



Research Paper

Received:
1 July 2023
Revised:
9 July 2024
Accepted:
15 July 2024
Published:
12 August 2024

P.P: 169-183

ISSN: 2588-5162
E-ISSN: 2645-517x



Designing and validation of the educational package of cognitive-emotional self-regulation strategies for aggressive students from military families



Abstract

The aim of the present study was to compile and validate the educational package of cognitive-emotional self-regulation strategies for aggressive students. The qualitative research method and the statistical population included all psychology professors of the university, experts and therapists in the field of psychology and the purposeful sampling method. Based on the saturation interview, the sample size was 10 people. The data collection tool was a semi-structured interview. An educational package of cognitive-emotional self-regulation strategies was developed for aggressive students from military families. Thematic analysis method was used in data analysis. The results showed that cognitive-emotional self-regulation strategies were formulated in 9 sessions, which include: awareness of feelings and emotions, skills to understand emotions and choose a situation, cognitive assessment with the aim of recognizing emotional experiences, skills related to prevention, introduction of self-disempowerment and coping strategies. With it, expansion of mind and attention, training of self-regulation strategies, and adjustment of response and correct expression of emotion were achieved.

Keywords: cognitive-emotional self-regulation strategies, students, aggressive, military families.

DOR: 20.1001.1.25885162.1403.15.2.7.1

1. PhD student in educational psychology, Azad University, Qom branch
2. Corresponding Author: Professor, Department of Psychology, Allameh Tabatabai University, Faculty of Psychology.
dr_sharifidaramadi@yahoo.com
3. Assistant Professor, Department of Psychology, Faculty of Humanities, Shams Gonbad Institute of Higher Education, Gonbad, Kavus.





تدوین و اعتباریابی بسته آموزشی راهبردهای خودتنظیمی شناختی - هیجانی برای دانش آموزان پرخاشگر خانواده‌های نظامی

طاهره سام خانیانی^۱ | پرویز شریفی درآمدی^۱ | طاهره السادات میرقائم^۲

چکیده

هدف پژوهش حاضر تدوین و اعتباریابی بسته آموزشی راهبردهای خودتنظیمی شناختی - هیجانی برای دانش آموزان پرخاشگر بود. روش پژوهش کیفی و جامعه آماری شامل کلیه اساتید روان‌شناسی دانشگاه، متخصصین و درمانگران حوزه روان‌شناسی و روش نمونه‌گیری هدفمند بود. بر اساس مصاحبه در حد اشباع، حجم نمونه ۱۰ نفر بدست آمد. ابزار گردآوری اطلاعات مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بود. بسته آموزشی راهبردهای خودتنظیمی شناختی-هیجانی برای دانش آموزان پرخاشگر خانواده های نظامی تدوین شد. در تحلیل اطلاعات از روش تحلیل مضمون استفاده شد. نتایج نشان داد، راهبردهای خودتنظیمی شناختی-هیجانی در ۹ جلسه تدوین شد که شامل: آگاهی از احساسات و هیجانها، مهارتهای درک هیجان و انتخاب موقعیت، ارزیابی شناختی با هدف شناخت تجربه های هیجانی، مهارتهای مربوط به پیشگیری، معرفی خودناتوان سازی و راهبردهای مقابله با آن، گسترش حضور ذهن و توجه، آموزش راهبردهای خودتنظیمی، و تعدیل پاسخ و ابراز صحیح هیجان، بدست آمد.

کلیدواژه‌ها: راهبردهای خودتنظیمی شناختی - هیجانی، دانش آموزان، پرخاشگر، خانواده‌های نظامی

۱. گروه روانشناسی، واحد قم، دانشگاه آزاد اسلامی، قم، ایران.

۲. نویسنده مسئول: گروه روان شناسی، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

dr_sharifidaramadi@yahoo.com

۳. گروه روان شناسی، دانشکده علوم انسانی، موسسه آموزش عالی شمس گنبد، گنبد، کاووس، ایران.



مقدمه

دوران تحصیلی مقطع متوسطه با دوران نوجوانی مراحل رشد همراه است و پل انتقال از کودکی به بزرگسالی محسوب می‌شود. اولستاد، سورینسن، لین و دانبولت^۱ (۲۰۲۳) نوجوانی را با تحولات جسمی، جنسی، شناختی و خلقی همراه می‌دانند و نوجوان در این دوره طیفی وسیع از احساسات و عواطف را تجربه می‌کنند که در صورت نامساعد بودن شرایط محیطی در پایان بلوغ این احساسات و عواطف برهم خواهد خورد و ممکن است رفتارهای پرخاشگری^۲ را در آنها بیشتر کند. نوجوانی دوره‌ای است که نوجوان از دنیای کودکی خود فاصله می‌گیرد و به دنیای بزرگسالی وارد می‌شود؛ بنابراین این دوره مستلزم تغییرات عاطفی، روانی و جسمی است و این تغییرات می‌تواند در شکل‌گیری خشم و رفتارهای پرخاشگرانه در نوجوانان تأثیر زیادی بگذارد و در روان‌شناسی، پرخاشگری نوجوانان را رفتاری می‌داند که باهدف آسیب رساندن روحی یا جسمی به فرد صورت می‌گیرد (بونتینگ، فوکس، ادھیارو و هالند^۳، ۲۰۲۱).

پرخاشگری یکی از مشکلاتی است که می‌تواند به‌صورت ناسزاگویی، تهدید کلامی و دادو فریاد، رقابت بین فردی و طرد و منزوی کردن دیگران نشان داده شود، به عبارتی دیگر، پرخاشگری به رفتاری اطلاق می‌شود که هدف آن صدمه رساندن به فرد دیگر یا نابود کردن دارایی افراد باشد، واژه اصلی در این تعریف هدف است، اگر رفتاری به‌صورت اتفاقی باشد پرخاشگری محسوب نمی‌شود (مالوندا، لورکا، مسورادو، سامپیر و مستر^۴، ۲۰۱۹).

وجود رفتار پرخاشگرانه ممکن است هیجان و شناخت نوجوان را تحت تأثیر قرار دهد و طبق مطالعه بیرکلاند، بلیکس و تورسین^۵ (۲۰۲۱) رفتار پرخاشگری موجب آسیب به فرایند سالم شناختی - هیجانی می‌شود و ممکن است فرد را در استفاده از راهبردهای خودتنظیمی شناختی - هیجانی^۶ با مشکل مواجه شود.

1. Olstad, Sørensen, Lien and Danbolt
2. aggression
3. Bunting, Fox, Adhyaru and Holland
4. Malonda
5. Birkeland, Blix and Thoresen
6. cognitive-emotional self-regulation strategies

بنا بر، مطالعه هونگ، لی و یی^۱ (۲۰۲۱) پرخاشگری با خودتنظیمی رابطه معکوسی دارند و افرادی که رفتارهای پرخاشگرانه دارند، نیازمند این هستند که راهبردهای خودتنظیمی به آنها آموزش داده شود. همچنین، روزنتال و کارلبرینگ^۲ (۲۰۱۵) شکست در استفاده از راهبردهای خودتنظیمی را عاملی در جهت بروز رفتار پرخاشگری گزارش می‌دهد. براین اساس، تقویت راهبردهای خودتنظیمی شناختی - هیجانی نقش مهمی در کاهش رفتار پرخاشگری دانش‌آموزان دارد و در این مورد باید آموزش راهبردهای خودتنظیمی شناختی - هیجانی استفاده نمود.

آموزش راهبردهای خودتنظیمی شناختی - هیجانی به معنای کاهش و کنترل هیجانات منفی و نحوه استفاده مثبت از هیجانات است و تنظیم هیجان بیشتر در دو چارچوب مهم بررسی می‌شود: آموزش راهبردهای تنظیم شناختی - هیجانی که پیش از رخداد حادثه (پیش از ایجاد هیجان و یا در آغاز بروز آن) فعال می‌شوند؛ و راهبردهایی که پس از بروز حادثه و یا پس از پیدایی هیجان فعال می‌شوند که راهبردهای خودتنظیمی که قبل از بروز رخداد استرس‌زا فعال می‌شوند، باعث تعبیر و تفسیر موقعیت به نحوی می‌گردند که پاسخ‌های هیجانی مرتبط با آن موقعیت را کاهش دهند (یانگ^۳، ۲۰۲۱). بنابراین، سطح پایین راهبردهای خودتنظیمی که ناشی از ناتوانی در مقابله مؤثر با هیجانها و مدیریت است. آموزش راهبردهای خودتنظیمی باعث می‌شود که فرد در موقعیت‌هایی که منجر به آسیب روانی می‌شود، از راهبردهای مقابله‌ای مناسب استفاده کند (ادیگوزل، اسیک، بولوت، کیا و اوزیل^۴، ۲۰۲۳). آموزش راهبردهای خودتنظیمی شناختی - هیجانی شامل مواردی از قبیل: تسکین و آرام ساختن خود به هنگام ناراحتی؛ اعمال خودکنترلی؛ مدیریت خشم؛ کنترل تکانه‌ها؛ ابراز هیجانات در زمان و مکان مناسب؛ اجتناب از اضطراب، خشم و افسردگی مداوم؛ اداره کردن ناکامیها و مشکلات اجتناب ناپذیر زندگی؛ جلوگیری از سایه افکندن هیجانات منفی بر روی قضاوت و توانایی حل مسأله؛ تحمل ناکامی؛ و پذیرش و ارزش گذاشتن به خود، در فرد می‌شود و بدین ترتیب فرآیند درمان اثربخشی خود را نشان می‌دهد (ریندرز، پهونگ، رایان و توماس^۵، ۲۰۲۳). در پژوهش‌های زیادی تاثیر آموزش راهبردهای

1. Hong, Lee & Ye
2. Rozental & Carlbring
3. Yang
4. Adıgüzel, Aşık, Bulut, Kaya & Özel
5. Reinders, Phung, Ryan, & Thomas

خودتنظیمی بر متغیرهای مختلف مورد تأیید قرار گرفت منجمله در تحقیقات اسماعیلی، آریاپوران، امیری (۱۴۰۱)، حسن آبادی، خامسان و طالب زاده (۱۴۰۰)، محرمی و سرداری (۱۳۹۹)، و پژوهش پورعبدل، صبحی قراملکی، قائدی و نبی دوست (۱۳۹۸) اما، هیچ کدام از تحقیقات اقدام به تدوین و اعتباریابی بسته آموزشی راهبردهای خودتنظیمی شناختی-هیجانی برای جامعه آماری دانش آموزان دختر پرخاشگر نکردند که از حیث می توان نوآوری پژوهش حاضر را نشان داد.

آموزش راهبردهای خودتنظیمی به دانش آموزان نوجوان، به منظور کاهش تنش های دوره نوجوانی و هدایت آنها به سوی یک هویت سالم و جلوگیری از آسیب های روانی و اجتماعی این دوره، و همچنین، افزایش انگیزه تحصیلی و کاهش اهمال کاری، یک ضرورت محسوب می شود و نیازمند تحقیقات بیشتر است. بنا بر همین ضرورت در پژوهش حاضر، محقق به دنبال تدوین یک بسته آموزشی راهبردهای خودتنظیمی شناختی - هیجانی برای دانش آموزان دختر پرخاشگر است. حال این سؤال پیش می آید که بسته آموزشی راهبردهای خودتنظیمی شناختی - هیجانی محقق ساخته دارای چه ویژگی های است؟

روش

به منظور تدوین و اعتباریابی بسته آموزشی راهبردهای خودتنظیمی شناختی - هیجانی، از روش کیفی و مصاحبه نیمه ساختاریافته با اساتید روان شناسی دانشگاه، متخصصین و درمانگران حوزه روان شناسی (بخصوص درمان های هیجانی) استفاده شد. جامعه آماری در بخش کیفی شامل کلیه اساتید روان شناسی دانشگاه (با شاخص های ورودی: عضو هیئت علمی دانشگاه، دارای سابقه بیش از ۱۵ سال تدریس در دانشگاه، داشتن مدرک دکتری)، متخصصین و درمانگران حوزه روان شناسی (با شاخص های ورودی: دارای سابقه بیش از ۱۰ سال درمانگری در حوزه درمان هیجانی، داشتن مدرک دکتری) بود. این افراد جهت انجام مصاحبه برای تدوین و اعتباریابی بسته آموزشی راهبردهای خودتنظیمی شناختی - هیجانی مورد مطالعه قرار گرفتند. حجم نمونه تا اشباع نظری اطلاعات ادامه یافت که با ۱۰ نفر، مصاحبه ها در حد اشباع قرار گرفت. جهت انتخاب افراد

برای مصاحبه از روش نمونه‌گیری هدفمند استفاده شد. ابزار گردآوری اطلاعات مصاحبه نیمه- ساختاریافته بود.

جدول (۱) کد گذاری اولیه مضامین اصلی بسته آموزشی راهبردهای خودتنظیمی شناختی-هیجانی براساس نظرات مصاحبه با اساتید روانشناسی دانشگاه، متخصصین و درمانگران حوزه روانشناسی

کدهای مصاحبه‌شونده	مضامین اصلی	کد
مصاحبه ۱،۲،۳،۴،۵،۶،۷،۸،۹،۱۰	آگاهی از احساسات و هیجان‌ها	A1
مصاحبه ۱،۲،۳،۴،۵،۶،۷،۸	مهارت‌های درک هیجان و انتخاب موقعیت	A2
مصاحبه ۲،۳،۴،۵،۶،۷،۸،۹	ارزیابی شناختی باهدف شناخت تجربه‌های هیجانی	A3
مصاحبه ۱،۴،۵،۶،۷،۸،۹،۱۰	مهارت‌های مربوط به پیشگیری	A4
مصاحبه ۱،۲،۳،۴،۵،۶،۷،۸،۹،۱۰	معرفی خود ناتوان‌سازی و راهبردهای مقابله با آن	A5
مصاحبه ۱،۲،۳،۴،۵،۶،۷،۸،۹	گسترش حضور ذهن و توجه	A6
مصاحبه ۱،۲،۳،۴،۵،۶،۷،۸،۹،۱۰	آموزش راهبردهای خودتنظیمی	A7
مصاحبه ۱،۲،۳،۴،۵،۶،۷،۸،۹،۱۰	آموزش راهبردهای خودتنظیمی	A8
مصاحبه ۱،۲،۳،۴،۵،۶،۷،۸،۹	تعدیل پاسخ و ابراز صحیح هیجان	A9

یافته‌ها

جدول ۲. نتایج مربوط به مولفه های بسته آموزشی راهبردهای خودتنظیمی شناختی-هیجانی

محتوا	هدف	جلسات
-تعریف هیجان -شناخت انواع هیجان -شناخت فرایند شناختی، فیزیولوژیک و رفتاری ایجاد هیجان و اثرگذاری آن بر کارکرد روزانه -شناسایی هیجان در حالات فیزیکی و روان شناختی -تکلیف: شناسایی و نوشتن هیجان‌هایی که در روابط روزمره تجربه می‌شود	آگاهی از احساسات و هیجان‌ها	اول
- نام‌گذاری و برجسب‌زدن به هیجانان -تمایز میان هیجانان مختلف	مهارت‌های درک هیجان و انتخاب موقعیت	دوم

جدول ۲. نتایج مربوط به مولفه های بسته آموزشی راهبردهای خودتنظیمی شناختی-هیجانی

جلسات	هدف	محتوا
		-تأثیر ژنتیک و محیط بر هیجانان -تکلیف: شناسایی و نوشتن تفاوت‌های هیجانی مختلف
سوم	ارزیابی شناختی باهدف شناخت تجربه‌های هیجانی	-پیامدهای شناختی واکنش‌های هیجانی و ارزیابی شناختی از آنها - پیامدهای فیزیولوژیک واکنش‌های هیجانی و ارزیابی شناختی از آنها - پیامدهای رفتاری واکنش‌های هیجانی و ارزیابی شناختی از آنها -تکلیف: شناسایی و نوشتن پیامدهای واکنش‌های هیجانی و عملکرد شناختی فرد از آنها در زندگی روزمره
چهارم	مهارت‌های مربوط به پیشگیری	-خودارزیابی باهدف شناخت تجربه‌های هیجانی -خودارزیابی باهدف شناسایی میزان آسیب‌پذیری هیجانی -خودارزیابی باهدف شناسایی از راهبردهای خودتنظیمی -معرفی هیجان خشم و راه‌های غلبه بر آن -تکلیف: شناسایی و نوشتن چگونگی مقابله با هیجانی منفی
پنجم	معرفی خود ناتوان‌سازی و راهبردهای مقابله با آن	- خود ناتوان‌سازی و آموزش مقابله با آن (آشنایی با خود ناتوان‌سازی، اهمال‌کاری) -آموزش ابعاد خود ناتوان‌سازی (آشنایی با ابعاد خلق منفی، تلاش و عذرتراشی) -تکلیف: به‌کارگیری راهبردهای مقابله با خود ناتوان‌سازی در زندگی روزمره
ششم	گسترش حضور ذهن و توجه	-نقش ذهن در تولید، نگهداری، افزایش یا کاهش پاسخ هیجانی - توجه آگاهانه به هیجان فعلی - توجه کامل به هیجان مثبت و منفی خود و پذیرش آن بدون قضاوت و ابراز صحیح هیجان - شناسایی ارزیابی‌های غلط و متوقف کردن نشخوار فکری و نگرانی -تکلیف: به‌کارگیری راهبردهای حضور ذهن در زندگی روزمره

جدول ۲. نتایج مربوط به مولفه های بسته آموزشی راهبردهای خودتنظیمی شناختی-هیجانی

جلسات	هدف	محتوا
هفتم	آموزش راهبردهای خودتنظیمی	-آموزش راهبردهای سازماندهی -آموزش راهبردهای برنامه‌ریزی -آموزش راهبردهای مدیریت زمان -تکلیف: به‌کارگیری راهبردهای آموزش داده‌شده در زندگی روزمره
هشتم	آموزش راهبردهای خودتنظیمی	-آموزش راهبردهای فرآشناختی (راهبردهای کنترل، نظارت، ارزشیابی) -آموزش راهبردهای مدیریت منابع (خود دستور دهی، خود تقویتی) -آموزش راهبردهای نظم‌دهی (اصلاح و تغییر راهبرد شناختی) -آموزش راهبردهای گوش دادن فعال و تمرکز بر موضوع -تکلیف: به‌کارگیری راهبردهای آموزش داده‌شده در زندگی روزمره
نهم	تعدیل پاسخ و ابراز صحیح هیجان	-آموزش ابراز هیجان -اصلاح رفتار از طریق تغییر تقویت‌کننده‌های محیطی -آموزش تخلیه هیجانی -آموزش تن‌آرامی -تکلیف: به‌کارگیری راهبردهای آموزش داده‌شده در زندگی روزمره

طبق نتایج جدول ۲: اهداف اصلی بسته آموزشی راهبردهای خودتنظیمی شناختی-هیجانی در نه جلسه تدوین شد که شامل: آگاهی از احساسات و هیجانها، مهارتهای درک هیجان و انتخاب موقعیت، ارزیابی شناختی با هدف شناخت تجربه های هیجانی، مهارتهای مربوط به پیشگیری، معرفی خودناتوان سازی و راهبردهای مقابله با آن، گسترش جضور ذهن و توجه، آموزش راهبردهای خودتنظیمی، و تعدیل پاسخ و ابراز صحیح هیجان، می باشد. برای اعتباریابی برنامه مداخلاتی از روش کنش متقابل سه گانه و مثلث سازی بررسی کننده (سه گروه اساتید روان شناسی دانشگاه، متخصصین تربیتی و درمانگران حوزه روان شناسی) استفاده شد.

متخصصان منتخب در سه گروه پرسش‌نامه چهار سؤالی که در جدول (۳) مطرح شده است را بر اساس محتوای جلسات تکمیل کردند

جدول ۳. پرسش‌نامه مربوط به محتوای هر جلسه به منظور اعتباریابی محتوای جلسات

۱- آیا هدف و محتوای هر جلسه با هم ارتباط دارند؟ کم ۱-۲-۳-۴-۵-۶-۷-۸-۹-۱۰ زیاد
۱- آیا محتوای هر جلسه به گونه ای روشن و ساده بیان شده است؟ کم ۱-۲-۳-۴-۵-۶-۷-۸-۹-۱۰ زیاد
۱- آیا برنامه هر جلسه با راهبردهای خودتنظیمی شناختی-هیجانی مرتبط است؟ کم ۱-۲-۳-۴-۵-۶-۷-۸-۹-۱۰ زیاد
۱- آیا برنامه هر جلسه در تامین راهبردهای خودتنظیمی شناختی-هیجانی دانش‌آموزان درست تدوین شده است؟ کم ۱-۲-۳-۴-۵-۶-۷-۸-۹-۱۰ زیاد

سه گروه متخصصان انتخاب شده نظرات خود را بر اساس پرسش‌نامه مربوط به محتوای جلسات که به صورت لیکرتی و ده‌درجه‌ای نمره‌گذاری شده بود مشخص کردند که نتایج آن در جدول (۴) ارائه شده است. پس از جمع‌بندی و تحلیل داده‌ها، برنامه راهبردهای خودتنظیمی شناختی - هیجانی اعتباریابی شد. از ضریب پایایی آزمون‌های وابسته به ملاک و روش درصد توافق برای تعیین پایایی استفاده شد.

جدول ۴. نتایج درجه بندی نظر متخصصان برای تعیین درصد توافق بین آن‌ها یا تعیین پایایی جلسات

گروه	تعداد	شماره جلسات								
		۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹
نمره هر جلسه از ۱ تا ۱۰										
اساتید روان‌شناسی	۱	۹	۱۰	۹	۱۰	۱۰	۸	۱۰	۸	۹
	۲	۹	۸	۹	۱۰	۹	۹	۱۰	۸	۹
	۳	۹	۸	۸	۹	۹	۹	۱۰	۹	۹
	۴	۱۰	۹	۱۰	۹	۸	۹	۹	۹	۱۰
	۵	۸	۹	۱۰	۹	۹	۹	۱۰	۹	۸
متخصصین تربیتی	۱	۱۰	۹	۸	۱۰	۹	۱۰	۹	۱۰	۱۰
	۲	۹	۹	۹	۹	۹	۸	۱۰	۱۰	۹

جدول ۴. نتایج درجه بندی نظر متخصصان برای تعیین درصد توافق بین آن‌ها یا تعیین پایایی جلسات

شماره جلسات									تعداد	گروه
۹	۸	۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱		
۹	۸	۱۰	۹	۱۰	۹	۹	۱۰	۹	۳	درمانگران
۱۰	۹	۸	۸	۹	۱۰	۹	۱۰	۱۰	۴	
۹	۸	۹	۹	۹	۱۰	۸	۹	۹	۵	
۹	۹	۹	۹	۸	۱۰	۱۰	۹	۹	۱	
۱۰	۹	۱۰	۱۰	۸	۹	۸	۸	۱۰	۲	
۱۰	۱۰	۱۰	۹	۱۰	۹	۱۰	۸	۱۰	۳	میانگین
۹	۹	۱۰	۹	۹	۱۰	۱۰	۹	۹	۴	
۹	۹	۸	۹	۹	۱۰	۹	۱۰	۹	۵	
۹/۲۶	۹	۹/۴	۹	۹	۹/۵۳	۸/۵۳	۹/۶۶	۹/۲۶		
۰/۹۳	۰/۹	۰/۹۴	۰/۹۰	۰/۹۰	۰/۹۵	۰/۸۵	۰/۹۷	۰/۹۳		
۹/۱۶										میانگین کل
۰/۹۱										ضریب پایایی کل

بر اساس یافته‌های جدول ۴ میانگین توافق نمرات متخصصان در مورد همه جلسات بیشتر از ۸ بود. این اعداد برای تعیین ضریب پایایی بر حسب درصد در جدول بالا گزارش شده‌اند. میانگین کلی نمرات توافق متخصصان درباره محتوای نهایی جلسات ۹/۱۶ از ۱۰ است؛ یعنی درصد توافق متخصصان درباره محتوای نهایی جلسات برابر با ۹۱ درصد به دست آمد که بیانگر پایایی بالای برنامه برنامه راهبردهای خودتنظیمی شناختی-هیجانی است.

ضریب نسبی روایی محتوایی یا CVR^1 توسط لاوشه^۲ (۱۹۸۶) طراحی شده است و نمره قابل قبول برای شاخص CVR ۰/۸۵ است. جهت محاسبه این نسبت از نظرات کارشناسان متخصص در زمینه محتوای برنامه مورد نظر استفاده شد. ابتدا اهداف آزمون برای برنامه توضیح داده شد و تعاریف عملیاتی مربوط به محتوای برنامه بیان شد، سپس از آنها خواسته شد تا هر یک از جلسات را بر اساس طیف سه‌بخشی لیکرت طبقه‌بندی کنند:

• گویه ضروری است

1. Content Validity Ratio

2. Lawshe

- گویه مفید است؛ ولی ضروری نیست
- گویه ضرورتی ندارد

پس از گردآوری دیدگاه خبرگان با استفاده از رابطه زیر می‌توان CVR را محاسبه کرد (هومن، ۱۳۹۴):

$$CVR = ne - N/2 \div N/2$$

نصف تعداد متخصصان \div (نصف تعداد متخصصان - تعداد متخصصانی که محتوای هر جلسه را ضروری می‌دانند) = ضریب نسبی روایی محتوایی

طبق در ضمن به منظور تعیین شاخص روایی محتوایی از روش والتس و باسل^۱ (۱۹۸۱) استفاده شد. شاخص روایی محتوایی در سطح هر آیتم یا محتوای هر جلسه (S-CVI) و کل برنامه (I-CVI) به دست آمد. این شاخص بیانگر جامع بودن قضاوت‌های مربوط به قابلیت اجرای برنامه نهایی یا روایی آن است. در این راستا، سه معیار ارتباط یا اختصاصی بودن، وضوح یا شفافیت، سادگی یا روان بودن با استفاده از طیف لیکرتی چهاردرجه‌ای برای محتوای هر جلسه یا هر آیتم برنامه ارزیابی شد. به منظور تعیین شاخص روایی محتوایی در هر یک از معیارهای سه گانه فوق از فرمول زیر استفاده شد (دیویس^۲، ۱۹۹۲).

تعداد تمامی پاسخ‌ها به هر جلسه تعداد \div پاسخ‌های موافق با رتبه‌های ۳ و ۴ برای هر جلسه = CVI

از طریق محاسبه میانگین مجموع امتیاز معیارهای سه گانه هر جلسه، مقدار شاخص روایی محتوایی کل همان جلسه به دست آمد. لازم به ذکر است که آیت‌های با نمره بالاتر از ۰/۷۹ مناسب هستند، بین ۰/۷۰ تا ۰/۷۹ نیاز به اصلاح دارند و کمتر از ۰/۷۰ غیرقابل قبول هستند و باید حذف شوند. به منظور تعیین روایی محتوای کل برنامه (S-CVI/Ave) نیز از متوسط شاخص روایی محتوایی استفاده شد. این شاخص نسبتی از کل آیت‌هایی است که روایی محتوای آن‌ها مورد تأیید قرار گرفت؛ یعنی این شاخص، نسبتی از آیت‌هایی در یک ابزار است که توسط

1. Waltz & Bausell
2. Davis

متخصصان یا خبرگان، نمره ۳ یا ۴ کسب کردند. ضرایب نسبی و شاخص روایی محتوایی هر جلسه برنامه و کل برنامه یا جلسات در جدول (۵) ارائه شده است

جدول ۵. نتایج درجه بندی نظر متخصصان برای تعیین روایی محتوایی جلسات

جلسات	هدف	CVR	I-CVI				
			ارتباط	وضوح	سادگی	کل آیتم	
اول	آگاهی از احساسات و هیجان‌ها	۰/۹۰	۰/۹۸	۰/۹۵	۰/۹۱	۰/۹۶	مناسب
دوم	مهارت‌های درک هیجان و انتخاب موقعیت	۰/۹۲	۰/۹۴	۰/۹۷	۰/۹۸	۰/۹۲	مناسب
سوم	ارزیابی شناختی باهدف شناخت تجربه‌های هیجانی	۰/۸۷	۰/۹۶	۰/۹۳	۰/۹۶	۰/۹۶	مناسب
چهارم	مهارت‌های مربوط به پیشگیری	۰/۸۸	۰/۹۸	۰/۹۲	۰/۹۳	۰/۹۱	مناسب
پنجم	معرفی خود ناتوان‌سازی و راهبردهای مقابله با آن	۰/۹۴	۰/۹۷	۰/۹۴	۰/۹۵	۰/۹۵	مناسب
ششم	گسترش حضور ذهن و توجه	۰/۸۶	۰/۹۶	۰/۹۶	۰/۹۰	۰/۹۴	مناسب
هفتم	آموزش راهبردهای خودتنظیمی	۰/۸۹	۰/۹۸	۰/۹۸	۰/۹۵	۰/۹۴	مناسب
هشتم	آموزش راهبردهای خودتنظیمی	۰/۹۲	۰/۹۷	۰/۹۸	۰/۹۵	۰/۹۶	مناسب
نهم	تعدیل پاسخ و ابراز صحیح هیجان	۰/۸۹	۰/۹۶	۰/۹۵	۰/۹۱	۰/۹۳	مناسب
ضریب نسبی روایی محتوایی کل جلسات (S-CVR/Ave)		۰/۸۹					
متوسط شاخص روایی محتوایی کل جلسات (S-CVI/Ave)						۰/۹۴	مناسب

باتوجه به یافته‌های جدول ۵: ضریب نسبی روایی محتوایی و متوسط شاخص روایی محتوایی کل جلسات به ترتیب برابر با ۰/۸۹ و ۰/۹۴ بود، بر این اساس که هر چه ضریب روایی به یک نزدیک تر باشد روایی بیشتر است پس برنامه راهبردهای خودتنظیمی شناختی-هیجانی روایی بالایی دارد.

بحث

بحث در مورد سؤال‌های بخش کیفی پژوهش که مرتبط با تدوین مؤلفه‌های بسته آموزشی راهبردهای خودتنظیمی شناختی - هیجانی و اعتباریابی بسته آموزشی مذکور بوده نشان داد که راهبردهای خودتنظیمی شناختی - هیجانی در ۹ جلسه تدوین شد که شامل: آگاهی از احساسات و هیجانها، مهارتهای درک هیجان و انتخاب موقعیت، ارزیابی شناختی با هدف شناخت تجربه‌های هیجانی، مهارتهای مربوط به پیشگیری، معرفی خودناتوان سازی و راهبردهای مقابله با آن، گسترش حضور ذهن و توجه، آموزش راهبردهای خودتنظیمی، و تعدیل پاسخ و ابراز صحیح هیجان، می باشد.

بر اساس یافته‌های مرتبط با اعتباریابی بسته آموزشی راهبردهای خودتنظیمی شناختی - هیجانی، میانگین توافق نمرات متخصصان در مورد همه جلسات بیشتر از ۸ بود. این اعداد برای تعیین ضریب پایایی بر حسب درصد در جدول بالا گزارش شده اند. میانگین کلی نمرات توافق متخصصان درباره محتوای نهایی جلسات ۹/۱۶ از ۱۰ است؛ یعنی درصد توافق متخصصان درباره محتوای نهایی جلسات برابر با ۹۱ درصد به دست آمد که بیانگر پایایی بالای برنامه برنامه راهبردهای خودتنظیمی شناختی - هیجانی است. همچنین، ضریب نسبی روایی محتوایی و متوسط شاخص روایی محتوایی کل جلسات به ترتیب برابر با ۰/۸۹ و ۰/۹۴ بود، بر این اساس که هر چه ضریب روایی به یک نزدیک تر باشد روایی بیشتر است پس برنامه راهبردهای خودتنظیمی شناختی - هیجانی روایی بالایی دارد.

باتوجه به این که ضرورت داشت روایی محتوایی بسته‌ای محقق ساخته به صورت علمی تعیین شود تا در آینده بتواند راهگشای درمانگران دیگر قرار گیرد، محقق علاوه بر تکیه بر چارچوب نظری، بر اساس مصاحبه‌های انجام شده، بسته آموزشی تدوین شده مذکور را به روش لاوشه (۱۹۸۶) و والتس و باسل (۱۹۸۱) و با نظرخواهی از متخصصین امر مورد ارزیابی و اعتباریابی قرار داد. نتایج تجزیه و تحلیل داده‌های مربوط به اعتباریابی بسته آموزشی راهبردهای خودتنظیمی شناختی - هیجانی دانش آموزان نشان داد، از آنجا که مقادیر نسبت روایی محتوایی (CVR) و شاخص روایی محتوایی (CVI) محاسبه شده در هر یک از جلسات ۹ گانه آموزشی بسته موردنظر و معدل آنها، از نسبت روایی محتوایی و شاخص روایی محتوایی قابل قبول بر اساس تعداد ارزیابی کنندگان (۱۵ متخصص) بالاتر است، لذا اهداف هر یک از جلسات آموزشی این بسته با محتوای آن و از لحاظ مربوط بودن،

واضح بودن و ساده بودن هماهنگ و متناسب بوده که بر اساس این یافته‌ها چارچوب نظری بسته آموزشی راهبردهای خودتنظیمی شناختی - هیجانی ایرانی معتبر شناخته شد.

بنابراین، با توجه به نتایج یافته‌های پژوهش و ویژگی‌های منحصر به فرد بسته تدوین شده اعم از معتبر بودن، جامعیت، مانعیت، بومی بودن، ساده بودن و امکان استفاده آسان از آن، محقق بر این باور است از آنجا که در کشور به صورت بالقوه و بالفعل از نرخ جمعیت بالایی در مقطع سنی نوجوانی برخوردار است و نتایج بررسی‌ها و گزارش‌های جهانی مبنی بر کاهش مهارت خودتنظیمی در سنین نوجوانی (ایرگولیک، کارا و ایرین^۱، ۲۰۲۲)، حکایت دارد و با توجه به این که چنین بسته‌ای برای اولین بار در کشور تهیه، تدوین و اعتباریابی شده است، لذا با در اختیار داشتن چنین بسته‌ای مدون، جامع، ساده، کاربردی و معتبر در کشور و استفاده مناسب از آن در سطحی وسیع می‌تواند بدون داشتن دغدغه‌های فرهنگی گشته در خصوص محتوای آن برای درمانگران، متولیان و دست‌اندرکاران امور نوجوانان، موجبات ارتقای توانایی استفاده از راهبردهای خودتنظیمی شناختی - هیجانی را در بین نوجوانان کشور به عنوان آینده‌سازان این مرزوبوم کهن فراهم آورده و به دنبال آن رشد و شکوفایی کشور در زمینه‌های اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی و سیاسی را به دنبال داشته باشد.

از محدودیت‌های پژوهش حاضر، کوچک بودن نمونه آماری و اجرا شدن آن در یک شهر خاص (تهران)، لازم است که در تعمیم نتایج پژوهش با احتیاط عمل کرد و به تشابه موقعیتی و تفاوت‌های فرهنگی توجه نمود. همچنین، پیشنهادهای کاربردی به این اشاره نمود که یافته‌های این پژوهش می‌تواند اطلاعات مفیدی را برای مشاوران و روان‌درمانگران و مددکاران شاغل در مدارس و سازمان‌ها فراهم آورد تا آسیب اجتماعی را کاهش و از بروز رفتارهای پرخطر در دانش‌آموزان جلوگیری کنند؛ و در نهایت با آموزش خودتنظیمی شناختی هیجان، دانش‌آموزان بتوانند، هیجان، انواع هیجان، نحوی ابراز در موقعیت‌های مختلف، موقعیت‌های تحریک‌کننده رو شناسایی کنند به نحو مؤثری هیجان‌اتشان را مدیریت کنند؛ این آموزش می‌تواند با هدف بهبود تکانش‌گری و عاطفه مثبت و منفی نوجوانان برای دانش‌آموزان استفاده شود تا رفتارهای پرخطر در آنها تقلیل یابد.

1. Ergulec, Kara & Eren

فهرست منابع

- اسماعیلی، وحید؛ آریاپوران، سعید؛ امیری، حسن. (۱۴۰۱) اثربخشی درمان های تنظیم هیجان و چشم انداز زمان بر اضطراب و اختلال در تنظیم هیجان نوجوانان در دوره کووید-۱۹. *فصلنامه مطالعات روانشناختی*، ۱۸(۳)، ۶۳-۷۷.
- پورعبدل، سعید؛ صبحی قراملکی، ناصر؛ قانلی، غلامحسین؛ نبی دوست، علیرضا. (۱۳۹۸) اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر کاهش فرسودگی و تعلل ورزی تحصیلی دانش آموزان دارای اختلال یادگیری خاص. *نشریه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۷(۱۳)، ۴۹-۶۸.
- حسن آبادی، عطیه؛ خامسان، احمد؛ طالبزاده شوشتری، لیلا. (۱۴۰۰) اثر بخشی بسته آموزشی تنظیم هیجانی گروس بر تعلل ورزی دانشجویان دختر دانشگاه بیرجند. *نشریه اندیشه های نوین تربیتی*، ۱۷(۳)، ۱۰۳-۱۱۹.
- محرمی، نسا؛ و سرداری، باقر. (۱۳۹۹) اثربخشی آموزش مهارت های تنظیم هیجانی بر کارکردهای اجرایی در دانش آموزان با علایم اهمال کاری. *نشریه آموزش و ارزشیابی*، ۱۳(۴۹)، ۳۷-۶۳.
- Adıgüzel, T., Aşık, G., Bulut, M.A., Kaya, M.H. and Özel, S. (2023) Teaching self-regulation through role modeling in K-12. *Front. Educ.* 8:1105466. doi: 10.3389/educ.2023.1105466
- Birkeland, M. S., Blix, I., and Thoresen, S. (2021). Trauma in the third decade: ruminative coping, social relationships and posttraumatic stress symptoms. *J. Affect. Disord.* 278, 601-606. doi: 10.1016/j.jad.2020.09.095
- Bunting, A., Fox, S., Adhyaru, J., and Holland, A. (2021). Considerations for minority ethnic young people in multisystemic therapy. *Clin. Child Psychol. Psychiatry* 26, 268-282. doi: 10.1177/1359104520969762
- Ergulec, F., Kara, A., & Eren, E. (2022). The impact of flipped learning on the relationship between self-regulated online learning and academic procrastination. *Current Psychology*. On first line. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03136-5>
- Hong, J. C., Lee, Y. F., & Ye, J. H. (2021). Procrastination predicts online self-regulated learning and online learning ineffectiveness during the coronavirus lockdown. *Personality and Individual Differences*, 174, 110673. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.110673>
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575.
- Malonda, E., Llorca, A., Mesurado, B., Samper, P., & Mestre, M. V. (2019). Parents or Peers ? Predictors of Prosocial Behavior and Aggression : A Longitudinal Study. *Front. Psychol.* 10(2379). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02379>
- Olstad, K., Sørensen, T., Lien, L., and Danbolt, L.J. (2023) Adolescents with developmental traumas in therapy in a child and adolescent mental health service, outpatient unit: experiences of daily living and expectations for therapy – a qualitative study. *Front. Psychol.* 14:946394. doi: 10.3389/fpsyg.2023.946394
- Reinders, H., Phung, L., Ryan, S., Thomas, N. (2023). *The key to self-regulated learning: A systematic approach to maximising its potential.* Oxford University Press.
- Waltz, C. F., & Bausell, R. B. (1981). *Nursing research: Design, statistics, and computer analysis.* Philadelphia, PA: F. A. Davis Company.

Yang, Z. (2021). Does procrastination always predict lower life satisfaction? A study on the moderation effect of self-regulation in China and the United Kingdom. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.690838>

