

Developing a Structural Model for Academic Well-being of Students of Tabriz Medical Sciences Based on the Sense of Coherence and Self-Compassion by Mediating Responsibility

Fatemeh Mohammadi Youzbashkandi ¹, Sholeh Livarjani ^{2*}, Davoud Hoseini Nasab ³

¹ PhD Student of Educational Psychology, Tabriz Branch, Islamic Azad University, Tabriz, Iran

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

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

Received: 17 Feb 2018

Accepted: 24 Sep 2018

Keywords:

Academic Well-being
Responsibility
Sense of Coherence
Self-compassion
Student
University

© 2018 Baqiatallah University
of Medical Sciences

Abstract

Introduction: 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 and responsibility with academic well-being.

Methods: 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, 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.

Results: The hypothetical model of academic well-being provided a good fit to the research population ($X^2/df = 2.68$, RMSEA = 0.06). Direct path of sense of coherence, self-compassion and responsibility to academic well-being was significant. Also, direct path of sense of coherence and self-compassion to responsibility was significant. Indirect path of sense of coherence with mediating role of responsibility was significant. But indirect path of self-compassion to academic well-being wasn't significant. In total, 35% of the variance of academic well-being was explained by the variables of the proposed model.

Conclusions: Given the direct and indirect effect of sense of coherence, self-compassion and responsibility on the academic well-being, it seems that reinforcement of responsibility, self-compassion and sense of coherence may enhance student's academic well-being.

تدوین مدل ساختاری بهزیستی تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی تبریز بر اساس حس انسجام و خوددلسوزی با میانجی‌گری مسئولیت‌پذیری

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

^۱ دانشجوی دکتری تخصصی، گروه روانشناسی تربیتی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران
^۲ استادیار، گروه روانشناسی تربیتی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران
^۳ استاد، گروه روانشناسی تربیتی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران

چکیده

مقدمه: بهزیستی تحصیلی از متغیرهای مهم در حوزه آموزش و یادگیری است که شناخت عوامل زمینه‌ساز آن ضرورت دارد. بنابراین، هدف پژوهش حاضر بررسی روابط ساختاری حس انسجام، خوددلسوزی و مسئولیت‌پذیری با بهزیستی تحصیلی بود.

روش کار: 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)، مسئولیت‌پذیری گاف (Gough)، 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 و با استفاده از نرم افزار Amos نسخه ۲۴ تحلیل شد. **یافته‌ها:** مدل فرضی بهزیستی تحصیلی در جامعه پژوهش برازنده بود ($RMSEA = 0/06$ ، $68/2 = X2/DF$). مسیر مستقیم حس انسجام، خوددلسوزی ($P < 0/001$) و مسئولیت‌پذیری ($P < 0/01$) به بهزیستی تحصیلی دانشجویان معنادار بود. همچنین مسیر مستقیم حس انسجام و خوددلسوزی به مسئولیت‌پذیری معنادار بود. مسیر غیرمستقیم حس انسجام با میانجی‌گری مسئولیت‌پذیری معنادار بود. ولی مسیر غیرمستقیم خوددلسوزی بر بهزیستی تحصیلی معنادار نبود. در مجموع ۳۵ درصد از واریانس بهزیستی تحصیلی از طریق متغیرهای مدل تبیین شد.

نتیجه‌گیری: با توجه به اثر مستقیم و غیرمستقیم حس انسجام، خوددلسوزی و مسئولیت‌پذیری بر میزان بهزیستی تحصیلی، به نظر می‌رسد با تقویت مسئولیت‌پذیری، حس انسجام و خوددلسوزی می‌توان بهزیستی تحصیلی دانشجویان را تقویت کرد.

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۱۱/۲۸

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۷/۰۲

واژگان کلیدی:

مسئولیت‌پذیری

حس انسجام

خوددلسوزی

دانشجو

دانشگاه

تمامی حقوق نشر برای
دانشگاه علوم پزشکی بقیه الله
(عج) محفوظ است.

مقدمه

که در شرایط و محیط‌های یکسان، افراد از بهزیستی یکسانی برخوردار نبوده و تفاوت‌های فردی در این بین نقش مهمی ایفا می‌کند [۱]. 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 [۲، ۳]. 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 [۴]. مشغولیت و فرسودگی تحصیلی دو بعد مجزای بهزیستی هستند [۳]. 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

با ازدیاد علاقه پژوهشگران به دنبال نمودن سازه‌های برگرفته از رویکرد مثبت‌نگر در مطالعات روان‌شناختی، شاهد کاربرد متغیرها در حوزه‌های مختلف روان‌شناختی هستیم. در ارتباط با مطالعات دانشگاهی به جهت درک بهتر ویژگی‌های دانشجویان، بیشتر مفاهیم برآمده از منظرگاه مثبت‌نگر در این حوزه‌ها هم باز تعریف شده‌اند و مطالعات سلامت تحصیلی را بینشی جدید بخشیده‌اند. از مفاهیم مطرح در مطالعات مرتبط با آموزش و یادگیری می‌توان به بهزیستی تحصیلی اشاره کرد. بهزیستی به ارتباط با بافت تحصیلی اشاره دارد که نشان‌گرهای منفی و مثبت (مشغولیت و فرسودگی تحصیلی) جهت تعیین آن مورد استفاده قرار می‌گیرند. بهزیستی تحصیلی (Academic Well-Being) 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

Compassion) به معنای پذیرش عاطفی چیزی است که در یک لحظه در فرد رخ می‌دهد [۱۹]. یک شکل سالم خودپذیری است که بیانگر میزان پذیرش و قبول جنبه‌های نامطلوب خود و زندگی ما می‌باشد [۲۰]. 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 [۲۱]. بر اساس نظر نف (Neff) خوددلسوزی شامل تعامل بین سه مؤلفه زیر است: ۱- خودمهربانی در مقابل خودقضواتی ۲- نوع دوستی در مقابل انزوا ۳- ذهن آگاهی در مقابل تشخیص افراطی. خوددلسوزی متضمن این بینش است که همه انسان‌ها دچار خطا و اشتباه می‌شوند و فعالیت‌هایشان همیشه و الزاماً کامل نیست [۲۲]. ریس (Reyes) 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 [۲۳]. 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 [۲۴]. به نظر می‌رسد که خوددلسوزی مزایای تحصیلی و آموزشی زیادی هم داشته باشد. نف و همکاران دریافتند که دلسوزی به خود با علاقه ذاتی به یادگیری و راهبردهای مقابله‌ای سالم بعد از شکست در یک امتحان مرتبط می‌باشد [۲۵]. در پژوهشی ارتباط مؤلفه‌های خوددلسوزی با باور به کنترل‌پذیری یادگیری و عملکرد تحصیلی دانشجویان معنادار به دست آمد [۲۶]. در پژوهشی دیگر، خوددلسوزی و مؤلفه‌های آن در پیش‌بینی عملکرد آزمودنی‌ها سهم داشته‌اند [۲۷].

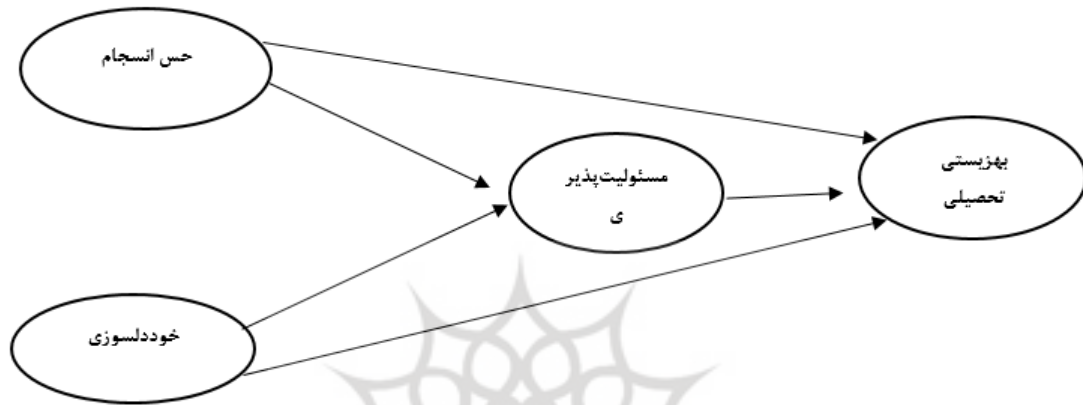
از متغیرهای فردی و شخصیتی دیگر که با بهزیستی تحصیلی رابطه دارد، مسئولیت‌پذیری است. مسئولیت‌پذیری (Responsibility) موضوع جدیدی نیست؛ اما گویا افزایش علاقه در میان دانشجویان و دست‌اندرکاران به مسئولیت اجتماعی، به خاطر منافع‌هایی که برای اقتصاد، جامعه و محیط زیست دارد، تازه و جدید است [۲۸]. از دیدگاه فروم (Fromm)، مسئولیت‌پذیری 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 [۲۹]. گلاسر (Glasser) مسئولیت را با سلامت روانی ارتباط می‌دهد و می‌گوید افراد هر قدر مسئولیت بیشتری داشته باشند از لحاظ سلامت روانی سالم‌تر هستند و بالعکس [۳۰]. مرگلر (Mergler) معتقد بود که مسئولیت‌پذیری در معنای نظم دادن به تفکر، احساسات و رفتار فردی با اراده و قدرت انتخاب‌گری خود به عنوان مسئول و پاسخگوی اصلی پیامدهای فردی و اجتماعی آن همراه است [۳۱]. مسئولیت‌پذیری یک الزام و تعهد درونی از سوی فرد برای انجام مطلوب همه فعالیت‌هایی که بر عهده او گذاشته شده است، می‌باشد و از درون فرد سرچشمه می‌گیرد [۳۲]. چامورو (Chamorro) و همکاران متوجه شدند که منظم بودن، پیشرفت‌مداری، پشتکار، وقت و وظیفه‌شناسی می‌تواند عملکرد فرد را در حوزه‌های مختلف از جمله موقعیت تحصیلی پیش‌بینی کند [۳۳]. آدان و فلنر (Adan & Felner) معتقد است که پیشرفت تحصیلی به احتمال زیاد در مدرسی یافت می‌شود که به حس خودمختاری و مسئولیت‌پذیری نوجوانان اجازه بروز می‌دهند [۳۴]. بی‌مسئولیتی، موجب ناتوانی در برقراری روابط سالم و محبت‌آمیز با

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 [۵]. مشغولیت، بوسیله منبع‌هایی (مانند استقلال زیاد) و درخواست‌های چالش‌برانگیز (مانند سطح بالای مسئولیت) ارتقا می‌یابد [۶] و پیامدهای مثبتی مانند نمره‌های بالا [۲] و کاهش ترک تحصیل [۷] 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 [۸]. 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 [۹]. 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 [۱۰].

یکی از عوامل فردی و شخصیتی مرتبط با بهزیستی تحصیلی، حس انسجام هست. حس انسجام (Sense of Coherence) توسط آرون آنتونوسکی (Antonovsky) 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 از سر بگذراند و سالم بماند [۱۱]. این سازه شخصیتی سه تا ویژگی دارد که عبارتند از: ادراک‌پذیری (Comprehensibility)، کنترل‌پذیری (Manageability) و معناداری (Meaningfulness) [۱۲]. توگاری، یامازاکی، ساساکی، یاماکی و ناکایاما (Togari, Yamazaki, Sasaki, Yamaki & Nakayama) 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 [۱۳]. در پژوهشی آنتونوسکی نشان داده که حس انسجام قوی و رشد یافته، سلامت جسمانی را ارتقا می‌بخشد و سطوح بالای بهزیستی را تسهیل می‌کند [۱۴]. هلم‌برگ، تلاین و استرنزتروم (Holmberg, Thelin & Stiernstrom) 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 [۱۵]. در مطالعه گریسون (Grayson) رابطه مثبت بین حس انسجام و عملکرد تحصیلی دانشجویان ترم اول یافت شد [۱۶]. در پژوهش دیگر، بین حس انسجام با عملکرد تحصیلی و موفقیت در حرفه پزشکی دانشجویان علوم پزشکی همبستگی مثبت و معنادار مشاهده شد [۱۷]. 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 [۱۸].

عامل فردی و شخصیتی دیگری که می‌تواند با بهزیستی تحصیلی دانشجویان رابطه داشته باشد، خوددلسوزی است. خوددلسوزی (Self-

استفاده، در پژوهش حاضر فرض شده است که حس انسجام از طریق مسئولیت‌پذیری اثر غیرمستقیمی بر بهزیستی تحصیلی دارد. همچنین فرض شده است که حس انسجام اثرات مستقیمی بر بهزیستی تحصیلی دارد و فرض شده است خود دلسوزی از طریق مسئولیت‌پذیری اثر غیرمستقیمی بر بهزیستی تحصیلی دارد. همچنین فرض شده است که خود دلسوزی اثرات مستقیمی بر بهزیستی تحصیلی دارد. اینک، با توجه به آنچه که تاکنون در بیان مسأله آمد، 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:



تصویر ۱: مدل مفهومی بهزیستی تحصیلی دانشجویان

روش کار

دانشگاه، جنسیت، شاغل یا غیرشاغل بودن، بومی یا غیربومی بودن و مجرد یا متأهل بودن)، حس انسجام، خوددلسوزی، مسئولیت‌پذیری، سیاهه فرسودگی تحصیلی و فهرست مشغولیت تحصیلی بود. 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 می‌شود.

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 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؟) [۳۶]. در ایران محمدزاده، پورشرفی و علی‌پور 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 ادراک‌پذیری، کنترل‌پذیری و معناداری با نمره کل پرسشنامه را بررسی کردند که به ترتیب این

دیگران، ناتوانی در تصمیم‌گیری، شکست‌های پیاپی تحصیلی، ترک تحصیل و مهم‌تر از همه روی آوردن به مصرف مواد مخدر، نوشیدنی‌های الکلی، پرخاشگری و بزهداری خواهد شد [۳۵].

هدف این مطالعه بررسی مدل بهزیستی تحصیلی (مشغولیت و فرسودگی تحصیلی) در بین دانشجویان علوم پزشکی است و سعی شده است تا در قالب یک الگوی ساختاری نقش خوددلسوزی و حس انسجام با میانجی‌گری مسئولیت‌پذیری بررسی گردد. بنابراین هدف این پژوهش، مطالعه همزمان این متغیرها است، یعنی دریافت این مسئله که رابطه همزمان حس انسجام، خوددلسوزی و مسئولیت‌پذیری با بهزیستی تحصیلی چگونه است. با استناد به مبانی نظری و تجربی مورد

روش پژوهش حاضر توصیفی همبستگی بود. جامعه آماری دانشجویان کارشناسی دانشگاه علوم پزشکی تبریز بودند. بر این اساس، در این مطالعه که در سال تحصیلی ۹۶-۹۷ انجام شد، ۳۵۰ نفر (از بین ۲۳۰۶ نفر) بر اساس جدول مورگان 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. محقق در کلاس‌ها حاضر شد و بعد از جلب رضایت و توجیه آنان اقدام به توزیع و جمع‌آوری پرسشنامه‌ها در همان زمان و مکان نمود. در مدت چهار هفته تمامی داده‌ها گردآوری شدند. حضور محقق در کلاس درس و تأکید به دانشجویان باعث شد که تمامی دانشجویان به سؤالات پرسشنامه‌ها با دقت تمام و کامل پاسخ دهند و این مطالعه پرسشنامه ناقص و ریزشی نداشت. پرسشنامه‌ها به ترتیب حاوی مشخصات دموگرافیک (شامل: رشته تحصیلی، معدل تحصیلی، سال ورود به

فهرست مشغولیت تحصیلی: مشغولیت تحصیلی به وسیله سالملا- آرو و آپادایا (Salmela-Aro & Upadya) توسعه یافت. 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. 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 دل بستگی به تکالیف درسی به ترتیب برابر با ۰/۹۴، ۰/۸۲، ۰/۸۷ و ۰/۸۰ به دست آمد [۴۴]. در مطالعه عبدالله‌پور و شکرکی که برای اولین بار با هدف تحلیل روان‌سنجی نسخه فارسی فهرست مشغولیت تحصیلی در بین گروهی از دانشجویان ایرانی انجام شد، نتایج تحلیل مؤلفه‌های اصلی با استفاده از چرخش واریماکس نشان داد که نسخه فارسی فهرست مشغولیت تحصیلی (Schoolwork Engagement Inventory) از سه عامل انرژی در دانشگاه، تعهد نسبت به تکالیف مدرسه/دانشگاه و شیفتگی (دل بستگی) نسبت به تکالیف مدرسه/دانشگاه تشکیل شده است. شاخص‌های برازش تحلیل عامل تأییدی بر پایه نرم افزار (AMOS) وجود این عوامل سه‌گانه را در نمونه دانشجویان ایرانی تأیید کرد [۴۵]. در مطالعه حکمی و شکرکی، ضریب همسانی درونی برای زیرمقیاس‌های تعهد (Dedication)، دل‌بستگی (Absorption) و انرژی (Energy) به ترتیب برابر با ۰/۸۰، ۰/۷۴ و ۰/۷۰ به دست آمده است [۴۶]. در پژوهش حاضر نیز برای زیرمقیاس‌های تعهد، دل‌بستگی 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 و همکاران (Salmela-Aro, Kiuru & Leskinen) توسعه یافت. سیاهه ۹ ماده‌ای فرسودگی تحصیلی، سه عامل فرسودگی تحصیلی شامل خستگی در محیط مدرسه/دانشگاه (ماده‌های ۱، ۴، ۷ و ۹)، بدگمانی نسبت به معنای تحصیل در مدرسه/دانشگاه (ماده‌های ۲، ۵ و ۶) و احساس عدم کفایت در مدرسه/دانشگاه (ماده‌های ۳ و ۸) را اندازه‌گیری می‌کند. خستگی در محیط دانشگاه/مدرسه (با چهار سؤال، به دلیل انجام تکالیف دانشگاه اغلب اوقات دچار بدخواهی می‌شوم)، بدگمانی نسبت به معنای تحصیل در دانشگاه/مدرسه (با سه سؤال، هیچ علاقه‌ای به انجام تکالیف دانشگاه ندارم) و احساس عدم کفایت در دانشگاه/مدرسه (با دو سؤال، در گذشته برای انجام تکالیف دانشگاه از خودم انتظار بیشتری داشتم). مشارکت کنندگان به تمامی گویه‌ها بر اساس طیف شش درجه‌ای از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۶) پاسخ می‌دهند. 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 ۰/۷۷، ۰/۶۷ و ۰/۶۷ به دست آمد [۴۷]. در مطالعه عبدالله‌پور، در تاج و احدی که با هدف تحلیل روان‌سنجی نسخه فارسی سیاهه فرسودگی تحصیلی در بین گروهی از دانشجویان ایرانی انجام شد، نتایج تحلیل مؤلفه‌های اصلی با استفاده از چرخش واریماکس نشان داد که در نمونه دانشجویان ایرانی،

نتایج به دست آمد: ۰/۸۶، ۰/۸۱ و ۰/۷۶؛ نتایج به دست آمده نشان از اعتبار و پایایی مطلوب مقیاس است [۳۷]. 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 (Neff) 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 (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 انزوا می‌کنم، معمولاً احساس می‌کنم که ممکن است بیشتر افراد از من خوشبخت‌تر باشند)، به‌هوشمندی (با ۴ سؤال، وقتی چیزی باعث برآشفته 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 ضرایب آلفای کرونباخ خرده مقیاس‌ها و نمره کلی مقیاس را در جمعیت دانشجویی ایرانی در دامنه ۰/۶۱ تا ۰/۸۹ گزارش کرده است [۳۸]. 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.

پرسشنامه مسئولیت‌پذیری: این مقیاس اولین بار همراه با ۱۴ مقیاس دیگر در "پرسشنامه روانشناختی کالیفرنیا" توسط گاف مطرح گردید. مقیاس سنجش مسئولیت‌پذیری ۴۲ سوالی به منظور سنجش ویژگی‌هایی از قبیل وظیفه‌شناسی، احساس تعهد، سخت‌کوشی، جدیت، قابلیت اعتماد، رفتار مبتنی بر نظم و مقررات، منطق و احساس مسئولیت مورد استفاده قرار گرفت. پاسخ‌های این پرسشنامه بصورت ۰ و ۱ نمره گذاری می‌شود. به این معنی که آزمودنی در صورت موافق بودن با هر عبارت در مقابل آن علامت تیک و در صورت مخالفت با هر عبارت در مقابل آن علامت ضربدر قرار می‌دهد. در صورت موافقت با عبارات ۲، ۴، ۹، ۱۰، ۲۰، ۲۲، ۲۴، ۲۶، ۳۰، ۳۱، ۳۲، ۳۳، ۳۴، ۳۷، ۳۸، ۳۹ آزمودنی برای هر عبارت ۱ نمره و در صورت مخالفت نمره ۰ دریافت می‌کند. برای سایر سوالات بر عکس است. یعنی آزمودنی در صورت مخالفت با آنها نمره ۱ و در صورت موافقت نمره ۰ دریافت می‌کند. بررسی ضریب پایایی این مقیاس در پژوهش احمدی و پناه‌جو با استفاده از همسانی درونی به روش کودر-ریچاردسون برابر با ۰/۹۴ بوده است [۳۹]. ضرایب پایایی مقیاس سنجش مسئولیت‌پذیری از طریق روش تصنیف و آلفای کرونباخ در پژوهش عسگری، پ، عنایتی، عسگری، م و روشن به ترتیب برابر با ۰/۷۰ و ۰/۸۱ [۴۰] و در پژوهش حمیدی و قیطاسی برابر با ۰/۵۰ و ۰/۵۵ [۴۱] بود. در بررسی دیگری، پایایی این آزمون در ایران از طریق روش بازآزمایی ۰/۸۱ بوده است [۴۲]. در پژوهش رضایی ضریب اعتبار این مقیاس ۰/۵۶ می‌باشد [۴۳].

بودند. ۱۲۰ نفر از این دانشجویان بومی و ۲۳۰ نفر نیز غیربومی بودند. از این تعداد ۴۶ نفر آن‌ها شاغل بودند. میانگین معدل تحصیلی این دانشجویان $17/31 \pm 1/45$ بود. نخست مفروضه نرمال بودن متغیرها با ضریب چولگی و کشیدگی بررسی شد. توزیع نرمات حس انسجام $(Kurt = 0/65, SK = -0/26)$ ، خوددلسوزی $(Kurt = -0/91, SK = 0/08)$ ، مسئولیت‌پذیری $(Kurt = 0/28, SK = 0/37)$ و بهزیستی تحصیلی $(Kurt = 0/77, SK = -0/05)$ نرمال بود. نتایج نشان داد بیشترین میانگین مربوط به خوددلسوزی ($17/13$) و کمترین میانگین مربوط به مسئولیت‌پذیری ($20/28$) بود. انحراف معیار نیز پراکندگی بالایی را در حس انسجام ($14/20$) نشان داد. همچنین کمترین پراکندگی مربوط به مسئولیت‌پذیری ($3/72$) بود (جدول ۱).

فهرست فرسودگی تحصیلی از سه عامل خستگی در دانشگاه، بدگمانی نسبت به دانشگاه و عدم کفایت فردی تشکیل شده است. شاخص‌های برازش تحلیل عامل تأییدی بر پایه نرم افزار (AMOS) وجود عوامل سه‌گانه را تأیید کرد [۴۸]. 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 $0/79$ ، $0/81$ و $0/81$ 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

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

متغیرها	انحراف معیار \pm میانگین	۱	۲	۳	۴
۱. حس انسجام	$49/30 \pm 14/20$	۰/۸۲			
۲. خوددلسوزی	$77/13 \pm 14/01$	۰/۳۲**	۰/۸۵		
۳. مسئولیت‌پذیری	$20/28 \pm 3/72$	۰/۴۴**	۰/۱۹**	۰/۸۱	
۴. بهزیستی تحصیلی	$59/66 \pm 12/19$	۰/۱۸**	۰/۳۵**	۰/۱۵**	۰/۷۸

* $P < 0/05$, ** $P < 0/01$

$CFI = 0/91$, $NFI = 0/92$, $NNFI = 0/95$, $PNFI = 0/95$, $AGFI = 0/95$, $GFI = 2/68$, $X2/df = 2/68$. توان مدل در تبیین واریانس بهزیستی تحصیلی ۲۵ درصد بود ($R2 = 0/25$). اثرهای مستقیم، غیرمستقیم، کل و واریانس تبیین شده متغیرها در جدول ۲ گزارش شده است.

با توجه به جدول ۱ رابطه حس انسجام ($0/18$)، خوددلسوزی ($0/35$) و مسئولیت‌پذیری ($0/15$) با بهزیستی تحصیلی مثبت و معنی‌دار می‌باشد. 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 ($PNFI = 0/06$, $P = 0/95$).

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

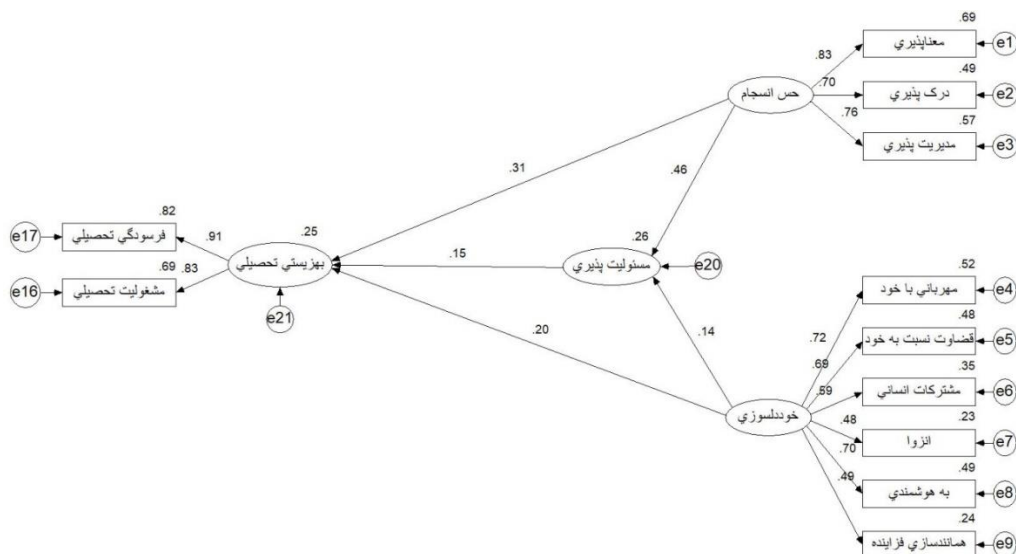
مسیر	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	اثر کل	واریانس تبیین شده
به روی بهزیستی تحصیلی از طریق				۰/۲۵
حس انسجام	۰/۳۱***	۰/۰۷*	۰/۳۸**	
خوددلسوزی	۰/۲۰***	۰/۰۲	۰/۲۲*	
مسئولیت‌پذیری	۰/۱۵**	-	۰/۱۵**	
به روی مسئولیت‌پذیری از طریق				۰/۲۶
حس انسجام	۰/۴۶***	-	۰/۴۶***	
خوددلسوزی	۰/۱۴**	-	۰/۱۴**	

* $P < 0/05$, ** $P < 0/01$, *** $P < 0/001$

مسئولیت‌پذیری و در کنار آن بهزیستی تحصیلی افزایش می‌یابد. اما اثر غیر مستقیم خوددلسوزی بر بهزیستی تحصیلی ($0/02$) معنی‌دار نمی‌باشد. بنابراین مسئولیت‌پذیری نقش واسطه‌ای در ارتباط خوددلسوزی با بهزیستی تحصیلی ندارد. همچنین اثر مستقیم حس انسجام ($0/46$) و خوددلسوزی ($0/14$) بر مسئولیت‌پذیری مثبت و معنی‌دار می‌باشد. مدل نهایی مطالعه حاضر در تصویر ۲ گزارش شده است.

با توجه به تصویر ۲ حس انسجام، خوددلسوزی و مسئولیت‌پذیری در مجموع ۲۵ درصد از واریانس بهزیستی تحصیلی را تبیین می‌کند. حس انسجام و خوددلسوزی نیز ۲۶ درصد از تغییرات مسئولیت‌پذیری را پیش‌بینی می‌کنند.

یافته‌های جدول ۲ نشان می‌دهد که اثر مستقیم حس انسجام ($0/31$)، خوددلسوزی ($0/20$) و مسئولیت‌پذیری ($0/15$) بر بهزیستی تحصیلی مثبت و معنی‌دار می‌باشد. مسیر حس انسجام با ضریب استاندارد $0/31$ به بهزیستی تحصیلی بالاترین اثر را دارا است. به این معنا که با ارتقای حس انسجام، میزان بهزیستی تحصیلی در بین دانشجویان بالا می‌رود و آنها با اشتیاق بیشتری به فعالیت تحصیلی می‌پردازند و از فرسودگی تحصیلی کمتری برخوردار خواهند بود. اثر غیر مستقیم حس انسجام ($0/07$) بر بهزیستی تحصیلی مثبت و معنی‌دار می‌باشد. این اثر از طریق مسئولیت‌پذیری بر بهزیستی تحصیلی وارد می‌شود. بنابراین مسئولیت‌پذیری نقش واسطه‌ای در ارتباط حس انسجام با بهزیستی تحصیلی دارد. یعنی با وجود حس انسجام در محیط تحصیلی،



تصویر ۲: مدل آزمون شده بهزیستی تحصیلی دانشجویان

بحث

انسجام بر بهزیستی تحصیلی بیش‌تر به صورت مستقیم و کم‌تر با میانجی‌گری مسئولیت‌پذیری انجام می‌گیرد.

به علاوه، اثر مستقیم حس انسجام بر مسئولیت‌پذیری دانشجویان تأیید شد. حس انسجام به درجه‌ای اشاره دارد که در آن افراد احساس می‌کنند که زندگی‌شان از لحاظ هیجانی و شناختی معنادار است و مشکلات و تقاضاهایی که با آن مواجه می‌شوند، ارزش تلاش کردن، سرمایه‌گذاری انرژی، تعهد و درگیر شدن را دارند. در این حالت مشکلات به جای یک بار، به عنوان چالش‌های خوشایندی در نظر گرفته می‌شوند. حس انسجام بالا با تعهدات و اشتغال مربوط است [۳۶].

همچنین، نتایج حاکی از این بود که خوددلسوزی بر بهزیستی تحصیلی اثر مستقیم دارد. ولی مسئولیت‌پذیری نقش میانجی در این رابطه ایفا نمی‌کند. در خصوص یافته بدست آمده می‌توان گفت که خوددلسوزی چند ویژگی دارد که یکی از این ویژگی‌ها، خودمهربانی است. خودمهربانی مستلزم این است که دانشجو هنگام مواجهه با شکست، به جای این که رنجی را که متحمل شده، نادیده بگیرد یا از خود انتقاد نماید، نسبت به خودش مهربان بوده و خود را درک می‌کند و در کوشش‌های بعدی سعی می‌کند که شکست تحصیلی و دانشگاهی خود را جبران کند. ویژگی بعدی خوددلسوزی، ویژگی مشترک انسان‌ها است، به این معنا که دانشجو به جای آنکه ناکامی را منحصر به خود بداند، شکست خوردن و بی‌کفایتی را بخشی از تجربیات زندگی همه انسان‌ها در نظر می‌گیرد، به عبارت دیگر دانشجو به این درک می‌رسد که رفتارها، احساسات و افکار شخصی تحت تأثیر عوامل خارجی نظیر سابقه خانوادگی، فرهنگ، ژنتیک و سایر شرایط محیطی مثل رفتار و انتظارات دیگران است که خود فرد کنترل کمی بر آنها دارد، همین عامل هم باعث می‌شود که دانشجو موقع شکست تحصیلی، خود را کم‌تر نکوهش کند و ضعف تحصیلی را ویژگی پایدار و کلی خود در نظر نگیرد و در فرصت‌های بعدی برای موفقیت و بهزیستی بیش‌تر تلاش کند [۵۳].

در این پژوهش به منظور بررسی متغیرهای مرتبط با بهزیستی تحصیلی بر اساس پیشینه پژوهشی، مدلی طراحی گردید. در این الگوی ساختاری متغیرهای حس انسجام و خوددلسوزی عوامل زمینه‌سازی در نظر گرفته شدند که با میانجی‌گری 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 است. این مقدار ارزش بالای اثرگذاری این متغیرها را در قالب یک الگوی ساختاری برای پیش‌بینی بهزیستی تحصیلی نشان می‌دهد. 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 [۱۶، ۱۷، ۴۹-۵۱] 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 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 مسئولیت‌پذیری انجام می‌گیرد. حس انسجام به این احساس در فرد اشاره دارد که محدوده‌های مشخص زندگی، متناسب با تلاش و زمان صرف شده وی هستند و میزان درگیر شدن وی در حیطه‌های مختلف زندگی را نشان می‌دهد. موقعیت‌ها از سوی فرد به عنوان چالش ارزیابی می‌شوند و فرد برای تغییر و رشد احساس تعهد می‌نماید [۵۲]. نتایج تحقیقات بیانگر آنند که عامل‌های شخصیتی بر بهزیستی تحصیلی تأثیر دارند [۲، ۳]. قابل توجه است که تأثیر حس

در ضمن، اثر مستقیم خوددلسوزی بر مسئولیت‌پذیری دانشجویان تأیید شد. آموزش مسئولیت‌پذیری مؤلفه اساسی آموزش خوددلسوزی است که بر اساس آن آزمودنی‌ها یاد می‌گیرند که تفکر خودانتقادی داشته باشند تا بتوانند دیدگاه‌ها و احساسات جدیدی که کارآمدتر هستند را در خود ایجاد کنند [۵۴]. آموزش ذهن دلسوز در صدد این است که فرد، خودانتقادی را نه به عنوان یک محرک درونی مربوط به خود، بلکه به عنوان یک محرک درونی که شبیه به محرک‌های اجتماعی عمل می‌کند در نظر بگیرد [۵۵]. در نهایت، 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 و عملکرد 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 هم‌گرایش 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 [۳]. 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 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.

نتیجه‌گیری

در مدل پیشنهادی این پژوهش الگوی ساختاری متغیرهای حس انسجام و خوددلسوزی عوامل زمینه‌سازی در نظر گرفته شدند که با میانجی‌گری مسئولیت‌پذیری 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 مسئولیت‌پذیری، خوددلسوزی و راهبردهای حس انسجام به دانشجویان آموزش داده شود.

سیاسگزاری

بر خود لازم می‌دانیم تا بدینوسیله از کلیه دانشجویان و مسؤولین دانشگاه که در انجام این پژوهش ما را یاری نمودند، مراتب تقدیر و تشکر را به عمل آوریم.

تعارض در منافع

بین نویسندگان هیچ‌گونه تعارضی در منافع وجود ندارد.

منابع مالی

برای انجام پژوهش حاضر، کمک مالی دریافت نشده است.

References

- Langelaan S, Bakker AB, van Doornen LJP, Schaufeli WB. Burnout and work engagement: Do individual differences make a difference? *Pers Individ Differ*. 2006;40(3):521-32. doi: 10.1016/j.paid.2005.07.009
- Salanova M, Schaufeli W, Martinez I, Breso E. How obstacles and facilitators predict academic performance: the mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety Stress Coping*. 2010;23(1):53-70. doi: 10.1080/10615800802609965 pmid: 19326271
- Sulea C, van Beek I, Sarbescu P, Virga D, Schaufeli WB. Engagement, boredom, and burnout among students: Basic need satisfaction matters more than personality traits. *Learn Individ Differ* 2015;42:132-8. doi: 10.1016/j.lindif.2015.08.018
- Hu Q, Schaufeli WB. The factorial validity of the Maslach Burnout Inventory-Student Survey in China. *Psychol Rep*. 2009;105(2):394-408. doi: 10.2466/PRO.105.2.394-408 pmid: 19928601
- Schaufeli WB, Bakker AB, Salanova M. The Measurement of Work Engagement With a Short Questionnaire. *Educ Psychol Meas* 2016;66(4):701-16. doi: 10.1177/0013164405282471
- Crawford ER, Lepine JA, Rich BL. Linking job demands and resources to employee engagement and burnout: a theoretical extension and meta-analytic test. *J Appl Psychol*. 2010;95(5):834-48. doi: 10.1037/a0019364 pmid: 20836586
- Archambault I, Janosz M, Fallu JS, Pagani LS. Student engagement and its relationship with early high school dropout. *J Adolesc*. 2009;32(3):651-70. doi: 10.1016/j.adolescence.2008.06.007 pmid: 18708246
- David AP. Examining the relationship of personality and burnout in college students: The role of academic motivation. *Educ Meas Eval Rev*. 2010;1:90-104.
- Mazerolle SM, Monsma E, Dixon C, Mensch J. An assessment of burnout in graduate assistant certified athletic trainers. *J Athl Train*. 2012;47(3):320-8. doi: 10.4085/1062-6050-47.3.02 pmid: 22892414
- Qinyi T, Jiali Y. 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. *Proc Soc Behav Sci* 2012;46:3727-31. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.06.136
- Bengtsson-Tops A, Hansson L. The validity of Antonovsky's Sense of Coherence measure in a sample of schizophrenic patients living in the community. *J Adv Nurs*. 2001;33(4):432-8. doi: 10.1046/j.1365-2648.2001.01692.x pmid: 11251730
- Grevenstein D, Bluemke M. Can the Big Five explain the criterion validity of Sense of Coherence for mental health, life satisfaction, and personal distress? *Pers Individ Differ*. 2015;77:106-11. doi: 10.1016/j.paid.2014.12.053
- Togari T, Yamazaki Y, Takayama TS, Yamaki CK, Nakayama K. Follow-up study on the effects of sense of coherence on well-being after two years in Japanese university undergraduate students. *Pers Individ Differ* 2008;44(6):1335-47. doi: 10.1016/j.paid.2007.12.002
- Hart KE, Wilson TL, Hittner JB. A psychosocial resilience model to account for medical well-being in relation to sense of coherence. *J Health Psychol*. 2006;11(6):857-62. doi: 10.1177/1359105306069082 pmid: 17035258
- Holmberg S, Thelin A, Stiernström E-L. Relationship of Sense of Coherence to Other Psychosocial Indices. *Eur J Psychol Assess* 2004;20(4):227-36. doi: 10.1027/1015-5759.20.4.227
- Grayson JP. Sense of coherence and academic achievement of domestic and international students: a comparative analysis. *High Educ*. 2007;56(4):473-92. doi: 10.1007/s10734-007-9106-0
- Tartas M, Walkiewicz M, Budzinski W, Majkowicz M, Wojcikiewicz K. The sense of coherence and styles of success in

- the medical career: a longitudinal study. *BMC Med Educ.* 2014;14(1):254. doi: [10.1186/s12909-014-0254-5](https://doi.org/10.1186/s12909-014-0254-5) pmid: [25429899](https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25429899/)
18. Sobhi N, Ghaffari M, Molaee M. [Modeling the Correlation between Students' Sense of Coherence, Self-Compassion and Academic Performance: The Mediating Role of Personal Intelligence]. *Iran J Med Educ.* 2016;16(17):195-75.
 19. Germer C. *The mindful path to self-compassion: Freeing yourself from destructive thoughts and emotions.* 1st ed. Hove: Routledge; 2009.
 20. Neff K. Self-Compassion: An Alternative Conceptualization of a Healthy Attitude Toward Oneself. *Self Identity.* 2003;2(2):85-101. doi: [10.1080/15298860309032](https://doi.org/10.1080/15298860309032)
 21. Neff KD. Self-Compassion, Self-Esteem, and Well-Being. *Soc Pers Psychol Compass.* 2011;5(1):1-12. doi: [10.1111/j.1751-9004.2010.00330.x](https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00330.x)
 22. Tirsch DD. Mindfulness as a Context for the Cultivation of Compassion. *Int J Cogn Ther* 2010;3(2):113-23. doi: [10.1521/ijct.2010.3.2.113](https://doi.org/10.1521/ijct.2010.3.2.113)
 23. Reyes D. Self-compassion: a concept analysis. *J Holist Nurs.* 2012;30(2):81-9. doi: [10.1177/0898010111423421](https://doi.org/10.1177/0898010111423421) pmid: [22024954](https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22024954/)
 24. Lutz A, Slagter HA, Dunne JD, Davidson RJ. Attention regulation and monitoring in meditation. *Trends Cogn Sci.* 2008;12(4):163-9. doi: [10.1016/j.tics.2008.01.005](https://doi.org/10.1016/j.tics.2008.01.005) pmid: [18329323](https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/18329323/)
 25. Neff KD, Hsieh Y-P, Dejitterat K. Self-compassion, Achievement Goals, and Coping with Academic Failure. *Self Identity.* 2005;4(3):263-87. doi: [10.1080/1357650044000317](https://doi.org/10.1080/1357650044000317)
 26. Iskender M. The Relationship Between Self-Compassion, Self-Efficacy, and Control Belief about Learning in Turkish University Students. *Soc Behav Pers Int J* 2009;37(5):711-20. doi: [10.2224/sbp.2009.37.5.711](https://doi.org/10.2224/sbp.2009.37.5.711)
 27. Landgraf A. *Under pressure: self-compassion as a predictor of task performance and persistence.* Florida: University of North Florida; 2013.
 28. Henderson JC. Corporate social responsibility and tourism: Hotel companies in Phuket, Thailand, after the Indian Ocean tsunami. *Int J Hosp Manage* 2007;26(1):228-39. doi: [10.1016/j.ijhm.2006.02.001](https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2006.02.001)
 29. Fromm E. *The Art of Love.* Izmir: Jlya Publication; 2004.
 30. Glasser W. Reality therapy sandhu. In: Singh D, editor. *Reality therapy: Professional school counseling;* 2000.
 31. Mergler A. Development of a Measure of Personal Responsibility for Adolescent 2007 [cited 2017]. Available from: <http://eprist.qut.edu.au>.
 32. Certo S. *Principles of Modern Management Functions and Systems.* Massachusetts: Allyn and Bacon INC; 2004.
 33. Nemati P. [Preparation and standardization of the accountability of undergraduate students in Tehran in two dimension: personal and social]. Tehran: Allameh Tabatabaei University; 2008.
 34. Adan A, Felner R. *The school translational environment project: an ecological intervention and evaluation. 14 ounces of prevention: a case-book for practitioner.* Washington DC: American Psychological Association; 2001.
 35. White JM, Wampler RS, Winn KL. The Identity Style Inventory. *J Adolesc Res* 2016;13(2):223-45. doi: [10.1177/0743554898132007](https://doi.org/10.1177/0743554898132007)
 36. Antonovsky A. *Unraveling the mystery of health: How people manage stress and stay well.* San Francisco: Jossey-Bass Press; 1987.
 37. Mahammadzadeh A, Poursharifi H, Alipour A. Validation of Sense of Coherence (SOC) 13-item scale in Iranian sample. *Proc Soc Behav Sci.* 2010;5:1451-5.
 38. Basharpour S, Issazadeghan A. [Role of self-compassion and forgiveness in prediction of depression severity among university students]. *J Res Behav Sci.* 2012;10(6):452-61.
 39. Ahmadi S, Panahjou N. [Investigating the relationship between responsibility and separation of metal waste origin among women in Shiraz and Yasouj]. *Two QJ Econ Dev Sociol.* 2016;5(1):1-16.
 40. Asghari P, Enayati M, Asghari M, Roshan K. [The relationship of responsibility, risk taking and excitement with Type D]. *J Appl Psychol.* 2011;5(2):17-24.
 41. Hamidi F, Gheitasi M. [Comparison of perfectionism zeal and accountability among Ahwaz Teacher Training Center students by gender]. *J Cult Educ Women Fam.* 2011;6(18):159-88.
 42. Saadati Shamir A, Farzad V, Shararay M. [The relationship between Psychometric Identity Style, Responsibility and General health in Tehran University Students]. *Educ Res J Islamic Azad Univ Bojnord.* 2007;91:110-27.
 43. Rezaei P. [The relationship between responsibility and job satisfaction with achievement motivation and mental health in female trainer in Ahvaz City]. Tehran: Shahid Chamran University; 1999.
 44. Salmela-Aro K, Upadaya K. The schoolwork engagement inventory. *Eur J Psychol Assess.* 2012.
 45. Abdollahpour M, Shokri O. [Analysis of Psychometric Characteristics of Academic Engagement in Iranian Students]. *J Instruct Learn Stud.* 2015;7(2):90-108.
 46. Hakami S, Shokri O. [Relationship between Goal-oriented Development and Educational Well-being: Impact Pattern Mediates Emotions of Progress]. *J Educ Meas Eval Stud.* 2015;11:31-65.
 47. Salmela-Aro K, Kiuru N, Leskinen E, Nurmi J-E. School Burnout Inventory (SBI). *Eur J Psychol Assess* 2009;25(1):48-57. doi: [10.1027/1015-5759.25.1.48](https://doi.org/10.1027/1015-5759.25.1.48)
 48. Abdollahpour M, Dortaj F, Ahadi H. [Analysis of Psychometric Properties of the School Burnout Inventory (SBI) among University Students]. *J Educ Meas.* 2015;6(24):23-41.
 49. Lackaye TD, Margalit M. Comparisons of achievement, effort, and self-perceptions among students with learning disabilities and their peers from different achievement groups. *J Learn Disabil.* 2006;39(5):432-46. doi: [10.1177/00222194060390050501](https://doi.org/10.1177/00222194060390050501) pmid: [17004675](https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/17004675/)
 50. Heiman T. Social support networks, stress, sense of coherence and academic success of university students with learning disabilities. *Soc Psychol Educ* 2006;9(4):461-78.
 51. Efrati-Virtzer M, Margalit M. Students' behaviour difficulties, sense of coherence and adjustment at school: risk and protective factors. *Eur J Spec Needs Educ* 2009;24(1):59-73. doi: [10.1080/08856250802596758](https://doi.org/10.1080/08856250802596758)
 52. Abolghasemi A, Zahed F, Narimani M. [Investigating the association of sense of continuity and personality Type D]. *J Principles Ment Health.* 2009;3:213-22.
 53. Neff KD, McGehee P. Self-compassion and Psychological Resilience Among Adolescents and Young Adults. *Self Identity.* 2010;9(3):225-40. doi: [10.1080/15298860902979307](https://doi.org/10.1080/15298860902979307)
 54. Gilbert P, Irons C. *Focused therapies and compassionate mind training for shame and self-attacking. Compassion: conceptualizations, Research and use in psychotherapy.* New York, NY: Routledge; 2005. p. 263-325.
 55. Gray N. Compassion: Conceptualisations, Research and Use in Psychotherapy. In: Gilbert P, editor. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy.* Hove: Routledge; 2006. p. 379-80.