

# Investigating the relationship between time perspective and academic engagement with the mediation of self-efficacy in students

Fatana Haririzade<sup>1</sup> , Kazem Barzegar Bafrooei<sup>2\*</sup> , Ahmad Zandevanian<sup>3</sup>

1. MA in Educational Psychology, Department of Psychology and Educational Sciences, Yazd University, Yazd, Iran

2. Associate Professor, Department of Psychology and Educational Sciences, Yazd University, Yazd, Iran

3. Assistant Professor, Department of Psychology and Educational Sciences, Yazd University, Yazd, Iran

## Abstract

**Introduction:** Today, academic engagement has attracted the increasing attention of researchers and educators due to its comprehensive description of motivation and learning. The present study aimed to investigate the role of time perspective in academic engagement with the mediation of students' self-efficacy.

**Methods:** The study population consisted of all undergraduate students of Yazd University (10436 students) in the academic year 2019-2020. Participants were 381 Undergraduate students (170 women and 211 men) selected based on random cluster sampling. This study used Time Perspective Inventory, General Self-Efficacy, and Academic Engagement scale. Data analysis was done using AMOS software and in the form of structural equation modeling.

**Results:** The results revealed that future dimensions ( $\beta=0.15$ ,  $P<0.05$ ) and deterministic present ( $\beta=-0.27$ ,  $P<0.01$ ) indirectly and adversely affect academic engagement. In addition, the dimensions of the future ( $\beta=0.16$ ,  $P<0.01$ ) and the hedonistic present ( $\beta=0.09$ ,  $P<0.05$ ) positively and indirectly affect through the mediation of self-efficacy, and the deterministic present has an indirect and negative effect on academic engagement ( $\beta=-0.20$ ,  $P<0.01$ ). In other words, self-efficacy had a mediating role in the relationship between time perspective and academic engagement.

**Conclusion:** Therefore, it can be concluded that the hedonistic present perspective is harmful when associated with other variables, such as low self-efficacy. However, it is not harmful when accompanied by a high level of self-efficacy, and due to self-efficacy, it increases academic involvement. Furthermore, the results of this research can be used to increase students' academic engagement.

**Received:** 28 Dec. 2022

**Revised:** 25 Apr. 2023

**Accepted:** 17 May. 2023

### Keywords

Time perspective

Academic engagement

Self-efficacy


Student

### Corresponding author

Kazem Barzegar Bafrooei, Associate Professor, Department of Psychology and Educational Sciences, Yazd University, Yazd, Iran

**Email:** K.barzegar@yazd.ac.ir



 doi.org/10.30514/icss.25.1.46

**Citation:** Haririzade F, Barzegar Bafrooei K, Zandevanian A. Investigating the relationship between time perspective and academic engagement with the mediation of self-efficacy in students. *Advances in Cognitive Sciences*. 2023;25(1):46-59.

## Extended Abstract

### Introduction

Students, who strive for higher education, have a goal and have tried to achieve this goal. These students have personal and social experiences and perspectives on life events. In other words, everyone has a confident attitude

towards time, perceives time in a way and has dimensions of time known as time perspective.

The importance of the time perspective is evident in its impact on many vital aspects; cognitions, attitudes, deci-

sions, and actions (5). Accordingly, time perspective is an essential psychological variable related to many areas of human performance and seems to be able to predict academic success and engagement (6). The effect of time perspective dimensions on academic achievement is probably due to more pervasive psychological processes, including academic engagement, affecting academic achievement (7). Academic engagement in learning is crucial, and in the last two decades, due to the comprehensiveness in describing the motivation and learning of students as a strong predictor of student growth outcomes, it has increased the attention of researchers and has attracted coaches (8).

What is essential in academic engagement is the system of individual beliefs that self-efficacy is the crucial and prominent among their beliefs. Although there are many motivational structures, self-efficacy is a critical factor in promoting academic engagement and learning (12). Since academic engagement is a valuable educational construct, it is essential to address the issue of academic engagement and the factors affecting it. Thus, the present study aimed to investigate the role of time perspective in academic engagement mediated by self-efficacy in undergraduate students of Yazd University.

## Methods

The current research was a correlational study in the form of structural equations. The statistical population in this study included 10436 undergraduate students studying in

the first semester of 2009-2010 at Yazd University. According to Cochran's formula, the sample size included 371 students. In the present study, in order to estimate the model better and compensate for the possible loss of personnel, a sample of 400 students from all university campuses was selected by cluster random sampling method. Then, from each faculty, a number of classes were randomly selected, and questionnaires were administered among them. Finally, a questionnaire of 381 people was analyzed. In order to collect the data, Time Perspective Inventory (4), General Self-Efficacy Scale (17), and Academic Engagement Scale (10) were used.

## Results

The results revealed that future and present fatalistic factors predicted academic engagement. In addition, future and present hedonistic factors, mediating by self-efficacy, have positive indirect effects, and present fatalistic factors negatively and indirectly affect academic engagement. In other words, self-efficacy played a mediating role between time perspective and academic engagement.

As can be seen in Figure 1, among the dimensions of the time perspective, the dimensions of the future, hedonistic and deterministic present, and then the deterministic present had the most direct effect (-0.27) and also the most indirect impact (-0.20) on academic engagement. Self-efficacy has an immediate effect (0.36) on academic engagement, which has the highest impact.

Figure 1. Direct, indirect, and total effects

| Variable path                             | Indirect effect | Direct effect | Total effect |
|---|-----------------|---------------|--------------|
| The future to academic engagement         | 0.16**          | 0.15**        | 0.31**       |
| Present hedonistic to academic engagement | 0.09**          | -             | 0.09**       |
| Present fatalistic to academic engagement | -0.20**         | -0.27**       | -0.47**      |
| Self-efficacy to academic engagement      | -               | 0.36**        | 0.36**       |

\*\*P<0.01 \*P<0.05

## Conclusion

According to the results of structural equation modeling, it was found that among the dimensions of time perspective, the future dimension positively affects, and the deterministic present dimension has a significant direct and indirect negative effect on academic engagement in explaining the relationship between time perspective and academic engagement. Hence, it can be said that one of the factors that play an essential role in the motivation and academic achievement of students is foresight, hope, and having a good vision for the future. Therefore, it can be concluded that having a goal and a vision for the future is related to success, and the ability of people to make connections between current outcomes and future goals and aspirations makes them have more value in their future goals (19). Therefore, it can be said that focusing on the future perspective leads to prudent action, finding different solutions to problems, and focusing on long-term goals, which can ultimately lead to academic achievement.

To succeed in learning, students must focus on future outcomes and satisfactorily delay immediate and momentary motivations (7). Futuristic people plan for their future and are confident that their decisions will be successful.

Those more inclined to develop their behavior in the future are likely to be better able to perform their abilities in the future, resulting in higher self-efficacy, which can lead to increased academic engagement.

Therefore, it can be concluded that the hedonistic perspective is harmful when associated with other variables, such as low self-efficacy. However, it is not harmful if associated with high levels of self-efficacy and therefore increases academic engagement through self-efficacy.

## Ethical Considerations

### Compliance with ethical guidelines

The condition of this research was an image that did not cause mental or physical damage to the study participants. Furthermore, the current research has followed the ethical principles that include obtaining informed consent and the principles of confidentiality of companies for the confidentiality of their information. Similarly, in this research, sufficient information was given to the subjects about how to conduct the research. Besides, the participants were free to withdraw from the study. Notably, the present article is taken from the master's thesis of the first author with the code IR.YAZD.REC.1401.103 in Yazd University.

### Authors' contributions

Fataneh Haririzadeh and Kazem Barzegar Bafrooei were involved in choosing the topic, statement of the problem, research design, data collection, data analysis, and initial writing of the article; Ahmed Zandavani participated in the field of statistical analysis and final writing of the article.

### Funding

This research is not under the financial support of any institution or organization.

### Acknowledgments

The authors sincerely appreciate all the students who participated in the study and the esteemed officials of the campuses of Yazd University who cooperated with us in conducting this study.

### Conflict of interest

This study did not have any conflict of interest.

## بررسی رابطه بین چشم‌انداز زمان و درگیری تحصیلی با نقش میانجی خودکارآمدی در دانشجویان

فتانه حریری زاده<sup>۱</sup>، کاظم برزگر بفرویی<sup>۲\*</sup>، احمد زندوانیان<sup>۳</sup>

۱. کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه یزد، یزد، ایران  
 ۲. دانشیار، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه یزد، یزد، ایران  
 ۳. استادیار دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه یزد، یزد، ایران

## چکیده

**مقدمه:** امروزه درگیری تحصیلی به دلیل جامعیت در توصیف انگیزه و یادگیری توجه روز افزون پژوهشگران و مربیان را به خود جلب کرده است، هدف پژوهش حاضر بررسی نقش چشم‌انداز زمان در درگیری تحصیلی با واسطه‌گری خودکارآمدی دانشجویان بود.

**روش کار:** پژوهش حاضر یک مطالعه همبستگی در قالب معادلات ساختاری بود. جامعه پژوهش حاضر شامل تمامی دانشجویان کارشناسی دانشگاه یزد (۱۰۴۳۶ نفر) در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۳۹۸ بود. شرکت‌کنندگان شامل ۳۸۱ دانشجوی کارشناسی (۱۷۰ دختر و ۲۱۱ پسر) بودند که به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. در این پژوهش از مقیاس چشم‌انداز زمان، درگیری تحصیلی و خودکارآمدی استفاده شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار AMOS و در قالب مدل‌سازی معادلات ساختاری انجام شده است.

**یافته‌ها:** نتایج نشان داد ابعاد آینده ( $\beta=0/15$  و  $P<0/05$ ) و حال جبرگرا ( $\beta=0/27$  و  $P<0/01$ ) اثر مستقیم و معناداری بر درگیری تحصیلی دارد. علاوه بر این ابعاد آینده ( $\beta=0/16$  و  $P<0/01$ ) و حال لذت‌گرا ( $\beta=0/09$  و  $P<0/05$ ) با واسطه‌گری خودکارآمدی اثر غیرمستقیم مثبت و حال جبرگرا اثر غیرمستقیم منفی بر درگیری تحصیلی دارد ( $\beta=0/20$  و  $P<0/01$ ). به عبارت دیگر خودکارآمدی در رابطه بین چشم‌انداز زمان و درگیری تحصیلی دارای نقش میانجی جزئی بود. **نتیجه‌گیری:** بر اساس یافته‌ها می‌توان نتیجه گرفت که چشم‌انداز حال لذت‌گرا هنگامی که در ارتباط با متغیرهای دیگری مانند خودکارآمدی پایین همراه باشد مضر است اما در صورت همراهی با سطح بالای خودکارآمدی مضر نمی‌باشد و به واسطه خودکارآمدی، درگیری تحصیلی را افزایش می‌دهد. همچنین می‌توان از نتایج این پژوهش جهت افزایش درگیری تحصیلی دانشجویان استفاده کرد.

دریافت: ۱۴۰۱/۱۰/۰۷

اصلاح نهایی: ۱۴۰۲/۰۲/۰۵

پذیرش: ۱۴۰۲/۰۲/۲۷

## واژه‌های کلیدی

چشم‌انداز زمان  
 درگیری تحصیلی  
 خودکارآمدی  
 دانشجویان

## نویسنده مسئول

کاظم برزگر بفرویی، دانشیار، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه یزد، یزد، ایران

ایمیل: K.barzegar@yazd.ac.ir



doi.org/10.30514/icss.25.1.46

## مقدمه

درگیری تحصیلی میزان و کیفیت مشارکت یادگیرندگان در وظایف و فعالیت‌های کلاس درس را نشان می‌دهد (۱). درگیری تحصیلی در زمینه یادگیری، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است و در دو دهه گذشته، به دلیل جامعیت در توصیف انگیزه و یادگیری دانش‌آموزان توجه روزافزون پژوهشگران و مربیان را به خود جلب کرده است (۲). درگیری تحصیلی به کیفیت تلاشی اشاره دارد که دانشجویان صرف

فعالیت‌های هدفمند آموزشی می‌کنند تا به صورت مستقیم در نتایج مطلوب نقش داشته باشند (۳) و دارای ابعاد رفتاری (Behavioral Engagement)، شناختی (Cognitive Engagement)، هیجانی (Emotional Engagement) و عاملی (Argentic Engagement) است (۴). باید توجه داشت که درگیری تحصیلی دانش‌آموزان بازنمایی انگیزه درونی آنهاست که در طول زمان و در یک زمینه تحصیلی مثبت

است. اگرچه سازه‌های انگیزشی زیادی وجود دارند، اما خودکارآمدی یک عامل کلیدی برای ارتقای درگیری تحصیلی و یادگیری است (۱۸) Lindsey (۲۰۱۷) خودکارآمدی را به عنوان درک توانایی یادگیری یا انجام رفتار در سطوح تعیین شده تعریف می‌کند. قضاوت فرد درباره توانایی‌اش در موفقیت تحصیلی اثرگذار است و از این جهت می‌تواند تعیین‌کننده درگیری تحصیلی باشد. بنابراین خودکارآمدی چارچوبی انگیزشی برای فرد ایجاد می‌کند که کلیدی برای ترویج درگیری تحصیلی و یادگیری دانشجویان است (۱۹). Phan (۲۰۱۴) نقش واسطه‌گری خودکارآمدی را بین چشم‌انداز آینده و درگیری تحصیلی مورد بررسی قرار داد و به این نتیجه دست یافت که دانشجویان آینده‌گرا به احتمال زیاد، باورهای کارآمدی بیشتری را در یادگیری خود تجربه می‌کنند که این امر باعث افزایش درگیری تحصیلی در آنان می‌شود (۱۷). در مورد رابطه چشم‌انداز زمان و خودکارآمدی، نتایج پژوهش‌ها از جمله Haghghi و همکاران (۱۳۹۷) نشان می‌دهند که خودکارآمدی از چشم‌انداز زمان تأثیر چشم‌گیری می‌پذیرد (۲۰). بر اساس نتایج، می‌توان نتیجه گرفت که افراد با خودکارآمدی سطح بالاتر دارای چشم‌انداز زمانی مثبت‌تری هستند.

با توجه به آن چه گفته شد مفهوم درگیری تحصیلی توجه فزاینده‌ای را به عنوان یک پادزهر برای کاهش انگیزش تحصیلی و موفقیت به خود جلب کرده است و در زمینه درگیری تحصیلی می‌تواند یک منبع مهم شخصی در نظر گرفته شود، زیرا یادگیری و موفقیت را تسهیل می‌کند (۲۱). از طرفی یکی از مشکلاتی که نظام آموزش عالی با آن رو به رو است بی‌علاقگی و عدم درگیری تحصیلی دانشجویان می‌باشد و ایجاد فضای یادگیری مناسب برای دانشجویان آموزش عالی از مهمترین موضوعاتی است که هم اکنون دانشگاه‌ها با آن روبه‌رو هستند (۲۲). چالش‌های مهمی از جمله وجود افت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی به عنوان نقطه مقابل درگیری تحصیلی، دامن‌گیر نظام آموزش عالی کشور شده است، این مسئله در دوره کارشناسی بیشتر به چشم می‌خورد (۲۳). رحیمی پوردنجانی و همکاران (۱۳۹۳) در پژوهش خود نشان دادند افت تحصیلی دانشگاهی یک مشکل جدی است به طوری که حدود ۱۳ درصد دانشجویان در سال اول ورود به دانشگاه با افت تحصیلی روبه‌رو می‌شوند (۲۴). از لحاظ تلویحات کاربردی این پژوهش با بررسی تأثیر چشم‌انداز زمان که یک نظریه گسترده در روان‌شناسی است، می‌تواند به سیاست‌گذاران آموزشی و مجریان آموزش عالی، جهت اتخاذ سیاست‌های مناسب در آموزش به منظور درگیری تحصیلی دانشجویان و عوامل موثر بر آن یاری رساند و برای اساتید، پژوهشگران و سیاست‌گذاران آموزش دانشگاهی و مشاوران جهت افزایش درگیری

شکل می‌گیرد (۵). درگیری تحصیلی در آموزش پس از متوسطه عاملی تعیین‌کننده برای پیشرفت و موفقیت فردی دانشجویان در نظر گرفته شده است (۶). در مطالعاتی که آموزش عالی را بررسی می‌کنند، درگیری تحصیلی یک پیش‌بینی‌کننده قوی برای یادگیری و پیشرفت تحصیلی است (۷).

یکی از پیش‌آیندهایی که می‌توان در تبیین درگیری تحصیلی به آن اشاره کرد، چشم‌انداز زمان است. در واقع هر فردی نوعی نگرش به زمان دارد و زمان را به گونه‌ای ادراک می‌کند که به چشم‌انداز زمان (Time Perspective) معروف است. چشم‌انداز زمان از مفاهیم جدیدی است که در ادبیات روان‌شناسی شناختی و شخصیت وارد شده است (۸) که تجارب زندگی فرد را در چارچوب‌های زمانی متمایز (گذشته، حال و آینده) سازمان‌دهی می‌کند (۹). روان‌شناسی چشم‌انداز زمان، یک زمینه در حال رشد از روان‌شناسی مدرن است که مقابله انسان با زمان و تفاوت‌های فردی در تمایل به تمرکز بر گذشته، حال و آینده و نیز عواقب و پیامدهای روانی اجتماعی آنها را بررسی می‌کند (۱۰). چشم‌انداز زمانی را می‌توان به عنوان یک ساختار چند بعدی پیچیده که شامل شناخت‌های فرد مرتبط با بسط، ظرفیت و سرعت زمان گذشته، حال و آینده است، تعریف کرد (۱۱). نظریه چشم‌انداز زمان Zimbardo پنج بعد اساسی زمان گذشته مثبت (Past positive)، گذشته منفی (Past negative)، حال لذت‌گرا (Present hedonistic)، حال جبرگرا (Present fatalistic) و آینده را اندازه می‌گیرد (۱۲). اهمیت چشم‌انداز زمان از تأثیر گسترده آن بر بسیاری از جنبه‌های کلیدی، شناخت‌ها، نگرش‌ها، تصمیم‌گیری‌ها و اقدامات مشهود است (۱۳). بر این اساس چشم‌انداز زمان یک متغیر مهم روان‌شناختی است که با بسیاری از زمینه‌های عملکرد انسان در ارتباط است (۱۴) و به نظر می‌رسد می‌تواند پیش‌بینی‌کننده موفقیت و درگیری تحصیلی نیز باشد. در همین راستا بنا به گفته King (۲۰۱۵) نگرش‌های زمانی می‌تواند به عنوان پیش‌بینی‌کننده نتایج تحصیلی باشد. تأثیر آنها بر نتایج تحصیلی، احتمالاً به واسطه فرایندهای روان‌شناختی فراگیرتر مثل درگیری تحصیلی می‌باشد (۱۵). در مورد رابطه چشم‌انداز زمان و درگیری تحصیلی، پژوهش‌های King (۲۰۱۵) (۱۵) و Barnett و همکاران (۲۰۱۸) (۱۶) نشان دادند که چشم‌انداز زمان می‌تواند به طور معناداری بر درگیری تحصیلی دانشجویان تأثیرگذار باشد.

یکی از متغیرهایی که به نظر می‌رسد در رابطه بین چشم‌انداز زمان و درگیری تحصیلی می‌تواند نقش میانجی داشته باشد، خودکارآمدی است (۱۷). آن چه در درگیری تحصیلی بسیار مهم است، نظام باورهای فردی است که در این بین خودکارآمدی از همه مهمتر و برجسته‌تر

کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) تنظیم شده است (۱۲). Worrell و همکاران (۲۰۱۵) در مطالعه‌ای ضریب پایایی این پرسشنامه را با استفاده از روش آلفای کرونباخ و روایی آن را از طریق تحلیل عاملی تأییدی مطلوب گزارش کردند (۲۵). در پژوهش علیزاده فرد و همکاران روایی محتوایی، صوری و ملاکی این پرسشنامه مناسب ارزیابی شده است (۸). ضریب‌های پایایی برای خرده مقیاس‌های گذشته منفی ۰/۶۵۸، حال لذت‌گرا ۰/۷۲۵، آینده ۰/۶۸۱، گذشته مثبت ۰/۶۷۸ و حال جبرگرا ۰/۶۷۷ برآورد شد. در پژوهش حاضر ضریب پایایی مقیاس‌های گذشته منفی ۰/۸۲ (با حذف سوال ۷) حال لذت‌گرا (با حذف سوالات ۲، ۳، ۴ و ۲۲) ۰/۶۵، آینده ۰/۷۷، گذشته مثبت (با حذف سوالات ۲۸، ۲۹ و ۳۵) ۰/۷۱، حال جبرگرا ۰/۶۸ به دست آمد (۸). لازم به ذکر است حذف سوالات از تجزیه و تحلیل داده‌ها به دلیل پایین بودن بار عاملی آنها در این پژوهش بوده است.

**پرسشنامه درگیری تحصیلی:** این پرسشنامه در سال ۲۰۱۳ توسط Reeve طراحی و تدوین شده است و دارای ۱۷ سوال و ۴ خرده مقیاس درگیری رفتاری (سوالات ۱ تا ۴)، درگیری عاملی (سوالات ۵ تا ۹)، درگیری شناختی (سوالات ۱۰ تا ۱۳) و درگیری عاطفی (سوالات ۱۴ تا ۱۷) می‌باشد. نمره‌گذاری به صورت لیکرت ۷ درجه‌ای است که بسیار موافقم امتیاز ۷ و بسیار مخالفم امتیاز ۱ را دارد (۲۶). Reeve (۲۰۱۳) پایایی و روایی پرسشنامه را با استفاده از آلفای کرونباخ، تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی مورد بررسی قرار داد. در تحلیل عاملی اکتشافی چهار مؤلفه درگیری عاملی، رفتاری، عاطفی و شناختی را به دست آورد و تحلیل عاملی تأییدی نشان از برازش مدل چهار عاملی با داده‌ها داشت. علاوه بر این او پایایی خرده مقیاس‌های عاملی را ۰/۸۶، رفتاری ۰/۸۶، هیجانی ۰/۹۰ و شناختی ۰/۸۴ به دست آورد؛ در نهایت نتایج نشان‌دهنده پایایی و همسانی درونی مطلوب این پرسشنامه بود (۲۶). در پژوهش رضانی و خامسان پایایی‌ها به ترتیب ۰/۸۵، ۰/۷۹، ۰/۸۷ و ۰/۷۹ به دست آمد و روایی محتوایی، صوری و ملاکی پرسشنامه نیز مورد تأیید قرار گرفت (۲۷). در پژوهش حاضر ضریب پایایی هر کدام از ابعاد با استفاده از روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۹۰، ۰/۸۷، ۰/۸۱ و ۰/۸۷ گزارش شد.

**پرسشنامه خودکارآمدی:** در این پژوهش به منظور سنجش خودکارآمدی از پرسشنامه Chen و همکاران که در سال ۲۰۰۱ تدوین شده، استفاده شد (۲۸). این پرسشنامه دارای ۸ سوال است و سوالات نیز با یک طیف ۵ درجه‌ای لیکرت (کاملاً مخالفم) ۱ تا (کاملاً موافقم)

تحصیلی مورد استفاده قرار گیرد. از آنجایی که در پژوهش‌های قبلی مشخص شده است که چشم‌انداز زمان بر خودکارآمدی و خودکارآمدی بر درگیری تحصیلی تأثیر می‌گذارد اما تاکنون در جامعه ما به بررسی این روابط در قالب یک مدل جامع پرداخته نشده است، بنابراین در پژوهش حاضر پژوهشگران سعی دارد در زمینه پیش‌بینی درگیری تحصیلی دانشجویان مدل مفروضی با حضور متغیرهای چشم‌انداز زمان، خودکارآمدی و درگیری تحصیلی را مورد بررسی قرار دهد.

## روش کار

پژوهش حاضر یک مطالعه همبستگی در قالب معادلات ساختاری بود. جامعه در دسترس در این پژوهش شامل ۱۰۴۳۶ دانشجوی کارشناسی در حال تحصیل در نیمسال اول ۱۳۹۸-۱۳۹۹ دانشگاه دولتی شهر یزد بود. حجم نمونه بر اساس فرمول کوکران شامل ۳۷۱ دانشجو بود. در پژوهش حاضر جهت برآورد بهتر مدل و جبران ریزش احتمالی نفرت، نمونه‌ای به حجم ۴۰۰ دانشجو و به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای برگزیده شدند. به گونه‌ای که در ابتدا از تمامی پردیس‌های دانشگاهی و همچنین از دانشکده‌های مستقل هنر و معماری و نیز منابع طبیعی و کورپوراسی انتخاب شد و با توجه به نسبت تعداد دانشکده‌های هر پردیس به کل دانشکده‌ها، از هر کدام از پردیس‌های علوم ۲ دانشکده (فیزیک و زمین‌شناسی)، علوم انسانی و اجتماعی ۴ دانشکده (روانشناسی، زبان و ادبیات، علوم اجتماعی و مدیریت)، فنی و مهندسی ۴ دانشکده (عمران، صنایع، مکانیک و برق) به صورت تصادفی انتخاب شدند و از هر کدام از دانشکده‌های مستقل یک گروه به صورت تصادفی انتخاب شد. سپس از گروه‌های آموزشی انتخاب شده، تعدادی کلاس به صورت تصادفی انتخاب شد و پرسشنامه‌ها در اختیار تمامی دانشجویان این کلاس‌ها قرار گرفت. ملاک‌های ورود عبارت بودند از (۱) رضایت آگاهانه دانشجویان برای شرکت در پژوهش، (۲) دانشجو بودن در دانشگاه دولتی یزد، (۳) نداشتن مشکلات روان‌شناختی مثل افسردگی. ملاک‌های خروج عبارت بودند از (۱) عدم تمایل به شرکت در پژوهش، (۲) دانشجو بودن در سایر دانشگاه‌ها.

## ابزار

**پرسشنامه چشم‌انداز زمان:** این پرسشنامه توسط Zimbardo و Boyd در سال ۱۹۹۹ تدوین شده است. این پرسشنامه دارای ۳۶ سوال و شامل ۵ مؤلفه دیدگاه زمانی گذشته منفی (۹ سوال)، گذشته مثبت (۷ سوال)، حال لذت‌گرا (۱۰ سوال)، حال جبرگرا (۴ سوال)، و آینده (۶ سوال) است. این پرسشنامه بر اساس مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت از ۱

## یافته‌ها

بررسی اطلاعات جمعیت‌شناختی نشان داد که از مجموع ۳۸۱ دانشجوی شرکت‌کننده در پژوهش ۱۷۰ نفر (۴۴/۶ درصد) پسر و ۲۱۱ نفر (۵۵/۴ درصد) دختر بوده‌اند. همچنین اکثریت افراد شرکت‌کننده (۳۳/۳ درصد) ۲۰ ساله بوده‌اند. همچنین نتایج نشان داد اکثریت مشارکت‌کنندگان (۸۷/۷ درصد) مجرد بوده‌اند. در ادامه یافته‌های توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش در **جدول ۱** گزارش شده است:

۵ نمره‌گذاری می‌شود. Sherer و همکاران روایی ملاکی این پرسشنامه را مورد تأیید قرار دادند (۲۹). در پژوهش رحیمی و همکاران ضریب پایایی محاسبه شده ۰/۸۶ گزارش شد (۳۰). در پژوهش حاضر با استفاده از روش آلفای کرونباخ پایایی این ابزار ۰/۸۸ به دست آمد. لازم به ذکر است که ۱۹ پرسشنامه به دلیل ناقص بودن حذف شد و در نهایت پرسشنامه ۳۸۱ نفر مورد تحلیل قرار گرفت. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار AMOS و به روش مدل‌سازی معادلات ساختاری انجام شد.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

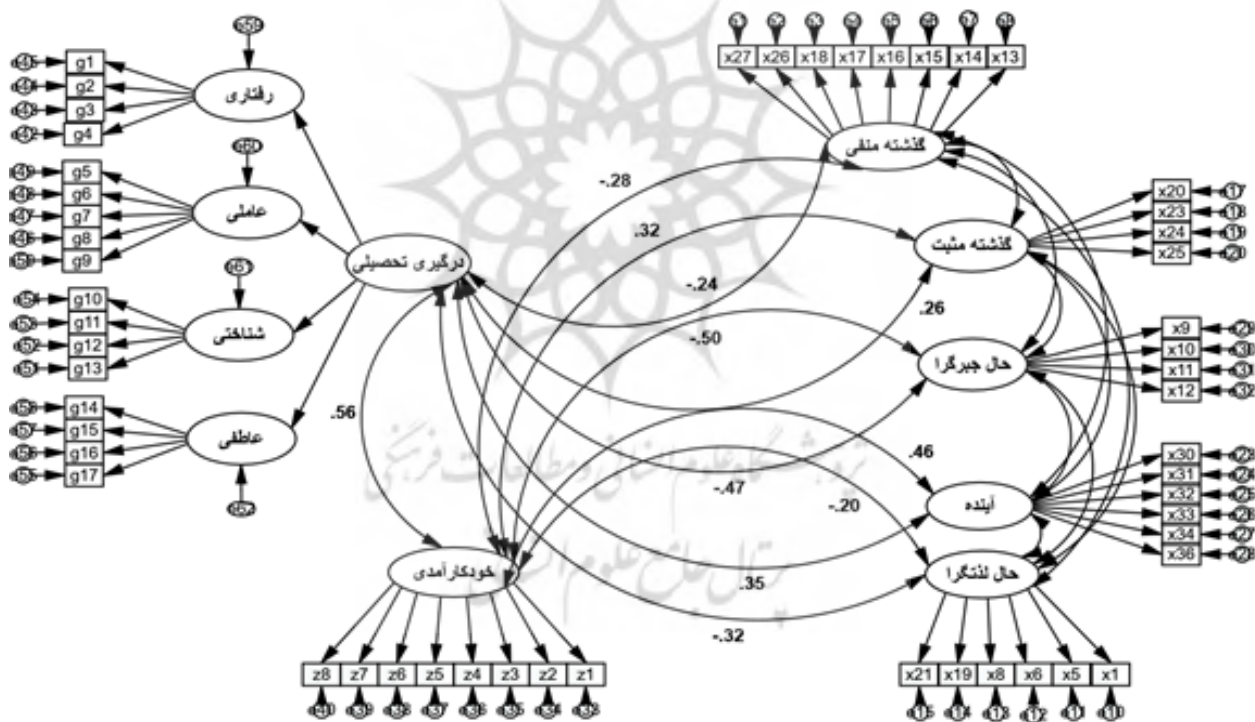
| متغیر          | مؤلفه‌ها    | میانگین | انحراف معیار | کجی   | کشیدگی |
|----------------|-------------|---------|--------------|-------|--------|
| چشم‌انداز زمان | گذشته منفی  | ۲۳/۰۳   | ۶/۲۱         | ۰/۱   | -۰/۴۸  |
|                | حال لذت‌گرا | ۱۶/۳۳   | ۳/۸۹         | ۰/۴۲  | ۱/۰۳   |
|                | آینده       | ۲۰/۸۵   | ۴/۱۰         | -۰/۰۹ | -۰/۰۵  |
|                | گذشته مثبت  | ۱۳/۰۱   | ۳/۲۳         | -۰/۰۱ | -۰/۱۸  |
| خودکارآمدی     | حال جبرگرا  | ۹/۷۴    | ۳/۲۶         | ۰/۲۷  | -۰/۲۶  |
|                | نمره کل     | ۲۹/۹۵   | ۴/۸۲         | -۰/۰۹ | -۰/۰۲  |
|                | رفتاری      | ۱۹/۵۸   | ۴/۵۰         | -۰/۵۳ | ۰/۳۹   |
| درگیری تحصیلی  | عاملی       | ۲۰/۱۷   | ۷/۱۰         | -۰/۱۴ | -۰/۴۷  |
|                | شناختی      | ۲۰/۱۷   | ۵/۰۳         | -۰/۷۸ | ۰/۶۳   |
|                | هیجانی      | ۱۹/۱۶   | ۴/۰۹         | -۰/۶۲ | ۰/۶    |
|                | نمره کل     | ۷۹/۰۸   | ۱۷/۱۱        | -۰/۴۱ | ۰/۲۵   |

و معناداری وجود دارد و بین ابعاد حال جبرگرا و گذشته منفی با ابعاد درگیری تحصیلی رابطه منفی و معناداری وجود دارد. همچنین بین درگیری تحصیلی با خودکارآمدی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. درگیری تحصیلی همچنین با ابعاد گذشته مثبت و آینده رابطه مثبت و معنادار و با ابعاد گذشته منفی، حال لذت‌گرا و حال جبرگرا رابطه منفی و معنادار در سطح معناداری دارد.

نتایج **جدول ۲** حاکی از این است که بین ابعاد چشم‌انداز زمان گذشته منفی، حال لذت‌گرا و حال جبرگرا با خودکارآمدی رابطه منفی و معناداری وجود دارد. بین ابعاد گذشته مثبت و آینده با خودکارآمدی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. از بین این ابعاد، بعد دیدگاه زمانی آینده بالاترین رابطه با خودکارآمدی دارد. همچنین بین ابعاد چشم‌انداز زمانی آینده و گذشته مثبت با درگیری تحصیلی رابطه مثبت

جدول ۲. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

| متغیر            | ۱       | ۲       | ۳      | ۴       | ۵       | ۶      | ۷ |
|------------------|---------|---------|--------|---------|---------|--------|---|
| ۱- گذشته منفی    | -       |         |        |         |         |        |   |
| ۲- حال لذت‌گرا   | ۰/۲۸**  | -       |        |         |         |        |   |
| ۳- آینده         | -۰/۰۵   | -۰/۲۲** | -      |         |         |        |   |
| ۴- گذشته مثبت    | -۰/۱۹** | ۰/۰۱    | ۰/۲۴** | -       |         |        |   |
| ۵- حال جبرگرا    | ۰/۴۱**  | ۰/۳۱**  | -۰/۱۱* | -۰/۱۶** | -       |        |   |
| ۶- خودکارآمدی    | -۰/۲۵** | -۰/۱۰*  | ۰/۴۱** | ۰/۲۵**  | -۰/۳۹** | -      |   |
| ۷- درگیری تحصیلی | -۰/۲۵** | -۰/۱۸** | ۰/۳۰** | ۰/۱۹**  | -۰/۳۳** | ۰/۴۸** | - |



شکل ۱. مدل اندازه‌گیری پژوهش

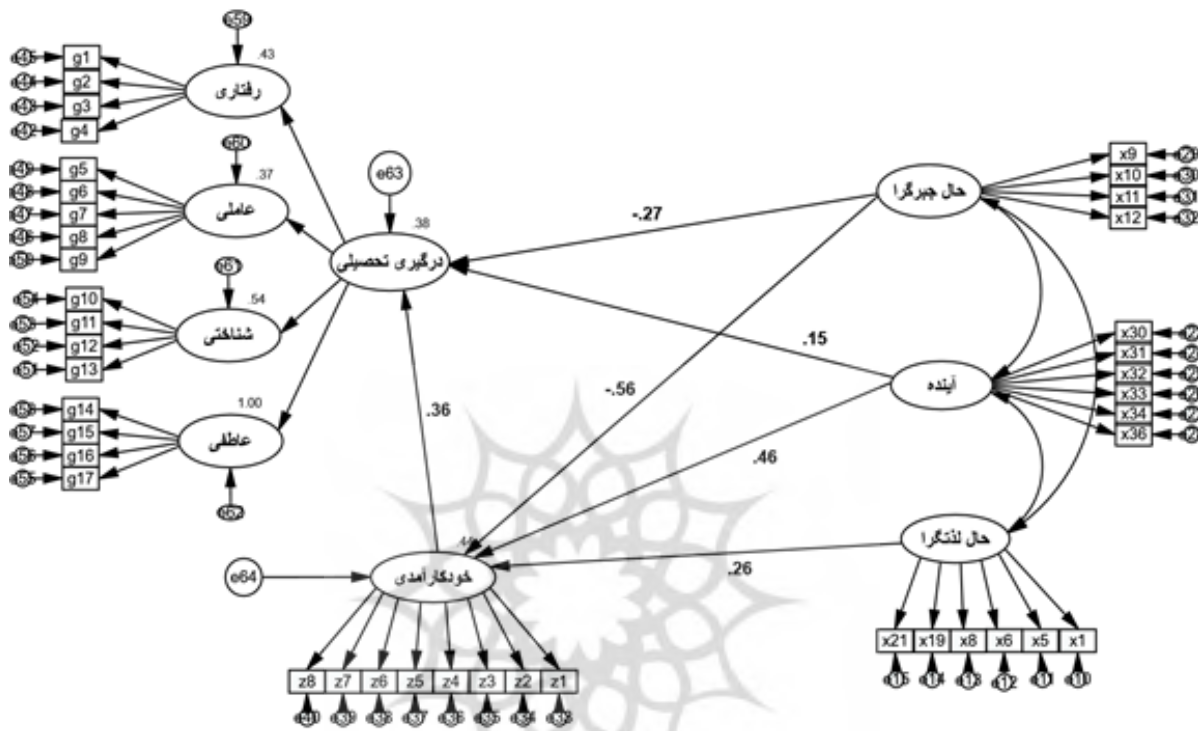
نتایج جدول ۳ نشان داد مقدار آماره خی دو کمتر از ۵، میزان شاخص CFI نزدیک به ۰/۹، میزان شاخص PCFI بیشتر از ۰/۵، میزان شاخص RSMEA کمتر از ۰/۰۸ و مقدار شاخص HOELTER بیشتر از ۲۰۰ است؛ بنابراین مدل اندازه‌گیری پژوهش دارای برازش مناسبی می‌باشد.

در ادامه مدل اندازه‌گیری پژوهش به منظور بررسی اعتبار مدل اولیه پژوهش و همچنین بررسی روایی ابزارها آورده شده است (شکل ۱). که نشان می‌دهد رابطه تمامی متغیرها با یکدیگر معنادار می‌باشد، از طرفی بار عاملی مربوط به گویه‌های هر پرسشنامه نیز بیشتر از ۰/۳ بود که نشان می‌دهد ابزارهای پژوهش از روایی قابل قبولی برخوردار می‌باشند.



جدول ۳. شاخص هاي برازش مدل اندازه گيري پژوهش

| HOELTER | IFI  | RMSEA | PCFI | CFI  | CIMIN/DF |
|---------|------|-------|------|------|----------|
| ۲۰۷     | ۰/۸۶ | ۰/۰۵  | ۰/۸۱ | ۰/۸۶ | ۱/۹۴     |



شكل ۲. مدل ساختاري نهايي پژوهش

در ادامه شاخص هاي برازش مدل نهايي پژوهش در جدول ۴ قابل مشاهده هستند. با توجه به مقادير شاخص هاي برازش مدل ساختاري مشاهده است. همان طور كه قابل مشاهده است از برازش نسبتاً مطلوبی برخوردار

جدول ۴. شاخص هاي برازش مدل ساختاري نهايي پژوهش

| HOELTER | IFI | RMSEA | PCFI | CFI  | CIMIN/DF |
|---------|-----|-------|------|------|----------|
| ۲۱۱     | ۰/۹ | ۰/۰۵  | ۰/۸۳ | ۰/۹۱ | ۱/۸۹     |

خودكارآمدي دارند. همچنين نتايج نشان داد حال جبرگرا اثر مستقيم، منفي و معناداري بر درگيري تحصيلي دارد اما بعد آينده اثر مستقيم، مثبت و معناداري بر درگيري تحصيلي دارد. نتايج همچنين نشان داد خودكارآمدي اثر مستقيم، مثبت و معناداري بر درگيري تحصيلي دارد.

در ادامه جدول ۵ نشان دهنده نتايج مربوط به ضرايب مسيره هاي مدل ساختاري مي باشد. بر اساس نتايج جدول ۵ ملاحظه مي شود كه بعد حال جبرگرا اثر مستقيم، منفي و معناداري بر خودكارآمدي دارد اما ابعاد حال لذتگرا و آينده اثر مستقيم، مثبت و معناداري بر

جدول ۵. ضرایب استاندارد و غیراستاندارد مدل پژوهش

| مسیر                        | ضرایب غیراستاندارد (B) | ضرایب استاندارد (β) | خطای معیار (S.E) | نسبت بحرانی (CR) | مقدار P |
|-----------------------------|------------------------|---------------------|------------------|------------------|---------|
| حال جبرگرا به خودکارآمدی    | -۰/۴۹                  | -۰/۵۶               | ۰/۰۹             | -۵/۳۷            | ۰/۰۰۱   |
| آینده به خودکارآمدی         | ۰/۳۴                   | ۰/۴۶                | ۰/۰۵             | ۶/۲۶             | ۰/۰۰۱   |
| حال لذت‌گرا به خودکارآمدی   | ۰/۲۵                   | ۰/۲۶                | ۰/۰۹             | ۲/۶۷             | ۰/۰۰۸   |
| آینده به درگیری تحصیلی      | ۰/۲۳                   | ۰/۱۵                | ۰/۱۰             | ۲/۳۷             | ۰/۰۱۸   |
| حال جبرگرا به درگیری تحصیلی | -۰/۵۱                  | -۰/۲۷               | ۰/۱۴             | -۳/۷۰            | ۰/۰۰۱   |
| خودکارآمدی به درگیری تحصیلی | ۰/۷۵                   | ۰/۳۶                | ۰/۱۶             | ۴/۷۱             | ۰/۰۰۱   |

بیشترین اثر مستقیم (-۰/۲۷) و همچنین بیشترین اثر غیرمستقیم (۰/۳۶) را دارد. خودکارآمدی نیز دارای اثر مستقیم (۰/۳۶) بر درگیری تحصیلی می‌باشد که دارای بالاترین اثر بر درگیری تحصیلی می‌باشد.

نتایج بررسی اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کلی متغیرهای پژوهش، در جدول ۶ گزارش شده است. همان‌طور که مشاهده می‌شود از میان ابعاد چشم‌انداز زمان بر درگیری تحصیلی، ابعاد آینده، حال لذت‌گرا و حال جبرگرا تأثیرگذار بوده‌اند و بعد حال جبرگرا

جدول ۶. اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل

| مسیر متغیر                   | اثر مستقیم | اثر غیرمستقیم | اثر کل  |
|------------------------------|------------|---------------|---------|
| آینده به درگیری تحصیلی       | ۰/۱۵**     | ۰/۱۶**        | ۰/۳۱**  |
| حال لذت‌گرا به درگیری تحصیلی | -          | ۰/۰۹*         | ۰/۰۹*   |
| حال جبرگرا به درگیری تحصیلی  | -۰/۲۷**    | -۰/۲۰**       | -۰/۴۷** |
| خودکارآمدی به درگیری تحصیلی  | ۰/۳۶**     | -             | ۰/۳۶**  |

\*\*P<۰/۰۱ \*P<۰/۰۵

در تبیین رابطه بین چشم‌انداز زمان آینده و درگیری تحصیلی می‌توان گفت یکی از عواملی که نقش مهمی در انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانشجویان دارد، آینده‌نگری، امید و داشتن چشم‌انداز مناسبی نسبت به آینده است. بنابراین می‌توان گفت داشتن هدف و داشتن یک چشم‌انداز زمان آینده با موفقیت مرتبط است و توانایی افراد در ایجاد ارتباط بین پیامدهای جاری با اهداف و آرزوهای آینده باعث می‌شود که آنها ارزش بیشتری برای اهداف آینده خود قائل شوند و با تلاش بیشتر به سمت تحقق اهداف آینده حرکت کنند (۲۱). از این رو می‌توان گفت تمرکز بر چشم‌انداز زمان آینده باعث سنجیده عمل کردن، یافتن راه‌حل‌های مختلف برای مسائل و تمرکز بر اهداف بلند مدت می‌شود که می‌تواند در نهایت منجر به پیشرفت تحصیلی شود. Zimbardo

## بحث

با توجه به نتایج مدل‌سازی معادلات ساختاری مشخص شد که از میان ابعاد چشم‌انداز زمان، بعد آینده به صورت مثبت و بعد حال جبرگرا به صورت منفی هم به صورت مستقیم و هم به صورت غیرمستقیم بر درگیری تحصیلی اثر معنادار دارند. این نتایج با یافته‌های پژوهش Denovan و همکاران (۳۱)، Barnett و همکاران (۱۶) و کبیری سامانی (۳۲) همسو است. در پژوهش Denovan و همکاران (۳۱) و کبیری سامانی (۳۲) تنها به بعد آینده چشم‌انداز زمان پرداخته شده که پیش‌بینی‌کننده درگیری تحصیلی می‌باشد و در پژوهش Barnett و همکاران به تمامی ابعاد پرداخته شده که چشم‌انداز آینده و حال جبرگرا در این پژوهش‌ها پیش‌بینی‌کننده درگیری تحصیلی بود (۱۶).

خود را به عنوان یک رویداد خارج از کنترل مشاهده می‌کنند (۱۲). آنان برای به دست آوردن آن چه که می‌خواهند به شانس بیشتر از تلاش عقیده دارند و در نتیجه برای دستیابی به اهداف خود هیچ تلاشی نمی‌کنند بنابراین احساس خودکارآمدی و دستیابی افراد به اهداف و تجربیات موفق حاصل نمی‌شود و با خودکارآمدی پایین همراه خواهد بود. وقتی خودکارآمدی کاهش یابد درگیری و تلاش و پایداری نیز کاهش می‌یابد.

به علاوه نتایج تحلیل داده‌ها با استفاده از معادلات ساختاری نشان داد که حال لذت‌گرا تنها به طور غیرمستقیم درگیری تحصیلی دانشجویان را پیش‌بینی می‌کند. در تبیین احتمالی این یافته می‌توان گفت، افراد با جهت‌گیری حال لذت‌گرا به دنبال لذت بردن افراطی در زمان حال اند و از سطوح بالایی از انرژی برخوردارند و فاقد ثبات هیجانی هستند. افراد با چشم‌انداز حال لذت‌گرا از فعالیت‌های چالش‌برانگیز دوری می‌کنند، بنابراین در زمان‌هایی که فکر می‌کنند دچار خستگی و غم می‌شوند وارد آن کار نشده و تجربه شکست را کمتر خواهند داشت و در نتیجه خودکارآمدی خیلی پایینی نخواهند داشت. بنابراین در کارهایی که احساس کارآمدی می‌کنند و با احساس خوشی و لذتشان منافات ندارد، آن فعالیت را انجام خواهند داد و در صورتی که احساس ناکارآمدی کنند درگیر آن کار نخواهند شد. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که چشم‌انداز حال لذت‌گرا هنگامی که در ارتباط با متغیرهای دیگری مانند خودکارآمدی پایین همراه باشد مضر است اما در صورت همراهی با سطح بالای خودکارآمدی مضر نمی‌باشد و بنابراین به واسطه خودکارآمدی، درگیری تحصیلی را افزایش می‌دهد.

محدودیت پژوهش حاضر استفاده از پرسشنامه و ابزارهای خودگزارشی می‌باشد و بنابراین ممکن است موجب سوگیری در نتایج شود. با توجه به تأثیر فرهنگ بر چشم‌انداز زمان پیشنهاد می‌شود که پژوهشی در شهرها و استان‌های دیگر و با فرهنگ‌های متفاوت انجام شود. از آنجایی که در ایران پژوهش‌های اندکی در زمینه چشم‌انداز زمان صورت گرفته است اگر پژوهش‌های گسترده‌تر و بیشتری در زمینه آموزشی صورت گیرد، می‌توان از نتایج آنها بهره برد. پژوهش حاضر تنها بر روی دانشجویان دوره کارشناسی انجام گرفت، پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های آینده به بررسی نقش متغیرهای این پژوهش در سایر دوره‌های تحصیلی توجه شود. پیشنهاد می‌شود از رویکرد کیفی استفاده شود تا به پژوهشگران تصویر عمیق‌تری از مکانیسم‌ها و فرآیندها، بدهد.

### نتیجه‌گیری

با در نظر گرفتن نتایج این پژوهش و با توجه به رابطه چشم‌انداز زمان

Boyd معتقدند که داشتن چشم‌انداز زمان آینده با رفتارهای هدفمند همراه است (۱۲). بنابراین آینده‌گرایی می‌تواند با به تعویق انداختن لذت‌های لحظه‌ای به عنوان سدی در برابر عدم درگیری تحصیلی باشد و نیز زمانی که یادگیرنده چشم‌انداز زمان آینده داشته باشد، تکالیف برای او با ارزش شده و در جهت اهداف بلند مدت او قرار می‌گیرند، در نتیجه توجه یادگیرنده جلب شده و انرژی و وقت خود را در جهت انجام آن وظیفه خرج می‌کند و به نوعی متعهد می‌شود وظیفه به عهده گرفته شده را به خوبی انجام دهد و درگیر آن شود. این احساس تعهد باعث می‌شود یادگیرنده برای به پایان رساندن تکلیف مورد نظر پافشاری کرده و زمان بیشتری را صرف انجام آن کند. باید توجه داشت که همه این فعالیت‌ها بیانگر درگیری تحصیلی بالا در یادگیرنده است. از سویی دیگر در تبیین اثر غیرمستقیم، مثبت و معنادار بعد آینده بر درگیری تحصیلی با واسطه‌گری خودکارآمدی به این نکته می‌توان اشاره کرد که جهت‌گیری کلی نسبت به آینده، اغلب با رفتارهای معطوف به هدف مرتبط است. تحصیل به روشنی یک تلاش برای آینده است. برای موفق شدن در یادگیری، دانشجویان باید بر پیامدهای آتی تمرکز کرده و با رضایت انگیزه‌های آتی و لحظه‌ای را به تأخیر بیندازند (۷). افراد آینده‌گرا برای آینده خود برنامه‌ریزی می‌کنند و اعتماد دارند که تصمیم‌هایشان موفقیت‌آمیز خواهد بود. احتمالاً کسانی که تمایل قوی‌تری برای گسترش رفتارشان در آینده دارند، بهتر قادر به اجرای توانایی‌هایشان در آینده هستند و در نتیجه خودکارآمدی بالاتری را به دست می‌آورند، که این خودکارآمدی می‌تواند منجر به افزایش درگیری تحصیلی شود.

در تبیین رابطه بین چشم‌انداز زمان حال جبرگرا و درگیری تحصیلی می‌توان گفت افراد دارای چشم‌انداز حال جبرگرا اعتقاد زیادی به قضا و قدر داشته و معتقدند که آینده از پیش مقدر شده است و به عبارت دیگر، اقدامات فردی برای تغییر مؤثر نیست و آنان مجبور به پذیرش سرنوشت خویش هستند، بنابراین دانشجویان که فاقد حس کنترل شخصی هستند در فعالیت‌های تحصیلی و برنامه‌های فوق برنامه شرکت نمی‌کنند، نسبت به اساتید، درس و همکلاسی‌های خود حس خوبی نداشته و همچنین تمایلی به ادامه کار ندارند، چرا که آنان انتظار نتایج مثبت را ندارند و بر این باورند که آینده از پیش مقدر شده است و اراده و اعمال انسانی، نمی‌تواند آن را تغییر دهد؛ بنابراین درگیری تحصیلی در تمام ابعاد رفتاری، هیجانی و شناختی در این دسته از افراد کاهش می‌یابد. در تبیین اثر غیرمستقیم، منفی و معنادار بعد حال جبرگرا بر درگیری تحصیلی با واسطه‌گری خودکارآمدی، Boyd و Zimbardo معتقدند که افراد با چشم‌انداز زمان حال جبرگرا به احتمال زیاد زندگی

یزد می‌باشد.

### مشارکت نویسندگان

فنانه حریری زاده و کاظم برزگر بفرویی در انتخاب موضوع، بیان مساله، طرح پژوهش، جمع‌آوری داده‌ها، و تحلیل داده‌ها و نگارش اولیه مقاله نقش داشتند و احمد زندوانیان در زمینه تحلیل‌های آماری و نگارش مقاله مشارکت داشتند.

### منابع مالی

این پژوهش از هیچ سازمان و موسسه‌ای حمایت مالی دریافت نکرده است.

### تشکر و قدردانی

از تمام دانشجویان شرکت‌کننده در پژوهش و مسئولین محترم پردیس‌های دانشگاه یزد که با ما در انجام این پژوهش همکاری کردند تشکر و قدردانی می‌شود.

### تعارض منافع

این مطالعه هیچ‌گونه تعارض منافی نداشته است.

با خودکارآمدی و درگیری تحصیلی، به موسسات آموزشی و مشاوران تحصیلی پیشنهاد می‌شود تا از طریق برگزاری کارگاه‌های آموزشی، در جهت اصلاح چشم‌انداز زمان در دانشجویان اقدام کنند. با توجه به نتایج پژوهش، پیشنهاد می‌شود که برای دانشجویان جدیدالورود، آموزش چشم‌انداز زمان صورت گیرد تا دانشجویان آینده روشن و هدف‌گذاری مشخصی برای خود طراحی نمایند. با توجه به رابطه بین خودکارآمدی و درگیری تحصیلی، پیشنهاد می‌شود تا با استفاده از روش‌های مناسب به تقویت خودکارآمدی دانشجویان بپردازند.

### ملاحظات اخلاقی

#### پیروی از اصول اخلاق در پژوهش

شرایط این پژوهش به صورتی بود که آسیب ذهنی یا جسمی برای شرکت‌کنندگان در مطالعه نداشت. همچنین پژوهش حاضر اصول اخلاقی را که شامل، کسب رضایت‌نامه آگاهانه، اصل رازداری شرکت‌کنندگان جهت محرمانه بودن اطلاعات آنها رعایت نموده است. در این پژوهش اطلاعات کافی در مورد چگونگی اجرای پژوهش به آزمودنی‌ها داده شد؛ و شرکت‌کنندگان جهت خروج از مطالعه آزاد بودند. لازم به ذکر است که مقاله حاضر برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد نویسنده اول با کد IR.YAZD.REC.1401.103 در دانشگاه

## References

1. TU X. The role of classroom culture and psychological safety in EFL students' engagement. *Frontiers in Psychology*. 2021;12:760903.
2. Lam SF, Jimerson S, Shin H, Cefai C, Veiga F, Hatzichristou C, et al. Cultural universality and specificity of student engagement in school: The results of an international study from 12 countries. *British Journal of Educational Psychology*. 2016;86(1):137-153.
3. Richardson J, Long G. Academic engagement and perceptions of quality in distance education. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*. 2003;18(3):223-244.
4. Reeve J, Tseng M. Agency as a fourth aspect of student engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*. 2011;36(4):257-267.
5. Ma Q, Wang F. The role of students' spiritual intelligence in enhancing their academic engagement: A theoretical review. *Frontiers in Psychology*. 2022;13:857842.
6. Kotera Y, Lieu J, Kirkman A, Barnes K, Liu H, Jackson J, et al. Mental wellbeing of Indonesian students: Mean comparison with UK students and relationships with self-compassion and academic engagement. *Healthcare*. 2022;10(8):1439.
7. Boulton C, Hughes E, Kent C, Smith J, Williams H. Student engagement and wellbeing over time at a higher education institution. *Plos One*. 2019;14(11):e0225770.
8. Alizadehfard S, Mohtashami T, Haghigatgoo M, Zimbardo F. Investigation of psychometric characteristics of time perspective inventory (short form) in adult population of Tehran. *Clinical Psychology & Personality*. 2016;14(2):157-169. (Persian)
9. Zancu S, Mairean C, Diaconu-Gherasim L. The longitudinal

- nal relation between time perspective and preventive behaviors during the COVID-19 pandemic: The mediating role of risk perception. *Current Psychology*. 2022.
10. Vowinckel J, Westerhof G, Bohlmeijer E, Webster J. Flourishing in the now: Initial validation of a present-eudaimonic time perspective scale. *Time & Society*. 2017;26(2):203-226.
11. Lang F, Rupperecht F. Time perspective across adulthood. *Encyclopedia of Gerontology and Population Aging*. Cham:Springer International Publishing;2022. pp. 5157-5164.
12. Zimbardo P, Boyd J. Putting time in perspective: A valid, reliable, individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1999;77(6):1271-1288.
13. Mohammed S, Marhefka JT. How have we, do we, and will we measure time perspective? A review of methodological and measurement issues. *Journal of Organizational Behavior*. 2020;41(3):276-293.
14. Sobol-Kwapinska M, Jankowski T, Przepiorka A. What do we gain by adding time perspective to mindfulness? Carpe Diem and mindfulness in a temporal framework. *Personality and Individual Differences*. 2016;93:112-117.
15. King R. Does your approach to time matter for your learning? The role of time perspectives on engagement and achievement. *Educational Psychology*. 2015;36(7):1264-1284.
16. Barnett M, Melugin P, Hernandez J. Time perspective, intended academic engagement, and academic performance. *Current Psychology*. 2018;10:9771-9779.
17. Phan H. Situating psychosocial and motivational factors in learning contexts. *Education*. 2014;4(3):53-66.
18. Linnenbrink E, Pintrich P. The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly*. 2003;19(2):119-137.
19. Lindsey L. Self-efficacy, student engagement, and student learning in introductory Statistics [PhD Dissertation]. Bozeman, Montana, USA:Montana State University;2017.
20. Haghghi S, Maktabi G, Shehniyailagh M, Hajiyakhchali A. The effects of an intervention based on future time perspective theory on achievement motivation, academic self-efficacy and time perspective. *Research in School and Virtual Learning*. 2018;6(2):33-48. (Persian)
21. Fredricks J, Blumenfeld P, Paris A. School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*. 2004;74(1):59-109.
22. Sakurai Y, Pyhalto K. Understanding students' academic engagement in learning amid Globalising Universities. In: Wiseman AW, editor. Annual review of comparative and international education. Bingley, UK:Emerald Publishing Limited;2018. pp. 31-38.
23. Eslami M, Dortaj F, Sadipour E, Delavar A. the causal modeling of academic engagement based on personal and social resources among undergraduate students at Amir Kabir University in Tehran. *Counseling Culture and Psychotherapy*. 2016;7(28):133-161. (Persian)
24. Rahimi Pordanjani S, Heshmati H, Moghaddam Z. Survey the frequency and risk factors in the academic failure in students that living in dorms of Golestan University of Medical Sciences & Health Sciences in year 2011-2012. *Journal of Torbat Heydariyeh University of Medical Sciences*. 2014;2(1):16-28. (Persian)
25. Worrell F, McKay M, Andretta J. Concurrent validity of Zimbardo time perspective inventory profiles: A secondary analysis of data from the United Kingdom. *Journal of Adolescence*. 2015;42(2):128-139.
26. Reeve J. How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*. 2013;105(3):579-595.
27. Ramazani M, Khamesan A. Psychometric characteristics of Reeve's academic engagement questionnaire 2013: With the introduction of the agentic engagement. *Quarterly of Educational Measurement*. 2017;8(29):185-204. (Persian)
28. Chen G, Gully SM, Eden D. Validation of a new general self-efficacy scale. *Organizational Research Methods*. 2001;4(1):62-83.
29. Sherer M, Maddux E, Mercandante B, Prentice-Dunn S,

Jacobs B, Rogers R. The self-efficacy scale: Construction and validation. *Psychological Reports*. 2001;51(2):663-671.

30. Rahimi F, Mohammadi J, Kiani E. Multi-level model of antecedents and consequences of career resilience in workplace. *Career and Organizational Counseling*. 2018;10(34):44-63. (Persian)

31. Denovan A, Dagnall N, Macaskill A, Papageorgiou K.

Future time perspective, positive emotions and student engagement: A longitudinal study. *Studies in Higher Education*. 2020;45(7):1533-1546.

32. Kabiri samani V. Future orientation in the relationship between personality dimensions and academic involvement in normal and gifted school students [MSc thesis]. Tehran:Kharazmi University;2019. (Persian)

