention to the mentioned variables helps senior managers and researchers in choosing managers and designing more suitable for cultivating wisdom.



This work is published under CC BY-NC 4.0 licence.

© 2023 The Authors.

How to Cite This Article:

Shaukatpour Lotfi, Sh., Moghtader, L., & Akbari, B. (2023). Comparing the effectiveness of parent-child interaction training, attachment-based therapy and self-regulation skill training on children's emotion control. *Jayps*, 4(2): 159-173.



مقایسه اثربخشی آموزش تعامل والد-کودک، درمان مبتنی بر دل‌بستگی و آموزش مهارت خودتنظیمی بر کنترل هیجان دانش‌آموزان

شهلا شوکت پور لطفی^۱، لیلیا مقتدر^{۲*} و بهمن اکبری^۳

۱. دانشجوی دکتری، گروه روانشناسی، واحد رشت، دانشگاه آزاد اسلامی، رشت، ایران
۲. استادیار، گروه روانشناسی، واحد رشت، دانشگاه آزاد اسلامی، رشت، ایران
۳. استاد، گروه روانشناسی، واحد رشت، دانشگاه آزاد اسلامی، رشت، ایران

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: پژوهشی صفحات: ۱۷۳-۱۵۹ اطلاعات نویسنده مسئول ایمیل: moghtaderleila0@yahoo.com سابقه مقاله	زمینه و هدف: چگونگی رابطه کودک با اعضای خانواده و بخصوص مادر در سال‌های اولیه زندگی از اساسی‌ترین عوامل رشد شخصیت به حساب می‌آید، لذا هدف پژوهش حاضر مقایسه اثر بخشی آموزش تعامل والد-کودک، درمان مبتنی بر دل‌بستگی و آموزش مهارت خودتنظیمی بر کنترل هیجان دانش‌آموزان پیش دبستانی بود. روش پژوهش: این پژوهش در قالب یک طرح نیمه آزمایشی بر ۴۸ دانش‌آموزان پیش دبستانی شهر اسلام شهر با روش نمونه‌گیری در دسترس اجرا شد و این افراد در سه گروه آزمایشی ($n=36$) و یک گروه کنترل ($n=12$) به صورت تصادفی جایگزین شدند. سپس گروه‌های آزمایشی تحت آموزش‌های تعامل والد-کودک، درمان مبتنی بر دل‌بستگی و آموزش مهارت خودتنظیمی قرار گرفت و گروه شاهد هیچ آموزشی دریافت نکرد. ابزار جمع‌آوری اطلاعات، پرسشنامه مدیریت هیجان کودک (زیمن و همکاران، ۲۰۰۱) بوده است که قبل و پس از آموزش، اجرا گردید. برای توصیف و تجزیه تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده از جداول توصیفی و روشهای آماری تحلیل واریانس یک راهه با نمرات افتراقی، تحلیل کوواریانس چند متغیری و آزمون تعدیل بونفرونی استفاده شد. یافته‌ها: نتایج بیانگر آن است، در مقایسه بین میزان تاثیرگذاری هر یک از گروه‌های آزمایش بر کاهش نمره افتراقی کنترل هیجان کودکان پیش دبستانی، نتایج اندازه اثر نشان داد، به ترتیب گروه‌های آموزش تعامل والد-کودک ($\eta^2=0/681$)، درمان مبتنی بر دل‌بستگی ($\eta^2=0/630$) و مهارت خودتنظیمی ($\eta^2=0/408$) بالاترین تاثیر را بر کاهش نمرات افتراقی کنترل هیجان کودکان پیش دبستانی داشته است. نتیجه‌گیری: در مقایسه بین گروه‌های آزمایشی با یکدیگر نتایج نشان داد، درمان مبتنی بر دل‌بستگی و تعامل والد-کودک نسبت به گروه آموزش مهارت خودتنظیمی کاهش بیشتری را در نمرات افتراقی کنترل هیجان کودکان پیش دبستانی داشته‌اند.
واژگان کلیدی آموزش مهارت خودتنظیمی، درمان مبتنی بر دل‌بستگی، درمان والد-کودک، کنترل هیجان	

انتشار این مقاله به صورت دسترسی آزاد مطابق با CC BY-NC 4.0 صورت گرفته است. تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است.



شیوه‌استناد به این مقاله

شوکت پور لطفی، شهلا؛ مقتدر، لیلیا؛ و اکبری، بهمن. (۱۴۰۲). مقایسه اثربخشی آموزش تعامل والد-کودک، درمان مبتنی بر دل‌بستگی و آموزش

مهارت خودتنظیمی بر کنترل هیجان دانش آموزان. *مطالعات روان‌شناختی نوجوان و جوان*، ۴(۲): ۱۷۳-۱۵۹.

مقدمه

قسمت عمده‌ای از جمعیت جهان را کودکان تشکیل می‌دهند؛ تاجایی که در کشورهای در حال توسعه، جمعیت آنان به ۵۰ درصد کل جمعیت می‌رسد (کویدر، کوجلین و پترمان^۱، ۲۰۱۴). بنابراین بی تردید یکی از پر اهمیت‌ترین دوره‌های زندگی کودکی است چرا که اساس سلامت روانی یا آسیب‌شناسی روانی دوره بزرگسالی، در این دوره بنا نهاده می‌شود؛ مشکلات رفتاری یکی از چالش‌های بزرگ والدین و مراقبت‌کنندگان کودکان پیش دبستانی است که ممکن است سلامت حال و آینده این کودکان را تهدید کند و تمام جنبه‌های زندگی فردی و اجتماعی کودکان را تحت تأثیر قرار می‌دهد و برای خانواده مشکلاتی به وجود خواهد آورد، رشد سالم را مختل کرده و کیفیت مراقبت از این کودکان را تحت الشعاع قرار می‌دهد (رستمی و سعادت، ۲۰۱۸).

هیجان نقش مهمی در جنبه‌های مختلف زندگی نظیر سازگاری با تغییرات زندگی و رویدادهای تنیدگی‌زا ایفا میکند. اصولاً، هیجان را می‌توان واکنش‌های زیست‌شناختی به موقعیت‌هایی دانست که آن را یک فرصت مهم یا چالش برانگیز ارزیابی می‌کنیم و این واکنش‌های زیستی با پاسخی که به آن رویدادهای محیطی می‌دهیم، همراه میشوند (گرانفسکی و همکاران، ۲۰۰۱). چگونگی رابطه کودک با اعضای خانواده و بخصوص مادر در سال‌های اولیه زندگی از اساسی‌ترین عوامل رشد شخصیت به حساب می‌آید و اگر اختلالی در این رابطه عاطفی بوجود آید، امنیت عاطفی کودک مختل می‌گردد و در رفتار کودک اثر می‌گذارد (میلانی فر، ۱۳۹۱). یکی از اساسی‌ترین روش‌های ارتقای سطح بهداشت روان در جامعه آموزش نحوه برقراری ارتباط صحیح و یادگیری ایجاد ارتباط موثر و درست بین افراد یک خانواده است، چرا که تماس بین مادر و فرزند را می‌توان شروع اولین و مهم‌ترین روزه‌های ارتباطی بین دو انسان به شمار آورد،

1. Kouider, Koglin & Petermann

زیرا پیش از تولد و دوران زندگی جنینی، تشکیل اولین پیوندهای ارتباطی بین مادر و کودک آغاز می‌شود و پس از تولد تداوم می‌یابد (جان‌یزرگی و همکاران، ۱۳۸۷). از مهمترین اقدامات درمانی که در سال‌های اخیر مورد توجه قرار گرفته است درمان مبتنی بر دلبستگی می‌باشد. باولبی در تاکید بر اهمیت ارتباط مادر و کودک معتقد است آن چه که برای سلامت روانی کودک ضروری است، تجربه یک ارتباط گرم، صمیمی و مداوم با مادر یا جانشین دایم وی است. او معتقد است که بسیاری از اشکال روان رنجوری‌ها و اختلالات شخصیت حاصل محرومیت کودک از مراقبت مادرانه و یا عدم ثبات رابطه‌ی کودک با چهره دلبستگی است. دلبستگی، نیازی اساسی برای رشد انسان است و به پیوند عاطفی عمیقی گفته می‌شود که هر فرد با اشخاص مهم زندگی خود برقرار می‌کند تا از تعامل با آنها لذت ببرد و در مواقع استرس‌زای زندگی از آنها طلب آرامش کند (برک، ۱۳۹۰/۲۰۰۷، ترجمه سیدمحمدی). احساس امنیتی که از یک سبک دلبستگی ایمن به دست می‌آید، به تمام جنبه‌های رشد روانشناختی کمک می‌کند و توانایی فرد را در مقابله با مشکلات زندگی ارتقا می‌دهد؛ اما سبک دلبستگی نایمن، فرد را در مواجهه با بحران‌ها آسیب‌پذیر می‌کند و مانع رشد سالم فرد می‌شود (رستمی و سعادت، ۲۰۱۸). در پژوهش محمودی، حسن‌زاده، فصیحی و اقبال (۱۳۹۲)، نتایج نشان دادند سبک دلبستگی ایمن با تاب‌آوری رابطه مثبت دارد. مطابق با نتایج پژوهش‌ها، سبک دلبستگی ایمن می‌تواند بر خودکارآمدی (بندر و اینگرام، ۲۰۱۸) و معنایابی در زندگی (بادنر، برگمن و کوهن - فریدل، ۲۰۱۴) تأثیر بگذارد و میزان تاب‌آوری را افزایش دهد.

همچنین می‌توان به مفهوم خودتنظیمی اشاره کرد که در ۳۰ سال گذشته به منظور برآوردن یادگیری مؤثرتر مطرح شده است (نوری ثمرین، برومند نسب، فلاطونی و سراج خرمی، ۱۳۸۸). سازمان دادن و تنظیم فرآیندهای اصلی یادگیری و فعالیت‌های مربوط به آن، از طریق

کودکان و نوجوانان در تمام دنیا و علی الخصوص در کشور ما اکثریت جمعیت را تشکیل می‌دهند. بنابراین برای شناخت صحیح این قشر عظیم و کوشش در راه تامین شرایط مادی و معنوی لازم برای رشد جسمانی، عاطفی و فکری آنان باید تلاش شود. یکی از مشکلات عمده که تأثیر بازدارنده بر کارآمدی و پویایی نوجوانان دارد و از شکل‌گیری سالم هویت و نیز شکوفایی استعدادها و قوای فکری و عاطفی آنان جلوگیری می‌کند نگرانی از پذیرش و مقبولیت‌شان در میان همکلاسی‌ها و دوستان‌شان است (مهرابی زاده، هنرمند، تقوی و عطاری، ۱۳۸۸). بنابراین، با توجه به مباحث فوق، این تحقیق در پی پاسخ به این سوال است: آیا بین اثربخشی تعامل والد-کودک، درمان مبتنی بر دلبستگی و آموزش مهارت خودتنظیمی بر کنترل هیجان کودکان پیش دبستانی تفاوت وجود دارد؟

روش پژوهش

این پژوهش از نوع نیمه آزمایشی است که با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون چند گروهی با گروه کنترل انجام شد. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان پیش دبستانی شهر اسلام شهر در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ می‌باشد. که در ابتدا با شیوه نمونه‌گیری در دسترس یکی از مدارس پیش دبستانی انتخاب و سپس به صورت تصادفی ۱۰۰ نفر از این دانش‌آموزان که ملاک‌های ورود به پژوهش را دارا بودند انتخاب شدند و سپس تعداد ۶۰ نفر از این افراد به شیوه تصادفی انتخاب شده و در سه گروه آزمایشی و یک گروه کنترل گمارده شدند. به توجه به ملاک‌های ورود به پژوهش تعداد ۱۵ نفر در هر گروه آزمایشی گروه آزمایشی و تعداد ۱۵ نفر در گروه کنترل گمارده شدند. پس از اجرای پژوهش با توجه به اینکه در دوره شیوع بیماری کرونا، جلسات آموزشی صورت می‌پذیرفت، در دو گروه ۳ نفره آزمایشی ریزش رخ داد و پژوهشگر برای هم‌تاسازی در گروه‌های دیگر نیز ۳ نفر را حذف نمود. در این پژوهش به ۴۸ نفر رسید که به صورت تصادفی در سه گروه آزمایشی و یک گروه کنترل جایدهی شدند. و سپس گروه‌های آزمایشی به مدت ۲ ماه (۱۰ جلسه ۲ ساعتی) تحت آموزش‌های تعامل والد-کودک، درمان مبتنی بر دلبستگی و آموزش مهارت

خودتنظیمی تحصیلی انجام می‌شود. شاخص‌های قوی یادگیری خودتنظیمی تحصیلی شامل خودارزشیابی، سازمان دهی، جهت‌یابی هدفی، جستجوی کمک، ساختارهای محیطی و راهبردهای حافظه است که با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت دارد (مگنو ۲۰۱۰). مفهوم خودتنظیمی به اعتقاد پژوهشگران حوزه شناختی-اجتماعی به رفتارها، احساسات و افکار از پیش برنامه‌ریزی شده‌ای که به طور مداوم بر اساس بازخوردهای حاصل از عملکرد فردی دچار تغییراتی در جهت دستیابی به اهداف مورد نظر می‌گردد، اطلاق می‌شود (کری و سگ، ۲۰۰۹). سانتراک (۲۰۰۴؛ ۲۰۰۸) این نوع یادگیری ترکیبی از مهارت‌های شناختی و فراشناختی از قبیل راهبردهای برنامه‌ریزی و سازماندهی برای یادگیری، تنظیم اهداف، خودکنترلی، خودارزشیابی و مدیریت منابع است که در آن فراگیران برای دست‌یابی به اهداف از پس‌خورندهای عاطفی، شناختی، انگیزشی و رفتاری برای تغییر یا سازگاری راهبردها و رفتارهای خود، از قبیل دستیابی به اهداف، کنترل یادگیری، انگیزه، رفتار و شناخت استفاده می‌کنند (عربزاده، کدیور و دلاور، ۲۰۱۲).

روابط والد و کودک نیز از مهمترین رویکردهایی می‌باشد که مورد توجه قرار گرفته است. خانواده نخستین و بادوام‌ترین عاملی است که به عنوان سازنده و زیربنای شخصیت و رفتارهای بعدی کودک شناخته شده و حتی به عقیده‌ی بسیاری از روان‌شناسان باید ریشه‌ی بسیاری از اختلالات شخصیت و بیماری‌های روانی را در پرورش اولیه در خانواده جستجو کرد (سادوک و سادوک، ۲۰۰۳؛ ترجمه‌ی رضاعی، ۱۳۸۹). در آموزش والدین، برکل واحد خانواده و تأثیر آن بر کودک تأکید و درباره نگرانی‌های که والدین راجع به علل، درمان و پیش‌آگهی اختلال فرزندشان دارند، بحث می‌شود و اطلاعات و حمایت لازم برای والدین فراهم می‌آید. در پرتو اطلاعات جدید، والدین فهم بهتری نسبت به مشکلات کودک پیدا می‌کنند و آموزش مهارت‌های کنترل رفتار کودک، احساس کارآمدی والدین را افزایش می‌دهد (زرگری نژاد و یزدان دوست، ۱۳۸۶).

هیجان کودک (بطور مثال سعی می‌کنم نسبت به آنچه که ناراحتم می‌کند، آرام برخورد کنم). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی CEMS آلفای کرومباخ را بین ۰/۶۲ تا ۰/۷۷ نشان می‌دهد. پایایی بازآزمایی برای ۶ مقیاس میان ۰/۶۱ تا ۰/۸ است. همچنین در مقیاس نگرانی، روایی اولیه با توجه به دیگر پژوهش‌ها (ستگال، ۲۰۰۳) نشان می‌دهد که نمره کلی نگرانی با گزارش‌های والدین و کودک از نشانه‌شناسی درونی و بیرونی به طور مثبت ارتباط دارد (ساوج و زیمن، ۲۰۰۴). اگر چه این مقیاس برای کودکان ۹-۱۲ ساله هنجاریابی شده است، اما برای کودکان حدود ۶ سال هم مورد استفاده قرار می‌گیرد (ساوج، ۲۰۰۳).

۲. آموزش تعامل والد-کودک: در این پژوهش برای رابطه والد-کودک از مداخلات آموزشی تعامل والد-کودک به شیوه پانگنده و همکاران (۱۳۹۸) استفاده شد که برای ۱۰ جلسه ۲ ساعته تهیه شده و در طی ۲ ماه اجرا شد.

خودتنظیمی قرار گرفتند. و گروه کنترل یا گواه هیچ آموزشی دریافت نکرد.

ابزار پژوهش

۱. پرسشنامه مدیریت هیجان کودک زیمن و همکاران: این پرسشنامه در سال ۲۰۰۱ توسط زیمن و همکاران ساخته شده است و دارای ۳ مقیاس رتبه بندی لیکرت (۱=به ندرت، ۲=گاهی اوقات، ۳=اغلب اوقات) است. (زیمن، شیپمن و همکاران، ۲۰۰۱؛ به نقل از ساوج، ۲۰۰۳) دارای ۳۸ سوال است و روشی را که کودکان احساسات خشم (۱۱ آیتم)، اندوه (۱۲ آیتم) و نگرانی (۱۵ آیتم) را مدیریت می‌کنند، ارزیابی می‌کند. هر مقیاس از ۳ خرده مقیاس تشکیل شده است: (a) بازداری، جلوگیری از ابراز هیجان (بطور مثال از درون ناراحتم اما آن را نشان نمی‌دهم)، (b) بیان آشفتگی، ابراز هیجانی نامناسب فرهنگی (مثلاً وقتی عصبانیم کلمات ناچور می‌گویم)، (c) کنار آمدن هیجانی کودک، روشهای سازگاری مدیریت

جدول ۱. محتوای جلسات آموزش تعامل والد - کودک

سلسله	اهداف	محتوا	تکلیف
بیان و شناسایی هیجان (آشناها)	برقراری رابطه حسنه آشنایی و پذیرش شناخت محتوای جلسات ایجاد انگیزه	آشنایی اعضا با یکدیگر و رهبر ایجاد رابطه حسنه و برقراری ارتباط بین اعضا آشنایی با مفهوم ارتباط همدلانه و مؤلفه‌های آن	شما با چه روش‌هایی با فرزندانتان ارتباط برقرار می‌کنید؟ در شیوه‌های تربیتی شما به چه مواردی بیشتر توجه می‌شود؟ احساساتی که همه افراد تجربه می‌کنند شامل چه احساساتی است؟
درک و تعریف هیجان (مشق)	گرفتن بازخورد جلسه قبل و بررسی تکلیف شناخت احساسات و ابراز آن شناخت مهارت گوش دادن فعال یاد گرفتن مهارت گوش دادن فعال و به کار بردن آن	بیان احساسات تعریف مهارت گوش دادن فعال و بیان مؤلفه‌های آن بیان گشاینده‌های ساده انعکاس محتوا معرفی پیام‌های تحقیر آمیز آشنایی با پیام‌های من و پیام‌های تو تمرین گوش دادن فعال به صورت ایفای نقش	در ارتباط با فرزندتان احساسات خود و کودک را تشخیص داده و آن را بنویسد مهارت گوش دادن فعال را در ارتباط با فرزند خود به کار ببرید احساسات خود را بعد از به کار بردن گوش دادن فعال بنویسید نتایج گوش دادن فعال را در مقایسه با به کار بردن پیام‌های تحقیر آمیز بنویسید.
درک و بیان هیجان (تجربیات)	گرفتن بازخورد جلسه قبل و بررسی تکلیف تشخیص درست احساسات دیگران یادگیری مهارت انعکاس احساسات درک احساسات کودک	معرفی پنج احساس اصلی مهارت انعکاس دادن احساسات شیوه بیان انعکاس احساسات روش‌هایی که در مقابل تأیید و انعکاس احساسات به کار می‌رود	این هفته دست که با کودک خود یک بار گفت و گو داشته باشید و در آن احساسات او را مورد پذیرش قرار دهید احساسات کودک خود را در موقعیتهای مختلف شناسایی کنید و به دی انعکاس دهید

<p>اثرات انعکاس احساسات را بر رابطه والد - فرزند بنویسید</p>		
<p>به رفتارهای غیر کلامی کودک توجه کنید و عباراتی را بیان کنید که نشان دهنده درک وی باشد بعد از همدلی کردن بنویسید شما و کودکتان چه احساسی پیدا می کنید؟ زمانی که همدلی نشان می دهید. بنویسید رفتارهای کودک شما با قبل چه تفاوتی می کند؟</p>	<p>تعریف همدلی مهم ترین تکنیک های همدلی روش های تقویت همدلی فواید و آثار همدلی خطاهای رایج در ابراز همدلی ویژگی های افراد همدل</p>	<p>گرفتن بازخورد جلسه قبل و بررسی تکالیف ابراز همدلی به صورت صحیح و یادگیری تکنیک های آن تفاوت قائل شدن بین همدلی و همدردی برقراری ارتباط غیر کلامی شناخت، موانع همدلی آشنایی با مفهوم همخوان بودن</p>
<p>موارد زیر را در موقعیت های مختلف بنویسید تمجیدی که مفید واقع نمی شود ۲- آنچه را که می بینید یا احساس می کنید با جزئیات، تمام توصیف کنید ۳- احتمالاً کودک که به خود چه می گوید؟ ۴- به رفتارهای کودکتان توجه کنید و مراحل ستایش توصیفی را برای وی به کار ببرید؟</p>	<p>بیان ستایش ارزیابی و آثار و نتایج آن ستایش توصیفی و مراحل آن واکنش والدین نسبت به ستایش ارزیابی و ستایش توصیفی ایفای نقش مهارت ستایش توصیفی</p>	<p>گرفتن بازخورد جلسه قبل و بررسی تکالیف کمک به والدین برای تمرکز بر نقاط مثبت کودک کمک به کودکان برای داشتن تصور مثبت و واقع گرایانه کودک بتواند پس از شنیدن توصیف، خود را تحسین کند بالا بردن عزت نفس و اعتماد به نفس کودک</p>
<p>-پذیرش افراد در خانواده شما به چه صورتی است؟ رفتارهایی که نشان دهنده پذیرش مشروط شماست را مشخص کنید و آن ها را تبدیل به پذیرش غیر مشروط کنید. - تغییرات رفتاری که در کودک شما با به کار بردن پذیرش غیر مشروط به وجود می آید را بنویسید.</p>	<p>بررسی نیازهای انسان مفهوم پذیرش با قید و شرط مفهوم پذیرش غیر شرطی مفهوم خودپنداره آثار پذیرش و محبت مشروط اثرات پذیرش غیر شرطی مفهوم همخوانی در پذیرش غیر شرطی</p>	<p>گرفتن بازخورد جلسه قبل و بررسی تکالیف آشنایی با مفهوم پذیرش غیر شرطی و یادگیری آن دادن هویت توفیقی به کودکان بالا بردن حس ارزشمندی و خودباوری کودکان پذیرش کودکان همان طور که هستند اصلاح نگرش والدین نسبت به پذیرش کودکان</p>
<p>-درباره آنچه در طول روز از کودکانتان می خواهید انجام دهند فکر کنید، سپس «بکن نکن» های روزانه خود را فهرست کنید. در ارتباط با موقعیت های مختلف: الف: جملاتی را بنویسید که به درد کودک نخورد ب: مهارت همیاری را به کار برید</p>	<p>روش های معمول والدین برای واداشتن کودکان به همیاری بررسی احساسات کودکان در روش های معمول همیاری بیان مراحل مهارت همیاری</p>	<p>گرفتن بازخورد جلسه قبل و بررسی تکالیف درک متقابل احساسات یکدیگر یادگیری روش های درست همیاری واداشتن کودکان به همیاری بدون برخورداری از احساسات منفی</p>
<p>برای هفته ای که در پیش است از یک جانشین برای تنبیه استفاده کنید.</p>	<p>روش های تنبیه والدین جایگزین های تنبیه</p>	<p>گرفتن بازخورد جلسه قبل و بررسی تکالیف</p>

(کامپیوتر)

(گوشه نشین)

(گوشه نشین)

(گوشه نشین)

(جانشین)

(گوشه نشین)

<p>از چه جانشینی استفاده کردید و واکنش کودکتان چه بود. به مشکلی بیندیشید که نرتبا در خانه با آن مواجهید و ممکن است با روش مشکل گشایی حل آن آسان شود.</p>	<p>پنج گام مشکل گشایی بررسی احساساتی که به دنبال تنبیه در کودک به وجود می آید</p>	<p>شناخت مهارت‌های جانشین تنبیه یادگیری روش مشکل گشایی آگاهی و درک تپاحساسات کودک هنگام تنبیه پی بردن به آثار روان شناختی و اجتماعی تنبیه</p>
<p>دست کم دو مهارت را که احساس فرزندتان را به عنوان شخصی مستقل و شایسته که اعتماد به نفس دارد مورد تشویق قرار دهید و به عمل در آورید واکنش و احساس فرزندتان نسبت به مهارت‌های صورت گرفته چه بود؟</p>	<p>پذیرش احساس کودک واگذاری حق انتخاب احترام گذاشتن به تلاش کودک بیش از اندازه سوال نکنید تشویق کنید از منابع بیرون خانه استفاده کند.</p>	<p>گرفتن بازخورد جلسه قبل و بررسی تکالیف شناخت و درک احساساتی که در هنگام وابستگی به وجود می آید بالا بردن حس اعتمادبنفس و مسئولیت پذیری در کودکان دادن استقلال شخصیت به کودکان</p>
<p>جمع بندی مطالب و مرور مطالب آموخته شده - گرفتن بازخورد اجرای پس آزمون</p> <p style="text-align: right;">نهم (تشویق به استقلال شخصیت) دهم (خلاصه و جمع بندی)</p>		

۳. آموزش مهارت خودتنظیمی: جلسات آموزشی (۱۳۹۲) تدوین شد و در ده جلسه ۹۰ دقیقه‌ای بر روی راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) براساس بسته آموزشی کرمی و همکاران، گروه آزمایش اجرا شد که خلاصه‌ای از آن در جدول زیر ارائه شده است.

جدول ۲. محتوای جلسات آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی		
جلسه اول	گام اول	مربی در مورد فرایند درمان و جلسات با والدین دانش آموزان بحث و گفتگو می‌کند.
	گام دوم	آشنا کردن آنها با رفتارهای اجتماعی مناسب و رفتار غیر اجتماعی و ...
	گام سوم	توضیح هریک از عناصر رفتار مناسب و نامناسب اجتماعی و پیامدی که در پی دارد.
	گام چهارم	تمرین عناصر رفتار مناسب و نامناسب اجتماعی و پیامدی که در پی دارد، توسط دانش آموز با کمک و هدایت مربی.
جلسه دوم	گام اول	پرسش شفاهی و مرور درس گذشته.
	گام دوم	ارائه نمودار عناصر کنترل هیجان و مولفه‌های مهارت‌های اجتماعی
	گام سوم	ایفای نقش یک رفتار پسندیده اجتماعی با همه عناصر آن به دانش آموزان توسط مربی.
	گام چهارم	تمرین و به یادسپاری عناصر و مولفه‌های رفتار اجتماعی پسندیده توسط دانش آموزان با کمک مادر و مربی.
جلسه سوم	گام اول	پرسش کلاسی از عناصر برنامه ریزی و عناصر رفتار صحیح و مرور درس گذشته
	گام دوم	یادآوری تمرین ایفای نقش جلسه گذشته و مرور مطالب گفته شده برای بررسی سطح کنونی عملکرد آنها.
	گام سوم	در این مرحله مربی در مورد عناصر رفتار نادرست و چگونگی جایگزینی آنها با رفتار درست با دانش آموزان بحث می‌کند.
جلسه چهارم	گام اول	مرور عنصر برنامه‌ریزی و عناصر رفتار
	گام دوم	الگوسازی چگونگی استفاده از راهبردهای مورد نظر در جلسات ایفای نقش توسط مربی.

جلسه پنجم	گام اول	معرفی و ارائه لیستی از رفتارهای اجتماعی مناسب به مادر دانش آموز.
	گام دوم	خواندن پرسشنامه‌های مربوط به کنترل هیجان و مهارت‌های اجتماعی دانش آموزان در پیش آزمون و شناسایی رفتارهای مناسب و نامناسب آنها توسط مربی در حضور مادر دانش آموز.
	گام سوم	تعیین هدف برای انجام رفتار در جلسه آینده با همکاری مربی از جمله: برنامه ریزی قبل از انجام یک رفتار، در نظر گرفتن پیامد رفتار، استفاده از لیست رفتارهای مناسب و رفتارهای نامناسب، و گنجاندن عناصر اصلی رفتار مناسب
جلسه ششم و هفتم	گام اول	مرور اهداف تعیین شده در جلسه قبل و تاکید بر اهمیت دستیابی به آنها
	گام دوم	در این مرحله دانش آموزان با حمایت و همکاری مربی یک رفتار را ایفای نقش می‌کنند.
	گام سوم	انجام رفتار مناسب و نامناسب به صورت مستقل در جلسه بعد
جلسه هشتم	گام اول	مرور هدف تعیین شده در آخرین جلسه
	گام دوم	در این مرحله پس از یادآوری و تمرین مطالب بازگو شده در جلسات قبل، از دانش آموزان خواسته میشود که رفتارهای مناسب و نامناسب را اجرا کنند.
	گام سوم	مربی رفتارهای دانش آموزان را بررسی می‌کند، و در مورد عناصر رفتار اجتماعی نامناسب و چگونگی جایگزینی آنها با رفتاری مناسب با آنها گفتگو می‌کند.
	گام چهارم	تعیین هدف برای جلسه بعدی: انجام رفتار به طور مستقل، بدون یادآوری عناصر رفتار مناسب و نامناسب
جلسه نهم و دهم	گام اول	مرور هدف تعیین شده در جلسه قبل
	گام دوم	در این مرحله با توجه به در نظر گرفتن شرایط سنی دانش آموزان، از آنها خواسته میشود که بدون راهنمایی مربی یا مادر به طور مستقل یک رفتار مناسب و یک رفتار نامناسب را اجرا کند.
	گام سوم	مربی رفتاری که دانش آموزان را بررسی می‌کند و عناصر موجود در آن را شناسایی می‌کنند.

۴. آموزش مبتنی بر دلبستگی: آموزش مبتنی بر رفتار همدلانه از سوی مادر، روش‌های دلبستگی و ارتباط دلبستگی آموزشی است که مفاهیم درمانی اصول حساس را به مادران آموزش می‌دهد (دیاموند، ۲۰۰۸). سازی مادر، اصول پاسخدهی مناسب به کودک، میان

جدول ۳. محتوای جلسات درمان مبتنی بر دلبستگی	
جلسه اول، دوم و سوم	توضیح سیر جلسات آموزشی، محیط سازی و آشنایی با مفاهیم پایه نظریه دلبستگی، بررسی انواع دلبستگی و ویژگی‌های هر یک از آنها در جلسه‌ای که با حضور والدین، فرزندان و مربی آنها برگزار شد.
جلسه چهارم	آشنایی مناسب و کافی با نظریه دلبستگی و تعارضات روانی ناشی از نبود دلبستگی ایمن در آینده کودک باعث ایجاد انگیزه، هدف سازی و آماده سازی مادران برای تغییر رفتار در جهت بهبود الگوی دلبستگی می‌شود. آموزش ایجاد روابط باز و همیارانه روابط باز همیارانه، که در آن هیجانات به طور مستقیم تبادل گردد باعث می‌شود در کودک نسبت به والد اطمینان حاصل شود.
جلسه پنجم و ششم	آشنایی با ویژگی‌ها و نیازهای کودکان بر اساس سن رشدشان
جلسه هفتم	آموزش مادران بر اینکه به طور مداوم رفتار خود را با رشد ظرفیت‌های کودک (بر حسب سن) و نیازهای آن تطابق دهند، که در جهت ایجاد دلبستگی ایمن یاری دهنده باشد. افزایش خود آگاهی مادران و شناخت ویژگی‌های مورد نیاز برای پرورش کودک با دلبستگی ایمن آموزش جهت افزایش خود آگاهی مادران و آشنایی با صفات مورد نیاز مادر تا بتواند کودک به مدیریت عواطف و توانایی کنترل هیجانات خودشان دست یابند.
جلسه هشتم	آموزش انضباط و محدودیت همراه با مراقبت عاشقانه و همدلانه
جلسه نهم	آموزش این امر که مادران با مراقبت عاشقانه و همدلانه با اعمال محدودیتهای آشکار و خشم کنترل شده و با رفتار با ساختار ثابت و روشن می‌توانند به ایجاد دلبستگی ایمن و پرورش کودک خود مختار و مستقل کمک کنند

آموزش تعادل در ارتباطات و کنترل ارتباطات با توجه به هدف جلسه هشتم
آموزش و آگاهی از زمان شروع و نحوه ارتباطات بین مادر و فرزند و شناخت از ایجاد الگوهای فعال درونی در کودک
برای ایجاد ارتباط دیگران

جلسه دهم جمع بندی مطالب

روش اجرا

بعد از هماهنگی و کسب مجوز، پرسشنامه سنجش پرسشنامه مدیریت هیجان کودک زمین اجرا شد و دانش آموزانی که در این آزمون‌ها، نمرات پایینی کسب کردند، به عنوان نمونه انتخاب شدند و سپس به صورت تصادفی تعداد ۶۰ نفر به عنوان حجم نمونه انتخاب گردید، اما سرانجام در اثر ریزش در تعداد افراد، با ۴۸ دانش آموز جلسات آموزشی پیش برده شد، بدین ترتیب سه گروه آزمایشی ($n=12$) و گروه گواه ($n=12$) به گروه‌های ۱۲ نفره تقسیم یافتند. ضمن توجه آمودنی‌ها و بیان اهداف پژوهش، از آنها درخواست شد تا در دوره آموزشی شرکت نمایند. ضمناً رضایت نامه کتبی برای شرکت در پژوهش دریافت شد. قبل از شروع روش‌های آموزشی، هر چهار گروه مورد مطالعه در مرحله پیش‌آزمون مورد ارزیابی قرار

گرفتند و از والدین و مربی آنها درخواست شد تا پرسشنامه‌های مورد نظر را به دقت تکمیل نمایند. مدت جلسات آموزشی در هر یک از روش‌های آموزشی ۱۰ جلسه ۱۲۰ دقیقه‌ای بود که به صورت گروهی و هفته‌ای دوبار در زمستان سال ۱۳۹۸، در مدرسه‌ای که توسط اداره آموزش و پرورش ناحیه ۱ تعیین شده بود، انجام شد. آموزش توسط محقق و یک دانشجوی دکتری روانشناسی اجرا گردید. پس از اتمام دوره‌های تعیین شده سه گروه تحت آموزش و گروه گواه در مرحله پس‌آزمون مجدد ارزیابی شدند و سپس داده‌های بدست آمده مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

یافته‌ها

یافته‌های آمار توصیفی پژوهش حاضر در جدول زیر گزارش شده است.

جدول ۴. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش به تفکیک گروه‌های تعامل والد-کودک، درمان مبتنی بر دلبستگی، آموزش مهارت خودتنظیمی و گواه

مرحله متغیر	گروه	پیش آزمون	پس آزمون
کنترل هیجان	مهارت خودتنظیمی	میانگین ۲۶/۲۵	میانگین ۱۸/۴۱
	کنترل	انحراف کجی معیار ۳/۰۷	انحراف کجی معیار ۲/۸۱
احساسات خشم	تعامل والد-کودک	میانگین ۸/۱۶	میانگین ۳/۴۱
	درمان مبتنی بر دلبستگی	انحراف کجی معیار ۰/۷۱	انحراف کجی معیار ۱/۵۶
مهارت خودتنظیمی	مهارت خودتنظیمی	میانگین ۹/۴۳	میانگین ۴/۸۳
	کنترل	انحراف کجی معیار ۱/۳۷	انحراف کجی معیار ۰/۸۳۴
تنظیم ذهنی	تعامل والد-کودک	میانگین ۸/۲۵	میانگین ۴/۲۵
	درمان مبتنی بر دلبستگی	انحراف کجی معیار ۰/۹۶	انحراف کجی معیار ۰/۸۶۶
مهارت خودتنظیمی	مهارت خودتنظیمی	میانگین ۹/۳۳	میانگین ۵
	کنترل	انحراف کجی معیار ۱/۶۱	انحراف کجی معیار ۰/۸۵۲

کنترل	۹/۲۵	۱/۴۲	۰/۳۸۴	۰/۱۶۳	۸/۳۳	۱/۰۷	۰/۲۷۵	-۱/۴۷
تعامل والد-کودک	۸/۰۸	۰/۵۱	۰/۲۱۱	۲/۲۲۰	۳/۱۶	۱/۰۲	۰/۳۸۸	۱/۰۹۹
درمان مبتنی بر دلبستگی	۸/۴۱۶	۰/۲۴۱	۰/۷۴۳	۰/۱۸۹	۴/۷۵۰	۰/۹۶۵	۰/۱۳۶	-۰/۷۷۰
مهارت خودتنظیمی	۸/۱۶	۲/۱۲	-۱/۴۲	۰/۹۲۱	۹/۱۶	۲/۰۸	۰/۳۸۸	۳/۲۷۳
کنترل	۸/۷۵	۱/۴۸	۰/۳۱۲	-۱/۲۷	۸/۰۸	۰/۷۹	۰/۱۶۱	-۱/۲۶

با توجه به جدول ۱ میانگین نمرات متغیرهای کنترل هیجان و مؤلفه‌های آن در گروه‌های آموزش تعامل والد-کودک، درمان مبتنی بر دلبستگی، آموزش مهارت خودتنظیمی در مرحله پس از آزمون نسبت به مرحله پیش از آزمون تغییراتی داشته است.

جدول ۵. بررسی تفاوت‌های دو به دو گروه‌های آزمایش (آموزش تعامل والد-کودک، درمان مبتنی بر دلبستگی، آموزش مهارت خودتنظیمی و کنترل) در نمره افتراقی کنترل هیجان

گروه	تفاوت میانگین	خطای استاندارد	اندازه اثر	سطح معناداری
تعامل والد-کودک	درمان مبتنی بر دلبستگی	-۱/۴۱۶	۱/۳۷۶	۰/۰۲۳
مهارت خودتنظیمی	-۵/۷۵*	۱/۳۷۶	۰/۲۸۴	>۰/۰۰۱
کنترل	-۱۳/۳۳۳*	۱/۳۷۶	۰/۶۸۱	>۰/۰۰۱
درمان مبتنی بر دلبستگی	مهارت خودتنظیمی	-۴/۳۳۳*	۱/۳۷۶	۰/۰۱۸
کنترل	-۱۱/۹۱۶*	۱/۳۷۶	۰/۶۳۰	>۰/۰۰۱
مهارت خودتنظیمی	کنترل	-۷/۵۸۳*	۱/۳۷۶	۰/۴۰۸

* $P < 0.05$

نتایج بیانگر آن است، نمرات افتراقی کنترل هیجان به ترتیب در گروه‌های آموزش تعامل والد-کودک، درمان مبتنی بر دلبستگی و مهارت خودتنظیمی نسبت به گروه کنترل کاهش داشته و براساس آزمون تعدیل بن فرونی این کاهش معنادار بوده است. همچنین در مقایسه بین میزان اثرگذاری هر یک از گروه‌های آزمایش بر کاهش نمره افتراقی کنترل هیجان کودکان پیش دبستانی، نتایج اندازه اثر نشان داد، به ترتیب گروه‌های آموزش تعامل والد-کودک ($\eta^2 = 0.681$)، درمان مبتنی بر دلبستگی و مهارت خودتنظیمی ($\eta^2 = 0.408$) و مهارت خودتنظیمی ($\eta^2 = 0.630$) بالاترین اثربخشی را بر کاهش نمرات افتراقی کنترل هیجان کودکان پیش دبستانی داشته است. همچنین در مقایسه بین گروه‌های آموزش با یکدیگر نتایج نشان داد، آموزش درمان مبتنی بر دلبستگی و تعامل والد-کودک نسبت به گروه آموزش مهارت خودتنظیمی کاهش بیشتری را در نمرات افتراقی کنترل هیجان کودکان پیش دبستانی داشته‌اند.

نتایج تحلیل کوواریانس یک راهه مربوط به تفاوت بین گروهی مؤلفه‌های کنترل هیجان

متغیرها	SS:آزمایشی	SS:خطا	MS:آزمایشی	MS:خطا	F	P	η^2
احساسات خشم	۱۸۸/۱۱۶	۵۹/۰۵۳	۶۲/۷۰۵	۱/۴۴۰	۴۳/۵۳۶	>۰/۰۰۱	۰/۷۶۱
تنظیم ذهنی	۱۱۲/۱۴۶	۴۱/۳۷۹	۳۷/۳۸۲	۱/۰۰۹	۳۷/۰۳۹	>۰/۰۰۱	۰/۷۳۰
نگرانی	۲۷۷/۹۲۰	۷۵/۸۳۷	۹۲/۶۴۰	۱/۸۵۰	۵۰/۰۸۴	>۰/۰۰۱	۰/۷۸۶

با توجه به جدول شماره ۳ آماره F برای مؤلفه‌های احساسات خشم ($۴۳/۵۳۶$)، تنظیم ذهنی ($۳۷/۰۳۹$) و نگرانی ($۵۰/۰۸۴$) معنادار می‌باشد ($P > 0.01$). این یافته

نشان می‌دهد، بین گروه‌های آزمایش و کنترل در این مؤلفه‌ها تفاوت معناداری وجود دارد. اندازه اثر برای

مؤلفه‌های احساسات خشم (۰/۷۶۱)، تنظیم ذهنی (۰/۷۳۰) و نگرانی (۰/۷۸۶) می‌باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر مقایسه اثر بخشی آموزش تعامل والد-کودک، درمان مبتنی بر دل‌بستگی و آموزش مهارت خودتنظیمی بر کنترل هیجان دانش‌آموزان پیش دبستانی بود. نتایج آزمون تحلیل واریانس یک راهه با نمره افتراقی نشان داد، با توجه به معنی‌داری آماره F ، بین گروه‌های آزمایش و کنترل در کنترل هیجان تفاوت معنیداری وجود دارد. بنابراین بین گروه‌های آزمایش و کنترل از لحاظ کنترل هیجان در پس آزمون نسبت به نمرات پیش آزمون (نمره افتراقی) تفاوت معناداری وجود دارد. هیچ پژوهشی وجود ندارد که مستقیماً با پژوهش حاضر همراستا باشد با این وجود برخی پژوهش‌ها وجود دارند که نشان می‌دهند آموزش تعامل درست به کودکان و والدین آنها از جمله مادر نتایج مطلوبی را برای کودک و مادر به همراه دارد. به عنوان مثال شیرآلی‌نیا و همکاران (۱۳۹۷) در پژوهشی نشان دادند که بهبود کیفیت رابطه مادر و کودک با افزایش سلامت روان مادر و دعوت به کاهش مشکلات رفتاری کودکان پیش دبستانی می‌گردد. چسه و همکاران (۲۰۱۹) و مرسکی، توپیتسز، گرنندساولا، برون‌دینو و ام‌سی نیل (۲۰۱۶) در پژوهش‌های خود نشان دادند که آموزش درمان تعامل والد کودک بر روی احساسات و رفتارهای والدین نیز تاثیر مثبت دارد. در تبیین این یافته باید گفت درمان تعامل والد کودک تک به دو بخش شخصی می‌گردد. در تعامل والدمدار والدین مهارت‌هایی را برای بهبود فرمانبرداری کودک و کاهش رفتارهای آشفته او یاد می‌گیرند. این موارد شامل مهارت‌های صدور فرامین خوب، تشویق فرمانبرداری، محروم‌سازی با روی‌سندلی قرار گرفتن به خاطر نافرمانی و ایجاد قوانین معتبر در خانه می‌شود (ادیفورد و همبری کیگین، ۲۰۱۰). این درمان به والدین کمک می‌کند که در تعاملات خود تغییراتی برای برقراری ارتباط مطمئن با فرزندان خود ایجاد کند. استفاده از برنامه تعامل والد-کودک، بهبود و پیشرفت معناداری در کاهش تنیدگی والدین و کاهش نگرانی‌های

بیرونی و درونی در مورد فرزندان و افزایش مثبت‌نگری والدین نسبت به فرزندانشان داشته است (آلن، تامیر، آرکوزیا، ۲۰۱۴). این توانمندی‌ها به والدین کمک می‌کند که هیجانات خود را به شیوه مناسب تری تنظیم کنند و به طور کلی احساسات بهتری را تجربه نمایند تنظیم هیجان مادران آن نیز پیامدهای بسیار مهمی دارد که برخی از پژوهش‌ها به آنها اشاره کرده است.

در تبیین این فرضیه می‌توان گفت، حساسیت و پاسخ‌دهی مراقب اولیه به حالت‌های هیجانی کودک تعیین‌کننده اصلی روش یادگیری روش تنظیم عواطف و رابطه با دیگران است. شواهد نشان می‌دهد که نوزادان پس از سه ماهگی نسبت به دریافت نشانه‌های بیرونی از جمله پاسخ‌های چهره‌ای-آوایی مراقب، حساسیت و سوگیری پیدا می‌کنند. این نشانه‌ها نقش مهمی در آموزش تنظیم درماندگی‌ها و هیجانات کودک بازی می‌کنند (والاتون و آیوب، ۲۰۱۱). کودکان ایمن پاسخ‌دهی مناسب و بهینه‌ای از مراقب اصلی دریافت می‌کنند و می‌آموزند که ابراز صحیح هیجان‌ها پیامدهای مثبتی دارد. دل‌بستگی پیوند و رابطه بین فردی است و این ارتباط یک ارتباط عاطفی است و مسلم است که هیجان‌های مختلفی در این ارتباط درگیر خواهند بود و این ارتباط نسبتاً پایدار است، بنابراین با توجه به الگوهای پایدار درونی (بازنمایی ذهنی از خود و دیگران)، کیفیت این پیوند، حوزه‌های وسیعی از روابط بین فردی و درون فردی را در زمان حال و آینده تحت تأثیر قرار خواهد داد و تأثیر مستقیم بر تنظیم هیجانات فرد دارد (سالووی و مایر، ۲۰۱۴)؛ در تبیین این فرضیه می‌توان گفت، روش تنظیم عواطف و رابطه با دیگران بر حسب حساسیت و پاسخ‌دهی مادر (یا کسانی که مراقب اولیه از کودک را برعهده دارند) به حالت‌های هیجانی کودک، شکل می‌یابد. کودکان ناایمن پاسخ‌دهی بهینه و منسجمی از مراقب اولیه تجربه نمی‌کنند و نمی‌آموزند که ابراز متعادل هیجان‌ها پیامدهای مثبتی دارند. بر این اساس، مراقبت نابسند و ضعف و ناتوانمندی در حساسیت و پاسخ‌دهی مادرانه (والد اصلی) به الگوی رفتار دل‌بستگی ناایمن (اجتنابی و دوسوگرا) منتهی می‌شود و مانع تحول مهارت‌های موثر تنظیم عواطف و

- Antonietti, A., Liveta-Sempio, O., & Marchetti, A. (2006). *Theory of mind language in developmental contexts*. New York: Springer Science-Business Media, Inc.
- Armour, C., Elklit, A., & Shevlin, M. (2011). Attachment typologies and posttraumatic stress disorder (PTSD), depression and anxiety: a latent profile analysis approach. *European Journal of Psycho Traumatology*, 2, 525-536.
- Asiyai, R, I. (2012). Indiscipline in Nigerian secondary schools: type, causes and possible solutions. *African Journal of Education and Technology*, 2(1), 39-47.
- Aslan, S. (2011). The analysis of relationship between school bullying, perceived parenting styles and self-esteem in adolescents. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 1798-1800.
- Astington, J. W. (2001). The future of theory of mind research: Understanding motivational state, the role of Language and real world consequences. *Child Development*, 72, 685-687.
- Astington, J. W., Edward, M. (2010). The development of theory of mind in early childhood. *Encyclopedia on Early Childhood Development*, 10, 1-7.
- Atici, M. (2007). A small-scale study on student teacher's perceptions of classroom management and methods for dealing with misbehavior. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 12(1), 15-27.
- Attard, A., Di loio, E., Geven, K., & Santa, R. (2010). Student centered learning: An insight into theory and practice. *Education International*. Bucharest: European Students' Union.
- Azizi, Y., Jamaludin, K., Shahrin, L., MohdRaja, F., & Noordin, Y. (2009). Discipline problems among secondary school students in Johor Behru, Malaysia. *European Journal of Social Sciences*, 11(4), 114-134.
- Bar-on, R. & Parker, J. D. A. (2000). *Emotion Intelligence: Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*. San Francisco, CA, US, Jossey-Bass.
- Baron-Cohen, S. (2014). Evolution of a theory of mind? The descent of mind: Psychological perspective on hominid evolution. Oxford: Oxford University press.
- Bauminger, N., Edelsztein, H. S., & Morash, J. (2013). Social information processing and emotional understanding in children with LD. *Journal of Learning Disabilities*, 38, 45-56.

شناخت‌ها می‌گردد. اختلال در تنظیم هیجان‌ها، نارسائی و نقص مجموعه توامندی‌های لازم برای تنظیم و کنترل تکانه‌ها، سائق‌ها، انگیزه‌ها، افکار و اعمالی که مسئول طراحی و اجرای رفتار هستند، در افراد ناایمن اجتنابی محصول این مراقبت نابسنده محسوب می‌شود. در واقع افراد نا ایمن، در مقایسه با ایمن‌ها سطوح پایین تری از عواطف مثبت را تجربه می‌کنند و در مدیریت استرس، اضطراب، افسردگی و سایر عواطف منفی ناتوانی نشان می‌دهند. جایگاه اصلی نمود این ناتوانی‌ها، نقص و نارسائی در درک، شناسایی و ابراز هیجان‌ها و عواطف است.

موازین اخلاقی

در این پژوهش موازین اخلاقی شامل اخذ رضایت آگاهانه، تضمین حریم خصوصی و رازداری رعایت شد. با توجه به شرایط و زمان تکمیل پرسشنامه‌ها ضمن تأکید به تکمیل تمامی سؤال‌ها، شرکت‌کنندگان در مورد خروج از پژوهش مختار بودند. پس از اتمام پژوهش گروه گواه نیز تحت مداخله قرار گرفتند.

تشکر و قدردانی

نویسندگان پژوهش حاضر بر خود لازم دانستند که از کلیه افرادی که در پژوهش شرکت نمودند و همکاری لازم را جهت اجرای پژوهش نمودند، کمال تشکر و سپاس خود را ابراز نماید.

مشارکت نویسندگان

نویسنده این پژوهش در طراحی، مفهوم‌سازی، روش شناسی، گردآوری داده‌ها، تحلیل آماری داده‌ها، پیش نویس، ویراستاری و نهایی سازی نقش داشت.

تعارض منافع

بنا بر اظهار نویسندگان، این مقاله حامی مالی و تعارض منافع ندارد.

References

- سانتراک، جان، دبیلو (۲۰۰۳). زمینه روانشناسی. ترجمه مهرداد فیروز بخت (۱۳۹۵). جلد اول، تهران: رسا.
- Ansary, N. S., & Luther, S. S. (2009). Distress and academic achievement among adolescents of affluence: A study of externalizing and internalizing problem behaviors and school performance. *Journal of Development and Psychopathology*, 21(1), 319-341.

- Chand, S. P. (2012). The role of parents in maintaining discipline amongst from 4secondary school student in fiji. *Research Journal of Social Science & Management*, 2(6), 12-17.
- Charles, C. M. (2002). *Building classroom discipline* (7th ed.). New York: Longman.
- Charles, C. M., & Senter, G. W. (2005). *Elementary classroom management* (4th ed). New York: Pearson Education.
- Chen, K. (2006). Social skills intervention for student with emotional/ behavioral disorders: A literature review from with American perspective. *Educational Research and Review*, 13, 143-149.
- Christenson, S. L. (2004). The family-school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology Review*, 33, 83- 112.
- Cobos, F. J. M., Castro, M. C. A. (2010). Theory of mind in young people whit downs syndrome. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10(3), 363-385.
- Cole, P. M., Michel, M. K., & O'Donnell Teti, L. (2014). The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, 73-100.
- Collins, N. L., Cooper, L., Albino, A., & Allard, L. (2002). Psychosocial vulnerability from adolescence to adulthood: A prospective study of attachment style differences in relationship functioning and partner choice. *Journal of Personality*, 70(6): 965-1008.
- Cooper, M. L., Collins, N. L., & Shaver, P. R. (2014). Attachment styles, emotion regulation, and adjustment in adolescence, *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(5), 1380-1397.
- Dishion, T., & Patterson, G. (2006). The development and ecology of antisocial behavior in children and adolescents. In: Cicchetti D, Cohen DJ, editors. *Developmental psychopathology, Risk, disorder, and adaptation*. 503-541.
- Ditommaso, E., Brannen-McNulty, C., Ross, L., & Burgess, M. (2003). Attachment styles, social skills and loneliness in young adults. *Journal of Personality and Individual Differences*, 35, 303-312.
- Djigic, G., & Stojiljkovic, S. (2011). Classroom management styles, classroom climate and school achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29(1), 819 – 828.
- Dobbins, N., Higgins, K, Pierce, T., Tandy, R., & Tinciani, M. (2010). An analysis of social skill
- Begeer, S., Gevers, C., Clifford, P., Verhoeve, M., Kat, K., Hoddenbach, E., & Boer, F. (2011). Theory of mind training in children with autism: A randomized controlled trial. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41, 997- 1006.
- Bell, M. A., & Wolfe, C. D. (2004). Emotion and cognition: An intricately bound developmental process. *Child Development*, 75, 366-370.
- Berger, A., Kofman, O., Livneh, U. & Henik, A. (2007). Multidisciplinary perspectives on attention and the development of self-regulation. *Progress in Neurobiology*, 82, 256-286.
- Berking, M. (2007). *Training emotionaler Kompetenzen [Training of emotional competencies]*. Heidelberg, Germany: Springer.
- Berking, M., Wupperman, P., Reichardt, A., Pejic, T., Dippel, A., & Znoj, H. (2008). Emotion-regulation skills as a treatment target in psychotherapy. *Behaviour Research and Therapy*, 46(11), 110-125
- Bharadwaj, M. (2012). Undisciplined behavior of students and the role of parents. *Global Research Methodology Journal*, 6, 1-9.
- Bodden, M. E., Dodel, R., Kalble, E. (2010). Theory of mind in parkinsons disease and related basal gonglia disorders: a systematic Review. *Movement Disorder*, 25, 1, 13-27.
- Cames–Holt, K. (2012). Child- parent relationship therapy for adoptive families. *The Family journal*, 20 (4):419-426.
- Campbell-Sills, L., Cohan, S. & Stein, M. (2005). Relationship of resilience to personality, coping, and psychiatric symptoms in young adults. *Behaviour, research and thrapy*, 44(4), 585-599.
- Carpendale, J. I. M., Lewis, C., Susswein, N., & Lunn, J. (2008). Talking and thinking: The role of speech in social understanding. Private speech, executive function, and the development of verbal self-regulation. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Cattell, R.B. (2014). The Scree test for the number of factors Multivariate. *Behavioral Research*, 1, 245-276.
- Cebula, K. R., & Wishart, J. G. (2008). Social cognition in children with down syndrome. In M.G.Laraine (Ed.), *International Review of Research in Mental Retardation*, 35, 43-86.
- Chambers, R., Gullone, E., & Allen, N. (2009). Mindful emotion regulation: An integrative review. *Clinical Psychology Review*, 29, 560-572.

- Psychopathol Behavioral Assessment, 26(1), 41-54.
- Graziano, P. A., Calkins, S. D., & Keane, S., P. (2010). Toddler self-regulation skills predict risk for pediatric obesity. *International Journal of Obesity*, 34, 633-641.
- Gross J. J. (2001). Emotion regulation in adulthood: Timing is everything. *Current Directions in Psychological Science*, 10, 214-219.
- Gross, J. J. (2010). The future's so bright, i gotta wear shades. *Emotion Review*, 2(3), 212-216.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationship, and well-being. *Journal of personality and social psychology*, 85(2), 348-362.
- Peter, M, G. (2015). Students' indiscipline and principal attitude in Ondo state secondary schools. *Journal of Education and Practice*, 6(16), 80-85.
- Petrides, K., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36 (3) 277-293.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement*, New York.
- Pos, K., Bartels-Velthuis, A. A., Simons, C. J., Korver-Nieberg, A., Meijer, C. J., & Haan, L. D. (2015). Theory of Mind and attachment styles in people with psychotic disorders, their siblings, and controls. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 49(2), 171-180.
- Preacher, K. J., & Hayes, A.F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effect in multiple mediator models. *Behavior Research Method*, 40, 879-891.
- Reid, R., Trout, A., & Schwartz, M. (2005). Self-regulation interventions for children with attention deficit/hyperactivity disorder. *Journal Article Excerpt*, 71, 361-377.
- Ren, L., & Edwards, C. P. (2014). Pathways of influence: Chinese parents' expectations, parenting styles, and child social competence. *Early Child Development and Care*, 185(4), 614-630.
- Rinaldi, C. M., & Howe, N. (2011). Mothers' and fathers' parenting styles and associations with toddlers' externalizing, internalizing, and instruction provided in teacher education and in-service training programs for general and special educators. *Journal of Remedial and Special Education*, 31(5), 358-367.
- Doherty, M. (2009). *Theory of Mind: How Children Understand Others' Thoughts and Feelings*. Have and New York, Psychology Press.
- Dore, R. A., Smith, E. D., & Lillard, A. S. (2015). How is theory of mind useful? perhaps to enable social pretend play. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-10.
- Dwairy, M., & Mensha, K. E. (2006). Parenting style. Individuation and mental health of Egyptian adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 29(1), 103-17.
- Ebrahimi, M., Kharbou, A., Ahadi, H., & Hatami, H. (2015). The comparison of emotional self-regulation of student in different parenting styles, *Indian Journal of Fundamental and Applied Life Sciences*, 5(52), 1146-1152.
- Edwards, C. H. (2004). *Classroom discipline and management* New York: Argosy Publishing.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A, Guthrie, I. K., & Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: Their role in predicting quality of social functioning. *JOURNAL OF PERSONALITY AND SOCIAL PSYCHOLOGY*, 78, 138-157.
- Engel, D., Woolley, A., Jing, L. X., Chabris, C. F., & Malone, T. (2014). Theory of mind predicts collective intelligence, *Collective intelligence*, Massachusetts Institute of technology.
- Evertson, C. M., & Emmer, E. T. (2014). Effective management at the beginning of the school year in junior high classes. *Journal of Educational Psychology*, 24 (4), 485-498.
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). Classroom management as a field of inquiry, In C. M. Evertson, & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management. Research, practice and contemporary issues*, Lawrence Erlbaum Associates, 3-15
- Farhadian, M., Rohani, A., Mariani, M., Maarof, R., & Vijay, K. (2010). Parental demographics and preschool childrens theory of mind. *Journal of Human Ecology*, 29(2), 121-128.
- Granefski, N. & Kraaij, V. (2006). Cognitive emotion regulation questionnaire-development of a short 18-item version (CERQ-Short). *Personality and Individual Differences*, 41, 1045-1053.
- Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal*

adaptive behaviors. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(2), 266-273.

Rodriguez, A., Padilla, M. & Fornaguera, J. (2010). Authoritarian parenting received from mothers reveals individual differences in preschooler's false-belief, but not in advanced Theory of Mind. *World Academy of Science, Engineering and Technology*, 66,132-137.

Rostami, M., Saadati, N. (2018). Role of maternal parenting styles in predicting oppositional defiant disorders of behavior, manner, disorders mood and separation anxiety among elementary school students. *J Research & Health*, 8(5): 418- 424.

Roque, L., & Verissimo, M. (2011). Emotional context, maternal behavior and emotion regulation. *Infant Behavior and Development*, 34, 617-626.

Rothbart, M., & Sheese, B. (2007). Temperament and emotion regulation. In J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation*. New York, NY US: Guilford Press. 331-350.

Rubin, K. H., Bulkowski, W. M., & Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. *Handbook on child psychology*, Published Online.

