

## مقایسه اثربخشی آموزش دوستیابی دیالکتیک و آموزش دوستیابی مبتنی بر ذهنی‌سازی بر رشد هیجانی-اجتماعی و احساس تنهایی کودکان مطرود

تاریخ چاپ نهایی: ۱۴۰۵/۰۷/۰۱

تاریخ چاپ اولیه: ۱۴۰۵/۰۲/۲۲

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۲/۰۷

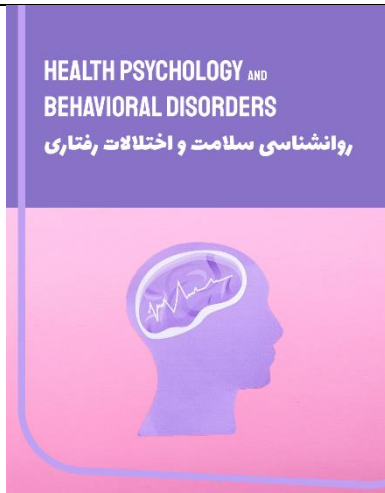
تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۱/۳۰

تاریخ ارسال: ۱۴۰۴/۱۰/۰۷

### چکیده

این پژوهش با هدف مقایسه اثربخشی آموزش دوستیابی دیالکتیک و آموزش دوستیابی مبتنی بر ذهنی‌سازی بر رشد هیجانی-اجتماعی و احساس تنهایی کودکان مطرود انجام شد. پژوهش حاضر از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری دوماهه با گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل مادران و کودکان دختر مطرود مقطع ابتدایی شهر اصفهان در سال ۱۴۰۴ بود که از میان آنان ۶۰ نفر به صورت هدفمند انتخاب و به صورت تصادفی در سه گروه (دو گروه آزمایش و یک گروه کنترل) جایگزین شدند. ابزارهای پژوهش شامل پرسشنامه رشد هیجانی-اجتماعی و پرسشنامه احساس تنهایی بود که در سه مرحله اجرا شد. مداخلات آموزشی شامل آموزش دوستیابی دیالکتیک و آموزش مبتنی بر ذهنی‌سازی طی ۸ جلسه برای مادران ارائه گردید. داده‌ها با استفاده از تحلیل واریانس اندازه‌های تکرار شده و آزمون تعقیبی بونفرونی تحلیل شدند. نتایج نشان داد اثر زمان، گروه و تعامل زمان×گروه بر هر دو متغیر رشد هیجانی-اجتماعی و احساس تنهایی معنادار است ( $p < .05$ ). هر دو مداخله آموزشی نسبت به گروه کنترل موجب افزایش معنادار رشد هیجانی-اجتماعی و کاهش معنادار احساس تنهایی شدند. با این حال، بین دو روش آموزشی تفاوت معناداری مشاهده نشد ( $p > .05$ ). همچنین اثرات مداخلات در مرحله پیگیری پایدار باقی ماند. یافته‌ها نشان می‌دهد هر دو رویکرد آموزش دوستیابی دیالکتیک و ذهنی‌سازی می‌توانند به عنوان مداخلات مؤثر برای بهبود رشد هیجانی-اجتماعی و کاهش احساس تنهایی در کودکان مطرود مورد استفاده قرار گیرند، اگرچه برتری معناداری بین آن‌ها مشاهده نشد.

**کلیدواژه‌گان:** آموزش دوستیابی دیالکتیک، ذهنی‌سازی، رشد هیجانی-اجتماعی، احساس تنهایی، کودکان مطرود



فاطمه السادات محمدی باجگیرانی<sup>۱</sup>، محسن گل پرور<sup>۲\*</sup>، منصوره بهرامی پور اصفهانی<sup>۳</sup>

۱. دانشجوی دکتری، گروه روانشناسی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران
۲. گروه روانشناسی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران
۳. گروه روانشناسی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران

\* ایمیل نویسنده مسئول:

mgolparvar@iau.ac.ir

**شیوه استناددهی:** محمدی باجگیرانی، فاطمه السادات، گل پرور، محسن، و بهرامی پور اصفهانی، منصوره. (۱۴۰۵). مقایسه اثربخشی آموزش دوستیابی دیالکتیک و آموزش دوستیابی مبتنی بر ذهنی‌سازی بر رشد هیجانی-اجتماعی و احساس تنهایی کودکان مطرود. *روانشناسی سلامت و اختلالات رفتاری*، ۴(۴)، ۱۶-۱.

# Comparing the Effectiveness of Dialectical Friendship Training and Mentalization-Based Friendship Training on Socio-Emotional Development and Loneliness in Rejected Children

Submit Date:  
2025-12-28

Revise Date:  
2026-04-19

Accept Date:  
2026-02-07

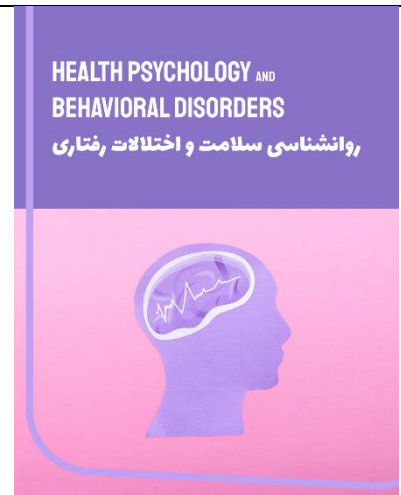
Initial Publish Date:  
2026-05-12

Final Publish Date:  
2026-09-23

## Abstract

This study aimed to compare the effectiveness of dialectical friendship training and mentalization-based friendship training on socio-emotional development and loneliness in rejected children. This quasi-experimental study employed a pretest–posttest design with a two-month follow-up and a control group. The population consisted of mothers and their rejected primary school girls in Isfahan in 2025, from which 60 participants were purposively selected and randomly assigned into two experimental groups and one control group (n=20 each). Data were collected using the Social-Emotional Development Questionnaire and the Loneliness Questionnaire across three stages. The interventions—dialectical friendship training and mentalization-based friendship training—were delivered to mothers in eight sessions. Data were analyzed using repeated measures ANOVA and Bonferroni post hoc tests. Results indicated significant effects of time, group, and time×group interaction on both socio-emotional development and loneliness ( $p<0.05$ ). Both intervention groups showed significant improvement in socio-emotional development and reduction in loneliness compared to the control group. However, no significant difference was found between the two intervention approaches ( $p>0.05$ ). The intervention effects remained stable at follow-up. Both dialectical and mentalization-based friendship training are effective interventions for enhancing socio-emotional development and reducing loneliness in rejected children, with no statistically significant superiority of one approach over the other.

**Keywords:** *Dialectical friendship training, mentalization-based training, socio-emotional development, loneliness, rejected children*



**Fatemeh-Asadat Mohammadi Bajirani<sup>1</sup>,  
Mohsen Golparvar<sup>2\*</sup>, Mansoureh  
Bahramipour Isfahani<sup>3</sup>**

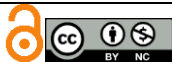
1. PhD Student in Psychology, Department of Psychology, Isf.C., Islamic Azad University, Isfahan, Iran

2. Department of Psychology, Isf.C., Islamic Azad University, Isfahan, Iran

3. Department of Psychology, Isf.C., Islamic Azad University, Isfahan, Iran

\*Corresponding Author's Email:  
mgolparvar@iau.ac.ir

**How to cite:** Mohammadi Bajirani, F. S., Golparvar, M., & Bahramipour Isfahani, M. (2026). A Comparing the Effectiveness of Dialectical Friendship Training and Mentalization-Based Friendship Training on Socio-Emotional Development and Loneliness in Rejected Children. *Health Psychology and Behavioral Disorders*, 4(4), 1-16.



دوران کودکی به‌عنوان یکی از حساس‌ترین و بنیادین‌ترین مراحل رشد انسان، نقشی تعیین‌کننده در شکل‌گیری ساختارهای شناختی، هیجانی و اجتماعی ایفا می‌کند. در این دوره، کودکان برای نخستین‌بار با شبکه‌ای از روابط اجتماعی مواجه شده و از طریق تعامل با دیگران، به‌ویژه همسالان، مهارت‌های اساسی زندگی را فرا می‌گیرند. رشد هیجانی-اجتماعی به‌عنوان یکی از ابعاد کلیدی تحول، شامل مجموعه‌ای از توانایی‌ها در زمینه شناخت، تنظیم و ابراز هیجان‌ها، برقراری روابط مثبت، تصمیم‌گیری مسئولانه و حل تعارضات است که نقش مهمی در سلامت روانی و سازگاری اجتماعی کودکان دارد (Jones et al., 2015; Malti & Noam, 2016). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که این نوع رشد نه تنها با عملکرد تحصیلی و بهزیستی روانی در کوتاه‌مدت مرتبط است، بلکه پیامدهای بلندمدتی در حوزه سلامت عمومی و کیفیت زندگی افراد دارد (Alwaely et al., 2021; Levin & Segev, 2023).

در این میان، روابط با همسالان و به‌ویژه شکل‌گیری دوستی‌های پایدار، یکی از مهم‌ترین بسترهای یادگیری مهارت‌های هیجانی و اجتماعی محسوب می‌شود. دوستی‌ها به کودکان کمک می‌کنند تا مهارت‌هایی مانند همدلی، همکاری، حل مسئله و تنظیم هیجان را در موقعیت‌های واقعی تمرین کنند و از طریق تعاملات اجتماعی، درک بهتری از خود و دیگران به دست آورند (McGoey et al., 2023; Rose et al., 2022). همچنین شواهد نشان می‌دهد که وجود روابط دوستانه باکیفیت می‌تواند اثرات منفی انزوای اجتماعی را کاهش داده و از بروز مشکلات رفتاری و هیجانی جلوگیری کند (Laursen et al., 2007). در مقابل، فقدان چنین روابطی، به‌ویژه در کودکانی که از سوی همسالان طرد می‌شوند، می‌تواند پیامدهای منفی گسترده‌ای به همراه داشته باشد.

کودکان مطرود به دلیل ضعف در مهارت‌های بین‌فردی، مشکلات تنظیم هیجان یا ویژگی‌های رفتاری خاص، اغلب از سوی همسالان پذیرفته نمی‌شوند و در نتیجه در معرض خطر انزوای اجتماعی، مشکلات هیجانی و اختلالات رفتاری قرار می‌گیرند. یکی از مهم‌ترین پیامدهای طردشدگی، تجربه احساس تنهایی است که به‌عنوان یک حالت هیجانی ناخوشایند ناشی از فقدان روابط اجتماعی رضایت‌بخش تعریف می‌شود (Asher et al., 1984). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که احساس تنهایی در کودکان می‌تواند با پیامدهای جدی‌تری مانند افسردگی، اضطراب، کاهش عزت‌نفس و حتی رفتارهای پرخطر همراه باشد (de Heer et al., 2024; Matthews et al., 2022). علاوه بر این، احساس تنهایی می‌تواند چرخه‌ای معیوب ایجاد کند که در آن ضعف مهارت‌های اجتماعی منجر به طردشدگی شده و طردشدگی نیز به تشدید احساس تنهایی و کاهش فرصت‌های تعامل اجتماعی می‌انجامد (Baiocco et al., 2019; Vellymalay, 2013).

از سوی دیگر، رشد هیجانی-اجتماعی و احساس تنهایی به‌طور متقابل بر یکدیگر تأثیر می‌گذارند. کودکانی که در تنظیم هیجان، درک دیگران و برقراری روابط مثبت دچار مشکل هستند، بیشتر در معرض طردشدگی و احساس تنهایی قرار می‌گیرند و این وضعیت به‌نوبه خود می‌تواند مانع از رشد سالم هیجانی-اجتماعی آنان شود (Rose et al., 2022; von Salisch et al., 2022). بنابراین، توجه به این دو متغیر و تلاش برای بهبود آن‌ها در کودکان مطرود، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است.

در پاسخ به این نیاز، پژوهشگران و متخصصان حوزه روان‌شناسی کودک، رویکردها و مداخلات متعددی را برای ارتقاء مهارت‌های اجتماعی و هیجانی کودکان طراحی کرده‌اند. این مداخلات شامل آموزش مهارت‌های اجتماعی، درمان‌های شناختی-رفتاری، مداخلات خانواده‌محور و برنامه‌های مدرسه‌محور هستند که هر یک با هدف بهبود تعاملات اجتماعی و کاهش مشکلات هیجانی کودکان به کار گرفته می‌شوند (Cuartas, 2022; McLaughlin et al., 2013). با این حال، با وجود پیشرفت‌های صورت‌گرفته، همچنان نیاز به توسعه و بررسی رویکردهای نوین و مؤثرتر در این حوزه احساس می‌شود.

یکی از رویکردهای نوین که در سال‌های اخیر توجه زیادی را به خود جلب کرده است، رفتاردرمانی دیالکتیک است. این رویکرد با ترکیب اصول رفتارگرایی، پذیرش و ذهن‌آگاهی، به افراد کمک می‌کند تا هیجان‌های خود را بهتر تنظیم کرده و مهارت‌های بین‌فردی خود را بهبود بخشند (Haft et al., 2022; Haktanir et al., 2023). در این چارچوب، آموزش‌های مبتنی بر رفتاردرمانی دیالکتیک با تمرکز بر مهارت‌هایی

مانند تنظیم هیجان، تحمل پریشانی، ذهن آگاهی و کارآمدی بین فردی، می‌توانند به بهبود تعاملات اجتماعی کودکان کمک کنند (Zalewski et al., 2023). بر همین اساس، برنامه‌های آموزشی دوست‌یابی مبتنی بر این رویکرد طراحی شده‌اند که هدف آن‌ها ارتقاء توانمندی‌های والدین و در نتیجه بهبود مهارت‌های اجتماعی کودکان است (Jamshidi, 2024). شواهد تجربی نیز نشان داده‌اند که این نوع آموزش‌ها می‌توانند در کاهش مشکلاتی مانند خشم، اضطراب اجتماعی، کمرویی و اختلالات رفتاری در کودکان مطرود مؤثر باشند (Fooladgar, 2024).

در کنار رفتاردرمانی دیالکتیک، رویکرد ذهنی‌سازی نیز به‌عنوان یکی دیگر از چارچوب‌های نظری و درمانی مهم در حوزه روابط بین‌فردی مطرح شده است. ذهنی‌سازی به توانایی درک و تفسیر حالات ذهنی خود و دیگران اشاره دارد و نقش مهمی در تنظیم هیجان و برقراری روابط سالم ایفا می‌کند (Ramadas et al., 2024; Sharp & Venta, 2012). نقص در این توانایی می‌تواند منجر به سوءتفاهم در روابط، واکنش‌های هیجانی نامناسب و در نهایت مشکلات بین‌فردی شود. از این‌رو، آموزش مهارت‌های ذهنی‌سازی می‌تواند به کودکان کمک کند تا درک بهتری از خود و دیگران پیدا کرده و روابط اجتماعی خود را بهبود بخشند (Malda-Castillo et al., 2019). مطالعات اخیر نیز نشان داده‌اند که مداخلات مبتنی بر ذهنی‌سازی می‌توانند در بهبود مشکلات هیجانی و رفتاری کودکان مؤثر باشند (Thorén et al., 2025).

با وجود شواهد موجود در حمایت از اثربخشی هر یک از این رویکردها، پژوهش‌های محدودی به مقایسه مستقیم آن‌ها در زمینه بهبود مهارت‌های اجتماعی و هیجانی کودکان، به‌ویژه کودکان مطرود، پرداخته‌اند. از سوی دیگر، رویکرد ذهنی‌سازی در حوزه آموزش دوست‌یابی برای کودکان، به‌ویژه در قالب مداخلات ساختاریافته، کمتر مورد بررسی قرار گرفته است (Mohammadi Bajgirani et al., 2026). این خلأ پژوهشی نشان‌دهنده ضرورت انجام مطالعاتی است که بتوانند اثربخشی این رویکردها را در کنار یکدیگر مورد ارزیابی قرار دهند و شواهد علمی لازم برای انتخاب مداخلات مناسب‌تر را فراهم سازند.

با توجه به اهمیت رشد هیجانی-اجتماعی و احساس تنهایی در کودکان مطرود، و نقش اساسی مداخلات آموزشی در بهبود این متغیرها، پژوهش حاضر با هدف مقایسه اثربخشی آموزش دوست‌یابی دیالکتیک و آموزش دوست‌یابی مبتنی بر ذهنی‌سازی بر رشد هیجانی-اجتماعی و احساس تنهایی کودکان مطرود انجام شد.

## روش‌شناسی

پژوهش حاضر یک مطالعه نیمه‌آزمایشی با سه گروه، شامل یک گروه آموزش دوست‌یابی دیالکتیک، یک گروه آموزش آموزش دوست‌یابی مبتنی بر ذهنی‌سازی و یک گروه کنترل با سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری دو ماهه است. جامعه آماری شامل تمامی مادران و فرزندان دختر آنها که بر اساس اطلاعات دریافتی از اولیای مدرسه (مدیر، معاونان و معلمان) و مادران و سپس از طریق مصاحبه همزمان با مادر و کودک به عنوان مطرود تشخیص داده می‌شدند، در مدارس مقطع ابتدایی ناحیه ۳ آموزش و پرورش شهر اصفهان در پاییز ۱۴۰۴ بودند. از جامعه آماری مورد اشاره، ۶۰ مادر و کودک دختر، برای هر گروه ۲۰ نفر، بر پایه ملاک‌های ورود به صورت هدفمند انتخاب و سپس به روش تصادفی ساده (قرعه‌کشی) در سه گروه قرار گرفتند. لازم به ذکر است که احراز مطرود بودن کودکان برای شرکت در پژوهش همراه با مادران آنها، از طریق تعیین اولیه کودکان مطرود با کمک کادر اجرایی مدارس که نمونه‌گیری از آنها انجام شد، صورت گرفت. پس از تعیین کودکان مطرود توسط کادر اجرایی مدارس، طی مصاحبه با مادران این کودکان و خود کودکان در مورد تعداد دوستان و کیفیت ارتباطات کودکان با همسالان، طرد شدگی این کودکان به دقت بررسی و تایید شد. معیارهای ورود شامل رضایت آگاهانه‌ی مادران و کودکان مورد پژوهش و تمایل به شرکت و ادامه مشارکت در دوره آموزشی، قرار داشتن مادران در رده‌ی سنی ۲۵ تا ۴۵ سال و کودکان ۷ تا ۱۱ سال، عدم قرار داشتن تحت آموزش‌های روان‌شناختی موازی و عدم ابتلا به بیماری‌های جسمی یا روانی ناتوان‌کننده در مادران و کودکان و معیارهای خروج نیز شامل عدم همکاری یا عدم تمایل به ادامه شرکت در جلسات آموزش، عدم انجام تکالیف و غیبت ۲ جلسه و بیشتر در جلسات آموزشی بودند. رازداری،

استفاده از داده‌ها فقط در راستای اهداف پژوهش، آزادی و اختیار کامل شرکت کنندگان برای ادامه مشارکت در پژوهش و اطلاع رسانی دقیق در صورت درخواست از نتایج، همراه با آموزش گروه کنترل پس از اتمام آموزش گروه‌های آزمایش اصول اخلاقی رعایت شده در مطالعه حاضر بودند. از ابزارهای زیر در پژوهش استفاده شد.

**پرسشنامه رشد هیجانی-اجتماعی (SEDQ):** برای سنجش رشد و توانمندی هیجانی-اجتماعی از پرسشنامه ۲۵ سوالی ساخت و معرفی شده توسط ژائو و ایی (۲۰۱۲) استفاده شد. این پرسشنامه متشکل از پنج بعد خودآگاهی، آگاهی اجتماعی، خودگردانی، مدیریت ارتباط و تصمیم‌گیری مسئولانه است. کلیه گویه‌ها با مقیاس لیکرت شش درجه‌ای از ۱ «کاملاً نادرست» تا ۶ «کاملاً درست» پاسخ داده می‌شوند. نمره کل پرسشنامه می‌تواند از دامنه ۲۵ تا ۱۵۰ متغیر باشد. بر همین اساس، افزایش امتیازات به معنای افزایش سطح رشد و توانمندی هیجانی و اجتماعی است. روایی و پایایی پرسشنامه از سوی پژوهش‌های متعدد بررسی شده است. در مطالعه ژائو و ایی (۲۰۱۲)، نتایج تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول حاکی از آن بود که مدل پیشنهادی پنج بعدی پرسشنامه رشد و توانمندی هیجانی-اجتماعی برازش قابل قبولی با داده‌ها دارد (بار عاملی هر گویه بالاتر از ۰/۳۰). شواهد روایی و پایایی این ابزار در مجموع مطلوب گزارش شده است. سؤالات این پرسشنامه طی این پژوهش برای کودکان منطبق و نسخه آن تبدیل به نسخه مادران گشت، تا مادران، کودکان خود را ارزیابی کنند. لازم به ذکر است که در پژوهش حاضر نمره کل رشد و توانمندی هیجانی-اجتماعی برای تحلیل و بررسی سؤالات پژوهش استفاده شده است. آلفای کرونباخ این پرسشنامه در مطالعه حاضر برابر با ۰/۸۸ به دست آمد.

**پرسشنامه احساس تنهایی (LQ):** برای سنجش احساس تنهایی از نسخه سوم پرسشنامه ساخت و معرفی شده توسط آشر و همکاران<sup>۱</sup> (۱۹۸۷) در دانشگاه کالیفرنیا با ۲۰ سوال استفاده شد. علی‌رغم اعتبار و پایایی مناسبی که برای این مقیاس گزارش شده بود، برای رفع برخی نواقص در سالهای بعد نسخه تجدیدنظرشده‌ای از فرم اولیه ارائه شده است. البته این مقیاس بار دیگر توسط آشر در سال ۱۹۹۶ مورد تجدیدنظر قرار گرفت. او در نسخه سوم عبارت‌های آزمون و نحوه پاسخگویی به آن را ساده‌تر کرد و محتوای ماده چهارم آزمون را از منفی به مثبت تغییر داد. همچنین مواد آزمون را به‌گونه‌ای طراحی کرد که بتوان آن را از طریق مصاحبه در پژوهش‌ها استفاده نمود. لازم به ذکر است که سؤالات ۱، ۵، ۶، ۹، ۱۰، ۱۵، ۱۶، ۱۹ و ۲۰ به‌صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. مقیاس پاسخگویی این پرسشنامه طیف لیکرت ۴ درجه‌ای (هرگز=۱، همیشه=۴)، دامنه نمرات بین ۲۰ تا ۸۰ و افزایش امتیازات به معنای افزایش سطح احساس تنهایی است. این پرسشنامه بر اساس شواهد قابل دسترس از روایی و پایایی مطلوبی برخوردار است. در مطالعه حاضر با تعدیل جزئی نحوه ارائه سؤالات، پرسشنامه توسط مادران برای کودکان شرکت کننده در پژوهش پاسخ داده شد. آلفای کرونباخ این پرسشنامه در مطالعه حاضر برابر با ۰/۷۶ به دست آمد.

در جمع‌آوری داده‌ها پس از گمارش تصادفی مادران و کودکان در سه گروه، شامل یک گروه آموزش دوست‌یابی دیالکتیک، آموزش دوست‌یابی مبتنی بر ذهنی‌سازی و یک گروه کنترل، در مرحله پیش‌آزمون، مادران کودکان مطرود به دو پرسشنامه رشد هیجانی-اجتماعی و احساس تنهایی برای کودکان خود پاسخ دادند. به دنبال آن گروه آموزش دوست‌یابی دیالکتیک و آموزش دوست‌یابی مبتنی بر ذهنی‌سازی، به صورت گروهی، در دوره ۸ جلسه‌ای ۷۰ تا ۹۵ دقیقه‌ای (جلسه اول و آخر به دلیل اجرای پیش‌آزمون و توضیحات اضافی ۹۵ دقیقه‌ای و بقیه جلسات ۷۰ دقیقه‌ای بودند) برای آموزش در سالن اجتماعات دو مدرسه در ناحیه ۳ آموزش و پرورش شهر اصفهان (یک مدرسه برای گروه آموزش دوست‌یابی دیالکتیک و یک مدرسه برای آموزش دوست‌یابی مبتنی بر ذهنی‌سازی) شرکت نمودند. پس از پایان جلسات آموزش، مادران شرکت کننده در هر سه گروه (دو گروه آزمایش و یک گروه کنترل) در مرحله پس‌آزمون و سپس با فاصله دو ماه بعد در مرحله پیگیری مجدد به دو پرسشنامه رشد هیجانی-اجتماعی و احساس تنهایی برای کودکان خود پاسخ دادند. نسخه اصلی بسته آموزشی دوست‌یابی دیالکتیک توسط جمشیدی (۱۴۰۳) تهیه و اعتبارسنجی محتوایی شده و در مطالعه فولادگر (۱۴۰۳) مطالعه و اعتبار آن تأیید شده است. بسته آموزشی دوست‌یابی مبتنی بر ذهنی‌سازی برای اولین بار در این مطالعه تدوین و پس از اعتبارسنجی اولیه مورد استفاده قرار گرفت. فرایند تدوین این

<sup>1</sup> Asher et al

بسته آموزشی، به این صورت بود که ابتدا از طریق تحلیل مضمون پیشینه و نظریه محور مبتنی بر رویکرد آتراید استرلینگ (۲۰۰۱)، ۳۳ متن علمی در حوزه دوست‌یابی و ذهنی‌سازی به ویژه در کودکان مورد تحلیل قرار گرفت و مضامین ضروری در حوزه دوست‌یابی مبتنی بر ذهنی‌سازی استخراج گردید. نسبت روایی محتوایی (CVR) برای تحلیل مضمون از طریق ۶ کدگذار مستقل برابر با ۱ به دست آمد. پس از آن، فنون آموزشی برای هر یک از مضامین از طریق تحلیل محتوای متعارف استخراج و سپس توسط یک پنل تخصصی متشکل از ۶ متخصص روان‌شناس با بیش از ۱۰ سال سابقه آموزش و درمان روانشناختی، به ویژه در عرصه آموزش مادران و کودکان، ترکیب فنون آموزشی برای بسته آموزشی دوست‌یابی مبتنی بر ذهنی‌سازی برای ۸ جلسه به ترتیب تعیین و بسته آموزشی اولیه تدوین گردید. سپس بسته آموزشی تدوین شده توسط شش داور متخصص حوزه روان‌شناسی بررسی و پس از اعمال اصلاحات داوران، ضریب توافق کلی ۰/۹۳۸ برای بسته آموزشی به دست آمد. پس از تایید تخصصی، طی یک مطالعه مقدماتی (پایلوت) اثربخشی مقدماتی بسته طراحی شده بر روی ده مادر و کودک مطرود اجرا، و اعتبار اولیه بسته تایید شد. آموزش دوست‌یابی دیالکتیک و آموزش دوست‌یابی مبتنی بر ذهنی‌سازی توسط روانشناس مسلط بر آموزش مادران و آموزش فرزندپروری و با سابقه ۱۰ سال سابقه آموزش روانشناختی اجرا شدند.

پروتکل آموزش دوست‌یابی دیالکتیک در قالب هشت جلسه به صورت تدریجی و مهارت‌محور طراحی شده است؛ به گونه‌ای که در جلسه نخست، والدین با مفهوم طردشدگی کودک، اهمیت دوست‌یابی در رشد شناختی و عاطفی و نقش خود در شکل‌گیری مهارت‌های ارتباطی آشنا می‌شوند و سپس در جلسه دوم به شناسایی و طبقه‌بندی مشکلات ارتباطی کودکان، درک هیجان‌هایی مانند خشم، اضطراب، افسردگی و شرم و اهمیت ایجاد محیط معتبر پرداخته می‌شود. در جلسات سوم و چهارم، آموزش تنظیم هیجان با استفاده از تکنیک‌هایی مانند نردبان‌سازی، زنجیره‌سازی، خودتأملی، شناسایی هیجان‌ها، توجه به زبان بدن و راهبردهای ابراز هیجان دنبال می‌شود. در جلسه پنجم، مهارت‌های ذهن‌آگاهی شامل تمرکز، حضور در لحظه و مدیریت استرس آموزش داده می‌شود. جلسه ششم به آموزش مهارت‌های والدگری مؤثر مانند پذیرش، گوش دادن همدلانه، تقویت رفتارهای مثبت، ایجاد محیط امن و آموزش مهارت‌های دوست‌یابی اختصاص دارد. در جلسه هفتم، تقویت عزت‌نفس کودک از طریق ایجاد احساس امنیت، تعلق، هدفمندی و استفاده از خودگویی مثبت مورد توجه قرار می‌گیرد. در نهایت، جلسه هشتم به آموزش راهبردهای مقابله با مشکلات ارتباطی مانند زورگویی، وابستگی و خجالتی بودن، تقویت استقلال و مهارت‌های اجتماعی، تمرین تعاملات اجتماعی و جمع‌بندی نهایی همراه با اجرای پس‌آزمون و برنامه‌ریزی برای پیگیری اختصاص دارد.

پروتکل آموزش دوست‌یابی مبتنی بر ذهنی‌سازی نیز در هشت جلسه ساختاریافته تدوین شده است که تمرکز آن بر ارتقاء توانایی درک و تنظیم تجارب ذهنی و هیجانی در روابط بین‌فردی است؛ در جلسه اول، شرکت‌کنندگان با اهداف دوره، ساختار آموزش و مهارت‌های پایه‌ای توجه و آگاهی و تمرکز بر زمان حال آشنا می‌شوند. در جلسه دوم، مهارت توجه ذهنی بدون قضاوت و تمرکز بر جنبه‌های مثبت ذهنی تقویت می‌شود. جلسات سوم و چهارم به درک تجارب دیگران اختصاص دارد و شامل آموزش تشخیص تفاوت‌های فردی، فهم هیجان‌های دیگران، دیدگاه‌گیری و استفاده از نظریه ذهن برای تفسیر رفتار دیگران است. در جلسه پنجم، مهارت‌های خودکنترلی، خودتنظیمی و تنظیم هیجان برای فهم بهتر تجارب درونی آموزش داده می‌شود و در جلسه ششم این مهارت‌ها با تمرکز بر مدیریت شناختی و رفتاری تکمیل می‌گردد. جلسه هفتم به توسعه همدلی و تاب‌آوری در روابط بین‌فردی اختصاص دارد و در جلسه هشتم، مهارت‌های پیشرفته‌تری مانند ایفای نقش آینه متقابل و ذهنی‌سازی جانشینی آموزش داده می‌شود تا فرد بتواند تجارب خود و دیگران را به صورت انعطاف‌پذیر تفسیر کند؛ این جلسه با جمع‌بندی، اجرای پس‌آزمون و برنامه‌ریزی برای مرحله پیگیری به پایان می‌رسد.

در تحلیل آماری داده‌ها، برای پیش‌فرض نرمالیتی از آزمون شاپیرو-ویلک، برای پیش‌فرض برابری واریانس خطا از آزمون لون، برای پیش‌فرض برابری ماتریس واریانس-کوواریانس از آزمون ام‌باکس، و برای پیش‌فرض کرویت از آزمون ماکلی (ماخلی)، و سپس محاسبه میانگین و انحراف معیار و برای تعیین تفاوت اثربخشی گروه‌های آموزش دوست‌یابی دیالکتیک، آموزش دوست‌یابی مبتنی بر ذهنی‌سازی و گروه کنترل از تحلیل واریانس اندازه‌های تکرار شده و آزمون تعقیبی بونفرونی استفاده شد. داده‌ها از طریق نرم افزار SPSS نسخه ۲۶ تحلیل شد.

## یافته‌ها

سه گروه پژوهش از نظر سن و تحصیلات مادر، و سن و ترتیب تولد فرزندان با یکدیگر از طریق آزمون‌های دو مورد مقایسه قرار گرفتند. نتایج بررسی متغیرهای جمعیت شناختی در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. مقایسه فراوانی گروه‌های پژوهش در متغیرهای جمعیت‌شناختی

متغیر و سطوح آن	آموزش دوست‌یابی دیالکتیک فراوانی (%)	آموزش دوست‌یابی مبتنی بر گروه کنترل فراوانی (%)	مقدار خی دو (معناداری)
<u>سن مادران</u>			
تا ۲۵ سال	۱ (۵)	۰ (۰)	۶/۳۹
۲۶ تا ۳۵ سال	۱۲ (۶۰)	۶ (۳۰)	(۰/۱۱۷)
۳۶ سال و بالاتر	۷ (۳۵)	۱۴ (۷۰)	
<u>تحصیلات مادران</u>			
تا دیپلم	۵ (۲۵)	۴ (۲۰)	۰/۳۴
فوق دیپلم و لیسانس	۱۰ (۵۰)	۱۱ (۵۵)	(۰/۹۹)
فوق لیسانس و دکتری	۵ (۲۵)	۵ (۲۵)	
<u>سن فرزندان</u>			
۷ و ۸ سال	۶ (۳۰)	۵ (۲۵)	۰/۵۳
۹ سال	۹ (۴۵)	۹ (۴۵)	(۰/۹۷)
۱۰ و ۱۱ سال	۵ (۲۵)	۶ (۳۰)	
<u>ترتیب تولد فرزندان</u>			
فرزند اول	۹ (۴۵)	۷ (۳۵)	۱/۰۸
فرزند دوم	۸ (۴۰)	۱۱ (۵۵)	(۰/۹۰)
فرزند سوم و بالاتر	۳ (۱۵)	۲ (۱۰)	

چنانکه در جدول ۱ مشاهده می‌شود، در متغیرهای جمعیت‌شناختی بین سه گروه آموزش دوست‌یابی دیالکتیک، آموزش دوست‌یابی مبتنی بر ذهنی‌سازی و گروه کنترل تفاوت معناداری وجود ندارد. در جدول ۲ میانگین و انحراف معیار رشد هیجانی-اجتماعی و احساس تنهایی کودکان به تفکیک سه گروه پژوهش و سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری ارائه شده است.

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار در گروه‌های پژوهش در سه مرحله زمانی برای رشد هیجانی-اجتماعی و احساس تنهایی کودکان

متغیر	زمان	آموزش دوست‌یابی دیالکتیک		آموزش دوست‌یابی مبتنی بر ذهنی-گروه کنترل	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
رشد هیجانی-اجتماعی و کودکان	پیش‌آزمون	۳۷/۲۰	۷/۴۸	۴۲/۱۰	۷/۹۵
	پس‌آزمون	۵۳/۲۰	۸/۰۹	۵۳/۴۵	۴/۹۹
پیگیری		۵۳/۲۵	۹/۰۸	۵۴/۳۰	۵/۵۱
احساس تنهایی کودکان	پیش‌آزمون	۴۴/۴۵	۱۳/۷۸	۴۲/۸۵	۸/۳۹
	پس‌آزمون	۲۵	۱۰/۵۹	۲۵/۷۰	۶/۳۲
پیگیری		۲۴/۳۵	۱۰/۰۵	۲۶/۱	۵/۸۶

چنانکه در جدول ۲ مشاهده می‌شود، میانگین رشد هیجانی-اجتماعی و احساس تنهایی کودکان نشان می‌دهد که گروه آموزش دوست‌یابی دیالکتیک و آموزش دوست‌یابی مبتنی بر ذهنی‌سازی نسبت به گروه کنترل تغییرات بیشتری را در پس‌آزمون و مرحله پیگیری نشان داده‌اند. پیش از اجرای تحلیل واریانس اندازه‌های تکرار شده، نتایج آزمون شاپیرو-ویلک ( $p \geq 0/05$ ) و نتایج آزمون لون به ترتیب حاکی از نرمال بودن توزیع داده‌ها و برابری واریانس خطای گروه‌های آزمایش و کنترل برای رشد هیجانی-اجتماعی و احساس تنهایی کودکان بود ( $p \geq 0/05$ ). آزمون ام‌باکس نیز برای رشد هیجانی-اجتماعی و احساس تنهایی کودکان حاکی از برابری ماتریس واریانس-کوواریانس بود ( $p \geq 0/05$ ). نتایج آزمون ماکلی (ماچلی) برای بررسی پیش فرض کرویت برای رشد هیجانی-اجتماعی و احساس تنهایی کودکان معنادار بود. به این معنی که پیش فرض کرویت برای این دو متغیر رعایت نشده است. در این مورد برحسب تصحیح اسپیلن در درجه آزادی عامل زمان و عامل تعامل گروه و زمان، نتایج بر حسب آماره گرین‌هاوس-گیزر گزارش شده است. در جدول ۳، نتایج تحلیل واریانس اندازه‌های تکرار شده برای رشد هیجانی-اجتماعی و احساس تنهایی کودکان ارائه شده است.

جدول ۳. نتایج تحلیل واریانس اندازه‌گیری تکرار شده (مکرر) برای متغیر پذیرش خود و سرمایه عاطفی

منبع اثر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	ضریب F	معناداری	مجذور سهمی اتا	توان آزمون
رشد هیجانی و اجتماعی کودکان							
درون گروهی	زمان	۱/۳۴	۲۲۵۸/۲۸	۱۲۹/۳۰	۰/۰۰۱	۰/۶۹	۱
تعامل	زمان×گروه	۲/۶۷	۸۶۳/۰۸	۴۹/۴۲	۰/۰۰۱	۰/۶۳	۱
خطا	(زمان)	۷۶/۲۴	۱۷/۴۶	-	-	-	-
بین گروهی	گروه	۲	۱۲۶۵/۳۲	۷/۷۶	۰/۰۰	۰/۲۱	۰/۹۴
خطا		۵۷	۱۶۳/۱۰	-	-	-	-
احساس تنهایی کودکان							
درون گروهی	زمان	۱/۰۸	۴۸۱۸/۲۴	۱۰۵/۰۴	۰/۰۰۱	۰/۶۵	۱
تعامل	زمان×گروه	۲/۱۶	۱۷۶۳/۶۲	۳۸/۴۵	۰/۰۰۱	۰/۵۷	۱
خطا	(زمان)	۶۱/۶۵	۴۵/۸۷	-	-	-	-
بین گروهی	گروه	۲	۱۴۸۳/۹۱	۶/۹۳	۰/۰۰۲	۰/۲۰	۰/۹۱
خطا		۵۷	۲۱۴/۰۹	-	-	-	-

چنانکه در جدول ۳ مشاهده می‌شود، برای متغیر رشد هیجانی-اجتماعی، در بخش اثر درون گروهی، عامل زمان ( $F=129/30$ ،  $df=1/34$ ) و عامل زمان و تعامل زمان و گروه ( $F=49/42$ ،  $df=2/67$  و  $p < 0/01$ ) نشان می‌دهد که در متغیر رشد هیجانی-اجتماعی از نظر زمانی و تعامل زمان با گروه (سه گروه پژوهش) تفاوت معناداری ( $p < 0/01$ ) وجود دارد. مجذور سهمی اتا برای عامل زمان برابر با ۰/۶۹ و توان آزمون برابر با ۱ و برای عامل تعامل زمان با گروه برابر با ۰/۶۳ و توان آزمون برابر با ۱ است. این نتیجه نشان می‌دهد که برای عامل زمان و تعامل زمان و گروه به ترتیب ۶۹ و ۶۳ درصد تفاوت در متغیر رشد هیجانی-اجتماعی مربوط به اعمال متغیر مستقل (یکی از دو آموزش دوست‌یابی دیالکتیک و آموزش دوست‌یابی مبتنی بر ذهنی‌سازی) بوده که با ۱۰۰ درصد توان تایید شده است. همچنین چنانکه در جدول ۵ در بخش اثر بین گروهی ( $F=7/76$ ،  $df=2$  و  $p < 0/01$ ) مشاهده می‌شود در متغیر رشد هیجانی-اجتماعی، در عامل گروه تفاوت معناداری ( $p < 0/01$ ) وجود دارد. مجذور سهمی اتا برای عامل گروه برابر با ۰/۲۱ و توان آزمون برابر با ۰/۹۴ است. به این معنی که تحلیل واریانس انجام شده با ۹۴ درصد توان، ۲۱ درصد تفاوت حداقل بین یکی از گروه‌های آموزش دوست‌یابی دیالکتیک و آموزش دوست‌یابی مبتنی بر ذهنی‌سازی با یکدیگر و یا با گروه کنترل را در رشد هیجانی-اجتماعی معنادار نشان داده است.

چنانکه در جدول ۳ مشاهده می‌شود، برای متغیر احساس تنهایی، در بخش اثر درون گروهی، عامل زمان ( $F=105/04$ ،  $df=1/08$  و  $p < 0/01$ ) و عامل زمان و تعامل زمان و گروه ( $F=38/45$ ،  $df=2/16$  و  $p < 0/01$ ) نشان می‌دهد که در احساس تنهایی از نظر زمانی و تعامل زمان با گروه (سه گروه

پژوهش) تفاوت معناداری ( $p < 0/01$ ) وجود دارد. مجذور سهمی انا برای عامل زمان برابر با  $0/65$  و توان آزمون برابر با ۱ و برای عامل تعامل زمان با گروه برابر با  $0/57$  و توان آزمون برابر با ۱ است. این نتیجه نشان می‌دهد که برای عامل زمان و تعامل زمان و گروه به ترتیب  $65$  و  $57$  درصد تفاوت در احساس تنهایی مربوط به اعمال متغیر مستقل (یکی از دو آموزش دوست‌یابی دیالکتیک و آموزش دوست‌یابی مبتنی بر ذهنی‌سازی) بوده که با  $100$  درصد توان تایید شده است. همچنین چنان‌که در جدول ۵ در بخش اثر بین‌گروهی ( $F=6/93$ ،  $df=2$  و  $p < 0/01$ ) در متغیر احساس تنهایی مشاهده می‌شود، در عامل گروه تفاوت معناداری ( $p < 0/01$ ) وجود دارد. مجذور سهمی انا برای عامل گروه برابر با  $0/20$  و توان آزمون برابر با  $0/91$  است. به این معنی که تحلیل واریانس انجام شده با  $91$  درصد توان،  $20$  درصد تفاوت حداقل بین یکی از گروه‌های آموزش دوست‌یابی دیالکتیک و آموزش دوست‌یابی مبتنی بر ذهنی‌سازی با یکدیگر و یا با گروه کنترل را در احساس تنهایی معنادار نشان داده است. برای تعیین تفاوت مراحل زمانی و مقایسه دو به دو گروه‌ها با یکدیگر، آزمون تعقیبی بونفرونی انجام شد. نتایج آزمون بونفرونی برای رشد هیجانی-اجتماعی و احساس تنهایی کودکان در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴. نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی برای رشد هیجانی-اجتماعی و احساس تنهایی کودکان برحسب مقایسه زمان و گروه

متغیر	ردیف	گروه مبنا	گروه مورد مقایسه	تفاوت میانگین‌ها	خطای استاندارد	معناداری
رشد هیجانی-اجتماعی کودکان						
زمان	۱	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	-۸/۳۸	۰/۶۹	۰/۰۰۱
	۲		پیگیری	-۸/۹۷	۰/۷۶	۰/۰۰۱
	۳	پس‌آزمون	پیگیری	-۰/۵۸	۰/۳۵	۰/۳
گروه	۴	دوست‌یابی دیالکتیک	دوست‌یابی ذهنی‌سازی	-۲/۰۷	۲/۳۳	۱
	۵		گروه کنترل	۶/۷۲	۲/۳۳	۰/۰۲
	۶	دوست‌یابی ذهنی‌سازی	گروه کنترل	۸/۷۸	۲/۳۳	۰/۰۰۱
احساس تنهایی کودکان						
زمان	۱	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	۱۱/۲۰	۱/۱۴	۰/۰۰۱
	۲		پیگیری	۱۱/۶۲	۱/۰۵	۰/۰۰۱
	۳	پس‌آزمون	پیگیری	۰/۴۲	۰/۲۷	۰/۳۸
گروه	۴	دوست‌یابی دیالکتیک	دوست‌یابی ذهنی‌سازی	-۰/۳۵	۲/۶۷	۱
	۵		گروه کنترل	-۸/۷۸	۲/۶۷	۰/۰۰۵
	۶	دوست‌یابی ذهنی‌سازی	گروه کنترل	-۸/۴۳	۲/۶۷	۰/۰۰۸

چنان‌که در جدول ۴، برای رشد هیجانی-اجتماعی و احساس تنهایی مشاهده می‌شود، بین پیش‌آزمون با پس‌آزمون و با پیگیری تفاوت معناداری وجود دارد ( $p < 0/05$ )، ولی بین پس‌آزمون با پیگیری تفاوت معناداری وجود ندارد ( $p > 0/05$ ). به این معنی که از مرحله پیش‌آزمون به مرحله پس‌آزمون و پیگیری رشد هیجانی-اجتماعی افزایش و احساس تنهایی کاهش معناداری یافته، ولی از مرحله پس‌آزمون به پیگیری، این دو متغیر تغییر معناداری نشان نداده‌اند. در مقایسه گروهی، در هر دو متغیر رشد هیجانی-اجتماعی و احساس تنهایی بین گروه آموزش دوست‌یابی دیالکتیک و آموزش دوست‌یابی مبتنی بر ذهنی‌سازی با گروه کنترل تفاوت معناداری وجود دارد ( $p < 0/05$ )، ولی بین دو گروه آموزشی تفاوت معناداری وجود ندارد ( $p > 0/05$ ). به این معنی که اثربخشی آموزش دوست‌یابی دیالکتیک و آموزش دوست‌یابی مبتنی بر ذهنی‌سازی بر رشد هیجانی-اجتماعی و احساس تنهایی برای کودکان مطرود همسان بوده است.

## بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که هر دو مداخله آموزش دوست‌یابی دیالکتیک و آموزش دوست‌یابی مبتنی بر ذهنی‌سازی تأثیر معناداری بر افزایش رشد هیجانی-اجتماعی و کاهش احساس تنهایی کودکان مطرود دارند و این اثرات در مرحله پیگیری نیز تداوم یافته است. همچنین

نتایج بیانگر آن بود که اگرچه هر دو مداخله نسبت به گروه کنترل اثربخش بوده‌اند، اما تفاوت معناداری بین اثربخشی این دو رویکرد مشاهده نشد. این نتایج نشان می‌دهد که هر دو رویکرد می‌توانند به‌عنوان مداخلات مؤثر برای بهبود وضعیت روانی-اجتماعی کودکان مطرود مورد استفاده قرار گیرند.

در تبیین اثربخشی آموزش دوست‌یابی دیالکتیک بر رشد هیجانی-اجتماعی، می‌توان به ماهیت مهارت‌محور این رویکرد اشاره کرد که بر آموزش تنظیم هیجان، تحمل پریشانی، ذهن‌آگاهی و کارآمدی بین‌فردی تأکید دارد. این مهارت‌ها به کودکان کمک می‌کنند تا هیجان‌های خود را بهتر شناسایی، تنظیم و ابراز کنند و در نتیجه در تعاملات اجتماعی موفق‌تر عمل نمایند. این یافته با نتایج مطالعات پیشین که نشان داده‌اند رفتاردرمانی دیالکتیک می‌تواند در بهبود تنظیم هیجان و کاهش مشکلات رفتاری و هیجانی مؤثر باشد، همسو است (Haft et al., 2022; Haktanir et al., 2023). همچنین، آموزش این مهارت‌ها از طریق والدین باعث می‌شود که این تغییرات در بستر طبیعی زندگی کودک تقویت شده و پایداری بیشتری داشته باشد، امری که در مطالعات مرتبط با مداخلات خانواده‌محور نیز مورد تأکید قرار گرفته است (Cuartas, 2022). افزون بر این، یافته حاضر با نتایج پژوهش فولادگر مبنی بر اثربخشی آموزش مبتنی بر رفتاردرمانی دیالکتیک در کاهش مشکلات هیجانی و رفتاری کودکان مطرود همسو است (Fooladgar, 2024).

در خصوص کاهش احساس تنهایی، می‌توان بیان کرد که آموزش دوست‌یابی دیالکتیک از طریق ارتقاء مهارت‌های بین‌فردی و افزایش کیفیت تعاملات اجتماعی، به‌طور غیرمستقیم موجب کاهش احساس انزوا و تنهایی در کودکان می‌شود. این یافته با دیدگاه‌هایی که تنهایی را نتیجه کمبود روابط اجتماعی باکیفیت می‌دانند، همخوانی دارد (Asher et al., 1984; Baiocco et al., 2019). همچنین پژوهش‌های طولی نشان داده‌اند که ضعف در روابط اجتماعی می‌تواند به احساس تنهایی پایدار و مشکلات روانی منجر شود، بنابراین بهبود این روابط نقش مهمی در کاهش تنهایی دارد (Matthews et al., 2022).

از سوی دیگر، اثربخشی آموزش دوست‌یابی مبتنی بر ذهنی‌سازی نیز قابل توجه است. این رویکرد با تمرکز بر افزایش توانایی درک حالات ذهنی خود و دیگران، به کودکان کمک می‌کند تا رفتارهای اجتماعی خود را به‌صورت انعطاف‌پذیرتری تنظیم کنند. در واقع، ذهنی‌سازی به‌عنوان یکی از مهارت‌های کلیدی در تعاملات اجتماعی، نقش مهمی در پیش‌بینی رفتار دیگران، کاهش سوءتفاهم‌ها و بهبود روابط بین‌فردی ایفا می‌کند (Ramadas et al., 2024; Sharp & Venta, 2012). یافته‌های این پژوهش با مطالعاتی که اثربخشی مداخلات مبتنی بر ذهنی‌سازی را در بهبود مشکلات هیجانی و روابط بین‌فردی کودکان نشان داده‌اند، همسو است (Malda-Castillo et al., 2019; Thorén et al., 2025). همچنین پژوهش‌های جدید نشان داده‌اند که تقویت توانایی ذهنی‌سازی می‌تواند حساسیت به طردشدگی را کاهش داده و در نتیجه به بهبود سازگاری اجتماعی کمک کند (Ramadas et al., 2024).

عدم تفاوت معنادار بین دو رویکرد نیز قابل تأمل است. این یافته می‌تواند ناشی از اشتراکات مفهومی و عملی این دو مداخله باشد. هر دو رویکرد بر تنظیم هیجان، افزایش آگاهی نسبت به خود و دیگران و بهبود مهارت‌های بین‌فردی تأکید دارند و از این طریق به ارتقاء رشد هیجانی-اجتماعی کمک می‌کنند. به عبارت دیگر، اگرچه مسیرهای مداخله‌ای متفاوت است، اما اهداف و پیامدهای نهایی مشابه هستند. این همپوشانی با دیدگاه‌هایی که رشد هیجانی-اجتماعی را حاصل تعامل بین عوامل درون‌فردی و بین‌فردی می‌دانند، همخوانی دارد (Malti & Noam, 2022; von Salisch et al., 2016). علاوه بر این، آموزش هر دو مداخله از طریق والدین انجام شده است، که این امر می‌تواند به ایجاد محیط حمایتی و تقویت‌کننده در خانه منجر شود و اثرات مداخله را افزایش دهد.

همچنین نتایج نشان داد که اثرات مداخلات در مرحله پیگیری پایدار باقی مانده است. این پایداری می‌تواند ناشی از درونی‌سازی مهارت‌های آموخته‌شده و انتقال آن‌ها به موقعیت‌های واقعی زندگی باشد. مطالعات نشان داده‌اند که مداخلات مبتنی بر مهارت، به‌ویژه زمانی که با تمرین و کاربرد در محیط طبیعی همراه باشند، اثرات بلندمدت‌تری دارند (McLaughlin et al., 2013). از سوی دیگر، نقش والدین در تداوم تمرین مهارت‌ها می‌تواند به تثبیت این تغییرات کمک کند.

به‌طور کلی، یافته‌های این پژوهش با ادبیات موجود در زمینه اهمیت روابط همسالان و نقش آن‌ها در رشد هیجانی-اجتماعی کودکان همسو است. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که روابط مثبت با همسالان می‌تواند به‌عنوان عامل محافظ در برابر مشکلات روانی عمل کند و به بهبود سازگاری اجتماعی کودکان کمک نماید (Laursen et al., 2007; Rose et al., 2022). همچنین مداخلات آموزشی که بر تقویت این روابط تمرکز دارند، می‌توانند نقش مهمی در پیشگیری از مشکلات هیجانی و رفتاری ایفا کنند (Beazidou & Botsoglou, 2023; McGoey et al., 2023). در نهایت، نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که توجه به مهارت‌های دوست‌یابی و روابط بین‌فردی، به‌ویژه در کودکان مطرود، می‌تواند به بهبود قابل توجهی در سلامت روانی و اجتماعی آن‌ها منجر شود.

یکی از محدودیت‌های این پژوهش، محدود بودن نمونه به کودکان دختر مطرود و مادران آن‌ها در یک منطقه جغرافیایی خاص بود که تعمیم‌پذیری نتایج را به سایر گروه‌ها محدود می‌کند. همچنین استفاده از ابزارهای خودگزارشی توسط مادران ممکن است با سوگیری همراه باشد. مدت زمان پیگیری نیز نسبتاً کوتاه (دو ماه) بوده و امکان بررسی اثرات بلندمدت مداخلات را محدود می‌کند. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده، این مداخلات در نمونه‌های بزرگ‌تر و متنوع‌تر شامل پسران و گروه‌های سنی مختلف بررسی شود. همچنین مقایسه این رویکردها با سایر مداخلات روان‌شناختی و بررسی اثرات بلندمدت آن‌ها در دوره‌های پیگیری طولانی‌تر می‌تواند به غنای ادبیات پژوهشی کمک کند. استفاده از روش‌های چندمنبعی برای جمع‌آوری داده‌ها نیز می‌تواند دقت نتایج را افزایش دهد. با توجه به اثربخشی هر دو مداخله، پیشنهاد می‌شود این برنامه‌های آموزشی در مراکز مشاوره، مدارس و کلینیک‌های روان‌شناسی کودک مورد استفاده قرار گیرند. آموزش والدین به‌عنوان عامل کلیدی در بهبود مهارت‌های اجتماعی کودکان باید مورد توجه قرار گیرد. همچنین می‌توان این مداخلات را به‌عنوان بخشی از برنامه‌های پیشگیرانه در نظام آموزشی برای کاهش مشکلات هیجانی و اجتماعی کودکان به کار گرفت.

## مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

## موازین اخلاقی

در انجام این پژوهش تمامی موازین و اصول اخلاقی رعایت گردیده است.

## تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

## تشکر و قدردانی

پژوهشگران از تمامی شرکت‌کنندگان که در اجرای پژوهش حاضر کمک نمودند نهایت قدردانی و سپاس را دارند.

## شفافیت داده‌ها

داده‌ها و مآخذ پژوهش حاضر در صورت درخواست از نویسنده مسئول و ضمن رعایت اصول کپی رایت ارسال خواهد شد.

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Childhood represents a foundational stage in human development during which core emotional, cognitive, and social competencies are formed. Among these, socio-emotional development plays a pivotal role in shaping children's ability to regulate emotions, establish interpersonal relationships, and adapt to social environments. This developmental domain encompasses competencies such as self-awareness, emotional regulation, social awareness, responsible decision-making, and relationship management, all of which are essential for long-term psychological well-being and social adjustment (Jones et al., 2015; Malti & Noam, 2016). Empirical evidence suggests that early socio-emotional competencies are strongly associated with later outcomes in mental health, academic success, and overall life satisfaction (Alwaely et al., 2021; Levin & Segev, 2023).

Peer relationships, particularly friendships, serve as a primary context through which socio-emotional skills are developed and practiced. Through interactions with peers, children learn cooperation, empathy, conflict resolution, and emotional expression. High-quality friendships have been shown to act as protective factors, mitigating the negative effects of social isolation and fostering resilience (McGoey et al., 2023; Rose et al., 2022). Conversely, children who experience peer rejection often exhibit deficits in these competencies, leading to a range of adverse developmental outcomes. Peer rejection is frequently associated with behavioral difficulties, emotional dysregulation, and social withdrawal, which may further exacerbate relational difficulties (Laursen et al., 2007).

One of the most critical psychological consequences of peer rejection is loneliness. Loneliness in children is conceptualized as a distressing emotional experience arising from a discrepancy between desired and actual social relationships (Asher et al., 1984). Research has consistently demonstrated that loneliness is linked to negative psychological outcomes, including depression, anxiety, low self-esteem, and even aggressive behaviors (de Heer et al., 2024; Matthews et al., 2022). Moreover, loneliness can create a self-perpetuating cycle in which socially withdrawn children have fewer opportunities to develop interpersonal skills, thereby reinforcing their isolation (Baiooco et al., 2019; Vellymalay, 2013).

Given the reciprocal relationship between socio-emotional development and loneliness, interventions targeting these domains are crucial, particularly for children who are socially rejected. A wide range of interventions has been developed to enhance children's social and emotional functioning, including social skills training, cognitive-behavioral approaches, and family-based interventions (Cuartas, 2022; McLaughlin et al., 2013). However, there remains a need to explore innovative and integrative approaches that address both emotional regulation and interpersonal understanding.

Dialectical Behavior Therapy (DBT)-based interventions have gained increasing attention in this regard. Rooted in behavioral and cognitive principles, DBT integrates strategies of acceptance and change, focusing on skills such as emotion regulation, distress tolerance, mindfulness, and interpersonal effectiveness (Haft et al., 2022; Haktanir et al., 2023). Adaptations of DBT for children and families emphasize parental involvement, thereby facilitating the generalization of learned skills in naturalistic settings. Previous studies

have demonstrated the effectiveness of DBT-based friendship training programs in reducing behavioral problems and improving social functioning among rejected children (Fooladgar, 2024; Zalewski et al., 2023). In parallel, mentalization-based approaches have emerged as a promising framework for enhancing interpersonal functioning. Mentalization refers to the capacity to understand one's own and others' mental states, including thoughts, feelings, and intentions. This ability is critical for effective social interaction and emotional regulation (Ramadas et al., 2024; Sharp & Venta, 2012). Deficits in mentalization have been associated with interpersonal misunderstandings, emotional dysregulation, and social maladjustment. Consequently, interventions aimed at improving mentalization skills have shown potential in addressing emotional and relational difficulties in children (Malda-Castillo et al., 2019; Thorén et al., 2025).

Despite the growing body of research supporting both DBT-based and mentalization-based interventions, there is a notable lack of studies directly comparing their effectiveness, particularly in the context of friendship training for rejected children. Furthermore, mentalization-based friendship interventions remain relatively underexplored (Mohammadi Bajgirani et al., 2026). Addressing this gap is essential for identifying the most effective approaches to enhancing socio-emotional development and reducing loneliness in this vulnerable population.

### **Methods and Materials**

The present study employed a quasi-experimental design with three groups (two experimental groups and one control group) and three measurement phases: pretest, posttest, and a two-month follow-up. The statistical population consisted of mothers and their rejected primary school daughters in Isfahan. A total of 60 participants were selected using purposive sampling and randomly assigned to three groups (20 participants in each group).

Data were collected using two standardized instruments: the Social-Emotional Development Questionnaire and the Loneliness Questionnaire. These measures were administered at all three time points. The experimental groups participated in two distinct intervention programs: dialectical friendship training and mentalization-based friendship training, each delivered over eight sessions. The control group did not receive any intervention during the study period.

The intervention sessions were conducted in group format and facilitated by a trained psychologist with expertise in parenting and child-focused psychological interventions. The dialectical training focused on emotion regulation, mindfulness, interpersonal effectiveness, and parenting strategies, while the mentalization-based training emphasized understanding mental states, perspective-taking, empathy, and cognitive-emotional regulation.

Data analysis was performed using repeated measures analysis of variance (ANOVA) to examine within-group and between-group differences over time. Bonferroni post hoc tests were used to identify specific group differences across measurement points. Statistical analyses were conducted using SPSS software (version 26).

### **Findings**

The results indicated significant effects of time on both socio-emotional development and loneliness, suggesting that changes occurred across the three measurement phases. Additionally, the interaction effect of time and group was significant for both variables, indicating that the pattern of change differed across the experimental and control groups.

In terms of socio-emotional development, both experimental groups demonstrated a substantial increase from pretest to posttest, which was maintained at the follow-up stage. In contrast, the control group showed no significant improvement across the three time points. Similarly, for loneliness, both intervention groups exhibited a significant reduction from pretest to posttest, with the effects persisting at follow-up, whereas the control group showed minimal change.

Between-group comparisons revealed that both the dialectical friendship training and the mentalization-based friendship training were significantly more effective than the control condition in improving socio-emotional development and reducing loneliness. However, no significant difference was found between the two intervention groups, indicating comparable levels of effectiveness.

Post hoc analyses further confirmed that the most substantial changes occurred between the pretest and posttest phases, while differences between posttest and follow-up were not statistically significant. This pattern suggests that the interventions produced immediate improvements that were sustained over time.

### Discussion and Conclusion

The findings of this study demonstrate that both dialectical and mentalization-based friendship training programs are effective in enhancing socio-emotional development and reducing loneliness among rejected children. These results highlight the importance of structured, skill-based interventions that address both emotional regulation and interpersonal understanding.

The effectiveness of dialectical friendship training can be attributed to its comprehensive focus on emotional and behavioral skills. By equipping children and their parents with strategies for managing emotions, tolerating distress, and engaging in effective interpersonal interactions, this approach facilitates adaptive social functioning. The incorporation of mindfulness and acceptance-based techniques further enhances children's capacity to remain present and respond flexibly to social challenges.

Similarly, the success of mentalization-based friendship training underscores the critical role of understanding mental states in social interactions. By fostering children's ability to interpret their own and others' thoughts and emotions, this approach reduces misunderstandings and promotes empathy, thereby improving relationship quality. The emphasis on perspective-taking and reflective functioning enables children to navigate complex social situations more effectively.

The lack of significant differences between the two interventions suggests that both approaches may operate through overlapping mechanisms. Both emphasize emotional awareness, regulation, and interpersonal competence, albeit through different theoretical frameworks. Additionally, the involvement of parents in both programs likely contributed to the observed outcomes by reinforcing learned skills in everyday contexts.

The persistence of intervention effects at follow-up indicates that the acquired skills were internalized and maintained over time. This finding underscores the potential of these interventions for producing lasting improvements in children's socio-emotional functioning.

In conclusion, the present study provides empirical support for the use of both dialectical and mentalization-based friendship training programs as effective interventions for rejected children. By addressing key aspects of emotional and social development, these programs offer valuable tools for promoting psychological well-being and social integration in this vulnerable population.

فهرست منابع

### References

- Alwaely, S. A., Yousif, N. B. A., & Mikhaylov, A. (2021). Emotional development in preschoolers and socialization. *Early Child Development and Care*, 191(16), 2484-2493. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1717480>
- Asher, S. R., Hymel, S., & Renshaw, P. D. (1984). Child Loneliness Scale (CLS). <https://doi.org/10.1037/t16291-000>
- Baiocco, R., Verrastro, V., Fontanesi, L., Ferrara, M., & Pistella, J. (2019). The contributions of self-esteem, loneliness, and friendship to children's happiness: The roles of gender and age. *Child Indicators Research*, 12, 1413-1433. <https://doi.org/10.1007/s12187-018-9595-7>
- Beazidou, E., & Botsoglou, K. (2023). Fostering positive relationships among classmates: useful models for social pedagogical actions. *International Journal of Early Years Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/09669760.2023.2221686>

- Cuartas, J. (2022). The effect of maternal education on parenting and early childhood development: An instrumental variables approach. *Journal of Family Psychology*, 36(2), 280. <https://doi.org/10.1037/fam0000886>
- de Heer, C., Bi, S., Finkenauer, C., Alink, L., & Maes, M. (2024). The association between child maltreatment and loneliness across the lifespan: a systematic review and multilevel meta-analysis. *Child maltreatment*, 29(2), 388-404. <https://doi.org/10.1177/10775595221103420>
- Fooladgar, M. (2024). *Effectiveness of a Rapid Friendship Training Package Based on Dialectical Behavior Therapy on Anger, Social Anxiety, Shyness, and Behavioral Disorders in Children with Rejection* Islamic Azad University, Isfahan (Khorasgan) Branch].
- Haft, S. L., O'Grady, S. M., Shaller, E. A., & Liu, N. H. (2022). Cultural adaptations of dialectical behavior therapy: A systematic review. *Journal of consulting and clinical psychology*, 90(10), 787. <https://doi.org/10.1037/ccp0000730>
- Haktanir, A., Aydil, D., Baloğlu, M., & Kesici, Ş. (2023). The use of dialectical behavior therapy in adolescent anger management: A systematic review. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 28(3), 1175-1191. <https://doi.org/10.1177/13591045221148075>
- Jamshidi, M. (2024). *Development of a Rapid Friendship Training Package Based on Dialectical Behavior Therapy* Islamic Azad University, Isfahan (Khorasgan) Branch].
- Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health*, 105(11), 2283-2290. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2015.302630>
- Laursen, B., Bukowski, W. M., Aunola, K., & Nurmi, J. E. (2007). Friendship moderates prospective associations between social isolation and adjustment problems in young children. *Child development*, 78(4), 1395-1404. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01072.x>
- Levin, O., & Segev, Y. (2023). The missing piece in the CASEL model: The impact of social-emotional learning on online literature teaching and learning. *Education Sciences*, 13(11), 1123. <https://doi.org/10.3390/educsci13111123>
- Malda-Castillo, J., Browne, C., & Perez-Algorta, G. (2019). Mentalization-based treatment and its evidence-base status: A systematic literature review. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 92(4), 465-498. <https://doi.org/10.1111/papt.12195>
- Malti, T., & Noam, G. G. (2016). Social-emotional development: From theory to practice. *European Journal of Developmental Psychology*, 13(6), 652-665. <https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1196178>
- Matthews, T., Caspi, A., Danese, A., Fisher, H. L., Moffitt, T. E., & Arseneault, L. (2022). A longitudinal twin study of victimization and loneliness from childhood to young adulthood. *Development and Psychopathology*, 34(1), 367-377. <https://doi.org/10.1017/S0954579420001005>
- McGoey, K. M., Aberson, A., Green, B., & Bandi Stewart, S. (2023). Building foundations for friendship: Preventing bullying behavior in preschool. *Perspectives on Early Childhood Psychology and Education*, 7(1), 9. <https://doi.org/10.58948/2834-8257.1038>
- McLaughlin, C., Holliday, C., Clarke, B., & Ilie, S. (2013). *Research on counselling and psychotherapy with children and young people: A systematic scoping review of the evidence for its effectiveness from 2003-2011*.
- Mohammadi Bajgirani, F., Golparvar, M., & Bahramipour Isfahani, M. (2026). Friendship and mentalization for children: A qualitative study.
- Ramadas, L., Doba, K., Mesquita, A., Wawrziczny, E., & Nandrino, J. L. (2024). Role of emotion regulation and mentalizing in rejection sensitivity: The specific relationship to potentially psychologically traumatic event. *Personality and individual differences*, 218, 112461. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2023.112461>
- Rose, A. J., Borowski, S. K., Spiekerman, A., & Smith, R. L. (2022). Children's friendships. In *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Social Development* (pp. 487-502). <https://doi.org/10.1002/9781119679028.ch26>
- Sharp, C., & Venta, A. (2012). Mentalizing problems in children and adolescents. In *Minding the Child: Mentalization-Based Interventions with Children, Young People and Their Families* (pp. 35-53). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Thorén, A., Lindqvist, K., Nemirovski, J. P., & Mechler, J. (2025). Short-term mentalization-based therapy for common childhood mental disorders-a pilot quasi-randomised controlled trial. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 30(2), 436-451. <https://doi.org/10.1177/13591045251316619>
- Vellymalay, S. K. N. (2013). A case study on friendship, loneliness and social dissatisfaction among preschool children. *Pertanika Journal of Social Science and Humanities*, 21, 1379-1393.
- von Salisch, M., Voltmer, K., Miller-Slough, R., Chin, J. C., & Denham, S. (2022). Emotions and social development in childhood. In *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Social Development* (pp. 631-650). <https://doi.org/10.1002/9781119679028.ch34>
- Zalewski, M., Maliken, A. C., Lengua, L. J., Martin, C. G., Roos, L. E., & Everett, Y. (2023). Integrating dialectical behavior therapy with child and parent training interventions: A narrative and theoretical review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 30(4), 365. <https://doi.org/10.1111/cpsp.12363>

