

مقاله پژوهشی

نقش میانجی‌گری درگیری تحصیلی در رابطه خودتعیین‌گری و مدیریت‌زمان دانش‌آموزان

دختر دوره متوسطه دوم

ساناز دهقان مروستی*، ولی‌اله فرزاد**، ربابه نوری***

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۶/۲۷ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۳/۲۶

چکیده

پژوهش حاضر با هدف، تعیین نقش میانجی‌گری درگیری تحصیلی را در رابطه‌ی خودتعیین‌گری و مدیریت‌زمان دانش‌آموزان انجام گرفت. روش پژوهش، توصیفی از نوع همبستگی بود. که در سال تحصیلی ۹۸-۹۹ انجام گرفت. جامعه آماری کلیه‌ی دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم (۸۸۶۰ نفر) شهر یزد بودند که به روش نمونه‌گیری از نوع تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای، به تعداد ۳۱۴ دانش‌آموز انتخاب شدند. ابزار پژوهش، سه پرسشنامه مدیریت‌زمان ماکان (۱۹۹۴)، خودتعیین‌گری گاردیا، دسی و ریان (۲۰۰۰) و درگیری تحصیلی ریو (۲۰۱۳) پاسخ بود. به‌منظور تحلیل داده‌ها از روش تحلیل مسیر و نرم افزار لیزرل استفاده شد. یافته‌های پژوهش نشان داد، رابطه خودتعیین‌گری و مدیریت‌زمان مثبت، مستقیم و معنی‌دار ($r=0.15$) است. همچنین، درگیری تحصیلی و مدیریت‌زمان رابطه مثبت، مستقیم و معنی‌داری ($r=0.59$) داشتند. نتایج، به این نکته اشاره داشتند که رابطه خودتعیین‌گری و درگیری تحصیلی مثبت، مستقیم و معنی‌دار ($r=0.46$) گزارش شد و خودتعیین‌گری بر مدیریت‌زمان با توجه به نقش میانجی درگیری تحصیلی، رابطه غیرمستقیم و مثبت داشت. می‌توان نتیجه گرفت، با ایجاد محیط‌های آموزشی که ارضای نیازهای روان‌شناختی دانش‌آموزان را در اولویت قرار می‌دهند، می‌توان درگیری تحصیلی را افزایش داد و به مدیریت‌زمان مؤثر کمک کرد. بدین‌منظور به مشاوران مدرسه پیشنهاد می‌شود، کارگاه آموزشی خودشناسی، هدف‌گزینی و مهارت‌های ارتباطی برای دانش‌آموزان دبیرستانی و کارگاه آموزشی مدیریت‌زمان، مهارت‌های ارتباطی و مدیریت کلاس برای معلمان برگزار کنند.

واژگان کلیدی: مدیریت‌زمان، خودتعیین‌گری، درگیری تحصیلی.

* دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران (نویسنده مسئول) dehghan.sanaz@gmail.com

** دانشیار گروه روانشناسی عمومی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

*** دانشیار گروه روانشناسی بالینی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

مقدمه

امروزه تعلیم و تربیت به دنبال توسعه‌ی کیفیت آموزش - یادگیری و فضاهای آموزشی و تسهیل رشد همه جانبه‌ی شخصیت و توانمندسازی فردی دانش‌آموزان با هدف آماده شدن برای زندگی اجتماعی، زندگی شغلی و سازگاری با محیط است (دسی و ریان^۱، ۲۰۱۷). با توسعه و گسترش فضاهای آموزشی لزوم استفاده از روش‌ها و مهارت‌های آموزش و یادگیری جدید برای یادگیری مفاهیم و محتوای آموزشی با هدف دستیابی به دستاوردهای گسترده‌تر آموزشی به شدت احساس می‌شود (هرناندز- هیلارس، ساچز، آگودو و ریکو^۲، ۲۰۱۶) و با وجودیکه گروهی از دانش‌آموزان و دانشجویان برای دستیابی به این موفقیت‌ها و برآوردن انتظارات جامعه و نهادهای آموزشی در جستجوی روش‌های کارآمد مطالعه و یادگیری هستند (لیو، ریچمن، مک کان و رابرت^۳، ۲۰۰۹) اما آنچه کیفیت آموزش و یادگیری را با مشکل عمده مواجه کرده وجود دانش‌آموزانی است که ضعف عمده در مهارت‌های مدیریت‌زمان^۴، برنامه‌ریزی درسی و تناسب محتوای یادگیری با زمان در دسترس دارند (آدام و بلیر^۵، ۲۰۱۹).

آغاز شکل‌گیری و تحول مفهوم زمان و ادراک از آن، به سال‌های ۱۹۵۰ تا ۱۹۶۰ برمی‌گردد، پژوهش‌ها در حیطه‌ی زمان و مدیریت آن در محیط‌های شغلی و آموزشی، سبب شکل‌گیری دیدگاه‌ها و نگرش‌های مختلف در حیطه‌ی مدیریت‌زمان^۶ شده است (ماهانسه، آل - زوی، باتاینه، آل - ساوالمه، ماهانسه^۷، ۲۰۱۳). مک کی^۸ (۱۹۵۹) یکی از اولین تعاریف مدیریت‌زمان در برنامه آموزشی را ارائه داد. مک کی (۱۹۵۹) راهکارهای مدیریت‌زمان را، آگاهی در مورد فعالیت‌های وقت‌گیر، تغییر هزینه‌های مربوط به زمان، افزایش بهره‌وری کاری و آموزش افراد که چگونه یک برنامه‌ی روزانه طراحی کنند و چگونه تکالیف خود را اولویت‌بندی کنند و چگونه به تکالیف غیرمنتظره رسیدگی کنند، معرفی کرد. این تعریف یک اشکال عمده داشت، واژه‌ی "مدیریت‌زمان"

1. Deci & Ryan
2. Hernandez- Linares, Sanchez, Agudo & Rico
3. Lio, Rigman, Mac Can & Rabert
4. Time Managment
5. Adams & Blair
6. Time Manegement
7. Mahasneh, Al-Zoubi, Batayeneh, Al-Sawalmeh & Mahasneh
8. Mccay

تا حد زیادی گمراه‌کننده بود، زیرا زمان قابل لمس و در دسترس نبود تا بتوان آن را مدیریت کرد و تنها راهی که پیش روی فرد وجود داشت، این بود که افراد و گروه‌ها، با طرح و برنامه‌ای مشخص زمان را تحت تأثیر قرار دهند.

لاکین^۱ (۱۹۷۳) از اولین پژوهشگرانی بود که تلاش کرد طرح و برنامه‌ای مشخص برای مدیریت‌زمان ارائه دهد، او راه حل ساده‌ای چون نوشتن برنامه‌ی کاری روی کاغذ (نوشتن لیست برای انجام دادن^۲)، بر اساس مدل ABC را در دستور اصلی کار خود برای آموزش مدیریت‌زمان قرار داد که به موجب آن فرد، تکالیف و فعالیت‌هایی را که در اولویت انجام قرار دارند، به ترتیب در سه بخش؛ حتما باید انجام گیرد^۳، احتمالاً باید انجام گیرد^۴، بهتر است انجام گیرد^۵، قرار می‌دهد. بعدها، بریتون و تسر^۶ (۱۹۹۱) با دسته‌بندی، ساختاربندی و تخصیص زمان و باند و فدر^۷ (۱۹۸۸) با درک ساختاری (لیست انجام دادن^۸، لیست در حال اجرا^۹) و دیدگاه هدفمندی نسبت به زمان، راهکار رفتاری جهت کنترل این پدیده‌ی ناشناخته و غیرقابل مشاهده ارائه دادند. البته این محققین، نقش رفتار را در مدیریت‌زمان مؤثر می‌دانستند و به ابعادی چون؛ نگرش‌ها و انگیزه‌های پیرامون ادراک از زمان نپرداختند.

با توسعه‌ی نظریه‌های انگیزشی و خودتنظیمی^{۱۰} زیمرمن^{۱۱} (۱۹۹۴) و پتريچ^{۱۲} (۱۹۹۰)، نظریه‌پردازان مدیریت‌زمان، در مطالعات خود، مفهوم زمان و ادراک از آن را با توجه به نظریه‌های انگیزشی مورد مطالعه قرار دادند. ریچاردز^{۱۳} (۱۹۸۷)، به رفتارهای ارزیابی زمان^{۱۴}، رفتار برنامه‌ریزی^{۱۵} و رفتارهای نظارتی^{۱۶} تأکید داشت و گالویزر^۱ (۱۹۹۹) با ارائه‌ی یک مدل انگیزشی

1. Lakein
2. To-Do Lists
3. Must Do
4. Should Do
5. Nice To Do
6. Britton And Tesser
7. Bond & Feder
8. To Do List
9. Running List
10. Motivational And Self-Regulatory Theories
11. Zimmerman
12. Pintrich
13. Richards
14. Time Assessment Behaviours
15. Planning Behaviours
16. Monitoring Behaviours

دو مرحله‌ای (پیش‌تصمیمی^۲ و پیش‌فعالیتی^۳) توضیح داد که افراد نوع تکلیف را با مدت زمان مورد نیاز برای اتمام تکلیف هماهنگ می‌کنند و بر روند اجرای برنامه‌ی زمانی و مراحل آن و تا اتمام کار، نظارت دارند. ماکان^۴ (۱۹۹۴) این نوع نظارت بر مراحل اجرا را رفتارهای نظارتی^۵ نامید که در مفهوم، بسیار نزدیک به نظریه‌های خودتنظیمی زیمرمن (۱۹۹۴) و پنتریچ (۱۹۹۰) بود. او با تأکید بر رفتارهای نظارتی و با در نظر گرفتن موقعیت‌های پویا این‌گونه استنباط کرد که رفتارهای نظارتی، یک حلقه‌ی بازخوردی ایجاد می‌کنند و امکان مشاهده‌ی رفتار فردی و نحوه‌ی استفاده مؤثر از زمان، برای انجام فعالیت‌ها را ممکن می‌سازند و سبب کنترل ادراک شده از زمان^۶ و یا احساس داشتن کنترل بر زمان می‌شوند (باروس، جکسون، هولتزمن، رابرتز و ماندیگو^۷، ۲۰۱۳). از آن پس، کنترل ادراک شده از زمان، به عنوان وجه چهارم مدیریت‌زمان معرفی شد که همچون متغیر میانجی بین رفتارهای مدیریت‌زمان و تکلیف موردنظر عمل می‌کرد. به باور ماکان (۱۹۹۴) تعیین اولویت‌ها، همراه با ارزش‌گذاری بر تکالیف و فعالیت‌های هدف، تعیین‌کننده‌ی نوع فعالیت بود که باید در یک بازه‌ی زمانی خاص توسط شخص انجام می‌گرفت. بعدها ماکان، شاهانی، دیبوی و فیلیپس^۸ (۲۰۰۰) مدل مدیریت‌زمان معرفی کردند که شامل سه نوع از رفتارهای مدیریت‌زمان؛ تعیین اهداف و اولویت‌ها^۹، مکانیسم‌های مدیریت‌زمان^{۱۰}، سازماندهی اولویت‌ها^{۱۱} و یک بخش نگرشی شامل؛ ادراک کنترل زمان می‌شد (به نقل از ماکان و همکاران، ۲۰۱۰).

مفهوم مدیریت‌زمان، از آن پس در مطالعات گسترش یافت. دیویس، استوک و همایر^{۱۲} (۲۰۰۲) در واقع با طرح دو سؤال اصلی "چه انجام می‌دهید و چه موقع آن را انجام می‌دهید."، میزان کنترل و ارزش‌گذاری یادگیرندگان بر فعالیت‌های درسی و اتمام آنها را، تعیین‌کننده چارچوب

1. Gollwitzer
2. Pre-Decisional Phase
3. Pro-Actional Phase
4. Macan
5. Monitoring Behaviors
6. Perceived Control Of Time
7. Burrus, Jackson, Holtzman, Roberts & Mandigo
8. Macan, Shahani, Dipboye & Phillips
9. Setting Goals And Priorities
10. Mechanics Of Time Management
11. Preference For Organization
12. Davies, Stock, And Wehmeyer

اصلی مدیریت‌زمان معرفی کردند. مفهوم کنترل به نظریه‌ی منبع^۱ کنترل راتر (۱۹۶۶) نزدیک است و یادگیرنده برای یادگیری ممکن است منبع کنترل درونی یا بیرونی داشته باشد و محیط‌های یادگیری هم با ایجاد کنترل بیرونی و گاه با کنترل درونی می‌توانند انگیزه‌ی کافی برای یادگیری ایجاد کنند. نتایج پژوهش‌ها میزان کارایی و اثربخشی این راهکارها را با چالش روبرو کرد، به طوریکه هنوز هم عوامل مؤثر بر مدیریت‌زمان و راهکارهای مدیریت‌زمان مؤثر، در حاله‌ایی از ابهام قرار دارد (هلسن^۲، ۲۰۱۲). پژوهشگران به این نتیجه رسیدند که صرفاً برنامه‌ریزی و ساختاربندی زمان و پرداختن به رویکرد رفتاری و انگیزشی، سبب مدیریت‌زمان مؤثر نمی‌شود. به ویژه اینکه رفتارهای مدیریت‌زمان برای افراد مختلف متفاوت است و برای همه به همان شیوه قابل اجرا نیست و در آموزش مهارت مدیریت‌زمان باید ویژگی‌های فردی و تفاوت‌های افراد در نگرش‌ها، انگیزه‌ها، اهداف فردی و به طور کل سبک زندگی در نظر گرفته شود (ماکان، گیسون و کانینگهام^۳، ۲۰۱۰؛ گودسپی، گودسپی، نک و نک^۴، ۲۰۲۰). رازالین، روسیمن، گان و آربین^۵ (۲۰۱۸) به این نتیجه رسیدند که پرداختن به موضوع نگرش زمان^۶ و ابعاد اتلاف وقت^۷ و دلایل وقفه‌های زمانی در برنامه‌ریزی زمانی^۸ به ویژه در کوتاه‌مدت (یک روزه یا یک هفته) برای یادگیرندگان از دیگر راهکارهایی هستند که نقش مؤثری در مدیریت‌زمان ایفا می‌کند و آنچه در فرآیند مدیریت‌زمان، اهمیت زیادی دارد، تأثیرگذاری بر ارزیابی مقدار زمانی است که یادگیرندگان به تحصیلات خود اختصاص می‌دهند که سبب درک صحیح آنها از زمان مورد نیاز و تقویت فعالیت‌های ارزیابی، برای تطابق بین میزان تلاش فراگیران و دستیابی به اهداف مهم دوره تحصیلی می‌شود (مارشال^۹، ۲۰۱۸). تحقیقات بعدی مدیریت‌زمان با تمرکز بر مؤلفه‌های انگیزشی فرد و محیط‌های یادگیری، به جای تمرکز بر مؤلفه‌ها و ساختار زمان، انجام گرفت (احمداوزیر، گاسویک، ماتچا، جوانوویک و پاردو^{۱۰}، ۲۰۲۰؛ فرزند و ارشد طاریق^۱، ۲۰۱۹؛ گودسپی و نک، ۲۰۲۰؛ مشکوه و ۱۳۹۲، افلاکی و

1. Locus Of Control
2. Hellsten
3. Macan & Gibson
4. Goldsby, E., Goldsby, M., Neck, C. B., & Neck
5. Razali I, Rusiman I, Gan I, Arbin
6. Time Attitudes
7. Time Wasting
8. Time Planning
9. Marshall
10. Ahmad Uzir, Gašević, Matcha, Jovanović & Pardo

اکبری، ۱۳۹۸؛ بهرامی، یاریقلی و مدبرقشلاق، ۱۳۹۹). این تحقیقات به این نتیجه رسیدند که انتظارات و برنامه‌های دانشگاه، بر ارزیابی‌های زمانی و تلاش دانشجویان برای هماهنگی بین تکالیف و مدت زمان مورد نیاز برای انجام تکالیف و انگیزه دانشجویان برای مطالعه و یادگیری (مارشال، ۲۰۱۸) اثر می‌گذارند و سبب ماندن فراگیران در تکلیف، تشویق برای ادامه‌ی کار و مدیریت‌زمان مؤثر می‌شوند و به یادگیرنده کمک می‌کنند، به شکل مؤثرتری مستعد درگیری‌های انگیزشی بین حوزه‌های مطالعه و اوقات فراغت و استفاده مؤثر از زمان برای اتمام تکالیف درسی شوند (گران‌د و فریز، ۲۰۱۴). انتظار برای تفریح و سرگرمی یا رسیدن به اوقات فراغت دلنشین بعد از انجام تکلیف که بدان اصطلاحاً جاذبه^۳ گویند (کادولا - هامیلا، گران، سانتانجلو و ابنر - پریمر، ۲۰۱۹) و محتوای جذاب تکلیف، انگیزه برای مطالعه و لذت از یادگیری، از دیگر مؤلفه‌های محیطی مؤثر بر مدیریت‌زمان هستند که احتمال یک مطالعه‌ی اثربخش را افزایش داده و سبب بهبود مدیریت‌زمان می‌شوند (مارشال، ۲۰۱۸).

انگیزه فرایندی روان‌شناختی است که خصوصیات شخصیتی (همچون انگیزه‌ها، دلایل، مهارت‌ها، علائق، انتظارات و دیدگاه‌های آینده) در تعامل با ویژگی‌های محیطی ادراک شده قرار می‌گیرد. این نشان می‌دهد که انگیزه‌ی دانش‌آموزان می‌تواند تحت تأثیر تغییرات درونی آنها، محیط یادگیری یا تحت تأثیر فرهنگ مدرسه قرار گیرد. به همین دلیل تئوری خودتعیین‌گری (SDT) در زمینه‌ی انگیزه در یادگیری مدارس بسیار مورد بحث قرار گرفته است (دسی و ریان، ۲۰۱۷) و تداوم خودتعیین‌گری در رفتار یادگیرندگان، سبب شکل‌گیری سطوح مختلف انگیزشی می‌شود (میراندا، لیل و کارمو، ۲۰۱۳). در واقع این نظریه، تمایز مهمی بین انگیزه‌ی درونی و بیرونی ایجاد می‌کند (لنز، ماتوس و وانستینکیست^۶، ۲۰۰۸، ص ۱۹؛ به نقل از میراندا و همکاران، ۲۰۱۳؛ زمان، ناواز، جاود، رسول و فرودی^۷، ۲۰۲۰).

-
1. Farzand & Arshad Tariq
 2. Grund And Fries
 3. Valence
 4. Koudela-Hamila1, Grund, Santangelo &Ebner-Priemer
 5. Leal, Miranda & Carmo
 6. Lens, Matos, & Vansteenkiste
 7. Zaman, Nawaz, Rasul & Foroudi

یکی از روش‌های ایجاد انگیزه‌ی ذاتی، ارضای نیازهای روان‌شناختی است که در نظریه‌ی خودتعیین‌گری^۱ دسی و رایان (۲۰۰۰) بیان شده است (دسی و ریان، ۲۰۱۷). نظریه‌ی خودتعیین‌گری از شش خرده نظریه تشکیل شده که یکی از آنها نظریه‌ی ارزیابی شناختی^۲ (CET) است که در کنار نظریه‌ی نیازهای بنیادین روان‌شناختی (BPNT) به مفهوم انگیزه‌ی درونی و عوامل تأثیرگذار بر آن می‌پردازد. نظریه خودتعیین‌گری با معرفی سه نیاز جهانی بیان می‌کند که انسان به طور طبیعی در تلاش است تا حالت انگیزه و تعامل بالایی با خود و محیط اطرافش داشته باشد. نیاز خودپیروی^۳ به حق انتخاب، آزادی در تصمیم‌گیری و خودمختاری در انجام تکالیف و اعمال اشاره دارد. نیاز شایستگی^۴، هنگام تعامل مؤثر با محیط، گرایش افراد به استفاده از توانمندی‌ها و مهارت‌ها، دنبال کردن چالش‌ها و تکالیف همسو با توانایی‌ها، تسلط یافتن بر آنها و رسیدن به حس کنترل به وجود می‌آید و نهایتاً نیاز به پیوند^۵، به نیاز برای داشتن احساس اطمینان هنگام رابطه با دیگران، نیاز به پذیرش فرد به عنوان فردی شایسته، دریافت عشق و احترام توسط دیگران و یک حس تعلق در مدرسه و وجود نشانه‌هایی از انگیزه، درگیری و سازگاری اشاره دارد (اسکینر و پیتزر^۶، ۲۰۱۲). اولیوا، موردانا و پنا^۷ (۲۰۱۸) معتقدند با ارضای نیازهای روان‌شناختی دانش‌آموزان در محیط‌های یادگیری و ایجاد جو مطلوب آموزش و کاربرد راهبردهای تدریس فعال، زمینه‌ی ایجاد انگیزه‌ی ذاتی و درگیری تحصیلی فراهم می‌شود.

مرور پژوهش‌های صورت گرفته در زمینه‌ی رابطه‌ی مدیریت‌زمان و خودتعیین‌گری نشان می‌دهد که تفاوت‌های فردی یادگیرندگان در نیازهای روان‌شناختی بر اولویت‌های تحصیلی و سبک‌های استفاده از زمان اثر می‌گذارد و چشم‌انداز زمانی متفاوتی را برای هر یادگیرنده ایجاد می‌کند (زمان و همکاران، ۲۰۲۰؛ آمیدا، آلگارنی و استاپنیسکی^۸، ۲۰۲۰؛ بانول و زیمباردو، ۲۰۰۳). لارسون و سان^۹ (۲۰۰۵) شش دسته راهبرد مدیریت‌زمان ارائه می‌دهند که مهمترین آنها را توجه به

1. Self-Determination Theory
2. Cognitive Evaluation Theory
3. Autonomy
4. Competence
5. Relatedness
6. Skinner and Pitzer
7. Olive, Muradaca, Penna
8. Amida, Algarni & Stupnisky
9. Larsson & Sanne

نیازهای اساسی فردی می‌دانند. به عبارتی افرادی که ارضای نیازهای اساسی را در اولویت برنامه‌های خود قرار می‌دهند در مهارت مدیریت‌زمان موفق‌ترند. کیسر و شلدون^۱ (۲۰۰۹) و لیبرونسکی، شلدون، اسچکید^۲ (۲۰۰۵) چهار راهکار مؤثر مدیریت‌زمان را حمایت از استقلال/کنترل^۳، حمایت از روابط/خوشاوندی^۴، حمایت از شایستگی^۵، حمایت از درگیری معنی‌دار^۶ معرفی می‌کنند که به ترتیب؛ با نیاز خودپروی، نیاز پیوند و نیاز شایستگی نظریه‌ی خودتعیین‌گری دسی و ریان (۲۰۱۱) مرتبط اند و بانیول و اوسین^۷، (۲۰۱۵) بر این نکته تأکید می‌کنند که کاربرد مؤثر زمان، یک رفتار خودتعیین‌گری از نوع خودپروی است که به افراد اولویت‌های بیشتری برای انتخاب می‌دهد و سبب شکل‌گیری اهداف مؤثر فردی و اجتماعی می‌شود و این اهداف فرد را در جهت مدیریت‌زمان مؤثر هدایت می‌کند.

یکی دیگر از نظریه‌های انگیزشی که رابطه نزدیکی با خودتعیین‌گری دارد، درگیری‌تحصیلی^۸ است (نوئنز و لئون^۹، ۲۰۱۹؛ چیئو^{۱۰}، ۲۰۲۱؛ دینکر، یسیلیورت، نوئلز و وارگاس لاسکانو^{۱۱}، ۲۰۱۹). تعاریف متنوعی از درگیری‌تحصیلی ارائه شده است. برخی درگیری‌تحصیلی را کیفیت تلاش فراگیران برای یادگیری می‌دانند (لنین و پتتریچ، ۲۰۰۳) برخی از آن به عنوان عاملی برای توجه دانش‌آموز به تکلیف، صرف انرژی، پذیرش و تعهد برای اتمام تکلیف تعریف می‌کنند (اسکولی و کر^{۱۲}، ۲۰۱۴) و گاه آن را سازه‌ای انگیزشی با ویژگی پویایی و قابلیت تغییر بر اثر عوامل محیطی می‌دانند (فورر، اسکینر، مارچاند و کیندرمن^{۱۳}، ۲۰۰۶). اما کانل و ولبورن^{۱۴} (۱۹۹۱) درگیری‌تحصیلی را با مفهوم خودتعیین‌گری پیوند می‌دهند و معتقدند اگر یادگیرنده به این نتیجه برسد که محیط یادگیری در ارضای نیازهای روان‌شناختی (خودپروی، شایستگی و پیوند) نقش

1. Kasser & Sheldon
2. Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M., & Schkade
3. Autonomy/Control
4. Relationships/Relatedness
5. Competence
6. Meaningful Engagement
7. Boniwell & Osin
8. Academic Engagement
9. Núñez & León
10. Chiu
11. Dincer, Noels, Vargas Lascano
12. Scully And Kerr
13. Furrer, Skinner, Marchand & Kindermann
14. Connell & Wellborn

مؤثر و حمایت‌کننده‌ای دارد، در محتوای یادگیری، شرایط و فضای آموزشی درگیر می‌شوند که در این صورت، درگیری تحصیلی آن هم از نوع سازنده با محیط یادگیری شکل می‌گیرد (ریو، ۲۰۰۹). ریو (۲۰۱۳) برای درگیری تحصیلی چهار بعد رفتاری، عاطفی، شناختی و عاملی در نظر می‌گیرد. درگیری شناختی^۱؛ شامل انواع راهبردهای یادگیری همچون؛ راهبردهای شناختی و فراشناختی و تفکر عمیق درمورد محتوای آموزشی است. درگیری رفتاری^۲؛ به رفتارهای قابل مشاهده یادگیرندگان، درگیری در فعالیتهای یادگیری، نگرش‌هایی چون تلاش و مداومت در فعالیتهای یادگیری، پایداری و کمک‌طلبی در هنگام مواجه شدن با مشکل، پیروی از قوانین و هنجارهای مدرسه، انجام تکالیف درسی و اتمام آنها، کسب نمرات مطلوب و عدم غیبت از مدرسه اشاره دارد. درگیری هیجانی^۳؛ هیجانات پیرامون مسایل یادگیری و فضای آموزشی است و منظور از درگیری عاملی^۴، مشارکت سازنده‌ی دانش‌آموزان در فرآیند یادگیری می‌دانند.

پژوهش‌های گذشته به ارزیابی رابطه‌ی خودتعیین‌گری و درگیری تحصیلی پرداخته‌اند. پژوهش پیتزر (۲۰۱۵) نشان داد، توجه به نیازهای اساسی دانش‌آموزان و انگیزش درونی، حمایت معلمان و درگیری مداوم دانش‌آموزان در محتوای یادگیری سبب شکل‌گیری الگوهای انگیزشی و متعاقب آن پاسخ مقابله‌ی سازگارانه و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان در محتوای یادگیری را می‌طلبد. زمانی که یادگیرندگان فعالانه در محتوای یادگیری درگیر می‌شوند، بستری برای رشد مهارت‌ها و استعدادها، یادگیری مشارکتی و روابط مؤثر بین دانش‌آموزان فراهم می‌شود (لوسانی، خضری آذر، امامی، ۱۳۹۰).

گاهی مؤلفه‌های انگیزشی نقش واسطه‌ای در ادراک از زمان بازی می‌کنند. حجم تکالیف درسی، انتظارات معلم از دانش‌آموز، ادراک دانش‌آموز از موفقیت و اهداف دوره‌ای (کوتاه مدت و بلندمدت)، سبب شکل‌گیری انگیزش درونی در یادگیرندگان می‌شود که این باورهای انگیزشی، نقش تعیین‌کننده‌ای در میزان استفاده از زمان برای گذراندن دوره‌های تحصیلی و یادگیری دارند (اسکولی و کر، ۲۰۱۴). همچنین انتخاب‌های افراد در مورد نحوه‌ی استفاده از زمان و تصمیم‌گیری‌های رفتاری که بر پایه اهداف فردی و مؤلفه‌های انگیزشی است نقش واسطه‌ای در

1. Reeve
2. Cognitive Engagement
3. Behavioral Engagement
4. Emotional Engagement
5. Agency Engagement

رفتار مدیریت‌زمان بازی می‌کنند (کوچ، کلین مان^۱، ۲۰۰۲). برخی پژوهش‌ها با معرفی برنامه‌ریزی (هدف‌گزینی)، ادراک کنترل زمان، درگیری در رفتارهای افعال کاری و تعیین فرصت آخر به عنوان مؤلفه‌های انگیزشی پیش‌بیند مدیریت‌زمان فردی، به مطالعه‌ی رابطه‌ی علی در رابطه با مدیریت‌زمان می‌پردازند. اما سؤال اینجاست که سایر مؤلفه‌های انگیزشی (اینزلیشت و اشمایکل، ۲۰۱۲ و اسکولی و کر، ۲۰۱۴)، روابط عاطفی به ویژه با همسالان و معلمان (کادولا - هامیلا و همکاران، ۲۰۱۹)، مؤلفه‌های شناختی (اسکولی و کر، ۲۰۱۴) و ارضای نیازهای روان‌شناختی (مارشال، ۲۰۱۸) چه نقشی در مدیریت‌زمان مؤثر دارند.

اینزلیشت و اشمایکل^۲ (۲۰۱۲) در پژوهش خود نشان دادند، دانش‌آموزانی که انگیزه‌ی بیشتری برای مطالعه و انجام تکالیف دارند، خودکنترلی بالاتری گزارش کرده‌اند. چراکه انگیزه‌ی قدرتمند، پیش‌بینی‌کننده‌ی پایداری تحصیلی و تلاش و پیگیری یادگیرنده در فعالیت یادگیری است. به عبارتی انگیزه‌ی درونی، هرچه بیشتر یادگیرنده را در فرآیند یادگیری و آموزش درگیر می‌کند و سبب مدیریت‌زمان مؤثر می‌شود. اگر انگیزه وجود داشته باشد، نیازی به خودکنترلی نیست اما اگر انگیزه وجود نداشته باشد، خودکنترلی به تنهایی نمی‌تواند بر مدیریت‌زمان مؤثر باشد. یکی از راه‌های ایجاد انگیزه‌ی ذاتی و درگیری‌تحصیلی، توجه به نیازهای روان‌شناختی یادگیرندگان همچون؛ نیاز خودپیروی، نیاز شایستگی و نیاز پیوند در محیط‌های یادگیری و ایجاد جو مطلوب آموزش و کاربرد روش‌های تدریس فعال می‌دانند (اولیوا و همکاران، ۲۰۱۸).

نیاز به خودپیروی زمانی ارضا می‌شود که دانش‌آموزان، از سوی اطرافیان (معلم، دوستان) احساس حمایت کنند و برای ابتکار عمل در فعالیت‌های تحصیلی تشویق شوند، در مواجهه با چالش‌ها احساس امنیت کنند و راه‌حل‌های قابل اجرا برای مشکلات‌شان ارائه دهند. زمانی احساس شایستگی می‌کنند که وقتی با چالشی روبرو می‌شوند، بازخورد مؤثر و آگاهی‌دهنده دریافت کنند. زمانی احساس پیوند و همبستگی خواهند داشت که دیگران را شنونده‌ی فعال و پاسخ‌دهنده بیابند (ممول^۳، ۲۰۱۶). زمانی که این سه نیاز ارضا شد، دانش‌آموز به طور ذاتی برانگیخته شده و فعالانه در یادگیری درگیر می‌شود. به طور کلی، رضایت از ارضای نیازها، درگیری‌تحصیلی را افزایش

1. Koch & Kleinmann

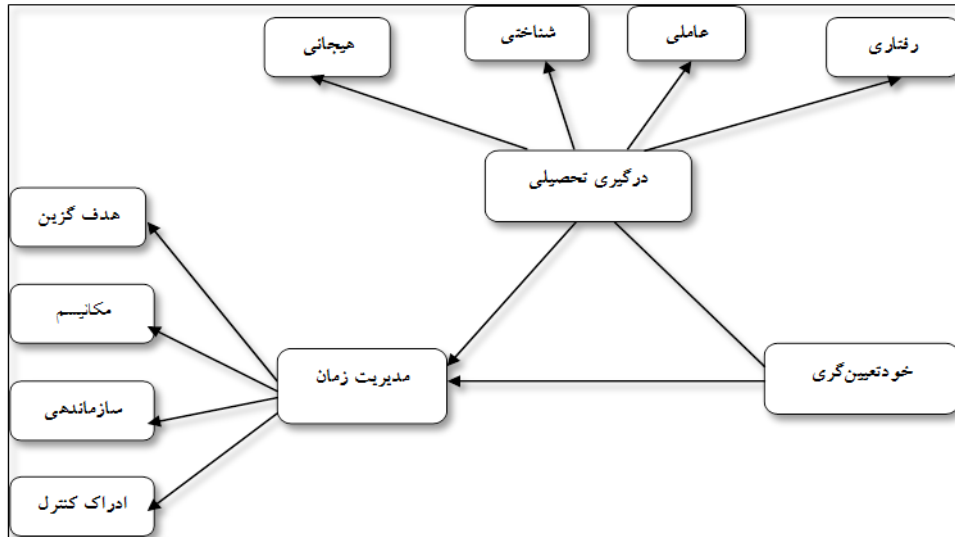
2. Inzlicht And Schmeichel

3. Memmel

می‌دهد (لوییس، هبزر، مالون و والیوس^۱، ۲۰۱۱، به نقل از ایروین^۲، ۲۰۱۵؛ نوئنز و لئون، ۲۰۱۹؛ چاوا^۳، ۲۰۲۰). تعهد و پذیرش در انجام تکلیف و ماندن در تکلیف (هنسلی، ولتر، وان و بردی^۴، ۲۰۱۸) که جزء درگیری رفتاری محسوب می‌شوند و تعامل شناختی به عنوان متغیرهای تعیین‌کننده و اثرگذار بر مدیریت‌زمان معرفی می‌شوند (آدامز و بلیر^۵، ۲۰۱۹) اما نقش میانجی درگیری تحصیلی در رابطه‌ی خودتعیین‌گری و مدیریت‌زمان در پژوهش‌ها مشخص نشده است.

اهمیت و دلیل انتخاب این موضوع از این جهت است که تحقیقات نشان داده، مهارت‌های مدیریت‌زمان (همچون تنظیم و اولویت‌بندی اهداف، برنامه‌ریزی، و سازمان‌دهی) در پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان نقش مؤثری دارد (احمد^۶، ۲۰۱۸؛ هنسلی و همکاران، ۲۰۱۸؛ لیو و همکاران، ۲۰۰۹؛ وان ارد، ۲۰۰۳ و ایلهم و آهاران^۷، ۲۰۰۳؛ جناآبادی، ناستی‌زایی و جلال‌زایی، ۱۳۹۵) و بخش قابل توجهی از مشکلات تحصیلی دانش‌آموزان به نبود مهارت مدیریت‌زمان مؤثر (بریتون و تسر، ۱۹۹۱؛ دیویس و همکاران، ۲۰۰۴؛ بانیول و اوسین، ۲۰۱۵؛ آیون و آگونیس^۸، ۲۰۱۷) مربوط می‌شود و توجه به نیازهای روان‌شناختی دانش‌آموزان احتمالاً به درگیری تحصیلی، افزایش انگیزه برای یادگیری و مدیریت‌زمان مؤثر کمک می‌کند و با توجه به محدودیت‌ها و پیشنهاد پژوهش‌های (ماهانسه، و همکاران، ۲۰۱۳؛ مارشال، ۲۰۱۸؛ کادولا - هامیلا و همکاران، ۲۰۱۹؛ اینزلیشت و اشمایکل، ۲۰۱۲ و اسکولی و کر، ۲۰۱۴)، این پژوهش به دنبال پاسخ به این سؤال است که آیا درگیری تحصیلی در رابطه‌ی خودتعیین‌گری و مدیریت‌زمان دانش‌آموزان نقش میانجی دارد؟ بر این اساس الگوی زیر طراحی و آزمون می‌شود (نمودار ۱).

1. Lewis, Huebner, Malone, & Valois
2. Irvine
3. Chiu
4. Hensley, Wolters, Won, Brady
5. Adams & Blair
6. Ahmed
7. Eilam & Aharon,
8. Aeon & Aguinis



نمودار ۱. مدل مفهومی پژوهش

روش پژوهش

هدف از پژوهش، تعیین روابط خودتعیین‌گری و مدیریت‌زمان با توجه به نقش میانجی‌گری درگیری‌تحصیلی بود. روش پژوهش حاضر، از نوع توصیفی - همبستگی بود. جامعه‌ی پژوهش شامل دانش‌آموزان دختر متوسطه‌ی دوّم (۱۶ تا ۱۸ سال) در سال تحصیلی ۹۸-۹۹ شهر یزد با جمعیت تقریبی ۸۸۶۰ نفر بودند. ابتدا از بین دو ناحیه‌ی ۱ و ۲ آموزش و پرورش یزد، ناحیه‌ی ۲ به تصادف انتخاب شد. سپس از ناحیه ۲، از میان ۲۶ مدرسه‌ی دولتی و ۱۰ مدرسه‌ی غیردولتی دوره دوّم متوسطه، تعداد ۷ مدرسه (۵ مدرسه دولتی و ۲ مدرسه غیردولتی) به روش خوشه‌ای تصادفی انتخاب شدند. در هر مدرسه تعدادی کلاس به روش خوشه‌ای تصادفی انتخاب شدند که کل دانش‌آموزان حاضر در هر کلاس، در پژوهش ما شرکت کردند. جمعاً تعداد ۳۱۴ نفر نمونه‌ی اولیه‌ی ما را تشکیل دادند. ابتدا با هماهنگی کادر دفتری، با معلمان و دانش‌آموزان هماهنگی‌های لازم صورت گرفت. قبل از توزیع پرسشنامه و پاسخگویی به سؤالات برای رفع ابهام و نگرانی، به دانش‌آموزان هر کلاس توضیح داده شد که نتایج پژوهش محرمانه خواهد بود. سپس از دانش‌آموزان خواسته شد، سه پرسشنامه‌ی؛ مقیاس رفتار مدیریت‌زمان ماکان، پرسشنامه‌ی نیازهای

بنیادی روانی گاردیا، دسی و ریان و پرسشنامه‌ی درگیری تحصیلی ریو به مدت ۳۵ دقیقه تکمیل کنند. پژوهش حاضر به مدت دو ماه در مقطع دبیرستان دخترانه‌ی دوره دوم شهر یزد انجام گرفت.

ابزارهای پژوهش

مقیاس رفتار مدیریت‌زمان (TMRS)

این پرسشنامه ۳۴ سؤالی، توسط ماکان (۱۹۹۴) برای اندازه‌گیری نحوه تنظیم و استفاده دانش‌آموزان از زمان، طراحی شده است و چهار خرده‌مقیاس؛ تعیین اهداف و اولویت‌ها (۴، ۵، ۱۱، ۱۲، ۱۸، ۲۴، ۲۵، ۲۹، ۳۱، ۳۲)، مکانیسم‌های مدیریت‌زمان (۳، ۶، ۱۰، ۱۳، ۱۷، ۱۹، ۲۳، ۲۶، ۳۰، ۳۳، ۳۴)، سازماندهی اولویت‌ها (۲، ۷، ۹، ۱۴، ۱۶، ۲۰، ۲۲، ۲۷) و کنترل ادراک شده از زمان (۱، ۸، ۱۵، ۲۱، ۲۸) دارد. سؤالات ۷، ۹، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۲۰، ۲۱، ۲۲، ۲۷، ۲۸ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. ژو (۲۰۱۰) پایایی آن را ۷۳٪ گزارش نموده است. دانش‌آموزان به هر یک از گویه‌ها در یک طیف یک تا پنج درجه‌ای (۱ تا ۵) (هرگز تا همیشه) پاسخ می‌دهند. حداکثر نمره ۱۷۰ و حداقل آن، ۳۴ است. کسب ۵۰ درصد نمره کل (کمتر از ۸۵)، بیانگر ضعف در مدیریت‌زمان، ۵۱ تا ۷۵ درصد (بین ۸۵ تا ۱۲۷/۵)، مدیریت‌زمان متوسط و بیش از ۷۵ درصد (بیش از ۱۲۷/۵)، مدیریت‌زمان خوب است. روایی درونی به ترتیب؛ ۰/۸۴، ۰/۷۹، ۰/۷۲ و ۰/۷۱ گزارش شده است (گارسیا - راس، ۲۰۱۲). مطالعات ماکان (۱۹۹۰) در محیط‌های دانشجویی انجام شد و در واقع پرسشنامه را برای دانشجویان دانشگاه طراحی کرد و افرادی چون لئو و همکاران (۲۰۰۹) برای دانش‌آموزان راهنمایی و گارسیا - راس (۲۰۱۲) برای دانشجویان مقاطع بالاتر اعتباریابی کردند. این پرسشنامه توسط (کبریایی، بیدگلی و سعیدی، ۱۳۹۲) در ایران ترجمه و اعتباریابی شده است و آلفای کرونباخ (۰/۸۱) گزارش شده است. آلفای کرونباخ پژوهش حاضر، به ترتیب برای خرده‌مقیاس‌های هدف‌گزینی (۰/۷۸۷)، مکانیسم‌های مدیریت‌زمان (۰/۸۴۵)، سازماندهی اولویت‌ها (۰/۷۴۲)، ادراک کنترل زمان (۰/۶۸۶) است.

پرسشنامه خودتعیین‌گری

پرسشنامه نیازهای بنیادی روانی توسط گاردیا، دسی و ریان (۲۰۰۰) ساخته شده است. مقیاس مذکور شامل ۲۱ ماده است که سه خرده‌مقیاس، خودپیروی، شایستگی و پیوند را می‌سنجد،

که میزان احساس حمایت از نیازهای خودپیروی را با سؤالات، ۱، ۴، ۸، ۱۱، ۱۴، ۱۷، ۲۰، نیاز به شایستگی را با سؤالات، ۳، ۵، ۱۰، ۱۳، ۱۵، ۱۹، ۲ و نیاز به پیوند؛ با سؤالات، ۲، ۶، ۷، ۹، ۱۲، ۱۶، ۱۸، ۲۱، می‌سنجد که بر اساس مقیاس هفت درجه‌ای لیکرت (۱ تا ۷) از اصلاً درست نیست تا کاملاً درست است) درجه‌بندی شده است. شیوه‌ی نمره‌گذاری؛ ابتدا نمره‌ی هر خرده مقیاس با توجه به سؤالات هر بخش بدست می‌آید و برای نمره‌گذاری کلی، امتیازات آزمودنی از ۲۱ ماده‌ی مقیاس، باید با یکدیگر جمع شوند. حداقل امتیاز ممکن ۲۱ و حداکثر ۱۴۷ می‌باشد، نمره‌ی بین ۲۱ تا ۴۲: نیازهای بنیادی روانی در فرد پایین، نمره‌ی بین ۴۲ تا ۱۰۵: نیازهای بنیادی روانی متوسط، نمره‌ی بالاتر از ۱۰۵: نیازهای بنیادی روانی بالا است و ضریب آلفای کرونباخ خرده مقیاس‌ها بین ۰/۸۳ تا ۰/۹۱ و ضریب بازآزمایی، بین ۰/۶۷ تا ۰/۷۷ گزارش شده است (بشارت و رنجبر کلاگری، ۱۳۹۲). آلفای کرونباخ پژوهش حاضر، به ترتیب برای خرده مقیاس‌های خودپیروی (۰/۷۷۱)، شایستگی (۰/۶۸) و پیوند (۰/۷۵) است.

پرسشنامه درگیری تحصیلی ریو

این پرسشنامه ۱۷ سؤالی است و توسط ریو^۱ در سال ۲۰۱۳ با تجدیدنظر در پرسشنامه ۲۲ سؤالی، ریو و تسنگ (۲۰۱۱) طراحی شده است. در واقع این پرسشنامه جدید تعداد سؤالات کمتر و اعتبار بالاتری نسبت به نسخه ۲۰۱۱ دارد و سؤالات خرده مقیاس‌ها روایی درونی بالاتری دارند. این پرسشنامه ۷ لیکرتی است و از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم درجه‌بندی شده است. متن اصلی پرسشنامه از سه پرسشنامه کارن و ولبورن (۱۹۹۱)، اسکینر، کیندرمن و فورر (۲۰۰۹) و ولترز (۲۰۰۴) گرفته شده است. خرده مقیاس درگیری‌عاملی اولین بار توسط ریو و تسنگ (۲۰۱۱) مطرح شد. خرده مقیاس درگیری‌رفتاری ۱ تا ۴، خرده مقیاس درگیری‌عاملی ۵ تا ۹، خرده مقیاس درگیری‌شناختی ۱۰ تا ۱۳ و خرده مقیاس درگیری‌عاطفی ۱۴ تا ۱۷ است و آلفای کرونباخ به ترتیب؛ ۰/۸۲، ۰/۹۴، ۰/۸۸ و ۰/۷۸ و همسانی درونی؛ ۰/۸۶، ۰/۸۶، ۰/۹۰ و ۰/۸۴ گزارش شده است (ریو، ۲۰۱۳). این پرسشنامه توسط رضانی و خامسان (۱۳۹۶) در ایران اعتباریابی شده است و ضریب آلفای کرونباخ کل پرسشنامه، ۰/۹۲ و ضریب اعتبار خرده مقیاس‌ها بین ۰/۷۹ تا ۰/۸۷ گزارش شده است (رضانی و خامسان، ۱۳۹۶). آلفای کرونباخ پژوهش حاضر، به ترتیب برای خرده مقیاس‌های درگیری‌رفتاری (۰/۸۱)، درگیری‌عاملی (۰/۸۶)، درگیری‌شناختی (۰/۸۶) و درگیری‌عاطفی (۰/۸۴) گزارش می‌شود.

یافته‌ها

از نرم افزار لیزرل و تحلیل مسیر استفاده شد. نخست مفروضه‌ها مورد مطالعه قرار گرفتند. در این تحلیل‌ها مقادیر پرت تک‌متغیری از طریق شاخص‌های مانده استودنت شده (کمتر از ۲) و مقادیر پرت چندمتغیری از طریق شاخص فاصله‌ی کوک مورد بازبینی قرار گرفت. مقادیر پرت تک‌متغیری دیده شد و از لحاظ مقدار بر نتایج همبستگی تأثیرگذار بود، بنابراین ۴ داده حذف شدند. مقادیر missing نیز قبلاً کنار گذاشته شده بودند. کلیه مفروضه‌های تحلیل مسیر، اعم از خطی بودن رابطه، نرمال بودن توزیع‌های شرطی، عدم وجود هم‌خطی چندگانه و استقلال خطاها (دوربین واتسون) برقرار بودند. بعد از ارزیابی مفروضه‌ها، جداول آماری به شرح زیر گزارش می‌شوند.

جدول ۱. یافته‌های توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش و خرده‌مقیاس‌های آنها

شاخص‌های توصیفی متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	کجی (Skewness)	کشیدگی (Kurtosis)
خودتعیین‌گری	۹۳/۷۹	۲۱/۴۲۳	-۰/۰۳	-۰/۷۵۵
خودپیروی	۳۲/۰۹	۸/۵۱	-۰/۲۹۹	-۰/۵۱۹
شایستگی	۲۶/۸۰	۶/۸۸	-۰/۳۳۴	۰/۰۶۹
پیوند	۳۹	۹/۵۲	-۰/۴۷	-۰/۲۱۲
درگیری تحصیلی	۹۰/۵۳	۱۶/۸۶	-۰/۷۷۹	۱/۰۴۵
درگیری رفتاری	۲۲/۹۵	۳/۸۴	-۱/۰۷۳	۱/۰۹۸
درگیری عاملی	۲۴/۶۴	۶/۹۴	-۰/۵۵۳	-۰/۱۶۸
درگیری شناختی	۱۶/۹۸	۶/۹۳	۰/۱۲۷	-۱/۰۷۱
درگیری عاطفی	۲۱/۸۸	۴/۷۳	-۰/۹۵	۱/۰۵
زمان مدیریت	۱۱۰/۸۶	۱۹/۶۱	۰/۰۳	-۰/۰۷۶
هدف‌گزینی	۳۵/۰۸	۶/۷۲	-۰/۵۶	۰/۴۴۶
مکانیسم‌های مدیریت‌زمان	۳۳/۲۰	۸/۹۵	۰/۰۶	-۰/۶۹
سازماندهی اولویت‌ها	۲۶/۱۵	۴/۶۱	۰/۰۲۴	-۰/۱۹۸
ادراک کنترل زمان	۱۵/۶۵	۳/۶۳	-۰/۱۰۵	-۰/۱۸۰

نتایج جدول ۱ نشان می‌دهد، میانگین‌های مدیریت‌زمان ($m=110/86$)، خودتعیین‌گری ($m=93/79$) و درگیری تحصیلی ($m=90/53$)، بدین صورت گزارش شده است و سایر ابعاد را می‌توان در جدول مشاهده کرد.

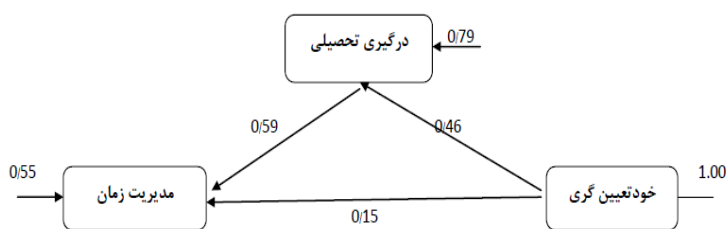
جدول ۲. همبستگی‌های مدیریت‌زمان

عاطفی	شناختی	عاملی	رفتاری	درگیری تحصیلی	پیوند	شایستگی	خود پیروی	خود تعیین‌گری	
۰/۶۶۶**	۰/۵۵۶**	۰/۵۲۶**	۰/۵۳۸**	۰/۵۸۴**	۰/۲۷۸**	۰/۳۴۶**	۰/۳۷۵**	۰/۴۲**	مدیریت‌زمان
۰/۵۶۸**	۰/۵۳۲**	۰/۵۵۳**	۰/۶۰۱**	۰/۶۹۷**	۰/۲۲۹**	۰/۲۸۱**	۰/۳۵**	۰/۳۶۱**	هدف‌گزینی
۰/۴۹۳**	۰/۴۹**	۰/۴۸۲**	۰/۴۸۱**	۰/۵۹۵**	۰/۲۷۴**	۰/۲۵**	۰/۲۹۴**	۰/۳۵**	مکانیسم‌ها
۰/۲۱۲**	۰/۱۷۰*	۰/۲۳۳**	۰/۳۰۹**	۰/۲۶۳**	۰/۱۳۷	۰/۲۶۱**	۰/۲۳۷**	۰/۲۵۲**	اولویت‌ها
۰/۴۷**	۰/۴۳۱**	۰/۳۹۴**	۰/۴۶۲**	۰/۵۰۵**	۰/۲۲۶**	۰/۴۰۲**	۰/۳۵**	۰/۴۱۹**	ادراک کنترل زمان

** همبستگی در سطح $P < 0/01$ معنی دار است.* همبستگی در سطح $P < 0/05$ معنی دار است.

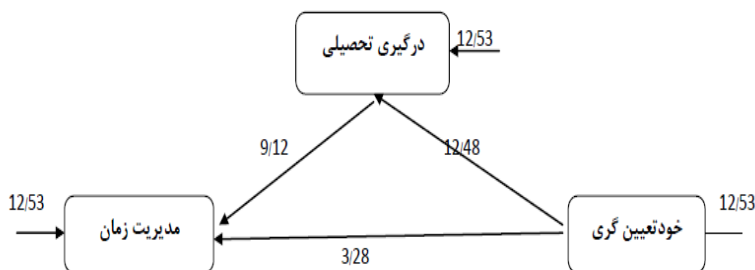
نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد، مدیریت‌زمان با خودتعیین‌گری و ابعاد خودپیروی، شایستگی و پیوند رابطه مثبت معنی‌دار دارد (آزمون یک دامنه، $P = 0/01$ ، $n = 273$ ، مقادیر همبستگی به ترتیب: $r = 0/42$ ، $r = 0/375$ ، $r = 0/346$ ، $r = 0/278$) این مقادیر همبستگی، هرکدام ۲٪ تا ۱۷٪ واریانس مدیریت‌زمان را توضیح می‌دهند. مدیریت‌زمان با ابعاد درگیری تحصیلی ($r = 0/584$) و درگیری رفتاری ($r = 0/538$)، درگیری عاملی ($r = 0/526$)، درگیری شناختی ($r = 0/556$) و درگیری عاطفی ($r = 0/666$) رابطه مثبت معنی‌دار دارد (آزمون یک دامنه، $P = 0/01$ ، $n = 273$). این مقادیر همبستگی هر یک از مقیاس‌ها ۳۴٪ تا ۴۴٪ واریانس مدیریت‌زمان را تبیین می‌کنند.

بررسی مدل ساختاری (تحلیل مسیر)



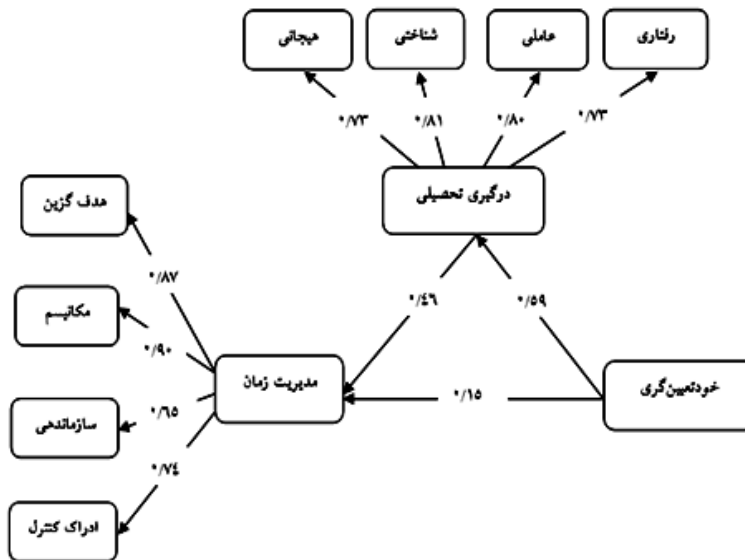
Chi-Square=0.00, df=0, P-value=1.00000, RMSEA=0.000

نمودار ۲. مدل مفهومی پژوهش در حالت استاندارد



Chi-Square=0.00, df=0, P-value=1.00000, RMSEA=0.000

نمودار ۳. مدل مفهومی پژوهش در حالت معناداری



Chi-Square=765.33, df=64, P-value=0.00000, RMSEA=0/087

نمودار ۴. مدل مفهومی پژوهش

بحث

هدف از پژوهش، تعیین روابط خودتعیین‌گری و مدیریت‌زمان با توجه به نقش میانجی‌گری درگیری تحصیلی بود. یافته‌ها نشان داد، نقش خودتعیین‌گری در رابطه با مدیریت‌زمان مثبت، مستقیم و معنی‌دار است. این نتایج با یافته‌های پژوهش (زمان و همکاران، ۲۰۲۰؛ آمیدا و همکاران، ۲۰۲۰؛ اسکولی و کر، ۲۰۱۴؛ بانیول و اوسین، ۲۰۱۵ و اسکات، ۲۰۱۲) همسو است. در این پژوهش اسکولی و کر (۲۰۱۴) و اسکات^۱ (۲۰۱۲) به نگرش‌های دانش‌آموزان نسبت به ساختار زمان و مدیریت آن و سازگاری با انتظارات معلم و تنظیم حجم کاری به عنوان متغیرهای انگیزشی اشاره شده است. به نظر می‌رسد، عواملی که دانش‌آموزان را به فعالیت و تلاش بیشتر جهت دستیابی به موفقیت‌های تحصیلی بیشتر ترغیب می‌کند، همچون متغیرهای انگیزشی عمل کرده و سبب کنترل

مدیریت‌زمان نیز می‌شود. بنابراین، این یافته‌ها بر این نکته تأکید دارند که احتمالاً سایر متغیرهای انگیزشی نیز نقش تأثیرگذاری بر فرآیند مدیریت‌زمان دارند. یکی از این متغیرهای انگیزشی توجه به نیازهای روان‌شناختی است. در تبیین نتایج می‌توان گفت، زمانی که معلم در فضای کلاسی، شرایطی را فراهم کند که نیاز خودپیروی ارضا شود، دانش‌آموزان احساس آزادی عمل را تجربه کرده و حق انتخاب سبب می‌شود، نحوه استفاده از زمان از دیدگاه وسیع‌تری مورد توجه دانش‌آموزان قرار گیرد. آنها قادر خواهند بود، بین زمان در دسترس برای مطالعه و اوقات فراغت تعادل ایجاد کنند. در شرایطی که نیاز شایستگی ارضا می‌شود، دانش‌آموزان مهارت کافی برای مقابله با چالش‌های تحصیلی را فرار می‌گیرند و با تسلط یافتن بر آنها به حس کنترل می‌رسند که یکی از ارکان اصلی مدیریت‌زمان، در نظریه رفتار مدیریت‌زمان ماکان و همکاران (۱۹۹۴) است. توجه به نیاز خودپیروی، استفاده‌ی عینی و ذهنی از زمان را ممکن می‌سازد و دانش‌آموزان قادر خواهند بود، اقدامات خاصی برای افزایش بهزیستی روان‌شناختی در محیط‌های یادگیری از طریق استفاده مؤثر از زمان انجام دهند. بر اساس نظریه خودتعیین‌گری، انتخاب فعالیت‌هایی که به یادگیرندگان کمک می‌کند تا نیازهای اساسی خود را برآورده کنند و به اهداف ذاتی (کمک به همکلاسی‌ها، ایجاد روابط مؤثر با همسالان، رشد تحصیلی به عنوان یک یادگیرنده‌ی موفق، حفظ سلامتی و تعادل در زندگی تحصیلی) برسند، منجر به مدیریت‌زمان مؤثر می‌شود. پس افزایش رضایتمندی از ارضای نیازهای اساسی و در نتیجه احساس خوشبختی همراه با استفاده‌ی مفید از زمان، با حمایت از خودپیروی ممکن می‌شود و به افراد فرصت بیشتری برای انتخاب و کار در جهت اهداف تحصیلی متناسب با ویژگی‌های فردی و ذاتی خود می‌دهد، که به نفع موفقیت‌های تحصیلی و شغلی در آینده است.

نتایج نشان می‌دهد، نقش درگیری تحصیلی در رابطه مدیریت‌زمان مثبت، مستقیم و معنی‌دار است. این یافته با نتایج پژوهش‌های (اسکولی و کر، ۲۰۱۴؛ احمداوزیر و همکاران، ۲۰۲۰؛ بورنت، ۲۰۱۹؛ آدامز و بلیر، ۲۰۱۹ و پینترو، استیوز، فریر، کاسو، سوتو، سانماد، ۲۰۱۹) مرتبط است. در تبیین نتایج می‌توان گفت، زمانی درگیری تحصیلی در بین دانش‌آموزان ایجاد می‌شود که آنها در فعالیت‌های کلاسی شرکت کرده و برای یادگیری تلاش کنند، نیازهای خود را با معلم درمیان

1. Burnette
2. Piñeiro, Estévez, Freire, Caso, Souto & Sanmamed

بگذارند، در هنگام مطالعه به دنبال مثال‌های جدید برای رسیدن به معنای جدید باشند، کلاس را شاد و مفرح دانسته، از یادگیری مطالب جدید، از حضور در کلاس و شرکت در فعالیت‌ها لذت ببرند، بر اساس ویژگی‌های شخصیتی و علائق خود اهدافشان را اولویت‌بندی کنند، در اجرای اهداف تحصیلی و انجام تکالیف، تداوم و پیگیری و در موقعیت‌های یادگیری پذیرش و تعهد به یادگیری عمیق داشته باشند. این فرآیند منجر به شکل‌گیری مهارت‌ها و یادگیری سطوح بالای شناختی حل مسأله، ترکیب و ارزشیابی از دیدگاه بلوم می‌شود. هر چه بیشتر سطوح بالای شناختی در فرآیند مطالعه شکل گیرد در زمان موردنیاز برای مطالعه صرفه‌جویی شده و احتمال موفقیت در مدیریت‌زمان افزایش می‌یابد. البته بر اساس یافته‌های پژوهش لاوسون و لاوسون (۲۰۱۳) اولویت‌های هر دانش‌آموز در یک سیستم پویا از سازه‌های اجتماعی و روان‌شناختی و یک فرآیند هم‌افزایی تعریف می‌شود و میزان مشارکت دانش‌آموزان در فعالیت‌های کلاسی (درگیری رفتاری) به شرایط اجتماعی - اقتصادی و فرهنگی - اجتماعی مربوط می‌شود.

یکی از مؤلفه‌های درگیری تحصیلی، مؤلفه‌ی درگیری‌شناختی است که ارتباط نزدیکی با یادگیری معنی‌دار آزرابل دارد. این مؤلفه به ارتباط معنایی بین مفاهیم درسی، ارتباط بین محتوای درس و تجارب زندگی، پیوستگی معنایی بین مطالب یک کتاب، ارتباط بین مطالب درسی با دانسته‌های گذشته و ارائه‌ی مثال برای درک بیشتر اشاره می‌کند. دانش‌آموزانی که هنگام مطالعه، قادرند بین محتوای کتب درسی ارتباط معنایی ایجاد کنند به بسط معنایی دست می‌یابند، آنها با درونی‌سازی و شخصی‌سازی محتوا به یادگیری عمیق می‌رسند که این شیوه منجر به مدیریت‌زمان موفق می‌شود، چرا که دانش‌آموزان دیگر نیاز به مطالعه‌ی مجدد، حفظ طوطی‌وار و گذران بیهوده وقت نخواهند داشت. درگیری رفتاری؛ به معنای تلاش، مداومت و پایداری دانش‌آموزان در فعالیت‌های یادگیری است. دانش‌آموزانی که درگیری رفتاری بالاتری دارند و معلم، زمینه مشارکت آنها را با قضاوت بی‌طرفانه فراهم می‌کند، به رخدادهای کلاسی بیشتر توجه دارند، نظرات و ایده‌های خود را راحت‌تر در کلاس مطرح می‌کنند، در فرآیند پرسش و پاسخ کلاسی شرکت می‌کنند و به طور کل، در تعامل با معلم و همکلاسی‌های خود بهتر عمل می‌کنند. این دانش‌آموزان هنگام تعامل، به شناخت عمیق‌تری از خود و خواسته‌هایشان می‌رسند و همین امر موجب می‌شود زمان کمتری به هدف‌گزینی، اولویت‌بندی اهداف و بیان خواسته‌ها اختصاص دهند. هدف‌گزینی، اولین مرحله‌ی رفتار مدیریت‌زمان ماکان و همکاران (۱۹۹۴) است و دانش‌آموزانی در مدیریت‌زمان

موفق می‌شوند که از اهداف و آرزوهای خود شناخت و آگاهی بیشتری داشته باشند. عدم آگاهی و ضعف در هدف‌گزینی، یکی از موانع مدیریت‌زمان است که با درگیری رفتاری، برطرف می‌شود و از اتلاف وقت که یکی از چالش‌های مدیریت‌زمان است جلوگیری می‌کند. درگیری‌عاملی، به معنای مشارکت فعال دانش‌آموزان در فعالیتهای کلاسی و همکاری در ساخت دانش است. دانش‌آموزانی که به کمک روش‌های مطالعه و یادگیری، سعی دارند مطالب درسی را شخصی‌سازی کنند و مطالب را درونی می‌کنند، در مدیریت‌زمان موفق‌ترند. پس، با توجه به رابطه‌ی بالای هدف‌گزینی با درگیری تحصیلی به نظر می‌رسد، آموزش مهارت هدف‌گزینی و خودشناسی بهترین راهکار ایجاد زندگی تحصیلی هدفمند و معنادار در برای فراگیرندگان همراه با بهبود کیفیت فضاهای آموزشی و محیط‌های یادگیری است. این راهکار سبب می‌شود، یادگیرندگان بیشترین درگیری تحصیلی را با ایجاد حس مسئولیت‌پذیری، افزایش مشارکت و کارگروهی، حذف رقابت‌های ناسالم، ایجاد روابط بین فردی سالم همراه با اعتماد و احترام متقابل تجربه کنند که پیامد آن مدیریت‌زمان و موفقیت‌های تحصیلی بیشتر است.

البته در این بین سازماندهی اولویت‌ها (یکی از ابعاد مدیریت‌زمان) با ابعاد خودتعیین‌گری و درگیری تحصیلی و خرده‌مقیاس‌هایشان همبستگی معنی‌دار اما ضعیفی دارد و این مخالف با یافته‌های لاسون و لاسون^۱ (۲۰۱۳) و با یافته‌ی آدامز و بلر (۲۰۱۹) همسو است. در تبیین نتایج می‌توان گفت، سازماندهی اولویت‌ها به میزان زمان مصرفی برای انجام فعالیت‌های دلخواه و اولویت‌هایی که هر دانش‌آموز در زندگی تحصیلی دارد، گفته می‌شود. در پژوهش حاضر، میانگین سازماندهی اولویت‌ها به نسبت میانگین هدف‌گزینی و مکانیسم‌های مدیریت‌زمان پایین‌تر است که بیانگر زمان تلف شده و نبود اولویت در برنامه‌ی درسی دانش‌آموزان است. آموزش استراتژی‌های یادگیری مؤثر، نقش مهمی در سازماندهی اولویت‌ها ایفا می‌کند، حتی جایی که دانش‌آموز خود تمایل به مدیریت‌زمان دارد، اما بدون آموزش این استراتژی‌ها، مدیریت‌زمان ممکن نیست. در پژوهش آدامز و بلر (۲۰۱۹) برای ایجاد مدیریت‌زمان مؤثر، راهکارهای یادگیری مؤثر (بسط معنایی، سازماندهی مطالب، فلش کارت، چکیده‌نویسی و ...) آموزش داده می‌شود. از دیگر راهکارهای فردی برای دستیابی به سازماندهی اولویت‌ها (اهداف شخصی مناسب و به منظور استفاده مناسب از زمان و جلوگیری از تلف شدن زمان)، می‌توان به مهارت خودمدیریتی، تعهد به

انجام تکلیف، برنامه‌ریزی و پیگیری فعالیت‌ها (مانند: ماندن در تکلیف تا اتمام آن) اشاره کرد. برای اتمام تکلیف و ماندن در تکلیف لازم است، در جلسات آموزشی از دانش‌آموزان چند سؤال اساسی پرسید: "چرا شما این تکلیف را انجام می‌دهید؟ آیا شما دوست دارید این تکلیف را انجام دهید؟ آیا الان چیزی از این فعالیت عاید شما می‌شود؟ آیا می‌خواهید برای این هدف درس بخوانید- آیا مجبورید برای این هدف تحصیلی زندگی کنید؟ در پژوهش بانول و اوسین (۲۰۱۵) این سؤالات به عنوان پروتکل آموزشی با هدف راهکارهای مدیریت زمان مؤثر آموزش داده می‌شود.

نتایج نشان داد، نقش خودتعیین‌گری در رابطه‌ی درگیری تحصیلی، مثبت، مستقیم و معنی‌دار است. این یافته با نتایج پژوهش (نوئنز و لئون، ۲۰۱۹؛ چاو، ۲۰۲۱؛ دینکر و همکاران، ۲۰۱۹؛ وان استینگیت و لنز، ۲۰۱۱ و کنی، پورتر، هایدن، رودریگز^۲، ۲۰۱۳) حمایت می‌شود. در تبیین نتایج می‌توان بیان نمود، روابط بین زمینه و بستر یادگیری (حمایت معلمان از خودپیروی دانش‌آموزان)، نیازهای اساسی روان‌شناختی و درگیری (رفتاری، هیجانی، عاملی و شناختی) تعیین‌کننده‌ی میزان موفقیت تحصیلی و غیبت از کلاس است. هر چه فراگیران به این ادراک برسند که معلمان از خودپیروی آنها در کلاس بیشتر حمایت می‌کنند، رضایت از نیازهای روان‌شناختی افزایش می‌یابد که به نوبه خود تعیین‌کننده‌ی افزایش میزان درگیری تحصیلی است. هرچه درگیری تحصیلی بیشتر باشد، احتمال موفقیت‌های تحصیلی و حضور در کلاس بیشتر است. حمایت معلمان از خودپیروی، جو اجتماعی مثبت در محیط‌های یادگیری ایجاد می‌کند و دانش‌آموزان به این ادراک می‌رسند که از مشارکت، بیان ایده‌ها و نظرات آنها پشتیبانی می‌شود. پیامد این روند، رضایتمندی روان‌شناختی فراگیران، مشارکت در کلاس و نتایج مثبت تحصیلی است. این یافته در واقع راهکاری است برای معلمان با هدف تقویت تعامل دانش‌آموزان در کلاس‌ها، از جمله دانش‌آموزانی که به نظر می‌رسد در یادگیری، بی‌انگیزه و بی‌میل هستند. عملکرد معلم و نحوه‌ی ارتباط با دانش‌آموز در شکل‌گیری درگیری تحصیلی دانش‌آموزان نقش مؤثری دارد. چاموندواری^۳ (۲۰۱۳) این نوع تعامل را در قالب، مدیریت کلاس موگد و سبک مقتدرانه دسته‌بندی می‌کند که اصول رفتاری و قوانین مشخصی دارد. پس معلمانی که رفتار حمایت‌کننده دارند، به ویژه از خودپیروی دانش‌آموزان حمایت می‌کنند و با

1. Bilde, Vansteenkiste & Lens
2. Knee, Porter, Hadden & Rodriguez
3. Chamundeswari

دانش‌آموزانشان به گرمی تعامل دارند، اهداف، تصمیمات و باورهای آنها را به درستی هدایت می‌کنند، نقش سازنده‌ای در شکل‌گیری درگیری تحصیلی دانش‌آموزان ایفا می‌کنند. همچنین، نتایج یافته‌های پژوهش نشان داد، نقش خودتعیین‌گری در رابطه با مدیریت‌زمان با توجه به نقش میانجی درگیری تحصیلی مثبت، غیرمستقیم و معنی‌دار است. این یافته با نتایج پژوهش (اسکولی و کر، ۲۰۱۴؛ بانیول و اوسین، ۲۰۱۵ و اینزلیشت و اشمایکل ۲۰۱۲) همسو است. در تبیین یافته‌های پژوهش می‌توان گفت، اولین نیاز خودتعیین‌گری، نیاز خودپیروی است، خودپیروی به آزادی‌های فردی و قدرت تأثیرگذاری یادگیرنده بر زندگی تحصیلی‌اش اشاره دارد. بدین معنی که یادگیرنده تا چه اندازه حق انتخاب داشته و عمدتاً می‌تواند خودش باشد و قادر است، برای زندگی تحصیلی و اهداف و آینده شغلی‌اش، تصمیم بگیرد. نیاز خودپیروی در محیط‌های یادگیری در صورتی ارضا می‌شود که یادگیرنده از سوی معلم حمایت و تشویق شود و عموماً در بیان افکار و احساساتش و برای رسیدن به خواسته‌هایش آزاد باشد. این ویژگی‌ها دانش‌آموز را در زندگی و اهداف تحصیلی درگیر می‌کند. بنابراین با احتمال بیشتری قادر به مدیریت‌زمان خود خواهد بود. خودپیروی شامل انتخاب زمان مناسب برای انجام فعالیت‌هایی است که به افراد کمک می‌کند، نیازهای اساسی خود را برآورده کنند، اهداف ذاتی خود (کمک به دیگران، برقراری روابط، رشد همه‌جانبه فردی، حفظ و ارتقاء سلامتی و تعادل در زندگی شخصی) را محقق کنند و مسیری برای افزایش رضایتمندی و بهزیستی روان‌شناختی و استفاده مؤثر از زمان با حمایت از استقلال فردی مهیا کنند.

نیاز شایستگی (دومین نیاز خودتعیین‌گری) به معنای تسلط یافتن بر فعالیت و داشتن حس کنترل و مسئولیت‌پذیری است. در تبیین نتایج می‌توان گفت، حضور و مشارکت فعالانه در کلاس، توجه فعال به موضوعات و رویدادهای کلاسی، شنونده‌ی فعال بودن در کلاس، بیان ایده‌ها و نظرات به صورت آزادانه و بدون قضاوت یا مورد تمسخر قرار گرفتن، حس مسئولیت‌پذیری را در یادگیرندگان تقویت می‌کند و سبب شکل‌گیری اهداف تحصیلی، اجتماعی و شغلی خواهد شد. داشتن هدف، داشتن یک انتخاب است و انتخاب منجر به درگیری خودخواسته در فعالیت موردنظر می‌شود و هر چه درگیری بیشتر باشد، کارآیین یادگیرنده در مدیریت‌زمان بیشتر است. اهمیت هدف در زندگی دانش‌آموزان تا بدان جاست که برخی پژوهشگران وجود هدف و دستیابی به

هدف را با شکل‌گیری معنا در زندگی یادگیرندگان (احمدی، حیدری، باقریان، کشفی، ۱۳۹۴) و رشد و تحول سازگار آنها (برونک، فیتچ و تالیب^۱، ۲۰۱۰) همسو می‌دانند.

نیاز پیوند در نظریه خودتعیین‌گری به روابط متقابل، ارتباطات اجتماعی و تماس با افرادی که در زندگی شخصی (خانواده و خویشاوندان) یا تحصیلی (همسالان و معلمان) دانش‌آموز حضور دارند، اشاره دارد. در تبیین نتایج می‌توان گفت، هرچه روابط اجتماعی دانش‌آموز گسترده‌تر باشد، با همسالان و معلمان خود احساس نزدیکی و محبت بیشتری داشته باشد و اطرافیان بیشتر از او حمایت کنند، درگیری عاطفی و شناختی بیشتری با محتوای یادگیری خواهد داشت که سبب یادگیری عمیق‌تر، تمرکز بیشتر و مدیریت‌زمان موفق‌تر خواهد شد. این یافته با نتایج مطالعه (قدرتی و نجف زاده، ۲۰۱۴؛ مارشال، ۲۰۱۸ و بهادیر^۲، ۲۰۱۸) همسو است. به نظر می‌رسد، با آموزش خودآگاهی که متمرکز بر شناخت و درک خلق و خوی و احساسات فردی است و آموزش مهارت‌های اجتماعی که سبب برقراری روابط بین‌فردی مؤثر، حس همدلی، آگاهی اجتماعی و مدیریت روابط می‌شود، مدیریت‌زمان را می‌توان به طور معنی‌داری افزایش داد. به طور خلاصه، نتایج این پژوهش نشان داد، خودتعیین‌گری با مدیریت‌زمان رابطه مثبت و مستقیم دارد و ابعاد درگیری تحصیلی در رابطه بین خودتعیین‌گری و مدیریت‌زمان نقش میانجی ایفا کند.

نتیجه‌گیری

برای دستیابی به یک استفاده‌ی مؤثر و معنی‌دار از زمان که منجر به شادی و افزایش لذت در زندگی تحصیلی می‌شود، لازم است دانش‌آموزان، اهداف و اولویت‌های خود را با توجه به توانایی‌ها و شرایط خود متناسب کنند. مدت زمانی که دانش‌آموزان صرف تهیه و تدوین اهداف (تحصیلی، شغلی، اجتماعی و شخصی) خود می‌کنند، به طور کلی در جوامع مختلف متفاوت است و این تفاوت گاهی نادیده گرفته می‌شود، چرا که بافت فرهنگی، انتظارات جامعه و خانواده‌ها، نقش‌های جنسیتی متفاوت است. از طرفی، رشد همه‌جانبه‌ی شخصیت یادگیرندگان، در هنگام مکث‌های زندگی اتفاق می‌افتد، زمانی که دانش‌آموزان متفکرانه و خلاقانه به آینده پیش‌روی خود و به ایده‌ها و آرمان‌های خود می‌اندیشند. زمانی که آنها با آگاهی از ذهن و باورهای خود، برای رسیدن به تعادل جدید و خلاقانه بین ارزش‌های شخصی، اهداف زندگی و شرایط زندگی تحصیلی

1. Bronk, Finch & Talib

2. Bahadir

تلاش می‌کنند و با انتخاب راهی که از نظر ذهنی به عنوان بهترین انتخاب در یک شرایط معین تجربه می‌شود، قدم برمی‌دارند، می‌توان امیدوار بود که به احساس لذت، اطمینان و بهزیستی روان‌شناختی در زندگی تحصیلی و شغلی خود دست یافته‌اند.

از جمله محدودیت‌های پژوهش می‌توان به محدود بودن نمونه به دانش‌آموزان دختر اشاره نمود که تعمیم‌پذیری یافته‌ها را به دانش‌آموزان پسر محتاط می‌کند. با توجه به اهمیت مؤلفه‌های انگیزش در مدیریت‌زمان و موفقیت‌های تحصیلی پیشنهاد کاربردی به مشاوران مدرسه این است که سه مهارت خودشناسی، هدف‌گزینی و مهارت‌های ارتباطی را به دانش‌آموزان دبیرستانی آموزش دهند. دوره‌ها و کارگاه‌های آموزشی مدیریت‌زمان، مهارت‌های ارتباطی و مدیریت کلاس برای معلمان به منظور ایجاد فضایی که نیازهای روان‌شناختی دانش‌آموزان ارضا شود، برگزار شود. به دلیل اهمیت مدیریت‌زمان به عنوان یک مهارت یادگیری خودتنظیم پیشنهاد پژوهشی به پژوهشگران این است که سایر مؤلفه‌های انگیزشی (جهت‌گیری هدفی، هیجان‌های تحصیلی، ارزش تکلیف و ...) به منظور طراحی یک پروتکل انگیزشی با هدف مدیریت‌زمان مؤثر در پژوهش‌های آتی مورد ارزیابی قرار گیرند.

منابع

۱. احمدی، سمیه؛ حیدری، محمود؛ باقریان، فاطمه و کشفی، عبدالرسول (۱۳۹۴). نوجوانی و تحول معنا: مقایسه منابع و ابعاد معنای زندگی در دختران و پسران نوجوان. فصلنامه مطالعات روانشناسی بالینی، ۶ (۲۳)، ۱۴۸-۱۷۷.
۲. افلاکی‌فرد حسین، اکبری محمدرضا (۱۳۹۸). رابطه مدیریت‌زمان با خلاقیت و خود تنظیمی دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی سعادت‌آباد. آموزش پژوهی، ۵ (۱۸)، ۶۱-۶۷.
۳. بشارت، محمدعلی و رنجبر کلاگری، الهه (۱۳۹۲). مقیاس ارضای نیازهای بنیادین روان‌شناختی: پایایی، روایی و تحلیل عاملی. فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی، ۱۴ (۴)، ۱۴۷-۱۶۸.
۴. جناآبادی حسین، ناستی زایی ناصر، جلال زایی سمیه (۱۳۹۵). تأثیر آموزش مدیریت‌زمان بر کاهش اضطراب امتحان دانشجویان. مجله آموزش پرستاری، ۵ (۱)، ۱۲-۲۲.
۵. رمضانی، ملیحه و خامسان، احمد (۱۳۹۶). شاخص‌های روانسنجی پرسشنامه درگیری تحصیلی ریو ۲۰۱۳: با معرفی درگیری تحصیلی. فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی، ۶ (۲۹)، ۱۸۵-۲۰۴.
۶. کبریایی، علی؛ صباحی بیدگلی، محمد و سعیدی، علی (۱۳۹۲). ارتباط بین بهره‌گیری از مهارت‌های فردی مدیریت‌زمان با رضایت از نحوه گذران وقت در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی زاهدان. مجله توسعه آموزش در علوم پزشکی، ۶ (۱۲)، ۷۹-۸۸.

۷. غلامعلی لواسانی، مسعود؛ خضری آذر، هیمن؛ صالحی نجفی، مهسا و مالکی، اسداله (۱۳۹۶). الگوی ساختاری روابط بین نیازهای اساسی روان‌شناختی، انگیزش تحصیلی و درگیری تحصیلی در زبان انگلیسی. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۱۳ (۴۳)، ۵۸-۳۵.
۸. گل محمدنژاد بهرامی، غلامرضا؛ یاریقلی، بهبود؛ مدیرقشلاق، سولماز. (۱۳۹۹). رابطه خودتنظیمی و مدیریت زمان با اهمال‌کاری تحصیلی در بین دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم. فصلنامه روانشناسی مدرسه و آموزشگاه، ۳ (۳)، ۱۹۸-۱۸۱.
۹. مشکوه، مریم و شعبانی، محمد. (۱۳۹۲). تاثیر راهبردهای خودتنظیمی مدیریت زمان و تنظیم تلاش برای یادگیری زبان انگلیسی به منزله زبان خارجه. پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی (پژوهش زبان‌های خارجی، ۳ (۱)، ۱۳۵-۱۵۳.
10. Aeon, B & Aguinis, H. (2017). It's About Time: New Perspectives and Insights on Time Management. *Academy of Management Perspectives*, 31(4), 309-330. <https://doi.org/10.1177/1042258719839711>.
11. Adams, R & Blair, E. (2019). Impact of Time Management Behaviors on Undergraduate Engineering Students' Performance. *Journals.Sagepub.Com/Home/Sgo*, 1(1), 1-11, Doi: 10.1177/2158244018824506.
12. Ahmad Uzir, N., Gašević, D., Matcha, W., Jovanović, J., & Pardo, A. (2020). Analytics of Time Management Strategies in A Flipped Classroom. *Journal of Computer Assisted Learning*, 36(1), 70-88. <https://doi.org/10.1111/jcal.12392>.
13. Ahmed, O. (2018). Locus of Control and Time and Study Management as Predictors of Academic Achievement. *Bulgarian Journal of Science and Education Policy (Bjsep)*, 12(1), 140 - 152.
14. Amida, A., Algarni, S. And Stupnisky, R. (2020), "Testing The Relationships Of Motivation, Time Management And Career Aspirations On Graduate Students' Academic Success", *Journal Of Applied Research In Higher Education*, Vol. Ahead-Of-Print No. Ahead-Of-Print. <https://doi.org/10.1108/Jarhe-04-2020-0106>.
15. Bahadir, Z. (2018). Reviewing Emotional Intelligence Levels and Time Management Skills Among Students of School Of Physical Education And Sports. *Journal Of Education And Learning*, 7(4), 114 – 121.
16. Bronk, K. C., Finch, W. H. & Talib, T. L. (2010). Purpose In Life Among High Ability Adolescents. *High Ability Studies*, 21(2), 133-145. Doi: 10.1080/13598139.2010.525339.
17. Boniwell, I & Osin, E. (2015). Beyond Time Management: Time Use, Performance And Well-Being. *Organizational Psychology*, 5(3), 85-104.
18. Burrus, J., Jackson, T., Holtzman, S., Roberts, R., & Mandigo, T. (2013). Examining The Efficacy Of A Time Management Intervention For High School Students, *Ets, Princeton, New Jersey*, 13-25.
19. Burnette, M, Ng. (2017). College Academic Engagement And First-Year Students' Intention To Persist. *Seton Hall University Dissertations And Theses (Etds)*. 2419. <https://scholarship.shu.edu/dissertations/2419>.
20. Chamundeswari, S. (2013). Teacher Management Styles And Their Influence On Performance And Leadership Development Among Students At The Secondary

- Level. *International Journal Of Academic Research In Progressive Education And Development*. 2(1), 367-418.
21. Claessens, B. J. C., Van Eerde, W., & Rutte, C. G. (2007). A Review Of The Time Management Literature. *Personnel Review*, 36(2), 255-276. Doi:10.1108/00483480710726136.
 22. Davies, D. K., Stock, S. E., & Wehmeyer, M. L. (2002). Enhancing Independent Time-Management Skills Of Individuals With Mental Retardation Using A Palmtop Personal Computer. *Education And Training In Mental Retardation And Developmental Disabilities*, 40(4), 358-365.
 23. Dincer, A & Yeäyilyurt, S & Noels, K, A & Vargas Lascano, D, A. (2019). Self-Determination And Classroom Engagement Of Efl Learners: A Mixed-Methods Study Of The Self-System Model Of Motivational Development. *Journals.Sagepub.Com/Home/Sgo*, 9(2), 1-19. <https://doi.org/10.1177/2158244019853913>.
 24. Eilam, B. And Aharon, I. (2003). Students Planning In The Process Of Self-Regulated Learning. *Contemporary Educational Psychology*, 28(1), 304-34.
 25. Farzand, K & Dr. Muhammad Arshad Tariq, M. (2019). Exploring the Relationship Between Time Management Skills And Students' Motivation For Academic Achievement In Universities. *Kashmir Journal of Education*, 11(1), 42- 50.
 26. Furrer, C., Skinner, E., Marchand, G., & Kindermann, T. A. (2006). Engagement Vs. Disaffection As Central Constructs In The Dynamics Of Motivational Development. Paper Presented At The Society For Research On Adolescence, San Francisco, 69(3), 493-525.
 27. Ghodrati, M & Najafazade, M. (2014). The Relationship Between Emotional Intelligence And Time Management Among Employees In The Youth And Sports Departments Of West-Azerbaijan. *Indian Journal of Fundamental And Applied Life Sciences*, 4(S4), 1639-1644.
 28. Grund, A., And Fries, S. (2014). Study and Leisure Interference as Mediators Between Students' Self-Control Capacities And Their Domain-Specific Functioning And General Well-Being. In: *Learning And Instruction*, 31(S), 23-32. Doi: 10.1016/J.Learninstruc.2013.12.005.
 29. García-Ros, (2012). Spanish Version of the Time Management Behavior Questionnaire For University Students Time Management University Students. *The Spanish Journal of Psychology*. 15(3), 1485-94.
 30. Goldsby, E., Goldsby, M., Neck, C. B., & Neck, C. P. (2020). Under Pressure: Time Management, Self-Leadership, and the Nurse Manager. *ADMINISTRATIVE SCIENCES*, 10 (3), 1-18. <https://doi.org/10.3390/admsci10030038>.
 31. Inzlicht, M., and Schmeichel, B. J. (2012). What Is Ego Depletion? Toward A Mechanistic Revision of the Resource Model of Self-Control. *Perspect. Psychol. Sci*. 7(5), 450-463. Doi: 10.1177/1745691612454134.
 32. Hernandez- Linares, R., Sanchez, H., Agudo, J. E. & Rico, M. (2016). Chronos: A Tool To Develop Time Management Competence Among Engineering Students. Online At Wileyonlinelibrary.Com/Journal/Cae, Wiley Periodicals, Inc. *Comput Appl Eng Educ* 25(1), 79-89. <https://doi.org/10.1002/Cae.21780>.
 33. Hensley, L, C., Wolters, Ch, A., Won, S., Brady, A, C. (2018). Academic Probation, Time Management, and Time Use In A College Success Course. *Journal Of College*

- Reading And Learning. 48(2), 105-123.
<https://doi.org/10.1080/10790195.2017.1411214>.
34. Hellsten, L, A, M. (2012). What Do We Know About Time Management?, A Review Of The Literature And A Psychometric Critique Of Instruments Assessing Time Management, Time Management, Todor Stoilov (Ed.), (March 23, 2012), Vol.1-28, Intech. ISBN: 978-953-51-0335-6.
 35. Irvine, J. (2015). Enacting Glasser's (1998) Choice Theory In A Grade 3 Classroom: A Case Study. *Journal Of Case Studies In Education*,7(1),1-14.
 36. Kasser, T., & Sheldon, K. M. (2009). Time Affluence As A Path Towards Personal Happiness And Ethical Business Practices: Empirical Evidence From Four Studies. *Journal Of Business Ethics*, 84(2), 243–255.
 37. Lawson, M. A., & Lawson, H. A. (2013). New Conceptual Frameworks for Student Engagement Research, Policy, and Practice. *Review of Educational Research*, 83(3), 432-479. Retrieved From. <http://www.jstor.org/stable/24434165>.
 38. Larsson, J. & Sanne, C. (2005). Self-Help Books on Avoiding Time Shortage. *Time and Society*, Sage, 14(2-3), 213–230. . Ff10.1177/0961463x05055135ff. Ffhal-00570996f.
 39. Liu, O, L., Rijmen, F., Maccann, C & Roberts, R. (2009). The Assessment of Time Management in Middle School Students. *Personality and Individual Differences*, 47(1), 174–179.
 40. Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M., & Schkade, D. (2005). Pursuing Happiness: The Architecture of Sustainable Change. *Review of General Psychology*, 9(2), 111–131.
 41. Macan, T. H. (1994). Time Management: Test Of A Process Model. *Journal Of Applied Psychology*, 79(3), 381-391.
 42. Macan, Th., Gibson, J, M & Cunningham, J. (2010). Will You Remember To Read This Article Later When You Have Time? The Relationship Between Prospective Memory And Time Management. *Personality And Individual Differences*, 48(6), 725-730.
 43. Mahasneh, M, A., Al-Zoubi, Z, H., Batayeneh, O, T., Al-Sawalmeh, A, A & Mahasneh, A, M. (2013). Attitudes University Students Towards Time Management Skills. *European Journal Of Social Sciences*. 38(3), 392 – 399. <http://www.europeanjournalofsociosciences.com>.
 44. Mccay, J. (1959), *The Management Of Time*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, Nj.
 45. Memmel, N, K. (2016). "How Choice Influences Student Engagement And Motivation: A Case Study" *Education And Human Development Master's Theses. Masters Of Science In Education Diss, The College At Brockport: State University Of New York*. 732. http://digitalcommons.brockport.edu/ehd_theses/732 .
 46. Marshall, S. J. (2018). Student Time Choices and Success. *Higher Educ. Res. Dev.* 37(1), 1–15. Doi: 10.1080/07294360.2018.1462304.
 47. Miranda, G.J., Leal, E.A. & Carmo, C.R.S. (2013). Self-Determination Theory: An Analysis of Student Motivation in An Accounting Degree Program. *Revista Contabilidade & Finanças*, 24(62), 162-173. [Online] Available From: Ebscohost: Academic Search Complete: <http://eds.a.ebscohost.com/uplib/idm.oclc.org/ehost/resultsadvanced?sid> [Downloaded: 2016-03-15].

48. Núñez, J. L., & León, J. (2019). Determinants Of Classroom Engagement: A Prospective Test Based On Self-Determination Theory. *Teachers And Teaching: Theory And Practice*, 25(2), 147–159. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1542297>.
49. Sun, Y., Ni, L., Zhao, Y., Shen, X, L & Wang, N. (2018). Understanding Students' Engagement In Moocs: An Integration Of Self-Determination Theory And Theory Of Relationship Quality. *British Journal Of Educational Technology* , 1(1), 1-19. <https://doi.org/10.1111/Bjet.12724>.
50. Piñeiro, I., Estévez, C., Freire, I., Caso, A,D. (2019). The Role Of Prior Achievement As An Antecedent To Student Homework Engagement. *Frontiers In Psychology*, 10(140), 1-8. Doi: 10.3389/fpsyg.2019.00140.
51. Pitzer, J. R. (2015). Exploring The Developmental Dynamics Of Motivational Resilience Over The Transition To Middle School. (Doctoral Dissertation). Retrieved From Portland State University Proquest Dissertation Publishing. <https://doi.org/10.15760/Etd.2302>
52. Scully, G., And Kerr, R. (2014). Student Workload And Assessment: Strategies To Manage Expectations And Inform Curriculum Development. *Biocontrol Science And Technology*, 23(5), 443–466. Doi: 10.1080/09639284.2014.947094.
53. Skinner, E. A., & Pitzer, J. (2012). Developmental Dynamics Of Engagement, Coping, And Everyday Resilience. In S. L. Christenson, A.L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook Of Research On Student Engagement* (Pp. 21-44). New York: Springer Science
54. Scot, J. M. (2012). Time Management Practices Of Brigham Young University Students. Masters Of Science In Education Diss, Department Of Psychology, Brigham Young University, All Teses And Dissertations. 2483. <https://scholarsarchive.byu.edu/etd/2483>.
55. Reeve, J. (2009). *Understanding Motivation And Emotion* (5th Ed.). Hoboken, Nj: Wiley.
56. Reeve, J. (2013). How Students Create Motivationally Supportive Learning Environments For Themselves: The Concept Of Agentic Engagement. *Journal Of Educational Psychology*, 105(3), 579–595. Doi:10.1037/A0032690.
57. Reeve, J., & Tseng, C.-M. (2011). Agency As A Fourth Aspect Of Students' Engagement During Learning Activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257–267. Doi:10.1016/J.Cedpsych.2011.05.002.
58. Reis, H. T., Sheldon, K. M., Gable, S. L., Roscoe, J., & Ryan, R. M. (2000). Daily Well-Being: The Role Of Autonomy, Competence, And Relatedness. *Personality And Social Psychology Bulletin*, 26(4), 419–435.
59. Razali, S,A,N,A., Rusiman, M, S., Gan, W, S & N Arbin, N. (2018). The Impact Of Time Management On Students' Academic Achievement. *Journal Of Physics: Conf. Series* 995, 012042. Doi :10.1088/1742-6596/995/1/012042.
60. Koudela-Hamila1, S., Grund, A., Santangelo, Ph And Ebner-Priemer, U, W. (2019). Valence And Motivation As Predictors Of Student Time Use In Everyday Life: An Experience Sampling Study. *Original Research*, 10(1430), 1-13. Doi: 10.3389/fpsyg.2019.01430.
61. Knee, C, R, Porter, B, Hadden, B, W & Rodriguez, L. (2013). Self-Determination Theory And Romantic Relationship Processes. In *Personality And Social*

- Psychology Review, 17(4), 307-324. Source: Pubmed.
[Http://Dx.Doi.Org/10.1177/1088868313498000](http://dx.doi.org/10.1177/1088868313498000).
62. Koch, C. J., & Kleinmann, M. (2002). A Stitch In Time Saves Nine: Behavioural Decision-Making Explanations For Time Management Problems. *European Journal Of Work And Organizational Psychology*, 11(2), 199–217. <https://doi.org/10.1080/13594320244000120>.
63. Olive, P., Muradaca, A. N., Penna, A. (2018). Active Learning And Self-Determination For The Management Of Differences In The Classroom, *International Journal Of Digital Literacy And Digital Competence*, 9(1), 42-54. Doi: 10.4018/Ijdlc.2018010104.
64. Van Eerde, W. (2003). Procrastination At Work And Time Management Training. *Journal Of Psychology*, 137(5), 421–434.
65. Zaman, U., Nawaz, Sh., Javed, A., Rasul, T & Foroudi, P. (2020). Having A Whale Of A Time: Linking Self-Determination Theory (Sdt), Job Characteristics Model (Jcm) And Motivation To The Joy Of Gig Work, *Cogent Business & Management*. Taylor & Francis Journals, 7(1), Pages 1807707-180, January.

The Mediating Role of Academic Engagement with Self-Determination and Time Management of High School Students

Sanaz Dehghan Mrvdashti

PhD in Educational Psychology, Kharazmi University, Tehran, Iran
dehghan.sanaz@gmail.com

Vali Allah Farzad

Associate Professor, Department of General Psychology, Kharazmi University, Tehran, Iran

Robabe Nori

Associate Professor, Department of Clinical Psychology, Kharazmi University, Tehran, Iran

Abstract

The Present Study Aims to Determine the Relationship Between the Mediating Role of Academic Engagement, And Self-Determination and Time Management of High School Students. The Analyzing Procedure Used in This Study Is Based on The Descriptive-Correlational Method. The Primary Statistical Population Is the Entire Female High School Students in Yazd (8860 Participants), From Whom 314 Students Are Selected for Conducting This Research, Through the Multi-Stage Random Cluster Sampling. The Research Instruments Are Three Questionnaires Consisted of Macan Time Management (1994), Self-Determination Guardia, Desi And Ryan (2000), And Rio (2013) Academic Engagement. In Order to Analyze the Data, Path Analysis Method and LISREL Software Are Used. The Findings Suggest That the Relationship Between Self-Determination and Time Management Is Positive, Direct and Meaningful. Moreover, Academic Engagement and Time Management Have A Positive, Direct and Meaningful Relationship. The Results Also Point Out That Not Only Self-Determination Have A Positive, Direct and Meaningful Relationship with Academic Engagement, But Also Self-Determination on Time Management Has an Indirect and Positive Relationship with The Mediating Role of Academic Engagement. It Can Be Concluded That by Creating Educational Environments That Prioritize the Satisfaction of Students' Psychological Needs, Academic Engagement Can Be Increased and Effective Time Management Can Be Helped. To This End, School Counselors Are Advised to Conduct A Workshop on Self-Awareness, Goal Setting and Communication Skills for High School Students and A Workshop on Time Management, Communication Skills and Classroom Management for Teachers.

Keywords: Time Management, Self-Determination, Academic Engagement