

اثر بخشی آموزش چشم انداز زمان بر شیفتگی و پایداری دانش آموزان دختر دوره ی دوم متوسطه

شکوفه رحیم پور^۱

مژگان عارفی*

غلامرضا منشی^۲

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۱۲/۰۴

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۳/۰۳

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی چشم انداز زمان بر شیفتگی و پایداری دانش آموزان دختر انجام گرفته است. پژوهش از نوع مداخله با طرح پیش آزمون-پس آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری همه دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر ستان ابرکوه، در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۱۳۹۸ و مشارکت کنندگان در پژوهش شامل ۳۰ نفر از دانش آموزان بودند که به روش نمونه گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. این افراد بر اساس تقسیم تصادفی در دو گروه مداخله و گروه کنترل به تعداد مساوی قرار گرفتند و برای جمع آوری اطلاعات مورد نیاز از مقیاس شیفتگی مارتین و جکسون و پرسشنامه پایداری داکورث استفاده شد. این ابزار ابتدا برای هر دو گروه به عنوان پیش آزمون، اجرا شدند. سپس آموزش چشم انداز زمان به عنوان متغیر مستقل پژوهش در ۱۲ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای، برای گروه آزمایش اجرا شد. گروه کنترل هیچ مداخله‌ای دریافت نکرد. پس از پایان آموزش، بار دیگر دو ابزار پژوهش برای هر دو گروه مداخله و کنترل، به عنوان پس آزمون، اجرا شد. داده‌ها با استفاده از روش آماری تحلیل کواریانس، تجزیه و تحلیل شد. نتایج نشان داد که آموزش چشم انداز زمان بر شیفتگی و پایداری در گروه مداخله تاثیر مثبت و معناداری دارد. یافته‌های پژوهش حاضر، با توجه به پیشینه پژوهش مورد بحث قرار گرفته اند. در پایان پیشنهاداتی برای انجام پژوهش درباره آموزش چشم انداز زمان و متغیرهای مربوط به بر شیفتگی و پایداری ارائه شده است.

واژگان کلیدی: چشم انداز زمان، روانشناسی مثبت نگر، شیفتگی، پایداری، دانش آموزان دوره ی دوم متوسطه.

^۱ - دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران

^۲ - استادیار گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران

^۳ - دانشیار گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران smanshaee@yahoo.com

مقدمه

دانش آموزان دختر دبیرستانی در دوره عبور از کودکی به بزرگسالی و تحول در عواطف و احساسات هستند همچنین بر اساس گفته پیاژه نوجوانی دوره آشوب درونی و انقلاب شخصیتی می‌باشد. این آشوب درونی نوجوان را در یک وضعیت پیچیده و مهم قرار می‌دهد (فولادی، ۱۳۹۷). رشد و بالندگی هر جامعه مرهون نظام آموزشی آن جامعه و میزان توانمندی علمی و عملی دانش آموزان آن جامعه در آینده می‌باشد. بر این اساس همه ساله مبالغ قابل توجهی از درآمد ملی خود را صرف آموزش و پرورش می‌کنند، اما برخی عوامل موجب به هدر رفتن بخش قابل توجهی از این سرمایه‌گذاری‌ها می‌شوند که در بررسی علل این پدیده، پژوهش‌ها نشان دادند که غالباً علت این امر نیازها، انگیزه‌ها، باورها، تمایلات دانش آموزان است (زینلی پور، زارعی و زندی نیا، ۱۳۸۸).

بررسی پیشینه پژوهشی روان‌شناسی مثبت نشان می‌دهد که یکی از این سازه‌های نوظهور و محوری، شیفتگی است (فولادا و کلویی، ۲۰۰۹). اصطلاح شیفتگی برای اولین بار توسط سیکزیت میهالی (۱۹۹۰) ابداع شده است (سوسان و هربرت، ۱۹۹۶). این تجربه، در مرکز روان‌شناسی مثبت قرار داد و آن را سیکزیت میهالی (۲۰۰۰) آگاهی و تجربه درونی قلمداد می‌کند که در اثر درگیری فرد در یک فعالیت لذت بخش به وجود می‌آید، فرد در فعالیتی که در دست انجام دادن، دارد؛ کاملاً غرق می‌شود و در صورتی که مهارت‌های شخص با فرصت‌هایی که برای عمل پیش آمده سازگار باشد، شیفتگی به وقوع می‌پیوندد (کلمبو و زیتو، ۲۰۱۴). سیکزیت میهالی (۲۰۰۰) ویژگی‌های اصلی شیفتگی را اینگونه معرفی می‌کند: در تجربه‌های شیفتگی نسبت چالش موجود در فعالیت و مهارت لازم برای انجام آن تقریباً مساوی است و چالش و مهارت باید از حد متوسط بالاتر باشد. اهداف تکالیفی که منجر به تجارب شیفتگی می‌شوند روشن هستند نه مبهم و بازخورد حاصل از حرکت کردن به سمت این هدف‌های فوری است نه هدف‌های بلندمدت؛ زیرا تکالیفی که منجر به شیفتگی می‌شوند؛ نیازمند فعالیت در جهت اهداف مشخص و دریافت بازخورد آنی درباره حرکت به سمت این اهداف می‌باشند. شیفتگی جهت داشتن سطح عمیقی از تمرکز، در انجام تکالیف لازم و ضروری است.

1 flow

2 Fullagar & Kelloway

3 Csikszentmihalyi

4 Susan & Herbert

5 Colombo & Zito

گلمن^۶ (۲۰۰۰) معتقد است عواطف توجیه می‌کند که چرا حالت شیفتگی چنین شکل قدرتمندی از انگیزه درونی است؛ چون احساس مثبت است که شخص را به درگیری بیشتر در فعالیتهایی که چنین عواطفی را از طریق شیفتگی بر می‌انگیزد؛ تشویق می‌کند. در انگیزش درونی فرد از درون برانگیخته شده، لذت و نشاط، احساس شایستگی و خودمختاری را تجربه می‌کند، کانون علیت را درونی می‌داند و در بعضی از موقعیت‌ها شیفتگی را نیز، تجربه می‌کند (کارشکی و محسنی، ۱۳۹۴). شیفتگی یکی از روشهای مؤثر در تشویق انگیزه مثبت مداوم و درونی در فرد است. به دلایل مذکور، کاربرد شیفتگی برای بسیاری از جنبه‌های زندگی و یکی از بزرگ‌ترین آنها یعنی آموزش، پیشنهاد شده است (سلیگمن^۷ و سبکزیت میهالی، ۲۰۰۱). شیفتگی یک منبع خوب، برای بهزیستی محسوب می‌شود چنانچه سبکزیت میهالی ۱۹۹۰ این عقیده را دارد که مهارتهای شناختی مرتبط با شیفتگی برای رسیدن به یک زندگی خوب، کمک کننده است. فقیهی و همکاران (۱۳۹۸) نیز بیان می‌کنند که دانش آموزان با داشتن سطوح بالاتری از تجربه شیفتگی، فعالیت و تکالیف درسی را به دلیل چالش و لذتی که از انجام آن تجربه می‌کنند، انجام خواهند داد نه صرفاً به خاطر عوامل تقویت کننده بیرونی.

در سال‌های اخیر، محققین در بررسی عوامل مولد موفقیت، علاوه بر صفات و تواناییهای شناختی همچون خلاقیت، هوش هیجانی، عزت نفس، جذابیت‌های جسمانی و دیگر کیفیتهای مثبت که افراد پیشرفت‌گرا در موفقیت از آن استفاده می‌کنند؛ صفت غیر شناختی دیگری را نیز در پیگیری اهداف بلندمدت معرفی میکنند که از جمله آنها می‌توان، به ثبات قدم اشاره کرد. داکورث^۸ (۲۰۰۷) پایداری را شور و حرارت فرد برای پیگیری اهداف بلند مدت تعریف می‌کند. پایداری نوعی خود تنظیمی محسوب می‌شود که موجب ایجاد پشتکار برای پیگیری علایق، کار و تلاش مداوم برای دستیابی به اهداف بلند مدت می‌گردد و فرد علی‌رغم وجود مشکلات، ناامیدی‌ها، شکست‌ها و تغییرات در طول مسیر، با حفظ پشت کار و توجه به هدف، موانع و چالش‌ها را، با موفقیت پشت سر می‌گذراند (داکورث و کویین^۹، ۲۰۱۲؛ داکورث و آلرد^{۱۰}، ۲۰۱۳؛ گورو، دوتیز، چونگ، دوسانج و وونگ^{۱۱}، ۲۰۱۶). پایداری یک

6 Gilman

7 Siligman

1 grit

2 Duckworth

3 Quinn

4 Allred

5 Guerrero, Dudovitz, Chung, Dosanjh & Wong

پیش بینی کننده قوی نسبت به هوش برای موفقیت‌های بزرگ قلمداد می‌شود (داکورت، پترسون، متیوس، کلی، ۲۰۰۷). همچنین به اعتقاد شرری^۶ و کلی (۲۰۱۹) مفاهیم روانشناختی چون پایداری، نقش مهمی در غلبه بر چالش‌ها، شکست‌ها و ناکامی‌ها ایفا می‌کنند چرا که خودکارآمدی، سازگاری، معنا در زندگی و پذیرش محدودیت‌ها، در نتیجه پایداری حاصل می‌گردد. پایداری و استقامت ادامه دادن اختیاری اقدام هدفمند با وجود موانع و دشواری‌هاست. چالش و دشواری از شرایط لازم برای داشتن یا نداشتن پایداری محسوب می‌شود زیرا افراد با داشتن ویژگی پایداری به سادگی تسلیم نمی‌شوند (داکورت و همکاران، ۲۰۰۷). توانایی تمرکز و دنبال کردن یک هدف در مدت زمان طولانی، یکی از جنبه‌های مثبت پایداری است. این بخش از روانشناسی مثبت نگر، به فرایند پشتکار به عنوان یک شاخص مثبت برای اهداف بلند مدت، علاقه‌مند است. پایداری در کنار هوش، مانند یک نردبان برای رسیدن به موفقیت و تبدیل آرزوهای شخص به واقعیت است (ایوسویک و براکت^۷، ۲۰۱۴).

یکی از ابزارهای که می‌توان جهت تسریع روند خودشکوفایی و توانمند کردن دانش‌آموزان در زمینه شیفتگی و پایداری و در راستای تحقق اهداف روانشناسی مثبت نگر، از آن استفاده کرد؛ چشم انداز زمان است. چشم‌انداز زمان^۸ یک بعد اساسی در سازه‌های زمانی روان است و فرایندهای شناختی تجارب بشر را در چارچوب‌های زمانی گذشته، حال و آینده قرار می‌دهد. این مقوله‌ها به انسجام، معنا و نظم دادن به تجارب کمک نموده و در رمزگشایی، ذخیره‌سازی و به یادآوری وقایع استفاده می‌گردد. چشم انداز زمانی در شکل‌دهی ادراک، شکل‌گیری انتظارات، سوگیری توجه، ارایه تفسیرها، تعیین و دستیابی به اهداف اجتماعی، انگیزش و احساس کنترل نقش اساسی را ایفا می‌کند (زامبیانچی^۹ و همکاران، ۲۰۱۰). علیرغم علاقه زیاد محققان به مطالعه نقش زمان بر کارکرد نوع بشر در سالهای گذشته، اهمیت چشم انداز زمان در رفتارهای انسان با وجود این شواهدی وجود دارد برای برخی از پژوهشگران همچنان پوشیده است (استولارسکی، بیتنر و زیمباردو، ۲۰۱۱). از این رو، صرف نظر کردن از موضوع زمان در مطالعات با موضوعات در حوزه ماهیت انسان، ما را از دستیابی به اطلاعات ارزشمند درباره رفتار انسان محروم خواهد کرد (زیمباردو و بوید^{۱۰}، ۲۰۰۸).

6 Peterson, Matthews & Kelly

7 Sherry

8 Ivcevic & Bracket

9 time perspective

10 Zambianchi

11 Stolarski, bitner & zimbaro

12 Boyd

نتایج پژوهش‌های گوناگون حاکی از آن است که آموزش چشم انداز زمان می‌تواند در رشد توانمندی‌های مثبت و کاهش آسیب‌های روانشناختی موثر واقع شود. از جمله این پژوهش‌ها می‌توان به تحقیقات صورت گرفته در ذیل اشاره کرد:

فقیهی، مرزیه و جناآبادی (۱۳۹۷) در کار پژوهشی خود که با هدف، تعیین رابطه بین تجربه شیفتگی و نیروهای انگیزشی در دانش آموزان، به این نتیجه رسیدند که خودتعیین گری و انتظار- ارزش رابطه مثبت و معنی داری با تجربه شیفتگی دارد.

الیاس و همکاران (۲۰۱۰) در یک پژوهش که با عنوان بررسی ارتباط بالقوه بین شیفتگی و نیروهای انگیزشی در بین دانش آموزان مدارس متوسطه مالزی صورت گرفت؛ و تلاش شد تا وجود ارتباط و تعامل میان شش نیروی انگیزشی و شیفتگی مورد بررسی قرار بگیرد و مجموعه‌ای از پرسشنامه حاوی خرده مقیاس‌هایی برای سنجش چشم انداز زمانی آینده، نیاز به پیشرفت، اهداف یادگیری، خودکارآمدی، خودتعیین گری، ارزش‌های امیدبخش و شیفتگی در اختیار دانش آموزان قرار گرفت. نتایج نشان داد که تمام شش نیروی انگیزشی به طور معنی داری با شیفتگی ارتباط دارند. همچنین تنها چشم انداز زمان آینده و خودتعیین گری به طور قابل توجهی شیفتگی را پیش بینی می‌کنند. این پژوهش اهمیت تمرین نیروهای انگیزشی در دانش آموزان مدارس متوسطه جهت بهبود جریان یادگیری تایید می‌کند.

پژوهش‌های گوناگونی در مورد متغیرهای چشم انداز زمان، پایداری و شیفتگی به وسیله پژوهشگران به تنهایی صورت گرفته است، اما با مطالعه این پژوهش‌های مشخص شد که تاکنون پژوهشی که این متغیرها را باهم بررسی کند، وجود ندارد و این موضوع مستقیماً مورد پژوهش قرار نگرفته است و نیز پژوهش‌های مشابه هم در داخل و هم در خارج از کشور بیشتر به صورت کلی و تنها بر یکی از مفاهیم چشم انداز زمان، پایداری و شیفتگی متمرکز بوده است از جمله:

هکسی آن و همکاران (۲۰۱۹) در مطالعه خود که بیشتر ماهیتی اکتشافی داشت، یک مدل میانجیگری تعدیل شده از دیدگاه آینده و پایداری را در ارتباط با اهمال کاری تحصیلی در دانشجویان چینی مورد بررسی قرار دادند. در مجموع ۱۰۹۸ دانشجوی کارشناسی ارشد از سن ۱۸ تا ۲۵ سال در مطالعه حاضر شرکت کردند و از شرکت کنندگان خواسته شد تا یک پرسشنامه خود گزارشی را

تکمیل کنند. نتایج نشان داد چشم انداز زمان آینده و پایداری میزان اهمال کاری تحصیلی را کاهش می‌دهد. این یافته‌ها حاکی از آن بود که مداخلات مبتنی بر تقویت چشم انداز زمان باعث افزایش پایداری و مانع یا سبب کاهش اهمال کاری تحصیلی می‌شود.

کیم^۳ (۲۰۱۷) در پژوهشی که به بررسی پایداری و چشم انداز زمان آینده نگر در پیشرفت تحصیلی ۳۳۸ نفر دانشجوی دوره کارشناسی ارشد با کنترل جنسیت و قومیت انجام داد. به این نتیجه رسید که پایداری به عنوان پیش بینی کننده پیشرفت تحصیلی به حساب می‌آید. یافته‌های این مطالعه نشان می‌دهد که داشتن چشم انداز زمان آینده نگر باعث افزایش پایداری و نیز یک عامل انگیزشی منحصر به فرد در افراد می‌شود که با تشویق کردن و دادن بازخورد برای رسیدن دانش آموزان به موفقیت بسیار حیاتی است.

بر این اساس، پژوهش حاضر به دنبال بررسی اثربخشی آموزش چشم انداز زمان بر شیفتگی و پایداری دانش آموزان بود. در مورد ضرورت انجام پژوهش حاضر، باید گفت که از نظر آماری ۲۰ درصد جمعیت جهان را نوجوانان تشکیل می‌دهند (سازمان بهداشت جهانی، ۱۹۹۸). در عین حال باید به این نکته توجه کرد که ایجاد توانمندی‌های مثبت در دوران نوجوانی که اساس دوران بزرگسالی را پی ریزی می‌نماید، از ضروریات محسوب می‌شود. در ضمن، لازمه‌ی یک یادگیری اصولی در دانش آموزان، وجود تمرکز بالا است که در صورت غرقگی و شیفتگی از سوی یادگیرنده حاصل می‌شود به ویژه اینکه شیفتگی و پایداری از جمله مهارت‌ها و توانمندی‌هایی هستند که در سطح فردی و اجتماعی، دارای آثار سازنده فراوانی هستند. طبق مدلی که دی ملو و گریز^۲ (۲۰۱۱) برای تشریح حالات عاطفی یادگیرنده در زمان انجام تکالیف و یادگیری عمیق، ارائه دادند، به این نکته اشاره کردند که در هنگامی که دانش آموز در رسیدن به اهداف خود به بن بست‌هایی مواجه می‌گردد در او یک حالت عدم تعادل شناختی، ایجاد می‌گردد که اگر بتواند تعادل شناختی خود را از طریق تفکر و حل مساله، بازیابی کند می‌تواند به حالت شیفتگی برگردد (جلیلی، ۱۳۹۷). در حالت شیفتگی تمرکز شدید، علاقه و لذت در یک فعالیت به طور همزمان تجربه می‌شود. این حالت با حس مشوق درونی، کنترل بالا و لذت بردن، همراه است (ادمیرال^۳ و همکاران، ۲۰۱۱) و همچنان که داکورث (۲۰۰۷) اظهار داشته است داشتن ثبات قدم، موجب ایجاد پشتکار برای پیگیری علایق، کار و تلاش مداوم

3 Kim

2 Dumelo & Griz

3 Admiraal

برای دستیابی به اهداف بلند مدت می‌گردد بنابراین هم ثبات قدم و غرقگی، مفاهیم نسبتاً جدیدی هستند که به افراد کمک می‌کنند تا اهداف خود را دنبال و به آنها دست یابند و این دو خصیصه در دانش آموزان خلاق وجود دارد (شارما و شک هاوات، ۲۰۱۷). وجود ثبات قدم و غرقگی در کنار هم برای یادگیری لازم است زیرا غرقگی دستاورد و ثبات قدم ابزار و کلید رسیدن به موفقیت هستند (داکورت، ۲۰۱۱).

با توجه به روز آمد بودن مفهوم شیفتگی و پایداری و نیز تاثیرات فراوان آنها در ایجاد انگیزه در دانش آموزان و باعنایت به بررسی‌های به عمل آمده، بیشتر پژوهش‌های صورت گرفته، در بین ورزشکاران و گروه‌های سنی بزرگتر، است و تاکنون پژوهشی که دو متغیر شیفتگی و پایداری را باهم و در بین دانش آموزان و نوجوانان بررسی کند، انجام نگرفته است، بنابراین خلاء احساس شده در این زمینه با توجه به اهمیت موارد ذکر شده، انجام پژوهش کنونی را ضروری می‌سازد. از همین روی، پرداختن به روشها و عواملی که سبب تقویت این توانمندیها می‌شود؛ حائز اهمیت است. با اشاره و در برگیری این موضوعات و بر مبنای پیشینه مطالعاتی، پژوهش حاضر در پی بررسی فرضیه‌های زیر است:

فرضیه اول: آموزش چشم انداز زمان موجب افزایش شیفتگی می‌شود.

فرضیه دوم: آموزش چشم انداز زمان موجب افزایش پایداری می‌شود.

روش شناسی پژوهش

پژوهش فعلی یک مطالعه نیمه آزمایشی از نوع پیش آزمون-پس آزمون به همراه گروه کنترل بود؛ که از دو گروه آزمودنی، یک گروه آزمایش و یک گروه کنترل تشکیل شده است. جامعه آماری این پژوهش، همه دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهرستان ابرکوه با تعداد ۹۳۵ که در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷، مشغول به تحصیل بودند. برای انتخاب اعضای نمونه از این جامعه از روش نمونه گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای، استفاده شد. در مرحله اجرا، ابتدا از بین مدارس متوسطه دخترانه شهر و روستا، به طور تصادفی ساده مدارس شهرستان و از بین این مدارس، یک مدرسه به طور تصادفی انتخاب شد. سپس از بین پایه‌های تحصیلی به طور تصادفی پایه یازدهم و یک کلاس ۳۰ نفره انتخاب گردید. در ادامه دانش آموزان این کلاس به طور تصادفی به دو گروه مساوی تقسیم که یک گروه ۱۵ نفری برای مداخله و یک گروه ۱۵ نفری دیگر برای کنترل در نظر گرفته شدند. در

ضمن، به گروه آموزش تاکید شد که تا پایان دوره، محتوی آموزشی را در اختیار سایر دانش آموزان قرار ندهند. ابزارهای مورد استفاده در این پژوهش عبارتند از:

- مقیاس شیفتگی مارتین و جکسون (۲۰۰۸): این مقیاس در سال ۲۰۰۸ توسط مارتین و جکسون ساخته شد. این فرم کوتاه برگرفته از فرم بلند چند عاملی (جکسون و اوکلند، ۲۰۰۲؛ جکسون و مارش، ۱۹۹۶) است و دارای ۹ آیتم می باشد. هر سوال بر اساس طیف لیکرت دارای ۵ گزینه است. مارتین و جکسون (۲۰۰۸) فرم کوتاه را جهت مطالعه شیفتگی در فعالیتهای فوق برنامه دانش آموزان دبیرستانی، ریاضی و زمینه های ورزش آزمودند و نتیجه گرفتند فرم کوتاه از نظر اعتبار درونی قابل اعتماد و توزیع تقریباً بهنجار دارد. در مطالعه مارتین و جکسون (۲۰۰۸) به منظور سنجش اعتبار بیرونی شیفتگی، همبستگی سازه مذکور با سازه انگیزه و اشتغال مورد ارزیابی قرار گرفت و نیز از مقیاس اشتغال و انگیزش مارتین استفاده شد؛ و نتایج حاکی از اعتبار بیرونی مقیاس بود. جلیلی و همکاران (۱۳۹۶) در اعتباریابی این مقیاس ضریب همسانی درونی کل مقیاس بر حسب آلفای کرونباخ ۰/۸۵ و ضریب گاتمن برای ارزیابی پایایی تن صیفی ۰/۸۲ بدست آوردند. همبستگی مثبت این مقیاس با انگیزش درونی ۰/۸۳، حاکی از روایی همگرا و همبستگی آن با بی انگیزگی ۰/۸۵، حاکی از روایی واگرای آزمون است. روایی و پایایی مقیاس مذکور در پژوهش حاضر با استفاده از روایی محتوایی متخصصان و ضریب آلفای کرونباخ، مطلوب ارزیابی گردید. در زمینه روایی محتوایی مقیاس با نظر خواهی از متخصصان بررسی و مشخص گردید که هیچ کدام از گویه های مقیاس، مبهم نیستند. پایایی مقیاس هم با کمک روش آلفای کرونباخ ۰/۷۶۲ به دست آمد.

- **پرسشنامه ثبات قدم متوسط داکورث (۲۰۰۷):** این پرسشنامه دارای دو فرم بلند و کوتاه می باشد و به صورت یک ابزار اندازه گیری خود گزارشی تدوین شده است و هدف آن سنجش سرسختی از ابعاد مختلف (کنترل، چالش، تعهد) می باشد. نسخه کنونی دارای دو زیرمقیاس ثبات علایق (۶ عبارت) و پشتکار مربوط به تلاش (۶ عبارت) است. نمره گذاری پرسشنامه به صورت طیف لیکرت ۵ نقطه ای می باشد. دامنه نمرات از ۱ (اصلاً شبیه به من نیست) تا ۵ (بسیار زیاد شبیه من است) می باشد. البته این شیوه نمره گذاری در مورد سوالات شماره ۱، ۳، ۵ و ۶ معکوس شده برای بدست آوردن امتیاز کلی، مجموع امتیازات مربوط به تک تک سوالات را باید با هم محاسبه کرد.

امتیازات کلی بالاتر نشانگر استقامت بالاتر در فرد پاسخ دهنده، خواهد بود و برعکس. روایی و پایایی این پرسشنامه توسط داکورث و همکاران (۲۰۰۹) مورد محاسبه قرار گرفت و برای احراز روایی و پایایی این پرسشنامه از روایی سازه به شیوه تحلیل عاملی تاییدی و آلفای کرونباخ استفاده شد که آلفای ۰/۸۴ بدست آمده است. این پرسشنامه در ایران هنجاریابی نشده است ولی در پژوهشی که توسط محقق و همکاران (۱۳۹۵) در بین دانشجویان صورت گرفت ضریب آلفای ۰/۸۵. به دست آمد. در زمینه روایی محتوایی مقیاس با نظر خواهی از متخصصان بررسی و مشخص گردید که هیچ کدام از گویه‌های مقیاس مبهم نیستند. پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۳۶ و با تفکیک ابعاد ثبات در علایق ۰/۸۱۴ و پشتکار مربوط به تلاش ۰/۸۰۳ محاسبه گردید.

بعد از دریافت مجوزهای لازم از اداره آموزش و پرورش و تهیه پرسشنامه‌ها، از هر دو گروه آزمایش و کنترل، پیش آزمون گرفته شد. گروه مداخله در جلسات چشم انداز زمان به مدت ۱۲ جلسه شرکت کرد در حالی که گروه کنترل، آموزشی دریافت نکرد. در پایان، پس از اتمام دوره آموزشی از هر دو گروه، پس آزمون به عمل آمد. تکالیف این بسته آموزشی شامل تکالیف و تمرین‌های مختلف است و پیش فرض این نوع تمرین‌ها و تکالیف این است که می‌تواند توانمندی دانش آموزان را ارتقاء بخشد. با توجه به اینکه بسته مذکور توسط محقق (برگرفته از پایان نامه دکتری محقق) و بر اساس مفاهیم بدست آمده در مورد چشم انداز زمان و از طریق روش کیفی تحلیل محتوا تدوین شده است انتظار می‌رود تاثیر بهتری در رشد و مفاهیم مرتبط با روان‌شناسی مثبت نگرداشته باشد بنابراین انتظار می‌رود آموزش تدوین شده با توجه به نظرات متخصصین دو مرتبه مورد بازنگری و ویرایش قرار گرفت. در پایان بر اساس نظر سنجی طراحی شده جهت سنجش میزان توافق متخصصین، نظرات نهایی گروه تخصصی دریافت گردید. ضریب توافق درونی ۱۰ متخصص ۰/۹۶ بدست آمد. همچنین جهت جایابی مولفه‌های نظریه چشم انداز زمان برای تدوین بسته‌ی آموزشی جلسه‌ای با گروه متمرکز بصورت مجازی و حضوری برگزار شد و برای هر کدام از جلسات آموزشی مولفه‌های مرتبط با هر کدام از جلسات تدوین گردید، بدین ترتیب ۱۲ جلسه‌ی شصت دقیقه‌ای تنظیم شد.

جدول ۱. خلاصه جلسات آموزشی

شماره جلسات	اهداف	محتوی جلسات	تکالیف جلسه
جلسه اول	معارفه و آشنایی	معرفی و آشنایی اعضا با یکدیگر همراه با معرفی بسته به آنها، توضیحاتی مختصر از چشم انداز زمان و برنامه تشکیل جلسات (تاریخ، روز و ساعت آن‌ها) بیان قوانین و مقررات دوره آموزشی، ایجاد انگیزه و اجرای پیش آزمون.	انجام پیش آزمون
جلسه دوم	آشنایی با زمان گذشته	بیان ویژگی‌های زمان گذشته مثبت و منفی و تفکیک این دو چشم انداز از یکدیگر، آشنایی با معایب و محاسن هر دو به همراه بیان داستان.	تکمیل جدول سنجش نگرش‌ها و آزمون من که بودم؟
جلسه سوم	تقویت زمان گذشته مثبت	تعریف خاطرات مثبت گذشته توسط دانش آموزان، نحوه ی جایگزینی خاطرات منفی با مثبت، بیان اهمیت گذشته ی مثبت گرا و آموزش چند روش برای بالا بردن این چشم انداز زمان به همراه ارائه راهکارها.	نوشتن نامه سپاسگزاری به والدین و فیلم برداری از خانواده
جلسه چهارم	آشنایی با زمان حال	رسیدگی به تکالیف جلسه ی قبل، بیان ویژگی‌های زمان حال، معرفی دیدگاه حال تقدیرگرا و توضیح پیرامون معایب حال تقدیرگرا.	تکمیل آزمون من کیستم؟
جلسه پنجم	آشنایی با حال لذت گرا	بیان ویژگی‌های زمان حال لذت گرا، بیان معایب و محاسن این چشم انداز و آموزش چند روش برای رسیدن چشم انداز زمان حال لذت گرای متعادل، ارائه راهکارها و پرسش و پاسخ.	تکمیل کاربرگ و انجام تمرینات ارائه شده
جلسه ششم	آشنایی با حال کامل	بیان ویژگی‌های زمان حال کامل، آشنایی گروه با ذهن آگاهی و بیان مزایای این چشم انداز برای افراد به همراه و پرسش و پاسخ.	انجام تنفس ذهن آگاهانه
جلسه هفتم	آشنایی با ذهن آگاهی و تقویت آن	مرور تکالیف جلسه قبل، انجام تنفس ذهن آگاهانه، آموزش مهارت‌های ذهن آگاهانه مانند مشاهده و پذیرش آنچه مشاهده می‌شود.	تمرین نشستن همراه با آگاهی همراه با مشاهده آگاهی
جلسه هشتم	آشنایی با ذهن آگاهی و تقویت آن	بحث در مورد تکالیف خانگی، ارائه توضیحاتی پیرامون مهارت عدم قضاوت و لزوم توجه به آن در تمرینات ذهن آگاهی	بحث گروهی، ارائه تمثیل و استعاره، تکمیل جدول
جلسه نهم	آشنایی با ذهن آگاهی و تقویت آن	سه دقیقه تنفس ذهن آگاهانه در ابتدای جلسه، بررسی جداول ثبت قضاوت‌ها و بحث و تبادل نظر پیرامون این تکلیف، آموزش نحوه آگاهی نسبت به پیرامون، بحث گروهی و پرسش و پاسخ	یادداشت نویسی درباره آگاهی از زمان حال
جلسه دهم	آشنایی با ذهن آگاهی و تقویت آن	شروع جلسه با انجام مشاهده آگاهی و تنفس ذهن آگاهانه، آشنا نمودن گروه با مفهوم هدایت خودکار و پیوستار سطوح مختلف ذهن آگاهی به همراه، بیان تمثیل و پرسش و پاسخ	تکمیل مقیاس ذهن آگاهانه
جلسه یازدهم	آشنایی با آینده و آینده متعالی	تنفس سه دقیقه‌ای و اسکن بدنی در شروع جلسه، بیان ویژگی‌های زمان آینده و آینده متعالی، بیان معایب و محاسن این دو چشم انداز و ارائه راهکارها و پرسش و پاسخ	تنظیم یک برنامه ریزی مدون در آینده

جلسه	جمع بندی و مرور	مرور کلیه ی چشم اندازه‌های زمانی، انجام چند نمونه از تمرینات
دوازدهم	جلسات	ذهن آگاهانه و بیان ویژگی‌های چشم انداز متعادل و انجام پس انجام پس آزمون
		آزمون به همراه انجام تمرینات مختلف و پرسش و پاسخ

یافته‌های پژوهش

در پژوهش حاضر به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی از جمله انحراف معیار و میانگین و برای بررسی اثر بخشی آموزش چشم انداز زمان از تحلیل کوواریانس با استفاده از نرم افزار آماری SPSS-۲۳ کمک گرفته شد.

شاخص‌های توصیفی عملکرد آزمودنی‌ها، گرایش به شیفتگی و پایداری در پیش آزمون و پس آزمون در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. آمارهای توصیفی نمرات پیش آزمون و پس آزمون

مولفه ها	گروه ها	پیش آزمون		پس آزمون	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
شیفتگی	گروه آزمایش	۱۷/۴۷	۳/۱۵۹	۳۳/۰۰	۵/۱۴۱
	گروه گواه	۱۶/۸۰	۱/۸۹۷	۱۶/۹۳	۲/۸۹۰
پایداری	گروه آزمایش	۲۰/۰۷	۴/۳۶۷	۲۸/۱۳	۶/۷۱۷
	گروه گواه	۱۹/۲۰	۳/۲۱۲	۱۷/۶۷	۳/۴۱۶

بر اساس نتایج به دست آمده در جدول ۲، متغیر شیفتگی در گروه آزمایش، در پیش آزمون دارای میانگین ۱۷/۴۷ با انحراف معیار ۳/۱۵۹ و در پس آزمون دارای میانگین ۳۳/۰۰ با انحراف معیار ۵/۱۴۱ است. متغیر شیفتگی در گروه گواه، پیش آزمون دارای میانگین ۱۶/۸۰ با انحراف معیار ۱/۸۹۷ و در پس آزمون دارای میانگین ۱۶/۹۳ با انحراف معیار ۲/۸۹۰ است.

بر اساس داده‌های همین جدول متغیر پایداری در گروه آزمایش، در پیش آزمون دارای میانگین ۲۰/۰۷ با انحراف معیار ۴/۳۶۷ و در پس آزمون دارای میانگین ۲۸/۱۳ با انحراف معیار ۶/۷۱۷ است. متغیر پایداری در گروه گواه، پیش آزمون دارای میانگین ۱۹/۲۰ با انحراف معیار ۳/۲۱۲ و در پس آزمون دارای میانگین ۱۷/۶۷ با انحراف معیار ۳/۴۱۶ است.

چنانچه در جدول ۲ مشاهده می شود، میانگین‌های گروه آزمایش و کنترل در متغیر شیفتگی در مرحله پیش آزمون تقریباً برابر است اما پس از اجرای مداخله، میانگین گروه آزمایش در متغیر شیفتگی نسبت به گروه کنترل افزایش یافته و از ۱۷/۴۷ به ۳۳/۰۰ رسیده است. همچنین میانگین‌های گروه آزمایش و کنترل در متغیر پایداری در

مرحله پیش آزمون تقریباً برابر است اما پس از اجرای مداخله، میانگین گروه آزمایش در این متغیر نسبت به گروه کنترل افزایش یافته و از ۲۰/۰۷ به ۲۸/۱۳ رسیده است.

منظور بررسی فرضیه‌های پژوهش حاضر از تحلیل کوواریانس استفاده شده است که قبل از انجام آزمون مربوط مفروضه‌های آن بررسی و نتایج، نشان دهنده اعتبار استفاده از تحلیل کوواریانس بود. چون پیش فرض‌های استفاده از تحلیل کوواریانس برقرار بود، از این روش برای تحلیل داده‌ها استفاده شد. نتایج آزمون کلموگروف - اسمیرنوف برای هیچ کدام از متغیرها معنادار نبود که این نتیجه نشان دهنده آن است که فرض نرمال بودن برقرار است ($P \geq 0/05$). در ادامه، نتایج آزمون ام باکس ($P \geq 0/05$) و آزمون لوین ($P \geq 0/05$) معنادار نبودند که به ترتیب نشان دهنده آن است که فرض برابری ماتریس‌های کوواریانس و فرض برابری واریانس‌ها برقرار است.

جدول ۳. نتایج تحلیل کوواریانس اثر بخشی آموزش چشم انداز زمان بر شیفتگی و پایداری

متغیر وابسته	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	ضریب اتا
شیفتگی	پیش آزمون	۷۵۱/۱۱	۱	۷۵۱/۱۱	۹۲/۶۴	۰/۰۰۰	۰/۶۸۸
	گروه	۷۴۸/۳۶	۲	۳۷۴/۱۸	۴۶/۱۵	۰/۰۰۰	۰/۶۸۷
پایداری	پیش آزمون	۱۱۵/۶۰	۱	۱۱۵/۶۰	۱۱/۲۹	۰/۰۰۲	۰/۲۱۲
	گروه	۳۲۴/۴۷	۲	۱۶۲/۲۳	۱۵/۸۵	۰/۰۰۰	۰/۴۳۰

نتایج تحلیل کوواریانس در جدول ۳ نشان می‌دهد که P محاسبه شده کوچکتر از سطح معناداری ۰/۰۵ می‌باشد؛ بنابراین در این سطح فرض صفر رد می‌شود.

چنانچه در جدول ۳ ملاحظه می‌شود پس از حذف اثر متغیر همپراش (پیش آزمون) آماره F تحلیل کواریانس مقایسه دو گروه آزمایش و کنترل در متغیر شیفتگی در سطح ۰/۰۵ معنادار می‌باشد ($P \leq 0/05, F=46/15$)؛ بنابراین بر اساس نتایج، وجود تفاوت معنادار بین میزان شیفتگی گروه آزمایش (که تحت آموزش چشم انداز زمان قرار گرفته اند نسبت به گروه کنترل که هیچ آموزشی دریافت نکردند) تایید می‌گردد و می‌توان گفت آموزش چشم انداز زمان بر شیفتگی دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه، اثر مثبت و معنادار داشته است. همچنین مجذور اتا نشان می‌دهد ۶۸ درصد از تغییرات شیفتگی توسط آموزش چشم انداز زمان قابل تبیین می‌باشد.

همچنین با توجه به جدول ۳ پس از حذف اثر متغیر همپراش (پیش آزمون) آماره F تحلیل کواریانس مقایسه دو گروه آزمایش و کنترل در متغیر پایداری در سطح ۰/۰۵ معنادار می‌باشد ($P \leq 0/05, F=15/85$)؛ بنابراین بر

اساس نتایج، وجود تفاوت معنادار بین میزان پایداری گروه آزمایش (که تحت آموزش چشم انداز زمان قرار گرفته اند نسبت به گروه کنترل که هیچ آموزش شیفتگی دریافت نکردند) تأیید می‌گردد و می‌توان گفت آموزش چشم انداز زمان بر پایداری دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه اثر مثبت و معنادار داشته است. همچنین مجذور اتا نشان می‌دهد ۴۳ درصد از تغییرات پایداری توسط آموزش چشم انداز زمان قابل تبیین می‌باشد.

بحث و نتیجه گیری

این پژوهش با هدف، بررسی اثر بخشی آموزش چشم انداز زمان بر شیفتگی و پایداری دانش آموزان، انجام شد. نتایج، اثر بخشی آموزش چشم انداز زمان را بر شیفتگی و پایداری دانش آموزان گروه آزمایش در مرحله پس از آزمون نشان می‌دهد. اثر بخشی چشم انداز زمان بر شیفتگی، با نتایج تحقیقات پیشین از جمله نتایج تحقیقات فقیهی، مرزیه و جنابآبادی (۱۳۹۷) همخوان است. از دیگر پژوهش‌های همسو با پژوهش حاضر می‌توان از یافته‌های حاصل از پژوهش الیاس و همکاران (۲۰۱۰) نام برد که نتایج آن بیانگر این نکته است که با استفاده از چشم انداز زمان می‌توان در دانش آموزان مدارس متوسطه جهت بهبود جریان یادگیری و شیفتگی کمک گرفت. چنانچه نتایج این محققان نشان داد که نیرویهای انگیزشی در افراد به طور معنی داری با شیفتگی ارتباط دارند و چشم انداز زمان آینده، به طور قابل توجهی شیفتگی را پیش بینی می‌کند؛ بنابراین اهمیت تمرین نیروهای انگیزشی در دانش آموزان مدارس متوسطه با کمک آموزش چشم انداز زمان به منظور، بهبود جریان یادگیری تأیید می‌گردد.

در تبیین یافته پژوهش حاضر می‌توان اذعان داشت که زمان متغیر مهمی است؛ نحوه چشم انداز افراد نسبت به زمان و نگرش‌هایی که با اطرافیان در میان می‌گذارند تأثیر نیرومندی بر جنبه‌های زندگی انسان دارد، با این وجود بیشتر مردم چه افراد اهل مطالعه و چه افراد عادی، اهمیت زمان را دست کم می‌گیرند (زیماردو و بوید، ۲۰۱۲). چشم انداز زمان یک بعد اساسی از ساختار روانشناسی زمان است و اغلب روند ناهشیارانهای دارد که بین گذشته، حال و آینده متعادل بوده یا به طور عمده در یک قلمرو، متمرکز است. داشتن تعادل زمانی در دوره نوجوانی که دوره بحرانی رشد هویت حال و آینده است، حیاتی است. همچنین تصور نوجوان از آینده بر انگیزه و عملکرد تحصیلی او اثر گذار است. نوجوانان به دلیل مشکلات خاص دوران رشد خود با مشکلاتی روبرو هستند که تمرکز و شیفتگی آنها کاهش می‌یابد و معمولاً دیدگاه زمانی آنها از چشم انداز زمانی متعادل فاصله می‌گیرد و این امر می‌تواند برای آنان آسیب‌زا باشد. توجه و مراقبه یکی از راه‌های افزایش زمان حضور در اکنون و رسیدن به شیفتگی است. هنگامی که نوجوان نسبت به وجود اطرافیان و خود در زمان حال آگاهی کامل داشته باشد؛ می‌تواند نسبت به وضعیت و مقصد خود، آگاهی یابد. بنابراین داشتن چشم انداز زمان کامل که بیانگر بکیارچی موقتی است. آینده و گذشته نیز در حالات بالانس قرار

می‌گیرند. وتوجه و آگاهی که فاکتورهای اصلی شیفتگی هستند، گسترش می‌یابند. همچنان که سیکزنت میهالی (۱۹۹۰) معتقد است که برخی از افراد دارای ویژگیهای شخصیتی خاص ایده آلی برای دستیابی به شیفتگی هستند. این ویژگیهای شخصیتی شامل پشستکار، کنجکاوی، خودمحوری پایین و میزان بالایی از اقدام به انجام فعالیتهاست که فقط به دلایل درونی، به عنوان انگیزه درونی شناخته شده است. افرادی که بیشتر دارای این ویژگیهای شخصیتی هستند، گفته می‌شود که شخصیت خود غایت نگر دارند (اسایدر و لوپز، ۲۰۰۷)؛ اما آنچه ضروری است تلاش در جهت رشد این ویژگی شخصیتی در دانش آموزان است.

چشم انداز زمان از جمله عوامل شخصی و درونی است که می‌تواند در عملکرد فرد موثر باشد (امیدیان، همتی و برزگر بفرولی، ۱۳۹۴) زیرا اهداف در ماهیت خود، با زمان در ارتباط هستند و غیر ممکن است که بتوان آنها را بدون ارجاع به ابعاد زمانی توضیح داد. تحقیقات سالهای گذشته و گمانه زنی‌های ابعاد زمانی روان‌شناسی از انسان منجر به دستیابی نتایج پیش بینی‌ها و ایجاد سوالات جدیدی شده است. بشر در زمان زندگی می‌کند؛ زمانی که در گذشته خود غرق می‌شود، هنگامی که در زمان حال رفتار میکند و مواقعی که به آینده‌ی خود فکر میکند و برای آن برنامه ریزی مینماید، او با این ابعاد زمانی چه کرده و چگونه از آنها برای رسیدن به رضایت مندی در زندگی خود استفاده می‌کند؟ چشم انداز زمان نقش تنظیم کننده اعمال انسان را دارد و روی فعالیت‌های او، انگیزه و گرایش‌های زمانی تاثیر می‌گذارد (زیمباردو و بوید، ۲۰۰۸)

یافته‌های پژوهش حاضر همچنین، اثربخشی آموزش چشم انداز زمان بر رشد پایداری دانش آموزان را، نشان داد. هکسی آن و همکاران (۲۰۱۹) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که چشم انداز زمان آینده و پایداری میزان اهمال کاری تحصیلی را کاهش می‌دهد. این یافته‌ها حاکی از آن بود که مداخلات مبتنی بر تقویت چشم انداز زمان باعث افزایش پایداری و رشد عملکرد تحصیلی می‌گردد. نتایج پژوهش با نتایج کیم (۲۰۱۷) نیز همسو است چرا که داشتن چشم انداز زمان آینده نگر باعث افزایش پایداری و نیز یک عامل انگیزشی منحصر به فرد در افراد می‌شود که با تشویق کردن و دادن بازخورد برای رسیدن دانش آموزان به موفقیت بسیار حیاتی است.

در تبیین یافته پژوهش حاضر می‌توان اذعان داشت که پایداری، مستلزم مدیریت و مهار احساسات است و افراد پایدار از ثبات هیجانی بیشتری برخوردار هستند. بویدوزیمباردو (۲۰۰۸) معتقدند که تعادل سالم در گرایش به گذشته، حال و آینده وجود دارد که این تعادل می‌تواند منعکس کننده توانایی یک فرد در یادگیری از گذشته، انطباق با زمان حال و آماده شدن برای شرکت در رفتارهای هدفگرا در آینده باشد. بر این اساس پایداری باعث می‌شود فرد

رفتارهایش را تنظیم کند و در رسیدن به اهداف خود علاوه بر حفظ اشتیاق، از خود پشتکار نشان دهد. نوجوانان علی‌رغم سختی‌ها، می‌توانند چشم‌انداز زمان متعادل نسبت به زندگی داشته باشند و پایداری را سر لوحه خود قرار دهند که در مسیر زمان به موفقیت‌ها و آرزوهای خود برسند؛ بنابراین داشتن یک چشم‌انداز زمان متعادل در دختران نوجوان، زمینه رشد پایداری و رسیدن به یک زندگی موفق را فراهم خواهد کرد.

همچنان که زیمباردو (۲۰۱۲) معتقد است که بسیاری از متغیرها از جمله موفقیت، ریشه در خصیصه‌های دارد که اکثر افراد به آن بی‌اعتنا هستند. او بر این عقیده است که به عنوان اولین قدم در بهبود زندگی باید دیدگاه هر فرد نسبت به زمانهای حال، گذشته و آینده تغییر یابد. نوجوانان با دیدگاه زمانی حال لذتگرا دارای ویژگی‌هایی مانند عدم کنترل کافی بر روی خود، تمایل نداشتن به ثبات و پایداری، کنترل ضعیف بر هوسهای آنی، پرخاشگری، آمادگی ریسک‌پذیری بدون در نظر گرفتن پیامدها می‌باشند ولی با رسیدن به تعادل زمانی و برخورداری از چشم‌انداز حال کامل علاوه بر رشد تمرکز که به عنوان شالوده توجه آگاهی، گامی کلیدی در مسیر بهزیستی است، میزان پایداری در آنها تقویت خواهد شد. مدارس باید بیشترین کوشش‌های عمدی خود را، برای توسعه پایداری در دانش‌آموزان اختصاص دهند. رشد پایداری، به معنای کمک به دانش‌آموزان در درک، چگونگی تنظیم و دستیابی به اهداف خود است. هنگامی که به دانش‌آموزان نحوه تنظیم توجه، احساسات و رفتار، آموزش داده شود، آنها قادر می‌گردند تا اهداف پر اهمیت خود را دنبال کنند و در این صورت، زمینه کمک به دانش‌آموزان جهت شکوفایی توانمندی‌های آنها و رسیدن به حداکثر پتانسیل‌های آنها فراهم خواهد شد (داکورت، ۲۰۰۹).

بنابراین، می‌توان گفت که پایداری در آموزش و پرورش، به معنای چگونگی دستیابی به اهداف بلند مدت با کمک غلبه بر موانع و چالش‌ها است و چشم‌انداز زمان مرتبط با پایداری و رشد در یادگیری است. دانش‌آموزانی که در مدرسه با چالش‌های بزرگی مواجه می‌شوند و بدون حمایت و گاهی اوقات برای آنها سخت است که به کار خود ادامه دهند. با این حال، در یک محیط آموزشی که پایدار بودن و نحوه‌ی رشد نمودن را آموزش می‌دهند؛ دانش‌آموزان می‌توانند یاد بگیرند که پایدارتر باشند. کسانی که معتقدند که اطلاعات و یادگیری آنها ثابت شده است و قابل تغییر نیست، تلاش کمتری برای موفقیت انجام می‌دهند (هوچاندل و همکاران، ۲۰۱۵). ادبیات در حال رشد پایداری نشان می‌دهد که این مفهوم، مجموعه‌ای از نشانه‌های انگیزش، استقامت و موفقیت را در بزرگسالان و نوجوانان پیش‌بینی می‌کند و افراد با پایداری بالاتر موفقیت‌های بالاتر و بهتری در زمینه تحصیل دارند (داکورت و همکاران، ۲۰۰۷). چشم‌انداز زمان یک بعد اساسی از ساختار روانشناسی زمان است که به صورت دسته‌بندی تجربه‌ی فرآیندهای شناختی انسان به چهارچوب‌های گذشته، حال و آینده ظاهر می‌شود. این نگرش اغلب روند ناهشیارانه‌ای دارد که به موجب آن جریان مستمر تجارب شخصی و اجتماعی به مقوله‌های پیوند می‌یابد از آن جهت که به این وقایع معنا

می‌دهد یا به آن انسجام می‌بخشد این مدل شامل گذشته، حال و آینده و ارزش‌های عاطفی اختصاص یافته به زمان حال حاضر (لذت‌گرا و جبرگرا) گذشته، (مثبت و منفی) آینده و آینده متعالی است (وان بک و کاریز، ۲۰۱۵). در مقایسه با دیگر دوره‌های زندگی، مطالعه چشم انداز زمان در نوجوانان به دلیل شکل دهی هویت که به لحاظ تحولی عمده ترین تکلیف نوجوانی است، از اهمیت خاصی برخوردار است (آدلا، ۲۰۰۸). آموزش راهبردهایی که متمرکز بر مدیریت هیجانها و کنترل رفتار است اهمیت شایانی در نظام آموزش فعلی آموزش و پرورش دارند. وجود پایداری و شیفتگی در کنار هم برای یادگیری لازم است زیرا شیفتگی دستاورد و پایداری ابزار و کلید رسیدن به موفقیت هستند (داکورت، ۲۰۱۱).

در مجموع با توجه به نتایج به دست آمده، اینگونه به نظر می‌رسد که اثر بخشی آموزش چشم انداز زمان بر رشد شیفتگی و پایداری دانش آموزان، حائز اهمیت است. با این حال، اظهار نظر قطعی در این زمینه نیازمند پژوهش‌های بیشتر است. از موارد دیگر، انجام آن تنها بر روی دانش آموزان دختر شهر استان ابرکوه است که تعمیم یافته‌های حاصل از پژوهش را محدود می‌سازد.

در همین راستا و بر اساس نتایج به دست آمده پیشنهاد می‌شود که:

- این پژوهش با در نظر گرفتن متغیر جنسیت در گروه‌های دیگر از جمله دانش آموزان مقاطع دیگر و یا دانشجویان نیز تکرار شود.

- مطابق یافته‌ها این بسته آموزشی می‌تواند دستیاری مناسب برای مشاوران مدارس جهت تقویت توانمندی‌های مثبت دانش آموزان باشد.

- پیشنهاد می‌شود این بسته آموزشی در طول سال تحصیلی به صورت کارگاهی یا دروس فوق برنامه به منظور ارتقای ویژگی‌های روانشناختی مثبتی همچون شیفتگی و پایداری، در محیط مدارس مورد استفاده قرار گیرد.

- بسته آموزشی محقق ساخته به عنوان یک پژوهش علمی در اختیار موسسات پژوهشی معتبر قرار گیرد تا به عنوان یک بسته الگو، مورد استفاده سایر پژوهشگران علاقمند در این زمینه واقع شود.

کتابنامه:

- جلیلی ف، عارفی م، قمرانی ا، منشی غ (۱۳۹۷). ویژگی‌های روان سنجی مقیاس شیفتگی تحصیلی در دانشجویان، مجله آموزش و ارزشیابی، ۱۱(۴۱): ۱۵۵-۱۷۲.
- زینلی پور ح، زارعی ا، زندی نیاز ز (۱۳۸۸). خودکارآمدی عمومی و تحصیلی دانش آموزان و ارتباط آن با عملکرد تحصیلی، مجله مطالعات روانشناسی تربیتی: بهار و تابستان ۱۳۸۸، ۶(۹): ۲۸-۱.
- صالحی، هاجر، قمرانی، امیر، عرب، حمید رضا، و گل کاری، طاهره. (۱۳۹۲). بررسی کارآیی جهت گیری مذهبی در پیش بینی تجربه شیفتگی دانشجویان، دو فصلنامه پژوهش در مدیریت ورزشی و رفتار حرکتی، ۶(۳): ۵۹-۴۷.
- فقیهی، فریبا، مرزیه، افسانه، وجناآبادی، حسین. (۱۳۹۷). رابطه بین تجربه شیفتگی و نیروهای انگیزشی در دانش آموزان، فصلنامه مطالعات روانشناسی تربیتی ۲۰۸، ۲۹-۱۷۷.
- فولادی، ا، کجیاف م، قمرانی ا. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش سرزندگی تحصیلی بر موفقیت تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دختر. نشریه علمی پژوهشی آموزش و ارزشیابی ۱۱(۴۲): ۳۷-۵۳.
- کارشکی، حسین و محسنی، نیک چهره. (۱۳۹۴). انگیزش در یادگیری و آموزش: نظریه‌ها و کاربردها. تهران: آوای نور.
- محقق ح، قاسمی پ. (۱۳۹۵). پیش بینی ثبات قدم در دانشجویان بر اساس چهارچوب ذهنی. فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری، سال چهارم، شماره ۶

Adelabu, D.H. (2008). Future time perspective, hope, and ethnic identity among african american adolescents, *Urban Education*, 43, 347-360.

Admiraal, W., Huizenga, J., Akkerman, S., & Dam, G.T. (2011). The concept of flow in collaborative game-based learning. *Computers in Human Behavior*, 27(3), 1185-1194.

Colombo, L; zito, M. (2014). Demands, Resources and the Three Dimensions of Flow at Work. A Study among Professional Nurses. *Open Journal of Nursing*, 4, 255-264.

Csikszentmihalyi, M. (2000). *Beyond boredom and anxiety* (25th anniversary ed.), San Francisco: Jossey-Bass.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York, NY: Harper and Row.

Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92, 1087-1101.

Duckworth, A. L., & Quinn, P. D. (2009). Development and validation of the Short Grit Scale (GRIT-S) *Journal of Personality Assessment*, 91(2), 166-74 .

Duckworth, A. L., Allred, K. M. (2012). Temperament in the classroom. In R. L. Shiner and M. Zentner (Eds.), *Handbook of Temperament* New York, NY Guilford Press, 627-644.

Elias, H. (2010). Examining potential relationships between flow and motivational forces in Malaysian secondary school students.. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 9 (2010) 2042–2046.

Fullagar, C., & Kelloway, E. K. (2009). Flow at work: an experience sampling approach, *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 82, 595-615.

Guerrero, L. R., Dudovitz, R., Chung, P. J., Dosanjh, K. K., Wong, M. D. (2016). Grit: A Potential Protective Factor Against Substance Use and Other Risk Behaviors Among Latino Adolescents, *Journal of Academic Pediatrics*, 16(3), 275-280.

Hexiang, J., Wenchao, W., & Xiaoyu, L. (2019). Peer Attachment and Academic Procrastination in Chinese College Students: A Moderated Mediation Model of Future Time Perspective and Grit. *Journal of Frontiers in Psychology*, 10, 1-11.

Hochanadel, A., & Finamore, D. (2015). Fixed and Growth Mindset in Education and How Grit Helps Students Persist in the Face of Adversity. *Journal of International Education Research*, 11(1), 47-50.

Ivcevic, Z., Brackett, M. (2014). Predicting school success: Comparing Conscientiousness, Grit, and Emotion Regulation Ability, *Journal of Research in Personality*, 52, 29-36.

Jackson, S.A., & Eklund, R.C. (2002). Assessing flow in physical activity: The flow state scale-2 and dispositional flow scale-2. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 24, 133–150.

Jackson, S. A., & Marsh, H. (1996). Development and validation of a scale to measure optimal experience: The Flow State Scale. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 18(1), 17-35.

Kim, B.A. (2017). A Clash of Constructs? Re-Examining Grit in Light of Academic Buoyancy and Future Time Perspective. Presented to the Faculty of the Graduate School of The University of Texas at Austin in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Arts.

Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. (2001). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 56, 89- 90.

Sherry, V. G., Kelly, D. R. (2019). Resilience, Grit, and Hardiness: Determining the Relationships amongst these Constructs through Structural Equation Modeling Techniques. *Journal of Positive Psychology & Wellbeing* Vol. x, No. x, 1–12.

Sharma, M. Shekhawat, V. (2017). Uniqueness Seeking, Grit and Flow in High and Low Creative University Students. *International Journal of Education and Psychological Research*, 6(2), 30-36.

Snyder, C. R. & Lopez, S. J. (2007). *Positive Psychology*. Sage Publications.

Susan A. J; Herbert, W. M. (1996). Development and Validation of a Scale to Measure Optimal Experience: The Flow State Scale. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 18, 17-35.

Snyder, C. R & Lopez, S, G. (2007). *Positive Psychology*, New York Published by Oxford University Press, Inc

Stolarski, M., Bitner, J., & Zimbardo, P. G. (2011). Time perspective, emotional intelligence and discounting of delayed awards. *Time & Society*, 20, 346–363.

Van Beek, W., & Kairys, A. (2015). Time Perspective and Transcendental Future Thinking. In *Time Perspective Theory; Review, Research and Application* (pp.73-86). Springer International Publishing..

Zambianchi, M.; Ricci Bitti, P.E.; & Paola, G. (2010). Time Perspective, personal agenda. and adoption of risk behaviors in adolescence. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*.



The Effectiveness of Time perspective Education on Flow and Grit of Female High School Students

Abstract

The purpose of this research was to investigate the effect of time perspective on flow and grit in female students in Abarkouh. This is a quasi-experimental research, using a pre-test-post-test approach with control group design. The statistical population was all high school female students, and the participants were 30 students recruited through multi-cluster sampling method. Using simple randomized method, they were divided into two experimental and control groups. To collect data Martin and Jackson flow short form (2008), Duckworth and Quinn Grit Scale (2009) were used as pre-test in both groups. Then, the time perspective education, as the independent variable (intervention), was conducted only in the experimental group in 12 sessions of 90 minutes each; the control group did not receive any instructions. At the end of instructions, the questionnaires were administered again in both groups as post-tests. Data were analysed by covariance analysis. The results showed that the time perspective education instruction has a positive and meaningful impact on flow and grit of female students.

Keywords: Time perspective, flow, grit, female High School Students.