

The Effectiveness of Future Perspective Education on Academic Hope and Goal Orientation in 11th Grade Students

Naser Norouzi¹, Alireza Haji Yakhchali², Manijeh Shehni Yeilagh³, Morteza Omidian⁴

1. PhD student, Department of Educational Psychology, Faculty of Educational Science and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran. Nrn62@yahoo.com
2. (Corresponding Author), Associate Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Educational Science and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran. a.haji@scu.ac.ir
3. Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Educational Science and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran. m.shehniyailagh@scu.ac.ir
4. Associate Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Educational Science and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran.

ABSTRACT

This article is taken from a doctoral thesis

Received: 25/02/2024 - Accepted: 01/07/2024

Aim: The present study was conducted with the aim of determining the effectiveness of future perspective education on goal orientation and academic hope in 11th grade male students of Baghmalek city (Iran). **Methods:** The current experimental research design included a pre-test and post-test experiment with a control group. The population of this research included all 11th grade male students in Baghmalek city in the academic year of 1400-1401 (persian calendar). Among these individuals, 48 persons who met the criteria for entering the research were selected through multi-stage random sampling method and were placed in two experimental (n=24) and control (n=24) groups. In this research, Goal Orientation Questionnaire and Education Hope Questionnaire were used. After the pre-test, the experimental group received the educational perspective of the future vision during nine 60 to 90 minutes sessions. Then a post-test was taken from both groups. **Findings:** The results of multivariate and univariate covariance analysis showed that future perspective education had a significant effect on the dimensions of goal orientation (dominant, dominant-avoidant, performance-oriented and performance-avoidant) and academic hope in 11th grade male students ($p < 0.005$). **Conclusion:** In general, the results of this research showed that teaching the future perspective is effective on goal orientation and educational hope and can be used to improve the academic hope and goal orientation of 11th grade male students.

Keywords: Future Perspective Education, Academic hope, Goal orientation, Students



فصلنامه علمی پژوهشهای مشاوره
انجمن مشاوره ایران
جلد ۲۳، شماره ۹۰، تابستان ۱۴۰۳
مقاله پژوهشی

e-issn:4018-2717

p-issn:400-2717X

DOI: 10.18502/qjcr.v23i90.16073

اثربخشی آموزش چشم انداز آینده بر جهت گیری هدف و امید تحصیلی دانش آموزان پسر پایه یازدهم

ناصر نوروزی^۱، علیرضا حاجی یخچالی^۲، منیجه شهنی بیلاقی^۳، مرتضی امیدیان^۴

۱. دانشجوی دکتری تخصصی، دکتری روان شناسی تربیتی، گروه روان شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران. Nmi62@yahoo.com
۲. نویسنده مسئول، دکتری روان شناسی تربیتی، دانشیار، گروه روان شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران. a.haji@scu.ac.ir
۳. دکتری روان شناسی تربیتی، استاد، گروه روان شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران. Iran. m.shahnaiyailagh@scu.ac.ir
۴. دکتری روان شناسی، دانشیار، گروه روان شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران.

(صفحات ۱۸۲-۱۸۷)

چکیده

این مقاله برگرفته از رساله دکتری می باشد.

هدف: پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش چشم انداز آینده بر جهت گیری هدف و امید تحصیلی دانش آموزان پسر پایه یازدهم شهر باغملک انجام شد.

روش: طرح پژوهش حاضر آزمایشی از نوع پیش آزمون و پس آزمون و با گروه گواه بود. جامعه این پژوهش شامل کلیه دانش آموزان پسر پایه یازدهم شهر باغملک در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بود. از بین این افراد، ۴۸ نفر که ملاک های ورود به پژوهش را داشتند به روش نمونه گیری تصادفی چند مرحله ای انتخاب و در دو گروه آزمایش (۲۴ نفر) و گواه (۲۴ نفر) جایگذاری شدند. در این پژوهش از پرسشنامه جهت گیری هدف و پرسشنامه امید به تحصیل استفاده شد. پس از اجرای پیش آزمون، گروه آزمایش طی ۹ جلسه ۶۰ تا ۹۰ دقیقه ای، مداخله ای آموزشی چشم انداز آینده را دریافت کردند. سپس از هر دو گروه پس آزمون گرفته شد.

یافته ها: نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری و تک متغیری نشان داد که آموزش چشم انداز آینده بر ابعاد جهت گیری هدف (تسلط گرا، تسلط گریز، عملکردگرا و عملکردگریز) و امید تحصیلی در دانش آموزان پسر پایه یازدهم به صورت معناداری اثر بخش است ($p < 0.005$).

نتیجه گیری: به طور کلی نتایج این پژوهش نشان داد که آموزش چشم انداز آینده بر جهت گیری هدف و امید تحصیلی اثر بخش است و می تواند برای بهبود وضعیت امید تحصیلی و جهت گیری هدف در دانش آموزان پسر پایه یازدهم استفاده گردد.

واژه های کلیدی: آموزش چشم انداز آینده، امید تحصیلی، جهت گیری هدف، دانش آموزان

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۲۲/۰۶ - تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۴/۲۸

مقدمه

نظام آموزشی هر کشوری بیشترین تاکید را بر موفقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد (دوچی و ارسن^۱، ۲۰۲۲). پیشرفت تحصیلی و موفقیت دانش‌آموزان یکی از اهداف اساسی و ضروری مؤسسات آموزشی است (ازکان^۲، ۲۰۲۱). موفقیت تحصیلی، به معنای توانایی دانش‌آموزان در کسب نمره قبولی در دروس یک پایه تحصیلی معین و یا توانایی و موفقیت در امر یادگیری مطالب درسی آن پایه تحصیلی می‌باشد (کاکي، ۱۳۹۹). لذا نظام آموزش و پرورش کلیه کشورها و متخصصین روان‌شناسی تربیتی، در پی شناسایی عوامل تأثیرگذار بر فرایند یاددهی یادگیری^۳ و به تبع آن عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان هستند (قوامی پور و نیل فروشان، ۱۳۹۶). از عوامل تأثیرگذار می‌توان به هدف‌مداری و باورمندی به عنوان شرایط علی؛ حمایت خانواده و وسایل آموزشی به عنوان شرایط زمینه‌ای؛ استعداد تحصیلی به عنوان شرایط واسطه‌ای و استقامت، برنامه‌ریزی و هدفمندی به عنوان راهبرد اشاره کرد (نریمانی و میری، ۱۳۹۶). دانش‌آموزانی که جهت‌گیری مثبت نسبت به آینده دارند، به احتمال زیاد آرزوهای سطح بالایی دارند. بنابراین ممکن است در آینده از نظر نمرات و نتایج آموزشی موفق‌تر باشند (کلارپروف^۴، ۲۰۲۲). همینطور از عوامل منفی مؤثر بر پیشرفت تحصیلی می‌توان به اضطراب، انگیزه‌ی ناکافی، مشکلات روحی و افسردگی اشاره کرد (ترایی پور، ۱۳۹۸).

از عوامل مهم مؤثر بر موفقیت تحصیلی، جهت‌گیری هدف^۵ است (شریفی علون‌آبادی، ۱۳۹۵). نظریه جهت‌گیری هدف یکی از نظریه‌های مفید حوزه پژوهش، در زمینه امید تحصیلی^۶ است. شالوده مفهومی نظریه هدف‌گرایی بر این اساس است که

1. Deveci & Ersen
2. Ozcan
3. Learning
4. Klapproth
5. goal orientation
6. Academic hope

دانش‌آموز چه هدفی برای فعالیت در پیگیری و یا عدم پیگیری تحصیلی خود دارد (ژو و وانگ^۱، ۲۰۱۹). طبق تعریف آموز^۲ (۱۹۹۲) جهت‌گیری هدف، الگوی یکپارچه‌ای از باورمندی‌ها، اسنادها و هیجانان خاص می‌باشد که باعث می‌گردد تا دانش‌آموز به شیوه‌های گوناگون به موقعیت‌های خاص علاقه نشان دهد، به انجام فعالیت بپردازد و پاسخی متناسب با آن را ارائه نماید (کهولت و جوکار، ۱۳۹۱). جهت‌گیری هدف، اهدافی که از سوی دانش‌آموزان در زمان فراگیری دنبال می‌شود را منعکس نموده و همین‌طور مانند انگیزه، از حالت درونی به بیرونی تغییر می‌نماید (وندروال، نرستد و دیسویک^۳، ۲۰۱۹). جهت‌گیری هدف به دو صورت جهت‌گیری هدف پیشرفت^۴ و جهت‌گیری هدف عملکرد^۵ طبقه‌بندی شده است. جهت‌گیری هدف پیشرفت از انگیزش درونی فرد ناشی شده و دانش‌آموزان را به سعی و کوشش به منظور کسب شایستگی و درک راهنمایی می‌نماید (استازیلوویچ^۶، ۲۰۱۹). از دیگر سو، افراد دارای جهت‌گیری هدف عملکردگرا بیرونی‌ترند و غالباً در ارتباط با شایستگی اجتماعی (تلاش برای بهتر بودن نسبت به دیگران، یا اجتناب از اثبات عدم توانایی) می‌باشند (ما، پنگ و وو^۷، ۲۰۲۱). در جهت‌گیری هدف تسلط‌گرا، تسلط در جهت‌گیری هدف، به شکلی از هدف شخصی از پیشرفت و کسب صلاحیت فردی و اجتماعی اشاره دارد (لین^۸، ۲۰۲۰). دانش‌آموزان دارای سبک جهت‌گیری تسلط‌گرا روی فراگیری، درک، بهبود مهارت‌ها و برتری اطلاعاتی متمرکز می‌باشند (کاپلان و مییر^۹، ۲۰۰۷). افراد دارای جهت‌گیری تسلط به پرورش کفایت‌مندی و مهارت‌آموزی علاقه نشان می‌دهند و یادگیری را برای خود یادگیری

1. Zhu & wang

2. Ames

3. Vandewalle, Nerstad & Dysvik

4. Goal orientation development

5. Goal orientation function

6. Stasielowicz

7. Ma, peng & wu

8. Lin

9. Kaplan & Maehr

دوست دارند و به تکالیف چالش برانگیز می‌پردازند (یوسفی و مصرآبادی، ۱۳۹۸).

از دیگر عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی می‌توان به امید به تحصیل^۱ اشاره کرد. امید به معنی انتظار دستیابی موفقیت‌آمیز به هدف تعریف می‌شود. سرزندگی و امید تحصیلی، پاسخی انطباقی به ناملایمات تحصیلی جزئی و توانایی موفقیت‌آمیز دانش‌آموز در برخورد با موانع و چالش‌های تحصیلی می‌باشد (پوتوین، وود و پکران^۲، ۲۰۲۰؛ ثمری صفا، دشتی اصفهانی و پوردل، ۱۴۰۰). امید، صرفاً یک احساس نمی‌باشد بلکه یک ساختار شناختی انگیزشی زنده و پویا می‌باشد که باعث بهبود شرایط تحصیلی دانش‌آموز می‌گردد (اشنایدر^۳، ۲۰۰۰). مطالعات نشان داده است که امید تحصیلی، پیش‌بین معتبر و معناداری برای پیشرفت‌های علمی است و یک نیاز اساسی برای دانش‌آموزان است (برناردو، سالانگا و یونگ^۴، ۲۰۱۵)؛ به عبارت دیگر، امید با شایستگی بالاتر در اکثر جنبه‌های زندگی، مانند تحصیل دارای رابطه است (چانگ^۵، ۲۰۱۹). امید به طور کامل نقش میانجی در رابطه بین دیدگاه زمانی آینده و رضایت از زندگی دانش‌آموزان را دارد. دانش‌آموزان با چشم‌انداز خوب آینده، از زندگی راضی هستند، زیرا می‌توانند مسیری را برای دستیابی به اهداف خود طی کنند (کونویجیا، ساگیهارتو و ساناون^۶، ۲۰۲۱).

امید در سطح (ظاهر) رخ نمی‌دهد بلکه در تصور عمیق از خود به عنوان موجودی که قادر است تفکر اراده‌مند و هدف‌مدار را افزایش دهد، روی می‌دهد (اشنایدر، ۲۰۰۰؛ هاشمیان، نامداری و عابدی ۱۴۰۱). همچنین دانش‌آموزان را با تمرکز فزاینده بر موفقیت، برای غلبه بر مشکلات توانمند نموده و با افزایش این توانایی، دانش‌آموزان در رسیدن به

-
1. Academic hope
 2. Putwain, wood & pekrun
 3. Snyder
 4. Bernardo, Salanga & Yeung
 5. Chang
 6. Kunwijaya, Sugiharto & Sunawan

اهداف خود موفق می‌گردند (قدم‌پور، یوسف‌وند و رادمهر ۱۳۹۶). هالیجین^۱ (۱۹۹۸) بیان می‌کند که مسئله امید، از جمله مسائل حیاتی و با اهمیت بوده و یادآوری آن به دانش‌آموزان ضرورت بالایی دارد. بسیاری از دانش‌آموزان به سبب دارا بودن افکار منفی، بدبینانه، ناسازگارانه و غیرمنطقی نسبت به آینده تحصیلی و شغلی‌شان، نا امید و مستعد ابتلا به اختلالات روحی روانی مانند اضطراب و افسردگی هستند که این امر بیش از پیش سلامت آنها را تهدید می‌کند. از جمله عوامل مؤثر در موفقیت تحصیلی، ویژگی‌های شخصیتی، انگیزش و ویژگی‌های موقعیتی می‌باشند؛ اما به طور گسترده فرض می‌شود که امید یکی از عناصر اصلی پیشرفت است (شریفی‌اردانی، ۱۳۹۲). آنها با کسب انگیزه لازم و داشتن امید به کسب اهداف، فعالیت کافی برای به پایان رساندن موفقیت آمیز یک تکلیف و رسیدن به هدف تا دستیابی به سطح معینی از شایستگی را دنبال می‌کنند (ریو^۲، ۲۰۱۹؛ سیدمحمدی، ۱۳۹۹).

با توجه به توضیحات بالا به نظر می‌رسد جهت‌گیری هدف و امید تحصیلی، از عوامل مهم برای بهبود یادگیری و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان بوده باشند. متخصصین حوزه روان‌شناسی تربیتی و مشاوره باید در جهت تقویت این متغیرها گام بردارند. یکی از روش‌هایی که می‌تواند بر امید تحصیلی و جهت‌گیری هدف اثربخش باشد، آموزش مداخله چشم‌انداز آینده^۳ است که توسط پیتماسما، وندروین و شویتما^۴ (۲۰۰۹) طراحی گردیده است. زیمباردو^۵ (۲۰۰۹؛ پرویزی و ملاباشی، ۱۳۸۹) به عنوان اصلی‌ترین نظریه پردازان چشم‌انداز زمان، معتقد است که زمان در ساختار تفکر انسان نقش اساسی دارد و افراد در بافت گذشته، حال یا آینده فکر می‌کنند. با توجه به اینکه کدام یک از این سه زمان، بیشترین بافت تفکر فرد را تشکیل می‌دهد، فرد گذشته، حال

-
1. Halgin
 2. Reeve
 3. The Effect of Time Perspective Education
 4. Peetesma, Van der Veen & Schuitema
 5. Zimbardo

یا آینده‌محور خواهد بود. طبق نظریه چشم‌انداز آینده، یادگیری فرد فقط با اهداف نزدیک هدایت نخواهد شد بلکه علاقه‌های دور دست و اهدافی که به آینده تحصیلی و شغلی آنها مربوط است نیز به نوبه خود بر فعالیتها و فرایندهای یادگیری تأثیر می‌گذارند (پیتسما و وندروین، ۲۰۰۹).

چشم‌انداز زمان آینده به طور غیر مستقیم از طریق جهت‌گیری هدف بر فرصت‌های آموزشی و مشارکت شغلی تأثیر می‌گذارد. علاوه بر این، افرادی که چشم‌انداز مثبت آینده به زمان دارند، تمایل به تحصیل بالاتری دارند (برد، وب، سیرس و همکاران^۱، ۲۰۲۱). تفکر آینده‌محور ساختار گسترده‌ای است که توانایی تولید بازنمایی‌های ذهنی از آینده و فرافکنی خود را در انواع حالت‌های فرضی مشخص می‌کند. ثابت شده است که میزان تمرکز بیشتر فرد بر گذشته، حال یا آینده، پیامدهای مختلفی بر عملکرد روانی دارد. نتایج نشان داد که بین افکار آینده‌نگر و نتایج مثبت در محیط‌های تحصیلی رابطه روشنی وجود دارد. علاوه بر این، بررسی‌ها روابط مهمی را بین تفکر آینده‌محور و مشارکت تحصیلی، همچنین بین تفکر آینده‌محور و عملکرد تحصیلی نشان می‌دهند. علاوه بر این، بررسی و هدایت دانش‌آموزان به سمت هدف آینده ممکن است مشارکت تحصیلی و عملکرد آنها را افزایش دهد (پاولاک و مصطفی^۲، ۲۰۲۳).

آموزش مداخله بر متعادل کردن بُعد زمانی مبتنی بر چشم‌انداز آینده، سبب بهتر شدن انگیزش پیشرفت، خودکارآمدی تحصیلی، بُعد چشم‌انداز آینده و کاهش بُعد حال لذت‌گرایانه و حال جبرگرایانه شده است. این شیوه با توجه به سهولت اجرا و عدم نیاز به ابزار و وسایل خاص، بر امید، انگیزش و هدف‌گزینی تأثیرگذار بوده و در صورت تایید اثربخشی این روش در جامعه مورد نظر، می‌توان با آموزش آن به دانش‌آموزان و اولیاء مدرسه شامل دبیران و مشاوران شرایط زمینه‌ساز بهبود عملکرد دانش‌آموزان را فراهم نمود

1. Baird, Webb, Sirois & et al
2. Pawlak & Moustafa

(حسینی و همکاران، ۱۳۹۷). فن و مک کویین^۱ (۲۰۲۰) نشان داند که در چارچوب یادگیری آکادمیک، پیچیدگی شناختی یک موضوع خاص می‌تواند به عنوان منبع مهم انگیزه در پیش‌بینی بازه زمانی طولانی دانش‌آموز عمل کند. در این تجزیه و تحلیل، ماهیت بسیار پیچیده یک کار یادگیری یا مجموعه‌ای از وظایف، ممکن است دانش‌آموز را وادار کند که مدت زمان طولانی‌تری را برای تکمیل موفقیت‌آمیز در نظر بگیرد. همچنین مدت زمان خاص یک بازه زمانی آینده می‌تواند نقش مهمی در بهینه‌سازی موفقیت‌آمیز وضعیت عملکرد شناختی دانش‌آموز ایفا کند. یافته‌ها به رابطه تعدادی از پدیده‌های روان‌شناختی از جمله بهزیستی، سلامت روان، شخصیت، عملکرد شناختی، خودکنترلی، روابط بین فردی و همچنین بیولوژیکی با چشم‌انداز زمانی اشاره دارد. با بررسی ویژگی‌ها و متغیرهای جمعیتی انحراف از چشم‌انداز زمان متعادل، با تأثیرات مشخصی بر بهزیستی، مکانیسم مهمی برای سازگاری است (استولارسکی، جانکوفسکی و زیمینک^۲، ۲۰۲۰).

با توجه به اهمیت پیشرفت تحصیلی و اینکه دانش‌آموزان در طول سال‌های اخیر، در امید و سرزندگی تحصیلی، انگیزه و هدفمندی دچار مشکلاتی بودند، ضرورت داشت تا با به‌کارگیری بسته‌های آموزشی مرتبط در جهت رفع مشکلات دانش‌آموزان گام برداریم. همچنین با توجه به نقش بسیار مهم جهت‌گیری هدف و امید تحصیلی در موفقیت و ارتباط بعد زمانی چشم‌انداز دانش‌آموزان با متغیرهای ذکر شده، در صدد به‌کارگیری بسته آموزشی چشم‌انداز آینده بر متغیرهای ذکر شده به انجام پژوهش پرداختیم. در پژوهش‌های پیشین، بررسی این متغیرها در قالب مدل و به صورت همبستگی دیده شده بودند (کشاور شیرازی، ۱۳۹۸؛ اسکندری، ۱۳۹۸؛ و زارع‌زاده، ۱۴۰۱) و از آنجایی که وجود رابطه بین متغیرها و پژوهش‌های همبستگی به عنوان پایه‌ای برای پژوهش‌های آزمایشی هستند، بنابراین به بررسی رابطه علی بین متغیرهای مذکور پرداختیم. همچنین

1. Phan & McQueen

2. Stolarski, Jankowski & Szymaniak

کمبود پژوهش با طرح آزمایشی در این زمینه عامل دیگری بود که منجر به بررسی اثربخشی آموزش چشم‌انداز آینده بر امید تحصیلی و جهت‌گیری هدف در بین دانش‌آموزان پسر پایه یازدهم شده بود.

روش

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

طرح پژوهش حاضر، پیش‌آزمون- پس‌آزمون با گروه گواه بود که از نوع آزمایش‌های میدانی است. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان پسر پایه یازدهم شهر باغملک در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بود. روش نمونه‌گیری، تصادفی چند مرحله‌ای بود. ابتدا از بین شش دبیرستان پسرانه، دو دبیرستان به شکل تصادفی انتخاب گردید. سپس از بین این افراد، ۴۸ نفر که ملاک‌های ورود به پژوهش را داشتند انتخاب شدند و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایشی (۲۴ نفر) و گواه (۲۴ نفر) جای‌گذاری شدند. ملاک‌های ورود به نمونه در مرحله اول شامل دارا بودن مشکلات آموزشی (معدل کمتر از دوازده) بود. سپس به تشخیص مشاوران دو دبیرستان و مصاحبه با افراد منتخب، از بین آنها کسانی که در هدف‌گزینی و آینده‌نگری مشکلاتی داشتند، انتخاب شدند. حواس بینایی و شنوایی سالم و رضایت افراد منتخب و والدین آنها برای شرکت در پژوهش از دیگر ملاک‌های ورود به نمونه بود. ملاک‌های خروج نیز عبارت‌اند بودند از: غیبت بیش از دو جلسه در جلسات آموزشی، ابتلا به بیماری جسمی و عدم تمایل نسبت به ادامه حضور در جلسات.

ابزار گردآوری اطلاعات

پرسشنامه جهت‌گیری هدف^۱: الیوت و مک‌گریگور^۲ (۲۰۰۱)، بر مبنای مدل ۲*۲ اهداف پیشرفت، پرسشنامه جهت‌گیری هدف را طراحی نمودند که شامل ۱۲ گویه

1. Achive Goal Orientation
2. Elliot & MacGregor

است. نمره گذاری آن از ۱ تا ۵ می باشد. برای گویه ی به هیچ وجه در مورد من صدق نمی کند (۱) و برای گویه ی کاملاً در مورد من صدق می کند (۵)، لحاظ می شود. طراحان پرسشنامه، مقدار آلفای کرونباخ ابعاد پرسشنامه را به قرار زیر گزارش کردند: بعد تسلط گرا ۰/۸۳، تسلط گریز ۰/۷۱، عملکرد گرا ۰/۸۲ و بعد عملکرد گریز، ۰/۸۵. حقیقی و همکاران (۱۳۹۷) با استفاده از تحلیل عامل تأییدی، روایی پرسشنامه را مورد بررسی قرار داد که شاخص ها نشانگر برازش مطلوب مدل بود. لطیفیان و سپهری (۱۳۹۶) پایایی را با استفاده از روش آلفای کرونباخ، جهت بعد تسلط گرا ۰/۸۵، تسلط گریز ۰/۸۵، عملکرد گرا ۰/۸۲ و اهداف عملکرد گریز ۰/۸۷ گزارش کردند. پژوهشگر در پژوهش حاضر با بررسی پایایی از روش آلفای کرونباخ به ترتیب برای خرده مقیاس ها ۰/۸۳، ۰/۷۱، ۰/۸۲، ۰/۸۵ و کل ابزار ۰/۸۵ به دست آورد و برای روایی، از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد که شاخص ها ($X^2(197/167)$, $\alpha (0/0001)$, $Df(58)$, $GFI(0/937)$, $CFI(0/961)$, $(0/06)$) (RMSE) نشانگر برازش مطلوب مدل بود.

پرسشنامه امید به تحصیل^۱: مقیاس امید به تحصیل توسط خرمانی و کمری (۱۳۹۶) در ایران تهیه شده که دارای ۲۷ سؤال و چهار زیر مقیاس امید به کسب فرصت ها، امید به کسب مهارت های زندگی، امید به سودمندی و امید به کسب شایستگی است. سؤالات بر اساس مقیاس درجه بندی لیکرت از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) تدوین شدند. ضریب آلفای کرونباخ کل مقیاس امید به تحصیل ۰/۹۰ به دست آمد (خرمایی و کمری، ۱۳۹۶). پژوهشگر در پژوهش حاضر با بررسی پایایی از روش آلفای کرونباخ، پایایی کل را، ۰/۸۵ به دست آورد و برای روایی، از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد که شاخص ها ($X^2(1023/273)$, $\alpha (0/0001)$, $Df(318)$, $GFI(0/980)$, $CFI(0/988)$, $(0/03)$) (RMSE) نشانگر برازش مطلوب مدل بود.

بسته آموزشی چشم انداز آینده: پیتسما و همکاران (۲۰۰۹؛ به نقل از حقیقی، ۱۳۹۷)

یک برنامه آموزش با هدف پررنگ‌سازی ارتباط شخصی با اهداف آینده فرد طراحی کردند که آگاه ساختن دانش‌آموزان به اینکه، آنچه امروز در مدرسه انجام می‌دهند بر فرصت‌هایی که در زندگی آینده برایشان ایجاد خواهد شد، تأثیر دارد. این امر، محرکی برای افزایش انگیزه، تعیین هدف و برنامه‌ریزی برای رسیدن به آن اهداف خواهد شد.

این آموزش در سه بخش، به شکل مصاحبه‌های گروهی و با سؤالات باز پاسخ انجام شد. به این معنی که یک مصاحبه‌گر با یک گروه پنج نفره، در جلسات ۶۰ تا ۹۰ دقیقه‌ای گفتگو کرد و سه مؤلفه شناخت، رفتار و هیجان را در چشم‌انداز فرد مورد توجه داد. هر کدام از این بخش‌های آموزش، از سه قسمت تشکیل شده است. در قسمت اول مصاحبه، دانش‌آموز نقش فردی را بازی می‌کرد. در قسمت دوم، درباره فردی با ویژگی خاصی اظهار نظر می‌کرد و در قسمت سوم، تمرکز بحث متوجه خود دانش‌آموز بود. ابتدا یکی از اعضای گروه، مطلب کوتاهی را درباره یک رشته ورزشی یا هنری می‌خواند تا با آن موضوع آشنا گردند. همچنین درباره چند فرد موفق و معروف در آن رشته صحبت شد. سپس از دانش‌آموز خواسته می‌شد سه هم‌کلاسی با ویژگی‌های رفتاری خاصی را تجسم کند که هر کدام ویژگی‌های رفتاری متفاوتی از خود نشان می‌دهند که آن ویژگی مانع موفقیت می‌شود. ویژگی‌هایی که در جلسه‌ها بررسی می‌شدند عبارت بودند از: باور به منبع کنترل بیرونی، نامطمئن بودن به توانایی‌های خود، ناامیدی نسبت به آینده. در بطن این مرحله، مهارت جرأت‌ورزی و تعیین هدف مرحله به، طبق کلینکه^۱ (۲۰۱۰؛ محمدخانی، ۱۳۹۲) و روش مطالعه طبق وولفولک^۲ (۲۰۱۲؛ حقیقی، ۱۳۹۵) نیز آموزش داده شد. در قسمت پایانی، مصاحبه بر زندگی واقعی خود دانش‌آموز متمرکز شد. از دانش‌آموز پرسیده می‌شد چقدر خود را شبیه به این هم‌کلاسی خیالی می‌بیند و چرا. سپس پاسخ‌هایشان را در گروه مورد بحث و بررسی قرار دادیم.

1. Kleinke
2. Woolfolk

جدول ۱. مراحل و محتوای مداخله

| | |
|------------|--|
| جلسه اول | سلام و احوال‌پرسی، تلاش برای ایجاد رابطه صمیمانه با آزمودنی‌ها، بیان هدف جلسات و اهداف آموزشی، آشنایی با چشم‌انداز زمانی گذشته، حال و آینده |
| جلسه دوم | بررسی دقیق‌تر گذشته منفی و جایگزینی آن با گذشته مثبت، بررسی حال جبرگرا و حال لذت‌گرا، بحث در باره علل مشکلات بر طبق چشم‌انداز زمانی |
| جلسه سوم | بررسی دقیق‌تر آینده مثبت و منفی و نقش خاطرات مثبت و منفی در حال و آینده، بررسی نقش افکار و تأثیر آنها بر احساسات و ارائه مثال |
| جلسه چهارم | بررسی شیوه‌های مختلف جهت‌گیری هدف و تأثیر پذیری آنها از چشم‌انداز زمانی، بررسی نقش چشم‌انداز زمانی در امید تحصیلی و بررسی اهداف کوتاه مدت و بلند مدت |
| جلسه پنجم | مرور مباحث قبلی، آشنایی دانش‌آموزان با نقاط قوت و ضعف خود، تعریف آینده‌گرایی و ارائه مثال، جایگزینی آینده منفی به مثبت، تمرین تنفس عمیق و آرام‌سازی عضلانی و آموزش مهارت جرات‌ورزی |
| جلسه ششم | مطالعه متنی در باره فوتبال و موفقیت در آن، گفتگو در باره متن، تجسم خود در موفقیت، بررسی موانع موفقیت و نحوه مواجهه با آنها، تجسم هم‌کلاسی خیالی و توصیه‌های لازم به او و شخصی‌سازی بحث |
| جلسه هفتم | مطالعه متنی در باره موفقیت تحصیلی، گفتگو در باره متن، تجسم خود در موفقیت، بررسی موانع موفقیت و نحوه مواجهه با آنها، تجسم هم‌کلاسی خیالی و توصیه‌های لازم به او و شخصی‌سازی بحث |
| جلسه هشتم | مطالعه متنی در باره خوانندگی و موفقیت در آن، گفتگو در باره متن، تجسم خود در موفقیت، بررسی موانع موفقیت و نحوه مواجهه با آنها، تجسم هم‌کلاسی خیالی و توصیه‌های لازم به او و شخصی‌سازی بحث |
| جلسه نهم | مرور مباحث جلسات قبل، بررسی پیشرفت دانش‌آموزان توصیه برای به‌کارگیری تکنیک‌های آموزش داده شده و جمع‌بندی نهایی بحث |

روش اجرا

پس از مشخص شدن گروه آزمایش و گواه، به طور همزمان از هر دو گروه، سه روز قبل از اولین بخش مداخله، پیش‌آزمون به عمل آمد. سپس، گروه آزمایشی در معرض مداخله قرار گرفت، در صورتی که گروه گواه هیچ‌گونه مداخله‌ای را دریافت نکرد. هر بخش از آموزش در گروه‌های پنج نفری و در فاصله‌های یک ماهه انجام گرفت. گروه آزمایشی طی

۹ جلسه ۶۰ تا ۹۰ دقیقه‌ای، هفته‌ای دو بار تحت آموزش بسته آموزشی چشم‌انداز آینده قرار گرفت. سپس، سه روز پس از اجرای بخش پایانی مداخله، همزمان از هر دو گروه، پس‌آزمون به عمل آمد.

جهت تجزیه و تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده از روش‌های آمار توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) و آمار استنباطی (تحلیل کوواریانس چندمتغیری و تک‌متغیری) استفاده شد. داده‌ها با استفاده از نرم افزار SPSS^۱-26 و تحلیل ساختارگشتاوری^۲ (AMOS) تجزیه و تحلیل شدند. سطح معناداری برای بررسی فرضیه‌ها ۹۵٪ در نظر گرفته شد. در پایان اجرای بسته آموزشی چشم‌انداز آینده و مؤثر بودن آن بر متغیرهای مربوطه، گروه کنترل نیز، تحت آموزش این بسته قرار گرفتند.

یافته‌ها

به طور کلی در پژوهش حاضر ۴۸ نفر شرکت کردند. میانگین سنی آزمودنی‌ها در گروه آزمایش و کنترل برابر با $16/2 \pm 1/19$ بود. میانگین و انحراف استاندارد نمره متغیرهای امید تحصیلی و جهت‌گیری هدف (تسلط‌گرا، تسلط‌گریز، عملکردگرا و عملکردگریز) در گروه آزمایش و گواه در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون در جدول ۲ گزارش شده است.

جدول ۲. شاخص‌های مرکزی و پراکندگی امید تحصیلی و جهت‌گیری هدف در گروه آزمایش و گواه

| متغیر | گروه‌ها | شرایط آزمایش | تعداد | میانگین | انحراف استاندارد |
|-------------|---------|--------------|-------|---------|------------------|
| امید تحصیلی | گواه | پیش‌آزمون | ۲۴ | ۷۵/۷۱ | ۴/۳۰۶ |
| | | پس‌آزمون | ۲۴ | ۷۴/۲۱ | ۵/۱۳۳ |
| | آزمایش | پیش‌آزمون | ۲۴ | ۱۰۳/۸۸ | ۵/۵۱۱ |
| | | پس‌آزمون | ۲۴ | ۷۴/۵۴ | ۴/۷۷۳ |
| تسلط‌گرا | گواه | پیش‌آزمون | ۲۴ | ۶/۹۶ | ۱/۲۳۳ |
| | | پس‌آزمون | ۲۴ | ۶/۸۳ | ۱/۱۲۹ |
| | آزمایش | پیش‌آزمون | ۲۴ | ۱۳/۰۴ | ۱/۲۳۳ |
| | | پس‌آزمون | ۲۴ | ۷/۱۷ | ۱/۱۶۷ |

1. Statistical package for social science
2. Analysis of moment structures

| متغیر | گروه‌ها | شرایط آزمایش | تعداد | میانگین | انحراف استاندارد |
|------------|---------|--------------|-------|---------|------------------|
| تسلط‌گریز | گواه | پیش‌آزمون | ۲۴ | ۱۲/۵۴ | ۱/۳۸۲ |
| | | پس‌آزمون | ۲۴ | ۱۲/۴۲ | ۱/۳۱۶ |
| | آزمایش | پیش‌آزمون | ۲۴ | ۷/۲۹ | ۱/۶۵۴ |
| | | پس‌آزمون | ۲۴ | ۱۲/۲۱ | ۱/۲۱۵ |
| عملکردگرا | گواه | پیش‌آزمون | ۲۴ | ۶/۸۳ | ۱/۱۲۹ |
| | | پس‌آزمون | ۲۴ | ۷/۱۷ | ۱/۱۶۷ |
| | آزمایش | پیش‌آزمون | ۲۴ | ۱۳/۰۴ | ۱/۲۳۳ |
| | | پس‌آزمون | ۲۴ | ۶/۸۸ | ۱/۲۲۷ |
| عملکردگریز | گواه | پیش‌آزمون | ۲۴ | ۱۱/۸۳ | ۱/۲۳۹ |
| | | پس‌آزمون | ۲۴ | ۱۲/۱۳ | ۱/۲۶۲ |
| | آزمایش | پیش‌آزمون | ۲۴ | ۶/۹۲ | ۱/۳۱۶ |
| | | پس‌آزمون | ۲۴ | ۱۲/۳۸ | ۱/۴۳۹ |

جهت تحلیل داده‌ها، از روش تحلیل کوواریانس چندمتغیره و تک‌متغیره استفاده شد. به همین منظور چهار مفروضه تحلیل کوواریانس شامل خطی بودن، هم‌خطی چندگانه، همگنی واریانس‌ها و همگنی شیب رگرسیون مورد بررسی قرار گرفتند. در این پژوهش پیش‌آزمون‌های امید تحصیلی و جهت‌گیری هدف (تسلط‌گرا، تسلط‌گریز، عملکردگرا و عملکردگریز) متغیرهای هم‌پراش و پس‌آزمون‌های متغیرهای ذکر شده به عنوان متغیرهای وابسته در دو گروه آزمایش و گواه تلقی شدند. برای بررسی خطی بودن رابطه بین متغیرهای وابسته و هم‌پراش، خطوط رگرسیون آنها با استفاده از نمودار پراکنش بررسی شد که نتایج نشان داد رابطه بین متغیرهای هم‌پراش و وابسته خطی است؛ بنابراین، مفروضه خطی بودن رابطه بین پیش‌آزمون‌ها و پس‌آزمون‌ها، با استفاده از نمودار پراکنش، تایید شد. همچنین همبستگی بین متغیرهای هم‌پراش در سطح پایینی بود؛ بدین ترتیب پیش‌فرض هم‌خطی چندگانه نیز برقرار بود. برای بررسی همگنی واریانس‌ها، از آزمون لوین استفاده شد که نتایج برآمده از این آزمون نشان‌دهنده معنادار نبودن مقدار F در سطح آلفای ۰/۰۵ در تمامی متغیرهای پژوهش است (امید تحصیلی $F=0/18$ ،

$\alpha = 0/67$ ؛ جهت‌گیری هدف تسلط‌گرا $F=0/42$ ، $F=0/51$ ، $\alpha = 0/51$ ؛ تسلط‌گریز $F=0/98$ ، $F=0/32$ ؛ جهت‌گیری هدف عملکردگرا $F=0/62$ ، $F=0/43$ ، $\alpha = 0/43$ و عملکردگریز $F=0/14$ ، $F=0/70$ ، $\alpha = 0/70$ ؛ لذا پیش فرض همگنی واریانس‌ها برقرار است. همچنین نتایج نشان داد که مقدار F تعامل میان گروه و پیش‌آزمون با پس‌آزمون برای همه متغیرها از لحاظ آماری معنادار نمی‌باشد؛ بنابراین پیش فرض همگنی شیب‌های رگرسیون نیز برقرار است (امید تحصیلی $F=0/72$ ، $F=0/46$ ، $\alpha = 0/46$ ؛ تسلط‌گرا $F=2/78$ ، $F=0/07$ ، $\alpha = 0/07$ ؛ تسلط‌گریز $F=0/06$ ، $F=0/94$ ، $\alpha = 0/94$ ؛ عملکردگرا $F=2/23$ ، $F=0/11$ ، $\alpha = 0/11$ و عملکردگریز $F=2/45$ ، $F=0/14$ ، $\alpha = 0/14$). با توجه به برقرار بودن پیش‌فرض‌ها از روش تحلیل کوواریانس چندمتغیره و تک‌متغیره برای پاسخدهی به فرضیات پژوهش استفاده گردید.

جدول ۳. نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره جهت بررسی شاخص‌ها قبل و بعد از مداخله

| مرحله | شاخص | مقدار | میزان F | فرضیه DF | خطا DF | معناداری | اندازه اثر | توان |
|----------|---------------|-------|---------|----------|--------|----------|------------|------|
| پس‌آزمون | لامبدای ویلکز | 0/034 | 209/017 | 5 | 37 | 0/0001 | 0/96 | 1 |

نتایج آزمون لامبدای ویلکز در مرحله پس‌آزمون نشان داد که در گروه‌های مورد مطالعه در این مرحله، حداقل از نظر یکی از متغیرهای وابسته تفاوت معناداری وجود داشت و با توجه به مقدار اندازه اثر در مرحله پس‌آزمون، می‌توان گفت که متغیر مستقل ۹۶ درصد از واریانس متغیرهای وابسته را تبیین می‌کند ($p < 0/05$ ؛ $F=209/017$ ؛ $\eta^2=0/96$).

اگرچه بر اساس نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره مشخص شد که بین گروه‌های کنترل و آزمایش از نظر حداقل یکی از متغیرهای وابسته تفاوت معناداری وجود دارد اما الگوی این تفاوت مشخص نیست و برای بررسی الگوهای تفاوت از تحلیل کوواریانس تک‌متغیره استفاده شد.

جدول ۴. نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیری جهت بررسی شاخص‌ها قبل و بعد از مداخله

| منبع | متغیر | مجموع مجذورات | درجه آزادی | میانگین مجذورات | F | سطح معناداری | اندازه اثر | توان |
|------|-------------|---------------|------------|-----------------|---------|--------------|------------|------|
| گروه | امید تحصیلی | ۸۸۱۳/۶۲۱ | ۱ | ۸۸۱۳/۶۲۱ | ۳۴۸/۹۴۲ | ۰/۰۰۰۱ | ۰/۸۹ | ۱ |
| | تسلط گرا | ۳۵۷/۳۷۳ | ۱ | ۳۵۷/۳۷۳ | ۳۰۱/۹۴۸ | ۰/۰۰۰۱ | ۰/۸۸ | ۱ |
| | تسلط گریز | ۵۲۷/۹۶۵ | ۱ | ۵۲۷/۹۶۵ | ۳۸۷/۰۸۸ | ۰/۰۰۰۱ | ۰/۹۰ | ۱ |
| | عملکردگرا | ۳۵۲/۷۵۳ | ۱ | ۳۵۲/۷۵۳ | ۲۶۵/۹۹۷ | ۰/۰۰۰۱ | ۰/۸۶ | ۱ |
| | عملکردگریز | ۴۰۳/۵۱۹ | ۱ | ۴۰۳/۵۱۹ | ۲۱۹/۰۱۶ | ۰/۰۰۰۱ | ۰/۸۴ | ۱ |

بر اساس نتایج به دست آمده در جدول ۴ مشاهده می‌شود که آماره F با مقدار (۳۴۸/۹۴۲) برای امید تحصیلی، (۳۰۱/۹۴۸)، تسلط‌گرا، (۳۸۷/۰۸۸)، تسلط‌گریز، (۲۶۵/۹۹۷)، عملکردگرا و (۲۱۹/۰۱۶) برای عملکردگریز در مرحله پس‌آزمون معنادار است. این نتیجه نشان می‌دهد که بین گروه‌های مورد پژوهش در تمامی متغیرهای نام برده شده در مرحله پس‌آزمون تفاوت معناداری وجود دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثر بخشی آموزش چشم‌انداز آینده بر جهت‌گیری هدف و امید تحصیلی در دانش‌آموزان پسر پایه یازدهم شهر باغملک انجام شد. نتایج پژوهش حاضر نشان داد آموزش مبتنی بر چشم‌انداز آینده باعث افزایش امید تحصیلی و تغییر رویکرد جهت‌گیری هدف در دانش‌آموزان پسر پایه یازدهم شهر باغملک شد. چشم‌انداز آینده از طریق تصور شکل‌گیری آینده مثبت در دانش‌آموزان، باعث شکل‌گیری انگیزه و تحرک بیشتر برای رسیدن به عملکرد تحصیلی بهتری خواهد شد. یکی از مواردی که امید تحصیلی را تحت تأثیر قرار می‌دهد تجربه موفقیت است. در طی مراحل آموزش وضعیتی وجود دارد که فرد خود را در موقعیت موفقیت تجسم می‌کند و از

آنجایی که این تجسم در حالت تن آرامی صورت می‌پذیرد برای مغز آزمودنی‌ها باورپذیرتر است (حقیقی و همکاران، ۱۳۹۷). لذا این تجسم منجر به شکل‌گیری هیجان مثبت ناشی از موفقیت برای فرد می‌شود. همچنین در طی این آموزش‌ها، فرد اطلاعاتی درباره توانمندی‌ها و نقاط ضعف خود به دست می‌آورد و راهنمایی‌هایی برای غلبه بر آنها به او داده می‌شود. فرد مورد تشویق قرار می‌گیرد تا این راهنمایی‌ها و مهارت‌ها را به کار بگیرد. با اندکی تجربه در بهبود عملکرد، امید و انگیزه آنها افزایش می‌یابد. همچنین بر طبق مدل انتظار ضرب در ارزش اتکینسون^۱ (۱۹۵۷)، گرایش به پیشرفت = نیرومندی نیاز به پیشرفت × احتمال موفقیت × ارزش تقویتی مثبت موفقیت. بر طبق این فرمول عواملی که گرایش به پیشرفت و امید تحصیلی را افزایش می‌دهند در مراحل مختلف آموزش حضور دارند که با شکل‌گیری ایجاد امید به آینده، احتمال دستیابی فرد به موفقیت را افزایش می‌دهند. آموزش مبتنی بر چشم‌انداز آینده به افراد کمک می‌کند بین فعالیت‌های تحصیلی امروزشان و اهداف آینده زندگی ارتباط برقرار نمایند. طبق پژوهش میلر و بریکمن^۲ (۲۰۰۴) نوجوانانی که بهتر بتوانند ارتباط بین فعالیت کنونی و نتایج آینده را درک نمایند انگیزه و امید تحصیلی بالاتری خواهند داشت. طبق نظریه چشم‌انداز آینده، یادگیری دانش‌آموزان فقط با اهداف نزدیک هدایت نمی‌شود بلکه علاقه‌های دور دست و اهدافی که به آینده تحصیلی و شغلی آنها مربوط است نیز به نوبه خود بر فعالیت‌های و فرایندهای یادگیری اثر می‌گذارد. این نتایج با پژوهش‌های فان (۲۰۲۰)، سیمون و همکاران (۲۰۰۳) و حقیقی و همکاران (۱۳۹۷) همسو است.

همچنین نتایج پژوهش حاضر نشان داد آموزش مبتنی بر چشم‌انداز آینده باعث افزایش رویکرد هدف تسلط‌گرا و عملکردگرا و کاهش رویکرد هدف تسلط‌گریز و

1. Atkinson

2. Miller & Brickman

عملکردگریز می‌شود. جهت‌گیری هدف معطوف به تسلط، با الگوی اسنادی مثبت و سازگارانه همراه است. حال آنکه جهت‌گیری معطوف به عملکرد با الگوی اسنادی درماننده و منفی همراه است. علاوه بر این رابطه بین اهداف تسلط، قضاوت خودکارآمدی و شایستگی اغلب مثبت است. دانش‌آموزان دارای جهت‌گیری تسلط‌گرایی علاقه درونی به فعالیت‌های یادگیری دارند و به همین دلیل وقت بیشتری برای یادگیری صرف می‌کنند، آنها بر این سؤال تمرکز دارند که چگونه این مطلب را می‌توان فهمید؟ چگونه این کار را می‌توان انجام داد؟ و یا چگونه در این درس مسلط باشم؟ این افراد هنگام رویارویی با تکالیف مشکل، باورهای خودکارآمدی مثبت و سازگارانه خود را حفظ می‌کنند و از استراتژی‌های فراشناختی و خودتنظیمی استفاده می‌کنند، بر شناخت خود نظارت داشته و در جستجوی راه‌هایی برای آگاه شدن از میزان فهم و یادگیری خود هستند که همین امر می‌تواند منجر به افزایش عملکرد شود. مداخله از طریق کمک به دانش‌آموزان در تجسم اهداف آینده و فرایند رسیدن به آنها، باعث می‌شود که اهداف واقع بینانه‌ای برای خود در نظر بگیرند و در راستای محقق شدن اهداف، پایداری و استقامت نشان دهند. همچنین کمک می‌نماید که با بررسی موانع و مشکلات موجود در مسیر رسیدن به اهداف، دید واقع بینانه‌ای پیدا نمایند و بهتر بتوانند با چالش‌ها مقابله نمایند. این برنامه اولاً به شکل دهی و درک این مطلب که رفتارهای امروز با رویدادهای آینده در ارتباط است کمک می‌نماید. ثانیاً جاذبه‌های اهداف آینده را افزایش می‌دهد. ثالثاً بر اهداف آینده و فاصله متوسط اثر می‌گذارد و در آخر نیز بر سرعت رسیدن مناسب به اهداف تأکید می‌نماید (یوسفی و مصرآبادی، ۱۳۹۸). همچنین قسمت‌های مختلف این برنامه آموزشی، افراد را در مسیر به دست آوردن موفقیت توانمند و امیدوار می‌کند. وقتی رویکردهای هدف تکلیف‌محور هستند

یادگیری دانش آموزان در سطح بالاتری اتفاق می‌افتد و موقعی که با مانعی مواجه می‌شوند به تلاش خود ادامه داده و ممکن است انگیزه و عملکردشان بهتر شود. در همین راستا هاسمن^۱ (۲۰۱۲) نیز معتقد بود که چهار مؤلفه‌ی ارتباط ارتباط، جاذبه، فاصله و سرعت بر رویکرد جهت‌گیر هدف اثرگذار باشد.

عملکرد بهتر افرادی که پیامدهای آینده تصمیمات و اقدامات فعلی خود را در نظر می‌گیرند، به این دلیل است که آنها به احتمال زیاد بر عملکرد خود نظارت می‌کنند و برای دستیابی به نتایج بهتر اقدام می‌کنند و بهتر می‌توانند رفتار آنها را تنظیم کنند. در همین راستا، برد و همکاران (۲۰۲۱) نیز شواهدی را ارائه می‌دهند که دیدگاه زمانی با پیامدهای مثبت از طریق ارتباط آن با فرآیندهای خودتنظیمی مرتبط است. افراد با جهت‌گیری هدف عملکردگرا به دنبال اثبات شایستگی خود در جمع‌هایی که به طور بالقوه روحیه رقابت را القا می‌کنند، هستند و در چنین شرایطی معیارهای عینی به عنوان آشکارترین و قابل دسترس‌ترین ملاک برای ارزشیابی افراد هستند و تمام تلاش و تمرکز آنان در رسیدن به این هدف هدایت می‌شود. پس، از آنجا که گرفتن نمرات بالایی از واضح‌ترین ملاک‌های ابراز و نمایش شایستگی است، دانش‌آموزان با این جهت‌گیری، عملکرد بهتری دارند. این افراد تا زمانی که در برتری نسبت به دیگران موفق باشند، احساس کارآمدی بالایی دارند. در مقابل در رابطه با جهت‌گیری عملکردگریز می‌توان گفت ترس و اجتناب از وارد عمل شدن و به تبع آن ماهیت انفعالی دانش‌آموزان باعث می‌شود که انگیزه تلاش و فعالیت در آنها پایین باشد. در واقع آنها از پردازش‌های سطحی‌تر و تلاش کمتر استفاده می‌کنند تا بتوانند عملکرد ضعیف خود را به عدم تلاش و نه عدم توانایی نسبت دهند. این افراد به طور معمول در مورد توانایی‌ها و شایستگی‌های

خود نگرانی‌هایی دارند، نگرانی از شکست و نگرینسته شدن به عنوان فردی کندآموز، نگرانی از تنبیه و سرزنش شدن از سوی دیگران، یا در نگاه دیگران بی‌کفایت یا ناتوان به نظر آمدن. این نتایج با یافته‌های هاسمن^۱ (۲۰۱۲)، سیمون، دویت و لنز^۲ (۲۰۰۳)، گلستانه و نوروزی (۱۳۹۷) و حقیقی و همکاران (۱۳۹۷) همسو است.

در مجموع نتایج پژوهش حاکی از اثربخشی آموزش چشم‌انداز آینده بر ابعاد جهت‌گیری هدف و امید تحصیلی در دانش‌آموزان پسر پایه یازدهم شهر باغملک بود. لذا می‌توان بیان کرد که این برنامه آموزشی می‌تواند منجر به تغییرات سازنده و معنادار در جهت‌گیری هدف و همچنین افزایش امید به تحصیلی دانش‌آموزان شود؛ بنابراین مشاوران مدرسه و روان‌شناسان تربیتی می‌توانند در کنار سایر مداخلات به کار گرفته شده و موجود، برای این متغیرها، از آموزش چشم‌انداز آینده نیز استفاده کنند. بر این اساس مشاوران مدرسه می‌توانند با طراحی و اجرای مداخلات پیش‌گیرانه در آموزش و پرورش، زمینه را برای ارائه خدمات وسیع‌تر فراهم نمایند (اوزتک کوزان^۳، ۲۰۲۲). مطالعات متعدد بر نقش پیشگراانه قابل توجه مشاوران در محیط مدرسه تاکید کرده‌اند (هرناندز و سیم^۴، ۲۰۰۴؛ عظیمی، قمری‌گیوی، رضایی و همکاران، ۱۴۰۲). این پژوهش همچون پژوهش‌های دیگر با محدودیت‌هایی روبرو بود. این نتایج در گروهی از دانش‌آموزان پسر پایه یازدهم شهر باغملک به دست آمده است و نمی‌توان آن را به جامعه‌های دیگری که در متغیر رشدی، جنسیتی، شناختی یا جمعیت شناختی که با جامعه این پژوهش تفاوت دارند، تعمیم داد. دیگر اینکه این طرح نمی‌تواند اثر واکنشی و حساسیت آزمودنی‌ها نسبت به پیش‌آزمون را کنترل نماید. این طرح به دلیل وجود

1. Husman
2. Simons, Dewitte & Lens
3. Oztake Kozan
4. Hernández & Seem

پیش‌آزمون، از روایی بیرونی کمتری برخوردار است زیرا عمل تعمیم‌پذیری به جامعه‌های پیش‌آزمون نشده را اجازه نمی‌دهد. پیشنهاد می‌شود این پژوهش در دیگر جامعه‌های آماری و بر روی دختران نیز انجام شود. همچنین پیشنهاد می‌شود در این زمینه پژوهش‌های طولی به منظور سنجش چشم‌انداز زمانی افراد در برهه‌های مختلف صورت بگیرند. در نهایت پیشنهاد می‌گردد که با استناد به نتایج پژوهش حاضر، کارگاه‌های آموزشی در خصوص بسته آموزشی چشم‌انداز آینده برای مشاوران و دبیران صورت پذیرد تا آنها بتوانند ضمن به‌کارگیری این بسته آموزشی در کلاس‌های درس و مراکز مشاوره، از نتایج مثبت آن بهره‌لازم را ببرند. همچنین جهت افزایش امید تحصیلی و ایجاد رویکرد هدف مناسب، روش آموزشی چشم‌انداز توسط معلمان و مشاوران در مدارس به کار گرفته شود.

≠ **ملاحظات اخلاقی:** قبل از اجرای پژوهش در مورد محرمانه بودن پرسشنامه‌ها و عدم استفاده ابزاری از آن‌ها، با شرکت‌کنندگان صحبت و رضایت آگاهانه شرکت‌کنندگان گرفته شد. همچنین شرکت‌کنندگان اختیار خروج از پژوهش را داشتند. گروه کنترل نیز در پایان جلسات آموزشی و تحلیل داده‌ها، تحت دوره آموزشی چشم‌انداز آینده قرار گرفتند.

≠ **حمایت مالی:** این پژوهش هیچ کمک هزینه خاصی از هیچ نهادی دریافت نکرده است و کلیه هزینه‌ها در طول پژوهش بر عهده نویسندگان مقاله بوده است.

≠ **سهم نویسندگان:** نویسنده اول: مفهوم بندی و طرح اولیه، مشخص کردن طرح پژوهش، جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل داده‌ها و نگارش نسخه اولیه. نویسنده دوم: کمک به مفهوم بندی و طرح اولیه، کمک به نگارش نسخه اولیه. نویسنده سوم: کمک به مفهوم بندی و طرح اولیه. نویسنده چهارم: کمک به مفهوم بندی و طرح اولیه.

≠ **تعارض منافع:** نویسندگان مقاله اعلام می‌دارند که هیچ‌گونه تعارض منافی وجود ندارد.

≠ **سپاسگزاری:** نویسندگان مقاله از تمامی شرکت‌کنندگان در پژوهش که زمینه انجام آن را فراهم کردند، کمال تشکر و قدردانی را دارند.

منابع

- اسکندری، محمد جواد، (۱۳۹۸). رابطه چشم‌انداز زمان و سبک‌های یادگیری با پیشرفت تحصیلی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی.
- ترابی پور، امین؛ بسیم، جلیل؛ بابایی حیدرآبادی، اکبر، (۱۳۹۸). بررسی موانع یادگیری از دیدگاه دانشجویان دانشکده بهداشت دانشگاه علوم پزشکی اهواز. مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی یزد، ۱۴(۲)، ۹۸-۱۰۹.
[Doi:10.18502/jmed.v14i2.1345](https://doi.org/10.18502/jmed.v14i2.1345)
- ثمیری صفا، جعفر؛ دشتی اصفهانی، مهلا؛ پوردل، مژگان، (۱۴۰۰). تدوین مدل سرزندگی تحصیلی بر اساس ارتباط با مدرسه، جو عاطفی خانواده، انگیزش، خودکارآمدی و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان. پژوهش‌های مشاوره، ۲۰(۷۷)، ۲۲۵-۲۵۶.
[Doi: 10.18502/qjcr.v20i77.6149](https://doi.org/10.18502/qjcr.v20i77.6149)
- حسینی، مهکامه؛ عارفی، مژگان؛ سجادیان، ایلناز، (۱۳۹۷). تاثیر آموزش چشم‌انداز زمان بر تعادل زمانی و پایداری تحصیلی دانش‌آموزان. مطالعات ناتوانی، ۳(۲۰)، ۱۸۱-۱۹۸.
[Doi:20.1001.1.23222840.1399.10.0.65.4](https://doi.org/10.21001.1.23222840.1399.10.0.65.4)
- حقیقی، سلیم؛ مکتبی، غلامحسین؛ شهنی بیلاق، منیجه؛ حاجی یخچالی، علیرضا، (۱۳۹۷). تاثیر یک مداخله مبتنی بر نظریه چشم‌انداز آینده بر انگیزش پیشرفت، خودکارآمدی تحصیلی و چشم‌انداز زمان. پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۶(۲)، ۳۳-۴۸.
[Doi: 10.30473/etl.2018.5139](https://doi.org/10.30473/etl.2018.5139)
- خرمایی، فرهاد؛ کمری، سامان، (۱۳۹۶). ساخت و بررسی ویژگی‌های روانسنجی مقیاس امید به تحصیل. راهبردهای شناختی در یادگیری، ۴(۸)، ۱۵-۳۷.
[Doi:10.22099/jsli.2021.6339](https://doi.org/10.22099/jsli.2021.6339)
- ریو، جان مارشال، (۲۰۱۹). انگیزش و هیجان. ترجمه یحیی سیدمحمدی (۱۳۹۹). تهران: انتشارات ارسباران.
- زارع زاده، زهرا، (۱۴۰۱). تدوین مدل اشتیاق تحصیلی بر اساس چشم‌انداز زمان با واسطه‌گری خودتعیین‌گری در دانشجویان دانشگاه یزد. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه یزد.
- زیمباردو اف، بوید جی، (۲۰۰۹). پارادوکس زمان، روان‌شناسی نوین زمان که زندگی‌تان را تغییر خواهد داد. ترجمه شهین پرویزی و طاهما ملاباشی (۱۳۸۹). تهران: انتشارات مولوی.

شریفی علون آبادی، محسن؛ صالحی، کیوان؛ باقری فر، علی اکبر؛ مقدم زاده، علی، (۱۳۹۵). تحلیل پدیدارشناسانه عوامل مؤثر در افت انگیزه تحصیلی در دانش آموزان مدارس متوسطه. فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روانشناختی، ۳(۷)، ۲۵۴-۲۳۵.
Doi:10.22059/JAPR.2016.63972

شریفی اردانی، روناک، (۱۳۹۲). بررسی تعیین کننده‌های فردی (امید، خودکارآمدی و صفات شخصیت) و اجتماعی (ارتباط مثبت با دیگران و حمایت اجتماعی) انگیزش تحصیلی دانشجویان. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه ارومیه.

عظیمی، داریوش؛ قمری گیوی، حسین؛ رضایی شریف، علی؛ شیخ الاسلامی، علی، (۱۴۰۲). طراحی الگوی توانمندسازی مشاوران مدرسه: یک مطالعه کیفی. پژوهش‌های مشاوره، ۲۲(۸۵)، ۵۵-۶۰.

Doi:10.18502/qjcr.v22i85.12535

قدم پور، عزت الله؛ یوسف وند، لیلا؛ رادمهر، پروانه، (۱۳۹۶). مقایسه اثربخشی آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی بر امید تحصیلی در دانش آموزان دختر و پسر. راهبردهای شناختی در یادگیری، ۵(۹)، ۴۷-۳۳.
Doi: 10.22084/j.psychogy.2017.9335.1274

قوامی، مرجان؛ عابدی، محمدرضا؛ نیل فروشان، پریرسا، (۱۳۹۶). ساختار عاملی پرسشنامه موفقیت تحصیلی دانش آموزان دبیرستانی. اندازه گیری تربیتی، ۸(۲۹)، ۶۶-۴۷.

Doi:10.22054/jem.2017.9768.1290

کاکي، عرفان، (۱۳۹۹). بررسی عوامل مؤثر در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان. اولین کنفرانس ملی پژوهش‌های کاربردی در فرایندهای تعلیم و تربیت، میناب.

کشاورز شیرازی، زهرا، (۱۳۹۸). نقش واسطه‌ای چشم انداز آینده در رابطه بین هوش عاطفی و امید تحصیلی. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شیراز.

کلینکه، کریس لین، (۲۰۱۰). مجموعه کامل مهارت‌های زندگی. ترجمه شهرام محمدخانی (۱۳۹۲). تهران: انتشارات رسانه تخصصی، چاپ دهم.

کهولت، نعیمه؛ جوکار، بهرام، (۱۳۹۱). ارائه مدل علی برای شادی براساس ابعاد هویت با واسطه جهت گیری هدف. دانش و پژوهش در روان شناسی کاربردی، ۱۳(۲) (پیاپی ۴۸)، ۹۶-۸۳.

گلستانه، سید موسی؛ نوروزی، فاطمه، (۱۳۹۷). اثربخشی درمان چشم انداز زمان بر راهبردهای انگیزشی و شناختی دانشجویان دختر اهل کار دانشگاه خلیج فارس بوشهر. شناخت اجتماعی، ۷(۱)، ۱۱۹-۱۳.

لطیفیان، مرتضی؛ سپهری، صفورا، (۱۳۹۶). تاثیر باورهای شناخت شناسی بر هدف‌های پیشرفت تحصیلی در دانشجویان. مجله روان پزشکی و روانشناسی بالینی ایران (اندیشه و رفتار)، ۱۳(۴)، ۳۸۵-۳۹۲.

نریمانی، محمد؛ میری، میرنادار، (۱۳۹۶). عوامل مؤثر بر موفقیت تحصیلی رتبه‌های برتر کنکور: نظریه زمینه‌ای. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۱(۳۸)، ۷۹-۵۹.
Doi:10.22034/jiera.2017.59728

ولفوک، آنیتا، (۲۰۱۲). روان شناسی تربیتی: ویژگی‌های دانش آموزان. ترجمه سلیم حقیقی (۱۳۹۵). انتشارات جهاد دانشگاهی، چاپ اول.

هاشمیان، مائده؛ نامداری، کورش و عابدی، احمد، (۱۴۰۱). تاثیر امید درمانی بر ابعاد کیفیت زندگی و عزت نفس

دختران افسرده نوجوان. پژوهش‌های مشاوره، ۲۱ (۸۱)، ۳۰۹-۳۳۱. [Doi:10.18502/qjcr.v21i81.9501](https://doi.org/10.18502/qjcr.v21i81.9501)

یوسفی، سمیه؛ مصرآبادی، جواد، (۱۳۹۸). رابطه جهت‌گیری هدف و پیشرفت تحصیلی: یک پژوهش

فراتحلیلی. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۱۵ (۵۱)، ۷۱-۹۴.

[Doi:10.22054/jep.2019.29783.2146](https://doi.org/10.22054/jep.2019.29783.2146)

Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological review*, 64(6p1), 359. [Doi:10.1037/h0043445](https://doi.org/10.1037/h0043445)

Bernardo, A. B. I., Salanga, M. G. C., Khan, A., & Yeung, S. S. (2015). Internal and External Loci-of-Hope Predict Use of Individual and Collaborative Learning Strategies: Evidence from University Students in Four Asian Cities. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 25(3), 367-376. [Doi: 10.1007/s40299-015-0249](https://doi.org/10.1007/s40299-015-0249)

Baird, H. M., Webb, T. L., Sirois, F. M., & Gibson-Miller, J. (2021). Understanding the effects of time perspective: A meta-analysis testing a self-regulatory framework. *Psychological Bulletin*, 147(3), 233-267.

[Doi:10.1037/bul0000313](https://doi.org/10.1037/bul0000313)

Chang, Y. F. (2019). Internal and External Loci of Academic Hope Belief for Junior High School Students and Their Relationship with Related Factors. *Journal of Research in Education Sciences*, 64(4), 115.

[Doi:10.6209/JORIES.201912_64\(4\).0005](https://doi.org/10.6209/JORIES.201912_64(4).0005)

Deveci, C. Ç., & Ersen, R. K. (2022). Predictors of academic achievement at different levels of socioeconomic status. *International Education Studies*, 15(3), 39-52.

[Doi:10.5176/2345-772-2.1-27](https://doi.org/10.5176/2345-772-2.1-27)

Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 U 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519.

[Doi:10.1037/0022-3514.80.3.501](https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.3.501)

Husman, J. (2012). Using the future to stay motivated in the present: Learning in engineering. Key note address. International conference on time perspective.

[Doi:10.1080/0309877X](https://doi.org/10.1080/0309877X)

Kaplan, A., & Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational psychology review*, 19(2), 141-184.

[Doi:10.1007/s10648-006-9012-5](https://doi.org/10.1007/s10648-006-9012-5)

Kunwijaya, I., Sugiharto, D. Y. P., & Sunawan, S. (2021). Future time perspective and its influence on life satisfaction through hope. *Jurnal Bimbingan Konseling*, 10(2), 80-88.

[Doi:10.15294/jubk.v10i2.47990](https://doi.org/10.15294/jubk.v10i2.47990)

Lin, G.-Y. (2020). Scripts and mastery goal orientation in face-to-face versus computer-mediated collaborative learning: Influence on performance, affective

- and motivational outcomes, and social ability. *Computers & Education*, 143, 103-110. [Doi: 10.1016/j.compedu.2019.103691](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103691)
- Ma, J., Peng, Y., & Wu, B. (2021). Challenging or hindering? The roles of goal orientation and cognitive appraisal in stressor-performance relationships. *Journal of Organizational Behavior*, 42(3), 388-406. [Doi: 10.1002/job.2503](https://doi.org/10.1002/job.2503)
- Miller, R. B., & Brickman, S. J. (2004). A model of future-oriented motivation and self-regulation. *Educational psychology review*, 16, 9-33. [Doi:10.1023/B:EDPR.0000012343.96370.39](https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000012343.96370.39)
- Ozcan, M. (2021). Factors affecting students' academic achievement according to the teachers' opinion. *Education Reform Journal*, 6 (1), 1-18. doi.org/10.22596/erj2021.06.01.1.18
- ozteke Kozan, H. (2022). A Qualitative Approach to School Counsellor Self-Efficacy: Sources and Enhancement Strategies. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 1-17. [Doi:10.1017/jgc.2019.34](https://doi.org/10.1017/jgc.2019.34)
- Pawlak, S., & Moustafa, A. A. (2023). A systematic review of the impact of future-oriented thinking on academic outcomes. *Frontiers in Psychology*, 14, 1190546. [Doi:10.3389/fpsyg.2023.1190546](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1190546)
- Peetsma, T., Van der Veen, I., & Schuitema, J. (2009). Use of TIME: Time perspective intervention of motivation enhancement. *Time perspective: Theory and practice*, 217-237. [Doi: 10.1057/978-1-137-60191-9-10](https://doi.org/10.1057/978-1-137-60191-9-10)
- Phan, H. P., & McQueen, K. (2020). Future Time Perspective and the Achievement of Optimal Best: Reflections, Conceptualizations, and Future Directions for Development. *Frontiers in Psychology*, 11(2), 13-18. [Doi:10.3389/fpsyg.2020.01037](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01037)
- Putwain, D. W., Wood, P., & Pekrun, R. (2020). Achievement emotions and academic achievement: Reciprocal relations and the moderating influence of academic buoyancy. *Journal of Educational Psychology*. Advance online publication. [Doi:10.1037/edu0000637](https://doi.org/10.1037/edu0000637)
- Simons, J., Dewitte, S., & Lens, W. (2003). "Don't do it for me. Do it for yourself!" Stressing the personal relevance enhances motivation in physical education. *Journal of sport and exercise psychology*, 25(2), 145-160. [Doi:10.1123/jsep.25.2.145](https://doi.org/10.1123/jsep.25.2.145)
- Snyder, C.R. (2000). *Handbook of Hope; theory, measures, and applications*. San Diego, CA; Academic Press.
- Stasielowicz, L. (2019). Goal orientation and performance adaptation: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality*, 82, 103847. [Doi:10.1016/j.jrp.2019.103847](https://doi.org/10.1016/j.jrp.2019.103847)

- Stolarski, M., Zajenkowski, M., Jankowski, K. S., & Szymaniak, K. (2020). Deviation from the balanced time perspective: A systematic review of empirical relationships with psychological variables. *Personality and Individual Differences*, 156, 109772. [Doi:10.1016/j.paid.2019.109772](https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.109772)
- Vandewalle, D., Nerstad, C. G., & Dysvik, A. (2019). Goal orientation: A review of the miles traveled and the miles to go. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 6, 115-144. [Doi:10.1146/annurev-orgpsych-041015-062547](https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-041015-062547)
- Zhu, Y., Chen, T., Wang, M., Jin, Y., & Wang, Y. (2019). Rivals or allies: How performance-prove goal orientation influences knowledge hiding. *Journal of Organizational Behavior*, 40(7), 849-868. [Doi:10.1002/job.2372](https://doi.org/10.1002/job.2372)

