

# رابطه خودکارآمدی تحصیلی با استرس ادراک شده، راهبردهای مقابله‌ای و حمایت‌های اجتماعی ادراک شده در دانشجویان دانشگاه گیلان

سجاد سعادت\*، فرهاد اصغری، رضوان‌السادات جزایری

## چکیده

**مقدمه:** باورهای فراگیران در مورد توانایی‌های خود در فرایند تحصیل در قالب خودکارآمدی تحصیلی تعریف می‌شود که تحقق آن متاثر از عوامل مختلفی است. پژوهش حاضر به منظور بررسی رابطه بین خودکارآمدی تحصیلی با استرس ادراک شده، راهبردهای مقابله‌ای و حمایت‌های اجتماعی ادراک شده در دانشجویان دانشگاه گیلان انجام شد.

**روش‌ها:** در این پژوهش توصیفی همبستگی جامعه پژوهش شامل کلیه دانشجویان دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه گیلان در نیمسال اول سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ بود و ۳۳۵ نفر از آنان به روش تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. به منظور جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان اون و فرامن (Owen & Froman)، مقیاس استرس ادراک شده کوهن (Cohen) و همکاران، مقیاس مقابله با شرایط پر استرس اندلر و پارکر (Endler & Parker) و مقیاس ارزیابی حمایت اجتماعی واکس (Vaux) و همکاران که از پایایی و روایی قابل قبول برخوردارند، استفاده شد. به منظور تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی و آزمون همبستگی پیرسون، رگرسیون خطی چند متغیره استفاده شد.

**نتایج:** همبستگی پیرسون نشان داد که خودکارآمدی تحصیلی با متغیرهای حمایت‌های اجتماعی ادراک شده ( $r=0/518$ ) و راهبردهای مقابله‌ای مسأله محور ( $r=0/421$ ) همبستگی مثبت و معنادار دارد ( $P<0/01$ ) و با متغیرهای استرس ادراک شده ( $r=-0/574$ )، مقابله هیجان محور ( $r=-0/364$ ) و مقابله اجتنابی ( $r=-0/364$ ) همبستگی منفی و معنادار دارد ( $P<0/01$ ). نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام نشان داد که متغیرهای پیش‌بین به طور معنادار قادر به تبیین ۰/۳۹ از واریانس خودکارآمدی تحصیلی در دانشجویان بودند.

**نتیجه‌گیری:** یافته‌های این تحقیق از اهمیت متغیرهای استرس ادراک شده، حمایت‌های اجتماعی ادراک شده و مقابله مسأله محور در پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی در دانشجویان دانشگاه گیلان حمایت می‌کند. بنابراین به نظر می‌رسد برگزاری دوره‌های آموزشی جهت رشد باورهای خودکارآمدی و مدیریت استرس مفید است.

**واژه‌های کلیدی:** خودکارآمدی تحصیلی، استرس ادراک شده، راهبردهای مقابله‌ای، حمایت‌های اجتماعی

مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی / ۱۳۹۴؛ ۱۵(۱۲): ۶۷ تا ۷۸

## مقدمه

افت تحصیلی یکی از دغدغه‌های اصلی سیستم آموزشی

در همه‌ی مقاطع تحصیلی است (۱). یکی از عوامل مؤثر بر موفقیت تحصیلی دانشجویان عوامل روانشناختی است (۲). در برخی از پژوهش‌های پیشین، باورهای خودکارآمدی تحصیلی (Academic self-efficacy) ادراک شده به عنوان یکی از متغیرهای تأثیرگذار روانشناختی بر موفقیت تحصیلی معرفی شده است (۳). باورهای خودکارآمدی تحصیلی به عنوان بخشی از باورهای خودکارآمدی (Self-efficacy beliefs)

\* نویسنده مسؤو: سجاد سعادت، دانشجوی کارشناسی ارشد مشاوره خانواده، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران. [sajjadsaadat69@gmail.com](mailto:sajjadsaadat69@gmail.com)  
دکتر فرهاد اصغری (استادیار)، گروه مشاوره، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه گیلان، رشت، ایران. [farhad.asghari@gmail.com](mailto:farhad.asghari@gmail.com)؛ دکتر رضوان‌السادات جزایری (استادیار)، گروه مشاوره، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران. [razvgaza@edu.ui.ac.ir](mailto:razvgaza@edu.ui.ac.ir)  
تاریخ دریافت مقاله: ۹۳/۹/۱۶، تاریخ اصلاحیه: ۹۴/۱/۱۵، تاریخ پذیرش: ۹۴/۲/۱۷

عمومی هستند که مبتنی بر نظریه باورهای خودکارآمدی بندورا (Bandura) است؛ باورهای خودکارآمدی تحصیلی به عنوان قابلیت درک فرد در انجام وظایف لازم برای رسیدن به اهداف تحصیلی تعریف شده است (۴). باورهای خودکارآمدی تحصیلی ادراک شده به تعداد مهارت‌هایی که در شخص وجود دارد مربوط نمی‌شود، بلکه به باورهایی همچون، مطالعه کردن، انجام فعالیت‌های پژوهشی، پرسیدن سؤال در کلاس درس، ارتباط موفقیت‌آمیز با اساتید، برقراری روابط دوستانه با دیگر دانشجویان، گرفتن نمره‌های خوب، شرکت در بحث‌های کلاسی و غیره اشاره دارد که شخص این باور را دارد که تحت شرایط خاص و موقعیت‌های تحصیلی می‌تواند آنها را انجام دهد. این افراد با کنجکاوی و تلاش می‌توانند از راه حل‌های مناسب برای حل مشکلات خویش بهره ببرند و از خود مقاومت بیشتری برای حل مسائل تحصیلی نشان دهند (۴ و ۵).

خودکارآمدی به عنوان ساختاری کلیدی برای بهبود است و پژوهش‌های بسیاری نشان داده‌اند که خودکارآمدی با پیشرفت تحصیلی و یادگیری رابطه دارد (۱۳ و ۱۴). در پژوهشی که با هدف بررسی پیش‌بینی باورهای خودکارآمدی تحصیلی بر اساس متغیرهای انسجام خانواده، بهزیستی روانشناختی و سلامت معنوی در نمونه‌ای از دانشجویان دانشگاه خوارزمی انجام شد، یافته‌ها نشان داد که متغیرهای بهزیستی روانشناختی، انسجام خانواده و سلامت معنوی ارتباط مثبت و معنادار آماری با خودکارآمدی تحصیلی دارند. نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام نشان داد که متغیرهای سلامت معنوی، بهزیستی روانشناختی و انسجام خانواده به ترتیب ۰/۲۸ از واریانس خودکارآمدی تحصیلی را در دانشجویان تبیین می‌کند (۴).

استرس (Stress) یکی از عواملی است که می‌تواند میزان خودکارآمدی فرد را تحت تأثیر قرار دهد، بندورا معتقد بود که برانگیختگی فیزیولوژیکی و هیجانی یکی از

عواملی است که بر خودکارآمدی ما تأثیر می‌گذارد. وی معتقد بود در صورتی که برانگیخته، عصبی یا دچار سردرد نباشیم و استرس کمتری را تجربه کنیم، به احتمال بیشتری باور داریم که می‌توانیم مشکلی را با موفقیت حل کنیم. هر چه بیشتر احساس خونسردی کنیم، کارایی ما بیشتر می‌شود. به عبارت دیگر هر چه سطح برانگیختگی فیزیولوژیکی و هیجانی ما بالاتر باشد، احساس کارایی و خودکارآمدی ما پایین‌تر است (۷). در پژوهشی که با هدف بررسی میزان و منابع استرس در دانشجویان پرستاری انجام شد، نتایج نشان داد که دانشجویان این رشته علاوه بر استرس‌های محیط آموزشی در معرض استرس‌های محیط بالینی نیز قرار دارند. میزان زیاد استرس ادراک شده یکی از عواملی است که باعث افت تحصیلی و بروز اختلالات جسمی و روحی در دانشجویان پرستاری می‌شود. در نهایت در این مطالعه پیشنهاد شد، به منظور کاهش میزان استرس در دانشجویان پرستاری و به وجود آوردن شرایط لازم برای پیشرفت تحصیلی در آنها لازم است که منابع استرس‌زا در آنها تا حد امکان کاهش یافته و راهبردهای مقابله با استرس به آنها آموزش داده شود (۸).

در مطالعات پیشین مشخص شده است که استرس با عملکرد منفی فرد در تحصیل دارای یک ارتباط خطی نیست، بلکه راهبردهای مقابله‌ای می‌تواند در این میان نقش واسطه‌ای داشته باشد، در پژوهشی که به منظور بررسی نقش راهبردهای مقابله‌ای هیجانی ناکارآمد در ارتباط با عملکرد تحصیلی و استرس ادراک شده (Perceived stress) در دانش‌آموزان انجام شد، نتایج نشان داد که استرس یکی از عوامل مؤثر منفی بر عملکرد تحصیلی است و در صورتی که فرد از راهبردهای مقابله‌ای ناکارآمد استفاده کند، استرس فرد چند برابر می‌شود و به کارگیری راهبردهای مقابله‌ای متمرکز بر مسأله موجب کاهش و مدیریت استرس می‌شود (۹). در نتایج پژوهش حسینی و همکاران نشان داد که بکارگیری

نقش به سزایی در رشد باورهای خودکارآمدی افراد دارند(۵). در واقع حمایت‌های اجتماعی چه در قالب راهبردهای مقابله‌ای در برابر استرس(۱۵)، وارد عمل شوند و چه در قالب یک الگوی حمایت کننده و مشوق(۷)، می‌توانند تأثیر شگرفی بر رشد باورهای خودکارآمدی افراد داشته باشند.

در بسیاری از پژوهش‌های پیشین مشخص شده است که دانشجویان با استرس‌های زیادی در طول دوران تحصیل رو به رو هستند(۱۶و۱۷)، همچنین این فرضیه نیز تایید شده است که استرس یکی از عوامل مخد در عملکرد و خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان است(۱۸). مطالعات پیشین صرفاً به بررسی خطی ارتباط بین متغیرهای تحقیق پرداخته‌اند و تا کنون مطالعه‌ای انجام نشده یا منتشر نشده که به بررسی جامع همه این متغیرها در یک مطالعه در دانشجویان بپردازد. هدف از پژوهش حاضر بررسی ارتباط بین خودکارآمدی تحصیلی با استرس ادراک شده، راهبردهای مقابله‌ای و حمایت‌های اجتماعی ادراک شده است. هدف نهایی این است که تا چه اندازه متغیرهای پیش‌بین قادر به تبیین واریانس خودکارآمدی تحصیلی در دانشجویان هستند.

### روش‌ها

این مطالعه، توصیفی همبستگی در جامعه دانشجویان (حدود ۲۶۰۰ نفر) دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه گیلان انجام شد. نمونه‌ای به حجم ۳۳۵ نفر از دانشجویان بر اساس جدول کرجسی و مورگان (Krejcie and Morgan)(۱۹)، در نیمسال اول سال تحصیلی ۱۳۹۳-۹۴ به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. به منظور نمونه‌گیری، دانشجویان بر حسب رشته تحصیلی در ۱۲ خوشه دسته‌بندی شدند و هر یک از این خوشه‌ها به خوشه‌ای کوچک‌تری بر حسب سال ورود به دانشگاه به ۴۸ خوشه تقسیم شدند و پس از ثبت همه خوشه‌ها در یک جدول بر حسب تصادف ۱۵ خوشه جهت

راهبردهای مقابله‌ای مسأله محور با خودشکوفایی و باورهای خودکارآمدی در دانشجویان همراه است(۱۰). راهبردهای مقابله‌ای (Coping strategies) به تلاش‌های شناختی و رفتاری جهت پیشگیری، مدیریت و کاهش استرس اشاره دارند که افراد در موقعیت‌های استرس زا از آنها استفاده می‌کنند(۱۱). اندلر و پارکر (Endler & Parker) در مطالعات خود سه نوع کلی راهبردهای مقابله‌ای مسأله محور، هیجان مدار و اجتنابی را از یکدیگر مجزا می‌کنند. افرادی که از راهبردهای مقابله‌ای مسأله محور استفاده می‌کنند، به جست و جوی اطلاعات بیشتر درباره مسأله، تغییر ساختار مسأله از نظر شناختی، محاسبات و اولویت دادن به حل مسأله می‌پردازند. راهبردهای مقابله‌ای اجتنابی، رفتارهایی را شامل می‌شود که بیشتر از نوع اجتناب و فرار از موقعیت پر استرس است. راهبردهای هیجان محور رفتارهایی را در بر می‌گیرد که در آن فرد به جای حل مسأله خود، تلاش می‌کند احساسات ناخوشایند خویش را کاهش دهد. راهبردهای مقابله‌ای هیجان محور شامل عصبی و ناراحت شدن، گریه کردن، عیب جویی و اشتغال ذهنی است(۱۲).

حمایت‌های اجتماعی ادراک شده (Perceived social support) یکی از متغیرهایی است که در ارتباط با استرس و خودکارآمدی تحصیلی نقش واسطه‌ای دارد و اثر استرس‌ها را خنثی می‌کند، بارون (Baron) و همکاران حمایت اجتماعی را به توسل جویی به منابع هیجانی و تکلیفی فراهم شده به وسیله دیگران به عنوان وسیله‌ای برای کنار آمدن با استرس تعریف می‌کنند(۱۳). نتایج پژوهش رستمی و همکاران نشان داد که دریافت حمایت‌های اجتماعی نقش مهمی در پرورش استعدادها و سلامت داشته و باور به خودکارآمدی را افزایش می‌دهد(۱۴). خانواده و محیط اجتماعی نقش بسزایی در رشد باورهای خودکارآمدی افراد دارند. بندورا معتقد است که منابع اجتماعی در قالب الگوهای موفق و مشوق

انجام نمونه‌گیری انتخاب شد. شرایط لازم برای شرکت در پژوهش عبارت بود از: الف) رضایت و علاقه دانشجویان جهت شرکت در پژوهش ب) رضایت اساتید محترم جهت ورود به کلاس درس جهت اجرای پرسشنامه‌ها. پس از این که اهداف پژوهش و محرمانه ماندن اطلاعات پرسشنامه‌ها به صورت کامل به داوطلبان شرح داده شد و رضایت آنان از شرکت در پژوهش جلب گردید، پرسشنامه‌های تحقیق به منظور پاسخ‌گویی در اختیار آنها قرار گرفت تا در محیط کلاس با اختصاص زمان تقریباً ۳۰ دقیقه تکمیل نمایند. به منظور جمع‌آوری داده‌ها، از پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان ااون و فرامن (Owen & Froman)، مقیاس استرس ادراک شده کوهن (Cohen) و همکاران، مقیاس مقابله با شرایط پر استرس اندلر و پارکر (Endler & Parker) و مقیاس ارزیابی حمایت اجتماعی واکس (Vaux) و همکاران، استفاده شد.

پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان ااون و فرامن (Owen and Froman): این پرسشنامه توسط ااون و فرامن به منظور سنجش باورهای خودکارآمدی تحصیلی در دانشجویان تهیه شده است. این آزمون دارای ۳۳ عبارت است و از خیلی کم تا خیلی زیاد با نمرت ۱ تا ۵ امتیازدهی می‌شود و میزان اعتماد دانشجویان در ارتباط با یادداشت برداشتن، سؤال پرسیدن، توجه در کلاس، استفاده از کامپیوتر و غیره را می‌سنجد، به عبارت دیگر مجموع نمرات حاصل از همه سؤالات این آزمون میزان خودکارآمدی تحصیلی را در دانشجویان نشان می‌دهد (۲۰). به دلیل این که عبارت ۲۸ مربوط به آزمایشگاه می‌شود و همه رشته‌ها درس آزمایشگاهی ندارند، در نسخه فارسی این سؤال حذف شده است؛ بر این اساس تعداد عبارات به ۳۲ سؤال تقلیل یافته است. در نمونه ایرانی همسانی درونی برای کل آزمون ۰/۹۱ به دست آمده و آلفا کرونباخ برای دانشجویان دختر ۰/۹۰ و برای دانشجویان پسر ۰/۹۱ بوده که نشان می‌دهد این

ابزار از همسانی درونی خوبی برخوردار است. اعتبار این پرسشنامه با استفاده از تحلیل عامل اکتشافی و تحلیل عامل تأییدی بررسی و تأیید شده است (۲۰). مقیاس استرس ادراک شده (Perceived stress scale): این آزمون توسط کوهن (Cohen) و همکاران به منظور سنجش استرس ادراک شده طراحی شده است (۲۱). این آزمون دارای ۱۴ عبارت است و بر اساس یک مقیاس درجه‌بندی لیکرتی از ۰ تا ۴ نمره گذاری می‌شود و مجموع نمرات حاصل از این آزمون میزان استرس ادراک شده را در دانشجویان نشان می‌دهد. السونی و لطیف (Alsunni and Latif) همسانی درونی این آزمون را به روش آلفا کرونباخ ۰/۷۴ محاسبه کرده‌اند (۲۲). در ایران اصغری و همکاران همسانی درونی این آزمون را به روش آلفا کرونباخ بر روی ۳۰۰ نفر از دانشجویان ۰/۸۴ محاسبه کرده‌اند همچنین روایی این پرسشنامه به روش‌های تحلیل عاملی، سازه و محتوایی مورد تأیید قرار گرفته است (۱۶). فرم کوتاه مقیاس مقابله با شرایط پر استرس اندلر و پارکر (Endler and Parker): این آزمون توسط اندلر و پارکر به منظور سنجش راهبردهای مقابله‌ای در شرایط استرس زا تدوین شده است (۱۲). این آزمون به عنوان فرم بزرگسالان و نوجوانان قابل استفاده بوده و از ۲۱ سؤال تشکیل شده است. هر سؤال بر اساس ۵ مقیاس درجه‌بندی لیکرتی هرگز «۱»، به ندرت «۲»، گاهی «۳»، اغلب «۴»، خیلی زیاد «۵» نمره گذاری می‌شود. این ابزار سه راهبرد مقابله‌ای مسأله محور، هیجان محور و اجتنابی را اندازه‌گیری می‌کند و بر اساس سازه‌های نظریه راهبردهای مقابله‌ای اندلر و پارکر تدوین شده است و روایی آن به روش محتوایی و سازه مورد تأیید است. مجموع سؤالات ۱، ۴، ۷، ۹، ۱۵، ۱۸، ۲۱ سبک مقابله‌ای اجتنابی را اندازه‌گیری می‌کنند. مجموع سؤالات ۲، ۶، ۸، ۱۱، ۱۳، ۱۶، ۱۹ سبک مقابله‌ای مسأله محور را اندازه‌گیری می‌کنند. همین طور مجموع سؤالات ۳، ۵، ۱۰،

۱۲) ۱۵: ۱۳۹۴ / مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی

روش گام به گام استفاده شد.

### نتایج

در مجموع ۳۲۴ دانشجو پرسشنامه‌ها را تکمیل نمودند (میزان پاسخ‌دهی ۹۶/۷ درصد). میانگین سنی دانشجویان  $21/14 \pm 3/99$  بود. ۱۱۸ نفر (۳۶/۴٪) از دانشجویان مذکر و ۲۰۶ نفر (۶۳/۶٪) مونث بودند. میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش در جدول ۱ نشان داده شده است.

جدول ۱: میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش

متغیرهای پژوهش	میانگین و انحراف معیار
خودکارآمدی تحصیلی	$10.4/65 \pm 20/97$
استرس ادراک شده	$77/65 \pm 13/75$
حمایت‌های اجتماعی	$19/11 \pm 3/86$
مقابله مسأله محور	$23/87 \pm 3/86$
مقابله هیجان محور	$21/21 \pm 4/75$
مقابله اجتنابی	$21/48 \pm 3/63$

ماتریس همبستگی پیرسون بین متغیرهای پژوهش در جدول ۲ ارائه شده است. یافته‌ها نشان داد که متغیرهای حمایت‌های اجتماعی با مقدار همبستگی  $0/518$  و راهبرهای مقابله مسأله محور با مقدار همبستگی  $0/421$  با متغیر خودکارآمدی تحصیلی در سطح معناداری  $P < 0/01$  همبستگی مثبت و معنادار دارند. در مقابل متغیرهای استرس ادراک شده با مقدار همبستگی  $-0/574$ ، مقابله هیجان محور با مقدار همبستگی  $-0/364$  و مقابله اجتنابی با مقدار همبستگی  $-0/265$  با متغیر خودکارآمدی تحصیلی در سطح معناداری  $P < 0/01$  همبستگی منفی و معنادار دارند.

به منظور بررسی نرمال بودن داده‌ها جهت اجرای آزمون‌های پارامتریک از آزمون کولموگروف - اسمیرنف تک نمونه‌ای استفاده شد، نتایج نشان داد که توزیع نمرات متغیرهای تحقیق نرمال است و می‌توان آزمون رگرسیون را اجرا نمود.

۱۲، ۱۴، ۱۷، ۲۰ سبک مقابله‌ای هیجان محور را اندازه‌گیری می‌کنند (۱۲). بوی سان (Boysan) پایایی این آزمون را به روش باز آزمایی بعد از ۱۵ روز بر روی دانشجویان ترکیه برای زیر مقیاس‌های مسأله محور  $0/79$ ، هیجان محور  $0/75$  و برای راهبردهای مقابله‌ای اجتنابی  $0/66$  گزارش کرده است (۲۳). در ایران حسینی دولت آبادی و همکاران پایایی زیر مقیاس‌های مسأله محور، هیجان محور و اجتنابی را بر روی ۲۰ دانشجو در فاصله ۱۵ روز به ترتیب  $0/77$ ،  $0/77$  و  $0/71$  محاسبه کرده‌اند (۱۰).

مقیاس ارزیابی حمایت اجتماعی واکس (Vaux) و همکاران: این آزمون دارای ۲۳ سؤال است که میزان حمایت‌های اجتماعی ادراک شده را در سه حوزه خانواده، دوستان و سایر منابع دیگر اندازه‌گیری می‌کند که به صورت بلی و خیر با نمرات ۱ و صفر نمره گذاری می‌شود. حداکثر نمره در این آزمون ۲۳ و حداقل صفر است (۲۴). روایی این پرسشنامه بر اساس سازه‌های نظریه حمایت‌های اجتماعی کوب (Cobb) تدوین شده است و از روایی قابل قبولی برخوردار است (۲۵). یالا (Yalla) و همکاران همسانی درونی این ابزار را به روش آلفا کرونباخ بین  $0/77$  تا  $0/82$  گزارش کرده است (۲۶). پیربازاری و همکاران در ایران همسانی درونی این ابزار را در ۳۳۳ نفر از دانشجویان دانشگاه تهران و امیر کبیر به روش آلفا کرونباخ  $0/86$  گزارش کرده‌اند (۲۷).

به منظور تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار SPSS-18 استفاده شد و نتایج در قالب آمار توصیفی و استنباطی گزارش شد. به منظور سنجش میزان همبستگی بین متغیرهای تحقیق از آزمون همبستگی پیرسون استفاده شد و به منظور بررسی نرمال بودن داده‌ها جهت اجرای آزمون رگرسیون از آزمون کولموگروف - اسمیرنف تک نمونه‌ای استفاده شد و جهت پیش‌بینی سهم متغیرهای پیش‌بین در پیش‌بینی واریانس خودکارآمدی تحصیلی در دانشجویان از آزمون رگرسیون خطی چند متغیره به

جدول ۲: ضرایب همبستگی بین متغیرهای تحقیق

متغیرها	خودکارآمدی تحصیلی	استرس ادراک شده	حمایت‌های اجتماعی	مقابلة مسأله محور	مقابلة هیجان محور	مقابلة اجتنابی
خودکارآمدی تحصیلی	۱	-	-	-	-	-
استرس ادراک شده	**-.۰/۵۷۴	۱	-	-	-	-
حمایت‌های اجتماعی	**۰/۵۱۸	**-.۰/۶۱۲	۱	-	-	-
مقابلة مسأله محور	**۰/۴۲۱	**-.۰/۴۹۷	**۰/۳۲۴	۱	-	-
مقابلة هیجان محور	**-.۰/۳۶۴	**۰/۶۳۹	**-.۰/۳۵۰	**-.۰/۱۸۴	۱	-
مقابلة اجتنابی	**-.۰/۲۶۵	**۰/۴۸۴	**-.۰/۲۳۹	-.۰/۱۳	**۰/۸۴۱	۱

\*\*مقدار p در رابطه همه متغیرهای مورد بررسی کم‌تر از ۰/۰۰۰۱ بود که در سطح معناداری  $P < ۰/۰۱$  دارای همبستگی معنادار هستند

ضریب t برای آن ۴/۶۵۶ است و از نظر آماری نیز معنادار بود. در گام سوم راهبردهای مقابله مسأله محور وارد معادله شد و با مقدار t برابر ۳/۳۴۹ بر معادله تأثیر گذاشت. در نهایت متغیرهای پیش‌بین در سه گام رگرسیون ۰/۳۹ از واریانس خودکارآمدی تحصیلی در دانشجویان را به طور معنادار تبیین می‌کند.

به منظور تعیین سهم پیش‌بین در تبیین واریانس باورهای خودکارآمدی تحصیلی در دانشجویان از آزمون رگرسیون گام به گام استفاده شد. با توجه به یافته‌های جدول ۳ و ۴، نتایج نشان داد در گام اول استرس ادراک شده همبستگی بالا و معناداری با خودکارآمدی تحصیلی دارد و ضریب t برای آن ۵/۵۹۴- است. در گام دوم حمایت‌های اجتماعی ادراک شده وارد معادله شد که

جدول ۳: خلاصه نتایج مدل رگرسیون گام به گام خودکارآمدی تحصیلی بر اساس استرس ادراک شده، راهبردهای مقابله‌ای و حمایت‌های اجتماعی ادراک شده

سطح معناداری	F	میانگین مجذورات	d.f	R <sup>2</sup>	R	مجموع مجذورات	مدل
۰/۰۰۰۱	۱۵۸/۲۰۲	۴۶۷۹۷/۲۲۳	۱	۰/۳۲	۰/۵۷	۴۶۷۹۷/۲۲۳	رگرسیون
		۲۹۵/۸۰۸	۳۲۲			۹۵۲۵۰/۰۵۰	خطا
			۳۲۳			۱۴۲۰۴۷/۲۸۴	کل
۰/۰۰۰۱	۹۵/۸۶۴	۲۶۵۵۸/۳۳۵	۲	۰/۳۷	۰/۶۱	۵۳۱۱۶/۶۶۹	رگرسیون
		۲۷۷/۰۴۲	۳۲۱			۸۸۹۳۰/۶۱۵	خطا
			۳۲۳			۱۴۲۰۴۷/۲۸۴	کل
۰/۰۰۰۱	۶۹/۶۸۱	۱۸۷۰۹/۲۴۷	۳	۰/۳۹	۰/۶۲	۵۶۱۲۷/۷۴۰	رگرسیون
		۲۶۸/۴۹۹	۳۲۰			۸۵۹۱۹/۵۴۴	خطا
			۳۲۳			۱۴۲۰۴۷/۲۸۴	کل

جدول ۴: نتایج ضرایب رگرسیون جهت پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی

متغیر	B	خطای معیار	Beta	آماره t	سطح معناداری
مقدار ثابت	۸۱/۲۷۹	۱۰/۳۳۳		۷/۸۶۶	۰/۰۰۰۱
استرس ادراک شده	-۰/۷۷۶	۰/۱۳۹	-۰/۳۳۴	-۵/۵۹۴	۰/۰۰۰۱
حمایت اجتماعی ادراک شده	۱/۳۹۳	۰/۲۹۹	۰/۲۵۶	۴/۶۵۶	۰/۰۰۰۱
مقابله مسأله محور	۰/۷۱۸	۰/۲۱۵	۰/۱۶۸	۳/۳۴۹	۰/۰۰۱

## بحث

تا از راهبردهای مقابله انطباقی بهره و در نتیجه میزان استرس تحصیلی کم‌تری را تجربه می‌کنند(۳۱). نتیجه مطالعه حاضر و نتایج مطالعات پیشین دلالت بر این داشتند که استرس از جمله متغیرهایی است که در میزان باورهای خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان تأثیر دارد و ادراک سطح بالای استرس منجر به کاهش باورهای خودکارآمدی تحصیلی در دانشجویان می‌شود. در تبیین نتایج می‌توان این‌گونه استدلال نمود که استرس و برانگیختگی فیزیولوژیکی از عوامل مؤثر در کاهش خودکارآمدی تحصیلی است و کاملاً در جهت دیدگاه بندورا است(۷).

نتایج دیگر نشان داد که بین حمایت‌های اجتماعی ادراک شده و خودکارآمدی تحصیلی در دانشجویان ارتباط معنادار مثبت وجود دارد. نتایج مطالعات تمنایی‌فر(۳۲) و یوسف (Yusoff)(۳۳) با نتایج حاضر هم‌سو است. در پژوهشی نتایج نشان داد که ویژگی‌های شخصیت، جرات‌ورزی، خودکارآمدی تحصیلی و ادراک حمایت‌های اجتماعی از عوامل مؤثر در این انطباق‌پذیری فرهنگی و اجتماعی است. نتایج قابل توجه این بود که حمایت‌های اجتماعی به صورت مستقیم تأثیر قابل توجه‌ای بر خودکارآمدی تحصیلی دارد(۳۴). بر اساس مطالعات مطرح شده و مطالعات پیشین می‌توان این‌گونه استنباط نمود که با افزایش ادراک حمایت‌های اجتماعی، نمره خودکارآمدی تحصیلی در گروه هدف افزایش می‌یابد و یا با کاهش یکی، دیگری نیز کاهش می‌یابد. در تبیین نتایج می‌توان به دیدگاه بندورا اشاره نمود، وی معتقد بود که تشویق دیگران در جهت اقلان‌سازی یکی از منابع

پژوهش حاضر به منظور پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی بر اساس متغیرهای استرس ادراک شده، راهبردهای مقابله‌ای و حمایت‌های اجتماعی ادراک شده در دانشجویان دانشگاه گیلان انجام شد. نتایج نشان داد که بین خودکارآمدی تحصیلی و استرس ادراک شده همبستگی منفی و معنادار وجود دارد. نتایج تحقیقات زاجاکوزا (Zajacova) و همکاران(۲۸)، پریس (Prece)(۲۹) با نتایج حاضر هم‌سو است. به عبارت دیگر این مطالعات نشان داده‌اند که با بالا رفتن نمره استرس، نمره خودکارآمدی تحصیلی در گروه هدف کاهش می‌یابد در حالی که با کاهش میزان اضطراب، میزان خودکارآمدی تحصیلی افزایش پیدا می‌کند. در یک پژوهش نتایج نشان داد که بین استرس تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان همبستگی منفی و معنادار وجود دارد. نتایج معادلات ساختاری در این پژوهش نشان داد که سطوح بالای حمایت‌های اجتماعی ادراک شده با افزایش خودکارآمدی، کاهش استرس تحصیلی و افزایش سطح سلامت روانی و اجتماعی همراه است(۳۰). جمالی و همکاران معتقدند که خودکارآمدی تحصیلی به عنوان یک عامل انگیزشی، منجر به افزایش عملکرد تحصیلی و کاهش استرس در دانشجویان می‌شود(۲۰). در پژوهشی دیگر نتایج نشان داد که متغیر نهفته خودکارآمدی ادراک شده به طور مستقیم و غیر مستقیم از طریق راهبردهای مقابله‌ای شناختی انطباقی و غیر انطباقی بر استرس تحصیلی اثر می‌گذارد. بر این اساس افراد با خودکارآمدی ادراک شده بالا تمایل دارند

خودکارآمدی است، بر این اساس هر چه منابع حمایتی ادراک شده بیشتر باشد میزان خودکارآمدی ادراک شده بیش‌تر است (۷).

نتایج همچنین نشان داد که بین راهبردهای مقابله‌ای کارآمد (مسأله محور) با خودکارآمدی تحصیلی همبستگی مثبت و معنادار وجود دارد و در مقابل بین راهبردهای مقابله‌ای ناکارآمد (هیجان محور و اجتنابی) با خودکارآمدی تحصیلی همبستگی معنادار منفی وجود دارد. نتایج تحقیقات واعظ فر و همکاران (۳۵)، دامیکو (D'Amico) و همکاران (۳۶) و خان (Khan) (۳۷) با نتایج حاضر هم‌سو است. این پژوهش‌ها نشان دادند که بکارگیری راهبردهای مقابله‌ای کارآمد و فعال با سطح بالای باورهای خودکارآمدی تحصیلی همراه هستند و در مقابل به کارگیری راهبردهای مقابله‌ای اجتنابی و هیجان محور با سطح پایین باورهای خودکارآمدی تحصیلی همراه است.

نتایج پژوهش حسینی نشان داد که به ترتیب باورهای خودکارآمدی و سپس خودشکوفایی با راهبردهای مقابله‌ای کارآمد و مسأله محور همبستگی مثبت دارند. نتایج دیگر نشان داد که راهبردهای مقابله‌ای ناکارآمد همبستگی منفی با خودکارآمدی دارند. نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که باورهای خودکارآمدی و خودشکوفایی قادر به پیش‌بینی ۰/۲۳ از واریانس راهبردهای مقابله‌ای فعال و کارآمد در دانشجویان هستند (۱۰). در تبیین نتایج می‌توان به دیدگاه لازاروس و فالکمن (Lazarus and Folkman) اشاره نمود، طبق این دیدگاه باورهای خودکارآمدی در ارتباط با تقاضاهایی که محیط اطراف از ما دارند نقش مؤثری در زندگی انسان دارند. آنها معتقدند که هر تقاضای خارجی به عنوان یک تهدید یا چالش برای فرد است و افرادی که باورهای خودکارآمدی بالا دارند، کمتر تقاضاهای محیطی را به عنوان چالش ارزیابی می‌کنند و فعالانه در جهت مقابله با موقعیت‌های استرس‌زا اقدام می‌کنند (۱۱).

نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام نشان داد که متغیرهای‌های استرس ادراک شده، حمایت‌های اجتماعی ادراک شده و راهبردهای مقابله‌ای هیجان محور جمعا در سه گام ۰/۳۹ از واریانس باورهای خودکارآمدی تحصیلی را در دانشجویان تبیین می‌کنند. در پژوهشی تحلیل رگرسیون گام به گام نشان داد که متغیر حمایت‌های اجتماعی ادراک شده از سوی خانواده ۰/۸ از واریانس خودکارآمدی را در دانش‌آموزان تبیین می‌کند (۳۲). همچنین در مطالعه دیگری نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام نشان داد که متغیرهای سلامت معنوی، بهزیستی روانشناختی و انسجام خانواده به ترتیب ۰/۲۸ از واریانس خودکارآمدی تحصیلی را در دانشجویان تبیین می‌کنند (۴). خودکارآمدی تحصیلی به عنوان یک متغیر ملاک از عوامل متعددی تأثیر می‌پذیرد و تبیین آن را نمی‌توان در قالب متغیرهای روانشناختی فردی محدود نمود و لازم است برای تدوین یک مدل نظری به همه جوانب زندگی فردی، خانوادگی، تعاملی و غیره توجه گردد تا به یک دیدگاه جامع دست یافت؛ که مطالعه حاضر و مطالعات پیشین بر روی عوامل محدودی تأکید نموده‌اند و متأسفانه در تدوین یک مدل نظری اقدامات هدف‌مندی صورت نگرفته است.

محدود نمودن بحث راهبردهای مقابله‌ای، حمایت‌های اجتماعی و استرس ادراک شده در پیش‌بینی باورهای خودکارآمدی تحصیلی در عین این که باعث جامعیت این پژوهش در حیطه مدیریت استرس است، در عین حال یکی از محدودیت‌های این پژوهش به حساب می‌آید. بر این اساس لازم است در تحقیقات آتی در پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی به اهمیت متغیرهایی که در این تحقیق لحاظ نشده است اما در بحث نظری بندورا به آنها اشاره شده است مانند: نقش خانواده، الگوهای فرزند پروری، اقناع کلامی، سلامت روانشناختی، توجه شود. با توجه به این که این پژوهش بر روی نمونه دانشجویان دانشگاه گیلان انجام شده است می‌بایست تعمیم نتایج با



با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان این‌گونه نتیجه گرفت که متغیرهای استرس ادراک شده و راهبردهای مقابله‌ای ناکارآمد (هیجان محور و اجتنابی) از عوامل مؤثر در کاهش باورهای خودکارآمدی تحصیلی در دانشجویان هستند و در مقابل ادراک حمایت‌های اجتماعی و راهبردهای مقابله‌ای مسئله محور با افزایش باورهای خودکارآمدی تحصیلی در دانشجویان همراه هستند. بر این اساس می‌بایست در جهت رشد باورهای خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان به کاهش منابع استرس، آموزش‌های مدیریت مقابله با استرس و افزایش حمایت‌های اجتماعی در دانشجویان توجه شود.

### قدردانی

در اینجا جای دارد از کلیه دانشجویان دانشکده ادبیات دانشگاه گیلان و اساتید محترم که ما را در اجرای این کار یاری نمودند، کمال تشکر و سپاس را داشته باشیم.

احتیاط فقط به جامعه پژوهش انجام شود. از آنجا که پویایی یک نظریه در رد و گسترش مفاهیم آن از روش علمی نمود پیدا می‌کند، در پژوهش‌های آتی پیشنهاد می‌شود ابعادی که بندورا به آنها اشاره نداشته است مورد بررسی و تحلیل قرار گیرد و صرفاً مفاهیم نظری مطرح شده از سوی بندورا مورد تحلیل قرار نگیرد. در حوزه کاربردی پیشنهاد می‌شود که فعالان و برنامه‌ریزان نظام آموزش عالی همواره در تدوین برنامه‌های نظام آموزشی عالی به آموزش راهبردهای مقابله‌ای کارآمد در برابر استرس و دریافت حمایت‌های اجتماعی در دانشجویان توجه ویژه‌ای داشته باشند. این آموزش‌ها از طریق برگزاری کارگاه‌هایی در دانشگاه‌ها قابل اجرا است. علاوه بر این می‌توان نتایج حاضر را در جلسات مشاوره فردی و گروهی در جهت پیشبرد اهداف تحصیلی دانشجویان به کار گرفت.

### نتیجه‌گیری

### منابع

1. Rheinschmidt ML, Rodolfo MD. Social class and academic achievement in college: The interplay of rejection sensitivity and entity beliefs. *J Pers Soc Psychol.* 2014; 107(1): 101-121.
2. Beauvais AM, Stewart JG, DeNisco S, Beauvais JE. Factors related to academic success among nursing students: A descriptive correlational research study. *Nurse Educ Today.* 2014; 34(6): 918-923.
3. Azizi Tas Ahmadi F, Najafi M, Khanekhesi A. The Relationship of Academic Self-Efficacy and Self-regulation with Academic Performance among the High School Students with School Refusal Behavior and Normal Students. *Indian Journal of Education and Information Management.* 2014; 3(4): 19-24.
4. Asghari F, Saadat S, Atefi Karajvandani S, Janalizadeh Kokaneh S. [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.* 2014; 14(7): 581-593. [Persian]
5. Bandura A. *Self-efficacy: The exercise of control.* 1<sup>st</sup> Ed. New York: W. H. Freeman publication; 1997.
6. Davoodi S. [Presenting the Prediction Model of Academic Achievement with Emphasizing the Mediate Role of Cognitive, Motivational and Behavioral Engagement]. *Research in teaching and learning.* 2013; 1(1): 37-48. [Persian]
7. Sayedmohamadi Y, (Translator). *Theories of Personality.* Schultz DP, Schultz SE, (Author). 8<sup>th</sup> ed. Tehran: Virayesh; 2011. [Persian]
8. Abazari F, Abbaszadeh A, Arab M. [A Study on Level and Sources of Stress in Nursing Students]. *Journal of Strides in Development Medical Education.* 2004; 1(1): 23-31. [Persian]
9. Arsenio WF, Loria S. Coping with Negative Emotions: Connections with Adolescents' Academic Performance and Stress. *J Genet Psychol.* 2014; 175(1-2): 76-90.
10. Hosseini Dowlatabadi F, Sadeghi A, Saadat S, Khodayari H. [Relationship Between Self-Efficacy and Self-Actualization with Coping Strategies Among Students]. *Research in Medical Education.* 2014; 6(1):

- 10-17. [Persian]
11. Lazarus RS, Folkman S. Stress, appraisal, and coping. New York: Springer Publishing Company; 1984.
  12. Endler NS, Parker JA. Multidimensional assessment of coping: a critical evaluation. *J Pers Soc Psychol*. 1990; 58(5): 844-854.
  13. Karimi Y, (Translator). *Social Psychology*. Baron R, Byrne D, Branscomb NR. (Author). Tehran: Ravan Publication; 2009: 468. [Persian]
  14. Rostami R, Shahmohamadi K, Ghaedi G, Besharat M, Akbari Zardkhaneh S, Nosratabadi M. [Relations Among Self-efficacy, Emotional Intelligence and Perceived Social Support in University Students]. *Horizon Med Sci*. 2010; 16(3): 46-54. [Persian]
  15. Yu Y, Hu J, Efird JT, McCoy TP. Social support, coping strategies and health-related quality of life among primary caregivers of stroke survivors in China. *J Clin Nurs*. 2013; 22(15-16): 2160-71.
  16. Asghari F, Sadeghi A, Aslani K, Saadat S, Khodayari H. The Survey of Relationship between Perceived Stress Coping Strategies and Suicide Ideation among Students at University of Guilan, Iran. *International Journal of Education and Research*. 2013; 1(11): 111-118.
  17. Amponsah M, Owolabi HO. Perceived Stress Levels of Fresh University Students in Ghana: A Case Study. *British Journal of Educational Research*. 2011; 1(2): 153-169.
  18. Nadeem T, Muhammad ZR. Academic Performance and Perceived Stress among University Students. *Educational Research and Reviews*. 2012; 7(5): 127-132.
  19. Krejcie R, Morgan D. Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*. 1970; 30: 607-610.
  20. Jamali M, Noroozi A, Tahmasebi R. [Factors Affecting Academic Self-Efficacy and Its Association with Academic Achievement among Students of Bushehr University Medical Sciences 2012-13]. *Iranian Journal of Medical Education*. 2013; 13(8): 629-641. [Persian]
  21. Cohen S, Kamarak T, Mermelstein R. A global measure of perceived stress. *Journal Health Soc Behav*. 1983; 24(4): 385-396.
  22. Alsunni A, Latif R. Perceived stress among medical students in preclinical years: A Saudi Arabian perspective. *Saudi J Health Sci*. 2014; 3(3): 155-9
  23. Boysan M. Validity of The Coping Inventory for Stressful Situations - Short Form (CISS-21) in a Non-Clinical Turkish Sample. *Düşünen Adam The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*. 2012; 25: 101-107.
  24. Vaux A, Phillips J, Holly L, Thomson B, Williams D, Stewart D. The social support appraisals (SS-A) scale: Studies of reliability and validity. *American Journal of Community Psychology*. 1986; 14(2), 195-218.
  25. Cobb S. Social Support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*. 1976; 38(5): 300-314.
  26. Yalla M, Abedini M, Hassanzadeh R. Comparison of social support in brain tumor patients and healthy subjects. *International Research Journal of Applied and Basic Sciences*. 2013; 5(3): 282-286.
  27. Pirbazari MM, Nouri R, Sarami GH. [Social support and depression symptoms: The mediating role of self-efficacy]. *Contemporary Psychology*. 2011; 6(2): 26-34. [Persian]
  28. Zajacova A, Lynch SM, Espenshade TJ. Self-Efficacy, Stress, and Academic Success in College. *Research in Higher Education*. 2005; 46(6): 677-706.
  29. Preece KK. Relations among Classroom Support, Academic Self-Efficacy, and Perceived Stress During Early Adolescence [dissertation]. Tampa, Florida: University of South Florida; 2011
  30. Fooladvand K, Farzad V, Shahraray M, Sangari A. [Role of social support, academic stress and academic self-efficacy on mental and physical health]. *Contemporary Psychology*. 2010; 4(2): 81-94. [Persian]
  31. Cheraghi F, Dasta M, Ghorbani R, Abdizadegan A, Arabzadeh M. [perceived self- efficacy, cognitive coping strategies and academic stress]. *Research in Psychological Health*, 2009; 3(1): 29-40. [Persian]
  32. Tamanaee Far MR, Leys H, Mansori Nik A. [The Relationship between Perceived Social Support and self efficacy among student]. *Journal of social psychology*. 2013; 8(28): 31-39. [Persian]
  33. Yusoff YM. Self-Efficacy, Perceived Social Support, and Psychological Adjustment in International Undergraduate Students in a Public Higher Education Institution in Malaysia. *Journal of Studies in International Education*. 2012; 16(4): 353-371.
  34. Leea J, Ciftcib A. Asian international students' socio-cultural adaptation: Influence of multicultural personality, assertiveness, academic self-efficacy, and social support. *International Journal of*

- Intercultural Relations. 2014; 38: 97–105.
35. Vaezfar S, Azadi M, Akbari Balootbangan A, Rahimi M. [The Role of Coping styles and Self-efficacy in Nurses Job Stress in Hospital]. Iranian Journal of Psychiatric Nursing. 2014; 2(2):22-32. [Persian]
  36. D'Amico S, Marano A, Geraci MA, Legge E. Perceived Self-Efficacy and Coping Styles Related to Stressful Critical Life Events. PLoS One. 2013; 8(7): e67571.
  37. Khan M. Academic Self-Efficacy, Coping, and Academic Performance in College. International. Journal of Undergraduate Research and Creative Activities. 2013; 5(4):1-11.

# The relationship between academic self-efficacy with perceived stress, coping strategies and perceived social support among students of University of Guilan

Sajjad Saadat<sup>1</sup>, Farhad Asghari<sup>2</sup>, Rezvanosadat Jazayeri<sup>3</sup>

## Abstract

**Introduction:** Academic self-efficacy refers to learners' belief in their abilities in academic process, whose realization is affected by many factors. The aim of this study was to examine the relationship between academic self-efficacy and perceived stress, coping strategies and perceived social support among the students of University of Guilan.

**Methods:** This descriptive-correlational study was performed on all students of faculty of humanities in University of Guilan in 2014-15 academic years. The sample consisted of 335 students who were selected through cluster sampling. Data collection tools were Owen & Froman's Academic Self-efficacy Questionnaire, Cohen Perceived Stress Scale, Endler & Parker's Coping Inventory for Stressful Situations and Vaux et al Perceived Social Support Questionnaire. Data were analyzed using descriptive statistics tests, Pearson Correlation coefficient, and Multiple Linear Regression.

**Results:** The Pearson Correlation showed a significant positive correlation ( $P < 0.01$ ) between academic self-efficacy and perceived social support ( $r = 0.518$ ) and problem-oriented coping strategies ( $r = 0.421$ ). It also showed a significant negative correlation ( $P < 0.01$ ) between academic self-efficacy and perceived stress ( $r = -0.574$ ), emotion-oriented coping ( $r = -0.364$ ) and avoidance-oriented coping ( $r = -0.364$ ). Stepwise regression analysis indicated that the predictor variables such as perceived stress, perceived social support and problem-oriented coping were able to significantly explain 0.39 of academic self-efficacy variance among the students.

**Conclusion:** The findings support the importance of perceived stress, perceived social support and problem-oriented coping in predicting academic self-efficacy of students. Therefore, training courses seem to be useful in developing self-efficacy beliefs and stress management.

**Keywords:** Academic self-efficacy, perceived stress, coping strategies, social support.

## Addresses:

1. (✉) MA Student of Family Counseling, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Isfahan, Isfahan, Iran. Email: sajjadsaadat69@gmail.com
2. Assistant Professor, Department of Counseling, Faculty of Literature and Human Sciences, University of Guilan, Rasht, Iran. Email: farhad.asghari@gmail.com
3. Assistant Professor, Department of Counseling, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Isfahan, Isfahan, Iran. Email: razvgaza@edu.ui.ac.ir