

نشریه علمی

پژوهش در نظام‌های آموزشی

دوره ۱۶، شماره ۵۶،
ص ۴۸-۶۳
بهار ۱۴۰۱

شاپا (چاپی): ۱۳۲۴-۲۳۸۳
شاپا (الکترونیکی): ۲۳۴۱-۲۷۸۳
نمایه در ISC

www.jiera.ir



نشریه علمی
پژوهش در نظام‌های آموزشی تحت قانون
بین‌المللی کپی‌رایت Creative
Commons: BY-NC می‌باشد.

نوع مقاله:
مقاله اصیل پژوهشی

✉ نویسنده مسئول:
abolmaali@riau.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۱/۱۴
تاریخ بازنگری: ۱۳۹۹/۰۸/۱۳
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۳/۰۶
تاریخ انتشار: ۱۴۰۱/۰۱/۰۱

استناد به این مقاله: آتش سخن، م و ابوالمعالی
الحسینی، خ. (۱۴۰۱). ساخت و بررسی روایی و
پایایی پرسشنامه مدیریت خود بر اساس طرح نماد
در نوجوانان دختر. پژوهش در نظام‌های آموزشی،
۱۶(۵۶)، ۴۸-۶۳.

doi: 20.1001.1.23831324.1401.16.56.4.1

ساخت و بررسی روایی و پایایی پرسشنامه مدیریت خود بر اساس طرح نماد در نوجوانان دختر *

مینا آتش سخن

کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران

✉ خدیجه ابوالمعالی الحسینی

دانشیار، گروه روان‌شناسی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران

چکیده

هدف از این پژوهش ساخت و استانداردسازی پرسشنامه خودمدیریتی بر اساس طرح نماد (نظام مراقبت‌های اجتماعی از دانش‌آموزان) در دانش‌آموزان دختر دوره‌ی متوسطه بود. روش پژوهش توصیفی از نوع پیمایشی بود. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان دختر دوره‌ی متوسطه‌ی اول و دوم مدارس غیردولتی شهر تهران در سال تحصیلی ۹۷-۹۸ بود. ۳۰۰ دانش‌آموز به روش تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند و پرسشنامه خودمدیریتی ساخته‌شده بر اساس طرح نماد را تکمیل کردند. برای تحلیل داده‌ها ابتدا از تحلیل عامل تأییدی استفاده شد و شاخص‌های برازش در گام اول مطلوب نبود. پس از تلفیق گویه‌ها با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی، بار دیگر از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد و شاخص‌های برازش حاکی از تناسب مدل با داده‌های گردآوری شده بود. بر این اساس عامل‌های هدفمندی، مهارت مدیریت زمان، مهارت مدیریت تغییر، مهارت مدیریت هیجان‌ها، مهارت مدیریت ارتباطات، مهارت خودکنترلی، مهارت خودتنظیمی و مهارت خودمدیریتی انگیزشی مورد تأیید قرار گرفتند. برای بررسی همسانی درونی پرسشنامه خودمدیریتی ضریب آلفای کرونباخ مؤلفه‌ها استخراج شد. همسانی درونی کل پرسشنامه برابر ۰/۹۳ است و همسانی درونی مؤلفه‌های مذکور با استفاده از آلفای کرونباخ به ترتیب معادل ۰/۷۶، ۰/۸۰، ۰/۶۸، ۰/۹۱، ۰/۸۷، ۰/۸۰، ۰/۷۱، ۰/۷۵ بود. ضرایب همبستگی بین مؤلفه‌های پرسشنامه‌ی خودمدیریتی مثبت و معنادار بود. روایی همگرا و پایایی ترکیبی مؤلفه‌های پرسشنامه در حد نسبتاً قابل قبولی بود. با توجه به ویژگی‌های روان‌سنجی مطلوب این پرسشنامه به مشاوران تحصیلی و روان‌شناسان مدرسه توصیه می‌شود که از این پرسشنامه برای اندازه‌گیری خودمدیریتی در دانش‌آموزان دختر دوره‌ی متوسطه استفاده کنند

واژه‌های کلیدی:

خودمدیریتی، روایی، پایایی، نظام مراقبت‌های اجتماعی از دانش‌آموزان (نماد)

* مقاله حاضر برگرفته از رساله دکتری رشته روان‌شناسی عمومی واحد علوم و تحقیقات دانشگاه آزاد اسلامی است.

مقدمه

دلایل شکست تحصیلی خود و تنظیم مجدد اهداف برای بهبود آینده هستند (Zimmerman & Martinez-Pon, 1988).

همانگونه که ذکر شد در این پژوهش پرسشنامه خودمدیریتی مبتنی بر بسته‌های ارتقایی طرح نماد طراحی شده است. این طرح به‌عنوان یک ائتلاف ملی، به منظور استقرار نظام مراقبت‌های اجتماعی از دانش‌آموزان و تحقق پیشگیری رشدمدار و توجه به رشد و تکامل یکپارچه دانش‌آموزان طراحی شده است. نماد به صورت یک فعالیت مشترک بین وزارت آموزش و پرورش، قوه قضائیه، سازمان مدیریت و برنامه‌ریزی کشور، سازمان بهزیستی، وزارت بهداشت-درمان و آموزش پزشکی، کمیته امداد حضرت امام خمینی (ره)، نیروی انتظامی، وزارت تعاون-کار و رفاه اجتماعی، و بنیاد برکت انجام شده است. هدف کلی این طرح تأمین و ارتقای مراقبت‌های اجتماعی از دانش‌آموزان مدارس با رویکرد توانمندسازی مدرسه محور است (متن کامل سند ائتلاف ملی «نظام مراقبت اجتماعی دانش‌آموزان^{۱۰}»، ۱۳۹۴). طرح نماد بر دو محور اساسی محافظتی و مراقبتی استوار است. این طرح نه تنها به دنبال شناسایی و توانمندسازی دانش‌آموزان است، بلکه یک فرآیند کاملی از تقویت عوامل محافظت‌کننده تا کاهش عوامل مخاطره‌آمیز و سرانجام مداخله در فوریت‌های اجتماعی را دنبال می‌کند. در طرح نماد آموزش‌های ارتقایی رشد محور، با تأکید بر نظریه شناخت اجتماعی به منظور تقویت عوامل محافظت‌کننده در یک فرآیند رشد مدار شامل آموزش مهارت‌های خودمدیریتی، خودآگاهی، مقابله با استرس، تنظیم شناختی هیجان، حسن‌گزینی و آموزش و مدیریت مشارکتی طراحی شده است (رشد معلم، ویژه نامه نماد، ۱۳۹۸) که در این پژوهش از محتوای آموزشی بسته ارتقایی مهارت‌های خودمدیریتی استفاده شده است.

خودمدیریتی شامل سه مرحله هدف‌گزینی^{۱۱}، بهینه‌سازی^{۱۲} و بازبینی دوباره^{۱۳} است. در مرحله هدف‌گزینی، افراد به دنبال هدف‌گزینی (مرحله انتخاب هدف)، اعمال هدفمند انجام می‌دهند. در مرحله بهینه‌سازی، افراد برای انجام رفتار

دوران نوجوانی مهم‌ترین و درعین‌حال پیچیده‌ترین مرحله حیات آدمی است. مسائل و دشواری‌های ناشی از بلوغ و زیروبم‌های حیات این نسل به‌گونه‌ای است که می‌توان نوجوانی را دوره بحران و فشار عنوان کرد. این مرحله، دوره‌ای پر از آشوب و اضطراب است که با آرزوی عدم وابستگی، جستجوی هویت و گسستن از پندارها و ارزش‌های والدین جهت تحکیم سازمان شخصیتی فرد مشخص می‌شود (Compton et al., 2004). خودمدیریتی^۱ کلید موفقیت نوجوانان است و به‌عنوان یک مهارت پایه برای توانمندسازی آنان به شمار می‌رود (Armour et al., 2009) و این امکان را به آنان می‌دهد که به طور مؤثر شرایط را کنترل کنند و در پاسخ به محرک‌های مختلف از روش‌های مناسبی استفاده کرده و کیفیت زندگی خود را بهبود ببخشند. خودمدیریتی، براساس فرآیند خودتنظیمی بنا شده است و بر تسلط فرد بر محیط کمک می‌کند (Zhang et al., 2008). در طرح نظام مراقبت‌های اجتماعی از دانش‌آموزان (نماد). خودمدیریتی، به‌عنوان مجموعه ویژگی‌هایی در نظر گرفته شده است که زمینه‌ی تفاوت‌های فردی و به نوعی شکل‌گیری ویژگی‌های منحصر به فرد را فراهم می‌آورد و دربرگیرنده‌ی ابعاد هدفمندی^۲، مدیریت زمان^۳، مدیریت تغییر^۴، مدیریت و استرس^۵، مهارت قاطعیت‌ورزی^۶، مهارت خود‌انگیزی^۷، مهارت خودکنترلی^۸ و مهارت خودتنظیمی^۹ است (موسی‌زاده و ابوالمعالی، ۱۳۹۸).

در این پژوهش خودمدیریتی در ابعاد کلی فوق مورد بررسی قرار گرفته است. دانش‌آموزانی که در حوزه‌های مختلف زندگی (خانواده، تحصیل و ارتباط با دوستان) از خودمدیریتی مناسبی برخوردارند، اهداف خود را بخوبی تنظیم می‌کنند و به خوبی حل مسئله می‌کنند، در مواجهه با تقاضاها و چالش‌های تحصیلی به خوبی برخورد می‌کنند، از منابع در دسترس استفاده می‌کنند و برای دستیابی به اهداف تحصیلی‌شان محیطشان را مناسب می‌کنند و قادر به توضیح

8. self control

9 self-regulation

10 <https://www.isna.ir/news/94111509803>

11. goal setting

12. optimization

13. re-verification

1. self management

2. purposefulness

3. time management

4. change management

5. emotion and stress management

6. self-assertiveness

7. self-motivation

مطلوب می‌شوند. «راهبردهای پاداش طبیعی» به ادراکات و تجربیات مثبت در ارتباط با انجام یک تکلیف مربوط می‌شوند و بر تعهد، باور و لذت از انجام یک تکلیف به خاطر خود تکلیف متمرکز می‌شوند. در واقع راهبردهای پاداش طبیعی شامل جستجوی فعالیت‌هایی می‌شود که مطلوب و لذت‌بخش هستند. افراد می‌توانند از طریق تغییر ادراکات و یا باورهای مرتبط با عملکرد تکلیف راهبردهای پاداش طبیعی را به آسانی بکار بگیرند، که در نتیجه آن ادراک شایستگی، خود-کنترلی یا مسئولیت برای انجام تکالیف افزایش می‌یابد. «راهبردهای الگوی تفکر سازنده» بر ایجاد و تغییر الگوهای فکری در جهت روش‌های مطلوب تأکید می‌کنند. چهار راهبرد خاص خود-تحلیلی و بهبود نظام‌های باور؛ تصویرسازی ذهنی از عملکرد مثبت؛ گفت‌وگو با خود مثبت جهت هموارسازی عملکرد؛ و استفاده از طرحواره‌های مثبت به جای طرحواره‌های ناکارآمد می‌توانند برای تغییر الگوهای تفکر به کار روند. به طور کلی کاربرد راهبردهای خودرهبری، ادراک خودکنترلی و مسئولیت‌پذیری را میسر می‌سازند و اثر مثبتی بر بازدهی عملکرد دارند (Neck & Manz, 2013; Prussia et al., 1998; Lane et al., 2006).

بر طبق نظریه‌ی تصمیم‌گیری منطقی افراد سعی می‌کنند تصمیماتی را اتخاذ کنند که به افزایش بهزیستی آنان کمک می‌کند و بیشترین فایده و کمترین هزینه را برای آنان دارد و در صورتی رفتارشان را تغییر می‌دهند و یا رفتارهای جدیدی را می‌پذیرند که درک کنند که ارزش آن رفتار بیش از هزینه آن است. آگاهی افراد از نتایج یک اقدام، زمینه‌ی پرورش خودمختاری و خودمدیریتی را فراهم می‌کند (Rijken et al., 2008).

بر اساس نظریه خودتنظیمی، باورهای فردی تلویحات انگیزشی در موقعیت‌های مختلف دارند. محرک‌های موقعیتی هم بازنمود شناختی و هم بازنمود عاطفی دارند (Rijken et al., 2008). نظریه خود-نظم‌بخشی نظامی از مدیریت شخصی آگاهانه را بازنمایی می‌کند که شامل فرآیندهای هدایت افکار، رفتارها و احساسات برای دستیابی به اهداف می‌شود. خود

هدفمند و رسیدن به نتایج مطلوب‌تر، زمان و وقت کافی صرف می‌کنند و بر رفتارهایی چون پافشاری بر هدف، توجه متمرکز، به تعویق انداختن لذت و خوشی، یادگیری و تمرین برخی مهارت‌های جدید سرمایه‌گذاری می‌کنند، و همزمان در صورت بروز موانع و مشکلات، کاهش منابع و امکانات، وقفه‌ها و مزاحمت‌های گوناگون به بازبینی دوباره شرایط می‌پردازند. این بازبینی دوباره به افراد کمک می‌کند که در اهدافشان تجدید نظر کرده و یا در جست‌وجوی به کارگیری روش‌های مؤثر دیگری مانند فعال ساختن سایر منابع در دسترس (جبران) باشند (Freund & Baltes, 2002).

Baltes and Baltes (2010) معتقدند خودمدیریتی با بالا رفتن سن در انسان‌ها افزایش می‌یابد. واژه خودمدیریتی بر رشد و بلوغ شخصی دلالت دارد (Neck & Manz, 2013) و گاهی با خودکنترلی، خود-نظم‌بخشی و خودرهبری مترادف در نظر گرفته می‌شود (Baumeister & Vohs, 2017) و اغلب همراه با خودآگاهی قابلیت‌های فرد را در انجام امور مختلف افزایش می‌دهد (برادبری و گریوز، ۲۰۰۵؛ ترجمه گنجی، ۱۳۹۲).

در این پژوهش با توجه به نظریه زیربنایی بسته‌های ارتقای ناماد، پرسشنامه خودمدیریتی با توجه به نظریه شناخت اجتماعی^۱ طراحی شده است. این نظریه به خوبی می‌تواند خودمدیریتی را تبیین کنند. در راستای نظریه شناخت اجتماعی، نظریه‌ی خودرهبری^۲ بر عوامل تسهیل‌کننده خودمدیریتی، نظریه‌ی تصمیم‌گیری منطقی^۳ بر چگونگی اتخاذ تصمیم منطقی، و نظریه‌ی خودتنظیمی^۴ بر تلویحات انگیزشی خودمدیریتی تأکید کرده‌اند.

خودرهبری بر سه راهبرد اصلی رفتاری^۵، پاداش طبیعی^۶ و تفکر سازنده^۷ به‌عنوان عوامل تسهیل‌کننده خودمدیریتی تأکید می‌کنند. «راهبردهای رفتاری» بر خودسنجی، پاداش خود و خودانضباطی متمرکز می‌شوند و شامل شناسایی رفتارهای خاصی برای ارتقا یا تغییر خود، هدایت خود-تحلیلی^۸ برای شناسایی اهداف بلند مدت، شناسایی و کاربرد راهبردهای خود انگیزشی، کاهش الگوهای خودتنبیهی و تمرین رفتارهای

5. behavior-focused strategies
6. natural reward strategies
7. constructive thought pattern strategies
8. self-analysis

1. social cognition
2. self-leadership
3. rational decisio making
4. self regulation

خودمدیریتی را در آنان آشکار می‌سازد. در این میان ساخت یک ابزار مناسب و دقیق که در تناسب با ویژگی‌های فرهنگی خودمدیریتی نوجوانان را اندازه‌گیری کند، ضرورت می‌یابد. در پژوهش‌های مختلف برای اندازه‌گیری برخی از مؤلفه‌های خودمدیریتی ابزارهایی طراحی شده است، برای مثال پرسشنامه‌ی خودکنترلی Tangney و همکاران (2004) برای نوجوانان، پرسشنامه مدیریت زمان Adams and Jex (2016) و سیاهه خودتنظیمی ویلانن که توسط کیانی، حجازی، اژه‌ای و لوسانی در ایران هنجاریابی شده است، که سه بعد خودکنترلی، مدیریت زمان و خودتنظیمی را مورد بررسی قرار داده‌اند. این پژوهش با هدف ساخت یک پرسشنامه جامع برای بررسی خودمدیریتی طراحی شده است. در تفاوت با پرسشنامه‌های دیگر، در این پژوهش در طراحی پرسشنامه خودمدیریتی، مبتنی بر بسته‌های ارتقایی طرح نماد، ابعاد مختلف خودمدیریتی شامل: مدیریت زمان، مدیریت تغییر، مدیریت هیجانات، مدیریت خودابرازگری، مدیریت خودانگیزی و خودتنظیمی موردتوجه قرار گرفته است. برخی از پژوهشگران از جمله Halsan (2015) ادعان می‌دارند که مدیریت خود در دختران نوجوان بیش از پسران است، هلسن دلیل این تفاوت را به تفاوت احتمالی دختران و پسران نوجوان در رسش فیزیولوژیک، توجه بیشتر دختران به مراقبت‌های روزانه، و صرف اوقات بیشتر آنان با بزرگسالان نسبت می‌دهد. سالاری فر و پاکدامن (۱۳۹۱) نشان دادند که دختران در برنامه‌ریزی بهتر از پسران عمل می‌کنند. تفاوت‌های نگرشی و رفتاری در دختران و پسران می‌تواند ناشی از نقش‌های جنسیتی، یعنی انتظارات جامعه از آنان، باشد (علمی و الیاسی، ۱۳۸۸)، برای مثال برخی از خانواده‌های ایرانی در انجام وظایف شخصی و برنامه‌ریزی برای امورات شخصی از نوجوانان دختر انتظار بیشتری در مقایسه با پسران دارند. با توجه به مطالب مطرح شده، این پژوهش در صدد پاسخگویی به این سؤال است که آیا پرسشنامه خودمدیریتی که توسط پژوهشگران بر اساس طرح نماد تدوین شده است، از روایی

تنظیمی شامل چندین مرحله می‌شود و افراد باید در شبکه‌ای از تأثیرات متقابل انگیزه، و رفتار عمل کنند. بامیستر چهار مؤلفه «استانداردهای رفتار مطلوب»، «انگیزه برای دستیابی به این استانداردها»، «هدایت موقعیت‌ها و افکاری که افراد را به این استانداردها نزدیک می‌کند» و «پشتکار و قدرت اراده» را برای خودتنظیمی برمی‌شمارد (Muraven & Baumeister, 2000). نظریه شناختی- اجتماعی بندورا فرض می‌کند که رفتار خودکارآمد تحت تأثیر الف) انتظارات بازده (باورهای در مورد اثربخشی رفتار، به‌عنوان مثال مزایا و معایب یک عمل)، ب) یادگیری مشاهده‌ای (تأثیرات اجتماعی شامل هنجارهای اجتماعی، حمایت اجتماعی یا فشار و رفتارهای دیگران) و ج) انتظارات خودکارآمدی (باورهایی در مورد توانایی فرد برای انجام رفتارهای خاص یا تغییر حالت خاص شناختی بدون در نظر گرفتن شرایط یا بافت) قرار می‌گیرد. از نظر بندورا بهبود باورهای خودکارآمدی زمینه‌ی خودمدیریتی را فراهم می‌کند (Lorig et al., 2001). بنابراین باورهای خودکارآمدی نقش مهمی در مدیریت خود دارد (Hardman et al., 2020) الگوی تغییر^۱ که توسط پروچاسکا و دی‌کلمنت^۲ در سال ۱۹۸۳ ارائه شده است، شش مرحله انگیزی را برای خودمدیریتی و مدیریت تغییر را معرفی می‌کند. سه مرحله‌ی اول شامل پیش‌تفکر^۳، تفکر^۴، آمادگی^۵ و برنامه‌ریزی برای تغییر می‌شوند. این سه مرحله نیت فرد را برای تغییر بازنمایی می‌کنند و معرف آنچه‌ی هستند که در ذهن فرد می‌گذرد؛ و سه مرحله‌ی دوم شامل اقدام^۶ برای تغییر، حفظ^۷ تغییر و خاتمه دادن^۸ به آن (همراه با عدم تمایل برای بازگشت به مراحل قبلی) معرف نحوه‌ی مدیریت رفتار در افراد هستند (Norcross & Goldfried, 2005). مراحل انگیزی مطرح شده در این الگو و نظریه‌های تبیین‌کننده‌ی خودمدیریتی امکان شناسایی مؤلفه‌های خودمدیریتی را فراهم می‌کند. اهمیت خودمدیریتی در همه‌ی دوره‌های سنی، از جمله دوره‌ی نوجوانی موردتوجه پژوهشگران قرار گرفته است. مشکلاتی که نوجوانان با خانواده، مدرسه و محیط همسال تجربه می‌کنند، ضرورت شناسایی و تقویت توانایی

5. preparation
6. action
7. maintenance
8. termination

1. change model
2. Prochaska & DiClemente's model
3. precontemplation
4. contemplation

توجه به این که طرح نماد یک طرح ملی در جمهوری اسلامی ایران است، لذا می‌توان گفت شرایط فرهنگی- بومی در طراحی این پرسشنامه لحاظ شده است. ب) تعاریف هر یک از مؤلفه‌های فوق با توجه به بسته‌های ارتقایی طرح نماد، و منابع مرتبط مشخص شد، سپس گویه‌های پرسشنامه طراحی شد و نظر متخصصان در مورد تناسب هر یک از گویه‌ها با اهداف پژوهش بررسی شد. ۱) هدفمندی: برنامه‌ریزی دقیق و منظم برای رسیدن به اهداف جزئی، کلی و نهایی؛ ۲) مدیریت زمان: آگاهی به علم، فن و هنر استفاده بهینه از زمان و داشتن دانش و مهارت لازم در این زمینه و انجام کارها و امور بطور اثربخش و به موقع؛ ۳) مدیریت تغییر: توانایی فرد در این که بتواند ارزش‌ها، اهداف، مأموریت‌ها و برنامه‌های زندگی را به تبع تحولات در زندگی تغییر دهد؛ ۴) مدیریت هیجانات: شناخت هیجان‌ها، زمینه‌های بروز هیجانات، نحوه بیان و سازماندهی هیجان‌ها؛ ۵) مهارت قاطعیت‌ورزی: عملکرد مثبتی که فرد را در مسیر نیل به اهداف زندگی سوق می‌دهد؛ ۶) مهارت‌های خودانگیزی: پشتکار و تداوم در دستیابی به اهداف؛ ۷) مهارت‌های خودکنترلی: جلوگیری از رفتارها، تمایلات، هیجان‌ها و عادت‌هایی که انجام آن‌ها موجب بروز مشکلاتی برای فرد می‌شود؛ ۸) مهارت‌های خودتنظیمی: رشد اهداف، تنظیم اهداف و اجتناب از رفتارهایی که مانعی برای رسیدن به اهداف می‌شوند و توجه به فرصت‌هایی که رفتار فرد را در جهت رسیدن به اهداف سازماندهی می‌کند. ج) با توجه به تعریف هر یک از مؤلفه‌های مذکور ابتدا پرسشنامه‌ای با ۳۲۲ سؤال بر اساس بسته‌های ارتقایی مهارت خودمدیریتی در طرح نماد تدوین شد، سپس گویه‌ها تحلیل متن شدند و گویه‌هایی که دارای متن مشابه بودند تلفیق شدند و تعداد گویه‌های پرسشنامه‌ای به ۱۵۴ گویه تقلیل یافت. پس از آن ۱۵۴ گویه باقی‌مانده توسط ۱۰ متخصص (شامل ۳ روان‌سنج، ۵ روان‌شناس تربیتی، ۱ روان‌شناس رشد و ۱ روان‌شناس عمومی) بررسی شد و شاخص نسبت روایی محتوای^۱ (CVR) و شاخص روایی محتوای^۲ (CVI) هر گویه محاسبه شد و گویه‌هایی که CVI و CVR آن‌ها کمتر از ۰/۷ بود حذف و یا تغییر داده شدند. در انتها ۱۰۷ گویه در پرسشنامه باقی ماند. د) در اجرای مقدماتی پرسشنامه ۱۰۷ گوی‌های روی ۳۰

و پایایی مناسبی در دختران نوجوان دوره متوسطه اول و دوم مدارس دولتی شهر تهران برخوردار است؟

روش

روش پژوهش حاضر توصیفی از نوع پیمایشی و جامعه آماری شامل دانش‌آموزان دختر دوره‌ی متوسطه‌ی اول و دوم مدارس غیر دولتی شهر تهران در سال تحصیلی ۹۸-۹۷ بود. با توجه به پیشنهاد Tabachnick & Fidell (2013) که اذعان می‌دارند که «حداقل ۳۰۰ مورد برای تحلیل عاملی کافی است»، ۳۰۰ دانش‌آموز با روش نمونه‌گیری تصادفی چند مرحله‌ای انتخاب شدند و پرسشنامه خودمدیریتی را تکمیل کردند. برای انتخاب نمونه ابتدا از میان نواحی ۲۲ گانه تهران، ناحیه ۴ و ۲ به صورت تصادفی انتخاب شد. تعداد دانش‌آموزان مدارس غیر دولتی این دو ناحیه به طور تقریبی ۱۲۸۰۰ نفر بود. و سپس از میان مدارس این دو ناحیه، ۱۰ مدرسه دخترانه انتخاب شد و در هر مدرسه نیز یک کلاس به روش تصادفی انتخاب شد و در هر کلاس دانش‌آموزانی که توافق آگاهانه جهت شرکت در پژوهش داشتند بررسی شدند.

پرسشنامه خودمدیریتی: پرسشنامه خودمدیریتی به‌عنوان یک ابزار خودگزارشی است، که توسط پژوهشگران بر اساس طرح نماد ساخته شده است. خودمدیریتی به‌عنوان یک سازه روان‌شناختی چندبعدی در نظر گرفته شد که ۸ حوزه‌ی هدفمندی، مدیریت زمان، مدیریت تغییر، مدیریت هیجانات، مهارت قاطعیت‌ورزی، مهارت خود انگیزی، مهارت خودکنترلی و مهارت خود تنظیمی را دربرمی‌گیرد (موسی‌زاده و ابوالمعالی، ۱۳۹۸). در این پرسشنامه پاسخ هر گویه در مقیاس لیکرت ۷ درجه‌ای از کاملاً مخالفم (۰) تا کاملاً مخالفم (۶) نمره‌گذاری شد، به گونه‌ای که به پاسخ کاملاً مخالف نمره صفر، مخالف نمره یک، کمی مخالف نمره ۲، نه مخالف و نه موافق نمره ۳، کمی موافق نمره ۴، موافق نمره ۵ و کاملاً موافق نمره ۶ تعلق گرفت. نمره بیشتر در این پرسشنامه نشانگر خودمدیریتی بیش‌تر است. به منظور طراحی گویه‌ها در این آزمون پرسشنامه زیر صورت گرفت:

الف). ابتدا مؤلفه‌های خودمدیریتی بر اساس بسته‌های ارتقایی طرح نماد شامل ۸ حوزه مذکور شناسایی شدند. با

و $RMSEA = 0/062$ و ملاحظه شد که تنها دو شاخص کای اسکوتر نرم شده و ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب $(RMSEA)$ از برازش مدل با داده‌ها حمایت می‌کند و نتیجه‌گیری شد که مدل ۱۰۷ گوی‌های پرسشنامه خودمدیریتی با داده‌های گردآوری شده برازش قابل قبول ندارد. کلاین (۲۰۱۶) براین باور است که یکی از دلایل ضعیف بودن شاخص‌های برازندگی در نتایج تحلیل عاملی تأییدی، تعداد زیاد گویه‌ها یا به عبارت دیگر متغیرهای مشاهده شده است. به منظور مواجهه با این مسئله، اقدام به استفاده از تکنیک تلفیق گویه‌ها^۳ شد. تلفیق گویه‌ها فرایندی است که به کمک آن پاسخ‌های گویه‌ها قبل از تحلیل در یک خرده مقیاس با هم ترکیب می‌شوند (مید و کروستالیس، ۲۰۰۵). **Kishton And Widaman** (۱۹۹۴) یک واحد تلفیق شده^۴ را مجموع ساده‌ای از چندین گویه تلقی می‌کنند که ساختار واحدی را ارزیابی می‌کند. استفاده از تکنیک تلفیق گویه‌ها موجب افزایش اعتبار سطح ترکیبی نشانگرها می‌شود. از طرف دیگر براساس نتایج پژوهش مونت کارلو^۵ زمانی که تعداد نشانگرها برای هر عامل افزایش می‌یابد، ارزش شاخص‌های برازندگی کاهش می‌یابد. استفاده از فن تلفیق گویه‌ها می‌تواند ارزش شاخص‌های برازندگی را افزایش دهد. اغلب پژوهشگران روش تحلیل عاملی را بهترین روش برای تلفیق گویه‌ها تلقی می‌کنند (مید و کروستالیس، ۲۰۰۵). با توجه به این که نسبت تعداد نشانگر به عامل‌ها در پرسشنامه خودمدیریتی بالا بود^۶، پژوهشگر همسو با توصیه‌های مید و کروستالیس (۲۰۰۵) به کمک نتایج تحلیل عاملی اکتشافی اقدام به تلفیق گویه‌های پرسشنامه به قرار زیر نمود:

دانش‌آموز که ویژگی‌های آنان مشابه با نمونه اصلی بود و به صورت در دسترس انتخاب شده بودند، اجرا شد. هدف از اجرای مقدماتی بررسی قابلیت فهم گویه‌ها، و شناسایی گویه‌های مبهم بود. لذا گویه‌هایی که ابهام داشتند و یا قابل فهم نبودند، اصلاح شدند و تغییرات جزئی روی آن‌ها اعمال شد. ۵. در اجرای نهایی پرسشنامه روی ۳۰۰ دانش‌آموز که به تصادف از جامعه‌ی مورد نظر انتخاب شدند، اجرا شد.

یافته‌ها

ابتدا میانگین، انحراف استاندارد و کجی و کشیدگی هر یک از گویه‌ها به دست آمد. بالاترین و پایین‌ترین میانگین متعلق به گویه ۱ و ۳۷ بود. همچنین شاخص‌های چولگی و کشیدگی همه گویه‌ها در محدوده ± 2 بوده و توزیع داده‌های مربوط به آن‌ها نرمال بود. برای تحلیل داده‌ها با توجه به این که بر اساس بسته‌های ارتقایی طرح نماد، ۸ عامل برای این پرسشنامه تعیین شده بود، از تحلیل عاملی تأییدی با استفاده از نرم افزار **AMOS 18.0** و برآورد بیشینه احتمال^۱ (**ML**) بار بیرازش این عامل‌های شناسایی شده استفاده شد. در تحلیل عاملی تمام گویه‌های پرسشنامه خودمدیریتی بررسی شد و هر گویه تنها به عامل مکنون مورد نظر محدود شد و اجازه داده شد که عامل‌های مکنون با یکدیگر همبسته باشند. بررسی مجذورکای نشان داد که مدل با داده‌ها برازش ندارد ($p < 0/01$ ، $df = 2648$)، $\chi^2/N = 256$. به این دلیل که مجذورکای به شدت تحت تأثیر حجم نمونه قرار دارد، شاخص‌های برازندگی دیگر مورد بررسی قرار گرفت ($df/2 = 2/21$)، $CFI = 0/729$ ، $GFI = 0/694$ ، $AGFI = 0/639$

۶. بتلر و چو (۱۹۸۷)، نقل از هال و اسنل و سنگرفوست، (۱۹۹۹) معتقدند در صورتی که تعداد نشانگرهای متغیرهای مکنون بالاتر از ۵ باشد، احتمال برازش ضعیف مدل با داده‌ها افزایش می‌یابد.

1. maximum likelihood
2. normed chi-square (χ^2/df)
3. item parceling
4. parcele
5. Monte Carlo

جدول ۱.

نتایج تلفیق گویه‌ها با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی

Parcel_۱۴ = (۳۱+۲۷+۲۸+۳۳+۲۶) / ۵ Parcel_۱۵ = (۵۲+۵۳+ ۱۰۳+۲۵+۳۴) / ۵ Parcel_۱۶ = (۴۱ + ۴۲ + ۲۴ + ۳۹) / ۴ Parcel_۱۷ = (۳۲+۹۹+۹۸+۳۰) / ۴ Parcel_۱۸ = (۴۶+۵۵+۵۴+۳۸) / ۴	مهارت قاطعیت	Parcel-۱ = (۱+۹۵+۹۴+۹۳+۷۵) / ۵ Parcel_۲ = (۱۲+۶+۳+۸+۹۲) / ۵ Parcel_۳ = (۵+۲+۷۴+۷) / ۴	هدفمندی
Parcel_۱۹ = (۵۶+۶۱+۵۷+۹۷) / ۴ Parcel_۲۰ = (۴۷+۶۰+۵۹) / ۳ Parcel_۲۱ = (۲۹+۸۶+۸۷) / ۳ Parcel_۲۲ = (۶۲+۵۸+۸۸) / ۳	مهارت خودانگیزی	Parcel_۴ = (۹+۳۶+۱۱) / ۳ Parcel_۵ = (۷۳+۱۳+۴) / ۳ Parcel_۶ = (۱۰+۷۶+۳۵) / ۳	مهارت مدیریت زمان
Parcel_۲۳ = (۱۰۴+۶۷+۱۰۱+۶۶) / ۴ Parcel_۲۴ = (۳۷+۶۵+۸۹+۶۹) / ۴ Parcel_۲۵ = (۶۳ + ۱۰۲ + ۶۸) / ۳	مهارت خودکنترلی	Parcel_۷ = (۱۰۵+۹۱+۸۳+۱۴) / ۴ Parcel_۸ = (۱۰۴+۵۱+۹۰) / ۳	مهارت مدیریت تغییر
Parcel_۲۶ = (۱۰۷+۹۶+۷۲) / ۳ Parcel_۲۷ = (۷۰ + ۱۰۶ + ۷۱) / ۳	مهارت خود تنظیمی	P_۹ = (۸۱+۱۰۰+۵۰+۲۳+۷۸) / ۵ P_۱۰ = (۴۹+۴۸+۷۹+۱۷+۲۰) / ۵ P_۱۱ = (۸۲+۱۹+۸۴+۸۰+۴۳) / ۵ P_۱۲ = (۷۷+۴۴+۴۵+۴۰+۱۶) / ۵ P_۱۳ = (۲۱+۱۵+۱۸+۸۵+۲۲) / ۵	مهارت مدیریت هیجان و استرس

هر یک از گویه‌های تلفیق شده خودمدیریتی نشان می‌دهد. همچنین در این جدول پایایی ترکیبی^۱ (CR) و میانگین واریانس استخراج شده^۲ (AVE) گزارش شده است. CR، معیاری برای ارزیابی برازش درونی مدل است و براساس میزان سازگاری سؤال‌های مربوط به سنجش هر عامل قابل محاسبه است. پایایی ترکیبی شباهت زیادی به روایی همگرا دارد و از همان پارامترهای روایی همگرا برای محاسبه پایایی ترکیبی استفاده می‌شود (حبیبی، ۱۳۹۶). روایی همگرا با محاسبه AVE بررسی می‌شود. معیار AVE نشان‌دهنده میانگین واریانس به اشتراک گذاشته شده بین هر سازه با شاخص‌های خود است. به بیان ساده‌تر AVE میزان همبستگی یک سازه با شاخص‌های خود را نشان می‌دهد که هرچه این همبستگی بیشتر باشد، برازش نیز بیشتر است (حبیبی، ۱۳۹۶).

پس از انجام عمل تلفیق گویه‌ها، بار دیگر ساختار عاملی پرسشنامه خودمدیریتی با استفاده از نرم‌افزار AMOS 18.0 و برآورد بیشینه احتمال (ML) ارزیابی شد. شاخص مجذور کای بیانگر برازش ضعیف مدل با داده‌های گردآوری شده بود ($\chi^2(df = 296) = 647/88$). ارزیابی دیگر شاخص‌های برازندگی نشان داد، همه شاخص‌های برازندگی از قبیل شاخص‌های مجذور کای نرم‌شده ($\chi^2/df = 2/28$)، ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب (RMSEA=۰/۰۶۶) شاخص برازندگی تطبیقی (CFI=۰/۹۵۲)، شاخص نکویی برازش (GFI=۰/۹۱۶) و شاخص تعدیل شده برازندگی (AGFI=۰/۸۸۹) از ساختار ۸ مؤلفه‌ای خودمدیریتی حمایت می‌کند. جدول ۲ برآورد بارهای عاملی استاندارد شده را برای

جدول ۲.

برآورد بارهای عاملی استاندارد شده و معناداری آن‌ها و AVE و CR برای هر یک از گویه‌های تلفیق شده

متغیر مکنون	نشانگرها	β	SE	sig	AVE	CR
مهارت هدفمندی	Parcel_1	۰/۷۱۶	۰/۰۳۹	۰/۰۰۱	۰/۵۰	۰/۷۵
	Parcel_2	۰/۷۰۴	۰/۰۶۰	۰/۰۰۱		
	Parcel_3	۰/۶۹۶	۰/۰۷۹	۰/۰۰۱		
مهارت مدیریت زمان	Parcel_4	۰/۷۵۰	۰/۰۴۴	۰/۰۰۱	۰/۵۷	۰/۸۰
	Parcel_5	۰/۷۳۸	۰/۰۴۵	۰/۰۰۱		
	Parcel_6	۰/۷۷۳	۰/۰۵۷	۰/۰۰۱		
مهارت مدیریت تغییر	Parcel_7	۰/۷۲۵	۰/۰۶۶	۰/۰۰۱	۰/۵۰۰	۰/۶۷
	Parcel_8	۰/۶۸۸	۰/۰۳۴	۰/۰۰۱		
مهارت مدیریت هیجان و استرس	Parcel_9	۰/۵۶۶	۰/۰۷۲	۰/۰۰۱	۰/۳۱	۰/۶۹
	Parcel_10	۰/۴۷۱	۰/۰۴۹	۰/۰۰۱		
	Parcel_11	۰/۶۸۰	۰/۰۳۵	۰/۰۰۱		
	Parcel_12	۰/۴۷۷	۰/۰۳۷	۰/۰۰۱		
	Parcel_13	۰/۵۷۶	۰/۰۴۶	۰/۰۰۱		
مهارت مدیریت قاطعیت	Parcel_14	۰/۶۲۹	۰/۰۵۰	۰/۰۰۱	۰/۴۰	۰/۷۸
	Parcel_15	۰/۶۲۹	۰/۰۵۰	۰/۰۰۱		
	Parcel_16	۰/۶۸۴	۰/۰۴۶	۰/۰۰۱		
	Parcel_17	۰/۶۳۰	۰/۰۷۵	۰/۰۰۱		
	Parcel_18	۰/۵۹۷	۰/۰۴۴	۰/۰۰۱		
مهارت مدیریت خودانگیزی	Parcel_19	۰/۸۱۰	۰/۰۲۹	۰/۰۰۱	۰/۵۰	۰/۸۰
	Parcel_20	۰/۶۸۶	۰/۰۴۵	۰/۰۰۱		
	Parcel_21	۰/۶۸۶	۰/۰۳۶	۰/۰۰۱		
	Parcel_22	۰/۶۲۹	۰/۰۴۸	۰/۰۰۱		
مهارت خودکنترلی	Parcel_23	۰/۵۱۰	۰/۰۵۶	۰/۰۰۱	۰/۴۱	۰/۶۶
	Parcel_24	۰/۴۸۹	۰/۰۷۰	۰/۰۰۱		
	Parcel_25	۰/۸۴۹	۰/۰۵۳	۰/۰۰۱		
مهارت خودتنظیمی	Parcel_26	۰/۶۲۸	۰/۰۵۴	۰/۰۰۱	۰/۵۸	۰/۶۶
	Parcel_27	۰/۸۶۹	۰/۰۴۷	۰/۰۰۱		

روایی همگرا است، گزارش شده است. اگر مقدار شاخص AVE بیشتر از ۰/۵ باشد، روایی همگرا مورد تأیید قرار می‌گیرد. مقدار روایی همگرا به ترتیب برای متغیرهای مکنون خودتنظیمی (۰/۵۸)، مدیریت زمان (۰/۵۷)، هدفمندی (۰/۵۰)، مدیریت تغییر (۰/۵۰۰)، و خودانگیزی (۰/۵۰) در سطح نسبتاً مطلوبی است. اما روایی همگرای متغیرهای مکنون مهارت مدیریت هیجان و استرس (۰/۳۱)، مهارت قاطعیت (۰/۴۰) و خودکنترلی (۰/۴۱) که نشانگر این است که همبستگی سازه با نشانگرها و شاخص‌های خود در حد

براساس نتایج ارائه شده در جدول ۲ بارهای عاملی استاندارد همه نشانگرها بالاتر از ۰/۳۲ است. بالاترین بارعاملی، متعلق به نشانگر Parcel_27 ($\beta=0/869$) و پایین‌ترین بارعاملی متعلق به نشانگر Parcel_10 ($\beta=0/471$) است. براین اساس می‌توان گفت همه نشانگرها از قابلیت لازم برای اندازه‌گیری هشت متغیر مکنون هدفمندی، مدیریت زمان، مدیریت تغییر، مدیریت هیجان، مهارت قاطعیت، مهارت خودکنترلی، مهارت خودتنظیمی و مهارت خودانگیزی برخوردارند. در ستون ۶ جدول ۲ مقادیر AVE که نشانگر

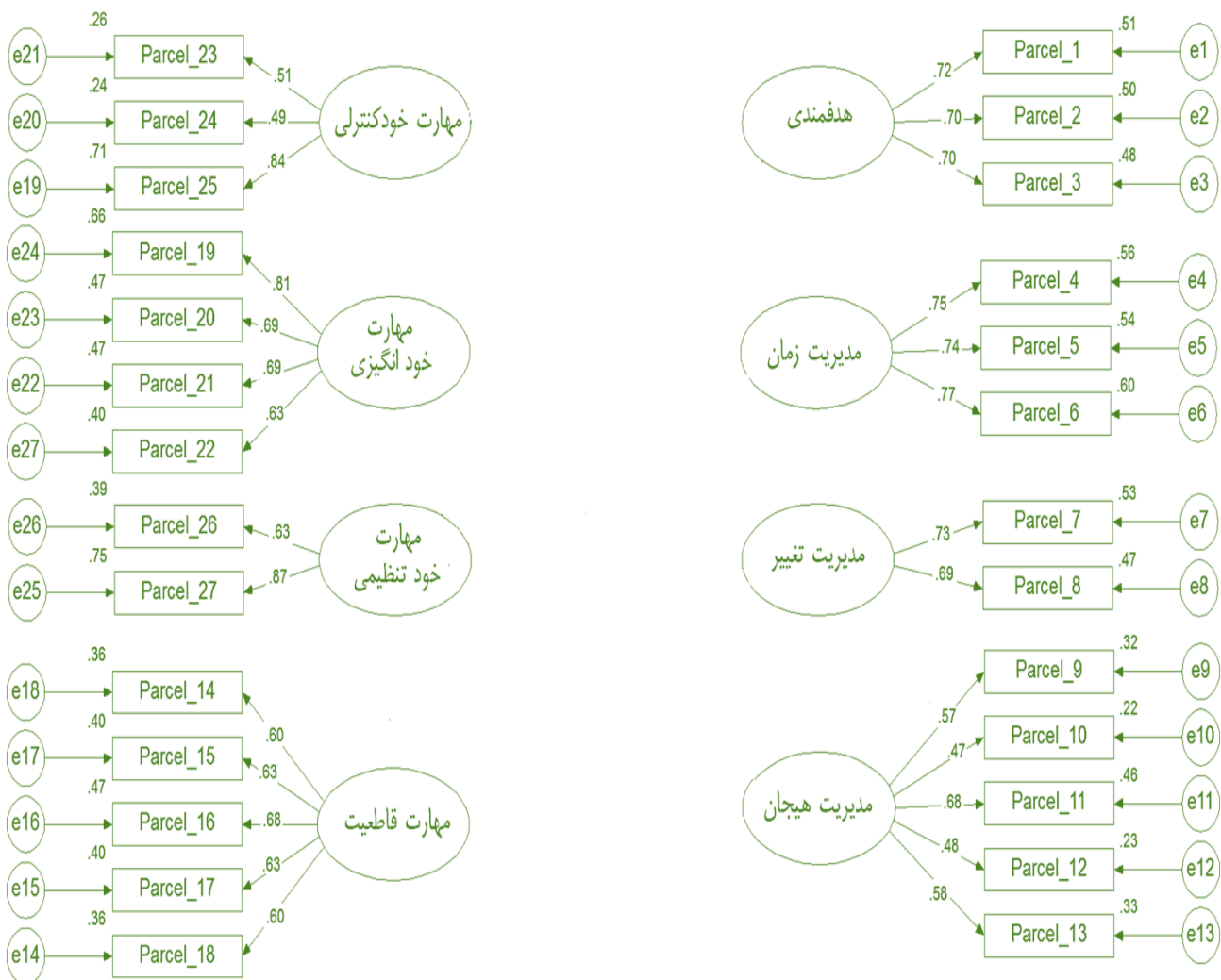
(۰/۶۹)، مهارت مدیریت تغییر (۰/۶۷)، مهارت خودکنترلی خودکنترلی (۰/۶۶)، مهارت خودتنظیمی (۰/۶۶) است که در همه موارد نزدیک به ۰/۷ و بزرگتر AVE است. بنابراین می‌توان گفت پایایی این متغیرها در سطح نسبتاً قابل قبولی است.

شکل ۱ مدل اندازه‌گیری پرسشنامه ۸ مؤلفه‌ای خودمدیریتی و بارهای عاملی آن با استفاده از داده‌های استاندارد بعد از تلفیق گویه‌ها را نشان می‌دهد.

مطلوبی نیست. در ستون ۷ جدول مقادیر CR گزارش شده است. در صورتی که مقدار CR برای سازه‌ها بزرگتر از ۰/۷ و بزرگتر از AVE باشد، پایایی قابل قبولی را نشان می‌دهند و هرچه این مقدار برای یک سازه به یک نزدیک‌تر باشد، پایایی آن سازه بیشتر است. CR به ترتیب برای متغیرهای مکنون مدیریت زمان (۰/۸۰)، مدیریت خودانگیزی (۰/۸۰)، مدیریت قاطعیت (۰/۷۸)، هدفمندی (۰/۷۵)، شد که بیشتر از ۰/۷ و بزرگتر از AVE و در حد قابل قبولی است. پایایی ترکیبی متغیرهای مکنون مهارت مدیریت هیجان و استرس

شکل ۱.

مدل اندازه‌گیری پرسشنامه خودمدیریتی و بارهای عاملی آن با استفاده از داده‌های استاندارد بعد از تلفیق گویه‌ها



در ادامه ماتریس همبستگی بین عامل‌های تشکیل دهنده پرسشنامه خودمدیریتی گزارش شده است.

جدول ۳.

ماتریس همبستگی بین عامل‌های پرسشنامه خودمدیریتی

عامل‌ها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
۱	-							
۲	۰/۷۶۴**	-						
۳	۰/۵۹۲**	۰/۴۸۸**	-					
۴	۰/۶۰۹**	۰/۵۷۶**	۰/۵۳۷**	-				
۵	۰/۵۹۷**	۰/۵۲۶**	۰/۵۸۸**	۰/۴۶۵**	-			
۶	۰/۷۱۶**	۰/۵۵۱**	۰/۶۵۵**	۰/۵۳۲**	۰/۷۰۸**	-		
۷	۰/۴۲۸**	۰/۳۵۹**	۰/۳۸۹**	۰/۳۳۶**	۰/۴۷۸**	۰/۴۹۳**	-	
۸	۰/۶۳۳**	۰/۵۲۴**	۰/۵۷۲**	۰/۴۵۸**	۰/۵۴۳**	۰/۶۰۵**	۰/۴۲۱**	-

P<0.01**

در جدول ۳ ترتیب عامل‌ها به این شرح است: ۱. هدفمندی، ۲. مدیریت زمان، ۳. مدیریت تغییر، ۴. مدیریت هیجان، ۵. قاطعیت، ۶. خودکنترلی، ۷. خودانگیزی، ۸. جدول فوق نشان می‌دهد که همه مؤلفه‌های استخراج شده پرسشنامه با یکدیگر در سطح ۰/۰۱ همبسته‌اند و می‌توان گفت که پرسشنامه خودمدیریتی از همبستگی درونی مطلوبی برخوردار است.

برای بررسی همسانی درونی پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که به ترتیب مقدار آن برای کل پرسشنامه ۰/۹۳، عامل هدفمندی ۰/۷۶، مدیریت زمان ۰/۸۰، مدیریت تغییر ۰/۶۸، مدیریت هیجان ۰/۹۱، مهارت قاطعیت ۰/۸۶، مهارت خودکنترلی ۰/۸۰، مهارت خود تنظیمی ۰/۷۲ و مهارت خود انگیزی برابر با ۰/۷۵ به دست آمد. بنابراین، پرسشنامه خودمدیریتی و مؤلفه‌های آن از همسانی درونی قابل قبولی برخوردار است.

بحث و نتیجه گیری

هدف از این پژوهش ساخت و استانداردسازی پرسشنامه خودمدیریتی بر اساس طرح نماد در دانش آموزان دختر دوره‌ی متوسطه اول و دوم غیردولتی شهر تهران بود. تحلیل عاملی تأییدی هشت مؤلفه خودمدیریتی مورد تأکید طرح نماد را

تأیید کرد. این هشت عامل شامل هدفمندی، مهارت مدیریت زمان، مهارت مدیریت تغییر، مهارت مدیریت هیجان، مهارت مدیریت قاطعیت، مهارت مدیریت خود انگیزی، مهارت خود کنترلی، و مهارت خود تنظیمی بودند. یافته‌ها بیانگر همسانی درونی مناسب این پرسشنامه بود و همبستگی بین عامل‌های این پرسشنامه نیز مثبت و معنادار بود.

عامل اول، یعنی هدفمندی با گویه‌هایی همبسته بود که آگاهی از اهداف، استفاده از حمایت‌های اجتماعی برای رسیدن به اهداف، مدیریت موانع در دستیابی به اهداف، مدیریت اهداف چندگانه، مدیریت مسئولیت‌ها و وظایف را در بر می‌گرفت. Freund and Baltes (2002) نیز هدف‌گزینی را به‌عنوان یکی از مراحل مدیریت خود مورد توجه قرار داده‌اند. هدفمندی^۱ یک موقعیت یا وضعیت بیرونی یا خارج از وجود انسان‌ها است که افراد سعی دارند با تلاش به آن دست یابند و در افراد ایجاد انگیزه می‌کند (محبوبی و همکاران، ۱۳۹۲).

عامل دوم تحت عنوان «مهارت مدیریت زمان» نامگذاری شد. مدیریت زمان^۲ برای کارهای مهم، الویت‌بندی برنامه‌ها، مدیریت پیش‌بینی زمان انجام کارها، و مدیریت اتلاف زمان را در بر می‌گیرد. در مدیریت زمان تعیین اولویت‌های کاری از اهمیت بسزایی برخوردار است و اولویت با امور و

مدیریت شود، زیرا در غیر این صورت پیامدهای نامطلوبی را همراه خواهد داشت. شواهد نشان می‌دهد که تغییرات سالم و مناسب در رفتار، پاسخ فرد را به عامل استرس تغییر می‌دهد و استرس کاهش می‌یابد (Williamson, 2001). مدیریت هیجان‌ها (به کارگیری هوشمندانه هیجان‌ها و هدایت رفتار توسط فرد به منظور دستیابی به نتایج بهتر) یکی از روش‌هایی است که برای کمک به خود و دیگران بکار می‌رود و می‌تواند بسیاری از مشکلات رفتاری را کاهش دهد (Griffith et al., 2012).

عامل پنجم تحت عنوان «مهارت مدیریت قاطعیت» با گویه‌هایی همبسته است که قاطعیت در انجام ندادن کارهای مخالف با رشد و کمال، قاطعیت در درک احساسات دیگران، قاطعیت نه گفتن، قاطعیت در ارتباط برقرار کردن با مدیر و معلم، را در بر می‌گیرد. قاطعیت^۲ (جرات ورزی) به معنی توانایی دیدن واقعیت و اقدام فوری و مقتضی بر اساس آن است. قاطعیت چیزی بیش از داشتن ارزش‌ها و ایده‌های قوی است و به هنگام به چالش کشیده شدن، قدرت حفظ ارزش‌ها و ایده‌ها را به شخص می‌دهد. قاطعیت ترکیب پیچیده‌ای از دو عامل است. در جستجوی حقیقت و بنا کردن تصمیمات بر اساس آن‌ها است و دوم، جرأت عمل کردن به این تصمیم‌ها است (McCartan et al., 2004).

عامل ششم با نام «مهارت مدیریت خود انگیزشی» نام‌گذاری شد. انگیزه برای فعالیت و کارهای کلاسی، انگیزه ورزش روزانه، انگیزه رسیدن به هدف، و انگیزه مشارکت با دیگران را در بر می‌گیرد. مهارت خودانگیزشی در واقع انگیزه درونی یادگیرندگان را بازنمایی می‌کند. لطفی عظیمی و همکاران (۱۳۹۴) دریافتند که انگیزه درونی و بیرونی با خودکارآمدی همبستگی معنادار دارد.

عامل هفتم «مهارت خودکنترلی» نامگذاری شد و با گویه‌هایی همبسته بود که کنترل توقع داشتن از دیگران، کنترل

کارهایی است که فوریت و اهمیت بیشتری دارند (فرنر، ۱۹۹۵؛ ترجمه جواهری‌زاده، ۱۳۸۱). همسو با پژوهش درتاج، لسانی و رستمی‌نسب (۱۳۹۲) مدیریت زمان به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های مهم مدیریت خود به شمار می‌رود و بر خودکارآمدی تأثیر معناداری دارد. مدیریت زمان شامل مهارت‌هایی از قبیل انضباط شخصی، هدف‌گذاری، کنترل وقفه‌ها، روش سازماندهی امور و غیره است. در واقع این مهارت‌ها به خوبی می‌توانند، باعث حذف بسیاری از منابع استرس شده و اثرات منفی آن را کاهش دهند (دهشیری، ۱۳۸۳).

عامل سوم، یعنی «مهارت مدیریت تغییر» با گویه‌هایی همبسته است که مدیریت رفتار در زمان اضطراب، مدیریت برخورد با مشکلات زندگی، مدیریت تغییر در شرایط مختلف، مدیریت تحمل مشکلات زندگی، مدیریت در انتخاب شغل آینده و مدیریت در تغییر هدف را در بر می‌گیرد. مدیریت تغییر یعنی حرکت از یک وضعیت باثبات به یک وضعیت دیگر، از طریق یک رشته اقدامات و مراحل پیش‌بینی شده و با برنامه قبلی به منظور بهبود شرایط است. تغییر فرآیندی دائمی، پویا و سیستماتیک است، که نیاز به آگاهی، مشارکت و همیاری دارد. فرآیند تغییر آغاز و پایانی ندارد و خطی نیست، بلکه حالت چرخشی دارد (خاچیان و همکاران، ۱۳۹۱).

عامل چهارم با عنوان «مهارت مدیریت هیجان و استرس» با مدیریت حل مسأله، مدیریت خشم از طریق صحبت با دوستان و مدیریت هیجان‌ات مربوط می‌شود. مدیریت استرس، توانایی افراد برای کاهش استرس و سازگاری مناسب با موقعیت‌های استرس‌آور است و با شناسایی منابع استرس در زندگی شروع می‌شود. چنانچه استرس مدیریت شود و مهارت‌های مقابله‌ای مؤثر فراهم شود، فرد قادر خواهد بود، با نیازها و چالش‌های زندگی خود به شیوه بهتری کنار آید (Linden, 2005). لازم است پاسخ استرس در مراحل اولیه

کوشش‌های آگاهانه یا ناآگاهانه شخص در جهت تعدیل حالات یا واکنش‌ها را در برمی‌گیرد (Graziano et al., 2010). در کل خودتنظیمی، کنش‌ها و واکنش‌ها را در سه حوزه مجزای شناخت، هیجان و رفتار تنظیم می‌کند. حاجی‌شمسایی، کارشکی و یزدی (۱۳۹۲) نیز نقش خودتنظیمی را در سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان تأیید کردند.

Berger و همکاران (2007) اظهار می‌دارند که خودتنظیمی، به خصوص تنظیم هیجانی بر عملکرد اجتماعی کودکان در مدرسه و گروه همسالان تأثیرگذار است. همچنین Ramani و همکاران (2010) دریافتند خودتنظیمی با توانایی مدیریت چالش‌های رفتاری و هیجانی در تعامل با همسالان همراه است. تقویت خودتنظیمی تعاملات شایسته اجتماعی را ارتقاء بخشیده، احتمال ضعف در مهارت‌های اجتماعی را کاهش می‌دهد.

با توجه به این که این پرسشنامه برگرفته از طرح نماد است، ویژگی‌های روان‌سنجی آن شاهدی بر اعتبار محتوای طراحی شده در مدیریت زمان برای دانش‌آموزان است. یکی از محدودیت‌های این پژوهش این است که مانند هر ابزار خودسنجی دیگری، این پرسشنامه فقط نمونه‌ای از خودمدیریتی را می‌سنجد، از این رو نمی‌تواند تصویر کاملی از خودمدیریتی را در نوجوانان ارائه دهد. بنابر این پیشنهاد می‌شود برای تعیین سطح خودمدیریتی، همراه با این پرسشنامه از مصاحبه با دانش‌آموزان نیز استفاده شود. با توجه به این که در برای استانداردسازی این پرسشنامه از نظریه کلاسیک استفاده شده است، از اینرو ویژگی‌های روان‌سنجی به دست آمده وابسته به گروه نمونه است، از این رو توصیه می‌شود تعمیم یافته‌ها با احتیاط صورت گیرد. پیشنهاد می‌شود این پرسشنامه روی پسران نیز استاندارد شود. به روان‌شناسان تربیتی و مشاوران تحصیلی توصیه می‌شود که برای اندازه‌گیری مدیریت زمان در دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه‌ی اول و دوم از این ابزار استفاده کنند. به علاوه پیشنهاد می‌شود

اهداف، کنترل عملکرد، کنترل احساسات و هیجانات، کنترل مثبت و کمال‌گرایی، را در برمی‌گیرد. مفهوم خودکنترلی^۱ که شنايدر آن را در سال ۱۹۷۴ رایج کرده است، به این معناست که یک فرد در موقعیت خود چقدر انعطاف‌پذیر یا چقدر پایدار است (Kaushal & Kwantes, 2006). خودکنترلی توانایی کنترل امیال، رفتارها و عواطف شخص در مواجهه با تقاضاهای بیرونی است، تا بهترین عملکرد در جامعه اتفاق افتد. در واقع خودکنترلی اساس رفتاری در دستیابی به اهداف و اجتناب از تکانه‌های منفی است (Delisi, 2014). خودکنترلی تحت عنوان کاربرد صحیح هیجان‌ها معرفی شده است، که قدرت تنظیم احساسات موجب افزایش ظرفیت شخصی برای تسکین دادن خود، درک کردن اضطراب‌ها، افسردگی‌ها یا بی‌حوصلگی‌های متداول می‌شود (Mayer et al., 2003). خودکنترلی یعنی فرد، کنترل رفتارها، احساسات و غرایز خود را با وجود برانگیختن برای عمل داشته باشد. فرد دارای خودکنترلی زمانی را صرف فکرکردن به انتخاب‌ها و نتایج احتمالی می‌کند و سپس بهترین گزینه را انتخاب می‌نماید (Friese & Hofmann, 2009). خودکنترلی ضعیف با ویژگی‌های فردی، از قبیل ناتوانی در به تعویق انداختن لذت‌ها، عدم تحمل محرومیت یا کمبودها و تمایل به اتخاذ رفتارهای مخاطره‌آمیز همراه است (بشیریان و همکاران، ۱۳۹۱). همچنین خودکنترلی به‌عنوان یک مفهوم قابل تعبیر، قابل یادگیری و آموزش است (Butler, 2001).

عامل هشتم «مهارت خود تنظیمی» نامگذاری شد که با گویه‌هایی همبسته است که مهارت انتخاب اهداف و دستیابی به اهداف، در مقابل سختی‌ها، و مهارت استفاده از توانمندی، را در برمی‌گیرد. خودتنظیمی پدیده‌ای پیچیده است و تحت تأثیر عواملی چون انگیزه، صفات شخصیتی، مزاج، جنسیت، عوامل فرهنگی و محیطی قرار می‌گیرد (Murtagh & Todd, 2004). خودتنظیمی ساختاری چندبعدی متشکل از فرایندهای رفتاری، شناختی، هیجانی و فیزیولوژیک است، که تمام

سالاری فر، محمد حسین، پاکدامن، شهلا (۱۳۹۱). نقش مؤلفه‌های حالت فراشناختی در خود نظم‌جویی. *روانشناسی کاربردی*، ۶ (۲): ۹۱-۱۰۶.

فرنر، جک (۱۹۹۵). *مدیریت کاربردی وقت و عملکرد*، ترجمه جواهری زاده ن، (۱۳۸۱). تهران: نشر پژوهش علمی، محمود، الیاسی، سارا (۱۳۸۸). عوامل اجتماعی مؤثر بر میزان پذیرش کلیشه‌های جنسیتی (مطالعه موردی زنان شاغل همسر دار شهرستان سراب). *مطالعات جامعه‌شناسی*، ۲ (۲): ۵۳-۷۵.

کیانی، مسعود، حجازی، الهام، ازه‌ای، جواد، لواسانی، غلامعلی (۱۳۹۶). بررسی ویژگی‌های روانسنجی سیاهه خودتنظیمی نوجوانی در دانش‌آموزان دختر دبیرستانی. *مجله روانشناسی*، ۲۱ (۱): ۳-۲۲.

بررسی ویژگی‌های روانسنجی سیاهه خودتنظیمی نوجوانی در دانش‌آموزان دختر دبیرستانی. *مجله روانشناسی*، ۲۱ (۱): ۳-۲۲.

لطفی عظیمی، افسانه؛ افروز، غلامعلی؛ درتاج، فریبرز؛ نعمت طاووسی، محترم (۱۳۹۴). نقش مسند مهارگری و خودکارآمدی در پیش‌بینی انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان. *فصلنامه پژوهش در نظام آموزشی*، ۹ (۳۱): ۱-۱۸.

متن کامل سند ائتلاف ملی «نظام مراقبت اجتماعی دانش‌آموزان، (۱۳۹۴). <https://www.isna.ir/news/94111509803>

محبوبی، محمد؛ خراسانی، الهه، اعتمادی، منال؛ شهیدی، خسرو؛ خانی آباد، ژیلا (۱۳۹۲). رابطه هدف در زندگی با سلامت عمومی در ایثارگران و مردم عادی. *مجله علمی-پژوهشی طب جانباز*، ۱۹: ۱۴-۲۱.

موسی زاده، زهره؛ ابوالمعالی، خدیجه (زیر چاپ). *بسته‌های ارتقایی خودمدیریتی*. نظام مراقبت اجتماعی دانش‌آموزان (طرح نماد): انتشارات مدرسه.

References

- Adams, G. A., & Jex, S. M. (2016). Confirmatory Factor Analysis of the Time Management Behavior Scale. *Psychological Reports*, 80(1), 225-226. <https://doi.org/10.2466/pr0.1997.80.1.225>
- Armour, M., Sinclair, J., Chalmers, K. J., & Smith, C. A. (2019). Self-management strategies amongst Australian women with endometriosis: A national

که جهت تقویت خودمدیریتی در دختران نوجوان بر تقویت هدفمندی، مدیریت زمان، مدیریت تغییر، مدیریت هیجان، مهارت قاطعیت، مهارت خود انگیزشی، مهارت خود کنترلی، مهارت خود تنظیمی تأکید شود. همچنین، با توجه به اهمیت خودمدیریتی در نوجوانان، به مشاوران تحصیلی و روان‌شناسان مدرسه توصیه می‌شود که از بسته‌های ارتقایی طرح نماد جهت ارتقاء خودمدیریتی در نوجوانان استفاده کنند.

منابع

- برادبری، ت. و گریوز، ج. (۲۰۰۵). *هوش هیجانی (مهارت‌ها و آزمون‌ها)*. ترجمه مهدی گنجی. (۱۳۹۲). تهران: ساوالان.
- بشیریان، س.، حیدرنیا، ع. ر.، وردی پور، ح. ا.، حاجی زاده، ا. (۱۳۹۱). بررسی رابطه خود کنترلی با تمایل نوجوانان به مصرف مواد مخدر. *مجله علمی دانشکده پرستاری و مامایی همدان*، ۱، ۴۵-۵۳.
- حاجی شمسایی، م.، کارشکی، ح.، امیر یزدی، ا. (۱۳۹۲). خود تنظیمی در سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر. *فصلنامه پژوهش در نظام آموزشی*، ۷ (۲۱): ۱-۱۷.
- حبیبی، آ. (۱۳۹۶). *مدل یابی معادلات ساختاری و تحلیل عاملی آموزش کاربردی نرم افزار (LISREL)*. تهران: جهاد دانشگاهی.
- خاچیان، آ.، منوچهری، ه.، بازارگادی، م.، اکبرزاده باغبان، ع. ر. (۱۳۹۱). چالش‌های مدیریت تغییر، تجارب مدیران در دانشکده‌های پرستاری و مامایی. *مجله دانشکده پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی تهران*، ۱، ۸۸-۷۹.
- دهشیری، غ. ر. (۱۳۸۳). بررسی رابطه هوش هیجانی و مدیریت زمان با استرس شغلی معلمان. *تازه‌ها و پژوهش‌های مشاوره*، ۱۲، ۵۳-۶۴.
- درتاج، اکرم؛ لسانی، مهدی؛ رستمی نسب، عباسعلی. (۱۳۹۲). تأثیر آموزش مهارت‌های مدیریت زمان بر خودکارآمدی دانشجویان روانشناسی دانشگاه شهید باهنر کرمان. *فصلنامه پژوهش در نظام آموزشی*، ۷ (۲۱): ۴۳-۵۶.
- رشد معلم، ویژه نامه نماد (۱۳۹۸). ائتلاف ملی، گزارشی از طرح ملی نماد، رشد معلم، ۳۸ (۲): ۵۶-۵۹.

- Relations*, 30(5), 579–603.
<https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2006.01.001>
- Kishton, J. M., & Widaman, K. F. (2016). Unidimensional Versus Domain Representative Parceling of Questionnaire Items: An Empirical Example. *Educational and Psychological Measurement*, 54(3), 757–765.
<https://doi.org/10.1177/0013164494054003022>
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (Fourth edition). *Methodology in the social sciences*. New York: The Guilford Press.
- Halsan, A. (2015). Girls are better than boys are at regulating their own behaviour. Retrieved from <https://partner.sciencenorway.no/>
- Hardman, R., Begg, S., & Spelten, E. (2020). What impact do chronic disease self-management support interventions have on health inequity gaps related to socioeconomic status: A systematic review. *BMC Health Services Research*, 20(1), 2081.
<https://doi.org/10.1186/s12913-020-5010-4>
- Lane, K. L., Graham, S., Harris, K. R., & Weisenbach, J. L. (2006). Teaching Writing Strategies to Young Students Struggling with Writing and at Risk for Behavioral Disorders: Self-Regulated Strategy Development. *TEACHING Exceptional Children*, 39(1), 60–64.
<https://doi.org/10.1177/004005990603900109>
- Linden, W. (2005). *Stress management: From basic science to better practice / Wolfgang Linden*. London: SAGE.
- Lorig, K. R., Sobel, D. S., Ritter, P. L., Laurent, D., & Hobbs, M. (2001). Effect of a self-management program on patients with chronic disease. *Effective Clinical Practice: ECP*, 4(6), 256–262.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion (Washington, D.C.)*, 3(1), 97–105.
- McCartan, P. J., & Hargie, O. D. W. (2004). Assertiveness and caring: Are they compatible? *Journal of Clinical Nursing*, 13(6), 707–713.
<https://doi.org/10.1111/j.1365-2702.2004.00964.x>
- Meade, A. W., & Kroustalis, C. M. (2016). Problems With Item Parceling for Confirmatory Factor Analytic Tests of Measurement Invariance. *Organizational Research Methods*, 9(3), 369–403.
<https://doi.org/10.1177/1094428105283384>
- Muraven, M., & Baumeister, R. F. (2000). Self-regulation and depletion of limited resources: Does self-control resemble a muscle? *Psychological Bulletin*, 126(2), 247–259.
- Murtagh, A. M., & Todd, S. A. (2004). Self-regulation: A challenge to the strength model. *Journal of Articles in Support of the Null Hypothesis*, 3(1), 19–51.
- Neck, C. P., & Manz, C. C. (2013). *Mastering self-leadership: Empowering yourself for personal excellence / Christopher P. Neck, Charles C. Manz* (6th ed.). Boston, London: Pearson.
- Norcross, J. C., & Goldfried, M. R. (2005). *Handbook of psychotherapy integration* (2nd ed.). *Oxford series* online survey. *BMC Complementary and Alternative Medicine*, 19(1), 17.
<https://doi.org/10.1186/s12906-019-2431-x>
- Baltes, P. B., & Baltes, M. M. (2010). Psychological perspectives on successful aging: The model of selective optimization with compensation. In P. B. Baltes & M. M. Baltes (Eds.), *European Network on Longitudinal Studies on Individual Development. Successful aging: Perspectives from the behavioral sciences* (pp. 1–34). Cambridge: Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511665684.003>
- Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (2017). *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (Third edition). New York: The Guilford Press.
- Berger, A., Kofman, O., Livneh, U., & Henik, A. (2007). Multidisciplinary perspectives on attention and the development of self-regulation. *Progress in Neurobiology*, 82(5), 256–286.
<https://doi.org/10.1016/j.pneurobio.2007.06.004>
- Butler, J. T. (2001). *Principles of health education and health promotion* (3rd ed.). *Wadsworth's physical education series*. Belmont CA: Wadsworth.
- Compton, S. N., March, J. S., Brent, D., Albano, A. M., Weersing, R., & Curry, J. (2004). Cognitive-behavioral psychotherapy for anxiety and depressive disorders in children and adolescents: An evidence-based medicine review. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 43(8), 930–959.
- DeLisi, M. (2014). Low Self-Control Is a Brain-Based Disorder. In K. Beaver, J.C. Barnes, & B. Boutwell (Eds.), *The Nurture Versus Biosocial Debate in Criminology: On the Origins of Criminal Behavior and Criminality* (pp. 172–183). 1 Oliver's Yard, 55 City Road, London EC1Y 1SP United Kingdom: SAGE Publications Ltd.
<https://doi.org/10.4135/9781483349114.n11>
- Freund, A. M., & Baltes, P. B. (2002). Life-management strategies of selection, optimization, and compensation: Measurement by self-report and construct validity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(4), 642–662.
- Friese, M., & Hofmann, W. (2009). Control me or I will control you: Impulses, trait self-control, and the guidance of behavior. *Journal of Research in Personality*, 43(5), 795–805.
<https://doi.org/10.1016/j.jrp.2009.07.004>
- Graziano, P. A., Calkins, S. D., & Keane, S. P. (2010). Toddler self-regulation skills predict risk for pediatric obesity. *International Journal of Obesity (2005)*, 34(4), 633–641.
<https://doi.org/10.1038/ijo.2009.288>
- Griffith, G. A., Connelly, S., & Thiel, C. E. (2014). Emotion regulation and intragroup conflict: When more distracted minds prevail. *International Journal of Conflict Management*, 25(2), 148–170.
<https://doi.org/10.1108/IJCM-04-2012-0036>
- Kaushal, R., & Kwantes, C. T. (2006). The role of culture and personality in choice of conflict management strategy. *International Journal of Intercultural*

- Pathology, Better Grades, and Interpersonal Success. *Journal of Personality*, 72(2), 271–324. <https://doi.org/10.1111/j.0022-3506.2004.00263.x>
- Williamson, A.M. (1994). Managing stress in the workplace: Part II — The scientific basis (knowledge base) for the guide. *International Journal of Industrial Ergonomics*, 14(1-2), 171–196. [https://doi.org/10.1016/0169-8141\(94\)90014-0](https://doi.org/10.1016/0169-8141(94)90014-0)
- Zhang, N. J., Wan, T. T. H., Rossiter, L. F., Murawski, M. M., & Patel, U. B. (2008). Evaluation of chronic disease management on outcomes and cost of care for Medicaid beneficiaries. *Health Policy (Amsterdam, Netherlands)*, 86(2-3), 345–354. <https://doi.org/10.1016/j.healthpol.2007.11.011>
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1988). Construct Validation of a Strategy Model of Student Self-Regulated Learning. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 284–290
- in clinical psychology*. Oxford: Oxford University Press.
- Prussia, G. E., Anderson, J. S., & Manz, C. C. (1998). Self-leadership and performance outcomes: The mediating influence of self-efficacy. *Journal of Organizational Behavior*, 19(5), 523–538.
- Ramani, G. B., Brownell, C. A., & Campbell, S. B. (2010). Positive and negative peer interaction in 3- and 4-year-olds in relation to regulation and dysregulation. *The Journal of Genetic Psychology*, 171(3), 218–250. <https://doi.org/10.1080/00221320903300353>
- Rijken, M., Jones, M., Heijmans, M., Dixon, A (Ed.). (2008). *Supporting self-management*. In: E. Nolte, M. McKee (Eds.). *Caring for people with chronic conditions: a health system perspective*, Pp: 116–142. Berkshire: Open University Press.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th international edition (cover)). Boston, Mass., London: Pearson.
- Tangney, J. P., Baumeister, R. F., & Boone, A. L. (2004). High Self-Control Predicts Good Adjustment, Less