

فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی

سال پانزدهم شماره ۵۸ تابستان ۱۳۹۹

اثربخشی آموزش مدیریت‌زمان بر پیامدهای تحصیلی و رفتاری دانش‌آموزان

پایه ششم ابتدایی شهرستان تبریز

فهیمة عباسی^{۱*}، اسکندر فتحی‌آذر^۲

۱- دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی دانشگاه تهران

۲- استاد گروه علوم تربیتی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۹/۱۷

تاریخ وصول: ۱۳۹۸/۰۱/۲۷

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش مدیریت‌زمان بر پیامدهای تحصیلی (عملکرد تحصیلی، رضایتمندی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی) و رفتاری (رفتار اجتماعی) دانش‌آموزان پایه‌ی ششم ابتدایی شهرستان تبریز اجرا گردید. روش پژوهش نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پیش‌آزمون با گروه کنترل نابرابر بود. جامعه‌ی آماری پژوهش را کلیه‌ی دانش‌آموزان پایه‌ی ششم ابتدایی نواحی پنجگانه‌ی شهرستان تبریز در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳، تشکیل می‌دادند. دو کلاس ۳۰ نفره‌ی پایه‌ی ششم ابتدایی از بین کلاسهای پایه‌ی ششم ابتدایی ناحیه‌ی ۳ تبریز به شیوه‌ی نمونه‌گیری در دسترس انتخاب و یکی از کلاسها به عنوان گروه آزمایش و کلاس دیگر به عنوان گروه کنترل در نظر گرفته شد. ابزارهای به کار رفته در این پژوهش آزمون محقق ساخته‌ی پیشرفت تحصیلی، فرم اصلاح‌شده‌ی پرسشنامه‌ی رضایتمندی تحصیلی دنیسون و الماسری (۲۰۱۲)، پرسشنامه‌ی خودکارآمدی تحصیلی مورگان و جینگز (۱۹۹۹) و بخشی از پرسشنامه‌ی خودسنجی نوجوان (جهت سنجش رفتارهای اجتماعی دانش‌آموزان) بودند. برنامه‌ی آموزش مدیریت‌زمان در جلسات ۵۰ دقیقه‌ای و به صورت دو جلسه در هر هفته برای دانش‌آموزان گروه آزمایش به اجرا درآمد و گروه کنترل هیچ برنامه‌ای را دریافت نکردند. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش تحلیل کوواریانس استفاده گردید. نتایج نشان داد آموزش مدیریت‌زمان تاثیر مثبت و معناداری بر عملکرد تحصیلی، رضایتمندی تحصیلی و رفتار اجتماعی دانش‌آموزان داشته ولی این آموزش بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان تاثیر معناداری نداشته است.

واژه‌های کلیدی: آموزش مدیریت‌زمان؛ پیامدهای تحصیلی؛ پیامدهای رفتاری؛ خودکارآمدی تحصیلی؛ رفتار اجتماعی

مقدمه

یکی از نظام‌های مهم و موثر در جهان امروز، نظام آموزش و پرورش هر کشور است. در هر نظام آموزشی میزان عملکرد تحصیلی یکی از شاخص‌های موفقیت در فعالیت‌های علمی و یکی از ملاک‌های ارزیابی کارایی نظام آموزشی است. عملکرد تحصیلی به دستاوردهای دانش‌آموزان در دروس مدرسه اشاره دارد (وبستر^۱، ۲۰۰۶، به نقل از رگل^۲، ۲۰۱۲) و یک رفتار پیچیده‌ی دانش‌آموزان است که متأثر از توانایی‌های متعددی از قبیل حافظه، دانش قبلی، استعداد و هم‌چنین عوامل روانشناختی نظیر انگیزش، علایق، خلق‌وخوی و احساسات می‌باشد (دیری، وایتمن، استار، والی و فکس^۳، ۲۰۰۴). عملکرد تحصیلی افراد اساس موفقیت و پیشرفت در هر مقطعی محسوب می‌شود از اینرو بهبود و توسعه‌ی آن یکی از اهداف و اولویت‌های مهم مراکز آموزشی است.

ایجاد احساس رضایت و خشنودی نسبت به تحصیل در دانش‌آموزان، یکی دیگر از اولویت‌ها و رسالت‌های یک نظام آموزشی است. رضایت از تحصیل که یکی از سازه‌های تاثیرگذار در جریان تعلیم و تربیت است، به رضایت دانش‌آموزان در محیط تحصیلی اشاره دارد (حسان^۴، ۲۰۰۲) و شامل ادراک دانش‌آموزان از برنامه‌های آموزشی، شرایط لازم برای مطالعه و هم‌چنین رفتار و راهنمایی معلم می‌باشد (فلورس^۵، ۲۰۰۷). با توجه به آن که فقدان رضایت از تحصیل، افت عملکرد تحصیلی و در نتیجه عدم موفقیت اجتماعی دانش‌آموزان در جامعه و افول سازندگی کشور را در پی دارد (احمدی و شیخ الاسلامی، ۱۳۹۰)، شناسایی عوامل موثر بر آن می‌تواند گام مهمی در جهت فراهم نمودن زمینه‌ی رشد و موفقیت دانش‌آموزان باشد.

هم‌چنین هر نظام آموزشی در پی آن است که باورها و ادراکات فرد از توانمندیهای خود به ویژه در انجام تکالیف تحصیلی را بالا ببرد. باورها ممکن است نتایج یک تکلیف را بیشتر از تواناییها تعیین کنند، چرا که باورها تا حد زیادی تلاش را تحت تاثیر قرار می‌دهد (پجارز^۶، ۲۰۰۲). باور و اطمینان دانش‌آموز در انجام تکالیف تحصیلی خودکارآمدی تحصیلی نامیده می‌شود (چمرز، هیو و گارسیا^۷، ۲۰۰۱). خودکارآمدی تحصیلی به توانایی ادراک شده در تسلط یافتن بر موضوعات تحصیلی، مدیریت یادگیری و تحقق انتظارات تحصیلی اشاره دارد (موریس^۸، ۲۰۰۱) و انتخاب تکلیف، تلاش، پشتکار، انعطاف‌پذیری و پیشرفت را تحت تاثیر قرار می‌دهد (بندورا^۹، ۱۹۹۷؛ شانک^{۱۰}، ۱۹۹۵، به نقل از شانک و پجارز، ۲۰۰۲). مطالعات متعددی نقش خودکارآمدی تحصیلی را به عنوان فاکتور مهم در زمینه عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان نشان داده‌اند (چمرز و همکاران، ۲۰۰۱؛ روبینز، لاور، لی، داویس، لانگلی و کارلستروم^{۱۱}، ۲۰۰۴؛ گالیان، بلوندین، یاو، نالس و ویلیامز^{۱۲}، ۲۰۱۲، خان^{۱۳}، ۲۰۱۳)، از اینرو مطالعه‌ی عاملهای موثر بر آن حائز اهمیت می‌باشد.

رشد اجتماعی که بخشی مهمی از رشد همه‌جانبه‌ی دانش‌آموزان است، از دیگر موضوعات اساسی در نظام آموزش و پرورش است (علاقه بند، ۱۳۸۳). انسان موجودی اجتماعی است و فراگیری رفتارهای اجتماعی نظیر وقت‌شناسی، نظم، ارتباط گروهی، احترام

1 Webster

2. Rogel

3. Deary, Whiteman, Starr, Whalle & Fox

4. Hassan

5. Flores

6. Pajares

7. Chemers, Hu & Garcia

8. Muris

9. Bandura

10. Schunk

11. Robbins, Lauver, Le, Davis, Langley & Carlstrom

12. Galyon, Blondin, Yaw, Nalls & Williams

13. Khan

به دیگران، همزیستی و هم‌نوایی و غیره در کنار آموزش مورد توجه خاص نهاد آموزش و پرورش قرار دارد. ذاتی بودن زندگی جمعی در انسانها، ضرورت تماس با دیگران و نیز توجه به این جنبه از رشد را به عنوان امری گریزناپذیر جلوه می‌دهد.

توسعه‌ی آموزشی و بهبود مستمر کیفیت آموزشی نیازمند بررسی همه جانبه‌ی پیامدهای تحصیلی و رفتاری دانش‌آموزان و روشن کردن عوامل اثرگذار در این زمینه است. محققان برای شناسایی عوامل اثرگذار بر عملکرد تحصیلی تاکنون متغیرهای درون فردی و محیطی زیادی را مورد بررسی قرار داده‌اند. از جمله عوامل درون فردی و یکی از مهم‌ترین مهارت‌های تحصیلی هر دانش‌آموز برای رسیدن به موفقیت‌های علمی، مهارت مدیریت زمان است (لبارد و پتی^۱، ۲۰۱۳). مهارت مدیریت زمان به عنوان یکی از مهم‌ترین فرآیندهای یادگیری خودتنظیمی مطرح شده است (زیمرن^۲، ۱۹۹۸). شانک و زیمرن (۱۹۹۷) معتقدند که سازگاری و موفقیت در مدرسه مستلزم این است که دانش‌آموزان خودتنظیمی یا فرآیندهای مشابهی را در خود توسعه دهند که باعث گسترش و تقویت شناخت‌ها، عواطف یا رفتارهای آنها شود و در نتیجه آنها را به اهدافشان برساند. یادگیری خودتنظیمی یک فرآیند فعال و خود رهنمون است که در جریان آن دانش‌آموزان شناخت، انگیزش، نتایج، رفتار و محیط خود را در جهت پیشبرد اهدافشان کنترل و تنظیم می‌کنند (گوداس^۳، ۲۰۱۰). با توجه به اینکه زمان یک منبع محدود به شمار می‌آید لزوم کنترل و مدیریت آن به خصوص در محیط‌های آموزشی و برای دانش‌آموزان از اهمیت بالایی برخوردار است. اغلب دانش‌آموزان در طول سال تحصیلی برنامه‌ی مدونی برای مدیریت زمان مطالعه‌ی خود ندارند و این امر باعث پسرفت و شکست در عملکرد تحصیلی آنان می‌شود (قراملکی، حاجلو، بابایی، ۱۳۹۳). مهارت مدیریت زمان شامل فنونی برای تعیین اهداف کوتاه مدت، چگونگی تبدیل این اهداف به وظایف و فعالیت‌ها برای اجرای سریع‌تر آنها، چگونگی برنامه‌ریزی و اولویت‌بندی کردن کارهای روزانه و چگونگی جلوگیری از وقفه‌ی کاری که محدودیت در انجام وظایف ایجاد می‌کند، می‌باشد (کلاسنس^۴، ۲۰۰۴). یکی از اصول اساسی مدیریت زمان اصل پارتو است که به خاطر احترام به اقتصاددان ایتالیایی ویلفردو پارتو^۵ که آن را در سال ۱۸۹۵ تنظیم کرد، اصل پارتو نامگذاری شده است. طبق این اصل تقریباً ۲۰ درصد از آنچه که افراد انجام می‌دهند، ۸۰ درصد نتایج، پاداش‌ها و رضایت را به ارمغان می‌آورد (تریسی^۶، ۱۳۹۱). تئوری جدید مطرح شده در خصوص مدیریت زمان تئوری شیشه‌ی ترشی^۷ نام گرفته است. این تئوری بر این واقعیت است که افراد اولویت‌های بزرگی در زندگی مانند مطالعه، کار، اوقات فراغت، مسئولیت‌های خانوادگی، خواب و استراحت دارند. با توجه به این تئوری هیچ یک از این وظایف بد نیست، آنچه که مهم است مدیریت کارآمد در میان محدودیت‌های زمانی به منظور بهبود عملکرد در زمینه‌های مختلف زندگی است (انزوی، چیکزی و ایکن^۸، ۲۰۱۳).

دانش‌آموزان با بهره‌گیری از مهارت‌های مدیریت زمان یاد می‌گیرند که چگونه فعالیت‌های خود را اولویت بندی کرده و بر تعلل‌ورزی خود غلبه کنند. در این صورت دانش‌آموزان بسیاری از فعالیت‌های مهم خود را انجام داده و احساس اعتماد به نفس بیشتر و نارضایتی کمتری تجربه خواهند کرد (جونز^۹، ۲۰۱۴). هم چنین زمانی که دانش‌آموزان با داشتن برنامه‌ریزی که یکی از اجزای مدیریت زمان است، فعالیت‌های خود را بطور موفقیت‌آمیزی انجام می‌دهند انتظارات خودکارآمدی آنان افزایش می‌یابد. بندورا معتقد است ایجاد احساس خودکارآمدی از طریق تجارب مستقیم موثرترین و با نفوذترین روش افزایش خودکارآمدی است (بندورا، ۱۹۹۴). سلطانی (۱۳۹۱) نیز در مطالعه‌ی خود تاثیر آموزش مهارت برنامه‌ریزی بر خودکارآمدی دانش‌آموزان را نشان داده است. مهارت

1. Lepard & Petty

2. Zimmerman

3. Goudas

4. Claessens

5. Vilfredo Pareto

6. Tracy

7. Pickle Jar Theory

8. Nzewi, Chiekezie & Ikon

9. Jones

مدیریت زمان رفتار اجتماعی دانش‌آموزان را نیز تحت تاثیر قرار می‌دهد (باکلی^۱، ۲۰۱۴). کسانی که در زندگی فاقد نظم و برنامه‌ریزی هستند در بیش‌تر موارد سردرگم، عصبی و آزرده‌اند و غالباً تحت تاثیر فشارهای زیادی هستند. عمل کردن به صورت برنامه‌ریزی شده به ایجاد آرامش و عزت نفس بیش‌تر منجر می‌شود (تریسی ۱۳۸۹؛ ۱۳۹۱) و با افزایش عزت نفس عملکرد اجتماعی افراد بهبود می‌یابد (امین، ۱۳۸۸). هم چنین وقت‌شناسی که به معنای سر وقت عمل کردن به تعهدات است یکی از اجزای مدیریت زمان است و با برنامه‌ریزی و توزیع زمان دست یافتنی است. وقت‌شناسی ضعیف تاثیر منفی روی کیفیت روابط اجتماعی دارد (باکلی، ۲۰۱۴).

با توجه به مطالب ذکر شده و نقش مهارت‌های مدیریت زمان بر پیامدهای تحصیلی (عملکرد تحصیلی، رضایتمندی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی) و رفتاری (رفتار اجتماعی) دانش‌آموزان، مداخله‌ای که مدیریت زمان را بهبود بخشد برای دانش‌آموزان با ارزش خواهد بود. مطالعات نشان می‌دهد که مهارت‌های مدیریت زمان را می‌توان آموزش داد (نادینلویی، حاجلو، قراملکی و صادقی، ۲۰۱۳؛ مک کان، فوقارتی و روبرتس^۲، ۲۰۱۲؛ کارولین، جرارد و ریچارد^۳، ۲۰۱۲). طی پژوهش انجام یافته توسط سواری و کندی (۲۰۱۱) تاثیر آموزش مدیریت زمان بر روی خودکارآمدی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان بررسی گردید. نتایج این پژوهش نشان داد که آموزش مدیریت زمان در افزایش خودکارآمدی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان موثر است. بهنام، جنانی و آهنگری (۲۰۱۴) در بررسی تاثیر آموزش مدیریت زمان بر اضطراب امتحان و خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان، دریافتند که آموزش مدیریت زمان اضطراب امتحان دانشجویان را کم و خودکارآمدی تحصیلی آنان را افزایش می‌دهد. ناصرنعیمی، دستوری، حسینی نسب و بیرامی (۲۰۱۴) نیز تاثیر مثبت آموزش مدیریت زمان بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان مقطع پیش دانشگاهی را ذکر می‌کنند. امیدوار (۱۳۹۲) طی پژوهشی عنوان می‌نماید که آموزش مدیریت زمان انگیزش تحصیلی و سلامت روان دانش‌آموزان را بهبود می‌بخشد. یافته‌های پژوهشی یعقوبی، محقق، عرفانی و الفتی (۱۳۹۲) نشان می‌دهد که آموزش مدیریت زمان بر اضطراب امتحان دانش‌آموزان تاثیر داشته و مقدار این تاثیر ۳۵ درصد بوده است. قراملکی، حاجلو و بابایی (۱۳۹۳) نشان داده‌اند آموزش مدیریت زمان اهمال کاری دانش‌آموزان را کاهش می‌دهد. نادینلویی (۱۳۹۱) طی پژوهشی در بین دانش‌آموزان مقطع متوسطه عنوان می‌نماید که آموزش مدیریت زمان اهمالکاری را کاهش و خودکارآمدی و مدیریت زمان تحصیلی را افزایش می‌دهد. اما نتایج مطالعه‌ی تری و دولیتل^۴ (۲۰۰۸) روی ۶۴ دانشجوی کارشناسی و کارشناسی ارشد نشان داد که افزایش معناداری در خودکارآمدی دانشجویانی که مهارت‌های مدیریت زمان را بکار گرفتند وجود ندارد. فتاحی (۱۳۸۹) نیز ذکر می‌کند که آموزش مدیریت زمان تاثیری روی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان در درس علوم پایه سوم راهنمایی نداشته است.

با وجود تعدد مطالعات تجربی صورت گرفته در خصوص مدیریت زمان، تئوری‌های معدودی در خصوص این که چرا و چگونه مدیریت زمان تاثیر می‌گذارد، ارائه شده است. نخستین مدل مفهومی در خصوص مدیریت زمان که شامل متغیرهای پیشاینندی، میانجی و پیامدی است در سال ۱۹۹۴ توسط ماکان^۵ ارائه، ارزیابی و تایید شده است (ماکان، ۱۹۹۴). وی معتقد است که آموزش مدیریت زمان به طور مثبت رفتارهای مدیریت زمان را تحت تاثیر قرار می‌دهد و این خود به کنترل ادراک شده‌ی زمان در افراد منجر می‌گردد و کنترل ادراک شده‌ی زمان در افراد منتهی به دستاوردهای مثبت می‌گردد. نتایج مطالعات آدام و جکس^۶ (۱۹۹۹)؛ جکس و الاکوا^۷ (۱۹۹۹)؛ و داویس^۱ (۲۰۰۰) این مدل مفهومی را مورد تأیید قرار داده‌اند. تریسی (۱۳۸۹) نیز معتقد است مدیریت دقیق زمان

¹⁰. Buckley

¹. McCann, Fogarty & Roberts

². Caroline, Gerard & Richard

⁴. Terry & Doolittle

⁵. Macan

⁶. Adama & Jex

⁷. Elacqua

یکی از راههای پروردن و تقویت بیشتر مرکز کنترل درونی در افراد است و افراد با مرکز کنترل درونی احساس کنترل بیش تری بر خود و فعالیت‌هایشان می‌کنند. خود را نیروی خلاق زندگی، مسئول اعمال و آن چه حاصل می‌کنند به شمار می‌آورند و زمانی که احساس می‌کنند که دستاوردهایشان متأثر از عوامل درونی است تلاش بیشتری برای پیشرفت و موفقیت از خود نشان می‌دهند و نگرش مثبتی نسبت به خود و پیرامون‌شان پیدا می‌کنند.

با توجه به مطالب ارائه شده و اینکه هیچ پژوهشی در خصوص تاثیر آموزش مدیریت زمان بر پیامدهای تحصیلی و رفتاری دانش‌آموزان مقطع ابتدایی به ویژه دانش‌آموزان پایه‌ی ششم که با حجم زیاد تکالیف نسبت به سالهای قبل روبرو هستند یافت نشد، سوال اساسی پژوهش حاضر این است که آموزش مدیریت زمان بر عملکرد تحصیلی، رضایتمندی تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و رفتار اجتماعی دانش‌آموزان پایه‌ی ششم ابتدایی چه تاثیری دارد؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر به لحاظ هدف، کاربردی و از نظر روش، نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل نابرابر بود. جامعه آماری این پژوهش را دانش‌آموزان پایه‌ی ششم ابتدایی نواحی پنجگانه‌ی شهرستان تبریز که در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ در مدارس دولتی مشغول به تحصیل بودند، تشکیل می‌دادند. دو کلاس دخترانه‌ی پایه‌ی ششم ابتدایی از مدارس ناحیه‌ی ۳ تبریز به شیوه‌ی نمونه‌گیری در دسترس جهت شرکت در پژوهش انتخاب و یکی از کلاسها به عنوان گروه آزمایش و کلاس دیگر به عنوان گروه کنترل در نظر گرفته شد. هر کلاس شامل ۳۰ دانش‌آموز بود که جمعا ۶۰ نفر دانش‌آموز دختر پایه‌ی ششم ابتدایی در این پژوهش شرکت نمودند.

ابزارهای پژوهش

آزمون محقق ساخته پیشرفت تحصیلی: جهت سنجش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، آزمونی مشتمل بر دروس اصلی پایه‌ی ششم ابتدایی یعنی دروس ریاضی، فارسی، علوم و مطالعات اجتماعی تهیه گردید. سوالات پیش‌آزمون از بودجه‌بندی سه ماهه‌ی اول کتابهای درسی و سوالات پیش‌آزمون، هم سطح با سوالات پیش‌آزمون و از بودجه‌بندی سه ماهه‌ی دوم کتابهای درسی، به صورت چهارگزینه‌ای و از هر درس ده سوال طراحی شد. سوالات از متن کتابهای درسی، با توجه به اهداف آموزشی طرح شده برای هر درس که در کتاب معلم (راهنمای تدریس) هر کتاب درج شده بود و با بهره‌گیری از جدول مشخصات طراحی شدند. روایی محتوایی آزمون پیشرفت تحصیلی از طریق نظرخواهی از آموزگاران با تجربه‌ی پایه‌ی ششم ابتدایی که در آموزش و پرورش ناحیه ۳ تبریز شاغل بودند، تأیید شد. پایایی این آزمون با روش کودرریچاردسون ۲۱ برآورد شد که مقدار آن برای سوالات پیش‌آزمون ۰/۷۸ و برای سوالات پیش‌آزمون ۰/۸۲ به دست آمد.

مقیاس رضایتمندی تحصیلی دنیسون و الماسری^۲: جهت سنجش رضایتمندی تحصیلی دانش‌آموزان از فرم اصلاح شده‌ی مقیاس رضایتمندی تحصیلی که دنیسون و الماسری (۲۰۱۲) جهت سنجش میزان رضایتمندی تحصیلی دانشجویان پرستاری دوره‌ی کارشناسی (UNSASS)^۳ طراحی کرده بودند، استفاده گردید. این مقیاس یک ابزار خودگزارشی و دارای ۴۸ گویه می‌باشد که در مدت زمان ۲۰-۱۵ دقیقه قابل پاسخگویی می‌باشد. سوالات در یک طیف لیکرت ۵ درجه‌ای به صورت کاملاً مخالفم (۱)، مخالفم (۲)، تا حدودی موافقم (۳)، موافقم (۴) و کاملاً موافقم (۵) طراحی شده است. جهت به کارگیری این ابزار در پژوهش حاضر، ابتدا متن

1. Davis

2. Dennison & El-Masri

3. Undergraduate Nursing Student Academic Satisfaction Scale

مقیاس به زبان فارسی ترجمه گردیده و دقت، صحت و روانی ترجمه توسط اساتید گروه علوم تربیتی تایید شد. سپس برخی گویه‌ها با مد نظر قرار دادن سن و مقطع تحصیلی دانش‌آموزان شرکت‌کننده در پژوهش حذف و یا تغییر داده شدند. دنیسون و الماسری (۲۰۱۲) پایایی این ابزار را با روش ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۶ و با روش آزمون-بازآزمون ۰/۸۸ و شاخص روایی محتوایی (CVI) آن را ۰/۸۳ گزارش نموده‌اند. پایایی فرم اصلاح‌شده‌ی این ابزار در پژوهش حاضر با ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۳ به دست آمده است.

مقیاس خودکارآمدی تحصیلی مورگان و جینگز (MJSES):^۱ به منظور سنجش خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان از مقیاس خودکارآمدی مورگان و جینگز (۱۹۹۹) استفاده شد. این مقیاس مشتمل بر ۳۰ گویه بوده و در یک طیف لیکرت ۴ درجه‌ای به صورت کاملاً مخالفم (۱)، تا حدودی مخالفم (۲)، تا حدودی موافقم (۳) و کاملاً موافقم (۴) طراحی شده و دارای سه زیر مقیاس استعداد، بافت و تلاش می‌باشد. مورگان و جینگز (۱۹۹۹) پایایی کلی این مقیاس را با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۲ و برای زیر مقیاس‌های استعداد، بافت و تلاش به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۷۰ و ۰/۶۶ گزارش نموده‌اند. صادقی (۱۳۹۱) برای تعیین روایی این پرسشنامه از تحلیل عاملی استفاده کرده و با استفاده از تحلیل عاملی به روش مولفه‌های اصلی با چرخش واریماکس مقدار ضریب ۰/۸۷ گزارش نموده است. پایایی کل این ابزار در این پژوهش با روش ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۰ به دست آمد.

پرسشنامه رفتار اجتماعی: به منظور سنجش رفتار اجتماعی دانش‌آموزان، بخشی از پرسشنامه‌ی خودسنجی نوجوان (YSR)^۲ که رفتار اجتماعی نوجوانان ۱۱-۱۸ سال را می‌سنجد، مورد استفاده قرار گرفت. پرسشنامه‌ی خودسنجی نوجوان که یکی از مقیاس‌های نظام سنجش مبتنی بر تجربه‌ی آنباخ (ASEBA)^۳ و موازی فرم سیاهه‌ی رفتاری کودک (CBCL)^۴ و فرم گزارش معلم (TRF)^۵ است، برای نوجوانان ۱۱-۱۸ سال با حداقل تحصیلات پنجم ابتدایی در مدت زمان ۱۵ دقیقه قابل پاسخ‌گویی می‌باشد. این پرسشنامه شایستگی‌ها و مشکلات عاطفی-رفتاری کودکان و نوجوانان را می‌سنجد. بخش شایستگی‌ها دربردارنده‌ی شایستگی در فعالیت‌ها، کارایی اجتماعی و عملکرد تحصیلی و بخش سندرم‌ها شامل هشت مقیاس مبتنی بر تجربه (اضطراب/افسردگی، گوشه‌گیری، شکایات جسمانی، مشکلات اجتماعی، مشکلات تفکر، رفتار قانون‌شکنی و رفتار پرخاشگرانه) و مقیاس‌های مبتنی بر DSM^۶ می‌باشد. سوالات در دو فرمت باز پاسخ و طیف لیکرت ۳ درجه‌ای به صورت درست نیست (۰)، تا حدی درست است (۱) و کاملاً درست است (۲) طراحی شده است. طراحان این پرسشنامه، پایایی آن را با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۳ و با روش آزمون-بازآزمون ۰/۷۹ گزارش نموده‌اند (آنباخ و رسکورلا^۷، ۲۰۰۱). هر سه فرم نظام سنجش مبتنی بر تجربه‌ی آنباخ توسط مینایی (۱۳۸۵) در ایران هنجاریابی شده‌اند. یافته‌های کلی وی نشان می‌دهد که هر سه فرم، از اعتبار و روایی مطلوب و بالایی برخوردار است و با اطمینان می‌توان از آنها در بین کودکان و نوجوانان در داخل کشور استفاده نمود. پایایی بخشی از این ابزار که جهت سنجش رفتار اجتماعی دانش‌آموزان در پژوهش حاضر به کار رفته است، با روش آلفای کرونباخ ۰/۶۸ به دست آمد.

^۱ Morgan and Jinks Student Efficacy Scale

^۲ Youth Self-Report

^۳ Achenbach System of Empirically Based Assessment

^۴ Child Behavior Checklist

^۵ Teacher Report Form

^۶ Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders

^۷ Achenbach & Rescorla

بسته آموزشی مدیریت زمان: جهت آموزش مدیریت زمان به دانش‌آموزان بسته‌ای آموزشی، مبتنی بر تعریف کلاس‌سنس از مدیریت زمان، که پیش‌تر به آن اشاره گردید، در ده جلسه‌ی آموزشی طراحی و روایی آن توسط اساتید علوم تربیتی تایید گردید. با توجه به اینکه عمده منابع موجود در این راستا و بسته‌های طراحی شده پیشین برای افراد بزرگسال تدوین و طراحی شده بودند، کارآمدی بسته آموزشی طراحی شده برای دانش‌آموزان پایه‌ی ششم ابتدایی از طریق مطالعه‌ی آزمایشی^۱ بررسی گردید. بدین صورت که نمونه کوچکی از دانش‌آموزان این پایه به شیوه‌ی نمونه‌گیری در دسترس انتخاب و پس از ارائه‌ی مطالب بسته‌ی آموزشی به آنان، از یافته‌های مطالعه‌ی آزمایشی جهت تغییر و اصلاح بسته‌ی آموزشی نهایی بهره گرفته شد. در بسته‌ی آموزشی نهایی منطبق بر دیدگاه برونر^۲ (۱۹۶۰، به نقل از مک لود^۳، ۲۰۰۸) مبنی بر اینکه با برنامه‌ی صحیح آموزشی هر مطلبی را به هر کودکی، در هر مرحله از رشد می‌توان آموزش داد، با بهره‌گیری از تصاویر و در برخی قسمت‌ها با طراحی فعالیت‌های عملی در ساده‌سازی مفاهیم و کارآمد ساختن بسته‌ی آموزشی برای گروه مورد مطالعه تلاش به عمل آمد. در ارائه‌ی مطالب آموزشی از مثال‌های عینی، ملموس و نشات گرفته از تجارب و فعالیت‌های روزمره‌ی دانش‌آموزان که از طریق مطالعه‌ی آزمایشی اطلاعات لازم در این خصوص کسب شده بود، استفاده گردید. تکالیفی هدفمند و متناسب با سن دانش‌آموزان طراحی و در پایان جلسات به آنان ارائه شد. عناوین کلی مباحث طرح شده در جلسات آموزشی در جدول ۱ درج شده است.

روش اجرا

پس از هماهنگی‌های لازم با مسئولین مربوطه، در اواخر سه ماهه‌ی اول سال تحصیلی ۱۳۹۳-۹۴ جلسه‌ای به طور جداگانه با دانش‌آموزان هر دو کلاس شرکت کننده در پژوهش تشکیل و تلاش گردید با بیان اهداف پژوهش انگیزه و موافقت دانش‌آموزان جهت شرکت در پژوهش جلب شود. به کلیه‌ی دانش‌آموزان شرکت کننده در پژوهش توسط پژوهشگر این اطمینان داده شد که مسئولین مدرسه و آموزگاران پایه در جریان نتایج پرسشنامه‌ها قرار نخواهند گرفت و نتایج به صورت محرمانه باقی خواهد. سپس دانش‌آموزان هر دو گروه به سوالات آزمون پیشرفت تحصیلی پاسخ داده و پرسشنامه‌های خودکارآمدی تحصیلی، رضایتمندی تحصیلی و رفتار اجتماعی را تکمیل نمودند. برنامه‌ی آموزشی مدیریت زمان، در جلسات ۵۰ دقیقه‌ای و به صورت دو جلسه در هر هفته برای دانش‌آموزان گروه آزمایش به اجرا درآمد و دانش‌آموزان گروه کنترل هیچ برنامه‌ای را دریافت نکردند. در اواخر سه ماهه‌ی دوم سال تحصیلی ۱۳۹۳-۹۴ پیش‌آزمون در دو گروه اجرا گردید.

جدول (۱) مباحث طرح شده در ده جلسه‌ی آموزشی مدیریت زمان

جلسه	مباحث طرح شده
اول	آشنایی اعضا با اهداف دوره‌ی آموزشی، مفهوم و اهمیت زمان، مفهوم و اهمیت مدیریت زمان
دوم	اصول اساسی مدیریت زمان: اصل پارتو (قانون ۲۰/۸۰) و تئوری شیشه‌ی ترشی
سوم	عوامل اتلاف کننده و روشهای صرفه‌جویی در زمان
چهارم	مفهوم هدف، ضرورت تعیین هدف، ویژگیهای یک هدف خوب و انواع هدف
پنجم	ضرورت داشتن برنامه ریزی و انواع برنامه‌ریزی‌ها (چک لیست روزانه، لیست فعالیت‌های هفتگی، لیست ماهیانه، لیست اصلی)
ششم	مفهوم اولویت بندی، ضرورت اولویت‌بندی کردن فعالیت‌های روزمره و ماتریس مدیریت زمان
هفتم	مفهوم تعلل‌ورزی، علل تعلل‌ورزی و راههای مبارزه با تعلل‌ورزی (بزرگترین دزد زمان)
هشتم	مفهوم جرات‌ورزی، مهارت نه گفتن و شیوه‌ی صحیح مخالفت با درخواست‌های غیر ضروری دیگران که موجب اتلاف وقت می‌شود.
نهم	مفهوم خودگویی و نقش خودگویی‌های مثبت درونی در مدیریت موثر زمان
دهم	بهره‌گیری از راهبردهای فراشناختی در مدیریت زمان (راهبردهای کنترل و نظارت)

۱. Pilot Study

۲. Bruner

۳. McLeod

یافته‌ها

میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش (عملکرد تحصیلی، رضایتمندی تحصیلی خودکارآمدی تحصیلی و رفتار اجتماعی) در پیش‌آزمون و پس‌آزمون به تفکیک گروه آزمایش و کنترل در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲: میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش در پیش‌آزمون و پس‌آزمون

ردیف	متغیرهای پژوهش	گروه	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
			SD	M	SD	M
۱	عملکرد تحصیلی	آزمایش	۶/۹۷	۲۶/۵۷	۵/۹۲	۳۰/۱۰
		کنترل	۴/۹۱	۳۰/۰۰	۴/۰۱	۲۸/۷۳
۲	خودکارآمدی تحصیلی	آزمایش	۸/۱۷	۱۰۰/۱۷	۷/۴۸	۱۰۳/۱۷
		کنترل	۹/۳۰	۱۰۱/۲۷	۸/۴۸	۹۸/۹۰
۳	رضایتمندی تحصیلی	آزمایش	۹/۱۲	۱۳۱/۲۷	۱۰/۱۷	۱۳۴/۳۰
		کنترل	۱۷/۸۸	۱۲۹/۳۳	۱۷/۱۴	۱۲۲/۹۳
۴	رفتار اجتماعی	آزمایش	۷/۱۰	۳۷/۱۷	۶/۷۸	۳۷/۷۳
		کنترل	۶/۴۵	۳۰/۵۷	۶/۹۵	۲۹/۳۳

جهت آزمون فرضیه‌های تحقیق و بررسی تاثیر آموزش مدیریت زمان بر پیامدهای تحصیلی و رفتاری از روش تحلیل کوواریانس چند متغیره و تک‌متغیره استفاده شد. برای استفاده از این روش تحلیل بایستی مفروضه‌های مربوط به آن رعایت شود. اولین مفروضه‌ی این روش تحلیل، نرمال بودن توزیع داده‌هاست. جهت بررسی نرمال بودن توزیع متغیرهای مورد نظر از آزمون تک نمونه ای کالموگروف اسمیرنوف^۱ استفاده گردید. نتایج این آزمون برای هر چهار متغیر وابسته به تفکیک گروه آزمایش و کنترل در جدول ۳ آورده شده است. مبتنی بر مندرجات این جدول می‌توان استنباط کرد که توزیع متغیرها در پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه آزمایش و کنترل نرمال است. چرا که Z های محاسبه شده در سطح $P < ۰/۰۵$ معنی دار نیست.

^۱. Kolmogorov-Smirnov one-sample test

جدول (۳) نتایج آزمون تک نمونه‌ای کالموگروف اسمیرنف برای بررسی نرمال بودن توزیع متغیرهای پژوهش

مولفه	گروه	Z	df	سطح معنی داری
عملکرد تحصیلی	گروه آزمایش	۰/۰۹۰	۳۰	۰/۲۰۰
	پیش‌آزمون	۰/۱۲۱	۳۰	۰/۲۰۰
	گروه کنترل	۰/۱۴۷	۳۰	۰/۰۹۵
	پیش‌آزمون	۰/۱۳۹	۳۰	۰/۱۴۳
رضایتمندی تحصیلی	گروه آزمایش	۰/۱۵۵	۳۰	۰/۰۶۴
	پیش‌آزمون	۰/۱۰۸	۳۰	۰/۲۰۰
	گروه کنترل	۰/۱۴۸	۳۰	۰/۰۹۰
	پیش‌آزمون	۰/۱۳۱	۳۰	۰/۱۹۸
خودکارآمدی تحصیلی	گروه آزمایش	۰/۰۹۵	۳۰	۰/۲۰۰
	پیش‌آزمون	۰/۱۱۹	۳۰	۰/۲۰۰
	گروه کنترل	۰/۱۵۵	۳۰	۰/۰۶۳
	پیش‌آزمون	۰/۱۱۱	۳۰	۰/۲۰۰
رفتار اجتماعی	گروه آزمایش	۰/۱۰۶	۳۰	۰/۲۰۰
	پیش‌آزمون	۰/۱۳۴	۳۰	۰/۱۸۲
	گروه کنترل	۰/۰۸۰	۳۰	۰/۲۰۰
	پیش‌آزمون	۰/۱۱۷	۳۰	۰/۲۰۰

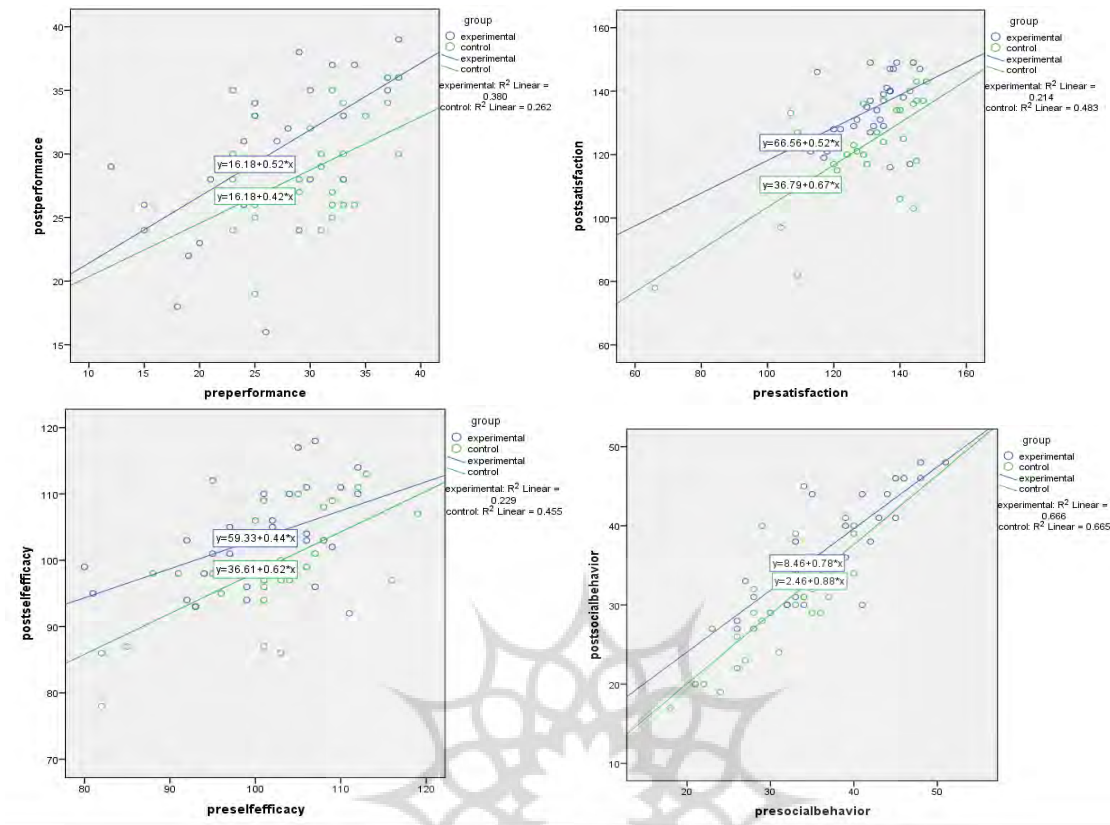
جهت بررسی پیش فرض همگنی واریانس خطا در گروه‌های مورد مطالعه از آزمون لون^۱ استفاده گردید. که نتایج آن در جدول ۴ درج شده است. مندرجات این جدول نشان می‌دهد که پیش شرط همگنی واریانس خطا در گروه‌های مورد مطالعه محقق شده است چرا که شاخص‌های لون در سطح $P < 0.05$ معنی دار نیست.

جدول (۴) نتایج آزمون لون جهت بررسی همگنی واریانس خطا در گروه‌های مورد مطالعه

متغیر	F	df1	df2	سطح معنی داری
عملکرد تحصیلی	۰/۴۳۷	۱	۵۸	۰/۵۱۱
رضایتمندی تحصیلی	۲/۸۱۴	۱	۵۸	۰/۰۹۹
خودکارآمدی تحصیلی	۰/۰۰۴	۱	۵۸	۰/۹۵۳
رفتار اجتماعی	۰/۱۳۷	۱	۵۸	۰/۷۱۲

جهت استفاده از تحلیل کوواریانس ضرایب همبستگی پیش‌آزمون و پیش‌آزمون متغیرهای مورد مطالعه در گروه‌های آزمایش و کنترل باید همگن باشد. همگنی شیب رگرسیون در این پژوهش با نمودار خط رگرسیون بررسی شده که نمودارها به تفکیک متغیرهای وابسته در زیر درج شده است.

¹. Levene's test



شکل (۱) نمودارهای خط رگرسیون متغیرهای وابسته

مبتنی بر مندرجات نمودارهای خط رگرسیون و ضرایب تعیین که هم جهت هستند می توان گفت که همبستگی بین پیش آزمون و پیش آزمون در متغیرهای وابسته در هر دو گروه آزمایش و کنترل مثبت بوده و تفاوتی قابل توجهی بین ضرایب تعیین وجود ندارد. بنابراین استنباط می شود همگنی ضرایب همبستگی بین پیش آزمون و پیش آزمون متغیرهای وابسته در دو گروه محقق شده است. همچنین مندرجات جدول ۵ نشان می دهد که اثر تعاملی پیش آزمون ها و متغیر مستقل اصلی (آموزش مدیریت زمان) معنی دار نیست. چرا که Fهای محاسبه شده در سطح $P < 0.05$ معنی دار نیست. بنابراین فرض عدم معنی داری تعامل پیش آزمون ها و متغیر مستقل نیز محقق شده است.

جدول (۵) بررسی پیش فرض همگنی اثرات تعاملی پیش آزمون ها و متغیر مستقل

اثر تعاملی	F	سطح معنی داری
گروه*پیش آزمون عملکرد تحصیلی	۰/۴۷۵	۰/۴۹۵
گروه*پیش آزمون رضایتمندی تحصیلی	۰/۸۶۹	۰/۴۹۲
گروه*پیش آزمون خودکارآمدی تحصیلی	۱/۸۵۳	۰/۱۴۱
گروه*پیش آزمون رفتار اجتماعی	۲/۱۶۲	۰/۰۹۴

برای بررسی همگنی ماتریس‌های واریانس-کوواریانس از آزمون ام. باکس^۱ استفاده گردید. عدم معنادار بودن این آزمون ($F=۱/۶۶۲$, $P=۰/۰۸۳$) نشان داد که پیش فرض همگنی ماتریس‌های واریانس-کوواریانس محقق شده است. هم چنین پیش فرض وجود همبستگی متعارف بین متغیرهای وابسته، با استفاده از آزمون کرویت بارتلت^۲ مورد بررسی قرار گرفت. معنادار بودن این آزمون ($P=۰/۰۰۱$) در این پژوهش بیانگر وجود همبستگی متعارف بین متغیرهای وابسته می‌باشد.

با توجه به اینکه پیش فرض‌های روش تحلیل کوواریانس تحقق یافته است، به منظور مقایسه میانگین نمرات پیش‌آزمون متغیرهای وابسته بعد از کنترل اثرات پیش‌آزمون‌ها از روش تحلیل کوواریانس چند متغیری استفاده شد. نتایج آزمون لامبدای ویلکز^۳ که در جدول ۶ درج شده است، نشان می‌دهد که متغیر مستقل (آموزش مدیریت زمان) بر ترکیب متغیرهای وابسته اثر مثبت و معنی‌دار گذارده است.

جدول (۶) نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیری جهت مقایسه میانگین نمرات متغیرهای وابسته در گروهها

لامبدای ویلکز	مقدار F	درجه‌ی آزادی فرض	درجه‌ی آزادی خطا	سطح معنی داری	مجدور اتا	توان آزمون
۱۷/۹۶۸	۰/۷۲۷	۴/۰۰۰	۵۱/۰۰۰	۰/۰۰۲	۰/۲۷۳	۰/۹۳۶

از آنجایی که آزمون ذکر شده تنها حاکی از این است که میان گروه آزمایش و کنترل حداقل از نظر یکی از متغیرهای وابسته تفاوت معناداری وجود دارد، به منظور بررسی اثر آموزش مدیریت زمان بر هر یک از متغیرهای پژوهش از روش تحلیل کوواریانس تک متغیری استفاده شده است. که نتایج آن در جدول زیر آورده شده است.

جدول (۷) نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیری جهت مقایسه میانگین نمرات متغیرهای وابسته در گروهها

متغیر	منبع	SS	df	MS	F	سطح معنی داری	مجدور اتا
عملکرد	گروه	۱۴۰/۳۹۷	۱	۱۴۰/۳۹۷	۹/۰۴۵	۰/۰۰۴	۰/۱۴۳
	خطا	۸۳۸/۱۴۸	۵۴	۱۵/۵۲۱			
رضایتمندی	گروه	۶۸۶/۸۷۰	۱	۶۸۶/۸۷۰	۵/۷۵۳	۰/۰۲۰	۰/۰۹۶
	خطا	۶۴۴۷/۲۷۶	۵۴	۱۱۹/۳۹۴			
خودکارآمدی	گروه	۹۰/۲۰۹	۱	۹۰/۲۰۹	۲/۳۰۵	۰/۱۳۵	۰/۰۴۱
	خطا	۲۱۱۳/۷۶۹	۵۴	۳۹/۱۴۴			
رفتار اجتماعی	گروه	۸۶/۴۲۷	۱	۸۶/۴۲۷	۵/۹۹۳	۰/۰۱۸	۰/۱۰۰
	خطا	۷۷۸/۷۹۴	۵۴	۱۴/۴۲۲			

چنانچه از جدول ۷ مشاهده می‌شود بین میانگین نمرات پیش‌آزمون عملکرد تحصیلی، رضایتمندی تحصیلی و رفتار اجتماعی پس از حذف اثرات پیش‌آزمون‌ها تفاوت معنی‌دار وجود دارد. به عبارتی دیگر آموزش مدیریت زمان توانسته است به طور معنی‌داری عملکرد تحصیلی، رضایتمندی تحصیلی و رفتار اجتماعی دانش‌آموزان پایه‌ی ششم ابتدایی را افزایش دهد. اما این آموزش تاثیر معنی داری بر روی خودکارآمدی تحصیلی آنان نداشته است. نتایج آزمون تعقیبی بنفرونی^۴ که در جدول ۸ آورده شده است حاکی از آن

1. Box's M test

2. Bartlett's test of sphericity

3. Wilks's lambda

4. Bonferroni

است که پس از حذف اثرات پیش‌آزمونها، میانگین گروه آزمایش در پیش‌آزمون عملکرد تحصیلی ۳/۴۷ نمره، در پیش‌آزمون رضایتمندی تحصیلی ۷/۶۸ نمره و در پیش‌آزمون رفتار اجتماعی ۲/۷۵ نمره بیش تر از میانگین گروه کنترل می‌باشد که این تفاوت میانگین‌ها در اثر آموزش مدیریت زمان به دانش‌آموزان بوده است.

جدول (۸) نتیجه آزمون تعقیبی بنفرونی برای مقایسه‌ی میانگین متغیرهای وابسته در دو گروه

متغیر وابسته	گروه	تفاوت میانگین‌ها	سطح معنی داری
عملکرد تحصیلی	آزمایش کنترل	۳/۴۷	۰/۰۰۴
رضایتمندی تحصیلی	آزمایش کنترل	۷/۶۸	۰/۰۲۰
خودکارآمدی تحصیلی	آزمایش کنترل	۲/۷۸	۰/۱۳۵
رفتار اجتماعی	آزمایش کنترل	۲/۷۵	۰/۰۱۸

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر تعیین تاثیر آموزش مدیریت زمان بر پیامدهای تحصیلی و رفتاری دانش‌آموزان بود. اولین یافته‌ی این پژوهش، حاکی از آن است که آموزش مدیریت زمان تاثیر مثبت و معناداری بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان داشته است. این یافته با نتایج پژوهش‌های بریتن و تسر^۱ (۱۹۹۱)؛ سواری و کندی (۲۰۱۱)؛ ایندريکا، کازان و تروتا^۲ (۲۰۱۱)؛ قمری، برماس و بیگلری (۲۰۱۳)؛ پهلویان^۳ (۲۰۱۳)، مولائی، آزادزاده و درتاج (۲۰۱۴) و حمزه، لاکي و جردر^۴ (۲۰۱۴) همسو می‌باشد. چنین بنظر می‌رسد که دانش‌آموزان با تعیین اهداف آموزشی برای خود، برنامه ریزی و عمل کردن در یک چارچوب زمانی خاص به پیشرفت تحصیلی بالاتری دست می‌یابند. یافته‌ی دوم پژوهش بیانگر تاثیر مثبت و معنادار آموزش مدیریت زمان بر رضایتمندی تحصیلی دانش‌آموزان می‌باشد. پژوهشی که مستقیماً تاثیر آموزش مدیریت زمان بر رضایتمندی تحصیلی دانش‌آموزان را مورد بررسی قرار دهد یافت نشد. اما ذکر نتایج پژوهش‌هایی می‌تواند به درک و تبیین این فرضیه کمک نماید از جمله اینکه دالی^۵ (۲۰۱۴) در جریان یک مطالعه به بررسی رابطه‌ی مهارت‌های مدیریت زمان دانشجویان، رضایتمندی تحصیلی و عملکرد تحصیلی آنان پرداخته و عنوان می‌نماید که ارتباط مثبت و معناداری بین سطح مهارت‌های مدیریت زمان دانشجویان و رضایتمندی تحصیلی و سطح پیشرفت تحصیلی آنان وجود دارد. یون و کیم^۶ (۲۰۰۷) نیز ارتباط مثبتی بین رفتارهای مدیریت زمان و رضایت از زندگی گزارش نموده‌اند. رضایت از زندگی سازه‌ای کلی است که دربرگیرنده‌ی رضایت از تحصیل می‌باشد (کافمن و گیلیگان^۷، ۲۰۰۰، به نقل از دماریس و کریتسمیس^۸، ۲۰۰۸). احمدی (۱۳۸۸) نیز در یافته‌های پژوهشی خود ذکر می‌کند که راهبردهای یادگیری خودتنظیمی که مدیریت زمان به عنوان یکی از جنبه‌های مهم آن مطرح شده است (اکس یو^۹، ۲۰۱۰)، پیش‌بینی کننده‌ی مثبت و معنادار رضایتمندی تحصیلی دانش‌آموزان می‌باشد. یافته‌ی دیگر این پژوهش بیانگر عدم تاثیر معنادار آموزش مدیریت زمان بر خودکارآمدی تحصیلی

1. Britton & Tesser
2. Indreica, Cazan & Truta
3. Pehlivan
4. Hamzah, Lucky, Joarder
5. Dalli
6. Kim & Youn
7. Kofman & Gilligan
8. Demaris & Kritsomis
9. Xu

دانش‌آموزان می‌باشد. این یافته با گزارش تری و دولیتل^۱ (۲۰۰۸) همسو می‌باشد. مطالعه‌ی تری و دولیتل روی ۶۴ دانشجو نشان می‌دهد که آموزش مدیریت زمان اگر چه رفتارهای مدیریت زمان را در دانشجویان افزایش داده است ولی این آموزش تاثیر معناداری بر خودکارآمدی آنان نداشته است. اسمیت‌تری^۲ (۲۰۰۲) نیز در یافته‌های پژوهشی خود ذکر می‌نماید که رابطه‌ی آماری معناداری بین رفتارهای مدیریت زمان و خودکارآمدی عمومی دانشجویان وجود ندارد. اگر چه نتایج برخی پژوهش‌ها تاثیر آموزش مدیریت زمان بر خودکارآمدی تحصیلی را گزارش نموده‌اند (بهنام و همکاران، ۲۰۱۴؛ ناصرنعمی و همکاران، ۲۰۱۳؛ سواری و کندی، ۲۰۱۱ و نادینلویی، ۱۳۹۱) این تناقضات در یافته‌ها ممکن است از تفاوت سنی و جنسی شرکت‌کنندگان در پژوهش و هم چنین از تفاوت محتوای بسته‌های آموزشی به کار رفته در پژوهش‌ها که از تعاریف متعدد مدیریت زمان ناشی می‌شود، باشد. هلستن^۳ (۲۰۱۲) با مروری بر ادبیات پژوهشی مدیریت زمان تا سال ۲۰۱۲، عنوان می‌نماید که با وجود استفاده‌ی گسترده از اصطلاح مدیریت زمان، تعریف واحد پذیرفته شده‌ای از مدیریت زمان وجود ندارد و در خصوص این که چه مهارت‌ها و رفتارهایی مدیریت زمان را تشکیل می‌دهد توافقی حاصل نشده است. همانطور که اشاره گردید محتوای بسته‌ی آموزشی این پژوهش مبتنی بر تعریف کلاسنس (۲۰۰۴) از مدیریت زمان می‌باشد. پیشنهاد می‌گردد با طراحی بسته‌های آموزشی بر مبنای سایر تعاریف موجود از مدیریت زمان (لی و اسکونبورگ^۴، ۱۹۹۳؛ بورت و کمپ^۵، ۱۹۹۴؛ کافمن، اسکاربورگ و لیندکوئیس^۶، ۱۹۹۹؛ استرونگمن، بورت^۷، ۲۰۰۰؛ ایلیم و آهارون^۸، ۲۰۰۳ و گریفیتس^۹، ۲۰۰۳) این فرضیه مجدداً در بین دانش‌آموزان پایه‌ی ششم ابتدایی مورد بررسی قرار گیرد. آخرین یافته‌ی این پژوهش نیز نشان داد که آموزش مدیریت زمان تاثیر مثبت بر رفتار اجتماعی دانش‌آموزان داشته است. مروری بر ادبیات پژوهشی مدیریت زمان نشان می‌دهد که تاکنون پژوهشی مستقیماً تاثیر آموزش مدیریت زمان بر رفتار اجتماعی دانش‌آموزان را مورد بررسی قرار نداده است. اما با توجه به اینکه به کارگیری مهارت‌های مدیریت زمان، کسب موفقیت‌های بیش تر و در نتیجه افزایش عزت نفس را در پی دارد (بوند و فیتز^{۱۰}، ۱۹۸۸؛ استرونگمن، بورت^۷، ۲۰۰۰ و تریسی، ۱۳۸۹) و احساسات کودکان در مورد خودشان پایه و اساس ارتباطات اجتماعی آنان با دیگران را تشکیل می‌دهد (سیفلد^{۱۱}، ۲۰۱۰) این یافته‌ی پژوهشی نیز قابل درک و تبیین است. کستلینیک، گرگوری، سودرمن و وایرن^{۱۲} (۲۰۱۵) عنوان می‌نمایند که کودکان با عزت نفس بالا احساس مثبتی نسبت به خود داشته و توانایی‌های خود را بالا ارزیابی می‌نمایند. اجتماعی‌تر، معاشرتی‌تر و جراتمندتر هستند و خودشان را باکفایت و دوست داشتنی می‌پندارند.

در یک تبیین کلی از نتایج مذکور می‌توان گفت که مهارت‌های مدیریت زمان نظیر تعیین اهداف، اولویت بندی فعالیت‌های روزمره و نظارت بر نحوه‌ی استفاده‌ی زمان می‌تواند اضطراب دانش‌آموزان را کم و موفقیت در ابعاد مختلف زندگی را تسهیل و منجر به برقراری تعادل، ایجاد آرامش و رضایت بیشتر در دانش‌آموزان گردد. از این منظر مشاهده می‌گردد که ارزش واقعی مدیریت زمان، بدست آوردن زمان زیاد نیست بلکه همانگونه که بریتن و تسر (۱۹۹۱) و میسرا و مک کین^{۱۳} (۲۰۰۰) نیز اذعان می‌نمایند داشتن یک

1. Terry & Doolittle

2. Smith Terry

3. Hellsten

4. Lay & Schouwenburg

5. Burt & Kemp

6. Kaufman, Scarborough & Lindquist

7. Strongman & Burt

8. Elim & Aharon

9. Griffiths

10. Bond & Feather

11. Seefeldt

12. Kostelnik, Gregory, Soderman & Whiren

13. Misra & Mckean

زندگی بهتر است. آموزش مدیریت‌زمان در دوران کودکی می‌تواند به موفقیت‌های بعدی در زندگی و محیط کار نیز منجر شود (کرافورد^۱، ۲۰۰۹) و این لزوم توجه به آموزش مدیریت‌زمان در مقاطع پایین را آشکارتر می‌نماید. پیشنهاد می‌گردد با توجه به اینکه امروزه موفقیت در مدرسه کسب تجربه‌های مناسب در کلیه ابعاد شناختی، عاطفی، اجتماعی، رفتاری و زیستی را شامل است، تاثیر آموزش مدیریت‌زمان بر سایر ابعاد رشدی دانش‌آموزان به طور گسترده مورد بررسی قرار گیرد چرا که تریسی (۱۳۸۹) معتقد است به کارگیری مهارت‌های مدیریت‌زمان زندگی افراد را در تمامی ابعاد بهبود می‌بخشد و مدیریت‌زمان را مدیریت زندگی می‌داند. شایان ذکر است که نمونه‌ی پژوهش حاضر را دانش‌آموزان دختر پایه‌ی ششم ابتدایی تشکیل داده بودند و تعمیم آن به جامعه‌ی دانش‌آموزان پسر باید با احتیاط صورت گیرد.

پژوهشگران این مطالعه از مسئولین محترم اداره‌ی آموزش و پرورش ناحیه ۳ تبریز و کلیه‌ی دانش‌آموزانی که صمیمانه در این پژوهش شرکت نمودند، سپاسگزاری می‌نمایند.

منابع

- احمدی، ساره (۱۳۸۸). بررسی رابطه‌ی هوش عاطفی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با پیشرفت تحصیلی و رضایت از تحصیل. **پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده‌ی علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شیراز.**
- احمدی، ساره و شیخ الاسلامی، راضیه (۱۳۹۰). **بررسی رابطه هوش عاطفی و پیشرفت تحصیلی با واسطه‌گری رضایت از تحصیل. مجله‌ی مطالعات روانشناسی تربیتی، ۱۳، ۲۱-۱.**
- اصغر، مینایی (۱۳۸۵). انطباق و هنجاریابی سیاهه رفتاری کودک آخنباخ، پرسشنامه خودسنجی و فرم گزارش معلم. **پژوهش در حیطه کودکان استثنایی، ۱۹(۱)، ۵۲۹-۵۵۸.**
- امیلوار، هدایت (۱۳۹۲). تعیین اثربخشی راهبردهای مدیریت‌زمان بر سلامت روانی و انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. **مجله روان‌شناسی مدرسه، ۲۳(۳)، ۲۳-۶.**
- امین، هادی (۱۳۸۸). بررسی رابطه‌ی مهارت‌های اجتماعی، عزت‌نفس و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان سال دوم دبیرستان‌های شهر داراب در سال تحصیلی ۸۷-۸۶. **پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده‌ی علوم تربیتی، دانشگاه آزاد واحد مرودشت.**
- تریسی، برایان (۱۳۸۹). **مدیریت‌زمان: از لحظه‌های تان بیش‌ترین بهره را بگیرید.** ترجمه‌ی مهدی افشار. تاریخ چاپ اصلی ۱۹۴۴. تهران: انتشارات قاصدک صبا.
- تریسی، برایان (۱۳۹۱). **قدرت‌زمان.** ترجمه‌ی مریم کلبانی. قم: انتشارات فراگفت.
- سلطانی، سید امیر هوشنگ (۱۳۹۱). بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های تحصیلی بر خودکارآمدی و انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان پسر سال اول دبیرستان‌های خمینی شهر در سال تحصیلی ۹۰-۹۱. **پایان نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشکده‌ی علوم انسانی، دانشگاه پیام نور تهران.**
- صادقی، فرزانه (۱۳۹۱). تاثیر آموزش راهبردهای شناختی بر توانایی‌های حل مسئله‌ی ریاضی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر مقطع راهنمایی. **پایان نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشکده‌ی علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز.**
- علاقه بند، علی (۱۳۸۳). جامعه‌شناسی آموزش و پرورش. ویرایش پنجم. تهران: نشر روان.
- فتاحی، شیدا (۱۳۸۹). تاثیر آموزش مهارت مدیریت و برنامه‌ریزی‌زمان (مهارت خودتنظیمی) بر انگیزش پیشرفت و عملکرد تحصیلی در درس علوم پایه‌ی سوم راهنمایی. **پایان نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشکده‌ی علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه بیرجند.**
- قراملکی، ناصر؛ حاجلو، نادر و بابایی، کریم (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش مهارت‌های مدیریت‌زمان بر اهمال کاری دانش‌آموزان. **فصلنامه روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی، ۴(۱۵)، ۹۱-۱۰۱.**

¹. Crawford

- نادینلویی، کریم (۱۳۹۱). اثربخشی آموزش مهارت‌های مدیریت زمان براهمالکاری، خودکارآمدی و مدیریت زمان تحصیلی. **پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه محقق اردبیلی.**
- یعقوبی، ابوالقاسم؛ محقق، حسین؛ عرفانی، نصراله و الفتی، ناهید (۱۳۹۲). تاثیر آموزش مدیریت زمان بر کاهش اضطراب امتحان دانش‌آموزان دختر پایه اول متوسطه همدان. **مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی ایلام**، ۲۱(۱)، ۷۷-۷۰.
- Achenbach, T.M., & Rescorla, L.A. (2001). *Manual for the ASEBA school-age forms & profiles*. Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youth, & Families.
- Adams, G.A. & Jex, S.M. (1999). Relationships between time management, control, work-family conflict and strain. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1, 72-77.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of Mental Health*. San Diego: Academic Press, 1998).
- Behnam, B., Jenani, S. & Ahangari, S. (2014). The effect of time-management training on test-anxiety and self-efficacy of Iranian intermediate EFL learners. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 2(1), 45-61.
- Bond, M. & Feather, N. (1988). Some correlates of structure and purpose in the use of time. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 321-329.
- Britton, B.K. & Tesser, A. (1991). Effects of time-management practices on college grades. *Journal of Educational Psychology*, 83(3), 405-410.
- Buckley, C. (2014). 11 symptoms of poor time management. Retrieved November 01, 2014 from <http://coachingpositiveperformance.com/11-symptoms-poor-time-management>.
- Burt, C.D.B. & Kemp, S. (1994). Construction of activity duration and time management potential. *Applied Cognitive Psychology*, 8, 155-168.
- Carolyn, M., Gerard, J.F. & Richard, D.R. (2012). Strategies for success in education: time management is more important for part-time than full-time community college students. *Learning and Individual Differences Journal*, 22(5), 618-623.
- Chemers, M.M., Hu, L. & Garcia, B.F. (2001). Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93, 55-64.
- Claessens, B. (2004). *Perceived control of time: time management and personal effectiveness at work*. Eindhoven: Technische Universiteit Eindhoven.
- Crawford, L. (2009). The instant guide to time management for kids. Retrieved November 07, 2014 from <http://www.greatschools.org/students/academic-skills/1560-time-management-for-kids>
- Dalli, M. (2014). The university students' time management skills in terms of their academic life satisfaction and academic achievement levels. *Educational Research and Reviews*, 9(20), 1090-1096.
- Davis, M.A. (2000). *Time and the nursing home assistant: relations among time management, perceived control over time and work-related outcomes*. Paper presented at the academy of management, Toronto, Canada.
- Deary, I.J., Whiteman, M.C., Starr, J.M., Whalley, L.J. & Fox, H.C. (2004). The Impact of Childhood Intelligence on Later Life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(1), 130-147.
- Demaris, M.C. & Kritsomis, W.A. (2008). The classroom exploring its Effects on student persistence and satisfaction. *Focus on Colleges, Universities and School*. 2(1), 1-9.
- Dennison, S. & El-Masri, M.M. (2012). Development and psychometric assessment of the undergraduate nursing Student academic satisfaction scale (UNSASS). *The Journal of Nursing Measurement*, 20(2), 75-89.
- Eilam, B. & Aharon, I. (2003). Students' planning in the process of self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 304-334.
- Flores, A. (2007). *Attribution style, self-efficacy, and stress as predictors of academic success and academic satisfaction in college students*. A dissertation submitted to the faculty of the University of Utah for the degree of Doctor, Utah.
- Galyon, C.E., Blondin, C.A., Yaw, J.S., Nalls, M.L. & Williams, R.L. (2012). Relationship of academic self-efficacy to class participation and exam performance. *Social Psychology of Education*, 15, 233-249.
- Ghamari, M., Barmas, H. & Biglari (2013). Effectiveness of time management strategies training in students' anxiety and academic performance. *International Journal of Psychology and Behavioral Research*, 2(3), 152-160.
- Goudas, M., Kolovelonis, A. & Dermizaki, I. (2010). The effect of different goals self-recording on self-regulation of learning a motor skill in a physical education setting. *Journal of learning and Instruction*, 10, 1-10.
- Griffiths, R.F. (2003). Time management in telework and other autonomous work environments. *Dissertation Abstract International: Section B: The sciences and engineering*, 64, 5B.

- Hamzah, A., Lucky, E. & Joarder, M. (2014). Time management, external motivation, and students' academic performance: evidence from a Malaysian public university. *Asian Social Science*, 10(13), 55-63.
- Hassan, M.M. (2002). Academic satisfaction and approaches to learning among United Arab Emirates university students. *Social Behaviors and Personality*, 30, (5), 443-452.
- Hellsten, L. (2012). *Time Management*. T. Stoilov (Ed.). InTech, Available from: <http://www.intechopen.com/books/timemanagement/what-do-we-know-bout-timemanagement-a-review-of-the-literature-and-a-psychometriccritique-of-inst>.
- Indreica, E., Cazan, A. & Truta, C. (2011). Effects of learning styles and time management on academic achievement. *Social and Behavioral Sciences*, 30, 1096 – 1102.
- Jex, J.M., & Elacqua, T.C. (1999). Time management as a moderator of relations between stressors and employee strain. *Work & Stress*, 13, 182-191.
- Jones, A. (2014). Open yourself to more satisfaction. Retrieved November 05, 2014 from <https://www.linkedin.com/today/post/article/20140721184851-291666172-open-yourself-to-more-satisfaction>.
- Kaufman-Scarborough, C. & Lindquist, J.D. (1999). Time management and polychronicity: comparisons, contrasts, and insights for the workplace. *Journal of Managerial Psychology*, 14, 288-312.
- Khan, M. (2013). Academic self-efficacy, coping, and academic performance in college. *International Journal of Undergraduate Research and Creative Activities*, 5, Art. 4.
- Kostelnik, M., Gregory, K., Soderman, A. & Whiren, A. (2015). *Guiding children's social development and learning*, 8th Edition. Thomson Delmar Learning.
- Lay, C. H. & Schouwenburg, H.C. (1993). Trait procrastination, time management, and academic behavior. *Journal of Social Behavior and Personality*, 8, 647-662.
- Lepard, C. & Petty, L. (2013). Preparing for the post-secondary environment: strategies and technology supporting organizational skills. Retrieved November 05, 2014 from <http://snow.idrc.ocad.ca/node/231>.
- Macan, T.H. (1994). Time Management: Test of a process model. *Journal of Applied Psychology*, 79, 381-391.
- McCann, C., Fogarty, G. & Roberts, R. (2012). Strategies for success in education: Time management is more important for part-time than full-time students. *Learning and Individual Differences*, 22(5), 618-623.
- McLeod, S. (2008). Bruner. Retrieved November 07, 2014 from <http://www.simply psychology.org/bruner.html>
- Misra, R. & McKean, M. (2000). College students' academic stress and its relation to their anxiety, time management, and leisure satisfaction. *American Journal of Health Studies*, 16(1), 41-51.
- Molaei, Z., Asadzadeh, H., & Dortaj, F. (2014). Parallel Programming: A Model for Time Management, Improving the Academic Achievement. *Social and Behavioral Sciences*, 112, 333-341.
- Morgan, V. & Jinks, J. (1999). Children's perceived academic self-efficacy: An inventory scale. *The Clearing House*, 72(4), 224-230.
- Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23, 145-149.
- Nadinloyi, K.B., Hajloo, N., Garamaleki, N.S. & Sadeghi, H. (2013). The study efficacy of time management training on increase academic time management of students. *Social and Behavioral Sciences*, 84, 134-138.
- Naser Naemi, H., Dastouri, R., Hoseyni Nasab, D. & Bayrami, M. (2014). Efficiency of time management strategies instruction on students' self-efficacy. *Reef Resources Assessment and Management Technical Paper*, 40(5), 408-417.
- Nzewi, H.N., Chiekezie, O.M. & Ikon, M.A. (2013). Time management and academic performance of postgraduate students in Nigerian universities. *Review of Public Administration & Management*, 1(2).180-192.
- Pajares, F. (2002). Self-Efficacy Beliefs in Academic Contexts: An Outline. Retrieved November 07, 2014 from <http://des.emory.edu/mfp/efftalk.html>.
- Pehlivan, A. (2013). The effect of time management skills of students taking a financial accounting course on their course grades and grade point average. *International Journal of Business and Social Science*, 4(5), 196-203.
- Robbins, S.B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130, 261-288.
- Rogel, I.R. (2012). *Academic behavior and performance of third year students of General Emilio Aguinaldo national high school, division of Cavite*. A thesis presented to the course specialists of the school of the distance education Open University system Polytechnic University, Philippines.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. Chapter in A. Wigfield & J. Eccles (Eds.), *Development of Achievement Motivation*. San Diego: Academic Press.

- Schunk, D.H. & Zimmerman, B.J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychology*, 32, 195-208.
- Seefeldt, C. (2010). Factors affecting social development. Retrieved November 07, 2014 from <http://www.education.com/reference/article/factors-affecting-social-development/>.
- Sevari, K., & Kandy, M. (2011). Time management skills impact on self-efficacy and academic performance. *Journal of American Science*, 7(12), 720-726.
- Smith-Terry, K. (2002). *The effects of online time management practices on self-regulated learning academic self-efficacy*. Dissertation of Curriculum & Instruction, Virginia University.
- Strongman, K.T. & Burt, C. D. B. (2000). Taking breaks from work: an exploratory inquiry. *Journal of Psychology*, 134, 229-242.
- Terry, K.P., & Doolittle, P.E. (2008). Fostering self-efficacy through time management in an online learning environment. *Journal of Interactive Online Learning*, 7(3), 195-207.
- Xu, J. (2010). Predicting homework time management at the secondary school level: a multilevel analysis. *Learning and Individual Differences*, 20(1), 34-39.
- Youn, Y., & Kim, O. (2007). University students' time management: affecting variables and correlations with life satisfaction-focusing on the students at Korea national Open University. *Journal of Korean Home Management Association*, 25(6), 70-75.
- Zimmerman, B. J. (1998). Academic studying and the development of personal skill: a self-regulatory perspective. *Educational Psychology*, 33(2/3), 73-86.



Effectiveness of Time Management training in Academic and Behavioral Outcomes of Sixth grade Elementary students in Tabriz province

Abbasi, F^{1*}., Fathi Azar. E²

¹. Ph.D student, Educational Psychology, University of Tehran, Email: abbasi.fahimeh@ut.ac.ir (Corresponding Author)

². Ph.D, Professor, Educational Sciences, University of Tabriz

Abstract

The purpose of this study was to determine the effectiveness of time management training in academic and behavioral outcomes of sixth grade elementary students in Tabriz province. The research design was quasi experimental with pretest-posttest nonequivalent control group. The target population for this study comprised all sixth grade elementary students in Tabriz province's five educational districts. Two sixth grade elementary classes (each class comprised of 30 students) were selected by convenience sampling from Tabriz third educational district. The data were collected using researcher-made achievement test, Dennison & El-Masri Student Academic Satisfaction Scale (2012), Morgan-Jinks Student Academic Self-Efficacy Scale (1999) and part of Achenbach Youth Self-Report Scale (2001). The experimental group received 10 sessions of time management training and the control group did not receive any intervention. The data were statistically analyzed using analysis of covariance. As a result of this it was determined that time management training had a positive and significant effect on students' academic performance, Academic satisfaction and social behavior but no significant effect on students' academic self-efficacy.

Keywords: Time Management Training, Academic Outcomes, Behavioral Outcomes, Academic Self-Efficacy, Social Behavior.