

اثربخشی آموزش چشم‌انداز زمان بر مدیریت استرس و خودشناسی انسجامی در دانش‌آموزان غربت شهر تهران^۱

مریم داودی*، فریبرز درتاج**، حسن اسدزاده***، علی دلاور****

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۶/۳۱ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱۲/۱۶

چکیده

چشم‌انداز زمان یکی از نظریه‌های پرکاربرد در روانشناسی و مددکاری اجتماعی است. چشم‌انداز زمان یک بعد اساسی از ساختار روان‌شناسی زمان است که به‌موجب آن جریان مستمر تجارب شخصی و اجتماعی به مقوله‌های زمانی، پیوند می‌یابد از آن جهت که به این وقایع معنا می‌دهد یا به آن انسجام می‌بخشد. هدف پژوهش حاضر اثربخشی آموزش بسته آموزشی چشم‌انداز زمان بر مدیریت استرس و خودشناسی انسجامی در دانش‌آموزان دختر غربت شهر تهران است. روش پژوهش نیمه آزمایشی از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل و پیگیری می‌باشد. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان غربت شهر تهران است که در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ در پایه ششم ابتدایی مشغول به تحصیل می‌باشند. تعداد ۳۲ نفر از این دانش‌آموزان به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای تک‌مرحله‌ای انتخاب شده و به‌صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل قرار گرفتند. ابتدا پرسشنامه‌های مدیریت استرس و خودشناسی انسجامی بین دانش‌آموزان توزیع شد سپس تعداد ۳۲ نفر که کمترین نمره را کسب کرده بودند به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. گروه آزمایش به مدت ۹ جلسه در معرض آموزش چشم‌انداز زمان قرار گرفت. در طول این مدت گروه کنترل هیچ‌گونه آموزشی دریافت نکردند. یافته‌ها نشان می‌دهد آموزش بسته آموزشی چشم‌انداز زمان بر مدیریت استرس و خودشناسی انسجامی دانش‌آموزان غربت در مراحل پس‌آزمون و پیگیری تأثیر دارد ($p < 0/001$). نتایج پژوهش نشان می‌دهد آموزش چشم‌انداز زمان روش مؤثری جهت بهبود مدیریت استرس و خودشناسی انسجامی در دانش‌آموزان دختر غربت شهر تهران است.

واژه‌های کلیدی: چشم‌انداز زمان، خودشناسی انسجامی، مدیریت استرس، دانش‌آموزان غربت.

۱- نتایج این مقاله برگرفته از رساله دوره دکتری روان‌شناسی تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی است که با حمایت مالی مرکز مطالعات و برنامه‌ریزی شهرداری تهران به انجام رسیده است.
* دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران. maryam.davoodi62@gmail.com
** استاد روانشناسی تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران (نویسنده مسئول). f_dortaj@yahoo.com
*** دانشیار روانشناسی تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران. asadzadehd@yahoo.com
**** استاد سنجش و اندازه‌گیری دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران. delavar@atu.ac.ir

مقدمه و طرح مسئله

امروزه در شهر تهران، گروه‌های اجتماعی فرهنگی مختلفی زندگی می‌کنند، غربت‌ها^۱ که از آنها با عنوان‌های دیگری چون. جوکی، فیوج و لوتی یاد می‌شود، یکی از این گروه‌ها هستند که عمدتاً در منطقه ۱۲ شهرداری تهران زندگی می‌کنند. آن‌ها به‌طور مشخص دارای ویژگی‌های خرده‌فرهنگی خاص خود هستند که آنها را از سایر گروه‌های اجتماعی در شهر تهران متمایز می‌کند. این خرده‌فرهنگ دارای ویژگی‌هایی مانند ارزشمندی فقر، هیجان خواهی و لذت‌جویی، عدم آینده‌نگری و مشارکت پایین اجتماعی می‌باشد (داودی و همکاران، ۱۳۹۹: ۱-۲۷؛ پروین و درویشی فرد، ۱۳۹۴: ۵۱-۸۹) که مشخصاً بخشی از آن مربوط به ویژگی‌های فرزندپروری، کم‌سواد یا بی‌سواد والدین و عدم یادگیری مهارت‌های اجتماعی کودکان و نوجوانان غربت است.

عموماً کودکان و نوجوانان غربت با فرهنگ کار و خیابان شناخته می‌شود. فضای حاکم بر محیط کار و محل زندگی آنها به‌گونه‌ای است که میزان درگیر شدن در آسیب‌های اجتماعی را افزایش می‌دهد و احتمال مورد خشونت قرار گرفتن، کودک‌آزاری، اعتیاد، تکدی‌گری، ترک تحصیل و... افزایش می‌یابد. کودکان و نوجوانان غربت معمولاً در سنین پایین ترک تحصیل می‌کنند و یا کاملاً از هرگونه تحصیل بازداشته می‌شوند. بی‌اعتقادی والدین به‌ضرورت تحصیل کودکان و به‌طورکلی نگرش والدین به آنها مانع از این امر مهم می‌شود. افراد در این فرهنگ آینده‌نگری نسبت به زمان ندارند و به همین دلیل نسبت به مقوله آموزش‌های رسمی بی‌توجه هستند و همین مسئله به نسل‌های آتی منتقل می‌شود که خود پیامدهای منفی زیادی را به دنبال دارد. تجربه پژوهشگر در کار با خانواده‌های غربت نشان می‌دهد مسائل مختلفی بین دانش‌آموزان و نوجوانان غربت وجود دارد که در این بین مدیریت استرس و خودشناسی

۳ اثربخشی آموزش چشم‌انداز زمان بر مدیریت ...

انسجامی انتخاب شده و به نظر می‌رسد بسته آموزشی چشم‌انداز زمان می‌تواند در بهبود این دو متغیر مفید واقع شود.

چشم‌انداز زمان یک بعد اساسی از ساختار روان‌شناسی زمان است که به موجب آن جریان مستمر تجارب شخصی و اجتماعی به مقوله‌های زمانی، پیوند می‌یابد از آن جهت که به این وقایع معنا می‌دهد یا به آن انسجام می‌بخشد (Zimbardo et al, 2021: 145; van Beek and Kariz, 2015: 73-86).

از طریق زمان می‌توانیم داستان زندگی خود را بنویسیم، هویت خود را بسازیم، جاه‌طلبی‌های آینده را شناسایی کنیم و از موفقیت خود احساس افتخار کنیم. از طریق زمان است که می‌دانیم با چه کسانی ارتباط برقرار کرده‌ایم، با چه کسانی بوده‌ایم و می‌خواهیم چه کسی باشیم. بدون زمان زندگی ما منزوی، و غیرمنسجم فاقد شعور اساسی که باعث انسان شدن ما می‌شود. (Stolereski et al, 2014: 210)

نگرش به زمان در خرده‌فرهنگ غربت معنای خاص خود را دارد که صرفاً در بافت فرهنگی خاص آنها قابل درک است. تأکید صرف آن‌ها بر لحظات زودگذر حال است و توجهی بر آینده و برنامه‌ریزی برای آن ندارند، به همین دلیل است که بر لذت‌های آنی تأکید دارند، همچنین توجهی به پیامدهای اعمالشان ندارند. لذا این ویژگی باعث می‌شود که فرزندان غربت مستعد بزهکاری و انواع آسیب‌های روانی و اجتماعی شوند.

با توجه به مطالب ذکر شده به نظر می‌رسد که این بسته آموزشی می‌تواند در کاهش آسیب‌های روانی و اجتماعی دانش‌آموزان غربت مؤثر واقع شود. افزون بر این تاکنون در مطالعات روانشناسی و مددکاری اجتماعی ایران در ارتباط با این گروه از دانش‌آموزان پژوهش‌های محدودی صورت گرفته است. لذا در این راستا سؤال پژوهش این است که آیا بسته آموزشی چشم‌انداز زمان در بهبود متغیرهای مدیریت استرس و خودشناسی انسجامی دانش‌آموزان دختر غربت اثرگذار است؟

پیشینه پژوهشی

در این بخش به پژوهش‌هایی اشاره می‌شود که در مورد دانش آموزان غربت و متغیرهای پژوهش بدانها پرداخته شده است.

پیشینه داخلی:

صفی خانی و همکاران (۱۳۹۵: ۱-۲۹) در پژوهشی به بررسی هویت در آستانه کولی‌های ساکن در تهران، پرداخته‌اند. روش‌شناسی پژوهش کیفی و با روش مصاحبه عمیق و نیمه ساخت‌یافته و با ۲۰ نفر از کولی‌های دروازه غار و لب خط تهران انجام شده است. نتایج تحقیق نشان می‌دهد که دختران و پسران غربت از کودکی با اجبار والدین خود مشغول تکدی‌گری هستند. زنان غربت تکدی‌گری را تا زمانی که مادر بزرگ شوند یعنی حدود سی سالگی ادامه می‌دهند. از آن به بعد از درآمد نوه‌هایشان استفاده می‌کنند. به همین کودکان غربت مستعد انواع آسیب‌های اجتماعی مانند بزهکاری، اعتیاد، روابط جنسی پرخطر و... هستند.

پروین و درویشی فرد (۱۳۹۴: ۵۱-۸۹) در پژوهشی به بررسی خرده‌فرهنگ فقر و آسیب‌های اجتماعی در محلات شهری پرداخته‌اند. داده‌های این تحقیق با استفاده از تکنیک مصاحبه و مشاهده و حجم نمونه ۴۰ نفر گردآوری شده است. نتایج تحقیق نشان می‌دهد فرهنگ غربت‌ها ویژگی خاصی دارد که در بافت فرهنگی خودشان قابل درک و فهم است از جمله ارزشمندی فقر، هیجان‌طلبی، ریسک‌پذیری، لذت‌گرایی و پرخاشگری، خشونت، کم‌سوادی و عدم مشارکت پایین اجتماعی. والدین غربت نسبت به آموزش رسمی کودکان بی‌توجه‌اند و این مسئله برای دختران غربت نمود بیشتری دارد. این کودکان مجبورند ساعات طولانی به کار بپردازند در نتیجه زمانی برای آموزش و تحصیل باقی نمی‌ماند. یکی دیگر از ویژگی‌های خاص این گروه، جهت‌گیری زمانی آن‌ها است. زمان برای آن‌ها، معنای خاص خود را دارد که صرفاً در بافت فرهنگی خاص آن‌ها قابل درک است. تأکید صرف آن‌ها بر لحظات زودگذر حال است و توجهی بر آینده

اثربخشی آموزش چشم‌انداز زمان بر مدیریت ... ۵

و برنامه‌ریزی برای آن ندارند، به همین دلیل است که بر لذت‌های آنی تأکید دارند، همچنین توجهی به پیامدهای اعمالشان ندارند. لذا این ویژگی باعث می‌شود که فرزندان غربت مستعد بزهکاری و انواع آسیب‌های اجتماعی و روانشناختی شوند.

خضری آذر و همکاران (۱۳۹۶: ۱۴۹-۱۷۹) نیز در پژوهشی با هدف بررسی نگرش به زمان در نوجوانان ایرانی، با استفاده از روش کیفی به شیوه مصاحبه گروه کانونی و طرح نظریه داده بنیاد به بررسی چگونگی زمان و نگرش به زمان از دیدگاه نوجوانان پرداخته‌اند. شرکت‌کنندگان در این مطالعه ۴۵ نفر (۲۳ پسر و ۲۲ دختر) می‌باشند. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که نگرش به زمان، به فرهنگ وابسته است و شرایط فرهنگی و اجتماعی بر نگرش به زمان نوجوانان تأثیر دارد.

پیشینه خارجی:

روزاریو در مطالعه‌ای با عنوان «ارتقاء تعامل در مدرسه بچه‌های غربت: یک پروژه داستان‌محور به منظور تقویت یادگیری خود تنظیم‌شده» به پژوهش درباره دانش آموزان غربت پرداخته‌اند. بر اساس نتایج، میزان بالای عدم موفقیت مدرسه در بین کودکان غربت در دستور کار سیاست‌های اروپایی است. این مطالعه، با هدف اثربخشی یک برنامه خارج از کلاس، به مدت هجده هفته به منظور ارتقاء تعامل رفتاری و شناختی (یادگیری خودتنظیمی) کودکان کلاس چهارم غربت انجام گرفته است. ۳۵ کودک کولی در کلاس چهارم با دامنه سنی ۱۰ تا ۱۲ ساله مورد مطالعه قرار گرفتند و به طور تصادفی در گروه‌های آزمایش و کنترل توزیع شدند. یافته‌های این مطالعه نشان می‌دهد که اثربخشی برنامه‌های ارتقاء تعامل رفتاری و تقویت استراتژی‌های این‌چنینی منجر به خودباوری و اعتماد به نفس کودکان می‌شود که این چرخه‌های معیوب زندگی غربت را تحت تأثیر قرار می‌دهد. تقویت سبک‌شناختی کودکان با کاهش خودپنداره ضعیف آنها همراه است و این منجر به ارتقای کیفیت زندگی آنها می‌شود. در نتیجه، مدارس باید با آموزش‌های چندبعدی شرایط تغییر ذهنی کودکان غربت را فراهم سازند تا به تدریج شرایط برای پذیرش زندگی متفاوت را بیاموزند (Rosario, 2016: 84-94).

در این خصوص، پژوهشی تحت عنوان «مربانی که تفاوت می‌گذارند: کودکان غربت در میانه آموزش و بزهکاری»، توسط فلورنتا انجام شده است. جامعه مورد مطالعه کلیه کودکان کولی در مدارس رومانی در سطح روستاها هستند. ابزار اصلی مورد استفاده پرسشنامه است که در کنار آن از کودکان مصاحبه به عمل آمده است. از پرسشنامه‌های موضوعی برای گردآوری اطلاعات از مربیان مدارس و دانش‌آموزان استفاده شده است. هدف اصلی پژوهش این است که ابعاد واقعی مشکل آموزشی کودکان کولی را بازنمایی کند، علل آن را پیدا کرده و راهکارهای ممکن برای اختلالات مشاهده شده ارائه دهد. علاوه بر این، میزان بزهکاری نوجوانان در مناطق مورد مطالعه با بررسی سوابق آنها توسط پلیس جمع‌آوری شد. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که نگرش مثبتی در امر آموزش و به تبع آن کاهش خشونت و بزهکاری کودکان ایجاد شده است. اما در عین حال، بین معلمان و مربیان غیرغربت با دانش‌آموزان غربت شکاف ارتباطی وجود دارد و کودکان آن‌ها را به نگاه نادرست متهم می‌کنند. این پژوهش، نشان‌دهنده پیشرفت و در عین حال رفتار آشفته در مورد جامعه غربت است (Florential, 2013: 130-134).

مدارس، لهستانی‌های بدون سند و دانش‌آموزان کولی‌شان عنوان مطالعه‌ای است که توسط بافکر انجام گرفته است. این مطالعه با هدف بررسی نگرش و شیوه‌های آموزشی دو گروه از دانش‌آموزان لهستانی و کولی‌ها صورت گرفته است. مطالعه به صورت توصیفی و مروری است و به وضعیت دانش‌آموزان در مدارس می‌پردازد که به عنوان اشکال شدیدی از ادغام و عدم ادغام در بین مهاجران در نظر گرفته شود. یافته‌های این مطالعه نشان می‌دهد که الگوی آموزش دانش‌آموزان کولی متأثر از آهنگ و سبک زندگی آنها است. دانش‌آموزان کولی برای اشتغال اهمیت زیادی قائل هستند که این امر آموزش مدرس‌هایی آن‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهد. وضعیت غیرقانونی اقامت در بین کولی‌ها و لهستانی‌هایی که در بلژیک هستند منجر به دو وضعیت متفاوت شده است. با اینکه اسکان غیرقانونی هیچ نقشی در تصمیم‌گیری والدین برای اعزام فرزندان خود به مدرسه در بلژیک ندارد، اما ارزش آموزش در بین آنها متفاوت است. این صرفاً ارزش

۷ اثربخشی آموزش چشم‌انداز زمان بر مدیریت ...

نهادی مدرسه به‌عنوان ابزاری برای آموزش در فرهنگ آنها است که به انتخاب آنها شکل می‌دهد (Bafker, 1999: 295-302).

در ارتباط با متغیرهای پژوهش، در تحقیقات پیشین، مؤثر بودن آموزش و درمان چشم‌انداز زمان برای انواع مسائل مانند اضطراب، استرس پس از سانحه، تعلل ورزی، بی‌خانمانی، مصرف مواد مخدر تأیید شده است (Zimbardo and sword, 2014: 145).
زیمباردو معتقد است افراد دارای گرایش حال لذت‌گرا به دنبال لذت و تقویت فوری هستند به همین دلیل این افراد فاقد ثبات هیجانی هستند لذا این افراد به مهارت‌های تنظیم هیجان نیاز دارند (Zimbardo, 2014: 120). در مطالعات مختلف (Lauritzen, 2018: 148-169; Peetsma and Husman et al, 2016: 481-494; Worrel et al, 2013: 510-496; Worrel and Mello, 2015: 96) ارزش‌انگیزی اهداف آینده در موقعیت تحصیلی مشخص شده است. پیشرفت تحصیلی نوعی سرمایه‌گذاری معطوف به آینده است (Lerner et al, 2010).

بورگار و همکاران نیز نشان می‌دهند که دانش‌آموزانی که چشم‌انداز زمانی آینده نگرانه دارند، در تدریس مشارکت و رضایت بیشتری داشته و در نتیجه، مسئولیت‌پذیری اجتماعی متقابل را در سرلوحه خود قرار می‌دهند. این رضایت و تعامل در خصوص دانش‌آموزان گذشته‌نگر کمتر مشاهده می‌شود (Burga et al, 2017: 306-317).

استولارسکی و همکاران معتقدند بعد زمان گذشته منفی با افسردگی، اضطراب و عزت‌نفس پایین همبستگی مثبت دارد. همچنین دو بعد زمان حال (لذت‌گرا و تقدیرگرا) با هیجان خواهی، لذت خواهی، تکانش‌گری، رفتارهای پرخطر جنسی و بزهکاری در نوجوانان همبستگی مثبت دارد (Stolareski et al, 2014: 178).

سیرکوا و همکاران معتقدند چشم‌انداز زمان آینده با عزت‌نفس، مهارت‌های خودتنظیمی، ذهن آگاهی، جهت‌گیری هدف و خودکنترلی همبستگی مثبت دارد (Sircova et al, 2014: 1541-1569). در پژوهش دیگری به بررسی رابطه بین چشم‌انداز زمان و حالت‌های خلقی پرداخته شده است. نتایج این پژوهش بیان می‌کند که

چشم‌انداز زمانی با حالت‌های خلقی مثبت رابطه دارد. یافته‌ها نشان می‌دهد که چشم‌انداز زمان بر یادآوری و پیش‌بینی حالت‌های خلقی تأثیرگذار است، برای مثال گذشته منفی با پیش‌بینی حالت‌های خلقی منفی همبستگی دارد (Stolarski et al, 2013: 1-19).

مبانی نظری مرتبط با پژوهش

چشم‌انداز زمان: از جمله متغیرهایی که همواره در پژوهش‌هایی از این قبیل مورد توجه پژوهشگران بوده است چشم‌انداز زمان است. چشم‌انداز زمان یک بعد اساسی از ساختار روان‌شناسی زمان است که به موجب آن، جریان مستمر تجارب شخصی و اجتماعی به مقوله‌های زمانی، پیوند می‌یابد از آن جهت که به این وقایع معنا می‌دهد یا به آن انسجام می‌بخشد (Van beek, 2015: 73-86; Zimbardo et al, 2021: 120).

افراد فقیر از نظر زمانی کوتاه‌مدت فکر می‌کنند، برگزیده بیشتر تأکید دارند و محرومیت مانع بسط زمان آینده در بین آنها می‌شود. اگرچه چشم‌انداز زمانی نتیجه تجربه‌های زندگی شخصی از زمان است، اما عمیقاً با موقعیت اجتماعی فرد مرتبط است. در شرایط نامناسب اقتصادی - اجتماعی، افراد بیشتر مستعد هستند که با نگرش منفی به گذشته خود بپردازند و تجارب بد خود را به شکل دهند. و این جهت‌گیری زمانی وقوع علائم اضطراب و افسردگی را تسهیل می‌کند. در طبقات پایین اجتماعی، افراد به دلیل شرایط غیرقابل پیش‌بینی زندگی، آینده‌نگری کمتری در آینده دارند و این می‌تواند تا حدودی سلامت و نابرابری‌های دیگر را تعمیق بخشد. علاوه بر این، حفظ جهت‌گیری آینده با وجود غیرقابل پیش‌بینی بودن زمان حال، شرط آگاهی بخشی و مبارزه با بی‌عدالتی یا نابرابری است (Stolareski, 2014: 180).

ادغام و طرد اجتماعی با زمان همبسته است. ادغام جمعی با چشم‌انداز آینده‌نگرانه و مثبت ارزیابی می‌شود که افراد الف). احساس کنند عضو گروه اجتماعی خود هستند، ب). شخصاً گروه‌های خود را به طور مثبت مشاهده و ارزیابی می‌کنند، ج). عضویت و

تعلق گروهی را با هویت شخصی ادغام می‌کنند و د). معتقدند که دیگران گروه‌های خود را مثبت می‌بینند. اهمیت روایت جمعی از منظر زمانی افزایش می‌یابد، وقتی که فرد احساس کند در یک گروه قوی عضویت دارد، گروه را مثبت می‌بیند و عضویت گروه را در هویت شخصی ادغام می‌کند (ibid).

مدیریت استرس: یکی از چالش‌هایی که مدارس با آن مواجه هستند کنترل و مدیریت استرس در دانش‌آموزان است. این موضوع آشکار شده است که استفاده از استراتژی‌های مدیریت استرس مؤثرترین روش در کاهش فشارهای کاری می‌باشد. پیش از هر چیز، بهترین روش برای مدیریت استرس، حذف عوامل استرس‌زا یا به حداقل رساندن آن با استراتژی‌های اجرایی^۱ است. این استراتژی‌ها، محیط جدیدی را برای افراد ایجاد می‌کنند که در آن عوامل استرس‌زا وجود ندارد. مؤثرترین روش بعدی، استراتژی‌های انعطاف‌پذیری^۲ نام دارند. این روش باعث افزایش قابلیت کلی برای اداره استرس، به ویژه افزایش بازگشت‌پذیری یا انعطاف‌پذیری فردی است و به گونه‌ای طراحی شده‌اند تا با اقدامات ابداعی در برابر آثار منفی استرس، مقاومت ایجاد کنند. در نهایت، هنگامی که واکنش فوری مورد نیاز باشد، توسعه روش‌های کوتاه‌مدت برای غلبه بر عوامل استرس‌زا ضروری است. این‌ها استراتژی‌های واکنشی^۳ هستند که به‌عنوان چاره‌جویی‌ها و درمان‌های فوری برای کاهش سریع اثرات استرس به کار می‌روند. اگر افراد بتوانند عوامل استرس‌زای زیان‌بار و اثرات بالقوه منفی واکنش‌های مؤثر و مکرر به استرس را حذف کنند از آسایش بیشتری برخوردار خواهند بود (Janson, 2017: 323-328). از آنجاکه اغلب افراد نمی‌توانند به‌طور کامل بر محیط خود و شرایط آن کنترل داشته باشند، به‌ندرت می‌توانند همه عوامل استرس‌زای زیان‌بار را حذف کنند. بنابراین بهترین گزینه، پرورش قابلیت و توانمندی بیشتری برای ایستادگی در برابر اثرات منفی استرس

-
1. Enactive Strategies
 2. Flexibility Strategies
 3. Reactive Strategies

و تجهیز انرژی ایجادشده در اثر عوامل استرس‌زا است. پرورش بازگشت‌پذیری فردی که کمک می‌کند تا بدن سریع‌تر به سطوح طبیعی فعالیت خود بازگردد، بهترین استراتژی‌های سازنده‌ای مانند روش‌های تمدد اعصاب و کنترل فکر، به آن وضعیت واکنش نشان دهند. این روش‌ها برای آن طراحی شده‌اند که کمک کنند تا شرایط هر چه سریع‌تر و حداقل برای مدت کوتاه، به حالت مطلوب بازگردد (احمدوند و یوسفی، ۱۳۹۶: ۵۰؛ پروین و حلیمی، ۱۳۹۶: ۸۷-۱۲۱).

خودشناسی انسجامی: یکی از دغدغه‌های مهم آموزش و پرورش چگونگی تربیت دانش‌آموزانی است که از خودشناسی لازم برخوردار باشند و بتوانند به راحتی خود را با تغییرات و تحولات و رویدادهای غیرقابل پیش‌بینی سازگار کنند. چنین دانش‌آموزانی می‌توانند فعال و با اعتمادبه‌نفس در فرایند یادگیری خود مشارکت داشته باشند. خودشناسی انسجامی عبارت است از آگاهی لحظه‌به‌لحظه نسبت به حالات روان‌شناختی و توان تمایز نهادن و تحلیل محتوای تجارب کنونی و نیز پردازش شناختی فعال در مورد خود و معطوف به رویدادهای گذشته که نتیجه آن، ایجاد دید وسیع‌تر جهت هدایت رفتار و تشکیل طرحواره‌های فردی پیچیده‌تر و کامل‌تر است. بنا بر آنچه که ذکر شد، خودشناسی انسجامی^۱ نوعی فرایند روانشناختی پویا، سازش یافته و انسجام بخش است که ماهیتی زمانی دارد (Ghorbani et al, 2008: 395-412).

مفهوم برجسته خود انسجامی در توصیف کهوت و وولف از یک خود منسجمی یافت می‌شود. آن‌ها تصور می‌کنند که سه حوزه درهم‌کنش وجود دارد که از آنها خودی منسجمی ساخته می‌شود: یک قطب که در تلاش برای رسیدن به قدرت و موفقیت است (جاه‌طلبی)، قطبی که شامل اهداف ایده آل و فضای واسطه‌ای است که شامل مهارت‌ها و استعدادهاى مختلفی است. خودی که در توازن بین این دو قطب قرار دارد و متناسب با شرایط گذشته و فعلی به موقعیت‌ها پاسخ می‌دهد (Levescue, 2014: 1695).

1. Integrative self-knowledge.

چارچوب نظری

در مجموع می‌توان گفت چشم‌انداز زمان، نفوذی را که ملاحظات گذشته، حال و آینده در طیف وسیعی از رفتارهای انسان دارند، توصیف می‌کند (McKay et al, 2015: 1319-1328) و نوعی سبک‌شناختی است که بر اینکه چگونه افراد با گذشته، حال و آینده ارتباط دارند و چگونه این بازنمودها بر افکار و در نهایت رفتار آنها تأثیر می‌گذارد، مرتبط است. چشم‌انداز زمان همچنین در شکل‌دهی ادراکات و انتظارات، جهت‌دهی به توجه، تفسیرها، دست‌یابی به اهداف اجتماعی، انگیزش، ارائه تفسیر، انتخاب‌ها و احساس کنترل افراد تأثیر می‌گذارد (Zambianchi et al, 2013: 1-15). کینگ در پژوهشی بیان می‌کند که رابطه معناداری بین ابعاد چشم‌انداز زمان، یعنی بعد زمان آینده و متغیرهایی مانند پیشرفت تحصیلی، انگیزه و درگیری در مدرسه وجود دارد. همچنین، تمرکز بر آینده با خوش‌بینی، رفتارهای بهداشت‌محور (مانند داشتن غربالگری پیشگیری) و دستاوردهای آموزشی دانش‌آموزان ارتباط مثبت دارد (King, 2016: 1264-1284).

با توجه به مطالعات پیشین، محقق درصدد بررسی اثر بخشی بسته آموزشی چشم‌انداز زمان بر مدیریت استرس و خودشناسی انسجامی دانش‌آموزان غربت شهر تهران است. در این راستا بسته آموزشی چشم‌انداز زمان مبتنی بر دیدگاه نظری زیملاردو و بوید (۲۰۰۸: ۲۵۳) مورد استفاده قرار گردید.

فرضیه‌های پژوهش

لذا با توجه مباحث نظری و متغیرهای مستقل و وابسته پژوهش فرضیات زیر مطرح می‌شود.

- ۱- آموزش بسته آموزشی چشم‌انداز زمان بر مدیریت استرس دانش‌آموزان غربت در پس‌آزمون تأثیر دارد.
- ۲- آموزش بسته آموزشی چشم‌انداز زمان بر خودشناسی انسجامی دانش‌آموزان غربت در پس‌آزمون تأثیر دارد.
- ۳- آموزش بسته آموزشی چشم‌انداز زمان بر مدیریت استرس و خودشناسی انسجامی دانش‌آموزان غربت در پیگیری تأثیر دارد.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر یک مطالعه نیمه آزمایشی از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل و پیگیری است. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان غربت دختر شهر تهران بود که در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۹ در پایه ششم ابتدایی تحصیل می‌کردند و به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تک‌مرحله‌ای انتخاب شدند. تعداد ۳۲ نفر از این دانش‌آموزان به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تک‌مرحله‌ای انتخاب شدند و به صورت تصادفی در دو گروه (۱۶ نفر آزمایش و ۱۶ نفر کنترل) قرار گرفتند. در آغاز کار به منظور اجرای پژوهش با هماهنگی اداره آموزش و پرورش شهر تهران ۶ مدرسه در منطقه ۱۲ تهران که دانش‌آموزان غربت در این مدارس شاغل به تحصیل هستند انتخاب شدند. سپس به صورت تصادفی دو مدرسه انتخاب شد و از بین دو مدرسه دو کلاس ششم به‌عنوان گروه کنترل و آزمایش انتخاب شدند. قبل از اجرای پیش‌آزمون، هدف اجرای پژوهش به دانش‌آموزان و والدین آن‌ها توضیح داده شد و آزمودنی‌ها با رضایت کامل در پژوهش شرکت کردند. سپس قبل از اجرای متغیر مستقل (برنامه آموزشی چشم‌انداز زمان)، آزمودنی‌ها در هر دو گروه به پرسشنامه‌های (خودشناسی انسجامی و مدیریت استرس) پاسخ دادند؛ پس از اجرای پیش‌آزمون گروه آزمایش تحت آموزش چشم‌انداز زمان قرار گرفتند. این بسته آموزشی بر اساس نظریه بوید و زی‌مباردو (۱۹۹۹: ۱۲۷۱-

۱۲۸۸) ساخته شده و در مدت ۹ جلسه ۷۵ دقیقه‌ای آموزش داده شد. محتوای جلسات آموزشی در جدول ۱ ذکر شده است. در گروه کنترل متغیر مستقل (برنامه آموزشی چشم‌انداز زمان) اجرا نشد. بعد از اتمام آموزش برای هر دو گروه پس‌آزمون (پرسشنامه‌های خودشناسی انسجامی و مدیریت استرس) اجرا شد. سپس با فاصله دو ماه پس‌آزمون (پیگیری) در مورد گروه آزمایش دوباره اجرا شد و در نهایت داده‌ها مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. در این پژوهش برای سنجش خودشناسی انسجامی از پرسشنامه قربانی و همکاران (۲۰۰۸: ۳۹۵-۴۱۲) استفاده شد. این پرسشنامه شامل ۱۲ ماده است که پاسخ‌دهندگان می‌بایست در طیف لیکرت ۵ درجه‌ای (الف = عمدتاً نادرست، ب = عمدتاً درست) به آن پاسخ دهند. عبارات ۳، ۶ و ۹ خودآگاهی تأملی، عبارات ۱، ۵، ۷ و ۸ خودآگاهی تجربی و باقی عبارات (۴، ۲، ۱۰، ۱۱، ۱۲) نیز یکپارچه کردن تجارب گذشته و حال برای ایجاد آینده‌ای مطلوب را می‌سنجند. پایایی این مقیاس در یک گروه ۲۳۰ نفری از دانشجویان دانشگاه تهران به‌قرار زیر بود: ضریب آلفای کرونباخ برای خودشناسی تجربه‌ای ۰/۹۰ و برای خودشناسی تأملی ۰/۸۴. همبستگی میان دو وجه برابر بود با $r=0/74$. پایایی بازآزمایی این مقیاس پس از ۷ تا ۸ هفته فاصله زمانی با یک نمونه ۴۴ نفری به‌صورت زیر بود: پایایی برای خودشناسی تجربه‌ای ۰/۷۶ و برای خودشناسی تأملی ۰/۶۸ و همکاران در مطالعه دیگری بر روی سه نمونه ایرانی و سه نمونه آمریکایی، آلفای کرونباخ مقیاس را به ترتیب در نمونه اول ایرانی ۰/۸۲، نمونه دوم ایرانی ۰/۸۱ و نمونه سوم ایرانی ۰/۸۱ و به ترتیب در نمونه اول آمریکایی ۰/۷۸، نمونه دوم آمریکایی ۰/۷۸ و نمونه سوم آمریکایی ۰/۷۴ گزارش دادند. اعتبار همگرا، ملاک، افتراقی و افزایشی مقیاس نیز در این مطالعه مورد تأیید قرار گرفت. در این مطالعه نیز آلفای کرونباخ مقیاس ۰/۷۹ گزارش شده است (Ghorbani et al, 2008: 395-412).

در ذیل بعضی از سؤالات این پرسشنامه را بیان می‌شود:

۱- هنگامی که وسط یک مشکل شخصی هستم، چنان درگیر آن می‌شوم که قادر به دیدن مسئله از بالا و بررسی واضح افکار و احساساتم در همان حال نیستم.

۲- هرگاه سعی می‌کنم نقش خودم را در یک مشکل تحلیل کنم، گیج می‌شوم.

۳- زمانی که افکار و احساسات در درونم جاری می‌شوند، اغلب به آنها آگاهی ندارم و صرفاً بعداً متوجه می‌شوم احتمالاً در حال تجربه چه حالتی بوده‌ام.

همچنین برای سنجش مدیریت استرس از پرسشنامه وانگ و همکاران استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۵ سؤال بر اساس مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از طیف هرگز تا همیشه طراحی شده و نمره‌ای بین ۱ تا ۵ به آن اختصاص می‌یابد و امتیازهای بالاتر، نشان‌دهنده این است که نوجوان از مدیریت استرس مطلوب‌تری برخوردار است. ضریب آلفای کرونباخ گزارش شده توسط وانگ و همکاران ۰/۷۰ صدم بود. همچنین پاکدامن (۱۳۹۷: ۶۵) در پژوهشی پایایی ابزار مذکور را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۶ صدم به دست آوردند (Vang et al, 2007: 73-86).

برخی از سؤالات این پرسشنامه عبارت‌اند از:

- ۱- سعی می‌کنم هر روز زمانی را به تن آرام‌سازی اختصاص دهم.
 - ۲- سعی می‌کنم منبع استرس را در زندگی‌ام تعیین کنم.
 - ۳- تلاش می‌کنم در شرایط مختلف احساساتم را کنترل کنم.
- در این پژوهش سطح معنی‌داری برای همه آزمون‌ها ۰/۰۵ لحاظ گردید. و برای تجزیه و تحلیل، ابتدا برای بررسی نرمال بودن داده‌ها از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف^۱ استفاده شد. از آنجایی که داده‌ها نرمال بودند، برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، از آزمون آماری اندازه‌گیری مکرر به وسیله نرم‌افزار SPSS ۲۴ استفاده شد.

1. Kolmogrov-Smirnov.

جدول ۱- خلاصه بسته آموزشی چشم‌انداز زمان

جلسات	محتوای و اهداف جلسات
اول	شرح اهداف ویژه مخاطبین و راهنمای پاسخگویی به آزمون‌ها، معرفی دوره، اجرای پیش‌آزمون، آشنایی یادگیرندگان با چشم‌انداز زمان گذشته، آشنایی یادگیرندگان با چشم‌انداز زمان حال، آشنایی یادگیرندگان با چشم‌انداز زمان آینده
دوم	مهارت‌های خودآگاهی: آشنایی یادگیرندگان با مهارت‌های خودآگاهی (بر اساس رویکرد گلمن، ۲۰۰۰: ۱۶۹-۱۴۲)، آشنایی یادگیرندگان با نقاط قوت و ضعف خود، آشنایی یادگیرندگان با محدودیت‌ها و ناتوانی‌های خود، آشنایی یادگیرندگان با احساسات و هیجانات خود، ارائه تکالیف روزانه منزل و شرح چگونگی انجام آن
سوم	مهارت‌های خود نظم‌بخشی: آشنایی با مهارت‌های خود نظم‌بخشی (مدل پیتریچ، ۱۹۹۰: ۵۶-۸۷)، مرور تکلیف منزل، تمرین مهارت‌ها، آشنایی با راهبردهای انگیزشی، آموزش برنامه‌ریزی و هدف‌گذاری، تمرین مهارت‌های آموخته‌شده، ارائه تکالیف روزانه منزل و شرح چگونگی انجام آن
چهار	مهارت‌های ذهن آگاهی: آشنایی با مهارت‌های ذهن آگاهی (بر اساس رویکرد کابات و زین، ۲۰۰۳)، مرور تکلیف در منزل، آشنایی با مفهوم ذهن آگاهی، آشنایی با احساسات و تجارب ناخوشایند، آشنایی با تغییرات و احساسات بدنی خود، آشنایی با افکار و احساسات و ذهن نامهربان، ارائه تکلیف منزل
پنج	ادامه مهارت‌های ذهن آگاهی: ادامه مهارت‌های ذهن آگاهی (رویکرد کابات و زین، ۲۰۰۳: ۵۶-۷۸)، قلب مهربان بجای ابراز عکس‌العمل، ارائه تکالیف روزانه منزل و شرح چگونگی انجام آن
شش	کنترل خشم: کنترل خشم (بر اساس رویکرد عقلانی- رفتاری آلپس، ۱۹۹۸).
هفت	کنترل اضطراب: کنترل اضطراب (بر اساس دیدگاه کندال، ۲۰۰۶: ۸۷-۹۹). مرور تکلیف در منزل، آشنایی با علائم اضطراب، آشنایی با احساسات و افکار اضطراب‌آور، آشنایی با تکنیک تنفس دیافراگمی، آشنایی با تکنیک آرمیدگی عضلانی، ارائه تکالیف روزانه منزل و شرح چگونگی انجام آن.
هشت	ادامه کنترل اضطراب: ادامه کنترل اضطراب (بر اساس دیدگاه کندال، ۲۰۰۶: ۱۱۰-۱۲۰)، آشنایی با اصلاح واکنش‌ها و خودگویی، آشنایی با پیامدها و تکنیک‌های پاداش‌دهی. ارائه تکالیف روزانه منزل و شرح چگونگی انجام آن.
نه	مهارت تصمیم‌گیری و حل مسئله: شناخت عوامل مؤثر بر تصمیم‌گیری، توصیف و شرح مسائل پیش‌رو و پیش‌بینی پیامدها، مراحل حل مسئله، تمرین گروهی، تکلیف در منزل
	اجرای پس‌آزمون (ارزشیابی)

یافته‌ها

یافته‌های توصیفی نشان می‌دهد دانش آموزان مورد مطالعه در مقطع تحصیلی ششم دبستان مشغول به تحصیلی هستند و جامعه مورد مطالعه تماماً دختر و دامنه سنی آنها بین ۱۲ الی ۱۶ سال است.

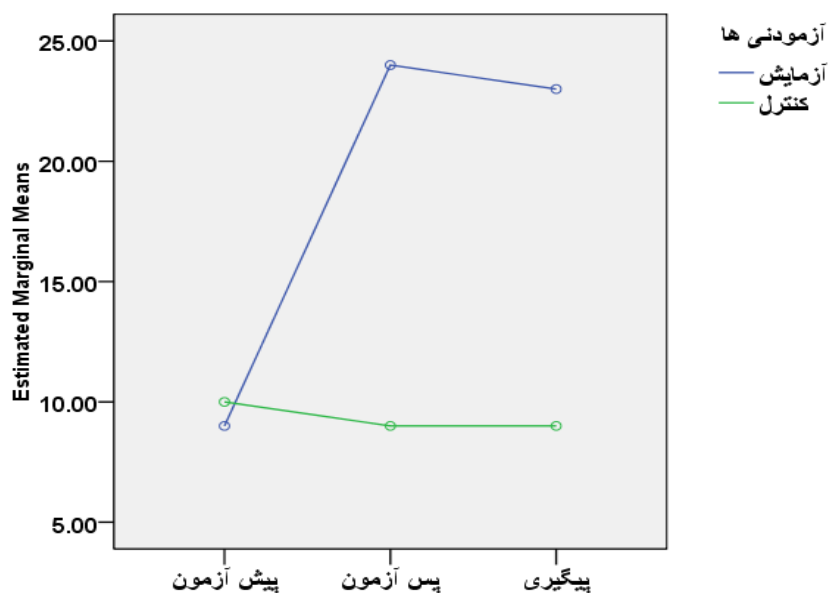
نتایج حاصل از یافته‌های توصیفی نشان می‌دهد که میانگین و انحراف معیار متغیر مدیریت استرس در مرحله پس‌آزمون ($0/61 \pm 24/37$) گروه آزمایش نسبت به مرحله پیش‌آزمون ($0/67 \pm 9/56$) افزایش داشته است. همچنین این تغییر در مرحله پیگیری ($0/55 \pm 23/56$) نیز دوام داشته است. همچنین میانگین و انحراف معیار متغیر مدیریت استرس در مرحله پس‌آزمون ($0/91 \pm 9/81$) گروه کنترل نسبت به مرحله پیش‌آزمون ($0/67 \pm 10/12$) از تفاوت قابل توجهی برخوردار نبوده است. همچنین این وضعیت در مرحله پیگیری ($0/88 \pm 9/68$) نیز حفظ شد.

از سوی دیگر نتایج نشان می‌دهد که میانگین و انحراف معیار متغیر خودشناسی انسجامی در مرحله پس‌آزمون ($2/04 \pm 131/12$) گروه آزمایش نسبت به مرحله پیش‌آزمون ($2/52 \pm 76/75$) افزایش داشته است. همچنین این تغییر در مرحله پیگیری ($1/45 \pm 128/81$) نیز دوام داشته است. همچنین میانگین و انحراف معیار متغیر خودشناسی انسجامی در مرحله پس‌آزمون ($2/04 \pm 75/00$) گروه کنترل نسبت به مرحله پیش‌آزمون ($2/52 \pm 83/25$) از تفاوت قابل توجهی برخوردار نبوده است. همچنین این وضعیت در مرحله پیگیری ($1/45 \pm 73/56$) نیز حفظ شد.

جدول ۲- نتایج تحلیل کوواریانس جهت تعیین اثربخشی آموزش بسته آموزشی چشم‌انداز زمان بر مدیریت استرس دانش‌آموزان غربت

منبع تغییرات	متغیر وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
گروه	مدیریت استرس	۱۱۶۷/۱۴	۲	۵۸۳/۵۷	۱۰۱/۱۹	۰/۰۰۱

نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنوف برای همه متغیرهای پژوهش بزرگ‌تر از ۰/۰۵ می‌باشد. بنابراین توزیع داده‌ها در متغیرها نرمال است. بر اساس آزمون باکس برای متغیر پژوهش معنی‌دار نبوده و شرط همگنی ماتریس‌های واریانس/کوواریانس به‌درستی برای مدیریت استرس ($P=0/215$, $F=19/4$ و $BOX=28/27$) و برای خودشناسی انسجامی ($P=0/108$, $F=73/1$ و $BOX=11/69$) رعایت شده است. نتایج آزمون لامبدای ویلکز را نشان می‌دهد. با توجه به نتایج جدول سطح معنی‌داری در این آزمون از ۰/۰۵ کوچک‌تر و به عبارتی معنی‌دار می‌باشد. به این معنی که بر اساس آزمون مذکور، تفاوت پیش‌آزمون، پس‌آزمون و آزمون پیگیری با یکدیگر معنی‌دار است. نتایج آزمون موشلی در مورد فرض کرویت داده‌ها را نشان می‌دهد. بر اساس نتایج این جدول، سطح معنی‌داری از ۰/۰۵ بزرگ‌تر و به عبارتی معنی‌دار نبوده است. به این معنی که فرض کرویت داده‌ها، مورد تأیید است. پس لازم نیست از اپسیلون‌ها استفاده شود. همان‌طوری که داده‌های جدول ۲ نشان می‌دهد سطح معناداری کوچک‌تر از ۰/۰۵ بود. بنابراین تفاوت میانگین نمره مدیریت استرس در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری معنادار است. یعنی آموزش بسته آموزشی چشم‌انداز زمان بر مدیریت استرس دانش‌آموزان غربت در مراحل پس‌آزمون و پیگیری تأثیر داشته است.



نمودار ۱- مقایسه میانگین‌های نمره مدیریت استرس در سه مرحله اجرای آزمون

نمودار ۱ به وضوح میانگین مدیریت استرس را در سه مرحله اجرای آزمون با هم مقایسه کرده است. بر اساس این نمودار، میانگین مدیریت استرس در پس آزمون، یعنی در مرحله بعد از اجرای روش آزمایشی، به طور چشمگیری افزایش یافته است. این نتیجه نشان دهنده آن است که با اجرای روش آزمایشی، مدیریت استرس دانش آموزان به طور قابل ملاحظه‌ای افزایش یافته است. میانگین مدیریت استرس، بعد از گذشت دو ماه در آزمون پیگیری به طور نسبتاً قابل ملاحظه از پس آزمون کمتر شده است. ولی این میانگین هنوز به طور قابل ملاحظه‌ای از پیش آزمون بیشتر است. این نتیجه نشان دهنده آن است که هرچند گذشت زمان به طور کلی تأثیر روش آزمایشی را کمتر کرده است. ولی هنوز تأثیر آن بر بالاتر بردن مدیریت استرس دانش آموزان، در بستر زمان محفوظ است. چون نمره مدیریت استرس کمتر شده ولی به وضعیت اولیه خود بازنگشته است.

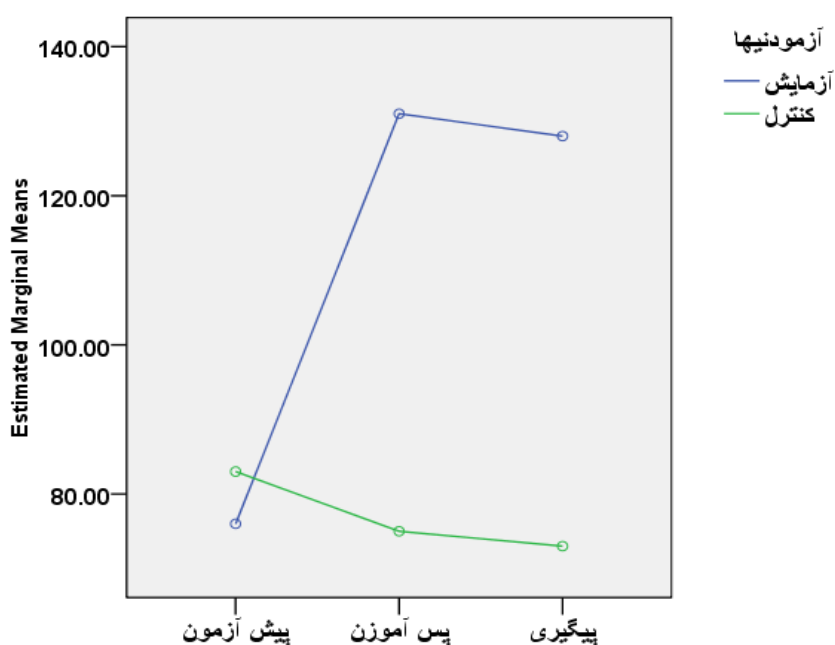
جدول ۳- مشخصات توصیفی تأثیر آموزش چشم‌انداز زمان بر متغیرهای مدیریت استرس و خودشناسی انسجامی در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری

متغیرها	گروه‌ها	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیگیری		نتیجه آزمون		
		انحراف میانگین	انحراف معیار	انحراف میانگین	انحراف معیار	انحراف میانگین	انحراف معیار	مقدار F	مقدار p	مقدار اتا
مدیریت استرس	آزمایش	۹/۵۶	۰/۶۷	۲۴/۳۷	۰/۶۱	۲۳/۵۶	۰/۵۵	۳۱۱/۹۷	۰/۰۰۱	۰/۹۱۲
	کنترل	۱۰/۱۲	۰/۶۷	۹/۸۱	۰/۹۱	۹/۶۸	۰/۸۸			
خودشناسی انسجامی	آزمایش	۷۶/۷۵	۲/۵۲	۱۳۱/۱۲	۲/۰۴	۱۲۸/۸۱	۱/۴۵	۲۳۸/۰۷	۰/۰۰۱	۰/۸۸۸
	کنترل	۸۳/۲۵	۲/۵۲	۷۵/۰۰	۲/۰۴	۷۳/۵۶	۱/۴۵			

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود نتایج آزمون آنالیز واریانس با اندازه‌گیری مکرر نشان می‌دهد که آموزش چشم‌انداز زمان موجب افزایش نمرات مدیریت استرس آزمودنی‌های در گروه آزمایش شده است ($P < 0/001$ و $F = 311/97$). همچنین نتایج نشان می‌دهد آموزش چشم‌انداز زمان موجب افزایش نمرات خودشناسی انسجامی آزمودنی‌های در گروه آزمایش شده است ($P < 0/001$ و $F = 238/07$). همچنین داده‌های جدول ۴ نشان می‌دهد سطح معناداری کوچک‌تر از ۰/۰۵ بوده است. بنابراین تفاوت میانگین نمره خودشناسی انسجامی در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری معنادار است. یعنی آموزش بسته آموزشی چشم‌انداز زمان بر خودشناسی انسجامی دانش‌آموزان غربت در مراحل پس‌آزمون و پیگیری تأثیر دارد.

جدول ۴- نتایج تحلیل کوواریانس جهت تعیین اثربخشی آموزش بسته آموزشی چشم‌انداز زمان بر خودشناسی انسجامی دانش‌آموزان غربت

منبع تغییرات	متغیر وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
گروه	خودشناسی انسجامی	۲۰۶۲/۵۸	۲	۱۰۳۱/۲۹	۲۶/۸۸	۰/۰۰۱



نمودار ۲- مقایسه میانگین‌های نمره خودشناسی انسجامی در سه مرحله اجرای آزمون

نمودار ۲ به وضوح میانگین خودشناسی انسجامی را در سه مرحله اجرای آزمون با هم مقایسه کرده است. بر اساس این نمودار، میانگین خودشناسی انسجامی در پس‌آزمون، یعنی در مرحله بعد از اجرای روش آزمایشی، به‌طور چشمگیری افزایش

یافته است. این نتیجه نشان‌دهنده آن است که با اجرای روش آزمایشی، خودشناسی انسجامی دانش‌آموزان به‌طور قابل‌ملاحظه‌ای افزایش یافته است. میانگین خودشناسی انسجامی، بعد از گذشت دو ماه در آزمون پیگیری به‌طور نسبتاً قابل‌ملاحظه‌ای از پیش‌آزمون کمتر شده است. ولی این میانگین هنوز به‌طور قابل‌ملاحظه‌ای از پیش‌آزمون بیشتر است. این نتیجه نشان‌دهنده آن است که هرچند گذشت زمان به‌طور کلی تأثیر روش آزمایشی را کمتر کرده است. ولی هنوز تأثیر آن بر بالاتر بردن خودشناسی انسجامی دانش‌آموزان، در بستر زمان محفوظ است. چون نمره خودشناسی انسجامی کمتر شده ولی به وضعیت اولیه خود بازنگشته است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف اثربخشی آموزش چشم‌انداز زمان بر خودشناسی انسجامی و مدیریت استرس در دانش‌آموزان غربت شهر تهران انجام شده است. نتایج نشان می‌دهد بسته آموزشی چشم‌انداز زمان بر خودشناسی انسجامی دانش و مدیریت استرس آموزان غربت در مراحل پس‌آزمون و پیگیری تأثیر دارد. در تطابق نتایج پژوهش حاضر با پژوهش‌های مشابه، با توجه به مطالعات اندکی که در ارتباط با آموزش چشم‌انداز زمان و همچنین خرده‌فرهنگ غربت در ایران وجود دارد، تحقیقی در دسترس قرار نگرفت که به‌طور نسبی از نظر موضوعی مطابقت داشته باشد، باین‌وجود می‌توان گفت که نتایج حاصل از این پژوهش با بخش‌های از پژوهش‌های خضری آذر و همکاران (۱۳۹۷: ۲۴) و نیز با نتایج پژوهش‌های، (قدم پور و همکاران، ۱۳۹۸: ۴۵)، (Lowicki et al, 2018: 97-106)، (Janiro et al, 2017: 61-68)؛ (Van beek, 2015: 73-86)، (Zabelina, 2018: 87-93)، (Burga et al, 2017: 306-317)، (Laghi, 2012: 1-8)؛ (Zimbardo and Boyd, 2008: 253) همسو می‌باشد.

نتایج مطالعات این محققان حاکی از آن است که با آموزش چشم‌انداز زمان می‌توان به افراد کمک کرد استرس خود را مدیریت کرده و درک بهتری از خود داشته باشند. تفاوت اصلی بین نتایج پژوهش حاضر با نتایج پژوهش‌های ذکرشده در این است که در مطالعه حاضر، برای اولین بار در ایران چشم‌انداز زمان به دانش‌آموزان آموزش داده می‌شود و همچنین تاکنون در ایران پژوهشی در مورد دانش‌آموزان غربت صورت نگرفته است. از سوی دیگر مرور ادبیات پژوهش نشان می‌دهد یکی از دغدغه‌های مهم آموزش و پرورش چگونگی تربیت دانش‌آموزانی است که از خودشناسی لازم برخوردار باشند و بتوانند به راحتی خود را با تغییرات و تحولات و رویدادهای غیرقابل پیش‌بینی سازگار کنند. چنین دانش‌آموزانی می‌توانند فعال و با اعتمادبه‌نفس و به‌دوراز استرس در فرایند یادگیری خود مشارکت داشته باشند (Ghorbani et al, 2008: 395-412).

همچنین تأکید یافته‌های متعدد پژوهشی بر تأثیر آموزش و مداخلات مبتنی بر چشم‌انداز زمان بر کنترل اضطراب، مدیریت استرس و شناخت بهتر خود است (Stolarski, 2013: 1-19; Jung, 2015: 46-55; Baer, 2009: 250-253). لذا با توجه به تأثیر غیرقابل‌انکار چشم‌انداز زمان در عملکرد بهتر در تعاملات اجتماعی، سلامت روان، ساخت هویت یکپارچه و بهزیستی روانشناختی در دانش‌آموزان، از این‌رو در تبیین اثربخشی آموزش چشم‌انداز زمان می‌توان بیان کرد که در بستر شناختی که به‌واسطه آموزش چشم‌انداز زمان به دست می‌آید، دانش‌آموزان با خودآگاهی، مدیریت هیجانات مانند کنترل اضطراب و خشم، استرس پس از سانحه، تعلل ورزی، بی‌خانمانی، مصرف مواد مخدر، حل مسئله و رفتارهای بهداشت محور آشنا می‌شوند (Jung et al, 2015: 46-55 ; Mello and Worrell, 2015 ; Laghi, 2014: 1-8).

اغلب دانش‌آموزان و نوجوانان غربت بنا به شرایط زیسته‌شان در شناسایی این مهارت‌ها مشکل دارند. لذا بسته آموزشی چشم‌انداز زمان می‌تواند در این راستا راهنما و کمک‌کننده باشد و به افراد انگیزه تمرین مهارت‌ها و رفتارهای جدید را اعطا کند. طی

آموزش‌های ارائه شده دانش آموزان غربت پس از شناسایی اهداف، مهارت‌های خودآگاهی و خود نظم بخشی، پذیرش تجارب درونی ناخوشایند و زندگی در اینجا و اکنون مایل به امتحان کردن رفتارهای جدید را پیدا کرده و این امر باعث گسترش خزینه شناختی و رفتاری و در نتیجه افزایش انعطاف پذیری در آنها شد. از این رو می‌توان بیان کرد آموزش چشم‌انداز زمان موجب خودآگاهی و خودشناسی بیشتر، مدیریت استرس، تعامل اجتماعی، مدیریت احساسات و افکار ناخوشایند، انعطاف‌پذیری شناختی، افزایش خزائن رفتاری که هدف مهم چشم‌انداز زمان است، در دانش آموزان غربت می‌شود. حال با توجه به یافته‌های پژوهش، پیشنهادهای زیر مطرح می‌گردد:

پیشنهادها:

- ۱- برگزاری جلسات آموزشی- درمانی چشم‌انداز زمان توسط روانشناسان، مددکاران اجتماعی و مشاوران برای والدین غربت.
- ۲- با توجه به نتایج مثبت این پژوهش، این الگو می‌تواند به‌عنوان روشی مفید و مؤثر در سایر پایه‌های تحصیلی استفاده شود.
- ۳- پژوهش حاضر در مورد دانش آموزان دختر غربت اجرا شده است لذا پیشنهاد می‌شود در مورد دانش آموزان پسر هم اجرا شود.
- ۴- در نهایت پیشنهاد می‌شود مطالعات میان‌رشته‌ای بیشتری در علوم همیارانه مانند روان‌شناسی، مددکاری اجتماعی و... در مورد فرهنگ غربت‌ها به‌ویژه در حوزه آموزش و پرورش، مناسبات خانوادگی و اجتماعی شدن کودکان صورت گیرد.

منابع

- احمدوند، محمدعلی و یوسفی، سمیه. (۱۳۹۶)، اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی بر انتخاب سبک‌های مقابله با استرس در میان دانش‌آموزان، *پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته مشاوره*، دانشگاه تهران جنوب.
- پروین، ستار و حلیمی، صلاح. (۱۳۹۶)، «عوامل درون‌سازمانی مؤثر بر میزان فرسودگی شغلی (مطالعه موردی: مددکاران اجتماعی شاغل در سازمان بهزیستی استان تهران)»، *پژوهشنامه مددکاری اجتماعی*، سال دوم، شماره ۶: ۸۷-۱۲۱.
- پروین، ستار و درویشی فرد، علی‌اصغر. (۱۳۹۴)، «خرده‌فرهنگ فقر و آسیب‌های اجتماعی در محلات شهری (مطالعه موردی محله هرنندی)»، *فصلنامه برنامه‌ریزی رفاه و توسعه اجتماعی*، سال هفتم، شماره ۲۳: ۵۱-۸۹.
- خضری آذر، هیمین؛ مقیمی فیروزآباد، معصومه، ثانی، مهرانز، و غلامعلی لواسانی، مسعود. (۱۳۹۷)، «ساخت و اعتبار یابی مقیاس نگرش به زمان در نوجوانان»، *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، سال نهم، شماره ۴۳: ۱۴۹-۱۷۱.
- داودی مریم؛ درتاج، فریبرز؛ اسد زاده، حسن و دلاور، علی. (۱۳۹۹)، «فرزندپروری در آیین فرهنگ غربت در شهر تهران»، *پژوهشنامه مددکاری اجتماعی*، سال نهم، شماره ۱۷: ۱-۲۷.
- صفی‌خانی، ثمره؛ موسوی، یعقوب و رجبلو، قنبر علی. (۱۳۹۵)، «هویت در آستانه کولی‌های ساکن در تهران»، *فصلنامه تحقیقات فرهنگی در ایران*، سال نهم، شماره ۳: ۱-۲۹.
- Argys, Laura M, and Ress, Danielh I. (2006). "Birth order and Risky Adolescent Behavior". *Economic Inquiry*, 44: 215-233.
- Baer, Larissa K, and Munz, Davide C., Bagsby, Patriciag G., Grawitch, Mathew J. (2009). "When does timeperspective matter? Self-control as a moderator between time-perspective and academic achievement". *Personality and Individual Differences*, 46(2), 250–253.
- Bafekr, Sigrid. (1999). "Schools and their undocumented Polish and ‘Romany Gypsya pupils". *International Journal of Educational Research*, VOL, 3, PP 295-302.
- Bucuroiu, Florentina. (2013). "rainers that Make a Difference. Gipsy Children in Between Education and Delinquency, 5th International Conference EDU-

- World". *Education Facing Contemporary World Issues*, Social and Behavioral Sciences, vol 76: pp 130 – 134.
- Burga, Ruben, and Leblanc, Joshualellahc, Rezanian, D. (2017). "Analysing the effects of teaching approach on engagement, satisfaction and future time perspective among students in a course on CSR". *The International Journal of Management Education*, 15, PP 306- 317.
 - Ghorbani, Nima, and Watson, PJ, Hargis MB. (2008). "Integrative Self-Knowledge Scale: correlations and incremental validity of a cross-cultural measure developed in Iran and the United States". *Journal of Psychology*. 142(4):395-412. doi: 10.3200/JRPL.142.4.395-412 PMID: 18792651 6.
 - Husman, Jenefer, and Hilpert, Jona C. Brem, Sarah K. (2016). "Future time perspective connectedness to a career: The contextual effects of classroom Knowledge building". *Psychological Belgica*. 56(3), 210-225.
 - Janeiro, Isabel N, and Duarte, António M. Araújo, Alexandra M. Inocência Gomes. (2017). "Time perspective, approaches to learning, and academic achievement in secondary students". *Learning and Individual Differences*, 55.pp 61-68.
 - Janson, Marsel. (2017). "The Impact of Environmental Factors on Nursing Stress, Job Satisfaction, and Turnover Intention". *Journal of Nursing Administration*, 40(7/8), 323-328.
 - Jung, Hea, and Park, Ihjo J. Rie, Juli. (2015). "Future time perspective and career decisions: The moderating effects of affect spin". *Journal of Vocational Behavior*, 89, 46-55.
 - King, Ronnel B. (2016). "Does your approach to time matter for your learning? The role of time perspectives on engagement and achievement". *Educational Psychology*, 36,1264–1284.
 - Kooij, Dorien T, and Kanfer, Ruth. Betts, Matt. Rudolph, M. (2018). "Future Time Perspective: A Systematic Review and Meta-Analysis". *Journal of Applied Psychology*, Vol 19, pp.1- 28.
 - Laghi, Fiorenzo, and Baumgartner, Emma. Baiocco, Robert. (2012). "Time perspective positive functioning among Italian adolescent who binge eat and drink". *Journal of Adolescence*, XXX, 1-8. Doi: 10.1016/j.adolescence.2012.04.014.
 - Lauritzen, Solvor, and Nodeland, Tuva S. (2018). "What is the problem represented to be? Two decades of research on Roma and education in Europe", *Educational Research Review* Volume 24, Pp. 148-169.

- Lerner, Richard M, and Von, Eye A. Lerner, Jacquelin V. Lewin-Bizan, S. (2010). "Special issue introduction: The meaning and measurement of thriving: A view of the issues". *Youth Adolescence*, 39, 707-719.
- Levesque, Roger J. R. (2014). *Cohesive Self, Encyclopedia of Adolescence*. Springer, New York, NY, https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1695-2_517.
- Lewin, Kurt. (1951). "Field theory in social science. Strathman, Alan (Ed); Joireman, Jeff (Ed), Understanding behavior in the context of time: Theory, research, and application". (pp. 85-107). Mahwah, NJ, US: *Lawrence Erlbaum Associates Publishers*, xix, 356 pp.
- Lorincz, Laszló. (2016). "Interethnic dating preferences of Roma and non-Roma secondary school students". *Journal Of Etehning And Migration Studies*, VOL. 42, NO. 13, 2244-2262.
- Łowicki, Paweł, and Witowska, Joanna. Zajenkowski, Marcin. Stolarski, Maciej. (2018). "Time to believe: Disentangling the complex associations between time perspective and religiosity". *Personality and Individual Differences*, 134, pp. 97-106.
- McKay, Michael T, and Andretta, James R. Magee, Jeennifer. Worrell, Frank C. (2015). "What do temporal profiles tell us about adolescent alcohol use? Results from a large sample in the United Kingdom". *Journal of Adolescence*, 37(8), 1319-1328.
- Mello, Zena R, and Bhadare, Dilrani. Fearn, Emilenej J. Galaviz, Michlel M. Hartmann, Elizabeth S. Worrell, Frank C. (2013). "The window, the river, and the novel: Examining adolescents' conceptions of the past, the present, and the future". *Adolescence*, 44, 539-556.
- Mello, Zena R, and Worrell, Frank C. (2015). "The past, the per-sent, and the future: A conceptual model of time perspective in adolescence.. In Time Perspective Theory: Review, Research and Application" (PP.115-129). *Spriner International Publishing*.
- Parcham Azam, and Fatehizadeh Maryam, Allah Yari, Hamideh. (2012). "Comparison of Baberinds child-rearing styles with responsible parenting style in Islam". *Journal of Research in Islamic Education: 20 Anw course*, 14. 115-138.
- Peetsma, Thea, and Van der Veen, Inkevan. (2011). "Relations between the development of future time perspective in three life domains, investment in learning, and academic achievement". *Learning and Instruction*, 21, 481-494.

- Rosário, Pedro, and Nunez, José Carlos. Vallejo, Guillermo. Cunha, Jennifer Jennifer. Azevedo, Raquel. Pereira, Raquel. (2016). "Promoting Gypsy children school engagement: A story-tool project to enhance self-regulated learning". *Contemporary Educational Psychology*, vol 47, pp 84-94.
- Stolarski, Maciej, and Fieulaine, Nicolas. Wessel, van Beek (2014). "**Time Perspective Theory**". Review, Research and Application, New York, Springer.
- Stolarski, Maciej, and Matthews, Gerald. Postek, Slawomir. Zimbardo, Philips G. Bitner, J. (2013). "How we feel is a matter of time: relationships between time perspectives and mood". *Journal of Happiness Studies*, 1-19.
- Van Beek, Nicolas, and Kairys, Antanas. (2015). "Time Perspective and Transcendental future Thinking. In Time Perspective Theory". *Review, Research and Application* (PP. 73-86).
- Worrell, Frank C, and Mello, Zena R. Buhl, Monika. (2013)". Introducing English and German versions of the Adolescent Time Attitude Scale". *Assessment*, 20(4), 496-510.
- Zabelina, E. Chestyunina, Yu., Trushina, I. & Vedeneyeva, E. (2018). "Time Perspective as a Predictor of Procrastination". *Procedia-Social and Behavioral Sciences*; 238:87-93.
- Zambianchi, Manuela, and Bitti, Pio R. (2013). "The role of proactive coping strategies, time perspective, perceived efficacy on affect regulation, divergent thinking and family communication in promoting social well-being in emerging adulthood". *Social Indicators Research*, 1-15.
- Zhang, Jia W, and Howell, Ryant T. (2011). "Do time perspectives predict unique variance in life satisfaction beyond personality traits"?. *Personality and Individual Differences*, 50(8), 1261-1266.
- Zimbardo, P. G., & Boyed, J. N. (1999). "Putting Time in Perspective: A valid, reliable individual-differences metric". *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, (6), 1271-1288.
- Zimbardo, Philip G, and Boyed, John N. (2008). "*The time paradox*". New York, NY: Free Press.
- Zimbardo, Philip G, and Sword, Richard. Sword, Rosemary. (2014). "*The Time cure: Overcoming PTSD eith the new psychology of time perspective therapy*". San Francisco. Jossey-Bass.
- Zimbardo, Philips G, AND Sword, Richard. Sword, Rosemary. (2021). "*The Time cure: Overcoming PTSD eith the new psychology of time perspective therapy*". San Francisco: Jossey-Bass.