

Effectiveness of Time Perspective Training on Academic Satisfaction, Academic Buoyancy, and Students' Sense of Success

Marzieh

KaramiBorujeni 

Master of career counseling, Shahrekord University, Shahrekord, Iran.

Mohammad Rabiee 

PhD in Career Counseling, Associate Professor, Department of Psychology and Counseling, Faculty of Literature and Humanities, Shahrekord University, Shahrekord, Iran.

Rezvan Salehi 

PhD in Counseling, Assistant Professor, Department of Psychology and Counseling, Faculty of Literature and Humanities, Shahrekord University, Shahrekord, Iran.

Mehrdad Hajihasani 

PhD in Family Counseling, Assistant Professor, Department of Psychology and Counseling, Faculty of Literature and Humanities, Shahrekord University, Shahrekord, Iran.

Abstract

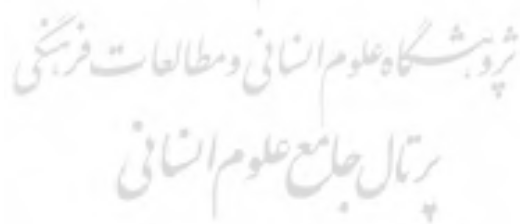
Objective: The issue of academic achievement and its factors has long been the focus of education and researchers and has received a lot of research because completing high school is an important turning point in adolescent development and is an important predictor of future success, well-being and health. The aim of this study was to determine the effectiveness of time-based education on the components of academic satisfaction, academic buoyancy and sense of academic achievement of high school students. **Methods:** The statistical population of this study includes all female high school students in Khanmirza. For this purpose, among the girls' schools of Khanmirza city, one school and then one educational level were randomly selected and evaluated. Then, out of 56 people who received lower than

– Corresponding Author: stud.karami@yahoo.com

How to Cite: KaramiBorujeni, M., Rabiee, M., Salehi, R., Hajihasani, M. (2023). Effectiveness of Time perspective training on Academic Satisfaction, Academic buoyancy, and Students' Sense of Success, *Journal of Culture of Counseling and Psychotherapy*, 15(58), 123-154. DOI: 10.22054/QCCPC.2023.73571.3113

average scores in the research variables, 24 were randomly assigned to the experimental and waiting groups. The experimental group received 8 sessions of intervention and the waiting group did not receive any intervention until after the results were followed. The research variables were evaluated using Salehi (2014) Academic Satisfaction Questionnaire, Martin & Marsh (2008) Academic buoyancy and Salehi (2014) Academic Success Questionnaire in three stages: pre-test, post-test and follow-up. Data were analyzed by SPSS22 software. Results: The results of analysis of covariance showed that in the two stages of post-test and follow-up, there is a significant difference between the experimental group and the waiting group compared to the pre-test. Conclusion: Therefore, it can be said that time-based education has an effect on the three variables of students' satisfaction, sustainability and sense of academic success, and these effects have been stable over time. Counselors and psychologists can use the findings of the present study to teach time vision in schools and counseling centers and help students grow in this area.

Keywords: Time perspective training, Academic Satisfaction, academic buoyancy, Sense of Success.



Extended Abstract

1. Introduction

The issue of academic success and the factors affecting it has long been considered by education professionals and researchers and has been the subject of much research because the completion of high school is an important turning point in adolescent development and an important predictor of future success. And well-being and health (Chun & Dickson, 2011). Academic success will not only provide employment and career success in the future, but also promote social and cultural capital and standard living, and lead to better health than others (Yorke & Longden, 2004).

2. Method

This study was a quasi-experimental pretest-posttest-follow-up design with waiting group. In this project, the research samples were randomly replaced in two experimental and waiting groups and were measured in three stages: pre-test, post-test and follow-up. The experimental group underwent experimental intervention in 8 sessions and the waiting group did not receive any intervention. Our tool in this study was the academic satisfaction, academic buoyancy and sense of success (Salehi, 2014). The intervention method in this study is inspired by the intervention based on the vision of Zimbardo's time (taber, 2015). This program consists of seven 60-minute sessions. A summary of treatment sessions is provided in the table below. Data analysis was performed using SPSS statistical software. Data were analyzed using analysis of covariance.

3. Results

The results of analysis of covariance showed that in the two stages of post-test and follow-up, there is a significant difference between the experimental group and the waiting group compared to the pre-test. Therefore, it can be said that time-based education has an effect on the three variables of students' satisfaction, sustainability and sense of academic success, and these effects have been stable over time.

Table 1. Average and standard deviation of satisfaction, persistence and feeling of academic success in two groups in three stages

Statistical indicators	Group	Pre-test		Post-test		Follow up	
Variable		<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>
academic satisfaction	test	4.50	0.61	5.15	0.82	5.33	0.67
	Control	4.88	0.48	4.50	0.52	4.78	0.65
academic persistence	test	3.29	0.66	3.79	0.48	5.08	0.67
	Control	3.85	0.55	3.18	0.65	4.25	0.73
feeling of academic success	test	3.73	0.61	4.35	0.53	4.45	0.56
	Control	4.01	0.54	3.75	0.54	3.96	0.61

4. Discussion and Conclusion

Mental variables of academic achievement have increased in students participating in intervention sessions based on time perspective. In this study, most of the participants in the study, who had experienced anxiety and academic dissatisfaction due to the transition from junior high to junior high school, succeeded in applying their learned techniques to their time perspective in relation to the world around them. Adjust your academic life. Thus, they were able to re-plan their educational goals and increase their sense of success with a new time perspective and real self-awareness. This increased their motivation, satisfaction, persistence and effort. Based on the results of this study, time perspective intervention was effective on satisfaction, retention and feelings of academic achievement. Therefore, this intervention will lead to positive changes in working with students who for any reason lack satisfaction, consistency and a sense of academic achievement and do not feel good at school.

5. Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines

Before the intervention, the general objectives of the study were explained to the participants and their full consent was obtained by maintaining the confidentiality of the participants' identity. This research has an ethics code (IR.SKU.REC1400.032).

Funding

This research did not receive any grant from funding agencies in the public, commercial, or non-profit sectors.

Authors' contributions

The first (responsible) author was in charge of the executive part, including conducting the intervention and distributing and collecting the data. The second and third authors have been in charge of supervising the accuracy of the research implementation and conducting the research, as well as collaborating in writing the article. The fourth author supervised the data analysis while directing the research.

Conflicts of interest

There was no conflict of interest between the authors.





اثربخشی مداخله مبتنی بر چشم‌انداز زمان بر رضایتمندی، پایستگی و احساس موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان

مرضیه کرمی بروجنی * ID کارشناسی ارشد مشاوره شغلی، دانشگاه شهرکرد، شهرکرد، ایران

محمد ربیعی ID دانشیار، گروه مشاوره و روانشناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی،
دانشگاه شهرکرد، شهرکرد، ایران

رضوان صالحی ID استادیار، گروه مشاوره و روانشناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی،
دانشگاه شهرکرد، شهرکرد، ایران

مهرداد حاج حسنی ID استادیار، گروه مشاوره و روانشناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی،
دانشگاه شهرکرد، شهرکرد، ایران

چکیده

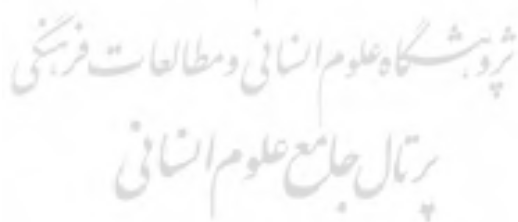
از دیرباز مسئله موفقیت تحصیلی و عوامل مؤثر بر آن مورد توجه متخصصان آموزش و پرورش و محققان بوده و تحقیقات بسیاری را به خود اختصاص داده است چراکه تکمیل دوره دبیرستان نقطه عطف مهمی از رشد نوجوان بوده و پیش‌بینی کننده مهمی از موفقیت آینده و بهزیستی و سلامت فرد می‌باشد. پژوهش حاضر باهدف تعیین اثربخشی آموزش مبتنی بر چشم‌انداز زمان بر مؤلفه‌های رضایتمندی تحصیلی، پایستگی تحصیلی و احساس موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم انجام شده است. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه دوم شهر خانمیرزا در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ می‌باشد. بدین منظور از بین مدارس دخترانه شهرستان خانمیرزا یک مدرسه و سپس یک پایه تحصیلی به صورت تصادفی انتخاب و موردسنجش قرار گرفتند. سپس از بین تعداد ۵۶ نفر که نمرات پایین‌تر از متوسط در متغیرهای پژوهش دریافت کردند ۲۴ نفر به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و انتظار جایگزین شدند. گروه آزمایش ۸ جلسه مداخله دریافت کرده و گروه انتظار هیچ مداخله‌ای تا بعد از

این مقاله مستخرج از پایان نامه کارشناسی ارشد است.

* نویسنده مسئول: Stud.karami@yahoo.com

پیگیری نتایج دریافت نکردند. ارزیابی متغیرهای پژوهش با استفاده از پرسشنامه‌های رضایت تحصیلی Salehi (2014)، پایستگی تحصیلی Martin & Marsh (2008) و احساس موفقیت تحصیلی Salehi (2014)، در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری انجام شد. داده‌ها پس از جمع‌آوری به‌وسیله نرم‌افزار SPSS22 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج تحلیل کوواریانس نشان داد که در دو مرحله پس‌آزمون و پیگیری تفاوت معنی‌داری بین گروه آزمایش و گروه انتظار نسبت به پیش‌آزمون وجود دارد؛ بنابراین می‌توان گفت آموزش مبتنی بر چشم‌انداز زمان بر سه متغیر رضایت، پایستگی و احساس موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر بوده و این تأثیرات در طول زمان پایدار بوده است. مشاوران و روانشناسان از یافته‌های پژوهش حاضر می‌توانند جهت آموزش چشم‌انداز زمان در مدارس و مراکز مشاوره استفاده کنند و به رشد دانش‌آموزان در این زمینه کمک نمایند.

کلیدواژه‌ها: چشم‌انداز زمان، رضایتمندی تحصیلی، پایستگی تحصیلی، احساس موفقیت تحصیلی.



مقدمه

از دیرباز مسئله موفقیت تحصیلی و عوامل مؤثر بر آن مورد توجه متخصصان آموزش و پرورش بوده است زیرا تکمیل دوره دبیرستان پیش‌بینی کننده مهمی از موفقیت آینده و بهزیستی و سلامت فرد می‌باشد (چان و دیکسون^۱، ۲۰۱۱). موفقیت تحصیلی نه تنها شرایط استخدام و موفقیت شغلی در آینده را فراهم خواهد کرد، بلکه باعث ارتقاء سرمایه‌های اجتماعی و فرهنگی و زندگی استاندارد خواهد شد (برجلی، ۱۳۹۷).

مطالعات در مورد عوامل مؤثر بر موفقیت تحصیلی و تعریف این سازه بسیار زیاد است. آرتینو^۲ (۲۰۰۹)، محیط یادگیری، عوامل فردی و رفتارهای فردی را در موفقیت تحصیلی تأثیرگذار می‌داند. دیتون^۳ (۲۰۰۸)، به تلاش و علاقه دانش‌آموزان در موفقیت توجه دارد. تینتو^۴، نقش پشتکار را در این راستا مهم می‌داند (نقل از صالحی، عابدی و نیلفروشان، ۱۳۹۸). علاوه بر آن پیشرفت هوشمندانه در آموزش کلاسی و تلاش دانش‌آموزان برای یادگیری، نشان‌دهنده موفقیت تحصیلی قلمداد شده که عموماً از طریق نمرات و رتبه‌های کلاسی نشان داده می‌شود (آستین^۵، ۱۹۹۹) و تاکنون عوامل بسیار زیادی با آن مورد مطالعه بوده است.

مهم‌تر از مسئله موفقیت تحصیلی، احساس موفقیت تحصیلی^۶ است که عموماً با میانگین نمرات تحصیلی اندازه‌گیری می‌شود ولی سهم کمی در پژوهش‌های قبلی به آن اختصاص داده شده است. احساس موفقیت، حالت احساسی و عاطفی دلبذیری است که در آن فرد احساس می‌کند به اهداف تحصیلی موردنظر خود رسیده است. چه‌بسا دانش‌آموزانی که نمرات خوبی دارند اما حس موفقیت و پیشرفت نداشته و برعکس دانش‌آموزانی که نمراتشان نسبت به دیگران بالاتر نیست اما حس موفقیت دارند (صالحی،

-
1. Chun, H., & Dickson, G.
 2. Artino, J.
 3. Deaton, A.
 4. Tinto, V.
 5. Astin, A.
 6. Sense of academic success

۱۳۹۳). این مسئله بیانگر این است که محیط‌های تحصیلی نیازمند روبرو شدن با چالش جدیدی به نام احساس موفقیت هستند و مداخلات و آموزش‌های این حوزه بایستی به این امر توجه بیشتری کنند.

مسئله دیگر رضایتمندی تحصیلی^۱ است. مفهوم رضایت تحصیلی به متغیر احساس موفقیت تحصیلی بسیار نزدیک است اما در پیشینه پژوهش به چندین معنا بکار رفته است. رضایت تحصیلی در یک معنا شامل ادراک دانش‌آموزان از برنامه‌های آموزشی، شرایط لازم برای مطالعه و همچنین رفتار و راهنمایی معلم است (فلورس^۲، ۲۰۰۷). در پژوهشی دیگر، رضایت از تحصیل در دانش‌آموزان، رضایت از همه برنامه‌های موجود در رشته انتخابی خود و همچنین رضایت از رابطه با معلم تعریف شده است (پیروت^۳، ۱۹۹۲). همچنین رضایت از تحصیل حالت عاطفی دلپذیری است که به چگونگی وضعیت مسیر شغلی دانش‌آموز وابسته است (بین و بردلی^۴، ۱۹۸۶؛ شیخ‌الاسلامی و احمدی، ۱۳۸۸). به‌طور کلی رضایت تحصیلی، سازه‌ای است که در دهه‌های اخیر بیشتر با نظریه‌های تناسب شخص و محیط پیوند خورده است (کریستوف براون و همکاران^۵، ۲۰۰۵) و یک فرایند پویاست که به هماهنگی بودن ویژگی‌های فردی (ارزش‌ها و توانایی‌ها) و ویژگی‌های محیطی وابسته است؛ بنابراین رضایت دانش‌آموزان به تجربیات آن‌ها در طول‌ترم مربوط می‌شود و عامل تأثیرگذار مهمی در ماندگاری آن‌ها و ایجاد تصویری مثبت از مدرسه است (والتر و همکاران^۶، ۲۰۲۰).

برخی محققان (تین و همکاران^۷، ۲۰۲۰) خاطرنشان کرده‌اند که در دهه‌های اخیر، تحقیقات کمی را می‌توان یافت که ابعاد رضایت تحصیلی را بررسی کنند و این امر هم برای محققان و هم برای کارکنان محیط‌های آموزشی مانعی جدی محسوب می‌شود. بر

1. Academic satisfaction

2. Floress, K.

3. Poirot, J.

4. Bean, J. & Bradley, R.

5. Kristof- Brown, A. et al

6. Walter, C. et al

7. Tian, Q. et al

این اساس آن‌ها در مقاله‌ای تحلیلی و مبتنی بر شواهد بیان می‌کنند که رضایت تحصیلی بیشتر با سلامت روان و بهزیستی^۱ دانش‌آموزان گره خورده است و تمرکز اصلی پژوهش‌ها بر این مبنا و همچنین اعتبار مدل‌هایی در این زمینه بوده است. گروهی دیگر از پژوهشگران (فرزن و همکاران^۲، ۲۰۲۱) در مطالعه خود نشان دادند که رضایت تحصیلی به شدت افسردگی، اضطراب، استرس و بهزیستی روان‌شناختی را پیش‌بینی می‌کند. عده‌ای دیگر (ترن و همکاران^۳، ۲۰۲۲) نیز در مطالعه‌ای به بررسی سلامت روانی و رضایت تحصیلی دانش‌آموزان در دوران شیوع کووید-۱۹ در ارتباط با استرس پایان سال تحصیلی پرداخته و به این نتیجه رسیدند که رضایت تحصیلی یک پیش‌بینی کننده قوی برای سلامت روان دانش‌آموزان است و نمرات پایین رضایت تحصیلی با استرس، افسردگی و اضطراب مرتبط می‌باشد. بر این اساس مؤسسات آموزشی باید به عوامل زمینه‌ای که می‌توانند رضایت تحصیلی را بهبود بخشند، توجه داشته باشند و درعین حال اطمینان حاصل کنند که دانش‌آموزان و دانشجویان به خدمات روانی اجتماعی که به آن‌ها کمک می‌کند دسترسی دارند. پژوهش‌های دیگر (برای مثال، پرستی و همکاران^۴، ۲۰۲۲) نشان داده‌اند که رضایت تحصیلی می‌تواند نقش میانجی بین صلاحیت‌های مسیر شغلی^۵ و موفقیت در مسیر استخدام‌پذیری^۶ داشته باشد. خان و همکاران^۷ (۲۰۲۳)، در پژوهش خود به بررسی تأثیر درگیری شناختی و عاطفی دانش‌آموزان بر پیشرفت یادگیری در مدارس ابتدایی پسرانه دولتی پرداختند و نشان دادند که بین درگیری شناختی دانش‌آموزان با موفقیت تحصیلی و بهره‌وری تحصیلی همبستگی مثبت قوی وجود دارد. بر اساس این یافته‌ها پرواضح است که پژوهش‌های حوزه تحصیلی بایستی بر روی مداخلاتی برای افزایش رضایت تحصیلی دانش‌آموزان تمرکز کنند و به پر کردن خلأهای این حوزه کمک نمایند.

1. mental health and well- being

2. Franzen, J. et al

3. Tran, K. et al

4. Presti, A. et al

5. career competencies

6. employability

7. Khan, H. et al

پایستگی تحصیلی نیز سازه‌ای نو در روانشناسی مثبت گرا است و از این جهت با احساس موفقیت و رضایت تحصیلی مرتبط است که به توانایی دانش‌آموز در برخورد موفق با چالش‌ها و استرس‌های هر روزه تحصیلی گفته می‌شود. این استرس‌ها که جزء معمولی و عادی زندگی تحصیلی دانش‌آموز است شامل نمرات کم، استرس امتحان، تکالیف سخت، بازخوردهای منفی در ارتباط معلم و دانش‌آموز، رقابت بین هم‌کلاسی‌ها و کم شدن انگیزه می‌باشد (مارتین و مارش^۱، ۲۰۰۸). واژه پایستگی دربرگیرنده دو سازه «گرفتاری‌های روزمره^۲» و «مقابله^۳» می‌باشد. پس پایستگی به مجادلاتی که دانش‌آموزان با استرس‌های روزمره دارند مرتبط است و با واکنش به استرس‌های موقعیتی که نشان‌دهنده یک موقعیت ناکام‌کننده است، متفاوت است. درواقع پایستگی به پاسخ فرد در ارتباط با چالش‌های هر روزه مرتبط است (مارتین و مارش، ۲۰۰۸)؛ بنابراین می‌توان گفت در پیشینه پژوهشی، پایستگی با تمرکز مثبت و سازگارانه این مفهوم همراه است. سازه مقابله نیز در پایستگی، مستقیماً با پاسخ‌های فرد به تبدلات استرس‌زا و آشفته‌زا با محیط مرتبط است. دو مورد از پاسخ‌های مقابله، مقابله مسئله‌محور (یعنی تلاش فرد برای کنار آمدن عقلانی با مشکل) و مقابله هیجان‌محور (یعنی تلاش فرد برای کنار زدن مشکل) است. مقابله مسئله‌محور بیشتر با مفهوم پایستگی مربوط است. بر این اساس فرد تلاش می‌کند تا با مشکل یا گرفتاری به وجود آمده کنار بیاید و آن را حل کند (مارتین و مارش، ۲۰۰۸).

محققان نشان داده‌اند که بین پایستگی تحصیلی دانش‌آموزان و عملکرد تحصیلی، همبستگی مثبتی وجود دارد (مارتین و همکاران، ۲۰۱۳؛ میلر و همکاران^۴، ۲۰۱۳؛ پوتوین و دیلی^۵، ۲۰۱۳). همچنین پایستگی تحصیلی می‌تواند نقش میانجیگری قوی بین خودکارآمدی تحصیلی و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان ایفا کند (لی و همکاران^۶،

-
1. Martin, A. & Marsh, H.
 2. every day hassles
 3. coping
 4. Miller, S. et al
 5. Putwain, W. & Daly, A.
 6. Lei, W. et al

(۲۰۲۲). برخی از محققان (هیرونن و همکاران^۱، ۲۰۲۰) نیز دریافتند که دانش‌آموزانی که از نظر تحصیلی پایسته هستند، اضطراب امتحان کمتری داشته و در موقعیت‌هایی با ریسک‌های بالا عملکرد بهتری دارند. از طرفی عواملی مانند اضطراب تحصیلی، اجتناب از شکست و کنترل نامطمئن و عوامل ریسک روان‌شناختی، می‌توانند به نوبه خود بر پایستگی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر بگذارند (مارتین و همکاران، ۲۰۱۳). به زعم آروین^۲ (۲۰۲۲) مداخلات روان‌شناختی در هر دو مورد (پایستگی تحصیلی یا ریسک روانی) می‌تواند ارزشمند و مؤثر باشد. پیش‌ازاین نیز محققانی (مارتین و مارش، ۲۰۰۸) در پژوهش‌های خود نشان دادند که مداخلاتی با پنج عنصر خاص (اعتماد، هماهنگی، تعهد، خویشتن‌داری و کنترل^۳) به ویژه در این زمینه می‌تواند مؤثر باشد. بر همین اساس مدارس به ویژه معلمان می‌توانند زمانی را صرف تمرکز بر بهبود مداخلات در این زمینه، حمایت‌های تحصیلی، سنجش بازخورد و یادگیری خودراهبر^۴ به عنوان راه‌هایی برای بهبود پایستگی تحصیلی دانش‌آموزان کنند (آروین، ۲۰۲۲).

با توجه به آنچه بیان شد، مرور پیشینه پژوهش نشان می‌دهد که مطالعات متعدد بیانگر تأثیر عوامل گوناگون و گسترده‌ای بر رضایتمندی، پایستگی و احساس موفقیت تحصیلی است. در این بین، عوامل شخصی، اجتماعی و محیطی گوناگونی می‌تواند در پیش‌بینی متغیرهای مرتبط با این حوزه نقش داشته باشد (مدیگن و کارن^۵، ۲۰۲۰). همچنین مداخلات مختلفی برای افزایش این متغیرها طراحی و اجرا شده است. برای مثال تأثیر آموزش شناختی (طالبپور و همکاران، ۱۳۸۰)، آموزش مهارت‌های تحصیلی (رجائی و همکاران، ۱۳۸۲)، آموزش مهارت‌های فراشناختی (فولادچنگ، ۱۳۸۳)، آموزش‌های شناختی-رفتاری (کج باف و رضوانی، ۱۳۸۳) بر موفقیت و پیشرفت تحصیلی و تأثیر مداخله‌ای با تمرکز بر اعتماد، هماهنگی، تعهد، خویشتن‌داری و کنترل (مارتین و مارش،

1. Hirvonen, R. et al

2. Irwin, J.

3. confidence, coordination, commitment, composure, and control

4. academic support, assessment feedback, and self-directed learning

5. Madigan, D. & Curran, T.

(۲۰۰۸) و یادگیری خودراهبری (آروین، ۲۰۲۲) و مداخله چشم‌انداز زمان (حسینی و همکاران، ۱۳۹۶) بر پایستگی تحصیلی ارزیابی شده است.

یکی از متغیرهایی که در سال‌های اخیر مورد توجه پژوهشگران حوزه مشاوره و روانشناسی قرار گرفته است، چشم‌انداز زمان^۱ است. سازه چشم‌انداز زمان، بیانگر چگونگی ادراک و نحوه برداشت افراد از زمان‌های گذشته، حال و آینده است که بر تصمیمات و رفتارشان اثر می‌گذارد (زیمباردو^۲، ۱۹۹۹؛ ۲۰۲۱؛ پازالیتینا^۳، ۲۰۲۰). چشم‌انداز زمان اولین بار توسط فرانک (۱۹۳۹)، به نقل از لوین (۱۹۴۳) به عنوان مفهومی که مربوط به فضای زندگی فرد است، مطرح شد؛ یعنی نه تنها محدود به زمان حال نیست بلکه شامل گذشته به یاد مانده و آینده تصور شده فرد نیز می‌شود. اهمیت این مفهوم در روانشناسی توسط لوین (۱۹۴۲) وقتی مطرح شد که بیان کرد «رفتار فرد کاملاً به وضعیت فعلی او بستگی ندارد. خلق او عمیقاً تحت تأثیر امیدها و آرزوها و دیدگاه‌هایش درباره گذشته خود قرار دارد». این رویکردهای اولیه، آن را به عنوان حالت‌های انگیزشی گذرا تصور می‌کنند که بر سطح آرزو، خلق، سازندگی و ابتکار عمل فرد در یک زمان معین تأثیر می‌گذارد (لوین، ۱۹۴۳). چشم‌انداز آینده، مبین میل فرد به واکاوی وقایع آینده، پیش‌بینی رخدادها و برنامه‌ریزی کارهاست که سبب انطباق رفتاری می‌شود (فورتانتو و فوری^۴، ۲۰۱۰؛ فان و همکاران^۵، ۲۰۲۰؛ پازالیتینا، ۲۰۲۰). در نقطه مقابل چشم‌انداز آینده، افراد با جهت‌گیری حال لذت‌گرا، نسبتاً پیامدهای رفتار خود را نادیده می‌گیرند و در هدف‌گذاری بلندمدت موفقیتی به دست نمی‌آورند (فورتانتو و فوری^۴، ۲۰۱۰). بعد چشم‌انداز زمان حال تقدیرگرا، نشان‌دهنده نگرش جبری نسبت به وقایعی از قبل مقدر شده است (استولارسکی، بیتنر و زیمباردو^۶، ۲۰۱۱؛ پازالیتینا، ۲۰۲۰). چشم‌انداز زمان گذشته، شامل دو بعد منفی و مثبت

1. Time perspective

2. Zimbardo, P.

3. Pozolotina, P.

4. Fortunato, V. & Furey, J.

5. Phan, H. et al

6. Stolarski, M., Bitner, J., & Zimbardo, P.

است (پازالیتینا، ۲۰۲۰). این گروه از افراد تحت تأثیر خاطرات خود بوده و اشتغال فکری فراوانی به گذشته دارند. برخی ممکن است گذشته را خوشایند تلقی کنند؛ درحالی‌که برخی دیگر ممکن است آن را آزاردهنده بدانند (استولارسکی و همکاران، ۲۰۱۱).

پژوهش‌ها در این زمینه نشان دادند که حال لذت‌گرا، حال تقدیرگرا و آینده‌با هیجان‌های مثبت مرتبط با تحصیل ارتباط معناداری دارد. همچنین گذشته منفی، گذشته مثبت، حال لذت‌گرا و آینده متعالی ارتباط معناداری با هیجان‌های منفی مرتبط با تحصیل دارد (فرزین و همکاران، ۱۳۹۸). شل و هاسمن^۱ (۲۰۰۱) نیز در طی مطالعه‌ای به بررسی کنترل فردی و جهت‌گیری زمانی آینده در موفقیت تحصیلی و خودتنظیمی پرداختند. یافته‌های این پژوهشگران بیانگر رابطه کنترل جهت‌گیری زمانی آینده با خودتنظیمی و موفقیت تحصیلی بود. گروهی از پژوهشگران (هاربر، زیملاردو و بوید^۲، ۲۰۰۳) در مطالعه‌ای مرتبط با تفاوت‌های فردی در جهت‌گیری زمانی و انتخاب مشارکت در تکالیف تحصیلی، متوجه شدند که دانش‌آموزان دارای جهت‌گیری زمانی آینده، مشارکت تحصیلی خود را سریع‌تر آغاز کرده و خود را برای شرایط دشوارتری آماده می‌کنند. همچنین نتایج مطالعات سالمرون پرز و همکاران^۳ (۲۰۱۷)، نشان داد که چشم‌انداز زمانی آینده‌گرایانه، گزینش اهداف رویکردی و تجربه خودکنترلی درونی و بیرونی را به دنبال دارد و به واسطه خودکنترلی، عملکرد تحصیلی افراد افزایش می‌یابد. فراری و همکاران^۴ (۲۰۱۰) نیز گزارش کردند که نوجوانانی که به آینده خود توجه دارند کمتر دچار مشکل عدم تصمیم‌گیری بودند و در دوره دبیرستان پیشرفت بیشتری دارند.

با توجه به تنوع عوامل مؤثر بر رضایت، پایداری و احساس موفقیت تحصیلی و اهمیت شناخت این عوامل برای رفع مشکلات سیستم آموزشی، متغیرهای مرتبط با موفقیت تحصیلی و چگونگی عملکرد دانش‌آموزان در موقعیت‌های آموزشی، دغدغه اصلی محققان تربیتی در سراسر دنیا شده است. در این میان آموزش چشم‌انداز زمان ازجمله

1. Shell, D. & Husman, J.

2. Harber, K., Zimbardo, P., & Boyd, J.

3. Salmeron, H. Perez & et al

4. Ferrari, L. et al

عواملی است که احتمالاً می‌تواند موجب بهبود وضعیت تحصیلی شود (حسینی و همکاران، ۱۳۹۶). زی‌باردو و بوید (۲۰۰۸) بر این باور بودند که به‌عنوان نخستین گام در جهت بهبود کیفیت زندگی، می‌بایست چشم‌انداز افراد در خصوص زمان‌های حال، گذشته و آینده متحول گردد. به عبارتی دیگر، این متعادل‌سازی چشم‌انداز زمان است که زمینه ارتقا بهزیستی روان‌شناختی و موفقیت دانش‌آموزان را فراهم می‌کند. سازه‌ای که در مطالعات موفقیت تحصیلی کمتر به آن توجه شده است.

مداخله مبتنی بر چشم‌انداز زمان (تا بر^۱، ۲۰۱۵)، روشی ساده و قابل‌اجراست و نیاز به امکانات مخصوصی نیز ندارد. دلیل استفاده از این مداخله در زمینه موفقیت تحصیلی علاوه بر فقدان پژوهش‌های کافی در زمینه زیرمؤلفه‌های موفقیت تحصیلی، قرار گرفتن این مداخله در حیطه روانشناسی مثبت‌نگر است که در دنیای امروز بسیار مورد توجه دانشمندان و عموم مردم قرار گرفته است. در صورتی که این مداخله در گروه مورد نظر مؤثر باشد، می‌تواند ابزار مفیدی برای معلمان و مشاوران مدارس به منظور افزایش رضایتمندی، پایداری و احساس موفقیت تحصیلی در دانش‌آموزان فراهم کند. بنابر تمهیدات ذکر شده، پژوهش حاضر به دنبال بررسی اثربخشی مداخله مبتنی بر چشم‌انداز زمان بر رضایتمندی، پایداری و احساس موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان است؛ بنابراین، با توجه به اهمیت این متغیرها، این سؤال مطرح می‌شود که آیا مداخله مبتنی بر چشم‌انداز زمان در رضایتمندی، پایداری و احساس موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر است؟

روش

طرح پژوهش

این مطالعه، نیمه‌آزمایشی از نوع طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون-پیگیری با گروه انتظار بود. در این طرح، نمونه پژوهش در دو گروه آزمایش و انتظار به صورت تصادفی جایگزین شدند و در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری مورد سنجش قرار گرفتند. گروه

1. Taber, B.

آزمایش تحت مداخله آزمایشی در ۷ جلسه قرار گرفتند و گروه انتظار هیچ مداخله‌ای دریافت نکردند. طرح آزمایش به صورت زیر می‌باشد.

جدول ۲. طرح آزمایشی پژوهش

گروه‌ها	گمارش تصادفی	پیش‌آزمون	متغیر مستقل	پس‌آزمون	پیگیری
گروه آزمایش	R	T ₁	X	T ₂	T ₃
گروه انتظار	R	T ₁	-	T ₂	T ₃

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری پژوهش حاضر، کلیه دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه دوم شهرستان خانمیرزا بوده است که تعداد آنان در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰، ۴۰۰ نفر بود. نمونه موردنظر با توجه به اهداف و نوع طرح پژوهشی به صورت زیر انتخاب شد: ابتدا از بین سه مدرسه دخترانه شهرستان یک مدرسه به صورت تصادفی انتخاب شد. سپس یک پایه تحصیلی به صورت تصادفی انتخاب و همه دانش‌آموزان این پایه (پایه دهم که سه کلاس بودند) با پرسشنامه‌های پژوهش موردسنجش قرار گرفتند. تعداد کل دانش‌آموزان پایه دهم ۷۴ نفر بود که از بین آن‌ها ۵۶ نفر در هر سه متغیر رضایت، پایداری و احساس موفقیت تحصیلی نمرات پایین‌تر از متوسط به دست آوردند. از این تعداد ۳۰ نفر به صورت تصادفی انتخاب و در دو گروه آزمایش و انتظار، هر کدام ۱۵ نفر جایگزین شدند. از این تعداد ۳ نفر در گروه آزمایش افت داشته که تعداد نهایی به ۱۲ نفر رسید. جهت در نظر گرفتن تعداد مساوی هر دو گروه، سه نفر از گروه انتظار به صورت تصادفی حذف شده و نهایتاً تعداد هر دو گروه به ۱۲ نفر رسید. در تحقیقات آزمایشی و نیمه آزمایشی حداقل نمونه در هر گروه ۱۰ نفر می‌باشد (دلاور، ۱۳۹۹) که این ملاک رعایت شده است.

ملاک‌های ورود نمونه در پژوهش شامل این موارد بود: شرکت‌کنندگان پایه دهم دوره دوم متوسطه باشند. دختر باشند، رضایت آگاهانه برای شرکت در جلسات داشته باشند، والدین رضایت آگاهانه برای شرکت دانش‌آموز در جلسات داشته باشند، شرکت‌کنندگان هم‌زمان مداخله دیگری دریافت نکنند. ملاک‌های خروج از نمونه‌گیری

نیز شامل مواردی از قبیل غیبت بیش از دو جلسه در فرایند مداخله، تمایل نداشتن به ادامه فرایند مداخله و انجام ندادن تکالیف بود. لازم به ذکر است که جهت رعایت اصول اخلاقی پژوهش، گروه انتظار پس از پیگیری، با رضایت خود در فرایند درمان شرکت کرده و تا ۵ جلسه درمان را ادامه دادند.

ابزار اندازه‌گیری

در این پژوهش از سه پرسشنامه استفاده شد.

۱- مقیاس پایستگی تحصیلی که توسط مارتین و مارش (۲۰۰۸) ساخته شد و دارای چهار گویه به روش خودگزارشی است. نمره‌گذاری آن بر اساس مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از بسیار موافق تا بسیار مخالف می‌باشد. پایایی به‌دست‌آمده از طریق ضریب آلفای کرونباخ را برابر با ۰/۸۰ گزارش کرده و روایی آن نیز از طریق تحلیل عامل تأییدی برای هر کدام از گویه‌های ۱ تا ۴ به ترتیب ۰/۶۶، ۰/۶۷، ۰/۷۳ و ۰/۷۵ محاسبه شده است. در ایران نیز این مقیاس توسط کریمی (۱۳۹۰) ترجمه شده و پس از تعیین صحت ترجمه آن توسط ۵ نفر از کارشناسان بر روی یک گروه نمونه اجرا شد. پایایی به‌دست‌آمده با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۷ و روایی آن نیز از طریق روایی ملاکی با استفاده از همبستگی با پرسشنامه اشتیاق تحصیلی پینتریچ، ۰/۵۶ گزارش شده است. حداقل نمره این پرسشنامه ۴ و حداکثر نمره ۲۰ و نقطه برش آن ۱۵ است.

۲- مقیاس رضایت تحصیلی توسط صالحی (۱۳۹۳) با توجه به ادبیات مربوط به این سازه ساخته شد و در بین دانش‌آموزان دبیرستانی هنجاریابی شده است. این پرسشنامه دارای ۵ گویه است که در یک طیف ۶ درجه‌ای (خیلی زیاد=۶ و اصلاً=۱) نمره‌گذاری می‌شود. روایی این آزمون به چند طریق محاسبه شده است: الف) روایی سؤالات آزمون که از طریق محاسبه همبستگی هر سؤال با نمره کل روایی همه سؤالات تأیید شده است. ب) روایی سازه همگرا: از طریق محاسبه همبستگی بین این آزمون و معدل دانش‌آموزان روایی همگرایی آن به‌دست‌آمده است ($r=0/67$ و $p<0/01$). ج) روایی سازه واگرا: از طریق محاسبه همبستگی بین این آزمون و آزمون فرسودگی تحصیلی روایی واگری آزمون

به‌دست آمده است ($r=0/52$ و $p<0/01$). پایایی آزمون نیز از طریق محاسبه آلفای کرونباخ $0/92$ به‌دست آمده است. حداقل نمره این پرسشنامه ۵ و حداکثر نمره ۳۰ و نقطه برش آن ۱۸ است.

۳- مقیاس احساس موفقیت تحصیلی توسط صالحی (۱۳۹۳) ساخته شد. این پرسشنامه دارای ۵ گویه است که در یک طیف ۵ درجه‌ای (کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم) نمره‌گذاری می‌شود. روایی سؤالات این آزمون از طریق محاسبه همبستگی هر سؤال با نمره کل به دست برآورد شده، همچنین روایی سازه همگرا نیز از طریق محاسبه همبستگی بین این آزمون و معدل دانش‌آموزان $0/67$ محاسبه شده است. پایایی آزمون نیز از طریق محاسبه آلفای کرونباخ $0/92$ به‌دست آمده است. حداقل نمره این پرسشنامه ۵ و حداکثر نمره ۲۵ و نقطه برش آن ۱۵ است.

روند اجرای پژوهش

روش مداخله در این پژوهش الهام گرفته‌شده از مداخله مبتنی بر چشم‌انداز زمان زیمباردو است (تابر، ۲۰۱۵) طراحی شده است. این برنامه شامل هفت جلسه ۶۰ دقیقه‌ای است. شرح جلسات به‌صورت خلاصه در جدول زیر ارائه شده است.

جدول ۳. خلاصه ساختار و محتوای جلسات آموزشی با محور چشم‌انداز زمان

عنوان	هدف جلسه	محتوای جلسه
جلسه اول: آشنایی اعضا	معرفی افراد گروه و بیان اهداف آموزشی	برقراری ارتباط با فرد یا افراد گروه و معرفی افراد گروه به همدیگر، بیان هدف جلسات، درخواست از دانش‌آموزان جهت خواندن تعهدنامه و امضاء آن، بیان انتظارات اعضا از جلسات، اجرای پیش‌آزمون، تفسیر نتیجه آزمون چشم‌انداز زمان، ارائه تکالیف
جلسه دوم: گذشته منفی	بررسی گذشته و تکنیک جایگزینی	بیان خلاصه‌ای از جلسه قبل، بررسی تکالیف، آشنایی با مفاهیم اولیه چشم‌انداز زمان، بررسی دقیق‌تر گذشته مثبت و منفی، جایگزینی گذشته مثبت به جای گذشته منفی، ارائه تکالیف
جلسه سوم: گذشته مثبت	بررسی نقش افکار بر احساسات	بیان خلاصه‌ای از جلسه قبل، بررسی تکالیف، بررسی رابطه افکار و احساس، بررسی نقش خاطرات مثبت در حال و آینده، بازی اسم و فامیل، ارائه تکالیف

عنوان	هدف جلسه	محتوای جلسه
جلسه چهارم: زمان حال	معرفی حال جبرگرا و حال لذت‌گرا، بررسی تعلل ورزی	بیان خلاصه‌ای از جلسه قبل، بررسی احساسات اعضا پس از جلسه گذشته، بررسی تکالیف، ارائه توضیحاتی در خصوص حال جبرگرا و حال لذت‌گرا، بررسی نشانگان تعلل ورزی، ارائه تکالیف
جلسه پنجم: تصمیم‌گیری	آشنایی با سبک‌های تصمیم‌گیری	بیان خلاصه‌ای از جلسه قبل، بررسی تکالیف، بررسی باور اعضا در خصوص حال تقدیرگرا، بررسی اهمیت تصمیم‌گیری در اولویت‌بندی وظایف مربوط به حال و آینده، اصلاح سبک تصمیم‌گیری، ارائه تکالیف
جلسه ششم: زمان آینده	بررسی خودهای ممکن	بیان خلاصه‌ای از جلسه قبل، بررسی تکالیف، تکنیک انتشار خبر، بررسی ترس‌های فرد از آینده، رتبه‌بندی آرزوها و بررسی خودهای ممکن، ارائه تکالیف
جلسه هفتم: مرور جلسات	مرور جلسات و ارائه نکات تکمیلی	بررسی تکالیف، بررسی دلایل تحقق یا عدم تحقق اهداف کوتاه‌مدت، استفاده از خط زمانی، مرور کل جلسات، ارائه توصیه‌های مناسب در خصوص دستیابی به چشم‌انداز زمانی متعادل، اجرای پس‌آزمون

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

تجزیه و تحلیل داده‌ها به وسیله نرم‌افزار آماری SPSS ۲۶ انجام شد. داده‌ها پس از جمع‌آوری با استفاده از روش آماری تحلیل کوواریانس تحلیل شدند.

یافته‌ها

در این قسمت ابتدا خلاصه نتایج حاصل از تحلیل آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار متغیرهای وابسته در دو گروه در سه مرحله) و سپس خلاصه نتایج تحلیل آماری استنباطی ارائه می‌شود. جدول ۴ به شاخص‌های توصیفی و جداول ۵ تا ۷ به شاخص‌های استنباط آماری اختصاص یافته است.

جدول ۴. میانگین و انحراف معیار رضایت، پایداری و احساس موفقیت تحصیلی در دو گروه در

سه مرحله

متغیرهای وابسته	گروه‌ها	مرحله	میانگین	انحراف معیار
رضایت تحصیلی	آزمایش	پیش‌آزمون	۴/۵۰	۰/۶۱

متغیرهای وابسته	گروه‌ها	مرحله	میانگین	انحراف معیار
		پس‌آزمون	۵/۱۵	۰/۸۲
		پیگیری	۵/۳۳	۰/۶۷
	انتظار	پیش‌آزمون	۴/۸۸	۰/۴۸
		پس‌آزمون	۴/۵۰	۰/۵۲
		پیگیری	۴/۷۸	۰/۶۵
پایستگی تحصیلی	آزمایش	پیش‌آزمون	۳/۲۹	۰/۶۶
		پس‌آزمون	۳/۷۹	۰/۴۸
		پیگیری	۵/۰۸	۰/۶۷
	انتظار	پیش‌آزمون	۳/۸۵	۰/۵۵
		پس‌آزمون	۳/۱۸	۰/۶۵
		پیگیری	۴/۲۵	۰/۷۳
احساس موفقیت تحصیلی	آزمایش	پیش‌آزمون	۳/۷۳	۰/۶۱
		پس‌آزمون	۴/۳۵	۰/۵۳
		پیگیری	۴/۴۵	۰/۵۶
	انتظار	پیش‌آزمون	۴/۰۱	۰/۵۴
		پس‌آزمون	۳/۷۵	۰/۵۴
		پیگیری	۳/۹۶	۰/۶۱

مندرجات جدول فوق نشان می‌دهد که میانگین نمرات هر سه متغیر وابسته در مرحله پس‌آزمون و پیگیری افزایش یافته است. جهت بررسی تفاوت میانگین‌ها از آزمون تحلیل کواریانس (مانکوا) استفاده شد. دو پیش‌فرض این آزمون عبارت است از همسانی ماتریس‌های کواریانس که با استفاده از آزمون باکس بررسی می‌شود و همگنی واریانس‌ها که با استفاده از آزمون لوین برآورد می‌شود. نتایج این دو آزمون در جدول ۵ و ۶ آمده است.

جدول ۵. نتایج آزمون همسانی ماتریس‌های ام‌باکس

متغیر	M	F	df1	df2	سطح معناداری
پس‌آزمون	۹/۶۷۵	۱/۳۷۲	۶	۳۵۰۶/۷۱	۰/۲
پیگیری	۱/۷۸۹	۰/۲۵۴	۶	۳۵۰۶/۷۱	۰/۹

اثر بخشی مداخله مبتنی بر چشم انداز زمان بر رضایتمندی ...؛ کرمی بروجنی و همکاران | ۱۴۳

جدول ۶. نتایج آزمون لوین در مورد پیش فرض همگنی واریانس ها

مرحله	متغیر	F	df 1	df 2	سطح معناداری
پس آزمون	رضایت	۰/۴۸۹	۱	۲۲	۰/۴۹
	پایستگی	۰/۱۰۴	۱	۲۲	۰/۷۵
	احساس موفقیت	۰/۵۰۳	۱	۲۲	۰/۴۸
پیگیری	رضایت	۰/۰۰۵	۱	۲۲	۰/۹۴
	پایستگی	۰/۶۵۶	۱	۲۲	۰/۴۲
	احساس موفقیت	۰/۱۴۴	۱	۲۲	۰/۷۰

همان طور که در جداول بالا ملاحظه می شود، سطح معنی داری در هر دو آزمون برای متغیرهای پژوهش در دو مرحله پس آزمون و پیگیری بالاتر از ۰/۰۵ است. بنابراین پیش فرض های تحلیل کواریانس رعایت شده است. در ادامه نتایج تحلیل در جدول ۷ آمده است.

جدول ۷. تحلیل کواریانس مانکوا روی نمرات پس آزمون و پیگیری متغیرها بین دو گروه آزمایش و انتظار (با کنترل مرحله پیش آزمون)

منبع	مرحله	متغیرهای وابسته	مجموع مجذورات آزادی	درجه	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری	مجدور ایتا	قدرت تأثیر
گروه	پس آزمون	رضایت	۲/۵۹۷	۱	۲/۵۹۷	۷/۰۹	۰/۰۱	۰/۲۷	۰/۷۱
		پایستگی	۳/۲۰۵	۱	۳/۲۰۵	۱۱/۲۱	۰/۰۰۳	۰/۳۷	۰/۸۸
		احساس موفقیت	۲/۸۳۱	۱	۲/۸۳۱	۱۶/۰۳	۰/۰۰۱	۰/۴۵	۰/۹۶
	پیگیری	رضایت	۲/۸۴۱	۱	۲/۸۴۱	۸/۳۹	۰/۰۰۹	۰/۳۰	۰/۷۸
		پایستگی	۷/۱۲۵	۱	۷/۱۲۵	۱۷/۹۷	۰/۰۰۱	۰/۴۸	۰/۹۸
		احساس موفقیت	۱/۲۲۸	۱	۱/۲۲۸	۵/۸۷	۰/۰۲	۰/۲۳	۰/۶۳
خطا	پس آزمون	رضایت	۶/۹۵۰	۱۹	۰/۳۶۶				
		پایستگی	۵/۴۳۱	۱۹	۰/۲۸۶				
		احساس موفقیت	۳/۳۵۵	۱۹	۰/۱۷۷				

منبع	مرحله	متغیرهای وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی‌داری	مجذور ای‌تا	قدرت تأثیر
کل	پیگیری	رضایت	۶/۴۳۱	۱۹	۰/۳۳۸				
		پایستگی	۷/۵۳۱	۱۹	۰/۳۹۶				
		احساس موفقیت	۳/۹۷۲	۱۹	۰/۲۰۹				
	پس‌آزمون	رضایت	۵۷۱/۸۰۰	۲۴					
		پایستگی	۳۰۱/۸۱۳	۲۴					
		احساس موفقیت	۴۰۲/۲۴۰	۲۴					
	پیگیری	رضایت	۶۲۵/۶۴۰	۲۴					
		پایستگی	۵۳۷/۷۵۰	۲۴					
		احساس موفقیت	۴۳۴/۱۲۰	۲۴					

مندرجات جدول فوق نشان می‌دهد در دو مرحله پس‌آزمون و پیگیری تفاوت معنی‌داری بین گروه آزمایش و گروه انتظار نسبت به پیش‌آزمون وجود دارد؛ بنابراین می‌توان گفت درمان مبتنی بر چشم‌انداز زمان بر سه متغیر رضایت، پایستگی و احساس موفقیت دانش‌آموزان مؤثر بوده و این تأثیرات در طول زمان پایدار بوده است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر باهدف اثربخشی آموزش چشم‌انداز زمان بر رضایتمندی، پایستگی و احساس موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان پایه دوم متوسطه انجام شد. نتایج پژوهش نشان داد مداخله چشم‌انداز زمان اثر معنی‌داری بر این سه متغیر داشته است. در بیشتر مطالعات پیشرفت تحصیلی، عملکرد تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی مورد مطالعه قرار گرفته‌اند که این متغیرها همبستگی مثبت بالایی با موفقیت تحصیلی دارند یا خود از مؤلفه‌های موفقیت تحصیلی به حساب می‌آیند. بااین‌وجود این مطالعه با یافته‌های خان و همکاران (۲۰۲۳)، لی و همکاران (۲۰۱۰)، حسینی راد (۱۳۹۲) و گلستانه و نوروزی (۱۳۹۶)

همخوان است. با وجود همخوانی مطالعات نامبرده با متغیر موفقیت تحصیلی، پژوهشی که به تفکیک بر روی زیر مؤلفه‌های موفقیت تحصیلی یعنی احساس موفقیت، رضایت و پایستگی تحصیلی کار کرده باشد، یافت نشد.

مداخله متمرکز بر چشم‌انداز زمان دانش‌آموزان را نسبت به آینده حساس‌تر می‌کند و به آنان کمک می‌کند که تصویری نسبتاً روشن از خودهای ممکن مطلوب در آینده برای خود بسازند. افراد آینده‌نگر عملکرد تحصیلی، شغلی و اجتماعی بهتری دارند. همچنین با انگیزه‌تر و با اعتماد به نفس بالاتری می‌باشند. افراد آینده‌نگر توسط اهدافشان برانگیخته می‌شوند. اهل رقابت و پویا هستند، کاری را که شروع کردند به پایان می‌رسانند. سازمان‌یافته‌تر هستند و در پی اهداف بلندپروازانه می‌باشند (زیمباردو و همکاران، ۲۰۱۲). آنچه در مورد نتایج آینده‌نگری ذکر شد تبیین مناسبی برای علت اثربخشی چشم‌انداز زمان بر احساس موفقیت تحصیلی می‌باشد.

بعد دیگری که در چشم‌انداز زمان حائز اهمیت می‌باشد توجه به زمان حال است. در چشم‌انداز زمان متعادل، حال تقدیرگرا و کل‌گرا کاهش و حال لذت‌گرا به شکل متعادل افزایش می‌یابد. افراد معتقد به زمان حال تقدیرگرا نگرشی جبری به زندگی داشته و معتقدند آینده از پیش نوشته شده است و تصور می‌کنند اراده انسانی در تغییر شرایط نقشی ندارند و آنان محکوم به پذیرش سرنوشت خود هستند. این جهت‌گیری منجر به درماندگی و ناامیدی نسبت به زندگی، افسردگی و اضطراب می‌شود. علاوه بر این احساس فقدان کنترل بر رویدادهای آتی موجب نادیده گرفتن پیامدهای آتی می‌شود (پازالتینا، ۲۰۲۰؛ اسمائیلی، ۱۳۹۵). از آنجایی که تمرکز بر حال تقدیرگرا ارتباط منفی با اعتماد به نفس، شادمانی و پیامدهای آینده دارد مداخله حاضر از طریق کاهش تفکر جبرگرایانه به افزایش نقش خود در موفقیت تأکید داشته که پیامد آن می‌تواند رضایت و موفقیت تحصیلی باشد. هدف دیگری که در مداخله مدنظر بود توجه به گذشته و تعدیل آن بود. یکی از چالش‌هایی که در جلسات مداخله طرح گردید ایجاد نگرش مثبت به گذشته بود که از دانش‌آموزان خواسته شد که بهترین برداشت از گذشته را داشته باشند و از گذشته برای

آینده درس بگیرند. نمرات بالا در گذشته منفی پیش‌بینی کننده افسردگی، اضطراب، ناخشنودی، پرخاشگری و عزت‌نفس پایین است (پازالتینا، ۲۰۲۰). همه این هیجان منفی به پایداری تحصیلی پایین و کاهش رضایت منجر می‌گردد. از طرف دیگر نمرات بالا در گذشته مثبت می‌تواند پیش‌بینی کننده افسردگی و اضطراب پایین و شادکامی بالا باشد (پازالتینا، ۲۰۲۰)؛ که با کاهش افسردگی و اضطراب، پایداری تحصیلی افزایش پیدا نموده و با افزایش شادکامی، رضایت تحصیلی افزایش پیدا می‌کند.

در یک جمع‌بندی اعتقاد نویسندگان بر این است که مداخله متمرکز بر چشم‌انداز زمان از طریق ایجاد چشم‌انداز زمانی متعادل به عنوان نقش میانجی باعث بهبود پایداری، رضایت و احساس موفقیت شده است چرا که افراد دارای چشم‌انداز زمان متعادل خوشحال‌تر از زندگی، رضایتمندتر، خوش‌بین‌تر و دارای اعتماد به نفس در دستیابی به اهداف هستند (بونیول و همکاران^۱، ۲۰۱۰). آن‌ها هوشیارتر هستند و به نظر با شرایط زندگی پراسترس به طور مؤثرتری کنار می‌آیند.

در مدرسه، دانش‌آموزان با چشم‌انداز گذشته منفی، خاطرات ناخوشایندی مانند عدم موفقیت در کسب حداقل نمره، تنبیه توسط معلم و مورد تمسخر قرار گرفتن را به یاد می‌آوردند. تداعی مدرسه و کلاس با هیجان‌های منفی مانند احساس فرسودگی و ناامیدی از تلاش کردن برای دستیابی به موفقیت، احساس شرمساری، اضطراب و ترس از شکست دوباره را موجب می‌شود که باعث کاهش پایداری، رضایت و موفقیت تحصیلی می‌شوند. دانش‌آموزان با جهت‌گیری حال تقدیرگرا به قضا و قدر اعتقاد دارند و در موقعیت‌های چالش‌زا که منجر به شکست می‌شود از خود سلب مسئولیت کرده و خود را مسئول اتفاقات رخ داده نمی‌دانند. چنین دانش‌آموزانی همه چیز را خارج از کنترل خود می‌دانند و برای آینده کاری انجام نمی‌دهند و با کوچک‌ترین چالش تکالیف را رها نموده که این مسئله عکس پایداری تحصیلی است. دانش‌آموزان با جهت‌گیری زمانی حال لذت‌گرا به سختی امیال خود را کنترل می‌کنند. آن‌ها در پشتکار داشتن، خودتنظیمی و مهارت‌های

1. Boniwell, I. et al

مدیریت زمان ضعیف هستند که با پایستگی تحصیلی و احساس موفقیت رابطه منفی دارند. نهایتاً دانش‌آموزان با جهت‌گیری زمانی آینده، برنامه‌ریزی هدفمندی دارند و با پشتکار و نظم بسیار برای دستیابی به اهداف موفقیت، نهایت تلاش خود را می‌کنند (مقصودلو و همکاران، ۱۳۹۹). بنابراین این‌گونه افراد ممکن است به دلیل دید مثبتی که به آینده دارند، هدفمندی و انتظار کسب نتایج مطلوب، هیجانات تحصیلی مثبتی چون پایستگی و احساس موفقیت را تجربه می‌کنند.

یافته دیگری که در نتایج آزمون پیگیری مشاهده شد این بود که نمرات آزمون پیگیری نسبت به پس‌آزمون افزایش داشته است. شاید بتوان علت آن را در افزایش مثبت‌نگری و احساس موفقیت و رضایت تحصیلی و تعمیم آن به حیطه‌های دیگر زندگی تبیین کرد. با این حال برای اطمینان از نتایج بهتر است که این مطالعه در جمعیت‌های مختلفی اجرا گردد.

نوآوری این پژوهش علاوه بر استفاده از مداخله چشم‌انداز زمان در حیطه تحصیلی که با وجود اهمیت آن در حوزه روانشناسی مثبت‌نگر، بسیار مورد غفلت واقع شده است، در کار بر روی نوجوانان دختر روستایی است که در مطالعات پیشین نمونه مشابه آن وجود نداشته است.

در مجموع نتایج حاکی از این است که مداخله متمرکز بر چشم‌انداز زمان بر پایستگی، رضایت و احساس موفقیت تحصیلی مؤثر بوده است. لذا می‌توان گفت این روش مداخله می‌تواند به احساس موفقیت و حالت مثبت عاطفی و احساس توانمندی در رسیدن به اهداف تحصیلی دانش‌آموزان کمک کند و همچنین این روش می‌تواند به راضی بودن فرد از محیط تحصیلی نیز اثرگذار باشد. این روش همچنین از طریق افزایش پایستگی تحصیلی می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند با چالش‌ها و استرس‌های روزمره تحصیلی برخورد مؤثرتری داشته باشند. با توجه به اینکه جامعه پژوهش حاضر دانش‌آموزان دختر مقطع دوم متوسطه بوده‌اند در تعمیم آن به دیگر دانش‌آموزان بایستی احتیاط نمود. در تحقیقات آتی پیشنهاد می‌شود اثربخشی این روش بر دانش‌آموزان پسر و

دانشجویان مورد مطالعه قرار گیرد. همچنین پیشنهاد می‌شود که مشاوران و معلمان در مدارس از این مداخله به منظور افزایش موفقیت تحصیلی در بین دانش‌آموزان استفاده کنند.

ملاحظات اخلاقی

قبل از مداخله، اهداف کلی مطالعه برای شرکت‌کنندگان توضیح داده شد و با حفظ محرمانه بودن هویت شرکت‌کنندگان، رضایت کامل آن‌ها اخذ شد. این پژوهش دارای کد اخلاق (IR.SKU.REC1400.032) می‌باشد.

حمایت مالی

پژوهش حاضر هیچ گونه کمک مالی از سازمان‌های تأمین مالی در بخش‌های عمومی، تجاری یا غیرانتفاعی دریافت نکرده است.

سهم نویسندگان

نویسنده اول (مسئول)، بخش اجرایی شامل انجام مداخله و توزیع و جمع‌آوری داده‌ها را برعهده داشته است. نویسنده دوم و سوم بخش نظارت بر صحت اجرای پژوهش و راهبری پژوهش و همچنین همکاری در نگارش مقاله را برعهده داشته‌اند. نویسنده چهارم ضمن راهبری پژوهش بر تحلیل داده‌ها نظارت داشته است.

تعارض منافع

هیچ گونه تعارض منافی بین نویسندگان وجود نداشته است.

ORCID

Marzieh KaramiBorujeni
Mohammad Rabiee
Rezvan Salehi
Mehrdad Hajihasani



<https://orcid.org/0000-0003-2991-3949>
<https://orcid.org/0000-0001-7294-2994>
<https://orcid.org/0000-0002-5766-6546>
<https://orcid.org/0000-0002-95859357>

منابع

- اسمعیلی، محسن. (۱۳۹۵). *هنجاریابی و بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه چشم‌انداز زمانی زیرباردو (ZTPI) در دانشجویان دانشگاه‌های تهران*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد سنجش و اندازه‌گیری، دانشگاه علامه طباطبائی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.
- برجعی، احمد. (۱۳۹۷). *مدل تأثیر انگیزه تحصیلی با میانجی‌گری سرمایه روان‌شناختی بر موفقیت تحصیلی*. فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی، ۹ (۳۳)، ۱-۱۹.
- حسینی، مهکامه؛ عارفی، مژگان؛ و سجادیان، ایلناز. (۱۳۹۷). *تأثیر آموزش چشم‌انداز زمان بر تعادل زمانی و پایداری تحصیلی دانش‌آموزان*. فصلنامه علمی پژوهشی پژوهش اجتماعی، ۱۰ (۴۱)، ۱۸۱-۱۹۸.
- حسینی‌راد، فرزاد. (۱۳۹۲). *رابطه علی چشم‌انداز آینده و خودکارآمدی با پیشرفت تحصیلی با میانجی‌گری راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در دانش‌آموزان پسر دبیرستانی شهر اهواز*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز.
- صالحی، رضوان. (۱۳۹۳). *تدوین مدل مشاوره تحصیلی و بررسی تأثیر آن بر موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان سال اول دبیرستان‌های شهرکرد*. پایان‌نامه دکتری مشاوره شغلی، دانشگاه اصفهان.
- صالحی، رضوان؛ عابدی، محمدرضا؛ و نیلفروشان، پریرسا. (۱۳۹۸). *تدوین مدل مفهومی موفقیت تحصیلی: یک مطالعه کیفی*. فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی، ۱۰ (۳۸)، ۱-۲۹.
- فقیهی، مریم؛ برزگر بفرویی، کاظم؛ و فرزین، سمیرا. (۱۳۹۹). *نقش چشم‌انداز زمان در هیجان تحصیلی دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه دوم*. مجله روانشناسی مدرسه، ۹ (۱)، ۱۵۳-۱۷۲.
- کریمی قرطمانی، ملیحه. (۱۳۹۰). *بررسی رابطه بین پایداری تحصیلی و ادراک از خود و*

فراشناخت در دانش آموزان دبیرستانی شهر اصفهان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد مشاوره مدرسه. دانشگاه علامه طباطبائی تهران.

گلستانه، سید موسی؛ و نوروزی، فاطمه. (۱۳۹۷). اثربخشی درمان چشم‌انداز زمان بر راهبردهای انگیزشی و شناختی دانشجویان دختر اهل کار دانشگاه خلیج فارس بوشهر. فصلنامه علمی - پژوهشی شناخت اجتماعی، ۷(۱)، ۱۱۹-۱۳۰.

مقصودلونزاد، فاطمه؛ صفاری‌نیا، مجید؛ و شیرافکن کوپکن، علی. (۱۳۹۹). ارائه مدل ساختاری خودناتوان سازی بر اساس چشم‌انداز زمان، باورهای هوشی و سبک فرزندپروری ادراک شده با میانجیگری خودکارآمدی تحصیلی در دانش آموزان. مجله روان‌شناسی اجتماعی، ۱۴(۵۸)، ۱۵۷-۱۷۵.

References

- Astin, A.W. (1999). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development*, 40 (5), 518-528.
- Boniwell, I., Osin, E., Linley, A. P., & Ivanchenko, G. V. (2010). A question of balance: Time perspective and well-being in British and Russian samples. *The Journal of Positive Psychology*, 5(1), 24-40.
- Chun, H., & Dickson, G. (2011). A psychological model of academic performance among hispanic adolescents. *Journal of youth Adolescence*, 40, 1581- 1594.
- Esmaili, M. (2017). *Standardization and Psychometric Properties of Zimbardo Time Perspective Questionnaire (ZTPI) in Tehran University Students*. Master Thesis in Measurement, Allameh Tabatabai University, Faculty of Psychology and Educational Sciences. (Persian)
- Farzin, S.; Barzegar Befroui, K; & Faqih, M. (2020). The role of time perspective in the academic excitement of male high school students. *Journal of School Psychology*, 9 (1), 153-172. (Persian)
- Ferrari L., Nota L., and Soresi S. (2010). Time perspective and indecision in young and older adolescents. *British Journal of Guidance and Counselling*, 38, 61-82.
- Fortunato, V. J., & Furey, J. T. (2010). The Theory of Mind Time: The relationships between thinking perspective and time perspective. *Personality and Individual Differences*, 48 (4), 436-441.
- Franzen, J., Jermann, F., Ghisletta, P., Rudaz, S., Bondolfi, G., & Tran, N. T. (2021). Psychological distress and well-being among students of

- health disciplines: The importance of academic satisfaction. *International journal of environmental research and public health*. 18 (4), 2151.
- Golestaneh, S. & Nowruz, F. (2018). The effectiveness of time perspective treatment on motivational and cognitive strategies of lazy female students of Bushehr Persian Gulf University. *Journal of Social Cognition*, 7 (1), 119-130. (Persian)
- Harber, K. D., Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (2003). Participant self-selection biases as a function of individual differences in time perspective. *Basic and Applied Social Psychology*, 25 (3), 255-264.
- Hirvonen, R., Putwain, D. W., Määttä, S., Ahonen, T & Kiuru, N. (2020). The role of academic buoyancy and emotions in students' learning-related expectations and behaviours in primary school. *British Journal of Educational Psychology*. 90 (4). 948-963.
- Hosseini Rad, F. (2011). *The causal relationship between future perspective and self-efficacy with academic achievement mediated by self-regulated learning strategies in high school male students in Ahvaz*. Master Thesis in Educational Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz.
- Hosseini, M.; Arefi, M; & Sajjadian, Ilaz. (2018). The effect of time perspective training on students' time balance and academic retention. *Journal of Social Research*. 10 (41), 181-198. (Persian)
- Irwin, J. T. (2022). *College Students' Perceptions regarding High School Influences on Academic Buoyancy*. Phd dissertation. Walden University.
- Khan, H., Gul, R., & Zeb, M.. (2023). The Effect of Students' Cognitive and Emotional Engagement on Students' Academic Success and Academic Productivity. *Journal of Social Sciences Review*, 3(1), 322–334.
- Karimi, M. (2012). *Investigating the relationship between academic retention and self-perception and metacognition in high school students in Isfahan*. Master Thesis in School Counseling. Allameh Tabatabai University of Tehran. (Persian)
- Kobal, D., & Musek, J. (2001). Self- concept and academic achievement: Slovenia and France. *Personality and Individual differences*, 30, 887-899.
- Kristof-Brown, A. L., Zimmerman, R. D., & Johnson, E. C. (2005). Consequences of individuals' fit at work: A meta-analysis of person–job, person–organization, and person–supervisor fit. *Personnel Psychology*, 58, 281–342.
- Lei, W., Wang, X., Dai, D. Y., Guo, X., Xiang, S & Hu, Weiping. (2022). Academic self- efficacy and academic performance among high

- school students: A moderated mediation model of academic buoyancy and social support. *Psychology in the Schools*, 59 (5), 885-899.
- Lewin, K. (1942). Field theory of learning. *Yearbook of the National Society for the study of Education*, 41(part 2), 215-242.
- Lewin, K. (1943). Defining the field at a given time. *Psychological Review*, 50(3), 292.
- Madigan, D. J., Curran, T. (2020). Does Burnout Affect Academic Achievement? A Meta-Analysis of over 100,000 Students. *Springer: Educational Psychology Review*, 33. 387-405.
- Maghsoudlunjad, F., Safari Nia, M., & Shirafkan Kopken, A. (2020). Provide a structural model of self-disability based on time perspective, IQ beliefs and perceived parenting style mediated by academic self-efficacy in students. *Journal of Social Psychology*, 4(58), 157-175. (Persian)
- Martin, A. J., Colmar, S. H., Davey, L. A & Marsh, H. W. (2010). Longitudinal modelling of academic buoyancy and motivation: Do the 5Cs hold up over time? *British Journal of Educational Psychology*, 80 (3), 473-496.
- Martin, A. J., Ginns, P., Brackett, M. A., Malmberg, L. E & Hall, J. (2013). Academic buoyancy and psychological risk: Exploring reciprocal relationships, *Learning and Individual Differences*, 27, 128-133.
- Mello, Z. R., & Worrell, F. C. (2006). The Relationship of time perspective to age, gender, and academic achievement among academically talented adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(3), 271-289. (Persian)
- Miller, S., Connolly, P & Maguire, L. K. (2013). Wellbeing, academic buoyancy and educational achievement in primary school students. *International Journal of Educational Research*, 62, 239-248.
- Phan, H. P., Ngu, B. H., & McQueen, k. (2020). Future Time Perspective and the Achievement of Optimal Best: Reflections, Conceptualizations, and Future Directions for Development. *Frontiers in Psychol*, 11: 1037.
- Poirot, J. L. (1992). *Person-environment interaction: Effects of student-faculty congruence on academic satisfaction and achievement of student*. PhD Dissertation, Washington State University.
- Pozolotina, P. (2020). *Present and future time perspectives and health behavior*. A dissertation for the degree of Philosophiae Doctor. School of Business and Economics.
- Presti, A. L., Capone, V., Aversano, A & Akkermans, J. (2022). Career competencies and career success: On the roles of employability activities and academic satisfaction during the school-to-work transition. *Journal of Career Development*, 49 (1), 107-125.

- Putwain, W & Daly, A. (2013). Do clusters of test anxiety and academic buoyancy differentially predict academic performance? *Learning and Individual Differences*, 27, 157-162.
- Salehi, R. (2014). *Developing a model of academic counseling and studying its effect on the academic success of first year high school students in Shahrekord*. PhD Thesis in Job Counseling, University of Isfahan. (Persian)
- Salmeron Perez, H., Gutierrez-Braojos, C., & Rodriguez Fernandez, S. (2017). The relationship of gender, time orientation, and achieving selfregulated learning. *Revista de Investigacion Educativa*, 35(2). 353-369.
- Schmitt, N., Oswald, F. L., Friede, A., Imus, A., & Merritt, S. (2008). Perceived fit with an academic environment. *Journal of vocational behavior*, 72, 317-335.
- Shell, D. F., & Husman, J. (2001). The multivariate dimensionality of personal control and future time perspective beliefs in achievement and self-regulation. *Contemporary Educational Psychology*, 26 (1), 481-506.
- Stolarski, M., Bitner, J., & Zimbardo, P. G. (2011). Time perspective, emotional intelligence and discounting of delayed awards. *Time & Society*, 20(3), 346-363.
- Taber, B. (2015). Enhancing Future Time Perspective and Exploring Occupational Possible Selves, In Hartung, P. G., Mark L. Savickas, M. L., & Walsh, W. B. (2015). *APA Handbook of Career Intervention*, volume 2: Applications. Published by American Psychological Association 750 First Street, NE. Washington, DC 20002-4242
- Tian, Q., Mustapha, S. M., & Meganathan, P. M. (2022). A Review of Academic Satisfaction Based on Knowledge Mapping Analysis. *International Journal of Social Science and Education Research*. 5 (2), 103-108.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Tran, K. B., Lang, J. J., Compton, K., Xu, R., Acheson, A. R., Henrikson, H. J., ... & Banach, M. (2022). The global burden of cancer attributable to risk factors, 2010-19: a systematic analysis for the Global Burden of Disease Study 2019. *The Lancet*, 400(10352), 563-591.
- Walter, C. E., Miranda, V. C., & Au-Yong-Oliveira, M. (2020). Measuring the Degree of Academic Satisfaction: The Case of a Brazilian National Institute. *Education Sciences*, 10 (10), 266.
- Zimbardo, P. G. (1999). Discontinuity theory: Cognitive and social searches for rationality and normality—may lead to madness. *Advances in*

experimental social psychology, 31, 345-486.

Zimbardo, P., & Boyd, J. (2008). *The time paradox: The new psychology of time that will change your life*. Simon and Schuster.

Zimbardo, P., Sword, R., & Sword, R. (2012). *The time cure: Overcoming PTSD with the new psychology of time perspective therapy*. San Francisco: Wiley.



استناد به این مقاله: کرمی بروجنی، مرضیه، ربیعی، محمد، صالحی، رضوان، حاج حسنی، مهرداد. (۱۴۰۳). اثربخشی مداخله مبتنی بر چشم‌انداز زمان بر رضایتمندی، پایداری و احساس موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان، فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی، ۱۵(۵۸)، ۱۲۳-۱۵۴. DOI: 10.22054/QCCPC.2023.73571.3113



Counseling Culture and Psychotherapy is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.