تدوین مدل روابط ساختاری نقش واسطه‌ای خودآگاهی هیجانی و مسئولیت‌پذیری در ارتباط بین حس انسجام و خود دلسوزی با بهزیستی تحصیلی

فاطمه محمدی یوزباش‌کندی[۱*]

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۶/۰۴ پذیرش نهایی: ۱۴۰۲/۱۱/۲۳

چکیده

بهزیستی تحصیلی از متغیرهای مهم در حوزه‌ی آموزش و یادگیری است که شناخت عوامل زمینه‌ساز آن ضرورت دارد. بهزیستی از تعامل عامل‌های چندی از جمله محیطی، فردی و شخصیتی پدید می‌آید. هدف پژوهش حاضر بررسی روابط ساختاری متغیرهای شخصیتی حس انسجام، خوددلسوزی، خودآگاهی هیجانی و مسئولیت‌پذیری با بهزیستی تحصیلی 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 به عنوان نمونه انتخاب شدند و به پرسشنامه‌های حس انسجام آنتونوسکی (Antonovsky)، خوددلسوزی نف (Neff)، خودآگاهی هیجانی گرنت (Grant) و همکاران، مسئولیت‌پذیری گاف (Gaugh)، فهرست مشغولیت تحصیلی سالملا-آرو و آپادیا (Salmela-Aro & Upadya) و سیاهه فرسودگی تحصیلی سالملا-آرو (Salmela-Aro) و همکاران پاسخ دادند. داده‌ها با روش مدل‌یابی معادلات ساختاری تحلیل شد. مدل فرضی بهزیستی تحصیلی در جامعه پژوهش برازنده بود (X2/DF=2/12, RMSEA= 0/05). مسیر مستقیم حس انسجام و خودآگاهی هیجانی و مسئولیت‌پذیری به بهزیستی تحصیلی دانشجویان معنادار بود اما مسیر مستقیم خوددلسوزی معنادار نبود. مسیر غیرمستقیم حس انسجام با میانجی‌گری خودآگاهی هیجانی و مسئولیت‌پذیری معنادار بود. همچنین مسیر غیرمستقیم خوددلسوزی از طریق خودآگاهی هیجانی بر بهزیستی تحصیلی معنادار بود. در مجموع ۳۸ درصد از واریانس بهزیستی تحصیلی از طریق متغیرهای مدل تبیین شد. با توجه به اثر مستقیم و غیرمستقیم حس انسجام، خودلسوزی، خودآگاهی هیجانی و مسئولیت‌پذیری بر میزان بهزیستی تحصیلی، به نظر می‌رسد با تقویت خودآگاهی هیجانی، حس انسجام، خوددلسوزی و مسئولیت‌پذیری می‌توان بهزیستی تحصیلی دانشجویان را تقویت کرد.

واژگان کلیدی: بهزیستی تحصیلی، خودآگاهی هیجانی، حس انسجام، خوددلسوزی، مسئولیت‌پذیری.

۱. استادیار، گروه روان‌شناسی، واحد ملکان، دانشگاه آزاد اسلامی، ملکان، ایران.

*نویسنده مسئول: f.mohammadi61@yahoo.com

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

مقدمه

بهزیستی تحصیلی دانشجویان از جمله مفهوم‌های مهم در حوزه پژوهشی نظام آموزش عالی است. بهزیستی از تعامل عامل‌های چندی از جمله محیطی، فردی و شخصیتی پدید می‌آید (Langelaan, Bakker,Van Doornen & Schaufeli, 2006). در سال‌های اخیر، تحقیقات در زمینه بهزیستی در دانشگاه‌ها و در بین دانشجویان هم رایج شده‌اند (Salanova, Schaufeli, Martinez, Berso, 2010; Sulea, Van Beek, Sarbescu, Virga, Schaufeli, 2015). محققان بر این باورند که فعالیت‌های دانشجویان را هم می توان به عنوان "کار" و "شغل" در نظر گرفت (Hu & Schaufeli, 2009). مشغولیت و فرسودگی تحصیلی دو بعد مجزای بهزیستی هستند (Sulea & Others, 2015). مشغولیت از نظر واژگانی به معنای درگیر شدن در کار است و به طور معمول در مقابل بی‌میلی یا بی‌رغبتی 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 مشخص می‌شود (Schaufeli, Bakker & Salanova, 2006). فرسودگی تحصیلی به معنی ایجاد احساس خستگی نسبت به انجام تکالیف درسی و مطالعه، داشتن نگرش بدبینانه نسبت به تحصیل و احساس بی‌کفایتی تحصیلی است (David, 2010). 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 می‌کند (Mazerolle, 2012). یکی از عوامل فردی و شخصیتی مرتبط با بهزیستی تحصیلی، حس انسجام هست. حس انسجام توسط آرون آنتونوسکی[1] 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 می توان توجیه کرد که چرا فردی می تواند حد بالایی از استرس را از سر بگذراند و سالم بماند (Bengtsson & Lars, 2008). این سازه شخصیتی سه تا ویژگی دارد که عبارتند از: ادراک‌پذیری، کنترل‌پذیری و معناداری (Grevenstein & Bluemke, 2015). در پژوهشی آنتونوسکی نشان داده که حس انسجام قوی و رشد یافته، سلامت جسمانی را ارتقا می بخشد و سطوح بالای بهزیستی را تسهیل می‌کند (Hart, Wilson, Tobil

1. Antonovsky

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

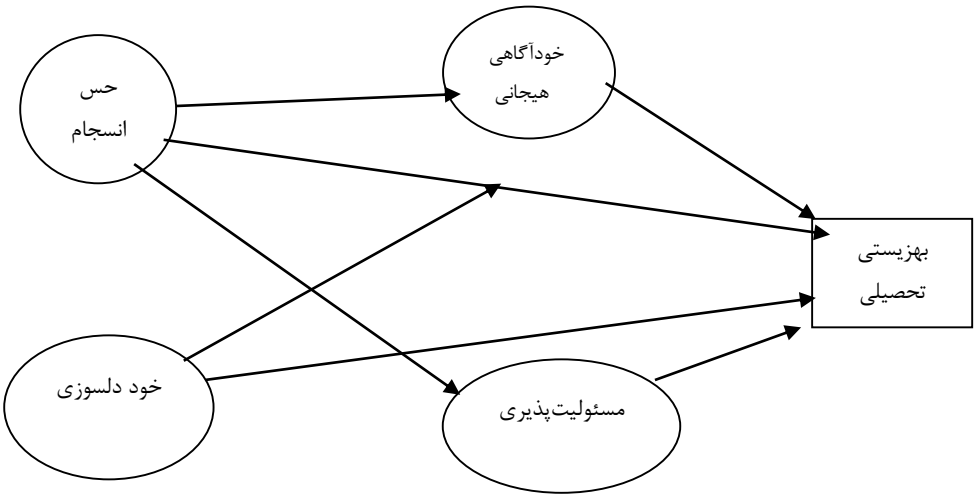
& Hittner, 2006). پژوهشگران در پژوهش خودشان نشان دادند که سطح مطلوب موفقیت و بهزیستی رابطه‌ای قوی با نمرات بالا در حس انسجام داشته است (Holmberg, Thelin & Stiernstrom, 2004). در پژوهشی دیگر، بین حس انسجام با عملکرد تحصیلی و موفقیت در حرفه پزشکی دانشجویان علوم پزشکی همبستگی مثبت و معنادار مشاهده شد (Tartas, Walkiewicz, Budzinski, Majkowicz & Wojcikiewicz, 2014). 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 می برند همین عامل هم منجر به افزایش عملکرد تحصیلی می‌شود (Sobhi, Ghaffari & Molaee, 2016). عامل دیگری که می‌تواند با بهزیستی تحصیلی دانشجویان رابطه داشته باشد، خودلسوزی است. خوددلسوزی به معنای پذیرش عاطفی چیزی است که در یک لحظه در فرد رخ می‌دهد. یک شکل سالم خودپذیری است (Neff, 2003). 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 (Neff, 2011). بر اساس نظر نف[1] خوددلسوزی شامل تعامل بین سه مؤلفه زیر است: ۱- خودمهربانی در مقابل خودقضاوتی ۲- نوع‌دوستی 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 (Tirch, 2010). ریس[2] ریشه اصلی خوددلسوزی را فشارها و شرایط پرتنش زندگی می‌داند و بر این باور است که این سازه 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 (Reyes, 2012). نف و همکاران دریافتند که دلسوزی به خود با علاقه ذاتی به یادگیری مرتبط می‌باشد (Neff, Hsieh & Dejitterat, 2005). از متغیرهای دیگر که با بهزیستی تحصیلی رابطه دارد، خودآگاهی هیجانی است. یک عامل مؤثر در برانگیختگی محیط‌های تحصیلی، نقش هیجان است (Yamac, 2014; Kahu, Stephens, Leach & Zepke, 2015; Pekrun, Goetz, Titz & Perry, 2002). هیجان‌ها الگوهای عملکردی خودکار را که برای بقاء مهم هستند، مشخص می‌سازند (Rieffe, Terwogt, Petrides, Cowan, Mires &

1 . Neff
2 . Reyes

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

Tolland, 2007). 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 (Kimhy, Vakhrusheva, Jobson-Ahmed, Tarrier, Maslaspina & Gross, 2012). افراد با خودآگاهی هیجانی بالا پاسخ‌ها را به شکلی مناسب و سریع و همگام با تغییرات محیطی به کار می‌گیرند تا بهزیستی تحصیلی حاصل شود (Rieffe, Osterveld, Miers & Terwogt, 2008). آگاهی از هیجان‌های خاص در خود و اطرافیان برای انطباق با محیط اطراف ضروری است (Van Rijn, Schothorst, Wout, Sprong, Ziermans & Van Engeland, 2012). بر اساس دیدگاه آسخام یک وابستگی شدید هیجانی برای تجربیات تحصیلی وجود دارد (Askham, 2008). هیجان‌ها از عوامل موفقیت تحصیلی در سطوح بالای تحصیلی هستند (Samari, Tahmasebi, 2007). هوش هیجانی عامل مؤثر و تعیین کننده در برآیندهای زندگی واقعی مانند موفقیت در دانشگاه و تحصیل می‌باشد (Parker, Hogan, Eastubrook, Oke & Wood, 2004). از متغیرهای دیگر که با بهزیستی تحصیلی رابطه دارد، مسئولیت‌پذیری است. مسئولیت‌پذیری موضوع جدیدی نیست؛ اما گویا افزایش علاقه در میان دانشگاهیان و دست‌اندرکاران به مسئولیت اجتماعی، به خاطر منفعت‌هایی که برای اقتصاد، جامعه و محیط زیست دارد، تازه و جدید است (Fromm, 2004). از دیدگاه فروم، مسئولیت-پذیری بیانگر نوعی احساس و حالت است که توسط خود فرد، برانگیخته شده و دربردارنده پاسخ و واکنش فرد نسبت به نیازهای دیگران به صورت آشکار یا پنهان است (Certo, 2004). مسئولیت‌پذیری یک الزام و تعهد درونی از سوی فرد برای انجام مطلوب همه فعالیت‌هایی که بر عهده او گذاشته شده است، می باشد و از درون فرد سرچشمه می گیرد (Nemati, 2008). پیشرفت تحصیلی به احتمال زیاد در مدارسی یافت می شود که به حس خودمختاری و مسئولیت‌پذیری نوجوانان اجازه بروز می‌دهند (Adan & Felner, 2001). بی‌مسئولیتی، موجب ناتوانی در برقراری روابط سالم و محبت‌آمیز با دیگران، ناتوانی در تصمیم‌گیری، شکست‌های پیاپی تحصیلی، ترک تحصیل و مهم‌تر از همه پرخاشگری و بزهکاری خواهد شد (White, Wampler & Winn, 2003). با استناد به مبانی نظری و تجربی مورد استفاده، این مطالعه به منظور تعیین رابطه حس انسجام و خوددلسوزی با بهزیستی تحصیلی دانشجویان: نقش میانجی خودآگاهی هیجانی و مسئولیت‌پذیری صورت گرفت. مدل فرضی این مطالعه در شکل ۱ آورده شده است.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]



شکل ۱: مدل مفهومی بهزیستی تحصیلی دانشجویان

روش

روش پژوهش حاضر توصیفی همبستگی بود. جامعه آماری دانشجویان کارشناسی دانشگاه علوم پزشکی تبریز در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ 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. برای تحلیل از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری و نرم افزار Amos نسخه ۲۴ استفاده شد. ابزارهای مورد استفاده در این پژوهش به ترتیب توضیح داده می شود.

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. در این پژوهش، ضریب اعتبار برای خرده‌مقیاس‌های درک‌پذیری، مدیریت‌پذیری و معناپذیری به ترتیب برابر با ۰/۷۱، ۰/۷۱ و ۰/۷۰ به‌دست آمد.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

مقیاس خوددلسوزی: این مقیاس توسط نف (Neff) طراحی شده است که دارای ۲۶ آیتم است و به صورت مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای پاسخ داده می شود. دارای ۶ خرده مقیاس مهربانی با خود، قضاوت در مورد خود، مشترکات انسانی، انزوا، به‌هوشمندی و همانندسازی فزاینده 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[1] دارای ۳۳ سؤال است که توسط گرنت و همکاران[2] ساخته شد. خرده مقیاس‌های آن شامل بازشناسی، شناسایی، تبدیل‌سازی، محیط‌گرایی و حل مسئله هستند که با یک مقیاس لیکرت پنج درجه‌ای (از هرگز تا خیلی زیاد) اندازه‌گیری می‌شوند. در پژوهش فعلی اعتبار مقیاس خودآگاهی هیجانی بر اساس آلفای کرانباخ برابر با ۰/۹۰ بود.

پرسشنامه مسئولیت‌پذیری: این مقیاس اولین بار همراه با ۱۴ مقیاس دیگر در "پرسشنامه روانشناختی کالیفرنیا"[3] توسط گاف مطرح گردید. مقیاس سنجش مسئولیت‌پذیری ۴۲ سوالی به منظور سنجش ویژگی‌هایی از قبیل وظیفه‌شناسی، احساس تعهد و احساس مسئولیت و ... مورد استفاده قرار گرفت. پاسخ‌های این پرسشنامه بصورت ۰ و ۱ نمره گذاری می‌شود. در یک بررسی، پایایی این آزمون در ایران از طریق روش بازآزمایی ۰/۸۱ بوده است (Saadati Shamir, Farzad & Shararay, 2007).

فهرست مشغولیت تحصیلی : در مطالعه حاضر از فهرست مشغولیت تحصیلی با هدف سنجش مشغولیت تحصیلی - به مثابه یکی از ابعاد بهزیستی تحصیلی – استفاده شد. سیاهه ۹ ماده‌ای درباره تکالیف درسی، سه مقیاس انرژی، تعهد و دلبستگی را اندازه‌گیری می‌کند. مشارکت کنندگان به هر ماده بر اساس طیف هفت درجه‌ای از هرگز (۰) تا هر روز (۶) پاسخ می‌دهند. در پژوهش حاضر برای زیرمقیاس‌های تعهد، دل‌بستگی و انرژی ضریب اعتبار به ترتیب برابر با ۰/۸۸، ۰/۸۰ و ۰/۸۵ است.

سیاهه فرسودگی تحصیلی: سیاهه ۹ ماده‌ای فرسودگی تحصیلی، سه عامل فرسودگی تحصیلی شامل خستگی در محیط مدرسه/دانشگاه، بدگمانی نسبت به معنای تحصیل در مدرسه/دانشگاه و احساس عدم کفایت در

1 . Emotional Self-Awareness
2 . Grant, Franklin & Langford
3 . The California Psychological Inventory

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

مدرسه/دانشگاه را اندازه گیری می‌کند. مشارکت کنندگان به تمامی گویه‌ها بر اساس طیف شش درجه‌ای از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۶) پاسخ می‌دهند. 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. لازم به ذکر است که پایایی پرسشنامه های مذکور در این پژوهش توسط آلفای کرانباخ تعیین شد و مورد تأیید قرار گرفت. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها ازشاخص‌های آمار توصیفی و آمار استنباطی و روش مدل‌یابی معادلات ساختاری به وسیله نرم‌افزار Amos-24 استفاده شد.

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 متاهل 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 ۱/۴۵ ±۱۷/۳۱ بود. نخست مفروضه نرمال بودن متغیرها با ضریب چولگی و کشیدگی بررسی شد. در جدول ۱ چولگی و کشیدگی متغیرهای پژوهش گزارش شده‌اند.

جدول ۱: چولگی و کشیدگی متغیرهای پژوهش

متغیر	چولگی	کشیدگی
حس انسجام	-۱/۲۶	۰/۶۵
خوددلسوزی	۰/۰۸	-۰/۹۱
خودآگاهی هیجانی	۰/۱۴	-۰/۴۲
مسئولیت‌پذیری	۰/۳۷	۳/۲۸
مشغولیت تحصیلی	-۰/۵۸	-۰/۷۰
فرسودگی تحصیلی	۰/۸۷	۰/۱۰

قبل از پرداختن به آزمون مدل نظری پژوهش، بین متغیرهای مدل نظری باید همبستگی معنی‌دار وجود داشته باشد. لذا در جدول ۲ ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش گزارش شده‌اند، تا رابطه آنان مورد بررسی قرار گیرد.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

جدول ۲: ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

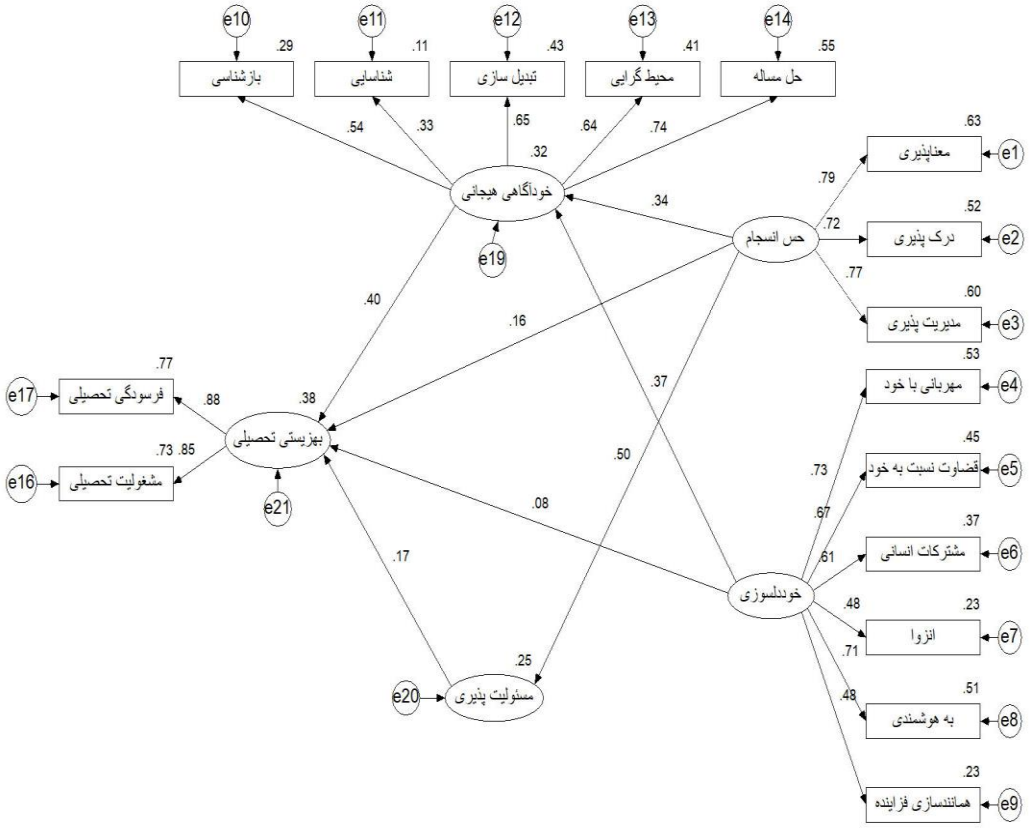
شماره	متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶
۱	حس انسجام	۱					
۲	خوددلسوزی	۰/۴۴**	۱				
۳	خودآگاهی هیجانی	۰/۱۹**	۰/۳۱**	۱			
۴	مسئولیت‌پذیری	۰/۱۹**	۰/۳۲**	۰/۶۱**	۱		
۵	مشغولیت تحصیلی	۰/۳۶**	۰/۲۹**	۰/۳۹**	۰/۴۶**	۱	
۶	فرسودگی تحصیلی	-۰/۳۷**	-۰/۱۸**	-۰/۱۹**	-۰/۲۲**	-۰/۵۵**	۱

*p<0.05, **p<0.01

با توجه به جدول ۲ رابطه حس انسجام (۰/۳۶)، خوددلسوزی (۰/۲۹)، خودآگاهی هیجانی (۰/۳۹) و مسئولیت-پذیری (۰/۴۶) با مشغولیت تحصیلی مثبت و در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار می‌باشد. رابطه حس انسجام (۰/۳۷-)، خوددلسوزی (۰/۱۸-)، خودآگاهی هیجانی (۰/۱۹-) و مسئولیت‌پذیری (۰/۲۲-) با فرسودگی تحصیلی منفی و در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار می‌باشد.

در پژوهش حاضر از رویکرد تراکم‌سازی جزئی برای انجام مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شده است. استفاده از روش بیشینه احتمال در مدل‌یابی معادلات ساختاری نیازمند برقرار بودن پیش فرض نرمال بودن چندمتغیره است. برای بررسی نرمال بودن چندمتغیره از ضریب کشیدگی استاندارد شده مردیا استفاده شد. برای اینکه توزیع چندمتغیری داده‌ها نرمال باشد، باید ضریب مردیا کمتر از عدد حاصل از فرمول $p(p+2)$ باشد. عدد حاصل از فرمول ۳۲۳ می‌باشد. ضریب مردیا نیز در پژوهش حاضر ۹۴/۳۸ بدست آمد که کمتر از عدد ۳۲۳ می‌باشد. بنابراین توزیع چندمتغیری داده‌ها نرمال است. در شکل ۱ مدل آزمون شده پژوهش گزارش شده است. برای آزمون این مدل از نرم افزار AMOS 24 استفاده شده است. همچنین در جدول ۳ نتایج مربوط به ضرایب اثرات مستقیم گزارش شده است.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]



شکل ۱: مدل آزمون شده بهزیستی تحصیلی دانشجویان

جدول ۳: اثرات مستقیم مدل آزمون شده پژوهش

مسیر	اثر مستقیم	آماره t	سطح معنی‌داری
به روی بهزیستی تحصیلی از طریق			
خودآگاهی هیجانی	۰/۴۰	۴/۸۳	۰/۰۰۱
مسئولیت‌پذیری	۰/۱۷	۲/۹۸	۰/۰۰۳
حس انسجام	۰/۱۶	۲/۱۷	۰/۰۳
خوددلسوزی	۰/۰۸	۱/۱۹	۰/۲۳
به روی خودآگاهی هیجانی از طریق			
حس انسجام	۰/۳۴	۴/۷۲	۰/۰۰۱
خوددلسوزی	۰/۳۷	۴/۸۸	۰/۰۰۱
به روی مسئولیت‌پذیری از طریق			
حس انسجام	۰/۵۰	۸/۵۸	۰/۰۰۱

با توجه به جدول ۳، اثر مستقیم خودآگاهی هیجانی بر بهزیستی تحصیلی (۰/۴۰) مثبت و در سطح ۰/۰۰۱ معنی‌دار می‌باشد. اثر مستقیم مسئولیت‌پذیری (۰/۱۷) بر این متغیر مثبت و در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار می‌باشد. اثر مستقیم حس انسجام (۰/۱۶) بر بهزیستی تحصیلی مثبت و در سطح ۰/۰۵ معنی‌دار می‌باشد. اما خوددلسوزی (۰/۰۸) اثر

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

معنی‌داری بر بهزیستی تحصیلی ندارد. اثر مستقیم حس انسجام (۰/۳۴) و خوددلسوزی (۰/۳۷) بر خودآگاهی هیجانی مثبت و در سطح ۰/۰۰۱ معنی‌دار می‌باشد. همچنین اثر مستقیم حس انسجام (۰/۵۰) بر مسئولیت‌پذیری مثبت و در سطح ۰/۰۰۱ معنی‌دار می‌باشد. با توجه به شکل ۱، خودآگاهی هیجانی، مسئولیت‌پذیری، حس انسجام و خوددلسوزی در مجموع ۳۸ درصد از واریانس بهزیستی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند. برای بررسی برازش مدل آزمون شده از سه دسته شاخص‌های برازش مطلق، تطبیقی و مقتصد استفاده شد. در جدول شماره ۴، این شاخص‌ها به تفکیک گزارش شده‌اند.

جدول ۴: شاخص‌های نیکویی برازش مدل آزمون شده پژوهش

شاخص‌های برازش مطلق			
شاخص	GFI	AGFI	SRMR
مقدار به‌دست 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 به‌دست 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 به‌دست آمده	۲/۱۲	۰/۶۷	۰/۰۵
حد قابل پذیرش	کمتر از ۳	بیشتر از ۰/۶۰	کمتر از ۰/۰۸

با توجه به یافته‌های جدول ۴ و حد قابل پذیرش شاخص‌ها می‌توان گفت که مدل آزمون شده پژوهش از برازش خوبی برخوردار است.

بحث و نتیجه‌گیری

در این الگوی ساختاری متغیرهای حس انسجام و خوددلسوزی عوامل زمینه‌سازی در نظر گرفته شدند که با میانجی‌گری خودآگاهی هیجانی و مسئولیت‌پذیری بهزیستی تحصیلی را تبیین می‌کنند. 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

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

است. بر اساس نتایج برآمده از مدل مشخص شد که حس انسجام بر بهزیستی تحصیلی تأثیر مستقیم دارد. بدین معنا که با بالا رفتن حس انسجام، بهزیستی تحصیلی هم بالا می‌رود. این یافته با نتایج سایر پژوهش‌ها (Grayson, 2008; Tartas, Walkiewicz, Budzinski, Majkowicz & Wojcikiewicz, 2014) که نشان دادند رابطه بین عامل‌های حس انسجام با عملکرد و مشغولیت تحصیلی معنادار است، هم‌خوانی دارد. در این مطالعات مشخص شده که افراد دارای انتظارات حس انسجام بیشتر 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 (Bengtsson & Lars, 2008). دانشجویان با حس انسجام بالا در مواجهه با مشکلات تحصیلی، ممکن است بیشتر به استراتژی‌های یادگیری و منابع دانشگاهی برای حمایت از آنها از طریق مطالعات خود کمک کنند (Salamonson, Ramjan, Nieuwenhuizen, Metcalfe, Chang & Everett, 2016). ساختارهای روان‌شناسی مثبت از قبیل حس انسجام، باید به عنوان اقدامات غربال‌گری مورد توجه قرار گیرند تا اطمینان حاصل شود که گروه‌های پرخطر (دانشجویان پزشکی) به زودی شناسایی شده و حمایت آموزشی لازم برای تسهیل پیشرفت تحصیلی دانشجویان پزشکی فراهم شده است (Mohammadi, Keshavarzi & Elham, 2015). همچنین نتایج آشکار ساخت که خوددلسوزی بر بهزیستی تحصیلی تأثیر مستقیم ندارد. کارکنان حرفه‌های پزشکی می‌دانند که داشتن توان تحمل رنج بیماران جهت ایفای نقش در این حرفه ضروری بوده و عمل مراقبت به طور بالقوه با توان تسکین رنج دیگران همراه است. به عبارت دیگر، حرفه‌های سلامتی از نظر روانی مستلزم داشتن یک نگرش دلسوزانه برای مراقبت از بیماران هستند (Neff & McGehee, 2010). در تبیین این نتیجه و عدم همسویی آن با مطالب گفته شده در بالا می‌توان گفت که بین پدیده دلسوزی نسبت به خود با تعداد سال‌های خدمت و سن کارکنان پزشکی ارتباط مستقیم و معنی‌داری وجود دارد. این بدان معنی است که هر چه تعداد سال‌های خدمت افراد بیشتر می‌شود و افراد باتجربه‌تر می‌شوند، به میزان بیشتری دلسوزی نسبت به خود در آن‌ها اتفاق می‌افتد. در تأیید نتایج فوق می‌توان به مطالعه گرمر و نف اشاره کرد. آنان بیان می‌نمایند که کارکنان پزشکی باتجربه‌تر بیشتر

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

نسبت به نتایج کارهای خود حساس بوده و لذا سعی می‌کنند رفتار معقولانه‌تری را در محیط کاری داشته باشند. لذا، تجزیه و تحلیل آن‌ها نسبت به عملکرد و شرایط‌شان بیشتر بوده و دلسوزی نسبت به خود در آن‌ها بیشتر است (Germer & Neff, 2013). در ضمن اثر مستقیم خودآگاهی هیجانی بر بهزیستی تحصیلی تأیید شد. مطابق نظریه هوش هیجانی گلمن 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. 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. در نتیجه، از نتایج استنباط می‌شود که هیجان‌ها سازه‌های اجتماعی هستند و در تسهیل مشغولیت تحصیلی نقش دارند (Gilbert, 2005). دانشجویانی که قادر به مواجهه هوشمندانه با هیجان‌های خود هستند، اعتماد به نفس بالایی دارند، برای یادگیری تلاش بیشتری از خود نشان می‌دهند. خودآگاهی هیجانی می‌تواند در دستیابی فرد به موفقیت در عرصه‌های مختلف تحصیلی و شغلی نقشی کاملاً پررنگ و اساسی ایفا نماید (Kahu, Stephens, Leach & Zepke, 2015). دیگر نتایج آشکار ساخت که مسئولیت‌پذیری بر بهزیستی تحصیلی مؤثر است. در محیط‌های آموزشی، نتایج بررسی‌های گوناگون بیانگر آن است که پنج عامل شخصیتی بر موفقیت تحصیلی فراگیران تأثیر دارند و در این بین مسئولیت‌پذیری نقش پررنگ‌تری ایفا می‌کند. افراد مسئولیت‌پذیر بر هدف‌های تعیین شده خود متمرکز هستند، افراد مشغول و درگیر هم گرایش دارند تا هدف‌هایی را دنبال کنند که بازگوکننده آرزوها و خواسته‌های‌شان باشد. آنها احساس می‌کنند که آمادگی بیشتری برای رودررو شدن با فشارها و مشکل‌ها دارند و نسبت به فرسودگی کم‌تر آسیب‌پذیر هستند (Hu & Schaufeli, 2009). مسئولیت‌پذیری در بسیاری از یافته‌ها قوی‌ترین پیش‌بینی کننده مشغولیت تحصیلی است. این رابطه‌ی مثبت و قوی در واقع بر اساس ویژگی‌های افراد مسئولیت‌پذیر قابل انتظار است. این افراد تکالیف خود را به دقت انجام می‌دهند، وقت زیادی صرف انجام تکالیف می‌کنند، اطلاعات بیشتری در مورد شغل آینده خود کسب می‌کنند، هدف‌هایی را برای خود تعیین می‌کنند و در جهت رسیدن به آن‌ها پافشاری و تلاش زیادی از خود نشان می‌دهند (Maliki, Asain & Kebbi, 2010). یافته‌های پژوهشی نشان داد که مسئولیت‌پذیری اثر مستقیم بر درگیری تحصیلی دارد. مسئولیت‌پذیری مهمترین پیشایند درگیری تحصیلی محسوب می‌شود؛ بنابراین، منظم بودن، سخت‌کوشی،

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

پشتکار، تمایل به پیشرفت و دقت می‌تواند عملکرد فرد در حوزه‌های مختلف از جمله موفقیت‌های تحصیلی را به طور مثبت پیش‌بینی کند. مسئولیت‌پذیری به صورت منفی و معناداری فرسودگی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند (Saadati Shamir & Others, 2007). همچنین نتایج حاکی از این بود که حس انسجام از طریق خودآگاهی هیجانی و مسئولیت‌پذیری بر بهزیستی تحصیلی تأثیر غیرمستقیم دارد. تئوری حس انسجام آنتونوسکی 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 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 (Neff & McGehee, 2010). درواقع، حس انسجام یک راهکار مقابله‌ای در استفاده از منابع مقاومت عمومی برای یافتن یک راه‌حل مناسب برای غلبه بر مشکلات می‌باشد. 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 (Langeland, 2009). در نهایت، نتایج آشکار ساخت که خود دلسوزی از طریق خودآگاهی هیجانی بر بهزیستی تحصیلی تأثیر غیرمستقیم دارد. خوددلسوزی می‌تواند چگونگی واکنش‌های شناختی هیجانی فرد مثل سبک‌های مقابله‌ای را پیش‌بینی کند و به واسطه خوددلسوزی فرد می‌تواند از افکار و احساسات منفی جلوگیری کند (Leary, Tate, Adams, Batts Allen & Hancock, 2007). طی یک تحقیق همبستگی مشخص شد که خوددلسوزی با شادی، انگیزش، عواطف مثبت و خودآگاهی در ارتباط است و خوددلسوزی نقش مؤثری در تنظیم هیجانات و بهزیستی دارد. 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 (Neff, Rude & Kirkpatrick, 2007). خوددلسوزی ممکن است از طریق تنظیم هیجان و هوش هیجانی با سازه‌های روان‌شناختی رابطه‌ی مثبت داشته باشد. نف و همکاران در مطالعه خود نشان دادند دانشجویانی که از خوددلسوزی بالاتری برخوردارند، احتمال کم‌تری دارد که از راهبردهای مقابله‌ای هیجان‌مدار استفاده کنند (Neff & McGehee, 2010). خوددلسوزی

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

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 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 (Kord, 2016). 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 علّی تفسیر کرد. این مطالعه بر روی دانشجویان کارشناسی دانشگاه علوم پزشکی تبریز انجام شده است؛ لذا، نتایج آن قابل تعمیم به همین جامعه است. دانشجویان پزشکی کارکنان پزشکی آینده هستند. بنابراین، تأمین سلامت دانشجویان پزشکی که قشر جوان، فعال و آینده‌ساز جامعه پزشکی محسوب می‌شوند و توجه به بهزیستی تحصیلی آنان از مهمترین مسائل اجتماعی می‌باشد و بدین منظور دستگاه‌های ذیربط لازم است که در انتخاب، آماده‌سازی و تعلیم و تربیت آن‌ها از شیوه‌ها، معیارها و برنامه‌هایی استفاده کنند که شرط حفظ و ارتقا سلامت آن‌ها در اولویت قرار گیرد و در این زمینه بررسی میزان خوددلسوزی دانشجویان امر بسیار مهمی به نظر می‌رسد. دانشجویانی که قادر به مواجهه هوشمندانه با هیجان‌های خود هستند، خویشتن دارترند، اعتماد به نفس بالایی دارند، برای یادگیری تلاش بیشتری از خود نشان می‌دهند، خودانگیخته‌ترند و برای رسیدن به هدف و انجام وظیفه، هیجان‌ها و تنیدگی‌های خود را مهار می‌کنند. افراد مسئولیت‌پذیر بر هدف‌های تعیین شده خود متمرکز هستند، افراد مشغول و درگیر هم گرایش دارند تا هدف‌هایی را دنبال کنند که بازگوکننده آرزوها و خواسته‌های‌شان باشد. آنها احساس می‌کنند که آمادگی بیشتری برای رودررو شدن با فشارها و مشکل‌ها دارند و نسبت به دل‌زدگی و فرسودگی کمتر آسیب‌پذیر هستند.

منابع فارسی

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

سعادتی‌شامیر، ابوطالب؛ فرزاد، ولی‌الله و مهرناز شهرآرای (۱۳۸۶). بررسی ارتباط بین سبک‌های هویت روان‌سنجی (اطلاعاتی، هنجاری، سردرگمی/اجتنابی) با سلامت عمومی و مسئولیت‌پذیری در دانشجویان دانشگاه‌های تهران، ***پژوهشنامه تربیتی***، نشریه دانشگاه آزاد اسلامی واحد بجنورد، ۹۱، ۱۲۷-۱۰

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

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

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

محمدی، مهدی؛ کشاورزی، فهیمه و الهام حیدری (۱۳۹۳). ارائه الگوی علّی کیفیت محیط دانشگاه، انسجام تحصیلی و اجتماعی و فرسودگی تحصیلی دانشجویان، ***روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی***، ۴ (۱۶): ۲۸-۱۱.

نعمتی، پری‌سیما (۱۳۸۷). تهیه و هنجاریابی آزمون مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان مقطع راهنمایی شهر تهران در دو بعد شخصی و اجتماعی، ***پایان‌نامه کارشناسی ارشد***، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه علامه طباطبایی تهران.

References

Askham, P. (2008). Context and identity: exploring adult learners' experiences of higher education. *Journal of Further and Higher Education*, *32*(1), 85-97.

Bengtsson-Tops, A., & Hansson, L. (2008). 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.

Certo, SC. Principles of Modern Management Functions and Systems. 2 ed. Massachusetts: Allyn and Bacon INC. 2004; 119-30.

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

Felner, R. D., & Adan, A. M. (2001). The School Transitional Environment Project: An Ecological Intervention and Evaluation.

Fromm, E. The Art of Love (Trans O.S. Karadana). 2004; Izmir: Jlya Publication.

Germer, C. K., & Neff, K. D. (2013). Self-compassion in clinical practice. *Journal of clinical psychology*, *69*(8), 856-867.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

Gilbert, P. (Ed.). (2005). *Compassion: Conceptualizations, research and use in psychotherapy*. Rout ledge.

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.

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.

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*(2-3), 193-201.

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.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

Leary, M. R., Tate, E. B., Adams, C. E., Batts Allen, A., & Hancock, J. (2007). Self-compassion and reactions to unpleasant self-relevant events: the implications of treating oneself kindly. *Journal of personality and social psychology*, *92*(5), 887.

Maliki, A. E., Asain, E. S., & Kebbi, J. (2010). Background variables, social responsibility and academic achievement among Secondary School students in Bayelsa State of Nigeria. *Studies on Home and Community Science*, *4*(1), 27-32.

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.

Neff, K. (2003). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and identity*, *2*(2), 85-101.

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. D., Rude, S. S., & Kirkpatrick, K. L. (2007). An examination of self-compassion in relation to positive psychological functioning and personality traits. *Journal of research in personality*, *41*(4), 908-916.

Neff, K. D., & McGehee, P. (2010). Self-compassion and psychological resilience among adolescents and young adults. *Self and identity*, *9*(3), 225-240.

Neff, K. D., & McGehee, P. (2010). Self-compassion and psychological resilience among adolescents and young adults. *Self and identity*, *9*(3), 225-240.

Neff, K. D. (2011). Self-compassion, self-esteem, and well-being. *Social and personality psychology compass*, *5*(1), 1-12.

Parker, J. D., Hogan, M. J., Eastabrook, J. M., Oke, A., & Wood, L. M. (2004). Emotional intelligence and student retention: Predicting the successful transition from high school to university. *Personality and Individual differences*, *41*(7), 1329-1336.

Pekrun, R., & Goetz, T. (2002). Positive emotions in education. Beyond coping: Meeting goals, visions, and challenges. E. Frydenberg.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

Reyes, D. (2012). Self-compassion: A concept analysis. *Journal of Holistic Nursing*, *30*(2), 81-89.

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.

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.

Salamonson, Y., Ramjan, L. M., van den Nieuwenhuizen, S., Metcalfe, L., Chang, S., & Everett, B. (2016). Sense of coherence, self-regulated learning and academic performance in first year nursing students: A cluster analysis approach. *Nurse education in practice*, *17*, 208-213.

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.

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.

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.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

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.

Van Rijn, S., Schothorst, P., van't Wout, M., Sprong, M., Ziermans, T., van Engeland, H., & Swaab, H. (2012). Affective dysfunctions in adolescents at risk for psychosis: emotion awareness and social functioning. *Psychiatry Research*, *187*(1-2), 100-105.

White, J. M., Wampler, R. S., & Winn, K. I. (2003). The identity style inventory: A revision with a sixth-grade reading level (ISI-6G). *Journal of Adolescent Research*, *13*(2), 223-245.

Yamac, A. (2014). Classroom Emotions Scale For Elementary School Students (Ces-Ess). *Mevlana International Journal of Education*, *4*(1).

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

Developing a model of structural relationships the mediating role of emotional self-awareness and responsibility in the relationship between sense of coherence and self -compassion with academic well-being

Fatemeh Mohammadi Youzbashkandi[1*]

Abstract

Academic well-being is an important variable in the field of education and learning, whose underlying factors must be identified. Therefore, the aim of this study was to investigate the structural relationship between sense of coherence, self-compassion, emotional self-awareness with academic well-being. 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, responsibility by gough, 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, emotional self-awareness and responsibility to academic well-being was significant. But, direct path of self-compassion wasn't significant. Indirect path of sense of coherence with mediating role of emotional self-awareness and responsibility to academic well-being was significant. Also, indirect path of self-compassion with mediating role of emotional self-awareness to academic well-being was significant. Given the direct and indirect effect of sense of coherence, self-compassion, emotional self-awareness and responsibility on the academic well-being, it seems that reinforcement of emotional self-awareness, self-compassion, sense of coherence and responsibility may enhance student’s academic well-being.

Keywords: Academic Well-being, emotional self-awareness, sense of coherence, self-compassion, responsibility.

1. Assistant Professor, Malekan Branch, Islamic Azad University, Malekan, Iran.
*Corresponding Author: f.mohammadi61@yahoo.com

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]