نشریه علمی روانشناسی فرهنگی
(Cultural Psychology)

روان‌شناسی فرهنگی

دوفصلنامهٔ علمی، پژوهشکدهٔ تحقیق و توسعهٔ علوم انسانی (سمت)
دورهٔ ۹، شمارهٔ ۲، پاییز و زمستان ۱۴۰۴
شاپا چاپی: ۲۵۸۸-۷۲۱۱
شاپا الکترونیکی: ۶۳۸۸ ـ ۲۶۷۶

ادراک از حمایت، درگذار از مدرسه به پسامدرسه؛ مطالعه کیفی مبتنی بر تجارب زیسته دانش‌آموزان سال آخر متوسطه

مهدی وجدانی همت[۱] ✉، محدثه فرهنگیان[۲]

۱. استادیار، گروه مشاوره، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران. **نویسنده مسئول:** mehdivejdani20@gmail.com
۲. کارشناسی ارشد، مشاوره، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

اطلاعات مقاله

تاریخ‌ها:
دریافت: ۱۴۰۴/۰۶/۳۱
پذیرش: ۱۴۰۴/۱۱/۲۷

واژگان کلیدی:
ادراک نوجوان
تجارب زیسته
دانش‌آموزان سال آخر دبیرستان
حمایت
گذار به پسامدرسه

چکیده

هدف این پژوهش، بررسی ادراک دانش‌آموزان سال آخر دبیرستان از حمایت، در گذار به دوره‌ی پسامدرسه است. پژوهش با رویکرد کیفی و روش پدیدارشناسی توصیفی کلایزی انجام شد و داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با ۱۴ دانش‌آموز از شهر تهران (۷ دختر و ۷ پسر) ، جمع‌آوری و تحلیل گردید. از تحلیل داده‌ها، ۱۰ مضمون اصلی و ۵۰ مضمون فرعی استخراج شد. ۶ مضمون اصلی به حمایت ادراک شده از خانواده مرتبط است که دربردارندهٔ مضامین: ادراک حمایت تسهیلگرانه عاطفی و هیجانی والدین، ادراک حمایت تسهیلگرانه تحصیلی والدین، ادراک حمایت تسهیلگرانه شناختی والدین، موانع ناشی از دوگانگی کنترل گری و استقلال، موانع ناشی از تضاد در ادراک حمایت از والدین، پیامدهای روانی و رفتاری ناشی از ادراک دوگانه والدین، است. ۴ مضمون اصلی مرتبط با حمایت ادراک شده از مدرسه و همسالان می‌باشد که شامل: ادراک حمایت از سوی کادر مدرسه، پیامدهای روانی و رفتاری ناشی از ادراک دوگانه کادر مدرسه، ادراک حمایت از سوی همسالان و پیامدهای روانی و رفتاری ناشی از ادراک دوگانه همسالان است. مضمون هسته‌ای این یافته‌ها مشخص کرد که حمایت ادراک شده در سال آخر مدرسه، ساز وکاری چندلایه و دوگانه است که همزمان می تواند نقش تسهیلگر یا مانع در فرآیند گذار نوجوانان ایفا کند. پژوهش حاضر با برجسته‌سازی تضادهای درک‌شده در روابط حمایتی، بر ضرورت بازنگری در شیوه‌های ارائه‌ی حمایت توسط خانواده، مدرسه و همسالان تأکید می‌ورزد.

استناد: وجدانی همت، مهدی، فرهنگیان، محدثه (۱۴۰۴). ادراک از حمایت، درگذار از مدرسه به پسامدرسه؛ مطالعه کیفی مبتنی بر تجارب زیسته دانش‌آموزان سال آخر متوسطه، *روان‌شناسی فرهنگی*، ۹(۲). ۱۹۱-۲۱۰.

https://doi.org/10.30487/jcp.2026.548085.1846

۱۴۰۴/۲۰۲۶ نویسنده(گان). این مقاله یک اثر دسترسی آزاد است که تحت مجوز CC BY 4.0 منتشر شده است. استناد و انتشار مجدد این اثر با ذکر منبع درست مجاز است. منتشرشده توسط نشریه روان‌شناسی فرهنگی (سازمان مطالعه و تدوین کتب دانشگاهی در علوم انسانی (سمت)).

Cultural Psychology

Vol. 9, Issue 2
Fall 2025 - Winter 2026
Print ISSN: 2676-6388
Online ISSN: 2676-6388

نشریه علمی روانشناسی فرهنگی
(Cultural Psychology)

Perceptions of Support, Transition from School to Post-School; A Qualitative Study Based on the Lived Experiences of Senior High School Students

Mahdi Vojdani hemmat [1]✉ , Mohadeseh Farhangian [2]

1. Assistant Professor, Department of Counseling, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. Corresponding Author: mehdivejdani20@gmail.com
2. M.A. in Counseling, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.

Article Info

History
Received: September 22, 2025
Accepted: February 16, 2026

Keywords
Adolescent perception
lived experiences
senior high school students
support
transition to post-school

Abstract

The aim of this study is to investigate the perception of support among senior high school students in the transition to the post-secondary education. The study was conducted with a qualitative approach and the Claise descriptive phenomenological method, and data were collected and analyzed through semi-structured interviews with 14 students from Tehran (7 girls and 7 boys). From the data analysis, 10 main themes and 50 sub-themes were extracted. 6 main themes are related to perceived support from family, which include the following themes: perception of parents' emotional and facilitative support, perception of parents' academic facilitative support, perception of parents' cognitive facilitative support, obstacles resulting from the duality of control and independence, obstacles resulting from the conflict in the perception of parental support, and psychological and behavioral consequences resulting from the dual perception of parents. There are four main themes related to perceived support from school and peers, including: perceived support from school staff, psychological and behavioral consequences resulting from dual perceptions of school staff, perceived support from peers, and psychological and behavioral consequences resulting from dual perceptions of peers. The core theme of these findings revealed that perceived support in the final year of school is a multi-layered and dual mechanism that can simultaneously play a facilitating or hindering role in the adolescent transition process. By highlighting the perceived contradictions in supportive relationships, the present study emphasizes the need to review the ways in which support is provided by family, school, and peers.

Citation: Vojdani hemmat, M., & Farhangian, M. (2026). Perceptions of Support, Transition from School to Post-School; A Qualitative Study Based on the Lived Experiences of Senior High School Students. *Cultural Psychology, 9*(2), 191-210. https://doi.org/10.30487/jcp.2026.548085.1846

2026 The Author(s). This is an Open Access article distributed under CC BY 4.0. Reuse and distribution are permitted with proper citation. Published by Cultural Psychology (Organization for Researching and Composing University Textbooks in the Humanities (SAMT)).

مقدمه

همه‌ی انسان‌ها در طول زندگی خود با تغییرات گوناگونی جسمانی، روانی، اجتماعی و فرهنگی مواجه می‌شوند و در مسیری پر فراز و نشیب، فرایند رشد و تحول را پشت سر می‌گذارند. نوجوانی یکی از حساس‌ترین و مهم‌ترین مراحل این مسیر است؛ دوره‌ای که افراد با چالش‌ها و مسائل متعددی روبه‌رو می‌شوند و تغییرات چشمگیری در زمینه‌های جسمی، عاطفی و اجتماعی را تجربه کرده، به سوی کشف و شکل‌دهی هویت خود حرکت می‌کنند (Sisk & Gee ، ۲۰۲۲؛ Branje et al ، ۲۰۲۱؛ Dahl et al ، ۲۰۱۸).

یکی از تحولات اساسی دوران نوجوانی، گذار از مدرسه به پسامدرسه است؛ مرحله‌ای مهم در زندگی که با چالش‌های رشدی مختلف همراه است (Dietrich, Parker & Salmela-Aro، ۲۰۱۲). افراد در طول زندگی خود با دوره‌هایی از گذار مواجه می‌شوند؛ گذار را می‌توان آغاز مرحله‌ای جدید و پایان مرحله‌ی پیشین دانست (Nash, Lemcke, & Sacre، ۲۰۰۹). این گذارها شامل تغییراتی مانند ورود از خانه به مدرسه، از یک مدرسه به مدرسه‌ای دیگر، از مدرسه به دانشگاه یا از مدرسه به بازار کار هستند (Feldman et al، ۲۰۱۶). گذار پسامدرسه نقطه عطفی مهم در رشد فرد به شمار می‌رود و با مجموعه‌ای از تکالیف رشدی همراه است (Zarrett & Eccels، ۲۰۰۶). این تکالیف براساس انتظارات نهادینه‌شده‌ی فرهنگی و تاریخی درباره‌ی زمان‌بندی و توالی مراحل زندگی تعریف می‌شوند (Elder، ۱۹۹۸). اگرچه زمان دقیق این گذار ممکن است با توجه به نظام آموزشی و انتخاب‌های فردی مانند مسیرهای دانشگاهی یا حرفه‌ای متفاوت باشد، اما اغلب این گذار به‌عنوان نقطه‌ای بحرانی و نسبتاً مشخص در نظر گرفته می‌شود که معمولاً با پایان دوران دبیرستان یا سایر آموزش‌های تمام‌وقت مشخص می‌گردد (Crockett & Beal، ۲۰۱۲). از این رو معمولاً نشانه‌های گذار مشخصی وجود دارد که با مسیرهای متفاوت همراه هستند و نمایانگر تلاقی چندین تکلیف رشدی در حوزه‌های مختلف زندگی می‌باشند (Zarrett & Eccels، ۲۰۰۶).

نوجوانی یکی از دوره‌های گذار است که ماهیتی پیچیده، متنوع و ناهمگن دارد و با فشارهای روانی و هزینه‌های بالقوه همراه است. عوامل ساختاری مانند وضعیت اقتصادی، طبقه اجتماعی و نهادهای آموزشی در تعیین کیفیت و نوع این گذار نقش تعیین‌کننده‌ای دارند (Dietrich, Parker & Salmela-Aro، ۲۰۱۲). در چنین شرایطی، موفقیت در عبور از این مرحله مستلزم آن است که نوجوانان احساس کنترل و تأثیرگذاری بر تصمیمات و مسیر آینده خود داشته باشند (Savickas، ۲۰۱۱). به همین دلیل، تصمیم‌گیری شغلی و انتخاب مسیر آموزشی یا حرفه‌ای متناسب با آن، یکی از مهم‌ترین تکالیف رشدی این دوره در نظر گرفته می‌شود (Zarrett & Eccels، ۲۰۰۶). چنین تصمیماتی، تاثیر حیاتی در تعیین پیامدهای بلندمدت زندگی بزرگسالی دارند.(Checchi ، ۲۰۰۶).

پژوهش‌ها، نشان می‌دهند که گذار موفق به پسامدرسه موجب رشد خودکارآمدی (Pinquart, Juang, & Silbereisen، ۲۰۰۳)، مهارت‌های مقابله‌ای (Koen, Klehe & Van Vianen، ۲۰۱۲) و هویت فردی (Grosemans et al، ۲۰۲۰) شود. این انتقال نه‌تنها الگویی برای گذارهای شغلی آینده ایجاد می‌کند، بلکه موجب پایداری شغلی در بلندمدت نیز می‌گردد (Akkermans, Blokker, Buers, Van der & De Vos، ۲۰۲۱) همچنین زمینه‌ساز انتقال‌های موفق در سایر مراحل زندگی می‌شود (Zacher، ۲۰۱۵). علاوه‌بر این، مسیرهای آموزشی و تجارب اولیه در بازار کار طی این گذار، می‌توانند آینده‌ی شغلی وضعیت سلامت و رفاه بزرگسالی را پیش‌بینی نمایند (Gangl &Müller ، ۲۰۰۳؛ Manzoni, Härkönen & Mayer، ۲۰۱۴؛ Leopold & Leopold، ۲۰۱۸؛ Landstedt et al، ۲۰۱۶). بنابراین برنامه‌ریزی برای این گذار باید با درنظرگرفتن نقاط قوت، چالش‌ها، علایق و اهداف دانش‌آموز و محیط پسامدرسه صورت گیرد و به نکاتی مانند ارزیابی محیط و تناسب آن با دانش‌آموز، توسعه مهارت‌های خودحمایتی، هماهنگ‌سازی منابع و فرصت‌ها با مهارت‌های تحصیلی، اجتماعی و زندگی مستقل و در نهایت حمایت از دانش‌آموز از نظر عاطفی و ذهنی توجه شود (de Lugt ،

۲۰۲۰). در این میان، دانش‌آموزان سال آخر دبیرستان، به طور خاص در معرض فشارهای تحصیلی، انتظارات شغلی و نگرانی‌هایی در مورد آینده قرار دارند که می‌تواند بر سلامت جسمی، روانی و اجتماعی آن‌ها تأثیرگذار باشد (Arnett Žukauskienė& Sugimura، ۲۰۱۴).

نوجوانان در این دوره‌ی حساس بیش از هر زمان دیگری نیازمند حمایت هستند تا بتوانند این گذار مهم را با موفقیت پشت سر بگذارند. در این دوره، حمایت اجتماعی به‌عنوان یکی از مهم‌ترین عوامل تسهیل‌کننده‌ی گذار عمل می‌کند. در پژوهش Test et al (۲۰۰۹)، شانزده عامل مؤثر بر موفقیت در گذار به زندگی پسامدرسه شناسایی شده‌است که یکی از کلیدی‌ترین آن‌ها، حمایت از دانش‌آموز است. حمایت اجتماعی به میزان دریافت محبت، همراهی، مراقبت، احترام، توجه و یاری از سوی افراد و گروه‌های مختلفی مانند خانواده، دوستان و سایرین اشاره دارد (Sarafino& Edward، ۱۹۹۸). این حمایت یکی از مؤثرترین منابع مقابله‌ای در مواجهه با تنش‌ها و چالش‌ها است و موجب تسهیل تحمل دشواری‌ها برای فرد می‌گردد (Lee & Ybarra، ۲۰۱۷). تنها روابطی در زمره حمایت اجتماعی قرار می‌گیرند که فرد آن‌ها را منابعی در دسترس و مفید برای پاسخ‌گویی به نیازهایش تلقی کند (Clara et al ، ۲۰۰۳).

حمایت اجتماعی، از دیدگاه Lunsky & Benson Betsey (۲۰۰۱) و Gulact (۲۰۱۰)، دارای سه بعد کلیدی است: همگرایی اجتماعی، حمایت دریافت‌شده و حمایت ادراک‌شده. همگرایی اجتماعی به میزان ارتباط فرد با افراد مهم و تعلق او به گروه‌های اجتماعی مانند خانواده، دوستان و سازمان‌ها اشاره دارد. حمایت دریافت‌شده به میزان واقعی حمایت‌های کسب‌شده مربوط است، درحالی‌که حمایت ادراک‌شده بر ارزیابی ذهنی فرد از در دسترس‌بودن حمایت‌ها در موقعیت‌های مهم تمرکز دارد. به گفته Santini et al (۲۰۱۵) و Holt Lunst et al (۲۰۱۵)، حمایت ادراک‌شده می‌تواند به صورت های مختلفی از جمله حمایت عاطفی (همدلی و مراقبت)، اطلاعاتی (مشاوره و راهنمایی)، ابزاری (خدمات ملموس)، ارزیابی (بازخورد سازنده) و همراهی (هم‌نشینی و اوقات فراغت) بروز کند. عباسی (۱۳۹۶) نیز حمایت عاطفی را شامل ابراز عشق، مراقبت، احترام، اطمینان‌بخشی، همدردی و پذیرش دانسته و حمایت ابزاری را دربرگیرنده کالا، پول، زمان و انرژی می داند. همچنین حمایت اطلاعاتی به فراهم آوردن اطلاعات، راهکارها، منابع موجود و توصیه‌های کاربردی مربوط می‌شود.

Erikson (۱۹۶۸)، بر اساس نظریه خود، مرحله پنجم رشد روانی-اجتماعی را به هویت‌یابی در برابر سردرگمی هویت اختصاص می‌دهد که نقطه عطفی در مسیر بلوغ فرد محسوب می‌شود (منصور، ۱۳۹۵). در این مرحله نوجوان می‌کوشد دریابد که «کیست و قرار است چه کسی شود»؛ او برای پاسخ به این پرسش، تجربه‌های هویتی گوناگونی را از سر می‌گذراند، خود را با افراد مختلف همانندسازی می‌کند و به تدریج با مجموعه‌ای از ارزش‌ها و عقاید احساس یگانگی می‌نماید (رفیعی، ۱۳۸۲؛ به نقل از حسینی و همکاران، ۱۳۹۸). در چنین دوره‌ای، حمایت اجتماعی ادراک‌شده می‌تواند یک عنصر کلیدی در عبور موفقیت‌آمیز از بحران‌های هویتی، محسوب شود و فرد را به سوی مراحل بالاتر رشد سوق دهد.

منابع حمایت اجتماعی بسیار متنوع‌اند. خانواده نخستین و مهم‌ترین بافتی است که بذر رشد شخصیت در آن کاشته می‌شود از این رو نقش مهمی در پرورش حمایت اجتماعی دارد. والدین، به‌واسطه‌ی ارتباط نزدیک و زمان زیادی که با فرزند می‌گذرانند، تأثیر عمیقی بر رفتار، نگرش و الگوهای رفتاری وی دارند. سبک‌های فرزندپروری که با ویژگی‌هایی نظیر محبت، تشویق، پذیرش و صمیمیت همراه هستند، نقش مهمی در رشد خودتنظیمی هیجانی، سازگاری اجتماعی، پیشرفت تحصیلی و راهبردهای مقابله‌ای نوجوان دارند (Zhu et al، ۲۰۰۸). پذیرش بی‌قیدوشرط والدین به فرزند القا می‌کند که صرف‌نظر از عملکرد و نتیجه، لایق عشق و احترام است (دانش و همکاران، ۱۳۹۶). عملکرد صحیح خانواده در زمینه ارتباط مؤثر و روشن، به شکل‌گیری تعادل روانی، رشد احساسات مثبت و پاسخ‌گویی مناسب به نیازهای روانی فرزندان کمک می‌کند (Miller & Oliver ، ۲۰۰۴).

Hosokawa & Katsura (۲۰۲۴) در پژوهش خود نشان داده‌اند که حضور یا فقدان حمایت اجتماعی در سبک‌های فرزندپروری، می‌تواند تأثیرات بلندمدتی بر سلامت روان والدین و فرزندان داشته‌باشد. مشارکت مثبت والدین که با ارتباط باز، شنیده‌شدن و حمایت عاطفی همراه است، می‌تواند خطرات دوران پرآشوب نوجوانی را به‌شدت کاهش دهد (Steinberg، ۲۰۰۱؛ Ginsbur , LaGreca & Silverman، ۲۰۰۴). در همین چارچوب، نظریه کنترل اجتماعی Hirshi (۱۹۶۹) نیز بر اهمیت پیوندهای اجتماعی در جلوگیری از بروز رفتارهای انحرافی تأکید دارد. بر اساس این نظریه، چهار عنصر کلیدی پیوند اجتماعی، شامل دلبستگی به دیگران، تعهد به خانواده، کار و دوستان، مشارکت مداوم در فعالیت‌های روزمره و باور به ارزش ها و اصول اخلاقی جامعه است. هرگونه ضعف یا گسست در این ابعاد می‌تواند زمینه‌ساز رفتارهای منحرفانه در نوجوانان و جوانان باشد (امیدوار و صارمی، ۱۳۸۱). بنابراین، حمایت اجتماعی مؤثر از سوی خانواده، به‌ویژه از طریق تقویت دلبستگی، تعهد و باورهای مشترک، می‌تواند مانند عامل محافظتی، عمل کرده و از بروز چنین رفتارهایی پیشگیری کند. یافته‌های پژوهش عباسی اسفجیر و فیروزجاه (۱۳۹۴) نیز مؤید این دیدگاه است؛ در این پژوهش، متغیرهای حمایت اجتماعی، عملکرد خانواده و دلبستگی، رابطه‌ای معکوس و معنادار با بزهکاری دارند؛ به‌عبارت‌دیگر، هرچه عملکرد خانواده کارآمدتر و دلبستگی و حمایت ادراک‌شده قوی‌تر باشد، احتمال بروز رفتارهای بزهکارانه در نوجوانان کاهش می‌یابد.

نهاد تأثیرگذار مدرسه نیز بستر مهمی برای ادراک انواع حمایت‌های اجتماعی فراهم می‌کند. در این میان، حمایت معلمان، مشاوران و همسالان از مهم‌ترین انواع حمایت‌هایی است که نوجوانان در محیط آموزشی تجربه می‌کنند. در دوره نوجوانی، هم‌زمان با کاهش وابستگی به والدین و گرایش بیشتر به استقلال، معمولاً مقاومت در برابر اقتدار والدین افزایش می‌یابد و در عوض، تعامل فعال‌تر با همسالانی شکل می‌گیرد که دارای علایق، تجارب و درک مشترک هستند (Diao et al، ۲۰۲۱). حمایت همسالان شامل انواع کمک‌های عاطفی یا مادی است که از سوی افراد هم‌سن‌وسال ارائه می‌شود؛ از جمله اشتراک تجربیات زندگی، حمایت روانی و کمک به توسعه مهارت‌های فردی. این نوع حمایت می‌تواند به کاهش مشکلات عاطفی و کاهش سطح اضطراب و افسردگی در زمان بحران‌ها کمک کرده و در نهایت موجب ارتقای سلامت روان شود (Fitzgerald, Fitzgerald & Aherne، ۲۰۱۲؛ Suresh, Alam & Karkossa، ۲۰۲۱؛ Richard et al، ۲۰۲۲).

Audet et al (۲۰۲۲) نیز تأکید می‌کنند که ویژگی‌هایی چون دردسترس‌بودن، همراهی، علایق و نگرانی‌های مشترک باعث می‌شود همسالان قادر باشند درک، همدلی و مراقبت خود را به‌گونه‌ای منتقل کنند که موجب تقویت احساس تعلق و پیوند اجتماعی گردد. افزون بر این، تعامل با همسالان می‌تواند نقش معناداری در افزایش انگیزش، بهبود خودتنظیمی و ارتقای کیفیت یادگیری و تعاملات اجتماعی داشته باشد (Villar et al، ۲۰۲۵).

معلمان نیز به عنوان منبع مهم حمایت اجتماعی در مدرسه، نقش پررنگی دارند. حمایت معلم می‌تواند به صورت عاطفی، شناختی و تقویت خودمختاری بروز یابد (Chai & Gong، ۲۰۱۳). حمایت شناختی به تحریک ذهنی، آموزش استراتژی‌های یادگیری و ارائه منابع مربوط می‌شود، درحالی‌که حمایت عاطفی بر ایجاد پیوند مثبت، توجه به نیازهای احساسی و کاهش استرس دانش‌آموز متمرکز است. حمایت از خودمختاری نیز زمانی حاصل می‌شود که معلمان با ایجاد فرصت‌های متناسب با علایق دانش‌آموزان، آن‌ها را برای هدایت یادگیری خود توانمند سازند (Deci & Ryan، ۲۰۰۰؛ Reeve، ۲۰۲۴). یافته‌های پژوهشی Luan et al (۲۰۲۳) و Zhang & Hu (۲۰۲۵) نشان می‌دهد که حمایت معلمان در ارتقای مشارکت دانش‌آموزان در یادگیری و افزایش انگیزش آن‌ها نقش اساسی دارد. به‌طور کلی، حمایت تحصیلی معلم شامل تشویق، راهنمایی و همکاری در تصمیم‌گیری‌های آموزشی مانند انجام تکالیف و حل مسئله می‌شود (Patrick, Ryan & Kaplan، ۲۰۰۷؛ Granziera et al، ۲۰۲۲). افزون بر این، Zhu

et al (۲۰۲۵) بیان می‌کنند که حمایت معلم می‌تواند عاملی محافظتی در برابر بروز رفتارهای مسئله‌ساز باشد و از شدت آن‌ها بکاهد.

مشاوران منبع ارزشمندی در حمایت از دانش‌آموزان هستند (Phillips & Cornell ، ۲۰۱۲). خدمات مشاوره‌ای مدرسه، نقش مهمی در حمایت از رشد تحصیلی، اجتماعی و عاطفی دانش‌آموزان دارد. این خدمات شامل مشاوره‌ی فردی، مشاوره‌ی گروهی و آموزش در کلاس درس است (Dack & Merlin-Knoblich، ۲۰۲۳). مشاوران مدرسه نقش‌ها و مسئولیت‌های مشخصی در اجرای خدمات مشاوره دارند که شامل شناسایی مشکلات، ارائه اطلاعات و تسهیل برنامه‌ها است (Dilag، ۲۰۲۲؛ Mokodampit، ۲۰۲۲). دسترسی به این خدمات می‌تواند انگیزه یادگیری دانش‌آموزان را افزایش داده، حمایت عاطفی فراهم کرده و به آن‌ها در تعیین اهداف یادگیری متناسب با علایق و استعدادهایشان کمک کند (Mokodenseho et al، ۲۰۲۴).

پژوهش‌های گوناگونی به بررسی نقش حمایت اجتماعی در دوره گذار و تأثیرات مثبت آن در زندگی نوجوانان پرداخته‌اند. Tschorn et al (۲۰۲۵) نشان دادند، دانشجویانی که گذار از مدرسه به دانشگاه را با دریافت حمایت اجتماعی بیشتری تجربه کرده‌اند، ارزیابی مطلوب‌تری از سلامت روان خود داشته و سطح افسردگی کمتری را گزارش کرده‌اند. Xin et al (۲۰۲۵) نیز به این نتیجه رسیدند که ادراک اثربخشی حمایت اجتماعی، به طور معناداری بر رفاه ذهنی تأثیر دارد؛ به‌طوری که افراد با درک مؤثرتر از این حمایت‌ها، عاطفه مثبت‌تر و رضایت بیشتری از زندگی را تجربه می‌کنند. در همین راستا، Luo et al (۲۰۲۴) معتقدندکه حمایت اجتماعی دریافتی، از طریق افزایش معنا در زندگی و تقویت انگیزه پیشرفت، به‌صورت زنجیره‌ای بر هویت حرفه‌ای دانشجویان اثر گذاشته و احساس معناداری بیشتری را در آن‌ها ایجاد می‌کند. همچنین پژوهش Kozina, Košir, & Pivec (۲۰۲۴) نشان داد که دانش‌آموزانی که سطح بالاتری از حمایت همسالان و خانواده را گزارش کرده‌اند، اضطراب کمتری تجربه می‌کنند؛ به‌گونه‌ای که حمایت اجتماعی می‌تواند عاملی محافظ برای مقابله با اضطراب‌های شدید باشد و در سال‌های پیش و پس از دوره گذار، نقشی مهمی در سلامت روانی نوجوانان داشته‌باشد.

حمایت اجتماعی این امکان را به دانش‌آموزان می‌دهد تا خود را برای مواجهه با استرس مجهز کرده، فرسودگی را به حداقل رسانده و بتوانند زندگی دانشگاهی و حرفه‌ای خود را به شکلی ثمربخش پیگیری کنند. این حمایت به‌عنوان یک ناظر فعال و سازوکار مقابله‌ای در برابر استرس عمل کرده و از طریق در میان گذاشتن احساسات و فشارهای روانی با دیگران، مقابله مؤثرتری با تنش‌های تحصیلی فراهم می‌سازد (Li et al، ۲۰۱۸؛ Wolf, Stidham & Ross، ۲۰۱۵). در مواقعی که دانش‌آموزان به دلیل چالش‌های مختلف با افت تحصیلی و فرسودگی هیجانی روبه‌رو می‌شوند، حمایت اجتماعی می‌تواند در عبور از این شرایط موثر باشد؛ کاهش احساس تنهایی، اندوه، استرس و افسردگی، موجب ارتقاء عملکرد تحصیلی و سلامت روانی می‌شود. در این راستا، Cohen & Wills (۱۹۸۵) نظریه مدل اثر ضربه‌گیر را مطرح کرده‌اند که یکی از مدل‌های برجسته در تبیین چگونگی تأثیر حمایت اجتماعی بر فشار روانی است. این مدل نشان می‌دهد که حمایت اجتماعی با هدایت اهداف شخصی و فعال‌سازی آن‌ها، فرد را از پیامدهای منفی استرس محافظت می‌کند.

بایرام‌نژاد و همکاران (۱۳۹۹) در پژوهشی دریافتند که هرچه میزان ادراک حمایت اجتماعی در دانش‌آموزان بیشتر باشد، سازگاری تحصیلی آن‌ها افزایش یافته و بهتر می‌توانند با استرس امتحانات کنار بیایند؛ در نتیجه از سلامت روانی بالاتری برخوردار خواهند بود.Lee et al (۲۰۱۴) نیز بر این باورند که حمایت اجتماعی درک‌شده، احساس امنیت و تعلق را افزایش داده و منجر به رشد عزت‌نفس می‌شود؛ عاملی که در کاهش اضطراب در شرایط تنش‌زا، به‌ویژه هنگام ارزیابی‌های تحصیلی مؤثر است. به این ترتیب، دانش‌آموزان با داشتن حمایت کافی، چالش‌های آموزشی را موقتی تلقی کرده و با امیدواری بیشتری به مقابله با آن‌ها می‌پردازند، زیرا می‌دانند افرادی در کنارشان هستند که بی‌دریغ از آن‌ها

حمایت می‌کنند (فرجی و آریاپوران، ۱۳۹۰). در همین راستا، پژوهش توجهی و تمنایی‌فر (۱۴۰۱) نشان داد که در موقعیت‌های آموزشی که دانش آموزان دچار چالش‌های جدی می‌شوند، تاب‌آوری و حمایت اجتماعی خانواده و سایر نزدیکان در زندگی دانش آموزان به شدت تاثیرگذار بوده و به آنها برای غلبه بر مشکلات کمک می‌کنند. همچنین بین سطح عزت نفس نوجوانان با همه سطوح عوامل حمایت اجتماعی، رابطه مثبت آماری معنی‌داری وجود دارد و زمانی که سطح حمایت اجتماعی نوجوانان افزایش می یابد، سطح عزت نفس آنها هم بیشتر می‌شود و سطوح بالاتر و حمایت بیشتر منجر به پیشرفت تحصیلی و سازگاری اجتماعی می‌شود (Grant-Vallone et al، ۲۰۰۴). با وجود تأکید فراوانی بر اهمیت حمایت اجتماعی، بسیاری از نوجوانان اظهار داشته‌اند که در مواقع نیاز، عملاً حمایتی دریافت نمی‌کنند یا قادر به بیان احساسات خود، برای دریافت این حمایت نیستند (Rask, Kaunonen & Paunonen، ۲۰۰۲). برخی مطالعات این مسئله را ناشی از بی‌اعتمادی نسبت به منابع حمایتی یا ناامیدی ناشی از تجارب پیشین می‌دانند (Barker، ۲۰۰۷). Wethington& Kessler (۱۹۸۶) نیز دریافته‌اند که ادراک حمایت اجتماعی نقش مهمی در پیش‌بینی حمایت واقعی دارد؛ به‌طوری که فرد دریافت‌کننده ممکن است حتی قدردان همه انواع حمایت نباشد. مطالعه Pierce, Sarason, & Sarason (۱۹۹۲) نیز نشان داد که حمایت اجتماعی در زمینه روابط ناسازگار می‌تواند، امری غیرحمایتی برداشت شود. یافته‌های Chen & Kühner (۲۰۲۵) نیز بیان کرد که در برخی موارد، حمایت خانواده می‌تواند اثرات منفی عوامل استرس‌زا را تشدید کند و همین امر لزوم طراحی مداخلات هدفمند برای تقویت ارتباطات اجتماعی و نظام‌های حمایتی را گوشزد می‌نماید.

بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که نوجوانان گاه برداشت متفاوتی از رفتارهای حمایتی دارند و ممکن است برخی کنش‌های والدین را به‌عنوان حمایت درک نکنند یا نسبت به نحوه ابراز آن حساسیت و سوگیری داشته باشند. این مسئله نشان می‌دهد که درک و برداشت فردی دانش‌آموزان از حمایت، ممکن است با دیدگاه دیگران تفاوت چشمگیری داشته باشد و بر همین اساس، بررسی حمایت اجتماعی از نگاه خود آنان، امری ضروری است. علاوه بر این، در ایران پژوهش‌های کیفی محدودی به بررسی تجارب زیسته دانش‌آموزان سال آخر متوسطه پرداخته‌اند. بیشتر مطالعات کمی به عوامل کلی‌تری مانند مشارکت والدین یا همسالان بسنده کرده‌اند. این در حالی است که برای فهم عمیق‌تر حمایت اجتماعی در دوران گذار، نیاز به رویکردی کیفی احساس می‌شود که از طریق روایت‌های شخصی نوجوانان، بینشی روشن‌تر از چگونگی درک آنان از حمایت، به دست دهد. از همین رو، مطالعه حاضر در پی، پاسخ به این خلأ پژوهشی است و می‌کوشد با تمرکز بر تفاوت دیدگاه نوجوانان نسبت به سایر افراد، به این پرسش بنیادین پاسخ دهد که ادراک دانش‌آموزان سال آخر متوسطه از حمایت در دوره گذار از مدرسه به پسامدرسه چگونه است؟

روش

این پژوهش با استفاده از رویکرد کیفی و روش پدیدارشناسانه انجام شده‌است که یک روش سیستماتیک و ذهنی است و به توصیف تجارب زندگی و درک معنای آن‌ها از دید افراد مختلف توجه دارد (Burns & Grove ، ۲۰۰۳). هدف پژوهش‌های پدیدار شناختی یافتن افرادی است که تجربه‌ای زیسته، درباره پدیده مورد مطالعه داشته و مایل باشند درباره تجارب خود صحبت کنند و جزئیات آن‌ها را به اشتراک بگذارند. بدین ترتیب شناختی جامع، غنی و کاربردی از پدیده مدنظر برای محقق فراهم می‌آید (امامی سیگارودی و همکاران، ۱۳۹۱).

مشارکت‌کنندگان این پژوهش، دانش‌آموزان سال آخر دوره متوسطه دوم شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۳ بودند که از میان آن‌ها ۱۴ دانش‌آموز (۷ دختر و ۷ پسر) به روش نمونه‌گیری هدفمند در دسترس، انتخاب شدند و این افراد می‌توانستند با توجه به موضوع و هدف، اطلاعات موردنظر پژوهشگر را فراهم آورند. پژوهشگر با چند دبیرستان که آمادگی همکاری داشتند، هماهنگی کرد و پس از اخذ مجوز مدیریت، با تعدادی از دانش‌آموزان دختر و پسر که

سال آخر تحصیل بودند و تمایل به شرکت در مطالعه داشتند، مصاحبه انجام داد. هر یک از دانش‌آموزان بعد از مصاحبه، تعدادی از دوستان خود که قصد ورود به دانشگاه یا شغل را در سال بعد داشتند معرفی نکردند و مقدمات هماهنگی جهت حضور در مصاحبه انجام گرفت. ملاک ورود دانش‌آموزان به مطالعه، تحصیل در پایه دوازدهم یا پشت کنکور، تصمیم گذار به پسامدرسه(ورود به دانشگاه یا شغل) و توانایی مشارکت در مصاحبه بود. به دلیل فشردگی برنامه‌های روزانه این دانش‌آموزان(آمادگی برای کنکور و کسب مهارت‌های برای ورود به بازار کار)، هماهنگی جهت انجام مصاحبه دشوار بود اما فرایند نمونه‌گیری تا رسیدن به نتیجه ادامه یافت.

مصاحبه، در پژوهش‌های کیفی، یکی از اصلی‌ترین روش‌های گردآوری داده‌ها به‌شمار می‌آید که می‌تواند به سه شیوه ساختاریافته، نیمه‌ساختاریافته و بدون ساختار انجام شود. در این پژوهش از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته که رایج‌ترین نوع مصاحبه در مطالعات کیفی است، استفاده شده‌است چون این نوع مصاحبه، امکان ایجاد تعامل دوسویه و انعطاف‌پذیری لازم برای دستیابی به درکی عمیق‌تر از تجربه زیسته مشارکت‌کنندگان را فراهم می‌آورد. سوالات در این نوع مصاحبه بین دو حد نهایی ساختاریافته و بدون ساختار قرار می‌گیرد و شامل سؤالاتی ازپیش‌تعیین‌شده‌است که انعطاف‌پذیر بوده و پژوهشگر می‌تواند بر اساس پاسخ‌های مشارکت‌کنندگان، سؤالات جدید و تکمیلی برای فهم بهتر پدیده مورد مطالعه، مطرح کند (سرمد و بازرگان، ۱۳۹۳). پیش از شروع مصاحبه درباره هدف مصاحبه، محرمانه‌بودن اطلاعات و محتوای مصاحبه به مشارکت‌کنندگان اطلاع رسانی شد و ضبط مصاحبه با اجازه دانش‌آموزان صورت گرفت. مدت زمان مصاحبه بین ۴۵-۳۰ دقیقه متغیر بود و در نهایت با ۱۴ مشارکت‌کننده اشباع اطلاعات حاصل شد.

تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته، با روش تحلیل پدیدارشناسانه توصیفی و رویکرد هفت‌مرحله‌ای کلایزی انجام شد. در این رویکرد، ابتدا متن کامل هر مصاحبه به‌دقت و بارها مطالعه گردید تا پژوهشگر با فضای کلی گفت‌وگو و معنای تجربه‌شده از سوی مشارکت‌کنندگان آشنا شود. سپس عبارات و جملاتی که به‌نحوی با پدیده مورد مطالعه یعنی ادراک حمایت در فرآیند گذار مرتبط بودند، شناسایی و استخراج شدند. در مرحله بعد، این گزاره‌های معنادار به مفاهیم و معانی صریح و ضمنی تبدیل شده و کدگذاری اولیه انجام گرفت.

پژوهشگر با بررسی شباهت‌ها و ارتباط میان کدها، آن‌ها را در قالب خوشه‌هایی دسته‌بندی کرده و مضامین فرعی و اصلی استخراج شد. سپس با اتکا بر مضامین به‌دست‌آمده، توصیفی جامع و منسجم از تجربه زیسته مشارکت‌کنندگان، تدوین گردید که ماهیت پدیده مورد مطالعه را به‌طور کامل بازنمایی می‌کرد. این توصیف در ادامه به یک ساختار فشرده‌تر تبدیل شد که هسته مرکزی تجربه جمعی مشارکت‌کنندگان را نشان می‌داد. در نهایت، برای افزایش اعتبار، یافته‌ها به مشارکت‌کنندگان بازگردانده شد تا از صحت و انطباق نتایج با تجربیات واقعی آنان اطمینان حاصل شود(Morrow, Rodriguez & King، ۲۰۱۵؛ Reana, Catrina & Berlo، ۲۰۱۸). این رویکرد تحلیلی، امکان پرداختن عمیق به تجربه زیسته مشارکت‌کنندگان را فراهم آورد و شناختی چندبعدی و معنادار از ادراک حمایت در فرآیند گذار به پسامدرسه به‌دست داد. بدین ترتیب، روش به‌کاررفته در این مطالعه با ماهیت پژوهش و هدف آن یعنی فهم عمیق تجارب زیسته، هم‌راستا و متناسب است.

یافته‌ها

در این مرحله ابتدا داده‌های حاصل از مصاحبه با دانش‌آموزان و تجارب زیسته و ادراک ایشان از حمایت، از طریق کدگذاری مضامین اصلی و فرعی مشخص گردید؛ هدف از این کدگذاری، خلاصه‌سازی، سازمان‌دهی و طبقه‌بندی اظهارات دانش‌آموزان دختر و پسر پایه دوازدهم بود. داده‌های حاصل از تجزیه و تحلیل مصاحبه‌ها، در ۴۵۱ کد اولیه، ۵۰ مضمون فرعی و ۱۰ مضمون اصلی جمع‌آوری گردید که در جدول ۱ نشان داده‌شده‌است.

جدول ۱ خلاصه مضامین فرعی، اصلی و هسته‌ای

	مضمون اصلی	مضمون فرعی
حمایت ادراک شده از خانواده	ادراک حمایت تسهیلگرانه عاطفی و هیجانی والدین	ادراک حمایت به مثابه همراهی هیجانی نیاز به حضور عاطفی و پذیرش نامشروط رفتار حمایتی در پاسخ به هیجانات منفی فرزند تاثیر مثبت همدلی در حل بحران گفتگو و تشویق عاطفی تعدیل‌گری خانواده در مقابله با فشار محیطی مدرسه نیاز به راهنمایی همدلانه به جای تحمیل نیاز به دلگرمی عاطفی در زمان شکست تحصیلی تأثیر حمایت بدون دخالت بر رشد خودنظم‌بخشی
	ادراک حمایت تسهیلگرانه تحصیلی والدین	حمایت مالی والدین برای تحصیل فداکاری والدین جهت فراهم‌سازی امکانات آموزشی بازخورد سازنده والدین با نتایج تحصیلی آماده سازی محیط یادگیری توسط خانواده ارائه اطلاعات تحصیلی به موقع
	ادراک حمایت تسهیلگرانه شناختی والدین	واگذاری مسئولیت موفقیت به دانش‌آموز اهمیت انگیزه دهی خانواده نقش خانواده در شکل‌گیری انگیزه‌ی پیشرفت
	موانع ناشی از دوگانگی کنترل‌گری و استقلال	لزوم کاهش کنترل‌گری والدین و تذکرهای بی‌مورد دادن حق انتخاب و استقلال در تصمیم‌گیری درک استقلال نوجوانی و اثر آن بر روابط تفاوت در ادراک والدین و فرزندان از حمایت تحمل فشار برای رضایت والدین تمایل به استقلال در تصمیم‌گیری و نیاز به اعتماد در انتخاب مسیر آینده
	موانع ناشی از تضاد در ادراک حمایت از والدین	تعریف محدود والدین از حمایت در بعد مادی القای بار عاطفی شکست به دانش‌آموز تلاش والدین برای بازآفرینی رؤیاهایشان در فرزندان مقایسه با دیگران حمایت مشروط به موفقیت تحصیلی درک تفاوت سبک‌های هیجانی مادر و پدر
	پیامدهای روانی و رفتاری ناشی از ادراک دوگانه والدین	کاهش تاب‌آوری روانی ناشی از فشار تحصیلی یادگیری سطحی به دلیل عدم علاقه اضطراب ناشی از انتظارات اجتماعی و خانوادگی فرسودگی تحصیلی و افت عملکرد در اثر فشار بیرونی تجربه طرد و گسست عاطفی به‌دلیل انتظارات بالا پرهیز از گفت‌وگو و انزواگرایی احساس بی‌ارزشی مشروط به موفقیت تحصیلی

ادامهٔ جدول ۱ خلاصه مضامین فرعی، اصلی و هسته‌ای

مضمون اصلی		مضمون فرعی
حمایت ادراک شده از مدرسه و همسالان	ادراک حمایت از سوی کادر مدرسه	تشویق و انگیزه‌بخشی از طریق کلام دلگرم‌کننده راهنمایی صادقانه و مسئولانه در انتخاب مسیر آینده توجه به تفاوت‌های فردی ارتباط صمیمانه، دوستانه و بدون قضاوت
	پیامدهای روانی و رفتاری ناشی از ادراک دوگانه کادر مدرسه	تحقیر و مقایسه‌ی منفی با سایر دانش‌آموزان عدم توجه به علایق فردی و تحمیل مسیرهای خاص نبود فضای امن برای گفتگو یا ابراز نگرانی بی‌توجهی به مشکلات دوران کنکور و فشار مضاعف برنامه‌های درسی
	ادراک حمایت از سوی همسالان	همراهی عاطفی و درک مشترک همفکری در تصمیم‌گیری‌های مهم کاهش استرس و افزایش انگیزه از طریق گفتگو گوش دادن و عدم قضاوت کمک به برنامه‌ریزی و یادگیری دروس
	پیامدهای روانی و رفتاری ناشی از ادراک دوگانه همسالان	گمراهی به واسطه فشار گروه همسال حمایت ناآگاهانه و بدون صلاحیت
مضمون هسته‌ای: حمایت ادراک شده در سال آخر مدرسه، ساز وکاری چندلایه و دوگانه است که همزمان می‌تواند نقش تسهیلگر یا مانع در فرآیند گذار نوجوانان ایفا کند.		

ادراک حمایت تسهیلگرانه عاطفی و هیجانی والدین: اولین مضمون اصلی دارای نه مضمون فرعی است که از نمونه مضامینی که در ادامه می‌آید حاصل شد. «حمایتی که من لازم دارم، روحیه دادنه، آرامشه، مثلا که حس کنم اگه یه روز کم آوردم و یا حتی گند زدم، هنوز کسی کنارمه» (مصاحبه۶)، «من در آینده بخوام یک بچه‌ی درس‌خون ولی با روحیات بد داشته باشم به درد من نمی‌خوره و روحیات فرزندم برام مهم تره. اگر حمایت مادرم و پدرم نبود مدرسه بیشتر منو می‌کوبید» (مصاحبه۴)، «اول به پدرم گفتم! بابا چند تا تجدیدی آوردم. گفت حرف بعدی ؟ گفتم یعنی اوکیه مشکلی نیست؟ گفت همشم تقصیر تو نیست. اگر بیشتر می‌آوردی بهتر بود ولی چه اهمیتی داره این چیزا» (مصاحبه۸)، «درصدام و میدونه چجوری میزنم، میدونه درس میخونم. ولی خیلی پیگیری نمی‌کنه نمی‌گه الان فلان درست رو خوندی؟ الان داری میری بیرون از اون درس عقب نیفتی. مثلاً چرا این تست کمتر از اون یکی شده. اونطوری نیست» (مصاحبه۹)، «به نظرم بذارن خودت کارتو کنی اگر کسی بخواد درس بخونه خودش میخونه ولی اگر نخواد بخونه با اون فشار و زور درس نمیخونه» (مصاحبه۲).

ادراک حمایت تسهیلگرانه تحصیلی والدین. مفاهیم طبقه‌بندی شده این مضمون اصلی، حاصل از نمونه مصاحبه‌ها هم‌چون؛ «من اگر خواستم فلان کتاب یا کلاس رو داشته باشم و اینا فهمیدند که به درد من می‌خوره برای بحث تعیین هزینه مشکلی نداشتن» (مصاحبه۲)، «پدرم و مادرم میگن ما پولمون و میذاریم بیرون نمیریم، مسافرت نمی‌ریم بخاطر تو. اینا حمایت ما هست تا تو درست رو بخونی» (مصاحبه۴)، «مثلا اگر قبلاً یک بار هم من آشپزی می‌کردم دیگه این کارو نمی‌کنم . میگه تو کار داری من اتاقت رو مرتب می‌کنم، تو میری کلاس زبان من این کارو برات می‌کنم، تا تو میای خونه دیگه نخوای انرژی صرف کاری کنی و مستقیم بری سر درست» (مصاحبه۱۱).

ادراک حمایت تسهیلگرانه شناختی والدین. از مضامینی به دست آمده از این مضمون اصلی، می‌توان به این نمونه‌ها اشاره کرد:«پدرم همینو میگه اون راهی که فکر میکنی درسته حتی اگرم من بگم نه اگر فکر میکنی درسته برو

حتما. اگر سود کردی بگو سودش برای منه، ضرر کردی سرتم بالا بگیر بگو ضررش هم برای منه» (مصاحبه۵)، «همش میگه به این چیزا توجه نکن تو می‌تونی. شاید امروز سخت باشه و فردا سخت باشه ولی پس فردا برات آسون تره» (مصاحبه۱۲)، «همین گفتگوهایی که بابام با من داره، باعث میشد من خیلی قوی باشم. بعد فکرام راجع به آینده خیلی زیادتر شه و با برنامه ریزی بیشتر پیش برم» (مصاحبه۳).

موانع ناشی از دوگانگی کنترل گری و استقلال. نمونه مصاحبه‌های این مضمون عبارتند از: «آره به نظرم فرق داره. اونا حمایت رو تو این چیزی میبینن من هر چیزی که بخوام برام مهیا کنند و برام مهیا میکنن ولی از نظر من حمایتی نیست که من می‌خوام. مثلا من میخوام برم یه کاری کنم، اونا باید نظر و پیشنهاداشون رو بهم بگن مثلا اینجاش خطاعه اینجاش درسته تا کامل تر شه برام. کامل برام توضیح بدن با دلیل منطقی، نه که فقط بگن نکن و اصلا نگن چرا» (مصاحبه۸)، «دو ساعته داری درس میخونی حالا پنج دقیقه میری استراحت کنی، همون لحظه مامانت میاد میگه چرا درس نمیخونی؟ حالا بیا همه ی آیه ها رو قسم بخور که می‌خوندم. خیلی گیره و تذکر های بیجا میده» (مصاحبه۲)، «بدونن پسرشون دخترشون شخصیت دارند. خودشون میتونن انتخاب کنند. بذار آزاد انتخابشو کنه» (مصاحبه۴)، «نه من خانوادم همه این تصمیمات رو پای خودم گذاشتن چون میدونم بهم اعتماد دارن که توی زندگیم اگر شاید مثلا از طریق درس خوندن هم نشه، از طریق دیگه بالاخره به آینده ی خودم و به هدف خودم فکر میکنم و براش تلاش می‌کنم» (مصاحبه۱۴).

موانع ناشی از تضاد در ادراک حمایت از والدین. نمونه‌هایی از مضامین مصاحبه‌ها که این مضمون اصلی را تشکیل داده‌اند به این شرح است: «اونا فکر میکنن همین که همه‌چیز برام فراهم کنن و پولشو بدن کافیه» (مصاحبه۸)، «اینکه آرزوی خودشون رو به بچه نگن. پدره دوست داشته بچه ش مثلا میگم آتش نشان بشه، بعد ما رو هم بخواد آتش نشان کنه. خودشم یه شخصیت داره، آروزهایی داره همون و دنبال کنه. چرا باید همه شبیه هم باشیم. چرا بچه آرزوی تو رو بیاد تکمیل کنه» (مصاحبه ۱۳)، «بهتون گفتم من سال دهم نفر دوم شدم تو مدرسه. بعد به مادرم رفتم گفتم گفت اول کی شد؟ نه تشویقی نه چیزی. حداقل نگفت نفر دوم شدی دمت گرم» (مصاحبه ۱۱)، «مثلاً مامانم گاهی میاد میگه اگه خسته‌ای یه کم استراحت کن ولی زیاد نه‌ها که عقب نیفتی. خب این حرفش هم مهربونه، هم یه جورایی استرس میده» (مصاحبه۵)، با پدر سخت تره به نظرم محبت کردن از نظر عاطفی ولی خب مثلا مادرم بعضی وقتا بغلم میکنه» (مصاحبه۱۲).

پیامدهای روانی و رفتاری ناشی از ادراک دوگانه والدین. در این مضمون اصلی، برخی از نمونه‌های مضامین در مصاحبه‌ها به این صورت بود: «مثلاً وقتایی که میگه اگر قبول نشی چی؟ اینو من زیاد شنیدم که قبول نشی چی؟ ناخوداگاه اینجوری ذهن به بعد کنکور و جوابا میره و استرست بیشتر میشه تا کمتر بشه» (مصاحبه۲)، «به علاقه‌اش توجه کنن . مثلا من بچه خودم و آزار ندم یا مثلا مجبورش نکنم که وارد یه چیزی بشه که دوست نداره یاد بگیره» (مصاحبه۹)، «یعنی از هر طرف یه چیزی هست که آدمو اذیت کنه. از یه طرف درسای سنگین و کنکور و از یه طرف استرس آینده تو این جامعه که کلی بیکار داره و حرفای بقیه ولی باز ته ذهنم می‌گم نکنه بیچاره بشم تو آینده» (مصاحبه۶)، «اما چون مادر و پدرم ری‌اکشن خیلی زیادی نشون می‌دن اینطوری نیست که بخوام مشورت بگیرم ازشون و درباره کاری که بخوام انجام بدم باهشون حرف بزنم. بیشتر ترجیح میدم خبردار نشن و باهاشون حرف نمیزنم» (مصاحبه۱۲)، «هی خانواده یه جوری حرف می‌زنن که انگار هر کی بیشتر بخونه، بهتره. مثلاً اگه بگی روزی ۵ ساعت درس می‌خونی، یه نفر پیدا می‌شه که بگه من ۱۰ ساعت می‌خونم، یعنی از نظر اونا الان اون بهتر از توعه» (مصاحبه۹).

ادراک حمایت از سوی کادر مدرسه. در این مضمون اصلی، نمونه‌هایی از مضامین مصاحبه‌ها ارائه می‌شود. «بعضی معلم‌ها سعی میکنن مشاوره بدن بهمون، روحیه بدن. هستن معلم‌هایی که میگن دیدم طرف دوسال پیش تو همین مدرسه بدتر از شما تو همین منطقه قبول شده کار خاصی هم نکرده و فقط کتابشو فول بوده. برای هر درس یه کتاب تست گرفته

و همونو پیش رفته و قبول شده، شما هم می‌تونید» (مصاحبه۱۰)، «تجربه‌شون رو باهات در میون میذارن و درس زندگی بهت میدن سوالی ازشون بکنی نمیپیچوننت، بدون کم و کاست بهت می‌گن» و «برفرض مثال بیاد توضیحی که ما ازش می‌خوایم رو بگه، در ادامه بگه این راه اگر نشد راه‌های دیگه‌ای هست»(مصاحبه۱)، اینکه احساس کنم تو مدرسه یکی هست که جز نمره و درس، به من به عنوان یه آدم توجه می‌کنه. مشکلات من و در نظر داره، نه که فقط برنامه بده به همه بچه‌ها» (مصاحبه۵)، «من می‌گم کادر خوب، کادریه که بخوان رفتار آدم و ببینن نه بر اساس فقط درس خوندنشون باهاشون صمیمی شن» (مصاحبه۱۴).

پیامدهای روانی و رفتاری ناشی از ادراک دوگانه کادر مدرسه. این مضمون اصلی، مضامین مصاحبه‌ها به عبارات زیر اشاره دارد: «مثلا یه سری جاها اجازه صحبت‌کردن تو کلاس رو نداری. چرا؟ چون درست ضعیفه پس تو حق نظر نداری» (مصاحبه۱)، «مشاور خوب اینطوریه که من جرئت اینو دارم برم باهاش درد و دل کنم و بدونم که این چیزایی که دارم بهش می‌گم بیرون نمیره و بهش اعتماد داشته‌باشم» (مصاحبه۷)، «ما امتحان داریم معلم‌مون یه پی‌دی‌اف صد سوالی میده و میگه بخونید برای فردا. در حالی که امتحان‌ها سی سواله. از اونور امتحان نهایی هم داره و یک برنامه‌ی خیلی بیخودی چیدن که ما فقط امتحان بدیم تا روی مستمرمون تاثیر داشته‌باشه»(مصاحبه۹)، «برای کسی که کنکور داره و فشارامتحان‌های کلاسی روشه شما حس حمایتی نمی‌گیری چون اینا فقط می‌خوان یه نمره تو لیست‌شون داشته باشن» (مصاحبه۱۰).

ادراک حمایت از سوی همسالان. در ذیل مضمون ادراک حمایت از همسالان، مضامینی هم‌چون؛«اصلا در کل از نظر من حامی بودن و حمایت وقتی ایجاد میشه که تو همدردی داشته باشی و طرف مقابلت و درکش کنی تا بتونی یه کاری براش بکنی که بگی آقا من حمایتت کردم» (مصاحبه۸)، «آره خب. مثلا یه روز حس می‌کنم دیگه نمی‌کشم، حرف زدن با دوست صمیمیم کمکم میکنه» (مصاحبه۳)، «اصلا قضاوت نمیکنه، شرایط منو در نظر میگیره، اخلاقم و در نظر میگیره. بهم مشاوره میده، نه اینکه بخواد نظر خودشو به من بگه و تحمیل کنه» (مصاحبه۱۳)، «مثلا یکی شده ۱۹ من شدم ۱۲. بعد این یه ذره میزنه تو سرمون که مثلا با ما رفیقی اینجوری نباش . بالاخره حرفشون خیلی اثر گذاره» (مصاحبه۵) در مصاحبه‌ها طرح شده‌است.

پیامدهای روانی و رفتاری ناشی از ادراک دوگانه همسالان. مضمون اصلی پیامدهای روانی و رفتاری ناشی از ادراک دوگانه همسالان در مضامینی که در ادامه آمده‌است، یافت شد. «مثلا دوستی رو در نظر بگیر تو مدرسه و کلاسمون هستش سیگار میشکن. حرفای بدرد نخور، نمیذارن معلم درس بده. اصلا ذهنت رو هم ناخواسته میبرن اون سمت و اگه تو فکر کنی اینا میتونن کمکت کنن بیچاره میشی» (مصاحبه۲)، « دوستام چون همسن خودم هستند یا حالا یک سال دوسال بزرگتر، اونام مثل من زیاد تجربه ای ندارن شاید اونام راه غلط تر بگن» (مصاحبه۶).

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش حاکی از آن است که ادراک حمایت، پدیده‌ای چندبعدی و متأثر از کیفیت روابط دانش‌آموز با خانواده، مدرسه و همسالان است. این ادراک، در گذار حساس از دوره مدرسه به پسامدرسه، می‌تواند هم نقش تسهیل‌گر داشته باشد و هم، در صورت وجود تضاد یا ناکارآمدی، عامل فشار و آسیب روانی شود. تحلیل مضامین به‌دست‌آمده از تجارب زیسته مشارکت‌کنندگان، تصویری چندوجهی از این تجربه را ترسیم می‌کند که در ادامه، با تکیه بر پژوهش‌های مرتبط، مورد بررسی و تفسیر قرار می‌گیرد.

یکی از مهم‌ترین بحث‌های این پژوهش، ادراک دانش‌آموزان از حمایت تسهیلگرانه عاطفی و هیجانی والدین و تأکید مشارکت‌کنندگان بر اهمیت همراهی هیجانی والدین در دوران گذار است. تجربه‌ی حمایت بدون قضاوت،

پذیرش نامشروط و دلگرمی در زمان شکست‌های تحصیلی نیز، به‌عنوان منابعی برای احیای روانی و حمایت موثر معرفی شدند. Gottman, Katz & Hooven (۱۹۹۷) به تأثیر پاسخ هیجانی والدین بر یادگیری تنظیم احساسات اشاره کرده اند. تحقیقات نشان می‌دهد وقتی والدین به هیجانات فرزندان خود پاسخ می‌دهند و آن‌ها را تایید می‌کنند، آن‌ها مهارت‌هایی برای تنظیم هیجانات خود کسب می‌کنند که می‌تواند به عنوان منبعی در گذارهای استرس‌زای مرتبط با بزرگسالی عمل کند که این مطلب بیانگر اهمیت رفتار حمایتی مناسب در پاسخ به هیجانات منفی فرزند و نیاز به دلگرمی در زمان شکست می‌باشد. همچنین، Zu et al (۲۰۰۸) سبک فرزندپروری گرم و پذیرنده که با ویژگی‌هایی نظیر محبت، تشویق و صمیمیت همراه است را عاملی برای رشد خودتنظیمی، سازگاری اجتماعی و موفقیت تحصیلی می‌دانند و اهمیت حمایت مناسب را در رشد خودنظم‌بخشی نشان می‌دهند. این یافته‌ها با نظر Barber, Stolz & Olsen (۲۰۰۵) و Morris et al (۲۰۱۷) همسو است که حمایت عاطفی را شامل احترام به احساسات، امنیت روانی و کاهش تنهایی می‌دانند. پژوهش Ulmanen et al (۲۰۲۳) تأیید می کند که حمایت عاطفی و اطلاعاتی والدین از عوامل مهم رفاه تحصیلی هستند. Santini et a (۲۰۱۵)،Holt Lunst et al (۲۰۱۵) و عباسی (۱۳۹۶) نیز ابعاد حمایت ادراک‌شده را در قالب عاطفی، اطلاعاتی، ابزاری، ارزیابی و همراهی طبقه‌بندی کرده‌اند. حضور والدین در لحظات بحرانی، به‌ویژه به شکل توجه هیجانی و گفت‌وگو، به کاهش اضطراب، تقویت خودکارآمدی و احساس ارزشمندی کمک می کند (Janssen et al، ۲۰۲۰؛ Bloomfield & Kendall، ۲۰۱۲).Ahmed et al نیز (۲۰۰۸) در پژوهش خود بیان کردند که حمایت ادراک‌شده با کاهش اختلالات عاطفی و افزایش انگیزش تحصیلی مرتبط است و روابط اجتماعی حمایتی از طریق مسیرهای انگیزشی و عاطفی بر پیشرفت تحصیلی تاثیر می‌گذارند. Assor (۲۰۱۸) و Proctor, Tweed & Morris (۲۰۲۱) نیز بیان می کنند کودکانی که مورد نگرش پذیرش، گرمی و احترام در هر شرایطی (حتی شکست) قرار می‌گیرند، در فضایی امن رشد می‌کنند که به آن‌ها اجازه می‌دهد از منابع خود استفاده کرده و پتانسیل خود را تحقق بخشند.

مشارکت کنندگان حمایت تحصیلی والدین را در قالب تأمین منابع مالی، فداکاری، فراهم سازی فضای یادگیری و ارائه بازخورد سازنده تجربه کرده‌اند. مطابق با یافته های Choi,Kim & Cho (۲۰۱۵) و Lee & Lee (۲۰۱۵)، این نوع حمایت شامل مشورت، منابع محیطی و بازخوردهای شناختی است. این منابع، به‌ویژه در شرایط فشار تحصیلی، انگیزش پیشرفت را در دانش آموزان تقویت می کنند. با این حال، Choi,Kim & Cho (۲۰۱۵) بیان کرده‌اند که چنین حمایتی اگر با استقلال همراه نباشد، می‌تواند اثر منفی بر خودمختاری بگذارد. مطالعات مختلف نشان داده‌اند که والدین و فرزندان اغلب دیدگاه‌های متفاوتی را درباره حمایت گزارش می‌دهند (DePlanty et al، ۲۰۰۷؛ De Los Reyes & Ohannessian، ۲۰۱۵). یافته‌های پژوهش ما نیز نشان داد در مواردی، حمایت والدین به‌صورت تحمیلی، کنترل‌گرایانه یا مشروط ادراک شده، می‌شود. مشارکت کنندگان احساس می کردند که عشق و تأیید والدین به موفقیت تحصیلی گره خورده است؛ امری که فشار روانی شدید، فرسودگی تحصیلی و کاهش اعتماد به نفس را در پی داشت. یافته ها با پژوهش های Harter (۲۰۱۲)، Grolnick & Pomerantz (۲۰۰۹) و Deci & Ryan (۲۰۰۲) هم‌راستا هستند که حمایت مشروط را ابزاری برای کنترل روانشناختی دانسته‌اند. در این شرایط، فرزندان احساس می کنند باید برای دریافت محبت، دائماً مطابق انتظارات والدین عمل کنند. بر اساس پژوهش Hawk et al (۲۰۰۸) نوجوانان ممکن است حمایت والدین را نوعی مزاحمت (تجسس و پرسیدن سوالات نامناسب و امر و نهی کردن)، تلقی کنند و این رفتارها با نیازهای رشدی هنجاری نوجوانان برای ایجاد موقعیت مستقل از والدین و ایجاد مرز های حریم خصوصی و استقلال عاطفی تداخل دارند. در نتیجه وقتی والدین به عنوان مزاحم درک شوند، حمایت ممکن است به پیامدهای منفی برای نوجوانان منجر گردد .این موارد اهمیت لزوم کاهش کنترل گری والدین و تذکرهای بی‌مورد، در نظر گرفتن استقلال فرزندان، دادن حق انتخاب و خودمختاری در تصمیم گیری و نیاز به اعتماد در انتخاب مسیر آینده را در راستای دستیابی به حمایتی موثر نشان می‌دهند.

اگر انتظارات آموزشی والدین از توانایی‌های کودکان فراتر رفته و توسط منابع خانوادگی پشتیبانی نشود، به یک مانع تبدیل شده و منجر به عملکرد تحصیلی پایین و استرس و اضطراب می‌گردد (Lizarte Simón et al، ۲۰۲۴). این یافته می‌تواند تبیین کند که تلاش والدین برای بازآفرینی رویاهایشان در فرزندان می‌تواند به صورت انتظارات سطح بالا و مقایسه فرزندان با دیگران جلوه‌گر شود و به دلیل عدم توانایی دانش‌آموز در پاسخ‌گویی موثر به آن‌ها، بار عاطفی شکست به او القا گردد. در نتیجه این والدین فقط در صورتی از فرزندانشان حمایت می‌کنند که به توانایی‌ها و موفقیت‌هایی که مدنظرشان است، دست پیدا کنند. به علاوه مطالعات Shek (۲۰۰۷)، Nelemans et al (۲۰۱۹)، Leung & Shek (۲۰۱۴) و Hou, Kim, & Benner (۲۰۱۸) نشان می دهد که فرزندان، حمایت مادر و پدر را به صورت متفاوتی ادراک می کنند؛ مثلاً مادران سبک محبت‌آمیزتری دارند، در حالی که پدران از سبک هدفمندتر استفاده می کنند. تضادهای ناشی از سبک‌های متفاوت، درک متقابل را دشوار می‌سازد و در صورت فقدان گفت‌وگوی آشکار، می‌تواند به گسست عاطفی منجر شود.

دانش‌آموزانی که حمایت را به‌شکل تحمیلی یا ناکافی و متفاوت از والدین ادراک کرده بودند، تجربه‌هایی چون اضطراب، طرد، فرسودگی تحصیلی، افت عملکرد و یادگیری سطحی، احساس بی‌ارزشی و انزوا را گزارش کردند. پژوهش‌های Brambilla et al (۲۰۱۵)، Maltais et al (۲۰۲۱) و Eberly Lewis et al (۲۰۲۴) نیز این پیامدها را به سبک‌های کنترل‌گرایانه والدین نسبت داده‌اند. فشار تحصیلی همراه با کنترل بالا، می‌تواند به یادگیری سطحی، فرسودگی روانی و حتی رفتارهای ضد اجتماعی منجر شود (Arslan et al، ۲۰۲۳؛ Chen et al، ۲۰۲۴). همچنین یافته‌های پژوهش ما نشان می‌دهد کسانی که حمایت را به طور مناسبی دریافت نمی‌کنند، کاهش تاب‌آوری را تجربه می‌کنند و در مقابل یافته‌های پژوهش Roderick (۲۰۰۳) و Newmak et al (۲۰۰۰) بیان می‌کند کسانی از نظر تحصیلی تاب‌آورتر می‌باشند که حمایت و نظارت تحصیلی بیشتری از سوی همسالان و خانواده دریافت کنند و روابط صمیمانه‌تری داشته‌باشند. حمایت اجتماعی به عنوان یک حائل در برابر اثرات نامطلوب استرس والدین بر رفتار عمل کرده و نبود آن بر فاصله‌ی عاطفی، حساسیت و طرد اثرگذار است (Bloomfield & Kendall، ۲۰۱۲).

Harter (۲۰۱۲) توجه مشروط والدین را به عنوان درک کودکان از دوست داشته‌شدن و حمایت‌شدن تعریف می‌کند که این حس تنها زمانی احساس می‌شود که طبق انتظارات بالا و گاهی غیرواقع‌بینانه والدین خود رفتار کنند؛ نتیجه این می‌شود که این فرزندان احساس نمی‌کنند که عشق و حمایت والدینشان رایگان و بدون شرط است، بلکه معتقدند که فقط با برآورده‌کردن انتظارات و خواست‌های آن‌ها می‌توانند آن را به دست آورند. توجه مشروط والدین به عنوان ابزاری برای کنترل روانشناختی بر روی فرزندان عمل می‌کند و احساس گناه و مورد سواستفاده قرار گرفتن از نتایج آن است (Gronlinck & Pomerantz، ۲۰۰۹). این گونه کنترل‌ها، انگیزه ذاتی فرزندان و نیاز آن‌ها را به استقلال تضعیف کرده و مانع از رشد شایستگی تحصیلی و استقلال می‌شود و ترس از شکست را ایجاد و بر نمرات و عملکرد تحصیلی اثرات منفی می‌گذارد؛ همچنین باعث می‌شود که کودکان احساس کنند برای به دست‌آوردن محبت والدین و جلوگیری از از دست دادن آن و عمل مطابق انتظارات آن‌ها تحت فشار مضاعف می‌باشند. (Deci & Ryan، ۲۰۰۲؛ Elliot & Thrash، ۲۰۰۴؛ Barber et al، ۲۰۱۲؛ Maltis et al، ۲۰۲۱؛ Brambilla et al، ۲۰۱۵). این یافته‌ها با پژوهش ما همسو است که احساس بی‌ارزشی مشروط به موفقیت تحصیلی را یکی از پیامدهای ناشی از ادراک دوگانه به شمار می‌آورد.

تجربه‌ی مشارکت‌کنندگان از کادر مدرسه، بین طیف حمایت‌گرانه تا تحقیرکننده متغیر بود. در مواردی که کادر مدرسه ارتباطی صمیمانه، بدون قضاوت و با راهنمایی مسئولانه، برقرار می‌کردند، دانش‌آموزان احساس امنیت، انگیزش و تمایل به پیشرفت داشتند. Jiang, Shi, Fang & Ferraz (۲۰۲۲) و Liu et al (۲۰۱۶) تأیید می‌کنند که رفتارهای حمایتی معلمان، نگرش‌های مثبت تحصیلی را تقویت می‌کند و دانش‌آموزان را از طریق فعالیت‌های مختلف به مطالعه، تشویق

می‌نمایند. همچنین، Chai & Gong (۲۰۱۳)، Luan et al (۲۰۲۳) Deci & Ryan (۲۰۰۰)، Reeve (۲۰۲۴) و Zhang & Hu (۲۰۲۵) نشان داده‌اند که حمایت شناختی، عاطفی و خودمختاری از سوی معلمان، در تقویت مشارکت تحصیلی نقش مؤثری دارد. Patrick, Ryan & Kaplan (۲۰۰۷) و Geranziera et al (۲۰۲۲) نیز بر اهمیت همدلی، ارائه اطلاعات، راهنمایی، بازخورد، تشویق، همکاری و ارزیابی سازنده استعدادهای دانش‌آموز تاکید می‌ورزند که همگی هم‌راستا با نظرات مشارکت‌کنندگان درباره حمایت موثر معلمان و سایر کادر مدرسه می‌باشند. اما در شرایطی که کادر مدرسه فضای ایمن برای گفتگو فراهم نکرده یا به تفاوت‌های فردی توجه نداشتند، احساس طرد، استرس و کاهش عملکرد بروز یافته‌است. یافته‌ها با پژوهش Engels et al (۲۰۱۶) هم‌راستاست که بر نقش منفی کنترل بالا و کیفیت پایین رابطه معلم-دانش‌آموز تأکید دارند.

مشارکت‌کنندگان، رابطه با همسالان را منبعی کلیدی برای درک شدن، تخلیه هیجانی، کاهش استرس و تصمیم‌گیری مشترک توصیف کردند. وجود دوستانی که بدون قضاوت گوش می‌دادند یا در لحظات بحران حضور داشتند، در کاهش اضطراب و افزایش انگیزه مؤثر بود. Young et al (۲۰۰۵)، Fitzgerald, Fitzgerald & Aherne (۲۰۱۲)، Suresh, Alam & Karkossa (۲۰۲۱) و Richard et al (۲۰۲۲) نیز حمایت همسالان را عاملی محافظتی در برابر افسردگی، اضطراب و بحران‌های رشدی می‌دانند و انواع حمایت‌های ایشان را در شکل‌هایی نظیر اشتراک تجربیات زندگی، حمایت روانی و کمک به توسعه مهارت‌های فردی خلاصه می‌کنند. Lee & Ybarra (۲۰۱۷) نیز تأکید دارند که این روابط در مواجهه با تنش‌ها نقش مهمی دارند. Langenkamp (۲۰۱۰) نیز بیان می‌کند نوجوانانی که از نظر اجتماعی با همسالان خود بیشتر ارتباط دارند، از نظر درسی بهتر عمل می‌کند. همچنین، پژوهش Audet et al (۲۰۲۲) نشان می‌دهد که علایق مشترک و همراهی، حس تعلق را افزایش می‌دهند و انگیزش را ارتقا می‌بخشند. تعامل با همسالان، همان‌طور که Villar et al (۲۰۲۵) نشان داده‌اند، به بهبود یادگیری، خودتنظیمی و مشارکت تحصیلی منجر می‌شود. البته Wang & Eccles (۲۰۱۲) هشدار می‌دهند که تاثیر حمایت همسالان بر شخص به این بستگی دارد که به چه نوع رفتارها و نگرش‌هایی تشویق می‌شوند؛ چرا که در صورت تشویق به رفتارهای ناسازگار، ممکن است به اضطراب یا گمراهی منجر شود.

یافته‌های این مطالعه نشان می‌دهد که ادراک حمایت در گذار از مدرسه به پسامدرسه، پدیده‌ای پیچیده، چندلایه و وابسته به کیفیت روابط اجتماعی و عاطفی فرد با محیط‌های پیرامون اوست. حمایت والدین، معلمان، مشاوران و همسالان می‌تواند به‌عنوان یک منبع مؤثر در تقویت تاب‌آوری، خودکارآمدی، انگیزش و تصمیم‌گیری مستقل عمل کند. اما در صورتی که با درک متقابل، احترام به تفاوت‌های فردی و پذیرش هیجانی همراه نباشد، ممکن است به منبعی از تعارض، اضطراب و گسست روانی تبدیل شود. تجربه مشارکت‌کنندگان نشان می‌دهد که نه صرفاً «وجود» حمایت، بلکه «چگونگی» دریافت، تفسیر و ادراک آن، عامل تعیین‌کننده در کیفیت این گذار است. در این مسیر، الگوهای حمایتی که هم‌زمان استقلال و امنیت روانی را تقویت می‌کنند، نقش برجسته‌ای در فراهم‌سازی زمینه‌های رشد فردی و اجتماعی نوجوانان دارند. به‌طورکلی، پژوهش حاضر تأکید دارد که طراحی برنامه‌های آموزشی برای توانمندسازی والدین، مشاوران و معلمان در درک بهتر نیازهای رشدی نوجوانان و نیز فراهم‌سازی فضاهای گفتگو، همراهی و تعامل امن میان دانش‌آموزان، می‌تواند به ارتقای کیفیت گذار تحصیلی و اجتماعی منجر شود. همچنین، شناخت و مدیریت شکاف‌های ادراکی میان نوجوانان و والدین یا دیگر منابع حمایتی، شرطی اساسی برای کاهش پیامدهای منفی روانی در دوره‌های بحرانی است. از این منظر، حمایت اجتماعی نه صرفاً یک عامل محافظتی، بلکه سازوکاری برای توانمندسازی نوجوان در مسیر تحقق اهداف و آینده فرد تلقی می‌شود.

با وجود دستیابی به یافته‌های مختلف، برخی محدودیت‌ها وجود دارد که باید در تفسیر نتایج به آنها توجه شود. تمرکز این پژوهش بر مدارس شهر تهران بوده و بنابراین ممکن است تنوع دیدگاه‌های آن محدود بوده و در سایر بافت‌های فرهنگی، اجتماعی یا اقتصادی کشور، نتایج متفاوت باشد ؛ بنابراین باید در تعمیم نتایج آن، احتیاط لازم رعایت شود. هم‌چنین با توجه به این محدودیت‌ها، انجام پژوهش‌های آینده می‌تواند ابعاد موضوع را روشن‌تر سازد. برای نمونه، بررسی ادراک حمایت در گروه‌های خاص همچون دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه یا مهاجران می‌تواند تصویر کامل‌تری از تجربه‌های متنوع در این زمینه ارائه دهد. همچنین، تحلیل مقایسه‌ای میان برداشت والدین، معلمان و دانش‌آموزان از حمایت در دوران گذار، می‌تواند به درک چندجانبه‌تر و جامع‌تری منجر شود. از سوی دیگر، طراحی و ارزیابی مداخلات آموزشی و روان‌شناختی برای ارتقای سطح حمایت ادراک‌شده، به‌ویژه در دوره حساس گذار از مدرسه به پسامدرسه، از اهمیت بسزایی برخوردار است. در نهایت، پژوهش‌های طولی که تغییرات در ادراک حمایت را در گذر زمان ، به‌ویژه از پایان دبیرستان تا ورود به دانشگاه یا بازار کار، پیگیری نمایند، می‌توانند به شناسایی الگوهای پایداری یا تغییر در این فرآیند یاری رسانند.

منابع

امامی سیگارودی، عبدالحسین؛ دهقان نیری، ناهید؛ رهنورد، زهرا و نوری سعید، علی. (۱۳۹۱). روش شناسی تحقیق کیفی: پدیدارشناسی. *پرستاری و مامایی جامع نگر*، ۲۲، ۲ (پی در پی ۶۸)، ۵۶-۶۳ .

امیدوار، احمد و صارمی، علی‌اکبر. (۱۳۸۱). *اعتیاد به اینترنت*. تهران: نشر تمرین.

بهروزی، ناصر؛ شهنی ییلاق، منیجه و پورسید، سید مهدی. (۱۳۹۱). رابطه کمال‌گرایی، استرس ادراک‌شده و حمایت اجتماعی با فرسودگی تحصیلی. *فصلنامه علمی پژوهشی راهبرد فرهنگ*. ۵ (۲۰). ۸۳-۱۰۲.

توجهی، مطهره و تمنایی فر، محمدرضا . (۱۴۰۱). رابطهٔ حمایت اجتماعی ادراک شده و تاب‌آوری تحصیلی با اضطراب امتحان دانش‌آموزان. *فصلنامه علمی پژوهشی در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*. (۱۰)(۲). ۶۱-۷۰.

حسینی، وجیهه؛ صنعت جو، اعظم؛ شریف، عاطفه و امین یزدی، سید امیر. (۱۳۹۸). واکاوی انواع هویت در داستان‌های نوجوانان بر اساس نظریه روانی- اجتماعی اریکسون. *تحقیقات کتابداری و اطلاع‌رسانی دانشگاهی*. ۵۳(۲). ۱۳-۳۲.

دانش، دکتر عصمت؛ سلیمی نیا، نرگس؛ حق رنجبر، فرخ؛ نادری، فریده و عمویی، خدیجه. (۱۳۹۶). الگوی ساختاری تحول روانی-اجتماعی فرزندان در ارتباط با هوش معنوی و شیوه‌های فرزندپروری مادران آن‌ها. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، ۱۱(۲).۴۷-۶۸.

عباسی اسفجیر، علی اصغر و رحمانی فیروزجاه، علی. (۱۳۹۴). نقش عملکرد خانواده, دل بستگی و حمایت های اجتماعی ادراک شده بر بزهکاری در بین نوجوانان شهر قائم شهر. *جامعه شناسی مطالعات جوانان*، ۶ (۲۰)، ۱۵۷-۱۷۸.

عباسی، مریم .(۱۳۹۶). *نقش واسطه‌ای حمایت اجتماعی ادراک شده در رابطه بین مهارت اجتماعی و کیفیت زندگی*، دانشگاه آزاد واحد مرودشت.

فرجی، آناهیتا؛ آریاپوران، سعید و عبدی، علی. (۱۳۸۹). نقش سبک های مقابله ای و حمایت اجتماعی در تمیز دانشجویان دارای اضطراب امتحان بالا و پایین. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*. ۶(۱۹).۴۷-۶۸.

منصور، محمود .(۱۳۹۵). *روانشناسی ژنتیک: تحول روانی از تولد تا پیری*. تهران: ، انتشارات سمت.

یارمحمدزاده، پیمان و فیض‌اللهی، زهرا. (۱۳۹۵). تعیین رابطه حمایت اجتماعی، انگیزه تحصیلی با خود کارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستان‌های شهر تبریز و آذرشهر. *جامعه‌شناسی کاربردی*. ۲۷(۱). ۱۵۷-۱۶۹.

یایرام نژاد، حوریه؛ یاراحمدی، یحیی؛ احمدیان، حمزه و اکبری، مریم. (۱۳۹۹). تدوین مدل علّی رضایت از مدرسه بر اساس ادراک محیط کلاس و ادراک حمایت معلم با نقش واسطه‌ای پایستگی تحصیلی و درگیری تحصیلی. *فصلنامه علمی پژوهشی در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*. ۸(۳). ۷۱-۸۴.

Akkermans, J., Blokker, R., Buers, C., Van der Heijden, B. I. J. M., & De Vos, A. (2021). Ready, set, go! School-to-work transition in the new career. In E. A. Marshall & J. E. Symonds (Eds.), *Young adult development at the school-to-work transition: International pathways and processes* (pp. 77–104). Oxford University Pres.

Arnett, J. J., Žukauskienė, R., & Sugimura, K. (2014). The new life stage of emerging adulthood at ages 18–29 years: Implications for mental health. *The Lancet Psychiatry*, 1(7), 569-576.

Arslan, İ. B., Lucassen, N., Keijsers, L., & Stevens, G. W. (2023). When too much help is of no help: mothers' and fathers' perceived overprotective behavior and (mal) adaptive functioning in adolescents. *Journal of youth and adolescence*, 52(5), 1010-1023.

Audet, É. C., Levine, S. L., Holding, A. C., Powers, T. A., & Koestner, R. (2022). Navigating the ups and downs: Peer and family autonomy support during personal goals and crises on identity development. *Self and Identity*, 21(4), 456-473.

Barber, B. K., Stolz, H. E., & Olsen, J. A. (2005). Parental support, psychological control, and behavioral control: assessing relevance across time, culture, and method. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 70(4), 1–137.

Barber, B. K., Xia, M., Olsen, J. A., McNeely, C. A., & Bose, K. (2012). Feeling disrespected by parents: Refining the measurement and understanding of psychological control. *Journal of Adolescence*, 35(2), 273–287.

Barker, G. (2007). Adolescents, social support and help-seeking behaviour*: An international literature review and programme consultation with recommendations for action*. World Health Organization.

Brambilla, M., Assor, A., Manzi, C., & Regalia, C. (2015). Autonomous versus controlled religiosity: Family and group antecedents. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 25(3), 193–210.

Burns, N., & Grove, S. K. (2003). *The practice of nursing research: Conduct, critique, and utilization* (4th ed.). W. B. Saunders.

Chai, X., & Gong, S. (2013). The development of questionnaire on perceived mathematics teacher support for middle school students. *Studies of Psychology and Behavioral Science*, 11, 511–517.

Checchi, D. (2006). The economics of education. Cambridge: Cambridge University Press .

Chen, L., Lu, J., Li, Q., Shi, Y., Liu, S., He, Y., Zheng, G., Xiang, Y., & Xiao, Y. (2024). Childhood maltreatment, parenting style and anxiety in Chinese youths: A case-control study. *Child Abuse & Neglect*, 153, 106807.

Chen, X., & Kühner, S. (2025). Life stressors, social support, and children's subjective well-being during the COVID-19 pandemic: Evidence from a cross-national survey of 20 societies. *Child Indicators Research*, 18, 905–936.

Choi, H., Kim, J., & Cho, S. (2015). The longitudinal relationship among autonomy, competence, and parental support in adolescence. *The Korean Journal of School Psychology*, 12(2), 225-248.

Crockett, L. J., & Beal, S. J. (2012). The life course in the making: Gender and the development of adolescents' expected timing of adult role transitions. *Developmental Psychology*, 48(6), 1727–1738.

Dack, H., & Merlin-Knoblich, C. (2023). School counselors' experiences strengthening classroom instruction through professional development. *Journal of Counseling & Development*, 101(3), 293–309.

Dahl, R. E., Allen, N. B., Wilbrecht, L., & Suleiman, A. B. (2018*). Importance of investing in adolescence from a developmental science perspective. Nature*, 554(7693), 441–450.

de Lugt, J. (2020). *Effective practices for helping students transition to post-secondary education*. In Oxford research encyclopedia of education. Oxford University Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits*: Human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.

Deci, E. L., and Ryan, R. M. (Eds.) (2002). *Handbook of self-determination research. R Rochester*, NY: University of Rochester Press.

DePlanty, J., Coulter-Kern, R., & Duchane, K. A. (2007). Perceptions of parent involvement in academic achievement. *The Journal of Educational Research*, 100(6), 361-368.

Diao, H., Yang, L. J., Li, T., Jin, F., Pu, Y., & Wang, H. (2021). Effects of adolescent peer education psychological resilience of adolescents. *Chinese Journal of School Health*, 42(7), 969–972.

Dilag, R. Y. L. (2022). The Role of Counselling Guidance on Student Learning Motivation. *Journal of Asian Multicultural Research for Educational Study*, 3(4), 1–6.

Eberly Lewis, M. B., Slater, J. J., McGinley, M., & Rote, W. M. (2024). Understanding the link between anxious parental overprotection and academic confidence in emerging adults: mediation through interpersonal and intrapersonal processes. *Journal of Social and Personal Relationships*, 41(2), 390-412.

Elder, G. H. (1998). The life course as developmental theory. *Child Development*, 69, 1–12.

Engels, M. C., Colpin, H., Van Leeuwen, K., Bijttebier, P., Van Den Noortgate, W., Claes, S., Goossens, L., & Verschueren, K. (2016). Behavioral engagement, peer status, and teacher-student relationships in adolescence: A longitudinal study on reciprocal influences. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(6), 1192–1207.

Erikson, E. H. (1968). Identity: *Youth and crisis*. New York, NY: Norton.

Ford, D. H. (1987). *Humans as self-constructing living systems: A developmental perspective on personality and behavior*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Feldman, D. B., Davidson, O. B., Ben-Naim, S., Maza, E., & Margalit, M. (2016). Hope as a mediator of loneliness and academic self-efficacy among students with and without learning disabilities during the transition to college. *Learning Disabilities Research & Practice*, 31(2), 63–74.

Fitzgerald, A., Fitzgerald, N., & Aherne, C. (2012). Do peers matter? A review of peer and/or friends' influence on physical activity among American adolescents. *Journal of adolescence*, 35(4), 941-958 .

Ginsburg, G. S., La Greca, A. M., & Silverman, W. K. (2004). Peer relationships, social anxiety, and the influence of parents on adolescent psychosocial adjustment. *Journal of Abnormal Psychology*, 113, 179–188.

Grant-Vallone, E., Reid, K., Umali, C., & Pohlert, E. (2004). An analysis of the effects of self-esteem, social support, and participation in student support services on students' adjustment and commitment to college. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 5(3), 255–274.

Granziera, H., Liem, G. A. D., Chong, W. H., Martin, A. J., Collie, R. J., Bishop, M., & Tynan, L. (2022). The role of teachers' instrumental and emotional support in students' academic buoyancy, engagement, and academic skills: A study of high school and elementary school students in different national contexts. *Learning and Instruction*, 80, 101619.

Grolnick, W. S., & Pomerantz, E. M. (2009). Issues and challenges in studying parental control: Toward a new conceptualization. *Child Development Perspectives*, 3(3), 165–170.

Grosemans, I., Hannes, K., Neyens, J., & Kyndt, E. (2020). Emerging adults embarking on their careers: job and identity explorations in the transition to work. *Youth & Society*, 52(5), 795–819.

Gülaçtı, F. (2010). The effect of perceived social support on subjective well-being. Procedia. *Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3844–3849.

Harter, S. (2012). *The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations* (2nd ed.). Guilford Press.

Hawk, S. T., Hale III, W. W., Raaijmakers, Q. A., & Meeus, W. (2008). Adolescents' perceptions of privacy invasion in reaction to parental solicitation and control. *The Journal of Early Adolescence*, 28(4), 583-608.

Holt-Lunstad, J., Smith, T. B., Baker, M., Harris, T., & Stephenson, D. (2015). Loneliness and social isolation as risk factors for mortality: A meta-analytic review. *Perspectives on Psychological Science*, 10(2), 227–237.

Hosokawa, R., & Katsura, T. (2024). Association between parents' perceived social support and children's psychological adjustment: a cross-sectional study. *BMC pediatrics*, 24(1), 756.

Hou, Y., Kim, S. Y., & Benner, A. D. (2018). Parent–adolescent discrepancies in reports of parenting and adolescent outcomes in Mexican immigrant families. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(2), 430-444.

Jiang, X., Shi, D., Fang, L., & Ferraz, R. C. (2022). Teacher–student relationships and adolescents' school satisfaction: Behavioural engagement as a mechanism of change. *British Journal of Educational Psychology*, 92(4), 1444–1457.

Koen, J., Klehe, U. -C., & Van Vianen, A. E. (2012). Training career adaptability to facilitate a successful school-to-work transition. *Journal of Vocational Behavior*, 81(3), 395–408.

Kozina, A., Košir, K., & Pivec, T. (2024). The role of social support in the transition from lower- to upper-secondary school in Slovenia: Anxiety in focus. *School Mental Health*, 16, 1212–1222.

Landstedt, E., Brydsten, A., Hammarström, A., Virtanen, P., & Almquist, Y. B. (2016). The role of social position and depressive symptoms in adolescence for life-course trajectories of education and work: A cohort study. BMC Public Health, 16, 1169.

Langenkamp, A. G. (2010). Academic vulnerability and resilience during the transition to high school: The role of social relationships and district context. *Sociology of Education*, 83(1), 1-19.

Lee, C., & Lee, E. (2015). The Longitudinal Relationships among Adolescents` Parental Academic Support, Controlled Motivation, and Self-regulated Learning Strategy. *The Korean Journal of Educational Psychology*, 29(2), 241-259 .

Lee, C., Dickson, D. A., Conley, C. S., & Holmbeck, G. N. (2014). "A closer look at self-esteem, perceived social support, and coping strategy: A prospective study of de- pressive symptomatology across the transi- tion to college. *Journal of Social and Clin- ical Psychology*, 33(6), 560-585.

Lee, D. S., & Ybarra, O. (2017). Cultivating Effective Social Support through Abstraction: Reframing Social Support Promotes Goal-Pursuit. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 43(4), 453–464.

Leopold, L., & Leopold, T. (2018). Education and health across lives and cohorts: a study of cumulative (dis) advantage and its rising importance in Germany. *Journal of health and social behavior*, 59(1), 94-112.

Leung, J. T. Y., & Shek, D. T. L. (2014). Parent–adolescent discrepancies in perceived parenting characteristics and adolescent developmental outcomes in poor Chinese families. *Journal of Child and Family Studies*, 23(2), 200–213.

Li, J., Han, X., Wang, W., Sun, G., & Cheng, Z. (2018). How social support influences university students. academic achievement and emotional exhaustion: The mediating role of self-esteem. *Learning and Individual Differences*, 61, 120–126.

Liu, W., Mei, J., Tian, L., & Huebner, E. S. (2016). Age and gender differences in the relation between school-related social support and subjective well-being in school among students. *Social Indicators Research*, 125(3), 1065–1083.

Lizarte Simón, E. J., Khaled Gijón, M., Galván Malagón, M. C., & Gijón Puerta, J. (2024). Challenge-obstacle stressors and cyberloafing among higher vocational education students: The moderating role of smartphone addiction and maladaptive coping. *Frontiers in Psychology*, 15, 1358634.

Luan, L., Hong, J.-C., Cao, M., Dong, Y., & Hou, X. (2023). Exploring the role of online EFL learners' perceived social support in their learning engagement: A structural equation model. *Interactive Learning Environments*, 31, 1703–1714.

Lunsky, Y., & Benson, B. A. (2001). Perceived social support and mental retardation: A social-cognitive approach. *Cognitive Therapy and Research*, 25(1), 77–90.

Maltais, C., Bouffard, T., Vezeau, C., & Dussault, F. (2021). Does parental concern about their child performance matter? Transactional links with the student's motivation and development of self-directed learning behaviors. *Social Psychology of Education,* 23, 1003–1024.

Manzoni, A., Härkönen, J., & Mayer, K. U. (2014). Moving on? A growth-curve analysis of occupational attainment and career progression patterns in West Germany. *Social Forces*, 92(4), 1285-1312.

Mokodenseho, S., Mamonto, R., Mamonto, I., Makalalag, I. W., & Zakaria, S. F. (2024). Analysis of the effect of school counseling services, social support, and learning motivation on academic achievement of junior high school students in West Java. *West Science Journal of Psychology and Counseling*, 2(1), 1–12.

Morris, A. S., Criss, M. M., Silk, J. S., & Houltberg, B. J. (2017). The impact of parenting on emotion regulation during childhood and adolescence. *Child development perseptives*, 11(4), 233-238 .

Morrow, S. L., Rodriguez, A., & King, J. P. (2015). *Counseling Research: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods*. SAGE.

Müller, W., & Gangl, M. (2003). *The transition from school to work: A European perspective. In W. Müller & M. Gangl (Eds.), Transitions from education to work in Europe: The integration of youth into EU labour markets* (pp. 1–20). Oxford University Press.

Nash, R., Lemcke, P., & Sacre, S. (2009). Enhancing transition: An enhanced model of clinical placement for final year nursing students. *Nurse Education Today*, 29(1), 48–56.

Newman, B. M., Myers, M. C., Newman, P. R., Lohman, B. J., & Smith, V. L. (2000). The transition to high school for academically promising, urban, low-income African American youth. *Adolescence*, 35(137),45-46.

Oliver, J. Miller, SH .(2004). Couple communication. *Journal of psychology & Christianity*.13(2), 151-157.

Patrick, H., Ryan, A. M., & Kaplan, A. (2007). Adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99, 83–98.

Phillips V. I., Cornell D. G. (2012). Identifying victims of bullying: Use of counselor interviews to confirm peer nominations. *Professional School Counseling*, 15(3), 123–131 .

Pierce, G. R., Sarason, B. R., & Sarason, I. G. (1992). General and specific support expectations and stress as predictors of perceived supportiveness: An experimental study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(2), 297–307.

Pinquart, M., Juang, L. P., & Silbereisen, R. K. (2003). Self-efficacy and successful school-to-work transition: a longitudinal study. *Journal of Vocational Behavior*, 63(3), 329–346.

Proctor, C., Tweed, R. G., and Morris, D. B. (2021). Unconditional positive self-regard: the role of perceived parental conditional regard. *Humanist. Psychol*. 49, 400–422.

Rask, K., Kaunonen, M., & Paunonen-Ilmonen, M. (2002). Adolescent coping with grief after the death of a loved one. *International Journal of Nursing Practice*, 8, 137–142.

Reana, M., Catrina, H., & Berlo, L. (2018). Phenomenology as a Research Method. Journal of Education and Human Development, 7(2), 11-17.

Reeve, J. (2024). Understanding Motivation and Emotion (8th ed.): Wiley.

Richard, J., Rebinsky, R., Suresh, R., Kubic, S., Carter, A., Cunningham, J. E., & Sorin, M. (2022). Scoping review to evaluate the effects of peer support on the mental health of young adults. *BMJ Open*, 12(8), e061336.

Roderick, M. (2003). What's happening to the boys? Early high school experiences and school outcomes among African American male adolescents in Chicago. *Urban Education*, 38(5), 538-607.

Santini, Z. I., Koyanagi, A., Tyrovolas, S., Mason, C., & Haro, J. M. (2015). The association between social relationships and depression: A systematic review. *Journal of Affective Disorders*, 175, 53–65.

Sarafino, E. P. (1998). *Health psychology* (3rd ed.). John Wiley & Sons.

Savickas, M. L. (2011). *Career counseling*. Washington, DC: American Psychological Association.

Shek, D. T. (2007). A longitudinal study of perceived differences in parental control and parent-child relational qualities in Chinese adolescents in Hong Kong. *Journal of Adolescent Research*, 22(2), 156-188.

Sisk, L. M., & Gee, D. G. (2022). Stress and adolescence: vulnerability and opportunity during a sensitive window of development. *Current opinion in psychology*, 44, 286–292.

Steinberg, L. (2001). We know some things: Parent–adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of research on adolescence*, 11(1), 1-19.

Suresh, R., Alam, A., & Karkossa, Z. (2021). Using peer support to strengthen mental health during the COVID-19 pandemic: a review. *Frontiers in Psychiatry*, 12, 714181.

Test, D. W., Fowler, C. H., Richter, S. M., White, J., Mazzotti, V., Walker, A. R., Kohler, P., & Kortering, L. (2009). Evidence-based practices in secondary transition. *Career Development for Exceptional Individuals*, 32(2), 115–128.

Tschorn, M., Koller-Schlaud, K., Heinen, D., Böttger, S. J., Seiffert, J., Esipova, V., Seegert, T., Voss, A. S., Förstner, B., Rapp, M., & Zoellick, J. C. (2025). What is the impact of social support on self-rated health and depressive symptoms in university students: A survey study in two German universities. *BMC Public Health*, 25, Article 2367.

Ulmanen, S., Soini, T., Pietarinen, J., & Pyhältö, K. (2023). Alakoulun oppilaiden sosiaalisen tuen profiilien kehitys ja yhteys opiskeluhyvinvointiin ja koulumenestykseen. *Psykologia*, 58(1), 40–66.

Ulmanen, S., Tikkanen, L., & Pyhältö, K. (2024). Sense of relatedness and study engagement as mediators between students' peer support and life satisfaction. *European Journal of Psychology of Education*, 39, 2603–2617.

Villar, E., Real-Deus, E., Martínez-López, Z., Mayo, M. E., & Tinajero, C. (2025). Perceived peer support, motivational self-regulation and academic achievement in adolescents. *The British journal of educational psychology*. Advance online publication.

Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development*, 83(3), 877–895.

Wethington, E., & Kessler, R. C. (1986). Perceived support, received support, and adjustment to stressful life events. Journal of Health and Social Behavior, 27(1), 78–89.

Wolf, L., Stidham, A. W., & Ross, R. (2015). Predictors of stress and coping strategies of US accelerated vs. generic Baccalaureate Nursing students: an embedded mixed methods study. *Nurse Education Today*, 35(1), 201–205.

Xin, Z., Guo, Y., Zheng, J., & Xie, P. (2025). When giving social support is beneficial for well-being? *Acta Psychologica*, 255, 104911.

Young, J. F., Berenson, K., Cohen, P., & Garcia, J. (2005). The role of parent and peer support in predicting adolescent depression: A longitudinal community study. *Journal of Research on Adolescence*, 15(4), 407-423.

Zacher, H. (2015). Successful aging at work. *Work, Aging and Retirement*, 1(1), 4–25 .

Zarrett, N., & Eccels, J. S. (2006). The passage to adulthood: Challenges of late adolescence. *New Directions for Youth Development*, 2006(111), 13–28.

Zhang, W., & Hu, J. (2025). The relationship between perceived teacher support and student engagement in Chinese senior high school English classrooms: the mediating role of learning motivation. *Frontiers in psychology*, 16, 1563682.

Zhu, X., Li, W., Su, C., Hu, J., & Zhao, H. (2025). Associations between teacher academic support and externalizing problem behaviors among Chinese adolescents: An analysis of chain mediation and moderating effects. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12(1), 1-15.