School Experience and Hope in Welfare-Supervised Students: A Qualitative Study

Mina Emadizadeh: M.A. in school counseling, University of Tehran, Tehran, Iran. minaemadi1373@gmail.com
Mansure Hajhosseini*: Ph.D. in educational psychology, associate professor in University of Tehran, Tehran, Iran. hajhosseini@ut.ac.ir

Abstract

Introduction: School, as an educational environment, facilitates academic, social, and emotional interactions. This study aims to examine the impact of academic experience on students' hopeful attitudes under welfare supervision.

Methods: The research utilized a qualitative approach and a phenomenological method. An in-depth study was conducted without any interference by the researcher. The study involved sixteen students, aged eight to fourteen, from the Hanan Care Center, selected through purposive sampling. Data was collected through semi-structured interviews, continuing until saturation. The data was classified and processed using the Strauss-Glasser approach. Findings were categorized into three dimensions: academic experience and attitude toward school, academic experience and hope for the future, and lived experience and hope for the future.

Results: The results indicate the significant role of schools in fostering a positive attitude towards education and future employment. Education serves as a motivation for progress and is viewed as a crucial factor in obtaining a job and social status. Interaction with teachers and peers, as well as gaining independence for the future, are important aspects of students' attitudes. Under the guidance of support services, the school provides a social opportunity for students to make friends.

Conclusions: Educational interactions with teachers can foster emotional belonging in students. The school experience is viewed as a way to attain goals and aspirations and compensate for life's shortcomings.

Keywords

Academic Experience, Hope, Students Under Welfare Supervision

*Corresponding Author
Study Type: Original
Received: 19 Jul 2021
Accepted: 29 Mar 2024

Please cite this article as follows: Emadizadeh M, and Hajhosseini M. School experience and hope in welfare-supervised students: A qualitative study. Quarterly Journal of Social Work. 2023; 12 (3); 17-29

[Downloaded from socialworkmag.ir on 2026-11-17]

تجربه تحصیلی در مدرسه و امید در دانش‌آموزان تحت سرپرستی بهزیستی: یک مطالعه کیفی

مینا عمادی‌زاده: کارشناسی ارشد مشاوره مدرسه، دانشگاه تهران، ایران. minaemadi1373@gmail.com
منصوره حاج‌حسینی*: دانشیار گروه روانشناسی تربیتی، دانشگاه تهران، ایران. hajhosseini@ut.ac.ir

واژگان کلیدی

تجربه تحصیلی، امید، دانش‌آموزان تحت سرپرستی بهزیستی

* نویسنده مسوول
نوع مطالعه: پژوهشی
تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۴/۲۸
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۱/۱۰

چکیده

پیشگفتار: مدرسه به‌عنوان بافتار تربیتی فراهم آورنده تعاملات آموزشی، اجتماعی و عاطفی است و بر این اساس پژوهش حاضر باهدف شناسایی نقش تجربه تحصیلی در نگرش امیدوارانه دانش‌آموزان تحت سرپرستی بهزیستی صورت پذیرفت.

روش: پژوهش با رویکرد کیفی و به روش پدیدارشناختی انجام شد و مطابق با آن بدون هیچ‌گونه دخل و تصرف از سوی پژوهشگر به مطالعه عمیق پرداخته شد. مشارکت‌کنندگان شانزده دانش‌آموز، با دامنه سنی هشت تا چهارده سال مرکز نگهداری شهید ضرغامی (موسسه خیریه پژوهش حنان) بودند که به روش نمونه‌گیری هدفمند برگزیده شدند. گردآوری اطلاعات به‌وسیله مصاحبه نیمه‌ساختار یافته انجام پذیرفت و مصاحبه‌ها تا رسیدن به اشباع ادامه یافت. داده‌ها بر پایه رویکرد استراس و گلاسر، طبقه‌بندی و پردازش شدند. یافته‌ها در سه بعد تجربه تحصیلی و نگرش به مدرسه، تجربه تحصیلی و امید به آینده، تجربه زیسته و امید به آینده دسته‌بندی شدند.

یافته‌ها: یافته‌ها گویای نقش موثر مدرسه در ساخت نگرش امیدوارانه به تحصیل و شغل در آینده است، تحصیل انگیزه پیشرفت را فراهم کرده و افراد آن را عاملی برای رسیدن به شغل و جایگاه اجتماعی، ارتباط با افراد از جمله معلم و همسالان و مستقل شدن در آینده می‌دانند. همچنین در نگرش دانش‌آموزان تحت سرپرستی بهزیستی مدرسه فرصت اجتماعی دوست‌یابی است.

پی‌آمد: تعاملات آموزشی با معلمان توانسته است منجر به تعلق عاطفی در دانش‌آموزان شود و تجربه تحصیلی در مدرسه به‌منزله راهی برای رسیدن به اهداف و آرزوها و جبران کاستی‌ها در زندگی قلمداد گردد.

نحوه استناد به مقاله

مینا عمادی‌زاده و منصوره حاج‌حسینی. تجربه تحصیلی در مدرسه و امید در دانش آموزان تحت سرپرستی بهزیستی: یک مطالعه کیفی. فصلنامه مددکاری اجتماعی، ۱۴۰۲؛ ۱۲ (۳): ۲۹-۱۷

[Downloaded from socialworkmag.ir on 2026-11-17]

دیباچه

خانواده اولین پناهگاه عاطفی و مهمترین بافتار تربیتی موثر بر شاکله شخصیتی هر فرد است. والدین نه‌فقط به‌واسطه نسبت ژنتیکی،همچنین به‌دلیل پذیرش، مراقبت و محبت خود اولین حلقه عاطفی امن را فراهم ساخته و پایه‌گذار اولین تعاملات اجتماعی هستند.[۱] ایجاد حس اعتماد که نقش مهمی در رشد بهنجار شخصیت و رفع دیگر بحران‌های روانی-اجتماعی دارد به پذیرش، مراقبت و محبت باثبات مراقب اولیه در همان سال اول زندگی وابسته است.[۲] کودک از شخصی که به او دل‌بستگی دارد به‌عنوان نقطه اتکایی برای اعتماد به جهان استفاده می‌کند و اختلال در روابط اولیه مراقب و کودک می‌تواند به اختلالات هیجانی و ضعف در برقراری روابط میان فردی بینجامد.[۳]

در این میان، برخی از کودکان از موهبت رشد در محیط خانواده محروم‌اند. کودکانی که به‌دلیل شرایط زندگی دشوار از خانواده اصلی خود دورمانده و تحت مراقبت در پرورشگاه‌ها قرار می‌گیرند، از محبت و مراقبت ایمن والدین خود محروم مانده و این می‌تواند رشد آن‌ها را با شرایط چالش‌انگیزی مواجه سازد. البته این کودکان تحت حمایت سازمان‌های حمایتی و حقوقی قرار دارند و این سازمان‌ها بیشتر مراقبت‌ها و نیازهای اولیه و اساسی یا فیزیولوژیک این گروه را تامین می‌کنند. اما در موسسات نگهداری از کودک که چندین مراقب از کودک مراقبت می‌کنند باوجود رسیدگی به نیازهای جسمانی، فرصت کافی برای تعامل اجتماعی و به‌ویژه شکلگیری تعلق عاطفی با مراقب معین وجود ندارد و نارسایی در برقراری دل‌بستگی ایمن در این کودکان می‌تواند به بلوغ نیافتن عاطفی و حتی مشکلات رفتاری، شناختی و اجتماعی منجر شود.[٤]

بالبی[۵] با تاکید بر ضرورت ایجاد دل‌بستگی در رشد بهنجار، به تاثیر «جدایی» درباره این کودکان پرداخته و معتقد است محرومیت از پذیرش و تعلق عاطفی در خانواده، می‌تواند به‌عنوان یک تجربه سوگ به ایجاد ناامیدی در این کودکان منجر شود. آن‌طور که به‌نظر می‌رسد آن‌ها در ماتمی عمیق فرورفته و غیرفعال و گوشه‌گیر شده‌اند. همچنین وی محرومیت ناشی از نگهداری شدن در موسسات را عامل «ناکامی در نقش‌پذیری» می‌داند و آن را با بلوغ نیافتن عاطفی در بزرگسالی مرتبط می‌داند. اریکسون نیز ایجاد حس اعتماد اولیه را متکی بر دریافت مراقبت و تعاملات باثبات و قابل پیشبینی می‌داند و آن را به‌عنوان هسته اصلی نیرومندی «من»، بستر شکلگیری و رشد امیدواری در کودک می‌داند. ازنظر اریکسون دستاورد رشد عاطفی در دوره بحرانی اول اعتماد است و اعتماد یعنی این احساس که دیگران قابل‌اطمینان و قابل پیشبینی هستند موجب امیدواری در کودک شده و او را قادر می‌سازد تا باوجود ناکامی‌های گذشته و حال، به آینده اعتماد کند و مشتاقانه آینده را دنبال نماید.[۲] امیدواری یعنی انتظار مثبت درباره رخدادهای آینده، خوشبینی به این‌که باوجود ناکامی‌ها و سختی‌ها در آینده اتفاقات خوشایند به وقوع خواهد پیوست و آن محصول شکلگیری اعتماد به محبت و مراقبت اولیه است.

یافته‌های پژوهشی نیز نارسایی در برقراری ارتباط مطلوب اولیه را به پیامدهایی چون ترس، گوشه‌گیری و نابهنجاری در رفتار اجتماعی مرتبط می‌دانند. لانگ و همکاران در مطالعه انجام‌شده در اوکراین نشان می‌دهند کودکانی که به‌دلیل شرایط زندگی دشوار از خانواده‌های اصلی خود جدا شده‌اند و در خانواده‌های اختیاری و یا پرورشگاه‌ها پرورش یافته‌اند، در ورود به نقش‌های اجتماعی جدید مشکل‌دارند، آن‌ها نمی‌توانند به‌درستی رابطه بلندمدت با محیط اجتماعی برقرار کنند، سطح پایینی از سازگاری اجتماعی دارند، احساس حقارت می‌کنند، از آینده می‌ترسند و نشانه‌های گیجی، ناامیدی، اضطراب، افسردگی و اختلالات رفتاری را نشان می‌دهند و این ممکن است تاثیری منفی بر موفقیت تحصیلی آن‌ها داشته باشد.[٦و٧] بنتویم و همکاران نیز نشان دادند کودکانی که مورد بدرفتاری یا بی‌توجهی قرار می‌گیرند درزمینه آموزش و تحصیل، نظم‌پذیری، تمرکز، خود تصویری ریسک‌پذیرند.[۸] بلودجت و لانیگان به سبک دل‌بستگی ناایمن درباره این گروه از کودکان اشاره دارند.[۹] یافته‌های پژوهشی بتل و همکاران، روزنبرگ نیز نشان داده است که همچنین تجارب نامساعد کودکی با ریسک بیشتر تکرار یک کلاس، غیبت و تعامل کمتر با افراد در مدرسه در ارتباط است.[۱۰و۱۱]

از طرف دیگر نشان داده‌شده که تجربیات نامطلوب دوران کودکی به‌طور حتم منجر به مشکلات نمی‌شود و عوامل محافظتی چون ویژگی‌های فردی و حمایت‌های جامعه می‌تواند این مشکلات را کاهش دهد.[۱۲و۱۳] افزون بر آن علاوه بر محیط خانواده، مدرسه نیز به‌عنوان دومین بستر اجتماعی و تربیتی در رشد و ادراکات کودکان و نوجوانان سهم اساسی به عهده دارد. زندگی تحصیلی و تجارب اجتماعی با همسالان در مدرسه بخش مهمی از زندگی افراد را شامل می‌شود و کیفیت و کمیت آن نقش مهمی را در آینده افراد ایفا می‌کند و بر تربیت و یادگیری ثمربخش و موفقیت‌آمیز فرد تاثیر می‌گذارد.[١٤]

wnloaded from socialworkmag.ir on 2026-11-17]

تجربه‌های تحصیلی و تعاملات اجتماعی در مدرسه، حتی زندگی پس از مدرسه دانش‌آموزان را نیز شکل می‌دهد و بر رشد شناخت، تنظیم هیجانات، ارتقا روابط بین فردی مثبت و سلامت روان دانش‌آموزان تاثیرگذار است.[۱۵] مطابق با نظریه بافت نگر برون فن برنر۱۹۷۸ رشد به‌طور هم‌زمان در نظام‌های متداخل تربیتی اتفاق می‌افتد و هر چه کودک بزرگتر می‌شود اثر دیگر نظام‌های در حال تجربه، چون مدرسه و محیط اجتماعی تعامل با همسالان نیز به خانواده افزوده می‌شود. درحالی‌که تحولات هر نظام موجب تغییر و سازگاری در سایر نظام‌ها خواهد شد، در گذار به مدرسه نیز تحول مهمی برای کودک اتفاق می‌افتد. دریافت الگوهای نقش جدید، ارزیابی و قضاوت اجتماعی متکی بر موفقیت‌های تحصیلی و تایید و تنبیه‌های اجتماعی مدرسه و به‌ویژه پذیرش و طرد از سوی همسالان، بسیار اثرگذار است.[۱۶]

درواقع حضور و تحصیل در نظام تربیتی مدرسه علاوه بر رشد دانش و مهارت‌های کودکان و نوجوانان، فرصت یادگیری و بهره‌مندی از موفقیت‌های تحصیلی برای آن‌ها است و به‌دنبال آن، دریافت توجه مثبت اجتماعی و احساس کارآمدی، موجب تقویت اعتمادبه‌نفس و احساس خودباوری و خودارزشمندی در آن‌ها می‌شود.[۱۷] مدرسه همچنین یک محیط اجتماعی است. دانش‌آموزان در محیط مدرسه یاد می‌گیرند تا در چارچوب نظم اجتماعی از یکدیگر بیاموزند، بر عزت نفس خود بیفزایند و در کنار یکدیگر از حمایت همتایان خود بهره‌مند شوند.[۱۸] تلاش‌های موفقیت‌آمیز در مدرسه و تایید اجتماعی حاصل از آن، علاوه بر تقویت خودپنداره و احساس مثبت به خود، موجب تشکیل انتظارات مثبت شده و در هدف‌گذاری و امید به آینده نیز اثرگذار است.[۱۹] دانش‌آموزان بر اساس تجارب کنونی خود برای آینده خود رویاپردازی می‌کنند و تجارب تحصیلی در مدرسه، آن‌ها را به‌سوی اهداف آینده هدایت نموده و امیدوار می‌سازند. به دیگر سخن درحالی‌که تجارب موفق تحصیلی و احساس کارآمدی حاصل از آن موجب ایجاد انتظار مثبت شده و به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا هدف‌های خود را روشن سازند و مسیرهای زندگی خود را ترسیم نمایند، پیشرفت در تفکر امیدوارانه نیز در تجارب بعدی فرد تاثیرگذار بوده و در انتظارات آینده و انتخاب‌ها و تصمیمات فرد ظهور می‌یابد. چراکه امید نه‌تنها به‌عنوان یک هیجان مثبت، همچنین فرایند درهم‌تنیده‌ای از ابعاد شناختی عاطفی و حتی فیزیولوژیکی است که به تجارب فرد و تبیین‌ها و ادراکات او وابسته است.[۲۰] درحالی‌که امید دربردارنده تصورات و توجه افراد به آینده است، نگرش امیدوارانه متکی بر تجارب زندگی و انتظارات حاصل از آن است.[۲۱]

بر این اساس تاثیر تجارب تحصیلی فراتر از حصول به دانش و مهارت‌های مبتنی بر محتواهای آموزشی در کتاب‌ها و تکالیف درسی، بر شخصیت دانش‌آموز تاثیرگذار است و به طرق متفاوت در نگرش او نسبت به خود، آینده و زندگی موثر است. بنابراین مدرسه هم به جهت تدارک تجارب تحصیلی و اجتماعی زیربنای زندگی آینده در بزرگسالی و هم به‌دلیل موفقیت‌ها و هیجانات مثبت ناشی از آن می‌تواند به‌عنوان یکی از بسترهای مهم تربیتی راه‌انداز فرایندهای انگیزشی امیدوارانه محسوب گردد. این موضوع درباره کودکان و نوجوانان تحت سرپرستی بهزیستی که از محیط تربیتی خانواده دور بوده و از تعلق عاطفی با والدین خود محروم مانده‌اند، اهمیت بسیار دارد. آیا تجارب تحصیلی در مدرسه می‌تواند این کودکان را به آینده امیدوار سازد؟ آیا مدرسه برای آنان می‌تواند بستری اجتماعی باشد که موجب نگرش امیدوارانه گردد؟ تعامل با مربیان و معلمان در مدرسه و تعامل با همسالان چگونه در افق آینده‌نگر این کودکان تاثیر گذاشته است؟ همسالان چه نقشی برای آن‌ها دارند؟ آیا در نبود خانواده می‌توان به تجربه تحصیلی در مدرسه به‌عنوان بستر ایجاد نگرش امیدوارانه خوشبین بود؟

روش

پژوهش حاضر به‌منظور شناسایی نقش تجربه تحصیلی در امید دانش‌آموزان تحت سرپرستی بهزیستی رویکرد کیفی را برگزیده است. پژوهش کیفی متضمن رویکرد تفسیری و طبیعت‌گرایانه به موضوع مورد مطالعه است و لذا به بررسی دنیای ادراکی و شیوه تجارب افراد می‌پردازد.[۲۲] در این پژوهش از میان روش‌های مختلف پژوهش کیفی، روش پدیدارشناختی انتخاب‌شده است. پدیدارشناسی پژوهشی است درباره جهان آن‌طور که برای افراد جلوه می‌کند. هدف پدیدارشناسی فهم و درک واقعیت از زبان و نگاه افراد مشارکت‌کننده در پدیده است.[۲۳] در این‌روش قبل از هرگونه ارزش‌گذاری، تاویل و یا

wnloaded from socialworkmag.ir on 2026-11-17]

جدول(۱) فرم مشخصات فردی شرکت‌کنندگان

ردیف	کد*	**	سن	...
۱	p۱	۵	۱۲	۶
۲	p۲	۴	۱۱	۵
۳	p۳	۴	۱۲	۹
۴	p۴	۷	۱۴	۵
۵	p۵	۷	۱۲	۹
۶	p۶	۵	۱۲	۳
۷	p۷	۷	۱۴	۷
۸	p۸	۷	۱۴	۳
۹	p۹	۲	۱۰	۵
۱۰	p۱۰	۵	۱۲	۵
۱۱	p۱۱	۵	۱۲	۴
۱۲	p۱۲	۷	۱۳	۳
۱۳	p۱۳	۵	۱۲	۵
۱۴	p۱۴	۲	۱۰	۴
۱۵	p۱۵	۵	۱۲	۳
۱۶	p۱۶	۶	۱۲	۴

*اسامی به منظور حفظ اصل محرمانه بودن به‌صورت کد آورده شده است.
**پایه تحصیلی
***مدت حضور در مرکز به سال

قضاوت ارزشی، به‌واسطه گـرداوری تجـارب زیسـته کنشـگران در پدیـده چگونگـی تحقـق و تجلـی اثـر آن جسـتجو می‌شـود.[۲۴] لـذا در این پژوهش بدون تکیه‌بـر فرضیه‌هـای از پیش تعیین‌شـده به‌واسطه گفتگـو بـا دانش‌آموزان تحت سرپرستی بهزیستی در مدرسـه، به ادراک و توصیـف آن‌ها از تجارب تحصیلیشـان پرداختـه و نقش تجارب تحصیلی در نگـرش امیدوارانه آن‌ها به آینـده را جسـتجو نموده است.

جامعه پژوهش: مشـارکت‌کنندگان در این پژوهش شامل شـانزده نفر از دانش‌آموز دختر تحت سرپرسـتی بهزیستی بودند که به روش نمونه‌گیـری هدفمند برگزیده شـدند. چراکـه در ایـن‌روش مشـارکت‌کنندگان یا به‌صورت مشـخص دارای ویژگی و یا پدیده موردنظـر هسـتند و یا غنـی از اطلاعات در موردی خاص هسـتند. [۲۵] در این پژوهش چهار معیار برای انتخاب مشـارکت‌کنندگان در نظـر گرفتـه شـد: -زندگـی در مراکـز نگهداری بهزیستی حداقل به مدت پنج سال. -محدوده سـنی بین هشـت تا چهارده سال. -اشـتغال به تحصیل در مدرسـه. -تمایل به گفتگو و مشارکت در پژوهش.

مصاحبه‌هـا تا رسـیدن بـه اشـباع داده‌ها ادامه یافـت و تعـداد نوجوانـان دانش‌آموز مشـارکت‌کننده در این پژوهش بر پایه اصل اشباع و با تکراری شـدن پاسخ‌ها شانزده نفر با میانگین سنی دوازده سال رسید. مصاحبه‌ها توسـط یکی از پژوهشـگران انجـام گرفت و مدت‌زمـان هر مصاحبه بسـته به شـرایط شرکت‌کنندگان ازشصت دقیقه تا صد و هشتاد دقیقه متغیر بود.

گرداوری اطلاعات در این پژوهش به‌واسطه مصاحبه نیمه‌ساختاریافته صورت گرفته است. مصاحبه نیمه‌سـاختاریافته مطالعه‌ای انعطاف‌پذیر و اکتشـافی اسـت که از طرفی به بررسی پرسـش‌ها و اهداف پژوهش می‌پردازد و از طرف دیگر زمینه مناسـبی را برای مطرح‌شـدن دیدگاه و نظر مصاحبه‌شونده فراهم می‌کند.[۲۶] در این پژوهش مطابق با الگو پاتن از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته، پژوهشگر از یک راهنمای کلی یا فهرست راهنمای مصاحبه که محورهای کلی مصاحبه را از قبل مشخص نموده استفاده کرد که ساختار کلی مصاحبه برای همه شرکت‌کنندگان یکسان بـود، اما مصاحبه‌کننده می‌توانسـت در مواقع لزوم سـوال‌های دیگری بپرسـد تا بتواند پیگیری عمیق از احسـاس و ادراک پاسخگو را داشته باشـد. با کسـب اجازه از افراد مصاحبه‌ها را ضبط شد و سپس تحلیل انجام گردید.[۲۳]

روش تحلیل داده‌ها: به‌منظور تحلیل داده‌ها، ابتدا همه مصاحبه‌ها ضبط و مکتوب گردید و سـپس تحلیل داده‌ها مطابق با رویکرد نظریه زمینه‌ای استراس و گلاسـر و به‌شیوه تحلیل تفسیری در گال، بورگ و گال انجـام پذیرفت [۲۳]. در این فرایند ابتدا پس از مطالعه دقیق واژه به واژه گفته‌ها، مفاهیم موردنظر از پاسـخ هر سوال به‌دست آمد. سپس بر اساس مفاهیم، کدهای اولیه استخراج و مطابقت آن‌ها با متن نقل‌قول‌ها، توسـط پژوهشگر بازبینی گردید. سـپس با توجه به فراوانی پاسخ‌ها، از کنار هم قرار دادن مفاهیم اصلی، مقولات محوری اولیه اسـتنباط شد. در گام بعد سـایر پاسخ‌ها بررسی شـد و داده‌های مربوط به هر یک از مقولات، در طبقات این مقولات جای‌داده شدند. یا در صورت برخورد بـا موضوع جدید، مفهوم و مقوله جدیـدی برای آن تعریف گردید. در انتها همه مقولات در بازبینی مجدد مقایسه گردیده و جامعیت طبقات و تناسب موضوع و مقوله مورد بازبینی قرار گرفتند.

برای تضمین اعتبار یا صحت یافته‌های به‌دست‌آمده از طریق مصاحبه در روش پدیدارشناسـی از معیارهای الگو پاتـن تبعیت گردید.[۲۳] در پژوهش حاضر سـعی شـد با اختصاص زمان کافی بـرای جمع‌آوری داده‌ها، تلفیق روش‌ها و بازنگری شرکت‌کننده‌ها این اصل مهم رعایت شود. بازنگری شـرکت‌کنندگان به‌این‌ترتیب بود که فایل‌های مربوط به مصاحبه هر شرکت‌کننده بعد از پیاده‌سازی در اختیار آن‌ها قرار گرفت تا هرکجا لازم است توضیحی به آن اضافه کنند و یا در صورت مغایرت هر عبارتی با آنچه آن‌ها در واقعیت تلاش داشـته‌اند تا بیان کنند از متن مصاحبه حذف یا اصلاح‌شـده است. به‌منظور رعایت اصل تاییدپذیری داده‌ها تلاش شـده از هرگونه سـوگیری در فرایند مصاحبه و استخراج نتایـج پرهیز شـود و برای افزایش قابلیـت اطمینان‌پذیری از نظرات تیم پژوهشی اسـتفاده گردید. به‌منظور مقبولیت و عینیت دهی به داده‌ها از این روش‌ها اسـتفاده شـد: -در پرانتزگذاری: محقق تلاش کرده تا با

wnloaded from socialworkmag.ir on 2026-11-17]

نوشتن نظرات شـخصی و کنار گذاشتن خود مانند یک ارزیابی‌کننده خارجـی، داده‌هـا را پیگیری کند. -مقایسـه مـداوم: تحلیل هم‌زمان داده‌هـا و بازخورد مداوم بـه مطالعه. -تخصیص زمـان کافی: ضمن ارتباط مداوم با مشـارکت‌کنندگان در مکان مورد ترجیح آنان تلاش شد بین محقق و مشـارکت‌کننده فضای صمیمی و قابل‌اعتمـادی برای تقویت و غنی‌سـازی داده‌ها ایجاد شود.

یافته‌ها

بر پایه بیانات مشـارکت‌کنندگان و به‌واسـطه کدگذاری، تحلیل، طبقه‌بندی و تفسـیر پاسـخ‌ها، یافته‌ها در سـه بعد تجربه تحصیلی و نگرش به مدرسه؛ تجربه تحصیلی و امید به آینده؛ و تجربه زیسته و امید به آینده، طبقه‌بندی گردید و مولفه‌های محوری هرکدام، در جدول شماره دو به شرح آمده است.

جدول(۲) یافته‌های پژوهش

مضمون اصلی/// مضمون فرعی(نمونه پاسخ-نمونه پاسخ-...)// مضمون فرعی(نمونه پاسخ-نمونه پاسخ-...)// ...
تجربه تحصیلی و امید به آینده/// تحصیل فرصت کسب مهارت‌های ضروری(آدم می‌تونه سواد یاد بگیره۳p-از درس‌ها می‌تونیم بیشتر بفهمیم۱۶p-به علمم اضافه می‌شه۴p-تحصیل برای یادگیری خیلی خوبه۶p-علم و دانش‌مون بالاتر می‌ره۱۲p-کلی چیز یاد می‌گیرم۱۳p-باسواد بشم، دید بالاتری پیدا کنم۱p)// تحصیل عامل استقلال در آینده و ساخت هویت شخصی(تحصیل باعث می‌شه بتونم روی پای خودم واستم، خرج زندگی رو خودم دربیارم۲p-تو مدرسه خودمو پیدا کردم که چه کسی هستم۱۳p)// تحصیل موجب شغل و جایگاه اجتماعی(باید برم دانشگاه تا برای خودم کسی بشم۱p-بعد دانشگاه می‌خوام بازیگر بشم۲p-شاید تا فوق‌لیسانس بخونم تا کار خوب پیدا کنم۵p)
مدرسه به‌عنوان فرصت اجتماعی/// محیط تفریح با همسالان(خوش می‌گذره تو مدرسه و حوصلم سر نمیره۴p-جای تفریحی و سرگرمی، کلا جای باحالیه۷p-خیلی خوش می‌گذره۸p-اردو میبرنمون۹p-ورزش‌های زیادی می‌کنیم۱۰p-برنامه زیاد تو مدرسه اجرا می‌شه مثل سرود، نمایش۱۶p)// فرصت دوست‌یابی(ارتباطم با بچه‌ها تو مدرسه بیشتره۴p-دوستای زیاد پیدا کردم۱p-زمانی که مدرسه هستم شادم۱۳p-مدرسه خیلی خوبه با دوستامون بازی می‌کنیم۱۴p)// صمیمیت با همتایان(بیشتر اوقات با بچه‌های مرکز (مرجان) می‌رم بیرون چون باهاشون راحت‌ترم۱۱p-ارتباطم با بچه‌ها خوبه، اما خیلی با بچه‌های کلاس صمیمی نیستم۷p-با پریسا که از بچه‌های مرکزه می‌رم۱۲p)// ترس از طرد (مسخرم کنن بگن تو پدر و مادر نداری۱۰p-بعضی‌ها مسخرم می‌کنن. می‌ترسم رازمو فاش کنن۵p-اگر بفهمن که تو بهزیستی‌ام منو ضایع می‌کنن، جلوی همه می‌گن پدر و مادر ندارم۱۴p-بیشتر نگرانی اینجا اینه که دوستات بگن بچه بهزیستی هستی و باهات قهر کنن۳p)
معلمان و تعاملات تربیتی/// توجه به کارایی معلم(خوب توضیح می‌دادن و خوب درس می‌دادن۱p-درس‌ها رو هم طوری توضیح می‌دن که مفهومش رو متوجه بشیم۲p- معلم امسالم خوبه، قشنگ توضیح می‌ده۳p-توی درس ایرادی داشته باشم می تونم بپرسم خوب توضیح می‌ده۸p)// صمیمیت و احساس تعلق با معلم(معلممون خیلی دوست دارم چون مثل یه دوست باهامون می‌خنده، گفتگو می‌کنه۵p-معلم به دانش‌آموز احترام می‌زاره۸p-معلممون مهربونن، صمیمین، باهام صحبت می‌کنن۱۵p)
انتظار از مدرسه/// فرصت‌های برابر و تبعیض نگذاشتن(همون‌طوری که معلمم با بقیه رفتار می‌کنه با منم همین‌طوری رفتار کنه۱۲p-از رفتارشون خیلی راضی‌ام مثل بچه‌های عادی رفتار می‌کنن و پارتی‌بازی نمی‌کنن۶p-من دوست ندارم بچه‌ها بفهمن تو بهزیستی زندگی می‌کنم، معاونمون تو راهرو بلند می‌گه به مربی تون بگو بیاد مدرسه۳p-ما نمی‌خواستیم بچه‌ها بدونن که تو مرکزیم بعد اونا جلوی بچه ها میان می‌گن به خانمتون فلان چیزو بگو و نمی‌کنه تنهایی به من اینو بگه۱۲p)// فرصت تایید اجتماعی(خوبه توی کارهایی که بچه نیاز دارن مثلا نمایش اجرا کردن توی زنگ‌های تفریح ما رو انتخاب کنن۱۶p-از بچه‌هایی که بیشتر مسوولیت پذیرن استفاده کنن و نمایندشون کنن۶p-به وقتش توی برنامه‌ها شرکتم بدن، کمک اگه نیاز داشته باشن بگن که کمکشون کنیم۲p)
تجربه زیسته؛ اهداف و آرزوها/// رفع کاستی‌ها(برای خودم و خانوادم یه خونه بگیرم خیلی بزرگ باشه، ماشین بگیرم و باشگاه برم۱۲p-دوست دارم دیگران بهم افتخار کنن۱p-دوست دارم مشهور بشم۱۳p-تو دنیا آدم‌های خلاف‌کار زیادن دوست دارم جمعشون کنم و کمک کنم کارشون رو ترک کنن۱۱p)// اهداف اجتماعی(می‌خوام حامی بچه‌ها بشم موقعی که وضعم خوب بشه به کسایی که زندگیشون بده کمک می‌کنم۴p-دوست دارم یه بچه ازبهزیستی بیارم از نوزادی و خودم بزرگش کنم و سرپرستیش رو به عهده بگیرم۶p-دوست دارم تو بهزیستی کار کنم و به بچه‌هایی که مثل خودم نیاز به کمک دارن کمک کنم۹p)// بازسازی خانواده(دوست دارم بتونم به بابام اگه زنده بود کمک کنم به داداش بزرگم و کوچیکمم کمک کنم۱۵p-دوست دارم بزرگ شدم برم دنبال کسایی بگردم که دوسشون دارم مثل بابام، مامانم و داداشم۷p)

بحث و امید

تجربه تحصیلی و امید به آینده مطابق با بیانات مشارکت‌کنندگان در خصوص نگرش آن‌ها به مدرسه و به‌ویژه تجربه تحصیلی، می‌توان دریافت که آن‌ها تحصیل را به‌عنوان امکانی برای رشـد و کسـب مهارت‌های زندگی ضروری دانسته و آن را عامل پیشرفت، استقلال و موقعیت‌های بهتر اجتماعی می‌دانند.

تحصیل فرصت کسـب مهارت‌های ضروری: بر اسـاس پاسـخ مشـارکت‌کنندگان درباره نگرش به تحصیل در مدرسه می‌توان دریافت که آن‌ها تحصیل را به‌دلیل فراهم ساختن امکان یادگیری مهارت‌های اساسی چون خواندن و نوشتن ضرورت زندگی می‌دانند: «میرم مدرسه که درس بخونم و بی‌سواد نباشم. -اگر بی‌سواد باشم، همه مسخرم می‌کنن. -اگه سواد نداشته باشـم آیندم بی‌معنیه.» افزون بر آن نمونه اظهاراتی ازجمله: «آدم می‌تونه سواد یاد بگیره. -از درس‌ها می‌تونیم بیشتر بفهمیم. -بـه علمم اضافه می‌شـه. -تحصیل برای یادگیری خیلی خوبـه. -علم و دانش‌مون بالاتر مـی‌ره. -کلی چیز یاد می‌گیرم.

wnloaded from socialworkmag.ir on 2026-11-17]

-باسواد بشم، دید بالاتری پیدا کنم.» این بیانات اشاره به اهمیت تحصیل و یادگیری مهارت‌های ضروری زندگی در مدرسه دارد و می‌تواند نشانگر نگرش مثبت آن‌ها به این بعد از نقش مدرسه در زندگی آتی آن‌ها باشد.

تحصیل عامل استقلال در آینده و ساخت هویت شخصی: با توجه به اظهارات شرکت‌کنندگان، می‌توان گفت ازنظر آن‌ها تحصیل در مدرسه به‌عنوان عاملی برای موفقیت و استقلال در آینده ضروری می‌باشد. نمونه پاسخ‌هایی چون: «مدرسه باعث می‌شه که در آینده موفق بشی و به اونی که می‌خوای برسی. -تحصیل باعث می‌شه بتونم روی پای خودم واستم، خرج زندگی رو خودم دربیارم.» بیانگر این موضوع می‌باشد. علاوه بر آن برخی پاسخگویان تجربه تحصیلی را زیربنای ساخت هویت شخصی خود می‌دانند: «تو مدرسه خودمو پیدا کردم که چه کسی هستم والا قبلش تو خودم بودم. -خونه که بودم آینده روشنی نداشتم اما از وقتی اومدم مرکز و درس خوندم فهمیدم که من باید برم دنبال چی.»

تحصیل موجب شغل و جایگاه اجتماعی: مطابق با بیانات مشارکت‌کنندگان، مدرسه به‌عنوان مقدمه تحصیلات عالی در نظر گرفته‌شده و اغلب پاسخگویان درباره پیامد تحصیل در مدرسه به تمایلشان برای رفتن به دانشگاه اشاره کرده و به‌ویژه از آن به‌منظور رسیدن به شغل و جایگاه اجتماعی یاد می‌کنند: «می‌خوام دانشگاه برم، باید برم دانشگاه تا برای خودم کسی بشم. -بعد دانشگاه می‌خوام بازیگر بشم. -شاید تا فوق‌لیسانس بخونم تا کار خوب پیدا کنم.»

بر این اساس باید گفت ازنظر پاسخگویان در این پژوهش، تحصیل علاوه بر آن‌که به‌عنوان فرصتی برای یادگیری و کسب دانش نگریسته می‌شود. به‌خصوص برای این گروه از دانش‌آموزان که تحت سرپرستی بهزیستی بوده و با چالش‌های مرتبط با خانواده مواجه بوده‌اند، تحصیل به جهت دستیابی به مدرک تحصیلی مناسب و باسواد شدن به‌عنوان یک ارزش قلمداد شده و آن را به‌عنوان راهبردی ضروری برای موفقیت در آینده می‌بینند. به‌نظر می‌رسد در دیدگاه آن‌ها تجربه تحصیلی فرصتی ضروری برای دستیابی به شرایط بهتر در آینده است و لذا آن‌ها امیدوارند به‌واسطه درس خواندن به شغل مناسب و نهایتا جایگاه اجتماعی مطلوب برسند. این یافته مطابق با نظریه اسنایدر با ابعاد شناختی و عاطفی امید مطابقت دارد.[۲۷] اسنایدر مفهوم امید را بر سه مولفه مرکزی اهداف، تفکر عامل و تفکر گذرگاه بنیان نهاده و در این راستا هدف‌گذاری و رویاپردازی در راستای آن و تلاش برای رسیدن به هدف را به‌عنوان ابعاد شناختی، عاطفی و رفتاری امید توضیح می‌دهد.[۲۸] این ابعاد بیانات پاسخگویان نیز به‌صورت بیان اهداف معین تحصیل در دانشگاه، رویاپردازی درباره رشته تحصیلی و شغل و حتی موقعیت اجتماعی بیان‌شده و حاکی از آن است که تجربه تحصیل در مدرسه توانسته است در هدف‌گذاری و رویاپردازی مثبت تحصیلی آن‌ها موثر باشد. آن‌طور که می‌توان گفت تمامی دانش‌آموزان به اهداف تحصیلی خود در آینده، رفتن به دانشگاه، رشته تحصیلی خود در دانشگاه، نوع شغل خود در آینده، میزان درآمد و موقعیت اجتماعی حاصل از آن اشاره داشته‌اند. در بعد رفتاری نیز پاسخگویان به تلاش خود برای درس خواندن و ضرورت افزایش کوشش تحصیلی خود در بعضی دروس اشاره دارند: «باید خوب درس بخونم. -باید نمره‌های عالی بگیرم. -باید بتونم در کنکور موفق باشم. -درسم یکم ضعیفه دارم تلاش خودمو می‌کنم که در آینده حتما برم دانشگاه. -در آینده باید درسم بهتر بشه، دانشگاه رو باید خیلی بهتر بخونم.» این بیانات نشانگر آن است که پاسخگویان فراتر از هدف‌گذاری و رویاپردازی‌های مرتبط با آن در مسیر هدف نیز به تغییر رفتار هدفمند پرداخته و امیدوارانه در مسیر آن قرار دارند. ازنظر اسنایدر این بعد رفتاری درواقع تکمیل‌کننده نگرش امیدوارانه است و منجر به رفتار هدفمند در راستای دو بعد شناختی و عاطفی می‌شود.[۲۸] چراکه امید فرایندی از تفکر راجع به هدف فرد همراه با انگیزش برای حرکت به سمت هدف (عامل بودن) و نیز راه‌های رسیدن به آن (راه‌یابی) است.[۲۹]

مدرسه به‌عنوان فرصت اجتماعی

محیط تفریح با همسالان: مطابق با نظر پاسخگویان در اولین توصیف از مدرسه، می‌توان توجه بیشتر آن‌ها را به فضای بازی و تفریح با همسالان مشاهده نمود: «خوش می‌گذره تو مدرسه و حوصلم سر نمی‌ره. -جای تفریحی و سرگرمی، کلا جای باحالیه. -خیلی خوش می‌گذره. -اردو می‌برنمونو- ورزش‌های زیادی می‌کنیم. -برنامه زیاد تو مدرسه اجرا می‌شه مثل سرود، نمایش.»

فرصت دوست‌یابی: درباره جو اجتماعی مدرسه، اغلب پاسخگویان نگرش خوشبینانه دارند و ارتباط با همسالان در مدرسه را فرصتی برای دوست‌یابی، شادی، بازی و همدلی می‌دانند: «ارتباطم با بچه‌ها تو

wnloaded from socialworkmag.ir on 2026-11-17]

مدرسه بیشتره. -دوستای زیاد پیدا کردم. -زمانی که مدرسه هستم شادم. -مدرسه خیلی خوبه با دوستامون بازی می‌کنیم.»

صمیمت با همتایان: باوجود علاقه پاسخگویان به بهره‌مندی از فرصت اجتماعی مدرسه در دوست‌یابی و تفریح، اما برای اغلب دانش‌آموزان تحت سرپرستی بهزیستی، تفاوت سبک زندگی با سایرین و زندگی در مراکز حمایتی بهزیستی چالشی در ارتباط با همسالان است. آن‌ها درباره تفاوت خود صحبت نموده و ازاین‌روی بیشتر آن‌ها تمایل دارند که با همتایان خود که مسال‌های مشابه دارند، صمیمی شوند: «بیشتر اوقات با بچه‌های مرکز مرجان می‌رم بیرون چون باهاشون راحت‌ترم. -ارتباطم با بچه‌ها خوبه، اما خیلی با بچه‌های کلاس صمیمی نیستم. -با پریسا که از بچه‌های مرکزه می‌رم.»

ترس از طرد و پذیرفته نشدن: درحالی‌که تعامل با همسالان برای دانش‌آموزان تحت سرپرستی بهزیستی که در ارتباط با خانواده نیستند و از تعاملات با والدین یا خواهر برادر خود محروم‌اند فرصت اجتماعی دوست‌یابی است، اما دوستی و ارتباط با همسالان در سایه ترس از شناخته شدن و طرد آن‌ها نیز قرار دارد: «ممکنه مسخرم کنن بگن تو پدر و مادر نداری. -بعضی‌ها مسخرم می‌کنن. می‌ترسم رازمو فاش کنن. -اگر بفهمن که تو بهزیستی‌ام منو ضایع می‌کنن. -جلوی همه می‌گن پدر و مادر ندارم. -بیشتر نگرانی اینجا اینه که دوستات بگن بچه بهزیستی هستی و باهات قهر کنن.» این موضوع نشانگر آن است که کودکان تحت سرپرستی در خصوص تفاوت سبک زندگی خود و زندگی خارج از خانواده دچار نگرانی هستند و لذا مایل‌اند آن را به‌عنوان نقطه‌ضعف خود از دید همسالان پنهان کنند. آن‌ها همچنین مایل‌اند در کنار کودکان مشابه که احساس همدلی بیشتری دارند بسر ببرند؛ بنابراین به‌ویژه در انتخاب دوست صمیمی به این موضوع توجه دارند و دوستان صمیمی خود را از همتایان خود در مرکز انتخاب می‌کنند. هارتاپ به نقل از کاپلان در توضیح فرایند تحولی دوستی در دوران دبستان معتقد است کودکان در دبستان توجه بیشتری به «هماهنگی روانی» میان خود و دوستانشان دارند.[۳] در این دوره تعریف دوستی به‌تدریج تغییر می‌کند و از تعاملات لحظه‌ای بازی و تفریح با یکدیگر به رفاقت، همدلی، رازداری، کمک و حمایت یکدیگر تحول می‌یابد. این موضوع در نگرش مشارکت‌کنندگان در این پژوهش نیز به‌روشنی قابل دریافت است: «با همه همکلاسی‌هام بازی می‌کنم، اما با دو نفر صمیمیم که اوناهم از بچه‌های مرکزن. -ما بچه‌های مرکز باهم هستیم.» این موضوع نشان می‌دهد باوجود آن‌که دانش‌آموزان تحت سرپرستی بهزیستی علاقه‌مند به تبادل اجتماعی و دوستی با همسالان خود هستند و از آن به‌عنوان منبع هم‌کلامی، بازی و تفریح یاد می‌کنند، اما می‌توان احساس کاستی ناشی از تفاوت در سبک زندگیشان را استنباط نمود: «ارتباطم با همکلاسی‌ها خوبه، ولی من نمی‌تونم باهاشون رفیق باشم چون من دوست ندارم بچه‌ها بفهمن تو بهزیستی زندگی می‌کنم.» البته این احساس به رفتار سایرین نیز وابسته است. برخی پاسخ‌ها حاکی از طرد همسالان و پذیرفته نشدن از سوی آن‌هاست: «انگار خودشون نمی‌خوان با من دوست بشن. -من باهاشون دوستم اما اونا با ما بچه‌های مرکز حرف نمی‌زنن. -به‌خاطر این‌که مردم درباره بهزیستی فکر بد می‌کنند و ما رو یه جور دیگه می‌بینن.» این موضوع در یافته‌های پژوهشی چیتی یو و چانگارا نیز مطرح گردیده و نشانگر پذیرفته نشدن از سوی جامعه همسالان در ارتباط با این گروه از کودکان است.[۳۰] بر این اساس به‌نظر می‌رسد مشکلات در زندگی خانواده، رفتارهای ضداجتماعی والدین و رها شدن از سوی والدین نوعی داغ ننگ را برای این کودکان موجب گردیده و آن‌ها را با طرد اجتماعی از سوی همسالان مواجه ساخته است. بنتویم و همکاران این وضعیت را موجب کمبود اعتمادبه‌نفس این گروه از دانش‌آموزان در برابر همسالان دانسته و معتقد است آن موجب می‌شود این افراد احساس کنند دیگران آن‌ها را دوست ندارند و دوست‌داشتنی نیستند.[۸] این یافته با نتایج پژوهش حاج حسینی و همکاران همسو است، آنان نیز به این موضوع اشاره کرده‌اند که دانش‌آموزان تک والد، با توجه به مشکلات زندگی خود در میان سایر کودکان احساس شرمندگی داشته و درباره شرایط زندگی خانوادگی خود اعتمادبه‌نفس پایینی دارند.[۳۱] یافته‌های پژوهشی فینکلهور و همکاران و بتل و همکاران نیز احساس طردشدگی و اعتمادبه‌نفس پایین این کودکان را تایید می‌نمایند. اما آن‌ها این وضعیت را تا حدودی به کاستی‌های عاطفی و اجتماعی دوران کودکی نسبت داده و اذعان می‌دارند که تجارب نامطلوب دوران کودکی با کمبود دوست خوب و تعامل کمتر با افراد در مدرسه در ارتباط است.[۱۰و۳۲]

wnloaded from socialworkmag.ir on 2026-11-17]

گفتنی است تجارب اجتماعی در محیط مدرسه تحت شعاع وضعیت تحصیلی و موقعیت دانش‌آموز در کلاس درس نیز هست. دانش‌آموزان موفق اعتمادبه‌نفس، احساس خودباوری و خود ارزشمندی بالاتری دارند و این در برقراری دوستی با همسالان و محبوبیت در میان آن‌ها موثر است: «قبلا هیچ‌کس باهام دوست نمی‌شد اما الان چون درسم از اونا بهتره دوست پیدا کردم و با دو نفر صمیمی‌ام دیگه مسخرم نمی‌کنن.» موفقیت تحصیلی ازآن‌جایی که به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا در میان همکلاسی‌ها بیشتر دیده‌شده و مورد تایید قرار بگیرند، در احساس خود ارزشمندی آن‌ها تاثیر مثبت دارد.[۳] در میان همکلاسی‌ها مشهور می‌شوند[۳۳] و موجب پذیرش اجتماعی و حتی محبوبیت در کلاس می‌شود.[۱۹]

معلمان و تعاملات تربیتی

توجه به‌کارایی معلم: درباره ارتباط دانش‌آموزان با معلمان، پاسخ دانش‌آموزان نشانگر توجه آن‌ها به‌کارایی معلم در وظایف آموزشی چون تدریس در کلاس درس، شیوه کلاس داری و پاسخگویی در ابهامات درسی است: «خوب توضیح می‌دادن و خوب درس می‌دادن. -درس‌ها رو هم طوری توضیح می‌دن که مفهومش رو متوجه بشیم. -معلم امسالم خوبه، قشنگ توضیح می‌ده. -توی درس ایرادی داشته باشم می‌تونم بپرسم خوب توضیح می‌ده.» این بیانات در واقع تاییدکننده نقش معلم در بعد شناختی آموزش است. دانش معلم و شیوه تدریس او در ادراک دانش‌آموزان از معلم کارآمد تاثیر دارد.[۳۴] دانش حرفه‌ای معلمان به آن‌ها کمک می‌کند خود را به‌عنوان معلم اثربخش معرفی نمایند و بر دیدگاه دانش‌آموزان درباره آموزش اثر مثبت دارد.[۳۵]

صمیمیت و احساس تعلق با معلم: سایر پاسخ‌ها به ابعاد عاطفی و اجتماعی نیز اشاره دارد: «معلممونو خیلی دوست دارم چون مثل یه دوست باهامون می‌خنده، گفتگو می‌کنه. -معلم به دانش‌آموز احترام می‌زاره. -معلممون مهربونن، صمیمی‌ان، باهام صحبت می‌کنن.» این پاسخ‌ها حاکی از آن است که دانش‌آموزان به برقراری صمیمت با معلم توجه ویژه دارند، صحبت صمیمی با معلم، گفتگو و مهربانی با شاگردان، موجب فضای امن عاطفی شده و این در ایجاد احساس تعلق به معلم در آن‌ها موثر بوده است. این احساس برای دانش‌آموزان تحت سرپرستی بهزیستی که از برقراری تعلق عاطفی با والدین خود محروم بوده‌اند اهمیت زیادی دارد و می‌تواند در انطباق موفق اجتماعی و تحصیلی آن‌ها اثر مثبت داشته باشد. این یافته همسو با نتایج پژوهش شاه‌میر در تایید نقش معلم در ایجاد تعلق تحصیلی در کودکان کار است و در تبیین آن باید گفت، مدرسه و تجربه اجتماعی ارتباط با همسالان و معلم، چنانچه موجب احساس پذیرش و صمیمیت در کودکان تحت آسیب باشد، می‌تواند در ایجاد احساس تعلق عاطفی در آن‌ها اثر مثبت داشته باشد.[۳۶] در این راستا لازم به‌ذکر است درباره دانش‌آموزان تحت سرپرستی بهزیستی که با فقدان والدین در زندگی خود مواجه بوده و از دریافت الگو موفق رفتاری نیز محروم بوده‌اند، لذا برقراری ارتباط صمیمانه با معلم می‌تواند در جریان نقش‌پذیری و یادگیری اجتماعی آن‌ها نیز تاثیرگذار باشد. این موضوع همسو با نتایج مشبرن و همکاران و هانو وگونزالس است که تایید کننده نقش معلم به‌عنوان یکی از جنبه‌های کلیدی تجربه تحصیلی در رشد رفتار اجتماعی و تعامل با مدرسه می‌باشد.[۳۷و۳۸]

انتظار از مدرسه

فرصت‌های برابر و یکسان: اغلب دانش‌آموزان تحت سرپرستی بهزیستی درباره انتظار از مدرسه، علاوه بر فراهم ساختن فرصت‌ها و تجهیزات آموزشی، به رعایت برابری و یکسانی با دانش‌آموزان دیگر تاکید دارند این موضوع درباره رفتار معلم در کلاس درس و همچنین سایر مربیان و مسوولین مدرسه مطرح می‌شود: «همون‌طوری که معلمم با بقیه رفتار می‌کنه با منم همین‌طوری رفتار کنه. -از رفتارشون خیلی راضی‌ام مثل بچه‌های عادی رفتار می‌کنن و پارتی‌بازی نمی‌کنن.» بر اساس این پاسخ‌ها به‌نظر می‌رسد این دانش‌آموزان با توجه به کاستی موجود در زندگی خود، از اعتمادبه‌نفس کمتری برخوردار هستند و لذا با حساسیت بالایی از توقع خود درباره برابری سخن می‌گویند. آن‌ها انتظار دارند فضای کلاس و رفتار معلم برای آن‌ها توام با امنیت روانی باشد و احساس کهتری به آن‌ها تحمیل نشود. این موضوع در بیانات برخی پاسخگویان در نقد رفتار مسوولین انضباطی مدرسه مطرح‌شده و حاکی از توجه نداشتن آن‌ها به حساسیت‌های این گروه از دانش‌آموزان است: «من دوست ندارم بچه‌ها بفهمن تو بهزیستی زندگی می‌کنم، معاونمون تو راهرو بلند می‌گه به مربی تون بگو بیاد مدرسه، این‌طوری همه می‌فهمن. -من ازشون خوشم نمی‌یاد برای این‌که ما نمی‌خواستیم

wnloaded from socialworkmag.ir on 2026-11-17]

بچه‌هـا بدونن که تو مرکزیم بعـد اونا جلوی بچه‌هـا می‌یان می‌گن به خانمتون فلان چیزو بگو و نمی‌کنه تنهایی به من اینو بگه.»

فرصـت تایید اجتماعی: یکی دیگر از انتظارات از مدرسـه مربوط به فراهم سـاختن فرصت‌های اجتماعی و فعالیت‌های جمعی است که به دانش‌آموزان امکان به نمایی بیشـتر میان همسـالان را فراهم می‌سازد: «خوبـه توی کارهایی کـه بچه نیاز دارن مثلا نمایـش اجرا کردن توی زنگ‌های تفریح ما رو انتخاب کنن. -از بچه‌هایی که بیشـتر مسوولیت پذیرن اسـتفاده کنن و نمایندشون کنن. -به وقتش توی برنامه‌ها شرکتم بدن، کمک اگه نیاز داشـته باشن بگن که کمکشون کنیم.» بر اساس این پاسخ‌ها می‌توان دریافت که دانش‌آموزان انتظار دارند مدرسه به‌عنوان بستر یادگیری اجتماعی امکان بروز قابلیت‌هایشان را فراهم ساخته و آن‌ها بتوانند در حضور اجتماعی سـایر همسالان از تایید اجتماعی برخوردار شـوند. این موضوع برای کودکان و نوجوانان به‌عنوان فرصت اجتماعی دریافت تایید از همسـالان اهمیت بسیاری در رشد خودکارآمدی آن‌ها دارد[۳] و به‌نظر می‌رسـد برای دانش‌آموزان تحت سرپرسـتی بهزیستی که به‌دلیل چالش‌های مرتبط با خانواده با آسیب درباره خود پنداره‌شان مواجه بوده‌اند، اهمیت زیادی دارد.

تجربه زیسته، اهداف و آرزوها

رفـع کاسـتی‌ها: مطابق بـا اهداف و آرزوهای بیان‌شـده از سـوی دانش‌آموزان تحت سرپرسـتی بهزیسـتی، می‌توان توجـه خاص آن‌ها به داشـتن خانه، خانواده و زندگی با رفاه را مشـاهده نمود: «می‌خوام ماشین شاستی بلند بخرم، یه خونه گنده بگیرم که وسطش استخر داره. -برای خودم و خانوادم یه خونه بگیرم خیلی بزرگ باشـه، ماشین بگیرم و باشگاه برم.» افزون بر آن به‌نظر می‌رسد احساس مبتنی بر کاستی‌های موجـود در زندگی موجب می‌شـود ایـن کودکان درباره نیـاز خود به تایید اجتماعی سـخن بگویند: «دوست دارم دیگران بهم افتخار کنن. -دوست دارم مشهور بشم.»

اهداف اجتماعی: علاوه بر نقش مدرسه در ساخت نگرش امیدوارانه، تجربه زیسـته دانش‌آموزان تحت سرپرستی بهزیسـتی نیز در اهداف و آرزوهای آن‌ها قابل دریافت است: «می‌خوام حامی بچه‌ها بشم موقعی که وضعم خوب بشـه به کسـایی که زندگیشـون بده کمک می‌کنم. -دوسـت دارم یه بچه از بهزیستی بیارم از نوزادی و خودم بزرگش کنم و سرپرستیش رو به عهده بگیرم. -دوست دارم تو بهزیستی کار کنم و به بچه‌هایی که مثل خودم نیاز به کمک دارن کمک کنم.» این بیانات نشـانگر قدردانی این کودکان از حمایت‌های بهزیسـتی بوده و نشـان می‌دهد آن‌ها بـا توجه به چالش‌های زندگی خـود به‌ضرورت حمایت عاطفی و اجتماعی دیگران واقف بوده و لذا خود نیز آرزو دارند در قبال ایـن گروه از افراد به ایفـا نقش حمایتی بپردازند. افزون بر آن با توجه به تجارب تلخ زندگی خود، آرزو دارند بتوانند در حل مساله‌های اجتماعی مداخلـه نمـوده و به‌نوعی در پیشـگیری از آسیب‌های ناشی از آن‌ها برای کودکان دیگر بپردازند: «بـرای این‌که خدمتی کرده باشـم به مـردم و بتونم مـردم جامعه رو بشناسـم. -کمکشـون کنم راه زندگـی رو پیدا کنن و بتونن درسـت زندگی کنن. -تو دنیا آدم‌های خلاف‌کار زیادن دوست دارم جمعشون کنم و کمک کنم کارشون رو ترک کنن.»

بازسـازی خانـواده: تجربـه زیسـته دانش‌آموزان تحت سرپرسـتی بهزیسـتی در آرزو آن‌ها برای حمایت و بازسـازی خانواده ازدسـت‌رفته نیز نمود یافته اسـت: «دوست دارم بتونـم به بابام اگه زنده بود کمک کنم، به داداش بزرگـم و کوچیکمم کمک کنم. -دوست دارم بزرگ شـدم برم دنبال کسایی بگردم که دوسشـون دارم مثـل بابام، مامانم و داداشـم.» درمجمـوع می‌تـوان این‌گونه نتیجه گرفت که تحصیل در مدرسـه توانسته سـطوحی از امیدواری را بـرای دانش‌آموزان تحـت سرپرسـتی بهزیسـتی ایجـاد کنـد. اظهارات اکثر دانش‌آموزان بیانگر آن اسـت که مدرسـه برای این دانش‌آمـوزان در درجه اول به‌عنوان مکانی است که تحصیل و انجام فعالیت‌های آموزشی در آن به‌منزله راهی برای رسـیدن به اهداف و آرزوها، جبران کمبودها و حتی راه‌حل بسـیاری از مشـکلات است. مشـارکت‌کنندگان همچنین برای رسـیدن به اهداف و آرزوهای خود به‌واسطه تحصیل در مدرسـه به طراحی و رویاپردازی درباره آینده زندگی خود پرداخته‌اند و این نشان‌دهنده نقش تجربه تحصیلی در ایجاد انگیزه پیشـرفت در آن‌ها بوده و موجب شده از آن به‌عنوان راهبرد منطقی برای رسـیدن به اهداف خود از جمله شغل، اسـتقلال و اعتبار اجتماعی یاد کنند. مطابق با نظر اسـنایدر امید سـازه چندبعدی مبتنـی بـر شناسـایی هـدف، برانگیختگی به‌سـوی آن و منعکس‌کننده بـاور به امکان دسـتیابی بـه اهـداف موردنظر اسـت.[۳۹] افزون بـر آن ازآن‌جایی که این افراد از حضور

wnloaded from socialworkmag.ir on 2026-11-17]

چهره‌های دل‌بستگی یا پدر و مادر و عوامل محافظت‌کننده و تسهیل‌کننده خانواده محروم‌اند، نقش تعاملات در مدرسه برای آنان پررنگ‌تر شده و مربیان مرکز حمایتی و معلمان در مدرسه توانسته‌اند تا حدودی به‌عنوان الگوهای نقش و حمایت‌کنندگان صمیمی در ایجاد تعلق عاطفی و احساس امنیت برای آن‌ها موثر باشند. در این راستا همچنین لازم است همسو با یافته‌های پژوهشی لانگ باردی و همکاران و پژوهش لی و همکاران به تاثیر نقش حمایتی معلم در ایجاد امید تحصیلی در دانش‌آموزان توجه نمود. معلمان هم به‌واسطه نقش آموزشی خود و هم به لحاظ نقش حمایتی خود برای دانش‌آموزان به‌عنوان نقطه اتکا امن محسوب گردیده، موجب تقویت اعتمادبه‌نفس در آن‌ها شده و در انتظار مثبت در آینده تاثیرگذارند.[۴۰و۴۱]

بر این اساس لازم است به نقش تجربه تحصیلی در مدرسه به‌عنوان دومین نظام موثر بر نگرش دانش‌آموزان تاکید نمود و تاثیر آن را هم به‌عنوان نظام تربیتی مداخله‌گر مستقیم و هم از جهت اثرگذاری آن بر کاستی‌های ناشی از خانواده موردتوجه قرارداد. بنابراین مطابق با نظریه بافت نگر برون فن برنر۱۹۷۶ تاثیر مدرسه بر دانش‌آموزان تحت سرپرستی بهزیستی علاوه بر تاثیر مستقیم در میکرو سیستم مداخله‌گر چهره به چهره، به‌مثابه نظام تربیتی افزوده خانواده نیز در نظر گرفته می‌شود. در این صورت گذار به مدرسه همراه با دریافت الگوهای نقش جدید از سوی معلمان و همسالان و دریافت ارزیابی‌های مثبت متکی بر موفقیت‌های تحصیلی می‌تواند زمینه‌ساز نگرش امیدوارانه آن‌ها به آینده باشد .[۱۶]

راهبست‌ها(محدودیت‌ها): نتایج این پژوهش به‌عنوان یک مطالعه پدیدارشناختی به نقش تجربه تحصیلی در مدرسه در ایجاد امید در نگرش دانش‌آموزان تحت سرپرستی بهزیستی پرداخته و محدود به دختران دانش‌آموز تحت سرپرستی بهزیستی است و درباره پسرها و دیگر گروه‌های سنی قابلیت تعمیم ندارد.

پیشنهادها: بر اساس یافته‌های پژوهش به برنامه‌ریزان و کارگزاران آموزش پیشنهاد می‌شود با شناسایی دانش‌آموزان تحت سرپرستی بهزیستی، معلمان و سایر مربیان در مدرسه را از شرایط آن‌ها آگاه نموده و با توجه به شرایط خاص این گروه در برقراری تعاملات انسانی مطلوب در مدرسه بکوشند، انتظار آن‌ها در برخورداری از محیط امن و بدون تبعیض، در تدارک آموزش مطلوب و تقویت نگرش امیدوارانه به تجربه تحصیلی در مدرسه کمک خواهد کرد. افزون بر آن وجود مشاوران کارآمد در مدرسه و برقراری ارتباط نزدیک با دانش‌آموزان در شناسایی چالش‌های این گروه و آموزش راهبردهای مقابله‌ای متناسب با آن‌ها ضرورت دارد.

سپاسگزاری: این مطالعه برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد است. از سازمان بهزیستی استان تهران، مرکز نگهداری شهید ضرغامی (موسسه خیریه پژوهش حنان) و دختران عزیز این مرکز کمال تشکر و قدردانی را داریم.

تضاد منافع: لازم به‌ذکر است این پژوهش برای نویسندگان هیچ‌گونه تضاد منافعی نداشته است.

منابع

References:

1. Hong JS, Espelage D.L. A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. Aggression and Violent Behavior. 2012;17(4):311-22. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1359178912000250
2. Craine W. Theories of Development: Concepts and Applications. Routledge London, U.K. 2014. [Persian] https://www.amazon.com/-/en/William-Crain-dp-1032325305/dp/1032325305/ref=dp_ob_title_bk
3. Kaplan P.S. A Child's Odyssey: Child and Adolescent Development. Wadsworth Publishing San Francisco, U.S.A. 2015. [Persian] https://www.amazon.com/Childs-Odyssey-Child-Adolescent-Development/dp/053435503X
4. Akpalu D.A. Adoption of children and the contribution of the Osu Children's Home in Ghana. Children and Youth Services Review. 2007;29(8):1070-84. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0190740907000679
5. Bowlby J. Attachment and loss: Retrospect and prospect. American Journal of Orthopsychiatry. 1982;52(4):664. https://psycnet.apa.org/journals/ort/52/4/664/
6. Lang K, Bovenschen I, Gabler S, Zimmermann J, Nowacki K, Kliewer J, et al. Foster children's attach-

wnloaded from socialworkmag.ir on 2026-11-17]

ment security in the first year after placement: A longitudinal study of predictors. Early Childhood Research Quarterly. 2016;36:269-80.
https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885200615300399
7. Alqahtani M.M. A proposed program to improve quality of life for the orphans at social care homes. Journal of Educational and Social Research. 2021;11(1):256-. https://doi.org/10.36941/jesr-2021-0023
8. Bentovim A, Chorpita BF, Daleiden EL, Gray J, Pizzey S, Vizard E. The value of a modular, multi-focal, therapeutic approach to addressing child maltreatment: Hope for children and families intervention resources–a discussion article. Child Abuse & Neglect. 2021;119:104703. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0145213420303586
9. Blodgett C, Lanigan JD. The association between adverse childhood experience (ACE) and school success in elementary school children. School Psychology Quarterly. 2018;33(1):137. https://psycnet.apa.org/record/2018-14403-007
10. Bethell C, Newacheck P, Hawes E, Halfon N. Changing epidemiology of children's health. Adverse childhood experiences: Assessing the impact on health and school engagement and the mitigating role of resilience. Health Affairs. 2014;33(12):2106-15. https://www.healthaffairs.org/doi/abs/10.1377/hlthaff.2014.0914
11. Rosenberg M. Society and the adolescent self-image: Princeton university press; Princeton, New Jersey, United States, 2015. https://press.princeton.edu/books/hardcover/9780691649443/society-and-the-adolescent-self-image
12. Brown S.M, Shillington A.M. Childhood adversity and the risk of substance use and delinquency: The role of protective adult relationships. Child Abuse & Neglect. 2017;63:211-221. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0145213416302575
13. Hamby S, Grych J, Banyard V. Resilience portfolios and poly-strengths: Identifying protective factors associated with thriving after adversity. Psychology of Violence. 2018;8(2):172. https://psycnet.apa.org/record/2017-27398-001
14. Palmgren M.H, Pyhältö K, Soini T, Pietarinen J. Students' engaging school experiences: A precondition for functional inclusive practice. International Journal of Whole Schooling. 2017. https://researchportal.helsinki.fi/en/publications/students-engaging-school-experiences-a-precondition-for-functiona
15. Coleman J. Well-being in schools: Empirical measure, or politician's dream? Oxford Review of Education. 2009;35(3):281-92. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03054980902934548
16. Härkönen U. The Bronfenbrenner ecological systems theory of human development. 2001. https://www.academia.edu/67678654/The_Bronfenbrenner_ecological_systems_theory_of_human_development
17. Allen J, Robbins S.B, Casillas A, Oh I-S. Third-year college retention and transfer: Effects of academic performance, motivation, and social connectedness. Research in Higher Education. 2008;49(7):647-64. https://link.springer.com/article/10.1007/s11162-008-9098-3
18. Van Leeuwen C, Post M, van Asbeck FW, Van der Woude L, De Groot S, Lindeman E. Social support and life satisfaction in spinal cord injury during and up to one year after inpatient rehabilitation. Journal of Rehabilitation Medicine. 2010;42(3):265-71. https://research.rug.nl/en/publications/social-support-and-life-satisfaction-in-spinal-cord-injury-during
19. Santrock J.W, Mondloch CJ, Mackenzie-Thompson A. Essentials of life-span development. 2014. https://books.google.com/books/about/Essentials_of_Life_Span_Development.html?id=MXiJzgEACAAJ
20.Snyder CR, Harris C, Anderson JR, Holleran SA, Irving LM, Sigmon ST, et al. The will and the ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. Journal of Personality and Social Psychology. 1991;60(4):570. https://psycnet.apa.org/record/1991-17270-001
21. Snyder C.R, Shorey H.S, Cheavens J, Pulvers KM, Adams III VH, Wiklund C. Hope and academic success in college. Journal of educational psychology. 2002;94(4):820. https://psycnet.apa.org/record/2002-06506-016
22. Willig C. Introducing qualitative research in psychology, Open University Press; McGraw-hill education, UK; 2013. https://www.amazon.com/Introducing-Qualitative-Research-Psychology-Willig-dp-0335248691/dp/0335248691/ref=dp_ob_title_bk
23. Gall M.D, Gall J.P, Borg W.R. Educational Research: An Introduction (6th Edition). Allyn & Bacon; Boston, United States; 2015. [Persian] https://www.amazon.com/Educational-Research-Introduction-Meredith-Gall/dp/0801309808
24.Corbin J, Strauss A. Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory; SAGE Publications, New York, United States. 2011. [Persian] https://www.amazon.com/Basics-Qualitative-Research-Techniques-Procedures/dp/141290644X
25. Boswell C, Cannon S. Introduction to nursing research: Incorporating evidence-based practice: Jones & Bartlett Learning; Burlington, Massachusetts, United States. 2022. https://www.jblearning.com/catalog/productdetails/9781284252149

wnloaded from socialworkmag.ir on 2026-11-17]

26. Galletta A. Mastering the semi-structured interview and beyond: From research design to analysis and publication: New York University Press; 2013. https://www.jstor.org/stable/j.ctt9qgh5x
27. Rafii Yazd Z. (Dissertation). The relationship between spiritual intelligence and self-regulation and life expectancy of high school students. Tarbiat University of Shahid Rajaei 2015. https://ganj.irandoc.ac.ir/#/articles/c45e1bb8178f8f48305e7e8c5cea3db4
28. Snyder C.R. Psychology of Hope: You Can Get Here from There: You Can Get There from Here; 1994. Free Press, Los Angeles, California, United States. https://www.amazon.com/-/en/C-R-Snyder/dp/002929715X
29. Phan H.P. Examination of self-efficacy and hope: A developmental approach using latent growth modeling. The Journal of Educational Research. 2013;106(2):93-104. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00220671.2012.667008
30. Chitiyo M, Changara DM, Chitiyo G. Providing psychosocial support to special needs children: A case of orphans and vulnerable children in Zimbabwe. International Journal of Educational Development. 2008;28(4):384-92. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0738059307000818
31. Hajhosseini M, Eslami M, Ejei J. Hope from the Perspective of Single Parent Students: A case of Children of Divorce. New Educational Ideas. 2017;13(2):52-25. [Persian] https://www.researchgate.net/publication/340416955_Hope_from_the_Perspective_of_Single_Parent_Students_A_case_of_Children_of_Divorce
32. Finkelhor D, Shattuck A, Turner H, Hamby S. Improving the adverse childhood experiences study scale. JAMA pediatrics. 2013;167(1):70-5. https://jamanetwork.com/journals/jamapediatrics/article-abstract/1393429
33. Woolfolk A. Educational psychology . Columbus, OH. Pearson/Allyn & Bacon; 2010. https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=684298
34. Parsons R.D, Hinson S.L, Sardo-Brown D. Educational psychology: A practitioner-researcher model of teaching: Wadsworth/Thomson Learning; 2001. https://psycnet.apa.org/record/2001-06960-000
35. Ormrod J.E, Jones B.D. Essentials of educational psychology: Big ideas to guide effective teaching: Pearson Boston, MA; 2012. https://www.amazon.com/Essentials-Educational-Psychology-Loose-Leaf-Measurements/dp/0134522095
36. Shah Mir S. (Dissertation) Analysis of belonging to school among adolescents who are left out of school: adolescents under the support of Sush Working Children's Center. Tehran: University of Tehran; 2019. [Persian] https://utdlib.ut.ac.ir/Search/DocumentDetails/183698?
37. Mashburn A.J, Pianta R.C, Hamre B.K, Downer J.T, Barbarin O.A, Bryant D, et al. Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. Child development. 2008;79(3):732-49. https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x
38. Hanno E.C, Gonzalez K.E. The effects of teacher professional development on children's attendance in preschool. Journal of Research on Educational Effectiveness. 2020;13(1):3-28. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/19345747.2019.1634170
39. Kwok S.Y, Gu M. Childhood neglect and adolescent suicidal ideation: A moderated mediation model of hope and depression. Prevention science. 2019;20(5):632-642. https://link.springer.com/article/10.1007/s11121-018-0962-x
40. Longobardi C, Prino LE, Marengo D, Settanni M. Student-teacher relationships as a protective factor for school adjustment during the transition from middle to high school. Frontiers in psychology. 2016;7:1988. https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2016.01988
41. Lei H, Cui Y, Chiu MM. The relationship between teacher support and students' academic emotions: A meta-analysis. Frontiers in psychology. 2018;8:2288. https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2017.02288

wnloaded from socialworkmag.ir on 2026-11-17]