



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.

تأثیر نظریه ذهن بر درگیری تحصیلی (حیطه عاطفی - شناختی) با نقش میانجی پردازش هیجانی

عارفه رعیت نیا^۱، علیا عمادیان^{۱*}، بهرام میرزاییان^۱

^۱گروه 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 درگیری تحصیلی در دانش آموزان بود.

روش ها: 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.

یافته ها: 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.

نتیجه گیری: 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 توانمندی‌های 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، محث 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 تعیین‌کننده هیجانات و رابطه آن با توانایی‌های شناختی و میزان درگیری تحصیلی تأکید می‌ورزند (۸). درگیری تحصیلی از آن به عنوان یک رفتار مثبت یاد می‌شود 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 می‌باشد (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 می‌باشد 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 می‌گیرد (۱۵). نظریه ذهن به طور گسترده به توانایی درک هیجانات، انگیزه‌ها، افکار و متعاقب آن درک رفتارهای دیگران اشاره دارد (۱۶). این توانایی شامل سه سطح می‌باشد: 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: جنبه‌های پیشرفته

تر نظریه ذهن. سطح سوم یا درک باور غلط ثانویه یا درک شوخی (۱۷). ایتروپ، حسین، آلریت، 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 توانایی‌های شناختی از جمله هوش، ظرفیت پردازش شناختی هیجانی و طرحواره‌های ذهنی بر نظریه ذهن اثر می‌گذارند (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 راجمن (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 بیش‌بها 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 هیجان‌های مثبت رابطه مثبت و معنادار و با هیجان‌های منفی رابطه منفی و معناداری وجود دارد. جریحی، نیلی، نوروزی و سعدی‌پور (۴) نشان دادند که برنامه‌های مبتنی بر الگوهای نظریه ذهنی سبب ارتقا پیشرفت و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان می‌گردد. مالفوریس (۱۷) نشان داد که تعاملات و پردازش ذهنی در بررسی موضوعات متفاوت می‌تواند در سطح کمی و کیفی میزان درگیری با موضوع مورد بررسی تأثیر گذار باشد. هیمپچی، هاشوری و مایاک (۲۰) نشان دادند که میزان تعامل با محیط و پردازش هیجانی مناسب در کسب موفقیت تحصیلی و درگیری تحصیلی تأثیرگذار می‌باشد. با توجه به مطالب فوق می‌توان دریافت که افت تحصیلی و عملکرد نامناسب دانش‌آموزان از اهمیت خاصی برخوردار است، زیرا اگر این دانش‌آموزان دارای عملکرد نامناسب نباشند به خاطر حساسیت مقطع تحصیلی و ارتباط آن با آینده شغلی و اجتماعی افراد مسیر زندگی فرد را دچار تغییر می‌نماید 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 میانجی‌گری نقش پردازش هیجانی در دانش‌آموزان انجام می‌شود، بنابراین پرسش اصلی این است که آیا نظریه ذهن بر درگیری تحصیلی با میانجی‌گری نقش پردازش هیجانی در دانش‌آموزان اثر دارد؟

روش کار

پژوهش حاضر، از لحاظ 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 SPSS ۱۸ و Amos ۲۳ استفاده شد.

ابزار پژوهش

۱. پرسشنامه درگیری تحصیلی زرنک

مقیاس درگیری تحصیلی توسط زرنک در سال ۱۳۹۱ (۲۵) و بر اساس مبانی نظری (مدل نظری لینن برینگ و پینترتج) و به منظور سنجش درگیری تحصیلی طراحی شد. این مقیاس دارای سه بعد (شناختی ۱-۲-۳-۴-۵-۶-۹-۱۰-۱۳-۱۴-۱۷-۱۸-۲۱-۲۲-۲۵-۲۶-۲۹-۳۰-۳۳-۳۴-۳۷-۳۸-۳۹-۴۰-۴۱-۴۲-۴۳-۴۴-۴۵-۴۶-۴۷-۴۸-۴۹-۵۰-۵۱-۵۲-۵۳-۵۴-۵۵-۵۶-۵۷-۵۸-۵۹-۶۰-۶۱-۶۲-۶۳-۶۴-۶۵-۶۶-۶۷-۶۸-۶۹-۷۰-۷۱-۷۲-۷۳-۷۴-۷۵-۷۶-۷۷-۷۸-۷۹-۸۰-۸۱-۸۲-۸۳-۸۴-۸۵-۸۶-۸۷-۸۸-۸۹-۹۰-۹۱-۹۲-۹۳-۹۴-۹۵-۹۶-۹۷-۹۸-۹۹-۱۰۰-۱۰۱-۱۰۲-۱۰۳-۱۰۴-۱۰۵-۱۰۶-۱۰۷-۱۰۸-۱۰۹-۱۱۰-۱۱۱-۱۱۲-۱۱۳-۱۱۴-۱۱۵-۱۱۶-۱۱۷-۱۱۸-۱۱۹-۱۲۰-۱۲۱-۱۲۲-۱۲۳-۱۲۴-۱۲۵-۱۲۶-۱۲۷-۱۲۸-۱۲۹-۱۳۰-۱۳۱-۱۳۲-۱۳۳-۱۳۴-۱۳۵-۱۳۶-۱۳۷-۱۳۸-۱۳۹-۱۴۰-۱۴۱-۱۴۲-۱۴۳-۱۴۴-۱۴۵-۱۴۶-۱۴۷-۱۴۸-۱۴۹-۱۵۰-۱۵۱-۱۵۲-۱۵۳-۱۵۴-۱۵۵-۱۵۶-۱۵۷-۱۵۸-۱۵۹-۱۶۰-۱۶۱-۱۶۲-۱۶۳-۱۶۴-۱۶۵-۱۶۶-۱۶۷-۱۶۸-۱۶۹-۱۷۰-۱۷۱-۱۷۲-۱۷۳-۱۷۴-۱۷۵-۱۷۶-۱۷۷-۱۷۸-۱۷۹-۱۸۰-۱۸۱-۱۸۲-۱۸۳-۱۸۴-۱۸۵-۱۸۶-۱۸۷-۱۸۸-۱۸۹-۱۹۰-۱۹۱-۱۹۲-۱۹۳-۱۹۴-۱۹۵-۱۹۶-۱۹۷-۱۹۸-۱۹۹-۲۰۰-۲۰۱-۲۰۲-۲۰۳-۲۰۴-۲۰۵-۲۰۶-۲۰۷-۲۰۸-۲۰۹-۲۱۰-۲۱۱-۲۱۲-۲۱۳-۲۱۴-۲۱۵-۲۱۶-۲۱۷-۲۱۸-۲۱۹-۲۲۰-۲۲۱-۲۲۲-۲۲۳-۲۲۴-۲۲۵-۲۲۶-۲۲۷-۲۲۸-۲۲۹-۲۳۰-۲۳۱-۲۳۲-۲۳۳-۲۳۴-۲۳۵-۲۳۶-۲۳۷-۲۳۸-۲۳۹-۲۴۰-۲۴۱-۲۴۲-۲۴۳-۲۴۴-۲۴۵-۲۴۶-۲۴۷-۲۴۸-۲۴۹-۲۵۰-۲۵۱-۲۵۲-۲۵۳-۲۵۴-۲۵۵-۲۵۶-۲۵۷-۲۵۸-۲۵۹-۲۶۰-۲۶۱-۲۶۲-۲۶۳-۲۶۴-۲۶۵-۲۶۶-۲۶۷-۲۶۸-۲۶۹-۲۷۰-۲۷۱-۲۷۲-۲۷۳-۲۷۴-۲۷۵-۲۷۶-۲۷۷-۲۷۸-۲۷۹-۲۸۰-۲۸۱-۲۸۲-۲۸۳-۲۸۴-۲۸۵-۲۸۶-۲۸۷-۲۸۸-۲۸۹-۲۹۰-۲۹۱-۲۹۲-۲۹۳-۲۹۴-۲۹۵-۲۹۶-۲۹۷-۲۹۸-۲۹۹-۳۰۰-۳۰۱-۳۰۲-۳۰۳-۳۰۴-۳۰۵-۳۰۶-۳۰۷-۳۰۸-۳۰۹-۳۱۰-۳۱۱-۳۱۲-۳۱۳-۳۱۴-۳۱۵-۳۱۶-۳۱۷-۳۱۸-۳۱۹-۳۲۰-۳۲۱-۳۲۲-۳۲۳-۳۲۴-۳۲۵-۳۲۶-۳۲۷-۳۲۸-۳۲۹-۳۳۰-۳۳۱-۳۳۲-۳۳۳-۳۳۴-۳۳۵-۳۳۶-۳۳۷-۳۳۸-۳۳۹-۳۴۰-۳۴۱-۳۴۲-۳۴۳-۳۴۴-۳۴۵-۳۴۶-۳۴۷-۳۴۸-۳۴۹-۳۵۰-۳۵۱-۳۵۲-۳۵۳-۳۵۴-۳۵۵-۳۵۶-۳۵۷-۳۵۸-۳۵۹-۳۶۰-۳۶۱-۳۶۲-۳۶۳-۳۶۴-۳۶۵-۳۶۶-۳۶۷-۳۶۸-۳۶۹-۳۷۰-۳۷۱-۳۷۲-۳۷۳-۳۷۴-۳۷۵-۳۷۶-۳۷۷-۳۷۸-۳۷۹-۳۸۰-۳۸۱-۳۸۲-۳۸۳-۳۸۴-۳۸۵-۳۸۶-۳۸۷-۳۸۸-۳۸۹-۳۹۰-۳۹۱-۳۹۲-۳۹۳-۳۹۴-۳۹۵-۳۹۶-۳۹۷-۳۹۸-۳۹۹-۴۰۰-۴۰۱-۴۰۲-۴۰۳-۴۰۴-۴۰۵-۴۰۶-۴۰۷-۴۰۸-۴۰۹-۴۱۰-۴۱۱-۴۱۲-۴۱۳-۴۱۴-۴۱۵-۴۱۶-۴۱۷-۴۱۸-۴۱۹-۴۲۰-۴۲۱-۴۲۲-۴۲۳-۴۲۴-۴۲۵-۴۲۶-۴۲۷-۴۲۸-۴۲۹-۴۳۰-۴۳۱-۴۳۲-۴۳۳-۴۳۴-۴۳۵-۴۳۶-۴۳۷-۴۳۸-۴۳۹-۴۴۰-۴۴۱-۴۴۲-۴۴۳-۴۴۴-۴۴۵-۴۴۶-۴۴۷-۴۴۸-۴۴۹-۴۵۰-۴۵۱-۴۵۲-۴۵۳-۴۵۴-۴۵۵-۴۵۶-۴۵۷-۴۵۸-۴۵۹-۴۶۰-۴۶۱-۴۶۲-۴۶۳-۴۶۴-۴۶۵-۴۶۶-۴۶۷-۴۶۸-۴۶۹-۴۷۰-۴۷۱-۴۷۲-۴۷۳-۴۷۴-۴۷۵-۴۷۶-۴۷۷-۴۷۸-۴۷۹-۴۸۰-۴۸۱-۴۸۲-۴۸۳-۴۸۴-۴۸۵-۴۸۶-۴۸۷-۴۸۸-۴۸۹-۴۹۰-۴۹۱-۴۹۲-۴۹۳-۴۹۴-۴۹۵-۴۹۶-۴۹۷-۴۹۸-۴۹۹-۵۰۰-۵۰۱-۵۰۲-۵۰۳-۵۰۴-۵۰۵-۵۰۶-۵۰۷-۵۰۸-۵۰۹-۵۱۰-۵۱۱-۵۱۲-۵۱۳-۵۱۴-۵۱۵-۵۱۶-۵۱۷-۵۱۸-۵۱۹-۵۲۰-۵۲۱-۵۲۲-۵۲۳-۵۲۴-۵۲۵-۵۲۶-۵۲۷-۵۲۸-۵۲۹-۵۳۰-۵۳۱-۵۳۲-۵۳۳-۵۳۴-۵۳۵-۵۳۶-۵۳۷-۵۳۸-۵۳۹-۵۴۰-۵۴۱-۵۴۲-۵۴۳-۵۴۴-۵۴۵-۵۴۶-۵۴۷-۵۴۸-۵۴۹-۵۵۰-۵۵۱-۵۵۲-۵۵۳-۵۵۴-۵۵۵-۵۵۶-۵۵۷-۵۵۸-۵۵۹-۵۶۰-۵۶۱-۵۶۲-۵۶۳-۵۶۴-۵۶۵-۵۶۶-۵۶۷-۵۶۸-۵۶۹-۵۷۰-۵۷۱-۵۷۲-۵۷۳-۵۷۴-۵۷۵-۵۷۶-۵۷۷-۵۷۸-۵۷۹-۵۸۰-۵۸۱-۵۸۲-۵۸۳-۵۸۴-۵۸۵-۵۸۶-۵۸۷-۵۸۸-۵۸۹-۵۹۰-۵۹۱-۵۹۲-۵۹۳-۵۹۴-۵۹۵-۵۹۶-۵۹۷-۵۹۸-۵۹۹-۶۰۰-۶۰۱-۶۰۲-۶۰۳-۶۰۴-۶۰۵-۶۰۶-۶۰۷-۶۰۸-۶۰۹-۶۱۰-۶۱۱-۶۱۲-۶۱۳-۶۱۴-۶۱۵-۶۱۶-۶۱۷-۶۱۸-۶۱۹-۶۲۰-۶۲۱-۶۲۲-۶۲۳-۶۲۴-۶۲۵-۶۲۶-۶۲۷-۶۲۸-۶۲۹-۶۳۰-۶۳۱-۶۳۲-۶۳۳-۶۳۴-۶۳۵-۶۳۶-۶۳۷-۶۳۸-۶۳۹-۶۴۰-۶۴۱-۶۴۲-۶۴۳-۶۴۴-۶۴۵-۶۴۶-۶۴۷-۶۴۸-۶۴۹-۶۵۰-۶۵۱-۶۵۲-۶۵۳-۶۵۴-۶۵۵-۶۵۶-۶۵۷-۶۵۸-۶۵۹-۶۶۰-۶۶۱-۶۶۲-۶۶۳-۶۶۴-۶۶۵-۶۶۶-۶۶۷-۶۶۸-۶۶۹-۶۷۰-۶۷۱-۶۷۲-۶۷۳-۶۷۴-۶۷۵-۶۷۶-۶۷۷-۶۷۸-۶۷۹-۶۸۰-۶۸۱-۶۸۲-۶۸۳-۶۸۴-۶۸۵-۶۸۶-۶۸۷-۶۸۸-۶۸۹-۶۹۰-۶۹۱-۶۹۲-۶۹۳-۶۹۴-۶۹۵-۶۹۶-۶۹۷-۶۹۸-۶۹۹-۷۰۰-۷۰۱-۷۰۲-۷۰۳-۷۰۴-۷۰۵-۷۰۶-۷۰۷-۷۰۸-۷۰۹-۷۱۰-۷۱۱-۷۱۲-۷۱۳-۷۱۴-۷۱۵-۷۱۶-۷۱۷-۷۱۸-۷۱۹-۷۲۰-۷۲۱-۷۲۲-۷۲۳-۷۲۴-۷۲۵-۷۲۶-۷۲۷-۷۲۸-۷۲۹-۷۳۰-۷۳۱-۷۳۲-۷۳۳-۷۳۴-۷۳۵-۷۳۶-۷۳۷-۷۳۸-۷۳۹-۷۴۰-۷۴۱-۷۴۲-۷۴۳-۷۴۴-۷۴۵-۷۴۶-۷۴۷-۷۴۸-۷۴۹-۷۵۰-۷۵۱-۷۵۲-۷۵۳-۷۵۴-۷۵۵-۷۵۶-۷۵۷-۷۵۸-۷۵۹-۷۶۰-۷۶۱-۷۶۲-۷۶۳-۷۶۴-۷۶۵-۷۶۶-۷۶۷-۷۶۸-۷۶۹-۷۷۰-۷۷۱-۷۷۲-۷۷۳-۷۷۴-۷۷۵-۷۷۶-۷۷۷-۷۷۸-۷۷۹-۷۸۰-۷۸۱-۷۸۲-۷۸۳-۷۸۴-۷۸۵-۷۸۶-۷۸۷-۷۸۸-۷۸۹-۷۹۰-۷۹۱-۷۹۲-۷۹۳-۷۹۴-۷۹۵-۷۹۶-۷۹۷-۷۹۸-۷۹۹-۸۰۰-۸۰۱-۸۰۲-۸۰۳-۸۰۴-۸۰۵-۸۰۶-۸۰۷-۸۰۸-۸۰۹-۸۱۰-۸۱۱-۸۱۲-۸۱۳-۸۱۴-۸۱۵-۸۱۶-۸۱۷-۸۱۸-۸۱۹-۸۲۰-۸۲۱-۸۲۲-۸۲۳-۸۲۴-۸۲۵-۸۲۶-۸۲۷-۸۲۸-۸۲۹-۸۳۰-۸۳۱-۸۳۲-۸۳۳-۸۳۴-۸۳۵-۸۳۶-۸۳۷-۸۳۸-۸۳۹-۸۴۰-۸۴۱-۸۴۲-۸۴۳-۸۴۴-۸۴۵-۸۴۶-۸۴۷-۸۴۸-۸۴۹-۸۵۰-۸۵۱-۸۵۲-۸۵۳-۸۵۴-۸۵۵-۸۵۶-۸۵۷-۸۵۸-۸۵۹-۸۶۰-۸۶۱-۸۶۲-۸۶۳-۸۶۴-۸۶۵-۸۶۶-۸۶۷-۸۶۸-۸۶۹-۸۷۰-۸۷۱-۸۷۲-۸۷۳-۸۷۴-۸۷۵-۸۷۶-۸۷۷-۸۷۸-۸۷۹-۸۸۰-۸۸۱-۸۸۲-۸۸۳-۸۸۴-۸۸۵-۸۸۶-۸۸۷-۸۸۸-۸۸۹-۸۹۰-۸۹۱-۸۹۲-۸۹۳-۸۹۴-۸۹۵-۸۹۶-۸۹۷-۸۹۸-۸۹۹-۹۰۰-۹۰۱-۹۰۲-۹۰۳-۹۰۴-۹۰۵-۹۰۶-۹۰۷-۹۰۸-۹۰۹-۹۱۰-۹۱۱-۹۱۲-۹۱۳-۹۱۴-۹۱۵-۹۱۶-۹۱۷-۹۱۸-۹۱۹-۹۲۰-۹۲۱-۹۲۲-۹۲۳-۹۲۴-۹۲۵-۹۲۶-۹۲۷-۹۲۸-۹۲۹-۹۳۰-۹۳۱-۹۳۲-۹۳۳-۹۳۴-۹۳۵-۹۳۶-۹۳۷-۹۳۸-۹۳۹-۹۴۰-۹۴۱-۹۴۲-۹۴۳-۹۴۴-۹۴۵-۹۴۶-۹۴۷-۹۴۸-۹۴۹-۹۵۰-۹۵۱-۹۵۲-۹۵۳-۹۵۴-۹۵۵-۹۵۶-۹۵۷-۹۵۸-۹۵۹-۹۶۰-۹۶۱-۹۶۲-۹۶۳-۹۶۴-۹۶۵-۹۶۶-۹۶۷-۹۶۸-۹۶۹-۹۷۰-۹۷۱-۹۷۲-۹۷۳-۹۷۴-۹۷۵-۹۷۶-۹۷۷-۹۷۸-۹۷۹-۹۸۰-۹۸۱-۹۸۲-۹۸۳-۹۸۴-۹۸۵-۹۸۶-۹۸۷-۹۸۸-۹۸۹-۹۹۰-۹۹۱-۹۹۲-۹۹۳-۹۹۴-۹۹۵-۹۹۶-۹۹۷-۹۹۸-۹۹۹-۱۰۰۰-۱۰۰۱-۱۰۰۲-۱۰۰۳-۱۰۰۴-۱۰۰۵-۱۰۰۶-۱۰۰۷-۱۰۰۸-۱۰۰۹-۱۰۱۰-۱۰۱۱-۱۰۱۲-۱۰۱۳-۱۰۱۴-۱۰۱۵-۱۰۱۶-۱۰۱۷-۱۰۱۸-۱۰۱۹-۱۰۲۰-۱۰۲۱-۱۰۲۲-۱۰۲۳-۱۰۲۴-۱۰۲۵-۱۰۲۶-۱۰۲۷-۱۰۲۸-۱۰۲۹-۱۰۳۰-۱۰۳۱-۱۰۳۲-۱۰۳۳-۱۰۳۴-۱۰۳۵-۱۰۳۶-۱۰۳۷-۱۰۳۸-۱۰۳۹-۱۰۴۰-۱۰۴۱-۱۰۴۲-۱۰۴۳-۱۰۴۴-۱۰۴۵-۱۰۴۶-۱۰۴۷-۱۰۴۸-۱۰۴۹-۱۰۵۰-۱۰۵۱-۱۰۵۲-۱۰۵۳-۱۰۵۴-۱۰۵۵-۱۰۵۶-۱۰۵۷-۱۰۵۸-۱۰۵۹-۱۰۶۰-۱۰۶۱-۱۰۶۲-۱۰۶۳-۱۰۶۴-۱۰۶۵-۱۰۶۶-۱۰۶۷-۱۰۶۸-۱۰۶۹-۱۰۷۰-۱۰۷۱-۱۰۷۲-۱۰۷۳-۱۰۷۴-۱۰۷۵-۱۰۷۶-۱۰۷۷-۱۰۷۸-۱۰۷۹-۱۰۸۰-۱۰۸۱-۱۰۸۲-۱۰۸۳-۱۰۸۴-۱۰۸۵-۱۰۸۶-۱۰۸۷-۱۰۸۸-۱۰۸۹-۱۰۹۰-۱۰۹۱-۱۰۹۲-۱۰۹۳-۱۰۹۴-۱۰۹۵-۱۰۹۶-۱۰۹۷-۱۰۹۸-۱۰۹۹-۱۱۰۰-۱۱۰۱-۱۱۰۲-۱۱۰۳-۱۱۰۴-۱۱۰۵-۱۱۰۶-۱۱۰۷-۱۱۰۸-۱۱۰۹-۱۱۱۰-۱۱۱۱-۱۱۱۲-۱۱۱۳-۱۱۱۴-۱۱۱۵-۱۱۱۶-۱۱۱۷-۱۱۱۸-۱۱۱۹-۱۱۲۰-۱۱۲۱-۱۱۲۲-۱۱۲۳-۱۱۲۴-۱۱۲۵-۱۱۲۶-۱۱۲۷-۱۱۲۸-۱۱۲۹-۱۱۳۰-۱۱۳۱-۱۱۳۲-۱۱۳۳-۱۱۳۴-۱۱۳۵-۱۱۳۶-۱۱۳۷-۱۱۳۸-۱۱۳۹-۱۱۴۰-۱۱۴۱-۱۱۴۲-۱۱۴۳-۱۱۴۴-۱۱۴۵-۱۱۴۶-۱۱۴۷-۱۱۴۸-۱۱۴۹-۱۱۵۰-۱۱۵۱-۱۱۵۲-۱۱۵۳-۱۱۵۴-۱۱۵۵-۱۱۵۶-۱۱۵۷-۱۱۵۸-۱۱۵۹-۱۱۶۰-۱۱۶۱-۱۱۶۲-۱۱۶۳-۱۱۶۴-۱۱۶۵-۱۱۶۶-۱۱۶۷-۱۱۶۸-۱۱۶۹-۱۱۷۰-۱۱۷۱-۱۱۷۲-۱۱۷۳-۱۱۷۴-۱۱۷۵-۱۱۷۶-۱۱۷۷-۱۱۷۸-۱۱۷۹-۱۱۸۰-۱۱۸۱-۱۱۸۲-۱۱۸۳-۱۱۸۴-۱۱۸۵-۱۱۸۶-۱۱۸۷-۱۱۸۸-۱۱۸۹-۱۱۹۰-۱۱۹۱-۱۱۹۲-۱۱۹۳-۱۱۹۴-۱۱۹۵-۱۱۹۶-۱۱۹۷-۱۱۹۸-۱۱۹۹-۱۲۰۰-۱۲۰۱-۱۲۰۲-۱۲۰۳-۱۲۰۴-۱۲۰۵-۱۲۰۶-۱۲۰۷-۱۲۰۸-۱۲۰۹-۱۲۱۰-۱۲۱۱-۱۲۱۲-۱۲۱۳-۱۲۱۴-۱۲۱۵-۱۲۱۶-۱۲۱۷-۱۲۱۸-۱۲۱۹-۱۲۲۰-۱۲۲۱-۱۲۲۲-۱۲۲۳-۱۲۲۴-۱۲۲۵-۱۲۲۶-۱۲۲۷-۱۲۲۸-۱۲۲۹-۱۲۳۰-۱۲۳۱-۱۲۳۲-۱۲۳۳-۱۲۳۴-۱۲۳۵-۱۲۳۶-۱۲۳۷-۱۲۳۸-۱۲۳۹-۱۲۴۰-۱۲۴۱-۱۲۴۲-۱۲۴۳-۱۲۴۴-۱۲۴۵-۱۲۴۶-۱۲۴۷-۱۲۴۸-۱۲۴۹-۱۲۵۰-۱۲۵۱-۱۲۵۲-۱۲۵۳-۱۲۵۴-۱۲۵۵-۱۲۵۶-۱۲۵۷-۱۲۵۸-۱۲۵۹-۱۲۶۰-۱۲۶۱-۱۲۶۲-۱۲۶۳-۱۲۶۴-۱۲۶۵-۱۲۶۶-۱۲۶۷-۱۲۶۸-۱۲۶۹-۱۲۷۰-۱۲۷۱-۱۲۷۲-۱۲۷۳-۱۲۷۴-۱۲۷۵-۱۲۷۶-۱۲۷۷-۱۲۷۸-۱۲۷۹-۱۲۸۰-۱۲۸۱-۱۲۸۲-۱۲۸۳-۱۲۸۴-۱۲۸۵-۱۲۸۶-۱۲۸۷-۱۲۸۸-۱۲۸۹-۱۲۹۰-۱۲۹۱-۱۲۹۲-۱۲۹۳-۱۲۹۴-۱۲۹۵-۱۲۹۶-۱۲۹۷-۱۲۹۸-۱۲۹۹-۱۳۰۰-۱۳۰۱-۱۳۰۲-۱۳۰۳-۱۳۰۴-۱۳۰۵-۱۳۰۶-۱۳۰۷-۱۳۰۸-۱۳۰۹-۱۳۱۰-۱۳۱۱-۱۳۱۲-۱۳۱۳-۱۳۱۴-۱۳۱۵-۱۳۱۶-۱۳۱۷-۱۳۱۸-۱۳۱۹-۱۳۲۰-۱۳۲۱-۱۳۲۲-۱۳۲۳-۱۳۲۴-۱۳۲۵-۱۳۲۶-۱۳۲۷-۱۳۲۸-۱۳۲۹-۱۳۳۰-۱۳۳۱-۱۳۳۲-۱۳۳۳-۱۳۳۴-۱۳۳۵-۱۳۳۶-۱۳۳۷-۱۳۳۸-۱۳۳۹-۱۳۴۰-۱۳۴۱-۱۳۴۲-۱۳۴۳-۱۳۴۴-۱۳۴۵-۱۳۴۶-۱۳۴۷-۱۳۴۸-۱۳۴۹-۱۳۵۰-۱۳۵۱-۱۳۵۲-۱۳۵۳-۱۳۵۴-۱۳۵۵-۱۳۵۶-۱۳۵۷-۱۳۵۸-۱۳۵۹-۱۳۶۰-۱۳۶۱-۱۳۶۲-۱۳۶۳-۱۳۶۴-۱۳۶۵-۱۳۶۶-۱۳۶۷-۱۳۶۸-۱۳۶۹-۱۳۷۰-۱۳۷۱-۱۳۷۲-۱۳۷۳-۱۳۷۴-۱۳۷۵-۱۳۷۶-۱۳۷۷-۱۳۷۸-۱۳۷۹-۱۳۸۰-۱۳۸۱-۱۳۸۲-۱۳۸۳-۱۳۸۴-۱۳۸۵-۱۳۸۶-۱۳۸۷-۱۳۸۸-۱۳۸۹-۱۳۹۰-۱۳۹۱-۱۳۹۲-۱۳۹۳-۱۳۹۴-۱۳۹۵-۱۳۹۶-۱۳۹۷-۱۳۹۸-۱۳۹۹-۱۴۰۰-۱۴۰۱-۱۴۰۲-۱۴۰۳-۱۴۰۴-۱۴۰۵-۱۴۰۶-۱۴۰۷-۱۴۰۸-۱۴۰۹-۱۴۱۰-۱۴۱۱-۱۴۱۲-۱۴۱۳-۱۴۱۴-۱۴۱۵-۱۴۱۶-۱۴۱۷-۱۴۱۸-۱۴۱۹-۱۴۲۰-۱۴۲۱-۱۴۲۲-۱۴۲۳-۱۴۲۴-۱۴۲۵-۱۴۲۶-۱۴۲۷-۱۴۲۸-۱۴۲۹-۱۴۳۰-۱۴۳۱-۱۴۳۲-۱۴۳۳-۱۴۳۴-۱۴۳۵-۱۴۳۶-۱۴۳۷-۱۴۳۸-۱۴۳۹-۱۴۴۰-۱۴۴۱-۱۴۴۲-۱۴۴۳-۱۴۴۴-۱۴۴۵-۱۴۴۶-۱۴۴۷-۱۴۴۸-۱۴۴۹-۱۴۵۰-۱۴۵۱-۱۴۵۲-۱۴۵۳-۱۴۵۴-۱۴۵۵-۱۴۵۶-۱۴۵۷-۱۴۵۸-۱۴۵۹-۱۴۶۰-۱۴۶۱-۱۴۶۲-۱۴۶۳-۱۴۶۴-۱۴۶۵-۱۴۶۶-۱۴۶۷-۱۴۶۸-۱۴۶۹-۱۴۷۰-۱۴۷۱-۱۴۷۲-۱۴۷۳-۱۴۷۴-۱۴۷۵-۱۴۷۶-۱۴۷۷-۱۴۷۸-۱۴۷۹-۱۴۸۰-۱۴۸۱-۱۴۸۲-۱۴۸۳-۱۴۸۴-۱۴۸۵-۱۴۸۶-۱۴۸۷-۱۴۸۸-۱۴۸۹-۱۴۹۰-۱۴۹۱-۱۴۹۲-۱۴۹۳-۱۴۹۴-۱۴۹۵-۱۴۹۶-۱۴۹۷-۱۴۹۸-۱۴۹۹-۱۵۰۰-۱۵۰۱-۱۵۰۲-۱۵۰۳-۱۵۰۴-۱۵۰۵-۱۵۰۶-۱۵۰۷-۱۵۰۸-۱۵۰۹-۱۵۱۰-۱۵۱۱-۱۵۱۲-۱۵۱۳-۱۵۱۴-۱۵۱۵-۱۵۱۶-۱۵۱۷-۱۵۱۸-۱۵۱۹-۱۵۲۰-۱۵۲۱-۱۵۲۲-۱۵۲۳-۱۵۲۴-۱۵۲۵-۱۵۲۶-۱۵۲۷-۱۵۲۸-۱۵۲۹-۱۵۳۰-۱۵۳۱-۱۵۳۲-۱۵۳۳-۱۵۳۴-۱۵۳۵-۱۵۳۶-۱۵۳۷-۱۵۳۸-۱۵۳۹-۱۵۴۰-۱۵۴۱-۱۵۴۲-۱۵۴۳-۱۵۴۴-۱۵۴۵-۱۵۴۶-۱۵۴۷-۱۵۴۸-۱۵۴۹-۱۵۵۰-۱۵۵۱-۱۵۵۲-۱۵۵۳-۱۵۵۴-۱۵۵۵-۱۵۵۶-۱۵۵۷-۱۵۵۸-۱۵۵۹-

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 می باشد و میزان شاخص CFI، GFI و NFI نیز تقریباً برابر و بزرگتر از 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	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	۰/۷۹**	۱											
پیشرفته	۱/۰۵۷	۰/۴۲۱	۰/۷۱**	۰/۵۱**	۱										
نظریه ذهن	۰/۹۲۷	۰/۰۸۷	۰/۵۵**	۰/۵۸**	۰/۲۹**	۱									
اجتناب	۰/۷۴۳	۰/۰۸۹	۰/۱۹**	۰/۱۸**	۰/۲۱**	۰/۲۷**	۱								
نشانه عدم پردازش	۱/۲۴۷	۰/۱۴	۰/۲۶**	۰/۲۴**	۰/۲۴**	۰/۲۶**	۰/۴۸**	۱							
عدم تجربه	۱/۰۵۷	۰/۴۲۱	۰/۲۱**	۰/۲۱**	۰/۱۹**	۰/۲۴**	۰/۴۱**	۰/۵۲**	۱						
عدم تنظیم هیجان	۰/۹۲۷	۰/۰۸۷	۰/۲۷**	۰/۲۶**	۰/۱۸**	۰/۳۰**	۰/۳۳**	۰/۵۴**	۰/۴۳**	۱					
فرونشانی	۱/۰۱۴	۰/۱۹۲	۰/۱۸**	۰/۲۳**	۰/۱۹**	۰/۲۲**	۰/۴۷**	۰/۴۲**	۰/۳۸**	۰/۵۰**	۱				
پردازش هیجانی	۱/۱۱۱	۰/۱۱۴	۰/۲۴**	۰/۱۸**	۰/۲۱**	۰/۲۱**	۰/۵۵**	۰/۶۱**	۰/۵۸**	۰/۶۴**	۰/۷۱**	۱			
شناختی	۱/۲۴۷	۰/۰۵۳	۰/۲۲**	۰/۲۱**	۰/۲۴**	۰/۲۹**	۰/۲۱**	۰/۱۵**	۰/۱۶**	۰/۲۱**	۰/۲۰**	۰/۲۰**	۱		
انگیزشی	۱/۳۰۲	۰/۰۵۳	۰/۲۵**	۰/۱۹**	۰/۲۶**	۰/۲۸**	۰/۱۹**	۰/۱۸**	۰/۱۷**	۰/۱۶**	۰/۲۱**	۰/۴۲**	۰/۴۲**	۱	
رفتاری	۰/۸۲۴	۰/۱۰۳	۰/۲۱**	۰/۱۹**	۰/۲۴**	۰/۲۴**	۰/۲۰**	۰/۱۹**	۰/۱۸**	۰/۱۷**	۰/۱۶**	۰/۳۴**	۰/۲۷**	۰/۲۷**	۱
درگیری تحصیلی	۱/۰۸۹	۰/۰۷۸	۰/۲۷**	۰/۲۲**	۰/۲۶**	۰/۳۱**	۰/۱۹**	۰/۲۵**	۰/۲۱**	۰/۲۴**	۰/۲۳**	۰/۲۱**	۰/۵۳**	۰/۵۸**	۰/۶۹**

* در سطح ۰/۰۱ معنی داری است.

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

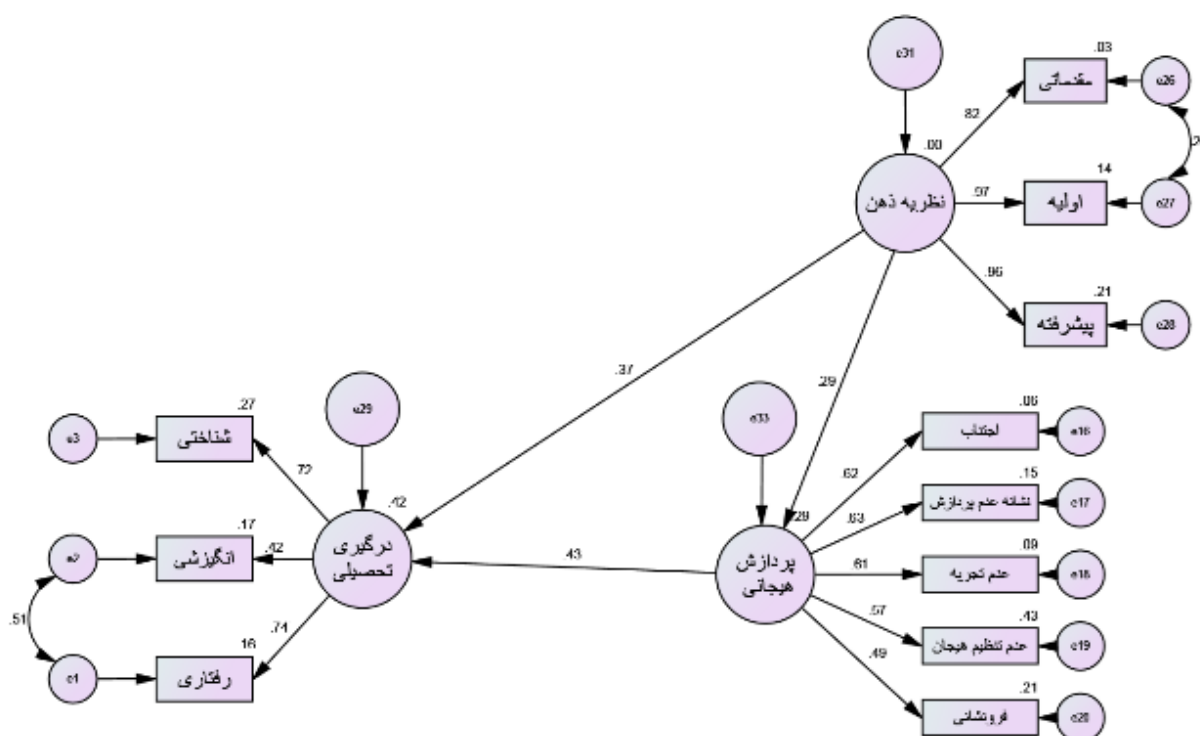
نام آزمون	توضیحات	مقادیر قابل قبول	مقدار به دست آمده
χ^2/df	کای اسکوتر نسبی	<۳	۲/۳۶۴
RMSEA	ریشه میانگین توان دوم خطای تقریب	<۰/۱	۰/۰۴۲
GFI	شاخص برازندگی تعدیل یافته	>۰/۹	۰/۹۸۹
NFI	شاخص برازش نرم	>۰/۹	۰/۹۷۶
CFI	شاخص برازش مقایسه ای	>۰/۹	۰/۹۶۸
DF		۱۰۹	

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 سعدی پور (۴)، مهنا و طالع پسند (۱۶)، عبدالله زاده 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 روان شناختی، دانش، وقایع و فرآیندهایی اشاره دارد که در کنترل، اصلاح و تفسیر تفکر مشارکت دارد (۱۸). این حالات از طریق فرآیندهایی همچون کنترل، نظارت، برنامه ریزی و تصحیح بر پردازش شناختی انسان اثرگذار بوده، در تعامل با شیوه پردازش اطلاعات فرد بر سلامت عملکرد یا آسیب پذیری نسبت به آشفتگی ها نقش دارد (۱۴). بنابراین، توجه به نظریه ذهن نیز به عنوان سازه ای که فعالیت های شناختی فرد وابسته به آن است و می تواند در بروز عملکرد ارتباطی و آموزشی، حایز اهمیت است.

مطالعات مختلف انجام شده روی فراگیران نشان می دهد 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 نمایند (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 نارضاضی 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، توانایی های 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 جنبه های فرایند رفتاری و تعاملی دخیل هستند و ابعاد متفاوت رفتاری را تحت تاثیر قرار می دهند (۲۰). برخی از محققان از هیجانات به عنوان عوامل مهم نام می برند که انگیزش و موفقیت را تبیین می کنند (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

در متوسطه دوم پایه دوازدهم، و محدود بودن به زمان اجرای پژوهش در زمستان ۱۳۹۷. محدود بودن به استفاده از پرسشنامه خودگزارش‌دهی بود.

پیشنهاد می‌شود 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 تأثیرات 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 دانش آموزان شرکت کننده در پژوهش بابت همکاری در این پژوهش تشکر می‌نمایند و همچنین این پژوهش هیچ گونه تعارض منافی 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 در دانشگاه 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. In 16th 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

است که پردازش هیجانی بر شناخت و گرایش رفتاری سازگار مانند درگیری و موفقیت تحصیلی به صورت غیرمستقیم و از طریق میانجی‌گرهای شناختی و نظریه ذهن تأثیرگذار هستند. بنابراین مهم‌ترین میانجی‌گرها، شناخت ها و راهبردهای رفتاری، منابع پردازش هیجانی هستند. پردازش هیجانی تأثیرات متفاوتی در این مسیرها دارند. تحقیقات نشان داده است که پردازش هیجانی مثبت و فعال با افزایش خودآزمودنی، 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 می‌باشد. به طور کلی دانش آموزانی که از نظریه ذهن متنوع تری استفاده می‌کنند، پردازش هیجانی بهتری داشته و از عملکرد و درگیری تحصیلی بهتری برخوردار هستند.

این پژوهش با محدودیت‌های تحقیق روبرو بوده است؛ محدود شدن پژوهش به دانش آموزان دختر شهرستان قائمشهر

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. In Social 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 abilitiy. 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