

بررسی نقش تحمل ابهام و شکفتگی در پیش‌بینی درگیری تحصیلی دانشجویان

فرناز رادمهر^۱، جهانگیر کرمی^۲

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۵/۳۰

تاریخ وصول: ۱۳۹۸/۰۱/۲۵

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی نقش تحمل ابهام و شکفتگی در پیش‌بینی درگیری تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی بود. پژوهش حاضر یک مطالعه توصیفی-تحلیلی از نوع همبستگی بر روی کلیه دانشجویان رشته‌های مامایی، پرستاری، بهداشت و پیراپزشکی مشغول به تحصیل دانشگاه علوم پزشکی کرمانشاه در نیم سال اول سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ بود. حجم نمونه بر اساس جدول کرجسی و مورگان ۲۱۹ نفر (۵۳/۹ درصد دختر و ۴۶/۱ درصد پسر) و به صورت نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. ابزارهای مورد استفاده شامل پرسشنامه‌های درگیری تحصیلی شافلی و همکاران (۱۹۹۶)، تحمل ابهام مک‌لین (۱۹۹۳) و شکفتگی دینر و بیسواز دینر (۲۰۰۸) بود. داده‌ها با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون، تحلیل رگرسیون چندگانه به روش گام‌به‌گام و آزمون t گروه‌های مستقل مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. نتایج نشان داد در بین دختران، تحمل ابهام ($p < 0/01$) و شکفتگی ($p < 0/01$) با درگیری تحصیلی رابطه مثبت و معناداری داشتند. همچنین در بین پسران نیز بین شکفتگی با درگیری تحصیلی ($p < 0/01$) رابطه مثبت و معناداری مشاهده شد ولی بین تحمل ابهام با درگیری تحصیلی رابطه معناداری وجود نداشت. نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون چندگانه به روش گام‌به‌گام نیز نشان داد، در بین دختران، متغیرهای تحمل ابهام و شکفتگی با هم ۱۶ درصد و در بین پسران شکفتگی ۱۲ درصد واریانس درگیری تحصیلی را پیش‌بینی نمودند. از سویی دیگر نتایج t گروه‌های مستقل نشان داد که تحمل ابهام، شکفتگی و درگیری تحصیلی در بین دانشجویان دختر و پسر تفاوت معناداری وجود دارد به طوری که تحمل ابهام، شکفتگی و درگیری تحصیلی در بین دختران بیش‌تر از پسران بود ($p < 0/001$). نتایج این پژوهش می‌تواند به برنامه‌ریزان و مجریان آموزش عالی، جهت اتخاذ سیاست‌های مناسب آموزشی، به منظور درگیری تحصیلی دانشجویان و عوامل مؤثر بر آن یاری رساند.

۱. دانشجوی گروه دکتری روان‌شناسی، دانشگاه رازی، کرمانشاه، ایران.

۲. دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه رازی، کرمانشاه، ایران. (نویسنده مسئول) radmehr.f12@gmail.com

واژگان کلیدی: تحمل ابهام، شکفتگی، درگیری تحصیلی، دانشجویان.

مقدمه

آموزش عالی از نهادهای مؤثر در توسعه همه‌جانبه کشور است که می‌تواند با زمینه‌سازی تولید و تعمیق دانش، موجبات تداوم یادگیری و موفقیت تحصیلی را فراهم آورد (خرمی‌نیا، ۱۳۷۸). یکی از عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی و یکی از مفاهیمی که در سال‌های اخیر توسط پژوهشگران مورد چالش واقع شد، مفهوم درگیری تحصیلی^۱ است (سماوی، ابراهیمی و جاودان، ۱۳۹۵). نظریه درگیری تحصیلی توسط آستین^۲ در سال ۱۹۸۴ گسترش پیدا کرد (آستین، ۱۹۹۹). درگیری تحصیلی سازه‌ای است که اولین بار برای درک و تبیین افت و شکست تحصیلی مطرح گردید و به‌عنوان پایه و اساسی برای تلاش‌های اصلاح‌گرایانه در حوزه تعلیم و تربیت مدنظر قرار گرفت که عامل بسیار مهمی در رسیدن به تجربه یادگیری است که موفقیت تحصیلی دانشجویان را به شکل غیرمستقیم تضمین می‌نماید (فردریکس، بلومنفلد و پریس^۳، ۲۰۰۴؛ شاری^۴ و همکاران، ۲۰۱۴ و پیترانن، سویی و پیهالتو^۵، ۲۰۱۴).

فرهنگ دانشگاه تأثیر مستقیمی بر درگیری تحصیلی دارد. دانشجویانی که گرایش مثبت به دانشگاه دارند، اهداف مشخصی دارند و تجربیات مثبتی را از خود گزارش می‌دهند (اسکالسکی^۶، ۲۰۰۹). درگیری تحصیلی مکانیسم ارتباطی بین محیط و نتایج تحصیلی است. همچنین، ارتباط با دیگران به دانشجویان کمک می‌کند تا انگیزش و درگیری تحصیلی بالاتر و پیشرفت تحصیلی بهتری داشته باشند (زیمرگمبک^۷ و همکاران، ۲۰۰۶). درگیری تحصیلی شکل‌ها و شیوه‌های زیادی را شامل درگیری به گستره فعالیت دانشجویان در تکالیف یادگیری (ریو^۸، ۲۰۱۲)، میزان درگیری و کیفیت تلاش آن‌ها در فعالیت‌های دانشگاهی و

-
1. academic engagement
 2. Astin
 3. Fredericks., Blumenfeld., & Paris
 4. Shaari
 5. Pietarinen., Soini., & Pyhalto
 6. Skalsky
 7. Zimmer-Gembeck
 8. Reeve

فعال بودن آن‌ها در کلاس درس (اپلتون^۱ و همکاران، ۲۰۱۳) و انطباق‌پذیری آن‌ها با فرهنگ دانشگاه و ارتباط خوب آن‌ها با اساتید و همسالان (شاری و همکاران، ۲۰۱۴) در برمی‌گیرد. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که اگر بتوان یادگیرنده را هر چه بیش‌تر درگیر مسائل تحصیلی و تکالیف یادگیری نمود، بیش‌تر می‌توان به موفقیت علمی و کاهش افت تحصیلی او امیدوار بود (قدم‌پور، میرزایی‌فر و سبزیان، ۱۳۹۳). باید در نظر داشت که دانشجویان در یادگیری درگیر نمی‌شوند، بلکه آن‌ها در تکالیف، فعالیت‌ها و تجاربی درگیری می‌شوند که منجر به یادگیری می‌شود. این درگیری بیانگر ورود فعال فرد در یک تکلیف یا فعالیت است. به عبارت دیگر می‌توان درگیری تحصیلی را از معنایی که تکلیف برای دانشجویان دارد، موردبررسی قرار داد. زمانی که تکلیف برای یادگیرنده معنا و ارزش داشته باشد، توجه او را به خود جلب می‌کند و یادگیرنده نوعی تعهد نسبت به این تکلیف و فعالیت‌ها احساس می‌کند. این احساس تعهد باعث می‌شود که یادگیرنده برای اتمام تکالیف تلاش کند، لذا توجه و تعهد دو بعد مهم از درگیری تحصیلی هستند (اسکلکتی^۲، ۲۰۰۵). این که چه نوع تکالیفی موردتوجه یادگیرنده قرار گرفته و برای او ارزشمند و معنادار جلوه می‌کند تا حدود زیادی به ویژگی‌های شخصیتی او بستگی دارد. یکی از این ویژگی‌ها قدرت تحمل ابهام^۳ یادگیرنده است. بر اساس نتایج پژوهشگران بین تحمل ابهام و درگیری تحصیلی رابطه وجود دارد و مدرسان باید در موقعیت‌های آموزشی به این ساختار شخصیتی توجه کنند (شاطریان‌محمدی، علیزاده و نیکوکار، ۱۳۹۲). تحمل ابهام یک متغیر شخصیتی است که در ادبیات روان‌شناسی جدید به‌واسطه استنباط‌های مختلف، خود را به شکل‌های خاص نشان داده است و به فرآیندی اشاره دارد که فرد اطلاعات را در موقعیت مبهم مورد پردازش قرار داده و به این اطلاعات با مجموعه‌ای از واکنش‌های شناختی، هیجانی و رفتاری پاسخ می‌دهد (شاطریان‌محمدی و همکاران، ۱۳۹۲). تحمل ابهام، پذیرفتن عدم قاطعیت به‌عنوان بخشی از زندگی، توانایی ادامه حیات با دانش ناقص و تمایل به آغاز فعالیتی مستقیم بدون آن است که شخص بداند آیا موفق خواهد شد یا خیر (آنتونیک^۴، ۲۰۰۹). سهم معنادار سازه تحمل ابهام در کنار دیگر متغیرهای دخیل در آموزش، می‌تواند به مدرسان این آگاهی را بدهد که

1. Appleton.
2. Schlechty
3. tolerance of ambiguity
4. Antonic

علی‌رغم وجود تمامی شرایط، به ساختار شخصیتی یادگیرندگان نیز باید توجه شود. وقتی فرد یا گروهی با مجموعه‌ای از روش‌های ناآشنا، پیچیده و نامفهوم مواجه می‌شود، دچار ابهام می‌شود؛ در این شرایط این ویژگی شخصیتی فرد است که تعیین می‌کند او تا چه اندازه می‌تواند با موقعیتی که پایان آن نامشخص است، مقابله‌ای موفقیت‌آمیز داشته باشد (سعیدی مبارکه و احمدپور، ۱۳۹۱).

از دیگر عوامل مرتبط با درگیری تحصیلی می‌توان به شکفتگی اشاره نمود. شکفتگی با تمرکز، توجه و تعهد نسبت به تکلیف که از ویژگی‌های اصلی درگیری تحصیلی^۱ هستند، به‌طور مثبت با هم رابطه دارند (کیس، ۲۰۰۲) شکفتگی سازه‌ای در روان‌شناسی مثبت است که به نوع زندگی کردن توأم با خوش‌بینی دائمی در عملکردهای انسان اشاره دارد و به‌صورت ضمنی به نیکی، زاینده‌گی، رشد و انعطاف‌پذیری دلالت می‌کند (فردریکسون^۲، ۲۰۰۴). شکفتگی نمودی از زندگی ذهنی است که دارای سطوح بالای بهزیستی هیجانی هستند، تمایل به زندگی هدفمند دارند، همه ویژگی‌های خود را می‌پذیرند، احساس خودگردانی و استقلال دارند، دارای قدرت کنترل درونی هستند. دانشجویان دارای سطح بالای شکفتگی، می‌توانند تمرکز و توجه خود را به‌خوبی بر روی تکالیف حفظ کنند (کیس، ۲۰۰۲). با مرور پیشینه پژوهش، مطالعاتی که نقش تحمل ابهام و شکفتگی در پیش‌بینی درگیری تحصیلی مورد بررسی قرار دهد، یافت نشد، اما تا حدودی می‌توان به چند نمونه پژوهشی مشابه اشاره نمود، برای مثال شاطریان‌محمدی و همکاران، (۱۳۹۲) در پژوهش خود که به بررسی تأثیر تحمل ابهام بر باورهای فراشناختی و درگیری تحصیلی دانشجویان پرداختند به این نتیجه رسیدند که تحمل ابهام باعث افزایش درگیری تحصیلی دانشجویان می‌شود. شریف‌موسوی (۱۳۹۴) در تحقیق خود که به مطالعه رابطه تاب‌آوری تحصیلی و درگیری تحصیلی در هنرستان‌های شهر قم بود به این نتیجه رسیدند که تاب‌آوری تحصیلی رابطه مثبت و معناداری با درگیری تحصیلی دارد. مرادی‌سیاه‌افشادی، قاسمی و قمرانی (۱۳۹۴) در مطالعه خود که به بررسی روایی و پایایی مقیاس شکفتگی و تعیین رابطه شکفتگی با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان دانشکده پزشکی بود به این نتیجه رسیدند که شکفتگی با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبتی دارد. غلامعلی‌لواسانی و مهدی‌پورمارالانی (۱۳۹۴) در پژوهش

1. academic engagement
2. Fredrickson

که به بررسی دل‌بستگی به معلم و درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان دختر و پسر به این نتیجه رسیدند که میزان درگیری تحصیلی در بین دو گروه دختر و پسر تفاوت وجود دارد. زارعی و خشوعی (۱۳۹۵) در مطالعه خود که به بررسی رابطه اهمال‌کاری تحصیلی با باورهای فراشناختی، تنظیم هیجان و تحمل ابهام در دانشجویان بود به این نتیجه رسید که بین دانشجویان دختر و پسر از لحاظ میزان تحمل ابهام تفاوت معنادار وجود ندارد. مرادی، قاسمی، قمرانی و بهنام‌نژاد (۱۳۹۳) در تحقیق خود که به مقایسه میزان شکفتگی در دانشجویان دختر و پسر دانشکده علوم پزشکی بود به این نتیجه رسیدند که بین دانشجویان دختر و پسر از لحاظ شکفتگی تفاوت معنادار وجود دارد. امروزه درگیری تحصیلی یکی از متغیرهای مهم در حوزه آموزش و یادگیری است که به‌عنوان یکی از اهداف مهم نظام تعلیم و تربیت، شناخت عوامل زمینه‌ساز آن ضرورت دارد. لذا این پژوهش با هدف بررسی نقش تحمل ابهام و شکفتگی در پیش‌بینی درگیری تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی انجام گرفت.

روش

روش پژوهش حاضر با توجه به ماهیت موضوع و اهداف موردنظر ارتباط تحمل ابهام و شکفتگی با درگیری تحصیلی، توصیفی از نوع همبستگی است و از سویی دیگر مقایسه تحمل ابهام، شکفتگی و درگیری تحصیلی در بین دانشجویان دختر و پسر، علی-مقایسه‌ای است. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانشجویان رشته‌های مامایی، پرستاری، بهداشت و پیراپزشکی مشغول به تحصیل دانشگاه علوم پزشکی کرمانشاه که در نیم‌سال اول سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ مشغول به تحصیل بودند. برای انتخاب نمونه تعداد ۲۱۹ نفر طبق جدول کرجسی و مورگان^۱ با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای به این صورت که از بین دانشکده‌های دانشگاه، ابتدا دو دانشکده [پیراپزشکی و پرستاری]، بعد از بین دانشکده‌های مذکور پنج کلاس به صورت تصادفی انتخاب شد. با انتخاب تصادفی آزمودنی‌ها در سطح دانشکده‌ها، از دانشجویان به منظور همکاری دعوت شد و پس از اعلام رضایت، پرسشنامه‌ها در اختیار آنان برای تکمیل شدن قرار گرفت. معیارهای ورود به مطالعه عبارت بودند از: داوطلب بودن جهت شرکت در پژوهش، دانشجویان دختر و پسر که در

1. Krejsi & mourghan

نیمسال اول سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ مشغول به تحصیل بودند و ملاک خروج عدم رضایت آزمودنی‌ها برای شرکت در پژوهش بود. داده‌ها با استفاده از میانگین و انحراف معیار، ضریب همبستگی پیرسون، تحلیل رگرسیون چندگانه به روش گام‌به‌گام و آزمون t گروه‌های مستقل و از طریق نرم‌افزار آماری SPSS نسخه ۲۱ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

ابزارهای جمع‌آوری داده‌ها

پرسشنامه تحمل ابهام: این پرسشنامه توسط مک‌لین در سال ۱۹۹۳ برای ارزیابی تحمل ابهام ساخته شده که شامل ۱۳ گویه است که پاسخ‌دهی به آن بر اساس طیف لیکرت ۵ گزینه‌ای از بسیار مخالفم (۱) تا بسیار موافقم (۷) انجام می‌شود، اما گویه‌های ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۹، ۱۱ و ۱۲ نمره وارونه دارند یعنی از بسیار مخالفم (۵) تا بسیار موافقم (۱) نمره‌گذاری می‌شوند. نمره بین ۱۵ تا ۳۰ تحمل ابهام پایین، ۳۰ تا ۴۵ تحمل ابهام متوسط و نمره بالاتر از ۴۵ تحمل ابهام بالا است. مک‌لین (۱۹۹۳) پایایی درونی مناسبی ۰/۸۲ گزارش نمود؛ و روایی آزمون را مورد تأیید قرار داد. او همبستگی این پرسشنامه را با پرسشنامه‌های دیگر همگرا، بررسی کرده است (در مقیاس ۱۶ آیتمی بودنر ۰/۶، در مقیاس ۸ آیتمی استوری و آلدراگ ۰/۷۱ و در مقیاس ۲۰ آیتمی مک‌دونالد ۰/۵۸ بوده است). همچنین او پایایی درونی مناسب ۰/۸۲ را برای پرسشنامه ۱۳ ماده‌ای گزارش نمود. فیضی، محبوبی، زارع و مصطفایی (۱۳۹۱) روایی محتوایی این پرسشنامه را از طریق روایی سازه ۰/۴۸ و پایایی این پرسشنامه را از طریق آلفای کرونباخ ۰/۸۵ به دست آوردند. در پژوهش بابایی، مکتبی، بهروزی و آتش‌افروز (۱۳۹۵) پایایی پرسشنامه از طریق آلفای کرونباخ ۰/۸۱۸ و از روش تنصیف ۰/۷۸۲ به دست آمده است. همچنین روایی پرسشنامه از طریق تحلیل عاملی تأییدی، مورد تأیید است. در پژوهش حاضر نیز میزان پایایی با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای این مقیاس ۰/۶۹ به دست آمد.

پرسشنامه شکفتگی: این پرسشنامه توسط دینر و بیسوازدینر (۲۰۰۸) طراحی و ساخته شده که شامل ۸ گویه است که پاسخ‌دهی به آن بر اساس طیف لیکرت هفت گزینه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۷) انجام می‌شود. نمونه‌ای از سؤالات این پرسشنامه عبارت‌اند از: "زندگی هدفمند و با معنایی دارم" یا "عمیقاً به فکر شادی دیگران هستم". حداقل و حداکثر نمره مقیاس به ترتیب ۸ و ۵۶ است و نمره بالاتر بیانگر میزان شکفتگی بالاتر است.

روایی مقیاس شکفتگی، از طریق روایی صوری و محتوایی به شیوه داوری تخصصی و از حیث انطباق با بنیان نظری آن توسط ۳ تن از متخصصان روان‌شناسی صورت گرفته است (مرادی‌سیاه‌افشادی و همکاران، ۱۳۹۴). به منظور مطالعه پایایی این مقیاس، مرادی‌سیاه‌افشادی و همکاران (۱۳۹۴) با استفاده از روش‌های همسانی درونی ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۲ و ضریب پایایی به روش تنصیف ۰/۸۰ را به دست آوردند. در پژوهش حاضر نیز میزان پایایی با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای این مقیاس ۰/۶۵ به دست آمد. پرسشنامه درگیری تحصیلی: این پرسشنامه توسط شافلی و همکاران (۱۹۹۶) ساخته شد که میزان درگیری دانشجویان را در فعالیت‌های تحصیلی می‌سنجد (۴۳). این پرسشنامه دارای ۱۷ ماده است. سؤال‌ها با یک مقیاس لیکرت هفت‌درجه‌ای (از صفر تا شش) درجه‌بندی شدند. همچنین، همبستگی بین درگیری تحصیلی با فرسودگی منفی بود و شاخص‌های برازش، روایی مناسبی را برای این پرسشنامه نشان دادند. در پژوهش حاضر نیز میزان پایایی با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای این مقیاس ۰/۷۶ به دست آمد.

یافته‌ها

از مجموع ۲۱۹ نفر آزمودنی شرکت‌کننده در پژوهش ۱۱۸ نفر را دانشجویان دختر (۵۳/۹ درصد) و ۱۰۱ نفر را دانشجویان پسر (۴۶/۱ درصد) تشکیل دادند. دانشکده مامایی ۱۹ نفر دختر، پرستاری ۵۰ نفر (۲۱ دختر و ۲۹ پسر) بهداشت ۶۶ نفر (۳۴ دختر و ۳۲ پسر)، پیراپزشکی ۸۴ نفر (۴۴ دختر و ۴۰ پسر) دانشجو را به خود اختصاص دادند. اطلاعات توصیفی شامل میانگین و انحراف معیار متغیرهای مورد بررسی در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. شاخص‌های آمار توصیفی متغیرهای درگیری تحصیلی، تحمل ابهام و شکفتگی

جنسیت	متغیر	حداقل نمره	حداکثر نمره	میانگین \pm انحراف معیار
دختر	درگیری تحصیلی	۳۴/۰۶	۸۷/۲۴	۱۰/۰۵ \pm ۶۳/۸۱
	تحمل ابهام	۲۷/۱۵	۵۹/۳۱	۶/۳۷ \pm ۴۵/۲۳
	شکفتگی	۱۳/۲۵	۴۹/۶۳	۶/۹۹ \pm ۳۴/۵۶
پسر	درگیری تحصیلی	۳۱/۰۶	۸۱/۲۹	۹/۷۹ \pm ۵۵/۵۸
	تحمل ابهام	۱۸/۳۱	۵۵/۳۸	۷/۲۷ \pm ۴۰/۹۲
	شکفتگی	۱۸/۲۵	۴۳/۶۳	۶/۵۴ \pm ۲۹/۶۲

جهت سنجش رابطه متغیرهای تحمل ابهام، شکفتگی با درگیری تحصیلی از آزمون ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد که نتایج آن در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. ماتریس ضرایب همبستگی متغیرهای تحمل ابهام، شکفتگی و درگیری تحصیلی

جنسیت	متغیرهای پژوهش	۱	۲	۳
	درگیری تحصیلی	۱		
دختر	تحمل ابهام	۰/۳۲۴***	۱	
	شکفتگی	۰/۲۸۹**	۰/۱۷۸	۱
	درگیری تحصیلی	۱		
پسر	تحمل ابهام	۰/۰۶۷	۱	
	شکفتگی	۰/۳۴۹***	۰/۰۷۳	۱

همان‌طور که نتایج حاصل از جدول ۲ نشان می‌دهد در بین دختران بین تحمل ابهام با درگیری تحصیلی رابطه مثبت معنی‌دار ($r=0/324$) در سطح $P<0/01$ و بین شکفتگی با درگیری تحصیلی رابطه مثبت معنی‌دار ($r=0/289$) در سطح $P<0/01$ وجود دارد. از سویی دیگر در میان پسران بین تحمل ابهام با درگیری تحصیلی رابطه معنی‌داری وجود نداشت، ولی بین شکفتگی با درگیری تحصیلی رابطه مثبت معنی‌دار ($r=0/349$) در سطح $P<0/01$ مشاهده گردید. برای پیش‌بینی درگیری تحصیلی بر اساس تحمل ابهام و شکفتگی از تحلیل رگرسیون چندگانه به روش گام‌به‌گام استفاده گردید که نتایج آن در جدول ۳ و ۴ نشان داده شده است.

جدول ۳. نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه گام‌به‌گام برای پیش‌بینی درگیری تحصیلی بر اساس تحمل ابهام و شکفتگی

جنسیت	مدل	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	R	R ²
دختر	۱	رگرسیون	۱۲۳۷/۹۲	۱	۱۲۳۷/۹۲	۱۳/۵۷	۰/۰۰۱	۰/۳۲۴	۰/۱۰۵
		باقی‌مانده	۱۰۵۷۹/۸۱	۱۱۶	۹۱/۲۰				
		کل	۱۱۸۱۷/۷۴	۱۱۷					
	۲	رگرسیون	۱۸۹۳/۵۴	۲	۹۴۶/۷۷	۱۰/۹۷	۰/۰۰۱	۰/۴۰۰	۰/۱۶۰
	باقی‌مانده	۹۹۲۴/۱۹	۱۱۵	۸۶/۲۹					
	کل	۱۱۸۱۷/۷۴	۱۱۷						
پسر	۱	رگرسیون	۱۱۷۰/۶۶	۱	۱۱۷۰/۶۶	۱۳/۷۶	۰/۰۰۱	۰/۳۴۹	۰/۱۲۲
		باقی‌مانده	۸۴۲۱/۱۱	۹۹	۸۵/۰۶				

کل ۹۵۹۱/۷۸ ۱۰۰

جدول ۴. نتایج ضرایب مربوط به رگرسیون چندگانه به روش گام‌به‌گام

جنسیت	مدل	B	خطای استاندارد	Beta	T	ضرایب غیراستاندارد	ضرایب استاندارد	سطح معناداری
دختر	۱	مقدار ثابت	۴۰/۷۱	۶/۳۳	۶/۴۳	$p < ۰/۰۱$		
		تحمل ابهام	۰/۵۱۱	۰/۱۳۹	۰/۳۲۴	۳/۶۸	$p < ۰/۰۱$	
	۲	مقدار ثابت	۳۱/۸۶	۶/۹۴	۴/۵۸	$p < ۰/۰۱$		
		تحمل ابهام	۰/۴۴۴	۰/۱۳۷	۰/۲۸۱	۳/۲۳	$p < ۰/۰۱$	
پسر	۱	شکفتگی	۰/۳۴۴	۰/۱۲۵	۰/۲۳۹	۲/۷۵	$p < ۰/۰۱$	
		مقدار ثابت	۴۰/۰۸	۴/۲۷	۹/۳۷	$p < ۰/۰۱$		
	۲	شکفتگی	۰/۵۲۳	۰/۱۴۱	۰/۳۴۹	۳/۷۱	$p < ۰/۰۱$	
		مقدار ثابت	۴۰/۰۸	۴/۲۷	۹/۳۷	$p < ۰/۰۱$		

همان‌طور که نتایج حاصل از جدول ۳ و ۴ نشان می‌دهد که در بین دختران در گام نخست تحمل ابهام توانست ۱۰/۵ درصد واریانس درگیری تحصیلی را پیش‌بینی کند ($P < ۰/۰۱$) و در گام دوم با اضافه شدن متغیر شکفتگی این میزان به ۱۶ درصد افزایش یافت ($P < ۰/۰۱$)، در بین این دو مؤلفه به ترتیب تحمل ابهام ($\beta = ۰/۲۸۱$) و شکفتگی ($\beta = ۰/۲۳۹$) به صورت مثبت، سهم معنی‌داری در پیش‌بینی درگیری تحصیلی دانشجویان داشتند. از سویی دیگر در بین پسران در گام نخست شکفتگی توانست ۱۲ درصد واریانس درگیری تحصیلی را پیش‌بینی کند ($P < ۰/۰۰۱$ ، $\beta = ۰/۳۴۹$)، در حالی که تحمل ابهام قادر به تبیین واریانس درگیری تحصیلی نبود.

برای مقایسه دانشجویان در متغیرهای درگیری تحصیلی، تحمل ابهام و شکفتگی از t گروه‌های مستقل استفاده گردید که نتایج آن در جدول ۵ ارائه گردیده است.

جدول ۵. مقایسه دانشجویان دختر و پسر در متغیرهای مورد مطالعه

متغیرها	جنس	میانگین \pm انحراف معیار	تعداد	T	سطح معنی‌داری
درگیری تحصیلی	دختر	۱۰/۰۵ \pm ۶۳/۸۱	۱۱۸	۶/۱۱	۰/۰۰۱
	پسر	۹/۷۹ \pm ۵۵/۵۸	۱۰۱		
تحمل ابهام	دختر	۶/۳۷ \pm ۴۵/۲۳	۱۱۸	۴/۶۸	۰/۰۰۱
	پسر	۷/۲۷ \pm ۴۰/۹۲	۱۰۱		
شکفتگی	دختر	۶/۹۹ \pm ۳۴/۵۶	۱۱۸	۵/۳۷	۰/۰۰۱
	پسر	۶/۵۴ \pm ۲۹/۶۲	۱۰۱		

نتایج جدول ۵ نشان می‌دهد که بین دانشجویان دختر و پسر در متغیرهای درگیری تحصیلی، تحمل ابهام و شکفتگی تفاوت معنی‌داری وجود دارد، به نحوی که میزان درگیری تحصیلی، تحمل ابهام و شکفتگی در بین دختران بیشتر از پسران است ($P < 0/001$).

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش تحمل ابهام و شکفتگی در پیش‌بینی درگیری تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی انجام گرفت. یافته‌های پژوهش نشان داد که در میان دختران بین تحمل ابهام با درگیری تحصیلی رابطه مثبت معنی‌دار وجود دارد. از سویی دیگر در میان پسران بین تحمل ابهام با درگیری تحصیلی رابطه معنی‌داری وجود نداشت. اگرچه تاکنون پژوهشی به صورت مستقیم به این نتیجه اشاره نکرده است ولی تا حدودی می‌توان گفت این یافته پژوهشی در بین دختران با یافته‌های شاطریان‌محمدی و همکاران (۱۳۹۲) و شریف‌موسوی (۱۳۹۴) هماهنگ و همسو و در بین پسران ناهمسو و ناهماهنگ است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که نقش سازه تحمل ابهام در مباحث آموزشی غیرقابل‌انکار است. سهم معنادار این سازه در کنار دیگر متغیرهای دخیل در آموزش می‌تواند به مدرسان این آگاهی را بدهد که علی‌رغم وجود تمامی شرایط، به ساختار شخصیتی یادگیرندگان نیز باید توجه شود. در واقع زمانی که یادگیرندگان با قدرت تحمل متوسط و بالا از قبل، توسط مدرسین، از محتوا و روش‌های تدریس آگاه می‌شوند و برنامه‌های آموزشی به همراهی آنها تنظیم می‌گردد احساس مسئولیت بیش‌تری نموده و با انگیزه و تلاش بیش‌تری اقدام به یادگیری می‌نمایند. در تبیین احتمالی این مطلب می‌توان گفت تحمل ابهام، باعث سهولت در پذیرش گزاره‌هایی می‌شود که با نظام باورها و یا ساختار دانش فرد مغایرند. به همین دلیل

می‌توان تحمل ابهام را یکی از سبک‌های مهم یادگیری دانست (سعیدی مبارکه و احمدپور، ۱۳۹۱).

یافته دیگر پژوهش حاضر حاکی از رابطه معنادار شکفتگی با درگیری تحصیلی در بین دختران و پسران بود. این یافته پژوهشی نیز با پژوهش مرادی‌سیاه‌افشادی و همکاران (۱۳۹۴) هماهنگ و همسو بود. شکفتگی با تمرکز، توجه و تعهد نسبت به تکلیف یکی از ویژگی‌های اصلی درگیری تحصیلی است. دانشجویانی که برای انجام تکالیف هدفی می‌یابند، سطح بالاتری از شکفتگی را تجربه می‌کنند و توجه و تمرکز بیشتری برای انجام تکالیف دارند (کیس، ۲۰۰۲) و علاقه بیشتری برای ادامه تحصیل و متعاقباً امید بیشتری برای فارغ‌التحصیل شدن و یافتن شغل مناسب دارند (راسموسن، ۱۹۹۹).

در مطالعه ما همچنین بین دانشجویان پسر و دختر از لحاظ متغیرهای پژوهش، تفاوت معناداری نشان داده شد. به این صورت که میزان درگیری تحصیلی، تحمل ابهام و شکفتگی در بین دختران بیش‌تر از پسران دیده شد. این یافته پژوهش با یافته‌های غلامعلی‌لواسانی و مهدی‌پورمارالانی (۱۳۹۴) و مرادی و همکاران (۱۳۹۳) همسو و با پژوهش زارعی و خشوعی (۱۳۹۵) ناهمسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت دانشجویان دختر در مقایسه با دانشجویان پسر رغبت و علاقه بیش‌تری برای یادگیری در تکالیف تحصیلی دارند. دانشجویان دختر به دلیل ویژگی‌های شخصیتی، علاقه بیش‌تری به درس نشان داده و از طرفی هم در موقعیت‌های پیچیده تحصیلی، تحمل بیش‌تری به خرج می‌دهند و همین امر باعث می‌شود که در جریان تکالیف درسی و امور تحصیلی درگیری بیش‌تری به خرج دهند؛ بنابراین، به‌طور کلی می‌توان گفت دانشجویانی که تلاش بیش‌تری می‌کنند و پایداری بیش‌تری در تکالیف نشان می‌دهند و درخواست کمک ابزاری بیش‌تری می‌کنند، مطالب بیش‌تری را یاد گرفته و به سطوح بالاتری از یادگیری می‌رسند؛ چرا که درگیری تحصیلی به مشارکت فعال یادگیرنده در تکالیف و فعالیت‌های درسی اشاره دارد و دربردارنده مؤلفه‌های تأثیرگذاری است که باعث عملکرد و کیفیت بهتر یادگیری می‌شود. در انتها به مسئولان و برنامه‌ریزان نظام آموزش عالی توصیه می‌شود که تحمل ابهام و شکفتگی دانشجویان را به‌عنوان مؤلفه‌های مؤثر بر درگیری تحصیلی آنان بهبود بخشند، چرا که

زمینه‌های ارتقای موفقیت تحصیلی دانشجویان را که در آینده، نیروهای مدیر و تصمیم‌گیر جامعه خواهند بود؛ فراهم می‌آورد.

از محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به پیشینه محدود رابطه بین متغیرهای پژوهش و محدود شدن جامعه آماری به دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی کرمانشاه اشاره کرد که در تعمیم نتایج باید جانب احتیاط را رعایت کرد؛ انجام این پژوهش به روش همبستگی است که امکان تبیین روابط علی و معلولی بر اساس آن وجود ندارد، از این رو باید در تفسیر نتایج با احتیاط جلو رفت و دیگر این که این پژوهش فقط به صورت کمی انجام گردیده که اگر تغییر در هدف‌های تحقیق این امکان را فراهم می‌ساخت که از روش‌های کیفی نظیر مصاحبه‌های عمیق و نیمه ساخت یافته استفاده شود، نتایج کامل‌تری به دقت می‌آمد.

تقدیر و تشکر

بر خود لازم می‌دانیم تا بدین وسیله از کلیه مسئولین دانشگاه علوم پزشکی کرمانشاه و دانشجویان عزیزی که ما را در انجام این پژوهش یاری نمودند، مراتب تقدیر و تشکر را به عمل آوریم.

منابع

- بابایی، علی؛ مکتبی، غلامحسین؛ بهروزی، ناصر و آتش‌افروز، عسکر. (۱۳۹۵). تأثیر آموزش هوش موفق بر تفکر انتقادی و تحمل ابهام دانشجویان، *اصول بهداشت روانی*، ۱۸ (ویژه‌نامه)، ۳۸۷-۳۸۰.
- خرمی‌نیا، شعبانعلی. (۱۳۷۸). رابطه پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی مشهد با سابقه تحصیلی دوره آموزشی متوسطه آنان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه علوم پزشکی مشهد.
- زارعی، لایلا و خشوعی، مهدیه‌سادات. (۱۳۹۵). رابطه اهمال‌کاری تحصیلی با باورهای فراشناختی، تنظیم هیجان و تحمل ابهام در دانشجویان. *پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۲۲(۳)، ۱۱۳-۱۳۰.
- سعیدی‌مبارکه، مجید و احمدپور، علیرضا. (۱۳۹۱). رابطه سطح تحمل ابهام دانشجویان کامپیوتر با سطح نمرات دروس برنامه‌نویسی آن‌ها. *فصلنامه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۵(۴): ۲۲۲-۲۱۹.

سماوی، سیدعبدالوهاب؛ ابراهیمی، کلثوم و جاودان، موسی. (۱۳۹۵). بررسی رابطه درگیری‌های تحصیلی، خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستانی شهر بندرعباس. *راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۴(۷)، ۹۲-۷۲.

شاطریان محمدی، فاطمه؛ علیزاده، فاطمه و نیکوکار، اعظم. (۱۳۹۲). تأثیر تحمل ابهام بر باورهای فراشناختی و درگیری تحصیلی دانشجویان. *راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۱(۱)، ۳۲-۴۷.

شریف‌موسوی، فاطمه. (۱۳۹۴). تاب‌آوری تحصیلی و درگیری تحصیلی در هنرستان‌های قم. اولین همایش ملی پژوهش‌های نوین در حوزه علوم انسانی و مطالعات اجتماعی ایران، قم، مرکز مطالعات و تحقیقات اسلامی سروش حکمت رضوی.

غلامعلی‌لوسانی، مسعود و مهدی‌پورمارالانی، فرناز. (۱۳۹۴). دل‌بستگی به معلم و درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان دختر و پسر. *پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی*، ۶(۲)، ۱۱۹-۱۳۲.

فیضی، آوات؛ محبوبی، طاهر، زارع، حسین و مصطفایی، علی. (۱۳۹۱). رابطه هوش شناختی و تحمل ابهام با کارآفرینی در دانشجویان دانشگاه پیام نور استان آذربایجان غربی. *علوم رفتاری*، ۱۰(۴)، ۲۸۴-۲۷۶.

قدم‌پور، عزت‌اله؛ میرزایی‌فر، داود و سبزیان، سعیده. (۱۳۹۳). بررسی رابطه بین درگیری تحصیلی و افت تحصیلی در دانش‌آموزان پسر و دختر سال اول دبیرستان‌های شهر اصفهان (پیش‌بینی افت تحصیلی بر اساس درگیری تحصیلی). *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۰(۳۴)، ۲۴۷-۲۳۴.

مرادی سیاه‌افشادی، محبوبه؛ قاسمی، ندا و قمرانی، امیر. (۱۳۹۴). روایی و پایایی مقیاس شکفتگی و تعیین رابطه شکفتگی با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان دانشکده پزشکی، *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۵(۴۲)، ۳۳۷-۳۳۰.

مرادی، محبوبه؛ قاسمی، ندا؛ قمرانی، امیر و بهنام‌نژاد، نسرین. (۱۳۹۳). مقایسه میزان شکفتگی در دانشجویان دختر و پسر دانشکده علوم پزشکی. دومین همایش ملی پژوهش و درمان در روان‌شناسی بالینی، تربت‌جام، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تربت‌جام.

- Antoncic, B. (2009). The entrepreneur's general personality traits and technological developments. *World Academy of Science, Engineering and Technology*, 53, 236241.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of school psychology*, 44(5), 427-445.
- Astin, A. W. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of college student personnel*, 25(4), 297-308.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74(1), 59-109.
- Fredrickson, B. L. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B: Biological Sciences*, 359(1449), 1367-1377.
- Keyes, C. L. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of health and social behavior*, 207-222.
- Pietarinen, J., Soini, T., & Pyhältö, K. (2014). Students' emotional and cognitive engagement as the determinants of well-being and achievement in school. *International Journal of Educational Research*, 67, 40-51.
- Rasmussen, D. B. (1999). Human flourishing and the appeal to human nature. *Social Philosophy and Policy*, 16(1), 1-43.
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 149-172). Springer, Boston, MA.
- Schaufeli, W. B. (1996). Maslach Burnout Inventory-General Survey (MBIGS). *Maslach burnout inventory manual*.
- Schlechty, P. C. (2005). Creating great schools six critical systems at the heart of educational innovation.
- Shaari, A. S., Yusoff, N. M., Ghazali, I. M., Osman, R. H., & Dzahir, N. F. M. (2014). The relationship between lecturers' teaching style and students' academic engagement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 118, 10-20.
- Skalsky, N. (2009). School engagement and the achievement gap.
- Zimmer-Gembeck, M. J., Chipuer, H. M., Hanisch, M., Creed, P. A., & McGregor, L. (2006). Relationships at school and stage-environment fit as resources for adolescent engagement and achievement. *Journal of adolescence*, 29(6), 911-933.