

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



دانشگاه بین المللی چابهار
تحصیلات تکمیلی
پایان نامه کارشناسی ارشد رشته تکنولوژی آموزشی

عنوان

تاثیر آموزش مدیریت زمان بر کاهش اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مجازی و اضطراب یادگیری دانش‌آموزان دوره متوسطه اول کنارک

استاد راهنما
دکتر زبیر صمیمی

تحقیق و نگارش
بلقیس بی باک

تابستان ۱۴۰۴

بسمه تعالی

این پایان نامه با عنوان اثربخشی آموزش مدیریت زمان بر کاهش اعتیاد به شبکه های اجتماعی مجازی و اضطراب یادگیری دانش آموزان دوره متوسطه اول کنارک قسمتی از برنامه آموزشی دوره کارشناسی ارشد رشته علوم تربیتی گرایش تکنولوژی آموزشی توسط دانشجو بلقیس بی باک با راهنمایی استاد پایان نامه دکتر زبیر صمیمی تهیه شده است. استفاده از مطالب آن به منظور اهداف آموزشی با ذکر مرجع و اطلاع کتبی به حوزه تحصیلات تکمیلی دانشگاه بین المللی چابهار مجاز می باشد.

امضا دانشجو

این پایان نامه ۴ واحد درسی شناخته می شود و در تاریخ ۱۴۰۴/۰۵/۲۹ توسط هیئت داوران بررسی و درجه عالی به آن تعلق گرفت.

نام و نام خانوادگی: بلقیس بی باک	امضاء	تاریخ:
استاد راهنما: دکتر زبیر صمیمی		۱۴۰۴/۰۵/۲۹
استاد مشاور: دکتر اسماعیل قدری		۱۴۰۴/۰۵/۲۹
داور ۱: دکتر حسن رستگارپور		۱۴۰۴/۰۵/۲۹
داور ۲: دکتر جعفر علیرضا بادله		۱۴۰۴/۰۵/۲۹
نماینده تحصیلات تکمیلی: دکتر زبیر صمیمی		۱۴۰۴/۰۵/۲۹



دانشگاه بین‌المللی جمهوری
اسلامی ایران

بسمه تعالی

تعهدنامه اصالت اثر

(فرم و)

اینجانب **بلیقیس بی باک** دانشجوی کارشناسی ارشد ناپیوسته رشته **علوم تربیتی** گرایش **تکنولوژی آموزشی** به شماره دانشجویی **۴۰۲۱۰۳۸۰۴۸** که از پایان نامه خود تحت عنوان **اثربخشی آموزش مدیریت زمان بر کاهش اعتیاد به شبکه های اجتماعی مجازی و اضطراب یادگیری دانش آموزان دوره متوسطه اول کنارک در جلسه مورخ ۱۴۰۴/۰۵/۲۹** در حضور هیئت داوران دفاع نموده ام، متعهد می شوم که در استفاده از منابع و مآخذ استفاده شده اعم از پایان نامه، مقالات، طرح های پژوهشی، گزارش سازمان ها و منابع اینترنتی داخلی و خارجی، رعایت امانت را نموده و مطابق آیین نامه در بخش های مختلف با ارجاع داخل متن و درج در بخش منابع و مآخذ حقوق معنوی نویسندگان را رعایت نموده ام. بدیهی است اگر در هر مرحله، این پایان نامه از مصادیق سرقت علمی (Plagiarization) تشخیص داده شود، مطابق مقررات، دانشگاه بین المللی چابهار از صدور گواهی فراغت از تحصیل اینجانب خودداری نموده و یا نسبت به ابطال گواهی فراغت از تحصیل اینجانب اقدام نماید.

امضا دانشجو

تقدیم به

پدر و مادرم عزیز و بزرگوaram که علی رغم تحمل سختی ها و دشواری های فراوان، مسیر پرپیچ و خم کسب دانش و معرفت را برایم هموار نموده و از دعای خیرشان بی نصیب نبوده ام.

و همسر عزیزم که با صبر و شکیبایی خود، زمینه ی مساعد را برای نگارش این پایان نامه فراهم نموده است. و دختر نازنینم، هستی جان!

تو آمدی و خدا خواست دخترم باشی

و بهترین غزل توی دفترم باشی

سپاسگزاری

و ینز کیهم و یعلمهم الکتاب و الحکمه

با تشکر و سپاس بی حد به درگاه باری تعالی که نخستین و بزرگترین یاریگر در آغاز و پایان هر کاریست.

و با امتنان بیکران از استاد محترم جناب آقای دکتر زییر صمیمی که به حق مرا در طی مراحل مختلف این تحقیق، صبورانه و مشفقانه راهنمایی کردند و از محضر علیمشان مستفیض گردانیده‌اند.

و با تشکر خالصانه خدمت همه کسانی که به نوعی مرا در به انجام رساندن این مهم یاری نموده‌اند.

فهرست مطالب

عنوان	شماره صفحه
چکیده	۱
فصل اول: کلیات پژوهش	۲
۱-۱- مقدمه	۳
۲-۱- بیان مساله	۴
۳-۱- ضرورت و اهمیت پژوهش	۷
۴-۱- اهداف پژوهش	۸
۵-۱- فرضیه های پژوهش	۹
۶-۱- تعاریف مفهومی و عملیاتی متغیرهای پژوهش	۹
۱-۶-۱- اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مجازی	۹
۲-۶-۱- اضطراب یادگیری	۹
۳-۶-۱- مدیریت زمان	۱۰
فصل دوم: مبانی نظری و پیشینه پژوهش	۱۱
۱-۲- مبانی نظری اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مجازی	۱۲
۱-۱-۲- تعریف شبکه‌های اجتماعی مجازی	۱۲
۲-۱-۲- تعریف اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مجازی	۱۴
۳-۱-۲- نشانگان اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مجازی	۱۵
۴-۱-۲- معرفی برخی از شبکه‌های اجتماعی مجازی	۱۶
۵-۱-۲- تقسیم‌بندی شبکه‌های اجتماعی	۱۹
۶-۱-۲- نظریه‌های شبکه‌های اجتماعی مجازی	۲۰
۱-۶-۱-۲- نظریه کنش ارتباطی هابرماس	۲۰
۲-۶-۱-۲- نظریه کلی و ولخارت در مورد تأثیر گروه	۲۱
۳-۶-۱-۲- تئوری‌های ارتباط جمعی	۲۱
۴-۶-۱-۲- نظریه استفاده و رضامندی	۲۲
۵-۶-۱-۲- نظریه برجسته‌سازی	۲۳

۲۳	۲-۱-۶-۶- نظریه کاشت
۲۴	۲-۱-۶- فرصت‌ها و تهدیدهای فضای مجازی
۲۴	۲-۱-۶-۱- فرصت‌های فضای مجازی
۲۵	۲-۱-۶-۲- تهدیدهای فضای مجازی
۲۹	۲-۲- مبانی نظری اضطراب یادگیری
۲۹	۲-۲-۱- اضطراب
۳۰	۲-۲-۲- تعریف اضطراب یادگیری
۳۱	۲-۲-۳- مولفه‌های اضطراب یادگیری
۳۳	۲-۲-۴- انواع اضطراب یادگیری
۳۵	۲-۲-۵- عوامل موثر در بروز اضطراب یادگیری
۳۵	۲-۲-۵-۱- عوامل فردی و شخصیتی
۳۷	۲-۲-۵-۲- عوامل آموزشی و اجتماعی
۳۸	۲-۲-۵-۳- عوامل خانوادگی
۳۹	۲-۳- مبانی نظری آموزش مدیریت زمان
۴۰	۲-۳-۱- تعریف مدیریت زمان
۴۰	۲-۳-۲- تاریخچه آموزش مدیریت زمان
۴۰	۲-۳-۲-۱- دوران باستان
۴۱	۲-۳-۲-۲- قرون وسطی
۴۱	۲-۳-۲-۳- عصر صنعتی
۴۲	۲-۳-۲-۴- قرن بیستم
۴۲	۲-۳-۲-۵- عصر دیجیتال
۴۳	۲-۳-۳- مدیریت زمان از منظر رویکردهای علمی
۴۳	۲-۳-۲-۱- رویکرد شناختی
۴۳	۲-۳-۲-۲- رویکرد رفتاری
۴۴	۲-۳-۲-۳- رویکرد سیستمی
۴۴	۲-۳-۲-۴- رویکرد روانشناختی
۴۴	۲-۳-۲-۵- رویکرد اقتصادی
۴۵	۲-۳-۲-۶- رویکرد جامعه‌شناختی

۴۵.....	۲-۳-۴- روش های آموزش مدیریت زمان.....
۵۰.....	۲-۴- پیشینه پژوهش.....
۵۰.....	۲-۴-۱- پیشینه داخلی.....
۵۳.....	۲-۴-۲- پیشینه خارجی.....
۵۴.....	۲-۵- جمع بندی فصل دوم.....
۵۵.....	فصل سوم: روش پژوهش.....
۵۶.....	۳-۱- روش تحقیق.....
۵۶.....	۳-۲- جامعه آماری.....
۵۶.....	۳-۳- نمونه و روش نمونه گیری.....
۵۷.....	۳-۴- ابزارهای پژوهش.....
۵۷.....	۳-۴-۱- پرسشنامه اضطراب یادگیری.....
۵۸.....	۳-۴-۲- پرسشنامه اعتیاد به شبکه های اجتماعی.....
۵۸.....	۳-۴-۳- آموزش مدیریت زمان.....
۵۹.....	۳-۵- روش اجرای پژوهش.....
۶۰.....	۳-۶- ملاحظات اخلاقی.....
۶۰.....	۳-۷- روش تحلیل داده ها.....
۶۱.....	فصل چهارم: تجزیه و تحلیل داده ها.....
۶۲.....	۴-۱- یافته های توصیفی.....
۶۴.....	۴-۲- یافته های استنباطی.....
۶۵.....	۴-۲-۱- تحلیل فرضیه اول پژوهش.....
۶۶.....	۴-۲-۲- تحلیل فرضیه دوم پژوهش.....
۶۸.....	فصل پنجم: بحث و نتیجه گیری.....
۶۹.....	۵-۱- تبیین فرضیات پژوهش.....
۶۹.....	۵-۱-۱- تبیین فرضیه اول پژوهش.....
۷۱.....	۵-۱-۲- تبیین فرضیه دوم پژوهش.....
۷۴.....	۵-۲- جمع بندی نهایی فصل پنجم.....

۷۵	۳-۵- محدودیت‌های پژوهش.....
۷۶	۴-۵- پیشنهادهای پژوهشی.....
۷۷	۵-۵- پیشنهادهای کاربردی.....
۷۸	منابع.....
۸۸	پیوست‌ها.....
۸۹	الف) پرسشنامه اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مجازی خواجه احمدی و همکاران (۱۳۹۶).....
۹۱	ب) اضطراب یادگیری پکران (۲۰۰۶).....

فهرست جداول

عنوان	شماره صفحه
جدول ۱-۳- دیاگرام طرح پژوهش	۵۶
جدول ۲-۳- خلاصه پروتکل آموزش مدیریت زمان	۵۹
جدول ۱-۴- میانگین و انحراف معیار نمرات اضطراب یادگیری در بین آزمودنی‌های دو گروه	۶۲
جدول ۲-۴- میانگین و انحراف معیار اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی در بین آزمودنی‌های دو گروه	۶۳
جدول ۳-۴- نتایج آزمون‌های نرمال بودن	۶۵
جدول ۴-۴- نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیری مربوط به نمرات اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مجازی	۶۵
جدول ۵-۴- نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیری مربوط به نمرات اضطراب یادگیری	۶۶

چکیده

هدف پژوهش بررسی اثربخشی آموزش مدیریت زمان بر کاهش اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مجازی و اضطراب یادگیری دانش‌آموزان دوره متوسطه اول کنارک بود. پژوهش حاضر شبه تجربی با طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش حاضر را تمامی دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه شهرستان کنارک در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ تشکیل داد که از بین آن‌ها تعداد ۳۰ نفر به روش نمونه‌گیری در دسترس به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و کنترل (۱۵ نفر) جای‌دهی شدند. پس از انجام پیش‌آزمون، آموزش مدیریت زمان طی ۱۰ جلسه ۴۵ دقیقه‌ای (یک بار در هفته) برای گروه آزمایش اجرا شد. همه شرکت‌کنندگان قبل و پس از آموزش براساس پرسشنامه اضطراب یادگیری پکران (۲۰۰۶) و پرسشنامه اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مجازی خواجه احمدی و همکاران (۱۳۹۶) مورد ارزیابی قرار گرفتند. داده‌ها با استفاده از آمار توصیفی و روش تحلیل کوواریانس تک متغیری در نرم افزار SPSS-27 تحلیل شدند. نتایج نشان داد که تفاوت معنی‌داری بین دو گروه آزمایش و کنترل در مرحله پس‌آزمون در کاهش اضطراب یادگیری و اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی وجود داشت و آزمودنی‌های گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل در مرحله پس‌آزمون از اضطراب یادگیری و اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی کمتری در مقایسه با گروه کنترل برخوردار بودند. براساس نتایج پژوهش حاضر، آموزش مدیریت زمان تاثیر مثبتی بر کاهش اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مجازی و اضطراب یادگیری دانش‌آموزان دارد و می‌توان از این شیوه آموزشی برای بهبود اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مجازی و اضطراب یادگیری استفاده کرد.

واژه‌های کلیدی: اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مجازی، اضطراب یادگیری، آموزش مدیریت زمان.

فصل اول: کلیات پژوهش

۱-۱- مقدمه

در دنیای امروز، شبکه‌های اجتماعی مجازی به یکی از اجزای جدایی‌ناپذیر زندگی روزمره تبدیل شده‌اند. این سکوها به کاربران این امکان را می‌دهند تا با یکدیگر ارتباط برقرار کنند، اطلاعات را به اشتراک بگذارند و به سرعت به محتوای متنوع دسترسی پیدا کنند. با این حال، استفاده مفرط و نادرست از این شبکه‌ها می‌تواند منجر به اعتیاد شود که پیامدهای منفی زیادی بر روی سلامت روانی و اجتماعی افراد، به ویژه دانش‌آموزان، دارد. تحقیقات نشان می‌دهد که اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی با افزایش اضطراب، کاهش تمرکز و افت تحصیلی در دانش‌آموزان مرتبط است. بنابراین، آموزش مدیریت زمان به عنوان یک راهکار موثر برای مقابله با این چالش‌ها مطرح می‌شود (باغدار، ۱۴۰۰).

مدیریت زمان مهارتی است که به افراد کمک می‌کند تا زمان خود را بهینه‌تر سازماندهی کنند و اولویت‌های خود را مشخص نمایند. با یادگیری تکنیک‌های مدیریت زمان، دانش‌آموزان قادر خواهند بود تا زمان خود را بین فعالیت‌های تحصیلی و استفاده از شبکه‌های اجتماعی به‌طور متعادل تقسیم کنند. این تعادل نه تنها می‌تواند به کاهش اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی کمک کند، بلکه باعث کاهش اضطراب یادگیری نیز خواهد شد. زیرا زمانی که دانش‌آموزان احساس کنترل بیشتری بر روی زمان خود داشته باشند، قادر خواهند بود تا با آرامش بیشتری به مطالعه و انجام تکالیف خود بپردازند.

علاوه بر این، آموزش مدیریت زمان می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند تا مهارت‌های برنامه‌ریزی و سازماندهی را تقویت کنند. این مهارت‌ها نه تنها در زمینه تحصیل، بلکه در زندگی روزمره نیز بسیار مفید خواهند بود. با ایجاد عادات مثبت در مدیریت زمان، دانش‌آموزان می‌توانند از وقت خود بهره‌وری بیشتری داشته باشند و در نتیجه، نیاز کمتری به استفاده مفرط از شبکه‌های اجتماعی احساس کنند (شهرکی و همکاران، ۱۴۰۳).

با توجه به اهمیت این موضوع، پژوهش حاضر به بررسی اثربخشی آموزش مدیریت زمان بر کاهش اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مجازی و اضطراب یادگیری دانش‌آموزان می‌پردازد. هدف این مطالعه شناسایی روش‌ها و تکنیک‌هایی است که می‌تواند به بهبود کیفیت زندگی تحصیلی و روانی دانش‌آموزان کمک کند و آن‌ها را در مسیر موفقیت یاری نماید. در نهایت، نتایج این تحقیق می‌تواند راهکارهای عملی برای معلمان و والدین فراهم کند تا بتوانند به دانش‌آموزان در مدیریت بهتر زمان و کاهش آسیب‌های ناشی از اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی کمک کنند.

۱-۲- بیان مساله

با گسترش استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات در زندگی روزمره شاهد ظهور نسل جدیدی از ابزارهای اینترنتی هستیم که امکانات بیشماری را برای ارتباطات متقابل، مذاکره، گفتگو و به طور کلی ارتباطات دو طرفه فراهم می‌کند. از زمان ایجاد اولین شبکه اجتماعی مجازی، هزاران نوع از این وب سایت‌ها در سطح جهانی ایجاد شده است (تریجن^۱ و همکاران، ۲۰۲۳). بر اساس گزارش‌های دیجیتالی، بیش از ۴/۶۶ میلیارد نفر در حال حاضر از اینترنت استفاده می‌کنند؛ در حالی که کاربران رسانه‌های اجتماعی از مرز ۲/۴ میلیارد عبور کرده‌اند؛ نزدیک به ۶۰ درصد از جمعیت جهان در حال حاضر آنلاین هستند و آخرین روندها نشان می‌دهد که بیش از نیمی از کل جمعیت جهان تا اواسط سال جاری از رسانه‌ها و شبکه‌های اجتماعی استفاده خواهند کرد (روح پرور و همکاران، ۱۴۰۱).

شبکه‌های اجتماعی مجازی زمینه‌هایی هستند که افراد این فرصت را پیدا می‌کنند تا خود را معرفی کنند، ویژگی‌های شخصیتی خود را آشکار کنند با دیگران ارتباط برقرار کنند و این روابط را در آن محیط‌ها حفظ کنند (کوپتا^۲ و همکاران، ۲۰۲۴). این شبکه‌ها پتانسیل ایجاد تغییرات اساسی در زندگی اجتماعی افراد به ویژه دانش‌آموزان را دارند. اگر چه فعالیت در این گونه شبکه‌ها ارتباط با دیگران را تسهیل می‌کند (وانگ و مک‌لان^۳، ۲۰۲۴)؛ اما با کاهش میزان مطالعه، پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را مختل می‌کند (گرایا^۴، ۲۰۱۶). فضای مجازی بستری ایجاد کرده است که ایدئولوژی‌ها و اعتقادات در تیررس جنگ رسانه‌ای قرار می‌گیرد و جهت دهی به افکار و اعتقادات بخشی از کارکرد هدایت شده فضای مجازی را در بر دارد (روح پرور و همکاران، ۱۴۰۱). همچنین بررسی‌ها نشان داده است که استفاده از این شبکه‌ها باعث آسیب به باورهای خانوادگی، آموزشی انطباقی، مذهبی و روانی دانش‌آموزان می‌شود (والور^۵، ۲۰۲۰) و همچنین هویت ارزش‌ها و اخلاق ملی و اسلامی و نهاد خانواده را تضعیف می‌کند (الشاری^۶ و همکاران، ۲۰۱۹).

همانگونه که اشاره گردید استفاده نادرست و آسیب‌زا از شبکه مجازی در زمینه تحصیلی می‌تواند پیامدهای منفی به همراه داشته باشد؛ از جمله سبب اهمال کاری تحصیلی (مسلکه و اندریانی^۷، ۲۰۱۸)، کاهش انگیزه تحصیلی (شن و همکاران، ۲۰۲۰)؛ افت تحصیلی (هانگ^۸، ۲۰۱۸) و از بین رفتن خلاقیت شود که این مشکلات می‌تواند

¹. Tarigan

². Gupta

³. Wong, & McLellan

⁴. Guraya

⁵. Vallor

⁶. Alshare

⁷. Muslikah & Andriyani

⁸. Huang

باعث استرس و اضطراب در موضوع یادگیری نیز گردند (شین و همکاران^۱، ۲۰۲۴). اضطراب یادگیری^۲ که در مدرسه شایع است به احساسات مختلفی اشاره دارد که فراگیران قبل یا همزمان با انجام آموزش، تجربه میکنند (یو^۳ و همکاران، ۲۰۲۳). در اغلب موارد دانش آموزان نگرانی‌های فراوانی در مورد سختی آموزش و پیامدهای آن دارند که این مسأله باعث میشود که دانش آموز مضطرب یک یا دو میانگین کمتر از سایر دانش آموزان در امتحانات نمره کسب کند (تینگ^۴ و همکاران، ۲۰۲۲).

اضطراب در یادگیری نقش مهمی دارد. اضطراب ذکاوت و هوش انسانی را فعال میکند و راه حل مستحکمی برای تمرکز و رسیدن به نتیجه و پاداش رضایت بخش است. ناراحتی ناشی از اضطراب متوسط، افراد را وادار میکند تا راه‌های مختلف دوری از اضطراب را کشف کنند و این فی نفسه یک فرآیند یادگیری است (لی و وی^۵، ۲۰۲۳). با وجود این بین اضطراب و یادگیری ارتباطی پیچیده وجود دارد. افزایش اضطراب تا میزان معینی، محرکی است برای بالا بردن یادگیری، ولی پس از این میزان معین افزایش اضطراب باعث کاهش در یادگیری میشود و اگر میزان اضطراب بازهم افزایش یابد باعث عدم وجود محرک یادگیری شده و به ایجاد خطر بیشتر در خطاها و اشتباهات منجر خواهد شد (جیانگ^۶ و همکاران، ۲۰۲۳). این موضوع بدان معنی است که یک سطح مطلوبی از اضطراب برای یادگیری بهینه وجود دارد که پس از این سطح افزایش اضطراب نتیجه معکوس داده و ضد سازنده است (شهرکی و همکاران، ۱۴۰۳). در واقع اضطراب اثرات نامطلوب زیادی بر پیشرفت تحصیلی، کنترل فکر و کارکرد دانش آموزان دارد، دانش آموز در حالت اضطراب اعتماد به نفس و آرامش خود را از دست می‌دهد (الشامری^۷ و همکاران، ۲۰۲۲). دانش آموزان بیخیال و خونسرد می‌توانند مقدار زیادی فشار عصبی را قبل از این که به حد اضطراب بر سند تحمل می‌کنند؛ اما برخی که احتمالاً حساس تر بوده و دارای قوه تخیل قوی تر هستند بیشتر از خود واکنش نشان میدهند، سریع تر- مضطرب و پریشان شده و میزان اضطراب آنها نیز بیشتر خواهد شد (نیباهو^۸ و همکاران، ۲۰۲۲).

نتایج تحقیقات زیادی بیانگر تاثیر منفی اضطراب یادگیری و اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مجازی بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان هستند؛ بر همین اساس استقاده از شیوه‌های مناسب در جهت کاهش این مشکلات اهمیت فراوانی دارد؛ در همین راستا به نظر می‌رسد یکی از دلایلی که دانش آموزان به مسئله اعتیاد به شبکه‌های

¹. Shin

². learning anxiety

³. Yu

⁴. Ting

⁵. Li & Wei

⁶. Jiang

⁷. Alshammari

⁸. Naibaho

اجتماعی دچار میشوند و به تبع آن دچار مشکلاتی نظیر اضطراب یادگیری میشوند، نداشتن توانایی مدیریت زمان^۱ می باشد (پانک^۲، ۲۰۱۴). زمان، یکی از مواد اولیه برای انجام کارهاست زیرا برای انجام هر کاری نیاز به زمان است و مدیریت مطلوب زمان می تواند فرصت های زیادی برای فرد فراهم آورد (حیات^۳ و همکاران، ۲۰۲۲). بدیهی است در مدیریت زمان عوامل زیادی تأثیرگذار است که شناسایی آنها میتواند موفقیت در مدیریت زمان را تسهیل کند. اتلاف زمان ناشی از فقدان برنامه ریزی، فقدان تفویض اختیار، فقدان انضباط، جلسات غیرضروری، اعمال غیر ثابت، روابط اجتماعی و دیگر عوامل می باشد (بورخولدر و هولسینک^۴، ۲۰۲۲). ضعف مدیریت زمان ناشی از استرس می باشد. برای مدیریت زمان موفق لازم است که کارها زمان بندی شود، برای آینده برنامه ریزی شود و زمان بندی به صورت واقعی صورت گیرد (نیگ نام و همکاران، ۱۴۰۳) براساس تئوری مدیریت زمان اگر فرد نتواند زمان را به خوبی مدیریت کند؛ مدیریت مسائل دیگر هم برای او سخت است. ۵ تکنیک اصلی میتواند برای مدیریت زمان کمک کننده باشد: داشتن احساس ضرورت (فوریت)، توقف اهمال کاری، کار کردن در زمان واقعی، فکر کردن روی کاغذ و اجتناب از حواس پرتی هایی مثل پاسخ به ایمیل یا دیدن بیش از حد تلویزیون (علی و همکاران، ۲۰۲۴). نتایج پژوهش وردینی و همکاران (۲۰۲۱) و چن^۵ و همکاران (۲۰۲۰)، نشان داد که بین مدیریت زمان وابستگی به فضای مجازی ارتباط وجود دارد. همچنین نتایج برخی از پژوهش ها نیز نشان داده است که آموزش مدیریت زمان بر کاهش استرس و اضطراب یادگیری نیز اثرگذار است (عموپور و همکاران، ۱۴۰۲).

در مجموع از نتایج پژوهش های انجام گرفته، می توان دریافت که آموزش مدیریت زمان یکی از مداخلات موثر در جهت بهبود عملکرد تحصیلی دانش آموان می باشد؛ با این حال با بررسی پیشینه پژوهشی تاکنون پژوهشی به بررسی اثربخشی این روش بر اعتیاد به شبکه های اجتماعی مجازی و اضطراب یادگیری دانش آموزان نپرداخته است تا پژوهشگران را در جهت شناسایی بهترین آموزش و مداخله مناسب این حوزه یاری نمایند. همچنین با توجه به اهمیت دوران ابتدایی برای ایجاد مهارت های شناختی و مهارتی در بین دانش آموان، استفاده از رویکردهای موثر در جهت بهبود این مهارت ها ضرورت پیدا می کند. لذا انتظار می رود با استفاده از آموزش های موثری همچون روش مدیریت زمان تا حدود زیادی به بهبود این متغیرها پرداخت؛ با عنایت به این موضوع و همچنین خلأهای تحقیقاتی که در این زمینه وجود دارد، پژوهش حاضر در پاسخ به این پرسش انجام گرفت که آیا آموزش مدیریت زمان بر کاهش اعتیاد به شبکه های اجتماعی مجازی و اضطراب یادگیری دانش آموزان تاثیر دارد؟

^۱ . Time management

^۲ . Panek

^۳ . Khat

^۴ . Burkholder, & Hulsink

^۵ . Chen

۱-۳- ضرورت و اهمیت پژوهش

پژوهش حاضر از جنبه‌های مختلفی دارای اهمیت و ضرورت می باشد. در ابتدا پژوهش حاضر به لحاظ «نظری» دارای اهمیت است؛ زیرا پژوهش درصدد آن خواهد بود تا با انجام یک بررسی عمیق اثربخشی آموزش مدیریت زمان را بر روی دو مورد از عوامل فردی و روانشناختی مهم و موثر بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان یعنی اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی و اضطراب یادگیری انجام می‌شود، نیم‌رخ واقعی از این امر را در اختیار قرار دهد تا در راستای اتخاذ روش‌های پیشگیرانه و درمانی با شناخت و بصیرت بیشتری عمل گردد (باغدار، ۱۴۰۰). همچنین هدف بلند مدت این پژوهش و تحقیقاتی از این دست تشخیص و مداخله به موقع در چنین وضعیتی است. با توجه به اینکه این پژوهش از نوع نیمه آزمایش (تجربی) است و اثر یک آموزش را بر متغیرها می‌پردازد، بر اهمیت این پژوهش می‌افزاید، زیرا انجام یک تحقیق تجربی می‌تواند به صورت مستقیم اثرات خود را داشته باشد. بنابراین با توجه به اهمیت انجام مداخلات موثر در جهت بهبود عوامل موثر بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان، و همچنین اهمیت انجام این گونه پژوهش‌ها برای به دست آوردن اثرات مستقیم، بلند مدت و کوتاه مدت، این پژوهش با هدف تعیین میزان اثربخشی آموزش مدیریت زمان بر کاهش اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مجازی و اضطراب یادگیری دانش آموزان خواهد پرداخت.

همچنین پژوهش حاضر به لحاظ «کاربردی» دارای اهمیت است؛ زیرا داشتن اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مجازی و اضطراب یادگیری در دانش آموزان به طور قابل توجهی منجر به افت تحصیلی می‌شود. در همین راستا مشکل اضطراب میلیون‌ها دانش‌آموز و دانشجوی مبتلا کرده و عامل ۱۰ تا ۲۰ درصد افت تحصیلی است. فراگیری که اضطراب یادگیری را در سطح بالایی تجربه کنند در مورد چگونگی عملکرد خود نگران‌اند، اشتغال ذهنی دارند، نمی‌توانند به بخش‌های مرتبط با تکلیف توجه کنند، افکار نامربوط به ذهن آن‌ها خطور کرده و مشکلات رفتاری و فیزیولوژیک برای آن‌ها پدید می‌آورد و به موضوعاتی چون احساس عدم شایستگی، بی‌ارزشی، انتظار تنبیه و ... زیاد فکر می‌کنند (ساراسون، ۲۰۲۱). از سوی دیگر اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مجازی، نیز فراوانی بالایی در دانش آموزان و دانشجویان دارد و به عنوان مسئله‌ای آسیب‌زا در فرایند تحصیلی محسوب می‌شود. بنابراین، این موضوع که آموزش و پرورش چگونه می‌تواند منجر به کاهش اضطراب یادگیری و اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مجازی دانش آموزان گردد، می‌تواند موضوع مهم بحث علمای تعلیم و تربیت باشد. همچنین، موضوع این تحقیق مربوط به دانش‌آموزان هست، جمعیتی که یکی از مهم‌ترین اقشار جامعه است. با توجه به اینکه که دانش‌آموزان درصد مهمی از جمعیت کشورمان را شکل می‌دهند، شناخت مسایل مربوط به آنها و تحصیل‌شان، از اهمیت و ضرورت ویژه‌ای برخوردار است (سیف و همکاران، ۱۳۹۷).

این تحقیق می‌تواند باعث گردد که شناخت بیشتری از آموزش‌ها و مداخلاتی که می‌توانند منجر به کاهش اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مجازی و اضطراب یادگیری دانش‌آموزان گردد؛ برای مسوولان آموزش و پرورش فراهم شود. بدین سبب زمینه برای برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری صحیح، به موقع و علمی در این راستا مهیاتر خواهد بود. بنابراین، نتایج این پژوهش، به صورت مستقیم می‌تواند منجر به کاهش اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مجازی و اضطراب یادگیری در دانش‌آموزان گردد و اولین کاربرد آن مستقیم برای خود دانش‌آموزان می‌باشد و از جهتی دومین کاربرد آن به معلمان و والدین این دانش‌آموزان خواهد بود؛ زیرا آن‌ها در جهت دستیابی به اهداف آموزشی که از دانش‌آموزان انتظار دارند، کمک می‌نمایند. بنابراین این پژوهش می‌تواند، راه‌کارهای علمی و عملی ممکن در پیش‌برد هرچه بهتر اهداف تعلیم و تربیت را ارائه می‌نماید. همچنین پژوهش حاضر به لحاظ «روشی» نیز دارای اهمیت است. در واقع، پژوهش حاضر تلاش دارد تا کارایی روش شبه آزمایشی و تحلیل کواریانس را در تعیین میزان اثربخشی آموزش مدیریت زمان بر کاهش اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مجازی و اضطراب یادگیری دانش‌آموزان بیازماید و اثربخشی این روش را در سنجش روابط بین متغیرهای فوق، دقیق‌تر بسنجد و سایر پژوهشگران را در استفاده از روش فوق برای کارهای مشابه رهنمون سازد. همچنین پژوهش حاضر به لحاظ «تجربی» نیز دارای اهمیت می‌باشد. از آنجایی که پژوهشگر، خود، شاغل در سازمان آموزش و پرورش است و به صورت مستقیم به اهمیت کاهش اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مجازی و اضطراب یادگیری در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان آگاه هست و همچنین به مشکلات دانش‌آموزانی که اضطراب یادگیری و اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مجازی بالایی دارند، آشنایی کامل دارد و همچنین به شناخت عوامل موثر بر بهبود متغیرهای فوق علاقمند است و حیطه تحقیقاتی وی است؛ موضوع پژوهش حاضر از مهمترین دغدغه‌های شغلی و حرفه‌ای او بوده است و بر این اساس در این پژوهش تلاش شده است که این دغدغه حرفه‌ای (شغلی) نیز مورد بررسی علمی قرار گیرد.

۱-۴- اهداف پژوهش

۱. تعیین میزان اثربخشی آموزش مدیریت زمان بر کاهش اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مجازی دانش‌آموزان
۲. تعیین میزان اثربخشی آموزش مدیریت زمان بر کاهش اضطراب یادگیری دانش‌آموزان

۱-۵- فرضیه‌های پژوهش

۱. آموزش مدیریت زمان بر کاهش اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مجازی دانش‌آموزان تاثیر دارد.
۲. آموزش مدیریت زمان بر کاهش اضطراب یادگیری دانش‌آموزان تاثیر دارد.

۱-۶- تعاریف مفهومی و عملیاتی متغیرهای پژوهش

۱-۶-۱- اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مجازی

الف) تعریف مفهومی: اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مجازی عبارتست از یک وابستگی روانی به شبکه‌های اجتماعی مجازی، صرف نظر از نوع فعالیتی که انجام می‌شود که دارای این مشخصات است: ۱) سرمایه گذاری روزافزون روی فعالیت‌های وابسته به این شبکه‌ها؛ ۲) تجربه احساسات ناخوشایند (اضطراب، افسردگی، خالی بودن) در زمانی که شخص به این شبکه‌های اجتماعی مجازی وصل نیست ۳) افزایش تحمل؛ ۴) انکار مشکل آفرین بودن رفتارها. این وابستگی منجر به مشکلات روانی، اجتماعی، تحصیلی و یا شغلی در زندگی شخص می‌شود (نیور کوویچ^۱ و همکاران، ۲۰۱۸).

ب) تعریف عملیاتی: اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مجازی در پژوهش حاضر نمره‌ای است که از پاسخگویی دانش‌آموزان به پرسشنامه اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی خواجه احمدی و همکاران (۱۳۹۶) حاصل می‌شود.

۱-۶-۲- اضطراب یادگیری

الف) تعریف مفهومی: اضطراب یادگیری به احساسات مختلفی اشاره دارد که فراگیران قبل یا همزمان با انجام آموزش، تجربه می‌کنند. در اغلب موارد دانش‌آموزان نگرانی‌های فراوانی در مورد سختی آموزش و پیامدهای آن دارند که این مسأله باعث می‌شود که دانش‌آموز مضطرب یک یا دو میانگین کمتر از سایر دانش‌آموزان در امتحانات نمره کسب کند (سوپردای و سوهرمن^۲، ۲۰۲۴).

ب) تعریف عملیاتی: اضطراب یادگیری در پژوهش حاضر نمره‌ای است که از پاسخگویی دانش‌آموزان به پرسشنامه اضطراب یادگیری پکران و همکاران (۲۰۰۲) حاصل می‌شود.

^۱ . Neverkovich

^۲ . Supriadi, & Suherman

۱-۶-۳- مدیریت زمان

الف) تعریف مفهومی: ارائه شیوه‌های عملی و مؤثر صرفه‌جویی در وقت و مهار کردن آن جهت دستیابی به موفقیت بیشتر در کار و زندگی است که شامل مولفه‌های تعیین نیازها، گزینش هدف‌ها برای وصول به این نیازها، تعیین اولویت‌ها و برنامه‌ریزی تکالیف به منظور حصول اهداف است (مانچینی^۱ و مانچینی، ۲۰۰۳).

ب) تعریف عملیاتی: در این پژوهش، مدیریت زمان به صورت گروهی طی ۸ جلسه، هر جلسه به مدت ۹۰ دقیقه بر اساس دستورالعمل آموزش مدیریت زمان برایان تریسی به آزمودنی ارائه میشود (قنبری، ۱۴۰۱).

^۱ . Mancini

فصل دوم: مبانی نظری و پیشینه پژوهش

در این فصل به صورت کلی مبانی نظری متغیرهای پژوهش ارایه می شود؛ ابتدا متغیر اعتیاد شبکه‌های اجتماعی مجازی به همراه نظریات و موارد مرتبط با آن پرداخته می شود؛ سپس مبانی نظری و پیشینه پژوهشی اضطراب یادگیری به همراه عوامل موثر بر آن و نظریات آن ارایه می شود، در ادامه آموزش مدیریت زمان به لحاظ نظری مورد بحث قرار خواهد گرفت. در نهایت فصل با ارایه پیشینه داخلی و خارجی پژوهش و همچنین جمع بندی پژوهش‌های ارائه شده به اتمام می رسد.

۲-۱- مبانی نظری اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مجازی

۲-۱-۱- تعریف شبکه‌های اجتماعی مجازی

ریشه‌ی شبکه اجتماعی به زمانی برمی گردد که مردم در قبایل کوچک زندگی می کردند. حتی در آن دوران مردم با برخی از اعضای گروه مانند خویشان نزدیک بیشتر از دیگران رابطه‌ی عمیق تری داشتند، اصطلاح شبکه‌های اجتماعی، زیرمجموعه رسانه اجتماعی قرار می گیرد. رسانه‌های اجتماعی مفاهیمی کلان هستند که به واسطه پیدایش شبکه‌های جدید ارتباطی چون اینترنت و تلفن همراه پدید آمده‌اند. شبکه‌های اجتماعی به علت بی‌مکانی حاکم بر اینترنت بر علایق افراد و گروه‌ها بنیان نهاده شده‌اند. در واقع شبکه‌های اجتماعی بر پایه‌ی مشارکت همگانی بنا شده‌اند. در شبکه‌های اجتماعی برخلاف عصر ایمیل‌ها با اطلاعاتی مواجهیم که قابل رد و بدل شدن در بین افراد گوناگون است. در تعریف شبکه‌های اجتماعی گفته شده است: «شبکه‌های اجتماعی فضاهایی در دنیای مجازی هستند که برای ارتباط میان افراد مختلف با سطوح گوناگون دسترسی به وجود آمده‌اند. ایجاد ارتباطات جمعی و میان فردی، تشکیل اجتماعات مجازی، اطلاع‌رسانی، تبادل اطلاعات و نظرات از شناخته شده-ترین کارهای این فضاها هستند» (دیجک^۱، ۲۰۰۶). برخی از ویژگی‌های شبکه‌های اجتماعی عبارت‌اند از: «به اشتراک‌گذاری، بسیج کنندگی و سازمان‌دهی، دوستی، اعتماد، حلقه‌ی مخاطبان، استناد و تعمیم، چندرسانه‌ای بودن، گپ زدن، نقد بی‌رحمانه، دنبال کردن و دنبال شدن، پرستیز، باز انتشار، خرد جمعی، جهانی بودن، سرگرمی، ساختار دموکراتیک، قدرت سرمایه‌ی اجتماعی، تحریک اجتماعی و ابتکار و خلاقیت» (اندرسون^۲، ۲۰۲۵).

کاربران اینترنتی از طریق عضویت در شبکه‌های اجتماعی می‌توانند پروفایل‌ها و صفات شخصی برای خودشان بسازند و با دوستانشان در ارتباط باشند. کاربران می‌توانند دوستان و آشنایان قدیمی‌شان را در شبکه‌های اجتماعی بیابند، دوستان جدیدی پیدا کنند و همچنین دوستان خارج از این فضا را برای پیوستن به شبکه‌های اجتماعی دعوت کنند (علی آبادی و همکاران، ۱۳۹۷). حضور افراد در شبکه‌های اجتماعی، احتمال مشارکت‌ها و کنش‌های

^۱. Dijk

^۲. Anderson

اجتماعی را در افراد افزایش می‌دهد. پس هر چه پیوند افراد و اعضا در شبکه‌ها بیشتر و انبوه‌تر باشد، همراهی، تعاملات، نزدیکی دیدگاه‌ها، حرکت همسو و مشترک، محتمل‌تر خواهد شد. در یک شبکه‌ی اجتماعی افراد هم اهداف سیاسی و هم اهداف شخصی را دنبال می‌کنند و البته با دیگر افراد و سازمان‌ها تعاملی چندگانه برقرار می‌کنند. ضمن اینکه تماس‌ها و ارتباط‌های شخصی در فضای مجازی، به عنوان وسیله‌ای برای پیوند دادن سازمان‌ها و گروه‌ها ایفای نقش می‌کنند. نقش چنین رسانه‌هایی در قالب همگرایی اعضا با یکدیگر و یا استفاده از محتوای به اشتراک گذاشته‌شده‌ی آن بر کسی پوشیده نیست (رجبی، ۱۳۸۸).

اندیشمندان برای شبکه‌های اجتماعی مجازی تعاریف متعددی ارائه کرده‌اند. این تعاریف با رشد این فناوری دقیق‌تر و کامل‌تر و درعین حال کاربردی‌تر شده است. طی بررسی یک دهه تعاریف، این رهیافت به دست می‌آید که تعریف شبکه‌های اجتماعی در چند سال اخیر از نگاه فنی صرف به یک ابر ساختار اجتماعی تغییر کرد. در نخستین تعاریف، شبکه‌های اجتماعی در عالم واقع متشکل از افراد یا سازمان‌ها هستند که یک یا چند نوع علاقه‌ی خاص آنها را به هم گره زده است: وابستگی‌هایی مثل دوستی، خویشاوندی، منافع مشترک، تبادل مالی، علاقه‌ی خاص به یک موضوع، باورهای مشترک، دانش و هنر و ...». در تعریفی دیگر: «شبکه‌های ارتباطات، الگوهای تماسی هستند که به واسطه‌ی جریان‌ات پیام‌ها در میان ارتباط‌گران در زمان و مکان ایجاد می‌شوند» (کانتراکتور^۱ و همکاران، ۲۰۰۳). آن‌چنان‌که ولمن^۲ و همکاران (۲۰۰۴)، توضیح می‌دهند: «یک شبکه اجتماعی مجموعه‌ای از گروه‌های مرتبط اجتماعی است که با یک یا چند رابطه به هم وصل شده‌اند. اعضای گروه‌ها یا شبکه واحدهایی هستند که با رابطه به یکدیگر پیوسته‌اند. این واحدها به‌طور معمول بیشتر اشخاص یا سازمان‌ها هستند؛ اما در اصل هر واحدی که می‌تواند به واحدهای دیگر متصل شود می‌تواند مانند گره‌ها مطالعه شود.» این‌ها (گروه‌ها) شامل صفحات وب، مقالات مجله کشورها، همسایگان، اداره‌های آموزشی همراه یا موقعیت‌ها می‌باشند (بورگاتی^۳ و همکاران، ۲۰۱۸).

تجزیه و تحلیل شبکه‌های اجتماعی و تحلیل تئوری‌هایی با این تعریف بیانگر این است که اصلی‌ترین نکته در هر شبکه‌ای روابط است. در این نگاه، شبکه مجموعه‌ای از نقاط اتصال یا گره‌های به هم پیوسته است. نقطه‌ی اتصال یا گره نقطه‌ای است که در آن یک منحنی خود را قطع می‌کند. چپستی این نقطه به نوع شبکه بستگی دارد» (بات^۴، ۲۰۱۷)؛ اما امروزه با توجه به نقش آفرینی دور از تصور شبکه‌ها تعریف ساده‌ی اتصال گره جای خود را به ساختار داده است. شبکه‌ی اجتماعی که خود را به‌صورت جامعه‌ی شبکه‌ای در هزاره سوم بازنمایی کرده است؛

¹. Contractor

². Wellman

³. Borgatti

⁴. Bott

ساختار اجتماعی است که بر جامعه‌ی کنونی مسلط و در عین آنکه بدان معنا می‌بخشد آن را تعریف و توصیف می‌کند «جامعه‌ای که در آن فرآیند ارتباطی بر اساس ساختار فرهنگی سازوکارهای اجتماعی و سیاسی، سازمان‌دهی و فناوری اطلاعات در جامعه معین عمل می‌کند». این روند تکمیلی نه تنها در تعریف بلکه در ویژگی‌های شبکه‌ی اجتماعی دیده می‌شود. در کمتر از یک دهه‌ی پیش در بیان ویژگی‌های شبکه‌های اجتماعی بسیاری از منابع به تقلید از بوید و الیسون^۱ (۲۰۰۷) بیان می‌کردند که شبکه‌های اجتماعی مجازی خدمات مبتنی بر وبی هستند که اجازه می‌دهند افراد بتوانند در چارچوب یک سیستم مشخص پروفایل‌های عمومی و نیمه خصوصی بسازند، با سایر کاربرانی که در آن سیستم حضور دارند به تبادل نظر و اطلاعات بپردازند و لیست پیوندهای خود و دیگرانی را که در آن سیستم هستند، مشاهده کنند؛ اما کیت همپتون^۲ و همکارانش در تحقیق خود با نام «رسانه‌های اجتماعی و مارپیچ سکوت» که در سال ۲۰۱۵ منتشر شده است، غیر از ویژگی‌های فنی فوق به ویژگی‌های شبکه‌های اجتماعی از منظر سیاسی، اجتماعی و فرهنگی می‌نگرند و آن را ابزاری برای ابراز قدرت، پاد قدرت (مبارزه علیه قدرت حاکمیت)، رسانه فرهنگ‌های حاشیه‌ای و خرده فرهنگ و ابزار تغییر نهادهای اجتماعی چون خانواده می‌داند (ویلیامز^۳، ۲۰۲۴) /

۲-۱-۲- تعریف اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مجازی

اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مجازی یک اختلال رفتاری-روانشناختی است که در آن فرد کنترل خود را بر استفاده از پلتفرم‌های مجازی از دست می‌دهد و به صورت مداوم و اجباری درگیر فعالیت‌های آنلاین می‌شود. این پدیده مدرن، نوعی وابستگی روانی محسوب می‌شود که با نشانه‌هایی همچون میل شدید به چک کردن شبکه‌های اجتماعی، احساس اضطراب در زمان دوری از گوشی، کاهش تمرکز در فعالیت‌های واقعی زندگی و جایگزین کردن ارتباطات مجازی به جای روابط حقیقی مشخص می‌شود (زانگ و چن^۴، ۲۰۲۵). این نوع اعتیاد می‌تواند پیامدهای منفی متعددی برای سلامت روانی، جسمی و اجتماعی فرد داشته باشد. مهم‌ترین آسیب‌های آن شامل اختلال در روابط بین‌فردی، کاهش بهره‌وری تحصیلی و شغلی، اختلالات خواب، افسردگی، اضطراب و انزوای اجتماعی است. افراد مبتلا معمولاً احساس می‌کنند بدون دسترسی مداوم به شبکه‌های اجتماعی، احساس ناامنی و بی‌قراری دارند. مکانیزم‌های روانشناختی مانند نیاز به تأیید اجتماعی، دریافت لایک و کامنت، کسب توجه و فرار از واقعیت‌های زندگی، از عوامل اصلی شکل‌گیری این اعتیاد محسوب می‌شوند. پژوهشگران معتقدند که طراحی

¹. Boyd & Ellison

². Keith Hampton

³. Williams

⁴. Zhang, & Chen

هوشمندانه الگوریتم‌های شبکه‌های اجتماعی برای جذب و نگهداشتن کاربر، نقش مهمی در تشدید این وابستگی دارد (چن و لیو^۱، ۲۰۲۴).

۲-۱-۳- نشانگان اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مجازی

افراد مبتلا به اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی نشانه‌های مختلفی را تجربه می‌کنند که در ادامه به برخی از مهمترین این نشانگان پرداخته میشود (کیم و پارک^۲، ۲۰۲۴):

الف) نشانه‌های روانشناختی

- میل شدید و اجباری به چک کردن شبکه‌ها
- احساس اضطراب در زمان دوری از گوشی
- کاهش اعتماد به نفس
- افسردگی و انزوای اجتماعی
- اختلالات خلقی

ب) نشانه‌های رفتاری

- صرف بیش از ۶-۴ ساعت در شبانه‌روز در فضای مجازی
- کاهش تمرکز در فعالیتهای واقعی
- بی‌میلی به ارتباطات حضوری
- اختلال در روابط خانوادگی و شغلی
- نادیده گرفتن مسئولیت‌های اصلی

ج) نشانه‌های فیزیکی

- اختلالات خواب
- خستگی مزمن
- آسیب‌های چشمی
- سردردهای مکرر

^۱ . Liu

^۲ . Kim & Park

- کاهش تحرک بدنی
- چاقی

د) نشانه‌های شناختی

- وسواس اطلاعاتی
- نیاز مداوم به کسب تأیید
- مقایسه مداوم با دیگران
- کاهش خلاقیت
- اختلال در تمرکز و حافظه

ه) نشانگان عاطفی

- حساس تنهایی
- کاهش عزت نفس
- ترس از دست دادن توجه دیگران
- نوسانات شدید هیجانی

۲-۱-۴- معرفی برخی از شبکه‌های اجتماعی مجازی

پیام‌رسانی فوری^۱ که به شکل کوتاه IM خوانده می‌شود، گونه‌ای از ارتباط مستقیم متنی بی‌درنگ بین دو یا چند فرد با استفاده از رایانه شخصی یا فناوری‌های همراه چون تلفن همراه هوشمند و تبلت و... از طریق یک نرم‌افزار (کلاینت) یا کارخواه نرم‌افزاری مشترک است. متن کاربر بر روی یک شبکه مانند اینترنت منتقل می‌شود. پیام‌رسانی فوری با داشتن امکان جواب دادن آنی، ارتباطی مؤثر و کارآمد را برقرار می‌کند. این نرم‌افزارهای فوری استاندارد کارکردهایی چون امکان مکالمه، انتقال فایل ویدئو، موسیقی و صدا، لیست تماس‌ها و امکان باز کردن چند پنجره‌ی گفت و گوی همزمان را ارائه می‌دهند. در کسب و کارهای کوچک و بزرگ نیز با استفاده از نرم‌افزارهای ساده و پیچیده می‌شود در ترویج تبلیغ و حتی بازاریابی از آن استفاده کرد (پسلاک^۲ و همکاران، ۲۰۱۰). ویژگی بارز پیام‌رسان‌های عمومی، نصب و استفاده‌ی آسان و نیاز نداشتن به اطلاعات فنی و زبان انگلیسی پیچیده، ارسال پیام‌های ترکیبی، متن، صدا و تصویر، مخاطب محوری و نقش تولیدی کاربر، هویت‌سازی متعدد

^۱. Instant Messaging

^۲. Peslak

کاربر هزینه‌ی اندک و بهره‌وری بالاست. مائو دیگان ذیل گزارش تحقیقی پیام‌رسان‌های تلفن همراه و رسانه‌های اجتماعی در سال ۲۰۱۵، درباره‌ی نقش این رسانه‌های نوظهور - که به آپ (APP) شهرت دارند- معتقد است، رشد قارچ گونه‌ی این آپ‌ها (نرم‌افزارها) و گرایش روزافزون مردم به استفاده‌ی از آن به دلیل حضور در یک فضای اجتماعی بزرگ و اظهار عقیده، استفاده آسان و بروزرسانی سریع نسخه‌های آنها در بازار رقیب جدی برای شبکه اجتماعی شده‌اند (دوغان^۱ و همکاران، ۲۰۱۵).

در اینجا به چند مورد از این پرکاربردترین شبکه‌های پیام‌رسان موبایلی که در حال حاضر در ایران بیشترین محبوبیت را دارند؛ اشاره می‌گردد:

الف) تلگرام^۲

تلگرام یک برنامه پیام‌رسان است که تمرکزش را روی سرعت انتقال پیام و امنیت گذاشته است. این برنامه بسیار ساده و استفاده از آن رایگان است. با تلگرام کاربر می‌تواند عکس، ویدئو، متن و هر نوع فایلی را ارسال کند. این برنامه به کاربران اجازه می‌دهد تا گروه‌هایی با ظرفیت حداکثر ۱۰۰۰ نفر ایجاد کنند. همچنین کاربران می‌توانند شماره تلفن خود را بنویسند یا افراد را با نام کاربری جست‌وجو کنند؛ به عبارت دیگر تلگرام ترکیبی از پیام کوتاه و ایمیل است (وبسایت فایندز، ۱۳۹۴). ترکیب این ویژگی‌ها باعث شده است که تلگرام از جمله پیام‌رسان‌های موبایلی باشد که محبوبیت فراوانی در بین کاربران در ایران و خارج از ایران داشته باشد که بالغ بر ۷۰۰ میلیون نفر کاربر رسمی تلگرام در سال ۲۰۲۰ بوده‌اند. در حال حاضر نیز ۵۰ میلیون کاربر این برنامه ایرانی هستند (تلگرام، ۲۰۲۱). همچنین استفاده کاربران ایرانی از گروه‌ها و کانال‌های تلگرام نشان دهنده اهمیت این برنامه برای آنها است. در حال حاضر ۸۲/۹ درصد از ترافیک گروه‌ها و کانال‌های تلگرامی به کاربران ایرانی اختصاص دارد. همچنین نتایج نظرسنجی مرکز افکارسنجی دانشجویان ایران (ایسپا) در آذر ۱۴۰۰ نشان می‌دهد که تلگرام با ۵۸ درصد در رتبه اول استفاده قرار داشته است. طبق این نظرسنجی تعداد کاربران تلگرام در تهران از فروردین تا آذر ۱۴۰۰ از ۲۵ درصد به ۴۰ درصد رسیده است (ایسپا، ۱۴۰۰).

ب) واتس‌آپ

یک برنامه پیام‌رسانی فوری برای تلفن‌های هوشمند است. این برنامه توسط شرکت سهامی واتس‌آپ ساخته شده است. مؤسس شرکت و سازنده این برنامه جن کوم^۳ است. پیام‌رسان واتس‌آپ سامانه‌ای نرم‌افزاری برای گوشی‌های

^۱. Duggan

^۲. telegram

^۳. Jenkom

هوشمند اندروید، آیفون، نوکیا و بلکبری است. این پیام‌رسان از ارتباط دیتا و یا وای‌فای برای فرستادن پیام استفاده می‌کند و افزون بر توانایی فرستادن متن ساده می‌توان فایل‌های کامپیوتری مانند پی‌دی‌اف، نگاره، آوا و ویدئو را با واتس‌آپ فرستاد (خانیکی و همکاران، ۱۳۹۷). واتس‌آپ در سال ۲۰۱۳ در سراسر جهان ۳۰۰ میلیون کاربر داشته که حداقل ماهی یک‌بار آنلاین بوده‌اند. در اوایل فوریه ۲۰۲۱ واتس‌آپ اعلام کرد که تعداد مشترک‌های شبکه از مرز دو میلیارد نفر گذشت (موسوی، ۱۳۹۹).

ج) فیسبوک

فیسبوک^۱ یک شبکه اجتماعی مجازی است که توسط جوانی به نام مارک زاکربرگ در چهارم فوریه سال ۲۰۰۴ تأسیس و راه‌اندازی گردید. وی وبگاه فیسبوک را از اتاق خود در دانشگاه هاروارد آمریکا طراحی کرد، ولی دیری نپایید که شبکه طراحی‌شده توسط وی مورد توجه همگان در سراسر جهان قرار گرفت و چنان محبوب گردید که تا آخر هفته دوم راه‌اندازی آن، بیش از نیمی از دانشجویان دانشگاه هاروارد در آن نام‌نویسی کردند. در حال حاضر وبگاه فیسبوک بیش از یک میلیارد نفر کاربر دارد و هم اکنون به ۴۰ زبان، قابل دسترسی بوده و ۷۰ درصد از کاربران آن در خارج از ایالات متحده آمریکا هستند. در حقیقت کاربران در فیسبوک می‌توانند با دوستانی که دارای حساب کاربری هستند، عکس، فیلم یا پیغام به اشتراک بگذارند. فیسبوک هم اکنون به‌طور رایگان در اختیار مردم قرار گرفته است. کاربران فیسبوک دارای یک صفحه شخصی هستند، آنان می‌توانند گروه تأسیس کنند و یا در سایر گروه‌های موجود عضو شوند. کاربران فیسبوک در پنج دسته طبقه‌بندی می‌شوند: دوستان، دوستان دوستان، اعضای هم شبکه‌ای، غریبه‌ها و کاربرانی که احیاناً توسط کاربر بسته شده‌اند (امامی ریزی ۱۳۹۵).

د) توییتر

شبکه اجتماعی مجازی توییتر^۲ یک شبکه اجتماعی و سرویس ارائه دهنده میکروبلگ (ابزاری برای وبلاگ نویسی است که به کاربران اجازه نوشتن محتواهای کوتاه بین ۱۴۰ تا ۲۰۰ کاراکتر را می‌دهد) است که به کاربران خود اجازه می‌دهد تا ۱۴۰ حرف، پیام متنی را که توییت نامیده می‌شود، ارسال نمایند. این شبکه اجتماعی در مارس ۲۰۰۶ توسط جک دورسی ایجاد شده و در ژوئیه ۲۰۰۶ آغاز به کار کرد. در حال حاضر بر مبنای آمار دریافتی بیش از ۶۰۰ میلیون نفر کاربر شبکه اجتماعی توییتر بوده و بالغ بر ۴۰۰ میلیون توییت در روز ارسال می‌کنند و بیش از ۱۶ میلیون جستجو در آن انجام می‌پذیرد. توییتر با شعار «چه کار می‌کنید؟» پا به عرصه میدان وب گذاشت، لیکن در نوامبر سال ۲۰۰۹ میلادی این شعار به «چه اتفاقی در حال رخ دادن است؟» تغییر نمود. یکی

^۱. facebook

^۲. twitter

از ویژگی‌های توییتر، محدود بودن به تایپ تنها ۱۴۰ کاراکتر است. ویژگی‌های منحصر به فرد توییتر به قدری جدید بود که به سرعت در بین کاربران اینترنت به محبوبیت رسید. در توییتر علاوه بر افزودن نوشتار می‌توان فیلم، عکس و صدا را نیز ارسال کرد. شعبه مرکزی آن در سانفرانسیسکو در ایالت کالیفرنیا می‌باشد و دفاتری هم در شهرهای بوستون، نیویورک و سن آنتونیو دارد. توییتر تا پایان اوت سال ۲۰۱۱ به ۱۱ زبان زنده دنیا ترجمه شده بود لیکن به منظور افزایش زبان‌های این شبکه اجتماعی در حال حاضر تیمی متشکل از ۲۰۰ هزار نفر در حال ترجمه آن به سایر زبان‌های پرتعداد می‌باشند (توییتر، ۲۰۲۱).

۲-۱-۵- تقسیم‌بندی شبکه‌های اجتماعی

شبکه‌های اجتماعی را می‌توان از دو دیدگاه تقسیم‌بندی نمود: الف) شبکه‌های مجازی و شبکه‌های غیرمجازی ب) شبکه‌های عمومی و شبکه‌های تخصصی.

الف) شبکه‌های اجتماعی را از یک منظر، می‌توان به دو دسته شبکه‌های مجازی و شبکه‌های غیرمجازی تقسیم کرد. شبکه‌های غیرمجازی در واقع به شبکه‌هایی اطلاق می‌گردد که توسط مجموعه‌ای از افراد و گروه‌های به هم پیوسته، در محیط اجتماعی عمل می‌کنند. شبکه‌های اجتماعی مجازی یا شبکه‌های اجتماعی اینترنتی، وبسایت یا مجموعه‌ای از وبسایت‌ها می‌باشد که به کاربران امکان می‌دهد علاقه‌مندی‌ها، افکار و فعالیت‌های خود را با یکدیگر به اشتراک بگذارند؛ به عبارت دیگر، شبکه‌های اجتماعی مجازی، سایت‌هایی هستند که با استفاده از یک موتور جستجوگر و افزودن امکاناتی مانند چت، پیام‌رسانی الکترونیک، انتقال تصویر و صدا و غیره، امکان ارتباط بیشتر کاربران را در قالب شبکه‌ای از روابط فردی و گروهی فراهم می‌آورد. شبکه‌های اجتماعی مجازی دارای تنوع بسیار زیادی می‌باشند (آرنکیل^۱، ۲۰۱۸).

ب) شبکه‌های اجتماعی را از نگاهی می‌توان به دو گروه عمومی و تخصصی تقسیم کرد. در شبکه‌های اجتماعی عمومی، کاربران اینترنتی با انگیزه‌ها و اهداف مختلف حضور دارند و شبکه‌های مجازی‌شان را از طریق این وبسایت‌ها دنبال می‌کنند، ولی شبکه‌های اجتماعی تخصصی حول موضوعی ویژه شکل گرفته‌اند و تعداد کاربران این قبیل از شبکه‌های اجتماعی نیز محدودتر است. فیسبوک، اورکات، توییتر از مهمترین شبکه‌های اجتماعی عمومی در دنیای اینترنت محسوب می‌شوند. البته شبکه‌های اجتماعی عمومی نیز اغلب در فعالیت‌شان با تعریف محدودی آغاز به کار کرده‌اند و به تدریج عمومی شدند. در مقابل شبکه‌های اجتماعی خاص، بر محوریت موضوعی مشخص فعالیت می‌نمایند. به عنوان مثال، لست اف. ام^۲ از جمله معروف‌ترین این شبکه‌ها می‌باشد که علاقه‌مندان به هنر

^۱. Arnkil

^۲. Last. FM

موسیقی را گرد هم آورده است و یا شبکه اجتماعی گودریدز که شبکه اجتماعی مخصوص به علاقه‌مندان به کتاب می‌باشد. گسترش شبکه‌های اجتماعی خاص تا بدان‌هاست که حتی برای سگ‌ها و گربه‌ها نیز شبکه اجتماعی راه‌اندازی شده و صاحبان این حیوانات می‌توانند برای حیوانات خود پروفایل باز کنند (گارسیا^۱، ۲۰۲۵).

۲-۱-۶- نظریه‌های شبکه‌های اجتماعی مجازی

در زیر تعدادی از نظریه‌های مطرح در زمینه شبکه‌های اجتماعی مجازی به اختصار توضیح داده می‌شود:

۲-۱-۶-۱- نظریه کنش ارتباطی هابرماس

قبل از پرداختن به نظریه کنش ارتباطی هابرماس^۲، ابتدا به حوزه عمومی مورد نظر هابرماس پرداخته می‌شود. حوزه عمومی مورد نظر هابرماس فضایی است که در آن فضا افراد به شیوه عقلانی بتوانند به بحث بپردازند و در این بحث به توافقی برسند و افراد در این محیط‌ها بتوانند به‌طور برابر شرکت کنند، قدرت در این بحث‌ها دخالتی ندارد، هر موضوعی بتواند در این بحث‌ها مطرح شود و افراد بتوانند مسائل خصوصی خود را مطرح کنند، این بحث‌ها همیشه باز است و همیشه می‌توان به آن رجوع کرد و درباره آن بحث کرد (بولتون^۳، ۲۰۰۵). پس محیط اینترنت این فضا را فراهم کرده و شرایط حوزه عمومی مورد نظر هابرماس را تا حدودی داراست، حوزه عمومی هابرماس عرصه‌ای است که در آن افراد به‌منظور مشارکت در مباحث باز و علنی گرد هم می‌آیند و کنش ارتباطی از طریق بیان، گفتگو تحقق می‌یابد. در فضای محیط‌های تعاملی اینترنت بحث «شرایط آرمانی سخن» مورد نظر هابرماس تحقق می‌یابد و می‌توان آن را بدین گونه مطرح کرد: هابرماس معتقد است که نیازهای اساسی یا اصیل معینی وجود دارد که تمامی افراد کاملاً آزاد آنها را دارند و این نیازها توسط هر کس که صمیمانه وارد یک گفتگوی عملی شود ضرورتاً کشف خواهد شد (رضایی و همکاران، ۱۳۹۷).

با توجه به این که در محیط اینترنت به ویژه در محیط تعاملی اینترنت افراد به راحتی می‌توانند نیازهای خود را مطرح کنند و این طرح نیازها باعث شکل‌گیری یک فضای گفتگو و مباحثه شده و در این مباحثه افکار جدیدی شکل می‌گیرد، هابرماس می‌افزاید؛ روابط میان گویندگان و شنوندگانی که از توان ارتباط برخوردارند، موجب می‌شود تا یکی دیگر از کارکردهای گفتار که همان شیوه یا همان کاربرد زبان عادی تلفیق شده است وارد عمل گردد و در کاربرد توصیفی زبان، هر گفتار نوعی دربردارنده صمیمیت یا صداقتی است که با آن من گوینده احساسات، نیازها و نیت‌های درونیم را برای شنونده ابراز می‌کنم، درست در همین بعد است که گفتار، شنونده را به دنیای درونی احساس‌ها و انگیزه‌های من و همین‌طور به ارزیابی صحت گفته‌های من می‌کشاند. پس این

^۱ . Garcia

^۲ . Habermas

^۳ . Bolton

احساسات باعث شده که روابط بین افراد صمیمی شده و نیازهای خود را بیان کنند و انرژی عاطفی خود را در این محیط مصرف کنند (بودر^۱، ۲۰۰۵).

۲-۶-۱-۲- نظریه کلی و ولخارت در مورد تأثیر گروه

کلی و ولخارت^۲ (به نقل از کوهن، ۱۳۹۵) دریافتند افرادی که از انگیزه بالایی برای حفظ عضویت فرد در گروه برخوردارند و بنابراین وابستگی بیشتری به تأیید دارند، بعید به نظر می‌رسد که ارتباطات و پیام‌هایی را قبول نمایند که نقطه مقابل هنجارها و ارزش‌های گروه هستند. فرد باید موافقت و تأیید را به دست آورد (کوهن، ۱۳۹۵). در این جا می‌توان به پذیرش توسط گروه تعبیر کرد، یعنی این که اعضا هرچه بیشتر مورد پذیرش گروه قرار بگیرند، احتمال تأثیر پیام بر گروه بیشتر است. مناظره گروهی نسبت به سخنرانی‌ها از اثربخشی دراز مدت در تغییر نگرش‌ها برخوردار است، همچنین اگر این مناظره گروهی به‌طور آزادانه برگزار شود تأثیر بیشتری در اثربخشی به اعضا گروه خواهد داشت. بحث و مناظره آزاد در افکار و عقاید تغییر بیشتری به وجود می‌آورد. هرچه کاربر اینترنتی احساس کند که در محیط اینترنت بیشتر مورد پذیرش واقع می‌شود احتمالاً باعث خواهد شد که بر ارزش‌های خانواده مؤثر واقع شود و همچنین هر چه کاربران بیشتر وارد بحث و مناظره گروهی شوند احتمالاً باعث مطرح کردن موضوعات خود با محیط‌های تعاملی اینترنت می‌شوند و کمتر مسائل خود را با خانواده مطرح می‌کنند و باعث افزایش اهمیت این گروه‌های مجازی و از جهت دیگر کم اهمیت شدن ارزش‌های خانواده نزد فرد می‌شود که باعث می‌گردد شخص بیش از پیش وابسته به این شبکه‌ها شود (کوهن، ۱۳۹۵).

۲-۶-۱-۳- تئوری‌های ارتباط جمعی

والد هال^۳ از فرآر بودن محتوای ارتباطی صحبت می‌کند، عاملی که احتمال تحصیل اثرات را کاهش می‌دهد. او معتقد است: «اثرات دراز مدت بیش از اثرات کوتاه مدت مورد توجه قرار می‌گیرد» و یا به‌نوعی اگر از یک پیام به‌طور طولانی‌مدت استفاده شود تأثیر آن پیام بیشتر است. کلاپر علاوه بر تکرار پیام، مدت زمان پیام را نیز در نظر می‌گیرد تا برنامه بتواند بالاترین اثر ممکن را داشته باشد از این دو نظریه هم می‌توان مدت زمان استفاده از اینترنت و هم طول مدت دسترسی به اینترنت و همچنین مداومت استفاده از اینترنت را (روزانه، هفتگی، ماهانه) به‌عنوان متغیرهای مستقل جهت تأثیر اینترنت بر ارزش‌های خانواده به کار برد، چرا که هر کدام از این عوامل باعث کاهش روابط درون خانواده و در نهایت کاهش ارزش‌های خانواده می‌شود. پس در این جا آن چه نقش مهمی

¹. Boeder

². Kelly & volkhart

³. Wald Hall

را بازی می‌کند طول مدت دسترسی به اینترنت است (بارکلای^۱ و همکاران، ۲۰۱۵). همچنین از این نظریه از میزان استفاده از اینترنت می‌توان استفاده کرد، بدین گونه که هر چه از اینترنت بیشتر استفاده کنیم این میزان استفاده احتمالاً باعث کم شدن ارتباط با خانواده می‌شود و این منجر به کاهش ارزش‌های خانواده نزد فرد می‌شود، همچنین می‌توان از این نظریات در مورد استفاده از اینترنت به‌طور مرتب و پراکنده استفاده کرد، بدین صورت که بین استفاده روزانه هفتگی و ماهانه از اینترنت و تأثیر آن بر ارزش‌ها اختلاف معنی‌داری وجود دارد. دی فلور و بال روکیچ در الگوی خویش درباره وابستگی به رسانه‌ها بر این باورند که شرط مهم برای بروز اثرات، میزان وابستگی به بعضی رسانه‌های ارتباطی است، مجرایی که مردم برای به دست آوردن اطلاعات مهم نسبت به آن احساس وابستگی می‌کنند، توان بیشتری برای ایجاد اثرات دارد تا مجرایی که تفاوتی با مجاری دیگر ندارد و اطلاعاتی که فراهم می‌کند فاقد اهمیت است (ویندال و همکاران، ۱۳۹۱).

۲-۱-۶-۴- نظریه استفاده و رضامندی

رویکرد "کاربردها و خشنودسازی" یا "استفاده و رضامندی" یکی از مشهورترین نظریات ارتباط جمعی است. در این رویکرد که به مخاطبان رسانه‌ها پرداخته می‌شود، تأکید می‌شود که انگیزه مخاطبان در مصرف محصولات رسانه‌ای، رضامندی و ارضای برخی از نیازهای تجربه شده آنان است؛ مصرف نیز به سمت و سوی این رضامندی جهت‌گیری شده است (سولیوان و همکاران، ۱۹۸۶؛ به نقل از وانگ^۲ و همکاران، ۲۰۱۵). بر مبنای رویکرد استفاده و رضامندی، مخاطبان مصرف‌کنندگان فعال رسانه‌ها هستند. این رویکرد از آن رو مخاطب را فعال می‌بیند که معتقد است مخاطبان به دنبال رضامندی هستند و باور دارند که استفاده آنها از رسانه‌ها، رضامندی مورد نظرشان را فراهم خواهد نمود. همچنین مشارکت فعالانه مخاطب با رسانه بر رضامندی حاصل شده و رفتار رسانه‌ای اثر می‌گذارد و به‌طور کلی دو نوع استفاده از رسانه اتفاق می‌افتد: یکی هدفمند و دیگری غیر هدفمند. هدفمند بودن استفاده از رسانه‌ها بستگی به متغیرهای متعدد دارد که در بررسی‌های مختلف مدنظر قرار گرفته‌اند و عبارت‌اند از: نوع برنامه، ویژگی‌های جمعیت شناختی مخاطب، نگرش به رسانه‌ها، محتوای خاص رسانه و دسترسی مخاطب به منابع ارضای نیاز (رسانه‌ای و غیر رسانه‌ای). استفاده هدفمند از رسانه برای کسب اطلاع یا به دلایل دیگر مبتنی بر هدف است. درحالی‌که استفاده غیر هدفمند نشان‌دهنده استفاده از رسانه، بیشتر به‌صورت عادت و برای پر کردن وقت یا برای سرگرمی است. در استفاده هدفمند، قصد قبلی و انتخاب دخیل است. درحالی‌که در استفاده غیر هدفمند، پیامگیر، هدف خاصی را دنبال نمی‌کند (اسمار^۳ و همکاران، ۲۰۱۶).

^۱. Barclay

^۲. Wang

^۳. Smarr

بر مبنای این نظریه، نیازهای مرتبط با رسانه‌ها در چند گروه طبقه‌بندی می‌شوند:

- نیاز به درک خود (برای شناخت خود، برای بالا بردن سلیقه خود و برای تجربه زیبایی‌ها)
- نیاز به کاستن از برخورد با خود (برای کشتن وقت و برای فرار از واقعیات زندگی روزمره)
- نیاز به قدرت بخشیدن ارتباط با خانواده (برای گذراندن وقت با خانواده)
- نیاز به تحکیم ارتباط با دوستان (برای شرکت در بحث دوستان و برای گذراندن وقت با دوستان)
- نیاز به تحکیم شناخت اطلاعات و درک جامعه (برای فهم و درک این که در کشور و در جهان چه اتفاقاتی می‌افتد و نیز در جریان عملکرد دولت قرار گرفتن)
- نیاز به افزایش اعتبار، ثبات و موقعیت اجتماعی
- نیاز به افزایش تجربه در زمینه فرهنگ و سنن (برای نزدیک شدن به سنن کشور)
- نیاز به افزایش شناخت اطلاعات و درک دیگران (برای دانستن این که همیشه حق با من نیست و برای شرکت در تجارب دیگران) (وانگ و همکاران، ۲۰۱۵).

۲-۱-۶-۵- نظریه برجسته‌سازی

مک کامبز و شاو^۱ در سال ۱۹۷۲ نظریه‌ای در باب تأثیرات رسانه با عنوان نظریه (برجسته سازی) را مطرح کردند. برجسته سازی یکی از شیوه‌هایی است که از طریق آن رسانه‌های ارتباط جمعی می‌توانند در عامه مردم تأثیر بگذارند. برجسته سازی به معنای آن است که رسانه‌های خبری با ارائه خبرها، موضوعاتی را که عامه راجع به آنها می‌اندیشند، تعیین می‌نمایند (زارع مقدم و همکاران، ۱۳۹۴).

۲-۱-۶-۶- نظریه کاشت

جورج گربرنر^۲ و تعداد دیگری از پژوهشگران مدرسه ارتباطات دانشگاه پنسیلوانیا در سال ۱۹۶۹ با استفاده از تحقیقی که شاید طولانی‌ترین و گسترده‌ترین برنامه پژوهش اثرهای تلویزیون است، نظریه کاشت باورها را ارائه دادند (زارع مقدم و همکاران، ۱۳۹۴). شاهد اصلی گربرنر برای این نظریه، از تحلیل محتوای سیستماتیک تلویزیون آمریکا طی چندین سال متوالی به دست آمده است. این نظریه عبارت است از این که تلویزیون در میان رسانه‌های مدرن چنان جایگاه محوری در زندگی روزمره پیدا کرده است که منجر به غلبه آن بر محیط نمادین شده و پیام‌هایش در مورد واقعیت جای تجربه شخصی و سایر وسایل شناخت جهان را گرفته است. گربرنر واژه کاشت را برای رد عقاید سنتی درباره تأثیرات آنی تلویزیون و تأکید بر تأثیرگذاری طولانی‌مدت آن به سبب استفاده زیاد به

^۱ Mcambz & show

^۲ Gorg gerbner

کار برد. گرینر معتقد است که تلویزیون در درازمدت سمبل‌های فرهنگی را در میان اعضای جامعه انتقال می‌دهد. نظریه کاشت به پیامدهای ساده و فراگیر استفاده زیاد از رسانه‌ها اشاره دارد. مطابق این نظریه تلویزیون تأثیر طولانی‌مدت کوچک، تدریجی و مستقیم اما فزاینده و مهم در مخاطبان خود به جای می‌گذارد. نکته قابل توجه در تحقیقات گرینر عبارت است از اینکه تماشای تلویزیون سبب استنباط یک نگرش کلی نسبت به خشونت در جهان می‌شود. دنیا در نگاه بینندگان پرمصرف خوشایندتر و پلیدتر به نظر می‌رسد (کای^۱ و همکاران، ۲۰۱۶). بعدها گرینر در بازنگری این نظریه، دو مفهوم متداول‌سازی و تشدید را به آن افزود تا به این واقعیت اذعان کند که تماشای تلویزیون نتایج متفاوتی برای گروه‌های مختلف اجتماعی دارد. از نظر وی متداول سازی هنگامی روی می‌دهد که تماشای بیش از حد منجر به تقارن دیدگاه‌ها در گروه‌ها شود. تشدید نیز زمانی اتفاق می‌افتد که اثر کاشت در گروه خاصی از جمعیت بیشتر باشد (زارع مقدم و همکاران، ۱۳۹۴).

۲-۱-۶- فرصت‌ها و تهدیدهای فضای مجازی

۲-۱-۶-۱- فرصت‌های فضای مجازی

استون معتقد است: فضای مجازی به‌عنوان رسانه‌ای با تعامل چهره به چهره، فرصت بیشتری برای دخیل کردن فرایندهای تفسیر، تخیل و آرزوهای طرفین تعامل در گفتگو فراهم می‌آورد. همچنین میلر معتقد است ارتباطات الکترونیکی دامنه جدیدی از چارچوب‌های تعامل را با آداب و رسومی مخصوص وضع می‌کند که اگرچه آشکارا از تعاملات دنیای واقعی و با حضور فیزیکی فقیرترند، اما فرصت‌ها و چالش‌های جدیدی را در راه ارائه و نمایاندن خود در دنیای کنونی فراهم می‌کنند. اینترنت و شبکه‌های اجتماعی مانند بسیاری از پدیده‌های دیگر دارای پیامدهای مثبت و منفی می‌باشد که با برنامه‌ریزی و بالا بردن سطح آگاهی عمومی می‌توان از آثار و دستاوردهای مثبت آن بهره گرفت و پیامدهای منفی را به حداقل رساند (اسمار و همکاران، ۲۰۱۶).

از جمله مواردی که می‌توان از آن‌ها به‌عنوان فرصت و به تعبیری نقاط قوت استفاده از فضای مجازی نام برد عبارت‌اند از: ۱- عمومی بودن فضای مجازی که به هر فردی در هر نقطه از جهان امکان می‌دهد از طریق این فناوری به آسان‌ترین وجه، جدیدترین اطلاعات مورد علاقه خود را به دست آورد و مرزهای جغرافیایی یا سیاسی تاکنون نتوانسته جلوی استفاده از فضای مجازی و گسترش روزافزون آن را بگیرد. ۲- کاهش هزینه‌های اقتصادی، اجتماعی و با استفاده از امکانات موجود در فضای مجازی که در بسیاری از روابط اقتصادی و اجتماعی دیگر نیازی به مراجعه حضوری برای خرید کالا یا خدمات نیست و طبیعی است که این امر باعث کاهش قابل توجهی از هزینه‌های اقتصادی می‌شود. ۳- دستیابی آسان به آخرین اطلاعات تخصصی در زمینه‌های مختلف اعتقادی،

^۱. Cai

اجتماعی، اقتصادی، هنری و ... که در سطح جهان به صورت مقاله، کتاب، نرم افزار و ... در سطح جهان منتشر شده و می شود (هورلبرت^۱ و همکاران، ۲۰۱۷). ۴- تبادل اطلاعات و تعاملی بودن روابط و ارتباطات در فضای مجازی بدون محدودیت های حاکم بر دیگر رسانه ها که معمولاً در آن ها عده ای گوینده و نویسندگان هستند و جمع دیگری صرفاً شنونده و خواننده ۵- جذابیت و تنوع در فضای مجازی و مخاطب محور بودن اغلب داده ها در آن، به طوری که امکان نظرسنجی و ارزیابی در این فضا برقرار و به روزتر است و این توانایی را به داده پردازان می دهد که از آخرین خواسته های مخاطبان خود مطلع گردند که این امر در کنار تنوع و جذابیت فضای سایبری تأثیر بسزایی در جذب مخاطب دارد. ۶- گسترش عدالت رسانه ای. ۷- گسترش تعاملات و تبادل نظرها با سرعت بسیار بالا در فضای مجازی و بخصوص در شبکه های اجتماعی» که این امکان را فراهم می سازد که افراد به تبادل آراء و افکار بپردازند. این موارد و مزایای احتمالی دیگر فضای مجازی، باعث گرایش هرچه بیشتر افراد به حضور در فضای مجازی شده و فراگیری آن را بشدت افزایش داده است (هورلبرت و همکاران، ۲۰۱۷).

۲-۱-۶-۲- تهدیدهای فضای مجازی

الف) حریم خصوصی

حریم خصوصی افراد در فضای مجازی را در دو حوزه می توان بررسی کرد. ۱- ارتباطات خصوصی یا غیرعمومی که به اشکال مختلف مکتوب، صوتی، تصویری یا حتی چندرسانه ای به صورت هم زمان یا غیر هم زمان در سراسر جهان برقرار می شود. ۲- پایگاه های داده ای که حاوی اطلاعات شخصی اند یا حتی اطلاعات شخصی حساس افراد را نگهداری می کنند که در هر دو حوزه علاوه بر کاربران تحت نظارت مدیران نیز می باشند (رضایی و همکاران، ۱۳۹۷). در حالی که در حقوق ایران حریم خصوصی مفهوم تعریف شده ای ندارد و در قوانین ایران نیز، اعم از اساسی یا عادی، عبارت حریم خصوصی مورد استفاده نگرفته است؛ اما به طور کلی، به استعمال الفاظی دال بر این معنا بسنده کرده و از آن جمله می توان به مواد و قانون جرائم رایانه ای مصوب ۱۳۸۸ در ارتباط با دسترسی و شنود غیرمجاز و مواد ۱۶ و ۱۷ همان قانون در ارتباط با هتک حرمت اشاره کرد. فضای مجازی در عین اینکه فرصتهایی برای گسترش و تعمیق تعلیم و تربیت فراهم می کند، دارای وجوه تهدید نیز هست. در صورتی که برای استفاده مطلوب از فضای مجازی، برنامه و روش خاص خود را داشته باشیم فرصت است و اگر برای بهره برداری از آن، فقط برنامه باشیم و ماهیت و ویژگی های آن را نشناسیم و روش مناسب فرهنگ خودمان برای بومی سازی آن را نداشته باشیم تهدید به شمار می رود (زارع مقدم و همکاران، ۱۳۹۴). استفاده از اینترنت موجب کاهش ارتباط فرد با خانواده و افزایش احساس تنهایی و افسردگی می شود. رفتار انسان ها در فضای مجازی قدری با رفتار به عنوان یک

¹. Hurlbert

شهروند، کارمند، معلم و... متفاوت است. در شبکه‌های مجازی این فرصت برای کاربر مهیا می‌شود که بتواند هر شخصیتی که می‌خواهد را از خود نشان دهد. ناشناس بودن در بسیاری موارد باعث می‌شود افراد به دنبال نیازهای خود در کوتاه مدت در شبکه‌های مجازی باشند. از دیگر مشخصات رفتاری در فضای مجازی بخصوص شبکه‌های اجتماعی مجازی بروز احساسات بیش از حالات طبیعی است. در این فضا ناشناس بودن، ارتباط مکاتبه‌ای و رابطه برقرار کردن در کمترین زمان موجب می‌شود که بروز اختلالات نسبت به شرایط طبیعی بیشتر باشد (زارع مقدم و همکاران، ۱۳۹۴).

ب) فضای مجازی و هنجارهای اخلاقی و تربیتی

بحث و گفت و گوی علنی درباره مسائل و موضوعات گوناگون با هدف دستیابی به اجماع، سنگ بنای دموکراسی است. چرا که هیچ فردی به تنهایی نمی‌تواند آگاه بر همه حقایق باشد یا پیامد یک اقدام و سیاست را بداند. لذا وجود حوزه‌ای برای استفاده از نظرات گوناگون و بحث و گفتگو ضروری است. چنین حوزه‌ای، حوزه عمومی نامیده می‌شود. هابرماس تعبیر حوزه عمومی را در اطلاق به عرصه‌ای اجتماعی به کار می‌برد که در آن افراد از طریق بحث، ارتباط و استدلال مبتنی بر تعقل، موضع‌گیری‌ها و جهت‌گیری‌های هنجاری‌ای اتخاذ می‌کنند که بر فرایند اعمال قدرت دولت، تأثیراتی آگاهی دهنده و عقلانی ساز باقی می‌گذارد (خجیر، ۱۳۹۷). به عبارت بهتر، افراد در حوزه عمومی از طریق بحث و استدلال و در شرایطی عاری از هرگونه فشار، اضطراب یا اجبار درونی (خودخواسته) یا بیرونی (قهری) و بر مبنای آزادی و آگاهی تعاملی و در شرایط برابر برای تمام طرف‌های مشارکت‌کننده در حوزه عمومی مذکور مجموعه‌ای از رفتارها، مواضع و جهت‌گیری‌های ارزشی و هنجاری را تولید می‌کند که در نهایت به صورت ابزاری مؤثر برای تأثیرگذاران بر رفتار و عملکرد دولت به ویژه در عقلانی ساختن قدرت دولتی عمل می‌کند. از آنجایی که افکار عمومی معمولاً در یک فضای مبتنی بر آزادی بحث و نظر شکل می‌گیرد، در نتیجه کیفیت، دسترس‌پذیری و انتقال اطلاعات تأثیر عمیقی بر کارآمدی این افکار خواهد گذاشت. از این رو اطلاعات کامل و موثق به مباحثات ناسالم و اطلاعات ناقص به تصمیمات ناسالم منجر خواهد شد. بدین جهت فضای مجازی به عنوان یک رسانه می‌تواند نقش مهمی در فرایند تصمیم‌گیری سالم یا ناقص ایفا نماید؛ بنابراین خانواده‌ها در چنین فضای مصون از تهدیدها نیستند و به‌طور کلی دو رویکرد نسبت به پیامدهای تربیتی و اخلاقی خانواده و گسترش فضای مجازی در سراسر جهان وجود دارد و در رویکرد اول که خوشبینانه است به گفته کلیفورد گیرتز^۱ سر انجام این عصر را همپوشی فرهنگ می‌داند. او در تعریف فرهنگ می‌گوید، فرهنگ در جوهره خود اطلاعاتی است که گروهی در آن شریک‌اند. خصلت اطلاعات به عکس اشیاء آن است که دهنده، آنچه را که داده

^۱ . Kliford Getz

می‌تواند برای خود نیز حفظ کند. بدین ترتیب فرهنگ‌ها با یکدیگر همپوشی یافته با هم تعامل پیدا می‌کنند و وابستگی متقابل می‌سازند (به نقل از خجیر، ۱۳۹۷).

در رویکرد دوم که بدبینانه است. بر این نکته تأکید می‌شود که در فضای مجازی فقط منافع نظام سرمایه‌داری، پول‌پرستی، تبلیغات بازرگانی و افزایش مصرف نهفته است. برخی این دو رویکرد را و اثرات فرهنگی آن را چنین تعریف می‌کنند: سه سناریو را که احتمالاً فضای مجازی بر فرهنگ خانواده‌ها اثر می‌گذارد در نظر بگیرید: خیرخواهی فرهنگی، پیکار فرهنگی و انهدام اخلاق فرهنگی، در اولین سناریو، دسترسی جهانی به فضای مجازی باعث بالا رفتن قدردانی و پذیرش تفاوت‌های فرهنگی می‌گردد. در این دیدگاه فرهنگ‌هایی وجود دارند که شکننده هستند و به آسانی به وسیله فرهنگ‌های متجاوز و سلطه‌گر صدمه می‌بینند سناریوی دوم آن است که فضای مجازی می‌تواند مکالمات را به صورت محورهای فرهنگی و ایدئولوژیک هر چه محدودتری در دسترس جهانی قرار دهد. سومین سناریو شامل انهدام اخلاق فرهنگی است. این سناریو بسیار شبیه سناریو اول آغاز می‌شود: فضای مجازی می‌تواند تعامل ارزشمند بین فرهنگ‌ها را ارتقا دهد اما در نهایت، گفتمان، توان بالقوه هم رقابت و هم همکاری میان ایده‌ها و ارزش‌ها را گسترش می‌دهد و تغییرات واقعی در فرهنگ‌ها، بازده ملموس این کار است. ایده‌ها، ارزش‌ها و هنجارهای خارجی می‌تواند جایگزین نمونه‌های محلی گردد. این ایده به نوعی دارای کشمکش فرهنگ‌هاست (هوستن^۱، ۲۰۰۳)؛ بنابراین با نفوذ فضای مجازی و همه‌گیر شدن این فضا در بین خانواده‌ها، تغییر فرهنگ در خانواده‌ها می‌تواند ارزش‌های اخلاقی و تربیتی را تحت تأثیر قرار دهد. در ادامه به تشریح مثبت یا منفی این تأثیرات می‌پردازیم.

ج) پیامدهای نامطلوب اخلاقی فضای مجازی برای خانواده

امروزه، روش‌های ارتباطی با دیگران از طریق فضای مجازی، افزایش یافته است و خانواده ایرانی، در سبب فرهنگی خود، با فضای مجازی مواجه است که به نوبه خود، بخشی از فرآیند تأثیرگذاری در خانواده را هدف گرفته‌اند. بعضی از فضای مجازی، تمام تمرکز خویش را بر مقوله خانواده نهاده است و پیام مشترک برنامه‌های این شبکه‌ها، عبارت‌اند از: ترویج خانواده‌های بی‌سامان و لجام گسیخته در مقابل ساختار خانواده، عادی‌سازی خیانت همسران به یکدیگر، عادی جلوه دادن روابط جنسی دختر و پسر پیش از ازدواج، ترویج فرهنگ همبازی به جای ازدواج و عادی جلوه دادن سقط جنین برای دختران است (رستمی‌نژاد و شوکتی‌راد، ۱۳۹۵). به موازات رشد فناوری و گسترش فضای مجازی، انسان‌ها تقریباً تمام فعالیت‌های خود را حول فضای سایبر هدایت می‌کنند. از دو جنبه می‌توان در مورد فضای مجازی سخن گفت: یکی اینکه ما با یک واقعیت مجازی روبه‌رو هستیم، نوعی فضای سه

¹. Houston

بعدی سایبری که انسان‌ها وارد آن می‌شوند و با یکدیگر ارتباط برقرار می‌کنند، از سوی دیگر، ما جهانی از شبکه‌های رایانه‌ای داریم که از طریق کابل و دیگر ابزارهای ارتباطی به یکدیگر متصل هستند و به ما کمک می‌کنند به اطلاعات دسترسی داشته، آنها را ذخیره کنیم این فضا، نه تنها شامل ارتباط بین رایانه‌ها می‌شوند؛ بلکه شامل مرورگرها و نرم‌افزار ایمیل نیز می‌شوند که اطلاعات را جابه‌جا می‌کنند و در حقیقت، جایگاه و مأمن اطلاعات هستند. این بخش از فضای مجازی، از این جهت می‌تواند حائز اهمیت باشد که واقعیت مجازی، به بخشی از فرهنگ عام و روزمره ما بدل شده است، چنان که در برخی نقاط، اساساً ارتباطی وثیق بین واقعیت و واقعیت مجازی وجود دارد. فضای مجازی با ارائه محیط بدون کنترل و گسترده و با اهداف مختلف به کاربران امکان برقراری روابط مختلفی را می‌دهد و زمینه شکل‌گیری روابط گسترده را بین آنها فراهم می‌آورد. این روابط که با دیدی فارغ از محدودیت‌ها و ناشناخته بودن در بین افراد در فضای سایبر شکل می‌گیرد سبب شکل‌گیری و القای دیدگاه‌های خاص در افراد می‌شود. این روند شکل دادن بدون واژه و مرز به روابط با سایر افراد و به ویژه جنس مخالف زمینه‌های ایجاد روابطی تعریف نشده گسترده و در خیلی از موارد چالش‌برانگیزی را در بین افراد چه در فضای سایبر و چه به صورت بازخورد آن در فضای واقعی به وجود می‌آورد و آسیب‌های متعدد جسمانی و روانی به فرد و در سطح بالاتر به جامعه و امنیت اجتماعی وارد می‌کند (جان پرور و حیدری موصول، ۱۳۹۳).

از اثرات دیگر فضای مجازی در خانواده‌ها، کمرنگ شدن ارتباط‌های اجتماعی حقیقی بین افراد است که این امر باعث منزوی شدن فرد و افزایش روحیه فردگرایی در افراد جامعه می‌شود به صورت های مختلف باعث آسیب‌پذیر شدن فرد و ایجاد بیماری‌های مختلف روانی در او و شکل‌گیری بی‌نظمی و ناامنی اجتماعی در جامعه می‌شود (حبیبی، ۱۳۸۹). از طرفی همزمان با دسترسی روزافزون افراد به اینترنت. شاهد نوع جدیدی از اعتیاد یعنی اعتیاد اینترنتی هستیم که موضوع رو به رشد عصر اطلاعات است. اعتیاد اینترنتی، انسان‌ها را به افرادی رها شده تبدیل کرده و بر روابط اجتماعی آنان تأثیر می‌گذارد. در نتیجه استفاده بیش از حد از اینترنت، بهره‌وری کاربران اینترنت، پایین می‌آید؛ بنابراین با توجه به اهمیت و از طرفی ضرورت فضای مجازی در محیط خانواده‌ها و با توجه به اینکه در جامعه ما نیز در سال‌های اخیر به فضای مجازی توجه بسیاری شده است؛ در این باره آسیب‌های جدی وجود دارد که ضروری است به ریشه‌یابی آن پرداخت.

۲-۲- مبانی نظری اضطراب یادگیری

در این بخش از پژوهش به مبانی نظری اضطراب یادگیری پرداخته می شود؛ برای این منظور ابتدا به توضیح مفهوم کلی اضطراب پرداخته می شود.

۲-۲-۱- اضطراب

اضطراب از شایعترین اختلالات روانی است و حالت ناراحت کننده‌ای است که خطری نامعلوم را تداعی میکند و در حالت شدید، تداوم رفتاری فرد را بر هم زده و از پاسخ منطقی او جلوگیری میکند. اضطراب عبارت از یک ناراحتی دردناک ذهنی درباره پیش‌بینی یک تهدید و یا ناخوشی در آینده است. ازجمله ویژگی‌های اضطراب: ترس، ناراحتی و پیش‌بینی مشکلی است که راه فرار ندارد و معمولاً همراه با احساس درماندگی دریافتن چاره و راهحل است (سعید و درتاج، ۱۳۹۷). به عبارت دیگر، اضطراب یک احساس دلواپسی منتشر، بسیار ناخوشایند و اغلب مبهم است که با یک یا چند احساس جسمی همراه می شود و فرد را درباره توانایی‌هایش دچار تردید میسازد و پیامد آن کاهش توان مقابله با موقعیت‌های یادگیری است، موقعیت‌هایی که فرد در معرض ارزشیابی قرار میگیرد و مستلزم حل مشکلات یا مسئله است (صادقی و همکاران، ۱۳۹۵). اضطراب از دیرباز به عنوان عکس‌العمل طبیعی در مقابل تنش قلمداد می‌شد (شونرت ریچی و هیمل^۱، ۲۰۱۵). اضطراب نوعی واکنش برای ادامه زندگی و بقا است که به ما میگوید از چه چیزی و با چه روشی اجتناب کنیم (تاش^۲ و همکاران، ۲۰۱۵). به طور کلی، احساس اضطراب در دوران مختلف زندگی، امری رایج و بهنجار است (کشاورز افشار و میرزایی، ۱۳۹۷).

نگرانی که به عنوان زنجیره‌ای از افکار و تصاویر ذهنی همراه با محتوای عاطفی منفی نسبتاً کنترل نشدنی تعریف شده است و با افکار و تصاویر ناخوشایند غیرقابل کنترل کلامی و معطوف به آینده و آمیخته با تجربه‌های هیجانی منفی همراه است (توه^۳، ۲۰۱۹). اگرچه نگرانی مفهومی متفاوت با اضطراب دارد اما جزء شناختی جدانشدنی آن است (شرود^۴ و همکاران، ۲۰۲۰). افراد مضطرب، تمایل زیادی به نادیده گرفتن پیامدهای نگرانی دارند و تصور میکنند که نگرانی، اهداف سازنده‌ای را چون پیشگیری از پیشامد رخدادهای منفی به همراه دارد (لورنس^۵ و

^۱. Schonert-Rechel & Hymel

^۲. Tush

^۳. Toh

^۴. Sherwood

^۵. Lawrence

همکاران، ۲۰۱۹). همچنین نگرانی با تأثیر بر پردازش اطلاعات باعث سوگیری توجه نسبت به محرک‌های تهدید آمیز و افزایش اضطراب می‌شود (ویلیامز^۱ و همکاران، ۲۰۱۶).

۲-۲-۲- تعریف اضطراب یادگیری

یکی از انواع اضطراب‌ها، اضطراب تحصیلی و یادگیری است که به صورت یک حالت هیجانی نامطلوب که با پریشانی و تشویش همراه است، دیده می‌شود و منبع اصلی آن ترس از شکست و فقدان اعتماد به نفس است. اضطراب یادگیری از چهار مولفه اضطراب امتحان، ترس از ابراز وجود، واکنش‌های فیزیولوژیک و فقدان اعتماد به نفس تشکیل می‌شود (وفا و همکاران، ۱۳۹۸). همچنین اضطراب یادگیری در محیط درسی به عنوان مجموعه‌ای از واکنش‌های شناختی، فیزیولوژیک، رفتاری و هیجانی نامطبوع توأم با نگرانی درباره نتایج منفی احتمالی یا انتظار شکست در موقعیت‌های یادگیری تعریف شده است (کومار و سینگ^۲، ۲۰۱۳). در تعریفی دیگر، اضطراب یادگیری یک حالت نگرانی است که در افراد، شناخت‌ها و ارزیابی‌های منفی درباره تکلیف بوجود می‌آورد و منابع شناختی را از عملکرد آزمون منحرف می‌سازد (بوتس^۳ و همکاران، ۲۰۲۰). اضطراب یادگیری در تحصیل، غالباً به ارزیابی شناختی منفی، واکنش‌های فیزیولوژیک نامطلوب و افت عملکرد تحصیلی منجر می‌شود (مکتبی و همکاران، ۱۳۹۶).

هورویتز و همکاران (۱۹۸۶) اضطراب زبان خارجی را مجموعه‌ای متمایز از ادراکات شخصی، باورها، احساسات و رفتارهای مربوط به یادگیری زبان در کلاس درس ناشی از فرآیند یادگیری زبان توصیف نمودند. چنین به نظر می‌رسد که اضطراب یادگیری زبان دوم، در بین زبان آموزان امری متداول است. مقیاس سنجش اضطراب زبان دوم که برای اولین بار توسط هورویتز و همکاران (۱۹۹۰) ارائه شد اضطراب مرتبط با مهارت‌های زبان در نوشتن، خواندن، گوش دادن را می‌سنجید و متفاوت از سازه‌هایی بود که برای سنجش اضطراب عمومی در کلاس‌های درس زبان دوم بودند (ژانگ^۴، ۲۰۱۹).

¹. Williams

². Kumar & Singh

³. Botes

⁴. Zhang

۲-۲-۳- مولفه‌های اضطراب یادگیری

برای مولفه‌های اضطراب یادگیری دیدگاه‌های مختلفی وجود دارد، اما براساس دیدگاه هورویتز^۱ و همکاران (۱۹۸۶) اضطراب یادگیری از سه مولفه نگرانی از برقراری ارتباط^۲، اضطراب امتحان^۳ و ترس از ارزیابی منفی^۴ تشکیل شده است که در ادامه به صورت مختصر به این مولفه‌ها اشاره می‌شود:

۱- نگرانی از برقراری ارتباط: نگرانی از برقراری ارتباط یا دلهره ارتباطی اولین مولفه از اضطراب یادگیری

براساس دیدگاه هورویتز و همکاران (۱۹۸۶) می‌باشد. این مولفه که ارتباط نزدیکی نیز با اضطراب اجتماعی دارد، نوعی خجالتی را توصیف می‌کند که در اثر ترس از برقراری ارتباط با دیگران برانگیخته می‌شود. نمونه‌هایی از دلهره ارتباطی شامل دشواری نه تنها در صحبت کردن در موقعیت‌های دو نفره، در گروه یا در جمع، بلکه در گوش دادن یا یادگیری پیام‌های شفاهی نیز است. اگر افراد در صحبت کردن یا گوش دادن به زبان‌های خارجی در مقابل مردم مشکل داشته باشند، نگرانی از برقراری ارتباط آنها بالا خواهد بود (هورویتز و همکاران ۱۹۸۶). به نظر می‌رسد که احساس خجالتی که به عنوان نوعی دلهره ارتباطی مشخص می‌شود در موقعیت‌های اجتماعی تحریک می‌شود که در آن افراد از تعامل با دیگرانی که از نظر روانی برای آنها آشنا نیستند، آگاه می‌شوند. هنگامی که ویژگی خجالتی در نظر گرفته می‌شود، به نظر می‌رسد که دلهره ارتباطی احتمالاً در واکنش فوری به محیط فرد ایجاد می‌شود. علاوه بر این، مشکل فردی در صحبت کردن یا گوش دادن به زبان‌های خارجی نیز به کمبود زبانی و عدم تسلط کافی بر زبان خارجی نسبت داده شده است (تویاما و یامازاکی^۵، ۲۰۱۸).

۲- اضطراب امتحان: دومین مولفه اضطراب یادگیری در دیدگاه هورویتز و همکاران (۱۹۸۶) به اضطراب

امتحان مربوط می‌شود. این اضطراب به علت ترس از شکست به وجود می‌آید. اضطراب امتحان باعث می‌شود دانش‌آموزان نگران آزمون‌های زبان خارجی باشند و احساس کنند که تحت فشار قرار می‌گیرند (هورویتز و همکاران ۱۹۸۶). از آنجایی که در کلاس‌های زبان خارجی اغلب به دانش‌آموزان آزمون‌ها یا آزمون‌هایی می‌دهند، دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان مشکلات عملکردی زیادی را تجربه خواهند کرد (هورویتز و همکاران ۱۹۸۶). همچنین فراگیران فشار فراوانی را از سوی مدرسان یا والدین برای موفقیت در این امتحانات متحمل می‌شوند، یا اینکه الزام فراوانی برای موفقیت در این امتحانات برای گذر

¹. Horwitz

². communication apprehension

³. test anxiety

⁴. fear of negative evaluation

⁵. Toyama & Yamazaki

از یک مرحله تحصیلی به مرحله تحصیلی بالاتر وجود دارد که منجر به افزایش استرس در این افراد می‌گردد. این فشار و استرس برای دانشجویان زبان‌های خارجی که نیاز فراوانی به نمره امتحانات دارند بیشتر برجسته می‌شوند، به‌طوری‌که حتی منجر به افسردگی و اضطراب فراوان در آنان می‌گردد. این استرس ناشی از امتحانات منجر به برنامه‌ریزی ناقص و ناتوانی در نشان دادن توانایی‌ها و قابلیت‌های فراگیران می‌گردد که منجر به کاهش پیشرفت تحصیلی آنان می‌گردد (بوتس و همکاران، ۲۰۲۰). به‌طور کلی این تصورات منفی اشتباه، منجر به پیامدهای فیزیکی و روانی منفی در شخص می‌گردد که باعث کاهش عملکرد تحصیلی وی می‌شود. همچنین آزمون شونده مجبور است در طی جلسه امتحان تمرکز خود را بر این افکار منفی و انجام امتحان تقسیم کند که این نیز عاملی برای کاهش موفقیت وی در امتحان می‌گردد. به نظر می‌رسد موضوع اصلی اضطراب امتحان، احساس منفی است که فرد معتقد است احتمالاً در آزمون‌ها به عنوان روش‌های ارزشیابی عینی مردود خواهد شد (لی و یی^۱، ۲۰۲۳). تصور می‌شود فردی که اضطراب امتحان بالایی دارد معمولاً یک کمال‌گرا است (ویلسون و آدلسون^۲، ۲۰۲۱).

۳- **ترس از ارزیابی منفی:** ساختار سوم اضطراب یادگیری به ترس از ارزیابی منفی اشاره دارد. در حالی که ساختار اضطراب امتحان مربوط به ارزیابی عینی است، ترس از ارزیابی منفی به احساسات مرتبط با ارزیابی‌ها یا انتظارات دیگران تأکید دارد. این ساختار سوم در ارتباط با موقعیت‌های ارزیابی اجتماعی مانند مصاحبه‌ها، ارائه‌های شفاهی یا مسابقات سخنرانی، به صورت گسترده تری شایع است (هورویتز و همکاران، ۱۹۸۶). بنابراین، ترس از ارزیابی منفی به موقعیت‌های آزمون در کلاس‌های درس محدود نمی‌شود. فردی که ترس شدیدی از ارزیابی‌های منفی دارد ممکن است نسبت به دیدگاه‌های دیگران در کلاس مانند معلمان، زبان‌مادری، سخنرانی‌های انگلیسی و همسالان بسیار حساس باشد. ماهیت این سازه سوم به فراقکنی افراد از ارزیابی‌های منفی دیگران مربوط می‌شود. به جای پاسخ روانشناختی فوری به موقعیت‌های تعاملی مانند احساس خجالت، تصور می‌شود که این سازه شامل فردی می‌شود که فکر می‌کند یا معتقد است که دیگران او را در نتیجه یک فراقکنی یا یک وضعیت روانی ناپایدار مانند بدخلقی یا روان رنجوری ارزیابی بدی خواهند کرد (تویاما و یامازاکی، ۲۰۱۸).

¹. Lee & Ye

². Wilson & Adelson

در یک دیدگاه دیگر، اضطراب یادگیری دارای چهار مولفه است: نگرانی، فیزیولوژیک، تداخل ایجاد شده در کار و نقص در مهارت‌های مطالعه (هودا و سانینی^۱، ۲۰۱۷). روش کاهش این اضطراب نیز بستگی به این دارد که کدام یک تجربه شده است.

۱- نگرانی: افکاری که مانع تمرکز و موفقیت در انجام فعالیت‌های تحصیلی می‌شوند. به عنوان مثال، پیش‌بینی شکست، افکار تحقیرآمیز یا مشغله با عواقب بدانجام دادن. برخی از تکنیک‌های موثر برای مدیریت این مولفه عبارتند از: مخالفت با افکار منفی و خودزنی و توسعه با افکار مولدتر، واقع‌بینانه و خود-هیپنوتیزم.

۲- فیزیولوژیک: منظور از مولفه فیزیولوژیک، علائم بیولوژیکی اضطراب مانند ضربان قلب سریع، عرق کف دست، تنش عضلانی. در این زمینه موثرترین استراتژی‌ها برای مقابله با احساسات، تمرینات آرام‌سازی عضلانی و تنفس است.

۳- تداخل ایجاد شده توسط وظیفه: رفتارهای مربوط به وظیفه مورد نظر که بی‌تاثیر بوده و از عملکرد موفق جلوگیری می‌کند. به عنوان مثال، دائماً ساعت را در طول امتحان چک می‌کند، یا وقت زیادی را صرف یک سوال می‌کند که نمی‌تواند به آن پاسخ دهید. بهترین تکنیک مدیریت این است که با مربی مهارت‌های مطالعه یا مشاور کار کرد تا رفتارهای خاصی را که باعث مشکلات می‌شوند شناسایی کرده و برنامه‌ای برای کاهش یا تغییر آنها ایجاد کرد.

۴- نقص در مهارت مطالعه: مشکلاتی در شیوه‌های مطالعه فعلی فرد وجود دارد که باعث ایجاد اضطراب می‌شود. به عنوان مثال، عدم آگاهی از مهارت‌های مطالعه، نقص در روش‌های یادداشت برداری که باعث سردرگمی در مورد یک وظیفه اصلی می‌شود. بسیاری از دانش‌آموزان سه مولفه اول اضطراب یادگیری را در نتیجه نقایص مهارت‌های مطالعه تجربه می‌کنند. در این صورت، تا زمانی که مهارت‌های مطالعه مورد توجه قرار نگیرد، نمرات فرد بهبود نمی‌یابد. یک مربی مهارت‌های مطالعه می‌تواند در این زمینه به فرد کمک کند (هودا و سانینی، ۲۰۱۷).

۲-۲-۴- انواع اضطراب یادگیری

الف) اضطراب تسهیل‌کننده یا تسریع‌کننده: (طبیعی)

¹. Hooda & Saini

به اضطراب کم و یا در حد معقول که موجب تلاش بیشتر برای کسب موفقیت میشود و نتیجه بهتری را عاید فرد میکند، اضطراب تسهیل یا تسریع کننده اطلاق می شود.

نشانه ها یا علایم اضطراب تسهیل یا تسریع کننده:

- فرد به خاطر مرور کردن درس هایش دچار هیجان میشود.
- خودش را در اتاقش حبس میکند و مشغول درس خواندن میشود و به کوچکترین مزاحمت اعتراض میکند.
- به شیوهی خاصی درس هایش را مرور میکند، مثلاً با صدای بلند درس میخواند در اتاق راه میرود و یا دراز میکشد.
- به درخواست های اطرافیان توجه نمیکند یا در مقابل خواسته ها با اعتراض می گوید که درس دارد.
- کم غذا یا نسبت به غذایی بی میل میشود.

ب) اضطراب ناتوان کننده (غیر طبیعی): اضطراب ناتوان کننده دلهره و تشویق شدیدی است که یا خود فرد دارد و یا اطرافیان آن را در فرد تشدید می کنند. اضطراب شدید، اثر منفی روی عملکرد فرد میگذارد، زیرا با متأثر و درگیر کردن ذهن، زمینه فراموشی های زودگذر و خطاهای ادراکی را فراهم میکند (نیسی، ۱۴۰۰).

نشانه های اضطراب ناتوان کننده

- فرد به خاطر مرور درس هایش دچار هیجان بیش از حد میشود.
- دارای دلشوره و دل بهم خوردگی (احساس پروانه در شکم) است.
- هنگام مرور درس هایش دستپاچه و عجول است.
- از اینکه هر چه میخواند، چیزی نمیفهمد نالان است.
- از گرفتن نمره ی کمتر وحشت دارد.
- هنگام درس خواندن، ناخن هایش را میجود، پوست لب را میکند یا با موی سرش بازی میکند.
- بی اشتهاست و نمیتواند غذا بخورد.
- حالت تهوع دارد (نیسی، ۱۴۰۰).

۲-۲-۵- عوامل موثر در بروز اضطراب یادگیری

عوامل موثر در ایجاد اضطراب یادگیری را می‌توان در یک طبقه بندی کلی به سه دسته عوامل فردی و شخصیتی، عوامل آموزشی و اجتماعی و عوامل خانوادگی تقسیم بندی کرد.

۲-۲-۵-۱- عوامل فردی و شخصیتی

عوامل فردی و شخصیتی موثر در ایجاد اضطراب یادگیری عبارت از:

۱- **اضطراب عمومی:** بین اضطراب یادگیری و اضطراب عمومی که یک خصیصه و صفت شخصیتی است، رابطه وجود دارد و اضطراب عمومی به صورت کلی تاثیر منفی بر یادگیری می‌گذارد (ذاکری و همکاران، ۲۰۲۱).

۲- **جنسیت:** یکی از مواردی که بسیار مورد تحقیق قرار گرفته، نقش جنسیت در تجربه اضطراب یادگیری است. در بسیاری از مطالعات گزارش شده است که دختران نسبت به پسران سطوح بالاتری از اضطراب یادگیری را گزارش می‌کنند. در همین راستا نتایج پژوهش سیبو و رپم^۱ (۲۰۲۳) نشان داد که دختران میانگین اضطراب تحصیلی و یادگیری بالاتری در مقایسه با پسران برخوردار بودند. در سایر پژوهش‌ها نیز نتایج تقریباً یکسانی به دست آمده است (برای مثال گائو^۲ و همکاران، ۲۰۲۰؛ شای^۳ و همکاران، ۲۰۱۹).

۳- **عزت نفس:** عزت نفس میزان ارزش و اعتباری است که یک فرد در زمینه‌های مختلف زندگی، به ویژه خانوادگی، تحصیلی، اجتماعی و جسمانی، برای خود قائل است. افراد دارای عزت نفس بالا، توانایی برخورد شایسته با مسائل یادگیری و مشکلات آن را در خود می‌بینند، تحت تاثیر تغییرات محیطی قرار نمی‌گیرند و به توانایی‌های خود اطمینان دارند. در مقابل، افراد دارای عزت نفس پایین، به دلیل عدم اعتماد به توانایی‌های خود در موقعیت‌های اجتماعی، عملکرد ضعیفی را نشان می‌دهند. در موقعیت تحصیلی نیز وقتی فرد توانایی‌های خود را دست کم بگیرد و به توانایی‌های خود اعتماد نداشته باشد، در مواجهه با مسائل تحصیلی مانند امتحان یا فعالیت‌های کلاسی در او اضطراب به وجود می‌آید و یادگیری وی کاهش می‌یابد (جیانگ^۴ و همکاران، ۲۰۲۱).

۴- **هوش:** یک توانایی ذهنی و شناختی است که نقش عمده‌ای در کلیه رفتارها، فعالیت‌ها، اندیشه‌ها، عواطف و هیجان‌های انسان ایفا می‌کند. بین هوش و اضطراب یادگیری رابطه معناداری وجود دارد (مان^۵ و همکاران،

¹. Cebu & Rpm

². Gao

³. Xie

⁴. Jiang

⁵. Man

۲۰۱۸). کودکان با سطح هوشی مختلف از نظر تجربه اضطراب یادگیری متفاوت هستند. کودکان با هوش بالا، بهتر از همسالان با هوش متوسط یا پایین انطباق می‌یابند و همین امر باعث می‌شود که بر اضطراب خود غلبه یافته، راه حل مناسب را انتخاب کنند و عملکرد مناسب نشان دهند؛ هرچند در بعضی از مطالعات رابطه معکوسی بین هوش و اضطراب یادگیری یافت گردیده است (بیر^۱، ۱۹۹۱). از سوی دیگر علاوه بر مفهوم کلی هوش، امروزه تحقیقات نشان داده است که هوش هیجانی یکی از جنبه‌های مهم هوش است که ارتباط فراوانی با اضطراب یادگیری دانش آموزان دارد و تحقیقات جدید بیشتر بر این جنبه از هوش در رابطه با اضطراب یادگیری تمرکز یافته اند (گارسیا-مارتینز^۲ و همکاران، ۲۰۲۳؛ فیوریلی^۳ و همکاران، ۲۰۲۰؛ فای^۴ و همکاران، ۲۰۲۳).

۵- ارزیابی شناختی: افرادی که افکار منفی و غیر واقع‌بینانه‌ای از خود دارند و یا افرادی که خود را انسان لایق و شایسته‌ای نمی‌دانند و از توانایی‌های خود ارزیابی صحیح ندارند و کسانی که از شکست می‌ترسند و نمره بالا نگرفتن را برابر با شکست می‌دانند، معمولاً اضطراب یادگیری بیشتری را تجربه می‌کنند. همچنین، دانش‌آموزانی که دارای نمرات بالای اضطراب یادگیری هستند، تنها با دیدن چند سوال اول در مورد کل یادگیری قضاوت عجولانه‌ای دارند، در حالی که دانش‌آموزان دارای نمرات پایین اضطراب یادگیری، قضاوت را تا آخر تکالیف به تعویق می‌اندازند (شولتز و دیویس^۵، ۲۰۰۰).

۶- خودکارآمدی: ادراکی است که فرد تصور می‌کند می‌تواند به‌طور موفقیت آمیزی رفتارهای لازم را برای ایجاد یک پیامد مطلوب و خوشایند انجام دهد (سپ^۶، ۱۹۹۹؛ به نقل از کاظمیان مقدم، ۱۳۹۰). افراد دارای اضطراب یادگیری معمولاً سطوح پایینی از خودکارآمدی را دارند. فرد مبتلا به اضطراب یادگیری احساس درماندگی می‌کند و نیز قادر نیست که رویدادهای یادگیری را تحت کنترل و نفوذ خود در آورد (شانک^۷، ۲۰۰۰). افراد دارای خودکارآمدی بالا، برخلاف افراد دارای خودکارآمدی پایین، قادر به مقابله بهتر با موانع موجود در یادگیری هستند (عزیزی و همکاران، ۲۰۲۲). سطوح بالاتر خودکارآمدی در افراد، به اضطراب یادگیری کمتر منجر می‌شود و این موجب می‌شود که آن‌ها به توانایی خود اعتماد بیشتری کنند (پوروانتی^۸ و همکاران، ۲۰۲۰).

^۱. Beer

^۲. García-Martínez

^۳. Fiorilli

^۴. Fei

^۵. Davis & Schutz

^۶. Sabb

^۷. Shunk

^۸. Purwanti

۷- **عدم آمادگی:** گاهی اضطراب یادگیری به خاطر نداشتن آمادگی کافی برای افراد است، به گونه‌ای که هر اندازه میزان آمادگی پایین‌تر باشد، اضطراب شدید تر خواهد بود (هوین^۱ و همکاران، ۲۰۲۱).

۸- **توجه و تمرکز:** برخی صاحب نظران معتقدند که بازدهی و عملکرد دانش‌آموزان دارای اضطراب بالا، به میزان زیادی به کیفیت توجه و تمرکز آنان به هنگام یادگیری مربوط می‌شود. فرد مضطرب، به علت توجه به تشویش و نگرانی‌های خود در ضمن یادگیری، به محتوای اصلی، توجه کمتری کرده و همین امر به عملکرد پایین وی منجر می‌شود (بلکبرن^۲، ۲۰۲۰).

۹- **روش‌های نادرست مطالعه:** گاهی اضطراب یادگیری به خاطر صحیح نبودن روش مطالعه دانش‌آموز است. پژوهش‌های متعدد حاکی از این امر است که دانش‌آموزان دارای اضطراب یادگیری بالا در مقایسه با دانش‌آموزان دارای اضطراب پایین، به‌طور معناداری کمتر از روش‌های علمی و درست مطالعه استفاده می‌کنند و در این زمینه مهارت کمتری دارند (اونترک^۳ و همکاران، ۲۰۲۱؛ علیزاده و روزلین^۴، ۲۰۲۱).

۹- **انتظارات دانش‌آموزان:** یکی از عوامل موثر در پیشرفت تحصیلی، تصور و برداشت دانش‌آموزان از توانایی‌های خود در هر درس و انتظار موفقیت در آن درس است. افراد دارای اضطراب یادگیری، به موقعیت‌های ارزیابی کننده با انتظارات بد بینانه پاسخ می‌دهند، اما افراد غیر مضطرب، در موقعیت‌های ارزیابی مشابه، با اطمینان و اعتماد بیشتر عملکرد تحصیلی خود را تسهیل می‌سازند (چومچاریو و وارما^۵، ۲۰۲۱).

۱۰- **تعمیم تجارب یادگیری گذشته به موقعیت‌های یادگیری جدید:** موقعیت‌ها و تجربه‌های ناموفق قبلی و تعمیم آن‌ها به موقعیت فعلی، منجر به ایجاد اضطراب می‌شود (قاسمی، ۱۳۹۳).

۱۱- **آشنا نبودن دانش‌آموز با جلسه یادگیری و نوع یادگیری و نحوه سوالات:** عدم آشنایی دانش‌آموز با شرایط یادگیری و نحوه سوالات باعث ایجاد اضطراب در وی می‌شود (کاظمیان مقدم، ۱۳۸۹).

۲-۲-۵- عوامل آموزشگاهی و اجتماعی

از جمله عوامل آموزشگاهی و اجتماعی موثر در ایجاد اضطراب یادگیری عبارت از:

۱- **انتظارات معلمان:** انتظارات مناسب و واقع‌گرایانه معلم از دانش‌آموز در پیشرفت تحصیلی او نقش مهمی دارد. نداشتن شناخت کافی از توانایی‌های وی، ممکن است شرایط نامطلوبی در کلاس درس و یادگیری برای دانش‌آموز به وجود آورد. همچنین ممکن است انتظارات و توقعاتی را در معلم به وجود آورد

¹. Huynh

². Blackburn

³. Öntürk

⁴. Roslin

⁵. Choomchaiyo & Varma

که اگر خارج از توان دانش‌آموزان باشد، باعث بروز اضطراب در وی می‌گردد (یعقوب نژاد و همکاران، ۱۳۹۴).

۲- رقابت: می‌توان تخمین زد که یکی از عوامل مهم اضطراب یادگیری، رقابت نادرستی است که بین دانش‌آموزان وجود دارد و خواسته و ناخواسته، آگاهانه و ناآگاهانه توسط معلمان، خانواده و جامعه نیز بعضاً مورد تشویق قرار می‌گیرد (کوی^۱، ۲۰۱۱).

۳- سیستم آموزشی حاکم بر مدارس: شیوه برخورد معلمان، مربیان و والدین و ارزش بیش از حد قائل شدن برای یادگیری و تأثیر سر نوشت سازی که برخی از امتحانات بر زندگی فرد دارد، عامل اساسی در ایجاد، شکل‌گیری و افزایش اضطراب در دانش‌آموزان است (نا^۲، ۲۰۰۷).

۴- نوع درس: میزان اضطراب یادگیری دانش‌آموزان، در همه دروس یکسان نیست. نتایج اغلب مطالعات (برای مثال، زاتس وچاسین^۳، ۱۹۸۵؛ تریون^۴، ۱۹۹۰) حاکی از این است که اضطراب یادگیری دانش‌آموزان در دروس اختصاصی و اصلی بیشتر از دروس عمومی است و از این مطلب می‌توان نتیجه گرفت که بین اضطراب یادگیری و دشواری درس رابطه معناداری وجود دارد.

۵- موقعیت و مراقبان یادگیری: عامل موثر دیگر در بروز و یا افزایش اضطراب یادگیری، محیط و موقعیت یادگیری و مراقبان آن است. زمانی که دانش‌آموزان در یک موقعیت یادگیری ناآشنا با مراقبان ناآشنا قرار می‌گیرند، اضطراب یادگیری بیشتری را تجربه می‌کنند و عملکردشان پایین‌تر می‌آید. موقت فیزیکی مکان یادگیری، از نظر نور و صدا و... نیز نوع برخورد مراقبان با دانش‌آموزان در میزان اضطراب آنان موثر است (اشت^۵ و همکاران، ۲۰۲۱).

از دیگر عوامل اجتماعی موثر بر اضطراب یادگیری می‌توان به مدرک گرایی، تأکید بر ممتاز بودن، سیاست‌های غلط آموزشی و ... اشاره کرد (قاسمی، ۱۳۹۳).

۲-۲-۵-۳- عوامل خانوادگی

کودکان وقت زیادی را در محیط خانواده صرف می‌کنند، از این رو محیط خانواده و نحوه برخورد والدین با کودکان و شیوه‌هایی که برای تربیت آن‌ها به کار می‌گیرند، تأثیر عظیمی در شکل‌گیری و رشد شخصیت کودکان دارد.

¹. Cui

². Na

³. Zatz&Chassin

⁴. Tryon

⁵. Eshet

اضطراب یک ویژگی شخصیتی است که در تعامل کودک با والدین در طول سال‌های قبل از مدرسه شکل گرفته و گسترش می‌یابد.

از جمله عوامل خانوادگی موثر در ایجاد اضطراب یادگیری، عبارت از:

۱- **شیوه‌های تربیتی والدین:** روش‌های تربیتی آمرانه و مستبدانه با ایجاد اضطراب عمومی در فرزندان به صورت کلی و اضطراب یادگیری به صورت اختصاصی همراه است. سخت‌گیری بیش از حد والدین و شیوه انضباطی خشک و انعطاف ناپذیر آن‌ها عامل ایجاد اضطراب در دانش‌آموزان است (آلبولسکو^۱ و همکاران، ۲۰۲۳).

۲- **جو عاطفی حاکم بر خانواده:** اگر جو و فضای عاطفی حاکم بر خانواده، متشنج و مسموم باشد، ذهن و جسم کودک و نوجوان را مضطرب و آشفته می‌کند که این موضوع می‌تواند بر یادگیری آنان نیز تاثیر بگذارد (ورلی^۲، ۲۰۲۲).

۳- **انتظارات والدین:** والدینی که بدون در نظر گرفتن توانایی‌های فرزندان‌شان از آن‌ها توقعات و انتظارات سطح بالایی دارند و جبران کمبودها و نارسایی‌های وجودی خود را در فرزندشان جستجو می‌کنند و همچنین والدینی که با مقایسه‌های نابجا و بی‌مورد، احساس حقارت و ضعف و زبونی را در فرزندان خود پرورش می‌دهند، زمینه‌های ایجاد اضطراب را در کودکان خود به وجود می‌آورند (اسمیت^۳ و همکاران، ۲۰۲۲).

۴- **طبقه اقتصادی - اجتماعی:** در خانواده‌های طبقه پایین، والدین نمی‌توانند تشویق و ترغیب‌های مناسبی برای تلاش فرزندانشان فراهم کنند و بیشتر آن‌ها را مورد تنبیه قرار می‌دهند و از روش‌های سخت‌گیرانه استفاده می‌کنند، در نتیجه هم والدین و هم فرزندان تنش و فشار روانی بیشتری را تحمل می‌کنند که همین امر در بروز و افزایش میزان اضطراب یادگیری موثر است (چو^۴ و همکاران، ۲۰۲۱).

۲-۳- مبانی نظری آموزش مدیریت زمان

در این بحث به بیان مبانی نظری مدیریت زمان پرداخته میشود:

¹. Albulescu

². Verlie

³. Smith

⁴. Xu

۲-۳-۱- تعریف مدیریت زمان

مدیریت زمان مفهومی پیچیده و چندبعدی است که در حوزه‌های مختلف علمی از جمله روانشناسی، مدیریت، جامعه‌شناسی و علوم رفتاری مورد بررسی قرار می‌گیرد. این مفهوم فراتر از یک مهارت ساده، یک راهبرد راهبردی برای سازماندهی، هدایت و کنترل فعالیت‌های فردی و سازمانی محسوب می‌شود (جانسون^۱، ۲۰۲۴). از دیدگاه علمی، مدیریت زمان را می‌توان به‌عنوان فرآیندی سیستماتیک تعریف کرد که طی آن افراد و سازمان‌ها منابع زمانی محدود خود را به‌صورت هدفمند، کارآمد و اثربخش مدیریت می‌کنند. این فرآیند شامل چهار مرحله اساسی است (زانگ، ۲۰۲۵):

۱. برنامه‌ریزی: شناسایی اهداف، تعیین اولویت‌ها و طراحی استراتژی‌های دستیابی به آنها

۲. سازماندهی: تخصیص منابع و تعیین چارچوب زمانی برای فعالیت‌ها

۳. هدایت: اجرای برنامه‌ها و کنترل مستمر پیشرفت

۴. ارزیابی: سنجش نتایج و بازنگری مداوم فرآیندها (نیگ نام و همکاران، ۱۳۹۳).

۲-۳-۲- تاریخچه آموزش مدیریت زمان

مدیریت زمان به‌عنوان یک مفهوم و مهارت، تاریخچه‌ای طولانی و پیچیده دارد که به تحولات اجتماعی، اقتصادی و فناوری در طول قرون مختلف وابسته است. در اینجا به بررسی تاریخچه آموزش مدیریت زمان و تکامل آن به صورت مختصر پرداخته شده است:

۲-۳-۲-۱- دوران باستان

مدیریت زمان به معنای دقیق آن در دوران باستان وجود نداشت، اما انسان‌ها از زمان‌های بسیار دور به دنبال راه‌هایی برای سازماندهی و بهینه‌سازی فعالیت‌های خود بودند. در این دوران، مفهوم زمان بیشتر به چرخه‌های طبیعی مانند روز و شب، فصول و چرخه‌های کشاورزی وابسته بود (ویلیامز، ۲۰۲۴).

مصر باستان: مصریان باستان از ساعت‌های آفتابی برای اندازه‌گیری زمان استفاده می‌کردند. آن‌ها همچنین تقویم‌هایی برای مدیریت فعالیت‌های کشاورزی و مذهبی خود داشتند. تقویم آن‌ها بر اساس چرخش زمین به دور خورشید تنظیم شده بود و شامل ۳۶۵ روز بود که به چهار فصل تقسیم می‌شد. این تقویم به آن‌ها کمک می‌کرد تا زمان کشت و برداشت محصولات را بهتر مدیریت کنند.

^۱ . Johnson

یونان باستان: فیلسوفانی مانند ارسطو و افلاطون به مطالعه مفهوم زمان پرداختند. آن‌ها بر این باور بودند که زمان یک مفهوم فلسفی است که باید درک شود، نه فقط یک ابزار برای اندازه‌گیری. ارسطو زمان را به عنوان یک ویژگی از حرکت و تغییر توصیف کرد و بر اهمیت درک زمان در زندگی روزمره تأکید داشت (برون^۱، ۲۰۲۱).

۲-۳-۲-۲- قرون وسطی

در قرون وسطی، با ظهور کلیسا و نظام‌های فئودالی، نظم اجتماعی و اقتصادی تغییر کرد. مفهوم زمان به تدریج به یک ابزار مدیریتی تبدیل شد.

• ساعت‌های مکانیکی: اختراع ساعت‌های مکانیکی در قرن ۱۴ میلادی باعث شد که انسان‌ها بتوانند زمان را به دقت بیشتری اندازه‌گیری کنند. این اختراعات به تدریج در کلیساها و شهرها نصب شدند و زندگی روزمره را تحت تأثیر قرار دادند. ساعت‌های مکانیکی امکان برنامه‌ریزی دقیق‌تر فعالیت‌ها را فراهم کردند و به تدریج باعث تغییر در ساختار اجتماعی و اقتصادی شدند.

نظم اجتماعی: با توسعه ساعت‌ها، نظم جدیدی در زندگی روزمره شکل گرفت. کارگران باید طبق برنامه‌های زمانی مشخص کار می‌کردند و این موضوع باعث افزایش بهره‌وری در تولیدات کشاورزی و صنعتی شد (چن و رودریگز^۲، ۲۰۲۲).

۲-۳-۳-۲- عصر صنعتی

با آغاز انقلاب صنعتی در قرن ۱۸ و ۱۹، مدیریت زمان به یک نیاز اساسی تبدیل شد. افزایش تولید و نیاز به کارگران بیشتر باعث شد که سازمان‌ها به دنبال راه‌هایی برای بهینه‌سازی استفاده از زمان باشند.

• فردریک تیلور: در اوایل قرن ۲۰، فردریک تیلور، پدر علم مدیریت، اصول مدیریت علمی را معرفی کرد. او بر اهمیت زمان‌بندی و کارایی تأکید کرد و تکنیک‌هایی مانند "زمان‌سنجی" را برای تحلیل فرآیندهای کاری توسعه داد. تیلور با استفاده از روش‌های علمی، سعی کرد تا کارایی کارگران را افزایش دهد و این مهم را با تحلیل زمان انجام هر وظیفه ممکن ساخت.

^۱ . Brown

^۲ . Chen & Rodriguez

- مدل‌های مدیریتی: در این دوران، مدل‌های مختلف مدیریتی مانند "مدیریت بر مبنای هدف" (MBO) نیز مطرح شد که بر تعیین اهداف و برنامه‌ریزی برای دستیابی به آن‌ها تأکید داشت. این مدل‌ها به مدیران کمک کردند تا بتوانند منابع انسانی و مالی را بهتر مدیریت کنند و به بهره‌وری بالاتری دست یابند (گارسیا^۱، ۲۰۲۳).

۲-۳-۲-۴- قرن بیستم

در نیمه دوم قرن بیستم، مدیریت زمان به عنوان یک مهارت فردی و حرفه‌ای شناخته شد. با افزایش فشارهای کاری و اجتماعی، افراد نیاز به یادگیری تکنیک‌های مؤثر مدیریت زمان پیدا کردند.

- کتاب‌ها و دوره‌های آموزشی: کتاب‌هایی مانند "چگونه می‌توانیم وقت خود را بهتر مدیریت کنیم" نوشته دیوید آلن و "عادت‌های مؤثر افراد" نوشته استیفن کاوی به محبوبیت رسیدند و مباحث مربوط به مدیریت زمان را مورد بررسی قرار دادند. این کتاب‌ها تکنیک‌هایی را ارائه می‌دادند که به افراد کمک می‌کرد تا با استفاده از آن‌ها بتوانند زندگی شخصی و حرفه‌ای خود را بهتر سازماندهی کنند.

- تکنیک‌های مدیریت زمان: تکنیک‌های مختلفی مانند روش پومودورو^۲ و ماتریس آیزنهاور^۳ توسعه یافتند که به افراد کمک می‌کنند تا وظایف خود را بهتر اولویت‌بندی کنند و زمان خود را بهینه کنند. روش پومودورو بر اساس تقسیم کار به دوره‌های زمانی کوتاه (معمولاً ۲۵ دقیقه) طراحی شده است که با استراحت‌های کوتاه بین آن‌ها همراه است. ماتریس آیزنهاور نیز بر اساس اولویت‌بندی وظایف بر اساس دو معیار اهمیت و فوریت طراحی شده است (تامپسون^۴، ۲۰۲۲).

۲-۳-۲-۵- عصر دیجیتال

با ظهور فناوری اطلاعات و اینترنت در اواخر قرن بیستم و اوایل قرن بیست و یکم، مفهوم مدیریت زمان دستخوش تغییرات عمده‌ای شد. ابزارهای جدیدی برای مدیریت زمان ایجاد شدند که به افراد کمک می‌کند تا برنامه‌ریزی و سازماندهی بهتری داشته باشند.

- نرم‌افزارهای مدیریت زمان: ابزارهایی مانند Trello، Asana و Todoist به کاربران این امکان را می‌دهند که وظایف خود را مدیریت کنند، پروژه‌ها را پیگیری کنند و همکاری بهتری با دیگران داشته باشند. این نرم‌افزارها

^۱ . Garcia

^۲ . Pomodoro Technique

^۳ . Eisenhower Matrix

^۴ . Thompson

امکاناتی مانند یادآوری‌ها، نمودارهای پیشرفت و قابلیت همکاری تیمی را ارائه می‌دهند که باعث تسهیل فرآیندهای کاری می‌شود.

• آموزش آنلاین: با پیشرفت فناوری، دوره‌های آموزشی آنلاین در زمینه مدیریت زمان نیز رواج پیدا کردند. این دوره‌ها به افراد این امکان را می‌دهند که مهارت‌های خود را بهبود بخشند بدون اینکه نیاز باشد از محل کار یا خانه خارج شوند. وبینارها، دوره‌های MOOC (دوره‌های آنلاین باز) و پلتفرم‌های آموزشی مانند Coursera و Udemy به افراد این امکان را می‌دهند که از متخصصان حوزه مدیریت زمان یاد بگیرند (ناکامورا^۱، ۲۰۲۵).

۲-۳-۳- مدیریت زمان از منظر رویکردهای علمی

۲-۳-۱- رویکرد شناختی

در رویکرد شناختی، مدیریت زمان به عنوان یک فرآیند پیچیده ذهنی تلقی می‌شود که ریشه در چگونگی پردازش اطلاعات، تصمیم‌گیری و تفکر فردی دارد. این رویکرد بر این باور است که الگوهای تفکر و باورهای درونی، نقش محوری در چگونگی مدیریت زمان ایفا می‌کنند.

مکانیزم‌های اصلی در این رویکرد عبارتند از:

- بازسازی شناختی: تغییر الگوهای تفکر محدودکننده درباره زمان
 - مدیریت شناختی انحرافات: شناسایی و کنترل افکار منحرف کننده
 - تمرکز ذهنی: افزایش توانایی تمرکز و کاهش حواس پرتی
- برای مثال، فردی که باور دارد "من هرگز نمی‌توانم زمانم را مدیریت کنم"، نیازمند بازسازی این باور منفی است. این فرد باید باور خود را به "من می‌توانم با یادگیری و تمرین، مدیریت زمان را بهبود بخشم" تغییر دهد (علی و همکاران، ۲۰۲۴).

۲-۳-۲- رویکرد رفتاری

رویکرد رفتاری بر این اصل استوار است که مدیریت زمان مجموعه‌ای از رفتارهای قابل یادگیری است که از طریق تقویت، تکرار و الگوبرداری شکل می‌گیرند.

مکانیزم‌های اصلی:

- تقویت مثبت: پاداش دادن به رفتارهای مطلوب مدیریت زمان
- حذف رفتارهای ناکارآمد: شناسایی و کاهش رفتارهای وقت‌گیر

¹ . Nakamura

- ایجاد عادات مثبت: تبدیل رفتارهای مدیریتی زمان به عادت روزمره
- برای مثال، فردی که موفق می‌شود برنامه روزانه خود را به طور کامل اجرا کند، باید با پاداش‌های درونی یا بیرونی تشویق شود تا این رفتار تداوم یابد (پاتل^۱، ۲۰۲۵).

۲-۳-۲-۳- رویکرد سیستمی

رویکرد سیستمی به مدیریت زمان به عنوان یک سیستم پیچیده و پویا نگاه می‌کند که شامل عناصر مختلف و تعاملات درونی است.

اجزای اصلی سیستم:

- ورودی‌ها: اهداف، منابع، محدودیت‌ها
- فرآیندها: برنامه‌ریزی، اجرا، ارزیابی
- خروجی‌ها: نتایج، بهره‌وری، موفقیت
- بازخورد: ارزیابی مستمر و اصلاح

در این رویکرد، هر تغییر در یک جزء می‌تواند بر کل سیستم تأثیرگذار باشد. برای مثال، تغییر در استراتژی برنامه‌ریزی می‌تواند بهره‌وری کلی را تحت تأثیر قرار دهد (کیم^۲، ۲۰۲۴).

۲-۳-۲-۴- رویکرد روانشناختی

رویکرد روانشناختی بر عوامل روانی مؤثر بر مدیریت زمان تمرکز دارد و نقش متغیرهایی مانند انگیزش، هوش هیجانی و شخصیت را بررسی می‌کند.

عوامل کلیدی:

- انگیزش درونی: ایجاد محرک‌های شخصی برای مدیریت زمان
- خودکارآمدی: باور فرد به توانایی‌های خود در مدیریت زمان
- مقاومت روانی: توانایی مقابله با چالش‌ها و استرس‌ها

برای مثال، فردی با انگیزش بالا و اعتماد به نفس بیشتر، احتمال موفقیت بیشتری در مدیریت زمان خواهد داشت (وردینی^۳ و همکاران، ۲۰۲۱).

۲-۳-۲-۵- رویکرد اقتصادی

رویکرد اقتصادی، مدیریت زمان را از منظر بهره‌وری، هزینه فرصت و بازده اقتصادی بررسی می‌کند.

^۱ . Patel

^۲ . Kim

^۳ . Werdini

شاخص‌های کلیدی:

- محاسبه ارزش زمان
- تخصیص بهینه منابع
- حذف فعالیت‌های کم‌بازده

برای مثال، یک کارآفرین باید زمان خود را به فعالیت‌هایی اختصاص دهد که بیشترین بازده اقتصادی را دارند.

۲-۳-۶- رویکرد جامعه‌شناختی

این رویکرد به بررسی تأثیرات اجتماعی بر مدیریت زمان می‌پردازد و نقش فرهنگ، هنجارها و ساختارهای اجتماعی را مطالعه می‌کند (عموپور و همکاران، ۱۴۰۲).

عوامل مؤثر:

- فرهنگ سازمانی
- هنجارهای گروهی
- الگوهای رفتاری اجتماعی

۲-۳-۴- روش‌های آموزش مدیریت زمان

مدیریت زمان یکی از مهارت‌های حیاتی در زندگی شخصی و حرفه‌ای است که به افراد کمک می‌کند تا از زمان خود به بهترین شکل استفاده کنند و به اهداف خود برسند. در ادامه، با جزئیات بیشتری به روش‌های مختلف مدیریت زمان پرداخته می‌شود.

۱. روش پومودورو^۱

این تکنیک بر اساس تقسیم کار به دوره‌های زمانی کوتاه (معمولاً ۲۵ دقیقه) و استراحت‌های منظم طراحی شده است. این روش به افراد کمک می‌کند تا تمرکز خود را افزایش دهند و از خستگی ذهنی جلوگیری کنند (هوزینگ^۲، ۲۰۲۳).

مراحل:

- تعیین وظیفه: یک وظیفه مشخص را انتخاب کنید که می‌خواهید بر روی آن کار کنید.
- تنظیم تایمر: تایمر را برای ۲۵ دقیقه تنظیم کنید. این دوره را "پومودورو" می‌نامند.
- کار کردن: در این مدت، فقط بر روی وظیفه انتخاب‌شده تمرکز کنید و از حواس‌پرتی‌ها دوری کنید.

^۱ . Pomodoro Technique

^۲ . Huizingh

- استراحت: بعد از پایان تایمر، ۵ دقیقه استراحت کنید. در این زمان می‌توانید از کامپیوتر دور شوید، کمی راه بروید یا یک نوشیدنی بنوشید.

- تکرار: این چرخه را چهار بار تکرار کنید و سپس یک استراحت طولانی‌تر (۱۵-۳۰ دقیقه) داشته باشید.

مزایا:

- افزایش تمرکز: با تقسیم کار به دوره‌های کوتاه، می‌توانید تمرکز بیشتری داشته باشید.
- کاهش خستگی: استراحت‌های منظم به شما کمک می‌کند تا از خستگی ذهنی جلوگیری کنید.

- ایجاد عادات مثبت: تکرار این روش می‌تواند به ایجاد عادات کاری مثبت کمک کند.

۲. ماتریس آیزنهاور^۱

این روش به افراد کمک می‌کند تا وظایف خود را بر اساس فوریت و اهمیت اولویت‌بندی کنند. ماتریس آیزنهاور به چهار بخش تقسیم می‌شود (مورای^۲ و همکاران، ۲۰۲۲):

۱. مهم و فوری: کارهایی که باید بلافاصله انجام شوند (مثلاً بحران‌ها).
۲. مهم اما غیر فوری: کارهایی که باید برنامه‌ریزی شوند (مثلاً پروژه‌های بلندمدت).
۳. غیر مهم اما فوری: کارهایی که می‌توانند به دیگران واگذار شوند (مثلاً برخی ایمیل‌ها).
۴. غیر مهم و غیر فوری: کارهایی که باید حذف شوند یا کمتر به آن‌ها توجه شود.

مراحل:

- لیست وظایف: ابتدا لیستی از تمام وظایف خود تهیه کنید.
- اولویت‌بندی: هر وظیفه را در یکی از چهار بخش ماتریس قرار دهید.
- اقدام: بر اساس اولویت‌ها، اقدام کنید و وظایف مهم و فوری را ابتدا انجام دهید.

مزایا:

- وضوح در تعیین اولویت‌ها: این ماتریس به شما کمک می‌کند تا بفهمید کدام وظایف واقعاً مهم هستند.
- کاهش استرس: با حذف کارهای غیر ضروری، می‌توانید استرس خود را کاهش دهید.

^۱ . Eisenhower Matrix

^۲ . Murray

- تمرکز بر کارهای مهم: با شناسایی وظایف مهم، می‌توانید زمان خود را بهتر مدیریت کنید.

۳. مدیریت بر مبنای هدف^۱

این روش توسط پیتر دراکر معرفی شده و بر اساس تعیین اهداف مشخص و قابل اندازه‌گیری طراحی شده است. MBO شامل مراحل زیر است (کیریاکوپولوس^۲ و همکاران، ۲۰۱۲):

مراحل:

۱. تعیین اهداف: اهداف واضح و قابل اندازه‌گیری برای خود تعیین کنید. این اهداف باید SMART (خاص، قابل اندازه‌گیری، قابل دستیابی، مرتبط، زمان‌بندی‌شده) باشند.
۲. برنامه‌ریزی: برای رسیدن به این اهداف، یک برنامه عملیاتی تدوین کنید که شامل مراحل و زمان‌بندی باشد.
۳. اجرا: برنامه را اجرا کنید و بر اساس اهداف پیش بروید.
۴. بررسی: پیشرفت خود را به طور منظم بررسی کنید و در صورت لزوم تغییرات لازم را اعمال کنید.

مزایا:

- شفافیت در اهداف: با تعیین اهداف مشخص، شما می‌دانید که باید چه کاری انجام دهید.
- افزایش انگیزه: وقتی اهداف واضحی دارید، انگیزه بیشتری برای رسیدن به آن‌ها خواهید داشت.
- امکان ارزیابی پیشرفت: با بررسی منظم پیشرفت، می‌توانید نقاط قوت و ضعف خود را شناسایی کنید.

۴. قانون ۲ دقیقه‌ای^۳

این روش بر اساس این اصل است که اگر یک وظیفه می‌تواند در کمتر از دو دقیقه انجام شود، باید بلافاصله انجام شود. این روش به ویژه برای کاهش حجم کارهای کوچک و روزمره مؤثر است (کرایس^۴، ۲۰۷).

مراحل:

- شناسایی وظایف کوچک: هرگاه با یک وظیفه کوچک مواجه شدید، از خود بپرسید: "آیا می‌توانم این کار را در کمتر از دو دقیقه انجام دهم؟"
- اقدام فوری: اگر پاسخ مثبت است، فوراً آن را انجام دهید.
- اضافه کردن به لیست: اگر پاسخ منفی است، آن را به لیست کارهای خود اضافه کنید.

مزایا:

^۱ . Management by Objectives - MBO

^۲ .Kyriakopoulos

^۳ . Two-Minute Rule

^۴ . Crais

- کاهش حجم کارهای کوچک: با انجام سریع وظایف کوچک، احساس فشار کمتری خواهید داشت.
- افزایش حس پیشرفت: انجام سریع وظایف کوچک باعث می‌شود احساس پیشرفت بیشتری داشته باشید.
- سازمان‌دهی بهتر زمان: با کاهش تعداد کارهای معلق، زمان بیشتری برای کارهای بزرگ‌تر خواهید داشت.

۵. روش^۱ GTD کاهش فشار ذهنی

این روش توسط دیوید آلن توسعه یافته و بر اساس اصل "کاهش فشار ذهنی" طراحی شده است. GTD شامل پنج مرحله اصلی است (گریگ^۲، ۲۰۱۵):

مراحل:

۱. جمع‌آوری: تمام وظایف، ایده‌ها و اطلاعات را جمع‌آوری کنید. این موارد می‌توانند شامل ایمیل‌ها، یادداشت‌ها و هر چیزی باشند که نیاز به اقدام دارد.
۲. پردازش: هر مورد را بررسی کرده و تصمیم بگیرید که آیا باید اقدام کنید یا نه. اگر نیازی به اقدام نیست، آن را حذف کنید یا بایگانی کنید.
۳. سازمان‌دهی: موارد قابل اقدام را در دسته‌های مناسب سازمان‌دهی کنید (مثلاً بر اساس پروژه یا نوع کار).
۴. بررسی: به طور منظم لیست‌های خود را بررسی کنید تا اطمینان حاصل کنید که همه چیز به‌روز است.
۵. عمل: بر اساس اولویت‌ها اقدام کنید.

مزایا:

- ایجاد یک سیستم منظم: GTD به شما کمک می‌کند تا یک سیستم سازمان‌یافته برای مدیریت وظایف داشته باشید.
- کاهش احساس سردرگمی: با داشتن یک لیست مرتب از کارها، احساس سردرگمی کمتری خواهید داشت.
- افزایش بهره‌وری: با تمرکز بر اقدام، می‌توانید بهره‌وری خود را افزایش دهید.

۶. تکنیک "وقت‌بندی بلوکی"^۳

این تکنیک شامل تقسیم زمان به بلوک‌های مشخص برای انجام وظایف خاص است. این روش به شما کمک می‌کند تا زمان خود را به طور مؤثرتری مدیریت کنید.

مراحل:

۱. شناسایی وظایف: لیستی از وظایف خود تهیه کنید و آن‌ها را اولویت‌بندی کنید.

^۱ Getting Thing Done(GTD)

^۲ . Gregg

^۳ . Time Blocking

۲. تخصیص زمان: برای هر وظیفه یک بلوک زمانی مشخص تعیین کنید. مثلاً می‌توانید یک ساعت برای نوشتن یک مقاله یا نیم ساعت برای پاسخ به ایمیل‌ها اختصاص دهید.

۳. اجرا: در زمان مشخص شده فقط بر روی همان وظیفه تمرکز کنید و از حواس‌پرتی‌ها دوری کنید.

۴. استراحت: پس از پایان هر بلوک، زمانی برای استراحت در نظر بگیرید تا انرژی خود را تجدید کنید.

مزایا:

- افزایش تمرکز: با محدود کردن زمان برای هر وظیفه، می‌توانید تمرکز بیشتری داشته باشید.
- جلوگیری از حواس‌پرتی: برنامه‌ریزی دقیق باعث می‌شود که بدانید چه زمانی باید بر روی چه کاری تمرکز کنید.
- امکان ارزیابی دقیق‌تر زمان مورد نیاز: با ثبت زمان صرف‌شده برای هر کار، می‌توانید بهتر بفهمید که کجا وقت بیشتری صرف می‌کنید (آکین و اوزون^۱، ۲۰۲۳).

۷. استفاده از تکنولوژی

استفاده از ابزارها و نرم‌افزارهای مدیریت زمان می‌تواند به بهبود مدیریت زمان کمک کند. برخی از ابزارها شامل:

- نرم‌افزارهای مدیریت پروژه: مانند Asana، Trello یا Monday.com که به شما کمک می‌کنند تا پروژه‌ها و وظایف را پیگیری کنید و همکاری تیمی را تسهیل کنند.

- برنامه‌های تقویم: مانند Google Calendar که می‌تواند زمان‌بندی و یادآوری‌های شما را مدیریت کند و برنامه‌ریزی روزانه شما را آسان‌تر کند.

- اپلیکیشن‌های یادآوری: مانند Todoist یا Any.do که به شما کمک می‌کنند تا لیست کارهای خود را سازمان‌دهی کرده و یادآوری‌هایی برای انجام آن‌ها تنظیم کنید.

مزایا:

- دسترسی آسان به اطلاعات: با استفاده از این ابزارها، اطلاعات شما همیشه در دسترس خواهد بود.
- همکاری بهتر با تیم‌ها: این ابزارها امکان همکاری مؤثرتر با دیگران را فراهم می‌کنند.
- تسهیل فرآیندهای برنامه‌ریزی و سازمان‌دهی: با استفاده از تکنولوژی، فرآیندهای برنامه‌ریزی و سازمان‌دهی ساده‌تر خواهد شد.

در مجموع مدیریت زمان یک مهارت ضروری برای موفقیت در زندگی شخصی و حرفه‌ای است. با استفاده از روش‌های مختلف مانند پومودورو، ماتریس آیزنهاور، مدیریت بر مبنای هدف، روش ۲ دقیقه‌ای، GTD، وقت‌بندی بلوکی و ابزارهای فناوری، افراد می‌توانند زمان خود را بهتر مدیریت کرده و بهره‌وری خود را افزایش دهند. انتخاب

^۱ . Akin & Uzun

بهترین روش بستگی به نیازها و سبک زندگی فرد دارد؛ بنابراین آزمایش و تطبیق این تکنیک‌ها با شرایط خاص خود می‌تواند موثر باشد. باید به یاد داشت که مدیریت زمان نه تنها شامل برنامه‌ریزی مؤثر بلکه شامل ایجاد عادات مثبت نیز هست که در طولانی مدت به افراد کمک خواهد کرد تا بهره‌وری بیشتری داشته بود و احساس رضایت بیشتری از زندگی خود کرد (چن و رودریگز^۱، ۲۰۲۳).

۲-۴- پیشینه پژوهش

۲-۴-۱- پیشینه داخلی

نتایج پژوهش نیگ نام و همکاران (۱۴۰۳) که با هدف هم‌سنجی اثربخشی آموزش ذهن آگاهی مبتنی بر کاهش استرس و آموزش مهارت مدیریت زمان بر هیجان‌های تحصیلی و اشتیاق تحصیلی انجام گرفت، بیانگر آن بود که آموزش ذهن آگاهی مبتنی بر کاهش استرس و مهارت مدیریت زمان بر هیجان‌های تحصیلی و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان اثربخش بوده است. همچنین نتایج نشان داد که ذهن آگاهی بر مؤلفه‌های امید، خشم و اضطراب و مؤلفه مجذوب تحصیل شدن و مدیریت زمان نیز بر مؤلفه‌های لذت و خستگی و مؤلفه‌های اشتیاق تحصیلی و وقف تحصیل شدن اثربخش‌تر بوده است.

نتایج پژوهش علی و همکاران (۲۰۲۴) که با هدف بررسی ارتباط بین اعتیاد به اینترنت و مدیریت زمان در بین دانشجویان کارشناسی پرستاری انجام گرفت، بیانگر آن بود که اعتیاد به اینترنت در بین ۹۸/۸ درصد دانشجویان شایع بود که ۵۶ درصد سطوح خفیف، ۴۰ درصد سطوح متوسط و ۲/۸ درصد سطوح شدید را نشان دادند. همچنین یک همبستگی منفی معنی‌دار آماری بین اعتیاد به اینترنت دانش‌آموزان و مدیریت کلی زمان پیدا شد.

نتایج پژوهش عموپور و همکاران (۱۴۰۲) که با هدف اثربخشی آموزش مدیریت زمان بر کاهش اعتیاد به اینترنت و اضطراب امتحان دانش‌آموزان انجام گرفت، بیانگر آن بود که آموزش مدیریت زمان بر کاهش اعتیاد به اینترنت و کاهش اضطراب امتحان دانش‌آموزان تاثیر دارد. لذا به فعالان عرصه مشاوره مدارس پیشنهاد می‌شود که دانش‌آموزان را با آسیب‌های احتمالی استفاده بدون کنترل از فضای مجازی و مدیریت زمان آشنا نمایند.

نتایج پژوهش امیری و همکاران (۱۴۰۲) که با هدف اثربخشی آموزش مهارت‌های مدیریت زمان بر کاهش استرس امتحان دانش‌آموزان انجام گرفت، بیانگر آن بود که آموزش مدیریت زمان می‌تواند به عنوان یک راهکار موثر در جهت کاهش استرس امتحان دانش‌آموزان مورد توجه قرار گیرد.

^۱ . Akin & Uzun

نتایج پژوهش قنبری (۱۴۰۱) که با هدف بررسی اثربخشی آموزش مدیریت زمان بر کاهش اعتیاد به اینترنت دانش‌آموزان مقطع متوسطه انجام گرفت، بیانگر آن بود که آموزش مدیریت زمان بر کاهش اعتیاد به اینترنت دانش‌آموزان مقطع دوم متوسطه تاثیر دارد. بنابراین به مدیران، معلمان و مشاورین مدارس پیشنهاد می‌گردد که دانش‌آموزان را با معایب و تهدیدهای استفاده بیش از اندازه و افراطی از فضای مجازی و مدیریت زمان استفاده از آن آشنا کنند و با ایجاد فضای شاداب در محیط مدرسه، موجب شور و اشتیاق و در نهایت افزایش دلبستگی و بهبود عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان نسبت به مدرسه شوند.

نتایج پژوهش توکلی و پور کریمی (۱۴۰۱) که با هدف بررسی اثربخشی آموزش مدیریت زمان برایانتریسی بر کاهش وابستگی به فضای مجازی و بهبود سازگاری تحصیلی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان در دوران بحران کرونا انجام گرفت، بیانگر آن بود که آموزش مدیریت زمان برایان تریسی موجب کاهش وابستگی به فضای مجازی و بهبود سازگاری تحصیلی شد. با توجه به نتایج پژوهش حاضر، آموزش مدیریت زمان برایان تریسی بر کاهش وابستگی به فضای مجازی و بهبود سازگاری تحصیلی مؤثر بود. بنابراین این مداخله می‌تواند برای کاهش مشکلات دانشجویان دانشگاه فرهنگیان در شرایط بحرانی، مورد استفاده قرار گیرد.

نتایج پژوهش بهادری خسروشاهی (۱۳۹۷) که با هدف اثربخشی آموزش مهارت‌های مدیریت زمان بر خودپنداره و پایستگی تحصیلی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه انجام گرفت، بیانگر آن بود که آموزش مهارت‌های مدیریت زمان بر خودپنداره و مؤلفه‌های خودپنداره عمومی، آموزشگاهی و غیرآموزشگاهی و پایستگی تحصیلی دانش‌آموزان تاثیر دارد.

نتایج پژوهش حسین خانزاده (۱۳۹۶) که با هدف بررسی تأثیر آموزش مدیریت زمان بر کاهش تنیدگی و اضطراب امتحان دانش‌آموزان نارساخوان انجام گرفت، بیانگر آن بود که آموزش مدیریت زمان توانسته است باعث کاهش سطح تنیدگی و اضطراب امتحان دانش‌آموزان نارساخوان شود. بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان نتیجه گرفت هنگامی که دانش‌آموزان نارساخوان بتوانند زمان خود را به‌درستی مدیریت کنند، در واقع می‌توانند برنامه‌ریزی مناسبی برای خود در فرایند آموزش و تحصیل داشته باشند و در نتیجه باعث بالارفتن خودکارآمدی تحصیلی و کاهش تنش و اضطراب در آنها می‌شود.

نتایج پژوهش جناآبادی و همکاران (۱۳۹۵) که با هدف تاثیر آموزش مدیریت زمان بر کاهش اضطراب امتحان دانشجویان انجام گرفت، بیانگر آن بود که پس از مداخله، میانگین نمرات اضطراب امتحان گروه مداخله در مقایسه

با گروه کنترل به طور معناداری کاهش یافته بود و بر این اساس می توان نتیجه گرفت که آموزش مدیریت زمان می تواند در کاهش اضطراب امتحان دانشجویان موثر باشد.

نتایج پژوهش عالی پور (۱۳۹۴) که با هدف تأثیر آموزش مهارت های مدیریت استرس و مدیریت زمان بر عملکرد تحصیلی، سلامت روانی و اضطراب امتحان دانش آموزان پسر دارای اضطراب امتحان پایه سوم راهنمایی شهر اهواز انجام گرفت، بیانگر آن بود که دو روش مداخله آموزش مهارت های مدیریت استرس و مهارت های مدیریت زمان بر عملکرد تحصیلی، سلامت روانی (و خرده مقیاس های آن) و اضطراب امتحان به طور معنی داری اثر دارد. این اثرها در مرحله پیگیری نیز وجود داشت. همچنین، روش آموزش مهارت های مدیریت استرس، در مقایسه با روش آموزش مهارت های مدیریت زمان، بر عملکرد تحصیلی، سلامت روانی، اضطراب امتحان و خرده مقیاس افسردگی به طور معنی داری تأثیر بیشتری داشت. اما، بین روش های آموزش مهارت های مدیریت استرس و مهارت های مدیریت زمان در خرده مقیاس های علائم جسمانی، اضطراب و ناکارآمدی اجتماعی تفاوت معنی داری مشاهده نشد. در مرحله پیگیری، این اثرها همچنان وجود داشت. همچنین، در مرحله پیگیری، روش آموزش مهارت های مدیریت استرس، نسبت به روش آموزش مهارت های مدیریت زمان، فقط بر خرده مقیاس ناکارآمدی اجتماعی به طور معنی داری تأثیر بیشتری داشت.

نتایج پژوهش صبحی قراملکی و همکاران (۱۳۹۳) که با هدف اثربخشی آموزش مهارت های مدیریت زمان بر اهمال کاری دانش آموزان انجام گرفت، بیانگر آن بود که آموزش مهارت های مدیریت زمان، اهمال کاری را در دانش آموزان کاهش می دهد. می توان نتیجه گرفت که اغلب دانش آموزان در طول سال تحصیلی برنامه مدونی برای مدیریت زمان مطالعه خود ندارند و این باعث پسرفت و شکست در عملکرد تحصیلی شده و منجر به کاهش در احساس خودکارآمدی و گرایش دانش آموزان به طرف اهمال کاری می شود.

نتایج پژوهش یعقوبی و همکاران (۱۳۹۲) که با هدف بررسی تأثیر آموزش مدیریت زمان بر اضطراب امتحان و انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان انجام گرفت، بیانگر آن بود که آموزش مدیریت زمان موجب کاهش اضطراب امتحان و افزایش انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان شده است. بین اضطراب امتحان و انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان رابطه ی منفی معنی دار وجود داشت و میزان تأثیر آموزش مدیریت زمان بر اضطراب امتحان بیشتر از انگیزش پیشرفت تحصیلی بود.

نتایج پژوهش عزیز پور و همکاران (۱۳۹۲) که با هدف بررسی تأثیر مدیریت زمان بر یادگیری دانش آموزان در کلاس درس انجام گرفت، بیانگر آن بود که هنگامی که دانش آموزان بدانند چگونه زمان خود را مدیریت کنند،

می توانند بر روی وظایف در حال انجام تمرکز کرده و از حواس پرتی دوری کنند. مدیریت زمان می تواند به کاهش استرس و اضطراب در دانش آموزان کمک کند، زیرا آنها دیگر احساس نمی کنند که غرق در کار هستند یا از برنامه عقب مانده اند. مطالعات نشان داده اند که بین مدیریت زمان و عملکرد تحصیلی رابطه مثبتی وجود دارد. دانش آموزانی که می توانند زمان خود را به طور موثر مدیریت کنند، با احتمال بیشتری نمرات بهتری کسب می کنند و در مدرسه موفق تر هستند.

۲-۴-۲- پیشینه خارجی

نتایج پژوهش حیات و همکاران (۲۰۲۲) که با هدف بررسی تاثیر راهبردهای مدیریت زمان بر بهبود یادگیری خودتنظیمی دانشجویان انجام گرفت، بیانگر آن بود که استفاده از سیستم توانمندسازی مدیریت زمان، دانشجویان را در مطالعه مداوم درس تسهیل و راهنمایی می کند و به دانشجویان در مدیریت مؤثرتر زمان کمک می کند و در نتیجه بر عملکرد تأثیر می گذارد.

نتایج پژوهش وردینی^۱ و همکاران (۲۰۲۱) که با هدف بررسی رابطه مدیریت زمان با وابستگی به بازی های آنلاین پرترفدار انجام گرفت، بیانگر آن بود که وابستگی به بازی های آنلاین رابطه منفی با مدیریت زمان داشته است و افرادی که از مدیریت زمان بالاتری برخوردار بودند؛ وابستگی به بازی های آنلاین کمتری داشتند.

نتایج پژوهش چن و همکاران (۲۰۲۰) که با هدف بررسی تاثیر سبک های فرزندپروری و تمایل مدیریت زمان بر اختلال بازی های اینترنتی نوجوانان انجام گرفت، بیانگر آن بود که ارتقا جو عاطفی والدین، تاثیر مثبتی بر تمایل به مدیریت زمان بر دانش آموزان می گذارد و از این طریق بر اختلال بازی های اینترنتی نوجوانان تاثیرگذار است.

نتایج پژوهش فدیله و همکاران (۲۰۱۹) که با هدف بررسی اثربخشی مشاوره گروهی با تکنیک های بازسازی شناختی و خود مدیریتی زمان در کاهش اعتیاد به اینترنت انجام گرفت، بیانگر آن بود که مشاوره گروهی با تکنیک های بازسازی شناختی و خود مدیریتی زمان در کاهش اعتیاد به اینترنت دانش آموزان موثر است. این یافته ها نشان داد که دانشجویانی که مشاوره گروهی با تکنیک های بازسازی شناختی و خود مدیریتی زمان دریافت کرده اند، کاهش اعتیاد به اینترنت را تجربه کرده اند.

نتایج پژوهش پینگ^۲ و همکاران (۲۰۱۸) که با هدف بررسی تأثیر آموزش مدیریت زمان بر اضطراب، افسردگی و کیفیت خواب دانش آموزان انجام گرفت، بیانگر آن بود پس از مداخله، نمره مقیاس خود رتبه بندی اضطراب و

^۱ . Werdini

^۲ . Ping

مقیاس خود رتبه‌بندی افسردگی گروه آزمایش کمتر از گروه کنترل بود. نمره شاخص کیفیت خواب و امتیاز پرسشنامه مدیریت زمان گروه آزمایش بالاتر از گروه کنترل بود. بین بهبود تمایل مدیریت زمان و بهبود اضطراب، افسردگی و کیفیت خواب همبستگی مثبت وجود داشت.

نتایج پژوهش ال‌دهادها^۱ (۲۰۱۷) که با هدف بررسی اثربخشی آموزش مدیریت زمان همراه با تکنیک‌های آرامسازی بر استرس و موفقیت تحصیلی دانشجویان انجام گرفت، بیانگر آن بود که بین گروه‌ها در پیش‌آزمون از نظر مهارت‌های مدیریت زمان تفاوت آماری معنی‌داری وجود نداشت، اما در مرحله پس‌آزمون بین دو گروه تفاوت معنی‌داری وجود داشت. و مقایسه درون گروهی نشان داد که بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون در گروه کنترل و گروه آزمون از نظر آماری تفاوت معناداری وجود ندارد. در سطوح مهارت مدیریت زمان بین دو گروه با توجه به پیش‌آزمون و پس‌آزمون، از نظر آماری تفاوت معناداری وجود نداشت. در مقایسه درون گروهی تفاوت معنی‌داری وجود نداشت اما در گروه آزمون، سطح خوب از ۸ به ۱۴ افزایش یافت.

۲-۵- جمع بندی فصل دوم

در فصل حاضر، مبانی نظری و پیشینه تجربی پژوهش مورد بررسی قرار گرفت. نتایج تحقیقاتی که به آن‌ها اشاره شد، نشان می‌دهد که آموزش مدیریت زمان می‌تواند به عنوان ابزاری مؤثر در بهبود استفاده افراطی از شبکه‌های اجتماعی مجازی و کاهش اضطراب دانش‌آموزان مورد استفاده قرار گیرد. لازم به ذکر است که در بررسی‌های انجام شده در داخل کشور، هیچ تحقیق مستقیمی که به ارزیابی اثربخشی آموزش مدیریت زمان بر اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مجازی و اضطراب یادگیری دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه شهرستان کنارک پرداخته باشد، یافت نشده است. این موضوع اهمیت ویژه‌ای دارد، زیرا دانش‌آموزان به عنوان قشر مهمی از جامعه، نیازمند توجه و حمایت در زمینه سلامت روانی و عملکرد تحصیلی خود هستند. بنابراین، هدف پژوهش حاضر بررسی میزان اثربخشی آموزش مدیریت زمان بر اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مجازی و اضطراب یادگیری دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه شهرستان کنارک است. این تحقیق می‌تواند گامی مؤثر در جهت بهبود وضعیت روانی و تحصیلی دانش‌آموزان و کاهش پیامدهای منفی استفاده نادرست از شبکه‌های اجتماعی باشد.

^۱ . Aldahadha

فصل سوم: روش پژوهش

در این فصل ابتدا به بررسی روش انجام پژوهش و بخش‌های مختلف آن پرداخته می‌شود. سپس جامعه آماری، حجم نمونه و روش نمونه‌گیری توضیح داده می‌شود. در ادامه ابزارهای جمع‌آوری داده‌ها، شیوه اجرا و همچنین آزمون‌های بکار رفته جهت تحلیل داده‌ها توضیح داده می‌شود.

۳-۱- روش تحقیق

با توجه به این که از نتایج پژوهش حاضر برای کاربرد در محیط‌های آموزشی و درمانی استفاده می‌شود، این پژوهش از لحاظ هدف، کاربردی بود. همچنین براساس نحوه گردآوری داده‌ها و براساس هدف پژوهش، طرح پژوهش شبه آزمایشی با طرح پیش آزمون - پس آزمون با گروه کنترل بود که در دیاگرام زیر مشخص است.

جدول ۳-۱- دیاگرام طرح پژوهش

گروه‌ها	نوع گمارش	پیش آزمون	مداخله	پس آزمون
گروه آزمایش	R	T ₁	X	T ₂
گروه کنترل	R	T ₁	-	T ₂

- R = گمارش تصادفی
- T₁ = پیش آزمون
- T₂ = پس آزمون
- X = مداخله آموزشی

۳-۲- جامعه آماری

جامعه آماری پژوهش حاضر را تمامی دانش آموزان دختر دوره اول متوسطه شهرستان کنارک در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ به تعداد ۲۰۹۹ نفر تشکیل داد.

۳-۳- نمونه و روش نمونه‌گیری

با توجه به اینکه پژوهش حاضر از نوع نیمه آزمایشی همراه با دو گروه آزمایش بود؛ بنا به توصیه کوک، کمپل و شادیش^۱ (۲۰۰۲) تعداد ۳۰ نفر در غالب دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و کنترل (۱۵ نفر) به عنوان نمونه‌های پژوهش آزمودنی‌های پژوهش حاضر را شامل شد. شیوه انتخاب آزمودنی‌ها در پژوهش حاضر به صورت در دسترس انجام

¹. Cook,

گرفت. بدین صورت که پژوهشگر از بین دانش آموزان دختران متوسطه اول شهر کنارک که معیارهای ورود به پژوهش را داشتند، دو مدرسه متوسطه دخترانه که افراد حاضر در آن شرایط و شاخص‌های تحصیلی، فرهنگی و اقتصادی یکسانی داشتند را انتخاب نمود و سپس از دو کلاس از این مدارس تعداد ۱۵ نفر دانش آموز را به صورت در دسترس انتخاب کرد، سپس دانش آموزان انتخاب شده به صورت تصادفی در دو گروه ۱۵ نفره آزمایش و کنترل جایگزین شدند و افراد گروه آزمایش تحت آموزش قرار گرفتند در حالی که طی این مدت گروه کنترل هیچ آموزشی دریافت نکرد.

همچنین برای همگن‌تر شدن نمونه به دلیل اعمال کنترل بیشتر بر رویدادهای جمع آوری شده ملاک‌های ورود و خروج زیر اعمال شد:

معیارها و شرایط ورود در این پژوهش عبارت بود از:

توانایی برقراری ارتباط با دیگر اعضای گروه
علاقه مند به شرکت در پژوهش
توانایی هماهنگی برنامه کلاسی با برنامه جلسات.

ملاک‌های خروج نیز شامل موارد زیر بود:

عدم توانایی برقراری ارتباط در گروه
داشتن اختلال روانی یا جسمانی اثرگذار در فرایند آموزش مهارت‌ها
شرکت همزمان در جلسات روان درمانی و یا مشاوره‌ای در جای دیگر

۳-۴- ابزارهای پژوهش

روش گردآوری اطلاعات در این پژوهش، در بخش اسنادی مراجعه به کتابخانه‌ها و پایگاه‌های اطلاعاتی، مطالعه متون تخصصی و مقالات داخلی و خارجی خواهد. همچنین ابزار گردآوری اطلاعات، در بخش میدانی، پرسشنامه بود که در زیر به آن‌ها اشاره شده است:

۳-۴-۱- پرسشنامه اضطراب یادگیری

این پرسشنامه اقتباسی از پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی پکران^۱ و همکاران (۲۰۰۲) (۲۰۰۵) ارائه شده است. پرسشنامه دارای ۱۱ سوال است که در طیف لیکرت پنج گزینه‌ای از کاملاً مخالف (۱)

^۱ . Pekrun

تا کاملاً موافق (۵) تنظیم شده است، طراحی شده است. نمرات بیشتر برابر با اضطراب یادگیری بیشتر است. پکران و همکاران نشان دادند آلفای کرونباخ محاسبه شده برای خرده مقیاس‌های پرسشنامه از ۷۵ درصد تا ۹۵ درصد است که اعتبار قابل قبول این ابزار را نشان می‌دهد. در ایران در پژوهش کدیور و همکاران (۲۰۰۹) برای بررسی اعتبار و روایی این پرسشنامه، از ضریب آلفای کرونباخ و تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. نتایج پژوهش آنها همسو با نتایج پژوهش پکران نشان می‌دهد که پرسشنامه همسانی درونی قابل قبولی دارد و ضرایب آلفای کرونباخ در این زیر مقیاس ۰/۸۰ است. همچنین روایی آن نیز مورد تأیید قرار گرفت. بنابراین این پرسشنامه ابزار مناسبی برای تعیین میزان اضطراب مربوط به یادگیری است. در پژوهش اعتبار بعد اضطراب یادگیری از طریق آلفای کرونباخ محاسبه و ۰/۹۱ بدست آمد.

۳-۴-۲- پرسشنامه اعتیاد به شبکه های اجتماعی

در این پژوهش برای سنجش اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مجازی از پرسشنامه اعتیاد به شبکه های اجتماعی مبتنی بر موبایل خواجه احمدی و همکاران (۱۳۹۶) استفاده شد. این پرسشنامه مشتمل بر ۲۳ گویه و ۴ بعد: عملکرد فردی (۹ گویه)، مدیریت زمان (۶ گویه)، خودکنترلی (۴ گویه) و روابط اجتماعی (۴ گویه) می باشد. نمره گذاری این پرسشنامه بر مبنای طیف لیکرت ۵ درجه‌ای (کاملاً موافقم ۵ تا کاملاً مخالفم ۱) است و در ۴ سطح کاربر پایین تر از حد معمول (۲۳-۴۶)، کاربر معمولی (۴۶-۶۹)، کاربر در شرف اعتیاد (۶۹-۹۲) و کاربر معتاد (۹۲-۱۱۵) توصیف میشود. در پژوهش خواجه احمدی و همکاران (۱۳۹۶)، ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۹۲، برای مولفه عملکرد فردی ۰/۹۰، برای مولفه مدیریت زمان ۰/۸۱، برای مولفه خودکنترلی ۰/۷۲ و برای مولفه روابط اجتماعی ۰/۶۸ به دست آمد. همچنین نتایج تحلیل عاملی اکتشافی نشان داد که این پرسشنامه دارای ۲۳ سوال و ۴ عامل می باشد که در مجموع ۵۷/۴۷ درصد از واریانس را تبیین نمودند (خواجه احمدی و همکاران، ۱۳۹۶).

۳-۴-۳- آموزش مدیریت زمان

آموزش مدیریت زمان در این پژوهش ۱۰ جلسه آموزشی مدیریت زمان بود که براساس مداخله مبتنی بر پژوهش بهادری خسروشاهی (۱۳۹۷) برای گروه مداخله به اجرا آمد؛ هر جلسه ۴۵ دقیقه طول کشید. در جدول زیر به خلاصه جلساتی که ارائه شد، پرداخته میشود:

جدول ۳-۲- خلاصه پروتکل آموزش مدیریت زمان

جلسات	محتوا
جلسه ۱	معارفه و آشنایی ایجاد انگیزه بررسی ساختار جلسات و قوانین اصلی، تعیین اهداف آموزش برنامه ریزی
جلسه ۲	آموزش قانون ۸۰/۲۰ مفهوم در نظر گرفتن پیامد کارها، مقاومت در برابر آموزش و تغییر
جلسه ۳	آموزش روش الف ب پ ت ت روش تمرکز بر اهداف
جلسه ۴	آشنا شدن با قانون تشخیص ضرورت آشنایی با مفهوم اهمیت زمینه سازی قبل از شروع کار.
جلسه ۵	آشنا شدن با اهمیت فراگیر بودن در داخل حرفه خود به صورت دائمی اهمیت دادن استعدادهای منحصر به فرد
جلسه ۶	آشنایی با عوامل محدود کننده پیشرفت آشنایی با مفهوم تقسیم کار بزرگ به بخش های کوچک.
جلسه ۷	آشنایی با اهمیت مفهوم محدودیت زمانی برای هر کار اهمیت تمرکز نیروهای فیزیکی و روانی بر یک موضوع واحد
جلسه ۸	آشنایی با گفتگوهای درونی مثبت و تاثیر آن بر عملکرد، آشنایی با مفهوم تنبلی مثبت
جلسه ۹	آشنایی با اهمیت پرهیز از کار سخت و پی بردن به افزایش زمان از طریق اجرای استراتژی های مدیریت زمان
جلسه ۱۰	آشنایی با مفهوم افزایش یافتن سرعت عمل از طریق اجرای استراتژی های مدیریت زمان و آشنایی با اهمیت موضوع انجام یک کار در هر بار

۳-۵- روش اجرای پژوهش

در مرحله اول پژوهش، پژوهشگر با مراجعه به آموزش و پرورش، مجوزهای لازم را برای اجرای پژوهش در مدارس تهیه نمود و پس از انتخاب دو مدرسه به صورت تصادفی، پژوهشگر به آن مدارس مراجعه نموده و ضمن ارائه معرفی نامه و همچنین توضیحات لازم در مورد پژوهش، از مسئولین این آموزشگاه ها برای همکاری در اجرای مداخله آموزشی درخواست بعمل آمد. پس از این مرحله و جلب رضایت مسئولین، پژوهشگر با توجه به ملاک های مورد نظر، نمونه های پژوهش از بین دانش آموزان این مدارس را به صورت تصادف انتخاب کرد. پس از انتخاب آزمودنی ها، پژوهشگر یک روز قبل از آموزش از همه آزمودنی ها خواست پرسشنامه ها را تکمیل کنند. در مرحله بعد پژوهشگر در یک جلسه توجیهی، خلاصه ای از شرایط آموزش و قوانین و ضوابط آن را برای شرکت کنندگان بیان نمود. پس از بیان شرایط و ضوابط آموزش برای آزمودنی ها، این آزمودنی ها در جلسات آموزشی مختص خودشان شرکت کردند، پس از پایان یافتن جلسه آموزشی، مجدد از همه آزمودنی ها خواسته شد که پرسشنامه ها را تکمیل کنند (مرحله پس آزمون).

۳-۶- ملاحظات اخلاقی

در پژوهش حاضر تلاش شد تا اصول اخلاقی مطرح شده توسط انجمن روانشناسی آمریکا (۲۰۰۲؛ به نقل از حسینیان، ۱۳۸۵) و نظام نامه حرفه‌ای روانشناسان و مشاوران سازمان نظام روانشناسی و مشاوره جمهوری اسلامی ایران (۱۳۸۵) مد نظر قرار گیرد. در ابتدای پژوهش ضمن ارائه توضیحات کافی به تمام داوطلبین شرکت در پژوهش در مورد اهمیت، شیوه، مدت و شرایط اجرای مداخله پژوهشی و ارزیابی‌ها، ارائه گردید. ضمن این که به آن‌ها اعلام شد اجازه دارند در هر مرحله از پژوهش از شرکت در تحقیق انصراف دهند. همچنین در این تحقیق به شرکت‌کنندگان درباره پژوهش و شرایط و ضوابط آن مانند تعداد و مدت جلسات و ارزیابی‌ها، محرمانه ماندن اطلاعات شخصی آن‌ها و حق خروج از پژوهش در هر زمانی که مایل هستند توضیح داده شد.

۳-۷- روش تحلیل داده‌ها

یکی از پایه‌های اساسی هر روش پژوهش تجزیه و تحلیل داده‌ها است که از طریق آن کل فرایند پژوهش از انتخاب مسئله تا دسترسی به نتیجه هدایت می‌شود، چراکه پژوهشگر برای پاسخگویی برای مسئله‌ای که تدوین نموده و یا تصمیم‌گیری در مورد فرضیه‌هایی که ارایه کرده، می‌باید از روش‌های مختلف تجزیه و تحلیل استفاده کند. به‌طور کلی برای اخذ تصمیم یا نتیجه‌گیری، اطلاعات جمع‌آوری شده باید مورد تجزیه و تحلیل قرار گیرند که این کار با استفاده از ابزار و روش‌های مختلف آماری که مناسب پژوهش است صورت می‌گیرد. تجزیه و تحلیل داده‌های این پژوهش در دو بخش انجام شد. بخش اول به یافته‌های توصیفی اختصاص داشت که در این مرحله از شاخص‌های آماری نظیر میانگین، انحراف استاندارد، فراوانی و درصد استفاده شد. در بخش دوم متناسب با طرح پژوهش و فرضیه‌های ارائه شده، از آمار استنباطی (روش تحلیل کواریانس تک متغیری) با استفاده از نرم افزار SPSS 27 برای تحلیل داده‌ها استفاده شد.

فصل چهارم: تجزیه و تحلیل داده‌ها

در این فصل ابتدا به تحلیل توصیفی داده‌های پژوهش با استفاده از شاخص‌های آمار توصیفی از جمله میانگین و انحراف معیار پرداخته شده است. سپس جهت آزمون فرضیه‌های پژوهش، نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیری ارائه می‌گردد.

۱-۴- یافته‌های توصیفی

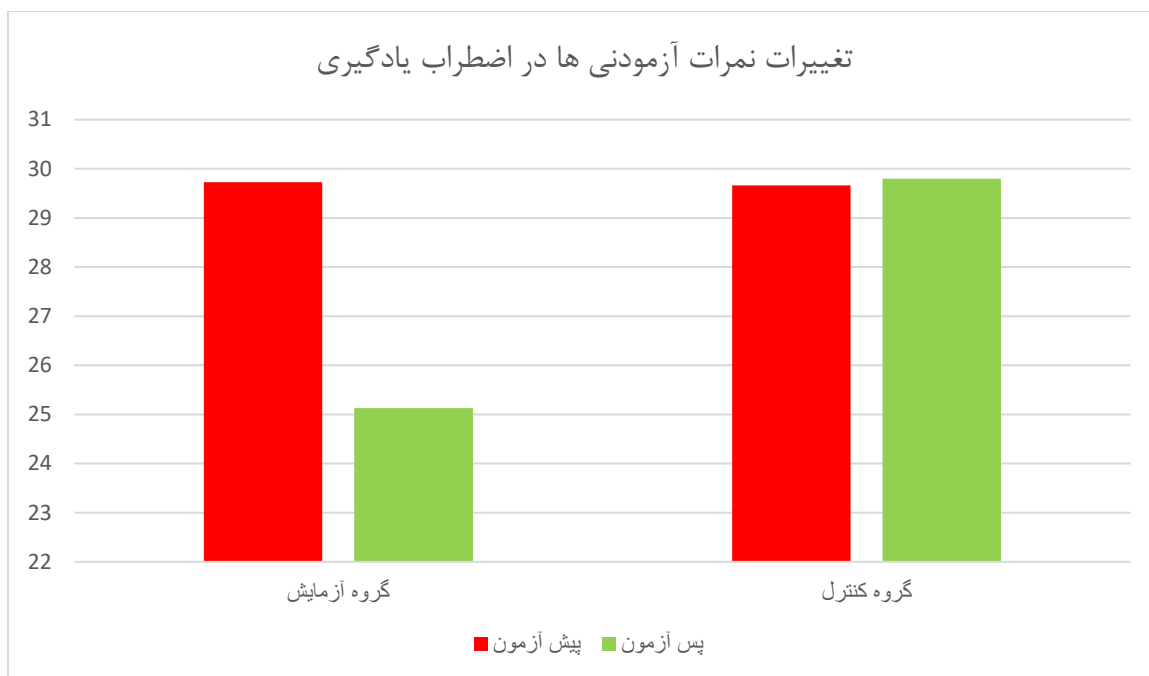
در این قسمت میانگین و انحراف معیار نمرات شرکت کنندگان پژوهش در متغیرهای اضطراب یادگیری و اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی به تفکیک گروه و مرحله ارزیابی ارائه می‌شود.

جدول ۱-۴- میانگین و انحراف معیار نمرات اضطراب یادگیری در بین آزمودنی‌های دو گروه

گروه		گروه آزمایش (n=15)		گروه کنترل (n=15)	
متغیر	مرحله	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
اضطراب یادگیری	پیش آزمون	۲۹/۷۳	۱/۴۳	۲۹/۶۶	۱/۳۹
	پس آزمون	۲۵/۱۳	۱/۸۸	۲۹/۸۰	۱/۴۲

در جدول ۱-۴، میانگین و انحراف معیار نمرات اضطراب یادگیری آزمودنی‌های گروه آزمایش و کنترل در مرحله پیش آزمون و پس آزمون به تفکیک هر گروه آورده شده است؛ براساس نتایج مندرج در این جدول، میانگین و انحراف معیار نمره اضطراب یادگیری آزمودنی‌های گروه آزمایش در پیش آزمون به ترتیب برابر با ۲۹/۷۳ و ۱/۴۳ و در پس آزمون برابر با ۲۹/۱۳ و ۱/۸۸ می‌باشد. همچنین میانگین و انحراف معیار نمره انگیزه یادگیری ریاضی آزمودنی‌های گروه کنترل در پیش آزمون به ترتیب برابر با ۲۹/۶۶ و ۱/۳۹ و در پس آزمون برابر با ۲۹/۸۰ و ۱/۴۲ می‌باشد.

در نمودار ۱-۴ نیز تغییرات نمرات آزمودنی‌ها در اضطراب یادگیری برای دو گروه در مراحل پژوهش ارائه شده است.



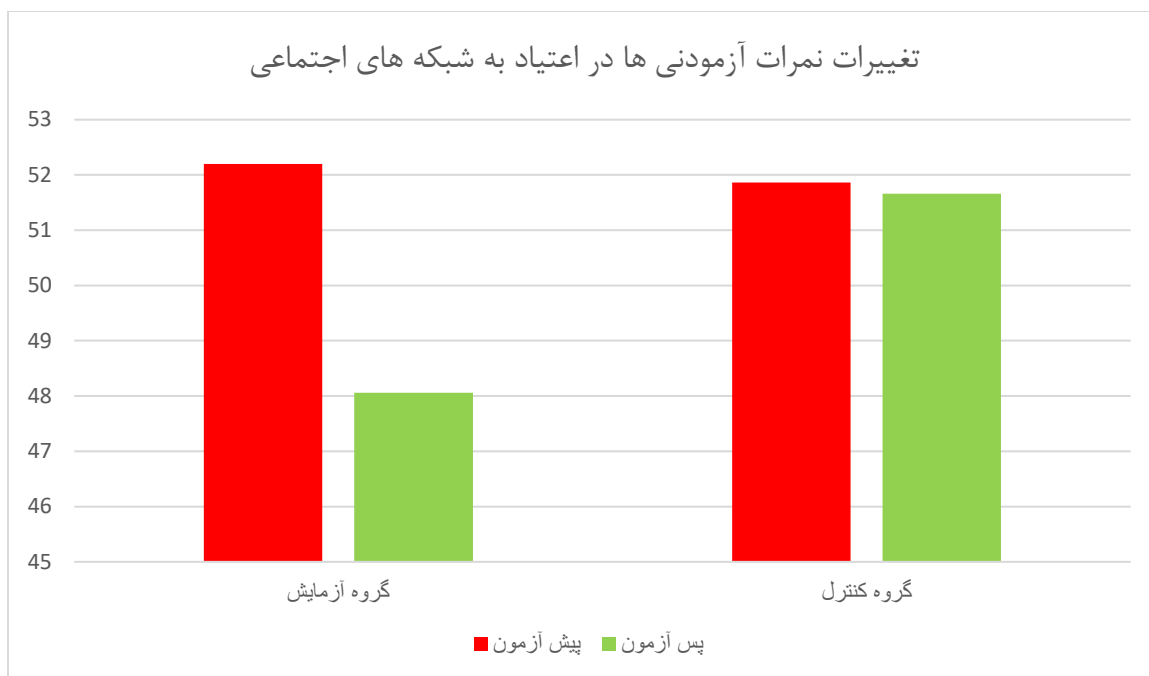
نمودار ۴-۱- تغییرات نمرات آزمودنی‌ها در اضطراب یادگیری

جدول ۴-۲- میانگین و انحراف معیار اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی در بین آزمودنی‌های دو گروه

گروه		گروه آزمایش (n=۱۵)		گروه کنترل (n=۱۵)	
متغیر	مرحله	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی	پیش آزمون	۵۲/۲۰	۱/۰۸	۵۱/۸۶	۱/۴۵
	پس آزمون	۴۸/۰۶	۲/۳۶	۵۱/۶۶	۱/۲۹

در جدول ۴-۲، میانگین و انحراف معیار نمرات اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی آزمودنی‌های گروه آزمایش و کنترل در مرحله پیش آزمون و پس آزمون به تفکیک هر گروه آورده شده است؛ براساس نتایج مندرج در این جدول، میانگین و انحراف معیار نمره اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی آزمودنی‌های گروه آزمایش در پیش آزمون به ترتیب برابر با ۵۲/۲۰ و ۱/۰۸ و در پس آزمون برابر با ۴۸/۰۶ و ۲/۳۶ می‌باشد؛ همچنین میانگین و انحراف معیار نمره اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی گروه کنترل در پیش آزمون برابر با ۵۱/۸۶ و ۱/۴۵ و در پس آزمون برابر با ۵۱/۶۶ و ۱/۲۹ می‌باشد. در مولفه‌ها نیز میانگین و انحراف معیار گزارش شده است.

نمودار ۴-۲ نیز تغییرات نمرات آزمودنی‌ها در اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی برای دو گروه در مراحل پژوهش ارائه شده است.



نمودار ۴-۲- تغییرات نمرات آزمودنی‌ها در اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی

۴-۲- یافته‌های استنباطی

به منظور آزمون فرضیه‌های پژوهش از روش تحلیل کوواریانس تک متغیری استفاده شد. پیش از ارائه نتایج این آزمون‌ها، پیش فرض‌های این تحلیل بررسی گردید. اولین پیش فرض نرمال بودن متغیرهای پژوهش می‌باشد. نرمال بودن یا نرمالیتی به شکل زنگوله‌ای و متقارن توزیع اشاره دارد. نرمال بودن توزیع متغیر وابسته یا ملاک، یکی از پیش فرض‌های عمومی اغلب روش‌های آماری پارامتریک است؛ با وجود این، تخیلی از این پیش فرض در مواقعی رخ می‌دهد. وجود چولگی (کجی) و کشیدگی در داده‌ها از دلایل اصلی تخطی از پیش فرض نرمال بودن است؛ دامنه نمرات بین ۲ تا ۲- به معنای نرمال بودن آن متغیر است. علاوه بر شاخص کجی و کشیدگی از آزمون آزمون کالموگروف اسمیرنف^۱ نیز برای بررسی نرمال بودن استفاده شد. نتایج غیر معنادار در این آزمون نشان دهنده نرمال بودن داده‌ها می‌باشد (مصرآبادی، ۱۳۹۷). در جدول ۳-۴ نتایج آزمون کجی و کشیدگی برای متغیرهای پژوهش در مرحله پس آزمون و آزمون کالموگروف اسمیرنف ارائه شده است.

^۱. Kolmogorov-Smirnov

جدول ۴-۳- نتایج آزمون‌های نرمال بودن

شاخص‌ها		آزمون کالموگراف اسمیرنف	
متغیر	کجی	کشیدگی	آماره
اضطراب یادگیری	۰/۱۲	-۱/۳۴	۰/۱۸
اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی	-۰/۳۶	-۰/۸۲	۰/۱۷
			معنی‌داری
			۰/۱۶
			۰/۲۰

همانگونه که در جدول ۴-۳ مشاهده می‌شود نمره شاخص کجی و کشیدگی هیچکدام از متغیرهای پژوهش بالاتر از ۲ تا ۲- نیست و آزمون کالموگراف اسمیرنف برای هیچکدام از متغیرها معنی دار نیست، بنابراین پیش فرض نرمال بودن رعایت شده است.

۴-۲-۱- تحلیل فرضیه اول پژوهش

فرضیه اول پژوهش بیان می‌کند که آموزش مدیریت زمان بر کاهش اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مجازی دانش‌آموزان تاثیر دارد. به منظور آزمون این فرضیه از تحلیل کوواریانس تک متغیری استفاده شد. در این تحلیل، گروه (گروه آزمایش و گروه کنترل) به عنوان عامل بین آزمودنی، نمرات اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مجازی در پیش آزمون به عنوان متغیر کووریت و نمرات اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مجازی در پس آزمون به عنوان متغیر وابسته وارد مدل شدند. نتایج این تحلیل در جدول ۴-۴ ارائه شده است.

جدول ۴-۴- نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیری مربوط به نمرات اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مجازی

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معنی‌داری	مجذور اتا (اندازه اثر)
پیش‌آزمون	۱/۷۰	۱	۱/۷۰	۰/۲۵	۰/۶۱	۰/۰۰۹
گروه	۹۲/۱۰	۱	۹۲/۱۰	۱۳/۷۷	۰/۰۰۱	۰/۳۴
خطا	۱۸۰/۵۶	۲۷	۶/۶۸			
کل	۷۴۸۸۰	۳۰				
کل اصلاح شده		۲۹				

در جدول ۴-۴، نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیری مربوط به نمرات آزمودنی‌ها در اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مجازی ارائه شده است؛ پیش از ارائه نتایج این تحلیل باید یادآوری شد که از آزمون لون برای بررسی پیش فرض همگنی واریانس‌ها استفاده شد که نتایج این تحلیل بیانگر عدم معناداری آن و تایید این پیش فرض می‌باشد ($P=0/06$ ، $F=3/71$)؛ نتایج این تحلیل نشان می‌دهد که اثر نمرات پیش آزمون معنادار نمی‌باشد ($P=0/61$ ، $F=0/25$)؛ بدین معنا که بین نمرات پیش آزمون اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مجازی و نمرات پس آزمون این متغیر رابطه معناداری وجود ندارد. همچنین، نتایج مندرج در جدول فوق نشان می‌دهد پس از کنترل نمرات پیش آزمون، اثر گروه بر نمرات پس آزمون تیاد به شبکه‌های اجتماعی مجازی معنادار می‌باشد ($P=0/001$ ، $F=92/10$)؛ به عبارت دیگر، بین آزمودنی‌های دو گروه آزمایش و کنترل در میانگین نمرات اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مجازی در مرحله پس آزمون تفاوت معناداری وجود دارد. با توجه به شاخص‌های توصیفی در جدول ۴-۲، این تفاوت‌ها به گونه‌ای است که نمرات پس آزمون یادگیری برای آزمودنی‌های گروه آزمایش به طور معناداری کمتر از نمرات آزمودنی‌های گروه کنترل می‌باشد. به عبارتی این نتایج حاکی از تائید فرضیه اول پژوهش می‌باشد و آموزش مدیریت زمان بر کاهش اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مجازی دانش‌آموزان تاثیر دارد.

۴-۲-۲- تحلیل فرضیه دوم پژوهش

فرضیه دوم پژوهش بیان می‌کند که آموزش مدیریت زمان بر کاهش اضطراب یادگیری دانش‌آموزان تاثیر دارد. به منظور آزمون این فرضیه از تحلیل کوواریانس تک متغیری استفاده شد. در این تحلیل، گروه (گروه آزمایش و گروه کنترل) به عنوان عامل بین آزمودنی، نمرات اضطراب یادگیری در پیش آزمون به عنوان متغیر کووریت و نمرات اضطراب یادگیری در پس آزمون به عنوان متغیر وابسته وارد مدل شدند. نتایج این تحلیل در جدول ۴-۵ ارائه شده است.

جدول ۴-۵- نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیری مربوط به نمرات اضطراب یادگیری

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معنی داری	مجذور اتا (اندازه اثر)
پیش آزمون	۰/۳۶	۱	۰/۳۶	۰/۱۲	۰/۷۲	۰/۰۰۵
گروه	۱۶۳/۶۱	۱	۱۶۳/۶۱	۵۵/۸۰	۰/۰۰۱	۰/۶۸
خطا	۷۷/۷۶	۲۷	۲/۸۸			
کل	۴۲۳/۵۴	۳۰				
کل اصلاح شده	۲۴۱/۴۶	۲۹				

در جدول ۴-۵، نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیری مربوط به نمرات آزمودنی‌ها اضطراب یادگیری ارائه شده است؛ پیش از ارائه نتایج این تحلیل باید یادآوری شد که از آزمون لون برای بررسی پیش فرض همگنی واریانس‌ها استفاده شد که نتایج این تحلیل بیانگر عدم معناداری آن و تایید این پیش فرض می‌باشد ($F=1/27$ ، $P=0/26$)؛ نتایج این تحلیل نشان می‌دهد که اثر نمرات پیش آزمون معنادار نمی‌باشد ($F=0/36$ ، $P=0/12$)؛ بدین معنا که بین نمرات پیش آزمون اضطراب یادگیری و نمرات پس آزمون این متغیر رابطه معناداری وجود ندارد. همچنین، نتایج مندرج در جدول فوق نشان می‌دهد پس از کنترل نمرات پیش آزمون، اثر گروه بر نمرات پس آزمون اضطراب یادگیری معنادار می‌باشد ($F=163/61$ ، $P=0/001$)؛ به عبارت دیگر، بین آزمودنی‌های دو گروه آزمایش و کنترل در میانگین نمرات اضطراب یادگیری در مرحله پس آزمون تفاوت معناداری وجود دارد. با توجه به شاخص‌های توصیفی در جدول ۴-۱، این تفاوت‌ها به‌گونه‌ای است که نمرات پس آزمون یادگیری برای آزمودنی‌های گروه آزمایش به طور معناداری کمتر از نمرات آزمودنی‌های گروه کنترل می‌باشد. به عبارتی این نتایج حاکی از تائید فرضیه دوم پژوهش می‌باشد و آموزش مدیریت زمان بر کاهش اضطراب یادگیری دانش‌آموزان تاثیر دارد.

فصل پنجم: بحث و نتیجه گیری

این پژوهش با هدف تعیین اثربخشی آموزش مدیریت زمان بر کاهش اضطراب یادگیری دانش‌آموزان دوره متوسطه اول کنارک انجام گرفت. در فصل چهارم به تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش با استفاده از روش‌های آماری پرداخته شد. در این فصل به بحث و نتیجه‌گیری در مورد نتایج به دست آمده و همچنین به همخوانی یا ناهمخوانی این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های پیشین پرداخته می‌شود. سپس در انتها به محدودیت‌های این پژوهش اشاره و همچنین پیشنهادها برخواسته از یافته‌های پژوهش به پایان می‌رسد.

۵-۱- تبیین فرضیات پژوهش

در این بخش به تبیین فرضیه‌های پژوهش پرداخته می‌شود:

۵-۱-۱- تبیین فرضیه اول پژوهش

فرضیه اول پژوهش بیان می‌کند که آموزش مدیریت زمان بر کاهش اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مجازی دانش‌آموزان تاثیر دارد. نتایج به دست آمده از فصل چهارم پژوهش نشان داد که افرادی که در گروه آموزش مدیریت زمان قرار داشتند؛ از اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی کمتری در مقایسه با گروه کنترل برخوردار شدند. در واقع فرضیه اول پژوهش تایید می‌شود. این یافته‌ها همسو با نتایج برخی از پژوهش‌های پیشین از جمله عموپور و همکاران (۱۴۰۲)، قنبری (۱۴۰۱)، توکلی و پور کریمی (۱۴۰۱)، وردینی و همکاران (۲۰۲۱)، چن و همکاران (۲۰۲۰) و فدیله و همکاران (۲۰۱۹) است که اثربخشی آموزش مدیریت زمان را بر اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی و متغیرهای مشابه با آن در دانش‌آموزان نشان داده‌اند.

در تبیین یافته فرضیه اول پژوهش می‌توان اینگونه استدلال کرد که در عصر دیجیتال، شبکه‌های اجتماعی به بخشی اجتناب‌ناپذیر از زندگی نوجوانان تبدیل شده‌اند؛ با این حال، پرسش مهم این است که چرا برخی از دانش‌آموزان در استفاده از این فضا دچار وابستگی شدید می‌شوند، در حالی که برخی دیگر قادرند آن را به‌درستی مدیریت کنند؟ پاسخ این پرسش را باید در تفاوت‌های فردی مربوط به مهارت‌های شناختی و رفتاری، به‌ویژه «مدیریت زمان» جستجو کرد. پژوهش حاضر بر پایه این فرض استوار است که آموزش مهارت مدیریت زمان می‌تواند به‌طور معناداری از شدت اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی در میان دانش‌آموزان بکاهد؛ اما این اثر چگونه و از چه طریق حاصل می‌شود؟

نخست باید توجه داشت که یکی از عوامل اصلی شکل‌گیری اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی، ناتوانی نوجوان در تنظیم زمان و اولویت‌بندی فعالیت‌های روزمره است. شبکه‌های اجتماعی با طراحی اعتیادآور خود (از جمله نوتیفیکیشن‌های لحظه‌ای، الگوریتم‌های پاداش فوری، و قابلیت پیمایش بی‌پایان)، نوعی جاذبه آنی ایجاد می‌کنند که به‌سرعت توجه نوجوان را جلب کرده و او را در چرخه‌ای از استفاده بی‌وقفه گرفتار می‌سازند. در چنین شرایطی،

نداشتن مهارت مدیریت زمان به این معناست که فرد بدون داشتن طرح یا ساختار زمانی مشخص، تصمیمات لحظه‌ای و هیجانی اتخاذ می‌کند. اینجاست که آموزش مدیریت زمان به‌عنوان یک مداخله شناختی - رفتاری مؤثر وارد عمل می‌شود. در واقع، آموزش مدیریت زمان موجب بازآرایی شناختی نوجوان نسبت به ارزش و محدودیت زمان می‌شود. فردی که به درک واقع‌گرایانه‌تری از زمان دست می‌یابد، دیگر صرف چندین ساعت در شبکه‌های اجتماعی را «بی‌اهمیت» تلقی نمی‌کند. از منظر روان‌شناختی، مدیریت زمان نوعی خودتنظیمی رفتاری است که به فرد امکان می‌دهد محرک‌های محیطی (مانند اعلان‌های شبکه‌های اجتماعی) را مهار کرده و رفتارهای هدفمند و ارزش‌محور را جایگزین آن‌ها کند. در این فرایند، نوجوان به‌جای واکنش‌های آنی و بدون فکر، یاد می‌گیرد که فعالیت‌های خود را بر اساس اولویت‌ها، اهداف شخصی و تعهدات تحصیلی تنظیم کند (عموپور و همکاران، ۱۴۰۲). به‌علاوه، آموزش مدیریت زمان نوعی بازسازی ساختارهای انگیزشی نوجوان نیز به‌شمار می‌رود. استفاده بیش از حد از شبکه‌های اجتماعی غالباً نشانه‌ای از فرار از تکالیف مهم‌تر یا جایگزینی برای خستگی، اضطراب و بی‌هدفی است. در مقابل، فردی که توانایی مدیریت زمان دارد، از برنامه‌ریزی هدفمند بهره‌مند می‌شود، احساس تسلط بر امور را تجربه می‌کند، و در نتیجه کمتر به رفتارهای اجتنابی (مانند غرق شدن در فضای مجازی) متوسل می‌شود. بر این اساس، آموزش مدیریت زمان نه‌تنها ابزار مهار زمان، بلکه ابزاری برای بازسازی احساس کنترل درونی، افزایش انگیزه تحصیلی و تقویت اعتماد به نفس است؛ که همگی به‌طور غیرمستقیم به کاهش تمایل به استفاده بی‌رویه از شبکه‌های اجتماعی منجر می‌شوند (قنبری، ۱۴۰۱).

مطالعات تجربی نیز نشان داده‌اند که بین مدیریت زمان و کاهش رفتارهای اعتیادگونه رابطه معناداری وجود دارد. برای نمونه، پژوهش ژائو و همکاران (۲۰۲۲) در چین نشان داد نوجوانانی که آموزش مدیریت زمان را دریافت کرده بودند، نه‌تنها میزان استفاده روزانه خود از شبکه‌های اجتماعی را کاهش دادند، بلکه از اضطراب ناشی از ناتوانی در ترک این فضا نیز کاستند. تحلیل کیفی این مطالعه نشان داد که این کاهش صرفاً به‌دلیل «آگاهی بیشتر» نبود، بلکه حاصل ایجاد ساختار ذهنی جدیدی در نوجوانان بود که آن‌ها را قادر می‌ساخت خود را در برابر وسوسه‌های لحظه‌ای کنترل کنند. همچنین، آموزش مدیریت زمان با ایجاد مهارت‌های اولویت‌بندی، موجب می‌شود که نوجوان بتواند تفاوت میان فعالیت‌های بالارزش و کم‌ارزش را تشخیص دهد و منابع محدود زمان خود را به فعالیت‌هایی اختصاص دهد که سود بلندمدت‌تری دارند. از آنجا که بسیاری از نوجوانان در کنارک با کمبود منابع حمایتی، تفریحی و آموزشی مواجه‌اند، شبکه‌های اجتماعی در غیاب سایر گزینه‌ها به جذاب‌ترین فعالیت روزمره آن‌ها تبدیل شده‌اند. در این شرایط، آموزش مدیریت زمان می‌تواند نقش مداخله‌ای مهمی ایفا کند؛ چرا که به نوجوانان می‌آموزد چگونه حتی در بسترهای محروم نیز بتوانند برنامه‌های شخصی هدف‌محور تعریف کنند و زمان خود را در راستای آن اهداف به‌کار بگیرند. همچنین، تأثیر آموزش مدیریت زمان در کاهش اعتیاد به

شبکه‌های اجتماعی را باید در تقویت «احساس مالکیت نسبت به زمان» جست‌وجو کرد. نوجوانی که زمان خود را مدیریت می‌کند، کمتر اجازه می‌دهد محرک‌های بیرونی آن را از او بربایند. این دگرگونی در نگرش نسبت به زمان، زیربنای اصلی کاهش استفاده افراطی از فضای مجازی است؛ نه صرفاً اطلاع از آسیب‌های آن یا دریافت توصیه‌های اخلاقی.

علاوه بر این، برای درک بهتر چرایی این اثرگذاری، ضروری است شرایط اجتماعی، جغرافیایی و فرهنگی منطقه کنارک را نیز لحاظ کنیم. کنارک از جمله مناطق جنوب شرقی کشور، در استان سیستان و بلوچستان، واقع در ناحیه‌ای ساحلی با ساختار جمعیتی جوان، اما با محدودیت‌هایی از نظر امکانات آموزشی، رفاهی و سرگرمی‌های سازنده است. در بسیاری از مدارس این منطقه، محدودیت‌های زیرساختی و کمبود برنامه‌های فوق‌برنامه، منجر به آن شده است که نوجوانان اوقات فراغت خود را بیشتر در فضای مجازی سپری کنند. در غیاب جایگزین‌های واقعی و ساخت‌یافته برای تعامل اجتماعی، شبکه‌های اجتماعی تبدیل به تنها بستر جذاب، آزاد و قابل دسترس برای برقراری ارتباط، سرگرمی و تخلیه هیجانی شده‌اند. در چنین شرایطی، آموزش مهارت مدیریت زمان می‌تواند به‌عنوان یک مداخله بنیادین و موثر عمل کند. این آموزش نه تنها صرفاً انتقال اطلاعات نیست، بلکه به نوجوانان می‌آموزد چگونه در شرایط محدود، تصمیمات آگاهانه‌تری بگیرند، فعالیت‌های خود را اولویت‌بندی کنند و نسبت به زمان خود احساس مالکیت و مسئولیت بیشتری داشته باشند. نوجوانان منطقه کنارک که در بسیاری موارد با الگوهای نظارتی ضعیف در خانه و مدرسه مواجه‌اند، ممکن است فاقد ساختار مشخصی برای نظم‌دهی به فعالیت‌های روزمره باشند. آموزش مدیریت زمان، این فقدان ساختاری را تا حدی جبران می‌کند و به دانش‌آموز می‌آموزد چگونه بین وظایف تحصیلی، خانوادگی، اجتماعی و استفاده از فضای مجازی، تعادل برقرار سازد.

۵-۱-۲- تبیین فرضیه دوم پژوهش

فرضیه دوم پژوهش بیان می‌کند که آموزش مدیریت زمان بر کاهش اضطراب یادگیری دانش‌آموزان تاثیر دارد. نتایج به دست آمده از فصل چهارم پژوهش نشان داد که افرادی که در گروه آموزش مدیریت زمان قرار داشتند، از اضطراب یادگیری کمتری در مقایسه با گروه کنترل برخوردار شدند. در واقع فرضیه دوم پژوهش تایید می‌شود. این یافته‌ها همسو با نتایج برخی از پژوهش‌های پیشین از جمله نیگ نام و همکاران (۱۴۰۳)، عموپور و همکاران (۱۴۰۲)، امیری و همکاران (۱۴۰۲)، حسین خانزاده (۱۳۹۶)، حیات و همکاران (۲۰۲۲)، پینگ و همکاران (۲۰۱۸) و الداهدا (۲۰۱۷) است که اثربخشی آموزش مدیریت زمان را بر اضطراب یادگیری و متغیرهای مشابه با آن در دانش‌آموزان نشان داده‌اند.

برای درک چرایی این تأثیر، باید به ماهیت اضطراب یادگیری، مفهوم مدیریت زمان، و رابطه بین این دو متغیر از منظر نظریه‌های روان‌شناختی توجه کرد. اضطراب یادگیری نوعی واکنش هیجانی منفی نسبت به موقعیت‌های یادگیری و ارزیابی است که با نشانه‌هایی چون نگرانی، عدم تمرکز، کاهش اعتماد به نفس و حتی اجتناب از مطالعه همراه است. این اضطراب می‌تواند تحت تأثیر عوامل شناختی (مانند افکار منفی در مورد توانایی خود)، رفتاری (مانند اهمال‌کاری و اجتناب)، و محیطی (مانند فشار خانواده یا مدرسه) شکل گیرد. در این میان، یکی از مهم‌ترین عوامل شناختی و رفتاری که در پیدایش و تشدید اضطراب یادگیری نقش دارد، ناتوانی در برنامه‌ریزی و مدیریت زمان است (امیری و همکاران، ۱۴۰۲).

مطابق نظریه‌ی خودتنظیمی یادگیری زیمرمن^۱ (۲۰۰۲)، یادگیرنده‌ای موفق است که بتواند فرآیندهای شناختی، انگیزشی و رفتاری خود را در راستای اهداف یادگیری ساماندهی کند. در این چارچوب، مدیریت زمان یکی از مؤلفه‌های کلیدی خودتنظیمی محسوب می‌شود. وقتی فرد قادر باشد زمان خود را به‌درستی مدیریت کند، احساس تسلط و پیش‌بینی‌پذیری نسبت به فعالیت‌های یادگیری در او افزایش می‌یابد. این احساس تسلط، در نهایت به کاهش اضطراب منجر می‌شود، زیرا یکی از علل اصلی اضطراب، درک ناتوانی در کنترل شرایط آینده است. از دیدگاه نظریه کنترل و انتظار، افرادی که دارای «کانون کنترل درونی» هستند، باور دارند که نتایج امور به رفتارها و تلاش‌های خودشان وابسته است. آموزش مدیریت زمان دقیقاً در همین راستا عمل می‌کند؛ یعنی به دانش‌آموز نشان می‌دهد که موفقیت تحصیلی تابعی از نحوه برنامه‌ریزی، اولویت‌بندی و صرف زمان است، نه صرفاً شانس، معلم، یا محیط. چنین باوری، اضطراب یادگیری را که عمدتاً بر پایه‌ی احساس ناتوانی و بی‌کفایتی شکل می‌گیرد، کاهش می‌دهد (راتر^۲، ۲۰۰۶). همچنین نظریه بار شناختی نشان می‌دهد که وقتی منابع شناختی فرد صرف درگیری‌های ذهنی مربوط به مدیریت زمان، نظم‌دهی به وظایف و برنامه‌ریزی می‌شود، ظرفیت ذهنی کافی برای پردازش مطالب درسی باقی نمی‌ماند. این شرایط، اضطراب و ناکامی در یادگیری را تشدید می‌کند. آموزش مدیریت زمان با کاهش بار اضافی شناختی، تمرکز فرد را بر محتوای اصلی یادگیری افزایش می‌دهد و به‌صورت غیرمستقیم به کاهش اضطراب یادگیری منجر می‌شود (اسویلر^۳، ۲۰۱۱).

دانش‌آموزان در دوره متوسطه اول، به‌ویژه در مناطق کم‌برخورداري چون کنارک، در موقعیتی قرار دارند که هنوز مهارت‌های اجرایی و خودنظارتی در آنان به‌طور کامل رشد نیافته است. در عین حال، فشار برای عملکرد تحصیلی (چه از سوی خانواده و چه مدرسه)، بدون آموزش ابزارهای مقابله‌ای، آن‌ها را در معرض هیجانات منفی همچون اضطراب قرار می‌دهد. آموزش مدیریت زمان به آن‌ها این امکان را می‌دهد تا از طریق تقویت مهارت‌هایی چون

^۱ . Zimmerman

^۲ . Rotter

^۳ . Sweller

برنامه‌ریزی هفتگی، تقسیم‌بندی زمان، تفکیک فعالیت‌ها، و پیش‌بینی امور، به یک نظم ذهنی دست یابند. این نظم ذهنی موجب کاهش آشفتگی شناختی، شفافیت در اهداف درسی، و در نهایت کاهش ترس از شکست و اضطراب می‌شود (نیگ نام و همکاران، ۱۴۰۳).

از دیدگاه نظریه شناخت اجتماعی بندورا (۱۹۹۷)، یکی از عوامل کلیدی در کاهش اضطراب، افزایش خودکارآمدی است. خودکارآمدی یعنی باور فرد به توانایی خود در انجام وظایف خاص. آموزش مدیریت زمان از طریق ایجاد موفقیت‌های کوچک روزانه (مانند انجام به‌موقع تکالیف، آمادگی بهتر برای آزمون یا داشتن برنامه منظم)، این احساس را در دانش‌آموز تقویت می‌کند که «می‌تواند» از عهده یادگیری برآید. این تجربه‌های موفق، به تدریج جایگزین افکار منفی درباره‌ی شکست، بی‌عرضگی یا ناتوانی می‌شود که از جمله مهم‌ترین منابع اضطراب یادگیری هستند. در مناطق خاصی چون کنارک که ساختارهای آموزشی غالباً سنتی و فاقد خدمات حمایتی کافی هستند، چنین آموزش‌هایی می‌تواند نقش جبرانی مهمی ایفا کند. بسیاری از دانش‌آموزان این مناطق از حمایت تحصیلی کافی در خانه یا مدرسه برخوردار نیستند و به همین دلیل ممکن است در مواجهه با حجم مطالب درسی، تکالیف، و آزمون‌ها، دچار سردرگمی و اضطراب مضاعف شوند. آموزش مدیریت زمان برای این دانش‌آموزان نه تنها یک مهارت اجرایی، بلکه نوعی استراتژی مقابله‌ای با محیط آموزشی فشارزا تلقی می‌شود.

در پایان می‌توان نتیجه گرفت که آموزش مدیریت زمان به‌عنوان مداخله‌ای هدفمند، نقش مهمی در کاهش اضطراب یادگیری ایفا کرده است؛ نه صرفاً به‌خاطر نظم‌بخشی به فعالیت‌های درسی، بلکه به‌دلیل بازسازی باورهای فردی، افزایش احساس کنترل، کاهش بار شناختی، و ارتقاء خودکارآمدی. این فرایندها، به‌ویژه در سنین حساس نوجوانی و در بسترهای آموزشی با چالش‌های ساختاری، اثرات روانی-تحصیلی پایداری بر جای می‌گذارند.

۵-۲- جمع‌بندی نهایی فصل پنجم

پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر آموزش مدیریت زمان بر کاهش اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی و اضطراب یادگیری دانش‌آموزان دوره متوسطه اول شهرستان کنارک انجام شد. این مطالعه از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل بود. شرکت‌کنندگان شامل دانش‌آموزان دختر و پسر متوسطه اول بودند که به‌صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل قرار گرفتند. گروه آزمایش طی چند جلسه آموزش مدیریت زمان را دریافت کرد. یافته‌های حاصل از تحلیل داده‌ها نشان داد که آموزش مدیریت زمان به‌طور معناداری موجب کاهش اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی در گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل شد. این نتیجه نشان‌دهنده آن است که مهارت‌های مدیریت زمان می‌توانند نقش مهمی در خودنظارتی، هدف‌گذاری تحصیلی، اولویت‌بندی فعالیت‌ها و کاهش رفتارهای اجتنابی یا افراطی ایفا کنند. با توجه به اینکه دانش‌آموزان در کنارک، به دلیل شرایط خاص جغرافیایی و محدودیت‌های تفریحی، زمان زیادی را در فضای مجازی سپری می‌کنند، آموزش مدیریت زمان به آن‌ها کمک کرد تا آگاهانه‌تر و برنامه‌ریزی‌شده‌تر از این فضا استفاده کنند و زمان خود را به فعالیت‌های مفیدتر مانند مطالعه، ورزش و تعامل واقعی با همسالان اختصاص دهند. این یافته با دیدگاه‌های نظریه‌های خودتنظیمی و نظریه کنترل سازگاری دارد که بر نقش کنترل فردی در تنظیم رفتارهای روزمره تأکید دارند. فرضیه دوم پژوهش نشان داد که آموزش مدیریت زمان موجب کاهش معنادار اضطراب یادگیری دانش‌آموزان شده است. این تأثیر از منظر نظریه‌های شناختی-رفتاری به‌خوبی قابل تبیین است؛ به‌ویژه نظریه بار شناختی و نظریه خودکارآمدی بندورا (۱۹۹۷) که تأکید می‌کنند مدیریت مؤثر زمان باعث کاهش آشفتگی ذهنی، افزایش تسلط بر امور درسی، و در نهایت کاهش اضطراب می‌شود. بسیاری از دانش‌آموزان شرکت‌کننده، به‌ویژه در منطقه کنارک، فاقد تجربه کافی در برنامه‌ریزی شخصی هستند و با فشردگی مطالب درسی و فشار امتحانات، اضطراب بالایی را تجربه می‌کنند. آموزش مدیریت زمان به آنان کمک کرد تا با برنامه‌ریزی روزانه، تفکیک وظایف و استفاده از تکنیک‌های اولویت‌بندی، احساس تسلط بیشتری پیدا کنند و افکار منفی نسبت به شکست تحصیلی را کاهش دهند. بر اساس نتایج به‌دست‌آمده می‌توان نتیجه گرفت که آموزش مدیریت زمان یکی از مداخلات روان‌آموزشی اثربخش برای ارتقاء سلامت روان و بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان به‌ویژه در مناطق کمتر برخوردار مانند کنارک است. این آموزش، با ایجاد نظم ذهنی، افزایش خودکارآمدی، و کاهش زمان‌های پرت و استرس‌زا، نه تنها رفتارهای ناسازگارانه مانند اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی را کاهش می‌دهد، بلکه در بهبود سلامت هیجانی و کاهش اضطراب یادگیری نیز مؤثر است.

۵-۳- محدودیت‌های پژوهش

با وجود تلاش پژوهشگر برای طراحی دقیق و اجرای منسجم پژوهش، برخی محدودیت‌ها در روند مطالعه وجود داشت که می‌تواند در تعمیم نتایج یا تفسیر یافته‌ها مؤثر باشد:

۱. **محدودیت جغرافیایی:** پژوهش حاضر تنها در شهر ایرانشهر و در یکی از مدارس ابتدایی دخترانه دولتی این شهر انجام شده است. با توجه به تفاوت‌های فرهنگی، اقتصادی و آموزشی مناطق مختلف، تعمیم نتایج به سایر مناطق کشور باید با احتیاط صورت گیرد.
۲. **محدودیت جنسیتی و سنی:** نمونه پژوهش صرفاً شامل دانش‌آموزان دختر پایه ششم ابتدایی بود. لذا نتایج ممکن است برای گروه‌های سنی پایین‌تر یا بالاتر و نیز برای دانش‌آموزان پسر قابل تعمیم نباشد.
۳. **مداخله آموزشی با زمان محدود:** برنامه آموزش قصه‌گویی دیجیتال در بازه‌ای محدود (۱۰ جلسه) برگزار شد. احتمال دارد که اجرای طولانی‌تر این برنامه، اثرات پایدارتر یا متفاوت‌تری ایجاد کند که در این مطالعه مورد بررسی قرار نگرفت.
۴. **تأثیر متغیرهای محیطی و فردی:** عواملی نظیر شرایط خانوادگی، میزان علاقه به فناوری، سابقه آشنایی با ابزارهای دیجیتال و تفاوت‌های فردی در سبک یادگیری می‌توانستند بر نتایج اثرگذار باشند، اما کنترل کامل آن‌ها در این پژوهش امکان‌پذیر نبود.
۵. **نوع ابزار سنجش:** ابزارهای استفاده‌شده (پرسشنامه‌های تنظیم هیجان و تفکر انتقادی) به‌رغم اعتبار و روایی تأییدشده، مبتنی بر خودگزارشی بودند و ممکن است تحت تأثیر تمایلات پاسخ‌دهی یا سوگیری‌های فردی قرار گرفته باشند.

۵-۴- پیشنهادهای پژوهشی

۱. بررسی اثرات بلندمدت آموزش مدیریت زمان: توصیه می‌شود پژوهش‌هایی با پیگیری طولی (follow-up) در فواصل زمانی چندماهه پس از مداخله انجام شود تا پایداری اثرات آموزش مدیریت زمان بر رفتار دانش‌آموزان و سلامت روانی آنان مورد سنجش قرار گیرد.
۲. افزایش حجم نمونه و تنوع جغرافیایی: پژوهش‌های آینده می‌توانند با نمونه‌های بزرگ‌تر و در مناطق مختلف (شهری، روستایی، مناطق مرزی و مرکزی کشور) اجرا شوند تا امکان تعمیم‌پذیری نتایج به طیف وسیع‌تری از دانش‌آموزان فراهم گردد.
۳. بررسی متغیرهای میانجی و تعدیل‌گر: مطالعات آینده می‌توانند متغیرهایی مانند خودکارآمدی، انگیزش تحصیلی، حمایت اجتماعی، سطح تحصیلات والدین یا سبک‌های فرزندپروری را به‌عنوان متغیرهای میانجی یا تعدیل‌گر در رابطه بین آموزش مدیریت زمان و پیامدهای روانی-رفتاری بررسی کنند.
۴. مقایسه با مداخلات دیگر: پیشنهاد می‌شود که تأثیر آموزش مدیریت زمان با سایر مداخلات روان‌شناختی یا آموزشی مانند آموزش مهارت‌های خودتنظیمی، کنترل هیجان، یا آموزش سواد رسانه‌ای مقایسه شود تا اثربخشی نسبی هر یک مشخص گردد.
۵. استفاده از روش‌های ترکیبی (کمی-کیفی): به کارگیری رویکردهای کیفی مانند مصاحبه با دانش‌آموزان، والدین و معلمان می‌تواند به درک عمیق‌تری از تجارب زیسته شرکت‌کنندگان نسبت به کاربرد عملی آموزش مدیریت زمان در زندگی روزمره منجر شود.
۶. بررسی تفاوت‌های جنسیتی یا سنی: انجام پژوهش‌هایی برای بررسی تفاوت تأثیر آموزش مدیریت زمان بر اساس جنسیت یا پایه تحصیلی (مثلاً مقایسه دوره اول و دوم متوسطه) می‌تواند به طراحی برنامه‌های آموزشی دقیق‌تر کمک کند.

۵-۵- پیشنهادهای کاربردی

بر اساس نتایج به دست آمده، پیشنهادهایی برای بهبود فرایند آموزش و یادگیری ارائه می شود:

گنجاندن آموزش مدیریت زمان در برنامه درسی مدارس

با توجه به اثربخشی آموزش مدیریت زمان در کاهش اعتیاد به شبکه های اجتماعی و اضطراب یادگیری، توصیه می شود آموزش اصول مدیریت زمان به صورت رسمی در قالب واحدهای درسی یا دوره های مکمل مهارت های زندگی در مدارس دوره متوسطه اول گنجانده شود.

برگزاری کارگاه های آموزشی برای دانش آموزان و معلمان

مدارس می توانند با همکاری مشاوران تحصیلی و روان شناسان، کارگاه هایی منظم برای دانش آموزان جهت آموزش تکنیک هایی مانند اولویت بندی، برنامه ریزی روزانه، تفکیک زمان مطالعه و استراحت برگزار کنند. همچنین معلمان نیز می توانند آموزش هایی در زمینه چگونگی تقویت نظم و برنامه ریزی در کلاس دریافت کنند.

توانمندسازی والدین در حوزه نظارت و حمایت زمانی

پیشنهاد می شود کارگاه هایی برای والدین برگزار گردد تا آنان با اصول مدیریت زمان و نظارت منطقی بر استفاده فرزندان از شبکه های اجتماعی آشنا شوند و بتوانند الگوهای رفتاری مناسبی را در منزل ایجاد کنند.

تدوین برنامه های مشاوره ای ویژه در مدارس مناطق محروم

در مناطقی مانند کنارک که ممکن است دسترسی به امکانات آموزشی و روان شناختی محدود باشد، پیشنهاد می شود مراکز مشاوره مدارس با تمرکز بر مهارت های مدیریت زمان به عنوان یکی از راهکارهای پیشگیری از آسیب های فضای مجازی و افت تحصیلی، برنامه های حمایتی خاصی طراحی و اجرا کنند.

توسعه محتوای دیجیتال بومی در زمینه آموزش مدیریت زمان

با توجه به گرایش دانش آموزان به استفاده از فضای مجازی، می توان از همین بستر به شکل هدفمند استفاده کرد. تولید اپلیکیشن ها، ویدئوها و بازی های آموزشی با محتوای مدیریت زمان برای دانش آموزان می تواند هم جذاب باشد و هم آموزشی.

استفاده از ظرفیت رسانه های محلی و شبکه آموزش

پیشنهاد می شود صداوسیما استان سیستان و بلوچستان یا رسانه هایی مانند شبکه آموزش، برنامه هایی در خصوص مدیریت زمان، چالش های شبکه های اجتماعی، و کنترل اضطراب تحصیلی برای نوجوانان تولید و پخش کنند.

منابع

- امامی ریزی، کبری. (۱۳۹۵). تأثیر استفاده از شبکه‌های اجتماعی مجازی بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان. *راهنمای آموزش در علوم پزشکی*، ۹(۳)، ۲۰۶-۲۱۳.
- امیری، فرح؛ حسینی هفشجانی، آذر؛ محسنی، امل؛ سیمریان، مریم؛ عفری، شهناز و موسوی، مهرنوش (۱۴۰۲). اثربخشی آموزش مهارت‌های مدیریت زمان بر کاهش استرس امتحان دانش‌آموزان. *در هفدهمین همایش ملی علمی پژوهشی روانشناسی و علوم تربیتی*. شیروان.
- باغدار، زهرا. (۱۴۰۰). آموزش و پرورش و دانش آموز: مروری بر عوامل موثر بر عملکرد تحصیلی (پیشرفت و افت تحصیلی) دانش‌آموزان. *نشریه علمی رویکردهای پژوهشی نوین مدیریت و حسابداری*، ۵(۱۶)، ۲۱۳-۲۲۲.
- بهداری خسروشاهی، جعفر. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش مهارت‌های مدیریت زمان بر خودپنداره و پایستگی تحصیلی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه. *مطالعات برنامه درسی*، ۱۳(۴۹)، ۱۷۴-۱۵۱.
- توکلی، وحید و پور کریمی، مجتبی. (۱۴۰۱). بررسی اثربخشی آموزش مدیریت زمان برایانتریزی بر کاهش وابستگی به فضای مجازی و بهبود سازگاری تحصیلی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان در دوران بحران کرونا. *فصلنامه آموزش و ارزشیابی*، ۱۵(۵۸)، ۹۸-۱۰۵.
- جناآبادی، حسین، ناستی زایی، ناصر و جلال زایی، سمیه. (۱۳۹۵). تأثیر آموزش مدیریت زمان بر کاهش اضطراب امتحان دانشجویان. *آموزش پرستاری*، ۵(۱)، ۲۲-۱۲.
- حسین‌خانزاده، عباسعلی. (۱۳۹۶). تأثیر آموزش مدیریت زمان بر کاهش تنیدگی و اضطراب امتحان دانش‌آموزان نارساخوان. *مجله علوم روانشناختی*، ۱۶(۶۴)، ۵۰۸-۵۲۵.
- خانیکی، هادی و بابایی، محمود. (۱۳۹۰). فضای سایبر و شبکه‌های اجتماعی مفهوم و کارکردها. *فصلنامه علمی پژوهشی جامعه اطلاعاتی*، ۱(۱)، ۲۰-۲۲.
- خانیکی، هادی؛ اتابک، محمد و عزیزی، فرید. (۱۳۹۷). تحلیل وضعیت شبکه‌های اجتماعی مجازی در ایران با رویکرد حوزه عمومی هابرماس (مورد مطالعه چند گروه فیس‌بوکی). *فصلنامه مطالعات فرهنگ - ارتباطات*، ۱۸(۳۷)، ۱۰۱-۱۳۰.
- خواجه احمدی، معصومه؛ پولادی، شهناز و بحرینی، مسعود. (۱۳۹۶). طراحی و روانسنجی پرسشنامه اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مبتنی بر موبایل. *روان پرستاری*، ۴(۴)، ۴۳-۵۱.

رجبی زهره. (۱۳۸۸). *بازنمایی گرایش های کاربران ایرانی در شبکه های اجتماعی مجازی*، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبائی، دانشکده علوم اجتماعی.

رضایی، راضیه؛ زارعی، فاطمه و طهرانی، هادی. (۱۳۹۷). واکاوی بکارگیری شبکه های اجتماعی مجازی در یادگیری و آموزش از منظر استادان و دانشجویان. *پژوهش پرستاری*، ۱۳ (۱)، ۱-۱۰.

روح پرور، احسان؛ ابراهیمی قوام، صغری؛ دلاور، علی؛ سعدی پور، اسماعیل و درتاج، فریبرز. (۱۴۰۱). اثربخشی بسته آموزشی تفکر انتقادی بر نحوه استفاده و نگرش نوجوانان به شبکه های اجتماعی مجازی. *مجله روانشناسی نظامی*، ۱۳ (۵۰)، ۸۳-۱۰۴.

زارع مقدم، علی و صالحی نیا، فاطمه. (۱۳۹۴). *ساخت و اعتبار یابی پرسشنامه اعتیاد به نرم افزارهای پیام رسان موبایلی*. دومین کنفرانس بین المللی روانشناسی، علوم تربیتی و سبک زندگی، دانشگاه تربت حیدریه.

سعید، نسیم و درتاج، فریبا. (۱۳۹۷). رابطه خودکارآمدی تحصیلی و هوش هیجانی با اضطراب در دانشجویان نظام آموزش از راه دور. *فصلنامه پژوهش در نظام های آموزشی*، ۱۲ (۴۱)، ۱۱۱-۱۳۱.

سیف، علی اکبر. (۱۳۹۷). *روان شناسی پرورشی، روان شناسی یادگیری و آموزشی*. چاپ سوم. تهران: انتشارات آگاه.

شهرکی، حسن، شهرکی، حسین، شهرکی، فاطمه، و شهرکی، فرزاد (۱۴۰۲). بررسی تاثیر اضطراب در یادگیری دانش آموزان پسر مقطع ابتدایی دوره دوم مدارس شهر محمد آباد. *پیشرفت های نوین در روانشناسی، علوم تربیتی و آموزش و پرورش، ۵ (۵۱)، ۲۸-۳۱.

صادقی، منصوره؛ میردهقان، مهین؛ وکیلی فرد، امیر رضا، و قناعت، مهدیه. (۱۳۹۵). نقش اضطراب در بکارگیری راهبردهای یادگیری زبان فارسی به عنوان زبان دوم با توجه به نقش واسطه ای هوش شناختی. *مجله زبان شناخت*، ۷ (۱)، ۱۴۹-۱۳۱.

صبحی قراملکی، ناصر، حاجلو، نادر، و بابایی، کریم. (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش مهارت های مدیریت زمان بر اهمال کاری دانش آموزان. *روش ها و مدل های روان شناختی*، ۴ (۱۵)، ۸۵-۹۴.

عالی پور، سیرویه. (۱۳۹۴). تأثیر آموزش مهارت های مدیریت استرس و مدیریت زمان بر عملکرد تحصیلی، سلامت روانی و اضطراب امتحان دانش آموزان پسر دارای اضطراب امتحان پایه سوم راهنمایی شهر اهواز. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید چمران اهواز

عزیزپور، ناهید؛ امینی، سیروان و مرادی، چنورمحمد. (۱۴۰۲). بررسی تاثیر مدیریت زمان بر یادگیری دانش آموزان در کلاس درس. در *هفتمین کنفرانس بین المللی علوم انسانی، حقوق، مطالعات اجتماعی و روانشناسی*. تهران

علی آبادی، خدیجه؛ فلاحي، مریم و کماسی، مهدی. (۱۳۹۷). رابطه استفاده مفرط از تلفن همراه با فرسودگی تحصیلی و تحمل پریشانی دانشجویان. *دوماهنامه علمی- پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۱ (۴)، ۹-۱۶

عموپور، محمد مهدی، سرخی قصبه، زهرا؛ زادعیسی، فاطمه؛ شعبانی، زهرا و مهرابی، روح اله. (۱۴۰۲). اثربخشی آموزش مدیریت زمان بر کاهش اعتیاد به اینترنت و اضطراب امتحان دانش آموزان. در *هفتمین همایش بین المللی روان شناسی مدرسه*. تهران.

قاسمی، کبری. (۱۳۹۳). *رابطه مهارت های اجتماعی و اضطراب امتحان با عملکرد تحصیلی دانش آموزان*. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی مرودشت.

قنبری، زهرا. (۱۴۰۱). بررسی اثربخشی آموزش مدیریت زمان بر کاهش اعتیاد به اینترنت دانش آموزان مقطع متوسطه فناوری و دانش پژوهی در تعلیم و تربیت، ۲ (۴)، ۹-۱

کشاوری افشار، حسین و میرزایی، جواد. (۱۳۹۷). بررسی رابطه سازگاری اجتماعی، هوش هیجانی و راهبردهای انگیزی با اضطراب تحصیلی دانشجویان. *فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان درمانی*، ۹ (۳۴)، ۲۳۸-۲۱۱.

کوهن.آلبرت. (۱۳۹۵). *تغییر نگرش و تاثیر اجتماعی*. ترجمه: علیرضا، کلدی. تهران: دانشگاه علوم بهزیستی

مکتبی، غلامحسین؛ نعیموای، مجید؛ توفانی زاده، خلیل؛ قاسمی نیا، محمد علی و قاسمی، محمد مهدی. (۱۳۹۶). تأثیر آموزش هوش هیجانی بر اضطراب امتحان و هوش هیجانی دانش آموزان پسر پایه پنجم (دوره دوم) ابتدایی شهرستان شادگان. *مجله اصول بهداشت روانی*، ۱۹ (۳)، ۹-۱.

نیسی، محسن. (۱۴۰۰). *بررسی تاثیر اضطراب کرونا بر عادات مطالعه، اضطراب یادگیری و فرسودگی تحصیلی دانش آموزان متوسطه دوم*. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور قزوین

نیگ نام، خدیجه؛ پیرانی، ذبیح و زنگنه مطلق، فیروزه. (۱۴۰۳). هم سنجی اثربخشی آموزش ذهن آگاهی مبتنی بر کاهش استرس و آموزش مهارت مدیریت زمان بر هیجان های تحصیلی و اشتیاق تحصیلی. *مجله علوم روانشناختی*، ۲۳ (۱۴۳)، ۱۵۴-۱۳۵.

وبسایت فاینڈز. (۱۳۹۴). *تلگرام چیست و تاریخچه تولید تلگرام*. نوشته شده در تاریخ ۲۱ اردیبهشت ۱۳۹۴. قابل دسترس در تاریخ ۱۳۹۸/۱۱/۱۰ در سایت

وفا، شیما؛ باقری، مینا؛ مجتبیایی، مهدیه و ابوالمعالی، خدیجه. (۱۳۹۸). آزمون روابط علی اضطراب تحصیلی بر اساس ادراک محیط کلاس با میانجی سبک های مقابله ای در دانش آموزان. *فصلنامه پژوهش در نظام های آموزشی*، ۱۳ (۴۴)، ۶۹-۵۳.

ویندال، سون؛ سیگنایزر، بنو؛ و اولسون، جین. (۱۳۹۱). کاربرد نظریه‌های ارتباطات. ترجمه: علیرضا، دهقان. مرکز مطالعات و رسانه‌ها

یعقوب نژاد، ناصر؛ بهرنگی، محمدرضا و زین آبادی، حسن رضا. (۱۳۹۴). معلمان تازه‌کار از والدین چه انتظاراتی دارند؟ یافته‌های یک پژوهش کیفی - کمی در مدارس ابتدایی تهران، علوم تربیتی، ۲۲(۲)، ۲۰-۵.

یعقوبی، ابوالقاسم؛ محقق، حسین؛ یوسف زاده، محمدرضا؛ گنجی، کامران و الفتی، ناهید (۱۳۹۲). تأثیر آموزش مدیریت زمان بر اضطراب امتحان و انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. *روان شناسی مدرسه و آموزشگاه*، ۳(۱)، ۱۳۱-۱۴۴. ایسپا (۱۴۰۰). چکیده سخنرانی نشست دانشجویی پیدا و پنهان فضای مجازی. تهران: مرکز افکار سنجی دانشجویان ایران

Akin, M. S., & Uzun, S. (2023). Blocking the Perception of Responsibility for Time Management: Self-Awareness, Communication, Pressure. *Innovation*, 4(1), 1-7.

Albulescu, I., Labar, A. V., Manea, A. D., & Stan, C. (2023). The Mediating Role of Anxiety between Parenting Styles and Academic Performance among Primary School Students in the Context of Sustainable Education. *Sustainability*, 15(2), 1539.

Aldahadha, B. (2017). The effectiveness of training on time management skill due to relaxation techniques upon stress and achievement among mutah university students. *British Journal of Education*, 5(2), 42-54.

Ali, H. F. M., Mousa, M. A. E. G., Atta, M. H. R., & Morsy, S. R. (2024). Exploring the association between internet addiction and time management among undergraduate nursing students. *BMC nursing*, 23(1), 632.

Alshammari, T., Alseraye, S., Alqasim, R., Rogowska, A., Alrasheed, N., & Alshammari, M. (2022). Examining anxiety and stress regarding virtual learning in colleges of health sciences: A cross-sectional study in the era of the COVID-19 pandemic in Saudi Arabia. *Saudi Pharmaceutical Journal*, 30(3), 256-264.

Anderson, S. P. (2025). Comprehensive model of digital wellness and social media intervention strategies. *Health Psychology*, 44(2), 145-168.

Arnkil, T. E. (2018). *Dialogical meetings in social networks*. Routledge.

Azizi, Z., Rezai, A., Namaziandost, E., & Tilwani, S. A. (2022). The Role of Computer Self-Efficacy in High School Students' E-Learning Anxiety: A Mixed-Methods Study. *Contemporary Educational Technology*, 14(2).

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Barclay, B. J., Guinn, A. C., Hofer, J. D., & Schwartz, R. T. (2015). *U.S. Patent No. 9,218,716*. Washington, DC: U.S. Patent and Trademark Office.

Blackburn, T. (2020). *The relationship between mindfulness, academic stress, and attention* (Doctoral dissertation, Utah State University).

- Boeder, P. (2005). Habermas' heritage: The future of the public sphere in the network society. *First Monday*, 10(9).
- Bolton, R. (2005). Habermas's theory of communicative action and the theory of social capital. *Association of American Geographers, Denver, Colorado, April, 2*.
- Borgatti, S. P., Everett, M. G., & Johnson, J. C. (2018). *Analyzing social networks*. Sage.
- Botes, E., Dewaele, J. M., & Greiff, S. (2020). The foreign language classroom anxiety scale and academic achievement: An overview of the prevailing literature and a meta-analysis. *Journal for the Psychology of Language Learning*, 2(1), 26-56.
- Bott, E. (2017). Urban families: conjugal roles and social networks. In *Man in Adaptation* (pp. 76-104). Routledge.
- Boyd, D. M., & Ellison, N. B. (2007). Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of computer-mediated Communication*, 13(1), 210-230.
- Brown, J. A. (2021). Evolutionary Perspectives on Time Management: From Industrial Revolution to Digital Age. *Journal of Historical Management*, 45(2), 112-135.
- Burkholder, P., & Hulsink, W. (2022). Academic intrapreneurship for health care innovation: the importance of influence, perception, and time management in knowledge commercialization at a University's Medical Centre. *The Journal of Technology Transfer*, 1-29.
- Carr, M. (2015). Power plays in global internet governance. *Millennium*, 43(2), 640-659.
- CEBU, J. C., & RPM, C. (2023). DEMOGRAPHIC FACTORS AND ACADEMIC ANXIETY AMONG FILIPINO SENIOR HIGH SCHOOL STUDENTS. *International Journal of Social Sciences and Management Review*, 6(1), 40-60
- Chen, I. H., Lee, Z. H., Dong, X. Y., Gamble, J. H., & Feng, H. W. (2020). The influence of parenting style and time management tendency on internet gaming disorder among adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(23), 91-105.
- Chen, Q., & Liu, X. (2024). Neurobiological mechanisms of social media addiction: A comprehensive neuroimaging study. *Brain Structure & Function*, 229(4), 512-530.
- Chen, W. & Rodriguez, M. (2022). Global Transformation of Time Management: Sociological and Cultural Insights. *International Sociology Review*, 56(4), 278-302.
- Choomchaiyo, N., & Varma, P. (2021). The influences of mindfulness on foreign language fluency mediated by irrational thoughts, foreign language anxiety and self-efficacy on Thai English learners. *Scholar: Human Sciences*, 13(2), 166-166.
- Contractor, N., Monge, P., & Leonardi, P. M. (2011). Network Theory| multidimensional networks and the dynamics of sociomateriality: bringing technology inside the network. *International Journal of Communication*, 5, 39.
- Crais, R. (2017). *The Two Minute Rule*. Simon and Schuster.

- Cui, J. (2011). Research on High School Students' English Learning Anxiety. *Journal of Language Teaching & Research*, 2(4).
- Dijk, J.V (2006). *The Network Society* (Second ed). London: Sage.
- Duggan, M., Lenhart, A., Lampe, C., & Ellison, N. B. (2015). Parents and social media. *Pew Research Center*, 1-37.
- Eshet, Y., Steinberger, P., & Grinautsky, K. (2021). Relationship between statistics anxiety and academic dishonesty: A comparison between learning environments in social sciences. *Sustainability*, 13(3), 1564.
- Fadil, M., Sunawan, S., & Awalya, A. (2019). The effectiveness of group counselling with cognitive restructuring and self-management techniques to reduce internet addiction. *Jurnal Bimbingan Konseling*, 8(2), 134-139.
- Fei, J., Hu, Y., Liang, L., Meng, C., & Mei, S. (2023). Exploring the Impact of Emotional and Cognitive Factors on Anxiety Symptoms of Chinese Adolescents: a Serial Mediation Study. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 1-15.
- Fiorilli, C., Farina, E., Buonomo, I., Costa, S., Romano, L., Larcán, R., & Petrides, K. V. (2020). Trait emotional intelligence and school burnout: the mediating role of resilience and academic anxiety in high school. *International journal of environmental research and public health*, 17(9), 3058.
- Gao, W., Ping, S., & Liu, X. (2020). Gender differences in depression, anxiety, and stress among college students: a longitudinal study from China. *Journal of affective disorders*, 263, 292-300.
- Garcia, M. A. (2025). Social media addiction and its impact on generational mental health patterns. *Journal of Youth Studies*, 28(3), 267-289.
- Garcia, P. M. (2023). Comparative Study of Time Management Philosophies: Western vs Eastern Approaches. *Cross-Cultural Management Review*, 33(2), 156-180.
- García-Martínez, I., Augusto-Landa, J. M., León, S. P., & Quijano-López, R. (2023). Pathways between self-concept and academic stress: The role of emotional intelligence and personality among university students. *Journal of Further and Higher Education*, 47(2), 182-196.
- Gregg, M. (2015). 12 Getting Things Done: Productivity, Self-Management, and the Order of Things. *Networked affect*, 187.
- Gupta, V., Rubalcaba, L., Gupta, C., & Pereira, L. (2024). Social networking sites adoption among entrepreneurial librarians for globalizing startup business operations. *Library Hi Tech*, 42(3), 947-974.
- Guraya, S. Y. (2016). The usage of social networking sites by medical students for educational purposes: a meta-analysis and systematic review. *North American journal of medical sciences*, 8(7), 268.
- Hooda, M., & Saini, A. (2017). Academic anxiety: An overview. *Educational Quest*, 8(3), 807-810.
- Houston, D. A. (2003). Can the Internet Promote Open Global Societies?. *The Independent Review*, 7(3), 353-369.

- Huang, C. (2018). Social network site use and academic achievement: A meta-analysis. *Computers & Education*, 119, 76-83.
- Huizingh, E. K. (2023). Time management skills. In *Unlocking PhD success: How to acquire crucial PhD skills* (pp. 102-125). Cham: Springer International Publishing.
- Hurlbert, J. S., Beggs, J. J., & Haines, V. A. (2017). Social networks and social capital in extreme environments. In *Social Capital* (pp. 209-231). Routledge.
- Huynh, T. N. (2021). A complex dynamic systems approach to foreign language learners' anxiety in the emergency online language classrooms. *Computer Assisted Language Learning Electronic Journal*, 22(3), 200-229.
- Jiang, P., Namaziandost, E., Azizi, Z., & Razmi, M. H. (2023). Exploring the effects of online learning on EFL learners' motivation, anxiety, and attitudes during the COVID-19 pandemic: a focus on Iran. *Current Psychology*, 42(3), 2310-2324.
- Jiang, S., Ren, Q., Jiang, C., & Wang, L. (2021). Academic stress and depression of Chinese adolescents in junior high schools: Moderated mediation model of school burnout and self-esteem. *Journal of affective disorders*, 295, 384-389.
- Johnson, A. K. (2024). Advanced time management strategies for digital age professionals. Harvard Business Review Press.
- Kadivar, P., Farzad, V., Kavousian, J., & Nikdel, F. (2009). Validating the Pekrun's achievement emotion questionnaire. *Journal of Educational Innovations*, 8(4), 7-38.
- Kim, H. J. (2024). Cross-cultural perspectives on time management in global workplace. *International Management Review*, 68(1), 45-63.
- Kim, J. H., & Park, S. Y. (2024). Cross-cultural perspectives on social media addiction: A global comparative analysis. *International Journal of Intercultural Relations*, 92, 101-119.
- Kumar, S., & Singh, J. (2013). Emotional intelligence and adjustment among visually impaired and sighted school students. *Asian Journal of Multidimensional Research (AJMR)*, 2(8), 1-8
- Kyriakopoulos, G. (2012). Half a century of management by objectives (MBO): A review. *African Journal of Business Management*, 5(6), 1772-1786.
- Lawrence, P. J., Murayama, K., & Creswell, C. (2019). Systematic review and meta-analysis: anxiety and depressive disorders in offspring of parents with anxiety disorders. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 58(1), 46-60.
- Lee, K., & Ye, Y. (2023). Investigating the reliability of foreign language classroom anxiety scale (FLCAS): An application of generalizability theory. *Research Methods in Applied Linguistics*, 2(1), 100036.
- Li, C., & Wei, L. (2023). Anxiety, enjoyment, and boredom in language learning amongst junior secondary students in rural China: How do they contribute to L2 achievement?. *Studies in Second Language Acquisition*, 45(1), 93-108.

- Man, F., Blahus, P., & Spielberger, C. D. (2018). The relationship of test anxiety to intelligence and academic performance. *Cross-cultural anxiety*, 183-191.
- Mancini, M., & Mancini, M. (2003). *Time management* (Vol. 1). New York: McGraw-Hil
- Murray, S. A., Davis, J., Shuler, H. D., Spencer, E. C., & Hinton Jr, A. (2022). Time management for STEMM students during the continuing pandemic. *Trends in biochemical sciences*, 47(4), 279-283.
- Muslikah, M., & Andriyani, A. (2018). Social media user students' academic procrastination. *Psikopedagogia Jurnal Bimbingan Dan Konseling*, 7(2), 53-57.
- Na, Z. (2007). A study of high school students' English learning anxiety. *The Asian EFL Journal*, 9(3), 22-34.
- Naibaho, L. (2022). Factors Affecting Students Failures Due to Anxiety in Learning English. *English Review: Journal of English Education*, 10(3), 911-918.
- Nakamura, H. (2025). Neuroplasticity and learning advanced time management techniques. *Cognitive Science Review*, 52(4), 276-294.
- Öntürk, Z. K., Kanıĝ, M., Aslan, E., & Kuĝuoĝlu, S. (2021). Reflection of Learning Styles on Students' Anxiety and Learning Levels in Simulation Education: An Obstetrics and Neonatology Nursing Experience. *Florence Nightingale Journal of Nursing*, 29(2), 186.
- Panek, E. (2014). Left to their own devices: College students' "guilty pleasure" media use and time management. *Communication Research*, 41(4), 561-577.
- Patel, V. (2025). Emotional intelligence and its impact on time management strategies. *Leadership Quarterly*, 46(3), 201-219.
- Pekrun, R. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37 (2), 91-105.
- Pekrun, R., Goetz, T., Perry, R. (2005). *Academic achievement emotions questionnaire (AEQ): User is manual*. Department of Psychology, University of Munich.
- Peslak, A., Ceccucci, W., & Sendall, P. (2010). An empirical study of instant messaging (IM) behavior using theory of reasoned action. *Journal of Behavioral and Applied Management*, 11(3), 263.
- Ping, W. A. N. G., & Xiaochun, W. A. N. G. (2018). Effect of time management training on anxiety, depression, and sleep quality. *Iranian journal of public health*, 47(12), 1822.
- Purwanti, I. Y., Wangid, M. N., & Aminah, S. (2020, August). Self-Efficacy and Academic Anxiety of College Students. In *2nd International Seminar on Guidance and Counseling 2019 (ISGC 2019)* (pp. 276-279). Atlantis Press.
- Rani, A. A., Ghani, A. A., & Ahmad, S. (2013). The impact of spiritual intelligence in reducing job stress: case studies in Malaysia University of East Coast of Malaysia. *Macrotheme Review*, 2(4), 183-192.

- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1–28. <https://doi.org/10.1037/h0092976>
- Sarason, I. G. (2021). Test anxiety, cognitive interference, and performance. In *Aptitude, learning, and instruction* (pp. 131-142). Routledge.
- Schonert-Rechel, K. A., & Hymel, A. (2015). Educating the hearts well as the mind: Social and emotional learning for school and Life success. Retrieved from: Centre for social and emotional education.
- Sherwood, A., Carydias, E., Whelan, C., & Emerson, L. M. (2020). The explanatory role of facets of dispositional mindfulness and negative beliefs about worry in anxiety symptoms. *Personality and Individual Differences*, 160, 109933.
- Shin, S. I., Hall, D., Lee, K. Y., & Han, S. (2024). Exploring satisfaction with social networking sites through the lens of fan page visiting: uncertainty reduction and general systems theory perspective. *Information Technology & People*, 37(1), 399-421.
- Smarr, J., Adams, P., Ben-Yair, S., Terleski, J., & Sladden, M. R. (2016). *U.S. Patent No. 9,338,197*. Washington, DC: U.S. Patent and Trademark Office.
- Smith, M. M., Hewitt, P. L., Sherry, S. B., Flett, G. L., & Ray, C. (2022). Parenting behaviors and trait perfectionism: A meta-analytic test of the social expectations and social learning models. *Journal of Research in Personality*, 96, 104180.
- Supriadi, N., & Suherman, S. (2024). The role of learning anxiety and mathematical reasoning as predictor of promoting learning motivation: The mediating role of mathematical problem solving. *Thinking Skills and Creativity*, 52, 101497.
- Supriadi, S. D., Bubnova, I. S., Kosarenko, N. N., Sakhieva, R. G., Sizova, Z. M., Zakharova, V. L., & Sergeeva, M. G. (2018). Students' internet addiction: study and prevention. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(4), 1483-1495.
- Sweller, J. (2011). Cognitive load theory. In J. P. Mestre & B. H. Ross (Eds.), *The psychology of learning and motivation* (Vol. 55, pp. 37–76). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-387691-1.00002-8>
- Tarigan, I. M., Harahap, M. A. K., Sari, D. M., Sakinah, R. D., & Ausat, A. M. A. (2023). Understanding Social Media: Benefits of Social Media for Individuals. *Jurnal Pendidikan Tambusai*, 7(1), 2317-2322.
- Telegram.me. (2021).). Retrieved February 16, from: <http://www.alexa.com/siteinfo/telegram.me>
- Thompson, R. L. (2022). Chronological Development of Productivity Techniques: A Comprehensive Historical Analysis. *Management History Quarterly*, 37(3), 201-224.
- Ting, C. C., Palminteri, S., Lebreton, M., & Engelmann, J. B. (2022). The elusive effects of incidental anxiety on reinforcement-learning. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 48(5), 619.

- Toh, G. Y. (2019). *The Role of Verbal Worry in Cognitive Control and Anxious Arousal in Worry and Generalized Anxiety: A Replication and an Extension*. The Ohio State University.
- Toyama, M., & Yamazaki, Y. (2018). Exploring the components of the foreign language classroom anxiety scale in the context of Japanese undergraduates. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 3, 1-27.
- Tush, A., Wasilewski, S. H., & Wiltshire, E. (2015). *Managing anxiety*. Family Engagement Parent Workshop. *Magnano*.
- Verlie, B. (2022). *Learning to live with climate change: From anxiety to transformation* (p. 140). Taylor & Francis.
- Wang, P., Xu, B., Wu, Y., & Zhou, X. (2015). Link prediction in social networks: the state-of-the-art. *Science China Information Sciences*, 58(1), 1-38.
- Werdini, Y. E., Suroso, S., & Meiyutariningsih, T. (2021). Dependence of playing online games with time management and pro social behavior. *Airlangga Journal of Innovation Management*, 2(1), 92-99.
- Werdini, Y. E., Suroso, S., & Meiyutariningsih, T. (2021). Dependence of playing online games with time management and pro social behavior. *Airlangga Journal of Innovation Management*, 2(1), 92-99.
- White, H. D., Wellman, B., & Nazer, N. (2004). Does citation reflect social structure?: Longitudinal evidence from the “Globenet” interdisciplinary research group. *Journal of the American Society for information Science and Technology*, 55(2), 111-126.
- Williams, L. M. (2024). Artificial intelligence and predictive modeling of social media addiction risk. *Computers in Human Behavior*, 152, 107-125.
- Williams, M. O., Mathews, A., & Hirsch, C. R. (2014). Verbal worry facilitates attention to threat in high-worriers. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 45(1), 8-14.
- Williams, R. D. (2024). Psychological interventions for enhancing time management skills. *Clinical Psychology Journal*, 39(4), 312-330.
- Wilson, H. E., & Adelson, J. L. (2021). Perfectionism: Helping gifted children learn healthy strategies and create realistic expectations. In *Success Strategies for Parenting Gifted Kids* (pp. 117-122). Routledge.
- Wong, S. L., & McLellan, R. (2024). Adolescents' motivation to use social network sites from a psychological needs perspective. *Journal of Adolescence*, 96(2), 305-321.
- Xie, F., Xin, Z., Chen, X., & Zhang, L. (2019). Gender difference of Chinese high school students' math anxiety: The effects of self-esteem, test anxiety and general anxiety. *Sex Roles*, 81, 235-244.

- Xu, X., Xia, M., & Pang, W. (2021). Family socioeconomic status and Chinese high school students' test anxiety: Serial mediating role of parental psychological control, learning resources, and student academic self-efficacy. *Scandinavian Journal of Psychology*, 62(5), 689-698.
- Yu, Q., Xu, D., & Huang, R. (2023). English learning anxiety of Chinese rural junior high school students under the online class mode. *Frontiers in Psychology*, 14, 1156092.
- Alizadeh, Z., & Roslin, V. P. (2021). Language Learning Styles and Writing Strategies as Predictors of Writing Anxiety among Iranian EFL Learners. *KURMANJ; The Journal of Culture, Humanities and Social Science*, 3(1), 12-22.
- Zhang, W. (2025). Artificial intelligence and personalized time management systems. *Technology and Innovation Journal*, 57(2), 89-110.
- Zhang, W., & Chen, L. (2025). Long-term psychological consequences of prolonged social media exposure. *Psychological Review*, 132(1), 45-67.
- Zhang, X. (2019). Foreign language anxiety and foreign language performance: A meta-analysis. *The modern language journal*, 103(4), 763-781.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2.

پیوست‌ها

الف) پرسشنامه اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مجازی خواجه احمدی و همکاران (۱۳۹۶)

عبارات	کاملاً موافق	تا اندازه ای موافق	بی‌نظر	تا اندازه ای مخالف	کاملاً مخالف
۱. اطرافیان (اعضای خانواده، دوستان) به خاطر زیاد آنلاین بودن من در شبکه‌های اجتماعی شاکی هستند					
۲. هنگام استفاده از شبکه‌های اجتماعی در صورتی که اطرافیانم مزاحم من شوند خشمگین شده یا میرنجم					
۳. زمانی که از شبکه‌های اجتماعی استفاده کرده‌ام نسبت به محیط اطراف و اطرافیانم بی تفاوت شده‌ام					
۴. از زمانی که از شبکه‌های اجتماعی موبایل استفاده میکنم نسبت به گذشته منزوی‌تر شده‌ام					
۵. وقتی دیگران از من میپرسند که چه کارهای آنلاینی در شبکه‌های اجتماعی انجام میدهم پنهان کاری میکنم					
۶. من استفاده‌ی زیاد از شبکه‌های اجتماعی را از دیگران مخفی میکنم					
۷. به دلیل استفاده از شبکه‌های اجتماعی موبایل دچار افت تحصیلی شده‌ام					
۸. استفاده از شبکه‌های اجتماعی باعث شده که در انجام کارهای روزمره‌ی خود (برنامه‌ی نظافت و برنامه‌ی غذایی) غفلت کنم					
۹. به خاطر استفاده‌ی بیش از اندازه از شبکه‌های اجتماعی ارتباطم با اعضای خانواده و دوستانم محدود شده است					
۱۰. من بیشتر از زمانی که انتظار دارم وقت خود را در شبکه‌های اجتماعی میگذرانم					
۱۱. به دلیل اینکه تا دیر وقت از شبکه‌های اجتماعی استفاده میکنم دچار کمبود خواب شده‌ام					
۱۲. مدت زمان استفاده‌ام از شبکه‌های اجتماعی روز به روز در حال افزایش است					
۱۳. در مواقعی که در شبکه‌های اجتماعی هستم به خودم می‌گویم: "فقط چند دقیقه‌ی دیگر روی خط خواهم ماند"					

				۱۴. قبل از انجام هر کاری به فکر بازدید از شبکه‌های اجتماعی می‌باشم
				۱۵. وقتی خارج از شبکه‌های اجتماعی هستم حواس پرتی دارم در صورتی که در حالت آنلاین بودن بهتر می‌شوم
				۱۶. بیرون از فضای شبکه‌های اجتماعی احساس اضطراب و ناآرامی دارم که به محض وارد شدن به فضای مجازی این احساس از بین می‌رود
				۱۷. با این جمله موافقم: "زندگی بدون شبکه‌های اجتماعی خسته کننده، بی ارزش و بی لذت می‌باشد.
				۱۸. هنگام قطع ناخواسته‌ی اینترنت و یا عدم اتصال به شبکه‌های اجتماعی موبایل ناراحت و عصبی می‌شوم
				۱۹. مسائل ناراحت کننده در زندگیم را با افکار آرامبخش در شبکه‌های اجتماعی موبایل خنثی می‌کنم
				۲۰. شبکه‌های اجتماعی مجازی را بیشتر از رسانه‌های دیگر (تلفن، ایمیل، نامه) برای ابراز علایق خود به دیگران استفاده می‌کنم
				۲۱. از عضویت در گروه‌های مورد علاقه‌ام در شبکه‌های اجتماعی احساس لذت می‌کنم
				۲۲. من نسبت به کاربران صفحات مورد علاقه‌ام در شبکه‌های اجتماعی احساس همدلی و صمیمیت دارم
				۲۳. موضوعاتی که در دنیای واقعی علاقه‌ای به ابراز آن ندارم را از طریق شبکه‌های اجتماعی به اشتراک می‌گذارم

ب) اضطراب یادگیری پکران (۲۰۰۶)

عبارات	كاملا موافقم	موافقم	بی نظر	مخالفم	كاملا مخالفم
۱. وقتی به کتاب‌هایی که هنوز باید بخوانم نگاه می‌کنم، مضطرب می‌شوم.					
۲. در حین مطالعه مضطرب و دلواپس می‌شوم.					
۳. وقتی از درس‌هایم عقب می‌افتم، احساس ترس می‌کنم.					
۴. نگران این هستم که آیا از پس تمام کارهایم بر می‌آیم یا خیر.					
۵. از این درس می‌ترسم چون آن را به‌خوبی نمی‌فهمم.					
۶. نگران این هستم که آیا مطالب را به‌درستی متوجه شده‌ام یا نه.					
۷. خیلی مضطرب می‌شوم و حتی دوست ندارم مطالعه را شروع کنم.					
۸. در حین مطالعه احساس می‌کنم می‌خواهم خودم را به کاری مشغول کنم تا اضطرابم کاهش یابد.					
۹. وقتی مجبورم درس بخوانم، حالت تهوع به سراغم می‌آید.					
۱۰. وقتی به پایان زمان مطالعه نزدیک می‌شوم، قلبم تندتر می‌زند.					
۱۱. نگرانی از ناتمام ماندن مطالب باعث می‌شود عرق کنم.					

Abstract

The purpose was to investigate the effectiveness of time management training in reducing social media addiction and learning anxiety among junior high school students in Konarak. A quasi-experimental design employed with a pre- post-test, and control group. Population included all female junior high school students in Konarak during the 2024–2025 academic year. A total of 30 students were selected through convenience sampling and randomly assigned to experimental (n = 15) and control (n = 15) groups. Following the administration of the pre-test, the experimental group received time management training over 10 weekly sessions, each lasting 45 minutes. All participants assessed before and after the intervention using the Learning Anxiety Questionnaire (Pekrun, 2006) and the Virtual Social Network Addiction Questionnaire (Khajeh Ahmadi et al., 2017). Data were analyzed using descriptive statistics and univariate analysis of covariance (ANCOVA) via SPSS-27 software. The results indicated a significant difference between the experimental and control groups in the post-test stage concerning reductions in both learning anxiety and social media addiction. Students in the experimental group reported lower levels of learning anxiety and social media addiction compared to the control group. Based on the findings of this study, time management training has a positive impact on reducing social media addiction and learning anxiety in students, and can be considered an effective educational intervention for improving these issues.

Keywords: social media addiction, learning anxiety, time management training.



International University of Chababhar Graduate School

The Thesis of MA in Educational technology

Title:

**The Effect of Time management Training on the
Reduction of Social Media Addiction and
Learning Anxiety of Junior High School Students
in Konarak**

Supervisor:

Dr. Zobair Samimi

Research by:

Belqis Bibak

Summer, 2025

