

◇ فصلنامه علمی پژوهشی زن و فرهنگ

سال سوم، شماره نهم، پاییز ۱۳۹۰

صفحات: ۵۷ - ۴۵

تاریخ وصول: ۱۳۹۰/۹/۲۴ - تاریخ پذیرش: ۱۳۹۰/۱۲/۲۲

مقایسه هوش فرهنگی، احساس تنهایی، فرسودگی تحصیلی و سلامت روان در دانشجویان دختر کارشناسی ارشد بومی و غیربومی

سکینه حیدری*

غلامحسین مکتبی**

چکیده

پژوهش حاضر با هدف مقایسه‌ی هوش فرهنگی، احساس تنهایی، فرسودگی تحصیلی و سلامت روان در دانشجویان دختر کارشناسی ارشد بومی و غیر بومی انجام شده است. نمونه مورد بررسی ۱۰۰ نفر دانشجوی دختر کارشناسی ارشد بومی و غیر بومی (۵۰ نفر بومی و ۵۰ نفر غیر بومی) بود که به صورت تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب شدند. روش پژوهش، از نوع علی-مقایسه‌ای می‌باشد و در تجزیه و تحلیل داده‌ها از شاخص‌های آمار توصیفی و استنباطی و تحلیل واریانس (MANOVA) استفاده شده است. یافته‌ها نشان دادند که هوش فرهنگی، احساس تنهایی، فرسودگی تحصیلی دانشجویان دختر کارشناسی ارشد غیر بومی بیشتر از دانشجویان دختر بومی و سلامت روان دانشجویان دختر بومی بهتر از دانشجویان دختر غیر بومی است. به طور کلی، بین دانشجویان دختر کارشناسی بومی و غیر بومی از لحاظ هوش فرهنگی، احساس تنهایی، فرسودگی تحصیلی و سلامت روان تفاوت معنی داری وجود دارد.

کلید واژگان: هوش فرهنگی، احساس تنهایی، فرسودگی تحصیلی، سلامت روان، دانشجوی بومی.

* دانشگاه پیام نور گنبد، مدرس گروه روانشناسی تربیتی، گنبد، ایران (نویسنده مسئول - com.yahoo@heidarisakineh)

** دانشگاه شهید چمران اهواز، استادیار گروه روانشناسی، اهواز، ایران

دوره تحصیلی دانشگاهی بواسطه حضور عوامل متعدد، دوره‌ای فشارزاست. بیشتر دانشجویان به خاطر تحصیل در دانشگاه از خانواده و شهر یا روستای خود جدا شده، در محیط جدیدی قرار گرفته‌اند که گاهی آنرا از نظر عاطفی مشکلاتی برایشان بوجود می‌آید. این مشکلات روانی و عاطفی موقعی تشدید پیدا می‌کند که آنان نتوانند خود را با محیط جدید دانشگاه تطبیق دهند. عدم سازگاری با محیط آموزشی دانشگاه، محیط سکونت در خوابگاه و قرار گرفتن در شبکه جدید روابط، برخی عکس‌العمل‌های عاطفی را به دنبال دارد. با توجه به اینکه دانشجویان در هر جامعه‌ای آینده‌سازان و برنامه‌ریزان و مدیران آن جامعه خواهند بود سلامت روانی آنان می‌تواند نقش مؤثری در فرآیند توسعه داشته باشد. در صورتی که آنان از بهداشت روانی برخوردار نبوده و به خاطر مشکلاتی که ذکر آن رفت دچار اختلالات روحی و عاطفی از جمله افسردگی شوند، نه تنها خود در این جریان ضربه می‌بینند، بلکه در نهایت جامعه نیز متضرر می‌گردد. شناخت عواملی که مشکلات روانی دانشجویان را فراهم می‌آورد مستلزم مطالعات علمی است. از طریق شناخت این عوامل است که می‌توان به برنامه‌ریزی در جهت مرتفع ساختن مشکلات عاطفی دانشجویان همت گماشت و بهداشت روانی آنان را تأمین کرد. با پیشرفت علوم و به موزات آن، پیچیده‌تر شدن زندگی فردی و اجتماعی و متعاقباً بالا رفتن میزان استرس افراد، لزوم توجه به مسائل تنش‌زای روانی و اجتماعی انسان‌ها بیش از پیش احساس می‌شود (کاپلان^{۳۷}، سادوک^{۳۸} و گرب^{۳۹}، ۲۰۰۳). در سال ۱۹۸۴، سازمان بهداشت جهانی سلامت روان را به عنوان حالتی از بهزیستی کامل جسمی، اجتماعی، ذهنی و نبود بیماری تعریف کرد. تعاریف جدید از سلامت روان شامل مدیریت احساس و رفتار، ارزیابی واقع‌بینانه از محدودیت‌های خود، رشد خودمختاری و استقلال و توانایی فائق آمدن بر استرس را نیز شامل می‌شود (مندرسچید^{۴۰} و همکاران، ۲۰۱۰).

عوامل متعددی بر سلامت روانی دانشجویان می‌تواند تأثیرگذار باشد که به طور کلی می‌توان آن‌ها را در سه گروه تقسیم بندی کرد: (۱) عوامل شخصی (۲) عوامل مربوط به دانشگاه (۳) عوامل اجتماعی. آشنا نبودن بسیاری از دانشجویان با محیط دانشگاه در بدو ورود، جدایی و دوری از خانواده، عدم علاقه به رشته قبولی، ناسازگاری با سایر افراد در محیط زندگی و کافی نبودن امکانات رفاهی و اقتصادی، از جمله شرایطی هستند که می‌توانند

³⁷ . Kaplan

³⁸ . Sadock

³⁹ . Grebb

⁴⁰ . Manderscheid

موجبات مشکلات و ناراحتی های روانی و افت عملکرد را موجب شوند (رتک^{۴۱}، ۲۰۰۳). در پژوهشی که حسینی و موسوی (۱۳۸۳) روی دانشجویان دختر بومی و غیر بومی برای مقایسه‌ی میزان سلامت روانی آن‌ها انجام داد به این نتیجه رسیدند که دانشجویان پزشکی به دلیل اینکه مدت طولانی تری دور از خانواده تحصیلی می‌کنند نسبت به دانشجویان پیراپزشکی، از سلامت روان کمتری برخوردارند.

از طرف دیگر، مسأله تنهایی و تبعات منفی و مثبت آن از دیر باز مورد توجه محققان علوم انسانی بوده است (حیدری خواه، ۱۳۹۰). الهاگین^{۴۲} (۲۰۰۴) احساس تنهایی را به عنوان تجربه ای منفور، پریشان کننده و ناخوشایند بیان می‌دارد که باعث می‌گردد نوجوانان احساس حقارت کرده و حالت خلقی ناراحت کننده ای را تجربه کند. یکی از خصیصه‌های بارز افراد خود شکوفا را تمایل به خلوت گزینی و تنهایی معرفی می‌کند. از جمله بحران های مهم که سازگاری فرد با محیط را دچار مشکل می‌کند، احساس تنهایی است. کاهش و کنترل اضطراب اجتماعی و بهبود روابط اجتماعی از جمله آموزش هایی است که برای زندگی دانشجویان دختر غیر بومی در نظر گرفته می‌شود (کپدلاین^{۴۳} و الکسیک^{۴۴}، ۲۰۰۴، به نقل از عندلیب، ۱۳۹۰). بسیاری از محققان معتقدند بیشتر دانشجویان دختری که دچار احساس غربت می‌شوند و در زمینه تعاملات اجتماعی به خصوص برقراری تماس و دریافت حمایت اجتماعی دچار ضعف هستند (بن^{۴۵}، هاروی^{۴۶}، گیلبرت^{۴۷} و آیرون^{۴۸}، ۲۰۰۵). در همین رابطه، یعقوبی، فرهادی، قنبری و کاکابرابی (۱۳۸۷)، در پژوهشی در نمونه ای به حجم به ۱۹۶ نفر از دانشجویان غیر بومی نتایج نشان داد که جنسیت نقش زیادی در احساس تنهایی دارد، به شکلی که احساس تنهایی در دختران شدیدتر از پسران دانشجویست. یکی دیگر از مسائلی که در این پژوهش مورد بررسی قرار گرفته، هوش فرهنگی است که حوزه جدیدی از توانمندی هوشی افراد است و تاکنون در محیط های کاری و بین مدیران بررسی شده است. بعضی از جنبه های فرهنگی مسئله، قابل رؤیت است و میتوان این هوشمندی را در نحوه برخورد، برخی افراد و

41. Retteck

42. Elhagin

43. Chapdelain

44. Alexitch

45. Benn

46. Harvey

47. Gilbert

48. Irons

رفتارهایی که انجام میدهند مشاهده کرد. در هر حال فهم بیشتر موقعیت ها و بخش های چالش برانگیز فرهنگ ها مرتبطند با عقاید، ارزش ها، انتظارات، نگرش ها مفروضه هایی که به طور آشکار یا نهان، قابل مشاهده و ارزیابی هستند. که در یک فرهنگ مطابق با هنجارهای آن عمل می کنند. قاعدتاً مفهوم بهنجار بودن، برای فرهنگی متفاوت از فرهنگ دیگر است. اما هر فرهنگی برای خود مفاهیمی از چگونه زیستن را مطرح می سازد. هوش فرهنگی به افراد کمک می کند که به نحو مؤثری تفاوت های بین فرهنگی را کنترل و مدیریت نمایند. کسی که دارای هوش فرهنگی بالایی است حصارهای فرهنگی را درک نموده و می داند که همین حصارها است که می تواند رفتار ما و دیگران را چارچوبی نماید. که این می تواند نحوه فکر کردن و واکنش های فرد را در موقعیت های مختلف توجیه نماید. اما فرد می تواند این حصارها را در هم بشکند (رحمان پور، ۱۳۸۴). بنابراین برای عملکرد مؤثر و رابطه بهتر باید هوش فرهنگی را توسعه داد. هوش فرهنگی کلید موفقیت در دنیای کنونی است که باعث می شود تفاوت ها را درک کرده و روی آن ها سرمایه گذاری کنیم و نه آن ها را تحمل کنیم و یا نادیده بگیریم. فردی که دارای هوش فرهنگی بالایی است توانایی یادگیری در محیط فرهنگی جدید را دارد و از رویارویی با فرهنگ های جدید لذت می برد (ارلی^۱ و انگ^۲، ۲۰۰۳). همچنین، می توان گفت که هوش فرهنگی دامنه جدیدی از هوش است که ارتباط زیادی با محیط های متنوع دارد. هوش فرهنگی به افراد اجازه می دهد تا چگونگی تفکر و الگوهای رفتاری پاسخ دادن افراد را تشخیص دهند و در نتیجه موانع ارتباطی بین فرهنگی را کاهش و به افراد قدرت مدیریت تنوع فرهنگی را می دهد. قابل ذکر است که هوش فرهنگی دارای سه بعد شناختی، فیزیکی و احساسی است (ارلی و پترسون^۳، ۲۰۰۴).

علاوه بر این، یکی از معضلات عمده نظام آموزش افت تحصیلی است که منظور از آن کاهش عملکرد تحصیلی از سطح رضایت بخش به سطح نامطلوب می باشد (افشاری، ۱۳۸۵، نقل از حیدرئی و همکاران، ۱۳۸۹). این مسئله خود می تواند عاملی تأثیر گرفته از فرسودگی تحصیلی باشد. شواهد روز افزونی وجود دارند که نشان می دهند دانشجویان دانشگاه، فرسودگی تحصیلی را تجربه می کنند، که فرسودگی تحصیلی دانشجویان همان ساختار سه جزئی فرسودگی شغلی^۴ (خستگی هیجانی^۵، بی علاقتگی^۱ و خودکارآمدی شخصی کاهش یافته^۲) را

¹. Earley

² -Ang

³. Peterson

⁴. job burnout

⁵. emotional exhaustion

یافته^۲) را دارد. فرسودگی تحصیلی به طور منفی با مشغولیت تحصیلی^۳ و عملکرد تحصیلی رابطه دارد (مونتا^۴، ۲۰۱۱). بر اساس تحقیقات صورت گرفته، می توان گفت که فرسودگی تحصیلی در موقعیت های آموزشی با خصوصیات مانده خستگی ناشی از الزامات مربوط به مطالعه، رشد حس و نگرش بدبینانه و بدون حساسیت نسبت به مطالب درسی و نیز احساس پیشرفت شخصی ضعیف در امور درسی و تحصیلی مشخص می شود (سالملا-آرو^۵ و ناتانن^۶، ۲۰۰۵). اشخاصی که دچار فرسودگی تحصیلی هستند معمولاً نشانه هایی را مانند بی اشتیاقی نسبت به مطالب درسی، عدم توانایی در ادامه ی حضور همیشگی در کلاس های درس، عدم مشارکت در کارهای کلاسی، عدم وجود حس معنی دار در کارهای کلاسی و احساس ناتوانی در یادگیری مواد درسی تجربه می کنند. بروس^۷ (۲۰۰۹) در پژوهش خود درباره ی شناسایی استرس و اجتناب از فرسودگی تحصیلی نتیجه گرفت که عوامل متعددی مانند نارسایی حمایت اجتماعی، استرس بیش از اندازه و ویژگی های شخصیتی افراد می توانند باعث فرسودگی تحصیلی شوند. طبق یافته های این پژوهش، دانشجویانی که استرس بیش از اندازه و به تبع آن، فرسودگی تحصیلی را تجربه می کنند ممکن است علائم هشدار دهنده ی جسمانی، عاطفی و ذهنی را از خود نشان دهند.

تاپینن تانر^۸، اجاروی^۹، وانانن^{۱۰}، کالیمو^{۱۱} و جاپینن^{۱۲} (۲۰۰۵) در تحقیقات خود در مورد فرسودگی به این نتیجه رسیدند که عوامل عمده ای در ایجاد فرسودگی نقش دارند که عبارتند از: کار بیش از حد، فقدان کنترل، فقدان پاداش، فقدان حمایت اجتماعی کافی، تضاد ارزش ها و فقدان عدالت و انصاف. آن ها هم چنین ذکر کرده اند که فرسودگی به نوبه ی

1. cynicism

2. reduced personal efficacy

3. academic engagement

4. Moneta

5. Salmela-Aro

6. Naatanen

7. Bruce

8. Toppinen-Tanner

9. Ojaarvi

10. Vaananen

11. Kalimo

12. Jappinen

خود منجر به پریشانی ذهنی، اضطراب، افسردگی، ناامیدی، خصومت، شکست، کمبود انگیزش برای انجام وظیفه، ترک شغل، غیبت بیش از اندازه و کاهش بهداشت می شود. با توجه به اهمیت این مسئله که تا زمانی که بهداشت روانی در میان دانشجویان وجود نداشته باشد نه تنها انواع اختلالات روحی از جمله افسردگی، از خود بیگانگی، احساس تنهایی و ... گریبان گیر آنها خواهد شد، بلکه این امر منجر به افت تحصیلی و هدر رفتن سرمایه گذاریهایی خواهد شد که در این راه به کار گرفته شده است پژوهش حاضر با هدف مقایسه‌ی هوش فرهنگی، احساس تنهایی، فرسودگی تحصیلی و سلامت روان در دانشجویان دختر کارشناسی ارشد بومی و غیر بومی انجام شده است.

فرضیه‌های پژوهش

فرضیه اول: بین هوش فرهنگی، احساس تنهایی، فرسودگی تحصیلی و سلامت روان در دانشجویان دختر بومی و غیر بومی تفاوت وجود دارد.

فرضیه دوم: بین خرده مقیاسهای فرسودگی تحصیلی (خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی و ناکارآمدی) دانشجویان دختر بومی و غیر بومی تفاوت وجود دارد.

فرضیه سوم: بین خرده مقیاسهای سلامت روان (نشانه‌های جسمانی، اختلال اضطراب و خواب، اختلال در عملکرد اجتماعی و افسردگی) دانشجویان دختر بومی و غیر بومی تفاوت وجود دارد.

روش پژوهش

جامعه آماری و روش نمونه‌گیری

که جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان دختر ارشد دانشگاه چمران اهواز در سال ۱۳۹۰ بود. در این پژوهش، نمونه‌گیری در دو مرحله، یک بار جهت تعیین روایی و پایایی پرسش‌نامه‌ها و بار دیگر برای آزمایش فرضیه‌ها، انجام شده است. که در هر دو مرحله روش نمونه‌گیری به این ترتیب بود که به طور تصادفی نمونه‌ای به حجم ۱۰۰ نفر (۵۰ نفر دانشجوی بومی و ۵۰ نفر دانشجوی غیربومی) با روش نمونه‌گیری تصادفی مرحله‌ای انتخاب می‌شدند. برای انتخاب نمونه از میان دانشکده‌های دانشگاه شهید چمران اهواز ۴ دانشکده علوم انسانی، اقتصاد، الهیات، علوم تربیتی و روان‌شناسی به تصادف انتخاب شده و از هر دانشکده پنج رشته و از هر رشته ۵ نفر به صورت تصادفی انتخاب شدند.

ابزار اندازه‌گیری

در این پژوهش از سه نوع ابزار برای سنجش متغیرها استفاده شده است:

مقیاس احساس تنهایی (UCLA): پرسشنامه‌ی احساس تنهایی^۱ توسط دان راسل^۲ و کارولین^۳ (۱۹۸۰)، از سومین نسخه تجدیدنظر شده مقیاس احساس تنهایی اقتباس شده است. این مقیاس توسط شکر کن (۱۳۷۷) ترجمه شده است. نحوه نمره گذاری سؤال‌های به این صورت است که سؤال‌های با محتوای مثبت "هرگز" (۴)، به ندرت (۳)، گاهی (۲)، اغلب (۱)" و برای سؤال‌های با محتوای منفی نمره گذاری معکوس می‌شود. نمره‌ی بالا نشان دهنده‌ی احساس تنهایی بیش‌تر و نمره‌ی پایین حاکی از احساس تنهایی کم‌تر است. راسل و کارولین (۱۹۸۰) پایایی این مقیاس را به روش بازآمایی ۰/۹۴ گزارش کردند. در این پژوهش پایایی پرسشنامه از طریق ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۳ و روش تنصیف اسپیرمن- براون ۰/۷۰ به دست آمد. راسل و کارولین (۱۹۸۰) همبستگی بین پرسشنامه‌های جدید و پرسشنامه اصلی را ۰/۹۱ گزارش کرده است (به نقل از حیدری خواه، ۱۳۹۰). در این پژوهش با استفاده از روش روایی ملاکی همزمان، روایی ۰/۶۹ به دست آمد، که در سطح $P < ۰/۰۰۱$ معنی‌دار بود.

پرسشنامه‌ی فرسودگی تحصیلی: پرسشنامه‌ی فرسودگی تحصیلی توسط برسو^۴ و همکاران ۱۹۹۷ ساخته شد و در پژوهش نعامی (۱۳۸۸) برای اولین بار از پرسشنامه‌ی مخصوص فرسودگی تحصیلی در دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه شهید چمران اهواز استفاده شده است. این پرسشنامه سه حیطه‌ی فرسودگی تحصیلی یعنی خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی را می‌سنجد. پرسشنامه‌ی مذکور ۱۵ ماده دارد که با روش درجه بندی لیکرت ۵ درجه‌ای کاملاً مخالف تا کاملاً موافق توسط آزمودنی‌ها درجه بندی شده است. سؤال‌های ۱، ۴، ۷، ۱۰ و ۱۳ مربوط به خرده مقیاس خستگی هیجانی؛ سؤال‌های ۲، ۵، ۱۱ و ۱۴ مربوط به خرده مقیاس بدبینی (بی‌علاقگی) و سؤال‌های ۳، ۶، ۸، ۹، ۱۲ و ۱۵ مربوط به خرده مقیاس ناکارآمدی درسی هستند که البته با توجه به این که ما از پرسشنامه کارآمدی درسی (یعنی جمله‌های مثبت) برای خرده مقیاس ناکارآمدی درسی استفاده خواهیم کرد، سؤال‌های این خرده مقیاس به صورت وارونه نمره گذاری خواهند شد. نعامی (۱۳۸۸) پایایی این پرسشنامه را با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای خستگی تحصیلی ۰/۷۹، برای بی‌علاقگی تحصیلی ۰/۸۲ و برای ناکارآمدی تحصیلی ۰/۷۵ محاسبه کرده است. همچنین، ضرایب اعتبار پرسشنامه‌ی فرسودگی تحصیلی را از طریق همبسته کردن آن با پرسشنامه‌ی فشارزای دانشجویی به دست آورده است که برای سه حیطه به ترتیب

1. University of California Los Angeles Loneliness Scale

2. Rassel

3. Carolin

4. Berso

برابر ۰/۳۸، ۰/۴۲ و ۰/۴۵ محاسبه شده که در سطح ($p < ۰/۰۰۱$) معنی دار می‌باشد. در پژوهش حاضر برای محاسبه ی پایایی پرسشنامه ی فوق از ضرایب آلفای کرونباخ و تنصیف استفاده شد که به ترتیب مقادیر ۰/۸۶ و ۰/۸۰ به دست آمد. برای تعیین روایی، ضرایب روایی سازه ی این پرسشنامه با استفاده از محاسبه ی همبستگی ساده با یک سؤال ملاک محقق ساخته ۰/۶۵ محاسبه شد که در سطح $p < ۰/۰۵$ معنی دار است.

پرسشنامه ی سلامت عمومی (GHQ): پرسشنامه ی سلامت عمومی^۵ در سال ۱۹۷۹ توسط گلدبرگ^۶ و هیلیر^۷ ساخته شد و به وسیله پالاهنگ و همکاران (۱۳۷۵) به فارسی ترجمه شد. پرسشنامه ۲۸ سؤالی سلامت عمومی روان، شامل چهار مقیاس است و هر مقیاس هفت پرسش دارد که از سؤال ۱ تا ۷ نشانه های جسمانی، ۸ تا ۱۴ مقیاس اختلال اضطراب و خواب و از ۱۵ تا ۲۱ مقیاس اختلال در عملکرد اجتماعی و از سؤال ۲۲ تا ۲۸ مقیاس افسردگی لحاظ شده است. نمره گذاری به صورت لیکرت با چهار گزینه خیر (۰)، خیلی کم (۱)، کم (۲) و زیاد (۳) نمره گذاری می شود (به نقل از پایندان، ۱۳۸۹). روایی پرسشنامه در نمونه دانشجویان ایرانی، برای کل پرسشنامه ۰/۷۰ به دست آمد (باوی، ۱۳۸۳). پایایی پرسشنامه توسط پایندان (۱۳۸۹) از طریق آلفای کرونباخ برای مقیاس علایم جسمانی ۰/۸۱، برای علایم اضطرابی ۰/۸۳، برای کارکرد اجتماعی و علایم افسردگی به ترتیب، ۰/۴۳ و ۰/۸۹ و همچنین، برای کل پرسشنامه ۰/۹۱ گزارش شد. در پژوهش حاضر برای بررسی پایایی از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که برای حیطه ها چهارگانه به ترتیب، ۰/۷۸، ۰/۶۳، ۰/۵۷ و ۰/۷۶ و برای کل پرسشنامه ۰/۸۵ به دست آمد. ضرایب روایی سازه ی این پرسشنامه با استفاده از محاسبه ی همبستگی ساده با یک سؤال ملاک محقق ساخته ۰/۶۳. محاسبه شد که در سطح $p < ۰/۰۵$ معنی دار است.

پرسشنامه هوش فرهنگی^۸ (CIQ): پرسشنامه هوش فرهنگی ۲۰ سؤالی توسط آنگ و همکاران در سال ۲۰۰۴ طراحی شده است. پاسخ به عبارات این پرسشنامه به صورت ۷ گزینه ای است که از کاملاً موافق (۷ امتیاز) تا کاملاً مخلف (۱ امتیاز) طرح شده است. این تست توانایی شرکت کنندگان را در برقراری ارتباط بهتر در فرهنگی متفاوت می‌سنجد. در پژوهش حاضر برای محاسبه ی پایایی پرسشنامه ی فوق از ضرایب آلفای کرونباخ و تنصیف استفاده شد که به ترتیب مقادیر ۰/۸۳ و ۰/۸۵ به دست آمد. برای تعیین روایی، ضرایب روایی سازه ی

5. General Health Questionnaire

6. Goldberg

7. Hillier

8. Cultural Intelligence Questionnaire

این پرسشنامه با استفاده از محاسبه ی همبستگی ساده با یک سؤال ملاک محقق ساخته ۰/۶۸ محاسبه شد که در سطح $p < ۰/۰۵$ معنی دار است (به نقل از رحمان پور، ۱۳۸۴).

یافته‌های پژوهش

جدول ۱: اطلاعات مربوط به میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش برای دانشجویان دختر بومی و غیر بومی

متغیرها	خرده مقیاس ها	دانشجویان دختر بومی		دانشجویان دختر غیر بومی	
		میانگین	انحراف معیار استاندارد	میانگین	انحراف معیار
احساس تنهایی		۴۰/۱۸	۱۱/۴۴	۶۷/۰۸	۱۰/۲۹
فرسودگی تحصیلی	خستگی تحصیلی	۷/۴۲	۲/۱۰	۲۰/۲۲	۲/۵۸
	بی‌علاقگی تحصیلی	۷/۰۰	۱/۲۴	۱۷/۰۰	۱/۵۹
	ناکارآمدی تحصیلی	۹/۴۴	۲/۹۴	۲۰/۴۰	۳/۵۴
سلامت روان	نشانه‌های جسمانی	۶/۸۴	۱/۸۳	۱۶/۵۸	۲/۷۶
	اختلال اضطراب و خواب	۶/۷۲	۱/۶۲	۱۶/۸۴	۲/۵۳
	اختلال در عملکرد اجتماعی	۶/۷۰	۱/۷۱	۱۶/۷۴	۲/۶۶
	افسردگی	۶/۵۸	۱/۷۳	۱۷/۰۴	۲/۶۳
هوش فرهنگی		۶۹/۶۴	۴/۴۵	۸۱/۳۶	۶/۴۲

همانطور که در جدول ۱ ملاحظه می‌شود، در همه‌ی متغیرهای پژوهش احساس تنهایی، خرده‌مقیاس‌های فرسودگی تحصیلی و سلامت روان به جز هوش فرهنگی، میانگین‌های دانشجویان دختر بومی از دانشجویان دختر غیربومی کمتر است.

جدول ۲: خلاصه‌ی نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری برای مقایسه‌ی میانگین‌های احساس تنهایی، فرسودگی تحصیلی، سلامت روان و هوش فرهنگی در دانشجویان دختر بومی و غیر بومی

شاخص آماری / نام آزمون	مقدار	نسبت (F)	درجه آزادی فرضیه (df)	اشتباه (df)	سطح معنی داری (p)
اثر بیلابی ^۱	۰/۹۷	۱۵۱۱/۵۱	۴	۹۵	۰/۰۰۱
لمبدا ^۲ ویلکز	۰/۰۲	۱۵۱۱/۵۱	۴	۹۵	۰/۰۰۱
اثر هیلینگ ^۳	۴۷/۲۳	۱۵۱۱/۵۱	۴	۹۵	۰/۰۰۱
بزرگترین ریشه روی ^۴	۴۷/۲۳	۱۵۱۱/۵۱	۴	۹۵	۰/۰۰۱

با توجه به جدول ۲، می‌توان استنباط کرد که بین دانشجویان دختر بومی و غیربومی از لحاظ حداقل یکی از متغیرهای وابسته تفاوت معنی داری وجود دارد.

جدول ۳: نتایج واریانس یک راهه در متن مانوا برای مقایسه میانگین‌های دو گروه در متغیرهای احساس تنهایی، فرسودگی تحصیلی، سلامت روان و هوش فرهنگی

آزمون	متغیر وابسته	مجموع مجذورات (SS)	درجه آزادی (df)	میانگین مجذورات (MS)	نسبت (F)	سطح معنی داری (p)
گروه	احساس تنهایی	۱۸۰۹/۲۵	۱	۱۸۰۹/۲۵	۱۵۲/۶۸	۰/۰۰۱
	فرسودگی تحصیلی	۲۸۷۹۸/۰۹	۱	۲۸۷۹۸/۰۹	۱۶۸۵/۰۸	۰/۰۰۱
	سلامت روان	۲۲۱۰۸۸/۰۴	۱	۲۲۱۰۸۸/۰۴	۱۵۰۶/۷۱	۰/۰۰۱
	هوش فرهنگی	۳۴۳۳/۹۶	۱	۳۴۳۳/۹۶	۱۱۲/۲۸	۰/۰۰۱

با توجه به جدول ۳، بین همه متغیرهای پژوهش در دانشجویان دختر بومی و غیربومی تفاوت معنی داری وجود دارد. نتایج این جدول نشان می‌دهد، بین هوش فرهنگی، احساس تنهایی، فرسودگی تحصیلی و سلامت روان در دانشجویان دختر بومی و غیربومی تفاوت معناداری وجود دارد. بنابراین فرضیه اول تأیید شد.

جدول ۴: خلاصه نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری مقایسه میانگین‌های خرده مقیاس‌های فرسودگی تحصیلی در دانشجویان دختر بومی و غیر بومی

شاخص آماری / نام آزمون	مقدار	نسبت (F)	درجه آزادی فرضیه (df)	اشتباه (df)	سطح معنی داری (p)
اثر بیلابی	۰/۹۵	۷۳۰/۱۶	۳	۹۶	۰/۰۰۱
لمبدا۱ ویلکز	۰/۴۳	۷۳۰/۱۶	۳	۹۶	۰/۰۰۱
اثر هتلینگ	۲۲/۸۱	۷۳۰/۱۶	۳	۹۶	۰/۰۰۱
بزرگترین ریشه روی	۲۲/۸۱	۷۳۰/۱۶	۳	۹۶	۰/۰۰۱

جدول ۴ نشان می‌دهند که بین میانگین دانشجویان دختر در حداقل یکی از خرده‌مقیاس‌های فرسودگی تحصیلی تفاوت معنی داری وجود دارد.

جدول ۵: نتایج تحلیل واریانس یک راهه در متن مانوا برای مقایسه میانگین خرده‌مقیاس‌های فرسودگی تحصیلی دانشجویان دختر بومی و غیر بومی

متغیر	خرده‌مقیاس‌ها	مجموع مجذورات (SS)	درجه آزادی (df)	میانگین مجذورات (MS)	نسبت (F)	سطح معنی داری (p)
افسردگی تحصیلی	خستگی تحصیلی	۴۰۹۶	۱	۴۰۹۶	۷۳۹/۵۶	۰/۰۰۱
	بی‌علاقگی تحصیلی	۲۵۹۰/۸۱	۱	۲۵۹۰/۸۱	۱۲۶/۷۹	۰/۰۰۱
	ناکارآمدی تحصیلی	۳۰۰۳/۰۴	۱	۳۰۰۳/۰۴	۲۸۲/۸۹	۰/۰۰۱

با توجه به جدول ۵، مشاهده می‌شود که بین مؤلفه‌های فرسودگی تحصیلی (خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی و ناکارآمدی) در بین دانشجویان دختر بومی و غیر بومی تفاوت معنی

داری وجود دارد. به عبارتی این مؤلفه ها در دانشجویان دختر غیر بومی بیشتر از دانشجویان دختر بومی می باشد. بنابراین فرضیه دوم مورد تأیید قرار گرفت.

جدول ۶: خلاصه نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری مقایسه‌ی میانگین‌های خرده مقیاس‌های سلامت روان در دانشجویان دختر بومی و غیر بومی

شاخص آماری نام آزمون	مقدار	نسبت (F)	درجه آزادی فرضیه (df)	اشتباه (df)	سطح معنی داری (p)
اثر پیلاهی	۰/۹۴	۳۷۶/۹۵	۴	۹۵	۰/۰۰۱
لمبدهای ویلکز	۰/۰۵	۳۷۶/۹۵	۴	۹۵	۰/۰۰۱
اثر هتلینگ	۱۵/۸۷	۳۷۶/۹۵	۴	۹۵	۰/۰۰۱
بزرگترین ریشه روی	۱۵/۸۷	۳۷۶/۹۵	۴	۹۵	۰/۰۰۱

جدول ۶ نشان می‌دهد که بین میانگین گروه‌ها در حداقل یکی از خرده مقیاس‌های سلامت روان تفاوت معنی داری وجود دارد.

جدول ۷. نتایج تحلیل واریانس یک راه در متن مانوا برای مقایسه‌ی میانگین خرده‌مقیاس‌های سلامت روان دانشجویان دختر بومی و غیر بومی

متغیر	خرده‌مقیاس‌ها	مجموع مجذورات (SS)	درجه آزادی (df)	میانگین مجذورات (MS)	نسبت (F)	سطح معنی داری (p)
سلامت روان	نشانه‌های جسمانی	۲۳۷۱/۶۹	۱	۲۳۷۱/۶۹	۴۳۱/۲۹	۰/۰۰۱
	اختلال اضطراب و خواب	۲۵۶۰/۳۶	۱	۲۵۶۰/۳۶	۵۶۴/۱۰	۰/۰۰۱
	اختلال در عملکرد اجتماعی	۲۵۲۰/۰۴	۱	۲۵۲۰/۰۴	۵۰۱/۸۳	۰/۰۰۱
	افسردگی	۲۷۳۵/۲۹	۱	۲۷۳۵/۲۹	۲۸۲/۸۹	۰/۰۰۱

با توجه به جدول ۷، میانگین نمره‌های دانشجویان دختر غیربومی در خرده مقیاس‌های سلامت روان (نشانه‌های جسمانی، اختلال اضطراب و خواب، اختلال در عملکرد اجتماعی و افسردگی) بالاتر از دانشجویان بومی است و در نتیجه از سلامت روان کمتری برخوردارند و بنابراین فرضیه مورد تأیید قرار گرفت.

بحث و نتیجه‌گیری

نتیجه این پژوهش نشان داد که هوش فرهنگی در دانشجویان دختر غیر بومی بالاتر از دانشجویان بومی می‌باشد که می‌توان اینگونه استدلال کرد که بسیاری از این دانشجویان ارشد در دوران کارشناسی خود در محیط‌های خوابگاهی و دور از خانواده با فرهنگ‌های مختلف آشنا شده و سازگاری پیدا کرده‌اند و این امر باعث بالا رفتن هوش فرهنگی آن‌ها شده است (عباسی زاده ۱۳۸۹). یافته‌های این پژوهش نیز به این نتیجه رسیده است که در دانشجویان دختر غیر بومی میزان هوش فرهنگی و سازگاری بالا است. همچنین بین دانشجویان دختر بومی و غیربومی از لحاظ میزان احساس تنهایی و هوش فرهنگی با هم تفاوت دارند. و

دانشجویان دختر غیربومی تنهایی بیشتری را احساس می‌کنند. که این احساس تنهایی ممکن است زمینه ساز اجتناب از تماس‌های اجتماعی شود. بسیاری از محققان معتقدند بیشتر دانشجویان دختری که دچار احساس غربت می‌شوند در زمینه تعاملات اجتماعی به خصوص برقراری تماس و دریافت حمایت اجتماعی دچار ضعف هستند (بن و همکاران، ۲۰۰۵). در این رابطه، لپس لی^۱ (۲۰۰۱، نقل از عندلیب، ۱۳۹۰) معتقد است پذیرش در دانشگاه برای دانشجویان غیربومی با دوری از خانواده، دوستان و آشنایان همراه است و لازم است که دانشجو با شرایط جدید و تغییرات ایجاد شده در زندگی جدید خود را سازگار کند. این یافته با نتیجه پژوهش یعقوبی و همکاران (۱۳۸۷) همخوانی دارد. همچنین، یافته‌های این پژوهش، این فرض ما را مبنی بر اینکه فرسودگی تحصیلی در بین دانشجویان دختر بومی و غیربومی متفاوت است، مورد حمایت قرار داد. فرسودگی تحصیلی به عنوان احساس خستگی به خاطر تقاضاها و الزامات تحصیل (خستگی)، داشتن یک حس بدبینانه و بدون علاقه به تکالیف درسی (بی‌علاقگی) و احساس عدم شایستگی به عنوان یک دانشجو (کارآمدی پایین) تعریف می‌شود (ژانگ^۲، گان^۳ و چام^۴، ۲۰۰۷). تحقیقات نشان داده اند که دانشجویان دانشجویان دختری که از حمایت اجتماعی برخوردار هستند فرسودگی تحصیلی کم تری را تجربه می‌کنند پس می‌توان اینگونه استدلال کرد که دانشجویان غیربومی به دلیل دوری از خانواده و منابع حمایتی فرسودگی بیشتری را تجربه می‌کنند. این یافته همسو با پژوهش بروس (۲۰۰۷) و تاپین تانر و همکاران (۲۰۰۵) است. بسیاری از پژوهش‌ها به این نتیجه دست یافته اند که بر اثر تغییراتی در روابط انسانی و اجتماعی در دوران دانشجویی رخ می‌دهد، انتظارات و نقش‌های جدیدی نیز بوجود می‌آید. قرار گرفتن در چنین شرایطی اغلب با فشار و نگرانی توأم است (اندرو^۵ و ویلدینگ^۶، ۲۰۰۴). دانشجو در حساس ترین دوران رشد در محیط آموزشی با چالش‌ها و بحران‌های بیشماری روبرو می‌شود که بر سلامت وی تأثیر می‌گذارد. به طور کلی سلامت روانی حرکتی است که از سوی ناتوانی به سوی به سوی بازتوانی و بهبود کامل جسمانی، روانی، اجتماعی و ایجاد روابط موزون و هماهنگ با دیگران را به دنبال داشته

1. Lapsley

2. Zhang

3. Gan

4. Cham

5. Andrews

6. Wilding

باشد، سلامت روانی گفته می شود (کروتز^۱، گینسبرگ^۲ و ویلیامسون^۳، ۲۰۰۹). از طرف دیگر دانشجویان دختر بومی در مقایسه با دانشجویان دختر غیربومی از میانگین حمایت اجتماعی بالاتری برخوردارند. به نظر دوری از خانواده در دانشجویان دختر غیر بومی حمایت اجتماعی آنها را کاهش داده و کم شدن حمایت اجتماعی موجب کاهش سلامت روانی در دانشجویان خواهد گردید. نتایج این مطالعه هم درباره متغیر سلامت روان به همین نتیجه دست یافت. به این صورت که، دانشجویان بومی به دلیل دوری از خانه و خانواده از حمایت خانواده برخوردار نیستند و در نتیجه دارای میزان سلامت روان پائینی هستند نسبت به دانشجویان دختر بومی که در کنار خانواده خود مشغول به تحصیلند. که این پژوهش با یافته‌ی حسینی و موسوی (۱۳۸۳) همسو و همخوان است.

منابع

- باوی، سعید. (1383) رابطه بین خودبیمارانگاری با حمایت اجتماعی در بین زنان و مردان شهرستان اهواز. پایان نامه کارشناسی ارشد روان شناسی عمومی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اهواز.
- پایندان، طیبه. (1389) مقایسه تاب آوری، سلامت روان، پرخاشگری و عملکرد تحصیلی دانش آموزان دختر دبیرستانی خانواده های طلاق و عادی شهر اهواز با کنترل وضعیت اجتماعی - اقتصادی. پایاننامه کارشناسی ارشد روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز.
- حسینی، حمزه و موسوی، میرحسین. (1383) مقایسه وضعیت سلامت روانی دانشجویان کارآموز پزشکی و پیراپزشکی. مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی گرگان. سال ششم، شماره 13، 101-107.
- حیدرئی، علیرضا، احتشام زاده، پروین، مرعی، ماندانا (1389) رابطه شدت بی خوابی، کیفیت خواب، خواب آلودگی و اختلال در سلامت روان با عملکرد تحصیلی در دختران، فصلنامه علمی پژوهشی زن و فرهنگ، سال اول، شماره چهارم، ص. 65-76
- حیدری خواه، راضیه (۱۳۹۰) مقایسه دانش آموزان دبیرستانی دختر دارای مادران با سبک های فرزندپروری متفاوت از لحاظ دل بستگی به مادر، خودکارآمدی، احساس تنهایی و عملکرد تحصیلی در شهرستان خرم آباد. پایاننامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید چمران اهواز.
- رحمانپور، لیلا. (۱۳۸۴). فرایند تیم سازی در سازمانها. ماهنامه علمی - آموزشی تدبیر، سال ۱۴، شماره ۱۳۱.
- سادوک، بنیامین و سادوک، گرب. (2007) خلاصه ی روانپزشکی: علوم رفتاری-روانپزشکی بالینی. ترجمه ی فرزین رضاعی. (1389) تهران: انتشارات ارجمند.

1. Kreutz

2. Ginsborg

3. Williamon

عباسی زاده، زهرا. (1389) هوش فرهنگی؛ سازگاری با ناهمگون‌ها. ماهنامه تدبیر.

عندلیب، مازیار. (1390) بررسی رابطه بین اضطراب اجتماعی، سبک‌های دلبستگی، باورهای غیرمنطقی، هوش هیجانی و ابزار وجود با احساس غربت در دانشجویان غیر بومی در دانشجویان غیر بومی دانشگاه شهید چمران. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید چمران اهواز.

نعامی، عبد الزهرا. (1388) رابطه‌ی بین کیفیت تجارب یادگیری با فرسودگی تحصیلی دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه شهید چمران اهواز. مجله‌ی مطالعات روان‌شناختی، دوره‌ی پنجم، شماره‌ی سوم، پاییز 1388.

یعقوبی، ابوالقاسم، فرهادی، مهران، قنبری، نیک‌زاد و کاکابرایی، کیوان. (1387) بررسی رابطه هوش هیجانی با احساس غربت و سلامت عمومی دانشجویان. فصلنامه روانشناسی دانشگاه تبریز، سال نهم، شماره 3، 135-151.

- Andrews, B., Wilding, J. M. (2004). The relation of depression and anxiety to life-stress and achievement in student. *Br Journal Psychol*, 95 (4), 509-521.
- Benn, L., Harvey. J. E., Gilbert, P., & Irons. C. (2005). Social rank, interpersonal trust and recall of parental rearing in relation to homesickness. *Personality and individual differences*. 8(38), 1813-1822.
- Breso, E, Salanova, M & Schoufeli, B, (2007). In search of the third dimension of Burnout, *Applied psychology*, 56 (3), 460-472.
- Bruce, S. P. (2009). Recognizing stress and avoiding burnout. *Currrents in Pharmacy Teaching and Learning*, 1(1), 57-64.
- Elhageen, A. M. (2004). Effect of interaction between parental treatment styles and peer relation in classroom on the feeling of loneliness among deaf children in Egyptian schools. Unpublished M.D Dissertation, Eberhard-Karls- University.
- Earley, P.C., & Ang, s. (2003). *Cultural Intelligence : individual interactions across cultures*. Stanford, CA. Stanfons Business Books.
- Earley, P.C., & Peterson, S. R. (2004). The elusive cultural chameleon : "cultural intelligence as a new Approache to intercultural training for the global manager". *Academy of Management Learning and Education* , 27 (3) ,76 – 84.
- Kreutz, G., Ginsborg, J. & Williamon, A. (2009). Health-promoting behaviours in conservatoire students. *Higher Education Research and Development*, 26 (1) ,47 – 60.
- Mendersheid, R., Ryff, C., Freeman, E., Mckinight. R., Dhingra, s., & Strine, T. (2010). Evolving definitions of mental illness and wellness. *Preventing Chronic Disease*, 7, 1-6.
- Moneta, G. B. (2011). Need for achievement, burnout, and intention to leave: Testing an occupational model in educational settings. *Personality and Individual Differences*, 50(2), 274-278
- Retteck., S.L. (2003). The mental health of student in higher Education. *Journal of Psychology*. 5(4), 80-89.
- Salmela-Aro, K., & Naatanen, P. (2005). *PPI: Nuorten kouluuupumus-mentelma. Adoloscanta school burnout method*, Helsinki, Finland, Edita.
- Toppinen-Tanner, S., Ojaarvi, A., Vaananen, A., Kalimo, R., & Jappinen, P. (2005). Burnout as a predictor of medically certified sick-leave absences and their diagnosed causes. *Behavioral Medicine*, 31, 18-27.
- Zhang, Y., Gan, Y., & Cham, H. (2007). Perfectionism, academic burnout and engagement among Chinese college students: A structural equation modeling analysis. *Personality & Individual Differences*, 43(6), 1529-1540.