

تأثیر یک مداخله مبتنی بر نظریه چشم‌انداز آینده بر انگیزش پیشرفت، خودکارآمدی تحصیلی و چشم‌انداز زمان

سلیم حقیقی¹، غلامحسین مکتبی^{2*}، منیجه شهنی بیلاق³، علیرضا حاجی یخچالی⁴

1. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران

2. دانشیار، گروه روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران

3. استاد، گروه روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران

4. استادیار، گروه روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران

تاریخ دریافت: 1396/05/26 تاریخ پذیرش: 1397/08/26

The Effects of an Intervention Based on Future Time Perspective Theory on Achievement Motivation, Academic Self-Efficacy and Time Perspective

S. Haghighi¹, Gh. Maktabi^{2*}, M. Shehniyailagh³, A. Haji Yakhchali⁴

1. PhD Student in Educational Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran

2. Associate Professor, Department of Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran

3. Professor, Department of Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran

4. Assistant Professor, Department of Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran

Received: 2017/08/17 Accepted: 2018/11/17

Abstract

The aim of this study was to evaluate the effectiveness of an intervention based on future time perspective theory on achievement motivation, academic self-efficacy and time perspective in high school male students in Ahwaz. This research was done in an experimental design with pre-test, post-test and follow-up with an active control group. The population consisted of all tenth grade male students that were educated in the theoretical branch in Ahwaz. Among them, 40 students who had problems in the dependent variables and had been introduced by school officials were chosen. Then, they were randomly grouped into experimental and control groups. This study used these questionnaires: Test of Motivation Achievement (TMA), self-efficacy subscale of Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS) and Zimbardo Time Perspective Inventory (ZTPI). The results of MANCOVA and ANCOVA revealed Peetsma and Vanderveen time perspective based intervention increase achievement motivation, academic self-efficacy and future time perspective and decrease present fatalistic and present hedonistic time perspective. Furthermore, the results showed that the effects of intervention on achievement motivation, academic self-efficacy and future time perspective are stable in the passage of time.

Keywords

Time Perspective, Achievement Motivation, Academic Self-Efficacy.

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی یک مداخله مبتنی بر چشم‌انداز آینده بر انگیزش پیشرفت، خودکارآمدی تحصیلی و چشم‌انداز زمان در دانش‌آموزان پسر دوره دوم متوسطه شهر اهواز در یک طرح آزمایشی میدانی با پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری با گروه کنترل فعال اجرا شد. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان پسر پایه دهم در شاخه نظری شهر اهواز بود که نمونه پژوهش، از بین آنها، شامل 40 دانش‌آموز که در متغیرهای وابسته پژوهش مشکلاتی داشتند و توسط مسئولین مدارس مختلف معرفی شده بودند، انتخاب گردید و سپس نمونه‌ها به طور تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه گمارده شدند. در این پژوهش، پرسش‌نامه‌های انگیزش پیشرفت هرمنس، زیر مقیاس خودکارآمدی از مجموعه مقیاس‌های الگوهای یادگیری سازگار و چشم‌انداز زمان زیمباردو استفاده شد. نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیری و تحلیل کوواریانس یک‌راهه نشان داد که مداخله مبتنی بر چشم‌انداز زمان پیستما و وندروین باعث افزایش انگیزش پیشرفت، خودکارآمدی تحصیلی و چشم‌انداز زمان آینده و کاهش چشم‌انداز زمان حال لذت‌گرایانه و حال چبرگرایانه می‌شود. همچنین، نتایج تحلیل داده‌ها نشان داد اثرات مداخله بر انگیزش پیشرفت، خودکارآمدی تحصیلی و چشم‌انداز زمان در طول زمان پایدار است.

واژگان کلیدی

چشم‌انداز زمان، انگیزش پیشرفت، خودکارآمدی تحصیلی.

* نویسنده مسئول: غلامحسین مکتبی

ایمیل نویسنده مسئول:

*Corresponding Author: ghmaktabi@gmail.com

مقدمه

انگیزش پیشرفت به معنای میل به عملکرد خوب در قیاس با یک معیار برتری است. افرادی که انگیزه پیشرفت بالایی دارند نیاز ناهشیار و مکرری دارند که با بهبود بخشیدن به عملکردشان، پیشرفت در یک تکلیف چالش‌انگیز و تجربه موفقیت در قیاس با یک معیار برتری، هیجان مثبتی را در خود احساس کنند (مک‌کلند، اتکینسون، کلارک و لوول¹، 1953).

احساس خودکارآمدی به این صورت تعریف شده است: قضاوت فرد درباره اینکه با توجه به مهارت‌هایی که دارد و موقعیت‌هایی که با آنها مواجه می‌شود آیا می‌تواند به خوبی از پس موقعیت برآید یا نه (بندورا، 1986، 1993، 1997). وقتی از قضاوت فرد درباره توانایی خودش در فعالیت‌های تحصیلی صحبت می‌کنیم، مفهوم خودکارآمدی تحصیلی مطرح می‌شود.

تاریخچه بررسی این دو متغیر طولانی است و نظریه‌ها و پژوهش‌های زیادی کوشیده‌اند شکل‌گیری و رشد آن را تبیین کنند. ویگفیلد و اکلس² (2002) به شرح دیدگاه‌های مختلف در رشد انگیزش پیشرفت پرداخته‌اند و شانک³ (2012) دیدگاه‌های مختلف در رشد احساس خودکارآمدی را بررسی کرده است.

یکی از متغیرهایی که به تازگی، به‌عنوان یک متغیر تأثیرگذار انگیزشی مورد توجه قرار گرفته و متغیرهای متعددی، از جمله انگیزش پیشرفت و خودکارآمدی را تحت تأثیر قرار داده، چشم‌انداز زمان است (استولارسکی، فیولاین و بیگ⁴، 2015).

مبانی نظریه چشم‌انداز زمان در کارهای کورت لوین درباره زمان و تفکر آینده پیدا می‌شود. او به نقش انتظارات که از ادراک و حافظه تأثیر می‌پذیرد اشاره می‌کند (لوین و مورفی⁵، 1943) و بیان می‌دارد که این انتظارات، رفتار و هیجان اکنون را متأثر می‌سازد. پژوهش‌های معاصر درباره چشم‌انداز زمان از کتاب «چشم‌انداز زمان آینده و انگیزش»

نوتین⁶ و لنز (1985) متأثر هستند. نوتین و لنز (1985) بر اهمیت تفکر آینده به‌عنوان نیروی انگیزشی اساسی ما تأکید می‌کنند. به عقیده آنها بر اساس آنچه می‌خواهیم پیش بیاید پیش رانده می‌شویم. رفتار ما به شدت توسط تفکرمان درباره آینده برانگیخته می‌شود (نوتین و لنز، 1985؛ سگینر⁷، 2009). پس از تأیید و پردازش دیدگاه لوین توسط نوتین و لنز (1985) نظریه خودکارآمدی بندورا (1997) نیز نقبی به چشم‌انداز زمان زده و بیان می‌کند که باورهای خود کارآمدی در زمینه تجربه‌های گذشته، ارزیابی کنونی و بازنمایی فرصت‌های آینده شکل می‌گیرد.

زیمباردو و بوید⁸ (1999) به‌عنوان اصلی‌ترین نظریه‌پردازان چشم‌انداز زمان، بر این باورند که زمان در ساختار تفکر انسان نقش اساسی دارد و افراد در بافت گذشته، حال یا آینده فکر می‌کنند. با توجه به محدودیت توانایی پردازش انسان، افراد نمی‌توانند همزمان هر سه دوره زمانی را مد نظر داشته باشند. در واقع، این سه زمان برای قرار گرفتن در پردازش هشیار فرد، در حال رقابت دائم هستند. با توجه به اینکه کدام یک از این سه زمان بیشترین بافت تفکر فرد را تشکیل دهد، فرد گذشته، حال یا آینده محور خواهد بود.

پژوهش‌های چشم‌انداز آینده نشان داده‌اند که انگیزش پیشرفت و خودکارآمدی تحصیلی از چشم‌انداز زمان تأثیر چشمگیری می‌پذیرند. دی وولدر و لنز⁹ (1989)، پیستما¹⁰ (2000)، زیمباردو و بوید (1999)، شویتما¹¹، پیستما و وندروین¹² (2014)، پیستما و وندروین (2011) و سگینر (2009) تأثیر چشم‌انداز زمان بر انگیزش تحصیلی را تأیید کرده‌اند. میلر و بریکمن¹³ (2004) معتقدند وقتی تکالیف یادگیری با آینده فرد ارتباطی ندارند و برای او بی‌ارزش هستند، انگیزش پیشرفت رشد نمی‌کند.

6. Nuttin

7. Seginer

8. Zimbardo & Boyd

9. Devolder & Lens

10. Peetsma

11. Schuitma

12. Van Der Veen

13. Miller & Brickman

1. McClelland, Atkinson, Clark, & Lowell

2. Wigfied & Eccles

3. Schunk

4. Stolarski, Fieulaine, & Beek

5. Levine & Murphy

مسئولان مدارس روش‌های مناسب قابل اجرای کمی برای تأثیرگذاری بر متغیرهای این پژوهش در دست دارند. بنابراین، لازم است روش‌های متعددی که کارایی آنها به اثبات رسیده باشد و علاوه بر معلمان و مسئولان مدارس، توسط فرد آموزش دیده دیگری نیز اجرایی باشد، آماده داشته باشیم.

یکی از روش‌هایی که می‌تواند این متغیرها را متأثر کند، مداخله‌ای است که بر مبنای چشم‌انداز آینده، توسط پیتسما و وندروین (2008، 2009) ساخته شده است. این روش ساده و اجرایی که نیاز به ابزارهای خاصی نیز ندارد، بر انگیزش و متغیرهای مرتبط دیگری که یادگیری را تحت تأثیر قرار می‌دهند، اثر می‌گذارد. در صورت مؤثر بودن این روش در جامعه مورد نظر، می‌توان آن را به معلمان یا مشاوران مدارس آموزش داد و آنها را برای مقابله با کاهش انگیزش، افزایش احساس خودکارآمدی تحصیلی و ایجاد چشم‌انداز زمانی سازگارانه‌تر در دانش‌آموزان توانمندتر کرد.

بر این اساس، هدف این پژوهش تعیین اثربخشی مداخله مبتنی بر چشم‌انداز زمان پیتسما و وندروین (2009) بر انگیزش پیشرفت، خودکارآمدی تحصیلی و چشم‌انداز زمان دانش‌آموزان پسر دوره دوم متوسطه شهر اهواز است.

در این پژوهش فرضیه‌های زیر آزمایش شد:
مداخله مبتنی بر چشم‌انداز آینده باعث افزایش پیشرفت دانش‌آموزان پسر پایه اول دوره دوم متوسطه می‌شود.

مداخله مبتنی بر چشم‌انداز آینده باعث افزایش خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه اول دوره دوم متوسطه می‌شود.

مداخله مبتنی بر چشم‌انداز آینده باعث کاهش چشم‌انداز زمان لذت‌گرایانه دانش‌آموزان پسر پایه اول دوره دوم متوسطه می‌شود.

مداخله مبتنی بر چشم‌انداز آینده باعث کاهش چشم‌انداز زمان حال جبرگرایانه دانش‌آموزان پسر پایه اول دوره دوم متوسطه می‌شود.

مداخله مبتنی بر چشم‌انداز آینده باعث افزایش چشم‌انداز زمان آینده دانش‌آموزان پسر پایه اول دوره دوم متوسطه می‌شود.

زبردست، بشارت و حقیقت‌گو¹ و (2011) ارتباط خودکارآمدی با چشم‌انداز آینده را سنجیدند و بین آن دو ارتباط مثبت یافتند. در پژوهشی دیگر، فان² (2010) نیز با اجرای یک تحلیل مسیر همین ارتباط را گزارش کرده است. گوتیزر براجوس³ (2015) و شویتما و همکاران (2014) و چانگ، لی، هاسمن، استامپ، مایز و دان⁴ (2009) نیز ارتباطی مثبت بین این دو متغیر یافتند. امیدیان، همتی و بزرگر بفرویی (1394) نیز، در پژوهششان به وجود ارتباط مثبت بین چشم‌انداز آینده و احساس خودکارآمدی اشاره کردند.

با این وجود این که پژوهشگران دیگری این متغیرها را بررسی کرده‌اند؛ اما دلایلی چند ما را بر آن داشت تا این پژوهش در این شرایط، با این طرح و با این متغیرها انجام دهیم؛ 1) کمبود پژوهشی با طرح آزمایشی برای بررسی اثربخشی چشم‌انداز زمان. 2) اشاره استولارسکی و همکاران (2015)، سگینر (2009)، سگینر (2010)، سگینر و هالابی - خیر⁵ (1998)، سگینر و ماهاجانا⁶ (2012a)، سگینر و ماهاجانا (2012b)، گوتیزر براجوس (2015) و فان (2009) به وجود تفاوت فرهنگی در تأثیر چشم‌انداز زمان. 3) از آنجا که استان خوزستان شاهد افت تحصیلی فرزندان نوجوان خود است و شکل‌گیری هویت شکست ناشی از شکست تحصیلی تبعات نامناسبی دارد. 4) پس از هوش، انگیزش مهم‌ترین عامل تأثیرگذار بر موفقیت تحصیلی است و البته بسیار بیشتر از هوش تحت تأثیر مداخله‌های بیرونی قرار می‌گیرد. 5) خودکارآمدی تحصیلی بر انتخاب فعالیت‌ها، محیط‌ها و هدف‌های تحصیلی فرد تأثیر می‌گذارد. 6) چشم‌انداز زمان، به ویژه برای دانش‌آموزان، اهمیت بالایی دارد؛ چرا که دانش‌آموزان اغلب، نتایج فعالیت‌های تحصیلی خود را زود نمی‌بینند و اغلب درس‌ها به شکلی هستند که نتیجه یادگیری آنها در آینده حاصل می‌شود. 7) معلمان و

1. Zebardast, Besharat, & Hghightgtoo

2. Phan

3. Gutie' rrez-Braojos

4. Chung, Lee, Husman, Stump, Maez, & Done

5. Halabi-Kheir

6. Mahajana

برگزیده شدند. پس از برنگشتن تعدادی از پرسش‌نامه‌ها و کنار گذاشتن پرسش‌نامه‌های معیوب، 196 پرسش‌نامه باقی ماند.

نمونه‌گیری برای آزمودن فرضیه‌ها

برای انتخاب گروه آزمایش و گروه کنترل فعال، از مشاور، مدیر و معاون آموزشی دو مدرسه از مدرسه‌های یاد شده خواسته شد که با کمک معلمان، دانش‌آموزانی که از نظر رفتار آموزشی یا ارتباط با دیگر بچه‌ها، مشکلاتی دارند را معرفی کنند. از هر مدرسه 20 نفر انتخاب شدند؛ سپس به شکل قرعه، دانش‌آموزان یک مدرسه در گروه آزمایش و دیگری در گروه کنترل فعال قرار گرفتند. برای این که مطمئن شویم تغییرات احتمالی ناشی از عامل دیگری غیر از مداخله آزمایشی نیست، بررسی کردیم که افراد گروه‌ها، طی زمان آزمایش با روان‌شناس دیگری در داخل یا خارج از مدرسه کار نمی‌کنند.

ابزار

ابزارهایی که در این تحقیق استفاده شدند عبارت بودند از: 1. آزمون انگیزش پیشرفت (هرمنس¹، 1977)، 2. مقیاس خودکارآمدی تحصیلی از مجموعه مقیاس‌های الگوهای یادگیری سازگار (میدگلی² و همکاران، 2000) و 3. پرسش‌نامه چشم‌انداز زمان زیمباردو (زیمباردو و بوید، 1999) که به ترتیب توضیح داده خواهند شد.

آزمون انگیزش پیشرفت هرمنس: آزمون انگیزش پیشرفت هرمنس یکی از رایج‌ترین پرسش‌نامه‌های مداد و کاغذی برای سنجش نیاز به پیشرفت است. سؤالات پرسش‌نامه به صورت جملات ناتمام بیان شده و به دنبال هر جمله چند گزینه آمده است. هر کدام از 29 سؤال پرسش‌نامه 4 گزینه دارند که بر مبنای شدت درجه‌بندی شده‌اند (ساعتچی، کامکاری و عسگریان، 1393). هرمنس (1977) برای محاسبه روایی از روایی محتوایی که اساس آن را پژوهش‌های قبلی درباره انگیزه پیشرفت تشکیل

در ضمن اثر بلندمدت مداخله (در پیگیری) نیز بررسی شد.

روش

این پژوهش با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون - پیگیری با گروه کنترل فعال انجام شده است. در این طرح، دو گروه وجود دارد که هر گروه سه بار اندازه‌گیری می‌شود. پس از نمونه‌برداری به شکل تصادفی و قرار گرفتن تصادفی افراد منتخب در دو گروه آزمایش و کنترل فعال، به‌طور همزمان، از هر دو گروه پیش‌آزمون به عمل می‌آید؛ سپس گروه آزمایش در معرض مداخله آزمایشی و گروه کنترل نیز در معرض یک فعالیت خنثی قرار می‌گیرد. آنگاه همزمان، هر دو گروه پس‌آزمون دهند؛ سپس، هر دو گروه برای مدتی رهاشده و پس از سه ماه مورد سنجش مجدد قرار می‌گیرند که آن را پیگیری می‌نامیم.

جامعه آماری و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری این پژوهش کلیه دانش‌آموزان پسر پایه اول دوره دوم متوسطه شهر اهواز بودند که در رشته نظری تحصیل می‌کردند. به دو منظور لازم بود از این جامعه نمونه‌گیری انجام شود؛ یکی برای بررسی پایایی و اعتبار ابزارهای پژوهش در جامعه مورد نظر و دیگری برای اجرای طرح پژوهش و آزمون فرضیه‌ها.

نمونه‌گیری برای تعیین روایی و پایایی ابزارها

بدین منظور 220 نفر از دانش‌آموزان پسر پایه اول دوره دوم متوسطه شهر اهواز، به طور تصادفی چند مرحله‌ای انتخاب شدند. به این ترتیب که از بین 4 ناحیه آموزشی شهر اهواز، ناحیه دو به‌طور تصادفی انتخاب شد؛ سپس سه مدرسه متوسطه بزرگ و پر جمعیت آن ناحیه که طبق گزارش آموزش و پرورش از نظر قومی و طبقه اجتماعی - اقتصادی حد متوسط مناسبی از ناحیه بودند، برای اجرای پژوهش انتخاب شدند. این سه مدرسه روی هم 22 کلاس پایه دهم داشتند که جمعیت هر کدام بالای 25 نفر بود؛ آنگاه به هر کدام از این مدارس متوسطه منتخب مراجعه شد و از میان دانش‌آموزان پایه دهم هر کلاس، 10 نفر به طور تصادفی

1. Hermance

2. Midgley

کرده‌اند. شکرکن، هاشمی شیخ‌شبنانی و نجاریان (1384) در پژوهشی، ضرایب خرده‌مقیاس‌های این پرسش‌نامه را با دو روش آلفای کرونباخ و تنصیف، متوسط به بالا (0/55) تا 0/80) گزارش کردند. این مقدار برای خرده‌مقیاس خودکارآمدی تحصیلی با روش آلفای کرونباخ برابر با 0/76 و با روش تنصیف برابر با 0/74 بود. همچنین، آنها روایی ملاکی این خرده‌مقیاس را تأیید کردند. در این پژوهش، برای برآورد پایایی این مقیاس از روش آلفای کرونباخ و تنصیف استفاده شد و ضریب پایایی به روش آلفای کرونباخ 0/82 و به روش تنصیف 0/83 به دست آمد. همچنین، به منظور تعیین روایی آزمون انگیزش پیشرفت یک تحلیل عامل تأییدی درجه اول، با استفاده از نرم‌افزار AMOS-16) انجام شد. در اجرای تحلیل عامل تأییدی ضرایب استاندارد در تمام ماده‌ها بالای 0/79 بود و ساختار عاملی آن تأیید شد.

پرسش‌نامه چشم‌انداز زمان زیمباردو: پرسش‌نامه چشم‌انداز زمان زیمباردو (زیمباردو و بوید، 1999؛ به نقل از حقیقی، 1396) از 56 ماده تشکیل شده است. نمره‌گذاری این پرسش‌نامه بر اساس یک مقیاس پنج درجه‌ای از کاملاً مخالفم (1) تا کاملاً موافقم (5) درجه‌بندی شده است. این 56 عبارت، گرایش فرد را در 5 بعد می‌سنجند. نظرگاه‌های زمانی مورد نظر این پژوهش عبارتند از: حال لذت‌جویانه، حال جبرگرایانه و آینده هدفمند. ضریب پایایی این پرسش‌نامه در هر کدام از حیطه‌ها به روش بازآزمایی در فاصله چهار هفته، توسط زیمباردو و بوید (1999) سنجیده و به این شرح گزارش شده است؛ حال لذت‌جویانه 0/76، حال جبرگرایانه 0/72 و آینده 0/80. تاج، مکری و فتوحی (1384) پایایی این پرسش‌نامه را در بعد حال لذت‌جویانه 0/86، حال جبرگرایانه 0/66 و آینده 0/75 گزارش کرده‌اند. اعتبار پرسش‌نامه به روش تحلیل عوامل، اعتبار واگرا و اعتبار همگرا نیز توسط زیمباردو و بوید (1999)، و به روش اعتبار صوری توسط تاج و همکاران (1384) تأیید شده است. همچنین، برای برآورد پایایی این مقیاس از روش آلفای کرونباخ (حال لذت‌جویانه 0/88، حال جبرگرایانه 0/90 و آینده 0/77) و تنصیف (حال لذت‌جویانه 0/87، حال

می‌داد استفاده کرد و همچنین ضریب همبستگی هر سؤال را با رفتارهای پیشرفت‌گرا محاسبه کرد. ضرایب به دست آمده در پژوهش او در دامنه‌ای از 0/30 تا 0/57 است. به علاوه، در یک مطالعه، هرمنس به وجود ضریب همبستگی بین این پرسش‌نامه و آزمون اندریافت موضوع (TAT) اشاره کرد. هرمنس (1977) برای محاسبه پایایی آزمون انگیزش پیشرفت تحصیلی از روش آلفای کرونباخ استفاده کرد. با این روش، ضریب پایایی محاسبه شده برای پرسش‌نامه 0/84 گزارش شده است. در مطالعه اصلی از روش بازآزمایی با فاصله سه هفته نیز استفاده شده است. با این روش، ضریب پایایی 0/83 به دست آمد. هومن و عسکری (1379) پایایی پرسش‌نامه را با استفاده از روش آلفای کرونباخ 0/80 ذکر کرده‌اند و با استفاده از روش تحلیل عامل تأییدی نیز روایی آن را گزارش داده‌اند. در این پژوهش، برای برآورد پایایی این مقیاس از روش آلفای کرونباخ و تنصیف استفاده شد و ضریب پایایی به روش آلفای کرونباخ 0/75 و به روش تنصیف 0/73 به دست آمد. همچنین، به منظور تعیین روایی آزمون انگیزش پیشرفت یک تحلیل عامل تأییدی درجه اول، با استفاده از نرم‌افزار تحلیل ساختارهای گشتاوری¹ (AMOS-16) انجام شد. در اجرای تحلیل عامل تأییدی ضرایب استاندارد در تمام ماده‌ها بالای 0/45 و به‌طور میانگین 0/60 بود؛ که در نتیجه ساختار عاملی آن تأیید شد.

مقیاس خودکارآمدی تحصیلی مجموعه مقیاس‌های الگوهای یادگیری سازگار: برای سنجش باورهای خودکارآمدی تحصیلی، از خرده‌مقیاس خودکارآمدی تحصیلی در مجموعه مقیاس‌های الگوهای یادگیری سازگار، ساخته می‌دگلی و همکاران (2000؛ به نقل از سماوی، 1391) استفاده شد. این خرده‌مقیاس 5 ماده دارد که منعکس‌کننده ادراک دانش‌آموزان از شایستگی خود در انجام تکالیف کلاسی است و بر اساس یک مقیاس پنج درجه‌ای از نوع لیکرت از کاملاً نادرست (1) تا کاملاً درست (5) درجه‌بندی شده است. می‌دگلی و همکاران (2000) ساختار عاملی پرسش‌نامه الگوهای یادگیری سازگار را تأیید و پایایی خرده‌مقیاس خودکارآمدی تحصیلی را 0/78 گزارش

1. Analysis of Moment Structure (AMOS)

جدول 1. مراحل و محتوای مداخله

جلسات	متن آغازین	گفتگو درباره متن	تن آرامی	طرح موانع	تجسم همکلاسی ¹	پند دانش آموز	شخصی سازی بحث
مطالعه	متنی	گفتگو درباره متن	تن آرامی و تجسم خود در موقعیت در رشته،	مطرح شدن موانع موفقیت در رشته و پرسیدن از	تجسم یک همکلاسی که منبع کنترل بیرونی دارد	پرسیدن از دانش آموز که چه پندهایی برای این همکلاسی خیالی دارد	از دانش آموز پرسیده می شود
جلسه اول	درباره تاریخچه فوتبال و شرایط موفقیت در آن	برای معلوم شدن این که متن خوب فهمیده شده است	برای تجربه هیجان مثبت	چگونه می تواند با این موانع مواجه شود	تجسم یک همکلاسی که جذابیت های مانع بیرونی فعالیت او	پرسیدن از دانش آموز که چه پندهایی برای این همکلاسی خیالی دارد	چقدر خود را شبیه خیالی می داند و چرا؟
مطالعه	متنی	گفتگو درباره متن	تن آرامی و تجسم خود در موقعیت در رشته،	مطرح شدن موانع موفقیت در رشته و پرسیدن از	تجسم یک همکلاسی که جذابیت های مانع بیرونی فعالیت او	پرسیدن از دانش آموز که چه پندهایی برای این همکلاسی خیالی دارد	از دانش آموز پرسیده می شود
جلسه دوم	درباره خوانندگی و شرایط موفقیت در آن	برای معلوم شدن این که متن خوب فهمیده شده است	جهت تجربه هیجان مثبت	چگونه می تواند با این موانع مواجه شود	تجسم یک همکلاسی که برنامه ریزی برای انجام کارهایش را بلد نیست	پرسیدن از دانش آموز که چه پندهایی برای این همکلاسی خیالی دارد	چقدر خود را شبیه خیالی می داند و چرا
مطالعه	متنی	گفتگو درباره متن	تن آرامی و تجسم خود در موقعیت در رشته،	مطرح شدن موانع موفقیت در رشته و پرسیدن از	تجسم یک همکلاسی که برنامه ریزی برای انجام کارهایش را بلد نیست	پرسیدن از دانش آموز که چه پندهایی برای این همکلاسی خیالی دارد	از دانش آموز پرسیده می شود
جلسه سوم	درباره خوانندگی و شرایط موفقیت در آن	برای معلوم شدن این که متن خوب فهمیده شده است	برای تجربه هیجان مثبت	چگونه می تواند با این موانع مواجه شود	تجسم یک همکلاسی که برنامه ریزی برای انجام کارهایش را بلد نیست	پرسیدن از دانش آموز که چه پندهایی برای این همکلاسی خیالی دارد	چقدر خود را شبیه خیالی می داند و چرا

کردن دانش آموزان به اینکه آنچه امروز در مدرسه انجام می دهند بر فرصت هایی که در زندگی آینده برایشان ایجاد خواهد شد، تأثیر دارد. این آگاهی، محرکی برای افزایش انگیزش و تعیین هدف و برنامه ریزی برای رسیدن به آن اهداف خواهد شد. طی مصاحبه با سؤالاتی که از فرد می شود، فرد نسبت به موقعیت خود (ضعف ها و توانایی های خود) آگاهی بهتری پیدا می کند و در همین فرایند پرسش و پاسخ روش هایی را برای بهتر شدن خواهد آموخت. افزایش مهارت ها باعث احساس توانایی بیشتر فرد در مقابله با مشکلات خواهد شد و این می تواند احساس خودکارآمدی را افزایش دهد. این مداخله توسط شویتما و همکاران (2014) در کشور هلند، روی دانش آموزان پایه دهم، اجرا و باعث افزایش انگیزش تحصیلی، احساس خودکارآمدی و رفتار هدفمند در دانش آموزان شده است.

جبرگرایانه 0/89 و آینده 0/82) استفاده شد. در پژوهش حاضر، به منظور تعیین روایی پرسش نامه چشم انداز زمان یک تحلیل عامل تأییدی درجه اول، با استفاده از نرم افزار (AMOS-16) انجام شد. در اجرای تحلیل عامل تأییدی ضرایب استاندارد در تمام ماده ها بالای 0/45 بود و به طور میانگین 0/61 بود و در نتیجه ساختار عاملی آن تأیید شد.

روش اجرا

پیتسما و وندروین (2008، 2009) یک مداخله فرد محور بر مبنای چشم انداز آینده طراحی کرده اند. هدف از این مداخله پررنگ سازی ارتباط شخصی با اهداف آینده فرد بود و آگاه

¹. دقت شود که در این مرحله نمونه های رفتاری همکلاسی خیالی گفته می شود و اصطلاحاتی که در جدول آمده است به کار برده نمی شود.

این رشته می‌پردازد؛ سپس دانش‌آموزان در وضعیت آرمیدگی قرار می‌گیرند و به آنها کمک می‌شود خودشان را به‌عنوان فردی که در این رشته ورزشی در یک تورنمنت قهرمان شده است تصور کنند؛ بعد از آنها خواسته می‌شود درباره احساسات خودشان در آن لحظه تصویری صحبت کنند. سپس با آنها صحبت می‌شود تا موانع و امکاناتی که در راه این موفقیت دارند را شناسایی کنند و بدانند چگونه می‌توانند بر این موانع فایز آیند. هر جایی از مصاحبه که دانش‌آموزان شیوه رفع مانع را بلد نباشند، روش‌ها در بحث گروهی آموزش داده می‌شود. در قسمت دوم، درباره یک همکلاسی خیالی، با یک ویژگی فکری خاص که مانع تلاش می‌شود (مثل منبع کنترل بیرونی) صحبت می‌شود و این مورد به بحث گذاشته می‌شود که دانش‌آموزان چه پندهایی برای این همکلاسی خیالی دارند. در قسمت سوم هر مصاحبه، تمرکز بحث متوجه خود دانش‌آموز می‌شود و از دانش‌آموز خواسته می‌شود فکر کند که چه شباهت‌هایی با آن دانش‌آموز خیالی دارد. مراحل و محتوای جلسات مداخله، در جدول 1 ارائه شده است.

یافته‌ها

جدول 2 میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای وابسته پژوهش را نشان می‌دهد. داده‌های جدول 1 گویای آن است

مداخله یاد شده یک مداخله سه جلسه‌ای، به شکل مصاحبه‌های فرد به فرد با سؤالات باز پاسخ است. به این معنی که یک مصاحبه‌گر با یک دانش‌آموز در یک جلسه 45 تا 60 دقیقه‌ای گفتگو می‌کنند. این مداخله‌ها بر مبنای مفهوم پیتسما (2000) از چشم‌انداز آینده طراحی شده است که در آن به وجود سه مؤلفه شناخت، رفتار و هیجان در چشم‌انداز فرد اشاره دارد. هر کدام از این جلسه‌های مداخله از سه قسمت تشکیل شده است و هر سه جلسه ساختار مشابهی دارد. لازم به ذکر است، اگرچه پیتسما و وندروین (2008، 2009) این روش مداخله‌ای را به صورت مصاحبه‌های فردی اجرا کرده‌اند؛ اما اجراهای اولیه روش نشان داد، اجرا به صورت گروه‌های 5 نفره، مشارکت فعال‌تر و تأثیرگذاری بیشتری خواهد داشت. بنابراین در این پژوهش مصاحبه‌ها، با اندکی تغییر، به شکل گروهی اجرا شد.

ابتدای جلسه، دانش‌آموزان متنی را درباره یک رشته ورزشی یا هنری محبوب می‌خوانند؛ به عنوان نمونه، در اولین جلسه که ورزش فوتبال به‌عنوان موضوع انتخاب می‌شود دانش‌آموزان متنی را درباره این رشته ورزشی می‌خوانند که به طور مختصر به تاریخچه این ورزش، ملزومات یک ورزشکار موفق و راهکارهای موفق شدن در

جدول 2. میانگین و انحراف معیار متغیرهای وابسته در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری

متغیرها	شاخص‌های آماری	گروه آزمایشی			گروه کنترل فعال		
		پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیگیری	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیگیری
انگیزش پیشرفت	میانگین	58/60	91/00	91/75	57/30	59/55	60/15
	انحراف معیار	9/13	9/62	9/00	8/72	7/46	8/76
خودکارآمدی تحصیلی	میانگین	14/65	18/30	18/85	14/95	15/30	15/10
	انحراف معیار	1/38	1/45	1/46	1/39	1/26	1/55
حال جبرگرایانه	میانگین	33/65	27/15	26/15	35/25	34/75	34/20
	انحراف معیار	3/26	2/13	1/98	3/79	3/82	3/56
حال لذت‌گرایانه	میانگین	62/00	50/35	49/30	64/45	64/15	63/30
	انحراف معیار	6/01	4/30	4/23	4/71	4/15	3/90
آینده	میانگین	24/90	39/30	40/60	26/10	26/40	26/70
	انحراف معیار	3/56	3/52	3/47	3/61	3/51	3/72

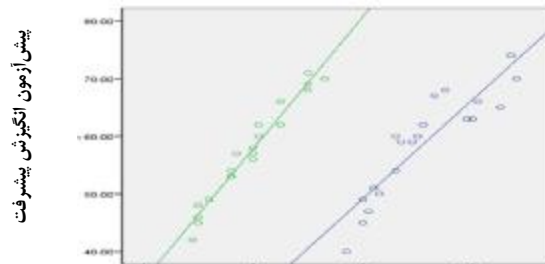
که میانگین‌ها در پیش‌آزمون در دو گروه به هم نزدیک

جدول 3. بررسی خطی بودن متغیر کنترل و وابسته

متغیر وابسته	درجه آزادی	میانگین مجذورها	F	سطح معناداری
انگیزش پیشرفت	1	2451/33	246/72	0/0001
خودکارآمدی تحصیلی	1	40/26	49/43	0/0001
چشم‌انداز حال جبرگرایانه	1	271/04	107/53	0/0001
چشم‌انداز حال لذت‌گرایانه	1	630/07	456/90	0/0001
چشم‌انداز آینده	1	1911/34	1805/02	0/0001

است و تغییرات حاصل شده در گروه آزمایشی در پس‌آزمون بیشتر از تغییرات گروه کنترل است. به‌عنوان نمونه، پیش‌آزمون انگیزش پیشرفت در گروه آزمایشی 58/60 و در گروه کنترل 57/30 است؛ در حالی که پس‌آزمون این متغیر

گروه آزمایشی  گروه گواه 
گروه آزمایشی  گروه گواه 



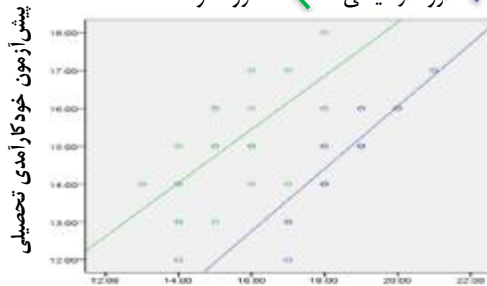
پس‌آزمون انگیزش پیشرفت

نمودار 1. خط رگرسیون و پراکنش نمره‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون انگیزش پیشرفت در گروه آزمایشی و گواه

در گروه آزمایشی 91/00 و در گروه کنترل 59/55 است.

جدول 3، فرض خطی بودن رابطه متغیر کنترل و وابسته را بررسی کرده است که نشان می‌دهد تمام Fها در سطح 0/0001 معنادار هستند و این یعنی آن که شرط خطی بودن متغیر وابسته و گواه رعایت شده است. ضرایب

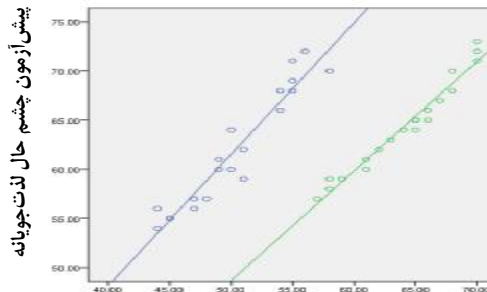
گروه آزمایشی  گروه گواه 
گروه آزمایشی  گروه گواه 



پس‌آزمون خودکارآمدی تحصیلی

نمودار 2. خط رگرسیون و پراکنش نمره‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون خودکارآمدی تحصیلی در گروه آزمایشی و گواه

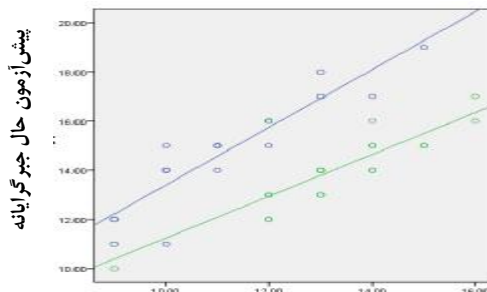
گروه آزمایشی  گروه گواه 
گروه آزمایشی  گروه گواه 



پس‌آزمون حال لذت‌جویانه

نمودار 3. خط رگرسیون و پراکنش نمره‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون چشم‌انداز حال لذت‌گرایانه در گروه آزمایشی و گواه

گروه آزمایشی  گروه گواه 
گروه آزمایشی  گروه گواه 

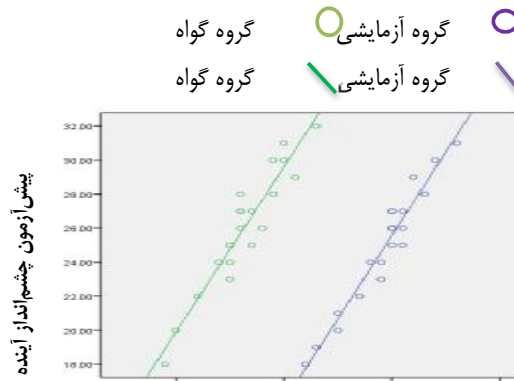


پس‌آزمون حال جبرگرایانه

نمودار 4. خط رگرسیون و پراکنش نمره‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون چشم‌انداز حال جبرگرایانه در گروه آزمایشی و گواه

جدول 5، F محاسباتی را در پیش‌آزمون و پس‌آزمون برای هر کدام از متغیرهای پژوهش نشان می‌دهد. با توجه به اینکه F جدول در درجه آزادی مربوط و سطح معناداری 0/05، برابر است با 4/10، نتیجه می‌گیریم فرض برابری واریانس‌ها رعایت شده است؛ چرا که تمام F‌های محاسباتی کوچک‌تر از این حد بحرانی هستند. نمودارهای 1 تا 5، پیش‌فرض همگنی شیب رگرسیون را بررسی کرده‌اند که نداشتن تقاطع خطوط رگرسیون در دو گروه، نشان‌دهنده برآورده شدن این پیش‌فرض است.

برای بررسی اثر مداخله آزمایشی، تحلیل کوواریانس چند متغیری روی نمره‌های پس‌آزمون، با کنترل پیش‌آزمون‌های متغیرهای وابسته پژوهش انجام شد. جدول 6، خلاصه نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیری روی



پس‌آزمون چشم‌انداز آینده

نمودار 5. خط رگرسیون و پراکنش نمره‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون چشم‌انداز آینده در گروه آزمایشی و گواه

جدول 4. ضرایب همبستگی بین پیش‌آزمون‌های متغیرهای پژوهش

متغیر وابسته	انگیزش پیشرفت	خودکارآمدی	چشم‌انداز حال جبرگرایانه	چشم‌انداز حال لذت‌جویانه	چشم‌انداز آینده
انگیزش پیشرفت	1				
خودکارآمدی تحصیلی	0/75	1			
چشم‌انداز حال لذت‌جویانه	0/48	0/30	1		
چشم‌انداز حال جبرگرایانه	0/13	0/14	0/10	1	
چشم‌انداز آینده	0/29	0/10	0/10	0/75	1

نمره‌های پس‌آزمون انگیزش پیشرفت، چشم‌انداز زمان، خودکارآمدی تحصیلی و هدف پیشرفت در گروه‌های آزمایشی و گواه را نشان می‌دهد.

مندرجات جدول 6 نشان می‌دهد که بین گروه‌های آزمایشی و گواه از نظر حداقل یکی از متغیرهای وابسته تفاوت معناداری وجود دارد. برای بررسی بیشتر این تفاوت، تحلیل کوواریانس‌های یک‌راهه در متن مانکوا روی متغیرهای وابسته انجام شد. جدول 7 تحلیل کوواریانس یک‌راهه در متن مانکوا را روی نمره‌های پس‌آزمون متغیرهای وابسته در گروه‌های آزمایشی و گواه نشان می‌دهد.

همبستگی بین پیش‌آزمون‌ها در جدول 4 ارائه شده‌اند. با نگاه به این جدول، می‌توان دید که بالاترین همبستگی 0/75 بین انگیزش پیشرفت و خودکارآمدی به دست آمده است و هیچ ضریب همبستگی به 0/90 نرسیده است. این اعداد نشان می‌دهد شرط هم‌خطی بودن چندگانه رعایت شده است. بهترین و دقیق‌ترین روش برای بررسی فرض همگنی واریانس‌ها آن است که واریانس هر گروه را در پیش‌آزمون و پس‌آزمون سنجید؛ سپس واریانس بزرگ‌تر را بر واریانس کوچک‌تر تقسیم کرد تا شاخص F به دست آید. و بعد F به دست آمده را با F جدول در درجه آزادی مناسب قیاس کرد؛ چنانچه F به دست آمده از F جدول کوچک‌تر باشد، پیش‌فرض همگونی واریانس‌ها رعایت شده است (فرونه، 1994؛ ترجمه عمیدی و وحیدی اصل، 1387).

همان گونه که در جدول 7 مشاهده می شود بین آزمودنی های گروه آزمایش و گواه در مرحله پس آزمون از نظر متغیرهای وابسته پژوهش تفاوت معناداری وجود دارد. مقدار و سطح معناداری درباره انگیزش پیشرفت ($F = 731/02$ و $p \leq 0/0001$)، خودکارآمدی تحصیلی ($F = 132/33$ و $p \leq 0/0001$)، حال جبرگرایانه ($F = 152/61$ و $p \leq 0/0001$)، حال لذت جویانه ($F = 872/69$ و $p \leq 0/0001$) و آینده ($F = 1604/01$ و $p \leq 0/0001$) است. مندرجات جدول 8 نشان می دهد که بین گروه های

همان گونه که در جدول 7 مشاهده می شود بین آزمودنی های گروه آزمایش و گواه در مرحله پس آزمون از نظر متغیرهای وابسته پژوهش تفاوت معناداری وجود دارد. مقدار و سطح معناداری درباره انگیزش پیشرفت ($F = 731/02$ و $p \leq 0/0001$)، خودکارآمدی تحصیلی ($F = 132/33$ و $p \leq 0/0001$)، حال جبرگرایانه ($F = 152/61$ و $p \leq 0/0001$)، حال لذت جویانه ($F = 872/69$ و $p \leq 0/0001$) و آینده ($F = 1604/01$ و $p \leq 0/0001$) است. مندرجات جدول 8 نشان می دهد که بین گروه های

جدول 5. F همگونی واریانس متغیرهای پژوهش در دو گروه در پیش آزمون و پس آزمون

متغیر وابسته	درجه آزادی 1	درجه آزادی 2	F بحرانی	Fmax/Fmin	F پیش آزمون	F پس آزمون
انگیزش پیشرفت	1	38	4/10	1/52	1/09	1/66
خودکارآمدی تحصیلی	1	38	4/10	1/33	1/00	1/33
چشم انداز حال جبرگرایانه	1	38	4/10	2/37	1/35	3/21
چشم انداز حال لذت جویانه	1	38	4/10	1/51	1/62	1/07
چشم انداز آینده	1	38	4/10	1/02	1/02	1/00

جدول 6. نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیری روی نمره های

پس آزمون در گروه های آزمایشی و گواه

اثر آزمون	ارزش F	df	df	سطح اندازه
		فرضیه خطا	معداری اثر	
اثر پیلای ¹	0/99	5	29	0/0001
لمبدا ²	0/01	5	29	0/0001
اتر هتلینگ ³	98/95	5	29	0/0001
بزرگترین ریشه روی ⁴	98/95	5	29	0/0001

آزمایشی و گواه از نظر حداقل یکی از متغیرهای وابسته تفاوت معناداری وجود دارد. برای بررسی بیشتر این تفاوت، تحلیل کوواریانس های یکراهه در متن مانکوا روی متغیرهای وابسته انجام شد. جدول 9 تحلیل کوواریانس یکراهه در متن مانکوا را روی نمره های پیگیری متغیرهای وابسته در گروه های آزمایشی و گواه نشان می دهد.

همان گونه که در جدول 9 مشاهده می شود، بین آزمودنی های گروه آزمایش و گواه در مرحله پیگیری از نظر متغیرهای وابسته پژوهش تفاوت معناداری وجود دارد. مقدار و سطح معناداری درباره انگیزش پیشرفت ($F = 532/92$ و $p \leq 0/0001$)، خودکارآمدی تحصیلی ($F = 124/13$ و $p \leq 0/0001$)، حال جبرگرایانه ($F = 125/03$ و $p \leq 0/0001$)

این داده ها نشان می دهند تغییرات ایجاد می شود در پس آزمون در مرحله پیگیری نیز پایدار مانده اند. جدول 2 نشان می دهد میانگین پس آزمون ها و پیگیری ها در

1. Pillai's Trace
2. Wilks' Lambda
3. Hotelling's Trace
4. Roy's Largest Root

تفاوت دارند. هر چه فردی بیشتر بتواند پیامدهای آینده رفتار کنونی‌اش را ببیند، کارایی رفتاری کنونی‌اش برای اهداف آینده‌اش بیشتر می‌شود (هاسمن و لنز، 1999). دی ولدر و لنز (1989) ارزش ابزاری ادراک شده تکالیف یادگیری برای افزایش انگیزش و رفتارهای یادگیری مولد را مؤثر دانسته‌اند. در این مداخله علاوه بر این که ارزش ابزاری

دو گروه تفاوت کوچکی دارند و این نشانه پایداری نتایج است. در عین حال، تفاوت پیگیری و پیش‌آزمون در گروه گواه ناچیز، اما در گروه آزمایش قابل توجه است.

نتیجه‌گیری و بحث

نتایج نشان داد که فرضیه 1 مبنی بر تأثیر مداخله بر

جدول 7. نتایج تحلیل کوواریانس یک‌راهه در متن مانکوا روی نمره‌های پس‌آزمون متغیرهای وابسته در گروه‌های آزمایشی و گواه

اثر	متغیر وابسته	مجموع مجزورات	درجه آزادی 1	میانگین مجزورها	F	سطح معناداری	اتا
انگیزش پیشرفت	6979/47	1	6979/47	532/92	0/0001	0/94	
خودکارآمدی تحصیلی	123/01	1	123/01	124/13	0/0001	0/79	
حال جبرگرایانه	345/77	1	345/77	125/03	0/0001	0/80	
حال لذت‌جویانه	1251/35	1	1251/35	614/91	0/0001	0/94	
آینده	1799/85	1	1799/85	1394/01	0/0001	0/97	

فعالیت‌های یادگیری تبیین می‌شود و ارتباط موفقیت آینده با رفتار امروز مورد تأکید قرار می‌گیرد، روش‌های درست رفتن این راه نیز آموزش داده می‌شود. فرضیه 2 مبنی بر تأثیر مداخله یادشده بر خودکارآمدی تحصیلی نیز تأیید شد. این نتیجه نیز با پژوهش‌های پیشین همسوست. فان (2009) با بررسی 248 دانش‌آموز گزارش داده است که چشم‌انداز زمان آینده با عملکرد تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی ارتباط مستقیم و مثبت دارد. زبردست و همکاران (2011) در پژوهشی که روی 391 نفر دانشجو انجام دادند به این نتیجه رسیدند که بین خودکارآمدی و چشم‌انداز آینده رابطه مثبت وجود دارد.

انگیزش پیشرفت تأیید شد. این نتیجه با پژوهش‌های انجام شده قبلی همسویی دارد. دی ولدر و لنز (1989)، پیترما (2000)، زیمباردو و بوید (1999) و شوتیما و همکاران (2014) تأثیر چشم‌انداز زمان بر انگیزش تحصیلی را تأیید کرده‌اند. میلر و بریکمن (2004) معتقدند وقتی تکالیف یادگیری با آینده فرد ارتباطی نداشته و او ارزشی ندارند، انگیزش پیشرفت رشد نمی‌کند. پژوهش‌های متعددی چنین یافته‌اند که بین اهداف پیشرفت کنونی و آینده فرد ارتباط وجود دارد (فان، 2009؛ سیمونز¹، دویت² و لنز، 2003).

چند فرایند قابل شناسایی وجود دارند که درباره اثر انگیزشی چشم‌انداز آینده می‌تواند مورد توجه قرار گیرد. یک تفاوت اساسی که می‌تواند تفاوت بین افراد را توضیح دهد قابلیت وسیله‌ای ادراک شده است. دی ولدر و لنز (1989) معتقدند که افراد در اینکه تا چقدر آینده را می‌بینند با هم

1. Simons
2. Dewitte

جدول 8. خلاصه نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیری روی نمره‌های پیگیری در گروه‌های آزمایشی و گواه

اثر	آزمون	ارزش	F	df فرضیه	df خطا	سطح معناداری	اندازه اثر
گروه	اثر پیلایی	0/98	516/10	5	29	0/0001	0/99
	لمبدای ویلکز	0/01	516/10	5	29	0/0001	0/99
	اثر هتلینگ	88/98	516/10	5	29	0/0001	0/99
	بزرگترین ریشه روی	88/98	516/10	5	29	0/0001	0/99

جدول 9. نتایج تحلیل کوواریانس یک‌راهه در متن مانکوا روی نمره‌های پیگیری متغیرهای وابسته در گروه‌های آزمایشی و گواه

اثر	متغیر وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی 1	میانگین مجذورها	F	سطح معناداری	اتا
	انگیزش پیشرفت	7028/07	1	7028/07	731/02	0/0001	0/95
	خودکارآمدی تحصیلی	75/86	1	75/86	132/33	0/0001	0/80
گروه	حال جبرگرایانه	326/12	1	326/12	152/61	0/0001	0/82
	حال لذت‌جویانه	1122/90	1	1122/90	872/69	0/0001	0/96
	آینده	1597/45	1	1597/45	1604/01	0/0001	0/98

سنجیدند. آنها دریافتند که باورهای خودکارآمدی، چشم‌انداز آینده و موفقیت تحصیلی ارتباط معنادار و مثبت دارند. شوتیما و همکاران (2014) نیز ارتباطی مثبت بین این دو متغیر یافتند. می‌دانیم کسب تجربه موفقیت، الگوهای موفق و قوت قلب دادن کلامی سه عامل تأثیرگذار بر خودکارآمدی هستند. این مداخله علاوه بر اینکه دانش کلامی برای موفق شدن و ارائه الگوهای موفقیت را در خود دارد با آموزش روش‌هایی که می‌تواند به موفقیت منجر شود احتمالاً پیروزی‌هایی را در فرایند تحصیل پیش آورده است. مجموع این عوامل به خوبی توانسته‌اند خودکارآمدی تحصیلی را رشد دهند. مطابق انتظار فرضیه‌های 3، 4 و 5 نیز تأیید شدند. در پژوهش‌های قبلی تأثیر مداخله بر متغیر چشم‌انداز

گوتیزر براجوس (2015) با بررسی 100 دانشجوی سال چهارم که اغلب مونث (81 نفر) و همگی اسپانیایی تبار بودند، بین چشم‌انداز زمان با خودکارآمدی، راهکارهای فراشناختی و یادگیری مفهوم ارتباط مثبت مستقیم و غیرمستقیم گزارش کرده است. چانگ و همکاران (2009) با استفاده از تحلیل همبستگی دریافتند دانش‌آموزانی که می‌توانستند آینده شغلیشان را با فعالیت تحصیلی‌شان در ارتباط ببینند، در قیاس با دانش‌آموزان فاقد چشم‌انداز آینده، باورهای خودکارآمدی تحصیلی و موفقیت تحصیلی بالاتری داشتند. شل و هاسمن (2001) با استفاده از همبستگی کانونی، ارتباط بین خودکارآمدی، راهکارهای خودتنظیمی، چشم‌انداز آینده و موفقیت تحصیلی را

اثربخشی روش یاد شده را تأیید کرد می‌توان آن را به‌عنوان یک مداخله اثرگذار در اختیار مشاوران، معلمان و دست‌اندرکاران آموزش قرار داد تا با استفاده از آن، مشکلات انگیزشی دانش‌آموزان را بهبود بخشند. در این راستا، پیشنهادهایی به شرح زیر ارائه می‌شود:

1. اگر چه اصلی‌ترین گروهی که می‌توانند نتایج این پژوهش را به کار بگیرند مشاوران مدارس هستند؛ اما می‌توان به معلم‌ها نیز آموزش داد تا در لابه‌لای بحث‌های کلاسیشان، بر مبنای طرح انجام شده در این پژوهش، اقداماتی برای افزایش چشم‌انداز آینده انجام دهند.

2. نظر به مؤثر بودن اقدامات انجام شده، مناسب است آموزش و پرورش برای تقویت مشاوران مدارس، دوره‌هایی برای آموزش این روش به مشاوران برگزار کند.

3. مشاوران می‌توانند این روش را هم در مشاوره‌های فردی و هم به شکل گروه‌های کوچک استفاده کنند.

4. برای بخش نخست این مداخله که در آن توضیحی درباره یک رشته ورزشی یا هنری ارائه می‌شود، مشاور می‌تواند با توجه به شناختی که از دانش‌آموز دارد برای ورود به موضوع، از رشته‌ای سخن بگوید که مورد علاقه دانش‌آموز است. در واقع، اشاره به رشته‌ای که مورد علاقه نیست، به قدر کافی، باعث برانگیختن علاقه دانش‌آموز نمی‌شود.

5. قبل از شروع مداخله، لازم است مشاور تعدادی از شخصیت‌های مشهور و محبوب در رشته‌هایی که مورد اشاره قرار می‌دهد را بشناسد و تا حدی با زندگی آنها هم آشنا باشد تا با مقداری گفتگو درباره آنها مشارکت دانش‌آموزان را بیشتر برانگیخته کند و بحث را ملموس‌تر نماید.

6. اگر در کنار طرح مداخله از الگودهی با رعایت اصولی که در دیدگاه بندورا درباره الگودهی آمده است، استفاده شود، ایجاد چشم‌انداز آینده آسان‌تر شده گشته و اثربخشی مداخله بیشتر خواهد بود.

زمان سنجیده نشده بود. در واقع، کل مداخله در چارچوب چشم‌انداز زمان طراحی شده است و هدف مداخله این است که با تغییر چشم‌انداز زمان متغیرهای دیگر را تغییر دهد. مداخله با مهم جلوه دادن چشم‌انداز آینده و تأکید بر غیر مولد و نادرست بودن چشم‌اندازهای حال جبرگرا و حال لذت‌گرا، در یک فرایند گفتگو، در قسمت‌هایی از هر سه جلسه مداخله به تضعیف چشم‌اندازهای حال پرداخته و چشم‌انداز آینده را رشد می‌دهد.

نتایج آزمون پیگیری نیز نشان داد که اثر مداخله موقت نیست و حداقل تا یک دوره سه ماهه اثر آن پایدار می‌ماند. این مسئله احتمالاً به این دلیل است که رفتار طبق آموزه‌های این مداخله تقویت‌هایی را ایجاد می‌کند که نگهدارنده و حتی شکل دهنده رفتار هستند. جالب این‌که در بعضی متغیرها میانگین پیگیری حتی اندکی بیش از پس‌آزمون بود.

مطالعه حاضر محدودیت‌هایی نیز داشت. یکی از این محدودیت‌ها به طرح پژوهش مربوط بود. با آن‌که این طرح اکثر عامل‌های تهدیدکننده روایی درونی را کنترل می‌کند؛ اما اثر واکنشی و حساسیت آزمودنی‌ها نسبت به پیش‌آزمون قابل کنترل نیست. این طرح به دلیل وجود پیش‌آزمون از روایی بیرونی کمی برخوردار است؛ زیرا عمل تعمیم‌پذیری به جامعه‌های پیش‌آزمون نشده را اجازه نمی‌دهد (هومن، 1395). علاوه بر این، نمونه‌گیری از دانش‌آموزان پایه دهم، با توجه به سطح رشدیافتگی مغزی‌شان، الزام می‌کند در تعمیم نتایج به دیگر گروه‌های سنی احتیاط را رعایت کرد.

با توجه به مشکلات انگیزشی دامن‌گیر دانش‌آموز نوجوان لازم است پرورشکاران به این بپردازند که چگونه می‌توان مداخله‌هایی برای حل این مشکلات انجام داد. اگر چه نظریه‌های متعددی برای افزایش انگیزش وجود دارد، اما طراحی مداخله‌های اثربخشی که اجرای آن توسط افراد بیشتری و برای جمع بیشتری قابل اجرا باشد اهمیت بیشتری دارد. مداخله پیتسما و وندروین (2009) یکی از این نوع مداخله‌هاست که تأییدش همچنان نیاز به پژوهش‌های تازه دارد. با توجه به این‌که این پژوهش

منابع

- سماوی، سید عبدالوهاب (1391). روابط علی بین چشم‌انداز آینده، باورهای خودکارآمدی تحصیلی، پیوند با مدرسه و عملکرد تحصیلی با میانجی‌گری امید و سلامت روانی در دانش‌آموزان دبیرستانی شهر بندرعباس. رساله دکتری روان‌شناسی تربیتی. دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز.
- شکرکن، حسین؛ هاشمی شیخ شبانی، سید اسماعیل؛ و نجاریان، بهمن (1384). بررسی رابطه برخی پیشایندهای مهم مربوط با خودناتوان‌سازی تحصیلی و رابطه آن با پیامدهای برگزیده در دانش‌آموزان پسر. *مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز*، 12(3)، 77-100.
- فروند، جان (1994). *آمار ریاضی*. ترجمه علی عمیدی و محمد قاسم وحیدی اصل. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- هومن، حیدرعلی (1395). *شناخت روش علمی در علوم رفتاری*. تهران: انتشارات سمت.
- هومن، حیدرعلی و عسگری، علی (1379). تهیه و استاندارد کردن آزمون انگیزه پیشرفت. *فصلنامه پژوهش‌های روان‌شناختی*، 6(2-1)، 33-9.
- امیدیان، مرتضی؛ همتی، حمیده؛ و برزگر بفرویی، کاظم (1394). مدل علی نقش چشم‌انداز زمان در عملکرد تحصیلی با واسطه‌گری خودکارآمدی تحصیلی با واسطه‌گری خودکارآمدی تحصیلی در دانشجویان دانشگاه یزد. *پژوهش‌های روان‌شناسی اجتماعی*، 5(20)، 1-23.
- تاج، مهشید؛ مکری، آذرخش؛ و فتوحی، اکبر (1384). کاهش ارزش تأخیری و همبستگی آن با چشم‌انداز زمان در کارورزان رشته پزشکی. *مجله روان‌پزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران*، 11(3)، 327-334.
- حقیقی، سلیم (1396). *تأثیر آموزش مبتنی بر نظریه چشم‌انداز آینده بر انگیزش پیشرفت، خودکارآمدی تحصیلی، سازگاری، رویکرد هدف و چشم‌انداز آینده بر دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر اهواز*. رساله دکتری روان‌شناسی تربیتی. دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز.
- ساعتچی، محمود؛ کامکاری، کامبیز؛ و عسگریان، مهناز (1393). *آزمون‌های روان‌شناختی*. تهران: انتشارات ویرایش.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York, NY: W.H. Freeman.
- Chung, W. T., Lee, J., Husman, J., Stump, G., Maez, C., & Done, A. (2009). Connecting to the future: How the perception of future impacts engineering undergraduate students, learning and performance. *Proceedings- Frontiers in Education Conference*.
- DeVolder, M., & Lens, W. (1989). Academic achievement and future time perspective as a cognitive-motivational concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 566-571.
- Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Gutie'rrrez-Braojos, C. (2015). Future time orientation and learning conceptions: effects on metacognitive strategies, self-efficacy beliefs, study effort and academic achievement. *Educational Psychology*, 35(2), 192-212.
- Hermans, H. J. (1977). A questionnaire measure of achievement motivation. *Journal of Applied Psychology*, 54 (4), 353-363.
- Husman, J., & Lens, W. (1999). The role of the future in student motivation. *Educational Psychologist*, 34(2), 113-126.
- Levine, J. M., & Murphy, G. (1943). The learning and forgetting of controversial material. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 38(4), 507-517.
- McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A., & Lowell, E. L. (1953). *Century psychology series. The achievement motive*. East Norwalk, CT, US: Appleton-Century-Crofts.
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E. et al. (2000). *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS)*. Ann Arbor, MI: University of Michigan.

- Miller, R. B., & Brickman, S. J. (2004). A model of future-oriented motivation and self-regulation. *Educational Psychology Review*, 16, 9-33.
- Nuttin, J. & Lens, W. (1985). *Future time perspective and motivation: Theory and research method*. Leuven & Hillsdale, NJ: Leuven University Press & Erlbaum.
- Peetsma, T. T. D. (2000). Future time perspective as a predictor of school investment. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44, 177-192.
- Peetsma, T. T. D., & Van der Veen, I. (2008). A second research study on influencing students' motivation in the lowest level of secondary education. Paper presented at the XIth International Conference on Motivation (ICM), Turku, Finland.
- Peetsma, T. T. D. & Van der Veen, I. (2009). Influencing students' motivation for school: the case for first-year students in the Netherlands in the lowest level of secondary school. In M. Wosnitza, A. Karabenick, & P. Nenniger (Eds.), *Contemporary motivation research: From global to local perspectives* (pp. 299-320). Cambridge, MA: Hogrefe & Huber.
- Peetsma, T. & Van der Veen, I. (2011). Relations between the development of future time perspective in three life domains, investment in learning, and academic achievement. *Learning and Instruction*, 21(3), 481-494.
- Phan, H. P. (2009). Amalgamation of future time orientation, epistemological beliefs, achievement goals and study strategies: Empirical evidence established. *British Journal of Educational Psychology*, 79(1), 155-173.
- Phan, H. P. (2010). Empirical model and analysis of mastery and performance-approach goals: A developmental approach. *Educational Psychology*, 30, 547-564.
- Schuitma, J., Peetsma, T. & Van der Veen, I. (2014). Enhancing student motivation: A longitudinal intervention study based on future time perspective theory. *The Journal of Educational Research*, 107(6), 467-481.
- Schunk, D. (2012). *Learning theories: An educational perspective*. Boston: Pearson.
- Seginer, R. (2009). *Future orientation: Developmental and ecological perspectives*. New York: Springer.
- Seginer, R. (2010). Adolescent girl's future orientation in the context of two cultural religious setting in Israel: Muslim and Jewish. Paper Presented in the Jacobs Foundation Conference The role of values and religion in youth development: A culture-informed perspective (G. Trommsdorff and X. Chen, conveners). Schlos Marbach, Germany.
- Seginer, R. & Halabi-Kheyr, H. (1998). Adolescent passage to adulthood: Future orientation in the context of culture, age, and gender. *International Journal of Intercultural Relations*, 22(3), 309-328.
- Seginer, R. & Mahajna, S. (2012a). With gods help: The future orientation of Palestinian girls in Israel growing up Muslim. In G. Trommsdorff & X. Chen (Eds.), *Values, religion, and culture in adolescent development* (pp. 253-270). New York: Cambridge University Press.
- Seginer, R. & Mahajna, S. (2012b). From high school to adulthood: The future orientation of Muslim adolescent girls and boys in Israel. In C. Cooper & R. Seginer (Trans). *Adolescence to early adulthood in three multicultural societies: Navigating cultures, immigration, and gender*. Symposium conducted at the 22nd biennial meeting of the International Society for the Study of Behavioral Development. Edmonton, Alberta, Canada.
- Shell, D. F., & Husman, J. (2001). The multivariate dimensionality of personal control and future time perspective in achievement and studying. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 481-506.
- Simons, J., Dewitte, S., & Lens, W. (2003). "Don't do it for me. Do it for yourself!" stressing the personal relevance enhances motivation in physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25(2), 145-160.
- Stolarski, M., Fieulaine, N. & Beek, W. (2015). Time perspective theory; review,

- research and application. Springer Cham Heidelberg New York Dordrecht London.
- Wigfiel, A. & Eccles, J. (2002). The development of achievement motivation. New York: Academic Press.
- Zebardast, A., Besharat, M. A. & Hghatgoo, M. (2011). The relationship between self-regulation and time perspective in students. *Social and Behavioral Sciences*, 30, 838-943
- Zimbardo, P. & Boyd, J. N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable, individual differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 1271-1288.