

# رابطه نظریه ذهن با مهارت‌های اجتماعی: نقش واسطه‌ای همدلی و نظم‌جویی هیجان در کودکان دبستانی

## The Relationship Between Theory of Mind and Social Skills: The Mediated Role of Empathy and Emotion Regulation in Primary School Children

Mina Sangnourpour

M.A in Child and Adolescent Clinical Psychology  
University of Tabriz

Zeinab Khanjani, PhD  
University of Tabriz

Touraj Hashemi, PhD  
University of Tabriz

مینا سنگنورپور\*

کارشناس ارشد روان‌شناسی بالینی کودک و نوجوان  
دانشگاه تبریز

تورج هاشمی  
استاد دانشگاه تبریز

زینب خانجانی  
استاد دانشگاه تبریز

### چکیده

هدف این پژوهش تعیین رابطه نظریه ذهن با مهارت‌های اجتماعی با واسطه‌گری همدلی و نظم‌جویی هیجان در کودکان دبستانی بود. این پژوهش از نوع توصیفی - همبستگی بود. در این پژوهش از جامعه دانش‌آموزان دختر ششم ابتدایی شهر تبریز در سال ۱۴۰۱-۱۴۰۰ تعداد ۳۷۵ نفر به روش نمونه‌برداری تصادفی چندمرحله‌ای خوشه‌ای انتخاب شدند و به پرسشنامه مهارت‌های اجتماعی (ماتسون، روتاتوری و هلسل، ۱۹۸۳)، آزمون نظریه ذهن (استیرنمن، ۱۹۹۴)، پرسشنامه همدلی کودک و نوجوان (اورگاو، ریف، بروخوف، کرون و گوروغلو، ۲۰۱۷) و فهرست نظم‌جویی هیجانی کودکان و نوجوانان (شیلد و کیکتی، ۱۹۹۷) پاسخ دادند. تحلیل داده‌ها با استفاده از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری نشان داد بین نظریه ذهن با مهارت‌های اجتماعی رابطه مستقیم وجود ندارد اما بین نظریه ذهن با همدلی و نظم‌جویی هیجان و بین همدلی و نظم‌جویی هیجان با مهارت‌های اجتماعی رابطه مثبت وجود دارد. همچنین همدلی و نظم‌جویی هیجان به‌طور معناداری رابطه بین نظریه ذهن با مهارت‌های اجتماعی را واسطه‌گری می‌کنند. بر اساس نتایج می‌توان بیان داشت با افزایش سطح نظریه ذهن، سطح همدلی و نظم‌جویی هیجان می‌توان مهارت‌های اجتماعی کودکان را بهبود بخشید.

**واژه‌های کلیدی:** نظم‌جویی هیجان، مهارت اجتماعی، نظریه ذهن، همدلی

### Abstract

The present study aimed to determine the relationship between theory of mind and social skills mediated by empathy and emotion regulation in primary school children. The study was conducted with a correlational method. The study population was girls in the sixth grade of primary school in Tabriz in 2022. Using random multistage cluster method 375 students were selected and completed Evaluation of Social Skills with Youngsters (Matson, 1983), Theory of Mind Test (Steerneman, 1994), Empathy Questionnaire for Children and Adolescents (Overgaauw, Rieffe, Broekhof, Crone & Güroğlu, 2017) and Emotion Regulation Questionnaire (Shield & Cicchetti, 1997). Data were analyzed using structural equation modeling. Results showed that there was no significant relationship between theory of mind and social skills. There was a positive relationship between theory of mind and empathy and emotion regulation as well as between empathy and emotion regulation with social skills. Empathy and emotion regulation could significantly mediate the relationship between theory of mind and social skills. Hence, the research indicates that social skills can be improved by improving theory of mind and simultaneously improving empathy and emotion regulation.

**Keywords:** emotion regulation, social skills, empathy, theory of mind

received: 08 June 2023

accepted: 26 November 2023

دریافت: ۱۴۰۲/۰۳/۱۸

پذیرش: ۱۴۰۲/۰۹/۰۵

\*Contact information: minasng5370@gmail.com

## مقدمه

مهارت‌های اجتماعی<sup>۱</sup> زیربنای ایجاد و تداوم روابط بین فردی سودمند و عضویت در گروه همسالان است (آشر و رنشاو، ۱۹۸۱). از آنجا که انسان از طریق برقراری ارتباط با دیگران نیاز اساسی خود را به بقا، امنیت، محبت و نیازهای سطح بالاتری مانند خودشکوفایی و ایفای نقش مؤثر در اجتماع برطرف می‌کند، شناخت مهارت‌های اجتماعی بسیار حائز اهمیت است. مهارت‌های اجتماعی رفتارهای سازش‌یافته قابل یادگیری است که فرد را برای برقراری روابط متقابل توانمند می‌سازد (پدرام، ۲۰۱۲). کودکان با مهارت‌های اجتماعی رشدیافته مشارکت بین فردی بیشتری در گروه‌ها دارند، خودباوری و رفتارهای نوع‌دوستانه بیشتری در تعامل با همسالان نشان می‌دهند. این کودکان از دوستی‌های صمیمانه و بیشتر برخوردارند (شافر<sup>۲</sup>، ۲۰۰۶ نقل از جان بزرگی، ۲۰۰۸).

در راستای دستیابی به مهارت‌های اجتماعی کارآمد و روابط اجتماعی موفق، توانایی درک افکار، عقاید، باورها و مقاصد دیگران، توانایی فکر کردن درباره ذهن خود و دیگران (میلر، ۲۰۱۶) و توانایی مشاهده وقایع از زاویه دید سایر افراد یعنی نظریه ذهن<sup>۳</sup>، یکی از نیازهای زیربنایی است (برنز، ۲۰۰۲). در تبیین رابطه نظریه ذهن با مهارت‌های اجتماعی می‌توان به دیدگاه شبیه‌سازی اشاره کرد، مبنی بر اینکه افراد به صورت درون‌گرایانه از حالت‌های ذهنی خود آگاه هستند و از طریق شبیه‌سازی حالت‌های ذهنی خود، توانایی درک حالت‌های ذهنی دیگران را به دست می‌آورند (گوردون، ۱۹۸۶). همچنین براساس روی آورد نظریه - نظریه<sup>۴</sup> تعاملات بین فردی منشأ درک کودک از ذهن است (مورتون، ۱۹۸۰). نظریه ذهن فرد را در راستای درک این مسئله که افراد مختلف در یک موقعیت می‌توانند حالت‌های ذهنی متفاوتی داشته باشند، توانمند می‌سازد (مورای و دیگران، ۲۰۱۷). همچنین نظریه ذهن فرد را قادر می‌سازد تا افکار، تمایلات و مقاصد دیگران را در ذهن تبیین کرده (برنز، ۲۰۰۲) و با پیش‌بینی رفتار

آن‌ها (امین‌یزدی، ۲۰۰۷)، رفتاری متناسب ارائه دهد. بنابراین، عنصر زیربنایی برای داشتن عملکرد موفق در اجتماع و توانایی بالا در به‌کارگیری مهارت‌های اجتماعی کارآمد، توانایی فهم حالت‌های درونی و درک افکار دیگران است.

در راستای بررسی رابطه نظریه ذهن با مهارت‌های اجتماعی پژوهش‌های متعددی انجام شده است. در این راستا، نتایج پژوهش‌های غفاری، بنی‌جمال، احدی و احقر (۲۰۱۱)، فتحی، فکوری و بشیری گیوی (۲۰۱۴) و مشهدی، هاشمی جوزدانی و هاشمی برزآبادی (۲۰۱۱)، مؤید وجود رابطه معنادار بین نظریه ذهن و مهارت‌های اجتماعی در کودکان مبتلا به آسیب بینایی، کودکان پرخاشگر و ناتوان ذهنی است. به‌علاوه نتایج پژوهش رسچیز و پریز - پریپرا (۲۰۰۷) نشان داد توانایی برقراری ارتباط و مهارت‌های اجتماعی در کودکان پیش‌دبستانی با نظریه ذهن سطح بالا، نسبت به دانش‌آموزانی که فاقد این توانایی هستند، متفاوت است بنابراین توانایی فرد در درک باورهای نادرست قوی‌ترین پیش‌بین توانایی برقراری تعاملات اجتماعی و مهارت‌های اجتماعی است. پژوهش میرزائی، پاکدامن و علیزاده (۲۰۲۰) نیز نشان داد آموزش مهارت‌های اجتماعی در صورتی مؤثر واقع خواهد شد که بر مبنای نظریه ذهن و متناسب با سطح تحول فرد ارائه شود.

تعدادی از پژوهش‌ها به نتایج غیرهمسو با پژوهش‌های پیشین دست یافته‌اند؛ بیگیر و دیگران (۲۰۱۱) نشان دادند آموزش نظریه ذهن منجر به بهبود توانایی مفهومی کودکان در خودمانده و بهبود درک موقعیت بین فردی می‌شود اما بر بهبود مهارت‌های اجتماعی اثربخش نیست. کانتین، گنادینگر، گالوی، هسون - مک‌اینیز و هاند (۲۰۱۶) و نادریله‌رود، سهرابی و حسین ثابت (۲۰۱۶) نیز به نتایج مشابه دست یافته‌اند. با توجه به یافته‌های متناقض استنباط می‌شود رابطه نظریه ذهن و مهارت‌های اجتماعی خطی نیست و عوامل دیگری به‌عنوان متغیر واسطه‌ای این روابط

1 - social skills

2 - Shafer, A. B.

3 - theory of mind

4 - theory - theory

نسبت به درک احساسات سایرین توانمند و قادر به انعکاس عواطف متناسب هستند، بنابراین می‌توانند رفتارهای ارتقادهنده روابط اجتماعی را بروز دهند (مورلی، لایبرمن و زکی، ۲۰۱۵). همچنین همدلی به فرد کمک می‌کند از تأثیر رفتار خود بر دیگران آگاه شود (فرماندز و مارشال، ۲۰۰۳) و رفتاری که مورد تأیید اجتماع نیست را بازداری کند (پرستون و هافلیچ، ۲۰۱۲). به‌علاوه همدلی از طریق برانگیختن فرد برای کمک به دیگران و کاهش احتمال بروز رفتارهای آسیب‌رسان به دیگران در برقراری و حفظ روابط اجتماعی مؤثر واقع می‌شود (بارون-کوهن و ویلرایت، ۲۰۰۴). پژوهش کولیشاو و دیگران (۲۰۰۷) و گوتیرز سانمارتین، اسکارتی کاربونل و پاسکال بانوس (۲۰۱۱) نشان‌دهنده وجود رابطه معنادار بین همدلی و رفتارهای اجتماعی است. بدین ترتیب به‌نظر می‌رسد همدلی قادر است رابطه بین نظریه ذهن و مهارت‌های اجتماعی را واسطه‌گری کند.

از دیگر متغیرهایی که ممکن است رابطه بین نظریه ذهن و مهارت‌های اجتماعی را واسطه‌گری کند نظم‌جویی هیجان است. نظم‌جویی هیجان به تمامی فرایندهای درونی و بیرونی برای مهار، ارزیابی و تغییر واکنش‌های فرد گفته می‌شود که فرد را برای رسیدن به اهداف یاری می‌رساند (تامپسون، ۱۹۹۴). پژوهش‌های متعددی رابطه بین نظریه ذهن و نظم‌جویی هیجان را بررسی کرده‌اند. برای مثال هاشمی (۲۰۱۳) نشان داد هرچه سطح نظریه ذهن رشدیافته‌تر باشد، نظم‌جویی هیجان سازش‌یافته‌تر و مشکلات هیجانی کمتر است. این نکته نیز در تبیین رابطه نظم‌جویی هیجان و مهارت‌های اجتماعی مطرح شده است که افراد با توانایی نظم‌جویی هیجان قادرند هیجانات منفی خود نسبت به دیگران را مهار و روابط مستحکم‌تری با ایشان برقرار کنند؛ توانایی نظم‌جویی هیجان، رفتارهای سازش‌یافته اجتماعی مانند مهار رفتارهای برانگیخته و بروز رفتارهای سودمند در شرایط ناکام‌کننده را به دنبال دارد (سلیمانی و حبیبی، ۲۰۱۴). گراتز و گاندرسون (۲۰۰۶) نیز براین باورند نظم‌جویی هیجان عامل اساسی رفتار

را تعدیل می‌کند. برای مثال پژوهش آگوستین و دیگران (۲۰۱۳) نشان داد همدلی<sup>۱</sup> نظریه ذهن را پیش‌بینی می‌کند. پژوهش خوش‌روش، خسروجاوید و حسین‌خان‌زاده (۲۰۱۵) نیز نشان‌دهنده وجود رابطه بین نظم‌جویی هیجان<sup>۲</sup>، مهارت‌های اجتماعی و همدلی است. پژوهش سیکتی، آکرمن و ایزارد (۱۹۹۵) نیز رابطه بین نظریه ذهن و نظم‌جویی هیجان را آشکار کرده است.

همدلی توانایی ادراک شرایط عاطفی و شناختی سایر افراد (داس و دیگران، ۲۰۰۸) و قرار دادن خود به جای دیگران است (گارتن و گرینکارت، ۲۰۰۵). پژوهش‌های اخیر حاکی از ارتباط نظریه ذهن و همدلی است. از نظر ایزنبرگ، فابز، شالر، کارلو و میلر (۱۹۹۱)، توانایی درک افکار و رفتار دیگران و درک تفاوت باورهای آن‌ها با باورهای خود، با توانایی فرد در فهم احساسات و عواطف دیگران و به دنبال آن با ارائه رفتارهای همدلانه رابطه دارد. نظریه ذهن فرد را در تشخیص نمود چهره‌های هیجان افراد و درک علل زیربنایی شکل‌گیری آن توانمند می‌سازد (برادبری و گریوز، ۲۰۰۹). از آنجا که عوامل زیربنایی همدلی توانایی سهیم شدن در حالات هیجانی دیگران، توانایی تصور خود در موقعیت و تلاش برای ادراک وقایع از دیدگاه آن‌هاست (بالکونی و کانوسیو، ۲۰۱۴؛ میتسوپولو و جیووازیلیا، ۲۰۱۵)، نظریه ذهن عامل زیربنایی شکل‌گیری همدلی است (کارپندال و لویس، ۲۰۰۶). در این راستا پژوهش‌های پروکتور و بیل (۲۰۰۷)، کارپندال و لویس (۲۰۰۶)، کاندیدا (۲۰۱۴)، کسکین و جونز (۲۰۱۱)، گارفیلد، پترسون و پری (۲۰۰۱) در افراد درخودمانده، پژوهش اوزونوف، راجرز و پنینگتون (۱۹۹۱) در افراد مبتلا به آسیب‌گر، پژوهش رضایی میرحصاری، حسن‌زاده، غباری‌بناب و شیخ محمدی (۲۰۱۴) در کودکان ناشنوا و عادی نشان می‌دهد بین نظریه ذهن و همدلی رابطه مستقیم وجود دارد.

در تبیین رابطه همدلی با مهارت‌های اجتماعی عنوان شده است که کودکان با توانایی همدلی بالا

سازش‌یافته و بهبود روابط اجتماعی دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری است. پژوهش‌های دیگری نیز همسو با این یافته‌ها موجود است، مبنی بر اینکه به دنبال بهبود توانایی شخص در نظم‌جویی هیجان، توانایی فرد در برقراری روابط بین فردی سازش‌یافته و تداوم روابط رشد چشمگیری می‌یابد (انگلیش، جان، سربواستاوا و گراس، ۲۰۱۲؛ پو، ریف، استاکمن و گادو، ۲۰۱۳؛ جزایری، موریسون، گلدین و گراس، ۲۰۱۵؛ کوپر، فیلیس، جانسون، وایت و مک‌لود، ۲۰۱۵).

از آنجا که در مورد بررسی نقش واسطه‌ای همدلی و هیجان در رابطه بین نظریه ذهن و مهارت‌های اجتماعی خلاء پژوهشی وجود دارد، هدف این پژوهش تعیین رابطه نظریه ذهن با مهارت‌های اجتماعی با واسطه‌گری همدلی و نظم‌جویی هیجان است. در این پژوهش فرضیه‌های زیر تدوین شدند: ۱. بین نظریه ذهن با همدلی و نظم‌جویی هیجان در کودکان دبستانی رابطه مستقیم وجود دارد. ۲. بین همدلی و نظم‌جویی هیجان با مهارت‌های اجتماعی در کودکان دبستانی رابطه مستقیم وجود دارد. ۳. همدلی و نظم‌جویی هیجان رابطه بین نظریه ذهن و مهارت‌های اجتماعی را واسطه‌گری می‌کند.

## روش

این پژوهش با توجه به اهداف آن از نوع بنیادی، با توجه به شیوه جمع‌آوری داده‌ها توصیفی - همبستگی و از نوع مقطعی بود. جامعه آماری پژوهش دانش‌آموزان دختر ششم ابتدایی شهر تبریز در سال ۱۴۰۰-۱۴۰۱ (۱۳۰۰۰ نفر) و نمونه آماری پژوهش ۳۷۵ نفر بود که به روش نمونه‌برداری تصادفی چند مرحله‌ای خوشه‌ای انتخاب شدند؛ نخست از بین مناطق پنج‌گانه آموزش و پرورش شهر تبریز یک منطقه و از بین مدارس ابتدایی آن منطقه، ۱۰ مدرسه دخترانه انتخاب و سپس در هر مدرسه از بین کلاس‌های ششم، یک کلاس برگزیده شد و همه دانش‌آموزان کلاس به ابزارهای پژوهش

پاسخ دادند. ابزارهای این پژوهش عبارت بودند از:

**پرسشنامه مهارت‌های اجتماعی نوجوانان ماتسون<sup>۱</sup>** (ماتسون، روتاتوری و هلسل، ۱۹۸۳). این پرسشنامه دارای ۵۶ ماده پنج‌گزینه‌ای در دامنه ۱ (هرگز) تا ۵ (همیشه) است و نمره‌گذاری ماده‌های ۱۹ تا ۴۷، ۴۹، ۵۰، ۵۲، ۵۴ و ۵۵ معکوس است. این پرسشنامه ۵ عامل مهارت‌های اجتماعی مناسب<sup>۲</sup> (ماده‌های ۱۱ تا ۱۸)، رفتارهای غیراجتماعی<sup>۳</sup> (ماده‌های ۱۹ تا ۲۹)، پرخاشگری و رفتارهای برانگیخته<sup>۴</sup> (ماده‌های ۳۰ تا ۴۱)، برتری‌طلبی، حسادت/انزوا<sup>۵</sup> (ماده‌های ۴۲ تا ۴۷) و رابطه با همسالان (ماده‌های ۴۸ تا ۵۶) را می‌سنجد. ضریب اعتبار کل پرسشنامه و هر یک از عامل‌ها به روش آلفای کرونباخ به ترتیب برابر ۰/۸۰، ۰/۸۴، ۰/۴۷، ۰/۸۷، ۰/۷۴ و ۰/۷۰ است (ماتسون، هینز، هلسل، کاپرمن و روتاتوری، ۱۹۸۶). روایی این پرسشنامه بر اساس پژوهش تیودورو، کاپلر، دیلمارودریگوس، دیفیریتاس و هاس (۲۰۰۵)، به روش تحلیل عاملی احراز شده است. در پژوهش یوسفی و خیر (۲۰۰۲) مقدار ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۸۶ و در پژوهش بهادری جهرمی، مهدی پوریلهرود، بهروز سرچشمه، محمودی و اعزازی بجنوردی (۱۳۹۶) ضریب اعتبار این پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۹ گزارش و روایی آن به روش تحلیل عاملی احراز شده است. در این پژوهش اعتبار کل پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۸ به دست آمد.

**آزمون نظریه ذهن<sup>۶</sup>** (استیرنمن، ۱۹۹۴). این آزمون در سال ۱۳۸۵ توسط قمرانی، البرزی و خیر ترجمه شده است. این آزمون یک فرم ۳۸ ماده‌ای برای سنجش نظریه ذهن در کودکان ۵ تا ۱۲ ساله بوده و ۳ زیرمقیاس را مورد سنجش قرار می‌دهد. زیرمقیاس‌های نظریه ذهن مقدماتی<sup>۷</sup>، نخستین جلوه‌های نظریه ذهن واقعی<sup>۸</sup> و جنبه‌های پیشرفته‌تر نظریه ذهن<sup>۹</sup> به ترتیب دارای ۲۰، ۱۳ و ۵ ماده بود و

1 - Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY)

2 - appropriate social skill

3 - inappropriate assertiveness

4 - impulsive/recalcitrant

5 - overconfident, jealousy/withdrawal

6 - Theory of Mind Test (TOM Test)

7 - precursors of theory of mind

8 - first manifestation of real theory of mind

9 - more advanced aspects of theory of mind

چوبفروش و دهقانی‌اشکذی، ۲۰۲۰). در پژوهش حاضر، اعتبار پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ، ۰/۷۶ به‌دست آمد.

### فهرست نظم‌جویی هیجانی کودکان و

**نوجوانان**<sup>۶</sup> (شیلد و کیکتی، ۱۹۹۷). این فهرست دارای ۲۰ ماده و ۵ عامل بی‌ثباتی هیجانی و هیجان‌پذیری منفی، خودآگاهی و ابزار هیجانات، عدم تناسب موقعیتی تظاهرات هیجانی، مهارگری و مدیریت هیجانات منفی و انعطاف‌پذیری هیجانی است که به‌ترتیب شامل ۶، ۵، ۳، ۳ و ۳ ماده است. هر ماده براساس مقیاس لیکرت ۴ درجه‌ای در دامنه ۱ (تقریباً همیشه) تا ۴ (هرگز) نمره‌گذاری می‌شود. برای به‌دست آوردن نمره کل نظم‌جویی هیجان، ماده‌های ۲، ۳، ۵، ۶، ۸، ۱۰، ۱۲، ۱۳ و ۱۷ تا ۲۰ معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. همسانی درونی این فهرست بر اساس ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۸ است و روایی سازه آن از طریق چک لیست نسخه معلمان و از طریق مشاهده تأیید شده است (شیلد و کیکتی، ۱۹۹۷). ضریب اعتبار هر یک از عامل‌ها و نمره کل نظم‌جویی هیجان در نسخه ترجمه شده به‌ترتیب ۰/۸، ۰/۹۳، ۰/۸۷، ۰/۸۱، ۰/۸۴ و ۰/۸۶ است (اسماعیلیان، دهقانی و فلاح، ۲۰۱۶). برای سنجش همسانی درونی این فهرست همبستگی زیرمقیاس‌ها با کل فهرست محاسبه شد و نشان داد ضرایب همبستگی هر یک از عامل‌ها و نمره کل به‌ترتیب ۰/۷۸، ۰/۶۴، ۰/۶۸، ۰/۶۱، ۰/۷۱ و ۰/۶۹ است. در این پژوهش اعتبار فهرست با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۸ و برای هر یک از زیرمقیاس‌ها به‌ترتیب ۰/۷۸، ۰/۹۰ و ۰/۸۵، ۰/۷۹، ۰/۸۲ به‌دست آمد.

در این پژوهش برای آزمون فرضیه‌ها و روابط بین متغیرهای مدل پژوهش از مدلیابی معادلات ساختاری استفاده شد.

### یافته‌ها

جدول ۱ میانگین، انحراف استاندارد و همبستگی متغیرهای مورد بررسی را نشان می‌دهد.

سطوح اول تا سوم نظریه ذهن را مورد سنجش قرار می‌دهد. نمره‌گذاری این آزمون به صورت صفر و یک است. اگر آزمودنی پاسخ صحیح به ماده‌ای بدهد، نمره یک و اگر پاسخ غلط بدهد، نمره صفر به او تعلق می‌گیرد. روایی همزمان این مقیاس از طریق همبستگی آزمون با تکلیف خانه عروسک‌ها ۰/۸۹ به‌دست آمد و اعتبار آن بر اساس ضریب آلفای کرونباخ برای کل آزمون و هر یک از زیرمقیاس‌ها به‌ترتیب ۰/۹۲، ۰/۸۴، ۰/۸۶ و ۰/۸۵ و ضریب اعتبار بازآزمایی برای کل آزمون و هر یک از زیرمقیاس‌ها به‌ترتیب ۰/۹۹، ۰/۸۰، ۰/۹۸ و ۰/۹۱ است (موریس و دیگران، ۱۹۹۹). همچنین ضریب آلفای کرونباخ برای کل آزمون و هر یک از زیرمقیاس‌ها به‌ترتیب ۰/۹۸، ۰/۹۵ و ۰/۹۷ است (قمرانی و دیگران، ۲۰۰۶). در این پژوهش اعتبار کل آزمون با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ، ۰/۹۲ و برای هر یک از زیرمقیاس‌ها به‌ترتیب، ۰/۹۱، ۰/۹۳ و ۰/۹۱ به‌دست آمد.

### پرسشنامه همدلی کودک و نوجوان<sup>۱</sup>

(اورگاو، ریف، بروخوف، کرون و گوروغلو، ۲۰۱۷). این پرسشنامه دارای ۱۷ ماده و چهار مؤلفه همدلی جامعه‌یار<sup>۲</sup>، همدلی شناختی<sup>۳</sup>، همدلی عاطفی (جهت‌گیری دوستان)<sup>۴</sup> و همدلی عاطفی (جهت‌گیری خانواده)<sup>۵</sup> است که به‌ترتیب شامل ۷، ۴، ۳ و ۳ ماده است. پاسخدهی به این پرسشنامه بر اساس مقیاس لیکرت سه‌درجه‌ای، از صحیح نیست (صفر) تا بیشتر اوقات صحیح است (نمره ۲) درجه‌بندی شده است. ضریب اعتبار این پرسشنامه بر اساس آلفای کرونباخ ۰/۷۴ و روایی ملاک آن از طریق محاسبه همبستگی معنادار بین زیرمقیاس‌های همدلی با مقیاس واکنش بین فردی احراز شده است (اورگاو و دیگران، ۲۰۱۷). در نسخه ترجمه‌شده نیز روایی محتوایی، صوری و ملاک پرسشنامه مناسب و ضریب اعتبار آن بر اساس آلفای کرونباخ ۰/۷۷ است (خسروی لاریجانی، محمدپناه‌اردکان،

جدول ۱

میانگین، انحراف استاندارد و همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیر	M	SD	۱	۲	۳
۱. نظریه ذهن	۳۰/۰۲	۳/۱۷	-		
الف. سطح اول	۱۸/۴۱	۱/۴۳			
ب. سطح دوم	۱۰/۷۳	۵۷/۱			
ج. سطح سوم	۰/۸۸	۱/۵۱			
۲. مهارت‌های اجتماعی	۲۲۱/۶۲	۲۸/۰۹	***۰/۵۲	-	
الف. مهارت‌های اجتماعی مثبت	۱۰۳/۹۳	۱۵/۷۱			
ب. مهارت‌های اجتماعی منفی	۱۱۷/۹۶	۱۸/۵۷			
۳. همدلی	۲۴/۲۷	۴/۴۳	***۰/۴۹	***۰/۶۵	-
الف. همدلی انگیزه اجتماعی	۱۱/۱۱	۲/۰۷			
ب. همدلی شناختی	۴/۷۷	۱/۴۶			
ج. همدلی عاطفی (جهت‌گیری دوستان)	۳/۴۷	۱/۵۹			
د. همدلی مؤثر (جهت‌گیری خانواده)	۴/۹۲	۱/۰۶			
۴. نظم‌جویی هیجان	۳۶/۰۸	۵/۷۶	**۰/۴۷	***۰/۶۷	***۰/۵۱
الف. بی‌ثباتی هیجانی و هیجان‌پذیری منفی	۷/۷۱	۳/۱۱			
ب. خودآگاهی و ابراز هیجانان	۶/۶۱	۲/۰۳			
ج. عدم تناسب موقعیتی تظاهرات هیجانی	۲/۲۷	۱/۴۵			
د. مهارگری و مدیریت هیجانان منفی	۴/۹۱	۱/۷۵			
ه. انعطاف‌پذیری هیجانی	۵/۰۵	۱/۸۵			

\*\*P < ۰/۰۱

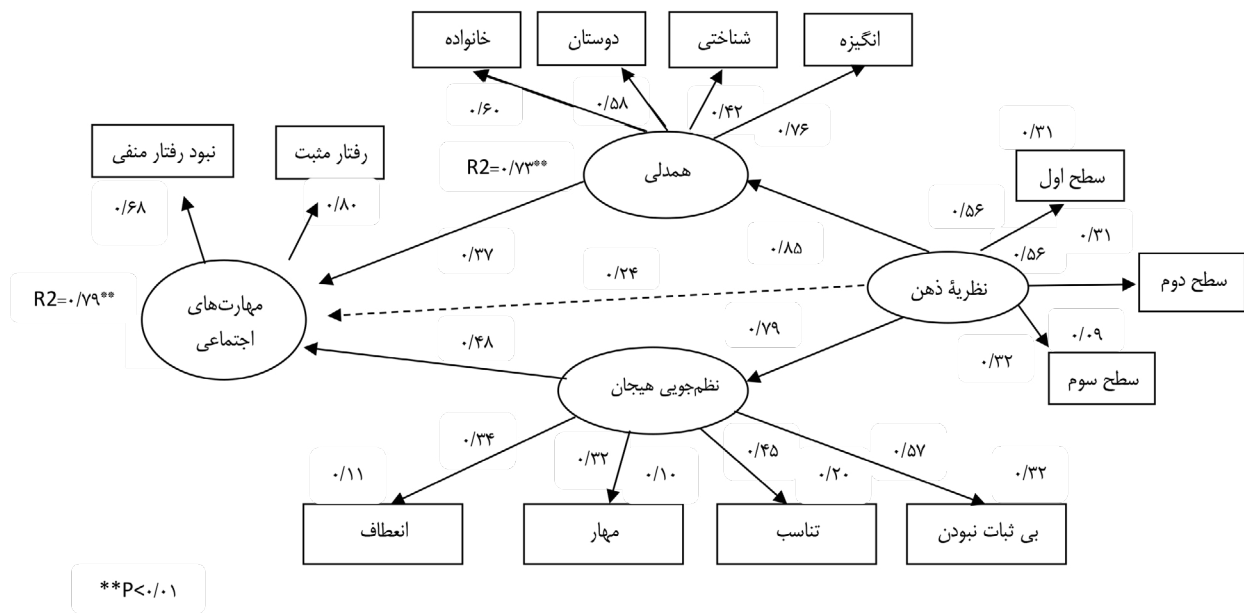
گرفت، پیش‌فرض نرمال بودن توزیع متغیرها تأیید شد. پیش‌فرض عدم هم‌خطی چندگانه متغیرهای پیش‌بین نیز تأیید شد چرا که مقادیر عامل تورم واریانس<sup>۱</sup> نظریه ذهن، همدلی و نظم‌جویی هیجان به ترتیب ۱/۴۳، ۱/۵۲ و ۱/۴۸ و از حد بحرانی ۲ کمتر بود و مقادیر شاخص تحمل<sup>۲</sup> این متغیرها به ترتیب ۰/۷۰، ۰/۶۶ و ۰/۶۷ و به حد مطلوب ۱ نزدیک بود. در ادامه پیش‌فرض استقلال منابع خطای متغیرهای پیش‌بین با استفاده از آزمون دوربین-واتسون ۱/۸۱ بین دو حد بحرانی ۱/۵ تا ۲/۵ قرار گرفت، این پیش‌فرض نیز تأیید شد. شکل ۱ مدل آزمون شده پژوهش را به همراه ضرایب استاندارد به تصویر می‌کشد. شاخص‌های برازش مدل در جدول ۲ دیده می‌شود.

نتایج جدول ۱ نشان می‌دهد پراکندگی متغیرهای مورد بررسی در حد بهینه و امکان تحلیل داده‌ها با استفاده از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری امکان‌پذیر است. به‌علاوه پیش‌فرض نرمال بودن توزیع متغیرهای مورد پژوهش محقق شده است، چرا که میزان کجی و کشیدگی هر یک از متغیرهای مشاهده شده بین حد بحرانی ۳+ و ۳- قرار دارد. همچنین داده‌های جدول حاکی از آن است بین متغیرهای پژوهش همبستگی معنادار وجود دارد.

به منظور ارزیابی مدل مفروض، ابتدا پیش‌فرض‌های روش مدل‌یابی معادلات ساختاری بررسی شد. پیش‌فرض فاصله‌ای بودن مقیاس اندازه‌گیری متغیرها تأیید شد و از آنجا که چولگی و کشیدگی متغیرها بین دو حد بحرانی ۳+ و ۳- قرار

1 - Variance inflation factor (VIF)

2 - Tolerance



شکل ۱. مدل آزمون شده پژوهش

جدول ۲

شاخص‌های برازش مدل

شاخص	RMSEA	/df	P	GFI	AGFI	CFI	NFI	IFI
مدل	۰/۰۷	۲/۸۴	۰/۰۰۱	۰/۹۳	۰/۹۰	۰/۹۱	۰/۹۰	۰/۹۱
بازه قابل قبول	< ۰/۰۸	< ۳	> ۰/۰۵	> ۰/۹۰	> ۰/۹۰	> ۰/۹۰	> ۰/۹۰	> ۰/۹۰

جدول ۳ نتایج مربوط به بررسی اثر مستقیم متغیر پیش بین بر متغیرهای واسطه‌ای و ملاک ارائه شده است.

بر اساس مندرجات جدول ۲ مدل پیچیده‌ای طراحی نشده است و شاخص‌های برازش تطبیقی در حد مطلوب قرار دارند.

جدول ۳

اثرات مستقیم متغیرهای پیش بین در متغیرهای واسطه‌ای و ملاک

متغیر مستقل	متغیر وابسته	ضریب استاندارد	ضریب غیر استاندارد	t	P
نظریه ذهن	مهارت‌های اجتماعی	۰/۲۴	۰۶/۵	۰/۸۱	۰/۴۱۸
	همدلی	۰/۸۵	۸۹/۲	۴/۸۶	< ۰/۰۰۱
همدلی	نظم‌جویی هیجان	۰/۷۹	۰۶/۱	۳/۷۴	< ۰/۰۰۱
	مهارت‌های اجتماعی	۰/۳۷	۲۴/۲	۱/۹۸	۰/۰۴۷
نظم‌جویی هیجان	مهارت‌های اجتماعی	۰/۴۸	۳۶/۷	۲/۱۱	۰/۰۳۵

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد اثر نظریه ذهن بر مهارت‌های اجتماعی با ضریب استاندارد ۰/۲۴ از نظر آماری معنادار نیست اما اثر نظریه ذهن بر همدلی و نظم‌جویی هیجان و اثر همدلی بر مهارت‌های اجتماعی و اثر نظم‌جویی هیجان بر

مهارت‌های اجتماعی معنادار است. در جدول ۴ نتایج مربوط به بررسی اثرات غیرمستقیم متغیر پیش بین بر متغیر ملاک از طریق متغیرهای واسطه‌ای با استفاده از روش بوت استرپ ارائه شده است.

اثرات غیرمستقیم با استفاده از روش بوت استرپ

P	مقدار اثر	حدود بوت استرپ		متغیر ملاک	متغیر واسطه‌ای	متغیر پیش‌بین
		حد بالا حد پایین				
۰۰۱/۰	۴۷/۰	۲۹۳/۰	۸۸۲/۰	مهارت‌های اجتماعی	همدلی	نظریه ذهن
۰۰۱/۰	۴۷/۰	۲۶۷/۰	۹۰۵/۰	مهارت‌های اجتماعی	نظم‌جویی هیجان	نظریه ذهن

مفهومی افراد از جمله توانایی درک احساس دیگران و تشخیص واقعیت از رفتارهای دروغین می‌شود اما این توانایی منجر به بروز رفتار مناسب اجتماعی نمی‌شود (بیگیر و دیگران، ۲۰۱۱). از نظر کانتین و دیگران (۲۰۱۶) نظریه ذهن رشد یافته تضمین کننده رفتارهای موفق اجتماعی نیست و ممکن است کودکان از توانایی بالای خود در نظریه ذهن برای دروغ‌جویی، تقلب یا پرخاشگری استفاده کنند.

دومین یافته پژوهش نشان داد بین نظریه ذهن و همدلی در کودکان دبستانی رابطه مثبت معنادار وجود دارد و با افزایش نظریه ذهن، همدلی افزایش می‌یابد. این یافته با یافته‌های اوزونوف و دیگران (۱۹۹۱)، پروکتور و بیل (۲۰۰۷)، کاندیدا (۲۰۱۴) و گارفیلد و دیگران (۲۰۰۱) همسو است. مطابق با نظر آیزنبرگ و دیگران (۱۹۹۱) می‌توان بیان داشت درک امکان تفاوت عقاید افراد با یکدیگر به فرد کمک می‌کند تا فهم بهتری از عواطف دیگران داشته، نسبت به افراد با عقاید متفاوت پذیرش بیشتری نشان دهد و قادر به همدلی بهتر با طیف وسیع‌تری از افراد باشد. به عقیده بالکونی و کانوسیو (۲۰۱۴) و میتسوپولو و جیووازلیا (۲۰۱۵) نظریه ذهن به فرد در تشخیص هیجان چهره دیگران و تشخیص علل شکل‌گیری این هیجان کمک می‌کند و اگر فرد قادر به درک این موارد نباشد نمی‌تواند رفتار همدلانه داشته باشد چرا که عناصر زیربنایی همدلی توانایی سهیم شدن در حالات هیجانی دیگران، تجسم خود در موقعیت دیگران و درک دنیا از زاویه دید وی است.

یافته دیگر پژوهش نشان داد بین نظریه ذهن و نظم‌جویی هیجان رابطه مثبت معنادار وجود دارد یعنی با افزایش ظرفیت نظریه ذهن، توانایی نظم‌جویی

نتایج جدول ۴ نشان داد اثر نظریه ذهن بر مهارت‌های اجتماعی به واسطه همدلی با ضریب تأثیر ۰/۴۷ و به واسطه نظم‌جویی هیجان با ضریب تأثیر ۰/۴۷ از نظر آماری معنادار است، بنابراین، همدلی و نظم‌جویی هیجان رابطه بین نظریه ذهن و مهارت‌های اجتماعی را واسطه‌گری می‌کند. بدین ترتیب با توجه به یافته‌ها همه فرضیه‌های پژوهش تأیید شد.

#### بحث

این پژوهش با هدف تعیین رابطه نظریه ذهن و مهارت‌های اجتماعی با واسطه‌گری همدلی و نظم‌جویی هیجان در کودکان دوره ابتدایی انجام شد. نخستین یافته پژوهش نشان داد بین نظریه ذهن و مهارت‌های اجتماعی رابطه مثبت معنادار وجود ندارد. به عبارت دیگر، با افزایش سطح نظریه ذهن، سطح مهارت‌های اجتماعی افزایش نمی‌یابد. این یافته با پژوهش‌های بیگیر و دیگران (۲۰۱۱) و کانتین و دیگران (۲۰۱۶) همسو است. در راستای تبیین رابطه نظریه ذهن با مهارت‌های اجتماعی می‌توان بیان کرد درک این مطلب که دیگران افکار و تمایلات متفاوتی دارند زیربنای ایجاد روابط اجتماعی است. نظریه ذهن فرد را قادر به پیش‌بینی رفتار سایر افراد می‌کند. توانایی پیش‌بینی منجر می‌شود فرد به این آگاهی دست یابد که رفتار او چه پسخوراندی را در طرف مقابل برمی‌انگیزاند؛ متعاقباً او قادر به ارائه رفتارهای مناسب برای برقراری تعاملات اجتماعی خواهد بود (امین‌یزدی، ۲۰۰۷). اما پژوهش‌های اخیر نشان می‌دهد سطح بالای نظریه ذهن به‌طور قطع توانایی بالای مهارت‌های اجتماعی را به دنبال ندارد. بهبود نظریه ذهن منجر به بهبود توانایی



به‌علاوه توانایی بالایی در تحمل هیجانات آزاردهنده دارند و کمتر تحت تأثیر این هیجانات قرار می‌گیرند. این دو ویژگی آن‌ها را قادر می‌سازد تا هیجانات مخرب روابط اجتماعی را کنترل کنند، که این امر نیز متعاقباً بهبود رفتارهای بین‌فردی و مهارت‌های اجتماعی را به دنبال دارد (برادبری و گریوز، ۲۰۰۹).

یافته بعدی پژوهش آشکار ساخت هم‌مدلی رابطه بین نظریه ذهن و مهارت‌های اجتماعی را واسطه‌گری می‌کند. سطوح بالای نظریه ذهن به طور قطع به معنای سطوح بالای مهارت‌های اجتماعی و بروز رفتارهای مناسب اجتماعی نیست و بروز رفتارهایی نیازمند هم‌مدلی است. توانایی فرد در درک احساسات و افکار دیگران و آگاهی از اینکه افراد مختلف ممکن است باورهایی متفاوت از افکار خود فرد داشته باشند، فرد را قادر می‌سازد تا نسبت به افراد مختلف با حالات درونی و ذهنی متفاوت پذیرش بالاتری نشان دهد (مورای و دیگران، ۲۰۱۷). متعاقباً این فرد توانایی بالاتری برای هم‌مدلی با طیف گسترده‌ای از افراد خواهد داشت (کسکین و جونز، ۲۰۱۱). هم‌مدلی به فرد کمک می‌کند تا بتواند از تأثیر رفتار خود بر دیگران آگاه شود (فرماندز و مارشال، ۲۰۰۳) و این آگاهی فرد را قادر می‌سازد تا از انجام رفتارهای آسیب‌رسان به دیگران اجتناب کرده و رفتارهای سودمند اجتماعی بروز دهد (بارون-کوهن و ویل‌رایت، ۲۰۰۴).

یافته نهایی پژوهش حاکی از آن بود که نظم‌جویی هیجان رابطه بین نظریه ذهن و مهارت‌های اجتماعی را واسطه‌گری می‌کند. توانایی بالای فرد در درک حالات درونی سایر افراد و به دنبال آن توانایی پذیرش افراد با افکار متفاوت، وی را قادر می‌سازد تا دست به مهار هیجانات خود زده و از بروز هیجانات آسیب‌زا جلوگیری کند. افراد با ظرفیت نظم‌جویی هیجان رشدیافته قادرند هیجانات منفی خود نسبت به دیگران را مهار و تعاملات صمیمانه‌تر و روابط مستحکم‌تری برقرار کنند. آن‌ها از طریق مطرح کردن برداشت خود از رفتارهای دیگران می‌توانند ادراک‌های اشتباه خود از مقاصد دیگران را اصلاح کنند و به دنبال از بین رفتن

هیجان افزایش می‌یابد. در این زمینه می‌توان به پژوهش هاشمی (۲۰۱۳) اشاره کرد که نشان داد هرچه سطح نظریه ذهن بالاتر باشد، نظم‌جویی هیجان فرد بهتر و مشکلات هیجانی او کمتر است. در تبیین این یافته می‌توان بیان کرد توانایی بالای فرد در ادراک هیجانات دیگران و به دنبال آن توانایی پذیرش افراد با هیجانات و افکار متفاوت فرد را قادر می‌سازد تا به مهارگری هیجانات خود مبادرت بورزد و از بروز هیجانات مخرب جلوگیری کند.

یکی دیگر از یافته‌های پژوهش مؤید آن بود بین هم‌مدلی و مهارت‌های اجتماعی رابطه مثبت معنادار وجود دارد. در واقع با افزایش هم‌مدلی مهارت‌های اجتماعی افزایش می‌یابد. این یافته با یافته‌های کولیشاو و دیگران (۲۰۰۷) و گوتیرز سانمارتین و دیگران (۲۰۱۱) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان بیان کرد که هم‌مدلی توانایی پاسخ دادن به احساسات دیگران و انعکاس عواطفی متناسب با عواطف ایشان است. این توانایی تمایل برای ارتباط بین این افراد و شکل‌گیری روابط اجتماعی پایدارتر را به دنبال دارد (کولیشاو و دیگران، ۲۰۰۷). افراد با توانایی هم‌مدلی رشدیافته قادر به مهار احساسات خود هستند و رفتارهایی که مورد تأیید اجتماع نیستند را بازداری می‌کنند (پرستون و هافلیچ، ۲۰۱۲).

یافته پنجم پژوهش نشان داد بین نظم‌جویی هیجان و مهارت‌های اجتماعی رابطه مثبت معنادار وجود دارد و با بهبود نظم‌جویی هیجان مهارت‌های اجتماعی افزایش می‌یابد. این یافته با نتایج پژوهش‌های انگلیش و دیگران (۲۰۱۲)، پو و دیگران (۲۰۱۳)، جزایری و دیگران (۲۰۱۵) و کوپر و دیگران (۲۰۱۵) همسو است. افراد با نظم‌جویی هیجان سطح بالا قادر به فهم هیجان‌های مختلف، مهار رفتارهای برانگیخته و بروز رفتارهای سودمند در موقعیت‌های تنیدگی‌زا هستند؛ به عبارتی سطح بالای نظم‌جویی هیجان، مهارت‌های اجتماعی سطح بالا را به دنبال دارد (گراتز و گاندرسون، ۲۰۰۶). افراد با توانایی نظم‌جویی هیجان، نسبت به هیجانات مخرب تعاملات اجتماعی آگاهی دارند.

teenagers. *Empowering Exceptional Children*, 8(3), 55-65. [In Persian].

Balconi, M., & Canavesio, Y. (2014). Is empathy necessary to comprehend the emotional faces? The empathic effect on attentional mechanisms (eye movements), cortical correlates (N200 event-related potentials) and facial behavior (electromyography) in face processing. *Cognition and Emotion*, 30(2), 210-241.

Baron-Cohen, S., & Wheelwright, S. (2004). The empathy quotient: An investigation of adults with Asperger syndrome or high-functioning autism, and normal sex differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(2), 163-175.

Begeer, S., Gevers, C., Clifford, P., Verhoeve, M., Kat, K., & Hoddenbach, E. et al. (2011). Theory of mind training in children with autism: a randomized controlled trial. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(8), 997- 1006.

Bradberry, T., & Greaves, J. (2009). *Emotional intelligence*. Translated by M. Ganji. Tehran: Savalane Pub.

Burns, J. A. (2002). *Obsessive-compulsive disorder and attention*. Doctoral thesis, Graduate Callage, University of Nebraska.

Candida, P. (2014). Theory of mind understanding and empathic behavior in children with autism spectrum disorders. *International Journal of Developmental Neuroscience*, 39,16-21.

Cantin, R. H., Gnaedinger, E. K., Gallaway, K. C., Hesson-McInnis, M. S., & Hund, A. M. (2016). Executive functioning predicts reading, mathematics, and theory of mind during the elementary years. *Journal of Experimental Child Psychology*, 146, 66-78.

Carpendale, J., & Lewis, C. (2006). *How children develop social understanding*. Oxford, UK: Blackwell.

Cicchetti, D., Ackerman, B. P., & Izard, C. E. (1995). Emotions and Emotion regulation in developmental psychopathology. *Development and Psychopathology*, 7(1), 1-10.

Collishaw, S., Picklies, A., Masser, J., Ritter, M., Shearer, C., & Maughan, B. (2007). Resilience to adult psychopathology following childhood maltreatment: Evidence from a community sample. *Child Abuse & Neglect*, 31(3), 211-229.

احساسات منفی، رفتارهای متناسب اجتماعی نشان دهند (خوش‌روش و دیگران، ۲۰۱۵).

جامعه آماری این پژوهش دانش‌آموزان دختر ششم دبستان بود، بنابراین پیشنهاد می‌شود این پژوهش در مورد کودکان و نوجوانان سنین متفاوت و برای هر دو جنس دختر و پسر اجرا و نتایج آن با یافته‌های این پژوهش مقایسه شود. همچنین از آنجا که متغیرهای این پژوهش متأثر از فرهنگ است، لذا پیشنهاد می‌شود پژوهش حاضر در جوامع دیگر نیز مورد ارزیابی قرار گیرد. به‌علاوه سنجش مهارت‌های اجتماعی، همدلی و نظم‌جویی هیجان به وسیله فرم‌های خودگزارش‌دهی انجام شده است. از آنجا که امکان تفاوت سطح توانایی واقعی فرد با خودانگاره وی وجود دارد، توصیه می‌شود این پژوهش با سایر ابزارهای سنجش نیز اجرا و نتایج آن با یافته‌های این پژوهش مقایسه شود. در نهایت با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر پیشنهاد می‌شود روان‌شناسان و مشاوران مدرسه که در ارتباط با والدین هستند بر نقش مهم درک عواطف سایر افراد، همدلی و مدیریت هیجان‌ها بر توانایی عضویت در گروه همسالان، ارضای نیاز به امنیت و محبت و ایفای نقش مؤثر کودکان در اجتماع تأکید ورزند.

#### منابع

Agustin, L., Huepe, D., Gempp, R., Gutiérrez, V., Rive-ra-Rei, A., & Toledo, M. (2013). Empathy, sex and fluid intelligence as predictors of theory of mind. *Personality and Individual Differences*, 54(5), 616-621.

Amin Yazdi, A. (2007). Social cognition and language. *Journal of Mashhad Faculty of Literature and Human Sciences*, 159(4), 115-134. [In Persian].

Asher, S. R., & Renshaw, P. D. (1981). Children without friends: Social knowledge and social skill training. In S. R. Asher & J. M. Gottman (Eds.), *The development of children's friendships* (pp. 273-296). New York: Cambridge University Press.

Bahadri Jahormi, S., Mehdi Pourpilehroud, Z., Behrouz Sarcheshmeh, S., Mahmoudi, F., & Azazi Bojunordi, A. (2016). The effect of social behavior training on improving self-esteem and social skills of slow-paced

- Gutiérrez Sanmartín, M., Escartí Carbonell, A., & Pascual Baños, C. (2011). Relationships among empathy, prosocial behavior, aggressiveness, self-efficacy and pupils' personal and social responsibility. *Psicothema*, 23(1), 13-19.
- Hashemi, F. (2012). The role of theory of mind and empathy in predicting emotional behavioral problems of students from divorced and normal families. Master's thesis in educational psychology, Ferdowsi University of Mashhad. [In Persian].
- Ismailian, N., Dehghani, M., & Falah, P. (2015). Investigating the psychometric properties of the emotional regulation checklist for children and adolescents. *Journal of Clinical Psychology Achievements*, 2(1), 15-34. [In Persian].
- Jan Bozoregi, M. (2008). *Teaching ethics, social behavior and legality to children*. Tehran: Arjmand Publications. [In Persian].
- Jazaieri, H., Morrison, A. S., Goldin, P. R., & Gross, J. J. (2015). The role of emotion and emotion regulation in social anxiety disorder. *Current Psychiatry Reports*, 17(1), 1-9.
- Keskin, B., & Jones, I. (2011). Theory of mind, material altruism and family context in preschoolers. *Journal of Research in Education*, 21(1), 126-136.
- Khosh-Rosh, S., Khosrowjavid, M., & Hossein Khanzadeh, A. (2014). The effectiveness of emotional regulation training on social acceptance and empathy of dyslexic students. *Journal of Learning Disabilities*, 5(1), 32-46. [In Persian].
- Khosravi Larjani, M., Mohammad Panah Ardakan, A., Wood dealer, A., & Dehghani Ashkazi, A. (2019). Determining the validity and reliability of the Persian version of the Child and Adolescent Empathy Questionnaire. *Journal of Applied Psychological Research*, 4(11), 280-263. [In Persian].
- Mashhadhi, A., Hashemi Jozdani, M., & Hashemi Borzabadi, H. (2011). The theory of mind development and its relationship with social skills in children and adolescents with visual impairment. *Journal of Developmental Psychology: Iranian Psychologists*, 7(27), 219-230. [In Persian].
- Matson, J.L., Heinze, A., Helsel, W.J., Kapperman, G., & Rotatori, A.F. (1986). Assessing social behaviors
- Cooper, C. L., Phillips, L. H., Johnston, M., Whyte, M. & MacLeod, M. J. (2015). The role of emotion regulation on social participation following stroke. *British Journal of Clinical Psychology*, 54 (2), 181-99.
- Dadds, M. R., Hunter, K., Howes, D., Frost, A. J. Vassallo, S. Bunn, P., Marz, S. E., & Masry, Y. (2008). Measurement of empathy in children using parental ratings. *Child psychiatry and human development*, 39(2), 111-122.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Schaller, M., Carlo, G., & Miller, P. A. (1991). The relations of parental characteristics and practices to children's vicarious emotional responding. *Child Development*, 62, 1393-1408.
- English, T., John, O., Srivastava, S., & Gross, J. (2012). Emotion Regulation and Peer-Rated Social Functioning: A Four-Year Longitudinal Study. *Journal of Research in Personality*, 46 (6), 780-784.
- Fathi, S., Fakoury, H., & Bashiri Guivi, H. (2014). Review of theory of mind and social skills of educable mentally-retarded boys. *International Journal of Social Science (IJSS)*, 4(3), 35-40.
- Fernandez, Y. M. & Marshall, W. (2003). Victim empathy, social self-esteem and psychopathy in rapists. *Sexual Abuse: A Journal of Research and Treatment*, 15, 11-26.
- Garfield, J. L., Peterson, C. C., & Perry, T. (2001). Social Cognition, Language Acquisition and the Development of the Theory of Mind. *Mind & Language*, 16(5), 494-541.
- Ghaffari, S., Banijamali, H., Ahadi, G., Ahghar, G. (2011). The investigation of the effectiveness of social skill training in theory of mind improvement in aggressive students and the assessment of its effective stability. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 1519 - 1525.
- Gordon, R. (1986). Folk psychology and simulation. *Mind and Language*, 1(2), 158-171.
- Gorton, A., & Grinckart, E. (2005). The development of a scale to measure empathy in 8-9 years old children. *Australian Journal of Education and Developmental Psychology*, 5, 17-25.
- Gratz, K. L. & Gunderson, J. G. (2006). Preliminary data on an acceptance-based emotion regulation group intervention for deliberate self-harm among women with borderline personality disorder. *Behavior Therapy*, 37, 25-35.

- Güroğlu, B. (2017). Assessing empathy across childhood and adolescence: Validation of the Empathy Questionnaire for Children and Adolescents (Em-Que-CA). *Frontiers in Psychology*, 8, 870.
- Ozonoff, S., Rogers, S. J., & Pennington, B. F. (1991). Asperger's syndrome: evidence of an empirical distinction from high-functioning autism. *Child Psychological Psychiatry*, 32(7), 1107-1122.
- Pedram, A. (2011). *Self-confidence and social skills in children, adolescents and adults*. Isfahan: Kiarad Publications. [In Persian].
- Pouw, L., Rieffe, C., Stockmann, L., & Gadow, K. (2013). The link between emotion regulation, social functioning, and depression in boys with ASD. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7 (4), 549-556.
- Preston, S. D., & Hofelich, A. J. (2012). The Many Faces of Empathy: Parsing Empathic Phenomena through a Proximate, Dynamic-Systems View of Representing the Other in the Self. *Emotion Review*, 4(1), 24-33.
- Proctor, T., & Beail, N. (2007). Empathy and theory of mind in offenders with intellectual disability. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 32(2), 82-93.
- Qumrani, A., Al-Barzi, Sh., & No, M. (2006). Examining the validity and reliability of the theory of mind test in a group of mentally retarded and normal students in Shiraz. *Journal of Psychology*, 2(10), 181-199. [In Persian].
- Resches, M. & Perez-Pereira, M. (2007). Referential communication abilities and theory of mind development in preschool children. *Journal of Child Language*, 34(1), 21-52.
- Rezaei Mirhasari, A., Hassanzadeh, S., Ghbari Bonab, B., & Sheikh Mohammadi, A. (2013). The relationship between theory of mind and empathy in hearing impaired and normal students. *Journal of Audiology*, 23(5), 51-44. [In Persian].
- Shield, A., & Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation in school-age children: The development of a new criterion Q-sort scale. *Developmental Psychology*, 33, 906-916.
- Soleimani, A., & Habibi, Y. (2013). The relationship between emotion regulation and resilience with psychopathology in the visually handicapped: The Matson Evaluation of Social skills with Youngsters (MESSY). *Journal of Clinical Child Psychology*, 15, 78-87.
- Matson, J. L., Rotatori, A. F., & Helsel, W. J. (1983). Development of a rating scale to measure social skills in children: The Matson evaluation of social skills with youngsters (MESSY). *Behaviour Research Therapy*, 21, 335-340.
- Miller, S. A. (2016). *Parenting and Theory of mind*. New York: Oxford University Press.
- Mirzai, S.A., Pakdaman, Sh., & Alizadeh, A. (2019). Designing a program to generalize social skills in adolescents with high self-esteem: Application of the cognitive model of social information processing. *Journal of Developmental Psychology: Iranian Psychologists*, 16(64), 365-378. [In Persian].
- Mitsopoulou, E., & Giovazolita, T. (2015). Personality traits, empathy and bullying behavior: A meta-analytic approach. *Aggression and Violent Behavior*, 21, 61 -72.
- Morelli, S. A., Lieberman, M. D., & Zaki, J. (2015). The emerging study of positive empathy. *Social and Personality Psychology Compass*, 9(2), 57-68.
- Morton, A. (1980). *Frames of mind: Constraints on the common-sense conception of the mental*. Oxford: Clarendon Press.
- Muris, P., Steerneman, P., Meesters, C., Merckelbach, H., Horselenberg, R., Hogen, T., & Dongen, L. (1999). The TOM Test: A new instrument for assessing theory of mind in normal children and children with pervasive developmental disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29(1), 67-80.
- Murray, K., Johnston, K., Cunnane, H., Kerr, C., Spain, D., Gillan, N., & Happé, F. (2017). A new test of advanced theory of mind: The "Strange Stories Film Task" captures social processing differences in adults with autism spectrum disorders. *Autism Research*, 10(6), 1120-1132.
- Naderpilehroud, M., Sohrabi, F., & Hossein Thabit, F. (2015). The effectiveness of teaching theory of mind on improving theory of mind and social skills of deaf students. *Cognitive Psychology Quarterly*, 4(4), 51-60. [In Persian].
- Overgaauw, S., Rieffe, C., Broekhof, E., Crone, E. A., &

Teodoro, M. L. M., Käppler, K. C., de Lima Rodrigues, J., de Freitas, P. M., & Haase, V. G. (2005). The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY) and its adaptation for Brazilian children and adolescents. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 39(2), 239 -246.

Yousefi, F., & No, M. (2002). Examining the reliability and validity of Matson's social skills scale and comparing the performance of high school girls and boys in this scale. *Journal of Social Sciences and Humanities of Shiraz University*, 2(18), 147-158. [In Persian].

logical well-being in students. *Journal of School Psychology*, 3(4), 51-72. [In Persian].

Steerneman, P. (1994). *Theory-of-mind screening-schaal [Theory-of-mind screening-scale]*. Leuven/Apeldoorn: Garant.

Thompson, R. A. (1994). Emotional regulation: A theme in search for definition. In N. A. Fox. *Emotion Regulation: Behavioral and Biological Consideration. Monographs of the Society for Research in child Developments*, 59(3), 25-52.

