

## مدل علی نقش چشم‌انداز زمان در عملکرد تحصیلی با واسطه‌گری خودکارآمدی و اهمال‌کاری در دانشجویان دانشگاه یزد

تاریخ دریافت مقاله: ۹۴/۰۵/۱۰ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۴/۱۰/۱۵

مرتضی امیدیان<sup>۱</sup>، حمیده همتی<sup>۲</sup>، کاظم برزگر بفرولی<sup>۳</sup>

### چکیده:

**مقدمه:** هدف اصلی این پژوهش، طراحی و برازش مدلی از روابط بین متغیرهای چشم‌انداز زمان، اهمال‌کاری و خودکارآمدی تحصیلی بر عملکرد تحصیلی بود.

**روش:** بدین منظور نمونه‌ای به حجم ۴۵۰ دانشجوی ۲۷۲ دختر و ۱۷۸ پسر) به صورت تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای از بین دانشجویان دانشگاه یزد انتخاب شدند و بوسیله پرسش‌نامه‌های چشم‌انداز زمان زیمباردو و بوید (۱۹۹۹)، اهمال‌کاری سولومون و راتیلوم (۱۹۸۴) و خودکارآمدی تحصیلی اون و فرامن (۱۹۸۸) ارزیابی شدند. داده‌های با روش تحلیل مسیر تحلیل شدند. **یافته‌ها:** نشان داد که مدل پیشنهادی برازنده بوده و حال لذت‌گرا و حال جبرگرا علاوه بر اثر مستقیم، با واسطه‌گری اهمال‌کاری و خودکارآمدی تحصیلی اثر غیرمستقیم روی عملکرد تحصیلی دانشجویان دارد.

**نتیجه‌گیری:** اهمال‌کاری و خودکارآمدی تحصیلی نقش واسطه را بین رابطه چشم‌انداز زمان و عملکرد تحصیلی دانشجویان ایفا می‌کنند.

**واژه‌های کلیدی:** چشم‌انداز زمان، اهمال‌کاری تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی، عملکرد تحصیلی.

<sup>۱</sup> دانشیار دانشگاه شهید چمران اهواز، محل خدمت قبلی: دانشگاه یزد

<sup>۲</sup> دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه یزد

<sup>۳</sup> استادیار دانشکده روانشناسی و علوم رفتاری پردیس علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه یزد

## The Role of Time Perspective in Academic Performance Mediated by Procrastination and Self-efficacy

Omidian M.

Hemati H.

Barzegar K.

### Abstract:

**Introduction:** The aim of present study was to design a model of relationships between variables of academic performance based on procrastination, self-efficacy and time perspective.

**Method:** For this purpose, 450 students (272 female and 168 male students) were selected by multistage random cluster method from Yazd University students. They were evaluated by time perspective (Zimbardo & Boyd), procrastination (Solomon & Rothblum, 1984) and academic self-efficacy (Owen & Froman, 1988) questionnaires. The data were analyzed by using Path analysis.

**Finding:** The results showed that the recommended model was evaluated and present hedonistic and present fatalistic addition to the direct effect, with the mediation of procrastination and self-efficacy is indirect effect on the academic performance of students.

**Results:** Procrastination and self-efficacy partially mediated the relationship between time perspective students with academic performance.

**Keywords:** Time perspective, Academic performance, Procrastination, Self-efficacy.

### مقدمه

امروزه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و دانشجویان به‌عنوان یک شاخص مهم در ارزیابی نظام‌های آموزشی موردتوجه قرار گرفته و تمام کوشش‌ها در این نظام، در واقع برای ارتقای این امر است. به عبارتی جامعه و به‌طور ویژه نهاد آموزش و پرورش نسبت به سرنوشت، رشد و تکامل موفقیت‌آمیز و جایگاه فرد در جامعه علاقه‌مند بوده و انتظار دارد فرد در ابعاد گوناگون اعم از شناختی، مهارتی، شخصیتی، عاطفی و رفتاری آن‌چنان که باید پیشرفت کند. با توجه به این‌که میزان پیشرفت و افت تحصیلی یکی از ملاک‌های کارایی نظام آموزشی است، کشف و مطالعه متغیرهای تأثیرگذار بر عملکرد تحصیلی<sup>۱</sup> به شناخت بهتر و پیش‌بینی متغیرهای مؤثر در یادگیری می‌انجامد. یافته‌های پژوهشی متعددی نشان داده‌اند که پیشرفت تحصیلی از ساختارهای دانش، عوامل شناختی و خودتنظیمی تأثیر می‌پذیرد (باتلر وین<sup>۲</sup>، ۱۹۹۵، به نقل از صمدی، ۱۳۸۷).

<sup>۱</sup> Academic Performance

<sup>۲</sup> Batler & Vian

چشم‌انداز زمان یکی از متغیرهای شناختی است که می‌تواند بر روی عملکرد تحصیلی اثر داشته باشد.

چشم‌انداز زمان برای اولین بار در سال ۱۹۳۹ توسط لارنس فرانک<sup>۱</sup> مورد استفاده قرار گرفت. سه سال بعد، کورت لوین<sup>۲</sup> این مفهوم را در پژوهش‌های نظری خود گنجانید. او آن را به‌عنوان کلیت دید فرد از آینده روانی و گذشته روانی موجود در یک زمان تعریف می‌کند (پاولکوا<sup>۳</sup>، ۲۰۱۳). به گفته او رفتار واقعی ایجادشده به خاطر پیش‌بینی فعلی از اهداف آینده است. در پایان قرن ۲۰ زیمباردو دیدگاه زمان را مورد مطالعه قرار داد. نظریه او ترکیبی از فرآیندهای انگیزشی، عاطفی، شناختی و اجتماعی است. از نظر او چشم‌انداز زمانی یک بعد اساسی در سازه‌های زمانی روان است و فرآیندهای شناختی تجارب بشر را در چارچوب‌های زمانی گذشته، حال و آینده قرار می‌دهد. این مقوله‌ها به انسجام، معنا و نظم دادن به تجارب کمک نموده و در رمزگشایی، ذخیره‌سازی و به یادآوری وقایع استفاده می‌گردد (زیمباردو و بوید<sup>۴</sup>، ۲۰۰۸؛ آناگنوستوپاولو و گریوا<sup>۵</sup>، ۲۰۱۱؛ به نقل از نوذری، دوستی و خلیلیان، ۱۳۹۱). همچنین اشاره به جهت‌گیری افراد و نگرش آنان نسبت به گذشته، حال و آینده دارد (ملو و وورل<sup>۶</sup>، ۲۰۰۶). به‌عنوان مثال، هنگامی که فرد در تصمیم‌گیری گرایش بیشتری به یکی از جنبه‌های زمان (مثلاً آینده) داشته باشد، می‌توان چگونگی پاسخ وی را به انبوه انتخاب‌های روزانه پیش‌بینی نمود (زیمباردو، ۲۰۱۲؛ زیمباردو و بوید، ۲۰۰۸).

در مدل پیشنهادهی این پژوهش علاوه بر چشم‌انداز زمان، اهمال کاری به‌عنوان یکی از عوامل مؤثر بر عملکرد تحصیلی در نظر گرفته می‌شود (نمودار ۱-۱). اهمال کاری<sup>۷</sup> یا به آینده موکول کردن کارها عادت است که در بسیاری از افراد وجود دارد تا جایی که پژوهشگران بر این باورند که این ویژگی از تمایلات ذاتی انسان است. اهمال کاری عملی است که در نظر اول، هدفش خوشایند کردن زندگی است ولی در اغلب موارد می‌تواند از طریق ممانعت از پیشرفت و عدم دسترسی به اهداف، پیامدهای نامطلوب و جبران‌ناپذیری به همراه داشته باشد (گلستان‌یخت و شکر، ۱۳۹۲). اهمال کاری، از نظر روان‌شناسی یعنی به آینده محول کردن کاری که تصمیم به اجرای آن گرفته‌ایم (تمنایی‌فر، ارفعی و مقدسین، ۱۳۹۱)؛ به عبارت دیگر اهمال کاری، گرایشی غیرمنطقی در به تأخیر انداختن و اجتناب از انجام وظایفی است که باید تکمیل شوند (نیکوگفتار و حکیم جواد، ۱۳۹۲). اهمال کاری به گونه تحت‌اللفظی به معنی تا فردا است (استیل، برادن و وامباچ<sup>۸</sup>، ۲۰۰۱). با توجه به

<sup>1</sup> Lawrence Frank

<sup>2</sup> Kurt Lewin

<sup>3</sup> Pavelkova

<sup>4</sup> Zimbaro & Boyd

<sup>5</sup> Anagnostopoulo & Griva

<sup>8</sup> Mello & Worrell

<sup>7</sup> Procrastination

<sup>1</sup> Steel, Brothen & Wambach

اهمیت آشکار زمان در اهمال‌کاری، می‌توان جهت‌گیری زمان را به‌عنوان متغیر مهمی از آن در نظر گرفت (فراری و مزالز<sup>۱</sup>، ۲۰۱۴).

همچنین در سال‌های اخیر، اهمال‌کاری به‌عنوان نوعی نقصان در خودنظم‌جویی تعریف شده است (کائو<sup>۲</sup>، ۲۰۱۱؛ جوکار و دلاورپور، ۱۳۹۲). کرکین، یو و لیندت<sup>۳</sup> (۲۰۱۱) معتقدند اهمال‌کاری به‌طور مثبت از طریق خودکارآمدی پیش‌بینی می‌شود. همچنین یکی از عوامل تأثیرگذار بر عملکرد تحصیلی خودکارآمدی است. خودکارآمدی<sup>۴</sup> به باور دانش‌آموزان درباره توانایی‌های خود برای فهمیدن یا انجام دادن تکالیف درسی دلالت دارد. خودکارآمدی به‌عنوان یک عامل انگیزشی، فعال‌کننده، نیرو دهنده و هدایت‌کننده رفتار به‌سوی هدف، تعریف شده است (پنتریچ و دی‌گروت<sup>۵</sup>، ۱۹۹۰؛ به نقل از صمدی، ۱۳۸۷). خودکارآمدی به افراد کمک می‌کند احساس کنند می‌توانند در موقعیت‌های نامساعد بر مشکلات غلبه کنند (سانتراک<sup>۶</sup>، ۲۰۰۳؛ ترجمه فیروز بخت، ۱۳۸۳).

تأثیر عظیم زمان به حدی است که به استناد پژوهش‌ها می‌تواند بر خودکارآمدی نیز تأثیر داشته باشد. زبردست، بشارت و حقیقت‌گو<sup>۷</sup> (۲۰۱۱) رابطه بین خودکارآمدی و چشم‌انداز زمان را در دانشجویان بررسی کردند. نتایج همبستگی مثبت و معناداری بین خودکارآمدی با چشم‌انداز زمان آینده و همچنین همبستگی منفی با حال جبرگرا و گذشته را نشان دادند و به این نتیجه رسیدند که افراد خودکارآمدتر دارای چشم‌انداز زمانی مثبت‌تری هستند. به نظر بندورا<sup>۸</sup> (۲۰۰۱)، خودکارآمدی نقش کلیدی در یادگیری خودتنظیمی دارد. مطالعات نشان داده‌اند افرادی که خودکارآمدی پایین دارند، هنگام رویارویی با حوادث و شرایط اجتماعی عصبی و افسرده می‌شوند و افراد افسرده هرگز یک چشم‌انداز مثبت از آینده خود ندارند. ولی افراد با خودکارآمدی بالا تمایل به آینده دارند و افسرده نیستند (برنستین، بورچار و پروین<sup>۹</sup>، ۱۹۹۶؛ به نقل از زبردست، بشارت و حقیقت‌گو، ۲۰۱۱).

زیمباردو (۲۰۱۲) عقیده دارد به‌عنوان اولین قدم در بهبود زندگی، ما باید دیدگاه‌مان نسبت به زمان را تغییر دهیم. افراد با توجه به موقعیت، درخواست‌ها، ارزش‌ها و ارزیابی منابع یا ارزیابی شناختی و اجتماعی بین چارچوب‌های زمانی گذشته، آینده و حال در گردش هستند. حفظ تعادل بین تجربیات گذشته، تمایلات حال حاضر و پیامدهای آینده برای داشتن یک جهت‌گیری زمانی متعادل ضروری است (زیمباردو، ۲۰۱۲؛ زیمباردو و بوید، ۲۰۰۸). استفاده بیش‌ازحد یک جهت‌گیری زمانی و عدم استفاده از بقیه چارچوب‌های زمانی، مشکلاتی را برای افراد ایجاد می‌نماید. اوسین، بونیول،

<sup>1</sup> Ferrara & Morales

<sup>3</sup> cao

<sup>3</sup> Corkin, Yu & Lindt

<sup>4</sup> Self.Efficacy

<sup>5</sup> Pintrich & Degroot

<sup>6</sup> Santrak

<sup>7</sup> Zebardast, Besharat b& Hghighatgoo

<sup>8</sup> Bandura

<sup>9</sup> Brenstien, Borchardt & Pervien

لینلی و ایوانچنکو<sup>۱</sup> (۲۰۰۹) معتقدند اگر دیدگاه فرد در یک مقوله زمانی محدود شود و حضور دیگر مقوله‌ها به حداقل برسد، باعث اختلال در عملکرد می‌گردد. برای مثال جهت‌گیری زمانی گذشته‌گرای مثبت، موجب نگرانی بیش‌ازحد، محافظه‌کاری، اجتناب از تغییر و گشودگی به تجارب و فرهنگ‌های جدید می‌گردد و فرد سعی دارد وضع موجود را نگاه‌داشته و یا در پاسخ‌دهی به سؤالات جدید از راه‌حل‌های قدیمی استفاده نماید.

هدف از چشم‌انداز زمانی گذشته، وقایع خوب یا بد رخ داده نیست. برای مثال، نگرش مثبت به گذشته ممکن است منعکس‌کننده رویدادهای مثبتی باشد که افراد تجربه نموده‌اند یا نگرش مثبتی باشد که به آنان اجازه می‌دهد از موقعیت‌های دشوار، بهترین موقعیت را بسازند. از نظر روان‌شناختی، آنچه افراد باور دارند که در گذشته آن‌ها رخ داده بیشتر از آنچه به‌طور واقعی اتفاق افتاده، بر تفکر فعلی، احساس و رفتار آنان تأثیر می‌گذارد. افرادی که تجارب سختی را در زندگی گذرانده‌اند، ولی به‌صورت مثبت از آن یاد می‌کنند منطقی‌تر و خوش‌بین‌تر هستند (زیمباردو و بوید، ۲۰۰۸). نگرش نسبت به گذشته نقش چشم‌گیری در تصمیم‌گیری روزانه دارد. پژوهش‌ها نشان می‌دهند افرادی که دارای نگرش زمانی نسبت به حال هستند، تمایل بیشتری برای کمک به دیگران داشته اما کمتر مایل یا قادر به کمک به خود می‌باشند (زیمباردو، ۲۰۱۲؛ زامبیانچی، بیتی و پاتولا، ۲۰۱۰؛ فیولین و مارتینز، ۲۰۰۹؛ زیمباردو و بوید، ۲۰۰۸). افراد با درک خود از زمان برانگیخته می‌شوند. تغییرات چشم‌انداز زمانی آینده‌نگر در یک شخص، انرژی و منابع او را به‌سوی نتایج ابزاری و هیجانی در آینده هدایت نموده و نقش اساسی در زندگی او بازی می‌کند (تردوی، داک، پرریو، برلند و گودمن، ۲۰۱۱). افراد جوامعی که به‌سرعت گام‌های زندگی را طی می‌کنند، آینده‌گرا بوده و تمایل کمتری به اختصاص وقت برای اعمال نوع‌دوستانه دارند. تمرکز بر آینده موفقیت تحصیلی به ارمغان می‌آورد و یادآوری در تجارب گذشته‌گرای مثبت شادی فرد را افزایش می‌دهد (زیمباردو و بوید، ۲۰۰۸؛ بونیول<sup>۵</sup> و زیمباردو، ۲۰۰۴).

پژوهشی داخلی درباره چشم‌انداز زمان در حوزه تعلیم و تربیت یافت نشد. فراری و مزالز (۲۰۱۴) در پژوهش با عنوان اهمال‌کاری: چشم‌انداز زمان منعکس‌کننده انگیزه‌های مختلف، نشان دادند که اهمال‌کاری با زمان حال جبرگرا وابستگی منفی دارد و با حال لذت‌گرا رابطه منفی دارد. بیلدی، واتینسکیت و لنز<sup>۶</sup> (۲۰۱۱) در یک پژوهش مقطعی به رابطه بین چشم‌انداز آینده و یادگیری خودتنظیمی پرداختند. نتیجه‌گیری آن‌ها این بود که چشم‌انداز آینده کوتاه‌مدت با تمایلات ترجیح

<sup>1</sup> Osin, Boniwell, Linley & Ivanchenko

<sup>2</sup> Zambianchi, Bitti & Paola

<sup>3</sup> Fieulaine & Martinez

<sup>4</sup> Treadway, Duke, Perrew, Breland & Goodman

<sup>5</sup> Boniwell

<sup>6</sup> Bilde, Vansteenkiste & Lens,

دادن پاداش‌های آنی و کوچکتر مرتبط بوده و چشم‌انداز آینده بلندمدت با ترجیح پاداش‌های بزرگ در ارتباط است.

پتسما و ندرین<sup>۱</sup> (۲۰۱۱) روابط بین پیشرفت چشم‌انداز آینده در سه مرحله زندگی (مدرسه، شغل حرفه‌ای، روابط اجتماعی و زمان فراغت)، یادگیری دانش‌آموزان و پیشرفت تحصیلی را مورد بررسی قرار داده‌اند. یافته‌ها نشان داد چشم‌انداز آینده روی رشد پیشرفت تحصیلی از طریق رشد یادگیری مؤثر است. باربر، منز، باگس‌بای و گراویچ<sup>۲</sup> (۲۰۰۹) تلاش کردند تا در پژوهشی به این سؤال پاسخ دهند که آیا کنترل خود، رابطه‌ی بین چشم‌انداز زمانی و پیشرفت تحصیلی را همسان با نظریه خودتنظیمی تعدیل می‌کند. یافته‌های پژوهش از رابطه‌ی مثبت چشم‌انداز آینده، بدون توجه به کنترل خود، حکایت دارد. وقتی کنترل خود پایین بود چشم‌انداز آینده بهترین پیش‌بینی کننده پیشرفت تحصیلی بالا بود و نتایج آن‌ها نشان داد که افراد آینده‌گرا احتمال موفقیت بیشتری در تحصیل دارند و افراد حال‌گرا عملکرد تحصیلی پایین‌تری دارند. مرالز، فراری و چون<sup>۳</sup> (۲۰۰۸) با پژوهشی با عنوان نقش اهمال‌کاری و چشم‌انداز زمان در شیوه زندگی بود. نتایج نشان داد که اهمال‌کاری با زمان حال جبرگرا وابستگی منفی دارد، رابطه مثبت با حال لذت‌گرا و رابطه منفی با جهت‌گیری به زمان آینده دارد. نتایج پژوهش جکسون، فریتچ، ناگاساکا و پوپ<sup>۴</sup> (۲۰۰۳) نشان داد که اهمال‌کاری، پس از کنترل اثرات منفی آن، رابطه قوی و محکمی با ارزیابی منفی از گذشته؛ با دیدگاه منفی یا جبرگرایانه از زمان حال و با دیدگاه مثبت نسبت به آینده دارد. همچنین رابطه چشم‌انداز زمان با پیشرفت تحصیلی توسط (بامبنوتی و کارابنیک<sup>۵</sup>، ۲۰۰۴؛ بونیول و زی‌مباردو، ۲۰۰۴؛ آدابلا، ۲۰۰۸؛ هورستمانوف و زمی‌نیت<sup>۶</sup>، ۲۰۰۷) نیز بررسی شده است. وول و هال<sup>۷</sup> (۲۰۰۱) دریافته‌اند که احتمال ترک تحصیل دانش‌آموزان در معرض خطری که انتظار داشتند تا آینده خوبی داشته باشند نسبت به سایر افراد گروهشان که امید کمتری به آینده داشتند، کمتر می‌باشد. سرانجام، بولز<sup>۸</sup> (۲۰۰۸) در یک تحقیق به بررسی ابعاد چندگانه زمان پرداخت و فهمید که در نوجوانان ۱۲-۱۴ ساله پیشرفت تحصیلی رابطه مثبتی با نگرش به زمان حال دارد و در افراد ۱۴ ساله رابطه آن با نگرش به زمان گذشته منفی است. همچنین او دریافت که پیشرفت تحصیلی هیچ رابطه‌ای با ابعاد زمان در نوجوانان ۱۶ ساله ندارد.

در این پژوهش جامعه آماری، دانشجویان دانشگاه یزد هستند، از آنجا که پژوهش‌های مربوط به چشم‌انداز زمان کمتر روی دانشجویان انجام گرفته و امکان دسترسی بهتر به آن‌ها بود به‌عنوان جامعه مورد بررسی انتخاب شدند. مسئله اولیه دانشجویان در اینجا بازنمایی شناختی از سه محدوده

<sup>1</sup> Peetsma & Vander veen

<sup>2</sup> Barber, Munz, Bagnsby & Grawitch

<sup>3</sup> Meralz, Ferreri & Chun

<sup>4</sup> Jackson, Fritch, Nagasaka & Pope

<sup>5</sup> Bembenuity & Karabenick

<sup>6</sup> Horstmanshoff & Zimitat

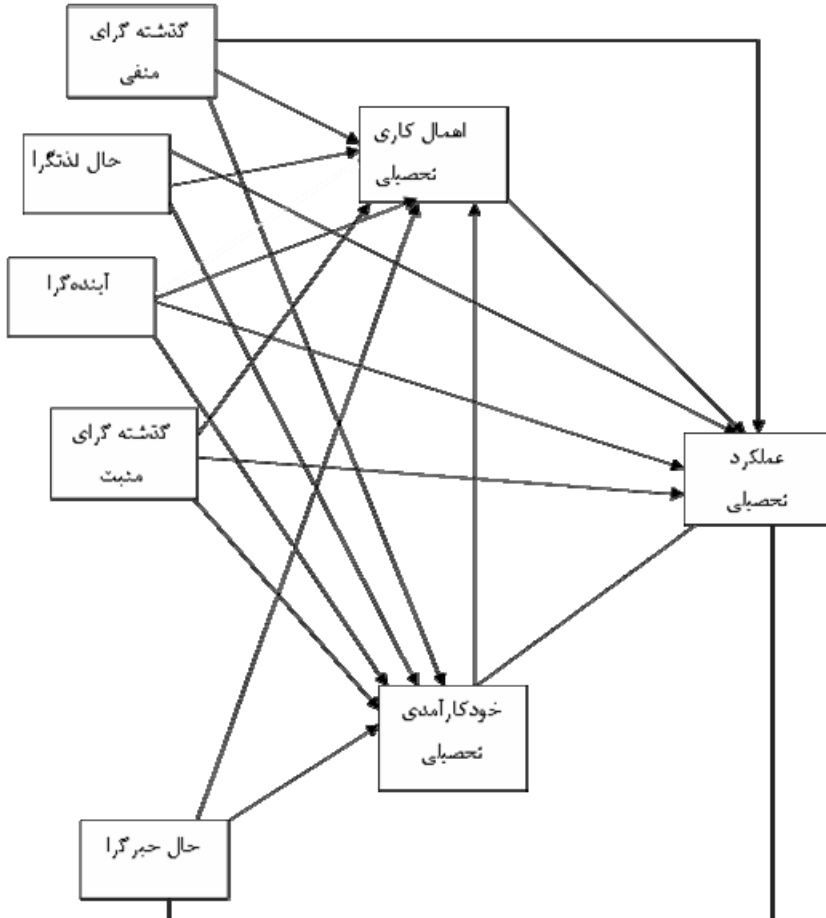
<sup>7</sup> Worrell & Hale

<sup>8</sup> Bowles

زمانی گذشته، حال و آینده است یا به‌طور خاص‌تر بازنمایی خودشان از سه محدوده زمانی (بونیول و زمباردو، ۲۰۰۴) و تأثیر آن در حوزه یادگیری است. زمانی که افراد قادر به کنترل بیشتر خود باشند، می‌توانند گذشته و آینده را کنترل نموده و با تفسیر و مرور گذشته خود قادر به احساس کنترل بیشتر بر آینده می‌باشند.

به‌طور کلی می‌توان بیان کرد که پژوهش درباره چشم‌انداز زمان دانشجویان در دانشگاه می‌تواند به عنوان یکی از حیطه‌های آینده‌دار تحقیق در بخش آموزش عالی پدیدار گردد چشم‌انداز زمان دانشجویان ممکن است یک عامل کلیدی در فهم دامنه گسترده‌ای از رفتارهای دانشجویان در طول سال‌های تحصیلی آن‌ها باشد؛ بنابراین انجام پژوهش‌های بیشتر در رابطه با این متغیر روان‌شناختی لازم به نظر می‌رسد. موضوع جهت‌گیری زمان می‌تواند در حوزه تعلیم و تربیت ضروری و مهم باشد و از آنجاکه تا به حال چنین پژوهشی در ایران و در حوزه تعلیم و تربیت انجام نشده است، و بنابر آنچه گفته شد ضرورت پژوهش درباره این متغیر و آشکارسازی رابطه آن با دیگر متغیرهای تعلیم و تربیت مانند عملکرد، اهمال‌کاری و خودکارآمدی تحصیلی ضروری است. شناسایی چشم‌انداز زمان، عوامل مؤثر در آن و تأثیر آن در فرایند یاددهی-یادگیری دانشجویان به اساتید کمک می‌کند تا در طرح، برنامه‌ریزی و اجرای برنامه‌های آموزشی خود روش‌های بهتری را بکار گیرند. بر این اساس هدف پژوهش حاضر، آن است که در چارچوب یک مدل علی به تبیین نقش چشم‌انداز زمان در عملکرد تحصیلی با واسطه‌گری اهمال‌کاری و خودکارآمدی در دانشجویان دانشگاه یزد در سال تحصیلی ۹۳-۹۴ بپردازد تا بتواند بستری مناسب جهت افزایش دانش موجود فراهم سازد. در این راستا پژوهش حاضر بر آن است تا با شناسایی متغیرهای مرتبط با چشم‌انداز زمان و عملکرد تحصیلی، اطلاعاتی را جهت استفاده روان‌شناسان و مشاوران آموزشی فراهم آورد.

بر اساس مبانی نظری که مطرح گردید مدل پژوهشی زیر در این مطالعه مورد بررسی قرار خواهد گرفت:



نمودار ۱: مدل فرضی نقش چشم‌انداز زمان در عملکرد تحصیلی با واسطه‌گری اهمال‌کاری و خودکارآمدی

### روش پژوهش

پژوهش حاضر از لحاظ هدف یک تحقیق بنیادی است و از نظر روش همبستگی از نوع تحلیل مسیر است که هدف آن بررسی رابطه بین متغیرها در قالب یک مدل علی است.

### جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانشجویان دختر و پسر دانشگاه یزد در نیمسال دوم سال تحصیلی ۹۴-۹۳ بود به دلیل احتمال وجود داده‌های ناقص یا نامناسب تعداد ۴۷۰ نفر به‌عنوان



نمونه موردبررسی قرار گرفتند که از این تعداد ۲۰ نفر که پرسش‌نامه‌ها را ناقص تحویل داده بودند، از تحلیل اصلی کنار گذاشته شدند. نمونه شامل ۴۵۰ دانشجوی کارشناسی و کارشناسی ارشد (۲۶۱ دختر و ۱۱۹ پسر) دانشگاه یزد بود. نمونه مورد نظر از طریق روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شد. به این صورت که از کلیه دانشکده‌های دانشگاه یزد ۶ دانشکده (شامل ادبیات، اقتصاد، علوم اجتماعی، علوم انسانی، علوم پایه و منابع طبیعی) و از هر دانشکده چند کلاس با توجه به جمعیت دانشکده به صورت تصادفی انتخاب شدند.

## ابزارهای پژوهش

### پرسش‌نامه چشم‌انداز زمان

مقیاس چشم‌انداز زمان (ZTPI)<sup>۱</sup>: زیملاردو و بوید در سال (۱۹۹۹) با ارائه نظریه چشم‌انداز زمانی و ساخت مقیاس ZTPI، مفهوم زمان روانی را قابل اندازه‌گیری نمودند. هم‌اکنون در بسیاری از کشورها این مقیاس نرم شده و تحقیقات در این زمینه رو به گسترش است. ZTPI پرسش‌نامه‌ای با ۵۶ عبارت است که با روش لیکرت نمره دهی می‌شود. شرکت‌کنندگان می‌توانند به هر عبارت بر حسب توافقی که با آن دارند از یک تا پنج نمره بدهند. این پرسش‌نامه پنج زیرمقیاس دارد که عبارت‌اند از: گذشته‌گرایی منفی<sup>۲</sup>، گذشته‌گرایی مثبت<sup>۳</sup>، حال لذت‌گرا<sup>۴</sup>، حال جبرگرا<sup>۵</sup> و آینده‌گرایی هدفمند<sup>۶</sup>. پایایی پرسش‌نامه "چشم‌انداز زمان"، با روش آلفای کرونباخ به دست آمد. به علاوه، ملو و وورل (۲۰۰۶) نیز در مطالعه‌ای ضریب پایایی این پرسش‌نامه را برابر با ۰/۷۴ گزارش کردند و ساختار عاملی آن را تأیید کردند. سماوی (۱۳۹۱) در پژوهش خود پایایی این مقیاس را با استفاده از روش‌های آلفای کرونباخ، تصنیف اسپیرمن-براون و گاتمن به ترتیب ۰/۹۷، ۰/۷۷ و ۰/۷۴ گزارش کرده است. محاسبه پایایی آن توسط نودری، دوستی و خلیلیان (۱۳۹۱) در کل زیر مقیاس‌ها ۰/۷۴ اعلام شده است. پایایی این ابزار در این پژوهش ۰/۷۹ به دست آمده است.

### پرسش‌نامه خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان (CASES)<sup>۷</sup>

پرسش‌نامه خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان در سال ۱۹۸۸ توسط اون و فرامن<sup>۸</sup> به منظور اندازه‌گیری اعتقادات خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان تهیه شده است. اون و فرامن در ساخت این پرسش‌نامه از نظرات ۷ کارشناس آموزش استفاده کردند. این آزمون دارای ۳۳ عبارت است و بر

<sup>۱</sup> Zimbardo Time Perspective Inventory

<sup>۲</sup> Past Negative (PN)

<sup>۳</sup> Past Positive (PP)

<sup>۴</sup> Present hedonistic (PH)

<sup>۵</sup> Present fatalistic (PF)

<sup>۶</sup> Future (F)

<sup>۷</sup> College Academic Self-Efficacy

<sup>۸</sup> Owen & Froman

اساس مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت است و میزان اعتماد دانشجو در ارتباط با یادداشت برداشتن، سؤال پرسیدن، توجه در کلاس، استفاده از کامپیوتر و غیره را می‌سنجد. فولادوند و همکاران (۱۳۹۳) همسانی درونی برای کل آزمون ۰/۹۱ و پایایی را ۰/۸۹ به دست آوردند که نشان می‌دهد این ابزار از همسانی درونی و پایایی خوبی برخوردار است. چوی<sup>۱</sup> (۲۰۰۵) همسانی درونی پرسش‌نامه را ۰/۹۳ را گزارش کرده است. پایایی این ابزار در این پژوهش ۰/۹۱ به دست آمده است که حاکی از همبستگی بسیار بالای گویه‌ها است.

### پرسش‌نامه اهمال‌کاری تحصیلی

این مقیاس را سولومون و راثلوم<sup>۲</sup> (۱۹۸۴) ساخته و آن را مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی نام نهادند. این مقیاس را علی مدد (۱۳۸۸)؛ به نقل از مطیعی، حیدری و صادقی، (۱۳۹۱) برای اولین بار در ایران به کار برده‌اند. مقیاس ارزیابی اهمال‌کاری تحصیلی دارای ۲۷ گویه می‌باشد که سه مؤلفه را مورد بررسی قرار می‌دهد: مؤلفه اول، آماده شدن برای امتحانات؛ شامل ۸ سؤال می‌باشد. مؤلفه دوم، آماده شدن برای تکالیف می‌باشد و شامل ۱۱ گویه می‌باشد و مؤلفه سوم، آماده شدن برای مقاله‌های پایان‌ترم می‌باشد که شامل ۸ گویه است. در پژوهش علی مدد (۱۳۸۸) به نقل از مطیعی و همکاران، (۱۳۹۱) پایایی آزمون به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۹ به دست آمده است. به علاوه سولومون و راثلوم (۱۹۸۴) روایی و پایایی مقیاس را در سطح مورد قبولی گزارش کرده‌اند. روایی آن توسط جوکار و دلاور پور (۱۳۸۶) ۰/۸۱ به دست آمده است. در پژوهش حاضر نتیجه محاسبه آلفای کرونباخ برابر با ۰/۷۹ برآورد شده است که نشان می‌دهد، پایایی در سطح مورد قبولی می‌باشد. از این پرسش‌نامه بیشتر در موارد پژوهشی استفاده شده است. به همین خاطر سازندگان آن نقطه برش برای آن تعیین نکرده‌اند، اما هاپه<sup>۳</sup>، (به نقل از کوثری، ۱۳۹۰) نمره ۶۰ به بالا در این آزمون را اهمال‌کاری بالا و نمره ۳۵ به پایین را اهمال‌کاری پایین تعریف کرده‌اند. همچنین به منظور اندازه‌گیری عملکرد تحصیلی دانشجویان از معدل کل دانشجو که تا به حال کسب کرده استفاده گردید.

### یافته‌ها

**یافته‌های توصیفی:** یافته‌های توصیفی مربوط به میانگین، انحراف معیار و ضریب همبستگی متغیرهای پژوهش در جدول ۱ ارائه شده است.

<sup>1</sup> choi

<sup>2</sup> Solomon & Rothblum

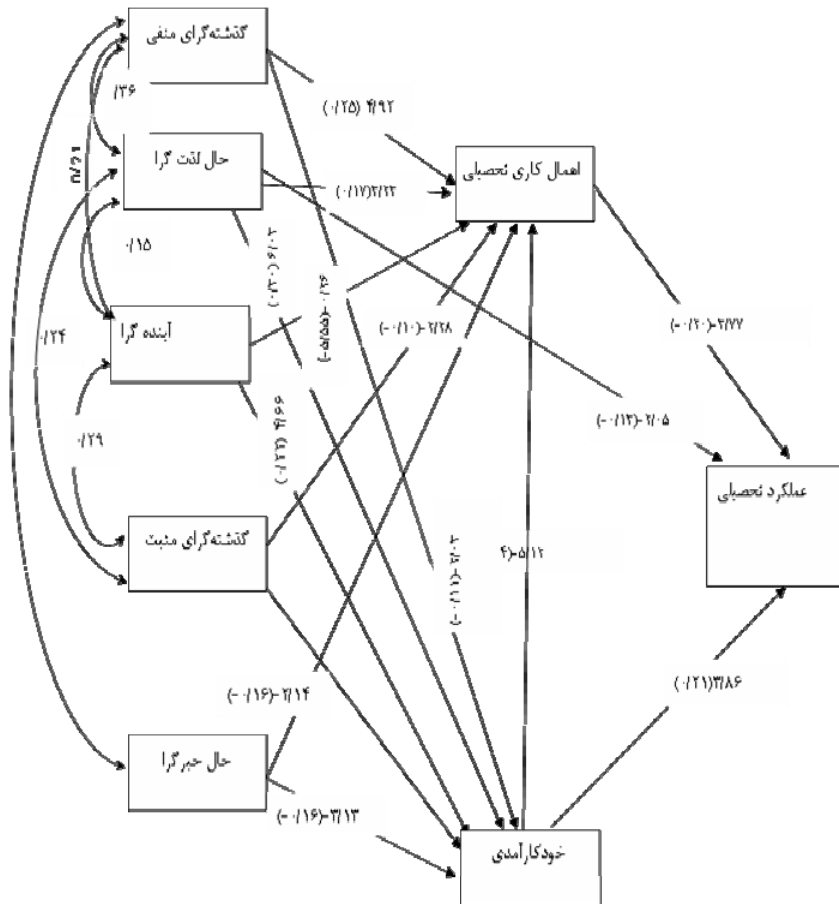
<sup>3</sup> hoppe

جدول ۱- میانگین، انحراف معیار و همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیر	M	SD	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
۱- عملکرد تحصیلی	۱۵/۴۷	۱/۸۵	۱							
۲- خودکارآمدی	۱۰۵/۲	۲۰/۶۱	۰/۲۴**	۱						
۳- اهمال‌کاری	۷۸/۹۷	۱۱/۵۰	۰/۲۷**	۰/۲۹**	۱					
۴- گذشته منفی	۳/۴۱	۰/۵۵	۰/۱۰*	۰/۰۴*	۰/۲۰**	۱				
۵- حال لذت‌گرا	۳/۳۸	۰/۴۴	۰/۹۸*	۰/۲۵**	۰/۰۷*	۰/۳۵**	۱			
۶- آینده	۳/۵۵	۰/۳۹	۰/۱۵**	۰/۲۷**	۰/۲۷**	۰/۱۷**	۰/۱۱*	۱		
۷- گذشته مثبت	۳/۸۴	۰/۵۰	۰/۰۴*	۰/۲۱**	۰/۲۰**	۰/۰۱*	۰/۲۵**	۰/۲۹**	۱	
۸- حال جبرگرا	۲/۶۲	۰/۵۴	۰/۱۲**	۰/۱۱*	۰/۰۶**	۰/۴۵**	۰/۴۲**	۰/۰۸*	۰/۰۱	۱

\*\*  $p < 0.01$  \*  $p < 0.05$

به‌منظور بررسی این نکته که مدل رابطه علی چشم‌انداز زمان، خودکارآمدی و اهمال‌کاری تحصیلی با عملکرد تحصیلی در دانشجویان دانشگاه یزد برازنده داده‌ها می‌باشد، از شیوه آماری تحلیل مسیر استفاده شد که نتایج این شیوه‌ی آماری در ادامه آورده شده است. نمودار ۲ بارهای استاندارد شده این مدل را نشان می‌دهد.



نمودار ۲- ضرایب استاندارد شده مدل فرضی عوامل مؤثر بر عملکرد تحصیلی دانشجویان

بر اساس نتایج محاسبات مربوط به مدل، شاخص‌های برازندگی مدل پیشنهادی در جدول ۲ نشان داده شده است.

جدول ۲- شاخص‌های نیکویی برازش مدل پیشنهادی تحقیق

شاخص	مقدار
آزمون نیکویی برازش مجذور کای ( $\chi^2$ )	۱/۴۲۰
درجه آزادی (df)	۹
ارزش (p)	۰/۱۱۸
نسبت مجذور کای به درجات آزادی (CMIN/df)	۱/۵۷
شاخص نیکویی برازش (GFI)	۰/۹۹۹
شاخص نیکویی برازش تعدیل‌یافته (AGFI)	۰/۹۶
شاخص استاندارد شده برازش (NFI)	۰/۹۷۴
شاخص برازش غیر نرم یا شاخص تاکر - لوئیس (TLI)	۰/۹۶
شاخص برازش تطبیقی (CFI)	۰/۹۹۹
ریشه میانگین مجذور خطای تقریب (RMSEA)	۰/۰۳۶
احتمال نزدیکی برازندگی (PCLOSE)	۰/۷۲

این شاخص‌ها را نمی‌توان به تنهایی دلیل برازندگی دانست، بلکه آن‌ها را باید در کنار یکدیگر تفسیر کرد. اگر مجذور کای از لحاظ آماری معنادار نباشد و نسبت مجذور کای به درجات آزادی کمتر از ۲ باشد بر برازندگی مناسب الگو دلالت می‌کند، همان‌گونه که در جدول فوق مشاهده می‌شود این مقدار کمتر از ۲ می‌باشد. اگر شاخص‌های  $\chi^2$ , GFI, CFI, AGFI, NFI و TLI بزرگ‌تر از ۰/۹۰ باشد بر برازش مناسب و مطلوب مدل دلالت دارند.

همان‌گونه که در جدول فوق مشاهده می‌شود این شاخص‌ها همگی بزرگ‌تر از ۰/۹ می‌باشند. همچنین، شاخص RMSEA و احتمال نزدیکی برازندگی نشان می‌دهند که الگوی اصلی از برازش مناسبی برخوردار است. شاخص RMSEA ریشه میانگین مجذور خطای تقریب می‌باشد. زمانی که مقدار این آماره کمتر از ۰/۰۵ باشد، نشان می‌دهد که مدل از برازش خوبی برخوردار است. در صورتی که مقدار آن بین ۰/۰۵ تا ۰/۰۸ باشد برازش قابل قبول، اگر بین ۰/۰۸ تا ۰/۱ باشد برازش متوسط و اگر بزرگ‌تر از ۰/۱ باشد، برازش ضعیف است. برای آزمون RMSEA مشخصه‌ای به نام PCLOSE وجود دارد که از طریق آن می‌توان این فرضیه صفر را که RMSEA بزرگ‌تر از صفر نیست، آزمود. چنانچه، PCLOSE بزرگ‌تر از ۰/۰۵ باشد، می‌توان نتیجه گرفت که مدل از برازش مناسبی برخوردار است. همان‌طور که در جدول فوق مشاهده می‌شود احتمال نزدیکی برازندگی مدل پژوهش بزرگ‌تر از ۰/۰۵ است. لذا، مدل اصلی پژوهش از برازش مناسبی برخوردار است. طبق این اطلاعات فرضیه اصلی پژوهش مورد تأیید قرار می‌گیرد.

جدول ۳- اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل چشم‌انداز زمان با واسطه‌گری خودکارآمدی تحصیلی و اهمال کاری تحصیلی بر عملکرد تحصیلی و میزان معنی‌داری آن‌ها

متغیر	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	اثر کل
<b>به روی عملکرد تحصیلی از</b>			
اهمال کاری تحصیلی	۰/۲۰**	-	۰/۲۰**
خودکارآمدی تحصیلی	۰/۲۱**	۰/۰۴*	۰/۲۲**
حال لذت‌گرا	-۰/۱۳**	۰/۰۳*	-۰/۳۷**
<b>به روی اهمال کاری تحصیلی از</b>			
خودکارآمدی تحصیلی	-۰/۲۴**	-	-۰/۲۴**
حال لذت‌گرا	۰/۱۷**	۰/۰۶*	۰/۱۰**
حال جبرگرا	-۰/۱۶*	۰/۴۹*	-۰/۱۱*
گذشته‌گرای مثبت	-۰/۱۰**	-	-۰/۱۰**
گذشته‌گرای منفی	۰/۲۵**	-۰/۰۵*	۰/۲۲**
آینده	-۰/۲۶*	-	-۰/۲۶*
<b>به روی خودکارآمدی تحصیلی از</b>			
حال لذت‌گرا	۰/۲۸*	-	۰/۲۸*
حال جبرگرا	-۰/۱۶*	-	-۰/۱۶*
آینده	۰/۲۲**	-	۰/۲۲**

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

به منظور بررسی فرضیه‌های مربوط به روابط مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای گذشته منفی، حال جبرگرا، آینده، حال لذت‌گرا، گذشته مثبت، خودکارآمدی تحصیلی و اهمال کاری تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانشجویان در جدول ۳ ضرایب اثر مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش همراه با سطح معناداری آن‌ها آورده شده است. همان‌طور که در این جدول مشاهده می‌کنیم، میان متغیرهای موجود در این تحقیق، اثر مستقیم اهمال کاری (۰/۲۰)، خودکارآمدی (۰/۲۰) و حال لذت‌گرا (-۰/۱۲) بر عملکرد تحصیلی به ترتیب در سطح ۰/۰۱ و ۰/۰۵؛ اثر مستقیم خودکارآمدی (-۰/۲۲)، حال لذت‌گرا (۰/۱۷)، حال جبرگرا (-۰/۱۶)، گذشته مثبت (-۰/۱۰)، گذشته منفی (۰/۲۴) و آینده (-۰/۲۶) بر اهمال کاری تحصیلی (۰/۲۶) به ترتیب در سطح ۰/۰۱، ۰/۰۵، ۰/۰۵ و ۰/۰۵؛ و اثر مستقیم حال لذت‌گرا (۰/۲۷)، حال جبرگرا (۰/۲۱) و آینده (-۰/۲۱) بر خودکارآمدی تحصیلی و اثر غیرمستقیم خودکارآمدی (۰/۰۴) و حال لذت‌گرا (۰/۳۰) بر روی عملکرد تحصیلی معنادار و اثر

غیرمستقیم حال لذت‌گرا (۰/۰۶)، حال جبرگرا (۰/۴۹) و آینده (۰/۰۵) بر روی اهمال‌کاری تحصیلی به ترتیب در سطح ۰/۰۱ و ۰/۰۵ معنادار می‌باشند.

از میان این متغیرها، گذشته‌گرای منفی بیشترین اثر مثبت بر اهمال‌کاری و حال لذت‌گرا بیشترین اثر مثبت را بر روی خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان دارند. ذکر این نکته لازم است که اثرهای غیرمستقیم حال لذت‌گرا، حال جبرگرا، آینده، گذشته منفی و مثبت به واسطه اهمال‌کاری تحصیلی بر روی عملکرد تحصیلی دانشجویان نیز معنادار می‌باشد. از این رو می‌توان گفت که اهمال‌کاری تحصیلی تا حدودی نقش واسطه را بین زیرمقیاس‌های چشم‌انداز زمان با عملکرد تحصیلی دانشجویان ایفا می‌کنند. همچنین حال لذت‌گرا، حال جبرگرا و آینده نیز می‌توانند با واسطه‌گری خودکارآمدی عملکرد تحصیلی را پیش‌بینی کند.

### نتیجه‌گیری

تحقیقات گذشته در حوزه چشم‌انداز زمان نشان داده‌اند که بین چشم‌انداز زمان و عملکرد تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد (ملو و وورل، ۲۰۰۶). بر اساس این یافته‌ها، در تحقیق حاضر مدلی پیشنهاد شد که فرض می‌کند چشم‌انداز زمان بر اهمال‌کاری و خودکارآمدی تحصیلی تأثیر مستقیم و هم با واسطه‌گری آن‌ها تأثیرات غیرمستقیم دارند. هدف نهایی تحقیق پس از طراحی و تدوین مدل پیشنهادی، برآزش دادن الگوی ساختاری از روابط بین متغیرها برای دانشجویان بود. در این مطالعه، شاخص برآزندگی به دست آمده حاکی از قابل‌قبول بودن برآزش آن است. از آنجا که در مدل برآزش یافته اولیه مسیرهای گذشته منفی و مثبت و حال لذت‌گرا به عملکرد تحصیلی معنادار نشد، در نهایت با حذف مسیر معنادار نشده مدل به طور مناسب برآزش یافت.

همان‌گونه که انتظار می‌رفت، نتایج تحلیل مسیر نشان دادند که تمام متغیرهای چشم‌انداز زمان می‌توانند از طریق متغیر واسطه‌ای اهمال‌کاری و متغیرهای حال جبرگرا، حال لذت‌گرا و آینده‌نگری می‌توانند از طریق متغیر واسطه‌ای خودکارآمدی عملکرد تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند. در ادامه این بحث نتایج پژوهش‌های پیشین و همخوان با این پژوهش را مورد بررسی قرار می‌دهیم.

در بررسی چگونگی رابطه بین چشم‌انداز زمان و اهمال‌کاری، نتایج نشان داد که از بین متغیرهای چشم‌انداز زمان با اهمال‌کاری گذشته‌گرای مثبت، حال جبرگرا رابطه منفی معنادار و گذشته‌گرای منفی، آینده و حال لذت‌گرا رابطه مثبت معنادار دارند که با نتایج فراری و مراز (۲۰۱۴)، جکسون، فریتچ، ناگاساکا و پوپ (۲۰۰۳) و اسپکتر و فراری<sup>۱</sup> (۲۰۰۰) همخوان است. در مورد تبیین این روابط، تأکید روی گذشته‌گرایی ممکن است فرد را قادر سازد که دیدگاه‌های بلندمدت داشته باشد و از ریسک کردن خودداری کرده و روی ثبات تمرکز نماید، بنابراین اهمال‌کاری کمتری از خود نشان داده، درحالی‌که تأکید روی حال‌گرایی به شخص امکان می‌دهد تا با تمرکز روی

<sup>۱</sup> Specter & Ferrari

دیدگاه‌های کوتاه‌مدت در زمان حال زندگی کند و افرادی که حال لذت‌گرا تر هستند اهمال‌کاری بیشتری دارند.

در این پژوهش رابطه گذشته‌گرای منفی با اهمال‌کاری مثبت معنادار به دست آمد، بدین معنا که افرادی که گذشته‌گرای منفی هستند اهمال‌کارترند و نمرات بالاتری در این بعد دارند که پیش‌بینی‌کننده افسردگی، اضطراب، ناکامی، ناخشنودی و پرخاشگری بیشتر و نیز عزت‌نفس پایین آن‌ها است که با پژوهش‌های مورو، گوما، والرو، کاستلا، سوتکا و استان<sup>۱</sup> (۲۰۱۴)؛ زیمباردو (۲۰۱۲)؛ آناگنوستوپولو و گریوا (۲۰۱۱)؛ دریک، دانکن، ساتلند، آبرنشی و هنری (۲۰۰۸) و زیمباردو و بوید (۲۰۰۸) همخوان است.

از سویی دیگر ضریب مسیر گذشته‌گرای مثبت، منفی معنادار است به عقیده پژوهشگر افرادی که نسبت به گذشته خوش‌بین‌تر و منعطف‌ترند اهمال‌کاری کمتری از خود نشان می‌دهند و نگرش مثبت به گذشته به آنان اجازه می‌دهد از موقعیت‌های دشوار، بهترین موقعیت را بسازند. ضریب مسیر حال لذت‌گرا به اهمال‌کاری مثبت معنادار و حال جبرگرا منفی معنادار است. حال لذت‌گرا با جهت‌گیری به سمت حال حاضر و با مشخصه لذت بردن، خطرپذیری، توجه کم به عواقب آینده، خوشایندی، هیجان و عدم فداکاری امروز برای پاداش فردا نمایان می‌شود. نمرات بالا در این بعد، پیش‌بینی‌کننده عدم توجه به عواقب رفتار، ثبات کم، کمبود اعتمادبه‌نفس و کنترل امیال، انجام رفتارهای پرخطر، تأکید بر تازگی، نوحواهی و احساس یابی می‌باشد. افرادی که بر این بعد تمرکز می‌کنند، زندگی روزمره خود را با تغذیه، لذت‌خواهی و هوسرانی سپری می‌کنند (گاو<sup>۲</sup>، ۲۰۱۱)؛ زامبیانچی و بیٹی و پاولا، ۲۰۱۰؛ زیمباردو و بوید، ۲۰۰۸؛ آپوستولیدیز، فیولین، سیمونین و رولاند<sup>۳</sup>، ۲۰۰۶؛ زیمباردو و بوید، ۱۹۹۹)؛ بنابراین حال لذت‌گرا که بیشتر باشد به‌طور متعاقب اهمال‌کاری هم بیشتر می‌شود. در سمت مخالف حال جبرگرا رابطه معکوس با اهمال‌کاری داشت که با نتایج زیمباردو و بوید (۱۹۹۹) همخوان است. در تبیین این رابطه می‌توان گفت که این‌گونه افراد، نگرش جبری به زندگی داشته و معتقدند آینده مقدر شده است؛ به‌عبارت‌دیگر، اقدامات فردی برای تغییر مؤثر نیست و آنان مجبور به پذیرش سرنوشت خویش هستند. پژوهش‌های دیگر بیان کرده‌اند که اهمال‌کاری به‌طور مثبت با زمان‌گرایی جبری رابطه دارد که در این حالت آینده بدون در نظر گرفتن فعالیت فرد مقدر شده است و زمان حال با سرنوشت و تقدیر کنترل می‌شود و برای مواجهه با مهارت‌های ضروری برای دستیابی به اهداف آینده یا اهداف زیرمجموعه حال تلاشی نمی‌کند و اهمال‌کارترند. (اسپکتر و فراری ۲۰۰۰).

رابطه آینده‌گرا با اهمال‌کاری معنادار و منفی است که به‌طور قطع یک رابطه منطقی است که با پژوهش‌های زیمباردو (۲۰۱۲)؛ فیولین و مارتینز (۲۰۰۹)؛ زامبیانچی و بیٹی و پائولا (۲۰۱۰)؛

<sup>1</sup> Muro, Goma, Valero, Castilla-Mate, Sotoca & Estau

<sup>2</sup> Gao

<sup>3</sup> Apostolidis, Fieulaine, Simonin & Rolland



زیمباردو و بوید و پائولا (۲۰۰۸) و زیمباردو و بوید (۱۹۹۹) همخوان است. در تبیین این یافته می‌توان گفت آینده‌گراها، دارای برنامه‌ریزی و دستور کار شخصی، دارای کنترل درونی بوده و در زندگی مناسبات اجتماعی بهتری با دیگران داشته و موفق‌تر هستند و اهمال کاری کمتری دارند.

در پژوهش موردبررسی بین خودکارآمدی و آینده‌نگری رابطه مثبت و با حال جبرگرا رابطه منفی به دست آمده که با نتایج زبردست و همکاران (۲۰۱۱)، بیلدی، واتینسکیت و لنز (۲۰۱۱)، شل و هاسمن<sup>۱</sup> (۲۰۰۱) همخوان است. ضریب مسیر گذشته‌گرایی منفی و حال جبرگرا، منفی معنادار است، بدین منظور که نگرش‌های منفی نسبت به گذشته ممکن است مربوط به تجربه واقعی از رویدادهای ناخوشایند و آسیب‌زا باشد و افراد نسبت به باورها و توانایی‌هایشان دچار تردید شوند؛ و افراد دارای بعد حال جبرگرا نگرش جبری به زندگی داشته و معتقدند آینده مقدر شده است؛ به عبارت دیگر، اقدامات فردی برای تغییر مؤثر نیست و آنان مجبور به پذیرش سرنوشت خویش هستند. این جهت‌گیری با درماندگی و ناامیدی نسبت به زندگی همراه بوده و منجر به افسردگی و اضطراب می‌گردد. علاوه بر این، عدم درک کنترل بر رویدادهای آینده موجب می‌شود که پیامدهای آینده در نظر گرفته نشود. پژوهش‌ها بیان می‌کنند که این عامل ارتباط منفی با اعتمادبه‌نفس، شادی و پیامدهای آینده (به‌خصوص پاداش) دارد (اورتون، ۲۰۱۳؛ آناگنوستوپاولو و گریوا، ۲۰۱۱؛ زیمباردو، ۲۰۱۲ و زیمباردو و بوید، ۲۰۰۸).

از آنجا که رابطه آینده‌گرا با خودکارآمدی مثبت معنادار است می‌توان گفت که این عامل با برنامه‌ریزی، تلاش برای اهداف آینده و دستیابی به موفقیت همراه می‌باشد و پیش‌بینی کننده پیامدهای آینده است. بر اساس نتایج این پژوهش، می‌توان نتیجه گرفت که افراد با خود کارآمدی سطح بالاتر دارای ابعاد زمانی و چشم‌انداز زمانی مثبت‌تری هستند.

محققانی که به بررسی ابعاد زمان در جوامع عادی پرداخته‌اند، رابطه مثبت بین ابعاد زمان و پیشرفت‌های تحصیلی را گزارش کرده‌اند (دی ولدر و لنز<sup>۲</sup>، ۱۹۸۲؛ به نقل از ملو و وورل، ۲۰۰۶). باربر و همکاران (۲۰۰۹) رابطه چشم‌انداز زمان را با عملکرد تحصیلی با واسطه‌گری خودکنترلی بررسی کردند و نتایج آن‌ها نشان داد که افراد آینده‌گرا احتمال موفقیت بیشتری در تحصیل دارند و افراد حال‌گرا عملکرد تحصیلی پایین‌تری دارند و از آنجا که در مدل موردبررسی فقط حال لذت‌گرا رابطه منفی معنادار با عملکرد تحصیلی دارد با نتایج باربر و همکاران (۲۰۰۹) و زیمباردو و بوید (۱۹۹۹) همخوان است. به‌طور مشابه، ابعاد زمان نه تنها با پیشرفت‌های تحصیلی ارتباط دارد؛ بلکه در میانگین نمرات اکتسابی دانش‌آموزان نیز تأثیر دارد (برون و جونز<sup>۴</sup>، ۲۰۰۴).

به‌طور خلاصه، تحقیقاتی که روی ابعاد زمان آینده تمرکز داشته‌اند به‌طور هماهنگ نشان داده‌اند که رابطه مثبتی بین نگرش به زمان آینده و متغیرهای پیشرفت تحصیلی وجود دارد. از آنجا

<sup>1</sup> Shell & Husman

<sup>2</sup> Ortuño

<sup>3</sup> De Volder & Lens

<sup>4</sup> Brown & Jones

که پژوهش موردبررسی بر روی دانشجویان دانشگاه یزد با میانگین سنی ۲۳ سال بوده است رابطه بین عملکرد با گرایش زمانی حال لذت‌گرا معنادار منفی شد و بقیه متغیرهای چشم‌انداز با واسطه‌گری اهمال‌کاری و خودکارآمدی تحصیلی عملکرد را پیش‌بینی کردند. به این ترتیب که در دانشجویان دانشگاه یزد حال لذت‌گرا که کمتر باشد عملکرد تحصیلی بهتری دارند، و این رابطه در اکثر دانشجویان مشهود است. به دلیل هدف‌گذاری برای آینده و تلاش برای داشتن معدل بالاتر و رفتن به مقاطع تحصیلی بالاتر از لذت‌های روزمره که مشخصه بارز حال لذت‌گرا هست خودداری می‌کنند و این شاید نویدی باشد به این که دانشجویان به درس و تحصیلات عالی‌ه و پیشرفت در زندگی بیشتر معتقدند تا لذت‌های روزمره.

در بررسی رابطه غیرمستقیم بین چشم‌انداز زمان و عملکرد تحصیلی که از طریق متغیرهای واسطه‌ای اهمال‌کاری و خودکارآمدی موردبررسی قرار می‌دهد نتایج نشان داد که فقط حال لذت‌گرا می‌تواند مستقیماً عملکرد تحصیلی را پیش‌بینی کند و اثرهای غیرمستقیم حال لذت‌گرا، حال جبرگرا، آینده، گذشته‌گرایی منفی و مثبت به واسطه اهمال‌کاری تحصیلی بر روی عملکرد تحصیلی دانشجویان معنادار می‌باشد که با پژوهش زیمباردو و بوید (۱۹۹۱)، آندرتا، وورل و ملو<sup>۱</sup> (۲۰۱۴)؛ پتسما و واندرویین (۲۰۱۱) همخوان است. زیمباردو و بوید (۱۹۹۱)، به نقل از سماوی، (۱۳۹۱) ابعاد چندگانه زمان را در دانشجویان موردبررسی قرار داده و گزارش کردند که چشم‌اندازهای زمانی، گذشته، حال و آینده، میانگین نمره‌های پیشرفت تحصیلی و تعداد ساعت‌های مطالعه در هفته پیش‌بینی می‌کنند. از این‌رو می‌توان گفت که اهمال‌کاری تحصیلی تا حدودی نقش واسطه را بین زیرمقیاس‌های چشم‌انداز زمان با عملکرد تحصیلی دانشجویان ایفا می‌کنند. همچنین حال لذت‌گرا، حال جبرگرا و آینده نیز می‌توانند با واسطه‌گری خودکارآمدی عملکرد تحصیلی را پیش‌بینی کنند. از میان این متغیرها، گذشته‌گرایی منفی بیشترین اثر مثبت بر اهمال‌کاری و حال لذت‌گرا بیشترین اثر مثبت را بر روی خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان دارند.

در این پژوهش رابطه خودکارآمدی و اهمال‌کاری منفی معنادار به دست آمد که با پژوهش فاتحی و عبدخدایی و پورغلامی (۱۳۹۱) همخوان است. بسیاری از پژوهش‌ها ارتباط قوی بین خودکارآمدی و اهمال‌کاری را نشان داده‌اند (استیل، ۲۰۰۷؛ والترز<sup>۲</sup>، ۲۰۰۴). پژوهش فاتحی و عبدخدایی و پورغلامی (۱۳۹۱) نشان داد که خودکارآمدی رابطه منفی با اهمال‌کاری دارد. رابطه اهمال‌کاری و خودکارآمدی از عوامل قوی در پیش‌بینی عملکرد فرد بوده و پژوهش‌های گوناگونی رابطه معکوس آن را با اهمال‌کاری نشان داده‌اند (کلاسن و همکاران<sup>۳</sup>، ۲۰۰۸). اگرچه مهارت خودتنظیمی عامل مهمی است که بروز اهمال‌کاری را کاهش می‌دهد، اما خودکارآمدی برای خودتنظیمی بسیار از آن مهم‌تر است و عامل مهمی در جلوگیری از بروز اهمال‌کاری تحصیلی است.

<sup>1</sup> Andretta, Worrell & Mello

<sup>2</sup> Volters

<sup>3</sup> Klassen, Krawchuk & Rajani

اهمال کاری می‌تواند یک عادت باشد که در نهایت به کاهش انتظار خودکارآمدی فرد منجر می‌شود. (گلستانی بخت و شگری، ۱۳۹۲).

یکی از محدودیت‌های پژوهش کمبود پیشینه برای متغیر چشم‌انداز زمان و همچنین دسترسی به اصل مقالات انگلیسی به دلیل برخی مشکلات وجود نداشت و یا مقالاتی که اصل آن‌ها موجود بود زیاد به‌روز نبودند، که باعث شد محقق در جمع‌آوری پیشینه پژوهشی و مقایسه یافته‌ها با محدودیت‌هایی مواجه شود، همچنین با توجه به این‌که آزمودنی‌های این پژوهش دانشجویان دانشگاه یزد بودند، نتایج این پژوهش را نمی‌توان به دانشجویان سایر دانشگاه‌ها تعمیم داد.

به‌رغم نقش مهم چشم‌انداز زمان در یادگیری، پیشرفت تحصیلی و بهزیستی دانش‌آموزان، در مطالعات روان‌شناسی تربیتی کمتر موردتوجه قرار گرفته‌اند. همین‌طور می‌توان گفت که در کشور ما نیز مطالعه چشم‌انداز زمان تا حدودی با این پژوهش آغاز شده و در ابتدای راه قرار دارد. مطالعه حاضر تنها نقش چشم‌انداز زمان مربوط به عملکرد تحصیلی را بررسی کرده است. چشم‌انداز زمان همراه با متغیرهای تربیتی و تحصیلی دیگر می‌توانند موضوع پژوهش‌های آینده قرار گیرند. بدون تردید مطالعه اثرات چشم‌انداز زمان به‌صورت جداگانه در یادگیری می‌تواند اطلاعات جامعی به همراه داشته باشد، همچنین بررسی چشم‌انداز زمان متعادل دانشجویان و دانش‌آموزان و پژوهش بیشتر در زمینه زمان‌درمانی برای رسیدن به چشم‌انداز زمان متعادل و بهبود عملکرد و سلامت روانی افراد ضروری است.

با توجه به نتایج پژوهش حاضر، برگزاری کارگاه‌های آموزشی در جهت ارتقا چشم‌انداز زمان، آموزش راهبردهای کاهش اهمال‌کاری و افزایش خودکارآمدی و دیگر متغیرهای تأثیرگذار بر پیشرفت تحصیلی پیشنهاد می‌شود و برخوردار بودن دانشجویان از چشم‌انداز آینده می‌تواند بر عملکرد تحصیلی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان اثرهای مثبتی داشته باشد. بر این اساس پیشنهاد می‌شود تدوین و اجرای برنامه‌های کاربردی افزایش این ویژگی در دانشجویان و آموزش زمان‌درمانی<sup>۱</sup> به متخصصان برای هدایت دانشجویان به سمت چشم‌انداز زمان متعادل موردتوجه مسئولین قرار بگیرد.

## منابع

تمنایی فر، محمدرضا؛ صدیقی ارفعی، فریبرز و مقدسین، زهرا. (۱۳۹۱). تبیین اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس ابعاد سازش‌یافته و سازش‌نیافته کمال‌گرایی و جایگاه مهارگذاری. رویکردهای نوین آموزشی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه اصفهان، سال ۷، شماره ۲، شماره پیاپی ۱، صص ۱۶۸-۱۴۱.

<sup>1</sup> time therapy

- جوکار، بهرام و دلاورپور، محمداقا. (۱۳۹۲). رابطه تعلل‌ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت. *فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی*، سال ۳، شماره ۳-۴، پیاپی ۱۲، صص ۸۰-۶۱.
- سانتراک، جان دبلیو. (۲۰۰۳). *زمینه روانشناسی ساتراک*. ترجمه: مهرداد فیروز بخت (۱۳۸۳). تهران: نشر رسا.
- سماوی، سید عبدالوهاب. (۱۳۹۱). *آزمایش و مقایسه مدل رابطه علی پیوند با مدرسه، چشم‌انداز آینده، باورهای خودکارآمدی تحصیلی با عملکرد تحصیلی با میانجی‌گری امید و سلامت روانی* دانش‌آموزان پسر و دختر دبیرستان شهر بندرعباس. پایان‌نامه دکتری تخصصی، دانشگاه شهید چمران اهواز، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی.
- صمدی، معصومه. (۱۳۸۷). بررسی تأثیر بازخورد نوشتاری معلم در کلاس درس بر خودکارآمدی و حل مسئله ریاضی دانش‌آموزان دختر دوره راهنمایی. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، دوره ۴، شماره ۴، صص ۱۵۲-۱۳۸.
- فاتحی، یونس؛ عبدخدایی، محمدسعید و پورغلامی، فرزاد. (۱۳۹۱). بررسی رابطه کمال‌گرایی و خودکارآمدی با اهمال‌کاری در کارکنان بیمارستان دولتی شهر فراه‌بند. *فصلنامه پژوهش‌های روانشناسی اجتماعی*، سال ۲، شماره ۶، صص ۷۵-۹.
- فولادوند، خدیجه؛ فرزاد، ولی‌اله؛ شهرآرای، مهرناز و سنگری، علی‌اکبر. (۱۳۹۳). اثر حمایت اجتماعی، استرس تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی بر سلامت روانی - جسمانی. *دو فصلنامه روان‌شناسی معاصر*، (۲)۴، ۶۹-۸۹.
- گلستانی‌بخت، طاهره و شکری، مهناز. (۱۳۹۲). رابطه تعلل‌ورزی (اهمال‌کاری) تحصیلی با باورهای فراشناختی. *دو فصلنامه علمی پژوهشی شناخت اجتماعی*، سال ۲، شماره ۳، صص ۱۰۰-۸۹.
- مطیعی، حورا؛ حیدری، محمود و صادقی، منصوره السادات. (۱۳۹۱). پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس مؤلفه‌های خودتنظیمی در دانش‌آموزان پایه اول دبیرستان‌های شهر تهران. *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، سال ۸، شماره ۲۴، صص ۵۸-۴۶.
- نوذری، معصومه؛ دوستی، یارعلی و خلیلیان، علی‌رضا. (۱۳۹۱). نقش چشم‌انداز زمانی بر رشد معنویت در زنان مبتلا به دیابت نوع II. *برخط دانش روان‌شناختی*، شماره ۲، صص ۱۰۹-۱۱۶.
- نیکوگفتار، منصوره و حکیم‌جوادی، منصور. (۱۳۹۲). سهم کمال‌گرایی دانشجویان در تعلل‌ورزی: نقش تعدیل‌کننده جنسیت. *فصلنامه پژوهش‌های روان‌شناسی اجتماعی*، سال ۳، شماره ۱۰، صص ۲۶-۱۵.

Adelabu, D. H., (2007). Time perspective and school membership as correlates to academic achievement among African American adolescents. *Urban education*, 2(42), 525-538.

Anagnostopoulou, F. & Griva, F. (2011). Exploring Time Perspective in Greek Young Adults: Validation of the Zimbardo Time Perspective Inventory and Relationships with Mental Health Indicators. *Soc Indic Res*, DOI 10.1007/s11205-011-9792-y.

Andretta, J. R., Worrell, F. C., & Mello, Z. R. (2014). Predicting educational outcomes and psychological wellbeing in adolescents using time attitude profiles. *Psychology in the Schools*, 5(51), 434–451.

Apostolidis, T. Fieulaine, N. Simonin, L. & Rolland, G. (2006). Cannabis use, time perspective and risk perception: Evidence of a moderating effect. *Psychology and Health*, 21, 571-592.

Bembenutty, H., & Karabenick, S. A., (2004). Inherent Association Between Academic Delay of Gratification, Future Time Perspective and Self-Regulated Learning. *Educational Psychology Review*, 16(1), 35-57.

Bandura, A. (2001). Self efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological review*, 48(2), 191 - 215.

Barber, Larissa K. a., David, C., Munz, a., Patricia, G., Bagsby, a., Matthew, J., & Grawitch. (2009). When does time perspective matter? Self-control as a moderator between time perspective and academic achievement. *Personality and Individual Differences* 46 250–253

Bilde, J. D., Vansteenkiste, M., & Lens, W. (2011). Understanding the association between future time perspective and self-regulated learning through the lens of self-determination theory. *Learning and Instruction*, 21 (3), 332-344.

Boniwell, I. & Zimbardo, P. G., (2004). Balancing time perspective in pursuit of optimal functioning. In P. A. Linley & S. Joseph (Eds), *Positive psychology in practice*, 165- 178.

Bowles, Terry. (2008). The Relationship of Time Orientation with Perceived Academic Performance and Preparation for Assessment in Adolescents. *Educational Psychology*, 28(5), 551-565.

Brown, W. T., & Jones, J. M. (2004). The substance of things hoped for: A study of the future orientation, minority status perceptions, academic engagement, and academic performance of Black high school students. *Journal of Black Psychology*, 30(1), 248–273.

Cao, Li. (2012). Differences in Procrastination and Motivation between Undergraduate and Graduate Students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 12 (2), 39-64.

Corkin, Danya M., Yu, Shirley L., & Lindt, Suzanne, F. (2011). Comparing Active Delay and Procrastination from a Self-Regulated Learning Perspective. *Learning and Individual Differences*, 21 (5), 602-606.

Drake, L., Duncan, E., Sutherland, F., Abernathy, C., & Henry, C. (2008). Time perspective and correlates of wellbeing. *Time & Society*, 17(1), 47-61.

Ferraria, J. R., & Diaz-Morales, J. F. (2014). Procrastination: Different time orientations reflect different motives. *Journal of Research in Personality*, 41(3), 707–714.

Fieulaine, F. & Martinez, F. (2009). Does TP predict influenza vaccination: A longitudinal investigation among French elderly. *European Congress of Psychology, Norway*.

Gao, Y. J. (2011). Time perspective and life satisfaction among young adults in Taiwan. *Social behaviour and personality*, 39(6), 729-736.

Horstmanshoff, L. & Zimitat, C. (2007). Future time orientation predicts academic engagement among first-year university students. *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 703-718.

Jackson, T., Fritch, A., Nagasaka, T., & Pope, L. (2003). Procrastination and perceptions of past, present, and future. *Individual Differences Research*, 1, 17-28.

Klassen R M, Krawchuk L L, Rajani S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 915-931.

Mello, Zena R., & Worrell, Frank C. (2006). The Relationship of Time Perspective to Age, Gender, and Academic Achievement among Academically Talented Adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(3), 271-289.

Morales, J. F., Ferrari, J. R., & Cohen, J. R. (2008). Indecision and avoidant procrastination: The role of morningness-eveningness and time perspective in chronic delay lifestyles. *The Journal of General Psychology*, 135(2), pp228-240.

Muro, A., Goma, M., Valero, S., Castella-Mate, J., Sotoca, C., & Estau, S. (2014). Time perspective and the Alternative Five Factors of personality. *Personality and Individual Differences*, 60, 85-76.

Ortuno, Victor E. C. (2013). Time Perspective and Self-Esteem: Negative Temporality Affects the Way We Judge Ourselves. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis*.

Osin, E., Boniwell, I., Linley, P. A., & Ivanchenko, G. (2009). Balanced time perspective in Britain and in Russia. *Paper presented at the First World Congress on Positive Psychology, Philadelphia, USA*.

Pavelkova, Isabella. (2013). Perspective orientation and time dimension in student motivation. *Journal of Education Culture and Society*, 1, 177-189.

Peetsma, T. & Vander veen, I. (2011). Relation between the development of future time perspective in three life domains, investment in learning academic achievement. *Learning and instruction*, 21(2), 481-494.

Shell, D. F., & Husman, J. (2001). The multivariate dimensionality of personal control and future time perspective beliefs in achievement and self-regulation. *Contemporary Educational Psychology*, 26(1), 481-506.

Solomon, L., & Rothblum, E. (1994). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 503-519.

Specter, M. H., & Ferrari, J. R. (2000). Time orientations of procrastinators: Focusing on the past, present, or future? *Journal of Social Behavior and Personality*, 15, 197-202.

Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta – analytic and theoretical review of quintessential self – regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133, (1), pp 65-94.

Steel, P., Brothen, T., & Wambach, C. (2001). Procrastination and personality, performance, and mood. *Personality and Individual Differences*, 30, 95-106.

Treadway, D.C., Duke, A.B., Perrewé, P.L., Breland, J.W., & Goodman, J.M. (2011). Time May Change Me: The Impact of Future Time Perspective on the Relationship between Work-Family Demands and Employee Commitment. *Journal of Applied Social Psychology*, 123 (2), 55-94.

Wolters, C. A. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96, 236-250

Worrell, F. C., & Hale, R. L. (2001). The relationship of hope in the future and perceived school climate to school completion. *School Psychology Quarterly*, 16, 370–388.

Zambianchi, M., Ricci Bitti, P. E., Paola, G. (2010). Time Perspective, personal agenda, and adoption of risk behaviors in adolescence. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 2, 397-414.

Zebardast, Azra., Besharat, Mohammad., Ali & Hghihatgoo, Marjan. (2011). The relationship between self-efficacy and time perspective in Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 935 – 938.

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), pp 1271-1288.

Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (2008). *The Time Paradox*. New York: Free Press.

Zimbardo, Ph. (2012). The Time Paradox: The New Psychology of Time That Will Change Your Life. Retrieved from <http://www.thetimeparadox.com/surveys>.