

اثر آموزش معنادرمانی بر درگیری تحصیلی دانش آموزان

عزت‌اله قدم‌پور*
 دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه لرستان
 فضل‌اله میردريکوند
 استادیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه لرستان
 کبری بیرانوند
 دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی
 تربیتی، دانشگاه لرستان
 *نشانی تماس: گروه روان‌شناسی، دانشگاه
 لرستان، ایران
 رایانامه: ghadampour.e@lu.ac.ir

مقدمه: درگیری تحصیلی نقش مهمی در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد، دانش‌آموزانی که معنا و هدفی برای فعالیت‌های خود می‌یابند، به طور فزاینده‌ای یادگیری لذت می‌برند و برای کسب موفقیت انرژی بیشتری دارند. هدف پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش معنادرمانی بر درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر خرم‌آباد بود. روش: جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر خرم‌آباد در سال تحصیلی ۱۳۹۵-۱۳۹۶ بودند که از میان آن‌ها ۳۲ دانش‌آموز به شیوه نمونه‌گیری تصادفی مرحله‌ای انتخاب و با طرح پژوهش آزمایشی، از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون و پیگیری با گروه گواه در گروه‌های آزمایش و گواه گمارده شدند (۱۶ نفر دانش‌آموزان در گروه آزمایش و ۱۶ نفر در گروه گواه). مداخلات مربوط به آموزش معنادرمانی به مدت ۱۲ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای طی یک جلسه در هفته بر روی دانش‌آموزان گروه آزمایش انجام گرفت. ابزار مورد استفاده پرسش‌نامه درگیری تحصیلی زرنگ (۱۳۹۱) بود. داده‌های بدست آمده با روش آماری تحلیل کوواریانس چند متغیری (MANCOVA) مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. یافته‌ها: نتایج پژوهش حاکی از تفاوت معنادار بین گروه‌ها بود. نتایج آزمون تک‌متغیره نیز حاکی از وجود تفاوت معنادار در دو گروه آزمایش و گواه بود و این نتایج در مرحله پیگیری نیز حفظ شده است. نتیجه‌گیری: بر این اساس، به معلمان پیشنهاد می‌شود در طول دوره آموزشی، معنادرمانی را به دانش‌آموزان آموزش دهند.

واژه‌های کلیدی: معنادرمانی، درگیری تحصیلی، دانش‌آموزان مقطع متوسطه

The Effectiveness of Logotherapy Training on Academic Engagement in Student

Introduction: Academic engagement plays an important role in predicting the academic achievement of students. Students who find meaning and purpose for their activities, enjoy learning increasingly and have more energy to succeed. The purpose of the present study was to examine the effectiveness of logotherapy training on academic engagement of middle school students in khorramabad. **Method:** The statistical population comprised all middle school students in khorramabad in the academic year of 2015- 2016 among whom 32 students were selected through step random sampling method. Participants were assigned to either test or control groups following the pretest -post test and follow up experimental design (16 students were assigned to test group and 16 to the control group). The test group received interventions related to logotherapy training for 12 sessions of 90 minutes in a one-week period of time. The applied tool was zerang academic engagement questionnaire (1391). The obtained data were analyzed using the multi-variable covariance analysis (MANCOVA). **Results:** Findings demonstrated a significant difference between the groups. Similarly, results from the single variable research showed a meaningful difference between the two test group and control group and findings were also preserved in the follow-up phase. **Conclusion:** Accordingly, it is recommended to teachers to embark on teaching logotherapy training during their training period.

Keywords: logotherapy training, academic engagement, middle school student

Ezatollah Ghadampour*
 Associate professor of
 Psychology Department, Lorestan
 University
Fazlollah Mirderikvand
 Assistance professor of
 Psychology Department, Lorestan
 University
Kobra beiranvand
 Master student in Educational
 Psychology, Lorestan University

*Corresponding Author:

Email: ghadampour.e@lu.ac.ir

مقدمه

مؤلفه‌ی رفتاری درگیری تحصیلی، به رفتارهای قابل مشاهده‌ی تحصیلی نظیر تلاش و پایداری هنگام مواجهه با مشکل در حین انجام تکالیف درسی و تقاضای کمک از معلم یا همکلاسی‌ها به منظور یادگیری و درک مطالب درسی اشاره دارد (۱۶، ۱۷).

درگیری انگیزشی واکنش‌های عاطفی، علاقه و ارزش دادن به فعالیت‌های مدرسه را نشان می‌دهد و دارای نشانگرهای «علاقه»، «ارزش» و «عاطفه» است (۱۸، ۱۹). برای مثال، مؤلفه‌ی ارزش تکلیف، باورهای دانش آموزان را در مورد اینکه چرا مواد و مهارت‌هایی که یاد می‌گیرند مفید، مهم و جذاب‌اند، منعکس می‌کند.

درگیری شناختی، راهبردهای شناختی و فراشناختی را در بر می‌گیرد (۱۹) و شامل فرایندهای مختلف پردازش مورد استفاده‌ی دانش آموزان در امر یادگیری است (۱۱). از جمله عواملی که با درگیری تحصیلی رابطه دارد و کمتر در تحقیقات به آن توجه شده، داشتن معنا و هدف در زندگی است (۲۰، ۱۲). به عبارت دیگر، درگیری تحصیلی را می‌توان از نظر معنایی که تکلیف برای دانش آموز دارد، بررسی کرد (۱۲). افرادی که اهداف معناداری دارند و درگیر فعالیت‌های ایجادکننده‌ی معنا هستند، خودهمگامی^۳ (شناختن و با علاقه انجام دادن این فعالیت‌ها) بیشتری را تجربه می‌کنند. هرچه افراد در این فعالیت‌ها یا دستیابی به اهداف بیشتر درگیر شوند، انتظارات مثبت بیشتری خواهند داشت (۲۱).

به نظر بامستیر (۲۲)، احساس معنا از طریق برآورده شدن نیازهای اولیه به هدف مندی، کارآمدی و خودارزشمندی تحقق می‌یابد و دیگر پژوهشگران تحقق معنا را به اهمیت عملی و تصمیم‌گیری‌های روزانه ربط می‌دهند. معنادرمانی به دانش آموزان کمک می‌کند تا برای زندگی‌شان معنا و هدف بیابند و بر بهزیستی ذهنی (۲۳، ۲۴) خود بیفزایند و از بی‌حوصلگی‌شان بکاهند (۲۵، ۲۶) و در پی آن درگیری تحصیلی (۲۰، ۱۲) نیز افزایش یابد.

امروزه، نظام‌های آموزشی با تغییر و تحولات زیادی رو به رو هستند و در این میان مدارس سعی دارند آموزش‌های خود را مطابق با نیازهای دانش آموزان و جامعه ارائه دهند (۱). یکی از چالش‌های مهم در زمینه‌ی ارتقای کیفیت آموزش و موفقیت دانش آموزان در تحصیل ایجاد انگیزه در آنها (۲) و یکی از مهم‌ترین شاخص‌های آن، درگیری تحصیلی^۱ دانش آموزان است (۳-۶).

درگیری تحصیلی که نقش مهمی در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دارد، به میزان انرژی صرف‌شده‌ی یادگیرنده برای انجام فعالیت‌های تحصیلی و نیز اثربخشی و کارایی به دست آمده گفته می‌شود (۷-۹). در مطالعات آموزش و پرورش، درگیری تحصیلی ضروری است و به حالتی بادوام در درون فرد اتلاق می‌شود که به درگیری در فعالیت‌های مدرسه و بهبود آن می‌انجامد (۱۰).

درگیری تحصیلی که تعاریف مختلفی از آن ارائه شده، عبارت است از نوعی سرمایه‌گذاری روان‌شناختی و تلاش مستقیم برای یادگیری، فهمیدن و تسلط در دانش و مهارت‌های مورد نیاز (۱۱). برخی معتقدند دانش آموزان فقط زمانی در تکالیف تحصیلی درگیر می‌شوند که تکالیف موردنظر مستلزم مهارت‌های حل مسأله و تفکر سطح بالا نظیر ارزشیابی، تفکر نقادانه و خلاقانه باشد (۱۲). با این حال، باید در نظر داشت که در حقیقت دانش آموزان درگیر یادگیری نمی‌شوند، بلکه درگیر تکالیف، فعالیت‌ها و تجاربی می‌شوند که به یادگیری می‌انجامد. لذا، کار اصلی نظام تربیتی تشویق دانش آموزان به سرمایه‌گذاری منابع درونی خود (انرژی، وقت و توجه) است.

در الگوی فین (۱۳)، درگیری تحصیلی متشکل از دو مؤلفه‌ی عاطفی (مانند ارزش‌دهی به تکالیف درسی و یادگیری) و رفتاری (مانند پایداری در تکالیف درسی) است. با این حال، مرور تحقیقات جدیدتر نشان می‌دهد که درگیری تحصیلی سازه‌ای چندبعدی و متشکل از مؤلفه‌های مختلف شناختی، انگیزشی و رفتاری است (۱۴، ۱۵).

1- Academic engagement
2- Meaningful goals
3- Self-concordance

انسانی شدن سیستم آموزشی. بخشیدن بُعد معنوی، آزادی، مسؤولیت‌پذیری و معناگرایی به آموزش و سیستم آموزشی می‌تواند زمینه‌ی پژوهش خلاق برای تبدیل عقاید اساسی معنادرمانی به فعالیت‌های آموزشی را فراهم کند (۳۰).

بر اساس پژوهش‌ها، نیمی از دانش‌آموزان به مدرسه احساس منفی دارند. در حقیقت ایجاد فضای رقابتی در مدرسه آن را به یک مکان اضطراب‌آور بدل کرده است. ترس از شکست باعث می‌شود تا دانش‌آموزان نتوانند توانایی‌شان را رشد و گسترش دهند. بعضی از دانش‌آموزان، نشانه‌هایی از اضطراب، پرخاشگری، افسردگی، فقدان ارتباط و عدم پاسخ‌گویی و تمایل به گوشه‌گیری و انزوا از خود نشان می‌دهند و تماس برقرار کردن با آنها به زمان نیاز دارد. ضمن اینکه این نشانه‌ها می‌تواند بیماری‌زا شود (۳۰).

در بررسی پیشینه‌ی نظری و ادبیات پژوهش در زمینه‌ی اثر آموزش معنادرمانی بر درگیری تحصیلی، پژوهشی به دست نیامد، اما پژوهش‌های لینین برینک^۳ و پیترریچ (۲۰)، یهو، چونگ و چونگ (۲۱) و همچنین دیدگاه اسکلتکتی (۱۲) و سلیگمن (۳۲) حاکی از وجود رابطه بین معنادرمانی و درگیری تحصیلی است. از آنجا که پژوهشی که تأثیر آموزش معنادرمانی را بر درگیری تحصیلی بررسی کرده باشد، یافت نشد، این پژوهش با هدف بررسی تأثیر آموزش معنادرمانی بر درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان دختر شهر خرم‌آباد انجام شد.

روش

روش پژوهش حاضر آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و پیگیری با گروه گواه و جامعه‌ی آماری آن کلیه‌ی دانش‌آموزان دختر پایه‌ی دوم دوره‌ی متوسطه‌ی دوم شهر خرم‌آباد در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ بود. از آنجا که طرح پژوهش حاضر آزمایشی است و توصیه

اگر تکالیف برای دانش‌آموز معنا و ارزش داشته باشد، توجهش را جلب می‌کند و در نتیجه انرژی او را برای انجام آن بسیج و نسبت به این تکالیف و فعالیت‌ها نوعی تعهد احساس می‌کند. این احساس تعهد باعث می‌شود که دانش‌آموز در اتمام تکلیف پافشاری کرده و اگر حتی برای انجام آن هیچ پاداش یا مشوق بیرونی وجود نداشته باشد، زمان بیشتری را به آن اختصاص دهد. لذا توجه و تعهد دو بعد مهم درگیری تحصیلی با تأثیر متقابل بر یکدیگر هستند (۱۲).

معنادرمانی، رویکردی فلسفی درباره‌ی مردم و وجود آنهاست که به مضامین و موضوعات مهم زندگی مانند معنای رنج، خلأ وجودی، مرگ و زندگی، آزادی و مسؤولیت‌پذیری در قبال خود و دیگران، معنایابی و کنار آمدن با بی‌معنایی می‌پردازد. این رویکرد انسان‌ها را وامی‌دارد تا آن سوی مشکلات و وقایع زندگی روزمره را هم ببینند (۲۷).

معنادرمانی یکی از روش‌های درمانی مؤثر است که در قالب کار گروهی صورت می‌گیرد. این روش که در زمره‌ی رویکردهای وجودی است، ساختار مفهومی را برای کمک به مراجعان برای چالش با یافتن معنا در زندگی‌شان آماده می‌کند (۲۸). آنچه در معنادرمانی شایان توجه و مهم است، توانایی بالقوه و منحصر به فرد انسان است (۲۹). فرانکل (۲۷) به معناجویی افراد در زندگی باور داشت. او می‌گفت، پایه‌ی رفتار انسان‌ها نه نظریه‌ی لذت‌گرایی فروید^۱ است و نه قدرت‌طلبی آدلر^۲، بلکه انسان‌ها به دنبال یافتن معنا و مفهومی برای زندگی خود هستند. اگر فردی نتواند معنایی در زندگی خویش بیابد، احساس پوچی کرده و از زندگی ناامید می‌شود و ملامت و خستگی تمام وجودش را می‌گیرد. این حس الزاماً به بیماری روانی نمی‌انجامد، بلکه پیش‌آگهی بدی برای ابتلا به اختلال‌هاست. بنابراین فرانکل بهزیستی را در یافتن معنا و مفهوم زندگی می‌داند.

با معنادرمانی آموزش جنبه‌ی انسانی پیدا خواهد کرد و اشتیاق بیشتری برای آموزش و تحمل سختی انجام تکلیف در دانش‌آموزان ایجاد می‌شود. معنادرمانی یعنی

1- Freud

2- Adler

3- Linnenbrink

۰/۸۴، ۰/۷۸ و ۰/۷۷ به دست آمد.

روش اجرا

پیش‌آزمون پرسشنامه‌ی درگیری تحصیلی در شرایط یکسان و هم‌زمان برای هر دو گروه اجرا شد. سپس براساس طرح درمانی هوتزل (۳۵)، گروه آزمایش طی ۱۲ جلسه‌ی ۹۰ دقیقه‌ای و هر هفته یک جلسه، به شکل گروهی، آموزش معنادرمانی دریافت کرد. در این زمان گروه گواه هیچ‌گونه آموزشی ندید. در پایان، از هر دو گروه پس‌آزمون و یک ماه بعد آزمون پیگیری اجرا و سپس داده‌ها با نرم‌افزار SPSS-18 تجزیه و تحلیل شد. برای توصیف داده‌ها، شاخص‌های آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و برای بررسی سؤال‌های پژوهش آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره^۱ (MANCOVA) و تحلیل کوواریانس یک‌متغیره^۲ (ANCOVA) به کار رفت. جلسات آموزش معنادرمانی بر اساس طرح درمانی هوتزل (۳۴) به صورت ذیل است:

جلسه‌ی اول: سامان‌دهی جلسات، توجیه آزمودنی‌ها، آشنایی اعضای گروه با یکدیگر.

جلسه‌ی دوم: معرفی رویکرد معنادرمانی و آموزش اصطلاحات مهم معنادرمانی، مشخص کردن اهداف درمان از طریق افزایش آگاهی در مورد خود واقعی.

جلسه‌ی سوم: بررسی تکلیف جلسه‌ی قبل، ارائه‌ی شیوه‌های معنادرمانی و افزایش گفت و گوی اعضا با یکدیگر و شناخت و پذیرش احساسات هم و آگاهی از آزادی و مسئولیت انتخاب.

جلسه‌ی چهارم: بررسی معناخواهی و جست‌وجوی معنا و شیوه‌های آن با هدف افزایش و تعمیق خودآگاهی درونی و حمایت مشاور از اعضا در برابر ترس و نگرانی ناشی از حرکت به سوی خود تازه.

جلسه‌ی پنجم: بررسی تکلیف جلسه‌ی قبل، به چالش کشیدن اعضا، به بحث گذاشتن شیوه‌های معناخواهی در تحصیل، دوستی و محبت و رنج.

می‌شود حجم نمونه در این گونه طرح‌ها حداکثر ۳۰ نفر (در دو گروه آزمایش و گواه) باشد (۳۲)، حجم نمونه ۳۲ نفر انتخاب شد و از این نمونه، به طور تصادفی ۱۶ نفر در گروه آزمایش و ۱۶ نفر در گروه گواه قرار داده شدند. روش نمونه‌گیری پژوهش تصادفی مرحله‌ای بود؛ به این صورت که ابتدا از دو ناحیه‌ی آموزش و پرورش شهر خرم‌آباد، به طور تصادفی ناحیه‌ی دو و از بین مدارس دخترانه‌ی متوسطه‌ی چند کلاسه، یک مدرسه و از بین کلاس‌های دوم این مدرسه، ۳۲ نفر انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه ۱۶ نفره‌ی آزمایش و گواه قرار داده شدند.

ابزار جمع‌آوری داده‌ها

پرسش‌نامه‌ی درگیری تحصیلی زرنگ: برای سنجش درگیری تحصیلی از پرسش‌نامه‌ی درگیری تحصیلی زرنگ (۳۳) استفاده شد که شامل ۳۸ گویه است و سه بعد درگیری شناختی (۱۹ گویه)، انگیزشی (۱۰ گویه) و رفتاری (۹ گویه) را در برمی‌گیرد. جمع‌نمرات این پرسش‌نامه که گویه‌های آن از یک (همیشه نادرست) تا پنج (همیشه درست) درجه‌بندی شده، حداقل ۳۸ و حداکثر ۱۹۰ است. در اینجا به دو نمونه از سؤالات این پرسش‌نامه اشاره می‌شود: "بیشتر اوقاتم را در کلاس یا کتابخانه می‌گذرانم." و "از انجام تکالیف و فعالیت‌های مدرسه لذت می‌برم." روایی پرسش‌نامه‌ی درگیری تحصیلی، از طریق روایی صوری و محتوایی به شیوه‌ی داوری تخصصی به دست آمد و انطباق با بنیان نظری آن را سه تن از متخصصان علوم تربیتی تعیین کردند.

زرنگ پایایی کل پرسش‌نامه را ۰/۹۰ به دست آورد. همسانی درونی خرده‌مقیاس‌های درگیری‌های شناختی، انگیزشی و رفتاری به ترتیب ۰/۸۳، ۰/۷۳ و ۰/۸۰ و در حد مطلوب و قابل قبول است. بنابراین، پرسش‌نامه‌ی درگیری تحصیلی و خرده‌مقیاس‌های آن از ثبات درونی مطلوب و قابل قبولی برخوردار است. در پژوهش حاضر برای بررسی پایایی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد و ضرایب آلفای کرونباخ برای کل پرسش‌نامه ۰/۹۱ و برای درگیری‌های شناختی، انگیزشی و رفتاری به ترتیب

1- Multivariate analysis of variance

2- Analysis of variance

نگرش‌ها و گسترش افق‌های فکری در حوزه‌ی معنا. **جلسه‌ی دهم:** آموزش درک معنا و هدف از زندگی و نقش بی‌هدفی در بروز بی‌حوصلگی و متعهد شدن به هدف خاصی در زندگی آینده از طریق تحلیل وجودی هدف‌مندی و معناجویی در زندگی.

جلسات یازدهم و دوازدهم: بررسی تکلیف جلسه‌ی قبل. آموزش مفهوم خود شکوفایی و آموزش فن قصد متضاد.

یافته‌ها

پس از آموزش معنادرمانی، از هر دو گروه (آزمایش و گواه) پس‌آزمون و پیگیری به عمل آمد و سپس داده‌های مرتبط با پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری استخراج شد. در جدول ۱ نتایج آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) دو گروه آزمایش و گواه در شرایط پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری آمده است.

همان‌طور که جدول ۱ نشان می‌دهد، میانگین نمرات درگیری تحصیلی، درگیری شناختی، انگیزشی و رفتاری

جدول ۱- شاخص‌های توصیفی نمرات درگیری تحصیلی، شناختی، انگیزشی، رفتاری آزمودنی‌ها براساس مرحله و عضویت گروهی

مرحله	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیگیری		عضویت گروهی
	SD	M	SD	M	SD	M	
درگیری تحصیلی	۱۵/۹۳	۱۱۴/۷۵	۱۶/۲۲	۱۴۷/۵۶	۱۵/۷۹	۱۵۰/۲۵	گروه آزمایش
درگیری شناختی	۸/۵۴	۵۷/۳۷	۸/۷۶	۷۳/۳۱	۸/۴۶	۷۴/۶۸	
درگیری انگیزشی	۵/۰۰	۲۹/۱۲	۵/۱۲	۳۶/۵۶	۴/۷۶	۳۷/۵۶	
درگیری رفتاری	۶/۱۳	۲۸/۲۵	۳/۸۵	۳۷/۶۸	۳/۶۱	۳۸/۰۰	گروه گواه
درگیری تحصیلی	۲۴/۴۵	۱۳۹/۷۵	۱۲/۹۴	۱۲۳/۶۸	۱۲/۷۸	۱۲۰/۶۲	
درگیری شناختی	۱۱/۶۰	۷۰/۵۰	۷/۷۴۸	۶۳/۸۷	۷/۶۱	۶۲/۳۱	
درگیری انگیزشی	۸/۷۹	۳۵/۳۷	۴/۱۷	۲۹/۹۳	۴/۱۹	۲۹/۱۸	
درگیری رفتاری	۷/۱۱	۳۳/۸۷	۵/۵۹	۲۹/۸۷	۵/۴۵	۲۹/۱۲	

مقادیر به ترتیب ۱۵۰/۲۵، ۷۴/۶۸، ۳۷/۵۶، ۳۸/۰۰ بود. در گروه گواه نیز این میانگین‌ها در مرحله‌ی پیش‌آزمون به ترتیب ۷۰/۱۳۹، ۳۵/۳۷، ۳۳/۸۷ و در مرحله‌ی پس‌آزمون ۱۲۳/۶۸، ۶۳/۸۷، ۲۹/۹۳، ۲۹/۸۷ و در

جلسه‌ی ششم: معنایابی در ابعاد گوناگون زندگی، بازسازی خود، تحلیل وجودی مفاهیم آزادی و انتخاب، تبیین رابطه‌ی آزادی و انتخاب در زندگی اعضا با استفاده از فنون افزایش آگاهی وجودی برای مهار افکار و احساسات منفی.

جلسه‌ی هفتم: آموزش نحوه‌ی افزایش مسئولیت‌پذیری برای معنا، کمک به مراجع برای گوش دادن به ندای وجدان، سؤال از مراجعان درباره‌ی معنا و افزایش مسئولیت‌پذیری در قبال خود و دیگران، آشنایی با انواع ارزش‌ها، انتخاب ارزش و پذیرش مسئولیت آن، معنایابی از طریق ارزش‌های تجربی، نگرشی و خلاق.

جلسه‌ی هشتم: بررسی تکلیف جلسه‌ی قبل، آموزش افزایش افق دید درباره‌ی منشأ معنا، درک و پذیرش تنهایی به عنوان واقعیتی اجتناب‌ناپذیر و درک نقش صمیمیت در تحمل احساس تنهایی.

جلسه‌ی نهم: بررسی تکلیف جلسه‌ی قبل، آموزش تحلیل وجودی مسأله‌ی مرگ به عنوان مکمل زندگی و هدایت‌کننده‌ی آن با استفاده از فن پیشنهاد معنا، اصلاح

در مرحله‌ی پیش‌آزمون برای گروه آزمایش به ترتیب ۱۱۴/۷۵، ۵۷/۳۷، ۲۹/۱۲، ۲۸/۲۵ بود که پس از آموزش معنادرمانی به ترتیب به مقادیر ۱۴۷/۵۶، ۷۳/۳۱، ۳۶/۵۶، ۳۷/۶۸ افزایش یافته است. در مرحله‌ی پیگیری نیز این

مرحله‌ی پیگیری ۱۲۰/۶۲، ۶۲/۳۱، ۲۹/۱۸، ۲۹/۱۲ بود. برای مشخص کردن معناداری تفاوت بین متغیرهای فوق از تحلیل کوواریانس استفاده شد و برای بررسی تفاوت‌های مشاهده شده در درگیری تحصیلی و مؤلفه‌های آن، ابتدا مفروضه‌های لازم برای انجام تحلیل کوواریانس بررسی شد. بررسی همگنی واریانس‌ها نشان می‌دهد که معناداری آزمون لون در نمره‌های درگیری تحصیلی و مؤلفه‌های آن در هر سه زمان اندازه‌گیری (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) برقرار بوده است ($p > 0.05$) و لذا دلیلی برای ناهمگن فرض کردن

واریانس‌ها وجود ندارد. بررسی همگنی رگرسیون نیز از معنادار نبودن پیش‌آزمون حمایت می‌کند. همچنین قبل از انجام آزمون کوواریانس با استفاده از آزمون کلموگروف اسمیرنوف، نرمال بودن توزیع نمونه‌ها بررسی شد. بنابراین برای تحلیل آماری، تحلیل کوواریانس به کار رفت. داده‌ها با آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره تحلیل شدند. همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، پس از خارج کردن اثر پیش‌آزمون و سایر متغیرهای کنترل با استفاده از روش تحلیل کوواریانس چندمتغیره، برای

جدول ۲- نتایج تحلیل واریانس چندمتغیره از تفاضل نمره‌های پس‌آزمون - پیش‌آزمون متغیر وابسته (درگیری تحصیلی و ابعاد آن شامل درگیری شناختی، انگیزشی و رفتاری) در گروه‌های آزمایش و گواه

اثر	ارزش	فرضیه خطا	F	معناداری
اثر پیلایی	۰/۳۸	۲۵	۵/۱۵	۰/۰۰۷
لامبدای ویلکز	۰/۶۱	۲۵	۵/۱۵	۰/۰۰۷
اثر هتلینگ	۰/۶۱	۲۵	۵/۱۵	۰/۰۰۷
بزرگترین ریشه‌ی روی	۰/۶۱	۲۵	۵/۱۵	۰/۰۰۷

تحصیلی تفاوت معناداری دارند، از آزمون کوواریانس یک متغیره استفاده شد که نتایج آن در جدول ۳ آمده است. با توجه به نتایج جدول ۳، نمرات پیش‌آزمون گروه‌های آزمایش و گواه در بعد شناختی درگیری تحصیلی با مرحله‌ی پس‌آزمون تفاوت معنادار دارند ($P < 0.026$) و ($F = 5.054$) و آموزش معنادرمانی موجب افزایش

عامل عضویت گروهی اثر معناداری وجود دارد. این اثر چندمتغیره نشان می‌دهد که آموزش معنادرمانی بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه‌ی دوم دوره‌ی متوسطه‌ی دوم شهر خرم‌آباد تأثیرگذار است و بین ابعاد درگیری تحصیلی دانش‌آموزان گروه‌های آزمایش و گواه تفاوت معناداری وجود دارد. برای اینکه تعیین شود که گروه‌های آزمایش و گواه در کدام یک از ابعاد درگیری

جدول ۳- نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیره برای بررسی تأثیر مداخله بر ابعاد درگیری (شناختی، انگیزشی و رفتاری) آزمودنی‌های گروه‌های آزمایش و گواه در مرحله‌ی پس‌آزمون

منبع تغییرات	متغیر وابسته	مرحله‌ی ارزیابی	مجموع مجذورات	درجه‌ی آزادی	میانگین مجذورات	F	معناداری	مجذورات
پیش‌آزمون	درگیری شناختی	پس‌آزمون	۲/۹۲	۱	۲/۹۲	۰/۰۴	۰/۸۴	۰/۰۰۱
	درگیری انگیزشی	پس‌آزمون	۴/۰۰	۱	۴/۰۰	۰/۱۶	۰/۶۸	۰/۰۰۶
	درگیری رفتاری	پس‌آزمون	۸/۲۱	۱	۸/۲۱	۰/۳۲	۰/۵۷	۰/۰۱۲
عضویت گروهی	درگیری شناختی	پس‌آزمون	۴۰۶/۴۲	۱	۴۰۶/۴۲	۵/۵۴	۰/۰۲۶	۰/۱۷
	درگیری انگیزشی	پس‌آزمون	۲۳۴/۱۶	۱	۲۳۴/۱۶	۹/۷۲	۰/۰۰۴	۰/۲۶
	درگیری رفتاری	پس‌آزمون	۲۹۶/۴۱	۱	۲۹۶/۴۱	۱۱/۷۰	۰/۰۰۲	۰/۳۰

نتایج فوق می‌توان گفت که آموزش معنادرمانی موجب افزایش ۳۰ درصدی بعد رفتاری در مرحله‌ی پس‌آزمون شده است.

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها در مرحله‌ی پیگیری از تحلیل کواریانس چندمتغیره استفاده شد که نتایج آن در جدول ۴ آمده است.

همان‌طور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، پس از خارج کردن اثر پیش‌آزمون و سایر متغیرهای کنترل با روش تحلیل کواریانس چندمتغیره، اثر معناداری برای عامل عضویت گروهی در مرحله‌ی پیگیری وجود دارد ($p < 0/001$). این اثر نشان می‌دهد که آموزش

۱۷ درصدی بعد شناختی دانش‌آموزان در مرحله‌ی پس‌آزمون شده است.

کنترل نمرات پیش‌آزمون گروه‌های آزمایش و گواه در بعد انگیزشی درگیری تحصیلی نیز نشان داد که آنها در مرحله‌ی پس‌آزمون تفاوت معنادار دارند ($P < 0/004$ و $F = 9/72$) که با توجه به میانگین‌های مشاهده‌شده، می‌توان نتیجه گرفت که آموزش معنادرمانی موجب افزایش ۲۶ درصدی بعد انگیزشی در مرحله‌ی پس‌آزمون شده است. نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون بعد رفتاری درگیری تحصیلی گروه‌های آزمایش و گواه نیز تفاوت معنادار دارد ($P < 0/002$ و $F = 11/70$). با توجه به

جدول ۴- نتایج تحلیل کواریانس چندمتغیره از تفاضل نمره‌های پیگیری- پیش‌آزمون متغیر وابسته (درگیری تحصیلی و ابعاد آن شامل درگیری شناختی، انگیزشی و رفتاری) در گروه‌های آزمایش و گواه

معناداری	F	فرضیه خطا	ارزش	اثر	گروه
۰/۰۰۱	۸/۴۹	۲۵	۰/۵۰	اثر پیلایی	
۰/۰۰۱	۸/۴۹	۲۵	۰/۴۹	لامبدای ویلکز	
۰/۰۰۱	۸/۴۹	۲۵	۱/۰۱	اثر هتلینگ	
۰/۰۰۱	۸/۴۹	۲۵	۱/۰۱	بزرگترین ریشه‌ی روی	

کواریانس تک‌متغیره استفاده شد (جدول ۵). با توجه به نتایج جدول ۵، کنترل نمرات پیش‌آزمون گروه‌های آزمایش و گواه در بعد شناختی درگیری تحصیلی، در مرحله‌ی پس‌آزمون تفاوت معنادار نشان می‌دهد ($P < 0/004$ و $F = 9/60$). پس آموزش معنادرمانی موجب افزایش ۲۶ درصدی بعد شناختی

معنادرمانی بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه‌ی دوم دوره‌ی متوسطه‌ی دوم شهر خرم‌آباد تأثیرگذار است و بین ابعاد درگیری تحصیلی دانش‌آموزان گروه‌های آزمایش و گواه تفاوت معناداری وجود دارد. برای تعیین اینکه گروه‌های آزمایش و گواه در کدام یک از ابعاد درگیری تحصیلی تفاوت معناداری دارند، از آزمون

جدول ۵- نتایج تحلیل کواریانس یک‌متغیره برای بررسی تأثیر مداخله بر ابعاد درگیری (شناختی، انگیزشی و رفتاری) آزمودنی‌های گروه‌های آزمایش و گواه در مرحله‌ی پیگیری

منبع تغییرات	متغیر وابسته	مرحله‌ی ارزیابی	مجموع مجذورات	درجه‌ی آزادی	میانگین مجذورات	F	معناداری	مجذورات انا
پیش‌آزمون	درگیری شناختی	پیگیری	۱/۰۲	۱	۱/۰۲	۰/۰۱	۰/۹۰	۰/۰۰۱
	درگیری انگیزشی	پیگیری	۱۲/۸۰	۱	۱۲/۸۰	۰/۵۸	۰/۴۴	۰/۰۲۱
	درگیری رفتاری	پیگیری	۹/۰۹	۱	۹/۰۹	۰/۳۸	۰/۵۳	۰/۰۱۴
عضویت گروهی	درگیری شناختی	پیگیری	۶۷۹/۹۶	۱	۶۷۹/۹۶	۹/۶۰	۰/۰۰۴	۰/۲۶
	درگیری انگیزشی	پیگیری	۴۱۳/۳۴	۱	۴۱۳/۳۴	۱۹/۰۲	۰/۰۰۱	۰/۴۱
	درگیری رفتاری	پیگیری	۳۸۶/۳۶	۱	۳۸۶/۳۶	۱۶/۵۱	۰/۰۰۱	۰/۳۷

و اکنون به عنوان یک تجربه‌ی ارزشمند تأکید می‌کند. یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهد، دانش‌آموزانی که برای انجام تکالیف معنا و هدفی می‌یابند، درگیری تحصیلی بیشتری از خود نشان می‌دهند (۲۰). همگام با دیدگاه اسکالکتی (۱۲)، دانش‌آموزانی که تکالیف برایشان معنا و ارزش دارد توجه خود را بر انجام تکالیف متمرکز کرده و در برابر خواسته‌های معلم در کلاس درس و اتمام تکالیف بیشتر احساس مسئولیت می‌کنند و با انگیزه‌ی بیشتری این خواسته‌ها را پی می‌گیرند.

بر اساس پژوهش یهو، چونگ و چونگ (۲۱)، افرادی که اهداف معناداری دارند و درگیر فعالیت‌های ایجادکننده‌ی معنا هستند، از فعالیت‌های خود آگاهی بیشتری داشته و به انجام دادن تکالیف علاقه‌ی بیشتری از خود نشان می‌دهند و انتظارات مثبت بیشتری را تجربه می‌کنند.

این پژوهش نشان داد، دانش‌آموزانی که تحت آموزش قرار گرفتند، متوجه شدند که باید میزان آگاهی خود را از تکالیف افزایش دهند و برای آن معنایی بیابند و مسئولیت امور را خودشان بر عهده بگیرند و در قبال انجام تکالیف متعهد باشند.

تمامی این عوامل باعث جهت دادن به افکار یادگیرنده شده و وی را درگیر فعالیت‌های تحصیلی می‌کند. همان‌طور که فلاول (۳۵) بیان کرد، دانش‌آموزانی که به شناخت خود اهمیت می‌دهند، در عملکرد حل مسأله بهتر عمل می‌کنند. زیرا به این وسیله می‌توانند منابع درونی و بیرونی لازم برای رسیدن به هدف‌های یادگیری‌شان را کنترل کنند. بنابراین آموزش معنادرمانی و فراگیری آن باعث می‌شود فرگیرندگان با آمادگی و اعتمادبه‌نفس بیشتری در جلسات امتحان حاضر شوند و نتایج تحصیلی بهتری کسب کنند. این دانش‌آموزان در انجام تکالیف تحصیلی، قدرت و انعطاف‌پذیری ذهنی بیشتری از خود نشان می‌دهند و انگیزه‌شان برای ادامه‌ی تحصیل بیشتر است و در مسائل تحصیلی بیشتر درگیر می‌شوند. افرادی که معنا و هدفی برای فعالیت‌های خود

دانش‌آموزان در مرحله‌ی پیگیری شده است. همچنین، کنترل نمرات پیش‌آزمون گروه‌های آزمایش و گواه در بعد انگیزشی درگیری تحصیلی، در مرحله‌ی پیگیری تفاوت معنادار نشان می‌دهد ($F=19/02$ و $P<0/001$). میانگین‌های مشاهده شده نشان می‌دهد که آموزش معنادرمانی موجب افزایش ۴۱ درصدی بعد انگیزشی در مرحله‌ی پیگیری شده است. کنترل نمرات پیش‌آزمون گروه‌های آزمایش و گواه در بعد رفتاری درگیری تحصیلی نیز در مرحله‌ی پیگیری تفاوت معنادار داشته است ($F=16/51$ و $P<0/001$). با توجه به نتایج فوق می‌توان گفت که آموزش معنادرمانی موجب افزایش ۳۷ درصدی بعد رفتاری در مرحله‌ی پیگیری شده است.

نتیجه گیری

هدف پژوهش حاضر، بررسی تأثیر آموزش معنادرمانی بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه‌ی دوم دوره‌ی متوسطه‌ی دوم شهر خرم‌آباد است. بر اساس نتایج این پژوهش، آموزش معنادرمانی بر درگیری تحصیلی و ابعاد آن تأثیر داشته و باعث افزایش درگیری شناختی، انگیزشی و رفتاری در فعالیت‌های تحصیلی در مراحل پس‌آزمون و پیگیری می‌شود که این نتیجه با نتایج پژوهش‌های لینن برینک و پیتتریچ (۲۰) یهو، چونگ و چونگ (۲۱) و دیدگاه اسکالکتی (۱۲) و سلیگمن (۳۱) هماهنگ است. برای تبیین یافته‌های این پژوهش می‌توان گفت که رویکرد معنادرمانی سعی می‌کند با استفاده از روش‌های افزایش آگاهی وجودی و پرسش از مراجع درباره‌ی معنا و هدف زندگی به وی کمک کند تا برای زندگی خود معنایی بیابد. در واقع با پرسش سقراطی تفکر فرد را به چالش می‌کشد و با ایجاد تنش به وسیله‌ی معنایابی (که پایه‌ی اساسی نیروی محرکه‌ی فرد است) او را وادار به یافتن معنا می‌کند.

همچنین معنادرمانی با تأکید بر مسئولیت‌پذیری افراد، آنها را متعهد به پذیرش مسئولیت و توجه و تعهد در قبال انجام تکالیف می‌کند. از طرفی آموزش گروهی معنادرمانی بر ماندن فرد در زمان حال و تجربه‌ی حال

دیگری ویژه‌ی دانش‌آموزان پسر دیده شود.

تشکر و قدردانی

در پایان از کمک‌های تمامی عوامل به‌ویژه مسؤلان محترم دانشگاه، مدیریت محترم آموزش و پرورش، مدارس شهر خرم‌آباد و تمامی دانش‌آموزان عزیزی که بی‌دریغ در روند این پژوهش ما را یاری کردند، سپاسگذاری می‌شود.

می‌یابند، به‌طور فزاینده از یادگیری لذت می‌برند و برای کسب موفقیت انرژی بیشتری دارند (۳۶).

با توجه به نتایج این پژوهش پیشنهاد می‌شود مسؤلان آموزش و پرورش به‌منظور آگاهی بیشتر معلمان از این روش‌ها، دوره‌های ضمن خدمت و کارگاه‌های آموزشی معنادرمانی برگزار کنند و معلمان نیز به‌جای تمرکز بر حجم یادگیری یادگیرندگان به معنادار کردن تکالیف و آموزش هدف‌گزینی بپردازند، زیرا بسیاری از دانش‌آموزان نمی‌توانند برای زندگی و انجام تکالیف درسی خود اهداف کوتاه‌مدت و بلندمدت تعیین کنند. همچنین لازم است در مدارس آزمون معنا و هدف در زندگی و درگیری تحصیلی برگزار شود تا دانش‌آموزانی که عملکرد ضعیف‌تری در این آزمون‌ها دارند، شناسایی شده و متناسب با آن و با استفاده از متخصصان تربیتی برای آنها دوره‌های آموزشی ترتیب داده شود. این پژوهش فقط روی دانش‌آموزان دختر انجام شد، لذا برای تعمیم نتایج باید تمهیدات لازم برای اجرای پژوهش‌های

دریافت مقاله: ۹۵/۳/۴؛ پذیرش مقاله: ۹۵/۹/۳

منابع

1. Thompson JD. Organizations in action. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers; 2006.
2. Akpan ID, Umobong ME. Analysis of Achievement Motivation and Academic Engagement of Students in the Nigerian Classroom. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies* 2013;2(3): 385-390.
3. Darling-Hammond L. *Keeping good teachers: why it matters, what leaders can do*. *Educational Leadership* 2003;60(8):6-13.
4. Darling-Hammond L, Bransford J. Preparing teachers for a changing world. Report of the Committee on Teacher Education of the National Academy of Education. San Francisco: Jossey Bass; 2005.
5. Rothstein J. Teacher quality in educational production: tracking, decay, and student achievement. *Quarterly Journal of Economics* 2010;125(1): 175-214.
6. Van Uden JM, Ritzen H, Pieters JM. Engaging students: The role of teacher beliefs and interpersonal teacher behavior in fostering student engagement in vocational education. *Teaching and Teacher Education* 2014; 37:21-32.
7. Lee J, Shute VJ. Personal and social- contextual factor in K-12 academic performance: An integrative perspective on student learning. *Educational psychologist* 2010; 45:185-202.
8. Saklofske D, Austin EJ, Mastoras SM, Beaton SE. Relationship of personality, Affect, emotional intelligence and coping with student stress and academic success: different patterns of association for stress and success. *learning and individual difference* 2012;22:251-257.
9. Maslach C, Schaufeli WB, Leiter MP. Job burnout. *Annual Review of Psychology* 2001;52:422-439.
10. Ouweneel E, Le Blanc PM, Schaufeli WB. 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* 2011;6(2):142-153.
11. Saber S, Sharifi H P. Predicting dimensions of Academic Engagement by Identity Styles in First Grade girl students of Tehran State High Schools. *Research*

- in Curriculum Planning 2013; 2(11):72-85. [Persian]
12. Schlechty PC. *Creating create schools: six critical systems at the heart of educational innovation*. San-francisco: Jhon wiley and Sons; (2005).
 13. Finn JD, Rock DA. Academic success among students at risk for school failure. *The Journal of Applied Psychology* 1997;82:221-234.
 14. Fredricks JA, Blumenfeild PC, Paris AH. School engagement: potential of the concept, state of theevidence. *Review of Educational Research* 2004; 74(1):59-109.
 15. Reschly A, Christenson SL. *School completion*. In G. Bear and K. Minke (Eds.) *Children's needs: Development, prevention, and intervention* Washington DC: National Association of School Psychologist 2006; 147-169.
 16. Finlay KA. Quantifying School Engagement: Research Report. National center School Engagement 2006;17:1-5.
 17. Ravindran B, Green B, DeBaker T. Predicting preservice teacher cognitive engagement with goal an epistemological beliefs. Paper presented at the annual meeting of the American educational association in new or lean. 2000. <http://www.science.direct.Com>.
 18. Wang MT, Peck SC. Adolescent educational success and mental health vary across school engagement profiles. *Dev Psychol* 2013;49(7):1266-76.
 19. Wolters CA, Rosental H. The relation between students motivational bliefs and their use of motivational regulation strategies. *International Journal of Educational Research*. 2000; 33(7-8):801-820.
 20. Linnenbrink EA, Pintrich PR. The role of self efficacy belifes in student engagement and learning in the classroom. *Reading and Writing Quarterly* 2003;19:119-137.
 21. Yee Ho M, Cheung FM, Cheung SF. The role of meaning in life and optimism in promoting subjective well-being. *Personality and Individual Difference* (2010) 48:658-663.
 22. Baumeister RF. *Meaning of life*. New York: Guilford Press; (1991).
 23. Keyes CLM. Toward a science of mental health. In: Lopez SJ, Snyder CR(editors). *Oxford handbook of positive psychology*. 2nd ed. New York: Oxford University Press ; 2011.
 24. Rasmussen DB. Human flourishing and the appeal to human nature. *Social Philosophy and Policy* 1999;16(1):1-43
 25. Melton AM, Schulenberg SE. On the relationship between meaning in life and boredom proneness: examining a logotherapy postulate. *Psychol Rep* 2007; Dec;101(3 Pt 2):1016-1022.
 26. Shelley A, Fahlman Kimberley B, Mercer PG, Adrienne E, Eastwood John D. Eastwood. Does a Lack of Life Meaning Cause Boredom? Results from Psychometric, Longitudinal, and Experimental Analyses. *Journal of Social and Clinical Psychology* 2009 ; 28(3):307-340.
 27. Frankel V. *Humans in search of meaning* 1986. (Translator Akbar Maarefi). Tehran: Tehran University Press. 1384. [Persian]
 28. Yalom ID, Leszcz M. *The theory and practice of group psychotherapy* 2005.
 29. Kyung-Ah k, Jae-Im I, Hee-Su K, Shin-Jeong K, Mi-Kyung S, Songyong. The Effect of Logotherapy on the Suffering, Finding Meaning, and Spiritual Well-being of Adolescents with Terminal Cancer. *Journal of Korean Academy of Child Health Nursing*, 2009;15(2):136-144.
 30. Haccker H, Werres W. *Schule und unterrricht im urteil der schuler. Bericht einer schulerbefragung in der sekundarstufe I*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 1983.
 31. Seligman MEP. *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York: Atria Books 2004.
 32. Delavar A. *research methodology in phycology and educational sciences* Tehran: Publication vi-rayesh; 2008. [Persian]
 33. Zerang R. The relationship between learning styles and academic engagement and academic performance Ferdowsi University of Mashhad. Educational psychology master's thesis. Mashhad Ferdowsi University; 2012. [Persian]
 34. Souri H. The Effect of Group Logo Therapy Training on Frustrat ion and Aggression of Male High School Students. *Journal of Knowledge & Research in Applied Psychology* 2015; 16:118-125. [Persian]
 35. Flavell JM. etacognition and cognitive monitoring: A New area of psychological Inquiry. *American psychologist* 1976;906-911.
 36. Barkley EF. *Student engagement techniques: A handbook for college faculty*. 1st ed. New Jersey: Jossey-Bass 2009.