

رابطه علی ذهن آگاهی و انگیزش تحصیلی درونی و بیرونی با میانجی چشم‌انداز زمان در دانشجویان دانشگاه شهید چمران اهواز

مرتضی امیدیان^۱، زهرا مهرابی^۲، علی رضا حاجی یخچالی^۳

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۶/۱۰

تاریخ وصول: ۱۳۹۸/۰۱/۲۳

چکیده

هدف از این پژوهش بررسی رابطه علی ذهن آگاهی و انگیزش تحصیلی درونی و بیرونی با میانجی چشم‌انداز زمان در دانشجویان دانشگاه شهید چمران اهواز بود. جامعه آماری تمامی دانشجویان کارشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز بودند. نمونه پژوهش شامل ۳۰۰ دانشجوی از دانشگاه شهید چمران اهواز که در سال تحصیلی ۹۵-۹۶ مشغول تحصیل بودند. نمونه با روش نمونه‌گیری تصادفی مرحله‌ای انتخاب شدند. برای سنجش متغیرهای پژوهش از پرسشنامه چشم‌انداز زمان زیباردو و بوید (۱۹۹۹)، پرسشنامه ذهن آگاهی بانر و همکاران (۲۰۰۶) و پرسشنامه انگیزش تحصیلی هارتر (۱۹۸۰) استفاده شد. نتایج حاصل از تحلیل مسیر نشان داد که ذهن آگاهی و چشم‌انداز آینده هدفمند در پیش‌بینی انگیزش بیرونی و درونی نقش دارند و حال جبرگرا تنها به صورت معکوس با انگیزش بیرونی رابطه داشت. نتایج با توجه به نظریه‌های انگیزش، ذهن آگاهی و چشم‌انداز زمان مورد بحث قرار گرفت. ذهن آگاهی به صورت مستقیم بر انگیزه درونی و بیرونی اثر دارد و می‌توان با بهبود ذهن آگاهی به بهبود انگیزش کمک کرد. بر این اساس به دلیل روابط مثبت بین دو نوع انگیزه درونی و بیرونی تفکیک روابط با چشم‌انداز زمان دشوار است. از سوی دیگر چشم‌انداز آینده و تمرکز بر آن برای افزایش هر دو نوع انگیزه مناسب است؛ اما برای بهبود انگیزش بیرونی باید چشم‌انداز حال جبرگرا کاهش یابد. در مجموع بهترین چشم‌انداز زمان برای بهبود انگیزش چشم‌انداز آینده است.

۱. دانشیار، روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران. morteza_omid@scu.ac.ir

۲. کارشناس ارشد، روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران.

۳- استادیار، روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران.

واژگان کلیدی: چشم‌انداز زمان، ذهن آگاهی، انگیزش تحصیلی درونی، انگیزش تحصیلی بیرونی.

مقدمه

انگیزش^۱ عاملی است که موجب تحرک انسان و عامل آغازکننده، راهنما و نگه‌دارنده رفتار تا زمان دستیابی به هدف مطلوب است (هافمن، ۲۰۰۶). انگیزش در حوزه آموزش به صورت آمادگی روانی، یک پیش‌نیاز یادگیری محسوب شده و به‌طور آشکار بر یادگیری تأثیر می‌گذارد دارد (خدیوی و وکیلی مفاخری، ۱۳۹۰). انگیزش تحصیلی به رفتارهایی اطلاق می‌شود که منجر به یادگیری و پیشرفت می‌گردد. در حوزه آموزش، انگیزه یک پدیده سه‌بعدی است که دربرگیرنده باورهای شخصی درباره توانایی انجام فعالیت و واکنش عاطفی مرتبط با فعالیت است (شهرام واحدی، خلیل اسماعیل پور، وحید زمان زاده و افسانه عطایی زاده، ۱۳۹۱). انگیزش اگر مبتنی بر مشوق‌های و تنبیه باشد بیرونی و اگر بر اساس عوامل درونی مانند خود تعیین‌گری^۲، کنجکاوی و چالش باشد درونی است (سنتراک، ۲۰۱۱). رضاخانی (۱۳۸۶) در مطالعه‌ای به مقایسه انگیزش درونی و بیرونی در دانشجویان به این نتیجه رسید که بین انگیزش درونی و بیرونی رابطه وجود او به‌علاوه به این نتیجه رسید که دانشجویان رشته‌های مختلف در انگیزش درونی و بیرونی باهم تفاوت دارند. خادمی اشکذری و پیریایی (۱۳۹۴) با روش معادلات ساختاری نشان دادند که ساختار هدف مدرسه با واسطه حمایت ادراک شده معلم بر ساختار انگیزش دانش آموزان اثر دارد. این نتیجه نشان می‌دهد که انگیزش از عوامل فردی مانند ادراک حمایت و عوامل محیطی مثل ساختار هدف مدرسه اثر می‌پذیرد. حسن‌زاده و مهدی نژاد گرجی (۱۳۹۳) نیز گزارش کرده‌اند که انگیزش درونی و بیرونی در پیشرفت دانش آموزان در درس زبان انگلیسی اثر دارد. رحیمی مند و عباس پور (۱۳۹۵) نیز نشان دادند که روش تدریس معلم نیز بر انگیزش تحصیلی به‌عنوان یک تمایل درونی اثر می‌گذارد. واحدی، شهرام، فرجیان، فاطمه، حاتمی، جواد (۱۳۹۵) نشان دادند که دانش آموزان با عملکرد ریاضی بهتر سطح انگیزش درونی بالاتر و کنترل بیرونی کمتری داشتند. با وجود اهمیتی که انگیزش درونی در پژوهش‌های مختلف دارد، دهقان‌زاده و دهقان‌زاده (۱۳۹۶) با بررسی نرم‌افزارهای آموزشی علوم تجربی سوم ابتدایی

1. motivation
2. self determination

نشان دادند، هیچ نرم‌افزاری به تمام عناصر انگیزش درونی توجه نکرده است. این موضوع نشان می‌دهد که توجه به انگیزش درونی همچنان ضرورت دارد. لوکاس و همکاران (۲۰۱۰) در فیلپین نشان دادند که یادگیری و قرار گرفتن در معرض زبان انگلیسی خود منبعی از انگیزش درونی را فراهم می‌کند که به موفقیت بیشتر در درس زبان انگلیسی منجر می‌شود؛ بنابراین به نظر می‌رسد ضمن ارزشمند بودن انگیزش درونی تفکیک آن از انگیزش بیرونی کار آسانی نیست و این دو باهم رابطه متقابل دارند. متقیان، مریم، شریفی، حسن پاشا، میرهاشمی، مالک (۱۳۹۷) با استفاده از معادلات ساختاری نشان دادند که انگیزش معلمان و والدین با میانجی نیازهای اساسی روانشناسی بر انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان اثرگذار هستند. با توجه به اهمیت انگیزش درونی در پیشرفت برخی از پژوهش‌ها به بررسی عوامل مرتبط با انگیزش پرداختند، یکی از این متغیرها ذهن آگاهی^۱ است. نیاناپونیکا^۲ (۱۹۷۲) ذهن آگاهی را درک روش و واضح از آنچه برای ما در لحظه کنونی رخ می‌دهد، تعریف می‌کند. هان^۳ (۱۹۷۶) ذهن آگاهی را حفظ آگاهی از واقعیتی می‌داند که در لحظه جریان دارد. کابات زین^۴ (۱۹۹۰) به پیوند این مفهوم با احساس بهزیستی توجه کرد و نقش آن را در کاهش تنش و فشار روانی مطرح نمود (نقل از بران و ریان^۵، ۲۰۰۳). بران و ریان (۲۰۰۳) نیز به نقش ذهن آگاهی در پیش‌بین رفتار خودتنظیمی و هیجانات مثبت تأکید کردند که یکی از نخستین اقداماتی بود که استفاده از این روش را در حوزه انگیزش و رفتار مطرح نمود. هو^۶ (۲۰۱۶) در مطالعه خود در گروهی از دانشجویان سوئدی نشان داد که ذهن آگاهی در رابطه بین هیجانات و انگیزش درونی مبتنی بر نظریه خودتعیین‌گری نقش میانجی دارد و رابطه‌اش با انگیزش درونی مثبت است. پیاتکوسکا^۷ (۲۰۱۴) نیز نشان داد که دانشجویان تحصیلات تکمیلی در رشته مددکاری اجتماعی بین ذهن آگاهی و خستگی^۸ به‌عنوان نشانه‌ای از فقدان انگیزش رابطه معکوس وجود دارد و ذهن آگاهی بیشتر نمره کمتر در خستگی را پیش‌بینی می‌کند.

1. mindfulness
2. Nyanaponika.
3. Hanh
4. Kabat-Zinn
5. Brown & Ryan
6. Ho, L.F.
7. Piatkowska, J.A.
8. burnout

از دیگر متغیرهایی که به نظر می‌رسد با انگیزش تحصیلی ارتباط داشته باشد، چشم‌انداز زمان^۱ است. چشم‌انداز زمان یک بعد اساسی در سازه‌های زمانی روانی است و فرایندهای شناختی تجارب بشر را در چارچوب زمانی؛ گذشته، حال و آینده قرار می‌دهد کورت لوین^۲ آن را به عنوان کلیت دیدگاه فرد از آینده روانی و گذشته روانی موجود در یک زمان تعریف می‌کند. زیملاردو و بوید^۳ (۱۹۹۹، به نقل از سماوی، ۱۳۹۱) سه چارچوب زمانی، گذشته، حال و آینده را با استفاده از روش تحلیل عوامل، به پنج عامل توسعه دادند این پنج عامل شامل: گذشته گرا منفی^۴، گذشته گرا مثبت^۵، حال لذت گرا^۶، حال جبرگرا^۷ و آینده گرای هدفمند^۸ می‌باشند. جایگاه انگیزه و چشم‌انداز آینده در نظریه چشم‌انداز زمانی توسط سیمونز^۹ و همکاران (۲۰۰۴)، بررسی شده است. آن‌ها نشان دادند که داشتن یک دیدگاه عمیق از زمان آینده منجر به افزایش انگیزه، یادگیری مفهومی عمیق، عملکرد بهتر و پشتکار شدید می‌شود. زیملاردو و بوید (۱۹۹۹) چشم‌انداز زمان متناسب را چشم‌اندازی می‌دانند که در آن نمرات فرد در حال لذت گرا و گذشته مثبت و آینده بالا باشد و در گذشته منفی و حال جبرگرا نمرات پایین داشته باشد؛ بنابراین بر این اساس می‌توان آن‌ها را در دو دسته چشم‌انداز زمان مناسب (لذت گرا، گذشته مثبت و آینده) و نامناسب (حال جبرگرا و گذشته منفی) قرار داد. به علاوه چشم‌انداز زمان نقشی انگیزشی در زندگی افراد دارد. پینتریچ^{۱۰} و شانک^{۱۱} (۲۰۰۷) اظهار می‌دارند که بین انگیزش و چشم‌انداز آینده نیز وجه اشتراک‌های زیادی وجود دارد. انگیزش و فعالیت‌های هدف‌دار تا حد زیادی به چشم‌انداز آینده پیوند خورده‌اند و فعالیت‌های معطوف به هدف‌های آینده نتیجه تفکر درباره آینده است که در

1. time perspective
2. Kurt Lewin
3. Zimbardo & Boyd
4. past negativ
5. past positive
6. present hedonistic
7. present fatalistic
8. futur
9. Simons
10. Pintrich
11. Schunk

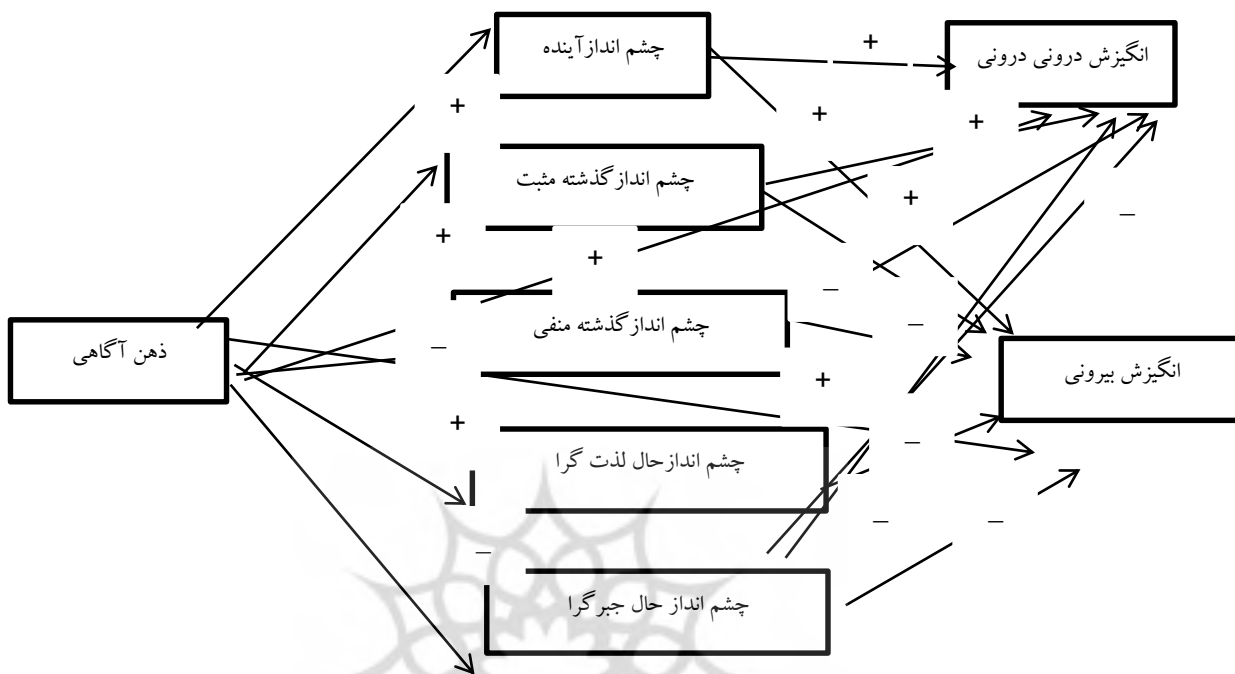
زمان حال ریشه دارد. شواهد پژوهشی نشان می‌دهد که افراد با چشم‌انداز آینده بالاتر، انگیزش پیشرفت بالاتری را نشان می‌دهند (شل^۱ و هاسمن^۲، ۲۰۰۱).

باولز^۳ (۲۰۱۸) نشان داد که در مقایسه افراد نیازمند کمک بالینی و افراد عادی، افراد نیازمند کمک بالینی هم از نظر ویژگی‌های هیجانی و هم از نظر چشم‌انداز زمان نمره‌های کمتری داشتند. بر این اساس چنین نتیجه‌گیری کرد که مفهوم چشم‌انداز مناسب زی‌مباردو تأیید می‌شود. در ایران امیدیان، همتی و برزگر بفرهنگی (۱۳۹۴) نشان دادند که زمان حال جبرگرا و لذت‌گرا از طریق اهمال‌کاری و احساس خودکار آمدی به‌عنوان متغیرهای انگیزشی منفی و مثبت بر عملکرد افراد اثر می‌گذارند. سالمرون پرز^۴ و همکاران (۲۰۱۷) در یک مطالعه با روش تحلیل مسیر به بررسی روابط رویکرد زمان آینده در عملکرد تحصیلی با میانجی‌های انگیزشی رویکرد اهداف (رویکردی و اجتنابی) و خودگردانی (درونی و بیرونی) اقدام کردند. نتایج نشان داد که مسیر زمان آینده به اهداف رویکردی و خودگردانی درونی و بیرونی و عملکرد معنی‌دار بود ولی مسیر برای اهداف اجتنابی معنی‌دار نبود. به‌عبارت‌دیگر رویکرد زمان آینده گرا موجب انتخاب اهداف رویکردی شده و از این مسیر افراد خودگردانی درونی و بیرونی را تجربه و از طریق خودگردانی عملکرد تحصیلی آن‌ها بهبود پیدا کرد. دریک^۵ و همکاران (۲۰۰۸) در مطالعه‌ای با ۲۶۰ شرکت‌کننده اسکاتلندی نشان دادند که یک دیدگاه متعادل از چشم‌انداز زمان که در آن افراد در پنج رویکرد زمان زی‌مباردو متوسط باشند به‌سلامت روانی بیشتر و ذهن آگاهی بالاتر منجر می‌شود. استولاراسکی^۶ و همکاران (۲۰۱۵) نشان دادند که چشم‌انداز زمان متعادل نقش میانجی در رابطه بین ذهن آگاهی و خشنودی زندگی را ایفا می‌کند. کویج^۷ و همکاران (۲۰۱۸) در یک فراتحلیل با بررسی ۲۱۲ مطالعه در حوزه چشم‌انداز زمان نشان دادند که چشم‌انداز زمان مناسب با سلامت روان، بهبود انگیزش و عملکرد رابطه دارد. این متغیر به‌عنوان نقش اثرگذار یا میانجی در رابطه با پیامدهای مثبت ایفای نقش می‌کند و لازم است مورد توجه قرار گیرد.

-
1. Shell
 2. Husman
 3. Bowles, T.
 4. Salmerón Pérez
 5. Drake
 6. Stolarski
 7. Kooij

سیما و سیرکوا^۱ (۲۰۱۳) در پژوهشی به بررسی روابط بین ذهن آگاهی و چشم‌انداز زمان اقدام نمودند. مطالعه آن‌ها نشان داد که این دو متغیر رابطه نزدیکی با هم دارند و در افرادی که چشم‌انداز زمانی متعادل دارند، نمره ذهن آگاهی بالا بود. در افراد با مشکلات بالینی چشم‌انداز زمان، ذهن آگاهی و بهزیستی روان‌شناختی باهم مرتبط بودند. قاسمی جوبنه، موسوی، ظنی پور و حسینی صدیق (۱۳۹۵) در مطالعه‌ای با دانشجویان نقش ذهن آگاهی و تنظیم هیجان را در پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی به‌عنوان شاخصی از مشکلات انگیزشی بررسی نمودند، نتایج نشان داد که این دو متغیر به‌صورت معکوس اهمال‌کاری را پیش‌بینی می‌کنند و ۱۸ درصد از واریانس آن را تبیین می‌کنند. بیلد، ونستینکیست و لنز^۲ (۲۰۱۱) در مطالعه خود ۲۷۵ شرکت‌کننده دانشجوی و دانش‌آموز سال آخر دبیرستان را از نظر چشم‌انداز آینده و شاخص‌های انگیزش درونی مبتنی بر نظریه خود تعیین‌گری مورد بررسی قرار دادند، نتایج نشان داد که دانش‌آموزان با نمره بالاتر در چشم‌انداز آینده در شاخص‌های مربوط به انگیزش درونی و خودتنظیمی نمرات بیشتری کسب کردند. به‌علاوه خودتنظیمی در رابطه بین چشم‌انداز آینده و پردازش شناختی نقش میانجی را ایفا می‌کرد. این برخلاف روابط حال جبرگرا و لذت‌گرا با متغیرهای انگیزشی و یادگیری بود که به انگیزش کمتر و برون‌دادهای یادگیری کمتر منجر می‌شوند. بر این اساس و با توجه به روابط بین چشم‌انداز زمان و ذهن آگاهی از یک‌سو، رابطه چشم‌انداز زمان و انگیزش از سوی دیگر و رابطه ذهن آگاهی با انگیزش، این پژوهش در پی آزمون مدل روابط علی بین متغیرهای مذکور است. به‌عبارت‌دیگر مسئله پژوهش این است که آیا ذهن آگاهی از طریق روابط خود با ۵ نوع چشم‌انداز زمان بر انگیزش درونی و بیرونی چه آثاری دارد و آیا مدل پیشنهادی برازش دارد؟ مدل طراحی شده در نمودار ۱ آمده است.

-
1. Seema, & Sircova
 2. Bilde, Vansteenkiste & Lens



نمودار ۱. مسیرهای مستقیم و غیرمستقیم از ذهن آگاهی به انگیزش درونی و بیرونی

بر اساس این مدل فرضیه‌های مستقیم زیر مورد بررسی قرار گرفت:

- ۱- بین ذهن آگاهی و چشم انداز زمان حال لذت گرا، آینده و گذشته مثبت رابطه علی مثبت وجود دارد.
- ۲- بین ذهن آگاهی و چشم انداز زمان حال جبرگرا و گذشته منفی رابطه علی منفی وجود دارد.
- ۳- بین ذهن آگاهی و انگیزش بیرونی و درونی رابطه علی مثبت وجود دارد.
- ۴- بین چشم انداز زمان گذشته مثبت و آینده و انگیزش درونی و بیرونی رابطه علی مثبت وجود دارد.
- ۵- بین چشم انداز زمان حال لذت گرا، گذشته منفی و حال جبرگرا و انگیزش درونی و بیرونی رابطه علی منفی وجود دارد.
فرضیه غیرمستقیم

۱- چشم‌انداز زمان آینده، گذشته مثبت، گذشته منفی، حال لذت گر و حال جبرگرا در رابطه علی بین ذهن آگاهی و انگیزش بیرونی و درونی نقش میانجی دارند.

روش

جامعه آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری، در این پژوهش جامعه آماری، شامل تمامی دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز که در سال ۹۶-۹۵ مشغول به تحصیل بودند. از این جامعه، تعداد ۳۰۰ نفر به روش نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبتی انتخاب شدند، یعنی با توجه تعداد دانشجویان به تفکیک رشته و جنسیت در هر دانشکده به همان نسبت از آن‌ها انتخاب شد. جامعه آماری در این پژوهش ۸۰۹۰ نفر بود که از آموزش کل دانشگاه آمار آن‌ها اخذ به صورت تصادفی طبقه‌ای نسبتی افراد نمونه انتخاب شدند. بعد از تکمیل پرسشنامه‌ها توسط دانشجویان تمامی پرسشنامه‌ها مورد بررسی قرار گرفت که همه آن‌ها به طور کامل به سؤالات پاسخ دادند.

در این پژوهش به منظور گردآوری داده‌ها ابزارهای زیر مورد استفاده قرار گرفتند: مقیاس انگیزش تحصیلی: فرم اصلاح شده مقیاس انگیزش تحصیلی هارتر^۱ (۱۹۸۱) توسط لاپر، کورپوس و اینینگر^۲ (۲۰۰۵) است که بحرانی (۱۳۸۸) در شیراز آن را ترجمه و اعتبار یابی کرد. این مقیاس برای دو بعد انگیزش درونی و بیرونی طرح گردیده است. گویه‌ها بر اساس طیف لیکرت که از ۱=هیچ وقت تا ۵=تقریباً همیشه نمره‌گذاری شده است. در شکل تغییر یافته مقیاس هارتر ۱۸ سؤال اصلی به ۳۶ سؤال جداگانه تفکیک شد و پس از بررسی، عامل سؤال‌ها با حذف سه سؤال ضعیف یک فرم ۳۳ سؤالی (۱۷ سؤال برای انگیزش درونی و ۱۶ سؤال برای انگیزش بیرونی) از آن به دست آمد. پایایی این پرسشنامه با آزمون آلفای کرونباخ ۰/۸۵ برای انگیزش درونی و ۰/۶۹ برای انگیزش بیرونی به دست آمده است. روایی سازه این مقیاس با همبسته کردن آن با عملکرد تحصیلی و از طریق همسانی محاسبه شد. ضرایب مربوط به همبستگی با عملکرد تحصیلی معنی‌دار بود و ضرایب همسانی درونی برای تمام پرسش‌ها بین ۰/۳ تا ۰/۷۸ به دست آمد. در این پژوهش پایایی با روش آلفای کرونباخ و تنصیف به ترتیب برابر با ۰/۸۵ و ۰/۷۷ به دست آمد.

1. Harter
2. Lapper Mark, Corpus & Iyengar

مقیاس چشم‌انداز زمان: زیمنباردو و بوید (۱۹۹۹) با ارائه نظریه چشم‌انداز زمانی و ساخت 'ZTPI، مفهوم زمان روانی را قابل اندازه‌گیری نمودند. ZTPI، پرسشنامه‌ای با ۵۶ عبارت است که با روش لیکرت نمره دهی می‌شود. شرکت کنندگان می‌توانند به هر عبارتی برحسب توافقی که با آن دارند از یک تا پنج نمره بدهند. این پرسشنامه پنج زیر مقیاس دارد که عبارت‌اند از: گذشته‌گرای منفی، گذشته‌گرای مثبت، حال لذت‌گرا، حال جبرگرا و آینده‌گرای هدفمند. زیمنباردو و بوید (۱۹۹۹)، روایی همگرا و افتراقی سازه با دیگر سازه‌های روانی را مطلوب گزارش دادند. در ایران سماوی (۱۳۹۱) در پژوهش خود روایی این مقیاس را با استفاده از روش تحلیل عاملی، تأیید کرده است. پایایی این مقیاس را با استفاده از روش‌های آلفای کرونباخ، بین ۰/۷۷ تا ۰/۹۷ گزارش کرده است. در این پژوهش با روش آلفای کرونباخ ضریب پایایی بین ۰/۵۱ تا ۰/۷۵ برای ۵ خرده مقیاس به دست آمد.

مقیاس ذهن آگاهی: پرسشنامه پنج‌وجهی ذهن آگاهی (FFMQ^۲)، بائر و همکاران، (۲۰۰۶). این ابزار یک مقیاس خودسنجی ۳۹ سؤالی است که توسط بائر^۳ و همکاران (۲۰۰۶) از تلفیق گویه‌هایی از پرسشنامه‌های مختلف ذهن آگاهی با استفاده از رویکرد تحلیل عاملی تحول یافته است. عامل‌های به دست آمده این چنین نام‌گذاری گردید: مشاهده، عمل توأم با هوشیاری، غیرقضاوتی بودن به تجربه درونی، توصیف و غیر واکنشی بودن. این پرسشنامه بر اساس یک مقیاس پنج‌درجه‌ای (۱=هرگز تا ۵=اغلب) رتبه‌بندی شده است. دامنه نمره‌ها از ۳۹ تا ۱۹۵ است. کسب نمره بالاتر نشان‌دهنده ذهن آگاهی بیشتر است. در مطالعه‌ای که بر روی اعتباریابی و پایایی این پرسشنامه در ایران انجام گرفت، ضرایب همبستگی آزمون-بازآزمون پرسشنامه FFMQ در نمونه ایرانی بین $r=0/57$ (مربوط به عامل غیر قضاوتی بودن) تا $r=0/84$ (عامل مشاهده) مشاهده گردید. پایایی آزمون با استفاده از آلفای کرونباخ در حد قابل قبولی بین ۰/۵۵ مربوط به عامل غیر واکنشی بودن و ۰/۸۳ مربوط به عامل توصیف، به دست آمد و روایی آزمون با همبسته کردن آن با آزمون بهزیستی روان‌شناختی و هوش هیجانی ضرایب همبستگی معنی‌داری به دست آوردند (احمدوند، حیدری نسب و شعیری، ۱۳۹۲). در این پژوهش با روش آلفای کرونباخ پایایی ۰/۶۳ به دست آمد.

1. Zimbaro Time Perspective Inventory
2. Five Facet Mindfulness Questionnaire
3. Baer

نتایج

در نتایج به‌دست آمده در رابطه با ویژگی‌های توصیفی مانند میانگین، انحراف معیار و کمینه و بیشینه در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱. یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار	کمترین	بیشترین	تعداد
گذشته مثبت	۳۰/۱۴	۳/۸۷	۱۸	۴۱	۳۰۰
گذشته منفی	۳۳/۰۶	۵/۷۷	۱۳	۴۷	۱۳۰۰
آینده گرا	۴۵/۴۱	۵/۳۰	۲۳	۶۴	۳۰۰
حال لذت‌گرا	۴۸/۰۲	۶/۵۹	۳۰	۶۴	۳۰۰
حال جبرگرا	۲۲/۹۲	۴/۶۸	۱۱	۳۵	۳۰۰
انگیزه درونی	۵۰/۳۰	۶/۶۸	۲۹	۶۷	۳۰۰
انگیزه بیرونی	۵۶/۳۸	۹/۹۶	۲۸	۸۰	۳۰۰
ذهن آگاهی	۱۲۴/۳۵	۱۰/۵۴	۹۶	۱۶۰	۳۰۰

جدول ۱. یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش همان‌گونه که در جدول شماره ۱ دیده می‌شود. چشم‌انداز زمان گذشته مثبت با میانگین ۳۰/۱۴ و انحراف معیار ۳/۸۷، گذشته منفی با میانگین ۳۳/۰۶ و انحراف معیار ۵/۷۷، چشم‌انداز زمان آینده گرا با میانگین ۴۵/۴۱ و انحراف معیار ۵/۳۰، چشم‌انداز زمان حال لذت‌گرا و حال جبرگرا با میانگین‌های ۴۸/۰۲ و ۲۲/۹۲ و انحراف معیارهای ۶/۵۹ و ۴/۶۸ وضعیت چشم‌انداز زمان شرکت‌کننده‌ها در ۵ عامل زمان نشان می‌دهند. انگیزه درونی با میانگین ۵۰/۳۰ و انحراف معیار ۶/۶۸، انگیزه بیرونی با میانگین ۵۶/۳۸ و انحراف معیار ۹/۹۶ و ذهن آگاهی با میانگین ۱۲۴/۳۵ و انحراف معیار ۱۰/۵۴ وضعیت شرکت‌کنندگان در این سه متغیر را نشان می‌دهد. به‌منظور نشان دادن وضعیت شرکت‌کنندگان از نظر همبستگی درونی متغیرها نتایج در جدول ۲ آمده است.

جدول ۲. ضرایب همبستگی ساده بین متغیرهای پیش‌بین و ملاک

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
۱ انگیزش درونی	۱							
۲ انگیزش بیرونی	۰/۵۰۴**	۱						
۳ ذهن آگاهی	۰/۲۳۹**	۰/۲۸۳**	۱					
۴ حال جبرگرا	-۰/۱۶۲**	-۰/۲۸۱**	-۰/۳۰۶**	۱				
۵ گذشته منفی	-۰/۰۳۳	-۰/۱۱۶*	-۰/۲۷۶**	۰/۴۵۰**	۱			

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
۶ حال لذت گرا	۰/۱۱۱	۰/۰۲۰	۰/۰۲۵	۰/۴۳۰**	۰/۳۰۰**	۱		
۷ گذشته مثبت	۰/۲۳۶**	۰/۱۷۰*	۰/۳۱۹**	۰/۰۴۰	-۰/۱۰۴	-	۱	
۸ آینده گرا	۰/۴۸۶**	۰/۲۸۵**	۰/۳۳۹**	-۰/۲۳۳**	۰/۰۳۳	۰/۰۱۷	-	۱

(* $p \leq 0/05$, ** $p \leq 0/01$)

نتایج جدول شماره ۲ نشان می دهد که انگیزه درونی و بیرونی با یکدیگر و ذهن آگاهی روابط مثبت و معنی داری دارند؛ و حال جبر گرا روابط منفی و معنی داری با متغیرهای ذهن آگاهی و انگیزه درونی و بیرونی دارد. گذشته منفی نتایجی شبیه حال جبر گرا دارد با این تفاوت که رابطه اش با انگیزش درونی معنی دار نیست. به علاوه رابطه اش با حال جبر گرا مثبت و معنی دار است. چشم انداز زمان آینده گرا به عنوان یک چشم انداز مثبت با متغیرهای ذهن آگاهی و انگیزه درونی و بیرونی رابطه مثبت و معنی دار دارد. گذشته مثبت نیز دارای نتایج مشابهی با آینده گرا است و چشم انداز زمان آینده گرا با حال جبر گرا رابطه منفی و معنی داری دارد. در جدول ۳ مسیرهای مدل نشان داده شده است و نتیجه برازش مدل در جدول ۴ آمده است.

جدول ۳. ضرایب استاندارد و سطح معنی داری در مسیرهای مستقیم

مسیر	β	C.R	α
ذهن آگاهی به زمان حال لذت گرا	۰/۰۲۵	۰/۴۳۰	۰/۶۶۷
ذهن آگاهی به زمان حال جبر گرا	-۰/۳۰۶	۵/۵۵	۰/۰۰۰
ذهن آگاهی به زمان گذشته مثبت	۰/۳۱۹	۵/۸۱	۰/۰۰۰
ذهن آگاهی به زمان گذشته منفی	-۰/۲۶۷	۴/۷۹۲	۰/۰۰۰
ذهن آگاهی به زمان آینده گرا	۰/۳۳۹	۶/۲۳۴	۰/۰۰۰
ذهن آگاهی به انگیزه درونی	۰/۱۰۲	۱/۷۱	۰/۰۸۶
ذهن آگاهی به انگیزه بیرونی	۰/۱۲۶	۲/۰۱	۰/۰۴۴
زمان حال لذت گرا به انگیزه درونی	۰/۱۲۶	۲/۵۴	۰/۰۱۱
زمان حال لذت گرا به انگیزه بیرونی	۰/۱۰۳	۱/۹۶	۰/۰۴۹
زمان حال جبر گرا به انگیزه درونی	-۰/۰۸۷	۱/۶۶	۰/۰۹۶
زمان حال جبر گرا به انگیزه بیرونی	-۰/۲۵۰	۴/۵۳	۰/۰۰۰
زمان گذشته مثبت به انگیزه درونی	۰/۰۶۱	۱/۲۱	۰/۲۲
زمان گذشته مثبت به انگیزه بیرونی	۰/۰۶۷	۱/۱۶	۰/۲۴
زمان گذشته منفی به انگیزه درونی	-۰/۰۱۲	۰/۲۳۲	۰/۸۲
زمان گذشته منفی به انگیزه بیرونی	۰/۰۰۱	۰/۰۱۴	۰/۹۸

مسیر	β	C.R	α
زمان آینده‌گرا به انگیزه درونی	۰/۴۱۶	۷/۸۹	۰/۰۰۰
زمان آینده‌گرا به انگیزه بیرونی	۰/۱۶۳	۲/۹۲	۰/۰۰۳

همان‌گونه که ملاحظه می‌شود از مجموع ۱۷ مسیر مستقیم ۱۰ مسیر معنی‌دار و ۷ مسیر غیر معنی‌دار بود. از سوی دیگر با غیر معنی‌دار شدن مسیر ذهن آگاهی به حال لذت‌گرا، دو مسیر معنی‌دار این چشم‌انداز زمان با انگیزش بیرونی و درونی حذف گردید. با اصلاح مسیر و حذف این موارد و به علاوه همبسته کردن مسیرهای خطا در متغیرهای چشم‌انداز زمان و انگیزش و مسیر جدید چشم‌انداز گذشته مثبت به چشم‌انداز آینده‌گرا، تحلیل مسیر مجدد مورد بررسی قرار گرفت که نتایج مقایسه دو مسیر و میزان برازش مدل در جدول شماره ۴ آمده است.

جدول ۴. شاخص‌های برازش مدل پیشنهادی و اصلاحی

شاخص	مقادیر مدل پیشنهادی	مقادیر مدل اصلاح‌شده
مجذور کای (χ^2)	۲۵۳/۰۳۸	۳/۶۷۸
درجه آزادی (df)	۱۱	۳
نسبت مجذور کای دو به درجات آزادی (χ^2/df)	۲۳/۰۰۳	۱/۲۲۶
شاخص نیکویی برازش (GFI)	۰/۸۳	۰/۹۹
شاخص نیکویی برازش تعدیل‌شده (AGFI)	۰/۴۵	۰/۹۷
شاخص برازندگی افزایشی (IFI)	۰/۵۲	۰/۹۹
شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)	۰/۵۱	۰/۹۰
جذر میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA)	۰/۲۷۱	۰/۰۲۷

همان‌گونه که در جدول ۴ مشاهده می‌شود. شاخص‌ها در مدل پیشنهادی نشان‌دهنده عدم برازش است و مدل پیشنهادی نیاز به تجدیدنظر داشت. مقدار نسبت مجذور کای در مدل پیشنهادی ۲۳/۰۰۳ و در مدل اصلاحی ۱/۲۲۶ است. شاخص‌های دیگر که در برازش مدل باید از ۰/۹ به بالا باشند در مدل اصلاحی مطلوب و در مدل پیشنهادی ضعیف هستند. شاخص جذر میانگین مجذورات خطای تقریب که باید از ۰/۱ به پایین باشد در مدل اصلاحی ۰/۰۲۷ است که در کنار سایر شاخص‌ها مناسب بودن مدل اصلاحی را نشان می‌دهد.

نمودار مدل اصلاحی در شکل ۲ آمده است. در این نمودار مسیرهای معنی دار باقی ماندند و مسیر ذهن آگاهی به گذشته مثبت معنی دار بود ولی مسیر به انگیزش معنی دار نبود در حالی که مسیر چشم انداز گذشته مثبت به آینده گرای مثبت معنی دار و برابر با ضریب استاندارد ۰/۱۸۱ به دست آمد و به دلیل معنی دار بودن مسیرهای خطا با متغیرهای دیگر چشم انداز زمان در مدل باقی ماند. به علاوه با توجه به معنی داری مسیرهای دارای متغیر میانجی در مدل اصلاحی، سه مسیر مربوط به نقش میانجی چشم انداز آینده گرا در رابطه بین ذهن آگاهی و انگیزش درونی و بیرونی و مسیر نقش میانجی حال جبرگرا در رابطه بین ذهن آگاهی و انگیزش بیرونی، از روش بوت استراپ^۱ در دستور کامپیوتری ماکرو^۲ پیشنهادی پریچر و هیز^۳ (۲۰۰۸) استفاده گردید. که نتایج در جدول ۵ آمده است.

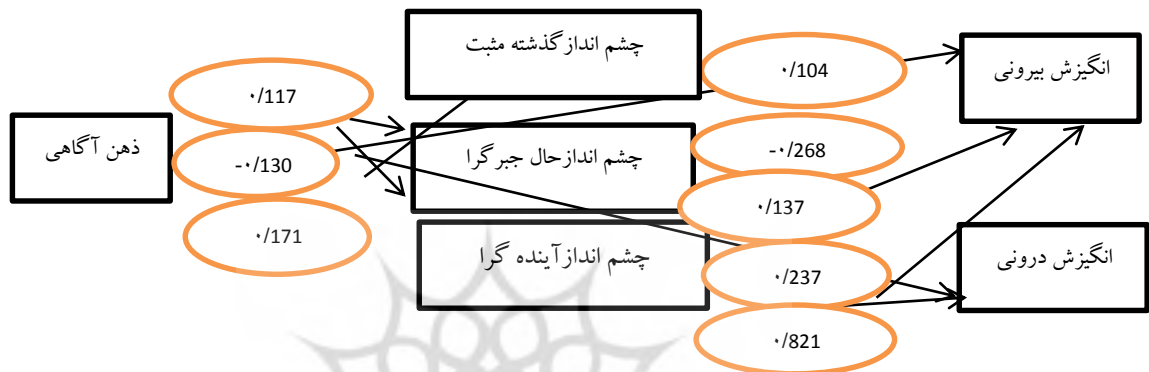
جدول ۵. نتایج بوت استراپ برای رابطه غیرمستقیم

مسیر	داده	بوت	سوگیری	انحراف استاندارد	حد پایین	حد بالا	سطح معناداری
ذهن آگاهی به حال جبرگرا به انگیزه بیرونی	۰/۰۴۱	۰/۰۴۱	-۰/۰۰۰۳	۰/۰۱۴۹	۰/۰۱۵	۰/۰۷۶	۰/۰۰۱۹
ذهن آگاهی به آینده گرا به انگیزه درونی	۰/۱۴	۰/۱۴۱	۰/۰۰۱	۰/۰۳۱۳	۰/۰۸۵	۰/۲۱	۰/۰۰۰۱
ذهن آگاهی به آینده گرا به انگیزه بیرونی	۰/۰۴۶	۰/۰۴۶۷	۰/۰۰۰۶	۰/۰۱۹۲	۰/۰۱۲	۰/۰۸۸	۰/۰۰۰۱

نتایج جدول های ۳ و ۵ نشان می دهد که ضرایب استاندارد رگرسیون ذهن آگاهی به حال جبرگرا ۰/۳۶۰-، و حال جبرگرا به انگیزه بیرونی ۰/۰۸۷- به دست آمد که نتایج بوت استراپ نشان داد که این مسیر معنی دار است و دامنه حد بالا و پایین صفر در برنمی گیرد (۰/۰۷۶ تا ۰/۰۱۵) که نشانه معنی داری مسیر است. ضرایب استاندارد رگرسیون برای ذهن آگاهی به چشم انداز آینده گرا ۰/۳۳۹ و آینده گرا به انگیزه درونی ۰/۴۱۶ به دست آمد که نتایج بوت استراپ نشان داد که این مسیر معنی دار است و دامنه حد بالا و پایین صفر در برنمی گیرد (۰/۰۸۵ تا ۰/۲۱) که نشانه معنی داری مسیر است. ضرایب استاندارد رگرسیون

1. Bootstrapping
2. Macro
3. Preacher & Hayes

برای ذهن آگاهی به چشم‌انداز آینده گرا ۰/۳۳۹ و آینده گرا به انگیزه بیرونی ۰/۱۶۳ به دست آمد که نتایج که نتایج بوت استراپ نشان داد که این مسیر معنی دار است و دامنه حد بالا و پایین صفر در برنمی‌گیرد (۰/۰۱۲ تا ۰/۰۸۸) که نشانه معنی داری مسیر است. مدل اصلاح شده با حذف مسیرهای غیر معنی دار در نمودار ۲ آمده است.



نمودار ۲. مدل اصلاحی با حذف مسیرهای غیر معنی دار

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج نشان داد که مسیر مستقیم ذهن آگاهی به چشم‌انداز گذشته مثبت و چشم‌انداز آینده گرا، مثبت و معنی دار است؛ و به علاوه مسیر چشم‌انداز گذشته مثبت به آینده گرا مثبت و معنی دار است. این نتایج با پژوهش سیما و سیرکوا (۲۰۱۳) که نشان دادند چشم‌انداز متعادل یعنی نمره بالا در چشم‌انداز آینده گرا و گذشته مثبت با ذهن آگاهی مرتبط است و قاسمی چوبنه و همکاران (۱۳۹۵) که اثر ذهن آگاهی در تنظیم هیجان را نشان دادند، هماهنگی دارد. از سوی دیگر با توجه به این که در دیدگاه زیمبادو و بوید (۱۹۹۹) چشم‌انداز زمان متعادل یعنی نمره بالا در چشم‌انداز گذشته مثبت و آینده گرا و حال لذت گرا و نمره پایین در چشم‌انداز گذشته منفی و حال جبر گرا با شاخص‌های روانشناسی مثبت همراه است، انتظار می‌رود ذهن آگاهی به عنوان یکی از عوامل اثرگذار بر بهداشت روانی با شاخص‌های مثبت روابط مثبت معنی دار داشته باشد. بر اساس دیدگاه سیمونز، وانستین کیست، لنز و لاکانته (۲۰۰۴) و پژوهش باولز (۲۰۱۸) چشم‌انداز زمان آینده با پیامدهای مثبت همراه است پس می‌توان انتظار داشت توسط موضوعی مانند ذهن آگاهی قابل پیش‌بینی باشد. به علاوه ذهن

آگاهی با حال جبرگرا به عنوان یکی از چشم اندازهای مرتبط با عدم رضایت رابطه منفی و معنی داری دارد که با دیدگاه نظری زیمناردو و بوید هم جهت است. رابطه منفی بین ذهن آگاهی و حال جبرگرا نیز تأیید دیگری در همین جهت است که بر اساس دیدگاه زیمناردو و بوید (۱۹۹۹) در چشم انداز متعادل این نمره باید پایین باشد. ولی برخلاف پیش بینی اولیه رابطه بین چشم انداز زمان حال لذت گرا معنی دار نشد. یک دلیل احتمالی شاید تفاوت فرهنگی باشد که در برخی فرهنگها لذت گرایی تأیید و برخی فرهنگها آن را تأیید نمی کنند. نتایج همبستگی ساده مثبت و معنی دار حال جبرگرا و حال لذت گرا با گذشته منفی نیز تأیید دیگری بر این موضوع است که در شرکت کنندگان این سه متغیر روابط مثبت و معنی داری باهم داشتند. این احتمال وجود دارد که شرکت کنندگان حال لذت گرا را منفی ارزش گذاری کنند.

از دیگر فرضیه های مورد بررسی رابطه مستقیم ذهن آگاهی و انگیزه درونی و بیرونی بود. رابطه بین ذهن آگاهی و انگیزه بیرونی مثبت و معنی دار بود و آر این نظر با نتایج برایان و ریان (۲۰۰۳) هم جهت است که بین انگیزه های مثبت و ذهن آگاهی رابطه مثبت وجود دارد؛ و با دیدگاه کابات زین (۱۹۹۰) درباره نقش ذهن آگاهی در موضوعات مرتبط با بهزیستی روانی که انگیزش از جمله آنها است، هم جهت است به علاوه با نتایج پژوهش سالمرون پرز و همکاران (۲۰۱۷) که نقش چشم انداز آینده گرا با عوامل انگیزشی و خودگردانی درونی و بیرونی به عنوان میانجی در عملکرد تحصیلی اثرگذار است هم جهت است. ولی این رابطه برای انگیزه درونی مثبت و غیر معنی دار بود. این موضوع با پژوهش هو (۲۰۱۶) متفاوت است که رابطه مثبت بین ذهن آگاهی و انگیزه درونی گزارش کرده بود. یک دلیل احتمالی همبستگی مثبت و قوی بین انگیزه درونی و بیرونی است. بر اساس دو پژوهش رضاخانی (۱۳۸۶) و حسن زاده و مهدی نژاد گرجی (۱۳۹۳) در ایران دو نوع انگیزه آثار مشابهی دارند و تفکیک نقش آنها دشوار است. از سوی دیگر ممکن است تفاوت در نوع ابزار مورداستفاده در پژوهش از عوامل اثرگذار بر نتایج باشد که باید مورد توجه قرار گیرد.

بر اساس نتایج چشم انداز زمان آینده گرا و حال لذت گرا روابط مثبت و معنی داری با انگیزه درونی و بیرونی داشتند. این نتایج در رابطه با چشم انداز زمان آینده گرا با پژوهش و دیدگاه لاکاتنه (۲۰۰۴)، پنترینچ و شانک (۲۰۰۷) و زیمناردو و بوید (۱۹۹۹) هم جهت است.

ولی با پژوهش امیدیان، همتی و برزگر بفرویی (۱۳۹۴) که نشان دادند حال لذت‌گرا و جبرگرا پیش‌بینی‌کننده اهمال‌کاری است، هم‌جهت نیست. از سوی دیگر حال جبرگرا رابطه منفی و معنی‌داری با انگیزه بیرونی داشت که از این نظر با پژوهش ذکرشده هم‌جهت است. این موضوع پیچیدگی روابط ناشی از همبستگی را نشان می‌دهد که ممکن است از جامعه‌ای تا جامعه دیگر دچار تغییرات شود. ولی در مجموع نشان می‌دهد حال لذت‌گرا و جبرگرا در مواردی باهم اشتراک و در مواردی باهم تفاوت دارند؛ و تفکیک این دو نوع چشم‌انداز موجه به نظر می‌رسد؛ بنابراین به نظر می‌رسد آینده‌گرایی و حال لذت‌گرا بر انگیزه درونی و بیرونی نقش اثرگذاری دارند. ولی حال جبرگرا اثر منفی دارد زیرا با احساس تسلط و خودکارآمدی که از عناصر اثرگذار بر انگیزه است، ناهمخوان است. به علاوه بر اساس نتایج به دست آمده حال آینده‌گرا نقش میانجی را در روابط بین ذهن آگاهی و انگیزه درونی و بیرونی ایفا می‌کند؛ و حال جبرگرا تنها در انگیزه بیرونی نقش میانجی معنی‌داری دارد. روابط غیرمستقیم در مجموع این نتایج نشان می‌دهد که با آموزش ذهن آگاهی و چشم‌انداز زمان آینده‌گرا و تا حدودی گذشته مثبت و حال لذت‌گرا می‌توان به نتایج مثبتی بر بهبود انگیزش در دانشجویان دست یافت. شناسایی جهت‌گیری زمان دانشجویان و تغییر آن از حال جبرگرا به آینده‌گرا می‌توان به بهبود انگیزش دانشجویان کمک کرد. این پژوهش با محدودیت‌هایی چون دامنه تعمیم نتایج به دلیل شرکت‌کنندگان دانشجوی، استفاده از ابزارهای مداد کاغذی مواجه است که توصیه می‌شود با تکرار مطالعه و استفاده از پژوهش‌های تکمیلی برای نتایج بهتر و دقیق‌تر دنبال شود. به علاوه روش تحلیل مسیر نیز با محدودیت‌هایی چون ناپایداری ضرایب رگرسیون در نمونه‌های مختلف و دشواری در استنباط علی همراه است که باید مورد توجه قرار گیرند.

منابع

آتش‌افروز، عسکر. (۱۳۹۱). رابطه علی بین باورهای هوشی و عملکرد تحصیلی با میانجی‌گری هدف‌های پیشرفت، خودکارآمدی، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و انگیزش درونی در دانش‌آموزان پسر دبیرستانی شهر اهواز. پایان‌نامه دکتری تخصصی (Ph. D.) روانشناسی تربیتی. دانشگاه شهید چمران اهواز.

ابوالقاسمی، عباس؛ مهربابی زاده، علی؛ نجاریان، بهمن و شکرکن، حسین. (۱۳۸۳). اثربخشی روش‌های درمانی آموزش ایمن‌سازی و حساسیت‌زدایی منظم بر اضطراب امتحان دانش آموزان. *مجله روان‌شناسی دانشگاه تربیت مدرس*، ۲۹، ۱-۱۹.

ابوالقاسمی، عباس؛ مهربابی زاده، مهناز و نجاریان، بهمن. (۱۳۸۱). بررسی میزان همه‌گیرشناسی اضطراب امتحان و ارتباط اضطراب امتحان با خودکارآمدی و جایگاه مهارت با توجه به متغیر هوش. *مجله روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی*، ۷، ص ۱-۷.

احمدوند، زهرا؛ حیدری نسب، لیلا و شعیری، محمدرضا. (۱۳۹۲). واریانس و اعتبار پرسشنامه پنج‌وجهی ذهن آگاهی در نمونه‌های غیربالینی ایرانی. *مجله علوم رفتاری*، ۷، ص ۲۲۹-۲۳۷.

امیدیان، مرتضی؛ همتی، حمیده و برزگر بفرولی، کاظم. (۱۳۹۴). مدل علی نقش چشم‌انداز زمان در عملکرد تحصیلی با واسطه‌گری خودکارآمدی و اهمال‌کاری تحصیلی در دانشجویان دانشگاه یزد. *پژوهش‌های روانشناسی اجتماعی*، ۸، ۴، ص ۱-۲۳.

بحرانی، محمود. (۱۳۸۸). بررسی روایی و پایایی مقیاس انگیزش تحصیلی هارتر. *مطالعات روان‌شناختی*، ۵، شماره، ص ۵۱-۷۲.

حسن‌زاده، رمضان و مهدی نژاد گرجی، گلین. (۱۳۹۳). رابطه بین جهت‌گیری انگیزشی (درونی، بیرونی و بی‌انگیزشی) و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان در درس زبان انگلیسی. *مجله روانشناسی مدرسه*، ۳، ۳، ص ۳۸-۶۰.

خادمی اشکذری، ملوک و پیریایی، صالحه. (۱۳۹۴). طراحی و آزمودن الگویی از اثر ساختار هدف مدرسه بر ساختارهای انگیزشی دانش آموزان با در نظر گرفتن نقش واسطه‌ای حمایت ادراک شده از سوی معلم. *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، ۱۱، ۳۸، ۲۳-۴۲.

دهقان‌زاده، حجت و دهقان‌زاده، حسین. (۱۳۹۶). ارزیابی نرم‌افزارهای آموزشی علوم تجربی سوم ابتدایی بر اساس عناصر انگیزش درونی. ۱۳، ۱۲۱، ۴۵-۱۴۵.

رحیمی‌مند، مریم و عباس پور، عباس (۱۳۹۵). رابطه روش‌های تدریس (مباحثه گروهی، پرسش و پاسخ، نمایش علمی و سخنرانی) بر انگیزه پیشرفت دانشجویان. *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، ۳۹، ۱۲، ۱-۲۴.

- رضاخانی، سیمیندخت. (۱۳۸۶). بررسی انگیزش درونی و بیرونی پیشرفت تحصیلی در دانشجویان رشته‌های مختلف دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن. *فصلنامه اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی*، ۲، ۲، ۸۵-۱۰۶.
- ریو، جان مارشال. (۱۳۸۷). *انگیزش و هیجان*، ترجمه یحیی سید محمدی (۱۳۸۷). تهران: نشر ویرایش. سال انتشار اثر به زبان اصلی، ۲۰۰۵.
- سماوی، سید عبدالوهاب. (۱۳۹۱). آزمایش و مقایسه مدل رابطه علی یوپند با مدرسه، چشم‌انداز آینده، باورهای خودکارآمدی تحصیلی با عملکرد تحصیلی با میانجی‌گری امید و سلامت روانی دانش آموزان پسر و دختر دبیرستانی شهر بندرعباس. پایان‌نامه دکتری تخصصی، دانشگاه شهید چمران اهواز.
- سیف، علی‌اکبر. (۱۳۶۸). روان‌شناسی پرورشی و روانشناسی یادگیری و آموزش، تهران، انتشارات آگاه.
- شیخی فینی، علی‌اکبر و برومند، رضا. (۱۳۹۰). پیش‌بینی عملکرد تحصیلی درس ریاضی از طریق باورهای انگیزشی (خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان). *مرکز تحقیقات کامپیوتری علوم اسلامی*، ۱۰، ۳۴-۱۹.
- ظهیری ناو، بیژن و رجبی، سوران. (۱۳۸۸). بررسی ارتباط گروهی از متغیرها با کاهش انگیزش تحصیلی دانشجویان رشته زبان و ادبیات فارسی. *مجله دانشور رفتار*، ۱۶، ۳۶، ۸۰-۶۹.
- قاسمی جوبنه، رضا؛ موسوی، سید ولی‌الله؛ ظنی پور، آذین و حسینی صدیق، کریم السادات. (۱۳۹۵). رابطه ذهن آگاهی و تنظیم هیجان با تعلل ورزی دانشجویان. *راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۹، ۲، ۱۳۴-۱۴۱.
- قدم‌پور، عزت‌اله؛ ویسکرمی، حسن علی و علائی خرایم. (۱۳۹۴). رابطه باورهای انگیزشی (خودکارآمدی، انگیزش تحصیلی، اضطراب امتحان) با عملکرد تحصیلی. *مجله مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۲۱، ۱۲۶-۱۰۵.
- متقیان، مریم؛ شریفی، حسن پاشا و میرهاشمی، مالک. (۱۳۹۷). تبیین انگیزش تحصیلی دانش آموزان بر مبنای جهت‌گیری انگیزشی ادراک‌شده والدین و معلمان و میانجی‌گری نیازهای اساسی روان‌شناختی (ارائه مدلی علی)، *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، ۱۳، ۴۷، ۱۴۱-۱۶۲.

واحدی، شهرام؛ اسماعیل پور، خلیل؛ زمانزاده، وحید و عطاییزاده، افسانه. (۱۳۹۱).
 نیمرخ‌های انگیزش تحصیلی دانشجویان پرستاری و ارتباط آن با پیشرفت تحصیلی:
 رویکرد فرد - محور. فصلنامه *افتق پرستاری*، ۱، ۱، ۳۷-۴۵.
 واحدی، شهرام؛ فرجیان، فاطمه و حاتمی، جواد. (۱۳۹۵). تحلیل نیمرخ انگیزشی و پیشرفت
 تحصیلی دانش آموزان در درس ریاضی بر اساس دیدگاه خود تعیین گری، فصلنامه
روانشناسی تربیتی، ۱۳، ۴۵، ۹۷-۱۱۹.

- Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, 13(1), 27-45.
- Bowles, T. V. (2018). Motivation to the Past, Present, and Future: Time Orientation and Disorientation before Therapy. *Australian Psychologist*, 53(3), 223-235.
- Boyd, J. N., & Zimbardo, P. G. (2006). Time perspective, health, and risk taking. In *Understanding behavior in the context of time* (pp. 97-119). Psychology Press.
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*, 84(4), 822.
- Calvo, M. G., Ramos, P. M., & Estevez, A. (1992). Test anxiety and comprehension efficiency: The role of prior knowledge and working memory deficits. *Anxiety, Stress, and Coping*, 5(2), 125-138.
- Carmody, J., & Baer, R. A. (2008). Relationships between mindfulness practice and levels of mindfulness, medical and psychological symptoms and well-being in a mindfulness-based stress reduction program. *Journal of behavioral medicine*, 31(1), 23-33.
- De Bilde, J., Vansteenkiste, M., & Lens, W. (2011). Understanding the association between future time perspective and self-regulated learning through the lens of self-determination theory. *Learning and instruction*, 21(3), 332-344.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.
- Drake, L., Duncan, E., Sutherland, F., Abernethy, C., & Henry, C. (2008). Time perspective and correlates of wellbeing. *Time & Society*, 17(1), 47-61.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of personality and social psychology*, 72(1), 218.
- Hanh, T. N. (1976). *The miracle of mindfulness* (M. Ho, Trans.). New York: *One Spirit*.

- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental psychology*, 17(3), 300.
- Ho, F. L. (2016). Self-determination theory: The roles of emotion and trait mindfulness in motivation.
- Huffman, K. (2006). *Living Psychology*, John Wiley & Sons, Inc.
- Kabat-Zinn, J., & Hanh, T. N. (2009). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness*. Delta.
- Keith, N., Hodapp, V., Schermelleh-Engel, K., & Moosbrugger, H. (2003). Cross-sectional and longitudinal confirmatory factor models for the German Test Anxiety Inventory: A construct validation. *Anxiety, Stress & Coping*, 16(3), 251-270.
- Keough, K. A., Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (1999). Who's smoking, drinking, and using drugs? Time perspective as a predictor of substance use. *Basic and applied social psychology*, 21(2), 149-164.
- Kooij, D. T., Kanfer, R., Betts, M., & Rudolph, C. W. (2018). Future time perspective: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 103(8), 867.
- Lee, J. Q., McInerney, D. M., Liem, G. A. D., & Ortiga, Y. P. (2010). The relationship between future goals and achievement goal orientations: An intrinsic-extrinsic motivation perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 35(4), 264-279.
- Lepper, M. R., Corpus, J. H., & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of educational psychology*, 97(2), 184.
- Lucas, R. I., Pulido, D., Miraflores, E., Ignacio, A., Tacay, M., & Lao, J. (2010). A study on the intrinsic motivation factors in second language learning among selected freshman students. *Philippine ESL Journal*, 4(1), 3-23.
- 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.
- Nyanaponika Thera. (1972). *The power of mindfulness*. San Francisco, CA: Unity Press.
- Piatkowska, J. M. (2014). The relationship between mindfulness and burnout among master of Social Work students.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational psychology review*, 16(4), 385-407.
- Salmerón Pérez, H., Gutiérrez-Braojos, C., & Rodríguez Fernández, S. (2017). The relationship of gender, time orientation, and achieving self-regulated learning. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2).
- Santrock, J. W. (2011). *Educational Psychology*. 5th edition, Mc Graw Hill education.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: Theory, research, and applications*.

- Seema, R., & Sircova, A. (2013). Mindfulness--a Time Perspective? Estonian Study. *Baltic Journal of Psychology*, 14.
- 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(4), 481-506.
- Simons, J., Vansteenkiste, M., Lens, W., & Lacante, M. (2004). Placing motivation and future time perspective theory in a temporal perspective. *Educational psychology review*, 16(2), 121-139.
- Stolarski, M., Vowinckel, J., Jankowski, K. S., & Zajenkowski, M. (2016). Mind the balance, be contented: Balanced time perspective mediates the relationship between mindfulness and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 93, 27-31.
- Walsh, J. J., Balint, M. G., SJ, D. R. S., Fredericksen, L. K., & Madsen, S. (2009). Predicting individual differences in mindfulness: The role of trait anxiety, attachment anxiety and attentional control. *Personality and Individual differences*, 46(2), 94-99.
- Zimbardo, P., & Boyd, J. (2008). *The time paradox: The new psychology of time that will change your life*. Simon and Schuster.

