

رابطه حمایت اجتماعی ادراک شده با خودکارآمدی در دانش آموزان

محمدرضا تمنائی فر^۱
حکیمه لیث^۲
اعظم منصورى نیک^{۳*}

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه حمایت اجتماعی ادراک شده با خودکارآمدی انجام گرفته است. پژوهش حاضر از نوع توصیفی - همبستگی است. جامعه آماری پژوهش حاضر دانش آموزان مقطع متوسطه شهر اراک بود که ۴۳۰ دانش آموز دختر و پسر بود به عنوان نمونه ی پژوهش به روش نمونه گیری خوشه ای انتخاب شدند. به منظور جمع آوری اطلاعات از پرسشنامه ی حمایت اجتماعی ادراک شده زیمت و همکاران و پرسشنامه خودکارآمدی شرر و همکاران استفاده گردید. جهت تجزیه و تحلیل داده ها ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون گام به گام محاسبه شد. نتایج نشان داد که بین حمایت اجتماعی ادراک شده و خودکارآمدی ارتباط معنی داری وجود دارد. نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که حمایت ادراک شده از سوی خانواده پیش بینی کننده ی خودکارآمدی است. با توجه به ارتباط منابع گوناگون حمایت اجتماعی ادراک شده با خودکارآمدی در نوجوانان، تنظیم و تدوین برنامه های آموزشی مناسب در راستای افزایش حمایت و ارتقای خودکارآمدی در حوزه ی خانواده و مدرسه مفید و موثر است.

واژه های کلیدی: حمایت اجتماعی ادراک شده، خودکارآمدی، حمایت خانواده

۱. اسنادیار گروه روانشناسی دانشگاه کاشان، کاشان، بلوار قطب راوندی، دانشگاه کاشان، دانشکده علوم انسانی، گروه روانشناسی

۲. دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی دانشگاه کاشان، دانشکده علوم انسانی، گروه روانشناسی

۳. کارشناسی ارشد روانشناسی دانشگاه کاشان، دانشکده علوم انسانی، گروه روانشناسی (نویسنده مسؤل، a_mansourinik@yahoo.com)

برای اولین بار کوب^۱ (۱۹۷۶) حمایت اجتماعی را به عنوان آگاهی تعریف کرد که به واسطه ی آن فرد باور می‌کند که مراقبت شده و دوست داشته می‌شود، دارای ارزش، اعتبار و احترام است، و متعلق به شبکه ای از ارتباطات و تعهدات دوسویه می‌باشد. دیگر محققان حمایت اجتماعی را تبادلات بین فردی می‌دانند که شامل عاطفه، تأیید و تصدیق، مساعدت و یاری، تشویق و اعتبار دادن به احساسات است (ابی^۲، ۱۹۹۳). حمایت اجتماعی به عنوان شبکه ی حمایتی به سیستمی با دامنه ی بزرگ تا کوچک از افراد اشاره دارد که زمان نیاز به کمک، قابل دسترس باشند. حمایت اجتماعی به صورت حمایت دریافتی و ادراک شده مفهوم سازی می‌شود. حمایت اجتماعی دریافتی، اعمالی را در بر می‌گیرد که به وسیله ی اعضای شبکه ی اجتماعی انجام می‌شود تا به فردی که نیاز دارد، کمک شود. حمایت اجتماعی ادراک شده، مفهومی است که به ارزیابی های ذهنی افراد درباره ی روابط و رفتارهای حمایتی اشاره دارد (ساراسون، ساراسون و پیرس^۳، ۱۹۹۰). تعاریف متعدد درباره ی حمایت اجتماعی نشان می‌دهد که این مفهوم دارای انواع ابزاری، هیجانی، اطلاعاتی و ملموس است (شربورن و استوارت^۴، ۱۹۹۱؛ فولکمن و لازاروس^۵، ۱۹۸۵).

در سالهای اخیر تحقیقات بسیاری در زمینه پیامدهای روانی - اجتماعی حمایت اجتماعی انجام شده است. پژوهشها نشان داده اند که حمایت اجتماعی مطلوب می‌تواند احساس تنهایی را کاهش داده (پاموکیو و میدان^۶، ۲۰۱۰) و موجب رضایت از زندگی شوند (قائدی و یعقوبی، ۱۳۸۷). با افزایش حمایت اجتماعی پاسخ به استرس در افراد کاهش یافته (همتی راد و سپاه منصور، ۱۳۸۷) و سلامت روان فرد بهبود می‌یابد (تجلی، صبحی، و قنبرپناه، ۲۰۱۰؛ وارن، استین و گرلا^۷، ۲۰۰۷). مطالعات نشان داده اند که شبکه ی ارتباطات و حمایت اجتماعی عامل مهمی برای تجربه های مثبت و پاداشیمحسوب می‌شود که در نهایت به احساس خودارزشمندی و عزت نفس افراد منجر می‌گردد (ایکیز و ساکار^۸، ۲۰۱۰).

یکی از شناخته شده ترین مدل‌های حمایت اجتماعی ادراک شده، نوع چند بعدی است که توسط زیمت، داهلم، زیمت، و فارلی^۹ (۱۹۸۸) مطرح شده است و شامل حمایت ادراک شده از سوی خانواده، دوستان و افراد مهم (نظیر معلمان و همکلاسی‌ها) می‌باشد. نظریه ی حمایت اجتماعی درباره ی منابع متفاوتی که بر ارتباطات و شبکه های اجتماعی افراد تأثیر مثبت یا منفی می‌گذارند

1. Cobb
2. Abby
3. Sarason, Sarason, & Pierce
4. Sherbourne & Stewart
5. Folkman & Lazarus
6. Pamukçu & Meydan
7. Warren, Stein, & Grella
8. Ikiz & Cakar
9. Zimet, Dahlem, Zimet, & Farley

Archive of SID

بحث می‌کند (برکمن، گلاس، بریست و سیمان، ۲۰۰۰). روزنفلد، ریچمن و باون (۲۰۰۰) معتقدند دانش آموزانی که والدین، دوستان و معلمان خود را حمایت‌کننده ادراک می‌کنند، در مدرسه رفتارهای مثبت بیشتری دارند. اگرچه به نظر می‌رسد حمایت ادراک شده از سوی معلم شرط لازم برای پیامدهای تحصیلی مثبت است اما شرط کافی نیست. بنابراین پیامدهای رفتاری مثبت هنگامی افزایش می‌یابد که حمایت از سوی معلمان به همراه حمایت از سوی والدین و دوستان ادراک شود. این پژوهشگران دریافته‌اند که بیشترین پیامدهای حمایت اجتماعی ادراک شده برای دانش آموزان افزایش میزان رضایت از مدرسه و باورهای خودکارآمدی است. خودکارآمدی باور افراد درباره تواناییهایشان است که سطوح معینی از عملکرد را مشخص می‌کند و بر اتفاقات موثر در زندگی تأثیر می‌گذارد. باورهای خودکارآمدی تعیین می‌کنند که افراد چگونه احساس کنند، فکر کنند و انگیزه‌های لازم برای رفتار را پیدا کنند (بندورا، ۱۹۹۴). نتایج پژوهشی درباره‌ی اثر حمایت اجتماعی بر خودکارآمدی تحصیلی نشان می‌دهد که حمایت اجتماعی از طریق تشویق‌ها و تنبیه‌ها در هنگام انجام فعالیتها بر خودکارآمدی تحصیلی اثر می‌گذارد. پس‌خوراند دریافت شده از دیگران و میزان اطمینان افراد از نظر دیگران درباره میزان توانایی خود برای انجام فعالیت‌های تحصیلی، می‌تواند بر باور آنها درباره‌ی تواناییهایشان اثر گذاشته و خودکارآمدی تحصیلی آنان را افزایش دهد (فولادوند، فرزاد، شهرآرای و سنگری، ۱۳۸۸). سیوندانی، ابراهیمی کوهبنانی و وحیدی (۲۰۱۳) دریافته‌اند حمایت اجتماعی ادراک شده با دو مولفه یخودکارآمدی یعنی خودتنظیمی و امتحان دادن مرتبط است. به عبارتی هر اندازه دانش آموزان از سوی والدین، معلمان و همکلاسیه‌های خود حمایت بیشتری را ادراک کنند، توانایی آنان در خودتنظیمی و امتحان دادن افزایش می‌یابد. پژوهشها در زمینه نقش حمایت اجتماعی در خودکارآمدی مربوط به استفاده از کامپیوتر نشان داده‌اند حمایت اجتماعی ادراک شده از سوی والدین و همسالان با خودکارآمدی در کاربرد کامپیوتر مرتبط است. حمایت والدین مهمترین عامل در خودکارآمدی کار با کامپیوتر است. انتظارات والدین و تشویق آنان، مهمترین پیش‌بین خودکارآمدی در این زمینه است. به عبارت دیگر آنچه والدین درباره‌ی تواناییها و فعالیت‌های فرزندانشان به آنها منتقل می‌کنند، بر باورهای آنان درباره‌ی یادگیری تأثیر بیشتری می‌گذارد، تا آنچه فرزندان واقعاً انجام می‌دهند یا قادر به انجام آن هستند (وکیری و کروناکی، ۲۰۰۸). همچنین نتایج پژوهشها نشان داده‌اند حمایت هیجانی و ملموس خانواده نقش اساسی در یادگیری الکترونیکی فرزندان از طریق خودکارآمدی آنان در کاربرد اینترنت دارد (چیو، ۲۰۱۰).

در دوران نوجوانی نگرانیهای اساسی درباره‌ی ظرفیتهای خود تنظیمی و توانایی برای کنترل آنچه در خانه، مدرسه و در میان همسالان اتفاق می‌افتد برای نوجوانان به وجود می‌آید. این امر سبب

1. Berkman, Glass, Brissette & Seeman
2. Rosenfeld, Richman, & Bowen
3. Bandura
4. Vekiri & Chronaki
5. Chu

Archive of SID

می‌شود که آنان در باورهای خود کارآمدی خود تجدید نظر کنند (وینو، سانتینلو، پاستور و پرکینز، ۲۰۰۷). بنابراین اگر محیط شرايطی را فراهم کند که از باورهای خود کارآمدی مثبت نوجوانان حمایت شود، عملکرد آنان در حوزه‌های مختلف بهینه و سازش یافته می‌شود (بندورا، ۱۹۹۷). از آنجا که کنشهای نوجوانان می‌تواند تحت تاثیر منابع مختلف حمایت اجتماعی نظیر خانواده، همسالان و سایر افراد (به ویژه معلمان) و تأثیرات آنان بر خود کارآمدی باشد، پژوهش حاضر به بررسی فرضیه‌های زیر پرداخته است:

بین ابعاد حمایت اجتماعی ادراک شده و خود کارآمدی در دانش آموزان رابطه معنی داری وجود دارد. ابعاد حمایت اجتماعی پیش‌بینی کننده‌ی خود کارآمدی در دانش آموزان هستند.

روش و ابزار پژوهش

پژوهش حاضر از نوع توصیفی-همبستگی است. نمونه‌ی پژوهش شامل ۴۳۰ دانش آموز دختر و پسر مقطع متوسطه‌ی شهر اراک بود که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شدند. به منظور جمع‌آوری اطلاعات از مقیاس حمایت اجتماعی ادراک شده چند بعدی زیمت و همکاران (۱۹۸۸) و مقیاس خود کارآمدی عمومی شرر و همکاران (۱۹۸۲) استفاده گردید.

الف) مقیاس حمایت اجتماعی ادراک شده چند بعدی^۱ (MSPSS)

مقیاس حمایت اجتماعی ادراک شده چند بعدی یک ابزار ۱۲ گویه‌ای است که به منظور ارزیابی حمایت اجتماعی ادراک شده از سه منبع خانواده، دوستان و افراد مهم در زندگی توسط زیمت و همکاران (۱۹۸۸) تهیه شده است. این مقیاس میزان حمایت اجتماعی ادراک شده‌ی فرد را در هر یک از سه حیطه‌ی مذکور در طیف ۷ گزینه‌ای کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم می‌سنجد. برای به دست آوردن نمره‌ی کل این مقیاس، نمره‌ی همه‌ی گویه‌ها با هم جمع شده و بر تعداد آنها (۱۲) تقسیم می‌شود. نمره‌ی هر زیر مقیاس نیز از حاصل جمع نمرات گویه‌های مربوط به آن تقسیم بر تعداد گویه‌های آن زیر مقیاس (۴) به دست می‌آید. روایی و پایایی این مقیاس توسط زیمت و همکاران در حد مطلوب گزارش شده است. رستمی و همکاران (۱۳۸۹) ضریب آلفای کرونباخ خرده مقیاسهای حمایت اجتماعی را بین ۰/۷۶ تا ۰/۸۹ به دست آورده‌اند. سلیمی، جوکار و نیک پور (۱۳۸۸) پایایی مقیاس را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای سه بعد حمایت اجتماعی دریافت شده از سوی خانواده، دوستان و افراد مهم زندگی به ترتیب ۰/۸۶، ۰/۸۲ و ۰/۸۲ گزارش کرده‌اند.

ب) مقیاس خود کارآمدی عمومی^۲ (GSES)

این مقیاس توسط شرر^۴ و همکاران در ۱۹۸۲ ساخته شده است و دارای ۲۳ ماده است. از این ۲۳ ماده،

1. Vieno, Santinello, Pastore, & Perkins
2. Multiple Scale of Social Support
3. General Self – Efficacy Scale
4. Sherer

Archive of SID

۱۷ ماده آن اختصاص به خودکارآمدی عمومی دارد و ۶ ماده دیگر مربوط به تجربیات خودکارآمدی در موقعیتهای اجتماعی است. در این پژوهش از مقیاس ۱۷ ماده ای خودکارآمدی شرر استفاده شده است. شرر و همکاران (۱۹۸۲) ضریب آلفای کرونباخ این مقیاس را ۰/۸۶ گزارش داده‌اند.

یافته‌های پژوهش

جدول ۱ میانگین و انحراف معیار حمایت اجتماعی ادراک شده و خودکارآمدی در دانش آموزان را نشان می‌دهد.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار حمایت اجتماعی ادراک شده و ابعاد آن با خودکارآمدی در دانش آموزان

متغیرها	میانگین	انحراف معیار
حمایت اجتماعی ادراک شده	۴/۸۱	۱/۱۰
حمایت خانواده	۵/۳۴	۱/۴۱
حمایت دوستان	۴/۲۷	۱/۵۳
حمایت سایر افراد	۴/۸۳	۱/۵۵
خودکارآمدی	۵۸/۴۵	۷/۵۲

جدول ۲ ضرایب همبستگی حمایت اجتماعی ادراک شده و ابعاد آن با خودکارآمدی در دانش آموزان را نشان می‌دهد.

جدول ۲. ضرایب همبستگی حمایت اجتماعی ادراک شده و ابعاد آن با خودکارآمدی در دانش آموزان

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵
حمایت اجتماعی ادراک شده	۱				
حمایت خانواده	۰/۷۲ ^{**}	۱			
حمایت دوستان	۰/۶۸ ^{**}	۰/۱۹ ^{**}	۱		
حمایت سایر افراد	۰/۷۹ ^{**}	۰/۴۳ ^{**}	۰/۲۹ ^{**}	۱	
خودکارآمدی	۰/۱۱ [*]	۰/۲۸ ^{**}	۰/۱۳ ^{**}	۰/۱۵ ^{**}	۱

^{**}p<۰/۰۱ ^{*}p<۰/۰۵

داده‌های جدول ۲ بیانگر رابطه مثبت معنی دار بین حمایت اجتماعی ادراک شده و خودکارآمدی (r=۰/۱۱, p<۰/۰۵) است. همچنین بین حمایت خانواده و خودکارآمدی (r=۰/۰۱, p<۰/۰۱)، حمایت دوستان و خودکارآمدی (r=۰/۱۳, p<۰/۰۱) و حمایت سایر افراد و خودکارآمدی (r=۰/۱۵, p<۰/۰۱) رابطه مثبت معنی داری وجود دارد.

به منظور تعیین سهم ابعاد حمایت اجتماعی ادراک شده در پیش بینی خودکارآمدی تحلیل رگرسیون گام به گام انجام شد. نتایج تحلیل رگرسیون در جدول ۳ گزارش شده است.

جدول ۳. نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام ابعاد حمایت اجتماعی ادراک شده بر اساس خودکارآمدی در دانش آموزان

متغیر پیش بین	B	β	t	R	R ^۲	R ^۲ تعدیل شده	تغییرات R ^۲	سطح معنی داری
حمایت خانواده	۱/۵۲	۰/۲۸	۶/۲۰	۰/۲۸	۰/۰۸۳	۰/۰۸	۰/۰۸۳	<۰/۰۰۱
مقدار ثابت	۵۰/۳۱		۳۷/۱۸					<۰/۰۰۱

همانگونه که جدول ۳ نشان می‌دهد از بین ابعاد حمایت اجتماعی ادراک شده، حمایت خانواده تنها متغیر پیش‌بینی کننده‌ی خودکارآمدی است که ۸/۳٪ پراکندگی خودکارآمدی را تبیین می‌کند.

بحث و نتیجه‌گیری

خودکارآمدی دستاوردهای بشری و بهزیستی فردی را به روشهای متعدد افزایش می‌دهد و با عوامل بسیاری مرتبط است. بر این اساس پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه حمایت اجتماعی ادراک شده با خودکارآمدی انجام گرفته است. نتایج پژوهش حاضر نشان داد بین حمایت اجتماعی ادراک شده و خودکارآمدی در دانش آموزان ارتباط معنی داری وجود دارد. این یافته با نتایج پژوهشهای آدلر - کونستانتینسکیو، بسو و نگوان (۲۰۱۳)، رستمی و همکاران (۱۳۸۹)، فولادوند و همکاران (۱۳۸۸)، وینو و همکاران (۲۰۰۷)، کارادماس (۲۰۰۶) و بروورز، ایورس و تامیک (۲۰۰۱) همخوانی دارد. بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر هر چه فرد حمایت بیشتری از سوی خانواده، دوستان و سایر افراد ادراک کند، احساس خودکارآمدی بیشتری خواهد داشت. همسو با این یافته لوندبرگ، مک اینتایر و کریسمن (۲۰۰۸) دریافتند اولین حمایت اجتماعی از سوی خانواده دریافت می‌شود. با ورود به جامعه‌ی بزرگتر حمایت اجتماعی از سوی منابع دیگری نظیر دوستان و سایر افراد نیز می‌تواند تأمین شود. به اعتقاد آنان فایده‌ی اولیه‌ی حمایت اجتماعی نقشی است که در افزایش خودکارآمدی فرد ایفا می‌کند. چپو (۲۰۱۰) معتقد است خانواده می‌تواند به دوروش از اعضای خود حمایت کند. یکی اینکه اطلاعات و امکانات لازم را برای اعضای خود فراهم سازد و دیگری اینکه هیجانات موجود را به اشتراک گذارد. حمایت هیجانی به عنوان هسته‌ی حمایتی برای رشد و پیشبرد هر فعالیتی در نظر گرفته می‌شود (تویتز، ۱۹۸۲). بیشتر دانش آموزان به دنبال حمایت هیجانی هستند (لودنبرگ و همکاران، ۲۰۰۸). والدینی که مسوول رفتار فرزندان خود هستند می‌توانند با فراهم کردن محیطی غنی شده، فرصتهایی برای رشد احساس خودکارآمدی آنان فراهم می‌کنند (بندورا، ۱۹۹۴). کودکان در روابط با همسالان نیز اطلاعات و دانش خود را درباره‌ی تواناییهایشان گسترش می‌دهند. علاوه بر این همسالان مقایسه‌های آگاهی بخش بسیاری برای ارزیابی و تأیید خودکارآمدی فرد فراهم می‌کنند. الگوبرداری مهارتهای شناختی همسالان،

1. Adler Constantinescu, Becu, & Negovan
2. Karademas
3. Brouwers, Evers, & Tomic
4. Lundberg, McIntire, & Creasman
5. Thoits

Archive of SID

مقایسه‌ی اجتماعی با عملکردهای آنان، افزایش انگیزشی از طریق اهداف و محرک‌های مثبت و تفسیرهای معلمان از موفقیتها و شکستهای دانش‌آموزان به شیوه‌هایی که توانایی آنان به طور مطلوب یا نامطلوب انعکاس یابد، بر ارزیابیهای آنان از کارآمدیشان تأثیر می‌گذارد (بندورا، ۱۹۹۴). بیشتر دانش‌آموزان حمایت کافی را از افراد مهم دریافت می‌کنند. آنان می‌خواهند دیگران به آنچه یاد می‌گیرند و به جزئیات تجارب آموزشی شان توجه کنند. بنابراین هنگامی که خانواده و دوستان صمیمی آنان هیچ علاقه‌ای به درک تجربیات آموزشیشان نشان ندهند، انگیزه و اراده‌ی خود را در این زمینه از دست می‌دهند (لوندبرگ و همکاران، ۲۰۰۸).

همچنین نتایج پژوهش حاضر بیانگر این است که حمایت اجتماعی ادراک شده از سوی خانواده پیش‌بینی‌کننده‌ی خودکارآمدی است. نتایج پژوهشهای پیشین (چیو، ۲۰۱۰؛ نوتا، فراری، اسکات، سولبرگ و سورسی، ۲۰۰۷؛ لوندبرگ، مک اینتایر و کریسمن، ۲۰۰۸) این یافته را تأیید می‌کنند. نتایج پژوهش رستمی و همکاران (۱۳۸۹) حاکی از آن است که حمایت خانواده بیشترین میزان همستگی را با خودکارآمدی دارد و پیش‌بینی‌کننده‌ی خودکارآمدی است. به اعتقاد آنان احساس ناکارآمدی در فرزندان در صورتی شکل می‌گیرد که فقدان گرمی هیجانی و عدم پذیرش از سوی والدین فضای ناامنی را برای آنان ایجاد کند، به طوری که فرزندان احساس کنند برای تغییر این وضعیت قادر نیستند کاری انجام دهند. چیو (۲۰۱۰) نیز معتقد است حمایت هیجانی خانواده نقش مهمتری نسبت به حمایت ملموس خانواده در ارتباط با خودکارآمدی فرزندان دارد. به اعتقاد شن (۲۰۱۱) رفتار والدین تأثیر مثبتی بر خودکارآمدی نوجوانان دارد. هرچه والدین حمایت‌کننده‌تر باشند، استدلال، نظارت و کمک بیشتری را در تعاملات خود با فرزندان نشان به کار برده، مقتدر بوده و کمتر تنبیه‌کننده هستند. هنگامی که نوجوانان والدین خود را حمایت‌کننده ادراک می‌کنند، بیشتر احتمال دارد که استدلال والدین خود را بپذیرند. حتی ممکن است جنبه‌ی هیجانی و عاطفی حمایت والدین از جنبه‌ی منطقی استدلال آنان در تأثیر بر نوجوانان پیشی گیرد. حمایت هیجانی خانواده در تأثیر بر خودکارآمدی نقش مهمتری نسبت به حمایت ملموس دارد (چیو، ۲۰۱۰). از این رو با شکل‌گیری باورهای خودکارآمدی در فرزندان، آنان با سطح اطمینان بالا به تواناییهای خود، تکالیف دشوار را بیشتر به عنوان چالشهایی که باید آنها را مهار کنند در نظر می‌گیرند تا تهدیدهایی که باید از آنها اجتناب کنند، بنابراین به آنها نزدیک می‌شوند (بندورا، ۱۹۹۴).

خودکارآمدی در نوجوانان باعث می‌شود آنان توجه بیشتری به فرصتهای محیطی داشته و در پیگیری اهداف فردی انگیزه‌ی بیشتری برای بهره‌گیری از این فرصتها داشته باشند. آنان اهداف چالش‌انگیز را برای خود تنظیم کرده و تعهدات قوی برای خود ایجاد می‌کنند و در صورت شکست، تلاشهایشان را تشدید کرده و ادامه می‌دهند (وینو و همکاران، ۲۰۰۷). با توجه به اهمیت خودکارآمدی در نوجوانان و براساس یافته‌های پژوهش حاضر مبنی بر ارتباط بین حمایت اجتماعی ادراک شده و خودکارآمدی و نقش حمایت خانواده، شناسایی منابع مختلف حمایتی و عملکرد

Archive of SID

آنان برای نوجوانان اهمیت ویژه‌ای می‌یابد. این یافته‌ها می‌تواند برای مشاوران حوزه‌ی خانه و مدرسه مفید واقع شود. نوجوانانی که مایلند افرادی که با آنان در ارتباط بوده و با آنها تعامل دارند تلاشهای آنها را درک کرده و مورد حمایت قرار دهند، ممکن است مهارت لازم برای درخواست این حمایت را نداشته باشند. از سوی دیگر خانواده و سایر افراد ممکن است بخواهند حمایت لازم را برای نوجوانان فراهم کنند، اما اطلاعات کافی از نوع حمایت مورد نیاز آنان ندارند. از این رو برای مشخص شدن انتظارات حمایتی نوجوانان از خانواده، دوستان و سایر افراد مهم در زندگی برنامه‌های آموزشی مورد نیاز است. این برنامه‌ها می‌توانند به گونه‌ای تنظیم شوند که به نوجوانان آموزش دهند چگونه درخواستهای حمایتی مورد نیاز خود را مطرح نمایند.

منابع

- سلیمی، عظیمه، جوکار، بهرام و نیک پور، روشنگر (۱۳۸۸). ارتباطات اینترنتی در زندگی: بررسی نقش ادراک حمایت اجتماعی و احساس تنهایی در استفاده از اینترنت. مطالعات روانشناختی، دوره ۵، شماره ۳، ۸۱-۱۰۲.
- رستمی، رضا، شاه محمدی، خدیجه، قانلی، غلامحسین، بشارت، محمدعلی، اکبری زردخانه، سعید و نصرت آبادی، مسعود (۱۳۸۹). رابطه‌ی خودکارآمدی با هوش هیجانی و حمایت اجتماعی ادراک شده در دانشجویان دانشگاه تهران. فصلنامه افق دانش، دوره ۱۶، شماره ۳، ۴۶-۵۴.
- فولادوند، خدیجه، فرزاد، ولی اله، شهرآرای، مهرناز و سنگری، علی اکبر (۱۳۸۸). اثر حمایت اجتماعی، استرس تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی بر سلامت روانی - جسمانی. روانشناسی معاصر، دوره ۴، شماره ۲، ۸۱-۹۳.
- قانلی، غلامحسین و یعقوبی، حمید (۱۳۸۷). بررسی رابطه‌ی بین ابعاد حمایت اجتماعی ادراک شده و ابعاد بهزیستی در دانشجویان دختر و پسر. ارمان دانش، دوره ۱۳، شماره ۲، ۶۹-۸۱.
- همتی راد، گیتی و سپاه منصور، مژگان (۱۳۸۷). رابطه‌ی بین استرس و حمایت اجتماعی در دانشجویان دانشگاه تهران. اندیشه و رفتار، دوره ۲، شماره ۷، ۷۹-۸۶.

- Abbey, A. (1993). The effect of social support on emotional well-being. Paper presented at the First International Symposium on Behavioral Health. Nags Head, North Carolina.
- Adler Constantinescu, C., Beu, E-C., & Negovan, V. (2013). Perceived social support and perceived self-efficacy during adolescence. *Social and Behavioral Sciences*, 78, 275 – 279.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman
- Berkman, L. F., Glass, T., Brisette, I., & Seeman, T. E. (2000). From social integration to health: Durkheim in the new millennium. *Social Science and Medicine*, 51, 843-857.
- Brouwers, A., Evers, I.W.J.G., & Tomic, W. (2001). Self-efficacy in eliciting social support and burn-out among secondary-school teachers. *Journal of Applied Social Psychology*, 31(7), 1474-1491.
- Chu, R.J-Ch. (2010). How family support and Internet self-efficacy influence the effects of e-learn-

- ing among higher aged adults – Analyses of gender and age differences. *Computers & Education*, 55, 255–264.
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38, 301–314.
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1985). If changes must be a process: Study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(1), 150–170.
- Ikiz, F.E., & Cakar, F.S. (2010). Perceived social support and self-esteem in adolescence. *Social and Behavioral Sciences*, 5, 2338–2342.
- Karademas, E.C. (2006). Self-efficacy, social support and well-being: The mediating role of optimism. *Personality and Individual Differences*, 40, 1281–1290.
- Lundberg, C.A., McIntire, D.D., & Creasman, C.T. (2008). Sources of social support and self-efficacy for adult students. *Journal of College Counseling*, 11, 58–72.
- Nota, L., Ferrari, L., Scott, V., Solberg, H., & Soresi, S. (2007). Career search self-efficacy, family support, and career indecision with Italian youth. *Journal of Career Assessment*, 15, 181–193.
- Pamukçu, B., & Meydan, B. (2010). The role of empathic tendency and perceived social support in predicting loneliness levels of college students. *Social and Behavioral Sciences*, 5, 905–909.
- Rosenfeld, L.B., Richman, J.M., & Bowen, G.L. (2000). Social support networks and school outcomes: The centrality of the teacher. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 17(3), 205–226.
- Sarason, B.R., Sarason, I.G., & Pierce, G.R. (Eds.). (1990). *Social support: An interactional view*. New York: John Wiley & Sons.
- Shen, Y. L. (2011). Effects of Chinese parental practices on adolescent school outcomes mediated by conformity to parents, self-esteem, and self-efficacy. *International Journal of Educational Research*, 50, 282–290.
- Sherbourne, D., & Stewart, A.L. (1991). The MOS social support survey. *Social Science Medicine*, 32(6), 705–714.
- Sherer, M., Maddux, J. E., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B., & Rogers, R. W. (1982). The self-efficacy scale: Construction and validation. *Psychological Reports*, 51, 663–671.
- Sivandani, A., Ebrahimi-Koohbanani, Sh., & Vahidi, T. (2013). The relation between social support and self-efficacy with academic achievement and school satisfaction among female junior high school students in Birjand. *Social and Behavioral Sciences*, 84, 668 – 673.
- Tajalli, P., Sobhi, A., & Ganbaripناه, A. (2010). The relationship between daily hassles and social support on mental health of university students. *Social and Behavioral Sciences*, 5, 99–103.
- Thoits, P. A. (1982). Conceptual, methodological, and theoretical problems in studying social as a buffer against life stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 23, 145–159.
- Vekiri, L., & Chronaki, A. (2008). Gender issues in technology use: Perceived social support, computer self-efficacy and value beliefs, and computer use beyond school. *Computers & Education*, 51, 1392–1404.
- Vieno, A., Santinello, M., Pastore, M., & Perkins, D.D. (2007). Social support, sense of community in school, and self-efficacy as resources during early adolescence: an integrative model. *Am J Community Psychol*, 39, 177–190.
- Warren, J.I., Stein, J.A., & Grella, Ch.E. (2007). Role of social support and self-efficacy in treatment outcomes among clients with co-occurring disorders. *Drug and Alcohol Dependence*, 89 (2–3), 267–274.
- 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, 30–41.