

بررسی سلامت روانی و موفقیت تحصیلی دانشجویان ممتاز دانشگاهها*

دکتر علی فتحی آشتیانی**، دکتر جعفر کیوانی***، بتول مهین زعیم*،
مهندس طاهره سیدنا****، فاطمه صدیق حقیقت****، صدیقه ترقی جاه*****

چکیده

این مطالعه با هدف تعیین سطح سلامت روانی و موفقیت تحصیلی دانشجویان ممتاز دانشگاهها انجام شده است. دو گروه جامعه آماری این تحقیق را تشکیل دادند. گروه اول کلیه دانشجویان ممتازی که از طرح تحصیل همزمان استفاده کرده بودند، گروه دوم کلیه دانشجویان ممتازی که به دلایل مختلف از این طرح استفاده نکرده بودند. به منظور انتخاب نمونه، ابتدا از بین دانشگاههای کشور، دانشگاههای تهران، صنعتی امیرکبیر، صنعتی شریف، علم و صنعت، شهیدبهبشتی، علامه طباطبایی و فردوسی مشهد انتخاب شدند. سپس از گروه اول و دوم از هر کدام ۱۱۵ دانشجو (که بعد از حذف موارد ناقص گروه اول به ۱۰۲ و گروه دوم به ۱۱۳ نفر رسید) انتخاب گردید. به منظور جمع آوری اطلاعات از فهرست علائم اختلالات روانی (SCL-90-R) و پرسشنامه مشخصات فردی-تحصیلی استفاده بعمل آمد.

* این تحقیق با حمایت مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی و معاونت آموزشی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری انجام شده است.

** دانشگاه علوم پزشکی بقیه‌الله، مرکز تحقیقات علوم رفتاری

*** مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی،

**** دفتر استعدادهای درخشان، دانشگاه امیرکبیر

***** دفتر استعدادهای درخشان، دانشگاه شهیدبهبشتی

**** دفتر استعدادهای درخشان، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری

داده‌های بدست آمده با آزمون t مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج بدست آمده بیانگر آن است که از نظر سلامت روانی در کل نمونه، میزان علایم و نشانه‌های مثبت در دانشجویان ممتاز بیش از نرم جامعه است. به علاوه علایم وسواسی - اجباری و حساسیت در روابط متقابل بین دانشجویان ممتازی که در دو رشته تحصیل می‌کنند تفاوت معناداری با دانشجویانی دارد که در یک رشته تحصیل می‌نمایند. همچنین میانگین نمرات دانشجویان ممتازی که در دو رشته بطور همزمان تحصیل می‌کنند در رشته اول به طور معناداری بیشتر از دانشجویان ممتازی است که در یک رشته تحصیل می‌نمایند. از نظر «جنس» نتایج نشان داد میانگین نمرات دانشجویان دختر دورشته‌ای به طور معناداری بیشتر از دانشجویان دختر یک رشته‌ای است، ولی تفاوت معناداری بین میانگین نمرات دانشجویان پسر دو رشته‌ای و یک رشته‌ای وجود نداشت، افزون بر آن، این تحقیق نشان داد که در دانشجویان دو رشته‌ای، میانگین نمرات در رشته اول به طور معناداری بیشتر از میانگین نمرات در رشته دوم است.

کلید واژه‌ها: دانشجویان ممتاز، سلامت روانی، وضعیت تحصیلی، تحصیل همزمان.



● مقدمه

شروع قرن بیست و یکم حاکی از تغییرات قابل ملاحظه‌ای در دیدگاهها، نسبت به عواملی است که آموزش «تیزهوشان» را تحت تأثیر قرار داده است. چنین تغییراتی به موجب معلومات و اطلاعات جدید و سازماندهی مجدد اطلاعات قبلی پدید آمده است. سه بعد عمده‌ای که در آموزش تیزهوشان تأثیر دارند عبارتند از: مفهوم «هوش»^۱، مفهوم «تیزهوشی»^۲ و «برنامه‌های آموزشی»^۳.

بیش از دو هزار سال است که از آنچه امروز «هوش» می‌نامند صحبت می‌شود. خواندن آنچه مؤلفان مختلف درباره هوش نوشته‌اند یا نظریه‌هایی که درباره آن ارائه داده‌اند، اغلب در فرد احساس ناراحت کننده‌ای به وجود می‌آورد. این احساس از آنجا ناشی می‌شود که در ماوراء کلمه «هوش» حقایق متعدد و نامتجانسی وجود دارد که موجب می‌شود این کلمه معنای مشترکی نداشته باشد.

این نکته به وضوح در گوناگونی تعاریف پیشنهاد شده که همگرایی و پیوستگی محدودی نشان می‌دهند آشکار می‌گردد. این تعاریف گرایش مؤلفان را به جنبه‌های خاصی از هوش نشان می‌دهد. بعضی از آنها به «قدرت انتزاعی» اهمیت می‌دهند، برخی به ظرفیت استفاده از تجربیات و

یادگیری و نظایر آن. قرن بیستم به دنبال کارترمن و همکاران در سالهای ۱۹۲۵، ۱۹۲۶، ۱۹۴۷ و ۱۹۵۹ شاهد بزرگترین تحول در زمینه «تیزهوشی» بود و مطالعه درازمدت آنها، اطلاعات زیادی در مورد افراد تیزهوش فراهم کرد. این برنامه تحقیقی تا سال ۲۰۲۰ ادامه خواهد داشت تا شرح حال کاملی از زندگی ۱۵۲۸ تیزهوش اولیه با بهره هوشی بالای ۱۴۰ تهیه شود (فون تسل باسکا، ۱۹۹۸).

فون تسل باسکا (۱۹۹۸)، در بررسی طرح اولیه تیزهوشی، خلاصه روشن و کوتاهی از جنبش عمومی به سمت دورنمای آزادتری در این زمینه، تهیه کرده است. او توضیح می‌دهد که چگونه اندیشه نبوغ بسط می‌یابد تا شامل «خلاصیت»^۴ (گیلفورد^۵، ۱۹۵۰، تورنس^۶، ۱۹۶۶، به نقل از عبادی زارع، ۱۳۷۸)، «تحول استعداد»^۷ (فلدهاسن ۱۹۹۵، رنزولی، ۱۹۹۴، فون تسل باسکا، ۱۹۹۸)، «هوش مؤلفه‌ای»^۸ (اشترنبرگ، ۱۹۸۶ و ۱۹۹۱) و «هوش چندگانه»^۹ (گاردنر، ۱۹۸۳، ۱۹۹۹) باشد به ویژه کار اشترنبرگ و گاردنر که به تیزهوشی و استعدادهای خاص تمرکز دارد.

در «آموزش تیزهوشان» الگوهای متعددی ارائه شده است. در الگوی روپر^{۱۱} (۱۹۹۰)، به نقل از گرانت^{۱۱} و پیکوفسکی^{۱۲}، ۱۳۷۸)، از آموزش تیزهوشان، به طور واضح کلیت شخص در محور قرار می‌گیرد. او بیان می‌دارد که آموزش به منظور موفق شدن باعث می‌شود تا «خود» فرد نادیده گرفته شود، در حالی که آموزش به منظور زندگی، زمینه رشد «خود» که مهمترین عنصر در برنامه خود شکوفایی و «وابستگی متقابل»^{۱۳} می‌باشد را، فراهم می‌آورد. این نظر براساس شناخت صحیح از قبول و پذیرش فرد تیزهوش از دیدگاه خودش می‌باشد. همانطور که روپر اشاره نموده است، موفقیت، محصول آموزش است نه هدف آموزش. وقتی افراد از دیدگاه خودشان پذیرفته شوند و محبت و راهنمایی و حمایت نسبت به آنها اعمال شود، موفقیت به عنوان تظاهری از آنچه هستند مفهوم پیدا می‌کند، نه به قیمت «آنچه هستند».

الگوی جدید در آموزش تیزهوشان بر رفتارهای سطح بالا، در بعضی از افراد، بعضی از مناطق و در برخی از زمان‌های خاص تأکید دارد (رنزولی و پارسل، ۱۹۹۶). این مسئله بدین معنا است که برخلاف آنچه که سابقاً می‌پنداشتند، تیزهوشی می‌تواند تخصصی شود. این رویکرد به طور ضمنی بدین معنا است که دانش آموزان می‌توانند در یک موضوع، جزء برنامه تیزهوشان قرار داده شوند و در موضوعی دیگر قرار داده نشوند. این رویکرد با «نظریه هوش چند جنبه‌ای گاردنر» و تعریف سه‌گانه اشترنبرگ از تیزهوشی مطابقت دارد (راموس - فورد و گاردنر، ۱۹۹۷ و اشترنبرگ، ۱۹۹۷).

علاوه بر شیوه جدید شناسایی و سنجش تیزهوشان، پارادایم جدید آموزش تیزهوشان بر انواع جدیدی از آموزش تأکید می‌ورزد. در این انواع، از متخصصین «غنی‌سازی»^{۱۴} به منظور تشریک مساعی با معلمان استفاده می‌شود تا به جای ارائه خدمات مستقیم برای کسانی که به عنوان تیزهوش شناسایی شده‌اند، مجال بیشتری را برای تمام سطوح فراهم کنند. همچنین فراگیران به جای یدک کشیدن عنوان تیزهوش، به تمرکز بر علایق و انگیزه‌ها روی آورند.

با مناقشات جاری و پارادایم جدید در آموزش تیزهوشان، امروزه برنامه‌های تیزهوشان به شدت تغییر کرده و بر غنی‌سازی و هوش‌های اختصاصی متمرکز می‌شود. از آنجا که امروزه برنامه معمولی تیزهوشان برای هر موضوعی، همان افراد را انتخاب می‌کند، برنامه‌های تیزهوشان در قرن بیست و یکم، فراگیران مختلف را برای موضوع‌های مختلف انتخاب خواهد کرد. اساس چنین انتخابی دیگر متکی به آزمون‌های هوش نیست بلکه بر علائق خلاق، تواناییها و تعهد کاری فراگیران متمرکز است (رنزولی، ۲۰۰۰).

در آموزش تیزهوشان تأکید فزاینده بر غنی‌سازی فراتر از «تسریع»^{۱۵} است. با وجود آن که «تسریع» به وضوح در آموزش تیزهوشان جای دارد،* «غنی‌سازی» بیشتر مورد استفاده قرار خواهد گرفت. به علت آن که غنی‌سازی فرصت‌های بیشتری را برای فراگیران فراهم می‌کند تا موضوع مورد علاقه خود را به طور عمیق کشف کنند، و به جای آن که صرفاً فراگیر را با گامی تندتر از میان برنامه‌های آموزشی عبور دهند، با استفاده از برنامه غنی‌سازی موجب غنای درک فراگیر از اهداف برنامه‌های آموزشی می‌شوند این هدف بسیار مهم است، زیرا مستلزم استفاده از روش‌های جدید تدریس برای پرورش عمیق‌تر دانش، مهارت‌های بهتر برای حل مسائل و خلاقیت بیشتر در برخی از فراگیران خواهد شد.

* در آموزش تیزهوشان، «سازمان ملی پرورش استعداد‌های درخشان» هیچ تأکید و تشویقی بر «تسریع» ندارد. ولی براساس فشار اولیاء و موافقت شورای عالی آموزش و پرورش این «تسریع» یا «جهش تحصیلی» در مدارس عادی صورت می‌گیرد. البته در مقاطع راهنمایی و دبیرستان، در مراکز سمپاد هر دانش‌آموز مجاز به یکبار «جهش تحصیلی» می‌باشد ولی عنایت به «غنی‌سازی» در مراکز، گرایش به «جهش» را به حد صفر تنازل داده است. البته برای دانشجویانی که به عنوان «استعداد‌های درخشان» در مراکز آموزش عالی - بنابر تعریف شورای هدایت استعداد‌های درخشان - شناخته می‌شوند، موافقت با یکنوع «تسریع تحصیلی» صورت گرفته است که در «تحصیل همزمان دو رشته تحصیلی» و در شکل عادی امکان گرفتن تا سقف ۲۷ واحد در هر نیمسال تحصیلی وجود دارد. یعنی گذراندن دوره کارشناسی حداکثر در ۶ نیمسال به جای ۸ نیمسال عادی و اجازه نیمسال‌های اضافی که دانشجویان کم تحرک براساس قانون از آن استفاده می‌کند. (مجله روانشناسی)

تمایل به آمیختن فرایند تفکر ثمر بخش و محتوای پیشرفته در یک الگوی برنامه آموزشی یکپارچه در سه بعد توسط فون تسل باسکا (۱۹۹۸)، ارائه شده است: ۱. تأکید بر محتوای پیشرفته معلوماتی که دستورالعمل‌های مطالعه را تدوین می‌کنند؛ ۲. تدارک قدرت تفکر و پردازش برتر؛ ۳. تمرکز بر تجربیات یادگیری پیرامون مسائل و موضوعات مهم و عقایدی که کاربردهای دنیای واقعی و الگوسازی نظری را در عرصه مطالعه مشخص می‌کند.

مثالهایی از چنین نظامهای راهبردی ممکن است در الگوی یادگیری مبتنی بر مسئله هم پیدا شود. یکی از راهبردهای آموزشی که بطور فزاینده‌ای در آموزش و پرورش استفاده شده است یادگیری مبتنی بر مسئله است. رویکرد یادگیری مبتنی بر مسئله، حرکتی متفاوت از سخنرانی و خواندن نظری می‌باشد که اغلب در مدارس و دانشگاهها استفاده می‌شود (گالاگر و همکاران، ۱۹۹۶).

به نظر می‌رسد رویکرد یادگیری مبتنی بر مسئله علاقه و انگیزه فراگیر را بدون از دست دادن محتوای حاکم بر موضوع افزایش می‌دهد، زیرا فراگیران با سطح توانایی و هوشی متفاوت می‌توانند نسبت به مشکل واکنش نشان دهند و در دوره آموزش عمومی، به فراگیران تیزهوش امکان مبارزه طلبی می‌دهد بدون اینکه علاقه فراگیران دیگر از بین برود (همان منبع).

علاوه بر روشهای فوق، نارضایتی عمومی از وضعیت موجود در آموزش منجر به پیدایش روشهای جدید در آموزش تیزهوشان شده است. «مدارس در بست»^{۱۶} (مدارسی که از مقررات خشک و اداری مدارس معمولی آزاد هستند)، مدارس به اصطلاح پر جاذبه یا «مغناطیسی»^{۱۷} (مدارسی که یک برنامه چشمگیر ارائه می‌کنند مثل ریاضیات پیشرفته، یا هنر یا نوشتن خلاق و دانش آموزان برتری که علاقه مند هستند جذب برنامه‌های ویژه آنها می‌شوند). «آموزش خانگی»^{۱۸} (روش دیگری که طبق آن در صورتی که والدین موافقت کنند به دانش آموز کمک می‌کنند تا اطلاعات لازم را بیاموزد و بر مهارتهای تبادلی تسلط یابد و اجازه داشته باشند کودکانشان را در خانه نگه دارند). کولوف (۱۹۹۷) گزارش می‌کند که در ۱۱ ایالت آمریکا، «مدرسه و بسته به خانه» و خانواده برای دانش آموزان نخبه در سطح دبیرستان تأسیس شده است. تحصیل همزمان در دو رشته، شیوه دیگری در آموزش تیزهوشان است. تحصیل همزمان شامل دو رشته مجزا در همان مقطع است بدون توجه به دانشکده یا دانشکده‌هایی که مدرک اعطا می‌کند. زمانی که دانشجو همه نیازهای مربوط به هر یک از رشته‌ها و همه نیازهای مربوط به دوره را کامل کند، استحقاق دریافت دو رشته را پیدا می‌کند. نیازهای مربوط به هر دو رشته باید

قبل از اعطا مدرک تکمیل شود. دانشجویانی که می‌خواهند دو رشته را ادامه دهند، درسی را که در دانشکده یا رشته قبلی گرفته‌اند، نیاز نیست در رشته دوم بگیرند. ولی باید نیازهای برنامه رشته دوم را کامل کنند. دانشجویانی که می‌خواهند در رشته دوم تحصیل کنند، باید با مرکز راهنمایی دانشجویان یا دفتر راهنمایی تحصیلی دانشکده مشورت کنند و اگر رشته دوم از دانشکده دیگری پیشنهاد شده است باید با دفتر راهنمایی تحصیلی دانشکده ذیربط برای کسب اطلاعات بیشتر، مشورت نمایند.

در این تحقیق به منظور «هدایت استعدادهای درخشان» و بهره‌مندی بیشتر از این موهبت الهی، در راستای ماده ۱۳ دستورالعمل چگونگی تحصیل همزمان در دو رشته تحصیلی مصوب جلسه ۷۷/۱۱/۵ «شورای هدایت استعدادهای درخشان در آموزش عالی کشور»، که به دانشجویان ممتاز مشمول این طرح اجازه داده است رشته دومی را که در راستای توسعه علمی، توسعه فرهنگی و یا از نظر علمی مکمل رشته اول باشد و یا شکوفاکننده ذوق هنری دانشجو باشد انتخاب نماید. بر این اساس، این تحقیق با هدف تعیین سطح سلامت روانی و موفقیت تحصیلی دانشجویان ممتازی که در یک رشته یا دو رشته بطور همزمان مشغول به تحصیل هستند انجام شده است و در صدد پاسخگویی به این سؤال است که: آیا بین دانشجویانی که در یک رشته تحصیل می‌کنند با دانشجویانی که در دو رشته بطور همزمان تحصیل می‌نمایند، تفاوت معناداری از نظر سطح سلامت روانی و موفقیت تحصیلی وجود دارد و آیا از این نظر بین دانشجویان دختر و پسر تفاوتی دیده می‌شود؟

● روش

جامعه آماری این تحقیق را دو گروه تشکیل می‌دادند، گروه اول کلیه دانشجویان ممتازی که از طرح تحصیل همزمان استفاده کرده بودند (۲۲۳ نفر) و گروه دوم کلیه دانشجویان ممتازی که به دلایل مختلف از این طرح استفاده نکرده بودند (۷۵۰۱ نفر).

به منظور نمونه‌گیری از گروه اول با توجه به اینکه از مجموع ۲۲۳ دانشجویی که در دو رشته به طور همزمان تحصیل می‌کنند، ۱۹۳ نفرشان در دانشگاه‌های تهران و ۳۰ نفر باقیمانده در سایر دانشگاهها مشغول به تحصیل بودند و از آن ۳۰ نفر هم ۱۵ نفر در دانشگاه فردوسی مشهد تحصیل می‌کردند. لذا دانشگاه‌های تهران، صنعتی امیرکبیر، شهید بهشتی، صنعتی شریف، علامه طباطبایی، علم و صنعت و فردوسی مشهد براساس بیشترین تعداد دانشجو که در دو رشته به طور همزمان تحصیل می‌کردند انتخاب و با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس و با همکاری «دفتر استعدادهای درخشان» این دانشگاهها، ۱۱۵ دانشجو مورد مطالعه قرار گرفتند که پس از حذف

موارد ناقص به ۱۰۲ نفر رسید.

برای انتخاب نمونه از جامعه آماری دوم (سایر دانشجویان ممتازی که از طرح تحصیل همزمان استفاده نکرده بودند) براساس تعداد نمونه در گروه اول و همسانی از لحاظ رشته تحصیلی و سال ورود به دانشگاه، ۱۱۵ دانشجو انتخاب و مورد بررسی قرار گرفت که در این گروه نیز بعد از حذف موارد ناقص، تعداد نمونه به ۱۱۳ نفر رسید.

به منظور جمع آوری اطلاعات مورد نیاز از دو پرسشنامه استفاده بعمل آمد یکی «فهرست علائم اختلالات روانی»^{۱۹} (SCL-90-R)، که در این چک لیست علائم و نشانه‌های جسمانی، وسواسی - اجباری، حساسیت در روابط بین فردی، افسردگی، اضطراب، پرخاشگری، ترس مرضی، سوء ظن و بدبینی و روان گسستگی از طریق ۹۰ سؤال و دیگری «پرسشنامه مشخصات فردی - تحصیلی»، که در این پرسشنامه مشخصات فردی و تحصیلی از طریق ۴۵ سؤال مورد بررسی قرار گرفت. برای تحلیل داده‌های بدست آمده از روشهای آماری t، تحلیل واریانس یک طرفه (ANOVA)، آزمون کمترین خطای معنادار (LSD) و آزمون مجذور کای، استفاده بعمل آمد.

● نتایج

در کل نمونه، از ۲۱۵ دانشجوی مورد مطالعه، ۸۰ دانشجوی دختر و ۱۳۵ دانشجو پسر بودند. میانگین و انحراف معیار سن دانشجویان در کل نمونه $M = 21/67$ و $Sd = 1/29$ سال بود، در دانشجویان دختر $M = 20/99$ و $Sd = 1/01$ سال و دانشجویان پسر $M = 21/44$ و $Sd = 1/41$ سال بود. میانگین و انحراف معیار دیپلم دانشجویان $M = 18/55$ و $Sd = 1/10$ و میانگین و انحراف معیار پیش دانشگاهی آنها $M = 18/89$ و $Sd = 1/04$ بود. مقایسه معدل دیپلم و پیش دانشگاهی آنها در جدول ۱ آمده است. همانطور که مشاهده می شود بین معدل دیپلم و پیش دانشگاهی دانشجویان مورد مطالعه از نظر «جنس» تفاوت معنادار وجود دارد یعنی در هر دو مورد معدل دختران بیشتر از پسران می باشد.

تعداد واحدهای گذرانده شده در کل نمونه در رشته اول $M = 105/09$ و $Sd = 33/89$ می باشد و از این نظر تفاوت معناداری بین دانشجویان دختر و پسر وجود ندارد. میانگین نمرات کسب شده در کل نمونه در رشته اول $M = 17/21$ و انحراف معیار آن $Sd = 0/98$ می باشد و از این نظر نیز تفاوت معناداری میان دانشجویان پسر و دختر وجود ندارد. میانگین تعداد واحدهای گذرانده شده در رشته دوم $M = 32/35$ و $Sd = 28/70$ است.

جدول ۱ - مقایسه معدل دیپلم و پیش‌دانشگاهی در نمونه مورد بررسی بر حسب جنس

سطح معناداری	درجه آزادی	ارزش t	انحراف معیار	میانگین	فراوانی	جنس	مدرک تحصیلی
۰/۰۰۶	۱۹۲	۲/۹۴	۰/۸۶	۱۸/۸۱	۷۷	دختر	دیپلم
			۱/۲۰	۱۸/۳۸	۱۱۷	پسر	
۰/۰۲۱	۱۷۱	۲/۴۷	۰/۸۲	۱۹/۱۱	۷۰	دختر	پیش‌دانشگاهی
			۱/۱۵	۱۸/۷۴	۱۰۳	پسر	

مقایسه میانگین نمرات دانشجویان مورد مطالعه در کل نمونه در دانشجویان یک رشته‌ای و دانشجویان دو رشته‌ای در جدول ۲ آمده است. همانطور که مشاهده می‌شود در کل نمونه مورد مطالعه تفاوت معناداری بین دانشجویان یک رشته‌ای و دو رشته‌ای به نفع دانشجویان دو رشته‌ای ($p < ۰/۰۵$) وجود دارد.

جدول ۲ - مقایسه میانگین نمرات دانشجویان در کل نمونه

سطح معناداری	درجه آزادی	مقدار t	انحراف معیار	میانگین	فراوانی	رشته	جنس
۰/۰۰۶	۶۶	۲/۸۶	۰/۹۸	۱۷/۵۶	۲۷	دو رشته‌ای	دختر
			۱/۰۳	۱۶/۸۳	۴۱	یک رشته‌ای	
۰/۴۶۲	۱۲۶	۰/۷۳	۰/۷۳	۱۷/۳۲	۶۸	دو رشته‌ای	پسر
			۱/۱۲	۱۷/۲۰	۶۰	یک رشته‌ای	
۰/۰۱۶	۱۹۴	۲/۴۲	۰/۸۱	۱۷/۳۹	۹۵	دو رشته‌ای	کل
			۱/۱۰	۱۷/۰۵	۱۰۱	یک رشته‌ای	

از نظر «جنس»، مقایسه بین دانشجویان دختر یک رشته‌ای و دو رشته‌ای بیانگر تفاوت معنادار بین آنها به نفع دانشجویان دختر دو رشته‌ای ($p < ۰/۰۱$) است. ولی مقایسه بین دانشجویان پسر یک رشته‌ای و دو رشته‌ای نشان دهنده عدم تفاوت معنادار بین آنها می‌باشد.

جدول ۳ - مقایسه میانگین نمرات دانشجویان دو رشته‌ای

سطح معناداری	درجه آزادی	مقدار t	انحراف معیار	میانگین	فراوانی	رشته	جنس
۰/۰۰۱	۴۵	۳/۵۲	۰/۹۸	۱۷/۵۶	۲۷	رشته اول	دو رشته‌ای
			۱/۴۵	۱۶/۳۰	۲۰	رشته دوم	
۰/۱۶۵	۱۰۷	۱/۳۹	۰/۷۳	۱۷/۳۲	۶۸	رشته اول	دو رشته‌ای
			۱/۵۶	۱۷/۰۱	۴۱	رشته دوم	
۰/۰۰۲	۱۵۴	۳/۱۹	۰/۸۱	۱۷/۳۹	۹۵	رشته اول	کل
			۱/۵۵	۱۶/۷۸	۶۱	رشته دوم	

افزون بر آن نتایج بدست آمده از مقایسه دانشجویان دو رشته‌ای در رشته اول و دوم و از لحاظ جنس (جدول ۳) بیانگر آن است که بین دانشجویان دو رشته‌ای در رشته اول و دوم تفاوت معنادار به نفع رشته اول ($p < 0/01$) وجود دارد و بین دانشجویان دختر دو رشته‌ای، تفاوت معنادار بین رشته اول و رشته دوم به نفع رشته اول ($p < 0/01$) وجود دارد. ولی بین دانشجویان پسر دو رشته‌ای تفاوت معناداری بین رشته اول و دوم آنها دیده نمی‌شود.

همچنین نتایج بدست آمده در رابطه با فعالیتهای علمی دانشجویان یک رشته‌ای و دو رشته‌ای بیانگر تفاوت معنادار (از $p < 0/05$ تا $p < 0/01$) بین این دانشجویان از نظر چاپ مقاله در مجلات علمی، چاپ ترجمه مقاله در مجلات علمی، داشتن کارهای ابداعی و ابتکاری، چاپ کتاب و در همه موارد به نفع دانشجویان دو رشته‌ای می‌باشد. اگرچه بین آنها از نظر ارائه مقاله در کنگره‌ها و سمینارها، انجام طرحهای پژوهشی، شرکت در دوره‌های تخصصی، عضویت در تشکلهای علمی هنری، مشارکت در فعالیتهای فوق برنامه و مهارت در زمینه‌های هنری تفاوت معناداری وجود ندارد.

جدول ۴- مقایسه سلامت روانی دانشجویان یک رشته‌ای و دو رشته‌ای

مؤلفه‌ها	شاخص‌ها	گروهها	میانگین دانشجویان	انحراف معیار	مقدار t	سطح معناداری
علائم جسمانی		یک رشته‌ای	۰/۷۲	۰/۶۷	۰/۷۱	۰/۴۷
		دو رشته‌ای	۰/۶۵	۰/۶۳		
وسواسی- اجباری		یک رشته‌ای	۱/۲۳	۰/۷۱	۲/۲۳	۰/۰۲
		دو رشته‌ای	۱/۰۱	۰/۶۳		
حساسیت در روابط بین فردی		یک رشته‌ای	۱/۰۱	۰/۶۳	۲/۱۲	۰/۰۳
		دو رشته‌ای	۰/۸۳	۰/۵۶		
افسردگی		یک رشته‌ای	۱/۰۵	۰/۸۲	۱/۶۴	۰/۱۰
		دو رشته‌ای	۰/۸۷	۰/۷۳		
اضطراب		یک رشته‌ای	۰/۷۴	۰/۶۶	۰/۹۷	۰/۳۳
		دو رشته‌ای	۰/۶۶	۰/۶۲		
پرخاشگری		یک رشته‌ای	۰/۸۶	۰/۷۲	۱/۱۰	۰/۲۷
		دو رشته‌ای	۰/۷۵	۰/۶۱		
توس مرضی		یک رشته‌ای	۰/۳۷	۰/۴۳	۱/۱۳	۰/۲۵
		دو رشته‌ای	۰/۳۱	۰/۳۵		
سوءظن و بدبینی		یک رشته‌ای	۱/۳۱	۰/۷۶	۰/۵۸	۰/۵۶
		دو رشته‌ای	۱/۲۵	۰/۷۱		
روان‌گسستگی		یک رشته‌ای	۰/۷۱	۰/۵۰	۱/۳۹	۰/۱۶
		دو رشته‌ای	۰/۶۲	۰/۴۷		
شاخص شدت علائم		یک رشته‌ای	۰/۸۸	۰/۵۴	۱/۶۱	۰/۱۱
		دو رشته‌ای	۰/۷۶	۰/۴۸		

نتایج بدست آمده از بررسی «وضعیت سلامت روانی» دانشجویان یک رشته‌ای و دو رشته‌ای در جدول ۴ آمده است. همانطور که ملاحظه می‌شود بین دانشجویان یک رشته‌ای و دانشجویان دو رشته‌ای در رابطه با علایم «وسواسی - اجباری» و «حساسیت در روابط بین فردی» تفاوت معنادار ($p < 0/05$) وجود دارد. یعنی دانشجویان دو رشته‌ای از مشکلات کمتری در مقایسه با دانشجویان یک رشته‌ای برخوردار می‌باشند. در سایر موارد تفاوت معناداری بین آنها وجود ندارد.

به منظور مقایسه نتایج بدست آمده از سطح سلامت روانی دانشجویان با نتایج تحقیقات انجام شده در جمعیت عادی (فتیحی آشتیانی و همکاران ۱۳۸۳ و دراگوتیس ۱۹۸۳)، جدول ۵ تنظیم شده است. همانطور که ملاحظه می‌شود میانگین علایم و نشانه‌ها در دانشجویان در اکثر موارد بیشتر از جمعیت عادی است، ولی در مقایسه با نقطه برش تحقیق دراگوتیس، نتایج بدست آمده نشان دهنده آن است که سطح سلامت روانی دانشجویان یک رشته‌ای در علایم جسمانی، وسواسی - اجباری، حساسیت در روابط بین فردی، پرخاشگری و سوءظن و بدبینی و دانشجویان دو رشته‌ای در علایم جسمانی، پرخاشگری و سوءظن و بدبینی بالاتر از نقطه برش می‌باشد.

جدول ۵- مقایسه نتایج سلامت روانی دانشجویان با نتایج تحقیق فتیحی (۱۳۸۳) و دراگوتیس (۱۹۸۳)

شاخص‌ها	میانگین دانشجویان یک رشته‌ای	میانگین دانشجویان دو رشته‌ای	میانگین تحقیق فتیحی	میانگین تحقیق دراگوتیس	نقطه بحرانی
مؤلفه‌ها	یک رشته‌ای	دو رشته‌ای	تحقیق فتیحی	تحقیق دراگوتیس	تحقیق دراگوتیس
علایم جسمانی	۰/۷۲	۰/۶۵	۰/۳۰	۰/۱۴	۰/۵۱
وسواسی - اجباری	۱/۲۳	۱/۰۱	۰/۶۷	۰/۳۶	۱/۰۲
حساسیت در روابط بین فردی	۱/۰۱	۰/۸۳	۰/۶۶	۰/۲۹	۰/۸۷
افسردگی	۱/۰۵	۰/۸۷	۰/۳۹	۰/۳۹	۱/۰۶
اضطراب	۰/۷۴	۰/۶۶	۰/۳۳	۰/۳۰	۰/۸۵
پرخاشگری	۰/۸۶	۰/۷۵	۰/۲۹	۰/۱۳	۰/۵۹
ترس مرضی	۰/۳۷	۰/۳۱	۰/۲۵	۰/۳۰	۰/۹۰
سوءظن و بدبینی	۱/۳۱	۱/۲۵	۰/۷۶	۰/۳۴	۱
روان‌گسستگی	۰/۷۱	۰/۶۲	۰/۴۸	۰/۳۶	۰/۹۹
شاخص شدت علایم	۰/۸۸	۰/۷۶	۰/۴۶	۰/۳۱	۰/۷۷

● بحث و نتیجه‌گیری

در رابطه با نتایج بدست آمده از نظر وضعیت تحصیلی در دانشجویان می‌توان گفت، میانگین نمرات در دانشگاه در مقایسه با میانگین نمرات در دیپلم و پیش‌دانشگاهی حدود ۱/۵ نمره

کاهش یافته است. این کاهش در میانگین نمرات می تواند دلایل مختلفی داشته باشد که از جمله آنها می توان به تنیدگی و فشار کمتر برای کسب نمره بالا، عدم آشنایی با محیط دانشگاه، عدم آشنایی با نظام نمره دهی و شیوه مطالعه و حجم مطالب در دانشگاه، دوری از خانواده در دانشجویان غیربومی، سبک زندگی متفاوت از دوره قبل و ... اشاره داشت.

○ افزون بر آن نتایج بدست آمده از نظر «جنس» بیانگر آن است که میزان تلاش «دختران» در دانشگاه در مقایسه با دوره دبیرستان کاهش یافته و به حد پسران رسیده است. البته شاید دلایل دیگری هم داشته باشد که علاوه بر موارد فوق می توان به آزادی عمل بیشتر دختران در دانشگاه در مقایسه با دبیرستان اشاره نمود.

○ همچنین نتایج نشان داد که میانگین نمرات در دانشجویان «دورشته ای» در رشته اول به طور معناداری بیشتر از میانگین نمرات در دانشجویان یک رشته ای است، این نتیجه از چند زاویه قابل تفسیر است.

□ یکی اینکه برخلاف آنچه که تصور می شد نه تنها در دانشجویان دو رشته ای افت تحصیلی وجود ندارد، بلکه در مقایسه با دانشجویانی که در یک رشته تحصیل می کنند از پیشرفت بیشتری برخوردارند.

□ دوم اینکه این نتیجه بیانگر آن است که علیرغم اینکه دانشجویان دورشته ای، درس بیشتری دارند و اوقات بیشتری را در کلاسها و آزمایشگاهها سپری می کنند ولی از باقیمانده وقت خود به خوبی استفاده کرده و به نتایج خوبی دست یافته اند.

□ سوم اینکه این نتیجه نشان می دهد که این دانشجویان از توانمندی بالایی برخوردارند و اگر برنامه ها، مناسب و در راستای علائق آنها باشد می توانند به نتایج بسیار خوبی دست یابند، و ... البته تأثیر آئین نامه یعنی کسب حداقل معدل ۱۷ در دو ترم اول برای ورود به طرح تحصیل همزمان را نیز نباید نادیده گرفت.

در همین رابطه نتایج از نظر «جنس» نشان داد که میانگین نمرات دانشجویان دختری که در دو رشته تحصیل می کنند به طور معناداری بیشتر از دانشجویان دختری است که در یک رشته تحصیل می نمایند. ولی تفاوت معناداری بین میانگین نمرات دانشجویان پسر دورشته ای با دانشجویان پسر یک رشته ای وجود نداشت. در رابطه با نتیجه بدست آمده در مورد دانشجویان دختر می توان گفت اولاً برای انتخاب رشته دوم داشتن حداقل معدل ۱۷ در دو ترم اول الزامی است. ثانیاً تحصیل در دو رشته موجب افزایش انگیزه و کسب پرستیژ اجتماعی به ویژه برای دختران می شود. ثالثاً همین انگیزه بالا باعث می شود فرد تلاش بیشتری داشته باشد و ... همه اینها

دست به دست هم داده و موجب شده تا میانگین نمرات در دانشجویان دختری که در دو رشته تحصیل می‌کنند بیشتر از دانشجویان دختری باشد که در یک رشته تحصیل می‌کنند. همه این عوامل شاید برای دانشجویان پسر هم مطرح باشد ولی آنچه آنها را از یکدیگر متمایز می‌کند و شاید در کسب نتیجه بدست آمده دخالت داشته است این است که معمولاً دانشجویان پسر بیش از دانشجویان دختر در فکر ادامه تحصیل و کسب مدارک بالاتر برای داشتن زندگی بهتر هستند. به نظر می‌رسد این دلیل مهمترین دلیلی باشد تا تفاوتی بین دانشجویان پسر یک رشته‌ای با دانشجویان پسر دورشته‌ای وجود نداشته باشد.

○ افزون بر نتایج فوق، این تحقیق نشان داد که بین دانشجویان دورشته‌ای، میانگین نمرات در رشته اول به طور معناداری بیشتر از میانگین نمرات در رشته دوم بود. این نتیجه نشان‌دهنده آن است که علیرغم اینکه برخی از دانشجویان، رشته دوم را برحسب علاقه و میل شخصی خود انتخاب کرده‌اند ولی بیشتر خود را متعلق به رشته اول می‌دانند و برای کسب نمرات بالاتر در رشته اول تلاش بیشتری می‌کنند. علاوه بر این مشکلاتی که بر سر راه تحصیل در دو رشته وجود دارد می‌تواند دلیل دیگری برای این نتیجه باشد. در همین رابطه نتیجه بدست آمده از نظر جنس بیانگر آن است که هم دانشجویان دختر و هم دانشجویان پسر در رشته اول موفق‌ترند، اگرچه در دانشجویان پسر این تفاوت معنادار نیست، علیرغم اینکه وضعیت تحصیلی در دانشجویان پسر در رشته دوم بهتر از دانشجویان دختر است.

○ نتایج بررسی وضعیت «سلامت روانی» دانشجویان از دو زاویه قابل تأمل است. یکی تفاوتی که بین دانشجویان یک رشته‌ای و دانشجویان دو رشته‌ای وجود دارد که در این رابطه می‌توان گفت شاید یکی از دلایلی که دانشجویان یک رشته‌ای اقدام به استفاده از فرصت فراهم شده یعنی طرح تحصیل همزمان نکرده‌اند همین ویژگیهای آنان باشد. معمولاً افراد «وسواسی - اجباری» دچار شک و تردیدند و در تصمیم‌گیری‌ها کند هستند و قدرت ریسک‌پذیری آنها پایین است، به ویژه وقتی که با مشکلات مربوط به حساسیت در روابط بین فردی همراه می‌شوند، که در این صورت امکان برقراری روابط اجتماعی محدود می‌شود، عاملی که برای تحصیل در دو رشته به طور همزمان به طور طبیعی افزایش می‌یابد.

○ افزون بر مورد فوق، مقایسه نتایج بدست آمده از این تحقیق با نتایج بدست آمده از تحقیق کافی و همکاران (۱۳۷۷) در مورد دانشجویان عادی دانشگاه تهران و تحقیق هادیان‌فر (۱۳۸۰) در مورد دانشجویان عادی دانشگاه شیراز و تحقیقات دیگر در مورد افراد عادی (دراگویتیس ۱۹۸۳، فتحی آشتیانی و همکاران، ۱۳۸۳)، نشان‌دهنده افزایش قابل توجه نشانه‌ها در دانشجویان

مورد بررسی در این تحقیق در علائم جسمانی، وسواسی-اجباری و حساسیت در روابط بین فردی، افسردگی، اضطراب، پرخاشگری، سوءظن و بدبینی و روان گسستگی است. تنها در عامل «ترس مرضی» میزان آن در حد نتایج سایر تحقیقات می‌باشد. این افزایش، در شاخص شدت علائم نیز به خوبی مشهود است. وجود این تفاوتها بین نتایج این تحقیق و تحقیقات دیگر همگی بیانگر آن است که علیرغم عدم تفاوت معنادار در اکثر موارد بین دانشجویان یک رشته‌ای و دو رشته‌ای از نظر سلامت روانی، ولی به دلایل مختلف از جمله تنیدگی‌ها و فشارهای زیاد وارده بر آنها به لحاظ کسب نمره بالا و حفظ جایگاه اجتماعی و ... به عنوان تیزهوش، آسیب پذیریشان را افزایش داده و نیاز به مراقبت و حمایت‌های فردی، خانوادگی و اجتماعی بیشتری دارند.

تقدیر و تشکر

از کلیه مسئولین محترم «دفتر استعدادهای درخشان در دانشگاهها»، مدیر کل محترم امور آموزشی و تحصیلات تکمیلی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری و مسئولین محترم مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی به خاطر همکاری بی‌دریغ در اجرای این طرح، کمال تشکر و قدردانی بعمل می‌آید. بی‌تردید بدون مساعدت و همکاری این عزیزان انجام چنین کاری امکان‌پذیر نبود.

○ ○ ○

یادداشت‌ها

- | | |
|------------------------------------|---------------------------|
| 1- Intelligence | 2- Giftedness |
| 3- Curriculum | 4- Creativity |
| 5- Guilford | 6- Torance, E. P. |
| 7- Talent development | 8- Component intelligence |
| 9- Multiple intelligence | 10- Roeper, A. |
| 11- Grant, B. A. | 12- Piechowski, M. M. |
| 13- Interdependence | 14- Enrichment |
| 15- Acceleration | 16- Charter schools |
| 17- Magnet schools | 18- Home schooling |
| 19- Symptom Checklist-90-R revised | |

منابع

فتحی آشتیانی، علی و همکاران. (۱۳۸۳). ضرورت بررسی سطح سلامت روانی درگزینش نیروی انسانی، مجله طب نظامی. سال ششم، شماره ۲ صفحات ۷۷ تا ۸۲

- کافی، موسی و همکاران. (۱۳۷۷). بررسی رابطه وضع تحصیلی و سلامت روانی دانشجویان، فصلنامه اندیشه و رفتار. سال سوم شماره ۴۰ صفحات ۵۹ تا ۶۶.
- گران، باری؛ پیکوفسکی، مایکل. (۱۳۷۸). نظریه‌ها و مطالبیها به سوی آموزش کودک محور تیزهوشان. ترجمه امیرعباس فتاح‌زاده، مجله استعدادهای درخشان، سال هشتم شماره‌های ۳ (صص ۲۷۶-۲۶۷) و ۴ (صص ۴۰۳-۳۹۵).
- هادیان فر، حبیب. (۱۳۸۰). بررسی بهداشت روانی گروهی از دانشجویان دانشگاه شیراز، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شیراز.
- Derogatis, L. R. (1983) SCL-90-R: Administration, scoring and procedures, Manual II Baltimore: *Clinical Psychometric Research*, P: 1-20.
- Feldhusen, J. F. (1995). Talent development during the high school years. *Gifted Education International*, (10), 60-64.
- Gallagher, J.; et al (1996). "Issues in the education of gifted students" In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Gallagher, James J. (2002) "Gifted education in the 21st century. *Gifted Education International* (16), 100-110.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Ramos-Ford, V.; & Gardner, H. (1997) " Giftedness from a Multiple Intelligences Perspective." In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted Education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Renzulli, J. S. (2000). "What makes giftedness? Renzulle Model [www.misd.net/Gifted/Renzulli Model.html](http://www.misd.net/Gifted/RenzulliModel.html).
- Renzulli, J. S. (1994). *Schools for talent development: A practical plan for total school improvement*. Melbourne, Vic: Hawder Brownlow Education.
- Renzulli, J. S.; & Purcell, J. H. (1996). Gifted education: A look a round and a look ahead. *Roepers Review*, 18(3), 173-178.
- Sternberg, R. S. (1986). A triarchic theory in intellectual giftedness. In R. S. Sternberg & Davidson R. E. (Eds.), *Conceptions of giftedness*. Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1997). "A triarchic view of giftedness: Theory and practice." In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Terman, L. M.; & Cox, C. M. (1926). Genetic studies of genius: *The early mental traits of 300 geniuses*, Vol. 2. Stanford University Press.
- Terman, L. M.; Oden, M. H. (1925). *Genetic studies of genius: Mental and physical traits of a thousand gifted children*, Vol. 1. Stanford University Press.
- Van Tassel - Baska, J. (1998). Excellence in educating gifted and talented learners. Denver, Love Publishing Company.