اثربخشی الگوی تدریس مبتنی بر معنای زندگی بر سرزندگی تحصیلی و انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان*

مهدی گودرزی[۱] ◉ دکتر آمنه معاضدیان[۲] ◉ دکتر حسن اسدزاده[۳] ◉ دکتر مستوره صداقت[۴]

چکیده: این پژوهش با هدف بررسی اثربخشی الگوی تدریس مبتنی بر معنای زندگی بر سرزندگی تحصیلی و انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان انجام شده است. پژوهش به‌صورت نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون با گروه کنترل انجام شده است. جامعه آماری پژوهش شامل همهٔ دانش‌آموزان پسر پایه هشتم آموزش و پرورش منطقه ۱۵ شهر تهران بود که در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ مشغول به تحصیل بودند. برای انتخاب نمونه آماری روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای به‌کارگرفته شد و دو کلاس یکی گروه آزمایش (۳۲ نفر) و دیگری گروه کنترل (۳۲ نفر) به‌صورت تصادفی انتخاب شدند. پرسشنامه انگیزش تحصیلی والرند و همکاران (۱۹۹۲) با روایی صوری و پایایی در بازآزمایی (۰/۷۳) و آلفای کرونباخ در انگیزش درونی (۰/۸۴)، بیرونی (۰/۸۶) و بی‌انگیزگی (۰/۶۷) و پرسشنامه سرزندگی تحصیلی دهقانی‌زاده و حسین‌چاری (۱۳۹۱) با روایی همبستگی هر گویه با نمرهٔ کل ۰/۵۴ تا ۰/۶۴ و آلفای کرونباخ ۰/۷۷، ابزارهای پژوهش بودند. الگوی تدریس مبتنی بر معنای زندگی را معلم برای یک سال تحصیلی در گروه آزمایش اجرا کرد و گروه کنترل این الگوی تدریس را دریافت نکرد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از تحلیل کوواریانس چندمتغیری استفاده شد. نتایج نشان داد انگیزش درونی (F(۱ و ۵۴) = ۵۰/۰۵۷، P<۰/۰۵)، انگیزش بیرونی (F(۱ و ۵۴)= ۳۷/۱۰۳، P<۰/۰۱) و بی‌انگیزشی (F(۱ و ۵۴)= ۵۶/۷۵۱، P<۰/۰۱) و سرزندگی تحصیلی (F(۱ و ۵۴) = ۶۲/۵۱۴، P<۰/۰۱) به‌صورت معنادار تحت تأثیر اجرای الگوی تدریس مبتنی بر معنای زندگی قرار گرفته‌اند. با توجه به یافته‌ها می‌توان نتیجه گرفت که الگوی تدریس مبتنی بر معنای زندگی بر انگیزش درونی، انگیزش بیرونی، بی‌انگیزشی و سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان مؤثر است..

کلید واژگان: الگوی تدریس، انگیزش تحصیلی، سرزندگی تحصیلی، معنای زندگی

☑ تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۸/۲۰ ☑ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۳/۱۷

* *این مقاله مستخرج از رساله دکتری نویسنده اول است.*

۱. دانش‌آموخته دوره دکتری روانشناسی تربیتی، واحد سمنان، دانشگاه آزاد اسلامی، سمنان، ایران. ..... **Email:** mahdigoodarzi6113@gmail.com

۲. **نویسنده مسئول:** استادیار گروه روانشناسی، واحد سمنان، دانشگاه آزاد اسلامی، سمنان، ایران. ..... **Email:** a.moazedian@semnaniau.ac.ir

۳. استاد گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران. ..... **Email:** Asadzadeh@atu.ac.ir

۴. دانشیار گروه روانشناسی، واحد تهران جنوب، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران. ..... **Email:** m_sedaghat@azad.ac.ir

مقدمه

مهم‌ترین مفهومی که ارتباطی مستقیم با فرایند یاددهی- یادگیری دارد، مفهوم انگیزش[1] است که در علوم تربیتی از جایگاه مهمی برخوردار است (حسن‌زاده و مهدی‌نژادگرجی، ۱۳۹۸)، به‌طوری‌که از گذشته، روانشناسان و مربیان نقش انگیزش را در حیطه‌های مختلف تحصیلی مورد توجه قرار دادند (ویسانی و همکاران، ۱۳۹۱). در حوزه تعلیم و تربیت، انگیزش یک آمادگی روانی و پیش‌نیاز یادگیری است که آشکارا بر یادگیری تأثیر می‌گذارد و مهم‌ترین شرط برای یادگیری محسوب می‌شود (کدیور، ۱۳۹۸). این ارتباط به قدری درهم تنیده که برخی محققان معتقدند امکان درک یادگیری بدون انگیزش وجود ندارد (مرزیه، ۱۳۹۵). بنابراین انگیزش، قلب یادگیری و هدف آموزش است و اولین عنصر رفتار محسوب می‌شود، به‌طوری‌که هرچه انگیزهٔ یادگیرنده برای یادگیری بیشتر باشد، برای رسیدن به هدف، فعالیت بیشتری می‌کند (لطف‌آبادی، ۱۳۹۸). بر این اساس انگیزش تحصیلی[2] به رفتارهایی اطلاق می‌شود که منجر به یادگیری و پیشرفت می‌شود و فرایندی است که یادگیرنده را به حرکت وامی‌دارد، حرکتی که جهت‌دار و دارای مسیر مشخصی است و به‌طور مستمر یادگیرنده را به‌سوی عملکرد بهتر تحصیلی هدایت می‌کند (عباس‌زاده و همکاران، ۱۳۸۷).

نظریه خود تعیین‌گری[3] یکی از دیدگاههای چندمفهومی برای تبیین انگیزش تحصیلی محسوب می‌شود که به‌صورت نظام‌مند، نیازهای پویشی، انگیزشی، عاطفی و بهزیستی انسان را در بافت ضروری و بدون واسطه توصیف، توضیح و تبیین می‌کند (شفعی، ۱۳۹۸). بر این اساس بین کمیت، مقدار و شدت انگیزش، با کیفیت و انواع آن تفاوت وجود دارد. بدین معنا که عوامل درونی و بیرونی در انگیزش دخالت دارند و انواع حالات انگیزشی بر اساس دلایل و اهداف، متفاوت‌اند (مرزیه، ۱۳۹۵). فرض آنها این است که در انسان تمایل ذاتی و درونی برای رفتار و یادگیری وجود دارد که یا از طریق محیط پیرامون تشویق و حمایت می‌شود یا بر اثر بی‌توجهی، تضعیف می‌شود. بر اساس نظریه خودتعیین‌گری، انواع گوناگون انگیزش را می‌توان در یک پیوستار نشان داد. در یک‌سو، انگیزش درونی که خودمختاری کامل فرد را نشان می‌دهد، در وسط پیوستار، انگیزش بیرونی و در سوی دیگر، بی‌انگیزشی قرار دارد. انگیزش درونی[4]، از عواملی همچون علاقه یا کنجکاوی سرچشمه می‌گیرد (میلتیادو و ساونیه[5]، ۲۰۰۳) و تمایل ذاتی برای جستجو و تسخیر چالشها به‌منزلهٔ اهداف فردی و علائق شخصی است و به تحریک شدن و تعقیب کردن یک فعالیت صرفاً به دلیل لذت و ارضایی که از خود آن فعالیت برمی‌خیزد، اشاره دارد (فرچایلد[6]

1. Motivation
2. Academic motivation
3. Self-determination theory
4. Intrinsic motivation
5. Miltiadou & Savenye
6. Fairchild

و همکاران، ۲۰۰۵). اما انگیزش بیرونی[1] افراد را به‌خاطر پاداشها و تقویتهای بیرونی مجبور به انجام یک تکلیف می‌کند و هنگامی که افراد به‌صورت بیرونی برانگیخته می‌شوند، برای به‌دست آوردن چیزی بیشتر از لذت خود عمل یا تکلیف، فعالیت می‌کنند (رضایی، ۱۳۹۶). در نهایت بی‌انگیزشی[2] به حالتی گفته می‌شود که فرد فاقد قصد و نیت برای انجام دادن عملی باشد که سبب عدم ارزشگذاری به فعالیت است. افراد بی‌انگیزه برای انجام دادن فعالیتهای خود نه خشنودی و ارزشمندی درونی و نه مشوقهای بیرونی دارند و در نتیجه از انجام دادن فعالیت اجتناب می‌کنند (کلارک و شروت[3]، ۲۰۱۰).

انگیزه‌های درونی دانش‌آموز مانند هدفها، علایق، نگرشها، خودپنداره و غیره و شرایط بیرونی انگیزشی مانند شرایط خانواده، برنامه درسی، تدریس معلم، محیط آموزشی و غیره، از جمله عوامل مؤثر بر انگیزش تحصیلی هستند (طاهری و فیاضی، ۱۳۹۰) که فهم چگونگی اثرگذاری و رویارویی دانش‌آموزان با این عوامل، از مهم‌ترین نگرانیهای موجود در حوزه تعلیم و تربیت است (پتوس[4]، ۲۰۰۶). کسب نتایج رضایت‌بخش در دوران تحصیل، نیازمند احساس انرژی، شادی، انگیزش و همچنین توانایی رویارویی با چالشها، موانع و فشارهای خاص دوران تحصیل است (کامرفورد[5] و همکاران، ۲۰۱۵). در برابر این مشکلات، مجموعه‌ای از تواناییها و استعدادهای درونی به‌عنوان سرزندگی تحصیلی[6] وجود دارد که موجب سازگاری دانش‌آموزان در رویارویی با تهدیدها، موانع، سختیها و فشارها می‌شوند (مارتین و مارش، ۲۰۰۹) و با کمک آن، دانش‌آموزان آماده می‌شوند تا پاسخی درست و هماهنگ با محیط یادگیری از خود نشان دهند (پتوس، ۲۰۰۶) و احتمال موفقیت در محیط مدرسه و سایر موقعیتهای زندگی را، به‌رغم مصائب و دشواریهای محیطی و مشکلات اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی افزایش می‌دهد (مهدیانی، ۱۳۹۴).

از این رو، عامل مهمی که می‌تواند انگیزه‌های دانش‌آموزان و پاسخهای مثبت، سازنده و انطباقی آنها را به انواع چالشهایی که در دوران تحصیلی تجربه می‌شوند، افزایش دهد، معلمان حمایتگری‌اند که انتظارات مثبت از دانش‌آموزان دارند و فرصت ابراز وجود و احساس مفید بودن را در آنها ایجاد و تقویت می‌کنند (مارتین و همکاران، ۲۰۱۳). دسی و رایان[7] (۲۰۰۸) نیز دریافتند دانش‌آموزانی که معلمان خود را به‌مثابه فردی حامی استقلال و خودمختاری خود تلقی و رابطه گرم و دوستانه با آنها برقرار می‌کنند، از انگیزه درونی بالایی برخوردارند و احساس شایستگی بیشتری می‌کنند و تمایل بسیار برای انجام دادن تکالیف درسی دارند. این مسئله به اهمیت نگرش و باورها، سبک و شیوه تدریس و به‌طورکلی

1. Extrinsic motivation
2. Amotivation
3. Clark & Schroth
4. Pettus
5. Comerford
6. Academic buoyancy
7. Ryan & Deci

الگوی تدریس[1] معلم اشاره دارد. همچنین مطالعات نشان می‌دهد که الگوی تدریس معلمان بر طراحی، سازماندهی و اجرای بیشتر تعاملاتشان با دانش‌آموزان و بر فعالیتهای کلاسی تأثیرات بسیار دارد (هوی[2] و همکاران، ۲۰۰۶).

هر نظام آموزشی بر اساس مبانی فلسفی و تربیتی خود اهدافی را برای دستیابی تعیین می‌کند. طبق سند تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران، اساس و هدف اصلی نظام آموزشی کشور رسیدن دانش‌آموزان (متربیان) به مراتبی از حیات طیبه است. بر این اساس و با توجه به شرایط نظام آموزشی، نیاز به چرخشهایی در زیرنظامهای تربیت رسمی و عمومی در مسیر عملی و اجرایی در دستیابی به این هدف احساس می‌شود (مبانی نظری سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰). در این خصوص یکی از حوزه‌هایی که باید به آن توجه کرد، به‌کارگیری الگوهای تدریس است، زیرا الگوهای تدریس فرایندی هستند که به پیش‌بینی روشهای مطلوب برای نیل به تغییرات مورد نظر در دانش، مهارت و عواطف دانش‌آموزان می‌پردازد و به رفع پیچیدگیهای آموزشی و روشن کردن تعاملات پیچیده بین عوامل مختلفی، از سطح کلان که شامل نظام اجتماعی، نظام آموزشی کشوری تا مدرسه و سطح خردتر شامل کارکنان مدرسه و نظام مدرسه و رابطه معلم و دانش‌آموز، می‌پردازند. الگوهای تدریس به فرایند تصمیم‌گیری کمک فراوانی می‌کنند، امور تدریس را سازماندهی و موجب اعتماد به نفس معلمان می‌شوند و در نهایت شرایطی را برای رسیدگی به مشکلات آموزشی و تربیتی دانش‌آموزان فراهم می‌کنند (محمدی باغملایی، ۱۳۹۵).

از میان دسته‌بندی الگوهای تدریس، خانوادهٔ الگوهای تدریس فردی[3] که عموماً بر پایهٔ رویکردهای انسانگرایان شکل گرفته است، جایگاه اصالت انسانی را در هوشیاری او می‌دانند و بر این اساس تلاش می‌کنند تا آموزش را چنان شکل دهند که دانش‌آموزان بتوانند خود را بهتر بشناسند، مسئولیت آموزشی خود را به‌عهده بگیرند و به حدی بالاتر از رشد دست یابند و در جستجوی زندگی سطح بالاتری باشند. به بیان دیگر، الگوهای تدریس فردی، علاوه بر اینکه رشد دانش‌آموز را از لحاظ آموزشی ارزشمند می‌دانند، معتقدند که دانش‌آموزان رشد یافته‌تر، مثبت‌تر و خودشکوفاتر، در یادگیری توانمندتر خواهند بود و توجه به مسائل روانی آنها موجب افزایش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان خواهد شد (اسدزاده، ۱۳۹۵). با وجود تلاشهایی که پژوهشگران صورت داده‌اند در این خانواده الگوهای تدریس، رویکرد معنادرمانی[4] مفاهیم ارزشمندی را مطرح می‌کند. این رویکرد از جمله رویکردهای روانشناسی محسوب می‌شود که برگرفته از مکتب وجودگرایی[5] است. فرانکل[6] بنیانگذار این نظریه

1. Teaching model
2. Hoy
3. Personal
4. Logotherapy
5. Existentialism
6. Frankl

مفاهیمی چون در جستجوی معنای زندگی، سقوط و انحطاط انسان، مسئولیت و انتخاب انسان در مقابل هستی، خلأ وجودی، ناخودآگاه معنوی، معنای غایی، ارزشهای انسانی و غیره را مطرح کرده است (دوبوا[1]، ۲۰۱۶).

الگوی تدریس مبتنی بر معنای زندگی علاوه بر توجه به اهداف خانواده الگوهای تدریس فردی، با تکیه بر نقش آزادی اراده، زندگی دانش‌آموزان را به سمت معناداری هدایت می‌کند و نگرش آنها را در مورد واکنشها و ایجاد گزینه‌های معنادار و مسئولانه‌تر در موقعیتهای مختلف، مشخص می‌کند. دانش‌آموزان بر اساس این الگو به گونه‌ای پرورش می‌یابند که سرزنشهای دیگران، موقعیتهای غیرقابل تغییر و رنج‌آور را مانعی برای عدم موفقیتهای خود نمی‌دانند و به افرادی قدرتمند، آگاه و متعهد تبدیل می‌شوند که بر اساس نظامهای ارزشی درونی، تصمیم‌گیری می‌کنند (شرایبر[2]، ۲۰۱۵). بر اساس این الگوی تدریس، معلم در پی آن است که دانش‌آموزان را از وظیفهٔ مسئولیت‌پذیری خود آگاه کند. بنابراین آنها را آزاد می‌گذارد که خود را در هرمورد مسئول بدانند و در نهایت خود سرنوشت خویش را به‌دست گیرند. در این شرایط دانش‌آموزان می‌پذیرند که زندگی فعلی آنها نتیجهٔ انتخابهایشان در گذشته است و تصمیمهایی که امروز می‌گیرند، زندگی آنها را در آینده شکل خواهد داد. همچنین معلم مشارکت فعال را در دانش‌آموزان تشویق می‌کند و فرصتهایی را ایجاد می‌کند برای مشارکت در کلاس، مدرسه، خانه و اجتماع که سبب تقویت مسئولیت شخصی، ابتکار عمل، تعامل با دیگران و عزت‌نفس در آنها می‌شود. (روسو-نتزر[3]، ۲۰۱۵). بر اساس این الگوی تدریس، دانش‌آموزان باید خودشان پاسخ پرسشهای خود را پیدا کنند و معلم مستقیماً به پرسشهای آنها پاسخ نمی‌دهد. معلم از هرگونه پند و موعظه خودداری می‌کند و هیچ هدف و معنایی را به دانش‌آموزان تجویز نمی‌کند، که اگر این اتفاق بیفتد هیچ پرورشی صورت نگرفته است. او با ایجاد فضایی بدون رقابت، توجه دانش‌آموزان را به پرسشهایی تأمل‌برانگیز: «من کی هستم؟ چرا اینجا هستم؟ چه چیزی برای من مهم است؟» معطوف و امکان خودکاوی را برای آنها فراهم می‌کند. این خودآگاهی سبب می‌شود که دانش‌آموزان به مهارتهایی مانند تمرکز، درک، همدلی، خلاقیت، تنظیمات عاطفی و هیجانی، صلاحیت اجتماعی، انسجام و معنا دست یابند (هوپ[4]، ۱۹۸۹؛ هرش[5]، ۱۹۹۵). معلم با تسهیل کردن فضای خودکاوی (مانند تنفس عمیق در آغاز کلاس، نوشتن مطالب تأمل‌برانگیز، بحثها و اندیشه‌های مشترک الهام گرفته از کتابهای الهی و ادبی) سبب تحریک و گسترش آگاهی از ارزشها، اخلاق و فضیلتها می‌شود. همچنین قرار گرفتن در طبیعت و ایجاد و گسترش هنرهای خلاقانه، زمینه‌ای برای بیان شخصی، اکتشاف و یادگیری فعال در مورد خود، زندگی و جهان

1. DuBois
2. Schreiber
3. Russo-Netzer
4. Hoppe
5. Hirsch

پیرامون، فراهم می‌کند (گودرزی و همکاران، ۱۴۰۱).

با توجه به مطالب بیان شده و ضرورت توجه به معنای زندگی و اهمیت به‌کارگیری مفاهیم و مؤلفه‌های رویکرد معنادرمانی در ساختار تعلیم و تربیت (اسدپور و حسین‌چاری، ۱۳۸۹؛ نیکونژاد و میرشاه‌جعفری، ۱۳۹۵؛ هوپ، ۱۹۸۹؛ هرش، ۱۹۹۵؛ روسو-نتزر، ۲۰۱۵؛ شرایبر، ۲۰۱۵؛ ولیتسکی و ولیتسکی[1]، ۲۰۱۸) و استفاده از یک الگوی تدریس مناسب، برای برآورده کردن نیازها و دستیابی به اهداف نظام آموزشی و پرورشی کشور (طبق سند تحول بنیادین) و همچنین با توجه به تأکید تأثیر رویکرد معنادرمانی بر انگیزش تحصیلی در پژوهشهای صورت گرفته در دانش‌آموزان (سانقی و احمدی، ۱۳۹۵؛ هاشمی، ۱۳۹۴؛ بیرامی و همکاران، ۱۳۹۳) و سرزندگی تحصیلی (سمیعی و عزیزمحمدی، ۱۳۹۸؛ سلطانی بناوندی،۱۳۹۶؛ قدم‌پور و همکاران، ۱۳۹۶) جهت کمک برای به حداکثر رساندن پتانسیل خلاق و تسهیل در خودمختاری، امیدواری، عملکرد تحصیلی و بهزیستی دانش‌آموزان، احساس می‌شود. بنابراین پژوهشگران در این پژوهش به بررسی این پرسش پرداخته‌اند که آیا الگوی تدریس مبتنی بر معنای زندگی بر انگیزش تحصیلی و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر دارد؟

روش پژوهش

این پژوهش کمی و به‌صورت نیمه‌آزمایشی است که در آن از طرح پژوهشی پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل استفاده شده است. جامعهٔ آماری شامل همه دانش‌آموزان پسر پایه هشتم مدارس دولتی اداره آموزش و پرورش منطقه ۱۵ شهر تهران بود که در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ مشغول به تحصیل بودند. برای نمونه‌گیری از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای استفاده شد. به این صورت که ابتدا فهرستی از مدارس دوره متوسطه اول منطقه ۱۵ آموزش و پرورش شهر تهران که دانش‌آموزان پایه هشتم داشتند، تهیه و از میان این مدارس یک مدرسه به‌صورت تصادفی ساده انتخاب شد. از مدرسهٔ منتخب دو کلاس، یکی به‌عنوان گروه آزمایش و دیگری به‌عنوان گروه کنترل به‌صورت تصادفی انتخاب شدند. ملاک ورود داشتن تمایل نسبت به تکمیل پرسشنامه‌ها و ملاکهای خروج، غیبتهای مکرر، جابه‌جایی میان کلاسی و مدرسه‌ای و عدم تمایل به تکمیل پرسشنامه‌ها بود. به‌صورت تجربی برای اجرای پژوهشهای آزمایشی برای هر گروه ۱۵ شرکت‌کننده مناسب است (دلاور، ۱۳۹۶) که با توجه به این مطلب و همچنین احتمال ریزش شرکت‌کنندگان در این پژوهش برای هر گروه دو کلاس با حداقل ۳۲ دانش‌آموز در نظر گرفته شد. به این ترتیب در هفته دو ساعت و تا پایان سال تحصیلی بر اساس طرح درس کتاب تفکر و سبک زندگی پایه هشتم و بر اساس مفاهیم، مؤلفه‌ها و تکنیکهای الگوی تدریس

1. Velički, V. & Velički, D.

مبتنی بر معنای زندگی، تدریس در گروه آزمایش اجرا شد. در جلسهٔ اول پس از معارفه و آشنایی معلم با دانش‌آموزان، پیش‌آزمون از هر دو گروه گرفته شد، سپس الگوی تدریس در گروه آزمایش اجرا شد و در پایان سال تحصیلی، دوباره پس‌آزمون از هر دو گروه گرفته شد. در نهایت برای تجزیه و تحلیل نتایج پژوهش علاوه بر شاخصهای آمار توصیفی، از روشهای آمار استنباطی تحلیل کوواریانس چندمتغیری در نرم‌افزار SPSS 24 استفاده شد.

ابزارهای پژوهش عبارت بودند از پرسشنامه انگیزش تحصیلی[1] والرند[2] و همکاران (۱۹۹۲) که بر مبنای نظریه خودتعیین‌گری ساخته شده و دارای ۲۸ گویه است که سه بعد انگیزش درونی (۲-۴-۶-۹-۱۱-۱۳-۱۶-۱۸-۲۰-۲۳-۲۵-۲۷)، انگیزش بیرونی(۱-۳-۷-۸-۱۰-۱۴-۱۵-۱۷-۲۱-۲۲-۲۴-۲۸) و بی‌انگیزشی (۵-۱۲-۱۹-۲۶) را به‌صورت لیکرت هفت درجه‌ای می‌سنجد و نمره هر خرده‌مقیاس با جمع سؤالهای مربوط به آن مشخص می‌شود. روایی و پایایی نمونه اصلی روی دانش‌آموزان دبیرستانی و نیز دانشجویان کانادایی مورد تأیید قرار گرفته است. این پرسشنامه را در ایران ویسانی و همکاران (۱۳۹۱) هنجاریابی کرده‌اند. روایی صوری آن را اعضای هیئت علمی دانشکده علوم تربیتی دانشگاه شیراز تأیید کرده‌اند و پایایی آن به روش بازآزمایی و محاسبه آلفای کرونباخ بررسی شده است. در بازآزمایی به فاصله دو هفته ضریب ۰/۷۳ به‌دست آمده است. میزان آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاسهای انگیزش درونی، بیرونی و بی‌انگیزگی به‌ترتیب ۰/۸۴، ۰/۸۶ و ۰/۶۷ به‌دست آمده است. پرسشنامه سرزندگی تحصیلی[3] را دهقانی‌زاده و حسین‌چاری (۱۳۹۱) براساس مقیاس سرزندگی تحصیلی مارتین و مارش (۲۰۰۹) تهیه کرده‌اند. این پرسشنامه ۹ گویه دارد که روی نمونه‌ای ۱۸۶ نفری از دانش‌آموزان دختر و پسر دبیرستانی شهرستان مهریز اجرا شده است. نمره‌گذاری پرسشنامه به‌صورت لیکرت هفت درجه‌ای است که نمره‌گذاری معکوس ندارد و حاصل‌جمع پاسخها، امتیاز کلی این پرسشنامه را تشکیل می‌دهد. برای محاسبهٔ روایی، همبستگی هر گویه با نمرهٔ کل محاسبه شده که دامنهٔ آنها بین ۰/۵۴ تا ۰/۶۴است و برای محاسبهٔ پایایی، آلفای کرونباخ آن ۰/۷۷ به‌دست آمده است (دهقانی‌زاده و همکاران، ۱۳۹۳).

در گروه آزمایش، معلم برای تدریس درس تفکر و سبک زندگی پایه هشتم با توجه به طرح درس سالیانه و بر اساس مفاهیم و تکنیکهای موجود در الگوی تدریس مبتنی بر معنای زندگی، تدریس خود را انجام داده است (جدول ۱). اجزای اصلی این الگوی تدریس شامل ۱۰ مؤلفه مفاهیم اصلی، ۶ مؤلفه تکنیکهای تأثیرگذار، ۴ راهبرد و ۹ روش تدریس پیشنهادی است (گودرزی و همکاران، ۱۴۰۱).

1. Academic Motivation Scale
2. Vallerend
3. Academic Buoyancy Scale

جدول ۱. محتوای تدریس کتاب تفکر و سبک زندگی پایه هشتم بر اساس الگوی تدریس مبتنی بر معنای زندگی

ردیف	موضوع درس	فعالیت معلم بر اساس الگوی تدریس مبتنی بر معنای زندگی	
		مفاهیم	تکنیکها
۱	آشنایی با دانش‌آموزان و بیان کلیات روش تدریس و انتظارات معلم	.....	.....
۲	زیبایی	یگانگی - معناجویی	گفتگوی سقراطی کشف نیروی زندگی
۳	نقاشی شاهزاده خانم	مسئولیت‌پذیری - آزادی اراده	استعاره و مثالهای واقعی مثلث معنا
۴	مهارتهای زندگی موفق کدام‌اند؟	معناجویی - انتخابگری - مسئولیت‌پذیری - معنایابی در کار	گفتگوی سقراطی پاسخگو بودن به زندگی مثلث معنا
۵	مهارت کنترل نفس چیست؟	از خود فراروندگی[1] - معنایابی در رنج	مثلث معنا
۶	جان و تن	معناجویی - از خود فراروندگی	استعاره‌ها و مثال واقعی
۷	تو نیکی می‌کن و در دجله‌انداز	معناجویی - از خود فراروندگی	مثلث معنا
۸	رفتارهای پرخطر چیست؟	خلأ وجودی - انتخابگری	پاسخگو بودن به زندگی مثلث معنا
۹	مهارت بهبود خودپنداره و افزایش اعتماد به نفس	معناجویی - یگانگی - آزادی اراده	گفتگوی سقراطی کشف نیروی معنا
۱۰	مهار افسردگی	خلأ وجودی - معنایابی در رنج - معنایابی در مرگ	گفتگوی سقراطی کشف نیروی معنا
۱۱	ارزشها و معیارهای رفتاری	معناجویی	مثلث معنا
۱۲	مهارتهای تصمیم‌گیری	انتخابگری - مسئولیت‌پذیری	مخرج مشترک کشف نیروی معنا
۱۳	چرا باید به همدیگر احترام بگذاریم؟	از خود فراروندگی	گفتگوی سقراطی

نکته‌ها:
۱. هر درس در دو جلسه تدریس شده است.
۲. علاوه بر فعالیتهایی که در کتاب به‌عنوان تکلیف برای دانش‌آموزان در نظر گرفته شده بود، با توجه به موضوع درس و تکنیکهایی که معلم در هرجلسه استفاده کرده، از دانش‌آموزان تکالیفی خواسته شده است.
۳. معلم با توجه به طرح درس، موضوع درس و تکنیکهایی که در تدریس استفاده کرده، از راهبردها و روشهای تدریس پیشنهادی شامل اکتشافی (هدایت شده، هدایت نشده- تأملی)، مشکل محور (بدیعه پردازی-مسئله‌محور)، بحث (تأملی- هدایت شده)، انسانگرا (کلاس باز-غیردستوری) استفاده کرده است.
۴. تکالیف دانش‌آموزان در قالب گفتگو و بیان مسئله شخصی، تکمیل کردن جدولها و پاسخ به پرسشهای مشخص در هرجلسه تعیین شده است.

1. Self-transcendence

یافته‌های پژوهش

شاخصهای میانگین و انحراف استاندارد داده‌ها، به‌ترتیب در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون در گروه آزمایش برای سرزندگی تحصیلی (S=۴/۱۸، M=۳۷/۱۶ و S=۵/۴۴، M=۳۱/۰۶) و انگیزش درونی (S=۵/۷، M=۵۰/۸ و S=۵/۶۷، M=۴۷/۲۲)، انگیزش بیرونی (S=۵/۶۸، M=۵۴/۰۹ و S=۶/۷۸، M=۴۹/۷۵) و بی‌انگیزشی (S=۳/۰۹، M=۱۱/۱۹ و S=۲/۴۶، M=۷/۹۴) و همچنین در گروه کنترل برای سرزندگی تحصیلی (S=۵/۳۳، M=۳۳/۱۳ وS=۵/۴، M=۳۲/۸۸) و انگیزش درونی (S=۴/۷۲، M=۴۷/۸۸ و S=۴/۴۴، M=۴۷/۹۱)، انگیزش بیرونی (S=۵/۲، M=۴۸/۹۷ و S=۵/۴۴، M=۴۹/۲۵) و بی‌انگیزشی (S=۲/۹۴، M=۷/۸۱ و S=۲/۹، M=۷/۶۳) به‌دست آمده است. برای بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها از شاخص شاپیرو-ویلک استفاده شده است. این شاخص نشان داد که هر یک از متغیرها در سطح ۰/۰۱ معنادار نیست و توزیع داده‌ها نرمال بوده است. برای آزمون استقلال متغیرهای پیش‌آزمون (covariates) از متغیر عضویت گروهی، تحلیل واریانس چندمتغیری استفاده شد. نتیجه تحلیل واریانس نشـان داد ارزش F (۰/۱۸۰=ویلکز لامبـدا، partial η^2=۰/۸۲۰ ، P=۰/۵۴۹، F(۸ و ۴۷)=۲۶/۸۴۹) در سطح ۰/۰۵ معنادار نیست. این موضوع بیانگر آن است که پیش از اجرای متغیر مستقل میان دوگروه آزمایش و کنترل در مؤلفه‌های انگیزش تحصیلی (انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزشی) و سرزندگی تحصیلی تفاوت معنادار وجود ندارد. بنابراین می‌توان گفت مفروضه استقلال متغیرهای پیش‌آزمون از متغیر عضویت گروهی در میان داده‌های پژوهش حاضر برقرار است. برای آزمون برابری واریانس خطای متغیرهای پس‌آزمون در بین دو گروه آزمایش و کنترل از آزمون لون استفاده شد. این آزمون نشان داد که هر یک از متغیرها در سطح ۰/۰۵ معنادار نیست، بنابراین واریانسهای خطای متغیرهای پس‌آزمون در دو گروه تفاوت معنادار با یکدیگر نداشتند و مفروضه برابری واریانسهای خطا دردو گروه نیز در میان داده‌های پس‌آزمون برقرار است. آزمون همگنی شیب خط رگرسیون پیش‌آزمون و پس‌آزمون مؤلفه‌های انگیزش تحصیلی (انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزشی) و سرزندگی تحصیلی در دو گروه آزمایش و کنترل در سطح ۰/۰۵ معنادار نبود. بنابراین مفروضه همگنی شیب خط رگرسیون پیش‌آزمون و پس‌آزمون در دو گروه نیز برقرار بود. همچنین تفاوت شیب خط میان پیش‌آزمون و پس‌آزمون مؤلفه‌های انگیزش تحصیلی (انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزشی) و سرزندگی تحصیلی در دو گروه آزمایش و کنترل در سطح ۰/۰۵ معنادار نبود. بنابراین مفروضه همگنی شیب خط رگرسیون پیش‌آزمون و پس‌آزمون در دو گروه نیز برقرار است.

برای آزمون سؤالهای پژوهش، از تحلیل کوواریانس استفاده شده است. بررسی مفروضه همگنی ماتریسهای کوواریانس مشاهـده شـده متغیرهـای وابستـه از طـریق آمـاره «Box's M» نشـان داد که مفروضـه مـزبور در میـان داده‌ها برقرار اسـت (P=۰/۳۹۱، F=۱/۰۴۷، Box's M=۴۳/۷۴۵). همچنین نتیجه آزمون کرویت بارتلت با درجه آزادی ۵۸، در سطح معناداری ۰/۰۰۱ برابر با ۷۶/۱۹۰ به‌دست آمد.

این نتیجه نشان می‌دهد که سطح قابل‌قبولی از همبستگی میان متغیرهای وابسته برقرار است. بنابراین MANCOVA روشی مناسب برای مقایسه اثرهای متغیر مستقل در پژوهش حاضر است. نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری با استفاده از آماره ویلکز لامبدا نشان داد که ترکیب خطی متغیرهای وابسته مؤلفه‌های انگیزش تحصیلی (انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزشی) و سرزندگی تحصیلی به‌صورت معناداری در دو گروه آزمایش و کنترل متفاوت است (P=۰/۰۰۱، ۲۶/۸۹۴=(۸ و ۴۷)F، ۰/۱۰۸ =ویلکز لامبدا، partial η^2= ۰/۸۲۰). این بدان معناست که اجرای متغیر مستقل حداقل در یک متغیر سبب ایجاد تفاوت معنادار در دو گروه آزمایش و کنترل شده است. از این رو به منظور آگاهی از اثر متغیر مستقل بر هر یک از سطوح متغیر وابسته به‌صورت مجزا، تحلیل کوواریانس یکراهه به کار گرفته شده است. جدول شماره ۲ تحلیل کوواریانس یکراهه در مقایسه مؤلفه‌های انگیزش تحصیلی (انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزشی) و سرزندگی تحصیلی را در دو گروه نشان می‌دهد.

جدول ۲. تحلیل کوواریانس یک متغیره در مقایسه متغیرهای وابسته در دو گروه آزمایش و کنترل

متغیر وابسته	میانگین مجذورات میان-گروهی	میانگین مجذورات خطا	F	sig	partial h^2
انگیزش تحصیلی (انگیزش درونی)	۱۹۴/۵۴۳	۳/۸۸۶	۵۰/۰۵۷	۰/۰۰۳	۰/۴۸۱
انگیزش تحصیلی (انگیزش بیرونی)	۳۳۷/۵۵۶	۹/۱۲۰	۳۷/۱۰۳	۰/۰۰۱	۰/۴۰۷
انگیزش تحصیلی (بی‌انگیزشی)	۱۴۱/۱۴۳	۲/۴۸۷	۵۶/۷۵۱	۰/۰۱	۰/۵۱۲
سرزندگی تحصیلی	۴۲۴/۹۴۸	۲/۴۸۷	۶۲/۵۱۴	۰/۰۱	۰/۵۳۷

نکته: در تمام سطوح متغیر وابسته درجه آزادی گروه برابر با ۱ و درجه آزادی خطا برابر با ۵۴ است.

بر اساس نتایج جدول شماره۲ و نتایج آزمون بنفرونی دربارهٔ این سؤال که «آیا الگوی تدریس مبتنی بر معنای زندگی بر مؤلفه‌های انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان اثر دارد؟» مشخص می‌کند که اجرای متغیر مستقل سبب‌شده تا مؤلفه‌های انگیزش تحصیلی یعنی انگیزش درونی (P<۰/۰۵، ۵۰/۰۵۷=(۵۴ و ۱)F)، انگیزش بیرونی (P <۰/۰۱ ، ۳۷/۱۰۳=(۵۴ و ۱)F) و بی‌انگیزشی (P<۰/۰۱، ۵۶/۷۵۱=(۵۴ و ۱)F)، به‌صورت معنادار و در سطح ۰/۰۵ و ۰/۰۱ تحت تأثیر اجرای متغیر مستقل قرار گیرند. مقایسه میانگینهای تعدیل‌شده دو گروه آزمایش و کنترل نشان داد که اجرای متغیر مستقل سبب شده است تا میانگین نمره‌های مؤلفه انگیزش درونی ($\Delta\bar{x}$=۳/۶۴۰، SE= ۰/۵۱۴)، انگیزش بیرونی ($\Delta\bar{x}$ = ۴/۷۹۵، SE = ۰/۷۸۸) و بی‌انگیزشی ($\Delta\bar{x}$= ۳/۱۰۰، SE = ۰/۴۱۲) در گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل کاهش یابد. به‌این‌ترتیب چنین نتیجه‌گیری شد که الگوی تدریس مبتنی بر معنای زندگی بر مؤلفه‌های انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان تأثیر داشته است. همچنین نتایج جدول شماره ۲ دربارهٔ این سؤال پژوهش که «آیا الگوی تدریس مبتنی بر معنای زندگی بر سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان اثر دارد؟» نشان داده است که

اجرای متغیر مستقل، سرزندگی تحصیلی را به‌صورت معنادار و در سطح ۰/۰۱ تحت‌تأثیر قرار داده است» ($P<۰/۰۱$، $F(۱و۵۴)=۶۲/۵۱۴$). همچنین مقایسه میانگینهای تعدیل شده دو گروه آزمایش و کنترل نشان داد که اجرای متغیر مستقل سبب شده است تا میانگین نمره سرزندگی تحصیلی ($\Delta\bar{x}=۵/۳۸۰$، $SE=۰/۶۸۰$) در گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل کاهش یابد. به‌این ترتیب چنین نتیجه‌گیری شد که الگوی تدریس مبتنی بر معنای زندگی بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر داشته است.

بحث

با وجود اینکه پژوهشی درباره تأثیر الگوی تدریس مبتنی بر معنای زندگی بر انگیزش تحصیلی انجام نشده است، پژوهشهایی در زمینه تأثیر معنادرمانی بر مؤلفه‌های انگیزش تحصیلی صورت گرفته و چون الگوی تدریس مبتنی بر معنای زندگی بر اساس مفاهیم و تکنیکهای معنادرمانی طراحی شده است، یافته‌های این پژوهش دربارهٔ تأثیر الگوی تدریس مبتنی بر معنای زندگی بر مؤلفه‌های انگیزش تحصیلی را می‌توان با نتایج پژوهشهای سانقی و احمدی (۱۳۹۵)، هاشمی (۱۳۹۴) و بیرامی و همکاران (۱۳۹۳) همسو دانست. اغلب شواهد تجربی مبتنی بر نظریه خودتعیین‌گری نشان داده است که انگیزش در درگیر شدن و یادگیری بهینه در محیطهای آموزشی سودمند است و حمایت معلم از نیازهای روان‌شناختی دانش‌آموزان، خودمختاری و شایستگی، یادگیری خودتنظیمی، عملکرد تحصیلی و بهزیستی روانی آنها را تسهیل می‌کند (شفعی، ۱۳۹۸). طبق نظریه خودتعیین‌گری، انگیزش درونی تحت تأثیر نیاز به شایستگی، نیاز به خودپیروی و نیاز به ارتباط قرار دارد (رضایی، ۱۳۹۶). استفاده از مفاهیم و تکنیکهای موجود در الگوی تدریس مبتنی بر معنای زندگی، به ویژه با تأکید بر یگانگی، انتخابگری و مسئولیت‌پذیری، باور به اینکه دانش‌آموزان می‌توانند به‌طور مؤثرتری به محیط خود بپردازند و احساس ارزشمند بودن را تجربه کنند، تقویت می‌کند. مفاهیمی مانند ارادهٔ آزاد، معنایابی در کار، معنایابی در رنج و مرگ، مثلث معنا (ارزشهای نگرشی، خلاق و تجربی) و نیاز به استقلال، بر توانایی تغییر و اثرگذاری روی محیط توسط فرد بسیار مؤثر هستند. همچنین بر اساس مفهوم از خودفراروندگی، که به‌معنای فراموش کردن خود و پیوستن به کسی یا چیزی فراسوی خود است و به‌عبارت دیگر نگرانی برای چیزی یا کسی که می‌تواند یک انگیزه و محرک برای خدمت، یا فردی برای دوست داشتن باشد (دوبوا، ۲۰۱۶)، نیاز به احساس رابطه داشتن با دیگران در محیط اجتماعی، احساس موردعلاقه و احترام دیگران بودن که از نیازهای روان‌شناختی مؤثر در انگیزه درونی است محقق می‌شود. در نهایت این الگوی تدریس با تأکید بر معناجویی[1] دانش‌آموزان را به‌سوی هدفمند بودن هستی راهنمایی و به این‌صورت امکان کسب تجارب جدی و متفاوت نسبت به گذشته را برای دانش‌آموزان فراهم می‌نماید و به آنان کمک می‌کند تا با تجدیدنظر در اهداف قبلی و جایگزینی آنها با اهداف جدید انگیزه درونی خود را ارتقا بخشند (سانقی و احمدی، ۱۳۹۵).

1. Will to meaning

همچنین بر اساس نظریه خودتعیین‌گری، چهار نوع انگیزش بیرونی وجود دارد و از این نظر که فرد آنها را تا چه اندازه‌ای به‌صورت خودمختار تجربه می‌کند، با هم متفاوت‌اند. در تنظیم آمیخته[1]، دانش‌آموزان انجام دادن کاری را ترجیح می‌دهند که آن را دوست دارند، به این ترتیب آنها به‌صورت خودمختار عمل می‌کنند. تنظیم آمیخته، خودمختارترین نوع انگیزش بیرونی و فرایندی است که افراد از طریق آن، ارزشها و رفتارهای همانندسازی شده خویش را در خود (self) کاملاً دگرگون می‌کنند. این نوع تنظیم در عین‌حال که نوعی انگیزش است، فرایند رشد نیز هست، زیرا خودآزمایی لازم را برای هماهنگ کردن روشهای جدید فکر کردن، احساس کردن و رفتار کردن با روشهای پیشین فکر کردن، احساس‌کردن و رفتارکردن فرد در بر دارد (شفعی، ۱۳۹۸). بر این‌اساس الگوی تدریس مبتنی بر معنای زندگی با اهمیت دادن به قدرت انتخاب، پذیرش دلایل منطقی در محدود بودن انتخابها، تلاش در جهت همدردی با دیدگاه دانش‌آموز، اجتناب از کاربرد زبان کنترل‌کننده، کمک به دانش‌آموز برای بهتر انجام دادن تکلیف، ارائه بازخورد مرتبط با شایستگی دانش‌آموز، حساس بودن و پاسخگو بودن به دانش‌آموز، ارائه بافت محبت‌آمیز تربیتی، دوستانه، مطلوب و حمایتی در این درونی‌سازی اثرگذار است (گودرزی و همکاران، ۱۴۰۱).

در نهایت افراد بی‌انگیزه میان رفتار و نتایج آن ارتباطی نمی‌یابند و دلیل رفتار را نیروهای خارج از کنترل خود می‌دانند و فاقد قصد و نیت برای انجام عملی هستند که عدم ارزشگذاری به فعالیت را به دنبال دارد (رضایی، ۱۳۹۶). بی‌انگیزشی در الگوی تدریس معنای زندگی تحت عنوان خلأ وجودی[2] مطرح می‌شود که از ناکامیهای مزمن معناخواهانهٔ سرکوب شده، ایجاد می‌شود. این وضعیت با حسی از بی‌معنایی و بی‌هدفی، همچنین با احساس پوچی، افسردگی، بی‌انگیزگی، بی‌حوصلگی و ملال همراه است (دوبوا، ۲۰۱۶). در الگوی تدریس مبتنی بر معنای زندگی با افزایش سطح آگاهی وجودی و تحریک تفکر دانش‌آموزان دربارهٔ هدفمندی و معنای زندگی، آنها را به‌سمت جستجوی معنایی برای زندگی خود هدایت می‌کند و بر این اساس دانش‌آموز فعالانه، برای دستیابی به هدفهایش تلاش می‌کند، هدفها را تعیین می‌کند، راهکارهای رسیدن به آن را می‌سازد و انگیزه لازم را برای حرکت در این مسیرها ایجاد می‌کند (ولیتسکی و ولیتسکی، ۲۰۱۸).

شایان ذکر است که با وجود اینکه در زمینه تأثیر الگوی تدریس مبتنی بر معنای زندگی بر سرزندگی تحصیلی، پژوهشی صورت نگرفته است، اما پژوهشهایی در زمینه تأثیر معنادرمانی بر سرزندگی تحصیلی انجام شده و چون الگوی تدریس مبتنی بر معنای زندگی بر اساس مفاهیم و تکنیکهای معنادرمانی طراحی شده است، می‌توان گفت که یافته‌های این پژوهش با نتایج پژوهشهای سمیعی و عزیزمحمدی (۱۳۹۸)، سلطانی بناوندی و همکاران (۱۳۹۶) و قدم‌پور و همکاران (۱۳۹۶) همسوست. برای موفقیت در محیطهای آموزشی، توجه به انطباق و سازگاری و همچنین توانایی رویارویی با مشکلات، چالشهایی که دانش‌آموزان در دوران تحصیلی خود تجربه می‌کنند، بسیار اهمیت دارد (کامرفورد و همکاران، ۲۰۱۵)

1. Integrated regulation
2. Existential vacuum

و از آنجایی که افزایش ظرفیت توانایی سازگاری با مشکلات، می‌تواند تا حد زیادی با الگوهای تدریسی که معلم اجرا می‌کند، محقق شود، الگوی تدریس مبتنی بر معنای زندگی با توجه به مفاهیمی چون، ارزشهای نگرشی، انتخابگری، معنایابی در رنج، مسئولیت‌پذیری، آزادی اراده و غیره می‌تواند این ظرفیت را در دانش‌آموزان گسترش دهد. معلم با بهره‌گیری از این الگوی تدریس می‌تواند با تأکید بر در جستجوی معنای زندگی بودن، حتی در شرایط و موقعیتهای رنج‌آور و غیرقابل تغییر، ظرفیت پذیرش چالشها و ناملایمات زندگی، به‌ویژه مشکلات دوران تحصیل را افزایش دهد. علاوه بر این دانش‌آموزان دیدگاهی متفاوت و مسئولانه‌تر نسبت به خود، دیگران، شرایط و موقعیتهای گوناگون و به‌طورکلی به جهان هستی به‌دست می‌آورند و نه‌تنها از چالشهای موجود عبور می‌کنند، بلکه از آنها به‌مثابه فرصتهایی برای معناجویی بهره می‌گیرند. در واقع توجه دانش‌آموزان به معنای زندگی و معناجویی، در افزایش سرزندگی آنها در دوران تحصیل تأثیرگذار است، به‌طوری‌که سرسختانه با وجود اتفاقات ناگوار، به رویارویی موفقیت‌آمیز در برابر تنشها امیدوار می‌شوند و از یافتن معنا در میان تجارب ناخوشایند، توانمند می‌گردند و به نقش خود به‌منزلهٔ فردی ارزشمند، مهم و تأثیرگذار پی می‌برند. در نهایت تحمل سختیها و صبوری در دستیابی به هدف، پذیرش وضع موجود و قبول آنچه فرد در آن قرار گرفته است و عدم تردید در مورد آینده‌ای امیدوارکننده، عبور از چالشها را به‌دنبال خواهد داشت (گودرزی و همکاران، ۱۴۰۱).

نتیجه‌گیری

کیفیت عملکرد تحصیلی و یادگیری دانش‌آموزان تا حد زیادی به سبک تدریس معلم بستگی دارد (مرزیه، ۱۳۹۵) و استفاده از الگوی تدریس مناسب جهت کمک برای به حداکثر رساندن پتانسیل خلاق و تسهیل در خودمختاری، سرزندگی تحصیلی، عملکرد تحصیلی و بهزیستی دانش‌آموزان کاملاً ضروری است (شفعی، ۱۳۹۸). بهره‌گیری از الگوی تدریس مبتنی بر معنای زندگی در نظامهای آموزشی و تربیتی سبب می‌شود که دانش‌آموزان به خود و دیگران بیشتر احترام بگذارند، به نقش خود در انتخابها و تصمیمهایشان آگاهی پیدا کنند، به یگانگی و منحصربه‌فرد بودن خود پی‌ببرند، مسئولیت انتخابهای خود را بپذیرند، در برابر رنجها و دشواریهای موجود تسلیم نشوند و از فرصتهای به وجود آمده نهایت بهره را ببرند. اما از محدودیتهای این پژوهش می‌توان به امکان تحریفهای خودآگاه و ناخودآگاه در پاسخ‌دهی به پرسشها به‌دلیل استفاده از پرسشنامه و همچنین عدم اجرای آزمون پیگیری برای بررسی تداوم مداخله با توجه به محدودیت زمانی اشاره کرد. بر اساس نتایج این پژوهش، پیشنهاد می‌شود که کارگاههایی برای آشنایی معلمان و مشاوران مدارس با الگوی تدریس مبتنی بر معنای زندگی برگزار شود. همچنین به معلمان پیشنهاد می‌شود ضمن به‌کارگیری سایر الگوهای تدریس، برای افزایش انگیزش تحصیلی و سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان، از الگوی تدریس مبتنی بر معنای زندگی نیز در تدریس به دانش‌آموزان دختر، در پایه‌های مختلف تحصیلی و در سایر مناطق استفاده کنند.

منابع

REFERENCES

اسدپور، کبری و حسین‌چاری، مسعود. (۱۳۸۹). بررسی مؤلفه‌های معنای زندگی از منظر اسلام در کتاب‌های درسی دین و زندگی دوره متوسطه. *مطالعات آموزش و یادگیری*، ۲(۱)، ۱-۳۲.

اسدزاده، حسن. (۱۳۹۵). *نظریه‌ها و روش‌های آموزش*. تهران: دانشگاه علامه طباطبائی.

بیرامی، منصور؛ هاشمی نصرت‌آبادی، تورج؛ فرهادی، علی و موحدی، یزدان. (۱۳۹۳). بررسی رابطه معنا و هدف زندگی و انگیزش تحصیلی با آمادگی برای بی‌حوصلگی در دانشجویان دختر. *زنان و خانواده*، ۹(۲۷)، ۱۸۳-۲۰۱.

حسن‌زاده، رمضان و مهدی‌نژادگرجی، گلین. (۱۳۹۸). *نظریه‌های انگیزش در آموزش و پرورش*. تهران: روان.

دلاور، علی. (۱۳۹۶). *مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی*. تهران: رشد.

دهقانی‌زاده، محمدحسین و حسین‌چاری، مسعود. (۱۳۹۱). سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوی ارتباطی خانواده؛ نقش واسطه‌ای خودکارآمدی. *مطالعات آموزش و یادگیری*، ۴(۲)، ۲۱-۴۷.

دهقانی‌زاده، محمدحسین؛ حسین‌چاری، مسعود؛ مرادی، مرتضی و سلیمانی خشاب، عباسعلی. (۱۳۹۳). سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوهای ارتباطات خانواده و ساختار کلاس؛ نقش واسطه‌ای ابعاد خودکارآمدی. *روانشناسی تربیتی*، ۱۰(۳۲) ۱-۳۰.

رضایی، اکبر. (۱۳۹۶). *روان‌شناسی انگیزش در آموزش و پرورش: نظریه‌ها، پژوهش‌ها و الگوها*. تهران: آیدین.

سانقی، عطیه و احمدی، خدابخش. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش اهداف زندگی (مبتنی بر مدل سبک زندگی) بر انگیزش تحصیلی و خودکارآمدی دانش‌آموزان. *روان‌شناسی مدرسه*، ۵ (۳)، ۷۸-۹۹.

سلطانی بناوندی، الهام؛ خضری‌مقدم، نوشیروان و بنی‌اسدی، حسن. (۱۳۹۶). کنکاش در سازه‌های روان‌شناسی مثبت‌نگر: پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی بر اساس معنای زندگی. *راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۰(۴)، ۲۷۷-۲۸۷.

سمیعی، ئاویرین و عزیزمحمدی، ساناز. (۱۳۹۸). اثربخشی معنادرمانی بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه دوم شهرستان بهارستان. *سومین کنفرانس بین‌المللی پژوهش در روانشناسی، مشاوره و علوم تربیتی*.

شفعی، سعید. (۱۳۹۸). *انگیزش تحصیلی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و تأثیر آن بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان*. تهران: اندیشه عصر.

شورای عالی آموزش و پرورش. (۱۳۹۰). *مبانی نظری سند تحول بنیادین*. تهران: شورای عالی وزارت آموزش و پرورش.

طاهری، عبدالمحمد و فیاضی، مهسا. (۱۳۹۰). *بررسی علل افت انگیزش تحصیلی از دیدگاه دانش‌آموزان دوره پیش دانشگاهی با توجه به جنسیت و زمینه‌های خانوادگی آنها*. *فناوری آموزش*، ۵ (۴)، ۲۸۱-۲۹۸.

عباس‌زاده، محمد؛ علیزاده اقدم، محمدباقر و کوهی، کمال. (۱۳۸۷). عوامل اجتماعی- فردی مؤثر بر انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان مقطع متوسطه. *جامعه‌شناسی*، ۱ (۴)، ۴۳-۶۶.

قدم‌پور، عزت‌اله؛ میردریکوند، فضل‌الله و بیرانوند، کبری. (۱۳۹۶). اثر آموزش معنادرمانی بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان. *تازه‌های علوم شناختی*، ۱۹ (۲)، ۵۲-۶۱.

کدیور، پروین. (۱۳۹۸). *روانشناسی تربیتی*. تهران: سمت.

گودرزی، مهدی؛ معاضدیان، آمنه؛ اسدزاده، حسن و صداقت، مستوره. (۱۴۰۱). طراحی الگوی تدریس مبتنی بر معنای زندگی. *راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۵ (۲)، ۱۶۳-۱۷۳.

لطف‌آبادی، حسین. (۱۳۹۸). *روان‌شناسی تربیتی*. تهران: سمت.

محمدی باغملایی، حیدر. (۱۳۹۵). *طراحی تدریس برای یادگیری: راهبردها، روشها و فنون تدریس*. تهران: رشد.

مرزیه، افسانه. (۱۳۹۵). *انگیزش تحصیلی و سبک تدریس در چارچوب نظریه خودتعیین‌گری*. تربت حیدریه: چشم‌انداز قطب.

مهدیانی، زینب. (۱۳۹۴). *مقایسه سلامت روانی و سرزندگی تحصیلی دانشجویان دختر و پسر رشته‌های مختلف تحصیلی دانشگاه شهید چمران اهواز با کنترل جو آموزشی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شهید چمران اهواز.

نیکونژاد، سپیده و میرشاه‌جعفری، سیدابراهیم. (۱۳۹۵). نقش تربیتی معناداری زندگی در مقابل پوچی از دیدگاه اسلام و تأثیر کاربست آن در نظام تعلیم و تربیت. *بصیرت و تربیت اسلامی*، ۱۳ (۳۷)، ۸۹-۱۱۶.

ویسانی، مختار؛ غلامعلی لواسانی، مسعود و اژه‌ای، جواد. (۱۳۹۱). نقش اهداف پیشرفت، انگیزش تحصیلی و راهبردهای یادگیری بر اضطراب آمار: آزمون مدلی علی. *مجله روانشناسی، ۱۶* (۲)، ۱۴۲-۱۶۰.

هاشمی، سیده زهرا. (۱۳۹۴). *نقش میانجی‌گرایانه و مستقیم باورهای انگیزشی معطوف به دورنمای آینده و معنای زندگی در رابطه بین ابعاد شخصیتی و انگیزش تحصیلی دانشجویان دانشگاه فردوسی مشهد*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه فردوسی مشهد.

Clark, M. H., & Schroth, C. A. (2010). Examining relationships between academic motivation and personality among college students. *Learning and Individual Differences, 20*(1), 19-24.

Comerford, J., Batteson, T., & Tormey, R. (2015). Academic buoyancy in second level schools: Insights from Ireland. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 197*, 98-103.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne, 49*(3), 182-185.

Fairchild, A. J., Horst, S. J., Finney, S. J., & Barron, K. E. (2005). Evaluating existing and new validity evidence for the Academic Motivation Scale. *Contemporary Educational Psychology, 30*(3), 331-358.

Frankl, V. E. (2016). *On the theory and therapy of mental disorders: An introduction to logotherapy and existential analysis.* (J. M. DuBios, Trans.). Routledge.

Hirsch, B. Z. (1995). The application of logotherapy in education. *The International Forum for Logotherapy, 18*(1), 27-34.

Hoppe, H. N. (1989). Logotherapy in schools. *The International Forum for Logotherapy, 18*(1), 34-39.

Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Hoy, A. H. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American Educational Research Journal, 43*(3), 425-446.

Martin, A. J., Ginns, P., Papworth, B., & Nejad, H. (2013). The role of academic buoyancy in Aboriginal/Indigenous students' educational intentions: Sowing the early seeds of success for post-school education and training. *Seeding Success in Indigenous Australian (Diversity in Higher Education), 14*, 57-79.

Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: Multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates and cognate constructs. *Oxford Review of Education, 35*(3), 353-370.

Miltiadou, M., & Savenye, W. C. (2003). Applying social cognitive constructs of motivation to enhance student success in online distance education. *AACE Review (formerly AACE Journal), 11*(1), 112-120.

Pettus, K. R. (2006). *The relationship of parental monitoring to community college student adjustment and achievement: Differences by gender, ethnicity, parental education level, and student residence*. Doctoral dissertation. University of South Carolina.

Russo-Netzer, P. (2015). The search for meaning in life-Theoretical, experiential, and educational aspects. *International Forum for Logotherapy, 38*(2), 73-79.

Schreiber, A. (2015). Logotherapy in educational systems. Challenges of the knowledge society. *Education and Sociology*, 939-945.

Vallerend, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Journal of Educational and Psychological Measurement, 52*(4),1003-1017.

Velički, V., & Velički, D. (2018). Logoterapija u odgoju i obrazovanju-terminološko određenje i sadržajne smjernice. *Nova prisutnost, 16*(2), 333-347.

Quarterly Journal of
Education

Improving Students' Academic Buoyancy and Academic Motivation through the Use of a Teaching Model Based on Life's Meaning*

M. Goodarzi[1] ◉ A. Mo'aazediyaan, Ph.D.[2] ◉ H. Asadzaadeh, Ph.D.[3] ◉ M. Sedaaghat, Ph.D.[4]

Abstract

Teaching methods and models differ in both emphasis and effectiveness. It was hypothesized that if the teaching model is based on life's meaning, then a positive impact on academic buoyancy and motivation to learn can be observed. To test this hypothesis two groups of male 8th graders were selected through random cluster sampling. Both groups' academic buoyancy and academic motivation were measured before and after the intervention, using instruments of acceptable validity and reliability, as well as internal consistency. One group was taught for one year using the method based on life's meaning, while the other went through the whole academic year benefitting from the regular teaching method at their school. Covariance analyses of the data show that the experimental group far exceeded the control group in all aspects of academic motivation and academic buoyancy.

Keywords: teaching model, academic motivation, academic buoyancy, life's meaning

Date Received: Nov. 11, 2021 **Date Accepted:** June 7, 2022

This article is derived from the first author's Doctoral Dissertation.

1. Ph.D. in Educational Psychology, Islamic Azad University, Semnan Branch, Semnan, Iran.
E-mail: mahdigoodarzi6113@gmail.com
2. **Corresponding Author:** Assistant Professor of Psychology, Islamic Azad University, Semnan Branch, Semnan, Iran.
E-mail: a.moazedian@semnaniau.ac.ir
3. Professor of Educational Psychology, Faculty of Education and Psychology, Allameh Tabataba'i University.
E-mail: Asadzadeh@atu.ac.ir
4. Associate Professor of Psychology, Islamic Azad University, South Tehran Branch.
E-mail: m_sedaghat@azad.ac.ir