

An Investigation into Effects of Studying Language on Temporal Intelligence: Comparing Students of English, Persian and Arabic Languages

Fatemeh Rezaee Shervedanee

Department of English, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

Elham Naji Meidani ¹

Department of English, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

Received: 20 April 2021

Accepted: 12 September 2021

Abstract

The concept of “intelligence” lost its one-dimensional sense many years ago and is now considered a multidimensional concept that encompasses all abilities of individuals. One type of intelligence that is based on time-related individual differences is “temporal intelligence”, which refers to the thoughts, views, and behaviors of people in relation to time. Although this variable has been researched in the field of managerial science, it has not received much attention in the field of education. Since the concept of time is closely related to culture and language, the present study attempted to compare the effects of studying three different languages on students’ temporal intelligence. Two objectives were considered in this study: first, to investigate the effects of studying English, Persian and Arabic languages on students’ temporal intelligence by considering the Applied ELT approach, activity theory, and habitual theory; and second, to investigate the possibility of significant differences among undergraduate students in English, Persian and Arabic in terms of temporal intelligence. For this purpose, the *General Temporal Intelligence Scale* was completed by 100 students of English language and literature, 100 students of Persian language and literature, and 90 students of Arabic language and literature. The results of the independent samples t-test on the data showed a significantly-negative effect of studying Persian and English on the temporal intelligence of students in these fields ($p < 0.05$), meaning that the temporal intelligence of second-semester students was higher than the temporal intelligence of eighth-semester students. Regarding the second purpose of the study, the findings indicated that there was a significant difference among these three groups in terms of temporal intelligence; in other words, English students had higher temporal intelligence ($p < 0.05$). Finally, the results and implications of this study were discussed in the context of language education.

Keywords: Arabic; English; Persian; Temporal Intelligence; Language Learning.

1. Corresponding Author. Email: elhanaji@um.ac.ir

تأثیر یادگیری زبان بر هوش زمانی: مقایسه دانشجویان زبان‌های انگلیسی، فارسی و عربی

فاطمه رضایی شروذانی (گروه زبان انگلیسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)

الهام ناجی میدانی* (گروه زبان انگلیسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)

چکیده

واژه «هوش» سال‌هاست که معنای تک‌بعدی خود را از دست داده و به‌عنوان مفهومی چندوجهی که تمامی توانایی‌های افراد را دربرمی‌گیرد، در نظر گرفته می‌شود. یکی از انواع هوش که بر اساس تفاوت‌های فردی زمان‌محور بنا شده، «هوش زمانی» است که به افکار، دیدگاه‌ها و رفتار افراد در ارتباط با زمان اطلاق می‌شود. این مقوله اگرچه در حوزه‌های مربوط به علوم مدیریت مورد پژوهش قرار گرفته، اما در حوزه آموزش توجه چندانی بدان نشده است. از آنجاکه مقوله زمان ارتباط تنگاتنگی با فرهنگ و زبان دارد، پژوهش حاضر سعی کرده است تأثیر تحصیل در سه زبان متفاوت بر هوش زمانی دانشجویان را مورد مقایسه قرار دهد. دو هدف در این مطالعه مد نظر است: اول، بررسی تأثیر تحصیل در زبان‌های انگلیسی، فارسی و عربی بر هوش زمانی دانشجویان با در نظر گرفتن رویکرد آموزش زبان کاربردی، نظریه فعالیت و نظریه عادت‌واره و دوم، بررسی احتمال تفاوت معنادار میان دانشجویان کارشناسی زبان انگلیسی، فارسی و عربی از نظر هوش زمانی؛ بدین منظور، پرسشنامه هوش زمانی توسط ۱۰۰ دانشجوی زبان و ادبیات انگلیسی، ۱۰۰ دانشجوی زبان و ادبیات فارسی و ۹۰ دانشجوی زبان و ادبیات عربی کامل شد. نتایج آزمون‌های «تی مستقل» بر روی داده‌ها، تأثیر معنادار و منفی تحصیل در زبان فارسی و انگلیسی را بر روی هوش زمانی دانشجویان این رشته‌ها نشان داد ($p < 0/05$)، به طوری که هوش زمانی دانشجویان ترم دوم بالاتر از هوش زمانی دانشجویان ترم هشتم بود. در رابطه با هدف دوم مطالعه، یافته‌ها حاکی از آن بود که تفاوت معناداری میان این سه گروه از نظر

* نویسنده مسئول: elhanaji@um.ac.ir

هوش زمانی وجود دارد، به عبارتی دیگر، دانشجویان رشته زبان انگلیسی از هوش زمانی بالاتری برخوردار بودند ($p < 0/05$). در نهایت، نتایج و کاربردهای این پژوهش در بافت آموزش زبان مورد بحث قرار گرفت.

کلیدواژه‌ها: انگلیسی، عربی، فارسی، هوش زمانی، یادگیری زبان

۱. مقدمه

مفهوم «هوش» از ابتدای تاریخچه آن تاکنون دستخوش تحولات بسیاری شده و روندی تکاملی را طی نموده است. در حالی که هوش در ابتدا فقط به توانایی ذهنی افراد اطلاق می‌شد، به تدریج، با نظریه «هوش‌های چندگانه»^۱ گاردنر^۲ (۱۹۸۵) و معرفی سایر انواع هوش، همچون «هوش هیجانی»^۳ (سالووی^۴ و مایر^۵، ۱۹۹۰)، «هوش روایی»^۶ (راندال^۷، ۱۹۹۹)، «هوش فرهنگی»^۸ (ارلی^۹ و آنگ^{۱۰}، ۲۰۰۳) و ... به مفهومی چندوجهی و چندگانه تبدیل شده است. در راستای در نظر گرفتن هوش به عنوان یک خصیصه چندوجهی، «هوش زمانی»^{۱۱} مفهومی نسبتاً جدید است که به صورت حوزه‌ای نوین در پژوهش‌های مربوط به زمان پدیدار شده است. این مفهوم به شناخت، احساسات و رفتارهای افراد در ارتباط با زمان اشاره می‌کند (دویل^{۱۲} و فرانسیس-اسمیت^{۱۳}، ۲۰۰۹). اگرچه هوش زمانی و تفاوت‌های فردی زمان‌محور موضوع مورد مطالعه در حوزه‌های روان‌شناسی، بازاریابی، جامعه‌شناسی، مدیریت و مطالعات سازمانی و رفتار مصرف‌کننده بوده است (فرانسیس-اسمیت و رابرتسون^{۱۴}،

1. multiple intelligences
2. Gardner
3. emotional Intelligence
4. Salovey
5. Mayer
6. narrative intelligence
7. Randall
8. cultural intelligence
9. Earley
10. Ang
11. temporal intelligence
12. Doyle
13. Francis-Smythe
14. Robertson

۱۹۹۹)، اما پژوهش‌های اندکی نقش آنها را در آموزش و به‌ویژه آموزش زبان مورد بررسی قرار داده‌اند. افزون بر جنبه فردی نگاه به زمان، فرهنگی که یک زبان با خود به ارمغان می‌آورد نیز می‌تواند عامل مهمی در نوع دیدگاه افراد نسبت به زمان باشد (مان^۱، ۱۹۹۲). طبقه‌بندی‌های مختلفی در رابطه با انواع فرهنگ‌ها بر اساس نوع نگاه آنها نسبت به زمان جود دارد. برای مثال، فرهنگ‌ها ممکن است تک‌زمانی^۲ یا چندزمانی^۳ باشند (هال^۴، ۱۹۸۳). در فرهنگ‌های تک‌زمانی، رعایت زمان اهمیت بالایی دارد و در آنها تأخیر و اتلاف وقت ضد ارزش محسوب می‌شوند. در مقابل، در فرهنگ‌های چند زمانی، افراد به برنامه‌ریزی توجه چندانی ندارند، آینده‌نگر نیستند و از هدر دادن زمان احساس ناراحتی نمی‌کنند. این طبقه‌بندی بر اساس نگاه خطی/ غیرخطی به زمان است. فرهنگ انگلیسی/ غربی نگرش خطی به زمان دارد و آن را به‌عنوان سرمایه‌ای ارزشمند که نباید بی‌پروا هدر رود، به‌شمار می‌آورد (لوین^۵، ۱۹۹۷). زبان‌های فارسی و عربی، از سوی دیگر، هر دو به فرهنگ‌هایی تعلق دارند که در آنها زمان خیلی ملموس نیست و به مسائل زمانی اهمیت کمتری داده می‌شود (مک‌گراث^۶ و تسان^۷، ۲۰۰۴). به‌عبارتی دیگر، در این فرهنگ‌ها زمان به معنای غیرخطی درک می‌شود و نحوه صرف وقت، به اهمیت میان‌فردی، اجتماعی و فرهنگی رویدادها و زمینه‌ها بستگی دارد (وایت^۸، واک^۹ و دیالمی^{۱۰}، ۲۰۱۱؛ آگرانوویچ^{۱۱}، ملیکیان^{۱۲} و پتتر^{۱۳}، ۲۰۲۱).

-
1. Munn
 2. monochronic
 3. polychronic
 4. Hall
 5. Levine
 6. McGrath
 7. Tschan
 8. White
 9. Valk
 10. Dialmy
 11. Agranovich
 12. Melikyan
 13. Panter

همان‌گونه که بوردیو^۱ (۱۹۷۷) معتقد است، قرار گرفتن در معرض یک ویژگی به صورت طولانی‌مدت می‌تواند «عادت‌واره» افراد را تغییر دهد. «نظریهٔ فعالیت^۲» ویگوتسکی^۳ (۱۹۷۸)، نیز نوع فعالیت افراد را عامل مهمی در ایجاد این عادت‌واره می‌داند. از طرفی، بر اساس رویکرد «آموزش زبان (انگلیسی) کاربردی^۴» (پیش‌قدم، ۲۰۱۱)، کلاس‌های آموزش زبان به دلیل فضای خاصی که دارند، این امکان را به فراگیران می‌دهند که در کنار مهارت‌های زبانی، هوش‌ها و توانایی‌های خود را تقویت کنند. پس می‌توان گفت ویژگی کلاس‌های زبان و فعالیت‌هایی که زبان‌آموزان به‌طور مکرر آنجا انجام می‌دهند، می‌تواند بر سبک زندگی، ارزش‌ها، تمایلات و انتظاراتشان تأثیر بگذارد و به عبارتی دیگر، عادت‌وارهٔ آنها را تغییر دهد. در نتیجه، احتمال دارد دانشجویی که با زبان انگلیسی سروکار دارد، با توجه به نوع نگاه متفاوت فرهنگ انگلیسی‌زبان به مقولهٔ زمان، هوش زمانی بالاتری نسبت به دانشجوی زبان فارسی و یا عربی داشته باشد. در این راستا، پژوهش حاضر کوشیده است تا تأثیر تحصیل در زبان انگلیسی، فارسی و عربی بر هوش زمانی دانشجویان را بررسی کند. علت انتخاب دانشجویان این رشته‌ها این بود که مقایسهٔ میان این سه گروه به ما تصویر بهتری از تأثیر آموزش زبان‌های متفاوت بر هوش زمانی دانشجویان ارائه می‌کرد. بدین منظور، هوش زمانی تعدادی از دانشجویان کارشناسی سه رشتهٔ زبان و ادبیات انگلیسی، زبان و ادبیات فارسی و زبان و ادبیات عربی در اوایل ورود به دانشگاه (ترم دوم) و اواخر دورهٔ تحصیل در دانشگاه (ترم هشتم) مورد مقایسه قرار گرفت. به‌طور مشخص، این پژوهش درصدد پاسخ به سؤال‌های ذیل است:

۱. آیا یادگیری زبان انگلیسی، فارسی و عربی تأثیر معناداری بر هوش زمانی

دانشجویان دارد؟

-
1. Bourdieu
 2. activity theory
 3. Vygotsky
 4. applied ELT

۲. آیا میان دانشجویان ترم دومی زبان‌های انگلیسی، فارسی و عربی از نظر میزان هوش زمانی تفاوت معناداری وجود دارد؟
۳. آیا میان دانشجویان ترم هشتم زبان‌های انگلیسی، فارسی و عربی از نظر هوش زمانی تفاوت معناداری وجود دارد؟

۲. پیشینه پژوهش

۲.۱. هوش زمانی

مفهوم هوش زمانی، برای اولگین بار توسط کلمنز^۱ و دارلیمپل^۲ (۲۰۰۵) برای تأکید بر اهمیت زمان در حوزه مدیریت، خصوصاً اهمیت آن در تصمیم‌گیری و تأثیرگذاری بر افراد مطرح شد. بر اساس تعریف آنها، هوش زمانی به درک، احساس، نگرش و رفتار افراد نسبت به مقوله زمان مربوط می‌شود. در واقع، هوش زمانی الهام گرفته از مفهوم «شخصیت زمانی»^۳ است. این مفهوم که به مجموعه تفاوت‌های فردی زمان‌محور اشاره دارد توسط فرانسیس-اسمیتو رابرتسون (۱۹۹۹) معرفی شد. شخصیت زمانی شامل پنج عامل است که عبارت‌اند از: آگاهی از اوقات فراغت^۴، وقت‌شناسی^۵، برنامه‌ریزی^۶، چندزمانی^۷ و بی‌صبری^۸ (فرانسیس-اسمیت و رابرتسون، ۱۹۹۹). به عقیده دوئل و فرانسیس-اسمیت (۲۰۱۱)، افزون بر شخصیت زمانی، عواملی دیگری نیز در هوش زمانی وجود دارد که می‌توان سرعت^۹، توجه به ضرب‌الاجل^{۱۰}، ایجاد تعادل بین سرعت و کیفیت^{۱۱} و عمق زمانی^{۱۲} (میزان فکر کردن

1. Clemens
2. Dalrymple
3. time personality
4. leisure time awareness
5. punctuality
6. planning
7. polychronicity
8. impatience
9. pace
10. deadline-oriented behavior
11. flexing speed and quality
12. temporal depth

به گذشته، زندگی کردن در زمان حال و برنامه‌ریزی برای آینده) را نام برد. نخستین مقیاس برای سنجش هوش زمانی توسط دوویل و فرانسس-اسمیت (۲۰۰۸) و برای مدیران و رهبرها طراحی شد. در این مقیاس، هوش زمانی به دو دسته تقسیم شده است: اعمال زمانی «خودارجاع»^۱ و اعمال زمانی «کارمنداجرا»^۲. دسته اول مربوط به شخصیت زمانی و ویژگی‌های زمان‌محور در ارتباط با نقش شغلی افراد است، در حالی که دسته دوم به ویژگی‌های زمان‌محوری اشاره دارد که در ارتباط با چگونگی برخورد مدیران با کارمندان خود است.

همان‌طور که در مقدمه ذکر شد، اکثر مطالعات انجام‌شده بر روی هوش زمانی در حوزه‌هایی غیر از آموزش انجام شده است. تاکنون، پژوهش‌های بسیار معدودی در ارتباط با نقش هوش زمانی در آموزش و به‌طور ویژه آموزش زبان انجام شده است. برای مثال، در مطالعه‌ای، ناجی‌میدانی و پیش‌قدم (۲۰۱۹) نقش هوش زمانی را در خودتنظیمی^۳ و خودکارآمدی^۴ فراگیران زبان انگلیسی مورد بررسی قرار دادند. بدین منظور، آنها «مقیاس عمومی هوش زمانی»^۵ را جهت سنجش میزان هوش زمانی و قابل استفاده برای تمامی افراد طراحی و اعتبارسنجی کردند. تفاوت این مقیاس با پرسشنامه‌ای که توسط دوویل و فرانسس-اسمیت (۲۰۰۸) برای سنجش هوش زمانی مدیران طراحی شده در عمومیت کاربرد آن است. یافته‌های این پژوهش نشان داد که هوش زمانی زبان‌آموزان ارتباط مستقیم و معناداری با میزان خودکارآمدی و خودتنظیمی آنها دارد. در مطالعه‌ای دیگر، ناجی‌میدانی، پیش‌قدم، قنسولی و حسینی‌فاطمی (۲۰۲۰) مقیاس هوش زمانی مخصوص مدرّسان زبان را طراحی و اعتبارسنجی کرده و رابطه آن را با فرسودگی شغلی^۶ مدرّسان بررسی کردند. آنها رابطه مستقیم معناداری بین هوش زمانی و موفقیت شخصی^۷ و همچنین رابطه

1. self-referenced temporal practices
2. follower-referenced temporal practices
3. self-regulation
4. self-efficacy
5. General Temporal Intelligence Scale (GTI-S)
6. job burnout
7. personal accomplishment

معنادار معکوسی بین هوش زمانی با خستگی عاطفی^۱ و مسخ شخصیت^۲ در مدرّسان زبان یافتند. افزون‌براین، نتایج مطالعه آنها نشان داد که مدرّسان زبان مؤنث هوش زمانی بیشتری نسبت به همکاران مذکر خود دارند و افرادی که تحصیلات عالی بالاتری دارند، از هوش زمانی بالاتری نیز برخوردارند. اخیراً نیز پژوهشی توسط احمد و همکاران (۲۰۲۱) در مورد ارتباط بین هوش زمانی و تأثیرگذاری مدرّسان زبان انگلیسی با استفاده از پرسشنامه مذکور در عربستان سعودی انجام شده است که رابطه مثبت و معناداری بین این دو متغیر نشان داده است. در ادامه، به سه مقوله مرتبط باهم که مبنای فرضیه این مطالعه را تشکیل می‌دهند، اشاره شده است.

۲.۲. آموزش زبان کاربردی، نظریه فعالیت و نظریه عادت‌واره

رویکرد آموزش زبان کاربردی برای نخستین بار توسط پیش‌قدم (۲۰۱۱) به‌عنوان الگویی جدید در مطالعات زبان دوم/خارجی معرفی شد. پیش‌قدم (۲۰۱۱) معتقد است که آموزش زبان انگلیسی با گذراندن مراحل مختلف به حوزه‌ای مستقل تبدیل شده است. در واقع، ویدوسن^۳ (۱۹۷۹) با این پیشنهاد که معلمان نقش مستقلانه بیشتری ایفا کنند و خودشان را با نظریه‌ها و دیدگاه‌های شخصی قدرتمند سازند، نخستین گام را به‌سوی استقلال آموزش زبان برداشت. پس از وی، پژوهشگران آموزش زبان با برقراری ارتباطات مستقیم میان رشته‌های متفاوت مانند روان‌شناسی، جامعه‌شناسی، عصب‌شناسی و غیره گام‌هایی فراتر به‌سوی استقلال آموزش زبان برداشتند (دورنیه^۴، ۲۰۰۹) که دریچه‌های نوینی را به آموزش زبان دوم گشوده است.

رویکرد آموزش زبان کاربردی حیات تازه‌ای به حوزه آموزش و یادگیری زبان انگلیسی می‌بخشد. از این منظر، کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی، صرفاً، انتقال‌دهنده اطلاعات نحوی، واژگانی و یا کاربردشناسی نیستند، بلکه افزون بر این موارد جایی هستند که نیازهای عاطفی، روان‌شناختی، اجتماعی، روحی و حتی اخلاقی فراگیران

1. emotional exhaustion
2. depersonalization
3. Widdowson
4. Dornyei

مهم تلقی می‌شود. در حقیقت، آموزش زبان انگلیسی با ماهیت میان‌رشته‌ای و علمی خود، اکنون قابلیت کاربرد و کمک به سایر حوزه‌های دانش را دارد. ویژگی‌های انحصاری کلاس‌های یادگیری زبان انگلیسی بر اساس آموزش زبان کاربردی به شرح ذیل است:

(الف) بحث در مورد موضوعات اجتماعی، علمی و سیاسی؛ (ب) انجام فعالیت‌های دونفره و گروهی در کلاس؛ (ج) مقایسه دو فرهنگ مبدأ و مقصد؛ (د) آشنایی با کلمات و دستور زبان زبانی دیگر؛ (ه) صحبت به زبان دیگری که در آن شخص می‌تواند خود واقعی‌اش را نشان دهد؛ (و) جدی گرفتن آموزش زبان و درنهایت، (ز) داشتن فضایی دوستانه و شاد برای یادگیری (پیش‌قدم و همکاران، ۲۰۱۵، ص. ۳۹).

امکان پرداختن به موضوعات گوناگون، فراهم کردن فرصت برای فعالیت‌های دونفره و گروهی، مقایسه فرهنگی، خودارزایی از طریق صحبت کردن، ایجاد تجربه یادگیری لذت‌بخش و پویا که خود موجب افزایش اعتمادبه‌نفس، رضایت فردی و اشتیاق و چالش می‌شود و سایر فرصت‌ها، موجب ارتقای توانایی‌ها و مهارت‌های زندگی فراگیران می‌گردد (پیش‌قدم، ابراهیمی و طباطبائیان، ۱۳۹۸). در راستای این رویکرد، «طرح درسی زندگی-محور»^۱ نوع جدیدی از طرح درس است که بر مسائل و مهارت‌های زندگی تمرکز می‌کند و به‌عنوان جایگزینی برای طرح درسی سنتی در آموزش زبان انگلیسی مطرح شده است (پیش‌قدم، ۲۰۱۱). البته استفاده از این طرح درس اصلاً به معنای نادیده گرفتن یادگیری زبان نیست، بلکه صرفاً برای نشان دادن آن است که یادگیری زبان نباید هدف نهایی کلاس زبان فرض شود و مدرّسان مسئول تسریع رشد تمام ابعاد زبان‌آموز، از جمله رشد فکری، اعتمادبه‌نفس، انگیزه و علاقه وی هستند (پیش‌قدم، ذبیحی و شایسته، ۲۰۱۵). در این صورت، کیفیت زندگی فراگیران را می‌توان از طریق ویژگی‌های کلاس‌های آموزش زبان ارتقا داد. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که فراگیران می‌توانند از این موقعیت‌ها برای افزایش قدرت تفکر انتقادی (پیش‌قدم، ۱۳۸۶)، هوش هیجانی (حسینی فاطمی، پیش‌قدم و ناوری، ۱۳۸۹)،

خلاقیت (ناوری، پیش‌قدم، حسینی فاطمی و هاشمی، ۱۳۹۷) و سایر مهارت‌های فردی و اجتماعی خود استفاده کنند.

رویکرد آموزش زبان کاربردی مطابق با «نظریهٔ فعالیت» ویگوتسکی^۱ (۱۹۷۴) و مفهوم عادت‌وارهٔ بوردیو^۲ (۱۹۷۷) است. ویگوتسکی در نظریهٔ فعالیت خود معتقد است که افراد تحت تأثیر افعالشان هستند؛ بنابراین، اقدامات یک فرد حتی می‌تواند شخصیت او را تعیین کند. به عبارتی دیگر، با تکرار یک عمل برای مدتی، آن عمل به تدریج به جزئی از شخصیت، سبک زندگی، ارزش‌ها و تمایلات یک فرد تبدیل می‌شود. این همان چیزی است که به عنوان عادت‌واره شناخته می‌شود (بوردیو، ۱۹۷۷) و در نهایت به بخشی از «فرهنگ» فرد تبدیل می‌گردد (بوردیو، ۱۹۸۴). از آنجایی که فراگیران زبان انگلیسی در معرض فرهنگی هستند که در آن زمان یک دارایی ارزشمند محسوب می‌گردد، این موضوع ممکن است منجر به ارزش نهادن بیشتر به زمان و نگاه منتقدانه‌تری نسبت به اتلاف آن شود. نتایج پژوهش خالقی (۲۰۱۵) نشان داد که تفاوت معناداری میان عادت‌وارهٔ مدرسان زبان انگلیسی، عربی و فارسی وجود دارد و تدریس هر کدام از زبان‌های یادشده می‌تواند به‌طور مشخص نوع متفاوتی از عادت‌واره را در گذر زمان ایجاد کند. در نتیجه، همین مسأله می‌تواند دربارهٔ زبان‌آموزان این سه گروه صدق کند. این احتمال وجود دارد که ماهیت فرهنگ انگلیسی باعث افزایش هوش زمانی زبان‌آموزان شود. در حقیقت، وقت‌شناسی انگلیسی‌زبانان می‌تواند انگیزه ایجاد کند و تأثیر مثبتی بر مدرسان و زبان‌آموزان ایرانی رشتهٔ زبان انگلیسی بگذارد. در نتیجه، کلاس‌های زبان انگلیسی ممکن است توانایی تقویت هوش زمانی فراگیران را داشته باشند.

1. Vygotsky

2. Bourdieu

۳. روش پژوهش

۳.۱. شرکت کنندگان

شرکت کنندگان سه گروه، شامل ۱۰۰ دانشجوی زبان و ادبیات انگلیسی، ۱۰۰ دانشجوی زبان و ادبیات فارسی و ۹۰ دانشجوی زبان و ادبیات عربی بودند. همه دانشجویان در حال تحصیل در دانشگاه فردوسی مشهد و دانشگاه آزاد اسلامی واحد مشهد بودند. آنها به محدوده سنی ۱۸ تا ۲۳ سال تعلق داشتند و هر دو جنسیت آقا (۱۷٪) و خانم (۸۳٪) را شامل می شدند. نیمی از افراد هر گروه دانشجوی ترم دوم و نیمی دیگر در ترم هشتم دوره کارشناسی مشغول به تحصیل بودند. به دلیل آن که جمع آوری داده ها در نیمسال دوم سال تحصیلی صورت گرفت، دسترسی به دانشجویان ترم اول نبود، بنابراین دانشجویان ترم دوم به عنوان افرادی که به تازگی وارد دانشگاه شده اند و از دانشجویان ترم هشتم به عنوان افرادی که در شرف فارغ التحصیلی هستند، شرکت داده شدند. شایان یادآوری است که مشارکت کنندگان با تمایل و اختیار خود در مطالعه شرکت نمودند.

۳.۲. ابزار پژوهش

۳.۲.۱. مقیاس عمومی هوش زمانی

برای سنجش هوش زمانی فراگیران، مقیاس عمومی هوش زمانی که توسط ناجی میدانی و پیش قدم (۲۰۱۹) طراحی و اعتبارسنجی شده بود مورد استفاده قرار گرفت. این مقیاس بر مبنای زیرسازهای هوش زمانی دوایل و فرانسیس-اسمیت (۲۰۰۸)، مفهوم شخصیت زمانی فرانسیس-اسمیت و رابرتسون (۱۹۹۹)، پرسشنامه «چشم انداز زمانی^۱» زیمباردو طراحی شده توسط زیمباردو^۲ و بوید^۳ (۱۹۹۹)، مقیاس

1. time perspectives

2. Zimbardo

3. Boyd

«سبک‌های زمانی^۱، آسونیر^۲ و والت-فلورانس^۳ (۱۹۹۴) و زیرسازه‌های تفاوت‌های فردی زمان‌محور (فرانسیس-اسمیت و رابرتسون، ۱۹۹۹) است.

برای طراحی این مقیاس، ناجی‌میدانی و پیش‌قدم (۲۰۱۹) مدلی هشت عاملی شامل زیرسازه‌های سماجت زمانی^۴ (توانایی ادامه یک فعالیت تا به انجام رساندن آن)، متابعت از زمان^۵ (وقت‌شناس بودن و دنبال کردن آنچه برنامه‌ریزی شده است)، اضطراب زمانی^۶ (حساسیت نسبت به زمان)، خطی بودن زمان^۷ (برنامه‌ریزی و زمان‌بندی)، آگاهی از اوقات فراغت (مرزبندی میان مسائل شغلی و غیر شغلی)، چشم‌انداز زمانی متعادل^۸ (عبرت از گذشته، زندگی در حال و برنامه‌ریزی برای آینده) چندوظیفگی^۹ (توانایی انجام بسیاری از کارها به‌طور هم‌زمان) و صرفه‌جویی در زمان^{۱۰} (استفاده از زمان به بهترین شکل ممکن) ارائه کردند. این پرسشنامه از ۳۵ گویه در مقیاس شش نقطه‌ای از نوع لیکرت تشکیل شده است که از همیشه (۶) تا هرگز (۱) را شامل می‌شود. این مقیاس به زبان فارسی طراحی شده است (برای مشاهده پرسشنامه به پیوست مراجعه کنید). به‌منظور سنجش پایایی پرسشنامه در این مطالعه، ضریب آلفای کرانباخ محاسبه شد که عبارت بود از ۰.۷۵۱. بنابراین، پرسشنامه در این پژوهش از پایایی بالایی برخوردار بود.

۳.۳. فرآیند پژوهش

به‌منظور جمع‌آوری داده‌ها، پرسشنامه هوش زمانی میان دانشجویان توزیع شد. در ابتدا به شرکت‌کنندگان اطلاع داده شد که پاسخ‌های آنها محرمانه نگاه داشته می‌شود و فقط برای این پژوهش استفاده می‌گردد. یادآوری این نکته لازم است که برخی از

1. time styles
2. Usunier
3. Valette-Florence
4. temporal persistence
5. obedience to time
6. time anxiety
7. linearity of time
8. balanced temporal perspective
9. multitasking
10. economicity of time

شرکت کنندگان به دلیل مشکلات دسترسی، نسخه الکترونیکی پرسشنامه‌ها را به جای نسخه کاغذی آن، تکمیل کردند. برای تجزیه و تحلیل آماری داده‌ها، از نرم‌افزار «SPSS» (نسخه ۲۰) استفاده شده است. به منظور بررسی تأثیر یادگیری هر زبان بر سطح هوش زمانی دانشجویان، آزمون «تی مستقل»^۱ اجرا شد. همچنین، برای بررسی تفاوت احتمالی میان دانشجویان سه زبان (انگلیسی، فارسی و عربی) از لحاظ هوش زمانی، تحلیل «واریانس یک طرفه»^۲ استفاده شد.

۴. یافته‌های پژوهش

بخش حاضر نتایج دو قسمت پژوهش را نشان می‌دهد. قسمت اول که شامل سه تحلیل از تأثیر یادگیری زبان و ادبیات انگلیسی، زبان و ادبیات فارسی و زبان و ادبیات عربی بر هوش زمانی فراگیران است، از آزمون‌های تی برای پی بردن به تغییرات هوش زمانی زبان آموزان حین فراگیری زبان و ادبیات انگلیسی، فارسی و عربی و ادبیات آن‌ها با مقایسه دانشجویان تازه وارد و سال آخر تحصیل تشکیل شده است. قسمت دوم پژوهش که مربوط به بررسی تفاوت میان دانشجویان سه گرایش در ترم دوم و ترم آخر کارشناسی با توجه به هوش زمانی آنها است، شامل نتایج تحلیل واریانس برای پی بردن به تفاوت میان سه گروه مورد پژوهش است. در ابتدا، برای بررسی فرض نرمال بودن متغیرهای پژوهش آزمون کولموگروف-اسمیرنوف^۳ انجام شد که نتایج آن در جدول ذیل گزارش شده است.

جدول ۱. آزمون کولموگروف اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن متغیرها

متغیر	کولموگروف اسمیرنوف	درجه آزادی	سطح معناداری
هوش زمانی دانشجویان ترم دوم زبان انگلیسی	۰,۱۱۰	۵۰	۰,۱۸۳
هوش زمانی دانشجویان ترم دوم زبان فارسی	۰,۱۳۹	۵۰	۰,۱۷۴
هوش زمانی دانشجویان ترم دوم زبان عربی	۰,۰۷۸	۵۰	۰,۲۰۰
هوش زمانی دانشجویان ترم هشتم زبان انگلیسی	۰,۰۷۷	۵۰	۰,۲۰۰

1. independent-samples t-test

2. one-way ANOVA

3. Kolmogorov-Smirnov Test

متغیر	کولموگروف اسمیرنوف	درجه آزادی	سطح معناداری
هوش زمانی دانشجویان ترم هشتم زبان فارسی	۰,۰۶۴	۵۰	۰,۲۰۰
هوش زمانی دانشجویان ترم هشتم زبان عربی	۰,۰۹۰	۴۰	۰,۲۰۰

همان‌طور که در جدول (۱) مشاهده می‌گردد، آزمون کولموگروف-اسمیرنوف برای تمامی متغیرها معنادار نیست ($p > 0,05$)؛ بنابراین همه متغیرهای مورد مطالعه دارای توزیع نرمال هستند و می‌توان جهت تحلیل داده‌های پژوهش از روش‌های پارامتری استفاده نمود.

به‌منظور بررسی تأثیر آموزش زبان انگلیسی بر هوش زمانی فراگیران، داده‌های جمع‌آوری‌شده از دانشجویان زبان و ادبیات انگلیسی در ترم دوم و ترم هشتم با اجرای آزمون تی مستقل مقایسه شد.

جدول ۲. آزمون تی مستقل در مورد تأثیر تحصیل در زبان انگلیسی بر هوش زمانی زبان آموزان

گروه	تعداد	میانگین	درجه آزادی	معناداری آزمون	سطح معناداری
ترم ۲	۵۰	۳,۲۶۹۱	۹۸	۱,۹۸۶	۰,۰۵
ترم ۸	۵۰	۳,۱۲۸۵			

همان‌طور که نتایج جدول (۲) نشان می‌دهد، تفاوت معناداری میان هوش زمانی دانشجویان ترم دوم و هشتم زبان و ادبیات انگلیسی وجود دارد ($t=1,986, p < 0,05$). به‌عبارت‌دیگر، هوش زمانی دانشجویان ترم دوم زبان و ادبیات انگلیسی به‌طور قابل توجهی بالاتر از دانشجویان ترم هشتم است.

برای بررسی تفاوت معنادار بین هوش زمانی دانشجویان ترم دوم و هشتم زبان و ادبیات فارسی، آزمون تی مستقل اجرا شد.

جدول ۳. آزمون تی مستقل در مورد تأثیر تحصیل در زبان فارسی بر هوش زمانی زبان آموزان

گروه	تعداد	میانگین	درجه آزادی	معناداری آزمون	سطح معناداری
ترم ۲	۵۰	۳,۱۴۴۸	۹۸	۲,۴۵۹	۰,۰۱۶
ترم ۸	۵۰	۲,۹۷۴۵			

همان‌طور که نتایج جدول (۳) نشان می‌دهد، بین هوش زمانی دانشجویان ترم دوم و هشتم زبان و ادبیات فارسی تفاوت معناداری وجود دارد ($p < 0.05, t = 2/459$). به عبارتی دیگر، هوش زمانی دانشجویان ترم دوم زبان و ادبیات فارسی به‌طور قابل توجهی بالاتر از دانشجویان ترم هشتم است. هم‌چنین، به‌منظور بررسی این‌که آیا تفاوت معناداری بین هوش زمانی دانشجویان ترم دوم و هشتم زبان و ادبیات عرب وجود دارد، آزمون تی مستقل انجام شد.

جدول ۴. آزمون تی مستقل برای تأثیر تحصیل در زبان عربی بر هوش زمانی زبان آموزان

گروه	تعداد	میانگین	درجه آزادی	معناداری آزمون	سطح معناداری
ترم ۲	۵۰	۳,۰۶۴۲	۸۶,۶۶۳	۱,۳۰۷	۰,۱۹۵
ترم ۸	۴۰	۲,۹۶۹۷			

همان‌طور که نتایج جدول بالا نشان می‌دهد، تفاوت معناداری بین هوش زمانی دانشجویان ترم دوم و هشتم زبان و ادبیات عرب وجود ندارد ($p > 0.05, t = 1/307$). به عبارتی دیگر، هوش زمانی دانشجویان ترم دوم و هشتم زبان و ادبیات عرب تفاوت معناداری ندارد.

برای بررسی تفاوت احتمالی میان دانشجویان ترم دوم زبان و ادبیات انگلیسی، زبان و ادبیات فارسی و زبان و ادبیات عربی با توجه به هوش زمانی آنها، تحلیل واریانس انجام شد. ابتدا آمار توصیفی برای سطح هوش زمانی دانشجویان ترم دوم زبان و ادبیات انگلیسی، زبان و ادبیات فارسی و زبان و ادبیات عربی گزارش شد (جدول ۵).

جدول ۵. آمار توصیفی هوش زمانی دانشجویان ترم دوم زبان و ادبیات انگلیسی، زبان و ادبیات فارسی و

زبان و ادبیات عربی

تعداد	میانگین	انحراف معیار	حدأقل	حدأكثر	
۵۰	۳,۱۴۴۸	۰,۳۶۲۲	۲,۴۲	۴,۳۰	زبان و ادبیات فارسی
۵۰	۳,۰۶۴۲	۰,۴۰۲۳۲	۲,۳۳	۳,۹۷	زبان و ادبیات عربی
۵۰	۳,۲۶۹۱	۰,۳۱۳۲۹	۲,۶۱	۳,۸۵	زبان و ادبیات انگلیسی
۱۵۰	۳,۶۶۰۳	۰,۳۶۸۴۴	۲,۳۳	۴,۳۰	مجموع

بر اساس اطلاعات جدول بالا، میانگین هوش زمانی در دانشجویان رشته زبان انگلیسی بالاتر از هوش زمانی دانشجویان دو رشته دیگر در ترم دوم تحصیل بود. برای پی بردن به اینکه آیا این تفاوت‌ها معنادار است، تحلیل واریانس یک‌طرفه انجام شد. همانطور که در جدول (۶) مشاهده می‌شود، از نظر هوش زمانی میان سه گروه از رشته‌ها تفاوت معناداری وجود دارد ($F = 4,085$, $p < 0,05$).

جدول ۶. نتایج تحلیل واریانس یک‌طرفه هوش زمانی دانشجویان ترم دوم زبان و ادبیات انگلیسی، زبان و

ادبیات فارسی و زبان و ادبیات عربی

مجموع مجزورها	درجه آزادی	میانگین مجزورها	F	سطح معناداری	
۱,۰۶۵	۲	۰,۵۳۲	۴,۰۸۵	۰,۰۱۹	میان گروه‌ها
۱۹,۱۶۲	۱۴۷	۰,۱۳۰			داخل گروه‌ها
۲۰,۲۲۷	۱۴۹				مجموع

برای یافتن تفاوت‌ها، آزمون تعقیبی توکی اجرا شد. این آزمون مشخص می‌کند که بین کدام جفت از گروه‌ها تفاوت معناداری وجود دارد. زمانی می‌توان این آزمون تعقیبی را به کار برد که حجم نمونه گروه‌ها با هم برابر باشد (پلنت، ۲۰۱۶) که مطابق با شرایط تعداد دانشجویان هر سه گروه در این مطالعه بود. جدول (۷) نتایج این آزمون را نشان می‌دهد.

جدول ۷. آزمون تعقیبی دانکن برای هوش زمانی دانشجویان ترم هشتم بر اساس رشته تحصیلی

رشته	رشته	انحراف میانگین	سطح معناداری
زبان و ادبیات فارسی	زبان و ادبیات عربی	۰,۰۸۰۶۱	۰,۵۰۶
	زبان و ادبیات انگلیسی	-۰,۱۲۴۲۴	۰,۲۰۱
زبان و ادبیات عربی	زبان و ادبیات فارسی	-۰,۰۸۰۶۱	۰,۵۰۶
	زبان و ادبیات انگلیسی	-۰,۲۰۴۸۶*	۰,۰۱۴
زبان و ادبیات انگلیسی	زبان و ادبیات فارسی	۰,۱۲۴۲۴	۰,۲۰۱
	زبان و ادبیات عربی	۰,۲۰۴۸۵	۰,۰۱۴

* اختلاف میانگین در سطح ۰,۰۵ معنادار است.

یافته‌های آزمون تعقیبی توکی نشان داد که بین هوش زمانی دانشجویان ترم دوم زبان و ادبیات انگلیسی و دانشجویان زبان و ادبیات عرب تفاوت معناداری وجود دارد ($p < 0/05$). در واقع، سطح هوش زمانی دانشجویان ترم دوم انگلیسی به‌طور قابل توجهی بالاتر از دانشجویان عربی است.

در پاسخ به سؤال سوم مطالعه، به‌منظور بررسی تفاوت معنادار میان دانشجویان ترم هشتم زبان و ادبیات انگلیسی، زبان و ادبیات فارسی و زبان و ادبیات عربی از نظر هوش زمانی آنها، از تحلیل واریانس استفاده شد. ابتدا آمار توصیفی سه گروه گزارش شد (جدول ۸). بر اساس اطلاعات جدول (۸)، میانگین هوش زمانی دانشجویان زبان انگلیسی بالاتر از هوش زمانی دانشجویان دو رشته فارسی و عربی در ترم هشتم بود.

جدول ۸. آمار توصیفی هوش زمانی دانشجویان ترم هشتم زبان و ادبیات انگلیسی، زبان و ادبیات فارسی و زبان و ادبیات عربی

تعداد	میانگین	انحراف معیار	حدّ اقل	حدّ اکثر
۵۰	۲,۹۷۴۵	۰,۳۲۹۷۱	۲,۰۹	۳,۶۴
۴۰	۲,۹۶۹۷	۰,۲۸۲۶۱	۲,۵۲	۳,۵۵
۵۰	۳,۱۲۸۵	۰,۳۹۰۴۱	۱,۹۷	۴,۱۵
۱۴۰	۳,۰۲۸۱	۰,۳۴۶۵۵	۱,۹۷	۴,۱۵

همان‌طور که در جدول زیر مشاهده می‌شود، نتایج تحلیل واریانس یک‌طرفه مشخص نمود که از نظر هوش زمانی میان سه گروه از رشته‌ها تفاوت معناداری وجود دارد ($F=۳/۳۷۴$, $p < ۰,۰۵$).

جدول ۹. نتایج تحلیل واریانس یک‌طرفه هوش زمانی دانشجویان ترم هشتم زبان و ادبیات انگلیسی، زبان و ادبیات فارسی و زبان و ادبیات عربی

مجموع مجذورها	درجه آزادی	میانگین مجذورها	F	سطح معناداری
۰,۷۸۴	۲	۰,۳۹۲	۳,۳۷۴	۰,۳۷
۱۵,۹۱۰	۱۳۷	۰,۱۱۶		
۱۶,۶۹۴	۱۳۹			

به‌منظور پی بردن به این‌که تفاوت معنادار بین کدام گروه یا گروه‌ها وجود دارد، از آزمون تعقیبی دانکن^۱ استفاده شد. در این آزمون پیش‌فرض برابر بودن حجم نمونه گروه‌ها وجود ندارد (پلنت، ۲۰۱۶) که مطابق با شرایط تعداد دانشجویان این سه گروه بود. نتایج آزمون تعقیبی دانکن در جدول ۱۰ نشان داده شده است.

1. Duncan

جدول ۱۰. آزمون تعقیبی دانکن برای هوش زمانی دانشجویان ترم هشتم بر اساس رشته تحصیلی

دانکن			
زیرمجموعه برای $\alpha = 0.05$			
رشته	تعداد	۱	۲
زبان و ادبیات عربی	۴۰	۲,۹۶۹۶	
زبان و ادبیات فارسی	۵۰	۲,۹۷۴۵	
زبان و ادبیات انگلیسی	۵۰		۳,۱۲۸۵
سطح معناداری		۰,۹۴۶	۱,۰۰۰

همان‌گونه که در جدول بالا مشاهده می‌شود، تفاوت معناداری بین هوش زمانی دانشجویان ترم هشتم زبان و ادبیات انگلیسی با دانشجویان ادبیات فارسی و عربی وجود دارد ($p < 0.05$). به عبارتی دیگر، دانشجویان ترم هشتم زبان انگلیسی از هوش زمانی بالاتری نسبت به دانشجویان زبان‌های فارسی و عربی برخوردارند.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

هدف اول این پژوهش بررسی تأثیر احتمالی یادگیری زبان (در اینجا انگلیسی، فارسی و عربی) بر هوش زمانی فراگیران بود. تجزیه و تحلیل یافته‌ها نشان داد که هوش زمانی دانشجویان ترم هشتم از هوش زمانی دانشجویان ترم دوم که در رشته‌های انگلیسی و فارسی تحصیل می‌کردند کمتر بود، اما تفاوت معناداری در دانشجویان زبان عربی یافت نشد.

نتایج به دست آمده نشان داد که سیستم آموزشی بر هوش زمانی فراگیران تأثیر مثبتی نمی‌گذارد. بلکه، دانشجویان دو رشته زبان و ادبیات انگلیسی و فارسی تغییر منفی را نشان دادند؛ بنابراین، طبق نتایج این پژوهش، آموزشی که دانشجویان در دانشگاه دریافت می‌کنند باعث افزایش هوش زمانی آنها نمی‌شود. نتایج مشابهی که در هر سه گرایش به دست آمده مطابق با مطالعه پیش‌قدم و ناجی‌میدانی (۲۰۱۱) است که نشان می‌دهد سیستم آموزشی برای همه دانشجویان فارغ از رشته تحصیلی آنها شرایط یکسانی را ایجاد می‌کند؛ بنابراین، تفاوت معناداری میان محیط آموزشی

دانشجویان رشته زبان انگلیسی با سایر رشته‌های تحصیلی مشاهده نمی‌شود. یافته‌ها همچنین در راستای نتایج مطالعه ناجی‌میدانی، پیش‌قدم، قنسولی و حسینی‌فاطمی (۱۳۹۵) است که نگرش منفعلانه مدرّسان و دانشجویان ایرانی محصل در رشته زبان انگلیسی نسبت به زمان را نشان می‌دهد. این‌رو، توجه بیشتری به مسائل مربوط به زمان در محیط‌های آموزشی مورد نیاز است و فعالیت‌ها در محیط‌های آموزشی باید اهمیت زمان را در همهٔ مسئولیت‌ها برجسته کنند. همان‌طور که در این مطالعه مشخص شد، سیستم آموزشی تأثیر مثبتی بر هوش زمانی دانشجویان ندارد.

یکی از دلایل مهم عدم توجه کافی به مقولهٔ زمان در سیستم آموزشی ایران، کم‌رنگ بودن این مقوله در جامعه و فرهنگ است (ناجی‌میدانی و همکاران، ۱۳۹۵)؛ بنابراین، به نظر می‌رسد وقتی یک فرهنگ ریشه‌ای عمیق داشته باشد، محیط آموزشی قادر به ایجاد عادت‌واره جدید نیست. در مورد تغییرات فرهنگی، گاهی معتقدیم که می‌توانیم با تغییر نگرش مردم فرهنگ‌سازی کنیم و رفتارهای غلط را اصلاح نماییم. باین‌حال، طبق گفتهٔ برونفنبرنر^۱ (۱۹۷۹)، هر محیط فیزیکی رفتار و فرهنگ اجتماعی خاصی ایجاد می‌کند؛ بنابراین، اگر می‌خواهیم فراگیران ما از هوش زمانی بالایی برخوردار باشند، باید محیطی را فراهم کنیم که در آن همه به زمان توجه می‌کنند و هیچ ولی مربی یا استادی، به‌عنوان الگوهای اصلی، به محدودیت‌های زمانی بی‌توجهی نمی‌کند. به‌طورکلی، استفادهٔ صحیح از زمان از مقوله‌هایی است که نیاز به اجتماعی‌شدن^۲ در خانواده و محیط آموزشی دارد (پیش‌قدم، ناجی‌میدانی و فیروزیان پوراصفهانی، ۱۳۹۹). بدین ترتیب، فرهنگ وقت‌شناسی و ارزش نهادن به زمان تبدیل به عادت‌واره می‌گردد.

دومین هدف کلی این پژوهش ارزیابی تفاوت میان دانشجویان زبان و ادبیات انگلیسی، زبان و ادبیات فارسی و زبان و ادبیات عربی با توجه به هوش زمانی آنها بود. در پاسخ به سؤال دوم پژوهش، در مورد تفاوت میان سه گروه از دانشجویان ترم

1. Bronfenbrenner

2. socialization

دوم از نظر هوش زمانی آنها، نتایج تفاوت معناداری نشان داد. دانشجویان زبان و ادبیات انگلیسی بالاترین میزان هوش زمانی، دانشجویان زبان و ادبیات فارسی در جایگاه دوم و دانشجویان زبان و ادبیات عرب کمترین میزان هوش زمانی را داشتند. با توجه به سؤال سوم پژوهش، در مورد تفاوت دانشجویان ترم هشتم زبان و ادبیات انگلیسی، زبان و ادبیات فارسی و زبان و ادبیات عربی با توجه به هوش زمانی آنها، یک بار دیگر نتایج نشان داد که تفاوت قابل توجهی میان سه گروه وجود دارد. به طوری که دانشجویان زبان و ادبیات انگلیسی بالاترین سطح هوش زمانی، دانشجویان زبان و ادبیات فارسی در جایگاه بعدی و دانشجویان زبان و ادبیات عربی کمترین میزان هوش زمانی را داشتند؛ بنابراین، دانشجویان زبان و ادبیات انگلیسی به طور کلی از هوش زمانی بالاتری نسبت به دانشجویان ادبیات فارسی و عربی در ابتدا و پایان تحصیلات مقطع کارشناسی برخوردار بودند. پس می توان نتیجه گرفت که دانشجویانی که با زبان انگلیسی سروکار دارند، از هوش زمانی بالاتری نسبت به دانشجویان زبان های فارسی و عربی برخوردارند؛ اما نکته قابل تأمل در این است که دوره تحصیل در رشته زبان و ادبیات انگلیسی تأثیر منفی بر هوش زمانی آنها می گذارد.

نتایج این مطالعه کاربردهای بسیاری در حوزه آموزش دارد. با توجه به سطح بالاتر هوش زمانی فراگیران قبل از ورود به دانشگاه ها، به نظر می رسد آزمون های ورودی دانشگاه های ایران تا حدودی بر هوش زمانی دانشجویان تأثیر مثبت می گذارد. اگرچه برخی مطالعات ثابت کرده اند که کنکور تأثیرات منفی زیادی بر سلامت جسمی و روانی فراگیران دارد (مانند صادقی، فتح آبادی و شلانی، ۲۰۱۸؛ عظیمی فر و زحمتکش، ۲۰۲۱) و همچنین باعث افزایش سطح استرس، بی انگیزگی و ناامیدی آنها در صورت عدم موفقیت شده و رقابت منفی را افزایش می دهد (مانند صالحی و یونس، ۲۰۱۲)، حساسیت به زمان هنگام شرکت در کنکور باید حفظ شود و به طور مثبت مورد استفاده قرار گیرد تا هوش زمانی بالاتر فراگیران در سال های بعدی تحصیل تضمین شود. همان گونه که یافته های پژوهش در مورد نقش هوش

زمانی در خودتنظیمی و خودکارآمدی زبان‌آموزان (ناجی‌میدانی و پیش‌قدم، ۲۰۱۹) نشان داده است، هوش زمانی زبان‌آموزان تأثیر قابل توجهی بر میزان خودتنظیمی و خودکارآمدی آنها دارد. با توجه به اهمیت این دو عامل مهم بر موفقیت زبان‌آموزان، می‌توان برای دانشجویان رشته‌های زبان و سایر رشته‌ها در مورد ارزش زمان و آشنایی آنها با زیرسازه‌های مختلف آن برنامه‌های خاصی در نظر گرفت. در بیشتر موارد، اگر فراگیران از مزایای هوش زمانی آگاهی داشته باشند، مشارکت بهتری در کسب مهارت‌های زمانی خواهند داشت. برای این منظور، به فراگیران باید چگونگی مدیریت هم‌زمان بسیاری از وظایف، برنامه‌ریزی، پیگیری و ادامه برنامه خود، سرمایه‌گذاری در وقت و اختصاص دادن اوقاتی برای فراغت خود آموزش داده شود. از طرفی دیگر، مدرّسان دانشگاه باید در مورد چگونگی برخورد با ضرب‌الاجل‌های تعیین شده برای فراگیران، تأخیر دانشجویان، تعیین زمان برای تحویل پروژه‌ها، اختصاص زمانی برای استراحت و اهمیت نگاشتن طرح درس آموزش ببینند. همه این دست‌ورالعمل‌ها به‌طور چشمگیری موفقیت دانشجویان و اساتید را به همراه خواهد داشت. با توجه به این‌که نوع غربی نگاه خطی به زمان تأثیر مثبتی بر خودکارآمدی و خودتنظیمی مستقلانه زبان‌آموزان دارد، این ایده باید در ذهنیت مدرّسان و فراگیران نهادینه شود.

در نهایت، پیشنهاد می‌شود در کلاس‌های زبان، سناریوهای خیالی که شامل موضوعاتی مربوط به زمان هستند به‌عنوان فعالیت و به‌منظور تمرین ساختارهای زبانی و یادگیری مهارت‌های مدیریت زمان برای فراگیران طراحی شوند. این با مفهوم طرح درسی زندگی-محور که قبلاً گفته شد سازگار است. در نتیجه، فراگیران هم یک زبان و مهارت‌های زندگی را یاد می‌گیرند و هم به‌طور هم‌زمان هوش زمانی خود را افزایش می‌دهند.

نتایج این مطالعه باید با توجه به برخی محدودیت‌ها تفسیر شود. اول از همه، تعداد شرکت‌کنندگان محدود بود و لازم است پژوهش‌های بیشتری با نمونه آماری بزرگ‌تر انجام شود. افزون‌براین، ممکن است عواملی غیر از رشته تحصیلی

دانشجویان بر سطح هوش زمانی آنها تأثیر داشته باشد؛ بنابراین، لازم است مطالعاتی به صورت طولی انجام شود تا تصویر دقیق تری از تغییرات ایجاد شده در هوش زمانی دانشجویان ارائه گردد.

کتاب نامه

پیش قدم، ر. (۱۳۸۶). افزایش تفکر انتقادی از طریق مباحثه ادبی. *مجله دانشکده ادبیات و علوم انسانی*، ۴۰(۴)، ۱۶۷-۱۵۳.

پیش قدم، ر.، ابراهیمی، ش.، و طباطبائیان، م. س. (۱۳۹۸). *رویکردی نوین به روان شناسی آموزشی زبان*. مشهد، ایران: انتشارات دانشگاه فردوسی مشهد.

پیش قدم، ر.، ناجی میدانی، ا.، و فیروزیان پوراصفهانی، آ. (۱۳۹۹). *رویکردی آموزشی به جامعه شناسی زبان*. مشهد، ایران: انتشارات دانشگاه فردوسی مشهد.

حسینی فاطمی، آ.، پیش قدم، ر.، و ناوری، ص. (۱۳۸۹). تأثیر و نقش کلاس های آموزش زبان انگلیسی در افزایش هوش هیجانی و سازه های مربوطه. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۴۲(۱)، ۳-۱۶.

ناجی میدانی، ا.، پیش قدم، ر.، قنسولی، ب.، و حسینی فاطمی، آ. (۱۳۹۵). بررسی دیدگاه مدرسان زبان انگلیسی و زبان آموزان در مورد نقش در آموزش و فرهنگ ایران. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۴۹(۲)، ۱-۲۲.

ناوری، ص.، پیش قدم، ر.، حسینی فاطمی، آ.، و هاشمی، م. ر. (۱۳۹۷). ساخت و هنجاریابی پرسشنامه افزایش خلاقیت زبان آموزان در آموزش زبان به شیوه کاربرد محور با روش الگوسازی رش. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۵۱(۴)، ۱-۲۸.

Agranovich, A. V., Melikyan, Z. A., & Panter, A. T. (2021). The culture of time inventory: Comparison of time attitudes pertaining to timed testing in Russian and American adults. *Cross-Cultural Research*, 55(2), 179-208.

Ahmed, R., Shehzad, M. W., Ahmed, S., & Razzaq, S. (2021). Does temporal intelligence predict teacher effectiveness? An evidence from Saudi EFL context. *Psychology and Education*, 58(2), 8373-8379.

Azimifar, A., & Zahmatkesh, Z. (2021). The relationship between self-hypnosis and five major personality factors with anxiety in Iranian entrance exam candidates. *Islamic Lifestyle Centered on Health*, 4, 167-176.

Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Bourdieu, P. (1984). *Distinction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Briley, D. A., & Tucker-Drob, E. M. (2014). Genetic and environmental continuity in personality development: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 140(5), 1303–1331.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Clemens, J.K., & Dalrymple, S. (2005). *Time mastery: How temporal intelligence will make you a stronger, more effective leader*. New York, NY: Amacom Books.
- Dornyei, Z. (2009). *The psychology of second language acquisition*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Doyle, A., & Francis-Smythe, J. A. (2009, May). *Temporal intelligence and time management*. Paper presented in 14th Congress of the European Association of Work and Organizational Psychology, Santiago de Compostela, Spain.
- Doyle, A., & Francis-Smythe, J. A. (2011, July). *The nature of temporal intelligence in leadership*. Paper presented in 15th European Congress of Work and Organizational Psychology, Amsterdam, Netherlands.
- Doyle, A., & Francis-Smythe, J.A. (2008). *Development of the temporal intelligence questionnaire*. Published manuscript of the University of Worcester.
- Earley, P. C., & Ang, S. (2003). *Cultural intelligence: Individual interactions across cultures*. Stanford, CA: Stanford University Press
- Francis-Smythe, J., & Robertson, I. (1999). Time-related individual differences. *Time & Society*, 8(2), 273-292.
- Gardner, H. (1985). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. London, UK: Paladin.
- Hall, E.T. (1983). *The dance of life: The other dimension of time*. New York, NY: Anchor Press.
- Khaleghi, Sh. (2015). *Habitus analysis of Iranian female teachers of English, Arabic and Persian languages at public schools: A mixed methods study* (Unpublished master's thesis). Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran.
- Levine, R. (1997). *A geography of time: The temporal misadventures of a social psychologist*. New York, NY: Basic Books.
- McGrath, J. E., & Tschan, F. (2004). *Temporal matters in social psychology: Examining the role of time in the lives of groups and individuals*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Munn, N. D. (1992). The cultural anthropology of time: A critical essay. *Annual Review of Anthropology*, 21, 93–123.
- Naji Meidani, E., & Pishghadam, R. (2019). The role of temporal intelligence in language learners' self-regulation and self-efficacy. *Polish Psychological Bulletin*, 50(1), 71-82.
- Naji Meidani, E., Pishghadam, R., Ghonsooly, B., & Hosseini Fatemi, A. (2020). Constructing and validating a language teachers' temporal intelligence scale and examining its relationship with teacher burnout. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 14(1), 51-66.

- Pallant, J. (2016). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS program* (6th ed.). London, England: McGraw-Hill Education.
- Pishghadam, R. (2009). A quantitative analysis of the relationship between emotional intelligence and foreign language learning. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 6(1), 31-41.
- Pishghadam, R. (2011). Introducing applied ELT as a new approach in second/foreign language studies. *Iranian EFL Journal*, 7(2), 8-14.
- Pishghadam, R., & Najji Meidani, E. (2011). Culture and education: Bringing to light the views of Iranian students of English, French, and Arabic majors towards learning and teaching. *International Journal of Innovative Interdisciplinary Research*, 2, 21-35.
- Pishghadam, R., Zabihi, R., & Shayesteh, S. (2015). *Applied ELT: A movement beyond applied linguistics*. Mashhad, Iran: Khate Sefid.
- Randall, W. L. (1999). Narrative intelligence and the novelty of our lives. *Journal of Aging Studies*, 13, 11-28.
- Sadeghi, S., Fathabadi, J., & Shalani, B. (2018). The impact of universities entrance exam on Iranian students and families. *Culture and Psychology*, 1(2), 49-71.
- Salehi, H., & Yunus, M. D. (2012). University entrance exam in Iran: A bridge or a dam. *Journal of Applied Science Research*, 8(2), 1005-1008.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Usunier, J. C., & Valette-Florence, P. (1994). Perceptual time patterns (time styles): A psychometric scale. *Time and Society*, 3(2), 219-241.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Presidents and Fellows of Harvard College.
- White, L. T., Valk, R., & Dialmy, A. (2011). What is the meaning of "on time"? The sociocultural nature of punctuality. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 4(2), 482-493.
- Widdowson, H. G. (1979). *Explorations in applied linguistics*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable individual-difference metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1271-1288.

پیوست

ردیف	عبارت	همیشه	اغلب	معمولاً	گاهی	به ندرت	هرگز
۱	وقتی کاری را شروع می‌کنم، آن را ادامه می‌دهم تا وقتی آن را تکمیل کنم.						
۲	برای فعالیت‌هایم در طول روز برنامه‌ریزی می‌کنم.						
۳	هرچه قدر سعی می‌کنم نمی‌توانم کارهایم را به موقع انجام دهم.						
۴	خودم را به خاطر اشتباهات گذشته‌ام سرزنش می‌کنم.						
۵	کارهایم را به تعویق می‌اندازم.						
۶	زمان‌هایی برای تفریح و استراحت دارم.						
۷	از زمان‌های مرده (مانند منتظر بودن برای فردی، رفت‌وآمد با وسایل نقلیه عمومی و...) نهایت استفاده را می‌کنم.						
۸	سعی می‌کنم از برنامه خاصی پیروی کنم.						
۹	نسبت به آینده خوش‌بین هستم.						
۱۰	ترجیح می‌دهم چندین فعالیت را هم‌زمان باهم انجام دهم تا این که یک فعالیت را به مدت طولانی انجام دهم.						
۱۱	وقتی وقفه‌ای در فعالیت‌هایم ایجاد می‌شود، بلافاصله به آن برمی‌گردم.						
۱۲	برای فعالیت‌هایم برنامه‌ریزی کوتاه‌مدت یا طولانی‌مدت دارم.						
۱۳	از تکرار اشتباهات گذشته‌ام پرهیز می‌کنم.						

ردیف	عبارت	همیشه	اغلب	معمولاً	گاهی	به ندرت	هرگز
۱۴	سعی می‌کنم در صورت امکان، راه‌حل‌های میانبر برای کارهایم پیدا کنم.						
۱۵	فعالیت‌هایم را اولویت‌بندی می‌کنم.						
۱۶	ترجیح می‌دهم زودتر به جایی بروم و منتظر بمانم تا این‌که دیر به آنجا برسم.						
۱۷	از این‌که تفریح کنم احساس گناه می‌کنم.						
۱۸	سعی می‌کنم وقفه در فعالیت‌هایم ایجاد نشود.						
۱۹	کارهایم را به موقع انجام می‌دهم.						
۲۰	نگران هستم که زمان کافی برای انجام کارهایم نداشته باشم.						
۲۱	تا در یک کار به نتیجه نرسم کار دیگری را شروع نمی‌کنم.						
۲۲	از زمان حال استفاده می‌کنم.						
۲۳	دیر به قرارهایم می‌رسم.						
۲۴	از این‌که در مورد موفقیت‌های احتمالی آینده‌ام خیال‌بافی کنم، لذت می‌برم.						
۲۵	وقتم را هدر می‌دهم.						
۲۶	در گذشته زندگی می‌کنم.						
۲۷	نسبت به گذر زمان حساس هستم.						
۲۸	بین فعالیت‌های کاری و فعالیت‌های تفریحی مرزبندی می‌کنم.						
۲۹	چندین کار را هم‌زمان انجام می‌دهم.						
۳۰	زمان را بی‌هدف سپری می‌کنم.						
۳۱	مدیریت چندین کار باهم به من استرس می‌دهد.						

ردیف	عبارت	همیشه	اغلب	معمولاً	گاهی	به ندرت	هرگز
۳۲	در اجرای برنامه ریزی خود ضعیف هستم.						
۳۳	کارهایم را سریع انجام می دهم.						
۳۴	مدام در حال فعالیت هستم.						
۳۵	زود خسته می شوم.						

درباره نویسندگان

فاطمه رضایی شروانی فارغ التحصیل کارشناسی ارشد گرایش آموزش زبان انگلیسی از دانشگاه فردوسی مشهد است. پژوهش‌های مورد علاقه وی در حوزه روان‌شناسی آموزش زبان است.

الهام ناجی میدانی استادیار گروه زبان انگلیسی (گرایش آموزش زبان انگلیسی) است. پژوهش‌های وی بیشتر در حوزه روان‌شناسی آموزش زبان و جامعه‌شناسی زبان است.