



University of
Sistan and Baluchestan



Iranian Educational
Psychology Association

Comparison of the Effectiveness of Time Management Training, Motivational Strategies, and Self-Regulated Learning Strategies Training on Female Senior Elementary School Students' Academic Self-Concept

Zahra Salmani¹ | Ali Mehdad² | MohammadAli Nadi

1. Ph.D. student of Educational Psychology, Department of Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Isfahan (Khorasgan) Branch, Islamic Azad University, Isfahan, Iran. E-mail: zahrasalmani995@gmail.com
2. **Corresponding Author**, Associate Professor, Department of Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Islamic Azad University, Isfahan (Khorasgan) Branch, Isfahan, Iran. E-mail: alimahdad.am@gmail.com
3. Professor, Department of Educational Management, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Islamic Azad University, Isfahan (Khorasgan) Branch, Isfahan, Iran. E-mail: nadi2248@yahoo.com

Article Info

ABSTRACT

Article type:

Research Article

Article history:

Received:

Received in revised form:

Accepted:

Published online:

Keywords:

Time Management,
Motivational Strategies,
Self-Regulated Strategies,
Academic self-concept,
Elementary school students

The aim of present study was to compare effectiveness of time management training packages, motivational strategy and self-regulation strategy on academic self-concept in students with exam anxiety among second year of elementary school. The research method was quasi-experimental with pre-test-post-test design and two-month follow-up period. The statistical population included all students with exam anxiety in the academic year 2022-2023 in the second term of Chadegan elementary school, after the implementation of the exam anxiety questionnaire by Abolghasemi et al (1997)., 72 students with exam anxiety (scoring higher than 75) were purposefully selected and were randomly assigned in 3 experimental groups and 1 control group, each including 18 students. For experimental groups, time management by Brian Tracy (2008) and motivational strategy training by Nazemy, Khoy nejad and Rajaei (2020) was carried out for 8 sessions of 60 minutes each and self-regulation by Dansereau et al (1979) for 8 sessions of 90 minutes, and the control group did not receive any intervention. Then, all four groups answered the Chen and Thompson (2004) Academic self-concept Scale in three phases: pre-test, post-test and follow-up. Data analysis was performed using ANOVA with repeated measures. The results showed that time management training, motivational strategies, and self-regulated learning strategies was effective on increasing academic self concept ($p < 0/05$), and according to the Bonferroni test, no significant difference was observed between the effectiveness of the packages ($p > 0/05$). According to the results of the research, these trainings can be used to reduce students' learning problems and increasing academic self-concept.

Cite this article: Salmani, Z., Mehdad, A., & Nadi, M. (2024). Comparison of the Effectiveness of Time Management Training, Motivational Strategies, and Self-Regulated Learning Strategies Training on Female Senior Elementary School Students' Academic Self-Concept. *Journal of Educational Psychology Studies*, 21 (55), 1-32. DOI: [10.22111/JEPS.2024.46860.5556](https://doi.org/10.22111/JEPS.2024.46860.5556)



© The Author(s).

DOI: [10.22111/JEPS.2024.46860.5556](https://doi.org/10.22111/JEPS.2024.46860.5556)

Publisher: University of Sistan and Baluchestan



پښتونستان د علومو او انساني مطالعاتو فریښی
پرتال جامع علومو انسانی



مقایسه اثربخشی بسته‌های آموزشی مدیریت زمان، راهبرد انگیزشی و راهبرد خودتنظیمی بر

خودپنداره‌ی تحصیلی دانش‌آموزان

زهرا سلمانی^۱ | علی مهداد^۲ | محمدعلی نادى^۳

۱. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی اصفهان (خوراسگان)، اصفهان، ایران.

رایانامه: zahrasalmani995@gmail.com

۲. نویسنده مسئول، دانشیار، گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی اصفهان (خوراسگان)، اصفهان، ایران. رایانامه:

alimahdad.am@gmail.com

۳. استاد، گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی اصفهان (خوراسگان)، اصفهان، ایران. رایانامه:

nadi2248@yahoo.com

چکیده	اطلاعات مقاله
<p>هدف پژوهش حاضر مقایسه اثربخشی بسته‌های آموزشی مدیریت زمان، راهبرد انگیزشی و راهبرد خودتنظیمی بر خودپنداره‌ی تحصیلی در دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان دوره‌ی دوم دبستان بود. روش پژوهش نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و دوره پیگیری دوماهه بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ در دوره‌ی دوم دبستان شهر چادگان بودند که پس از اجرای پرسشنامه اضطراب امتحان ابوالقاسمی و همکاران، (۱۳۷۵)، ۷۲ دانش‌آموز دارای اضطراب امتحان (کسب نمره بالاتر از ۷۵) به صورت هدفمند انتخاب و سپس به روش تصادفی در ۳ گروه آزمایش و ۱ گروه کنترل، هرکدام شامل ۱۸ دانش‌آموز گمارده شدند. برای گروه‌های آزمایش، آموزش مدیریت زمان برپایان تریسی (۲۰۰۸) و راهبرد انگیزشی ناظمی و همکاران، (۱۳۹۹) هر یک به مدت ۸ جلسه‌ی ۶۰ دقیقه‌ای و خودتنظیمی دنسرو و همکاران (۱۹۷۹) به مدت ۸ جلسه‌ی ۹۰ دقیقه‌ای اجرا شد و گروه کنترل مداخله‌ای دریافت نکردند. همچنین هر چهار گروه در سه مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون و پیگیری به پرسشنامه خودپنداره‌ی تحصیلی چن و تامپسون (۲۰۰۴) پاسخ دادند. داده‌ها با استفاده از روش تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر تجزیه و تحلیل شد. نتایج نشان داد که آموزش بسته‌های مدیریت زمان، راهبرد انگیزشی و خودتنظیمی موجب افزایش معنادار خودپنداره‌ی تحصیلی شده است ($p < 0/05$) و با توجه به آزمون بونفرونی تفاوتی بین سه روش آموزشی در میزان اثربخشی بر خودپنداره‌ی تحصیلی نبوده است ($p > 0/05$). با توجه به اثربخشی این بسته‌ها بر افزایش خودپنداره‌ی تحصیلی، پیشنهاد می‌گردد با آموزش این بسته‌ها زمینه‌ی افزایش اشتیاق تحصیلی در دانش‌آموزان و کاهش مشکلات تحصیلی و بهبود عملکرد تحصیلی و افزایش موفقیت تحصیلی فراهم شود.</p>	<p>نوع مقاله: مقاله پژوهشی</p> <p>تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۲/۲۰</p> <p>تاریخ ویرایش: ۱۴۰۲/۲/۲۰</p> <p>تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۳/۱۰</p> <p>تاریخ انتشار: ۱۴۰۲/۳/۲۸</p> <p>واژگان کلیدی: مدیریت زمان، راهبرد انگیزشی، راهبرد خودتنظیمی، خودپنداره‌ی تحصیلی، دانش‌آموزان ابتدایی</p>

استاد: سلمانی، زهرا؛ مهداد، علی؛ و نادى، محمدعلی (۱۴۰۳). مقایسه اثربخشی بسته‌های آموزشی مدیریت زمان، راهبرد انگیزشی و راهبرد خودتنظیمی بر خودپنداره‌ی

تحصیلی دانش‌آموزان. *مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۲۱ (۵۵)، ۳۲-۱۵

DOI: 10.22111/JEPS.2024.46860.5556

© نویسندگان

ناشر: دانشگاه سیستان و بلوچستان





پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی



پښتو ښکته علمون انساني و مطالعات فرېښتې
پرتال جامع علمون انساني

مقدمه

از مسائل مهم در حوزه برنامه‌ریزی، آموزش و پیشرفت تحصیلی، توجه به ابعاد روانشناختی و نظر گرفتن بهداشت روانی^۱ است که در کنار ابعاد جسمانی، منجر به پیشگیری از آسیب‌ها و افزایش سطح کیفی تعلیم و تربیت می‌گردد. تحقیقات اپیدمیولوژیک نشان می‌دهد تقریباً نیمی از تمام مشکلات بهداشت روانی قبل از ۱۴ سالگی ایجاد می‌شود و مدارس می‌توانند نقش مهمی در حمایت از دانش‌آموزان ایفا کنند (دهرویه و همکاران، ۱۴۰۲). امروزه وجود عوامل مداخله‌گر در فرایند یادگیری از جمله مشکلات هیجانی و شناختی در فراگیران یکی از معضلاتی است که دست اندرکاران مسائل آموزشی در تعلیم و تربیت با آن مواجه‌اند. یکی از مسائل مهم در حوزه یادگیری آموزشی آموزشی که نقش مهمی در سلامت روان دانش‌آموزان هم دارد، خودپنداره تحصیلی^۲ است که بر تأثیر آن بر پیشرفت تحصیلی تکیه شده است (عطایی، ۱۴۰۳). خودپنداره یکی از مهم‌ترین عوامل در رشد شخصیت می‌باشد و بسیاری از مشکلات رفتاری با این متغیر مرتبط می‌باشد (دولز-دل - کاستلار و الیور^۳، ۲۰۲۱). بدون شک، اساسی‌ترین کلید شخصیت و رفتار تصویری است که فرد در ذهن خود از خویشتن دارد. در واقع می‌توان گفت تصویری که انسان از خود دارد، استعدادها و او را رقم می‌زند (عالیخانی و همکاران، ۱۴۰۱).

به طور کلی خودپنداره تحصیلی را می‌توان باز نمود توانایی ذهنی افراد در حوزه‌های تحصیلی و ارزیابی از توانایی‌های تحصیل خود دانست (چن و تامپسون^۴، ۲۰۰۴). دانش‌آموزان، خودپنداره‌ی تحصیلی خودشان را در زمینه‌ی تحصیلی با استفاده از دو داوری شکل می‌دهند. نخست داوری بیرونی که در این شیوه مهارت‌های فرد در یک موضوع درسی با مهارت دانش‌آموزان دیگر مقایسه می‌شود، دوم داوری درونی که این شیوه مهارت‌های فرد در یک

-
1. mental health
 2. Academic self-concept
 3. Dolz-Del-Castellar, Oliver
 4. Chen, Thompson

موضوع درسی با مهارت‌هایش در موضوع‌های درسی دیگر مقایسه می‌شود ([پورنقاش تهرانی و همکاران، ۱۳۹۶](#)).

خودپنداره ضعیف، منشأ بسیاری از مشکلات افت تحصیلی و مشکلات روحی و روانی، از جمله اضطراب و افسردگی است. پژوهش‌ها نشان دادند که خودپنداره مثبت بالا با عملکرد تحصیلی بالا، و خودپنداره پایین با عملکرد تحصیلی پایین مرتبط است ([کوی‌ووه‌ای^۱ و همکاران، ۲۰۲۲؛ جناآبادی و سالارپور، ۱۴۰۰](#)). خودپنداره تحصیلی با ورود به دوره متوسطه اول و دوم نسبت به دوره ابتدایی به شدت افول می‌کند ([روماس و ورشوئرن^۲، ۲۰۲۴](#)) و این مسئله از عوامل شخصی و زمینه‌ای تاثیر می‌پذیرد ([پستیگو^۳ و همکاران، ۲۰۲۲](#)).

از جمله عوامل موثر بر خودپنداره‌ی تحصیلی دانش‌آموزان، توانایی آن‌ها در مدیریت زمانی است که به یادگیری اختصاص می‌دهند چرا که یکی از گله‌مندی‌های دانش‌آموزان این است که زمان کافی برای رسیدگی به امور تحصیلی خود را ندارند و در این راستا استرس زمان و فقدان برنامه‌ریزی یکی از موانع موفقیت و باعث کاهش خودپنداره است ([بهادری خسرو شاهی، ۱۳۹۷](#)). مدیریت زمان^۴ شامل فنونی برای تعیین اهداف کوتاه مدت، چگونگی تبدیل این اهداف به وظایف و فعالیت‌ها برای اجرای سریع‌تر آن‌ها، برنامه‌ریزی و اولویت‌بندی کارها و جلوگیری از وقفه کاری به منظور پیشگیری از محدودیت در انجام وظایف می‌باشد ([آهنچیان، لطفی فاطمی، ۱۳۹۴](#)).

پژوهش‌ها نشان دادند که نیاز به آموزش برنامه مدیریت زمان در دانش‌آموزان مقطع ابتدایی به عنوان یک ضرورت وجود دارد ([آنیسا^۵ و همکاران، ۲۰۲۲](#))؛ چرا که بیشتر دانش‌آموزان ابتدایی از مهارت صحیح مدیریت زمان برخوردار نیستند و نیاز به آموزش این مهارت در این مقطع حس

-
- 1 - Koivuhovi
 2. Ramos, Verschueren
 3. Postigo
 4. Time Management
 5. Annisa

می‌شود (مویانتي^۱ و همکاران، ۲۰۲۲) و آموزش مدیریت زمان، اثرات معناداری بر عملکرد بهتر، خلاقیت دانش‌آموزان (کوشکی و ناعمی، ۱۳۹۷) و موفقیت تحصیلی، خوداثربخشی، حل مسئله، خودپنداره (بهادری خسروشاهی، ۱۳۹۷).

هم چنین تحقیقات بر اهمیت بهبود راهبردهای خودتنظیمی دانش‌آموزان دبستانی تأکید دارد و تأثیر مثبت آن را در مراحل مختلف زندگی فراگیران برجسته می‌کند (دیگنات و وین من، ۲۰۲۱). خودتنظیمی^۳ مهارتی است که به یادگیرندگان کمک می‌کند فرآیند یادگیری خود را به دست بگیرند و فعالانه آموخته‌های خود را شکل دهند. آموزش یادگیری خودتنظیمی مهارت‌های دانش‌آموزان را در تکالیف ارتقا داده، موجب می‌شود که دانش‌آموزان، تکالیف درسی را پیگیری کنند؛ از این رو آنان می‌توانند در حل مسائل موفق بوده، به خود اعتماد کنند و خودپنداره بالاتری کسب کنند (زرگوش و همکاران، ۱۳۹۹).

پژوهش‌ها نشان دادند که آموزش راهبردهای خودتنظیمی نرخ وقوع مشکلات رفتاری دانش‌آموزان را کاهش می‌دهد؛ بر نقص توجه و افزایش سازگاری اجتماعی، خودکارآمدی و خودپنداره‌ی دانش‌آموزان تأثیر معناداری دارد (شاهی و همکاران، ۱۴۰۳).

اهمیت انگیزه در تعلیم و تربیت انکارناپذیر بوده و مطالعات چند دهه اخیر در حوزه آموزشی نیز بر این نکته تأکید دارند که انگیزه یکی از عوامل مهم و دائمی در بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان میباشد همچنین وجود انگیزه پیشرفت، تحرک لازم را برای به پایان رساندن موفقیت آمیز تحصیل در امر یادگیری و تحصیل را سبب می‌شود (حصاری و همکاران، ۱۴۰۲). در این خصوص راهبردهای انگیزشی^۴ را می‌توان، مجموعه‌ای از معیارهای فردی و اجتماعی دانست

1. Mugianti
2. Dignath & Veenman
3. Self-Regulation
4. Motivational Strategies

که افراد قبل از انجام یک کار یا اجتناب از یک عمل به آن رجوع می‌کنند (یوسفی‌افراشته و رضایی، ۲۰۲۲) و در آن به‌جای تأکید بر آموزش‌های معلم و والدین جهت کسب دانش، فراگیر شخصاً کوشش‌های خود را شروع، هدایت، برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری می‌کند و دست به انتخاب می‌زند (ناظمی و همکاران، ۱۳۹۹). استفاده تلفیقی از دو بعد تشکیل‌دهنده انگیزش، یعنی ابعاد شخصی (درونی) و محیطی (بیرونی)، فراگیر را به سمت اهداف و فعالیت معین هدایت می‌کند (وی و همکاران، ۲۰۲۳).

بررسی پژوهش‌ها نشان می‌دهد که نه‌تنها بین راهبرد انگیزشی و یادگیری از طریق همسالان ارتباط معناداری وجود دارد؛ بلکه با بهبود جهت‌گیری یادگیری (الونسوتاپیا و همکاران، ۲۰۲۳)، تأثیر مثبتی بر خودپنداره‌ی تحصیلی و یادگیری آن‌ها دارد (نژاداسدی و صفرزاده، ۱۴۰۲؛ آقازارتی و همکاران، ۱۳۹۹).

لذا ارائه‌ی برنامه‌هایی در جهت بهبود سطح انگیزه دانش‌آموزان می‌تواند نقش موثری بر خودپنداره‌ی تحصیلی و بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشد؛ و به نظر می‌رسد انجام مداخلات در قالب راهبردهای انگیزشی می‌تواند تأثیرات قابل توجهی بر خودپنداره‌ی تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشد (حامدی و همکاران، ۲۰۲۳).

این پژوهش باهدف مقایسه اثربخشی بسته‌های آموزشی مدیریت زمان، راهبرد انگیزشی و راهبرد خودتنظیمی بر خودپنداره‌ی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره‌ی دوم دبستان انجام شد و انتخاب این سه بسته آموزشی بر اساس سه مولفه نیاز، هدف مجزا و کارآمدی بود. این سه بسته، مورد نیاز دانش‌آموزان در این مقطع است چرا که با بررسی دغدغه‌های اولیای مدرسه و والدین دانش‌آموزان، و آنچه از پیشتر از پیشینه‌ی پژوهشی بیان شد، می‌توان دریافت وجود مشکلاتی در حیطه مدیریت زمان مسائل انگیزشی و خود تنظیمی و استقلال در یادگیری از مسائل مهم مبتلا به

4. Wei, Saab & Admiraal

1 Alonso-Tapia, Merino-Tejedor & Huertas

دانش آموزان است که با توجه به شیوع بالا تاثیرات گسترده آن بر عملکرد تحصیلی احساس می‌شود.

بررسی‌های مقایسه‌ای بین این بسته‌ها نشان داد هر یک، دارای مفاهیم مشترک و هم‌پوشی مفهومی در برخی عناوین مانند سازماندهی، طراحی، خودارزیابی و خود نظارتی در خودتنظیمی با کنترل پیامدها و شبیهسازی و تخیل در راهبرد انگیزشی و خطای شناختی، جلوگیری از اتلاف وقت، مهارت‌های خرد مدیریت زمان و برنامه ریزی در مدیریت زمان هستند که نشان دهنده وجود ارتباط و هم‌جنس بودن این بسته‌ها می‌باشد؛ ولیکن هر یک از این بسته‌ها اهداف مجزا را دنبال می‌کنند و در جهت رسیدن به اهداف تفاوت‌های اساسی با یکدیگر دارند؛ لذا پژوهشگر قصد داشت بتواند تاثیرات این سه راهبرد را بر متغیرهای پژوهش با یکدیگر مقایسه کند. همچنین پژوهشی مبتنی بر مقایسه این بسته‌ها با یکدیگر یافت نشد، با توجه به اینکه محققان در تحقیقاتی به صورت جداگانه کارآمدی این بسته‌ها را بر روی متغیر وابسته بررسی کرده‌اند اما پژوهشی به بررسی همزمان مقایسه اثربخشی این راهبردها با یکدیگر در کاهش مشکل سطح پایین خودپنداره-ی تحصیلی در دانش‌آموزان دوره ابتدایی نپرداخته و از آنجا که اغلب تحقیقات موجود در خصوص این متغیرها در مقاطعی به غیر از دوره‌ی ابتدایی انجام گرفته‌اند، لذا با توجه خلا پژوهشی موجود، پژوهش حاضر در پی پاسخ به این سوال است که آیا بین اثربخشی بسته‌های آموزشی مدیریت زمان، راهبرد انگیزشی و راهبردهای خودتنظیمی بر خودپنداره‌ی تحصیلی تفاوت وجود دارد؟

روش پژوهش

روش پژوهش نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل و همراه با پیگیری بود. جامعه آماری این مطالعه کلیه دانش‌آموزان دختر دوره‌ی دوم دبستان دارای اضطراب امتحان

شهر چادگان در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بود که پس از انجام هماهنگی‌های لازم و دریافت مجوز از اداره‌ی آموزش و پرورش از بین ۲۴۴ دانش‌آموز مشغول به تحصیل در تنها مدرسه‌ی دولتی دوره‌ی دوم دخترانه شهر چادگان، با برگزاری آزمون اضطراب امتحان ابوالقاسمی و همکاران (۱۳۷۵)، ۷۲ نفر از جامعه مذکور که نمره اضطراب امتحان بالایی داشتند، به روش نمونه‌گیری هدفمند به عنوان نمونه انتخاب و به صورت تصادفی در سه گروه آزمایش (۱۸ نفر) و یک گروه کنترل (۱۸ نفر) قرار گرفتند. تعداد نمونه لازم با در نظر گرفتن سطح اطمینان ۹۵٪ و میزان ریزش هر گروه، ۱۵ نفر در نظر گرفته شد. ملاک‌های ورود به پژوهش شامل نمره‌ی اضطراب امتحان بالاتر از حدمتوسط در پرسشنامه اضطراب امتحان ابوالقاسمی و همکاران (۱۳۷۵)، تمایل و رضایت آگاهانه دانش‌آموز (بر اساس قوانین آموزش و پرورش و والدین آن‌ها) برای شرکت در پژوهش، اشتغال به تحصیل در دوره دوم دبستان و شرکت در کلاس‌ها و جلسات ایجادکننده‌ی تداخل در پژوهش بود که در ابتدا از طریق ارائه پرسشهایی و خود اظهاری دانش‌آموزان و والدین آنها مورد بررسی قرار گرفت. ملاک‌های خروج از پژوهش شامل انصراف از ادامه‌ی کار، غیبت بیش از دو جلسه آموزشی، عدم انجام تمرینات و تکالیف، قرار گرفتن تحت درمان یا آموزش‌های روانشناختی بود. ملاحظات اخلاقی این پژوهش شامل موارد ذیل بود:

الف) دریافت کد اخلاق (IR.IAU.KHUISF.REC.1402.027)، ب) دریافت رضایت‌نامه از اولیای دانش‌آموزان و کسب رضایت شرکت‌کنندگان در پژوهش ج) رعایت اصول رازداری و محرمانه بودن هویت شرکت‌کنندگان و اطلاعات پژوهش و د) ترک آزادانه شرکت‌کنندگان برای ترک گروه بود. برای جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شد.

پرسشنامه خودپنداره‌ی تحصیلی: این پرسشنامه برای اولین بار توسط چن و تامپسون در سال ۲۰۰۴ پس از اجرا روی ۱۶۱۲ دانش‌آموز تایوانی دوره دبستان ساخته شد. تمرکز این پرسشنامه بر سنجش خودپنداره دانش‌آموزان دوره ابتدایی و راهنمایی است. این ابزار دارای ۱۵ پرسش و در

یک مقیاس نقطه‌ای لیکرت از کاملاً موافق (۴)، موافق (۳)، مخالف (۲) و کاملاً مخالف (۱) می‌باشد. ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه به وسیله مرعشیان و همکاران (۲۰۱۲) مقدار ۰/۹۲ و در مطالعه افشاری‌زاده، کارشکی و ناصریان (۱۳۹۲) که در نمونه ۲۵۲ نفری از دانش‌آموزان کلاس چهارم، پنجم و ششم مقطع ابتدایی انجام شد؛ ۰/۷۸ بوده است. پایایی این پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ در این پژوهش ۰/۸۵۶ به دست آمد.

بسته‌ی آموزش مدیریت زمان: برنامه‌ی آموزش مدیریت زمان بر اساس برنامه‌ی مدیریت زمان (برایان تریسی، ۲۰۰۸، ترجمه بقوسیان و عطرسائی، ۱۳۹۵) طی ۸ جلسه هر هفته ۲ جلسه‌ی ۶۰ دقیقه‌ای اجرا شد. عناوین جلسات آموزشی و شرح هر جلسه در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱: خلاصه جلسات درمانی راهنمای آموزش مدیریت زمان

جلسه	عنوان جلسه	شرح جلسات
اول	اهمیت و فواید مدیریت زمان	آموزش مدیریت زمان و فواید مدیریت زمان و اینکه مدیریت زمان چه اهمیتی بر آموزش دارد.
دوم	خطاهای شناختی	در مورد خطاهای شناختی و اشتباهاتی که افراد در مورد خود و جهان اطراف دارند و این خطاها باعث اتلاف وقت و تعلل‌ورزی و مدیریت نادرست زمان می‌شود مطالبی ارائه می‌شود.
سوم	تمرینات آشنایی با خطاهای شناختی	تمرین موقعیت‌ها و تشخیص خطای شناختی مربوط به آن
چهارم	تمرین عوامل اتلاف کننده‌ی زمان	در مورد عوامل اتلاف کننده وقت و عواملی که باعث به هدر رفتن وقت و زمان می‌شود اطلاعاتی به دانش‌آموزان داده شد.
پنجم	بهبود مهارت‌های مدیریت زمان	روش‌هایی برای بهبود مهارت‌های مدیریت زمان و مرور جلسات قبل برای دانش‌آموزان مورد یادآوری قرار گرفت.
ششم	برنامه ریزی	اولویت‌بندی فعالیت و برنامه‌ریزی مورد بحث قرار گرفت. به طوری که یاد داده شد که مثلاً در اولویت اول کارهایی را انجام دهند که برایشان سود بیشتری دارد و بعد کارهای دیگر و...
هفتم	آموزش تعیین و اولویت‌بندی کارها	تعیین و اولویت‌بندی اهداف مباحثی ارائه شد. به طوری که به آن‌ها در زمینه اهداف جلسه کوتاه مدت و بلند مدت توضیحاتی ارائه شد
هشتم	جمع‌بندی و اجرای	عواملی که باعث بهبود کیفیت وقت می‌شد در این مرحله ارائه شد و برنامه-

پس‌آزمون

هایی برای مطالعه دروس به آن‌ها داده شد.

پژوهش‌های انجام شده در زمینه اثربخشی آموزش مدیریت زمان سازگاری دانش‌آموزان و کاهش وابستگی بر فضای مجازی (منظری توکلی و پورکریمی هاوشکی، ۱۴۰۱) و خودپنداره‌ی تحصیلی (بهادری خسروشاهی، ۱۳۹۷) و خلاقیت دانش‌آموزان ابتدایی (کوشکی و ناعمی، ۱۳۹۷) و کاهش اعتیاد به اینترنت (قنبری، ۱۴۰۱) نشان‌دهنده وجود روایی در بسته مورد نظر است.

بسته آموزشی راهبرد انگیزشی: بسته آموزشی راهبردهای انگیزشی تهیه شده با رویکرد لیبر و هادل (۱۹۸۹) و مقالات و طرح‌های پژوهشی داخلی و خارجی، است که در قالب مداخله آموزشی طی ۸ جلسه ۱ ساعته با اجرا روی گروه آموزشی و بدون انجام مداخله بر روی گروه کنترل در نظر گرفته شده است (ناظمی و همکاران، ۱۳۹۹) که شرح جلسات آن در جدول ۲ آمده است.

جدول ۲: خلاصه جلسات درمانی راهنمای آموزش راهبرد انگیزشی

جلسه	عنوان جلسه	شرح جلسات
اول	آشنایی با راهبردهای انگیزشی	تعریف راهبردهای انگیزش و بیان تمایزات انگیزش درونی و بیرونی
دوم	منابع انگیزش درونی و بیرونی	معرفی منابع انگیزش درونی و بیرونی، تعریف چالش و تمرین به چالش کشیدن دانش‌آموزان و ارائه تکلیف
سوم	تمرین مواجهه با اطلاعات ناهمخوان	آشنایی دانش‌آموزان با نقش اطلاعات شگفت‌انگیز و ناهمخوان و تمرین در این خصوص (آموزش روش‌های مطالعه صحیح)
چهارم	حق انتخاب در یادگیری و سبک‌های اسنادی	مفهوم حق انتخاب برای یادگیری، معرفی سبک‌های اسناد و تمرین در رابطه با آن ارائه تکالیف برای جلسه بعد
پنجم	کنترل پیامدهای یادگیری	بررسی تکالیف جلسه قبل، تعریف احساس کنترل بر پیامدهای یادگیری و تمرین سبک‌های اسنادی، ارائه تکالیف برای جلسه بعد
ششم	تخیل و نقش آن در یادگیری	بررسی تکالیف جلسه قبل، تعریف تخیل و نقش آن در افزایش انگیزه یادگیری، تمرین شبیه‌سازی، ارائه تکالیف برای جلسه بعد
هفتم	اهمیت بازی‌ها در	بررسی تکالیف جلسه قبل، تمرین بازی در فرایند تخیلی و خیالبافی، بیان نقش

یادگیری در یادگیری	بازیها و آموزش چند روش به یاد سپاری با کمک بازیها در افزایش انگیزه
برخی دروس	یادگیری، ارائه تکلیف برای جلسه بعد.
جمع بندی	بررسی تکالیف جلسه قبل، مرور تمرینها و مبانی تعریف شده در جلسات قبل، بازخورد گرفتن از شرکت کنندگان در جلسات آموزشی در خصوص موضوع و کیفیت جلسات

پژوهش های انجام شده در تحقیقات از جمله اثربخشی آموزش راهبردهای انگیزشی بر آسیبها و موفقیت تحصیلی (ناظمی و همکاران، ۱۳۹۹) و سرزندگی تحصیلی و خودپنداره‌ی تحصیلی (حسنزاده و وطن دوست، ۱۳۹۶)، نشان دهنده وجود روایی در بسته مورد نظر است.

برنامه آموزش راهبردهای خودتنظیمی: بسته‌ی آموزشی یادگیری خودتنظیمی، یک دوره آموزش راهبردهای خودتنظیمی تنظیم شده در هشت جلسه ۹۰ دقیقه ای است که توسط دنسرو و همکاران (۱۹۷۹) ساخته شد؛ که در این جلسه‌ها راهبردهای یادگیری خودتنظیم از جمله راهبردهای شناختی و فراشناختی به صورت گروهی آموزش داده می‌شود (وحیدی نژاد و همکاران، ۱۳۹۹). شرح جلسات این برنامه‌ی آموزشی در جدول ۳ آمده است.

جدول ۳: خلاصه جلسات درمانی راهنمای آموزش راهبرد خودتنظیمی

جلسه	عنوان جلسه	شرح جلسات
اول	معرفی کلی برنامه‌های آموزشی و بیان اهداف	توضیح در راستای آموزش و آشنایی اولیه‌ی دانش آموزان با راهبردهای یادگیری خودگردان.
دوم	راهبردهای تمرین و تکرار	تکرار ساده و بازگویی مطالب، کپی کردن و خلاصه کردن موضوعات، خط کشیدن یا برجسته کردن نکات کلیدی، یادداشت برداری، تکرار مطالب یادگرفته شده، رونویسی موضوعات دشوار، تمرین از طریق بازگویی مطالب برای دیگران.
سوم	راهبردهای توضیح و بسط معنایی	تلفیق اطلاعات جدید در داخل شبکه‌ای از دانش توضیح داده شده و تأویل و تفسیر آن، خلاصه کردن، کاربرد الگوریتمها و یادداشت برداری، کاربرد دانش قبلی و تجارب شخصی برای ایجاد اطلاعات جدید معنادار، پیوند بین محتویات یک رشته با محتویات رشته‌ی دیگر و تلاش برای کاربرد راهبرد جهت حل مشکل در موقعیت جدید.

چهارم	راهبردهای سازماندهی	ارائه‌ی چارچوبی برای تسهیل کدگذاری، یادآوری و سازماندهی اطلاعات و طبقه‌بندی‌های ارائه‌شده با توجه به خصوصیات مشترک، شبکه‌سازی، برجسته-کردن اندیشه‌های اصلی یک متن و خط کشیدن زیر مطالب اصلی، شبکه‌سازی به وسیله‌ی شناسایی ارتباطات درونی در یک متن.
پنجم	طراحی	تعیین اهداف، مدیریت زمان و زمانبندی، توجه جهت‌یابی شده، تخصیص منابع، کاربرد دانش قبلی، توجه انتخابی و آمادگی جهت کاربرد راهبردهای یادگیری، توالی و زمانبندی فعالیت‌های یادگیری، تمرکز به‌صورت انتخابی روی اهداف و انتخاب هدفمند راهبردهای یادگیری. تجزیه و تحلیل تکلیف و همچنین فعال کردن دانش قبلی توسط یادگیرندگان، انتخاب راهبردهای مناسب.
ششم	خودنظارتی	ارائه‌ی تکنیک‌هایی برای کنترل کارایی فعالیت‌های یادگیری از لحاظ دقت و درک و فهم و اثربخشی، تأمل جهت جستجوی دلایل برای فعالیتها، پرسش از خود برای کنترل فهم، تأمل روی یادگیری، کنترل جهت دستیابی به اهداف، دریافت بازخورد توسط فراگیران، مشاهده‌ی عملکرد فراگیران جهت تصحیح، توقف در حال مطالعه و انتخاب راهبردهای ترمیمی مناسب.
هفتم	خودارزیابی	بررسی کیفیت نتایج یادگیری بعد از تکمیل تکلیف، ارزیابی فرایندهای یادگیری به کار برده شده، ارزیابی اهداف و بازبینی مجدد، بررسی کیفیت یا پیشرفت در یادگیری و توجه به نتایج یادگیری از طریق تخمین دقت و کامل بودن فعالیت، ارزیابی فرایندهای یادگیری به کار برده شده، بازبینی و بررسی نتایج، ارزیابی فرد از میزان درک و فهم خود، تجدیدنظر در روش استفاده شده.
هشتم	تکرار و مرور تکالیف	تکرار و مرور تکالیف جلسه‌ی قبل و بحث درباره‌ی خلاصه‌ای از تمام کارهای انجام شده و بررسی تأثیر آموزش

پژوهش‌های انجام شده در زمینه اثربخشی بسته‌ی آموزش خودتنظیمی بر آموزش مهارت فراشناختی و جهت‌گیری اهداف دانش‌آموزان ۵-۱۲ سال (اسمعیلی‌راد و همکاران، ۱۴۰۱)، خودپنداره‌ی تحصیلی (وحیدی‌نژاد و همکاران، ۱۳۹۹)، خودپنداره تحصیلی، انگیزه‌ی پیشرفت تحصیلی (کرمی و همکاران، ۱۳۹۲)، نشان‌دهنده وجود روایی در بسته مورد نظر است.

داده‌ها در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری با استفاده از اجرای پرسشنامه جمع‌آوری شدند و مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. به جهت توصیف داده‌ها در این پژوهش از شاخص‌های آماری توصیفی همچون میانگین، درصد و انحراف معیار و همچنین از آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر استفاده شد و برای تحلیل داده‌ها از نرم افزار SPSS نسخه ۲۳ استفاده شد.

یافته‌ها

در این پژوهش دختران دارای اضطراب امتحان، مشغول به تحصیل در دوره‌ی دوم ابتدایی مورد بررسی قرار گرفتند. بیشتر افراد نمونه در پایه‌ی پنجم مشغول به تحصیل بودند که شامل ۴۰ درصد (۶ نفر) در سه گروه و در گروه راهبرد خودتنظیمی ۵ نفر (۳۳/۳ درصد) کلاس چهارم و ۴ نفر (۲۶/۷ درصد) کلاس ششم و در هر کدام از گروه‌های راهبرد انگیزشی و آموزش مدیریت زمان ۴ نفر (۲۶/۷ درصد) در کلاس چهارم و ۵ نفر (۳۳/۳ درصد) در کلاس ششم مشغول به تحصیل هستند و در گروه کنترل نیز به تعداد برابر، ۵ نفر (۳۳/۳ درصد) از هر پایه تحصیلی می‌باشد. براساس آزمون خی دو بین تعداد افراد نمونه براساس کلاس درسی در چهار گروه تفاوت معنی داری وجود ندارد ($p > 0/05$). در جدول شماره ۴ شاخص‌های توصیفی نمرات متغیر وابسته به تفکیک چهار گروه به تفکیک توضیح داده شده است.

جدول ۴. شاخص‌های توصیفی نمرات متغیرهای وابسته به تفکیک چهار گروه

متغیر	گروه	پیش آزمون		پس آزمون		پیگیری
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	
راهدار خودتنظیمی	راهدار خودتنظیمی	۳۴/۸	۹/۸۳	۴۶/۱۳	۷/۹۴	۶/۱۹
	راهدار انگیزشی	۳۵/۶	۹/۴۱	۴۵/۶۷	۷/۷۶	۴۲
تحصیلی آموزش مدیریت زمان	آموزش مدیریت زمان	۳۸/۶	۷/۳۴	۴۵/۳۳	۷/۷۵	۴۴/۸۳
	کنترل	۳۶/۷۳	۷/۵۱	۳۳/۶۷	۵/۵۸	۳۶/۶

همان‌گونه که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، در پیش‌آزمون گروه‌های آزمایش میانگین و انحراف معیار گروه‌های خودتنظیمی، راهبردهای انگیزشی و آموزش مدیریت زمان به ترتیب برابر با $34/8 \pm 9/38$ ، $35/6 \pm 9/41$ و $38/6 \pm 7/34$ و در گروه کنترل برابر با $36/73 \pm 7/51$ است. همچنین در پس‌آزمون میانگین و انحراف معیار در گروه‌های خودتنظیمی، راهبردهای انگیزشی و مدیریت زمان به ترتیب برابر است با $46/13 \pm 7/94$ ، $45/67 \pm 7/76$ و $45/33 \pm 7/75$ و در گروه کنترل این شاخص‌ها برابر با $33/67 \pm 5/58$ است. میانگین و انحراف معیار این سه گروه در مرحله‌ی پیگیری به ترتیب برابر با $43/4 \pm 6/19$ ، $42 \pm 7/93$ و $44/73 \pm 7/55$ و در گروه کنترل برابر با $36/6 \pm 5/92$ است. برای بررسی پیش فرض نرمال بودن توزیع نمرات خودپنداره‌ی تحصیلی از آزمون شاپیرو ویلکز استفاده شد که بدین ترتیب نرمال بودن توزیع نمرات تایید شد. در این آزمون هر گاه سطح معناداری مقدار آماره‌ی به دست آمده از $0/05$ بزرگتر باشد، فرض مبتنی بر نرمال بودن داده‌ها تأیید می‌شود.

در این آزمون گروه آموزش خودتنظیمی با مقدار آماره‌ی $0/947$ در پیش‌آزمون و $0/954$ در پس‌آزمون و $0/931$ در پیگیری به ترتیب در سطوح $0/481$ ، $0/587$ و $0/198$ نرمال است. گروه آموزش راهبردهای انگیزشی به ترتیب در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری با کسب مقدار آماره‌ی $0/94$ ، $0/95$ و $0/945$ به ترتیب در سطوح $0/38$ ، $0/523$ و $0/443$ نرمال است. همچنین گروه مدیریت زمان با کسب مقدار آماره‌ی $0/903$ در پیش‌آزمون و $0/952$ در پس‌آزمون و $0/907$ در پیگیری به ترتیب در سطوح $0/105$ ، $0/525$ و $0/122$ نرمال است. مقدار آماره در گروه کنترل در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری به ترتیب برابر با $0/927$ ، $0/982$ و $0/926$ بود که نشان داد این آماره به ترتیب در سطوح $0/245$ ، $0/98$ و $0/234$ نرمال است.

اساس پیش فرض برابری واریانس ها بر این است که فرض می شود واریانس نمره های دو گروه در جامعه با هم برابرند و از لحاظ آماری تفاوت معناداری ندارند. برای آزمون این فرضیه از آزمون لوین استفاده شد. نتایج این آزمون نشان داد مقدار F به ترتیب در پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری در سطوح $۰/۲۵۵$ ، $۰/۵۴۳$ و $۰/۴۱۳$ برابر با $۱/۳۹$ ، $۰/۷۲۳$ و $۰/۹۷۲$ است. لذا باتوجه به اینکه سطح معنی داری بیشتر از $۰/۰۵$ است پیش فرض برابری واریانس ها در این آزمون تأیید شد. هدف از انجام آزمون ماچلی بررسی پیش فرض یکنواختی کوواریانس ها یا برابری کوواریانس ها با کوواریانس کل است. اگر معنی داری در آزمون کرویت ماچلی ۱ بالاتر از $۰/۰۵$ باشد به طور معمول از آزمون فرض کرویت و در صورت عدم تأیید از آزمون محافظه کارانه ای چون گرین هاوس - گیزر ۲ برای تحلیل واریانس اندازه گیری مکرر استفاده می شود. نتایج این آزمون ماچلی در جدول ۵ ارائه شده است. آزمون ماچلی برای بررسی یکنواختی کوواریانس انجام شد.

جدول ۵. آزمون ماچلی بررسی یکنواختی کوواریانس های نمرات در چهار گروه

متغیر	آماره	خی دو	درجه آزادی	معنی داری
خودپنداره ی تحصیلی	۰/۵۰۳	۳۷/۷۴	۲	۰/۰۰۱

همان گونه که در جدول ۵ دیده می شود، پیش فرض یکنواختی کوواریانس ها با استفاده از آزمون ماچلی در متغیر خودپنداره تحصیلی رد شده است ($p < ۰/۰۵$). جدول ۶ نتایج تحلیل اثرات درون آزمودنی در آزمون تحلیل واریانس با اندازه گیری های مکرر در خصوص خودپنداره را نشان می دهد.

جدول ۶. نتایج تحلیل اثرات درون آزمودنی در آزمون تحلیل واریانس با اندازه گیری های مکرر در خصوص

خودپنداره ی تحصیلی

1. Mauchly Test if Sphericity
2. Greenhouse-geisser

منبع	آزمون	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معنی داری	اندازه اثر	توان آماری
	فرض کرویت	۱۳۵۷/۳۴۴	۲	۶۷۸/۶۷۲	۲۸/۱۳	۰/۰۰۱	۰/۳۳۴	۱/۰۰۰
اثر زمان	گرین هاوس	۱۳۵۷/۳۴۴	۱/۳۳	۱۰۱۵/۶۷۳	۲۸/۱۳	۰/۰۰۱	۰/۳۳۴	۱/۰۰۰
	گیزر							
	هاین فلت	۱۳۵۷/۳۴۴	۱/۴۳	۹۴۹/۰۱	۲۸/۱۳	۰/۰۰۱	۰/۳۳۴	۱/۰۰۰
	حد پایین	۱۳۵۷/۳۴۴	۱	۱۳۵۷/۳۴۴	۲۸/۱۳	۰/۰۰۱	۰/۳۳۴	۱/۰۰۰
	فرض کرویت	۹۷۷/۴۵۶	۶	۱۶۲/۹۰۹	۶/۷۵	۰/۰۰۱	۰/۲۶	۰/۹۹۰
اثر زمان× گروه	گرین هاوس	۹۷۷/۴۵۶	۴/۰۰۹	۲۴۳/۸۰۳	۶/۷۵	۰/۰۰۱	۰/۲۶	۰/۹۹۰
	گیزر							
	هاین فلت	۹۷۷/۴۵۶	۴/۲۹	۲۲۷/۸۰۱	۶/۷۵	۰/۰۰۱	۰/۲۶	۰/۹۹۰
	حد پایین	۹۷۷/۴۵۶	۳	۳۲۵/۸۱۹	۶/۷۵	۰/۰۰۱	۰/۲۶	۰/۹۹۰

نتایج جدول ۶ نشان می‌دهد که بین میانگین نمرات خودپنداره‌ی تحصیلی در مراحل پژوهش به طور کلی تفاوت معنی داری وجود دارد ($p < ۰/۰۰۱$)، همچنین تعامل اثر زمان و عضویت گروهی در خودپنداره‌ی تحصیلی نیز معنی دار به دست آمده است ($p < ۰/۰۰۱$). به عبارت دیگر تفاوت بین نمرات خودپنداره‌ی تحصیلی در سه مرحله پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری در کل نمونه پژوهش برابر با ۳۳/۴ درصد و معنی دار است همچنین تفاوت نمرات این متغیر در سه مرحله از پژوهش در چهار گروه معنی دار است که نشان می‌دهد روند تغییر نمرات در مراحل پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری در چهار گروه با هم تفاوت معنی داری دارند و میزان تفاوت گروه‌ها در مراحل پژوهش در خودپنداره‌ی تحصیلی برابر با ۲۶ درصد است.

جدول ۷. نتایج تحلیل اثرات بین آزمودنی در خودپنداره‌ی تحصیلی

منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معنی داری	اندازه اثر	توان آماری
گروه	۱۳۵۴/۴۶۱	۳	۴۵۱/۴۸۷	۳/۲۴	۰/۰۲۹	۰/۱۴۸	۰/۷۱۵
خطا	۷۷۹۳/۸۶۷	۵۶	۱۳۹/۱۷۶				

براساس یافته‌های به دست آمده در جدول ۷، میانگین نمرات خودپنداره ی تحصیلی در گروه های آزمایش (بسته های آموزشی مدیریت زمان، راهبرد انگیزشی و راهبردهای خودتنظیمی) و کنترل تفاوت معنی داری دارد ($p < 0/01$). نتایج نشان داده است که ۱۴/۸ درصد از تفاوت های فردی در خودپنداره ی تحصیلی به تفاوت بین چهار گروه مربوط است. نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی جهت بررسی خودپنداره ی تحصیلی در گروه های پژوهش در مراحل پس آزمون و پیگیری در جدول ۸ است.

جدول ۸- آزمون بونفرونی جهت مقایسه زوجی میانگین نمرات خودپنداره ی تحصیلی در گروه های پژوهش در

مرحله پس آزمون و پیگیری

مرحله	گروه ها	تفاوت میانگین	خطای انحراف استاندارد	معنی داری	حجم اثر
کنترل	راهبرد خودتنظیمی	۱۲/۴۷	۲/۶۷	۰/۰۰۱	۰/۲۷۹
	راهبرد انگیزشی	۱۲	۲/۶۷	۰/۰۰۱	۰/۲۶۴
	آموزش مدیریت زمان	۱۱/۶۷	۲/۶۷	۰/۰۰۱	۰/۲۵۴
پس آزمون	راهبرد خودتنظیمی	-۰/۴۶۷	۲/۶۷	۰/۸۶۲	۰/۰۰۱
	راهبرد انگیزشی	-۰/۸	۲/۶۷	۰/۷۶۶	۰/۰۰۲
	آموزش مدیریت زمان	-۰/۳۳	۲/۶۷	۰/۹۰۱	۰/۰۰۱
پیگیری	راهبرد خودتنظیمی	۶/۸	۲/۸۲	۰/۰۱۹	۰/۰۹۴
	راهبرد انگیزشی	۵/۴	۲/۸۲	۰/۰۳۲	۰/۰۸
	آموزش مدیریت زمان	۸/۱۳	۲/۸۲	۰/۰۰۶	۰/۱۲۶
کنترل	راهبرد خودتنظیمی	-۱/۴	۲/۸۲	۰/۶۲۲	۰/۰۰۴
	راهبرد انگیزشی	۱/۳۳	۲/۸۲	۰/۶۳۹	۰/۰۰۴

۰/۰۱۶	۰/۳۳۷	۲/۸۲	۲/۷۳	آموزش مدیریت زمان	راهبرد انگیزشی
-------	-------	------	------	----------------------	-------------------

همان گونه که در جدول ۸ مشاهده می‌شود، در مرحله پس‌آزمون و پیگیری بین میانگین نمرات خودپنداره‌ی تحصیلی در گروه کنترل با گروه راهبرد خودتنظیمی ($p < 0/05$)، راهبرد انگیزشی ($p < 0/05$) و آموزش مدیریت زمان ($p < 0/05$) تفاوت معنی‌داری وجود دارد که نشان می‌دهد میزان تأثیر آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر افزایش خودپنداره‌ی تحصیلی در پس‌آزمون و پیگیری به ترتیب برابر با $27/9$ و $9/4$ درصد حاصل شده است. هم‌چنین تأثیر راهبردهای آموزشی انگیزشی در پس‌آزمون و پیگیری، به ترتیب برابر با $26/4$ و 8 درصد به دست آمده است. هم‌چنین تأثیر آموزش مدیریت زمان در افزایش این متغیر در پس‌آزمون و پیگیری به ترتیب برابر با $25/4$ و $12/6$ درصد حاصل شده است. در مقایسه روش‌های آموزشی در مرحله پس‌آزمون و پیگیری نتایج نشان داده است که تفاوت بین سه روش آموزشی در هر دو مرحله پس‌آزمون و پیگیری معنی‌دار نبوده است ($p > 0/05$).

مقایسه میانگین نمرات خودپنداره‌ی تحصیلی در مراحل پژوهش در هر یک از گروه‌های مداخله با استفاده از آزمون تعقیبی بونفرونی در جدول ۹ ارائه شده است.

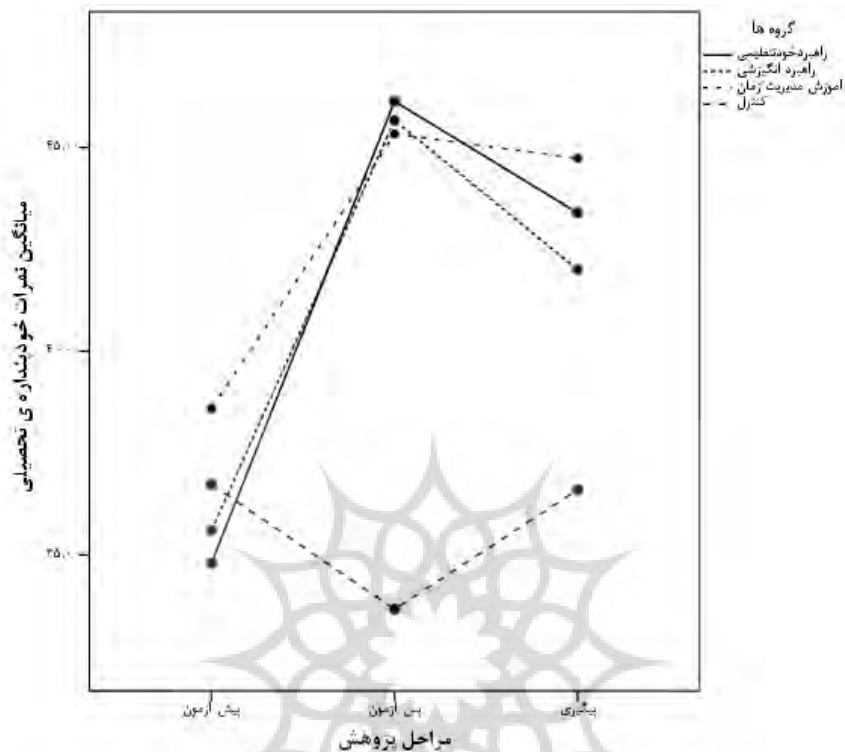
جدول ۹. نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی جهت مقایسه میانگین نمرات خودپنداره‌ی تحصیلی در مراحل پژوهش در هر یک از گروه‌های مداخله

گروه	مراحل	تفاوت میانگین	معنی داری	گروه	مراحل	تفاوت میانگین	معنی داری
راهبرد خودتنظیمی	پیش آزمون	۱۱/۳۳	۰/۰۰۲	آموزش مدیریت	پیش آزمون	-۶/۷۳	۰/۰۰۷
	پیگیری	-۸/۶	۰/۰۰۸	زمان	پیگیری	-۶/۱۳	۰/۰۰۸
	پس‌آزمون	۲/۷۳	۰/۰۲	پس آزمون	پیگیری	۰/۶	۰/۴۳۳

راهبرد انگیزشی	پیش آزمون	پس آزمون	۰/۰۰۱	۱۰/۰۷-	کنترل	پیش آزمون	پس آزمون	۳/۰۶	۰/۰۵۵
	پیگیری	پیگیری	۰/۰۰۶	۶/۴		پیگیری	پیگیری	۰/۱۳۳	۰/۹۹۸
	پس آزمون	پس آزمون	۰/۰۱۲	۳/۶۶		پس آزمون	پس آزمون	۲/۹۳-	۰/۱۴۶

نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی جهت مقایسه میانگین نمرات خودپنداره ی تحصیلی در سه مرحله به تفکیک سه گروه آموزشی در جدول ۹ نشان داده است که تفاوت میانگین نمرات خودپنداره ی تحصیلی در مرحله پیش آزمون با پس آزمون و هم چنین پیش آزمون با پیگیری و پس آزمون و پیگیری در دو گروه آموزش راهبردهای خودتنظیمی و راهبردهای انگیزشی معنی دار است ($p < 0/05$). در گروه آموزش مدیریت زمان، تفاوت بین مراحل پیش آزمون با پس آزمون و پیگیری معنی دار به دست آمده است ($p < 0/05$). اما تفاوت میانگین نمرات پس آزمون و پیگیری در این گروه معنی دار به دست نیامده است ($p > 0/05$). در گروه کنترل نیز که تفاوت هر سه مرحله پژوهش غیر معنی دار است. بر این اساس می توان گفت در اثرات درون گروهی در گروه های راهبردهای خود تنظیمی و راهبردهای انگیزشی میانگین نمرات خودپنداره تحصیلی در مرحله پس آزمون و پیگیری نسبت به پیش آزمون افزایش داشته است و در مرحله پیگیری نسبت به پس آزمون کاهش معنی داری پیدا کرده است هر چند هم چنان اثربخش بوده اند. اما در گروه آموزش مدیریت زمان، میانگین نمرات خودپنداره تحصیلی در مرحله پس آزمون و پیگیری نسبت به پیش آزمون افزایش داشته است و در مرحله پیگیری نسبت به پس آزمون نیز نمرات ثبات نشان می دهند.

نمودار مربوط به مقایسه میانگین نمرات خودپنداره ی تحصیلی در چهار گروه در مراحل پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری در شکل ۱ ارائه شده است.



شکل ۱. مقایسه میانگین نمرات خوددنداره‌ی تحصیلی در چهار گروه در مراحل پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری

در یک نتیجه گیری کلی می توان گفت، در مقایسه بین گروهی هر سه روش آموزشی در افزایش خوددنداره تحصیلی در مرحله پس آزمون اثربخش بوده اند و هم چنین اثربخشی آن‌ها در مرحله پیگیری نسبت به گروه کنترل نیز همچنان باقی مانده است و بین سه گروه در این زمینه تفاوت معنی داری مشاهده نگردید. اما در بررسی اثرات درون گروهی نتایج حاکی از آن است که گروه آموزش مدیریت زمان ثبات بیشتری در در مرحله پیگیری نشان داده است به گونه‌ای که میانگین نمرات پیگیری نسبت به پس آزمون در این گروه تغییر معنی‌داری نداشته است اما در دو گروه آموزش راهبردهای خود تنظیمی و راهبردهای انگیزشی میانگین نمرات پیگیری نسبت به پس آزمون کاهش معنی داری نشان داده اند.

بحث و نتیجه‌گیری

مطالعه حاضر با هدف مقایسه اثربخشی بسته‌های آموزشی مدیریت زمان، راهبرد انگیزشی و راهبرد خودتنظیمی بر خودپنداره‌ی تحصیلی دانش‌آموزان انجام شد. نتایج این پژوهش نشان داد که بسته‌های آموزشی مدیریت زمان بر خودپنداره‌ی تحصیلی دانش‌آموزان اثربخش است. این یافته با نتایج مطالعات بهادری خسروشاهی (۱۳۹۷) و شاهین (۲۰۲۲) مبنی بر اثر بخشی مدیریت زمان بر خودپنداره تحصیلی همسو بود. در تبیین این یافته می‌توان اینگونه بیان کرد که آموزش مدیریت زمان با بهبود کیفیت خرده مهارت‌های تعیین اهداف، تبدیل اهداف به وظایف، چگونگی برنامه‌ریزی و اولویت‌بندی کارها و چگونگی جلوگیری از وقفه در کارها (آهنچیان و لطفی فاطمی، ۱۳۹۴)، می‌تواند برای دانش‌آموزان دوره‌ی دبستان که با توجه به تحقیق موگیان‌تی و همکاران (۲۰۲۲)، به‌طور قابل توجهی نسبت به دانش‌آموزان سایر مقاطع تحصیلی آشنایی کمتری مهارت مدیریت زمان دارند، موثر باشد. براساس تئوری مدیریت زمان برایان تریسی که به عنوان یکی از کاملترین و مطرح‌ترین تئوری‌های مدیریت زمان در دنیا شناخته می‌شود، اگر فردی نتواند زمان را به خوبی مدیریت کند، مدیریت مسائل روزمره‌ای که با آن روبه می‌شود، با توجه به تاثیرات روانی و فشارهایی که برای او ایجاد میکند دشوار می‌گردد. متأسفانه خیلی از افراد به خاطر زندگی پر مسئولیت، همیشه کمبود زمان دارند (منظری توکلی، پور کریمی هاوشکی، ۱۴۰۱) به عبارتی توانمندسازی دانش‌آموزان از نظر مهارت مدیریت زمان، آن‌ها را در داشتن تداوم در مطالعه درس یاری می‌کند و به دانش‌آموزان در مدیریت مؤثرتر زمان کمک می‌کند و در نتیجه با کسب موفقیت، و بهبود این مهارت در آنها منجر به باور به توانایی خود و در نتیجه بهبود خودپنداره‌ی آنان می‌شود (کیات، ۲۰۲۲). به طور کلی می‌توان گفت مدیریت زمان با بهبود مهارت‌های دانش‌آموزان در حوزه‌ی کنترل اهداف و اولویت‌بندی‌ها منجر به کسب تجارب موفقیت‌آمیز می‌-

شود و از آنجا که خودپنداره‌ی تحصیلی با این تجارب بهبود می‌یابد؛ لذا باعث رشد خودپنداره تحصیلی می‌شود.

همچنین این پژوهش نشان داد، بسته‌های آموزشی خودتنظیمی بر خودپنداره‌ی تحصیلی دانش‌آموزان اثربخش است. این یافته با مطالعات وحیدی‌نژاد و همکاران، (۱۳۹۹)، نیکدل و همکاران، (۱۳۹۱)، کرمی و همکاران، (۱۳۹۲)، هدایت‌الرحمه و همکاران، (۲۰۲۲)، امانسون و همکاران، (۲۰۰۵) و مک ماهون و الیور (۲۰۰۱) مبنی بر اثربخشی آموزش خودتنظیمی بر خودپنداره تحصیلی همسو بود. در تبیین این اثربخشی می‌توان گفت خودتنظیمی با بهبود مولفه‌های اثرگذار بر عملکرد و پیشرفت تحصیلی، از جمله حافظه و حل مسئله و... منجر به افزایش پیشرفت تحصیلی می‌گردد؛ چراکه وقتی فراگیر از یک حالت خودنظم‌بخش برخوردار باشد انتظار می‌رود بتواند فعالیت‌های یادگیری را به‌خوبی دنبال کند، پیشرفت تحصیلی بالاتری کسب کند (ارسوی و پکر، ۲۰۲۰). مبتنی بر نظریه پیتریچ (۲۰۰۳) یادگیرندگان خودتنظیم خود را فردی لایق، خودکارآمد و مستقل دانسته و تجربیات یادگیری خویش را به گونه‌ای کارآمد و با روش‌های مختلف کنترل می‌کنند (تمنائی فرد و اربابی قهرودی، ۱۴۰۱) و این احساس کارآمدی و لایق بودن در نتیجه منجر به خودپنداره‌ی بالاتر می‌شود؛ چرا که بر اساس نظریه خودتعیین‌گری، افرادی که خود را به شکل مثبت‌تری ارزیابی می‌کنند؛ در نتیجه خودپنداره تحصیلی سطح بالاتری را تجربه می‌کنند (مهقانی جمال‌الدین و جناآبادی، ۱۳۹۸).

از دیگر نتایج پژوهش، اثربخشی راهبردهای انگیزشی بر خودپنداره‌ی تحصیلی دانش‌آموزان است که اثربخشی آن در مرحله پیگیری نسبت به گروه کنترل نیز باقی مانده است. با توجه به کمبود پژوهش‌های یافت شده در این خصوص، این یافته با نتایج پژوهش حسن‌زاده و وطن‌دوست (۱۳۹۶) مبنی بر اثربخشی آموزش راهبرد انگیزشی بر خودپنداره‌ی تحصیلی هم‌سو بود.

در تبیین این یافته می‌توان اینگونه بیان کرد که نگرش و برداشت هر فرد از توانایی‌های تحصیلی خودش یا خودپنداره تحصیلی تاثیر زیادی بر زندگی تحصیلی و شکست‌ها و موفقیت‌های او دارد (کریمی دشتکی، ۱۴۰۲) بر پایه مدل نظری پینترچ و همکاران (۱۹۹۱) راهبردهای انگیزشی دارای سه مقیاس هدفهای پیشرفت، خودکارآمدی و اضطراب امتحان می‌باشد و انگیزه می‌تواند شناخت و یادگیری را تسهیل یا محدود کند (پینترچ، ۲۰۰۳)، لذا انگیزه می‌تواند با بهبود وضعیت یادگیری و عملکرد تحصیلی و همچنین با افزایش شناخت فرد از توانمندی‌هایش و باور آنها منجر به افزایش خودپنداره‌ی تحصیلی گردد؛ همچنین آشنایی با راهبردهای انگیزشی منجر به بهبود نگرش فرد به خود و توانمندی‌هایش خواهد شد. بدین ترتیب برخی دانش‌آموزان با وجود مهارت‌ها و توانایی‌های زیاد در تحصیل دانش، به دلیل مواجهه با شکست و عدم موفقیت در یک حوزه، احساس ناتوانی می‌کنند و این نگرش که من توانمندی لازم برای موفقیت در این حوزه را ندارم منجر به خودپنداره ضعیف در این کودکان خواهد شد. در یک کلام بهره‌مندی از مهارت راهبرد انگیزشی با مدیریت انگیزش و با تاکید بر انگیزه‌های مثبت و سازنده در دانش‌آموزان باعث تقویت خودپنداره‌ی تحصیلی در آنها می‌شود. (حسن‌زاده و وطن‌دوست، ۱۳۹۶).

در جمع بندی نهایی می‌توان اینگونه بیان کرد که در مقایسه بین گروهی هر سه روش آموزشی در افزایش خودپنداره تحصیلی در مرحله پس آزمون اثربخش بوده‌اند و هم چنین اثربخشی آنها در مرحله پیگیری نسبت به گروه کنترل نیز همچنان باقی مانده است و بین سه گروه در این زمینه تفاوت معنی‌داری مشاهده نگردید. در بررسی اثرات درون گروهی نتایج نشان داد که گروه آموزش مدیریت زمان ثبات بیشتری در مرحله پیگیری نشان داده است به گونه‌ای که میانگین نمرات پیگیری نسبت به پس آزمون در این گروه تغییر معنی‌داری نداشته است اما در دو گروه آموزش راهبردهای خودتنظیمی و راهبردهای انگیزشی میانگین نمرات پیگیری نسبت به پس آزمون کاهش معنی‌داری نشان داده‌اند لذا به نظر می‌رسد تاثیرات این سه بسته‌ی آموزشی پایدار

اسمعیلی راد، نعیمه، ضرغام حاجبی، مجید، منیرپور، نادر (۱۴۰۱). مقایسه اثربخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) و آموزش مهارت های فراشناختی بر جهت گیری اهداف دانش آموزان ۹-۱۲ سال با نارسایی های ویژه در زمینه یادگیری. *کودکان استثنایی (پژوهش در حیطه کودکان استثنایی)*، ۲۲(۱)، ۶۹-۸۰.

SID. <https://sid.ir/paper/1060265/fa>

افشاری زاده، سیداحسان، کارشکی، حسین، ناصران، حمید. (۱۳۹۲). بررسی ویژگی های روان سنجی پرسشنامه خودپنداره تحصیلی دانش آموزان دبستانی شهر تهران. روشها و مدل های روان شناختی، ۳(۱۱)، ۵۳-۶۶.

SID. <https://sid.ir/paper/227587/fa>

آقازیارتی، علی، نجاتی فر، سارا، عاشوری، محمد. (۱۳۹۹). مقایسه کارکردهای اجرایی، هوش هیجانی و راهبردهای انگیزشی یادگیری در نوجوانان با شنوایی طبیعی و نوجوانان با آسیب شنوایی کاربر سمعک و کاشت حلزون. *مجله علمی پژوهان*، ۱۹(۲)، ۳۵-۴۲.

URL: <http://psj.umsha.ac.ir/article-1-665-fa.html>

آهنچیان، محمدرضا، لطفی فاطمی، سیدناصر (۱۳۹۴). همبستگی بین مهارت های مدیریت زمان با پیشرفت تحصیلی دانشجویان کارشناسی اتاق عمل و هوشبری دانشگاه آزاد اسلامی واحد مشهد. *مجله علوم مراقبتی نظامی*، ۲(۲)، ۹۶-۱۰۳.

URL: <http://magiran.com/p1465534>

بابائی منقاری، محمدمهدی، حامدنی، مهرداد، عابدی قلیچ قشلاقی، میلاد (۱۴۰۱). مدل سازی بین راهبردهای انگیزشی و خودتنظیمی فراشناختی با یادگیری از طریق همسالان در دانش آموزان مقطع متوسطه. *مجله روانشناسی*، ۱(۲۶)، ۹۱-۹۹.

<http://iranapsy.ir/fa/Article/22279>

بهادری خسروشاهی، جعفر (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش مهارت های مدیریت زمان بر خودپنداره و پایستگی تحصیلی دانش آموزان دوره دوم متوسطه. *مطالعات برنامه درسی*، ۱۳(۴۹)، ۱۵۱-۱۷۴.

زرگوش، شکوفه، قیصر بیگی، بیوک، میرزایی، بیوک. (۱۳۹۹). تاثیر راهبرد یادگیری خودتنظیمی بر تفکر انتقادی دانش آموزان. پیشرفت‌های نوین در روانشناسی، علوم تربیتی و آموزش و پرورش، ۳۲(۳)، ۱۵۸-۱۶۹.

[/https://civilica.com/doc/1501054](https://civilica.com/doc/1501054)

شاهی، عالیہ، امیری، محسن، ابراهیمی، لقمان. (۱۴۰۳). اثربخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر نقص توجه، سازگاری اجتماعی و خودکارآمدی کودکان با اختلال کاستی توجه / بیش فعالی. دوماهنامه علمی - پژوهشی طب توانبخشی، ۱۳(۱)، ۱۰۶-۱۱۹.

10.32598/SJRM.13.1.7

عالیخانی، مرجان، شعاع کاظمی، مهرانگیز، خلعتبری، جواد. (۱۴۰۱). پیش بینی رابطه والد-فرزند بر اختلالات رفتاری بامیانجیگری همدلی در نوجوانان ۱۲ تا ۱۵. رویکردی نو در علوم تربیتی، ۴(۳)، ۱۵۳-۱۶۱.

10.22034/NAES.2022.343358.1199

عباسیان، محمد، شیرمحمدی، جواد، عزیزی، مهدی، میلانی، امید. (۱۴۰۰). ارزیابی ابعاد، عوامل و راهبردهای انگیزش دانشجویان در برنامه‌های تربیتی-آموزشی مرکز آموزش عالی نظامی (به تفکیک برنامه‌های حضوری، الکترونیکی و تلفیقی). دانشنامه تحول دیجیتال، ۲(۱)، ۳۲-۵۴.

10.22034/DTJ.2021.291773.1006 doi:

عطایی. (۱۴۰۳). تاثیر فرهنگ کلاسی بر یادگیری مشارکتی و خودپنداره دانش آموزان متوسطه اول دامغان. مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی (موسسه آموزش عالی نگاره). ۱۱۱(۶)، ۱۳۳-۱۴۲.

<http://noo.rs/4lzyQ>

قره‌ویسی. (۱۴۰۳). چگونه توانستم با استفاده از آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیم، خودپنداره تحصیلی و عملکرد تحصیلی هنرجویان پایه دهم رشته گرافیک هنرستان یاس را در درس علم مناظر و مرایا ارتقا بخشم؟ کنفرانس پژوهش‌های مدیریت، تعلیم و تربیت در آموزش و پرورش. ۲(۲)، ۳۷۷۰-۳۸۰۲.

<http://noo.rs/m72PX>

قنبری، زهرا (۱۴۰۱). بررسی اثربخشی آموزش مدیریت زمانبر کاهش اعتیاد به اینترنت دانش-

آموزان مقطع متوسطه. فصلنامه فناوری و دانش پژوهی در تعلیم و تربیت، ۲(۶)، ۱-۹.

Doi: 10.30473/t-edu.2023.67547.1075

کرمی، بختیار، اله‌کرمی، آزاد، هاشمی، نظام (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش راهبردهای شناختی و

فراشناختی بر خلاقیت، انگیزه پیشرفت و خودپنداره تحصیلی. ابتکار و خلاقیت در علوم

انسانی، ۲(۴)، ۱۲۱-۱۳۹.

SID. <https://sid.ir/paper/223432/fa>

کریمی دشتکی، احمد. (۱۴۰۲). مدل ساختاری اشتیاق به مدرسه بر اساس فرهنگ مدرسه با نقش

میانجی جو کلاس و خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان. جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، ۹(۱)،

۳۰۳-۳۱۲.

Doi: 10.22034/ijes.2023.546720.1238

کوشکی، فریبا، ناعمی، علی محمد (۱۳۹۷). تأثیر آموزش مدیریت زمان بر خلاقیت و مولفه‌های

آن در دانش‌آموزان ابتدایی. ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، ۸(۳)، ۱-۲۴.

SID. <https://sid.ir/paper/223420/fa>

منظری توکلی، وحید، پورکریمی هاوشکی، مجتبی. (۱۴۰۱). بررسی اثربخشی آموزش مدیریت

زمان برایان تریمی بر کاهش وابستگی به فضای مجازی و بهبود سازگاری تحصیلی

دانشجویان دانشگاه فرهنگیان در دوران کرونا. نشریه علمی آموزش و ارزشیابی (فصلنامه)،

۱۵(۵۸)، ۲۳-۳۰.

10.30495/JINEV.2022.1962255.2737

موسوی، فرانک، بدری، عمران. (۱۳۹۵). رابطه آگاهی‌های فراشناختی با خودپنداره تحصیلی،

نگرش نسبت به مدرسه و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان. فصلنامه علمی-آموزشی رهیافتی

نو در مدیریت آموزشی، ۱(۷)، ۱۷۷-۱۹۰.

SID. <https://sid.ir/paper/168933/fa>

مهقانی جمال‌الدین، سعید و جناآبادی، حسین. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر انگیزه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری. *راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۷(۱۲)، ۱-۱۵.

SID. <https://sid.ir/paper/255126/fa>

ناظمی، سیدمحمدرضا، خوی‌نژاد، غلامرضا، رجایی، علیرضا (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش راهبردهای انگیزشی تحصیلی بر آسیب‌ها و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۱۲ (۲)، ۱۶۲-۱۸۳.

Doi: 10.22099/JSLI.2021.6060

نژاداسدی، مریم، صفرزاده، سحر. (۱۴۰۲). طراحی الگوی یادگیری مجازی مطلوب بر اساس خودکارآمدی تحصیلی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با میانجی‌گری سازگاری تحصیلی. *رویش روان‌شناسی*، ۱۲ (۳): ۱۰۷-۱۱۸.

20.1001.1.2383353.1402.12.3.11.9

نیک‌دل، فریبرز، کدیور، پروین، فرزاد، ولی‌اله، عرب‌زاده، مهدی، کاوسیان، جواد (۱۳۹۱). رابطه خودپنداره تحصیلی، هیجان‌های تحصیلی مثبت و منفی با یادگیری خودگردان. *روان‌شناسی کاربردی*، ۶(۱)، ۱۰۳-۱۱۹.

20.1001.1.20084331.1391.6.2.1.5

وحیدی نژاد، مهدیه، قمرانی، امیر، و منشی، غلامرضا. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان بر خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان دارای انگیزه تحصیلی پایین. *مطالعات ناتوانی*، ۱۰(۱)، ۱۰-۴۹.

SID. <https://sid.ir/paper/986972/fa>

یاسمی‌نژاد، پریسا، طاهری، مرضیه، گل‌محمدیان، محسن (۱۳۹۲). رابطه خودتنظیمی با انگیزش پیشرفت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه شهر تهران. *پژوهش‌های آموزش و یادگیری*، ۲۰ (۲)، ۳۲۵-۳۳۸.

- [SID. https://sid.ir/paper/483066/fa](https://sid.ir/paper/483066/fa)
[Alonso-Tapia, J., Merino-Tejedor, E., & Huertas, J. A. \(2023\). Academic engagement: assessment, conditions, and effects—a study in higher education from the perspective of the person-situation interaction. *European Journal of Psychology of Education*, 38\(2\), 631-655.](#)
<https://doi.org/10.1007/s10212-022-00621-0>.
- [Annisa, V. N., Nandiyanto, A. B. D., Kurniawan, T., & Bilad, M. R. \(2022\). Time Management Implementation in Daily Activities During Pandemic. *Indonesian Journal of Multidisciplinary Research*, 2\(1\), 77-82.](#)
<https://doi.org/10.17509/ijomr.v2i1.38631>
- [Chen, Y. H., & Thompson, M. S. \(2004\). Confirmatory Factor Analysis of a School Self-Concept Inventory. Online Submission.](#)
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED490658.pdf>
- [Dansereau DF, Collins KW, McDonald BA, Holly CD, Garland J, Diekhoff G, et al.\(1979\). Development and evaluation of a learning strategy training program. *J Educational Psychology*. 71\(1\):64 –73.](#)
[doi: 10.1037/0022-0663.71.1.64](https://doi.org/10.1037/0022-0663.71.1.64)
- [Dignath, C., & Veenman, M. V. \(2021\). The role of direct strategy instruction and indirect activation of self-regulated learning—Evidence from classroom observation studies. *Educational Psychology Review*, 33\(2\), 489-533.](#)
[DOI:10.1007/s10648-020-09534-0](https://doi.org/10.1007/s10648-020-09534-0)
- [Dolz-Del-Castellar B, Oliver J.\(2021\). Relationship between family functioning, differentiation of self and anxiety in Spanish young adults. *PLoS One*. 3;16\(3\).](#)
[doi: 10.1371/journal.pone.0246875](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0246875)
- [Ersoy, N. C., & Peker, M. \(2020\). The Relationship between Self-efficacy and GPA: The Roles of Academic Engagement and Time Management. *Türk Psikoloji Dergisi*, 35\(85\), 97-99.](#)

[DOI:10.31828/tpd1300443320190205m000017](https://doi.org/10.31828/tpd1300443320190205m000017)

[Hamed, Z., Jayervand, H., & Hooman, F. \(2023\). Association of Academic Engagement with Academic Self-Concept and Academic Support in Gifted Students: The Mediating Role of Achievement Motivation. *International Journal of School Health*, 10\(3\), 154-162.](#)

<https://doi.org/10.30476/intjsh.2023.98525.1303>

[Hidayaturrahmah, N. L., Setiadi, G., & Yunus, A. S. M. \(2022\). Effect of Self-Confidence and Self-Regulation on Mathematics Learning Outcomes of Class VI Islamic Elementary Students in Batangan District Pati. *ICCCM Journal of Social Sciences and Humanities*, 1\(6\), 1-8.](#)

<https://doi.org/10.53797/icccmjssh.v1i6.1.2022>

[Khat, H. \(2022\). Using automated time management enablers to improve self-regulated learning. *Active Learning in Higher Education*, 23\(1\), 3-15.](#)

<https://doi.org/10.1177/1469787419866304>

[Koivuhovi, S., Marsh, H. W., Dicke, T., Sahdra, B., Guo, J., Parker, P. D., & Vainikainen, M. P. \(2022\). Academic self-concept formation and peer-group contagion: Development of the big-fish-little-pond effect in primary-school classrooms and peer groups. *Journal of Educational Psychology*, 114\(1\), 198.](#)

<https://doi.org/10.1037/edu0000554>

[McMahon, M., & Oliver, R. \(2001\). *Promoting self-regulated learning in an online environment* \(pp. 1299-1305\). Association for the Advancement of Computing in Education \(AACE\).](#)

[https://www.learntechlib.org/primary/p/8630/.](https://www.learntechlib.org/primary/p/8630/)

[Mugianti, D. S., Nandiyanto, A. B. D., Kurniawan, T., & Bilad, M. R. \(2022\). Analysis of Elementary School Students' Leisure Time during the Covid-19 Pandemic. *Indonesian Journal of Multidisciplinary Research*, 2\(2\), 223-228.](#)

DOI: <https://doi.org/10.17509/ijomr.v2i1.38665>

Ommundsen, Y., Haugen, R., & Lund, T. (2005). Academic self-concept, implicit theories of ability, and self-regulation strategies. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(5), 461-474.

<http://dx.doi.org/10.1080/00313830500267838>

Pintrich, P.R. (2003). Motivation and classroom learning. In Reynolds, W.M., & G.E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology: Volume 7* (pp. 103–122). Hoboken, NJ: Wiley.

<https://doi.org/10.1002/0471264385.wei0706>

Postigo, Á., Fernández-Alonso, R., Fonseca-Pedrero, E., González-Nuevo, C., & Muñiz, J. (2022). Academic Self-Concept Dramatically Declines in Secondary School: Personal and Contextual Determinants. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(5), 3010.

doi: 10.3390/ijerph19053010. PMID: 35270703; PMCID: PMC8910088

Ramos, A., & Verschueren, K. (2024). Math self-concept in the transition to secondary school: Developmental trends, predictors, and educational implications among high-ability and average-ability students. *Journal of School Psychology*, 103, 101268.

<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2023.101268>

Shaheen, W. M. (2022). The relationship between self-concept and time management from the point of view of the heads and members of clubs and sports federations in the West Bank. *Journal of Positive School Psychology*, 6(3), 5587-5599.

<https://www.journalppw.com/index.php/jpsp/article/view/3158>

Wei, X., Saab, N., & Admiraal, W. (2023). Do learners share the same perceived learning outcomes in MOOCs? Identifying the role of motivation, perceived learning support, learning engagement, and self-regulated learning strategies. *The Internet and Higher Education*, 56, 100-88.

<https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2022.100880>

[Yousefi Afrashteh, M., Rezaei, S. \(2022\). The mediating role of motivated strategies in the relationship between formative classroom assessment and academic well-being in medical students: a path analysis. *BMC Med Educ.* 22\(38\), 0-0, <https://doi.org/10.1186/s12909-022-03118-y>.](https://doi.org/10.1186/s12909-022-03118-y)

<https://doi.org/10.1186/s12909-022-03118-y>

