فصلنامه مهارت های روانشناسی تربیتی
دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن
سال شانزدهم، شماره اول، بهار ۱۴۰۴، پیاپی ۶۱
صص ۸۵-۷۰

مجله روانشناسی تربیتی

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

فاطمه محمدی یوزباش کندی[1]*

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

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

تاریخ دریافت مقاله ۱۴۰۳/۱۰/۰۷ تاریخ پذیرش مقاله ۱۴۰۴/۰۱/۱۵

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی روابط ساختاری احساس پیوستگی و شفقت به خود با بهزیستی تحصیلی دانشجویان بر اساس نقش واسطه ای 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 گرنت (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 (X2/DF=2/12 , RMSEA= 0/05). مسیر مستقیم احساس پیوستگی در سطح ۰/۰۵ و خودآگاهی هیجانی در سطح ۰/۰۰۱ 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 ۰/۰۰۱ معنادار بود. مسیر غیرمستقیم احساس پیوستگی و شفقت به خود با میانجی‌گری خودآگاهی هیجانی در سطح ۰/۰۵ 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 می رسد 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

بهزیستی تحصیلی[1] دانشجویان از جمله مفهوم‌های مهم در حوزه پژوهشی نظام آموزش عالی است، زیرا این مفهوم کلید درک و شناخت دامنه گسترده‌ای از رفتارهای 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

[1] . Academic Well-Being

مهمی ایفا می‌کند (لانگلان، باکر، ون‌دورنن و شوفلی[1]، ۲۰۰۶). به بیان دیگر، بهزیستی از تعامل عامل‌های چندی از جمله محیطی، فردی و شخصیتی پدید می‌آید. در سال‌های اخیر، تحقیقات در زمینه بهزیستی در دانشگاه‌ها و در بین دانشجویان هم رایج شده‌اند (سالانووا، شوفلی، مارتینز و برسو[2]، ۲۰۱۰؛ سیولا، ون بیک، ساربسکو، ویرگا و شوفلی[3] ، ۲۰۱۵). محققان بر این باورند که دانشجویان نیز مانند کارکنان و کارگران در فعالیت‌هایی اجباری و منظم درگیر هستند (مانند شرکت در کلاس‌ها و انجام پروژه‌ها) که بر هدف‌های مشخصی تمرکز دارند (یعنی گذراندن درس‌ها و دانش آموختگی). بنابراین فعالیت‌های دانشجویان را هم می توان به عنوان "کار" و "شغل" در نظر گرفت (هو[4] و شوفلی، ۲۰۰۹). مشغولیت[5] و فرسودگی تحصیلی[6] 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 بی‌رغبتی در کاری تعریف می‌شود و اشاره به یک حالت عاطفی و مثبت ذهنی دارد که از راه ویژگی-هایی مانند سطوح بالای انرژی، اشتیاق و غرق شدن فرد در فعالیت‌ها (به گونه‌ای که متوجه گذر زمان نشود) مشخص می‌شود (شوفلی، باکر و سالانووا، ۲۰۰۶). مشغولیت، بوسیله منبع‌هایی (مانند استقلال زیاد) و درخواست‌های چالش‌برانگیز (مانند سطح بالای مسئولیت) ارتقا می‌یابد (کروفورد، لپین و ریچ[7]، ۲۰۱۰) و پیامدهای مثبتی مانند نمره‌های بالا (سالانووا و همکاران، ۲۰۱۰) کاهش ترک تحصیل (آرچامبولت، جانسز، فالو و پاگانی[8]، 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 بی‌کفایتی تحصیلی است (داوید[9]، ۲۰۱۰). در واقع پاسخ و واکنش منفی نسبت به استرس‌های حاد و شدیدی است که در آن اغلب به دلیل خواسته‌های زیاد و خارج از توانی که از افراد می شود، احساس خستگی هیجانی و جسمانی در آن‌ها ایجاد می کند (مازرولی[10]، ۲۰۱۲). افراد دارای فرسودگی اغلب برای کلاس و معلم احترامی قائل نبوده، برای عملکرد ضعیف تحصیلی خود بهانه‌تراشی می کنند؛ بنابراین حس مسئولیت‌پذیری و پاسخ‌گویی در برابر عملکرد ضعیف خود در این افراد وجود ندارد (کوئینی و جیالی[11]، ۲۰۱۲). یکی از عوامل فردی و شخصیتی مرتبط با بهزیستی تحصیلی، احساس پیوستگی هست. حس انسجام[12] توسط آرون آنتونوسکی[13]، مطرح شد. وی احساس پیوستگی را به صورت یک جهت‌گیری شخصی به زندگی تعریف می کند. او بر این باور خود تأکید دارد که از طریق احساس پیوستگی می توان توجیه کرد که چرا فردی می تواند حد بالایی از استرس را از سر بگذراند و سالم بماند (بنگتسون و هانسون[14]، ۲۰۰۱). این سازه شخصیتی سه تا ویژگی دارد که عبارتند از: ادراک‌پذیری[15]، کنترل‌پذیری[16] و معناداری[17] (گرونستین و بلومکه[18]، ۲۰۱۵). توگاری، یامازاکی، ساساکی، یاماکی و ناکایاما[19] (۲۰۰۸) در یک مطالعه زمینه‌یابی 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 پیش‌بینی 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،

[1] . Langelaan, Bakker, Van Doornen & Schaufeli
[2] . Salanova, Schaufeli, Martines & Breso
[3] . Sulea, Van Beek, Sarbescu, Virga & Schaufeli
[4] . Hu
[5] . Academic Engagement
[6] . Academic Burnout
[7] . Crawford, Lepine & Rich
[8] . Archambault, Janosz, Fallu & Pagani
[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

توبیل و هیتنر[1]، ۲۰۰۶). هلم‌برگ، تلاین و استرنزتروم[2] (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[3] (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[4]، 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 می برند همین عامل هم منجر به افزایش عملکرد تحصیلی در این گروه از دانشجویان می‌شود (صبحی، غفاری و مولایی، ۱۳۹۵).

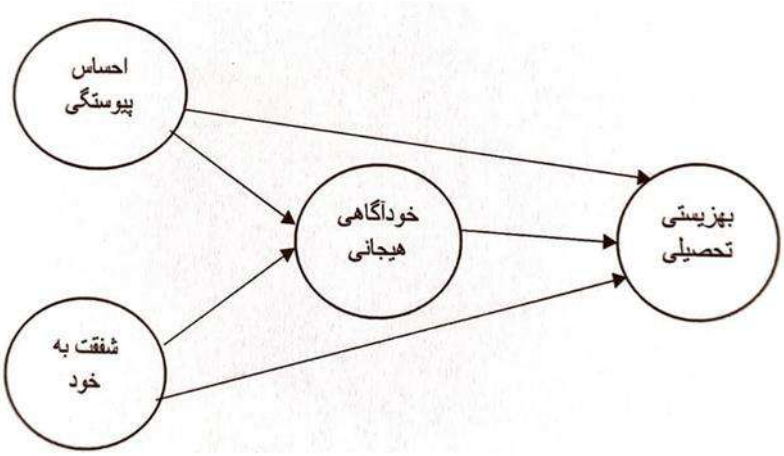
عامل فردی و شخصیتی دیگری که می تواند با بهزیستی تحصیلی دانشجویان رابطه داشته باشد، شفقت به خود است. شفقت به خود[5] به معنای پذیرش عاطفی چیزی است که در یک لحظه در فرد رخ می دهد (میر[6]، ۲۰۱۶). یک شکل سالم خودپذیری است که بیانگر میزان پذیرش و قبول جنبه‌های نامطلوب خود و زندگی ما می باشد (نف[7]، ۲۰۰۳). 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- خودمهربانی در مقابل خودقضاوتی ۲- نوع‌دوستی 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[8]، ۲۰۱۰). ریس[9] (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 می کند. 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[10]، ۲۰۰۸). در پژوهشی ارتباط مؤلفه‌های شفقت به خود با باور به کنترل‌پذیری یادگیری و عملکرد تحصیلی دانشجویان معنادار به دست آمد (ایسکندر[11]، ۲۰۰۹). در پژوهشی دیگر، شفقت به خود و مؤلفه‌های آن در پیش‌بینی عملکرد آزمودنی‌ها سهم داشته‌اند (لندگراف[12]، 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 (یاماک[13]، ۲۰۱۴؛ کاهو، استفنس، لیچ و زپکی،[14] ۲۰۱۵؛ پکران، گوتز، تیتز و پری[15]، ۲۰۰۲). هیجان‌ها الگوهای عملکردی خودکار را که برای بقاء مهم هستند، مشخص می سازند (ریف[16] و همکاران، ۲۰۰۷). اسزس-زیگی، بوسزنی و بازینسکا[17] (۲۰۱۲) خودآگاهی هیجانی را به عنوان یک توانایی تعریف کرده‌اند که مشخص‌کننده و توصیف‌کننده هیجان-

[1] . Hart, Wilson, Tobil & Hittner
[2] . Holmberg, Thelin & Stiernstrom
[3] . Grayson
[4] . Tartas, Walkiewicz, Budzinski & Majkowicz
[5] . Self-Compassion
[6] . Meyer
[7] . Neff
[8] . Tirch
[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

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 می سازد و در نتیجه، از میزان درگیری فرد می کاهد (کیمهی[1] و همکاران، ۲۰۱۲). افراد با خودآگاهی هیجانی بالا پاسخ‌ها را به شکلی مناسب و سریع و همگام با تغییرات محیطی به کار می گیرند تا بهزیستی تحصیلی[2] حاصل شود (ریف، استرولد، میرز، تروگت و لی[3]، ۲۰۰۸). آگاهی از هیجان‌های خاص در خود و اطرافیان برای انطباق با محیط اطراف ضروری است (ون‌ریجن[4] و همکاران، ۲۰۱۱). هیجان‌ها از عوامل موفقیت تحصیلی در سطوح بالای تحصیلی هستند (کاهو و همکاران[5]، ۲۰۱۵). بر اساس دیدگاه آسخام[6] یک وابستگی شدید هیجانی برای تجربیات تحصیلی وجود دارد (آسخام، ۲۰۰۸). هوش هیجانی عامل مؤثر و تعیین‌کننده در برآیندهای زندگی واقعی مانند موفقیت در دانشگاه (و یا مدرسه) و تحصیل می باشد (ثمری و طهماسبی، ۱۳۸۶). فلتچر، لیدبتر، کوران و سولیوان[7] (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[8]، ۲۰۰۶). دانشجویانی که احساس تعهد به محیط آموزشی دارند، رفتارهای نگهدارنده مشغولیت در فعالیت‌های یادگیری را نشان می دهند که با هیجانات مثبت همراهی دارد (رینا[9] و همکاران، ۲۰۱۴).

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:

[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 & Sulivan
[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 نمونه-گیری تصادفی طبقه ای 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 غذائی، 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 اطلاع-رسانی 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 می شود.

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

شما در مورد آنچه در اطرافتان می گذرد احساس ناامنی می کنید؟)، درک‌پذیری (با ۵ سؤال، آیا احساسات و ایده‌های شلوغ و درهم دارید؟)، مدیریت‌پذیری (با ۴ سؤال، آیا احساس می کنید که رفتار ناعادلانه‌ای داشته‌اید؟). در ایران محمدزاده، پورشریفی و علی‌پور (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 مقیاس‌های ادراک پذیری، کنترل‌پذیری 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 خرده‌مقیاس‌های درک‌پذیری، مدیریت‌پذیری 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 درجه‌ای پاسخ داده می شود. نمره‌گذاری از ۱ به ۵ (تقریباً هرگز ۱ و تقریباً همیشه ۵) و برای سؤال‌های منفی معکوس انجام می‌شود و نمره کل آزمون از مجموع نمرات به دست می‌آید. کسب امتیاز بیشتر نشانگر شفقت بیشتر نسبت به خود است. دارای ۶ خرده مقیاس مهربانی با خود، قضاوت در مورد خود، مشترکات انسانی، انزوا، به‌هوشمندی 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 کفایتی‌های 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 (با ۴ سؤال، وقتی احساس اندوه می کنم، معمولاً احساس می کنم که ممکن است بیشتر افراد از من خوشبخت‌تر باشند)، به‌هوشمندی (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 جریحه‌دار 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 عیسی‌زادگان (۱۳۹۱) ضرایب آلفای کرونباخ خرده مقیاس‌ها 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 گرنت[1] و همکاران (۲۰۰۲) ساخته شد. خرده مقیاس‌های 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 هیجانات، برایم آسان است)، محیط‌گرایی (با ۱۰ سوال، من شخصیتم را تحلیل می‌کنم تا سعی کنم علت ناراحتیم را بفهمم) و حل مسئله (با ۵ سؤال، من احساساتم را ارزیابی می‌کنم و سپس برای انجام کاری تصمیم می‌گیرم) هستند که با یک مقیاس لیکرت پنج درجه‌ای (از هرگز تا خیلی زیاد) اندازه‌گیری می شوند. نمره‌گذاری از ۰ به ۴ (هرگز تا خیلی زیاد) و برای سؤال‌های منفی معکوس انجام می‌شود و نمره کل آزمون از مجموع نمرات به‌دست می‌آید. کسب امتیاز بیشتر نشانگر آگاهی هیجانی بیشتر نسبت به خود است. در پژوهش مهنّا و طالع‌پسند (۱۳۹۵) اعتبار مقیاس

[1] . Grant, Franklin & Langford

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

فهرست مشغولیت تحصیلی : مشغولیت تحصیلی به وسـیله سـالملا- آرو و آپادایـا[1] (۲۰۱۲) توسـعه یافـت. سیاهه ۹ ماده‌ای درباره تکالیف درسی، سه مقیاس انرژی، تعهد و دلبستگی را اندازه‌گیری مـی کنـد. تعهـد (بـا سـه سؤال، تکالیف دانشـگاه بـرایم کـاملاً معنـادار و هدفمنـد است)، دلبستگی (با سه سؤال، هنگام مطالعـه کـردن گـذر زمان را احساس نمی کنم) و انرژی (با سه سؤال، وقتی در دانشگاه هستم، انرژی زیادی دارم). مشارکت کنندگان بـه هر ماده بر اساس طیف هفت درجه‌ای از هرگز (۰) تا هر روز (۶) پاسخ می دهند. نمره‌گذاری از ۰ به ۶ (هرگـز تـا هر روز) انجام مـی‌شـود و نمـره کـل آزمـون از مجمـوع نمـرات بـه‌دسـت مـی‌آیـد. کسـب امتیـاز بیشـتر نشـانگر 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 ترتیـب برابـر بـا ۰/۹۴، ۰/۸۲، ۰/۸۷ و ۰/۸۰ بـه دسـت آمـد. در مطالعـه عبدالله‌پور و شکری (۱۳۹۴) نتایج تحلیل مؤلفه‌های اصلی با اسـتفاده از چـرخش واریمـاکس نشـان داد کـه نسـخه فارسی فهرست مشغولیت تحصیلی[2] از سه عامـل انـرژی در دانشگاه، تعهد نسبت به تکلیف مدرسـه/دانشـگاه و شیفتگی(دل بستگی) نسبت به تکالیف مدرسـه/دانشـگاه تشکیل شده است. در مطالعه حکمی و شـکری (۱۳۹۴)، ضریب همسانی درونی بـرای زیرمقیاسـهای تعهـد[3]، دل- بستگی[4] و انرژی[5] به ترتیب برابر با ۰/۸۰، ۰/۷۴ و ۰/۷۰ بـه دسـت آمـده اسـت. در پـژوهش حاضـر نیـز بـرای زیرمقیاس‌های تعهد، دل‌بستگی و انرژی ضریب اعتبار بـه ترتیب برابر با ۰/۸۸، ۰/۸۰ و ۰/۸۵ است.

سـیاهه فرسـودگی تحصـیلی: سـیاهه فرسـودگی تحصـیلی بـه وسـیله سـالملا-آرو[6] و همکـاران (۲۰۰۹) توسعه یافت. سیاهه ۹ ماده‌ای فرسودگی تحصـیلی، سـه عامـل فرسـودگی تحصـیلی شـامل خسـتگی در محـیط مدرسه/دانشگاه (ماده های ۱، ۴، ۷ و ۹) ، بدگمانی نسبت به معنای تحصیل در مدرسه/دانشگاه (مـاده هـای ۲، ۵ و ۶) و احساس عدم کفایت در مدرسه/دانشگاه (ماده هـای ۳ و۸) را انـدازه‌گیـری مـی کنـد. خسـتگی در محـیط دانشگاه/مدرسه (با چهار سؤال، بـه دلیـل انجـام تکـالیف دانشگاه اغلب اوقات دچار بدخوابی می شـوم)، بـدگمانی نسبت به معنای تحصیل در دانشگاه/مدرسه (با سه سـؤال، هیچ علاقه ای به انجام تکالیف دانشگاه ندارم) و احساس عدم کفایت در دانشگاه/مدرسه (بـا دو سـؤال، در گذشـته برای انجـام تکـالیف دانشـگاه از خـودم انتظـار بیشـتری داشتم). مشارکت کنندگان به تمامی گویه‌هـا بـر اسـاس طیف شش درجه‌ای از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافـق (۶) پاسخ می دهند. نمره‌گذاری از ۱ به ۶ (کاملاً مخـالفم تا کاملاً مـوافقم) انجـام مـی‌شـود و نمـره کـل آزمـون از مجموع نمرات به‌دست می‌آید. کسب امتیاز بیشتر نشـانگر 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 بـا ۰/۶۱، ۰/۷۷ و ۰/۶۷ به دست آمد. در مطالعه عبدالله‌پور، درتاج و احدی (۱۳۹۵) نتایج تحلیل مؤلفه‌های اصلی با استفاده از چرخش واریماکس نشان داد که در نمونه دانشـجویان ایرانی، فهرست فرسودگی تحصیلی از سه عامل خسـتگی در دانشگاه، بدگمانی نسبت به دانشـگاه و عـدم کفایـت فردی تشکیل شده است. در این پژوهش، ضـریب اعتبـار بـرای زیرمقیـاس‌هـای احسـاس خسـتگی در دانشـگاه، بدگمانی نسـبت بـه دانشـگاه و عـدم کفایـت فـردی 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 آن ها متاهل بودند. ۱۲۰ نفر از این دانشجویان بومی و ۲۳۰ نفر نیز غیربومی بودند. از این تعداد ۴۶ نفر آن ها شاغل بودند. میانگین معدل تحصیلی این دانشجویان ۱/۴۵ ±۱۷/۳۱ بود. نخست مفروضه نرمال بودن متغیرها با ضریب چولگی و کشیدگی بررسی شد. توزیع نمرات احساس پیوستگی (SK=-0.26,Kurt=0.65)، شفقت به خود (SK=0.08,Kurt=-0.91)، خودآگاهی هیجانی (SK=0.14,Kurt=-0.42) و بهزیستی تحصیلی (SK=-0.05,Kurt=0.77) نرمال بود. نتایج نشان داد بیشترین میانگین مربوط به شفقت به خود و کمترین میانگین مربوط به احساس پیوستگی بود. انحراف معیار نیز پراکندگی بالایی را در خودآگاهی هیجانی نشان داد. همچنین کمترین پراکندگی مربوط به بهزیستی تحصیلی بود (جدول ۱).

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	۱۴/۲۰ ±۴۹/۳۰	۰/۸۲			
۲.شفقت به خود	۱۴/۰۱ ±۷۷/۱۳	۰/۳۲**	۰/۸۵		
۳.خودآگاهی هیجانی	۱۷/۶۵ ±۷۱/۵۱	۰/۳۱**	۰/۶۱**	۰/۹۰	
۴. بهزیستی تحصیلی	۱۲/۱۹ ±۵۹/۶۶	۰/۱۸**	۰/۳۵**	۰/۲۹**	۰/۷۸

* P<۰/۰۵ و ** P<۰/۰۱

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 می باشد. الگوی روابط درونی متغیرها در چارچوب یک مدل ساختاری آزمون شد. نخست شاخص‌های برازندگی مدل بررسی 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).

جدول۲. 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

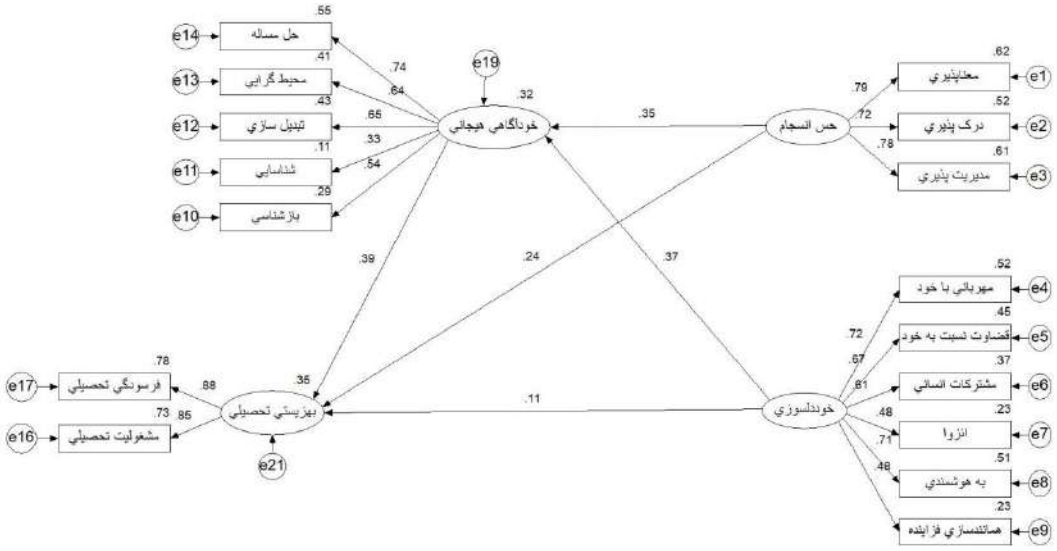
توان مدل در تبیین واریانس بهزیستی تحصیلی ۳۵ درصد بود (R^2=0.35). اثرهای مستقیم، غیرمستقیم، کل و واریانس تبیین شده متغیرها در جدول ۲ گزارش شده است.

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

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

* P<۰/۰۵ و ** P<۰/۰۱ ***و P<۰/۰۰۱

یافته‌های جدول ۳ نشان می دهد که اثر مستقیم احساس پیوستگی (۰/۲۴) و خودآگاهی هیجانی (۰/۳۹) بر بهزیستی تحصیلی مثبت و معنی‌دار می باشد. 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 می رود و آنها با اشتیاق بیشتری به فعالیت تحصیلی می پردازند 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 (۰/۱۴) بر بهزیستی تحصیلی مثبت و معنی‌دار می باشد. این اثر از طریق خودآگاهی هیجانی بر بهزیستی تحصیلی وارد می شود. بنابراین خودآگاهی هیجانی نقش واسطه‌ای در ارتباط احساس پیوستگی و شفقت به خود با بهزیستی تحصیلی دارد. یعنی با وجود احساس پیوستگی و شفقت به خود در محیط تحصیل، خودآگاهی هیجانی و در کنار آن بهزیستی تحصیلی افزایش می یابد. همچنین اثر مستقیم احساس پیوستگی (۰/۳۵) و شفقت به خود (۰/۳۷) بر خودآگاهی هیجانی مثبت و معنی‌دار می باشد. مدل نهایی مطالعه حاضر در شکل ۲ گزارش شده است.



شکل ۲.: مدل آزمون شده بهزیستی تحصیلی دانشجویان

با توجه به شکل ۲ احساس پیوستگی ، شفقت به خود و خودآگاهی هیجانی در مجموع ۳۵ درصد از واریانس بهزیستی تحصیلی را تبیین می کند. احساس پیوستگی و شفقت به خود نیز ۳۲ درصد از تغییرات خودآگاهی هیجانی را پیش بینی می‌کنند.

بحث و نتیجه‌گیری

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 می دهد. 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 می رود. این یافته با نتایج سایر پژوهش‌ها (گریسون، ۲۰۰۸؛ تارتاس و همکاران، ۲۰۱۴؛ لاکایه و مارگالیت[1]، ۲۰۰۶؛ هیمان[2]، ۲۰۰۶؛ افراتی-ویرتزر و مارگالیت[3]، 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 جست-وجوی 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 می کنند و از انجام آن لذت می برند همین عامل هم منجر به افزایش مشغولیت تحصیلی در این گروه از دانشجویان می شود. تأثیر

[1] . Lackaye & Margalit
[2] . Heiman
[3] . Efrati-Virtzer & Margalit

احساس پیوستگی بر بهزیستی تحصیلی همچنین با میانجی‌گری خودآگاهی هیجانی انجام می‌گیرد. نتیجه بدست آمده با نتایج سایر مطالعات که نشان دادند ابعاد هوش هیجانی می تواند نقش میانجی در ارتباط بین متغیرهای روان‌شناختی و شخصیتی داشته باشد، به عبارت دیگر متغیر خودآگاهی هیجانی می تواند میزان و شدت همبستگی متغیرهای روان‌شناختی و شخصیتی را تعدیل نماید، هم‌خوانی دارد (جانسون، باتی و هولدورث[1]، 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 می گیرد. 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 می بخشد. کاربرد موفقیت‌آمیز این منابع منتهی به کاهش تنش شده و بنابراین به شکل غیرمستقیم سیستم‌های فیزیولوژیکی درگیر در پردازش استرس را تحت تأثیر قرار می دهد. 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 می شود (آنتونوسکی، ۱۹۸۷). درواقع، احساس پیوستگی یک راهکار مقابله‌ای در استفاده از منابع مقاومت عمومی برای یافتن یک راه‌حل مناسب برای غلبه بر مشکلات می باشد (لانگلند و وال[2]، 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 می کند. شفقت به خود می تواند از راه‌های مختلف به عنوان یک راهبرد تنظیم هیجان در نظر گرفته شود که در آن از تجربه هیجان‌های آزاردهنده و نامطلوب جلوگیری نمی شود، بلکه تلاش می شود تا احساسات به صورتی مهربانانه مورد پذیرش واقع شوند. بنابراین احساسات منفی به احساسات مثبت تغییر می کنند و فرد راه‌های جدیدی برای مقابله پیدا می کند. 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 هیجانات و بهزیستی دارد. در واقع وجود نگرش مشفقانه در افراد، به آن‌ها کمک می کند 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 می کنند و در هیجان‌های خود می توانند 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 می بخشد. توان کنار آمدن با موانع زندگی و پیدا کردن راه‌حل برای آن‌ها شرایط سلامت و بهزیستی را برای افراد فراهم می کند. زمانی که دانشجویان به دانشگاه وارد می شوند 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 می کند تا به نتایج رفتاری موفقیت‌آمیز دست یافت. هیجان‌ها برای عملکردهای اجتماعی مهم هستند. به طوری که آنها اطلاعات را در مورد موقعیت‌های اجتماعی آماده می سازند. هیجان‌های اساسی انسان پاسخ‌ها را به شکلی مناسب و سریع همگام با تغییرات محیطی به کار می گیرند. در نتیجه، از نتایج استنباط می شود که هیجان‌ها

[1] . Johnson, Batey & Holdworth
[2] . Langeland & Wahl

سازه‌های 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، نمی توان 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 می شود که نقش خرده‌مقیاس‌های این متغیرها بر میزان بهزیستی تحصیلی بررسی شود. همچنین دراین 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 می شود 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، سجاد؛ 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.

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

مـومنی، فرشـته؛ شـهیدی، شـهریار؛ موتـابی، فرشـته؛ حیدری، محمود. (۱۳۹۲). ویژگی‌های روان‌سنجی نسـخه فارسی مقیاس خود شفقت‌ورزی، *روان شناسی معاصـر*، ۸ (۲): ۲۷-۴۰

مهنا، سعید؛ طالع‌پسند، سـیاوش. (۱۳۹۵). رابطـه بـین حمایت‌های محیطـی و خودآگـاهی هیجـانی بـا درگیـری تحصیلی: نقش میـانجی بهزیسـتی تحصـیلی، *آمـوزش در علوم پزشکی*، ۱۶(۴): ۴۲-۳۱

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 Antonovskỳs 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.

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

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 Again 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.

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. 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.

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 Youzbashkandi1

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 (X2/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