

پشتیبانی اجتماعی چگونه روی دستاوردهای تحصیلی دانشجویان دانشگاه‌ها و خستگی روحی اثر می‌گذارد: نقش میانجی‌گرانه عزت‌نفس

رضا پریزاد^۱، مجید زارعی^۲

^۱ استادیار و عضو هیئت علمی، دانشگاه آزاد اسلامی، قم، ایران.

^۲ دانشجوی دکتری جامعه‌شناسی - توسعه، دانشگاه آزاد اسلامی، قم، ایران.

چکیده

بهبود کیفیت زندگی دانشجویان به نگرانی اصلی موسسات آموزشی مبدل گشته است. با استفاده از یک نمونه ۲۶۲ تایی از دانشجویان دانشگاه‌ها (با میانگین سن ۱۹،۲۵) در ایلام، این مطالعه، نقش میانجی‌گرانه عزت‌نفس را در روابط میان پشتیبانی اجتماعی و دستاورد آکادمیک و میان پشتیبانی اجتماعی و خستگی روحی، بررسی می‌کند. هدف این بوده که دانشجویان در پرسش‌نامه‌های نمونه کامل شده ما، پشتیبانی اجتماعی ادراک شده، عزت‌نفس، دستاورد آکادمیک و خستگی روحی‌شان، مورد ارزیابی قرار بگیرد. تحلیل همبستگی ما نشان داد که دانشجویان با پشتیبانی اجتماعی درک شده بالاتر گرایش به عزت‌نفس بالاتر دارند. عزت‌نفس به‌گونه‌ای مثبت با پیشرفت تحصیلی ارتباط دارد و به‌گونه‌ای منفی با خستگی روحی. علاوه بر این، ما دریافتیم که خستگی روحی دانشجویان دانشگاه‌ها به‌گونه‌ای منفی مرتبط با پیشرفت تحصیلی آن‌ها است. علاوه بر آن، تحلیل مسیر نشان داد که عزت‌نفس کاملاً در رابطه میان هم (الف) پشتیبانی اجتماعی و پیشرفت تحصیلی و هم (ب) پشتیبانی اجتماعی و خستگی روحی میانجی‌گری کرده است. بنابراین یافته‌های ما نشان داده است که دانشجویان دانشگاه‌ها با پشتیبانی اجتماعی بالا تمایل به داشتن سطح بالایی از عزت‌نفس دارند که به نوبه خود پیشرفت تحصیلی‌شان را تسهیل می‌کند و آن‌ها را از خستگی روحی محافظت می‌نماید. نتایج تحلیل مسیر پیشنهاد می‌کند که عزت‌نفس به‌طور کامل در رابطه میان پشتیبانی اجتماعی و دستاورد آکادمیک و در رابطه میان پشتیبانی اجتماعی و خستگی روحی میانجی‌گری می‌کند. نتایج و محدودیت‌های این مطالعه مورد بحث قرار گرفته اند.

واژه‌های کلیدی: پشتیبانی اجتماعی، عزت‌نفس، دستاورد آکادمیک، خستگی روحی، دانشجویان دانشگاه

مقدمه

موفقیت یا عدم موفقیت در امر تحصیل از مهم‌ترین دغدغه‌های هر نظام آموزشی است. موفقیت و پیشرفت تحصیلی در هر جامعه نشان‌دهنده موفقیت نظام آموزشی در زمینه هدف‌یابی و توجه به رفع نیازهای فردی است. بنابراین نظام آموزشی را زمانی می‌توان کارآمد و موفق دانست که پیشرفت تحصیلی دانشجویان آن در دوره‌های مختلف دارای بیشترین و بالاترین رقم باشد. از جمله مهم‌ترین نگرانی‌های استادان، مسئولان آموزش دانشگاه و خانواده‌های دانشجویان، پیشرفت تحصیلی و جلوگیری از افت تحصیلی دانشجویان است (لوگان، ۱۹۹۷). حمایت عاطفی ادراک شده به رفتارها، نگرش‌ها و اعمال آموزش‌دهنده شامل اهمیت دادن، احترام و نگرانی و علاقه به دانشجویان، قدردانی، بازشناسی، رفتار عادلانه، تشویق، انتظارات بالا و گوش فرا دادن است. اگرچه علاقه در حال رشد تازه‌ای به پویایی‌های هیجانی و عاطفی در روابط یاددهنده و فراگیر وجود دارد، اما هنوز ادبیات در این زمینه اندک و ناکافی است (ساکیز، ۲۰۰۷). در محیط‌های آموزشی، راهبردهای داربست عاطفی بسیاری برای افزایش تجربه عاطفی مثبت یا کاهش انگیزه عواطف منفی مورد استفاده قرار گرفته‌اند. به تازگی، چنین راهبردهایی مشتاقانه مورد بررسی قرار گرفته‌اند. داربست عاطفی به صورت "تعاملات موقتی اما قابل اتکای شروع شده توسط یاددهنده که از تجربه عاطفی مثبت دانشجویان برای رسیدن به طیفی از اهداف کلاس حمایت می‌کند" تعریف شده است (می‌یر و تورنر، ۲۰۰۷).

مردم توجه زیادی را به کیفیت زندگی در فرآیند دنبال کردن تندرستی، اختصاص داده‌اند. علاوه بر این، تندرستی شهروندان یک هدف مهم دولت است. بنابراین، کیفیت زندگی - ارزیابی کلی شخص از زندگی‌اش - موضوعی است که در میان پژوهشگران، سیاستگذاران و مردم، علاقه‌مندان زیادی دارد (لندرکینگ، ۲۰۰۵). گرچه پژوهش‌های موجود، روی گروه‌های اجتماعی و اقتصادی متفاوتی تمرکز کرده است، پژوهش محدودی روی کیفیت زندگی میان دانشجویان دانشگاه‌ها - که گروه مهمی در اغلب جوامع هستند - وجود دارد (ویز و همکاران، ۲۰۰۴). این یک شکاف پژوهشی مهم است زیرا دانشجویان دانشگاه‌ها در دوران جوانی‌شان تحولات بحرانی‌ای را تجربه می‌کنند که برگرفته از تغییرات، سردرگمی‌ها و کاوش‌ها است و انتخاب‌هایی که در این دوره انجام می‌دهند، ممکن است تاثیرات پایدار داشته باشد (آرنت، ۲۰۰۰). علاوه بر این، دانشجویان دانشگاه‌ها به دلیل تجربیات اجتماعی نسبتاً محدودشان عموماً خودآگاهی و استقامت روحی کمتری نسبت به اشخاصی که کار می‌کنند دارند، بنابراین نسبت به مشکلات روحی آسیب‌پذیرتر هستند (بک و سالملا-آرو، ۲۰۱۳). یافته‌های پیشین نشان داده است که کیفیت زندگی دانشجویان دانشگاه‌ها پیشگویی‌کننده حذف تصادفی یا صرف نظر کردن است و تاثیر چشم‌گیری روی سلامت روانی و همچنین سلامت ذهنی و فیزیکی آن‌ها دارد. از این رو، کیفیت زندگی دانشجویان دانشگاه‌ها، یک نگرانی عظیم است (سالملا و همکاران، ۲۰۰۹). در این مقاله، کیفیت زندگی دانشجویان دانشگاه‌ها را با تمرکز روی دستاورد آکادمیک و خستگی روحی بررسی می‌کنیم.

دستاورد آکادمیک که یک جنبه مهم از زندگی برای دانشجویان دانشگاه‌ها است و معمولاً به عنوان یک معیار کلیدی برای تشخیص موفقیت دانشجو در دانشگاه در نظر گرفته می‌شود (ژبائو و همکاران، ۲۰۰۹)، طبق یافته‌ها به‌گونه‌ای مثبت میزان رضایت‌بخشی زندگی را پیش‌بینی می‌کند (لیپ و همکاران، ۲۰۱۴). بنابراین از دستاورد آکادمیک به عنوان اولین شاخص از کیفیت زندگی دانشجویان دانشگاه‌ها استفاده می‌کنیم. علاوه بر این، دانشجویان دانشگاه‌ها اغلب از فشارهای مرتبط با نیازمندی‌های دانشگاه‌ها، روابط داخلی و جستجو برای شغل رنج می‌برند که آن‌ها را مستعد خستگی روحی می‌کند (رُز و همکاران، ۱۹۹۹). خستگی روحی که مولفه اصلی فرسودگی است اشاره به احساسات فردی‌ای دارد که به لحاظ روحی خسته هستند (اسچوفلی و همکاران، ۲۰۰۲) و تهی از منابع احساسی می‌باشند و به عنوان یک عامل تحلیل رضایت از زندگی در نظر

گرفته شده است (هاکانن، ۲۰۱۲). بنابراین از خستگی روحی به عنوان دومین شاخص برای ارزیابی کیفیت زندگی دانشجویان دانشگاه‌ها استفاده می‌کنیم.

در مطالعه پیش‌رو، پیشنهاد می‌کنیم که پشتیبانی اجتماعی یک فاکتور مهم برای ارتقا دستاوردهای دانشگاهی دانشجویان و از میان بردن خستگی روحی آن‌ها است. پشتیبانی اجتماعی اشاره به پشتیبانی روحی‌ای که یک فرد در محیط خود دریافت یا درک می‌کند دارد (لین، ۱۹۸۶) مانند احترام، مراقبت و کمک. پشتیبانی اجتماعی دریافت‌شده به‌عنوان وجود و پذیرش پشتیبانی تعریف شده است درحالی‌که حمایت اجتماعی ادراک‌شده به‌عنوان ادراک و دسترس‌پذیری پشتیبانی، تعریف شده است (هفتر، ۲۰۰۹). یک نوشته بزرگ نشان داده است که حمایت عاطفی ادراک‌شده نسبت به حمایت عاطفی دریافت‌شده، پیشگویانه‌تر و کاربردی‌تر است. از این‌رو، این مطالعه روی حمایت عاطفی ادراک‌شده تمرکز می‌کند (لی و همکاران، ۲۰۱۸).

حمایت عاطفی و دستاورد آکادمیک

حمایت اجتماعی، قابلیت و کیفیت ارتباط با دیگران است که منابعی را در مواقع نیاز فراهم می‌کنند. حمایت اجتماعی یک کمک دو جانبه است که سبب ایجاد خودپنداره مثبت، خویش‌نپذیری، احساس عشق و حرمت نفس می‌شود و در همه این موارد به فرد فرصت خودشکوفایی و رشد می‌دهد (علیپور و همکاران، ۲۰۱۰).

نظریه اکولوژیکی ثابت کرده است که دانشجویان به‌طور چشمگیری تحت تاثیر محیط اطراف‌شان هستند. این نظریه رویکردی را برای درک رابطه میان حمایت عاطفی و خروجی‌های یادگیری دانشجویان، پیشنهاد می‌دهد (دنيس، ۲۰۰۵). حمایت عاطفی برای دانشجویان احساس امنیت و شایستگی را به ارمغان می‌آورد که به نوبه خود به آن‌ها کمک می‌کند تا به‌گونه‌ای کارآمدتر به چالش‌های فکری رسیدگی کنند. طبق تئوری سرمایه اجتماعی، منابع پنهان در شبکه‌های اجتماعی این مزیت را برای اشخاص دارند که به آن‌ها کمک می‌کنند به اهداف گوناگونی دست یابند (بورور و همکاران، ۲۰۱۶). آن‌هایی که حمایت اجتماعی قوی‌تری دارند در یک شبکه حمایتی جاسازی شده‌اند و به‌گونه‌ای اجتماعی‌تر در محیط‌های آکادمیک دانشگاهی جای داده شده‌اند بنابراین به‌گونه‌ای بهتر در جایی قرار داده شده‌اند تا دستاوردهای آکادمیک خود را بهبود بخشند (رایل و چانگ، ۲۰۰۷). مطالعات متعددی نشان داده است که دانشجویان با حمایت اجتماعی ادراک شده بالاتر، حضور بهتر و تطبیق دانشگاهی بهتری را گزارش داده‌اند ریوگر و همکاران، ۲۰۱۰). یک مطالعه یک ساله که توسط دبرارد و اسپیلمانس و جولکا انجام داده شده نشان داده است که حمایت اجتماعی یک فاکتور مهم برای پیش‌بینی دستاورد آکادمیک دانشجویان دانشگاه‌ها است. رابینز و همکارانش رابطه مثبت میان پشتیبانی اجتماعی و میانگین نمره دانشجویان دانشگاه (GPA) را توسط فراتحلیل کردن ۱۰۹ مطالعه، تایید کرده‌اند. از این‌رو، پیشنهاد می‌کنیم که پشتیبانی اجتماعی به‌گونه‌ای مثبت مرتبط با پیشرفت تحصیلی است (لی و همکاران، ۲۰۱۸).

پشتیبانی اجتماعی و خستگی روحی

طبق مدل مزیت‌های کلی (GB) پشتیبانی اجتماعی پیشنهاد شده توسط روئگر، مالکی، پیون، آیکوک و کویل، ۲۰۱۶) پشتیبانی اجتماعی می‌تواند حالت‌های روحی مثبت فرد را مانند تاثیرگذاری مثبت و حس تندرستی، بهبود بخشد (کوهن و ویلز، ۱۹۸۵). در این حین، روئگر و همکارانش (۲۰۱۶) مدل میانجیگری استرس (SB) پشتیبانی اجتماعی را پیشنهاد کرده‌اند که ثابت می‌کند پشتیبانی اجتماعی به عنوان یک حائل در مقابل استرس عمل می‌کند (کوهن و ویلز، ۱۹۸۵، زیمت و همکاران،

۱۹۸۸). علاوه بر این، یک مطالعه فرهنگ متقابل انجام شده توسط تیلور، ولچ، کیم و شرم (۲۰۰۷) گزارش کرده است که هم آسیایی‌ها (شامل آمریکایی‌های آسیایی هم می‌شود) و هم اروپایی آمریکایی‌ها از پشتیبانی اجتماعی برای منطبق شدن با تنش در روش‌های مناسب فرهنگی، استفاده می‌کنند. پشتیبانی اجتماعی می‌تواند راه‌حلی را برای اشخاصی که در مواجهه با مشکلات پر از استرس هستند فراهم کند و اهمیت ادراک شده مسائل را کاهش دهد یا واکنش‌های روانشناسی مثبت یا پاسخ‌های رفتاری را تسهیل بخشد (کوهن و ویلز، ۱۹۸۵). به دیگر سخن، پشتیبانی اجتماعی به عنوان یک منبع حمایتی در نظر گرفته شده است که انسان‌ها را قادر می‌سازد با استرس، آشفتگی و افسردگی تطبیق یابند (چو، ۲۰۰۰). اگر پشتیبانی اجتماعی کافی نباشد اشخاص ممکن است از اثرات زیان‌بارتر استرس رنج ببرند (روئگر و همکاران، ۲۰۱۶). علاوه بر این، پشتیبانی اجتماعی ارتباطات اجتماعی مثبت با دیگران را برای اشخاص فراهم می‌کند، چیزی که به تعادل روحی و سوختن کاهش یافته کمک می‌نماید (بورن، ۲۰۱۳). بنابراین دانشجویانی با منابع حمایتی نسبت به هم‌تایان خود بدون آن منابع، در برابر خستگی روحی، آسیب‌پذیری کمتری دارند (هیپی و داتون، ۲۰۰۸). در نتیجه، پشتیبانی اجتماعی به عنوان یک درمان موثر برای بهبود حالت ارتجاعی استرس دانشجویان خدمت می‌کند که این خود ممکن است به‌طور خاص در مقابله با خستگی روحی، مفید باشد (لی و همکاران، ۲۰۱۸). بنابراین، ما پیشنهاد می‌کنیم که پشتیبانی اجتماعی به‌گونه‌ای منفی با خستگی روحی دانشجویان، مرتبط است.

پشتیبانی اجتماعی، عزت‌نفس، پیشرفت تحصیلی و خستگی روحی

نظریه پردازان حمایت اجتماعی ادراک شده بر این امر اذعان دارند که تمام روابطی که فرد با دیگران دارد حمایت اجتماعی محسوب نمی‌شوند. به بیان دیگر روابط منبع حمایت اجتماعی نیستند مگر آنکه فرد آنها را به عنوان منبعی در دسترس یا مناسب برای رفع نیاز خود ادراک کند (کوهن، ۲۰۱۱). لذا، نه خود حمایت که بیشتر ادراک فرد از حمایت است که مهم است (کییز، ۲۰۰۵). نظریه خودتعیین‌گری به نقش عوامل اجتماعی به عنوان عامل واسطه و تسهیل‌گر شکوفایی تمایلات و پتانسیل‌های درونی انسان تاکید می‌ورزد (رایف، ۲۰۱۰). دریافت پسخوراند مناسب و حمایت‌گرانه از محیط، احساس شایستگی را ارتقا می‌بخشد و تحول‌گرایش‌های فطری و خود‌نظم‌جویی را تسهیل می‌نماید (کییز، ۲۰۰۵). از سوی دیگر، احساس رضایتمندی از زندگی نیازمند این است که فرد از "خود" به عنوان اساسی‌ترین ساختار زندگیش راضی باشد؛ مفهوم عزت‌نفس نیز بر همین امر اشاره دارد که به معنای پذیرش خود، احساس خود ارزشمندی و احترام به خود و قبول ضعفها در کنار تواناییهاست (سارکوگلو، ۲۰۰۸). عزت‌نفس عموماً مؤلفه ارزیابی‌کننده‌های از خود پنداره و معرف گستره خود است که شامل جنبه‌های شناختی، عاطفی و رفتاری نیز است. همچنین به‌طور وسیع فرض میشود که عزت‌نفس به عنوان یک صفت عمل میکند یعنی عزت‌نفس در طول زمان در افراد ثابت است. با وجود این، این اصطلاح رایجی است که با حیطه‌های مختلف روانشناسی از جمله شخصیت (خجالتی بودن)، رفتاری (عملکرد تکلیف) و شناختی (سوگیری اسنادی) و مفاهیم بالینی (اضطراب و افسردگی) در ارتباط است. به ویژه تعدادی از پژوهشگران بر کارکردهای انطباقی و خود حمایتی عزت‌نفس تاکید دارند (کروکر). پیامدهای عزت‌نفس پایین اغلب چند جانبه میباشد که میتواند منجر به نارزنده سازی شخصی، ایجاد نگرشهای مخرب، آسیب‌پذیری روانپزشکی، مشکلات اجتماعی و رفتارهای پرخطر منجر شود (منن، ۲۰۰۰).

ما پیشنهاد می‌کنیم که پشتیبانی اجتماعی عزت‌نفس دانشجویان را ارتقا می‌دهد که به نوبه خود پیشرفت تحصیلی‌شان را بهبود می‌بخشد و خستگی روحی‌شان را آزاد می‌کند. عزت‌نفس یک ارزیابی کلی از خود شخص است که منعکس‌کننده نگرش

هایی که نسبت به خودش است می باشد. رابطه میان پشتیبانی اجتماعی و عزت نفس به خوبی مستندسازی شده است. برای مثال، هارتر استدلال کرد که پشتیبانی اجتماعی به گونه‌ای مثبت روی ایجاد عزت نفس به خصوص حین بلوغ تاثیر می‌گذارد. علاوه بر این، یک پژوهش تقاطع فرهنگی اجرا شده توسط گودوین و پلازا با یک نمونه ۷۲ شخص بریتانیایی و ۶۸ شخص اسپانیایی یافته است که پشتیبانی اجتماعی به گونه‌ای مثبت هم در فرهنگ های فردگرایانه و هم در جمع‌گرا به عزت نفس مرتبط است. طبق مدل GB، پشتیبانی اجتماعی با ادراک شخص از ارزش خود یا خود ارزشی خودش افزایش می‌یابد. اشخاصی با سطوح بالایی از پشتیبانی اجتماعی گرایش به دارا بودن عزت نفس بالاتر هستند. در مقابل، کمبود پشتیبانی از روابط اجتماعی کاری می‌کند که اشخاص احساس بی ارزشی و رد شدگی بکنند که این خود منجر به خود-ارزیابی‌های منفی و در نتیجه عزت نفس پایین می‌گردد.

عزت نفس بالا منعکس کننده ارزیابی های مثبت فرد از خودش و شایستگی هایش است و برای توسعه فردی مفید است. در نوعی از رسالت واقعیت دادن به خود، دانشجویان اگر باور داشته باشند که می‌توانند موفق شوند، سخت‌تر درس خواهند خواند. به دیگر سخن، عزت نفس دانشجویان می‌تواند به عنوان یک انگیزاننده برای دستیابی به اهداف آکادمیک‌شان عمل کند. علاوه بر این دانشجویانی با سطوح بالاتر عزت نفس ممکن است آرزوها و اهداف والاتری داشته باشند. آن‌ها ممکن است اعتماد به نفس بیشتری در مقابله با دشواری‌ها داشته باشند و کمتر تسلیم احساساتی همچون تردید و دودلی می‌شوند. بر این اساس، احتمال بیشتری وجود دارد که آن‌ها نمرات خوبی کسب کنند. هانسفورد و هتی یک فراتحلیل از ۱۲۸ مطالعه را که شامل بیش از ۲۰۰۰۰۰ شرکت کننده می‌شد اجرا نمودند و گزارش دادند که عزت نفس با ۰.۴٪ تا ۰.۷٪ اختلاف در پیشرفت تحصیلی موثر است. طبق تئوری ارزش-امید خود-ارزیابی شایستگی و ظرفیت به طور قابل توجهی اکتساب‌ها و خروجی‌های مرتبط با تحصیل دانشجویان را پیش بینی می‌کند. پشتیبانی اجتماعی می‌تواند ارزیابی دانشجویان از خودارزشی و قدردانی آن‌ها از ظرفیت خودشان را ارتقا دهد که این به نوبه خود به آن‌ها کمک می‌کند در زمینه‌های علمی بهتر عمل کنند. بنابراین انتظار داریم که پشتیبانی اجتماعی پیشرفت دانشگاهی دانشجویان را با ارتقا عزت نفس شان بهبود بخشد.

عزت نفس نه تنها عملکرد آکادمیک دانشجویان را تسهیل می‌بخشد بلکه روی حالت‌های روحی‌شان نیز تاثیر می‌گذارد. مطالعات متعددی آشکار کرده است که عزت نفس به گونه‌ای منفی با استرس، تنهایی و افسردگی مرتبط است. دانشجویانی با عزت نفس بالا کمتر تحت تاثیر عوامل استرس‌زا هستند و در توانایی خود برای کنترل محیط شان و غلبه بر چالش‌ها اعتماد به نفس دارند. در مقابل آن‌هایی که عزت نفس پایینی دارند از استرس‌های بیشتری رنج می‌برند و سلامت فیزیکی و ذهنی ضعیف‌تری را تجربه می‌نمایند. علاوه بر این، برخی مطالعات نشان داده است که عزت نفس به گونه‌ای منفی مرتبط با تمامی سه بعد سوختگی است زیرا انسان‌ها را از تمامی شرایط با خطر بالا که همراه با علائم فرسودگی شغلی است دور نگه می‌دارد. علاوه بر این، طبق مدل GB پشتیبانی اجتماعی ادراک شخص از ارزش خود و خود ارزشی را ارتقا می‌دهد که به نوبه خود به بهتر شدن خستگی روحی کمک می‌کند. در مقابل، کمبود پشتیبانی اجتماعی ممکن است منجر به عزت نفس پایین گردد که می‌تواند باعث شود اشخاص در توانایی‌های خود شک کنند، از شکست هراس داشته باشند، مستعد برخورد با موانع باشند که نهایتاً آن‌ها را به پرورش دادن خستگی روحی هدایت می‌کند (لی و همکاران، ۲۰۱۸). از این رو، ما انتظار داریم که پشتیبانی اجتماعی خستگی روحی دانشجویان را به وسیله ارتقا عزت نفس آن‌ها، از بین ببرد.

فرضیات پژوهش

- ۱- پشتیبانی اجتماعی رابطه مثبت و معناداری با عزت نفس دارد.
- ۲- عزت نفس رابطه مثبت و معناداری با پیشرفت تحصیلی دارد.
- ۳- عزت نفس رابطه منفی با خستگی روحی دارد.
- ۴- عزت نفس در روابط میان پشتیبانی اجتماعی و پیشرفت تحصیلی نقش میانجیگری دارد.

روش‌شناسی نوع و روش پژوهش

این پژوهش با توجه به هدف آن، از پژوهش‌های کاربردی محسوب شده و از روزن روش، از نوع همبستگی بوده و از نظر نحوه گردآوری داده‌ها (طرح پژوهش)، پژوهش‌ای توصیفی بشمار می‌آید که خود به توصیف ویژگی‌های نمونه و سپس تعمیم ویژگی‌های یادشده، به جامعه آماری می‌پردازد. از آنجاکه پژوهش‌های توصیفی، خود بر چند دسته هستند، بایسته یادآوری است که این پژوهش، از نوع پیمایشی است، چراکه در آن، پای پاسخگویان‌ای در کار بوده و با توجه به زمان جمع‌آوری داده‌ها، از انواع پژوهش‌های مقطعی قلمداد می‌گردد. در این کار، از پرسشنامه برای گردآوری داده‌ها استفاده شده است. در واقع این پژوهش به دنبال جمع‌آوری اطلاعات برای توصیف شرایط موجود و آزمون فرضیه برای پاسخگویی به سؤالات پژوهش بوده است.

نمونه آماری

جامعه آماری مورد مطالعه، شامل دانشجویان دانشگاه ایلام است، که از نمونه‌ای از آن‌ها، که تعداد آن نیز با فرمول کوکران جامعه محدود، تعیین گردیده است، با کاربرد فرمول یادشده، ۲۲۶ نفر انتخاب شده‌اند.

پشتیبانی اجتماعی

ما مقیاس چند بعدی از پشتیبانی اجتماعی ادراک شده را که شامل ۱۲ آیتم می‌شد مدیریت کردیم تا پشتیبانی اجتماعی شرکت‌کنندگان را در سرتاسر سه بعد، اندازه‌گیری نماییم: خانواده، دوستان و دیگر اشخاص مهم. آیتم‌های نمونه شامل "من پشتیبانی و کمک روحی‌ای که نیاز دارم را از خانواده‌ام دریافت می‌کنم"، "دوستانم واقعا تلاش می‌کنند به من کمک کنند"، "من یک شخص خاص دارم که منبع حقیقی راحتی برای من است" می‌شدند. تمامی آیتم‌ها روی یک مقیاس لیکرت ۵- نقطه‌ای در بازه ۱ (مخالفم) تا ۵ (موافقم) قرار داشت. این مقیاس، قابلیت اعتماد و معتبر بودن خوبی دارد. در این مطالعه، ما تمامی ۱۲ آیتم را میانگین گرفتیم تا یک نمره تک‌مقیاسی از پشتیبانی اجتماعی را شکل دهیم. آلفای کرونباخ ۰,۹۳ بود.

عزت نفس

عزت نفس با استفاده از مقیاس عزت نفس روزن برگ اندازه‌گیری شده بود که شامل ده حالت می‌شود که طراحی شده‌اند تا عزت نفس کلی شخص را مورد ارزیابی قرار دهند. آیتم‌های نمونه شامل "به طور کلی، من از خودم راضی هستم"، "من قادر هستم کارها را به همان خوبی که اغلب مردم انجام می‌دهند انجام دهم" می‌شدند. از شرکت‌کنندگان خواسته شده بود تا این آیتم‌ها را روی یک مقیاس پنج-نقطه‌ای لیکرت از ۱= مخالفم تا ۵= موافقم رتبه‌بندی کنند. این مقیاس، قابلیت اعتماد و معتبر بودن خوبی دارد. ما میانگین پاسخ‌ها روی ۱۰ آیتم را محاسبه کردیم تا امتیاز عزت نفس را به دست آوریم. آلفای کرونباخ ۰,۸۵ بود.

پیشرفت تحصیلی

از دانشجویان دانشگاه خواستیم تا GPA هایشان را که در سیستم دانشگاه نمایش داده شده، گزارش دهند. GPA که براساس تمام نمره‌های کلاس‌های قبلی در دانشگاه محاسبه شده است، از بازه ۰ تا ۴ می‌باشد. پژوهش قبلی نشان داد که GPA های گزارش شده توسط خود دانشجویان به شدت به رکوردهای رسمی GPA هایشان همبستگی دارد ($r=0.84$, 0.92). بنابراین به طور دقیقی پیشرفت تحصیلی آن‌ها را منعکس می‌کند. در مطالعه پیش‌رو، GPA های شرکت‌کنندگان بازه اش از ۱,۱ تا ۴,۰۹ بود. GPA بالاتر نشان‌دهنده پیشرفت تحصیلی بهتر است.

خستگی روحی

ما خستگی روحی شرکت‌کنندگان را با استفاده از زیرمقیاس خستگی ۵ آیتمی از سیاهه فرسودگی ماسلاچ - نظرسنجی دانشجو، اندازه‌گیری کردیم. از شرکت‌کنندگان خواسته شده بود تا یک سوال نمونه مانند "من به لحاظ احساسی توسط مطالعاتم، تهی شده‌ام" را روی یک مقیاس ۵- نقطه‌ای از ۱ (مخالقم) تا ۵ (موافقم) رتبه‌بندی کنند. این مقیاس قابلیت اعتماد و معتبر بودن خوبی دارد. ما مقدار میانگین پاسخ‌های آن‌ها روی ۵ آیتم را محاسبه کردیم تا امتیاز خستگی روحی را تشکیل دهیم. ضریب آلفای کرونباخ ۰,۸۸ بود.

متغیرهای کنترلی

برای به حداقل رساندن اثرات متغیرهای خارجی، متغیرهای کنترلی متعددی را در تحلیل‌مان گنجانیدیم. این کنترل‌ها شامل اطلاعات مردم‌شناسی شرکت‌کنندگان از قبیل جنسیت، سن و نمره می‌باشد.

برنامه تحلیلی داده

برای بررسی فرضیه مان، ابتدا داده‌های آماری توصیفی برای تمام معیارها را بررسی کردیم. سپس همبستگی‌ها میان تمام متغیرها را بررسی نمودیم. سپس تحلیل مسیر را با استفاده از R اجرا کردیم تا روابط مفروض میان متغیرهایمان را بررسی نماییم. معیارهای تناسب مدل متعددی پیشنهاد شده بودند تا مناسب بودن مدل مفروض ما را اندازه بگیرند. معیارهایی همچون مربع χ^2 به همراه درجه آزادی اش، شاخص تناسب مقایسه‌ای، شاخص تناسب نرمال شده و باقی‌مانده مربع میانگین ریشه استانداردسازی شده خوب بودن تناسب مدل‌های تخمین‌زده شده براساس معیار زیر ارزیابی شده است: مربع چی به درجه‌های نرخ آزادی کمتر از ۵، شاخص تناسب مقایسه‌ای بزرگ‌تر از ۰,۹، شاخص تناسب نرمال‌سازی شده بزرگ‌تر از ۰,۹ و باقی‌مانده مربع میانگین ریشه استانداردسازی شده پایین‌تر از ۰,۰۸، علاوه بر این، بزرگ‌های ضرایب مسیر استانداردسازی شده را طبق نوشته قبلی تفسیر کردیم. به‌گونه‌ای خاص، ضرایب ۰,۱۰، ۰,۳۰ و ۰,۵۰ میانگین به ترتیب به معنای کوچک، میانه و بزرگ هستند.

نتایج داده‌های آماری توصیفی و همبستگی‌ها

جدول ۱ داده‌های آماری توصیفی و همبستگی‌ها میان پشتیبانی اجتماعی، عزت‌نفس، پیشرفت تحصیلی و خستگی روحی را ارائه می‌کند. پشتیبانی اجتماعی به‌گونه‌ای مثبت مرتبط با عزت‌نفس بود، و پیشرفت تحصیلی به‌گونه‌ای منفی مرتبط با

خستگی روحی بود. علاوه بر این همبستگی میان عزت نفس و پیشرفت تحصیلی نیز مثبت بود، در حالی که همبستگی میان عزت نفس و خستگی روحی منفی بود. علاوه بر آن، خستگی روحی دانشجویان نیز به گونه‌ای منفی مرتبط با پیشرفت تحصیلی آن‌ها بود (،). این روابط مبنای ایستایی را برای بررسی مدل میانجی‌گری فرضی ما پیشنهاد نموده‌اند.

تحلیل مسیر

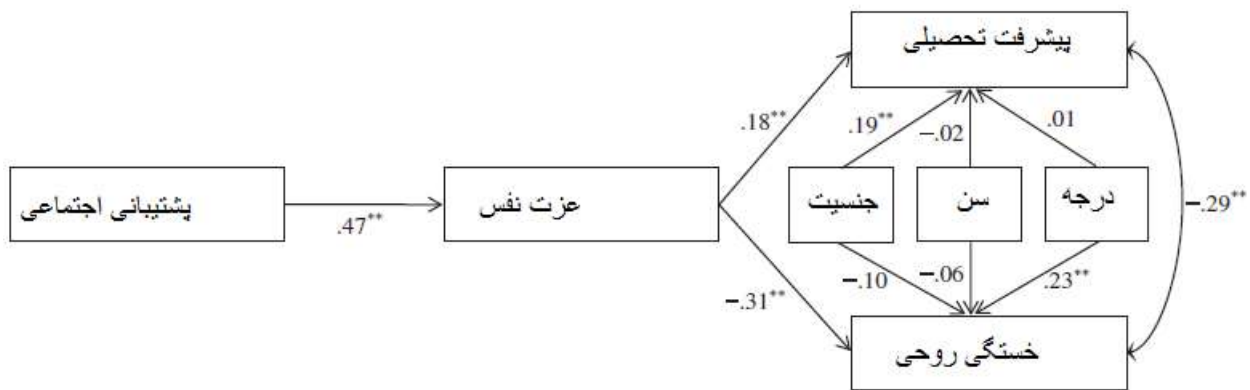
تحلیل مسیر با استفاده از پکیج "لاوان" در R انجام شده بود تا روابط فرضی میان پشتیبانی اجتماعی، عزت نفس، پیشرفت تحصیلی و خستگی روحی را بررسی کند. طبق قواعد نشان داده شده در بخش ۲،۳ برنامه تحلیل داده، مدل فرضی تناسب خوبی را با داده ($\chi^2 = 13.03$, $df = 5$, $CFI = 0.95$, $NFI = 0.92$, $SRMR = 0.05$) نشان داد. شکل ۱ ضرایب مسیر مدل پیشنهادی را ترسیم کرد. به‌طور ویژه‌ای، مسیر از پشتیبانی اجتماعی به عزت نفس چشم‌گیر بود ($\beta = 0.47$, $p < 0.01$)، بنابراین فرضیه ۱ پشتیبانی شده بود. مسیرها از عزت نفس هم به پیشرفت تحصیلی ($\beta = 0.18$, $p < 0.01$) و هم خستگی روحی ($\beta = -0.31$, $p < 0.01$) چشم‌گیر بودند و از فرضیه‌های ۲ و ۳ پشتیبانی می‌کردند. از این رو، اثرات میانجی‌گرانه عزت نفس که در فرضیه ۴ ارائه شده بود، مورد ارزیابی قرار گرفته بود. علاوه بر این، طبق تفسیر ضریب مسیر استانداردسازی شده، ضرایب از پشتیبانی اجتماعی به عزت نفس و از عزت نفس به خستگی روحی میانه بودند و ضریب از عزت نفس به پیشرفت تحصیلی کوچک بود. همانند چیزی که برای متغیرهای کنترلی داشتیم، نتایج ما نشان داد که مسیرها از جنسیت به پیشرفت تحصیلی ($\beta = 0.19$, $p < 0.01$) و از درجه به خستگی روحی ($\beta = 0.23$, $p < 0.01$) چشم‌گیر بودند. مسیرها از سن به پیشرفت تحصیلی ($\beta = -0.02$, n.s.)، از درجه به پیشرفت تحصیلی ($\beta = 0.01$, n.s.)، از جنسیت به خستگی روحی ($\beta = -0.10$, n.s.) و از سن به خستگی روحی، غیرمهم بودند.

برای بررسی بیشتر فرضیه ۴، اثرات میانجی‌گرانه عزت نفس در مدل فرضی برای حائز اهمیت بودن، با استفاده از رویکرد آغاز مجدد مورد آزمایش قرار گرفته بود. روال آغاز مجدد نیروی داده‌های آماری تحلیل میانجی را به ویژه برای یک اندازه نمونه کوچک یا متعادل، افزایش می‌دهد. همان گونه که در جدول ۲ نشان داده شده، اثرات مستقیم پشتیبانی اجتماعی روی عزت نفس و عزت نفس روی هم پیشرفت تحصیلی و هم خستگی روحی، همگی قابل توجه و مهم بودند. علاوه بر این، اثرات غیرمستقیم پشتیبانی اجتماعی روی پیشرفت تحصیلی و خستگی روحی از طریق عزت نفس نیز چشم‌گیر بودند. بنابراین، تمام فرضیه‌ها پشتیبانی شده بودند.

نتیجه‌گیری

مطالعه حاضر روشنایی‌ای را روی رابطه میان پشتیبانی اجتماعی و کیفیت زندگی دانشجویان دانشگاه‌ها، جاری می‌کند. ما به طور ویژه‌ای نقش میانجی‌گرانه عزت نفس در رابطه میان پشتیبانی اجتماعی و پیشرفت تحصیلی و همچنین پشتیبانی اجتماعی و خستگی روحی را بررسی نمودیم. ما یک نظرسنجی چند گزینه‌ای را با استفاده از یک نمونه ۲۶۲ تایی از دانشجویان دانشگاه‌ها به کار بستیم تا فرضیه‌مان را مورد آزمایش قرار دهیم. همان گونه که پیش‌بینی کرده بودیم، تحلیل همبستگی ما نشان داد که دانشجویان با پشتیبانی اجتماعی درک شده بالاتر گرایش به عزت نفس بالاتر دارند، موضوعی که با نوشته قبلی ما

که رابطه مثبت میان پشتیبانی اجتماعی و عزت نفس را اثبات کرده است، سازگار است. در رابطه با مطالعات قبلی، نتایج ما نیز آشکار کرده است که عزت نفس به گونه‌ای مثبت با پیشرفت تحصیلی ارتباط دارد و به گونه‌ای منفی با خستگی روحی. علاوه بر این، ما دریافتیم که خستگی روحی دانشجویان دانشگاه‌ها به گونه‌ای منفی مرتبط با پیشرفت تحصیلی آن‌ها است. علاوه بر آن، تحلیل مسیر نشان داد که عزت نفس کاملاً در رابطه میان هم (الف) پشتیبانی اجتماعی و پیشرفت تحصیلی و هم (ب) اجتماعی و خستگی روحی میانجی‌گری کرده است. بنابراین یافته‌های ما نشان داده است که دانشجویان دانشگاه‌ها با پشتیبانی اجتماعی بالا تمایل به داشتن سطح بالایی از عزت نفس دارند که به نوبه خود پیشرفت تحصیلی‌شان را تسهیل می‌کند و آن‌ها را از خستگی روحی محافظت می‌نماید. این یافته‌ها متناظر با مدل GB و مدل SB پیشنهاد شده توسط روئگر و همکارانش هستند. علاوه بر این، ما دریافتیم که دختران از پسران نمره‌های بالاتری دارند، چیزی که با مطالعات قبلی ما سازگار است. دیگر یافته جذاب این است که دانشجویان سال آخری با احتمال بیشتری از خستگی روحی رنج می‌برند. این ممکن است به آن خاطر باشد که آن‌ها تحت فشار بیشتری همچون فشار پیدا کردن شغل هستند.



شکل ۱. ضریب مسیر

جدول ۱. ارتباط بین متغیرهای تحقیق

| | اثر تخمین زده شده (SE) | 95% CI ^a |
|--|---------------------------|---------------------|
| تأثیرات مستقیم | | |
| عزت نفس → پشتیبانی اجتماعی | 0.47** (0.05) | [0.28, 0.44] |
| پیشرفت تحصیلی → عزت نفس | 0.18** (0.06) | [0.04, 0.19] |
| خستگی روحی → عزت نفس | -0.31** (0.06) | [-0.72, -0.33] |
| پیشرفت تحصیلی → جنسیت | 0.19** (0.06) | [0.08, 0.34] |
| خستگی روحی → جنسیت | -0.10 (0.06) | [-0.61, 0.04] |
| پیشرفت تحصیلی → سن | -0.02 (0.08) | [-0.09, 0.07] |
| خستگی روحی → سن | -0.06 (0.07) | [-0.28, 0.11] |
| پیشرفت تحصیلی → درجه | 0.01 (0.08) | [-0.13, 0.14] |
| خستگی روحی → درجه | 0.23** (0.07) | [0.18, 0.84] |
| اثرات غیرمستقیم | | |
| عزت نفس → پشتیبانی اجتماعی → پیشرفت تحصیلی | 0.08** (0.03) | [0.01, 0.07] |
| عزت نفس → پشتیبانی اجتماعی → خستگی روحی | -0.14** (0.03) | [-0.27, -0.11] |

پیامدهای نظری و عملی

این مطالعه به روش‌های زیر به نوشتجات کمک می‌کند. اول اینکه یافته‌های ما درک از پشتیبانی اجتماعی در داخل زمینه دانشگاهی را گسترش داد. هر چند مطالعات قبلی نقشی که پشتیبانی اجتماعی در زندگی‌های مردم ایفا می‌کند را بررسی نموده‌اند اما تاثیر پشتیبانی اجتماعی روی زندگی‌های دانشجویان دانشگاه‌ها نسبتاً تحت کاوش است. یافته‌های ما نشان می‌دهد که پشتیبانی اجتماعی به کیفیت زندگی دانشجویان دانشگاه‌ها هم از لحاظ فیزیکی و هم ذهنی کمک می‌کند. علاوه بر این، پژوهش جاری مکانیزم قرار گرفته در زیر روابط میان پشتیبانی اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه‌ها و همچنین خستگی روحی‌شان را به دقت شرح داده است. این مطالعه به طور ویژه‌ای با نشان دادن نقش میانجی‌گرانه عزت‌نفس، نوشته را غنی می‌کند. از این‌رو، مطالعه ما یک چارچوب دانه‌تر شده را برای نشان دادن اینکه چگونه پشتیبانی اجتماعی روی کیفیت زندگی دانشجویان دانشگاه‌ها اثر می‌گذارد را فراهم می‌نماید.

پژوهش موجود پیامدهای عملی‌ای را نیز پیشنهاد می‌دهد و می‌تواند راهنمایی‌هایی روی چگونگی بهبود کیفیت زندگی دانشجویان دانشگاه‌ها به وسیله ارتقا پیشرفت تحصیلی آن‌ها و کاهش خستگی روحی‌شان فراهم نماید. یافته‌های ما پیشنهاد می‌کند که پشتیبانی اجتماعی می‌تواند به ارتقا عزت‌نفس دانشجویان کمک کند و از این‌رو به آن‌ها کمک کند به پیشرفت تحصیلی بهتری دست یابند و آن‌ها را از خستگی روحی محافظت کند، که این نشان می‌دهد پرورش دادن محیط‌های حمایتی باید در ارتقا کیفیت زندگی دانشجویان دانشگاه‌ها مفید باشد. گذشته از همه اینها، این امری ضروری است که از نقش حیاتی‌ای که پشتیبانی اجتماعی در زندگی دانشجویان، هم برای خود دانشجو و هم برای انسان‌های اطراف آن‌ها بازی می‌کند، آگاه باشیم. سپس، فراهم کردن پشتیبانی اجتماعی برای دانشجویان نیز مهم است، به ویژه برای دانشجویانی که نمره‌های پایین دارند یا در حال کشمکش با خستگی‌های روحی هستند. برای مثال، فراهم کردن دلسوزی، همراهی و آسایش برای آن‌ها آن‌ها هم هنگامی که در حالت روحی بدی به سر می‌برند. فراهم کردن راهنمایی، نصیحت و کمک برای آن‌ها آن‌ها هم هنگامی که با چالش‌ها مواجه می‌گردند. فراهم کردن عشق، اعتماد و تشویق برای آن‌ها آن‌ها هم هنگامی که به قابلیت‌ها و توانایی‌های خود شک می‌کنند. علاوه بر این، فعالیت‌های اجتماعی و کار گروهی می‌تواند به آن‌ها کمک کند تا یک محیط حمایتی را برای دانشجویان رشد دهند. همانند خود دانشجویان، آن‌ها خودشان هم باید به قدر کافی شجاع باشند تا به‌گونه‌ای فعالانه پشتیبانی اجتماعی از دیگران را دنبال کنند و آن‌ها باید درک کنند که چگونه از این پشتیبانی به‌گونه‌ای موثر استفاده نمایند. علاوه بر این، برای دانشجویانی با عزت‌نفس پایین، خود-ارزیابی آن‌ها از ارزش‌شان و شایستگی‌شان می‌تواند با افزایش پشتیبانی اجتماعی‌شان ارتقا یابد، چیزی که به نوبه خود کمک می‌کند تا پیشرفت تحصیلی‌شان بهبود یابد، خستگی روحی‌شان از بین رود و به این ترتیب کیفیت زندگی‌شان ارتقا یابد.

محدودیت‌ها و مسیرها برای پژوهش‌های آینده

مطالعه حاضر محدودیت‌های متعددی دارد که بررسی بیشتری می‌طلبد. ابتدا، این مطالعه یک طراحی چند بخشی را اتخاذ کرد که منجر به روابط محدود میان متغیرهای ما شد. از این‌رو، یک طراحی طولی یا تجربی باید در آینده اتخاذ گردد تا تحلیل قدرتمند روابط سببی میان پشتیبانی اجتماعی، پیشرفت تحصیلی دانشجویان و خستگی روحی را تسهیل بخشد. دوم اینکه، جمع‌آوری داده در مطالعه پیش‌رو، تنها از طریق معیارهای خود باوری اجرا شده بود که ممکن است تهدیدی برای معتبر بودن داخلی ما باشد زیرا معیارهای خود باوری (مثلاً مطلوبیت اجتماعی) اجتناب‌ناپذیر هستند. از این‌رو، پژوهش آینده باید از

روش‌های متفاوت و متعدد ارزیابی (مثلاً گزارش‌های "والدها" یا "همتاها") برای کاهش اثرات فردیت استفاده کند. سوم، ما از استراتژی نمونه‌برداری راحتی برای جمع‌آوری داده استفاده نمودیم. نمونه مطالعه حاضر تنها از یک دانشگاه (ایلام) به‌دست آمده بود که تعمیم‌پذیری داده‌ها را محدود می‌کرد. این برای مطالعات آینده کمک‌کننده خواهد بود که این پژوهش را در دیگر فرهنگ‌ها منتشر کنند تا تعمیم‌پذیری نتایج کنونی را بهبود بخشند. نهایتاً، MSPSS که در این مطالعه استفاده شد در حقیقت یک معیار کلی است. ممکن است این منطقی باشد که از یک معیار مشخص با توجه به زمینه مدرسه‌ای داده شده، استفاده گردد. گرچه، با رجوع به اثر باهار، MSPSS نیز مورد استفاده قرار گرفته است تا پشتیبانی اجتماعی ادراک شده را در یک تنظیمات دانشگاهی اندازه‌گیری کند. علاوه بر این در فراتحلیل اثر رابینز و همکارانش (۲۰۰۴) آن‌ها هم پشتیبانی اجتماعی آکادمیک و هم عمومی را بازمینی کردند اما بین اثرات آن‌ها روی خروجی‌های دانشگاهی تفاوتی مشاهده نکردند که این خود نشان می‌دهد پشتیبانی اجتماعی آکادمیک و عمومی نقش‌های مشابهی در پیش‌بینی خروجی‌های دانشگاه‌ها ایفا می‌کنند. در مطالعه پیش‌رو، ما پژوهش باهار را دنبال کردیم و از یک معیار عمومی استفاده نمودیم. ما هدف‌مان بررسی فاکتورهایی است که روی پیشرفت تحصیلی و خستگی روحی اثر می‌گذارند. به لحاظ تئوری بخواهیم بگوییم هم پشتیبانی اجتماعی آکادمیک و هم دیگر شکل‌های آن می‌توانند به تمام خروجی‌ها کمک کنند. برای مثال هنگامی که یک دانشجو در یک امتحان به خوبی عمل نمی‌کند، کلمات تشویق‌کننده از سوی والدینش می‌تواند اعتماد به نفسش را به او بازگرداند و می‌تواند به اندازه پشتیبانی آکادمیک مستقیم، کمک‌کننده باشد. در نتیجه، به سادگی بر پشتیبانی اجتماعی ادراک‌شده‌ای که ممکن است در به‌چنگ آوردن تصویر کاملی از چگونگی تاثیر گذاشتن پشتیبانی اجتماعی روی پیشرفت تحصیلی و خستگی روحی شکست بخورد، حکمرانی می‌کند.

به رغم این محدودیت‌ها، مطالعه پیش‌رو کمک‌های چشم‌گیر متعددی کرده است و بررسی می‌کند که چگونه پشتیبانی اجتماعی ادراک‌شده با کیفیت زندگی دانشجویان همبستگی دارد آن هم به وسیله در نظر گرفتن پیشرفت تحصیلی و خستگی روحی به عنوان شاخص‌های حیاتی و همچنین با بررسی اثر میانجی‌گرانه عزت‌نفس روی رابطه میان پشتیبانی اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان و خستگی روحی، یک چارچوب تجربی را برای بررسی بیشتر فراهم می‌کند. از این‌رو، این یافته‌ها درک از پشتیبانی اجتماعی در محیط‌های دانشگاهی را گسترش داده‌اند و توصیه‌های ارزشمندی را برای بهبود کیفیت زندگی دانشجویان فراهم کرده‌اند.

منابع

1. Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the early twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469–480.
2. Bahar, H. H. (2010). The effects of gender, perceived social support and sociometric status on academic success. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3801–3805.
3. Baldwin, T. T., Bedell, M. D., & Johnson, J. L. (1997). The social fabric of a team-based M.B.A. Program: Network effects on student satisfaction and performance. *Academy of Management Journal*, 40(6), 1369–1397.
4. Bankston, C. L., & Zhou, M. (2002). Being well vs. doing well: Self-esteem and school performance among immigrant and non-immigrant racial and ethnic groups. *International Migration Review*, 36(2), 389–415.

5. Bask, M., & Salmela-Aro, K. (2013). Burned out to drop out: Exploring the relationship between school burnout and school dropout. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 511–528.
6. Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4(1), 1–44.
7. Beaton, D. E., Bombardier, C., Guillemin, F., & Ferraz, M. B. (2002). Recommendations for the cross-cultural adaptation of health status measures. Rosemont, IL: American Academy of Orthopedic Surgeons.
8. Benjamin, M., & Hollings, A. E. (1995). Toward a theory of student satisfaction: An exploratory study of the “Quality of Student Life”. *Journal of College Student Development*, 36(6), 574–586.
9. Bond, F. W., & Bunce, D. (2003). The role of acceptance and job control in mental health, job satisfaction, and work performance. *Journal of Applied Psychology*, 88(6), 1057–1067.
10. Boren, J. P. (2013). The relationships between co-rumination, social support, stress, and burnout among working adults. *Management Communication Quarterly*, 28(1), 3–25.
11. Brislin, R. W., Lonner, W. J., & Thorndike, R. M. (1973). *Cross-cultural research methods*. New York, NY: John Wiley.
12. Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context to human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723–742.
13. Brouwer, J., Jansen, E., Flache, A., & Hofman, A. (2016). The impact of social capital on self-efficacy and study success among first-year university students. *Learning and Individual Differences*, 52, 109–118.
14. Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen, & J. S. Long (Eds.). *Testing structural equation models* (pp. 136–162). Newbury Park, CA: Sage.
15. Chou, K. L. (2000). Assessing Chinese adolescents' social support: The multidimensional scale of perceived social support. *Personality and Individual Differences*, 28(2), 299–307.
16. Cohen S, Wills TA. Stress, Social Support, and the Buffering Hypothesis. *Psychol Bull.* 1985;98(2):310-57. pmid:
17. Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
18. Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310–357.
19. Collectivism and support among British and Spanish students. *Journal of Social and Personal Relationships*, 17(2), 282–291.
20. DeBerard, M. S., Spielmans, G., & Julka, D. (2004). Predictors of academic achievement and retention among college freshmen: A longitudinal study. *College Student Journal*, 38(1), 66–80.

21. Dennis, J. M., Phinney, J. S., & Chuateco, L. I. (2005). The role of motivation, parental support, and peer support in the academic success of ethnic minority first-generation college students. *Journal of College Student Development*, 46(3), 223–236.
22. Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276–302.
23. Dumont, M., & Provost, M. A. (1999). Resilience in adolescents: Protective role of social support, coping strategies, self-esteem, and social activities on experience of stress and depression. *Journal of Youth and Adolescence*, 28(3), 343–363.
24. Fang, L. (2016). Educational aspirations of Chinese migrant children: The role of self-esteem contextual and individual influences. *Learning and Individual Differences*, 50, 195–202.
25. Goodwin, R., & Plaza, S. H. (2000). Perceived and received social support in two cultures:
26. Gray, E. K., & Watson, D. (2002). General and specific traits of personality and their relation to sleep and academic performance. *Journal of Personality*, 70(2), 177–206.
27. Hakanen, J. J., & Schaufeli, W. B. (2012). Do burnout and work engagement predict depressive symptoms and life satisfaction? A three-wave seven-year prospective study. *Journal of Affective Disorders*, 141(2), 415–424.
28. Hansford, B. C., & Hattie, J. A. (1982). The relationship between self and achievement/performance measures. *Review of Educational Research*, 52(1), 123–142.
29. Harter, S. (1993). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents.
30. Heaphy, E. D., & Dutton, J. E. (2008). Positive social interactions and the human body at work: Linking organizations and physiology. *Academy of Management Review*, 33(1), 137–162.
31. Hefner, J., & Eisenberg, D. (2009). Social support and mental health among college students. *American Journal of Orthopsychiatry*, 79(4), 491–499.
32. Heintzelman, S. J., & Bacon, P. L. (2015). Relational self-construal moderates the effect of social support on life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 73, 72–77.
33. Helgeson, V. S. (1993). Two important distinctions in social support: Kind of support and perceived versus received. *Journal of Applied Social Psychology*, 23(10), 825–845.
34. Hoffman, M. A., Ushpiz, V., & Levy-Shiff, R. (1988). Social support and self-esteem in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 17(4), 307–316.
35. Hu, Q., & Schaufeli, W. B. (2009). The factorial validity of the Maslach burnout inventory– student survey in China. *Psychological Reports*, 105(2), 394–408.
36. In R. F. Baumeister (Ed.). *Self-esteem: The puzzle of low self-regard* (pp. 87–116). New York, NY: Plenum.
37. intelligence on mental distress and life satisfaction in Chinese young adults. *Personality and Individual Differences*, 53, 513–517.

38. Jacobs, S. R., & Dodd, D. K. (2003). Student burnout as a function of personality, social support, and workload. *Journal of College Student Development*, 44(3), 291–303.
39. Janssen, P. P. M., Schaufeli, W. B., & Houkes, I. (1999). Work-related and individual determinants of the three burnout dimensions. *Work and Stress*, 13(1), 74–86.
40. Keyes CL. the Mental Health Continuum: from Languishing to Flourishing in Life. *J Health Soc Behav*. 2002;43(2):207-22. pmid: 12096700
41. Keyes CLM. Social Well-Being. *Soc Psychol Q*. 1998;61(2):121. doi: 10.2307/2787065
42. Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). New York, NY: Guilford.
43. Kong, F., Zhao, J., & You, X. (2012). Social support mediates the influence of emotional
44. Leary, M. R. (1999). Making sense of self-esteem. *Current Directions in Psychological Science*, 8(1), 32–35.
45. Leary, M. R., & MacDonald, G. (2003). Individual differences in self-esteem: A review and theoretical integration. In M. R. Leary, & J. P. Tangney (Eds.). *Handbook of self and identity* (pp. 401–418). New York, NY: Guilford Press.
46. Lee, K. M., Jones, M. K., & Day, S. X. (2017). The impact of academic competency teasing and self-concept on academic and psychological outcomes among gifted high school students. *Learning and Individual Differences*, 56, 151–158.
47. Lenderking, W. (2005). The psychology of quality of life. *Quality of Life Research*, 14(5), 1439–1441.
48. Lepp, A., Barkley, J. E., & Karpinski, A. C. (2014). The relationship between cell phone use, academic performance, anxiety, and satisfaction with life in college students. *Computers in Human Behavior*, 31, 343–350.
49. Lin, N. (1986). Conceptualizing social support. In N. Lin, A. Dean, & W. M. Ensel (Eds.). *Social support, life events, and depression* (pp. 17–30). Orlando, FL: Academic.
50. Logan A. Defeatism Academic, Cognition and Amends. Trans. By Rezaei Sh. Mashhad: Astan-e- Ghods Razavi Publication; 1997. [In Persian].
51. Luo, Y., Wang, Z., Zhang, H., Chen, A., & Quan, S. (2016). The effect of perfectionism on school burnout among adolescence: The mediator of self-esteem and coping style. *Personality and Individual Differences*, 88, 202–208.
52. Mackinnon, S. P. (2012). Perceived social support and academic achievement: Crosslagged panel and bivariate growth curve analyses. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(4), 474–485.
53. Madrid, H. P., & Patterson, M. G. (2016). Creativity at work as a joint function between openness to experience, need for cognition and organizational fairness. *Learning and Individual Differences*, 51, 409–416.
54. Matthews, G., Deary, I., & Whiteman, M. C. (2003). *Personality traits* (2nd ed.). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
55. McCarthy, M. E., Pretty, G. M. H., & Catano, V. M. (1990). Psychological sense of community and student burnout. *Journal of College Student Development*, 31, 211–216.

56. Meyer D, Turner J. Scaffolding Emotions in Classrooms. In Schultz K, Pekrun R (Eds.). *Emotions in Educaiton*. London: Academic Press; 2007.
57. Meyerson, P., & Tryon, W. W. (2003). Validating internet research: A test of the psychometric equivalence of internet and in-person samples. *Behavior Research Methods*, 35(4), 614–620.
58. Orth, U., Robins, R. W., Trzesniewski, K. H., Maes, J., & Schmitt, M. (2009). Low self-esteem is a risk factor for depressive symptoms from young adulthood to old age. *Journal of Abnormal Psychology*, 118(3), 472–478.
59. Parker, P. D., & Salmela-Aro, K. (2011). Developmental processes in school burnout: A comparison of major developmental models. *Learning and Individual Differences*, 21(2), 244–248.
60. Peng, L., & Xie, T. (2016). Making similarity versus difference comparison affects perceptions after bicultural exposure and consumer reactions to culturally mixed products. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 47(10), 1380–1394.
61. Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40(3), 879–891.
62. Pyszczynski, T., Greenberg, J., Solomon, S., Arndt, J., & Schimel, J. (2004). Why do people need self-esteem? A theoretical and empirical review. *Psychological Bulletin*, 130(3), 435–468.
63. Rayle, A. D., & Chung, K. Y. (2007). Revisiting first-year college students' mattering: Social support, academic stress, and the mattering experience. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 9(1), 21–37.
64. Robbins, S., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130, 261–288.
65. Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
66. Rosenfeld, L. B., Richman, J. M., & Bowen, G. L. (1998). Supportive communication and school outcomes for academically “at-risk” and other low income middle school students. *Communication Education*, 47, 309–325.
67. Ross, S. E., Niebling, B. C., & Heckert, T. M. (1999). Sources of stress among college students. *Social Psychology*, 61(5), 841–846.
68. Rosseel, Y. (2012). Lavaan: An R package for structural equation modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1–36.
69. Rueger, S. Y., Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2008). Gender differences in the relationship between perceived social support and student adjustment during early adolescence. *School Psychology Quarterly*, 23(4), 496–514.

70. Rueger, S. Y., Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2010). Relationship between multiple sources of perceived social support and psychological and academic adjustment in early adolescence: Comparisons across gender. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(1), 47–61.
71. Rueger, S. Y., Malecki, C. K., Pyun, Y., Aycock, C., & Coyle, S. (2016). A meta-analytic review of the association between perceived social support and depression in childhood.
72. Ryff CD. Happiness Is Everything, or Is It? Explorations on The Meaning of Psychological Well-Being. *J Person Soc Psychol*. 1989;57(6):1069-81. doi: 10.1037/0022-3514.57.6.1069
73. Sakiz G. Does Perceived Teacher Affective Support Matter for Middle School Students in Mathematics Classrooms? *Journal of School Psychology* 2007; 50: 235-55.
74. Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J. E. (2009). School burnout inventory (SBI). *European Journal of Psychological Assessment*, 25(1), 48–57.
75. Saracoglu B, Minden H, Wilchesky M. the Adjustment of Students with Learning Disabilities to University and its Relationship to Self-Esteem.
76. Sarason, B. R., Sarason, I. G., & Pierce, G. R. (1990). Social support: The sense of acceptance and the role of relationships. In B. R. Sarason, I. G. Sarason, & G. R. Pierce (Eds.). *Social support: An interactional view* (pp. 97–128). New York, NY: Willey & Sons.
77. Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students a cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464–481.
78. Schaufeli, W., & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice: A critical analysis*. London, UK: Taylor & Francis.
79. Schmidt, J. A., & Padilla, B. (2003). Self-esteem and family challenge: An investigation of their effects on achievement. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(1), 37–46.
80. Sirgy, M. J., Grzeskowiak, S., & Rahtz, D. (2007). Quality of college life (QCL) of students: Developing and validating a measure of well-being. *Social Indicators Research*, 80(2), 343–360.
81. Taylor, S. E., Welch, W. T., Kim, H. S., & Sherman, D. K. (2007). Cultural differences in the impact of social support on psychological and biological stress responses. *Psychological Science*, 18(9), 831–837.
82. Timmons, F. R. (1978). Freshman withdrawal from college: A positive step toward identity formation? A follow-up study. *Journal of Youth and Adolescence*, 7(2), 159–173.
83. Uchida, K., & Yamasaki, K. (2008). Social support mediating between coping by emotional expression and depression. *Psychological Reports*, 102(1), 144–152.
84. Vaez, M., Kristenson, M., & Laflamme, L. (2004). Perceived quality of life and self-rated health among first-year university students. *Social Indicators Research*, 68(2), 221–234.
85. Wong, E., Wiest, D., & Cusick, L. (2002). Perceptions of autonomy support, parent attachment, competence and self-worth as predictors of motivational orientation and academic achievement: An examination of sixth-and-ninth grade regular education students. *Adolescence*, 37(146), 255–266.

86. Xiao, J. J., Tang, C., & Shim, S. (2009). Acting for happiness: Financial behavior and life satisfaction of college students. *Social Indicators Research*, 92(1), 53–68.
87. Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., & Farley, G. K. (1988). The multidimensional scale of perceived social support. *Journal of Personality Assessment*, 52(1), 30–41.