

The Effect of Emotional Literacy Training on Academic Engagement and Theory of Mind of 9-12 Year Old Girl

Hoda Attarianpour Esfahani¹, Azadeh Choobforoushzadeh^{*2}, Hamidreza Ariyanpour³

¹Master's student in school counseling, Departement of Humanities and social sciences, Ardakan University, Ardakan, Iran.

²Associate Professor, Department of Psychology, Faculty Humanities and social sciences , Ardakan University, Ardakan, Iran

³Assistant Professor, Department of Psychology, Faculty Humanities and social sciences , Ardakan University, Ardakan, Iran

Article History

Received: 2023/02/12

Revised: 2023/11/05

Accepted: 2023/12/10

Available online: 2023/12/10

Article Type: Research Article

Keywords: Emotional literacy, Academic Engagement, Theory of Mind, Students.

Corresponding Author*:

Azadeh Choobforoushzadeh, Associate Professor, Department of Psychology, Faculty Humanities and social sciences, Ardakan Univ, Postal Code: 8915171965

ORCID: 0000-0002 -5778-1165

E-mail:

Azadechoobforoush@ardakan.ac.ir

doi: 10.29252/bjcp.17.2.34

ABSTRACT

The present study was conducted with the aim of investigating the effect of emotional literacy training on academic engagement and theory of mind of 9-12 year-old girls. The research method was semi-experimental with pre and post- test with a control group. The statistical population included female students aged 9 to 12 in the city of Isfahan in the academic year 2020-21. Of these, 24 were selected based on availability and randomly assigned to either a control group (N=12) or an experimental group (N=12) groups. The experimental group received eight sessions of emotional literacy training for 60 minutes, and the control group did not receive any training. All participants completed the following questionnaires: Zarang's (2012) Academic Engagement Questionnaire and Stirenman's (1999) Theory of Mind Test. Results of Mann-Whitney U test showed that emotional literacy education improved the level of theory of mind and academic engagement of students. Therefore, emotional literacy training in schools and counseling centers can be used to increase students' theory of mind and academic engagement

Citation: Attarianpour Esfahani, H., Choobforoushzadeh, A., Ariyanpour, H.r. (1401/2022). The Effect of Emotional Literacy Training on Academic Engagement and Theory of Mind of 9-12 Year Old Girl, *Contemporary Psychology*, 17 (2). 34-44. doi: 10.29252/bjcp.17.2.34

تأثیر آموزش سواد هیجانی بر درگیری تحصیلی و نظریه ذهن دختران ۹ تا ۱۲ سال

هدی عطاریانپور اصفهانی^۱، آزاده چوب فروش زاده^۲، حمیدرضا آریانپور^۳

^۱ دانشجوی کارشناسی ارشد مشاوره مدرسه، گروه مشاوره، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه اردکان، ایران

^۲ دانشیار دانشگاه اردکان-گروه روان شناسی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه اردکان، اردکان، ایران

^۳ استادیار دانشگاه اردکان-گروه روان شناسی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه اردکان، اردکان، ایران

اطلاعات مقاله

دریافت: ۱۴۰۱/۱۱/۲۳

اصلاح نهایی: ۱۴۰۲/۰۸/۱۴

پذیرش: ۱۴۰۲/۰۹/۱۹

انتشار آنلاین: ۱۴۰۱/۰۹/۱۹

نوع مقاله: مقاله پژوهشی

کلیدواژه‌ها: سواد هیجانی؛ درگیری تحصیلی؛ نظریه ذهن، دانش آموزان.

نویسنده مسئول: آزاده چوب فروش زاده
دانشیار گروه روانشناسی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی،
دانشگاه اردکان، اردکان، ایران و کد پستی: ۸۹۱۵۱۷۱۹۶۵

ارکید: ۱۱۶۵-۵۷۷۶-۰۰۰۲-۰۰۰۰

پست الکترونیکی:

Azadechoobforoush@ardakan.ac.ir

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر آموزش سواد هیجانی بر درگیری تحصیلی و نظریه ذهن دختران ۹-۱۲ سال انجام شد. روش پژوهش از نوع نیمه آزمایشی از نوع پیش آزمون و پس آزمون همراه با گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل دانش آموزان دختر ۹ تا ۱۲ سال شهر اصفهان در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بودند که از بین آن‌ها ۲۴ نفر از به روش نمونه گیری در دسترس انتخاب شدند و به صورت تصادفی در دو گروه کنترل (۱۲ نفر) و آزمایش (۱۲ نفر) گمارش شدند. گروه آزمایش هشت جلسه آموزش سواد هیجانی به مدت ۶۰ دقیقه دریافت کرد و گروه کنترل مداخله ای دریافت نکرد. برای جمع آوری داده ها از پرسشنامه ی درگیری تحصیلی زرنک (۲۰۱۲) و آزمون نظریه ی ذهن استیرنمن (۱۹۹۹) استفاده شد. یافته های حاصل از آزمون یومان ویتنی در نرم افزار SPSS نشان داد آموزش سواد هیجانی موجب ارتقاء سطح نظریه ی ذهن و درگیری تحصیلی دانش آموزان می شود. لذا می توان از آموزش سواد هیجانی در مدارس و مراکز مشاوره در جهت افزایش نظریه ی ذهن و درگیری تحصیلی دانش آموزان بهره برد.

مقدمه

پیشرفت تحصیلی و چربی شکست تحصیلی به کاربرده اند که هدف از طرح آن اصلاحات در حوزه ی آموزش و پرورش است (معصوم زاده و همکاران، ۲۰۲۲). با توجه به نظریه ی چهار بعدی ریو و شین^۳ (۲۰۲۰) که شامل درگیری رفتاری (شامل توجه، دقت و پایداری در امر یادگیری)، درگیری شناختی (شامل استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی گوناگون جهت یادگیری بیشتر و بهتر)، درگیری عاطفی (شامل علاقه و انگیزه ی دانش آموز) و درگیری عاملی می شود، می توان گفت که در درگیری عاملی همزمان با سایر ابعاد درگیری،

مدرسه به عنوان اولین نهاد اجتماعی که کودکان در کنار هم قرار می گیرند از اهمیت ویژه ای برخوردار است (باقری و همکاران، ۲۰۱۶). امروزه توجه به وضعیت تحصیلی دانش آموزان یکی از موضوعات مورد توجه خانواده ها و مدارس است (اصغری و همکاران، ۲۰۲۲). یکی از متغیرهایی که می تواند نشانگر انگیزه ی دانش آموز و پیشبین قوی برای عملکرد تحصیلی وی باشد، درگیری تحصیلی^۱ است (لام^۲ و همکاران، ۲۰۱۶؛ گراوند و سبزیان، ۲۰۲۲؛ رضایی و همکاران، ۲۰۲۲). درگیری تحصیلی را به عنوان یک مفهوم مرتبط با

^۳. Reeve & Shin

^۱. academic engagment

^۲. Lam

دانش آموز به صورت فعالانه برای ایجاد محیط های یادگیری برانگیزاننده تلاش می کنند (ماملی و پسینی^۱، ۲۰۱۹). پژوهش نیز نشان داده است که درگیری تحصیلی با سرزندگی تحصیلی و غلبه بر مشکلات تحصیلی رابطه وجود دارد (گراوند و سبزیان، ۲۰۲۲). پژوهش نیز نشان داده است که یکی از راه های افزایش درگیری تحصیلی و افزایش عملکرد تحصیلی داشتن تعامل با دیگران است که خود سبب رشد درک ذهنی کودکان و شناخت محیط می شود (براون^۲ و همکاران، نقل از دیزجی و همکاران، ۲۰۲۲).

متغیر دیگری که به کنترل رفتار دانش آموزان کمک می کند و باعث می شود دانش آموزان رفتارهای متناسب با هدف از خود نشان دهند، نظریه ی ذهن^۳ است (دیتی^۴ و جکسون^۵، ۲۰۰۳). نظریه ی ذهن این امکان را به فرد می دهد تا از کارکردهای ذهنی خود و دیگران آگاهی یابد و از این طریق به تبیین و پیش بینی رفتار دیگران دست یابد. همچنین، داشتن این متغیر به فرد کمک می کند تا مقاصد دیگران را ارزیابی نموده و پاسخ مناسبی ارائه نماید. هرگونه آسیب در رشد نظریه ی ذهنی مانعی در تعامل با دیگران بوجود می آورد که اثر شدیدی بر سایر رفتارها و خلق و خوی کودکان بر جای می گذارد (ریچل^۶ و همکاران، نقل از پیرا و طاهر، ۲۰۲۲). در واقع، نظریه ذهن پیش نیاز درک محیط اجتماعی و درگیری در رفتارهای رقابت آمیز است (گریشام^۷ و همکاران، نقل از دیزجی و همکاران، ۲۰۲۲). پژوهش ها نیز نشان داده که افرادی که درک بالاتری در نظریه ی ذهن دارند به همان نسبت مشکلات هیجانی و رفتاری کمتری نشان می دهند (هاشمی و همکاران، ۲۰۱۵). همچنین، پژوهش جامعی (غریب زاده، ۲۰۲۲) نشان داده است که هر کسی این حالت های ذهنی را دارا باشد و بر آن ها آگاهی داشته باشد، به احتمال زیاد در روابط بین فردی خود موفق تر خواهد بود و هر کس در روابط بین فردی موفق و قدرت سازگاری بیشتری داشته باشد به احتمال زیاد عملکرد تحصیلی بهتری خواهد داشت.

یکی از ویژگی های افراد که ممکن است سازگاری و مقبولیت افراد را در موقعیت های مختلف تحت تأثیر قرار دهد، مهارت های هیجانی آن ها است. پژوهشگران معتقد هستند که مهارت های

هیجانی سبب می شود که افراد در برخورد با وقایع مثبت یا منفی زندگی، به موضع گیری یا سازش با آن وقایع بپردازند. کسب مهارت های هیجانی یکی از وظایف اصلی رشد در دوران کودکی و نوجوانی است که موجب پهنیستی و کفایت اجتماعی می شود. یافته های مطالعات نشان داده اند که مشکل در کسب مهارت های هیجانی هسته ی اصلی نشانه های اختلال افسردگی است (اسمیلی، ۲۰۲۳). علاقه به مداخلات مربوط به هیجان برای کودکان و نوجوانان موضوع داغ و بحث برانگیز و دارای پیشینه ی طولانی است. مهارت های هیجانی و مهارت های اجتماعی تأثیر زیادی بریکدیگر دارند و کمبود این مهارت ها کودکان و نوجوانان را با مشکلاتی متعدد مواجه می سازد و باعث عدم مصالحه و سازش در روابط بین فردی، مشکلات و اختلالات رفتاری می شود و بر رشد شخصیت کودک و سازگاری وی با محیط تأثیر منفی می گذارد که این کاستی در مهارت های اجتماعی بیانگر پیش آیندهای بالقوه برای اختلالات روان شناختی است (اقدسی و همکاران، ۲۰۲۳). به همین دلیل این پژوهش بر آموزش سواد هیجانی متمرکز شده است چرا که یکی از متغیرهایی که بر عملکرد اجتماعی و هیجانی دانش آموزان اثر گذار است و با سازگاری در مدرسه و افزایش یادگیری (گیلام^۸، ۲۰۱۰؛ آریان پور و اعتمادی زاده، ۲۰۱۸) و عملکرد تحصیلی آن ها ارتباط دارد، سواد هیجانی^۹ است (فلین^{۱۰}، ۲۰۱۰؛ آریان پور و گرجی چالسپاری، ۲۰۱۸). سواد هیجانی را توانایی درک، ابراز و مدیریت هیجان های خود و پاسخ به هیجان های افراد دیگر تعریف کرده اند (ویر^{۱۱}، ۲۰۰۳). به نظر ویر سواد هیجانی شامل مهارت های خود ادراکی، درک و مدیریت هیجانات، درک موقعیت های اجتماعی و ایجاد روابط است. سواد هیجانی نیز دارای پنج بعد ادراک هیجانات، داشتن احساس همدلی، یادگیری مدیریت هیجانات، ترمیم مشکلات هیجانی و تعامل عاطفی است (استینر^{۱۲} و پری^{۱۳}، ۱۹۹۷).

پژوهش نشان داده است که سواد هیجانی پایین موجب روابط ضعیف و دارای مشکل، عزت نفس پایین و خلق و خوی ضعیف اشاره کرد (والدن^{۱۴} و فیلد^{۱۵}؛ ۱۹۹۰). به علاوه، پژوهش (آریان پور و اعتمادی زاده، ۲۰۱۹) نیز نشان داده است که سواد هیجانی با

^۹. emotional literacy

^{۱۰}. Flynn

^{۱۱}. Weare

^{۱۲}. Steiner

^{۱۳}. Perry

^{۱۴}. Walden

^{۱۵}. Field

^۱. Mameli & Passini

^۲. Brown

^۳. theory of mind

^۴. Decety

^۵. Jackson

^۶. Richell

^۷. Grisham

^۸. Gillum

پژوهش شامل تمام دانش‌آموزان دختر ۹ تا ۱۲ سال در ناحیه‌ی سه شهر اصفهان در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بود که از بین آن‌ها ۲۴ نفر با توجه به معیارهای ورود به پژوهش به صورت در دسترس انتخاب شد. بدین صورت که پرسشنامه میان ۶۰ نفر از دانش‌آموزان پخش شد و از بین آن‌ها افرادی که دارای ملاک‌های ورود به پژوهش بودند و نمره‌ی پایین‌تری در پرسشنامه‌های درگیری تحصیلی و نظریه‌ی ذهن داشتند انتخاب شدند و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش (۱۲ نفر) و کنترل (۱۲ نفر) قرار گرفتند. معیارهای ورود به پژوهش شامل محدوده‌ی سنی بین ۹ تا ۱۲ سال و اشتغال به تحصیل تمام وقت در مقطع دبستان دوره‌ی دوم، رضایت کامل و آگاهانه دانش‌آموز مبنی بر شرکت در پژوهش و عدم وجود سابقه‌ی تشخیص روان‌پزشکی و سابقه‌ی آسیب‌های مغزی بود که به کمک مصاحبه‌ی اولیه با والدین مورد بررسی قرار گرفت و معیارهای خروج از پژوهش نیز شامل غیبت بیش از دو جلسه، وقوع حوادث غیر قابل پیش‌بینی مثل مرگ اعضای خانواده، تصادف سنگین، حوادث طبیعی، عدم رضایت دانش‌آموز برای شرکت و ادامه‌ی آزمایش و به وجود آمدن اختلالات بارز جسمی، حسی یا حرکتی بود.

ابزارهای پژوهش

آزمون نظریه‌ی ذهن/استیرمن: آزمون نظریه‌ی ذهن ۳۸ سؤالی توسط استیرمن^۳ (۱۹۹۹) ساخته شده‌است. فرم اصلی این آزمون به منظور سنجش نظریه‌ی ذهن در کودکان عادی و مبتلا به اختلال فراگیر رشد با سنین پنج تا ۱۲ سال و اطلاعاتی راجع به گستره‌ی درک اجتماعی، حساسیت و بیش‌بود کودک، همچنین میزان و درجه‌ای که وی قادر است احساسات و افکار دیگران را بپذیرد، فراهم می‌آورد. قمرانی و همکاران (۲۰۰۶) آزمون مورد نظر را تغییراتی دادند. آن‌ها تعداد سؤالات آزمون را از ۷۲ به ۳۸ کاهش دادند و به جای اسامی خارجی از اسامی فارسی استفاده کردند. آزمودنی‌ها می‌توانند در خرده‌مقیاس یک نمره‌ای بین صفر تا ۲۰ در خرده‌مقیاس دو نمره‌ای بین صفر تا ۱۳ و در خرده‌مقیاس سه نمره‌ای بین صفر تا پنج و در کل آزمون، نمره‌ای بین صفر تا ۳۸ دریافت کنند. از جمع سه خرده‌ی مقیاس بالا، یک نمره‌ی کلی برای نظریه‌ی ذهن به‌دست می‌آید. هر قدر این نمره بالاتر باشد، نشان‌دهنده‌ی آن است که کودک به سطوح بالاتر نظریه‌ی ذهن دست یافته است. سپس، بر روی تعدادی از دانش‌آموزان عقب‌مانده‌ی ذهنی

روابط بین دانش‌آموز و معلم ارتباط دارد؛ به‌طوری‌که هر چه فرد بتواند بر اساس سواد هیجانی خود با معلم رابطه‌ی بهتری برقرار کند و بالعکس به همان میزان می‌تواند در یادگیری و امور مرتبط با آن بیشتر درگیر شود. از سوی دیگر، مشکلات هیجانی و ناتوانی در برقراری ارتباط هیجانی با دیگران که ناشی از سواد عاطفی پایین است، با توانایی نظریه‌ی ذهن ارتباط دارد (سیدن فیلد^۱، ۲۰۱۴؛ دهقان و همکاران، ۲۰۱۵؛ چاپمن^۲، ۲۰۰۶، نقل از جوانمرد و محمدی قره‌قوزلو، ۲۰۱۵).

با توجه به این‌که هیجانات و مدیریت آن‌ها نقش مهمی در کارکرد اجتماعی-هیجانی و شناختی به‌ویژه در دوران کودکی دارد، کودکان باید درکی از راهبردهای مدیریت هیجانات و سواد عاطفی داشته باشند و یاد بگیرند از آن برای مدیریت هیجانات خود استفاده کنند. آموزش راهبردهای هیجانی-اجتماعی مجموعه‌ای از مهارت‌های گوناگون است که از طریق آموزش و تمرین در هر سنی قابل یادگیری و افزایش است (باقری و همکاران، ۲۰۱۶). سواد هیجانی نیز مهارتی است که به تنظیم هیجان کمک می‌کند و می‌توان آن را یک مهارت مهم و اساسی در نظر گرفت. به همین منظور به‌دست‌آوردن مهارت سواد هیجانی در سال‌های ابتدایی زندگی و تحصیل می‌تواند در تنظیم مؤثر هیجانات کمک کننده باشد و باعث سازگاری تحصیلی یا موفقیت در تحصیل و پیشرفت در جنبه‌های شخصی و اجتماعی گردد (آریاپوران، ۲۰۱۵). متکی بر همین دست شواهد نیز دست‌یابی به مهارت سواد هیجانی در کنار دیگر آموزش‌ها، یکی از مسیرهای ضروری برای کودکان و نوجوانان است که مقطع دبستان را می‌توان آغازی برای این آموزش‌ها در نظر گرفت. علاوه بر این، از آن‌جا که با بررسی پیشینه‌ی پژوهش، علی‌رغم اهمیت آن، پژوهش مبنی بر آموزش سواد عاطفی به‌ویژه در دوران کودکی و برای متغیرهای تحصیلی دانش‌آموزان انجام نگرفته، هدف پژوهش حاضر بررسی آموزش سواد عاطفی بر درگیری تحصیلی و نظریه‌ی ذهن دختران ۹-۱۲ سال بود.

روش

طرح پژوهشی و شرکت‌کنندگان

پژوهش حاضر از زمره‌ی تحقیقات شبه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه است. جامعه‌ی آماری این

³. Steernman

¹. Seidenfeld

². Chapman

۱۵، ۱۹، ۲۳، ۲۷، ۲۸، ۳۱، ۳۵، مؤلفه‌های درگیری رفتاری (سؤالات ۴، ۸، ۱۲، ۱۶، ۲۰، ۲۴، ۳۲، ۳۶، ۳۸) بر اساس طیف لیکرت نمره‌گذاری شده است. برای پاسخ همیشه درست نمره ۵، پنج، گاهی درست نمره ۴، چهار، گاهی درست و گاهی نادرست نمره ۳، سه، گاهی نادرست نمره ۲، دو، و همیشه نادرست نمره ۱، یک اختصاص می‌یابد. در صورتی که نمرات پرسشنامه بین ۳۵ تا ۷۰ باشد، میزان درگیری تحصیلی ضعیف است. در صورتی که نمرات پرسشنامه بین ۷۰ تا ۱۰۵ باشد، میزان درگیری تحصیلی در سطح متوسطی است. در صورتی که نمرات بالای ۱۰۵ باشد، میزان درگیری تحصیلی بسیار خوب است. نتایج حاصل از تحلیل عاملی تأییدی جهت بررسی روایی سازه‌ی آن، سه عامل و ۳۸ گویه پرسشنامه‌ی درگیری تحصیلی مطابق با مدل لینن برینگ و پنتریچ به تأیید رسید و مشخص شد که مؤلفه‌ها و عبارات این پرسشنامه از بارعاملی مناسبی برخوردار هستند (زرنگ، ۲۰۱۲).

روایی پرسشنامه درگیری تحصیلی، از طریق تعیین روایی محتوا به شیوه‌ی داوری تخصصی و از حیث انطباق با بنیان نظری آن توسط سه تن از متخصصان علوم تربیتی صورت گرفت. بدین صورت که مؤلفه‌های درگیری تحصیلی از بنیان‌های نظری استخراج و برای هر مؤلفه عبارت‌هایی تنظیم شد. سپس با اجرای یک آزمون مقدماتی، برای پرسشنامه‌ی درگیری تحصیلی به وسیله‌ی آزمون آلفای کرونباخ، پایایی کل پرسشنامه در مرحله‌ی مقدماتی با ۳۸ سؤال ۰/۹۲ به‌دست آمد و همسانی درونی خرده مقیاس‌های درگیری شناختی با ۰/۸۴، درگیری رفتاری ۰/۷۶، درگیری انگیزشی ۰/۸۶ است. همچنین پایایی کل پرسشنامه در مرحله‌ی نهایی نیز با ۳۸ سؤال ۰/۹۰ به‌دست آمد و همسانی درونی خرده مقیاس‌های درگیری شناختی ۰/۸۳، درگیری رفتاری ۰/۷۳، درگیری انگیزشی ۰/۸۰ گزارش شد (زرنگ، ۲۰۱۲). سؤالات زیر بخشی از سؤالات پرسشنامه است.

- مطالب و دروس رشته‌ی تحصیلی‌ام برایم ارزشمند هستند.
- هنگام مطالعه، جزوه‌ها و یادداشت‌هایم را مطالعه می‌کنم و از مطالب مهم نمودار یا جدول می‌کشم.
- من احساس می‌کنم رابطه‌ی خوبی با دبیران و همکلاسی‌هایم دارم.
- وقتی موضوعی برایم مبهم باشد به عقب برگشته و از روی آن چند بار می‌خوانم تا آن را بفهمم.

آموزش‌پذیر و دانش‌آموزان عادی شهر شیراز روایی و پایایی آن را سنجیدند. برای بررسی روایی این آزمون از روش‌های روایی محتوایی، همبستگی خرده آزمون با نمره‌ی کل و روایی همزمان استفاده شده است. روایی همزمان از طریق همبستگی آزمون با تکلیف خانگی عروسک‌ها ۰/۸۹ برآورد شده است که در سطح ۰/۰۱ معنادار بوده است. ضرایب همبستگی خرده آزمون‌ها با نمره‌ی کل آزمون نیز در تمام موارد معنادار و بین ۰/۸۲ تا ۰/۹۶ متغیر بوده است. پایایی آزمون به وسیله‌ی سه روش بازآزمایی، آلفای کرونباخ و ضرایب اعتبار نمره‌گذاران بررسی شده است. پایایی بازآزمایی بین ۰/۷۰ تا ۰/۹۴ متغیر بوده و تمام ضرایب در سطح ($\alpha=0/1$) معنادار بوده است. ثبات درونی آزمون با استفاده از آلفای کرونباخ برای کل آزمون و هر یک از خرده آزمون‌ها به ترتیب ۰/۸۶، ۰/۷۲، ۰/۸۰ و ۰/۸۱ محاسبه شده است. همچنین ضریب پایایی نمره‌گذاران ۰/۹۸ به‌دست آمد (قمرانی و همکاران، ۲۰۰۶).

در این پرسشنامه تصاویر یا متن‌های کوتاهی وجود دارد که آزمون‌دهنده بعد از نگاه کردن به تصاویر یا خواندن این متن‌ها به سؤالات مربوط به هر تصویر پاسخ می‌دهد. به‌طور مثال در یکی از تصاویر در یک خانه آتش‌سوزی اتفاق افتاده و افرادی در تصویر وجود دارند که حالت چهره‌های متفاوتی دارند. سؤالات این تصویر به شرح زیر است.

- چه اتفاقی افتاده است؟
- چه کسی در این عکس ترسیده است؟
- چه کسی در این عکس خوشحال است؟ چرا این فرد خوشحال است؟

پرسشنامه‌ی درگیری تحصیلی زرنگ: به منظور بررسی درگیری تحصیلی می‌توان از پرسشنامه‌ای که توسط زرنگ (۲۰۱۲) و بر اساس مبانی نظری (مدل نظری لینن برینگ و پنتریچ) و به منظور سنجش درگیری تحصیلی طراحی شد، استفاده کرد. این مقیاس دارای سه بعد درگیری تحصیلی شناختی، انگیزشی و رفتاری است. بعد شناختی آن با ۱۹ گویه، بعد انگیزشی آن با ۱۰ گویه و بعد رفتاری آن با نه گویه سنجیده می‌شود و در مجموع ۳۸ گویه را تشکیل می‌دهند. در این پرسشنامه گزینه‌ها بر اساس طیف لیکرت پنج درجه‌ای (همیشه درست = ۵، گاهی درست = ۴، گاهی درست و گاهی نادرست = ۳، گاهی نادرست = ۲ و همیشه نادرست = ۱) تنظیم شده‌اند. مؤلفه‌های شناختی درگیری تحصیلی (سؤالات ۱، ۲، ۵، ۶، ۹، ۱۰، ۱۳، ۱۴، ۱۷، ۱۸، ۲۱، ۲۲، ۲۵، ۲۶، ۲۹، ۳۰، ۳۳، ۳۴، ۳۷) و مؤلفه‌های درگیری عاطفی یا هیجانی (سؤالات ۳، ۷، ۱۱،

ملاحظات اخلاقی

در این پژوهش ملاحظات اخلاقی شامل رازداری و اصل محرمانگی اطلاعات شرکت‌کنندگان، آزادی و اختیار کامل برای کناره‌گیری از پژوهش، برگزاری جلسه توجیهی در خصوص فرایند پژوهش و اهداف آن برای والدین و کسب رضایت نامه از اولیاء دانش‌آموزان و استفاده از داده‌ها فقط در راستای اهداف پژوهش بود. در عین حال گروه کنترل (گواه) در پایان دوره اجرای پژوهش به صورت آزادانه و به شکل فشرده تحت آموزش تنظیم هیجان قرار گرفتند.

روند اجرای پژوهش

در پژوهش حاضر پس از دریافت مجوز از اداره‌ی آموزش و پرورش شهر اصفهان، ۲۴ نفر از دانش‌آموزان به صورت در دسترس انتخاب و سپس به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش (۱۲ نفر) گروه کنترل (۱۲ نفر) گمارده شدند و از هر دو گروه پیش‌آزمون و پس‌آزمون گرفته شده‌است. گروه آزمایش به مدت هشت جلسه ۹۰ دقیقه‌ای تحت

آموزش سوادهیجانی قرار گرفته و در انتها از هر دو گروه پس‌آزمون گرفته شد. محتوای جلسات آموزشی از کتاب "سواد هیجانی، حفظ سلامت هیجانی و تندرستی در مدرسه مجموعه ابزار معلمان در حوزه‌ی سلامت روان و تندرستی" آلیسون واترهوس^۱ (۲۰۱۹) استفاده شد. محتوای موجود در کتاب به شکلی تنظیم شده است که معلمان و متخصصان مرتبط با حیطه‌های کودک و نوجوان می‌توانند از آن استفاده کنند زیرا تمرین به شکل مرحله به مرحله ذکر شده و اهداف و دانش در مورد هر تمرین در کتاب ضمیمه شده است. به علاوه کتاب‌های دیگر این مجموعه که موضوعات دیگر سلامت روان را پوشش داده‌اند از منابع بسیار خوبی هستند که برای کار معلمان در مدارس می‌تواند مفید باشند. قبل از شروع اجرا، جلسه‌ای جداگانه جهت توجیه والدین از اهداف و روند پژوهش برگزار شد که طی آن فرم رضایت‌نامه ارائه شد و شرایط ورود و خروج از دوره تشریح شد و به سؤالات والدین پاسخ داده شد و همین فرایند در جلسه‌ی اول برای خود دانش‌آموزان هم اتفاق افتاد.

جدول ۱- محتوای جلسات آموزش سواد هیجانی (آلیسون واترهوس، ۲۰۱۹)

جلسات	محتوا
جلسه‌ی اول	آشنایی اعضا با دوره، معرفی اعضا به یکدیگر، آشنایی با کارکرد بخش‌های مختلف مغز به خصوص بخش مرتبط با احساسات، شناسایی و نام‌گذاری احساسات و تشخیص حالات صورت مانند خوشحالی و استفاده از تصویر مغز برای معرفی لب پیشانی و آمیگدال و نقش‌های آنها
جلسه‌ی دوم	شناسایی و نام‌گذاری احساسات، توجه به هیجانات شخصیت‌های داستانی، توصیف موقعیت‌های هیجانی مختلف و توصیف رویدادهای درونی و درک گذرا بودن هیجان و توجه به عملکرد هیجان‌های مختلف و استفاده از کاربرگ آب هوا و تطبیق آب و هوای مختلف با هیجانات
جلسه‌ی سوم	توجه به علائم بدنی خود و حالت‌های چهره در احساسات مختلف، آشنایی با چرخه‌ی فکر/عمل/احساس و جستجو ارتباط بین افکار، احساسات و رفتار و پیدا کردن راهبرد غالب ابراز هیجان
جلسه‌ی چهارم	درک علت هیجان‌ها و راهاندازهای هیجانات و تأثیر هیجانات بر رفتارها به کمک به تصویر کشیدن یک رویداد هیجانی
جلسه‌ی پنجم	افزایش دامنه‌ی لغات برای شناسایی و نام‌گذاری هیجانات و توانایی استفاده از کلمات برای توصیف و ساخت نماد یک هیجان به کمک ابزارهایی مانند گل سفال و ساخت و ساز
جلسه‌ی ششم	آموزش تکنیک آرام‌سازی برای کنترل هیجانات منفی یا ناکارآمد و دادن تکالیف مرتبط با آرام‌سازی
جلسه‌ی هفتم	آموزش تأثیر اثرگذاری هیجانات ما بر دیگران و اهمیت تأثیر رفتار ما بر دیگران/توسعه‌ی فردی به وسیله‌ی تقویت همدلی در خود و دیگران/تفکر در مورد علایق و نیازهای شخصی
جلسه‌ی هشتم	مرور روند جلسات/کشف راهبردهای تصمیم‌گیری در موقعیت‌های هیجانی و موقعیت‌های آموزشی

¹. Alison Waterhouse

نتایج

میانگین و انحراف معیار سنی دانش‌آموزان گروه آزمایش $10/5 \pm 1/4$ سال و دانش‌آموزان گروه کنترل $10/13 \pm 1/8$ سال بود. در نمونه‌ی حاضر در پژوهش پایه‌های چهارم ۳۷ درصد، پنجم ۲۸ درصد و ششم ۳۵ درصد بوده است. ۱۷ درصد از والدین دانش‌آموزان سطح تحصیلات دیپلم و پایین‌تر از دیپلم، ۴۲ درصد در مقطع کارشناسی، ۲۳ درصد در مقطع کارشناسی ارشد و ۱۸ درصد در مقطع دکتری تخصصی بوده‌اند. از میان نمونه‌های حاضر در پژوهش، ۳۱ درصد از خانواده‌ها تک فرزند، ۴۸ درصد از خانواده‌ها دو فرزند و ۲۱ درصد از خانواده‌ها سه فرزند و بالاتر داشته‌اند. داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS-۲۴ و روش آزمون یومن ویتنی تحلیل شدند. در واقع برای بررسی تفاوت بین میانگین‌های متغیرهای پژوهش در پیش‌آزمون و پس‌آزمون و بررسی تعامل بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون از آزمون یومن ویتنی استفاده کردیم. این آزمون نمره‌های متغیرهای نظریه ذهن و درگیری تحصیلی و زیرمقیاس‌هایش را در پیش‌آزمون و پس‌آزمون در دو گروه کنترل و آزمایش به رتبه تبدیل می‌کند و سپس ارزیابی می‌کند که آیا رتبه‌های دو گروه تفاوت معناداری دارند یا خیر؟

دو پرسشنامه به هر دانش‌آموز داده شد پس از توزیع پرسشنامه‌ها و پیش از پاسخ‌دهی، نکات و توضیحات لازم مطرح شد. در این مرحله چنانچه آزمودنی جهت فهم کامل عباراتی دچار مشکل بود توضیحات لازم برای هر فرد ارائه می‌شد. در پایان نیز پرسشنامه‌ها از نظر کامل بودن مورد بررسی قرار می‌گرفت. برای اجرای هر جلسه هدف خاصی مد نظر قرار گرفته شده بود و متناسب با هدف فعالیتی نظیر گفتگو، قصه‌خوانی، ساخت، بازی و ... وجود داشت که بر اساس نوع فعالیت ابزارهای مختلفی مورد استفاده قرار می‌گرفت مانند کتاب‌های داستان منطبق با اهداف و رده‌ی سنی، وسایل ساخت و ساز، گل سفال، عروسک نمایشی و ... همچنین در هر جلسه فعالیت‌هایی برای خانه به شکل تکلیف طراحی شده بود که در هر جلسه نحوه‌ی تکمیل آن با توجه به آموزش‌های کلاسی شرح داده می‌شد و چنانچه دانش‌آموز ابهامی در آن داشت توضیحات تکمیلی ارائه می‌شد. در جلسات بعدی در ابتدای هر جلسه بخشی از زمان کلاس به بررسی تکالیف اختصاص داده می‌شد و پس از آن محتوای آموزشی متناسب با اهداف آموزش داده می‌شد و پس از برگزاری جلسه آخر از همه دانش‌آموزان پس‌آزمون گرفته شد.

جدول ۲- نتایج آزمون یومن ویتنی برای بررسی تعامل پیش‌آزمون و پس‌آزمون در دو گروه کنترل و آزمایش

متغیر	گروه	میانگین	میانگین	مقادیر U (یومن ویتنی)	مقادیر Z	سطح معناداری
نظریه‌ی ذهن	آزمایش	۱۷/۰۴	۸/۵	۱۷/۵	-۳/۱۵۹	۰/۰۰۲
	کنترل	۷/۹۶	۲			
درگیری تحصیلی شناختی	آزمایش	۱۸/۴۶	۷/۵	۰/۵۰۰	-۴/۱۵۵	۰/۰۰۱
	کنترل	۶/۵۴	۰			
درگیری تحصیلی رفتاری	آزمایش	۱۲	۵	۶۶	-۰/۳۴۹	۰/۷۲۷
	کنترل	۱۳	۰			
درگیری تحصیلی عاطفی	آزمایش	۱۷/۷۱	۸	۹/۵	-۳/۶۱۳	۰/۰۰۱
	کنترل	۷/۲۹	-۲			
درگیری تحصیلی کل	آزمایش	۱۷/۸۸	۱۶/۵	۷/۵	-۳/۷۳	۰/۰۰۱
	کنترل	۷/۱۳	-۲/۵			

متغیرهای نظریه ذهن و درگیری تحصیلی و زیرمقیاس‌های شناختی و عاطفی وجود دارد ($P < 0/05$). ولی در زیرمقیاس درگیری رفتاری، تفاوت معنادار در نمره‌های گروه کنترل و آزمایش وجود ندارد ($P > 0/05$).

آزمون یومن ویتنی برای بررسی تعامل پیش‌آزمون و پس‌آزمون در گروه کنترل و آزمایش متغیرهای نظریه‌ی ذهن و درگیری تحصیلی و زیرمقیاس‌هایش انجام شد. با توجه به نتایج جدول ۶، تفاوت معناداری در نمره‌های گروه کنترل و آزمایش در

بحث

مطالعه‌ی حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش سواد هیجانی بر نظریه‌ی ذهن و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان ۹ تا ۱۲ سال انجام شد. نتایج پژوهش بیانگر این بود که آموزش سواد هیجانی بر نظریه‌ی ذهن و درگیری تحصیلی و درگیری شناختی و درگیری عاطفی (از زیر مقیاس‌های درگیری تحصیلی) تأثیر معناداری داشت. نتایج نشان داد آموزش سواد هیجانی بر ارتقاء نظریه‌ی ذهن دانش‌آموزان تأثیر معناداری دارد، این یافته با پژوهش دهقان و همکاران (۲۰۱۴) هم‌سو است. در تبیین این یافته پژوهشی می‌توان بیان کرد که با توجه به این که در آموزش سواد هیجانی دانش‌آموزان یاد می‌گیرند هیجانات خود و دیگران را تشخیص دهند و از تأثیر هیجانات بر چهره و بدن مطلع می‌شوند. همچنین، شیوه‌های کارآمد ابراز هیجان را پیدا می‌کنند و می‌توانند متوجه تأثیر هیجان و رفتارشان بر دیگری باشند، لذا، گویی در آن‌ها دیدگاه گیری به این معنا که فرد تشخیص دهد بین دیدگاه خودش و دیگری تفاوتی وجود دارد رشد و ارتقاء پیدا می‌کند و همین امر باعث می‌شود درک بهتری از این داشته باشند که افراد موجوداتی نیت‌مند هستند و دارای تمایلات، افکار، باورها و هیجانات مجزا از خودمان است و باعث ارتقاء نظریه‌ی ذهن در آن‌ها می‌شود. همچنین، فرد با پیش‌بینی و شناخت هیجانات خود و دیگری می‌تواند به شکل موفق‌تری در روابط اجتماعی عمل کند. همان‌طور که پیش‌تر اشاره شد شکل‌گیری نظریه‌ی ذهن از سال‌های اولیه‌ی کودکی آغاز می‌شود و با توجه به نتایج آماری این پژوهش آموزش سواد هیجانی موجب ارتقاء نظریه‌ی ذهن می‌شود. نظریه‌ی ذهن با کسب مهارت‌های زبانی و تجربه‌های اجتماعی رشد می‌کند تا فرد در سنین بالاتر به نظریه‌ی ذهن بالغ دست یابد (مشهدی، ۲۰۱۸). آموزش سواد هیجانی با افزایش دامنه‌ی لغات با هدف توصیف و تشخیص و نام‌گذاری بهتر هیجانات و تأثیری که بر دیدگاه می‌گذارد این مسیر را (رسیدن به نظریه‌ی ذهن بالغ) سرعت می‌بخشد. یافته‌های این پژوهش با پژوهشی که بیان می‌کند که مهارت‌های بین فردی هیجانی بر نظریه‌ی ذهن اثر دارد، هم‌راستاست. دانش‌آموزان اگرچه بخشی از نظریه‌ی ذهن را کسب کرده‌اند ولی برای بهره‌گیری بیشتر و بهتر از آن در مهارت‌های اجتماعی نیاز به مهارت‌هایی مانند سواد هیجانی دارند. مدرسه که

بخش عمده‌ای از زمان دانش‌آموزان را به خود اختصاص می‌دهد و در آن روابط میان هم‌سالان شکل می‌گیرد بستر مناسبی است تا دانش‌آموزان بتوانند بهتر درک کنند که دیگران متفاوت از آن‌ها فکر می‌کنند، متفاوت از آن‌ها احساس می‌کنند و طبیعتاً متفاوت از آن‌ها رفتار می‌کنند و قدرت ذهن برای تصور کردن حالت‌های مختلف ذهنی به کمک آموزش سواد هیجانی گسترش پیدا می‌کند.

یافته‌ی دیگر پژوهش نشان داد آموزش سواد هیجانی بر افزایش درگیری تحصیلی تأثیر معناداری دارد. نتایج این یافته با پژوهش پرکمن^۱ و همکاران (۲۰۱۳)، پائول^۲ و همکاران (۲۰۰۷) هم‌سو بود. در تبیین این یافته‌ی پژوهشی می‌توان گفت که آموزش سواد هیجانی با ایجاد انواع مهارت‌ها باعث می‌شود علاقه‌مندی دانش‌آموزان نسبت به چالش‌ها در موقعیت تحصیلی بیشتر از قبل باشد و در این موقعیت‌ها بتوانند از مهارت‌های سواد هیجانی مانند وصل شدن به بدن، دیدن هیجانات، پیدا کردن راه‌انداز هیجانات، تصمیم‌گیری در چالش‌ها به کمک راهبردهای شخصی و غیره استفاده کنند و درگیری تحصیلی بیشتری را نسبت به قبل تجربه کنند. همچنین اشاره به دو نکته لازم است، نکته‌ی اول این که نمونه‌ی پژوهش حاضر از دختران ۹ تا ۱۲ سال را شامل شده و در پیشینه‌ی پژوهشی بیان شده است که درگیری تحصیلی دختران بیش از پسران بوده است و نکته‌ی دوم با توجه به این که معیار ورود برای عضویت در جامعه‌ی پژوهش نمره‌ی خاصی از درگیری تحصیلی نبوده است بر حسب نوع نمونه‌گیری دانش‌آموزانی با درگیری تحصیلی متوسط و یا بالا وارد طرح پژوهش شده‌اند.

یافته‌ی دیگر پژوهشی نشان داد آموزش سواد هیجانی بر افزایش درگیری عاطفی، شناختی رفتاری تأثیر معناداری دارد؛ این یافته به‌طور غیر مستقیم با پژوهش‌های احمدی و همکاران (۲۰۲۰)، باقری و همکاران (۲۰۱۶)، قوام و همکاران (۲۰۱۹) هم‌سو بود. در تبیین این یافته‌ی پژوهشی می‌توان بیان کرد که درگیری تحصیلی یک سازه چند بعدی است و درگیری عاطفی یکی از ابعاد این مؤلفه است. در درگیری عاطفی که یکی از زیر مقیاس‌های درگیری تحصیلی است، تعاملات انگیزشی و روان شناختی و واکنش‌های احساسی مثبت و منفی دانش‌آموز نسبت به معلم، مدرسه، هم کلاسی‌ها و آثار علمی دیده می‌شود. در بخشی از آموزش سواد هیجانی دانش‌آموزان یاد می‌گیرند موانع موجود در

^۱.Perkman

^۲.Payol

معتقدند ویژگی‌های محیطی و فرآیندهای نظام بر درگیری تحصیلی به‌ویژه بر درگیری رفتاری اثر گذارند (ساختار خانواده، کلاس و مدرسه از مؤلفه‌های محیطی اند).

پژوهش حاضر مانند سایر پژوهش‌ها دارای محدودیت‌هایی از جمله تک جنسیتی بودن، گروه سنی خاص و مکان افراد نمونه (شهر اصفهان) بود. همچنین، به دلیل به‌کارگیری روش نمونه‌گیری در دسترس و عدم اجرای دوره‌ی پیگیری برای بررسی تأثیر دراز مدت آموزش‌ها، لازم است در تعمیم نتایج جانب احتیاط رعایت شود. وجود همه‌گیری کرونا در اوایل شروع این پژوهش نیز از عوامل محدودکننده برای دسترسی به جامعه‌ی مورد مطالعه بود، چرا که مدارس در حالت مجازی و دانش‌آموزان دور از دسترس بودند. با توجه به تأثیرات مثبت مداخلات سواد هیجانی، پیشنهاد می‌شود معلمان طی دوره‌های ضمن خدمت با آموزش سواد هیجانی آشنا شوند و روان‌شناسان و مشاوران برای حل مشکلات دانش‌آموزان از این نوع مداخله بهره گیرند. علاوه بر این، مشاوران مدارس به کمک جلسات آموزش خانواده، به ارتقاء سواد هیجانی در خانواده کمک کنند و مسئولان آموزش و پرورش برای غنی‌تر شدن موضوعات تربیتی در کتب درسی و برنامه‌های فوق برنامه از محتوای سواد هیجانی استفاده کنند. همچنین، پیشنهاد می‌شود پژوهش مشابهی با فاز پیگیری صورت بگیرد تا اثربخشی آموزش در دراز مدت هم مشخص شود. در نهایت پیشنهاد می‌شود، تأثیر آموزش سواد هیجانی بر سایر متغیرها همچون کاهش مشکلات رفتاری دانش‌آموزان، بهبود همدلی و روابط میان هم‌سالان و بر روابط والد-فرزند بررسی شود.

مسیر اهداف را شناسایی کنند و این موانع را به دو دسته‌ی درونی و بیرونی تقسیم می‌کنند. در موضوعات تحصیلی موانع بیرونی را به کمک حل مسئله برطرف می‌کنند و برای موانع درونی، موانعی مانند احساسات و افکار مثبت یا منفی، مهارت سواد هیجانی را فرامی‌گیرند. به این معنا که احساسات خود را می‌شناسند، راه‌انداز آن را پیدا می‌کنند، احساسات خود را توصیف می‌کنند و از تأثیر آن‌ها بر چهره و بدن آگاه می‌شوند و برای احساسات خود فضای روان‌شناختی ایجاد می‌کنند. همچنین، دانش‌آموزان در طی مداخله‌ی سواد هیجانی به کمک تکنیک آرام‌سازی در موقعیت‌های هیجانی به خود نظم‌دهی راحت‌تری دست پیدا می‌کنند. همان‌طور که قبلاً اشاره شد، خود نظم‌دهی یکی از فرایندهای فراشناختی اثرگذار بر درگیری شناختی است که در تعریف درگیری شناختی به آن اشاره شده است. در بخشی از تمرین‌های مداخله‌ای برای دانش‌آموزان، آگاهی نسبت به علائم بدنی هیجان به کمک ابزار دماسنج و تفکیک بخش‌های دماسنج به منطقه‌ی پیش فعال، بهینه و کم فعال و با نوشتن مجموعه‌ای از توانمندی‌ها و علایق در دسترس، سعی می‌کنند راهبردهای خود تنظیمی خود را کشف می‌کنند. با این مهارت بعد از فهمیدن حضور هیجان و آثارش بر بدن به کمک یکی از راهبردهایی که برای خود انتخاب کرده‌اند، در جهت خود تنظیمی گام برمی‌دارند. علاوه بر این، منطبق با نظر دیگر پژوهشگران که معتقدند منشاء همه‌ی تغییرات و تحولات پیچیده و چند لایه‌ی پیش‌رونده‌ی میان ارگانیزم و نظام‌های اطراف او را تأثیر خرده نظام‌ها می‌داند، می‌توان گفت ویژگی‌های محیطی همچون خانواده، مدرسه، هم‌سالان، معلمان و ارزش‌های فرهنگی را در مقوله‌ی این نظام‌ها می‌دانند. کانل و ولبورن (به نقل از قوام و همکاران، ۲۰۱۹)

قدردانی: از تمام شرکت‌کننده‌ها در پژوهش و تمامی افرادی که در این پژوهش همکاری داشتند. تشکر و قدردانی می‌شود.

تعارض منافع: نویسندگان هیچ تعارض منافی اعلام نکرده‌اند.

حامی مالی: این مقاله هیچ نوع حامی مالی نداشته است.

References

Ahmadi, H., Jadidi, H., & khalaatbari, J. (2020). Desogmomp a Model of Academic Engagement Based on Academic Optimism and Achievement Motivation through Mediating of School Wellbeing and Academic Bouncy. *Journal of*

Modern Psychological Researches, 14(56), 1-23. (In Persian).
Aghdasi, A., & Shokrpour, L. (2023). The Comparison of Social Skills, Emotional Intelligence and Depression in Students with Learning Disabilities and Normal in Elementary Schools at Maragheh city. *Journal of Instructio and Evaluatio*, 16(61), 1-20. (In Persian).

- Aryapooran, S. (2015). Comparing the emotion expression, emotional literacy and social self-efficacy in children with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 5(2), 7-26. (In Persian).
- Aryapouran, S. F., & Etemidizadeh, H. (2019). The relationship between classroom management based on social-emotional learning and teacher-student interaction with emotional literacy of primary school students. *Teaching Research*, 8(1), 19-37. (In Persian).
- Aryapouran, S., & Gurji Chalaspari, M. (2018). The effectiveness of filial play therapy on the emotional literacy of children with specific learning disabilities. *Learning Disabilities*, 9(1), 7-31. (In Persian).
- Asghari, T., Kosha, M., Soltanipour, S., Mousai, M., & Roshandel Rad, M. (2022). The effect of social skills training on the mental health of female students of a class in elementary school. *Journal of Gilan University of Medical Sciences*, 31(1), 28-39. (In Persian).
- Bagheri Noaparast, K., Bozorgi, A., Sahafi, L., & Mohammadi, A. (2016). The Coherence Between Cognition and Emotion in Education. *Advances in Cognitive Sciences*, 18(3), 68-79 (In Persian)
- Burhani Dizji, N., Parveenpour, S., & Rafiei, P. (2022). The effect of individual and group purposeful movement games on various aspects of theory of mind in 8-year-old girls. *Journal of Rehabilitation Medicine*, 11(3), 425-408. (In Persian).
- Dehghan, F., Yazdanbash, K., & Momany, K. (2015). The Impact of Communicational Skills Training on Improving Children's Theory of Mind. *Social Cognition*, 3(special), 83-96. (In Persian).
- Esmali, A. (2023). The Relationship Between Emotion Regulation Difficulty, Cultural Intelligence and Negative Self-Evaluation Thinking with Social Acceptability of Secondary School Students in Silvana Region. *Journal of Modern Psychological Researches*, 18(69), 1-9. (In Persian).
- Flynn, S. J. (2010). *A comparative and exploratory study of the nfer-nelson emotional literacy scale in an Irish context*. Unpublished Thesis Dissertation, University of Exeter.
- Gravand, H., & Sabzian, S. (2022). The mediating role of academic conflict in the relationship between Internet addiction and psychological security with academic vitality. *Roish Scientific Journal of Psychology*, 11(8), 47-58. (In Persian).
- Gillum, J. (2010). *Using emotional literacy to facilitate organisational change in a primary school: a case study* (Doctoral dissertation, University of Birmingham).
- Gavam, M., Tagvainia, A., & Aival, A. (2019). Investigating the relationship between class perception and academic engagement through academic motivation. *Journal of Education and Learning Studies*, 15(2), 115-134.
- Hashemi, F., Amin Yazdi, S. A., & Karsheki, H. (2015). The role of Nehn theory and empathy in predicting emotional behavioral problems of students from divorced and normal families. *Clinical and Counseling Psychology Research*, 6(1), 43-24. (In Persian).
- Jamei, S., & Gharibzadeh, N. (2022). Determining the relationship between metacognitive management and theory of mind with students' academic performance. *Applied Educational Leadership*, (In Persian).
- Javanmard, G., & Qaraqzlu, R. (2015). Studying the relationship between theory of mind and emotional dyslexia in a non-clinical group. *Social Cognition*, 7(4), 127-145. (In Persian).
- Lam, S. F., Jimerson, S., Shin, H., Cefai, C., Veiga, F. H., Christou, C. H., Chroni, P. F., Kikas, E., Wong, B. P. H., Culescu, E. S., Basnett, J., Duck, R., Farrell, P., Liu, Y., Negovan, V., Nelson, B., Yang, H., & Tsch, J. Z. (2016). Cultural universality and specificity of student engagement in school: The results of an international study from 12 countries. *Journal of Educational Psychology*, 86, 137 –153.
- Mameli, C., & Passini, S. (2019). Development and validation of an enlarged version of the student agentic engagement scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 37(4), 450 -463.
- Mashhadhi, A. (2017). Theory of mind is a new approach to evolutionary psychology. *Cognitive Science News*, 5(13), 6-11. (In Persian).
- Masoomzadeh, S., Haj Hosseini, M., & Gholamali Lavasani, M. (2022). The effectiveness of education based on successful intelligence on academic engagement and academic progress of students. *School Psychology*, 11(1), 104-92. (In Persian).
- Paulo, A., Graziano Rachael, D., Reavis, G., Susan, K., Susan, D. & Calkins. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology*, 45, 3–19.
- Perkmanna, M., Tartari, K., McKelvey, M., Autioa, E., Brostromc, A., DEsted, P., Fini, F., Geunae, A., Grimaldif, R., Hughesm, A., & Krabel, S. (2013). Academic engagement and commercialization: A

- review of the literature on university–industry relations. *Research Policy*, (42), 423– 442.
- Pira, H., & Taher, M. (2022). Comparison of theory of mind and emotional empathy in students with relational and overt aggression. *School Psychology*, 1(11), 17-29. (In Persian).
- Qumrani, A., Al-Barzi, Sh., & Khair, M. (2006). Examining the validity and reliability of the theory of mind test in a group of mentally retarded and normal students in Shiraz. *Psychological Studies*, 38(10), 181-199. (In Persian).
- Reeve, J., & Shin, S. H. (2020). How teachers can support students' agentic engagement. *Theory Into Practice*, 59(2), 150 -161.
- Rezaei, Z., Bardbar, M., & Zare Zardini, F. (2022). Teacher-student relationship and academic involvement of adolescents: the mediating role of sense of belonging to school. *Roish Scientific Journal of Psychology*, 11(9), 45-56. (In Persian).
- Seidenfeld, A. M., Johnson, S. R., Cavadel, E. W., & Izard, C. E. (2014). Theory of Mind Predicts Emotion Knowledge Development in Head Start Children. *Early Educ Dev*, 25(7), 933-948.
- Steerneman, P., Meesters, C., Merckelbach, H., Horselenberg, R., Van Den Hogen, T., & Van Dongen, L. (1999). The TOM test: A new instrument for assessing theory of mind in normal children and children with pervasive developmental disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29, 67-80.
- Waterhouse, A. (2019). *Emotional Literacy: Supporting Emotional Health and Wellbeing in School*. Routledge.
- Weare, K. (2003). *Developing the emotionally literate school*. London: Paul Chapman.
- Zerang, R. (2012). *The relationship between learning styles and academic engagement and academic performance* Ferdowsi University of Mashhad. Educational psychology master's thesis. Mashhad Ferdowsi University.