

اثر آموزش معنادرمانی بر شادکامی و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان

عزت‌اله قدم‌پور*

دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه لرستان

کبری بیرانوند

کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی،

دانشگاه لرستان

مقدمه: "شادکامی" نام علمی ارزیابی افراد از زندگی است. فرد شادکام اطلاعات را طوری پردازش، تعبیر و تفسیر می‌کند که در نهایت، باعث احساس شادی و خوش‌بینی‌اش می‌شود. سرزندگی تحصیلی به پاسخ مثبت، سازنده و انطباقی به انواع چالش‌ها و موانعی که در عرصه‌ی مداوم و جاری تحصیلی تجربه می‌شوند اشاره دارد. به یقین، پیامد بامعنا زندگی کردن، احساس تسلط، آرامش، شادکامی و سرزندگی است. هدف پژوهش حاضر، بررسی تأثیر آموزش معنادرمانی بر شادکامی و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه‌ی دوم دوره‌ی دوم متوسطه و پاسخ به این سؤال است که آیا آموزش معنادرمانی بر شادکامی و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه‌ی دوم دوره‌ی دوم متوسطه‌ی شهر خرم‌آباد در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ بود. روش نمونه‌گیری تصادفی مرحله‌ای بود؛ به این صورت که ابتدا از دو ناحیه‌ی آموزش و پرورش شهر خرم‌آباد، ناحیه‌ی دو و از بین مدارس دخترانه‌ی متوسطه‌ی چندکلاسه، یک مدرسه انتخاب شد. سپس، از بین کلاس‌های دوم مدرسه‌ی مذکور، ۳۲ نفر انتخاب شدند و در دو گروه ۱۶ نفره‌ی آزمایش و گواه جای گرفتند. ابزارهای این پژوهش، فرم جدید (۲۰۰۱) مقیاس شادکامی آکسفورد (OHQ) و پرسش‌نامه‌ی سرزندگی تحصیلی حسین چاری و دهقانی‌زاده (۱۳۹۱) بود. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از شاخص‌های آمار توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) و آزمون‌های آمار استنباطی (تحلیل کواریانس چندمتغیره و تک‌متغیره) استفاده شد. یافته‌ها: نتایج پژوهش نشان داد که آموزش معنادرمانی باعث افزایش شادکامی و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان شده و این نتایج در مرحله‌ی پیگیری نیز باقی مانده است. نتیجه‌گیری: به معلمان پیشنهاد می‌شود در طول دوره‌ی آموزش، معنایابی را به دانش‌آموزان آموزش دهند.

واژه‌های کلیدی: دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه، سرزندگی تحصیلی، شادکامی، معنادرمانی

*نشانی تماس: گروه روان‌شناسی، دانشگاه

لرستان، لرستان

رایانامه: ghadampour.e@lu.ac.ir

The Effectiveness of Logo-Therapy Training on Happiness and Academic Vitality of Students

Introduction: Happiness is a scientific name of the assessment of individuals from life. A happy person processes and interprets the information in a way that ultimately makes him feel happy and optimistic. Academic vitality refers to a positive, productive and adaptive response to a variety of challenges and obstacles that are experienced in the ongoing field of study. Certainly the consequence of a meaningful life is a feeling of mastery, calmness, happiness and vitality. The aim of this study was to investigate the effect of logo-therapy training on happiness and academic vitality of female students in the second grade of secondary school in Khorramabad city. **Method:** This study was done by pre-test, post-test and follow-up with the control group and the statistical population of this study included all female students of second grade of secondary schools in Khorramabad city (2015-2016). The sampling method in this study was random and step by step. First, a school was selected from secondary all-girl schools of the two education districts of Khorramabad. Then, 32 students were selected and placed in two groups of 16 experimental and control groups. The tools of this research were the New Form of Oxford Happiness Scale OHQ (2001) and Hossein Chari and Dehghanizadeh Academic Vitality Questionnaire (1391). Descriptive statistics (mean and standard deviation) and inferential statistics (multivariate and one-way analysis of covariance) were used to analyze the data. **Results:** The results showed that logo-therapy training increases the happiness and academic vitality of the students and the results were also preserved in the follow-up phase. **Conclusion:** Accordingly, teachers are encouraged to teach logo-therapy during the training period.

Keywords: academic vitality, happiness, secondary school students, logo-therapy training

Ezatollah Ghadampour *

Associate Professor of Psychology
Department, Lorestan University

Kobra beiranvand

Master student in Educational
Psychology, Lorestan University

*Corresponding Author:

Email: ghadampour.e@lu.ac.ir

مقدمه

دارد (۹). سرزندگی تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی را در چارچوب زمینه‌ی روان‌شناسی مثبت منعکس می‌کند و بنابراین یکی از شاخص‌های مهمی است که بر تربیت و یادگیری ثمربخش و موفقیت‌آمیز فرد تأثیر می‌گذارد و به تبع آن شایستگی‌ها، توانایی‌ها و پیشرفت‌های علمی را به بار می‌نشانند.

احساس سرزنده بودن با شادکامی ارتباط نزدیک دارد و یکی از تجارب مهم انسانی به شمار می‌رود (۱۰). سرزندگی احساس سرزنده بودن اختیاری بدون تحریک و اجبار است و مفهوم و هدف شادکامی همان خوشایند بودن (۱۱). شادکامی، نام علمی ارزیابی افراد از زندگی‌شان است. داوری افراد از زندگی خود یا کلی (مانند رضامندی از زندگی یا احساس خرسندی) است و یا حیطه‌های خاص زندگی (مانند ازدواج یا کار) و احساسات هیجانی اخیر در رابطه با رخدادها (هیجانات خوشایند که از ارزیابی‌های مثبت تجارب فردی ناشی می‌شود) را در بر می‌گیرد (۱۲).

شادکامی چند جزء اساسی دارد؛ جزء هیجانی که فرد شادکام از نظر خلقی، شاد و خوشحال است. جزء اجتماعی، که فرد شادکام روابط اجتماعی خوبی با دیگران دارد و می‌تواند از حمایت اجتماعی آنها برخوردار شود و سرانجام جزء شناختی که باعث می‌شود فرد شادکام اطلاعات را به روش خاصی پردازش و تعبیر و تفسیر کند و در نهایت هم به احساس شادی و خوش بینی وی می‌انجامد. از این رو، در شادکامی، ارزشیابی افراد از خود و زندگی‌شان می‌تواند جنبه‌های شناختی، مثل قضاوت در مورد خشنودی از زندگی و یا جنبه‌های هیجانی مثل خلق یا عواطف را در واکنش به رویدادهای زندگی در برگیرد (۱۳-۱۴).

به نظر آرگایل سه جز اساسی شادکامی عبارت‌اند از: هیجان مثبت، رضایت از زندگی و نبود هیجانات منفی از جمله افسردگی و اضطراب. آرگایل و همکارانش دریافتند که روابط مثبت با دیگران، داشتن معنا و هدف در

بخش قابل توجهی از چالش‌های زندگی مربوط به دوره‌ی نوجوانی است که از آن میان می‌توان به چالش‌های تحصیلی (سطوح پایین نمرات، استرس‌های معمول و غیرمعمول) اشاره کرد. در دوران تحصیل، تغییرات شناختی و اجتماعی به سرعت اتفاق می‌افتد (۱) و به همین دلیل نیز انطباق و سازگاری با فرصت‌ها و چالش‌های تحصیلی مورد توجه پژوهشگران تعلیم و تربیت قرار می‌گیرد. سازگاری با موقعیت‌های آموزشی، که از آن به عنوان سازگاری تحصیلی^۱ یاد می‌شود، عبارت است از توانایی فراگیران در انطباق با شرایط و الزامات تحصیلی و نقش‌هایی که مدرسه به عنوان یک نهاد اجتماعی فراروی دانش‌آموز قرار می‌دهد (۲). دیدگاه‌های مختلف، به مجموعه توانایی‌ها و استعداد‌های درونی که در نحوه‌ی این سازگاری دخالت دارند توجه می‌کنند.

یکی از توانایی‌ها و استعداد‌هایی که موجب سازگاری افراد با تهدیدها و فشارهای تحصیلی می‌شود، سرزندگی تحصیلی^۲ است. مارتین و مارش (۳) سرزندگی تحصیلی را توانایی برخورد موفقیت‌آمیز دانش‌آموزان با چالش‌های معمول تحصیلی تعریف کرده‌اند. همچنین سرزندگی تحصیلی به پاسخ مثبت، سازنده و انطباقی به انواع چالش‌ها و موانعی که در عرضه‌ی مداوم و جاری تحصیلی تجربه می‌شوند، اشاره دارد (۴). مارتین و مارش (۳، ۵-۶) تصریح می‌کنند که در دوران تحصیل سؤال‌های چالش‌برانگیزی مطرح می‌شوند که نیازمند توجه جدی هستند. سرزندگی به عنوان یکی از مؤلفه‌های بهزیستی ذهنی در بسیاری از نظام‌های پژوهشی مطرح است. وقتی فردی خودجوش کاری را انجام می‌دهد، نه فقط احساس خستگی و ناامیدی نمی‌کند، بلکه احساس می‌کند انرژی و نیرویش افزایش یافته است.

به طور کلی، حس درونی سرزندگی شاخص معنادار سلامت ذهنی است (۷-۸). بی‌علاقگی، خستگی و فرسودگی تحصیلی (نقطه‌ی مقابل سرزندگی تحصیلی) با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان رابطه‌ی معکوس

1- Academic adjustment

2- Academic vitality

از کالبد روحانی خود، به دنبال گم‌شده‌اش می‌گردد، حال آنکه معنا و بهزیستی در درون خودش نهفته است. به نظر می‌رسد معناگرایی و هدف داشتن در زندگی، راهی است یگانه برای رسیدن به حقیقت شادکامی، سرزندگی و به تبع آن بهزیستی روانی (۲۰)؛ موضوعی که کم و بیش اهمیت و نقش آن در ارتقای زندگی فردی و اجتماعی انسان‌ها فراموش شده است. انسان امروز به دنبال سازگاری و بهزیستی است و شاید یافتن معنا در زندگی، گم‌شده‌ی دنیای او باشد. به یقین، پیامد بامعنا زندگی کردن، احساس تسلط، آرامش، شادکامی و سرزندگی است (۲۴). شخص سرزنده حس زنده بودن می‌کند و یک انرژی کلی برای زیستن دارد (۲۴). سرزندگی مفهومی مثبت و فعال است (۲۵)؛ مفهومی که بسیار شبیه داشتن معنا و هدف در زندگی است. سرزندگی مبین حالتی است که فرد خودش را به عنوان اصل، منبع و منشأ عمل تجربه می‌کند. سطوح بالاتر سرزندگی هم با تجاری از قبیل استقلال و تمامیت، خودشکوفایی و نیز متغیرهایی همراه و همبسته است که با ادراک خود به عنوان فرد با «عملکرد کامل»^۲ ارتباط دارند؛ از این رو این مفهوم با معنادار و هدف‌دار بودن زندگی رابطه‌ی نزدیک دارد (۲۱).

فریدمن (۲۶) دریافت که اگر افراد احساس کنند زندگی‌شان معنادار و جهت‌دار است و به ارزش‌هایی که به زندگی‌شان جهت می‌دهد اطمینان داشته باشند، شادتر خواهند بود. به اعتقاد آرگایل، نمرات مقیاس معنا و هدف زندگی، به طور قوی با نمرات شادی همبسته است. از سوی دیگر، پژوهش‌های مرتبط با سرزندگی نشان می‌دهند که افکار و رفتارهای افراد شاد سازگارانه و کمک‌کننده است. این افراد با دیدگاه روشن به امور می‌نگرند، دعا و نیایش می‌کنند و برای حل مسایل خود مستقیماً می‌کوشند و بموقع از دیگران کمک می‌گیرند. در مقابل، افراد ناشاد بدبینانه فکر و عمل می‌کنند، در عالم خیال فرو می‌روند، خود و دیگران را سرزنش و از کار

زندگی، رشد شخصی، دوست داشتن دیگران و طبیعت نیز از اجزای شادکامی است. یکی از موضوعات مرتبط با شادکامی وجود شبکه‌ی حمایتی است و به همین دلیل نیز مایرز و دینر می‌گویند وقتی از مردم پرسیده شود که فرد شادکام چه کسی است، در پاسخ به شبکه‌ی حمایتی روابط موجود در یک فرهنگ اشاره می‌کنند که به تفسیری مثبت و خوش‌بینانه از رویدادهای روزمره زندگی می‌انجامد. بنابراین یکی از اجزای مهم شادکامی، جزء شناختی آن است (۱۳). افراد شادکام کسانی هستند که اطلاعات را به گونه‌ای پردازش و تفسیر می‌کنند که به خوشحالی آنها می‌انجامد (۱۵-۱۶). پژوهش‌ها درباره‌ی عوامل مؤثر بر شادمانی در دهه‌ی ۱۹۸۰ تا آنجا پیش رفت که کاسن و مک‌تری مدعی کشف ژن شادی شدند. این دو روان‌شناس شادمانی را عمدتاً به برون‌گرایی و ثبات هیجانی مرتبط دانستند و از آنجا که این ویژگی‌های شخصیتی تا حد زیادی مبنای ژنتیک دارند، این ادعا را مطرح کردند (۱۷).

شادکامی با ورود به یک چارچوب فرهنگی، پیچیده‌تر می‌شود. از میان عوامل گوناگون و نقش آنها در شادی و بهزیستی، نقش فرهنگ قابل توجه است. همبسته‌های شادکامی متفاوت و در هر فرهنگ (فردگرا و جمع‌گرا) به اشکال مختلف مفهوم‌سازی شده است. در جوامع فردگرا، فرد آزاد است ولی در جوامع جمع‌گرا بیشتر بر اهمیت گروه و روابط اجتماعی تأکید می‌شود (۱۸). در تحقیق دیگری که آرگایل و همکارانش در مورد تعریف شادکامی کردند، مشخص شد که هنگامی که از مردم پرسیده می‌شود شادکامی چیست؟ آنها دو نوع پاسخ را مطرح می‌کنند: اول طرح حالات هیجانی مثبت (مانند لذت) و دوم داشتن رضایت کلی از زندگی و یا بیشتر وجوه آن (۱۹).

از جمله عواملی که با شادکامی و سرزندگی تحصیلی ارتباط تنگاتنگ دارد و در تحقیقات کمتر به آن توجه شده، معنا و هدف زندگی است (۱۳، ۲۰، ۲۱-۲۳). انسان امروز برای شاد زیستن به دنبال جاذبه‌های بیرونی و مادی است و در یافتن معنای زندگی و بهزیستی، خارج

1- Integration

2- Fullyfunctioning

مفهومی برای زندگی خود هستند. اگر فردی نتواند معنایی در زندگی خویش بیابد، احساس پوچی می‌کند و از زندگی ناامید می‌شود و ملامت و خستگی از زندگی تمام وجودش را فرا می‌گیرد. البته این حس الزاماً به بیماری روانی منجر نمی‌شود، بلکه پیش‌آگهی ابتلا به اختلالات است. بنابراین فرانکل بهزیستی را در یافتن معنا و مفهوم زندگی می‌داند (۳۶).

معنادرمانی می‌تواند به معنایابی و هدف‌مندی دانش‌آموزان در زندگی کمک کند و باعث افزایش بهزیستی ذهنی (۳۷-۳۹) و نیز درگیری تحصیلی آنها شود (۴۰، ۴۱). با معنادرمانی می‌توان اشتیاق دانش‌آموزان به آموزش و تحمل سختی تکلیف را افزایش داد و به این صورت به آموزش وجه انسانی بخشید. معنادرمانی یعنی انسانی شدن سیستم آموزشی. معناگرایی، آزادی‌خواهی، مسئولیت‌پذیری در آموزش، نوید پژوهشی خلاق برای تبدیل عقاید اساسی معنادرمانی را به فعالیت‌های آموزشی می‌دهد (۴۲). پژوهش‌ها نشان می‌دهند که نیمی از دانش‌آموزان به مدرسه احساس منفی دارند. در حقیقت فضای رقابتی، مدارس را به یک مکان اضطراب‌آور تبدیل کرده است. ترس از شکست باعث می‌شود دانش‌آموزان نتوانند توانایی خود را رشد و گسترش دهند و بعضی از آنها نشانه‌های اضطراب، پرخاشگری، افسردگی، فقدان ارتباط و پاسخ‌گویی، تمایل به گوشه‌گیری، تنهایی و بی‌حوصلگی از خود نشان می‌دهند که می‌تواند به نشانه‌های بیماری‌زا بدل شود. باید توجه داشت که ارتباط برقرار کردن با این دانش‌آموزان زمان‌بر است (۴۰).

اگرچه در بررسی پیشینه‌ی نظری و ادبیات پژوهش در زمینه‌ی اثربخشی آموزش معنادرمانی بر شادکامی و سرزندگی تحصیلی، پژوهشی به دست نیامد، اما پژوهش‌ها وجود رابطه بین معنادرمانی با شادکامی (۱۳)، ۲۲، ۲۴ و سرزندگی تحصیلی (۲۰-۲۴) را نشان دادند.

کردن برای حل مشکلات اجتناب می‌کنند (۲۷). داشتن احساس معنا، به خصوص در زمینه‌ی معنوی، می‌تواند به سبک فکری پولینا^۱ یا نگاه کردن به طرف روشن قضایا بینجامد. این نوع سبک‌های فکری عبارت‌اند از کنترل درونی، خوش‌بینی، خلاقیت و هدف‌مند بودن زندگی، که همگی با مقیاس‌های شادکامی همبستگی بالایی دارند (۲۷). امروزه تأثیر شادکامی و سرزندگی بر سلامت روان بخوبی مشخص شده است. تحقیقات نشان داده‌اند که خلق مثبت سیستم ایمنی بدن را افزایش و خلق منفی کاهش می‌دهد؛ بنابراین مردم شاد بیشتر عمر می‌کنند (۲۷). در مقایسه با شادکامی، معنا در زندگی طیف گسترده‌ای از احساسات مثبت ساده را در بر می‌گیرد و با پردازش شناختی ارتباط دارد (۲۸-۲۹). پیدا کردن معنا برای زندگی، به عنوان یک نیاز ضروری انسان، همیشه مورد توجه بوده است (۳۰-۳۱). معنادرمانی، رویکردی فلسفی به مردم و وجود آنهاست و به مضامین و موضوعات مهم زندگی مانند معنای رنج، خلأ وجودی، مرگ و زندگی، آزادی و مسئولیت‌پذیری در قبال خود و دیگران و کنار آمدن با بی‌معنایی می‌پردازد. این رویکرد انسان‌ها را وامی‌دارد تا آن سوی مشکلات و وقایع زندگی روزمره را ببینند (۳۲). معنادرمانی از روش‌های درمانی مؤثر است که در قالب کار گروهی امکان‌پذیر است. این روش که در زمره‌ی رویکردهای وجودی است، برای کمک به مراجعان برای چالش با معنایابی در زندگی، یک ساختار مفهومی فراهم می‌کند (۳۳). آنچه در معنادرمانی قابل توجه و مهم است، آگاهی بهینه‌ی انسان از توانایی بالقوه و منحصر به فرد آن است (۳۴). به نظر بامستیر، احساس با معنا بودن با برآورده شدن نیازهای اولیه‌ی مرتبط با هدف‌مندی، کارآمدی و خودارزش‌مندی تحقق می‌یابد. سایر پژوهشگران اشاره کردند که تحقق معنا با اهمیت عملی و تصمیم‌گیری روزانه ارتباط دارد (۳۵). فرانکل به معناجویی افراد در زندگی باور داشت. او بیان کرد که پایه‌ی رفتار انسان‌ها نه نظریه‌ی لذت‌گرایی فروید^۲ و نه نظریه‌ی قدرت‌طلبی آدلر^۳ است، بلکه انسان‌ها در زندگی به دنبال معنا و

1- Polina
2- Freud
3- Adler

۰/۹۱ به دست آوردند (۴۰). هادی نژاد و زارعی (۴۵)، پایایی پرسش‌نامه را از طریق بازآزمایی با فاصله‌ی زمانی چهار هفته، ۰/۷۸ و با استفاده از محاسبه‌ی ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسش‌نامه در مرحله‌ی آزمون ۰/۸۴ و در مرحله‌ی آزمون مجدد ۰/۸۷ گزارش کرده‌اند. همچنین آنها برای بررسی روایی ابزار، از تحلیل عاملی استفاده کردند که نتایج نشان‌دهنده‌ی استخراج هفت عامل پرسش‌نامه است که در مجموع ۳۳ درصد واریانس کل پرسش‌ها را تبیین می‌کند. در پژوهش دیگری برای هنجاریابی آزمون شادکامی آکسفورد، ۵۰۰ نفر از دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن بررسی شدند. ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۰ برای کل نمونه، ۰/۸۸ برای گروه پسران و ۰/۹۲ برای گروه دختران پایایی قابل قبول پرسش‌نامه را نشان می‌دهد.

تحلیل عاملی این پژوهش نیز بیانگر آن است که ساختار عاملی پرسش‌نامه بر وجود یک عامل در اندازه‌گیری تأکید می‌کند (۴۶). نتایج پژوهش‌های علی‌پور و آگاه هریس (۴۷) و همچنین علی‌پور و نوربالا (۱۹) نیز حاکی از پایایی و روایی قابل قبول آزمون شادکامی آکسفورد در جامعه‌ی ایرانی است. در پژوهش حاضر، پایایی پرسش‌نامه‌ی شادکامی با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۲ به دست آمد که نشان‌دهنده‌ی پایایی قابل قبول پرسش‌نامه است.

پرسش‌نامه‌ی سرزندگی تحصیلی^۲ حسین چاری و دهقانی‌زاده: برای سنجش سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان، از پرسش‌نامه‌ی سرزندگی تحصیلی حسین چاری و دهقانی‌زاده (۴۸) استفاده شد که شامل ۱۰ گویه است که بر اساس طیف لیکرت پنج‌گزینه‌ای از خیلی مخالف = یک تا خیلی موافق = پنج به آن پاسخ داده می‌شود. در ذیل نمونه‌ای از سؤال‌های این پرسش‌نامه آمده است: "اگر روزی در مدرسه نمره‌ی بدی بگیرم، باز هم میدانم که روز خوب و خوشی خواهم داشت." یا "اجازه نمی‌دهم فشار روانی درس خواندن،

در مورد ارتباط معنویت و هوش معنوی با شادکامی و سرزندگی تحصیلی، پژوهش‌هایی به صورت همبستگی انجام شده، اما پژوهشی که تأثیر آموزش معنادرمانی بر شادکامی و سرزندگی تحصیلی را بررسی کرده باشد یافت نشد؛ بنابراین هدف پژوهش حاضر، بررسی تأثیر آموزش معنادرمانی بر شادکامی و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه‌ی دوم دوره‌ی دوم متوسطه‌ی شهر خرم‌آباد تعریف شد.

روش

روش پژوهش حاضر، آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و پیگیری با گروه گواه بود و جامعه‌ی آماری آن را کلیه دانش‌آموزان دختر پایه‌ی دوم دوره‌ی دوم متوسطه‌ی سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ شهر خرم‌آباد تشکیل می‌دادند. از آنجا که طرح پژوهش حاضر آزمایشی است و با توجه به اینکه توصیه می‌شود حجم نمونه در طرح‌های آزمایشی حداکثر ۳۰ نفر (مجموع دو گروه آزمایش و گواه) باشد (۴۳)، حجم نمونه ۳۲ نفر انتخاب شد. روش نمونه‌گیری پژوهش، تصادفی مرحله‌ای بود؛ ابتدا از میان دو ناحیه‌ی آموزش و پرورش شهر خرم‌آباد، ناحیه‌ی دو انتخاب شد و از بین مدارس متوسطه‌ی دخترانه‌ی چند کلاسه‌ی این ناحیه، یک مدرسه و از بین کلاس‌های دوم مدرسه‌ی مذکور، ۳۲ نفر انتخاب شدند و در دو گروه ۱۶ نفره‌ی آزمایش و گواه جای گرفتند. همه‌ی انتخاب‌ها تصادفی بود.

ابزار جمع‌آوری داده‌ها

فرم جدید پرسش‌نامه‌ی شادکامی آکسفورد^۱ (OHQ) آرگایل و هیلز: برای سنجش شادکامی دانش‌آموزان از پرسش‌نامه‌ی ۲۹ گزینه‌ای شادکامی هیلز و آرگایل (۴۴) استفاده شد. پرسش‌نامه بر اساس طیف لیکرت شش‌گزینه‌ای از بسیار مخالفم = یک تا بسیار موافقم = شش پاسخ داده می‌شود. نمونه‌ای از سؤال‌های این مقیاس عبارت‌اند از: "هر چیزی مرا شگفت‌زده می‌کند" یا "من بی‌نهایت شاد هستم". کمترین نمره ۲۹ و بیشترین نمره ۱۷۴ است. هیلز و آرگایل ضریب پایایی پرسش‌نامه را

1- Oxford happiness questionnaire
2- Academic vitality questionnaire

گواه هیچ‌گونه آموزشی دریافت نکرد. در پایان از هر دو گروه پس‌آزمون و مجدداً یک ماه بعد پیگیری به عمل آمد و داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS-18 تجزیه و تحلیل شد. برای توصیف داده‌ها، شاخص‌های آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) به کار رفت و سؤال‌های پژوهش با آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره^۲ (MANCOVA) و تحلیل کوواریانس تک متغیره^۳ (ANCOVA) بررسی شد. برنامه‌ی آموزش معنادرمانی بر اساس طرح درمانی هوتزل (۴۹) از این قرار 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 گفت‌وگوی اعضا با یکدیگر، شناخت و پذیرش احساسات و آگاهی اعضا 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 از حرکت به سوی خود تازه؛
- جلسه‌ی پنجم: بررسی تکلیف جلسه‌ی قبل، به چالش کشیدن اعضا، بحث درباره‌ی شیوه‌های معناخواهی در تحصیل، دوستی و محبت و رنج؛
- 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 افزایش مسئولیت‌پذیری در

خوشی‌هایم را از بین ببرد." کمترین و بیشترین نمره‌ی مقیاس به ترتیب ۰ و ۴۵ است که نمره‌ی بیشتر، میزان سرزندگی تحصیلی بیشتر را نشان می‌دهد. حسین‌چاری و دهقانی‌زاده مقیاس چهار گویه‌ای سرزندگی تحصیلی مارتین و مارش (۲) را توسعه دادند و برای اجرای مقدماتی و رفع نقص‌ها این گویه‌ها بر روی گروهی از دانش‌آموزان (۳۰ پسر و ۳۰ دختر) دبیرستانی شهرستان مهریز، اجرا کردند. برای اجرای این مقیاس در فرهنگ ایرانی ابتدا یک متخصص روان‌شناسی و یک متخصص زبان انگلیسی متن سؤال‌های مقیاس را به فارسی ترجمه کردند. بعد از ترجمه‌ی گویه‌های مقیاس مارتین و مارش، تعدادی گویه براساس فرم اصلی مقیاس بازنویسی و در مورد آنها از استادان روان‌شناسی تربیتی نظرخواهی شد. پس از بازنویسی، در نهایت ۰ گویه به مرحله‌ی نهایی رسید.

نتایج بررسی حسین‌چاری و دهقانی‌زاده (۴۸) نشان داد که ضرایب آلفای کرونباخ با حذف یک گویه ۰/۸۰ و ضریب بازآزمایی ۰/۷۳ است. همچنین دامنه‌ی همبستگی گویه‌ها با نمره‌ی کل بین ۰/۵۱ تا ۰/۶۸ است. این نتایج همسانی درونی و ثبات رضایت‌بخش گویه‌ها را نشان می‌دهد. برای بررسی ساختار عاملی (روایی سازه) پرسش‌نامه از تحلیل مؤلفه‌ی اصلی با چرخش متعامد واریماکس در سطح گویه استفاده شد. نتایج به طور کلی نشان داد که حذف یک سؤال (۸)، ضریب پایایی آزمون را که ۰/۷۵ بود، افزایش داده است. در پژوهش حاضر، پایایی این پرسش‌نامه با ضریب آلفای کرونباخ بررسی شد و ضریب ۰/۸۷ به دست آمد که نشان‌دهنده‌ی پایایی قابل قبول پرسش‌نامه است.

روش اجرا

در شرایط یکسان و هم‌زمان، پیش‌آزمون مربوط به پرسش‌نامه‌های شادکامی و سرزندگی تحصیلی از هر دو گروه اجرا شد. سپس گروه آزمایش براساس طرح درمانی هوتزل (۴۹)، طی ۱۲ جلسه‌ی ۹۰ دقیقه‌ای و هر هفته یک جلسه به صورت گروهی تحت آموزش معنادرمانی قرار گرفت، در حالی که در این مدت گروه

1- Hutzell

2- Multivariate analysis of variance

3- Analysis of variance

و نقش بی‌هدفی در بروز بی‌حوصلگی و متعهد شدن به هدف خاصی در زندگی آینده، از طریق تحلیل وجودی هدف‌مندی و معنابویی در زندگی؛
- جلسات یازدهم و دوازدهم: بررسی تکلیف جلسه‌ی قبل، آموزش مفهوم خودشکوفایی 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. جدول ۱ نتایج آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) دو گروه آزمایش و گواه را در شرایط پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری نشان می‌دهد.

جدول ۱- شاخص‌های توصیفی نمرات شادکامی (خودپنداره، رضایت از زندگی، آمادگی روانی، ذوق داشتن، احساس زیبایی-شناختی، خودکارآمدی و امیدواری) و سرزندگی تحصیلی آزمودنی‌ها براساس مرحله و عضویت گروهی

متغیرها	گروه آزمایش		گروه گواه	
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
شادکامی	پیش‌آزمون	۹۶/۶۸	۳۱/۵۷	۲۰/۳۱
	پس‌آزمون	۱۲۶/۴۳	۱۶/۹۹	۱۷/۰۷
	پیگیری	۱۳۱/۰۰	۱۶/۷۶	۱۸/۹۹
خودپنداره	پیش‌آزمون	۲۸/۲۵	۹/۵۷	۶/۸۶
	پس‌آزمون	۳۵/۲۵	۵/۷۶	۷/۵۱
	پیگیری	۳۷/۵۰	۵/۰۸	۸/۳۸
رضایت از زندگی	پیش‌آزمون	۱۰/۱۸	۴/۴۳	۳/۲۵
	پس‌آزمون	۱۳/۴۳	۲/۳۰	۲/۰۹
	پیگیری	۱۳/۸۷	۲/۸۷	۱/۸۴
آمادگی روانی	پیش‌آزمون	۱۱/۵۶	۳/۴۴	۳/۷۲
	پس‌آزمون	۱۵/۳۷	۱/۶۲	۲/۶۵
	پیگیری	۱۵/۸۷	۱/۹۲	۳/۳۱
ذوق داشتن	پیش‌آزمون	۷/۱۸	۲/۴۰	۲/۴۸
	پس‌آزمون	۹/۱۲	۱/۷۴	۱/۱۲
	پیگیری	۹/۶۲	۱/۵۸	۱/۲۸

۴/۷۹	۱۷/۷۵	۶/۱۳	۱۶/۴۳	پیش‌آزمون	احساس زیبایی-شناختی
۳/۴۱	۱۷/۳۱	۴/۷۰	۲۱/۵۶	پس‌آزمون	
۳/۳۲	۱۶/۵۰	۴/۲۴	۲۲/۱۸	پیگیری	
۴/۳۷	۱۶/۲۵	۵/۷۸	۱۳/۵۰	پیش‌آزمون	خودکارآمدی
۲/۶۲	۱۴/۲۵	۳/۳۶	۱۸/۵۰	پس‌آزمون	
۲/۶۲	۱۴/۱۲	۳/۱۱	۱۸/۶۲	پیگیری	
۲/۴۷	۷/۰۰	۲/۱۶	۶/۵۰	پیش‌آزمون	امیدواری
۱/۱۶	۵/۸۱	۱/۱۸	۸/۷۵	پس‌آزمون	
۱/۵۴	۵/۵۰	۱/۶۸	۸/۸۱	پیگیری	
۶/۸۴	۳۱/۰۰	۱۰/۲۶	۲۷/۸۱	پیش‌آزمون	سرزندگی تحصیلی
۷/۰۲	۳۰/۲۵	۵/۴۰	۳۷/۴۳	پس‌آزمون	
۶/۵۴	۲۹/۱۲	۵/۱۶	۳۷/۸۱	پیگیری	

آزمایش و گواه با تحلیل کواریانس تک‌متغیره مشخص شد. برای بررسی تفاوت‌های مشاهده شده در شادکامی و ابعاد آن (خودپنداره، رضایت از زندگی، آمادگی روانی، ذوق داشتن، احساس زیبایی‌شناختی، خودکارآمدی و امیدواری) ابتدا فرضیه‌ی لازم برای تحلیل کواریانس چندمتغیره بررسی شد. بررسی همگنی واریانس‌ها نشان می‌دهد که معناداری آزمون لون در نمره‌های شادکامی، خودپنداره، رضایت از زندگی، آمادگی روانی، ذوق داشتن، احساس زیبایی‌شناختی، خودکارآمدی و امیدواری، در هر سه زمان اندازه‌گیری (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) برقرار بوده است ($p > 0/05$)، از این رو دلیلی برای ناهمگن فرض کردن واریانس‌ها وجود ندارد.

نتایج بررسی همگنی شیب‌های رگرسیون حاکی از عدم معنی‌داری تعامل بین عامل گروه و پیش‌آزمون بود ($p > 0/05$). معنادار نبودن قبل از آزمون کواریانس، نرمال بودن توزیع نمونه‌ها نیز با آزمون کلموگروف اسمیرنف بررسی شد که حکایت از نرمال بودن داده‌ها می‌کرد ($p > 0/05$)، از این رو، برای تحلیل آماری تحلیل کواریانس به کار رفت.

همان‌طور که جدول ۱ نشان می‌دهد، میانگین نمرات مرحله‌ی پیش‌آزمون گروه آزمایش در شادکامی ۹۶/۶۸، خودپنداره ۲۸/۲۵، رضایت از زندگی ۱۰/۱۸، آمادگی روانی ۱۱/۵۶، ذوق داشتن ۷/۱۸، احساس زیبایی‌شناختی ۱۶/۴۳، خودکارآمدی ۱۳/۵۰، امیدواری ۶/۵۰ و سرزندگی تحصیلی ۲۷/۸۱ بود. پس از آموزش معنادرمانی این مقادیر در شادکامی ۱۲۶/۴۳، خودپنداره ۳۵/۲۵، رضایت از زندگی ۱۳/۴۳، آمادگی روانی ۱۵/۳۷، ذوق داشتن ۹/۱۲، احساس زیبایی‌شناختی ۲۱/۵۶، خودکارآمدی ۱۸/۵۰، امیدواری ۸/۷۵ و سرزندگی تحصیلی ۳۷/۴۳ شد و در مرحله‌ی پیگیری نیز به ترتیب ۱۳۱/۰۰، ۳۷/۵۰، ۱۳/۸۷، ۱۵/۸۷، ۹/۶۲، ۲۲/۱۸، ۱۸/۶۲، ۸/۸۱ و ۳۷/۸۱ به دست آمد.

در گروه گواه نیز این میانگین‌ها در مرحله‌ی پیش‌آزمون به ترتیب ۱۰۶/۵۰، ۳۱/۵۰، ۹/۹۳، ۱۳/۵۶، ۷/۰۶، ۲۵/۷۵، ۱۶/۱۷، ۷/۰۰، ۳۱/۰۰؛ در مرحله‌ی پس‌آزمون به ترتیب ۹۶/۸۷، ۲۷/۵۰، ۹/۳۷، ۱۲/۶۲، ۶/۲۵، ۱۷/۳۱، ۱۴/۲۵، ۵/۸۱، ۳۰/۲۵ و در مرحله‌ی پیگیری نیز به ترتیب ۹۳/۸۱، ۲۶/۸۷، ۹/۰۶، ۱۲/۰۶، ۵/۹۳، ۱۶/۵۰، ۱۴/۱۲، ۵/۵۰، ۲۹/۱۲ بوده است.

معناداری تفاوت بین شادکامی و ابعاد آن در گروه آزمایش و گواه با تحلیل کواریانس چندمتغیره و معناداری تفاوت بین سرزندگی تحصیلی در گروه‌های

جدول ۲- نتایج آزمون ام.باکس برای بررسی همگنی واریانس‌ها

تعداد	تعداد	تعداد	تعداد	میانگین	تعداد	آزمون واژگانی - معنایی
				۹/۷۳	۶۰	افراد سالم
				۸/۸۶	۶۰	بیماران اسکیزوفرن

چندمتغیره، که نتایج آن در جدول ۳ نشان داده شده است، استفاده شد.

با توجه به سطح معناداری مشاهده شده، واریانس متغیرهای وابسته در دو گروه آزمایش و گواه تفاوت معناداری ندارد، لذا از آزمون تحلیل کوواریانس

جدول ۳- نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره در مرحله‌ی پس آزمون و پیگیری

منبع	آزمون	ارزش	F	فرضیه خطا	معناداری
گروه پس آزمون	اثر پیلایی	۰/۷۳۵	۶/۷۲۶	۱۷	۰/۰۰۱
	لامبدای ویلکز	۰/۲۶۵	۶/۷۲۶	۱۷	۰/۰۰۱
	اثر هتلینگ	۲/۷۶۹	۶/۷۲۶	۱۷	۰/۰۰۱
	بزرگترین ریشه روی	۲/۷۶۹	۶/۷۲۶	۱۷	۰/۰۰۱
گروه پیگیری	اثر پیلایی	۰/۷۳۰	۶/۵۶۶	۱۷	۰/۰۰۱
	لامبدای ویلکز	۰/۲۷۰	۶/۵۶۶	۱۷	۰/۰۰۱
	اثر هتلینگ	۲/۷۰	۶/۵۶۶	۱۷	۰/۰۰۱
	بزرگترین ریشه روی	۲/۷۰	۶/۵۶۶	۱۷	۰/۰۰۱

همان‌طور که جدول ۳ نشان می‌دهد، پس از خارج کردن اثر پیش‌آزمون با روش تحلیل کوواریانس چندمتغیره، اثر معناداری عامل عضویت گروهی وجود دارد. این اثر چندمتغیره نشان می‌دهد که آموزش معنادرمانی بر ابعاد شادکامی (خودپنداره، رضایت از زندگی، آمادگی روانی، ذوق داشتن، داشتن حس زیبایی‌شناختی، خودکارآمدی، امیدواری) دانش‌آموزان دختر پایه‌ی دوم دوره‌ی دوم متوسطه‌ی شهر خرم‌آباد اثر گذاشته و باعث شده این ابعاد در دانش‌آموزان گروه‌های آزمایش و گواه تفاوت معناداری داشته باشد. برای تعیین اینکه دو گروه در کدام یک از ابعاد شادکامی تفاوت معناداری دارند، از آزمون کوواریانس تک‌متغیره استفاده شد (جدول ۴).

خودپنداره، رضایت از زندگی، آمادگی روانی، سرذوق بودن، حس زیبایی‌شناختی، خودکارآمدی و امیدواری ($p < 0/01$) گروه آزمایش را نسبت به گروه گواه در هر دو مرحله‌ی پس‌آزمون و پیگیری افزایش دهد. این آموزش در مرحله‌ی پس‌آزمون بر خودپنداره ۰/۲۵، رضایت از زندگی ۰/۴۵، آمادگی روانی ۰/۳۰، سرذوق بودن ۰/۴۶، حس زیبایی‌شناختی ۰/۲۷، خودکارآمدی ۰/۳۶ و امیدواری ۰/۵۴ اثر گذاشته است. در مرحله‌ی پیگیری، این مقادیر برای خودپنداره ۰/۴۱، رضایت از زندگی ۰/۵۰، آمادگی روانی ۰/۳۷، سرذوق بودن ۰/۶۲، حس زیبایی‌شناختی ۰/۴۲، خودکارآمدی ۰/۴۰ و امیدواری ۰/۴۸ بود.

جدول ۴، نتایج تحلیل کوواریانس یافته‌های پژوهش را نشان می‌دهد. بر اساس این جدول، آزمودنی‌های گروه آزمایش و گواه در متغیرهای وابسته تفاوت معناداری دارند؛ یعنی آموزش معنادرمانی توانسته به‌طور معناداری

برای مشخص کردن معناداری تفاوت متغیر سرزندگی تحصیلی در گروه‌های آزمایش و گواه از تحلیل کوواریانس تک‌متغیره استفاده شد که برای بررسی این تفاوت‌ها، ابتدا فرضیه‌های ضروری تحلیل کوواریانس

جدول ۴- نتایج تحلیل کوواریانس تک‌متغیره برای بررسی تأثیر مداخله بر ابعاد شادکامی آزمودنی‌های گروه‌های آزمایش و گواه در مرحله‌ی پس‌آزمون و پیگیری

متغیرها	مراحل منبع تغییرات	مجموع مجدورات	درجه‌ی آزادی	میانگین مجدورات	F	معناداری	مجدورات
خودپنداره	پس‌آزمون-پیش‌آزمون	۴/۵۰	۱	۴/۵۰	۰/۰۹	۰/۷۵	۰/۰۰۴
	عضویت گروهی	۳۵۹/۳۲	۱	۳۵۹/۳۲	۷/۸۶	۰/۰۱	۰/۲۵
	پیگیری-پیش-آزمون	۰/۱۹	۱	۰/۱۹	۰/۰۰۴	۰/۹۴	۰/۰۰۱
	عضویت گروهی	۷۷۶/۸۴	۱	۷۷۶/۸۴	۱۶/۳۶	۰/۰۰۱	۰/۴۱
رضایت از زندگی	پس‌آزمون-پیش‌آزمون	۰/۰۰۳	۱	۰/۰۰۳	۰/۰۰۱	۰/۹۸	۰/۰۰۱
	عضویت گروهی	۱۰۷/۰۰	۱	۱۰۷/۰۰	۱۹/۴۵	۰/۰۰۱	۰/۴۵
	پیگیری-پیش-آزمون	۰/۰۵	۱	۰/۰۵	۰/۰۰۹	۰/۹۲	۰/۰۰۱
	عضویت گروهی	۱۴۵/۱۹	۱	۱۴۵/۱۹	۲۳/۴۴	۰/۰۰۱	۰/۵۰
آمادگی روانی	پس‌آزمون-پیش‌آزمون	۷/۱۱	۱	۷/۱۱	۱/۳۴	۰/۲۵	۰/۰۵
	عضویت گروهی	۵۴/۲۵	۱	۵۴/۲۵	۱۰/۲۶	۰/۰۰۴	۰/۳۰
	پیگیری-پیش-آزمون	۹/۱۶	۱	۹/۱۶	۱/۲۰	۰/۲۸	۰/۰۵
	عضویت گروهی	۱۰۵/۱۷	۱	۱۰۵/۱۷	۱۳/۸۲	۰/۰۰۱	۰/۳۷
سرذوق بودن	پس‌آزمون-پیش‌آزمون	۲/۴۶	۱	۲/۴۶	۱/۰۹	۰/۳۰	۰/۰۴
	عضویت گروهی	۴۵/۵۹	۱	۴۵/۵۹	۲۰/۳۲	۰/۰۰۱	۰/۴۶
	پیگیری-پیش-آزمون	۳/۰۵	۱	۳/۰۵	۱/۵۷	۰/۲۲	۰/۰۶
	عضویت گروهی	۷۴/۶۲	۱	۷۴/۶۲	۳۸/۵۷	۰/۰۰۱	۰/۶۲
زیبایی‌شناختی	پس‌آزمون-پیش‌آزمون	۰/۳۲	۱	۰/۳۲	۰/۰۱	۰/۸۹	۰/۰۰۱
	عضویت گروهی	۱۵۹/۵۲	۱	۱۵۹/۵۲	۸/۷۳	۰/۰۰۷	۰/۲۷
	پیگیری-پیش-آزمون	۲/۲۷	۱	۲/۲۷	۰/۱۴	۰/۷۰	۰/۰۰۶
	عضویت گروهی	۲۶۰/۱۱	۱	۲۶۰/۱۱	۱۷/۰۱	۰/۰۰۱	۰/۴۲
خودکارآمدی	پس‌آزمون-پیش‌آزمون	۰/۰۴	۱	۰/۰۴	۰/۰۰۶	۰/۹۴	۰/۰۰۱
	عضویت گروهی	۱۱۴/۹۱	۱	۱۱۴/۹۱	۱۳/۰۸	۰/۰۰۱	۰/۳۶
	پیگیری-پیش-آزمون	۰/۰۱	۱	۰/۰۱	۰/۰۰۲	۰/۹۶	۰/۰۰۱
	عضویت گروهی	۱۳۱/۰۲	۱	۱۳۱/۰۲	۱۵/۵۲	۰/۰۰۱	۰/۴۰
امیدواری	پس‌آزمون-پیش‌آزمون	۰/۴۷	۱	۰/۴۷	۰/۲۷	۰/۶۰	۰/۰۱
	عضویت گروهی	۴۶/۷۳	۱	۴۶/۷۳	۲۷/۱۶	۰/۰۰۱	۰/۵۴
	پیگیری-پیش-آزمون	۰/۰۳	۱	۰/۰۳	۰/۰۱	۰/۹۱	۰/۰۰۱
	عضویت گروهی	۶۵/۸۷	۱	۶۵/۸۷	۲۲/۰۱	۰/۰۰۱	۰/۴۸

رو دلیلی برای ناهمگن فرض کردن واریانس‌ها وجود ندارد. نتایج بررسی همگنی شیب‌های رگرسیون حاکی از عدم معنی‌داری تعامل بین عامل گروه و پیش‌آزمون بود ($p > ۰/۰۵$). همچنین قبل از آزمون کوواریانس، با

بررسی شد. بررسی همگنی واریانس‌ها نشان می‌دهد که معناداری آزمون لون در نمره‌ی متغیر سرزندگی تحصیلی در هر سه مرحله‌ی اندازه‌گیری (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) برقرار است ($p > ۰/۰۵$)، از این

استفاده از آزمون کلموگروف اسمیرنف، نرمال بودن توزیع نمونه‌ها بررسی شد که از نرمال بودن داده‌ها حکایت می‌کرد ($p > 0/05$)، بنابراین برای تحلیل آماری از تحلیل کوواریانس تک‌متغیری استفاده شد.

جدول ۵- نتایج تحلیل کوواریانس تک‌متغیره برای بررسی تأثیر مداخله بر سرزندگی تحصیلی آزمودنی‌های گروه‌های آزمایش و گواه در دو مرحله‌ی پس‌آزمون و پیگیری

متغیرها	مراحل منبع تغییرات	مجموع مجدورات	درجه‌ی آزادی	میانگین مجدورات	F	معناداری	مجدورات
سرزندگی تحصیلی	پس‌آزمون-پیش‌آزمون	۴/۵۰	۱	۴/۵۰	۰/۰۹	۰/۷۵	۰/۰۰۴
	عضویت گروهی	۳۵۹/۳۲	۱	۳۵۹/۳۲	۷/۸۶	۰/۰۱	۰/۲۵
	خطا	۰/۱۹	۱	۰/۱۹	۰/۰۰۴	۰/۹۴	۰/۰۰۱

و روابط مثبت با دیگران) را اثبات کرده‌اند. همبستگی شادی با برون‌گرایی آنقدر مسلم و قوی است که برخی صاحب‌نظران تعریف شادی و نشاط را بدون در نظر گرفتن برون‌گرایی صحیح نمی‌دانند و معتقدند این همبستگی می‌تواند شادی ۱۷ سال بعد فرد را پیش‌بینی کند (۲۷). امروزه تأثیر شادی و سرزندگی بر سلامت روان بخوبی مشخص شده است. تحقیقات نشان داده‌اند که خلق مثبت سیستم ایمنی بدن را افزایش و خلق منفی کاهش می‌دهد، بنابراین مردم شاد بیشتر عمر می‌کنند (۲۷). داشتن معنا و هدف در زندگی، همه‌ی افراد را بدون توجه به تفاوت فردی عمده، بانشاط و سرزنده می‌کند. در مقابل، افراد ناشاد بدبینانه فکر و عمل می‌کنند، در خیالات خود فرو می‌روند، خود و دیگران را سرزنش می‌کنند و از تلاش برای حل مشکلات اجتناب می‌ورزند (۲۷).

هدف پژوهش حاضر، بررسی تأثیر آموزش معنادرمانی بر شادکامی و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه‌ی دوم دوره‌ی دوم متوسطه‌ی شهر خرم‌آباد بود. بر اساس نتایج این پژوهش، آموزش معنادرمانی بر شادکامی و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر داشته و باعث افزایش این دو مؤلفه در مراحل پس‌آزمون و پیگیری شده است که این یافته با پژوهش‌های آرگایل و مارتین (۱۳)، فرانکل (۲۰)، راجرز (۲۱)، و گان (۲۲) و می‌پر (۲۳) هماهنگ است.

در تبیین یافته‌های این پژوهش می‌توان گفت که رویکرد

همان گونه که جدول ۵ نشان می‌دهد، آزمودنی‌های دو گروه آزمایش و گواه در متغیر سرزندگی تحصیلی تفاوت معناداری دارند و آموزش معنادرمانی توانسته به‌طور معناداری سرزندگی تحصیلی ($p < 0/01$) در گروه آزمایش را نسبت به گروه گواه در هر دو مرحله‌ی پس‌آزمون (۰/۲۷) و پیگیری (۰/۳۷) افزایش دهد.

نتیجه‌گیری

یافته‌های تحقیقاتی حاکی از آن است که دانشجویان و دانش‌آموزانی که معنا و هدفی برای زندگی خود می‌یابند، شادی و سرزندگی بیشتری را تجربه می‌کنند (۲۲-۲۳). فریدمن (۲۶) دریافت که اگر افراد احساس کنند زندگی‌شان معنادار و جهت‌دار است و به ارزش‌هایی که به زندگی‌شان جهت می‌دهد اطمینان داشته باشند، شادتر خواهند بود. به اعتقاد آرگایل نمرات مقیاس معنا و هدف در زندگی، به شدت، با نمرات شادی همبستگی دارد. از سوی دیگر، پژوهش‌های انجام گرفته درباره‌ی سرزندگی نشان می‌دهد که افکار و رفتارهای افراد شاد سازگارانه و کمک‌کننده است. این افراد با دیدی روشن به امور می‌نگرند، دعا و نیایش می‌کنند و برای حل مسائل خود مستقیماً می‌کوشند و بموقع از دیگران کمک می‌خواهند.

پژوهش‌های بسیاری ارتباط شادی با مؤلفه‌های بعد اجتماعی شخصیت انسان (برون‌گرایی، کمک به دیگران و نوع‌دوستی، توافق اجتماعی و وظیفه‌شناسی

آموزشی معنادرمانی برگزار کنند و معلمان نیز به جای تمرکز بر حجم یادگیری یادگیرندگان، در معنادار کردن تکالیف برای دانش‌آموزان و آموزش هدف‌گزینی به آنان بکوشند، زیرا بسیاری از دانش‌آموزان نمی‌توانند برای زندگی خود و انجام تکالیف درسی اهداف کوتاه‌مدت و بلندمدت تعیین کنند. همچنین پیشنهاد می‌شود آزمون معنا و هدف در زندگی، شادکامی و سرزندگی تحصیلی در مدارس برگزار شود تا دانش‌آموزانی که عملکرد مناسبی در این آزمون‌ها ندارند شناسایی شده و در دوره‌های آموزشی متناسب، که متخصصان تربیتی برای آنها برگزار می‌کنند، شرکت کنند. این پژوهش فقط برای دانش‌آموزان دختر انجام شد و برای تعمیم نتایج لازم است پژوهش‌های دیگری در مورد دانش‌آموزان پسر انجام شود.

تشکر و قدردانی

در پایان از مساعدت‌های تمامی عوامل به‌ویژه مدیریت محترم آموزش و پرورش شهر خرم‌آباد، مدارس شهر خرم‌آباد و تمامی دانش‌آموزان عزیز که بی‌دریغ در روند این پژوهش ما را یاری نمودند، صمیمانه سپاسگزاری می‌گردد.

معنادرمانی می‌کوشد با استفاده از روش‌های افزایش آگاهی وجودی و پرسش از مراجع درباره‌ی معنا و هدف زندگی به وی کمک کند تا برای زندگی خود معنا بیابد و در واقع با پرسش سقراطی تفکر فرد را به مبارزه می‌طلبد. معنایابی، که اساس نیروی محرکه‌ی فرد است، با ایجاد تنش فرد را وادار به یافتن معنا می‌کند. معنادرمانی نیز با تأکید بر مسئولیت‌پذیری افراد، آنها را به پذیرش مسئولیت انجام تکلیف و توجه به آن متعهد می‌کند. آموزش گروهی معنادرمانی هم بر ماندن فرد در زمان حال و تجربه‌ی حال و اکنون، به عنوان یک تجربه‌ی ارزشمند، تأکید دارد.

آموزش معنادرمانی و فراگیری آن باعث می‌شود که یادگیرندگان با آمادگی و اعتمادبه‌نفس بیشتری در جلسات امتحان حاضر شوند و در نتیجه عملکرد تحصیلی بهتری داشته باشند. قدرت و انعطاف‌پذیری ذهنی در انجام تکالیف تحصیلی، انگیزه‌ی ادامه‌ی تحصیل و نیز درگیری با مسایل تحصیلی این دانش‌آموزان بیشتر است. کسانی که معنا و هدفی برای فعالیت‌های خود می‌یابند به طور فزاینده از یادگیری لذت می‌برند و از انرژی بیشتری برای دستیابی به موفقیت برخوردارند (۵۱).

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که آموزش معنادرمانی به افزایش شادکامی و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان می‌انجامد. در این راستا پیشنهاد می‌شود مسئولان آموزش و پرورش، به منظور آگاهی بیشتر معلمان از این روش‌ها، دوره‌های ضمن خدمت و کارگاه‌های

دریافت مقاله: ۹۵/۸/۵؛ پذیرش مقاله: ۹۶/۴/۲۰

منابع

1. Spear L. P. The adolescent brain and age related behavioral manifestations. *Neuroscience and Behavioral Reviews* 2000;24(4):417-463
2. Pettus K. R. The relationship of prenatal monitoring to community college student adjustment and achievement: differences by gender, ethnicity, parental education level, and student residence [ph.D Thesis]. Carolina University; 2006.
3. Martin AJ, Marsh HW. Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools* 2006;43(3):267-282.
4. Putwain DV, Connors L, Symes W, Douglas-Osborn E. Is academic buoyancy anything more than adaptive coping?. *Journal of Anxiety, Stress & Coping* 2012;25(3):349-358.
5. Martin AJ, Marsh HW. Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology* 2008;46(1): 53-83.

6. Martin AJ, Marsh, HW. Workplace and academic buoyancy: psychometric assessment and construct validity amongst school personnel and students. *Journal of Psychoeducational Assessment* 2008;26(2):168-184.
7. Duijn M, Rosenstiel IV, Schats W, Smallenbroek C, Dahmen R. Vitality and health: A lifestyle programme for employees, *European Journal of Integrative Medicine* 2011;3(2):97-101.
8. Solberg PA, Hopkins WG, Ommundsen Y, Halvari H. Effects of three training types on vitality among older adults: A self-determination theory perspective. *Psychology of Sport and Exercise* 2012;(13):407-417.
9. Mikaeili N, Afrooz GH, Gholizadeh L. The relationship of self-concept and academic burnout with academic performance of girl students. *Journal of school psychology* 2012;1(4):90-103. [Persian]
10. Bean J, Eaton SB. The psychology underlying successful retention practices. *Journal of college student retention* 2001;3(1):73-89.
11. Bostic TJ, Ptacek J. Personality factors and the short-term variability in subjective wellbeing. *Journal of Happiness Studies* 2001;2(4):355-373.
12. Diener E. Frequently Asked Questions (FAQ's) about subjective well-being (happiness and life satisfaction): a primer for reporters and newcomers. 2007; Available at: <http://www.psych.uiuc.edu/~ediener/faq.html>. Accessed december 23.
13. Argyle M, Martin M, Lu L, Spielberg C, Sarason I. *Testing for stress and happiness: The role of social and cognitive factors. Stress and emotion: anxiety, anger, and curiosity*. In: Spielberger ChD, editor, Michigan: Taylor, Francis; 1995.
14. Valois RF, Zullig KJ, Huebner ES, Drane JW. Physical activity behaviors and perceived life satisfaction among public high school adolescents. *Journal of school Health* 2004;74(2):59-65.
15. Strack F, Argyle M, Schwarz N. *Subjective well-being: an interdisciplinary perspective*. 1st ed. Oxford u.a.: Pergamon Press; 1991.
16. Myers DG, Diener E. Who is happy? *Psychological Science* 1995;6 (1):10-19.
17. Argyl M. *The Psychology of Happiness*. Methuen: London, editor, Bahrami, Isfahan: Publications Jahhad keshavarzi; 2002.
18. Korai Nouri R, Mocrie A, Mohammadifar M, Yazdani E. The Study of Happiness & Well Being And The Role of Different Factors For Them Among Students of Tehran University. *Journal Psycho-Educational* 2002;32(1):3-41. [Persian]
19. Alipoor A, Noorbala A. A preliminary evaluation of the validity and reliability of the Oxford happiness questionnaire in students in the universities of Tehran. *Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology (Andeeshah Va Raftar)* 1999; 5(18-17):55-65. [Persian]
20. Frankl V. "The Feeling of Meaninglessness: A Challenge to Psychotherapy" *American Journal of Psychotherapy* 1972 (32): 85-89.
21. Rogers, C. *A way of being*. Boston: Houghton-Mifflin; 1980.
22. Vaughan F. Spiritual intelligence?. *Journal of humanistic psychology* 2003;42: (2):16-33.
23. Mayer JD. Spiritual intelligence or spiritual consciousness. *The International journal for the psychology of religion* 2000;10:47-56.
24. Ryan RM, Deci EL. To be happy or to be self-fulfilled: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual review of psychology* 2001;52:141-166.
25. Muraven M, Gagen M, Rosman H. Helpful self control: autonomy support, vitality, and depletion. *Journal of experimental psychology* 2008;44(3):573-585..
26. Freedman J. *Happy people: What happiness is, who has it, and why*. New York: Harcourt. Brace Jovanovich; 1978.
27. Moradi M, jafari A, Abedi M. Happiness and personality: review. *Advances in Cognitive Science* 2005;2(42):60-71. [Persian]
28. Waytz A, Hershfield HE., Tamir DI. Mental simulation and meaning in life. *Journal of Personality and Social Psychology* 2015;108:336-355
29. Kray LJ, George LG, Liljenquist KA, Galinsky AD, Tetlock PE, Roese NJ. From what might have been to what must have been: Counterfactual thinking creates meaning. *Journal of Personality and Social Psychology* 2010;98:106-118
30. Heintzelman SJ, King LA. (The feeling of) meaning-as-information. *Personality and Social Psychol-*