

نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین تاب‌آوری تحصیلی و

درگیری تحصیلی در دانشجویان رشته‌های پزشکی و پیراپزشکی

لیلا باباجانی گرجی: دانشجوی دکتری، گروه روانشناسی، دانشکده علوم انسانی، واحد زنجان، دانشگاه آزاد اسلامی، زنجان، ایران.

مسعود حجازی*: عضو هیأت علمی، گروه روانشناسی، دانشکده علوم انسانی، واحد زنجان، دانشگاه آزاد اسلامی، زنجان، ایران.

ذکرالله مروتی: عضو هیأت علمی، گروه روانشناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه زنجان، زنجان، ایران.

مجید یوسفی افراشته: عضو هیأت علمی، گروه روانشناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه زنجان، زنجان، ایران.

چکیده: با توجه به این که نظام دانشگاهی بایستی دانشجویانی کارآموده و با توانایی علمی و عملی قابل قبول، جهت ارائه خدمات با کیفیت به مراجعان، تحویل جامعه بدهد، توجه به درگیری تحصیلی دانشجویان به‌عنوان یکی از سازه‌های پیش‌بینی کننده عملکرد تحصیلی در دانشجویان علوم پزشکی اهمیت ویژه‌ای دارد. لذا این پژوهش با هدف تعیین نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین تاب‌آوری تحصیلی و درگیری تحصیلی در دانشجویان رشته‌های پزشکی و پیراپزشکی شهر زنجان انجام گرفت. روش پژوهش حاضر همبستگی است و جامعه آماری پژوهش، شامل کلیه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی زنجان در نیم‌سال دوم سال تحصیلی ۹۶-۹۷ بود که بر اساس جدول مورگان، حجم نمونه‌ای متشکل از ۳۴۶ دانشجو به‌روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند. ابزار مورد استفاده، پرسشنامه درگیری تحصیلی ریو، مقیاس تاب‌آوری تحصیلی سامونلز و مقیاس خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان اون و فرامن بود. تحلیل داده‌ها به‌روش ارائه یک مدل فرضی و ارزیابی روابط با استفاده از الگوی معادلات ساختاری و نرم‌افزارهای SPSS 24 و LISREL8.8 انجام شد. نتایج همبستگی پیرسون نشان داد که بین تاب‌آوری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی با درگیری تحصیلی، همچنین بین تاب‌آوری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی رابطه مثبت معنی‌دار وجود دارد ($p < 0/01$). نتیجه تحلیل مسیر نیز نشان داد که خودکارآمدی تحصیلی نقش واسطه‌ای در ارتباط بین تاب‌آوری تحصیلی و درگیری تحصیلی دانشجویان دارد. ($p < 0/01$).

واژگان کلیدی: تاب‌آوری تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی، درگیری تحصیلی، دانشجویان پزشکی و پیراپزشکی.

* نویسنده‌ی مسئول: عضو هیأت علمی، گروه روانشناسی، دانشکده علوم انسانی، واحد زنجان، دانشگاه آزاد اسلامی،

زنجان، ایران.

Email: Masod1357@yahoo.com

مقدمه

امروزه افت تحصیلی، یکی از مشکلات عمده در کیفیت مراکز آموزش عالی کشور محسوب می‌شود که به دلیل اتلاف وقت و هزینه‌های جاری و ایجاد مشکلات روحی- روانی و اجتماعی برای دانشجویان از اهمیت زیادی برخوردار بوده و عدم کنترل آن موجب پایین آمدن سطح علمی و کارایی کشور در سال‌های آتی شده و علاوه بر مشکلاتی که برای دانشجو و خانواده وی ایجاد می‌نماید، خسارات فراوانی را نیز برای جامعه و کشور در پی خواهد داشت (قمری و همکاران، ۱۳۸۹). به همین دلیل محققان، متخصصان تعلیم و تربیت و سیاست‌گذاران، بر درگیری تحصیلی به‌عنوان کلیدی برای حل مشکلات پیشرفت تحصیلی پایین، سطوح بالای خستگی، کناره‌گیری و افت بالای تحصیلی تمرکز داشته‌اند (فردریکس و همکاران، ۲۰۰۴). از طرف دیگر با توجه به تنوع موقعیت‌های بهداشتی- درمانی که جامعه علوم پزشکی با آن روبه‌رو می‌شوند، تربیت نیروی کاردان در دانشگاه‌های علوم پزشکی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. نظام دانشگاهی بایستی دانشجویانی کارآزموده و با توانایی علمی و عملی قابل قبول، جهت ارائه خدمات باکیفیت به مراجعان، تحویل جامعه بدهد. پس توجه به درگیری تحصیلی دانشجویان به‌عنوان یکی از سازه‌های پیش‌بینی کننده عملکرد تحصیلی در دانشجویان علوم پزشکی اهمیت ویژه‌ای دارد. درگیری یا مشغولیت از نظر واژه‌ای به معنای درگیر شدن در کاری است و اشاره به یک حالت عاطفی و مثبت ذهنی دارد که با ویژگی‌هایی مانند سطح‌های بالای انرژی، اشتیاق و غرق شدن در فعالیت‌ها به‌گونه‌ای که فرد متوجه گذر زمان نشود، مشخص می‌شود (شوفلی و همکاران، ۲۰۰۶). درگیری تحصیلی، کیفیت تلاشی است که فراگیران صرف فعالیت‌های هدفمند آموزشی می‌کنند تا به‌صورت مستقیم به نتایج مطلوب‌تر دست یابند و نوعی سرمایه‌گذاری روان‌شناختی و تلاش مستقیم برای یادگیری، فهمیدن و تسلط در دانش، مهارت‌ها و

هنرهایی است که در واقع فعالیت‌های تحصیلی برای ارتقای آن‌ها صورت می‌گیرد (لینن برینک و همکاران، ۲۰۰۳) که شامل چهار بُعد رفتاری، شناختی، عاطفی و عاملی می‌باشد: «الف) درگیری رفتاری، رفتارهای قابل مشاهده فراگیران در برخورد با تکالیف است که مؤلفه‌های تلاش در تکالیف، پایداری در تکالیف و درخواست کمک از دیگران را شامل می‌شود. ب) درگیری شناختی، انواع فرایندهای پردازش است که توسط فراگیران برای یادگیری مورد استفاده قرار می‌گیرد و شامل مؤلفه‌های استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی می‌باشد. ج) درگیری عاطفی (انگیزشی)، داشتن احساسات مثبت در طول یادگیری و جلوگیری از ایجاد احساسات منفی مانند اضطراب است که مؤلفه‌های احساس، ارزش و عاطفه را شامل می‌شود (لینن برینک و همکاران، ۲۰۰۳) د) درگیری عاملی که اولین بار توسط ریو و تسنگ (۲۰۱۱) مطرح شده است، به این مطلب اشاره دارد که یادگیرندگان درگیر، علاوه بر موارد نامبرده شده، به مقدار کم یا زیاد، فعالانه در جریان آموزشی که دریافت می‌کنند نیز مشارکت می‌کنند. نه فقط برای اینکه یاد بگیرند، بلکه برای خلق محیط‌های یادگیری که انگیزه آن‌ها را بیشتر کند (ریو، ۲۰۱۳). ابعاد درگیری تحصیلی، فرایندهای مجزا از یکدیگر نیستند و بین آن‌ها روابط درونی و پویا برقرار است و کاهش میزان هر یک از این ابعاد با تأثیر منفی بر ابعاد دیگر، بازده یادگیری و احتمال موفقیت تحصیلی را کاهش می‌دهد (فردریکس و همکاران، ۲۰۰۴؛ اسکینر و همکاران، ۲۰۰۸). به استناد نظر لینن برینک و پینتریچ (۲۰۰۳)، که بعد عاطفی (انگیزشی) درگیری تحصیلی را داشتن احساسات مثبت در طول یادگیری و جلوگیری از ایجاد احساسات منفی (مثل اضطراب) می‌دانند، وجود احساسات منفی ناخوشایند مثل اضطراب، مانع درگیری عاطفی و انگیزشی دانشجویان بوده و افزایش تاب‌آوری آنان می‌تواند در رفع این مانع، کمک‌کننده باشد. به عبارت دیگر تاب‌آوری تحصیلی می‌تواند یکی از عوامل مؤثر بر درگیری تحصیلی

و پیشگیری از افت تحصیلی باشد. در تأیید این مطلب می‌توان به نتایج پژوهش‌های شاکرمی، صادقی و قدم‌پور (۱۳۹۶)، فرهادی و همکاران (۱۳۹۵)، شریف‌موسوی (۱۳۹۴) و مارتین (۲۰۱۳)، اشاره کرد که نشان داده‌اند تاب‌آوری تحصیلی همبستگی مثبت و معناداری با درگیری تحصیلی دارد.

تاب‌آوری تحصیلی اشاره به سطوح بالای انگیزش و پیشرفت و عملکرد، علی‌رغم حوادث و شرایط استرس‌زایی دارد که دانش‌آموزان در مدرسه با آن مواجه‌اند (آلوا ۱۹۹۱). مارتین و مارش (۲۰۰۹) تاب‌آوری تحصیلی را توانایی رویارویی با مشکلات تحصیلی مزمن و مقطعی می‌دانند. تاب‌آوری، یک توانمندی ذاتی نبوده و قابل دستیابی است و زمانی حاصل می‌شود که عوامل حفاظتی مناسب به‌رغم وجود عوامل تهدیدزا در زندگی افراد تاب‌آور حضور داشته باشد (ماستن ۲۰۰۱). تاب‌آوری به‌عنوان یک عامل محافظت‌کننده، بر نحوه مواجهه دانشجویان با چالش‌های تحصیلی، فقدان آمادگی و سایر تجارب آسیب‌زا تأثیر می‌گذارد. دانشجویان با سطح تاب‌آوری بالا قادرند با وجود موانع و دشواری‌ها، انگیزش، پشتکار و تلاش خود را در سطح بالا حفظ کنند و در نتیجه از عملکرد بالایی برخوردار باشند (ارک و دیگران ۲۰۰۸؛ به نقل از گنجعلی‌وند و همکاران ۱۳۹۶). در نظریه مارتین و مارش (۲۰۰۳) بر دو دسته از عوامل مؤثر بر تاب‌آوری تأکید شده است. عواملی که تاب‌آوری تحصیلی را تقویت می‌کنند، عبارت‌اند از: باور به خود، مدیریت مطالعه، برنامه‌ریزی، پشتکار، ارزش تحصیل؛ و عواملی که تاب‌آوری تحصیلی را تضعیف می‌کنند، عبارت‌اند از: اضطراب، کنترل پایین، ترس از شکست، خود تخریب‌سازی. از طرف دیگر کلوز و سولبورگ (۲۰۰۸) تاب‌آوری را توانایی موفقیت در مدرسه، علی‌رغم شرایط فقر تعریف می‌کنند که دربرگیرنده شایستگی‌هایی از قبیل اعتماد، بهزیستی، انگیزش، جهت‌گزینی، ارتباط قوی و مدیریت استرس است که نتیجه‌ی این شایستگی‌ها در تحصیل، خودکارآمدی تحصیلی است. همچنین به نظر

سینای (۲۰۰۹)؛ به‌نقل از چگینی، لواسانی و حجازی (۱۳۹۶) «مشارکت در کلاس»، «استفاده از اطلاعات» و «مهارت حل مسئله»، از عوامل فردی مرتبط با تاب‌آوری تحصیلی می‌باشند که این عوامل موجب افزایش خودکارآمدی تحصیلی می‌شود. نتایج پژوهش‌های کوروند (۱۳۹۶)، امینی، صیف و رستگار (۱۳۹۶)، گنجعلی‌وند و همکاران (۱۳۹۶)، محمدی (۱۳۹۶)، کی و پیدجون (۲۰۱۳)، پرورده (۱۳۹۱) نیز وجود ارتباط معنی‌دار بین تاب‌آوری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی را نشان داده‌اند.

بنابراین یکی از موضوعاتی که هم با تاب‌آوری تحصیلی و هم با درگیری تحصیلی رابطه دارد، خودکارآمدی تحصیلی است. بندورا (۱۹۹۷) خودکارآمدی را قضاوت افراد در مورد توانایی‌هایشان برای سازماندهی و اجرای یک سلسله کارها جهت رسیدن به انواع تعیین‌شده عملکرد می‌داند. از دیدگاه وی، خودکارآمدی یکی از مهم‌ترین عوامل تنظیم رفتار انسان است. قضاوت‌های ناکارآمدی فرد در یک موقعیت، بیشتر از کیفیت و ویژگی‌های خود موقعیت، استرس را به وجود می‌آورند. افراد خودکارآمد هنگام مواجهه با مشکلات بیشتر از افرادی که به قابلیت خود تردید دارند، از خود، سخت‌کوشی و پشتکار نشان می‌دهند و فعالانه در فعالیت‌های آموزشی شرکت می‌کنند. افراد با خودکارآمدی کم، تفکرات بدبینانه راجع به توانایی‌های خود دارند. بنابراین، از هر موقعیتی که طبق نظر آن‌ها از توانایی‌هایشان فراتر باشد، اجتناب می‌کنند. در مقابل، افراد با خودکارآمدی بالا، تکالیف سخت را به‌عنوان چالش‌هایی که می‌توانند بر آن‌ها مسلط شوند، در نظر می‌گیرند؛ آن‌ها تکالیف چالش‌انگیز را انتخاب می‌کنند، سریع‌تر حس کارآمدی‌شان بهبود می‌یابد و در صورت وجود مشکلات، تلاششان حفظ می‌شود. افرادی که خودکارآمدی پایین دارند احساس می‌کنند که در کنترل بر رویدادهای زندگی درمانده و ناتوان هستند و معتقدند هر تلاشی که می‌کنند، بی‌پایه است و هنگامی که با موانع

۳. بین خودکارآمدی تحصیلی و درگیری تحصیلی رابطه مثبت وجود دارد.
۴. خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین تاب‌آوری تحصیلی و درگیری تحصیلی نقش واسطه‌ای ایفا می‌کند.

مواد و روش‌ها

پژوهش حاضر، مطالعه توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان رشته‌های پزشکی و پیراپزشکی شهر زنجان و طبق آمار دانشگاه علوم پزشکی زنجان در نیم‌سال دوم سال تحصیلی ۹۷-۹۶، ۳۴۹۲ نفر بود. با توجه به تعداد جامعه آماری پژوهش، بر اساس جدول مورگان، حجم نمونه ۳۴۶ نفر تعیین شد. پس از محاسبه روایی و پایایی ابزار، با حضور در پنج دانشکده، پرسشنامه‌ها توزیع شد. موافقت همه مشارکت‌کنندگان برای تکمیل پرسشنامه جلب شد و همکاری آن‌ها به صورت داوطلبانه و بدون اجبار بود. برای مشکل احتمالی مخدوش و یا ناقص بودن پرسشنامه‌ها، ۳۸۰ نفر مورد سنجش قرار گرفتند و در نهایت ۳۵۰ پرسشنامه، مورد تحلیل قرار گرفت که از این تعداد، ۱۴۵ نفر (۴۱/۴ درصد) مرد و ۲۰۵ نفر (۵۸/۶ درصد) زن بوده‌اند. تحلیل داده‌ها به روش ارائه یک مدل فرضی و ارزیابی روابط با استفاده از الگوی معادلات ساختاری و نرم‌افزارهای SPSS 24 و LISREL 8.8 انجام شد. برای گردآوری داده‌ها در این پژوهش، از سه پرسشنامه استفاده شد:

الف) پرسشنامه درگیری تحصیلی ریو: این پرسشنامه در سال ۲۰۱۳ توسط ریو تهیه و تدوین شده است و دارای ۱۷ گویه با چهار خرده‌مقیاس است که عبارت‌اند از: درگیری رفتاری با ۴ سؤال، درگیری شناختی با ۴ سؤال، درگیری عاطفی با ۴ سؤال و درگیری عاملی با ۵ سؤال. این پرسشنامه به صورت طیف لیکرت ۷ درجه‌ای است که برای گزینه‌های «کاملاً مخالفم»، «مخالفم»، «تا حدودی مخالفم»، «نه مخالفم و نه موافقم» «تا حدودی موافقم»، «موافقم» و «کاملاً موافقم» به ترتیب امتیازات ۱، ۲، ۳، ۴،

روبرو می‌شوند، اگر تلاش‌های اولیه آن‌ها در برخورد با مشکلات بی‌نتیجه باشد، سریعاً قطع امید می‌کنند و حتی تلاش نمی‌کنند بر مشکلات غلبه کنند (گوتیرز دونا و همکاران، ۲۰۰۹). خودکارآمدی از منابع گوناگونی حاصل می‌شود که عبارت‌اند از: موفقیت عملکرد، تجربیات جانشینی، قانع‌سازی کلامی، و برانگیختگی فیزیولوژیکی و هیجانی. موفقیت عملکرد، مؤثرترین منبع قضاوت درباره‌ی کارایی است. (شولتز و شولتز، ترجمه سید محمدی، ۱۳۹۴). بدین ترتیب فراگیران دارای تجربیات یادگیری قبلی و محکم از سایر فراگیران خودکارآمدی تحصیلی بالاتری را نشان می‌دهند. حتی ممکن است که خودکارآمدی تحصیلی به سایر حوزه‌های ظاهراً نامربوط به تحصیلات تعمیم داده شود. مثلاً فراگیرانی که معتقد به برنامه‌ریزی و مدیریت کارها برای انجام یک پژوهش و یا یک تکلیف درسی هستند، همین روند را برای سایر زمینه‌های زندگی خود ادامه می‌دهند (شرر، ۲۰۱۳). نتایج پژوهش‌های بهرامی (۱۳۹۷)، رضانی (۱۳۹۷) رستمی، طالع‌پسند و رحیمیان‌بوگر (۱۳۹۶)، کریمی و ستوده (۱۳۹۶)، ثمره و خضری‌مقدم (۱۳۹۵)، فرهادی و همکاران (۱۳۹۵)، نشان داده است که بین خودکارآمدی تحصیلی و درگیری تحصیلی رابطه مثبت معنی‌دار وجود دارد.

لذا با توجه به اهمیت درگیری تحصیلی دانشجویان، این مطالعه با هدف بررسی نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی در رابطه تاب‌آوری تحصیلی با درگیری تحصیلی دانشجویان رشته‌های پزشکی و پیراپزشکی شهر زنجان انجام گردید.

پژوهش حاضر از طریق فرضیه‌های زیر هدایت می‌شود:

۱. بین تاب‌آوری تحصیلی و درگیری تحصیلی رابطه مثبت وجود دارد.
۲. بین تاب‌آوری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی رابطه مثبت وجود دارد.

می‌شوند. برای به‌دست آوردن نمره‌ی کل، نمره‌ی همه‌ی عبارات باهم جمع می‌شود و برای به‌دست آوردن نمره هر یک از عامل‌ها، نمره‌ی عبارات مربوط به آن عامل باهم جمع می‌شوند. در مطالعه ساموئلز، پایایی پرسشنامه (۴۰ سؤالی)، با استفاده از روش آماری آلفای کرونباخ، ۰/۸۹ به‌دست آمد. در پژوهش سلطانی نژاد و همکاران (۱۳۹۳)، پایایی پرسشنامه (۲۹ سؤالی) با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای ابعاد مهارت‌های ارتباطی، جهت‌گیری آینده، حل مسئله‌محور و مثبت‌نگری به‌ترتیب ۰/۷۶، ۰/۶۵، ۰/۶۲ به‌دست آمد. این بیانگر آن است که این پرسشنامه در نمونه ایرانی، پایایی و همسانی درونی بالایی دارد و می‌تواند برای بررسی تاب‌آوری دانشجویان مورد استفاده قرار گیرد. در پژوهش حاضر برای بررسی پایایی، از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که مقدار این ضریب برای ابعاد مهارت‌های ارتباطی، جهت‌گیری آینده، حل مسئله‌محور و مثبت‌نگری به‌ترتیب ۰/۷۰، ۰/۶۰، ۰/۵۸ و برای کل پرسشنامه، ۰/۷۰ به‌دست آمد.

ج) مقیاس خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان CASES: این پرسشنامه در سال ۱۹۸۸ توسط اون و فرامن به‌منظور اندازه‌گیری اعتقادات خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان تهیه شده است. اون و فرامن در ساخت این پرسشنامه از نظرات ۷ کارشناس آموزش استفاده کردند. این آزمون دارای ۳۳ عبارت است و به دلیل این‌که عبارت ۲۸ این پرسشنامه، مربوط به آزمایشگاه می‌شود و همه‌ی رشته‌ها درس آزمایشگاهی ندارند، در نسخه فارسی این سؤال حذف شده است؛ بر این اساس تعداد عبارات به ۳۲ سؤال تقلیل یافته است. این پرسشنامه به‌صورت طیف لیکرت ۵ درجه‌ای است که به گزینه‌های «خیلی کم»، «کم»، «متوسط»، «زیاد» و «خیلی زیاد»، به ترتیب نمره‌های ۱، ۲، ۳، ۴ و ۵ تعلق می‌گیرد. برای به‌دست آوردن نمره‌ی کل، نمره‌ی همه‌ی گزینه‌ها باهم جمع می‌شود. در این پرسشنامه، کسب نمرات بالا نشان‌دهنده‌ی خودکارآمدی بالاتر و نمرات

۵، ۶ و ۷ در نظر گرفته می‌شود. روی، روایی این پرسشنامه را از طریق روایی سازه و با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی محاسبه کرده است و مطلوب گزارش نموده است. همچنین پایایی این پرسشنامه را از طریق ضریب همسانی درونی به‌دست آورده و ضرایب آلفا را برای درگیری رفتاری ۰/۹۴، شناختی ۰/۸۸، عاطفی ۰/۷۸ و عاملی ۰/۸۲ گزارش کرده است. در ایران نیز شاخص‌های روان-سنجی این پرسشنامه توسط رضانی و خامسان (۱۳۹۶) بررسی شده است و روایی پرسشنامه از طریق روایی سازه مطلوب گزارش شده است و پایایی آن با استفاده از آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۹۲ و برای خرده‌مقیاس-های رفتاری، شناختی، عاطفی و عاملی به‌ترتیب ۰/۷۹، ۰/۷۹، ۰/۸۷ و ۰/۸۵ گزارش شده است. در پژوهش حاضر برای بررسی پایایی، از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که مقدار این ضریب برای ابعاد درگیری عاملی، درگیری رفتاری، درگیری عاطفی، درگیری شناختی به‌ترتیب ۰/۸۸، ۰/۸۹، ۰/۸۶، ۰/۸۶ و برای کل پرسشنامه ۰/۹۳ به‌دست آمد.

ب) مقیاس تاب‌آوری تحصیلی ARI: این پرسشنامه را ساموئلز در سال ۲۰۰۴ تهیه کرد. فرم اولیه پرسشنامه دارای ۶۷ سؤال بود که با گسترش مطالعه و تحلیل سؤالات، ۴۰ سؤال به‌عنوان سؤال مناسب انتخاب شدند. در سال ۲۰۰۹ با همکاری او نسخه نهایی این پرسشنامه (شامل ۴۰ سؤال) به چاپ رسید. این پرسشنامه بعد از هنجاریابی در ایران توسط سلطانی نژاد و همکاران (۱۳۹۳)، از ۴۰ سؤال به ۲۹ سؤال کاهش یافت و دارای ۳ عامل: الف) مهارت‌های ارتباطی، ب) جهت‌گیری آینده و ج) حل مسئله‌محور و مثبت‌نگری می‌باشد. این پرسشنامه بر اساس مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت می‌باشد، بدین نحو که به پاسخ‌های «کاملاً مخالفم»، «مخالفم»، «نه مخالفم و نه موافقم»، «موافقم» و «کاملاً موافقم»، به‌ترتیب نمره‌های ۱، ۲، ۳، ۴ و ۵ تعلق می‌گیرد. سؤال‌های ۴-۵-۶-۷-۱۰-۱۱-۱۴-۱۵-۲۲-۲۳-۲۷-۲۸-۲۹ به‌صورت معکوس نمره‌گذاری

پژوهش حاضر نیز ضریب پایایی این پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ، ۰/۹۱ به دست آمد.

یافته‌ها

در جدول ۱ شاخص‌های آمار توصیفی برای نمونه مورد بررسی ($n = 350$) شامل میانگین، انحراف معیار، چولگی، کمینه و بیشینه برای متغیرهای مورد نظر آورده شده است.

پایین، نشان‌دهنده خودکارآمدی پایین جهت انجام تکالیف درسی است. اون و فرامن (۱۹۸۸) پایایی این پرسشنامه را با روش باز آزمایی به فاصله ۸ هفته، ۰/۹ گزارش کرده‌اند. در پژوهش اصغری و همکاران (۱۳۹۳) و فولادوند و همکاران (۱۳۸۹)، پایایی این پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ، ۰/۹۱ به دست آمد. در

جدول ۱. شاخص‌های آمار توصیفی متغیرهای پژوهش

عامل	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کمینه	بیشینه
درگیری تحصیلی	درگیری عاملی	۴/۷۴	۱/۳۷۸	-۰/۶۲۳	۱/۰۰
	درگیری رفتاری	۴/۹۰	۱/۳۶۸	-۰/۸۹۶	۱/۰۰
	درگیری عاطفی	۴/۸۵	۱/۳۶۳	-۰/۷۹۹	۱/۰۰
	درگیری شناختی	۵/۲۶	۱/۲۲۶	-۰/۸۳۵	۱/۰۰
درگیری تحصیلی					
خودکارآمدی تحصیلی					
تاب‌آوری تحصیلی	مهارت‌های ارتباطی	۲/۹۸	۰/۵۹۲	۰/۵۷۶	۱/۵۰
	جهت‌گیری آینده	۳/۵۷	۰/۴۶۸	۰/۱۳۹	۲/۱۰
	عامل مسئله‌محور	۳/۵۰	۰/۵۰۶	۰/۰۳۲	۱/۵۰
	تاب‌آوری تحصیلی	۳/۳۵	۰/۳۷۶	۰/۷۷۳	۱/۹۰

برای بررسی نرمال بودن متغیرهای پژوهش از آزمون کولموگروف اسمیرنوف استفاده شد. جدول ۲، خروجی این آزمون است:

جدول ۲. خروجی آزمون کولموگروف اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن متغیرهای پژوهش

متغیر	مقدار آماره کولموگروف اسمیرنوف	سطح معناداری	نتیجه آزمون
درگیری عاملی	۱/۱۳	۰/۰۹	توزیع داده‌ها نرمال است
درگیری رفتاری	۱/۳۲	۰/۰۶	توزیع داده‌ها نرمال است
درگیری عاطفی	۱/۱۴	۰/۰۹	توزیع داده‌ها نرمال است
درگیری شناختی	۱/۲۱	۰/۰۷	توزیع داده‌ها نرمال است
متغیر درگیری تحصیلی	۱/۲۲	۰/۰۷	توزیع داده‌ها نرمال است
خودکارآمدی تحصیلی	۰/۶۰	۰/۸۷	توزیع داده‌ها نرمال است
مهارت‌های ارتباطی	۱/۲۸	۰/۰۷	توزیع داده‌ها نرمال است
جهت‌گیری آینده	۱/۱۱	۰/۰۹	توزیع داده‌ها نرمال است
عامل مسئله‌محور	۱/۲۵	۰/۰۹	توزیع داده‌ها نرمال است
تاب‌آوری تحصیلی	۱/۱۱	۰/۱۰	توزیع داده‌ها نرمال است

برای بررسی رابطه بین متغیرها با توجه به نرمال بودن داده‌ها از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد که نتایج، در جدول ۳ ارائه شده است.

با توجه به مقادیر سطح معناداری به دست آمده که همگی بزرگ‌تر از ۰/۰۵ است، فرض نرمال بودن توزیع نمونه‌ها در سطح خطای پنج درصد تأیید شد.

جدول ۳. ماتریس همبستگی بین متغیرها

متغیرها	تاب آوری تحصیلی	خودکارآمدی تحصیلی	درگیری تحصیلی
تاب آوری تحصیلی	۱		
خودکارآمدی تحصیلی	**۰/۴۲۵	۱	
درگیری تحصیلی	**۰/۳۴۶	**۰/۵۳۴	۱

۲/۰۵ و کمتر از ۳ می‌باشد، مقدار RMSEA برابر با ۰/۰۳۴ و شاخص‌های، IFI، GFI، NFI و CFI به ترتیب برابر با ۰/۹۸، ۰/۹۷، ۰/۹۶ و ۰/۹۸ می‌باشد که نشان‌دهنده برازش بالای مدل است.

ضرایب ارائه شده در جدول فوق، نشان از ارتباط بین متغیر برون‌زاد، واسطه‌ای و درون‌زاد مدل داشت که شرط لازم برای تحلیل مسیر را تأمین می‌کند.

شاخص‌های برازش مدل شامل؛ کای دو بر درجه آزادی که برابر

جدول ۴. تجزیه و تحلیل فرضیه‌های مدل

ردیف	فرضیه‌ها	نشان متغیر	ضریب استاندارد	مقادیر	وضعیت
فرضیه اول	تاب آوری ← درگیری	engageme <--- Resilien	۰/۴۳	۸/۷۳	تأیید شد
فرضیه دوم	تاب آوری ← خودکارآمدی	Self_Eff<---Resilien	۰/۱۴	۲/۹۱	تأیید شد
فرضیه سوم	خودکارآمدی ← درگیری	engageme <--- Self_Eff	۰/۴۷	۹/۵۱	تأیید شد
فرضیه چهارم	تاب آوری ← خودکارآمدی ← درگیری	Self_Eff<---Resilien engageme <---	۰/۲۰	۳/۵۹	تأیید شد

افزایش درگیری تحصیلی می‌گردد. از طرف دیگر آلا (۱۹۹۱) تاب‌آوری تحصیلی را سطوح بالای انگیزش و پیشرفت و عملکرد می‌داند. یادگیری توأم با انگیزه همراه با علاقه، پشتکار و تفکر عمیق‌تر نسبت به موضوع درسی است. یعنی فراگیران دارای انگیزش درونی، چون به موضوع درسی علاقه دارند و به دلیل لذتی که از انجام فعالیت‌های درسی کسب می‌کنند، خود را در فعالیت‌های یادگیری درگیر می‌کنند.

یافته دیگر پژوهش نشان‌دهنده وجود رابطه مثبت معنادار بین تاب‌آوری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی بود و فرضیه دوم تأیید شد. نتیجه حاصل از فرضیه فوق با یافته‌های امینی و همکاران (۱۳۹۶)، کوروند (۱۳۹۶)، محمدی (۱۳۹۶)، گنجعلی‌وند و همکاران (۱۳۹۶)، کی و پیدجون (۲۰۱۳)، پرورده (۱۳۹۱)، همسو می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان با توجه به تعریف تاب‌آوری چنین گفت که تاب‌آوری ظرفیت بازگشتن از دشواری پایدار و ادامه‌دار و توانایی در ترمیم خویشتن است. این ظرفیت انسان می‌تواند باعث شود تا او پیروزمندانه از

با توجه به مقادیر t جدول ۴، که همگی بزرگتر از ۱/۹۶ می‌باشد، تمام فرضیه‌های پژوهش با احتمال ۹۵ درصد مورد تأیید قرار گرفت.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش حاکی از آن بود که بین تاب‌آوری تحصیلی و درگیری تحصیلی رابطه مثبت معنادار وجود دارد و فرضیه اول تأیید شد. یعنی تاب‌آوری تحصیلی توان پیش‌بینی درگیری تحصیلی را دارد. نتیجه حاصل از فرضیه فوق با یافته‌های شاکرمی و همکاران (۱۳۹۶)، فرهادی و همکاران (۱۳۹۵)، شریف موسوی (۱۳۹۴) و مارتین (۲۰۱۳)، همسو می‌باشد. در تبیین یافته‌های فوق می‌توان به نظر مارتین و مارش (۲۰۰۹) که تاب‌آوری تحصیلی را توانایی رویارویی با مشکلات تحصیلی مزمّن و مقطعی می‌دانند، اشاره کرد. این مشکلات موجب کاهش درگیری تحصیلی و یا کناره‌گیری و ترک تحصیل و کاهش پیشرفت تحصیلی می‌گردند. بدین ترتیب تاب‌آوری تحصیلی با کاهش دادن این مشکلات، موجب

جبران‌پذیر می‌دانند. بنابراین، پس از شکست به سرعت بهبود یافته و علاقه‌مندی و درگیری بیشتری با تکالیف پیدا می‌کنند.

مهم‌ترین یافته پژوهش عبارت از این بود که خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین تاب‌آوری تحصیلی و درگیری تحصیلی نقش میانجی ایفا می‌کند و فرضیه چهارم تأیید شد. یافته‌ی فوق را با توجه به نظر آلوآ (۱۹۹۱)، کلوز و سولبورگ (۲۰۰۷) و مارتین و مارش (۲۰۰۳) که معتقدند فراگیران دارای تاب‌آوری، انگیزش، پیشرفت و عملکرد سطح بالایی دارند، و با توجه به این‌که موفقیت عملکرد مؤثرترین منبع قضاوت درباره‌ی کارایی است، می‌توان چنین تبیین نمود که عملکرد بالا و موفقیت یادگیرندگان تاب‌آور، موجب افزایش خودکارآمدی آنان می‌شود. از طرف دیگر، (سینای، ۲۰۰۹؛ به نقل از چگینی، غلامعلی‌لواسانی و حجازی ۱۳۹۶) عوامل فردی مثل: مشارکت در کلاس، استفاده از اطلاعات و مهارت حل‌مسئله را مرتبط با تاب‌آوری تحصیلی می‌داند، که این عوامل موجب افزایش خودکارآمدی تحصیلی می‌شود و آگاهی یادگیرندگان از خودکارآمدی تحصیلی‌شان موجب افزایش انگیزه، تعامل، تلاش، مشارکت داوطلبانه در فعالیت‌های مربوط به یادگیری و به‌کارگیری استراتژی‌های مؤثرتر در مقابل مشکلات شده و در نتیجه باعث بهبود و استمرار فعالیت‌های درسی آنان می‌شود.

خودکارآمدی تحصیلی در دانشجویان می‌تواند به‌عنوان عاملی تأثیرگذار در افزایش درگیری تحصیلی عمل کند. تاب‌آوری تحصیلی با تحت تأثیر قرار دادن خودکارآمدی تحصیلی در دانشجویان، درگیری تحصیلی آنان را افزایش می‌دهد.

از جمله محدودیت‌های این پژوهش تعداد زیاد سؤالات پرسشنامه‌ها بود که به طولانی شدن زمان اجرای آن انجامید و بر مقدار دقت پاسخ‌های شرکت‌کنندگان بی‌تأثیر نبوده است و ممکن است برخی از افراد از ارائه پاسخ واقعی خودداری کرده و پاسخ غیرواقعی داده باشند.

رویدادهای ناگوار بگذرد و علی‌رغم قرار گرفتن در معرض تنش‌های شدید، شایستگی اجتماعی، تحصیلی و شغلی او ارتقا یابد. به نظر مارتین فراگیران تاب‌آور، خود را باور دارند، برای تحصیل ارزش قائلند، بر مطالعه متمرکزند و از شکست، موقعیت مناسبی را برای خود به‌وجود می‌آورند. در واقع آنان چالش‌ها را به چالش می‌کشند و از آن‌ها موقعیت می‌سازند. با توجه به نتایج پژوهش حاضر، با افزایش تاب‌آوری تحصیلی دانشجویان، خودکارآمدی تحصیلی آنان نیز افزایش می‌یابد و تاب‌آوری تحصیلی توان پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی را دارد.

سومین یافته پژوهش نشان داد که بین خودکارآمدی تحصیلی و درگیری تحصیلی رابطه مثبت معنادار وجود دارد و فرضیه سوم تأیید شد. یعنی خودکارآمدی تحصیلی توان پیش‌بینی درگیری تحصیلی را دارد. نتیجه حاصل از فرضیه فوق با یافته‌های بهرامی (۱۳۹۷)، رضانی (۱۳۹۷)، رستمی و همکاران (۱۳۹۶)، کریمی و ستوده (۱۳۹۶)، ثمره و خضری‌مقدم (۱۳۹۵)، فرهادی و همکاران (۱۳۹۵)، شریعت (۱۳۹۵)، سلیمانی (۱۳۹۵)، و غلامعلی‌لواسانی و همکاران (۱۳۸۸)، همسو می‌باشد. در تبیین یافته‌ی فوق می‌توان به نظریه بندورا (۱۹۹۷) اشاره کرد. به اعتقاد بندورا، خودکارآمدی یکی از مهم‌ترین عوامل تنظیم رفتار انسان است. قضاوت‌های ناکارآمدی فرد در یک موقعیت، بیشتر از کیفیت و ویژگی‌های خود موقعیت، استرس را به وجود می‌آورند. افراد با خودکارآمدی کم، تفکرات بدبینانه راجع به توانایی‌های خود دارند. بنابراین، این افراد از هر موقعیتی که طبق نظر آن‌ها از توانایی‌هایشان فراتر باشد، اجتناب می‌کنند. در مقابل، افراد با خودکارآمدی بالا، تکالیف سخت را به‌عنوان چالش‌هایی که می‌توانند بر آن‌ها مسلط شوند، در نظر می‌گیرند؛ آن‌ها تکالیف چالش‌انگیز را انتخاب می‌کنند، و در مواجهه با تکالیف مشکل به‌جای اجتناب از مشکل با آن روبه‌رو شده و تعهد بالایی در رسیدن به اهداف خود داشته و شکست را به تلاش کمتر و مهارت ناقص خود نسبت می‌دهند و آن را

engagement among Students of Payame Noor University in Kermanshah [dissertation]. (MO) Payam Noor University of Kermanshah. [In Persian]

Bandura, A., 1997, *Self-efficacy: The exercise of control*. Macmillan.

Chegini T, Gholamali Lavasani M, Hejazi E 2017, The Mediation Role of Intrinsic Motivation in Relationship Between Perceptions of Parenting Styles with Academic Resilience, *Developmental Psychology*, Vol.13, No.52, Pp.383-393. [In Persian]

Close, W. and Solberg, S., 2008, Predicting achievement, distress, and retention among lower-income Latino youth, *Journal of vocational behavior*, Vol.72, No.1, Pp.31-42.

Farhadi A, Saki K, Ghadampour E, et al 2016, Predictions dimensions of academic engagement based capital components psychological, *Education Steategies in Medical Sciences*, Vol.9, No.2, Pp.127-133. [In Persian]

Fooladvand Kh, Besharat M A, Farzad V et al 2011, Studying the characteristics of academic self-efficacy questionnaire. *Journal of Psychological Sciences*, Vol.9, No.34, Pp.153-168. [In Persian]

Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C. and Paris, A.H., 2004, School engagement: Potential of the concept, state of the evidence, *Review of educational research*, Vol.74, No.1, Pp.59-109.

Ghamari F, Mohammad beige A, Mohammad salehi N 2010, The Association Between Mental Health and other Individual Characteristics with Academic Success in Arak University Students, *Journal of Babol University Medical Sciences*, Vol.12, No.1, Pp.118-124. [In Persian]

Ganjalivand Sh, Ganjalivand Z, Moradi M et al 2017, Investigate the relationship of

محدودیت دیگر این پژوهش این بود که در بین دانشجویان علوم پزشکی زنجان صورت گرفته و از این رو نمی‌توان نتایج آن را به دانشجویان سایر رشته‌ها و یا دانشجویان پزشکی سایر مناطق کشور تعمیم داد.

بر اساس نتایج حاصل از این پژوهش، پیشنهاد می‌گردد دوره‌های آموزش تاب‌آوری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی برای دانشجویان برگزار گردد تا درگیری تحصیلی آنان افزایش یابد. همچنین دوره‌های آموزشی برای اساتید برگزار گردد تا آنان به ایجاد جو تعامل، مشارکتی، تکالیف جذاب و تأکید بر معناداری و بااهمیت بودن تکالیف و مسائل مربوط به محیط تحصیلی و رفتارهایی مانند بازخورد مثبت بپردازند و با ایجاد انگیزه در دانشجویان، علاقه به رشته را در آنان افزایش داده و از این طریق بر احساس شایستگی و خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان بیفزایند.

References

- Alva, S.A., 1991, Academic invulnerability among Mexican-American students: The importance of protective resources and appraisals, *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, Vol.13, No.1, Pp.18-34.
- Amini E, Seif MH, Rastegar A 2017, Factors Affecting Students' Academic Resilience at Bushehr University of Medical Sciences. *Iranian Journal of Medical Education*, Vol.17, No.33, Pp.336-346. [In Persian]
- Asghari F, Saadat S, Atefi Karajvandani S et al 2014, The Relationship between Academic Self-Efficacy and Psychological Well-Being, Family Cohesion, and Spiritual Health Among Students of Kharazmi University, *Iranian Journal of Medical Education*, Vol.14, No.7, Pp.581-593. [In Persian]
- Bahrami A 2018, *The Relationship between Academic Self-Efficacy and Learning Strategies with Academic*

- Psychology International*, Vol.34, No.5, Pp.488-500.
- Martin, A.J. and Marsh, H.W., 2009, Academic resilience and academic buoyancy: Multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates and cognate constructs, *Oxford Review of Education*, Vol.35, No.3, Pp.353-370.
- Martin, A.J. and Marsh, H.W., 2003. Fear of failure: Friend or foe?, *Australian Psychologist*, Vol.38, No.1, Pp.31-38.
- Masten, A.S., 2001, Ordinary magic: Resilience processes in development. *American psychologist*, Vol.56, No.3, Pp.227-238.
- Parvarde M 2013, *The Effectiveness of Resilience Training on Self-Efficacy Components and Academic Performance of First High School Girls in Khorramabad High Schools* [dissertation] (MO): Allameh Tabatabaei University. [In Persian]
- Ramazani M, khamesan A 2019, Psychometric characteristics of Reeve's academic engagement questionnaire 2013: with the introduction of the Agentic Engagement, *Educational Measurement*, Vol.8, No.29, Pp.185-204. [In Persian]
- Ramazani M 2019, *Mediating role of Educational Motivation in the Relationship Between Academic self-efficacy and academic engagement of secondary school students in Birjand* [dissertation]. (MO)Birjand University. [In Persian]
- Reeve, J., 2013, How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement, *Journal of educational psychology*, 105(3), Pp. 579-595.
- Rostami Sh, Tale Pasand S, Rahimian Booger E 2018, The role of intermediate hope and resilience to academic self-efficacy, *Third International Conference on Psychology, Sociology, Education and Social Studies in Shiraz*.
- Gutiérrez-Doña, B., Lippke, S., Renner, B et al 2009, Self-efficacy and planning predict dietary behaviors in Costa Rican and South Korean women: Two moderated mediation analyses, *Applied Psychology: Health and Well-Being*, Vol.1, No.1, Pp.91-104.
- Karimi S, Sotoodeh B 2017, Mediating Role of Academic Self-efficacy in the Relationship Between Basic Psychological Needs Satisfaction and Academic Engagement among Agricultural Students in the West Iran Universities, *Journal of Agricultural Education Administration Research*, No.42, Pp.136-151. [In Persian]
- Keye, M.D. and Pidgeon, A.M., 2013. Investigation of the relationship between resilience, mindfulness, and academic self-efficacy, *Open Journal of Social Sciences*, Vol.1, No.06, P.1.
- Koorvand Z 2018, *investigating the relationship between causal strategies of coping strategies, academic resilience and academic commitment with mathematical academic performance in secondary school students in Izeh city: the role of mediator of academic self-efficacy*. (MO): Shahid Chamran University of Ahwaz. [In Persian]
- Linnenbrink, E.A. and Pintrich, P.R., 2003, The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom, *Reading & Writing Quarterly*, Vol.19, No.2, Pp.119-137.
- Martin, A.J., 2013. Academic buoyancy and academic resilience: Exploring 'everyday' and 'classic' resilience in the face of academic adversity, *School*

- Shakarami M, Sadeghi M, Ghadampour E 2017, Developing of an academic engagement model based on classroom socio-mental climate and emotional factors of family with mediating role of academic resilience, *Journal Management System*, Vol.8, No.3, Pp.159-182. [In Persian]
- Sharif Moosavi F 2016, Educational resilience and educational conflict in the vocational schools of Qom, *The first national conference on modern research in the field of humanities and social studies in Iran*.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G. and Kindermann, T., 2008, Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic?, *Journal of educational psychology*, Vol.100, No.4, p.765.
- Soltaninejad M, Asiabi M, Bayaneh Adhami B et all 2013, Study of Psychometric Resilience Indices. *Educational Measurement*, Vol.4, No.15, Pp.17-35. [In Persian]
- self-efficacy in the relationship between personality traits and academic engagement, *Journal of Educational Psychology Studies*, No.26, Pp.103-122. [In Persian]
- Samareh S, Kezri Moghadam N 2016, Relationship between Achievement Goals and Academic Self-Efficacy. Mediation Role of Academic Engagement, *Education Strategies in Medical Sciences*, Vol.8, No.6, Pp.13-20. [In Persian]
- 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*, Vol.66, No.4, Pp. 701-716.
- Scherer, R., 2013, Further evidence on the structural relationship between academic self-concept and self-efficacy: On the effects of domain specificity, *Learning and Individual Differences*, No.28, Pp.9-19.
- Schultz, D. P. Schultz, S. E. 2015, *theories of personality*, translated by Yahia Seyed Mohammadi, Publish editing, Tehran.

The Mediating Role of Academic Self-efficacy in the Relationship between Academic Resilience and Academic Engagement in Medical and Paramedical Students

Leila Babajani Gorji: Ph.D. Candidate, Department of Psychology, Faculty of Humanities, Zanzan branch-Islamic Azad University, Zanzan, Iran.

Masoud Hejazi*: Faculty member, Department of Psychology, Faculty of Humanities, Zanzan branch, Islamic Azad University, Zanzan, Iran.

Zekrollah Morovvati: Faculty member, Department of Psychology, Faculty of Humanities, Zanzan University, Zanzan, Iran.

Majid Yoosefi Afrashteh: Faculty member, Department of Psychology, Faculty of Humanities, Zanzan University, Zanzan, Iran.

Abstract: Considering that the university system should provide students with qualified and acceptable scientific and practical ability to deliver the community in order to provide high quality services to clients, considering the academic engagement of students as one of the predictors of academic performance in medical students is very important. Therefore, this study aimed to determine the mediator role of academic self-efficacy in relation to academic resilience with academic engagement in Students of medical and paramedical sciences in Zanzan University. The method of present research was correlation and the research society was included all of the students in Zanzan medical sciences university at the second term in 2018-19 that , according to the Morgan table, 346 members were selected by random sampling method. The available tools in this research included academic engagement questionnaire (Reeve), academic resilience indicator (Samuels), and collegians academic self-efficacy scale (oun & farmen). In addition, data analysis was performed by the method of presenting a hypothetical model, and also assessing the relations was done by using structural equation pattern and LISREL 8.8 and SPSS24 softwares. Pearson correlation results showed that there was a significant positive relationship between academic resilience and academic self-efficacy with academic engagement, and also between academic resilience and academic self-efficacy ($P < 0/01$). Moreover, the path analysis result revealed that Academic self-efficacy played a mediating role in the relationship between academic resilience and students' academic engagement ($P < 0/01$).

Key words: Academic Resilience, Academic Self-efficacy, Academic engagement, Medical and Paramedical Students.

***Corresponding author:** Faculty member, Department of Psychology, Faculty of Humanities, Zanzan branch, Islamic Azad University, Zanzan, Iran.

Email: Masod1357@yahoo.com