

اثربخشی معنادرمانی بر اشتیاق تحصیلی و سرسختی تحصیلی در دانش آموزان پسر

دوره متوسطه دوم شهر خرم آباد

The effectiveness of therapeutic meaning on Academic Excitement and Academic Hardiness in secondary school student's city of Khorramabad**Dr Ezatollah Ghadampour**

Associate Professor of General Psychology, Lorestan University

Mahdi YousefvandPh.D. student of psychology of education, Lorestan University
*Mehdi_yousefvand@yahoo.com***Zeinab Alavi**

Ph.D. student of psychology of education, Lorestan University

دکتر عزت اله قدم پور

دانشیار گروه روانشناسی عمومی دانشگاه لرستان
(نویسنده مسئول)

مهدی یوسف وند

دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی دانشگاه
لرستان

زینب علوی

دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی
دانشگاه لرستان**Abstract**

The main purpose of this research was to investigate the effectiveness of therapeutic meaning on Academic Excitement, Academic Hardiness in secondary school students was the second city of Khorramabad. This quasi-experimental study in which pretest - posttest control group design was used. The sample consisted of 40 subjects among male high school students of Khorramabad were selected and randomly assigned to experimental groups (therapeutic meaning) and control group were assigned. Intervention in the experimental group in 8 sessions of an hour and a half a month of therapy, respectively. During this period, the control group received no intervention. Data were collected

چکیده

هدف اصلی این پژوهش، بررسی اثربخشی معنادرمانی بر اشتیاق و سرسختی تحصیلی در دانش آموزان پسر دوره متوسطه دوم شهر خرم آباد بود. این پژوهش به صورت شبه تجربی بود که در آن از طرح پیش آزمون - پس آزمون با گروه کنترل استفاده شد. نمونه پژوهش ۴۰ آزمودنی بود که از میان دانش آموزان پسر دبیرستانی شهر خرم آباد انتخاب و به صورت تصادفی در گروه های آزمایش (معنادرمانی) و گواه گمارده شدند. در مرحله مداخله گروه آزمایش در ۸ جلسه یک ساعت و نیمه در طی یک ماه تحت معنادرمانی قرار گرفتند. در طی این مدت گروه کنترل هیچ نوع مداخله ای دریافت نکرد. برای جمع آوری داده ها از پرسش نامه اشتیاق تحصیلی و سرسختی تحصیلی در

اثربخشی معنادرمانی بر اشتیاق تحصیلی و سرسختی تحصیلی در دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه دوم شهر خرم‌آباد
The effectiveness of therapeutic meaning on Academic Excitement and Academic

using a questionnaire Academic Excitement and Academic Hardiness in the pretest and post-test phases for both experimental and control groups. Data were analyzed by analysis of covariance. Covariance analysis showed a significant difference between the two groups. Results showed that education in therapeutic meaning improving Academic Excitement and Academic Hardiness students' is effective.

Keywords: Academic Excitement, Academic Hardiness, Therapeutic Meaning

مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون برای دو گروه آزمایشی و گواه استفاده شد. داده‌های پژوهش با روش تحلیل کواریانس تجزیه و تحلیل شدند. نتایج تحلیل کواریانس تفاوت معنی‌داری بین دو گروه نشان داد. یافته‌ها حاکی از آن بود که آموزش معنادرمانی در افزایش سطح اشتیاق و سرسختی تحصیلی دانش‌آموزان، اثربخش است.

واژگان کلیدی: اشتیاق تحصیلی، سرسختی تحصیلی، معنادرمانی

مقدمه

در دنیای آموزش و پرورش، اخیراً تمامی تلاش‌ها برای افزایش کیفیت یادگیری در یادگیرندگان و ایجاد علاقه و پشتکار هرچه بیشتر در آن‌ها می‌باشد (هایتون، ۲۰۰۶). بیشتر مؤسسات آکادمیکی رسمی و غیر رسمی در سال‌های اخیر تلاش خود را به کار برده‌اند تا بتوانند برای ایجاد اشتیاق، شادی و نشاط تحصیلی در دانش‌آموزان شرایطی را ایجاد کنند تا هم میزان این فاکتورها در دانش‌آموزان ارتقا یابد و هم اینکه میزان تلاش و سرسختی هرچه بیشتر برای یادگیری ارتقا یابد (داس-برایل اسفورد^۱، ۲۰۰۵). همانطور که گفته شد از عواملی که در مطالعات اخیر بر آن‌ها تأکید زیادی شده است، اشتیاق و سرسختی تحصیلی می‌باشد. پیوند موفقیت آمیز عملکرد دانش‌آموزان در زمینه انجام تکالیف درسی و شرایط محیطی مدرسه سبب ایجاد اشتیاق و موفقیت در آنها می‌شود (والکر و پیرس^۲، ۲۰۱۴). اشتیاق تحصیلی در مطالعات آموزش و پرورش ضروری است و حالتی بادوام در درون فرد است که باعث درگیری و بهزیستی در فعالیت‌های مدرسه می‌شود (اونیل، لی بلانک و شافللی^۳، ۲۰۱۱). اشتیاق تحصیلی در میان دانش‌آموزان باعث می‌شود که اشتیاق شناختی آنان در چارچوب فعالیت‌های مدرسه‌ای و علمی رشد یابد و این موضوع دانش‌آموزان را از حالات منفی نظیر

1 Hinton

2 Dass-Brailsford

3 Walker & Peysers

4 Ouweeneel, Le Blanc & Schaufeli

خستگی و فرسودگی محافظت می‌کند (پیترنن، ساینی و فالتو^۱، ۲۰۱۴). علی‌رغم پژوهش‌هایی که در مورد اشتیاق تحصیلی انجام شده، این مسئله هنوز به عنوان یکی از چالش‌های نظام آموزشی ما مطرح است. یکی از مهم‌ترین عوامل فردی مرتبط با اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان سرسختی تحصیلی است (عابدی، معماریان، شوشتری و گلشنی منزه، ۱۳۹۳).

ریشه‌های مفهومی سرسختی تحصیلی برخلاف دیدگاه‌های معتقد به واکنش انفعالی انسان برگرفته از مجموعه‌ای از رویکردها است که ظرفیت کلی فرد را برای ارزیابی مهارپذیر بودن موانع تحصیلی و داشتن این دیدگاه که تغییرات بخشی طبیعی و جالب از زندگی هستند، نشان می‌دهد (کامتسیوس و کاراگیانوپولو^۲، ۲۰۱۳). بنابر نظر مادی^۳ (۲۰۰۴)، سرسختی یک مجموعه از باورها در ارتباط با شخص، جهان و تعامل بین شخص و جهان است که انگیزش لازم را برای تبدیل حوادث استرس‌زا به فرصت‌ها فراهم می‌آورد. افراد سرسخت به کاری که در محیط‌های مختلف زندگی خود انجام می‌دهند، متعهد هستند، به داشتن کنترل بر موقعیت‌ها و علل مسائل اعتقاد دارند و در حال نظاره‌ی تغییرات زندگی با چالش‌ها و فرصت‌ها به خوبی سازگار می‌شوند.

از آن‌جا که دانش‌آموزان زمان زیادی را در مدرسه می‌گذرانند، این حیطة می‌تواند چالش‌های تحصیلی و اجتماعی زیادی را در برداشته باشد (کامتسیوس و کاراگیانوپولو، ۲۰۱۳) و برای بسیاری از آنان منبعی بزرگ از استرس باشد.

سرسختی تحصیلی در ارتباط با خودادراکی عاطفی، انگیزشی و شناختی که به وسیله دانش‌آموزانی که با چالش‌های تحصیلی مواجه می‌شود طراحی شده است (طاهری‌نسب، ۱۳۹۱). دانش‌آموزانی که دارای این ویژگی هستند، معمولاً بر زندگی خود کنترل بیش‌تری احساس می‌کنند، نسبت به آنچه انجام می‌دهند تعلق خاطر بیش‌تری دارند و در قبال عقاید و تغییرات جدید پذیرا هستند.

مداخلات آموزشی و روان‌شناختی بر افزایش اشتیاق تحصیلی و به دنبال آن سرسختی تحصیلی مورد مطالعات زیادی قرار گرفته اند (عابدی، معماریان، شوشتری و گلشنی منزه، ۱۳۹۳). یکی از این روش‌های درمانی، معنادرمانی است. هاگر و ورز (۱۹۸۳) با استفاده از

¹ Pietarinen, Soini & Pyhalto K

² Kamtsios & Karagiannopoulou,

³ Maddi

معنادرمانی می‌توان اشتیاق بیشتری برای آموزش و تحمل سختی تکلیف در دانش‌آموزان ایجاد کرد و آموزش جنبه انسانی پیدا خواهد کرد. این روش که در زمره‌ی رویکرد وجودی است، ساختار مفهومی را در کمک به مراجعان برای چالش با یافتن معنی در زندگی‌شان آماده می‌کند (یالوم و لیسز^۱، ۲۰۰۵). نخستین طلیعه معنادرمانی به سال ۱۹۲۶ و سخنرانی فرانکل در کنگره بین‌المللی روان‌شناسی فردی برمی‌گردد (فرانکل و فرانکل، ۱۹۷۶، ترجمه صالحیان و میلانی، ۱۳۹۲). معنادرمانی به وسیله ویکتور فرانکل، متخصص اعصاب و روان‌پزشک اهل وین، پایه‌گذاری شد. نظریه معنادرمانی فرانکل معناجویی را جوهر اساسی زندگی افراد می‌داند. اصول معنادرمانی تلاش برای یافتن معنی در زندگی است، که اساسی‌ترین نیروی محرکم هر فرد در دوران زندگی است (شعاع کاظمی و سعادت، ۱۳۸۹). یکی از مفروضه‌های معنادرمانی این است که روح انسان هسته اصلی سلامت اوست. روح انسان ممکن است با بیماری‌های زیستی و روان‌شناختی مسدود گردد؛ اما دست نخورده باقی می‌ماند و مجروح نمی‌گردد، حتی زمانی که ارگانسیم زیستی روانی مجروح گردد. هدف عمده تحلیل وجودی حذف موانع و رهاسازی روح انسان برای تکمیل وظایف آن است (وانگ^۲، ۲۰۱۲).

وانگ (۲۰۱۰) در بررسی معنادرمانی به عنوان یک رویکرد روان‌شناسی وجودی مثبت و یکپارچه، معتقد است که معنادرمانی را به مبانی بنیادی و مهارت‌های زیر تجهیز می‌کند: ایجاد انگیزه و توانمندسازی مراجعان در مبارزه با مشکلات شخصی و پیگیری معنا و شادی، بهره‌گیری از ظرفیت افراد برای معنایابی و ساختن معنا به منظور کمک به مراجعان برای بازگرداندن هدف، ایمان و امید در معضلات خود، فراهم نمودن راهکارهای لازم برای مراجعان به منظور غلبه بر مشکلات و اضطراب‌های شخصی و ساختن یک زندگی با ارزش و ایجاد یک رابطه درمانی اصیل با مراجعان (وانگ، ۲۰۱۰). آن چه در معنادرمانی قابل توجه و مهم است، گواه بر توانایی بالقوه و منحصر به فرد انسان به بهترین نحو آن است (کیونگ‌آه^۳ و همکاران، ۲۰۰۹).

نتایج حاصل از پژوهش صفوی‌گردینی، بحرینیان و شهابی‌زاده (۱۳۹۳) نشان داد که معنادرمانی سبب بالا رفتن سرسختی روان‌شناختی در دانش‌آموزان می‌کند. سوری (۱۳۹۴) در مطالعه‌ای با عنوان تأثیر آموزش معنادرمانی گروهی بر ناامیدی و پرخاشگری دانش‌آموزان

¹ Yalom & Leszcz

² Wang

³ Kyung-Ah

پسر دبیرستان به این نتیجه رسید که در مقیاس‌های ناامیدی و پرخاشگری بین گروه آزمایش و گواه در پیش‌آزمون و پس‌آزمون تفاوت معناداری وجود دارد. نتایج همچنین بیانگر این بود که معنادرمانی می‌تواند ناامیدی و پرخاشگری را در دانش‌آموزان دبیرستانی پسرکاهش دهد و تلاش آن‌ها را برای کسب موفقیت‌های تحصیلی و اشتیاق جهت ادامه تحصیل افزایش دهد. نتایج پژوهش مازلوم، نیسی و مکوندی (۲۰۱۵) نیز نشان داد سرسختی و اشتیاق تحصیلی رابطه مثبت و معناداری با هم دارند. نتایج مطالعات هاگر و ورز (۱۹۸۳) نشان داد که معنادرمانی سبب سرسختی تحصیلی بیشتر دانش‌آموزان به تحصیل می‌شود. نتایج مطالعات هاگر و ورز (۱۹۸۳) نشان داد که معنادرمانی سبب اشتیاق تحصیلی بیشتر دانش‌آموزان به تحصیل می‌شود. نتایج پژوهش مادی، وادها و هایر (۱۹۹۶) نشان داد سرسختی و اشتیاق تحصیلی رابطه مثبت و معناداری با هم دارند. استینبرگ و هگرل (۲۰۱۴) در مطالعه خود به این نتیجه دست یافتند که معنادرمانی باعث ارتقای میزان درگیری تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود. از دیگر نتایج مطالعه این بود که دانش‌آموزانی که در گروه آزمایش بودند و معنادرمانی گروهی را دریافت می‌کردند نسبت به گروه کنترل هم از کاهش معناداری در میزان افسردگی نشان دادند و هم اینکه به موفقیت‌های تحصیلی بیشتری دست پیدا کردند. ویلیامز (۲۰۱۶) در مطالعه خود نشان داد که معنادرمانی باعث ارتقای هیجانات و باورهای مثبت در زمینه تحصیل می‌شود که این افزایش معنادار نمی‌باشد. از دیگر نتایج مطالعه ویلیامز این بود که معنا درمانی نسبت به سایر رویکردها اثرات مثبت بیشتری بر میزان اشتیاق تحصیلی و به عبارتی درگیری مثبت در زمینه تکالیف درسی، دارد.

از دلایل و ضرورت‌های پرداختن به این موضوع می‌توان به این نکته اشاره کرد که در بین انواع مداخلات روانشناختی، هدف اساسی معنا درمانی، ابقا یا افزایش حس معنا یا هدف در زندگی افراد به منظور مدارا و بهره‌گیری بهتر از شرایط خود می‌باشد، که در زندگی امروزه به دلایل مختلف، معنا در زندگی به ویژه در بعد تحصیلی به شدت کاهش پیدا کرده است (اسپک^۳، ۲۰۱۴). همچنین فرانکل^۴ (۱۹۶۳) در این رابطه بیان می‌کند که ما هرگز نباید از

¹ Steinberg & Hegerl

² Williams

³ Spek

⁴ Frankl

یاد ببریم که ممکن است معنا را حتی در حوادث زندگی بیابیم؛ زمانی که با یک موقعیت ناامیدکننده و زمانی که با سرنوشتی مواجه می‌شویم که قابل تغییر نیست؛ مانند زمانی که با یک بیماری علاجناپذیر همچون سرطان غیرقابل درمان مواجه ایم و دیگر نمی‌توانیم یک موقعیت را تغییر دهیم، برای تغییر دادن خودمان به چالش کشیده می‌شویم. و آنچه که دارای اهمیت است، تحمل فرد نسبت به رنج و پتانسیل بالقوه انسان در بهترین حالتش است؛ این که یک تراژدی شخصی را به یک پیروزی بدل کند و به ژرفترین معنای زندگی دست یابد. از طرفی هم نتایج مطالعاتی که در رابطه با اثربخشی معنادرمانی بر اشتیاق تحصیلی و سرسختی تحصیلی انجام شده است گاه متناقض هستند. و از ضرورت‌های پرداختن به موضوع مقاله حاضر بررسی تناقضات موجود در مطالعات قبلی هم می‌باشد. از آنجایی که دانش‌آموزان به عنوان رکن اساسی نظام آموزشی، در دست‌یابی به اهداف نظام آموزشی کشور، نقش و جایگاه ویژه‌ای دارند، توجه به این قشر از جامعه از لحاظ آموزشی و تربیتی، باروری و شکوفایی هر چه بیش‌تر نظام آموزشی و تربیتی جامعه را موجب می‌گردد. بنابراین و با توجه به پیشینه مطالعاتی بیان شده پژوهش حاضر در صدد بررسی اثربخشی معنادرمانی بر اشتیاق تحصیلی و سرسختی تحصیلی در دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه می‌باشد.

روش پژوهش

طرح پژوهش: این پژوهش به صورت شبه‌تجربی بود که در آن از طرح پیش‌آزمون - پس-آزمون با گروه گواه استفاده شد. در این پژوهش درمان به عنوان متغیر مستقل محسوب می‌شود که سطوح آن معنادرمانی و عدم درمان است. متغیرهای اشتیاق تحصیلی و سرسختی تحصیلی به عنوان متغیرهای وابسته در نظر گرفته شده‌اند.

روش اجرا، جامعه و نمونه آماری: جامعه این پژوهش را کل دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه دوم شهر خرم‌آباد در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ تشکیل می‌دهند و روش انتخاب نمونه نیز تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای هست. ابتدا هماهنگی‌های لازم و مکاتبات اداری با آموزش و پرورش مرکز خرم‌آباد انجام گرفت سپس با مراجعه به مدارس، مدیران و دبیران توجیه شدند. کل شهرستان خرم‌آباد به دو ناحیه ۱ و ۲ آموزشی تقسیم می‌شود. تعداد مدارس مقطع متوسطه دوم این دو بخش آموزشی بر اساس آمار اداره آموزش و پرورش شهرستان خرم‌آباد جمعاً ۶۰ مدرسه (دخترانه و پسرانه) است که سهم ناحیه اول ۳۲ مدرسه (۱۸ مدرسه

پسرانه و ۱۴ مدرسه دخترانه) و سهم ناحیه دوم ۲۸ مدرسه (۱۵ مدرسه پسرانه و ۱۳ مدرسه دخترانه) است. در مرحله اول، به شکل تصادفی از بین دو ناحیه، ناحیه ۲ انتخاب شد. در مرحله دوم از بین مدارس پسرانه این ناحیه به صورت تصادفی ۲ مدرسه انتخاب شد. در مرحله سوم از هریک از این ۲ مدرسه نیز به صورت تصادفی ۱ کلاس انتخاب شد. در مرحله چهارم به شکل تصادفی ۲ کلاس انتخاب شده (هر کدام به حجم ۲۰ نفر) در گروه‌های آزمایش و کنترل (بدون مداخله) گمارده شدند به این صورت که یک کلاس به حجم ۲۰ نفر برای معنادرمانی (گروه آزمایش) و کلاس دیگر نیز به حجم ۲۰ نفر برای گروه کنترل (بدون مداخله) گماره شدند. سپس هر دو گروه در مرحله پیش‌آزمون مقیاس اشتیاق تحصیلی و سرسختی تحصیلی را تکمیل کردند. دو هفته پس از مداخله مجدداً از آزمودنی‌های دو گروه پس‌آزمون به عمل آمد و سرانجام داده‌های حاصله با روش‌های آماری مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. مجموعه فعالیت‌های سازمان یافته‌ای مبتنی بر فنون معنا درمانی از دیدگاه فرانکل طی ۸ جلسه هفتگی ۹۰ دقیقه‌ای بر روی ۲۰ نفر از آزمودنی‌های مورد مطالعه به عنوان گروه آزمایشی اجرا شد و در مجموع ۱۱ هدف برای معنا درمانی محقق شد که عبارتند از: (۱) آشنایی با معنا و منابع معنا (۲) یافتن معنا از طریق عشق (۳) یافتن معنا در رنج (۵) یافتن معنا از طریق ارزش‌های آفرینندگی (۶) یافتن معنا از طریق لذت بردن از انجام کار (۷) یافتن معنا از طریق ارزشهای تجربی (۸) ایجاد توانایی فرارفتن از خود و خندیدن به مشکلات (۹) یافتن معنا از طریق مراجعه به گذشته (۱۰) افزایش احساس مسئولیت برای یافتن معنا در زمان حال (۱۲) مروری مجدد بر منابع یافتن معنا و تطبیق آن با زندگی اعضا؛ و (۱۳) آموزش تکنیک قصد تضاد برای مقابله با ناامیدی.

ابزار پژوهش

پرسشنامه اشتیاق تحصیلی: برای سنجش اشتیاق تحصیلی از پرسشنامه اشتیاق تحصیلی شافلی^۱ (۲۰۰۱) استفاده شد که شامل ۱۷ گویه است. گویه‌های این پرسشنامه از هرگز (۱) تا همیشه (۵) درجه‌بندی می‌شود. شافلی (۲۰۰۱) پایایی پرسشنامه اشتیاق تحصیلی را ۰/۷۳ به دست آورده‌اند. پریمن (۱۳۹۰) نیز در پژوهش خود پایایی پرسشنامه مذکور را ۰/۸۹ گزارش کرده‌اند و با روش تحلیل عامل تأییدی محاسبه شده، شاخص‌های برازندگی تطبیقی (CFI) و

¹ Schafeli

اثربخشی معنادرمانی بر اشتیاق تحصیلی و سرسختی تحصیلی در دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه دوم شهر خرم‌آباد
The effectiveness of therapeutic meaning on Academic Excitement and Academic

شاخص‌های جذر میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA) به ترتیب ۰/۹۹ و ۰/۰۶ به دست آوردند که در حد قابل قبول قرار دارد. میزان پایایی در پژوهش حاضر با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۱ محاسبه گردید.

پرسشنامه سرسختی تحصیلی: آزمون سرسختی تحصیلی توسط کوباسا^۱ و همکاران (۱۹۸۲) تهیه شده است. این آزمون از ۲۰ سوال ۴ گزینه‌ای (هرگز، به ندرت، گاهی اوقات، اغلب اوقات) تشکیل شده است. نمره‌گذاری آزمون: در همه‌ی سؤالات آزمون به گزینه هرگز نمره صفر، به ندرت نمره ۱، گاهی اوقات نمره ۲ و اغلب اوقات نمره ۳ داده می‌شود. نمره بالا در این آزمون نشان دهنده‌ی سرسختی تحصیلی بیشتر و بالاتر است حداقل و حداکثر نمره در این آزمون به ترتیب ۰ و ۶۰ است. نمره‌گذاری آزمون برای بررسی اعتبار آزمون سرسختی تحصیلی زارع و امین‌پور (۱۳۹۰) با روش آلفای کرونباخ اعتبار آزمون را ۰/۹۱ گزارش کرده‌اند. این آزمون توسط زارع و امین‌پور (۱۳۹۰) بر روی دانشجویان دانشگاه پیام نور مورد هنجاریابی قرار گرفته است. میزان پایایی در پژوهش حاضر با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۳ محاسبه گردید.

روش تجزیه و تحلیل: در پژوهش حاضر از روش‌های آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و آمار استنباطی (آزمون لون، تحلیل واریانس یک راهه، تحلیل کوواریانس تک متغیری و تحلیل کوواریانس چند متغیری) استفاده شده است.

یافته‌ها

جدول ۱: میانگین و انحراف استاندارد گروه‌های آزمایش و گواه در متغیرهای مورد مطالعه

گروه		گواه		آزمایش	
موقعیت	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	میانگین
متغیرها	میانگین	میانگین	میانگین	میانگین	SD
	SD	SD	SD	SD	SD
اشتیاق تحصیلی	۱۳	۵۲	۱۴	۵۲/۳۱	۶۰
	۵۰	۸	۷	۷۳	۱۰
سرسختی تحصیلی	۲۵	۵۴	۹۶	۴۱/۱۸	۵۴
	۴۲	۷	۸	۷	۵۳

¹ Khobasa

بر اساس یافته‌های جدول شماره ۱ میانگین کل و انحراف معیار گروه گواه در پیش‌آزمون به ترتیب برای متغیرهای اشتیاق تحصیلی (۵۰/۱۳ و ۸/۵۲) و سرسختی تحصیلی (۴۲/۲۵ و ۷/۵۴) می‌باشد. میانگین کل و انحراف معیار گروه آزمایش در پیش‌آزمون به ترتیب برای متغیرهای اشتیاق تحصیلی (۵۲/۳۱ و ۷/۶۳) و سرسختی تحصیلی (۴۱/۱۸ و ۷/۵۱) می‌باشد. میانگین کل و انحراف معیار گروه گواه در پس‌آزمون به ترتیب برای متغیرهای اشتیاق تحصیلی (۵۱/۹۶ و ۷/۱۴) و سرسختی تحصیلی (۴۴/۶۳ و ۸/۹۶) می‌باشد. میانگین کل و انحراف معیار گروه آزمایش در پس‌آزمون به ترتیب برای متغیرهای اشتیاق تحصیلی (۷۳/۶۰ و ۱۰/۹۵) و سرسختی تحصیلی (۵۳/۵۴ و ۹/۶۳) می‌باشد.

جدول ۲: آزمون فرض نرمال بودن توزیع نمرات در متغیرهای اشتیاق و سرسختی تحصیلی

متغیر	گروه	کولموگروف - اسمیرنوف (K-S)	سطح معنی‌داری
اشتیاق تحصیلی	کنترل	۱/۸۹	۰/۴۵۴
	آزمایش	۱/۲۶	۰/۵۸۹
سرسختی تحصیلی	کنترل	۱/۷۰	۰/۳۶۸
	آزمایش	۱/۳۹	۰/۰۸۹

همان‌طور که از یافته‌های جدول ۲ استنباط می‌شود، از آن‌جا که سطح معنی‌داری به دست آمده در آزمون K-S، در متغیرهای اشتیاق تحصیلی و سرسختی تحصیلی به تفکیک گروه، بیش از مقدار ملاک ۰/۰۵ می‌باشد، در نتیجه می‌توان گفت که توزیع متغیر مورد بررسی در نمونه آماری داری توزیع نرمال می‌باشد و می‌توانیم فرضیه‌های پژوهش را از طریق آزمون‌های پارامتریک مورد آزمون قرار دهیم.

جدول ۳: نتایج آزمون لوین جهت بررسی پیش‌فرض برابری واریانس‌های متغیرهای اشتیاق

متغیرها	F	df1	df2	سطح معنی‌داری
اشتیاق تحصیلی	۴/۳۰۲	۱	۷۸	۰/۴۲۱
سرسختی تحصیلی	۴/۵۱۲	۱	۷۸	۰/۴۷۲

نتایج جدول ۳ گویای آن است که واریانس‌های متغیرهای اشتیاق تحصیلی و سرسختی تحصیلی در دو گروه با هم برابر بوده و با یکدیگر تفاوت معنی‌داری ندارند، که این یافته، پایایی نتایج بعدی را نشان می‌دهد.

اثر بخشی معنادرمانی بر اشتیاق تحصیلی و سرسختی تحصیلی در دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه دوم شهر خرم‌آباد
The effectiveness of therapeutic meaning on Academic Excitement and Academic

جدول ۴: نتایج تحلیل کواریانس یک متغیری متغیرهای اشتیاق تحصیلی و سرسختی تحصیلی

منبع / شاخص	SS	df	F	P	اندازه اثر	توان آماری
اشتیاق تحصیلی	۳۹۸/۱۴	۱	۳۰/۱۵	۰/۰۰۱	۰/۶۳	۹۹
سرسختی تحصیلی	۳۰۱/۴۵	۱	۲۷/۶۲	۰/۰۰۱	۰/۵۹	۹۹

با توجه به یافته‌های جدول شماره ۴ نتایج تحلیل کواریانس یک متغیری نشان داد که: بین دانش‌آموزان پسر در دو گروه آزمایش و گواه از نظر متغیر اشتیاق تحصیلی تفاوت معنی‌داری وجود دارد ($F=۳۰/۱۵$ ، $P < ۰/۰۰۱$) به عبارت دیگر، معنادرمانی باعث افزایش میزان اشتیاق تحصیلی آزمودنی‌های گروه آزمایش نسبت به گروه گواه در مرحله پس-آزمون شده است. تأثیر این درمان بر افزایش میزان اشتیاق تحصیلی ۶۳٪ است. یعنی ۶۳ درصد نمرات کل واریانس باقیمانده مربوط به تأثیر معنادرمانی است. همچنین یافته‌های جدول شماره ۴ نشان می‌دهد که بین دانش‌آموزان پسر در دو گروه آزمایش و گواه از نظر متغیر سرسختی تحصیلی تفاوت معنی‌داری وجود دارد ($F=۲۶/۷۲$ ، $P < ۰/۰۰۱$) به عبارت دیگر، معنادرمانی باعث افزایش میزان سرسختی تحصیلی آزمودنی‌های گروه آزمایش نسبت به گروه گواه در مرحله پس‌آزمون شده است. تأثیر این مداخله آموزشی بر افزایش میزان سرسختی تحصیلی ۵۹٪ است. یعنی ۵۹ درصد نمرات کل واریانس باقیمانده مربوط به تأثیر معنادرمانی گروهی است.

جهت تجزیه و تحلیل داده‌های مربوط به تفاوت بین دو گروه کنترل و آزمایش از لحاظ متغیرهای اشتیاق تحصیلی و سرسختی تحصیلی از روش تحلیل کواریانس چند متغیره (مانگوا) بهره گرفته شد. قبل از به کارگیری آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره مفروضه‌های آن به وسیله آزمون باکس، لامبدای ویلکز و آزمون لون مورد بررسی قرار گرفت. به همین منظور برای بررسی پیش‌فرض همگنی ماتریس واریانس - کوواریانس متغیرهای اشتیاق تحصیلی و سرسختی تحصیلی در گروه‌های مورد پژوهش نیز از آزمون M باکس استفاده شد.

جدول ۵: نتایج آزمون باکس جهت بررسی پیش فرض همگنی ماتریس واریانس - کوواریانس در

متغیرهای اشتیاق تحصیلی و سرسختی تحصیلی

مؤلفه	BOXES M	F	معنی داری
اشتیاق تحصیلی	۴/۷۴۵	۲/۲۱۴	۰/۶۵۸
سرسختی تحصیلی	۵/۰۱۱	۲/۲۰۵	۰/۶۴۱

جدول ۵ نشان می‌دهد سطح معناداری $p > 0/05$ می‌باشد که گویای آن است شرط همگنی ماتریس واریانس - کوواریانس برای متغیر اشتیاق تحصیلی ($F=2/214$ و $p > 0/05$) و سرسختی تحصیلی ($F=2/205$ و $p > 0/05$) به خوبی رعایت شده است. برای تعیین معنی-داری اثر گروه بر متغیرهای اشتیاق تحصیلی و سرسختی تحصیلی از آزمون لامبدای ویلکز استفاده شد که نتایج حاصل در جدول ۶ گزارش شده است.

جدو ۶: نتایج آزمون لامبدای ویلکز در تحلیل واریانس چندمتغیره مؤلفه تفکر ارجاعی و

تاب‌آوری تحصیلی

مؤلفه	آزمون	ارزش	F	خطا	درجه آزادی	درجه آزادی	سطح معنی - مجذور	ابتا
اشتیاق تحصیلی	لامبدای ویلکز	۰/۷۵۱	۵/۳۱۲	۷۶	۳	۳	۰/۰۰۱	۰/۱۷۲
سرسختی تحصیلی	لامبدای ویلکز	۰/۶۶۹	۵/۴۱۵	۷۶	۳	۳	۰/۰۰۱	۰/۱۴۶

نتایج آزمون لامبدای ویلکز در جدول ۶ نشان می‌دهد که بین دو گروه کنترل و آزمایش حداقل در یکی از متغیرهای اشتیاق تحصیلی و سرسختی تحصیلی $F=6/654$ و $p > 0/01$ تفاوت معنادار وجود دارد.

جدول ۱۰: تحلیل کوواریانس چندمتغیره اثرات معنادرمانی گروهی بر متغیرهای اشتیاق تحصیلی و

سرسختی تحصیلی

منبع تغییر	متغیر وابسته	SS	df	MS	F	سطح معنی داری	ضریب اتا
گروه	اشتیاق تحصیلی	۶۷۴/۵۸	۲	۳۳۷/۲۹	۷/۶۷	۰/۰۱	۰/۱۶
خطا	اشتیاق تحصیلی	۱۹۸۷/۲۴	۷۷	۳۴/۸۶			
گروه	سرسختی	۵۱۴/۵۶	۲	۲۵۷/۲۸	۶/۲۹	۰/۰۱	۰/۱۷

خطا	سرسختی تحصیلی	تحصیلی
۳۱/۰۲	۷۷	۱۷۶۸/۶۵

مندرجات جدول ۱۰ نشان می‌دهد که اثر گروه (سطح متغیر مستقل) بر اشتیاق تحصیلی و سرسختی تحصیلی دانش‌آموزان پسر گروه آزمایش از نظر آماری معنی‌دار است ($P=۰/۰۵$).
بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی معنادرمانی بر اشتیاق تحصیلی و سرسختی تحصیلی در دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه دوم شهر خرم‌آباد انجام شده است. یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که معنادرمانی گروهی باعث افزایش میزان اشتیاق و سرسختی تحصیلی گروه آزمایش نسبت به گروه گواه شده است. به عبارت دیگر اشتیاق تحصیلی و سرسختی تحصیلی در افرادی که در جلسات معنادرمانی گروهی شرکت کرده بودند در مقایسه با گروه گواه افزایش معنی‌داری داشته است. این یافته با نتایج مطالعات صفوی‌گردینی، بحرنبان و شهابی‌زاده (۱۳۹۳)، هارکر و ورز (۱۹۸۳)، مادی، وادها و هاپر (۱۹۹۶) و مازلوم، نیسی و مکوندی (۱۳۹۴)، ویلیامز (۲۰۱۶) و استرنبرگ و هگرل (۲۰۱۴) همسو است.

در تبیین یافته‌های این مطالعه می‌توان گفت که در معنادرمانی گروهی دانش‌آموزان فهرستی از فعالیت‌های مثبت و منفی آموزشی خود را جمع‌آوری می‌کنند و آنها را کد گذاری می‌کنند. دانش‌آموز بر این اساس یاد می‌گیرد که کمکم بر فعالیت‌های مثبت خود افزوده و از فعالیت‌های منفی خود کم کند و بر همین اساس به صورت تدریجی میل و اشتیاقشان به تحصیل بیشتر می‌شود. در همین راستا ویلیامز (۲۰۱۶) در مطالعه خود نشان داد که معنادرمانی باعث ارتقای هیجانانگیز و باورهای مثبت در زمینه تحصیل می‌شود. از دیگر نتایج مطالعه ویلیامز این بود که معنا درمانی نسبت به سایر رویکردها اثرات مثبت بیشتری بر میزان اشتیاق تحصیلی و به عبارتی درگیری مثبت در زمینه تکالیف درسی، دارد.

از دلایل دیگر برای تبیین یافته‌های مطالعه حاضر می‌توان این باشد که در همه جلسات معنا درمانی بر انجام تکالیف جلسات قبل تاکید می‌شود، و لذا همین عاملی می‌شود برای

ایجاد یک احساس توأم با پشتکار و سرسختی در بین دانش‌آموزان مبنی بر این که هرگز نباید دست از تلاش و درگیری هرچه بیشتر در انجام تکالیف بردارند. این یافته با یافته مطالعه استینبرگ و هگزل (۲۰۱۴) که در مطالعه خود به این نتیجه دست یافتند که معنادرمانی باعث ارتقای میزان درگیری تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود، همسو است. از دیگر نتایج مطالعه این بود که دانش‌آموزانی که در گروه آزمایش بودند و معنادرمانی گروهی را دریافت می‌کردند نسبت به گروه کنترل هم از کاهش معناداری در میزان افسردگی نشان دادند و هم اینکه به موفقیت‌های تحصیلی بیشتری دست پیدا کردند.

از دلایل دیگر در تبیین یافته‌های این مطالعه می‌توان به این نکته اشاره کرد که در معنا درمانی افزایش افق دید درباره منشأ معنا، درک و پذیرش تنهایی به عنوان واقعیت غیرقابل اجتناب و درک نقش صمیمیت در تحمل احساس تنهایی و کاهش رفتارهای نامیدکننده آموزش داده می‌شود. بنابراین دانش‌آموز یاد می‌گیرد که نباید در زمینه تحصیلی هرچند هم اگر با شکستی مواجه شد، دست از تلاش بردارد. و به عبارتی دانش‌آموز یاد می‌گیرد که همیشه برای کسب موفقیت‌های تحصیلی باید امیدوار باشد و نسبت به تحصیل و موفقیت‌های تحصیلی اشتیاق داشته باشد.

در همین راستا نتایج پژوهش مازلوم، نیسی و مکوندی (۲۰۱۵) نیز نشان داده است که سرسختی و اشتیاق تحصیلی رابطه مثبت و معناداری با هم دارند. نتایج مطالعات هارکر و ورز (۱۹۸۳) نشان داد که معنادرمانی سبب اشتیاق تحصیلی بیشتر دانش‌آموزان به تحصیل می‌شود. هارکر و ورز (۱۹۸۳) با استفاده از معنادرمانی می‌توان اشتیاق بیشتری برای آموزش و تحمل سختی تکلیف در دانش‌آموزان ایجاد کرد و آموزش جنبه انسانی پیدا خواهد کرد.

معنادرمانی از روش‌های درمانی مؤثر است که در قالب کار گروهی امکان‌پذیر است. این روش که در زمره‌ی رویکرد وجودی است، ساختار مفهومی را در کمک به مراجعان برای چالش با یافتن معنی در زندگی‌شان آماده می‌کند (یالوم و لیسز، ۲۰۰۵). نتایج حاصل از پژوهش صفوی‌گردینی، بحرینیان و شهابی‌زاده (۱۳۹۳) نشان داد که معنادرمانی سبب بالا رفتن سرسختی روان‌شناختی در دانش‌آموزان می‌شود. نتایج مطالعات هارکر و ورز (۱۹۸۳) نشان داد که معنادرمانی سبب سرسختی تحصیلی بیشتر دانش‌آموزان به تحصیل می‌شود. نتایج پژوهش مادی، وادها و هایر (۱۹۹۶) نشان داد سرسختی و اشتیاق تحصیلی رابطه مثبت و معناداری با

هم دارند. از دلایل دیگر برای تبیین یافته‌های مطالعه حاضر این است که در معنادرمانی گروهی بر گذرا بودن همه مشکلات و موانع در زندگی تاکید می‌شود. بر اینکه هیچ سختی و شکستی در زندگی همیشگی نیست. و لذا بر همین اساس دانش‌آموزان یاد می‌گیرند که اگر در زمینه تحصیلی دچار شکست شدند نه تنها ناامید و سرخورده نشوند بلکه با تمام تلاش و توانایی خود با تکالیف و موانع تحصیلی درگیر شوند و به این صورت هم سرسختی و سماجت خود را در بر داشتن موانع تحصیلی نشان بدهند و هم اینکه به موفقیت‌های تحصیلی بیشتری دست پیدا کنند.

به طور کلی نتایج مطالعه حاضر نشان داد که دانش‌آموزان گروه آزمایش که در مرحله مداخله به آن‌ها معنادرمانی آموزش داده شده بود نسبت به گروه کنترل هم از میزان بالاتری از اشتیاق تحصیلی برخوردار بودند و هم اینکه میزان سرسختی تحصیلی در آن‌ها ارتقا پیدا کرده بود. این پژوهش نیز همچون سایر پژوهش‌ها با محدودیت‌هایی روبرو بود از جمله اینکه در پژوهش حاضر از ابزارهای خودگزارش دهی استفاده شد، ممکن است افراد در ابراز مشکلات خود و پاسخ به پرسشنامه‌ها صداقت و دقت کامل را به خرج نداده باشند و با توجه به تأثیر عوامل انسانی، در نتایج پژوهش محدودیت‌هایی در این خصوص به وجود آمده باشد. از دیگر محدودیت‌های مطالعه حاضر این است که این مطالعه بر روی دانش‌آموزان پسر انجام گرفته و لذا نتایج یدست آمده به دانش‌آموزان دختر قابل تعمیم نیست و یا باید با احتیاط صورت گیرد. همچنین باید در نظر داشت که تحقیق حاضر در شهر خرم‌آباد اجرا شده و نتایج آن قابل تعمیم به دیگر نقاط کشور نیست به همین دلیل در تفسیر نتایج پژوهش این موضوع باید این محدودیت‌ها مد نظر قرار گیرد.

با توجه به اینکه یافته‌های مطالعه حاضر نشان داد، آموزش معنادرمانی بر افزایش میزان اشتیاق تحصیلی و سرسختی تحصیلی دانش‌آموزان پسر تاثیر مثبت و معنی‌داری دارد پیشنهاد می‌شود که در مطالعات آینده به بررسی تأثیرات این مداخله در بین دانش‌آموزان دختر نیز پرداخته شود. همچنین با توجه به یافته‌های مطالعه حاضر پیشنهاد می‌شود که در مدارس از مداخله به روش آموزش معنادرمانی برای ارتقای میزان اشتیاق و علاقه دانش‌آموزانی که دارای فرسودگی تحصیلی هستند، استفاده شود. همچنین پیشنهاد تحقیق فوق، با توجه به اهمیت داشتن معنا و هدف به عنوان ارکان اساسی و اصلی زندگی به ویژه در زمینه تحصیل، بر روی

دانش‌آموزان سایر مدارس و در دیگر نقاط کشور اجرا گردد تا بتوان نتایج را مورد مقایسه قرار داد، و اقدامات مناسب را انجام داد. بدین وسیله از تمامی همکارانی که پژوهشگران را در انجام این مطالعه یاری رساندند صمیمانه تشکر می‌گردد.

منابع

- پریمن، فرزانه. (۱۳۹۰). تأثیر آموزش مهارت‌های جرأت‌ورزی تحصیلی بر افزایش خوداثربخشی تحصیلی، سخت‌رویی تحصیلی و تغییر عملکرد قلبی- عروقی دانشجویان پیام‌نور تهران، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام‌نور تهران.
- زارع، حسین و امین پور حسن (۱۳۹۰). کاربرد آزمون‌های روانی، انتشارات دانشگاه پیام نور، تهران.
- سوری، حسین. (۱۳۹۴). تأثیر آموزش معنادرمانی گروهی بر ناامیدی و پرخاشگری دانش‌آموزان پسر دبیرستان، دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی سال شانزدهم، شماره ۱، بهار ۱۳۹۴، صص ۱۲۵-۱۱.
- شعاع کاظمی، مهر انگیز و سعادت، معصومه. (۱۳۹۱). بررسی تأثیر آموزش ابعاد معنادرمانی (مسولیت، آزادی، ارزشها) بر کاهش ناامیدی زنان مبتلا به سرطان، فصلنامه بیماری‌های پستان ایران، 3(۱)، ۴۸-۴۰.
- صفوی گردینی، عباس؛ بحرینیان، عبدالمجید و شهابی‌زاده، فاطمه. (۱۳۹۳). اثربخشی معنادرمانی گروهی بر سرسختی‌روان‌شناختی دانش‌آموزان مقطع متوسطه ناحیه دو آموزش و پرورش شهرستان کرمان، اولین همایش علمی پژوهشی علوم تربیتی و روان‌شناسی آسیب‌های اجتماعی و فرهنگی ایران، ۱۱.
- طاهری‌نسب، الهام. (۱۳۹۱). بررسی رابطه بین سرسختی تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی با عملکرد و انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دختر متوسطه شهر اصفهان در سال تحصیلی ۹۱-۹۰، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی.
- عابدی، احمد؛ معماریان، آذین دخت؛ شوشتری، مژگان و گلشنی‌منزه، فرشته. (۱۳۹۳). بررسی تأثیر مداخلات چند بعدی شناختی- رفتاری مارتین بر عملکرد تحصیلی و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان دختر دبیرستان‌های شهر اصفهان، فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۱۰(۳۲)، ۹۳-۸۰.
- ویکتور فرانکل (۱۳۹۲). انسان در جستجوی معنی (ترجمه نهضت صالحیان و میهن میلانی). تهران: درس(تاریخ انتشار به زبان اصلی، ۱۹۶۷).

- Dass-Brailsford, P. (2005). Exploring resiliency: academic achievement among disadvantaged black youth in South Africa: general section. *South African Journal of Psychology*, 35(3), 574-591.
- Frankl VE. (1963). *Man's search for meaning: an introduction to logotherapy*. Boston, Massachusetts: Beacon Press, 1963.
- Haccar, H. & Werres, W. (1983). *Schools and education in the judgment of Schuler, Bern*, P. Lang. 9(15): 296-308.
- Hinton, G. E. (2006). Training products of experts by minimizing contrastive divergence. *Training*, 14(8):154-165.

اثربخشی معنادرمانی بر اشتیاق تحصیلی و سرسختی تحصیلی در دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه دوم شهر خرم‌آباد
The effectiveness of therapeutic meaning on Academic Excitement and Academic

- Kamtsios, S., & Karagiannopoulou, E. (2013). Conceptualizing students' academic hardiness dimensions: a qualitative study. *European journal of psychology of education*, 28(3): 807-823.
- Khobasa, D. M Maddi, S. R & Puccetti, M.C. (1982). Personality and exercise as buffers in the stress-illness relationship. *Journal of Behavioral Medicine*. 5(15): 391-404.
- Kyung-Ah, k., Jae-Im, I., Hee-Su, K., Shin-Jeong, K., Mi-Kyung, S., & Songyong. (2009). The Effect of Logotherapy on the Suffering, Finding Meaning, and Spiritual Well-being of Adolescents with Terminal Cancer. *J Korean Acad Child Health Nurs*, 15(2): 136-144.
- Maddi SR, Wadhwa P, Haier RJ.(1996). Relationship of hardiness to alcohol and drug use in adolescents. *Am J Drug Alcohol Abuse*, 22(2):247-57.
- Maddi, S. R., (2004). Effectiveness of hardiness, exercise and social support as resources against illness. *Journal of psychosomatic research*, 29(5), 525-533.
- Masloum, L., Nissi, J., & Mcvandi, V. J. (2015). Personal and social- contextual factor in K-12 academic performance and academic enajmment: An integrative perspective on student learning. *Educational psychologist*, 45, 185-202.
- Ouweneel, E., Le Blanc, P. M., & Schaufeli, W. B. (2011). Flourishing students: A longitudinal study on positive emotion, personal resource and study engagement. *The journal of positive psychology: Dedicated to furthering research and promoting good practice*, 6(2), 142-153.
- Pietarinen J, Soini T, & Pyhalto K. (2014). Student emotional and cognitive engagement as determinants of well- being and achievement in school. *International Journal of Educational Research*. 67(10): 40- 51.
- Shuflei, T. (2001). *Academic engagement*. International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences, 1(13): 368-377.
- Spek N. (2014). meaning-centered group psychotherapy in cancer survivors: protocol of a randomized controlled trial. *BMC psychiatry* 2014; 14(22):1-8.
- Steinberg, H., & Hegerl, U. (2014). Johann Christian August Heinroth on sleep deprivation as a therapeutic meaning option for Students with depression. *Sleep Medicine, Volume 15, (9): 1159-1164*
- Williams, A. (2016). Spiritual landscapes of Pentecostal worship, academic belief, and embodiment in a therapeutic community: New critical perspectives, *Emotion, Space and Society*, 19(6): 45-55.
- Wong, PT.(2010). Meaning therapy: An integrative and positive existential psychotherapy. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 40(2):85-93.
- Wong, PT.(2012). From logotherapy to meaning-centered counseling and therapy. In: Wong PT, eds. The human quest for meaning: *Theories, research, and application*. New York, NY: Routledge , 14(9): 619-47.
- Wulker, A., & Pires, K. (2014). hool Burnout and Engagement: Lessons from a Longitudinal Study in Finland. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 21(15): 158-168.
- Yalom, I.D., & Leszcz, M. (2005). *The theory and practice of group psychotherapy*, 5(8): 418-426.