

ارتقای نظریه ذهن و دانش هیجانی کودکان پیش دبستانی: متناسب‌سازی و بررسی اثربخشی بسته آموزش واسطه‌گری مادران مبتنی بر رویکرد تحول یکپارچه انسان

سعیده جاودانی سمیعی*، مریم بردبار**، سیدامیر امین یزدی***

چکیده

هدف از پژوهش حاضر، متناسب‌سازی و بررسی اثربخشی بسته آموزش واسطه‌گری مادران مبتنی بر رویکرد تحول یکپارچه انسان جهت ارتقای نظریه ذهن و دانش هیجانی کودکان پیش دبستانی بود. روش پژوهش، آزمایشی با طرح پیش‌آزمون پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل کودکان پیش دبستانی شهر مشهد و مادران آنها در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ بود که از میان آنها تعداد ۲۴ کودک (۱۳ دختر و ۱۱ پسر) و مادران آنها به روش در دسترس انتخاب و به تصادف در دو گروه آزمایش (۱۲ نفر) و کنترل (۱۲ نفر) قرار گرفتند. جهت سنجش نظریه ذهن از مجموعه تکالیف نظریه ذهن و جهت سنجش دانش هیجانی از تکلیف تطبیق هیجانی استفاده شد. ابتدا بسته آموزش واسطه‌گری مادران از بسته‌های موجود اقتباس و جهت ارتقای توانایی نظریه ذهن و دانش هیجانی متناسب‌سازی شد، سپس با استفاده از نظر متخصصان و شاخص‌های روایی محتوایی، روایی بسته مورد بررسی و تأیید قرار گرفت. در نهایت، آموزش به صورت ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای به گروه آزمایش ارائه شد. نتایج تحلیل کواریانس چندمتغیری نشان داد که آموزش بسته واسطه‌گری مادران، سبب افزایش توانایی نظریه ذهن و دانش هیجانی کودکان شده است. با توجه به نتایج پژوهش حاضر، آموزش واسطه‌گری مبتنی بر رویکرد تحول یکپارچه انسان به مادران، رویکرد تحول یکپارچه انسان، فرزندپروری، نظریه ذهن، واسطه‌گری مادران

واژه‌های کلیدی: دانش هیجانی، رویکرد تحول یکپارچه انسان، فرزندپروری، نظریه ذهن، واسطه‌گری مادران

*دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران.
(Javedani87@gmail.com)

**استادیار، گروه روان‌شناسی مشاوره و تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران (نویسنده مسئول).
(mbordbar@um.ac.ir)

***استاد، گروه روان‌شناسی مشاوره و تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران. (yazdi@um.ac.ir)
تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۲/۰۳/۱۳ تاریخ دریافت مقاله نهایی: ۱۴۰۲/۰۷/۰۸ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۷/۱۶

مقدمه

تعاملات اجتماعی سازنده، به‌عنوان مسئله‌ای ضروری در دنیای اجتماعی امروز، مستلزم توانایی «درک خود و دیگران» است (Vishwanath, Kamath, Thomas, Guddattu, & Praharaj, 2023). توانایی درک خود و دیگران در تعاملات اجتماعی یا به‌عبارتی شناخت اجتماعی از موضوعات مهمی است که در سال‌های اخیر در روان‌شناسی تحولی بسیار به آن پرداخته شده است (Sabbagh & Paulus, 2018). از توانایی‌های پایه شناخت اجتماعی، نظریه ذهن^۱ و دانش هیجانی^۲ است.

نظریه ذهن به معنای توانایی فرد در درک و نسبت دادن حالت‌های ذهنی^۳ خود و دیگران است (Quesque & Rossetti, 2020). تحول توانایی نظریه ذهن طی مراحل رخ می‌دهد (Greenberg et al., 2023). اگرچه این مراحل روند ثابتی دارند، اما سرعت گذار از مراحل در کودکان متفاوت است. رویکردهای نظری مختلف به تبیین عوامل مؤثر بر تحول نظریه ذهن پرداخته‌اند؛ براساس رویکرد بخش‌مندی^۴، رشد نظریه ذهن وابسته به رشد عصب‌شناسی^۵ ساختارهای مغزی مربوط به آن است. در رویکرد نظریه - نظریه^۶، عملکرد کودکان در درک حالات ذهنی، وابسته به ساخت یک نظریه است، این نظریه از آنجاکه با کشف علمی پیشرفت می‌کند به نظریه‌های علمی شباهت دارد. در رویکرد نظری شبیه‌سازی^۷، نظریه ذهن، «توانایی تصور کردن دیگران» است. در نهایت در رویکرد نظری روان‌شناسی عموم^۸، تحول نظریه ذهن، تحت تأثیر بافت اجتماعی کودک است (Khanjani & Hadavand Khani, 2010). رویکرد نظری اخیر بیش از سایر رویکردها جهت ارتقای توانایی نظریه ذهن مورد توجه قرار گرفته است (Bordbar & Sheikholeslami, 2015). پژوهش‌ها نیز بر نقش مؤثر تعاملات کودکان با اعضای خانواده و ویژگی‌های تعاملی مادر در ارتقای نظریه ذهن تأکید داشته‌اند (Bordbar & Sheikholeslami, 2015; Diener & Kim, 2004; Ruffman, Slade, Devitt, & Crowe, 2006).

توانایی مهم دیگر در شناخت اجتماعی، دانش هیجانی است که استفاده سازگارانه کودکان از اطلاعات هیجانی را توصیف می‌کند (Izard, 2001). دانش هیجانی به معنای توانایی تشخیص دادن حالات هیجانی خود و دیگران و نیز تشخیص موقعیت‌های هیجانی است (Sullivan, Carmody, & Lewise, 2010). دانش هیجانی سه توانایی را دربرمی‌گیرد که عبارت‌اند از: شناسایی حالات هیجانی، نام‌گذاری حالات هیجانی و نیز فهم علل و پیامد هیجان‌ات. این سه توانایی را به‌ترتیب دانش دریافت هیجان^۹، دانش ابراز هیجان^{۱۰} و دانش موقعیت هیجان^{۱۱} (فهم هیجان‌ات به‌مثابه یک فرایند علی) می‌نامند. دانش هیجانی می‌تواند اجزای دیگری نیز داشته باشد،

¹. theory of mind

². emotional knowledge

³. mental states

⁴. modular

⁵. neurologic

⁶. theory-theory

⁷. simulation theory

⁸. naive psychology

⁹. receptive emotion knowledge

¹⁰. expressive emotion knowledge

¹¹. emotion situation knowledge

اما این سه توانایی در برقراری ارتباط مؤثر و به کارگیری سازگارانه ابراز هیجانی در کودک حائز اهمیت هستند (Izard, Trentacosta, King, Morgan, & Diaz, 2007). دانش هیجانی به طور مستقیم و غیرمستقیم تحول می یابد. اجتماعی شدن و زبان به عنوان روش های مستقیم و تجربه های هیجانی در تعاملات اجتماعی به عنوان روش غیر مستقیم در نظر گرفته می شود (Sullivan et al., 2010). پژوهش ها حاکی از نقش سبک والدگری و نوع واکنش والدین به هیجانان کودک و گفت وگوهای هیجانی در خانواده، در رشد دانش هیجانی کودکان است (Bennett, Bendersky, & Lewise, 2005; Bergen, Salmon, Dadds, & Allen, 2009; Mazzone & Nader-Grosbois, 2016; Merz et al., 2015; Morris et al., 2002).

در مجموع مبانی نظری و پژوهش ها، اثربخشی توانایی های نظریه ذهن و دانش هیجانی کودک از تعاملات والد-کودک را نشان می دهند و بر نقش تعاملات واسطه گرایانه^۱ تأکید دارند؛ مفهومی که ایده اصلی نظریه فرشتاین است. در نظریه اصلاح پذیری ساختاری شناختی^۲ (Poortaheri, Yazdi, Kareshki, & Rahimi, 2022)، فرشتاین بر ظرفیت یادگیری انسان از تجربه های نو و فرصت های آموزش و توانمندی تغییر دادن ساختارهای شناختی با هدف هماهنگ سازی آن ها با نیازهای دائماً متغیر زندگی تأکید دارد (Mentis, Dunn, 2008). بر این اساس محیط اجتماعی و اطرافیان می توانند با واسطه گری به کودک کمک کنند تا به ظرفیت یادگیری بالاتر دست یابد. یادگیری با واسطه یا واسطه گری برای یادگیری، با صرف تحریک کردن کودک متفاوت است. واسطه، محرک ها را تغییر می دهد، حتی ترتیب و شدت آن ها را به نوعی تنظیم می کند که علاقه کودک برانگیخته شود و کارکردهای شناختی و هیجانی پایه در او تقویت شود (Feuerstein, 2010). هرچه کودک در روابط خود با والدین، تعاملات واسطه ای بیشتری را تجربه کند، توانمندی های او همچون برقراری رابطه صمیمی با اطرافیان، گفت وگو و مبادله صحیح عواطف، احساسات و افکار و کنترل هیجانان و رفتار بهتر شکل می گیرد (Torres Vigoya, 2005). اما اینکه تعاملات واسطه ای چگونه باعث ارتقای توانمندی های کودک می شوند پرسشی است که باید در روان شناسی تحولی به دنبال پاسخ آن بود. رویکرد تحول یکپارچه انسان^۳ یا مدل تحولی تفاوت های فردی مبتنی بر ارتباط^۴ که یک رویکرد زیستی-روانی اجتماعی^۵ است به این پرسش پاسخ می دهد. این رویکرد تأکید بر نقش تعاملات هیجانی در رشد روان شناختی انسان دارد و معتقد است همه توانایی های مهم انسان از جمله توانایی نظریه ذهن و دانش هیجانی اکتسابی هستند و تعاملات هیجانی کودک با دیگران در ایجاد و تحول آن نقش دارند (Greenspan, 2007). رویکرد تحول یکپارچه انسان (که به الگوی فلورتایم^۶ نیز معروف است) بر سه بینش بنا نهاده شده است که در سرواژه لاتین به آن اشاره شده است. D: تحول؛ به وجود مراحل رشد روان شناختی انسان اشاره دارد؛ تحول

1. mediated

2. structural cognitive modifiability

3. human integrated development

4. Developmental, Individual Differences, Relationship-Based Approach (DIR)

5. biopsychosocial approach

6. floortime

7. developmental

انسان با عبور از یک پلکان تکاملی شکل می‌گیرد. I^۱: تفاوت‌های فردی؛ هر کودکی از ابتدای کودکی دارای ویژگی‌های خاص زیستی و روانی است. تفاوت در پردازش حسی و هیجانی، توانایی حرکتی و سازمان‌دهی موجب عملکرد متفاوت کودکان در تعامل با دیگران و محیط می‌شود. R^۲: ارتباط و چگونگی تعامل کودک و والد و کیفیت تعامل عاطفی و اجتماعی با دیگران که خود تحت تأثیر ویژگی‌های زیستی کودک و نیز سبک تعامل و تربیت والدین است، تعیین‌کننده نهایی تحول روان‌شناختی کودک است (Greenspan & Wieder, 2006).

براساس رویکرد تحول یکپارچه انسان، توانایی‌های کودک تحت تأثیر تعاملات هیجانی او با مادر تمرین می‌شوند و ارتقا می‌یابند، این توانایی‌ها عبارت‌اند از ۱) جذب^۳: کودک به دیگری جذب می‌شود، یعنی به او توجه می‌کند و علاقه نشان می‌دهد؛ ۲) توجه مشترک^۴: در تعاملات انسانی، دو انسان می‌توانند بر شیء یا موضوعی توجه مشترک داشته باشند؛ ۳) مبادله (ارتباط متقابل)^۵: انسان‌ها در تعاملات انسانی باید بتوانند منظور و خواسته خود را به دیگران منتقل و خواسته دیگران را نیز درک کنند. مبادله، توانایی درک رفتار و حالت‌های ذهنی دیگران - نیت‌ها، احساسات، افکار و نیازها - و پاسخ به آن‌ها است؛ ۴) علامت‌دهی هیجانی^۶: کودک برای مبادله افکار و احساسات درونی و غیرقابل مشاهده، باید بتواند با استفاده از علامت‌ها، دنیای درونی خود را به دیگران منتقل کند و با استفاده از علامت‌هایی که دیگران ارسال می‌کنند، خواسته آن‌ها را درک کند.

در تعاملات اجتماعی مکرری که در روند بازی و ارتباطات روزمره به وقوع می‌پیوندد، تمرین فرایندهای جذب، توجه مشترک، مبادله و علامت‌دهی هیجانی، تمرین‌های پایه برای شکل‌گیری هوش، تفکر و زبان است. این توانایی‌ها همان تحول یکپارچه کودک است که کودک با کمک آن می‌تواند با به‌کارگیری قابلیت‌های مختلف حسی، حرکتی، شناختی و هیجانی با دیگران تعامل کند، رفتار هدفمند و گفتار معنادار داشته باشد، خلاقانه بیندیشد و حل مسئله کند (Greenspan & Wieder, 2006). دو ویژگی اخیر یعنی مبادله و علامت‌دهی هیجانی لازمه دو توانمندی پایه شناخت اجتماعی در کودک است؛ نظریه ذهن و دانش هیجانی. به‌گونه‌ای که مبادله و علامت‌دهی هیجانی، تمرینی جهت رشد نظریه ذهن و دانش هیجانی است و این نیز به‌نوبه خود باعث توانایی بالاتر در مبادله و علامت‌دهی هیجانی می‌شود.

پژوهش‌های مختلفی در روان‌شناسی تحولی به بررسی رابطه دانش هیجانی و نظریه ذهن کودکان پرداخته‌اند؛ تعدادی از آن‌ها نشان داده‌اند که رابطه قوی بین دانش هیجانی کودکان و فهم آن‌ها از حالت‌های ذهنی دیگران (نظریه ذهن) وجود دارد (De Rosnay, Pons, Harris, & Morrell, 2004; Harwood & Farrar, 2006)؛ بعضی از پژوهش‌ها، جهت ارتباط بین دانش هیجانی و نظریه ذهن را نیز بررسی کردند و نتایج متفاوتی

1. individual differences

2. relationship-based

3. engagement

4. joint attention

5. communication

6. emotional signaling

به دست آوردند، از یک سو برخی مطالعات نقش پیش‌بینی‌کننده مهارت‌های نظریه ذهن را در پیش‌بینی تفاوت‌های دانش هیجانی کودکان نشان دادند (Seidenfeld, Johnson, Cavadel, & Izard, 2014)؛ از سوی دیگر، برخی پژوهش‌ها نیز شواهدی به دست آوردند که نشان می‌دهد میزان دانش کودکان پیش‌دبستانی از هیجانات، فهم آن‌ها از حالت‌های ذهنی دیگران (نظریه ذهن) را شکل می‌دهد (Weimer, Sallquist, & Bolnick, 2012). بنابر آنچه گفته شد دو توانمندی مهم و ضروری برای رشد و تحول یکپارچه کودک، یعنی نظریه ذهن و دانش هیجانی، از یک سو بر یکدیگر اثرات متقابل دارند و از دیگر سو هر دو تحت تأثیر تعاملات با والدین و تجربیات واسطه‌ای در خلال آن هستند، مسئله حائز اهمیتی که در این پژوهش مورد توجه قرار گرفت.

آگاه‌سازی والدین از اهمیت نوع تعامل آن‌ها و تغییر نگاه آن‌ها از تعامل منفعلانه با کودک به سمت رابطه واسطه‌گرایانه، صرفاً از طریق آموزش والدین میسر است (Tzuriel, 2018; Tzuriel & Shomron, 2018). پژوهش‌ها نشان داده‌اند آموزش به والدین باعث بهبود کیفیت واسطه‌گری آن‌ها در تعاملات روزمره با کودک و همچنین ارتقای توانایی‌های شناختی کودکان می‌شود (Jaegermann & Klein, 2010; Klein & Rye, 2004; Poortaheri et al., 2022; Vahidi, Aminyazdi, & Kareshki, 2017). بسته آموزش واسطه‌گری مادران مبتنی بر رویکرد تحول یکپارچه انسان یک بسته آموزش فرزندپروری گروهی برای مادران است که با نگاهی تعامل محور باعث ارتقای توانایی‌هایی (نظریه ذهن و دانش هیجانی) می‌شود که متأثر از تعامل والد-کودک هستند. این بسته شامل ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای برای مادران دارای کودک ۴ تا ۶ سال است که براساس بسته‌های آموزشی موجود مبتنی بر مبانی نظری رویکرد تحول یکپارچه انسان (Poortaheri et al., 2022; Vahidi et al., 2017) و در جهت ارتقای توانایی‌های نظریه ذهن و دانش هیجانی متناسب‌سازی شده است.

با توجه به نقش مثبت دانش هیجانی در ارتقای مهارت‌های اجتماعی مختلف (Gal-Szabo, Spinrad, Eisenberg, & Sulik, 2019; McKown, Russo-Ponsaran, Allen, Johnson, & Warren-Khot, 2016; Qualter, Urquijo, Henzi, Barrett, & Humphrey, 2019) و نقش توانایی نظریه ذهن در بهبود مهارت‌های اجتماعی کودک (Brodsky et al., 2023; Cassidy, Hughes, & Bergen et al., 2019) و نقش تعاملات والد-کودک در ارتقای آن‌ها (Krendl, 2020; Desterre, Rizzo, & Killen, 2019; al., 2009; Bordbar & Sheikholeslami, 2015; Diener & Kim, 2004; Mazzone & Nader-Grosbois, 2016; Merz et al, 2015; Ruffin et al., 2006)، توجه به آموزش مادران از طریق طراحی مداخلاتی که آگاهی و مهارت آن‌ها را افزایش دهد ضرورت می‌یابد. نظر به اینکه در ایران برنامه‌ای جهت آموزش به مادران جهت واسطه‌گری در راستای ارتقای دانش هیجانی و نظریه ذهن کودک وجود ندارد، طراحی و توسعه این آموزش‌ها جهت آگاهی والدین و ارتقای نظریه ذهن و دانش هیجانی کودکان ضروری به نظر می‌رسد.

براین اساس هدف از پژوهش حاضر متناسب‌سازی، اعتبارسنجی و بررسی اثربخشی بسته آموزش واسطه‌گری مادران مبتنی بر رویکرد تحول یکپارچه انسان، جهت بهبود نظریه ذهن و دانش هیجانی کودکان پیش

دبستانی بود. به این منظور ابتدا بسته‌های آموزشی موجود مبتنی بر مدل تحول یکپارچه انسان که به صورت کلی بر بهبود تعاملات هیجانی مادر و کودک و تحول یکپارچه تمرکز دارند (Vahidi et al., 2017; Poortaheri et al., 2022) مورد توجه قرار گرفت؛ اما از آنجا که به‌طور خاص در هیچ‌یک از بسته‌های موجود به ارتقای نظریه ذهن و دانش هیجانی براساس اصول مدل تحول یکپارچه پرداخته نشده بود تلاش شد که در بسته جدید با لنز مدل تحول یکپارچه و با هدف ارتقای نظریه ذهن و دانش هیجانی، جلسات و تکالیف دوباره تنظیم و براساس مبانی نظری نظریه ذهن و دانش هیجانی متناسب‌سازی شوند. سپس با استفاده از نظر متخصصان، اعتبارسنجی و در گام آخر به بررسی اثربخشی آن پرداخته شد. در این بسته آموزشی اولین گام، تغییر نگرش والدین جهت درک میزان اهمیت تعامل آن‌ها با کودکان‌شان است. این آگاهی خود موجب اشتیاق برای یادگیری و عمل کردن است. در گام بعد آموزش مهارت‌های تعامل با کودک از طریق آشنایی با مبانی رویکرد تحول یکپارچه انسان مورد توجه است و در نهایت آموزش مهارت‌های واسطه‌گری جهت ارتقای نظریه ذهن و دانش هیجانی صورت می‌گیرد.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع آزمایشی است که در آن از طرح مداخله به‌صورت پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل استفاده شد و تأثیر متغیر مستقل (آموزش بسته و واسطه‌گری مادران مبتنی بر رویکرد تحول یکپارچه انسان) بر متغیرهای وابسته (نظریه ذهن و دانش هیجانی کودکان پیش‌دبستانی) مورد بررسی قرار گرفت.

جامعه آماری پژوهش شامل کودکان ۴ تا ۶ سال شهر مشهد و مادران آن‌ها در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بود. براساس فراخوان توزیع‌شده در مهدکودک‌ها، ۲۴ نفر از مادران و کودکانی که ملاک‌های شرکت در پژوهش را داشتند به‌صورت در دسترس انتخاب شدند و به شیوه تصادفی در دو گروه آزمایش (۱۲ نفر) و گروه کنترل (۱۲ نفر) قرار گرفتند. ملاک‌های ورود به پژوهش عبارت بودند از: داشتن کودک ۴ تا ۶ سال، امکان شرکت مادر در ۸ جلسه حضوری و علاقه‌مندی مادر به شرکت در دوره آموزشی. ملاک‌های خروج عبارت بودند از: داشتن سابقه اختلال روان‌شناختی مادر، داشتن سابقه اختلال روان‌شناختی کودک، مادران تک‌والد و نیز شرکت هم‌زمان مادران در دوره دیگری از آموزش والدین. در ابتدا از کودکان هر دو گروه پیش‌آزمون گرفته شد. مادران گروه آزمایش در ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای، همراه با تکالیف هفتگی و تمرین در کارگاه، شرکت کردند. پس از آن از کودکان هر دو گروه پس‌آزمون گرفته شد. پیش از اجرای پژوهش، کد اخلاق از کمیته اخلاق زیستی دانشگاه فردوسی مشهد اخذ شد.

ویژگی نمونه براساس سن مادران و فرزندان در جدول ۱ آمده است. یافته‌ها براساس آزمون t نشان داد که تفاوت معنی‌داری بین گروه آزمایش و گروه کنترل در دو متغیر سن مادران و سن فرزندان وجود ندارد.

جدول ۱. توصیف نمونه برحسب سن فرزندان و مادران

متغیرها	گروه آزمایش		گروه کنترل		t	سطح معنی داری
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار		
سن فرزندان	۴/۸۳	۰/۸۹	۵/۲۹	۰/۷۵	۱/۳۶	۰/۱۹
سن مادران	۳۴/۰۸	۳/۳۴	۳۴/۵۸	۳/۶۵	۰/۳۵	۰/۸۳

همچنین توزیع نمونه برحسب برخی ویژگی های جمعیت شناختی در جدول ۲ نشان داده شده است. یافته ها براساس آزمون مجذور خی حاکی از آن است که میان دو گروه آزمایش و کنترل در جنسیت، ترتیب تولد فرزندان، وضعیت اشتغال و تحصیلات مادران و نیز تعداد فرزندان خانواده تفاوت معنی داری وجود ندارد.

جدول ۲. خصوصیات جمعیت شناختی گروه نمونه پژوهش

متغیر	گروه	گروه آزمایش		گروه کنترل		سطح معنی داری
		درصد	فراوانی	درصد	مجدورخی	
جنسیت فرزندان	دختر	۷	۵۸/۳	۶	۵۰/۰	۰/۱۷
	پسر	۵	۴۱/۷	۶	۵۰/۰	
رتبه تولد	فرزند اول	۵	۴۱/۷	۳	۲۵/۰	۱/۱۷
	فرزند دوم	۵	۴۱/۷	۵	۴۱/۷	
	فرزند سوم یا بیشتر	۲	۱۶/۶	۴	۳۳/۳	
تحصیلات مادران	دیپلم	۳	۲۵/۰	۶	۵۰/۰	۱/۶۰
	تحصیلات دانشگاهی	۹	۷۵/۰	۶	۵۰/۰	
وضعیت اشتغال مادران	غیر شاغل	۷	۵۸/۳	۱۰	۱۶/۷	۱/۸۲
	شاغل	۵	۴۱/۷	۲	۸۳/۳	
	یک فرزند	۳	۲۵/۰	۲	۱۶/۷	
تعداد فرزندان	دو فرزند	۵	۴۱/۷	۶	۵۰/۰	۰/۲۹
	سه فرزند یا بیشتر	۴	۳۳/۳	۴	۳۳/۳	

ابزارهای اندازه گیری در این پژوهش عبارت بودند از:

تکالیف نظریه ذهن: در تکالیف نظریه ذهن^۱ که توسط Wellman and Liu (2004) ساخته

شده است هفت تکلیف به شکل داستان های دارای تصویر و به شیوه مصاحبه برای کودک تعریف می شود و سپس دو سوال از کودک پرسش می شود، یکی جهت سنجش نظریه ذهن و دیگری به عنوان سوال کنترل و جهت سنجش فهم کودک از داستان ارائه شده است. هفت تکلیف عبارت اند

^۱. Theory of Mind Tasks

از: گوناگونی خواسته‌ها^۱ (کودک بتواند درک کند که ممکن است دو شخص از یک موضوع خواسته‌های متفاوتی داشته باشند)، گوناگونی عقاید^۲ (کودک بتواند درک کند که ممکن است دو شخص درباره یک موضوع باورهای متفاوتی داشته باشند)، دسترسی به اطلاعات^۳ (کودک بتواند درک کند دانش فرد دیگری که محتوای داخل جعبه را ندیده با دانش خودش که آن را دیده متفاوت است)، باور غلط محتوایی^۴ (کودک بتواند درک کند کسی که محتویات درونی جعبه‌ای متفاوت با ظاهرش را ندیده درباره آن باور غلط دارد)، باور غلط آشکار^۵ (کودک بتواند درک کند کسی که درباره مکان گمشده‌اش باور خلاف واقع دارد، مطابق باور خودش به دنبال آن خواهد گشت)، باور-هیجان^۶ (کودک بتواند درک کند لحظه‌ای که یک شخص متوجه می‌شود باورش درباره یک موضوع نادرست بوده است چه احساسی دارد) و هیجان نمودی-واقعی^۷ (کودک بتواند درک کند ممکن است یک شخص هیجانی متفاوت با آنچه تجربه می‌کند را در چهره نشان دهد). نمره‌گذاری به این ترتیب است که اگر کودک به هر دو سؤال پاسخ صحیح دهد، نمره ۱ و در صورتی که به یکی از آن‌ها یا هر دوی آن‌ها پاسخ غلط بدهد نمره صفر می‌گیرد. در مجموع نمره نظریه ذهن، عددی بین صفر تا هفت خواهد بود. ضریب همسانی درونی ابزار ۰/۹۶ گزارش شده است (Ahmadi, Jalaie, & Ashayeri, 2015). در پژوهش حاضر پایایی بازمایی از طریق اجرای دوبار آزمون بر روی ۳۰ کودک با فاصله زمانی یک هفته، مورد ارزیابی قرار گرفت. میزان بالای ضریب پایایی بازمایی (۰/۹۳) نشان‌دهنده پایایی مطلوب این تکلیف است. همچنین روایی ابزار از طریق روایی همگرا و میزان همبستگی با رفتار اجتماعی کودک مورد بررسی قرار گرفت و نتیجه حاکی از مطلوب بودن روایی همگرا بود.

تکلیف تطبیق هیجانی: تکلیف تطبیق هیجانی^۸ توسط Izzard, Haskins, Schultz, Trentacosta, and

King (2003) ابداع شده و سه مؤلفه دانش هیجانی، یعنی دانش ابراز هیجانی یا همان تشخیص و نام‌گذاری حالات هیجانات، دانش موقعیت هیجان و دانش تطبیق حالات هیجانی را می‌آزماید. ابزار دارای ۴ بخش است که عبارت‌اند از ۱) تطبیق حالات هیجانی: به کودک چهره‌ای هیجانی نشان داده می‌شود و سپس از او خواسته می‌شود که از میان چهار چهره نشان‌داده شده دیگر، چهره‌ای با حالت هیجانی مشابه را نشان بدهد. ۲) دانش موقعیت هیجانی: در این بخش کودک باید یک رخداد فراخوان هیجان که در قالب داستان برایش تعریف می‌شود را با یکی از چهار حالت چهره انطباق دهد. ۳) نام‌گذاری حالت هیجانی چهره: کودک باید بگوید که چهره هیجانی نشان‌داده شده به او چه احساسی دارد، ۴) تشخیص حالات هیجانی: در این بخش کودک باید

¹. diverse desires

². diverse beliefs

³. knowledge access

⁴. content false belief

⁵. explicit false belief

⁶. belief emotion

⁷. real-apparent emotion

⁸. Emotion Matching Task

هیجاناتی را که از سوی آزمونگر خوانده می شود با یکی از چهار حالت هیجانی چهره انطباق دهد. در این آزمون ۴۸ گزینه وجود دارد که کودک باید با توجه به تصاویر استاندارد حالات چهره (چهار هیجان پایه شادی، غم، خشم و ترس) به پرسش های مربوطه پاسخ بدهد. نمره گذاری در این آزمون به این شکل است که در بخش اول، دوم و چهارم پاسخ درست کودک نمره ۱ و پاسخ اشتباه او نمره صفر می گیرد. در بخش سوم اگر کودک بتواند به کلماتی که در فهرست کلید پاسخ با عدد ۲ مشخص شده اند اشاره کند نمره ۲ و اگر به کلماتی که با عدد ۱ مشخص شده اند اشاره کند، نمره ۱ می گیرد و در غیر این صورت نمره ای دریافت نخواهد کرد. Morgan, Izard, and King (2010) ضریب پایایی ابزار را ۰/۸۶ به دست آوردند. همبستگی این تکلیف (نمره کل) با مصاحبه هیجانی کاش (Kusche, Greenberg, & Beilke, 1988) برابر با ۰/۷۰ و با آزمون دانش عاطفی دنهام (Denham, 1986) برابر با ۰/۷۵ بود. پایایی بازآزمایی این ابزار در مطالعه Hesarsorkhi, Tabibi, Asghari-Nekah, and Bagheri (2016)، بر روی پانزده کودک ایرانی در بازه سنی سه تا هفت سال و به فاصله یک هفته مورد بررسی قرار گرفت و در پایان، ضریب بازآزمایی ۰/۷۹ و آلفای کرونباخ ۰/۸۳ حاصل شد.

بسته آموزش واسطه‌گری مادران مبتنی بر رویکرد تحول یکنپارچه انسان جهت ارتقای نظریه ذهن و دانش هیجانی: یک بسته آموزش واسطه‌گری برای مادران دارای کودک ۴ تا ۶ سال است. این بسته شامل ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای است که بر اساس بسته‌های آموزشی موجود مبتنی بر مبانی نظری رویکرد تحول یکنپارچه انسان (Poortaheri et al., 2022; Vahidi et al., 2017) و با توجه به توانایی نظریه ذهن و دانش هیجانی متناسب سازی شده است (جدول ۳).

جدول ۳. اهداف و محتوای جلسات بسته آموزشی واسطه‌گری مادران

جلسات	اهداف	محتوا
جلسه اول	آشنایی با اهداف و چهارچوب آموزش، آشنایی اعضای گروه با یکدیگر، بیان قوانین اساسی گروه	معارفه اعضای گروه، توضیح اجمالی پیرامون برنامه آموزش، آشنایی اعضای گروه با اهداف، روش کار و برنامه جلسات، تشریح قوانین اساسی گروه (حضور به موقع، رازداری، انجام تکالیف).
جلسه دوم	آشنایی با انواع نگرش های فرزندپروری و اهمیت آن، عوامل مؤثر بر نگرش های فرزندپروری، آشنایی با چند نگرش نادرست رایج در فرزندپروری	آموزش به والدین در باره اهمیت نگرش های فرزندپروری (سبک تربیتی و رفتارهای فرزندپروری والدین و انتظارات آن ها از کودکان و خودشان به عنوان والد از نگرش های فرزندپروری آن ها متأثر می گردد)، توضیح عوامل مؤثر بر نگرش های فرزندپروری والدین (شامل فرهنگ، جامعه و

<p>خانواده، تجارب دوران کودکی خود و والد، میزان آگاهی و دانش والد در باره فرزندپروری) و نحوه اثرگذاری این عوامل بر نگرش‌ها، بیان چند نگرش رایج نادرست در فرزندپروری که باید تعدیل و اصلاح گردند.</p>	
<p>توضیح مبانی رویکرد تحول یکپارچه انسان، آموزش علل تفاوت‌های کودکان (عوامل زیستی و ژنتیکی و عوامل دوران بارداری)، توضیح ویژگی‌های زیستی تبیین‌کننده تفاوت‌های فردی کودکان (تعدیل حسی، پردازش حسی و ...)، توضیح نقش مادر در تنظیم محیط و رفتارها و شیوه‌های فرزندپروری با ویژگی‌های فردی کودک و تلاش برای اصلاح ویژگی‌های تعدیل حسی کودک با هدف پیشگیری از چالش‌های احتمالی ناشی از بیش یا کم حساسیتی، توضیح درباره لزوم توجه به ویژگی‌های منحصربه‌فرد کودک هنگام تعامل با کودک.</p>	<p>جلسه سوم آشنایی با مفاهیم رویکرد تحول یکپارچه انسان و کاربرد آن در تعامل با کودک، آشنایی با ویژگی‌های زیستی منحصر به فرد کودکان، شناخت ویژگی‌های فردی کودکان توسط والدین</p>
<p>آشنایی با سطوح تحول هیجانی-کارکردی (تنظیم، صمیمیت و جذب شدن، ارتباط دوطرفه ارادی، حل مسئله اجتماعی، شکل‌گیری ایده‌ها و پل زدن بین ایده‌ها) و ضرورت آن در رشد بهنجار، توضیح چگونگی اثرگذاری ویژگی‌های فردی کودک و روش‌های فرزندپروری والدین بر قوت یا ضعف کودک در تسلط بر این سطوح، توضیح مفهوم و اصول فلورتایم.</p>	<p>جلسه چهارم آشنایی با مراحل تحول هیجانی-کارکردی، آگاهی والدین از پیامدهای قوت و ضعف قابلیت‌های پایه تحولی کودک و نقش والدین در بهبود آن، آشنایی با مفهوم و کاربرد فلورتایم</p>
<p>آشنایی با نگرش‌های نادرست درباره هیجان و مشکلات ناشی از نادیده گرفتن هیجانات کودکان: مشکلات رفتاری، جسمانی، هیجانی. توضیح دانش هیجانی و نظریه ذهن و تشریح اهمیت آن‌ها در رشد اجتماعی.</p>	<p>جلسه پنجم آشنایی با مفهوم دانش هیجانی و نظریه ذهن و اهمیت آن‌ها در رشد اجتماعی کودک</p>
<p>توضیح مفهوم واسطه‌گری و ویژگی‌های یک تعامل واسطه‌گرانه باکیفیت، توضیح انواع واسطه‌گری (قصدمندی و متقابل بودن، واسطه‌گری معنادهی،</p>	<p>جلسه ششم شناخت و کاربرد فرایندهای واسطه‌گری به‌عنوان مدلی برای</p>

آموزش و تعامل (با تاکید بر توانایی واسطه‌گری تعالی، واسطه‌گری احساس شایستگی، نظریه ذهن و دانش هیجانی کودک)	واسطه‌گری تعالی، واسطه‌گری احساس شایستگی، واسطه‌گری تنظیم رفتار).
جلسه هفتم آموزش واسطه‌گری جهت افزایش دانش هیجانی و نظریه ذهن	تشریح چگونگی کمک به ارتقای نظریه ذهن و دانش هیجانی کودک با استفاده از تعاملات واسطه‌گرانه، اهمیت و شیوه گفت‌وگویی همدلانه با کودک، واسطه‌گری جهت افزایش دانش موقعیت هیجانی با داستان‌گویی، آموزش گفتگوی همدلانه مادر و کودک.
جلسه هشتم تمرین مهارت‌های واسطه‌گری جهت اصلاح و تعمیق آموخته‌های والدین، مرور و جمع‌بندی مطالب جلسات	تمرین مهارت‌های واسطه‌گری از طریق بررسی و بازخورد به گزارش‌های مادران از ارتباط واسطه‌گرانه با کودکان، مرور اجمالی دانش و مهارت‌های به‌دست آمده از رویکرد تحول یکپارچه انسان.

جهت ارزیابی کیفی و بررسی روایی محتوایی، ۵ نفر از متخصصان روان‌شناسی رشد و تربیتی در سطح دکتری تخصصی که در زمینه رویکرد تحول یکپارچه و نظریه ذهن تخصص داشتند انتخاب شدند. فرم روایی محتوایی، همراه با مبانی نظری، محتوای بسته آموزشی، هدف، تکالیف و تمرین‌های هر جلسه از طریق ایمیل برای آن‌ها ارسال شد. جهت احراز روایی محتوایی از شاخص‌های نسبت روایی محتوایی^۱ و شاخص روایی محتوایی^۲ استفاده شد. در شاخص نسبت روایی محتوایی متخصصان نظر خود را درباره ضرورت وجود هر جلسه در بسته آموزشی در طیف سه درجه‌ای شامل «غیر ضروری»، «مفید ولی غیر ضروری» و «ضروری» مشخص کردند. براساس جدول لاوشه حداقل مقدار قابل قبول این نسبت برای ۵ متخصص با در نظر گرفتن آلفای ۰/۰۵ برابر با ۰/۹۹ است (Lawshe, 1975). جلساتی که نسبت روایی محتوایی آن‌ها کمتر از ۰/۹۹ است نسبت روایی محتوایی رضایت‌بخشی ندارند و وجود این جلسات در پروتکل ضروری نیست. نتایج نظرسنجی متخصصان نشان داد که این نسبت برای تمامی جلسات برابر با ۱ بود. در شاخص روایی محتوایی میزان مرتبط بودن هر جلسه در طیفی چهار درجه‌ای (۱ = غیر مرتبط، ۲ = نسبتاً مرتبط، ۳ = مرتبط، ۴ = کاملاً مرتبط) توسط متخصصان مشخص شد. براساس Waltz and Bausell (1981) حداقل ضریب قابل قبول برابر با ۰/۷۹ است و جلسات دارای ضریب کمتر از ۰/۷۹ نیاز به اصلاح دارند. نتایج برای تمام جلسات، مطلوب و برابر ۱ بود. مری در جلسات آموزشی پس از مرور مطالب جلسات گذشته و بررسی تکالیف، بحث جلسه مربوطه را مطرح و سپس از مثال‌های عملی و بحث و گفت‌وگو و ایفای نقش استفاده می‌کرد.

¹. Content Validity Ratio (CVR)

². Content Validity Index (CVI)

یافته‌ها

شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش (جدول ۴) به تفکیک گروه‌ها و مراحل آزمایش نشان داد که در پس‌آزمون نظریه ذهن، افراد گروه آزمایش میانگین نمرات بیشتری نسبت به افراد گروه کنترل دارند و در گروه آزمایش میانگین‌ها از پیش‌آزمون به پس‌آزمون افزایش یافته است. همچنین در پس‌آزمون دانش هیجانی، میانگین نمرات کودکان گروه آزمایش بیشتر از میانگین نمرات کودکان گروه کنترل است و در گروه آزمایش میانگین‌ها از پیش‌آزمون به پس‌آزمون افزایش یافته است.

جدول ۴. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش در پیش‌آزمون و پس‌آزمون به تفکیک گروه‌ها

متغیرها	گروه	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
نظریه ذهن	آزمایش	۳/۵۸	۱/۸۸	۵/۰۰	۱/۳۵
	کنترل	۴/۵۰	۱/۳۸	۴/۳۳	۱/۲۳
تطبیق حالات هیجانی	آزمایش	۶/۸۳	۲/۲۹	۱۰/۶۷	۱/۶۱
	کنترل	۸/۳۳	۲/۶۷	۹/۷۵	۱/۱۴
دانش موقعیت هیجانی	آزمایش	۶/۲۵	۲/۷۰	۸/۸۳	۱/۷۰
	کنترل	۷/۵۰	۱/۹۸	۸/۰۰	۱/۳۵
نام‌گذاری حالات هیجانی	آزمایش	۱۲/۶۷	۵/۷۷	۱۷/۶۷	۴/۸۳
	کنترل	۱۵/۳۳	۲/۸۱	۱۵/۸۳	۳/۴۱
تشخیص حالات هیجانی	آزمایش	۸/۶۷	۲/۱۵	۱۰/۱۷	۲/۳۷
	کنترل	۹/۳۳	۱/۳۷	۹/۵۸	۱/۲۴
نمره کل	آزمایش	۳۴/۴۲	۱۰/۶۳	۴۷/۳۳	۸/۵۷
	کنترل	۴۰/۵۰	۴/۳۳	۴۳/۱۷	۵/۰۱

جهت آزمون معنی‌داری تفاوت میانگین‌ها از تحلیل کواریانس تک‌متغیری و چندمتغیری استفاده شد. در ابتدا به بررسی مفروضه‌های تحلیل کواریانس پرداخته شد. جهت بررسی بهنجاری بودن توزیع جامعه به علت کم بودن حجم نمونه در هر گروه ($n < 50$) از آزمون شاپیرو-ویلک استفاده شد، مقدار آن برای متغیر نظریه ذهن در گروه آزمایش برابر با $0/91$ ($p = 0/19$) و در گروه کنترل برابر با $0/89$ ($p = 0/13$) بود. همچنین مقدار آن برای متغیر دانش هیجانی در گروه آزمایش در چهار زیرمقیاس تطبیق حالات هیجانی، دانش موقعیت هیجانی، نام‌گذاری حالات هیجانی و تشخیص حالات هیجانی به ترتیب برابر با $0/93$ ($p = 0/43$)، $0/91$ ($p = 0/21$)،

۰/۹۳ (p = ۰/۳۵) و ۰/۸۹ (p = ۰/۱۳) بود و در گروه کنترل نیز در چهار زیرمقیاس مذکور به ترتیب برابر با ۰/۸۸ (p = ۰/۰۸)، ۰/۸۸ (p = ۰/۱۰)، ۰/۹۳ (p = ۰/۳۸) و ۰/۸۷ (p = ۰/۰۷) بود. با توجه به معنی دار نبودن مقادیر، می توان گفت که توزیع متغیرها به تفکیک گروه‌ها بهنجار است.

جهت بررسی همگنی واریانس‌ها از آزمون برابری خطای واریانس لَوْن استفاده شد. مقدار آن برای متغیر نظریه ذهن برابر ۱/۳۹ (p = ۰/۲۵) بود. همچنین مقدار آن برای متغیر دانش هیجانی در چهار زیرمقیاس تطبیق هیجانی، دانش موقعیت هیجانی، نام گذاری حالات هیجانی و تشخیص حالات هیجانی به ترتیب برابر با ۳/۳۲ (p = ۰/۰۸)، ۱/۰۵ (p = ۰/۳۲)، ۳/۳۳ (p = ۰/۰۸) و ۰/۰۳ (p = ۰/۹۶) بود که نشان می دهد مفروضه همگنی واریانس‌ها در تمامی متغیرها محقق شده است.

جهت بررسی همگن بودن ماتریس‌های کوواریانس از آزمون ام باکس^۱ استفاده شد نتایج برای دانش هیجانی نشان داد که مفروضه همگنی ماتریس کواریانس محقق شده است (F=۱/۶۶، p = ۰/۰۵۳). در بررسی همبستگی بین متغیرهای وابسته از آزمون بارتلت^۲ استفاده شد، نتایج برای دانش هیجانی نشان داد که مفروضه کرویت بارتلت محقق شده و میان متغیرهای وابسته همبستگی متوسط و معنی داری وجود دارد (χ^۲=۳۴/۹۶، p≤۰/۰۵). برای بررسی فرض همگنی شیب رگرسیون از آزمون F استفاده شد. مقدار آن برای متغیر نظریه ذهن برابر ۲/۶۷ (p = ۰/۱۲) بود. همچنین مقدار آن برای متغیر دانش هیجانی در چهار زیرمقیاس تطبیق حالات هیجانی، دانش موقعیت هیجانی، نام گذاری حالات هیجانی و تشخیص حالات هیجانی به ترتیب برابر با ۲/۲۵ (p = ۰/۱۵)، ۰/۴۵ (p = ۰/۶۵)، ۰/۱۶ (p = ۰/۸۵) و ۱/۵۱ (p = ۰/۲۶) بود که نشان می دهد مفروضه همگنی شیب رگرسیون در تمامی متغیرها برآورده شده است.

با توجه به برقراری همه مفروضه‌ها به بررسی اثربخشی بسته آموزش بر متغیر نظریه ذهن با استفاده از تحلیل کواریانس تک متغیری پرداخته شد. نتایج مندرج در ردیف اول جدول ۵ (اثر پیش آزمون) نشان می دهد که میان متغیر کمکی و متغیر وابسته رابطه خطی وجود دارد (p≤۰/۰۰۵). اطلاعات جدول نشان می دهد که میان آزمودنی های گروه آزمایش و کنترل در میانگین نمرات پس آزمون نظریه ذهن با حذف اثر پیش آزمون تفاوت معنی داری وجود دارد (F(۱، ۲۱) = ۴/۵۹، p = ۰/۰۲، η^۲ = ۰/۱۸)، و ۱۸ درصد از واریانس نظریه ذهن توسط عضویت گروهی شرکت کنندگان قابل تبیین است. در این راستا، مقایسه میانگین های تعدیل شده پس از حذف اثر پیش آزمون نیز نشان داد که افراد گروه آزمایش میانگین بالاتری دارند (۵/۱۸ در برابر ۴/۱۸). این یافته بدین معنا است که آموزش واسطه گری مادران مبتنی بر رویکرد تحول یکپارچه انسان باعث افزایش توانایی نظریه ذهن کودکان پیش دبستانی شده است.

^۱. Box's M

^۲. Bartlett's test

جدول ۵. نتایج تحلیل کواریانس برای بررسی اثر بسته آموزشی واسطه‌گری مادران بر نظریه ذهن

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری	مجذورات تفکیکی
پیش‌آزمون	۹/۶۱	۱	۹/۶۱	۷/۴۶	۰/۰۰۵	۰/۲۶
عضویت گروهی	۵/۹۲	۱	۵/۹۲	۴/۵۹	۰/۰۲	۰/۱۸
خطا	۲۷/۰۵	۲۱	۱/۲۹			

در بررسی اثربخشی بسته آموزشی بر متغیر دانش هیجانی با استفاده از تحلیل کواریانس چندمتغیری (جدول ۶) نتایج آزمون لامبدای ویلکز نشان داد که بین گروه‌های آزمایش و کنترل در میانگین نمرات پس‌آزمون ابعاد دانش هیجانی تفاوت معنی‌دار وجود دارد ($F=۷/۴۶, p=۰/۰۰۲, \eta^2=۰/۶۷$). در ادامه، نتایج تحلیل کواریانس تک‌متغیری در متن مانکوا جهت بررسی تفاوت‌ها در ابعاد دانش هیجانی نشان داد که در میانگین نمرات پس‌آزمون تطبیق حالات هیجانی ($F=۱۰/۹۳, p=۰/۰۰۲, \eta^2=۰/۳۸$)، دانش موقعیت هیجانی ($F=۱۱/۶۲, p=۰/۰۰۱, \eta^2=۰/۳۹$)، نام‌گذاری حالات هیجانی ($F=۵/۵۷, p=۰/۰۲, \eta^2=۰/۲۴$) و تشخیص حالات هیجانی ($F=۷/۱۵, p=۰/۰۰۸, \eta^2=۰/۲۸$)، با حذف اثر پیش‌آزمون تفاوت معنی‌داری وجود دارد. بدین معنی که آموزش واسطه‌گری مبتنی بر رویکرد تحول یکپارچه انسان به مادران باعث افزایش توانایی دانش هیجانی کودکان پیش‌دبستانی شده است.

جدول ۶. نتایج تحلیل کواریانس برای بررسی اثر بسته آموزشی واسطه‌گری مادران بر دانش هیجانی

متغیر	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری	مجذورات تفکیکی
تطبیق حالات هیجانی	پیش‌آزمون	۷/۱۷	۱	۷/۱۷	۵/۹۳	۰/۰۲	۰/۲۵
	عضویت گروهی	۱۳/۲۱	۱	۱۳/۲۱	۱۰/۹۳	۰/۰۰۲	۰/۳۸
	خطا	۲۱/۷۵	۱۸	۱/۲۱			
دانش موقعیت هیجانی	پیش‌آزمون	۱۸/۴۵	۱	۱۸/۴۵	۲۱/۴۶	۰/۰۰۵	۰/۵۴
	عضویت گروهی	۹/۹۹	۱	۹/۹۹	۱۱/۶۲	۰/۰۰۱	۰/۳۹
	خطا	۱۵/۴۷	۱۸	۰/۸۶			
نام‌گذاری حالات هیجانی	پیش‌آزمون	۶۷/۵۳	۱	۶۷/۵۳	۸۷۲	۰/۰۰۱	۰/۳۳
	عضویت گروهی	۴۳/۱۰	۱	۴۳/۱۰	۵/۵۷	۰/۰۲	۰/۲۴
	خطا	۱۳۹/۴۰	۱۸	۷/۷۴			

۰/۲۷	۰/۰۰۹	۶/۸۴	۹/۱۰	۱	۹/۱۰	پیش آزمون	تشخیص حالات هیجانی
۰/۲۸	۰/۰۰۸	۷/۱۵	۹/۶۵	۱	۹/۶۵	عضویت گروهی	
			۱/۳۵	۱۸	۲۴/۳۱	خطا	

بحث و نتیجه گیری

هدف پژوهش حاضر متناسب سازی، اعتبارسنجی و بررسی اثربخشی بسته آموزش واسطه‌گری مادران مبتنی بر رویکرد تحول یکپارچه انسان، جهت بهبود توانایی نظریه ذهن و دانش هیجانی کودکان بود. یافته‌های پژوهش نشان داد آموزش به مادران براساس این بسته، نمرات پس آزمون کودکان گروه آزمایش را در متغیر نظریه ذهن به طور معنی داری افزایش داده است، همچنین نمرات پس آزمون کودکان گروه آزمایشی در متغیر دانش هیجانی و هریک از چهار بعد آن افزایش معنی داری داشته است. این یافته‌ها از جهاتی هم‌سو است با یافته‌های پژوهش Poortaheri et al. (2022)، که تأثیر آموزش واسطه‌گری به مادران را بر رشد مهارت‌های فرشناختی کودکان پیش دبستانی تأیید کرده است، همچنین هم‌سو است با پژوهش Vahidi et al. (2017)، که نشان داد آموزش واسطه‌گری مبتنی بر رویکرد تحول یکپارچه انسان به مادران، افزایش معنی دار در هوش شناختی کودکان را به دنبال داشته است؛ همچنین تا حدودی هم‌سو با نتایج پژوهش Merz et al. (2015) است که در مطالعه طولی خود نشان دادند نوع فرزندپروری، پیش‌بینی کننده قوی دانش هیجانی در کودکان پیش دبستانی است و نیز پژوهشی که اثربخشی آموزش به والدین را بر دانش هیجانی کودکان تأیید کرد (Bergen et al., 2009)؛ و به‌طور کلی هم‌سو است با پژوهش‌هایی که نشان دادند آموزش به والدین باعث بهبود کیفیت واسطه‌گری آن‌ها در تعاملات روزمره با کودک می‌شود (Jaegermann & Klein, 2010; Klein & Rye, 2004).

در تبیین این یافته‌ها می‌توان به مبانی نظری رویکرد اصلاح پذیری ساختاری شناختی و رویکرد تحول یکپارچه انسان اشاره کرد. براساس رویکرد اصلاح‌پذیری ساختاری شناختی، واسطه‌گری، هسته یادگیری روزانه کودکان پیش دبستانی است و باعث تحول شناختی آن‌ها می‌شود (Feuerstein et al., 2010). فرشتاین چنین فرض می‌کند که اگرچه افراد اندکی به همه ظرفیت یادگیری خود می‌رسند، اما با روش واسطه‌گری می‌توان به افراد کمک کرد که افزون‌بر استفاده از همه ظرفیت یادگیری خود، ساختارهای واقعی مغزشان را هم تغییر دهند (Tzuriel, 2018). از این رو هرچه کودک در روابط خود با والدین تعاملات واسطه‌ای بیشتری را تجربه کند توان مندی‌های شناختی و هیجانی او بهتر شکل می‌گیرد (Torres Vigoya, 2005). حتی مداخلات کوتاه‌مدت در نوع تعاملات واسطه‌گرایانه مادران باعث افزایش معنی دار سطح کیفیت این تعاملات و در نتیجه افزایش عملکردهای شناختی کودکان می‌شود (Poortaheri et al., 2022).

در این پژوهش تمرکز بر افزایش مهارت‌های واسطه‌گرایانه مادران جهت افزایش توانایی نظریه ذهن و دانش هیجانی کودکان بود. در بسته آموزشی که بر این اساس متناسب سازی شده است اولین گام، تغییر نگرش والدین

جهت درک میزان اهمیت تعامل آن‌ها با کودکان‌شان است. یکی از مهم‌ترین ویژگی‌های فرزندپروری واسطه‌گرایانه این است که آگاهی والدین را درباره اهمیت تعاملات واسطه‌گرایانه افزایش می‌دهد (Tzuriel, 2018; Tzuriel & Shomron, 2018)، این آگاهی خود موجب اشتیاق برای یادگیری و عمل کردن است.

در گام بعدی، آموزش مهارت‌های واسطه‌گری و به‌طور خاص مهارت‌های واسطه‌گری ارتقای نظریه ذهن و دانش هیجانی مورد توجه است. از طریق مبانی رویکرد اصلاح‌پذیری ساختاری شناختی، مادران فرامی‌گیرند چگونه تعامل ساده روزمره با کودک را هدفمند کنند، به دنیای کودک معنا بدهند و برای آن بسط و توضیح فراهم کنند. چنین مادرانی از تعاملات همیشگی خود در جهت افزایش توان‌مندی‌های شناختی، هیجانی و اجتماعی کودک بهره می‌برند، از جمله توجه مادران به گفتگوهای روزمره با کودک جلب می‌شود. به‌عنوان مثال وقتی مادر درباره نیت‌ها، باورها و احساسات خود و دیگران صحبت می‌کند و حالت‌های ذهنی خود را شرح می‌دهد، کودک به تدریج می‌تواند وارد دنیای ذهنی دیگران شود، همچنین مادر با شرح تجربیات هیجانی روزمره خود در موقعیت‌های مختلف و با کمک به کودک در نام‌گذاری احساساتی که تجربه می‌کند، به دانش هیجانی او کمک می‌کند. مادری که در تعاملات روزمره خود، هنگام مواجهه با دعوی فرزند با کودکی دیگر، با مهربانی و از طریق مهارت واسطه‌گری معنادهی، سعی در تشریح هیجانات هر دو طرف در دعوا دارد، هم‌زمان به ارتقای نظریه ذهن و دانش هیجانی کودک خود کمک می‌کند. بنابراین در این موقعیت‌ها، مادر واسطه‌ای می‌شود بین ذهن کودک و دنیای واقعی، و در این واسطه‌گری با استفاده از مهارت‌های لازم، کودک را به سمت تعالی فهم جهان، از طریق ورود به دنیای ذهنی دیگران، سوق می‌دهد. ایفای چنین نقش موثری بی‌تردید نیاز به آموزش دارد، چرا که مهارت‌های والدگری و به‌طور ویژه واسطه‌گری، ذاتی نیست و نیاز به کسب مهارت‌ها و سپس تمرین آن‌ها است.

همچنین در تبیین یافته‌ها می‌توان به رویکرد تحول یکپارچه انسان اشاره کرد. براین اساس بسیاری از مهارت‌های کودک تحت تأثیر تعاملاتش با والدین و هیجانات ایجادشده از آن است. در واقع توانایی‌های کودک در بستر تعاملات هیجانی او با مادر تمرین می‌شوند. تعاملات هیجانی به مشارکت و درگیر شدن کودک در جذب، توجه مشترک، مبادله و علامت‌دهی هیجانی با دیگران نیازمند است؛ تعاملات اجتماعی مکرری که در روند بازی و ارتباطات روزمره به وقوع می‌پیوندد. مادران آموزش می‌بینند چگونه براساس ویژگی‌های منحصر به فرد کودک‌شان، مشغول بازی با او شوند. بازی‌های کلامی مادر با کودک در طول روز و بازی‌های دارای بازنمایی ذهنی، به بهبود توانایی نظریه ذهن و دانش هیجانی کودک کمک می‌کند. هرچه مادر در گفتگوهای روزمره، از بازنمایی ذهنی بیشتری استفاده کند، و هرچه بیشتر در موقعیت‌های گوناگون زندگی از حالت‌های ذهنی (افکار، باورها، هیجانات) خود و دیگران بگوید، فهم کودک از این حالت‌ها بیشتر خواهد شد. این تعاملات سازنده منجر به ارتقای توانایی نظریه ذهن و دانش هیجانی می‌شود.

از محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به تمرکز بسته آموزشی بر مادران اشاره کرد، با توجه به نقش پدر و تعاملات سازنده او در رشد شناختی و هیجانی کودک، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی، در قالب طراحی

آزمایشی، اثربخشی بسته آموزش واسطه‌گری برای پدران نیز مورد بررسی قرار گیرد. همچنین بسته حاضر نه تنها باعث ارتقای توانایی‌های نظریه ذهن و دانش هیجانی کودکان می‌شود بلکه می‌تواند بر متغیرهای مربوط به مادران مانند استرس والدگری نیز اثرگذار باشد، بنابراین پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی اثربخشی بسته آموزشی بر متغیرهای مربوط به مادر نیز مورد بررسی قرار گیرد. با توجه به اثربخشی بسته آموزشی، پیشنهاد می‌شود که بسته آموزش واسطه‌گری جهت ارتقای نظریه ذهن و دانش هیجانی کودکان، در کنار برنامه‌های آموزشی والدین در مراکز پیش دبستانی مورد استفاده قرار گیرد، همچنین با توجه به نبود مرحله پیگیری در پژوهش حاضر، پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های آتی، از طرح پژوهش آزمایشی پیش‌آزمون-پس‌آزمون همراه با پیگیری استفاده شود.

منابع

- Ahmadi, S. Z. Z., Jalaie, S., & Ashayeri, H. (2015). Validity and reliability of published comprehensive theory of mind tests for normal preschool children: A systematic review. *Iranian Journal of Psychiatry, 10*(4), 214.
- Bennett, D. S., Bendersky, M., & Lewis, M. (2005). Antecedents of emotion knowledge: Predictors of individual differences in young children. *Cognition & Emotion, 19*(3), 375-396.
- Bergen, P. V., Salmon, K., Dadds, M. R., & Allen, J. (2009). The effects of mother training in emotion-rich, elaborative reminiscing on children's shared recall and emotion knowledge. *Journal of Cognition and Development, 10*(3), 162-187.
- Bordbar, M., & Sheikholeslami, R. (2015). Maternal mental states input and children social behavior: The mediator role of theory of mind. *Developmental Psychology: Journal of Iranian Psychologists, 11*(42), 123-133. [In Persian]
- Brodsky, J. E., Bergson, Z., Chen, M., Hayward, E. O., Plass, J. L., & Homer, B. D. (2023). Language, ambiguity, and executive functions in adolescents' theory of mind. *Child Development, 94*(1), 202-218.
- Cassidy, B. S., Hughes, C., & Krendl, A. C. (2020). Age differences in neural activity related to mentalizing during person perception. *Aging, Neuropsychology, and Cognition, 28*(1), 143-160.
- Denham, S. A. (1986). Social cognition, prosocial behavior, and emotion in preschoolers: Contextual validation. *Child Development, 57*(1), 194-201.
- De Rosnay, M., Pons, F., Harris, P. L., & Morrell, J. M. (2004). A lag between understanding false belief and emotion attribution in young children: Relationships with linguistic ability and mothers' mental state language. *British Journal of Developmental Psychology, 22*(2), 197-218.
- Desterre, A. P., Rizzo, M. T., & Killen, M. (2019). Unintentional and intentional falsehoods: The role of morally relevant theory of mind. *Journal of Experimental Child Psychology, 177*, 53-69.
- Diener, M. L., & Kim, D. Y. (2004). Maternal and child predictors of preschool children's social competence. *Journal of Applied Developmental Psychology, 25*(1), 3-24.
- Feuerstein, R., Feuerstein, R., & Falik, L. H. (2010). *Beyond smarter: Mediated learning and the brain's capacity for change*. Teachers College Press.
- Gal-Szabo, D. E., Spinrad, T. L., Eisenberg, N., & Sulik, M. J. (2019). The relations of children's emotion knowledge to their observed social play and reticent/uninvolved behavior in preschool: Moderation by effortful control. *Social Development, 28*(1), 57-73.
- Greenberg, D. M., Warrier, V., Abu-Akel, A., Allison, C., Gajos, K. Z., Reinecke, K., ... & Baron-Cohen, S. (2023). Sex and age differences in "theory of mind" across 57 countries using the English version of the "Reading the Mind in the Eyes" Test. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 120*(1), e2022385119.
- Greenspan, S. (2007). *Great kids: Helping your baby and child develop the ten essential qualities for a healthy, happy life*. Da Capo Lifelong Books.

- Greenspan, S., & Wieder, S. (2006). *Infant and early childhood mental health: A comprehensive development approach to assessment and intervention*. American Psychiatric Publishing.
- Harwood, M. D., & Farrar, M. J. (2006). Conflicting emotions: The connection between affective perspective taking and theory of mind. *British Journal of Developmental Psychology*, 24(2), 401-418.
- Izard, C. E. (2001). Emotional intelligence or adaptive emotions? *Emotion*, 1, 249-257.
- Hesarsorkhi, R., Tabibi, Z., Asghari-Nekah, S. M., & Bagheri, N. (2016). Effectiveness of emotional competence training on improving emotional knowledge, emotional regulation and decreasing aggression in orphans and abandoned children. *Journal of Clinical Psychology*, 8(3), 37-48. [In Persian]
- Izard, C. E., Haskins, F. W., Schultz, D., Trentacosta, C. J., & King, K. A. (2003). *Emotion matching test*. Unpublished test, Human Emotions Lab, Department of Psychology, University of Delaware, Delaware, USA.
- Izard, C. E., Trentacosta, C. J., King, K. A., Morgan, J. K., & Diaz, M. (2007). Emotions, emotionality, and intelligence in the development of adaptive behavior. *Science of Emotional Intelligence: Oxford University Press*.
- Jaegermann, N., & Klein, P. S. (2010). Enhancing mothers' interactions with toddlers who have sensory processing disorders. *Infant Mental Health Journal: Official Publication of the World Association for Infant Mental Health*, 31(3), 291-311.
- Khanjani, Z., & Hadavand Khani, F. (2010). Theory of mind: Development, approaches, and neurobiological basis. *Journal of Modern Psychological Researches*, 4(16), 85-115. [In Persian]
- Klein, P. S., & Rye, H. (2004). Interaction-oriented early intervention in Ethiopia: the MISC approach. *Infants & Young Children*, 17(4), 340-354.
- Kusche, C. A., Greenberg, M. T., & Beilke, B. (1988). *The Kusche affective interview*. Unpublished manuscript, University of Washington, Department of Psychology.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575
- Mazzone, S., & Nader-Grosbois, N. (2016). How are parental reactions to children's Emotions Related to Their Theory of Mind Abilities? *Psychology*, 7(2), 166-179.
- McKown, C., Russo-Ponsaran, N. M., Allen, A., Johnson, J. K., & Warren-Khot, H. K. (2016). Social-emotional factors and academic outcomes among elementary-aged children. *Infant and Child Development*, 25(2), 119-136.
- Mentis, M. Dunn-Bernstein, M. & Mentis, M., (2008). *Mediated learning: Teaching, tasks and tools to unlock cognitive potential*. Crowing Press Inc.
- Merz, E. C., Zucker, T. A., Landry, S. H., Williams, J. M., Assel, M., Taylor, H. B., ... & School Readiness Research Consortium, (2015). Parenting predictors of cognitive skills and emotion knowledge in socioeconomically disadvantaged preschoolers. *Journal of Experimental Child Psychology*, 132, 14-31.
- Morgan, J. K., Izard, C. E., & King, K. A. (2010). Construct validity of the emotion matching task: Preliminary evidence for convergent and criterion validity of a new emotion knowledge measure for young children. *Social Development*, 19(1), 52-70.
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Sessa, F. M., Avenevoli, S., & Essex, M. J. (2002). Temperamental vulnerability and negative parenting as interacting predictors of child adjustment. *Journal of Marriage and family*, 64(2), 461-471.
- Poortaheri, F., Yazdi, S. A. A., Kareshki, H., & Rahimi, M. (2022). The effectiveness of training based on cognitive-emotional mediation on increasing mothers' interactive literacy and improving preschool children's metacognition. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 21(1), 1-20.
- Qualter, P., Urquijo, I., Henzi, P., Barrett, L., & Humphrey, N. (2019). Ability emotional intelligence and children's behaviour in the playground. *Social Development*, 28(2), 430-448.
- Quesque, F., & Rossetti, Y. (2020). What do theory-of-mind tasks actually measure? Theory and practice. *Perspectives on Psychological Science*, 15(2), 384-396.

- Ruffman, T., Slade, L., Devitt, K., & Crowe, E. (2006). What mothers say and what they do: The relation between parenting, theory of mind, language and conflict/cooperation. *British Journal of Developmental Psychology*, 24(1), 105-124.
- Sabbagh, M. A., & Paulus, M. (2018). Replication studies of implicit false belief with infants and toddlers. *Cognitive Development*, 46, 1-3.
- Seidenfeld, A. M., Johnson, S. R., Cavadel, E. W., & Izard, C. E. (2014). Theory of mind predicts emotion knowledge development in head start children. *Early Education and Development*, 25(7), 933-948.
- Sullivan, M. W., Carmody, D. P., & Lewis, M. (2010). How neglect and punitiveness influence emotion knowledge. *Child Psychiatry & Human Development*, 41(3), 285-298.
- Torres Vigoya, F. S. (2005). The Mediated learning experience and the mediator's Implications. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 6, 177-186.
- Tzuriel, D. (2018). Mother-child mediated learning experience strategies and children's cognitive modifiability: Theoretical and research perspectives. *Educational Psychology-Between Certitudes and Uncertainties*, 1-19.
- Tzuriel, D., & Shomron, V. (2018). The effects of mother child mediated learning strategies on psychological resilience and cognitive modifiability of boys with learning disability. *British Journal of Educational Psychology*, 88(2), 236-260.
- Vahidi, E., Aminyazdi, A., & Kareshki, H. (2017). The effectiveness of a parent-training program for promoting cognitive performance in preschool children. *Europe's Journal of Psychology*, 13(3), 519.
- Vishwanath, R., Kamath, A. G., Thomas, N., Guddattu, V., & Praharaj, S. K. (2023). Pattern of acquisition of theory of mind in pre-schoolers: A cross-sectional study from South India. *Asian Journal of Psychiatry*, 81, 103443.
- Waltz, C. F., & Bausell, B. R. (1981). *Nursing research: design statistics and computer analysis*. Davis Fa.
- Weimer, A. A., Sallquist, J., & Bolnick, R. R. (2012). Young children's emotion comprehension and theory of mind understanding. *Early Education & Development*, 23(3), 280-301.
- Wellman, H., & Liu, D. (2004). Scaling of theory of mind tasks. *Child Development*, 75(2), 523-541.

Extended Abstract

Improving Preschoolers' Theory of Mind and Emotional Knowledge: Adaptation and Effectiveness of Mothers' Mediation Training Protocol based on DIR Approach

Saeedeh Javedani Samie*, Maryam Bordbar**, Seyyed Amir Amin Yazdi***

Introduction: The ability to understand oneself and others in social interactions, or social cognition, has been a significant topic that has received much attention in recent years in psychology. Theory of mind and emotional knowledge are among the fundamental skills of social cognition. Theory of mind refers to an individual's ability to understand and attribute mental states to oneself and others. Research has emphasized the role of children's interactions with family members and maternal interactive characteristics in promoting theory of mind. Another important ability in social cognition is emotional knowledge, which describes children's adaptive use of emotional information. Emotional knowledge refers to the ability to recognize one's own and others' emotional states, as well as identify emotional situations. Research has shown the impact of parenting style, parental reactions to children's emotions, and emotional conversations within the family on the development of children's emotional knowledge. Overall, theoretical foundations and research demonstrate the influence of parental-child interactions on the development of children's theory of mind and emotional knowledge, emphasizing the concept of mediational interactions, which is central to Feuerstein's theory. Parental awareness of the importance of their interactions and shifting their perspective from passive interaction with the child to a mediational relationship can only be achieved through parental education. Research has shown that parental education improves the quality of their mediation in everyday interactions with their child and enhances children's cognitive abilities. The mother-mediated intervention package based on the integrated human development approach is a group-based parenting program for mothers that enhances the skills (theory of mind and emotional knowledge) influenced by parent-child interactions. This package consists of 8 sessions, each lasting 90 minutes, for mothers of 4 to 6-year-old children, and is adapted to enhance theory of mind and emotional knowledge based on existing intervention packages grounded in the theoretical foundations of the integrated human development approach. The

* MA student of Educational Psychology, Department of Educational and Counseling Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran. (javedani87@gmail.com)

** Assistant Professor, Department of Educational and Counseling Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran (Corresponding Author). (mbordbar@um.ac.ir)

*** Professor, Department of Educational and Counseling Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran. (yazdi@um.ac.ir)

aim of this study was to adapt, validate, and evaluate the effectiveness of the mother-mediated intervention package based on the integrated human development approach in improving the theory of mind and emotional knowledge of preschool children.

Method: The method of this research was experimental with a pre-test post-test design with a control group. Among the research population, 24 mothers and children (13 girls and 11 boys) were selected using the convenience method and randomly assigned to two experimental and control groups. In this research, to measure the theory of mind, the collection of theory of mind assignments was used, and to measure emotional knowledge, the emotional matching task was used. First, the training protocol of mothers' mediation was adapted to increase the ability of theory of mind and emotional knowledge, and its validity was examined and verified using experts' opinions and content validity indicators. Training was provided to the experimental group in 8 sessions of 90 minutes.

Results: Comparison of theory of mind and emotional knowledge dimensions showed a significant difference between the experimental and control groups in theory of mind. Other results indicated a significant difference between the experimental and control groups in Emotion Expression Matching and Situation-Emotion Expression Matching. Statistically significant differences were also found in Emotion Expression Labeling and Label-Emotion Expression Matching. The mean comparisons showed that the participants in the experimental group had higher scores than those in the control group in all variables.

Discussion: In light of the findings of this study and related research, it has been observed that the more children experience mediated interactions in their relationships with parents, the better their cognitive and emotional abilities develop. Even short-term interventions in the nature of mother-mediated interactions have been shown to significantly increase the quality of these interactions and consequently enhance children's cognitive functioning. Therefore, it is recommended that this educational program be utilized by all teachers, mothers, and educators who are striving to enhance the theory of mind and emotional knowledge abilities of children

Keywords: DIR approach, emotional knowledge, mothers' mediation, parenting, theory of mind



پرويشگاه علوم انساني و مطالعات فرهنگي
پرتال جامع علوم انساني