

Research Article

The Mediating Role of the Possible Selves in the Relationship Between Time Perspective and Students' Test Anxiety

S. Azimi¹ & N. Bagheri^{2*}

1. Master of Clinical Psychology, Rudehen Branch, Islamic Azad University, Rudehen, Iran.

2. Assistant Professor, Department of Psychology, Roudehen Branch, Islamic Azad University, Roudehen, Iran. Email: bagheri@riau.ac.ir

Abstract

Aim: This study aimed to determine the mediating role of the possible selves in the relationship between time perspective and students' test anxiety.

Method: The research method was descriptive structural equation modeling and the statistical population of the present study included all high school students in Tehran who were studying in the academic year of 2019-2020, among them, 255 students were selected by convenience sampling method. Research tools include the Test Anxiety Scale by Sarason et al. (1958); the Possible Selves' Questionnaire by Zadshir et al. (2020) and the Time Perspective Inventory by Zimbardo and Boyd (1999). Structural equation modeling was used to analyze the data. **Results:** In the present study, the indirect path coefficient between future ($p < 0.01$, $\beta = -0.176$), hedonistic present ($p < 0.01$, $\beta = -0.179$), and positive past ($p < 0.01$, $\beta = -0.076$) time perspectives with test anxiety were negative, and significant at the level of 0.01. The indirect path coefficient between negative past perspective with test anxiety ($p < 0.01$, $\beta = 0.053$) was positive and significant at the level of 0.01.

Conclusion: It seems that the time perspective causes a person to plan for his long-term goals, this planning increases hopeful thinking, having enough and effective coping resources for purposeful thinking and familiarity with the necessary paths to meet the goals, which ultimately causes the student not to experience test anxiety.

Key words: Possible Selves, Test Anxiety, Time Perspective

Citation: Azimi, S., & Bagheri, N. (2022). The Mediating Role of the Possible Selves in the Relationship Between Time Perspective and Students' Test Anxiety. *Quarterly of Applied Psychology*, 16 (1):11-29.

نقش میانجیگر خودهای ممکن در رابطه بین چشم‌انداز زمان با اضطراب امتحان دانش‌آموزان

سمیه عظیمی^۱ و نسربین باقری^{۲*}

۱. کارشناسی ارشد روان‌شناسی بالینی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران.

۲. استادیار گروه روان‌شناسی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران. ایمیل: bagheri@riau.ac.ir

چکیده

هدف: هدف پژوهش حاضر تعیین نقش میانجیگر خودهای ممکن در رابطه بین چشم‌انداز زمان با اضطراب امتحان دانش‌آموزان بود. **روش:** روش پژوهش توصیفی از نوع مدلیابی معادلات ساختاری و جامعه آماری پژوهش حاضر شامل تمام دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم شهر تهران بود که در سال تحصیلی ۹۸-۹۹ مشغول به تحصیل بودند که از میان آن‌ها ۲۵۵ دانش‌آموز به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش شامل اضطراب امتحان ساراسون و همکاران (۱۹۵۸)؛ توازن خودهای ممکن زادشیر و همکاران (۱۳۹۹) و سیاهه چشم‌انداز زمان زیمباردو و بوید (۱۹۹۹) بود. برای تحلیل داده‌ها از روش مدلیابی معادلات ساختاری استفاده شد. **یافته‌ها:** در پژوهش حاضر ضریب مسیر غیرمستقیم بین چشم‌اندازهای آینده ($\beta = -0.176, p < 0.01$)، حال لذت‌گرا ($\beta = -0.179, p < 0.01$) و گذشته مثبت ($\beta = -0.076, p < 0.01$) با اضطراب امتحان منفی و در سطح 0.01 معنادار بود. ضریب مسیر غیرمستقیم بین چشم‌انداز گذشته منفی با اضطراب امتحان ($\beta = 0.053, p < 0.01$) مثبت و در سطح 0.01 معنادار بود. **نتیجه‌گیری:** به نظر می‌رسد چشم‌انداز زمان موجب می‌شود فرد برای اهداف بلند مدت خود برنامه ریزی کند، این طرح ریزی موجب افزایش تفکر امیدوارانه، داشتن منابع مقابله‌ای کافی و کارآمد برای تفکر هدفمند و آشنایی با مسیرهای لازم برای رسیدن به اهداف، می‌شود که در نهایت موجب شده دانش‌آموز اضطراب امتحان را تجربه نکند.

کلید واژه‌ها: اضطراب امتحان، چشم‌انداز زمان، خود ممکن

استناد به این مقاله: عظیمی، س.، و باقری، ن. (۱۴۰۱). نقش میانجیگر خودهای ممکن در رابطه بین چشم‌انداز زمان با اضطراب امتحان دانش‌آموزان. فصلنامه علمی- پژوهشی روان‌شناسی کاربردی، ۱۶ (۱ پیاپی ۶۱): ۲۹-۱۱.

مقدمه

اضطراب امتحان^۱ یک پدیده شایع در میان دانشجویان و از جمله مشکلات نظام آموزشی محسوب می‌شود (نونز-پنا و همکاران، ۲۰۱۶). اضطراب امتحان گونه‌ای از اضطراب است که در موقعیت ارزشیابی یا حل مسئله بروز می‌کند (مهدی‌زاده و بامری، ۲۰۱۵) و محور آن، شک و تردید درباره کارایی خود در امتحان است که پیامدهای منفی را ممکن است برای فرد در برداشته باشد و در نهایت موجب از دست رفتن کارکردها و توانایی مقابله فرد می‌شود (کریسپنز و همکاران، ۲۰۱۹). محور اضطراب امتحان تردید درباره عملکرد و کارآمدی خود و نگرانی درباره پیامدهای و تبعات آن است که موجب افت بارز توانایی دانش آموز در مقابله با موقعیت حل مسئله و ناتوانی او می‌گردد. هر چه اضطراب در این مورد بیشتر باشد، کارآمدی تحصیلی کاهش می‌یابد. در عین حال، اضطراب تجربه‌ای ناخوشایند است که باورها، نگرش‌ها و انگیزه‌های فرد را نیز متأثر خواهد ساخت (رویگ و رینگینسن، ۲۰۱۷).

تجربه اضطراب امتحان یکی از هیجان‌های متداول در نظام‌های آموزشی است و از مهم‌ترین علل شکست یا افت موفقیت در یادگیری محسوب می‌شود. اضطراب امتحان، نوع خاصی از اضطراب است که با نشانه‌های جسمی، شناختی و رفتاری به هنگام آماده شدن برای امتحان و انجام آزمون‌ها مشخص می‌شود و زمانی تبدیل به یک مشکل می‌شود که سطح بالای آن با آماده شدن برای امتحان و انجام آزمون تداخل پیدا کند (ساراسون، ۲۰۱۳). وقتی که دانش‌آموز درباره عملکرد و توانایی فردی خود در موقعیت امتحان، دچار نگرانی و تشویش شود، این احساس با ایجاد اختلال ذهنی موجب کاهش و افت عملکرد می‌شود (کارسلی و همکاران، ۲۰۲۰). همچنین اضطراب امتحان در یادگیرندگان به عنوان یک معضل تحصیلی با به خطر افتادن سازگاری‌های فرد و تأثیر منفی در عزت نفس، موفقیت، کارآمدی و عملکرد تحصیلی همراه است (برادی و همکاران، ۲۰۱۸). اضطراب امتحان، سلامت روانی دانش‌آموزان را تهدید می‌کند به طوری که پیامدهای تحصیلی منفی برای آن‌ها به همراه دارد و از آنجا که پدیده‌ای فراگیر است کارکردهای آن‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهد (پکران و استفنسن، ۲۰۱۵).

از آنجا که نوجوانی دوره بحرانی رشد هویت حال و آینده است، چشم‌انداز زمان در شکل‌دهی هویت، که به لحاظ تحولی عمده‌ترین تکلیف دوره نوجوانی به حساب می‌آید، نقش اساسی دارد. در این دوره، نوجوانان تصمیم‌های مهمی درباره تکالیف رشدی در حوزه‌های آموزشی، شغلی و خانوادگی می‌گیرند که زندگی بزرگسالی آنان را تحت تأثیر قرار می‌دهد (حسینی، ۱۳۹۸).

۱. test anxiety

چشم‌انداز زمان نه تنها صفات شخصیت، قضاوت‌ها و سبک‌های حل مسئله فرد را توصیف می‌کند بلکه نقش مهمی را در رفتار، انگیزش، هدف محوری و پیشرفت تحصیلی افراد ایفا می‌کند (رادزینسکا- ووجسیچووسکا و همکاران، ۲۰۲۱). این تصمیم‌ها، خود تحت تأثیر چشم‌انداز زمان قرار دارند. چشم‌انداز زمان یک بعد اساسی از ساختار روان‌شناسی زمان است و اغلب روندی ناهشیارانه دارد که بین گذشته، حال و آینده متعادل، یا به‌طور عمده در یک قلمرو، متمرکز است. از این‌رو، می‌توان گفت چشم‌انداز زمان نقش تنظیم‌کننده اعمال انسان را دارد و بر فعالیت‌ها و حالت‌های روانی او مؤثر است (زیمباردو و بوید، ۱۹۹۹). چشم‌انداز زمان تفاوت‌های فردی را در افکار و رفتارهای افراد براساس گرایش آن‌ها به گذشته، حال و آینده توصیف و تبیین می‌کند (مک کای و همکاران، ۲۰۱۵).

چشم‌انداز زمان از نظر زیمباردو و بوید (۱۹۹۹) بعدی نسبتاً با ثبات از تفاوت‌های فردی است که طبق آن افراد ترجیحات رفتاری و نگرشی خود را در چشم‌انداز گذشته، حال یا آینده ابراز می‌کنند (لاگی و همکاران، ۲۰۱۲). دیدگاه افراد از چشم‌انداز زمان شامل گذشته منفی (درجه‌ای از دیدگاهی منفی نسبت به گذشته که با آگاهی و محافظه‌کاری مرتبط است)، آینده (نگرانی عمومی برای آینده، از جمله تمرکز بر برنامه‌ریزی، اهداف آینده، موفقیت و لذت تأخیری)، حال لذت‌گرایانه^۳ (لذت‌گرایی و خطرپذیری)، حال قضا و قدری^۴ (دیدگاهی درمانده و ناامیدکننده نسبت به آینده و نسبت به زندگی) و گذشته مثبت^۵ (نگرش مثبت احساساتی نسبت به گذشته، اغلب نسبت به خانواده) است (وارل و همکاران، ۲۰۱۵).

براساس نظریه چشم‌اندازه زمان در حین پردازش واقعیت پیرامون، افراد ممکن است منابع توجه خود را به خاطرات (گذشته)، برنامه‌ها و اهداف و وظایف و تخیلات (آینده) و رویدادهای جاری و اکنون (حال) اختصاص دهند (استولارسکی و همکاران، ۲۰۲۱)؛ از آنجاکه چشم‌انداز زمان بر ارزش انگیزشی انگیزه‌های افراد و در نتیجه خودکنترلی آن‌ها تأثیر می‌گذارد (دریوس و بلکهارت، ۲۰۱۹)، بر اساس نظریه چشم‌انداز زمان، مفهوم خودهای ممکن^۶ در خودتنظیمی افراد معنا پیدا می‌کند. باک (۲۰۱۵) مفهوم خودهای ممکن را یکی از مفاهیم عمده در نظریه‌های شناختی معاصر برای خودشناسی و خودتنظیمی معرفی می‌کند و آن را نه تنها یک منبع تسهیل‌گر تغییر فردی می‌شناسد، بلکه از آن به‌عنوان نوعی بازنمایی شناختی از هدف نهایی تغییر یاد می‌کند. او خودهای ممکن را بازنمایی شناختی نسخه‌های جایگزین خود، زیرمجموعه‌ای از خود معیارها

۱) past negative

۲) future

۳) present hedonistic

۴) present fatalistic

۵) past positive

۶) possible selves

می‌داند که یکی از مؤلفه‌های فرایند خودتنظیمی محسوب می‌شود و در تغییر رفتار نقش مهمی ایفا می‌کند (باک، ۲۰۱۵). از نظر مارکوس و نوریوس (۱۹۸۶) خودهای ممکن جنبه موقتی خودپنداره و مبنای خودشناسی هستند، آنچه فرد برای آن تلاش می‌کند و آنچه از آن نگران است و می‌کوشد از آن اجتناب کند؛ ماهیت و پیچیدگی خودهای ممکن هر فرد، منبع مهمی از تفاوت‌های فردی است، بنابراین خودهای ممکن در تنظیم هدف و انگیزه نقش مهمی دارند (مولینا و همکاران، ۲۰۱۷). از نظر لیوندی و گونیدا (۲۰۰۸) خودهای ممکن به رفتار فعلی، مثبت یا منفی معنا می‌دهند و جهت‌گیری فعالیت‌های فعلی را تحت تأثیر قرار داده و فرد را قادر می‌سازند تا با نگرانی درباره اموراتش، توجه خود را بر افکار خاص و مربوط به وظیفه متمرکز کند و اقداماتش را سازماندهی کند. نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد که میزان ناهمخوانی خودهای ممکن در نوجوانی بیشتر از سایر دوران زندگی، مثل کودکی و میانسالی است و افراد در بزرگسالی خود یکپارچه‌تری دارند. طبق نظریه ناهمخوانی خود هیگینز (۱۹۸۷)، خودهای ممکن موجب ناهماهنگی‌هایی بین حس فعلی خود فرد (خود واقعی) و خودهای آینده (خود آرمانی) می‌شود که منجر به تنش و اضطراب گشته و فرد را برای کاهش ناهمخوانی ایجاد شده، ترغیب به تنظیم رفتار می‌کند. البته از دیدگاه هیگینز (۱۹۸۷) این فرایند همیشه نمی‌تواند هوشیارانه به کار رود و قسمتی از آن در نیمه هشیار صورت می‌گیرد. اخیراً نظریه‌های خود توجه ویژه روی مفهوم پویای خود و هویت کرده‌اند که در آن مفهوم ایستا و پایدار خود با یک نظام خود فعال و پویا جایگزین شده است. این تغییر تمرکز، ناشی از وجود و ارائه برخی سازوکارهای مرتبط با خود، با تأکید بر ارتباط بین خود و عمل است (دست‌گشاده، ۲۰۱۸). در این راستا تا بر (۲۰۱۵) و لیوندی (۲۰۰۷) نیز به رابطه چشم‌انداز زمان آینده و خودهای ممکن و همین‌طور پیشرفت تحصیلی اشاره داشته‌اند. آموزش مدیریت زمان موجب کاهش اضطراب امتحان و افزایش انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان شد. در پژوهش یعقوبی، محقق، یوسف زاده، گنجی و الفتی (۱۳۹۳) بین اضطراب امتحان و انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه منفی معنی‌دار وجود داشت و میزان تأثیر آموزش مدیریت زمان بر اضطراب امتحان بیشتر از انگیزش پیشرفت تحصیلی بود. گلستانه و همکاران (۱۳۹۵) چنین نتیجه گرفتند که جهت‌گیری هدف نقش واسطه‌ای مهمی در رابطه بین چشم‌انداز زمان، پیشرفت تحصیلی و تعلل تحصیلی ایفا می‌کند. افشاری، شیرزادی فرد و قربان جهرمی (۱۳۹۶) چنین نتیجه گرفتند که چشم‌انداز زمان آینده به طور مستقیم و به واسطه خود نظم‌جویی و سودمندی ادراک شده بر پیشرفت تحصیلی تأثیر می‌گذارد. نتایج پژوهش امیدیان، مهرابی و حاجی یخچالی (۱۳۹۸) نشان داد چشم‌انداز آینده و تمرکز بر آن برای افزایش هر دو نوع انگیزه درونی و بیرونی تحصیلی مناسب است. قدم پور و

همکاران (۱۳۹۸) چنین پیشنهاد کردند که با تغییر جهت گیری چشم‌انداز زمان و برخوردار بودن از یک تفکر مثبت و داشتن منابع کافی برای تفکر هدف مدار، فرسودگی تحصیلی کاهش یابد.

نوجوانان به عنوان اعضای از جامعه که در مرحله گذار از کودکی به جوانی هستند دارای حساسیت‌ها و عواطف و شناخت‌واره‌های خاص خود هستند که مسیر یادگیری و پیشرفت آن‌ها را هم تحت تأثیر قرار می‌دهد و هم از آن تأثیر می‌پذیرد و بنابراین نظارت بر رشد آن‌ها از اهمیت و ضرورت ویژه‌ای برخوردار است. علاوه بر این، پیشرفت جامعه با پیشرفت نسل جوان حاصل می‌شود، نسلی که نه تنها به لحاظ جسمانی بلکه به لحاظ روانی-هیجانی و اجتماعی نیز از سلامت برخوردار است (بیلدیریم و همکاران، ۲۰۱۵) و این موضوع بر اهمیت و ضرورت انجام پژوهش حاضر می‌افزاید. با نگاهی بر آنچه که مرور شد به نظر می‌رسد چشم‌انداز زمان، فرایندی روان‌شناختی است که افراد به واسطه آن دنیای تجربی خود از جمله روابط بین فردی و اجتماعی را ادراک می‌کنند، تفسیر کرده و با آن ارتباط برقرار می‌کنند و بدین ترتیب بر افکار، هیجان‌ها، و اعمال و انگیزش آن‌ها اعمال نفوذ می‌کند و موجب شکل‌گیری «خود» در نوجوانان می‌شود و بر پیشرفت تحصیلی آن‌ها و عملکرد تحصیلی‌شان تأثیر می‌گذارد. از این رو شاید بتوان مدلی را طراحی کرد که در آن چشم‌انداز زمان به واسطه خودهای ممکن با اضطراب امتحان رابطه داشته باشد. بنابراین هدف پژوهش حاضر تعیین نقش میانجیگر خودهای ممکن در رابطه بین چشم‌انداز زمان با اضطراب امتحان دانش‌آموزان بود.

روش پژوهش

روش پژوهش توصیفی از نوع مدلیابی معادلات ساختاری و جامعه آماری پژوهش حاضر شامل تمام دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم شهر تهران بود که در سال تحصیلی ۹۹-۹۸ مشغول به تحصیل بودند. برای تعیین حجم نمونه از آنجاکه در سال‌های اخیر، روش نسبت شرکت‌کننده به پارامترهای برآورد شده به وسعت در بین پژوهشگران با رویکرد الگویابی مورد استفاده قرار گرفته است. بر اساس این روش نسبت ۵:۱ شرکت‌کننده‌ها به پارامترهای برآورد شده، حجم نمونه کوچک، نسبت ۱۰:۱ حجم نمونه مناسب و نسبت ۲۰:۱ حجم نمونه مطلوب را به وجود می‌آورد. برخی از پژوهشگران نسبت ۱۵ شرکت‌کننده به ازای هر متغیر مشاهده شده و برخی دیگر نسبت ۱۰ تا ۲۰ شرکت‌کننده به ازای هر متغیر مشاهده شده را توصیه می‌کنند (کلاین، ۲۰۱۶)، بنابراین، با در نظر گرفتن تعداد ۲۰ نفر برای هر متغیر مشاهده پذیر حجم نمونه در پژوهش

حاضر ۲۲۰ نفر برآورد شد که به دلیل احتمال ریزش نمونه ۲۵۵ نفر به روش غیراحتمالی و در دسترس انتخاب شدند.

مقیاس اضطراب امتحان^۱ مقیاس اضطراب امتحان ساراسون، دیویدسون و وایت که در سال (۱۹۵۸) ساخته شده و در سال (۱۹۸۰) تجدید نظر شده شامل ۳۷ گویه است که آزمودنی بر اساس یک مقیاس دو گزینه‌ای درست-نادرست به آن پاسخ می‌دهد. در این ابزار نمره پایین‌تر از ۱۲ برابر با اضطراب امتحان خفیف، نمره ۱۲ تا ۲۰ برابر با اضطراب امتحان متوسط و نمره بالاتر از ۲۰ برابر با اضطراب امتحان شدید است. چراغیان، فریدونی مقدم، براز پردجانی و باورسد (۲۰۰۸) برای این ابزار روایی بازآزمایی ۰/۸۸ و ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۵ و روایی معیار برابر ۰/۷۲ گزارش کردند.

پرسشنامه توازن خودهای ممکن. پرسشنامه توازن خودهای ممکن زادشیر، صابر و ابوالمعالی الحسینی (۱۳۹۹) شامل ۳۶ گویه است که سه حوزه خود: (۱) اهداف مربوط به خود در حال و آینده، (۲) وظایف مربوط به خود در حال و آینده، و (۳) نگرانی‌های مربوط به خود در مورد دستیابی به اهداف فردی را در یک طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از خیلی کم = ۱ تا خیلی زیاد = ۵ مورد ارزیابی قرار می‌دهد. زادشیر و همکاران برای این ابزار ضرایب آلفای کرونباخ را در دامنه‌ای از ۰/۷۹ تا ۰/۸۸ گزارش کردند و نتایج روش آماری تحلیل عاملی تأییدی نشان داد حاکی از ساختار سه عاملی پرسشنامه توازن خودهای ممکن بود. ($\chi^2/df=1/87$ ، $CFI=0/914$ ، $GFI=0/907$ ، $AGFI=0/854$ ، $RMSEA=0/076$).

سیاهه چشم‌انداز زمان^۲ سیاهه چشم‌انداز زمان زیمباردو و بوید (۱۹۹۹) شامل ۵۶ گویه است که ۵ مؤلفه گذشته منفی و مثبت، حال لذت‌گرا، حال قضا و قدری و آینده را در یک طیف لیکرت ۵ درجه‌ای اصلاً شبیه من نیست = ۱ تا کاملاً شبیه من است = ۵ مورد ارزیابی قرار می‌دهد. زیمباردو و بوید (۱۹۹۹) ضریب آلفای کرونباخ برای مؤلفه‌های گذشته منفی، گذشته مثبت، حال لذت‌گرایانه، حال قضا و قدری و آینده به ترتیب ۰/۸۲، ۰/۸۰، ۰/۷۹، ۰/۷۴ و ۰/۷۷ گزارش کردند. زیمباردو و بوید (۱۹۹۹) با تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی ساختار عاملی این پرسشنامه را مورد بررسی قرار دادند و نتایج حاکی از تأیید ساختار ۵ عاملی این ابزار بود. تقی‌لو و همکاران برای این ابزار ضریب آلفای کرونباخ ۰/۶۹ و در پژوهش آن‌ها استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی تا حدودی از ساختار اولیه ZTPI حمایت کرد.

یافته‌ها

^۱ Test Anxiety Scale

^۲ Time Perspective Inventory

در پژوهش حاضر ۲۵۳ دانش آموز (۱۵۷ دختر و ۹۶ پسر) با میانگین و انحراف استاندارد ۱۶/۲۳ و ۱/۰۶ حضور داشتند. از بین شرکت‌کنندگان ۶۸ نفر (۲۶/۹ درصد) در پایه دهم، ۱۱۲ نفر (۴۴/۳ درصد) در پایه یازدهم و ۷۳ نفر (۲۸/۸ درصد) در پایه دوازدهم مشغول به تحصیل بودند. جدول ۱ یافته‌های توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۱. همبستگی پیرسون بین متغیرهای پژوهش و میانگین و انحراف معیار

متغیرهای تحقیق	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹
۱. چشم‌انداز زمان - گذشته منفی	-								
۲. چشم‌انداز زمان - گذشته مثبت	-.۰/۱۹**	-							
۳. چشم‌انداز زمان - حال لذت‌گرا	-.۰/۰۷	۰/۲۰**	-						
۴. چشم‌انداز زمان - حال قضا و قدری	۰/۲۷**	-.۰/۱۱	-.۰/۲۹**	-					
۵. چشم‌انداز زمان - آینده	-.۰/۱۳*	۰/۵۳**	۰/۲۵**	-.۰/۳۵**	-				
۶. خودهای ممکن - حوزه اهداف	-.۰/۱۵*	۰/۴۵**	۰/۴۱**	-.۰/۰۸	۰/۲۳**	-			
۷. خودهای ممکن - حوزه وظایف	-.۰/۲۴**	۰/۴۸**	۰/۵۳**	-.۰/۱۴*	۰/۳۳**	۰/۴۹**	-		

	-	۰/۶۳**	۰/۵۴**	۰/۲۹**	-۰/۰۴	۰/۳۳**	۰/۴۲**	-۰/۲۳**	۸. خودهای ممکن- نگرانی‌ها ^۱
	-	-۰/۳۶**	-۰/۳۹**	-۰/۴۳**	-۰/۳۷**	۰/۱۳*	-۰/۴۰**	-۰/۳۸**	۹. اضطراب امتحان
	۱۹/۳۷	۴۰/۵۶	۳۶/۲۱	۳۹/۱۷	۴۲/۲۵	۲۷/۳۹	۳۲/۹۷	۲۸/۶۰	میانگین
	۵/۶۴	۷/۷۲	۹/۱۶	۸/۵۳	۹/۸۹	۶/۴۱	۷/۱۸	۵/۷۸	انحراف معیار
	۰/۸۳	۰/۸۹	۰/۷۸	۰/۷۶	۰/۷۱	۰/۷۷	۰/۶۸	۰/۷۳	آلفای کرونباخ

*P < ۰/۰۵ و **P < ۰/۰۱

جدول ۱ نشان می‌دهد که از بین ابعاد چشم‌انداز زمان، گذشته منفی و حال قضا و قدری به صورت مثبت و به ترتیب در سطوح معناداری ۰/۰۱ و ۰/۰۵ با اضطراب امتحان همبسته‌اند. مشابه با هر سه حوزه خودهای ممکن (نگرانی‌ها، وظایف و اهداف)، ابعاد گذشته مثبت، حال لذت‌گرا و آینده چشم‌انداز زمان به صورت منفی و در سطح معناداری ۰/۰۱ با اضطراب امتحان همبسته بودند.

مفروضه نرمال بودن توزیع داده‌ها از طریق ارزیابی مقادیر کشیدگی و چولگی و مفروضه همخطی بودن به وسیله مقادیر عامل تورم واریانس و ضریب تحمل مورد بررسی قرار گرفت که نتایج آن در جدول ۲ قابل ملاحظه است.

جدول ۲. کشیدگی، چولگی، عامل تورم واریانس و ضریب تحمل متغیرهای پژوهش

متغیر	توزیع نرمال		همخطی بودن	
	چولگی	کشیدگی	تورم واریانس	ضریب تحمل
چشم‌انداز زمان- گذشته منفی	-۰/۴۳	-۰/۸۰	۰/۸۴	۱/۲۰
چشم‌انداز زمان- گذشته مثبت	-۰/۵۱	-۰/۳۶	۰/۶۴	۱/۵۶
چشم‌انداز زمان- حال لذت‌گرا	-۰/۵۵	۰/۰۱	۰/۵۶	۱/۷۸
چشم‌انداز زمان- حال قضا و قدری	۰/۲۶	-۰/۵۷	۰/۶۴	۱/۵۶
چشم‌انداز زمان- آینده	-۰/۸۱	-۰/۱۳	۰/۴۵	۲/۳۱
خودهای ممکن- حوزه اهداف	-۱/۱۲	۰/۱۸	۰/۳۳	۳/۰۳

۱. لازم به ذکر است که در این پژوهش به منظور تشکیل متغیرمکنون خودهای ممکن، گویه‌های حوزه نگرانی‌ها به صورت معکوس نمره گذاری شده است.

‡ variance inflation factor

‡ tolerance

۳/۷۲	۰/۲۷	۰/۴۶	-۱/۲۰	خودهای ممکن - حوزه وظایف
۱/۸۳	۰/۵۵	-۱/۰۹	-۰/۳۶	خودهای ممکن - حوزه نگرانی‌ها
-	-	۰/۲۱	-۰/۰۶	اضطراب امتحان

منطبق بر نتایج جدول ۲ مقادیر کشیدگی و چولگی همه متغیرها در محدوده ± 2 قرار دارد. بنابراین توزیع داده‌های مربوط به متغیرهای پژوهش نرمال بودند. از سوی دیگر جدول فوق نشان می‌دهد که مفروضه همخطی بودن در بین داده‌های پژوهش حاضر برقرار است. زیرا که مقادیر ضریب تحمل متغیرهای پیش‌بین بزرگ‌تر از $0/1$ و مقادیر عامل تورم واریانس برای هر یک از آن‌ها کوچک‌تر از 10 بودند. همچنین تحلیل اطلاعات مربوط به «فاصله مهلنوبایس» نشان داد که مقادیر چولگی و کشیدگی آن به ترتیب برابر با $0/62$ و $-0/47$ و بنابراین مفروضه نرمال بودن توزیع داده‌های چند متغیری در بین داده‌ها برقرار بود.

در این پژوهش برای تحلیل داده‌ها از روش مدل یابی معادلات ساختاری استفاده شد. اگرچه این روش آماری مستلزم گذر از دو مرحله بررسی مدل اندازه‌گیری از طریق تحلیل عاملی تأییدی و تحلیل مدل ساختاری از طریق تحلیل مسیر است، با وجود این با توجه به این‌که در مدل پژوهش حاضر یک متغیر مکنون (خودهای ممکن) با سه نشانگر وجود داشت، بنابراین پارامترهای معلوم آن $6 (V(V+1)/2)$ و در سوی دیگر تعداد پارامترهای مجهول آن نیز 6 و در نتیجه درجه آزادی آن برابر با صفر بود ($6-6=0$). به مدلهایی که در آن درجه آزادی برابر با صفر باشد، مدل همانند گفته می‌شود. در مدل‌های همانند پارامترها برآورد و شاخص‌های برازندگی کامل فرض شده و برآورد نمی‌شود (وستون و گور، 2006). بدین ترتیب در پژوهش حاضر مدل اندازه‌گیری ارزیابی نشد و تنها به ارزیابی شاخص‌های برازندگی مدل کلی اکتفا شد.

در مدل کلی چنین فرض شده بود که عامل‌های چشم‌انداز زمان هم به صورت مستقیم و هم با میانجیگری خودهای ممکن، اضطراب امتحان را در دانش‌آموزان پیش‌بینی می‌کند. چگونگی برازش مدل با داده‌های گردآوری شده با به کارگیری نسخه 24 نرم افزار AMOS و استفاده از روش برآورد بیشینه احتمال^۱ (ML) مورد ارزیابی قرار گرفت. جدول ۳ شاخص‌های برازندگی مدل را نشان می‌دهد.

^۱ Mahalanobis distance (D)

^۲ Maximum Likelihood

جدول ۳. شاخص‌های برازش مدل

نقطه برش ^۱	مدل	شاخص‌های برازندگی
-	۲۵/۴۳	مجذور کای ^۲
-	۱۲	درجه آزادی مدل
کمتر از ۵	۲/۱۲	χ^2/df ^۳
۰/۹۰ >	۰/۹۷۹	GFI ^۴
۰/۸۵۰ >	۰/۹۱۹	AGFI ^۵
۰/۹۰ >	۰/۹۸۶	CFI ^۶
۰/۰۸ <	۰/۰۶۷	RMSEA ^۷

جدول ۳ نشان می‌دهد که همه شاخص‌های برازندگی حاصل از تحلیل از برازش قابل قبول مدل با داده‌های گردآوری شده حمایت می‌کنند ($\chi^2/df=2/12$ ، $GFI=0/979$ ، $CFI=0/986$ ، $AGFI=0/919$ و $RMSEA=0/067$). جدول ۴ ضرایب مسیر بین متغیرها در مدل را نشان می‌دهد.

جدول ۴. ضریب مسیر بین متغیرها در مدل

sig	β	S.E	b	متغیر پیش‌بین
۰/۵۷۷	-۰/۰۴۴	۰/۰۴۶	-۰/۰۲۵	آینده - اضطراب امتحان
۰/۳۱۴	۰/۰۵۷	۰/۰۴۷	۰/۰۴۴	حال قضا و قدری - اضطراب امتحان
۰/۰۳۶	-۰/۱۷۲	۰/۰۴۴	-۰/۰۹۵	حال لذت‌گرا - اضطراب امتحان
۰/۲۴۱	-۰/۰۶۹	۰/۰۵۷	-۰/۰۶۸	گذشته مثبت - اضطراب امتحان
۰/۰۰۶	۰/۱۷۴	۰/۰۵۸	۰/۱۵۴	گذشته منفی - اضطراب امتحان
۰/۰۰۱	-۰/۴۰۷	۰/۰۷۴	-۰/۲۵۴	خودهای ممکن - اضطراب امتحان
۰/۰۰۱	-۰/۱۷۶	۰/۰۳۷	-۰/۱۰۱	آینده - اضطراب امتحان
۰/۲۹۲	۰/۰۲۰	۰/۰۱۵	۰/۰۱۵	حال قضا و قدری - اضطراب امتحان
۰/۰۰۱	-۰/۱۷۹	۰/۰۳۰	-۰/۰۹۹	حال لذت‌گرا - اضطراب امتحان
۰/۰۰۱	-۰/۰۷۶	۰/۰۳۰	-۰/۰۷۴	گذشته مثبت - اضطراب امتحان
۰/۰۰۹	۰/۰۵۳	۰/۰۲۲	۰/۰۴۷	گذشته منفی - اضطراب امتحان

^۱. نقاط برش براساس دیدگاه کلاین (۲۰۱۶)

‡ Chi-square

‡ normed chi-square

‡ Goodness Fit Index

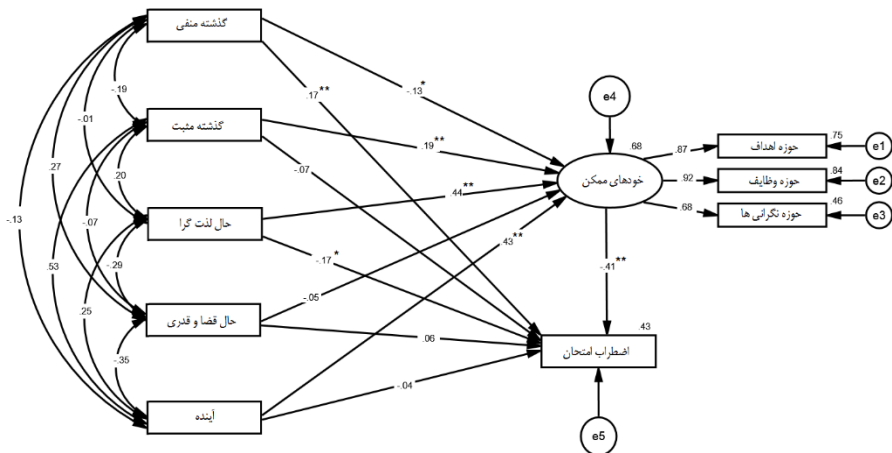
‡ Adjusted Goodness Fit Index

‡ Comparative Fit Index

‡ Root Mean Square Error of Approximation

آینده - اضطراب امتحان	۰/۱۲۶	۰/۰۴۰	۰/۲۲۰	۰/۰۰۱
حال قضا و قدری - اضطراب امتحان	۰/۰۵۹	۰/۰۴۵	۰/۰۷۸	۰/۱۸۵
حال لذت‌گرا - اضطراب امتحان	۰/۱۹۴	۰/۰۲۹	۰/۳۵۰	۰/۰۰۱
گذشته مثبت - اضطراب امتحان	۰/۱۴۲	۰/۰۵۳	۰/۱۴۵	۰/۰۰۵
گذشته منفی - اضطراب امتحان	۰/۲۰۱	۰/۰۵۵	۰/۲۲۷	۰/۰۰۱

جدول ۵ نشان می‌دهد که ضریب مسیر کل بین عامل‌های آینده ($\beta = -0/220, p < 0/01$)، حال لذت‌گرا ($\beta = -0/350, p < 0/01$) و گذشته مثبت ($\beta = -0/145, p < 0/01$) چشم‌انداز زمان با اضطراب امتحان منفی و در سطح $0/01$ معنادار است. همچنین ضریب مسیر کل بین عامل گذشته منفی با اضطراب امتحان ($\beta = 0/227, p < 0/01$) مثبت و در سطح $0/01$ معنادار بود. مطابق با انتظار ضریب مسیر بین خودهای ممکن و اضطراب امتحان ($\beta = -0/407, p < 0/01$) منفی و در سطح $0/01$ معنادار بود. جدول فوق نشان می‌دهد که ضریب مسیر غیرمستقیم بین عامل‌های آینده ($\beta = -0/176, p < 0/01$)، حال لذت‌گرا ($\beta = -0/179, p < 0/01$) و گذشته مثبت ($\beta = -0/076, p < 0/01$) چشم‌انداز زمان با اضطراب امتحان منفی و در سطح $0/01$ معنادار است. ضریب مسیر غیرمستقیم بین عامل گذشته منفی با اضطراب امتحان ($\beta = 0/053, p < 0/01$) مثبت و در سطح $0/01$ معنادار بود. شکل ۱ مدل ساختاری بین روابط چشم‌انداز زمان، خودهای ممکن و اضطراب امتحان را در دانش‌آموزان نشان می‌دهد.



شکل ۱. مدل ساختاری پژوهش

شکل فوق نشان می‌دهد که مجموع مجذور همبستگی‌های چندگانه برای متغیر اضطراب امتحان برابر با ۰/۴۳ به دست آمده است. این یافته بیانگر آن است که متغیرهای چشم‌انداز زمان و خودهای ممکن ۴۳ درصد از واریانس اضطراب امتحان را در دانش‌آموزان تبیین می‌کند.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر تعیین نقش میانجیگر خودهای ممکن در رابطه بین چشم‌انداز زمان با اضطراب امتحان دانش‌آموزان بود. نتایج پژوهش حاضر نشان داد خودهای ممکن رابطه بین عامل‌های آینده، حال لذت‌گرا و گذشته مثبت چشم‌انداز زمان با اضطراب امتحان را به صورت منفی و رابطه بین عامل گذشته منفی و اضطراب امتحان را به صورت مثبت و معنادار میانجیگری می‌کند.

در تبیین یافته‌های حاضر می‌توان گفت خودپنداره الگویی سازمان یافته و پایدار از ادراکات را بیان می‌کند که با تجربه فرد و تفسیر دیگران از آن تجربه شکل می‌گیرد و متحول می‌شود (حسینی یزدی و همکاران، ۱۳۹۴). بر اساس نظر هاردین و لاکین (۲۰۰۹) و یو (۲۰۱۱)، هماهنگی میان خودهای موجود می‌تواند عملکرد شخصی و روابط بین فردی را بهبود بخشد. بدون شک اساسی‌ترین کلید شخصیت و رفتار انسان تصویری است که فرد در ذهن خود از خویشتن دارد. اگر تصویری که نوجوان از خود دارد اصلاح‌پذیر باشد مسلماً بر شخصیت و رفتار او اثر خواهد گذاشت. تصویری که انسان از خود دارد استعدادهای او را در زمینه‌های گوناگون رقم می‌زند؛ لذا، هرچه تصویر بهتری از خود داشته باشد مؤثرتر و خلاق‌تر خواهد بود (رضاپور میرصالح و همکاران، ۱۳۸۹). در واقع دو دیدگاه اساسی در مورد خود وجود دارد که تعیین‌کننده قضاوت فرد درباره خودش و بازتابی از نگرش‌ها و ارزش‌های او است. این دو دیدگاه عبارتند از: الف) دیدگاه شخصی فرد درباره خودش، ب) دیدگاه دیگران مهم (مثل دیدگاه مادر، پدر، همسالان، دوستان صمیمی و همسر) درباره او. ناهمخوانی یا عدم انطباق این دیدگاه‌ها مشکلاتی را در درک خویشتن ایجاد می‌کند. خودپنداری یکی از مؤلفه‌های مهم شناخت اجتماعی است که در کنترل و تنظیم هیجانات و رفتار نقش میانجی ایفا می‌کند. این نقش از طریق توازن بین وجوه مختلف خود که واکنش‌های هیجانی و عاطفی را در پی دارد، میسر می‌شود. توازن بین وجوه مختلف خود ترس‌ها، انتظارات و امیدها و آرزوهای افراد را در یک راستا قرار می‌دهد. این توازن برانگیزاننده است و به رفتار جهت می‌دهد. همچنانکه در نظریه ناهمخوانی خودها مطرح شده زمانیکه خودپنداره افراد با رهنمودها و ارزیابی‌های درونی‌شان منطبق باشد، برای رفتار و اعمال برانگیخته می‌شوند. بدین ترتیب، معیارهای خودارزیابی درونی به واسطه ارزیابی‌هایی که

افراد از خود دارند اعمال و رفتار آن‌ها را هدایت می‌کنند (ابوالمعالی الحسینی، ۱۳۹۴). به نظر می‌رسد زمانی که افراد به واسطه خودارزیابی‌ها و بررسی اهداف و نگرانی‌های خود، «خودهای ممکن‌اش» را منسجم کرده و برای آینده خود برنامه ریزی کرده به نوعی چشم‌انداز زمانی خود را نیز شکل می‌دهد.

چشم‌انداز زمان بهترین نحوه استفاده از وقت گرانمایه برای رسیدن به اهداف تحصیلی است که ارتباط مستقیمی را بین انجام وظائف روزانه از یک طرف و اطمینان از رضایت شخصی به واسطه کاهش نگرانی‌ها و پیشرفت را از طرف دیگر ایجاد می‌کند. زمانی که فرد چشم‌انداز زمان متعادلی نظیر چشم‌انداز زمان آینده برای خود اختیار می‌کند با آگاهی که نسبت به نگرانی‌های خود کسب می‌کند وظایف خود می‌داند و برای آن‌ها برنامه‌ریزی کرده و اهداف خود را شکل می‌دهد به طوری که به حداکثر کارکرد مطلوب دست پیدا می‌کند (ضابطی و همکاران، ۱۳۹۶). طبق نظریه گزینندگی اجتماعی-هیجانی^۱ ارزیابی و هدایت اعمال، و همچنین پیگردی اهدافی که فرد برای خود طرح ریزی کرده از چشم‌انداز زمان او تأثیر می‌پذیرد (دیویس و هیکس، ۲۰۱۳). افراد دارای چشم‌انداز زمان آینده‌گرایش دارند اهداف بلندمدتی را برای خود تدارک ببینند و از آنجاکه دنبال کسب لذت نیستند از اهداف کوتاه مدت به نفع اهداف بلند مدت اجتناب می‌کنند (تقی لو و لطیفی، ۱۳۹۵). تفکر زمانی آینده به الگوهای تفکر شامل توانایی افراد در تصور خلاقانه مجموعه-ای نامحدود طرح‌های فرضیه‌ای آینده اشاره دارد. مثل تفکر زمان گذشته، تفکر زمانی آینده شامل به کارگیری حافظه اتفاقی. در توانایی تصور کردن خود در آینده است- همچنین حافظه معنایی- در توانایی فرض کردن رویدادها و طرح‌های آینده که ناشی از دانش کلی فرد از دنیا است- است. تفکر زمانی آینده هنگامی صورت می‌گیرد که افراد در حل مسئله، تفکر مختلف، پردازش ترکیبی موضوعات متعدد و نامحدود مشارکت می‌کنند. تاریخچه گذشته مثبت، بازتابنده یک نگرش احساسی و گرم به گذشته و دیدگاهی مملو از عزت نفس و اعتماد به نفس نسبت به خود است. تفکر زمانی حال، تفکری شامل سازمان‌دهی و اطلاعات در طرح‌های مفهومی از قبل موجود، توسعه برنامه‌های فعال مبتنی بر آن داده‌ها و توانایی سازمان‌دهی منابع برای کسب آن برنامه توسط ابزارهای کارآمد موجود است. طبق نظریه زمانی تفکر، افراد در این نوع تفکر، تفاوت‌های مقابل را نمایان می‌سازند: ۱. توانایی سازمان‌دهی، برنامه‌ریزی و ساخت محیط و فعالیت فردی؛ ۲. گرایش فرد به اتخاذ و حفظ طرح‌های فردی و اجتماعی از قبل تعریف شده (مانند: قوانین، مقررات و روش‌ها)؛ ۳. وسعت تصمیم‌گیری بر مبنای مصلحت و مصلحت‌گرایی و

۱. Socioemotional Selectivity Theory

۴. میل به ثبات، هماهنگی و حفظ روابط خوب با دیگران (استولارسکی و همکاران، ۲۰۱۵). به نظر زیمباردو و بوید (۱۹۹۹) قطعاً یک تعادل سالم بین تمایلات به گذشته و حال و آینده وجود دارد. این تعادل می‌تواند قابلیت‌های فرد برای عبرت از گذشته، سازگاری با زمان حال و آمادگی و مشارکت در رفتارهای متمایل اهداف آینده را منعکس کند. یک چشم‌انداز زمانی متعادل و ایده آل؛ گرایش زیادی به گذشته مثبت و آینده هدفمند، گرایش متوسط به چشم‌اندازهای حال لذت‌گرا و آینده متعالی و گرایشی اندک به چشم‌اندازهای گذشته منفی و حال جبرگرا دارد. مطابق با نظر زیمباردو و بوید (۱۹۹۹) چشم‌اندازهای آینده، گذشته مثبت و حال لذت‌گرا به عنوان چشم‌اندازی متعادل موجب شکل‌گیری هویت نوجوانان و خودپنداره آن‌ها با توجه به اهداف، وظایف و نگرانی‌هایشان نسبت به آینده می‌شود. بدین ترتیب، چنین نوجوانی با برنامه‌ریزی که نسبت به دروس خود دارد از شکست در امر امتحان نیز اجتناب خواهد کرد. بدین ترتیب به نظر می‌رسد چشم‌انداز زمان آینده موجب می‌شود فرد برای اهداف بلند مدت خود برنامه‌ریزی کند و این طرح‌ریزی موجب افزایش تفکر امیدوارانه در او و داشتن منابع مقابله‌ای کافی و کارآمد برای تفکر هدفمند و آشنایی با مسیرهای لازم برای رسیدن به اهداف، می‌شود که در نهایت موجب شده دانش‌آموز اضطراب امتحان را تجربه نکند.

هر پژوهشی در بطن خود محدودیت‌هایی دارد؛ در پژوهش حاضر به دلیل همکاری مسئولین تعدادی از مدارس و نه همه آن‌ها و عدم دسترسی به لیستی از دانش‌آموزان تمام مدارس، نمونه‌گیری تصادفی میسر نشد و به همین جهت نمونه‌گیری غیرتصادفی به کار گرفته شد. در این پژوهش متغیرهای مداخله‌گر احتمالی مانند شرایط اقتصادی، فرهنگی و ... به دلیل دشواری در کنترل آن‌ها بررسی نشده است. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی تا حد امکان از نمونه‌گیری تصادفی بهره گرفته شود و تفاوت‌های فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی شرکت‌کنندگان و دیگر متغیرهای مداخله‌گر احتمالی لحاظ شود. براساس نتایج حاصل از پژوهش حاضر پیشنهاد می‌شود کارگاه‌های آموزشی با عناوین آموزش چشم‌انداز زمان با هدف بهبود خودهای ممکن و در نهایت پیشگیری یا کاهش اضطراب امتحان برای دانش‌آموزان برگزار شود. همچنین پیشنهاد می‌شود در جلسات مشاوره و روان‌درمانی برای دانش‌آموزان دچار اضطراب امتحان نیز چشم‌انداز زمان و خودهای ممکن آن‌ها مورد سنجش قرار گیرد و متناسب با آن‌ها راهکار ارائه شود.

منابع

ابوالمعالی الحسینی، خدیجه. (۱۳۹۴). نظریه‌های جرم‌شناسی و بزهکاری با تأکید بر شناخت اجتماعی. تهران: نشر ارجمند. [پیوند]

افشاری، محسن، و شیرزادی فرد، میثم، و قربان جهرمی، رضا. (۱۳۹۶). چشم‌انداز زمان آینده و پیشرفت تحصیلی: نقش واسطه‌ای خود نظم جویی بلندمدت و ادراک سودمندی تکالیف تحصیلی. *روان‌شناسی تحولی (روانشناسان ایرانی)*، ۱۴(۵۴)، ۱۲۱-۱۳۴. [پیوند]

امیدیان، مرتضی، مهربانی، زهرا، و حاجی یخچالی، علیرضا. (۱۳۹۸). رابطه علی ذهن آگاهی و انگیزش تحصیلی درونی و بیرونی با میانجی چشم‌انداز زمان در دانشجویان دانشگاه شهید چمران اهواز. *روان‌شناسی تربیتی*، ۱۵(۵۳)، ۱۴۱-۱۵۹. [پیوند]

تقی‌لو، صادق، خالدی، عزیزه، باجور، محسن، مهرانه مهرپور، فهیمه، و بوستانی، قادر. (۱۳۹۴). ویژگی‌های روان‌سنجی سیاهه چشم‌انداز زمان زیمنباردو (ZTPI) در نوجوانان. *روان‌سنجی*، ۴(۱۴)، ۱-۱۲. [پیوند]

تقی‌لو، صادق، و لطیفی، حمیده. (۱۳۹۵). نقش میانجی‌گر امیدواری در رابطه بین چشم‌انداز زمان و آشفتگی روان‌شناختی. *اندیشه و رفتار در روان‌شناسی بالینی*، ۱۰(۳۹)، ۶۷-۷۶. [پیوند]

چراغیان، بهمن، فریدونی مقدم، مالک، برازپردنجانی، شهرام، و باورصاد، نفیسه. (۱۳۹۰). بررسی اضطراب امتحان و ارتباط آن با عملکرد تحصیلی در دانشجویان پرستاری. *مجله دانش و تندرستی*، ۳(۴-۳)، ۲۹-۲۵. [پیوند]

حسینی یزدی، عاطفه، مشهدی، علی، کیمیایی، علی، و عاصمی، زهرا. (۱۳۹۴). اثربخشی برنامه مداخله‌ای ویژه کودکان طلاق بر بهبود خود‌پنداره و تاب‌آوری کودکان. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، ۱۹(پیاپی ۳۳)، ۷-۲۱. [پیوند]

حسینی، مهکامه، (۱۳۹۸). آموزش چشم‌انداز زمان و تأثیر آن بر اضطراب دانش‌آموزان دوره متوسطه اول. *مشاوره مدرسه*، ۱۵(۱)، ۱۳-۲۳. [پیوند]

رضاپور میرصالح، یاسر، ریحانی کیوی، شهناز، خباز، محمود، و ابوترابی کاشانی، پریرا. (۱۳۸۹). مقایسه رابطه بین مؤلفه‌های ابزار گری هیجانی و خود‌پنداره در دانشجویان دختر و پسر. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، ۴(پیاپی ۱۳)، ۴۰-۵۱. [پیوند]

زادشیر، فرزانه، صابر، سوسن، و ابوالمعالی الحسینی، خدیجه. (۱۳۹۹). ساخت و تحلیل روان‌سنجی پرسشنامه توازن خودهای ممکن در دانش‌آموزان. *روان‌شناسی کاربردی*، ۱۴(۵۶)، ۳۹۱-۴۱۴. [پیوند]

ضابطی، عطیه سادات، تقی‌لو، صادق، و تاجری، بیوک. (۱۳۹۶). نقش میانجی‌گر عزت نفس در رابطه بین چشم‌انداز زمان و کیفیت زندگی. *روان‌شناسی کاربردی*، ۱۱(۲)، ۸۵-۱۰۱. [پیوند]

قدم پور، عزت‌الله، برزگر بفرویی، مهدی، و حیدریانی، لیلا. (۱۳۹۸). رابطه بین ابعاد چشم‌انداز زمان و فرسودگی تحصیلی: نقش واسطه‌ای تفکر ارجاعی. *شناخت اجتماعی*، ۱(۱۵)، ۱۲۵-۱۴۰. [پیوند]

گلستانه، سید موسی، افشین، سید علی، و دهقانی، یوسف. (۱۳۹۵). رابطه بین چشم‌انداز زمان با جهت‌گیری هدف، تعلل تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشکده‌های مختلف دانشگاه خلیج فارس. *شناخت اجتماعی*، ۵(۱۰)، ۵۲-۷۱. [پیوند]

یعقوبی، ابوالقاسم، محقق، حسین، یوسف زاده، محمدرضا، گنجی، کامران، الفتی، ناهید. (۱۳۹۳). تأثیر آموزش مدیریت زمان بر اضطراب امتحان و انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. *روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه*، ۳(۱)، ۱۳۱-۱۴۴. [پیوند]

- Bak W. (2015). Possible selves: Implications for psychotherapy. *International journal of mental health and addiction*, 13(5), 650-658. [Link]
- Brady, S. T., Hard, B. M., & Gross, J. J. (2018). Reappraising test anxiety increases academic performance of first-year college students. *Journal of Educational Psychology*, 110(3), 395-406. [Link]
- Carsley, D., Charlebois, F., Titova, P., & Heath, N. (2020). The Role of Mindfulness Colouring and Dispositional Mindfulness on University Students' Test Anxiety and State Mindfulness. *International Journal of Whole Person Care*, 7(1), 49-50. [Link]
- Dastgoshadeh, A. (2018). Developing a model of teachers' possible selves for the Iranian context. *Journal of teaching language skills*, 37(1), 73-96. [Link]
- Davis, W. E., & Hicks, J. A. (2013). Maintaining Hope at the 11th Hour: Authenticity Buffers the Effect of Limited Time Perspective on Hope. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 39(12), 1634-1646. [Link]
- Dreves, P. A., & Blackhart, G. C. (2019). Thinking into the future: how a future time perspective improves self-control. *Personality and Individual Differences*, 149, 141-151. [Link]
- Hardin, E. E. & Lakin, J. L. (2009). The integrated self-discrepancy index: A reliable and valid measure of self-discrepancies. *Journal of Personality Assessment*, 91, 245-253. [Link]
- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94, 319-340. [Link]
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th Ed). New York, NY, US: Guilford Press. [Link]
- Krispenz, A., Gort, C., Schültke, L., & Dickhäuser, O. (2019). How to Reduce Test Anxiety and Academic Procrastination through Inquiry of Cognitive Appraisals: A Pilot Study Investigating the Role of Academic Self-Efficacy [Original Research]. *Frontiers in Psychology*, 10(1917). [Link]
- Leondari, A. (2007). Future time perspective, possible selves, and academic achievement. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 114, 17-26. [Link]
- Leondari, A., & Gonida, E. (2008). Adolescents' possible selves, achievement goal orientations, and academic achievement. *Hellenic Journal of Psychology*, 5, 179-198. [Link]
- Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41(9), 954-969. [Link]

- Markus, H., & Nurius, P. (1987). Possible selves: The interface between motivation and the self-concept. In K. Yardley & T. Honess (Eds.), *Self and identity: Psychosocial perspectives* (pp. 157–173). Chichester/New York: Wiley & Sons. [[Link](#)]
- Mehdinezhad, V., & Bamari, Z. (2015). The Relationship between Test Anxiety, Epistemological Beliefs and Problem Solving among Students. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 4, 2-8. [[Link](#)]
- Molina, M. F., Schmidt, V., & Raimundi, M. J. (2017). Possible selves in adolescence: development and validation of a scale for their assessment. *The Journal of Psychology*, 151(7), 646-668. [[Link](#)]
- Núñez-Peña, M. I., Suárez-Pellicioni, M., & Bono, R. (2016). Gender Differences in Test Anxiety and Their Impact on Higher Education Students' Academic Achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 228, 154-160. [[Link](#)]
- Pekrun, R., & Stephens, E. J. (2015). Test Anxiety and Academic Achievement. In J. D. Wright (Ed.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (Second Edition)* (pp. 244-249). Elsevier. [[Link](#)]
- Roick, J., Ringeisen, T. (2017). Self-efficacy, test anxiety, and academic success: A longitudinal validation. *International Journal of Educational Research*, 83, 84-93. [[Link](#)]
- Rudzinska-Wojciechowska, J., Wojciechowski, J., & Stolarski, M. (2021). Do time perspectives predict school performance beyond intelligence and personality? *Personality and Individual Differences*, 172, 110594. [[Link](#)]
- Sarason, I. C. (2013). Test anxiety, worry, and cognitive interference. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-related cognitions in anxiety and motivation* (1st Ed.). Psychology Press. [[Link](#)]
- Sarason, S. B., Davidson, K. S., Waite, R. R. (1958). A test anxiety scale for children. *Child Development*, 29(1), 105-13. [[Link](#)]
- Stolarski, M., Fioulaine, N., & van Beek, W. (2015). *Time Perspective Theory; Review, Research and Application*. Springer International Publishing. [[Link](#)]
- Stolarski, M., Wojciechowski, J., & Matthews, G. (2021). Seeking the origins of time perspectives – Intelligence, temperament, or family environment? A one-year longitudinal study. *Personality and Individual Differences*, 169, 110080. [[Link](#)]
- Taber, B. (2015). Enhancing Future Time Perspective and Exploring Occupational Possible Selves Occupational Possible Selves. In (pp. 101-111). [[Link](#)]
- Weston, R. W., & Gore, P. A. (2006). A Brief Guide to Structural Equation Modeling. *The Counseling Psychology*, 34(3), 719-751. [[Link](#)]

- Worrell, F. C., McKay, M. T., & Andretta, J. R. (2015). Concurrent validity of Zimbardo Time Perspective Inventory profiles: A secondary analysis of data from the United Kingdom. *Journal of Adolescence*, 42, 128-139. [[Link](#)]
- Yıldırım, B., Beydili, E., & Görgülü, M. (2015). The Effects of Education System on to the Child Labour: An Evaluation from the Social Work Perspective. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 518-522. [[Link](#)]
- Yoo, J. J. (2011). *Insecure attachment, Self-discrepancy, and suicidal tendency in a sample of Korean and Korean. American: A path model of suicide*. Doctoral dissertation, Liberty University. [[Link](#)]
- Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable individual differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 1271-1288. [[Link](#)]