

فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی

سال پانزدهم شماره ۶۰ زمستان ۱۳۹۹

رابطه بین حس انسجام و خوددلسوزی با بهزیستی تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی

تبریز: نقش میانجی خودآگاهی هیجانی

فاطمه محمدی یوزباش کندی^{۱*}، شعله لیوارجانی^۲، داوود حسینی نسب^۳

۱- دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز، تبریز، ایران

۲- استادیار گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز، تبریز، ایران

۳- استاد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز، تبریز، ایران

تاریخ وصول: ۱۳۹۸/۱۱/۲۲

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۳/۱۷

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تعیین نقش میانجی خودآگاهی هیجانی در رابطه بین حس انسجام و خوددلسوزی با بهزیستی تحصیلی در دانشجویان انجام شد. پژوهش حاضر از نوع همبستگی بود. با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای تعداد ۳۵۰ دانشجو از بین دانشجویان کارشناسی دانشگاه علوم پزشکی تبریز انتخاب شدند. شرکت‌کنندگان پرسشنامه حس انسجام آنتونوسکی، پرسشنامه خوددلسوزی نف، پرسشنامه خودآگاهی هیجانی گرن و همکاران، فهرست مشغولیت تحصیلی سالملا-آرو و آپادیا و سیاهه فرسودگی تحصیلی سالملا-آرو را تکمیل کردند. به منظور آزمون الگوی اثرات مستقیم و غیرمستقیم از مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده گردید. یافته‌ها نشان داد داده‌ها برازش مناسبی با مدل دارد. اثر مستقیم حس انسجام و خودآگاهی هیجانی بر بهزیستی تحصیلی معنادار بود اما اثر مستقیم خوددلسوزی بر بهزیستی تحصیلی معنادار نبود. همچنین اثر مستقیم حس انسجام و خوددلسوزی بر خودآگاهی هیجانی معنادار بود. اثر غیرمستقیم حس انسجام و خوددلسوزی از طریق خودآگاهی هیجانی بر بهزیستی تحصیلی معنادار بود. یافته‌های پژوهش نشان داد که حس انسجام و خودآگاهی هیجانی به طور معناداری می‌توانند بهزیستی تحصیلی را پیش‌بینی نمایند. بر اساس یافته‌های این پژوهش می‌توان نتیجه گرفت که خودآگاهی هیجانی بین حس انسجام و خوددلسوزی با بهزیستی تحصیلی دارای نقش میانجی می‌باشد.

واژه‌های کلیدی: بهزیستی تحصیلی؛ خودآگاهی هیجانی؛ حس انسجام؛ خوددلسوزی

مقدمه

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 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 مهمی ایفا می‌کند (لانگلان، باکر، ون دورنن و شوفلی^۲، 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 (سالانوا، شوفلی، مارتینز و برسو^۳، ۲۰۱۰؛ سیولا، ون بیک، ساریسکو، ویرگا و شوفلی^۴، 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 می‌توان به عنوان "کار" و "شغل" در نظر گرفت (هو^۵ و شوفلی، ۲۰۰۹). مشغولیت و فرسودگی تحصیلی 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 بی‌میلی یا بی‌ رغبتی در کاری تعریف می‌شود و اشاره به یک حالت عاطفی و مثبت ذهنی دارد که از راه ویژگی‌هایی مانند سطوح بالای انرژی، اشتیاق و غرق شدن فرد در فعالیت‌ها (به گونه‌ای که متوجه گذر زمان نشود) مشخص می‌شود (شوفلی، باکر و سالانوا، ۲۰۰۶). مشغولیت، بوسیله منبع‌هایی (مانند استقلال زیاد) و درخواست‌های چالش‌برانگیز (مانند سطح بالای مسئولیت) ارتقا می‌یابد (کروفورد، لپین و ریچ^۶، ۲۰۱۰) و پیامدهای مثبتی مانند نمره‌های بالا (سالانوا و همکاران، ۲۰۱۰) کاهش ترک تحصیل (آرچامبولت، جانسز، فالو و پاگانی^۷، 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^۸، 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 می‌شود، احساس خستگی هیجانی و جسمانی در آن‌ها ایجاد می‌کند (مازرولی^۹، ۲۰۱۲). افراد دارای فرسودگی اغلب برای کلاس و معلم احترامی قائل نبوده، برای عملکرد ضعیف تحصیلی خود بهانه‌تراشی می‌کنند؛ بنابراین حس مسئولیت‌پذیری و پاسخ‌گویی در برابر عملکرد ضعیف خود در این افراد وجود ندارد (کوئینی و جیالی^{۱۰}، ۲۰۱۲). یکی از عوامل فردی و شخصیتی مرتبط با بهزیستی تحصیلی، حس انسجام هست. حس انسجام^{۱۱} توسط آرون آنتونوسکی^{۱۲} مطرح شد. وی حس انسجام را به صورت یک جهت‌گیری شخصی به زندگی تعریف می‌کند. او بر این باور خود تأکید دارد که از طریق حس انسجام می‌توان توجیه کرد که چرا فردی می‌تواند حد بالایی از استرس را

1 . academic well-being

2 . Langelaan, Bakker, Van Doornen & Schaufeli

3 . Salanova, Schaufeli, Martines & Bresó

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

5 . Hu

6 . Crawford, Lepine & Rich

7 . Archambault, Janosz, Fallu & Pagani

8 . David

9 . Mazerolle

10 . Qinyi & Jiali

11 . Sense of Coherence

12 . Antonovsky

از سر بگذراند و سالم بماند (بنگتسون و هانسون^۱، ۲۰۰۱). این سازه شخصیتی سه تا ویژگی دارد که عبارتند از: ادراک‌پذیری^۲، کنترل‌پذیری^۳ و معناداری^۴ (گرونستین و بلومکه^۵، ۲۰۱۵). توگاری، یامازاکی، یاساکی، یاماکی و ناکایاما^۶ (۲۰۰۸) در یک مطالعه زمینه‌یابی آثار حس انسجام را بر بهزیستی دانشجویان ژاپنی پیگیری کردند. تحلیل رگرسیون چندگانه نشان داد افرادی که نمره پایه و نیز نمره بعدی آنها در حس انسجام بالا بوده نمراتشان در حد بالایی پیش‌بینی کننده بهزیستی جسمی و روانی است. در پژوهشی آنتونوسکی نشان داده که حس انسجام قوی و رشد یافته، سلامت جسمانی را ارتقا می بخشد و سطوح بالای بهزیستی را تسهیل می کند (هارت، ویلسون، توبیل و هیتنر^۷، ۲۰۰۶). هلمبرگ، تالین و استرنز تروم^۸ (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 حس انسجام داشته است. در مطالعه گریسون^۹ (۲۰۰۸) رابطه مثبت بین حس انسجام و عملکرد تحصیلی دانشجویان ترم اول یافت شد. در پژوهش دیگر، بین حس انسجام با عملکرد تحصیلی و موفقیت در حرفه پزشکی دانشجویان علوم پزشکی همبستگی مثبت و معنادار مشاهده شد (تارتاس، والکیوویسز، بودزینسکی و ماجکویسز^{۱۰}، ۲۰۱۴). افراد دارای حس انسجام 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، خوددلسوزی است. خوددلسوزی^{۱۱} به معنای پذیرش عاطفی چیزی است که در یک لحظه در فرد رخ می‌دهد (مییر^{۱۲}، ۲۰۱۶). یک شکل سالم خودپذیری خودپذیری است که بیانگر میزان پذیرش و قبول جنبه‌های نامطلوب خود و زندگی ما می‌باشد (نف^{۱۳}، ۲۰۰۳). خوددلسوزی 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) خوددلسوزی شامل تعامل بین سه مؤلفه زیر است: ۱- خودمهربانی در مقابل خودقضوتی^۲- نوع دوستی در مقابل انزوا^۳- ذهن‌آگاهی در مقابل تشخیص افراطی. خوددلسوزی متضمن این بینش است که همه انسان‌ها دچار خطا و اشتباه می‌شوند و فعالیت‌هایشان همیشه و الزاماً کامل نیست (تیرچ^{۱۴}، ۲۰۱۰). ریس^{۱۵} (۲۰۱۲) ریشه اصلی خوددلسوزی 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، خوددلسوزی 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^{۱۶}، ۲۰۰۸). به نظر می‌رسد که خوددلسوزی مزایای تحصیلی و آموزشی هم داشته باشد. نف و همکاران دریافتند که دلسوزی به خود با علاقه

1. Bengtsson & Lars

2. Comprehensibility

3. Manageability

4. Meaningfulness

5. Grevenstein & Bluemke

6. Togari, Yamazaki, Sasaki, Yamaki & Nakayama

7. Hart, Wilson, Tobil & Hittner

8. Holmberg, Thelin & Stiernstrom

9. Grayson

10. Tartas, Walkiewicz, Budzinski & Majkowicz

11. Self-Compassion

12. Meyer

13. Neff

14. Tirsch

15. Reyes

16. Lutz, Slagter, Dunne & Davidson

ذاتی به یادگیری و راهبردهای مقابله‌ای سالم بعد از شکست در یک امتحان مرتبط می باشد (نف، هسیه و دیجترات، ۲۰۰۵). در پژوهشی ارتباط مؤلفه‌های خوددلسوزی با باور به کنترل‌پذیری یادگیری و عملکرد تحصیلی دانشجویان معنادار به دست آمد (ایسکندر^۱، ۲۰۰۹). در پژوهشی دیگر، خوددلسوزی و مؤلفه‌های آن در پیش‌بینی عملکرد آزمودنی‌ها سهم داشته‌اند (لندگراف^۲، 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^۳، ۲۰۱۴؛ کاهو، استفنس، لیچ و زپکی^۴، ۲۰۱۵؛ پکران، گوتز، تیتز و پری^۵، ۲۰۰۲). هیجان‌ها الگوهای عملکردی خودکار را که برای بقاء مهم هستند، مشخص می سازند (ریف^۶ و همکاران، ۲۰۰۷). اسزس-زیگی، بوسزنی و بازیسکا^۷ (۲۰۱۲) خودآگاهی هیجانی را به عنوان یک توانایی تعریف کرده‌اند که مشخص‌کننده و توصیف‌کننده هیجان‌های 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 (کیمپی^۸ 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^۹ حاصل شود (ریف، استرولد، میرز، تروگت و لی^{۱۰}، ۲۰۰۸). آگاهی از هیجان‌های خاص در خود و اطرافیان برای انطباق با محیط اطراف ضروری است (ون‌ریجن^{۱۱} و همکاران، ۲۰۱۱). هیجان‌ها از عوامل موفقیت تحصیلی در سطوح بالای تحصیلی هستند (کاهو و همکاران^{۱۲}، ۲۰۱۵). بر اساس دیدگاه آسکام^{۱۳} یک وابستگی شدید هیجانی برای تجربیات تحصیلی وجود دارد (آسکام، 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^{۱۴} (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^{۱۵}، ۲۰۰۶). دانشجویانی که احساس تعهد به محیط آموزشی دارند، رفتارهای نگهدارنده مشغولیت در فعالیتهای یادگیری را نشان می دهند که با هیجان‌های مثبت همراهی دارد (رینا^{۱۶} و همکاران، ۲۰۱۴).

با استناد به مبانی نظری و تجربی مورد استفاده، در پژوهش حاضر فرض شد که حس انسجام و خوددلسوزی از طریق خودآگاهی هیجانی اثر غیرمستقیمی بر بهزیستی تحصیلی دارند. همچنین فرض شد که حس انسجام و خوددلسوزی اثرات مستقیمی بر بهزیستی تحصیلی دارند. مدل فرضی این مطالعه در شکل ۱ آورده شده است. هدف این مطالعه بررسی مدل بهزیستی تحصیلی در

1 . Iskender

2 . Landgraf

3 . Yamac

4 . Kahu, Stephens, Leach & Zepke

5 . Pekrun, Goetz, Titz & Perry

6 . Rieffe

7 . Szczygie, Buczny & Bazinska

8 . Kimhy

9 . Academic well-being

10 . Rieffe, Osterveld, Miers, Terwogt & Ly

11 . Van Rijn

12 . Kahu, Stephens, Leach & Zepke

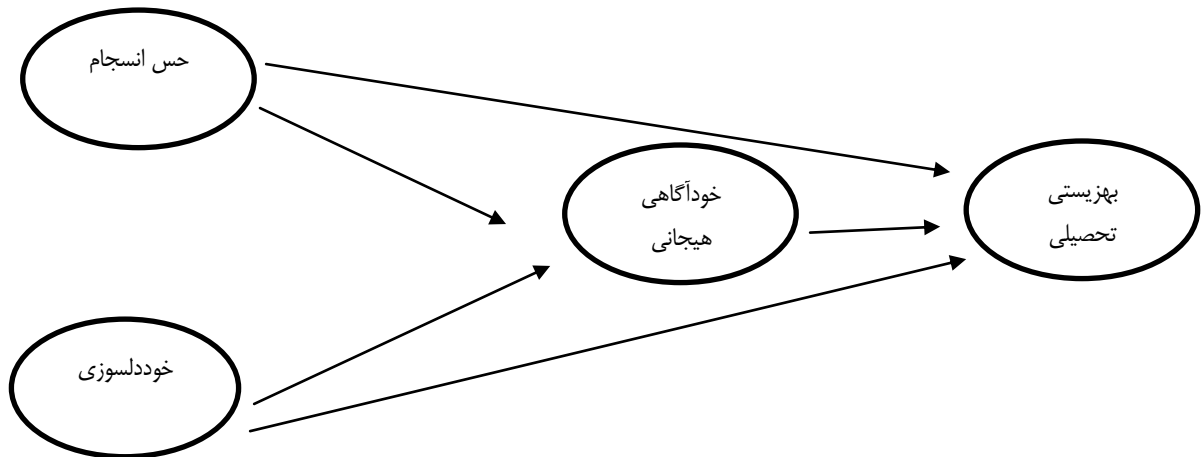
13 . Askham

14 . Fletcher, Leadbetter, Curran & Sullivan

15 . Parker, Hogan, Eastubrook, Oke & Wood

16 . Reina

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.



شکل ۱: مدل مفهومی بهبودی تحصیلی دانشجویان

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر توصیفی-همبستگی بود. جامعه آماری دانشجویان کارشناسی دانشگاه علوم پزشکی تبریز بودند. بر این اساس، در این مطالعه ۳۵۰ نفر (از بین ۲۳۰۶ نفر) به عنوان نمونه انتخاب شدند. از روش نمونه‌گیری چندمرحله‌ای 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)، حس انسجام، خوددلسوزی، خودآگاهی هیجانی، سیاهه فرسودگی تحصیلی و فهرست مشغولیت تحصیلی بود. برای تحلیل از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری و نرم افزار Amos نسخه ۲۴ استفاده شد.

ابزارهای پژوهش

فرم کوتاه پرسشنامه حس انسجام: فرم کوتاه پرسشنامه حس انسجام توسط آنتونوسکی در سال ۱۹۸۷ طراحی شده است. این پرسشنامه ۱۳ سؤال دارد که هر سؤال از لیکرت هفت نقطه‌ای تشکیل یافته است. سه خرده مقیاس دارد که عبارتند از: الف- درک‌پذیری، ب- مدیریت‌پذیری و ج- معناپذیری. معناپذیری (با ۴ سؤال، آیا شما در مورد آنچه در اطرافتان می‌گذرد احساس ناامنی می‌کنید؟)، درک‌پذیری (با ۵ سؤال، آیا احساسات و ایده‌های شلوغ و درهم دارید؟)، مدیریت‌پذیری (با ۴ سؤال، آیا احساس می‌کنید 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 خوددلسوزی: این مقیاس توسط نف طراحی شده است که دارای ۲۶ آیت‌م است و به صورت مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای پاسخ داده می‌شود. 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 می‌شوم، تلاش می‌کنم تا خودم را دوست داشته باشم)، قضاوت در مورد خود (با ۵ سؤال، من درباره اشتباهات و بی‌کفایتی‌های خود به قضاوت می‌نشینم و آنها را تأیید نمی‌کنم)، مشترکات انسانی (با ۴ سؤال، سعی می‌کنم شکست‌هایم را به عنوان بخشی از شرایط زندگی انسانی بدانم)، انزوا (با ۴ سؤال، وقتی احساس اندوه می‌کنم، معمولاً احساس می‌کنم که ممکن است بیشتر افراد از من خوشبخت‌تر باشند)، به‌هوشمندی (با ۴ سؤال، وقتی چیزی باعث بر آشفته شدنم می‌شود، سعی می‌کنم در هیجان‌های خودم تعادل ایجاد کنم)، همانندسازی فزاینده (با ۴ سؤال، وقتی چیزی مرا آشفته می‌کند، احساسات مرا به شدت جریحه‌دار می‌کند). 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 زیرمقیاس‌های 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 گرن^۱ و همکاران (۲۰۰۲) ساخته شد. خرده مقیاس‌های آن شامل بازشناسی (با ۶ سؤال، برایم سخت است که بگویم الان داری چه خلقی هستیم)، شناسایی (با ۵ سؤال، برایم مشکل است خلق و خویم را توصیف کنم)، تبدیل‌سازی (با ۷ سؤال، بیان کردن هیجان‌ها، برایم آسان است)، محیط‌گرایی (با ۱۰ سؤال، 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 می‌شوند. در پژوهش مهنا و طالع‌پسند (۱۳۹۵) اعتبار مقیاس خودآگاهی هیجانی بر اساس آلفای کرونباخ برابر با ۰/۷۹ بوده است. در پژوهش فعلی اعتبار مقیاس خودآگاهی هیجانی بر اساس آلفای کرونباخ برابر با ۰/۹۰ بود.

فهرست مشغولیت تحصیلی: مشغولیت تحصیلی به وسیله سالملا- آرو و آپادایا^۲ (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. در مطالعه سالملا- آرو و آپادایا مقدار ضریب همسانی درونی عامل کلی مشغولیت تحصیلی و زیرمقیاس‌های انرژی، تعهد نسبت به تکالیف درسی و دل‌بستگی به تکالیف درسی به ترتیب برابر با ۰/۹۴، ۰/۸۲، ۰/۸۷ و ۰/۸۰ به دست آمد. در مطالعه عبدالله-

^۱ . Grant, Franklin & Langford

^۲ . Salmela-Aro & Upadya

پور و شکری (۱۳۹۴) نتایج تحلیل مؤلفه‌های اصلی با استفاده از چرخش واریماکس نشان داد که نسخه فارسی فهرست مشغولیت تحصیلی^۱ از سه عامل انرژی در دانشگاه، تعهد نسبت به تکلیف مدرسه/دانشگاه و شیفتگی(دل بستگی) نسبت به تکلیف مدرسه/دانشگاه تشکیل شده است. در مطالعه حکمی و شکری (۱۳۹۴)، ضریب همسانی درونی برای زیرمقیاسهای تعهد^۲، دل-بستگی^۳ و انرژی^۴ 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^۵ و همکاران (۲۰۰۹) توسعه یافت. سیاهه ۹ ماده-ای 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 می کند. خستگی در محیط دانشگاه/مدرسه (با چهار سؤال، به دلیل انجام تکالیف دانشگاه اغلب اوقات دچار بدخواهی می شوم)، 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 می دهند. 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، درتاج 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.

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 $1/45 + 17/31$ بود. نخست مفروضه نرمال بودن متغیرها با ضریب چولگی و کشیدگی بررسی شد. توزیع نمرات حس انسجام ($SK=-0.26, Kurt=0.65$)، خوددلسوزی ($SK=0.08, Kurt=-0.91$)، 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 خوددلسوزی و کمترین میانگین مربوط به حس انسجام بود. انحراف معیار نیز پراکندگی بالایی را در خودآگاهی هیجانی نشان داد. همچنین کمترین پراکندگی مربوط به بهزیستی تحصیلی بود (جدول ۱).

۱. Schoolwork Engagement Inventory

۲. Dedication

۳. Absorption

۴. Energy

۵. Salmela-Aro, Kiuru & Leskinen

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

متغیرها	انحراف معیار + میانگین	۱	۲	۳	۴
۱. حس انسجام	۴۹/۳۰+ ۱۴/۲۰	۰/۸۲			
۲. خود دلسوزی	۷۷/۱۳+ ۱۴/۰۱	۰/۳۲**	۰/۸۵		
۳. خودآگاهی هیجانی	۷۱/۵۱+ ۱۷/۶۵	۰/۳۱**	۰/۶۱**	۰/۹۰	
۴. بهزیستی تحصیلی	۵۹/۶۶+ ۱۲/۱۹	۰/۱۸**	۰/۳۵**	۰/۲۹**	۰/۷۸

* $P < 0.05$ و ** $P < 0.01$

با توجه به جدول ۱ رابطه حس انسجام (۰/۱۸)، خود دلسوزی (۰/۳۵) و خودآگاهی هیجانی (۰/۲۹) با بهزیستی تحصیلی مثبت و معنی دار 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 ($GFI=0.94$, $AGFI=0.90$, $CFI=0.95$, $NFI=0.91$, $RMSEA=0.05$, $X^2/df= 2.12$, $PNFI=0.67$, $NNFI=0.95$). 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.

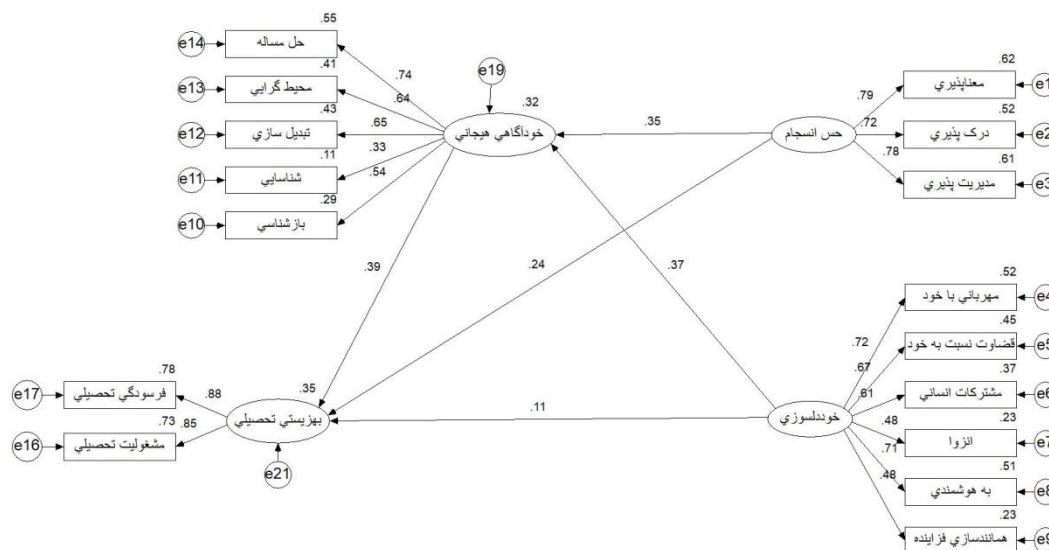
جدول (۲) اثرات مستقیم، غیرمستقیم، کل و واریانس تبیین شده متغیرها

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

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

یافته‌های جدول ۲ نشان می‌دهد که اثر مستقیم حس انسجام (۰/۲۴) و خودآگاهی هیجانی (۰/۳۹) بر بهزیستی تحصیلی مثبت و معنی دار 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 خود دلسوزی (۰/۱۱) اثر معنی داری بر بهزیستی تحصیلی ندارد. اثر

غیرمستقیم حس انسجام (۰/۱۴) و خوددلسوزی (۰/۱۴) بر بهزیستی تحصیلی مثبت و معنی‌دار می‌باشد. این اثر از طریق خودآگاهی هیجانی بر بهزیستی تحصیلی وارد می‌شود. بنابراین خودآگاهی هیجانی نقش واسطه‌ای در ارتباط حس انسجام و خوددلسوزی با بهزیستی تحصیلی دارد. یعنی با وجود حس انسجام و خوددلسوزی در محیط تحصیل، خودآگاهی هیجانی و در کنار آن بهزیستی تحصیلی افزایش می‌یابد. همچنین اثر مستقیم حس انسجام (۰/۳۵) و خوددلسوزی (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

با توجه به شکل ۲ حس انسجام، خوددلسوزی و خودآگاهی هیجانی در مجموع ۳۵ درصد از واریانس بهزیستی تحصیلی را تبیین می‌کند. حس انسجام و خوددلسوزی نیز ۳۲ درصد از تغییرات خودآگاهی هیجانی را پیش بینی می‌کنند.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر نقش میانجی خودآگاهی هیجانی در رابطه بین حس انسجام 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 حس انسجام بر بهزیستی تحصیلی اثر دارد. بدین معنا که با بالا رفتن حس انسجام، بهزیستی تحصیلی هم بالا می‌رود. این یافته با نتایج سایر پژوهش‌ها (گریسون، ۲۰۰۸؛ تارتاس و همکاران، ۲۰۱۴؛ لاکایه و مارگالیت^۱، ۲۰۰۶؛ هیمان^۲، ۲۰۰۶؛ افراتی-ویرتزر و مارگالیت^۳، ۲۰۰۹) که نشان دادند رابطه بین عامل‌های حس انسجام با عملکرد و مشغولیت تحصیلی معنادار است هم‌خوانی دارد. در مطالعات بی‌شماری مشخص شده که افراد دارای انتظارات حس انسجام بیشتر

1. Lackaye & Margalit

2. Heiman

3. Efrati-Virtzer & Margalit

نسبت به افراد با کارآمدی کمتر، احتمالاً بیشتر در جست‌وجوی راه‌حل‌های مناسب مشکلات و مسائل هستند. همچنین افراد دارای حس انسجام 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 حس انسجام بر بهزیستی تحصیلی همچنین 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 روان-شناختی 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^۱، ۲۰۰۹؛ دهقانی، ایزدی‌خواه و اخباری، ۱۳۹۵). قابل توجه است که تأثیر حس انسجام بر بهزیستی تحصیلی بیش‌تر به صورت مستقیم و کم‌تر با میانجی‌گری خودآگاهی هیجانی انجام می‌گیرد. به علاوه، اثر مستقیم حس انسجام بر خودآگاهی هیجانی دانشجویان تأیید شد. حس انسجام 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. ذکر می‌کند که افراد دارای حس انسجام 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). درواقع، حس انسجام یک راهکار مقابله‌ای در استفاده از منابع مقاومت عمومی برای یافتن یک راه‌حل مناسب برای غلبه بر مشکلات می‌باشد (لانگلد و وال^۲، ۲۰۰۹). همچنین، نتایج حاکی از این بود که خوددلسوزی بر بهزیستی تحصیلی اثر مستقیم ندارد. ولی خودآگاهی هیجانی نقش میانجی در این رابطه ایفا می‌کند. خوددلسوزی 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، خوددلسوزی 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 خوددلسوزی بر خودآگاهی هیجانی دانشجویان تأیید شد. مطالعه اخیر نف و همکاران نشان داده است که خوددلسوزی 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 خوددلسوزی 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

1. Johnson, Batey & Holdworth

2. Langeland & Wahl

سریع همگام با تغییرات محیطی به کار می‌گیرند. در نتیجه، از نتایج استنباط می‌شود که هیجان‌ها 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، 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 خوددلسوزی و حس انسجام 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 حس انسجام و خوددلسوزی 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، خوددلسوزی و راهبردهای حس انسجام به دانشجویان آموزش داده شود.

منابع

- بشپور، سجاد؛ و 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.
- ثمیری، علی؛ و طهماسبی، فهیمه. (۱۳۸۶). بررسی رابطه هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان، *فصلنامه اصول بهداشت روان*، ۳۵ و ۳۶، ۱۲۸-۱۲۱
- دهقانی، سپیده؛ ایزدی‌خواه، زهرا؛ و اخباری، مریم‌السادات. (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، *فصلنامه پژوهش‌های علوم شناختی و رفتاری*، ۴ (۲)، ۱۱۸-۱۰۳
- حکمی، سارا؛ و شکری، امید. (۱۳۹۴). رابطه بین جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت و بهزیستی تحصیلی: الگوی اثرات میانجیگر هیجانات پیشرفت، *فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*، ۵ (۱۱)، ۶۵-۳۱
- صبحی، ناصر؛ غفاری، مظفر؛ و مولایی، مهری. (۱۳۹۵). مدل روابط حس انسجام، خوددلسوزی و عملکرد تحصیلی دانشجویان: نقش واسطه‌ای هوش شخصی، *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۶ (۱۷)، ۱۷۵-۱۶۵
- عبدالله‌پور، محمدآزاد؛ درتاج، فریبرز؛ و احدی، حسن. (۱۳۹۵). تحلیل ویژگی‌های روان‌سنجی سیاهه فرسودگی تحصیلی در دانشجویان. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۶ (۲۳)، ۱۲۰-۱۰۰
- عبدالله‌پور، محمدآزاد و 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، *مجله ایرانی آموزش در پزشکی*، ۱۶ (۳۴)، ۲۸۲-۲۷۳
- محمدزاده، علی‌اکبر؛ پورشریفی، حمید و علی‌پور، احمد. (۱۳۸۹). اعتباریابی آزمون حس انسجام-۱۳ پرسشی آتونوسکی در نمونه ایرانی، *کنفرانس علوم رفتاری و اجتماعی*، ۵، ۱۴۵۵-۱۴۵۱

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

مهنا، سعید؛ و طالع‌پسند، سیاوش (۱۳۹۵). رابطه بین حمایت‌های محیطی و خودآگاهی هیجانی با درگیری تحصیلی: نقش میانجی بهزیستی تحصیلی، *مجله ایرانی 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 Antonovsky's 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 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.
- 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., & Bresó, 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.
- 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.

Relationship between Sense of Coherence, Self-Compassion and Academic Well-being: Mediating role of Emotional Self-awareness

Mohammadi Youzbashkandi, F*¹., Livarjani, Sh²., & Hosseinasb, D³

1*. PhD Student, Educational Psychology, Islamic Azad University of Tabriz, Tabriz, Iran (E-mail: f.mohammadi61@yahoo.com, corresponding author)

2. PhD, Assistant Professor, Educational Psychology, Department of Psychology, Islamic Azad University of Tabriz, Tabriz, Iran

3. PhD, Professor, Educational Psychology, Department of Psychology, Islamic Azad University of Tabriz, Tabriz, Iran

Abstract

The purpose of this study was to determine the role of mediator of emotional self-awareness in the relationship between sense of coherence and self-compassion with academic well-being in students. The present study was conducted with a correlational method. Using a multi-stage random sampling, 350 students were selected among undergraduate students of Tabriz University of Medical Sciences. The participants 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. In order to test the direct and indirect effects model, structural equation modeling was used. Findings indicated that the data fit the model well. The direct effect of sense of coherence and emotional self-awareness on academic well-being was significant. But the direct effect of self-compassion on academic well-being wasn't significant. Also, the direct effect of sense of coherence and self-compassion on emotional self-awareness was significant. Indirect effect of sense of coherence and self-compassion with mediating role of emotional self-awareness on academic well-being was significant. Findings of the study showed that sense of coherence and emotional self-awareness could significantly predict academic well-being. Consequently, it can be concluded that emotional self-awareness had a mediating role between sense of coherence and self-compassion with well-being.

Keywords: Academic well-being; Emotional self-awareness; Sense of coherence, Self-compassion