



Studies in Learning & Instruction

Journal homepage: <https://jsli.shirazu.ac.ir>



The Relationship between Academic Support and Emotional Well-Being: The Mediating Role of Self-Esteem

Zahra Saadat¹, Farideh Yousefi^{2*}

1. MA in Educational Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran.

2. Associate professor, Department of Educational Psychology, School of Education and Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran.

ARTICLE INFO

Keywords:

academic support, emotional well-being, self-esteem

Article history:

Received: 2024/07/16

Revised: 2024/10/10

Accepted: 2024/10/23

ABSTRACT

The aim of this study was to investigate the mediating role of self-esteem in the relationship between academic support and emotional well-being. The participants consisted of 335 (78 males, 257 females) undergraduate students from Shiraz University who were selected by convenience sampling method due to COVID-19 pandemic restrictions to select participants randomly. Research instruments included Academic Support Scale, the Subjective Well-being Scale, and Rosenberg Self-esteem Scale. Data were analyzed using Structural Equation Modeling and through AMOS-26 software. The results showed an adequate model fit. According to the findings, academic support did not have any direct and significant effects on emotional well-being, but had a direct and significant effect on self-esteem. Also, the effect of self-esteem on emotional well-being was positive and statistically significant. Moreover, academic support had an indirect and significant effect on emotional well-being through mediation of self-esteem. So according to the findings, it can be concluded that increasing academic support by raising students' self-esteem levels increases their emotional well-being.

Citation: Saadat, Z., & Yousefi, F. (2025). The relationship between academic support and emotional well-being: The mediating role of self-esteem. *Journal of Studies in Learning & Instruction*, 17(1, Ser 88), 139-162. DOI: <https://doi.org/10.22099/jsli.2025.8176>

*. Corresponding Author: E-mail address: yousefi@shirazu.ac.ir



COPYRIGHTS ©2025 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the Original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publisher

Extended Abstract

Introduction

Well-being is a multidimensional construct that refers to optimal psychological functioning and experience. There are specific aspects of well-being such as positive affect, life satisfaction, and sense of purpose. This form of well-being is called emotional well-being which is shaped by social support and self-esteem. One of the types of social support is academic support. Academic support is a construct in which the role of family, peers and teachers is well and comprehensively reflected. Emotional well-being is strengthened for students who see their parents and teachers as supportive, interested, helpful, non-aggressive, non-intrusive, and non-critical.

Another construct which is among the factors affecting emotional well-being and has a special place in psychology is self-esteem. The concept of a person's subjective assessment of his or her own value as a person, is called self-esteem, which determines the type of behavior and creates a sense of competence in a person to overcome life's challenges and problems. Self-esteem plays a role in predicting and protecting mental health and well-being. The present study aims to explore the mediating role of self-esteem in the relationship between academic support and emotional well-being in a group of university students.

Method

This study employed a correlational research design, utilizing Structural Equation Modeling (SEM) to analyze relationships among variables. The statistical population consisted of all undergraduate students in Shiraz University during the academic year of 1399-1400. The participants consisted of 335 (78 men, 257 women) students who were selected by convenience sampling method due to COVID-19 pandemic. They had a mean age of 23. Research instruments included Academic Support Scale (Sands & Plunket, 2005), the Subjective Well-being Scale (Keyes & Magyar-Moe, 2003), and Rosenberg Self-esteem Scale (Rosenberg, 1965). Data were analyzed using SEM that

was performed by AMOS software, version 26.

Results

At the first step, correlation analysis was performed to determine whether there were any relationships between the independent variable and dependent variable. The findings showed a positive relationship between academic support and emotional well-being ($r = 0.30$, $p < 0.01$). Also, academic support showed a positive correlation with self-esteem ($r = 0.29$, $p < 0.01$), and self-esteem has a significant positive correlation with emotional well-being ($r = 0.59$, $p < 0.01$). At the second step, the SEM was used to empirically test the proposed conceptual model. Model showed adequate fit ($X^2/df = 1.97$, GFI = .92, NFI = .91, IFI = .95, CFI = .95, TLI = .94, RMSEA = .05, PCLOSE = .15). Findings revealed that academic support did not have a direct and statistically significant effect on emotional well-being, but had a direct and statistically significant effect on self-esteem ($\beta = 0.34$, $p < 0.001$). Also, Self-esteem had a direct and statistically significant effect on emotional well-being ($\beta = .72$, $p < 0.001$). Moreover, academic support had an indirect and statistically significant effect on emotional well-being through mediation of self-esteem ($\beta = 0.21$, $p < 0.001$). Totally, academic support and self-esteem explained 53% of variances of emotional well-being.

Discussion and Conclusions

This study investigated the mediating role of self-esteem in the relationship between academic support and emotional well-being in a group of Shiraz University undergraduate students. The results revealed a statistically significant and positive direct effect of academic support on self-esteem. According to the findings, it can be concluded that increasing academic support of students increases their self-esteem. This study provides empirical evidence for the positive correlation and predictive power of self-esteem in relation to emotional well-being. Consequently, fostering this factor is crucial for university students. Furthermore, the study found that self-esteem fully

mediated the relationship between academic support and emotional well-being. This finding indicated that students with higher scores in academic supports and self-esteem exhibited higher levels of emotional well-being. This finding emphasizes the importance of promoting academic support and self-esteem in students to increase their emotional well-being.

Keywords: academic support, emotional well-being, self-esteem



رابطه حمایت تحصیلی با بهزیستی هیجانی: نقش واسطه‌ای عزت نفس

زهره سعاد^۱، فریده یوسفی^{۲*}

۱. کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.

۲. دانشیار روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.

اطلاعات مقاله

چکیده

واژه‌های کلیدی:

بهزیستی هیجانی، حمایت تحصیلی، عزت نفس

تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۴/۲۶

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۰۷/۱۹

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۸/۰۲

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه حمایت تحصیلی با بهزیستی هیجانی و در نظر گرفتن نقش واسطه‌گری عزت نفس انجام شد. مشارکت‌کنندگان این پژوهش ۳۳۵ نفر (۲۵۷ زن و ۷۸ مرد) از دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه شیراز بودند، که به علت همه‌گیری بیماری کووید-۱۹ و امکان‌پذیر نبودن نمونه‌گیری تصادفی، به شیوه نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش شامل مقیاس‌های حمایت تحصیلی، بهزیستی هیجانی و عزت نفس بودند. تجزیه و تحلیل داده‌ها به روش آماری مدل‌یابی معادلات ساختاری و با استفاده از نرم‌افزار AMOS نسخه ۲۶ صورت پذیرفت. نتایج، حاکی از برازش مناسب مدل پژوهش بود. براساس یافته‌ها، حمایت تحصیلی اثر مستقیم و معنی‌داری بر بهزیستی هیجانی نداشت اما بر عزت نفس اثر مثبت و مستقیم داشت. همچنین اثر عزت نفس بر بهزیستی هیجانی به صورت مثبت و معنی‌دار بود. علاوه بر این، نتایج نشان داد که عزت نفس در رابطه بین حمایت تحصیلی و بهزیستی هیجانی به طور کامل نقش واسطه‌گری ایفا می‌نماید. براساس یافته‌های این پژوهش می‌توان نتیجه گرفت، که افزایش سطوح حمایت تحصیلی با ارتقای سطح عزت نفس دانشجویان، موجب افزایش بهزیستی هیجانی آن‌ها را فراهم می‌کند.

استناد: سعاد، ز.، و یوسفی، ف. (۱۴۰۴). رابطه حمایت تحصیلی با بهزیستی هیجانی: نقش واسطه‌ای عزت نفس. *مجله مطالعات*

آموزش و یادگیری، (۱)، پیاپی ۸۸، ۱۶۲-۱۳۹. DOI: <https://doi.org/10.22099/jsli.2025.8176>

* نویسنده مسئول: yousefi@shirazu.ac.ir



COPYRIGHTS ©2025 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the Original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publisher

مقدمه

دستیابی به بهزیستی^۱ ازجمله دغدغه‌های همیشگی بشر و بزرگ‌ترین آرزو و مهم‌ترین هدف زندگی او بوده است (Diener et al., 2018)؛ زیستن به بهترین وجه ممکن و لذت بردن از تجربیات و لحظات زندگی که به‌نوبه خود منجر به افزایش کیفیت زندگی می‌شود (Feyzi, 2017). بهره‌مندی از احساس بهزیستی فرد را در جهت موفقیت بیشتر در زندگی، رضایت از ارتباطات اجتماعی و حمایت‌گرانه و سلامت روانی و فیزیکی بهتر سوق می‌دهد (Agha-Bagheri et al., 2012).

بهزیستی ساختاری چندبُعدی و پیچیده دارد که جنبه‌های مختلف سلامت و موفقیت در زندگی را در برمی‌گیرد. شرایط خوب زندگی، مثل شغل، مسکن و تحصیل، برای بهزیستی اساسی است (Renshaw et al., 2015). ازجمله ابعاد مختلف بهزیستی می‌توان به بهزیستی هیجانی^۲، به معنای غیاب عواطف منفی و حضور عواطف مثبت، اشاره کرد (Reinecke & Oliver, 2017).

بهزیستی هیجانی، یکی از هشت بُعد کیفیت زندگی و از عوامل سازنده بهزیستی فردی است (Barnet-Lopez et al., 2016)، که بهره‌مندی از آن موجب افزایش توان مدیریت هیجانات (Burrus et al., 2012) می‌شود. در یک تعریف بهزیستی هیجانی، کیفیتی است که افراد از ارتباط با دیگران و مدیریت هیجاناتشان درک کرده و گزارش می‌دهند (Keyes, 1998). هرچه میزان هیجانات منفی، کمتر و میزان هیجانات و عواطف مثبت بیشتر باشد، بهزیستی هیجانی از سطح بالاتری برخوردار خواهد بود (Diener et al., 2003). فردی که از هیجانات مثبت برخوردار است، برون‌گرا و خوش‌بین است و احساساتی نظیر رضایت، علاقه و اشتیاق دارد. در مقابل، فردی که دارای هیجانات منفی است عصبانیت، ناراحتی و پریشانی زیادی از خود به نمایش می‌گذارد و تندخو و تنبل به نظر می‌رسد. چنین افرادی عوامل تنش‌زا را با درجه حساسیت بالایی احساس و درک می‌کنند (Longo, 2015). عاطفه مثبت، سپری در برابر اختلالات و مشکلات روانی است (Sewart et al., 2019) و پیامدهای مثبت، مثل تاب‌آوری بالا، ظرفیت‌های عملکردی گسترده و رضایت از تعاملات و ارتباطات اجتماعی را به دنبال دارد (Roth et al., 2024). سطح بالای عواطف منفی منجر به تجربه اضطراب و پریشانی بیشتر و واکنش‌های سریع‌تر به محرک‌های منفی می‌شود (Lex et al., 2017).

بهزیستی هیجانی از عوامل جمعیت‌شناختی، اقتصادی و موقعیتی متفاوت تأثیر می‌پذیرد. به‌عنوان مثال، شیوع بیماری کووید-۱۹، موجب نزول سطح بهزیستی هیجانی افراد شد (Yang & Ma, 2020). این شرایط بر سلامت روان دانشجویان نیز اثرات منفی برجای گذاشت. آن‌ها نگرانی بسیاری را در رابطه با مسایل درسی خود گزارش کرده و عمدتاً خسته، مضطرب و ناامید بودند. همچنین یادگیری برخط و آموزش مجازی باعث شد تا دانشجویان ترس از دست دادن سال تحصیلی را تجربه کنند، که همین عامل، فشار و ناراحتی روان‌شناختی را در آن‌ها افزایش داد (Hasan & Bao, 2020). به این موارد ترس از بیماری، ترس از مرگ، انتشار اخبار غلط و شایعات، تداخل در فعالیت‌های روزمره، کاهش روابط و تعاملات اجتماعی با همکاران، دوستان و خانواده نیز اضافه می‌شد، که در مجموع سلامت روان افراد جامعه را تا حد زیادی به خطر انداخت و موجب بروز اثرات منفی روان‌شناختی (Alizadeh Fard & Saffarinia, 2020) و افزایش عواطف و هیجانات منفی و در نتیجه کاهش سطح بهزیستی هیجانی شد (Yang & Ma, 2020).

^۱. well-being

^۲. emotional well-being

ارتقای بهزیستی علاوه بر مزایایی که برای بخش‌های مختلف جامعه دارد، در سطح فردی نیز از اهمیت فوق‌العاده‌ای برخوردار است (Diener et al., 2018). از طرفی دانشجویان به‌عنوان قشر بسیار مهم جامعه، افرادی هستند که هر یک به‌نوبه خود در شکل دادن جامعه و تامین نیروی انسانی آن نقش بسزایی دارند و از ارکان اصلی پیشرفت و تحول آن محسوب می‌شوند، چراکه رشد و توسعه هر جامعه‌ای متأثر از نیروی آموزش‌دیده آن جامعه است (UNESCO, 2023). به همین دلیل بررسی عوامل اثرگذار بر سلامت جسم و روان دانشجویان ازجمله بهزیستی، از ضرورت ویژه‌ای برخوردار است.

فقدان توجه به بهزیستی هیجانی در سیاست‌های آموزشی و تأثیراتی که عوامل منفی زندگی تحصیلی و شخصی فراگیران بر بهزیستی بر جای گذاشته است، نیاز به توجه و بررسی هرچه بیشتر این سازه را برجسته کرده است (Green et al., 2010). عاملی که برطبق مطالعات صورت‌گرفته در میان نوجوانان پیش‌از ورود به دانشگاه و در پایان دوران دبیرستان اُفت قابل ملاحظه‌ای پیدا می‌کند (Park et al., 2020). فقدان توجه به این سازه در بحث‌های سیاست آموزشی، باعث شده است که حتی ابتدائی‌ترین تنش‌ها در زندگی تحصیلی فراگیران منجر به مشکلاتی در حوزه سلامت ذهنی آن‌ها شود (Green et al., 2010).

از مهم‌ترین متغیرهای محیطی اثرگذار بر بهزیستی هیجانی، حمایت اجتماعی است (Nowakowska, 2014). نیاز انسان به برخورداری از حمایت اجتماعی در طول زندگی ضروری است، اما درجه و میزان این ضرورت، به مقتضای دوره‌های زندگی، متفاوت است. از انواع حمایت اجتماعی، حمایت تحصیلی است (Wang & Eccles, 2012). حمایت تحصیلی، سازه‌ای است که در آن نقش عوامل محیطی همچون خانواده، هم‌سالان و معلمان به‌خوبی و به‌طور جامع منعکس می‌شود.

ورود به دانشگاه به‌نوبه خود، تغییری بسیار مهم و تعیین‌کننده در زندگی هر دانشجو است، که منجر به کسب تجربیات متفاوتی می‌شود (Stokoe et al., 2024). از این رو، ساختارهای حمایت تحصیلی برای دانشجویان مهم و به‌طور مشخص مفید است (Hassannia & Sabzi, 2020; Wilson Fadiji & Elof, 2024) و منجر به رضایت آن‌ها می‌شود (Naseer & Rafique, 2021). حمایت تحصیلی ازجانب دیگران مهم، پیش‌بینی‌کننده کلیدی انگیزش تحصیلی است (Alfaro & Umaña-Taylor, 2015). خانواده‌ها به‌عنوان اولین نهاد اجتماعی پرورش‌دهنده افراد، نقش بسیار مهمی در هدف‌گزینی و جهت‌دهی آن‌ها ایفا می‌کنند (Rastegar, 2020). بهزیستی هیجانی برای دانشجویانی که والدینشان را حمایتگر، علاقمند، کمک‌رسان، غیرمهاجم، غیرمزاحم و غیرنقاد می‌بینند، قوت می‌گیرد (Sax & Weintraub, 2014). حمایت والدین، سبب افزایش امید فرزند و درک موفقیت‌های تحصیلی‌اش شده و با انگیزه‌ای که در فرد ایجاد می‌کند، او را جهت دستیابی به اهداف، تلاش بیشتر و تحمل آسان‌تر مشکلات مصمم می‌سازد (Samani & Ja'fari, 2011).

فراگیران، نیازمند مشاوره، راهبردها و خدمات حمایتی، مثل مداخلات موقتی (زودگذر) در کلاس درس (Halstead et al., 2013)، تشکیل گروه‌های درسی کوچک، روش‌های تدریس فردی‌شده، معلمان اهمیت‌دهنده و حمایت هیجانی و عملکردی و سایر خدمات حمایتی‌اند (Bolic Baric et al., 2016). انواع حمایت‌های تحصیلی ذکرشده می‌توانند به‌منظور کاهش غیبت محصلین و جلوگیری از عقب‌افتادگی از واحدهای درسی نیز باشند (Halstead et al., 2013).

¹. social support

². academic support

همچنین ارتباطات معلم به‌عنوان مکانیزم جبران‌کننده‌ای برای حمایت پایین والدین عمل می‌کند (Brooks et al., 2012). حمایت تحصیلی در زمینه‌های دیگری همچون سرزندگی تحصیلی (Dehghani & Azizian Kohan, 2020)، کنترل اضطراب (Azadi Dehbidi & Fouladchang, 2019) و فرسودگی تحصیلی (Zaree, 2015) نیز از اثربخشی ویژه و مثبتی برخوردار است. علاوه‌بر حمایت از جانب مدیران دانشگاه‌ها، معلمان و اساتید، حمایت تحصیلی هم‌سالان نیز برای موفقیت‌های تحصیلی و اهداف جدید یادگیری محصلان، بسیار مهم و قابل توجه است (Zhu et al., 2025).

بر مبنای دیدگاه ریو (Reeve, 2012)، به‌دلیل این حمایت‌هاست که فراگیر محیط تحصیلی را امن تفسیر کرده و خود را ارزشمند می‌داند و در نتیجه در فعالیت‌های درسی، آموزشی و یادگیری خود مشارکت فعال، و نسبت به معلمان و دوستان حس مثبت خواهد داشت. برخورداری از حمایت و همراهی دیگران در محیط تحصیل و زندگی، برطبق نظریه خودتعیین‌گری، منجر به ظهور و بروز قابلیت‌های درونی فرد می‌شود، که این امر، در نتیجه ایجاد باور فردی به قابلیت‌ها و توانایی‌های خود و نگرش مثبت به آینده حاصل می‌شود (Reeve, 2012).

اما شیوع بیماری کووید-۱۹، با تعطیلی مراکز و موسسات آموزشی، تأثیری استثنایی بر روی آموزش، در سطح جهانی داشت (Ali, 2020)، که متعاقب آن، آموزش چهره‌به‌چهره ممنوع شد و دولت‌ها بر آن شدند تا تمام موسسات آموزشی، از شیوه سنتی آموزش، به شیوه آموزش برخط تغییر رویه دهند (Iivari et al., 2020). همچنین ارتباطات اجتماعی فراگیران با محدودیت مواجه شد و تا حد زیادی فرصت اجتماعی شدن و بودن در کنار هم‌سالان، برای آن‌ها کاهش یافت (Wang et al., 2020). آموزش مجازی تنها برای تعداد کمی از دانشجویان رضایت‌بخش بود و درصد بیشتری، به‌دلایلی همچون تعامل ضعیف و نامناسب با هم‌کلاسی‌ها، هم‌دانشکده‌ای‌ها و اساتیدشان از این تجربه ناراضی بودند (Maqableh & Alia, 2021).

محروم بودن و یا محروم شدن از حمایت تحصیلی و مزایا و خدمات آن، پیامدهای نامطلوبی را در زندگی تحصیلی فرد به بار می‌آورد، که از مهم‌ترین آن‌ها می‌توان به ترک تحصیل، انصراف از ادامه تحصیل در دوره‌های بالاتر (Banaag et al., 2024; Meeuwisse et al., 2009) و تعلیق تحصیلی (Houle, 2013) اشاره کرد.

سازه دیگری که ازجمله عوامل موثر بر بهزیستی هیجانی است عزت‌نفس^۱ است (Shim et al., 2013). این سازه جایگاه ویژه‌ای در علم روان‌شناسی دارد و پژوهش‌های زیادی را به خود اختصاص داده (Schwerdtfeger & Scheel, 2012) و اثرگذاری آن بر عملکرد تحصیلی دانشجویان به اثبات رسیده است (Steiger et al., 2014). مفهوم ارزیابی ذهنی فرد از ارزش خود به‌عنوان یک شخص، عزت‌نفس نامیده می‌شود (Marsh & O'Mara, 2008) که تعیین‌کننده نوع رفتارهاست (Dol, 2019). عزت‌نفس نشان می‌دهد که افراد چگونه با منش فکری‌شان، خودشان را ارزیابی کرده و به تجارب احساسی مربوط به خود، واکنش نشان می‌دهند (Campbell et al., 2002). کوپر اسمیت عزت‌نفس را حاصل جمع ارزیابی به‌عمل‌آمده فرد از خودش و از طرف پدر و مادر، دوستان و معلمان می‌داند (Ganji, 2010). ازاین‌رو، می‌توان گفت عزت‌نفس در طول دوران کودکی و نوجوانی و در ارتباط نزدیک با دیگرانی که برای شخص ارزشمند و مهم هستند، مانند والدین، شکل می‌گیرد (Birkeland et al., 2012).

عزت‌نفس پایین، دانشجویان را در برابر خودناتوان‌سازی آسیب‌پذیر می‌سازد (Finez & Sherman, 2012)، درحالی‌که سطح بالای عزت‌نفس موجب می‌شود افراد از موفقیت‌های تحصیلی و شغلی (Kuster et al., 2013) و توانایی و مهارت مقابله با استرس و اضطراب (Ranjbar et al., 2014) نیز برخوردار شوند. کاهش اضطراب، پیامدهای خاص خود را

^۱. self-esteem

برای سلامت و بهزیستی در پی خواهد داشت (Zeigler-Hill, 2013). به‌طور کلی عزت‌نفس در پیش‌بینی و حفاظت از سلامت روان (Collin et al., 2016)، بهزیستی (Wang et al., 2017) و انواع مختلف آن، از جمله بهزیستی روان‌شناختی، (Fang et al., 2016)، بهزیستی ذهنی (Yu et al., 2019) و به‌طور خاص بهزیستی هیجانی (Shim et al., 2013) نقش دارد. عزت‌نفس پایین پیش‌بینی‌کننده درجات بالایی از مشکلات هیجانی و ناراحتی است و عزت‌نفس بالا به‌طور معنی‌دار تغییرات در عواطف مثبت فعال‌شده را پیش‌بینی می‌کند (Ciarrochi et al. 2007). سطح بالای عزت‌نفس موجب کاهش اضطراب می‌شود که این امر به‌نوبه خود پیامدهای خاصی برای سلامت و بهزیستی افراد در پی خواهد داشت (Zeigler-Hill, 2013).

عزت‌نفس، از مهم‌ترین ساختارهای متاثر از حمایت تحصیلی نیز است (Akin & Radford, 2018; Ghorbani & Fouladchang, 2015; Simpkins et al., 2015; Tian et al., 2013). برطبق نظریه جامعه‌سنجی^۱، افراد برای بهبود و حفظ عزت‌نفس بالا، ذاتاً به پذیرفته شدن از جانب دیگران نیاز بنیادی دارند. طرد شدن از جانب دیگران و تکرار آن، می‌تواند منجر به کاهش سطح عزت‌نفس و در نهایت عزت‌نفس پایین شود (Leary et al., 2006). از نظر مزو زمانی می‌توان به خود احترام گذاشت، که ابتدا دیگران به فرد احترام بگذارند. در چنین موقعیتی است که حس احترام درونی و متعاقب آن اعتماد به خود و حس ایمنی درونی پدید آمده و فرد خود را شایسته و ارزشمند تلقی می‌نماید (Schultz & Schultz, 2013/1393). به‌عنوان مثال، والدین حمایت‌کننده عموماً فرزندان با عزت‌نفس بالاتر دارند (Gittins & Hunt, 2019). زمانی که والدین به تحصیلات فرزند خود اهمیت می‌دهند و زمانی را برای پیگیری امور درسی او اختصاص می‌دهند، در واقع این حس را به او منتقل می‌کنند که برای پدر و مادر خود ارزشمند است و به وی اهمیت داده می‌شود. انتقال همین احساس ارزشمند بودن و دریافت محبت و احترام از جانب والدین، موجب بهبود و افزایش سطح عزت‌نفس و ایجاد باور به توانایی‌ها و قابلیت‌ها در فرزند می‌شود (Gittins & Hunt, 2019; Pope et al., 2007/1385; Reeve, 2012). در مقابل، والدینی که غالباً سعی دارند رفتار فرزندان خود را کنترل کنند باعث می‌شوند آن‌ها احساس خوبی نسبت به خودشان نداشته باشند و این عمل بر عزت‌نفس‌شان تأثیر منفی بگذارد (Gittins & Hunt, 2019).

یافته‌های پژوهشی دیگر نیز موید این مطلب هستند که، حمایت هیجانی و ارتباطات مثبت با والدین و دریافت بازخورد مثبت از هم‌سالان، دانش‌آموزان را قادر به پذیرش ناتوانی یادگیری خود کرده و به آن‌ها کمک می‌کند احساسات منفی خود را مدیریت کرده و عزت‌نفسشان ارتقا یابد (Greitemeyer et al., 2014; Terras et al., 2009). در مقابل، دریافت بازخورد منفی و نادیده گرفته شدن از جانب آن‌ها موجب کاهش سطح عزت‌نفس می‌شود (Thomaes et al., 2010). Schrod et al. (2009) نیز، در مطالعه خود نشان دادند زمانی که اساتید از خود رفتارهای مثبت نشان می‌دهند، بر نظرات و احساسات دانشجویان در رابطه با خود و تحصیلاتشان اثر مثبت دارند.

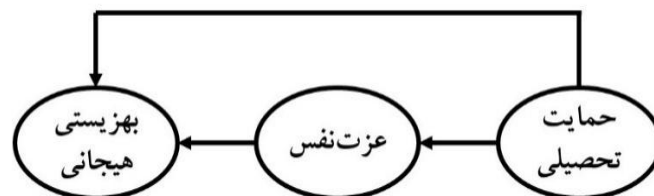
با بررسی سازه‌های مرتبط با بهزیستی هیجانی دانشجویان، همچون حمایت تحصیلی و عزت‌نفس، به نقشی که این سازه در عملکرد تحصیلی (Parhiala et al., 2018)، پیشرفت تحصیلی (MacCann et al., 2020) و سلامت ذهنی (Zheng et al., 2020) دارد، پی می‌بریم. بررسی هرکدام از این سه متغیر در ارتباط با یکدیگر موجب پی‌ریزی بستر و زمینه مناسب در جهت دستیابی به پیامدها و اثرات مطلوب تحقق آن‌ها و پیشگیری از کمبود و یا نبود آن‌ها در جمعیت مهم و اثرگذار دانشجویان می‌شود.

^۱. sociometry theory

با توجه به آنچه گفته شد پژوهش حاضر بر آن شد تا ارتباط مستقیم بهزیستی هیجانی را با سازه‌های حمایت تحصیلی و عزت‌نفس و همچنین ارتباط حمایت تحصیلی و عزت‌نفس را با یکدیگر مورد بررسی قرار دهد. با آنکه تا پیش از این ارتباط این متغیرها در چندین پژوهش مورد مطالعه قرار گرفته و نتایج، حاکی از همبستگی آن‌ها با یکدیگر بوده است (به‌عنوان مثال، Pössel et al., 2013; Roy & Giraldo-García, 2018) اما در این بین چندین شکاف پژوهشی قابل توجه نیز وجود دارد که در ادامه به آن‌ها اشاره می‌شود.

پژوهش‌هایی که جهت مطالعه ارتباط دوبه‌دوی متغیرها، از دانشجویان، که از اقشار حساس و بسیار مهم جامعه هستند، استفاده کرده باشند، یا وجود ندارد و یا بسیار اندک‌اند و این دانش‌آموزان هستند که بیش از هر گروه دیگر، توجه پژوهشگران را به خود جلب کرده‌اند. همچنین در مطالعات انجام‌شده، تنها روابط ساده و دوبه‌دوی متغیرها مورد بررسی قرار گرفته و روابط ساختاری بین سازه‌ها مورد بررسی قرار نداشته است. افزون‌بر این، در بیشتر موارد، ارتباط همه مولفه‌ها یا ابعاد یک سازه با ابعاد سازه دیگر نیز مورد مطالعه قرار نگرفته است. به‌عنوان مثال، در یک مطالعه خاص، تنها ارتباط بعد حمایت تحصیلی از جانب معلم^۱ با بهزیستی هیجانی بررسی و تایید شده است (Tennant et al., 2015) و رابطه دیگر ابعاد حمایت تحصیلی همچون حمایت از جانب والدین و هم‌سالان مورد مطالعه قرار نگرفته است.

همچنین نکته‌ای که در بررسی ادبیات این پژوهش بسیار قابل توجه است و نظرها را به خود جلب می‌کند، این است که از میان انواع مختلف بهزیستی، حوزه بهزیستی هیجانی و ارتباط آن با متغیرهای مختلف، بسیار کمتر از دیگر ابعاد بهزیستی، همچون بهزیستی روان‌شناختی و بهزیستی ذهنی، مورد بررسی قرار گرفته است. افزون‌بر این، بیشتر مطالعات صورت‌گرفته، در حوزه بررسی روابط متغیرهای این پژوهش، یعنی حمایت تحصیلی، بهزیستی هیجانی و عزت‌نفس، در خارج از کشور به انجام رسیده‌اند و سهم پژوهش‌های داخلی در این زمینه بسیار اندک است. به‌طور خاص‌تر، بهزیستی هیجانی، با وجود اهمیت آن در کیفیت و بهبود زندگی افراد، بسیار مورد غفلت واقع شده و تعداد مقالات نگاشته‌شده در داخل کشور حول این متغیر و ارتباط آن با دیگر سازه‌ها، بسیار ناچیز است. به‌علاوه بر اساس جستجوی انجام‌شده توسط پژوهشگر، تاکنون به‌ندرت پژوهشی نقش واسطه‌ای عزت‌نفس را در ارتباط بین حمایت تحصیلی و بهزیستی هیجانی مد نظر قرار داده و شواهد پژوهشی برای این رابطه اندک است. بنابراین و با توجه به مطالب پیش‌گفته، هدف این پژوهش، بررسی روابط ساختاری میان متغیرهای حمایت تحصیلی، بهزیستی هیجانی و عزت‌نفس تعیین گردید. مدل پیشنهادی از روابط بین متغیرها در شکل ۱ آورده شده است.



شکل ۱. مدل پیشنهادی پژوهش

با توجه به هدف پژوهش و مدل ارائه‌شده در شکل ۱ فرضیه‌های پژوهش به این صورت تدوین شدند:

۱. حمایت تحصیلی اثر مستقیم و مثبت بر بهزیستی هیجانی دارد.

^۱. teachers' academic support

۲. حمایت تحصیلی اثر مستقیم و مثبت بر عزت نفس دارد.
۳. عزت نفس اثر مستقیم و مثبت بر بهزیستی هیجانی دارد.
۴. حمایت تحصیلی با واسطه‌گری عزت نفس اثر مثبت بر بهزیستی هیجانی دارد.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع همبستگی بود که در آن رابطه ساختاری سه متغیر مکنون حمایت تحصیلی، عزت نفس و بهزیستی هیجانی با استفاده از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری مورد بررسی قرار گرفت.

جامعه آماری مورد بررسی، همه دانشجویان (مرد و زن) دوره کارشناسی بودند که در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹، در دانشگاه‌های شیراز تحصیل می‌کردند. جهت انتخاب شرکت‌کنندگان در پژوهش، به دلیل شیوع گسترده بیماری کووید-۱۹ و تعطیلی دانشگاه‌ها، مراکز و موسسات آموزش عالی، از روش نمونه‌گیری در دسترس استفاده شد و حداقل حجم نمونه مورد نظر براساس ملاک Kline (2016)، مبنی بر ۱۰ تا ۲۰ برابر تعداد پارامترهای مدل بود، که در نهایت ۳۳۵ نفر، شامل ۷۸ مرد و ۲۵۷ زن، با میانگین سنی ۲۳/۱۵ و انحراف معیار ۵/۴۸ سال، در این مطالعه مشارکت نموده و نمونه آن را تشکیل دادند. ابزارهای پژوهش عبارت بودند از:

مقیاس حمایت تحصیلی: مقیاس حمایت تحصیلی^۱ در سال ۲۰۰۵ توسط Sands and Plunkett ساخته شده و دارای ۲۴ گویه و ۴ خرده مقیاس، حمایت تحصیلی از جانب مادر (گویه‌های ۱ تا ۶)، حمایت تحصیلی از جانب پدر (گویه‌های ۷ تا ۱۲)، حمایت تحصیلی از جانب استاد (گویه‌های ۱۳ تا ۱۸) و حمایت تحصیلی از جانب هم‌سالان (گویه‌های ۱۹ تا ۲۴) است. مشارکت‌کنندگان می‌بایست در یک مقیاس لیکرت چهار درجه‌ای از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۴ (کاملاً موافقم)، پاسخ‌های خود را مشخص نمایند. هیچ‌یک از گویه‌ها به شکل معکوس نمره‌گذاری نمی‌شود. در پژوهش Hassannia and Sabzi (2020) روایی این مقیاس به شیوه تحلیل عاملی تاییدی مورد سنجش قرار گرفت، که در نتیجه آن، ساختار چهار عاملی این ابزار تایید شد. این پژوهشگران همچنین با گزارش مقدار ضرایب آلفای کرونباخ ۰/۸۴ برای حمایت تحصیلی از جانب مادر، ۰/۸۴ برای حمایت تحصیلی از جانب پدر، ۰/۸۶ برای حمایت تحصیلی از جانب استاد، ۰/۷۸ برای حمایت تحصیلی از جانب هم‌سالان و ۰/۸۶ برای کل مقیاس، پایایی این ابزار را مورد تایید قرار دادند. در پژوهش حاضر جهت بررسی روایی ابزار از تحلیل عاملی تاییدی بهره برده شد. محدوده بار عاملی گویه‌ها برای خرده‌مقیاس حمایت تحصیلی از جانب مادر بین ۰/۷۰ تا ۰/۸۷، حمایت تحصیلی از جانب پدر بین ۰/۷۵ تا ۰/۹۰، حمایت تحصیلی از جانب استاد بین ۰/۷۴ تا ۰/۸۶ و حمایت تحصیلی از جانب هم‌سالان بین ۰/۷۹ تا ۰/۹۱ بود. تمامی شاخص‌های نیکویی برازش مدل ($RMSEA = 0/05$ ، $TLI = 0/96$ ، $CFI = 0/97$ ، $IFI = 0/94$ ، $NFI = 0/91$ ، $GFI = 0/91$ ، $X^2/df = 1/79$ ، $PCLOSE = 0/60$) طبق ملاک Kline (2016)، در حد مطلوب بودند. همچنین جهت بررسی پایایی، از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد و ضرایب ۰/۸۹، ۰/۹۳، ۰/۹۱ و ۰/۹۳ به ترتیب برای خرده‌مقیاس‌های حمایت تحصیلی از جانب مادر، حمایت تحصیلی از جانب پدر، حمایت تحصیلی از جانب استاد و حمایت تحصیلی از جانب هم‌سالان به دست آمدند. مقدار این ضریب برای کل مقیاس برابر با ۰/۹۰ بود.

^۱. Academic Support Scale

مقیاس بهزیستی هیجانی: مقیاس بهزیستی هیجانی^۱ یک مقیاس فرعی از پرسش‌نامه ۴۵ گویه‌ای بهزیستی ذهنی Keyes and Magyar-Moe (2003) است و دارای ۱۲ گویه است که ۶ گویه نخست آن، عواطف مثبت یک ماه اخیر و ۶ گویه دوم، عواطف منفی یک ماه اخیر فرد را مورد سنجش قرار می‌دهد. مشارکت‌کنندگان باید در یک طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از ۱ (هیچ‌وقت) تا ۵ (تمام مدت)، به گویه‌ها پاسخ دهند. گویه‌های شماره ۷ تا ۱۲، به جز گویه شماره ۱۱ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند، به این ترتیب که به تمام مدت نمره ۱ و به هیچ‌وقت نمره ۵ اختصاص داده می‌شود. نمره کل این مقیاس از مجموع نمرات ۶ گویه اول و دوم به دست می‌آید.

Keyes and Magyar-Moe (2003)، از طریق تحلیل عاملی تاییدی، روایی این مقیاس را بررسی و تأیید کردند. Nikkhah (2019)، نیز روایی این مقیاس را از طریق تحلیل عاملی تاییدی، مورد سنجش و تأیید قرار داد و بارهای عاملی گویه‌ها را در بازه ۰/۳۳ تا ۰/۸۸ اعلام کرد. در مطالعه وی گویه شماره ۱۱، به دلیل بار عاملی کمتر از ۰/۳۰ از محاسبات حذف گردید. وی همچنین جهت سنجش پایایی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده کرد و میزان ضریب ۰/۸۹ برای عواطف منفی، ۰/۸۱ برای عواطف مثبت و ۰/۸۹ برای کل مقیاس گزارش کرد.

روایی این پرسش‌نامه در مطالعه پیش رو، به روش تحلیل عاملی تاییدی بررسی شد که محدوده بارهای عاملی، برای مولفه حضور عواطف مثبت و غیاب عواطف منفی مطلوب و به ترتیب بین ۰/۶۶ تا ۰/۹۰ و ۰/۶۳ تا ۰/۸۰ قرار داشت. شاخص‌های نیکویی برازش مدل ($RMSEA = 0/05$ ، $TLI = 0/98$ ، $CFI = 0/98$ ، $IFI = 0/98$ ، $NFI = 0/96$ ، $GFI = 0/90$ ، $PCLOSE = 0/40$) نیز با توجه به ملاک Kline (2016) در سطح مطلوبی قرار داشتند. جهت بررسی پایایی این مقیاس نیز روش آلفای کرونباخ مورد استفاده قرار گرفت، که ضرایب آلفای ۰/۹۰، ۰/۸۶ و ۰/۹۱ به ترتیب برای مولفه عواطف مثبت، عواطف منفی و کل مقیاس به دست آمدند. گفتنی است در مولفه عواطف منفی، گویه شماره ۱۱ به علت همبستگی ضعیف با نمره کل این خرده‌مقیاس و به منظور افزایش میزان ضریب آلفا، از محاسبات مربوط به پایایی حذف گردید.

مقیاس عزت‌نفس: مقیاس عزت‌نفس روزنبرگ^۲ توسط Rosenberg (1965) طراحی شده است که یک ابزار ساده، کوتاه، متناسب با هر گروه سنی و از پُرکاربردترین و معمول‌ترین مقیاس‌های مورد استفاده برای سنجش عزت‌نفس کلی افراد است. این پرسش‌نامه تک عاملی و دارای ۱۰ گویه است. ۵ گویه به شکل مثبت (گویه‌های شماره ۱، ۲، ۴، ۶ و ۷) و ۵ گویه دیگر به شکل منفی (گویه‌های شماره ۳، ۵، ۸، ۹ و ۱۰) و معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. پاسخ‌دهندگان به این مقیاس باید در یک طیف لیکرت ۴ درجه‌ای، از شدیداً مخالفم=۱ تا شدیداً موافقم=۴، به گویه‌ها پاسخ دهند. این طیف برای گویه‌های منفی به شکل معکوس، یعنی شدیداً مخالفم=۴ و شدیداً موافقم=۱ نمره‌گذاری می‌شود. دامنه نمرات افراد از ۱۰ تا ۴۰ متغیر خواهد بود که نمرات بالاتر نشان‌دهنده عزت‌نفس کلی بالاتر است. در پژوهش Thoma et al. (2021)، همسانی درونی بالا و ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۶ برای پایایی این مقیاس گزارش شد. Jalili (2017)، نیز به منظور احراز روایی این مقیاس از تحلیل عاملی تاییدی بهره گرفت و محدوده بارهای عاملی را از ۰/۵۱ تا ۰/۷۷ گزارش نمود. همچنین شاخص‌های نیکویی برازش را در حد مطلوب و به ترتیب برابر ۰/۷۶، ۰/۹۷، ۰/۹۳، ۰/۹۷، ۰/۹۸ و ۰/۰۵ برای شاخص‌های $RMSEA$ ، IFI ، CFI ، $AGFI$ ، GFI ، X^2/df عنوان نمود.

روایی این مقیاس در مطالعه حاضر، به روش تحلیل عاملی تاییدی بررسی شد که بارهای عاملی از ۰/۴۹ تا ۰/۸۰،

^۱. Subjective Well-Being Scale

^۲. Rosenberg Self-Esteem Scale

همچنین شاخص‌های برازش ($GFI = ۰/۹۸$, $NFI = ۰/۹۸$, $IFI = ۰/۹۹$, $CFI = ۰/۹۹$, $TLI = ۰/۹۹$, $RMSEA = ۰/۰۳$)، $PCLOSE = ۰/۹۴$, $X^2/df = ۱/۲۴$) حکایت از روایی مقیاس داشتند. همچنین جهت بررسی پایایی در پژوهش حاضر، ضریب آلفای کرونباخ مورد استفاده قرار گرفت که میزان آن برابر با $۰/۸۸$ به دست آمد که بیانگر پایایی مطلوب این مقیاس بود.

روش اجرا: پس از آماده شدن و طراحی پرسش‌نامه‌ها به شکل الکترونیکی و در بستر دیجی‌سروی^۱، با اخذ مجوز از مدیریت دانشگاه شیراز جهت توزیع پرسش‌نامه‌ها، لینک پرسش‌نامه به اتوماسیون آموزشی، پژوهشی و دانشجویی دانشگاه (رشته‌های مربوطه) یا گروه‌های درسی در پیام‌رسان واتساپ، برای دانشجویان، ارسال گردید. همچنین به‌طور مستقیم و از طریق برخی از اساتید و دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه شیراز، لینک پرسش‌نامه در کانال‌های تلگرامی، صفحات اینستاگرام و گروه‌های واتساپ مرتبط با آن‌ها (که همه اعضای آن را دانشجویان کارشناسی دانشگاه شیراز تشکیل می‌دادند) قرار داده شد. توضیحات لازم درباره هدف پژوهش، ضرورت همکاری صادقانه و چگونگی پاسخ‌گویی به سوالات در ابتدای پرسش‌نامه‌ها قید و تاکید گردید که اطلاعات به‌دست‌آمده با رعایت اصل امانت مورد بررسی قرار خواهند گرفت و لازم است هر فرد بدون مشورت با دیگران و به‌تنهایی پرسش‌نامه‌ها را پر کند. ضمن آن‌که نیازی به ذکر مشخصات فردی و محدودیت زمانی برای پاسخ‌گویی به سوالات، وجود نداشت.

جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها و کسب شاخص‌های آمار توصیفی، مانند میانگین، انحراف معیار و همچنین ضریب همبستگی پیرسون، نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۳ مورد استفاده قرار گرفت. همچنین به‌منظور آزمون فرضیه‌ها و مدل پژوهش، از آمار استنباطی و از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری و جهت تعیین معنی‌داری اثر واسطه‌ای از روش بوت‌استرپ، در نرم‌افزار AMOS نسخه ۲۶ بهره برده شد.

یافته‌ها

در آغاز این بخش یافته‌های توصیفی شامل میانگین و انحراف معیار و سپس ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش ارائه می‌شود و در انتها به نتایج حاصل از ارزیابی مدل ساختاری پژوهش پرداخته می‌شود. پیش از آنکه مدل مفهومی پژوهش مورد آزمون قرار بگیرد، مفروضه‌های مدل‌یابی معادلات ساختاری، شامل داده‌های از دست‌رفته، داده‌های پرت و نرمال بودن توزیع متغیرها مورد بررسی قرار گرفتند و آن‌طور که در ادامه آمده است، تمامی این مفروضه‌ها برقرار بودند و از این حیث مشکلی وجود نداشت.

داده‌های از دست‌رفته: از آنجاکه مشارکت‌کنندگان به پرسش‌نامه‌های مجازی پاسخ دادند، این امکان وجود داشت که پرسش‌نامه‌ها به‌شکلی تنظیم شوند که، پاسخ‌گویی به تمام سوالات یک پرسش‌نامه، شرط و پیش‌نیاز پاسخ‌گویی به سوالات پرسش‌نامه بعد و در نهایت ارسال آن قرار بگیرد. به همین دلیل مشارکت‌کنندگان به تمامی سوالات پاسخ دادند و هیچ داده از دست‌رفته‌ای وجود نداشت.

داده‌های پرت: جهت بررسی داده‌های پرت تک‌متغیری از نرم‌افزار SPSS و دستور explore استفاده شد، که نتایج حاکی از آن بودند که هیچ داده پرتی وجود ندارد. همچنین به‌منظور مشخص کردن داده‌های پرت چندمتغیری، از شاخص مهالانوبیس در نرم‌افزار AMOS استفاده شد که در نهایت ۴۱ مورد، که مقدار آن‌ها از $۰/۰۵$ کوچک‌تر بود (با توجه به

^۱. Digi Survey

شاخص P1) به‌عنوان موارد پرت شناسایی و از نمونه نهایی حذف شدند.

نرمال بودن توزیع متغیرها: به‌منظور بررسی نرمال بودن توزیع تک‌متغیری از دو شاخص کجی و کشیدگی استفاده شد که با توجه به نتایج، متغیرهای پژوهش به‌صورت نرمال توزیع شده و تفاوت معنی‌دار با توزیع نرمال نداشتند، چراکه در دامنه ۱- و ۱+ قرار داشتند (مقادیر شاخص‌های کجی و کشیدگی در جدول ۱ مشاهده می‌شوند). همچنین جهت بررسی نرمال بودن توزیع چندمتغیری، ضریب ماردیا در نرم‌افزار AMOS، ملاک سنجش قرار گرفت، که مقدار آن (۸/۵۲) براساس ملاک Bollen and Long (1993) نرمال بودن توزیع چندمتغیری را مورد تایید قرار داد.

جدول ۱. میانگین، انحراف معیار و شاخص‌های نرمال بودن متغیرهای پژوهش

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	کجی	خطای استاندارد	کشیدگی	خطای استاندارد
حمایت تحصیلی ازجانب مادر	۱۸/۸۵	۴/۰۴	-۰/۸۸	۰/۱۳	۰/۶۷	۰/۲۷
حمایت تحصیلی ازجانب پدر	۱۸/۴۶	۴/۷۶	-۰/۸۲	۰/۱۳	۰/۲۳	۰/۲۷
حمایت تحصیلی ازجانب استاد	۱۶/۱۶	۴/۳۵	-۰/۲۶	۰/۱۳	-۰/۱۶	۰/۲۷
حمایت تحصیلی ازجانب هم‌سالان	۱۷/۲۵	۴/۳۳	-۰/۳۸	۰/۱۳	-۰/۱۵	۰/۲۷
نمره کل حمایت تحصیلی	۷۰/۷۳	۱۱/۷۲	۰/۳۲	۰/۱۳	۰/۳۱	۰/۲۷
حضور عواطف مثبت	۱۸/۳۹	۴/۹۹	۰/۱۸	۰/۱۳	-۰/۱۶	۰/۲۷
غیاب عواطف منفی	۲۰/۵۱	۴/۶۷	۰/۳۴	۰/۱۳	-۰/۶۰	۰/۲۷
نمره کل بهزیستی هیجانی	۱۶	۸/۷۳	۰/۳۴	۰/۱۳	-۰/۲۱	۰/۲۷
نمره کل عزت‌نفس	۲۹/۴۳	۵/۴۴	-۰/۲۲	۰/۱۳	-۰/۲۱	۰/۲۷

جهت بررسی روابط میان متغیرهای پژوهش، ضریب همبستگی پیرسون مورد استفاده قرار گرفت، که نتایج آن به‌صورت ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش در جدول ۲ آورده شده است. براین‌اساس تنها حمایت تحصیلی ازجانب هم‌سالان با نمره کل بهزیستی هیجانی و غیاب عواطف منفی، فاقد همبستگی بود و میان سایر خرده‌مقیاس‌ها همبستگی معنی‌دار وجود داشت.

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹
۱- حمایت تحصیلی ازجانب مادر									
۲- حمایت تحصیلی ازجانب پدر	۰/۶۱**								
۳- حمایت تحصیلی ازجانب استاد	۰/۲۱**	۰/۱۸**							
۴- حمایت تحصیلی ازجانب هم‌سالان	۰/۱۲*	۰/۲۰**	۰/۲۳**	۱					
۵- حمایت تحصیلی (نمره کل)	۰/۷۱**	۰/۷۶**	۰/۶۰**	۰/۵۸**	۱				
۶- حضور عواطف مثبت	۰/۲۱**	۰/۲۰**	۰/۲۷**	۰/۱۱*	۰/۳۳**	۱			
۷- غیاب عواطف منفی	۰/۱۳*	۰/۱۴**	۰/۲۹**	۰/۰۷	۰/۲۴**	۰/۶۰**	۱		
۸- بهزیستی هیجانی (نمره کل)	۰/۱۹**	۰/۲۰**	۰/۳۱**	۰/۱۰	۰/۳۰**	۰/۹۰**	۰/۸۸**	۱	
۹- عزت‌نفس (نمره کل)	۰/۲۰**	۰/۲۰**	۰/۲۶**	۰/۱۱*	۰/۲۹**	۰/۴۴**	۰/۶۲**	۰/۵۹**	۱

* $P < 0.05$

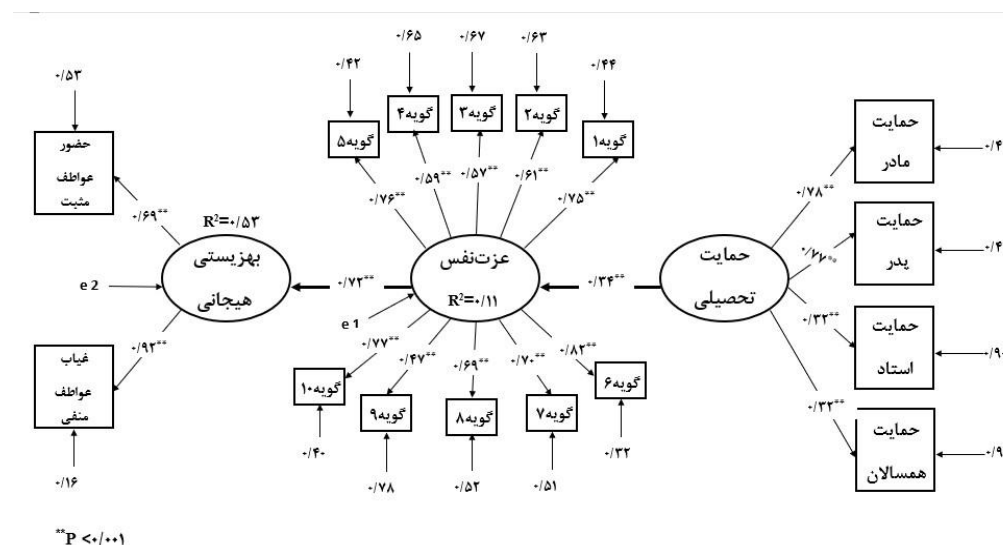
** $P < 0.01$

جدول ۲. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

در گام بعد، جهت بررسی مدل پیشنهادی پژوهش، روش مدل‌یابی معادلات ساختاری با بهره‌گیری از نرم‌افزار AMOS اجرا شد. در این راستا، ابتدا شاخص‌های برازش مدل مورد بررسی قرار گرفت که همگی این شاخص‌ها (۰/۰۵) $(X^2/df = 1/97, GFI = 0/92, NFI = 0/91, IFI = 0/95, CFI = 0/95, TLI = 0/94, PCLOSE = 0/15, RMSEA = 0/05)$ نشان‌دهنده برازش مطلوب مدل نهایی پژوهش بودند. مدل نهایی پژوهش در شکل ۲ نشان داده شده است. بعد از شاخص‌های برازش، اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل به‌دست آمدند که در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳. اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش در مدل نهایی

مسیر	اثر مستقیم	سطح معنی‌داری	اثر غیرمستقیم	سطح معنی‌داری	اثر کل
از حمایت تحصیلی به عزت‌نفس	۰/۳۴	۰/۰۰۱	---	---	۰/۳۴
از حمایت تحصیلی به بهزیستی هیجانی	---	---	۰/۲۱	۰/۰۰۱	۰/۲۱
از عزت‌نفس به بهزیستی هیجانی	۰/۷۲	۰/۰۰۱	---	---	۰/۷۲



شکل ۲. مدل نهایی پژوهش

نتایج حاصل از بررسی فرضیه اول پژوهش حاکی از آن بود که با ورود متغیر واسطه‌ای عزت‌نفس به مدل، ضریب مسیر حمایت تحصیلی به بهزیستی هیجانی غیرمعنی‌دار شده است ($\beta = -0/06, p = 0/360$)، که این وضعیت، نشان‌دهنده نقش واسطه‌گری کامل متغیر واسطه‌ای است. بررسی‌ها در ارتباط با فرضیه دوم (جدول ۳) نشان داد که حمایت تحصیلی به‌صورت مثبت و معنی‌دار با عزت‌نفس رابطه دارد ($\beta = 0/34, p < 0/001$). همچنین سومین فرضیه پژوهش عبارت از اثر مستقیم و مثبت عزت‌نفس بر بهزیستی هیجانی بود که تحلیل‌های صورت‌گرفته (جدول ۳) این فرضیه را مورد تایید

قرار دادند ($\beta = ۰/۷۲$ ، $p < ۰/۰۰۱$).

و در آخر فرضیه چهارم پژوهش بدین قرار بود: حمایت تحصیلی با واسطه‌گری عزت‌نفس اثر مثبت بر بهزیستی هیجانی دارد، که ضریب غیرمستقیم ($\beta = ۰/۲۱$ ، $p < ۰/۰۰۱$) حاکی از اثر مثبت و غیرمستقیم حمایت تحصیلی بر بهزیستی هیجانی از مسیر عزت‌نفس بود (جدول ۳). در واقع حمایت تحصیلی با ارتقای سطح عزت‌نفس منجر به بهبود بهزیستی هیجانی دانشجویان می‌شود، بنابراین عزت‌نفس نقش واسطه‌گری بین متغیرهای برون‌زاد و درون‌زاد مدل، یعنی حمایت تحصیلی و بهزیستی هیجانی ایفا می‌کند و فرضیه چهارم پژوهش نیز مورد تایید قرار می‌گیرد. در نهایت باید گفت که ۵۳ درصد از واریانس بهزیستی هیجانی توسط متغیرهای مدل تبیین گردید.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی مدل علی رابطه حمایت تحصیلی با بهزیستی هیجانی و با واسطه‌گری عزت‌نفس بود. در این راستا، اولین فرضیه پژوهش این بود، که حمایت تحصیلی با بهزیستی هیجانی از رابطه مثبت و مستقیمی برخوردار است، که نتایج نشان دادند که باوجود رابطه مثبت و معنی‌دار بین این دو متغیر در ماتریس همبستگی، با ورود متغیر واسطه‌ای در مدل، این رابطه از بین رفت و ضریب مسیر مستقیم این دو متغیر معنی‌دار نگردید. این یافته مغایر با نتایج پژوهش‌های Pössel et al. (2013)، Roy and Giraldo-García (2018) و Sax and Weintraub (2014) است که در آن‌ها به‌طور کلی نشان داده شده است که حمایت تحصیلی از رابطه مثبت با بهزیستی هیجانی برخوردار است. در تبیین این یافته باید گفت که علت آن، ورود متغیر واسطه‌ای به مدل است. وجود متغیر واسطه‌ای می‌تواند روابط میان متغیرهای برون‌زا و درون‌زا را تحت‌تاثیر قرار داده و رابطه بین آن‌ها را کاهش دهد و حتی موجب غیرمعنی‌داری مسیر مستقیم متغیرها از برون‌زا به درون‌زا شود (MacKinnon, 2008). ازاین‌رو، عدم معنی‌داری رابطه میان حمایت تحصیلی و بهزیستی هیجانی باوجود متغیر واسطه (عزت‌نفس) قابل تبیین و مطابق با اهداف تدوین مدل است مبنی بر اینکه متغیر برون‌زا از طریق متغیر واسطه‌ای می‌تواند متغیر درون‌زا را تحت‌تاثیر قرار دهد. در این پژوهش، نقش واسطه‌گری عزت‌نفس به‌صورت کامل بوده است.

اما نتیجه به‌دست آمده از پژوهش حاضر، تنها مشابه با یافته Abu Talibi et al. (2018)، مبنی بر عدم معنی‌داری رابطه حمایت از جانب معلم و بهزیستی ذهنی است. معنی‌دار نشدن رابطه حمایت تحصیلی با بهزیستی هیجانی را می‌توان این‌گونه تبیین نمود، که حمایت‌های صورت‌گرفته از دانشجویان یا آنقدر کافی نبوده‌اند، که بتوانند بر هیجانات آن‌ها تاثیر مثبت بر جای گذارند و بهزیستی هیجانی‌شان را ارتقا دهند و یا از لحاظ عملکرد، به‌شکلی نبوده‌اند که بتوانند دارای اثر مثبت و افزایش‌دهنده بر بهزیستی هیجانی باشند. کاهش روابط اجتماعی با منابع حمایتی در شرایط اجرای پژوهش، که ناشی از همه‌گیری بیماری کووید-۱۹ و اقتضائات آموزشی متناسب با آن (آموزش برخط) بوده است، می‌تواند علت دستیابی به این نتیجه باشد. ازطرفی گفته می‌شود، اگر حمایت به‌عمل آمده از فراگیر محدودکننده استقلال و اراده او باشد، دیگر دارای اثر مثبت نخواهد بود. ازاین‌رو، به نظر می‌رسد، حمایت تحصیلی به‌عمل آمده از دانشجویان تشکیل‌دهنده نمونه این پژوهش، به‌شکلی نبوده است که بتواند هیجانات مثبت را تقویت نموده و هیجانات منفی آن‌ها را کاهش دهد.

افزون بر موارد گفته شده، یافته پژوهش را با در نظر گرفتن هریک از ابعاد حمایت تحصیلی نیز می‌توان مورد بحث و بررسی قرار داد. در این راستا، در مورد عدم رابطه معنی‌دار حمایت از جانب پدر و مادر با بهزیستی هیجانی می‌توان چنین گفت، که فراهم آوردن انواع حمایت تحصیلی از جانب پدر و مادر تا زمانی موجب بهبود بهزیستی هیجانی می‌شود که استقلال فرزندان را محدود نکرده و به دخالت و کنترل بیش از حد در امور آن‌ها منجر نشوند، در واقع چنانچه حس استقلال فراگیر تقویت شود و با اراده آزاد دست به تجربه بزند، عواطف و احساسات مثبت ایجاد و تقویت می‌شود و عواطف منفی کاهش پیدا می‌کند (Keyes, 2004). اما به عکس، حمایت‌هایی که استقلال دانشجو را با محدودیت روبرو کنند بیش و پیش از هر نفعی، زیان‌بار خواهند بود (Overall et al., 2011). برطبق گفته Sax and Weintraub (2014)، بهزیستی هیجانی برای دانشجویانی تقویت خواهد شد که والدین خود را حمایتگر و یاری‌دهنده و البته غیرمزامح می‌بینند.

در تبیین معنی‌دار نشدن رابطه حمایت تحصیلی از جانب معلم و هم سالان با بهزیستی هیجانی نیز می‌توان چنین استدلال نمود: شیوع بیماری کووید-۱۹ و سپری کردن پیک‌های متعدد این بیماری، تاثیر گسترده‌ای بر حوزه‌ها و شرایط مختلف زندگی به خصوص حوزه آموزش و تحصیل گذاشته است و شاید بتوان ادعا کرد که بیشترین تغییر و تحول در این زمینه به وجود آمده است (Ali, 2020). آموزش برخط، دارای محاسن و معایب خاص خود بوده و هست، اما آن‌چه قصد پرداختن به آن را داریم و به زعم ما اثرگذارترین عامل دستیابی به نتایج این پژوهش بود، مربوط به معایب این شیوه تدریس است، که همانا از بین رفتن ارتباط متقابل و دوسویه بین استاد و دانشجو و همچنین ارتباط دانشجویان با هم‌کلاسی‌ها و دوستان خود است (Rastegar, 2020). تمامی آن‌چه که به عنوان محاسن شیوه حضوری آموزش از آن نام برده می‌شود، در شیوه آموزش مجازی به نوعی تحت الشعاع قرار می‌گیرد. تمرکز پایین، حواس‌پرتی، قطع و وصل دائمی اینترنت و حجم بالای تکالیف و آزمون‌های درسی و عدم دریافت حمایت کافی از جانب اساتید، از معایب یادگیری برخط محسوب می‌شود (Maqableh & Alia, 2021). در این شیوه، این‌که دانشجو در طول زمان کلاس مشغول به چه کاری باشد، کاملاً نامعلوم است. این بی‌تفاوتی نسبت به کلاس درس از طرف دانشجو و محرومیت از ارتباط موثر با استاد، موجب عقب افتادن از واحدهای درسی می‌شود (Halstead et al., 2013). مجموع این عوامل و شرایط سبب می‌شود فراگیر اضطراب زیادی را تحمل کرده و از عملکرد خود ناامید شود، که به نوبه خود می‌تواند منجر به افت بهزیستی هیجانی در او شود (Hasan & Bao, 2020). این درحالی است که در حالت عادی، حمایت از جانب معلم و استاد برای دانشجویان از اهمیت فوق‌العاده‌ای برخوردار است و در مواردی حتی می‌تواند جایگزینی برای حمایت ناکافی والدین باشد (Brooks et al., 2012). همچنین در مواقع اضطراب‌آور و در رویدادهای منفی و استرس‌زا، حمایت هیجانی معلم/استاد بسیار مفید و اثرگذار خواهد بود (Pössel et al., 2013). اما در شرایط انجام این پژوهش، درحالی‌که دانشجویان به دلیل بیماری کووید-۱۹ و ابتلای عضوی از خانواده، دوستان، اقوام و یا هم‌وطنان خود به آن و یا مرگ به سبب آن، سطح بالایی از استرس و اضطراب را تجربه می‌کنند (Alizadeh Fard & Saffarinia, 2020)، و عواطف منفی افزایش یافته و عواطف مثبت کاهش یافته‌ای دارند (Yang & Ma, 2020)، بنابر مطالعات صورت گرفته و گزارش خود دانشجویان، از حمایت اساتید و دانشکده و ارتباط کافی با آن‌ها، محروم هستند (Alizadeh Fard & Saffarinia, 2020; Maqableh & Alia, 2021).

حمایت هم‌سالان نیز به‌دلایلی که در بالا اشاره شد (شیوع بیماری کووید-۱۹ و تعطیلی دانشگاه‌ها و کاهش ارتباطات چهره‌به‌چهره) دستخوش تغییر و تحولات بسیار زیاد و در نهایت دچار ضعف و کاهش شده است (Wang et al., 2020) و عملکرد این حمایت‌ها از جانب هم‌سالان تا حد بسیار زیادی کاهش یافته است.

دومین فرضیه پژوهش مبنی بر رابطه مثبت و مستقیم حمایت تحصیلی با عزت‌نفس بود، که نتایج پژوهش حاضر مویید این فرضیه بود. یافته‌های به‌دست‌آمده از آزمون این فرضیه هم‌سو با نتایج مطالعات پیشین (Akin & Radford, 2013; Tian et al., 2013; Simpkins et al., 2015; Ghorbani & Fouladchang, 2018) است که رابطه مثبت بین حمایت تحصیلی و عزت‌نفس را گزارش داده‌اند.

در تبیین نتایج به‌دست آمده می‌توان چنین استدلال نمود، که میزان حمایت تحصیلی فراهم‌شده، هر اندازه که باشد و حتی تحت‌تأثیر عواملی، کاهش یافته و از عملکرد بهینه خود خارج شده باشد، باز هم در رابطه با عزت‌نفس اثرگذاری مثبت خواهد داشت، چراکه از طریق توجه و اهمیتی که به دانشجو می‌شود، می‌تواند حس ارزشمندی را در وجود او ایجاد نموده و در نتیجه افزایش سطح عزت‌نفس را به دنبال داشته باشد. از این‌رو، در تبیین این یافته باید تصریح کرد، با وجود اینکه امکان دارد حمایت تحصیلی والدین از فرزندان بیشتر شکل کنترل و دخالت در امور آن‌ها را به خود گرفته باشد و در کوتاه مدت هیجانات منفی ایجاد کند و هیجانات مثبت را کاهش دهد و بنابراین موجب ارتقای بهزیستی هیجانی فرزندان نشود، اما در طولانی‌مدت، این حمایت‌ها به‌هرصورتی هم که باشند، در رابطه با عزت‌نفس به‌گونه دیگری عمل می‌کنند. زمانی که والدین به تحصیلات فرزند خود اهمیت می‌دهند و زمانی را برای پیگیری امور درسی او اختصاص می‌دهند، در واقع این حس را به او منتقل می‌کنند که برای پدر و مادر خود ارزشمند است و به وی اهمیت داده می‌شود (Reeve, 2012). انتقال همین احساس ارزشمند بودن، موجب بهبود و افزایش سطح عزت‌نفس و ایجاد باور به توانایی‌ها و قابلیت‌ها در فرزند می‌شود (Gittins & Hunt, 2019; Reeve, 2012)، چراکه عزت‌نفس، در واقع تفسیری است که فرد از ارزش و توانمندی خود دارد (Marsh & O'Mara, 2008). بنابراین هرچه فرد از سطوح بالاتر حمایت تحصیلی از جانب والدین برخوردار باشد، از عزت‌نفس بالاتری نیز برخوردار خواهد بود (Tian et al., 2013). این حمایت‌ها، فراگیر را در مدیریت احساسات منفی و حفظ عزت‌نفس مثبت خود یاری می‌دهد (Terras et al., 2009). همچنین ارتباطات با معلم از جمله عوامل تعیین‌کننده در ایجاد عزت‌نفس در فراگیران است (Akin & Radford, 2018). رفتارهای مثبت معلم/استاد از طریق اعتباربخشی و ایجاد احساسات مثبت، همچون حس ارزشمندی، در دانشجویان سبب ارتقای سطح عزت‌نفس آن‌ها می‌شود (Schrodt et al., 2009). به‌علاوه دریافت احترام و برخورداری از حمایت، از جانب دوستان و هم‌سالان، از جمله عواملی است که مطابق با نظریه جامعه‌سنجی (مبنی بر نقش پذیرش از جانب دیگران مهم در ایجاد و بهبود عزت‌نفس) به‌عنوان یک نیاز بنیادی، موجب افزایش میزان عزت‌نفس فراگیران می‌شود (Leary et al., 2006). هم‌سالان، همکلاسی‌ها و دوستان، هم به شکل غیرمستقیم (مثل پذیرش در گروه‌ها و روابط دوستانه و کلاسی) و هم به شکل مستقیم (مثل اجرای حمایت اعتباری) موجبات بالاتر رفتن سطح عزت‌نفس یکدیگر را فراهم می‌آورند. هرچند با توجه به شرایط پیش‌آمده در زمان پژوهش و کمبود و کاهش انواع حمایت‌ها از جانب هم‌سالان و اساتید، شاید بتوان گفت که در واقع درک حس ارزشمند بودن برای این دو گروه، از روابط گذشته، سبب ارتقای حس ارزشمندی و عزت‌نفس شده است.

رابطه مثبت و مستقیم عزت‌نفس با بهزیستی هیجانی، سومین فرضیه پژوهش حاضر بود که نتایج به‌دست‌آمده آن را به تأیید رساندند. این نتیجه هم‌سو با یافته‌های پژوهشگرانی همچون Shim et al. (2013) است، که در آن رابطه مثبت

میان عزت نفس و بهزیستی هیجانی گزارش شده است. همچنین این نتیجه مشابه نتایج به دست آمده توسط Wang et al. (2017)، Fang et al. (2016) و Yu et al. (2019) مبنی بر رابطه مثبت و مستقیم عزت نفس با بهزیستی روان‌شناختی و بهزیستی ذهنی است.

اما در تبیین رابطه مثبت و مستقیم عزت نفس با بهزیستی هیجانی می‌توان چنین گفت: همان‌طور که پیش از این و در پژوهش‌های دیگر هم به اثبات رسیده بود، بهزیستی هیجانی از عوامل متفاوتی از جمله عزت نفس، تاثیر می‌پذیرد. فردی که از سطح بالای عزت نفس برخوردار است به دلیل حس مثبتی که نسبت به خود و توانمندی‌هایش دارد بیشتر احتمال دارد که از عواطف و هیجان‌های مثبت برخوردار و میزان هیجان‌های منفی در او کم و یا قابل کنترل باشد، چراکه میزان اضطراب در چنین افرادی کاهش پیدا کرده (Zeigler-Hill, 2013) و در واقع به مهارت غلبه بر اضطراب و استرس مجهز می‌شوند (Ranjbar et al., 2014). به‌طور کلی ارزیابی صورت گرفته، توسط فردی که عزت نفس بالاتری دارد، از عملکرد خود، تقریباً در تمامی جنبه‌ها مثبت است، چراکه عزت نفس، عاملی است که موجب تفاوت سطح ارزیابی افراد از خود، شیوه‌های تفکر و تجارب احساسی می‌شود (Campbell et al., 2002). این احساس مثبت نسبت به خود، پیامدهای مثبتی برای سلامتی و بهزیستی دارد (Zeigler-Hill, 2013). عکس این قضیه نیز صادق است، به این معنا، که هرچه عزت نفس در سطح پایین‌تری قرار داشته باشد، مشکلات و ناراحتی‌های بیشتری را نیز به دنبال خواهد داشت (Ciarrochi et al., 2007) و از آنجاکه عزت نفس مانند سدی محکم در مقابل هیجان‌ها و عواطف منفی عمل می‌کند، می‌تواند از اثرات منفی چنین تجربیاتی بر سلامتی و بهزیستی بکاهد. این فرایند، به همراه هیجان‌ها مثبت و تعدیل شده منشأ یافته از عزت نفس بالا، موجب بهبود و ارتقای بهزیستی هیجانی می‌شود (Shim et al., 2013).

فرضیه چهارم پژوهش انتظار داشت که عزت نفس در رابطه حمایت تحصیلی با بهزیستی هیجانی، نقش واسطه‌گری داشته باشد، که نتایج به دست آمده از محاسبات، بر این انتظار صحت گذاشته و این فرضیه را مورد تایید قرار دادند، که حمایت تحصیلی به شکل غیرمستقیم و به واسطه عزت نفس می‌تواند بر بهزیستی هیجانی دانشجویان اثر گذاشته و آن را بهبود ببخشد. عزت نفس در این رابطه نقش واسطه‌گری کامل را ایفا می‌نماید.

درخصوص تایید نقش واسطه‌گری عزت نفس در رابطه بین حمایت تحصیلی و بهزیستی هیجانی در این پژوهش، باید گفت، براساس مطالعات، عزت نفس فرزندان در ارتباط با والدینشان شکل می‌گیرد (Birkeland et al., 2012) و از طرفی والدین حمایت‌کننده، از فرزندان با سطوح بالاتر عزت نفس برخوردارند (Gittins & Hunt, 2019). درک حمایت والدین، باعث می‌شود فرد به اهمیت عملکرد و موفقیت تحصیلی خود پی ببرد، امید در او تقویت شود، جهت مقابله با ناسازگاری‌ها مصمم‌تر شود و تلاش بیشتری نماید (Samani & Ja'fari, 2011). فراهم آوردن حمایت‌های تحصیلی مختلف از جانب والدین، مانند حمایت شناختی و هیجانی، بر عزت نفس دانشجو، به واسطه ایجاد حس ارزشمندی و مورد حمایت واقع شدن، تاثیر مثبتی داشته و فرد به دلیل تفسیر محبت، حمایت و احترام از جانب والدین خود، عزت نفس بالا و مثبتی پیدا کرده و احساس امنیت می‌کند (Pope et al., 2007/1385) و در نتیجه این مسئله موجبات افزایش بهزیستی هیجانی او را فراهم می‌آورد.

اساساً تعامل با دوستان و هم‌سالان در شکل‌گیری و بهبود عزت نفس اجتماعی نقش عمده‌ای دارد (Harter, 2012). اگر بازخوردهای حاصل شده از این تعاملات از جانب دوستان مثبت باشد، موجب ارتقای عزت نفس فرد شده (Greitemeyer et al., 2014) و اگر بازخوردهای دریافتی منفی باشد، در جهت عکس عمل کرده و عزت نفس را کاهش می‌دهد (Thomaes et al., 2010). از این حیث گفته شده است، چنانچه دیگران ارزش و احترامی برای فرد قائل

نباشند، فرد نیز احترام و ارزشی برای خود قائل نمی‌شود و اعتماد به نفس نخواهد داشت (Schultz & Schultz, 2013/1393). کوپر اسمیت نیز عزت‌نفس را حاصل جمع ارزیابی به عمل آمده فرد از خودش و از طرف پدر و مادر، دوستان و معلمان می‌داند (Ganji, 2010). به همین دلیل است که درک حمایت‌های تحصیلی صورت گرفته از جانب استاد و هم‌سالان به عنوان عاملی دیگر، می‌تواند با افزایش میزان عزت‌نفس در فراگیران و از طریق افزایش هیجانات و عواطف مثبت در آن‌ها، موجب بهبود و ارتقای بهزیستی هیجانی شود. بنابراین بسیار منطقی به نظر می‌رسد که حمایت تحصیلی از این طریق، با ارتقای سطح عزت‌نفس دانشجویان و به شکل غیرمستقیم، بتواند منجر به بهبود بهزیستی هیجانی شود و از آنجاکه از یک دیدگاه، بهزیستی هیجانی، کیفیتی است که از ارتباطات با سایر افراد درک می‌شود (Keyes, 1998)، با درک ارزشمندی خود در ارتباطات صورت گرفته و در نتیجه آن، ارتقای عزت‌نفس، بهزیستی هیجانی نیز پرورش یابد. چراکه دانشجویانی که از عزت‌نفس بالاتری برخوردارند، هیجانات مثبت بیشتر (همچون شادمانی و عشق) و هیجانات منفی (از قبیل ناراحتی، ترس و شرمندگی) پایین‌تری را تجربه و گزارش می‌کنند (Shim et al., 2013).

از جنبه نظری، این پژوهش با به آزمون گذاشتن مدل پژوهش، به اهمیت تاثیر عوامل محیطی و فردی در تبیین بهزیستی هیجانی پرداخت. بررسی نقش واسطه‌ای عزت‌نفس، دریچه‌ای جدید به روی پژوهش‌های مربوط به حمایت تحصیلی و بهزیستی هیجانی گشود.

اما از جنبه عملی، با توجه به نقش عزت‌نفس در بهبود بهزیستی هیجانی، برگزاری جلسات مشاوره و راهنمایی توسط مراکز مشاوره و یا متخصصین مشاور در دانشگاه‌ها، جهت آشنایی دانشجویان با موانع رشد عزت‌نفس خود و همچنین ارائه راهکارهای افزایش عزت‌نفس، متناسب با نیاز هر فرد، و همچنین آموزش چگونگی و نحوه صحیح فراهم آوردن انواع حمایت‌ها برای دانشجویان به والدین، به عنوان عاملی که در ارتقای عزت‌نفس فرزندان نقش مثبتی ایفا می‌کند، از طریق برگزاری کارگاه‌های آموزشی، نافع و عملی به نظر می‌رسد. به دلیل فقدان ارتباط مناسب میان دانشجو و استاد در شیوه آموزش مجازی، اساتید و معلمان می‌توانند با به کارگیری روش‌های خلاقانه در تدریس مجازی و همچنین استفاده از مشوق‌های کلامی، کمبود این عنصر پُراهمیت را جبران نمایند.

از جمله محدودیت‌هایی که در راه اجرای این مطالعه وجود داشت این بود که از آنجاکه امکان کنترل متغیرهای مداخله‌کننده و مزاحم، همچون وضعیت اقتصادی، سن، جنسیت، رشته تحصیلی، نوع دانشگاه (آزاد، غیرانتفاعی، پیام‌نور) و شیوع بیماری کووید-۱۹ وجود نداشت، تاثیر احتمالی این متغیرها بر روی نتایج قابل انکار نیست. بنابراین اجرای این پژوهش به تفکیک این عوامل و متغیرها خالی از لطف نیست. به علاوه همان‌طور که قبلاً هم اشاره شد به دلیل تعطیلی دانشگاه‌ها و مراکز علمی، به دلیل شیوع بیماری کووید-۱۹، استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی جهت انتخاب نمونه میسر نشد و به ناچار، روش نمونه‌گیری در دسترس مورد استفاده قرار گرفت. اجرای دوباره این پژوهش اکنون، در شرایط عادی و پس از پایان همه‌گیری بیماری کووید-۱۹ و بازگشت آموزش‌ها به روال عادی، به خصوص جهت بررسی مجدد نقش حمایت تحصیلی اساتید و هم‌سالان، به شدت توصیه می‌گردد. همچنین این مطالعه تنها بر روی دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه شیراز صورت پذیرفت و امکان بررسی هم‌زمان سایر گروه‌های سنی و دوره‌های تحصیلی وجود نداشت، از این رو، انجام این پژوهش بر روی گروه‌های دیگر همچون دانشجویان دوره کارشناسی ارشد و دکتری توصیه می‌گردد.

References

- Abu Talibi, F., Khamesan, A., & Rastgoumoghadam, M. (2018). The relationship between perceived social support with subjective well-being and academic achievement of female pre-university students. *Educational Psychology*, 14(48), 147-168. <https://doi.org/10.22054/jep.2018.17094.1599> [In Persian]
- Agha-Bagheri, H., Mohammad-Khani, P., Emrani, S., & Farahmand, V. (2012). The efficacy of mindfulness-based cognitive therapy group on the increase of subjective well-being and hope in patients with multiple sclerosis. *Journal of Clinical Psychology*, 4(13), 23-31. <https://doi.org/10.22075/jcp.2017.2076> [In Persian]
- Akin, I., & Radford, L. (2018). Exploring the development of student' self-esteem and resilience in urban schools. *Contemporary Issues in Education Research (CIER)*, 11, 17-24. <https://doi.org/10.19030/cier.v11i1.10118>
- Alfaro, E. C., & Umaña-Taylor, A. J. (2015). The longitudinal relation between academic support and Latino adolescents' academic motivation. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 37(3), 319-341. <https://doi.org/10.1177/0739986315586565>
- Ali, W. (2020). Online and remote learning in higher education institutes: A necessity in light of COVID-19 pandemic. *Higher Education Studies*, 10(3), 1-16. <https://doi.org/10.5539/hes.v10n3p16>
- Alizadeh Fard, S., & Saffarinia, M. (2020). The prediction of mental health based on the anxiety and the social cohesion that caused by Coronavirus. *Social Psychology Research*, 9(36), 129-141. [In Persian]
- Azadi Dehbidi, F., & Fouladchang, M. (2019). Causal model of academic engagement: The role of academic support and academic self-regulation. *Journal of Instruction and Evaluation*, 12(47), 159-183. [In Persian]
- Banaag, R. A., Sumodevilla, J. L. C., & Potane, J. D. (2024). Factors affecting student drop-out behavior: A systematic review. *International Journal of Educational Management and Innovation*, 5(1), 53-70. <https://doi.org/10.12928/ijemi.v5i1.9396>
- Barnet-Lopez, S., Pérez-Testor, S., Cabedo-Sanromà, J., Oviedo, G. R., & Guerra-Balic, M. (2016). Dance/Movement Therapy and emotional well-being for adults with Intellectual Disabilities. *The Arts in Psychotherapy*, 51, 10-16. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2016.08.002>
- Birkeland, M. S., Melkevik, O., Holsen, I., & Wold, B. (2012). Trajectories of global self-esteem development during adolescence. *Journal of Adolescence*, 35(1), 43-54. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.06.006>
- Bolic Baric, V. B., Hellberg, K., Kjellberg, A., & Hemmingsson, H. (2016). Support for learning goes beyond academic support: Voices of students with Asperger's disorder and attention deficit hyperactivity disorder. *Autism*, 20(2), 183-195. <https://doi.org/10.1177/1362361315574582>
- Bollen, K. A., & Long, J. S. (1993). *Testing structural equation models*. Newbury Park: Sage Publication.
- Brooks, F. M., Magnusson, J., Spencer, N., & Morgan, A. (2012). Adolescent multiple risk behavior: An asset approach to the role of family, school and community. *Journal of Public Health*, 34(1), 48-56. <https://doi.org/10.1093/pubmed/fds001>
- Burrus, J., Betancourt, A., Holtzman, S., Minsky, J., Maccann, C., & Roberts, R. D. (2012). Emotional intelligence relates to well-being: Evidence from the situational judgment test of emotional management. *Applied-Psychology: Health and Well-Being*, 4(2), 151-166. <https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2012.01066.x>
- Campbell, W. K., Rudich, E. A., & Sedikides, C. (2002). Narcissism, self-esteem, and the positivity of self-views: Two portraits of self-love. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(3), 358-368. <https://doi.org/10.1177/0146167202286007>
- Ciarrochi, J., Heaven, P. C. L., & Davies, F. (2007). The impact of hope, self-esteem, and attributional style on adolescents' school grades and emotional well-being: A longitudinal study. *Journal of Research in Personality*, 41(6), 1161-1178. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2007.02.001>
- Collin, P., Karatzias, T., Power, K., Howard, R., Grierson, D., & Yellowlees, A. (2016). Multi-dimensional self-esteem and magnitude of change in the treatment of anorexia nervosa. *Psychiatry Research*, 237, 175-181. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2016.01.046>
- Dehghani, M., & Azizian Kohan, N. (2020). The role of sport participation motivation and academic support in predicting academic vitality in students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 9(3), 52-76. <https://doi.org/10.22098/jld.2020.921> [In Persian]
- Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R. E. (2003). Personality, culture and subjective wellbeing: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology*, 54, 403-425. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.54.101601.145056>
- Diener, E., Oishi, S., & Tay, L. (2018). Advances in subjective well-being research. *National Human Behavior*, 2(4), 253-260. <https://doi.org/10.1038/s41562-018-0307-6>

- Dol, K. S. (2019). Effects of a yoga nidra on the life stress and self-esteem in university students. *Complementary Therapies in Clinical Practice*, 35, 232-236. <https://doi.org/10.1016/j.ctcp.2019.03.004>
- Fang, L., Sun, R. C. F., & Yuen, M. (2016). Acculturation, economic stress, social relationships and school satisfaction among migrant children in urban China. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 17(2), 507-531. <https://doi.org/10.1007/s10902-014-9604-6>
- Feyzi, Sh. (2017). *The comparison of dimensions of well-being and meaning-seeking in addicted and non-addicted people* (Master's thesis). Alzahra University, Tehran. Iran. [In Persian]
- Finez, L., & Sherman, D. K. (2012). Train in vain: The role of the self in claimed self-handicapping strategies. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 34, 600-620. <https://doi.org/10.1123/jsep.34.5.600>
- Ganji, H. (2010). General psychology. Tehran: Salavan publications. [In Persian]
- Ghorbani, R., & Fouladchang, M. (2015). The relation of self-regulation and communal mastery to psychological well-being. *Research in School and Virtual Learning*, 2(8), 31-42. [In Persian]
- Gittins, C. B., & Hunt, C. (2019). Parental behavioral control in adolescence: How does it affect self-esteem and self-criticism? *Journal of Adolescence*, 73, 26-35. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.03.004>
- Green, J. G., McLaughlin K. A., & Berglund, P. A., Gruber, M. J., Sampson, N. A., Alan M. Zaslavsky, A. M., & Kessler, R. C. (2010). Childhood adversities and adult psychiatric disorders in the national comorbidity survey replication I: Associations with first onset of DSM-IV disorders. *Archives General Psychiatry*, 67(2), 113-123. <https://doi.org/10.1001/archgenpsychiatry.2009.186>
- Greitemeyer, T., Mügge, D. O., & Bollermann, I. (2014). Having responsive Facebook friends affects the satisfaction of psychological needs more than having many Facebook friends. *Basic and Applied Social Psychology*, 36(3), 252-258. <https://doi.org/10.1080/01973533.2014.900619>
- Halstead, M. E., McAvoy, K., Devore, C. D., Carl, R., Lee, M., Logan, K.; Council on Sports Medicine and Fitness; Council on School Health. (2013). Returning to learning following a concussion. *Pediatrics*, 132(5), 948-957. <https://doi.org/10.1542/peds.2013-2867>
- Harter, S. (2012). *The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations*. New York, NJ: Guilford.
- Hasan, N., & Bao, Y. (2020). Impact of “e-Learning crack-up” perception on psychological distress among college students during COVID-19 pandemic: A mediating role of “fear of academic year loss”. *Children and Youth Services Review*, 118, 105355. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105355>
- Hassannia, S., & Sabzi, N. (2020). Casual explanation of academic engagement based on academic support and students' psychological capital. *Studies in Learning & Instruction*, 12(1), 30-52. <https://doi.org/10.22099/JSLI.2020.5781> [In Persian]
- Houle, N. M. (2013). *Academic suspension and student adjustment: how students make meaning of their experiences* (Doctoral dissertation). College of Professional Studies, Northeastern University Boston, Massachusetts.
- Iivari, N., Sharma, S., & Ventä-Olkkonen, L. (2020). Digital transformation of everyday life - How COVID-19 pandemic transformed the basic education of the young generation and why information management research should care? *International Journal of Information Management*, 55, 102183. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2020.102183>
- Jalili, A. (2017). *Development an explanatory model of academic hope based on social capital self-esteem of elite athlete students*. (Doctoral dissertation). Allameh Tabataba'i University. [In Persian]
- Keyes, C. L. M. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, 61(2), 121-140. <https://doi.org/10.2307/2787065>
- Keyes, C. L. M. (2004). The nexus of cardiovascular disease and depression revisited: The complete mental perspective and the moderating role of age and gender. *Ageing and Mental Health*, 8(3), 266-274. <https://doi.org/10.1080/13607860410001669804>
- Keyes, C. L. M., & Magyar-Moe, J. L. (2003). The measurement and utility of adult subjective well-being. In S. J. Lopez, & C. R. Snyder (Eds.), *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures*. Washington (pp. 411-425). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10612-026>
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th Ed.), New York: The Guilford Press.
- Kuster, F., Orth, U., & Meier, L. L. (2013). High self-esteem prospectively predicts better work conditions and outcomes. *Social Psychological and Personality Science*, 4(6), 668-675. <https://doi.org/10.1177/1948550613479806>
- Leary, M. R., Twenge, J. M., & Quinlivan, E. (2006). Interpersonal rejection as a determinant of anger and aggression. *Personality and Social Psychology Review*, 10(2), 111-132.

- https://doi.org/10.1207/s15327957pspr1002_2
- Lex, C., Bänzner, E., & Meyer, T. D. (2017). Does stress play a significant role in bipolar disorder? A meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 208, 298-308. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2016.08.057>
- Longo Y. (2015). The simple structure of positive affect. *Social Indicators Research*, 124(1), 183-198. <https://doi.org/10.1007/s11205-014-0776-6>
- MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E. R., Double, K. S., Bucich, M., & Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 146(2), 150-186. <https://doi.org/10.1037/bul0000219>
- MacKinnon, D. P. (2008). *Introduction to statistical mediation analysis*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Maqableh, M., & Alia, M. (2021). Evaluation online learning of undergraduate students under lockdown amidst COVID-19 Pandemic: The online learning experience and students' satisfaction. *Children and Youth Services Review*, 128, 106160. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.106160>
- Marsh, H. W., & O'Mara, A. (2008). Reciprocal effects between academic self-concept, self-esteem, achievement, and attainment over seven adolescent years: Unidimensional and multidimensional perspectives of self-concept. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34(4), 542-552. <https://doi.org/10.1177/0146167207312313>
- Meeuwisse, M., Severiens, S. E., & Born, M. P. (2009). Reasons for withdrawal from higher vocational education. A comparison of ethnic minority and majority non-completers. *Studies in Higher Education*, 35(1), 93-111. <https://doi.org/10.1080/03075070902906780>
- Naseer, S., & Rafique, S. (2021). Moderating role of teachers' academic support between students' satisfaction with online learning and academic motivation in undergraduate students during COVID-19. *Education Research International*, 1-9. <https://doi.org/10.1155/2021/7345579>
- Nikkhah, M. (2019). *Relationship between psychological basic needs satisfaction at school and students' emotional well-being: The mediating role of cognitive emotion regulation* (Master's thesis). Shiraz University, Shiraz, Iran. [In Persian]
- Nowakowska, S. S. (2014). *Measuring adolescents' perceptions of academic social support: the relationship between academic social support, global social support, and level of functioning* (Master's thesis). Department of Psychology, Northern Illinois University.
- Overall, N., Deane, K., & Peterson, E. (2011). Promoting doctoral students' research self-efficacy: Combining academic guidance with autonomy support. *Higher Education Research & Development*, 30(6), 791-805. <https://doi.org/10.1080/07294360.2010.535508>
- Parhiala, P., Torppa, M., Vasalampi, K., Eklund, K., Poikkeus, A.-M., & Aro, T. (2018). Profiles of school motivation and emotional well-being among adolescents: Associations with math and reading performance. *Learning and Individual Differences*, 61, 196-204. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.12.003>
- Park, C. L., Finkelstein-Fox, L., Groessl, E. J., Elwy, A. R., & Lee, S. Y. (2020). Exploring how different types of yoga change psychological resources and emotional well-being across a single session. *Complementary Therapies in Medicine*, 49, 102354. <https://doi.org/10.1016/j.ctim.2020.102354>
- Pope, A. W., Mc Hale, S. M., & Craighead, W. E. (2007/1385). *Self-esteem enhancement with children and adolescents*. Translated by Parisa Tajjali. Tehran: Roshd publications. [In Persian]
- Pössel, P., Rudasill, K. M., Sawyer, M. G., Spence, S. H., & Bjerg, A. C. (2013). Associations between teacher emotional support and depressive symptoms in Australian adolescents: A 5-year longitudinal study. *Developmental Psychology*, 49(11), 2135-2146. <https://doi.org/10.1037/a0031767>
- Ranjbar, F., Rahbari, S., Mohtashami, J., & Nasiri Oskoe, N. (2014). Correlation between family processes and self-esteem in depressed patients. *Iranian Journal of Psychiatric Nursing*, 1(4), 66-73. [In Persian]
- Rastegar, A. (2020). Causal model of relations of academic support and academic citizenship behavior with emphasis on mediating role of psychological capitals among virtual courses students of Shiraz University. *Research in School and Virtual Learning*, 7(3), 63-76. <https://doi.org/10.30473/etl.2020.50291.3133> [In Persian]
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In S. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *handbook of research on student engagement*. New York: Springer.
- Reinecke, L., & Oliver, M. B. (2017). Media use and well-being: Status quo and open questions. In L. Reinecke & M. B. Oliver (Eds.), *the Routledge handbook of media use and well-being: International perspectives on theory and research on positive media effects*. New York, NY: Routledge.
- Renshaw, T. L., Long, A. C. J., & Cook, C. R. (2015). Assessing adolescents' positive psychological functioning at school: Development and validation of the student subjective well-being questionnaire. *School Psychology Quarterly*, 30(4), 534-552. <https://doi.org/10.1037/spq0000088>

- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Roth, L. H. O., Bencker, C., Lorenz, J., & Laireiter, A.R. (2024). Testing the validity of the broaden-and-build theory of positive emotions: A network analytic approach. *Frontiers in Psychology*, 15:1405272. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1405272>
- Roy, M., & Giraldo-García, R. (2018). The role of parental involvement and social/emotional skills in academic achievement: Global perspectives. *The School Community Journal*, 28(2), 29-46.
- Samani, S., & Ja'fari, M. A. (2011). Evaluation of the psychometric adequacy of the academic support scale indices. *Studies in Learning & Instruction*, 3(1), 47-60. <https://doi.org/10.22099/JSLI.2011.215> [In Persian]
- Sands, T. & Plunkett, S. W. (2005). A new scale to measure adolescent reports of academic support by mothers, fathers, teachers, and friends in Latino immigrant families. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 27(2), 244- 253. <https://doi.org/10.1177/0739986304273968>
- Sax, L. J., & Weintraub, D. S. (2014). Exploring the parental role in first-year students' emotional well-being: Considerations by gender. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 51(2), 113-127. <https://doi.org/10.1515/jsarp-2014-0013>
- Schrodt, P., Witt, P. L., Turman, P. D., Myers, S. A., Barton, M. H., & Jernberg, K. A. (2009). Instructor credibility as a mediator of instructors' prosocial communication behaviors and students' learning outcomes. *Communication Education*, 58(3), 350-371. <https://doi.org/10.1080/03634520902926851>
- Schultz, D., & Schultz, S. E. (2013/1393). *Theories of personality*. Translated by Yahya Seyed Mohammadi. Tehran: Virayesh Publisher. [In Persian]
- Schwerdtfeger, A., & Scheel, S. (2012). Self-esteem fluctuations and cardiac vagal control in everyday life. *International Journal of Psychophysiology*, 83(3), 328-335. <https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2011.11.016>
- Sewart, A. R., Zbozinek, T. D., Hammen, C., Zinbarg, R. E., Mineka, S., & Craske, M. G. (2019). Positive affect as a buffer between chronic stress and symptom severity of emotional disorders. *Clinical Psychological Science*, 7(5), 914-927. <https://doi.org/10.1177/2167702619834576>
- Shim, S. S., Wang, C., & Cassady, J. C. (2013). Emotional well-being: The role of social achievement goals and self-esteem. *Personality and Individual Differences*, 55(7), 840-845. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.07.004>
- Simpkins, S. D., Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2015). The role of parents in the ontogeny of achievement-related motivation and behavioral choices: Introduction. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 80(2), 1-22. <https://doi.org/10.1111/mono.12157>
- Steiger, A. E., Allemand, M., Robins, R. W., & Fend, H. A. (2014). Low and decreasing self-esteem during adolescence predict adult depression two decades later. *Journal of Personality and Social Psychology*, 106(2), 325-338. <https://doi.org/10.1037/a0035133>
- Stokoe, M., Nordstokke, D., & Wilcox, G. (2024). First year students' perceptions of the transition to university: The role of informational, instrumental, and emotional support. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 10(2), 377-393. <https://doi.org/10.46328/ijres.3392>
- Tennant, J. E., Demaray, M. K., Malecki, C. K., Terry, M. N., Clary, M., & Elzinga, N. (2015). Students' ratings of teacher support and academic and social-emotional well-being. *School Psychology Quarterly*, 30(4), 494-512. <https://doi.org/10.1037/spq0000106>
- Terras, M., Thompson, L. C., & Minnis, H. (2009). Dyslexia and psycho-social functioning: An exploratory study of the role of self-esteem and understanding. *Dyslexia*, 15(4), 304-327. <https://doi.org/10.1002/dys.386>
- Thoma, M. V., Bernays, F., Eising, C. M., Maercker, A., & Rohner, Sh. L. (2021). Child maltreatment, lifetime trauma, and mental health in Swiss older survivors of enforced child welfare practices: Investigating the mediating role of self-esteem and self-compassion. *Child Abuse & Neglect*, 113,104925. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104925>
- Thomaes, S., Reijntjes, A., Orobio de Castro, B., Bushman, B. J., Poorthuis, A., & Telch, M. J. (2010). I like me if you like me: On the interpersonal modulation and regulation of preadolescents' state self-esteem. *Child Development*, 81(3), 811-825. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01435.x>
- Tian, L., Liu, B., Huang, S., & Huebner, E. S. (2013). Perceived social support and school well-being among Chinese early and middle adolescents: The mediational role of self-esteem. *Social Indicators Research*, 113(3), 991-1008. <https://doi.org/10.1007/s11205-012-0123-8>
- UNESCO. (2023). Global Education Monitoring Report 2023: Technology in education: A tool on whose terms? UNESCO Publishing. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386147>.
- Wang, G., Zhang, Y., Zhao, J., Zhang, J., & Jiang, F. (2020). Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. *The Lancet*, 395(10228), 945-947.

- [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30547-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30547-X)
- Wang, J.-L., Wang, H.-Z., Gaskin, J., & Hawk, S. (2017). The mediating roles of upward social comparison and self-esteem and the moderating role of social comparison orientation in the association between social networking site usage and subjective well-being. *Frontiers in Psychology*, 8, Article 771. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00771>
- Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development*, 83(3), 877-895. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x>
- Wildon Fadji, A., & Eloff, I. (2024). Student wellbeing and academic support in higher education. *Frontiers in Education*, 9, 1119110. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1119110>
- Yang, H., & Ma, J. (2020). How an epidemic outbreak impacts happiness: Factors that worsen (vs. protect) emotional well-being during the coronavirus pandemic. *Psychiatry Research*, 289, 113045. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113045>
- Yu, M., Yang, S., Qiu, T., Gao, X., & Wu, H. (2019). Moderating role of self-esteem between perceived organizational support and subjective well-being in Chinese nurses: A cross-sectional study. *Frontiers in Psychology*, 10, 2315. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02315>
- Zaree, M. (2015). *Presenting a casual model of the relationship of perceived social support and academic burnout with regard to the mediating role of psychological capital (Case study: Nursing students of Shiraz University of Medical Sciences)* (Master's thesis). Payam Noor University of Shiraz. [In Persian]
- Zeigler-Hill, V. (2013). The importance of self-esteem. In V. Zeigler-Hill (Ed.), *Self-esteem* (pp. 1-20). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203587874>
- Zheng, X., Wang, C., Shen, Z., & Fang, X. (2020). Associations of private tutoring with Chinese students' academic achievement, emotional well-being, and parent-child relationship. *Children and Youth Services Review*, 112, Article 104934. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104934>
- Zhu, Y., Lu, H., Wang, X., Ma, W., & Xu, M. (2025). The relationship between perceived peer support and academic adjustment among higher vocational college students: The chain mediating effects of academic hope and professional identity. *Frontiers in Psychology*, 16, 1534883. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1534883>