

مقایسه اثربخشی درمان مبتنی بر چشم انداز زمان با درمان ذهن آگاهی بر انگیزش تحصیلی، شایستگی تحصیلی، اهمال کاری تحصیلی و پایداری تحصیلی در دانش آموزان سیل زده مقطع متوسطه دارای علائم اختلال استرس پس از سانحه

فریبا رضایی^۱، مژگان عارفی^{۲*}، محسن گل پرور^۳

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

۲. استاد گروه آموزشی روانشناسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان (خوراسگان)، اصفهان، ایران.
(نویسنده مسئول).

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

فصلنامه راهبردهای نو در روانشناسی و علوم تربیتی، دوره ششم، شماره بیست و چهارم، زمستان ۱۴۰۳، صفحات ۱۱۸-۱۰۴

چکیده

در این پژوهش مقایسه اثربخشی درمان مبتنی بر چشم انداز زمان، با درمان ذهن آگاهی بر انگیزش تحصیلی، شایستگی تحصیلی، اهمال کاری تحصیلی و پایداری تحصیلی در دانش آموزان سیل زده مقطع متوسطه دارای علائم اختلال PTSD بررسی شد. طرح پژوهش به روش نیمه آزمایشی گسترش یافته با پیش آزمون-پس آزمون و گروه کنترل و مطالعه پیگیری می باشد. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش آموزان متوسطه اول سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ دبیرستان های مناطق باوی، کارون، حمیدیه و شاور استان خوزستان بود. بعد از غربال گری اولیه و رضایت والدین و دانش آموزان ۶۰ نفر انتخاب شدند و به صورت کاملاً تصادفی ۲۰ نفر در گروه مداخلات ذهن آگاهی، ۲۰ نفر در گروه درمان مبتنی بر چشم انداز زمان و ۲۰ نفر در گروه کنترل گمارش شدند. از پرسشنامه های اختلال PTSD می سی سی پی، انگیزش تحصیلی، فرم کوتاه مقیاس شایستگی مارتین و جکسون، اهمال کاری تحصیلی و پایداری تحصیلی استفاده شد. داده ها با نرم افزار SPSS ۲۴ به روش تحلیل کوواریانس چند متغیری و تک متغیری تجزیه و تحلیل شد. نتایج نشان داد فرضیه های مربوط به اثربخشی درمان مبتنی بر چشم انداز زمان و درمان ذهن آگاهی بر انگیزش تحصیلی، شایستگی تحصیلی، اهمال کاری تحصیلی و پایداری تحصیلی تایید شدند، ولی فرضیه های مربوط به مقایسه اثربخشی این دو درمان بر متغیرهای وابسته تایید نشد؛ بنابراین اجرای درمان های مبتنی بر چشم انداز زمان، ذهن آگاهی برای متغیرهای وابسته پژوهش و مشکلات تحصیلی دیگر دانش آموزان دختر و پسر در مقاطع تحصیلی مختلف توصیه می شود.

واژه های کلیدی: انگیزش تحصیلی، اهمال کاری تحصیلی، پایداری تحصیلی، درمان مبتنی بر چشم انداز زمان، ذهن آگاهی، شایستگی تحصیلی.

مقدمه

استان خوزستان جزء مناطق سیل‌خیز کشور محسوب می‌شود، آسیب‌های روانی و اجتماعی از مهمترین پیامدهای متعاقب وقوع بلایای طبیعی همچون سیل به‌شمار می‌رود. بعد از یک حادثه آسیب‌زا مانند سیل کودکان و نوجوانان به دلیل احتمال از دست دادن والدین و منابع دیگر حمایتی ممکن است در معرض خطر بیشتری نسبت به بزرگسالان برای ابتلا به علائم اختلال استرس پس از سانحه^۱ قرار بگیرند؛ که این مساله بر تمام جنبه‌های زندگی آنها از جمله تحصیل اثرگذار خواهد بود. علائم اختلال استرس پس از سانحه مجموعه‌ای از شرایط روانی، جسمی و رفتاری مرتبط با فردی است که در معرض خطر قرار گرفته است. وجود چنین علائمی می‌تواند اولین قدم برای تشخیص واقعی اختلال استرس پس از سانحه باشد.

پس از پشت سرگذاشتن حوادثی مانند سیل، محیط پرتنش خانواده که در نتیجه آسیب‌های جانی و مالی وارد آمده ایجاد می‌گردد می‌تواند منجر به عدم تمرکز فرزندان در امور تحصیلی و افت تحصیلی آنها شود. این دانش‌آموزان ممکن است از کاهش انگیزش تحصیلی^۲ بیشتری نسبت به سایرین رنج ببرند (رضاپور میرصالح، بهجت‌منش، تولایی، ۱۳۹۵). بسیاری از محققان انگیزش تحصیلی را تنها عامل مؤثر با اثر مستقیم در موفقیت تحصیلی می‌دانند و معتقدند سایر عوامل دخیل در این زمینه، اثرات خود را از طریق انگیزش تحصیلی، بر روند تحصیلی دانش‌آموزان اعمال می‌کنند (جولهر، فرهادی و رحیمی‌کیان، ۱۳۹۷). نقش انگیزش در یادگیری و فرایندهای یادگیری دانش‌آموزان، همواره نگرانی اصلی معلمان و استادان دانشگاه بوده است (توکلی، ۱۳۹۵). انگیزش بالا در دانش‌آموزان را عامل کاهش میزان ترک تحصیل^۳ و افزایش سطح موفقیت دانش‌آموزان شناخته شده است (ایمز^۴، ۱۹۹۲).

سیکزنت میهالی^۵ (۱۹۹۰)، تجربه شیفتگی را در مرکز روانشناسی مثبت قرار داد و آن را به عنوان حالتی از هوشیاری تعریف کرد که در آن فرد کاملاً در یک فعالیت غرق می‌شود، به طوری که در آن حال هیچ چیز دیگری مهم به نظر نمی‌رسد. این تجربه به خودی خود بسیار لذت‌بخش بوده و باعث می‌شود افراد با وجود هزینه زیاد، فقط به خاطر خود فعالیت در آن درگیر شوند. ناکامورا^۶ و سیکزنت میهالی (۲۰۰۲)، شیفتگی را به عنوان درگیری عمیق یک فرد در یک فعالیت ذاتاً با ارزش تعریف کردند. یکی از جدیدترین متغیرها در زمینه تحصیل، شیفتگی تحصیلی^۷ است. شیفتگی تحصیلی نوعی نگرش نسبت به تحصیلات است که سبب کسب شایستگی لازم جهت مشغول به تحصیل شدن فعال و با علاقه مندی مناسب می‌شود و به دانش‌آموزان کمک می‌کند که از این شایستگی در مشتاقانه مطالعه کردن و انعطاف پذیری تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود (انصار الحسینی، عابدی و نیلفروشان، ۱۳۹۹). این شیفتگی تحصیلی دانش‌آموزان سبب رشد یافتن اشتیاق شناختی آنها در هنگام انجام تکالیف علمی و مدرسه‌ای می‌شود که می‌تواند دانش‌آموزان را از خستگی، فرسودگی و اهمال‌کاری تحصیلی محافظت نماید (پیتارینن، ساینی و پیهالتو^۸، ۲۰۱۴).

^۱ post-traumatic stress disorder

^۲ Academic motivation

^۳ Dropout

^۴ Amez

^۵ Csikszentmihalyi

^۶ Nakamura

^۷ Academic flow

^۸ Pietarinen, Soini, & Pyhalto

یکی از مسائلی که خانواده‌ها در سنین نوجوانی با آن روبرو هستند و ممکن است در شرایط بحران مانند سیل و پس از آن به دلیل اضطراب ناشی از آن و علایم استرس پس از آن سانحه بیشتر شود، تعلل در انجام تکالیف یا به طور خاص اهمال‌کاری تحصیلی^۱ دانش‌آموزان است. اهمال‌کاری فرایندی ضدانگیزی است که ناشی از فقدان میل و رضایت برای انجام کار است. به عبارت دیگر تأخیر عمدی یا تأخیر در انجام تکلیفی است که باید انجام بگیرد. اهمال‌کاری را به عنوان فروگذاری از انجام وظایف و مسئولیت‌ها در یک شکل و اندازه و زمان به موقع و مورد انتظار، علیرغم اجتناب‌پذیر بودن و توانایی فرد، اهمال‌کاری شامل تأخیر عمدی در کارهایی است که فرد قصد انجام آن را دارد، درحالی‌که از پیامدهای منفی آن اطلاع دارد و در اکثر موقعیت‌ها منجر به نارضایتی از عملکرد می‌شود (بالکس و دورا^۲، ۲۰۰۹؛ به نقل از فرید، حبیبی کلیر و محمدی، ۱۳۹۷). صفت اهمال‌کاری پیش‌بینی کننده رفتارهای تأخیری دانش‌آموزان بوده و با پیامدهای زیان‌آور شامل نمرات پایین و انصراف از تحصیل و تأخیر در به پایان رساندن تکالیف تحصیلی ارتباط دارد (شهبازیان، ۱۳۹۵).

پس از حوادثی مانند سیل و زلزله ویژگی‌هایی مانند تاب‌آوری به افراد کمک می‌کنند تا در آن شرایط عملکرد بهینه داشته باشند. متناسب با این ویژگی سازه پایداری تحصیلی به تازگی مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است. اغلب تعاریف پایداری، مبتنی بر مبانی نظری موجود در زمینه سخت‌کوشی است. با این حال بر خلاف سازه‌هایی مانند سخت‌کوشی، سرزندگی و تاب‌آوری، که به منظور درک چگونگی رویارویی با تجارب منفی زندگی (ناخوشایندی، استرس و اضطراب)، مفهوم‌سازی شده‌اند، پایداری، علاوه بر انطباق شخص با الزامات موقعیت، شامل چگونگی رویارویی با تجارب مثبت (نظیر موفقیت) و دستیابی به رشد شخصی و بالندگی نیز می‌شود (گوسیاردی، گوردن و دیموک^۳، ۲۰۰۹).

چشم‌انداز زمان یکی از رویکردهای نوین روان‌شناسی است که تاکید عمده آن برنگرش شخص نسبت به زمان و درک فرد را در قالب یک چهارچوب زمانی در نظر می‌گیرد همچنین تجارب و بهزیستی فرد را از طریق قدرت و ژرفا بخشیدن به رابطه با زمان و زندگی و حتی از نوساختن آن تحت تاثیر قرار می‌دهد (بونویل و زیملاردو^۴، ۲۰۰۳). دارد و با وجود این مردم اهمیت زمان را دست کم می‌گیرند اصل اول پارادوکس زمان این تناقض را بیان می‌کند، چشم‌انداز زمان یک چهارچوب‌هایی ایجاد می‌کند که به انسان اجازه معنابخشی به وقایع در ابعاد زمانی می‌دهد. این ابعاد زمانی شامل گذشته، حال و آینده است. نوع چشم‌انداز فرد نسبت به زمان و نگرش‌هایی که با اطرافیان در میان می‌گذارد تاثیر نیرومندی بر جنبه‌های زندگی فرد بعد اساسی از ساختار روانشناسی زمان است که به صورت دسته‌بندی تجربه فرایندهای شناختی انسان به چهارچوب‌های گذشته، حال و آینده ظاهر می‌شود (زیملاردو و بوید^۵، ۱۹۹۹). اصل دوم پارادوکس زمان اشاره به نگرش متعادل نسبت به گذشته، حال و آینده دارد که نشانگر سلامتی فرد می‌باشد. تناقض در این اصل همان نگرش شدید و نشانگر سوگیرهایی است که منجر به الگوهای ناسالم زندگی می‌شود (زیملاردو

¹ Academic procrastination

² Balkis & Dura

³ Gucciardi, Gordon & Dimmock

⁴ Boniwell, & Zimbardo

⁵ Zimbardo, & Boyd

و بوید، ۲۰۰۸). درمان چشم‌انداز زمان^۱ یک درمان جدید مبتنی بر زمان است که بر درک مراجع از گذشته، حال و آینده‌اش تمرکز کرده است؛ و هدف آن بهبود توانایی فرد بیمار برای خودباوری و باور کردن کارآمدی خود بر پیشرفت در زندگی، به جای تکرار گذشته منفی است (اسوورد، بران اسکیل و زیملاردو^۲، ۲۰۱۴). درمان مبتنی بر چشم‌انداز زمان شش نگرش یا دیدگاه عمده نسبت به زمان، گذشته منفی و مثبت، حال و آینده برای مراجع شناسایی می‌کند و به مراجع کمک می‌کند تا نگرش‌های شخصی خود را نسبت به زمان مشخص کند و با انجام تمریناتی بهترین استفاده را از زمان ارزشمند خود ببرند هدف این است که از دیروز پند بگیرد، از امروز لذت ببرد و فردا را مدیریت نماید (هولمن^۳ و همکاران، ۲۰۲۳). هدف از درمان چشم‌انداز زمان بطور کلی بکاربردن روش‌های متفاوت بهتر برای زندگی است و رهایی از افکار خسته و رفتارهای ناسالم منسوخ به آن که به دیدگاه‌های قدیمی گره خورده است (ملو و وورل^۴، ۲۰۱۵). انسان‌ها برای ساختن وضعیت بهتر، نیاز دارند تا نگاه منفی به گذشته را با نگاه مثبت و فعال، و نگاه روزمره به زمان حال را با نگاهی رضایت محور جایگزین کنند؛ و در نهایت این دو نگاه است که می‌تواند آینده‌ای سرشار از امید، فراوانی و رفاه را بسازد تا این گونه بتوان انسان‌ها را ترغیب کرد که نگاهی آینده محور از نوع آینده متعالی داشته باشند. دسترسی به خاطرات مثبت گذشته احساسات مثبت را فعال می‌کند، عزت نفس را افزایش می‌دهد و از حس هدفمندی حمایت می‌کند معنای زندگی، جهت گیری به سوی آینده، از سوی دیگر، باسطوح بالاتر خوش بینی و پیش بینی نتایج مثبت تقویت می‌شود (زاربو^۵ و همکاران، ۲۰۲۳). چشم‌انداز زمان می‌تواند پیش‌بینی کننده موفقیت یا شکست تحصیلی باشد، آینده‌نگری متعالی می‌تواند افراد را به پیشرفت‌های قابل توجه در زندگی برساند. با توجه به اینکه دانش‌آموزانی که در بحران‌هایی مانند سیل بوده‌اند ممکن است تمرکز و سواس گونه بر گذشته داشته باشند که آنها را از فکر کردن به آینده باز می‌دارد و پیامدهای منفی بر تحصیل‌شان داشته باشد. این رویکرد به عنوان یکی از مداخلات در پژوهش حاضر بکار خواهد رفت. چنانچه که نتایج مطالعات پیشین نشان داد که بهره مندی از مداخله و مشاوره به دانش آموزان می‌تواند کیفیت یادگیری و علاقه مندی به تحصیل دانش آموزان را تحت تاثیر قرار دهد (رضاپور، اسماعیل‌بیگی و خدایی، ۱۳۹۷).

به نظر می‌رسد سازه ذهن‌آگاهی نیز می‌تواند با تأثیر بر جنبه خستگی هیجانی مرتبط با اهمال‌کاری تحصیلی و انگیزش به این دانش‌آموزان کمک کند و منجر به بهبود پیامدهای تحصیلی گردد. ذهن‌آگاهی توانایی ایجاد رابطه‌ای متفاوت با تجربه احساس‌های درونی و رویدادهای بیرونی از طریق ایجاد آگاهی لحظه به لحظه و جهت‌گیری رفتاری مبتنی بر مسئولیت عاقلانه بجای واکنش‌پذیری خودکار میسر می‌سازد و با بکارگیری هدفمند کنش‌های عالی ذهن از جمله توجه، آگاهی، نگرش توام با مهربانی و دلسوزی، کنجکاوی، واکنش‌های هیجانی را از طریق بازدارنده قشری سیستم لیمبیک به طور مؤثر کنترل می‌کند. فنون ذهن‌آگاهی در افزایش آرام‌بخشی عضلانی و کاهش نگرانی، تنیدگی و اضطراب مؤثر است (کابات زین^۶، ۲۰۰۳). اگر چه هدف اصلی ذهن‌آگاهی آرام‌سازی

¹ Time Perspective Therapy

² Sword & Brunskill

³ Holman

⁴ Mello, & Worrell

⁵ Zarbo

⁶ Kabat-zin

نیست اما مشاهده‌ی غیرقضاوتی، رویداد منفی درونی یا برانگیختگی فیزیولوژیک سبب فعال شدن ناحیه‌ای از مغز می‌شود که به ایجاد عواطف مثبت و آثار سودمند در کنش‌های ایمن‌ساز بدن منجر می‌شود که منجر به توجه متمرکز بر حال می‌شود، که خود جنبه‌ای است که از لحاظ مفهومی با ذهن پرسه زدن مرتبط است و اصل مشترک در تمام تعاریف ذهن‌آگاهی مشترک است (تورکلسون^۱، ۲۰۲۳). فقدان ذهن‌آگاهی منجر به خودگویی‌های منفی دائمی می‌شود که نقش مهمی در فرایندهای خودارزیابی بازی می‌کند (گریبوسکی و برینهاوپت^۲، ۲۰۲۲). در واقع اصطلاح ذهن‌آگاهی می‌تواند به عنوان صفت روانشناختی، تمرین فکری یا حالت خاصی از آگاهی تعریف شود (کالدول و شاور^۳، ۲۰۱۳). مطالعات متعدد نشان داده‌اند که سطوح بالای ذهن‌آگاهی با پایداری هیجانی در ارتباط می‌باشد (بارنهوفر، داگان و گرفت^۴، ۲۰۱۱)، همچنین نتایج دیگر نشان دادند که آموزش ذهن‌آگاهی بر افزایش میزان عزت نفس و پیشرفت تحصیلی و کاهش اهمال کاری تحصیلی در دانش‌آموزان تأثیر داشته است (درخشان و نظری، ۱۳۹۸)؛ که خود عاملی برای موفقیت تحصیلی دانش‌آموزانی می‌تواند باشد که به دلیل بحرانی مانند سیل علائم استرس دارند. در خصوص مقایسه این شیوه‌های مداخله هدف از پژوهش حاضر این خواهد بود که آیا بین اثربخشی درمان مبتنی بر چشم‌انداز زمان، با درمان شناختی رفتاری و ذهن‌آگاهی بر انگیزش تحصیلی، شیفته‌گی تحصیلی، اهمال کاری تحصیلی و پایداری تحصیلی در دانش‌آموزان سیل‌زده مقطع متوسطه دارای علائم استرس پس از سانحه، تفاوت وجود دارد؟

روش پژوهش

طرح پژوهش حاضر یک طرح نیمه آزمایشی گسترش یافته از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون - پیگیری با گروه گواه است که در آن از ۳ گروه شامل ۲ گروه آزمایشی و یک گروه گواه استفاده شد. افراد به صورت تصادفی در سه گروه (دو گروه آزمایشی و یک گروه گواه) گمارده شدند (برای دو گروه آزمایشی، مداخله‌های متفاوتی اجرا شد) و از افراد هر سه گروه سنجش در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری به عمل آمد. این طرح را به صورت زیر می‌توان نمایش داد. جامعه آماری پژوهش حاضر کلیه دانش‌آموزان دختر متوسطه اول که در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ در دبیرستان‌های مناطق (باوی، کارون، حمیدیه و شاور) استان خوزستان مشغول به تحصیل بودند. از این جامعه ۹۸۰ دانش‌آموز (دختر) با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند و مقیاس اختلال استرس پس از سانحه می‌سی سی پی را تکمیل کردند از این نمونه ۴۸۰ دانش‌آموز که نمره بالایی (بالتر از میانگین) در مقیاس اختلال استرس پس از سانحه را کسب کردند انتخاب شدند. سپس به شیوه نمونه‌گیری هدفمند بر اساس ملاکهای ورود به پژوهش از جمله تشخیص اختلال استرس پس از سانحه بر اساس مقیاس اختلال استرس پس از سانحه و مصاحبه بالینی، تمایل به شرکت جلسات گروهی و ادامه جلسات، عدم دریافت دارو، رضایت کتبی والدین و دانش‌آموز، ۸۰ دانش‌آموز انتخاب شدند که قبل از شروع جلسات با توجه غیبت ۱۲ آزمودنی در گروه آزمایش در طول مدت جلسات و عدم رضایت ۸ دانش‌آموز جهت

¹ Turkelson

² Grzybowski, & Brinthaup

³ Caldwell, & Shaver

⁴ Barnhofer, Duggan, & Griffith

شرکت در جلسات گروهی، ۶۰ دانش آموز انتخاب شدند که بر اساس روش نمونه‌گیری تصادفی ساده ۲۰ دانش آموز در گروه آزمایش اول، ۲۰ دانش آموز در گروه آزمایش دوم و ۲۰ دانش آموز در گروه کنترل قرار داده شدند. هدف از این شیوه‌ی نمونه‌گیری انتخاب کسانی است که با هدف پژوهش مطابقت دارند (گال و همکاران، ۱۳۸۰). ویژگی‌های جمعیت شناختی نمونه پژوهش حاضر شامل پایه تحصیلی و سن در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱. توزیع آزمودنی‌های گروه‌ها به تفکیک پایه تحصیلی و سن

پایه	سن (سال)	فراوانی	درصد فراوانی
هفتم	۱۳	۲۰	۳۳/۳۳
هشتم	۱۴	۲۵	۳۷/۶۷
نهم	۱۵	۱۵	۲۹

جدول ۱ نشان دهنده‌ی ویژگی‌های جمعیت شناختی، پایه تحصیلی و سن شرکت‌کنندگان می‌باشد. جدول فوق نشان می‌دهد که بیشترین فراوانی در متغیر سن مربوط به سنین ۱۴ سال می‌باشد و در متغیر پایه تحصیلی بیشترین فراوانی مربوط به پایه هشتم بود.

ابزارهای پژوهش

مقیاس اختلال استرس پس از سانحه می‌سی‌سی‌پی (PTSD): این آزمون یک مقیاس خود گزارشی است که توسط کیان و همکاران در سال ۱۹۸۸ تدوین شده و برای ارزیابی شدت نشانه‌های اختلال استرس پس از سانحه به کار می‌رود. این مقیاس ۳۵ سوال دارد و آزمودنی‌ها به این سوالات در یک مقیاس ۵ درجه‌ای پاسخ می‌دهند که این گزینه‌ها به ترتیب ۱، ۲، ۳، ۴، ۵ نمره گذاری می‌شوند. دامنه کل نمرات یک فرد از ۳۵ تا ۱۷۵ خواهد بود و نمره ۱۰۷ و بالاتر بیانگر وجود اختلال استرس پس از سانحه در فرد است. ضریب آلفای کرونباخ این آزمون در دامنه ۰/۸۶ تا ۰/۹۴ گزارش شده است، ضریب آلفای کرونباخ این آزمون در مطالعه سجاد بشر پور تحت عنوان اثربخشی درمان پردازش شناختی بر بهبود علائم پس‌آسیبی، کیفیت زندگی، عزت نفس و رضایت زناشویی زنان مواجه شده با خیانت زناشویی ۰/۷۹ بدست آمد. این آزمون اعتبار بالایی دارد و همبستگی خیلی خوبی با دیگر ابزارهای سنجش اختلال استرس پس از سانحه دارد. این مقیاس در ایران توسط گودرزی (۱۳۸۱) اعتبار یابی شده و ضریب آلفای کرونباخ برابر ۰/۹۲ گزارش شده است. جهت تعیین روایی همزمان این مقیاس از سه ابزار فهرست وقایع زندگی، فهرست PTSD و سیاهه پادوا استفاده گردید که ضریب همبستگی مقیاس می‌سی‌سی‌پی با هر یک به ترتیب برابر ۰/۲۳، ۰/۸۲ و ۰/۷۵ گزارش شده است (گودرزی، ۱۳۸۱).

پرسشنامه انگیزش تحصیلی^۱ (ACMT): مقیاس انگیزش تحصیلی در سال ۱۹۹۲ توسط والراند^۲ و همکاران به منظور تشخیص نوع انگیزش تحصیلی دانشجویان و دانش‌آموزان از زبان فرانسه به زبان انگلیسی ترجمه شده است. مقیاس انگیزش تحصیلی بر اساس نظریه خود تنظیمی طراحی شده و سه بعد اصلی انگیزش یعنی انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی انگیزشی را مورد

^۱ A questionnaire measure of achievement motivation

^۲ Vallerand

بررسی قرار می‌دهد. این آزمون دارای ۷ زیر مقیاس است که ۳ زیر مقیاس آنها مربوط به بعد انگیزش درونی (دانستن، حرکت در جهت پیشرفت و تجربه محرک)، ۳ زیر مقیاس مربوط به بعد انگیزش بیرونی (همسان کردن، درون فکنی، تنظیم بیرونی) و یک زیرمقیاس مربوط به بعد بی انگیزشی است. برای پایایی این مقیاس، والراند آلفای کرونباخ زیر مقیاس‌های آزمون انگیزش تحصیلی را ۰.۸۳ تا ۰.۸۶ گزارش کرده است، ضریب پایایی حاصل از روش بازآزمایی زیر مقیاس‌های آزمون انگیزش تحصیلی در فاصله یک ماه نیز بین ۰.۷۱ تا ۰.۸۳ گزارش شده است (والراند و همکاران، ۱۹۹۴). نتایج تحلیل عاملی تاییدی، ساختار ۷ عاملی مقیاس را به اثبات رسانده و حاکی از اعتبار سازه مقیاس انگیزش تحصیلی است. در ایران، به منظور سنجش پایانی مقیاس ضرایب همبستگی درونی و آزمون بازآزمایی محاسبه شد که در هر یک از خرده مقیاس‌ها در غالب موارد بالاتر از ۰.۷۷ بود که حاکی از پایایی مقیاس است (باقری، شهرآرای و فرزاد، ۱۳۸۲).

مقیاس شیفتگی مارتین و جکسون: مقیاس حاضر، برگرفته از فرم بلند چندعاملی است و دارای ۹ آیت‌م است؛ مارتین و جکسون^۱ (۲۰۰۸)، فرم کوتاه را در مطالعه شیفتگی در زمینه فعالیت‌های فوق برنامه دانش‌آموزان دبیرستانی، ریاضی و زمینه‌های ورزش آزمودند. نتایج نشان داد که فرم کوتاه از نظر اعتبار درونی قابل اعتماد است و توزیع تقریباً بهنجار دارد و همچنین تحلیل عامل تأییدی آن با لیزرل نشان دهنده برازش قابل قبول مدل بود. به منظور سنجش اعتبار بیرونی شیفتگی، همبستگی مقیاس مذکور با مقیاس انگیزه و اشتیاق مارتین MES استفاده شد؛ و نتایج حاکی از اعتبار بیرونی بود. جلیلی و همکاران (۱۳۹۷)، ضریب همسانی درونی کل مقیاس برحسب آلفای کرونباخ ۰/۸۵ و ضریب گاتمن برای ارزیابی پایایی تصنیفی ۰/۸۲ به دست آمد. به منظور سنجش اعتبار سازه، همبستگی سازه مذکور با مقیاس انگیزش تحصیلی والراند (۱۹۹۲)، مورد ارزیابی قرار گرفت و همبستگی مثبت این مقیاس با انگیزش درونی مقیاس انگیزش تحصیلی ۰/۸۳ حاکی از روایی همگرا و همبستگی آن با مؤلفه بی انگیزگی ۰/۸۵- حاکی از روایی واگرایی آزمون است. با توجه به مشخص بودن ساختار ابزار به تحلیل عامل تأییدی اکتفا شد و ساختار تک عاملی مورد تأیید قرار گرفت.

پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی: این مقیاس توسط سولومون و راثبلوم^۲ (۱۹۸۴) برای اهمال‌کاری تحصیلی دو مؤلفه را مورد بررسی قرار دادند. مؤلفه اول آمادگی برای امتحان که شامل ۶ سوال و مؤلفه دوم آمادگی برای تکالیف شامل ۹ سوال است. در پژوهشی، پایایی آزمون به روش آلفای کرونباخ ۰/۶۹ به دست آمده است و میزان روایی همسانی درونی مقیاس را در بعد آمادگی برای امتحان ۰/۷۴ و در بعد آمادگی برای تکالیف ۰/۷۸ گزارش داده است. همچنین پایایی پرسشنامه در پژوهش نیکبخت و همکاران (۹۳) با آلفای کرونباخ برابر ۰/۸۶ بود. جوکار او دلاورپور (۱۳۸۶) به منظور تعیین روایی این مقیاس از روش تحلیل عاملی و همبستگی گویه با نمره کل استفاده کرده اند.

¹ Martin, & Jackson

² Solomon, & Rothblum

مقیاس پایداری تحصیلی: این پرسشنامه توسط جمشیدی سلوکلو و شیخ الاسلامی (۱۳۹۶)، در ایران و در جامعه دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم ساخته و هنجاریابی شد. این مقیاس دارای ۲۴ گویه می‌باشد. در پژوهش سلوکلو و شیخ الاسلامی (۱۳۹۶)، ۵۲ نفر از دانش‌آموزان نیز پرسشنامه‌های اهمال‌کاری، تاب‌آوری تحصیلی و مقیاس پایداری تحصیلی را با فاصله زمانی یک هفته از اجرای دوم، تکمیل کردند. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی داده‌های سال ۱۳۹۴، نشان‌دهنده وجود سه عامل بالندگی (۱۰ گویه)، تلاش (۸ گویه) و شکست‌ناپذیری (۶ گویه) بود. نتایج تحلیل عاملی تأییدی داده‌های سال ۱۳۹۵، الگوی به‌دست آمده از تحلیل عاملی اکتشافی را تأیید کرد. همچنین نتایج بررسی بر اساس نظریه سؤال-پاسخ، نشان‌دهنده آن بود که اغلب گویه‌ها دارای پارامتر تمیز بالایی هستند. پایداری تحصیلی با اهمال‌کاری، رابطه منفی و با تاب‌آوری تحصیلی، رابطه مثبت معنی‌دار داشت. ضرایب آلفای کرونباخ و بازآزمایی مقیاس به ترتیب ۰/۸۳ و ۰/۹۱ به‌دست آمد. نتایج در مجموع نشان داد که مقیاس پایداری تحصیلی از روایی و پایایی مطلوبی برخوردار است و پژوهشگران تعلیم و تربیت می‌توانند از آن استفاده کنند.

مداخلات

دو گروه آزمایش بطور گروهي در ۹ جلسه با مداخلات شناختی - رفتاری (هر هفته یک جلسه و به مدت ۹۰ دقیقه) و درمان مبتنی بر چشم‌انداز زمان ۶ جلسه (هر هفته یک جلسه و به مدت ۹۰ دقیقه) مورد درمان قرار گرفتند و گروه کنترل هیچگونه آموزشی دریافت نکردند.

جدول ۲. محتوا و ساختار جلسات ذهن‌آگاهی مبتنی بر کاهش استرس (MBSR)

گام	محتوای هر مرحله
۱	معرفی برنامه، ساختار و اهداف گروه، آشنایی باعلایم استرس پس از سانحه و مولفه‌های آن، آموزش وتمرین خوردن یک کشمش همراه باذهن آگاهی و بیان منطق
۲	آموزش وتمرین تکنیک های حضورذهن یا آگاهی ازتنفس جهت افزایش ظرفیت توجه وتمرکزشامل: مراقبه ۲۰ دقیقه وارسی بدن، ۱۰ دقیقه تنفس همراه باذهن آگاهی و بیان منطق هریک ازاین تکنیک ها، تفکردرباره تمرین ها و حس کردن دقیق هریک از آنها و فضای تنفس سه دقیقه ای و بیان منطق آن
۳	آرامش آموزی ازطریق بازخوانی گروههای عضلانی که قبلازطریق ایجاد تنش رهایی عضلانی فراخوانده شدند. تکلیف خانگی در این مرحله شامل وارسی بدن، یوگا، مراقبه نشسته با تمرکز روی تنفس، آگاهی از رویدادهای غیر دلچسب و آگاهی از یک رویداد معمول متفاوت می باشد.
۴	آموزش وتمرین تکنیک ۴۵ دقیقه مراقبه نشسته، بیان منطق آن، تمرین تنفس سه دقیقه ای وارائه تمرین های الگوبرداری شده جهت کاربرد در زمانهایی که دچاراحساسات دشواری شویم و تمرین ۱۰ دقیقه آموزش تنفس
۵	تمرین آموزش کنترل تنفس ومراقبه تنفس (آگاهی فراگیرازطریق مشاهده حس های بدنی) در این جلسه در خصوص طی شدن تیمی از مسیر وتبادل نظر پرداخته شد. برای تکالیف خانگی شرکت کنندگان ترغیب شدند تا شروع به تجربه کردن ترکیبی از تمریناتی که قبلا معرفی شده اند و با نیازهایشان متناسب هستند. شامل وارسی بدن، یوگا، مراقبه قدم زدن و مراقبه نشسته، فعالیت انجام دهند
۶	ابتدا در خصوص تکلیف خانگی به بحث و تبادل نظر پرداخته شد. سپس مراقبه نشسته به گونه ای عمیق برای مدتی طولانی در این جلسه تمرین شد. محتوای جلسه شامل توجه هشیارانه به اصوات محیط بود.
۷	تعمیم آموزش کنترل تنفس ومراقبه تنفس در فعالیتهای روزمره. تکلیف خانگی شامل وارسی بدن، مراقبه قدم زدن، مراقبه نشسته و به هشیاری در زندگی روزمره بود که در آن از شرکت کنندگان خواسته شد تا در فعالیت های معمولی شان از قبیل شستن ظرف ها، تمیز کردن خانه، خوردن، خرید کردن، به کار ببرند، بود.
۸	این جلسه با وارسی بدن شروع شد و با مراقبه نشسته ادامه یافت. بحث روی مرور مختصری از دوره متمرکز شد، شرکت کنندگان ترغیب شدند تا به بحث در خصوص تجربیات شان در کل دوره بپردازند.

جدول ۳. محتوا و ساختار جلسات چشم‌انداز زمان

گام	محتوای هر مرحله
۱	آشنایی و ایجادارتباط با شرکت کنندگان، آشنایی با نظریه چشم‌انداز زمان زمینارود، ابعاد چشم‌انداز زمان
۲	مقیاس دیدگاه زمانی و آزمون های روان شناختی
۳	گذشته: گذشته منفی به گذشته مثبت
۴	حال: مقدرنگری/ لذت جویی حال به لذت جویی منتخب حال
۵	آینده: مقدرنگری آینده به مثبت نگری آینده
۶	مرور متعادل دیدگاه های زمانی

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها در این پژوهش، از روش‌های آمار توصیفی مانند محاسبه فراوانی، درصد، میانگین، انحراف معیار و آمار استنباطی مانند تحلیل کوواریانس چندمتغیری و تک‌متغیری، آزمون تعقیبی بنفرونی و همچنین آزمون پیش فرض‌های آن استفاده شد. لازم به ذکر است که برای تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش از نرم‌افزار کامپیوتری SPSS نسخه ۲۴ استفاده شد. همچنین، سطح معنی‌داری در این پژوهش، $\alpha = 0/05$ در نظر گرفته شد.

یافته‌ها

در این بخش فرضیه‌های پژوهش مورد آزمون قرار گرفتند. برای آزمون فرضیه‌های پژوهش از تحلیل کوواریانس چند متغیری (در متن مانکوا) و آزمون تعقیبی بنفرونی استفاده شد.

برای مقایسه گروه‌های آزمایشی و گواه بر اساس نمره‌های پیگیری، پس از کنترل اثر پیش‌آزمون‌ها، جهت تعیین تأثیر مداخله درمان مبتنی بر چشم‌انداز زمان و درمان ذهن‌آگاهی بر انگیزش تحصیلی، شیفگی تحصیلی، اهمال‌کاری تحصیلی و پایداری تحصیلی، ابتدا یک تحلیل کوواریانس چندمتغیری (مانکوا) روی داده‌ها انجام گرفت. نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیری در جدول ۱۰ آمده است. جدول ۴. نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری (مانکوا) روی نمره‌های پیگیری انگیزش تحصیلی، شیفگی تحصیلی، اهمال‌کاری تحصیلی و پایداری

تحصیلی در گروه‌های آزمایشی (۱ و ۲) و گواه

آزمون	ارزش	F	Df فرضیه	df خطا	سطح معنی‌داری
اثر پیلایی	۱/۰۰۹	۹	۱۲	۲۱۳	۰/۰۰۱
لامبدای ویلکز	۰/۱۲۲	۱۸/۵۲	۱۲	۱۸۲/۸۴	۰/۰۰۱
اثر هتینگ	۶/۱۴	۳۴/۶۶	۱۲	۲۰۳	۰/۰۰۱
بزرگترین ریشه روی	۵/۹۷	۱۰۶/۰۴	۴	۷۱	۰/۰۰۱

همان‌طور که در جدول ۴ ملاحظه می‌شود، آزمون‌های آماری تحلیل کوواریانس چند متغیری (مانکوا) در گروه‌های درمان مبتنی بر چشم‌انداز زمان، درمان شناختی رفتاری و درمان ذهن‌آگاهی و گواه نشان می‌دهد که این گروه‌ها حداقل در یکی از متغیرهای وابسته با یکدیگر تفاوت معنی‌داری دارند.

جدول ۵، میانگین تعدیل یافته، خطای معیار، حد پایین و حد بالای متغیرهای پژوهش را در دو گروه آزمایش ۱، آزمایش ۲ و گواه نشان می‌دهد.

جدول ۵. میانگین تعدیل یافته، خطای معیار، حد پایین و حد بالای متغیرهای پژوهش را در دو گروه آزمایش ۱، آزمایش ۲ و گواه

متغیر	گروه	شاخص‌های آماری			
		میانگین	خطای معیار	حد پایین	حد بالا
انگیزش تحصیلی	درمان مبتنی بر چشم‌انداز زمان	۹۲/۷۹	۰/۷۳	۹۱/۳۳	۹۴/۲۵
	درمان ذهن‌آگاهی	۹۱/۹۵	۰/۷۳	۹۰/۴۹	۹۳/۴۲
	گواه	۸۵/۲۳	۰/۷۳	۸۳/۷۷	۸۶/۶۸
شیفگی تحصیلی	درمان مبتنی بر چشم‌انداز زمان	۳۱/۷۷	۰/۴۵	۳۰/۸۸	۳۲/۶۷
	درمان ذهن‌آگاهی	۳۰/۳۸	۰/۴۵	۲۹/۴۸	۳۱/۲۸
	گواه	۲۴/۹۸	۰/۴۴	۲۴/۰۹	۲۵/۸۸
اهمال‌کاری تحصیلی	درمان مبتنی بر چشم‌انداز زمان	۴۸/۴۳	۰/۴۸	۴۷/۴۷	۴۹/۳۹
	درمان ذهن‌آگاهی	۵۱/۹	۰/۴۸	۵۰/۹۴	۵۲/۸۷
	گواه	۵۷/۹۷	۰/۴۸	۵۷/۰۱	۵۸/۹۳
پایداری تحصیلی	درمان مبتنی بر چشم‌انداز زمان	۷۵/۹۶	۱/۰۵	۷۳/۸۵	۷۸/۰۸
	درمان ذهن‌آگاهی	۷۰/۶۵	۰/۰۶	۶۸/۵۳	۷۲/۷۶
	گواه	۶۲/۵۲	۱/۰۵	۶۰/۴۲	۶۴/۶۳

در جدول ۵، نتایج آزمون تعقیبی بنفرونی برای مقایسه میانگین‌های تعدیل یافته متغیرهای انگیزش تحصیلی، شیفتگی تحصیلی، اهمال‌کاری تحصیلی و پایداری تحصیلی در سه گروه درمان مبتنی بر چشم‌انداز زمان (۱)، گروه درمان ذهن‌آگاهی (۲) و گروه گواه (۳) ارائه شده است.

جدول ۶. نتایج آزمون تعقیبی بنفرونی برای مقایسه میانگین‌های تعدیل یافته انگیزش تحصیلی، شیفتگی تحصیلی، اهمال‌کاری تحصیلی و پایداری

تحصیلی گروه‌های آزمایشی و گواه در مرحله پیگیری

متغیر	گروه‌های مورد مقایسه	میانگین‌های تعدیل یافته	تفاوت میانگین‌ها	خطای معیار	سطح معنی‌داری
انگیزش تحصیلی	گروه ۱ - گروه گواه	۸۵/۲۳ و ۹۲/۷۹	۷/۵۶	۱/۰۴	۰/۰۰۱
	گروه ۲ - گروه گواه	۸۵/۲۳ و ۹۱/۹۵	۶/۷۲	۱/۰۴	۰/۰۰۱
	گروه ۱ - گروه ۲	۹۱/۹۵ و ۹۲/۷۹	۰/۸۳	۱/۰۲	۱/۰۰
شیفتگی تحصیلی	گروه ۱ - گروه گواه	۲۴/۹۸ و ۳۱/۷۷	۶/۷۹	۰/۶۴	۰/۰۰۱
	گروه ۲ - گروه گواه	۲۴/۹۸ و ۳۰/۳۸	۵/۳۹	۰/۶۳	۰/۰۰۱
	گروه ۱ - گروه ۲	۳۰/۳۸ و ۳۱/۷۷	۱/۳۹	۰/۶۳	۰/۱۸
اهمال‌کاری تحصیلی	گروه ۱ - گروه گواه	۵۷/۹۷ و ۴۸/۴۳	۹/۵۴	۰/۶۹	۰/۰۰۱
	گروه ۲ - گروه گواه	۵۷/۹۷ و ۵۱/۹	۶/۰۶	۰/۶۸	۰/۰۰۱
	گروه ۱ - گروه ۲	۵۱/۹ و ۴۸/۴۳	۳/۴۷	۰/۶۷	۰/۰۰۱
پایداری تحصیلی	گروه ۱ - گروه گواه	۶۲/۵۲ و ۷۵/۹۶	۱۳/۴۳	۱/۵۱	۰/۰۰۱
	گروه ۲ - گروه گواه	۶۲/۵۲ و ۷۰/۶۵	۸/۱۲	۱/۵	۰/۰۰۱
	گروه ۱ - گروه ۲	۷۰/۶۵ و ۷۵/۹۶	۵/۳۱	۱/۴۸	۰/۰۰۴

همان‌گونه که در جدول ۶ ملاحظه می‌شود، تفاوت بین میانگین گروه درمان مبتنی بر چشم‌انداز زمان و گروه درمان ذهن‌آگاهی در انگیزش تحصیلی برابر ۰/۸۳ می‌باشد که در سطح ۰/۰۵ معنی‌دار نمی‌باشد. این یافته نشان می‌دهد که بین گروه درمان مبتنی بر چشم‌انداز زمان و گروه درمان ذهن‌آگاهی در انگیزش تحصیلی تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. همچنین، تفاوت بین میانگین گروه درمان مبتنی بر چشم‌انداز زمان و گروه درمان ذهن‌آگاهی در شیفتگی تحصیلی برابر ۱/۳۹ می‌باشد که در سطح ۰/۰۵ معنی‌دار نمی‌باشد. این یافته نشان می‌دهد که بین میانگین گروه درمان مبتنی بر چشم‌انداز زمان و میانگین گروه درمان ذهن‌آگاهی در شیفتگی تحصیلی تفاوت معنی‌داری وجود ندارد؛ اما، تفاوت بین میانگین گروه درمان مبتنی بر چشم‌انداز زمان و گروه درمان ذهن‌آگاهی در اهمال‌کاری تحصیلی برابر ۳/۴۷ می‌باشد که در سطح ۰/۰۵ معنی‌دار می‌باشد. این یافته نشان می‌دهد که بین میانگین گروه درمان مبتنی بر چشم‌انداز زمان و میانگین گروه درمان ذهن‌آگاهی در اهمال‌کاری تحصیلی تفاوت معنی‌داری به نفع گروه درمان مبتنی بر چشم‌انداز زمان وجود دارد. همچنین، تفاوت بین میانگین گروه درمان مبتنی بر چشم‌انداز زمان و گروه درمان ذهن‌آگاهی در پایداری تحصیلی برابر ۵/۳۱ می‌باشد که در سطح ۰/۰۵ معنی‌دار می‌باشد. این یافته نشان می‌دهد که بین میانگین گروه درمان مبتنی بر چشم‌انداز زمان و میانگین گروه درمان ذهن‌آگاهی در پایداری تحصیلی تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج تحلیل‌های کوواریانس چند متغیری نشان داد که بین گروه گواه و گروه درمان مبتنی بر چشم‌انداز زمان در انگیزش تحصیلی، شیف‌تگی تحصیلی، اهمال‌کاری تحصیلی و پایداری تفاوت معنی‌داری به نفع گروه درمان مبتنی بر چشم‌انداز زمان وجود دارد بنابراین درمان مبتنی بر چشم‌انداز زمان بر انگیزش تحصیلی، شیف‌تگی تحصیلی، اهمال‌کاری تحصیلی و پایداری، اثربخش است. نتایج به دست آمده با نتایج پژوهش‌های اسلاپیر^۱ و همکاران (۲۰۱۶)، آندره^۲ و همکاران (۲۰۱۴)، استانسکو و یورگا^۳ (۲۰۱۵)، کودینا^۴ و همکاران (۲۰۲۴)، ندلیچکویچ^۵ (۲۰۱۷)، کیم^۶ و همکاران (۲۰۱۷)، یوسف^۷ (۲۰۲۰)، گلستانه و نوروزی (۲۰۱۶) و بابایی (۱۳۹۶)، مطابقت دارند. زی‌مباردو و بوید برای چشم‌انداز زمان پنج مفهوم گذشته منفی که به‌طور کلی نشان‌دهنده نگرش منفی به گذشته است، گذشته مثبت که ناشی از نگرش مثبت به گذشته و دل‌تنگی نسبت به آن زمان است، حال لذت‌جو که نشان‌دهنده جهت‌گیری برای لذت بردن از زمان حاضر و عدم نگرانی برای پیشامدهای آینده است، حال جبری که شاخصه اصلی آن یک نگرش جبرگرا، درمانده و ناامید به سمت یک زندگی نامشخص است و آینده که با برنامه‌ریزی و تلاش برای اهداف و پیامدهای آینده همراه است را توضیح دادند. در درمان چشم‌انداز زمان، می‌توان با کاهش تمرکز فرد بر جنبه‌های منفی گذشته و افزایش تمرکز او بر جنبه‌های مثبت گذشته، به بهبود سطح سلامت فرد کمک کرد؛ در واقع وی به این نتیجه می‌رسد که اگرچه گذشته او قابل تغییر نیست و وقایع منفی را نمی‌شود انکار کرد، اما نوع نگاهش به گذشته و تمرکز بر جنبه‌های مثبت به جای منفی می‌تواند در سطح خلقی و رفتاری وی مؤثر باشد (یوسف، ۲۰۲۰). مشخص کردن انتظارات افراد از آینده، ویژگی منحصر به فرد انسانی است که نقش مهمی در شکل دادن به رفتار فعلی آن‌ها دارد (زی‌مباردو و بوید، ۱۹۹۹). پدید آمدن توانایی نگاه به آینده در دوران نوجوانی و گسترش اهداف فردی مرتبط با زمان آینده بر شیوه‌ی استفاده از راهبردهای سازشی فعلی آن‌ها تأثیر می‌گذارد. این توانایی باعث می‌شود نوجوانان در فاصله‌های زمانی پیش رو اهدافی برای خود تعیین کنند که نقش مهمی در ایجاد انگیزه برای شرکت در فعالیت‌های فعلی آن‌ها خواهد داشت. نوجوانان در دوره تحصیلی متوسطه از لحاظ چشم‌انداز زمان با هم تفاوت دارند. چشم‌انداز زمان آینده تحت تأثیر عواملی چون خانواده، مدرسه و اجتماع شکل می‌گیرد (ملو و وورل، ۲۰۱۵)؛ و با پیامدهای انگیزشی (دیبولد و گرستمایر^۸، ۲۰۱۱) و اتخاذ راهبردهای سازش یافته یادگیری (جانیرو^۹ و همکاران، ۲۰۱۷) ارتباط دارد. وقتی فردی دارای چشم‌انداز زمان آینده بلندمدت است به دنبال اهدافی است که به آینده دور مرتبط است، اما افرادی که چشم‌انداز زمان آینده کوتاه مدت دارند در اینجا و اکنون زندگی

¹ Slijper² Andre³ STĂNESCU, & IORGA⁴ Codina,⁵ Nedeljković⁶ Kim⁷ Yousef⁸ Dibold, & Gerstmayr⁹ Janeiro

می‌کنند و روی اهدافی که در آینده نزدیک تعیین می‌کنند متمرکز هستند و اغلب دنبال محرک‌ها و احساسات جدید هستند (اسلیپر و همکاران^۱، ۲۰۱۶).

بسیاری از پژوهش‌ها از جمله فرناندز دالاما و برنلا^۲، ۲۰۲۳؛ آندره و همکاران^۳، ۲۰۱۴؛ بونیول و زیمباردو، ۲۰۱۵؛ گلستانه و نوروزی، ۲۰۱۸) همسو با یافته‌های این پژوهش نشان دادند که چشم‌انداز زمان آینده با انگیزش تحصیلی ارتباط معنادار دارد و داشتن درک عمیق‌تر از زمان آینده باعث افزایش پیشرفت تحصیلی و انگیزش تحصیلی می‌شود. در نظریه‌های انتظار-ارزش آثار سودمند چشم‌انداز زمان آینده بلندمدت بر یادگیری و پیشرفت تحصیلی بر نگاه کمی به انگیزش استوار است. دانش‌آموزانی که چشم‌انداز آینده بلندمدت تری دارند به این دلیل که تکالیف فعلی را برای نیل به اهداف آینده سودمندتر می‌دانند انگیزش بالاتری دارند و معتقدند انجام دادن تکالیف فعلی می‌تواند آن‌ها را به اهداف ارزشمندتر در آینده برساند. چشم‌انداز زمان آینده علاوه بر افزایش انگیزش و میزان تلاش و پشتکار دانش‌آموزان در انجام تکالیف، ممکن است بر کیفیت درگیری آن‌ها با فعالیت‌های کنونی نیز تأثیر بگذارد و به استفاده از راهبردهای سازش یافته‌تر منجر شود. چشم‌انداز زمان آینده بلندمدت با فراهم آوردن قابلیت و تمایل به درک ارتباط بین تکالیف کنونی و اهداف ارزشمند آینده و همچنین از طریق جلوگیری از کاهش ارزش اهداف آینده به دلیل واقع شدن در آینده دور، بر ادراک از سودمندی تکالیف تأثیر می‌گذارد و باعث افزایش کمیت انگیزش دانش‌آموزان می‌شود و نیروی انگیزشی کافی را برای پرداختن به تکالیف تحصیلی فراهم می‌آورد. از نظر بندورا در اغلب موارد رفتار آدمی به خصوص رفتار انسان‌های هدفمند به واسطه قصدمندی برای دستیابی به اهداف ارزشمند تنظیم می‌شود. اهدافی که با تحصیلات بالا مرتبط است معمولاً اهدافی است که در آینده دورتر قرار دارد.

پژوهشگران معتقدند اهمال‌کاری تحصیلی با مفهوم چشم‌انداز زمان رابطه دارد. از آنجا که اهمال‌کاری با مفهوم اتلاف وقت، در ابعاد زمانی مشاهده شده است، ابعاد چشم‌انداز زمانی نقش مهمی برای این مشکل بزرگ، بازی می‌کند (دیاز مورالز و فراری^۴، ۲۰۱۴). چشم‌انداز زمان بازتاب شیوه شناختی افراد برای ارتباط با مفهوم روانشناختی گذشته، حال و آینده است به طوری که بر تصمیم‌گیری و اقدامات متعاقب آن تأثیرگذار است. مطالعه‌ای با عنوان تأثیر چشم‌انداز زمان بر اهمال‌کاری تحصیلی، ضمن ساخت مدلی با سه بعد چشم‌انداز زمانی گذشته منفی، حال لذت‌گرا و آینده، با قدرت تبیین ۳۶ درصد از واریانس متغیر اهمال‌کاری تحصیلی، ارتباط مثبت ابعاد گذشته منفی و حال لذت‌گرا و رابطه منفی بعد آینده را با اهمال‌کاری تحصیلی نشان داد (جین، وانگ و لان^۴، ۲۰۱۹). در تبیین رابطه چشم‌انداز زمان و اهمال‌کاری تحصیلی می‌توان گفت، افرادی که بر آینده تمرکز دارند با بروز صفاتی همچون افزایش خودکارآمدی، حس مسئولیت‌پذیری، امید و اعتماد به نفس به ارزیابی، احتمال پاداش‌های مطلوب و اهمیت پیامدهای مثبت در آینده پرداخته شود (زیمباردو و بوید، ۲۰۰۸).

¹ Slijper

² Fernández Da Lama, & Brenlla

³ Díaz-Morales, & Ferrari

⁴ Jin, Wang, & Lan

در تبیین یافته‌های مربوط به اثربخشی درمان چشم‌انداز زمان بر پایداری تحصیلی می‌توان گفت با توجه به اینکه پایداری تحصیلی با عزت نفس و خوش بینی مرتبط است، درمان چشم‌انداز زمان با تمرکز بر انتظارات افراد از آینده باعث خوش بینی آن‌ها نسبت به تحصیل و آینده می‌شود. همچنین اغلب تعاریف پایداری مبنی بر مبانی نظری موجود در زمینه سخت‌کوشی است (گوسیاردی و همکاران، ۲۰۰۹). در درمان چشم‌انداز زمان، می‌توان با کاهش تمرکز فرد بر جنبه‌های منفی گذشته و افزایش تمرکز او بر جنبه‌های مثبت گذشته، سخت‌کوشی وی را تقویت نماید. همچنین تجارب شیفتگی به ادراک زمان مربوط هستند. سیکزنت میهالی^۱ (۱۹۹۰)، تجربه شیفتگی را در مرکز روانشناسی مثبت قرار داد و آن را به عنوان حالتی از هوشیاری تعریف کرد که در آن فرد کاملاً در یک فعالیت غرق می‌شود، به طوری که در آن حال هیچ چیز دیگری مهم به نظر نمی‌رسد. این تجربه به خودی خود بسیار لذت‌بخش بوده و باعث می‌شود افراد با وجود هزینه زیاد، فقط به خاطر خود فعالیت در آن درگیر شوند. ناکامورا و سیکزنت میهالی (۲۰۰۲)، شیفتگی را به عنوان درگیری عمیق یک فرد در یک فعالیت ذاتاً با ارزش تعریف کردند. این تجربه شبیه بعد حال لذت‌گرای چشم‌انداز زمان می‌باشد.

نتایج تحلیل‌های کوواریانس چند متغیری نشان داد که بین گروه گواه و گروه درمان ذهن‌آگاهی در انگیزش تحصیلی، شیفتگی تحصیلی، اهمال‌کاری تحصیلی و پایداری تفاوت معنی‌داری به نفع گروه درمان ذهن‌آگاهی وجود دارد بنابراین درمان ذهن‌آگاهی بر انگیزش تحصیلی، شیفتگی تحصیلی، اهمال‌کاری تحصیلی و پایداری، اثربخش است. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های کورنادی، سوگیهارتو و سوناوان^۲ (۲۰۲۰)، وانگ^۳ و همکاران (۲۰۱۷)، جلتنس^۴ و همکاران (۲۰۱۵)، منصوری (۱۳۹۷)، حداد رنجبر و همکاران (۱۳۹۷) و وصالی و همکاران (۱۳۹۶) همسو می‌باشند. بسیاری از مشکلات تحصیلی مانند علاقه پایین به یادگیری، افت تحصیلی و افزایش ترک تحصیل به انگیزش تحصیلی مربوط می‌شود. در واقع از طریق انگیزش تحصیلی، دانش‌آموزان برانگیخته می‌شوند تا تکالیف تحصیلی خود را برای رسیدن به سطح مشخصی از تخصص، مهارت و موفقیت کامل کنند (مهدوی غروی، خسروی و نجفی، ۱۳۹۱). یکی از مداخلاتی که می‌تواند در افزایش انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان نقش مهمی داشته باشد، آموزش مبتنی بر ذهن‌آگاهی است. آموزش ذهن‌آگاهی یک رویکرد نسبتاً جدید است که با توجه به ماهیت این مفهوم می‌توان کارکرد آن را در جنبه‌های مختلف زندگی از پزشکی گرفته تا آموزش و پرورش مشاهده کرد (سیمونسون^۵ و همکاران، ۲۰۲۳).

در تبیین این یافته می‌توان ابراز کرد که به دلیل تمرکز تمرین ذهن‌آگاهی بر تجربیات زمان حال و اشاعه نگرش غیر قضاوتی بر هیجانات، افکار، و رفتارهای خود دانش‌آموز در طول تمرین، می‌آموزد که توجه خود را از افکار غیر ارادی که موجب سرگردانی ذهن می‌شود، معطوف به لحظه حال کند؛ یک مهارت کلیدی که در طول تمرین ذهن‌آگاهی آموخته می‌شود، توانایی تشخیص زمانی است که ذهن دچار حواس پرتی می‌شود. در واقع، افراد با تمرین‌های ذهن‌آگاهی یاد می‌گیرند در زمان مطالعه، هنگام

¹ Csikszentmihalyi

² Kurnaeadi, Sugiharto, & Sunawan

³ Wang

⁴ Hjeltnes

⁵ Simonsson

تجربه حواس پرتی بر زمان حال متمرکز شود و بتواند یکی از موانع مهم یادگیری را از پیش رو بردارد به و به مرور تمرکز خود را افزایش دهد. نتایج پژوهش‌ها نیز تایید کرده‌اند که در فرآیند تمرینات ذهن‌آگاهی تمرکز فرد می‌تواند به مرور افزایش بیابد؛ از این رو، بالا رفتن تمرکز هنگام مطالعه سبب افزایش خودآگاهی در دانش‌آموزان، افزایش کیفیت مطالعه و یادگیری می‌شود که در نتیجه آن، انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان بهبود می‌یابد (عطایی و همکاران، ۱۳۹۹).

تأثیر درمان مبتنی بر چشم‌انداز زمان بر اهمال‌کاری تحصیلی و پایداری تحصیلی نسبت به درمان ذهن‌آگاهی برتری داشت. در تبیین این یافته می‌توان گفت، با توجه به این که اهمال‌کاری با مفهوم اتلاف وقت، و ابعاد زمانی رابطه دارد، ابعاد چشم‌انداز زمانی نقش مهمی برای این مشکل بزرگ، بازی می‌کند. چشم‌انداز زمان بازتاب شیوه شناختی افراد برای ارتباط با مفهوم روانشناختی گذشته، حال و آینده است به طوری که بر تصمیم‌گیری و اقدامات متعاقب آن تأثیرگذار است. در واقع افرادی که بر آینده تمرکز دارند با بروز صفاتی همچون افزایش خودکارآمدی، حس مسئولیت‌پذیری، امید و اعتماد به نفس به ارزیابی، احتمال پاداش‌های مطلوب و اهمیت پیامدهای مثبت در آینده پرداخته (هولمن و همکاران، ۲۰۲۳) و با در نظر گرفتن اهداف، جهت‌گیری مناسب به سمت آینده، برنامه‌ریزی هدفمند و اجتناب از پرداختن به لذات زودگذر، اهمال‌کاری کمتری از خود نشان می‌دهند و در مقابل افرادی با نمره بالا در بعد گذشته منفی، با تمرکز بر اتفاقات منفی گذشته، کمتر آینده را در نظر می‌گیرند و از برنامه‌ریزی و گرفتن تصمیمات مهم برای آینده باز می‌مانند؛ بنابراین طبق ویژگی‌های افراد گذشته‌گرای منفی، آنها بیشتر مستعد اهمال‌کاری تحصیلی هستند. یکی از دلایل مربوط به اثربخشی درمان چشم‌انداز زمان بر پایداری تحصیلی می‌توان گفت با توجه به اینکه پایداری تحصیلی با عزت نفس و خوش‌بینی مرتبط است، درمان چشم‌انداز زمان با تمرکز بر انتظارات افراد از آینده باعث خوش‌بینی آن‌ها نسبت به تحصیل و آینده می‌شود. همچنین اغلب تعاریف پایداری مبنی بر مبانی نظری موجود در زمینه سخت‌کوشی است (ندلیجکویچ، ۲۰۱۷). این پژوهش در شرایط سیل استان خوزستان صورت گرفته از این رو امکان دارد که شرایط و فضای حاکم بر منطقه و سیل مقطعی بر جامعه تحت تأثیر قرار داده باشد. همچنین مطالعه به شکل علی و آزمایشی نبود که بتوان نتیجه علت و معلولی از آن گرفت. پیشنهاد می‌شود که در مطالعات بعدی از جمعیت‌ها و گروه‌های مختلف استفاده گردد. همچنین ویژگی‌های جمعیت شناختی مانند سن و تحصیلات در پژوهش‌های آتی می‌تواند مورد بررسی قرار بگیرد؛ محدودیت‌های طرح حاضر در پژوهش‌های آینده مورد بررسی قرار بگیرد.

منابع

- بابایی نادینلویی، کریم؛ میکاییلی منبع، فرزانه؛ پزشکی، هانا؛ بافنده، حسن؛ عبدی، حنا (۲۰۱۷). رابطه ذهن‌آگاهی و فراهیجان در پیش‌بینی تنظیم هیجانی-شناختی پرستاران تازه کار. نشریه پرستاری/ایران، ۳۰(۱۰۵)، ۱۱-۲۲.
- توکلی، ملیحه (۱۳۹۵). نقش واسطه‌ای جو روانی اجتماعی کلاس درس در رابطه‌ی سبک‌های ارتباطی معلم با انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان پایه‌ی ششم شهرستان زیرکوه. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد علوم تربیتی گرایش برنامه‌ریزی درسی، دانشکده‌ی علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه بیرجند.
- جمشیدی سلوکلو، بهنام؛ شیخ‌الاسلامی، راضیه (۱۳۹۶). نقش سیستم‌های فعال ساز و بازداری رفتاری در پیش‌بینی جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت دانشجویان.

- جواهر مریم، فرهادی ساره، رحیمی کیان آرش (۱۳۹۷). انگیزه تحصیلی و رابطه آن با برخی عوامل در دانشجویان سال اول تا سوم دندانپزشکی دانشگاه علوم پزشکی آزاد اسلامی تهران. مجله تحقیق در علوم دندانپزشکی؛ ۱۵ (۱)، ۴۹-۵۵.
- حداد رنجبر، سمیه؛ سعدی پور، اسماعیل؛ درتاج، فریبرز؛ دلاور، علی؛ ابراهیمی قوام، صغری (۲۰۱۸). تأثیر آموزش مبتنی بر رویکرد پذیرش و تعهد بر کاهش رفتارهای خودشکن تحصیلی دانشجویان: براساس بسته آموزشی تدوین شده. پژوهش در آموزش علوم پزشکی، ۱۰ (۲)، ۸-۱۷.
- حسین چاری، مسعود؛ دهقانی، یوسف (۱۳۸۷). پیش بینی میزان اهمال کاری تحصیلی براساس راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۲ (۴)، ۶۳-۷۴.
- درخشان، دینا؛ نظری، صادق (۲۰۱۹). اثر بخشی آموزش ذهن آگاهی بر اهمال کاری تحصیلی، عزت نفس و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر پایه ی نهم شهر اصفهان. پیشرفت های نوین در روانشناسی، علوم تربیتی و آموزش و پرورش، ۱۷ (۲)، ۷۶-۹۶.
- رضاپور میرصالح، یاسر؛ بهجت منش، علی؛ تولایی، سید وحید (۱۳۹۵). نقش اختلال استرس پس از سانحه ثانویه و تاب‌آوری در انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان فرزند جانباز. طب جانباز، ۸ (۴)، ۲۲۵-۲۳۳.
- شهبازیان، آرش (۱۳۹۵). رابطه‌ی اهمال‌کاری تحصیلی و احساس تنهایی با فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان مدارس متوسطه دوم، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان.
- گلستانه، سید موسی؛ دهقانی، افشین (۲۰۱۶). رابطه بین چشم انداز زمان با جهت گیری هدف، تعلل تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشکده‌های مختلف دانشگاه خلیج فارس. شناخت اجتماعی، ۵ (۲)، ۵۲-۷۱.
- گودرزی محمدعلی (۱۳۸۱). بررسی روایی و پایایی مقیاس نومییدی یک در گروهی از دانشجویان دانشگاه شیراز. علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، ۱۸، ۳۹-۲۶.
- منصوری، جمیله (۲۰۱۸). اثربخشی آموزش شناخت درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر حمایت اجتماعی، اهمال‌کاری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. نشریه علمی روانشناسی اجتماعی، ۶ (۴۸)، ۶۷-۷۶.
- مهدوی غروی، مریم؛ خسروی، معصومه؛ نجفی، محمود (۱۳۹۱). رابطه اضطراب امتحان، کمال گرایی و انگیزش پیشرفت با پیشرفت تحصیلی. اندیشه های نوین تربیتی، ۲۵ (۸)، ۳۱-۵۰.
- وصالی، محمود؛ روشنگر؛ احدی، حسن؛ کجباف، محمداقبر؛ نشاط دوست، حمیدطاهر (۲۰۱۷). اثربخشی مداخله مبتنی بر ذهن آگاهی ویژه کودکان بر ذهن آگاهی و سلامت روان آن‌ها. مطالعات ناتوانی، ۷، ۱۰-۱.
- باقری، ناصر؛ شهرآرای مهرناز؛ فرزاد، ولی اله (۲۰۰۳). واریس های روان سنجی مقیاس انگیزش تحصیلی در بین دانش آموزان دبیرستان تهران.
- جلیلی، فرخرو؛ عارفی، مژگان؛ قمرانی، امیر؛ منشی، غلامرضا (۲۰۱۸). ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس شیفتگی تحصیلی در دانشجویان. نشریه علمی آموزش و ارزشیابی (فصلنامه)، ۱۱ (۴۱)، ۱۵۵-۱۷۲.
- Andre, L., Van Vianen, A. E., Peetsma, T. T., & Oort, F. J. (2018). Motivational power of future time perspective: Meta-analyses in education, work, and health. *PloS one*, 13(1), e0190492.
- Ansar-al-Hossaini, H., Abedi, M. R., & Nilforooshan, P. (2020). The Effect of Career Adaptability Counseling on Students' Academic Engagement and Performance. *Journal of Counseling Research*, 19(75), 88-114.
- Ataei, F., Ahmadi, A., Kiamanesh, A. R., & Saif, A. A. (2020). The effectiveness of mindfulness practice in increasing academic motivation among high school students. *Journal of School Psychology*, 8(4), 176-199.
- Barnhofer, T., Duggan, D. S., & Griffith, J. W. (2011). Dispositional mindfulness moderates the relation between neuroticism and depressive symptoms. *Personality and individual differences*, 51(8), 958-962.
- Boniwell, I., & Zimbardo, P. (2003). Time to find the right balance. *The psychologist*.

- Boniwell, I., & Zimbardo, P. G. (2015). Balancing time perspective in pursuit of optimal functioning. *Positive psychology in practice: Promoting human flourishing in work, health, education, and everyday life*, 223-236.
- Caldwell, J. G., & Shaver, P. R. (2013). Mediators of the link between adult attachment and mindfulness. *Interpersona: an international journal on personal relationships*, 7(2), 299-310.
- Csikszentmihalyi M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.
- Csikszentmihalyi, M. (2002). *Flow: The classic work on how to achieve happiness*. Random House.
- Díaz-Morales, J. F., & Ferrari, J. R. (2014). More time to procrastinators: The role of time perspective. In *Time perspective theory: Review, research and application: Essays in honor of Philip G. Zimbardo* (pp. 305-321). Cham: Springer International Publishing.
- Dibold, M., & Gerstmayr, J. (2011). Comparison of planar structural elements for multibody systems with large deformations. *Multibody Dynamics: Computational Methods and Applications*, 87-105.
- Fernández Da Lama, R. G., & Brenlla, M. E. (2023). Past-Positive time perspective predicts academic achievement via motivation, and procrastination might not be as bad as it seems. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 15(2), 392-410.
- Golestaneh, S. M., & Nouroozi, F. (2018). Effectiveness of Time Prespective Therapy on Motivational and Cognitive Strategies in Procrastination Students of girls of Persian Gulf University. *Social Cognition*, 7(1), 121-140.
- Grzybowski, J., & Brinthaup, T. M. (2022). Trait mindfulness, self-compassion, and self-talk: A correlational analysis of young adults. *Behavioral Sciences*, 12(9), 300.
- Gucciardi, D. F., Gordon, S. & Dimmock, J. A. (2009). Advancing mental toughness research and theory using personal construct psychology. *International Review of Sport & Exercise Psychology*, 2 (1), 54-72.
- Hjeltnes, A., Binder, P. E., Moltu, C., & Dundas, I. (2015). Facing the fear of failure: An explorative qualitative study of client experiences in a mindfulness-based stress reduction program for university students with academic evaluation anxiety. *International journal of qualitative studies on health and well-being*, 10(1), 27990.
- Holman, E. A., Jones, N. M., Garfin, D. R., & Silver, R. C. (2023). Distortions in time perception during collective trauma: Insights from a national longitudinal study during the COVID-19 pandemic. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 15(5), 800.
- Janeiro, I. N., Duarte, A. M., Araújo, A. M., & Gomes, A. I. (2017). Time perspective, approaches to learning, and academic achievement in secondary students. *Learning and Individual Differences*, 55, 61-68.
- Jin, H., Wang, W., & Lan, X. (2019). Peer attachment and academic procrastination in Chinese college students: a moderated mediation model of future time perspective and grit. *Frontiers in psychology*, 10, 2645.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144-156.
- Kim, J., Hong, H., Lee, J., & Hyun, M. H. (2017). Effects of time perspective and self-control on procrastination and Internet addiction. *Journal of behavioral addictions*, 6(2), 229-236.
- Kurnaedi, N., Sugiharto, D. Y. P., & Sunawan, S. (2020). The Effectiveness of Mindfulness Deep Breathing in Classical Format to Increase Studentsâ€™ Academic Engagement. *Jurnal Bimbingan Konseling*, 9(1), 29-30.
- Martin, A. J., & Jackson, S. A. (2008). Brief approaches to assessing task absorption and enhanced subjective experience: Examining 'short' and 'core' flow in diverse performance domains. *Motivation and Emotion*, 32, 141-157.
- Mello, Z. R. & Worrell, F. C. (2015). "The past, the present, and the future: A conceptual model of time perspective in adolescence. In *Time Perspective Theory*". Review, Research and Application (pp. 115-129). Springer International Publishing.
- Nedeljković, J. (2017). The Influences of Time Perspectives on Academic Procrastination. *Time Perspective: Theory and Practice*, 281-304.

- Rezapour, M. Y., Esmaeelbeigi, M. M., & Khodaei, R. (2018). Investigate the Mediating Role of Academic Self-Regulating in Relationship between Academic Counseling Quality and Educational-Vocational Undecidedness in High Schools Students.
- Simonsson, O., Stenfors, C. U., Goldberg, S. B., Hendricks, P. S., & Osika, W. (2023). Altered states of leadership: mindfulness meditation, psychedelic use, and leadership development. *Frontiers in Psychology*, 14, 1151626.
- Slijper, J., Kunnen, E. S., Onstenk, J., & van Geert, P. (2016). The role of time perspective, motivation, attitude, and preparation in educational choice and study progress. *Education Research International*, 2016.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of counseling psychology*, 31(4), 503.
- STĂNESCU, D. F., & IORGA, E. M. (2015). An exploratory study regarding the relations between time perspective, achievement motivation and self-regulation. *Management Dynamics in the Knowledge Economy*, 3(1), 7-7.
- Sword RM, Sword RKM, Brunskill SR, Zimbardo PG. (2014). Time perspective therapy: A new time-based metaphor therapy for PTSD. *Journal of Loss and Trauma*; 19(3):197-201
- Turkelson, L. G. (2023). *Awareness with Nonjudgement: The Role of Mindful Acceptance in Improving Mind-Wandering* (Doctoral dissertation, University of Cincinnati).
- Vallerand, R. J., Gagné, F., Senécal, C., & Pelletier, L. G. (1994). A comparison of the school intrinsic motivation and perceived competence of gifted and regular students. *Gifted Child Quarterly*, 38(4), 172-175.
- Wang, S., Zhou, Y., Yu, S., Ran, L. W., Liu, X. P., & Chen, Y. F. (2017). Acceptance and commitment therapy and cognitive-behavioral therapy as treatments for academic procrastination: A randomized controlled group session. *Research on Social Work Practice*, 27(1), 48-58.
- Yousef, A. M. I. (2020). Future time perspective in its relationship to academic tasks procrastination for secondary stage students. *Journal of Research in Curriculum Instruction and Educational Technology*, 6(1), 81-113.
- Zarbo, R., Zammitti, A., Lodi, E., & Magnano, P. (2023). An Analysis of Systems of Influences through the Lens of Balanced Time Perspective: A Qualitative Study on a Group of Inmates. *Behavioral Sciences*, 13(10), 806.
- Zimbardo, P. G. & Boyd, J. N. (1999). "Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric". *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1271-1288.
- Zimbardo, P., & Boyd, J. (2008). The Time Paradox: The new psychology of time that will change your life