

روابط ساختاری احساس پیوستگی و شفقت به خود با بهزیستی تحصیلی دانشجویان بر اساس نقش واسطه‌ای خودآگاهی هیجانی

فاطمه محمدی یوزباش کندی^{۱*}

(۱) گروه روان شناسی، واحد ملکان، دانشگاه آزاد اسلامی، ملکان، ایران

*نویسنده مسئول: Fa.mohammadi1361@iau.ac.ir

DOI: 10.82935/PSYEDU.2025.1195149

تاریخ پذیرش مقاله ۱۴۰۴/۰۱/۱۵

تاریخ دریافت مقاله ۱۴۰۳/۱۰/۰۷

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی روابط ساختاری احساس پیوستگی و شفقت به خود با بهزیستی تحصیلی دانشجویان بر اساس نقش واسطه‌ای خودآگاهی هیجانی بود. در این مطالعه توصیفی-همبستگی، دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی تبریز جامعه آماری را تشکیل دادند. تعداد ۳۵۰ نفر (۱۸۱ مرد و ۱۶۹ زن) به روش نمونه‌گیری چندمرحله‌ای و بر اساس جدول مورگان به عنوان نمونه انتخاب شدند و به پرسشنامه‌های احساس پیوستگی آنتونوسکی ۱۹۷۸۷، شفقت به خود نف (۲۰۰۳)، خودآگاهی هیجانی گرن (۲۰۰۲)، فهرست مشغولیت تحصیلی سالملا-آرو و آپادیا (۲۰۱۲) و سیاهه فرسودگی تحصیلی سالملا-آرو و همکاران (۲۰۰۹) پاسخ دادند. داده‌ها با روش مدل‌یابی معادلات ساختاری و با استفاده از نرم افزار Amos تحلیل شد. مدل فرضی بهزیستی تحصیلی در جامعه پژوهش برازنده بود ($X^2/DF=2/12$, $RMSEA= 0/05$). مسیر مستقیم احساس پیوستگی در سطح $0/05$ و خودآگاهی هیجانی در سطح $0/01$ به بهزیستی تحصیلی دانشجویان معنادار بود اما مسیر مستقیم شفقت به خود معنادار نبود. همچنین مسیر مستقیم احساس پیوستگی و شفقت به خود به خودآگاهی هیجانی در سطح $0/01$ معنادار بود. مسیر غیرمستقیم احساس پیوستگی و شفقت به خود با میانجی‌گری خودآگاهی هیجانی در سطح $0/05$ معنادار بود. در مجموع ۳۵ درصد از واریانس بهزیستی تحصیلی از طریق متغیرهای مدل تبیین شد. با توجه به اثر مستقیم و غیرمستقیم احساس پیوستگی، شفقت به خود و خودآگاهی هیجانی بر میزان بهزیستی تحصیلی، به نظر می‌رسد با تقویت خودآگاهی هیجانی، احساس پیوستگی و شفقت به خود می‌توان بهزیستی تحصیلی دانشجویان را تقویت کرد.

واژه‌های کلیدی: احساس پیوستگی، شفقت به خود، بهزیستی تحصیلی، خودآگاهی هیجانی

مقدمه

دانشجویان بوده و بر موفقیت و عملکرد تحصیلی آنان تأثیر بسزایی دارد. بررسی‌های انجام شده نشان داده‌اند که در شرایط و محیط‌های یکسان، افراد از بهزیستی یکسانی برخوردار نبوده و تفاوت‌های فردی در این بین نقش

بهزیستی تحصیلی^۱ دانشجویان از جمله مفهوم‌های مهم در حوزه پژوهشی نظام آموزش عالی است، زیرا این مفهوم کلید درک و شناخت دامنه گسترده‌ای از رفتارهای

^۱ . Academic Well-Being

است (داوید،^۹، ۲۰۱۰). در واقع پاسخ و واکنش منفی نسبت به استرس های حاد و شدیدی است که در آن اغلب به دلیل خواسته های زیاد و خارج از توانی که از افراد می شود، احساس خستگی هیجانی و جسمانی در آن ها ایجاد می کند (مازرولی،^{۱۰}، ۲۰۱۲). افراد دارای فرسودگی اغلب برای کلاس و معلم احترامی قائل نبوده، برای عملکرد ضعیف تحصیلی خود بهانه تراشی می کنند؛ بنابراین حس مسئولیت پذیری و پاسخ گویی در برابر عملکرد ضعیف خود در این افراد وجود ندارد (کوئینی و جیالی،^{۱۱}، ۲۰۱۲). یکی از عوامل فردی و شخصیتی مرتبط با بهزیستی تحصیلی، احساس پیوستگی هست. حس انسجام^{۱۲} توسط آرون آنتونوسکی^{۱۳}، مطرح شد. وی احساس پیوستگی را به صورت یک جهت گیری شخصی به زندگی تعریف می کند. او بر این باور خود تأکید دارد که از طریق احساس پیوستگی می توان توجه کرد که چرا فردی می تواند حد بالایی از استرس را از سر بگذراند و سالم بماند (بنگسون و هانسون،^{۱۴}، ۲۰۰۱). این سازه شخصیتی سه تا ویژگی دارد که عبارتند از: ادراک پذیری^{۱۵}، کنترل پذیری^{۱۶} و معناداری^{۱۷} (گرونستین و بلومکه،^{۱۸}، ۲۰۱۵). توگاری، یامازاکی، ساساکی، یاماکی و ناکایاما^{۱۹} (۲۰۰۸) در یک مطالعه زمینه یابی آثار احساس پیوستگی را بر بهزیستی دانشجویان ژاپنی پیگیری کردند. تحلیل رگرسیون چندگانه نشان داد افرادی که نمره پایه و نیز نمره بعدی آنها در احساس پیوستگی بالا بوده نمراتشان در حد بالایی پیش بینی کننده بهزیستی جسمی و روانی است. در پژوهشی آنتونوسکی نشان داده که احساس پیوستگی قوی و رشد یافته، سلامت جسمانی را ارتقا می بخشد و سطوح بالای بهزیستی را تسهیل می کند (هارت، ویلسون،

مهمی ایفا می کند (لانگلان، باکر، ون دورنن و شوفلی،^۱، ۲۰۰۶). به بیان دیگر، بهزیستی از تعامل عامل های چندی از جمله محیطی، فردی و شخصیتی پدید می آید. در سال های اخیر، تحقیقات در زمینه بهزیستی در دانشگاه ها و در بین دانشجویان هم رایج شده اند (سالانوا، شوفلی، مارتینز و برسو،^۲، ۲۰۱۰؛ سیولا، ون بیک، ساریسکو، ویرگا و شوفلی،^۳، ۲۰۱۵). محققان بر این باورند که دانشجویان نیز مانند کارکنان و کارگران در فعالیت های اجباری و منظم درگیر هستند (مانند شرکت در کلاس ها و انجام پروژه ها) که بر هدف های مشخصی تمرکز دارند (یعنی گذراندن درس ها و دانش آموختگی). بنابراین فعالیت های دانشجویان را هم می توان به عنوان "کار" و "شغل" در نظر گرفت (هو،^۴ و شوفلی، ۲۰۰۹). مشغولیت^۵ و فرسودگی تحصیلی^۶ دو بعد مجزای بهزیستی هستند (سیولا و همکاران، ۲۰۱۵). مشغولیت از نظر واژگانی به معنای درگیر شدن در کار است و به طور معمول در مقابل بی میلی یا بی رغبتی در کاری تعریف می شود و اشاره به یک حالت عاطفی و مثبت ذهنی دارد که از راه ویژگی های مانند سطوح بالای انرژی، اشتیاق و غرق شدن فرد در فعالیت ها (به گونه ای که متوجه گذر زمان نشود) مشخص می شود (شوفلی، باکر و سالانوا، ۲۰۰۶). مشغولیت، بوسیله منبع هایی (مانند استقلال زیاد) و درخواست های چالش برانگیز (مانند سطح بالای مسئولیت) ارتقا می یابد (کروفورد، لپین و ریچ،^۷، ۲۰۱۰) و پیامدهای مثبتی مانند نمره های بالا (سالانوا و همکاران، ۲۰۱۰) کاهش ترک تحصیل (آرچامبولت، جانسنز، فالو و پاگانی،^۸، ۲۰۰۹) برای دانشجویان را در پی دارد. فرسودگی تحصیلی به معنی ایجاد احساس خستگی نسبت به انجام تکالیف درسی و مطالعه، داشتن نگرش بدبینانه نسبت به تحصیل و مطالب درسی و احساس بی کفایتی تحصیلی

9 . David. A.P.

10 . Mazerolle. S. M.

11 . Qinyi & Jiali

12 . Sense of Coherence

13 . Antonovsky

14 . Bengtsson & Lars

15 . Comprehensibility

16 . Manageability

17 . Meaningfulness

18 . Grevenstein & Bluemke

19 . Togari, Yamazaki, Sasaki, Yamaki & Nakayama

1 . Langelaan, Bakker, Van Doornen & Schaufeli

2 . Salanova, Schaufeli, Martines & Bresno

3 . Sulea, Van Beek, Sarbescu, Virga & Schaufeli

4 . Hu

5 . Academic Engagement

6 . Academic Burnout

7 . Crawford, Lepine & Rich

8 . Archambault, Janosz, Fallu & Pagani

خودمهربانی در مقابل خودقضاوتی ۲- نوع دوستی در مقابل انزوا ۳- ذهن‌آگاهی در مقابل تشخیص افراطی. شفقت به خود متضمن این بینش است که همه انسان‌ها دچار خطا و اشتباه می‌شوند و فعالیت‌هایشان همیشه و الزاماً کامل نیست (تیرچ^۸، ۲۰۱۰). ریس^۹ (۲۰۱۲) ریشه اصلی شفقت به خود را فشارها و شرایط پرتنش زندگی می‌داند و بر این باور است که این سازه بیش از این که به عنوان یک الگوی هیجانی منفی و خنثی باشد، به مثابه یک راهبرد تنظیم هیجانی مؤثر عمل می‌کند. بر این اساس، شفقت به خود یکی از جنبه‌های هوش هیجانی است که دربردارنده توانایی برای ثبت هیجان‌ها و استفاده از اطلاعات برای هدایت افکار و اعمال است (لوتس، اسلگتر، دان و دیویدسون^{۱۰}، ۲۰۰۸). در پژوهشی ارتباط مؤلفه‌های شفقت به خود با باور به کنترل‌پذیری یادگیری و عملکرد تحصیلی دانشجویان معنادار به دست آمد (ایسکندر^{۱۱}، ۲۰۰۹). در پژوهشی دیگر، شفقت به خود و مؤلفه‌های آن در پیش‌بینی عملکرد آزمودنی‌ها سهم داشته‌اند (لندگراف^{۱۲}، ۲۰۱۳). از متغیرهای فردی و شخصیتی دیگر که با بهزیستی تحصیلی رابطه دارد، خودآگاهی هیجانی است. یک عامل مؤثر در برانگیختگی محیط‌های تحصیلی، نقش هیجان است (یاما^{۱۳}، ۲۰۱۴؛ کاهو، استفنس، لیچ و زپکی^{۱۴}، ۲۰۱۵؛ پکران، گوتز، تیتز و پری^{۱۵}، ۲۰۰۲). هیجان‌ها الگوهای عملکردی خودکار را که برای بقاء مهم هستند، مشخص می‌سازند (ریف^{۱۶} و همکاران، ۲۰۰۷). اسزس-زیگی، بوسزنی و بازینسکا^{۱۷} (۲۰۱۲) خودآگاهی هیجانی را به عنوان یک توانایی تعریف کرده‌اند که مشخص‌کننده و توصیف‌کننده هیجان-

توبیل و هیتنر^۱، ۲۰۰۶). هلمبرگ، تلاین و استرنزتروم^۲ (۲۰۰۴) در پژوهش خودشان نشان دادند که سطح مطلوب موفقیت، شادکامی، بهزیستی، توان مقابله با تنش و غلبه بر بحران روان‌شناختی، موفقیت شغلی و روابط اجتماعی خوشایند رابطه‌ای قوی با نمرات بالا در احساس پیوستگی داشته است. در مطالعه گریسون^۳ (۲۰۰۸) رابطه مثبت بین احساس پیوستگی و عملکرد تحصیلی دانشجویان ترم اول یافت شد. در پژوهش دیگر، بین احساس پیوستگی با عملکرد تحصیلی و موفقیت در حرفه پزشکی دانشجویان علوم پزشکی همبستگی مثبت و معنادار مشاهده شد (تارتاس، والکیویسز، بودزینسکی و ماجکویسز^۴، ۲۰۱۴). افراد دارای احساس پیوستگی بالا، حتی اگر فعالیت و کاری همانند کسب علم برای آنان لذت‌بخش و رغبت‌انگیز نباشد؛ با استفاده از راهبردهایی، این فعالیت‌ها را به فعالیت مثبت‌تری تبدیل می‌کنند و از انجام آن لذت می‌برند همین عامل هم منجر به افزایش عملکرد تحصیلی در این گروه از دانشجویان می‌شود (صبحی، غفاری و مولایی، ۱۳۹۵).

عامل فردی و شخصیتی دیگری که می‌تواند با بهزیستی تحصیلی دانشجویان رابطه داشته باشد، شفقت به خود است. شفقت به خود^۵ به معنای پذیرش عاطفی چیزی است که در یک لحظه در فرد رخ می‌دهد (مییر^۶، ۲۰۱۶). یک شکل سالم خودپذیری است که بیانگر میزان پذیرش و قبول جنبه‌های نامطلوب خود و زندگی ما می‌باشد (نف^۷، ۲۰۰۳). شفقت به خود با احساس دوست داشتن خود و نگرانی و مراقبت در مورد دیگران مرتبط است، اما به معنای خودمحوری یا ترجیح نیازهای خود به دیگران نیست (نف، ۲۰۱۱). بر اساس نظر نف (۲۰۱۲) شفقت به خود شامل تعامل بین سه مؤلفه زیر است: ۱-

8 . Tirsch

9 . Reyes

10 . Lutz, Slagter, Dunne & Davidson

11 . Iskender

12 . Landgraf

13 . Yamac

14 . Kahu, Stephens, Leach & Zepke

15 . Pekrun, Goetz, Titz & Perry

16 . Rieffe

17 . Szczygie, Buczny & Bazinska

1 . Hart, Wilson, Tobil & Hittner

2 . Holmberg, Thelin & Stiernstrom

3 . Grayson

4 . Tartas, Walkiewicz, Budzinski & Majkovicz

5 . Self-Compassion

6 . Meyer

7 . Neff

با استناد به مبانی نظری و تجربی مورد استفاده، در پژوهش حاضر فرض شد که احساس پیوستگی و شفقت به خود از طریق خودآگاهی هیجانی اثر غیرمستقیمی بر بهزیستی تحصیلی دارند. همچنین فرض شد که احساس پیوستگی و شفقت به خود اثرات مستقیمی بر بهزیستی تحصیلی دارند. مدل فرضی این مطالعه در شکل ۱ آورده شده است. هدف این مطالعه بررسی مدل بهزیستی تحصیلی در بین دانشجویان علوم پزشکی است و سعی شده است تا در قالب یک الگوی ساختاری نقش عوامل فردی و شخصیتی با میانجی‌گری خودآگاهی هیجانی بررسی گردد. اینک، برای پاسخ به این سؤال که آیا داده‌های جمع‌آوری شده از اثرات مستقیم و غیرمستقیم مفروض حمایت لازم را به عمل می‌آورد یا خیر؟ مدل زیر در پژوهش حاضر طراحی و آزمون می‌شود:

های خود و دیگران است. سطوح پنج‌گانه خودآگاهی هیجانی از نظر آن‌ها عبارتند از: احساس بدنی، تمایل به عمل، هیجان‌های منفرد، هیجان‌های وابسته و ترکیبی از تجربیات هیجانی آمیخته. فقدان آگاهی از احساسات تجربه شده، افراد را برای انتخاب راهبردهای پاسخ‌دهی مناسب برای فائق آمدن بر موقعیت‌های اجتماعی با مشکل مواجه می‌سازد و در نتیجه، از میزان درگیری فرد می‌کاهد (کیمهی^۱ و همکاران، ۲۰۱۲). افراد با خودآگاهی هیجانی بالا پاسخ‌ها را به شکلی مناسب و سریع و همگام با تغییرات محیطی به کار می‌گیرند تا بهزیستی تحصیلی^۲ حاصل شود (ریف، استرولد، میرز، تروگت و لی^۳، ۲۰۰۸). آگاهی از هیجان‌های خاص در خود و اطرافیان برای انطباق با محیط اطراف ضروری است (ون‌ریجن^۴ و همکاران، ۲۰۱۱). هیجان‌ها از عوامل موفقیت تحصیلی در سطوح بالای تحصیلی هستند (کاهو و همکاران^۵، ۲۰۱۵). بر اساس دیدگاه آسنام^۶ یک وابستگی شدید هیجانی برای تجربیات تحصیلی وجود دارد (آسنام، ۲۰۰۸). هوش هیجانی عامل مؤثر و تعیین‌کننده در برآیندهای زندگی واقعی مانند موفقیت در دانشگاه (و یا مدرسه) و تحصیل می‌باشد (ثمری و طهماسبی، ۱۳۸۶). فلتچر، لیدبتر، کوران و سولیوان^۷ (۲۰۰۹) نشان دادند آموزش هوش هیجانی در بین دانشجویان پزشکی مؤثر بوده است. یافته‌های تحقیق پارکر و همکاران مؤید رابطه و همبستگی مثبت بین هوش هیجانی و عملکرد تحصیلی است (پارکر، هوگان، ایستوبروک، اک و وود^۸، ۲۰۰۶). دانشجویانی که احساس تعهد به محیط آموزشی دارند، رفتارهای نگهدارنده مشغولیت در فعالیتهای یادگیری را نشان می‌دهند که با هیجان‌ات مثبت همراهی دارد (رینا^۹ و همکاران، ۲۰۱۴).

1. Kimhy

2. Academic Well-Being

3. Rieffe, Osterveld, Miers, Terwogt & Ly

4. Van Rijn

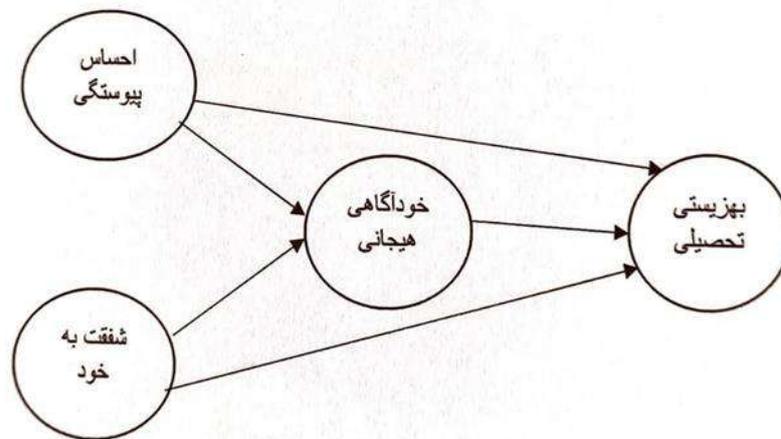
5. Kahu, Stephens, Leach & Zepke

6. Askham

7. Fletcher, Leadbetter, Curran & Sullivan

8. Parker, Hogan, Eastubrook, Oke & Wood

9. Reina



شکل ۱. مدل مفهومی تحقیق

روش شناسی

روش پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری دانشجویان کارشناسی دانشگاه علوم پزشکی تبریز در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بودند. بر این اساس، در این مطالعه ۳۵۰ نفر بر اساس جدول مورگان (از بین ۲۳۰۶ نفر) به عنوان نمونه انتخاب شدند. از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای برای انتخاب نمونه‌ها استفاده شد. به این ترتیب که بر اساس حجم جامعه هر دانشکده و درصدی که در کل جامعه دانشجویان به خود اختصاص داده بود، سهم آن در نمونه مشخص شد. سپس با توجه به حجم هر یک از رشته‌ها، سهم آن در نمونه مربوط به رشته نیز مشخص گردید. ۴۲ نفر از نمونه مطالعه از دانشکده بهداشت، ۱۱۳ نفر از دانشکده پرستاری و مامائی، ۲۳ نفر از دانشکده تغذیه و علوم غذایی، ۶۰ نفر از دانشکده پیراپزشکی، ۴۲ نفر از دانشکده توانبخشی، ۳ نفر از دانشکده دندانپزشکی، ۴۴ نفر از دانشکده علوم پزشکی سراب و ۲۳ نفر از دانشکده مدیریت و اطلاع‌رسانی پزشکی انتخاب شدند. لازم به گفتن است که تمام رشته‌های موجود در دانشکده‌ها جزو نمونه نهایی بودند. پرسشنامه‌ها به ترتیب حاوی مشخصات دموگرافیک (شامل رشته تحصیلی، معدل تحصیلی، سال ورود به

دانشگاه، جنسیت، شاغل یا غیرشاغل بودن، بومی یا غیربومی بودن و مجرد یا متأهل بودن)، احساس پیوستگی، شفقت به خود، خودآگاهی هیجانی، سیاهه فرسودگی تحصیلی و فهرست مشغولیت تحصیلی بود. در این پژوهش از معادلات ساختاری برای تحلیل تأییدی ابزارها (روایی سازه) استفاده شد. همچنین برای بررسی ضریب همبستگی درونی متغیرهای پژوهش و رگرسیون میانجی از نرم‌افزار SPSS و برای بررسی داده‌ها از طریق مدل‌یابی معادلات ساختاری از نرم‌افزار آماری تحلیل ساختاری گشتاوری AMOS استفاده شد. ابزارهای مورد استفاده در این پژوهش به ترتیب توضیح داده می‌شود.

فرم کوتاه پرسشنامه احساس پیوستگی: فرم کوتاه پرسشنامه احساس پیوستگی توسط آنتونوسکی در سال ۱۹۸۷ طراحی شده است. این پرسشنامه ۱۳ سؤال دارد که هر سؤال از لیکرت هفت نقطه‌ای تشکیل یافته است. نمره‌گذاری از ۱ به ۷ و برای سؤال‌های منفی معکوس انجام می‌شود. عدد انتخاب شده برای هر ماده توسط تکمیل‌کننده پرسشنامه به عنوان نمره آن ماده محسوب می‌شود. نمره بیشتر به معنی حس انسجام بالاتر است. سه خرده مقیاس دارد که عبارتند از: الف- درک‌پذیری، ب- مدیریت‌پذیری، ج- معناپذیری. معناپذیری (با ۴ سؤال، آیا

(با ۴ سؤال، وقتی احساس اندوه می کنم، معمولاً احساس می کنم که ممکن است بیشتر افراد از من خوشبخت تر باشند)، به هوشمندی (با ۴ سؤال، وقتی چیزی باعث بر آشفته شدنم می شود، سعی می کنم در هیجان های خودم تعادل ایجاد کنم)، همانندسازی فزاینده (با ۴ سؤال، وقتی چیزی مرا آشفته می کند، احساسات مرا به شدت جریحه دار می کند). ضریب پایایی بازآزمایی ۰/۹۳ است و آلفای کرونباخ در مطالعه تایلند و تایوان ۰/۸۶ و در امریکا ۰/۹۵ گزارش شده است. بشرپور و عیسی زادگان (۱۳۹۱) ضرایب آلفای کرونباخ خرده مقیاس ها و نمره کلی مقیاس را در جمعیت دانشجویی ایرانی در دامنه ۰/۶۱ تا ۰/۸۹ گزارش کرده است. در پژوهش فعلی آلفای کرونباخ ۰/۷۰ برای کل مقیاس و برای زیرمقیاس های آن به ترتیب برابر با ۰/۸۱، ۰/۷۶، ۰/۷۸، ۰/۷۶، ۰/۷۷ و ۰/۷۵ است.

مقیاس خودآگاهی هیجانی: پرسشنامه خودآگاهی هیجانی دارای ۳۳ سؤال است که توسط گرنیت^۱ و همکاران (۲۰۰۲) ساخته شد. خرده مقیاس های آن شامل بازشناسی (با ۶ سؤال، برایم سخت است که بگویم الان داری چه خلقی هستم)، شناسایی (با ۵ سؤال، برایم مشکل است خلق و خویم را توصیف کنم)، تبدیل سازی (با ۷ سؤال، بیان کردن هیجانها، برایم آسان است)، محیط گرایی (با ۱۰ سؤال، من شخصیتم را تحلیل می کنم تا سعی کنم علت ناراحتیم را بفهمم) و حل مسئله (با ۵ سؤال، من احساساتم را ارزیابی می کنم و سپس برای انجام کاری تصمیم می گیرم) هستند که با یک مقیاس لیکرت پنج درجه ای (از هرگز تا خیلی زیاد) اندازه گیری می شوند. نمره گذاری از ۰ به ۴ (هرگز تا خیلی زیاد) و برای سؤال های منفی معکوس انجام می شود و نمره کل آزمون از مجموع نمرات به دست می آید. کسب امتیاز بیشتر نشانگر آگاهی هیجانی بیشتر نسبت به خود است. در پژوهش مهنا و طالع پسند (۱۳۹۵) اعتبار مقیاس

شما در مورد آنچه در اطرافتان می گذرد احساس ناامنی می کنید؟)، درک پذیری (با ۵ سؤال، آیا احساسات و ایده های شلوغ و درهم دارید؟)، مدیریت پذیری (با ۴ سؤال، آیا احساس می کنید که رفتار ناعادلانه ای داشته اید؟). در ایران محمدزاده، پورشریفی و علی پور (۱۳۸۹) پرسشنامه مذکور را پس از ترجمه بر روی دانشجویان ایرانی هنجاریابی کردند که آلفای کرونباخ پرسشنامه در دانشجویان پسر و دختر به ترتیب ۰/۷۵ و ۰/۷۸ و روایی همزمان این مقیاس با پرسشنامه ۴۵ سؤالی سرسختی روانشناختی را ۰/۵۴ به دست آوردند. همچنین ضریب اعتبار بازآزمایی کل مقیاس ۰/۶۶ به دست آمده است. همچنین این پژوهشگران به منظور بررسی اعتبار پرسشنامه، ارتباط خرده مقیاس های ادراک پذیری، کنترل-پذیری و معناداری با نمره کل پرسشنامه را بررسی کردند که به ترتیب این نتایج به دست آمد: ۰/۸۶، ۰/۸۱ و ۰/۷۶؛ نتایج به دست آمده نشان از اعتبار و پایایی مطلوب مقیاس است. در این پژوهش، ضریب اعتبار برای خرده-مقیاس های درک پذیری، مدیریت پذیری و معناپذیری به ترتیب برابر با ۰/۷۱، ۰/۷۱ و ۰/۷۰ است.

مقیاس شفقت به خود: این مقیاس توسط نف طراحی شده است که دارای ۲۶ آیتم است و به صورت مقیاس لیکرت ۵ درجه ای پاسخ داده می شود. نمره گذاری از ۱ به ۵ (تقریباً هرگز ۱ و تقریباً همیشه ۵) و برای سؤال های منفی معکوس انجام می شود و نمره کل آزمون از مجموع نمرات به دست می آید. کسب امتیاز بیشتر نشانگر شفقت بیشتر نسبت به خود است. دارای ۶ خرده مقیاس مهربانی با خود، قضاوت در مورد خود، مشترکات انسانی، انزوا، به هوشمندی و همانندسازی فزاینده است. مهربانی با خود (با ۵ سؤال، وقتی که دچار درد عاطفی می شوم، تلاش می کنم تا خودم را دوست داشته باشم)، قضاوت در مورد خود (با ۵ سؤال، من درباره اشتباهات و بی کفایتی های خود به قضاوت می نشینم و آنها را تأیید نمی کنم)، مشترکات انسانی (با ۴ سؤال، سعی می کنم شکست هایم را به عنوان بخشی از شرایط زندگی انسانی بدانم)، انزوا

¹ . Grant, Franklin & Langford

خودآگاهی هیجانی بر اساس آلفای کرونباخ برابر با ۰/۷۹ بوده است. در پژوهش فعلی آلفا برابر با ۰/۹۰ بود.

فهرست مشغولیت تحصیلی: مشغولیت تحصیلی به وسیله سالملا- آرو و آپادایا^۱ (۲۰۱۲) توسعه یافت. سیاهه ۹ ماده‌ای درباره تکالیف درسی، سه مقیاس انرژی، تعهد و دلبستگی را اندازه‌گیری می‌کند. تعهد (با سه سؤال، تکالیف دانشگاه برایم کاملاً معنادار و هدفمند است)، دلبستگی (با سه سؤال، هنگام مطالعه کردن گذر زمان را احساس نمی‌کنم) و انرژی (با سه سؤال، وقتی در دانشگاه هستم، انرژی زیادی دارم). مشارکت کنندگان به هر ماده بر اساس طیف هفت درجه‌ای از هرگز (۰) تا هر روز (۶) پاسخ می‌دهند. نمره‌گذاری از ۰ به ۶ (هرگز تا هر روز) انجام می‌شود و نمره کل آزمون از مجموع نمرات به دست می‌آید. کسب امتیاز بیشتر نشانگر مشغولیت تحصیلی بیشتر است. در مطالعه سالملا- آرو و آپادایا مقدار ضریب همسانی درونی عامل کلی مشغولیت تحصیلی و زیرمقیاس‌های انرژی، تعهد نسبت به تکالیف درسی و دل بستگی به تکالیف درسی به ترتیب برابر با ۰/۹۴، ۰/۸۲، ۰/۸۷ و ۰/۸۰ به دست آمد. در مطالعه عبدالله‌پور و شکری (۱۳۹۴) نتایج تحلیل مؤلفه‌های اصلی با استفاده از چرخش واریماکس نشان داد که نسخه فارسی فهرست مشغولیت تحصیلی^۲ از سه عامل انرژی در دانشگاه، تعهد نسبت به تکالیف مدرسه/دانشگاه و شیفتگی (دل بستگی) نسبت به تکالیف مدرسه/دانشگاه تشکیل شده است. در مطالعه حکمی و شکری (۱۳۹۴)، ضریب همسانی درونی برای زیرمقیاس‌های تعهد^۳، دل-بستگی^۴ و انرژی^۵ به ترتیب برابر با ۰/۸۰، ۰/۷۴ و ۰/۷۰ به دست آمده است. در پژوهش حاضر نیز برای زیرمقیاس‌های تعهد، دل بستگی و انرژی ضریب اعتبار به ترتیب برابر با ۰/۸۸، ۰/۸۰ و ۰/۸۵ است.

سیاهه فرسودگی تحصیلی: سیاهه فرسودگی تحصیلی به وسیله سالملا- آرو^۶ و همکاران (۲۰۰۹) توسعه یافت. سیاهه ۹ ماده‌ای فرسودگی تحصیلی، سه عامل فرسودگی تحصیلی شامل خستگی در محیط مدرسه/دانشگاه (ماده های ۱، ۴، ۷ و ۹)، بدگمانی نسبت به معنای تحصیل در مدرسه/دانشگاه (ماده های ۲، ۵ و ۶) و احساس عدم کفایت در مدرسه/دانشگاه (ماده های ۳ و ۸) را اندازه‌گیری می‌کند. خستگی در محیط دانشگاه/مدرسه (با چهار سؤال، به دلیل انجام تکالیف دانشگاه اغلب اوقات دچار بدخوابی می‌شوم)، بدگمانی نسبت به معنای تحصیل در دانشگاه/مدرسه (با سه سؤال، هیچ علاقه ای به انجام تکالیف دانشگاه ندارم) و احساس عدم کفایت در دانشگاه/مدرسه (با دو سؤال، در گذشته برای انجام تکالیف دانشگاه از خودم انتظار بیشتری داشتم). مشارکت کنندگان به تمامی گویه‌ها بر اساس طیف شش درجه‌ای از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۶) پاسخ می‌دهند. نمره‌گذاری از ۱ به ۶ (کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم) انجام می‌شود و نمره کل آزمون از مجموع نمرات به دست می‌آید. کسب امتیاز بیشتر نشانگر فرسودگی تحصیلی بیشتر است. در مطالعه سالملا- آرو و همکاران مقادیر ضرایب همسانی درونی برای مقیاس‌های احساس خستگی در دانشگاه، بدگمانی نسبت به دانشگاه و عدم کفایت فردی در دانشگاه به ترتیب برابر با ۰/۶۱، ۰/۷۷ و ۰/۶۷ به دست آمد. در مطالعه عبدالله‌پور، در تاج و احدی (۱۳۹۵) نتایج تحلیل مؤلفه‌های اصلی با استفاده از چرخش واریماکس نشان داد که در نمونه دانشجویان ایرانی، فهرست فرسودگی تحصیلی از سه عامل خستگی در دانشگاه، بدگمانی نسبت به دانشگاه و عدم کفایت فردی تشکیل شده است. در این پژوهش، ضریب اعتبار برای زیرمقیاس‌های احساس خستگی در دانشگاه، بدگمانی نسبت به دانشگاه و عدم کفایت فردی در دانشگاه به ترتیب برابر با ۰/۷۹، ۰/۸۱ و ۰/۸۱ است.

1. Salmela-Aro & Upadya

2. Schoolwork Engagement Inventory

3. Dedication

4. Absorption

5. Energy

6. Salmela-Aro, Kiuru & Leskinen

یافته‌ها

شرکت‌کنندگان پژوهش حاضر ۳۵۰ دانشجوی (۱۸۱ مرد و ۱۶۹ زن) کارشناسی دانشگاه علوم پزشکی تبریز بودند که پرسشنامه‌های تکمیل شده آنان مورد تحلیل قرار گرفت. ۳۱۷ نفر مجرد و ۳۳ نفر آن‌ها متأهل بودند. ۱۲۰ نفر از این دانشجویان بومی و ۲۳۰ نفر نیز غیربومی بودند. از این تعداد ۴۶ نفر آن‌ها شاغل بودند. میانگین معدل تحصیلی این دانشجویان $17/31+ 1/45$ بود. نخست مفروضه نرمال بودن متغیرها با ضریب چولگی و کشیدگی بررسی شد. توزیع نمرات احساس پیوستگی ($SK=-$)

شده. توزیع نمرات احساس پیوستگی ($SK=-$)

جدول ۱. میانگین، انحراف معیار، ضریب آلفای کرونباخ و همبستگی مرتبه صفر متغیرهای پژوهش

متغیرها	انحراف معیار + میانگین	۱	۲	۳	۴
۱. احساس پیوستگی	$49/30+ 14/20$	۰/۸۲			
۲. شفقت به خود	$77/13+ 14/01$	۰/۳۲**	۰/۸۵		
۳. خودآگاهی هیجانی	$71/51+ 17/65$	۰/۳۱**	۰/۶۱**	۰/۹۰	
۴. بهزیستی تحصیلی	$59/66+ 12/19$	۰/۱۸**	۰/۳۵**	۰/۲۹**	۰/۷۸

* $P < 0/05$ و ** $P < 0/01$

شد. یافته‌ها نشان داد که مدل از برازندگی مناسبی برخوردار است ($GFI=0.94$, $AGFI=0.90$, $CFI=0.95$, $NFI=0.91$, $NNFI=0.95$, $PNFI=0.67$, $RMSEA=0.05$, $X^2/df=2.12$).

با توجه به جدول ۱ رابطه احساس پیوستگی (۰/۱۸)، شفقت به خود (۰/۳۵) و خودآگاهی هیجانی (۰/۲۹) با بهزیستی تحصیلی مثبت و معنی‌دار می‌باشد. الگوی روابط درونی متغیرها در چارچوب یک مدل ساختاری آزمون شد. نخست شاخص‌های برازندگی مدل بررسی

جدول ۲. شاخص‌های نیکویی برازش مدل آزمون شده پژوهش

شاخص‌های برازش مطلق			
شاخص	GFI	AGFI	SRMR
مقدار بدست آمده	۰/۹۴	۰/۹۰	۰/۰۳
حد قابل پذیرش	بیشتر از ۰/۹۰	بیشتر از ۰/۸۰	کمتر از ۰/۰۵
شاخص‌های برازش تطبیقی			
شاخص	CFI	NFI	NNFI
مقدار بدست آمده	۰/۹۵	۰/۹۱	۰/۹۵
حد قابل پذیرش	بیشتر از ۰/۹۰	بیشتر از ۰/۹۰	بیشتر از ۰/۹۰

شاخص‌های برازش تعدیل یافته

شاخص	X2/df	PNFI	RMSEA
مقدار بدست آمده	۲/۱۲	۰/۶۷	۰/۰۵
حد قابل پذیرش	کمتر از ۳	بیشتر از ۰/۶۰	کمتر از ۰/۰۸

توان مدل در تبیین واریانس بهزیستی تحصیلی ۳۵ درصد بود ($R^2=0.35$). اثرهای مستقیم، غیرمستقیم، کل و واریانس تبیین شده متغیرها در جدول ۲ گزارش شده است.

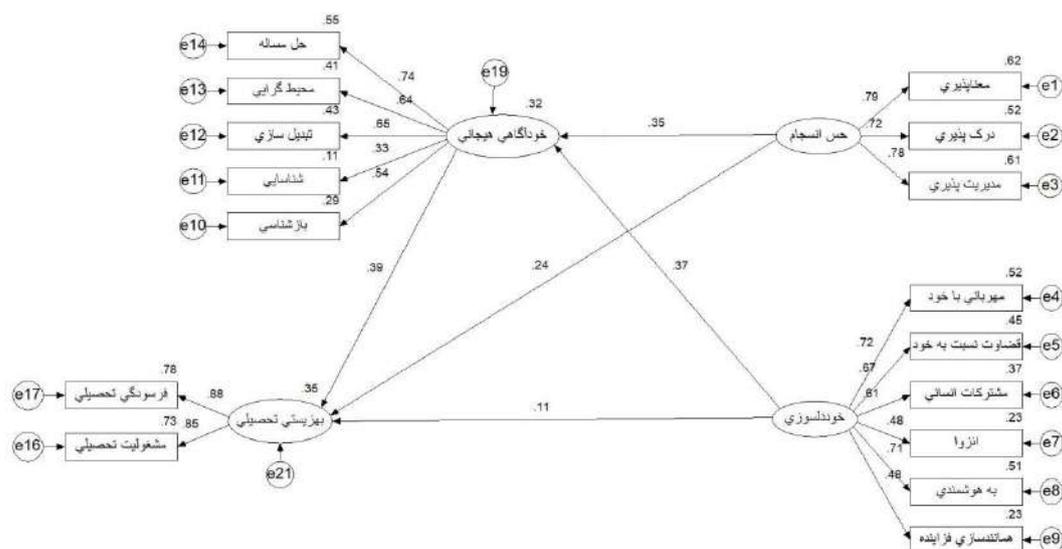
جدول ۳. اثرات مستقیم، غیرمستقیم، کل و واریانس تبیین شده متغیرها

مسیر	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	اثر کل	واریانس تبیین شده
به روی بهزیستی تحصیلی از طریق احساس پیوستگی	۰/۲۴***	۰/۱۴**	۰/۳۸**	۰/۳۵
شفقت به خود	۰/۱۱	۰/۱۴**	۰/۲۵*	
خودآگاهی هیجانی	۰/۳۹***	-	۰/۳۹***	
به روی خودآگاهی هیجانی از طریق احساس پیوستگی	۰/۳۵***	-	۰/۳۵***	۰/۳۲
شفقت به خود	۰/۳۷***	-	۰/۳۷***	

* $P < 0.05$ و ** $P < 0.01$ و *** $P < 0.001$

یافته‌های جدول ۳ نشان می‌دهد که اثر مستقیم احساس پیوستگی (۰/۲۴) و خودآگاهی هیجانی (۰/۳۹) بر بهزیستی تحصیلی مثبت و معنی‌دار می‌باشد. مسیر خودآگاهی هیجانی با ضریب استاندارد ۰/۳۹ به بهزیستی تحصیلی بالاترین اثر را داراست. به این معنا که با ارتقای خودآگاهی هیجانی میزان بهزیستی تحصیلی در بین دانشجویان بالا می‌رود و آنها با اشتیاق بیشتری به فعالیت تحصیلی می‌پردازند و از فرسودگی تحصیلی کمتری برخوردار خواهند بود. اما شفقت به خود (۰/۱۱) اثر معنی‌داری بر بهزیستی تحصیلی ندارد. اثر غیرمستقیم احساس پیوستگی (۰/۱۴) و شفقت به خود (۰/۳۷) بر خودآگاهی هیجانی مثبت و معنی‌دار می‌باشد. مدل نهایی مطالعه حاضر در شکل ۲ گزارش شده است.

یافته‌های جدول ۳ نشان می‌دهد که اثر مستقیم احساس پیوستگی (۰/۲۴) و خودآگاهی هیجانی (۰/۳۹) بر بهزیستی تحصیلی مثبت و معنی‌دار می‌باشد. مسیر خودآگاهی هیجانی با ضریب استاندارد ۰/۳۹ به بهزیستی تحصیلی بالاترین اثر را داراست. به این معنا که با ارتقای خودآگاهی هیجانی میزان بهزیستی تحصیلی در بین دانشجویان بالا می‌رود و آنها با اشتیاق بیشتری به فعالیت تحصیلی می‌پردازند و از فرسودگی تحصیلی کمتری برخوردار خواهند بود. اما شفقت به خود (۰/۱۱) اثر معنی‌داری بر بهزیستی تحصیلی ندارد. اثر غیرمستقیم احساس پیوستگی (۰/۱۴) و شفقت به خود (۰/۳۷) بر خودآگاهی هیجانی مثبت و معنی‌دار می‌باشد. مدل نهایی مطالعه حاضر در شکل ۲ گزارش شده است.



شکل ۲: مدل آزمون شده بهزیستی تحصیلی دانشجویان

شفقت به خود نیز ۳۲ درصد از تغییرات خودآگاهی هیجانی را پیش بینی می‌کنند.

با توجه به شکل ۲ احساس پیوستگی، شفقت به خود و خودآگاهی هیجانی در مجموع ۳۵ درصد از واریانس بهزیستی تحصیلی را تبیین می‌کنند. احساس پیوستگی و

بحث و نتیجه‌گیری

مارگالیت^۱، ۲۰۰۶؛ هیمان^۲، ۲۰۰۶؛ افراتی-ویرتزر و مارگالیت^۳، ۲۰۰۹) که نشان دادند رابطه بین عامل‌های احساس پیوستگی با عملکرد و مشغولیت تحصیلی معنادار است هم‌خوانی دارد. در مطالعات بی‌شماری مشخص شده که افراد دارای انتظارات احساس پیوستگی بیشتر نسبت به افراد با کارآمدی کم‌تر، احتمالاً بیشتر در جست‌وجوی راه‌حل‌های مناسب مشکلات و مسائل هستند. همچنین افراد دارای احساس پیوستگی بالا، حتی اگر فعالیت و کاری همانند کسب علم برای آنان لذت‌بخش و رغبت‌انگیز نباشد؛ با استفاده از راهبردهایی، این فعالیت‌ها را به فعالیت مثبت‌تری تبدیل می‌کنند و از انجام آن لذت می‌برند همین عامل هم منجر به افزایش مشغولیت تحصیلی در این گروه از دانشجویان می‌شود. تأثیر

پژوهش حاضر نقش میانجی خودآگاهی هیجانی در رابطه بین احساس پیوستگی و خوددلسوزی با بهزیستی تحصیلی در دانشجویان را مورد بررسی قرار داد. نتایج به دست آمده نیز حاکی از این بود که مدل مورد نظر در جامعه پژوهش روا است و قدرت تبیین متغیر درون‌زای نهایی را دارا است. این مقدار ارزش بالای اثرگذاری این متغیرها را در قالب یک الگوی ساختاری برای پیش‌بینی بهزیستی تحصیلی نشان می‌دهد. یافته‌های اصلی در ادامه خلاصه می‌شود.

بر اساس نتایج برآمده از مدل مشخص شد که احساس پیوستگی بر بهزیستی تحصیلی اثر دارد. بدین معنا که با بالا رفتن احساس پیوستگی، بهزیستی تحصیلی هم بالا می‌رود. این یافته با نتایج سایر پژوهش‌ها (گریسون، ۲۰۰۸؛ تارتاس و همکاران، ۲۰۱۴؛ لاکایه و

1. Lackaye & Margalit

2. Heiman

3. Efrati-Virtzer & Margalit

احساس پیوستگی بر بهزیستی تحصیلی همچنين با میانجی‌گری خودآگاهی هیجانی انجام می‌گیرد. نتیجه بدست آمده با نتایج سایر مطالعات که نشان دادند ابعاد هوش هیجانی می‌تواند نقش میانجی در ارتباط بین متغیرهای روان‌شناختی و شخصیتی داشته باشد، به عبارت دیگر متغیر خودآگاهی هیجانی می‌تواند میزان و شدت همبستگی متغیرهای روان‌شناختی و شخصیتی را تعدیل نماید، هم‌خوانی دارد (جانسون، باتی و هولدرث، ۲۰۰۹؛ دهقانی، ایزدی‌خواه و اخباری، ۱۳۹۵). قابل توجه است که تأثیر احساس پیوستگی بر بهزیستی تحصیلی بیش‌تر به صورت مستقیم و کم‌تر با میانجی‌گری خودآگاهی هیجانی انجام می‌گیرد. به علاوه، اثر مستقیم احساس پیوستگی بر خودآگاهی هیجانی دانشجویان تأیید شد. احساس پیوستگی سلامتی را از طریق افزایش در توانایی استفاده مؤثرتر از منابع مقاومت عمومی جهت مقابله با استرس ارتقاء می‌بخشد. کاربرد موفقیت‌آمیز این منابع منتهی به کاهش تنش شده و بنابراین به شکل غیرمستقیم سیستم‌های فیزیولوژیکی درگیر در پردازش استرس را تحت تأثیر قرار می‌دهد. افراد دارای احساس پیوستگی بالاتر توانایی بیشتری برای غلبه بر استرس‌ها دارند. اگر تنش‌ها و فشارها با موفقیت کنترل شوند، این فرایند به بهزیستی بیشتری منجر می‌شود (آنتونوسکی، ۱۹۸۷). در واقع، احساس پیوستگی یک راهکار مقابله‌ای در استفاده از منابع مقاومت عمومی برای یافتن یک راه-حل مناسب برای غلبه بر مشکلات می‌باشد (لانگلند و وال، ۲۰۰۹). همچنین، نتایج حاکی از این بود که شفقت به خود بر بهزیستی تحصیلی اثر مستقیم ندارد. ولی خودآگاهی هیجانی نقش میانجی در این رابطه ایفا می‌کند. شفقت به خود می‌تواند از راه‌های مختلف به عنوان یک راهبرد تنظیم هیجان در نظر گرفته شود که در آن از تجربه هیجان‌های آزاردهنده و نامطلوب جلوگیری نمی‌شود، بلکه تلاش می‌شود تا احساسات به صورتی

مهربانانه مورد پذیرش واقع شوند. بنابراین احساسات منفی به احساسات مثبت تغییر می‌کنند و فرد راه‌های جدیدی برای مقابله پیدا می‌کند. بر این اساس، شفقت به خود یکی از جنبه‌های هوش هیجانی است که دربردارنده توانایی برای ثبت هیجان‌ها و استفاده از اطلاعات برای هدایت افکار و اعمال است (مومنی، شهیدی، موتابی و حیدری، ۱۳۹۲). در ضمن، اثر مستقیم شفقت به خود بر خودآگاهی هیجانی دانشجویان تأیید شد. مطالعه اخیر نف و همکاران نشان داده است که شفقت به خود نقش مؤثری در تنظیم هیجان‌ها و بهزیستی دارد. در واقع وجود نگرش مشفقانه در افراد، به آن‌ها کمک می‌کند میان خود و دیگران پیوند احساس کنند و به واسطه این احساس پیوند و وابستگی بر ترس از طرد و منزوی شدن غلبه نمایند. افرادی که شفقت به خود بالاتری نسبت به خود دارند در تجربه وقایع و رویدادهای ناخوشایند، هیجان‌های منفی کم‌تری را بر خود تحمیل می‌کنند و در هیجان‌های خود می‌توانند تعادل برقرار سازند (کرد، ۱۳۹۵). در نهایت، نتایج آشکار ساخت که خودآگاهی هیجانی بر بهزیستی تحصیلی مؤثر است. خودآگاهی هیجانی توان کنترل و مقابله با شرایط ناسازگار زندگی را در فرد ارتقا می‌بخشد. توان کنار آمدن با موانع زندگی و پیدا کردن راه‌حل برای آن‌ها شرایط سلامت و بهزیستی را برای افراد فراهم می‌کند. زمانی که دانشجویان به دانشگاه وارد می‌شوند اگر نتوانند از این منابع روانی به نحوه درست استفاده نمایند؛ ممکن است که بهزیستی تحصیلی پایینی داشته باشند. خودآگاهی هیجانی با آماده‌سازی اطلاعات بدنی و تجربی نقش مهمی در عملکردهای افراد و قضاوت‌های آنها دارد، این ویژگی کمک می‌کند تا به نتایج رفتاری موفقیت‌آمیز دست یافت. هیجان‌ها برای عملکردهای اجتماعی مهم هستند. به طوری که آنها اطلاعات را در مورد موقعیت‌های اجتماعی آماده می‌سازند. هیجان‌های اساسی انسان پاسخ‌ها را به شکلی مناسب و سریع همگام با تغییرات محیطی به کار می‌گیرند. در نتیجه، از نتایج استنباط می‌شود که هیجان‌ها

1. Johnson, Batey & Holdworth

2. Langeland & Wahl

ثمری، علی؛ طهماسبی، فهیمه. (۱۳۸۶). بررسی رابطه هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان، *اصول بهداشت روان*، ۳۵ و ۳۶: ۱۲۸-۱۲۱

دهقانی، سپیده؛ ایزدی‌خواه، زهرا؛ اخباری، مریم السادات. (۱۳۹۴). پیش‌بینی کیفیت زندگی روانی بر اساس طرحواره نقص/شرم با میانجی‌گری خصیصه هوش هیجانی و راهبردهای مقابله با استرس با استفاده از مدل‌سازی معادله ساختاری، *پژوهش‌های علوم شناختی و رفتاری*، ۴ (۲): ۱۱۸-۱۰۳

حکمی، سارا؛ شکری، امید. (۱۳۹۴). رابطه بین جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت و بهزیستی تحصیلی: الگوی اثرات میانجیگر هیجانات پیشرفت، *مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*، ۵ (۱۱): ۶۵-۳۱

صبحی، ناصر؛ غفاری، مظفر؛ مولایی، مهری. (۱۳۹۵). مدل روابط حس انسجام، خوددلسوزی و عملکرد تحصیلی دانشجویان: نقش واسطه‌ای هوش شخصی، *آموزش در علوم پزشکی*، ۱۶ (۱۷): ۱۷۵-۱۶۵

عبدالله‌پور، محمدآزاد؛ درتاج؛ احدی، حسن. (۱۳۹۵). تحلیل ویژگی‌های روان‌سنجی سیاهه فرسودگی تحصیلی در دانشجویان، *اندازه‌گیری تربیتی*، ۶ (۲۳): ۱۲۰-۱۰۰

عبدالله‌پور، محمدآزاد؛ شکری، امید. (۱۳۹۴). تحلیل مشخصه‌های روان‌سنجی فهرست مشغولیت تحصیلی در دانشجویان ایرانی، *مجله مطالعات آموزش و یادگیری (مجله علوم اجتماعی و انسانی سابق)*، ۷ (۲): ۱۰۸-۹۰

کرد، بهمن. (۱۳۹۵). پیش‌بینی ذهنی دانشجویان پرستاری بر اساس ذهن‌آگاهی و شفقت‌ورزی به خود، *آموزش در پزشکی*، ۱۶ (۳۴): ۲۸۲-۲۷۳

محمدزاده، علی‌اکبر؛ پورشریفی، حمید؛ علی‌پور، احمد. (۱۳۸۹). *اعتباریابی آزمون حس انسجام-۱۳ پرسشی آنتونوسکی در نمونه ایرانی*، کنفرانس علوم رفتاری و اجتماعی: ۱۴۵۵-۱۴۵۱

سازهای اجتماعی هستند و در تسهیل مشغولیت تحصیلی نقش دارند (مهنا و طالع‌پسند، ۱۳۹۵).

نخستین محدودیت مطالعه حاضر مربوط به طرح آن است. این مطالعه از نوع همبستگی است. لذا، نمی‌توان روابط به دست آمده را به صورت علی تفسیر کرد. این مطالعه بر روی دانشجویان کارشناسی دانشگاه علوم پزشکی تبریز انجام شده است؛ لذا، نتایج آن قابل تعمیم به همین جامعه است. در این مطالعه فقط اثر نمره کلی شفقت به خود و احساس پیوستگی و خودآگاهی هیجانی بررسی شد. بنابراین در مطالعات بعدی پیشنهاد می‌شود که نقش خرده‌مقیاس‌های این متغیرها بر میزان بهزیستی تحصیلی بررسی شود. همچنین در این پژوهش برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه استفاده شد. با توجه به اینکه پرسشنامه‌ها جنبه خودسنجی دارد، ممکن است در پاسخ‌ها سوگیری وجود داشته باشد. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی از روش مصاحبه و مشاهده هم برای جمع‌آوری اطلاعات استفاده شود. در مدل پیشنهادی این پژوهش الگوی ساختاری متغیرهای احساس پیوستگی و شفقت به خود عوامل زمینه‌سازی در نظر گرفته شدند که با میانجی‌گری خودآگاهی هیجانی بهزیستی تحصیلی را تبیین می‌کنند. با توجه به نتایج بدست آمده برای افزایش بهزیستی تحصیلی (افزایش مشغولیت تحصیلی و کاهش فرسودگی تحصیلی) در بین دانشجویان لازم هست خودآگاهی هیجانی، شفقت به خود و راهبردهای احساس پیوستگی به دانشجویان آموزش داده شود.

منابع

بشرپور، سجاده؛ عیسی‌زادگان، علی. (۱۳۹۱). بررسی نقش صفات شخصیتی دلسوزی به خود و بخشایش در پیش‌بینی شدت افسردگی دانشجویان، *مجله تحقیقات علوم رفتاری*، ۱۰ (۶): ۴۶۱-۴۵۲.

Grayson, J. P. (2008). Sense of coherence and academic achievement of domestic and international students: A comparative analysis. *Higher education*, 56(4), 473-492.

Grevenstein, D., & Bluemke, M. (2015). Can the Big Five explain the criterion validity of Sense of Coherence for mental health, life satisfaction, and personal distress? *Personality and Individual Differences*, 77, 106-111.

Hart, K. E., Wilson, T. L., & Hittner, J. B. (2006). A psychosocial resilience model to account for medical well-being in relation to sense of coherence. *Journal of Health Psychology*, 11(6), 857-862.

Heiman, T. (2006). Social support networks, stress, sense of coherence and academic success of university students with learning disabilities. *Social Psychology of Education*, 9(4), 461-478.

Holmberg, S., Thelin, A., & Stiernström, E. L. (2004). Relationship of sense of coherence to other psychosocial indices. *European Journal of Psychological Assessment*, 20(4), 227-236.

Hu, Q., & Schaufeli, W. B. (2009). The factorial validity of the Maslach Burnout Inventory-student survey in China. *Psychological Reports*, 105(2), 394-408.

Iskender, M. (2009). The relationship between self-compassion, self-efficacy, and control belief about learning in Turkish university students. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 37(5), 711-720.

Johnson, S. J., Batey, M., & Holdsworth, L. (2009). Personality and health: The mediating role of trait emotional intelligence and work locus of control. *Personality and Individual Differences*, 47(5), 470-475.

Kahu, E., Stephens, C., Leach, L., & Zepke, N. (2015). Linking academic emotions and student engagement: Mature-aged distance students' transition to university. *Journal of Further and Higher Education*, 39(4), 481-497.

Kimhy, D., Vakhrusheva, J., Jobson-Ahmed, L., Tarrier, N., Malaspina, D., & Gross, J. J. (2012). Emotion awareness and

مومنی، فرشته؛ شهیدی، شهریار؛ موتابی، فرشته؛ حیدری، محمود. (۱۳۹۲). ویژگی‌های روان‌سنجی نسخه فارسی مقیاس خود شفقت‌ورزی، *روان‌شناسی معاصر*، ۸ (۲): ۲۷-۴۰

مهنا، سعید؛ طالع‌پسند، سیاوش. (۱۳۹۵). رابطه بین حمایت‌های محیطی و خودآگاهی هیجانی با درگیری تحصیلی: نقش میانجی بهزیستی تحصیلی، *آموزش در علوم پزشکی*، ۱۶(۴): ۳۱-۴۲

Antonovsky, A. (1987). Unraveling the mystery of health: How people manage stress and stay well. *Joss-bass*.

Bengtsson-Tops, A., & Hansson, L. (2001). The validity of Antonovskys sense of coherence measure in a sample of schizophrenic patients living in the community. *Journal of Advanced Nursing*, 33(4), 432-438.

Crawford, E. R., LePine, J. A., & Rich, B. L. (2010). Linking job demands and resources to employee engagement and burnout: a theoretical extension and meta-analytic test. *Journal of Applied Psychology*, 95(5), 834.

David, A. P. (2010). Examining the relationship of personality and burnout in college students: The role of academic motivation. *Educational Measurement and Evaluation Review*, 1, 90- 104.

Efrati-Virtzer, M., & Margalit, M. (2009). Students' behavioral difficulties, sense of coherence and adjustment at school: Risk and protective factors. *European Journal of special needs Education*, 24(1), 59-73.

Fletcher, I., Leadbetter, P., Curran, A., & O'Sullivan, H. (2009). A pilot study assessing emotional intelligence training and communication skills with 3rd year medical students. *Patient education and counseling*, 76(3), 376-379.

Grant, A. M., Franklin, J., & Langford, P. (2002). The self-reflection and insight scale: A new measure of private self-consciousness. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 30(8), 821-835.

- Parker, J. D., Hogan, M. J., Eastabrook, J. M., Oke, A., & Wood, L. M. (2006). Emotional intelligence and student retention: Predicting the successful transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 41(7), 1329-1336.
- Pekrun, R., Götz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). *Positive emotions in education*.
- Qinyi, T., & Jiali, Y. (2012). An analysis of the reasons on learning burnout of junior high school students from the perspective of cultural capital theory: a case study of Mengzhe Town in Xishuangbanna, China. *Social and Behavioral Sciences*, 46, 3727-3731.
- Reina, V. R., Buffel, T., Kindekens, A., De Backer, F., Peeters, J., & Lombaerts, K. (2014). Enhancing engagement through a community school approach as the key to increase academic achievement. *Social and Behavioral Sciences*, 116, 2078-2084.
- Reyes, D. (2012). Self-compassion: A concept analysis. *Journal of holistic nursing*, 30(2), 81-89.
- Rieffe, C., Oosterveld, P., Miers, A. C., Terwogt, M. M., & Ly, V. (2008). Emotion awareness and internalizing symptoms in children and adolescents: The Emotion Awareness Questionnaire revised. *Personality and Individual Differences*, 45(8), 756-761.
- Rieffe, C., Terwogt, M. M., Petrides, K. V., Cowan, R., Miers, A. C., & Tolland, A. (2007). Psychometric properties of the Emotion Awareness Questionnaire for children. *Personality and Individual Differences*, 43(1), 95-105.
- Salanova, M., Schaufeli, W., Martínez, I., & Breso, E. (2010). How obstacles and facilitators predict academic performance: The mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, Stress & Coping*, 23(1), 53-70.
- Salmela-Aro, K., & Upadaya, K. (2012). The schoolwork engagement inventory. *European Journal of Psychological Assessment*.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J. E. (2009). School burnout inventory (SBI) reliability and validity. *European journal of psychological assessment*, 25(1), 48-57.
- regulation in individuals with schizophrenia: implications for social functioning. *Psychiatry research*, 200(2), 193-201.
- Lackaye, T. D., & Margalit, M. (2006). Comparisons of achievement, effort, and self-perceptions among students with learning disabilities and their peers from different achievement groups. *Journal of learning disabilities*, 39(5), 432-446.
- Landgraf, A. (2013). *Under Pressure: Self-Compassion as a Predictor of Task Performance and Persistence*.
- Langelaan, S., Bakker, A. B., Van Doornen, L. J., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement: Do individual differences make a difference? *Personality and individual differences*, 40(3), 521-532.
- Langeland, E., & Wahl, A. K. (2009). The impact of social support on mental health service users' sense of coherence: A longitudinal panel survey. *International journal of nursing studies*, 46(6), 830-837.
- Lutz, A., Slagter, H. A., Dunne, J. D., & Davidson, R. J. (2008). Attention regulation and monitoring in meditation. *Trends in cognitive sciences*, 12(4), 163-169.
- Mazerolle, S. M., Monsma, E., Dixon, C., & Mensch, J. (2012). An assessment of burnout in graduate assistant certified athletic trainers. *Journal of athletic training*, 47(3), 320-328.
- Meyer, L. P. (2016). The Role of Mindfulness, Self-Compassion, and Emotion Regulation as Protective Factors Against Disordered Eating in a Sample of University Students. *West Virginia University*.
- Neff, K. D. (2011). Self-compassion, self-esteem, and well-being. *Social and personality psychology compass*, 5(1), 1-12.
- Neff, K. D., Hsieh, Y. P., & Dejitterat, K. (2005). Self-compassion, achievement goals, and coping with academic failure. *Self and identity*, 4(3), 263-287.
- Neff, K. (2003). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and identity*, 2(2), 85-101.

International Journal of Cognitive Therapy, 3(2), 113-123.

Togari, T., Yamazaki, Y., Takayama, T. S., Yamaki, C. K., & Nakayama, K. (2008). Follow-up study on the effects of sense of coherence on well-being after two years in Japanese university undergraduate students. *Personality and Individual Differences*, 44(6), 1335-1347.

Van Rijn, S., Schothorst, P., van't Wout, M., Sprong, M., Ziermans, T., van Engeland, H., & Swaab, H. (2011). Affective dysfunctions in adolescents at risk for psychosis: emotion awareness and social functioning. *Psychiatry research*, 187(1), 100-105.

Yamac, A. (2014). Classroom Emotions Scale for Elementary School Students. *International Journal of Education*, 4(1), 150-63.

Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire: A cross-national study. *Educational and psychological measurement*, 66(4), 701-716.

Sulea, C., Van Beek, I., Sarbescu, P., Virga, D., & Schaufeli, W. B. (2015). Engagement, boredom, and burnout among students: Basic need satisfaction matters more than personality traits. *Learning and Individual Differences*, 42, 132-138.

Szczygieł, D., Buczny, J., & Bazińska, R. (2012). Emotion regulation and emotional information processing: The moderating effect of emotional awareness. *Personality and Individual differences*, 52(3), 433-437.

Tartas, M., Walkiewicz, M., Budzinski, W., Majkowicz, M., & Wojcikiewicz, K. (2014). The sense of coherence and styles of success in the medical career: a longitudinal study. *BMC medical education*, 14(1), 254.

Tirch, D. D. (2010). Mindfulness as a context for the cultivation of compassion.

Quarterly Journal of Educational Psychology Skills
Islamic Azad University Tonekabon Branch
Vol. 16, No. 1, spring 2025, No 61



Journal of Educational
Psychology

Structural relationships between sense of coherence and self-compassion with students' academic well-being based on the mediating role of emotional self-awareness

Fatemeh Mohammadi Youzbashkandi

1) Department of Psychology, Male.C., Islamic Azad University, Malekan, Iran.

Abstract

The aim of the present study was to investigate the structural relationships between feelings of connectedness and self-compassion with students' academic well-being based on the mediating role of emotional self-awareness. This descriptive- correlational study was performed on students of Tabriz University of Medical Sciences. A number of 350 students (181 males and 169 females) who were selected through multi-stage sampling method completed the questionnaires of sense of coherence by Antonovsky, self-compassion by Neff, emotional self-awareness by Grant et al, academic burnout inventory by Salmela-Aro et al, and schoolwork engagement inventory by Salmela-Aro & Upadya. The data were analyzed using structural equation modeling method. The hypothetical model of academic well-being provided a good fit to the research population ($\chi^2/df=2/12$, RMSEA=0/05). Direct path of sense of coherence and emotional self-awareness to academic well-being was significant. But, direct path of self-compassion wasn't significant. Also, direct path of sense of coherence and self-compassion to emotional self-awareness was significant. Indirect path of sense of coherence and self-compassion with mediating role of emotional self-awareness was significant. In total, 35% of the variance of academic well-being was explained by the variables of the proposed model. Given the direct and indirect effect of sense of coherence, self-compassion and emotional self-awareness on the academic well-being, it seems that reinforcement of emotional self-awareness, self-compassion and sense of coherence may enhance student's academic well-being.

Keywords: Sense of coherence, self-compassion, academic well-being, emotional self-awareness
