

بررسی نقش میانجی همدلی در رابطه کنش‌وری بازتابی والدین و مشکلات رفتاری دانش‌آموزان پسر پایه ششم ابتدایی

The Investigating the Mediating Role of Empathy in the Relationship Between Parental Reflective Functioning and Behavioral Problems of Sixth Grade Male Students

Parvin Zolghadri

Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Payam Noor University, Tehran, Iran.

zolghadri@pnu.ac.ir

پروین ذوالقدری

استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

Abstract

The aim of the present study was to determine the mediating role of empathy in the relationship between parental reflective functioning and behavioral problems of sixth-grade male elementary school students. The research method was a descriptive-correlational structural modeling study. The statistical population included sixth-grade male students in Khodabandeh city in the academic year 2024-2025, of which 220 were selected as samples using the available sampling method. The research tools included the Children's Obstinacy and Disobedience Disorder and Conduct Questionnaire (ODCDQ) by Motameddin et al. (2021), the Children and Adolescents Empathy Questionnaire (CA-EmQue) by Orgavo et al. (2017), and the parental reflective functioning questionnaire (PRFQ) by Levitan et al. (2017). Structural equation analysis was used to analyze the data. The results indicated a favorable fit of the research model. The results indicated a significant direct effect of the pre-mentalization component ($P=0.004$) and interest and curiosity ($P=0.005$) on empathy. The results also indicated a significant direct effect of empathy ($P=0.009$) and the certainty of mental states ($P=0.05$) on behavioral problems. The results also indicated an indirect effect of pre-mentalization and interest and curiosity on behavioral problems mediated by empathy ($P=0.005$). These results indicate that empathy, considering the role of parental reflective functioning, can explain students' behavioral disorders.

Keywords: Behavioral Problems, Empathy, Parental Reflective Functioning, Student.

چکیده

هدف پژوهش حاضر تعیین نقش میانجی همدلی در رابطه کنش‌وری بازتابی والدین و مشکلات رفتاری دانش‌آموزان پسر پایه ششم ابتدایی بود. روش پژوهش توصیفی-همبستگی از نوع مدل‌یابی ساختاری بود. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان پسر پایه ششم شهرستان خدابنده در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود که به روش نمونه‌گیری در دسترس ۲۲۰ نفر از آنها به عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزار پژوهش شامل پرسشنامه اختلال لجبازی و نافرمانی و سلوک کودکان (ODCDQ) معتمدین و همکاران (۱۴۰۰)، پرسشنامه همدلی - کودکان و نوجوانان (CA-EmQue) اورگاو و همکاران (۲۰۱۷) و پرسشنامه کنش‌وری بازتابی والدین (PRFQ) لویتن و همکاران (۲۰۱۷) بود. از تحلیل معادلات ساختاری برای تحلیل داده‌ها استفاده شد. نتایج بیانگر برآزش مطلوب مدل پژوهش بود. نتایج بیانگر معناداری اثر مستقیم مولفه پیش‌ذهنی سازی ($P=0/004$) و علاقه و کنجکاوی ($P=0/005$) بر همدلی بود. همچنین نتایج بیانگر معناداری اثر مستقیم همدلی ($P=0/009$) و مولفه اطمینان از حالات ذهنی ($P=0/05$) بر مشکلات رفتاری بود. همچنین نتایج حاکی از اثر غیرمستقیم پیش‌ذهنی‌سازی و علاقه و کنجکاوی بر مشکلات رفتاری با میانجی‌گری همدلی بود ($P=0/005$). این نتایج نشان می‌دهد که همدلی با توجه به نقش کنش‌وری بازتابی والدین می‌تواند تبیین‌کننده اختلالات رفتاری دانش‌آموزان باشد.

واژه‌های کلیدی: مشکلات رفتاری، همدلی، کنش‌وری بازتابی والدین، دانش‌آموز.

مقدمه

مشکلات رفتاری در دانش‌آموزان به عنوان انحراف از سطح کلی تعادل روانی و رفتاری در بین افراد با هوش طبیعی در جامعه تعریف می‌شود و در زمان‌ها و مکان‌های مختلف، شدت، میزان و تداوم متفاوتی دارند، به طوری که باعث کاهش یا عدم کارایی در عملکرد آموزشی-رفتاری می‌شوند (بمرا و کرن^۱، ۲۰۲۱). در جامعه‌ای از دانش‌آموزان ایرانی، اختلال سلوک، رفتار جر و بحث و خلق خشمگین و تحریک‌پذیر کودکان، به عنوان مهم‌ترین خرده عامل‌های مشکلات رفتاری شناسایی گردیدند و شیوع آنها در وضعیت «متوسط تا شدید» به ترتیب برابر با ۲/۷٪، ۷/۸٪ و ۱۵/۶٪ به دست آمد (معتمدین و همکاران، ۱۴۰۰). نتایج بدست آمده از یک مطالعه دیگر بر روی ۱۰۳۵ دانش‌آموز نشان داد که اختلالات روانپزشکی در دانش‌آموزان افزایش یافته (از ۱۱/۸ درصد به ۲۶/۷ درصد) و اختلال‌های رفتاری در کنار اختلال‌های اضطرابی از بالاترین نرخ شیوع برخوردار است و در مقایسه با دختران، این اختلال‌ها در پسران از شیوع بیشتری برخوردار است (احمدی و همکاران، ۱۴۰۱). مقابله مؤثر با ترک تحصیل و اختلال‌های رفتاری مرتبط با آن شامل ارائه پشتیبانی تخصصی از طریق روانشناسان و دستیاران مدرسه با تاکید ویژه بر نقش والدین است (هیل^۲ و همکاران، ۲۰۲۴). در باب عوامل اثرگذار بر اختلالات رفتاری نتایج یک مطالعه نیز نشان داد که عوامل خانوادگی مانند ضعف مهارت‌های والدین در ارتباط و شناخت نیازهای فرزند در کنار عوامل فردی و اجتماعی از جمله عوامل اثرگذار بر اختلالات رفتاری دانش‌آموزان است (سلیمی بجستانی و همکاران، ۱۳۹۶).

مطابق با نظریه دلبستگی و روان‌پویشی، اختلال‌های رفتاری در کودکان با روابط خانوادگی نامطلوب و مهارت‌های والدگری در این حوزه مرتبط است (هاچینگز^۳ و همکاران، ۲۰۲۳). کنش‌وری بازتابی والدین^۴ یکی از مهارت‌های والدگری مبتنی بر دلبستگی محسوب می‌گردد که با کیفیت تعاملات والدین-فرزند و پیامدهای عاطفی و رفتاری کودک مرتبط است (اسلاد و اسلید^۵، ۲۰۲۴). کنش‌وری بازتابی والدین به توانایی والدین در تعامل با کودک به عنوان یک عامل روانشناختی مستقل اشاره دارد؛ بدین معنا که فرزند دارای افکار و انگیزه‌های خاص خود است (بارلو^۶ و همکاران، ۲۰۲۱). کنش‌وری بازتابی در والدین نشان می‌دهد که والدین فرزند خود را به عنوان یک موجود جداگانه از خود، با دنیای درونی منحصر به فرد و انگیزه‌هایی خاص خود، می‌بینند. لویتن^۷ و همکاران (۲۰۱۷) سه بُعد اصلی برای کنش‌وری بازتابی والدین مشخص کرده‌اند: سطح کنجکاوی و علاقه والدین به حالات ذهنی کودک (مثلاً من اغلب کنجکاوم که بفهمم فرزندم چه احساسی دارد)، حالت‌های پیش‌ذهنی‌سازی (مثلاً وقتی فرزندم ایرادگیر است، این کار را فقط برای اذیت کردن من انجام می‌دهد) و درجه قطعیت حالات ذهنی (مثلاً من همیشه می‌دانم چرا فرزندم این‌طور رفتار می‌کند). بر اساس این معیار، والدینی که کنجکاوی والدینی بالایی دارند، اما درجه حالت‌های پیش‌ذهنی‌سازی و قطعیت پایینی دارند، به عنوان والدین دارای کنش‌وری بازتابی والدین بالا طبقه‌بندی می‌شوند (اسلاد و اسلید، ۲۰۲۴). نتایج بدست آمده از فراتحلیل پژوهش‌های صورت گرفته نشان می‌دهد که اگر چه کنش‌وری بازتابی والدین با رفتارهای فرزندپروری مثبت و احتمال کمتر اختلالات رفتاری کودکان همراه است، اما عوامل اجتماعی-اقتصادی و پیشینه فرهنگی بر نتایج آن اثرگذار است که ضرورت پژوهش در فرهنگ‌های متفاوت را نشان می‌دهد (استورمن^۸ و همکاران، ۲۰۲۲). برای مثال در نمونه‌ای از کودکان ترکیه نشان داده شده که کنش‌وری بازتابی والدین رفتارهای مشکل‌ساز کودکان را پیش‌بینی می‌کند (هالفن و بسیروگلو^۹، ۲۰۲۱). در باب مسائل اجرای مداخله نیز نتایج فراتحلیل بدست آمده نیز نشان می‌دهد که نتایج اثربخشی آموزش کنش‌وری بازتابی والدین ناهمگون و متناقض است و این امر ضرورت بررسی عوامل میانجی و تعدیل کننده اثر کنش‌وری بازتابی والدین را دوچندان می‌کند (لو و وانگ^{۱۰}، ۲۰۲۲).

بر اساس نظریه دلبستگی انتظار می‌رود که کنش‌وری بازتابی والدین توانایی ارتباطی مانند همدلی فرزندان را بهبود بخشد و به واسطه همین امر مشکلات رفتاری کودکان را کاهش دهد (آدکینس^{۱۱} و همکاران، ۲۰۲۲؛ جنس ون رنسبورگ^{۱۲} و همکاران، ۲۰۲۴). همدلی ابتدا

1 Bambara & Kem

2 Hilal

3 Hutchings

4 parental reflective functioning

5 Slade & Sleed

6 Barlow

7 Luyten

8 Stuhmann

9 Halfon & Besiroglu

10 Lo & Wong

11 Adkins

12 Janse van Rensburg

به عنوان یک پدیده عمدتاً عاطفی شناخته شد که به تجربه فوری احساسات شخص دیگر اشاره دارد و در ادامه نیز به عنوان یک ساختار عمدتاً شناختی، ارائه شده است که به درک فکری از تجربه دیگری اشاره دارد (وو^۱ و همکاران، ۲۰۲۴). با این حال، همدلی عموماً به عنوان یک مفهوم پیچیده چندبعدی، شامل جنبه‌های شناختی و عاطفی، یا بسته به موقعیت، در حوزه شناختی یا عاطفی تجلی یافته است (سسو^۲ و همکاران، ۲۰۲۱). در واقع، همدلی به عنوان یک مقوله برتر با زیرگروه‌هایی از پدیده‌هایی که مکانیسم یکسانی دارند، مفهوم‌سازی شده است. از جمله این زیر گروه‌ها می‌توان به همدردی، همدلی شناختی، رفتار کمکی، دیدگاه‌گیری همدلانه، اشتراک‌گذاری عاطفی، خودآگاهی، اتخاذ دیدگاه و تنظیم هیجان اشاره کرد (وو و همکاران، ۲۰۲۴؛ سسو و همکاران، ۲۰۲۱). همدلی علاوه بر اینکه نقش مهمی در رشد شایستگی اجتماعی کودکان ایفا می‌کند، همچنین نقص در شایستگی‌های همدلی در اوایل کودکی منجر به افزایش احتمال آسیب روانی در مراحل بعدی زندگی می‌شود و کمبود آن در ایجاد رفتارهای ضداجتماعی، قلدری، پرخاشگری و جرایم خشونت‌آمیز جدی نقش دارد (زو^۳ و همکاران، ۲۰۲۴). نشان داده شده که دانش‌آموزانی که سطح بالاتری از همدلی دارند، رفتارهای جامعه‌پسندانه‌تر و نوع‌دوستانه‌تری از خود نشان می‌دهند، در حالی که آنهایی که سطح پایین‌تری از همدلی دارند، پرخاشگری بیشتری نشان می‌دهند (درزی و همکاران، ۱۴۰۰). افرادی که پریشانی دیگران را که در نتیجه رفتار پرخاشگرانه یا ضداجتماعی خودشان رخ می‌دهد، درک و با آنها شریک می‌شوند، ممکن است تمایل کمتری به ادامه این رفتار یا رفتار ضداجتماعی یا پرخاشگرانه در آینده داشته باشند (استرن^۴ و همکاران، ۲۰۲۴). کاهش همدلی همچنین در کودکانی که دارای اختلال سلوک و صفات سنگدلی-بی‌احساسی هستند، مشاهده می‌شود (عبدالرحیم پور و همکاران، ۱۴۰۰). وجود برخی از پژوهش مبتنی بر رابطه معنادار همدلی کودکان با کنش‌وری بازتابی والدین از یک سو (بورلی^۵ و همکاران، ۲۰۲۱؛ لی^۶ و همکاران، ۲۰۲۲) و رابطه معنادار با مشکلات رفتاری کودکان از سوی دیگر (زو و همکاران، ۲۰۲۴؛ درزی و همکاران، ۱۴۰۰)، احتمال میانجی بودن همدلی را دوچندان می‌کند. به طور کلی و مطابق با نظریه دلبستگی و روان‌پویشی، اختلال‌های رفتاری در کودکان تا حدودی به نحوه تعامل و رفتارهای والدین آنها برمی‌گردد (هاچینگس و همکاران، ۲۰۲۳). کنش‌وری بازتابی والدین از جمله عوامل اثرگذار بر مشکلات رفتاری فرزندان محسوب می‌گردد، که به نظر می‌رسد با توجه به نقش آن در رشد شناختی و هیجانی فرزندان بر رفتارهای آنها اثرگذار است (لو و وانگ، ۲۰۲۲). توانایی همدلی کنش‌وری بازتابی والدین است که به نقش آن کمتر پرداخته شده است (آدکینس و همکاران، ۲۰۲۲؛ جنس ون رنسبورگ و همکاران، ۲۰۲۴).

در مجموع می‌توان گفت که اختلال‌های رفتاری در دانش‌آموزان علاوه بر شیوع نگران کننده، همچنین یک عامل خطر برای افت تحصیلی دانش‌آموزان است. بر همین اساس شناسایی متغیرهای مرتبط و تبیین کننده آن جهت کمک به متخصصان این حوزه جهت درک، درمان و پیشگیری از آن ضروری به نظر می‌رسد. طبق شواهد موجود رفتارهای والدین نقش غیر قابل انکاری در اختلال‌های رفتاری دانش‌آموزان دارند که باید مکانیسم‌ها و مسیرهای اثرگذاری آن مورد بررسی قرار گیرد. در همین رابطه توانایی همدلی در کودکان و نوجوانان متأثر از رفتارهای والدین رشد می‌کند و با مشکلات رفتاری کودکان در ارتباط است. علاوه بر این، در صورت تایید نقش میانجی همدلی دانش‌آموزان در اختلالات رفتاری با توجه به رفتارهای والدین، می‌توان در جلسات مشاوره ضمن آموزش والدین به آموزش همدلی به دانش‌آموزان نیز اقدام کرد. بنابراین هدف پژوهش حاضر تعیین نقش میانجی همدلی در رابطه کنش‌وری بازتابی والدین و مشکلات رفتاری دانش‌آموزان پسر پایه ششم ابتدایی بود.

روش

روش پژوهش توصیفی-همبستگی از نوع مدل‌یابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل دانش‌آموزان پسر پایه ششم شهرستان خدابنده در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود. حداقل حجم نمونه لازم برای تحلیل معادلات ساختاری ۲۰۰ نفر پیشنهاد شده است (گارور و منتزر^۷، ۱۹۹۹). با در نظر گرفتن این ملاک و در نظر گرفتن احتمال ریزش، حجم نمونه ۲۲۰ نفر برآورد گردید و به

1 Wu
 2 Sesso
 3 Zhou
 4 Stem
 5 Borelli
 6 Lee
 7 Garver & Mentzer

شیوه در دسترس انتخاب گردیدند. لازم به ذکر است که پرسشنامه کنش‌وری بازتابی والدین (PRFQ) توسط مادران دانش‌آموز پاسخ داده شد. ملاک‌های ورود شرکت‌کنندگان عبارت بودند از: تمایل و رضایت آگاهانه برای مشارکت در پژوهش از جانب والد و دانش‌آموز، عدم سابقه اختلالات روانی و سابقه مصرف داروهای اعصاب و روان (با توجه به اظهار نظر شرکت‌کنندگان در پژوهش)، همراه بودن یکی از والدین جهت پاسخگویی به پرسشنامه‌های پژوهش. ملاک‌های خروج از پژوهش نیز شامل عدم پاسخگویی به حداقل ۵ درصد از گویه‌های پرسشنامه و درخواست انصراف از پژوهش حین پاسخگویی به پرسشنامه‌ها بود. رضایت از شرکت در پژوهش، محرمانه نگه داشتن اطلاعات شرکت‌کنندگان در پژوهش، عدم استفاده از منابع مشکوک و فاقد اعتبار علمی و اجتماعی در پژوهش، ارائه اطلاعات لازم در زمینه نحوه اجرای پژوهش، خودداری از طرح پرسش‌های غیر ضروری و شخصی، عدم بایگانی نمودن اطلاعات شخصی غیر ضروری و خصوصی شرکت‌کنندگان و امکان خروج از پژوهش حین پاسخگویی به پرسشنامه‌های پژوهش از جمله ملاحظات اخلاقی پژوهش بود. برای تحلیل داده‌ها از آزمون همبستگی پیرسون و همچنین تحلیل معادلات ساختاری استفاده شد. تحلیل داده‌ها با استفاده از دو نرم افزار تحلیل آماری SPSS نسخه ۲۵ و AMOS نسخه ۲۴ صورت گرفت.

ابزار سنجش

پرسشنامه اختلال لجاجزی و نافرمانی و سلوک کودکان (ODCDQ):^۱ این پرسشنامه توسط معتمدین و همکاران (۱۴۰۰) به منظور تشخیص اختلال لجاجزی و نافرمانی و سلوک در کودکان بر اساس معیارهای تشخیصی ویراست پنجم راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی ساخته شده است. این پرسشنامه شامل ۱۸ گویه است که با طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از کاملاً مخالفم = ۱ تا کاملاً موافقم = ۵ نمره‌گذاری می‌شود. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی با استفاده از چرخش مستقل واریانس، سه عامل مستقل سلوک، رفتار جروبحث و خلق خشمگین و تحریک‌پذیر را معرفی کرد که به ترتیب ۱۵/۷۹٪، ۱۴/۷۵٪ و ۱۴/۰۶٪ واریانس متغیرها و بر روی هم ۴۴/۶۱٪ کل واریانس متغیرها را تبیین می‌کردند. برای بررسی روایی از روش ارزش ویژه بیشتر از ۱ استفاده شد و نتایج نشان داد که هم عوامل سه‌گانه و هم کل پرسشنامه از روایی مطلوب برخوردارند. همچنین روایی محتوای پرسشنامه توسط ۵ تن از متخصصان روان‌شناسی تایید گردید. مقدار ضریب آلفای کرونباخ در بررسی پایایی عوامل سه‌گانه پرسشنامه به ترتیب برابر با ۰/۷۴، ۰/۶۰، ۰/۷۴ و برای کل پرسشنامه ۰/۷۷ به دست آمد (معتمدین و همکاران، ۱۴۰۰). ضریب آلفای کرونباخ نمره پرسشنامه در پژوهش حاضر ۰/۹۰ و برای خرده مقیاس‌ها بین ۰/۷۴ تا ۰/۸۶ بدست آمد.

پرسشنامه همدلی - کودکان و نوجوانان (CA-EmQue):^۲ نسخه اولیه پرسشنامه همدلی توسط تیمی از روان‌شناسان رشد، معلمان مدرسه و یک روانپزشک کودک که با کودکان و نوجوانان و همچنین در حیطه اختلالات طیف اتیسم فعالیت داشت. در پژوهش‌های بعدی این پرسشنامه به ۱۸ گویه تقلیل یافت که در پژوهش حاضر از آن استفاده شده است (اورگاوو^۳ و همکاران، ۲۰۱۷). این پرسشنامه سه خرده مقاس همدلی عاطفی (۷ گویه)، شناختی (۵ گویه) و جامعه یار (۶ گویه) را در یک مقیاس لیکرت سه درجه‌ای اندازه‌گیری می‌کند؛ نمره‌گذاری آن به صورت صحیح نیست (۰)، گاهی اوقات صحیح است (۱) و بیشتر اوقات صحیح است (۲). آلفای کرونباخ نمره کل پرسشنامه و خرده مقیاس‌های آن بالاتر از ۰/۷۰ گزارش شده و در تایید روایی همگرایی پرسشنامه نیز مقدار همبستگی آن با شاخص واکنش‌پذیری بین‌فردی بالاتر از ۰/۳۰ بدست آمده است (اورگاوو و همکاران، ۲۰۱۷). در نسخه ایرانی پس از اجرای تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی در مجموع ۱۷ سؤال باقی ماند که در چهار عامل شامل همدلی انگیزه اجتماعی هفت سؤال، همدلی شناختی چهار سؤال و همدلی عاطفی جهت‌گیری دوستان سه سؤال و همدلی مؤثر جهت‌گیری خانواده سه سؤال ساختار ابزار را تشکیل می‌دهند. روایی محتوایی بالاتر از ۰/۷۰ برای گویه‌ها و نمره کل تایید گردیده است و مقدار آلفای کرونباخ نیز ۰/۷۷ گزارش شده است. مقدار روایی ملاکی آن با پرسشنامه تنظیم هیجان گراس نیز ۰/۲۱ بدست آمده است (خسروی لاریجانی و همکاران، ۱۳۹۹). در پژوهش حاضر نیز مقدار آلفای کرونباخ نمره کل و خرده مقیاس‌ها بین ۰/۶۸ تا ۰/۸۴ بدست آمد.

پرسشنامه کنش‌وری بازتابی والدین (PRFQ):^۴ این پرسشنامه توسط لویتن و همکاران (۲۰۱۷) ساخته شده است. دارای ۱۸ گویه و سه زیرمقیاس پیش‌ذهنی سازی، اطمینان از حالات ذهنی و علاقه و کنجکاوی به حالات ذهنی است. هر زیرمقیاس شامل ۶ گویه است و پاسخ به هر گویه در طیف هفت درجه‌ای از نوع لیکرت تنظیم شده است (کاملاً مخالفم = ۱ تا کاملاً موافقم = ۷). گویه‌های ۱۱ و

1 Oppositional Defiant and Conduct Disorder Questionnaire (ODCDQ)

2 Empathy Questionnaire for Children and Adolescents (EmQue-CA)

3 Overgaauw

4 Parental Reflective Functioning Questionnaire

۱۸ معکوس نمره گذاری می شود و زیر مقیاس های پیش ذهنی سازی و اطمینان از حالات ذهنی با کنش وری بازتابی والدین رابطه معکوس دارد و زیر مقیاس علاقه مندی و کنجکاوی با کنش وری بازتابی والدین رابطه مثبت دارد. در تایید پایایی پرسشنامه مقدار آلفای کرونباخ عامل ها ۰/۶۹ تا ۰/۷۵ و در تایید روایی همگرایی نیز رابطه معناداری میان عامل های پرسشنامه ($P < ۰/۰۵$) با مصاحبه دلبستگی بزرگسالان (AAI)^۱ گزارش شده است (انیس^۲ و همکاران، ۲۰۲۰). در ایران اسماعیلی نسب و همکاران (۱۴۰۰) دامنه آلفای کرونباخ برای سه زیر مقیاس پرسشنامه شامل، "پیش ذهنی سازی"، "اطمینان از حالت ذهنی" و "علاقه و کنجکاوی به حالات ذهنی" به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۹۰ و ۰/۷۵ بدست آوردند. همچنین همه زیرمقیاس های دشواری در تنظیم هیجان، با زیرمقیاس "علاقه و کنجکاوی به حالات ذهنی" با مقدار همبستگی بالاتر از ۰/۱۱ - ($P < ۰/۰۱$) همبستگی منفی معنادار داشتند و بیشتر زیرمقیاس های دشواری در تنظیم هیجان، با دو زیر مقیاس دیگر کنش وری بازتابی والدین، همبستگی مثبت معنی دار داشتند ($P < ۰/۰۵$) که بیانگر روایی همگرا و واگرای مطلوب پرسشنامه بود. در پژوهش حاضر نیز مقدار آلفای کرونباخ عامل های پرسشنامه ۰/۷۸ تا ۰/۸۹ بدست آمد.

یافته ها

در پژوهش حاضر ۲۲۰ دانش آموز پسر پایه ششم به همراه مادران آنها در پژوهش شرکت کردند که میانگین سنی آنها ۱۲/۶۷ و انحراف معیار آن نیز ۱/۰۳ بود. میزان تحصیلات مادران دانش آموز ۳۴ نفر (۱۵/۵۰ درصد) از شرکت کنندگان دیپلم و زیر دیپلم، ۱۴۷ نفر (۶۶/۸۰ درصد) فوق دیپلم و کارشناسی، ۲۸ نفر (۱۲/۸۰ درصد) فوق لیسانس و ۱۱ نفر (۵ درصد) نیز دکتری بود. میانگین و انحراف معیار مدت زمان ازدواج شرکت کنندگان نیز به ترتیب ۱۵/۱۳ و ۶/۱۱ بود. همچنین میانگین و انحراف معیار سنی آنها نیز ۴۰/۸۰ و ۸/۵۷ بود. جدول ۱ میانگین، انحراف استاندارد و ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش را نشان می دهد.

جدول ۱. نتایج شاخص های توصیفی و آزمون همبستگی پیرسون جهت بررسی رابطه متغیرها

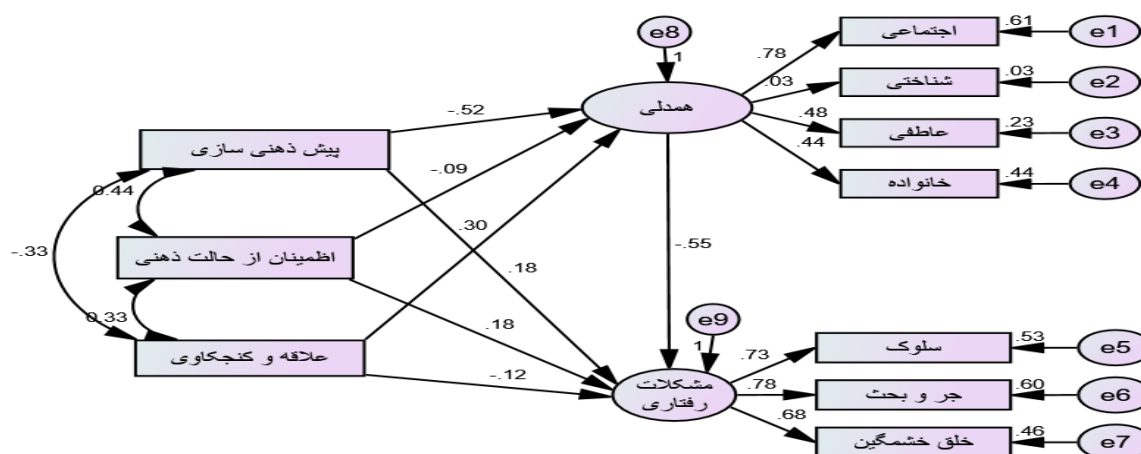
متغیر	۱	۲	۳	۴	۵
کنش وری بازتابی والدین	۱				
۱. پیش ذهنی سازی	۰/۴۴**				
۲. اطمینان از حالات ذهنی	-۰/۳۳**	۱			
۳. علاقه و کنجکاوی	-۰/۳۵**	-۰/۴۰**	۱		
۴- همدلی	-۰/۵۲**	-۰/۴۶**	۰/۴۶**	۱	
۶. مشکلات رفتاری	۰/۵۸**	۰/۴۷**	-۰/۴۵**	-۰/۵۹**	۱
میانگین	۲۰/۲۴	۱۹/۹۰	۲۹/۸۷	۲۷/۵۶	۴۵/۵۷
انحراف معیار	۸/۷۸	۶/۳۲	۶/۵۳	۵/۶۲	۱۶/۹۱
کجی	۰/۳۳	۱/۰۶	-۰/۲۰	-۰/۳۳	۰/۴۷
کشیدگی	-۰/۵۷	۰/۵۶	-۰/۶۴	-۰/۱۳	-۰/۸۵

** $P < ۰/۰۱$ و * $P < ۰/۰۵$

نتایج بدست آمده از آزمون همبستگی پیرسون در جدول ۱ نشان داد که همدلی با هر دو متغیر مولفه های کنش وری بازتابی والدین و مشکلات رفتاری رابطه معنادار دارد ($P < ۰/۰۱$). همچنین نتایج نشان داد که همدلی و مشکلات رفتاری رابطه منفی و معناداری دارند ($P < ۰/۰۱$). با توجه به اینکه شاخص کجی و کشیدگی بدست آمده برای متغیرهای پژوهش در جدول ۱ همگی در محدوده ۲- تا ۲- قرار دارند، بنابراین شکل توزیع متغیرها در شرایط تقریباً نرمالی قرار دارند. علاوه بر مقادیر گزارش شده در جدول ۱، مقادیر آماره تحمل برای متغیرها بیشتر از ۰/۴۰ و همچنین مقادیر آماره VIF کمتر از ۱۰ بود، بنابراین هم خطی میان متغیرهای پیش بین پژوهش نگران کننده نبود. همچنین مقدار بدست آمده برای آزمون دوربین واتسون برابر با ۱/۶۱ بود و بین مقدار مناسب ۱/۵ الی ۲/۵ قرار داشت، بنابراین می توان گفت که فرض استقلال مقادیر خطا نیز از یکدیگر رعایت شده است. در شکل ۱ مدل برازش شده پژوهش ارائه شده است.

1 Adult Attachment Interview (AAI)

2 Anis



شکل ۱. نگاره مدل برازش شده پژوهش در حالت استاندارد

در شکل ۱ مدل ساختاری پژوهش به صورت بررسی نقش میانجی همدلی در رابطه میان مولفه‌های کنش‌وری بازتابی والدین و مشکلات رفتاری در محیط نرم‌افزار AMOS به همراه ضرایب مسیر آن ارائه شده است و طبق نتایج مدل پژوهش تبیین کننده ۰/۷۲ از واریانس مشکلات رفتاری است. همچنین اندازه ضریب مسیر مستقیم همدلی به مشکلات رفتاری ۰/۵۵- است که در جدول ۲ معناداری ضریب مسیرهای مستقیم مدل ارائه شده پژوهش بررسی شده است.

جدول ۲. نتایج اثرات مستقیم مدل پژوهش

مسیر	اندازه اثر غیر استاندارد	اندازه اثر استاندارد	اثر حد پایین	اثر حد بالا	مقدار P
اثر مستقیم پیش‌ذهنی سازی بر همدلی	-۰/۱۰	-۰/۵۲	-۰/۶۲	-۰/۳۹	۰/۰۰۴
اثر مستقیم اطمینان از حالت ذهنی بر همدلی	-۰/۰۳	-۰/۱۲	-۰/۲۲	۰/۰۳	۰/۲۳
اثر مستقیم علاقه و کنجکاوی بر همدلی	۰/۰۸	۰/۳۰	۰/۱۹	۰/۴۲	۰/۰۰۵
اثر مستقیم پیش‌ذهنی سازی بر مشکلات رفتاری	۰/۱۳	۰/۱۸	-۰/۰۱	۰/۳۳	۰/۱۲
اثر مستقیم اطمینان از حالت ذهنی بر مشکلات رفتاری	۰/۱۹	۰/۱۹	۰/۰۳	۰/۳۱	۰/۰۵
اثر مستقیم علاقه و کنجکاوی بر مشکلات رفتاری	-۰/۱۲	-۰/۱۲	-۰/۲۴	۰/۰۲	۰/۱۷
اثر مستقیم همدلی بر مشکلات رفتاری	-۰/۲۰۷	-۰/۵۵	-۰/۷۳	۰/۳۴	۰/۰۰۹

نتایج بدست آمده از جدول ۲ نشان داد که اثر مستقیم مولفه پیش‌ذهنی سازی و علاقه و کنجکاوی بر همدلی به ترتیب با اندازه اثر استاندارد ۰/۵۲- و $P=۰/۰۰۴$ و $P=۰/۰۰۵$ و اثر مستقیم مولفه اطمینان از حالت ذهنی بر مشکلات رفتاری با اندازه اثر استاندارد ۰/۱۹ معنادار ($P=۰/۰۵$) بود و بقیه مسیرهای مستقیم مولفه‌های کنش‌وری بازتابی والدین بر همدلی و مشکلات رفتاری معنادار نبود ($P>۰/۰۵$). همچنین طبق نتایج اثر مستقیم همدلی بر مشکلات رفتاری با اندازه اثر استاندارد ۰/۵۵- ($P=۰/۰۰۹$) معنادار بود.

جدول ۳. نتایج آزمون بوت استرپ جهت بررسی نقش میانجی همدلی در رابطه کنش‌وری بازتابی والدین و مشکلات رفتاری

مسیر	اندازه اثر استاندارد	اثر حد پایین	اثر حد بالا	P
پیش‌ذهنی سازی - همدلی - مشکلات رفتاری	۰/۲۸	۰/۱۶	۰/۴۲	۰/۰۰۵
اطمینان از حالت ذهنی - همدلی - مشکلات رفتاری	۰/۰۵	-۰/۰۱	۰/۱۳	۰/۲۱
علاقه و کنجکاوی - همدلی - مشکلات رفتاری	-۰/۱۷	-۰/۲۷	-۰/۱۰	۰/۰۰۵

نتایج بدست آمده از آزمون بوت استراپ در جدول ۳ نشان داد که از میان مسیرهای غیرمستقیم مسیر اثر غیرمستقیم پیش ذهنی سازی و علاقه و کنجکاوی بر مشکلات رفتاری با میانجی گری همدلی به ترتیب با اندازه اثر $0/28$ ($P=0/005$) و $0/17$ ($P=0/005$) معنادار است و مسیر غیرمستقیم اطمینان از حالت ذهنی بر مشکلات رفتاری با میانجی گری همدلی معنادار نبود ($P>0/05$). در جدول ۴ شاخص های برازش مدل اصلاح شده پژوهش ارائه شده است.

جدول ۴. شاخص های برازش مدل پژوهش

شاخص	df	$2\chi^2/df$	P	RFI	RMSEA	NFI	IFI	CFI	GFI	AGFI
ملاک برازش	-	≤ 3	-	$\geq 0/90$	$\leq 0/10$	$\geq 0/90$	$\geq 0/90$	$\geq 0/90$	$\leq 0/90$	$\geq 0/90$
آماره پژوهش حاضر	۲۸	۱/۶۳	۰/۰۲	۰/۹۰	۰/۰۵	۰/۹۳	۰/۹۷	۰/۹۷	۰/۹۶	۰/۹۲

برای برازندگی مدل هر مقدار شاخص برازندگی تقسیم χ^2 بر درجه آزادی کوچکتر از ۳ باشد، برازندگی مدل بهتر است. مقدار بدست آمده در پژوهش حاضر ۱/۶۳ بود که حاکی از برازش مدل بود. همچنین به طور کلی هرچه مقدار CFI , RFI , GFI و $AGFI$ به یک نزدیکتر باشد و برابر و یا بالاتر از ۰/۹۰ باشد، حاکی از برازش مطلوب مدل دارد. با توجه به اینکه مقادیر بدست آمده برای پنج شاخص ذکر شده در پژوهش ۰/۹۰ و بالاتر از ۰/۹۰ بوده، بنابراین بر اساس این شاخص ها مدل پژوهش برازش مطلوبی دارد. برای شاخص $RAMSEA$ نیز مقدار ۰/۰۸ و کمتر از آن بیانگر برازش مطلوب است که برای مدل پژوهش حاضر برابر ۰/۰۵ بود. به طور کلی نتایج جدول ۴ نشان می دهد که مقدار بدست آمده برای شاخص های برازش در سطح مطلوبی قرار دارند.

بحث و نتیجه گیری

هدف پژوهش حاضر تعیین نقش میانجی همدلی در رابطه کنش وری بازنمایی والدین و مشکلات رفتاری دانش آموزان پسر پایه ششم ابتدایی بود. نتایج بیانگر اثر مستقیم مولفه اطمینان از حالت ذهنی بر مشکلات رفتاری بود. این یافته با نتایج بدست آمده از پژوهش های هاجینگس و همکاران (۲۰۲۳)، استورمن و همکاران (۲۰۲۲)، هالفمن و بسیروگلو (۲۰۲۱) و لو و وانگ (۲۰۲۲) همسو بود. در تبیین یافته بدست آمده می توان گفت که اطمینان از حالت ذهنی در والدین بیانگر ادراک دانستن حالات روانی و هیجانی فرزند و بدون در نظر گرفتن کیفیت تعامل و رابطه با کودک است (اسلاد و اسلید، ۲۰۲۴). به عبارتی دیگر والدین با قضاوت ذهنی خود و بدون در نظر گرفتن پاسخ های فرزند اطمینان دارد که رفتارها و چرایی آن را از جانب فرزند خود می شناسد. بر همین اساس می توان این استدلال را مطرح کرد که اطمینان از حالت ذهنی در مادران احتمالاً با کاهش تبادل هیجانی و سوگیری نسبت به رفتارهای کودک منجر به افزایش تعارض و تنش در کودک می شود که این تعارض و تنش می تواند به صورت مشکلات رفتاری در محیط خانه، مدرسه و حتی اجتماع در کودک رخ دهد. چرا که کودک انتظار شنیده شدن و درک شدن نیازها و هیجان های خود را براساس تجارب رابطه با مادر ندارد. بنابراین با متوسل شدن به مشکلات رفتاری سعی در جلب توجه و رسیدگی به نیازهایش را دارد. مطابق با نظریه دلبستگی شنیده شدن و برقراری یک رابطه ایمن و همراه با تبادل دیدگاه و هیجان ها پیش بینی کننده عدم مشکلات و اختلالات رفتاری در فرزندان است (هاچینگس و همکاران، ۲۰۲۳). با توجه به اینکه اطمینان از حالت ذهنی با افزایش ایجاد اتخاذ یک دیدگاه یک جانبه از سوی مادر همراه است و قضاوت های خود را مترادف با واقعیت رفتاری فرزند می داند، بنابراین می توان انتظار داشت که این رابطه یک سویه که با عدم شنیده شدن فرزند همراه است، سطح تعارض و مشکلات رفتاری را در فرزند افزایش دهد. البته دو مولفه پیش ذهنی سازی و علاقه و کنجکاوی اثر مستقیم معناداری بر مشکلات رفتاری از خود نشان ندادند. این می تواند تا حدودی به نقش دیگر متغیرها و کنترل اثر هم خطی آنها با مولفه اطمینان از حالت ذهنی برگردد. البته طبق نتایج دیگر پژوهش که در ادامه به آن اشاره خواهد شد، این دو مولفه به واسطه همدلی اثر غیرمستقیم معناداری بر مشکلات رفتاری از خود نشان دادند.

همچنین نتایج بیانگر اثر مستقیم همدلی بر مشکلات رفتاری بود. این یافته با نتایج بدست آمده از پژوهش های زو و همکاران (۲۰۲۴) آدکینس و همکاران (۲۰۲۲)، جنس ون رنسبورگ و همکاران (۲۰۲۴)، درزی و همکاران (۱۴۰۰) و عبدالرحیم پور و همکاران (۱۴۰۰)

بود. در تبیین یافته بدست آمده می‌توان گفت که دانش‌آموزان همدل عموماً رفتارهای اجتماعی بهتری از خود نشان می‌دهند. این امر به خاطر این است که آنها تلاش بیشتری برای درک دیدگاه و عواطف دیگران از خود نشان می‌دهند، بنابراین با درک دیدگاه و شرایط آنها مقدار کمتری از تنش و تعارضی که منجر به مشکلات رفتاری می‌شود را تجربه می‌کنند. باید توجه داشت که همدلی در دانش‌آموزان و به طور کلی در کودکان همراه با تمایل به بیشتر به رفتار کمکی، اشتراک‌گذاری عاطفی و تنظیم هیجان است (وو و همکاران، ۲۰۲۴؛ سسو و همکاران، ۲۰۲۱). بنابراین می‌توان این استدلال را مطرح کرد که همدلی با افزایش رفتارهای مثبت و یاری دهنده و همچنین بهبود تنظیم هیجان‌ها منجر به کاهش مشکلات رفتاری در محیط‌های نیازمند تعامل می‌شوند. چرا که تمایل آنها به کمک کردن و مدیریت خواسته‌ها و عواطف خود است. همچنین باید توجه داشت که مهارت در همدلی در زمان وقوع تعارض و پریشانی باعث می‌گردد که فرد به جای رفتار پرخاشگری و ضد اجتماعی به درک و فهمیدن طرف مقابل متمایل شود (استرن و همکاران، ۲۰۲۴). بنابراین می‌توان انتظار داشت که همدلی به واسطه افزایش رفتارهای جامعه‌پسند و مصالحت‌جو از افزایش تنش و مشکلات رفتاری در دانش‌آموزان جلوگیری کند.

در نهایت نتایج بیانگر اثر غیرمستقیم پیش ذهنی‌سازی و علاقه و کنجکاوی بر مشکلات رفتاری با میانجی‌گری همدلی بود. این یافته با نتایج بدست آمده از پژوهش‌های زو و همکاران (۲۰۲۴) آدکینس و همکاران (۲۰۲۲)، هاجینگس و همکاران (۲۰۲۳)، استورمن و همکاران (۲۰۲۲)، هالفمن و بسیروگلو (۲۰۲۱)، جنس ون رنسیورگ و همکاران (۲۰۲۴)، درزی و همکاران (۱۴۰۰) و عبدالرحیم پور و همکاران (۱۴۰۰) بود. در تبیین یافته بدست آمده می‌توان گفت که ظرفیت کنش‌وری بازتابی در مادران آنها را قادر سازد تا بین حالات ذهنی و رفتار ارتباط برقرار کنند و به عقب برگردند و در مورد حالات ذهنی فرزندانشان، به ویژه در شرایط تجربه عاطفی شدید تأمل کنند (لویتن و همکاران). به عبارتی دیگر علاقه و کنجکاوی به تعامل با فرزند و حالات‌های روانی و عاطفی وی عدم قضاوت منفی بدون ارزیابی از جانب مادر احتمالاً منجر به شکل‌گیری نوعی از تعامل می‌شود که به شناخت بهتر عواطف و شناخت‌های متقابل بین فرزند و مادر منجر می‌گردد. چنین تجربه‌ای که همراه با تأمل بر احساس‌ها و شناخت‌های یک‌دیگر است احتمالاً باعث افزایش ظرفیت همدلی در فرزند می‌شود که نیازمند درک دیدگاه و عواطف طرف مقابل است. این درک دیدگاه و شناخت مواضع یک دیگر احتمالاً منجر به کاهش تنش و مشکلات رفتاری فرزند در تعامل با مادر و افراد یگر می‌شود. همچنین باید توجه کرد که کنش‌وری بازتابی والدین از استقلال کودکان یا نیازهای دلبستگی ایمن حمایت می‌کند، و می‌تواند به فرزندان کمک کند تا احساسات خود را در بحبوحه یک موقعیت استرس‌زا تنظیم کنند (اسلاد و اسلید، ۲۰۲۴). کمک به تنظیم هیجان‌ها و استقلال عمل که مستلزم شناخت ظرفیت‌های شناختی و عاطفی خود و دیگران است، تسهیل کننده همدلی محسوب می‌گردد. از سوی دیگر نیز همدلی ممکن است رفتاری را تسهیل کند که نیازهای دلبستگی به پناهگاه امن را در فرزند تقویت می‌کند و از بروز پاسخ پریشان کننده جلوگیری می‌کند. بنابراین در مجموع می‌توان گفت که عدم پیش ذهنی‌سازی و علاقه و کنجکاوی در والدین با افزایش عملکرد خودمختار و کاهش کنترل‌گری والدین احتمالاً به افزایش نوعی از همدلی در فرزندان می‌گردد که از شدت مشکلات رفتاری فرزندان می‌کاهد. البته طبق نتایج بدست آمده مولفه اطمینان از حالت ذهنی با میانجی‌گری همدلی اثر غیرمستقیم معناداری بر مشکلات رفتاری نشان نداد. طبق نتایج که پیشتر به آنها اشاره گردید این مولفه به صورت مستقیم اثر معناداری بر مشکلات رفتاری نشان داد. بر همین اساس می‌توان گفت که این مولفه نیز با مشکلات رفتاری در ارتباط بوده و این احتمال وجود دارد که میانجی‌های دیگر در رابطه آن با مشکلات رفتاری نقش ایفا می‌کند.

در مجموع نتایج بدست آمده نشان داد که از میان مولفه‌های کنش‌وری بازتابی والدین، مولفه مولفه اطمینان از حالات ذهنی به صورت مستقیم و دو مولفه پیش ذهنی‌سازی و علاقه و کنجکاوی با میانجی‌گری همدلی به صورت غیرمستقیم بر مشکلات رفتاری دانش‌آموزان پسر پایه ششم ابتدایی اثر معناداری دارند. همچنین همدلی نیز بر مشکلات رفتاری دانش‌آموزان پسر پایه ششم ابتدایی اثر مستقیم معناداری نشان داد و مدل پژوهش از براز مطلوب برخوردار بود. بر اساس این یافته‌ها می‌توان گفت که مشاوران مراکز مشاوره دانش‌آموزی در باب درک و تبیین متغیرهای مرتبط با مشکلات رفتاری دانش‌آموزان ارجاعی به مراکز مشاوره آموزش و پرورش می‌توانند به نقش همدلی با توجه به رفتارها و کنش‌های والدین توجه نمایند. پژوهشگران نیز می‌توانند بر پایه نتایج بدست آمده مداخله‌ای برای بهبود اختلالات رفتاری دانش‌آموزان ارجاعی به مراکز مشاوره آموزش و پرورش پژوهشی طراحی کنند که از یک سو اثربخشی آموزش کنش‌وری بازتابی والدین از و از سوی دیگر نیز بهبود همدلی دانش‌آموزان را مورد ارزیابی قرار می‌دهند. البته نمونه‌گیری غیرتصادفی و به صورت دردسترس، عدم لحاظ کردن اثر متغیرهای اقتصادی، اجتماعی و جمعیت‌شناختی، نمونه‌گیری از جامعه پسران و پایه ششم از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر بوده است، بنابراین در تعمیم نتایج باید احتیاط به عمل آورد. بر همین اساس پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های

آتی جامعه دانش آموزان دختر و همچنین پایه های تحصیلی دیگر نیز مورد بررسی قرار گیرد تا اعتبار و تعمیم پذیری نتایج در این حوزه مورد ارزیابی قرار گیرد.

منابع

- احمدی، ن؛ محمدی، م؛ صدر باققی، م؛ یاسینی اردکانی، م؛ میرزایی، م. و هوشیاری، ز. (۱۴۰۱). شیوع اختلالات روانپزشکی و بیماری های مرتبط با آن در کودکان و نوجوانان استان یزد در سال ۱۳۹۵. *مجله علمی پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی شهید صدوقی یزد*، ۳۰ (۱۱)، ۶۰۸۶-۶۰۹۶. <https://www.magiran.com/p2546954>
- اسماعیلی نسب، م. و حاجی هاشمی ورنوسفاد رانی، ش. (۱۴۰۰). ذهنی سازی والدینی و تنظیم هیجان: اعتباریابی و پایایی سنجی نسخه فارسی پرسشنامه کنش وری بازتابی والدین. *روان شناسی بالینی*، ۱۳ (۱)، ۸۹-۱۰۰. [10.22075/jcp.2021.21795.2008](https://doi.org/10.22075/jcp.2021.21795.2008)
- خسروی لاریجانی، م؛ محمدپناه اردکان، ع؛ چوب فروش زاده، آ. و دهقانی اشکدری، ا. (۱۳۹۹). تعیین روایی و پایایی نسخه فارسی پرسشنامه همدلی کودک و نوجوان (EmQue-CA). *فصل نامه پژوهش های کاربردی روانشناختی*، ۱۱ (۴)، ۲۶۳-۲۸۰. [10.22059/japr.2021.304312.643543](https://doi.org/10.22059/japr.2021.304312.643543)
- درزی، م؛ یعقوبی، ا. و رشید، خ. (۱۴۰۰). رابطه پیوند با مدرسه و شایستگی اجتماعی با قلدری دانش آموزان با نقش میانجی همدلی. *فصلنامه پژوهش های نوین روانشناختی*، ۱۶ (۶۲)، ۱-۱۷. [20.1001.1.27173852.1400.16.62.1.6](https://doi.org/10.1001.1.27173852.1400.16.62.1.6)
- سلیمی بجستانی، ح؛ محمدی جلالی فراهانی، م؛ دلاور، ع؛ فرحبخش، ک. و معتمدی، ع. (۱۳۹۶). عوامل موثر در ناهنجاری های رفتاری دانش آموزان: تحقیقی کیفی. *مجله مطالعات ناتوانی*، ۷ (۱)، ۷-۱. [20.1001.1.23222840.1396.7.0.85.3](https://doi.org/10.1001.1.23222840.1396.7.0.85.3)
- عبدالرحیم پور، ر؛ بیرامی، م. و هاشمی نصرت آباد، ت. (۱۴۰۰). بازداري پاسخ، توجه پایدار و ابعاد همدلی در کودکان با اختلالات رفتاری برون نمود. *تعلیم و تربیت / استثنایی*، ۲ (۱۶۲): ۹۹-۱۰۸. <http://exceptionaleducation.ir/article-۱۲۲۹۰۰۱-fa.html>
- معتمدین، آ؛ حسینی نسب، د. و علیوندی وفا، م. (۱۴۰۰). ساخت، رواسازی و تعیین پایایی پرسشنامه اختلال لجبازی و نافرمانی و سلوک کودکان پسر مقطع ابتدایی شهر تبریز بر اساس DSM-5. *فصلنامه روان شناسی کاربردی*، ۱۵ (۲)، ۲۴۸-۲۲۷. [10.29252/apsy.2021.220809.1005](https://doi.org/10.29252/apsy.2021.220809.1005)
- Adkins, T., Reisz, S., Hasdemir, D., & Fonagy, P. (2022). Family Minds: A randomized controlled trial of a group intervention to improve foster parents' reflective functioning. *Development and Psychopathology*, 34(3), 1177-1191. [doi:10.1017/S095457942000214X](https://doi.org/10.1017/S095457942000214X)
- Bambara, L. M., & Kern, L. (2021). *Individualized supports for students with problem behaviors: Designing positive behavior plans*. Guilford Publications.
- Barlow, J., Sleed, M., & Midgley, N. (2021). Enhancing parental reflective functioning through early dyadic interventions: A systematic review and meta-analysis. *Infant Mental Health Journal*, 42(1), 21-34. [10.1002/imhj.21896](https://doi.org/10.1002/imhj.21896)
- Borelli, J. L., Stern, J. A., Marvin, M. J., Smiley, P. A., Pettit, C., & Samudio, M. (2021). Reflective functioning and empathy among mothers of school-aged children: Charting the space between. *Emotion*, 21(4), 783-800. <https://doi.org/10.1037/emo0000747>
- Garver, M. S., & Mentzer, J. T. (1999). Logistics research methods: employing structural equation modeling to test for construct validity. *Journal of business logistics*, 20(1), 33. [10.22059/japr.2021.304312.643543](https://doi.org/10.22059/japr.2021.304312.643543)
- Halfon, S., & Besiroglu, B. (2021). Parental reflective function and children's attachment-based mental state talk as predictors of outcome in psychodynamic child psychotherapy. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 91, 101617. [10.5281/zenodo.10598523](https://doi.org/10.5281/zenodo.10598523)
- Hilal, M., Khabbache, H., & Ait Ali, D. (2024). Dropping out of school: A psychosocial approach. *Advances in Medicine, Psychology, and Public Health*, 1(1), 26-36. [10.5281/zenodo.10598523](https://doi.org/10.5281/zenodo.10598523). [hal-04558846](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-04558846)
- Hutchings, J., Williams, M. E., & Leijten, P. (2023). Attachment, behavior problems and interventions. *Frontiers in Child and Adolescent Psychiatry*, 2, 1156407. <https://doi.org/10.3389/frcha.2023.1156407>
- Janse van Rensburg, E., Woolard, A., Hill, N. T. M., Reid, C., Milroy, H., Ohan, J. L., ... Chamberlain, C. (2024). The effect of childhood maltreatment on adult survivors' parental reflective function, and attachment of their children: A systematic review. *Development and Psychopathology*, 36(3), 1166-1180. [doi:10.1017/S0954579423000391](https://doi.org/10.1017/S0954579423000391)
- Lee, Y., Lim, J., & An, S. (2022). The structural relationships among maternal reflective function, Preschoolers' empathy, executive functions, and caring behaviors. *Human Ecology Research*, 60(2), 177-186. [http://dx.doi.org/10.6115/fer.2022.012](https://dx.doi.org/10.6115/fer.2022.012)
- Lo, C. K., & Wong, S. Y. (2022). The effectiveness of parenting programs in regard to improving parental reflective functioning: a meta-analysis. *Attachment & Human Development*, 24(1), 76-92. [10.1080/14616734.2020.1844247](https://doi.org/10.1080/14616734.2020.1844247)
- Luyten, P., Mayes, L. C., Nijssens, L., & Fonagy, P. (2017). The parental reflective functioning questionnaire: Development and preliminary validation. *PloS one*, 12(5), e0176218. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0176218>
- Overgaauw, S., Rieffe, C., Broekhof, E., Crone, E. A., & Güroğlu, B. (2017). Assessing empathy across childhood and adolescence: Validation of the empathy questionnaire for children and adolescents (EmQue-CA). *Frontiers in psychology*, 8, 870. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00870>

- Sesso, G., Brancati, G. E., Fantozzi, P., Inguaggiato, E., Milone, A., & Masi, G. (2021). Measures of empathy in children and adolescents: A systematic review of questionnaires. *World journal of psychiatry*, 11(10), 876. [10.5498/wjp.v11.i10.876](https://doi.org/10.5498/wjp.v11.i10.876)
- Slade, A., & Sled, M. (2024). Parental reflective functioning on the parent development interview: A narrative review of measurement, association, and future directions. *Infant Mental Health Journal*, 45(4), 464-480. [10.1002/imhj.22114](https://doi.org/10.1002/imhj.22114)
- Stern, J. A., Bailey, N. A., Costello, M. A., Hellwig, A. F., Mitchell, J., & Allen, J. P. (2024). Empathy across three generations: From maternal and peer support in adolescence to adult parenting and child outcomes. *Child Development*, 95(5), 1628-1640. <https://doi.org/10.1111/cdev.14109>
- Stuhrmann, L. Y., Göbel, A., Bindt, C., & Mudra, S. (2022). Parental reflective functioning and its association with parenting behaviors in infancy and early childhood: A systematic review. *Frontiers in psychology*, 13, 765312. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.765312>
- Wu, X., Yao, S.-C., Lu, X.-J., Zhou, Y.-Q., Kong, Y.-Z., & Hu, L. (2024). Categories of training to improve empathy: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 150(10), 1237–1260. <https://doi.org/10.1037/bul0000453>
- Zhou, Y., Wang, S., Deng, X., & Shi, L. (2024). Empathy and defender behaviour in bullying of young children: The mediating role of peer status. *Journal of Psychology in Africa*, 34(1), 1-6. <https://doi.org/10.1080/14330237.2024.2311987>