

اثر بخشی آموزش راهبردهای مدیریت زمان بر بهبود مهارت‌های مطالعه و تعلل‌ورزی دانش‌آموزان

■ حسن محمودیان*
■ محمد جواد بگیان کوله‌مرز**
■ مسلم عباسی***
■ اباذر اشتری مهرجردی****

چکیده:

هدف این مطالعه بررسی اثر بخشی آموزش راهبردهای مدیریت زمان بر بهبود مهارت‌های مطالعه و تعلل‌ورزی دانش‌آموزان پسر بود. این پژوهش به شیوه آزمایشی و با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل اجرا شد. جامعه آماری پژوهش کلیه دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه شهرستان نورآباد (دلفان) در سال تحصیلی ۹۱-۹۲ بود. نمونه پژوهش شامل ۴۰۰ نفر از دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه بود که از میان مدارس این شهرستان به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه گمارده شدند (برای هر گروه ۲۵ نفر)؛ بدین صورت که از بین ۴۰۰ دانش‌آموز ۵۰ نفر از دانش‌آموزانی که ۲ انحراف نمره بالاتر در مقیاس تعلل‌ورزی دریافت کرده بودند به صورت تصادفی انتخاب شدند و به صورت تصادفی نیز در دو گروه آزمایش و گواه گمارده شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسش‌نامه مهارت‌های مطالعه و تعلل‌ورزی استفاده شد. نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیری (MANCOVA) نشان داد که آموزش راهبردهای مدیریت زمان بر بهبود مهارت‌های مطالعه و تعلل‌ورزی دانش‌آموزان مؤثر بوده است ($P < 0/001$). از آنجا که آموزش مهارت‌های مدیریت زمان می‌تواند بر ایجاد اعمال و بینش‌های نو و اصیل تأثیر مهمی داشته باشد، و با توجه به این که زمان یک منبع محدود به شمار می‌آید لزوم مدیریت آن به خصوص در محیط‌های آموزشی و برای دانش‌آموزان از اهمیت بالایی برخوردار است.

آموزش راهبردهای مدیریت زمان، مهارت‌های مطالعه، تعلل‌ورزی، دانش‌آموزان.

کلید واژه‌ها:

□ تاریخ دریافت مقاله: ۹۲/۱۱/۶ □ تاریخ شروع بررسی: ۹۳/۴/۸ □ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۳/۶/۱۸

* دانشجوی دکتری سنجش و اندازه‌گیری دانشگاه علامه طباطبائی Mahmoudian@atu.ac.ir

** دانشجوی دکتری روان‌شناسی دانشگاه رازی کرمانشاه

*** استادیار گروه روان‌شناسی دانشگاه سلمان فارسی کازرون moslem_abbasi83@yahoo.com

**** دانشجوی دکتری جامعه‌شناسی دانشگاه تهران

■ شماره ۵۴
■ سال چهاردهم
■ تابستان ۱۳۹۴

مقدمه

یکی از اهداف و وظایف مهم آموزش و پرورش ایجاد زمینه برای رشد همه‌جانبه فرد و تربیت انسان‌های سالم، کارآمد و مسئول برای ایفای نقش در زندگی فردی و اجتماعی است (لیندمن و دوک، ۲۰۰۱). همچنین، یکی از اهداف مهم نظام‌های تعلیم و تربیت مدرن، پرورش افرادی است که قادر باشند بر مسائل و مشکلاتشان در زندگی روزمره و در محیط اجتماعی به‌آسانی غلبه کنند (سلجوق، کالیسکان و ایرول، ۲۰۰۷). لذا آنچه در فرایند یادگیری از اهمیت اساسی برخوردار است فراهم آوردن شرایط یادگیرنده و موقعیت یادگیری به‌گونه‌ای است که بهترین دستاوردها حاصل آید (همان منبع). مطالعات نشان می‌دهد که ویژگی‌هایی از قبیل نگرش، چگونگی بیش‌والدین نسبت به فرزندان، شیوه‌های فرزندپروری، انتظار بیش‌ازحد والدین از فرزندان و ویژگی‌های تعلل‌ورزی فرزندان از قبیل بی‌توجهی به موضوعات درسی و پشت‌گوش انداختن انجام تکالیف درسی از جمله عوامل شکست تحصیلی دانش‌آموزان است (صالحی، جوانشیر، سعیدی و شجاعی، ۱۳۸۶).

یکی از متغیرهایی که احتمالاً مانع پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود تعلل‌ورزی^۳ است. تعلل‌ورزی را عبارت از «نبود عملکرد خودتنظیمی و گرایش رفتاری در به تأخیر انداختن آنچه برای رسیدن به هدف ضروری است» می‌دانند (الیس و ناس، ۱۹۷۹؛ به نقل از حسینی و خیر، ۱۳۸۸). در واقع تعلل‌ورزی را به تأخیر انداختن یا به تعویق انداختن عملی تعریف کرده‌اند که مشخص باید آن‌را انجام می‌داده و چون انجام نداده از این‌رو سطحی از اضطراب ناشی از تعلل‌ورزی خود را تجربه می‌کند (رورباف، ۲۰۰۶). بررسی‌ها نشان داده‌اند که تعلل‌ورزی نه تنها یک مشکل مدیریت زمانی، بلکه فرآیند پیچیده‌ای شامل مؤلفه‌های هیجانی، شناختی و رفتاری است (فی و تانگنی، ۲۰۰۰). وهل، پیچل و بنت^۴ (۲۰۱۰)، در تعریف تعلل‌ورزی، دو عنصر اساسی را متمایز ساخته‌اند: اول این‌که تعلل‌ورزی است که به آسیب‌های فراوان جسمی و روحی برای فرد می‌انجامد و دوم اینکه فرد به‌صورت غیرعقلانی از انجام کار یا وظیفه‌ای مشخص اجتناب می‌کند (وهل و همکاران، ۲۰۱۰). تاکرلاد معتقد است، اگر افراد به‌طور منظم تعلل‌ورزی خود را مورد بررسی و جست‌وجو قرار دهند می‌توانند به دلایل آن پی ببرند (تاکرلاد، ۲۰۰۶). میزان شیوع تعلل‌ورزی در بین دانش‌آموزان حدود ۶۰-۴۰ درصد و در برخی پژوهش‌ها ۹۵ درصد گزارش شده است (پدرو و همکاران، ۲۰۰۹؛ فراری و اوکالاگان، ۲۰۰۵؛ استرانک، چو، استیل و بریدجس، ۲۰۱۳). تعلل‌ورزی با توجه به پیچیدگی و نیز مؤلفه‌های شناختی، عاطفی و رفتاری آن، تظاهرات گوناگونی دارد که از آن جمله است تعلل‌ورزی تحصیلی^۲، تعلل‌ورزی در تصمیم‌گیری^۳، تعلل‌ورزی روان رنجورانه^{۱۴} و تعلل‌ورزی وسواس‌گونه^{۱۵} است (رجب‌پور، فرمانی و امانی، ۱۳۹۱). در خصوص پیش‌آیندهای تعلل‌ورزی، محققان و نظریه‌پردازان به عوامل مختلفی از قبیل اضطراب، وابستگی، ترس از ارزیابی منفی، روان رنجورخویی، نداشتن انرژی، انعطاف‌ناپذیری رفتاری (افرت و فراری، ۱۹۸۹)، درماندگی آموخته‌شده (مکین، ۱۹۹۴)، کمال‌گرایی (جانسون و سلانی، ۱۹۹۶) و خودتنظیمی

اثر بخشی آموزش راهبردهای مدیریت زمان بر بهبود مهارت‌های مطالعه و تعلل‌ورزی دانش‌آموزان

پایین (کلاسن، کراوچوک و راجانی^{۱۹}، ۲۰۰۸؛ چو و چول^{۲۰}، ۲۰۱۲) اشاره نموده‌اند.

یکی از متغیرهای که می‌تواند در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر باشد، مهارت‌های مطالعه است. راهبردهای یادگیری ساختار ساده‌ای دارند که با استفاده از آن فراگیران قادرند، مواد آموزشی را سریع‌تر یاد بگیرند؛ بهتر درک کنند و از همه مهم‌تر این‌که آن‌ها را برای مدت زمان طولانی‌تری به ذهن بسپارند. فراگیران با به کار بردن راهبردهای یادگیری در فرایند یادگیری مشارکت فعال خواهند داشت؛ مطالب جدید را با اطلاعات قبلی خود پیوند می‌زنند و نظارت مستمر بر جریان یادگیری خود پیدا خواهند نمود (استانوویچ^{۲۱}، ۱۹۹۹؛ وینشتاین^{۲۲}، ۱۹۸۷، الف). وینشتاین و مایر^{۲۳} در سال ۱۹۸۶، راهبردهای یادگیری را در چندین دسته طبقه‌بندی کردند که به‌طور مختصر به آن‌ها اشاره می‌شود (وینشتاین، ۱۹۸۷، ب).

- راهبردهای عاطفی

- راهبردهای مرور ذهنی

- راهبردهای بسط یا گسترش معنایی

- راهبردهای سازمان‌دهی

- راهبردهای نظارت

راهبردهای مطالعه و یادگیری عبارت‌اند از نگرش، انگیزش، کنترل زمان، اضطراب، تمرکز، راهنمای مطالعه، راهبردهای آزمون، خودآزمایی و انتخاب ایده اصلی (وینشتاین، به نقل از حسینی شهیدی، عطاردی و مقیمیان، ۱۳۸۴).

آموزش راهبردی مدیریت زمان از جمله آموزش‌هایی است که می‌تواند بر بهبود مهارت‌های مطالعه و تعلل‌ورزی دانش‌آموزان تأثیرگذار باشد. منظور از مدیریت زمان کنترل کردن هر ثانیه از زمان نیست، بلکه منظور استفاده از روش‌هایی است که مردم از طریق آن‌ها، زمان را برای بهبود زندگی خود به کار می‌گیرند (مکنزی^{۲۴}، ۱۹۹۰). یک ویژگی مشترک در میان تعاریف مدیریت زمان، برنامه‌ریزی رفتار به تصمیم‌گیری در خصوص انجام کارها، اولویت‌بندی کارها و مدیریت مؤثر وقتهای احتمالی، اشاره می‌کند (کلاسنز، وان اردو، روت و روی^{۲۵}، ۲۰۰۴، ۲۰۰۷). مدیریت زمان که از مهم‌ترین مهارت‌های مورد نیاز هر دانش‌آموز برای رسیدن به موفقیت‌های علمی است (کولینز و دونالد^{۲۶}، ۲۰۱۰)، به معنای کنترل زمان و کار خود را به دست گرفتن است، نه اینکه برعکس، حادثه‌ها و امور ما را هدایت کنند. در مدیریت زمان تعیین اولویت‌های کاری از اهمیت بسزایی برخوردار است و این اولویت با امور و کارهایی است که فوریت و اهمیت بیشتری دارند (فرنر، ۱۹۹۵/۱۳۸۱) یکی از اصول این آموزش اصل ۲۰، ۸۰ است، یعنی از ۲۰ درصد زمان باید برای انجام ۸۰ درصد کار استفاده کرد. موفقیت در مدیریت صحیح زمان وابسته به تشخیص کارهای مهم است (تریسی، ۲۰۰۰/۱۳۸۲). با توجه به این‌که زمان یک منبع محدود به‌شمار می‌آید لزوم مدیریت آن، به‌خصوص در محیط‌های آموزشی و برای دانش‌آموزان،

از اهمیت بالایی برخوردار است. مدیریت زمان فعالیت‌های دانش‌آموزان را نیز می‌تواند تحت تأثیر قرار دهد. به نظر می‌رسد استفاده بهینه از زمان در راه مطالعه و یادگیری دانش‌آموزان می‌تواند تحت تأثیر شیوه‌های انتخابی مطالعه آن‌ها و همچنین انگیزشی که برای پیشرفت تحصیلی دارند قرار گیرد (بالدریج، ۲۰۰۷/۱۳۸۸).

پژوهش‌های استوارت و لمبارد^{۲۷} (۲۰۱۰) سبیرت و گتینگر^{۲۸} (۲۰۰۲)، گارسیا و پرز^{۲۹} (۲۰۰۸) نشان می‌دهد که آموزش مهارت‌های مدیریت زمان بر موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر بوده است. والش و اوگومبا-آگونوبی^{۳۰} (۲۰۰۲) نشان دادند که کمال‌گرایی درون شخصی، ویژگی‌های اضطرابی و تعلل‌ورزی پیش‌بینی‌کننده‌های خوبی برای اختلال و اضطراب در ریاضیات می‌باشند. بریتون و گلین^{۳۱} (۲۰۰۶)، در پژوهشی به بررسی رابطه بین پیشرفت تحصیلی و مدیریت زمان پرداختند. نتایج پژوهش آن‌ها نشان داد که افراد می‌توانند با انتخاب اهداف تحصیلی، زمان‌بندی و عمل کردن در یک چارچوب زمانی مشخص و نگرش زمانی خاص، به پیشرفت تحصیلی بالایی دست یابند. بریتون و تسر^{۳۲} (۲۰۰۸) و ترومن و هارتلی^{۳۳} (۲۰۱۰) در پژوهش‌های خود نشان دادند که آموزش مدیریت زمان در افزایش عقاید خود اثربخشی و پیشرفت تحصیلی مؤثر است. تری^{۳۴} (۲۰۰۲) در پژوهشی نشان داد که ارتباط مثبتی بین مدیریت زمان، خودنظم‌دهی و خوداثربخشی وجود دارد. وان ایرد^{۳۵} (۲۰۰۳، ب) در مطالعه‌ای دریافت که آموزش راهبردهای مدیریت زمان باعث کاهش تعلل‌ورزی و افزایش نظم در انجام تکالیف دانش‌آموزان می‌شود و انجام این کار پیش‌بینی‌کننده‌ای برای پیشرفت تحصیلی است. یاکوبسون و ویکو^{۳۶} (۲۰۱۰) دریافتند آموزش راهبردهای مدیریت زمان، پیشرفت تحصیلی و خودکارآمدی دانش‌آموزان را به‌طور معناداری افزایش می‌دهد. چيو و چول (۲۰۱۲) در مطالعه‌ای دریافتند دانش‌آموزانی که در برنامه آموزشی راهبردهای مدیریت زمان شرکت کرده بودند در مقایسه با هم‌تایان خود در گروه گواه نه تنها از خودتنظیمی بالاتری در پایان آموزش برخوردار بودند بلکه از راهبردهای فراشناختی بیشتری در حل تکلیف درسی استفاده می‌کردند. در مجموع نتایج پژوهش‌های ماکان^{۳۷} (۲۰۰۴)، هال و هرش^{۳۸} (۲۰۰۸) و کینگ، وینت و لووت^{۳۹} (۲۰۱۲) نشان می‌دهند که آموزش مدیریت زمان در کاهش استرس، افزایش عملکرد تحصیلی، عملکرد شغلی و رضایت شغلی تأثیر بسزایی دارد.

در مجموع با توجه شیوع تعلل‌ورزی در میان دانش‌آموزان، توجه دادن مسئولان، برنامه‌ریزان و دست‌اندرکاران نظام آموزشی به حوزه اهداف و نیز به‌کارگیری راهبردهایی برای تغییر جهت‌گیری هدف، جهت کاهش تعلل‌ورزی یا اصلاح آن ضروری می‌نماید، زیرا تعلل‌ورزی، از یک‌سو بیانگر نقصان خودنظم‌جویی دانش‌آموزان و از سوی دیگر، نشان رفتار ناسازگارانه و راهبرد دفاعی غیرمؤثر است که افراد برای پرهیز از شکست، حفظ عزت‌نفس و ارزش شخصی خود از آن بهره می‌جویند و پی‌آمد مفیدی برای افراد مسامحه‌کار ندارد. بنابراین توجه بیشتر به این مسئله و برخورد جدی و کارشناسانه می‌تواند گامی در جهت حل معضلات آموزشی یادگیرندگان در سطوح مختلف تحصیلی

اثربخشی آموزش راهبردهای مدیریت زمان بر بهبود مهارت‌های مطالعه و تعلل‌ورزی دانش‌آموزان

باشد. از سوی دیگر با توجه به تحقیقات اندکی که در کشور ما، در زمینه اثربخشی آموزش راهبردهای مدیریت زمان بر تعلل‌ورزی، خودتنظیمی و مهارت‌های مطالعه دانش‌آموزان صورت گرفته است این امر بر بدیع بودن پژوهش حاضر خواهد افزود. همچنین قابلیت‌های این پژوهش‌ها در درک عمیق پدیده‌ها، می‌تواند زمینه‌ای برای انجام تحقیقات آینده در جهت رفع تعلل‌ورزی دانش‌آموزان باشد. با توجه به مطالب بالا هدف پژوهش حاضر اثربخشی آموزشی راهبردهای مدیریت زمان بر بهبود مهارت‌های مطالعه و تعلل‌ورزی دانش‌آموزان است.

روش

این پژوهش به شیوه آزمایشی و با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل اجرا شد و در آن گروه‌های آزمایش و گواه به روش تصادفی معادل شدند. همچنین تفاوت بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون هر گروه محاسبه شد و سپس میانگین‌های نهایی گروه‌های آزمایش و کنترل با یکدیگر مقایسه شدند؛ به این صورت که روش‌های آموزشی، با دو سطح، به‌عنوان متغیر مستقل (آموزش راهبردهای مدیریت زمان و عدم‌مداخله) و مهارت‌های مطالعه و تعلل‌ورزی به‌عنوان متغیرهای وابسته در نظر گرفته شدند.

جامعه آماری، نمونه آماری و روش نمونه‌گیری:

جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه شهرستان نورآباد (دلفان) در سال تحصیلی ۹۲-۹۱ تشکیل می‌دادند. نمونه پژوهش شامل ۴۰۰ نفر از دانش‌آموز پسر دوره متوسطه شهرستان نورآباد بود که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای از بین دانش‌آموزان مقطع متوسطه انتخاب شدند. از این بین ۵۰ نفر از دانش‌آموزانی که ۲ انحراف معیار نمره بالاتر در مقیاس تعلل‌ورزی گرفتند به‌طور تصادفی انتخاب و سپس با معادل کردن دو گروه (آزمایش و کنترل) آن‌ها به‌صورت تصادفی در گروه‌ها جایگزین شدند. در مورد انتخاب نمونه باید اشاره کرد که در روش آزمایشی باید هر زیرگروه حداقل ۱۵ نفر باشد و برای اینکه نمونه انتخاب‌شده نماینده واقعی جامعه باشد و پژوهش اعتبار بیرونی بالایی داشته باشد، تعداد نمونه ۵۰ نفر (۲۵ نفر برای هر گروه) در نظر گرفته شد (دلاور، ۱۳۸۰). در پژوهش حاضر جهت جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شد:

مقیاس تعلل‌ورزی: مقیاس تعلل‌ورزی توسط شوارز و دیهل^۴ (۲۰۰۰) ساخته شده است. این مقیاس دارای ۱۰ ماده و هر ماده دارای ارزشی بین ۱ تا ۴ (کاملاً نادرست تا کاملاً درست) است؛ به استثنای پنج ماده (۱، ۴، ۶، ۹ و ۱۰) که به‌طور معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. شوارز و دیهل (۲۰۰۰) اعتبار مقیاس تعلل را از طریق همبسته نمودن با آزمون انتظار خودکارآمدی ۰/۷۸ به دست آوردند. اعتبار مقیاس تعلل به‌دست آمده ۰/۷۸ بود که حاکی از اعتبار بالای آن است. پایایی این مقیاس نیز با استفاده از روش آلفای کرونباخ و تنصیف به ترتیب، ۰/۸۴ و ۰/۷۵ گزارش شده است (شوارز و دیهل،

۲۰۰۰). حافظی، بختیارپور و احمد فخرالدین (۱۳۸۹) پایایی این مقیاس را به روش آلفای کرونباخ برابر با ۰/۷۰ گزارش نموده‌اند.

مقیاس راهبردهای یادگیری: مقیاس راهبردهای یادگیری توسط وینشتاین (۱۹۸۷، الف) ساخته شده است. این پرسش‌نامه دارای ۸۰ مورد آزمون است که در ده مقیاس شامل انگیزش، نگرش، کنترل وقت، اضطراب، تمرکز، پردازش اطلاعات، انتخاب ایده اصلی، راهنمای مطالعه، خودآزمایی و راهبردهای آزمون، تهیه شده است. سؤال‌های مربوط به هر یک از موارد ذکر شده، با توجه به مقیاس پنج‌قسمتی لیکرت تنظیم شده است. طیف پاسخ به هر سؤال از «اصلاً در مورد من صدق نمی‌کند.» تا «کاملاً در مورد من صدق می‌کند.» تنظیم شده است. وینشتاین ضرایب پایایی ۰/۷۷ تا ۰/۸۹ را برای این پرسش‌نامه به دست آورده است. ضرایب پایایی این پرسش‌نامه توسط صالحی و عنایتی (۱۳۸۸) بین ۰/۷۶ تا ۰/۸۸ گزارش شده است.

■ روش اجرا

بعد از کسب مجوز و هماهنگی با مدیریت آموزش و پرورش شهرستان نورآباد (دلفان)، با رعایت ملاحظات اخلاقی و بیان اهداف پژوهش، ضمن آگاه‌سازی والدین و مربیان و کسب اجازه از آن‌ها، رضایت دانش‌آموزان برای شرکت در این پژوهش جلب شد. سپس از بین ۴۰۰ دانش‌آموزی که دو انحراف معیار نمره بالا در مقیاس تعلل‌ورزی گرفته بودند ۵۰ نفرشان به صورت تصادفی انتخاب و به صورت تصادفی در گروه آزمایش و گواه گمارده شدند. ضمن توجیه آزمودنی‌ها و بیان اهداف پژوهش، از آزمودنی‌ها درخواست شد تا در طول دوره این آموزش شرکت نمایند. قبل از شروع روش آموزشی، هر دو گروه مورد مطالعه تحت پیش‌آزمون قرار گرفتند و از آن‌ها درخواست شد تا پرسش‌نامه‌های مورد نظر را متناسب با ویژگی‌های خود تکمیل کنند. گروه آزمایش تحت آموزش راهبردهای مدیریت زمان قرار گرفتند.

■ محتوای جلسات آموزشی مدیریت زمان

جلسه اول: آشنایی اعضا با اهداف و قوانین گروه، آشنایی با عوامل اتلاف وقت، آگاهی از اهمیت داشتن هدف و پی بردن به این‌که دقیقاً چه می‌خواهند، و بالاخره آگاهی به نقش برنامه‌ریزی در رسیدن به هدف؛

جلسه دوم: آشنایی آزمودنی‌ها با قانون ۲۰ / ۸۰ یا اصل پارتو؛ طبق این قانون ۸۰ درصد از نتایجی که شما به دست می‌آورید نتیجه ۲۰ درصد فعالیت‌های شماست. آشنایی آزمودنی‌ها با مفهوم در نظر گرفتن پیامد کارها، آشنایی آزمودنی‌ها با مفهوم مقاومت در برابر آموزش نیز از محتوای جلسه دوم بود.

جلسه سوم: آشنا کردن اعضا با روش الف. ب. پ. ت. ث. و همچنین با روش تمرکز بر روی اهداف؛

اثر بخشی آموزش راهبردهای مدیریت زمان بر بهبود مهارت‌های مطالعه و تعلل‌ورزی دانش‌آموزان

جلسه چهارم: آشنا کردن اعضا با قانون تشخیص ضرورت، و نیز آشنا کردن آنان با مفهوم اهمیت آماده کردن مقدمات قبل از شروع فعالیت؛

جلسه پنجم: آشنا کردن اعضا با اهمیت فراگیر بودن در فعالیت خود به صورت دائمی، و نیز اهمیت استعداد های منحصر به فرد خود؛

جلسه ششم: آشنا کردن اعضا با عوامل محدودکننده پیشرفت، و نیز با چگونگی تقسیم یک کار بزرگ به بخش‌های کوچک؛

جلسه هفتم: آموزش اهمیت مفهوم تعیین محدودیت زمانی هر کار، آشنا کردن اعضا با اهمیت تمرکز کردن نیروهای جسمی، روانی روی یک موضوع و تعیین زمان کارایی فردی؛

جلسه هشتم: آموزش مکالمه‌های درونی مثبت و اثر مکالمات درونی بر روی عملکرد آنان، آموزش مفهوم تنبلی سازنده؛

جلسه نهم: آموزش اهمیت عدم اجتناب از کارهای سخت، پی بردن به افزایش وقت از طریق اجرای راهبردهای مدیریت زمان؛

جلسه دهم: آموزش مفهوم افزایش سرعت عمل از طریق اجرای مهارت‌های مدیریت زمان، آموزش اهمیت موضوع انجام یک کار در هر بار.

لازم به ذکر است که دانش‌آموزان در جلسات آموزشی مشارکت فعال داشتند و در پایان جلسات تمریناتی به آن‌ها داده می‌شد که در کلاس مورد بحث قرار می‌گرفت.

مدت جلسات درمانی شامل ۱۰ جلسه ۱ ساعته بود و به صورت گروهی و هر هفته یکبار در محلی که توسط آموزش و پرورش انتخاب شده بود اجرا می‌گردید. در طی این جلسات به گروه کنترل هیچ نوع آموزشی داده نشد ولی جلساتی با این گروه برگزار شد. پس از اتمام دوره آموزش از گروه تحت آموزش و گروه گواه پس‌آزمون به عمل آمد و سپس داده‌های به دست آمده با استفاده از میانگین، انحراف استاندارد و آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیری (MANCOVA) مورد تجزیه و تحلیل آماری قرار گرفت و سطح معناداری ۰/۰۵ برای این پژوهش انتخاب شد.

■ بررسی مفروضه‌های تحلیل کوواریانس

قبل از تحلیل داده‌های مربوط به فرضیه‌ها، برای اطمینان از این‌که داده‌های این پژوهش مفروضه‌های زیربنایی تحلیل کوواریانس را برآورد می‌کنند، به بررسی آن‌ها پرداخته شد. بدین منظور پنج مفروضه تحلیل کوواریانس شامل، نرمال بودن داده‌ها (آزمون کالموگروف-اسمیرنف) خطی بودن^{۲۱}، هم خطی چندگانه^{۲۲}، همگنی واریانس‌ها^{۲۳} و همگنی شیب‌های رگرسیون^{۲۴} مورد بررسی قرار گرفتند (گیلز^{۲۵}، ۲۰۰۲). در این پژوهش، پیش‌آزمون‌های مهارت‌های مطالعه و تعلل‌ورزی به‌عنوان متغیرهای کمکی (کواریت‌ها^{۲۶}) و پس‌آزمون‌های آن‌ها، به‌عنوان متغیرهای وابسته تلقی شدند. با توجه به ضرایب

همبستگی بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون هریک از مؤلفه‌ها مفروضه خطی بودن روابط بین متغیرهای کمکی (کواریت‌ها) وابسته محقق شد. همچنین چون متغیرهای کمکی (کواریت‌ها) با یکدیگر همبستگی بالایی ۰/۹۰ نداشتند و با توجه به همبستگی‌های به‌دست‌آمده، تقریباً مفروضه هم خطی چندگانه بین متغیرهای کمکی (کواریت‌ها) غیرقابل اجتناب شده است. برای بررسی همگنی واریانس متغیرها نیز از آزمون‌های لون^{۲۷} و تصحیحات باکس^{۲۸} استفاده شد که نتایج آن در جدول ۲ آمده است. لازم به توضیح است که در این پژوهش پس‌آزمون‌های مهارت‌های مطالعه و تعلل‌ورزی به‌عنوان متغیرهای وابسته، و پیش‌آزمون آن‌ها به‌عنوان متغیرهای کمکی (کواریت‌ها) تلقی شدند. بنابراین بین متغیرهای کمکی (در این پژوهش پیش‌آزمون‌ها) و متغیرهای وابسته (در این پژوهش پس‌آزمون‌ها) در همه سطوح، عامل (گروه‌های آزمایش و گواه) برابری حاکم بود و تعامل غیرمعناداری بین متغیرهای وابسته و کمکی (کواریت‌ها) مشاهده شد. پس فرض همگنی شیب‌های رگرسیونی برقرار است.

نتایج

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار نمرات مؤلفه‌های مهارت‌های مطالعه و تعلل‌ورزی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه‌های مورد مطالعه

گواه		پیش‌آزمون		آزمایش		پس‌آزمون		متغیر
انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	
۲/۱۳	۱۵/۳۳	۲/۱	۱۴/۳۲	۳/۱۳	۱۸/۶۳	۲/۳۳	۱۳/۳۶	نگرش
۲/۴۵	۱۴/۱۶	۱/۹۶	۱۳/۲۳	۴/۱۴	۲۱/۲۴	۲/۵۳	۱۵/۱۵	انگیزش
۳	۱۶/۲۳	۲	۱۴/۱۷	۴/۷۸	۲۲/۴۱	۳/۱	۱۶/۴۱	کنترل وقت
۴/۵۷	۲۰/۳۶	۴/۱۳	۲۲	۲/۳۲	۱۵/۱۸	۴/۱۲	۲۱/۳۲	اضطراب
۲/۴۷	۱۶/۳۶	۲/۶۳	۱۵/۲۵	۳/۲۳	۱۹/۲۳	۳/۳۶	۱۴/۳۶	تمرکز
۱/۴۶	۱۴	۱/۳۶	۱۳/۱۴	۴/۲۱	۲۱/۶۳	۳/۲۱	۱۶/۴۷	پردازش اطلاعات
۲/۵۴	۱۷/۵۴	۲/۲۳	۱۷/۶۳	۴/۱۸	۲۱/۳۶	۳/۴۵	۱۸/۶۵	انتخاب ایده اصلی
۲/۱۲	۱۶/۳۶	۱/۱۵	۱۵	۵/۱	۲۲/۵۲	۳/۱۲	۱۷/۳۴	راهنمای مطالعه
۲	۱۵/۵۲	۱/۵۴	۱۴/۲۳	۴/۳۶	۲۱/۶۳	۲/۹۵	۱۶/۳۵	خودآزمایی
۳/۶۳	۱۶/۱	۲/۱۲	۱۶	۳/۸۳	۱۹/۲۵	۲/۴۱	۱۵/۲۵	راهبردهای آزمون
۱۸/۴۶	۱۶۱/۹۶	۱۶/۳۶	۱۵۴/۹۷	۲۷/۱۳	۲۰۳/۰۸	۲۴/۳۶	۱۶۴/۶۶	مهارت‌های مطالعه کل
۳/۸۹	۲۵/۵۲	۴/۳۶	۲۷/۶۳	۳/۶۲	۱۸/۴۲	۴/۱۲	۲۶/۱۳	تعلل‌ورزی

اثر بخشی آموزش راهبردهای مدیریت زمان بر بهبود مهارت‌های مطالعه و تعلل‌ورزی دانش‌آموزان

همان‌طور که در جدول شماره ۱ مشاهده می‌شود میانگین (و انحراف معیار) نمره کلی پیش‌آزمون دانش‌آموزان گروه آزمایش در مهارت‌های مطالعه برابر ۱۶۴/۶ (و ۲۴/۳۶) و در تعلل‌ورزی برابر ۲۶/۱۳ (و ۴/۱۲) است. نمره کلی پس‌آزمون دانش‌آموزان گروه آزمایش در مهارت‌های مطالعه ۲۰۳/۰۸ (و ۲۷/۱۳) و در تعلل‌ورزی ۱۸/۴۲ (و ۳/۶۲) است. همچنین میانگین (و انحراف معیار) نمره کلی پیش‌آزمون دانش‌آموزان گروه کنترل در مهارت‌های مطالعه ۱۵۴/۹۷ (و ۱۶/۳۶) و در تعلل‌ورزی ۲۷/۶۳ (و ۴/۳۶) است؛ و نمره کلی پس‌آزمون دانش‌آموزان گروه کنترل در مهارت‌های مطالعه ۱۶۱/۹۶ (و ۱۸/۴۶) و در تعلل‌ورزی ۲۵/۵۲ (و ۳/۸۹) است.

جدول ۲. نتایج آزمون باکس در مورد پیش‌فرض تساوی واریانس‌های دو گروه در متغیرهای مهارت‌های مطالعه و تعلل‌ورزی

سطح معناداری	DF _۲	DF _۱	F	آزمون باکس
۰/۳۲۴	۴/۳۶۰	۸	۱/۶۳۱	۵/۳۱۲
نتایج آزمون لون				
سطح معناداری	DF _۲	DF _۱	F	آزمون لون
۰/۵۴۱	۴۹	۱	۰/۴۶۸	مهارت‌های مطالعه
۰/۳۲۴	۴۹	۱	۰/۵۳۶	تعلل‌ورزی

قبل از استفاده از آزمون پارامتریک تحلیل کوواریانس چند متغیری جهت رعایت فرض‌های آن، از آزمون‌های باکس و لون استفاده شد. همان‌طور که در جدول شماره مشاهده می‌شود، بر اساس آزمون باکس که برای هیچ‌یک از متغیرها معنی‌دار نبوده است، شرط همگنی ماتریس‌های واریانس/کوواریانس به‌درستی رعایت شده است ($BOX=5/312, F=1/63, P=0/324$).

جدول ۳. نتایج آزمون معناداری تحلیل کوواریانس چند متغیری (مانکوا) بر روی مؤلفه‌های مهارت‌های مطالعه و تعلل‌ورزی

در دو گروه آموزش راهبردهای مدیریت زمان و گواه

موقعیت	نام آزمون	مقدار	F	فرضیه df	خطا df	P	مجذور اتا
گروه	اثر بیلابی	۰/۴۶۸	۳۳/۲۹۸	۳	۴۳	۰/۰۰۱	۰/۴۶۸
	لامبدا ویلکز	۰/۱۳۲	۳۳/۲۹۸	۳	۴۳	۰/۰۰۱	۰/۴۶۸
	اثر هتلینگ	۶/۳۲۱	۳۳/۲۹۸	۳	۴۳	۰/۰۰۱	۰/۴۶۸
	بزرگ‌ترین ریشه خطا	۶/۳۲۱	۳۳/۲۹۸	۳	۴۳	۰/۰۰۱	۰/۴۶۸

نتایج جدول شماره ۳ نشان می‌دهد که سطوح معناداری همه آزمون‌ها قابلیت استفاده از تحلیل کوواریانس چند متغیری را مجاز می‌شمارد. این نتایج نشان می‌دهد که در گروه‌های مورد مطالعه

اثر بخشی آموزش راهبردهای مدیریت زمان بر بهبود مهارت‌های مطالعه و تعلل‌ورزی دانش‌آموزان

حداقل از نظر یکی از متغیرهای وابسته تفاوت معناداری وجود دارد ($P < 0/001$)، $F = 33/298$ ، $Wilks = 0/132$). مجذور اتا نشان می‌دهد تفاوت بین دو گروه با توجه به متغیرهای وابسته در مجموع معنادار است و میزان این تفاوت بر اساس آزمون لامبدا و یلکز تقریباً ۴۶ درصد است یعنی ۴۶ درصد واریانس مربوط به اختلاف بین دو گروه ناشی از تأثیر متقابل متغیرهای وابسته است.

جدول ۴. نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیری (مانکوا) برای مقایسه تفاضل پیش‌آزمون - پس‌آزمون نمرات مؤلفه‌های مهارت‌های مطالعه و تعلل‌ورزی در دو گروه آموزش راهبردهای مدیریت زمان و گروه گواه

P	F	MS	DF	SS	مؤلفه	متغیر وابسته	گروه
$P \leq 0/08$	۹/۵۹۱	۱۰۲/۲۶۴	۱	۱۰۲/۲۶۴	نگرش	مهارت‌های مطالعه	گروه
$P \leq 0/001$	۱۲/۱۱۳	۲۲۱/۴۶۵	۱	۲۲۱/۴۶۵	انگیزش		
$P \leq 0/001$	۱۰/۷۹۳	۱۸۵/۳۲۱	۱	۱۸۵/۳۲۱	کنترل وقت		
$P \leq 0/001$	۱۳/۵۴۴	۲۳۱/۱۲۷	۱	۲۳۱/۱۲۷	اضطراب		
$P \leq 0/008$	۸/۱۶۹	۱۳۲/۲۱۴	۱	۱۳۲/۲۱۴	تمرکز		
$P \leq 0/014$	۷/۲۲۷	۱۳۱/۴۷۱	۱	۱۳۱/۴۷۱	پردازش اطلاعات		
$P \leq 0/023$	۶/۱۷۲	۱۱۱/۲۶۴	۱	۱۱۱/۲۶۴	انتخاب ایده اصلی		
$P \leq 0/024$	۶/۱۱۸	۱۰۷/۷۱۲	۱	۱۰۷/۷۱۲	راهنمای مطالعه		
$P \leq 0/013$	۷/۱۲۴	۱۱۴/۴۷۱	۱	۱۱۴/۴۷۱	خودآزمایی		
$P \leq 0/009$	۱۲/۴۷۱	۱۵۴/۳۲۱	۱	۱۵۴/۳۲۱	راهبردهای آزمون		
$P \leq 0/001$	۲۲/۵۶	۳۸۴/۲۶۳	۱	۳۸۴/۲۶۳	مهارت‌های مطالعه		
$P \leq 0/001$	۱۹/۳۲۱	۳۲۷/۲۶۵	۱	۳۲۷/۲۶۵	تعلل‌ورزی		

بر اساس نتایج حاصل از آزمون مانکوا، پس از تعدیل نمرات پیش‌آزمون، مدیریت زمان بر مهارت‌های مطالعه ($F_{(3, 31)} = 22/56, P < 0/001$) و تعلل‌ورزی ($F_{(3, 31)} = 19/321, P < 0/001$) اثر معناداری دارد. این یافته‌ها بیانگر کاهش تعلل‌ورزی و بهبود مهارت‌های مطالعه در گروه آزمایش نسبت به گروه گواه است.

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

هدف پژوهش حاضر اثربخشی آموزش راهبردهای مدیریت زمان، بر بهبود مهارت‌های مطالعه و تعلل‌ورزی دانش‌آموزان بود در پاسخ به این فرضیه که آموزش راهبردهای مدیریت زمان بر بهبود مهارت‌های مطالعه تأثیر دارد. نتایج نشان داد که آموزش راهبردهای مدیریت زمان بر مهارت‌های مطالعه دانش‌آموزان مؤثر بوده است. این نتایج با یافته‌های پژوهشی دیگر برای مثال (سیبرت و گتینگر، ۲۰۰۲؛ گارسیا و پرز، ۲۰۰۸؛ استوارت و لمباد، ۲۰۱۰ و کینگ و همکاران، ۲۰۱۲) مبنی بر اینکه آموزش راهبردهای مدیریت زمان، پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد همخوانی دارد. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت مدیریت زمان یکی از مهم‌ترین فعالیت‌ها در جهت رسیدن به هدف است و آموزش مدیریت زمان در سطح مدارس و دانشگاه‌ها یکی از نیازهای ضروری دانش‌آموزان و دانشجویان است، زیرا از این طریق می‌توان با تعیین اهداف، وظایف محوله را برنامه‌ریزی و اولویت‌بندی کرد و فعالیت‌های برنامه‌ریزی‌شده را فهرست نمود. با برنامه‌ریزی و اختصاص زمان می‌توان درک افراد از زمان در دسترس را افزایش داد تا بتوانند به‌صورت هدفمند و ساختاربندهای شده از زمان خود استفاده کنند و با اولویت‌بندی امور براساس مدت زمان تخصیص داده‌شده برای هر فعالیت بتوانند وظایف متعدد را به‌موقع به انجام برسانند (یعقوبی، محقق، عرفانی و الفتی، ۱۳۹۲)، لذا با استفاده از روش‌های مدیریت زمان، آگاهی دانش‌آموزان در مورد نحوه استفاده از زمان بیشتر می‌شود و می‌توان به‌طور دقیق‌تری مدت زمان لازم جهت انجام کارها را تخمین زد و با برنامه‌ریزی واقعی‌تر به نتایج بهتر دست یافت. مطالعات نشان داده است که تکنیک‌های مدیریت زمان موجب ارتقای عملکرد، اختصاص وقت بیشتر به وظایف با اولویت بالاتر و تسریع در پیشرفت امور می‌شود. همچنین مدیریت زمان روی سلامت روانی افراد اثر مثبت داشته و استرس‌های تحصیلی را کاهش می‌دهد (راوری، الهانی، انوشه و خلیل‌آبادی، ۲۰۰۸)؛ بنابراین با توجه به این‌که زمان منبع محدودی است لزوم توجه و مدیریت آن در محیط‌های آموزشی دارای اهمیت خاصی می‌گردد؛ به‌ویژه که بسیاری از فراگیران تجربه تحصیلی را استرس‌زا می‌دانند. بنابراین یکی از استراتژی‌هایی که مشاوران پیشنهاد می‌کنند مدیریت زمان و برنامه‌ریزی است. در مطالعه ماکان، شاهانی، دیپ‌بوی و فیلیس^{۴۹} (۱۹۹۰) نیز مشخص گردید که کنترل بیشتر دانش‌آموزان روی زمان، عملکرد آن‌ها را ارتقا داده و باعث می‌شود احساس رضایت بیشتری از زندگی داشته باشند. با توجه به

ویژگی‌هایی که دانش‌آموزان با مهارت‌های مطالعه نامطلوب دارا هستند یکی از راه‌های مناسب کمک به آنان آموزش مهارت‌های مدیریت زمان است. این‌که آموزش مهارت‌های مدیریت زمان برای بهبود مهارت‌های مطالعه دانش‌آموزان مناسب است به دلایل زیر است:

۱. دانش‌آموزانی که در مدیریت زمان مشکل دارند با تهیه یک چک‌لیست زمانی، ساعات بیداری و مفید خود را گزارش می‌کنند. این مداخله زمانی باید شامل همه فعالیت‌ها از جمله تکالیف در خانه و کلاس، زمان صرف شده برای استراحت، تفریح و ... شود. اغلب دانش‌آموزان به این نتیجه می‌رسند که مقدار زیادی از زمان آن‌ها در طول شبانه‌روز به فعالیت‌های غیردرسی اختصاص می‌یابد و این تمرین و مداخله زمانی برای این‌که بتوانند زمانشان را مدیریت کنند بسیار مفید است.

۲. آموزش مدیریت به دانش‌آموزان یاد می‌دهد که تقویمی را بر اساس سال، هفته و روز تنظیم کنند. آموزشگر دانش‌آموزان را به داشتن یک برنامه نسبتاً واقعی ترغیب می‌کند تا آن‌ها فهم دقیقی نسبت به وظایف خود پیدا کرده و به خوبی برنامه زمانی را برای مطالعه و استراحت و کارهای متفرقه به اجرا درآورند. چنین برنامه‌ای به دانش‌آموزان کمک خواهد کرد ضمن شناسایی وظایف اصلی خود به عنوان یک دانش‌آموز، اولویت‌بندی مناسبی برای انجام کارهایشان داشته باشند (اپس، ۱۹۹۰، به نقل از دولی، ۲۰۱۰).

در پاسخ به این فرضیه که آموزش راهبردهای مدیریت زمان بر بهبود تعلل‌ورزی تأثیر دارد، نتایج نشان داد که آموزش راهبردهای مدیریت زمان بر کاهش تعلل‌ورزی دانش‌آموزان مؤثر بوده است. این نتایج با یافته‌های پژوهشی دیگر برای مثال (وان‌ایرد، ۲۰۰۳، الف: بوهلر و گریفین^{۵۱}، ۲۰۰۳؛ هال و ماهر، ۱۹۸۶؛ به نقل از مک‌کان، ۱۹۹۶؛ کینگ، واینت و لوت، ۱۹۸۶؛ و شیرافکن، نورانی‌پور، کریمی و اسمعیلی، ۱۳۸۷) مبنی بر اینکه آموزش راهبردهای مدیریت زمان موجب کاهش تعلل‌ورزی و عملکرد تحصیلی مطلوب‌تر دانش‌آموزان می‌شود، همخوانی دارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت این دانش‌آموزان نیاز به تمرکز بر انجام تکلیف دارند. برای آن‌ها زمان اهمیت اساسی دارد و بر انجام هر کاری برای رسیدن به موفقیت در آینده تأکید می‌کنند. هرگز از موقعیت حاضر راضی نیستند و بر این اعتقادند که می‌توانند هدف‌های بزرگی برای خودشان انتخاب کنند (واکر، ۲۰۰۴). به دلیل اهمیتی که برای کارهای آینده قائل‌اند، قادر به تشخیص مقدار زمانی که برای انجام

تکلیف ضرورت دارد نیستند. در نتیجه زمان بیشتری را در انجام تکلیف خود صرف می‌کنند. گذاشتن وقت زیاد در انجام یک تکلیف به منزله این است که آن‌ها وقت کافی برای انجام فعالیت‌های دیگر را ندارند. هدف‌های بالا و ناتوانی در تمرکز بر برنامه‌ها برای رسیدن به هدف‌ها، دشواری‌هایی را ایجاد می‌نماید، اگرچه در دنیای خیال، انگیزه‌های آن‌ها می‌تواند موانع موفقیت را کنار گذاشته و آن‌ها را ارضا سازد (بروتن و ام بیچ، ۲۰۰۱؛ مول و ایلینگ ورث، ۲۰۰۵؛ به نقل از جوکار و دلاور پور، ۱۳۸۶). یکی دیگر از نکته‌هایی که لازم است در مورد تعلل‌ورزی اشاره شود این است که افراد تعلل‌ورز اساساً انسان‌هایی کمال‌گرا هستند. علت تعلل در انجام کارها از طرف دانش‌آموزان تعلل‌ورز همان کمال‌گرایی است (فراری، ۱۹۹۲؛ فراست و همکاران، ۱۹۹۲؛ به نقل از پولن^{۵۲}، ۲۰۰۳). افراد اهمال‌کار کمال‌گرا، ترس معمولی و معتدل را دوست ندارند و الگوهای رفتاری‌شان مملو از باید‌ها (بر مبنای انجام خوب فعالیت‌ها) است. طرز تفکر آن‌ها پذیرش مسئولیت بیشتر و شک در مورد توانایی‌های خود در رسیدن به موفقیت است. این گرایش‌ها موجب احساس عدم رضایت، علی‌رغم رسیدن به موفقیت و نگرانی از ناتوانی در انجام آنچه می‌خواسته‌اند، می‌شود (بروتن و ام بیچ، ۲۰۰۱؛ مول و ایلینگ ورث، ۲۰۰۵؛ به نقل از جوکار و دلاور پور، ۱۳۸۶). با توجه به ویژگی‌هایی که دانش‌آموزان تعلل‌ورز (کمال‌گرایی) دارند یکی از راه‌های مناسب کمک به آنان آموزش مهارت‌های مدیریت زمان است. دلایل این‌که آموزش مهارت‌های مدیریت زمان برای افراد تعلل‌ورز مناسب است عبارت است از:

۱. دانش‌آموزان تعلل‌ورز انجام کارها را به گونه‌ای افراطی به تأخیر می‌اندازند در حالی که مدیریت زمان به آنان آموزش می‌دهد برای انجام کارها ضرب‌الاجل تعیین کنند. در قالب ضرب‌الاجل حتماً لازم است کار تمام شود. این وضعیت سبب جلوگیری از تعلل‌ورزی می‌گردد (درآیدن و نی‌نان، ۲۰۰۲).
۲. افراد تعلل‌ورز برآورد زمانی ضعیفی دارند؛ یعنی احساس می‌کنند کارها را در زمان فوق‌العاده کوتاه انجام دهند در حالی که برآورد آنان غلط از آب درمی‌آید. این در حالی است که مدیریت زمان به آنان برآورد صحیح زمان را برای انجام کارها آموزش می‌دهد (ماریا سیس^{۵۳}، ۲۰۰۲).
۳. دانش‌آموزان تعلل‌ورز دارای اهداف درازمدت نیستند، لذا اهل سماجت و اصرار برای اتمام یک کار هم نیستند. این در حالی است که مدیریت زمان به آنان آموزش می‌دهد، اشتباه کردن یا شکست خوردن برای رسیدن به موفقیت

و پیشرفت کاملاً عادی است (درآیدن و نی‌نان^{۵۴}، ۲۰۰۲).
 ۴. دانش‌آموزان تعلل‌ورز دارای اهداف بلندپروازانه، جاه‌طلبانه، مبهم و دست‌نیافتنی هستند، وقتی تلاش می‌کنند و در رسیدن به آن‌ها دچار شکست می‌گردند به شدت سرخورده می‌شوند. مدیریت زمان به آنان تدوین اهداف واقع‌بینانه را آموزش می‌دهد (بوسکو^{۵۵}، ۱۹۹۸).

■ پیشنهادات ■

با توجه به چارچوب نظری و پژوهش‌های انجام‌گرفته در زمینه تعلل‌ورزی و مهارت‌های مطالعه و نیز آموزش‌های مربوط به آن‌ها، به دلیل جدید بودن آن‌ها در جامعه ایران نیازمند تحقیقات بیشتری هستیم، لذا پیشنهادهای زیر ارائه می‌شود: با توجه به شیوع بالای تعلل‌ورزی بهتر است ابتدا پژوهشی در مورد شیوع آن در کلیه اقشار جامعه ایرانی در مقاطع تحصیلی، در کلیه سازمان‌ها و ... اجرا گردد تا از این طریق از وقوع و ادامه انواع تعلل‌ورزی (مانند تعلل‌ورزی در حیطه‌های شغلی، تحصیلی، عمومی و ...) جلوگیری شود. با توجه به این‌که افراد تعلل‌ورز از عزت‌نفس پایین، افسردگی و اضطراب بالا، خودفریبی بالا (ماریا سیس، ۲۰۰۰) فاقد روحیه تلاش و سماجت هستند و از شکست، و نیز از ارزیابی شدن (المر^{۵۶}، ۲۰۰۰) می‌ترسند، بهتر است برنامه‌های آموزشی شناختی - رفتاری مناسبی جهت کاهش موارد فوق برای آنان ارائه گردد. با توجه به این‌که دانش‌آموزان دارای مهارت‌های مطالعه نامناسب و تعلل‌ورز دارای باورهای ناکارآمد و افکار غیرمنطقی زیادی هستند بنابراین ارائه برنامه‌های آموزشی شناخت درمانی نیز برای آنان توصیه می‌گردد.

اثر بخشی آموزش راهبردهای مدیریت زمان بر بهبود مهارت‌های مطالعه و تعلل‌ورزی دانش‌آموزان

منابع

- بالدريج، کی، پی. (۱۳۸۸). *روش‌های یادگیری و مطالعه* (ترجمه علی اکبر سیف، ۱۳۸۸). تهران: نشر دانا. (اثر اصلی در سال ۲۰۰۷ چاپ شده است)
- ترسی، برایان. (۲۰۰۰). قانون ۲۰-۸۰ و بهره‌گیری از زمان (ترجمه سایه احمدی، ۱۳۸۲). *نشریه پیام مدیریت موفق*، (۲۷)، ۱۰۱-۹۲.
- جوکار، بهرام و دلاورپور، محمداقا. (۱۳۸۶). رابطه تعلل‌ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت. *نمونه‌های نوین تربیتی*، ۳ (۴)، ۸۰-۶۱.
- حافظی، فریبا؛ بختیارپور، سعید و احمد فخرالدین، اعظم. (۱۳۸۹). مقایسه کمال‌گرایی، تعلل و افسردگی دبیران زن و مرد شهر اهواز. *یافته‌های نو در روانشناسی*، ۳ (۹)، ۶۱-۵۱.
- حسینی، فریده السادات و خیر، محمد. (۱۳۸۸). پیش‌بینی تعلل‌ورزی رفتاری و تصمیم‌گیری با توجه به باورهای فراشناختی در دانشجویان. *مجله روان‌پژشکی و روانشناسی بالینی ایران*، ۱۵ (۳)، ۲۷۳-۲۶۵.
- حسینی شهیدی، لاله؛ عطاردی، علیرضا و مقیمیان، مریم. (۱۳۸۴). بررسی میزان به‌کارگیری راهبردهای مطالعه و یادگیری دانشجویان. *افتخ دانش*، ۱۱ (۱)، ۶۱-۵۳.
- دلاور، علی. (۱۳۸۰). *مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی*. تهران: انتشارات رشد، چاپ اول.
- شیرافکن، علی؛ نورانی پور، رحمت‌اله؛ کریمی، یوسف و اسمعیلی، معصومه. (۱۳۸۷). اثر بخشی مهارت‌های مدیریت زمان بر سهل‌انگاری (تعلل) و کمال‌گرایی دانشجویان. *مجله تازه‌ها و پژوهش‌های مشاوره*، ۷ (۲۷)، ۵۰-۳۷.
- صالحی، محمد و عنایتی، ترانه. (۱۳۸۸). ارتباط مؤلفه‌های اصلی استراتژی‌های مطالعه و یادگیری با پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی مازندران. *فصلنامه ره‌یافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۲ (۳)، ۱۶۲-۱۴۵.
- صالحی، مریم؛ جوانشیر، پرویش؛ سعیدی، معصومه و شجاعی، میترا السادات. (۱۳۸۶). اختلالات یادگیری در دانش‌آموزان و علل آن. *فصلنامه بهروز*، ۱۸ (۴)، ۲۳-۲۲.
- فرنر، جک. (۱۳۸۱). *مدیریت کاربردی وقت و عملکرد* (ترجمه ناصر جواهری‌زاده، ۱۳۸۱). تهران: نشر پژوهش. (اثر اصلی در سال ۱۹۹۵ چاپ شده است).
- یعقوبی، ابوالقاسم؛ محقق، حسین؛ عرفانی، نصرالله و الفتی، ناهید. (۱۳۹۲). تأثیر آموزش مدیریت زمان بر کاهش اضطراب امتحان در دانش‌آموزان دختر پایه اول متوسطه همدان. *مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی ایلام*، ۲۱ (۱)، ۷۷-۷۰.
- رجب‌پور، زهرا؛ فرمانی سعید و امانی، حبیب. (۱۳۹۱). تعلل‌ورزی (مفاهیم، علل، پیامدها و راهکارها). *مجله برخط دانش روان‌شناختی*، ۱ (۱)، ۳۲-۲۱.
- Britton, B.K. & Glynn, S.M. (2006). Mental Management and Creativity: A Cognitive Model of Time Management for Intellectual productivity. In J.A. Glover, R.R. Ronning and C. R. Reynolds (Eds), *Handbook of Creativity* (pp. 429-440). New York: plenum.
- Britton, B.K. & Tesser, A. (2008). Effects of a Time Management Practice on College Grades. *Journal of Educational Psychology*; 83, 405-410.
- Buehler, R. & Griffin, D. (2003). Planning, personality, and prediction: The role of future focus in optimistic time predictions. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 92, 80-90.
- Busko, D.A. (1998). *Causes and consequences of perfectionism and procrastination: A structural equation model* (Unpublished master's thesis). University of Guelph, Guelph, Ontario, Canada.
- Chu, A. C., & Chol, J. N. (2012). A preliminary study of worry and metacognition in hypochondriasis. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 6(1), 96-101.
- Claessens, B.J.C., van Eerde, W., Rutte, C.G. & Roe, R.A. (2004). Planning behavior and perceived control of time at work. *Journal of Organizational Behavior*, 25(1), 937 - 950.
- Claessens, B.J.C., van Eerde, W., Rutte, C.G., & Roe, R.A. (2007). A review of the time management literature. *Personnel Review*, 36(2), 255 - 276.
- Collinz_ Donald. (2010). *Time Management - Study Skills For Students*. dissertation hypothesis, Available online at ArticleSeen. Com.
- Dooley, H. J. (2010). *A Proposal for a Self-Hypnosis Workshop to Improve Study Habits in College Undergraduates*. Chicago School of Professional Psychology.
- Dryden, W. & Neenan, M. (2002). *Life coaching: A cognitive-behavioral approach*, London: Brunner-Routledge.
- Effert, B., & Ferrari, J.R. (1989). Decisional procrastination: Examining personality correlates. *Journal of Social Behavior and Personality*, 4(2), 151-156.
- Elmer, D. (2000). *Wasted time or in formed delay? Academic procrastination learning style and self talk*, Association coucention, Detroit m M.I.
- Fee, R.L., & Tangney, J.P. (2000). Procrastination: A means of avoiding shame or guilt? *Journal of Social*

- Behavior and Personality*, 15(2), 167-184.
- Ferrari, Joseph R.; O'Callaghan, Jean; (2005). Newbegin Prevalence of Procrastination in the United States, United Kingdom, and Australia: Arousal and Avoidance Delays among Adults, *Ian North American Journal of Psychology*, 7(1), 1-6.
 - Garcia_R. R; Perez_G. F. (2008). Assessing Time Management Skills as an Important Aspect of Student Learning. *School Psychology International*, 25(2), 167-183.
 - Giles, D. (2002). *Advanced research methods in psychology*. New York: Cambridge University Press.
 - Hall, B.L. & Hursh, D.E. (2008). An Evaluation of Effects of a Time Management Training program on work Efficiency. *Journal of organizational Behavior Management*, 3(1), 73-96.
 - Jacobson, B.N., & Viko, B. (2010). Effect of instruction in metacognitive selfassessment strategy on chemistry student's self- efficacy and achievement, *Academia Arena*, 2(11), 1-10.
 - Johnson, D., & Slaney, R.B. (1996). Perfectionism: Scale Development and a study of Perfectionistic Clients in Counseling. *Journal of College Student Development*, 37, (1), 29-41.
 - King, A.; Winett, R & Lovett, S. (1986). Enhancing coping behaviors in at risk populations: The effects of time management instruction and social support in women from dual-earner families, *Behavior Therapy*, 17, 57-66.
 - King, A.C., Winett, R.A. & Lovett, S.B. (2012). Enhancing Coping Behaviors in at Risk Population: The Effects of time Management instruction and Social Support in woman from Dual-Earner. *Families Behavior Tjerapy*, 17, 57-66.
 - Klassen, R.M., Krawchuk, L.L., & Rajani, S. (2008). Academic procrastination of under graduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33(2), 915-931.
 - Lindemann, R, Duek J. L., (2001). A comparison of changes in dental students and medical students approaches learning during professional training; *Eur J Dent Educ*; 5(4): 162-7.
 - Macan T.M. Shahani C. Dipboye R.L, Phillips AP. (1990). College student's time management: Correlations with academic performance and stress. *J Educat Psychol*, 82, 760-8.
 - Macan, T.H. (2004). a Time Management Training: Effects On Time Behaviors, Attiudes, and Job performance. *Journal of psychology*, 130(3), 229-236.
 - Maccan, T.H. (1996). Time management traning: Effects on time behaviore attitude and job performance. *Journal of Psychology*, 130(3), 229-36.
 - Mackenzie, A. (1990). *The Time Trap*. New York:AMACOM.
 - Maryasis, J. (2002). *procrastination: Habit or disorder?* Serendip Biology 202 (first paper On Serendip).
 - McKean, K.J. (1994). Using multiple risk factors to assess the behavioral, cognitive, and affective effects of learned helplessness. *The Journal of Psychology*, 128(2), 177-183.
 - Pedro R, Marta C, jonse C, Nunez J, Paula S, Antonio V. (2009). Academic procrastination: association with personal school and family variables. *The Spanish journal of psychology*, 12(1), 118 – 127.
 - Pullen, F.J. (2003). *Perfectionism, procrastination and other self-reported barriers to completing the doctoral dissertation*, (Unpublished Ph.D), The University of Iowa, Iowa City, United States.
 - Ravari A, Alhani F, Anooshe M, Khlilabadi T. (2008). How students study time management. *J Kerman Univ Med Sci*. 11:76-84.
 - Rohrbaugh, D. (2006). *Perceived stress in active, passive and non-procrastinating college students*. Psychology II. BURS.
 - Schwarzer, R.S.G., & Diehl, M. (2000). *Compensatory health beliefs. Scale Development and psychometric properties*. Available in www.Psycho. Meglill.ca/perpg/fac/knaeuper/ehb
 - Seibert_jill. k; Getinger_ M. (2002). Contributions Of Study Skills To Academic. *Competence. School Psychology Review*, 31 (3), 350-65.
 - Selcuk, G. S., Caliskan, S., and Erol, M. (2007). Theeffect of gender and grade levels on Turkish.physics teacher candidates' problem solving Strategies. *Journal of Turkish since education*, 4(2), 10-19.
 - Stanovich KE. (1999). *Who is rational? Studies of individual difference in resonating*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
 - Strunk K, Cho Y, Steel M, Bridges S. (2013). Development and validation of a 2*2 model of time related academic behavior: procrastination and timely engagement. *Learning and Individual Differences*, 25, 35- 44.
 - Stwart_ A. J.; Lombard_ K. (2010). Exploring the Relationship between Time Management Skills and the

- Academic Achievement of African Engineering Students A Case Study. *Journal of Engineering Education*, 35 (1), 79-89.
- Terry, P.S. (2002). *The Effect of online Time Management Practice on Self-Regulated Learning and Academic Self-Efficacy*. Dissertation of Curriculum instruction, Virginia University, Charlottesville, Virginia, United States.
 - Trueman, M.& Hartley, J. (2010) A Comparison Academic Performance of Mature and Traditional-Entry University Students. *Higher Education*, 32(3), 199-215.
 - Tucker- Ladd C. (2006). *Psychological self- help*. , (Chapter 4: Behaviour motivation and self control) viewed 2 March 2009, <<http://www.psychologicalselfhelp.org/>>
 - VanEerde, B.J. (2003a). Procrastination at work and Time management training. *The Journal Psychology*, 137(5), 421-134.
 - VanEerde, B.J. (2003b). Teaching Time and Organizational Management Skills to First Year Health Science: Does Training Make a Difference? *Journal of Further and Higher Education*, 28(3), 261-276.
 - Walker, L.J.S. (2004). Overcoming the patterns of powerlessness that lead to procrastination. In H.C. Schouwenburg, H.C. Lay, C.H. Pychyl, T.A., & Ferrari, J.R. (Eds). *Counseling the personality in academic settings* (pp.75-89). American psychological association: Washington.
 - Walsh, J.J., & Ugumba-Agwunobi, G. (2002). Individual Differences in statistics anxiety: the roles of perfectionism, procrastination and trait anxiety. *Personality and Individual Differences*, 33(2), 239-251.
 - Weinstein CE. (1987a). *Palmer Shultz Learning and Study Strategies inventory*. Philadelphia: Saunders
 - Weinstein; CE. (1987b). *LASSI User Manual*. St.Louis: Mosby.
 - Wohl M.J, Pychyl T.A, Bennett S.H. (2010). I forgive myself, now I can study: How self- forgiveness for: procrastination and timely engagement. *Learning and Individual Differences*, 25, 35- 44.

پی‌نوشت‌ها

- | | |
|---------------------------------------|---|
| 1. Lindemann & Duek | 29. Garcia & perez. |
| 2. Selcuk, Caliskan, & Erol | 30. Walsh & Ugumba-Agwunobi |
| 3. procrastination | 31. Britton & Glynn |
| 4. Ellis & Knaus | 32. Tesser |
| 5. Rohrbaugh | 33. Trueman & Hartley |
| 6. Fee & Tangney | 34. Terry |
| 7. Wohl, Pychyl & Bennett | 35. Van Eerde |
| 8. Tucker- Ladd | 36. Jacobson & Viko |
| 9. Pedro | 37. Macan |
| 10. Ferrari & Ocallaghan | 38. Hall & Hursh |
| 11. Strunk, Cho, Steel & Bridges | 39. King, Winett & Lovett |
| 12. Academic procrastination | 40. Schwarzer & Diehl |
| 13. Dicsional procrastination | 41. linearity |
| 14. Neuvotic procrastination | 42. multicollinearity |
| 15. Compulsive procrastination | 43. homogeneity of variance |
| 16. Effert & Ferrari | 44. homogeneity of regression |
| 17. McKean | 45. Giles |
| 18. Johnson & Slaney | 46. covariate |
| 19. Klassen, Krawchuk & Rajani | 47. Leven's test of equality variances |
| 20. Chu & Chol | 48. Box's |
| 21. Stanovich | 49. Macan T.M. Shahani C. Dipboye R.L., Phillips A.P. |
| 22. Weinstein | 50. Henry Dooley |
| 23. Mayer | 51. Buehler, R. & Griffin |
| 24. Mackenzi | 52. Pullen, F.J. |
| 25. Claessens, van Eerde, Rutte & Roe | 53. Maryasis, J. |
| 26. Collinz & Donald | 54. Dryden, W. & Neenan |
| 27. Stewart & Lombard | 55. Busko, D.A. |
| 28. Seibert & Getinger | 56. Elmer, D. |