رویش روان شناسی، سال۱۳، شماره ۲، شماره پیاپی۹۵، اردیبهشت ۱۴۰۳
Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal(RRJ),13(2), 2024

مقایسه اثربخشی بسته‌های مدیریت زمان، راهبرد انگیزشی و راهبرد خودتنظیمی بر اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان

Comparison of the Effectiveness of Time Management Training, Motivational Strategies, and Self-Regulated Learning Strategies Training on Female Senior Elementary School Students' Academic engagment

زهرا سلمانی
دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران.
دکتر علی مهداد (نویسنده مسئول)
دانشیار، گروه روانشناسی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران.
دکتر محمدعلی نادی خوراسگانی
استاد، گروه روانشناسی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران.

Zahra Salmani
Ph.D student of Eeducational Ppsychology, Department of Psychology, Isfahan (Khorasgan) Branch, Islamic Azad University, Isfahan, Iran.
Dr. Ali Mehdad *
Associate Professor, Department of Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Islamic Azad University, Isfahan (Khorasgan) Branch, Isfahan, Iran.
alimahdad.am@gmail.com
Dr. MohammadAli Nadi Khorasgani
Professor, Department of Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Islamic Azad University, Isfahan (Khorasgan) Branch, Isfahan, Iran.

چکیده
هدف پژوهش حاضر مقایسه اثربخشی بسته‌های آموزشی مدیریت زمان، راهبرد انگیزشی و راهبرد خودتنظیمی بر اشتیاق تحصیلی در دانش‌آموزان دوره‌ی دوم دبستان بود. روش پژوهش نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و دوره پیگیری دوماهه بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ در دوره‌ی دوم دبستان شهرستان چادگان بودند. پس از اجرای پرسشنامه اضطراب امتحان ابوالقاسمی و همکاران (۱۳۷۵)، ۷۲ دانش‌آموز دارای اضطراب امتحان به‌صورت هدفمند انتخاب و سپس با روش تصادفی در ۳ گروه آزمایش و ۱ گروه کنترل، هرکدام شامل ۱۸ نفر گمارده شدند. برای گروه‌های آزمایش، آموزش مدیریت زمان و راهبرد انگیزشی هریک به مدت ۸ جلسه‌ی ۶۰ دقیقه‌ای و خودتنظیمی به مدت ۸ جلسه‌ی ۹۰ دقیقه‌ای اجرا شد و گروه کنترل مداخله‌ای دریافت نکردند. همچنین هر چهار گروه در سه مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون و پیگیری به پرسشنامه اشتیاق تحصیلی (AES، ریو و تسینگ، ۲۰۱۱) پاسخ دادند. داده‌ها با استفاده از روش تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر تجزیه‌وتحلیل شد. نتایج نشان داد که آموزش بسته‌های مدیریت زمان، راهبرد انگیزشی و خودتنظیمی بر افزایش اشتیاق تحصیلی اثربخش بوده است ($p<۰/۰۵$) و با توجه به آزمون بونفرونی بین اثربخشی بسته‌ها تفاوت معنی‌داری مشاهده نشد ($p=۰/۰۰۱$). با توجه به نتایج پژوهش، پیشنهاد می‌گردد برای افزایش اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان از این سه بسته‌ی آموزشی استفاده شود.

واژه‌های کلیدی: *اشتیاق تحصیلی، راهبرد انگیزشی، راهبرد خودتنظیمی، مدیریت زمان.*

Abstract
The aim of this research was Comparison of the Effectiveness of Time Management Training, Motivational Strategies, and Self-Regulated Learning Strategies Training on Female Senior Elementary School Students' Academic Engagement. This research was quasi-experimental with a pretest-posttest. The statistical population of research included all female students with high test anxiety in senior elementary school in Chadegan City (the academic year: 1401-1402 AH), after the implementation of the test anxiety questionnaire of Abolghasemi et al. (1375 AH), 72 students were purposefully selected as a sample and then randomly assigned into 3 experimental groups and 1 control group, each consisting of 18 people. The experimental groups were taught time management training in 8 sessions of 60 minutes motivational strategies in 8 sessions of 60 minutes and self-regulated learning strategies in 8 sessions of 90 minutes and the control group did not receive any intervention. Then all four groups answered the Reeve and Tseng Academic Engagement Scale (2011) in three phases: pre-test, post-test, and follow-up. Data analysis was performed using ANOVA with repeated measures. The results showed that time management training, motivational strategies, and self-regulated learning strategies were effective in increasing academic engagement ($p<0/05$), and according to the Bonferroni test, no significant difference was observed between the effectiveness of the packages ($p=0.001$). According to the research results, it is suggested to use these three educational packages to increase students' academic engagement.

Keywords: *academic engagement, Motivational Strategies, Self-Regulated Strategies, Time Management.*

نوع مقاله : پژوهشی **دریافت : آبان ۱۴۰۲** **پذیرش: بهمن ۱۴۰۲** **ویرایش نهایی: اردیبهشت ۱۴۰۳**

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-09-15]

مقدمه

مشکلات یادگیری در دانش‌آموزان منجر به افت تحصیلی، کاهش عزت‌نفس و ترک تحصیل آن‌ها می‌شود (نوری[1] و همکاران، ۲۰۱۹). ازجمله عمده‌ترین چالش‌های آموزشی در کلاس درس بی‌رمقی و کاهلی دانش‌آموزان به فعالیت‌های تحصیلی است. صاحب‌نظران در تلاش برای مواجهه با بی‌انگیزگی و کاهلی دانش‌آموزان، بهبود سطح پیشرفت و به‌طور کل بهبود روابط بین مدرسه و دانش‌آموز مفهوم اشتیاق تحصیلی را مطرح کردند (احمدی و همکاران، ۱۴۰۲).

پنتریچ[2] (۲۰۰۳)، اشتیاق تحصیلی را نوعی تلاش روان‌شناختی برای یادگیری، فهمیدن و تسلط در دانش، مهارت‌ها و هنرهایی می‌داند که فعالیت‌های تحصیلی برای ارتقای آن‌ها صورت می‌گیرد و به‌عنوان عاملی در رشد مثبت فرد (به نقل از محمدی‌باغملایی و یوسفی، ۱۴۰۱)؛ میزان خوش‌بینی تحصیلی، درگیری تحصیلی و پیوند با مدرسه را افزایش می‌دهد (میراکبرزاده و همکاران،۱۴۰۰). مدیریت زمان یکی از مهم‌ترین مهارت‌های لازم برای موفقیت و به معنای برنامه‌ریزی برای چگونگی تقسیم زمان برای انجام فعالیت‌های خاص است (مرکانلیوگلو[3]، ۲۰۲۰). همچنین مدیریت زمان را مهارتی برای کنترل و استفاده بهتر از زمان می‌دانند (اژدری و همکاران، ۱۴۰۱). توانمندسازی دانش‌آموزان از نظر مهارت مدیریت زمان، آن‌ها را در داشتن تداوم در مطالعه درس یاری می‌کند و درنتیجه بر عملکرد تأثیر می‌گذارد (کیات[4]، ۲۰۲۲) و در پرتو آن می‌توان از ایجاد تنیدگی زمان و فقدان برنامه‌ریزی و اضطراب جلوگیری کرد (شفیع‌رعیت و ذوقی، ۱۴۰۱). پژوهش‌ها نشان دادند که نیاز به آموزش مدیریت زمان در مقطع ابتدایی بسیار مهم است و فراگیران با یادگیری این مهارت عملکرد بهتری را در فعالیت‌های آموزشی نشان می‌دهند (موگیانتی[5] و همکاران، ۲۰۲۲).

یکی دیگر از راهبردهای مؤثر در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان راهبرد انگیزشی است. راهبردهای انگیزشی را می‌توان، مجموعه‌ای از معیارهای فردی و اجتماعی دانست که افراد قبل از انجام یک کار یا اجتناب از یک عمل به آن رجوع می‌کنند (یوسفی‌افراشته و رضایی، ۲۰۲۲) و در آن به‌جای تأکید بر آموزش‌های معلم و والدین جهت کسب دانش، فراگیر شخصاً کوشش‌های خود را شروع، هدایت، برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری می‌کند و دست به انتخاب می‌زند (ناظمی و همکاران، ۱۳۹۹). استفاده تلفیقی از دو بعد تشکیل‌دهنده انگیزش، یعنی ابعاد شخصی (درونی) و محیطی (بیرونی)، فراگیر را به سمت اهداف و فعالیت معین هدایت می‌کند (وی[6] و همکاران، ۲۰۲۳). بررسی پژوهش‌ها نشان می‌دهد که نه‌تنها بین راهبرد انگیزشی و یادگیری از طریق همسالان ارتباط معناداری وجود دارد (فتح‌تبار و همکاران،۱۴۰۱) بلکه می‌توان آن را یکی از علل مؤثر در بهبود اشتیاق تحصیلی، انگیزش پیشرفت و راهبردهای یادگیری دانست (مینت و کینگ[7]، ۲۰۲۰) و به نظر می‌رسد با بهبود جهت‌گیری یادگیری، تأثیر مثبتی بر مشارکت تحصیلی (الونسوتاپیا[8] و همکاران، ۲۰۲۳) و یادگیری آن‌ها دارد (نژاد اسد و صفرزاده، ۱۴۰۲).

یکی دیگر از جنبه‌های رسیدن به موفقیت در یادگیری تلاش در جهت کسب استقلال در یادگیری است تا فراگیر در جهت رسیدن به استقلال در یادگیری تلاش کند و بتواند فرایندهای یادگیری خود را اعم از شناختی و فراشناختی را مدیریت کند.

خودتنظیمی به معنای ظرفیت فرد برای تعدیل رفتار، متناسب با شرایط و تحولات بیرونی و درونی است و شامل توانایی فرد در سازمان‌دهی و خود مدیریتی رفتارهایش برای رسیدن به هدف‌های گوناگون است (احمدی و همکاران، ۱۴۰۲). تحقیقات بر اهمیت بهبود راهبردهای خودتنظیمی دانش‌آموزان دبستانی تأکید دارد و تأثیر مثبت آن را در مراحل مختلف زندگی فراگیران برجسته می‌کند (دیگنات و وین من[9]،۲۰۲۱)؛ چراکه برخورداری از راهبردهای خودتنظیمی در مقطع ابتدایی اثر معناداری بر بهبود پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و بهبود درک مطلب (نونیزا[10] و همکاران، ۲۰۲۲) و خودکارآمدی و عملکرد تحصیلی دارد (بابائی‌منقاری و همکاران، ۱۴۰۱). دانش‌آموزانی که از مهارت‌های یادگیری خودتنظیمی بالایی برخوردار هستند سطوح بالاتری از اشتیاق تحصیلی در کلاس

1 Nuari
2 Pintrich
3 Mercanlioglu
4 Khiat
5 Mugianti
6 wei
7 Myint & Khaing
8 Alonso-Tapia
1 Dignath & Veenman
2 Núñez

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-09-15]

درس را دارند (کادیما[1] و همکاران، ۲۰۱۵) و به دانش‌آموزان این امکان را می‌دهد که با برنامه‌ریزی، سازمان‌دهی و خود بازبینی به شیوه‌های تکلیف‌مدارتر به انجام تکالیف درسی و فعالیت‌های روزمره بپردازند (عبدالملکی و همکاران، ۱۴۰۲).

با توجه به شیوع پایین بودن سطح اشتیاق تحصیلی در دانش‌آموزان ابتدایی و اهمیت این دوره از نظر پایه‌ای و زیربنایی بودن در نظام تعلیم و تربیت، ارائه خدمات روان‌شناختی در قالب راهبردهای آموزشی مدیریت زمان، راهبردانگیزشی و راهبرد خودتنظیمی می‌تواند در کاهش این مشکل موثر باشد. لذا با توجه به جستجوهای انجام‌گرفته در منابع معتبر علمی، پژوهشی که به‌طور هم‌زمان به بررسی اثربخشی و مقایسه این راهبردها با یکدیگر در کاهش مشکل اشتیاق تحصیلی در این مقطع تحصیلی بپردازد، یافت نشد و ازآنجاکه اغلب تحقیقات موجود مرتبط با این متغیرها، غالباً در مقاطعی به‌غیراز دوره‌ی ابتدایی انجام‌گرفته‌اند و یا تحقیقاتی که به‌طور مجزا به بررسی اثربخشی مستقیم یا غیرمستقیم این بسته‌ها بر اشتیاق تحصیلی بپردازند وجود دارند ولیکن در هیچ پژوهشی تفاوت اثربخشی این بسته‌ها با یکدیگر بررسی نشده است، همچنین به جهت خلأ دانش کاربردی که در این خصوص محسوس است و مشکلاتی که در خصوص مدیریت زمان و انگیزش و کاربرد و تنظیم مهارت‌های شناختی و فراشناختی احساس می‌گردد، لذا پژوهش حاضر باهدف مقایسه اثربخشی بسته‌های آموزشی مدیریت زمان، راهبرد انگیزشی و راهبرد خودتنظیمی بر اشتیاق تحصیلی دانش-آموزان دختر دوره‌ی دوم دبستان انجام شد.

روش

روش پژوهش نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون–پس‌آزمون با گروه کنترل و دوره پیگیری دو ماهه بود. جامعه آماری، کلیه دانش‌آموزان دختر دوره‌ی دوم دبستان شهرستان چادگان در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ بودند که ۷۲ نفر از جامعه، پس از اجرای پرسشنامه پژوهش، با توجه به کسب نمره اضطراب امتحان بالا به‌عنوان شرط ورود به پژوهش، به روش نمونه‌گیری هدفمند به‌عنوان نمونه انتخاب و به‌صورت تصادفی در سه گروه آزمایش (۱۸ نفر) و یک گروه کنترل (۱۸ نفر) قرار گرفتند. ملاک‌های ورود به پژوهش عبارت‌اند از: نمره‌ی اضطراب امتحان بالاتر از حد متوسط (نمره بالاتر از ۷۵) در پرسشنامه اضطراب امتحان ابوالقاسمی و همکاران (۱۳۷۵)، تمایل و رضایت آگاهانه دانش‌آموز و والدین آن‌ها برای شرکت در پژوهش، اشتغال به تحصیل در دوره دوم دبستان و نبود موارد ایجادکننده‌ی تداخل در پژوهش مانند در جریان درمان روان‌شناختی بودن و یا شرکت در جلسات مشاوره دیگر هم‌زمان با پژوهش که با استفاده از اظهارات شرکت‌کنندگان و تکمیل فرم اطلاعات موردبررسی قرار گرفت. ملاک‌های خروج شامل انصراف از ادامه‌ی پژوهش، غیبت بیش از دو جلسه، قرار گرفتن تحت مداخلات یا آموزش‌های روان‌شناختی بود. کلیه ملاحظات اخلاقی در انجام این پژوهش از قبیل دریافت کد اخلاق (IR.IAU.KHUISF.REC.1402.027)، محرمانه ماندن اطلاعات شرکت‌کنندگان و استفاده از کد به‌منظور محرمانه ماندن هویت افراد، همچنین اشاره گردید که شرکت در پژوهش هیچ ضرر و زیانی برای آزمودنی‌ها به همراه نخواهد داشت و شرکت‌کنندگان می‌توانند در هر مرحله از پژوهش که تمایل به ادامه‌ی همکاری نداشتند از روند مطالعه خارج شوند. تجزیه‌وتحلیل داده‌ها با استفاده از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر در برنامه spss نسخه ۲۳ صورت پذیرفت.

ابزار سنجش

پرسشنامه اشتیاق تحصیلی[2] ریو و تسینگ[3] (AES): پرسشنامه اشتیاق تحصیلی ریو و تسینگ (AES)، دارای ۲۲ سؤال و ۴ مؤلفه شناختی، هیجانی، رفتاری و عاملیت می‌باشد و بر اساس طیف هفت گزینه‌ای لیکرت به سنجش اشتیاق تحصیلی می‌پردازد. در مطالعه ریو و تسینگ (۲۰۱۱)، روایی این پرسشنامه با استفاده از روش تحلیل عاملی تأییدی و اکتشافی انجام شد. در تحلیل عامل اکتشافی بر اساس ارزش ویژه بالاتر از یک چهار عامل ظاهر شد که ۶۶/۶ واریانس متغیرها را تبیین کرده بود. همچنین تحلیل عامل تاییدی نشان داد که مدل ۴ عاملی نسبت به سایر مدل‌ها برازش بهتری با داده‌ها دارد. پایایی این پرسشنامه که با روش آلفای کرونباخ محاسبه شد در مؤلفه‌های شناختی برابر با ۰/۸۸، هیجانی برابر با ۰/۷۸، رفتاری برابر با ۰/۹۴ و عاملیت برابر با ۰/۸۲ گزارش گردید (به نقل از گراوند و سبزیان، ۱۴۰۱). در پژوهش حاجی‌علیزاده و همکاران (۱۳۹۵) پایایی این پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۷ محاسبه

3 Cadima
4 Academic Engagement Questionnaire (AEQ)
5 Reeve & Tseng

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-09-15]

شد و روایی این پرسشنامه را با استفاده از تحلیل عامل تأییدی مطلوب ارزیابی کردند. در این پژوهش ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۸ محاسبه شد.

بسته‌ی آموزش مدیریت زمان[1]: برنامه‌ی آموزش مدیریت زمان بر اساس برنامه‌ی مدون و منسجم مدیریت زمان برایان تریسی[2] (۲۰۰۸، ترجمه بقوسیان و عطرسائی، ۱۳۸۹) است. این مداخله آموزشی در طی ۸ جلسه هر هفته ۲ جلسه‌ی ۶۰ دقیقه‌ای اجرا شد. عناوین جلسات آموزشی و شرح مختصر هر جلسه در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱: خلاصه جلسات آموزش مدیریت زمان

جلسه	عنوان جلسه	شرح جلسات
اول	اهمیت مدیریت زمان	آموزش مدیریت زمان و فواید مدیریت زمان و اینکه مدیریت زمان چه اهمیتی بر آموزش دارد.
دوم	خطاهای شناختی	آموزش خطاهای شناختی که افراد در مورد خود و جهان اطراف دارند.
سوم	آشنایی با خطاهای شناختی	تمرین موقعیت‌ها و تشخیص خطای شناختی مربوط به آن.
چهارم	عوامل اتلاف کننده‌ی زمان	آموزش عوامل اتلاف کننده وقت و بررسی فردی و تمرین.
پنجم	بهبود مهارت مدیریت زمان	روش‌هایی خرد بهبود مهارت‌های مدیریت زمان و مرور جلسات قبل.
ششم	برنامه‌ریزی و اهداف	اصول اولیه برنامه‌ریزی و تعیین اهداف موردبحث قرار گرفت.
هفتم	اولویت‌بندی کارها	تعیین اهداف کوتاه‌مدت و بلندمدت و اولویت‌بندی اهداف.
هشتم	جمع‌بندی و اجرای پس‌آزمون	جمع‌بندی و بررسی تکالیف و رفع اشکالات، پس‌آزمون.

بسته آموزش راهبرد انگیزشی[3]: پروتکل راهبردهای انگیزشی با رویکرد لیپر و هادل (۱۹۸۹) و مقالات و طرح‌های پژوهشی داخلی و خارجی است که در قالب مداخله آموزشی در طی ۸ جلسه، هر هفته ۲ جلسه‌ی ۶۰ دقیقه‌ای اجرا شد که شرح جلسات آن در جدول ۲ آمده است.

جدول ۲: خلاصه جلسات آموزش راهبرد انگیزشی

جلسه	عنوان جلسه	شرح جلسات
اول	آشنایی با راهبردهای انگیزشی	تعریف راهبردهای انگیزش و بیان تمایزات انگیزش درونی و بیرونی
دوم	منابع انگیزش درونی و بیرونی	معرفی منابع انگیزش، تعریف چالش و تمرین به چالش کشیدن دانش‌آموزان و ارائه تکلیف
سوم	تمرین مواجهه با اطلاعات	آشنایی دانش‌آموزان با نقش اطلاعات شگفت‌انگیز و ناهمخوان و تمرین در این خصوص
چهارم	حق انتخاب و سبک‌های اسنادی	مفهوم حق انتخاب در یادگیری، معرفی سبک‌های اسناد و تمرین در رابطه با آن و ارائه تکالیف
پنجم	کنترل پیامدهای یادگیری	بررسی تکالیف، تعریف احساس کنترل بر پیامدهای یادگیری، تمرین سبک‌های اسنادی، ارائه تکالیف
ششم	تخیل و نقش آن در یادگیری	بررسی تکالیف جلسه قبل، تعریف تخیل و نقش آن در افزایش انگیزه یادگیری، تمرین شبیه‌سازی، ارائه تکالیف برای جلسه بعد
هفتم	اهمیت بازی‌ها در یادگیری در یادگیری برخی دروس	بررسی تکالیف جلسه قبل، تمرین بازی در فرایند تخیلی و خیال‌بافی، بیان نقش بازی‌ها و آموزش چند روش به یاد سپاری با کمک بازی‌ها در افزایش انگیزه یادگیری، ارائه تکلیف برای جلسه بعد.
هشتم	جمع‌بندی	بررسی تکالیف جلسه قبل، مرور تمرین‌ها و مبانی تعریف‌شده در جلسات قبل، بازخورد گرفتن از شرکت‌کنندگان در جلسات آموزشی در خصوص موضوع و کیفیت جلسات

1 time management training
2 Brian Tracy
3 motivational strategies training

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-09-15]

برنامه آموزش راهبردهای خودتنظیمی[1]: بسته‌ی آموزشی یادگیری خودتنظیمی، یک دوره آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی تنظیم‌شده در هفته‌ای ۲ جلسه‌ی۹۰ دقیقه‌ای به میزان ۸ جلسه است که توسط دنسرو و همکاران[2] (۱۹۷۹) ساخته شد (وحیدی‌نژاد و همکاران، ۱۳۹۹). شرح جلسات این برنامه‌ی آموزشی در جدول ۳ آمده است.

جدول ۳: خلاصه جلسات درمانی راهنمای آموزش راهبرد خودتنظیمی

جلسه	عنوان جلسه	شرح جلسات
اول	معرفی کلی برنامه‌های آموزشی و بیان اهداف	توضیح در راستای آموزش و آشنایی اولیه‌ی دانش‌آموزان با راهبردهای یادگیری خودگردان.
دوم	راهبردهای تمرین و تکرار	تکرار ساده و بازگویی مطالب، کپی کردن و خلاصه کردن موضوعات، خط کشیدن یا برجسته کردن نکات کلیدی، یادداشت‌برداری، تکرار مطالب یاد گرفته‌شده، رونویسی موضوعات دشوار، تمرین از طریق بازگویی مطالب برای دیگران.
سوم	راهبردهای توضیح و بسط معنایی	تلفیق اطلاعات جدید در داخل شبکه‌ای از دانش و تأویل و تفسیر آن، خلاصه کردن، خلق آنالوگ‌ها، کاربرد الگوریتم‌ها و یادداشت‌برداری، کاربرد دانش قبلی و تجارب شخصی، پیوند بین محتویات یک‌رشته با محتویات رشته‌ی دیگر.
چهارم	راهبردهای سازمان‌دهی	ارائه‌ی چارچوبی برای کدگذاری، سازمان‌دهی اطلاعات و طبقه‌بندی مطابق خصوصیات مشترک، شبکه-سازی، برجسته کردن و خط کشیدن زیر مطالب، خلق دیاگرام‌های مفهومی و ارتباط بین علل و اثرات.
پنجم	طراحی	تعیین اهداف، مدیریت زمان، توجه جهت‌یابی شده، تخصیص منابع، کاربرد دانش قبلی، توجه انتخابی و آمادگی جهت کاربرد راهبردهای یادگیری، توالی و زمان‌بندی فعالیت‌های یادگیری، تمرکز به‌صورت انتخابی روی اهداف و انتخاب هدفمند راهبردهای یادگیری انتخاب راهبردهای مناسب.
ششم	خود نظارتی	کنترل کارایی فعالیت‌های یادگیری، تأمل جهت جست‌وجوی دلایل برای فعالیت‌ها، پرسش از خود، تأمل روی یادگیری، کنترل دستیابی به اهداف، دریافت بازخورد، مشاهده‌ی عملکرد فراگیران جهت تصحیح، توقف در حال مطالعه و انتخاب راهبردهای ترمیمی مناسب.
هفتم	خودارزیابی	بررسی کیفیت نتایج یادگیری بعد از تکمیل تکلیف، ارزیابی فرایندهای یادگیری به‌کاربرده شده، ارزیابی اهداف و بازبینی مجدد، بررسی پیشرفت و توجه به نتایج، ارزیابی فرایندهای یادگیری به‌کاربرده شده، بازبینی و بررسی نتایج، ارزیابی فرد از خود، تجدیدنظر درروش استفاده‌شده.
هشتم	تکرار و مرور تکالیف	مرور تکالیف جلسه‌ی قبل و بحث درباره‌ی خلاصه‌ای از تمام‌کارهای انجام‌شده و بررسی تأثیر آموزش

یافته ها

شرکت‌کنندگان حاضر در پژوهش، شامل ۶۰ نفر بودند که در گروه آموزش مدیریت زمان ۱۵ نفر با میانگین و انحراف استاندارد سنی ۱۱/۰۷±۰/۷۹، در گروه آموزش راهبرد انگیزشی ۱۵ نفر با میانگین و انحراف استاندارد سنی ۱۰/۹۳±۰/۷۸، در گروه آموزش راهبرد خودتنظیمی ۱۵ نفر با میانگین و انحراف استاندارد سنی ۱۰/۸±۰/۷۷ و در گروه کنترل ۱۵ نفر با میانگین و انحراف استاندارد سنی ±۰/۸۴ ۱۱ قرار داشتند. جنسیت همه شرکت‌کنندگان دختر بود. این مطلب نشان‌دهنده آن است که گروه‌ها باهم از نظر سن و جنسیت همگن بوده‌اند. میانگین و انحراف استاندارد اضطراب امتحان در گروه آموزش مدیریت زمان برابر با ۱۵/۹۶±۱۰۲/۳۳، در گروه آموزش راهبرد انگیزشی برابر با ۱۰/۹۹±۱۰۴/۳۳، در گروه آموزش راهبرد خودتنظیمی برابر با ۹۹/۵۳±۱۴/۲۳ و در گروه کنترل برابر با ۹۹/۳۳±۱۰/۴۷ بوده است.

1 self-regulated learning strategies
2 Dansereau et al

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-09-15]

جدول ۴: شاخص‌های توصیفی نمرات متغیرهای وابسته به تفکیک چهار گروه

متغیر	گروه	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیگیری	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
اشتیاق تحصیلی	راهبرد خودتنظیمی	۱۲۳/۰۷	۱۱/۸	۱۳۷/۸۷	۱۲/۹۹	۱۲۹/۹۳	۱۵/۲۸
	راهبرد انگیزشی	۱۱۷	۱۴/۱۳	۱۳۳/۳۳	۱۱/۹۷	۱۲۵/۴۷	۱۰/۱۷
	آموزش مدیریت زمان	۱۱۴/۸	۱۶/۴۹	۱۳۳/۴۷	۱۲/۴۵	۱۲۸/۰۷	۱۳/۰۱
	کنترل	۱۲۱/۰۷	۱۸/۵۳	۱۲۲/۴۶	۱۸/۰۶	۱۲۱/۰۶	۱۷/۳۳

همان‌گونه که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، میانگین نمرات اشتیاق تحصیلی، در گروه‌های آزمایش نسبت به گروه کنترل افزایش بیشتری در مراحل پس‌آزمون و پیگیری نسبت به پیش‌آزمون داشته است.

استفاده از آزمون‌های پارامتریک اندازه‌های تکراری مستلزم رعایت چند پیش‌فرض اولیه شامل نرمال بودن نمرات، برابری واریانس‌ها و یکنواختی کوواریانس است که با رعایت پیش‌فرض‌ها و تأیید آن‌ها می‌توان از این آزمون‌ها استفاده کرد. هدف از بررسی پیش‌فرض نرمال بودن آن است که نرمال بودن توزیع نمرات همسان با جامعه را موردبررسی قرار دهد. این پیش‌فرض حاکی از آن است که تفاوت مشاهده‌شده بین توزیع نمرات گروه نمونه و توزیع نرمال در جامعه برابر با صفر است. بدین منظور از آزمون شاپیرو ویلکز[1] استفاده گردید. نتایج حاصل از اجرای این پیش‌فرض در مورد نمرات متغیرهای پژوهش نشان داد، فرض صفر مبنی بر نرمال بودن توزیع نمرات در متغیر پژوهش در هر سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در هر چهار گروه باقی است (همه سطوح معنی‌داری بزرگ‌تر از ۰/۰۵ می‌باشد). جهت بررسی پیش‌فرض برابری واریانس‌ها، از آزمون لوین استفاده شده است. نتایج نشان داده است در مراحل پیش‌آزمون (F=۱/۳۳،sig=۰/۲۷۵)، پس‌آزمون (F=۲/۷۹،sig=۰/۰۵۷) و پیگیری (F=۲/۶۱،sig=۰/۰۶۶) پیش‌فرض برابری واریانس‌ها تأییدشده است. نتایج آزمون ماچلی نیز جهت بررسی یکنواختی کوواریانس‌ها در گروه‌ها (Mauchly's W=۰/۸۶۸، chi^2=۷/۷۸، sig=۰/۰۵۲) بیانگر تأیید آن است.

نتایج مقایسه بین آزمودنی و درون آزمودنی در متغیرهای پژوهش در جدول ۵ ارائه شده است.

جدول ۵: نتایج تحلیل اثرات بین آزمودنی و درون آزمودنی در اشتیاق تحصیلی

اثر	منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معنی‌داری	اندازه اثر	توان آماری
بین آزمودنی	گروه	۶۷۷/۶۲۵	۳	۲۲۵/۸۷۵	۶/۱۵	۰/۰۰۱	۰/۲۴۸	۰/۹۵۰
درون آزمودنی	اثر زمان	۴۹۳۷/۷	۲	۲۴۶۸/۸۵	۹۱/۳۱	۰/۰۰۱	۰/۶۲	۱/۰۰۰
	اثر زمان× گروه	۱۴۹۷/۳۲۲	۶	۲۴۹/۵۵	۹/۲۳	۰/۰۰۱	۰/۳۳۱	۱/۰۰۰

بر اساس یافته‌های به‌دست‌آمده در جدول ۵، در تحلیل بین آزمودنی، میانگین نمرات اشتیاق تحصیلی در گروه‌های آزمایش (آموزشی مدیریت زمان، راهبرد انگیزشی و راهبردهای خودتنظیمی) و کنترل تفاوت معنی‌داری دارد (F=۶/۱۵، p<۰/۰۰۱). بر اساس نتایج در تحلیل‌های درون آزمودنی نیز اثر اصلی زمان معنی‌دار است که نشان می‌دهد، بین میانگین نمرات اشتیاق تحصیلی در مراحل پژوهش به‌طورکلی تفاوت معنی‌داری وجود دارد (F=۹۱/۳۱، p<۰/۰۰۱). نتایج نشان داده است که تعامل اثر زمان و عضویت گروهی نیز معنی‌دار است (F=۹/۲۳، p<۰/۰۰۱) که نشان می‌دهد تغییرات مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در هر یک از گروه‌ها معنی‌دار بوده است. میزان تفاوت مراحل در گروه‌ها برابر با ۳۳ درصد به‌دست‌آمده است.

نتایج آزمون تعقیبی جهت مقایسه گروه‌های آزمایش و کنترل در مراحل پژوهش در جدول ۶ ارائه‌شده است.

1 shapiro-wilk test

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-09-15]

جدول ۶: نتایج آزمون بونفرونی و تعقیبی جهت مقایسه چهار گروه در دو مرحله پس‌آزمون و پیگیری و مقایسه هر یک از گروه‌های آموزشی در مراحل پژوهش

مقایسه زوجی گروه‌ها در مراحل پژوهش						مقایسه تغییرات درون‌گروهی، گروه‌های آموزشی در مراحل پژوهش			
مرحله	گروه‌ها		تفاوت میانگین	معنی‌داری	حجم اثر	گروه	مرحله		تفاوت میانگین	معنی‌داری
پس‌آزمون	راهبرد خودتنظیمی	کنترل	۱۵/۴	۰/۰۰۵	۰/۱۳۳	راهبرد خودتنظیمی	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	-۱۴/۸	۰/۰۱
	راهبرد انگیزشی		۱۰/۸۷	۰/۰۴	۰/۰۷۱			پیگیری	-۶/۸۷	۰/۰۲۴
	آموزش مدیریت زمان		۱۱	۰/۰۳۸	۰/۰۷۳		پس‌آزمون	پیگیری	-۷/۹۳	۰/۰۱
	راهبرد انگیزشی	راهبرد خودتنظیمی	-۴/۵۳	۰/۳۹۱	۰/۰۱۳	راهبرد انگیزشی	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	-۱۶/۳	۰/۰۰۱
	مدیریت زمان		-۴/۴	۰/۴۰۵	۰/۰۱۲			پیگیری	-۸/۴۷	۰/۰۱۹
	راهبرد انگیزشی	مدیریت زمان	۰/۱۳۳	۰/۹۸	۰/۰۰۱		پس‌آزمون	پیگیری	-۷/۸۷	۰/۰۰۲
پیگیری	راهبرد خودتنظیمی		۸/۸۶	۰/۱۰۷	۰/۰۴۶	آموزش مدیریت زمان	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	-۱۸/۶۶	۰/۰۰۱
	راهبرد انگیزشی	کنترل	۴/۴	۰/۴۲	۰/۰۱۲			پیگیری	-۱۳/۲۷	۰/۰۰۱
	آموزش مدیریت زمان		۷	۰/۲۰۲	۰/۰۲۹		پس‌آزمون	پیگیری	-۵/۴	۰/۰۰۸
	راهبرد انگیزشی	راهبرد خودتنظیمی	-۴/۴۷	۰/۴۱۳	۰/۰۱۲	کنترل	پیش‌آزمون پس‌آزمون	پس‌آزمون	-۱/۴	۰/۸۸۵
	مدیریت زمان		-۱/۸۷	۰/۴۷۳۲	۰/۰۰۲			پیگیری	۰/۰۰۱	۰/۹۹۹
	راهبرد انگیزشی	مدیریت زمان	۲/۶	۰/۶۳۳	۰/۰۰۴			پیگیری	۱/۴	۰/۲۶۸

نتایج آزمون بونفرونی جهت مقایسه زوجی میانگین نمرات اشتیاق تحصیلی در گروه‌های پژوهش در مرحله پس‌آزمون نشان داده است که بین میانگین نمرات اشتیاق تحصیلی در گروه کنترل با هر سه گروه آموزشی ($p<۰/۰۵$)، تفاوت معنی‌داری وجود دارد اما تفاوت بین گروه کنترل با هر سه گروه آموزشی در مرحله پیگیری معنی‌دار نبوده است ($p>۰/۰۵$). از نظر میزان اثربخشی نیز هر سه روش آموزشی تفاوت معنی‌داری نداشته و یکسان بوده‌اند. نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی با مقایسه درون‌گروهی میانگین نمرات اشتیاق تحصیلی در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری، در هر یک از سه گروه آموزشی به‌صورت مجزا، نشان داد که، تفاوت میانگین نمرات اشتیاق تحصیلی در مرحله پیش‌آزمون با پس‌آزمون و هم‌چنین پیش‌آزمون با پیگیری و پس‌آزمون و پیگیری معنی‌دار است ($p<۰/۰۵$)؛ اما در گروه کنترل تفاوت تغییر نمرات در هر سه مرحله پژوهش غیر معنی‌دار است. لذا در یک نتیجه‌گیری کلی بر اساس نتایج مقایسه بین و درون‌گروهی می‌توان گفت نمرات اشتیاق تحصیلی در هر سه گروه راهبردهای خودتنظیمی، راهبردهای انگیزشی و آموزش مدیریت زمان، در پس‌آزمون افزایش داشته است اما در مرحله پیگیری کاهش معنی‌داری یافته و لذا اثربخشی هر سه روش آموزشی در مرحله پیگیری از بین رفته است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر باهدف مقایسه اثربخشی بسته‌های آموزشی مدیریت زمان، راهبرد انگیزشی و راهبرد خودتنظیمی بر اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان انجام شد. نتایج این پژوهش نشان داد که بسته‌ی آموزشی مدیریت زمان‌بر اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان اثربخش است.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-09-15]

یافته‌های این پژوهش با تحقیقات دهقان مروستی و همکاران (۱۴۰۰) و روات[1] (۲۰۲۳)، مانامپاد[2] و همکاران (۲۰۲۳) و ارسوی و پکر[3] (۲۰۲۰) مبنی بر ارتباط و اثربخشی مدیریت زمان بر اشتیاق تحصیلی همسو بود. در حقیقت آموزش مدیریت زمان فرایندی نظام‌دار است که مجموعه‌ای از مهارت‌ها مانند بررسی اهداف، اولویت‌بندی کارها، ارزیابی الگوهای کاری، ثبت و تنظیم برنامه‌های کاری، حفظ تمرکز، کنترل وقفه‌ها، برنامه‌ریزی و مدیریت زمان را دربرمی‌گیرد و می‌تواند با افزایش مهارت در دانش‌آموزان دوره‌ی دبستان که نیاز بیشتری به آشنایی با مهارت مدیریت زمان دارند منجر به تداوم در مطالعه درس‌ها شود، پیشرفت تحصیلی بیشتری را برای آنان رقم بزند و لذا تمایل و اشتیاق آنان برای درگیری تحصیلی بالا ببرد (ارسوی و پکر، ۲۰۲۰).

از دیگر نتایج این پژوهش اثربخشی آموزش خودتنظیمی بر اشتیاق تحصیلی بود. یافته‌های این پژوهش با پژوهش‌های احمدی و همکاران (۱۴۰۲)، شریف‌منش و همکاران (۱۴۰۰) مبنی بر اثربخشی خودتنظیمی بر اشتیاق تحصیلی همسو است. در تبیین این اثربخشی می‌توان گفت خودتنظیمی منجر به بهبود مولفه‌های اثرگذار بر عملکرد و پیشرفت تحصیلی از جمله حافظه و حل مسئله و... می‌شود و افزایش پیشرفت تحصیلی را به دنبال دارد؛ چراکه وقتی فرایند یادگیری از یک حالت خودنظم بخش برخوردار باشد انتظار می‌رود دانش‌آموز بتواند فعالیت‌های یادگیری را به‌خوبی دنبال کند، از پیشرفت تحصیلی بالاتری برخوردار شود و انگیزه بالاتری برای ادامه تحصیل به دست آورد. از سویی دیگر راهبردهای خودتنظیمی فرآیندی فعال است که با کنترل شـــرایط، بر میزان یادگیری می‌افزاید و منجر به فعال شدن یادگیرنده در مراحل یادگیری می‌گردد و فعال بودن در یادگیری، افزایش اشتیاق تحصیلی را به دنبال دارد (محمدی باغملایی، ۱۴۰۱).

همچنین این پژوهش نشان داد آموزش راهبرد انگیزشی برافزایش اشتیاق تحصیلی اثربخش است که این یافته با نتایج ربانی و حجازی (۱۳۹۸) و مارتینز[4] و همکاران (۲۰۲۲) مبنی بر اثربخشی راهبرد انگیزشی بر اشتیاق تحصیلی همسو بود. ازآنجاکه یادگیرنده‌ای با مهارت-های انگیزشی مناسب، در به‌کارگیری راهبردهای یادگیری بهتر عمل می‌کند با کسب موفقیت‌های بیشتر و افزایش انگیزه، اشتیاق بیشتری برای پرداختن به فرایند یادگیری تجربه می‌کند(مارتینز و همکاران، ۲۰۲۲). دانش‌آموز مجهز به راهبرد انگیزشی می‌تواند انرژی خود را برای انجام تکلیف بسیج کند، انرژی خود را حفظ کند، همچنین راهبردهای انگیزشی به افراد کمک می‌کند انرژی و منابع درونی خود را به درستی مدیریت کنند و در چنین حالتی او می‌تواند بر تکلیف پافشاری کند و بدون وجود پاداش بیرونی اشتیاق کافی برای یادگیری داشته باشد(فتاحی و همکاران، ۱۴۰۰).

در مقایسه سه روش آموزشی با یکدیگر نتایج نشان داد تفاوت معنی‌دار بین میزان اثربخشی هر یک از سه روش آموزشی در هر دو مرحله پس‌آزمون و پیگیری وجود ندارد و هر سه روش آموزشی در میزان اثربخشی یکسان بوده‌اند. بر اساس جست‌وجوهای صورت گرفته در منابع معتبر علمی، پژوهشی مبنی بر مقایسه اثربخشی این سه بسته بر روی دانش‌آموزان یافت نشد. حال در تبیین این یافته می‌توان چنین بیان نمود که یکی از دلایل عدم تفاوت در اثربخشی این سه بسته، وجود مفاهیم مشترک و هم‌پوشی مفهومی بین برخی عناوین آموزشی پروتکل‌ها مانند سازماندهی، طراحی، خودارزیابی و خود نظارتی در خودتنظیمی با کنترل پیامدها و شبیه‌سازی و تخیل در راهبرد انگیزشی و خطای شناختی، جلوگیری از اتلاف وقت، مهارت‌های خرد مدیریت زمان و برنامه ریزی در راهبرد مدیریت زمان می‌باشد (توکلی‌زاده، ۱۳۹۰؛ عباسی، ۱۳۹۰). علاوه براین، باتوجه به شرایط فرهنگی و اجتماعی حاکم بر جامعه آماری، با استناد به «اثر هاثورن[5]»، می‌توان عملکرد فراگیران در پس‌آزمون را ناشی از وجود "اثرتوجه" نیز دانست که می‌تواند به عنوان عامل احتمالی عدم تفاوت در اثربخشی مداخله‌های آموزشی تلقی گردد.

به‌طور کلی نتایج پژوهش نشان داد آموزش مدیریت زمان، راهبرد انگیزشی و راهبرد خودتنظیمی بر افزایش اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره‌ی دوم ابتدایی اثربخش است و تفاوت معنی‌دار بین میزان اثربخشی هر یک از سه روش آموزشی در هر دو مرحله پس‌آزمون و پیگیری وجود ندارد و هر سه روش آموزشی در میزان اثربخشی یکسان بوده‌اند.

از محدودیت‌های مطالعه حاضر می‌توان به نبود امکان نمونه‌گیری تصادفی (علیرغم جایگزینی نمونه‌ها به‌طور تصادفی در گروه‌ها)، انجام پژوهش در تنها مدرسه‌ی دولتی دخترانه شهرستان چادگان، رخداد احتمالی اثر هاثورن یا اثر توجه اشاره نمود. لذا در تعمیم نتایج

1 Rawat
2 Manampad
3 Ersoy & Peker
4 Martins
5 Hawthorne Effect

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-09-15]

به سایر دانش‌آموزان مناطق دیگر و مقاطع تحصیلی و گروه‌ها باید احتیاط صورت گیرد. لذا در پژوهش‌های آتی، استفاده از روش‌های نمونه‌گیری تصادفی، کنترل اثر توجه و انجام پژوهش در جوامع آماری گسترده‌تر پیشنهاد میگردد.

منابع

احمدی، م.، حجازی، م.، وکیلی، م.، و معصومی‌جهندیزی، م. (۱۴۰۲). پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی بر اساس راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و هیجان تحصیلی. *راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۲(۱۶)، URL: http://edcbmj.ir/article-۱-۳۰۹۹-fa.html.

اژدری، م.، افتخار صعادی، ز.، برنا، م. ، و صفرزاده, س. (۱۴۰۱). اثربخشی مدیریت زمان بر تعهد به مدرسه و خلاقیت دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم شهر اهواز. جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، ۸(۱)، ۱۸۹-۱۷۸. doi: 10.22034/ijes.2021.542065.1186

اسمعیلی‌راد، ن.، ضرغام‌حاجبی، م.، و منیرپور، ن. (۱۴۰۱). مقایسه اثربخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) و آموزش مهارت‌های فراشناختی بر جهت‌گیری اهداف دانش آموزان ۹-۱۲ سال با نارسایی‌های ویژه در زمینه یادگیری. *کودکان استثنایی (پژوهش در حیطه کودکان استثنایی)*، ۲۲(۱)، ۶۹-۸۰. URL: http://joec.ir/article-۱۳۹۷-۱-fa.html

بابائی‌منقاری، م. حامدنیا، م. و عابدی قلیچ قشلاقی، م. (۱۴۰۱). مدل‌سازی بین راهبردهای انگیزشی و خودتنظیمی فراشناختی با یادگیری‌ازطریق-همسالان‌دردانش‌آموزان‌متوسطه. *مجله روانشناسی*، ۱(۲۶)، ۹۱-۹۹. 20.1001.1.18808436.1401.26.1.10.7 .

تریسی، ب. (۲۰۰۶). مدیریت زمان. ترجمه: بقوسیان، ژ.، عطرسائی، ب. (۱۳۹۵). تهران: انتشارات زرین کلک آفتاب.

جمال‌الدینی، م.، حسین زاده، ب.، و شجاعی، ع. (۱۴۰۱). بررسی اثر مدیریت مبتنی بر وب بر مدیریت زمان سازمانی در بین مدیران دانشگاه آزاد اسلامی هرمزگان. فرایند مدیریت و توسعه، ۳۵ (۳) ، ۱۹۷-۲۱۹. 10.52547/jmdp.35.3.197

حاجی‌علیزاده، ک.، سماوی، س.، و رفیعی پور، ا. (۱۳۹۵). بررسی شاخص‌های روان‌سنجی پرسشنامه درگیری تحصیلی در دانش آموزان‌دبیرستانی‌شهر-بندرعباس . *فصلنامه اندازه‌گیری-تربیتی، (۴۲)۱۸، ۱۱۰-۸۰* . doi.org/10.22054/jem.2017.17317.1445

حسن‌زاده، ر.، و وطن‌دوست، ل. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش مدیریت انگیزش بر سرزندگی تحصیلی و خودپنداره تحصیلی دانش آموزان. *فصلنامه علمی پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۵(۳)، ۸۰-۱۱۰. https://etl.journals.pnu.ac.ir/article_4499.html .

دهقان مروستی، س.، فرزاد، و.، و نوری، ر. (۱۴۰۰). نقش میانجی‌گری درگیری‌تحصیلی در رابطه خودتعیین‌گری و مدیریت زمان دانش‌آموزان دختر دورهٔ متوسطهٔ دوّم. *مجله مطالعات روانشناسی تربیت*، (۴۲)۱۸، ۸۰-۱۱۰. https://doi.org/10.22111/jeps.2021.6408

شفیع رعیت، ف.، و ذوقی، ل. (۱۴۰۱). الگوی ساختاری اضطراب امتحان بر اساس اشتیاق تحصیلی, کمال‌گرایی و مدیریت زمان با میانجی‌گری کمک طلبی تحصیلی در دانش آموزان. *آموزش در علوم انتظامی*، ۱۰(۳۹)، ۴۱-۷۴. SID. https://sid.ir/paper/1039959/fa

عبدالملکی، ش.، پیرانی، ذ.، و زنگنه، ف. (۱۴۰۲). مدل خودتنظیمی بر اساس نیازهای بنیادین روان‌شناختی و الگوی ارتباطی خانواده با میانجی‌گری تحول مثبت و اشتیاق تحصیلی. *مطالعات روان‌شناختی نوجوان و جوان*، ۴(۶)، ۸۹-۷۶. 20.1001.1.28212525.1402.4.6.6.6

عباسی، آ.(۱۳۹۰). تاثیر یادگیری مشارکتی بر راهبردهای خودتنظیمی و باورهای انگیزشی در ریاضی. پایان‌نامه ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی بیرجند.

فتاحی، ا.، جدیدی، ه.، احمدیان، ح.، مرادی، ا. (۱۴۰۰). اثربخشی بسته آموزشی تاب‌آوری تحصیلی، دلبستگی به مدرسه، خودپنداره تحصیلی و درگیری تحصیلی بر سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان. *مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۸(۴۳). DOI: 10.22111/JEPS.2021.6485

قاسمی، ک. (۱۳۹۳). بررسی رابطه مهارت‌های اجتماعی و اضطراب امتحان با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر متوسطه شهر مرودشت. پایان‌نامه کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.

کوشکی، ف.، و ناعمی، ع. (۱۳۹۷). تأثیر آموزش مدیریت زمان‌بر خلاقیت و مؤلفه‌های آن در دانش آموزان ابتدایی. *ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*، ۸(۳)، ۱-۲۴. SID. https://sid.ir/paper/223420/fa

گراوند، ه.، سبزیان، س. (۱۴۰۱).نقش واسطه ای درگیری تحصیلی در رابطه بین اعتیاد به اینترنت و امنیت روانی با سرزندگی تحصیلی. *رویش روانشناسی*، ۱۱(۸)، ۴۷-۵۸. 20.1001.1.2383353.1401.11.8.5.6

محمدی باغملایی، ح.، و یوسفی، ف. (۱۴۰۱). رابطه تعامل والدین- نوجوان و درگیری تحصیلی: نقش واسطه‌ای یادگیری خودتنظیمی. *فصلنامه علمی-پژوهشی خانواده و پژوهش*، ۱۹ (۴) ، ۲۳-۴۶. http://dorl.net/dor/20.1001.1.26766728.1401.19.4.2.4

میراکبرزاده، ز.، خنجرخانی، م.، و ناستی زایی، ن. (۱۴۰۰). رابطه کیفیت زندگی در مدرسه با خودپنداره تحصیلی، بهزیستی روان‌شناختی و اشتیاق تحصیلی. *رویش روان‌شناسی*، ۱۰ (۱) :۶۳-۷۴. 20.1001.1.2383353.1400.10.1.11.1

ناظمی، س.، خوی‌نژاد، غ.، و رجایی، ع. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش راهبردهای انگیزشی تحصیلی بر آسیب‌ها و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۱۲(۲). 10.22099/JSLI.2021.6060.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-09-15]

نجفی، ح. (۱۴۰۱). بررسی اثربخشی راهبردهای کمک خواهی تحصیلی بر بهزیستی تحصیلی، درگیری تحصیلی و عملکرد تحصیلی. *پژوهش‌های تربیتی*، ۱۰ (۴۴) ، ۲۱۵-۲۰۲. http://erj.khu.ac.ir/article-1-1110-fa.html .

نژاداسدی، م.، صفرزاده، س. (۱۴۰۲). طراحی الگوی یادگیری مجازی مطلوب بر اساس خودکارآمدی تحصیلی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با میانجی‌گری سازگاری تحصیلی. *رویش روان‌شناسی*. ۱۲ (۳) :۱۰۷-۱۱۸، 20.1001.1.2383353.1400.10.1.11.1

منظری توکلی، و.، پورکریمی‌هاوشکی، م. (۱۴۰۱). بررسی اثربخشی آموزش مدیریت‌زمان‌برکاهش‌وابستگی به فضای‌مجازی و بهبود دردوران بحران-کرونا، *نشریه آموزش و ارزشیابی*. ۱۵(۵۸)،۸۹-۱۰۵. 10.30495/jinev.2022.1962255.2737

وحیدی نژاد، م.، قمرانی، ا.، و منشئی، غ. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان بر خودپنداره تحصیلی دانش آموزان دارای انگیزه تحصیلی پایین. *مطالعات ناتوانی*، ۱۰(۱)، ۰-۰. SID. https://sid.ir/paper/986972/fa

یاسمی نژاد، پ.، طاهری، م.، گل محمدیان، م.، و احدی، ح. (۱۳۹۲). رابطه خودتنظیمی با انگیزش پیشرفت و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر دوره متوسطه شهر تهران. *پژوهش های آموزش و یادگیری (دانشور رفتار)*، ۲۰ (۳)، ۳۳۸-۳۲۵. SID. https://sid.ir/paper/483066/fa

یوسفی، ا.، و نوبخت، م. (۱۳۹۹). روایت های معلمان از مشکلات یادگیری دانش آموزان دوره ابتدایی. *توسعه حرفه ای معلم*، ۵(۴(پیاپی ۱۸))، ۸۷-۱۰۴. 20.1001.1.24765600.1399.5.4.5.7

Alonso-Tapia, J., Merino-Tejedor, E., & Huertas, J. A. (2023). Academic engagement: assessment, conditions, and effects—a study in higher education from the perspective of the person-situation interaction. *European Journal of Psychology of Education*, 38(2), 631-655. https://doi.org/10.1007/s10212-022-00621-0 .

Cadima, J., Doumen, S., Verschueren, K., & Buyse, E. (2015). Child engagement in the transition to school: Contributions of self-regulation teacher-child relationships and classroom climate. *Early Childhood Research Quarterly*, 32, 1-54. . https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.01.008

Dignath, C., & Veenman, M. V. (2021). The role of direct strategy instruction and indirect activation of self-regulated learning—Evidence from classroom observation studies. *Educational Psychology Review*, 33(2), 489-533. . https://doi.org/10.1007/s10648-020-09534-0

Ersoy, N. C., & Peker, M. (2020). The Relationship between Self-efficacy and GPA: The Roles of Academic Engagement and Time Management. *Türk Psikoloji Dergisi*, 35(85), 97-99. DOI:10.31828/tpd1300443320190205m000017

Khiat, H. (2022). Using automated time management enablers to improve self-regulated learning. *Active Learning in Higher Education*, *23*(1), 3-15, https://doi.org/10.1177/146978741986

Manampad, J. D., Quiambao Jr, V. G., & Pasana, C. J. R. (2023). An exploratory approach to learners'academic engagement on modular learning. *Southeast Asian Journal of Multidisciplinary Studies*, 3(2). https://research.cmc.edu.ph/index.php/journals/article/view/105/79

Martins, J., Cunha, J., Lopes, S., Moreira, T., & Rosário, P. (2022). School engagement in elementary school: A systematic review of 35 years of research. *Educational psychology review*, 34(2), 793-849. .https://doi.org/10.1007/s10648-021-09642-5

Mercanlioglu, Ayse. (2020). The relationship of time management to academic performance of master level students. *istanbul Bilgi University2* (4).68-95. https://api.semanticscholar.org/CorpusID:43781860 .

Mugianti, D. S., Nandiyanto, A. B. D., Kurniawan, T., & Bilad, M. R. (2022). Analysis of Elementary School Students' Leisure Time during the Covid-19 Pandemic. *Indonesian Journal of Multidiciplinary Research*, *2*(2), 223-228. https://pdfs.semanticscholar.org/66f8/02dea5cd5448b84fa7077968758a19f3c49a.pdf

Myint, H., & Khaing, N. (2020). Factors infuencing academic engagement of university students: A meta-analysis study. *Journal of Myanmar Academic Arts and Sciences*, 18 (9b). http://www.maas.edu.mm/Research/details.php?id=1304 .

Nuari, L. F., Prahmana, C. I., & Fatmawati, I. (2019). Learning of Division Operation for Mental Retardations' Student through Math GASING. *Journal on Mathematics Education*, 10(1), 127142. DOI:10.22342/jme.10.1.6913.127-142 .

Núñez, J. C., Tuero, E., Fernández, E., Añón, F. J., Manalo, E., & Rosário, P. (2022). Effect of an intervention in self-regulation strategies on academic achievement in elementary school: A study of the mediating effect of self-regulatory activity. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 27(1), 9-20. https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2021.09.001 .

Rawat, K. (2023). Advancing stem teaching and learning through the faculty-led pedagogical journal club. In INTED2023 Proceedings (pp.4100-4100). IATED. doi: 10.21125/inted.2023.1086

Wei, X., Saab, N., & Admiraal, W. (2023). Do learners share the same perceived learning outcomes in MOOCs? Identifying the role of motivation, perceived learning support, learning engagement, and self-regulated learning strategies. *The Internet and Higher Education*, 56, 100880. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2022.100880

Yousefi Afrashteh, M., Rezaei, S. (2022). The mediating role of motivated strategies in the relationship between formative classroom assessment and academic well-being in medical students: a path analysis. *BMC Med Educ* 22, 38. https://doi.org/10.1186/s12909-022-03118-y

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-09-15]