



Relationship Between Mentalization and Attachment Styles with Social Skills of Adolescents: The Mediating Role of Emotion Regulation

Fateme Heidari¹ , Abdolvahid Davoodi² 

1. PhD student, Department of Psychology, Faculty of Humanities, Qom Branch, Islamic Azad University, Qom, Iran

2. Department of Psychology, Faculty of Humanities, Qom Branch, Islamic Azad University, Qom, Iran

Corresponding Author: Fateme Heidari

E-mail: heidarifateme75@gmail.com

Received: 22 November 2024

Revised: 02 January 2025

Accepted: 05 January 2025

Published Online: 1 July 2025

Citation: Heidari, F. and Davoodi, A. (2025). Relationship Between Mentalization and Attachment Styles with Social Skills of Adolescents: The Mediating Role of Emotion Regulation. *Journal of Modern Psychological Researches*, 20(78), 103-115. doi: [10.22034/jmpr.2025.64640.6536](https://doi.org/10.22034/jmpr.2025.64640.6536)

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: Adolescence is a transitional stage from childhood to adulthood, characterized by efforts to achieve goals aligned with cultural and social expectations (Takeda et al., 2023). During this period, adolescents face numerous challenges that not only seem difficult to overcome but also require social skills to be effectively managed (Morovati Sharifabad et al., 2019). Social skills are defined as learned social behaviors that enable individuals to interact with others in a way that increases the likelihood of positive behaviors and helps avoid negative reactions (Graver et al., 2020). Individuals with well-developed social skills tend to engage more in interpersonal group interactions and demonstrate behaviors that lead to positive psychosocial outcomes, such as peer acceptance and effective relationships with others. Conversely, a lack of social skills may cause noticeable harm to adolescents' emotional, personality, and psychological balance (Esfandiari & Shabannejad Khas, 2023; Khanzadeh, 2022; Bharati et al., 2019). Therefore, identifying the factors influencing adolescents' social skills is essential.

One factor that provides a suitable conceptual framework for social skills is the mentalization theory. Mentalization is a dynamic and multidimensional ability that enables individuals to anticipate potential reactions and consequences of their behaviors during social interactions (Fonagy & Luyten, 2018). This ability to accurately identify and reason about others' social cues is positively associated with social skills (Green, 2022).

Attachment styles may also be considered influential factors in social skills. Bowlby's attachment theory emphasizes the impact of the early caregiver-child relationship on the child's emotional development, which can significantly influence an individual's social skills (Bowlby & Ainsworth, 2013). Numerous studies have demonstrated a relationship between secure attachment and social skills (DeWitt et al., 2023; Curran et al., 2021; Pierce et al., 2020; Ibrahim et al., 2018). Although the association between insecure attachment and difficulties in

social skills has been frequently supported in research, the mediating processes underlying this relationship still require further investigation.

One variable that may serve as a potential mediator is emotion regulation. From the perspective of Gratz and Roemer (2004), emotion regulation refers to the ability to understand, modify, experience, and express emotions. Research shows that having a secure attachment style and a high capacity for mentalization plays a crucial role in emotional regulation (Calkins & Hill, 2007; Cooper & Redfern, 2015; Ensink & Mayes, 2010), and can promote emotional self-regulation during distress (Borjali et al., 2021; Camuiarano, 2017; Gordo et al., 2020). Emotion regulation, in turn, has been considered a key factor in social acceptance and the development of social skills (Esmaili, 2023). Therefore, it can be argued that emotion regulation is associated with social skills and plays a significant role in their emergence. Moreover, emotion regulation is influenced by both attachment styles and mentalization capacity. These reciprocal relationships suggest the possibility that emotion regulation mediates the relationship between mentalization and attachment styles with social skills. Accordingly, the present study was conducted to examine the relationship between mentalization and attachment styles with social skills, mediated by emotion regulation.

Method: The present study was descriptive-correlational in nature based on its objectives and data collection methods. The statistical population consisted of all adolescent students in the first secondary high school level in Qom County during the 2023–2024 academic year. The sample size was determined to be at least 200 participants based on Kline’s (2015) recommendation for path analysis. Since it was not feasible to access the entire population, a multi-stage cluster random sampling method was employed. In total, 276 individuals were surveyed, among whom 31 either did not return the questionnaire or completed it incompletely. Therefore, 245 participants were considered as the final sample for the study.

The research tools included the Adult Attachment Scale (Collins & Reed, 1990/1996), the Reflective Functioning Questionnaire (Fonagy et al., 2016), the Emotion Regulation Checklist for Children and Adolescents (Shields & Cicchetti, 1997), and the Matson Evaluation of Social Skills for Youngsters (Matson et al., 1986).

Results: A total of 245 participants comprised the final sample of this study. Among them, 129 were female and 116 were male. Additionally, 89 participants were in the seventh grade, 85 in the eighth grade, and 71 in the ninth grade. Figure 1 illustrates the conceptual model of the study along with standardized coefficients.

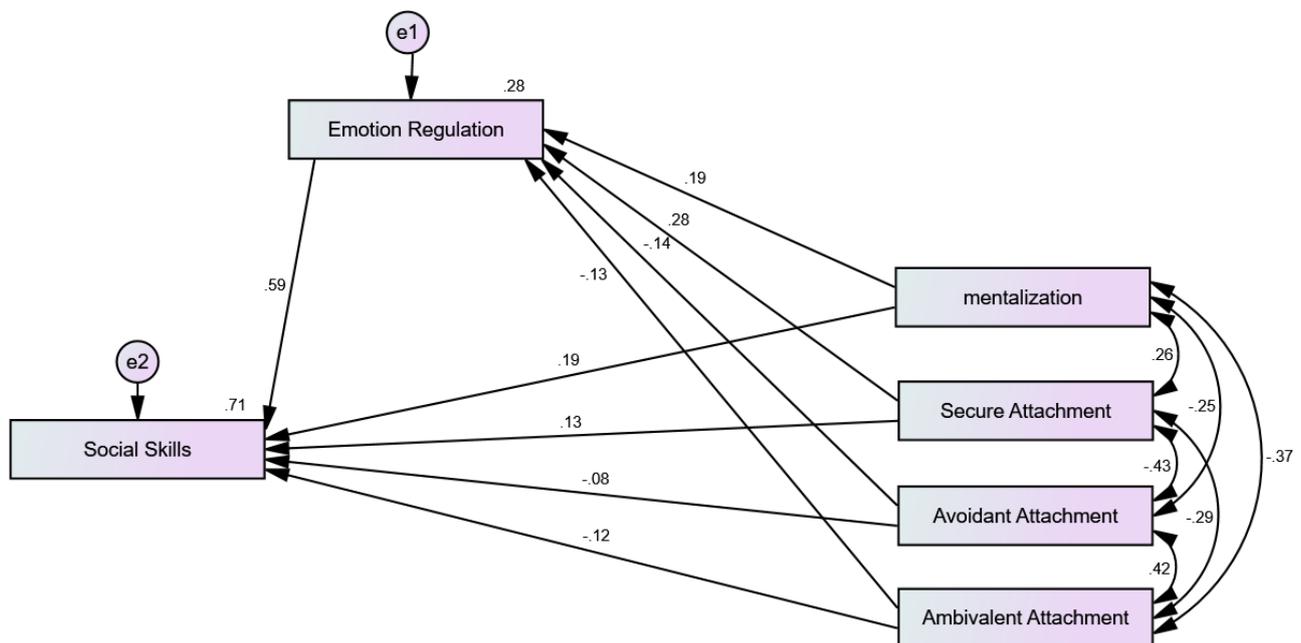


Figure 1. The Causal Relationships Among the Research Variables

The path coefficients presented in Figure 1 indicate that mentalization and secure attachment styles positively predict adolescents’ social skills, while avoidant and ambivalent insecure attachment styles negatively predict social skills ($p < 0.01$). Furthermore, to examine the mediating role of emotion regulation in the relationships between mentalization and attachment styles with social skills, a bootstrap test was conducted. The results of this test are presented in Table 1.

Table 1. Indirect Effects Using the Bootstrap Method

Independent Variable	Mediator	Dependent Variable	Bootstrap Confidence Interval		Effect Size	p
			Lower Bound	Upper Bound		
Mentalization	Emotion Regulation	Social Skills	0.042	0.193	0.114	.002
Secure Attachment	Emotion Regulation	Social Skills	0.090	0.241	0.165	.002
Avoidant Attachment	Emotion Regulation	Social Skills	-0.165	-0.014	-0.085	.023
Ambivalent Attachment	Emotion Regulation	Social Skills	-0.162	-0.009	-0.074	.024

The results in Table 1 indicate that the indirect effects of mentalization and secure attachment style on social skills through emotion regulation are positive and statistically significant ($p < 0.01$). Similarly, the indirect effects of avoidant and ambivalent insecure attachment styles on social skills through emotion regulation are negative and statistically significant ($p < 0.05$). Therefore, it can be concluded that emotion regulation significantly mediates the relationships between mentalization and attachment styles with social skills.

Discussion: The present study aimed to examine the relationship between mentalization and attachment styles with adolescents' social skills, mediated by emotion regulation. The results showed that mentalization and secure attachment styles positively predicted social skills, while avoidant and ambivalent insecure attachment styles negatively predicted social skills. Additionally, the findings indicated that emotion regulation can mediate the relationships between mentalization and attachment styles with adolescents' social skills.

To explain this finding, it can be said that individuals in childhood evaluate their caregivers based on their own mental frameworks, and this process is accurate only when a correct representation of reality is formed in their minds. A sufficiently good caregiver creates accurate and adaptive mental representations in their child. Regarding whether attachment theory precedes mentalization theory or vice versa, the reality is that these two are often considered together, with many interlinking strands between the theories. Secure attachment in parents fosters the development of mentalization capacity in them, leading to better mental interactions with their child and, consequently, the development of the child's mentalization ability. Through this skill, individuals in adulthood will have sufficient abilities to regulate and manage emotions when facing difficulties. Since the ability to regulate emotions is a protective factor against various personality and psychological problems and is essential for optimal social functioning, it can be expected that adequate emotion regulation skills lead to enhanced social skills in adolescents. Therefore, the mediating role of emotion regulation in the relationships between mentalization, attachment styles, and adolescents' social skills is justifiable.

In summary, it can be concluded that mentalization and attachment styles can influence adolescents' social skills both directly and indirectly through emotion regulation. Specifically, possessing a higher mentalization capacity and secure attachment style can improve adolescents' emotion regulation, which in turn increases their social skills. Conversely, insecure attachment styles reduce adolescents' emotion regulation capacity and subsequently decrease their social skills.

Finally, it is important to note that this study did not control for socioeconomic status or intelligence quotient, which may affect the internal validity of the results. Therefore, it is recommended that future research be conducted over a broader age range and control for demographic variables such as socioeconomic status and IQ as much as possible. Practically, it is also suggested that programs aimed at enhancing mentalization capacity, promoting secure attachment, and improving emotion regulation processes be designed and implemented to improve adolescents' social skills.

KEYWORDS

mentalization, attachment styles, emotion regulation, social skills





فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی



رابطه ذهنی‌سازی و سبک‌های دلبستگی با مهارت‌های اجتماعی نوجوانان: نقش میانجی تنظیم هیجان

فاطمه حیدری^۱ ، عبدالوحد داودی^۲ 

۱. دانشجوی دکتری، گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم انسانی، واحد قم، دانشگاه آزاد اسلامی، قم، ایران
 ۲. گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم انسانی، واحد قم، دانشگاه آزاد اسلامی، قم، ایران

نویسنده مسئول: فاطمه حیدری

رایانامه: heidarifateme75@gmail.com

استاددهی: حیدری، فاطمه و داودی، عبدالوحد. (۱۴۰۴). رابطه ذهنی‌سازی و سبک‌های دلبستگی با مهارت‌های اجتماعی نوجوانان: نقش میانجی تنظیم هیجان. فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی، ۲۰(۷۸)، ۱۰۳-۱۱۵.
 doi: [10.22034/jmpr.2025.64640.6536](https://doi.org/10.22034/jmpr.2025.64640.6536)

تاریخ دریافت: ۰۲ آذر ۱۴۰۳

تاریخ بازنگری: ۱۳ دی ۱۴۰۳

تاریخ پذیرش: ۱۶ دی ۱۴۰۳

تاریخ انتشار آنلاین: ۱۰ تیر ۱۴۰۴

چکیده

مشخصات مقاله

کلیدواژه‌ها:

ذهنی‌سازی، سبک‌های دلبستگی، تنظیم هیجان، مهارت‌های اجتماعی

این پژوهش با هدف تعیین رابطه ذهنی‌سازی و سبک‌های دلبستگی با مهارت‌های اجتماعی نوجوانان با میانجی‌گری تنظیم هیجان صورت گرفت. طرح پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش تمامی نوجوانان دوره متوسطه اول شهرستان قم در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بودند که از میان آن‌ها نمونه‌ای به حجم ۲۴۵ نفر (۱۲۹ دختر و ۱۱۶ پسر) به شیوه نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شده و مقیاس تجدید نظر شده سبک‌های دلبستگی (RAAS)، پرسشنامه کارکرد تأملی (RFQ)، چک‌لیست تنظیم هیجانی (ERC-S) و پرسشنامه مهارت‌های اجتماعی نوجوانان (MESSY) را تکمیل کردند. برای تحلیل داده‌ها از روش تحلیل مسیر استفاده شد. نتایج نشان داد ذهنی‌سازی ($\beta=0/19$) و سبک دلبستگی ایمن ($\beta=0/13$) به صورت مثبت و سبک‌های دلبستگی نایمن اجتنابی ($\beta=0/08$) و نایمن دوسوگرا ($\beta=0/12$) به طور منفی مهارت‌های اجتماعی نوجوانان را پیش‌بینی می‌کنند ($p<0/01$)؛ همچنین نتایج حاکی از آن بود که ذهنی‌سازی و سبک‌های دلبستگی به صورت غیرمستقیم و به واسطه تنظیم هیجان می‌توانند مهارت‌های اجتماعی نوجوانان را به طور معنی‌دار پیش‌بینی کنند ($p<0/05$). بر اساس یافته‌های پژوهش چنین استنباط می‌شود که تنظیم هیجان در رابطه ذهنی‌سازی و سبک‌های دلبستگی با مهارت‌های اجتماعی نوجوانان نقش میانجی دارد. بر این اساس می‌توان انتظار داشت که با ارتقای ظرفیت ذهنی‌سازی، افزایش دلبستگی ایمن و کارآمدی فرآیندهای تنظیم هیجان، مهارت‌های اجتماعی نوجوانان نیز بهبود یابد.



مقدمه

شناسایی دقیق و استدلال در مورد نشانه‌های اجتماعی دیگران به‌طور مثبت با مهارت‌های اجتماعی مرتبط است (گرین^۱، ۲۰۲۲). در این راستا وو^{۱۰} و همکاران (۲۰۲۰) در پژوهش خود رابطه مثبت و معنادار بین ظرفیت ذهنی سازی و تعاملات اجتماعی را نشان دادند. کاپوتی^{۱۱} و همکاران نیز (۲۰۱۲) دریافتند افرادی که توانایی ذهنی سازی بالاتری دارند، رفتار اجتماعی مطلوب‌تری از خود نشان می‌دهند و پذیرش بیشتری را از همسالان دریافت می‌کنند.

هرچند فرایند ذهنی سازی در شکل‌گیری مهارت‌های اجتماعی نوجوانان نقش مؤثری دارد، اما از آنجایی‌که ظرفیت ذهنی سازی در بافت روابط دلبستگی اولیه‌ی ایمن به وجود آمده و محصول هماهنگی میان مراقبت‌های والدین با نیازهای درونی کودک است (بیتمن و فوناگی، ۲۰۱۳؛ رابینسون^{۱۲} و همکاران، ۲۰۱۸)؛ به نظر می‌رسد سبک‌های دلبستگی^{۱۳} نیز می‌توانند به‌عنوان عامل مؤثر بر مهارت‌های اجتماعی قلمداد گردند. نظریه دلبستگی که اولین بار توسط جان بالبی مطرح شد در اصل بر تأثیر رابطه اولیه مراقب - کودک بر رشد عاطفی کودک تمرکز دارد که ممکن است تأثیر زیادی بر مهارت‌های اجتماعی فرد داشته باشد (بالبی و آیزنورث^{۱۴}، ۲۰۱۳). طبق این نظریه می‌توان بر اساس نوع رابطه‌ای که کودک با مراقب اصلی خود دارد، سبک دلبستگی او را مشخص کرد؛ به‌عبارت‌دیگر درجه حساسیت مادرانه و میزانی که مادر در زمان موردنیاز کودک در دسترس و حمایتگر و به‌طور کلی تکیه‌گاه ایمن است سبک دلبستگی او را مشخص می‌کند (خانجانی، ۱۳۹۹). آیزنورث^{۱۵} و همکاران سبک‌های دلبستگی را به سه نوع ایمن^{۱۶}، نایمن دوسوگرا^{۱۷} و نایمن اجتنابی^{۱۸} تقسیم کردند. بر اساس این تقسیم‌بندی افرادی که در کودکی مراقبان پاسخگو و حساس داشته‌اند دارای دلبستگی ایمن، افرادی که مراقبان آنان خارج از دسترس بوده دارای دلبستگی دوسوگرا و کسانی که مراقبان بی‌عاطفه و طرد کننده داشته‌اند دارای دلبستگی اجتنابی هستند (آیزنورث و همکاران، ۲۰۱۵). پژوهش‌های متعددی نشان داده‌اند که میان دلبستگی ایمن و مهارت‌های اجتماعی رابطه وجود دارد (دویت^{۱۹} و همکاران، ۲۰۲۳؛ کوران^{۲۰} و همکاران، ۲۰۲۱؛ پیرس^{۲۱} و همکاران، ۲۰۲۰؛ ابراهیم^{۲۲} و همکاران، ۲۰۱۸). باین‌حال در خصوص ارتباط سبک‌های دلبستگی نایمن با مهارت‌های اجتماعی یافته‌های متضادی وجود دارد. برخی از پژوهش‌ها نشان داده‌اند که سبک دلبستگی نایمن اجتنابی با مشکلات بیشتری در مهارت‌های اجتماعی همراه است (مک گوناگل^{۲۳} و همکاران، ۲۰۲۱)؛ درحالی‌که برخی دیگر بیشترین ارتباط را در سبک دلبستگی نایمن هراسان یافته‌اند (تاماکاکی و تاکاهاشی^{۲۴}، ۲۰۱۳). از سوی دیگر با وجود اینکه

نوجوانی دوره انتقال از کودکی به بزرگسالی است که به‌وسیله تلاش برای رسیدن به اهداف مرتبط با انتظارات فرهنگی و اجتماعی مشخص می‌شود (تاکدا^۱ و همکاران، ۲۰۲۳). در طول این دوران نوجوانان طیف گسترده‌ای از تغییرات زیستی، روانی و اجتماعی را تجربه می‌کنند که تبعات مثبت و منفی آن، تمام دوران زندگی آن‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهد (یون^۲ و همکاران، ۲۰۲۲). شاید به همین دلیل نوجوانی یکی از پر تعارض‌ترین دوران زندگی محسوب می‌شود که هر فردی در طول زندگی خود تجربه می‌کند. تعارضات حاصل از این مرحله چنان بر زندگی نوجوانان سایه می‌افکند که نه تنها تصور خارج شدن از آن سخت می‌نماید، بلکه چگونگی مقابله مؤثر با آن، نیازمند مهارت‌های اجتماعی^۳ است (مروتی شریف‌آباد و همکاران، ۱۳۹۸).

مهارت‌های اجتماعی در تعریفی که بر سر آن توافق کلی وجود دارد، عبارت است از رفتارهای اکتسابی اجتماعی که فرد را قادر می‌سازد با دیگران به‌گونه‌ای تعامل کند که احتمال رفتارهای مثبت را افزایش داده و از واکنش‌های منفی اجتناب کند (گراور^۴ و همکاران، ۲۰۲۰). به بیانی دیگر مهارت‌های اجتماعی را می‌توان رفتارهای آموخته شده و هدفمندی در نظر گرفت که موجب عملکرد مؤثر فرد در تعامل با دیگران می‌شود (باباپور خیرالدین و گنجه‌ای، ۱۴۰۰). افراد با مهارت‌های اجتماعی رشد یافته مشارکت بین فردی بیشتری در گروه‌ها دارند و رفتارهایی را از خود نشان می‌دهند که منجر به پیامدهای مثبت روانی اجتماعی نظیر پذیرش توسط همسالان و رابطه مؤثر با دیگران می‌شود. در مقابل عدم دستیابی به مهارت‌های اجتماعی می‌تواند آسیب‌های آشکاری را در تعادل عاطفی، هیجانی، شخصیتی و روانی نوجوانان ایجاد نماید (اسفندیاری و شعبان‌نژاد خاص، ۱۴۰۲؛ خانزاده، ۱۴۰۱؛ بهاراتی^۵ و همکاران، ۲۰۱۹). به همین جهت شناسایی عوامل مؤثر بر مهارت‌های اجتماعی نوجوانان ضروری به نظر می‌رسد.

یکی از عواملی که چارچوب مفهومی مناسبی را برای مهارت‌های اجتماعی فراهم ساخته، نظریه ذهنی سازی^۶ است. ذهنی سازی به معنای قابلیت درک اعمال و رفتارهای خود و دیگری در قالب اصطلاحاتی همچون افکار، احساسات، آرزوها و امیال است. این امر قابلیت انسانی است که در بنیان تعاملات روزمره حضور دارد (بیتمن و فوناگی^۷، ۲۰۱۳). ذهنی سازی یک ظرفیت ایستا و واحد نیست بلکه یک توانایی پویا و چندبعدی است که به فرد اجازه می‌دهد تا واکنش‌های بالقوه و پیامدهای رفتارهای خود را در طول تعامل اجتماعی پیش‌بینی کند (فوناگی و لویتن^۸، ۲۰۱۸). این توانایی

13. attachment styles
14. Bowlby & Ainsworth
15. Ainsworth
16. secure
17. ambivalent
18. avoidant
19. de With
20. Curran
21. Pearse
22. Ibrahim
23. McGonagle
24. Tamaki & Takahashi

1. Takeda
2. Yoon
3. social skills
4. Grover
5. Bharathi
6. mentalization
7. Bateman & Fonagy
8. Fonagy & Luyten
9. Green
10. Wu
11. Caputi
12. Robinson

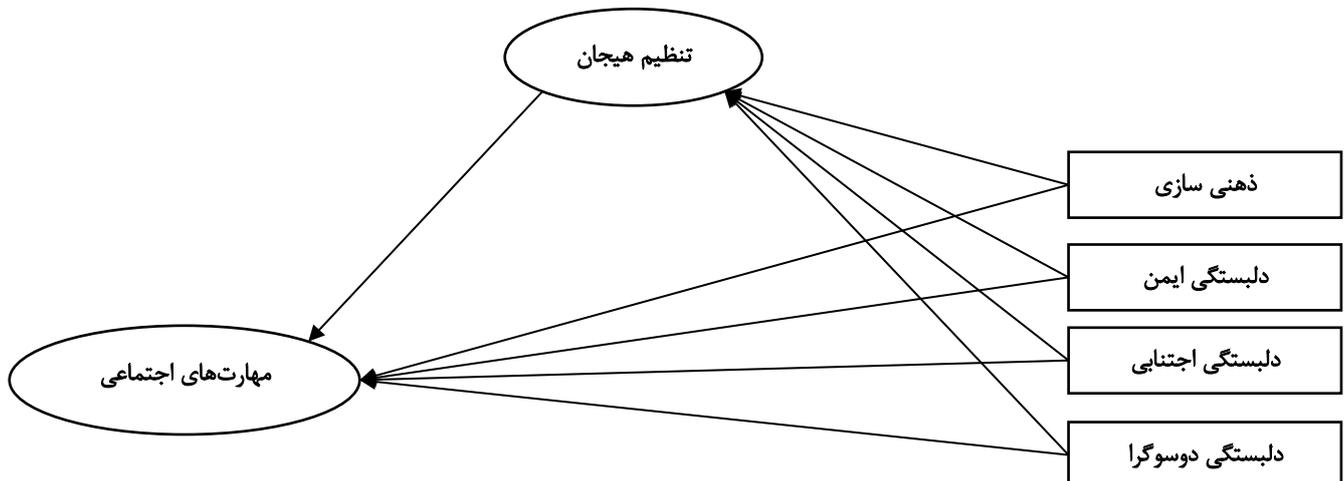
هیجان، توانایی وی در مهارت‌های اجتماعی و برقراری روابط بین فردی سازگاران رشد چشم‌گیری می‌یابد (آره و شافر^{۱۰}؛ ۲۰۱۶؛ لوواس^{۱۱} و همکاران، ۲۰۱۸؛ قنبری و همکاران، ۲۰۲۳).

به‌طور خلاصه می‌توان گفت تنظیم هیجان با مهارت‌های اجتماعی در ارتباط بوده و در ظهور و محدود شدن آن نقش بسزایی دارد. از طرفی تنظیم هیجان از سبک‌های دلبستگی و توانایی ذهنی سازی نیز تأثیر می‌پذیرد و این روابط دو سویه، فرض ایفای نقش میانجی تنظیم هیجان در روابط ذهنی سازی و سبک‌های دلبستگی با مهارت‌های اجتماعی را در ذهن متبادر می‌کند. بنابراین، تحقیق پیش رو با هدف بررسی رابطه ذهنی سازی و سبک‌های دلبستگی با مهارت‌های اجتماعی با میانجی‌گری تنظیم هیجان صورت پذیرفت. در بیان ضرورت انجام چنین پژوهشی می‌توان گفت مهارت‌های اجتماعی در نوجوانان به‌عنوان نوعی رفتارهای آموخته شده و هدفمند، موجب عملکرد مؤثر فرد در تعامل با دیگران می‌شوند؛ در مقابل عدم برخورداری فرد از مهارت‌های اجتماعی مناسب می‌تواند مشکلات جدی تحصیلی و خانوادگی برای وی به همراه داشته باشد. از سوی دیگر با توجه به اهمیت شکل‌گیری مهارت‌های اجتماعی در دوران حساس و تعیین‌کننده نوجوانی، لزوم شناسایی عوامل مؤثر بر این مهارت‌ها و یافتن راهکارهایی برای افزایش آن‌ها در نوجوانان بیش از پیش احساس می‌شود. با وجود این، بر اساس جست‌وجوهای صورت‌گرفته، پژوهشی که به بررسی نقش میانجی تنظیم هیجان در رابطه ذهنی سازی و سبک‌های دلبستگی با مهارت‌های اجتماعی پرداخته باشد، دیده نشد. از این رو پژوهش حاضر به دنبال خلأ پژوهشی موجود قصد دارد به این سؤال اساسی پاسخ دهد که آیا ذهنی سازی و سبک‌های دلبستگی به واسطه تنظیم هیجان با مهارت‌های اجتماعی نوجوانان رابطه دارند؟

ارتباط میان دلبستگی نایمن و مشکل در مهارت‌های اجتماعی بارها در پژوهش‌ها مورد حمایت قرار گرفته‌است؛ اما فرآیندهای میانجی این ارتباط همچنان نیازمند بررسی‌های بیشتر است.

یکی از متغیرهایی که شاید بتوان نقش اثرات میانجی را به آن نسبت داد مهارت‌های تنظیم هیجان^۱ است. به‌طور کلی اصطلاح تنظیم هیجان در روانشناسی تحولی به دامنه‌ای از مهارت‌های شناختی، رفتاری و فیزیولوژیکی اشاره دارد که به افراد اجازه می‌دهد تا هیجان‌های خود را ابراز، تعدیل و مدیریت کنند. از دیدگاه گراتز و روئمر^۲ (۲۰۰۴) تنظیم هیجان شامل همه راهبردهای آگاهانه و غیرآگاهانه‌ای می‌شود که برای افزایش، حفظ و کاهش مؤلفه‌های هیجانی، رفتاری و شناختی یک پاسخ هیجانی به کار برده می‌شود و به توانایی فهم، تعدیل، تجربه و ابراز هیجانات اشاره دارد.

بررسی‌ها نشان می‌دهد برخورداری از سبک دلبستگی ایمن و داشتن ظرفیت ذهنی سازی بالا نقش اساسی در تنظیم هیجانی ایفا کرده (کالکینز و هیل^۳، ۲۰۰۷؛ کوپر و ردفرن^۴، ۲۰۱۵؛ انسینک و مایز^۵، ۲۰۱۰) و می‌تواند خودتنظیمی هیجانی را در زمان پریشانی ترویج دهد (بورلی^۶ و همکاران، ۲۰۲۱؛ کامویرانو^۷، ۲۰۱۷؛ گوردو^۸ و همکاران، ۲۰۲۰). از طرفی تنظیم هیجان به‌عنوان یک عامل مؤثر در مقبولیت اجتماعی و رشد مهارت‌های اجتماعی در نظر گرفته شده است (اسمعی، ۱۴۰۲)؛ به طوری که توانایی تنظیم هیجان، رفتارهای سازگاران اجتماعی از جمله مهارت‌های تکانشی و بروز رفتارهای سودمند در موقعیت ناکام‌کننده را به دنبال دارد (سلیمانی و حبیبی، ۱۳۹۳). در این راستا گراتز و گاندرسون^۹ (۲۰۰۶) بیان می‌کنند که تنظیم هیجان عامل زیربنایی در ارائه رفتار سازگاران و بهبود روابط اجتماعی دانش‌آموزان است. پژوهش‌های دیگری نیز همسو با این یافته‌ها موجود هستند، که نشان می‌دهند به دنبال بهبود توانایی شخص در تنظیم



شکل ۱: مدل مفهومی پژوهش

7. Camoirano
8. Gordo
9. Gratz & Gunderson
10. Are & Shaffer
11. Levaas

1. emotion regulation
2. Gratz & Roemer
3. Calkins & Hill
4. Cooper & Redfern
5. Ensink & Mayes
6. Borelli

روش

پژوهش حاضر بر اساس اهداف و روش جمع‌آوری داده‌ها توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش تمامی دانش‌آموزان نوجوان دوره متوسطه اول شهرستان قم در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بودند. تعداد نمونه در این پژوهش با استفاده از روش کلاین (۲۰۱۵) برای تحلیل مسیر حداقل ۲۰۰ نفر در نظر گرفته شد و به دلیل اینکه دسترسی به تمام اعضای جامعه‌ی آماری امکان‌پذیر نبود از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای استفاده شد. برای این منظور از بین نواحی استان قم یک ناحیه (ناحیه ۴) و از این ناحیه ۴ مدرسه متوسطه اول (۲ مدرسه پسرانه و ۲ مدرسه دخترانه) و از هر مدرسه ۳ کلاس (یک کلاس به ازای هر یک از پایه‌های هفتم، هشتم و نهم) انتخاب شدند. ملاک‌های ورود به پژوهش عبارت بودند از تحصیل در دوره متوسطه اول، عدم تکرار پایه تحصیلی، آگاهی از اهداف پژوهش و رضایت آگاهانه برای شرکت در پژوهش. عدم همکاری در فرایند پژوهش یا پاسخدهی نامناسب به سؤالات پژوهش نیز به عنوان ملاک‌های خروج در نظر گرفته شد. در مجموع ۲۷۶ نفر مورد بررسی قرار گرفتند که از میان این افراد ۳۱ نفر یا پرسشنامه را تحویل ندادند یا ناقص پر کردند؛ بنابراین ۲۴۵ نفر به‌عنوان نمونه نهایی پژوهش مورد مطالعه قرار گرفتند.

ابزارهای پژوهش

مقیاس سبک‌های دلبستگی بزرگسالان^۱ (RAAS): این مقیاس که به‌وسیله کولینز و رید^۲ در سال ۱۹۹۰ تهیه گردید و در سال ۱۹۹۶ بازبینی شد، از ۱۸ سؤال تشکیل شده است که بر اساس مقیاس ۵ درجه لیکرتی نمره‌گذاری می‌شود. مقیاس مزبور شامل سه زیرمقیاس وابستگی، نزدیکی و اضطراب است که هر یک از این زیرمقیاس‌ها شامل ۶ ماده است. نتایج این مقیاس آزمودنی‌ها را در یکی از سه دسته سبک دلبستگی دوسوگرا، اجتنابی و ایمن قرار می‌دهد. زیرمقیاس نزدیکی با سبک دلبستگی ایمن و زیرمقیاس اضطراب با سبک دلبستگی دوسوگرا تطابق دارد و زیرمقیاس وابستگی عکس سبک دلبستگی اجتنابی می‌باشد. کولینز و رید (۱۹۹۰) اعتبار زیرمقیاس‌های این پرسشنامه را از طریق آلفای کرونباخ و بازآزمایی پس از دو ماه بین ۰/۶۹ تا ۰/۷۵ به دست آوردند. همچنین در ایران، پاک‌دامن (۱۳۸۳) ضریب اعتبار این مقیاس در دختران و پسران نوجوان را ۰/۹۷ گزارش کرد که نشان‌دهنده روایی مطلوب آن است. همچنین با استفاده از روش تحلیل عاملی تأییدی روایی این مقیاس مورد تأیید قرار گرفت و در پژوهش هاشمیان و همکاران (۱۴۰۰) نیز پایایی آن با استفاده از آلفای کرونباخ برای زیرمقیاس‌های دلبستگی ایمن، اجتنابی، دوسوگرا و نمره کل دلبستگی به ترتیب ۰/۷۶، ۰/۷۳، ۰/۸۸ و ۰/۹۰ به‌دست‌آمده است. در پژوهش حاضر میزان همسانی درونی به روش آلفای کرونباخ برای هر کدام از زیرمقیاس‌های دلبستگی ایمن، اجتنابی و دوسوگرا به ترتیب ۰/۸۱، ۰/۸۱ و ۰/۸۶ و برای کل مقیاس ۰/۸۳ به دست آمد.

پرسشنامه کارکرد تأملی^۳ (RFQ): این پرسشنامه که توسط فونگی و همکاران (۲۰۱۶) برای سنجش قابلیت ذهنی سازی طراحی شده است، مشتمل بر ۲۶ گویه و دو عامل اطمینان و عدم اطمینان است که بر اساس مقیاس ۷ درجه لیکرتی از کاملاً موافق تا کاملاً مخالف نمره‌گذاری می‌شود. سازندگان ابزار پایایی آن را برای عوامل اطمینان و عدم اطمینان در نمونه‌های غیر بالینی به ترتیب ۰/۶۳ و ۰/۶۷ و در نمونه بالینی برای عوامل یاد شده به ترتیب ۰/۷۷ و ۰/۶۵ گزارش نمودند. آنان همچنین با استفاده از روش آزمون-باز آزمون نمره ۰/۸۴ را برای عامل اطمینان و نمره ۰/۷۵ را برای عامل عدم اطمینان ثبت نموده‌اند. نسخه فارسی این پرسشنامه توسط درودگر و همکاران (۱۳۹۹) بر روی جامعه‌ی ایرانی اعتباریابی و پایایی سنجی شد. نتایج بیانگر آن بود که از میان ۲۶ گویه نسخه اصلی این پرسشنامه ۱۲ گویه از ضرایب همبستگی ضعیفی با نمره کل آزمون برخوردار بوده و ضرایب تشخیصی پایینی دارند؛ بنابراین این ۱۲ گویه از نسخه فارسی پرسشنامه حذف گردید. نسخه فارسی ۱۴ سؤالی به دست آمده که در این پژوهش مورد استفاده قرار گرفت، دارای هفت گویه (ماده‌های ۱ تا ۷) به‌منظور سنجش مؤلفه اطمینان ذهنی سازی و دارای هفت گویه دیگر (ماده‌های ۷ تا ۱۴) که به‌صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند) به‌منظور سنجش مؤلفه عدم اطمینان ذهنی سازی می‌باشد. پایایی این نسخه در مطالعه درودگر و همکاران (۱۳۹۹) با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای کل ابزار ۰/۸۸ و برای زیر مقیاس‌های اطمینان و عدم اطمینان به ترتیب ۰/۸۸ و ۰/۶۶ ثبت گردیده است. در پژوهش حاضر میزان همسانی درونی به روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۰ به دست آمد.

چک‌لیست تنظیم هیجانی کودکان و نوجوانان^۴ (ERC-S): این چک‌لیست توسط شیلد و کیکتی^۵ (۱۹۹۷) به‌منظور سنجش مهارت‌های تنظیم هیجان کودکان و نوجوانان طراحی شده است. چک‌لیست مزبور دارای ۲۰ ماده و ۵ عامل «بی‌ثباتی هیجانی و هیجان‌پذیری منفی»، «خود آگاهی و ابراز هیجان‌ها»، «عدم تناسب موقعیتی تظاهرات هیجانی»، «کنترل و مدیریت هیجان‌ها منفی» و «انعطاف‌پذیری هیجانی» است که به ترتیب شامل ۶، ۵، ۳، ۳ و ۳ ماده هستند. هر ماده دارای یک مقیاس لیکرت ۴ درجه‌ای در دامنه ۱ به معنی «تقریباً همیشه» تا ۴ یعنی «هرگز» است. برای به دست آوردن نمره کل تنظیم هیجان، ماده‌های ۲، ۳، ۵، ۶، ۸، ۱۰، ۱۲، ۱۳ و ۱۷ تا ۲۰ معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. همسانی درونی این چک‌لیست بر اساس ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۸ است و روایی سازه از طریق چک‌لیست نسخه معلمان و از طریق مشاهده تأیید شده است (شیلد و کیکتی، ۱۹۹۷). ضریب اعتبار هر یک از عامل‌ها و نمره کل تنظیم هیجان در نسخه ترجمه شده به ترتیب ۰/۸۰، ۰/۹۳، ۰/۸۷، ۰/۸۱، ۰/۸۴ و ۰/۸۶ است. از طرفی برای سنجش همسانی درونی این چک‌لیست از روش همبستگی خرده مقیاس‌ها با کل پرسشنامه استفاده شد. نتایج این سنجش نشان داد که ضرایب همبستگی هر یک از عامل‌ها و نمره کل به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۶۴، ۰/۶۸، ۰/۶۱، ۰/۷۱ و ۰/۶۹ بوده و معنادار است (اسماعیلیان و همکاران، ۱۳۹۵). در پژوهش حاضر

4. emotion regulation checklist - short form
5. Shield & Cicchetti

1. revised adult attachment scale
2. Collins & Read
3. reflective functioning questionnaire

متوسطه اول این ناحیه مشخص شد؛ از این لیست ۴ مدرسه (۲ مدرسه پسرانه و ۲ مدرسه دخترانه) انتخاب و با مراجعه به مدارس مربوطه، نسبت به توجیه مسئولین مدارس اقدام و اهداف پژوهش توضیح داده شد. پس از موافقت مسئولین مدارس، از هر مدرسه ۳ کلاس (یک کلاس به ازای هر یک از پایه‌های هفتم، هشتم و نهم) انتخاب شد. در ادامه با مراجعه به کلاس‌های انتخاب شده، دستورالعمل‌های کوتاهی در مورد نحوه‌ی پاسخدهی به سؤالات ارائه شده و سپس پرسشنامه‌ها در اختیار کلیه دانش‌آموزان حاضر در کلاس (به استثنای دانش‌آموزان دارای سابقه تکرار پایه تحصیلی و دانش‌آموزانی که تمایل به تکمیل پرسشنامه‌ها نداشتند) قرار گرفت. پس از اتمام پاسخدهی به سؤالات و بررسی اولیه آن‌ها و اطمینان از پاسخدهی مطلوب به سؤالات، نسبت به استخراج داده‌ها شد تا زمینه برای تحلیل آن‌ها مهیا شود. به‌منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش تحلیل مسیر با استفاده از نرم‌افزارهای 26 Sps و Amos 25 استفاده گردید.

یافته‌ها

در مجموع ۲۴۵ نفر به‌عنوان نمونه نهایی در این پژوهش مورد مطالعه قرار گرفتند. از این تعداد ۱۲۹ نفر دختر و ۱۱۶ نفر پسر بودند. همچنین ۸۹ نفر از افراد نمونه در پایه هفتم، ۸۵ نفر در پایه هشتم و ۷۱ نفر در پایه نهم مشغول به تحصیل بودند. در جدول ۱ میانگین، انحراف معیار و ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش ارائه شده است.

جدول ۱: میانگین، انحراف معیار و ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیرهای پژوهش	میانگین	انحراف استاندارد	۱	۲	۳	۴	۵	۶
ذهنی سازی	۵۷/۹۶	۱۵/۰۲	۱					
دلبستگی ایمن	۱۳/۷۴	۵/۵۷	۰/۲۶**	۱				
دلبستگی نایمن اجتنابی	۱۳/۹۴	۶/۰۴	-۰/۲۵**	-۰/۴۳**	۱			
دلبستگی نایمن دوسوگرا	۱۱/۵۱	۶/۳۶	-۰/۳۷**	-۰/۲۹**	۰/۴۲**	۱		
تنظیم هیجان	۳۸/۲۲	۴/۹۳	۰/۳۵**	۰/۴۳**	-۰/۳۷**	-۰/۳۴**	۱	
مهارت‌های اجتماعی	۲۳۲/۶۶	۱۷/۰۹	۰/۴۹**	۰/۵۲**	-۰/۴۵**	-۰/۴۶**	۰/۷۸**	۱

و ۲-) قرار داشت، بنابراین پیش‌فرض نرمال بودن مورد تأیید قرار گرفت. هم‌چنین مفروضه عدم همخطی چندگانه با شاخص‌های تحمل و عامل تورم واریانس ارزیابی شد. در این تحلیل در هیچ یک از مقادیر آماره‌های تحمل و عامل تورم واریانس محاسبه شده برای متغیرهای پژوهش، انحرافی از پیش‌فرض همخطی چندگانه مشاهده نشد. در نهایت مفروضه استقلال منابع خطا از طریق آزمون دوربین-واتسون ارزیابی شد و با توجه به اینکه مقدار محاسبه شده (۱/۹۰) از دو حد بحرانی (۱/۵- تا ۲/۵) عبور نکرده بود، این پیش‌فرض نیز محقق شد. بنابراین استفاده از روش تحلیل مسیر، برای تحلیل داده‌های پژوهش بلامانع بود. شکل ۲ مدل مفهومی پژوهش را به همراه ضرایب استاندارد به تصویر می‌کشد.

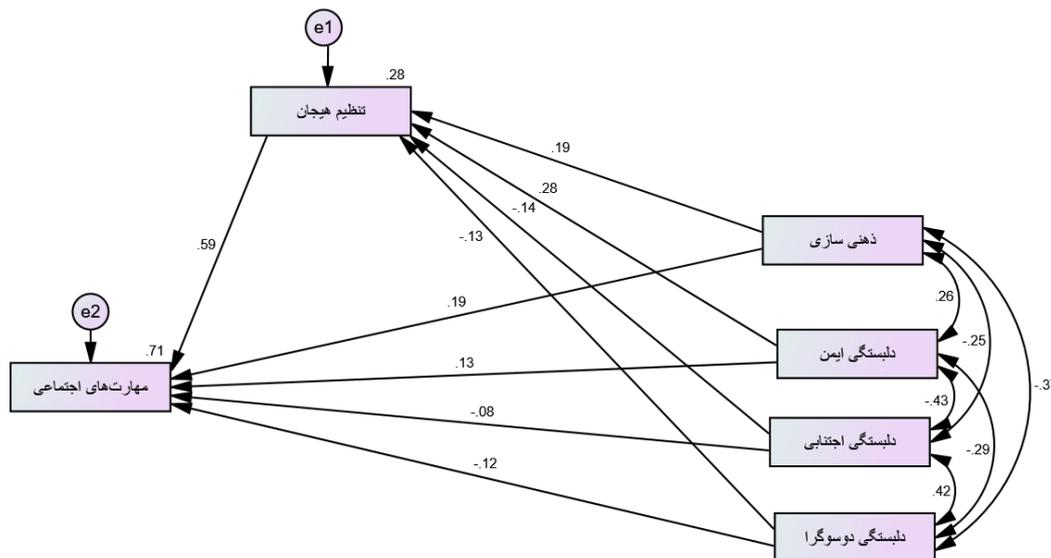
میزان همسانی درونی به روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۷۸ به دست آمد.

پرسشنامه مهارت‌های اجتماعی نوجوانان ماتسون^۱ (MESSY): پرسشنامه مهارت‌های اجتماعی نوجوانان توسط ماتسون و همکاران (۱۹۸۶) طراحی شده است. این پرسشنامه با ۵۶ ماده، ۵ حوزه مربوط به مهارت‌های اجتماعی نوجوانان شامل مهارت‌های اجتماعی مناسب (ماده‌های ۱ تا ۱۸)، رفتارهای غیراجتماعی (ماده‌های ۱۹ تا ۲۹)، پرخاشگری و رفتارهای تکانشی (ماده‌های ۳۰ تا ۴۱)، برتری طلبی و اطمینان زیاد به خود داشتن (ماده‌های ۴۲ تا ۴۷) و رابطه با همسالان (ماده‌های ۴۸ تا ۵۶) را روی یک مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرتی از ۱ (هرگز) تا ۵ (همیشه) اندازه‌گیری می‌نماید. نمره‌گذاری ماده‌های ۱۹ تا ۴۷، ۴۹، ۵۰، ۵۲، ۵۴ و ۵۵ به‌صورت معکوس انجام می‌پذیرد. سازندگان پرسشنامه ضریب اعتبار کل و هر یک از عامل‌ها را به روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۰، ۰/۸۴، ۰/۴۷، ۰/۸۷، ۰/۷۴ و ۰/۷۰ گزارش کرده‌اند. روایی پرسشنامه بر اساس پژوهش تیودورو^۲ و همکاران (۲۰۰۵)، به روش تحلیل عاملی برابر ۰/۸۵ محاسبه شده است. همچنین در پژوهش بهادری جهرمی و همکاران (۱۳۹۶) ضریب پایایی این پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۹ و روایی آن به روش تحلیل عاملی ۰/۶۸ به دست آمده است. در پژوهش حاضر میزان همسانی درونی به روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۴ به دست آمد.

روند اجرای پژوهش

پس از اخذ معرفی‌نامه از آموزش و پرورش کل استان قم و هماهنگی با مسئول مربوطه در ناحیه ۴ این استان، لیست مدارس دخترانه و پسرانه دوره

نتایج جدول ۱ نشان می‌دهد ذهنی سازی و سبک دلبستگی ایمن با تنظیم هیجان و مهارت‌های اجتماعی رابطه مثبت و معنادار دارند. همچنین نتایج گویای آن است که سبک‌های دلبستگی نایمن اجتنابی و نایمن دوسوگرا با تنظیم هیجان و مهارت‌های اجتماعی رابطه منفی و معنادار دارند. از طرفی بین تنظیم هیجان و مهارت‌های اجتماعی نیز رابطه مثبت معنادار برقرار است. با توجه به نتایج ماتریس همبستگی و در راستای بررسی رابطه ذهنی سازی و سبک‌های دلبستگی با مهارت‌های اجتماعی نوجوانان با میانجی‌گری تنظیم هیجان از روش تحلیل مسیر استفاده شد که در این راستا ابتدا پیش‌فرض‌های آن مورد بررسی قرار گرفت. در بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها، قدر مطلق چولگی و کشیدگی تمامی متغیرها در محدوده (۲



شکل ۲: مسیر علی روابط بین متغیرهای پژوهش

در جدول ۲ نتایج مربوط به اثرات مستقیم متغیرهای برون‌زا در متغیرهای درون‌زا ارائه شده است.

جدول ۲: برآورد ضرایب اثرات مستقیم متغیرهای برون‌زا در متغیرهای درون‌زا

متغیر برون‌زا	متغیر درون‌زا	مقدار اثر استاندارد	مقدار اثر غیر استاندارد	مقدار t	سطح معنی‌داری
ذهنی‌سازی	تنظیم هیجان	۰/۱۹	۰/۰۶	۳/۲۷	۰/۰۰۱
دل‌بستگی ایمن	تنظیم هیجان	۰/۲۸	۰/۲۵	۴/۵۷	۰/۰۰۰
دل‌بستگی نایمن اجتنابی	تنظیم هیجان	-۰/۱۴	-۰/۱۲	-۲/۲۵	۰/۰۲۴
دل‌بستگی نایمن دوسوگرا	تنظیم هیجان	-۰/۱۳	-۰/۱۰	-۲/۰۰	۰/۰۴۶
ذهنی‌سازی	مهارت‌های اجتماعی	۰/۱۹	۰/۲۲	۵/۰۱	۰/۰۰۰
دل‌بستگی ایمن	مهارت‌های اجتماعی	۰/۱۳	۰/۳۹	۳/۱۶	۰/۰۰۲
دل‌بستگی نایمن اجتنابی	مهارت‌های اجتماعی	-۰/۰۸	-۰/۲۴	-۲/۰۴	۰/۰۴۱
دل‌بستگی نایمن دوسوگرا	مهارت‌های اجتماعی	-۰/۱۲	-۰/۳۳	-۳/۰۵	۰/۰۰۲
تنظیم هیجان	مهارت‌های اجتماعی	۰/۵۹	۲/۰۴	۱۴/۵۳	۰/۰۰۰

و مهارت‌های اجتماعی ($\beta = -0.12, p < 0.01$) منفی و از نظر آماری معنادار است. در نهایت اینکه اثر مستقیم تنظیم هیجان بر مهارت‌های اجتماعی ($\beta = 0.59, p < 0.01$) مثبت و از نظر آماری معنادار است.

در ادامه به منظور بررسی نقش میانجی تنظیم هیجان در روابط بین ذهنی‌سازی و سبک‌های دل‌بستگی با مهارت‌های اجتماعی از آزمون بوت استرپ استفاده شد که نتایج مربوط به این آزمون در جدول ۳ ارائه شده است.

مندرجات جدول ۲ نشان می‌دهد اثر مستقیم ذهنی‌سازی بر متغیرهای تنظیم هیجان ($\beta = 0.19, p < 0.01$) و مهارت‌های اجتماعی ($\beta = 0.19, p < 0.01$) و همچنین اثر مستقیم سبک دل‌بستگی ایمن بر متغیرهای تنظیم هیجان ($\beta = 0.28, p < 0.01$) و مهارت‌های اجتماعی ($\beta = 0.13, p < 0.01$) مثبت و از نظر آماری معنادار است. از طرفی اثر مستقیم سبک دل‌بستگی نایمن اجتنابی بر متغیرهای تنظیم هیجان ($\beta = -0.14, p < 0.05$) و مهارت‌های اجتماعی ($\beta = -0.08, p < 0.05$) و نیز اثر مستقیم سبک دل‌بستگی نایمن دوسوگرا بر متغیرهای تنظیم هیجان ($\beta = -0.13, p < 0.05$)

جدول ۳: اثرات غیرمستقیم با استفاده از روش بوت استرپ

متغیر مستقل	متغیر میانجی	متغیر وابسته	حدود بوت استرپ		مقدار اثر	سطح معنی‌داری
			حد پایین	حد بالا		
ذهنی‌سازی	تنظیمی هیجان	مهارت‌های اجتماعی	۰/۰۴۲	۰/۱۹۳	۰/۱۱۴	۰/۰۰۲
دل‌بستگی ایمن	تنظیم هیجان	مهارت‌های اجتماعی	۰/۰۹۰	۰/۲۴۱	۰/۱۶۵	۰/۰۰۲
دل‌بستگی نایمن اجتنابی	تنظیم هیجان	مهارت‌های اجتماعی	-۰/۱۶۵	-۰/۰۱۴	-۰/۰۸۵	۰/۰۲۳
دل‌بستگی نایمن دوسوگرا	تنظیم هیجان	مهارت‌های اجتماعی	-۰/۱۶۲	-۰/۰۰۹	-۰/۰۷۴	۰/۰۲۴

موجود کمک نموده و منجر به ارتقای مهارت‌های اجتماعی می‌گردد. در مقابل، افراد دارای سبک دلبستگی ناایمن اجتنابی در برقراری روابط نزدیک و صمیمانه مشکل دارند و سرمایه‌گذاری عاطفی چندانی در برقراری روابط با دیگران نمی‌کنند، به همین جهت در مقایسه با افراد ایمن از مهارت‌های اجتماعی پایین‌تری برخوردار هستند. افراد دارای سبک دلبستگی ناایمن دوسوگرا نیز به دلیل اینکه از یک‌طرف به‌سختی با دیگران رابطه صمیمانه برقرار می‌کنند و از سوی دیگر با وجود ترس و نگرانی، به برقراری رابطه عاطفی تمایل دارند، در نتیجه در روابط اجتماعی ناپخته عمل کرده و این مسئله موجب کاهش مهارت‌های اجتماعی در این افراد می‌شود.

یافته دیگر پژوهش حاضر مؤید آن بود که تنظیم هیجان، مهارت‌های اجتماعی نوجوانان را به‌طور مثبت و معنی‌دار پیش‌بینی می‌کند که این یافته همسو با نتایج آره و همکاران (۲۰۱۶)، لوواس و همکاران (۲۰۱۸) و قنبری و همکاران (۲۰۲۳) بود. در تبیین این یافته می‌توان گفت افراد با ظرفیت تنظیم هیجانی بالا قادر به فهم هیجان‌های مختلف، کنترل رفتارهای تکانشی و بروز رفتارهای سودمند در موقعیت‌های تنش‌زا هستند؛ به عبارتی سطح بالای تنظیم هیجان، مهارت‌های اجتماعی سطح بالا را به دنبال دارد (گراتز و همکاران، ۲۰۰۴). همچنین این افراد نسبت به هیجان‌ات مخرب تعاملات اجتماعی آگاهی داشته و توانایی بالایی در تحمل هیجان‌ات آزار دهنده دارند و کمتر تحت تأثیر این هیجان‌ات قرار می‌گیرند. این دو ویژگی افراد را قادر می‌سازد تا هیجان‌ات مخرب روابط اجتماعی را کنترل کنند که این نیز متعاقباً بهبود رفتارهای بین فردی و مهارت‌های اجتماعی را به دنبال دارد.

در نهایت نتایج حاصل از بررسی مدل مفهومی پژوهش نشان داد تنظیم هیجان می‌تواند روابط بین ذهنی سازی و سبک‌های دلبستگی با مهارت‌های اجتماعی نوجوانان را واسطه‌گری کنند. با توجه به اینکه طبق بررسی‌های صورت گرفته، پژوهشی با این عنوان یافت نشد، بنابراین نمی‌توان در مورد همسویی یا عدم همسویی این یافته با پژوهش‌های پیشین اظهار نظر کرد؛ اما در تبیین این یافته می‌توان گفت، افراد در دوران کودکی اطرافیان را با چارچوب ذهنی خود می‌سنجند و زمانی این اتفاق درست انجام می‌شود که بازنمایی درستی در ذهن آنها از واقعیت شکل گرفته باشد. والد به حد کافی خوب، بازنمایی‌های صحیح و بهنجاری را در کودک خود ایجاد می‌کند. در ارتباط با این موضوع که نظریه دلبستگی مقدم بر نظریه ذهنی سازی هست و یا بالعکس، واقعیت این است که این دو اغلب باهم در نظر گرفته می‌شوند و رشته‌های پیونددهنده زیادی بین این دو نظریه وجود دارد. ایمنی دلبستگی در والدین باعث خواهد شد ظرفیت ذهنی سازی در آنها به وجود آید و در نتیجه تعاملات ذهنی خوبی با کودک خود برقرار کنند و در نتیجه توانایی ذهنی سازی فرزند خود را رشد دهند و به‌واسطه این مهارت، فرد در بزرگسالی به هنگام رویارویی با مشکلات، مهارت‌های کافی در جهت تعدیل و مدیریت هیجان‌ها خواهد داشت. از آنجایی که داشتن توانایی و مهارت تنظیم هیجان یک عامل محافظتی در برابر بروز انواع مشکلات شخصیتی و روانی و همچنین متضمن داشتن عملکرد اجتماعی مطلوب محسوب می‌شود، می‌توان انتظار داشت که مهارت‌های تنظیم هیجانی مناسب منجر به افزایش مهارت‌های اجتماعی نوجوانان گردد. بر این اساس نقش میانجی تنظیم

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد اثرات غیرمستقیم ذهنی سازی و سبک دلبستگی ایمن بر مهارت‌های اجتماعی به‌واسطه تنظیم هیجان، مثبت و از نظر آماری معنادار است ($p < 0/01$). همچنین اثرات غیرمستقیم سبک‌های دلبستگی ناایمن اجتنابی و ناایمن دوسوگرا بر مهارت‌های اجتماعی به‌واسطه تنظیم هیجان، منفی و از نظر آماری معنی‌دار است ($p < 0/05$)؛ بنابراین می‌توان گفت تنظیم هیجان می‌تواند روابط بین ذهنی سازی و سبک‌های دلبستگی با مهارت‌های اجتماعی را به‌طور معنادار میانجی‌گری کند.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تعیین رابطه ذهنی سازی و سبک‌های دلبستگی با مهارت‌های اجتماعی نوجوانان با میانجی‌گری تنظیم هیجان انجام شد. نتایج در زمینه رابطه ذهنی سازی با مهارت‌های اجتماعی نشان داد که ذهنی سازی می‌تواند مهارت‌های اجتماعی نوجوانان را به‌طور مثبت و معنی‌دار پیش‌بینی کند. در واقع با افزایش توانایی ذهنی سازی در نوجوانان میزان مهارت‌های اجتماعی آن‌ها نیز افزایش می‌یابد. هرچند مطالعات محدودی در زمینه ارتباط ذهنی سازی با مهارت‌های اجتماعی انجام گرفته است با این حال این یافته را می‌توان با نتایج پژوهش‌های گرین (۲۰۲۲)، وو و همکاران (۲۰۲۰) و کاپوتی و همکاران (۲۰۱۲) همسو دانست که در پژوهش‌های خود به ارتباط مثبت میان ذهنی سازی و مهارت‌های اجتماعی پرداخته‌اند. در تبیین این یافته می‌توان گفت ذهنی سازی به معنای قابلیت درک اعمال و رفتارهای خود و دیگری در قالب اصطلاحاتی همچون افکار، احساسات، آرزوها و امیال است. این امر یک توانایی پویا و چندبعدی است که به فرد اجازه می‌دهد تا واکنش‌های بالقوه و پیامدهای رفتارهای خود را در طول تعامل اجتماعی پیش‌بینی کند (فونگی و همکاران، ۲۰۱۸). این توانایی شناسایی دقیق و استدلال در مورد نشانه‌های اجتماعی دیگران باعث می‌شود فرد به این آگاهی دست یابد که رفتار او چه بازخوردی را در طرف مقابل برانگیخته خواهد کرد؛ متعاقباً او قادر به ارائه رفتارهای مناسب برای برقراری تعاملات اجتماعی خواهد بود.

یافته دیگر پژوهش حاضر نشان داد سبک دلبستگی ایمن به‌طور مثبت و سبک‌های دلبستگی ناایمن اجتنابی و ناایمن دوسوگرا به‌طور منفی مهارت‌های اجتماعی پیش‌بینی می‌کند؛ که این یافته همسو با نتایج پژوهش‌های دویت و همکاران (۲۰۲۳)، کوران و همکاران (۲۰۲۱)، پیرس و همکاران (۲۰۲۰) و ابراهیم و همکاران (۲۰۱۸) مبنی بر ارتباط مثبت سبک دلبستگی ایمن با مهارت‌های اجتماعی بوده و هم‌راستا با یافته‌های مک گوناگل و همکاران (۲۰۲۱) و تاماکی و همکاران (۲۰۱۳) مبنی بر ارتباط منفی سبک‌های ناایمن دلبستگی با مهارت‌های اجتماعی است. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت افراد برخوردار از سبک دلبستگی ایمن در ایجاد و حفظ ارتباطات نزدیک و صمیمانه با اطرافیان با مهارت و آرامش بیشتر رفتار می‌کنند و میزان دریافت اطلاعات و محرک‌ها در آنان از افراد ناایمن بیشتر است. این امر باعث می‌شود تا افراد ایمن بیش از افراد ناایمن از توانایی‌های کلامی، تجسمی، ارتباطی و حل مسئله برخوردار باشند. چنین ظرفیت‌هایی به تحول مهارت‌های شناختی در تنظیم عواطف و سازش‌های اجتماعی

هیجان در روابط بین ذهنی سازی و سبک‌های دلبستگی با مهارت‌های اجتماعی نوجوانان قابل توجیه است.

در مجموع می‌توان نتیجه گرفت که ذهنی سازی و سبک‌های دلبستگی چه به صورت مستقیم و چه با واسطه تنظیم هیجان می‌توانند مهارت‌های اجتماعی نوجوانان را تحت تاثیر قرار دهند. در واقع می‌توان گفت که برخورداری از ظرفیت ذهنی سازی بالاتر و وجود سبک دلبستگی ایمن می‌تواند بر بهبود تنظیم هیجان نوجوانان تاثیر گذاشته و به واسطه آن مهارت‌های اجتماعی آن‌ها نیز افزایش یابد؛ در مقابل سبک‌های دلبستگی نایمن موجب کاهش تنظیم هیجان نوجوانان شده و به تبع آن مهارت‌های اجتماعی‌شان نیز کاهش می‌یابد.

در انتها ذکر این نکته ضروری است که در پژوهش حاضر، کنترلی بر روی وضعیت اقتصادی-اجتماعی و بهره هوشی صورت نگرفته است و این امر ممکن است روایی درونی نتایج را تحت تاثیر قرار دهد. بر این اساس پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آتی در بازه سنی گسترده‌تری انجام شده و متغیرهای جمعیت شناختی مثل وضعیت اقتصادی-اجتماعی و نیز بهره هوشی تا حد امکان کنترل شوند. در زمینه کاربردی نیز پیشنهاد می‌شود برنامه‌هایی جهت ارتقای ظرفیت ذهنی سازی، ایمن‌سازی دلبستگی و کارآمدی فرآیندهای تنظیم هیجان، طراحی و برای بهبود مهارت‌های اجتماعی نوجوانان مورد توجه قرار گیرد.

تقدیر و تشکر

بدین‌وسیله از مدیریت محترم اداره آموزش و پرورش استان قم، مدیران مدارس و بویژه دانش آموزان شرکت کننده که در تکمیل صادقانه و امانت دارانه پرسشنامه‌ها نهایت همکاری را داشتند، تشکر و قدردانی می‌گردد.

تعارض منافع

در این پژوهش هیچ‌گونه تضاد منافی توسط نویسندگان گزارش نشده است.

منابع مالی

این پژوهش به صورت مستقل انجام شده و از هیچ‌یک از سازمان‌های تأمین مالی در بخش‌های عمومی، تجاری یا غیر انتفاعی حمایت مالی دریافت نکرده است.

ملاحظات اخلاقی

در این پژوهش ملاحظات اخلاقی از قبیل اصل رضایت آگاهانه، اصل محرمانه ماندن اطلاعات و اصل رازداری رعایت شده است.

دسترسی به داده‌ها

داده‌های مورد استفاده در پژوهش حاضر به دلیل حفظ حریم خصوصی افراد، در دسترس عموم نیستند؛ با این حال، بخشی از داده‌ها از طریق درخواست منطقی از نویسنده مسئول، قابل دسترسی هستند.

References

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. N. (2015). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203758045>
- Are, F., & Shaffer, A. (2016). Family emotion expressiveness mediates the relations between maternal emotion regulation and child emotion regulation. *Child Psychiatry & Human Development*, 47(5), 708-715. <https://doi.org/10.1007/s10578-015-0605-4>
- Babapour Kheiroddin, J & Ganjei, N. (2021). Predicting Social anxiety based on Adolescents' Metacognitive Beliefs and Social Skills. *Journal of Modern Psychological Researches*, 16(61), 29-38. (In Persian) <https://dori.net/dor/20.1001.1.27173852.1400.16.61.3.6>
- Bahadori jahromi, S., Mehdi por pilerod, Z., Behroz sarcheshme, S., Mahmodi, F. and Ezazi bojnordi, E. (2017). The Effect of Social Behaviors Training on Self-esteem and Social Skills of Adolescents with Intellectual Disability. *Empowering Exceptional Children*, 8(3), 55-65. (In Persian) https://www.ceciranj.ir/article_64790.html
- Bateman, A., & Fonagy, P. (2016). *Mentalization based treatment for personality disorders: A practical guide*. Oxford University Press. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1093/med:psych/9780199680375.001.0001>
- Bharathi, G., Venugopal, A., & Vellingiri, B. (2019). Music therapy as a therapeutic tool in improving the social skills of autistic children. *The Egyptian Journal of Neurology, Psychiatry and Neurosurgery*, 55(44), 1-6. <https://doi.org/10.1186/s41983-019-0091-x>
- Borelli, J. L., Lai, J., Smiley, P. A., Kerr, M. L., Buttitta, K., Hecht, H. K., & Rasmussen, H. F. (2021). Higher maternal reflective functioning is associated with toddlers' adaptive emotion regulation. *Infant mental health journal*, 42(4), 473-487. <https://doi.org/10.1002/imhj.21904>
- Bowlby, J., & Ainsworth, M. (2013). The origins of attachment theory. *Attachment theory: Social, developmental, and clinical perspectives*, 45(28), 759-775. http://www.psychology.sunysb.edu/attachment/online/ing_e_origins.pdf
- Calkins, S. D., & Hill, A. (2007). *Caregiver influences on emerging emotion regulation*. Handbook of emotion regulation. The Guilford Press. <https://psycnet.apa.org/record/2007-01392-011>
- Camoirano, A. (2017). Mentalizing makes parenting work: A review about parental reflective functioning and clinical interventions to improve it. *Frontiers in psychology*, 8, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00014>
- Caputi, M., Lecce, S., Pagnin, A., & Banerjee, R. (2012). Longitudinal effects of theory of mind on later peer relations: the role of prosocial behavior. *Developmental psychology*, 48(1), 257. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0025402>
- Collins, N. L., & Read, S. J. (1990). Adult attachment, working models, and relationship quality in dating couples. *Journal of personality and social psychology*, 58(4), 644-663. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.58.4.644>
- Cooper, A., & Redfern, S. (2015). *Reflective parenting: A guide to understanding what's going on in your child's mind*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315764108>
- Curran, T., Meter, D., Janovec, A., Brown, E., & Caban, S. (2021). Maternal adult attachment styles and mother-child transmissions of social skills and self-esteem. *Journal of Family Studies*, 27(4), 491-505. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/13229400.2019.1637365>
- de With, J., Korver-Nieberg, N., de Haan, L., & Schirmbeck, F. (2023). The association between attachment style and social functioning in patients with non-affective psychotic disorders, unaffected siblings and healthy controls. *Schizophrenia Research*, 252, 96-102. <https://doi.org/10.1016/j.schres.2022.12.038>
- Drogar, E., Fathi-Ashtiani, A. and ashrafi, E. (2020). Validation and Reliability of the Persian Version of the Mentalization Questionnaire. *Journal of Clinical Psychology*, 12(1), 1-12. (In Persian) <https://doi.org/10.22075/jcp.2020.18897.1745>
- Ensink, K., & Mayes, L. C. (2010). The development of mentalisation in children from a theory of mind perspective. *Psychoanalytic Inquiry*, 30(4), 301-337. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/07351690903206504>
- Esfandiari, Sh & Shabannejad Khas, R. (2023). The relationship between attachment styles and social skills among female students of the first high school in Qazvin, District 2. *8th National Conference on Management Studies and Economics in the Humanities (Tehran)*. (In Persian) <https://civilica.com/doc/1797784>
- Esmailian, N., Dehghani, M. and Fallah, S. (2016). Evaluating the Psychometric Features of Emotion Regulation Checklist (ERC) in Children and Adolescents. *Clinical Psychology Achievements*, 2(1), 15-34. (In Persian) <https://doi.org/10.22055/jacp.2017.18725.1023>
- Esmali, A. (2023). The Relationship Between Emotion Regulation Difficulty, Cultural Intelligence and Negative Self-Evaluation Thinking with Social Acceptability of Secondary School Students in Silvana Region. *Journal of Modern Psychological Researches*, 18(69), 1-8. (In Persian) <https://doi.org/10.22034/jmpr.2023.16320>
- Fonagy, P., & Allison, E. (2013). *What is mentalization?: The concept and its foundations in developmental research*. In *Minding the child*. Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780203123003-3/mentalization-peter-fonagy-elizabeth-allison>
- Fonagy, P., & Luyten, P. (2018). *Attachment, mentalizing, and the self*. Handbook of personality disorders: Theory, research, and treatment, (2nd ed.). The Guilford Press. <https://psycnet.apa.org/record/2018-00745-007>
- Fonagy, P., Luyten, P., Moulton-Perkins, A., Lee, Y. W., Warren, F., Howard, S., ... & Lowyck, B. (2016). Development and validation of a self-report measure of mentalizing: The reflective functioning questionnaire. *PLoS one*, 11(7), e0158678. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0158678>
- Ghanbari, S., Vahidi, E., Behzadpoor, S., Goudarzi, Z., & Ghabezi, F. (2023). Parental reflective functioning and preschool children's psychosocial functioning: the mediating role of children's emotion regulation. *European*

- Journal of Developmental Psychology*, 20(2), 229-250. <http://dx.doi.org/10.1080/17405629.2022.2079631>
- Gordo, L., Martínez-Pampliega, A., Iriarte Elejalde, L., & Luyten, P. (2020). Do parental reflective functioning and parental competence affect the socioemotional adjustment of children?. *Journal of Child and Family Studies*, 29(12), 3621-3631. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10826-020-01840-z>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2005.03.002>
- Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of psychopathology and behavioral assessment*, 26(1), 41-54. <https://doi.org/10.1023/B:JOBA.0000007455.08539.94>
- Green, E. (2022). *What do you think? Associations between social anxiety, mentalizing, and social competence in middle childhood.* <http://hdl.handle.net/10012/18416>
- Grover, R. L., Nangle, D. W., Buffie, M., & Andrews, L. A. (2020). *Defining social skills. In Social skills across the life span.* Academic Press. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/B978-0-12-817752-5.00001-9>
- Hashemian, M., Aflakseir, A., Goudarzi, M. and Rahimi, C. (2021). The Relationship between Attachment Styles and Attitudes toward body image in High School Girl Students: The Mediating Role of Socio-cultural attitudes toward appearance and Self-acceptance. *Research in Cognitive and Behavioral Sciences*, 11(2), 1-26. (In Persian) <https://doi.org/10.22108/cbs.2022.131524.1598>
- Ibrahim, A. J., Chantagul, N., & Madathil, J. (2018). Influence of attachment styles on the well-being of Maldivian University and college students, being mediated by prosocial behavior, social skills, self-esteem, and trust in others. *Scholar: Human Sciences*, 10(2), 219-219. <http://www.assumptionjournal.au.edu/index.php/Scholar/article/view/2833>
- Khanjani, Z. (2020). *Development and pathology of attachment from childhood until adolescent.* (3rd edition). Tabriz: Forouzesheh. (In Persian)
- Khanzadeh, F. (2022). A review study: Examining the effect of attachment styles on social skills. *The 11th National Conference on Law, Social and Human Sciences, Psychology and Counseling: Shirvan.* (In Persian) <https://civilica.com/doc/1595342>
- Loevaas, M. E. S., Sund, A. M., Patras, J., Martinsen, K., Hjemdal, O., Neumer, S. P., ... & Reinfjell, T. (2018). Emotion regulation and its relation to symptoms of anxiety and depression in children aged 8–12 years: does parental gender play a differentiating role?. *BMC psychology*, 6(1), 1-11. <https://doi.org/10.1186/s40359-018-0255-y>
- Matson, J.L., Heinze, A., Helsel, W.J., Kapperman, G., & Rotatori, A.F. (1986). Assessing social behaviors in the visually handicapped: The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY). *Journal of Clinical Child Psychology*, 15(1), 78–87. https://psycnet.apa.org/doi/10.1207/s15374424jccp1501_9
- McGonagle, G., Bucci, S., Varese, F., Raphael, J., & Berry, K. (2021). Is adult attachment associated with engagement with services? A systematic literature review. *Journal of Mental Health*, 30(5), 607-618. <https://doi.org/10.1080/09638237.2019.1608922>
- Morowatisharifabad, M., Sharifzadeh, G., Dastgerdi, R., Vahdaninia, V., & Vahdaninia, Z. (2019). The effect of training based on social cognitive theory on the life skills of adolescent girls. *Payesh (Health Monitor)*, 18(5), 485-495. (In Persian) <http://dorl.net/dor/20.1001.1.16807626.1398.18.5.10.9>
- Pakdaman, S. (2004). The relationship between attachment and community seeking in adolescence. *Journal of Psychological Science*, 3(9), 25-47. (In Persian) <https://sid.ir/paper/443598/fa>
- Pearse, E., Bucci, S., Raphael, J., & Berry, K. (2020). The relationship between attachment and functioning for people with serious mental illness: a systematic review. *Nordic Journal of Psychiatry*, 74(8), 545-557. <https://doi.org/10.1080/08039488.2020.1767687>
- Robinson, P., Skårderud, F., & Sommerfeldt, B. (2018). *Mentalization-based Treatments for Eating Disorders.* Sveits: Springer. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-95121-8>
- Shield, A., & Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation in school-age children: The development of a new criterion Q-sort scale. *Developmental Psychology*, 33(6), 906-916. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.33.6.906>
- Soleimani, E. and Habibi, Y. (2015). The relationship between emotion regulation and resiliency with psychological well-being in students. *Journal of School Psychology*, 3(4), 51-72. (In Persian). https://jsp.uma.ac.ir/article_268.html
- Takeda, T., Yoshimi, K., Kai, S., & Inoue, F. (2023). Association Between Loneliness, Premenstrual Symptoms, and Other Factors During the COVID-19 Pandemic: A Cross-Sectional Study with Japanese High School Students. *International Journal of Women's Health*, 15, 655-664. <https://doi.org/10.2147%2FIJWH.S400818>
- Tamaki, K., & Takahashi, J. (2013). The relationship between adult attachment style and social skills in terms of the four-category model of attachment style. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(19), 84-90. <https://www.researchgate.net/publication/266496551>
- 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. <https://www.researchgate.net/publication/28298995>
- Wu, H., Liu, X., Hagan, C. C., & Mobbs, D. (2020). Mentalizing during social InterAction: A four component model. *Cortex*, 126, 242-252. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2019.12.031>
- Yoon, Y., Eisenstadt, M., Lereya, S. T., & Deighton, J. (2022). Gender difference in the change of adolescents' mental health and subjective wellbeing trajectories. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 32(9), 1569-1578. <https://doi.org/10.1007/s00787-022-01961-4>