www.edcbmj.ir e-ISSN: 2345-5284

Education Strategies in Medical Sciences (ESMS)

Journal homepage: www.edcbmj.ir/en e-ISSN: 2345-5284

Baqiyatallah University of Medical Sciences

The Effect of Theory of Mind on Academic Engagement (Emotional-Cognitive) with the Role of Mediating Processing

Arefe Rayatnia [1], Olia Emadian *[1], Bahman Mirzayian [1]

[1] *Department of Psychology, Sari Branch, Islamic Azad University, Sari, Iran*

**Corresponding author: Olia Emadian, Department of Psychology, Sari Branch, Islamic Azad University, Sari, Iran. Email: rayatniya.tara@yahoo.com*

Article Info

Keywords: *Theory of mind, Emotional processing, Academic engagement.*

Abstract

Introduction: Academic performance is always a function of individual's emotional and psychological dimensions. Therefore, the purpose of this study was to investigate the mediating role of emotional processing in the relationship between the theory of mind with academic engagement in students.

Methods: The research method was descriptive-correlational and in particular, structural equation modeling. The statistical population of this study was 529 female students in Ghaemshahr city, Iran. A total of 300 students were selected by available sampling. Zarang academic engagement questionnaire (2012), emotional processing scale of Baker et al. (2010) and Streamman's theory of mind questionnaire (1994) was used.

Results: The results showed that there is a significant direct relationship between mental theory and emotional processing with academic engagement. The research model was fitted and validated and 0.42 of the educational involvement variance was explained by the theory of mind and emotional processing. Empirical processing had a mediator role in the relationship between the theory of mind and emotional processing with academic engagement.

Conclusion: With the changes in social cognition as the core of the theory of mind, emotional processing can be increased and ultimately increased their academic engagement.

Copyright © 2020, Education Strategies in Medical Sciences (ESMS). This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) which permits copy and redistribute the material just in noncommercial usages, provided the original work is properly cited.

مجله راهبردهای آموزش در علوم پزشکی
دوره ۱۳، شماره ۵، ۱۳۹۹
صفحات: ۵۰۴-۴۹۷

تاثیر نظریه ذهن بر درگیری تحصیلی (حیطه عاطفی– شناختی) با نقش میانجی پردازش هیجانی

عارفه رعیت نیا [۱]، علیا عمادیان [۱*]، بهرام میرزاییان [۱]

[۱] گروه روانشناسی، واحد ساری، دانشگاه آزاد اسلامی، ساری، ایران

*نویسنده مسوول: گروه روانشناسی، واحد ساری، دانشگاه آزاد اسلامی، ساری، ایران ایمیل: emadian.olia@yahoo.com

چکیده

مقدمه: عملکرد تحصیلی همواره تابعی از ابعاد هیجانی و روان شناختی فرد است، بنابراین هدف پژوهش حاضر بررسی نقش واسطه ای پردازش هیجان در رابطه نظریه ذهن با در گیری تحصیلی در دانش آموزان بود.

روش‌ها: روش پژوهش توصیفی– همبستگی و به طور خاص مدل یابی معادلات ساختاری بود. جامعه ی آماری ۵۲۹ نفر از دانش آموزان دختر شهرستان قائم شهر بودند که تعداد ۳۰۰ نفر به عنوان نمونه ی آماری و به روش دردسترس انتخاب شدند و با پرسشنامه های پرسشنامه درگیری تحصیلی زرنگ (۱۳۹۱)، مقیاس پردازش هیجانی باکر و همکاران (۲۰۱۰) و پرسشنامه نظریه ذهن استیرمن (۱۹۹۴) ارزیابی شدند.

یافته‌ها: نتایج نشان داد، بین نظریه ذهن و پردازش هیجانی با درگیری تحصیلی رابطه ی مستقیم معنی دار وجود دارد. مدل پژوهش دارای برازش بوده و تایید شد و ۰/۴۲ از واریانس درگیری تحصیلی توسط نظریه ذهن و پردازش هیجانی مورد تبیین قرار گرفت و پردازش هیجانی در رابطه ی بین نظریه ذهن و پردازش هیجانی با درگیری تحصیلی نقش واسطه ای دارا بود.

نتیجه‌گیری: با تغییرات شناخت اجتماعی به عنوان هسته اصلی نظریه ذهن می توان پردازش هیجانی را افزایش داد و نهایتا درگیری تحصیلی آن ها را ارتقا بخشید.

واژگان کلیدی: نظریه ذهن، پردازش هیجانی، درگیری تحصیلی

مقدمه

درگیری تحصیلی، عاملی اساسی جهت ایجاد پیشرفت و موفقیت تحصیلی است (۱). برای کسب موفقیت در این زمینه به خدمات و برنامه‌های آموزشی نیازمندند که بتوانند بهتر توانمندی هایی بالقوه آنان را فعال نماید (۲)، بررسی متغیرهایی که با درگیری تحصیلی در دروس مختلف رابطه دارد، یکی از موضوع‌های اساسی پژوهش در نظام آموزش و پرورش است (۳). نزدیک به یک قرن است که روان‌شناسان به صورت گسترده در تلاش برای شناسایی عوامل پیش‌بینی‌کننده درگیری و درگیری تحصیلی هستند (۴). افرادی همانند: بینه و سیمون و ثرندایک و سایرین، به این مهم پرداخته‌اند (۵). از میان عوامل مؤثر بر درگیری تحصیلی، مبحث شناخت کارآمد مدت‌ها به عنوان اصلی‌ترین عامل موفقیت و درگیری تحصیلی در نظر گرفته می‌شد (۶)، اما امروزه با تغییر در دیدگاه‌های نظری در خصوص عوامل تشکیل دهنده شناخت، نمی‌توان آن را پیش‌بینی‌کننده کاملی موفقیت برای درگیری تحصیلی محسوب نمود (۷) لذا نظریه‌های آموزشی، علی‌رغم تفاوت‌هایی که در تعاریف، سازه‌ها، فرایندها و مکانیزم‌های خود دارند، بر نقش تعیین کننده هیجانات و رابطه آن با توانایی‌های شناختی و میزان درگیری تحصیلی تأکید می‌ورزند (۸). درگیری تحصیلی از آن به عنوان یک رفتار مثبت یاد می شود و یک حالت روانشناختی و نقطه مقابل فرسودگی است (۹). این حالت انگیزشی به صورت گذرا و موقتی نبوده، بلکه حالت عاطفی– شناختی پایداری است که بر یک شی، حادثه، فرد و رفتار خاصی متمرکز نیست (۱۰) و اشاره به حالت نافذ، پایدار و مثبت ذهنی مرتبط با کار است که از سه مؤلفه توانمندی، تعهد و جذب در یادگیری و تحصیل تشکیل شده است، که دارای ابعاد عاطفی، شناختی و عاملیت می باشد(۱۱). بعد عاطفی درگیری، به واکنش‌های عاطفی و هیجانی دانش‌آموز در کلاس و مدرسه اشاره دارد (۱۲) و درگیری شناختی شامل انواع فرایندهای پردازش است که دانش‌آموزان جهت یادگیری مورد استفاده قرار می‌دهند و متشکل از راهبردهای شناختی و راهبردهای فراشناختی است (۱۳). در این راستا، به‌تازگی بعد دیگری به نام عاملیت نیز به مفهوم درگیری تحصیلی اضافه شده است که مراد از آن، مشارکت سازنده یادگیرنده در جریان آموزشی با توجه به شناخت اجتماعی می باشد که یکی از ابعاد نظریه ذهن است (۱۴). شناخت اجتماعی همه مهارتهای مورد نیاز کودک برای درک تمایلات، هیجانات و احساسات کودکان و بزرگسالان دیگر را در بر می گیرد (۱۵). نظریه ذهن به طور گسترده به توانایی درک هیجانات، انگیزه ها، افکار و متعاقب آن درک رفتارهای دیگران اشاره دارد (۱۶).این توانایی شامل سه سطح می باشد: سطح یک: نظریه ذهن مقدماتی، یعنی سطح اول با بازشناسی عواطف و وانمود، سطح دو: اظهار اولیه یک نظریه ذهن واقعی، یعنی نظریه ذهن سطح دوم یا باور غلط اولیه و درک باور غلط و سطح سه: جنبه های پیشرفته تر نظریه ذهن.سطح سوم یا درک باور غلط ثانویه یا درک شوخی(۱۷). ایتروپ، حسین، آلربیت، هارد، وارنر و ماتیس (۱۸) در خصوص اهمیت نظریه ذهن معتقد است که نظریه ذهن پیش نیازی برای درک محیط اجتماعی و لازمه درگیری در رفتارهای رقابت آمیز است. برخی توانایی های شناختی از جمله هوش، ظرفیت پردازش شناختی هیجانی و طرحواره های ذهنی بر نظریه ذهن اثر می گذارند (۱۸).

پردازش هیجان فرایندی است که به وسیله آن آشفتگی‌های هیجانی رو به زوال می‌روند تا رفتار و تجربه‌های دیگر در افراد بدون مانع پیش رود و افزایش یابد (۲۰)، و با استفاده از راهبردهای پردازش هیجان می‌تواند در افزایش مهارت‌های عاطفی برای کاهش آشفتگی و مشکلات هیجانی و روانی مؤثر باشد (۲۱). از نظر راچمن (۲۲) چهار دسته عواملی که ممکن است به مشکلاتی در پردازش هیجانی منجر شوند، عبارتند از: اجتناب شناختی، عدم تجربه خوگیری کوتاه‌مدت، افسردگی و عقاید بیش بها داده شده. همچنین، در نظریه هلر (۲۳) بر نقش واسطه‌ای عوامل شناختی و هیجانی در به فعل رسیدن توانایی‌های بالقوه افراد، تأکید می‌شود. بهادری و مصرآبادی (۲۴) نشان دادند که درگیری تحصیلی، ارزیابی شناختی و خودپنداره تحصیلی با هیجان های مثبت رابطه مثبت و معنادار و با هیجان های منفی رابطه منفی و معناداری وجود دارد. جریحی، نیلی ، نوروزی و سعدی‌پور (۴) نشان دادند که برنامه های مبتنی بر الگوهای نظریه ذهنی سبب ارتقا پیشرفت و درگیری تحصیلی دانش آموزان می گردد. مالفوریس (۱۷) نشان داد که تعاملات و پردازش ذهنی در بررسی موضوعات متفاوت می تواند در سطح کمی و کیفی میزان درگیری با موضوع مورد بررسی تاثیر گذار باشد. هیمیچی، هاشوری و مایاک (۲۰) نشان دادند که میزان تعامل با محیط و پردازش هیجانی مناسب در کسب موفقیت تحصیلی و درگیری تحصیلی تاثیرگذار می باشد. با توجه به مطالب فوق می توان دریافت که افت تحصیلی و عملکرد نامناسب دانش آموزان از اهمیت خاصی برخوردار است، زیرا اگر این دانش آموزان دارای عملکرد نامناسب نباشند به خاطر حساسیت مقطع تحصیلی و ارتباط آن با آینده شغلی و اجتماعی افراد مسیر زندگی فرد را دچار تغییر می نماید و با توجه به اینکه موضوع فوق از اولویت‌های تحقیقاتی معاونت آموزشی سازمان آموزش و پرورش به شمار می‌آید. این مطالعه با هدف تعیین اثر نظریه ذهن بر درگیری تحصیلی با میانجی گری نقش پردازش هیجانی در دانش آموزان انجام می شود، بنابراین پرسش اصلی این است که آیا نظریه ذهن بر درگیری تحصیلی با میانجی گری نقش پردازش هیجانی در دانش آموزان اثر دارد؟

روش کار

پژوهش حاضر، ازلحاظ هدف، از نوع کاربردی و روش

پژوهش توصیفی- همبستگی از نوع مدل یابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش حاضر را تمامی ۵۲۹ دانش آموز متوسطه دوم در پایه تحصیلی دوازدهم رشته ریاضی و فیزیک در ۸ مدرسه در زمستان ۱۳۹۷ شهرستان قائم شهر بودند که در این پژوهش برای تعیین حجم نمونه با توجه به تعداد متغیرهای مشاهده شده و تخصیص ضریب ۱۰ برای هر متغیر مشاهده شده (۲۸ متغیر مشاهده شده در مدل)، و با احتساب احتمال وجود پرسشنامه های ناقص ۳۰۰ نفر به عنوان حجم نمونه به روش درسترس انتخاب شدند.

معیارهای ورود به پژوهش شامل: دانش آموزان متوسطه دوم شهرستان قائم شهر، جنسیت دختر، بازه سنی ۱۸ سال. معیارهای خروج از پژوهش شامل: تکمیل ناقص پرسشنامه ها، هر هنگام که فرد تمایل داشت از مطالعه خارج می گردید. در فرآیند اجرایی در ابتدا قبل از شروع نمونه گیری توضیحاتی در خصوص هدف مطالعه و حفظ رازداری مطالب به آزمودنی ها داده شد و همزمان رضایت نامه آگاهانه در خصوص شرکت نمونه ها در پژوهش از دانش آموزان دریافت گردیده شد، سپس پرسشنامه ها از نمونه ها دریافت گردیده شد. در این پژوهش برای تجزیه و تحلیل اطلاعات بدست آمده از مدل یابی معادلات رگرسیونی ساختاری استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل داده ها از نرم افزار SPSS۱۸ و Amos۲۳ استفاده شد.

ابزار پژوهش

۱. پرسشنامه درگیری تحصیلی زرنگ

مقیاس درگیری تحصیلی توسط زرنگ در سال ۱۳۹۱ (۲۵) و بر اساس مبانی نظری (مدل نظری لینن برینگ و پینتریچ) و به منظور سنجش درگیری تحصیلی طراحی شد. این مقیاس دارای سه بعد (شناختی۱-۲-۵-۶-۹-۱۰-۱۳-۱۴-۱۷-۱۸-۳۷-۳۴-۳۳-۳۰-۲۹-۲۶-۲۵-۲۲-۲۱، انگیزشی ۳-۷-۱۱-۱۹-۱۵- ۳۵-۳۱-۲۸-۲۷-۲۳و رفتاری۴، ۸، ۱۲، ۱۶، ۲۰، ۲۴، ۳۲، ۳۶، ۳۸) است. بعد شناختی آن با ۱۹گویه، بعد انگیزشی آن با ۱۰گویه و بعد رفتاری آن با ۹ گویه سنجیده می‌شود و در مجموع ۳۸ گویه را تشکیل می‌دهند. کل پرسشنامه در مرحله‌ی نهایی نیز با ۳۸ سؤال ۰/۹۰ بدست آمد و همسانی درونی خرده مقیاس-های درگیری شناختی ۰/۸۳، درگیری رفتاری ۰/۷۳، درگیری انگیزشی ۰/۸۰ می‌باشد که در حد مطلوب و قابل قبول قرار دارند (۲۵). در پژوهش حاضر پایایی به روش آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس شناختی (۰/۷۹)، انگیزشی (۰/۷۰) و رفتاری (۰/۷۸) بدست آمد.

۲. مقیاس پردازش هیجانی نسخه‌ی کوتاه

این مقیاس که توسط باکر، توماس، توماس، گاور، سانتوناستاسوو وایتلیسا در سال ۲۰۱۰ (۲۶) ساخته شده است، خودگزارشی دارای ۲۵ گویه‌ای است که برای اندازه‌گیری سبک‌های پردازش هیجانی استفاده می شود. هر گویه، بر اساس مقیاس لیکرت ۵ درجه ای (۱ = به هیچ وجه تا ۵ = بی نهایت) درجه بندی می شود. این مقیاس، دارای ۵ مؤلفه ی فرونشانی، عدم تنظیم هیجان، عدم تجربه ی هیجانی، نشانه های عدم پردازش هیجانی و اجتناب می باشد. ویژگی های روانسنجی در نسخه ی کوتاه شده بخصوص در رابطه با تشخیص تفاوت این گروه ها امیدوارکننده است. ضرایب آلفای کرونباخ و بازآزمایی این مقیاس به ترتیب ۰/۹۲ و ۰/۷۹ گزارش شده است و در پژوهش لطفی (۲۷) پایایی مقیاس بر اساس روش همسانی درونی با دامنه ی آلفای کرونباخ ۰/۹۵ و روایی سازه تایید و این مقیاس از طریق همبستگی این خرده مقیا س ها مطلوب گزارش شده است. در پژوهش حاضر پایایی به روش آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس اجتناب (۰/۸۱)، نشانه عدم پردازش (۰/۹۰)، عدم تجربه (۰/۹۲)، عدم تنظیم هیجان (۰/۸۷) و فرونشانی (۰/۸۹) بدست آمد.

۳. پرسشنامه نظریه ذهن استیرمن

فرم اصلی این آزمون بوسیله استیرمن در سال ۱۹۹۴ (۲۸) در ۳۸ سوال به منظور سنجش "نظریه ذهن" در کودکان عادی و مبتلا به اختلالات فراگیر رشد با سنین ۵ تا ۱۸ سالگی طراحی شده است و اطلاعاتی راجع به گستره درک اجتماعی، حساسیت و بینش کودک، همچنین میزان و درجه‌ای که وی قادر است افکار و احساسات دیگران را بپذیرد فراهم می آورد. این آزمون ۳ خرده مقیاس دارد: خرده مقیاس اول: " نظریه ذهن مقدماتی" یعنی نظریه ذهن سطح اول یا بازشناسی عواطف و وانمود، مشتمل بر ۲۰سؤال. خرده مقیاس دوم: " اظهار اولیه یک نظریه ذهن واقعی" یعنی یک نظریه ذهن سطح دوم یا باور غلط اولیه و درک باور غلط، مشتمل بر ۱۳ سؤال. خرده مقیاس سوم: " جنبه های پیشرفته نظریه ذهن " یعنی نظریه ذهن سطح سوم یا درک باور غلط ثانویه یا درک شوخی، مشتمل بر ۵ سؤال. هر ماده دارای ارزشی بین ۱ تا ۵ می باشد. روایی توسط سازندگان تایید و پایایی به روش آلفای کرونباخ برای به خرده مقیاس به ترتیب برابر با ۰/۸۱، ۰/۸۶، ۰/۸۳ و برای نمره کل ۰/۸۴ بدست آمده است و در آزمون فوق الذکر تغییراتی توسط قمرانی، البرزی و خیر (۲۹) پس از ترجمه و بررسی روایی داده شده است؛ آنها تعداد سؤالات آزمون را از ۷۲ به ۳۸ کاهش دادند و به جای اسامی خارجی از اسامی فارسی استفاده کردند. سپس بر روی گروهی از دانش آموزان عقب مانده ذهنی آموزش پذیر و دانش آموزان عادی شهر شیراز آزمون را روا و پایا کرده اند پایایی به روش آلفای کرونباخ برای به خرده مقیاس به ترتیب برابر با ۰/۸۳، ۰/۸۴، ۰/۸۷ و برای نمره کل ۰/۸۶ بدست آمده است. در پژوهش حاضر پایایی به روش آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس مقدماتی (۰/۷۸)، واقعی (۰/۷۶) و پیشرفته (۰/۸۳) بدست آمد.

یافته‌ها

در ابتدا با بررسی پیش فرض های آماری با استفاده از آزمون

های، کشیدگی و چولگی، جعبه ای، کولموگروف–اسمیرنوف بررسی شد و نرمالی داده ها تایید گردید و همچنین مدل اندازه گیری سه متغیر پژوهش تایید گردید.

نتایج مندرج در جدول (۱) همبستگی معناداری بین نظریه ذهن، پردازش هیجانی با درگیری تحصیلی در آزمودنی ها را نشان می دهد. بین نظریه ذهن و پردازش هیجانی با درگیری تحصیلی رابطه ی مستقیم معناداری (۰/۰۱) وجود دارد.

با توجه به جدول (۲) مقدار RMSEA برابر با ۰/۰۴۲ می–باشد لذا این مقدار کمتر از ۰/۱ است که نشان دهنده این است که میانگین مجذور خطاهای مدل مناسب است و مدل قابل قبول می باشد. همچنین مقدار کای دو به درجه آزادی (۲/۳۶۴) بین ۱ و ۳ می‌باشد و میزان شاخص GFI، CFI و NFI نیز تقریبا برابر و بزرگتراز ۰/۹ می باشد که نشان می دهند مدل اندازه گیری متغیرهای پژوهش، مدلی، مناسب است.

با توجه به جدول (۳) مسیرهای، نظریه ذهن، پردازش هیجانی اثر مستقیم معناداری بر درگیری تحصیلی دارا هستند.

همان گونه که در جدول (۴) مشاهده می گردد، دو مسیر غیر مستقیم در نظر گرفته شده با توجه به مقادیر به دست آمده، به روش بوت استرپ در سطح (۰/۰۱) معنادار و مورد تایید واقع گردید.

جدول ۱. آماره های توصیفی و ماتریس همبستگی پیرسون بین نظریه ذهن و پردازش هیجانی با درگیری تحصیلی

متغیر	M	SD	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱۴
مقدماتی	۰/۷۴۳	۰/۰۸۹	۱													
واقعی	۱/۲۴۷	۰/۱۴	.۷۹**	۱												
پیشرفته	۱/۰۵۷	۰/۴۲۱	.۷۱**	.۵۱**	۱											
نظریه ذهن	۰/۹۲۷	۰/۰۸۷	.۵۵**	.۵۸**	.۲۹**	۱										
اجتناب	۰/۷۴۳	۰/۰۸۹	.۱۹**	.۱۸**	.۲۱**	.۲۷**	۱									
نشانه عدم پردازش	۱/۲۴۷	۰/۱۴	.۲۶**	.۲۴**	.۲۴**	.۲۶**	.۴۸**	۱								
عدم تجربه	۱/۰۵۷	۰/۴۲۱	.۲۱**	.۲۱**	.۱۹**	.۲۴**	.۴۱**	.۵۲**	۱							
عدم تنظیم هیجان	۰/۹۲۷	۰/۰۸۷	.۲۷**	.۲۶**	.۱۸**	.۳۰**	.۳۳**	.۵۴**	.۴۳**	۱						
فرونشانی	۱/۰۱۴	۰/۱۹۲	.۱۸**	.۲۳**	.۱۹**	.۲۲**	.۴۷**	.۴۲**	.۳۸**	.۵۰**	۱					
پردازش هیجانی	۱/۱۱۱	۰/۱۱۴	.۲۴**	.۱۸**	.۲۱**	.۲۱**	.۵۵**	.۶۱**	.۵۸**	.۶۴**	.۷۱**	۱				
شناختی	۱/۲۴۷	۰/۰۵۳	.۲۲**	.۲۱**	.۲۴**	.۲۹**	.۲۱**	.۱۵*	.۱۶**	.۲۱**	.۲۲**	.۲۰**	۱			
انگیزشی	۱/۳۰۲	۰/۰۵۳	.۲۵**	.۱۹**	.۲۶**	.۲۸**	.۱۹**	.۱۸**	.۱۷**	.۱۶**	.۱۷**	.۲۱**	.۴۲**	۱		
رفتاری	۰/۸۲۴	۰/۱۰۳	.۲۱**	.۱۹**	.۲۴**	.۲۴**	.۲۰**	.۱۹**	.۱۸**	.۱۷**	.۱۶**	.۱۹**	.۳۴**	.۲۷**	۱	
درگیری تحصیلی	۱/۰۸۹	۰/۰۷۸	.۲۷**	.۲۲**	.۲۶**	.۳۱**	.۱۹**	.۲۵**	.۲۱**	.۲۴**	.۲۳**	.۲۱**	.۵۳**	.۵۸**	.۶۹**	

** در سطح ۰/۰۱ معنی داری است.

جدول ۲. شاخص های برازش حاصل از تجزیه و تحلیل داده ها و متغیر ها

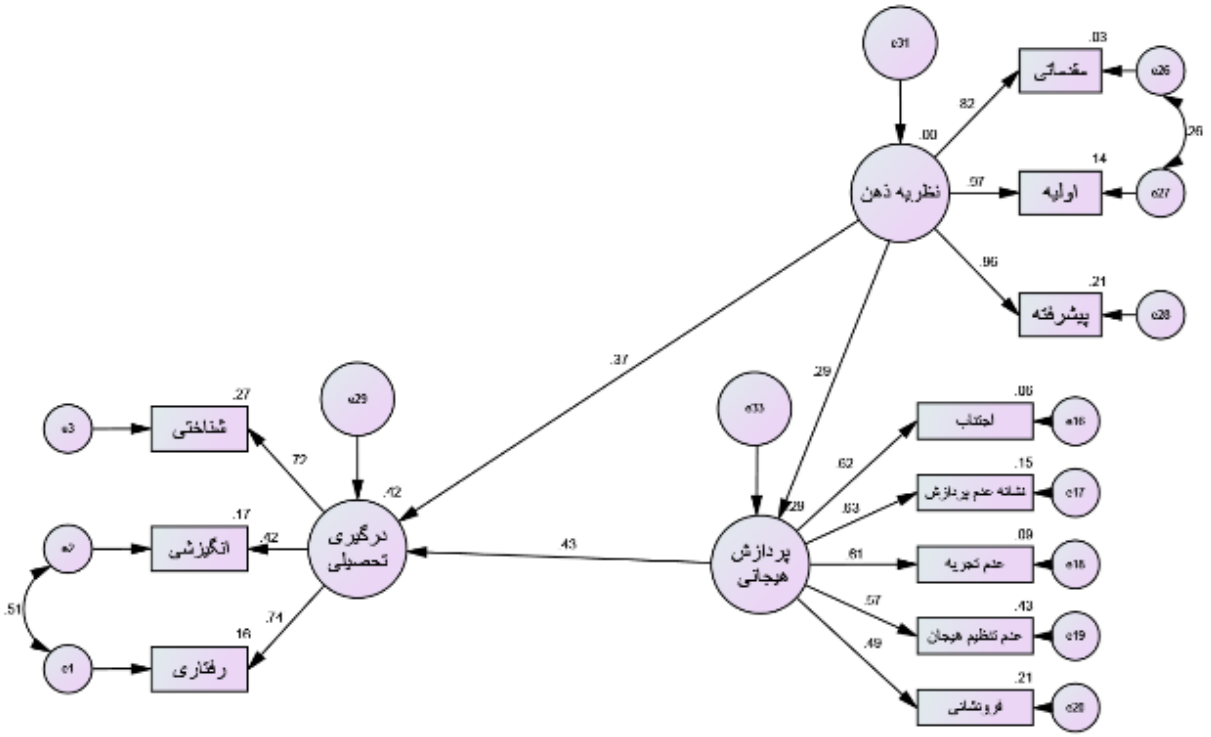
نام آزمون	توضیحات	مقادیر قابل قبول	مقدار به دست آمده
x^2/df	کای اسکوئر نسبی	<۳	۲/۳۶۴
RMSEA	ریشه میانگین توان دوم خطای تقریب	<۰/۱	۰/۰۴۲
GFI	شاخص برازندگی تعدیل یافته	>۰/۹	۰/۹۸۹
NFI	شاخص برازش نرم	>۰/۹	۰/۹۷۶
CFI	شاخص برازش مقایسه ای	>۰/۹	۰/۹۶۸
DF	۱۰۹		

جدول ۳. برآورد مستقیم مدل با روش حداکثر درست نمایی (ML)

متغیر	b	β	R^2	t	Sig
نظریه ذهن بر درگیری تحصیلی	۰/۴۲۱	۰/۳۶۲	۰/۱۵۲	۶/۴۵۲	۰/۰۰۰
پردازش هیجانی بر درگیری تحصیلی	۰/۲۵۳	۰/۱۹۲	۰/۰۴۸	۴/۲۳۹	۰/۰۰۵

جدول ۴. برآورد مستقیم مدل با روش بوت استرپ

متغیر	مقادیر	حد پایین	حد بالا	معناداری
نظریه ذهن با میانجی گری پردازش هیجانی بر درگیری تحصیلی	۰/۴۲۱	۰/۳۳۹	۰/۴۶۸	۰/۰۰۰



نمودار ۱. مدل نهایی آزمون شده به همراه آماره های پیش بینی استاندارد شده

بحث

با توجه به نتایج تحلیل انجام شده، پردازش هیجانی در رابطه بین نظریه ذهن با درگیری تحصیلی در دانش آموزان اثر دارد، و این نتایج در جهت روابط این متغیرها با یکدیگر همسو با یافته های جریحی، نیلی ، نوروزی و سعدی‌پور (۴)، مهنا و طالع پسند (۱۶)، عبدالله‌زاده و همکاران (۱۹)، هیمیچی، هاشوری و مایاک (۲۰)، مالفوریس (۱۷)، دوره و لیلارد (۱۴)، در جهت روابط بین پردازش هیجانی و نظریه ذهن با درگیری تحصیلی در دانش آموزان می باشد.

نظریه ذهن به ساختارهای روان‌شناختی، دانش، وقایع و فرآیندهایی اشاره دارد که در کنترل، اصلاح و تفسیر تفکر مشارکت دارد (۱۸). این حالات از طریق فرآیندهایی همچون کنترل، نظارت، برنامه‌ریزی و تصحیح بر پردازش شناختی انسان اثرگذار بوده، در تعامل با شیوه پردازش اطلاعات فرد بر سلامت عملکرد یا آسیب‌پذیری نسبت به آشفتگی‌ها نقش دارد (۱۴). بنابراین، توجه به نظریه ذهن نیز به عنوان سازه‌ای که فعالیت‌های شناختی فرد وابسته به آن است و می‌تواند در بروز عملکرد ارتباطی و آموزشی، حایز اهمیت است.

مطالعات مختلف انجام شده روی فراگیران نشان می‌دهد میزان عملکرد شناختی مبتنی بر تعاملات اجتماعی در درگیری تحصیلی موثر است و همچنین میزان بروز درگیری تحصیلی در حال، افزایش است (۴). بر اساس نظریه کنترل شناختی، ابعاد اصلی پیوند شناخت و رفتار در آگاهی، توجه و تمرکز پاسخ های رفتاری می باشد و ضعف هر یک از این ابعاد در فرد می تواند موجب بروز رفتارهای انحرافی در مسیر آموزشی در فرد شود، بنابراین می توان در تحلیل این پدیده، از نظریه کنترل شناختی رفتاری نیز استفاده کرد (۷).

مطابق با این مدل، نظریه ذهن کارآمد مبتنی بر ذهن آگاهی یکی از فرآورده های استفاده از دانش اجتماعی است، زیرا افراد اغلب با انتصاب روابط مبتنی بر کسب اطلاعات فرایند یادگیری را تسریع می نماید (۱۷). شناخت اجتماعی مولفه اصلی نظریه ذهن است و افراد با شناخت اجتماعی ضعیف باور دارند که باید عملکرد کاملی داشته باشند و چنانچه عملکردشان کمتر از حد کمال باشد باعث نارضایتی آنها می شود، همواره از عملکرد خود ناراضی هستند و باور دارند که نمی توانند به آنچه خواسته اند برسند و تمایل به اغراق نتایج منفی از طریق خود کیفر دهی دارند(۳۰)، نظریه ذهن با گسترش سطح شناخت اجتماعی افراد در خصوص حوادث و شرایط پیرامون خود، توانایی‌های منحصر به فردی در پشتیبانی از ارتباط غیر همزمان و مشارکتی در محیط آموزشی پویا و با قابلیت سازگاری دارد (۳۱). توانایی نظریه ذهن قابلیت برقراری ارتباط بین افراد به صورت شخصی و گروهی را دارد، که می تواند میزان کیفیت و کمیت هیجانات را تحت تاثیر قرار دهد (۳۲). در این بین برخی پژوهشگران معتقدند که علاوه بر عملکرد شناختی، پردازش هیجانی تقریباً در تمامی جنبه‌های فرایند رفتاری و تعاملی دخیل هستند و ابعاد متفاوت رفتاری را تحت تاثیر قرار می‌دهند (۲۰). برخی از محققان از هیجانات به عنوان عوامل مهم نام می‌برند که انگیزش و موفقیت را تبیین می‌کنند (۳۳). دو مدل مهم در زمینه تاثیر پردازش هیجانی وجود دارد، یکی مدل انگیزشی- شناختی (۳۴) و دوم مدل سیستماتیک دوگانه (۳۵) است. فرض بنیادی مدل انگیزشی- شناختی این

است که پردازش هیجانی بر شناخت و گرایش رفتاری سازگار مانند درگیری و موفقیت تحصیلی به‌صورت غیرمستقیم و از طریق میانجی‌گرهای شناختی و نظریه ذهن تاثیرگذار هستند. بنابراین مهم‌ترین میانجی‌گرها، شناخت ها و راهبردهای رفتاری، منابع پردازش هیجانی هستند. پردازش هیجانی تاثیرات متفاوتی در این مسیرها دارند. تحقیقات نشان داده است که پردازش هیجانی مثبت و فعال با افزایش خوداثرمندی، هیجانات منفی و غیرفعال با کاهش یادگیری رابطه دارند (۲۶). محققان به این نتیجه رسیده‌اند که رابطه متقابلی بین پردازش هیجانات مثبت، عولم شناختی و گرایشات رفتاری متفاوت به درگیری تحصیلی وجود دارد (۳۶). این رابطه متقابل بدین صورت است که پردازش هیجانات مثبت، خودتنظیمی شناختی را تقویت کرده و این منجر به عملکرد مناسب رفتاری در درگیری تحصیلی می‌گردد.

نتیجه‌گیری

این پژوهش نشان داد که پردازش هیجانی در رابطه بین نظریه ذهن با درگیری تحصیلی دانش آموزان نقش میانجی دارا است و به طور کلی ۰/۴۲ از واریانس تبیین شده ی درگیری تحصیلی توسط پردازش هیجانی و نظریه ذهن ی در مسیرهای مستقیم و غیر مستقیم قابل تبیین می باشد. به طور کلی دانش آموزانی که از نظریه ذهن متنوع تری استفاده می‌کنند، پردازش هیجانی بهتری داشته و از عملکرد و درگیری تحصیلی بهتری برخودار هستند.

این پژوهش با محدودیت‌های تحقیق روبرو بوده است؛ محدود شدن پژوهش به دانش آموزان دختر شهرستان قائمشهر در متوسطه دوم پایه دوازدهم، و محدود بودن به زمان اجرای پژوهش در زمستان ۱۳۹۷. محدود بودن به استفاده از پرسشنامه خودگزارش‌دهی بود.

پیشنهاد می شود پژوهش‌های انجام گرفته در این حیطه در حوزه‌های گسترده‌تر و با نمونه‌هایی از جامعه‌های مختلف و بزرگ‌تر انجام پذیرد تا نتایج، قابلیت تعمیم بیشتری داشته باشد. درمان گران و روانشناسان با توجه به تاثیرات نظریه ذهن که متکی بر شناخت اجتماعی است و همچنین فعال سازی پردازش هیجانی جهت بهبود درگیری و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان استفاده نمایند.

سپاسگزاری

نویسندگان از تمامی دانس آموزان شرکت کننده در پژوهش بابت همکاری در این پژوهش تشکر می نمایند و همچنین این پژوهش هیچ گونه تعارض منافعی با هیچ اورگانی در ابعاد متفاوت دارا نبوده است. این مقاله حاصل پایان نامه دکتری خانم رعیت نیا از دانشگاه آزاد اسلامی ساری در دانشکده ی علوم انسانی رشته روانشناسی تربیتی است.

ملاحظات اخلاقی

پژوهش حاضر با کد اخلاق IR.IAU.AK.REC.1397.024 دردانشگاه واحد ساری در تاریخ ۱۳۹۷/۹/۹ به ثبت رسیده است.

منابع

1. Lavrijsen J, Soenens B, Verschueren K. Perfectionism, school burnout and engagement: a comparison of gifted and non-gifted students. In16th conference of the European Association for Research on Adolescence (EARA), Date: 2018/09/12-2018/09/15, Location: Ghent, Belgium 2018.
2. Kronborg L, Cornejo-Araya CA. Gifted educational provisions for gifted and highly able students in Victorian schools, Australia. Universitas Psychologica. 2018,5;17(5):1-4.
3. Farmahini FM. The relationship of locus of control, extraversion neuroticism with the academic achievement of Iranian students, 1994. (Persian)
4. Jarihi AR. Nili MR. Norouzi D, Saadipour I. Compilation and validation of educational design model based on the theory of mental model. Accepted and behave at the time of publication of Daneshvar magazine, 2018.
5. Chamorro-Premuzic T, Furnham A. Personality traits and academic examination performance. European journal of Personality. 2003;17(3):237-50.
6. Wali Zadeh H. The role of targeted control and cognitive schemas in predicting social and educational adjustment of coping disordered students, Third International Conference on Psychology, Educational Sciences and Lifestyle, Torbat Heydarieh, Torbat Heydarieh University, 2016.
7. Picado L, Pinto AM, & da Silva AL. THE FUNCTIONAL CONTENT OF THE EARLY MALADAPTIVE SCHEMAS IN THE EXPLANATION OF BURNOUT AND ENGAGEMENT. International Education and Research Journal, 2017, 3(10), 84-93..
8. Ghanbari A, Ghanbari Talab M, Naderi Lordajani Ma. Relationship between Primary Ineffective Schemes with Attitudes towards School, Concept and Academic Achievement of the Empirical Science of First High School Students, Second Scientific Research Conference on Educational Sciences and Psychology of Social and Cultural Dangers in Iran, Qom, Islamic Studies and Research Center of Soroush Hekmat Mortazavi, 2015. (Persian)
9. Allen K, Vella-Brodrick D, Waters L. School belonging and the role of social and emotional competencies in fostering an adolescent's sense of connectedness to their school. InSocial and emotional learning in Australia and the Asia-pacific 2017, 3, 83-99.
10. Skerbetz MD, Kostewicz DE. Consequence choice and students with emotional and behavioral disabilities: Effects on academic engagement. Exceptionality. 2015, 2;23(1):14-33.
11. Aslani F, Tale-Pasand S, Mashhadi A. Comparison of the ability of mind theory and academic achievement in

normal and ADHD students: Mediating role of mental capability. Psychology and Educational Sciences, University of Tahra, 2012, 42, 1, 33-50. (Persian)
12. Zabihi Khibari M. The Relationship of Theory of Mind with Social Skills of Mentally Retarded Students, The First National Conference on Personal Empowerment of Individuals with Special Needs, South Khorasan - Cain, Islamic Azad University, Qainat Branch, 2014. (Persian)
13. Taylor RD. Demanding Kin Relations, Adjustment Problems and Academic Achievement and Engagement among Low-Income, African American Adolescents. Journal of Child and Family Studies. 2018,1;27(3):707-16.
14. Dore RA, Lillard AS. Theory of mind and children's engagement in fantasy worlds. Imagination, Cognition and Personality. 201;34(3):230-42.
15. Begeer S, Howlin P, Hoddenbach E, Clauser C, Lindauer R, Clifford P, Gevers C, Boer F, Koot HM. Effects and moderators of a short theory of mind intervention for children with autism spectrum disorder: A randomized controlled trial. Autism Research. 2015;8(6):738-48.
16. Mahana S, Tale-Pasand S. Relationship between environmental protection and emotional self-awareness with educational conflict: mediating role of educational well-being. Iranian Journal of Medical Education, 2016, 16 (1), 31-42.
17. Malafouris L. Mind and material engagement. Phenomenology and the Cognitive Sciences. 2019,15;18(1):1-7.
18. Wittrup AR, Hussain SB, Albright JN, Hurd NM, Varner FA, Mattis JS. Natural mentors, racial pride, and academic engagement among black adolescents: Resilience in the context of perceived discrimination. Youth & Society. 2019;51(4):463-83.
19. Abdollahzadeh M, Adibzarshaki N, Pourmohammadrezate M, Bakhtiyadi A. Relationship of mind theory with socialization, communication skills and life skills of male and female students. Journal of Rehabilitation. 2012, 13 (1): 33-38. (Persian)
20. Himachi M, Hashiro M, Miyake R. Differences in processing of emotional faces by avoidance behavior: In the case of university students with acne. Journal of Psychosomatic Research. 2018,1;109:108.
21. Mohammadi F, Amiri H. The study of the relationship between academic excitement and educational conflict in first grade high school students in Kermanshah, 3rd International Conference on Applied Research in Education Sciences and Behavioral Studies and Social Damage, Tehran, Islamic Studies and Research Center, Soroush Hekmat Mortazavi, 2017. (Persian)
22. Rachman S. Emotional processing. Behaviour Research and Therapy. 1980, 1;18(1):51-60.
23. Heller kA. Scientific ablitiy. In G. R. Bock and K. Ackrill (Eds.), The origins and development of high ability, 139-159. Ciba Foundation Symposium 178. Chichester, UK: Wiley, 1993.
24. Bahadori J, MesrAbadi, J. The role of academic engagement, cognitive assessment and self-concept in students' positive and negative academic excitement. New psychological research, 2018, 13, 50, 87-110. (Persian)
25. Zarang RA. The relationship between learning styles and academic engagement with students' academic performance in Ferdowsi University of Mashhad. Master's thesis in Educational Psychology. Mashhad Ferdowsi University, 2012. (Persian)
26. Baker R, Thomas S, Thomas PW, Gower P, Santonastaso M, Whittlesea A. The Emotional Processing Scale: scale refinement and abridgement (EPS-25). Journal of psychosomatic research. 2010,1;68(1):83-8.
27. Lotfi S. (The role of social judgment and emotional processing in advancing the reactivity of women with social disadvantages. Master's thesis, General Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, 2010. (Persian)
28. Steerneman WJ. Theory-of-mind-screening-schaal. Garant; 1994.
29. Qamarani A, Alborzi S, Khayer M. The study of the validity and validity of the theory of mind in a group of mentally retarded and normal students in Shiraz. Journal of Psychology, 2006, 10, 38, 181-199. (Persian)
30. Garland EL. Restructuring reward processing with Mindfulness-Oriented Recovery Enhancement: novel therapeutic mechanisms to remediate hedonic dysregulation in addiction, stress, and pain. Annals of the New York Academy of Sciences. 2016 Jun 1;1373(1):25-37.
31. Imuta K, Henry JD, Slaughter V, Selcuk B, Ruffman T. Theory of mind and prosocial behavior in childhood: A meta-analytic review. Developmental psychology. 2016;52(8):1192.
32. Przybylski AK, Mishkin AF. How the quantity and quality of electronic gaming relates to adolescents' academic engagement and psychosocial adjustment. Psychology of Popular Media Culture. 2016;5(2):145.
33. Regueiro B, Núñez JC, Valle A, Piñeiro I, Rodríguez S, Rosário P. Motivational profiles in high school students: Differences in behavioural and emotional homework engagement and academic achievement. International Journal of Psychology. 2018;53(6):449-57.
34. Fredricks JA, Filsecker M, Lawson MA. Student engagement, context, and adjustment: Addressing definitional, measurement, and methodological issues.
35. Wang MT, Chow A, Hofkens T, Salmela-Aro K. The trajectories of student emotional engagement and school burnout with academic and psychological development: Findings from Finnish adolescents. Learning and Instruction. 2015, 1;36:57-65.
36. Wang MT, Eccles JS. School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. Learning and Instruction. 2013, 1;28:12-23