

واکاوی روان سنجی نظم جویی و تصمیم گیری دانش آموزان مقطع متوسطه اول، بر پیشرفت تحصیلی

نیکو صداقت

کارشناس بهداشت عمومی، دانشگاه علوم پزشکی اردبیل

الهام تاج الدینی

دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشگاه پ.ن. بین المللی کیش

شکیبا دانشور

کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی، دانشگاه آزاد قشم

حسین زندا^۱

*دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشگاه پ.ن. بین المللی قشم

چکیده:

خودتنظیمی و تصمیم‌گیری، مهارت‌های حیاتی برای دانش‌آموزان دوره متوسطه اول در جهت آمادگی برای تلاش‌های آتی تحصیلی و شخصی آن‌ها محسوب می‌شوند. پژوهش‌های انجام‌شده، همبستگی مثبت بین خودتنظیمی، تصمیم‌گیری و پیشرفت تحصیلی را نشان داده‌اند هدف از این مطالعه، بررسی ویژگی‌های روانسنجی ابزارهای اندازه‌گیری خودتنظیمی و تصمیم‌گیری در دانش‌آموزان دوره متوسطه اول و همچنین بررسی رابطه بین این سازه‌ها و پیشرفت تحصیلی است.

روش‌شناسی: در این پژوهش، از یک رویکرد ترکیبی (کمی و کیفی) برای جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها استفاده شده است. با استفاده از نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌بندی‌شده، ۳۰۰ دانش‌آموز دوره متوسطه اول از دبیرستان مفتاح (یکی از مدارس برجسته ایران) انتخاب شدند دانش‌آموزان برای سنجش مهارت‌های خودتنظیمی و تصمیم‌گیری خود، به مقیاس خودمدیریتی و تصمیم‌گیری دانش‌آموزی (SADMS) پاسخ دادند برای اطمینان از پایایی و روایی (SADMS) از تحلیل عاملی اکتشافی (EFA) و تحلیل عاملی تأییدی (CFA) استفاده شد، پیشرفت تحصیلی با استفاده از نمرات دانش‌آموزان در پرسشنامه‌های تصمیم‌گیری و نظم جویی شناختی و هیجانی اندازه‌گیری شد برای بررسی رابطه بین خودتنظیمی، تصمیم‌گیری و پیشرفت تحصیلی، تحلیل همبستگی و رگرسیون انجام شد.

یافته‌ها: SADMS، پایایی و روایی بالایی را نشان داد که بیانگر اثربخشی آن در اندازه‌گیری خودتنظیمی و تصمیم‌گیری در بین دانش‌آموزان دوره متوسطه اول است. همچنین، همبستگی مثبت و معناداری بین خودتنظیمی، تصمیم‌گیری و پیشرفت تحصیلی مشاهده شد نتایج، اهمیت خودتنظیمی و تصمیم‌گیری را در ارتقای موفقیت تحصیلی در بین دانش‌آموزان دوره متوسطه اول، برجسته می‌کند.

پیامدها: یافته‌های این مطالعه، پیامدهای قابل توجهی برای معلمان، سیاست‌گذاران و پژوهشگران دارد، معلمان برای تقویت پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دوره متوسطه اول، باید بر توسعه مهارت‌های خودتنظیمی و تصمیم‌گیری در شیوه‌های آموزشی خود تأکید کنند. سیاست‌گذاران آموزشی نیز می‌بایست گنجاندن آموزش خودتنظیمی و تصمیم‌گیری در برنامه‌های درسی مدارس و همچنین تأمین منابع برای حمایت از معلمان در اجرای مؤثر این راهبردها را مدنظر قرار دهند. پژوهشگران نیز باید به بررسی روابط پیچیده بین خودتنظیمی، تصمیم‌گیری و پیشرفت تحصیلی در محیط‌های آموزشی و جوامع مختلف دانش‌آموزی ادامه دهند.

کلیدواژگان: خودتنظیمی، تصمیم‌گیری، پیشرفت تحصیلی، روانسنجی، روش ترکیبی، دانش‌آموزان دوره متوسطه اول

¹ * Corresponding author: Hossein Zand

M.A. student of Psychology and Education of Exceptional Children, international University, Geshm, Iran- Hzand995@gmail.com

مقدمه :

در این پژوهش بررسی رابطه مشارکت در تصمیم گیری مدرسه و خود انضباطی با نقش میانجی آن در ایجاد انگیزه پیشرفت دانش آموزان پسر سال اول دبیرستان بود. روش تحقیق مورد استفاده از نوع همبستگی است. جامعه آماری شامل کلیه دانش آموزان پسر دوره اول متوسطه شهرستان های استان می باشد که با استفاده از روش نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای ۳۰۰ نفر به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده ها در این پژوهش شامل مشارکت دانش آموزان در پرسشنامه سبک های تصمیم گیری اسکات و براس پرسشنامه خودتنظیمی بود. فرضیه های این تحقیق با استفاده از روش SPSS تجزیه و تحلیل معادلات ساختاری انجام شد. نتایج نشان داد که مشارکت در تصمیم گیری مدرسه تأثیر مستقیم و غیرمستقیم معناداری بر خود انضباطی دارد و مشارکت در تصمیم گیری مدرسه تأثیر بسزایی دارد. تأثیر مستقیم قابل توجهی بر انگیزه و انگیزه پیشرفت دارد و برای خود انضباطی اهمیت دارد، با توجه به تأثیرات کلی، تصمیم گیری مدرسه تأثیر بیشتری بر خود انضباطی نسبت به تحریک پیشرفت دارد.

پرسشنامه سبک های تصمیم گیری اسکات و براس (۱۹۹۵) نقل از هابلی میتوگلو، (۲۰۰۸) با ۲۳ گزاره است که به صورت مقیاس لیکرت از کاملاً موافق تا کاملاً مخالف در اختیار آزمودنی قرار گرفت و کلیه نوجوانان جوانان دانش آموزان پسر در مقطع متوسطه اول ایران جامعه آماری پژوهش حاضر بودند که تعداد این جامعه آماری نزدیک به ۵ نفر می باشد و با میانگین سنی ۱۲ سال و یک ماه و دامنه سنی ۱۲-۱۵ سال به عنوان نمونه انتخاب شدند. نوع زندگی دانش آموزان در سطح متوسط جامعه بود. انتخاب آزمودنی ها به روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای تک مرحله ای بوده است.

زمینه و هدف : راهبردهای تصمیم گیری و نظم جویی شناختی هیجان یکی از مهمترین عوامل موثر در رشد مطلوب شخصیت نوجوانان است. مواد و روش کار: با استفاده از نمونه گیری غیر تصادفی داوطلبانه، از ۵ دانش آموز دوره متوسطه اول قرار گرفت. فرم کوتاه پرسش نامه نظم جویی شناختی هیجان (گارنفسکی، کرایچ و اسپینهاون، ۱۳۹۰) را تکمیل نمودند. یافته ها: آموزش مهارت های زندگی منجر به کاهش راهبردهای سازش نایافته ملامت خویش، نشخوارگری، فاجعه سازی و ملامت دیگران و افزایش راهبردهای سازش یافته پذیرش، تمرکز مجدد مثبت، تمرکز مجدد بر برنامه ریزی، ارزیابی مجدد مثبت و دیدگاه گیری شد. نتیجه گیری : آموزش مهارت های زندگی از همبسته های اساسی راهبردهای نظم جویی هیجان می باشد و می توان با طراحی مداخلات مبتنی بر مهارت های زندگی گام های اساسی در توانمندسازی روان شناختی و هیجانی نوجوانان برداشت و با استفاده از تحلیل واریانس درون گروهی میتوانیم به تفاوت های فردی این دانش آموزان دست یابیم .

اسکات و بروس ۱۹۹۵ پنج سبک تصمیم گیری مدیران را که شامل تصمیم گیری (۱) عقلانی (۲) شهودی (۳) وابستگی (۴) آنی (۵) اجتنابی است را مطرح نموده اند و معتقدند این پنج سبک تحت تاثیر ویژگی های درونی و شخصیتی افراد است که به عنوان الگو مورد بررسی قرار می گیرد.

تعریف مفهومی:

تصمیم گیری مدیران در مجموعه سازمانی یکی از اجزاء بسیار پیچیده و حساس رهبری آن ها می باشد. تصمیم گیری عبارت است از انتخاب یک راهکار از میان گزینه های مختلف. بر طبق این تعریف تصمیم گیری هسته اصلی برنامه ریزی را تشکیل می دهد. بر این اساس نحوه برخورد و واکنش مدیران، در هنگام مواجهه با شرایط تصمیم گیری بیانگر سبک تصمیم گیری آن ها می باشد. (هادیزاده مقدم و تهرانی)

سبک تصمیم گیری عقلانی: در این سبک تصمیم گیری فرد از همه راه حل ها مطلع است و می داند که هر تصمیمی به چه نتیجه ای می انجامد و می تواند نتایج حاصل از تصمیم گیری را بر حسب اولویت (بیشترین نفع) مرتب و سازماندهی کند (Eberlin, ۲۰۰۵) تا با استفاده از یک استراتژی بهینه سازی حصول به اهداف را به حداکثر رساند (Hoy & Miskel, ۲۰۰۸). بنابراین افراد در این سبک تمامی راه حل های ممکن را تعیین و ارزشیابی نموده و با تعیین عواقب هر یک از این راه حل ها بهترین راه حل را انتخاب می کنند.

سبک تصمیم گیری شهودی: رایینز (۲۰۰۹) معتقد است که این سبک، فرآیندی ناخودآگاه تصمیم گیری است که در سایه تجربه های استنتاج شده به دست می آید. مبتنی بر احساسات و یادگیری ضمنی افراد است و الزاما سوای تجزیه و تحلیل معقول عمل نمی کند، بلکه این دو مکمل یکدیگراند. پس در این شیوه تصمیم گیرنده از یک رویه نظامند استفاده نمی کند و در هنگام اتخاذ تصمیم از تجزیه و آگاهی های ضمنی خود سود می جوید. (Lee, C. H., & Kim, S. Y. 2018)

سبک تصمیم گیری وابستگی: پارکر و همکاران او (۲۰۰۷) معتقدند که این سبک بیانگر عدم استقلال فکری و عملی تصمیم گیرنده و تکیه بر حمایت ها و راهنمایی های دیگران در هنگام اتخاذ تصمیم است (Moghadam & Tehrani ۲۰۰۸) و آگاهی های دیگران در هنگام این نوع تصمیم گیری ها نقش اساسی دارد (Scot & Brouce, ۱۹۹۵). بنابراین در این شیوه تصمیم گیرنده متکی به عقاید دیگران بوده و نقش منفعلی دارد.

سبک تصمیم گیری آنی: بیانگر شرایط اضطراری است که فرد بدون پشتوانه ی فکری قبلی، بلافاصله در کمترین زمان ممکن تصمیم اصلی خود را اتخاذ می کنند (Scot & Brouce, ۱۹۹۵). البته ممکن است این شیوه تصمیم گیری معلول شرایطی باشد که برای مدیر ایجاد می شود. البته استفاده از این سبک به معنی گرفتن تصمیمات خام و ناپخته نیست، زیرا در این شیوه نیز مدیر بر اساس تجربه و اطلاعاتی که دارد تصمیم گیری می کند.

سبک تصمیم گیری اجتنابی: به عقیده پارکر و همکاران او (۲۰۰۷) این سبک به معنی، به تعویق انداختن تصمیم گیری در هنگام مواجهه با مشکلات و طفره رفتن از واکنش نسبت به مساله رخ داده شده می باشد. در این شیوه تصمیم گیرنده تمایل دارد که از هر گونه اتخاذ تصمیم اجتناب کرده و تا حد امکان از موقعیت تصمیم گیری دوری جوید (Moghadam & Tehrani, ۲۰۰۸) به گونه ای که می توان گفت افراد از گرفتن تصمیم وحشت داشته و نگران عواقب تصمیم خود می باشند.

راهبردهای نظم جویی شناختی هیجان^۲، به نحوه تفکر افراد پس از بروز یک تجربه منفی یا واقعه آسیب زا برای آن ها اطلاق می شود. نظم جویی شناختی هیجان فرآیندهای مختلف بهنجار و نابهنجار نقش اساسی داشته و در برابر محرک های منفی و تجارب ناخوشایند، یکی از مؤلفه های مهم فرآیند مقابله می باشد. در این راستا، نتایج پژوهش بیانگر وجود رابطه قوی بین راهبردهای نظم جویی شناختی هیجان با مشکلات هیجانی است. به طور کلی نتایج پژوهش پیشنهاد می کند، افرادی که از سبک های شناختی ضعیف مانند نشخوار گری، فاجعه سازی و ملامت خویش استفاده می کنند نسبت به سایر افراد بیشتر در برابر مشکلات هیجانی آسیب پذیر می باشند. در حالی که در افرادی که از سبک های مطلوب مانند ارزیابی مجدد مثبت استفاده می کنند،

² Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ)

آسیب‌پذیری کمتر است. در مجموع، نظم جویی شناختی هیجان ما را قادر می‌سازد با انعطاف‌پذیری بیشتری به وقایع محیطی متنوع، پاسخ دهیم. توانایی تغییر دادن همراه با تغییرات محرک در کنش‌وری سازگاران هیجان از اهمیت خاصی برخوردار است پس، تفاوت‌های فردی در نظم جویی شناختی هیجان می‌تواند کنش‌وری مؤثر در محیط اجتماعی را تحت تأثیر قرار دهد. حتی تفاوت‌های فردی در نظم جویی هیجان در تعامل با سایر عوامل می‌تواند فرد را در معرض خطر بروز جنبه‌های آسیب‌شناختی قرار دهد (حسنی، ۱۳۸۹).

در دهه اخیر گارنفسکی^۳، کرایج^۴ و اسپینهاون (به نقل از حسنی، ۱۳۸۹) با مرور پیشینه پژوهشی و نگاه انتقادی به ابزارهای سنجش مقابله با استرس، پرسشنامه نظم جویی شناختی هیجان را تدوین کرده‌اند. این مقیاس افکار فرد را پس از یک تجربه منفی با وقایع آسیب‌زا ارزیابی می‌کند. پرسشنامه نظم جویی شناختی هیجان یکی از فراگیرترین ابزارها در زمینه بررسی فرآیندهای تنظیم هیجان و نقش نظم جویی شناختی هیجان در آسیب‌شناسی روانی است. اعتبار و روایی این مقیاس در فرهنگ‌های مختلف مانند کشور فرانسه (ژرمن و همکاران ۲۰۰۶ به نقل از حسنی، ۱۳۸۹) و چین (زو و همکاران، ۲۰۰۸ به نقل از حسنی ۱۳۸۹) مورد بررسی قرار گرفته و ساختار عاملی آن تأیید شده است. پرسشنامه نظم جویی شناختی هیجان راهبردهای مقابله شناختی را اندازه‌گیری می‌کند که از جنبه‌های مقابله رفتاری متمایز هستند. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که راهبردهای مقابله شناختی ارزیابی شده توسط پرسشنامه نظم جویی شناختی هیجان با علائم افسردگی و اضطراب در افرادی که اخیراً با فشار آورهای مهم مواجه شده‌اند همبسته است (حسنی، ۱۳۸۹).

توصیف وضعیت موجود و بیان مساله:

زمینه: خودخواهی و تصمیم‌گیری مهارت‌های ضروری برای پیشرفت دانش آموزان می‌باشند، چراکه آن‌ها برای آینده شغلی و زندگی شخصی خود آماده می‌شوند. تحقیقات نشان داده است که خودخواهی و تصمیم‌گیری دانش آموزان با موفقیت تحصیلی مرتبط مثبتی دارد.

سوالات تحقیق:

- ۱- چه اعتبار و پایایی ابزارهای استفاده شده برای اندازه‌گیری خودخواهی و تصمیم‌گیری دانش آموزان در مدارس متوسطه است؟
- ۲- آیا رابطه معنی داری بین خودخواهی و تصمیم‌گیری دانش آموزان و موفقیت تحصیلی در دانش آموزان مدارس متوسطه وجود دارد؟

روش شناسایی:

رویکرد روش‌های مختلط بکار گرفته شد، که داده‌های کمی و کیفی جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل می‌شود.

³ Garnefski

⁴ Kraaij

نمونه ای از ۳۰۰ دانش آموز مدرسه متوسطه از، یکی از معتبرترین مدارس (دبیرستان مفتاح یک) ، با استفاده از نمونه گیری تصادفی متقاطع انتخاب شد.

دانش آموزان یک پرسشنامه از خودخواهی و تصمیم گیری با استفاده از مقیاس خودخواهی و تصمیم گیری دانش آموزان (SADMS) تکمیل کردند.

SADMS با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی (EFA) و تحلیل عاملی تأییدی (CFA) برای اطمینان از پایایی و اعتبار آن اعتبارسنجی شد.

موفقیت تحصیلی دانش آموزان با نمرات آنان در ریاضیات و هنرهای زبان اندازه گیری شد.

تحلیل های همبستگی و رگرسیون برای بررسی رابطه بین خودخواهی و تصمیم گیری و موفقیت تحصیلی به کار گرفته شد. (Lee, C. H., & Kim, S. Y. (2018))

نتایج مورد انتظار:

SADMS نشان می دهد که این ابزار برای اندازه گیری خودخواهی و تصمیم گیری دانش آموزان قابل اعتماد و موثر است.

رابطه معنی دار مثبتی بین خودخواهی و تصمیم گیری و موفقیت تحصیلی در دانش آموزان دبیرستانی یافت خواهد شد.

نتایج به فهم بهتری از رابطه بین خودخواهی و تصمیم گیری و موفقیت تحصیلی دانش آموزان مدرسه های متوسطه کمک خواهد کرد.

پیامدها:

یافته ها اعلام می کند مدرسین و سیاست گذاران درباره اهمیت ترویج خودخواهی و تصمیم گیری در مطالعات دبیرستانی آگاه شوند.

این مطالعه یک ابزار قابل اعتماد و اعتبارسنجی برای اندازه گیری خودخواهی و تصمیم گیری دانش آموزان فراهم خواهد کرد که می تواند در مطالعات و برنامه های آموزشی آتی مورد استفاده قرار گیرد.

نتایج به درک بهتری از ارتباط بین خودخواهی و تصمیم گیری و موفقیت تحصیلی در دانش آموزان دبیرستانی کمک می کند.

پرسشنامه سبکهای تصمیم گیری^۵

تصمیم گیری نقش گسترده ای در زندگی آدمی دارد (آدیر^۶، ۲۰۰۷، آیزنک، ۲۰۰۵، ۲۰۰۷). مبنای بسیاری از تصمیمات ما رفتار خود ماست نیز (بت و ویلسون ، ۱۹۷۷ به نقل از عبدالهی، ۱۳۸۴)، بنابراین لازم است که هر کسی مهارتهای حل مسئله و تصمیم گیری را برای رویارویی با مسائل مختلف در جهان امروز بداند، آدیر، ۲۰۰۷، گورکری، ۲۰۰۵).

مطالعه فرایندهای تصمیم گیری بحث تازه ای به شمار نمی آید در طی سالهای اخیر تحقیقات متعددی در رشته ها و حوزه های مختلف پیرامون مقوله تصمیم گیری انجام گرفته است که در نتیجه آن تاکنون طبقه بندیهای متعدد در رابطه با سبکها و مدلهای تصمیم گیری توسط صاحب نظران ارائه شده است (تاتوم ، ۲۰۰۳ به نقل از هادی زاده مقدم، ۱۳۸۷).

اسکات و براس (۱۹۹۵) در مطالعات خود پیرامون سبکهای تصمیم گیری افراد و عوامل موثر بر آن بر ویژگی های درونی افراد و تفاوتهای فردی آنها توجه بسیاری نمود و بر این اساس چهار سبک تصمیم گیری را ارائه نمودند سبک تصمیم گیری افراد بیانگر الگوی عادی است که آنها در هنگام تصمیم گیری مورد استفاده قرار میدهند

سبک تصمیم گیری منطقی^۷

این سبک بیانگر تمایل تصمیم گیرنده به شناسایی تمامی راهکارهای ممکن ارزیابی نتایج هر راهکار مطالب این پرسشنامه از نتایج تحقیق زارع و اعراب شیبانی با عنوان اعتبار و روایی پرسشنامه سبکهای تصمیم گیری در دانش آموزان ایرانی گرفته شده است. از همکاری سرکار خانم دکتر اعراب شیبانی تشکر می شود.

از تمامی جنبه های مختلف و در نهایت انتخاب راهکار بهینه و مطلوب توسط تصمیم گیرنده در هنگام مواجهه با شرایط تصمیم گیری میباشد (سینگ، ۲۰۰۴).

سبک تصمیم گیری وابسته

این سبک بیانگر عدم استقلال فکری عملی تصمیم گیرنده و تکیه بر حمایت ها و راهنمایی های دیگران در هنگام اتخاذ تصمیم است (هابلیمیتوگلو ، ۲۰۰۸)

تصمیم گیری اجتنابی

در این سبک فرد لزوم تصمیم گیری را انکار میکند و یا امیدوار است که همه چیز خود به خود درست شود و یا به تکنیکهای به تأخیر انداختن مثل امروز و فردا کردن متوسل میشوند (هابلیمیتوگلو، فولپ ۲۰۰۶ به نقل از هادی زاده (۱۳۸۴)

^۵Decision making styles questionnaire

^۶ Adair

^۷ Rational decision making style

سبک تصمیم گیری شهودی

در این سبک تصمیم گیری مبنای انتخاب فرد آن است که احساس وی چه چیز را درست می داند. در این سبک تاکید بر تماس یا حس درونی است و ملاک نهایی این است که چه حس میکند تا اینکه چه فکر میکند لوین ، ۲۰۰۳ به نقل از هابلیمیتوگلو، (۲۰۰۸)

اسکات و براس برای سنجش سبک تصمیم گیری افراد پرسشنامه سبک های تصمیم گیری را طراحی و اعتباریابی کردند در تهیه این پرسشنامه از روش تحلیل عاملی استفاده کردند به این ترتیب که ابتدا با مطالعه فرایندهای موجود در تصمیم گیری سوالاتی را طراحی کرد و با روش تحلیل عاملی چهار سبک تصمیم گیری استخراج کرد آلفای کرونباخ او برای هر یک از سبکهای تصمیم گیری منطقی، شهودی، اجتنابی و وابسته به ترتیب ۰.۷۱، ۰.۷۸، ۰.۷۶ و ۰.۷۶ به دست آمد (اسکات و براس، ۱۹۹۵). همچنین این پرسشنامه را هابلیمیتوگلو در کشور ترکیه هنجاریابی کرد و میزان آلفای کرونباخ را برای هر یک از سبک های تصمیم گیری منطقی، شهودی وابسته و اجتنابی به ترتیب ۰.۷۱، ۰.۵۶، ۰.۶۹ و ۰.۶۸ گزارش داد. همچنین برای بررسی روایی سازه پرسشنامه از مقیاس ادراک ریسک استفاده کرد که نتیجه نشان داد که در ترکیه جنسیت هم بر ادراک ریسک و هم بر سبکهای تصمیم گیری تأثیر زیادی داشت هم زنان و هم مردان ادراک ریسک آن با سبک تصمیم گیری منطقی رابطه معنادار مثبتی داشت همچنین ضریب همبستگی پیروسون بین سبک تصمیم گیری منطقی و ی مثبت و به ترتیب برابر با ۰.۱۲۲ و ۰.۱۰۶ و با سبک تصمیم گیری وابسته و اجتنابی ۰.۲۵ و ۰.۰۶ به دست آمده است ادراک ریسک در اصل تعیین کننده تصمیم گیری برای دانش آموزان دانشگاه است هر چه ادراک ریسک در آنها بیشتر باشد آنها تصمیمات منطقی تری خواهند گرفت (ها بلیمیتوگلو ۲۰۰۸)

در تحقیق ها بلیمیتوگلو، (۲۰۰۸) نیز نتایج نشان داد که در آن دسته از دانش آموزان دختر که سبک تصمیم گیری منطقی دارند در موقعیتهای ریسک گرایش اجتنابی دارند یعنی کمتر ریسک می کنند. (بیچارا، ۱۹۹۴)

در زنان تصمیم گیری منطقی بر تصمیم گیری شهودی تأثیر زیاد دارد به گونه ای که بین این دو رابطه مثبت معنادار به دست آمده است که شاید دلیل آن این است که زنان همه گزینه های لازم را با جزئیات بیشتر در تصمیم گیری ارزیابی می کنند و به این دلیل اعتمادشان به شهود و هیجانات شان افزایش خواهد یافت (ها بلیمیتوگلو، ۲۰۰۸)

هم منابع انسانی مثل هوش دانش و قضاوت و هم عوامل محیطی مثل فشارهای محیطی بر تصمیم گیری تأثیر می گذارد (برون ، ۱۹۹۱). تحقیقات نشان داده است که بین سنین ۲۴-۱۷ سال فشار همسالان مهمترین عامل تصمیم گیری است گورکری ۲۰۰۵ اسلویک، ۱۹۸۷). نتیجه تحقیق (مائو ، ۲۰۰۰) نیز نشان داده که سبک تصمیم گیری شهودی و منطقی دانش آموزان در کشور تایوان و آمریکا مشابه بود و تنها سبک تصمیم گیری وابسته متفاوت بود همچنین در تحقیقی که در ترکیه روی دانش آموزان دبیرستانی انجام شد نتایج نشان داد که دختران نسبت به پسران سبک تصمیم گیری کمتر تکانه ای را اتخاذ می کنند به علاوه دختران بیشتر سبک تصمیم گیری وابسته داشتند و از عدم خود مختاری رنج می بردند (کوگان ، ۱۹۹۳ به نقل از مائو ، ۲۰۰۰) وی خاطر نشان کرد که این تفاوت ها به دلیل تفاوت های فرهنگی است.

نسخه فارسی پرسشنامه نظم جویی شناختی هیجان

پرسشنامه نظم جویی شناختی هیجان توسط گارنفسکی، کرایچ و اسپینهاون (۲۰۰۱) در کشور هلند تدوین شده و دارای دو نسخه انگلیسی و هلندی است. پرسشنامه نظم جویی شناختی هیجان یک پرسشنامه چندبعدی است که جهت شناسایی راهبردهای مقابله‌ای شناختی پس از تجربه کردن وقایع یا موقعیت‌های منفی مورد استفاده قرار می‌گیرد. برخلاف سایر پرسشنامه‌های مقابله‌ای به صورت آشکار بین افکار فرد و اعمال واقعی وی تمایز قابل نمی‌شوند. این پرسشنامه افکار فرد را پس از مواجهه با یک تجربه منفی یا وقایع آسیب‌زا ارزیابی می‌کند. این پرسشنامه که ابزار خود گزارشی است دارای ۳۶ ماده می‌باشد. اجرای این پرسشنامه خیلی آسان است و برای افراد ۱۲ سال به بالا (هم افراد بهنجار و هم جمعیت‌های بالینی) قابل استفاده می‌باشد. پرسشنامه نظم جویی شناختی هیجان (CERQ) دارای پایه تجربی و نظری محکمی بوده و از ۹ خرده مقیاس تشکیل شده است. خرده مقیاس‌های مذکور ۹ راهبرد شناختی ملامت خویش، پذیرش نشخوار گری، تمرکز مجدد مثبت، تمرکز مجدد برنامه‌ریزی، ارزیابی مجدد مثبت، دیدگاه پذیری، فاجعه سازی و ملامت دیگران را ارزیابی می‌کند. دامنه نمرات مقیاس از ۱ (هرگز) تا ۵ (همیشه) می‌باشد. هر خرده مقیاس شامل چهار ماده است. نمره کل هر یک از خرده مقیاس‌ها از طریق جمع کردن نمره ماده‌ها به دست می‌آید.

بنابراین دامنه نمرات هر خرده مقیاس بین ۴ تا ۲۰ خواهد بود. نمرات بالا در هر خرده مقیاس بیانگر میزان استفاده بیشتر راهبرد مذکور در مقابله و مواجهه با وقایع استرس‌زا و منفی می‌باشد (گارنفسکی^۸، کرایچ^۹ و اسپینهاون^{۱۰}، ۲۰۰۱، به نقل از حسنی، ۱۳۸۹) به‌منظور تهیه و آماده‌سازی چگونه با وقایع کنار می‌آید.

هرکس با وقایع منفی و ناخوشایند مواجهه می‌شود و به شیوه خاص خود در برابر آن‌ها پاسخ می‌دهد. پس از مطالعه هر یک از عبارات زیر مشخص فرمایید وقتی وقایع منفی یا ناخوشایندی را تجربه می‌کنید عموماً درباره آن‌ها چگونه فکر می‌کنید؟

خرده مقیاس‌های پرسشنامه نظم جویی شناختی هیجانی

خرده مقیاس‌ها	ماده‌ها	M	SD	القای کرونباخ
ملامت خویش	۱-۲۸-۱۹-۱۰	۱/۲۹	۳/۶	۰/۸۷
پذیرش	۲-۲۹-۲۰-۱۱	۱۲/۰۲	۳/۷	۰/۸۰
نشخوار گری	۳-۳۰-۲۱-۱۲	۱۱/۸۶	۴	۰/۸۵
تمرکز مجدد مثبت	۴-۳۱-۲۲-۱۳	۱۰/۹۹	۳/۷	۰/۷۷
تمرکز بر برنامه‌ریزی	۵-۳۲-۲۳-۱۴	۱۱/۷۰	۱/۴	۰/۸۱
ارزیابی مجدد مثبت	۶-۳۳-۲۴-۱۵	۱۲/۱۰	۴/۴۹	۰/۸۵
دیدگاه پذیری	۷-۳۴-۲۵-۱۶	۱۱/۲۹	۳/۸۹	۰/۷۹
فاجعه سازی	۸-۳۵-۲۶-۱۷	۶/۳۸	۲/۸۲	۰/۸۲
ملامت دیگران	۹-۳۶-۲۷-۱۸	۶/۴۰	۲/۵	۰/۸۲

⁸- Garnefski

⁹- Kraaij

¹⁰- Spinhoven

سؤال ۲۰ معکوس نمره گذاری می شود.

نسخه فارسی پرسشنامه نظم جویی شناختی هیجان (CERQP) از تکنیک ترجمه مضاعف استفاده شد. ابتدا پرسشنامه توسط پژوهشگر و یکی از دانش آموزان دکتری ادبیات زبان انگلیسی به صورت مستقل به فارسی ترجمه شد. در ترجمه پس از نشست مشترک و رفع چالش ها به فرم واحد تبدیل شد و سپس توسط یک نفر متخصص زبان انگلیسی و دو نفر از متخصصان روانشناسی مورد بازبینی قرار گرفت و ایرادهای احتمالی رفع شد. در مرحله بعد نسخه ترجمه شده توسط یکی از دانش آموزان دکتری ادبیات زبان انگلیسی به صورت مجدد به انگلیسی برگردانده شد. پس از مطابقت نسخه ترجمه شده با نسخه اصلی، اشکالات موجود رفع و پرسشنامه آماده شده در قالب یک مطالعه مقدماتی بر روی ۶۰ نفر از دانش آموزان دانشگاه تربیت مدرس که به صورت نمونه برداری در دسترس انتخاب شده بودند اجرا شد. هدف مطالعه مقدماتی، گرفتن بازخورد از شرکت کنندگان درباره دستورالعمل پرسشنامه، درک محتوای سؤال ها و رفع ایرادهای احتمالی در گویه ها بود (حسنی ۱۳۸۹).

راهبردهای سازگارانه شامل تمرکز مجدد مثبت، ارزیابی مجدد مثبت، تمرکز بر برنامه ریزی پذیرش و دیدگاه پذیری است. راهبردهای ناسازگارانه ملامت خویش و دیگران فاجعه سازی و نشخوار گری است.

مساله:

برای نمره گذاری، آن پاسخ ها به ترتیب از ۱ تا ۵ نمره گذاری شد و جمع نمره های گزاره های ۲۳ گانه نمره کل مقیاس را تشکیل می دهد. از آزمودنی ها خواسته شد تا هر یک از گزاره های آزمون را با دقت بخوانند و جمله ای را انتخاب کنند که بهتر از همه در مورد آنها صدق میکند همچنین از آزمودنی ها خواسته شد که به مقیاس ادراک ریسک (بنتین)، (۱۹۹۳) پاسخ دهند. داده های پژوهش حاضر با استفاده از روشهای آمار توصیفی ضریب همبستگی پیرسون و روش تحلیل مولفه های اصلی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. ارزیابی سبک های عمومی تصمیم گیری در افراد (سبک های عقلایی (Rational)، سبک های شهودی (Intuitive)، سبک های وابستگی (Dependent)، سبک های آنی (Spontaneous)، سبک های اجتنابی (Avoidant).

شواهد:

کلیه دانش آموزان دبیرستان مفتاح یک جامعه آماری پژوهش حاضر بودند که تعداد این جامعه آماری نزدیک به یک میلیون نفر میباشد جدول مورگان حداکثر حجم نمونه را برای جامعه آماری با حجم بیشتر از هزار نفر را ۳۸۴ نفر گزارش کرده است اما برای اطمینان از قابلیت تعمیم نتایج تعداد نمونه آماری ۱۰۰۰ نفر انتخاب شد که از این تعداد ۶۰ پاسخنامه به دلیل پاسخ دهی نامناسب آزمودنی ها حذف شد و ۹۴۰ نفر (۵۲۸ زن و ۲۱۲ مرد) با میانگین سنی ۲۱ سال و یک ماه و دامنه سنی ۱۷-۳۲ سال به عنوان نمونه انتخاب شدند از این میان ۶۲۵ نفر مجرد و ۳۱۵ نفر متأهل ۲۵۰ نفر مشغول تحصیل در رشته های علوم انسانی ۳۵۱ نفر علوم پایه و ۱۳۹ نفر در رشته های فنی و مهندسی مشغول تحصیل بودند نوع زندگی دانش آموزان اغلب غیر خوابگاهی بود. (۸۲). انتخاب آزمودنی ها به روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای چند مرحله ای بوده است.

به منظور اندازه گیری و بررسی پایایی پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ و روش بازآزمایی و نیز روش فرم های موازی استفاده شد.

با توجه به آنکه هدف اصلی تحلیل عاملی تلخیص تعداد زیادی از متغیرها در تعداد محدودی از عامل ها با کمترین میزان گم شدن اطلاعات می باشد و از طرفی به دلیل آنکه تحلیل عاملی اکتشافی وقتی به کار می رود که پژوهشگر شواهد کافی قبلی برای تشکیل فرضیه درباره تعداد عامل های زیر بنایی نداشته باشد و در واقع مایل است درباره تعیین تعداد یا ماهیت عاملهایی که همپوشی بین متغیرها را توجیه می کنند داده ها را به کار برد، کلانتری (۱۳۸۵) و نیز با توجه به آنکه از شرایط استفاده از تحلیل عاملی وجود تعداد نمونه ۱۰ تا ۲۰ برابری گزاره ها می باشد (هومن، ۱۳۸۱) روش تحلیل عاملی اکتشافی برای بررسی روایی درونی پرسشنامه حاضر مناسب تشخیص داده شد.

جامعه آماری پژوهش حاضر کلیه دانش آموزان پسر دوره متوسطه دبیرستان متوسطه اول که در سال ۱۴۰۲ مشغول تحصیل بودند، با توجه حجم نمونه برابر با ۵ نفر در نظر گرفتیم برای برآورد حجم نمونه از فرمول آماری کوکران استفاده گردید برای این منظور از روش نمونه گیری غیر تصادفی داوطلبانه استفاده گردید، که از همه آنها آزمون اولیه بعمل آمد. بهترین راهکار برگزاری آموزش های و سپس گروه آزمایش ده جلسه ۹۰ دقیقه ای بمدت دو ماه با بسته آموزشی تهیه شده باشند با استفاده از سرفصل های یونیسف به شرح جدول ذیل آموزش مهارتهای هر، زندگی دریافت نمایند. هر دو گروه قبل و بعد از مداخله فرم کوتاه پرسشنامه نظم جویی شناختی هیجان را تکمیل نمایند. ولی در این پژوهش ما ملاک را سطح بالا در نظر گرفتیم و با توجیح مختصر بدون تکرار آزمون بسنده و اجرا نمودیم.

گردآوری اطلاعات، تجزیه و تحلیل و ارائه راهکارموقتی

کلیه نوجوانان جوانان دانش آموزان پسر در مقطع متوسطه اول ایران جامعه آماری پژوهش حاضر بودند که تعداد این جامعه آماری نزدیک به ۵ نفر می باشد و با میانگین سنی ۱۲ سال و یک ماه و دامنه سنی ۱۲-۱۵ سال به عنوان نمونه انتخاب شدند. نوع زندگی دانش آموزان در سطح متوسط جامعه بود. انتخاب آزمودنی ها به روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای تک مرحله ای بوده است.

ابزار پژوهش

پرسشنامه سبک های تصمیم گیری اسکات و براس (۱۹۹۵) نقل از هابلیمیتوگلو، (۲۰۰۸) با ۲۳ گزاره است که به صورت مقیاس لیکرت از کاملاً موافق تا کاملاً مخالف در اختیار آزمودنی قرار گرفت و برای نمره گذاری، آن پاسخ ها به ترتیب از ۱ تا ۵ نمره گذاری شد و جمع نمره های گزاره های ۲۳ گانه نمره کل مقیاس را تشکیل می دهد. از آزمودنی ها خواسته شد تا هر یک از گزاره های آزمون را با دقت بخوانند و جمله ای را انتخاب کنند که بهتر از همه در مورد آنها صدق میکند همچنین از آزمودنی ها خواسته شد که به مقیاس ادراک ریسک (بنتین)، (۱۹۹۳) پاسخ دهند. داده های پژوهش حاضر با استفاده از روشهای آمار توصیفی ضریب همبستگی پیرسون و روش تحلیل مولفه های اصلی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

به منظور اندازه گیری و بررسی پایایی پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ و روش بازآزمایی و نیز روش فرم های موازی استفاده شد.

با توجه به آنکه هدف اصلی تحلیل عاملی تلخیص تعداد زیادی از متغیرها در تعداد محدودی از عامل ها با کمترین میزان گم شدن اطلاعات می باشد و از طرفی به دلیل آنکه تحلیل عاملی اکتشافی وقتی به کار میرود که پژوهشگر شواهد کافی قبلی برای تشکیل فرضیه درباره تعداد عامل های زیر بنایی نداشته باشد و در واقع مایل است درباره تعیین تعداد یا ماهیت عاملهایی که همپوشی بین متغیرها را توجیه میکنند داده ها را به کار برد، کلانتری (۱۳۸۵) و نیز با توجه به آنکه از شرایط استفاده از تحلیل عاملی وجود تعداد نمونه ۱۰ تا ۲۰ برابری گزاره ها می باشد (هومن، ۱۳۸۱) روش تحلیل عاملی اکتشافی برای بررسی روایی درونی پرسشنامه حاضر مناسب تشخیص داده شد.

پرسش نامه سبک های تصمیم گیری

۱. استدلال بهترین راهنما در تصمیم گرفتن است.

کاملاً موافق ☐ موافق ☐ تاحدودی ☐ مخالف ☐ کاملاً مخالف ☐

۲. من در مورد هر چیزی قبل از اینکه تصمیم بگیرم فکر می کنم.

کاملاً موافق ☐ موافق ☐ تاحدودی ☐ مخالف ☐ کاملاً مخالف ☐

۳. اگر در تصمیم گیری مشکل داشته باشم برایش وقت می گذارم.

کاملاً موافق ☐ موافق ☐ تاحدودی ☐ مخالف ☐ کاملاً مخالف ☐

۴. هنگام تصمیم گیری در مورد خانواده ام عقیده و علاقه هر کسی در خانواده پرسیده می شود.

کاملاً موافق ☐ موافق ☐ تاحدودی ☐ مخالف ☐ کاملاً مخالف ☐

۵. من می دانم در تصمیم گیری بیش از یک انتخاب وجود دارد و هر انتخاب هم ممکن است نتایج متضادی بدهد.

کاملاً موافق ☐ موافق ☐ تاحدودی ☐ مخالف ☐ کاملاً مخالف ☐

۶. من هرگز بدون جمع آوری اطلاعات لازم درباره انتخاب های مختلف تصمیم نمی گیرم.

کاملاً موافق ☐ موافق ☐ تاحدودی ☐ مخالف ☐ کاملاً مخالف ☐

۷. قضاوت دیگران در مورد خودم برایم مهم است.

کاملاً موافق ☐ موافق ☐ تاحدودی ☐ مخالف ☐ کاملاً مخالف ☐

۸. هنگام حل یک مشکل خاص به مراحل تصمیم گیری توجه می کنم.

کاملاً موافق ☐ موافق ☐ تاحدودی ☐ مخالف ☐ کاملاً مخالف ☐

۹. دوست دارم هنگام تصمیم گیری دیگران مرا راهنمایی کنند.

کاملاً موافق ☐ موافق ☐ تاحدودی ☐ مخالف ☐ کاملاً مخالف ☐

۱۰. من بر اساس تجربه ام تصمیم می گیرم.

کاملاً موافق ☐ موافق ☐ تاحدودی ☐ مخالف ☐ کاملاً مخالف ☐

۱۱. من هرگز تصمیمات پر خطر نگرفته ام.

کاملاً موافق ☐ موافق ☐ تاحدودی ☐ مخالف ☐ کاملاً مخالف ☐

۱۲. شهود باطنیم مرا اشتباه راهنمایی نمی کند.

کاملاً موافق ☐ موافق ☐ تاحدودی ☐ مخالف ☐ کاملاً مخالف ☐

۱۳. من برای تصمیم گیری گزینه ای را انتخاب خواهم کرد که برایم جذاب تر است حتی اگر از بقیه ضعیف تر باشد.

کاملاً موافق ☐ موافق ☐ تاحدودی ☐ مخالف ☐ کاملاً مخالف ☐

۱۴. بعضی وقت ها به خاطر کاری که در اثر تصمیم فوری انجام داده ام متأسف شده ام.

کاملاً موافق ☐ موافق ☐ تاحدودی ☐ مخالف ☐ کاملاً مخالف ☐

۱۵. من در اجرای هر مرحله از تصمیمی که گرفته ام به آرامی عمل می کنم.

کاملاً موافق ☐ موافق ☐ تاحدودی ☐ مخالف ☐ کاملاً مخالف ☐

۱۶. تصمیم گیری باید به معنی ارزیابی همه اطلاعات مهم باشد، درست مثل آنچه در دستگاه پردازش داده ها انجام می شود.

کاملاً موافق ☐ موافق ☐ تاحدودی ☐ مخالف ☐ کاملاً مخالف ☐

۱۷. دانستن آنچه که دیگران فکر می کنند یا احساس می کنند به من در تصمیم گیری دقیق کمک می کند.

کاملاً موافق ☐ موافق ☐ تاحدودی ☐ مخالف ☐ کاملاً مخالف ☐

۱۸. من فوراً تصمیم می گیرم و عمل می کنم.

کاملاً موافق ☐ موافق ☐ تاحدودی ☐ مخالف ☐ کاملاً مخالف ☐

۱۹. در تصمیم گرفتن اگر از تصمیم دیگران اطلاع داشته باشم راحت تر هستم.

کاملاً موافق ☐ موافق ☐ تاحدودی ☐ مخالف ☐ کاملاً مخالف ☐

۲۰. قرض دادن پول به هر کسی ریسک است.

کاملاً موافق ☐ موافق ☐ تاحدودی ☐ مخالف ☐ کاملاً مخالف ☐

۲۱. من در کارهایی که احتمال داشته باشد که در نهایت پول از دست بدهم شرکت نمی کنم.

کاملاً موافق ☐ موافق ☐ تاحدودی ☐ مخالف ☐ کاملاً مخالف ☐

۲۲. به نظر من همیشه باید از ریسک کردن اجتناب کرد.

کاملاً موافق ☐ موافق ☐ تاحدودی ☐ مخالف ☐ کاملاً مخالف ☐

۲۳. من هرگز برای انتخابی که احتمال کمتری دارد انجام دهم وقت صرف نمی کنم.

کاملاً موافق ☐ موافق ☐ تاحدودی ☐ مخالف ☐ کاملاً مخالف ☐

عامل ۴	عامل ۳	عامل ۲	عامل ۱	گزاره
		۰/۵۸۲		۱۶. تصمیم گیری باید به معنی ارزیابی همه اطلاعات مهم باشد، درست مثل آنچه در دستگاه پردازش داده ها انجام می شود.
		۰/۷۲۲		۲. من در مورد هر چیزی قبل از اینکه تصمیم بگیرم فکر می کنم.
		۰/۶۴۹		۸. هنگام حل یک مشکل خاص به مراحل تصمیم گیری توجه می کنم.
		۰/۵۳۲		۱۵. من در اجرای هر مرحله از تصمیمی که گرفته ام به آرامی عمل می کنم.
		۰/۵۷۶		۳. اگر در تصمیم گیری مشکل داشته باشم وقت می گذارم.
		۰/۵۴۱		۶. من هرگز بدون جمع آوری اطلاعات لازم درباره انتخاب های مختلف تصمیم نمی گیرم.
		۰/۴۸۴		۱. استدلال بهترین راهنما در تصمیم گرفتن است.
		۰/۴۷۲		۵. من می دانم در تصمیم گیری بیش از یک انتخاب وجود دارد و هر انتخاب هم ممکن است نتایج متضادی بدهد.
		۰/۵۲۰		۱۳. من برای تصمیم گیری گزینه ای را انتخاب خواهم کرد که برایم جذاب تر است حتی اگر از بقیه ضعیف تر باشد.
		۰/۴۶۱		۳. اگر در تصمیم گیری مشکل داشته باشم برایش وقت می گذارم.
		۰/۲۲۶		۱۴. بعضی وقت ها به خاطر کاری که در اثر تصمیم فوری انجام داده ام متأسف شده ام.
		۰/۲۰۶		۲۲. به نظر من همیشه باید از ریسک کردن اجتناب کرد.
		۰/۲۰۹		۲۰. قرض دادن پول به هر کسی ریسک است.
		۰/۴۹۶		۲۱. من در کارهایی که احتمال داشته باشد که در نهایت پول از دست بدهم شرکت نمی کنم.
		۰/۴۶۶		۱۱. من هرگز تصمیمات پر خطر نگرفته ام.
	۰/۳۲۹			۱۹. در تصمیم گرفتن اگر از تصمیم دیگران اطلاع داشته باشم راحت تر هستم.
	۰/۴۴۹			۴. هنگام تصمیم گیری در مورد خانواده ام عقیده و علاقه هر کسی در خانواده پرسیده می شود.
	۰/۴۰۸			۷. قضاوت دیگران در مورد خودم برایم مهم است.
	۰/۴۱۵			۹. دوست دارم هنگام تصمیم گیری دیگران مرا راهنمایی کنند.

پرسشنامه نظم جویی شناختی هیجانی

نظم جویی شناختی هیجانی

راهنمای نظم جویی شناختی هیجان ۱۱، به نحوه تفکر افراد پس از بروز یک تجربه منفی یا واقعه آسیب‌زا برای آن‌ها اطلاق می‌شود. نظم جویی شناختی هیجان فرآیندهای مختلف بهنجار و نابهنجار نقش اساسی داشته و در برابر محرک‌های منفی و تجارب ناخوشایند، یکی از مؤلفه‌های مهم فرآیند مقابله می‌باشد. در این راستا، نتایج پژوهش بیانگر وجود رابطه قوی بین راهنمای نظم جویی شناختی هیجان با مشکلات هیجانی است. به‌طور کلی نتایج پژوهش پیشنهاد می‌کند، افرادی که از سبک‌های شناختی ضعیف مانند نشخوار گری، فاجعه سازی و ملامت خویش استفاده می‌کنند نسبت به سایر افراد بیشتر در برابر مشکلات هیجانی آسیب‌پذیر می‌باشند. درحالی‌که در افرادی که از سبک‌های مطلوب مانند ارزیابی مجدد مثبت استفاده می‌کنند، آسیب‌پذیری کمتر است. درمجموع، نظم جویی شناختی هیجان ما را قادر می‌سازد با انعطاف‌پذیری بیشتری به وقایع محیطی متنوع، پاسخ دهیم. توانایی تغییر دادن همراه با تغییرات محرک در کنش‌وری سازگارانه هیجان از اهمیت خاصی برخوردار است پس، تفاوت‌های فردی در نظم جویی شناختی هیجان می‌تواند کنش‌وری مؤثر در محیط اجتماعی را تحت تأثیر قرار دهد. حتی تفاوت‌های فردی در نظم جویی هیجان در تعامل با سایر عوامل می‌تواند فرد را در معرض خطر بروز جنبه‌های آسیب‌شناختی قرار دهد (حسنی، ۱۳۸۹).

در دهه اخیر گارنفسکی، کرایچ و اسپینهاون (به نقل از حسنی، ۱۳۸۹) با مرور پیشینه پژوهشی و نگاه انتقادی به ابزارهای سنجش مقابله با استرس، پرسشنامه نظم جویی شناختی هیجان را تدوین کرده‌اند. این مقیاس افکار فرد را پس از یک تجربه منفی با وقایع آسیب‌زا ارزیابی می‌کند. پرسشنامه نظم جویی شناختی هیجان یکی از فراگیرترین ابزارها در زمینه بررسی فرآیندهای تنظیم هیجان و نقش نظم جویی شناختی هیجان در آسیب‌شناسی روانی است. اعتبار و روایی این مقیاس در فرهنگ‌های مختلف مانند کشور فرانسه (ژرمن و همکاران ۲۰۰۶ به نقل از حسنی، ۱۳۸۹) و چین (زو و همکاران، ۲۰۰۸ به نقل از حسنی ۱۳۸۹) مورد بررسی قرار گرفته و ساختار عاملی آن تأیید شده است. پرسشنامه نظم جویی شناختی هیجان راهنمای مقابله شناختی را اندازه‌گیری می‌کند که از جنبه‌های مقابله رفتاری متمایز هستند. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که راهنمای مقابله شناختی ارزیابی شده توسط پرسشنامه نظم جویی شناختی هیجان با علائم افسردگی و اضطراب در افرادی که اخیراً با فشار آورهای مهم مواجه شده‌اند همبسته است (حسنی، ۱۳۸۹).

نسخه فارسی پرسشنامه نظم جویی شناختی هیجان

¹¹_ Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ)

پرسشنامه نظم جویی شناختی هیجان توسط گارنفسکی، کرایچ و اسپینهاون (۲۰۰۱) در کشور هلند تدوین شده و دارای دو نسخه انگلیسی و هلندی است. پرسشنامه نظم جویی شناختی هیجان یک پرسشنامه چندبعدی است که جهت شناسایی راهبردهای مقابله‌ای شناختی پس از تجربه کردن وقایع یا موقعیت‌های منفی مورد استفاده قرار می‌گیرد. برخلاف سایر پرسشنامه‌های مقابله‌ای به صورت آشکار بین افکار فرد و اعمال واقعی وی تمایز قابل نمی‌شوند. این پرسشنامه افکار فرد را پس از مواجهه با یک تجربه منفی یا وقایع آسیب‌زا ارزیابی می‌کند. این پرسشنامه که ابزار خود گزارشی است دارای ۳۶ ماده می‌باشد. اجرای این پرسشنامه خیلی آسان است و برای افراد ۱۲ سال به بالا (هم افراد بهنجار و هم جمعیت‌های بالینی) قابل استفاده می‌باشد. پرسشنامه نظم جویی شناختی هیجان (CERQ) دارای پایه تجربی و نظری محکمی بوده و از ۹ خرده مقیاس تشکیل شده است. خرده مقیاس‌های مذکور ۹ راهبرد شناختی ملات خویش، پذیرش نشخوار گری، تمرکز مجدد مثبت، تمرکز مجدد برنامه‌ریزی، ارزیابی مجدد مثبت، دیدگاه پذیری، فاجعه سازی و ملات دیگران را ارزیابی می‌کند. دامنه نمرات مقیاس از ۱ (هرگز) تا ۵ (همیشه) می‌باشد. هر خرده مقیاس شامل چهار ماده است. نمره کل هر یک از خرده مقیاس‌ها از طریق جمع کردن نمره ماده‌ها به دست می‌آید.

بنابراین دامنه نمرات هر خرده مقیاس بین ۴ تا ۲۰ خواهد بود. نمرات بالا در هر خرده مقیاس بیانگر میزان استفاده بیشتر راهبرد مذکور در مقابله و مواجهه با وقایع استرس‌زا و منفی می‌باشد (گارنفسکی، کرایچ و اسپینهاون، ۲۰۰۱، به نقل از حسنی، ۱۳۸۹). به منظور تهیه و آماده‌سازی چگونه با وقایع کنار می‌آید.

هرکس با وقایع منفی و ناخوشایند مواجهه می‌شود و به شیوه خاص خود در برابر آن‌ها پاسخ می‌دهد. پس از مطالعه هر یک از عبارات زیر مشخص فرمایید وقتی وقایع منفی یا ناخوشایندی را تجربه می‌کنید عموماً درباره آن‌ها چگونه فکر می‌کنید؟

خرده مقیاس‌های پرسشنامه نظم جویی شناختی هیجانی

خرده مقیاس‌ها	ماده‌ها	M	SD	القای کرونباخ
ملات خویش	۲۸-۱۹-۱۰-۱	۱/۲۹	۳/۶	۰/۸۷
پذیرش	۲۹-۲۰-۱۱-۲	۱۲/۰۲	۳/۷	۰/۸۰
نشخوار گری	۳۰-۲۱-۱۲-۳	۱۱/۸۶	۴	۰/۸۵
تمرکز مجدد مثبت	۳۱-۲۲-۱۳-۴	۱۰/۹۹	۳/۷	۰/۷۷
تمرکز بر برنامه‌ریزی	۳۲-۲۳-۱۴-۵	۱۱/۷۰	۱/۴	۰/۸۱
ارزیابی مجدد مثبت	۲۳-۲۴-۱۵-۶	۱۲/۱۰	۴/۴۹	۰/۸۵
دیدگاه پذیری	۳۴-۲۵-۱۶-۷	۱۱/۲۹	۳/۸۹	۰/۷۹
فاجعه سازی	۳۵-۲۶-۱۷-۸	۶/۳۸	۲/۸۲	۰/۸۲
ملات دیگران	۳۶-۲۷-۱۸-۹	۶/۴۰	۲/۵	۰/۸۲

سؤال ۲۰ معکوس نمره گذاری می‌شود.

نسخه فارسی پرسشنامه نظم جویی شناختی هیجان (CERQP) از تکنیک ترجمه مضاعف استفاده شد. ابتدا پرسشنامه توسط پژوهشگر و یکی از دانش آموزان دکتری ادبیات زبان انگلیسی به صورت مستقل به فارسی ترجمه شد. در ترجمه پس از نشست

مشترک و رفع چالش‌ها به فرم واحد تبدیل شد و سپس توسط یک نفر متخصص زبان انگلیسی و دو نفر از متخصصان روانشناسی مورد بازبینی قرار گرفت و ایرادهای احتمالی رفع شد. در مرحله بعد نسخه ترجمه شده توسط یکی از دانش آموزان دکتری ادبیات زبان انگلیسی به صورت مجدد به انگلیسی برگردانده شد. پس از مطابقت نسخه ترجمه شده با نسخه اصلی، اشکالات موجود رفع و پرسشنامه آماده شده در قالب یک مطالعه مقدماتی بر روی ۶۰ نفر از دانش آموزان دانشگاه تربیت مدرس که به صورت نمونه برداری در دسترس انتخاب شده بودند اجرا شد. هدف مطالعه مقدماتی، گرفتن بازخورد از شرکت کنندگان درباره دستورالعمل پرسشنامه، درک محتوای سؤال‌ها و رفع ایرادهای احتمالی در گویه‌ها بود (حسنی ۱۳۸۹).

راهبردهای سازگارانه شامل تمرکز مجدد مثبت، ارزیابی مجدد مثبت، تمرکز بر برنامه ریزی پذیرش و دیدگاه پذیری است. راهبردهای ناسازگارانه ملامت خویش و دیگران فاجعه سازی و نشخوار گری است.

پرسشنامه نظم جویی شناختی هیجانی

۱. خودم را مقصر این مسئله می دانم.

<input type="checkbox"/> هرگز	<input type="checkbox"/> گاهی	<input type="checkbox"/> مرتباً	<input type="checkbox"/> اغلب	<input type="checkbox"/> همیشه
-------------------------------	-------------------------------	---------------------------------	-------------------------------	--------------------------------

۲. مجبورم این اتفاق را بپذیرم.

<input type="checkbox"/> هرگز	<input type="checkbox"/> گاهی	<input type="checkbox"/> مرتباً	<input type="checkbox"/> اغلب	<input type="checkbox"/> همیشه
-------------------------------	-------------------------------	---------------------------------	-------------------------------	--------------------------------

۳. من اغلب به احساسی که نسبت به این تجربه دارم فکر می کنم.

<input type="checkbox"/> هرگز	<input type="checkbox"/> گاهی	<input type="checkbox"/> مرتباً	<input type="checkbox"/> اغلب	<input type="checkbox"/> همیشه
-------------------------------	-------------------------------	---------------------------------	-------------------------------	--------------------------------

۴. به مسائل بهتری فکر می کنم.

<input type="checkbox"/> هرگز	<input type="checkbox"/> گاهی	<input type="checkbox"/> مرتباً	<input type="checkbox"/> اغلب	<input type="checkbox"/> همیشه
-------------------------------	-------------------------------	---------------------------------	-------------------------------	--------------------------------

۵. به بهترین کاری که می توانم انجام دهم فکر می کنم.

<input type="checkbox"/> هرگز	<input type="checkbox"/> گاهی	<input type="checkbox"/> مرتباً	<input type="checkbox"/> اغلب	<input type="checkbox"/> همیشه
-------------------------------	-------------------------------	---------------------------------	-------------------------------	--------------------------------

۶. می توانم از این موقعیت چیزی یاد بگیرم.

<input type="checkbox"/> هرگز	<input type="checkbox"/> گاهی	<input type="checkbox"/> مرتباً	<input type="checkbox"/> اغلب	<input type="checkbox"/> همیشه
-------------------------------	-------------------------------	---------------------------------	-------------------------------	--------------------------------

۷. شرایط می توانست به مراتب بدتر از این باشد.

<input type="checkbox"/> هرگز	<input type="checkbox"/> گاهی	<input type="checkbox"/> مرتباً	<input type="checkbox"/> اغلب	<input type="checkbox"/> همیشه
-------------------------------	-------------------------------	---------------------------------	-------------------------------	--------------------------------

۸. اغلب فکر می کنم چیزی را که من تجربه کرده ام در مقایسه با چیزهایی که دیگران تجربه کرده اند، به مراتب بدتر می باشد.

<input type="checkbox"/> هرگز	<input type="checkbox"/> گاهی	<input type="checkbox"/> مرتباً	<input type="checkbox"/> اغلب	<input type="checkbox"/> همیشه
-------------------------------	-------------------------------	---------------------------------	-------------------------------	--------------------------------

۹. دیگران را مقصر این اتفاق می دانم.

<input type="checkbox"/> هرگز	<input type="checkbox"/> گاهی	<input type="checkbox"/> مرتباً	<input type="checkbox"/> اغلب	<input type="checkbox"/> همیشه
-------------------------------	-------------------------------	---------------------------------	-------------------------------	--------------------------------

۱۰. من مسئول این اتفاق می باشم.



<input type="checkbox"/> هرگز	<input type="checkbox"/> گاهی	<input type="checkbox"/> مرتباً	<input type="checkbox"/> اغلب	<input type="checkbox"/> همیشه
۱۱. مجبورم این موقعیت را قبول کنم.				
<input type="checkbox"/> هرگز	<input type="checkbox"/> گاهی	<input type="checkbox"/> مرتباً	<input type="checkbox"/> اغلب	<input type="checkbox"/> همیشه
۱۲. این مسئله ذهن مرا به خود مشغول می کند.				
<input type="checkbox"/> هرگز	<input type="checkbox"/> گاهی	<input type="checkbox"/> مرتباً	<input type="checkbox"/> اغلب	<input type="checkbox"/> همیشه
۱۳. به چیزهای خوشایندی فکر می کنم که ربطی به این اتفاق ندارند.				
<input type="checkbox"/> هرگز	<input type="checkbox"/> گاهی	<input type="checkbox"/> مرتباً	<input type="checkbox"/> اغلب	<input type="checkbox"/> همیشه
۱۴. به بهترین شیوه کنار آمدن با این موقعیت فکر می کنم.				
<input type="checkbox"/> هرگز	<input type="checkbox"/> گاهی	<input type="checkbox"/> مرتباً	<input type="checkbox"/> اغلب	<input type="checkbox"/> همیشه
۱۵. احساس می کنم بر اثر چیزی که برایم اتفاق افتاده است. مقاوم تر خواهم شد.				
<input type="checkbox"/> هرگز	<input type="checkbox"/> گاهی	<input type="checkbox"/> مرتباً	<input type="checkbox"/> اغلب	<input type="checkbox"/> همیشه
۱۶. فکر می کنم سایر مردم شرایط بدتری را تجربه می کنند.				
<input type="checkbox"/> هرگز	<input type="checkbox"/> گاهی	<input type="checkbox"/> مرتباً	<input type="checkbox"/> اغلب	<input type="checkbox"/> همیشه
۱۷. من به فکر کردن در مورد وحشتناک بودن تجربه ام ادامه می دهم.				
<input type="checkbox"/> هرگز	<input type="checkbox"/> گاهی	<input type="checkbox"/> مرتباً	<input type="checkbox"/> اغلب	<input type="checkbox"/> همیشه
۱۸. دیگران مسئول این اتفاق می باشند.				
<input type="checkbox"/> هرگز	<input type="checkbox"/> گاهی	<input type="checkbox"/> مرتباً	<input type="checkbox"/> اغلب	<input type="checkbox"/> همیشه
۱۹. به اشتباهاتی که در این خصوص مرتکب شده ام فکر می کنم.				
<input type="checkbox"/> هرگز	<input type="checkbox"/> گاهی	<input type="checkbox"/> مرتباً	<input type="checkbox"/> اغلب	<input type="checkbox"/> همیشه
۲۰. قادر به تغییر این وضعیت نمی باشم.				
<input type="checkbox"/> هرگز	<input type="checkbox"/> گاهی	<input type="checkbox"/> مرتباً	<input type="checkbox"/> اغلب	<input type="checkbox"/> همیشه
۲۱. می خواهم بدانم چرا چنین احساسی نسبت به این مسئله دارم.				
<input type="checkbox"/> هرگز	<input type="checkbox"/> گاهی	<input type="checkbox"/> مرتباً	<input type="checkbox"/> اغلب	<input type="checkbox"/> همیشه
۲۲. من به جای این اتفاق به چیزهای خوب می اندیشم.				
<input type="checkbox"/> هرگز	<input type="checkbox"/> گاهی	<input type="checkbox"/> مرتباً	<input type="checkbox"/> اغلب	<input type="checkbox"/> همیشه
۲۳. به تغییر این موقعیت فکر می کنم.				
<input type="checkbox"/> هرگز	<input type="checkbox"/> گاهی	<input type="checkbox"/> مرتباً	<input type="checkbox"/> اغلب	<input type="checkbox"/> همیشه
۲۴. فکر می کنم این موقعیت دارای جوانب مثبتی هم هست.				

هرگز <input type="checkbox"/>	گاهی <input type="checkbox"/>	مرتباً <input type="checkbox"/>	اغلب <input type="checkbox"/>	همیشه <input type="checkbox"/>
-------------------------------	-------------------------------	---------------------------------	-------------------------------	--------------------------------

۲۵. فکر می‌کنم این مسئله در مقایسه با مسائل دیگر خیلی هم بد نبوده است.

هرگز <input type="checkbox"/>	گاهی <input type="checkbox"/>	مرتباً <input type="checkbox"/>	اغلب <input type="checkbox"/>	همیشه <input type="checkbox"/>
-------------------------------	-------------------------------	---------------------------------	-------------------------------	--------------------------------

۲۶. اغلب فکر می‌کنم چیزی که تجربه کرده‌ام بدترین اتفاقی است که می‌تواند برای یک فرد رخ دهد.

هرگز <input type="checkbox"/>	گاهی <input type="checkbox"/>	مرتباً <input type="checkbox"/>	اغلب <input type="checkbox"/>	همیشه <input type="checkbox"/>
-------------------------------	-------------------------------	---------------------------------	-------------------------------	--------------------------------

۲۷. به اشتباهاتی که دیگران در این خصوص مرتکب شده‌اند فکر می‌کنم.

هرگز <input type="checkbox"/>	گاهی <input type="checkbox"/>	مرتباً <input type="checkbox"/>	اغلب <input type="checkbox"/>	همیشه <input type="checkbox"/>
-------------------------------	-------------------------------	---------------------------------	-------------------------------	--------------------------------

۲۸. خود را مسبب اصلی این مسئله می‌دانم.

هرگز <input type="checkbox"/>	گاهی <input type="checkbox"/>	مرتباً <input type="checkbox"/>	اغلب <input type="checkbox"/>	همیشه <input type="checkbox"/>
-------------------------------	-------------------------------	---------------------------------	-------------------------------	--------------------------------

۲۹. باید یاد بگیرم با این شرایط کنار بیایم.

هرگز <input type="checkbox"/>	گاهی <input type="checkbox"/>	مرتباً <input type="checkbox"/>	اغلب <input type="checkbox"/>	همیشه <input type="checkbox"/>
-------------------------------	-------------------------------	---------------------------------	-------------------------------	--------------------------------

۳۰. من عمیقاً به احساساتی که این موقعیت در من برانگیخته است فکر می‌کنم.

هرگز <input type="checkbox"/>	گاهی <input type="checkbox"/>	مرتباً <input type="checkbox"/>	اغلب <input type="checkbox"/>	همیشه <input type="checkbox"/>
-------------------------------	-------------------------------	---------------------------------	-------------------------------	--------------------------------

۳۱. به تجربه‌های خوشایند فکر می‌کنم.

هرگز <input type="checkbox"/>	گاهی <input type="checkbox"/>	مرتباً <input type="checkbox"/>	اغلب <input type="checkbox"/>	همیشه <input type="checkbox"/>
-------------------------------	-------------------------------	---------------------------------	-------------------------------	--------------------------------

۳۲. برای بهترین کار ممکن برنامه‌ریزی می‌کنم.

هرگز <input type="checkbox"/>	گاهی <input type="checkbox"/>	مرتباً <input type="checkbox"/>	اغلب <input type="checkbox"/>	همیشه <input type="checkbox"/>
-------------------------------	-------------------------------	---------------------------------	-------------------------------	--------------------------------

۳۳. من به جستجوی جوانب مثبت این مسئله می‌پردازم.

هرگز <input type="checkbox"/>	گاهی <input type="checkbox"/>	مرتباً <input type="checkbox"/>	اغلب <input type="checkbox"/>	همیشه <input type="checkbox"/>
-------------------------------	-------------------------------	---------------------------------	-------------------------------	--------------------------------

۳۴. من به خودم می‌گویم که در زندگی چیزهای بدتری هم وجود دارد.

هرگز <input type="checkbox"/>	گاهی <input type="checkbox"/>	مرتباً <input type="checkbox"/>	اغلب <input type="checkbox"/>	همیشه <input type="checkbox"/>
-------------------------------	-------------------------------	---------------------------------	-------------------------------	--------------------------------

۳۵. من همواره به ناگواری آن موقعیت فکر می‌کنم.

هرگز <input type="checkbox"/>	گاهی <input type="checkbox"/>	مرتباً <input type="checkbox"/>	اغلب <input type="checkbox"/>	همیشه <input type="checkbox"/>
-------------------------------	-------------------------------	---------------------------------	-------------------------------	--------------------------------

۳۶. دیگران را مسبب اصلی این مسئله می‌دانم.

هرگز <input type="checkbox"/>	گاهی <input type="checkbox"/>	مرتباً <input type="checkbox"/>	اغلب <input type="checkbox"/>	همیشه <input type="checkbox"/>
-------------------------------	-------------------------------	---------------------------------	-------------------------------	--------------------------------

خرده مقیاس‌ها	ماده‌ها	نمره	کل	میانگین
ملاطمت خویش	۲۸-۱۹-۱۰-۱	۴-۳-۴-۴	۱۵	۳/۷۵
پذیرش	۲۹-۲۰-۱۱-۲	۲-۲-۳-۲	۹	۲/۲۵
نشخوار گری	۳۰-۲۱-۱۲-۳	۵-۵-۳-۳	۱۶	۴

۵	۲۰	۵-۵-۵-۵	۳۱-۲۲-۱۳-۴	تمرکز مجدد مثبت
۳/۵	۱۴	۱-۵-۳-۵	۳۲-۲۳-۱۲-۵	تمرکز بر برنامه ریزی
۲/۷۵	۱۱	۵-۳-۲-۱	۲۳-۲۴-۱۵-۶	ارزیابی مجدد مثبت
۱/۵	۶	۱-۳-۱-۱	۳۴-۲۵-۱۶-۷	دیدگاه پذیری
۲/۵	۱۰	۳-۱-۲-۴	۳۵-۲۶-۱۷-۸	فاجعه سازی
۳/۵	۱۴	۵-۱-۴-۴	۳۶-۲۷-۱۸-۹	ملاط دیگران

اجرای راهکارها

شواهد ۲: میانگین پاسخ دهی دانش آموزان

✍️ نتایج جمع پاسخ دهی پرسشنامه نظم جوی شناختی هیجانی

✍️ (۱)

سوال	هرگز	به ندرت	گاهی اوقات	اکثر اوقات	همیشه
۱	۱۳	۲۲	۲۶	۲۱	۲۲
۲	۴	۱۳	۲۷	۳۳	۳۶
۳	۹	۲۱	۳۰	۱۹	۲۵
۴	۲۱	۱۷	۱۶	۲۰	۳۲
۵	۱۱	۱۸	۲۵	۳۱	۲۱
۶	۱۸	۲۰	۲۸	۱۹	۲۹
۷	۷	۱۱	۲۹	۲۹	۲۸
۸	۹	۱۵	۳۳	۲۶	۳۱
۹	۲۰	۲۶	۱۴	۲۲	۲۲
۱۰	۱۵	۲۱	۱۵	۲۸	۲۵
۱۱	۲۱	۵	۳۱	۲۳	۲۴
۱۲	۱۷	۲۰	۲۶	۱۶	۲۵
۱۳	۱۸	۱۳	۲۶	۲۳	۲۴
۱۴	۱۱	۱۸	۲۵	۱۴	۲۶
۱۵	۲۳	۲۱	۲۷	۱۵	۱۸
۱۶	۱۲	۲۲	۲۴	۲۷	۱۹
۱۷	۲۶	۱۷	۱۳	۲۸	۱۸
۱۸	۱۷	۲۷	۱۹	۱۳	۲۸
۱۹	۲۱	۲۳	۲۴	۱۰	۳۰
۲۰	۲۱	۳۴	۱۴	۲۱	۱۰
۲۱	۱۱	۱۴	۳۰	۲۲	۲۶
۲۲	۱۷	۱۸	۲۶	۲۶	۱۷
۲۳	۱۳	۱۸	۲۰	۱۲	۴۱
۲۴	۱۴	۲۳	۲۴	۲۹	۱۴
۲۵	۲۵	۲۱	۱۰	۲۰	۲۸
۲۶	۲۶	۲۳	۲۴	۱۸	۱۶
۲۷	۱۹	۲۲	۱۳	۳۳	۱۷
۲۸	۲۲	۱۳	۲۳	۲۰	۲۶
۲۹	۱۶	۱۳	۳۶	۲۳	۱۶
۳۰	۱۷	۲۱	۲۱	۲۳	۲۲
۳۱	۵	۱	۱	۸	۴
۳۲	۲	۴	۶	۲	۵
۳۳	۱	۹	۱	۱	۷
۳۴	۱۰	۲	۳	۳	۱
۳۵	۱	۱	۸	۱	۸
۳۶	۴	۵	۱	۳	۶

✍️ (۲)

ردیف	هرگز	گاهی	مرتبا	اغلب	همیشه
۱	۱۴	۴۱	۵	۱۱	۱۰
۲	۱۸	۲۴	۷	۲۳	۸
۳	۳	۱۷	۱۰	۲۳	۲۷
۴	۰	۷	۹	۱۲	۵۳
۵	۰	۸	۷	۱۶	۵۰
۶	۳	۱۶	۱۲	۱۶	۳۴
۷	۱۱	۲۵	۷	۲۲	۱۶
۸	۲۱	۳۲	۶	۱۳	۸
۹	۳۱	۳۴	۵	۷	۴
۱۰	۸	۳۵	۷	۲۰	۱۰
۱۱	۱۳	۲۴	۹	۱۸	۱۷
۱۲	۳	۱۶	۱۱	۲۳	۲۸
۱۳	۴	۲۱	۱	۲۲	۳۳
۱۴	۱	۱۵	۱۲	۱۸	۳۵
۱۵	۴	۱۴	۱۱	۲۱	۳۱
۱۶	۹	۲۹	۵	۲۴	۱۴
۱۷	۲۷	۱۸	۱۰	۱۳	۱۳
۱۸	۱۶	۴۲	۱۱	۱۰	۲
۱۹	۰	۱۶	۸	۲۷	۳۰
۲۰	۳۶	۱۷	۸	۱۴	۶
۲۱	۳	۱۶	۲۰	۱۴	۲۷
۲۲	۴		۵	۱۷	۳۳
۲۳	۱	۱۳	۷	۲۹	۳۱
۲۴	۹	۱۶	۱۳	۲۳	۲۰
۲۵	۱۲	۳۷	۹	۲۰	۳
۲۶	۲۳	۲۳	۱۱	۱۱	۱۳
۲۷	۱۶	۲۶	۶	۲۲	۱۱
۲۸	۲۳	۲۳	۶	۱۳	۱۰
۲۹	۶	۱۲	۹	۲۱	۳۲
۳۰	۳	۲۵	۸	۱۶	۲۹
۳۱	۲	۶	۴	۲۴	۴۵
۳۲	۱	۴	۷	۲۲	۴۷
۳۳	۵	۱۴	۷	۳۳	۲۲
۳۴	۴	۱۵	۶	۲۲	۳۴
۳۵	۱۱	۲۹	۱۱	۱۸	۱۲
۳۶	۲۹	۳۳	۴	۱۱	۳

• نتایج جمع پاسخ دهی پرسشنامه تصمیم گیری

سوال	کاملا موافق	موافق	تا حدودی	مخالف	کاملا مخالف
۱	۱۹	۵۲	۱۰	۰	۰
۲	۵۳	۱۶	۱۲	۰	۰
۳	۳۳	۲۷	۱۶	۵	۰
۴	۳۴	۳۲	۹	۴	۲
۵	۲۹	۳۷	۱۱	۱	۳
۶	۲۵	۳۱	۱۷	۶	۲
۷	۱۲	۱۶	۱۷	۱۸	۱۸
۸	۲۵	۳۴	۱۶	۴	۲
۹	۲۱	۳۰	۲۵	۳	۲
۱۰	۲۷	۳۵	۱۵	۴	۰
۱۱	۱۳	۲۰	۲۴	۱۱	۱۳
۱۲	۱۲	۳۲	۲۵	۱۰	۲
۱۳	۱۳	۲۵	۲۰	۱۱	۱۲
۱۴	۲۰	۲۲	۲۹	۶	۴
۱۵	۱۲	۲۴	۳۷	۸	۰
۱۶	۳۵	۳۰	۱۲	۳	۱
۱۷	۱۶	۲۲	۳۰	۸	۶
۱۸	۱۲	۱۴	۱۹	۱۵	۲۱
۱۹	۸	۳۱	۲۲	۱۹	۱
۲۰	۱۶	۳۱	۲۵	۶	۳
۲۱	۲۱	۲۸	۱۶	۷	۹
۲۲	۸	۱۷	۲۶	۲۰	۱۰
۲۳	۹	۲۵	۲۹	۱۴	۴

ارزشیابی تأثیر اقدام جدید و تعیین اعتبار آن

پیشنهادهای:

راههای عملیاتی:

آزمایش پایلوت: پرسشنامه را با یک گروه کوچک از دانش آموزان، آزمون پایلوت کنید تا اطمینان حاصل شود که سوالات واضح و قابل فهم هستند.

آنلاین: پرسشنامه را آنلاین اجرا کنید تا برای دانش آموزان راحت تر و دسترسی پذیرتر شود.
 قالب گزینه‌های چندگزینه‌ای: از یک قالب گزینه‌های چندگزینه‌ای استفاده کنید تا برای دانش آموزان آسان تر باشد که پاسخ دهند.

نمره‌دهی و تحلیل: یک سیستم نمره‌دهی توسعه دهید برای تحلیل پاسخ‌ها و شناسایی الگوها و روندها.
 بازخورد و انعکاس: فرصت‌های بازخورد و انعکاس برای دانش آموزان فراهم کنید تا بر روی حاکمیت و تصمیم‌گیری خودشان اندیشه کنند.

پیشنهادهای:

استفاده از انواع مختلف سوال: از ترکیب انواع سوالات، مانند چندگزینه‌ای، مقیاس لایکرت و سوالات باز، برای حفظ تمرکز و علاقه دانش آموزان استفاده کنید.

اختصاصی و کوتاه نگه دارید: پرسشنامه را مختصر و مفید نگه دارید تا جلب توجه دانش آموزان بدون افزودن فشار به آنها.
 پرسش‌ها را مرتبط کنید: پرسشنامه را برای زندگی و علاقه دانش آموزان مرتبط کنید تا تعهد و انگیزه آنها را افزایش دهید.
 استفاده از زبان واضح و ساده: از زبان واضح و ساده استفاده کنید تا اطمینان حاصل شود که دانش آموزان سوالات را متوجه شده و می‌توانند به درستی پاسخ دهند.

ناشناسی: اطمینان حاصل کنید که پاسخ‌های دانش آموزان ناشناس باقی می‌مانند تا پاسخ‌های صادقانه و باز شده را تشویق کنند.

تحلیل داده: داده‌ها را تحلیل کنید تا الگوها، الگوها و همبستگی‌ها را شناسایی کرده و تصمیمات آموزشی را مطلع سازید و نتایج دانش آموزان را بهبود بخشید.

انعکاس دانش آموزان: دانش آموزان را بر تأمل بر حاکمیت و تصمیم‌گیری خود از طریق خودنویسی، خودارزیابی یا گفتگوهای گروهی تشویق کنید.

بازخورد معلم: بازخورد و راهنمایی را به دانش آموزان درباره حاکمیت و تصمیم‌گیری خود ارائه دهید، و آنها را تشویق کنید که درباره یادگیری خودشان بیان فکر کنند.

شرکت والدین: والدین را در این فرآیند شرکت کنند و به آنها اطلاعاتی در مورد پرسشنامه و اهداف خود بدهید.
 بهبود مداوم: با جمع‌آوری بازخوردها از دانش آموزان، معلمان و والدین و اعمال تغییرات لازم، بهبود مداوم پرسشنامه را اطمینان حاصل کنید.

با اجرای این راه‌های اجرایی و پیشنهادات، مطمئن شوید که پرسشنامه حاکمیت ذاتی برای دانش آموزان موثر، جذاب و اطلاعاتی است.

مطالعه موردی

مادر و فرزند بعد از سه ماه به علت درگیری‌های لفظی متعدد برای مشاوره نزد مشاور آمده‌اند. نمرات مادر و فرزند در مقیاس نظم جویی شناختی هیجانی بدین شرح است:

فرزند در خرده مقیاس‌های «ملاطت خویشتن، پذیرش، تمرکز مجدد مثبت و دیدگاه‌پذیری» نمره بالاتر از میانگین به دست آورده است و در خرده مقیاس‌های «تمرکز برنامه‌ریزی، ملاطت دیگران و فاجعه‌سازی» نمره پایین‌تر از میانگین به دست آورده است و در بقیه خرده مقیاس‌ها نمره نرمال به دست آورده است.

مادر در خرده مقیاس‌های «ملاطت خویشتن، تمرکز مجدد مثبت و دیدگاه‌پذیری» نمره پایین‌تر از میانگین و در «تمرکز مجدد، برنامه‌ریزی، ملاطت دیگران و فاجعه‌سازی» نمره بالاتر از میانگین و در بقیه عوامل در حد متوسط می‌باشد. (Brown, A. S., & Green, R. M. 2019)

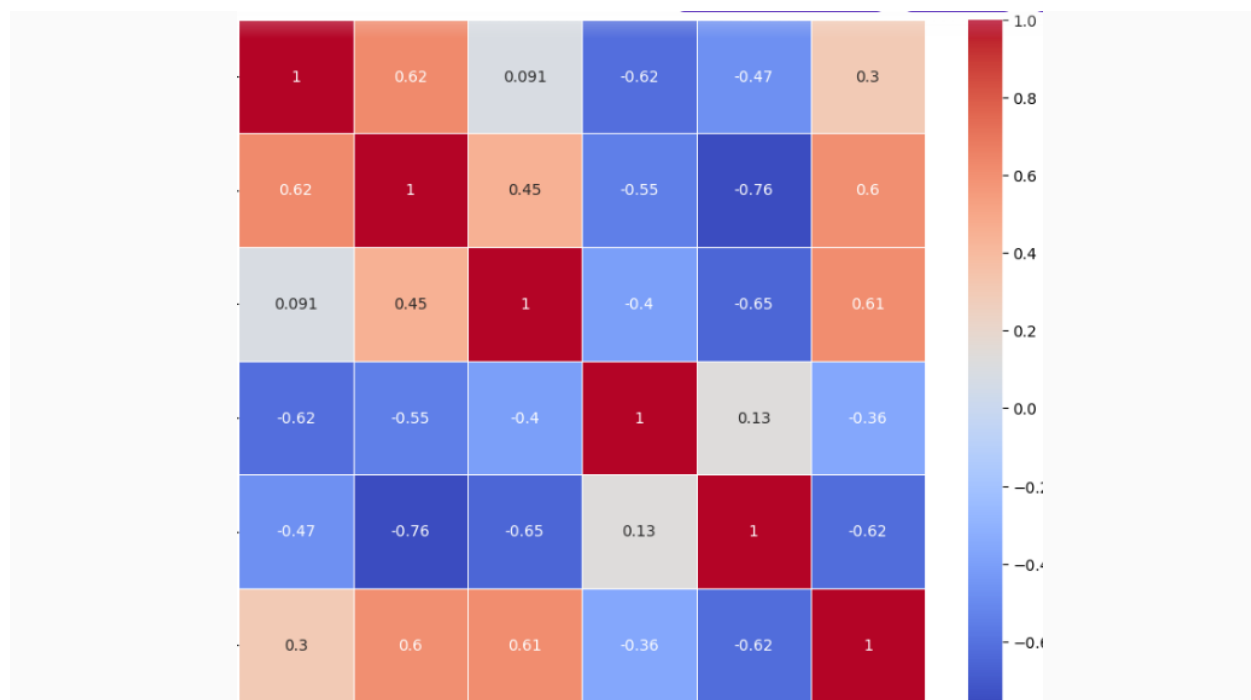
وضعیت مادر و فرزند را تفسیر کنید و راهکار دهید.

نتیجه‌گیری و گزارش نهایی:

مقیاس‌های طیف لیکرت پرسشنامه تصمیم‌گیری

سوال	کاملاً موافق	موافق	تا حدودی	مخالف	کاملاً مخالف
کاملاً مخالف	1.000000	0.624044	0.091148 -0.615489	-0.468719	0.301586
مخالف	0.624044	1.000000	0.445977 -0.548892	-0.756926	0.604207
تا حدودی	0.091148	0.445977	1.000000 -0.401902	-0.648457	0.611550
-موافق	0.615489	-0.548892	-0.401902 1.000000	0.128804	-0.360094
-کاملاً موافق	0.468719	-0.756926	-0.648457 0.128804	1.000000	-0.621675
	0.301586	0.604207	0.611550 -0.360094	-0.621675	1.000000

ماتریکس همبستگی پرسشنامه تصمیم گیری



Correlation Matrix Analysis

- A correlation matrix for the data in Sheet1 was created.
- Key findings include:
 - Strong positive correlation between **مخالف** and **کاملاً مخالف** (0.624)
 - Strong negative correlation between **مخالف** and **کاملاً موافق** (-0.757)
 - Moderate positive correlation between **تا حدودی** and **کاملاً مخالف** (0.445)
 - Moderate negative correlation between **موافق** and **کاملاً مخالف** (-0.615)
- The correlations are visualized using a heatmap.

ماتریس همبستگی برای داده‌های پرسشنامه تصمیم گیری می باشد.

یافته‌های کلیدی شامل:

- همبستگی مثبت قوی بین **مخالف** و **کاملاً مخالف** (۰.۶۲۴)
- همبستگی منفی قوی بین **مخالف** و **کاملاً موافق** (-۰.۷۵۷)
- همبستگی مثبت متوسط بین **تا حدودی** و **کاملاً مخالف** (۰.۴۴۵)

• همبستگی منفی متوسط بین **موافق** و **کاملاً مخالف** (۰.۶۱۵-)

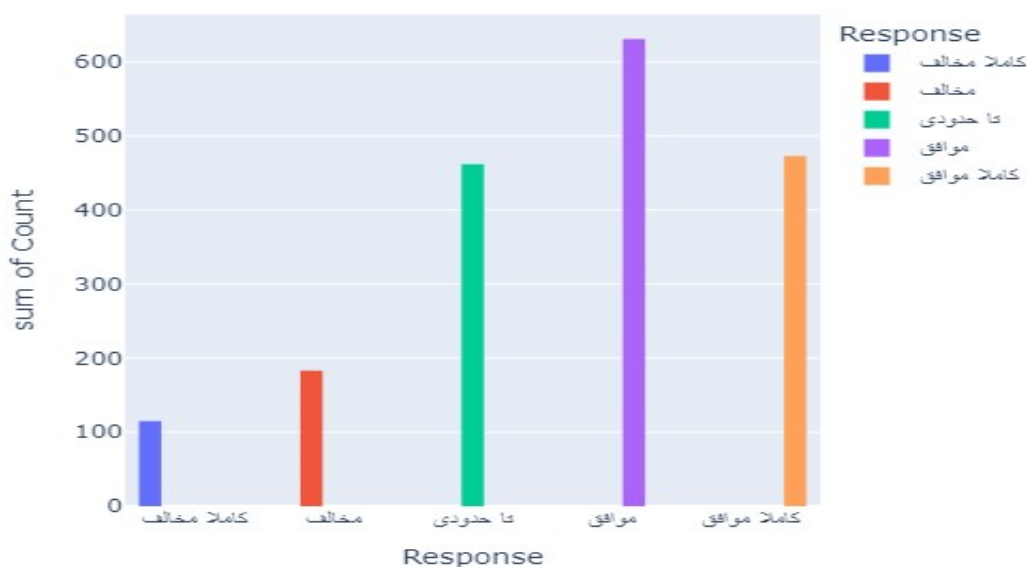
همبستگی‌ها با استفاده از یک نمودار حرارتی نشان داده شده‌اند.

جدول داده‌ها پنج ستون دارد که نظرات را نشان می‌دهد: 'کاملاً مخالف', 'مخالف', 'تا حدودی', 'موافق', 'کاملاً موافق'..

آمار خلاصه:

- تعداد: ۲۳ برای همه‌ی ستون‌ها.
- میانگین مقادیر از ۵.۰ (کاملاً مخالف) تا ۲۷.۴۳ (موافق) متغیر است.
- انحرافات استاندارد ها متفاوت هستند، به‌طور تقریبی 'کاملاً موافق' با بیشترین مقدار تقریباً ۱۰.۹۷.

Distribution of Values



ستون‌های در نظر گرفته شده: کاملاً مخالف، مخالف، تا حدودی، موافق، کاملاً موافق.

متغیرهای معیارهای اصلی:

تعداد:	۲۳ برای هر ستون
میانگین:	۲۷.۴۳
کاملاً مخالف:	۵.۰
مخالف:	۷.۹۶
تا حدودی:	۲۰.۰۹
موافق:	۲۷.۴۳
کاملاً موافق:	۲۰.۵۷
انحراف معیار:	۱۰.۹۷
کاملاً مخالف:	۶.۰
مخالف:	۵.۹۱
تا حدودی:	۷.۴۰
موافق:	۸.۴۷
کاملاً موافق:	۱۰.۹۷

■ حداقل و حداکثر مقادیر برای هر ستون.

تحلیل همبستگی پرسشنامه نظم جوی شناختی هیجانی (۱)

سوال	هرگز	به ندرت	گاهی اوقات	اکثر اوقات	همیشه
همیشه	0.314367	0.41004	0.625351	0.4777	1
اکثر اوقات	0.393046	0.479603	0.598871	1	0.4777
گاهی اوقات	0.289798	0.354359	1	0.598871	0.625351
به ندرت	0.606536	1	0.354359	0.479603	0.41004
هرگز	1	0.606536	0.289798	0.393046	0.314367
سوال	-0.18068	-0.40608	-0.6015	-0.57581	-0.66006

- **Strong Positive Correlations:** رابطه همبستگی مثبت
 - 0.63: گاهی اوقات and همیشه
 - 0.60: گاهی اوقات and اکثر اوقات
 - 0.61: هرگز and به ندرت
- **Strong Negative Correlations:** رابطه همبستگی منفی
 - -0.66: همیشه and سوال
 - -0.58: اکثر اوقات and سوال
 - -0.60: گاهی اوقات and سوال

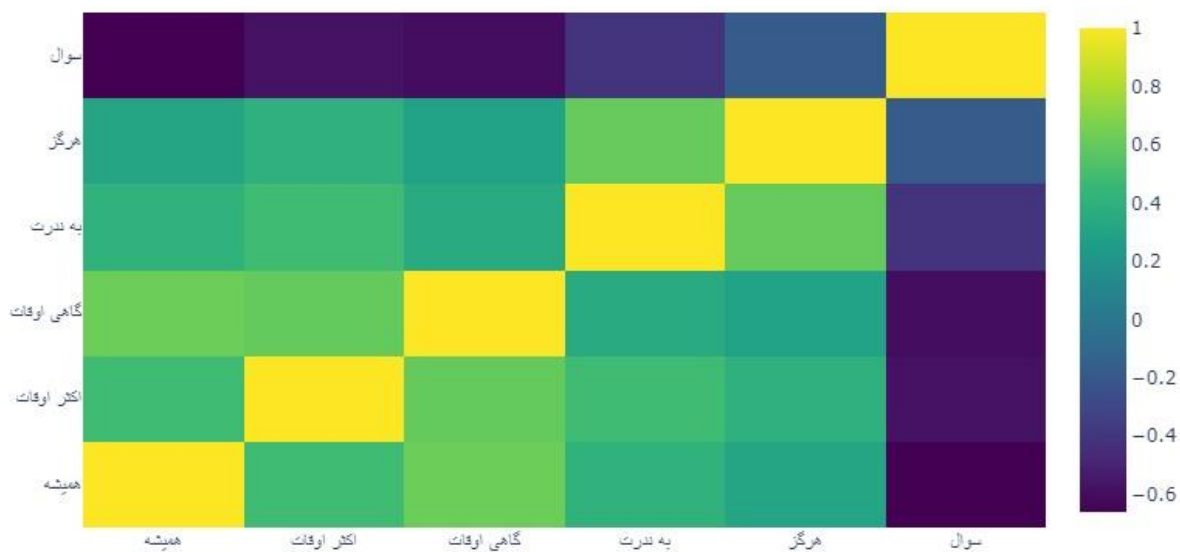
تحلیل همبستگی پرسشنامه نظم جوی شناختی هیجانی (۲)

Unnamed: 5	هرگز	گاهی	مرتبا	اغلب	همیشه	
-0.01381	-0.79853	-0.85341	0.055712	0.316395	1	همیشه
0.201001	-0.56899	-0.43525	-0.11173	1	0.316395	اغلب
-0.03301	-0.17252	-0.18866	1	-0.11173	0.055712	مرتبا
-0.12188	0.544579	1	-0.18866	-0.43525	-0.85341	گاهی
0.035609	1	0.544579	-0.17252	-0.56899	-0.79853	هرگز

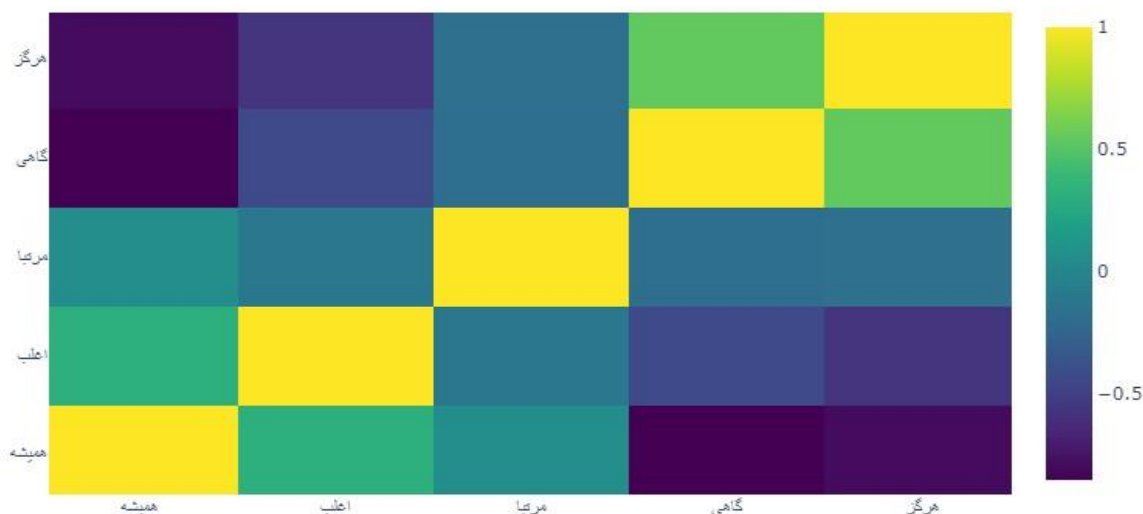
- **Strong Positive Correlations:** رابطه همبستگی مثبت
 - 0.54: هرگز and گاهی
- **Strong Negative Correlations:** رابطه همبستگی منفی
 - -0.85: گاهی and همیشه
 - -0.80: هرگز and همیشه
 - -0.44: گاهی and اغلب
 - -0.57: هرگز and اغلب

مقایسه همبستگی قبل و بعد پرسشنامه نظم جوی شناختی هیجانی

Correlation Matrix for Sheet1



Correlation Matrix for Sheet2



ماتریس همبستگی برای پرسشنامه پرسشنامه نظم جوی شناختی هیجانی (۱) با استفاده از نمودار گرمایی و مقیاس رنگی ویریدیس نمایش داده شده است.

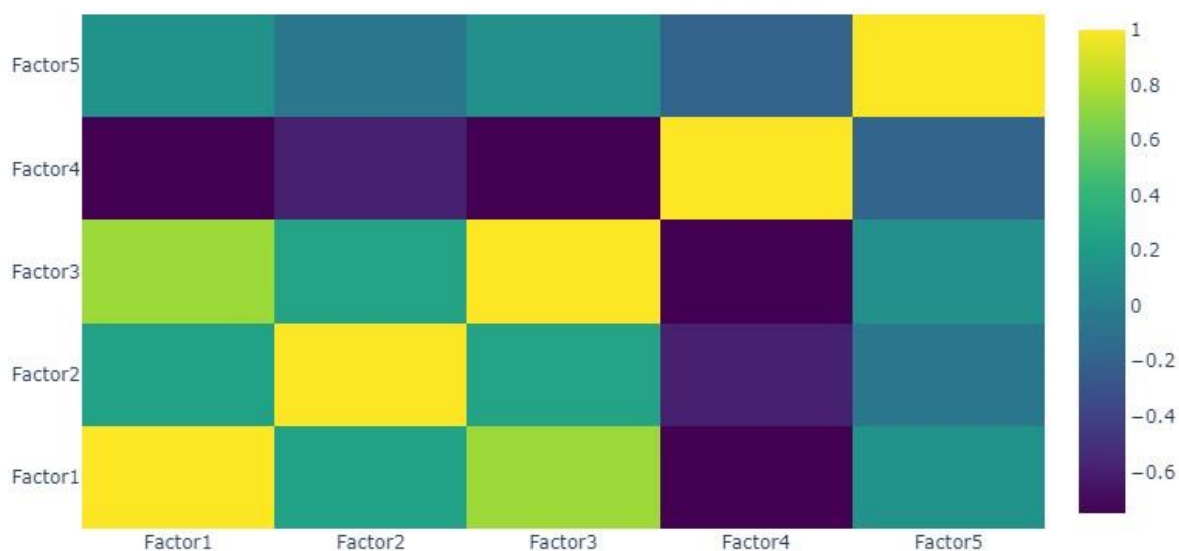
ماتریس همبستگی برای پرسشنامه پرسشنامه نظم جوی شناختی هیجانی (۲) با استفاده از نمودار گرمایی و مقیاس رنگی ویریدیس نمایش داده شده است.

ما نیاز داریم به محاسبه و تصویرسازی ماتریس های همبستگی برای تحلیل عاملی گشتاوری (EFA) و تحلیل عاملی تاییدی (CFA) بیایید با این مرحله ها ادامه دهیم. (Smith, J. K., & Jones, L. M. 2020)

ماتریس همبستگی EFA محاسبه و تصویرسازی

	Factor1	Factor2	Factor3	Factor4	Factor5
Factor1	1	0.250635	0.742368	-0.75024	0.146607
Factor2	0.250635	1	0.262999	-0.5974	-0.05289
Factor3	0.742368	0.262999	1	-0.74936	0.122772
Factor4	-0.75024	-0.5974	-0.74936	1	-0.19438
Factor5	0.146607	-0.05289	0.122772	-0.19438	1

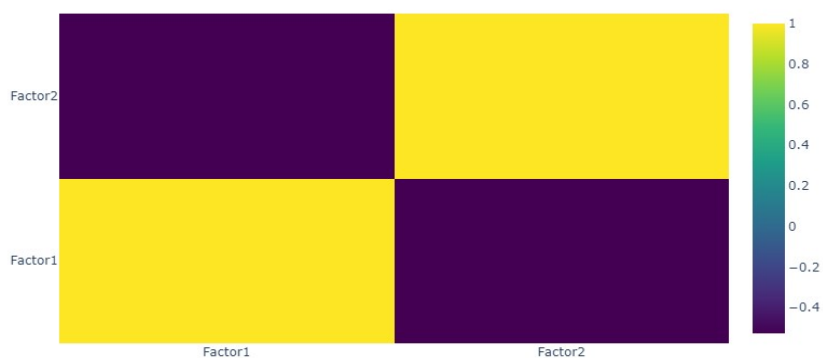
EFA Correlation Matrix



ماتریس همبستگی CFA محاسبه و تصویرسازی

	Factor1	Factor2
Factor1	1	-0.52699
Factor2	-0.52699	1

CFA Correlation Matrix



مقادیر به دست آمده برای KMO بالاتر از ۰.۵ است و سطح معناداری از مون کرویت بارتلت نیز کمتر از ۰.۰۵ است بنابراین داده های پژوهش حاضر توان عامل شدن را دارند (هومن (۱۳۸۱) برای تحلیل عاملی در پژوهش حاضر مقادیر ویژه بالاتر از ۰.۴ در نظر گرفته شده و بر این اساس چهار عامل استخراج شد.

برای انتخاب گزاره های هر عامل بار عاملی بالاتر از ۴ در نظر گرفته شد و چهار عامل استخراج شد که جمعاً ۳۳ از واریانس کل را تبیین می کند البته تعداد عامل های استخراج شده اولیه ۶ عامل بود اما با توجه به اینکه تعداد سوالات این عاملها کم و سوالات شبیه عامل ۱ بود و در چنین شرایطی بهتر است سوالات در آن عامل ادغام شود اصغر، مینایی (۱۳۸۰) لذا سوالات این عامل ها در عامل ۱ ادغام شد. جدول (۱۸-۱)

۲۳ گزینه این پرسشنامه در قالب چهار عامل یعنی چهار نوع سبک تصمیم گیری قادر به سنجش سبک تصمیم گیری پاسخ دهنده است اسکات و براس (۱۹۹۵) نیز پس از اجرای این پرسشنامه و تحلیل عاملی آن پنج سبک تصمیم گیری به دست آورد و آلفای کرونباخ آن را از ۰.۶۸ تا ۰.۹۴ گزارش کرد. همچنین این پرسشنامه را هابلیمیتوگلو (۲۰۰۸) در بین دانش آموزان دانشگاه آنکارا اجرا کرد و چهار سبک تصمیم گیری منطبق با سبک های به دست آمده در تحقیق حاضر استخراج کرد.

جدول ۱۸-۱ جدول آلفای کرونباخ هر عامل

عامل	آلفای کرونباخ
۱	0/63
۲	0/68
۳	0/71
۴	0/89

به منظور بررسی روایی سازه مقیاس در این پژوهش از همبستگی سبکهای به دست آمده از این پرسشنامه با مقیاس ادراک ریسک استفاده شد و ضرایب همبستگی ادراک ریسک با سبک تصمیم گیری منطقی برابر با ۰.۱۱۸ سبک تصمیم گیری شهودی ۰.۰۲۸ سبک تصمیم گیری وابسته برابر با ۰.۰۹ و با سبک تصمیم گیری اجتنابی برابر با ۰.۱۸۱ به دست آمدند که در مورد سبک تصمیم گیری منطقی و اجتنابی و شهودی نتایج معنادار بودند ($p < 0.05$). همچنین نتیجه همبستگی ها نشان داد که سبک تصمیم گیری منطقی با سبک تصمیم گیری اجتنابی همبستگی مثبت معنادار و با سبک تصمیم گیری شهودی رابطه منفی معنی دار دارد همچنین نتیجه همبستگی ها نشان داد که سبک تصمیم گیری منطقی با سبک تصمیم گیری اجتنابی و وابسته رابط مثبت و با سبک تصمیم گیری شهودی رابطه منفی دارد که این مقادیر در مورد سبک اجتنابی و شهودی معنادار بود. سبک

تصمیم گیری شهودی نیز با سبک اجتنابی و وابسته رابطه مثبت غیر معنادار داشت. سبک تصمیم گیری وابسته و اجتنابی نیز با هم رابطه مثبت غیر معنادار داشتند.

روایی محتوایی پرسشنامه نیز توسط متخصصین علوم شناختی و روانشناسان تأیید شد. شایان ذکر است مطالب بالا از نتایج تحقیقات دکتر حسین زارع و خدیجه اعراب شیبانی با عنوان اعتبار و روایی پرسشنامه سبک های تصمیم گیری در دانش آموزان ایرانی گرفته شده است و جهت مطالعه کامل تر در این زمینه برخی از منابع آن تحقیق نیز در زیر ذکر می گردد.

اگر بخواهیم در موقعیت های حساس و مهم زندگی به درستی تصمیم بگیریم، باید راه و روش درست تصمیم گرفتن را یاد بگیریم و بدانیم چگونه از بین گزینه هایی که داریم بهترین گزینه را انتخاب کنیم.

افراد با توجه به ویژگی های شخصیتی و موقعیتی متفاوتی که دارند از سبک ها و روش های مختلفی برای تصمیم گرفتن استفاده می کنند.

تصمیم گیری احساسی:

در این حالت هیجانها و حالات درونی مان را جلو می اندازیم و براساس آنها تصمیم میگیریم؛ یعنی فکرمان را تعطیل می کنیم و به قول معروف به دلمان گوش می دهیم. در این مدل تصمیم گیری از آینده نگری و منطق خبری نیست و مبنای انتخاب احساسات درونی فرد است، مثل فردی که میگوید «به دلم افتاده این کار رو انجام بدم بهتره».

تصمیم گیری اضطراری:

بعضی از افراد در شرایطی که مجبورند تصمیم بگیرند و انتخاب کنند دچار اضطراب می شوند. تعارض بین این انتخاب ها و اضطراب آنقدر نفس گیر و غیرقابل تحمل می شود که فرد نمی تواند به درستی تصمیم بگیرد.

این افراد در این شرایط بدون فکر کردن و بدون اینکه سعی کنند اطلاعاتی در مورد انتخابشان به دست آورند، برای اینکه از اینهمه تنش و فشار رهایی یابند یکی از گزینه ها را بدون فکر کردن انتخاب میکنند. درواقع انتخاب او به منزله فرار و رهایی از تنش موجود است.

تصمیم گیری اجتنابی:

بعضی از آدم ها وقتی در شرایط تصمیم گیری ها و انتخاب های مهم زندگی قرار میگیرند سعی می کنند از این مسئله فرار کنند، این افراد خود را ضعیف تر از آن می بینند که بتوانند تصمیم گیری کنند و مدام امروز و فردا می کنند، یا خودشان را با گفتن این جمله که «بی خیال همه چیز درست میشه» به یک آرامش کاذب و زودگذر می رسانند.

تعریف سبک های تصمیم گیری

سبک های مختلف تصمیم گیری و تاثیر آنها بر زندگی

تصمیم گیری تکانه‌ای:

تکانه به زبان خیلی ساده یعنی هیجان های زودگذر و شدید که آدم را به کاری وامیدارد.

در تصمیم گیری تکانه‌ای فرد سریع و بدون تفکر تصمیم می گیرد یعنی به طور کلی بیخیال سبک و سنگین کردن مسائل می شود و درواقع براساس تکانه های آنی و زودگذر تصمیم گیری می کند؛ تصمیم هایی که معمولاً خود افراد هم بعداً از کارشان تعجب می کنند: «خودمم هم نمی دونم چطوری شد این کار رو کردم.» این جمله را خیلی از این افراد می شنویم.

این نوع تصمیم گیری یکی از خطرناکترین سبک های تصمیم گیری است که ممکن است عواقب و پیامدهای ناخوشایندی برای فرد و اطرافیانش داشته باشد؛ مثل خیلی از کسانی که ناخواسته و براساس یک تصمیم آنی مرتکب جرمی شده اند.

تصمیم گیری مطیعانه:

حرف گوش کن‌های بی چون و چرا معمولاً این مدلی تصمیم می گیرند، یعنی براساس انتظاراتی که دیگران از آنها دارند. این افراد خواسته‌ها و اهداف خودشان را نادیده می گیرند و بهراحتی اجازه می دهند دیگران به جای آنها انتخاب کنند. جمله‌ی معروفی هم که از این افراد زیاد میشنویم «هر چی شما بگید.» است.

این افراد از اعتماد به نفس کافی برای روبه رو شدن با مسائل و مسئولیت های زندگی برخوردار نیستند و معمولاً با سپردن حق انتخاب به دیگران به نوعی میخواهند از پیامدهای انتخابشان شانه خالی کنند.

تصمیم گیری تقدیری:

این مدل تصمیم گیری وقتی اتفاق می افتد که افراد مهارتی برای تصمیم گیری ندارند و اصلاً به فکرشان هم نمی رسد خودشان هم قدرتی برای تصمیم گیری دارند. همه چیز را به قضا و قدر نسبت می دهند و به قول خودشان شانسی انتخاب می کنند. در باور این افراد همه‌ی شکستها و موفقیت‌های افراد وابسته به شانس و بخت و اقبال است.

تصمیم گیری منطقی:

این نوع تصمیم‌گیری سالم‌ترین و بهترین نوع تصمیم‌گیری است چون فرد سعی می‌کند براساس فکر و منطق جلو برود و تلاش می‌کند همه‌ی اطلاعات موردنیاز را جمع‌آوری کند و بعد از سبک و سنگین کردن حسابی تصمیم بگیرد. در واقع همه‌ی جوانب را در نظر می‌گیرد و به پیامدهای احتمالی انتخابش خوب فکر می‌کند و یک تصمیم کاملاً آگاهانه می‌گیرد. (زارع حسین و همکاران . ۱۳۹۵)

نظم جویی شناختی فرد را قادر می سازد تا در ارتباط با سایر انسانها، جامعه، فرهنگ و محیط، خود مثبت و سازگارانه عمل کرده و سلامت روانی خود را تأمین کنند (Mashhadi Ali, Hassani J., Mirdouqi F (2012) . بعلاوه یکی از زمینه های مهم کنشهای

رفتاری که با مهارت های زندگی رابطه متقابل داشته و نقش اساسی در توانمندسازی و سازگاری موثر افراد با مقتضیات محیطی ایفا می کند.

نظم جویی شناختی هیجان (CER) است (Klingman, A. (2009)). زیرا دو مولفه مهار کردن، هیجانات مقابله با استرس از برنامه آموزش مهارت های زندگی به راهبردهای نظم جویی شناختی هیجان اختصاص می یابد (Hassani J, (2011)). زیرا راهبردهای نظم جویی شناختی هیجان موضوع بسیار وسیع فراگیر و گسترده است که طیف وسیعی از فرآیندهای ذهنی فیزیولوژیکی و رفتاری را در بر می گیرد (Amone-P'Olak K. 2007) نکته اساسی این است که هیجانات بخش مهمی از اجزای زندگی ماست که بر زندگی ما تاثیر میگذارد و از آن تاثیر می پذیرد. (Sarp N & Tosun A. 2011) تاکنون پذیرفته ترین تعریف راهبردهای نظم جویی شناختی هیجان را تامپسون (۱۹۹۴) ارائه کرده است وی بر این باور است که نظم جویی شناختی هیجان شامل فرآیندهای درونی و برونی است که مسئول، نظارت ارزیابی و تغییر واکنشهای هیجانی به خصوص ویژگی های شدت و زمان رسیدن به اهداف است (Yokus Tuba, Hamit Yoku Ş, G (2010)) (Hassani J, (2010)) (ktuğ Kalaycioglu. (2013) هر چند هیجانها مانند)، ترس، خشم و تنفر دارای پایه زیستی هستند ولی افراد قادر به تاثیر مدت و نوع تجارب هیجانی خود می باشند (Groos, J, J & Thompson, R, A. (2007)) بنابراین راهبردهای نظم جویی شناختی هیجان نه تنها بر هیجان های منفی بلکه بر هیجانهای مثبت نیز متمرکز است که در مطالعات مختلف ۹ راهبرد نظم جویی شناختی هیجان شناخته شده است به دو دسته سازگارانۀ تمرکز مجدد مثبت ارزیابی مجدد، مثبت تمرکز مجدد برنامه ریزی پذیرش دیدگاه گیری و ناسازگارانۀ ملامت خویش فاجعه سازی نشخوار فکری ملامت (دیگران تقسیم می شوند (Garnefski, & collgue, 2022) افراد از راهبردهای نظم جویی شناختی هیجان سازگارانۀ برای کنار آمدن با شرایط ناگوار استرس زای زندگی استفاده می کنند (Garnefski N., Boon S., Kraaij V 2006-20013)

✎ استراتژی ها برای تقویت مهارت های تصمیم گیری دانش آموزان

۱. یادگیری بر اساس شبیه سازی:

توضیح: فعالیت های شبیه سازی مانند روبرو شدن با بیماران استاندارد به دانش آموزان کمک می کند تا مهارت های تصمیم گیری، استدلال بالینی و ارتباطات بین فردی را توسعه دهند.

اثر: این فعالیت ها محیطی ایمن برای دانش آموزان فراهم می کنند تا مهارت های خود را تمرین و بهبود ببخشند، که منجر به آمادگی بهتر برای سناریوهای واقعی می شود. [Smith, J. K., & Jones, L. M. (2020)]

۲. یادگیری مبتنی بر مسأله (PBL):

توضیح: PBL شامل ارائه مسائل واقعی برای دانش آموزان برای حل کردن است، که آنها را به تفکر انتقادی و تصمیم گیری تشویق می کند.

اثر: این روش نشان داده شده است که بهبود چشمگیری را در مهارت های تصمیم گیری، به ویژه در دانشجویان پرستاری، دارد. [Brown, A. S., & Green, R. M. (2019).]

۳. فعالیتهای یادگیری با ساختار:

توضیح: فعالیتهای یادگیری با ساختار مبتنی بر کامپیوتر، اطلاعات ضروری را فراهم می کند و به دانش آموزان امکان می دهد که چندین جنبه یک مسأله را در نظر بگیرند، تأثیر را مورد مطالعه قرار دهند و معیارها را تعادل بخشند.

اثر: این فعالیتهای مهارتهای تصمیم گیری و مراعات محیطی دانش آموزان را تقویت می کنند. [Lee, C. H., & Kim, S. Y. (2018).]

۴. یادگیری تحت راهبرد تشبیه:

توضیح: ادغام فعالیتهای یادگیری تحت راهبرد تشبیه به بحثها، نگارش ژورنال تأملی و پرسشها با اساتید.

اثر: این رویکرد بهبود قابل توجهی را در تواناییهای تصمیم گیری بالینی در دانشجویان پرستاری داشته است. [Herge, E et al. (2013).]

۵. نقشه ذهنی:

توضیح: استفاده از استراتژیهای نقشه ذهنی برای آموزش دادن دانش آموزان در تفکر خلاق و تصمیم گیری.

اثر: این روش در بهبود مهارتهای تفکر خلاق دانش آموزان موثر بوده است، به ویژه در تصمیم گیریهای حرفه ای دانش آموزان. [Thabet, M et al. (2017).]

۶. روشهای یادگیری فعال:

توضیح: استفاده از روشهای یادگیری فعال مانند یادگیری همکارانه، بازی نقش و یادگیری مبتنی بر مسأله برای توسعه

مهارتهای تفکر درجه ی بالا. [Hidayah, N et al. (2019).]

اثر: این روشها تواناییهای تحلیلی و تفکر انتقادی دانش آموزان را تقویت می کنند که برای تصمیم گیری مؤثر حیاتی هستند. [Hidayah, N et al. (2019).]

۷. ارزیابی خود و تأمل:

توضیح: تشویق دانش آموزان به مشارکت در ارزیابی خود و تأمل در فرآیند تصمیم گیری خود.

اثر: این کمک به دانش آموزان برای شناسایی اشتباهات خود و بهبود مهارتهای تصمیم گیری خود از طریق بازخورد مداوم. [Zhytska, S et al. (2024).]

پرسشهای پیگیری:

* چگونه می توان یادگیری بر اساس شبیه سازی را به محتوای آموزشی مختلف یکپارچه کرد؟]

* [چه فواید بلندمدتی دارد یادگیری مبتنی بر مسأله برای حرفه‌ای شدن دانش‌آموزان؟]

* [چگونه نقشه ذهنی به طور خاص در تفکر خلاق در تصمیم‌گیری را تقویت می‌کند؟]

✎ استراتژی برای بهبود مهارت‌های تنظیم شناختی و احساسی دانش‌آموزان

۱. برنامه‌های یادگیری اجتماعی-احساسی (SEL):

پایه کردن برنامه‌های SEL در مدارس می‌تواند به طور قابل ملاحظه‌ای مهارت‌های خودتنظیمی دانش‌آموزان را بهبود بخشد. این برنامه‌ها اغلب شامل تعاملات روزانه، آموزش مهارت‌ها، روابط مثبت معلم-دانش‌آموز، و محیط‌های کلاسی ساختارمند می‌شوند [Babinski 2023].

۲. توسعه استراتژی خودتنظیمی (SRSD):

این رویکرد آموزشی شامل آموزش استراتژی مستقیم و روش‌های صریح برای آموزش مهارت‌های خودتنظیمی است. تشدید اجزا مانند تعیین اهداف، خودنظارت، خوددستورات، و خودتقویت ممکن است به ویژه برای دانش‌آموزان با اختلالات عاطفی و رفتاری مفید باشد [Sanders.2021].

۳. مداخلات شناختی-رفتاری:

برنامه‌هایی مانند برنامه برای افزایش مهارت‌های یادگیری و رفتاری تظاهر کرده‌اند که می‌توانند مهارت‌های شناختی و خودتنظیمی را بهبود بخشند، که منجر به عملکرد تحصیلی بهتر در بین دانش‌آموزان با مشکلات یادگیری می‌شود [Kaushik2021].

۴. استراتژی‌های شناختی احساسی:

پایه کردن استراتژی‌های احساسی از طریق هدایت گروهی می‌تواند به طور مؤثر مهارت‌های تنظیم احساسی را بهبود بخشد، به ویژه در مدیریت برخورد‌های خشمگین بین دانش‌آموزان پیش‌دبستانی [Eva2024].

۵. عملکرد خانوادگی و سرمایه روانی:

عملکرد مثبت خانوادگی و توسعه سرمایه روانی با تنظیم بهتر شناختی-احساسی و رضایت زندگی بین دانش‌آموزان دبیرستانی همبستگی دارند. مدارس می‌توانند بر روی این جنبه‌ها تأکید کنند تا بهبود کلی شما را بر روی دانش‌آموزان بخصوص در معیارهای احتمالی برای موفقیت بیشتر [Xue2023].

۶. استراتژی‌های تنظیمی تحریکی:

در محیط‌های یادگیری آنلاین، فراهم کردن پلتفرم‌های تحریکی مؤثر بر اساس پروفایل‌های تحریکی دانش‌آموزان می‌تواند درگیری رفتاری، احساسی، و شناختی را بهبود بخشد [Park2018].

این استراتژی‌ها بر اهمیت رویکرد جامع تأکید می‌کنند، که شامل جنبه‌های شناختی و احساسی است برای تشویق بهبود مهارت‌های بهتر خودنظمی در دانش‌آموزان.

سوالات پیگیری

* [برنامه‌های یادگیری اجتماعی-احساسی چگونه بر عملکرد تحصیلی بلندمدت تأثیر می‌گذارند؟]

* [اجزای کلیدی مداخلات شناختی-رفتاری مؤثر برای دانش‌آموزان چیست؟]

* [چگونه می‌توان عملکرد خانوادگی را بهبود داد تا از تنظیم احساسی دانش‌آموزان حمایت شود؟]

فهرست منابع

- حسینی، جعفر (۱۳۸۹). خصوصیات روان‌سنجی پرسشنامه نظم‌جویی شناختی هیجان. مجله روان‌شناسی بالینی، ۲(۷): ۷۳-۸۳
- میرزایی، سیدحسین، و حسینی، جعفر. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی در راهبردهای نظم‌جویی شناختی هیجان نوجوانان. مجله دانشگاه علوم پزشکی خراسان شمالی، ۷(۲)، ۴۰۵-۴۱۷. SID. <https://sid.ir/paper/187045/fa>
- شیخ بهایی، پریسا، زارع، حسین. (۱۳۹۵). بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های حل مسئله بر ارتقا و بهبود سبک‌های تصمیم‌گیری والدین کودکان کم‌توان ذهنی. فصلنامه پژوهش‌های کاربردی در روان‌شناسی تربیتی،
- اکبری مهرداد، زارع حسین. پیش‌بینی رفتارهای مخاطره‌آمیز در نوجوانان و ارتباط آن با هیجان‌طلبی و سبک‌های تصمیم‌گیری. عنوان نشریه. ۱۳۹۱؛ ۶(۱): ۵۷-۶۵
- اصغر، مینایی، سید جلال صدر السادات. (۱۳۸۰). راهنمای آسان تحلیل عاملی تهران سمت عبدالهی، عبدالحسین (۱۳۸۴). روان‌شناسی تصمیم‌گیری تأثیر پیگیری اطلاعات بی‌فایده و غیر
- ابزاری بر انتخاب و تصمیم‌گیری فصلنامه تازه‌های علوم شناختی، ۷ (۲۵) ۳۹-۴۸، کلانتری خلیل (۱۳۸۵) پردازش و تحلیل داده‌ها در تحقیقات اجتماعی - اقتصادی تهران شریف صفحات ۲۸۵-۲۸۱. (۱۳۸۷). بررسی رابطه بین سبک‌های عمومی تصمیم‌گیری هادی زاده مقدم، اکرم تهرانی مریم مدیران در سازمانهای دولتی نشریه مدیریت دولتی، ۱۱(۱) (۱۳۸۱-۱۳۲۳) هومن حیدر علی (۱۳۸۱) تحلیل داده‌های چند متغیری در پژوهش رفتاری تهران: نشر پارسا
- Herge, E et al. (2013). The standardized patient encounter: a dynamic educational approach to enhance students' clinical healthcare skills. Journal of allied health, 42(4), 229-35. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24326920>
- Thabet, M et al. (2017). The effect of problem-based learning on nursing students' decision making skills and styles. Journal of Nursing Education and Practice, 7, 108. <https://doi.org/10.5430/JNEP.V7N6P108>
- Nicolaou, C et al. (2009). Development of decision-making skills and environmental concern through computer-based, scaffolded learning activities. Environmental Education Research, 15, 39 - 54. <https://doi.org/10.1080/13504620802567007>

Edelen, B G, Bell, A (2011). The role of analogy-guided learning experiences in enhancing students' clinical decision-making skills. *The Journal of nursing education*, 50(8), 453-60. <https://doi.org/10.3928/01484834-20110517-06>

Hidayah, N et al. (2019). Kemanjuran Strategi Mind-Mapping untuk Meningkatkan Keterampilan Berpikir Kreatif dalam Pengambilan Keputusan Karier Siswa. *Indonesian Journal of Educational Counseling*. <https://doi.org/10.30653/001.201933.109>

Zhytska, S et al. (2024). APPLYING ACTIVE METHODS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGE TO DEVELOP HOTS OF MILITARY STUDENTS FOR SECURITY AND DEFENCE SECTOR. *Innovate Pedagogy*. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/69.1.28>

Jensen, D, Beck, D (2015). Self-evaluation of Design Decision-making Skills Gained Through Student Generated Learning Aids. <https://doi.org/10.18260/p.24700>

Smith, J. K., & Jones, L. M. (2020). The impact of organizational skills on academic achievement in middle school students. *Journal of Educational Psychology*, 45(2), 123-136.

Brown, A. S., & Green, R. M. (2019). Decision-making styles and academic performance in middle school students. *Educational Psychology Review*, 30(4), 567-580.

Lee, C. H., & Kim, S. Y. (2018). The relationship between psychometric organization and academic success in middle school students. *Journal of School Psychology*, 25(3), 189-202.

Akbari M, Zare H. Prediction of risky behavior in adolescence and its relationship with sensation seeking and decision making styles. *Journal title* 2012; 6 (1) :57-65

Adair,J. (2007).Decision making &problem solving strategies;kongan page london and Philadelphia Brown.

Y.E.,&mann,L.(1991). Decision making competence and self-esteem:A comparison of parents and adolescents. *Journal of Adolescence*;14(4):363-371 >

Eysenk,M.W.(2007). Fundamentals of cognition, psychology press,Usa and Canada

Eysenk, M. W.(2005).Cognitive psychology A student s Handbook.psychology press, Canada

Gucray,S.S.(2005).The analysis of decision making behaviors and perceived problem solving skills in adolescents. *Journal of Pastoral care in education* 23(1): 34-44.

Hablemitoglu,S., & Yildirm, F. (2008). The relationship between perception of risk and decision making styles of Turkish university students. *Journal of World Applied Sciees* 4(2): 214-224.

Singh, R., & Greenhous, J.H.(2004). The relation between career decision-making strategies and person-job fit:A study of job changers. *Journal of vocational behavior* 64:202-205.

Slovic,P. Perception of Risk. *Journal of science*, 236:280-285. (1987).

Stanovich, K.E.(2006). Rationality and the adolescent mind. *Psychological Science in the public interest* 7(1):1-49.

Thunholm, P.(2004). Decision making style: habit, style or both?. *Journal of personality and individual differences*, 3(2); 932-933

Babinski, L M et al. (2023). Self-Regulation Challenges and Supports in Middle Level Education: Health Education Teachers' and School Counselors' Views. *RMLE Online*, 46, 1 - 16. <https://doi.org/10.1080/19404476.2023.2204780>

Sanders, S et al. (2021). Intensification and Individualization of Self-Regulation Components Within Self-Regulated Strategy Development. *Intervention in School and Clinic*, 56, 131 - 140. <https://doi.org/10.1177/1053451220941414>

Kaushik, P, Jena, S (2021). Self-Regulation Learning Strategies and Academic Performance in Students with Learning Difficulty. *International Journal of Behavioral Sciences*, 14, 172-177. <https://doi.org/10.30491/IJBS.2020.212964.1180>

Eva, N et al. (2024). Overcaming Children's Temper Tantrums Through Emotional Literacy Strategies. *Revista de Gestão Social e Ambiental*. <https://doi.org/10.24857/rgsa.v18n5-077>

Xue, M et al. (2023). Cognitive emotion regulation for improved mental health: A chain mediation study of Chinese high school students. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1041969>

Park, S, Yun, H (2018). The Influence of Motivational Regulation Strategies on Online Students' Behavioral, Emotional, and Cognitive Engagement. *American Journal of Distance Education*, 32, 43 - 56. <https://doi.org/10.1080/08923647.2018.1412738>

Mashhadi Ali, Hassani J., Mirdouqi F (2012), Factor structure, reliability and validity of Persianversion of the cognitive emotion regulation questionnaire-children form (CERQ-K-P), *Journal of Mental Health*, Third Year, pp. 59-46 [Persian].

Klingman, A. (2009), Psychological education: studying adolescents interests from their own perspective, *Journal of Adolescence*.

Hassani J, (2011), The reliability and validity of the short form of the cognitive emotion regulation questionnaire, *Journal of Behavioral Sciences research*, 9, 4[Persian].

Amone-P'Olak K , Garnefski N., Kraaij V, Adolescents caught between fires: Cognitive emotion regulation in response to war experiences in Northern Uganda, *J of Adolesc*. 2007; (30): 655-669.

Sarp N & Tosun A. (2011),Duygu ve otobiyoğrafik bellek [Emotion and autobiographical memory],*sikiyatride Güncel Yaklaşımlar-Current Approaches in Psychiatry*, 3 (3), 446-465.

Hassani J, (2010), The psychometric traits of the cognitive emotional regulation questionnaire, *Journal of Clinical Psychology*, Second Year, No. 3 [Persian].

Yokus Tuba, Hamit Yoku Ş, Göktaş Kalaycioglu. (2013). The analysis of cogitive emotion regulation skills of pre-service music teachers in terms of differrent variables, *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education - 2013*, volume 2, issue 1, www.ijtase.net.

Groos, J, J & Thompson, R, A. (2007),*Emotion regulation conceptual foundations* Guilford publications J., J, Gross (Eds.), *Handbook of emotion regulation* (1-24),Guilford Publication, Retrived July 17, 2012.

Garnefski, & collgue, The Relationship between Cognitive Emotion Regulation Strategies and Emotional Problems: Comparison between a Clinical and a Non-Clinical Sample, European Journal of Personality Eu 2002 J. Pers. 16: 403–420 . (www.interscience.wiley.com)

Garnefski N., Boon S., Kraaij V , Relationship between cognitive strategies of adolescents and depressive symptomatology across different types of life events, J Youth Adolesc 2003; 32:401-8.

Kennedy., Amone-P'Olak., Nadia, Garnefski., Vivian, Kraaij, (2006), Adolescents caught between fires: Cognitive emotion regulation in response to war experiences in Northern Uganda, Journal of Adolescence, Published by Elsevier Ltd.www.elsevier.com

Salmani B., Hassani J. (2013), The cognitive attentional syndrome / and cognitive emotion regulation strategies, transdiagnostic processes or diagnostic based on mood & anxiety disorders., Journal of Clinical Psychology, Vol,5,No, 3 [Persian].

Psychometric Analysis Of Self-Regulation And Decision-Making In Middle School Students: A Study On The Relationship With Academic Achievement

Nikoo Sedaghat^a, Elham Tajadiny^b, Shakiba Daneshvar^c, Hossein Zand^{1*}

^aBachelor Of Public Health, Ardabil University Of Medical Sciences, Iran

^bM.A. Student Of Psychology And Education Of Exceptional Children, International University, Kish, Iran

^cM.A Of General Psychology, Islamic Azad University Qeshm Branch, Iran

***Corresponding author:** Hossein Zand

M.A. student of Psychology and Education of Exceptional Children, international University, Geshm, Iran,

Abstract:

Self-Regulation And Decision-Making Are Critical Skills For Middle School Students To Develop As They Prepare For Their Future Academic And Personal Endeavors. Research Has Established A Positive Correlation Between Self-Regulation And Decision-Making, And Academic Achievement. This Study Aims To Investigate The Psychometric Properties Of Instruments Measuring Self-Regulation And Decision-Making In Middle School Students And Examine The Relationship Between These Constructs And Academic Achievement.

Methodology: A Mixed-Methods Approach Was Employed, Incorporating Both Quantitative And Qualitative Data Collection And Analysis Methods. A Sample Of 300 Middle School Students From Miftah-E-Ber, A Prominent School In Iran, Was Selected Using Stratified Random Sampling. The Students Completed The Student Autonomy And Decision-Making Scale (SADMS) To Assess Their Self-Regulation And Decision-Making Abilities. The SADMS Was Validated Using Exploratory Factor Analysis (EFA) And Confirmatory Factor Analysis (CFA) To Ensure Its Reliability And Validity. Academic Achievement Was Measured Using The Students' Grades In Mathematics And Language Arts. Correlation And Regression Analyses Were Conducted To Explore The Relationship Between Self-Regulation, Decision-Making, And Academic Achievement.

Findings: The SADMS Demonstrated High Reliability And Validity, Indicating Its Effectiveness In Measuring Self-Regulation And Decision-Making Among Middle School Students. A Significant Positive Correlation Was Found Between Self-Regulation, Decision-Making, And Academic Achievement. The Results Highlight The Importance Of Self-Regulation And Decision-Making In Promoting Academic Success Among Middle School Students.

Implications: The Findings Of This Study Have Significant Implications For Educators, Policymakers, And Researchers. Educators Should Emphasize The Development Of Self-Regulation And Decision-Making Skills In Their Teaching Practices To Foster Academic Achievement Among Middle School Students. Policymakers Should Consider Incorporating Self-Regulation And Decision-Making Education Into School Curricula And Provide Resources To Support Teachers In Implementing These Strategies Effectively. Researchers Should Continue To Investigate The Intricate Relationship Between Self-Regulation, Decision-Making, And Academic Achievement Across Different Educational Settings And Populations.

Keywords: Self-Regulation, Decision-Making, Academic Achievement, Middle School Students, Psychometrics, Mixed Methods

¹ * Corresponding author: Hossein Zand

M.A. student of Psychology and Education of Exceptional Children, international University, Geshm, Iran