

Doi: 10.83069/pcl.2025.1240090

Journal of Psychology and Culture of Well-being

Year 2025, Volume 1, Issue 1



Mediating Role Of Generalized Anxiety In The Relationship Between Social Support And Academic Engagement

Hasan Fathi¹, Zahra Bagherzadeh Golmakani²

1. Department of Psychology, Neyshabur Branch, Islamic Azad University, Neyshabur, Iran.

2. (Corresponding author) Department of Psychology, Neyshabur Branch, Islamic Azad University, Neyshabur, Iran. Email: Z.golmakan@gmail.com

Abstract

Aim and Background: In today's fast-paced world, academic engagement plays a crucial role in students' educational success and future careers. The present study aimed to examine the mediating role of generalized anxiety in the relationship between perceived social support and academic enthusiasm.

Methods and Materials: It employed a descriptive-correlational design with structural equation modeling (SEM). The statistical population comprised all 11th- and 12th-grade students in Nishapur during the 2025-2026 academic year; a convenience sample of 272 students completed the questionnaires. Instruments included the Perceived Social Support Scale (PSSS; Zimet, 1988), the Academic Enthusiasm Scale (AES; Fredericks et al., 2004), and the Generalized Anxiety Disorder scale (GAD; Spitzer et al., 2006). Data were analyzed using SEM procedures in SPSS and AMOS.

Findings: Model fit indices indicated an acceptable fit. Findings revealed that perceived social support directly predicted academic enthusiasm ($p < 0.01$) and also indirectly predicted it by reducing generalized anxiety ($p < 0.01$).

Conclusions: It seems that mindfulness can affect many psychological variables such as sexual disorders and sexual satisfaction of women with spouses with meta-marital relationships. Further research is recommended to increase external validity.

Keywords: Academic Engagement, Generalized Anxiety, Social Support.

Citation: Fathi, H, Bagherzadeh Golmakani, Z. (2025). Mediating role of generalized anxiety in the relationship between social support and academic engagement. *Journal of Psychology and Culture of Well-being*, 1(1), 62-74.

Extended Abstract

Introduction

Academic engagement is an important educational variable that shows students' active participation in learning. It includes behavioral, emotional, and cognitive dimensions. Behaviorally engaged students attend classes, complete assignments, and participate in school activities. Emotionally engaged students feel interest, belonging, and positive emotions toward school. Cognitively engaged students use attention, effort, and learning strategies to understand content. Since academic engagement is related to achievement, persistence, and adjustment, identifying its predictors is important.

One factor that may strengthen academic engagement is perceived social support. Perceived social support refers to students' belief that they receive emotional, informational, and practical support from family, friends, and significant others. Adolescents who feel supported usually experience greater security, belonging, and confidence when facing academic challenges. Social support can reduce the

negative effects of stress and help students interpret problems as manageable. Therefore, students with higher perceived social support may show stronger motivation and involvement in school activities. However, the effect of social support on academic engagement may occur through psychological mechanisms. One such mechanism is generalized anxiety. Generalized anxiety involves persistent and uncontrollable worry about different aspects of life, including academic performance, social relationships, and the future. In students, anxiety can reduce attention, concentration, self-confidence, and motivation. When students are highly anxious, much of their mental energy is spent on worry rather than learning. Accordingly, generalized anxiety may mediate the relationship between perceived social support and academic engagement. The present study aimed to examine this role among 11th- and 12th-grade students in Neyshabur.

Method

This study was descriptive-correlational and used structural equation modeling. The statistical population consisted of all 11th- and 12th-grade students in Neyshabur during the 2024–2025 academic year. Using convenience sampling, 272 students were selected. The sample included 36 boys and 236 girls.

Data were collected through online questionnaires. Students were informed about the purpose of the study, confidentiality of responses, and voluntary participation. The inclusion criteria were informed consent, being an 11th- or 12th-grade student, being 17 or 18 years old, and having no self-reported psychological disorder. The exclusion criteria were incomplete questionnaires and unwillingness to continue participation.

Three instruments were used. The Perceived Social Support Scale developed by Zimet and colleagues measured support from family, friends, and significant others. The Academic Engagement Scale developed by Fredricks and colleagues measured behavioral, emotional, and cognitive engagement. The Generalized Anxiety Disorder scale developed by Spitzer and colleagues assessed anxiety. In this study, Cronbach's alpha coefficients were 0.77 for perceived social support, 0.82 for academic engagement, and 0.88 for generalized anxiety. Data were analyzed using SPSS 26 and AMOS 20 through descriptive statistics, Pearson correlation, structural equation modeling, and bootstrap analysis.

Findings

The descriptive results showed that the mean score of perceived social support was 42.43 with a standard deviation of 7.23. The mean score of generalized anxiety was 8.03 with a standard deviation of 5.82, and the mean score of academic engagement was 47.08 with a standard deviation of 8.91. Skewness and kurtosis values were acceptable; therefore, the data were suitable for structural equation modeling.

Table 1 showed significant relationships among the research variables. Perceived social support had a significant negative correlation with generalized anxiety. This means that students who perceived more social support reported lower anxiety. Generalized anxiety also had a significant negative correlation with academic engagement, indicating that students with higher anxiety showed lower engagement. These relationships supported testing the proposed mediation model.

The structural model showed acceptable fit. The chi-square to degrees of freedom ratio was 2.08, the Incremental Fit Index was 0.94, the Goodness-of-Fit Index was 0.93, the Comparative Fit Index was 0.94, and the Root Mean Square Error of Approximation was 0.06. These indices indicated that the model was consistent with the observed data.

The direct paths were significant. Perceived social support negatively predicted generalized anxiety, showing that higher support was associated with lower anxiety. Perceived social support also directly predicted academic engagement, indicating that students with more social support were more engaged. In addition, generalized anxiety negatively predicted academic engagement, meaning that anxiety reduced students' academic involvement.

The indirect effect was examined using bootstrap analysis with 5000 resamples and a 95% confidence interval. The indirect path from perceived social support to academic engagement through generalized anxiety was significant. The indirect effect coefficient was 0.29, with a confidence interval from 0.09 to 1.30 and a significance level of 0.008. Because the confidence interval did not include zero, the mediating role of generalized anxiety was confirmed.

Discussion and Conclusion

The findings showed that generalized anxiety mediates the relationship between perceived social support and academic engagement. This means that social support improves academic engagement both directly and indirectly by reducing anxiety. Students who feel supported by family, friends, teachers, or other important people are less likely to experience loneliness, helplessness, and continuous worry. Such support creates emotional security and helps students cope with educational pressures.

The negative effect of generalized anxiety on academic engagement can be explained by the disruptive role of anxiety in learning. Anxiety weakens attention, concentration, emotional regulation, and self-confidence. Anxious students may focus more on fear of failure than on learning itself. Consequently, they may avoid school tasks, participate less in class, and lose interest in academic activities. Therefore, reducing anxiety can increase students' ability to engage actively in learning.

The direct effect of perceived social support on academic engagement also highlights supportive relationships. When students believe that others care about them and are available to help, they feel more capable of facing academic challenges. This feeling can increase motivation, persistence, and belonging to school.

Overall, the results suggest that schools and families should pay attention to both social and psychological factors affecting academic engagement. Strengthening family-school cooperation, improving teacher-student relationships, providing counseling services, and teaching anxiety management skills can help students experience lower anxiety and higher academic engagement. Due to the cross-sectional design, self-report tools, and convenience sampling, the results should be generalized with caution. Future studies should use longitudinal designs, random sampling, and broader student populations. In conclusion, perceived social support is an important predictor of academic engagement, and generalized anxiety is a significant mechanism explaining this relationship.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

نقش میانجی اضطراب فراگیر در رابطه بین حمایت اجتماعی با اشتیاق تحصیلی

حسن فتحی^۱، زهرا باقرزاده گلمکانی^۲

۱- گروه روان‌شناسی، واحد نیشابور، دانشگاه آزاد اسلامی، نیشابور، ایران.

۲- (نویسنده مسئول) گروه روان‌شناسی، واحد نیشابور، دانشگاه آزاد اسلامی، نیشابور، ایران. Z.golmakan@gmail.com

چکیده

زمینه و هدف: در دنیای پرشتاب امروز، اشتیاق تحصیلی نقشی حیاتی در موفقیت تحصیلی و آینده شغلی دانشجویان ایفا می‌کند. پژوهش حاضر باهدف، نقش میانجی اضطراب فراگیر در رابطه بین حمایت اجتماعی با اشتیاق تحصیلی انجام شد.

مواد و روش‌ها: پژوهش حاضر توصیفی - همبستگی از نوع مدل‌یابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری این پژوهش کلیه دانش‌آموزان پایه‌های یازدهم و دوازدهم شهر نیشابور در سال ۱۴۰۴ بودند که به روش نمونه‌گیری در دسترس تعداد ۲۷۲ نفر انتخاب و پرسش‌نامه را تکمیل کردند. ابزارهای این پژوهش شامل مقیاس حمایت اجتماعی ادراک شده (PSSS، زیمت، ۱۹۸۸)، مقیاس اشتیاق تحصیلی (AES)، فردریکز و همکاران، ۲۰۰۴ و مقیاس اختلال اضطراب فراگیر (GAD، اسپیتزر و همکاران، ۲۰۰۶) بودند. داده‌ها با استفاده از روش معادلات ساختاری در نرم‌افزارهای SPSS و AMOS تجزیه و تحلیل شدند.

یافته‌ها: نتایج حاکی از برازش مناسب مدل بود. یافته‌ها نشان داد که حمایت اجتماعی به‌صورت مستقیم قادر به پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی است ($p < 0.01$). همچنین حمایت اجتماعی توانست از طریق کاهش اضطراب فراگیر به‌صورت غیرمستقیم، اشتیاق تحصیلی را پیش‌بینی کند ($p < 0.01$).

نتیجه‌گیری: نتایج نشان می‌دهد که سطح حمایت اجتماعی دانش‌آموزان از سوی خانواده، دوستان و سایر منابع، باتوجه‌به نقش مهم کاهش اضطراب فراگیر می‌تواند تبیین‌کننده اشتیاق تحصیلی آنان باشد و لزوم توجه به این عوامل در تعامل با یکدیگر ضروری است.

واژه‌های کلیدی: اشتیاق تحصیلی، اضطراب فراگیر، حمایت اجتماعی

ارجاع: فتحی، ح، باقرزاده گلمکانی، ز. (۱۴۰۴). نقش میانجی اضطراب فراگیر در رابطه بین حمایت اجتماعی با اشتیاق تحصیلی. *مجله روان‌شناسی و فرهنگ به‌زیستی*، ۱(۱)، ۶۲-۷۴.

مقدمه

در دهه‌های گذشته، موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان و بهبود کیفیت نظام تعلیم و تربیت به یکی از دغدغه‌های اصلی مسئولان آموزش و پرورش تبدیل شده است (لی^۱ و همکاران، ۲۰۲۲). موفقیت تحصیلی در هر جامعه، بیانگر میزان تحقق اهداف آموزشی و پاسخگویی به نیازهای فردی فراگیران است (کیم^۲ و همکاران، ۲۰۲۱). در این راستا، یکی از عوامل کلیدی و مرتبط با پیشرفت تحصیلی و کامیابی دانش‌آموزان، میزان «اشتیاق تحصیلی» آنان است (منگ و ژانگ^۳، ۲۰۲۳). اشتیاق تحصیلی به‌عنوان میزان درگیری فعال دانش‌آموزان در فرایند آموزشی تعریف می‌شود که شامل ابعاد شناختی، هیجانی و رفتاری است (توماس و نیر^۴، ۲۰۲۲). این مفهوم صرفاً یک پیامد فرعی از مشارکت در محیط آموزشی نیست، بلکه عنصری اساسی در ایجاد انگیزه و تعهد دانش‌آموزان نسبت به تحصیل به شمار می‌رود (خانقاهی و همکاران، ۲۰۲۲). طبق نظریه نیازهای روان‌شناختی پایه و رویکرد خودتعیینی، اشتیاق تحصیلی مستقیماً با ارضای نیازهای خودمختاری، شایستگی و

¹ Li² Kim³ Meng & Zhang⁴ Thomas & Nair

ارتباط درگیر است و پاداش‌های درونی و بیرونی نقش مهمی در تقویت آن ایفا می‌کنند (لئو^۱ و همکاران، ۲۰۲۴). دانش‌آموزانی که دارای اشتیاق تحصیلی بالاتری هستند، اغلب پشتکار بیشتری از خود نشان می‌دهند، موفقیت تحصیلی بیشتری کسب می‌کنند و فرصت‌های یادگیری گسترده‌تری را دنبال می‌کنند (کوی^۲، ۲۰۲۳).

عوامل مختلفی در ارتقای اشتیاق تحصیلی دخیل هستند. یکی از این عوامل تأثیرگذار، «حمایت اجتماعی» است که می‌تواند به‌عنوان یک محافظ در برابر فشارهای آموزشی عمل کرده و عملکرد تحصیلی را بهبود بخشد (چن و همکاران، ۲۰۲۳). پژوهش‌های اخیر نشان داده‌اند که برداشت فرد از میزان حمایتی که دریافت می‌کند، می‌تواند به کاهش تنش‌های تحصیلی و در نتیجه، افزایش انگیزه و مشارکت آموزشی بینجامد (مقدسی و کیکاووسی - آرانی، ۲۰۲۳). بر اساس نظریه استرس و مقابله (لازاروس و فولکمن)، حمایت اجتماعی به‌عنوان یک منبع حیاتی در مدیریت استرس عمل می‌کند؛ به‌طوری که افراد برخوردار از سطوح بالای حمایت اجتماعی، برای مقابله با عوامل استرس‌زا مجهزتر بوده و اثرات منفی تعامل فرد و محیط را بهتر کنترل می‌کنند (لین^۳ و همکاران، ۲۰۲۲). اشخاصی که از حمایت اجتماعی بالاتری برخوردارند، تمایل دارند رفتارهای حمایتی دیگران را به‌صورت مثبت تفسیر کنند که این فرایند موجب کاهش احساسات ناخوشایند و ارتقای سلامت روان می‌شود (دینگ^۴، ۲۰۲۴). سطوح بالاتر این متغیر با پیامدهای مثبتی مانند تقویت تصویر ذهنی از خود و افزایش عزت‌نفس همراه است (یو^۵، ۲۰۲۳؛ ژانگ^۶ و همکاران، ۲۰۲۳).

باوجود بررسی‌های انجام‌شده درباره ارتباط میان حمایت اجتماعی و اشتیاق تحصیلی، مکانیسم‌ها و فرایندهای زیربنایی این رابطه کمتر موردتوجه قرار گرفته است. در این راستا، متغیری که به نظر می‌رسد به‌عنوان میانجی نقش مهمی ایفا کند، «اضطراب فراگیر» است. اشتیاق تحصیلی که با میزان بالایی از انرژی و انعطاف‌پذیری هیجانی همراه است، معمولاً ارتباط معکوسی با اضطراب دارد (ایزدپناه و رضایی، ۲۰۲۲). استرس و نگرانی‌های تحصیلی می‌توانند تأثیر منفی بر این متغیر داشته باشند، به‌گونه‌ای که دانش‌آموزانی که سطح اضطراب بالایی را تجربه می‌کنند، کمتر درگیر فعالیت‌های آموزشی خود می‌شوند (یوسه^۷، ۲۰۲۴). اضطراب فراگیر یک اختلال روان‌شناختی است که با نگرانی مداوم و غیرقابل کنترل در مورد جنبه‌های مختلف زندگی مشخص می‌شود (آئو و همکاران، ۲۰۲۰).

اضطراب فراگیر یک اختلال روان‌شناختی است که با نگرانی مداوم و غیرقابل کنترل در مورد جنبه‌های مختلف زندگی مشخص می‌شود (لی^۸، ۲۰۲۴) و غالباً با سایر مشکلات روان‌شناختی مانند افسردگی (کوسی و فاوا^۹، ۲۰۲۱)، تعاملات منفی اجتماعی و احساس انزوا همراه است (سونکایا^{۱۰} و همکاران، ۲۰۲۳؛ فولر^{۱۱}، ۲۰۲۳). در مقابل، افزایش حمایت اجتماعی می‌تواند به کاهش مؤثر سطح اضطراب کمک کند (آئو و همکاران، ۲۰۲۰). افرادی که دارای خودکارآمدی بالایی در مدیریت اضطراب هستند، معمولاً اشتیاق تحصیلی بیشتری نشان می‌دهند و در فرایند یادگیری فعال‌تر شرکت می‌کنند (هوامان تاپیا^{۱۲} و همکاران، ۲۰۲۳).

باتوجه به مطالب ذکر شده می‌توان بیان کرد که بررسی عوامل مؤثر بر اشتیاق تحصیلی اهمیت فراوانی دارد، زیرا این متغیر نقش بسزایی در کیفیت یادگیری و تکمیل تکالیف آموزشی ایفا می‌کند. حمایت اجتماعی به‌عنوان یک متغیر اساسی می‌تواند دانش‌آموزان را در برابر فشارهای آموزشی محافظت کند و اشتیاق آنان را افزایش دهد. هرچند مطالعات بسیاری به بررسی این رابطه پرداخته‌اند، اما شناخت دقیق سازوکارهای زیربنایی این ارتباط می‌تواند به متخصصان کمک کند تا مداخلات هدفمندتری طراحی کنند. در این میان، اضطراب فراگیر می‌تواند به طور هم‌زمان تحت تأثیر حمایت اجتماعی قرار گرفته و بر اشتیاق تحصیلی اثرگذار باشد. پژوهش در این زمینه می‌تواند به

¹ Liu² Cui³ Lin⁴ Ding⁵ Yu⁶ Zhang⁷ Buse⁸ Lee⁹ Cosci & Fava¹⁰ Sonkaya¹¹ Fowler¹² Huamán-Tapia

درک عمیق‌تری از این تعاملات منجر شود؛ بنابراین، پژوهش حاضر باهدف بررسی نقش میانجی این متغیر انجام شد تا به این سؤال پاسخ دهد که: آیا اضطراب فراگیر در رابطه بین حمایت اجتماعی با اشتیاق تحصیلی نقش میانجی دارد؟

مواد و روش‌ها

پژوهش حاضر توصیفی - همبستگی از نوع معادلات ساختاری بود. جامعه آماری این پژوهش کلیه دانش‌آموزان پایه یازدهم و دوازدهم سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ شهر نیشابور بودند که به روش نمونه‌گیری در دسترس تعداد ۲۷۲ نفر انتخاب و پرسش‌نامه را تکمیل کردند. بر اساس نظر کلاین (۲۰۲۳) حداقل حجم نمونه لازم برای مدل‌های ساختاری ۲۰۰ نفر است؛ اما باتوجه‌به افت احتمالی شرکت‌کنندگان و ناقص بودن برخی پرسش‌نامه‌ها حجم نمونه بر اساس عامل‌ها بیشتر در نظر گرفته شد. ملاک‌های ورود به پژوهش عبارت بود از رضایت آگاهانه جهت شرکت در پژوهش، دانش آموز بودن، محدوده سنی ۱۷ و ۱۸ سال، عدم وجود اختلال روانی بر اساس خوداظهاری شرکت‌کنندگان و ملاک‌های خروج از پژوهش ناقص پر کردن پرسش‌نامه و عدم تمایل به شرکت در پژوهش بود. شرکت‌کنندگان به‌صورت آنلاین از طریق لینک دعوت به پرسش‌نامه‌های این پژوهش در پیام‌رسان‌های ارتباطی به پرسش‌نامه‌های موجود در پرس‌لاین پاسخ دادند. در بخش ملاحظه‌های اخلاقی نیز اهداف پژوهش برای شرکت‌کنندگان تشریح شد و همچنین حفظ حریم خصوصی و محرمانگی کاملاً رعایت گردید و پاسخ شرکت‌کنندگان با کد ذخیره گردید و در انتهای پرسش‌نامه‌ها نیز قید شد در صورت تمایل به دانستن نتایج، راه ارتباطی خود را اعلام کنند. برای انجام تجزیه و تحلیل داده‌های تحقیق از نرم‌افزار آماری SPSS نسخه ۲۶ و ایموس نسخه ۲۰ استفاده شد.

ابزار تحقیق

پرسش‌نامه حمایت اجتماعی ادراک شده (PSSS)^۱: این مقیاس که توسط زیمت^۲ در سال ۱۹۸۸ طراحی شد، متشکل از ۱۲ گویه برای سنجش حمایت اجتماعی ادراک شده از سه منبع خانواده، دوستان و دیگر افراد مهم است که بر اساس یک مقیاس ۵ درجه-ای لیکرت پاسخ داده می‌شود. گویه‌های ۳، ۴، ۸ و ۱۱ مربوط به حمایت اجتماعی ادراک شده از سوی خانواده، گویه‌های ۷، ۶، ۹ و ۱۲ مربوط به حمایت اجتماعی ادراک شده از سوی دوستان و گویه‌های ۱، ۲، ۵ و ۱۰ مربوط به حمایت اجتماعی ادراک شده از سوی دیگران می‌باشد. این مقیاس در ایران توسط اسدی‌مجهره (۱۳۹۰) ترجمه شد. آلفای کرونباخ مقیاس کلی ۰/۸۹ گزارش شده است. مقدار آلفای کرونباخ این مقیاس در پژوهش اسدی‌مجهره (۱۳۹۰)، ۰/۸۷ گزارش شده است (محمودپور و همکاران، ۱۳۹۹). آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر ۰/۷۷ گزارش شد.

پرسش‌نامه اشتیاق تحصیلی (AES)^۳: این پرسش‌نامه توسط فردریکز^۴ و همکاران (۲۰۰۴) برای سنجش اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان ساخته شد که دارای ۱۵ گویه و سه خرده مقیاس رفتاری (۱ تا ۴)، عاطفی (۵ تا ۱۰) و شناختی (۱۱ تا ۱۵) است. پاسخ هر کدام از گویه‌ها دارای نمرات ۱ تا ۵ می‌باشد که از هرگز تا همیشه را شامل می‌شود، حداقل و حداکثر نمره و نقطه برش در کل پرسش‌نامه اشتیاق تحصیلی به ترتیب ۱۵، ۷۵ و ۴۵ می‌باشد. نمره پایین‌تر نشان‌دهنده اشتیاق تحصیلی کم و نمره بالاتر نشان‌دهنده اشتیاق تحصیلی زیاد می‌باشد. فردریکز و همکاران (۲۰۰۴) ضریب پایایی این پرسش‌نامه را ۰/۸۶ گزارش کرده‌اند. روایی پرسش‌نامه اشتیاق تحصیلی در پژوهش عباسی و همکاران (۲۰۱۵) مورد بررسی قرار گرفته و روایی صوری آن را مطلوب گزارش کرده‌اند. ضریب آلفای کرونباخ کل این پرسش‌نامه در پژوهش ابراهیمی بخت و همکاران (۱۳۹۷) ۰/۸۴ محاسبه شد. آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر ۰/۸۲ گزارش شد.

پرسش‌نامه اضطراب فراگیر اسپیتزر (GAD)^۵: این مقیاس توسط اسپیتزر و همکاران (۲۰۰۶) برای سنجش میزان و

¹ Perceived Social Support Scale (PSSS)

² Zimt

³ Academic enthusiasm scale

⁴ Fredericks

⁵ Spitzer Generalized Anxiety Disorder Questionnaire

شدت علائم اختلال اضطراب فراگیر طی دو هفته گذشته ساخته شد. این مقیاس ۷ سؤال اصلی و یک سؤال اضافی دارد که میزان تأثیر اختلال را در کارکردهای فردی، اجتماعی، خانوادگی و شغلی می‌سنجد و سؤال‌های آن در یک مقیاس ۴ درجه‌ای (اصلاً=۰ تا تقریباً هر روز=۳) نمره‌گذاری می‌شود و دامنه نوسان امتیازات از ۰ تا ۲۱ می‌باشد. افزایش نمره به معنای افزایش میزان این اختلال در فرد است. سؤالات این پرسش‌نامه دارای مؤلفه نمی‌باشند و هیچ‌کدام از سؤالات دارای نمره‌گذاری معکوس نیست. نیومن و همکاران میزان بالایی از ضریب اعتبار بازآزمایی و روایی تفکیکی را گزارش کردند. پایایی این آزمون به روش آلفای کرونباخ ۰/۹۲ گزارش شده است. اعتبار این آزمون به روش همسانی درونی و بازآزمایی به ترتیب ۰/۹۲ و ۰/۸۳ گزارش شد. همچنین طبق پژوهش نائینیان و همکاران (۱۳۹۰) این مقیاس در ایران نیز از میزان روایی و پایایی خوبی بهره‌مند است، چنانچه میزان آلفای کرونباخ به‌دست‌آمده ۰/۸۵ و میزان ضریب بازآزمایی به‌دست‌آمده ۰/۴۸ است. آلفای کرونباخ برای این مقیاس در مطالعه فرزادیان و همکاران (۱۳۹۷) نیز ۰/۸۷ به‌دست‌آمده است. نتایج پژوهش نائینیان و همکاران (۱۳۹۰) نشان داد که اعتبار این ابزار در نمونه ایرانی به ترتیب ۰/۸۷ و ۰/۷۶ می‌باشد (نجفی و همکاران، ۱۴۰۲). آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر ۰/۸۸ گزارش شد.

شیوه اجرا

پس از تعیین جامعه پژوهش و انتخاب نمونه، تنظیم پرسش‌نامه‌های و همچنین هماهنگی‌های لازم با آموزش دانشکده و اساتید مربوطه پرسش‌نامه‌های پژوهش در اختیار آزمودنی‌ها قرار گرفت. سپس توضیحات لازم از سوی پژوهشگر در مورد نحوه تکمیل پرسش‌نامه‌ها به آزمودنی‌ها ارائه شد و از آن‌ها خواسته شد اگر در فرایند تکمیل پرسش‌نامه‌ها با مشکل مواجه شدند، از پژوهشگر درخواست توضیح بیشتری کنند. پرسش‌نامه‌ها توسط آزمودنی‌ها پس از اعلام رضایت جهت شرکت در پژوهش و دریافت تضمین لازم مبنی بر محرمانه باقی‌ماندن اطلاعات، به‌صورت انفرادی تکمیل گردید. کل فرایند جمع‌آوری داده‌ها در یک بازه زمانی دو الی چهار هفته‌ای توسط پژوهشگر انجام شد.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

به‌منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها در این پژوهش از روش‌های آمار توصیفی و استنباطی استفاده شد. در بخش توصیفی به بررسی ویژگی‌های جمعیت‌شناختی شرکت‌کنندگان، بررسی میانگین و انحراف استاندارد نمرات شرکت‌کننده‌ها پرداخته شد. در بخش استنباطی به بررسی روابط و اثرات مستقیم و غیرمستقیم پرداخته شد. شایان‌ذکر است برای انجام تجزیه و تحلیل داده‌های تحقیق از نرم‌افزار آماری SPSS نسخه ۲۶ و ایموس نسخه ۲۰ استفاده شد.

یافته‌ها

در پژوهش حاضر ۲۷۲ نفر شرکت کردند که ۳۶ نفر پسر (۱۳/۲ درصد) و ۲۳۶ نفر دختر (۸۶/۸ درصد) بودند. بررسی توزیع سنی شرکت‌کنندگان نشان داد که ۱۷۱ نفر ۱۷ ساله (۶۲/۹ درصد) و ۱۰۱ نفر ۱۸ ساله (۳۷/۱ درصد) بودند. بر اساس رشته تحصیلی، ۱۴۸ نفر در رشته انسانی (۵۴/۴ درصد)، ۴۸ نفر در رشته ریاضی (۱۷/۶ درصد)، ۷۴ نفر در رشته تجربی (۲۷/۲ درصد) و ۲ نفر در هنرستان (۰/۷ درصد) مشغول به تحصیل بودند. اکثریت نمونه پژوهش را فرزندان اول خانواده (۴۸/۹ درصد) تشکیل می‌دادند و بیشتر آن‌ها (۶۲/۵ درصد) در مدارس نمونه‌دولتی تحصیل می‌کردند. جدول ۱ میانگین، انحراف استاندارد، کجی، کشیدگی و ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد.

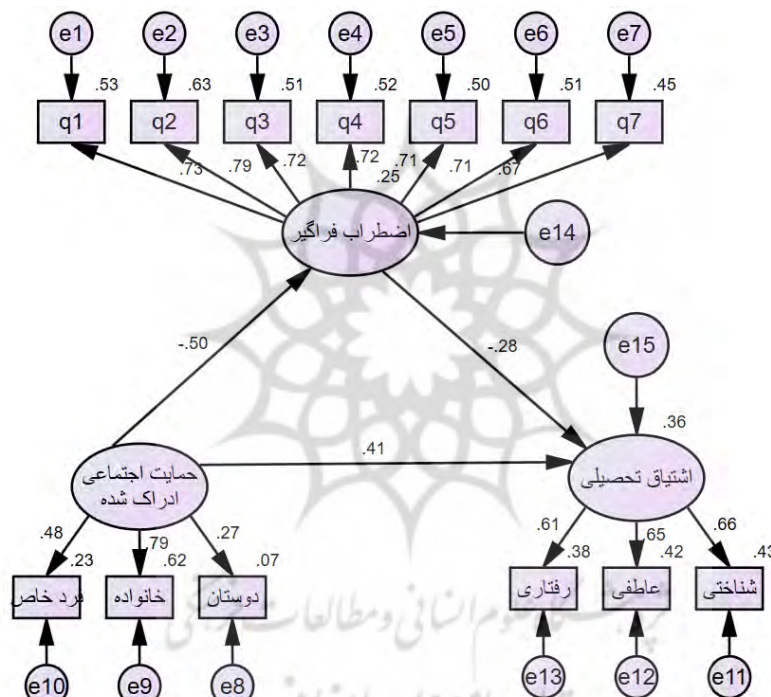
جدول ۱. ضرایب همبستگی پیرسون و شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	۱	۲	۳
حمایت اجتماعی ادراک شده	-		
اضطراب فراگیر	-.۰/۳۴**	-	
اشتیاق تحصیلی	-.۰/۲۷**	-.۰/۳۵**	
میانگین	۴۲/۴۳	۸/۰۳	۴۷/۰۸

انحراف معیار	۷/۲۳	۵/۸۲	۸/۹۱
کجی	-۰/۶۰	۰/۶۰	-۰/۶۹
کشیدگی	۰/۶۸	-۰/۵۵	-۰/۱۲

$p < .01^{**}$

بر اساس جدول ۱، بین حمایت اجتماعی ادراک شده و اضطراب فراگیر یک رابطه منفی معنادار ($r = ۰/۳۴$ و $p < ۰/۰۱$) وجود دارد. همچنین، بین حمایت اجتماعی ادراک شده و اشتیاق تحصیلی ($r = ۰/۳۷$ و $p < ۰/۰۱$) و بین اضطراب فراگیر و اشتیاق تحصیلی ($r = ۰/۳۵$ و $p < ۰/۰۱$) نیز رابطه منفی معناداری مشاهده می‌شود. بر اساس این نتایج بین متغیر برونزا با میانجی و درونزا و بین میانجی با درونزا رابطه معنادار وجود دارد و خطی بودن رابطه بین متغیرها پذیرفته می‌شود. به منظور بررسی استقلال مشاهدات (استقلال مقادیر باقی مانده یا خطاها) از یکدیگر از آزمون دوربین-واتسون استفاده شد. آماره این آزمون برابر ۱/۶۱ است و بدین ترتیب، فرض استقلال خطاها تأیید می‌شود، زیرا شرط تأیید این پیش‌فرض این است که میزان آماره این آزمون بین ۱/۵ تا ۲/۵ باشد. مقادیر ضریب تحمل و ضریب تورم به‌دست آمده برای متغیرها در سطح قابل قبولی است. به طور کلی، تِلِرانس کمتر از ۰/۲۰ یا ۰/۱۰ و VIF ۵ و بالاتر می‌تواند نشان دهنده مشکل چند خطی باشد (بایراکتار و تاشولار^۱، ۲۰۱۷).



نمودار ۱. مدل اصلاح شده نقش میانجی اضطراب فراگیر در رابطه بین حمایت اجتماعی ادراک شده و اشتیاق تحصیلی

جدول ۲. ضرایب مسیر مستقیم اثرات متغیرها و معنی داری پارامترهای برآوردشده

متغیر پیش‌بین	متغیر ملاک	ضرایب استاندارد	انحراف استاندارد	آماره (t)	سطح معناداری
حمایت اجتماعی	اضطراب فراگیر	-۰/۵۰	۳/۳۲	-۰/۰۱	۰/۰۰۱
حمایت اجتماعی	اشتیاق تحصیلی	۰/۴۱	۲/۸۴	-۰/۰۴	۰/۰۰۱

¹ Bayraktar & Taşolar

اضطراب فراگیر	اشتیاق تحصیلی	-۰/۲۸	۲/۷۱	-۰/۰۷	-۰/۰۰۱
---------------	---------------	-------	------	-------	--------

جدول ۲ نشان می‌دهد که اثر مستقیم حمایت اجتماعی بر اضطراب فراگیر ($t=3/32$, $\beta=0/05$)، اثر مستقیم حمایت اجتماعی بر اشتیاق تحصیلی ($t=2/84$, $\beta=0/41$)، اثر مستقیم اضطراب فراگیر بر اشتیاق تحصیلی ($t=2/71$, $\beta=-0/28$) است. تمامی نسبت‌های بحرانی یا مقادیر t بالای $1/96$ بودند. از آن جایی که فاصله اطمینان از صفر عبور نکرده است، اثرات غیرمستقیم معنادار هستند که نشان می‌دهد اضطراب فراگیر رابطه میان حمایت اجتماعی و اشتیاق تحصیلی را واسطه‌گری می‌کند. در ادامه و در جدول ۳، ضرایب مسیر غیرمستقیم از طریق روش بوت‌استرپ (در حجم ۵۰۰۰ و سطح اطمینان ۹۵ درصد) ذکر شده است.

جدول ۳. ضرایب مسیر غیرمستقیم اثرات متغیرها و معناداری پارامترهای برآورد شده

مسیر	β	حد پایین	حد بالا	P
حمایت اجتماعی $\leftarrow$ اضطراب فراگیر $\leftarrow$ اشتیاق تحصیلی	۰/۲۹	۰/۰۹	۱/۳۰	۰/۰۰۸

باتوجه به جدول ۳ می‌توان مشاهده کرد که ضریب مسیر غیرمستقیم بین حمایت اجتماعی با اشتیاق تحصیلی از طریق متغیر میانجی اضطراب فراگیر مثبت و معنادار است ($p < 0/01$). از آنجایی که فاصله اطمینان (حد پایین و بالا) شامل عدد صفر نمی‌شود، می‌توان نتیجه گرفت که اضطراب فراگیر رابطه میان حمایت اجتماعی و اشتیاق تحصیلی را میانجی‌گری می‌کند. جدول ۴ شاخص‌های برازندگی مدل ساختاری را نشان می‌دهد.

جدول ۴. شاخص‌های برازش مدل

شاخص برازندگی	دامنه قابل پذیرش	مقادیر به دست آمده
نسبت خی دو به درجه آزادی	کمتر از ۳	۲/۰۸
شاخص برازندگی فزاینده (IFI)	بزرگ‌تر از ۰/۹۰	۰/۹۴
شاخص نیکویی برازش (GFI)	بزرگ‌تر از ۰/۹۰	۰/۹۳
شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)	بزرگ‌تر از ۰/۹۰	۰/۹۴
ریشه دوم میانگین مربعات خطای تقریب (RMSEA)	کمتر از ۰/۰۸	۰/۰۶

شاخص‌های برازش در جدول ۴ نشان‌دهنده برازش مطلوب داده‌ها با مدل ساختاری پژوهش است. باتوجه به جداول ۲ و ۳، حمایت اجتماعی به صورت مستقیم و همچنین غیرمستقیم (از طریق نقش میانجی اضطراب فراگیر) توانست اشتیاق تحصیلی را پیش‌بینی کند.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر باهدف بررسی نقش میانجی اضطراب فراگیر در رابطه با حمایت اجتماعی و اشتیاق تحصیلی انجام شد. یافته‌های پژوهش نشان داد که حمایت اجتماعی به صورت غیرمستقیم و از طریق کاهش اضطراب فراگیر قادر به پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی است. این یافته با نتایج پژوهش‌های چاون میکائیلی و همکاران (۱۴۰۳)، لیو (۲۰۲۴)، بیزلی و همکاران (۲۰۲۲)، شفیع رعیت و ذوقی (۱۴۰۱)، میرزایی فندخت و همکاران (۱۳۹۹)، شاه‌محمدی (۱۳۸۸)، اسماعیلی و همکاران (۱۴۰۲)، بیگلر مزلقانی و غلامی فشارکی (۱۳۹۹) و مارتینز و همکاران (۲۰۲۴) همسو بود. در تبیین این یافته می‌توان بیان کرد که حمایت اجتماعی به عنوان یک منبع مقابله‌ای قدرتمند، می‌تواند برداشت فرد از محیط‌های استرس‌زا را تعدیل کند. دانش‌آموزانی که در شبکه‌ای از روابط حمایتی (خانواده، دوستان و معلمان) قرار دارند، در مواجهه با چالش‌های تحصیلی احساس تنهایی و بی‌پناهی نمی‌کنند؛ این امر به طور مؤثری از شکل‌گیری چرخه‌های افکار خودکار منفی و نگرانی‌های مداوم که هسته اصلی اضطراب فراگیر هستند، جلوگیری می‌کند (ژو و همکاران، ۲۰۲۳؛ لین و همکاران، ۲۰۲۲). با تقلیل یافتن بار روانی اضطراب، انرژی شناختی و هیجانی فرد که پیش‌تر صرف مقابله با استرس می‌شد، آزاد شده و به سمت یادگیری فعال، تمرکز بر تکالیف و افزایش اشتیاق تحصیلی هدایت می‌گردد (آناند و همکاران، ۲۰۲۵؛ هودا و همکاران، ۲۰۲۴).

یافته دیگر پژوهش نشان داد که حمایت اجتماعی به‌صورت مستقیم نیز اشتیاق تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. این یافته با پژوهش‌های جوادی و اسدزاده (۱۳۹۹)، لیو (۲۰۲۴) و بیزلی و همکاران (۲۰۲۲) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان اذعان کرد افرادی که از حمایت اجتماعی برخوردارند، به‌ویژه در محیط‌های آموزشی، احساس امنیت و آرامش بیشتری را تجربه می‌کنند. این احساس امنیت به آن‌ها اجازه می‌دهد تا در برابر فشارهای موجود مقاوم‌تر باشند و شکست‌های موقتی تحصیلی را به‌عنوان وقایعی گذرا تفسیر کنند که می‌توان از آن‌ها عبور کرد (بوات و همکاران، ۲۰۲۱؛ یانگ، ۲۰۲۲). به‌عبارت‌دیگر، حمایت اجتماعی نه‌تنها در جنبه‌های عاطفی، بلکه با ارائه کمک‌های عملی و اطلاعاتی، احساس توانمندی و تعلق را در دانش‌آموز بیدار می‌کند که این امر مستقیماً به ارتقای انگیزه و اشتیاق وی برای حل مسائل آموزشی می‌انجامد (پیرایو و همکاران، ۲۰۲۲؛ مارجوکی و همکاران، ۲۰۲۴).

ازسوی دیگر، نتایج حاکی از آن بود که اضطراب فراگیر رابطه منفی و معناداری با اشتیاق تحصیلی دارد و حمایت اجتماعی نیز به طور مستقیم موجب کاهش این اضطراب می‌شود. اضطراب فراگیر با ایجاد احساسات منفی نظیر نگرانی‌های مداوم، بی‌قراری و تردید در توانایی‌ها، ظرفیت‌های شناختی فرد از جمله تمرکز و تفکر منطقی را مختل می‌کند. در چنین شرایطی، دانش‌آموز به‌جای لذت‌بردن از فرایند یادگیری، درگیر ترس از شکست شده و به سمت اجتناب از فعالیت‌های تحصیلی سوق پیدا می‌کند که نتیجه آن افت شدید اشتیاق تحصیلی است (لینگ و همکاران، ۲۰۲۲؛ بس و همکاران، ۲۰۲۴؛ هوامان تاپیا و همکاران، ۲۰۲۳). در نقطه مقابل، حضور افراد معتمد به‌عنوان یک «سپر روانی» عمل کرده و با ایجاد یک محیط امن، باورهای اضطراب‌زا را تضعیف نموده و اعتمادبه‌نفس آسیب‌دیده دانش‌آموز را بازسازی می‌کند (کاوتنتری، ۲۰۲۳؛ راسین و همکاران، ۲۰۲۱).

در مجموع می‌توان نتیجه‌گیری کرد که اضطراب فراگیر به‌عنوان یک میانجی قابل توجه در اثرات حمایت اجتماعی بر اشتیاق تحصیلی عمل می‌کند. حمایت اجتماعی به طور مستقیم بر اشتیاق تحصیلی تأثیر نمی‌گذارد، بلکه از طریق کاهش اضطراب فراگیر است که می‌تواند موجب افزایش اشتیاق تحصیلی شود. این ایده به نظریه‌های روان‌شناسی نزدیک است که نشان می‌دهند، بسیاری از مشکلات روانی مانند اضطراب، می‌توانند از طریق حمایت اجتماعی کاهش یابند و به نوبه خود انگیزه و اشتیاق افراد را افزایش دهند (ژو و همکاران، ۲۰۲۱).

از محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به طرح پژوهش مقطعی اشاره کرد که در تعیین قطعی روابط علت‌ومعلولی محدودیت ایجاد می‌کند. همچنین، استفاده از ابزارهای خودگزارشی و انتخاب نمونه به روش در دسترس از میان دانش‌آموزان پایه‌های یازدهم و دوازدهم شهر نیشابور (با غلبه دانش‌آموزان مدارس نمونه دولتی)، مستلزم آن است که در تعمیم نتایج به سایر جوامع دانش‌آموزی احتیاط لازم لحاظ گردد. عدم کنترل برخی متغیرهای مزاحم نظیر وضعیت اقتصادی - اجتماعی خانواده‌ها نیز از دیگر محدودیت‌های این مطالعه بود. براین‌اساس، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده از روش‌های نمونه‌گیری تصادفی و متنوع‌تر، طرح‌های طولی و کنترل آماری متغیرهای مداخله‌گر استفاده شود. در سطح کاربردی نیز پیشنهاد می‌گردد مدارس با اجرای برنامه‌های مدون جهت ارتقای همکاری خانه و مدرسه، برگزاری کارگاه‌های مهارت‌های مقابله با اضطراب و توسعه خدمات مشاوره‌ای مستمر، بستر مناسبی را برای بهره‌مندی دانش‌آموزان از حمایت‌های اجتماعی فراهم آورند تا از این طریق، ضمن بهبود سلامت روان، زمینه افزایش اشتیاق تحصیلی آنان محقق گردد.

تعارض منافع

هیچ‌گونه تعارض منافی بین نویسندگان این مقاله وجود ندارد.

حمایت مالی

نویسندگان در پژوهش حاضر هیچ‌گونه دریافت وجه در قبال مقاله، یا به‌دست‌آوردن سهم در یک سازمان، از طریق انتشار مقاله را نداشته‌اند.

ملاحظات اخلاقی

پژوهش حاضر با رعایت اصول اخلاقی پژوهش مبنی بر رضایت آگاهانه شرکت‌کنندگان و اصل رازداری و محرمانگی اطلاعات افراد صورت‌گرفته است.

مشارکت نویسندگان

این مقاله برگرفته پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد نویسنده اول است. نویسنده دوم به‌عنوان استاد راهنما نقش ایفا می‌کند.

تقدیر و تشکر

مطالعه حاضر برگرفته از نتایج پایان‌نامه آقای حسن فتحی دانشجوی مقطع کارشناسی‌ارشد روان‌شناسی بالینی مصوب دانشگاه آزاد اسلامی واحد نیشابور بود. بدین‌وسیله از مدیریت دانشگاه، استاد راهنما و تمامی افرادی که در انجام این تحقیق یاری نمودند، تشکر و قدردانی به عمل می‌آید.

منابع فارسی

- محمودپور، ع.، دهقان‌پور، ث.، یوسفی، ن.، و ایجادی، س. (۱۳۹۹). پیش‌بینی صمیمیت زناشویی زنان بر اساس ذهن‌آگاهی، الگوهای حل تعارض، حمایت اجتماعی ادراک‌شده و بهزیستی اجتماعی. پژوهش‌های روان‌شناسی اجتماعی، ۱۰(۳۹)، ۸۳-۱۰۲.
- ابراهیمی بخت، ح.ا.، یاراحمدی، ی.، اسدزاده، ح.، و احمدیان، ح. (۱۳۹۷). اثربخشی برنامه آموزشی سرزندگی تحصیلی بر عملکرد تحصیلی، اشتیاق تحصیلی و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان. تدریس‌پژوهی، ۶(۲)، ۱۶۳-۱۸۲.
- نجفی، م.، سجادیان، ا.، و منشی، غ. (۱۴۰۲). اثربخشی درمان ذهن‌آگاهی مثبت‌نگر بر سرمایه عاطفی و فراهیجان زنان دارای اختلال اضطراب فراگیر. پژوهش‌نامه روان‌شناسی مثبت، ۹(۳)، ۱۲۷-۱۴۸.
- اسماعیلی، ع.، بحرالعلوم، ح.، و داروغه عارفی، ن. (۱۴۰۲). تأثیر حمایت اجتماعی ادراک‌شده و راهبردهای مقابله‌ای بر اضطراب کووید-۱۹ ورزشکاران. مدیریت منابع انسانی در ورزش، ۱۰(۲)، ۴۰۷-۴۲۵.
- بیگلر مزلقانی، پ.، و غلامی فشارکی، م. (۱۳۹۹). نقش واسطه‌ای حمایت اجتماعی در رابطه بین جو عاطفی خانواده و اضطراب اجتماعی نوجوانان. نو، ۲۳(۳)، ۳۵-۴۶.
- شاه‌محمدی، ح. (۱۳۸۸). ارتباط بین فعالیت سیستم‌های مغزی-رفتاری، حمایت اجتماعی و اضطراب در بین دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز. سمپوزیوم نوروپسیکولوژی ایران (جهاد دانشگاهی، واحد البرز - تربیت معلم).
- شفیع رعیت، ف.، و ذوقی، ل. (۱۴۰۱). الگوی ساختاری اضطراب امتحان بر اساس اشتیاق تحصیلی، کمال‌گرایی و مدیریت زمان با میانجی‌گری کمک‌طلبی تحصیلی در دانش‌آموزان. آموزش در علوم انتظامی، ۱۰(۳۹)، ۴۱-۷۴.
- میرزایی فندخت امید، ا.، احمدزاده مطهره، م.، عزیزمحمدی، س.، و امجدی، م. (۱۳۹۹). نقش حمایت اجتماعی و کمال‌گرایی در اشتیاق تحصیلی دانشجویان پرستاری و مامایی. راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۱۳(۳)، ۲۶۰-۲۶۶.
- میکاییلی منبع، ف.، ارژنگی، ب.، و میرزایی سیلابی، س. (۱۴۰۳). نقش میانجی حمایت اجتماعی ادراک‌شده از سوی معلم و ارزش تکلیف در رابطه اشتیاق ادراک‌شده معلم با فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان در درس ریاضی. پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۱۱(۴)، ۹-۲۰.
- جوادی علمی، ل.، و اسدزاده، ح. (۱۳۹۹). مدل‌یابی روابط ساختاری اشتیاق تحصیلی دانشجویان بر اساس کمک‌طلبی تحصیلی، تدریس تحول‌آفرین و حمایت اجتماعی با میانجی‌گری نقش سرزندگی تحصیلی. پژوهش‌های روان‌شناسی اجتماعی، ۱۰(۳۷)، ۱۰۱-۱۲۲.

References

- Anand, N., Dinesh, K., Thileepan, N., & Rangasamy, K. (2025). Assessment of academic stress and anxiety among school-going children in salem district: a cross-sectional study. *Journal of Pharmacy and Bioallied Sciences*, 17(Suppl 1), S317-S319.
- Ao, Y., Zhu, H., Meng, F., Wang, Y., Ye, G., Yang, L.,... & Martek, I. (2020). The impact of social support on public anxiety amidst the COVID-19 pandemic in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(23), 9097.
- Beasley, B. K. (2022). *Factors Influencing Academic Engagement: A Social Support Perspective* (Doctoral dissertation, Case Western Reserve University).
- Boat, A., Miranda, A., & Syvertsen, A. (2021). Enhancing education and career pathways through peer and near-peer social capital. *Journal of Youth and Adolescence*, 51(7), 1287-1304.
- Buse, B. (2024). The relationship between job-finding anxiety and academic engagement: a study on undergraduate students in faculty of sports sciences. *Gymnasium*, 25(1), 29-37.
- Chen, C. (2022). Recent advances in the study of the comorbidity of depressive and anxiety disorders. *Advances in Clinical and Experimental Medicine*, 31(4), 355-358.
- Cosci, F., & Fava, G. (2021). When anxiety and depression coexist: the role of differential diagnosis using clinimetric criteria. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 90(5), 308-317.

- Coventry, P. (2023). New psychological safety regulation in australia is forcing organisational leaders to address demand for improved mental health initiatives in workplaces. *Psychology and Psychotherapy Research Study*, 7(2).
- Cui, G., Yao, M., & Zhang, X. (2017). The dampening effects of perceived teacher enthusiasm on class-related boredom: the mediating role of perceived autonomy support and task value. *Frontiers in Psychology*, 8.
- Ding, L., Li, Z., Jiang, H., Zhang, X., Xiong, Z., & Zhu, X. (2024). Mobile phone problem use and depressive symptoms: the mediating role of social support and attitude to aging among Chinese older adults. *BMC psychiatry*, 24(1), 135.
- Fowler, K. (2023). Generalized anxiety disorder in Canadian adults: To what extent might social support subdomains and negative social interactions predict psychological distress?. *Psychiatric Quarterly*, 94(4), 655-673.
- Fredricks, J.A., Phyllis C.B., & Alison. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- García-Martínez, I., Landa, J., & León, S. (2021). The mediating role of engagement on the achievement and quality of life of university students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(12), 6586.
- Huamán-Tapia, E., Almanza-Cabe, R. B., Sairitupa-Sanchez, L. Z., Morales-García, S. B., Rivera-Lozada, O., Flores-Paredes, A., & Morales-García, W. C. (2023). Critical thinking, generalized anxiety in satisfaction with studies: the mediating role of academic self-efficacy in medical students. *Behavioral Sciences*, 13(8), 665.
- Huda, N., Bibi, M., Sajjad, M., Mukhtar, S., & Mukhtar, R. (2024). Stage fright to scholarly flight: the impact of public speaking anxiety and fear of negative evaluation on academic performance in university students. *JHRR*, 4(3), 1-7.
- Izadpanah, S., & Rezaei, Y. (2022). Causal explanation of academic enthusiasm based on the interaction of teachers and english language learners: self-regulation, academic hope, and academic engagement among english language learners. *Frontiers in Psychology*, 13.
- Khaneghahi, S., Sefatgol, S., & Siyasar, M. (2022). Investigating the relationship between school culture and academic enthusiasm with academic hope and motivation in high school students. *Journal of Social Humanity and Education*, 3(1), 29-41.
- Kim, J., Kim, E., & Lee, I. (2021). Influence of self-esteem of middle school students for mental care on academic achievement: based on the mediation effect of grit and academic enthusiasm. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(13), 7025.
- Li, B., Yu, W., Jiang, J., Zhang, Y., & Zhao, J. (2022). Effects of online teaching model of “super star learning system and qq group” on learning enthusiasm and academic performance. *Indian Journal of Pharmaceutical Education and Research*, 56(4), 959-967.
- Lin, C., Siao, S., Lin, Y., Hsin, P., Shelley, M., & Lee, Y. (2022). Cognitive appraisals and coping strategies of registered nurses in the emergency department combating covid-19: a scoping review. *Journal of Nursing Scholarship*, 55(1), 79-96.
- Lin, C., Siao, S., Lin, Y., Hsin, P., Shelley, M., & Lee, Y. (2022). Cognitive appraisals and coping strategies of registered nurses in the emergency department combating covid-19: a scoping review. *Journal of Nursing Scholarship*, 55(1), 79-96.
- Ling, L., Ashari, A., & Kahar, R. (2022). Anxiety and satisfaction toward online learning on academic engagement during covid-19 outbreak among malaysian undergraduates. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 12(12).
- Liu, H., Zhu, Z., & Chen, B. (2024). Unraveling the mediating role of buoyancy in the relationship between anxiety and efl students’ learning engagement. *Perceptual and Motor Skills*, 132(1), 195-217.
- Meng, Q., & Zhang, Q. (2023). The influence of academic self-efficacy on university students’ academic performance: the mediating effect of academic engagement. *Sustainability*, 15(7), 5767.
- Moghadasi, J., & Keikavoosi-Arani, L. (2023). Investigating the factors influencing students’ academic enthusiasm for a shift of paradigm among education managers shaping academic pedagogy. *BMC Medical Education*, 23(1).
- Racine, N., McArthur, B., Cooke, J., Eirich, R., Zhu, J., & Madigan, S. (2021). Global prevalence of depressive and anxiety symptoms in children and adolescents during covid-19. *Jama Pediatrics*, 175(11), 1142.
- Sonkaya, Z., Balci, E., & IRGAT, S. (2023). The effect of “stay home for covid-19” life on students anxiety levels and eating behaviors., 24(3), 334-342.

- Spitzer, R. L., Kroenke, K., Williams, J. B., & Löwe, B. (2006). A brief measure for assessing generalized anxiety disorder: the GAD-7. *Archives of internal medicine*, 166 (10) , 1092-1097.
- Thomas, J., & Nair, M. (2022). Investigating teacher influence on student engagement in high schools. *The Australian Educational Researcher*, 50(3), 661-681.
- Yang, J. (2022). Taking professional commitment as the intermediary: exploring the mechanism of social support affecting student engagement of special education normal students. *Journal of Educational Research and Policies*, 4(9).
- Yu, Y., Chen, Y., Wu, Y., Ji, G., Wei, Q., Ji, Y., ... & Tian, Y. (2022). The common neural mechanism of somatic symptoms of depression and anxiety disorders: a resting-state functional magnetic resonance imaging study. *Neuropsychobiology*, 82(1), 51-60.
- Yuan, W., Xie, Z., Dong, P., & Yang, Y. (2023). Linking perceived social support to self-esteem and social integration among adolescents with visual impairment: a cross-lagged study. *Frontiers in Psychology*, 13.
- Zhang, R. (2023). A survey of online learning engagement of local normal college students in the digital age. *Region - Educational Research and Reviews*, 5(5), 108.
- Zhu, X., Haegele, J., Liu, H., & Yu, F. (2021). Academic stress, physical activity, sleep, and mental health among chinese adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(14), 7257.
- 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.



© 2025 The Author(s). Published by Islamic Azad University, Ne.C.. This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

