



هاشمی، فرح؛ امین یزدی، سید امیر؛ کارشکی، حسین (۱۳۹۵). نقش تئوری ذهن و همدلی در پیش بینی مشکلات رفتاری - هیجانی دانش آموزان خانواده‌های طلاق و عادی.
پژوهش‌های روان‌شناسی بالینی و مشاوره، ۶(۱)، ۴۳-۲۴.

نقش تئوری ذهن و همدلی در پیش بینی مشکلات رفتاری - هیجانی دانش آموزان خانواده‌های طلاق و عادی

فرح هاشمی^۱، سید امیر امین یزدی^۲، حسین کارشکی^۳

تاریخ دریافت: ۹۳/۳/۳ تاریخ پذیرش: ۹۴/۱۱/۲۹

چکیده

هدف: بررسی نقش تئوری ذهن و همدلی در پیش بینی مشکلات رفتاری - هیجانی دانش آموزان خانواده‌های عادی و طلاق که به روش علی - مقایسه‌ای و همبستگی انجام شد.

روش: در این پژوهش ۲۹۳ دانش آموز دختر پایه پنجم و ششم ابتدایی که در سال تحصیلی ۹۳-۹۲ مشغول به تحصیل بودند به شیوه خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. ابزار پژوهش سه پرسشنامه تئوری ذهن، همدلی و سیاهه رفتاری کودک آخنباخ بود. به منظور تحلیل داده‌ها روش رگرسیون چندگانه، تحلیل واریانس چند متغییری و فرمول Z فیشر استفاده شد.

یافته‌ها: نتایج نشان داد تئوری ذهن قادر به پیش بینی مشکلات رفتاری - هیجانی دانش آموزان عادی است، اما توانست مشکلات رفتاری هیجانی دانش آموزان طلاق را پیش بینی کند. بین توانایی همدلی و مشکلات رفتاری هیجانی در هیچ کدام از دو گروه رابطه معناداری مشاهده نشد. همچنین کودکان طلاق، مشکلات رفتاری - هیجانی بیشتری نسبت به کودکان خانواده‌های عادی داشتند. مقایسه همبستگی بین تئوری ذهن و همدلی با مشکلات رفتاری - هیجانی در کودکان عادی با طلاق از لحاظ آماری معنادار نبود.

واژه‌های کلیدی: تئوری ذهن، همدلی، مشکلات رفتاری - هیجانی، طلاق، دانش آموزان.

۱. کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی دانشگاه فردوسی مشهد.

۲. نویسنده مسئول: دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه فردوسی مشهد. yazdi.amin@gmail.com

۳. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه فردوسی مشهد.

مقدمه

دوره‌های زندگی انسان در چرخه زندگی یعنی از تولد تا مرگ هر کدام از اهمیت خاصی برخوردار است همچنان که اکثر روان‌شناسان و پژوهشگران روان‌شناسی معتقدند که دوره کودکی و نوجوانی از مهم‌ترین دوره‌های زندگی بشر است و دوره‌ی "شدن" نامیده می‌شود یعنی شخصیت انسان در دوره‌ی کودکی شکل گرفته و این شدن و تحول کیفی در دوره‌های مختلف بعدی تکامل می‌یابد (Kajbaf et al, 2011). بنابراین ایجاد محیط فیزیکی و اجتماعی سالم و مناسب برای کودکان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است و در صورتی که محیط مناسبی برای رشد کودک فراهم نشود تحول کودک دشوار و در نتیجه با مشکلات متعددی از جمله مشکلات رفتاری و هیجانی مواجه خواهد شد. مشکلات هیجانی رفتاری به شرایطی اطلاق می‌شود که در آن پاسخ‌های هیجانی و رفتاری در مدرسه با هنجارهای فرهنگی، سنی و قومی تفاوت داشته باشد به طوری که بر عملکرد تحصیلی فرد، مراقبت از خود، روابط اجتماعی، سازگاری فردی، رفتار در کلاس و سازگاری در محیط کار نیز تاثیر منفی بگذارد (Qbari Bonab et al, 2009).

دانش‌آموزانی با مشکلات هیجانی و رفتاری معمولاً درگیر در رفتارهایی مانند پرخاشگری کلامی و فیزیکی هستند و کمبودهایی در اکتساب و عملکرد مهارت‌های اجتماعی دارند که به طور منفی توانایی آنها را برای برقراری ارتباط موفقیت‌آمیز با همسالان و بزرگسالان و نیز تجربه تحصیلی شان را تحت تاثیر قرار می‌دهد (Lane et al, 2008). پژوهش‌ها در حوزه مشکلات رفتاری نشان می‌دهد که مجموعه‌ای از عوامل از قبیل نقص ژنتیک و رشد نایافتگی عصبی تا عوامل اجتماعی و خانوادگی در بروز این اختلال‌ها نقش دارند (Zargar et al, 2012). در این میان خانواده که اصلی‌ترین هسته هر جامعه و کانون حفظ سلامت و بهداشت روانی است نقش مهمی ایفا می‌کند. بنابراین وقوع رخداد‌های منفی در خانواده می‌تواند کودکان را دچار اختلالات رفتاری و هیجانی کند و سلامت روان آنان را به مخاطره اندازد. از جمله این وقایع استرس‌زا می‌توان به طلاق والدین اشاره کرد.

طلاق^۱ والدین یکی از مهمترین چالش‌هایی است که کودکان هر جامعه‌ای ممکن است با آن روبه‌رو شوند، طلاق پدیده‌ای است که در جوامع امروزی با سرعت زیادی در حال افزایش است و آثاری زیان‌آور از نظر اقتصادی، اجتماعی و به خصوص روانی بر والدین و کودکان دارد (Banky et al, 2009). طی چهل سال گذشته طلاق والدین به عنوان علت دامنه‌ای از مشکلات هیجانی و رفتاری پایدار و جدی در کودکان و نوجوانان در نظر گرفته شده است و خانواده‌های طلاق‌گرفته به طور گسترده‌ای به عنوان

1. Divorce

ساختارهای به طور جدی معیوب به وسیله متخصصان سلامت روان به تصویر کشیده شده‌اند (Kelly & Emery, 2003). یافته‌ها همواره بر این نکته تاکید داشته است که کودکان والدین طلاق گرفته در طی فرآیند جدایی (طلاق) والدین استرس زیادی را تجربه می‌کنند و به اعتقاد والرشتاین و بلیک سلی همه کودکان طلاق^۱ کودکی و نوجوانی شان را در سایه طلاق می‌گذرانند، این کودکان تفاوت‌هایی را در روابط بین فردی، رفتار مدرسه، پیشرفت تحصیلی، عزت نفس و... تجربه می‌کنند (Gately & schwebel, 1993) سان نیز دریافت کودکان والدین طلاق گرفته حس پایین تری از بهزیستی روان شناختی نسبت به کودکانی که در خانواده‌های دو والدی زندگی می‌کنند دارند (Landucci, 2008). کال، بیر و بیر نیز نشان دادند کودکان طلاق معدل درسی پایین تری نسبت به کودکانی که متعلق به خانواده‌های سالم هستند دارند، همچنین آنها دریافتند که معلمان به صورت مکرر کودکان طلاق را در مقایسه با کودکانی که از خانواده‌های سالم هستند دارای مشکلات رفتاری و نگرشی شناسایی می‌کنند (Keramer & Smith, 1998) در کل دامنه‌ای از احساساتی که یک کودک ممکن است در مواجهه با طلاق والدینش تجربه کند شامل این موارد می‌باشد: ناباوری و انکار^۲، غمگینی^۳، فقدان^۴، تنهایی^۵، افسردگی^۶، خشم^۷، اضطراب^۸، ترس^۹ و امید^{۱۰} (Landucci, 2008).

به دلیل اینکه طلاق والدین باعث بوجود آمدن مشکلات متعددی در زندگی کودکان می‌شود، پژوهشگران به بررسی عواملی پرداخته‌اند که اثرات زبانبار ناشی از طلاق را تحت تاثیر قرار می‌دهد. به عنوان مثال در تحقیقی نشان داده شد که اثرات منفی طلاق با تعداد خواهر و برادرها مرتبط است یعنی به میزانی که تعداد خواهر و برادرها افزایش می‌یابد اثرات منفی طلاق کاهش پیدا می‌کند (Sun & Li, 2009). اهمیت حضور پدر برای کودکان در سال بعد از طلاق نیز از مواردی است که در پژوهشها مورد توجه قرار گرفته است. در پژوهشی به منظور بررسی این موضوع سازگاری ۵۱ کودک از ۳۰ خانواده طلاق گرفته در ۱۲ ماه قبل از مصاحبه تحقیقاتی با استفاده از فهرست رفتار لویزویل اندازه گرفته شد یافته‌های این پژوهش

1. Children of Divorce
2. Disbelief & Denial
3. Sadness
4. Loss
5. Loneliness
6. Depression
7. Anger
8. Anxiety
9. Fear
10. Hope

نشان داد عدم حضور پدر نمره ناسازگاری کودکان را بالا برده است و این ناسازگاری برای کودکان ۷ تا ۱۳ ساله در مقایسه با کودکان ۳ تا ۶ ساله بیشتر بود (Jacobson, 1978).

کیفیت رابطه والد-کودک، خلق و خوی کودک و سلامت جسمی و روانی والدین نیز از عوامل اثرگذار بر کیفیت زندگی کودکان طلاق می‌باشد (Gately & Scwebel, 1993). آسیب‌شناسان رشدی نیز اهمیت توجه به سطح رشد شخصی را برای سازگاری کودک با یک تغییر مهم در زندگی برجسته می‌کنند و بر این نکته تأکید دارند که چگونه محدودیت‌ها و توانایی‌های رشدی کودکان بر سازگاری شان با طلاق والدین اثر می‌گذارد (Leon, 2003). بنابراین بهتر است که رابطه والد-کودک در یک سیستم تقابلی پیچیده مورد توجه قرار گیرد به این معنی که در طی فرایند تغییر در خانواده هم والدین و هم کودکان به طور فعال برای رشد رابطه و رشد شخصی یکدیگر تلاش می‌کنند، کودکان به روش خودشان توانایی تفکر، تفسیر و ساختن حسی جدید درباره تغییر خانوادگی را دارند (Meas et al, 2011). برخی از الگوهای نظری به دنبال درک اثرات تعارض والدین بر کودکان، با تأکید بر فرآیندهای شناختی و هیجانی به عنوان واسطه‌ها هستند. بررسی‌ها از نقش واسطه‌ای ارزیابی‌های کودکان، در رابطه‌ی تعارضات میان والدین با نشانه‌های افسردگی، اضطراب و پرخاشگری در کودکان حمایت کرده‌اند.

در این جا به سه الگوی زیستی - روانی - اجتماعی، نظریه مبادله‌ای استرس لازاروس و الگوی شناختی مبتنی بر بافت که فرآیندهای شناختی و هیجانی‌ای را که کودک در مواجهه با تعارض والدین مورد استفاده قرار می‌دهد، پرداخته می‌شود.

در الگوی زیستی-روانی-اجتماعی که توسط برنارد و کراپات (1994) مطرح شده است استرس شامل سه مولفه است: مولفه خارجی شامل رویدادهای محیطی است که مقدم بر بازشناسی استرس هستند و می‌توانند واکنش استرس را برانگیزند. مولفه درونی استرس شامل مجموعه‌ای از واکنش‌های عصبی و فیزیولوژیکی به استرس است. مولفه سوم تعامل بین مولفه‌های داخلی و خارجی، یعنی فرآیندهای شناختی فردی هستند (Qarebaghe & Vafaie, 2009).

لازاروس (1991) در نظریه شناختی استرس بر تعامل بین مولفه‌های درونی و بیرونی استرس تأکید دارد و معتقد است که دیدگاه فرد به موقعیت است که تعیین می‌کند آیا رویدادی استرس زا هست یا نه (Qarebaghe & Vafaie, 2009). در نظریه مبادله‌ای استرس لازاروس ارزیابی شناختی فرآیندی دو بخشی است شامل: ارزیابی نخستین و ارزیابی دومین. ارزیابی نخستین فرآیند درک معنای رویداد استرس زا و مثبت

و منفی بودن آن است. ارزیابی دوم پس از ارزیابی رویداد به عنوان تهدید یا چالش رخ می‌دهد و در آن فرد به بررسی منابع و امکانات فردی و اجتماعی خود برای مقابله می‌پردازد (Qarebaghe et al, 2009)).

در الگوی شناختی مبتنی بر بافت که توسط فوسکو و گریچ (2007) مطرح شده است ارزیابی‌های کودک از تعارض والدین نقش مرکزی در تفسیر تعارض و ناسازگاریهای کودک‌کان دارد. این الگو با الهام از نظریه شناختی لازاروس فرض می‌کند که ویژگیهای تعارض و عوامل مبتنی بر بافت و موقعیت می‌تواند بر مرحله ابتدایی ارزیابی اثر بگذارند به این ترتیب که در وهله اول کودک به بررسی ابعاد و ویژگی‌های تعارض می‌پردازد و در وهله دوم پردازش سعی دارد دریابد که چرا تعارض رخ می‌دهد (اسناد علی)، چه کسی مسئول آن است (اسناد مسئولیت و تقصیر) و اینکه آیا مهارتهای مناسب برای مقابله موفق با تعارض را دارد (انتظار کارآمدی) (Qarebaghe & Vafaie, 2009).

با در نظر گرفتن الگوهای مطرح شده در بالا اثرات تعارض والدین بر کودک‌کان را می‌توان با توجه به فرآیندهای شناختی و هیجانی که کودک در این رابطه مورد استفاده قرار می‌دهد بررسی کرد. فرآیندهای شناختی و هیجانی پایه و اساس ادراک اجتماعی فرد است. ویژگی اصلی رفتار اجتماعی انسان ظرفیت برای تعامل دوسویه با دیگران می‌باشد. این ویژگی نیازمند آن است که فرد بداند دیگران چگونه فکر می‌کنند و دارای چه احساسی هستند. دو توانایی تئوری ذهن و همدلی به فرد این امکان را می‌دهند تا بتواند با قرار دادن خود در موقعیت فرد دیگر و قرار گرفتن در نقش دیگری توصیف و تبیین درستی از رفتار دیگران داشته باشد.

تئوری ذهن به عنوان نسبت دادن حالات ذهنی مانند خواسته‌ها، تمایلات و باورها به دیگران مورد اشاره قرار گرفته است (Aminyazdi, 2004). داشتن تئوری ذهن شامل این دانش است که اعتقادات دیگران می‌تواند از اعتقادات خود شخص، همچنین از واقعیت متفاوت باشد (Woolfe et al, 2003). تعاملات اجتماعی در هر شکل وابسته به تئوری ذهن می‌باشد، مخصوصاً تعاملات پیچیده تری مانند همدلی، شوخی، خیال پردازی، فریبکاری و دروغ (Peterson & siegal, 2000). در پژوهش‌ها عنوان شده است که تئوری ذهن کودک‌کان اهمیت بسزایی برای رشد اجتماعی دارد زیرا حالات ذهنی نشانه‌های منحصر به فردی برای ساختن حسی از رفتار افراد و هم چنین تفسیر کردن مفاهیم فرهنگی ایجاد می‌کنند. بنابراین آسیب در تئوری ذهن دلالت‌هایی هم برای درک تعاملات اجتماعی و هم بیان کردن نیازهای شخصی دارد (Gillott & Furniss & Walter, 2004) و مهارتی پیچیده در شایستگی اجتماعی و شناخت اجتماعی کودک است (Sundvist & Ronnberg, 2010).

از طرف دیگر همدلی به عنوان توانایی برای استنباط کردن و سهیم شدن در تجربیات هیجانی دیگران توصیف شده است (Vollm et al, 2006). همدلی ظرفیت بنیادین افراد برای تنظیم روابط و انسجام گروهی می‌باشد اما پیش از این در طی نوزادی کودکان نیاز دارند به اینکه یاد بگیرند چگونه برانگیختگی عاطفی خودشان را تنظیم کنند (Rieffe et al, 2010). همدلی به ما اجازه می‌دهد تا به صورت درونی حالات ذهنی شناختی و عاطفی دیگران را شبیه سازی کنیم و این شبیه سازی حالات دیگران ما را آماده می‌کند تا در رفتارهای همدلانه مناسب شرکت کنیم (Nummenmaa et al, 2008). همدلی در انگیزه رفتار نودوستانه و پاسخ‌های رفتاری ما نقش کلیدی ایفا می‌کند و پایه و اساسی انگیزشی و عاطفی برای رشد اخلاقی است (Decety, 2011). بنابراین فرآیندهای ذهنی مانند تئوری ذهن و همدلی ما را برای قضاوت کردن در مورد پیامدهای اجتماعی رفتار توانمند می‌سازند (Reniers et al, 2012). به بیان دیگر موفقیت تعامل اجتماعی به توانایی کشف فرآیندهای هیجانی و شناختی در دیگران بستگی دارد (Vollum et al, 2006).

در پژوهش‌های گوناگون این دو توانایی به عنوان عوامل پیش‌بینی کننده مشکلات رفتاری-هیجانی (مانند اضطراب، افسردگی، پرخاشگری و ...) مورد بررسی قرار گرفته‌اند به عنوان مثال در پژوهشی یک الگوی پیچیده از ارتباط بین اضطراب اجتماعی و تئوری ذهن پیدا شد. به این صورت که نوجوانان دختری که تئوری ذهن پیشرفته تری داشتند اضطراب اجتماعی بیشتری را در مواجهه با غریبه‌ها و موقعیت‌های اجتماعی جدید در مقایسه با نوجوانان دختر با مهارت‌های تئوری ذهن پایین تجربه کردند اما در پسران نتایج برخلاف دختران بود به این معنی که پسرانی با تئوری ذهن پیشرفته اضطراب اجتماعی کمتری را تجربه کردند (Klopper, 2010). در ارتباط با افسردگی و تئوری ذهن نیز می‌توان به پژوهشی اشاره کرد که در آن دو گروه از افراد افسرده با یکدیگر مقایسه شدند؛ بعد از گذشت یک سال از درمان بیمارانی که کمبودهایی در تئوری ذهن داشتند در خطر بالاتری برای بازگشت مجدد به دوره افسردگی اساسی قرار داشتند و همچنین عملکرد اجتماعی پایین تری بعد از بهبودی نشان دادند (Kanba, 2009). ارتباط بین تئوری ذهن، همدلی و پرخاشگری نیز در پژوهش‌ها به اثبات رسیده است. رابطه منفی همدلی با پرخاشگری در پژوهش میلر و آیزنبرگ در سال 1988 مشخص شده است، کودکان پرخاشگر معمولاً در خواندن نشانه‌های هیجانی، درک دیدگاه طرف مقابل و مدیریت خشم مشکل دارند (Vahedi & Fathizade, 2006).

با در نظر گرفتن این نکته که عمده پژوهش‌های انجام شده در ارتباط با وضعیت مشکلات رفتاری و هیجانی کودکان طلاق عواملی مانند کیفیت رابطه والد-کودک، تعداد خواهر و برادرها، خلق و خوی کودک، سلامت جسمی و روانی والدین و ... را بررسی کرده‌اند لزوم پژوهشی که بتواند مشکلات رفتاری

و هیجانی این کودکان را با توجه به دو عامل تئوری ذهن و همدلی بررسی کند احساس می‌شود، همچنین در این پژوهش تلاش می‌شود تا با مقایسه دانش آموزان خانواده‌های عادی و طلاق اطلاعات دقیق‌تری درباره میزان مشکلات رفتاری-هیجانی هر دو گروه به دست آید. بنابراین این سوالات قابل طرح است که آیا تئوری ذهن و همدلی قادر به پیش‌بینی مشکلات رفتاری-هیجانی کودکان طلاق می‌باشد؟ آیا بین میزان مشکلات رفتاری-هیجانی دانش آموزان خانواده‌های عادی و طلاق تفاوت وجود دارد؟ و آیا وضعیت طلاق می‌تواند رابطه تئوری ذهن و همدلی مشکلات رفتاری-هیجانی را تحت تاثیر قرار دهد؟

روش

تحقیق حاضر از حیث هدف جزء پژوهش‌های کاربردی است که در قالب تحقیق چند روشی به شیوه علی-مقایسه‌ای و نیز به روش همبستگی انجام می‌گیرد. جامعه آماری کلیه دانش آموزان دختر پایه پنجم و ششم ابتدایی خانواده‌های طلاق گرفته و عادی شهر مشهد در سال تحصیلی ۹۳-۹۲ می‌باشد که شامل ۵۶۰۰۶ نفر است؛ از این تعداد ۲۸۲۵۳ نفر در پایه پنجم و ۲۷۷۵۳ نفر در پایه ششم مشغول به تحصیل هستند. در این پژوهش به دلیل اینکه فهرست کامل دانش آموزان در دسترس نبوده، همچنین جامعه خیلی بزرگ و پراکنده می‌باشد از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای استفاده شد. بدین صورت که از بین ۷ ناحیه آموزش و پرورش شهر مشهد ۳ ناحیه به صورت تصادفی انتخاب و از هر کدام از نواحی انتخاب شده نیز ۳ مدرسه به صورت تصادفی انتخاب شد و از هر مدرسه نیز دو کلاس به تصادف انتخاب شد یک کلاس پنجم و یک کلاس ششم. تعداد ۴۰۰ دانش آموز در این پژوهش شرکت داشتند که از این تعداد ۴۳ دانش آموز را کودکان خانواده‌های طلاق و ۳۵۷ دانش آموز را کودکان خانواده‌های عادی تشکیل می‌دادند. به منظور دسترسی به دانش آموزان والدین طلاق گرفته دانش آموزانی انتخاب شدند که از طریق معلم و کادر دفتری مدرسه به عنوان کودکان طلاق معرفی شدند. تعداد ۴۰ پرسشنامه بین دانش آموزان شرکت کننده در پژوهش توزیع شد که از میان آنها تنها ۲۹۳ پرسشنامه قابل استفاده برگشت داده شد. که از این تعداد ۳۱ پرسشنامه مربوط به دانش آموزان خانواده‌های طلاق گرفته و ۲۶۲ پرسشنامه مربوط به دانش آموزان خانواده‌های عادی می‌باشد. در نتیجه تعداد نهایی نمونه پژوهش ۲۹۳ دانش آموز دختر پایه پنجم و ششم ابتدایی می‌باشد.

برای جمع‌آوری داده‌ها از سه پرسشنامه نظام سنجش مبتنی بر تجربه آخنباخ، پرسشنامه نظریه ذهن

پیشرفته و مقیاس همدلی استفاده شد.

پرسشنامه نظام سنجش مبتنی بر تجربه آخنباخ

این پرسشنامه که مناسب گروه سنی ۶-۱۸ سال می باشد از ۳ منبع والدین، معلم و خود کودک اطلاعات لازم را در مورد رفتار کسب می کند. در این پژوهش از فرم CBCL (سیاهه رفتاری کودک) که والد یا سرپرست کودک باید آن را تکمیل کند استفاده شده است. تعداد سوالات این فرم ۱۱۳ سوال می باشد و پاسخ دهنده بر اساس وضعیت کودک در ۶ ماه گذشته هر سوال را به صورت ۰- نادرست، ۱- تا حدی درست، ۲- غالباً درست درجه بندی می کند. دامنه ضرایب همسانی درونی مقیاس ها از ۰/۶۳ تا ۰/۹۵ و دامنه ضرایب ثبات زمانی از ۰/۳۲ تا ۰/۶۷ به دست آمده است، توافق بین پاسخ دهندگان نیز بررسی شده است دامنه این ضرایب از ۰/۰۹ تا ۰/۶۷ نوسان داشته است نتایج به دست آمده از بررسی روایی محتوایی، سازه‌ای و ملاکی نیز مطلوب به دست آمده است (Minaei, 2006).

پرسشنامه نظریه ذهن پیشرفته

شامل ۲۴ داستان کوتاه تحت عنوان داستانهای عجیب است و در قالب ۱۲ نوع داستان شامل وانمودسازی، دروغ، دروغ مصلحت آمیز، اغراق، متقاعدسازی، فراموشی، ظاهر و باطن، لطیفه، کنایه، فهم نادرست، قالب گفتار و هیجان مخالف مطرح می شود. هر داستان شامل دو سوال می باشد.

به این ترتیب که یک سوال مربوط به درک مطلب (آیا آنچه که x می گوید صحیح است) و سوال دیگر مربوط به چگونگی اسناد حالت ذهنی به شخصیت داستان است (چرا x چنین گفت).

نمره گذاری این آزمون به این ترتیب است که به خطای آزمودنی در مورد واقعیت داستان و یا حالت ذهنی مطرح در داستان، نمره صفر تعلق می گیرد، به پاسخ هایی که به طور واضح و روشن به حالت ذهنی مورد نظر اشاره نکرده باشند اما واقعیت داستان را در نظر گرفته باشند نمره یک و به پاسخ هایی که علاوه بر در نظر گرفتن واقعیت داستان به حالت ذهنی مورد نظر به طور واضح و آشکار اشاره کرده باشند، نمره دو تعلق می گیرد.

هاپه، روایی ابزار مذکور را با مقایسه‌ی نمرات افراد اوتیسم توانا (افراد اوتیسمی که موفق به انجام تکالیف تئوری ذهن مقدماتی باشند)؛ عقب مانده‌های ذهنی و کودکان و بزرگسالان عادی انجام داده است و شکست افراد اوتیسم در انجام تکالیف مربوط به این ابزار را نشانگر روایی این آزمون می داند. او ضریب ۰/۹۲ را برای اعتبار تصحیح کنندگان این مقیاس گزارش کرده است.

در پژوهش (Razavieh & etal, 2006) برای روایی ضریب ۰/۸۶ و برای پایایی (که با ۴۰ آزمودنی با فاصله‌ی ۱۵ روز انجام شد) ضریب ۰/۶۸ را گزارش دادند.

مقیاس همدلی

این مقیاس که توسط ایزنبرگ، فبس، اسکالر، کارلو و میلر در سال ۱۹۹۱ بر اساس مقیاس بریانت (۱۹۸۲) ساخته شده است توسط کودک تکمیل می‌شود و از ۱۵ گویه با مقیاس درجه بندی سه نمره‌ای تشکیل شده است بدین صورت که برای هر گویه عبارت «من هم همین طور هستم» نمره سه، «گاهی اوقات من هم اینطور هستم» نمره دو و «من اصلاً اینطور نیستم» نمره یک می‌گیرد. بنابراین نمرات افراد بین ۱۵ و ۴۵ می‌باشد. ایزنبرگ و همکاران آلفای ۰/۷۶ را برای پایایی این مقیاس گزارش کرده اند. در ایران نیز (Yousefi & Rahimi, 2010) آلفای ۰/۸۳ را برای پایایی این مقیاس گزارش کردند. همچنین جهت تعیین روایی از همبستگی هر گویه با نمره کل و همچنین تحلیل عاملی استفاده شد. نتایج تحلیل عاملی به روش مولفه‌های اصلی نیز با معناداری ($p < 0/001$) نتایج آزمون‌های کایرز- مایر- الکین (-KMO/۰/۹۰) و کرویت بارلت (Bts-2431) وجود یک عامل کلی مقیاس را تایید کرده است.

شیوه گردآوری و تجزیه و تحلیل اطلاعات

به منظور گردآوری داده‌ها، بعد از هماهنگی با سازمان آموزش و پرورش و کسب مجوزهای مورد نیاز و همچنین جلب رضایت دانش آموزان و والدینشان پرسشنامه‌ها در اختیار گروه نمونه قرار داده شد. بدین ترتیب که پرسشنامه تئوری ذهن و همدلی در اختیار دانش آموزان قرار گرفت و فرم والدین پرسشنامه آختباخ در اختیار والدین قرار گرفت. سپس داده‌های به دست آمده با استفاده از نرم افزار اس پی اس اس مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. به منظور توان پیش بینی کنندگی تئوری ذهن و همدلی در مشکلات رفتاری- هیجانی کودکان از تحلیل رگرسیون ساده استفاده شد. و به منظور مقایسه مشکلات رفتاری- هیجانی دو گروه کودکان طلاق و عادی از آزمون تحلیل واریانس استفاده شد.

یافته ها

یافته های پژوهش حاضر در دو بخش توصیفی و استنباطی برای بررسی فرضیه های پژوهش ارائه شده است. جدول ۱، میانگین و انحراف معیار را برای هر متغیر و شاخص های توصیفی متغیرهای پژوهش را به تفکیک کودکان عادی و طلاق نشان می دهد. در جدول ۲ ضرایب همبستگی بین متغیرهای مورد مطالعه در دو گروه کودکان عادی و طلاق (مشکلات رفتاری هیجانی، تئوری ذهن و همدلی) نشان داده شده است.

جدول ۱: میانگین، انحراف معیار برای هر متغیر؛ و شاخص های توصیفی متغیرهای پژوهش به تفکیک

کودکان عادی و طلاق

متغیر	میانگین	میانگین تعداد سوالات	انحراف معیار	کودکان	کودکان	کودکان	کودکان
				عادی	طلاق	میانگین	انحراف معیار
مشکلات رفتاری هیجانی	۳۴/۸۶	۰/۳۶	۲۱/۷۷	۳۳/۱۷	۲۰/۸۵	۴۹/۶۰	۲۴/۴۲
پرخاشگری	۷/۶۹	۰/۴۴	۵/۹۴	۷/۳۰	۵/۷۴	۱۱/۰۳	۶/۷۵
اختلال جسمانی کردن	۱/۹۰	۰/۳۸	۲/۲۱	۱/۷۵	۲/۱۵	۳/۱۷	۲/۳۳
رفتار قانون شکنانه	۲/۱۹	۰/۱۶	۲/۰۴	۲/۰۶	۱/۹۴	۳/۳۳	۲/۴۶
اختلال توجه	۷/۱۳	۰/۵۰	۵/۱۲	۶/۸۵	۴/۹۳	۹/۵۷	۶/۱۲
افسردگی	۳/۱۱	۰/۳۸	۲/۹۱	۲/۹۷	۲/۸۴	۴/۳۳	۳/۲۷
مشکلات تفکر	۲/۶۹	۰/۲۰	۲/۸۶	۲/۵۰	۲/۷۱	۴/۳۷	۳/۵۷
مشکلات اجتماعی	۴/۲۰	۰/۳۸	۲/۹۹	۴/۰۱	۲/۹۱	۵/۹۰	۳/۲۳
اضطراب	۵/۹۵	۰/۴۵	۳/۹۲	۵/۷۳	۳/۸۱	۷/۹۰	۴/۴۰
تئوری ذهن	۱۷/۲۴		۲/۸۹	۱۷/۳۳	۲/۸۳	۱۶/۴۰	۳/۳۱
همدلی	۳۴/۸۶		۴/۷۱	۳۴/۸۴	۴/۷۸	۳۵/۰۷	۴/۱۸

همان طور که در جدول مشاهده می شود، میانگین کلی مشکلات رفتاری هیجانی کودکان طلاق

(۴۹,۶۰) از کودکان عادی (۳۳,۱۷) بیشتر می باشد. در ارتباط با متغیر تئوری ذهن نتایج نشان می دهد که

میانگین تئوری ذهن کودکان عادی (۱۷,۳۳) بالاتر از کودکان طلاق (۱۶,۴۰) است. در ارتباط با متغیر

همدلی باید عنوان کرد که یافته های پژوهش حاضر نشان داد که میانگین همدلی در کودکان طلاق (۳۵,۰۷)

بالاتر از کودکان عادی (۳۴,۸۴) می باشد.

جدول ۲: ضرایب همبستگی بین متغیرهای مورد مطالعه در دو گروه کودکان عادی و طلاق (مشکلات رفتاری، هیجانی، تئوری ذهن، همدلی

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱
۱ مشکلات رفتاری	۱										
۲ هیجانی		۱									
۳ اختلال جسمانی			۱								
۴ رفتار قانون شکنانه کردن				۱							
۵ اختلال توجه					۱						
۶ افسردگی						۱					
۷ مشکلات تفکر							۱				
۸ مشکلات اجتماعی								۱			
۹ اضطراب									۱		
۱۰ تئوری ذهن										۱	
۱۱ همدلی											۱

* معناداری در سطح ۰/۰۱

* معناداری در سطح ۰/۰۵

همان طور که جدول ۲ نشان می‌دهد بین خرده مقیاس‌های مشکلات رفتاری هیجانی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد که بالاترین همبستگی بین اختلال توجه و پرخاشگری ($r_{xy} = 0,71, P < 0,01$) است و پایین‌ترین همبستگی بین اختلال توجه و افسردگی ($r_{xy} = 0,33, P < 0,01$) است. اختلال توجه و پرخاشگری نیز، بالاترین همبستگی را با نمره کل مشکلات رفتاری هیجانی دارند. در بررسی خرده مقیاس‌های مشکلات رفتاری هیجانی با تئوری ذهن یافته‌ها نشان می‌دهد که بین کل مشکلات رفتاری هیجانی و تمام خرده مقیاس‌های آن با تئوری ذهن رابطه منفی و معناداری وجود دارد. همچنین یافته‌ها نشان می‌دهد بین نمره کل مشکلات رفتاری هیجانی و هیچ کدام از خرده مقیاس‌های آن با همدلی رابطه معناداری وجود ندارد. بین تئوری ذهن و همدلی همبستگی مثبت و معناداری وجود دارد ($r_{xy} = 0,21, P < 0,01$).

در مرحله بعد به منظور بررسی این فرضیه که تئوری ذهن و همدلی قادر به پیش‌بینی مشکلات رفتاری - هیجانی دانش‌آموزان خانواده‌های طلاق و عادی است از روش تحلیل رگرسیون چندگانه استفاده شد.

نتایج حاصل از اجرای رگرسیون چندگانه نشان داد که ترکیب متغیرهای تئوری ذهن و همدلی می‌تواند مشکلات رفتاری هیجانی را در کل کودکان پیش‌بینی نماید ($F(2,290) = 8,645, P < 0,001$). همچنین نتایج نشان می‌دهد مجذور ضریب همبستگی چندگانه ($R^2 = 0,05$) است که ضریبی پایین ولی معنادار است. این مساله بیانگر آن است که متغیرهای تئوری ذهن و همدلی، ۵ درصد از تغییرات مشکلات رفتاری هیجانی را تبیین می‌کند. همچنین ضرایب رگرسیون استاندارد شده نشان داد که تئوری ذهن به تنهایی قادر به پیش‌بینی منفی و معنادار ($t = -4,021, P < 0,001$) مشکلات رفتاری هیجانی کل کودکان می‌باشد. به این معنا که هرچه میزان تئوری ذهن کودک افزایش یابد از مشکلات رفتاری هیجانی کاسته خواهد شد. اما همدلی به تنهایی قادر به پیش‌بینی مشکلات رفتاری - هیجانی در کل کودکان نبود ($t = 0,192, P > 0,05$).

برای رسیدن به نتایج دقیق‌تر بررسی‌ها به تفکیک کودکان عادی و طلاق نیز انجام گرفت. ضرایب رگرسیون استاندارد شده نشان داد که تئوری ذهن قادر به پیش‌بینی منفی و معنادار مشکلات رفتاری هیجانی کودکان عادی می‌باشد ($t = -3,81, P < 0,001$). اما قادر به پیش‌بینی مشکلات رفتاری هیجانی کودکان طلاق نمی‌باشد ($t = 0,457, P > 0,05$). همچنین نتایج ضریب رگرسیون استاندارد شده نشان داد که همدلی قادر به پیش‌بینی مشکلات رفتاری هیجانی کودکان چه عادی ($t = -0,50, P > 0,05$) و چه طلاق ($t = 0,407, P > 0,05$) نمی‌باشد.

به منظور پاسخ‌گویی به این فرضیه که مشکلات رفتاری-هیجانی در دانش‌آموزان خانواده‌های طلاق بالاتر از خانواده‌های عادی است) از روش تحلیل واریانس چند متغیره استفاده شد. در ابتدا آزمون لون برای برابری واریانس‌ها گرفته شد که نتایج آن نشان داد واریانس دو گروه در مشکلات رفتاری-هیجانی برابر است چون p به دست آمده بزرگتر از $0/05$ بود بنابراین فرض صفر که بیان می‌کند واریانس‌ها با هم برابر هستند تأیید شد.

جدول ۴ نتایج تحلیل واریانس چند متغیری جهت مقایسه مشکلات رفتاری هیجانی در دانش‌آموزان خانواده‌های طلاق و عادی

منبع	متغیر وابسته	مجموع مجذورات	df	میانگین مجذورات	F	معناداری
کودکان عادی و طلاق	مشکلات رفتاری هیجانی	۷۷۱۴/۷۵۹	۱	۷۷۱۴/۷۵۹	۱۷/۱۶۶	۰/۰۰۰
	پرخاشگری	۴۱۰/۹۶۸	۱	۴۱۰/۹۶۸	۱۲/۰۵۱	۰/۰۰۱
	اختلال جسمانی کردن	۵۲/۵۷۰	۱	۵۲/۵۷۰	۱۱/۰۹۹	۰/۰۰۱
	رفتار قانون شکنانه	۴۲/۱۴۷	۱	۴۲/۱۴۷	۱۰/۴۶۰	۰/۰۰۱
	اختلال توجه	۲۳۱/۳۷۲	۱	۲۳۱/۳۷۲	۹/۰۶۶	۰/۰۰۳
	افسردگی	۴۸/۳۶۲	۱	۴۸/۳۶۲	۵/۷۹۱	۰/۰۱
	مشکلات تفکر	۹۵/۷۶۲	۱	۹۵/۷۶۲	۱۲/۱۲۳	۰/۰۰۱
	مشکلات اجتماعی	۱۰۰/۰۰۷	۱	۱۰۰/۰۰۷	۱۱/۵۲۲	۰/۰۰۱
	اضطراب	۱۴۰/۸۳۳	۱	۱۴۰/۸۳۳	۹/۳۸۶	۰/۰۰۲
خطا	مشکلات رفتاری هیجانی	۱۳۰۷۸۱/۲۲۱	۲۹۱	۴۴۹/۴۲۰		
	پرخاشگری	۹۹۲۴/۱۴۴	۲۹۱	۳۴/۱۰۴		
	اختلال جسمانی کردن	۱۳۷۸/۳۵۸	۲۹۱	۴/۷۳۷		
	رفتار قانون شکنانه	۱۱۷۲/۵۲۸	۲۹۱	۴/۰۲۹		
	اختلال توجه	۷۴۲۶/۹۵۹	۲۹۱	۲۵/۵۲۲		
	افسردگی	۲۴۳۰/۱۴۳	۲۹۱	۸/۳۵۱		
	مشکلات تفکر	۲۲۹۸/۵۳۹	۲۹۱	۷/۸۹۹		
	مشکلات اجتماعی	۲۵۲۵/۷۰۶	۲۹۱	۸/۶۷۹		
	اضطراب	۴۳۶۶/۴۹۸	۲۹۱	۱۵/۰۰۵		

همان‌طور که در جدول فوق مشاهده می‌کنید، نتایج آزمون تحلیل واریانس چند متغیری نشان داد که بین دو گروه در کل مشکلات رفتاری هیجانی ($F(1,291) = 17,166, P < 0/001$) و خرده مقیاس‌های آن

(پرخاشگری) ($F_{(1,291)} = 12,051, P < 0/01$)، اختلال جسمانی کردن ($F_{(1,291)} = 11,099, P < 0/01$)، رفتار قانون شکنانه ($F_{(1,291)} = 10,460, P < 0/01$)، اختلال توجه ($F_{(1,291)} = 9,066, P < 0/01$)، افسردگی ($F_{(1,291)} = 5,791, P < 0/01$)، مشکلات تفکر ($F_{(1,291)} = 12,123, P < 0/01$)، مشکلات اجتماعی ($F_{(1,291)} = 11,522, P < 0/01$) و اضطراب ($F_{(1,291)} = 9,386, P < 0/01$) تفاوت معناداری بین دو گروه وجود دارد. به این معنا که مشکلات رفتاری هیجانی کودکان طلاق به طور معناداری بالاتر از کودکان عادی است. این مسئله در جدول میانگین‌ها نیز قابل مشاهده می‌باشد.

به منظور پاسخ گویی به این سوال که آیا همبستگی متغیرهای تئوری ذهن، همدلی و مشکلات رفتاری - هیجانی در دانش آموزان خانواده‌های عادی و طلاق متفاوت است؟ از آزمون معناداری تفاوت دو ضریب همبستگی استفاده شد.

نتایج نشان داد که بین دو نمونه کودکان عادی و طلاق از لحاظ میزان همبستگی همدلی، تئوری ذهن و مشکلات رفتاری - هیجانی تفاوت وجود ندارد.

نتیجه

این پژوهش با هدف بررسی نقش تئوری ذهن و همدلی در پیش بینی مشکلات رفتاری - هیجانی دانش آموزان خانواده های طلاق و عادی انجام شد. نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد تئوری ذهن قادر به پیش بینی مشکلات رفتاری - هیجانی دانش آموزان خانواده های عادی می باشد. همسو با یافته های به دست آمده در این بخش از پژوهش (Wang et al, 2008; Kanba, 2009; Cao et al, 2013) پژوهش های خود به بررسی ارتباط بین افسردگی و تئوری ذهن پرداختند. نتایج نشان داد بیماران افسرده در مقایسه با افراد سالم اشتباهات بیشتری در تکالیف تئوری ذهن داشتند. (Fahie & Symons, 2003) نیز در پژوهشی به منظور بررسی عملکرد اجرایی و تئوری ذهن در کودکانی با مشکلات توجه و مشکلات رفتاری به این نتیجه دست یافتند که تئوری ذهن به گونه ای معنی دار با مجموع نمرات مشکلات توجه، حافظه، تکانشگری و عملکرد اجرایی مرتبط است برخلاف نتایج مطالعات ذکر شده که نشان دهنده کمبود تئوری ذهن در افراد دارای مشکلات رفتاری هیجانی می باشد پژوهشگران دیگری از جمله (Abu-Akel & Abushualeh, 2004) در پژوهش های خود نشان دادند که افراد جامعه ستیز، قلدر و پرخاشگر در تکالیف مربوط به استنباط حالت های ذهنی دیگران نمرات بالایی کسب کردند. در مورد این نتایج می توان به این موضوع اشاره کرد که این افراد با داشتن توانایی بسیار بالا در تئوری ذهن قادر به اداره کردن رفتار دیگران می باشند و این در حالی است که نیات واقعیشان را پنهان می کنند. آنها با این توانایی می توانند بازنمایی های ذهنی دیگران را دستکاری کنند

تا به اهداف شخصی‌شان دست پیدا کنند. بنابراین دیده می‌شود که این افراد از توانایی تئوری ذهن در جهت اهداف منفی و ضد اجتماعی استفاده می‌کنند.

از سوی دیگر و علی‌رغم برابری واریانس‌ها تئوری ذهن نتوانست مشکلات رفتاری هیجانی را در دانش‌آموزان خانواده‌های طلاق پیش‌بینی کند در این رابطه با در نظر گرفتن دیدگاه نظریه پردازان یادگیری اجتماعی که معتقد هستند کودکان تنوعی از مهارت‌های بین فردی را بواسطه مشاهده الگوهای بزرگسال به دست می‌آورند می‌توان به تبیینی احتمالی در زمینه عدم ارتباط تئوری ذهن و مشکلات رفتاری - هیجانی در کودکان طلاق اشاره داشت به این صورت که کودکان والدین طلاق گرفته به دلیل حضور در یک خانواده آشفته و داشتن والدینی که احتمالاً از لحاظ عاطفی خصمانه هستند با مهارت‌های ارتباطی ضعیف و مجموعه‌ای از رفتارهای بین فردی نامناسب رشد می‌کنند که این موضوع به نوبه خود باعث می‌شود کودکان این گونه خانواده‌ها در تشخیص و توصیف تفاوت بین محرک‌های دریافتی از محیط دچار نقص شوند و لذا به احتمال زیاد برای مدیریت هیجانات خود از روش‌هایی که اثر بخشی کمتری دارند بهره‌گیرند و در نتیجه احتمال اینکه علی‌رغم تئوری ذهن بالا دچار مشکلات رفتاری - هیجانی شوند بیشتر است. ارزیابی کودک از تعارضات میان والدین نیز می‌تواند افزایش نشانه‌های آسیب‌شناختی کودکان را در پی داشته باشد.

از طرفی در این پژوهش بین همدلی و مشکلات رفتاری هیجانی در هیچ کدام از دو گروه دانش‌آموزان عادی و طلاق ارتباط معناداری مشاهده نشد. یافته‌های این بخش از تحقیق با نتایج مطالعاتی از جمله هاستینگز و همکاران، ۲۰۰۰ و زان و اکسلر و همکاران، ۱۹۹۵ که گزارش کردند در دوران پیش دبستانی همدلی و مشکلات رفتاری به ضرورت مرتبط نیستند (Arefi & latifian, 2011) و همچنین با پژوهش Jollif & Farrington, 2006 که بر روی نوجوانان انگلیسی انجام شد و حاکی از ارتباط منفی همدلی با قلدری تنها برای نوجوانان پسر بود اما این الگو در مورد آزمودنی‌های دختر به دست نیامد و نیز نتایج مطالعه ایندراسن و اولویوس ۲۰۲ که با ۲۲۸۶ نوجوان ۱۳ تا ۱۶ ساله‌ی نروژی انجام شد و ضریب همبستگی ضعیف ۰/۱۵ بین قلدری و همدلی گرم به دست آمد (Arefi & latifian, 2011)، همخوان و با مطالعات دیگری مانند پژوهش‌های انجام شده توسط (Abu-Akel & Abushualeh, 2004) و (Loudin, Loukas & Robinson, 2003) که در مطالعات خود به رابطه‌ی منفی بین همدلی با خشم و پرخاشگری و رابطه‌ی مثبت آن با رفتار جامعه‌پسند دست یافتند نا همخوان می‌باشد.

تبیینی که در مورد این یافته می‌توان ارائه داد بررسی ماهیت مولفه همدلی می‌باشد. به این صورت که فرد در رفتار همدلی باید سعی کند از دنیای خود خارج شده و وارد دنیای طرف مقابل شود و مسائل و

مشکلات را از دیدگاه فرد مقابل و از دنیای او بنگرد. این احتمال مطرح است که افرادی با همدلی بالا با دیگران، چون رفتار مواجهه نزدیک با مشکلات دیگران را به طور دائمی تجربه می‌کنند و بیش از حد به مشکلات و رنج‌های دیگران نزدیک می‌شوند ظرفیت روان شناختی آنها به دلیل چنین تماس‌هایی دچار حساسیت بیشتری شده و مستعد تر برای تجربه مشکلات رفتاری - هیجانی از قبیل اضطراب و افسردگی باشند بنابراین توانایی همدلی باید با توانایی‌های دیگری مثل تنظیم هیجان، توانایی حل مساله و مهارت‌های بین فردی همراه باشد در غیر این صورت نمی‌تواند باعث کاهش مشکلات گردد و حتی به خاطر حساسیت به حالات ذهنی شدید دیگران، مستعد تجربه‌های هیجانی آزارنده‌اند.

همچنین نتایج پژوهش حاضر نشان داد که مشکلات رفتاری - هیجانی دانش آموزان خانواده‌های طلاق بالاتر از خانواده‌های عادی است. یافته‌های این بخش از تحقیق با نتایج مطالعاتی از جمله: (Dronkers, 1999; Amato & Cheadle, 2005; Landucci, 2008; Mahmud et al, 2011) همخوان می‌باشد.

این پژوهشگران در تحقیقات خود نشان دادند که کودکان والدین طلاق گرفته حس پایین تری از بهزیستی روان شناختی را در مقایسه با کودکانی که در خانواده‌های دو والدی زندگی می‌کنند تجربه می‌کنند. داشتن سطوح پایین تری از بهزیستی روان شناختی باعث ایجاد حالات هیجانی منفی مانند افسردگی، اضطراب و پرخاشگری در کودکان می‌شود. همچنین عنوان شده که کودکان والدین طلاق گرفته در مقایسه با کودکان عادی تفاوت‌هایی را در روابط بین فردی، رفتار مدرسه، پیشرفت تحصیلی، عزت نفس و ... تجربه می‌کنند. همچنین مسئولیت‌پذیری فرزندان خانواده‌های طلاق پایین تر از فرزندان خانواده‌های عادی گزارش شده است.

از سوی دیگر تعدادی از پژوهشگران از جمله (Kelly & Emery, 2003; Kelly, 2000) در تحقیقات خود به این نتیجه رسیدند که طلاق فی نفسه علت عمده‌ی مشکلات کودکان نیست و تعداد زیادی از نشانگان روان شناختی که در کودکان طلاق دیده می‌شود می‌تواند در سالهای قبل از طلاق بوجود آمده باشد و این بیانگر این نکته است که این مشکلات ممکن است به علت اثرات منفی ازدواج‌های نامناسب ایجاد شود. در همین زمینه (Dronkers, 1999) به منظور بررسی تعارضات و طلاق والدین روی بهزیستی دانش آموزان هلندی به این نتیجه دست یافت که بهزیستی دانش آموزانی که با مادر زندگی می‌کنند نسبت به دانش آموزانی که در خانواده‌هایی زندگی می‌کنند که پدر و مادر تعارض زیادی با هم دارند، بالاتر است. در تبیین این یافته‌ها می‌توان به نقش خانواده در رشد مشکلات رفتاری - هیجانی کودکان اشاره کرد.

خانواده نظام سازمان یافته‌ای است که بر فرزندان تاثیر می‌گذارد. بنابراین ارتباطات و تعارضات خانواده به عنوان منابعی که بر رشد فرزندان موثر است مطرح می‌شود. یکی از عوامل موثر در بروز مشکلات خانوادگی، ناتوانی اعضای خانواده و به ویژه والدین در فرآیندهای خانواده است. منظور از فرآیندهای خانواده، کنش‌هایی است که امکان سازماندهی و انطباق هر چه موثرتر را برای اعضای خانواده مهیا می‌کند و شامل مواردی نظیر مهارت‌ها و سبک‌های ارتباطی، سبک‌های تربیتی، مهارت‌های مقابله، مهارت در تصمیم‌گیری و حل مسئله، انسجام خانوادگی، انعطاف‌پذیری خانواده، مهارت در بیان خود و ... است. پژوهش‌هایی که در زمینه‌ی ارتباط مشکلات رفتاری کودکان و برخی فرآیندهای خانواده انجام گرفته است بیانگر رابطه‌ی بین این زمینه‌ها با مشکلات رفتاری کودکان است. یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهد که فرآیندهای خانواده بر اضطراب، افسردگی و فشار روانی کودکان اثر می‌گذارد. یافته‌ها همچنین بیانگر یک ارتباط محکم بین تعارضات زناشویی والدین و برون‌دادهای رفتاری کودکان است. به این معنی که در خانواده‌هایی که کیفیت روابط منفی و سرشار از تعارض و اختلاف می‌باشد، تعارض به فرزند و رفتارهای او گسترش پیدا می‌کند و این‌گونه روابط و زمینه‌های خانوادگی موجب مشکلات سازگاری در کودکان می‌شود (Zargar; MohammadiBahramAbady & Bassaknezhad, 2012). بسیاری از اختلال‌های رفتاری در خانواده‌هایی مشاهده می‌شود که فضای حاکم بر آن پرخاشگرانه باشد و ارتباطات برای فرزند تهدید آمیز تلقی شود. از این رو مهارت ارتباطی ضعیف خانواده بر بروز مشکلات رفتاری فرزندان موثر است. دیویس و کامینگز (۱۹۹۸) نیز با بررسی نقش نظام خانواده در رشد مشکلات آسیب‌شناختی کودکان نشان دادند که عوامل استرس‌زا در درون خانواده‌ها مانند کشمکش‌های زناشویی، طلاق و روابط کم خانوادگی می‌توانند با کاهش احساس ایمنی هیجانی کودکان به مشکلات سازگاری آنها بیانجامد (Qarebaghi et all, 2009). کودکان گزارش می‌کنند که مشاهده تعارض والدین یک استرس‌زای قوی است و بررسی‌های مشاهده‌ای نشان می‌دهد که کودکان در هنگام مواجهه با خشم یا تعاملات پرخاشگرانه والدین، استرس بیشتری نشان می‌دهند و این استرس با مواجهه مکرر با خشم و پرخاشگری والدین افزایش می‌یابد لذا احتمالاً هرچه قدر انسجام خانوادگی بیشتر و خانواده در استفاده از مهارت‌های مواجهه و مقابله با تعارضات و دشواری‌ها کارآمدتر باشد، فرزندان خانواده برای مقابله با تعارضات و دشواری‌ها کمتر از روش‌های مقابله‌ای ناکارآمد استفاده می‌کنند و در نتیجه بروز مشکلات رفتاری در آنها که نتیجه‌ی استفاده از روش‌های مقابله ناکارآمد است کاهش می‌یابد همچنین در این پژوهش همبستگی بین تئوری ذهن و همدلی با مشکلات رفتاری - هیجانی در دو گروه کودکان طلاق و عادی متفاوت نبود. از طرفی به دلیل

اینکه مشکلات رفتاری-هیجانی کودکان طلاق بالاتر از کودکان عادی به دست آمد می‌توان این گونه نتیجه گیری کرد که تئوری ذهن و همدلی نمی‌توانند به تنهایی وجود یا عدم وجود مشکلات رفتاری - هیجانی کودکان را تبیین کنند و عوامل دیگری از جمله تعارض و کشمکش بین والدین، الگوهای مقابله‌ای که کودک در مواجهه با مشکلات مورد استفاده قرار می‌دهد، خلق و خوی کودک، وضعیت اقتصادی - اجتماعی، سبک تربیتی والدین، نوع دلبستگی کودک به والدین و ... نیز در این میان نقش عمده‌ای بر عهده دارند. بنابراین لازم است میزان اثر گذاری هر کدام از این عوامل در شبکه‌ای از روابط بین متغیرهای تاثیر گذار مورد بررسی قرار گیرند. بدین منظور بهتر است که توان این متغیرها در یک مدل ساختاری با حضور سایر مولفه‌ها و دیگر عوامل زمینه‌ای بررسی شوند.

References

- Abu-Akel, A. Abushua'leh, K. (2004). Theory of mind' in violent and nonviolent patients with paranoid schizophrenia. *Schizophrenia Research*, 69(1), 45 – 53.
- Amato, P & Cheadle, J. (2005). The long reach of divorce: divorce and child well – being across three generations. *Journal of marriage and family*, 67, 191 – 206.
- Amin Yazdi, SA. (2004). Social cognition: development of theory of mind reasoning in children. *Studies of education and psychology*, 5(1), 43-66. (In Persian)
- Arefi, M & Latifian, M. (2011). The role of empathy and Makyavlysty belief in sufficiency and insufficiency of social nine to twelve- years- old students. *Theaching and learning studies*, 3(1), 61-82. (In Persian)
- Banky, Y. Amiri, SH & Asadi, S. (2009). The effectiveness of on the rate of separation anxiety and depression in children of divorced parents. *Clinical psychology & personality*, 16(37). 1-8. (In Persian)
- Cao, Y. Zhao, Q. Hu, L. Sun, Z. Yun, W & Yuan, Y. (2013). Theory of mind deficits in patients with esophageal cancer combined with depression. *World journal of gastroen terology*, 19(19), 2969-2973.
- Decety, J. (2011). Dissecting the neural mechanisms mediating empathy. *Emotion Review*, 3(1), 92-108.
- Dronkers, J. (1999). The effects of parental conflicts and divorce on the well- being of pupils in Dutch secondary education. *Uropean sociological review*, 15(2), 195- 212.
- Fahie, C & Symons, P. (2003). Executive functioning and theory of mind in children clinically referred for attention and behavior problems. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24(1), 51 – 73.
- Gately, D & Schwebel, A. (1993). Farvorable outcomes in children after parental divorce. *Journal of Divorce & Remarriage*, 18(3- 4), 57- 78.
- Gillott, A. Furniss, F & Walter, A. (2004). Theory of mind ability in children with specific language impairment. *Child language teaching and therapy*, 20(1), 1- 11.
- Jacobson, D. (1978). The impact of marital separation/divorce on children. *Journal of Divorce*, 1(4), 341- 360
- Jolliffe, D & Farrington, D. (2006). Examining the relationship between low empathy and bullying. *Aggressive behavior*, 32 (6), 540 – 550.

- Kajbaf, MB, Areizy, HR, Amiri, SH & Kahnogi, R. (2011). The efficacy of cognitive-behavioral family therapy on behavioral problems in children exposed to divorce. *Journal of shahed university*, 3(4), 1-8. (In Persian)
- Kanba, S. (2009). S61-01 Deficit in theory of mind is a risk factor for relapse of major depression. *European Psychiatry*, 24(1), 294.
- Kelly, J & Emery, R. (2003). Children's adjustment following divorce: risk and resilience perspective. *Family relations*, 52, 352-362.
- Kelly, J. (2000). Children's adjustment in conflicted marriage and divorce: A decade review of research. *Journal of the American Academy of child & adolescent psychiatry*, 39(8), 963- 973.
- Klopper, ME. (2010). Does Mind-Reading Matter for Adolescent Social Functioning? A Study of Theory of Mind, Social Anxiety and Social Acceptance. *School of Psychology, the University of Queensland*. 1-123.
- Kramer, P & Smith, G. (1998). Easing the pain of divorce through children's literature. *Early childhood education Journal*, 26(2), 89- 94.
- Landucei, N. (2008). The impact of divorce on children: what school counselors need to know? *University of Wisconsin-Stout*, 1-30.
- Lane, K, Barton-Arwood, S, Nelson, J, Wehby, J. (2008). Academic Performance of Students with Emotional and Behavioral Disorders Served in a Self-Contained Setting. *Journal of Behavioral Education*, 17(1), 43- 62.
- Leon, K. (2003). Risk and protective factors in young children's adjustment to parental divorce: A review of the research. *Family Relations*, 52(3), 258- 270.
- Loudin, J, Loukas, A & Robinson, S. (2003). Relational aggression in college students: Examining the roles of social anxiety and empathy. *Aggressive Behavior*, 29 (5), 430 – 439.
- Maes, S, Moland, J & Buysse, A. (2011). Children's experiences and meaning construction on parental divorce: A focus group study. *Childhood*, 19(2), 266- 279.
- Mahmud, Z, Aziz, R, Salleh, A & Amat, S. (2011). Counseling children of divorce. *World applied science s Journal 14(learning innovation and intervention for diverse learners)*, 21- 27.
- Minaei, A. (2006). Adaptation and Standardization of the child behavior checklist Akhen bakh, self-assessment questionnaire and teacher report form. *Research in exceptional children*, 6 (1), 529-558. (In Persian)
- Nummenmaa, L, Hirvonen, J, Parkkola, R & Hietanen, J. (2008). Is emotional contagion special? An fMRI study on neural system for affective and cognitive empathy. *Neuro image*, 43, 571 – 580.
- Peterson, C & Siegal, M. (2000). Insights in to theory of mind from deafness and autism. *Mind & language*, 15(1), 132- 145.
- Qarebaghi, F & Vafaie, M. (2007). Marital conflict, assess and cognitive coping child with conflicts between parents and psychopathological symptoms and health child. *Research in mental health*, 2(1). 49-60. (In Persian)
- Qarebaghi, F & Vafaie, M. (2009). Evaluation of cognition, emotion-oriented coping with conflicts in the family and the health child: To investigate cognitive theory of stress in school children. *Psychological studies*, 5(4), 67-84. (In Persian)

- Qarebaghi, F; Agvilar Vafaie, M & Allahyari, AA. (2009). Emotional security in the family, the child's cognitive assessment of parental conflict and child psychopathological symptoms: Exploring the mediating mechanisms. *Journal of psychiatry and clinical psychology*, 15 (1), 70-80. (In Persian)
- Qbari Bonab, B. parand, A. KHanzade Fyrozjoh, AH. Mulali, G & Nemati, SH. (2009). The onset of behavioral problems among primary school students in Tehran. *Research in exceptional children*, 9(3), 223-238. (In Persian)
- Razavieh, A. Latifian, M & Arefi, M. (2006). Theory of mind and empathy in predicting aggressive behaviors, communication, clear and friendly community of students. *Studies of psychology*, 2(3, 4), 35-38. (In Persian)
- Reniers, R. Corcoran, R. Vollm, B. Mashru, A. Howard, R & Liddle, P. (2012). Moral decision-making, TOM, empathy and the default mode network. *Biological Psychology*, 90, 202-210.
- Rieffe, C. Ketelaar, L & Wiefferink, C. (2010). Assessing empathy in young children: construction and validation of an empathy questionnaire (EMQUE). *Personality and individual differences*, 49(5), 362- 367.
- Sun, Y & Li, Y. (2009). Parental divorce, sibship size, family resources and children's academic performance. *Social science research*. 38(3), 622- 634.
- Sundqvist, A & Ronnberg, J. (2010). Advanced theory of mind children using augmentative and alternative communication. *Communication Disorders Quarterly*. 31(2), 86-97.
- Vahedi, SH & Fathizade, E. (2006). Teaching social competence in reduction aggression in preschool children: report of 6 cases. *Journal of the fundamentals of mental health*, 8 (31, 32), 131-140. (In Persian)
- Vollm, B. Taylor, A. Richardson, P. Corcoran, R. Stirling, J. Mckie, S. Deakin, J & Elliott, R. (2006). Neuronal correlates of theory of mind and empathy: A functional magnetic resonance imaging study in a nonverbal task. *Neuro image*, 29, 90- 98.
- Wang, Yg. Wang, Yi. Linchen, S & Kai wang, Ch. (2008). Theory of mind disability in major depression with or without psychotic symptoms: A componential view. *Psychiatry research*, 161, 153 – 161.
- Woolfe, T. Want, S & Siegal, M. (2003). Siblings and theory of mind in deaf native signing children. *Journal of deaf studies and deaf education*, 8(3), 340- 347.
- Yousefi, F & rahimi, M. (2010). The role of family communication patterns of empathy and self-control in children. *Journal of family research*, 6 (4), 433-447. (In Persian)
- Zargar, Y, Mohammadi Bahram Abady, R & Bassak nezhad, S. (2012). Evaluation of family processes as predictors of behavior problems in high school second grade students yasuj. *Psychology school*, 1(2), 77-103. (In Persian)