

مقایسه اثربخشی روایت درمانی و واقعیت درمانی بر معنا در زندگی در دختران نوجوان دارای افت تحصیلی

مریم مروت^۱، معصومه زیان باقری^۲، مرجان حسین زاده تقوایی^۳، محمدرضا بلیاد^۴، آرزو تاری مرادی^۵

۱. گروه روانشناسی، واحد کرج، دانشگاه آزاد اسلامی، کرج، ایران

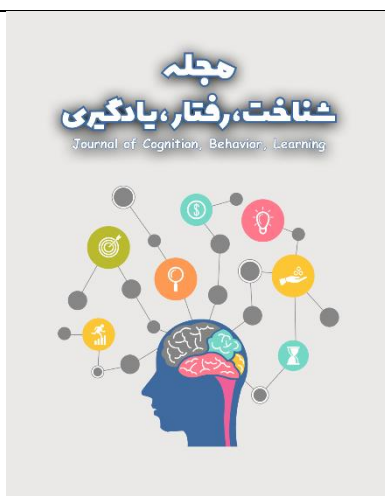
* ایمیل نویسنده مسئول: marjan.taghvai@iau.ac.ir

تاریخ چاپ: ۱۴۰۶/۰۱/۰۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۴/۱۰

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۳/۱۳

تاریخ ارسال: ۱۴۰۴/۱۲/۲۸



شیوه استناددهی: مروت، مریم، زیان باقری، معصومه، حسین زاده تقوایی، مرجان، بلیاد محمدرضا، و تاری مرادی، آرزو. (۱۴۰۶). مقایسه اثربخشی روایت درمانی و واقعیت درمانی بر معنا در زندگی در دختران نوجوان دارای افت تحصیلی. *شناخت، رفتار، یادگیری*. ۱۷-۱.

چکیده

پژوهش حاضر با هدف مقایسه اثربخشی روایت درمانی و واقعیت درمانی بر معنا در زندگی در دختران نوجوان دارای افت تحصیلی انجام شد. این پژوهش از نوع نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون، پس آزمون، گروه گواه و پیگیری سه ماهه بود. جامعه آماری شامل تمامی دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه دارای افت تحصیلی در مدارس ناحیه ۳ شهر کرج در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ بود. از میان افراد واجد شرایط، ۴۵ دانش آموز به شیوه نمونه گیری در دسترس انتخاب و به صورت تصادفی در سه گروه روایت درمانی، واقعیت درمانی و گواه، هر گروه ۱۵ نفر، جایگزین شدند. ابزار گردآوری داده ها پرسشنامه معنا در زندگی بود. گروه روایت درمانی و گروه واقعیت درمانی هر کدام طی ۸ جلسه ۹۰ دقیقه ای هفتگی مداخله مربوطه را دریافت کردند، در حالی که گروه گواه مداخله ای دریافت نکرد. داده ها با استفاده از تحلیل واریانس آمیخته با اندازه گیری مکرر در نرم افزار SPSS نسخه ۲۶ تحلیل شدند. نتایج تحلیل واریانس آمیخته نشان داد اثر زمان بر معنا در زندگی معنادار بود و تغییرات نمرات در مراحل پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری از نظر آماری تأیید شد؛ $F=3.983$ ، $p<0.001$ ، $\eta^2=0.481$. همچنین اثر گروه نیز معنادار بود؛ $F=26.528$ ، $p<0.001$ ، $\eta^2=0.558$. مقایسه های زوجی نشان داد تفاوت پیش آزمون با پس آزمون و پیش آزمون با پیگیری معنادار بود، اما میان دو گروه روایت درمانی و واقعیت درمانی تفاوت معناداری مشاهده نشد؛ $p=1.00$. هر دو گروه مداخله در مقایسه با گروه گواه افزایش معناداری در معنا در زندگی نشان دادند؛ $p<0.001$. بر اساس یافته ها، روایت درمانی و واقعیت درمانی هر دو در افزایش معنا در زندگی دختران نوجوان دارای افت تحصیلی اثربخش بودند، اما برتری معناداری برای هیچ یک از دو رویکرد نسبت به دیگری مشاهده نشد. بنابراین، استفاده از این دو مداخله در محیط های آموزشی و مشاوره ای می تواند به تقویت معنا، هدفمندی و سازگاری روان شناختی دانش آموزان دارای افت تحصیلی کمک کند.

کلیدواژه ها: افت تحصیلی؛ روایت درمانی؛ واقعیت درمانی؛ معنا در زندگی؛ دختران نوجوان.

A Comparison of the Effectiveness of Narrative Therapy and Reality Therapy on Meaning in Life among Adolescent Girls with Academic Underachievement

Maryam Morovat¹, Masoumeh Jian Bagheri¹, Marjan Hosseinzadeh Taghvaei^{1*}, Mohammadreza Beliad¹, Arezoo Tarimoradi¹

1. Department of Psychology, Ka.C., Islamic Azad University, Karaj, Iran

*Corresponding Author's Email: marjan.taghvai@iau.ac.ir

Submit Date: 2026-02-27

Revise Date: 2026-06-03

Accept Date: 2026-07-01

Publish Date: 2027-03-21

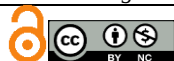
Abstract

This study aimed to compare the effectiveness of narrative therapy and reality therapy on meaning in life among adolescent girls with academic underachievement. This quasi-experimental study employed a pretest–posttest design with a control group and a three-month follow-up. The statistical population included all female upper-secondary school students with academic underachievement in District 3 of Karaj during the 2023–2024 academic year. Using convenience sampling, 45 eligible students were selected and randomly assigned to three groups: narrative therapy, reality therapy, and control, with 15 participants in each group. Data were collected using the Meaning in Life Questionnaire. The narrative therapy and reality therapy groups each received eight weekly 90-minute group intervention sessions, while the control group received no intervention during the study period. Data were analyzed using mixed repeated-measures analysis of variance in SPSS version 26. The results of mixed repeated-measures ANOVA showed a significant effect of time on meaning in life, indicating statistically significant changes across the pretest, posttest, and follow-up stages, $F=38.983$, $p<0.0001$, $\eta^2=0.481$. The between-group effect was also significant, $F=26.528$, $p<0.0001$, $\eta^2=0.558$. Pairwise comparisons indicated significant differences between pretest and posttest and between pretest and follow-up scores. Both narrative therapy and reality therapy groups showed significantly higher meaning in life scores compared with the control group, $p<0.0001$. However, the difference between the narrative therapy and reality therapy groups was not statistically significant, $p=1.00$. The findings indicated that both narrative therapy and reality therapy were effective in enhancing meaning in life among adolescent girls with academic underachievement. However, no statistically significant superiority was observed between the two therapeutic approaches. Therefore, both interventions can be applied in school counseling and adolescent mental health settings to strengthen meaning, purposefulness, and psychological adjustment among students experiencing academic underachievement.

Keywords: Academic underachievement; Narrative therapy; Reality therapy; Meaning in life; Adolescent girls.



How to cite: Morovat, M., Jian Bagheri, M., Hosseinzadeh Taghvaei, M., Beliad, M., Tarimoradi, A. (2027). A Comparison of the Effectiveness of Narrative Therapy and Reality Therapy on Meaning in Life among Adolescent Girls with Academic Underachievement. *Cognition, Behavior, Learning*, 4(1), 1-17.



مقدمه

افت تحصیلی در دوره نوجوانی یکی از مسائل مهم نظام‌های آموزشی و سلامت روان مدرسه‌محور است؛ زیرا صرفاً به کاهش نمرات یا عدم دستیابی به حدنصاب‌های آموزشی محدود نمی‌شود، بلکه می‌تواند نشانه‌ای از درگیری‌های عمیق‌تر شناختی، هیجانی، انگیزشی و هویتی در دانش‌آموز باشد. نوجوانی مرحله‌ای است که فرد در آن با پرسش‌های بنیادین درباره هویت، هدف، ارزشمندی شخصی و آینده مواجه می‌شود و تجربه ناکامی تحصیلی می‌تواند این پرسش‌ها را تشدید کند. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که در دوره متوسطه، خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان ممکن است به‌طور قابل توجهی کاهش یابد و این کاهش، تحت تأثیر عوامل فردی و زمینه‌ای، با افت عملکرد، کاهش انگیزه و تضعیف احساس توانمندی همراه شود (Postigo et al., 2022). از سوی دیگر، شکست تحصیلی در نوجوانی می‌تواند پیامدهای بلندمدت داشته باشد و مطالعات طولی نشان داده‌اند که عوامل اجتماعی، خانوادگی و روان‌شناختی در پیش‌بینی ناکامی آموزشی در سنین نوجوانی نقش دارند (Bladh et al., 2023). بنابراین، افت تحصیلی را باید پدیده‌ای چندبعدی دانست که علاوه بر مؤلفه‌های آموزشی، با سازوکارهای درونی دانش‌آموز، احساس ارزشمندی، جهت‌مندی زندگی و کیفیت سازگاری روانی او پیوند دارد.

در میان متغیرهای روان‌شناختی مرتبط با سازگاری تحصیلی، «معنا در زندگی» جایگاه ویژه‌ای دارد؛ زیرا معنا به فرد کمک می‌کند تجربه‌های دشوار را در چارچوبی قابل فهم، هدفمند و قابل تحمل سازمان دهد. معنا در زندگی معمولاً شامل دو بعد اساسی است: حضور معنا، یعنی احساس داشتن هدف و جهت در زندگی، و جستجوی معنا، یعنی تلاش فعال فرد برای یافتن یا بازسازی معنای زندگی. در نوجوانان، معنا می‌تواند نقش محافظتی در برابر پریشانی‌های روان‌شناختی داشته باشد و مطالعات نشان داده‌اند که هدفمندی در زندگی با بهزیستی بیشتر و آسیب‌پذیری کمتر نسبت به افسردگی همراه است (Barcaccia et al., 2023). همچنین، معنا در زندگی با متغیرهایی مانند ارتباط‌مندی، خودکارآمدی تحصیلی و خودکارآمدی شخصی پیوند دارد و این ترکیب می‌تواند به شکل‌گیری سازگاری تحصیلی و روانی مطلوب‌تر کمک کند (Yuen & Datu, 2021). یافته‌های جدید نیز نشان داده‌اند که پیشرفت تحصیلی نوجوانان با معنا در زندگی مرتبط است و وضوح خودپنداره می‌تواند در این رابطه نقش مهمی ایفا کند (Liu et al., 2025). از این منظر، دانش‌آموزی که درک روشن‌تری از خود، اهداف و مسیر زندگی دارد، احتمالاً شکست‌های تحصیلی را نه به‌عنوان نشانه ناتوانی پایدار، بلکه به‌عنوان بخشی از فرایند رشد و تغییر تفسیر می‌کند.

اهمیت معنا در زندگی در دوره نوجوانی از آن جهت بیشتر می‌شود که نوجوانان در این مرحله در حال تعریف دوباره «من اکنون» و «من مطلوب آینده» هستند. وضوح خودپنداره، هدفمندی، رضایت از زندگی و معنای شخصی در این دوره به‌طور متقابل یکدیگر را تقویت می‌کنند و می‌توانند در مواجهه با فشارهای تحصیلی، اضطراب عملکردی و احساس ناکامی نقش تنظیم‌کننده داشته باشند (Yuliawati et al., 2024). همچنین، معنا در زندگی در تبیین روابط میان ذهن‌آگاهی، خودمراقبتی بهوشیارانه و بهزیستی ذهنی نقش میانجی دارد و این امر نشان می‌دهد که معنا فقط یک تجربه شناختی انتزاعی نیست، بلکه می‌تواند سازوکاری مرکزی در سلامت روان و سازگاری فرد باشد (Golshani et al., 2025). در زمینه تحصیلی، وقتی دانش‌آموز دچار افت عملکرد می‌شود، ممکن است شکست آموزشی را به هویت خود تعمیم دهد و خود را «ناتوان»، «بی‌هدف» یا «فاقد آینده روشن» تلقی کند. چنین تفسیری می‌تواند چرخه‌ای آسیب‌زا ایجاد کند که در آن کاهش معنا، کاهش انگیزه، افت عملکرد و تشدید احساس شکست یکدیگر را بازتولید می‌کنند. از این رو، مداخله‌هایی که بتوانند روایت دانش‌آموز از خود، شکست، توانمندی و آینده را بازسازی کنند، از نظر نظری و کاربردی اهمیت قابل توجهی دارند.

یکی از رویکردهایی که به‌طور مستقیم با بازسازی معنا، هویت و داستان زندگی ارتباط دارد، روایت‌درمانی است. روایت‌درمانی بر این فرض استوار است که افراد زندگی خود را از طریق داستان‌هایی که درباره خویشتن، روابط و تجربه‌هایشان می‌سازند، فهم می‌کنند. در این چارچوب، مشکل زمانی پایدار می‌شود که روایت غالب فرد، محدودکننده، مشکل‌محور و هویت‌ساز باشد؛ برای مثال، دانش‌آموزی که افت تحصیلی را نشانه بی‌استعدادی ذاتی خود تلقی می‌کند، ممکن است روایتی بسازد که در آن کوشش بی‌فایده، آینده مبهم و تغییر ناممکن به نظر برسد. روایت‌درمانی با تکنیک‌هایی مانند برونی‌سازی مشکل، شناسایی پیامدهای منحصربه‌فرد، بازنویسی داستان زندگی و تقویت روایت‌های جایگزین،

به فرد کمک می‌کند مشکل را از هویت خود جدا کند و امکان‌های تازه‌ای برای عمل، امید و معنا بیابد. مرورهای نظام‌مند و دامنه‌ای نشان داده‌اند که رویکردهای روایتی در کار با نوجوانان، به فهم بهتر تجربه زیسته، بهبود کیفیت مراقبت، افزایش مشارکت و بازسازی تجربه‌های دشوار کمک می‌کنند (Ekinici & Tokkaş, 2024; Verheijen et al., 2025). همچنین، فراتحلیل‌های جدید درباره روایت‌درمانی نشان می‌دهند که این رویکرد در طی زمان گسترش یافته و در حوزه‌های مختلف روان‌شناختی ظرفیت قابل توجهی برای تغییر روایت‌های ناسازگارانه و بهبود شاخص‌های روانی دارد (Shriner, 2025).

کاربرد روایت‌درمانی در زمینه نوجوانان و دانش‌آموزان با افت تحصیلی از این جهت اهمیت دارد که این رویکرد به جای تمرکز صرف بر نشانه‌ها، بر معنای نشانه‌ها در متن زندگی فرد تمرکز می‌کند. مطالعات مرتبط با مشاوره روایتی نشان داده‌اند که بازسازی روایت‌های فردی می‌تواند با خودمناقب‌بخشی، خودفهمی و بازتعریف هویت تحصیلی همراه باشد (Tri et al., 2025). در بافت تحصیلی، مشاوره مبتنی بر رویکرد روایتی توانسته است بر تاب‌آوری تحصیلی و هیجان‌های تحصیلی دانش‌آموزان دارای افت تحصیلی اثر مثبت داشته باشد (Astereki et al., 2022). افزون بر این، روایت‌درمانی در پژوهش‌های داخلی بر متغیرهایی مانند سبک‌های تصمیم‌گیری، اشتیاق تحصیلی و شادکامی دانش‌آموزان دختر اثرگذار گزارش شده است (Pouramani, 2021). همچنین، در نمونه‌های دانش‌آموزی آسیب‌پذیر، روایت‌درمانی در کاهش پرخاشگری، افزایش تاب‌آوری و کاهش احساس شرم مؤثر بوده است (Najibifar, 2022). این یافته‌ها از آن جهت با موضوع معنا در زندگی مرتبط‌اند که تاب‌آوری، اشتیاق، شادکامی و کاهش شرم همگی می‌توانند زمینه بازسازی احساس ارزشمندی و هدفمندی را فراهم کنند.

از منظر بالینی نیز روایت‌درمانی محدود به مسائل تحصیلی نیست و در حوزه‌های متنوعی از آسیب‌های روان‌شناختی کاربرد داشته است. برای مثال، رویکردهای روایتی در درمان مشکلات مرتبط با تروما و بازسازی تجربه‌های آسیب‌زا مورد استفاده قرار گرفته‌اند و می‌توانند به سازمان‌دهی دوباره خاطرات، هیجان‌ها و خودفهمی فرد کمک کنند (Cloitre & Schmidt, 2022). همچنین، پژوهش‌های جدید نشان داده‌اند که روایت‌درمانی در کاهش اضطراب، افسردگی و نشانه‌های پس از سانحه در بازماندگان رویدادهای آسیب‌زا نقش داشته است (Murengera et al., 2025). اگرچه افت تحصیلی ماهیتاً با تروما یکسان نیست، اما برای برخی نوجوانان می‌تواند تجربه‌ای تهدیدکننده برای هویت و آینده تلقی شود؛ به‌ویژه زمانی که با فشار خانواده، مقایسه اجتماعی، شرم تحصیلی یا احساس بی‌کفایتی همراه باشد. بر این اساس، روایت‌درمانی می‌تواند با فراهم کردن فضایی امن برای بازگویی و بازنویسی تجربه افت تحصیلی، به دانش‌آموز کمک کند شکست را از هویت خود جدا کرده و روایت تازه‌ای مبتنی بر توانمندی، امکان تغییر و هدفمندی بسازد.

در کنار روایت‌درمانی، واقعیت‌درمانی نیز یکی از رویکردهای مهم و کاربردی برای کار با دانش‌آموزان است. واقعیت‌درمانی بر نظریه انتخاب مبتنی است و بر مسئولیت‌پذیری، انتخاب آگاهانه، کنترل درونی، نیازهای اساسی، هدف‌گذاری و رفتار مؤثر تأکید دارد. در این رویکرد، فرد تشویق می‌شود به جای تمرکز بر گذشته یا سرزنش شرایط بیرونی، رفتارهای کنونی خود را ارزیابی کند و برای ارضای نیازهای اساسی به شیوه‌ای مسئولانه و واقع‌بینانه برنامه‌ریزی نماید. این ویژگی باعث می‌شود واقعیت‌درمانی به‌ویژه برای دانش‌آموزان دارای افت تحصیلی مناسب باشد؛ زیرا این گروه اغلب با اهمال‌کاری، اضطراب امتحان، ضعف خودتنظیمی، کاهش انگیزه و احساس ناتوانی در کنترل وضعیت تحصیلی مواجه‌اند. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که واقعیت‌درمانی می‌تواند در بهبود انگیزش برای بهزیستی تحصیلی مؤثر باشد (Aziz, 2022) و از طریق تقویت مسئولیت‌پذیری و انتخاب‌های سازنده، زمینه بهبود عملکرد و سازگاری تحصیلی را فراهم کند.

شواهد تجربی متعددی اثرگذاری واقعیت‌درمانی را بر متغیرهای تحصیلی و روان‌شناختی مرتبط با نوجوانان و دانش‌آموزان تأیید کرده‌اند. واقعیت‌درمانی گروهی با تکنیک WDEP در افزایش تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر گزارش شده است (Afifah et al., 2022) و خدمات مشاوره گروهی مبتنی بر همین تکنیک توانسته است نظم یادگیری دانش‌آموزان را بهبود بخشد (Fitriani & Musafir, 2023). در پژوهش‌های دیگر، واقعیت‌درمانی آنلاین در کاهش اضطراب امتحان و اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان پسر دبیرستانی مؤثر بوده است (Abron et al., 2023) و واقعیت‌درمانی بر کاهش اهمال‌کاری و افزایش خودنظم‌بخشی دانش‌آموزان تأثیر داشته است (Motahari).

(Nasab et al., 2020). همچنین، واقعیت‌درمانی در بهبود احساس تنهایی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نقش داشته است (Roshanravan, 2021). این یافته‌ها نشان می‌دهند که واقعیت‌درمانی می‌تواند از طریق تقویت کنترل درونی، مسئولیت‌پذیری، هدف‌گذاری و رفتارهای سازنده، مؤلفه‌هایی را بهبود بخشد که به‌طور غیرمستقیم با معنا در زندگی نیز پیوند دارند.

واقعیت‌درمانی به‌ویژه در دوره نوجوانی می‌تواند به دانش‌آموز کمک کند میان خواسته‌ها، نیازها، رفتارهای فعلی و پیامدهای آینده ارتباط روشن‌تری برقرار کند. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که واقعیت‌درمانی بر تعادل هیجانی و مسئولیت‌پذیری نوجوانان اثر مثبت دارد (Eslami Hasanabadi et al., 2023). همچنین، این رویکرد در کاهش نشانه‌های اضطراب اجتماعی و اضطراب امتحان دانش‌آموزان مؤثر بوده است (Fayedi & Golmohammadnejad Bahrami, 2023). در نمونه‌های دانش‌آموزان دختر تیزهوش، واقعیت‌درمانی توانسته است بر اضطراب تحصیلی و خودپنداره اثر بگذارد که هر دو برای سازگاری تحصیلی و احساس معنا اهمیت دارند (F. Hemmati & Sh Heydari, 2025; Fatemeh Hemmati & Shaban Heydari, 2025). افزون بر این، مطالعه‌های جدید نشان داده‌اند که واقعیت‌درمانی می‌تواند در کاهش ترس از شکست مؤثر باشد (Nugroho & Saniatuzzulfa, 2025) و در کار با نوجوانانی که با تعارض خانوادگی و بازیابی هیجانی مواجه‌اند، ظرفیت بالینی قابل توجهی دارد (Bhuvaneswari & Kaur, 2024). این شواهد نشان می‌دهند که واقعیت‌درمانی نه تنها بر رفتار تحصیلی، بلکه بر نظام هیجانی و ارزیابی فرد از توانایی تغییر نیز تأثیر می‌گذارد.

پیوند واقعیت‌درمانی با معنا در زندگی از طریق چند مسیر قابل تبیین است. نخست، واقعیت‌درمانی با تأکید بر انتخاب و مسئولیت، احساس عاملیت را در نوجوان تقویت می‌کند؛ عاملیت نیز یکی از مؤلفه‌های مهم تجربه معناست، زیرا فرد زمانی زندگی خود را معنادارتر می‌بیند که احساس کند می‌تواند بر مسیر آن اثر بگذارد. دوم، این رویکرد به دانش‌آموز کمک می‌کند اهداف مشخص، واقعی و قابل دستیابی تدوین کند و از طریق گام‌های رفتاری کوچک، موفقیت‌های ملموس تجربه کند. سوم، واقعیت‌درمانی با بررسی نیازهای اساسی مانند عشق و تعلق، قدرت، آزادی، تفریح و بقا، به فرد کمک می‌کند بفهمد رفتارهایش در خدمت کدام نیازها هستند و چگونه می‌تواند مسیرهای سالم‌تری برای ارضای آن‌ها انتخاب کند. پژوهش‌های مرتبط با واقعیت‌درمانی و ذهن‌آگاهی نشان داده‌اند که این رویکردها می‌توانند بر معنای تحصیلی و هیجان‌های تحصیلی دانش‌آموزان اهمال‌کار اثرگذار باشند (Asani et al., 2024). از این منظر، واقعیت‌درمانی می‌تواند معنا را نه فقط از راه گفت‌وگو درباره هدف، بلکه از طریق انتخاب‌های روزمره، رفتار مسئولانه و تجربه کنترل درونی تقویت کند.

با وجود شواهد موجود درباره اثربخشی جداگانه روایت‌درمانی و واقعیت‌درمانی، مقایسه مستقیم این دو رویکرد در زمینه معنا در زندگی دانش‌آموزان دارای افت تحصیلی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. روایت‌درمانی بیشتر بر بازسازی داستان زندگی، جداسازی مشکل از هویت، کشف روایت‌های جایگزین و معنابخشی مجدد به تجربه‌ها تمرکز دارد؛ در حالی که واقعیت‌درمانی بر انتخاب‌های کنونی، مسئولیت‌پذیری، هدف‌گذاری و تغییر رفتار تأکید می‌کند. هر دو رویکرد می‌توانند به افزایش معنا در زندگی کمک کنند، اما مسیرهای نظری آن‌ها متفاوت است: یکی از راه بازنویسی روایت و دیگری از راه انتخاب مسئولانه و عمل هدفمند. همچنین، پژوهش‌های مشاوره تحصیلی نشان داده‌اند که مداخلات روان‌شناختی مدرسه‌محور می‌توانند تاب‌آوری، انگیزش و هیجان‌های تحصیلی دانش‌آموزان دارای افت تحصیلی را بهبود بخشند (Astereki et al., 2023)، اما هنوز روشن نیست که برای تقویت معنا در زندگی، رویکرد روایتی که مستقیماً با داستان و معنا سروکار دارد اثربخش‌تر است یا واقعیت‌درمانی که بر رفتار، انتخاب و مسئولیت تأکید دارد. این خلأ پژوهشی به‌ویژه در میان دختران نوجوان دارای افت تحصیلی اهمیت دارد؛ زیرا این گروه در معرض فشارهای تحصیلی، حساسیت‌های هویتی و هیجانی و نگرانی‌های مربوط به آینده قرار دارند. بر این اساس، پژوهش حاضر با هدف مقایسه اثربخشی روایت‌درمانی و واقعیت‌درمانی بر معنا در زندگی در دختران نوجوان دارای افت تحصیلی انجام شد.

روش‌شناسی

پژوهش حاضر از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون، گروه گواه و پیگیری سه‌ماهه بود. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه دارای افت تحصیلی در مدارس ناحیه ۳ شهر کرج در بازه زمانی آبان تا اردیبهشت سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ بود. حجم نمونه با استفاده از نرم‌افزار جی‌پاور و براساس اندازه اثر ۳۵/۰، توان آماری ۹۵/۰ و سطح معناداری ۰۵/۰ تعیین شد و حداقل حجم نمونه برای سه گروه ۴۵ نفر برآورد گردید. پس از کسب مجوزهای لازم از اداره آموزش و پرورش ناحیه ۳ شهر کرج، چهار مدرسه دوره دوم متوسطه انتخاب شد و با هماهنگی مدیران مدارس، دانش‌آموزان دارای افت تحصیلی شناسایی شدند. در مرحله غربالگری، ۷۳ دانش‌آموز پس از اعلام رضایت آگاهانه خود و والدین و بررسی ملاک‌های ورود، به جلسه توجیهی دعوت شدند. در این جلسه، اهداف پژوهش، نحوه اجرای مداخله، محرمانه‌بودن اطلاعات و حق انصراف از ادامه همکاری توضیح داده شد و سپس پیش‌آزمون اجرا گردید. پس از بررسی نتایج غربالگری، ۴۵ دانش‌آموز واجد شرایط به شیوه نمونه‌گیری در دسترس وارد مطالعه شدند و به‌صورت تصادفی در سه گروه روایت‌درمانی، واقعیت‌درمانی و گواه، هر گروه ۱۵ نفر، جایگزین شدند. ملاک‌های ورود شامل افت عملکرد تحصیلی، عدم شرکت همزمان در برنامه آموزشی یا روان‌شناختی دیگر، نداشتن بیماری یا معلولیت جسمی، مشکلات ذهنی، اختلال عصبی-تحویلی یا اختلال روان‌شناختی بر اساس پرونده تحصیلی و مصاحبه اولیه، و رضایت آگاهانه دانش‌آموز و والدین بود. ملاک‌های خروج نیز شامل غیبت بیش از دو جلسه متوالی یا سه جلسه غیرمتوالی و عدم تمایل دانش‌آموز یا والدین به ادامه همکاری در نظر گرفته شد. در طول پژوهش، اصول اخلاقی شامل حفظ سلامت جسمی و روانی شرکت‌کنندگان، محرمانه‌ماندن هویت و اطلاعات شخصی، استفاده از داده‌ها به‌صورت کلی و امکان خروج آزادانه از پژوهش رعایت شد. همچنین مقرر شد پس از پایان پژوهش، گروه گواه در صورت تمایل از مداخله اثربخش‌تر و سه جلسه مشاوره رایگان بهره‌مند شود.

پرسشنامه معنا در زندگی توسط استگر و همکاران در سال ۲۰۰۶ طراحی شده و برای سنجش معنا در زندگی به کار می‌رود. این ابزار دارای ۱۰ ماده و دو مؤلفه حضور معنا و جستجوی معنا است. پاسخ‌گویی به گویه‌ها بر اساس طیف لیکرت هفت‌درجه‌ای از کاملاً نادرست تا کاملاً درست تنظیم شده است. در مطالعات اولیه، پایایی مؤلفه‌های حضور معنا و جستجوی معنا با روش همسانی درونی به‌ترتیب ۸۶/۰ و ۸۷/۰ گزارش شده و ضریب بازآزمایی آن‌ها با فاصله زمانی یک‌ماهه به‌ترتیب ۷۰/۰ و ۷۳/۰ به دست آمده است. همچنین روایی همگرا و واگرای این ابزار از طریق ارتباط آن با متغیرهایی مانند رضایت از زندگی، عاطفه مثبت، برون‌گرایی، توافق‌پذیری، افسردگی، عاطفه منفی و روان‌رنجورخویی تأیید شده است. در پژوهش غلام‌محمدی و همکاران، روایی محتوایی پرسشنامه با استفاده از روش لاوشه ۸۰/۰ و ضریب آلفای کرونباخ آن ۷۱/۰ گزارش شد. در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ کل پرسشنامه ۸۴/۰ به دست آمد که نشان‌دهنده پایایی مطلوب ابزار در نمونه مورد مطالعه بود.

مداخله روایت‌درمانی یک برنامه آموزشی-درمانی گروهی بود که با اقتباس از الگوی روایت‌درمانی وایت و اپستون و بر اساس رویکرد روایت‌درمانی مطرح‌شده توسط کلائی و جعفری تدوین شد. روایی محتوایی این برنامه پس از بررسی و تأیید چند تن از استادان متخصص تأیید گردید. این مداخله برای گروه آزمایش اول در ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای و به‌صورت هفتگی اجرا شد. در جلسه نخست، بر ایجاد اعتماد، آشنایی اعضا، تبیین اهداف، قوانین گروه و معرفی مدل روایت‌درمانی تأکید شد. در جلسه دوم، روایت‌های غالب و مشکل‌زا از طریق برونی‌سازی مشکل و بررسی روایت‌های اشباع از مشکل شناسایی شد. جلسه سوم به تحلیل رویدادهای کلیدی زندگی و بازنگری در معناهای گذشته اختصاص یافت. در جلسه چهارم، کاهش قدرت مشکل، نام‌گذاری مشکل و استفاده از تکنیک ساخت‌شکنی دنبال شد. جلسه پنجم بر شناسایی چالش‌ها، عوامل حمایتی و منابع درونی و بیرونی متمرکز بود. در جلسه ششم، پیامدهای منحصربه‌فرد، تجارب استثنایی، موفقیت‌ها و اولویت‌های فردی بررسی شد. جلسه هفتم به بازسازی و تقویت روایت جدید، بازگویی داستان بازسازی‌شده و تثبیت هویت مثبت اختصاص داشت. در جلسه هشتم نیز روایت تازه ویرایش و تثبیت شد، ایفای نقش در موقعیت‌های واقعی تمرین گردید و دانش‌آموزان برای تداوم رشد و مواجهه با چالش‌های احتمالی برنامه‌ریزی کردند.

مداخله واقعیت‌درمانی یک برنامه آموزشی-درمانی گروهی بود که بر اساس تئوری انتخاب و نظریه واقعیت‌درمانی ویلیام گلاسر تدوین شد و پس از تأیید روایی محتوایی توسط چند تن از استادان متخصص، برای گروه آزمایش دوم اجرا گردید. این برنامه نیز شامل ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای هفتگی بود. در جلسه نخست، اعضا با یکدیگر آشنا شدند، قوانین گروه تشریح شد و بر مشارکت فعال، احساس امنیت و شناخت خود تأکید گردید. جلسه دوم به آموزش اصول واقعیت‌درمانی، مفهوم کنترل درونی و تصمیم‌گیری آگاهانه اختصاص یافت. در جلسه سوم، نیازهای اساسی معرفی شد و دانش‌آموزان از طریق تکمیل پرسشنامه نیازها و بحث گروهی، انگیزه‌ها و نیازهای فردی خود را شناسایی کردند. در جلسه چهارم، مفهوم دنیای کیفی و ارتباط آن با واقعیت‌ها و تجربه‌های فردی آموزش داده شد و موقعیت‌های واقعی زندگی تحلیل گردید. جلسه پنجم بر پذیرش مسئولیت رفتارها، اصول نظریه انتخاب و تغییر نگرش نسبت به رفتار متمرکز بود. در جلسه ششم، رفتارهای مؤثر و سازنده معرفی شد و دانش‌آموزان برای کاهش عادت‌های مخرب و انتخاب رفتارهای آگاهانه تمرین کردند. جلسه هفتم به برنامه‌ریزی برای دستیابی به خواسته‌ها، تعیین اهداف شخصی و تدوین برنامه عملی اختصاص یافت. در جلسه هشتم، مطالب جلسات جمع‌بندی شد، به پرسش‌های شرکت‌کنندگان پاسخ داده شد، اهداف مرور گردید و پس‌آزمون اجرا شد. در طول اجرای مداخله، هدف اصلی افزایش مسئولیت‌پذیری، تقویت کنترل درونی، ارتقای انتخاب آگاهانه و کمک به دانش‌آموزان برای تعریف اهداف معنادار و قابل دستیابی بود.

پس از پایان جلسات مداخله، پس‌آزمون بلافاصله در هر سه گروه اجرا شد و آزمون پیگیری سه ماه بعد انجام گرفت. داده‌های گردآوری‌شده با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۶ تحلیل شدند. برای توصیف داده‌ها از شاخص‌های آمار توصیفی شامل میانگین و انحراف معیار استفاده شد. پیش از اجرای تحلیل اصلی، مفروضه‌های آماری لازم از جمله نرمال‌بودن توزیع نمرات و همگنی واریانس‌ها بررسی شد. برای آزمون فرضیه‌های پژوهش و مقایسه تغییرات نمرات معنا در زندگی در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در سه گروه روایت‌درمانی، واقعیت‌درمانی و گواه، از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر از نوع آمیخته استفاده شد. سطح معناداری در تحلیل‌های آماری ۰/۰۵ در نظر گرفته شد.

یافته‌ها

بررسی ویژگی‌های جمعیت‌شناختی شرکت‌کنندگان نشان داد که میانگین و انحراف معیار سن در گروه روایت‌درمانی برابر با $3,20 \pm 16,50$ ، در گروه واقعیت‌درمانی برابر با $2,10 \pm 16,70$ و در گروه گواه برابر با $1,72 \pm 16,60$ بود. بنابراین، میانگین سنی شرکت‌کنندگان در سه گروه نزدیک به یکدیگر بود و از نظر توصیفی تفاوت قابل توجهی میان گروه‌ها مشاهده نشد. بر این اساس، می‌توان گفت گروه‌های پژوهش از نظر سن در وضعیت نسبتاً همگنی قرار داشتند.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار معنا در زندگی و مؤلفه‌های آن در گروه‌های پژوهش در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری

متغیر	مرحله	روایت‌درمانی، میانگین	روایت‌درمانی، انحراف معیار	واقعیت‌درمانی، میانگین	واقعیت‌درمانی، انحراف معیار	گواه، میانگین	گواه، انحراف معیار
معنا در زندگی	پیش‌آزمون	۳۲.۳۳	۶.۵۷	۴۲.۶۷	۱۳.۲۳	۳۴.۲۰	۷.۰۸
معنا در زندگی	پس‌آزمون	۵۸.۲۶	۳.۹۵	۵۳.۸۶	۱۰.۴۹	۳۶.۷۳	۶.۷۶
معنا در زندگی	پیگیری	۵۰.۰۶	۵.۱۸	۴۷.۶۶	۵.۴۹	۳۶.۶۰	۶.۸۵
میزان معنا	حضور پیش‌آزمون	۱۶.۶۶	۵.۴۳	۲۱.۵۳	۸.۸۷	۱۷.۸۶	۴.۷۶
میزان معنا	حضور پس‌آزمون	۲۹.۱۳	۳.۱۱	۲۶.۸۶	۵.۵۱	۱۸.۳۳	۳.۲۸
میزان معنا	حضور پیگیری	۲۲.۰۶	۲.۵۷	۲۱.۳۳	۲.۶۹	۱۷.۵۳	۲.۰۶
جستجوی معنا	پیش‌آزمون	۱۵.۶۶	۲.۷۱	۲۰.۸۰	۶.۸۴	۱۶.۳۳	۴.۷۰
جستجوی معنا	پس‌آزمون	۲۹.۱۳	۲.۸۲	۲۷.۰۰	۵.۹۷	۱۸.۴۰	۴.۸۸
جستجوی معنا	پیگیری	۲۸.۰۰	۲.۸۰	۲۶.۳۳	۳.۰۶	۱۹.۰۶	۵.۶۵

همان گونه که در جدول ۱ مشاهده می شود، میانگین نمره کلی معنا در زندگی در گروه روایت درمانی از ۳۲,۳۳ در پیش آزمون به ۵۸,۲۶ در پس آزمون افزایش یافت و در مرحله پیگیری به ۵۰,۰۶ رسید. در گروه واقعیت درمانی نیز میانگین معنا در زندگی از ۴۲,۶۷ در پیش آزمون به ۵۳,۸۶ در پس آزمون افزایش یافت و در پیگیری ۴۷,۶۶ گزارش شد. در مقابل، گروه گواه تغییر چشمگیری نشان نداد و میانگین آن از ۳۴,۲۰ در پیش آزمون به ۳۶,۷۳ در پس آزمون و ۳۶,۶۰ در پیگیری رسید. در مؤلفه حضور معنا نیز هر دو گروه مداخله افزایش قابل توجهی در پس آزمون داشتند، هرچند در مرحله پیگیری بخشی از این افزایش کاهش یافت. در مؤلفه جستجوی معنا، افزایش نمرات در هر دو گروه روایت درمانی و واقعیت درمانی نسبت به گروه گواه آشکارتر بود و پایداری بیشتری در مرحله پیگیری مشاهده شد. این الگوی توصیفی نشان می دهد که هر دو مداخله در افزایش معنا در زندگی و مؤلفه های آن مؤثر بوده اند و تغییرات گروه های مداخله در مقایسه با گروه گواه برجسته تر است.

پیش از اجرای تحلیل واریانس آمیخته، مفروضه های آماری مورد بررسی قرار گرفت. نتایج آزمون شاپیرو-ویلک نشان داد که مقادیر معناداری برای متغیرهای پژوهش در گروه های روایت درمانی، واقعیت درمانی و گواه بیشتر از ۰,۰۵ بود؛ بنابراین، مفروضه نرمال بودن توزیع نمرات برقرار بود. همچنین مقدار آزمون کرویت موخلی برای متغیر معنا در زندگی معنادار نبود؛ $\chi^2=5.949$ ، $p=0.051$ بر این اساس، مفروضه کرویت نیز تأیید شد و استفاده از تحلیل واریانس آمیخته با اندازه گیری مکرر مجاز بود.

جدول ۲. خلاصه نتایج تحلیل واریانس آمیخته در متغیر معنا در زندگی

عوامل	منابع تغییر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	مقدار احتمال	اندازه اثر	توان آماری
درون گروهی	مراحل زمان	۴۰۹۹.۶۱۵	۲	۲۰۴۹.۸۰۷	۳۸.۹۸۳	<۰.۰۰۰۱	۰.۴۸۱	۱.۰۰
درون گروهی	تعامل مراحل × گروه	۲۲۳۲.۱۱۹	۴	۵۵۸.۰۳۰	۱۰.۶۱۲	<۰.۰۰۰۱	۰.۳۳۶	۱.۰۰
درون گروهی	خطا	۴۴۱۶.۹۳۳	۸۴	۵۲.۵۸۳				
بین گروهی	گروه	۴۰۴۶.۹۴۸	۲	۲۰۲۳.۴۷۴	۲۶.۵۲۸	<۰.۰۰۰۱	۰.۵۵۸	۱.۰۰
بین گروهی	خطا	۳۲۰۳.۶۰۰	۴۲	۷۶.۲۷۶				

بر اساس نتایج جدول ۲، اثر اصلی زمان بر معنا در زندگی معنادار بود؛ به این معنا که نمرات شرکت کنندگان در مراحل پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری تفاوت معناداری داشت. همچنین اثر تعامل مراحل زمان و گروه معنادار شد که نشان می دهد الگوی تغییرات معنا در زندگی در سه گروه یکسان نبوده و گروه های مداخله نسبت به گروه گواه تغییرات بیشتری را تجربه کرده اند. اثر اصلی گروه نیز معنادار بود و نشان داد بین گروه های روایت درمانی، واقعیت درمانی و گواه از نظر نمره معنا در زندگی تفاوت معناداری وجود دارد. مقدار اندازه اثر برای عامل زمان برابر با ۰,۴۸۱، برای تعامل زمان و گروه برابر با ۰,۳۳۶ و برای اثر گروه برابر با ۰,۵۵۸ بود که بیانگر اثر قابل توجه مداخلات بر معنا در زندگی است. در مجموع، نتایج تحلیل واریانس آمیخته نشان داد که روایت درمانی و واقعیت درمانی در افزایش معنا در زندگی دختران نوجوان دارای افت تحصیلی اثربخش بوده اند.

جدول ۳. خلاصه نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی برای مقایسه زوجی مراحل و گروه ها در متغیر معنا در زندگی

مقایسه	تفاوت میانگین ها	خطای استاندارد	مقدار احتمال
پیش آزمون - پس آزمون	-۱۳.۳۳	۱.۶۸۳	<۰.۰۰۰۱
پیش آزمون - پیگیری	-۸.۴۸۹	۱.۶۴۲	<۰.۰۰۰۱
پس آزمون - پیگیری	۴.۸۴۴	۱.۲۱۷	۰.۰۰۱
واقعیت درمانی - روایت درمانی	-۱۰.۶۷	۱.۸۴۱	۱.۰۰
واقعیت درمانی - گواه	۱۱.۰۴۴	۱.۸۴۱	<۰.۰۰۰۱
روایت درمانی - گواه	۱۲.۱۱۱	۱.۸۴۱	<۰.۰۰۰۱

بر اساس نتایج جدول ۳، مقایسه زوجی مراحل سنجش نشان داد که تفاوت میانگین نمرات معنا در زندگی بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون معنادار بود؛ بنابراین، پس از اجرای مداخلات، نمرات معنا در زندگی افزایش معناداری یافت. همچنین تفاوت پیش‌آزمون و پیگیری نیز معنادار بود و نشان داد بخشی از اثر مداخلات تا مرحله پیگیری همچنان بالاتر از سطح پیش‌آزمون باقی مانده است. با این حال، تفاوت پس‌آزمون و پیگیری نیز معنادار بود و نشان داد بخشی از اثر مداخله در گذر زمان کاهش یافته است. در مقایسه بین گروه‌ها، تفاوت میانگین واقعیت‌درمانی و روایت‌درمانی معنادار نبود؛ بنابراین، بین اثربخشی این دو رویکرد بر معنا در زندگی تفاوت آماری معناداری مشاهده نشد. در مقابل، تفاوت هر دو گروه واقعیت‌درمانی و روایت‌درمانی با گروه گواه معنادار بود؛ به این معنا که هر دو مداخله در مقایسه با عدم مداخله موجب افزایش معنادار معنا در زندگی دختران نوجوان دارای افت تحصیلی شدند.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر مقایسه اثربخشی روایت‌درمانی و واقعیت‌درمانی بر معنا در زندگی در دختران نوجوان دارای افت تحصیلی بود. نتایج تحلیل واریانس آمیخته نشان داد اثر زمان بر معنا در زندگی معنادار است؛ به این معنا که نمرات شرکت‌کنندگان در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری تغییر معناداری داشته است. همچنین اثر گروه و تعامل زمان و گروه نیز معنادار بود که نشان می‌دهد تغییرات مشاهده‌شده صرفاً ناشی از گذر زمان نبوده، بلکه نوع مداخله در بهبود معنا در زندگی نقش داشته است. مقایسه‌های زوجی نیز نشان داد که نمرات معنا در زندگی از پیش‌آزمون به پس‌آزمون و از پیش‌آزمون به پیگیری افزایش معناداری داشته است. با این حال، کاهش معنادار نمرات از پس‌آزمون به پیگیری نشان داد بخشی از اثر مداخله در گذر زمان کاهش یافته، هرچند سطح معنا در زندگی در مرحله پیگیری همچنان بالاتر از پیش‌آزمون باقی مانده است. علاوه بر این، هر دو گروه روایت‌درمانی و واقعیت‌درمانی نسبت به گروه گواه تفاوت معنادار داشتند، اما تفاوت میان روایت‌درمانی و واقعیت‌درمانی معنادار نبود. بنابراین، یافته کلی پژوهش حاکی از آن است که هر دو مداخله توانسته‌اند معنا در زندگی دختران نوجوان دارای افت تحصیلی را افزایش دهند، اما برتری آماری معناداری برای هیچ‌یک از دو رویکرد نسبت به دیگری مشاهده نشد.

یافته نخست پژوهش مبنی بر اثربخشی روایت‌درمانی بر معنا در زندگی با مبانی نظری این رویکرد همخوان است. روایت‌درمانی بر این اصل استوار است که افراد تجربه‌های زندگی خود را از طریق داستان‌هایی که درباره خویشتن، مشکل، گذشته و آینده می‌سازند، درک می‌کنند. دانش‌آموز دارای افت تحصیلی ممکن است شکست تحصیلی را به بخشی از هویت خود تبدیل کند و روایتی محدودکننده از «ناتوانی»، «بی‌ارزشی» یا «بی‌آیندگی» بسازد. روایت‌درمانی با برونی‌سازی مشکل، بازنمایی روایت‌های غالب و بازنویسی داستان زندگی، به نوجوان کمک می‌کند افت تحصیلی را نه به عنوان ویژگی ثابت شخصیت، بلکه به عنوان مسئله‌ای قابل فهم و قابل تغییر تجربه کند. این تبیین با پژوهش‌هایی همسو است که نشان داده‌اند رویکردهای روایتی در کار با نوجوانان می‌توانند به فهم بهتر تجربه زیسته، افزایش مشارکت، بازسازی هویت و بهبود کیفیت مراقبت روانی کمک کنند (Verheijen et al., 2025). همچنین، مرور نظام‌مند روایت‌درمانی نشان داده است که این رویکرد از طریق تغییر معناهای تثبیت‌شده و بازسازی روایت‌های مشکل‌محور، ظرفیت قابل توجهی برای بهبود متغیرهای روان‌شناختی دارد (Ekinici & Toktaş, 2024). بر این اساس، افزایش معنا در زندگی پس از روایت‌درمانی در پژوهش حاضر را می‌توان حاصل تغییر در داستان غالب دانش‌آموزان درباره خود، توانمندی‌ها، شکست‌های تحصیلی و آینده دانست.

نتایج پژوهش حاضر با مطالعاتی که اثربخشی روایت‌درمانی و مشاوره روایتی را بر متغیرهای مرتبط با معنا، تاب‌آوری و هیجان‌های تحصیلی گزارش کرده‌اند، همسو است. در مطالعه‌ای بر دانش‌آموزان دارای افت تحصیلی، مشاوره تحصیلی مبتنی بر رویکرد روایتی موجب بهبود تاب‌آوری تحصیلی و هیجان‌های تحصیلی شد (Astereki et al., 2022). همچنین، روایت‌درمانی بر سبک‌های تصمیم‌گیری، اشتیاق تحصیلی و شادکامی دانش‌آموزان دختر اثرگذار گزارش شده است (Pouramani, 2021). این نتایج با یافته حاضر قابل تبیین است؛ زیرا اشتیاق تحصیلی، شادکامی و تاب‌آوری تحصیلی همگی با تجربه معنا و هدفمندی در زندگی پیوند دارند. پژوهش نجیبی‌فر نیز نشان داد روایت‌درمانی در کاهش پرخاشگری، افزایش تاب‌آوری و کاهش احساس شرم در دانش‌آموزان دختر مؤثر است (Najibifar, 2022). کاهش شرم و افزایش

تاب‌آوری می‌تواند به نوجوان کمک کند ناکامی تحصیلی را با هویت خود یکی نداند و امکان‌های تازه‌ای برای رشد، جبران و هدف‌گذاری تجربه کند. افزون بر این، یافته‌های پژوهش‌های جدید درباره مشاوره روایتی نشان داده‌اند که بازسازی روایت‌های فردی با خودمعنابخشی و شکل‌گیری معنای شخصی در دانش‌آموزان ارتباط دارد (Tri et al., 2025). بنابراین، اثربخشی روایت‌درمانی در پژوهش حاضر از منظر نظری و تجربی قابل حمایت است.

از منظر بالینی نیز روایت‌درمانی با تمرکز بر بازسازی تجربه‌های دشوار می‌تواند به نوجوانان کمک کند پیامدهای روان‌شناختی افت تحصیلی را تعدیل کنند. هرچند افت تحصیلی به خودی خود رویداد آسیب‌زا محسوب نمی‌شود، اما در بافت نوجوانی و در شرایط فشار خانوادگی، مقایسه اجتماعی، سرزنش یا کاهش عزت‌نفس می‌تواند تجربه‌ای تهدیدکننده برای هویت باشد. رویکردهای روایتی در حوزه تروما نشان داده‌اند که سازمان‌دهی دوباره تجربه‌های دشوار و ایجاد انسجام در روایت فردی می‌تواند به کاهش آشفتگی روانی کمک کند (Cloitre & Schmidt, 2022). همچنین، روایت‌درمانی در کاهش اضطراب، افسردگی و نشانه‌های پس از سانحه در بازماندگان تجربه‌های شدید آسیب‌زا مؤثر گزارش شده است (Murenger et al., 2025). فراتحلیل‌های جدید نیز نشان می‌دهند روایت‌درمانی در طول زمان به‌عنوان رویکردی انعطاف‌پذیر در حوزه‌های مختلف درمانی گسترش یافته است (Shriner, 2025). بر این اساس، در پژوهش حاضر نیز احتمالاً روایت‌درمانی با فراهم‌کردن امکان بازگویی تجربه افت تحصیلی، شناسایی نقاط قوت و بازنویسی روایت شکست، توانسته است حضور معنا و جستجوی معنا را در دانش‌آموزان افزایش دهد.

یافته دوم پژوهش نشان داد واقعیت‌درمانی نیز بر افزایش معنا در زندگی دختران نوجوان دارای افت تحصیلی اثربخش بوده است. این یافته با ماهیت واقعیت‌درمانی همخوانی دارد؛ زیرا این رویکرد بر مسئولیت‌پذیری، انتخاب آگاهانه، کنترل درونی، شناخت نیازهای اساسی و برنامه‌ریزی برای دستیابی به خواسته‌ها تأکید می‌کند. دانش‌آموزان دارای افت تحصیلی معمولاً احساس می‌کنند کنترل کمی بر وضعیت تحصیلی خود دارند و همین احساس ناتوانی می‌تواند معنای زندگی و امید به آینده را تضعیف کند. واقعیت‌درمانی با انتقال تمرکز از سرزنش گذشته یا عوامل بیرونی به انتخاب‌های کنونی و رفتارهای قابل اصلاح، احساس عاملیت را تقویت می‌کند. این تبیین با پژوهش‌هایی همسو است که نشان داده‌اند واقعیت‌درمانی در افزایش انگیزش برای بهزیستی تحصیلی مؤثر است (Aziz, 2022) و می‌تواند خودنظم‌بخشی و کاهش اهمال‌کاری تحصیلی را بهبود دهد (Motahari Nasab et al., 2020). همچنین، واقعیت‌درمانی در بهبود احساس تنهایی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر گزارش شده است (Roshanravan, 2021). از این رو، افزایش معنا در زندگی در گروه واقعیت‌درمانی را می‌توان پیامد افزایش کنترل درونی، روشن‌شدن اهداف و تجربه توانمندی در انتخاب رفتارهای سازنده دانست.

یافته حاضر با مطالعات متعدد درباره اثربخشی واقعیت‌درمانی بر متغیرهای تحصیلی و هیجانی دانش‌آموزان همسو است. واقعیت‌درمانی گروهی با تکنیک WDEP موجب افزایش تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان شده است (Affah et al., 2022) و خدمات مشاوره گروهی مبتنی بر همین تکنیک در بهبود نظم یادگیری نقش داشته است (Fitriani & Musafir, 2023). همچنین، واقعیت‌درمانی آنلاین بر کاهش اضطراب امتحان و اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان پسر دبیرستانی مؤثر بوده است (Abron et al., 2023). در پژوهش‌های دیگر، واقعیت‌درمانی توانسته است تعادل هیجانی و مسئولیت‌پذیری نوجوانان را بهبود بخشد (Eslami Hasanabadi et al., 2023) و نشانه‌های اضطراب اجتماعی و اضطراب امتحان دانش‌آموزان را کاهش دهد (Fayed & Golmohammadnejad Bahrami, 2023). این یافته‌ها نشان می‌دهند که واقعیت‌درمانی از طریق کاهش اضطراب، تقویت مسئولیت‌پذیری، بهبود خودتنظیمی و افزایش رفتارهای هدفمند، زمینه روان‌شناختی لازم برای تجربه معنا در زندگی را فراهم می‌کند. وقتی نوجوان احساس کند می‌تواند انتخاب کند، رفتار خود را ارزیابی کند و برای آینده برنامه عملی داشته باشد، احتمالاً زندگی خود را هدفمندتر و قابل مدیریتتر تجربه می‌کند.

همچنین، نتایج پژوهش حاضر با مطالعات جدید درباره اثر واقعیت‌درمانی بر خودپنداره، اضطراب تحصیلی و ترس از شکست همخوان است. در دانش‌آموزان دختر تیزهوش، واقعیت‌درمانی بر خودپنداره و اضطراب تحصیلی اثرگذار گزارش شده است (F. Hemmati & Sh Heydari, 2025).

(2025; Fatemeh Hemmati & Shaban Heydari, 2025). از آنجا که خودپنداره و اضطراب تحصیلی از عوامل مهم در تجربه افت تحصیلی هستند، بهبود آن‌ها می‌تواند به افزایش معنا در زندگی منجر شود. همچنین، واقعیت‌درمانی در کاهش ترس از شکست در دانشجویان مؤثر بوده است (Nugroho & Saniatuzulfa, 2025). کاهش ترس از شکست برای دانش‌آموزان دارای افت تحصیلی اهمیت زیادی دارد؛ زیرا ترس از شکست می‌تواند به اجتناب، اهمال‌کاری و کاهش تلاش منجر شود. مطالعه موردی واقعیت‌درمانی در نوجوانان نیز نشان داده است که این رویکرد می‌تواند در بازیابی هیجانی و سازگاری با تعارض‌های خانوادگی مؤثر باشد (Bhuvaneswari & Kaur, 2024). افزون بر این، مقایسه واقعیت‌درمانی و درمان شناختی مبتنی بر ذهن‌آگاهی نشان داده است که واقعیت‌درمانی می‌تواند بر معنای تحصیلی و هیجان‌های تحصیلی دانش‌آموزان اهمال‌کار اثرگذار باشد (Asani et al., 2024). بنابراین، یافته پژوهش حاضر مبنی بر افزایش معنا در زندگی پس از واقعیت‌درمانی با بدنه شواهد موجود درباره کارآمدی این رویکرد در حوزه نوجوانان و مدرسه همخوان است.

یافته سوم پژوهش نشان داد بین اثربخشی روایت‌درمانی و واقعیت‌درمانی بر معنا در زندگی تفاوت معناداری وجود ندارد. این نتیجه از یک سو نشان می‌دهد هر دو رویکرد از مسیرهای متفاوت می‌توانند به پیامدی مشابه منجر شوند و از سوی دیگر بیانگر آن است که معنا در زندگی متغیری چندبعدی است و هم از طریق بازسازی روایت و هم از طریق انتخاب مسئولانه و عمل هدفمند قابل ارتقا است. روایت‌درمانی با تمرکز بر داستان زندگی، بازنویسی تجربه شکست و جد کردن مشکل از هویت، زمینه افزایش معنا را فراهم می‌کند؛ در حالی که واقعیت‌درمانی با تأکید بر مسئولیت‌پذیری، کنترل درونی و برنامه‌ریزی برای آینده، معنا را از مسیر رفتار و هدف‌گذاری تقویت می‌کند. نبود تفاوت معنادار میان این دو رویکرد می‌تواند نشان‌دهنده اشتراک آن‌ها در چند سازوکار بنیادی باشد: افزایش احساس عاملیت، تقویت خودفهمی، بازسازی رابطه فرد با آینده و کاهش احساس ناتوانی در برابر افت تحصیلی. این تبیین با یافته‌هایی همسو است که معنا در زندگی را با وضوح خودپنداره، خودکارآمدی، ارتباط‌مندی و بهزیستی مرتبط دانسته‌اند (Liu et al., 2025; Yuen & Datu, 2021; Yuliawati et al., 2024). بنابراین، هر مداخله‌ای که بتواند خودفهمی، هدفمندی و احساس اثرگذاری فرد بر زندگی را تقویت کند، ممکن است به افزایش معنا منجر شود.

در تبیین پایداری نسبی اثرات نیز باید توجه داشت که نتایج پژوهش نشان داد نمرات پیگیری نسبت به پیش‌آزمون همچنان بالاتر بود، اما نسبت به پس‌آزمون کاهش معناداری داشت. این الگو بیانگر آن است که مداخله‌های کوتاه‌مدت گروهی می‌توانند تغییرات معنادار ایجاد کنند، اما برای حفظ کامل دستاوردها احتمالاً به جلسات تقویتی، پیگیری‌های مدرسه‌محور و مشارکت خانواده نیاز است. این نتیجه با ماهیت متغیر معنا در زندگی نیز سازگار است؛ زیرا معنا تجربه‌ای ایستا نیست، بلکه در تعامل با فشارهای تحصیلی، انتظارات خانوادگی، روابط همسالان و تجربه‌های روزمره بازسازی یا تضعیف می‌شود. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که معنا در زندگی با بهزیستی ذهنی، هدفمندی و محافظت در برابر افسردگی ارتباط دارد (Barcaccia et al., 2023; Golshani et al., 2025). همچنین، سرمایه روان‌شناختی و مداخلات درمانی می‌توانند به بهبود مؤلفه‌هایی مانند امید، خودکارآمدی و تاب‌آوری کمک کنند که همگی با معنا در زندگی ارتباط دارند (Chan, 2023). بر این اساس، هرچند روایت‌درمانی و واقعیت‌درمانی در پژوهش حاضر اثربخش بوده‌اند، کاهش بخشی از اثر در مرحله پیگیری نشان می‌دهد که تداوم مداخله و تقویت مهارت‌ها برای پایداری بیشتر ضروری است.

در مجموع، نتایج پژوهش حاضر نشان داد دختران نوجوان دارای افت تحصیلی می‌توانند از هر دو مداخله روایت‌درمانی و واقعیت‌درمانی برای افزایش معنا در زندگی بهره‌مند شوند. این یافته با مطالعاتی همخوان است که مداخلات مشاوره‌ای و روان‌شناختی مدرسه‌محور را در بهبود تاب‌آوری، انگیزش، هیجان‌های تحصیلی و سازگاری دانش‌آموزان دارای افت تحصیلی مؤثر دانسته‌اند (Astereki et al., 2023). از منظر کاربردی، روایت‌درمانی برای دانش‌آموزانی مناسب‌تر به نظر می‌رسد که شکست تحصیلی را در سطح هویت و روایت شخصی تجربه می‌کنند و نیازمند بازنویسی داستان خود درباره توانمندی، آینده و ارزشمندی هستند. در مقابل، واقعیت‌درمانی برای دانش‌آموزانی که نیازمند هدف‌گذاری عملی، مسئولیت‌پذیری، کنترل درونی و اصلاح رفتارهای تحصیلی روزمره هستند، ظرفیت بالایی دارد. با این حال، از آنجا که تفاوت معناداری

میان دو رویکرد مشاهده نشد، انتخاب میان آن‌ها می‌تواند بر اساس ویژگی‌های فردی دانش‌آموزان، تخصص مشاور، امکانات مدرسه و ترجیح درمانی انجام گیرد. نتیجه کلی پژوهش حاضر آن است که معنا در زندگی در نوجوانان دارای افت تحصیلی قابل تقویت است و مداخلات روان‌شناختی کوتاه‌مدت، گروهی و مدرسه‌محور می‌توانند در این زمینه نقش مؤثری ایفا کنند.

یکی از محدودیت‌های پژوهش حاضر، استفاده از نمونه‌گیری در دسترس و محدود بودن نمونه به دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه در مدارس ناحیه ۳ شهر کرج بود؛ بنابراین، تعمیم یافته‌ها به دانش‌آموزان پسر، سایر مقاطع تحصیلی، مناطق جغرافیایی دیگر و گروه‌های فرهنگی متفاوت باید با احتیاط انجام شود. محدودیت دیگر، اتکای پژوهش به ابزار خودگزارشی بود که ممکن است تحت تأثیر تمایل پاسخ‌دهندگان به ارائه پاسخ‌های مطلوب اجتماعی یا برداشت ذهنی آنان از گویه‌ها قرار گیرد. همچنین، اگرچه مرحله پیگیری سه‌ماهه برای بررسی پایداری نسبی اثرات اجرا شد، اما این بازه زمانی برای ارزیابی ماندگاری بلندمدت تغییرات در معنا در زندگی کافی نیست. افزون بر این، متغیرهایی مانند حمایت خانواده، وضعیت اقتصادی-اجتماعی، سبک فرزندپروری، کیفیت رابطه با معلمان، شدت افت تحصیلی و سابقه مشکلات هیجانی به‌صورت کنترل‌شده وارد تحلیل نشدند و ممکن است بر نتایج اثرگذار بوده باشند.

پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده، اثربخشی روایت‌درمانی و واقعیت‌درمانی در نمونه‌های بزرگ‌تر، با روش نمونه‌گیری تصادفی و در میان دانش‌آموزان دختر و پسر در مقاطع و مناطق مختلف بررسی شود تا امکان تعمیم‌پذیری یافته‌ها افزایش یابد. همچنین، اجرای مطالعات طولی با پیگیری‌های شش‌ماهه و یک‌ساله می‌تواند تصویر دقیق‌تری از پایداری اثرات مداخله‌ها ارائه دهد. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های بعدی، علاوه بر پرسشنامه‌های خودگزارشی، از مصاحبه‌های کیفی، گزارش والدین و معلمان و شاخص‌های عینی عملکرد تحصیلی نیز استفاده شود. همچنین، بررسی متغیرهای میانجی و تعدیل‌گر مانند خودپنداره تحصیلی، امید، تاب‌آوری، اضطراب امتحان، حمایت اجتماعی، خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی می‌تواند سازوکار اثرگذاری این دو رویکرد را روشن‌تر کند. مقایسه این دو رویکرد با مداخلات دیگر یا بررسی الگوهای ترکیبی روایت‌درمانی و واقعیت‌درمانی نیز می‌تواند مسیرهای تازه‌ای برای طراحی برنامه‌های مؤثرتر فراهم سازد.

با توجه به نتایج پژوهش، پیشنهاد می‌شود مشاوران مدارس، روان‌شناسان تربیتی و متخصصان حوزه نوجوانان از روایت‌درمانی و واقعیت‌درمانی به‌عنوان دو رویکرد کاربردی برای ارتقای معنا در زندگی دانش‌آموزان دارای افت تحصیلی استفاده کنند. اجرای کارگاه‌های گروهی کوتاه‌مدت در مدارس می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند تجربه افت تحصیلی را بازتعریف کنند، اهداف واقع‌بینانه‌تری برای آینده بسازند، مسئولیت رفتارهای تحصیلی خود را بپذیرند و احساس کنترل بیشتری بر مسیر زندگی و تحصیل داشته باشند. همچنین، برگزاری جلسات آموزشی برای والدین و معلمان می‌تواند اثربخشی این مداخلات را تقویت کند؛ زیرا تداوم پیام‌های حمایتی در خانه و مدرسه برای حفظ تغییرات ضروری است. استفاده از تمرین‌های نوشتاری، بازنویسی روایت‌های شخصی، برنامه‌ریزی رفتاری، هدف‌گذاری مرحله‌ای و پیگیری منظم پیشرفت دانش‌آموزان می‌تواند به تثبیت معنا، امید و انگیزش تحصیلی کمک کند.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

Extended Abstract

Introduction

Academic underachievement during adolescence is not merely an educational problem; it is closely connected with students' self-concept, emotional functioning, motivation, identity development, and perceived direction in life. Secondary school is a developmental period in which academic self-concept may decline sharply, and this decline can intensify students' vulnerability to failure, disengagement, and negative self-evaluation (Postigo et al., 2022). Longitudinal evidence also indicates that educational failure in adolescence is shaped by personal and contextual predictors, suggesting that interventions for academically underachieving students

should address both performance-related and psychological dimensions (Bladh et al., 2023). In this context, meaning in life is a central protective and motivational construct. It reflects the extent to which individuals experience their lives as purposeful, coherent, and valuable, and it is associated with well-being, hope, resilience, and psychological adjustment. Studies have shown that purpose in life may protect adolescents against depression and promote well-being (Barcaccia et al., 2023), while meaning in life is also linked to connectedness, academic self-efficacy, and personal self-efficacy (Yuen & Datu, 2021). Recent findings further suggest that adolescents' academic achievement is related to meaning in life through the role of self-concept clarity (Liu et al., 2025), and that a clearer sense of self is positively associated with purpose, life satisfaction, and personal meaning (Yuliawati et al., 2024). The mediating role of meaning in life in the relationship between mindfulness-related capacities and subjective well-being also highlights its broader relevance for psychological health (Golshani et al., 2025). Therefore, interventions that enhance meaning in life may help adolescents reinterpret academic failure, restore self-worth, and develop a more hopeful orientation toward their educational future.

Narrative therapy is one promising approach for increasing meaning in life because it directly focuses on the stories individuals construct about themselves, their problems, and their future. Narrative approaches help clients externalize problems, identify dominant problem-saturated stories, discover unique outcomes, and reconstruct alternative narratives. Scoping and systematic reviews have emphasized the usefulness of narrative approaches in youth care and psychological intervention by improving self-understanding, participation, identity reconstruction, and quality of care (Ekinici & Tokkas, 2024; Verheijen et al., 2025). A recent meta-analysis also supports the continued development and psychological effectiveness of narrative therapy (Shriner, 2025). In educational contexts, narrative counseling has been linked to self-meaning among vocational students (Tri et al., 2025), and academic counseling based on the narrative approach has improved academic resilience and academic emotions among students with academic failure (Astereki et al., 2022). Narrative therapy has also been reported to improve decision-making styles, academic engagement, and happiness among gifted female students (Pouramani, 2021), and to reduce aggression, increase resilience, and reduce shame among female secondary school students from divorced families (Najibifar, 2022). Its therapeutic value has also been demonstrated in trauma-related and clinical contexts (Cloitre & Schmidt, 2022; Murengera et al., 2025). Reality therapy is another relevant intervention because it emphasizes responsibility, internal control, choice, basic needs, goal-setting, and purposeful behavior. Prior studies have shown its effectiveness in improving academic motivation, resilience, learning discipline, responsibility, emotional balance, and academic achievement, as well as reducing procrastination, test anxiety, social anxiety, academic anxiety, and fear of failure (Abron et al., 2023; Afifah et al., 2022; Aziz, 2022; Eslami Hasanabadi et al., 2023; Fayed & Golmohammadnejad Bahrami, 2023; Fitriani & Musafir, 2023; F. Hemmati & Sh Heydari, 2025; Fatemeh Hemmati & Shaban Heydari, 2025; Motahari Nasab et al., 2020; Nugroho & Saniatuzzulfa, 2025; Roshanravan, 2021). Reality therapy has also been applied to adolescent emotional recovery and academic meaning (Asani et al., 2024; Bhuvaneswari & Kaur, 2024). Moreover, broader school-based counseling evidence indicates that psychological interventions can improve resilience, motivation, and academic emotions among students with academic failure (Astereki et al., 2023), and therapeutic comparison studies support the importance of psychological capital in intervention outcomes (Chan, 2023). Accordingly, the present study aimed to compare the effectiveness of narrative therapy and reality therapy on meaning in life among adolescent girls with academic underachievement.

Methods and Materials

This study employed a quasi-experimental pretest–posttest design with a control group and a three-month follow-up. The statistical population included all female upper-secondary school students with academic underachievement in District 3 of Karaj during the 2023–2024 academic year. After obtaining the necessary

permission from the local Department of Education, four secondary schools were selected, and students with academic underachievement were identified in coordination with school administrators. The initial screening process included 73 students who were invited after informed consent was obtained from both students and their parents. A briefing session was held to explain the study objectives, ethical considerations, confidentiality of data, voluntary participation, and the right to withdraw at any stage without consequences.

The final sample consisted of 45 eligible students selected through convenience sampling and randomly assigned to three groups: the narrative therapy group, the reality therapy group, and the control group, with 15 participants in each group. The sample size was determined using G*Power software based on an effect size of 0.35, statistical power of 0.95, and significance level of 0.05. The inclusion criteria were academic underachievement, defined as failure to obtain the minimum passing grade or a decline in grades in one or more courses; no simultaneous participation in another educational or psychological program designed to improve academic status; absence of physical disability, intellectual problems, neurodevelopmental disorders, or psychological disorders based on school records and an initial interview; and informed consent from students and parents. The exclusion criteria were absence from more than two consecutive sessions or three non-consecutive sessions and unwillingness of the student or parents to continue participation.

The data collection instrument was the Meaning in Life Questionnaire. This questionnaire consists of 10 items and measures two dimensions: presence of meaning and search for meaning. Items are scored on a seven-point Likert scale ranging from completely false to completely true. In the present study, the overall Cronbach's alpha coefficient was 0.84, indicating acceptable internal consistency. The first experimental group received narrative therapy in eight weekly 90-minute group sessions. The protocol focused on building trust, identifying dominant problem-saturated narratives, externalizing the problem, analyzing key life events, reducing the power of the problem, identifying supportive factors, discovering unique outcomes, reconstructing a new life narrative, and consolidating the revised narrative through role-play and practice. The second experimental group received reality therapy in eight weekly 90-minute group sessions. This protocol included building group trust, introducing the principles of reality therapy and internal control, identifying basic needs, analyzing real-life situations, accepting responsibility for behavior, choosing constructive behaviors, planning for personal goals, and consolidating learning. The control group did not receive any psychological intervention during the study period. The posttest was administered immediately after the intervention sessions, and the follow-up assessment was conducted three months later.

Findings

The demographic analysis showed that the mean and standard deviation of age were 16.50 ± 3.20 in the narrative therapy group, 16.70 ± 2.10 in the reality therapy group, and 16.60 ± 1.72 in the control group, indicating approximate age homogeneity across the three groups. Descriptive results showed that the total mean score of meaning in life in the narrative therapy group increased from 32.33 ± 6.57 at pretest to 58.26 ± 3.95 at posttest and remained at 50.06 ± 5.18 at follow-up. In the reality therapy group, the mean score increased from 42.67 ± 13.23 at pretest to 53.86 ± 10.49 at posttest and remained at 47.66 ± 5.49 at follow-up. In the control group, the mean score changed only slightly, from 34.20 ± 7.08 at pretest to 36.73 ± 6.76 at posttest and 36.60 ± 6.85 at follow-up.

For the presence of meaning component, the narrative therapy group increased from 16.66 ± 5.43 at pretest to 29.13 ± 3.11 at posttest and 22.06 ± 2.57 at follow-up. The reality therapy group increased from 21.53 ± 8.87 at pretest to 26.86 ± 5.51 at posttest and 21.33 ± 2.69 at follow-up. The control group showed minimal change, with scores of 17.86 ± 4.76 , 18.33 ± 3.28 , and 17.53 ± 2.06 across the three stages. For the search for meaning component, the narrative therapy group increased from 15.66 ± 2.71 at pretest to 29.13 ± 2.82 at posttest and 28.00 ± 2.80 at follow-up. The reality therapy group increased from 20.80 ± 6.84 at pretest to 27.00 ± 5.97 at

posttest and 26.33 ± 3.06 at follow-up. The control group showed smaller changes, from 16.33 ± 4.70 at pretest to 18.40 ± 4.88 at posttest and 19.06 ± 5.65 at follow-up.

Before the main analysis, the assumptions of repeated-measures analysis of variance were examined. The Shapiro–Wilk test results were not significant for the study variables in the three groups, indicating that the normality assumption was met. Mauchly’s test of sphericity was also not significant, $\chi^2=5.949$, $p=0.051$, confirming the sphericity assumption. The mixed repeated-measures analysis of variance showed a significant main effect of time on meaning in life, $F=38.983$, $p<0.0001$, $\eta^2=0.481$. The interaction effect of time and group was also significant, $F=10.612$, $p<0.0001$, $\eta^2=0.336$, indicating that changes over time differed across groups. Moreover, the main effect of group was significant, $F=26.528$, $p<0.0001$, $\eta^2=0.558$. Pairwise comparisons showed significant differences between pretest and posttest, mean difference= -13.33 , $p<0.0001$, and between pretest and follow-up, mean difference= -8.489 , $p<0.0001$. The difference between posttest and follow-up was also significant, mean difference= 4.844 , $p=0.001$, indicating partial reduction of treatment effects over time. Between-group comparisons showed no significant difference between the reality therapy and narrative therapy groups, mean difference= -1.067 , $p=1.00$. However, both the reality therapy group and the narrative therapy group differed significantly from the control group, with mean differences of 11.044 and 12.111 , respectively, both $p<0.0001$.

Discussion and Conclusion

The results demonstrated that both narrative therapy and reality therapy significantly improved meaning in life among adolescent girls with academic underachievement. The significant time effect showed that participants’ scores changed across pretest, posttest, and follow-up, while the significant time-by-group interaction confirmed that these changes were associated with the interventions rather than natural passage of time. The descriptive pattern showed substantial improvement in both experimental groups immediately after the intervention, while the control group showed only minor changes. Although some reduction was observed from posttest to follow-up, the follow-up scores in the experimental groups remained higher than pretest scores, suggesting that both interventions produced meaningful and partially stable effects.

The effectiveness of narrative therapy can be explained by its focus on helping students separate their identities from academic failure and reconstruct more empowering personal narratives. For students with academic underachievement, failure may become internalized as a stable identity label. Narrative therapy provides a structured opportunity to externalize the problem, identify exceptions to the dominant failure story, recall strengths and successful experiences, and develop a revised narrative centered on agency, hope, and future direction. This process can directly strengthen both the presence of meaning and the search for meaning. The findings suggest that when adolescents are guided to reinterpret their academic difficulties within a broader and more constructive life story, they may experience themselves as capable of change rather than trapped by failure.

The effectiveness of reality therapy can be explained through its emphasis on choice, responsibility, internal control, and goal-directed action. Students with academic underachievement often experience helplessness, avoidance, procrastination, and reduced control over their academic lives. Reality therapy helps them clarify their needs, evaluate current behaviors, identify effective choices, and design practical plans for improvement. Through this process, students may experience increased agency and direction, which are central elements of meaning in life. By linking present choices with future goals, reality therapy may help adolescents answer practical existential questions such as what they want, why they should continue trying, and how they can act differently.

The absence of a significant difference between narrative therapy and reality therapy suggests that both approaches may enhance meaning in life through partly overlapping mechanisms. Narrative therapy appears to strengthen meaning through identity reconstruction and reinterpretation of life experiences, whereas reality

therapy appears to strengthen meaning through responsible choice, self-regulation, and purposeful behavior. Both approaches increase agency, future orientation, and psychological engagement, which may explain their comparable effectiveness. Overall, the findings indicate that meaning in life among adolescent girls with academic underachievement is modifiable through short-term group-based psychological interventions. The study concludes that both narrative therapy and reality therapy can be used by school counselors, adolescent therapists, and educational psychologists to enhance meaning in life, support psychological adjustment, and help students develop more purposeful and constructive responses to academic underachievement.

References

- Abrón, E., Azizi Ziabari, L. S., & Khajevand Khosheli, A. (2023). Effectiveness of online reality therapy on exam anxiety and academic procrastination of male high school students: A quasi-experimental study. *Interdisciplinary Journal of Virtual Learning in Medical Sciences*, 14(4), 301-310. <https://doi.org/10.30476/ijvms.2023.98989.1230>
- Afifah, H. N., Purwati, P., & Putro, H. E. (2022). The effect of reality therapy group counseling with the WDEP technique on increasing student academic resilience. *KONSELI: Jurnal Bimbingan dan Konseling*, 9(2), 215-222. <https://doi.org/10.24042/kons.v9i2.12984>
- Asani, S., Panahali, A., Abdi, R., & Gargari, R. B. (2024). Effectiveness of reality therapy and mindfulness-based cognitive therapy in academic meaning and academic emotions of procrastinating students. *Modern Care Journal*, 21(2), e137148. <https://doi.org/10.5812/mcj-137148>
- Astereki, M. A., Izadi, M., Mardani-Rad, M., & Bahramabadi, M. Z. (2023). The effectiveness of academic counseling based on cognitive-behavioral approach on resilience, motivation and academic emotions of students with academic failure. *Islamic Life Style*, 6(4), 228-236. <https://doi.org/10.61838/kman.jayps.3.3.2>
- Astereki, M. A., Izadi, M., Mardani-Rad, M., & Zare Bahramabadi, M. (2022). The effectiveness of academic counseling based on the narrative approach on academic resilience and academic emotions of students with academic failure. *Journal of Adolescent and Youth Psychological Studies*, 3(3), 14-24. <https://doi.org/10.61838/kman.jayps.3.3.2>
- Aziz, A. R. A. (2022). The effectiveness of reality therapy in group counseling to achieve student motivation for academic well-being. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 12(8), 886-898. <https://doi.org/10.6007/IJARBS.V12-I8/14632>
- Barcaccia, B., Couyoumdjian, A., Di Consiglio, M., Papa, C., Cancellieri, U. G., & Cervin, M. (2023). Purpose in life as an asset for well-being and a protective factor against depression in adolescents. *Frontiers in psychology*, 14, 1250279. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1250279>
- Bhuvaneswari, S., & Kaur, J. (2024). Exploring reality therapy: A case study on adolescent emotional recovery amidst family conflict. *IAPS Journal of Practice in Mental Health*, 2(2), 43-47. https://doi.org/10.4103/IJPMH.IJPMH_14_24
- Bladh, M., Svedin, C. G., & Agnafors, S. (2023). Predictors of educational failure at 16 and 19 years of age: SESBiC longitudinal study. *PLoS One*, 18(1), e0279531. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0279531>
- Chan, G. H. (2023). Therapeutic comparison in psychological capital. *Frontiers in Psychiatry*, 14, 1114170. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1114170>
- Cloitre, M., & Schmidt, J. A. (2022). STAIR narrative therapy. In *Evidence Based Treatments for Trauma-Related Psychological Disorders: A Practical Guide for Clinicians* (pp. 307-328). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-97802-0_14
- Ekinci, N., & Tokkaş, B. G. (2024). A systematic review of narrative therapy. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 16(1), 58-71. <https://doi.org/10.18863/pgy.1256695>
- Eslami Hasanabadi, F., Mahdian, H., & Eslami, M. (2023). The effectiveness of reality therapy on emotional balance and responsibility of adolescents. *Journal of Adolescent and Youth Psychological Studies*, 4(1), 1-8. <https://doi.org/10.52547/jspnay.4.1.1>
- Fayed, M., & Golmohammadnejad Bahrami, G. (2023). The effectiveness of reality therapy in reducing symptoms of social anxiety and test anxiety in students. *Instruction and Evaluation*(63), 13-31. <https://doi.org/10.30495/jinev.2023.1983889.2856>
- Fitriani, D., & Musafir, D. E. (2023). The effectiveness of group counseling services using the WDEP technique in improving student learning discipline at SMP Negeri 7 Palu. *NUSRA: Jurnal Penelitian dan Ilmu Pendidikan*, 4(2), 202-212. <https://doi.org/10.55681/nusra.v4i2.821>
- Golshani, G., Jadidi, M., Atashpour, S. H., & Salehi, M. (2025). The mediating role of meaning in life in explaining causal relationships between mindful self-care and mindfulness with subjective well-being among psychology and counseling professionals. *Rooyesh-e-Ravanshenasi*, 14(3), 153-162. <http://frooyesh.ir/article-1-5524-fa.html>

- Hemmati, F., & Heydari, S. (2025). Comparing the effectiveness of reality therapy and compassion-focused therapy on self-concept in gifted female students. *New Approaches in Educational Management and Sciences*, 1(1), 1-12. <https://doi.org/10.22034/edus.2025.225895>
- Hemmati, F., & Heydari, S. (2025). The effectiveness of reality therapy on academic anxiety in gifted female high school students. *New Approaches in Educational Management and Health Sciences*, 1(1), 1-12. <https://doi.org/10.22034/edus.2025.225895>
- Liu, F., Li, H., Sun, H., Wang, P., & Qin, M. (2025). Adolescents' academic achievement and meaning in life: The role of self-concept clarity. *Frontiers in psychology*, 16, 1596061. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1596061>
- Motahari Nasab, Z., Mohsenzadeh, F., & Zaharakar, K. (2020). The effectiveness of reality therapy on reducing procrastination and increasing self-regulation in students. *Culture Strategy*(52), 203-221. <https://doi.org/10.22034/jsfc.2021.126585>
- Murengera, E. M., Niyonsenga, J., Rutembesa, E., Sezibera, V., & Nshimiyimana, A. (2025). Contribution of narrative therapy in reduction of anxiety, depression and PTSD among survivors of the genocide against the Tutsi in 1994 in Rwanda. *PLOS Mental Health*, 2(4), e0000287. <https://doi.org/10.1371/journal.pmen.0000287>
- Najibifar, M. (2022). *The effectiveness of narrative therapy on aggression, resilience, and feelings of shame among female secondary school students from divorced families in Yasuj City* Payame Noor University of Mobarakeh].
- Nugroho, S., & Saniatuzzulfa, R. (2025). The effectiveness of reality therapy in reducing the fear of failure among X University students. *Psikologika: Jurnal Pemikiran dan Penelitian Psikologi*, 30(1). <https://doi.org/10.20885/psikologika.vol30.iss1.art4>
- Postigo, Á., Fernández-Alonso, R., Fonseca-Pedrero, E., González-Nuevo, C., & Muñiz, J. (2022). Academic self-concept dramatically declines in secondary school: Personal and contextual determinants. *International journal of environmental research and public health*, 19(5), 3010. <https://doi.org/10.3390/ijerph19053010>
- Pouramani, F. (2021). *The effectiveness of narrative therapy on decision-making styles, academic engagement, and happiness of gifted female high school students in Aran and Bidgol* Payame Noor University of Natanz].
- Roshanravan, N. (2021). The effectiveness of reality therapy in improving students' loneliness and academic achievement. *Jarac*, 3(1), 49-65. <https://doi.org/10.61838/kman.jarac.3.1.5>
- Shriner, E. J. (2025). *Changing the narrative: A meta-analysis of narrative therapy and its changes since inception*
- Tri, E., Purwoko, B., & Habsy, B. A. (2025). Reconstructing narrative counseling and its relevance to self-meaning among vocational high school students. *Quanta: Jurnal Kajian Bimbingan dan Konseling dalam Pendidikan*, 9(2), 211-221. <https://doi.org/10.22460/quanta.v9i2.6024>
- Verheijen, E., Rutz, S., Barendregt, C., & Pot, A. M. (2025). Youth care stories: A scoping review into what, why and how narrative approaches understand and improve quality of care for young people. *Health Expectations*, 28(2), e70166. <https://doi.org/10.1111/hex.70166>
- Yuen, M., & Datu, J. A. D. (2021). Meaning in life, connectedness, academic self-efficacy, and personal self-efficacy: A winning combination. *School Psychology International*, 42(1), 79-99. <https://doi.org/10.1177/0143034320973370>
- Yuliawati, L., Rasyida, A., & Wardhani, P. A. P. (2024). Who I am and who I want to be: The positive effect of self-concept clarity on purpose, life satisfaction, and personal meaning among Chinese and Indonesian emerging adults. *Current Issues in Personality Psychology*, 13(1), 50-57. <https://doi.org/10.5114/cipp/188359>