

تأثیر ارتقاء کنش‌های اجرایی بر کنش تأملی و شایستگی اجتماعی نوجوانان بدون سرپرست

The Effectiveness of Improving Executive Functions on Reflective Function and Social Competence of Orphan Adolescents

Mahdia Yasari
M.A in Clinical Psychology Faculty
of Education and Psychology,
Alzahra University, Tehran, Iran

Azam Farah Bijari. PhD
Department of Psychology Faculty
of Education and Psychology,
Alzahra University, Tehran, Iran

اعظم فرح بیجاری*
دانشیار روان‌شناسی
دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی
دانشگاه الزهراء تهران، ایران

مهديه یساری
کارشناسی ارشد روان‌شناسی بالینی
دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی
دانشگاه الزهراء تهران، ایران

چکیده

این پژوهش با هدف تعیین تأثیر کنش‌های اجرایی بر کنش تأملی و شایستگی اجتماعی نوجوانان بدون سرپرست انجام شد. این پژوهش شبه تجربی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه و پیگیری سه ماهه بود. از میان دختران نوجوان ۱۳ تا ۱۷ ساله بدون سرپرست شهر تهران که در مراکز نگهداری شبانه‌روزی اقامت داشتند، ۳۰ نفر به شیوه نمونه‌برداری در دسترس انتخاب و به‌طور تصادفی در دو گروه ۱۵ نفره آزمایش و گواه گمارده شدند و به پرسشنامه کنش تأملی نوجوانان (شارپ و دیگران، ۲۰۰۹) و مقیاس شایستگی اجتماعی فلنر (کرمی و پرندین، ۲۰۰۸) پاسخ دادند. مداخله به‌صورت انفرادی از طریق نرم‌افزار توان‌بخشی شناختی کاپیتان لاگ، به مدت ۱۲ جلسه برگزار شد. نتایج آزمون تحلیل کوواریانس نشان داد ارتقاء کنش‌های اجرایی به‌طور معناداری باعث افزایش میانگین نمرات شایستگی اجتماعی گروه آزمایش نسبت به گروه گواه شد و این تأثیر پس از گذشت سه ماه نیز تداوم داشت. با این حال نتایج در خصوص تأثیر ارتقای کنش‌های اجرایی بر کنش تأملی معنادار نبود. با توجه به یافته‌های پژوهش، می‌توان ارتقاء کنش‌های اجرایی را به‌عنوان نوعی مداخله فراتشخیصی که در عین افزایش توانمندی‌های ذهنی و شناختی، به بهبود شایستگی و مهارت‌های اجتماعی نوجوانان منجر می‌شود، در دستور کار قرار داد.

واژه‌های کلیدی: شایستگی اجتماعی، کنش‌های اجرایی، کنش تأملی، نوجوانان بدون سرپرست

Abstract

This study aimed to investigate the effectiveness of executive functions improving on the reflective function and social competence of orphaned adolescents. This research was an experimental study with pretest-posttest control-group design, and the results were followed up after three months. Among orphan girls aged 13-17 in Tehran, 30 adolescents were selected using convenience sampling method, and randomly assigned in experimental and control groups. Data were collected using the Reflective Function Questionnaire for Youth (Sharp et al., 2009), and the Felner Social Competence Scale (Karami & Parandin, 2008). The members of the experimental group were trained in executive functions by using Captain's Log software in 12 sessions. The results of data analysis indicated that the improvement of executive functions significantly increased the average scores of the social competence in experimental group in posttest and follow up. However, the results regarding improvement in reflective function were not significant. According to the findings of the research, the improvement of executive functions can be used as a meta-diagnostic intervention that, while increasing the mental and cognitive abilities, leads to the improvement of social competence and skills of adolescents.

Keywords: social competence, executive functions, reflective function, orphan adolescents

received: 07 November 2022

accepted: 30 June 2023

دریافت: ۱۴۰۲/۰۸/۱۶

پذیرش: ۱۴۰۳/۰۴/۱۰

*Contact information: a.f.bidjari@alzahra.ac.ir

این مقاله برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی بالینی نویسنده اول است.

مقدمه

خود و دیگران را تحت تأثیر قرار می‌دهد، بلکه بر راهبردهای پردازشی افکار و احساسات نیز تأثیرات عمیقی می‌گذارد (استووال-مک‌کلو و دوزیر، ۲۰۱۶). با وجود این، نوجوانانی که سال‌های رشد خود را در پرورشگاه‌ها و مراکز نگهداری گذرانده‌اند، به دلیل فقدان روابط والد-کودک مؤثر و همچنین وجود انواع تجارب آسیب‌زا^۱، اغلب دارای سبک‌های دلبستگی ناایمن و آشفته هستند، بازنمایی‌های ذهنی نامنسجمی از خود و دیگران دارند و مجموعه‌ای از احساسات مخرب و آزاردهنده در وجود آنان محصور شده است (مولر، گریتس و سیکر، ۲۰۱۳). رویدادهای مرتبط با دلبستگی مانند تجارب فقدان، غفلت و انواع سوءاستفاده‌های عاطفی، جسمانی و جنسی، این بازنمایی‌های درونی را دستخوش تغییر می‌کند و بر راهبردهای کودک برای پردازش افکار و احساسات خود و دیگری تأثیر می‌گذارد (استووال-مک‌کلو و دوزیر، ۲۰۱۶؛ صفری موسوی، صادقی و سپهوندی، ۲۰۲۲). پژوهش‌ها نیز نشان می‌دهد تجارب آزار در کودکی و آسیب‌پذیری هیجانی، ظرفیت فرد برای شناخت، ارزیابی و توصیف هیجانات خود و دیگران را به شدت کاهش می‌دهد و موجب شکل‌گیری طرحواره‌های هیجانی ناکارآمد می‌شود (یعقوبی، حسنی، محمودعلیلو و صبری، ۲۰۲۲). پیامدهای چنین تجاربی حتی در سنین بزرگسالی نیز در روابط افراد با فرزندان خود نمود پیدا می‌کند و زمینه‌ساز انتقال بین‌نسلی سبک‌های دلبستگی ناایمن و نقص در گسترش کنش تأملی خواهد شد (احمدی و نعمت‌طاوسی، ۲۰۲۲). نبود والدینی که از کنش تأملی مناسب برخوردار باشند موجب بروز نواقص جدی در کنش تأملی و ذهنی‌سازی غیربهبوده (فونای، کمپیل و لویتن، ۲۰۲۳) و افزایش رفتارهای پرخاشگرانه (طالبیان شریف، امین‌یزدی و بردبار، ۲۰۲۳) در کودکان و نوجوانان می‌شود. ذهنی‌سازی غیربهبوده زمانی رخ می‌دهد که فرد درگیر

کنش تأملی^۱ یا ذهنی‌سازی^۲ به معنای توانایی فرد در فهم و توضیح رفتار خود و دیگری است؛ این فرایند درک وضعیت ذهنی افراد است که از یک سو دربرگیرنده درک نیات، افکار، اهداف و دیگر فرایندهای شناختی ذهن و از سوی دیگر درک احساسات، علایق، نیازها و فرایندهای عاطفی ذهنی است (کروپ، الکساندروویچ و تابنر، ۲۰۱۹). کنش تأملی دستاوردی تحولی است که به کودک اجازه می‌دهد نه تنها به رفتارهای دیگران پاسخ دهد، بلکه بتواند به حالت‌های ذهنی پشت این رفتارها نیز دسترسی داشته باشد (فونای، جرجلی، جوریست و تارگت، ۲۰۱۸). بهره‌مندی از کنش تأملی در فرد موجب بروز رفتارهای هدفمندی می‌شود که امکان توانایی تفسیر و پیش‌بینی رفتار بین فردی را میسر می‌سازد (کروپ و دیگران، ۲۰۱۹). نوزادان در ابتدای تولد توان شناسایی و تنظیم واکنش‌های هیجانی خود را ندارند و آن‌ها را تنها به صورت واکنش‌های جسمانی ناخوشایند درک می‌کنند؛ اما زمانی که مراقب اولیه نسبت به این تغییرات لحظه‌به‌لحظه کودک حساس و پاسخگو است، به تدریج باعث شکل‌گیری نظام نظم‌دهنده دوتایی^۳ (مادر-کودک) می‌شود و پایه‌های ایجاد دلبستگی ایمن در فرزندان را بنا می‌کند (اسلمی، ملک‌زاده و پیرمادیان، ۲۰۲۳؛ فونای و دیگران، ۲۰۱۸). به‌طور معمول والدین می‌توانند در یک رابطه دلبستگی محور با فرزند خود، از طریق کنش آینه‌وار^۴، موقعیت و احساس کودک را به گونه‌ای چهارچوب‌بندی شده و قابل درک به او بازگردانند و به این ترتیب کودک به احساسات و درونیات خویش آگاهی می‌یابد و زمینه‌های شکل‌گیری کنش تأملی مناسب در او ایجاد می‌شود (پورتقی، شیخ‌الاسلامی، خرمایی و حسین‌چاری، ۲۰۲۲). براساس نظریه دلبستگی بالبی، شکل‌گیری دلبستگی نوزاد به مراقب، نه تنها بازنمایی کودک از

1 - reflective function
2 - mentalization
3 - dyadic regulatory system

4 - mirroring
5 - tromatic

شایستگی اجتماعی عبارت است از اثربخشی فرد در تعاملات اجتماعی که حاصل استفاده از مهارت‌های اجتماعی-هیجانی برای دستیابی به اهداف شخصی در طول زمان و در موقعیت‌های مختلف است (جانگ، والکنبورگ، دکووج و برانجه، ۲۰۲۰). شکل‌گیری ویژگی‌های مرتبط با شایستگی اجتماعی در نهایت منجر به تحول جوانانی می‌شود که اهداف اجتماعی مشخص و ارزشمندی دارند و از ظرفیت مکانیزم‌های سازش‌یافته برای پاسخگویی به ارزیابی‌های اجتماعی خود و دیگران برخوردارند (کرون و دیگران، ۲۰۲۰). پژوهش‌ها نشان می‌دهد، شایستگی کلی و مهارت‌های اجتماعی بالاتر در دوره نوجوانی با سطح مطلوبی از عملکرد سازش‌یافته و همچنین سطوح پایین‌تر نشانگان اختلالات درونی‌سازی افراد در سنین بزرگسالی همراه است (رومپانن، کورونن، سالمین، پورا و لوما، ۲۰۲۱). به‌ویژه آن‌که بهبود شایستگی اجتماعی در نوجوانان ساکن در مراکز شبانه‌روزی باعث کاهش گرایش آنان به انواع رفتارهای پرخطر از قبیل گرایش به خشونت، مصرف سیگار، مواد مخدر و الکل، رفتارهای جنسی پرخطر و رانندگی خطرناک می‌شود (علیزاده، راهب، میرزایی و حسین‌زاده، ۲۰۲۰).

از جمله مفاهیمی که به‌نظر می‌رسد ارتباط نزدیکی با کنش تأملی و شایستگی اجتماعی دارد، کنش‌های اجرایی است. کنش‌های اجرایی اصطلاح فراگیری است که به فرایندهای مدیریت ذهنی اشاره دارد که خودمهارگری را در بُعد جسمانی، شناختی و هیجانی امکان‌پذیر می‌سازد و برای حفظ رفتارهای هدفمند و مؤثر ضروری است. کنش‌های اجرایی زیربنای لازم برای یادگیری هدفمند و عملکرد عامدانه و جهت‌دار را که برای دستیابی به سطح سازش‌یافته‌ای از انعطاف‌پذیری برای تغییر شرایط و موقعیت‌ها و همچنین مواجهه با چالش‌های روزمره مورد نیاز است، فراهم می‌کند (زلازو، ۲۰۲۰). برخورداری از سطح مطلوبی از کنش‌های اجرایی،

بیش‌ذهنی‌سازی (سطح بالایی از قطعیت درباره حالت‌های ذهنی) یا کمبود ذهنی‌سازی (سطح بالایی از عدم اطمینان درباره حالت‌های ذهنی) شده باشد (کاتزمن و پاپوچیس، ۲۰۲۳). اختلال در کنش تأملی، به‌نوبه‌خود می‌تواند از به‌کارگیری ظرفیت کودک برای تشخیص حالت‌های ذهنی و شناسایی مرز بین ذهن خود و دیگری ممانعت کند که این امر منجر به مشکلاتی در گسترش یکپارچه هویتی می‌شود که فرد را از سایرین متمایز می‌سازد (پنر، گامبین و شارپ، ۲۰۱۹). از سوی دیگر، توانایی درک و تأمل بر حالت‌های روانی خود، پیش‌نیاز تنظیم هیجانات است و می‌تواند پیش‌بینی‌کننده راهبردهای سازش‌یافته یا سازش‌نیافته تنظیم هیجان نیز باشد (شوارزر، نولته، فوناگی و گینگلمایر، ۲۰۲۱). هنگامی که فرد با شرایط دشوار مواجه می‌شود، به واسطه فعال‌سازی نظام دلبستگی به جست‌وجوی منابع حمایتی می‌پردازد و برای شناسایی منابع ارتباط اجتماعی و دریافت حمایت از آنان انگیزه خواهد داشت. با این حال اگر این فرایند به خوبی شکل نگیرد و منابع حمایتی یا چهره‌های دلبستگی ایمن در دسترس کودک قرار نداشته باشند، مواجهه مداوم با نامالایمات، سطحی از بی‌اعتمادی معرفتی^۱ را ایجاد یا فعال می‌کند که بیش از پیش فرد را به سمت انزوا و تجربه عدم دریافت حمایت اجتماعی سوق خواهد داد و یا به‌عکس درگیر نوعی از اعتماد بی‌رویه و بیش از حد به منابع بیرونی خواهد شد که در هر دو حالت منجر به افزایش ناکارآمدی اجتماعی و آسیب‌پذیری فرد می‌شود (فوناگی و دیگران، ۲۰۲۳).

از دیگر سو، فرایند اجتماعی شدن^۲ و کسب مهارت‌های اجتماعی لازم برای ورود به جامعه از مهم‌ترین مسائلی است که کودکان و نوجوانان بدون سرپرست با آن مواجه‌اند. در این میان، شایستگی اجتماعی^۳ به‌عنوان مفهومی که تحقق اهداف اجتماعی را در بستر انتظارات و قوانین جامعه ممکن می‌سازد، از اهمیت بالایی برخوردار است.

1 - epistemic mistrust
2 - socialization

3 - social competence

برای ارتباط مؤثر با دیگران و کنش اجتماعی مناسب، امری ضروری است و به‌نظر می‌رسد که سه مؤلفه انعطاف‌پذیری شناختی، بازداری و حافظه کاری از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است (کاپوراسو، بوزوفسکی و مارکوویچ، ۲۰۱۹). این در حالی است که کودکان و نوجوانان ساکن در مراکز بهزیستی، نقایص بیشتری در کنش‌های اجرایی خود نشان می‌دهند (حقیقتی، پاک و بافنده، ۲۰۱۹). رفتار اجتماعی شایسته، محصول فرایندهای کنترل‌شده و پرزحمتی است که از انجام اعمال ناشایست و غیرقابل قبول از نظر اجتماع، ممانعت می‌کند (کاپوراسو، ۲۰۲۱). بر این اساس، نوجوانانی که کنش‌های اجرایی ضعیف‌تری دارند، بیش از سایرین درگیر پاسخ‌های پرخاشگرانه می‌شوند و توانایی پایین‌تری در بازداری از چنین واکنش‌ها و انتخاب گزینه‌های رفتاری مناسب‌تر دارند (کاپوراسو و دیگران، ۲۰۱۹).

بررسی مناطق مغزی درگیر در فرایند ارزیابی اجتماعی و خودمهارگری مرتبط با آن نیز به نقش کلیدی قشر پیش‌پیشانی که جایگاه اصلی کنش‌های اجرایی به‌شمار می‌رود، اشاره دارد (کرون و دیگران، ۲۰۲۰). همچنین نتایج پژوهش دیگری نشان می‌دهد عملکرد مغز در حافظه کاری و همچنین وظایف مرتبط با شناخت اجتماعی سطح بالا و ذهنی‌سازی از یک زیربنای مشترک در مکانیزم نوسانی یکپارچه مغزی^۱ نشأت می‌گیرد (فردریش و دیگران، ۲۰۲۳). پژوهش‌ها در مورد افراد مبتلا به اختلال نارسایی توجه-فزون‌کنشی^۲ نشان می‌دهد آسیب در کنش‌های اجرایی، به‌ویژه انعطاف‌پذیری شناختی، با عملکرد ضعیف افراد در تکالیف مرتبط با ذهنی‌سازی همراه است (تاتار و کانسیز، ۲۰۲۲). گویلان و گارسیا-آلبئا (۲۰۱۵) نیز نشان دادند توانمندی‌های ذهنی‌سازی و کنش‌های اجرایی در افراد سالم، به‌ویژه در مؤلفه‌های حافظه کاری، استدلال، انعطاف‌پذیری شناختی، توجه و روانی کلام، با هم مرتبط هستند. به‌همین ترتیب، پژوهش‌ها در

حوزه کنش تأملی والدینی نیز بیانگر ارتباط نزدیک بین کنش‌های اجرایی و کنش تأملی مراقبین است. افزون بر آن، پژوهشگران دریافتند حافظه کاری و بازداری مادران، در تشخیص دقیق پریشانی، همدلی و اسناد موقعیتی-هیجانی مناسب در خصوص پریشانی نوزاد تأثیرگذار است (لیرکس، بیلز، سوینگلر، آگوستین و نورکراس، ۲۰۲۱). اما با وجود پژوهش‌هایی که در این زمینه انجام شده است، هنوز تردیدهایی درباره نحوه ارتباط کنش‌های اجرایی و ذهنی‌سازی وجود دارد. به‌عبارت دیگر، اگرچه پژوهش‌ها حاکی از ارتباط نزدیک این دو مؤلفه‌اند، اما هنوز مشخص نیست که آیا کنش‌های اجرایی ساختار زیربنایی ذهنی‌سازی است یا ظرفیت ذهنی‌سازی پیش‌شرط کنش‌های اجرایی است (کاپوراسو، ۲۰۲۱).

با در نظر گرفتن آنچه پیشتر بیان شد و با توجه به اینکه در طی دوره انتقال به نوجوانی، سازماندهی مجدد قابل توجهی در نظام‌های ناحیه پیش‌پیشانی رخ می‌دهد که طی آن حجم ماده خاکستری در قشر پیش‌پیشانی به اوج خود می‌رسد، این سنین را می‌توان زمان مناسبی برای ارتقاء و آموزش کنش‌های اجرایی به افراد و اصلاح کنش‌های ذهنی آنان دانست (زلازو، ۲۰۲۰). بر همین مبنای، این پژوهش در پی پاسخ به این پرسش است که آیا ارتقاء کنش‌های اجرایی بر کنش تأملی و شایستگی اجتماعی نوجوانان بدون سرپرست تأثیرگذار است؟

روش

این پژوهش کاربردی از نوع شبه‌تجربی و به‌صورت پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه است. جامعه این پژوهش نوجوانان دختر ۱۳ تا ۱۷ ساله بدون سرپرست ساکن در مراکز بهزیستی شهر تهران بود. ۳۰ نفر به شیوه نمونه‌برداری در دسترس به‌عنوان گروه نمونه انتخاب شدند و به‌طور تصادفی ۱۵ نفر از آنان در گروه آزمایش و ۱۵ نفر در گروه گواه گمارده شدند. ملاک‌های ورود دامنه سنی بین ۱۳ تا ۱۷ سال، ضریب هوشی در محدوده نرمال و

(۶)، در یک مقیاس لیکرت ۶ درجه‌ای مشخص کنند. پاسخگویی به ۲۳ ماده مقیاس A نیز به‌همین شکل است، با این تفاوت که گزینه‌های میانی نشان‌دهنده کنش تأملی بالاتر و گزینه‌هایی که در دو سر طیف هستند، نمرات پایین‌تری دریافت می‌کنند (مصباحی و دیگران، ۲۰۲۰). در خصوص ویژگی‌های روان‌سنجی این پرسشنامه، همسانی درونی آن به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۱ گزارش شده و ارزیابی روایی همگرا، واگرا و ملاک نیز نشان داد که از روایی مطلوبی برخوردار است (ها، شارپ، انسینک، فوناگی و سیرینو، ۲۰۱۳).

نرم‌افزار توان‌بخشی شناختی

کاپیتان لاگ^۳ نرم‌افزار توان‌بخشی شناختی کاپیتان لاگ که نخستین بار توسط شرکت آموزش مغز^۴ ارائه شد، برنامه‌ای جامع برای ارزیابی و ارتقای سطح توانمندی‌های شناختی و کنش‌های اجرایی است که برای افراد ۵ تا ۹۰ ساله قابل اجرا است. این برنامه شامل بیش از ۲۰۰۰ تمرین مختلف، برای ارتقای ۲۰ مهارت شناختی است که سطح دشواری آن‌ها متناسب با وضعیت و سطح کنش آزمودنی تعیین می‌شود. پژوهش‌ها نشان دادند که مداخله شناختی از طریق این نرم‌افزار به بهبود سرعت پردازش، انعطاف‌پذیری شناختی، حافظه کلامی و دیداری منجر می‌شود و همچنین به‌طور قابل توجهی باعث افزایش فعالیت قشر پیش‌پیشانی مغز می‌شود (کسلر، لاکایو و جو، ۲۰۱۱). این نرم‌افزار در پژوهش‌های گوناگونی در ایران استفاده شده است و تأثیرات مثبتی بر افزایش سطح حافظه کاری، توجه پایدار (نظربند، نوحه‌گری و صادقی فیروزآبادی، ۲۰۱۹)، بازداری پاسخ، فراخنای حافظه، جابه‌جایی توجه، استدلال منطقی، تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی (قائدی، خلیلی، افشین‌مجد، رحمتی و کرمی، ۲۰۱۷) به همراه داشته است.

در فرایند اجرای پژوهش، پس از دریافت کد اخلاق و اخذ مجوز از اداره بهزیستی استان تهران،

تمایل به شرکت در پژوهش و ملاک‌های خروج ابتلا به معلولیت یا بیماری‌های جسمی مزمن و غیبت در جلسه‌های مداخله بود. لازم به ذکر است سنجش ملاک‌های ورود و خروج بر اساس پرونده‌های ارائه شده توسط مراکز بهزیستی انجام شد.

مقیاس شایستگی اجتماعی فلنر^۱

(کرمی و پرندین، ۲۰۰۸). این مقیاس در سال ۱۹۹۰ توسط فلنر و دیگران ساخته شده و کرمی و پرندین (۲۰۰۸) نقل از علامه، شهینی بیلاق، حاجی یخچالی و مهرابی‌زاده هنرمند، ۲۰۱۸) آن را به فارسی ترجمه و هنجاریابی کردند. این مقیاس، دارای ۴۷ ماده و چهار زیرمقیاس توانمندی‌های شناختی، مهارت‌های رفتاری، کفایت هیجانی و آمیبه‌های انگیزشی است (علامه و دیگران، ۲۰۱۸). شیوه پاسخدهی به این مقیاس براساس لیکرت ۷ درجه‌ای از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۷) است. علامه و دیگران (۲۰۱۸) ضریب اعتبار این مقیاس را با محاسبه آلفای کرونباخ و گاتمن ۰/۹۵ و به شیوه دونیمه‌سازی اسپیرمن-براون ۰/۹۶ گزارش کرده‌اند. همچنین روایی سازه این مقیاس به شیوه تحلیل عاملی احراز شده است (ابوالقاسمی، رضایی، نریمانی و زاهد بابلانی، ۲۰۱۱).

پرسشنامه کنش تأملی نوجوانان^۲ (شارپ

و دیگران، ۲۰۰۹). این پرسشنامه نخست توسط فوناگی، تارگت، استیل و استیل در سال ۱۹۹۸ برای نمونه‌های بزرگسال طراحی شد و سپس، توسط شارپ و دیگران برای به‌کارگیری در جامعه نوجوان اصلاح و متناسب‌سازی شد تا با سطح تحولی این گروه سنی هماهنگ باشد. مصباحی، حسینیان، اکبری احمدآبادی، غفوری و صیادی (۲۰۲۰) نیز این مقیاس را به فارسی برگرداندند. پرسشنامه کنش تأملی نوجوانان دارای ۴۶ ماده و دو زیرمقیاس A و B است که به‌دلیل شباهت مفهومی آن‌ها، تنها از نمره کل استفاده می‌شود. مقیاس B شامل ۲۳ ماده است که در آن آمودنی‌ها می‌بایست میزان موافقت خود با هر ماده را از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق

به دو مرکز نگهداری شبانه‌روزی نوجوانان بدون سرپرست در شهر تهران مراجعه شد و با در نظر گرفتن ملاک‌های ورود و خروج پژوهش، اعضای گروه نمونه انتخاب و در دو گروه آزمایش و گواه گماشته شدند. پس از تکمیل پرسشنامه کنش تأملی و مقیاس شایستگی اجتماعی در مرحله پیش‌آزمون، جلسات مداخله گروه آزمایش آغاز شد. ارتقاء کنش‌های اجرایی با استفاده از نرم‌افزار کاپیتان لاگ، به صورت انفرادی و با رعایت پروتکل‌های بهداشتی انجام شد. پس از ارزیابی اولیه سطح کنش‌های اجرایی هر یک از شرکت‌کنندگان (به‌طور اختصاصی سه مؤلفه بازداری، انعطاف‌پذیری شناختی و حافظه کاری) توسط نرم‌افزار، تمرینات اجرایی به صورت

جدول ۱

شاخص‌های پراکندگی نمرات پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری به تفکیک گروه

اختصاصی و با توجه به سطح توانمندی هر شرکت‌کننده، با پیشنهاد نرم‌افزار و انتخاب درمانگر طراحی شد. مداخله مجموعاً در ۱۲ جلسه ۶۰-۴۵ دقیقه‌ای، به صورت دویار در هفته انجام شد. در پایان جلسات، نمرات پس‌آزمون از هر دو گروه آزمایش و گواه جمع‌آوری شد و پس از گذشت سه‌ماه نتایج آزمودنی‌ها مجدداً پیگیری شد. به منظور تحلیل آماری از آزمون تحلیل کوواریانس استفاده شد.

یافته‌ها

در جدول ۱ میانگین و انحراف استاندارد نمرات آزمودنی‌ها در پرسشنامه کنش تأملی و مقیاس شایستگی اجتماعی در مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری به تفکیک گروه‌ها گزارش شده است.

شایستگی اجتماعی			کنش تأملی			
پیگیری	پس‌آزمون	پیش‌آزمون	پیگیری	پس‌آزمون	پیش‌آزمون	
۲۱۸/۶۷	۲۱۹/۲۷	۲۰۷/۸۰	۱۴۳/۴۷	۱۴۳/۳۳	۱۴۰/۲۰	میانگین
۱۷/۶۴۲	۱۸/۷۷۵	۲۰۷/۹۹	۱۰/۹۹۳	۱۱/۱۹۱	۱۳/۰۷۸	انحراف استاندارد
۲۰۸/۶۰	۲۰۹/۹۳	۲۰۹/۶۷	۱۴۰/۵۴	۱۴۰/۷۳	۱۳۹/۸۰	میانگین
۱۸/۵۴۶	۲۰/۶۰۷	۱۹/۹۳۴	۹/۸۱۲	۱۰/۲۲۹	۱۱/۴۸۴	انحراف استاندارد

و بیک استفاده شد و از آنجایی که سطوح معناداری بالاتر از مقدار مفروض ۰/۰۵ بود، مشخص شد که مفروضه نرمال بودن توزیع نمرات برقرار است.

پیش از انجام آزمون تحلیل کوواریانس، پیش‌فرض‌های مورد نیاز بررسی شد. برای بررسی مفروضه نرمال بودن توزیع نمرات از آزمون شاپیرو-

جدول ۲

نتایج آزمون لوین

P	df2	df1	F	منبع تغییر	
۰/۴۸۷	۲۸	۱	۰/۴۹۷	پس‌آزمون	کنش تأملی
۰/۴۰۶	۲۸	۱	۰/۷۱۲	پیگیری	
۰/۴۵۲	۲۸	۱	۰/۵۸۱	پس‌آزمون	شایستگی اجتماعی
۰/۲۴۸	۲۸	۱	۱/۳۹۵	پیگیری	

بالاتر از مقدار ۰/۰۵ بود، می‌توان نتیجه گرفت که مفروضه همگنی واریانس‌ها نیز برقرار است.

برای ارزیابی مفروضه همگنی واریانس‌ها از آزمون لوین استفاده شد (جدول ۲). از آنجایی که سطوح معناداری در آزمون لوین

جدول ۳
نتایج آزمون همگنی شیب‌های رگرسیون

منبع تغییر	SS	df	F	P
کنش تأملی	۰/۳۰۸	۱	۰/۰۲۳	۰/۸۸۱
شایستگی اجتماعی	۶۴/۸۸۹	۱	۲/۵۱۲	۰/۱۲۵

در خصوص هر دو متغیر کنش تأملی و شایستگی اجتماعی بیش از ۰/۰۵ بود و بر این اساس مفروضه همگنی شیب‌های رگرسیون تأیید شد.

در نهایت، مفروضه همگنی شیب‌های رگرسیونی آزمون شد که نتایج آن در جدول ۳ آمده است. در آزمون همگنی شیب‌های رگرسیون، سطح معناداری

جدول ۴
نتایج آزمون تحلیل کوواریانس تک‌متغیری در مرحله پس‌آزمون

متغیرها	منابع تغییر	SS	df	MS	F	P	اندازه اثر
کنش تأملی	پیش‌آزمون	۲۹۶۰/۳۵۳	۱	۲۹۶۰/۳۵۳	۳۰۹/۹۰۸	۰/۰۰۱	۰/۹۲
	بین‌گروهی	۳۸/۴۹۳	۱	۳۸/۴۹۳	۴/۰۳۰	۰/۰۵۵	۰/۱۳۰
	خطا	۲۵۷/۹۱۳	۲۷	۹/۵۵۲			
شایستگی اجتماعی	پیش‌آزمون	۱۰۱۴۳/۳۳۷	۱	۱۰۱۴۳/۳۳۷	۳۷۱/۸۳۸	۰/۰۰۱	۰/۹۳۲
	بین‌گروهی	۹۱۸/۲۴۸	۱	۹۱۸/۲۴۸	۳۳/۶۶۱	۰/۰۰۱	۰/۵۵۵
	خطا	۷۳۶/۵۳۰	۲۷	۲۷/۲۷۹			

نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری در جدول ۴ حاکی از آن است که در خصوص نمرات کنش تأملی نوجوانان بدون سرپرست، با وجود افزایش میانگین گروه آزمایش در مرحله پس‌آزمون، این تغییرات به سطح معنادار قابل قبول نرسید ($P > 0.055$)، اما در عین حال، میانگین نمرات پس‌آزمون شرکت‌کنندگان در گروه آزمایش، در مقیاس شایستگی اجتماعی، به‌طور معناداری بیشتر از گروه گواه است ($P < 0.001$)، $F(1, 27) = 33.661$ و می‌توان گفت ارتقاء کنش‌های اجرایی باعث افزایش شایستگی اجتماعی گروه آزمایش در مرحله پس‌آزمون شده است.

نتایج آزمون تحلیل کوواریانس تک‌متغیری در جدول ۵ حاکی از آن است که در خصوص نمرات کنش تأملی نوجوانان بدون سرپرست، با وجود افزایش میانگین گروه آزمایش در مرحله پس‌آزمون، این تغییرات به سطح معنادار قابل قبول نرسید ($P > 0.055$)، اما در عین حال، میانگین نمرات پس‌آزمون شرکت‌کنندگان در گروه آزمایش، در مقیاس شایستگی اجتماعی، به‌طور معناداری بیشتر از گروه گواه است ($P < 0.001$)، $F(1, 27) = 47.978$ و می‌توان گفت ارتقاء کنش‌های اجرایی باعث افزایش شایستگی اجتماعی گروه آزمایش در مرحله پس‌آزمون شده است.

جدول ۵
نتایج آزمون تحلیل کوواریانس تک‌متغیری در مرحله پیگیری

متغیرها	منابع تغییر	SS	df	MS	F	P	اندازه اثر
کنش تأملی	پیش‌آزمون	۲۶۸۶/۲۸۰	۱	۲۶۸۶/۲۸۰	۲۰۵/۳۵۷	۰/۰۰۱	۰/۸۸۴
	بین‌گروهی	۵۱/۲۷۱	۱	۵۱/۲۷۱	۳/۹۲۰	۰/۰۶۰	۰/۱۲۷
	خطا	۳۵۳/۱۸۷	۲۷	۱۳/۰۸۱			
شایستگی اجتماعی	پیش‌آزمون	۸۵۹۹/۱۶۶	۱	۸۵۹۹/۱۶۶	۴۰۴/۶۵۴	۰/۰۰۱	۰/۹۳۷
	بین‌گروهی	۱۰۱۱/۵۵۹	۱	۱۰۱۱/۵۵۹	۴۷/۹۷۸	۰/۰۰۱	۰/۶۴۰
	خطا	۵۷۳/۷۶۷	۲۷	۲۱/۲۵۱			

نتایج آزمون تحلیل کوواریانس تک‌متغیری نشان داد در مرحله پس‌آزمون، پس از گذشت سه‌ماه هم‌چنان باقی بود. به‌عبارت دیگر، در

مرحله پیگیری نیز مانند مرحله پس‌آزمون، تنها افزایش نمرات شایستگی اجتماعی نوجوانان به سطح معنادار رسید ($P < 0.001$)، $F(1, 27) = 47.978$.

بحث

که در برخورد با شرایط تهدیدآمیز، خود را با منابع اجتماعی در دسترس هماهنگ می‌سازد و از طریق اتکا به ذهن دیگری در مورد موقعیت قضاوت می‌کند (فوناگی و دیگران، ۲۰۲۳). بر همین اساس، کودک برای درک دنیای درون‌روانی خود احتیاج به یک بزرگسال امن، خردمند و قوی‌تر دارد که بتواند برانگیختگی‌های هیجانی ناشناخته‌ای را که برای کودک ناآشنا و غیرقابل هضم هستند دریافت کند و از طریق کنش آینه‌وار خود، به شکلی ساده و قابل درک‌تر به او بازگرداند. از دریچه چنین تعاملاتی است که کودک به سطح بهینه‌ای از تحول هیجانی-اجتماعی دست می‌یابد و فرصت شناخت دنیای درون‌روانی و حالات ذهنی خود، و بعدها دیگران را به دست خواهد آورد (پورتقی و دیگران، ۲۰۲۲؛ جمرین، ۲۰۰۴). این در حالی است که کودکان و نوجوانانی که در موسسات و نهادهای بهزیستی نگهداری می‌شوند، اغلب پیشینه گسترده‌ای از بدرفتاری، سوءاستفاده و مورد غفلت واقع شدن از سوی والدین را دارند که منجر به شکل‌گیری سبک‌های دلبستگی نایمن و بروز آسیب‌های جدی در تحول ذهنی‌سازی و کنش تأملی در آنان می‌شود. سابقه وجود تروماهای تحولی و تجارب آسیب‌زای اولیه موجب می‌شود که کودک طیف گسترده‌ای از احساسات ناخوشایند از قبیل درماندگی، ترس و آشفتگی را تجربه کند و علاقه خود نسبت به تأمل بر ذهن دیگری را از دست بدهد؛ زیرا به صورت خودکار انتظار افکار و مقاصد آسیب‌زننده را از سوی دیگران دارد (صفری موسوی و دیگران، ۲۰۲۲؛ پیر و دیگران، ۲۰۱۹).

در عین حال باید در نظر داشت که ابزار سنجش کنش تأملی در این پژوهش، یک پرسشنامه خودگزارش‌دهی بوده است که طبیعتاً امکان مشاهده و ارزیابی تغییرات عملکردی نوجوانان در موقعیت‌های روزمره را به درستی ندارد. بر این اساس و با توجه به اندک بودن حجم نمونه و با در نظر داشتن افزایش میانگین نمراتی که در گروه آزمایش مشاهده شد، نمی‌توان نتیجه‌گیری صریح و قاطعی در خصوص اثربخش بودن یا نبودن این مداخلات بر

نتایج نشان داد اگرچه میانگین نمرات کنش تأملی نوجوانان گروه آزمایش در مرحله پس‌آزمون و پیگیری بالاتر از میانگین نمره آنان در پیش‌آزمون و هم‌چنین گروه گواه بود، اما این افزایش به سطح معنادار نرسید. به عبارت دیگر، به نظر می‌رسد که ارتقای کنش‌های اجرایی تأثیر معناداری بر افزایش کنش تأملی نوجوانان بدون سرپرست نداشته است. به‌طور کلی، پژوهش‌هایی که تاکنون به بررسی رابطه کنش‌های اجرایی و کنش تأملی پرداخته‌اند، در خصوص رابطه علت و معلولی این دو متغیر به نتایج واحدی دست نیافته‌اند و عمدتاً بر ارتباط این دو مؤلفه، به‌طور مقطعی یا در طول زمان پرداخته شده است. با این حال پژوهش‌ها نشان داده‌اند که با وجود همبستگی بالایی که این دو متغیر در افراد سالم با یکدیگر دارند، در نمونه‌هایی که کنش تأملی و کنش‌های اجرایی در آنان با نقایص جدی همراه است، ارتباطی بین آن‌ها یافت نمی‌شود؛ به بیان دیگر، نقایص این دو متغیر، اگرچه همراه اما مجزا و مستقل از یکدیگرند و به نظر می‌رسد زیرساخت‌های شناختی گسترده‌تری در توانایی ذهنی‌سازی و کنش تأملی افراد دخیل هستند (گاولان و گارسیا-آلبا، ۲۰۱۵). به نظر می‌رسد همان‌گونه که نظریه ذهنی‌سازی عنوان می‌کند، وجود یک رابطه دلبستگی‌محور و امن در کودکی، بیش از هر مؤلفه دیگری در گسترش ذهنی‌سازی و کنش تأملی دارای اهمیت باشد. در واقع، فرض اساسی این است که ظرفیت تشکیل بازنمایی‌های ذهنی از خود و دیگری، به سادگی کسب نمی‌شود، بلکه یک دستاورد تحولی است که عمیقاً در روابط اولیه کودک با مراقبین خود ریشه دارد و در یک رابطه والد-کودک، کنش‌های آینه‌وار والد و مکالمات و اطلاعاتی که بین کودک و والدین درباره نیات و دنیای درون‌روانی خود و دیگر افراد به اشتراک گذاشته می‌شود، کلید فهم رفتارها و حالات ذهنی خود و دیگری هستند (جمرین، ۲۰۰۴). در واقع، ذهن انسان به‌نحوی برنامه‌ریزی شده است

به‌طور خلاصه می‌توان گفت که کنش‌های اجرایی، زیرساخت لازم برای یادگیری و عملکرد هدفمند در شرایط اجتماعی را برای فرد فراهم می‌کند تا در مواجهه با چالش‌ها و موقعیت‌های روزمره اجتماعی، از سازش‌یافتگی و انعطاف‌پذیری لازم برای استفاده از راه‌حل‌های مناسب و تغییر شرایط برخوردار باشد (زلزو، ۲۰۲۰). ایجاد تعاملات بین فردی، برقراری ارتباط اجتماعی و حل کردن تعارضاتی که در این بافت روی می‌دهند، نیازمند توانمندی شخص در یادآوری و به‌کارگیری تجارب اجتماعی پیشین، مهار امیال و رفتارهای برانگیخته و انطباق دادن راهبردهای احتمالی با شرایط فعلی است تا شخص قادر باشد در عین حفظ قوانین و چهارچوب‌های اجتماعی، به اهداف و مقاصد شخصی خود نیز دست یابد و به این ترتیب، نه تنها در برقراری روابط بین فردی، بلکه در حفظ این روابط نیز به‌طور مؤثری عمل کند (علیزاده و دیگران، ۲۰۲۰).

از جمله محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به پایین‌بودن حجم نمونه اشاره کرد. با توجه به لزوم برگزاری جلسات مداخله به‌صورت انفرادی و دوبار در هفته، محدودیت زمانی امکان انتخاب نمونه بزرگ‌تر برای گروه آزمایش را سلب کرد و به حداقل تعداد نمونه در طرح‌های آزمایشی، یعنی ۱۵ نفر، بسنده شد. همچنین، ابزار سنجش کنش تأملی در این پژوهش، پرسشنامه خودگزارش‌دهی بود که امکان سنجش و ارزیابی دقیق تغییرات کنشی آزمودنی‌ها در موقعیت‌های روزمره را به درستی ندارد. بر این اساس، پیشنهاد می‌شود که طرح‌های پژوهشی آتی با انجام مطالعات مشابه با بهره‌گیری از ابزار و روش‌های اندازه‌گیری دیگر، تکرار شوند. انجام پژوهش‌های مشابه بر روی جامعه نوجوانان عادی و مقایسه اثربخشی آن با نتایج حاصل از ارتقاء کنش‌های اجرایی نوجوانان بدون سرپرست نیز می‌تواند روشنگر نقش محیط خانواده اولیه در ارتباط میان متغیرهای پژوهش باشد.

کنش تأملی نوجوانان بدون سرپرست داشت و این موضوع نیازمند بررسی‌های بیشتر است.

دیگر نتایج حاصل از این پژوهش نشان داد که میانگین نمرات شایستگی اجتماعی در گروه آزمایش به‌طور معناداری نسبت به گروه گواه افزایش داشته است و به عبارت دیگر، ارتقاء کنش‌های اجرایی بر بهبود شایستگی اجتماعی نوجوانان به‌طور معناداری اثرگذار است و این اثربخشی پس از یک دوره پیگیری سه‌ماهه نیز همچنان تداوم دارد. می‌توان گفت که نتایج این پژوهش با یافته‌های وانگ و لیو (۲۰۲۱) و کاپوراسو (۲۰۲۱) همسو است که به نقش کنش‌های اجرایی و ارتباط آن با شایستگی اجتماعی اشاره داشته‌اند.

در تبیین این یافته می‌توان این نکته را خاطر نشان کرد، آنچه در رفتارهای جامعه‌پسند مطرح است، توانمندی‌ها و ظرفیت فرد برای ایجاد خودنظم‌جویی هیجانی و رفتاری در بافت تعاملات اجتماعی است. به این ترتیب، کنش‌های اجرایی و ساختارهای مغزی دخیل در فرایند خودنظم‌جویی، نقش قابل توجهی در شایستگی اجتماعی و رفتارهای جامعه‌پسند نوجوانان بر عهده دارند. برای مثال، حافظه کاری به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های زیربنایی کنش‌های اجرایی، امکان ایجاد بازنمایی‌های ذهنی از تعاملات اجتماعی و اجزای آن را برای شخص ممکن می‌سازد که بدون این بازنمایی‌ها، کنترل و هدایت مناسب رفتار امکان‌پذیر نیست (کاپوراسو و دیگران، ۲۰۱۹). همچنین، ظرفیت بازداری، به‌عنوان یکی از عناصر کنش‌های اجرایی، مؤلفه‌ای اساسی برای مهار پاسخ‌های ناکارآمد به شرایط محیطی و امیال درونی است که تأمل و ارزیابی جوانب مختلف امر پیش از تصمیم‌گیری و واکنش را ممکن می‌سازد (کاپوراسو، ۲۰۲۱). علاوه بر حافظه کاری و بازداری پاسخ، انعطاف‌پذیری شناختی نیز در مدیریت و هدایت رفتار اجتماعی، به‌ویژه در موقعیت‌های چالش‌برانگیز و جدید که نیازمند تغییر راهبردهای رفتاری و سازگار ساختن آن‌ها با شرایط موجود است، از اهمیت بالایی برخوردار است (کاپوراسو و دیگران، ۲۰۱۹).

- on individual development (L-CID). *Developmental Cognitive Neuroscience*, 45, 100805.
- Cropp, C., Alexandrowicz, R. W., & Taubner, S. (2019). Reflective functioning in an adolescent community sample. *Mental Health & Prevention*, 14, 200156.
- Felner, R. D., Lease, A. M., & Phillips, R. S. (1990). Sage Beverly Hills, CA. Social competence and the language of adequacy as a subject matter for psychology: A quadripartite tri-level framework. *The Development of Social Competence in Adolescence*, 3.
- Fonagy, P., Campbell, C., & Luyten, P. (2023). Attachment, mentalizing and trauma: Then (1992) and now (2022). *Brain Sciences*, 13(3), 459.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. L., & Target, M. (2018). *Affect regulation, mentalization, and the development of the self*. London: Routledge.
- Fonagy, P., Target, M., Steele, H., & Steele, M. (1998). Reflective-Functioning Manual version 5 for application to adult attachment interviews.
- Friedrich, E. V., Hilla, Y., Sterner, E. F., Ostermeier, S. S., Behnke, L., & Sauseng, P. (2023). Oscillatory brain activity as unified control mechanism for working memory and mentalizing. Retrieved 5 July 2023 from <https://www.biorxiv.org/content/10.1101/2023.02.13.528423v3.abstract>
- Gavilán, J. M., & García-Albea, J. E. (2015). Executive dysfunction in schizophrenia and its association with mentalizing abilities. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental (English Edition)*, 8(3), 119-129.
- Ghaedi, G., Khalili, M., Afshin-Majd, S., Rahmati, B., & Karami, M. (2017). Effectiveness of the computer-based cognitive training intervention on improvement of memory, attention and executive functions in veteranâs children studying at the University of Shahed. *Daneshvar Medicine*, 25(4), 31-44. [In Persian].
- Ha, C., Sharp, C., Ensink, K., Fonagy, P., & Cirino, P. (2013). The measurement of reflective function in adolescents with and without borderline traits. *Journal of Adolescence*, 36(6), 1215-1223.
- Haghighati, F., Pak, R., Bafandeh, H. (2019). Comparing the executive function and cognitive flexibility and theory of mind in foster and non-foster children. *Rooyesh*, 8(3), 29-36. [In Persian].
- Abolghasemi, A., Rezaee, H., Narimani, M., & Zahed Babolan, A. (2011). A comparison of social competence and its components in students with learning disability and students with low, average and high academic achievement. *Journal of Learning Disabilities*, 1(1), 6-23.
- Ahmadi, S., & Nemattavousi, M. (2022). The mediating role of emotional regulation in the relationship between traumatic childhood experiences and maternal reflective functioning. *Journal of Developmental Psychology: Iranian Psychologist*, 19(73), 3-16. [In Persian].
- Alizadeh, S., Raheb, G., Mirzaee, Z., & Hosseinzadeh, S. (2020). Effect of social competence training on tendency towards high-risk behaviors in male adolescents living in welfare boarding centers. *Archives of Rehabilitation*, 21(1), 54-73.
- Allame, A., Shahani Yeilagh, M., Haji Yakhchali, A. R., & Mehrabizadeh Honarmand, M. (2018). The effect of prosocial skills training based on skillstreaming program on social competence of male aggressive students. *Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 6(11), 45-65. [In Persian].
- Aslami, E., Malekzadeh, A., & Pirmoradian, N. (2023). Effectiveness of mothers' mindful parenting on emotional regulation, secure child-parent attachment, and aggression in preschool children. *Journal of Developmental Psychology: Iranian Psychologist*, 19(75), 307-322. [In Persian].
- Caporaso, J. S. (2021). *Revisiting the association between executive function and social competence: A Process-Oriented Account of Social and Moral Development*. The University of North Carolina at Greensboro.
- Caporaso, J. S., Boseovski, J. J., & Marcovitch, S. (2019). The individual contributions of three executive function components to preschool social competence. *Infant and Child Development*, 28(4), e2132.
- Crone, E. A., Achterberg, M., Dobbelaar, S., Euser, S., van den Bulk, B., van der Meulen, M., & van IJzendoorn, M. H. (2020). Neural and behavioral signatures of social evaluation and adaptation in childhood and adolescence: the Leiden consortium

- seinchari, M. (2022). Explanation social-emotional development of infants: The role of family financial stress, father involvement, and mother-infant attachment. *Journal of Developmental Psychology: Iranian and Psychologist*, 19(74), 133-148. [In Persian].
- Romppanen, E., Korhonen, M., Salmelin, R. K., Puura, K., & Luoma, I. (2021). The significance of adolescent social competence for mental health in young adulthood. *Mental Health & Prevention*, 21, 200198.
- Safari mousavi, S. S., Sadeghi, M., & Sepahvandi, M. A. (2022). The causal model of insecure attachment style and traumatic experiences mediated by mindfulness on the mentalization. *Psychological Methods and Models*, 12(46), 85-98. [In Persian].
- Schwarzer, N. H., Nolte, T., Fonagy, P., & Gingelmaier, S. (2021, January). Mentalizing and emotion regulation: Evidence from a nonclinical sample. In *International Forum of Psychoanalysis* (Vol. 30, No. 1, pp. 34-45). Routledge.
- Sharp, C., Williams, L. L., Ha, C., Baumgardner, J., Michonski, J., Seals, R., & Fonagy, P. (2009). The development of a mentalization-based outcomes and research protocol for an adolescent inpatient unit. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 73(4), 311-338.
- Stovall-McClough, K. C., & Dozier, M. (2016). Attachment states of mind and psychopathology in adulthood. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment theory and research Volume III* (pp. 715-738). London: Gilford Press.
- Talebian Sharif, F., Aminyazdi, S. A., & Bordbar, M. (2023). The Relationship between Dimensions of Mother's Attachment and Mother's Reflective Functioning with Preschool Aggression: The Mediating Role of Child Abuse Potential. *Journal of Developmental Psychology: Iranian Psychologist*, 19(76), 387-400. [In Persian].
- Tatar, Z. B., & Cansız, A. (2022). Executive function deficits contribute to poor theory of mind abilities in adults with ADHD. *Applied Neuropsychology: Adult*, 29(2), 244-251.
- Wang, Y., & Liu, Y. (2021). The development of internalizing and externalizing problems in primary school: contributions of executive function and social competence. *Child Development*, 92(3), 889-903.
- Jemerin, J. M. (2004). Latency and the capacity to reflect on mental states. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 59(1), 211-239.
- Junge, C., Valkenburg, P. M., Deković, M., & Branje, S. (2020). The building blocks of social competence: Contributions of the consortium of individual development. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 45, 100861.
- Katzman, W., & Papouchis, N. (2023). Effects of childhood trauma on mentalization capacities and dissociative experiences. *Journal of Trauma & Dissociation*, 24(2), 284-295.
- Kesler, S. R., Lacayo, N. J., & Jo, B. (2011). A pilot study of an online cognitive rehabilitation program for executive function skills in children with cancer-related brain injury. *Brain Injury*, 25(1), 101-112.
- Leerkes, E. M., Bailes, L., Swingler, M. M., Augustine, M. A., & Norcross, P. L. (2021). A comprehensive model of women's social cognition and responsiveness to infant crying: Integrating personality, emotion, executive function, and sleep. *Infant Behavior and Development*, 64, 101577.
- Mesbahi, M., Hosseinian, S., Akbari Ahmadabadi, A., Ghafouri, S., & Sayadi, M. (2020). Relationship of reflective function, empathy & mindfulness among adolescent girls in Tehran city. *Empowering Exceptional Children*, 11(4), 13-24. [In Persian].
- Muller, N., Gerits, L., & Siecker, I. (2013). Mentalization-based therapies with adopted children and their families. In Midgley, N., & Vrouva, I. (Eds.). *Minding the child: Mentalization-based interventions with children, young people and their families* (pp. 113-130). London: Routledge.
- Nazarboland, N., Nohegari, E., & Sadeghi Firoozabadi, V. (2019). Effectiveness of Computerized Cognitive Rehabilitation on working memory, sustained attention and math performance in children with autism spectrum disorders. *Journal of Applied Psychology*, 13(2), 271-293. [In Persian].
- Penner, F., Gambin, M., & Sharp, C. (2019). Childhood maltreatment and identity diffusion among inpatient adolescents: the role of reflective function. *Journal of Adolescence*, 76, 65-74.
- Pourtaghi, V., Sheikholeslami, R., Khormaei, F., & Ho-

Iranian Psychologist, 18(72), 415-428. [In Persian].

Zelazo, P. D. (2020). Executive function and psychopathology: A neurodevelopmental perspective. *Annual Review of Clinical Psychology*, 16, 431-454.

Yaghubi, H., Hasani, J., Mahmoud Alilo, M., & Sabri, V. (2022). The Role of Childhood Abuse and Emotional Vulnerability in Borderline Personality Traits: The Mediating Roles of Emotional Schemas and Emotional Regulation. *Journal of Developmental Psychology*: