

## اثربخشی آموزش اهداف زندگی (مبتنی بر مدل سبک زندگی) بر انگیزش تحصیلی و خودکارآمدی دانش آموزان

عطیه سانقی<sup>۱</sup> و خدابخش احمدی<sup>۲</sup>

### چکیده

تحقیق حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش اهداف زندگی (مبتنی بر سبک زندگی) بر انگیزش تحصیلی و خودکارآمدی دانش آموزان دختر دوره دبیرستان انجام شد. این تحقیق به روش نیمه آزمایشی بوده و برای سنجش متغیرهای تحقیق از مقیاس انگیزش تحصیلی والرند و پرسشنامه خودکارآمدی عمومی شرر استفاده شد. جامعه آماری تحقیق شامل دانش آموزان دبیرستانهای دخترانه شهرستان بهارستان، در سال تحصیلی ۹۴ - ۱۳۹۳ بودند. روش نمونه گیری در دسترس بود. پس از اجرای مقیاس انگیزش تحصیلی، دانش آموزانی که پایین ترین نمره را در این مقیاس کسب کرده بودند، بصورت تصادفی انتخاب و به دو گروه آزمایش و کنترل تقسیم شدند. در هر گروه ۲۰ نفر به طور تصادفی قرار گرفتند و پروتکل مداخله‌ای آموزش اهداف زندگی مبتنی بر سبک زندگی برای گروه آزمایش اعمال شد. جهت تحلیل داده‌ها از کوواریانس بین گروهی استفاده شد. در پژوهش حاضر جهت استفاده از تحلیل کوواریانس، پیش‌آزمون‌های کلموگروف اسمیرنوف، لوین و همگنی شیبها استفاده شد. یافته‌ها نشان داد آموزش اهداف زندگی (مبتنی بر سبک زندگی) بر انگیزش تحصیلی دانش آموزان (هم در ابعاد درونی و هم در ابعاد بیرونی) و خودکارآمدی آنان تأثیر معنادار داشته است. براساس یافته‌های پژوهش می توان نتیجه گرفت آموزش اهداف زندگی می تواند در رشد شخصی و پیشرفت تحصیلی نوجوانان دوره دبیرستان مفید باشد. بنابراین پیشنهاد می شود اهداف زندگی مبتنی بر سبک زندگی، به عنوان واحد درسی در دوره دبیرستان تدریس شود و نتایج حاصل از آن مورد بررسی قرار گیرد.

**واژه‌های کلیدی:** اهداف زندگی، سبک زندگی، انگیزش تحصیلی، خودکارآمدی، دانش آموزان

۱. کارشناس ارشد مشاوره، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات تهران

۲. نویسنده‌ی رابط: استاد مرکز تحقیقات علوم رفتاری، دانشگاه علوم پزشکی بقیه‌... (عج) (kh\_ahmady@yahoo.com)

تاریخ دریافت مقاله: ۹۴/۶/۳۱

تاریخ پذیرش مقاله: ۹۴/۱۰/۱

**مقدمه**

سبک زندگی مجموعه‌ای نسبتاً منسجم از همه رفتارها و فعالیت‌هایی که فرد معین در جریان زندگی روزمره خود است که مستلزم مجموعه‌ای از عادت‌ها و جهت‌گیری‌هاست و بر همین اساس از نوعی وحدت برخوردار است (پورمحمد و همکاران، ۱۳۹۲). زیربنای آن در خانواده پی‌ریزی می‌شود و در واقع متأثر از فرهنگ، نژاد، مذهب، وضعیت اقتصادی، اجتماعی و باورها می‌باشد (فیس و همکاران، ۲۰۰۳). آدلر در خصوص پدید آمدن سبک زندگی بر این باور بود که همه انسان‌ها به نوعی احساس کهنتری مبتلا هستند که با روش خاصی درصد برطرف کردن آن هستند، این رویه منحصر به فرد، برای جبران احساس کهنتری، سبک زندگی افراد را ایجاد می‌کند (فاضل و همکاران، ۱۳۹۰). سازمان بهداشت جهانی<sup>۱</sup>، سبک زندگی را الگوهای مشخص و قابل تعریف رفتار می‌داند که از تعامل بین ویژگی‌های شخص، بر هم کنش روابط اجتماعی و موقعیت‌های محیطی و اجتماعی - اقتصادی، حاصل می‌شود (کر<sup>۲</sup>، ۲۰۰۰).

داشتن معنا و هدف در زندگی نشان‌دهنده‌ی سلامت روان است و باعث افزایش توانایی فرد در انجام کارها می‌شود. مفهوم هدف دارای تعاریف گوناگونی است. این واژه معمولاً در زندگی روزمره انسان‌ها کاربردهای فراوانی دارد و از آن در موقعیت‌ها و شرایط مختلف استفاده می‌شود. هدف در حقیقت یک موقعیت یا وضعیت بیرونی یا خارج از وجود انسانها است که افراد سعی دارند با تلاش به آن دست پیدا کنند. علیرغم اینکه سلیقه‌ها و انگیزه‌ها را از درون هدایت می‌کنند، هدف‌ها محرک‌های خارجی هستند که با تحریک انگیزه‌های انسانی، افراد را به سمت خود سوق می‌دهند (محبوبی و همکاران، ۱۳۹۲). در شرایط عادی مردم قادرند اهدافی را انتخاب و تعقیب نمایند که به زندگی آنها معنا ببخشد و آن را رضایت بخش سازد و همین‌طور قادرند از اهدافی که منجر به آسیب‌های روان‌شناختی می‌گردد اجتناب کنند. به اعتقاد کاکس و کلینگر (۲۰۰۳)،

1. World Health Organization (WHO)
2. Kerr

آسیب های شناختی، هیجانی، و رفتاری ارتباط تنگاتنگی با مشکلات مربوط به تعقیب اهداف دارند یعنی هرچقدر مشکلات و موانع موجود بر سر راه تعقیب هدف بیشتر باشند، آسیب های شناختی، هیجانی، و رفتاری نیز بیشتر بروز می کند (سلیمانیان و فیروز آبادی، ۱۳۹۰)

صرفنظر از دیدگاهها و تعریف های مختلف در مورد سلامت روان مشخص شده است که عوامل متعددی وجود دارند که می توانند مستقیم یا غیرمستقیم به طور مثبت یا منفی بر سلامت روانی افراد اثر بگذارند. از بین این عوامل می توان به سبک زندگی افراد اشاره کرد که تأثیر مهمی بر فعالیت های مختلف و در نهایت سلامت جسم و روان افراد دارد. سبک زندگی الگوی زندگی یک فرد از جمله میزان ارتباط با دیگران، کارایی، اعتقاد به آداب و سنن و اهمیت دادن فرد به خود و سلامتی خود است. سبک زندگی شامل الگوی کنش و واکنش فرد در جهان است (آتشپوروجنتیان، ۱۳۸۲). در فرهنگ های پیشامدرن دامنه و تعداد سبک زندگی افراد چنان محدود است که سبب می شود تنها سبک مشخصی برای زندگی در هر فرهنگی تعریف شده باشد و همه افراد متعلق به فرهنگ های یکسان به سبک تقریباً مشابهی زندگی کنند. اما دنیای مدرن سبک های بسیار متنوع و متفاوتی را پیش روی هر فرد می گذارد و او ناگزیر می شود تا از میان آن ها برای هر عمل خود به گزینش بپردازد. در دنیای مدرن که روایت های کلان نظری و ایدئولوژی و فرا روایت ها اهمیت خود را بیش از پیش از دست داده اند و مصلحت گرایی و تکثر گرایی رواج بیشتری یافته است، سبک های زندگی، سیاست زندگی افراد و ارتباط و تفسیر آنها از خویشتن و جامعه شان را تحت تأثیر قرار داده است. رشد تصاعدی فناوری، توسعه سرسام آور ارتباطات، سیطره رسانه های گروهی و فشارهای شدید تبلیغاتی، فرهنگی، اقتصادی و سیاسی برای جهانی شدن، این سبک زندگی را به ویژه در کشورهای در حال توسعه ای مانند ایران دستخوش تغییرات بسیاری کرده است. جوانان ایرانی متأثر از تحولات کلان فرهنگی اجتماعی ملی و فرا ملی و همچنین متأثر از جایگاه های اجتماعی متفاوت خود در عرصه سبک زندگی گزینش های متعددی صورت داده اند که این گزینش ها گاهی اوقات با سبک ها و هنجارهای موجود جامعه در

تعارض است. بنابراین، اصطلاح سبک زندگی به عنوان ابزاری برای درک چگونگی تغییرات افراد و جامعه به کار می‌رود. پس با شناخت سبک زندگی اقشار گوناگون جامعه می‌توان میزان بهنجاری یا نابهنجاری تغییرات گروه‌های گوناگون را مورد مطالعه قرار داد، و همچنین با آگاهی کامل از سبک زندگی آنها، می‌توان از شکل‌گیری سبک‌های زندگی نابهنجار (که از جمله دغدغه‌های اخیر مسئولین کشور می‌باشد) جلوگیری کرد؛ زیرا از دیدگاه مسئولین کشور تنوع و تکثر سبک‌های زندگی در جامعه ما باعث تضعیف هویت ملی می‌شود (تابعیان و همکاران، ۱۳۹۲). سبک زندگی تحت عنوان تمام رفتارهایی که تحت کنترل شخص هستند یا بر خطرات بهداشتی فرد تأثیر می‌گذارند، تعریف می‌شود. یک رویکرد جامع پیشنهاد می‌کند که رفتارهای حفاظت از سلامتی (کاهش خطر و پیشگیری) و رفتارهای ارتقاء سلامت ممکن است به عنوان دو جزء مکمل سبک زندگی سالم در نظر گرفته شوند. اجزای حفاظت‌کننده سلامت، احتمال مواجهه فرد را با بیماری یا آسیب کاهش می‌دهند و اجزای ارتقاءدهنده سلامت الگویی چند بعدی هستند که در راستای حفظ یا افزایش سطح خودشکوفایی، رفاه و رضایتمندی افراد عمل می‌کنند. شواهد علمی می‌گویند که انتخاب‌ها و الگوی سبک زندگی افراد بر سلامت و طول عمر آنها تأثیرگذار است (محمدی زیدی و همکاران، ۱۳۹۰). یافته‌های پژوهش صمیمی و همکاران (۱۳۸۵) نشان داد که ابعاد مختلف سبک زندگی با سلامت عمومی دانشجویان، رابطه‌ی معناداری دارد. نتایج پژوهش‌های مختلف نشان می‌دهد که هنگامی که سبک زندگی دستخوش تغییر می‌شود (مثلاً به علت سبک زندگی ناسالم، فرد دچار اضافه وزن و مشکلات مربوط به سلامتی می‌شود) سلامت روان وی نیز به مخاطره می‌افتد؛ ابتلا به افسردگی، اضطراب و همچنین کاهش عزت نفس از پیامدهای آن هستند (ملنیک<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۶). پولادفر و احمدی (۱۳۸۵) در پژوهشی با عنوان «رابطه‌ی بین سبک زندگی و اختلال‌های روان‌شناختی دبیران دوره‌ی متوسطه‌ی شهر اصفهان به

این نتیجه رسیدند که بین این دو عامل، رابطه‌ی معناداری وجود دارد. تعارض بین اهداف به عنوان یک عامل آسیب‌زا می‌تواند به توقف رفتار، کاهش انگیزه، کاهش رضایت هیجانی ناشی از دست یافتن به هدف و بروز رفتارهای نابهنجار از جمله مصرف الکل و مواد مخدر شود (سلیمانیان و فیروزآبادی، ۱۳۹۰). آنچه زمینه بروز انحراف‌ها و اختلال‌های روانی را فراهم می‌کند، سبک زندگی فرد و ناتوانی وی در مواجهه با مشکل‌های زندگی است (دادستان، ۱۳۷۹). در تحقیق پولادفر و احمدی مشخص شد که رابطه بین سبک زندگی و اختلال‌های روان‌شناختی، معنادار و معکوس بوده است. یعنی با بهبود سطح سبک زندگی، اختلال‌های روان‌شناختی کاهش می‌یابد. (پولادفر و احمدی، ۱۳۸۵). در پژوهشی که سلیمی بجستانی و همکاران (۱۳۹۱)، در زمینه اثربخشی مشاوره به شیوه آدلری و بازسازی شناختی مبتنی بر تمثیل بر سلامت روانی، تاب‌آوری و امیدواری دانشجویان انجام دادند دریافتند که این رویکرد موجب افزایش تاب‌آوری دانشجویان شده است.

مفهوم انگیزش، همواره مورد توجه جوامع بشری به ویژه پژوهشگران و متخصصان آموزش و پرورش بوده است. خصوصاً در دهه‌های اخیر، بسیاری از نظریه‌پردازان و محققین روان‌شناسی تربیتی، اعتبار و جایگاه ویژه‌ای برای الگوهای انگیزشی و روان‌شناختی رفتار تحصیلی قائل شده‌اند. (شهنی بیلاق و همکاران، ۱۳۸۴). انگیزش به نیروی ایجادکننده، نگهدارنده و هدایت‌کننده رفتار گفته می‌شود (سیف، ۱۳۸۸). جیربرافی (۱۹۹۸) انگیزش تحصیلی (یادگیری) دانش‌آموزان را به صورت زیر بیان می‌کند: «تمایل دانش‌آموز به اینکه فعالیت‌های یادگیری را با معنی و با ارزش در نظر بگیرد و سعی کند تا از آنها فواید (بهره‌های) علمی به دست آورد» (وولفلک<sup>۱</sup>، ۲۰۰۸). انگیزش تحصیلی به گونه کلی، به انگیزه‌ها، نیازها و عواملی گفته می‌شود که باعث حضور یک فرد در محیط‌های آموزشی و کسب یک مدرک تحصیلی می‌گردد (کلارک و شروت<sup>۲</sup>، ۲۰۱۰). نظریه

1. Woolfolk
2. Clark & Schroth

های متعددی در ارتباط با انگیزش تحصیلی وجود دارد. نظریه خود تعیین گری دسی و ریان (۱۹۸۵) یک نظریه انگیزشی است که به صورت نظام دار، نیازهای پویشی، انگیزشی، عاطفی و بهزیستی انسان را در بافت ضروری و بلاواسطه اجتماع، توضیح داده و تبیین می‌کند (چن و ینگ، ۲۰۱۰). یکی از اصول بنیادی نظریه خود تعیین گری این است که یک الگوی سلسله مراتبی از انگیزش درونی و بیرونی را ارائه می‌نماید که به محققان اجازه می‌دهد علل و پیامدهای مرتبط با انواع گوناگون انگیزش، در سطوح متفاوتی از کلیت را تحلیل و بررسی کنند. این الگو ادعا می‌کند که یک تحلیل کامل از فرایند انگیزش، باید سه سازه مهم یعنی انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی انگیزشی را مورد توجه قرار دهد. بر اساس نظریه دسی و ریان (۱۹۸۵)، افراد زمانی دارای انگیزش درونی هستند که در خود، ادراک شایستگی و خود تعیینی کنند. رفتار افرادی که دارای انگیزش درونی هستند، از درون نظم پیدا می‌کند؛ یعنی آنان اجازه نمی‌دهند دیگران یا عوامل بیرونی، بر عملکردشان تأثیر بگذارند. در مقابل، افراد با انگیزش بیرونی، خود را شایسته یا خود تعیین، قلمداد نمی‌کنند. رفتار آنان از بیرون دیکته می‌شود، یعنی؛ عوامل بیرونی و افراد دیگر نقش تعیین کننده ای در ایجاد رفتار و تصمیم گیری های آنان ایفا می‌کنند. بنابراین، افراد با جهت گیری انگیزشی بیرونی، به جای تمرکز بر تکلیف و احساس رضایت از انجام خوب آن، در انتظار نوعی پاداش یا تنبیه اجتماعی، در مقابل انجام یا عدم انجام تکلیف هستند. سرانجام افراد بدون انگیزه، مانند افرادی که دارای انگیزش بیرونی هستند، بعد از مدت ها تلاش برای انجام تکلیف و صرف انرژی و وقت، آن را رها کرده‌اند. ادراک شایستگی و کنترل در آنان، چنان پایین است که در موقعیت‌ها احساس درماندگی می‌کنند و موفقیت‌ها و شکست‌های خود را نتیجه عوامل بیرونی و کنترل ناپذیر می‌دانند (عجم و همکاران، ۱۳۹۲). مفهوم بی‌انگیزگی تا حدودی شبیه مفهوم درماندگی آموخته شده است. وقتی افراد در حالتی هستند که احساس می‌کنند عملی که انجام می‌دهند خارج از مهار آنان و تحت

مهار نیروهای بیرونی است، به صورت درونی یا بیرونی برانگیخته نمی‌شوند و اجتناب را اختیاری می‌کنند (فورتیر<sup>۱</sup> و همکاران، ۱۹۹۵). انگیزش، پدیده‌ای است ذاتی که تحت تأثیر چهارعامل، یعنی، موقعیت (محیط و محرک‌های بیرونی)، مزاج (حالت و وضعیت درونی ارگانیزم)، هدف (هدف رفتار، منظور و گرایش) و ابزار (ابزار دستیابی به هدف) قرار دارد. انسانها برای دستیابی به اهداف، نیازها و غرایز خودانگیزش لازم را کسب می‌نمایند. در خصوص جویندگان علم و دانشجویان، انگیزه پیشرفت تحصیلی، از اهمیت خاصی برخوردار است. با این انگیزه، افراد تحرک لازم را برای به پایان رساندن موفقیت‌آمیز یک تکلیف، رسیدن به هدف یا دستیابی به درجه معینی از شایستگی در کار خود دنبال می‌کنند تا بالاخره بتوانند موفقیت لازم را در امر یادگیری و پیشرفت تحصیلی کسب نمایند. بنابراین، میتوان گفت انگیزش، دلایل رفتار افراد را نشان می‌دهد و مشخص می‌کند که چرا آنها به روشی خاص عمل می‌کنند. رفتار دارای انگیزه، رفتاری با انرژی، جهتدار و دنباله‌دار است (یوسفی و همکاران، ۱۳۸۸).

بندورا (۱۹۹۷) خودکارآمدی<sup>۲</sup> را ادراک و داوری فرد درباره مهارت‌ها و توانمندی‌های خویش تعریف کرد. بر این اساس خودکارآمدی افراد سطح انگیزش آنها را با کنترل میزان کوشش و زمان پایداری در برابر موانع پیش رو تعیین می‌کند. هنگام رویارویی با چالش‌های تحصیلی آنان که توانایی‌های خود را باور ندارند از کوشش خود می‌کاهند و زود به راه‌حل‌های دست پایین تن می‌دهند در حالی که افراد خودکارآمد فعالیت‌های چالش‌انگیز و محیط‌هایی را بر می‌گزینند که حس می‌کنند برای انجامشان توانایی دارند و همین امر برایشان موفقیت تحصیلی به بار می‌آورد. بر همین اساس و با تکیه بردستاوردهای پژوهش‌های پیشین، خودکارآمدی را نیز می‌توان متغیر یا حتماً لیدر پیش‌بینی عملکرد تحصیلی به شمار آورد (مهد و فولادچنگ، ۱۳۹۱). خودکارآمدی سازه‌ای مترادف با اعتماد است و به قضاوت شخص در مورد توانایی انجام یک

---

1. Fortier  
2. self - efficacy

تکلیف اطلاق می‌شود (سیفرت<sup>۱</sup>، ۲۰۰۴). اهمیت خودکارآمدی تا بدانجاست که بندورا در سال ۲۰۰۱ آن را «اساس عمل انسان» نامید (نجفی و فولادچنگ، ۱۳۸۶).

سبک زندگی، شیوه زندگی فرد است و عواملی چون ویژگیهای شخصیتی، تغذیه، ورزش، خواب، مقابله با استرس، حمایت اجتماعی و استفاده از دارو را در برمی‌گیرد. با ارزیابی سبک زندگی افراد می‌توان به میزان موفقیت‌های فردی و اجتماعی آنان در زندگی دست یافت (پولادفر و احمدی، ۱۳۸۵). پژوهش‌های انجام شده در زمینه بهزیستی و داشتن معنا در زندگی نشان داده‌اند که رضایت از زندگی و احساس خوب بودن، با ادراک افراد از داشتن اهداف مهم در زندگی و پیشرفت رضایت بخش در بدست آوردن آنها رابطه دارند (می‌یرز، ۱۹۹۹). نتایج حاصل از مطالعات طولی هالیچ و جیپرت<sup>۳</sup>، (۲۰۰۱) نیز نشان داده‌اند، احساس رضایت از زندگی به داشتن اهداف قابل دستیابی، احساس پیشرفت به سمت آن اهداف و تعهد در تعقیب آنها وابسته است.

پژوهش حاضر در صدد است تا روش آموزش اهداف زندگی مبتنی بر سبک زندگی را که وابسته به مکتب روان‌شناسی فردی آلفرد آدلر است را تعیین کند. با توجه به مطالب ذکر شده، مسئله‌ای که نظر پژوهشگر را به خود جلب کرد، این است که آیا آموزش اهداف زندگی مبتنی بر سبک زندگی، بر انگیزش تحصیلی و احساس خودکارآمدی در بین دانش‌آموزان دبیرستان‌های دخترانه تأثیر گذار است یا خیر؟

وجود هدف در زندگی، نقش به‌سزایی در آینده و پیشرفت همه افراد و به خصوص دانش‌آموزان در زندگی دارد و یکی از مباحث مهم و کاربردی در حیطه آموزش و پرورش محسوب می‌شود. رویکرد آدلر، در بر دارنده اطلاعات جالب و ارزشمندی در حوزه روان‌شناسی و مشاوره می‌باشد و می‌تواند با در اختیار قرار دادن این اطلاعات در دسترس دانش‌آموزان، به آنان

- 
1. Seifert
  2. Myers
  3. Halisch & Geppert

کمک نماید اهداف پیشین و ناکارآمد خویش را تصحیح نموده و اهداف جدید و مفید دیگری را، هر چند کوچک، جایگزین آن اهداف نمایند. چنین تغییری، سبک زندگی فرد را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهد و تغییراتی را در سایر ابعاد زندگی فرد از جمله انگیزش تحصیلی و خودکارآمدی ایجاد می‌نماید. با توجه به پژوهش انجام شده و نتایج حاصل از آن، انجام پژوهش‌های مشابه روی دانش‌آموزان، دانشجویان و افرادی که در سازمان‌ها و موسسات متفاوت مشغول به تحصیل یا فعالیت هستند، میتواند در افزایش سلامت جسمی و روانی افراد و پیشرفت و موفقیت آنان موثر باشد.

## روش

پژوهش انجام شده از نوع نیمه آزمایشی است که در آن از طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه آزمایش و کنترل استفاده شد.

**جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری:** برای انجام پژوهش، با هماهنگی صورت گرفته با آموزش و پرورش بهارستان، دبیرستان دخترانه خاتم الانبیا در این ناحیه به صورت در دسترس انتخاب شد. پرسش‌نامه‌های انگیزش تحصیلی والرنند و خودکارآمدی عمومی شرر روی ۲۴۰ نفر از دانش‌آموزان این دبیرستان اجرا شد. از میان دانش‌آموزانی که پایین‌ترین نمره را از پرسشنامه انگیزش تحصیلی دارا بودند، تعداد ۴۰ نفر انتخاب شدند که ۲۰ نفر از آنان به طور تصادفی در گروه کنترل و ۲۰ نفر دیگر در گروه آزمایش قرار گرفتند.

در این پژوهش فرایند کلی مداخله براساس رویکرد آدلر عبارت بود از: جلسه اول: رهنمودهایی برای مشارکت اعضا شامل اجرای پرسشنامه (پیش‌آزمون)، معرفی مشاور و شرکت‌کنندگان و آشنایی، و معرفی کلی برنامه. جلسه دوم: همدلی، ارتباط و ارائه اطلاعات شامل آشنایی با روش کار، توصیف و آموزش شیوه زندگی و لزوم بهبود آن، بیان مزایای آموزش و بکارگیری این روش، و بیان تغییراتی که پس از اجرای این روش در افراد ایجاد می‌شود. جلسه سوم: شامل شناخت تکالیف زندگی، ترسیم جدول اهداف و روش‌های اتخاذ شده، و مشخص نمودن تکلیف.

جلسه چهارم: گسترش شناخت جدید و متمایز شدن شامل آگاهی از اهداف و تکالیف زندگی همراه با تکلیف. جلسه پنجم: جهت‌گیری دوباره شامل گسترش بینش بسوی اهداف و توسعه نگرش جدید در زندگی، و شکستن الگوهای قبلی و برداشتن گام‌های جدید و تشویق در این جهت. جلسه ششم: ایفای نقش، تهییج و تغییر شامل تقسیم اعضا به گروه‌های ۲ نفری و ایفای نقش توسط آنان در جلسه، شکستن الگوهای قبلی برداشتن گام‌های جدید در زندگی واقعی، و احساس تعهد و مسوولیت و تدوین و امضای تعهد نامه ای مبنی بر اجرای تکالیف. جلسه هفتم: حمایت، ارزیابی و تلخیص شامل بحث و تبادل نظر در مورد کل کار، پاسخگویی به سئوالات و رفع ابهامات، ارزیابی از نتایج حاصل از اقدامات، و تلخیص مباحث. جلسه هشتم: ارزیابی شامل اجرای مجدد پرسشنامه (پس آزمون)، نظرخواهی درباره دوره، و درخواست همکاری و مشارکت مجدد پس از چند ماه برای بررسی نتیجه دوره در صورت لزوم. این پروتکل در کشورمان (ایران) در تحقیق احمدی و همکاران (۱۳۸۵) مورد استفاده قرار گرفته است. ابزار سنجش متغیرهای وابسته در این تحقیق مقیاس انگیزش تحصیلی والرند<sup>۱</sup> (AMS)<sup>۲</sup> و پرسشنامه خودکارآمدی عمومی شرر<sup>۳</sup> استفاده شد:

**مقیاس انگیزش تحصیلی والرند:** بر اساس نظریه خود تنظیمی طراحی شده و سه بعد اصلی انگیزش یعنی انگیزش درونی<sup>۴</sup>، انگیزش بیرونی<sup>۵</sup>، و بی انگیزگی<sup>۶</sup> را مورد بررسی قرار می‌دهد. این آزمون دارای ۷ زیر مقیاس است که ۳ تای آنها مربوط به بعد انگیزش درونی (دانستن<sup>۷</sup>، حرکت در جهت پیشرفت<sup>۸</sup>، و تجربه محرک<sup>۱</sup>)، ۳ تا مربوط به بعد انگیزش بیرونی (همسان

1. Vallerand
2. Academic Motivation Scale
3. Sherer General Self Efficacy Scale
4. intrinsic motivation
5. extrinsic Motivation
6. amotivation
7. to know
8. move toward accomplishment

کردن<sup>۲</sup>، درون فکنی<sup>۳</sup>، و تنظیم بیرونی) و یک زیر مقیاس مربوط به بعد بی انگیزگی است. مقیاس انگیزش تحصیلی دارای ۲۸ عبارت است و ۴ عبارت به هر زیر مقیاس اختصاص دارد. این آزمون یک ابزار خود گزارشی است و آزمودنی باید در یک مقیاس لیکرت ۷ درجه ای (از اصلاً = ۱ تا کاملاً = ۷) مشخص سازد. والرند ضریب آلفای کرونباخ زیر مقیاس های آزمون انگیزش تحصیلی را بین ۰/۸۳ تا ۰/۸۶ گزارش کرده است. نتایج تحلیل عاملی تأییدی، ساختار ۷ عاملی مقیاس را به اثبات رسانده و حاکی از اعتبار سازه مطلوب مقیاس انگیزش تحصیلی است.

### **مقیاس خودکارآمدی عمومی:** دارای ۱۷ عبارت است که خودکارآمدی عمومی افراد را

می سنجد. شرر و مادوکس (۱۹۸۲) بدون مشخص کردن عوامل و عبارات آنها، معتقدند که این مقیاس سه جنبه از رفتار شامل: الف) گرایش به آغاز نمودن رفتار، ب) تمایل به تکمیل رفتار، و ج) پافشاری در صورت ناکامی را می سنجد. این پرسشنامه دارای ۱۷ ماده در مقیاس لیکرت است. پایایی آزمون از طریق روش اسپیرمن - براون با طول برابر، ۰/۷۶ و از روش دو نیمه کردن گاتمن ۰/۷۶ به دست آمده است. آلفای کرونباخ یا همسانی کلی سئوالات برابر با ۰/۷۹ به دست آمده است که رضایت بخش می باشد.

### **روش اجرا:** آموزش شیوه زندگی در ۸ جلسه دو ساعته صورت گرفت و به مدت ۲ ماه به

صورت گروهی اجرا شد. ملاک ورود به حجم نمونه، داشتن نمره پایین در مقیاس انگیزش تحصیلی و ملاک خروج غیبت بیش از یک جلسه بود. در پایان مجدداً دو مقیاس فوق، برای سنجش مجدد و ارزیابی تغییرات، توسط اعضای گروه های آزمایش و کنترل تکمیل گردید. در مرحله پس آزمون، در مقیاس انگیزش تحصیلی، ۲ نفر از اعضای گروه آزمایش دچار افت شدند در حالیکه در گروه کنترل، در اکثر افراد، نمره ها ثابت باقیماند یا دچار افت شد. در مقیاس

1. experience stimulation
2. identified
3. introjection

خودکارآمدی نیز، نمرات ۴ نفر از اعضای گروه آزمایش با افت همراه بود. اما در نمرات اعضای گروه کنترل در هر دو مقیاس پیشرفتی مشاهده نشد. بعد از جمع‌آوری اطلاعات، داده‌های حاصل از پژوهش با بهره‌گیری از نرم‌افزار آماری SPSS و روش‌های آماری توصیفی و استنباطی شامل فراوانی، درصد، میانگین، انحراف معیار و تحلیل کواریانس مورد بررسی و تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

## نتایج

اطلاعات جمعیت شناختی گروه آزمایش نشان داد که بیشتر افراد گروه آزمایش در گروه سنی ۱۵ و زیر ۱۵ سال قرار دارند و بیشتر دانش‌آموزان دارای انگیزش تحصیلی پایین، در پایه اول دبیرستان مشغول به تحصیل بودند. همچنین بیشتر افراد گروه کنترل در گروه سنی زیر ۱۶ سال قرار داشتند و بیشتر دانش‌آموزان با انگیزش تحصیلی پایین، در پایه اول و دوم دبیرستان بودند. برای آزمون این فرضیه که آموزش اهداف زندگی (مبتنی بر سبک زندگی) بر انگیزش تحصیلی در بعد درونی دانش‌آموزان دختر دوره دبیرستان تأثیر دارد، از آزمون تحلیل کواریانس یک متغیره (ANCOVA) استفاده شد. بررسی اولیه نشان داد پیش فرض‌های مورد نیاز برای استفاده از آزمون ANCOVA برقرار می‌باشد.

جدول ۱. جدول توصیفی انگیزش درونی در دو گروه آزمایش و کنترل

گروه	M	SD	تعداد
کنترل	۳۰/۵۳	۱۸/۹	۲۰
آزمایش	۲۰/۶۰	۸۲/۸	۲۰

جدول ۲. آزمون کواریانس انگیزش درونی

منبع تغییر	SS	df	MS	F	P	Eta
گروه	۵۵۸/۲۲	۱	۵۵۸/۲۲			
خطا	۸۳/۲۸۸۹	۳۷	۷۸/۱۰	۱۴/۷	۰/۱۱	۱۶۲/۰
کل	۱۳۲۳۸۲	۴۰				

نتایج نشان داد که آزمون معنی دار است. (زیرا سطح معناداری Sig، کمتر از  $\alpha=0/05$  باشد) یعنی آموزش اهداف زندگی بر انگیزش درونی دانش آموزان تأثیر داشته است. و چون میانگین انگیزش درونی در گروه آزمایش در پس آزمون بیشتر از گروه کنترل شده است (و یا اینکه با توجه به علامت آماره آزمون فیشر که مثبت است) می توان گفت این تأثیر به صورت افزایش انگیزش درونی در گروه آزمایش است. ضریب اتا میزان تغییرات انگیزش درونی را نسبت به گروه بندی بیان می کند به طوری که از جدول نتیجه می شود حدود ۱۶ درصد از تغییرات انگیزش درونی در گروه آزمایش در پس آزمون به عامل گروه بندی ربط دارد. بنابراین در این آزمون فرضیه محقق تایید شد.

همچنین برای آزمون این فرضیه که آموزش اهداف زندگی (مبتنی بر سبک زندگی) بر انگیزش تحصیلی در بعد بیرونی دانش آموزان دختر دوره دبیرستان تأثیر دارد، از آزمون تحلیل کواریانس یک متغیره (ANCOVA) استفاده شد. بررسی اولیه نشان داد پیش فرض های مورد نیاز برای استفاده از آزمون ANCOVA برقرار می باشد.

جدول ۳. جدول توصیفی انگیزش بیرونی در دو گروه آزمایش و کنترل

گروه	M	SD	تعداد
کنترل	۶۰/۹۰	۱۱/۵۳	۲۰
آزمایش	۷۰/۰۵	۱۳/۲۹	۲۰

## جدول ۴. آزمون کواریانس انگیزش بیرونی

منبع تغییر	SS	df	MS	F	P	Eta
گروه	۸۸۸/۱۴	۱	۸۸۸/۱۴			
خطا	۵۲۲۵/۸۷	۷۳	۱۴۱/۵۲	۶/۲۸۸	۰/۰۱۷	۰/۱۴۵
کل	۱۵۵۲۷۸	۳۹				

نتایج نشان داد آزمون معنی‌دار است. (زیرا سطح معناداری Sig، کمتر از  $\alpha=0/05$  باشد) یعنی آموزش اهداف زندگی بر انگیزش بیرونی دانش‌آموزان تأثیر داشته است. و چون میانگین انگیزش بیرونی در گروه آزمایش در پس آزمون بیشتر از گروه کنترل شده است (و یا اینکه با توجه به علامت آماره آزمون فیشر که مثبت است) می‌توان گفت این تأثیر به صورت افزایش انگیزش بیرونی در گروه آزمایش است. ضریب اتا میزان تغییرات را نسبت به گروه بندی بیان می‌کند به طوری که از جدول نتیجه می‌شود حدود ۱۵ درصد از تغییرات انگیزش بیرونی در گروه آزمایش در پس آزمون به عامل گروه بندی ربط دارد. بنابراین در این آزمون فرضیه محقق تایید شد. و نیز برای آزمون این فرضیه که آموزش اهداف زندگی (مبتنی بر سبک زندگی) بر خودکارآمدی دانش‌آموزان دختر دوره دبیرستان تأثیر دارد، از آزمون تحلیل کواریانس یک متغیره (ANCOVA) استفاده شد. بررسی اولیه نشان داد پیش فرض‌های مورد نیاز برای استفاده از آزمون ANCOVA برقرار می‌باشد.

## جدول ۵. جدول توصیفی خودکارآمدی در دو گروه آزمایش و کنترل

گروه	M	SD	تعداد
کنترل	۵۶/۷	۱۲/۸	۲۰
آزمایش	۶۹/۹	۱۱/۳۶	۲۰

جدول ۶. آزمون کواریانس خودکارآمدی

منبع تغییر	SS	df	MS	F	P	Eta
گروه	۵۲۶/۷۵	۱	۵۲۶/۷۵			
خطا	۸۱/۲۹۶۵	۳۷	۸۰/۱۴	۰/۱۰۴	۰۱۵/۰	۱۵۱/۰
کل	۱۶۷۶۳۰	۴۰				

نتایج نشان داد آزمون معنی دار است. (زیرا سطح معناداری sig، کمتر از  $\alpha=0/05$  باشد) یعنی آموزش اهداف زندگی بر خودکارآمدی دانش‌آموزان تأثیر داشته است. و چون میانگین خودکارآمدی در گروه آزمایش در پس آزمون بیشتر از گروه کنترل شده است (و یا اینکه با توجه به علامت آماره آزمون فیشر که مثبت است) می‌توان گفت این تأثیر به صورت افزایش خودکارآمدی در گروه آزمایش است. ضریب اتا میزان تغییرات خودکارآمدی را نسبت به گروه بندی بیان می‌کند بطوری که از جدول نتیجه می‌شود حدود ۱۵ درصد از تغییرات خودکارآمدی در گروه آزمایش در پس آزمون به عامل گروه بندی ربط دارد. بنابراین در این آزمون نیز فرضیه محقق تایید شد.

## بحث و نتیجه‌گیری

نتایج بدست آمده نشان داد که آموزش اهداف زندگی بر انگیزش درونی دانش‌آموزان تأثیر داشته است. انگیزش درونی افراد نیز به نظر می‌رسد یکی از عوامل مؤثر در پیشرفت تحصیلی باشد. از نظر سانتراک (۲۰۰۸)، انگیزش درونی، تمایل و برانگیختگی درونی برای انجام فعالیت است بدون اینکه انتظار پاداش بیرونی داشته باشد (قمری، ۱۳۹۲). این پژوهش از این نظر که به بررسی تأثیر آموزش اهداف زندگی بر انگیزش تحصیلی می‌پردازد، با مطالعات ریان و دسی در زمینه انگیزش درونی که دارای سه سطح «انگیزش درونی برای فهمیدن»، «انگیزش درونی برای تجربه تحریک»، و «انگیزش درونی برای انجام کار (پیشرفت)» می‌باشد، هماهنگی دارد. ریان و دسی (۲۰۰۲) معتقدند افرادی که برای انجام فعالیت‌هایشان دارای انگیزش درونی هستند دارای ویژگی‌هایی نظیر خود-

تعیینی یا خودمختاری و در انتخاب نوع فعالیت‌ها دارای سطح بالای چالش مهم‌تر از با سطح بالای مهارت‌ها و دارای ارزش‌های خودشکوفایی هستند. مطالعات ریان و دسی (۲۰۰۱) و کاسر (۲۰۰۳) مستند می‌کنند که انگیزه‌های درونی به طور مثبت سلامتی مردم را تحت تأثیر قرار می‌دهد. پژوهش‌هایی که در زمینه نقش عوامل انگیزشی در رفتار خودنظم‌دهی و عملکرد تحصیلی صورت گرفته نشانگر وجود ارتباط بین انگیزش درونی و اهداف تکلیف محور با رفتارهای خودنظم داده شده کمک‌طلبی و پیشرفت تحصیلی است (قدم‌پور و سرمد، ۱۳۸۲). تحقیقات مختلف (سلیمان نژاد و شهرآرای، ۱۳۸۰؛ وایتهد، ۲۰۰۳؛ شریفی، ۱۳۸۵؛ امینی، ۱۳۸۵) رابطه راهبردهای ادگیری خودتنظیمی و انگیزش درونی با پیشرفت تحصیلی را نشان داده‌اند. در رابطه با پیشینه مطرح شده لازم به ذکر است که نتایج به دست آمده در این پژوهش در رابطه با انگیزش درونی با نتایج کلی به دست آمده در مطالعات دسی و ریان (۲۰۰۱)، کاسر (۲۰۰۳)، وایت هد (۲۰۰۳)، سلیمان نژاد و شهرآرای (۱۳۸۰)، قدم‌پور و سرمد (۱۳۸۲)، شریفی (۱۳۸۵) و امینی (۱۳۸۵) همسو است ولی از این نظر که اکثر این مطالعات به بررسی رابطه سایر متغیرها با انگیزش درونی پرداخته اند با آنها همخوانی ندارد و تنها با مطالعات ریان و دسی (۲۰۰۱) همخوانی کامل دارد.

آموزش اهداف زندگی با استفاده از تمرین، تکلیف، و استفاده از تکنیک‌های رویکرد روان‌شناسی فردی، امکان کسب تجارب جدید و متفاوت نسبت به گذشته را برای دانش‌آموزان فراهم می‌نماید و به آنان کمک می‌کند با تجدید نظر در اهداف قبلی و جایگزینی آنها با اهداف جدید، انگیزه درونی خود را ارتقا بخشند.

همچنین نتایج بدست آمده حاکی از آن است که آموزش اهداف زندگی بر انگیزش بیرونی دانش‌آموزان تأثیر داشته است. بر اساس نظر بارتولینی<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۰۹)، مفهوم انگیزه بیرونی به مشوق‌هایی اشاره می‌کند که از بیرون فرد ناشی می‌شود. برعکس، انگیزه‌های درونی از درون

فرد ناشی می‌شود (قمری، ۱۳۹۲). در این پژوهش، از این جهت که به بررسی تأثیر آموزش اهداف زندگی بر انگیزش تحصیلی می‌پردازد، با مطالعات ریان و دسی در زمینه انگیزش بیرونی که دارای سه سطح «تنظیم همانند سازی شده»، «تنظیم بیرونی»، و «تنظیم درون فکنی شده» می‌باشد، هماهنگی دارد. مطالعات ریانودسی (۲۰۰۱) و کاسر (۲۰۰۳) نشان می‌دهند که انگیزه‌های بیرونی روی سلامت افراد اثرات منفی نشان می‌دهند. همچنین نتایج تحقیق ریان و دسی (۲۰۰۰) نشان می‌دهد افرادی که به طور درونی برانگیخته می‌شوند، در مقایسه با افرادی که بوسیله دیگران برای انجام فعالیت (انگیزش بیرونی) کنترل می‌شوند، علاقه، برانگیختگی، لذت و اطمینان بیشتری دارند که منجر به افزایش عملکرد، خلاقیت، پشتکار، سلامت عمومی، و عزت نفس در میان منابع دیگر می‌شود که با یافته‌های پژوهش اخیر همسو نمی‌باشند. نتایج پژوهش‌هایی که تأثیر اصل انگیزش درونی بر خلاقیت را بررسی کرده‌اند متناقض است. بعضی از پژوهش‌ها، مثلاً پژوهش راشتون<sup>۱</sup> و لارکین (۲۰۰۱) حاکی از آن است که عوامل بیرونی همچون ارزیابی موجب کاهش انگیزش و خلاقیت می‌شود. نتایج پژوهش فریدمن و فورستر<sup>۲</sup> (۲۰۰۱) نیز همین‌است. پورجلی (۱۳۷۹) با بررسی تأثیر پاداش بر خلاقیت، در ابعاد انعطاف‌پذیری و سیالی، تفاوت معناداری به نفع گروه کنترل که هیچ‌گونه پاداشی دریافت نمی‌کردند گزارش کرد. تحقیقات دیگر نشان می‌دهند که تأثیر این نوع عوامل به شرایط خاص محیط بستگی دارد (کانتی، کولینزو پیکاریل<sup>۳</sup>، ۱۹۹۵؛ کانتی و آمایل، ۱۹۹۶؛ پولاک<sup>۴</sup>، ۱۹۹۲؛ هیل، آمایل، کان و استرنبرگ، ۱۹۹۶). کانتی و آمایل (۱۹۹۶) دریافتند که ارزیابی رقابتی بیشترین تأثیر منفی را بر خلاقیت دختران دارد (البرزی، ۱۳۹۰). لذا با توجه به پیشینه تحقیق مشخص می‌شود که پژوهش حاضر در زمینه انگیزش بیرونی، با یافته‌های کانتی و آمایل (۱۹۹۶)، ریان و دسی (۲۰۰۰)، ریان و دسی (۲۰۰۱)، فریدمن

1. Rushton & Larkin
2. Friedman & Forster
3. Conti, Collins & Picariello
4. Pollak

وفورستر (۲۰۰۱)، کاسر (۲۰۰۳)، و پورجلی (۱۳۷۹) همسویی ندارد ولی با یافته‌های پولاک (۱۹۹۲)؛ هیل، آمایل، کان و ویتنی (۱۹۹۴)، کانتی، کولینز و پیکاریل (۱۹۹۵) و استرنبرگ (۱۹۹۶) همخوانی دارد.

آموزش اهداف زندگی با استفاده از رویکرد آدلر و آشنایی آنان با زندگی نامه و سبک زندگی آدلر، که پیش از این هیچگونه اطلاعاتی در این زمینه نداشتند، به عنوان یک محرک خارجی، انگیزه بیرونی دانش‌آموزان را افزایش داد. از طرفی، شور و شوقی که به خاطر شرکت در این جلسات در دانش‌آموزان ایجاد شد، احساس برتری که نسبت به دانش‌آموزان دیگر به خاطر شرکت در جلسات بوجود آمد، احساس مثبت از درک این مسئله که دیگران نیز همانند آنان مشکلاتی دارند که قابل حل شدن هستند، جدید و جالب بودن مباحث، شور و شوق گذراندن جلسات آموزش با دبیر دوره راهنمایی خود، و در نهایت به دلیل شرایط خاص محیطی و فرهنگی، آموزش اهداف زندگی بر انگیزه بیرونی دانش‌آموزان تأثیر مثبت داشت.

و نیز نتایج بدست آمده نشان داد که آموزش اهداف زندگی بر خودکارآمدی دانش‌آموزان تأثیر داشته است. بندورا، روان‌شناس کانادایی در سال ۱۹۷۷ برای اولین بار مفهوم خودکارآمدی را مطرح ساخت و در نظام بندورا منظور از نظام خودکارآمدی احساس شایستگی، کفایت و قابلیت در کنار آمدن با زندگی است که برآورده کردن و حفظ معیارهای عملکرد باعث افزایش آن می‌شود و ناکامی در برآوردن و حفظ این معیارها آن را کاهش می‌دهد (فشارکی و همکاران، ۱۳۸۹). تحقیقات زیادی در زمینه خودکارآمدی انجام گرفته است. خودکارآمدی، روی میزان استقامت، تعهد و تلاش برای دستیابی به هدف، اثر می‌گذارد و اینکه ما معیارهای رفتارمان را تا چه اندازه‌ای درست برآورد کرده باشیم احساس خودکارآمدی ما را تعیین می‌کند. خودکارآمدی پایین، می‌تواند انگیزه را نابود کند، آرزوها را کم کند، با توانایی‌های شناختی تداخل کرده و تأثیر نامطلوبی بر سلامت جسمانی بگذارد (خوشنویسان و افروز، ۱۳۹۰). هنگامی که افراد بر این باور باشند که قابلیت‌ها و توانایی‌های لازم برای انجام کار یا فعالیتی را دارند، برای انجام آن تکلیف

وقت بیشتری صرف نموده و در نهایت به نتایج بهتری دست پیدا خواهند کرد (زین‌علی‌پور و همکاران، ۱۳۸۸). عزیزی (۱۳۹۰) نیز در پژوهش خود به این نتیجه رسید که گروه درمانی آدلری بر خودکارآمدی دانشجویان تأثیر معناداری دارد. پژوهش حاضر که به بررسی تأثیر آموزش اهداف زندگی بر خودکارآمدی می‌پردازد، با پژوهش عزیزی (۱۳۹۰)، خوشنویسان و افروز (۱۳۹۰)، و زینلی‌پور و همکاران (۱۳۸۸)، در زمینه پرداختن به خودکارآمدی وجه اشتراک دارد و با پژوهش عزیزی (۱۳۹۰) و هسلینگ (۲۰۰۹) همسویی کامل دارد.

در طی فرایند آموزش، جایگزینی اهداف ثمربخش به جای اهداف ناکارآمد گذشته، به ایجاد تغییراتی در دانش‌آموزان منجر شد. این تغییرات، هر چند که ممکن است کوچک بوده باشند، ولی احساس رضایت از خود و به عبارت دیگر، احساس خودکارآمدی را در دانش‌آموزان به افزایش داد.

با توجه به تأثیری که آموزش اهداف زندگی بر انگیزش درونی دانش‌آموزان دارد، پیشنهاد می‌شود آموزش و پرورش به فعالیت‌هایی که به طور طبیعی مورد علاقه دانش‌آموزان است، توجه بیشتری نماید و میان موضوعات و فعالیت‌های برنامه درسی و علایق کنونی دانش‌آموزان ارتباط برقرار شود. و از آنجایی که آموزش اهداف زندگی بر خودکارآمدی دانش‌آموزان تأثیر دارد، لذا پیشنهاد میشود آموزش و پرورش، مدیران و معلمان، خودکارآمدی دانش‌آموزان را از طریق ترتیب دادن هدف‌های قابل دسترس، جانشین‌سازی تجربه‌های موفق با تجربه‌های ناموفق و تقویت اعتماد به نفس تقویت نمایند.

## منابع

آتشپور، حمید؛ وجنتیان، سمیرا میس. (۱۳۸۲). روان‌شناسی رفتار مصرف کننده. چاپاول، تهران: انتشارات روزآمد.

احمدی، خدابخش (۱۳۸۵). تأثیر روش تغییر شیوه زندگی بر کاهش ناسازگاری همسران. مجله روانپزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران، ۱۲(۲)، ۱۰۸ - ۱۰۱.

- البرزی، محبوبه؛ رضویه، اصغر (۱۳۹۰). تأثیر انگیزش بیرونی بر خلاقیت کودکان. مجله تازه های علوم شناختی، تابستان، ۱۳(۲)، ۶۶-۵۷.
- پور محمد، وحیده (۱۳۹۲). مقایسه طرحواره‌های ناسازگار اولیه و سبک زندگی در افراد وابسته به مواد و افراد عادی. فصلنامه اعتیاد پژوهی سوء مصرف مواد، پاییز، ۷(۲۷)، ۱۲۳-۱۰۷.
- پولادفر، راضیه؛ احمدی، سید احمد. (۱۳۸۵). رابطه‌ی بین سبک زندگی و اختلال های روان شناختی دبیران دوره متوسطه شهر اصفهان. مجله مطالعات روان شناختی، ۲(۱)، ۱۸-۷.
- تابعیان، حسن (۱۳۹۲). مطالعه جامعه شناختی سبک های زندگی بهنجار و نابهنجار دختران: مطالعه موردی دختران ورزشکار. فصلنامه علمی - پژوهشی زن و جامعه، ۴(۲)، ۲۹-۱.
- خوشنویسان، زهرا؛ و افروز، غلامعلی. (۱۳۹۰). رابطه‌ی خودکارآمدی با افسردگی، اضطراب و استرس. مجله اندیشه و رفتار، ۵(۲۰)، ۸۰-۷۳.
- دادستان، پریخ (۱۳۷۸). پیشگیری از عقب ماندگی کاذب: نخستین گام در تأمین بهداشت روانی. مجله روش شناسی علوم انسانی، ۱۸، ۵۶-۳۷.
- سلیمانیان، علی اکبر؛ و فیروز آبادی، عباس (۱۳۹۰). اثربخشی روش تفصیل دورنماهای مثبت (EPOS) مبتنی بر کاهش تعارض اهداف بر رضایت از زندگی. فصلنامه پژوهش های نوین روان‌شناختی، ۶(۲۲)، ۷۰-۵۷.
- سلیمی بجزستانی، حسین (۱۳۹۱). مقایسه اثربخشی مشاوره به شیوه آدلری و بازسازی شناختیمبتنی بر تمثیل، بر سلامت روانی دانشجویان. مجله علوم رفتاری، ۶(۳)، ۲۴۴-۲۳۷.
- سیف، علی اکبر (۱۳۸۸). روان شناسی پرورشی نوین، چاپ هفتم، تهران: نشر دوران.
- شهنی بیلاق، منیژه (۱۳۸۴). بررسی روابط بین موضوعی و درون موضوعی انگیزش تحصیلی (خودکارآمدی، ارزش تکلیف، هدف های عملکرد گرا، عملکرد گریز و تبحری) در دانش‌آموزان دختر سال اول دبیرستان شهر اهواز. مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی، ۱۲(۳)، ۷۶-۴۷.
- صمیمی، رقیه (۱۳۸۵). ارتباط سبک زندگی با سلامت عمومی دانشجویان. فصلنامه‌ی پرستاری ایران، ۱۹(۴۸)، ۹۳-۸۳.

عجم، علی اکبر و همکاران. (۱۳۹۲). بررسی نقش انگیزش تحصیلی و مهارت‌های رایانه ای دانشجویان در دیدگاه آنان نسبت به رویکرد یادگیری ترکیبی. فصلنامه علمی - پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۴(۳)، ۸۱ - ۶۳.

فاضل، امین الله (۱۳۹۰). قدرت پیش‌بینی ویژگی‌های شخصیتی و سبک زندگی بر رضایتمندی زوجی زنان پرستار شهر شیراز. فصلنامه علمی - پژوهشی جامعه‌شناسی زنان، ۲(۳)، ۱۶۱ - ۱۳۹.

فشارکی، محمد؛ و همکاران. (۱۳۸۹). تأثیر تدریس به روش سخنرانی و سخنرانی همراه با یادگیری مبتنی بر مسأله خودکارآمدی دانشجویان پرستاری دانشگاه آزاد نجف‌آباد سال ۸۸ - ۸۷. مجله آموزش در علوم پزشکی، ۱۰(۳)، ۲۶۹ - ۲۶۲.

قدمپور، عزت الله و سرمد، زهره (۱۳۸۲). نقش باورهای انگیزشی در رفتار کمک‌طلبی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. مجله روان‌شناسی، ۷(۲)، ۱۲۶ - ۱۱۲.

قمری، محمد (۱۳۹۲). رابطه بین سرمایه اجتماعی و انگیزش درونی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر کرج. فصلنامه آموزش و ارزشیابی، ۶(۲۲)، ۵۸ - ۴۵.

محبوبی، محمد (۱۳۹۲). رابطه هدف در زندگی با سلامت عمومی در ایثارگران و مردم عادی. مجله علمی - پژوهشی طب جانباز، ۵(۱۹)، ۲۱ - ۱۴.

محمدی زیدی، عیسی (۱۳۹۰). روایی و پایایی نسخه فارسی پرسشنامه سبک زندگی ارتقادهنده سلامت. مجله دانشگاه علوم پزشکی مازندران، ۲۱(۱)، ۱۱۳ - ۱۰۲.

مهبد، مینا؛ و فولادچنگ، محبوبه (۱۳۹۱). نقش دلبستگی به والدین در پیشرفت تحصیلی با واسطه‌گری خودکارآمدی. فصلنامه روان‌شناسی کاربردی، ۶(۱)، ۱۰۲ - ۸۸.

نجفی، محمود؛ و فولادچنگ، محبوبه (۱۳۸۶). رابطه خودکارآمدی و سلامت روان در دانش‌آموزان دبیرستانی. دو ماهنامه علمی - پژوهشی دانشور رفتار، ۱۴(۲۲)، ۸۱ - ۶۹.

یوسفی، علی رضا (۱۳۸۸). ارتباط انگیزش تحصیلی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان. مجله آموزش در علوم پزشکی، ۹(۱)، ۸۵ - ۷۹.

Chen, K. C., & Jang, S. j.(2010).*Motivation in online learning: testing a model of self determination theory*, journal of computer in human behavior, 26, 741-752.

- Clark, M. H. & Schroth, C. A. (2010). *Examining relationships between academic motivation and personality among college student*, journal of learning and individual differences, 20, 19-24.
- Fortier, M. S., Vallerand, R. J., & Guay, F. (1995). *Academic motivation and school performance: Toward a structural model*. Journal of Contemporary Educational Psychology, 20, 257-274.
- Halisch, F., & Geppert, U. (2001). *Motives, Personal Goals, and Life Satisfaction in Old Age*, In A. Efklides, J. Kuhl, & R. Sorrentino (Eds.), *Trends and Prospect in Motivational Research*, pp: 389-409. Dordrecht: Kluwer.
- Kerr, J. (2000). *Community health promotion: challenge for practice*. Birmingham: Tindhal press.
- Melnyk, B.M., Small, L., Morriso-beedy, D., Strasser, A., Kreipe, R., & et al. (2006). *Mental health correlates of healthy lifestyle attitudes, beliefs, choices, and behaviors in overweight adolescents*. Journal of Pediatric Health Care, 20, 401-406.
- Myers, D.G. (1999). *Close Relationships and Quality of Life*, In D. Kahneman, E. Diener & N. Schwarz (Eds.), *Well-Being: The Foundations of Hedonic Psychology*, New York: Russell Sage Foundation.
- Phipps, Monahan, Sands, Marek, & Neighbors. (2003). *Medical surgical nursing health and illness perspectives*, seven Edition. Philadelphia: Mosby.
- Seifert, L. (2004). *Understandingt student motivation*. Journal of Educational Research, 46, 137-149.
- Woolfolk, Anita (2008). *Educational Psychology*. (10th ed.). The Ohio State University Press.

## **The impact of life - goals training (based on life style) on educational motivation and, self - efficacy among secondary school students**

**A. Saneghi<sup>1</sup> & Kh. Ahmady<sup>2</sup>**

### **Abstract**

The present study was performed in order to evaluate the effectiveness of life goal training (based on life style) on academic motivation and self - efficacy among female students in secondary schools. The method of this research was semi-experimental. In order to measure the variables of the research, Vallerand Academic Motivation Scale and Sherer General Self Efficacy Scale were used. The survey includes the female students in secondary schools of Baharestan, 1393 - 94. The method of collecting samples was using available samples. Students with the lowest score in Academic Motivation Scale were randomly selected and divided into experimental group and control group of 20 subjects. For statistical analysis between groups, The analysis of covariance was performed. In this research, in order to use the analysis of covariance, Kolmogorov-Smirnov, Levine, and homogenous slope tests were performed. The findings of this study suggested that life goal training increases both extrinsic and intrinsic motivation and self-efficacy among female students. According to the findings of the research, it is concluded that using life goal training in secondary school students is a beneficial factor in developing their personal growth and educational success. So it is proposed that life goal training (according to life style) to be taught as a course in secondary schools and the results to be analyzed.

**Keywords:** Life Goals, Life Style, Educational Motivation, Self-efficacy

---

1. MA of Counseling, Islamic Azad University, Science and Research Branch

2. Corresponding Author: Professor of Behavioral Sciences Research Center, Baqiyatallah University of Medical Sciences (kh\_ahmady@yahoo.com)