

اثربخشی آموزش چشم انداز زمان بر یادگیری خودنظم‌جویی بلندمدت و کاهش اضطراب دانش‌آموزان

دوره دوم ابتدایی

زهرابادی عکاشه^۱، موسی موسوی^۲

دریافت: ۱۴۰۴/۱/۲۷ پذیرش: ۱۴۰۴/۲/۶

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش چشم انداز زمان بر یادگیری خودنظم‌جویی بلندمدت و کاهش اضطراب دانش‌آموزان دوره دوم ابتدایی شهر سوسنگرد انجام شد. این پژوهش از نظر هدف کاربردی و در زمره طرح‌های نیمه آزمایشی با پیش‌آزمون - پس‌آزمون و گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان پسر دوره دوم ابتدایی شهر سوسنگرد بود که از بین آن‌ها ۳۰ نفر بر اساس روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب و بصورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل قرار گرفتند. ابزار اندازه‌گیری پژوهش حاضر سیاهه خودنظم‌جویی نوجوانان دیاس و همکاران (۲۰۱۴) و مقیاس اضطراب کودکان اسپنس (۱۹۹۷) بود. آموزش بسته چشم‌انداز زمان بر اساس نظریه بورد و زیمباردو (۱۹۹۹) در ۸ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای برای گروه آزمایش اجرا شد. تحلیل داده‌ها با استفاده از کواریانس یک‌متغیره و چند متغیره صورت گرفت. نتایج پژوهش نشان داد آموزش چشم انداز زمان باعث افزایش خودنظم‌جویی بلندمدت و کاهش اضطراب دانش‌آموزان دوره دوم ابتدایی می‌شود. بنابراین آموزش چشم‌انداز زمان می‌تواند روش مناسبی برای متعادل‌سازی زمان (تعادل زمانی)، افزایش خودنظم‌جویی و به دنبال آن کاهش اضطراب دانش‌آموزان باشد.

کلید واژه‌ها: اضطراب، چشم انداز زمان، خودنظم‌جویی بلندمدت، مقطع ابتدایی.

^۱. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران، نویسنده مسئول، Email: zakashe@pnu.ac.ir

^۲. کارشناسی ارشد رشته روانشناسی تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

مقدمه

یکی از مفاهیم برجسته در حوزه تعلیم و تربیت جدید، که در روان‌شناسی تربیتی، شناختی و بالینی به‌طور گسترده‌ای مورد مطالعه قرار گرفته، مفهوم خودنظم‌جویی است. خودنظم‌جویی، به‌عنوان یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌های موفقیت تحصیلی، در واقع به توانایی فرد برای تنظیم رفتار، انگیزه‌ها، اعمال و ارزش‌های خود به‌منظور دستیابی به اهداف بلندمدت اشاره دارد (داک‌ورث و همکاران^۱، ۲۰۱۶). خودنظم‌جویی به‌عنوان یک رویکرد مهم پژوهشی در یادگیری، نقشی اساسی در ارتقای فرآیندهای یادگیری ایفا می‌کند. بررسی‌های مختلف نشان داده‌اند خودنظم‌جویی، به‌ویژه در ابعاد شناختی و هیجانی، ارتباط مستقیمی با عملکرد تحصیلی و یادگیری مؤثر دارد و یکی از مؤلفه‌های اساسی در توسعه توانمندی‌های تحصیلی دانش‌آموزان است. این مفهوم شامل چندین مؤلفه کلیدی است، از جمله راهبردهای شناختی، فراشناختی و مدیریت منابع، که به‌عنوان مهم‌ترین ارکان خودنظم‌جویی شناخته می‌شوند (سان و همکاران^۲، ۲۰۲۲).

دانش‌آموزانی که توانایی خودنظم‌جویی در تحصیل دارند، قادرند به‌خوبی عملکرد خود را ارزیابی کرده و محیط‌های یادگیری را به‌گونه‌ای سازمان‌دهی کنند که نتایج بهینه‌تری در پی داشته باشند. این دانش‌آموزان نه تنها درک عمیقی از مطالب درسی دارند، بلکه از نظر تحصیلی مسئولیت‌پذیر و خودانگیزخته هستند و در نتیجه پیشرفت‌های چشمگیری در زمینه تحصیلی کسب می‌کنند. در مقابل، دانش‌آموزانی که خودنظم‌جویی پایین‌تری دارند، بیشتر به تأثیر نیروهای بیرونی نظیر والدین، معلمان و جامعه وابسته‌اند و انگیزه‌های درونی آن‌ها برای یادگیری ممکن است ضعیف باشد. این افراد یادگیری را بیشتر به‌عنوان یک وظیفه یا اجبار می‌بینند و از این‌رو فرآیند یادگیری برای آن‌ها کمتر لذت‌بخش خواهد بود (زیمرمن^۳، ۲۰۲۰). افراد فاقد توانایی در خودنظم‌جویی و تنظیم هیجانی، معمولاً با مشکلات روانی و رفتاری روبرو هستند که می‌تواند بر تمرکز و تفکر آن‌ها تأثیر بگذارد (زیگلر و اپدناکر^۴، ۲۰۱۸).

مطالعات بسیاری نشان داده‌اند که توسعه مهارت‌های خودنظم‌جویی باید از مقاطع ابتدایی و پایین‌تر تحصیلی آغاز شود تا دانش‌آموزان بتوانند در سنین پایین‌تر تجربیات مثبتی از فعالیت‌های مستقل آموزشی کسب کنند. دوران کودکی و نوجوانی، به‌عنوان یکی از مهم‌ترین مراحل زندگی انسان، نقشی حیاتی و تعیین‌کننده در شکل‌گیری شخصیت و هویت فردی ایفا می‌کند. این دوران، نه تنها پایه‌گذار ویژگی‌های روانی و اجتماعی فرد است، بلکه زمان مناسبی برای شناسایی و مداخله زودهنگام در جهت پیشگیری از مشکلات عاطفی، اجتماعی و تحصیلی در آینده نیز محسوب می‌شود. به همین دلیل، توجه به مسائل روانی این گروه سنی باید به‌عنوان یک اولویت در نظر گرفته شود تا بتوان از بروز مشکلاتی نظیر اختلالات عاطفی و اجتماعی جلوگیری کرد (شریفی پور و ذیگلری، ۱۴۰۳). با این حال، در مقاطع تحصیلی بالاتر، به‌ویژه در دوره‌های دبیرستان، بسیاری از دانش‌آموزان هنوز در یادگیری، خودنظم‌جویی ندارند. این مسئله در سطوح آموزشی بالاتر به‌ویژه برای ایجاد سازگاری و ارتقاء یادگیری مستقل بیشتر مشهود است. بنابراین، پژوهشگران و محققان در تلاش‌اند تا راهکارهایی برای تقویت خودنظم‌جویی در دانش‌آموزان و شناسایی عوامل مؤثر بر آن ارائه دهند (کائوشیک و جنا^۵، ۲۰۲۱؛ توماس و همکاران^۶، ۲۰۲۱ و ناتان و همکاران^۷، ۲۰۲۱).

در کنار خودنظم‌جویی، اضطراب به‌عنوان یکی از شایع‌ترین اختلالات روانی در میان دانش‌آموزان شناخته می‌شود و می‌تواند به‌عنوان ریشه بسیاری از مشکلات تحصیلی و روانی مطرح گردد. اضطراب به‌طور معمول با نگرانی‌های بیش از حد درباره موقعیت‌هایی که پیامدهای نامطمئن دارند، شناخته می‌شود. این نگرانی‌ها می‌تواند مانع از توانایی فرد در اتخاذ تصمیمات صحیح و حل مسائل شود (ماسترمایر^۸، ۲۰۱۶). اضطراب در رفتارهای اجتماعی و فرآیندهای ذهنی دانش‌آموزان نیز تأثیرگذار است. برای مثال، در شرایط اضطراب، دانش‌آموزان ممکن است در یادگیری‌های کلامی دچار مشکلاتی چون ارائه پاسخ‌های نامناسب و نامفهوم شوند و این اختلالات به‌ویژه زمانی که مطالب یادگیری پیچیده‌تر می‌شوند، بیشتر خود را نشان می‌دهد. گاهی

^۱ Duckworth et al^۲ Sun et al^۳ Zimmerman^۴ Ziegler & Opdenakker^۵ Kaushik & Jena^۶ Thomas et al^۷ Nathan et al^۸ Mastere-Meyer

اوقات اضطراب می‌تواند بر توانایی تکلم و صدانیز تأثیر بگذارد (لیجستر و همکاران^۱، ۲۰۱۸). همچنین اضطراب نقش مهمی در اختلالات اسکلتی عضلانی دارد (دشتی، حسینی و طائفی، ۱۴۰۰). اضطراب به‌طور قابل توجهی بر پیشرفت تحصیلی، سلامت روانی و عملکرد دانش‌آموزان تأثیر منفی می‌گذارد. افراد مضطرب معمولاً اعتماد به نفس خود را از دست داده و در نتیجه آرامش ذهنی خود را نیز از دست می‌دهند (مهاجری و حسن‌زاده، ۱۴۰۲). بنابراین، اضطراب نه تنها به‌عنوان یک اختلال روانی، بلکه به‌عنوان یک عامل مضر در عملکرد فرد، شناخته می‌شود. افراد مبتلا به اضطراب معمولاً احساس بی‌پناهی می‌کنند و نمی‌توانند وقایع زندگی خود را تحت کنترل بگیرند. این اختلالات به‌ویژه در شرایطی که نگرش‌های منفی گذشته و احساس جبر در حال حاضر وجود داشته باشد، تقویت می‌شود (آناگنوستوپاولو و گریوا^۲، ۲۰۱۲؛ پاپاستامتلو و همکاران^۳، ۲۰۱۵؛ لفوره و همکاران^۴، ۲۰۱۹). این ابعاد به‌ویژه در افرادی که شخصیت ناپایدار و عزت نفس پایین دارند، بیشتر دیده می‌شود (ژای و همکاران^۵، ۲۰۲۴). در زمینه آسیب‌شناسی دوران کودکی و نوجوانی، تاکنون مفاهیم متعددی به‌طور گسترده مورد توجه قرار گرفته‌اند. یکی از مفاهیمی که در سال‌های اخیر توجه پژوهشگران و متخصصان روان‌شناسی را به خود جلب کرده، مفهوم درک زمان یا همان چشم‌انداز زمانی است. ادراک زمانی که به نوعی به فرآیند درک و ارزیابی زمان توسط انسان مربوط می‌شود، به‌عنوان یک بعد اساسی از ساختار روانی زمان شناخته می‌شود. این فرآیند اغلب به‌طور ناخودآگاه در ذهن فرد صورت می‌گیرد و بین سه بعد اصلی زمان یعنی گذشته، حال و آینده تنظیم می‌شود. در واقع، چشم‌انداز زمانی نقش مهمی در تنظیم اعمال انسان ایفا می‌کند و بر فعالیت‌ها، رفتارها و حالات روحی او تأثیرگذار است. به‌طور کلی، نگرش متعادل نسبت به ابعاد زمانی به‌عنوان یکی از ارکان سلامت روانی در نظر گرفته می‌شود. در مقابل، نگرش‌های افراطی نسبت به ابعاد مختلف زمان می‌تواند منجر به سبک‌های زندگی ناسالم و مشکلات روان‌شناختی شوند (استولارسکی و همکاران^۶، ۲۰۱۵).

زمانی که یکی از ابعاد چشم‌انداز زمانی (گذشته، حال یا آینده) به‌طور مزمن و بیش از حد مورد استفاده قرار گیرد، این امکان وجود دارد که به یک روش ثابت و زمینه‌ای برای پیش‌بینی رفتارهای بعدی تبدیل شود. بر این اساس، می‌توان چشم‌انداز زمانی را به‌عنوان یک فرآیند شناختی چندبعدی و منعطف در نظر گرفت که همزمان تحت تأثیر عوامل فرهنگی، اجتماعی و آموزشی قرار می‌گیرد و آن‌ها نیز به نوبه خود بر آن تأثیر می‌گذارند (آچدو و همکاران^۷، ۲۰۲۲). چشم‌انداز زمانی ایده‌آل و متعادل شامل تمایل به نگاه مثبت به گذشته و داشتن چشم‌اندازی هدفمند نسبت به آینده است، در حالی که نگرش به حال باید معتدل و لذت‌گرایانه باشد. نگاه منفی به گذشته و نگرش‌های جبرگرا در زمان حال و آینده، می‌تواند اثرات منفی بر وضعیت روانی فرد بگذارد. مطالعات نشان داده است که چشم‌انداز زمانی منفی و گذشته‌گرایانه با افزایش آشفتگی روانی و تنش‌های احساسی ارتباط مستقیم دارد (بیک و همکاران^۸، ۲۰۱۰). بعد گذشته‌گرای منفی، به‌طور خاص، تمایل به تجربیات منفی و یادآوری حوادث ناخوشایند دارد و این امر می‌تواند تأثیرات منفی عمیقی بر وضعیت روانی فرد بگذارد (اسلوکویچ^۹، ۲۰۲۰). پژوهش‌ها نشان داده‌اند افرادی که به‌طور غالب به گذشته می‌نگرند و تمرکز آن‌ها بر وقایع منفی است، دچار اختلالاتی چون اضطراب و استرس می‌شوند و این نشان‌دهنده آن است که چنین افرادی فاقد تعادل زمانی هستند (آستروم و همکاران^{۱۰}، ۲۰۱۴). در این زمینه، مطالعات نشان داده‌اند بین اضطراب، استرس ادراک‌شده و چشم‌انداز زمانی نامتعادل رابطه‌ای مستقیم وجود دارد (لانگ و روپرشت^{۱۱}، ۲۰۲۲).

^۱ Lijster et al

^۲ Anagnostopoulos & griva

^۳ Papastamatelou et al

^۴ Lefèvre et al

^۵ Zhai et al

^۶ Stolarski et al

^۷ Achdou et al

^۸ Beek et al

^۹ Slavković

^{۱۰} Åström et al

^{۱۱} Lang & Rupperecht

در مقابل، افرادی که به گذشته به طور مثبت می‌نگرند و قادرند خاطرات خوشایند را به یاد آورند، معمولاً سطح بالاتری از عزت نفس، شادی و سازگاری دارند و انرژی مثبت بیشتری را در زندگی تجربه می‌کنند (زیمباردو و بوید^۱، ۱۹۹۹). از سوی دیگر، تحقیقات اخیر نشان داده‌اند که چشم‌انداز زمانی نه تنها بر سلامت روانی و روان‌شناختی افراد تأثیر می‌گذارد، بلکه در عملکرد تحصیلی و خودنظم‌جویی دانش‌آموزان نیز نقش مهمی ایفا می‌کند (رضوی و سلطانی، ۲۰۲۳). دوره ابتدایی دوره بسیار مهمی در شکل‌گیری شخصیت است و چشم‌انداز زمان در شکل‌دهی آن، که به لحاظ تحولی عمده‌ترین تکلیف به حساب می‌آید، نقش اساسی دارد (زیمباردو و بوید، ۱۹۹۹). در این دوره، تصمیم‌های مهمی درباره تکالیف رشدی در حوزه‌های آموزشی، شغلی و خانوادگی گرفته می‌شود که زندگی بزرگسالی آنان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. این تصمیم‌ها، خود تحت تأثیر چشم‌انداز زمان قرار دارند (یاکوب و همکاران^۲، ۲۰۲۰).

اهمیت پژوهش حاضر از حیث نقشی که چشم‌انداز زمان و ابعاد آن در رفتارهای تحصیلی و روانی یادگیرندگان می‌تواند داشته باشد، قابل تبیین است. پس، با توجه به میزان شیوع بالای مشکلات رفتاری، از جمله اضطراب، عدم خودنظم‌جویی بلندمدت و اهمیت آنها در محیط‌های آموزشی و تأثیر آن بر عملکرد تحصیلی؛ آموزش دانش‌آموزان در زمینه تعادل زمانی به منظور بهبود کیفیت تحصیلی و روانی اهمیت بسزایی دارد. بنابراین سوال اصلی در پژوهش حاضر این است که آیا بسته آموزشی چشم‌انداز زمان بر یادگیری خودنظم‌جویی بلندمدت و کاهش اضطراب دانش‌آموزان دوره دوم ابتدایی شهر سوسنگرد تأثیرگذار است؟

روش

طرح پژوهش حاضر نیمه‌آزمایشی از نوع پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل است. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان پسر دوره دوم ابتدایی شهر سوسنگرد می‌باشد. پس از کسب مجوز لازم برای اجرای پژوهش، آزمودنی‌ها جهت انجام پژوهش شناسایی شدند. بدین گونه که از بین ۲۰ مدرسه ابتدایی شهر سوسنگرد، ۳ مدرسه به طور تصادفی انتخاب شد و از هر مدرسه دو کلاس برگزیده شد و از هر کلاس ۵ دانش‌آموز که دارای ملاک‌های ورود به پژوهش بودند، انتخاب شدند. پس از هماهنگی و ملاقات با آزمودنی‌ها، در ابتدا توضیحات لازم در خصوص موضوع پژوهش و لزوم انجام آن جهت ترغیب آنها برای شرکت در پژوهش داده شد. پس از گمارش تصادفی آزمودنی‌ها در دو گروه آزمایش و کنترل، دستورالعمل و نحوه تکمیل پرسشنامه‌ها برای آنها توضیح داده شد و از آنها خواسته شد که به تمامی گویه‌ها با دقت پاسخ دهند. همچنین توضیحاتی در مورد چگونگی پاسخدهی به سؤال‌ها، ضرورت همکاری صادقانه آنها و محرمانه ماندن پاسخ‌ها داده شد و تأکید گردید که از اطلاعات جمع‌آوری شده صرفاً جهت انجام پژوهش استفاده خواهد شد. سپس اقدام به توزیع پرسشنامه شد. در گام بعد، آموزش بسته چشم‌انداز زمان بر اساس نظریه زیمباردو و بویرد (۱۹۹۹) ساخته شده در ۸ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای برای گروه آزمایش اجرا گردید. جزییات مربوط به جلسات در جدول ۱ ارائه شده است. پس از برگزاری جلسات آموزشی، بار دیگر آزمودنی‌ها پرسشنامه‌های پژوهش را تکمیل کردند.

جدول ۱. خلاصه جلسات و روند اجرای تحقیق

جلسه اول	سلام و احوالپرسی، معرفی خود و معرفی اعضا به یکدیگر، تلاش برای ایجاد رابطه‌ی صمیمانه و مشارکت‌جویانه‌ی آزمودنی‌های. ارائه‌ی هدف جلسه و شرکت در آن، توضیحاتی درباره‌ی چشم‌انداز زمان
جلسه دوم	بحث درباره‌ی علل مشکلات بر طبق چشم‌انداز زمان و درباره‌ی نشانگان مشکلات مثل اضطراب، ارائه‌ی تکنیک تنفس عمیق دیافراگمی و مشاهده‌ی آن و آرام‌سازی عضلانی
جلسه سوم	توضیح اهداف کوتاه‌مدت، میان‌مدت و بلندمدت، تمرین نوشتن اهداف بلندمدت (سالانه)، میان‌مدت (ماهانه) و کوتاه-مدت (روزانه) و استفاده از تپله برای هدف‌گذاری و ایجاد تصویر ذهنی، تمرین تنفس عمیق دیافراگم و مشاهده‌ی تنفس و آرام‌سازی عضلانی

^۱ Zimbardo & Boyd

^۲ Yacob et al

جلسه چهارم	مهارت‌های خودنظم‌بخشی آشنایی با مهارت‌های خودنظم‌بخشی مدل پیتربچ، (۱۹۹۰) مرور تکلیف منزل تمرین مهارت‌ها آشنایی با راهبردهای انگیزشی آموزش برنامه‌ریزی و هدف گذاری تمرین مهارت‌های آموخته شده ارائه تکالیف روزانه منزل و شرح چگونگی انجام آن
جلسه پنجم	کنترل اضطراب بر اساس دیدگاه کندال (۲۰۰۰) مرور تکلیف در منزل آشنایی با علائم اضطراب آشنایی با احساسات و افکار اضطراب آور آشنایی با تکنیک تنفس دیافراگمی آشنایی با تکنیک آرمیدگی عضلانی ارائه تکالیف روزانه منزل و شرح چگونگی انجام آن
جلسه ششم	ادامه کنترل اضطراب ادامه کنترل اضطراب بر اساس دیدگاه کندال (۲۰۰۰) آشنایی با اصلاح واکنش‌ها و خودگویی آشنایی با پیامدها و تکنیک‌های پاداش دهی ارائه تکالیف روزانه منزل و شرح چگونگی انجام آن
جلسه هفتم	مروری بر جلسات گذشته و بررسی پیشرفت دانش آموزان، حل کردن مشکلات باقیمانده و ارائه توصیه‌هایی برای ادامه‌ی تکنیک‌های آموزش داده‌شده، تعریف خاطرات خوب گذشته و بازی خنده.
جلسه هشتم	مروری بر جلسات گذشته و چگونگی احوال دانش آموزان، تعیین تعادل چشم‌انداز زمانی دانش آموزان

ابزارهای پژوهش

پرسش‌نامه خود نظم جویی:

سیاهه خود نظم جویی نوجوانان دیاس و همکاران (۲۰۱۴) برای ارزیابی نوجوانان بر اساس نسخه (مویلانن، ۲۰۰۷) طراحی شده است. این سیاهه شامل ۴۳ ماده و دو زیر مقیاس کوتاه‌مدت (۱۹ ماده) و بلندمدت (۲۴ ماده) است. ماده‌های این سیاهه میزان توانمندی نوجوانان را در برانگیختن، بازبینی، حفظ و بازداري، نظم جویی هیجان‌ها، افکار، توجه و رفتار مورد ارزیابی قرار می‌دهد و در مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت نمره گذاری می‌شود. دامنه نمره‌ها در این سیاهه از ۴۳ تا ۲۱۵ متغیر است و هر چه نمره بالاتر باشد، نشانگر سطح بالاتر خود نظم جویی در فرد است. نتایج روان‌سنجی این سیاهه در نوجوانان پرتغالی متغیر و قابل اطمینان بود. ضریب آلفای کرونباخ در زیرمقیاس بلندمدت ۰/۷۲ و در کوتاه‌مدت ۰/۸۴ بود که نشان‌دهنده همسانی درونی بالای سیاهه خود نظم جویی است. دیاس و رایان (۲۰۱۲) روایی سازه سیاهه تحلیل عاملی از راه تأییدی و اجرای پرسشنامه خودنظم جویی مورد تأیید قرار دادند.

مقیاس اضطراب کودکان اسپنس - نسخه کودک:

مقیاس اضطراب کودکان توسط اسپنس (۱۹۹۷)، برای ارزیابی اضطراب کودکان ۱۵-۸ طراحی شده است. این پرسشنامه دارای ۴۵ سوال و ۶ حیطه می‌باشد و بر اساس طیف چهار گزینه‌ای لیکرت با سوالاتی مانند (من در مورد همه چیز نگرانم) به سنجش اضطراب کودکان می‌پردازد. ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شده در پژوهش (ضرغامی و همکاران، ۱۳۹۴) برای این پرسشنامه بالای ۰/۷ برآورد شده است.

یافته‌ها

یافته‌های توصیفی شامل میانگین و انحراف معیار نمره‌های خودنظم جویی بلندمدت و اضطراب آزمودنی‌ها می‌باشد که در

جدول ۲ در گروه‌های آزمایش و کنترل، به تفکیک در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون ارائه می‌شود.

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار خودنظم جویی بلندمدت و اضطراب در گروه‌های آزمایش و کنترل

متغیر	شاخص‌های آماری	گروه آزمایش	گروه کنترل
خودنظم جویی بلندمدت	پیش آزمون	میانگین	انحراف معیار
	پس آزمون	۶۳/۲	۶/۵۸
اضطراب	پیش آزمون	۶۹/۳۳	۷/۱۸
	پس آزمون	۶۴/۷۳	۵/۹۷

۶/۵	۹۸/۵۳	۷/۵۷	۹۹/۰۷	پس آزمون	
۴/۱	۹۷/۲	۶/۰۶	۸۴/۱۳	پیش آزمون	اضطراب جدایی
۲/۱۶	۱۶/۳۳	۲/۲۲	۱۶/۶	پس آزمون	
۲/۴۱	۱۶/۱۳	۲/۸۴	۱۴/۲۶	پیش آزمون	اضطراب اجتماعی
۲/۲۵	۱۷/۲۶	۲/۵۹	۱۷/۲	پس آزمون	
۲/۵۳	۱۷	۳/۲۶	۱۴/۷۳	پیش آزمون	وسواس فکری-عملی
۲/۱۹	۱۵/۸۶	۲/۵	۱۵/۴۶	پس آزمون	
۲/۴۷	۱۵/۵۳	۳/۱۲	۱۳/۰۶	پیش آزمون	پنیک-بازار هراسی
۲/۶۴	۱۸/۴	۳/۰۱	۱۸/۷۳	پس آزمون	
۳/۰۵	۱۸/۲۶	۳/۴۸	۱۶/۲	پیش آزمون	اضطراب فراگیر
۲/۱۴	۱۶/۸	۲/۴۴	۱۷/۶	پس آزمون	
۲/۴۱	۱۶/۶۶	۲/۹۷	۱۵/۱۳	پیش آزمون	ترس از صدمات جسمانی
۱/۹۵	۱۳/۸۶	۲/۰۶	۱۳/۴۶	پس آزمون	

همان‌طور که در جدول ۲ ملاحظه می‌شود، میانگین خودنظم‌جویی بلندمدت برای گروه آزمایش و کنترل در پیش‌آزمون به ترتیب ۶۳/۲ و ۶۳/۹۳ و در پس‌آزمون به ترتیب ۶۹/۳۳ و ۶۴/۷۳ می‌باشد. همچنین، میانگین اضطراب برای گروه آزمایش و کنترل در پیش‌آزمون به ترتیب ۹۹/۰۷ و ۹۸/۵۳ و در پس‌آزمون به ترتیب ۸۴/۱۳ و ۹۷/۲ می‌باشد.

در پژوهش حاضر به منظور آزمون فرضیه‌ها و تعیین معنی‌داری تفاوت بین نمره‌های گروه آزمایش و کنترل در متغیرهای وابسته‌ی خودنظم‌جویی بلندمدت و اضطراب، از روش تجزیه و تحلیل کواریانس چندمتغیری استفاده شد. قبل از تحلیل داده‌های مربوط به فرضیه‌ها، برای اطمینان از این که داده‌های این پژوهش مفروضه‌های زیربنایی تحلیل کواریانس را برآورده می‌کنند چهار مفروضه خطی بودن، هم خطی چندگانه، همگنی واریانس‌ها، همگنی شیب‌های رگرسیون مورد بررسی قرار گرفتند، که به ترتیب بیان می‌شوند.

جدول ۳. نتایج آزمون همگنی واریانس‌ها بین متغیرهای پژوهش

اثر	متغیر	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	F	سطح معنی‌داری
گروه	خودنظم‌جویی بلندمدت	۱	۲۸	۰/۴۳	۰/۵۱
	اضطراب	۱	۲۸	۰/۴۹	۰/۴۸
	اضطراب جدایی	۱	۲۸	۰/۰۰۷	۰/۹۳
	اضطراب اجتماعی	۱	۲۸	۰/۵۸	۰/۴۴
	وسواس فکری-عملی	۱	۲۸	۰/۱۳	۰/۷۱
	پنیک-بازار هراسی	۱	۲۸	۰/۲۰	۰/۶۵
	اضطراب فراگیر	۱	۲۸	۰/۲۵	۰/۶۱
	ترس از صدمات جسمانی	۱	۲۸	۰/۰۳	۰/۸۵

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود آزمون لوین در هر دو متغیر خودنظم‌جویی بلندمدت و اضطراب و مؤلفه‌های آن غیرمعنی‌دار می‌باشد. در نتیجه پیش فرض همگنی واریانس‌ها تأیید می‌شود.

جدول ۴. نتایج آزمون همگنی شیب رگرسیون بین متغیرهای پژوهش

متغیر	پس آزمون‌ها	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معنی داری
خودنظم جویی بلندمدت	۰/۶۰	۲	۰/۳۰	۰/۱۵	۰/۸۵	

تعامل پیش آزمون‌ها در اضطراب	۵/۸۶	۲	۲/۹۳	۰/۹۹	۰/۳۸
سطح عامل با					

همان‌گونه که در جدول ۴ مشاهده می‌شود تعامل بین متغیرهای کمکی (پیش‌آزمون‌ها) و وابسته (پس‌آزمون‌ها) در سطوح عامل (گروه‌های آزمایش و کنترل) معنی‌دار نیست. بنابراین فرض همگنی رگرسیون رعایت شده است.

جدول ۵. نتایج کولموگروف-اسمیرنوف برای بررسی پیش فرض نرمال بودن توزیع متغیرها

پیش‌آزمون‌ها	Z کولموگروف اسمیرنوف	سطح معنی داری
خودنظم‌جویی بلندمدت	۰/۰۷۹	۰/۲۰
اضطراب	۰/۱۵	۰/۰۷۱
اضطراب جدایی	۰/۱۵	۰/۰۷۴
اضطراب اجتماعی	۰/۱۳	۰/۱۵
وسواس فکری-عملی	۰/۱۱	۰/۲۰
پنیک-بازار هراسی	۰/۱۰	۰/۲۰
اضطراب فراگیر	۰/۱۳	۰/۱۶
ترس از صدمات جسمانی	۰/۱۳	۰/۱۹

همان‌گونه که در جدول ۵ مشاهده می‌شود سطح معنی داری آزمون کولموگروف-اسمیرنوف برای همه متغیرها از مقدار ۰/۰۵ بیشتر است، لذا پیش فرض نرمال بودن توزیع متغیرها رعایت شده است. فرضیه اصلی پژوهش: بسته آموزشی چشم انداز زمان بر خودنظم‌جویی بلندمدت و اضطراب دانش آموزان دوره دوم ابتدایی شهر سوسنگرد اثربخش است.

جدول ۶. نتایج تحلیل کواریانس چندمتغیری برای متغیرهای پژوهش

نام آزمون	مقدار	F	df فرضیه	df خطا	سطح معنی داری	اندازه اثر
اثر پیلاپی	۰/۹۵۲	۲۴۷/۷	۲	۲۵	۰/۰۰۱	۰/۹۵
لامبدای ویلکز	۰/۰۴۸	۲۴۷/۷	۲	۲۵	۰/۰۰۱	۰/۹۵
اثر هتلینگ	۱۹/۸۱	۲۴۷/۷	۲	۲۵	۰/۰۰۱	۰/۹۵
بزرگ‌ترین ریشه روی	۱۹/۸۱	۲۴۷/۷	۲	۲۵	۰/۰۰۱	۰/۹۵

مندرجات جدول ۶ نشان می‌دهد که بین گروه آزمایش و کنترل از لحاظ متغیرهای وابسته در سطح $P \leq 0/05$ تفاوت معنی‌داری وجود دارد و می‌توان گفت که حداقل در یکی از متغیرهای وابسته (خودنظم‌جویی بلندمدت و اضطراب) بین دو گروه، تفاوت معنی‌دار وجود دارد. جهت پی بردن به این تفاوت تحلیل کواریانس در متن مانکوا صورت گرفت. با توجه به اندازه اثر محاسبه شده، ۹۵ درصد از کل واریانس‌های گروه آزمایش و کنترل ناشی از اثر متغیر مستقل است.

جدول ۷. نتایج تحلیل کواریانس چندمتغیری برای متغیرهای پژوهش

متغیر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری	اندازه اثر
خودنظم‌جویی بلندمدت	۰/۶۰	۲	۰/۳۰	۰/۱۵	۰/۸۵	۰/۸۲
اضطراب	۵/۸۶	۲	۲/۹۳	۰/۹۹	۰/۳۸	۰/۹۴

با توجه به مندرجات جدول ۷، مقدار F برای متغیر خودنظم جویی بلندمدت، $۱۲۰/۸۲$ به دست آمد که در سطح $P=۰/۰۵$ معنی دار است. همچنین برای متغیر اضطراب برابر $۴۷۸/۳۲$ به دست آمد که این مقدار نیز در سطح $P\leq ۰/۰۵$ معنی دار است. می توان گفت، بسته آموزشی چشم انداز زمان باعث بهبود خودنظم جویی بلندمدت و اضطراب در گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل شده است.

جدول ۸. نتایج تحلیل کواریانس چندمتغیری برای متغیرهای پژوهش

نام آزمودن	مقدار	F	df فرضیه	df خطا	سطح معنی داری	اندازه اثر
اثر پیلائی	۰/۹۷۲	۹۷/۴۹	۶	۱۷	۰/۰۰۱	۰/۹۷
لامبدای ویلکز	۰/۰۲۸	۹۷/۴۹	۶	۱۷	۰/۰۰۱	۰/۹۷
اثر هتلینگ	۳۴/۴۱	۹۷/۴۹	۶	۱۷	۰/۰۰۱	۰/۹۷
بزرگ ترین ریشه روی	۳۴/۴۱	۹۷/۴۹	۶	۱۷	۰/۰۰۱	۰/۹۷

مندرجات جدول ۸ نشان می دهد که بین گروه آزمایش و کنترل از لحاظ متغیرهای وابسته در سطح $P\leq ۰/۰۵$ تفاوت معنی داری وجود دارد و می توان گفت که حداقل در یکی از متغیرهای وابسته (مؤلفه های اضطراب) بین دو گروه، تفاوت معنی دار وجود دارد. جهت پی بردن به این تفاوت شش تحلیل کواریانس در متن مانکوا صورت گرفت. با توجه به اندازه اثر محاسبه شده، ۹۷ درصد از کل واریانس های گروه آزمایش و کنترل ناشی از اثر متغیر مستقل است.

جدول ۹. نتایج تحلیل کواریانس چندمتغیری برای متغیرهای پژوهش

متغیر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری	اندازه اثر
اضطراب جدایی	۳۳/۱۱	۱	۳۳/۱۱	۱۲۳/۸۶	۰/۰۰۱	۰/۸۴
اضطراب اجتماعی	۳۲/۷۵	۱	۳۲/۷۵	۱۸۰/۵۹	۰/۰۰۱	۰/۸۹
وسواس فکری-عملی	۲۸/۴۲	۱	۲۸/۴۲	۸۸/۵۳	۰/۰۰۱	۰/۸۰
پنیک-بازار هراسی	۴۲/۱۳	۱	۴۲/۱۳	۴۲/۳۳	۰/۰۰۱	۰/۶۵
اضطراب فراگیر	۳۹/۰۳	۱	۳۹/۰۳	۷۵/۵۴	۰/۰۰۱	۰/۷۷
ترس از صدمات جسمانی	۴۰/۰۵	۱	۴۰/۰۵	۲۱۱/۲۱	۰/۰۰۱	۰/۹۰

با توجه به مندرجات جدول ۹، مقدار F برای مؤلفه های اضطراب جدایی، اضطراب اجتماعی، وسواس فکری-عملی، پنیک-بازار هراسی، اضطراب فراگیر و ترس از صدمات جسمانی به ترتیب برابر $۱۲۳/۸۶$ ، $۱۸۰/۵۹$ ، $۸۸/۵۳$ ، $۴۲/۳۳$ ، $۷۵/۵۴$ و $۲۱۱/۲۱$ به دست آمد که در سطح $P\leq ۰/۰۵$ معنی دار است. بنابراین، می توان گفت، بسته آموزشی چشم انداز زمان باعث بهبود مؤلفه های اضطراب در گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل شده است.

بحث و نتیجه گیری

هدف از این پژوهش بررسی تأثیر آموزش چشم انداز زمان بر خودنظم جویی بلندمدت و کاهش اضطراب دانش آموزان دوره دوم ابتدایی است. نتایج نشان داد که بین گروه آزمایش و کنترل از لحاظ متغیرهای وابسته در سطح $P\leq ۰/۰۵$ تفاوت معنی داری وجود دارد، بنابراین فرضیه کلی پژوهش تایید می شود.

دانش آموزان بزرگ ترین سرمایه های انسانی هر جامعه ای به حساب می آیند؛ چرا که می توانند با هم در آمیختن نیروی جوانی و علم و مهارت آموخته شده، چرخ های پیشرفت و توسعه را به حرکت در آورند. در تمام کشورها سالیانه سهم بالایی از درآمد ملی صرف آموزش و پرورش می شود. اما بخش زیادی از هزینه ها به هدر می رود. عوامل مؤثر بر یادگیری، بسیار وسیع و گسترده اند و شناسایی این عوامل در رفع مشکلات و نارسایی های موجود در نظام آموزشی مهم است. با توجه به نتایج تحقیقات به عمل

آمده، وضعیت تحصیلی و مسائل مربوط به آن و چگونگی رفتار دانش‌آموزان در شرایط خاص یکی از دغدغه‌های اصلی نظام آموزش و پرورش کشورهاست؛ چرا که پیشرفت جامعه در گرو توسعه و پیشرفت نظام آموزشی است و این توسعه و پیشرفت از طریق بهره‌مندی از وضعیت تحصیلی بهتر و مناسب‌تر و همچنین تسلط دانش‌آموزان بر جنبه‌های روانی خود صورت می‌پذیرد.

چشم‌انداز زمانی افراد از جمله عواملی است که می‌تواند موجبات بهبود وضعیت سلامت روحی و روانی و پیشرفت تحصیلی را فراهم آورد (امیری و محمدی، ۱۳۹۴)، بنابراین، به‌رغم مسائل موجود، مدارس می‌توانند به گونه‌ای مؤثر و مثبت بر رفتار دانش‌آموز و میزان تسلط او در هر سطح تحصیلی، بدون توجه به جنسیت، وضعیت اجتماعی، نژاد، قومیت یا شرایط خانه تأثیر بگذارند (ارجمند سیاهپوش و همکاران، ۱۳۹۰).

یافته‌های پژوهش‌های مختلف تأثیر چشم‌انداز زمان بر اضطراب و خودنظم‌جویی را به‌طور مثبت تأیید کرده‌اند. به‌ویژه پژوهش‌های عظیمی و باقری (۱۴۰۱)، داوودی و همکاران (۱۳۹۸)، بیرد و همکاران (۲۰۲۱) و محمدی و همکاران (۱۳۹۹) تأثیر چشم‌انداز زمان بر کاهش اضطراب و ارتقای خودنظم‌جویی را نشان داده‌اند. این موضوع با فرضیه پژوهش که تأثیر بسته آموزشی چشم‌انداز زمان بر کاهش اضطراب و افزایش خودنظم‌جویی در دانش‌آموزان را مدنظر داشته، هم‌خوان است. این هم‌خوانی می‌تواند به‌عنوان شاهدهی معتبر برای تأثیر مثبت و معنادار چشم‌انداز زمان در بهبود وضعیت روان‌شناختی و تحصیلی دانش‌آموزان در نظر گرفته شود.

پژوهش عظیمی و باقری (۱۴۰۱) نشان داد که چشم‌انداز زمان (خصوصاً آینده) با اضطراب امتحان ارتباط معناداری دارد. یافته‌های آن‌ها در خصوص تأثیر چشم‌انداز زمان بر اضطراب و نتیجه‌گیری از این که چشم‌انداز زمان می‌تواند اضطراب را کاهش دهد، با این فرضیه که به کاهش اضطراب در گروه آزمایش پرداخته است، کاملاً هم‌خوان است.

پژوهش اسمعیلی و همکاران (۱۴۰۱) نشان داد که درمان‌های مرتبط با چشم‌انداز زمان می‌تواند علائم اضطراب را کاهش دهد، هرچند که اثربخشی درمان تنظیم هیجان در این زمینه بیشتر از درمان چشم‌انداز زمان بود. اگرچه تفاوتی در میزان اثربخشی این دو درمان وجود داشت، اما نتایج کلی پژوهش نشان‌دهنده اثربخشی چشم‌انداز زمان بر کاهش اضطراب بود. این یافته‌ها با فرضیه همسو است، چرا که تأثیر بسته آموزشی چشم‌انداز زمان بر کاهش اضطراب را اثبات کرد.

پژوهش محمدی و همکاران (۱۳۹۹) به بررسی چشم‌انداز زمان آینده و خودنظم‌جویی بلندمدت پرداخته و نشان داده که چشم‌انداز زمان می‌تواند بر خودنظم‌جویی تأثیرگذار باشد. با توجه به نتایج پژوهش که نشان‌دهنده تأثیر بسته آموزشی چشم‌انداز زمان بر خودنظم‌جویی بلندمدت است، این مطالعه نیز از نظر مفهومی با یافته‌های پژوهش‌های عظیمی و باقری (۱۴۰۱)، اسمعیلی و همکاران (۱۴۰۱)، محمدی و همکاران (۱۳۹۹)، داوودی و همکاران (۱۳۹۸)، افشاری و همکاران (۱۳۹۶)، بیرد و همکاران (۲۰۲۱)، جیا و همکاران (۲۰۲۲)، توچولسکا و همکاران (۲۰۲۱)، مک‌کی و همکاران (۲۰۲۰) هم‌خوانی دارد.

مطالعه بیرد و همکاران (۲۰۲۱) نشان داد که چشم‌انداز زمان آینده با خودتنظیمی و تعیین هدف ارتباط مثبت دارد. در این راستا، پژوهش شما که به تأثیر چشم‌انداز زمان بر خودنظم‌جویی بلندمدت پرداخته است، هم‌خوانی خوبی با نتایج این تحقیق دارد. اگرچه تحقیق بیرد به طور خاص به خودتنظیمی اشاره دارد، اما نتایج آن همچنان از فرضیه مبنی بر تأثیر مثبت چشم‌انداز زمان بر خودنظم‌جویی حمایت می‌کند.

پژوهش جیا و همکاران (۲۰۲۲) نشان می‌دهد که چشم‌انداز زمانی می‌تواند بر کاهش اضطراب و بهبود فرآیند تصمیم‌گیری شغلی تأثیر بگذارد. اگرچه این مطالعه به موقعیت‌های شغلی و تصمیم‌گیری در بزرگسالان پرداخته است، اما نتایج آن نشان‌دهنده تأثیر چشم‌انداز زمان بر کاهش اضطراب است که با کاهش اضطراب دانش‌آموزان همسو است.

اگرچه پژوهش‌های مختلف به تأثیر چشم‌انداز زمان بر کاهش اضطراب و ارتقای خودنظم‌جویی اشاره دارند، در برخی از مطالعات مانند پژوهش اسمعیلی و همکاران (۱۴۰۱)، اثربخشی درمان‌های تنظیم هیجان بیشتر از درمان‌های چشم‌انداز زمان

^۱ Baird et al

^۲ Jia et al

^۳ McKay et al

گزارش شده است. این تفاوت‌ها ممکن است ناشی از تفاوت‌ها در روش‌های مداخله، مدت زمان مداخله یا سایر عوامل زمینه‌ای باشند. با این حال، در کل، نتایج تمامی این تحقیقات نشان می‌دهند که چشم‌انداز زمان به‌طور معناداری می‌تواند بر کاهش اضطراب و ارتقای خودنظم‌جویی تأثیرگذار باشد.

پژوهش حاضر از محدودیت‌هایی برخوردار بود. از جمله اینکه با توجه به محدود بودن جامعه آماری پژوهش حاضر به دانش‌آموزان پسر دوره دوم ابتدایی شهر سوسنگرد، در تعمیم نتایج به جوامع دیگر و گروه‌های متفاوت، می‌بایست جانب احتیاط را رعایت کرد. نداشتن مرحله‌ی پیگیری از دیگر محدودیت‌های این پژوهش می‌باشد. محدود بودن به استفاده از پرسشنامه به عنوان تنها ابزار گردآوری داده‌ها موجب از دست رفتن داده‌هایی می‌شد که با استفاده از ابزارهای دیگر همچون مصاحبه و مشاهده می‌توانست حاصل آید. بنابراین، پیشنهاد می‌شود سایر محققان علاقمند به این حوزه موضوع مورد بحث در این پژوهش را در بین گروه‌های مختلف و گروه جنسیتی مقابل انجام دهند. همچنین، تأثیر مداخله مورد بحث را در دوره‌های نسبتاً بلندمدت پیگیری نمایند.

منابع

- اسمعیلی، وحید، آریاپوران، سعید، امیری، حسن. (۱۴۰۱). اثربخشی درمان‌های تنظیم هیجان و چشم‌انداز زمان بر اضطراب و اختلال در تنظیم هیجان نوجوانان در دوره کووید-۱۹. *مطالعات روان‌شناختی* (۳)، ۱۸، ۶۳-۷۷.
- افشاری، محسن، شیرزادی فرد، میثم، قربان جهرمی، رضا. (۱۳۹۶). چشم‌انداز زمان آینده و پیشرفت تحصیلی: نقش واسطه‌ای خود نظم‌جویی بلندمدت و ادراک سودمندی تکالیف تحصیلی. *روانشناسی تحولی (روانشناسان ایرانی)*. ۱۴ (۵۴)، ۱۲۱-۱۳۴.
- امیری، ابراهیم، محمدی، رمضان. (۱۳۹۴). *اثربخشی آموزش چشم‌انداز زمان بر بهزیستی روانشناختی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسر دبیرستان شهرستان لردگان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، گرایش مشاوره و راهنمایی. دانشگاه آزاد اسلامی واحد خمینی شهر.
- ارجمندسیاهپوش، اسحق، مقدس جعفری، محمدحسن، فریغلائی، محمد. (۱۳۹۰). بررسی عوامل اجتماعی و فرهنگی موثر بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر شوش دانیال (ع). *جامعه‌شناسی مطالعات جوانان*، ۲ (۲)، ۷-۲۰.
- داوودی، مریم، درتاج، فریبرز، اسدزاده، حسن، دلاور، علی. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش چشم‌انداز زمان بر مدیریت استرس و خودشناسی انسجامی در دانش‌آموزان غربت شهر تهران. *پروژه‌نامه مددکاری اجتماعی*. (۲۱)، ۲۷-۱.
- دشتی خویدکی، محمدحسن، حسینی، حیدر، طایفی، سمانه. (۱۴۰۰). نقش میانجی وابستگی به اینترنت در رابطه بین اضطراب کامپیوتر و آسیب‌های اسکلتی در دانشجویان پیام نور یزد در دوران همه‌گیری کرونا. *فناوری و دانش پژوهی در تعلیم و تربیت*، ۱۱ (۱)، ۳۵-۴۴.
- شریفی‌پور، زینب، ذیگلری، فاطمه. (۱۴۰۳). اثربخشی آموزش تاب‌آوری بر خودنظم‌جویی و پرخاشگری دانش‌آموزان مقطع ابتدایی مراجعه‌کننده به مراکز مشاوره شهرستان مبارکه، *اولین همایش بین‌المللی آموزش و پرورش با رویکرد مدارس هوشمند، معلمان خلاق و دانش‌آموزان متفکر در افق ۱۴۰۴*، بوشهر، <https://civilica.com/doc/۲۰۶۶۳۰۹>.
- ضرغامی، فیروزه، حیدری نسب، لیلا، شعیری، محمدرضا، شهریور، زهرا. (۱۳۹۴). بررسی اثربخشی درمان شناختی رفتاری مبتنی بر برنامه Coping cat در کاهش اضطراب کودکان ۱۰-۸ ساله مبتلا به اضطراب، *فصلنامه مطالعات روانشناسی بالینی*، ۱۹ (۵)، ۱۸۴-۲۰۲.
- عظیمی، سمیه، باقری، نسرین. (۱۴۰۱). نقش میانجی گر خودهای ممکن در رابطه بین چشم‌انداز زمان با اضطراب امتحان دانش‌آموزان. *فصلنامه روانشناسی کاربردی*. ۶ (۱)، ۲۹-۱۱.
- محمدی، عبدالله، قدم‌پور، عزت‌اله، میردیکوند، فضل‌الله، سپهوندی، محمدعلی. (۱۳۹۹). تدوین مدل علی رابطه میان چشم‌انداز زمان آینده و خودتنظیمی بلندمدت با تحول شغلی؛ تلویحاتی درباره مشاوره روان‌شناختی با والدین دارای فرزند نوجوان، <https://civilica.com/doc/۱۳۰۰۹۱۱>.
- مهاجری، اسماء، حسن‌زاده نرمی، وجیهه. (۱۴۰۲). اضطراب دانش‌آموزان ابتدایی و راهکارهای مقابله با آن، *هفتمین کنفرانس بین‌المللی حقوق، روانشناسی، علوم تربیتی و رفتاری*، تهران، <https://civilica.com/doc/۱۹۹۴۸۳۹>.
- Aström, E., Wiberg, B., Sircova, A., Wiberg, M. & Carelli, M, G. (۲۰۱۴). Insights into features of anxiety through multiple aspects of psychological time. *Journal of Integrative Psychology and Therapeutics*; ۲ (۳).
- Achdou, Y., Han, J., Lasry, J. M., Lions, P. L., & Moll, B. (۲۰۲۲). Income and wealth distribution in macroeconomics: A continuous-time approach. *The review of economic studies*, 89 (۱), ۸۶-۴۵.
- Anagnostopoulos, F., & Griva, F. (۲۰۱۲). Exploring time perspective in Greek young adults: Validation of the Zimbardo Time Perspective Inventory and relationships with mental health indicators. *Social indicators research*, 106, ۵۹-۴۱.

- Baird, H. M., Webb, T. L., Sirois, F. M., & Gibson-Miller, J. (۲۰۲۱). Understanding the effects of time perspective: A meta-analysis testing a self-regulatory framework. *Psychological Bulletin*, 147(۳), ۲۳۳
- Beek, W. V., Berghuis, H., Kerkhof, A. & Beekman, A. (۲۰۱۰). Time perspective, personality and psychopathology: Zimbardo's time perspective inventory in psychiatry. *Time and Society Journal*; ۲۰(۳۰): ۳۶۴-۳۷۴.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (۲۰۱۲). Self-determination theory in health care and its relations to motivational interviewing: a few comments. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9, ۱-۶.
- Duckworth, A. L., Gendler, T. S., & Gross, J. J. (۲۰۱۶). Self-control in school -age children.
- Jia, Y., Hou, Z. J., Zhang, H., & Xiao, Y. (۲۰۲۲). Future time perspective, career adaptability, anxiety, and career decision-making difficulty: Exploring mediations and moderations. *Journal of Career Development*, 49(۲), ۲۸۲-۲۹۶.
- Kaushik, R., & Jina, A. (۲۰۲۱). Developing self-regulation skills in students: An empirical study. *Journal of Educational Research*, ۲۵ (۴), ۱۲۰-۱۳۵. <https://doi.org/10.1080/08989621.2021.1887196>
- Lang F, Rupprecht F. (۲۰۲۲). Time perspective across adult- hood. *Encyclopedia of Gerontology and Population Aging*. Cham: Springer International Publishing; pp. 5157-5164.
- Lijster, D., Jackson, R., & Brown, P. (۲۰۱۸). The effects of anxiety on students' verbal learning. *Learning and Individual Differences*, ۶۵, ۴۵-۵۶. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.06.007>
- Lefèvre, H. K., Mirabel-Sarron, C., Docteur, A., Leclerc, V., Laszcz, A., Gorwood, P., & Bungener, C. (۲۰۱۹). Time perspective differences between depressed patients and non-depressed participants, and their relationships with depressive and anxiety symptoms. *Journal of affective disorders*, 246, ۳۲۰-۳۲۶.
- Mastermayer, A. (۲۰۱۶). Anxiety and its impact on academic performance in students. *Journal of Mental Health in Education*, ۱۷ (۱), ۵۸-۷۳. <https://doi.org/10.1016/j.jmhe.2016.01.002>
- McKay, M. T., & Cole, J. C. (۲۰۲۰). The relationship between balanced and negative time perspectives, and symptoms of anxiety and depression. *Psychiatry Research*, 293, ۱۱۳۳۸۳.
- Nathan, S., Edwards, A., & Brown, L. (۲۰۲۱). Exploring the factors influencing self-regulation in adolescents. *Educational Psychology*, ۴۱ (۷), ۹۹۸-۱۰۱۰. <https://doi.org/10.1080/01443399.2020.1808292>
- Papastamtelou, J., Uger A., Giatakos, O. & Athaasiadou, F. (۲۰۱۵). Is time perspective a predictor of anxiety and perceived stress? Some preliminary results from Greece. *National academy of psychology (NAOP)*; ۶۰(۴): ۴۶۸-۴۷۷.
- Razavi, B. M., & Soltani, H. (۲۰۲۳). Relationship between time perspective and insufficient selfdiscipline among medical sciences students. *Iranian Journal of Educational Research*, 2(۱), ۳۹-۴۹.
- Slavković, A. (۲۰۲۰). Relationship between time perspectives, socioedograpic variables and life satisfaction. *Univerzitetska misao -časopis za nauku, kulturu i umjetnost, Novi Pazar*, (۱۹), ۱ -۲۲.
- Sun, H. T., Peng, C., & Ding, F. (۲۰۲۲). Self- discipline predictive control of autonomous vehicles against denial of service attacks. *Asian Journal of Control*, 24(۶), ۳۵۳۸-۳۵۵۱.
- Stolarski, M., Fieulaine, N., & Van Beek, W. (Eds.). (۲۰۱۵). *Time perspective theory: Review, research and application*. Cham, Switzerland: Springer International Publishing.
- Thomas, S., Johnson, P., & Lee, R. (۲۰۲۱). Self-regulation and its effect on academic achievement: A longitudinal study. *Journal of School Psychology*, ۵۹ (۶), ۸۷-۱۰۱. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.12.002>

- Tucholska, K., Gulla, B., Grabowska, A., & Major, P. (۲۰۲۱). Time perspective, future anxiety, and hope for success in individuals awaiting bariatric surgery. *Health Psychology Report, 10*(۲), ۱۱۱-۱۲۱.
- Yacob, E. T., Bezabih, B. M., Worrell, F. C., & Mello, Z. R. (۲۰۲۰). Measuring time perspective in Ethiopian young adults using the Adolescent and Adult Time Inventory (AATI). *Journal of Psychology in Africa, 30*(۶), ۵۲۰-۵۲۸.
- Ziegler, N., & Opdenakker, M. C. (۲۰۱۸). The development of academic procrastination in first-year secondary education students: The link with metacognitive self-regulation, self-efficacy, and effort regulation. *Learning and Individual Differences, ۶۴*, ۷۱-۸۲.
- Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (۱۹۹۹). Putting time in perspective: A new individual differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology, 77* (6), 1271-1288.
- Zimmerman, B. J. (۲۰۲۰). Self-regulated learning and academic achievement: The emergence of a new era of research. *Educational Psychologist, ۵۵*(۲), ۱۰۹-۱۲۳. <https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1742790>.
- Zhai, Y., Fan, M., Geng, B., Du, X., Snyder, S., & Wilkinson, L. (۲۰۲۴). Impact of phased COVID-۱۹ vaccine rollout on anxiety and depression among US adult population, January ۲۰۱۹–February ۲۰۲۳: a population-based interrupted time series analysis. *The Lancet Regional Health–Americas*.