

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

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.

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

نحوه استناد به مقاله

دیباجه

خانواده اولین پناهگاه عاطفی و مهمترین بافتار تربیتی موثر بر شاکله شخصیتی هر فرد است. والدین نه فقط به واسطه نسبت ژنتیکی، همچنین به دلیل پذیرش، مراقبت و محبت خود اولین حلقه عاطفی امن را فراهم ساخته و پایه گذار 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 به عنوان 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 به دلیل شرایط زندگی دشوار از خانواده اصلی خود دور مانده 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 با وجود 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. [۴]

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 به عنوان یک تجربه سوگ به ایجاد ناامیدی در این کودکان منجر شود. آن‌طور که به نظر می‌رسد آن‌ها در مائمی عمیق فرو رفته 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 به عنوان هسته اصلی نیرومندی «من»، بستر شکلگیری و رشد امیدواری در کودک می‌داند. از نظر اریکسون دستور رشد عاطفی در دوره بحرانی اول اعتماد است و اعتماد یعنی این احساس که دیگران قابل اطمینان و قابل پیشبینی هستند موجب امیدواری در کودک شده و او را قادر می‌سازد تا با وجود ناکامی‌های گذشته و حال، به آینده اعتماد کند و مشتاقانه آینده را دنبال نماید. [۲] امیدواری یعنی انتظار مثبت درباره رخدادهای آینده، خوشبینی به این که با وجود 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 به دلیل شرایط زندگی دشوار از خانواده‌های اصلی خود جدا شده‌اند و در خانواده‌های اختیاری و یا پرورشگاه‌ها پرورش یافته‌اند، در ورود به نقش‌های اجتماعی جدید مشکل دارند، آن‌ها نمی‌توانند به درستی رابطه بلندمدت با محیط اجتماعی برقرار کنند، سطح پائینی 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. [۶ و ۷] بنتویم و همکاران نیز نشان دادند کودکانی که مورد بدرفتاری یا بی‌توجهی قرار می‌گیرند در زمینه 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. [۱۰ و ۱۱]

از طرف دیگر نشان داده شده 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. [۱۲ و ۱۳] افزون بر آن علاوه بر محیط خانواده، مدرسه نیز به عنوان 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. [۱۴]

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 تأثیرگذار است. [۱۵] مطابق با نظریه بافت نگر برون فن برنر ۱۹۷۸ 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 تأثیرگذار بوده و در انتظارات آینده و انتخاب‌ها و تصمیمات فرد ظهور می‌یابد. چراکه امید نه تنها 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 تأثیر تجارب تحصیلی فراتر از حصول به دانش و مهارت‌های مبتنی بر محتواهای آموزشی در کتاب‌ها و تکالیف درسی، بر شخصیت دانش‌آموز تأثیرگذار 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 تأثیر 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 انتخاب شده 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 این روش قبل از هرگونه ارزش‌گذاری، تاویل و یا

جدول (۱) فرم مشخصات فردی شرکت کنندگان

ردیف	کد*	سن**	...
۱	p1	۵	۱۲
۲	p2	۴	۱۱
۳	p3	۴	۱۲
۴	p4	۷	۱۴
۵	p5	۷	۱۲
۶	p6	۵	۱۲
۷	p7	۷	۱۴
۸	p8	۷	۱۴
۹	p9	۲	۱۰
۱۰	p10	۵	۱۲
۱۱	p11	۵	۱۲
۱۲	p12	۷	۱۳
۱۳	p13	۵	۱۲
۱۴	p14	۲	۱۰
۱۵	p15	۵	۱۲
۱۶	p16	۶	۱۲

*اسامی به منظور حفظ اصل محرمانه بودن به صورت کد آورده شده است.

**پایه تحصیلی

***مدت حضور در مرکز به سال

قضایات ارزشی، به واسطه گردآوری تجارب زیسته کنشگران در پدیده چگونگی تحقق و تجلی اثر آن جستجو می شود. [۲۴] لذا در این پژوهش بدون تکیه بر فرضیه های از پیش تعیین شده به واسطه گفتگو با دانش آموزان تحت سرپرستی بهزیستی در مدرسه، به ادراک و توصیف آن ها از تجارب تحصیلیشان پرداخته و نقش تجارب تحصیلی در نگرش امیدوارانه آن ها به آینده را جستجو نموده است.

جامعه پژوهش: مشارکت کنندگان در این پژوهش شامل شانزده نفر از دانش آموز دختر تحت سرپرستی بهزیستی بودند که به روش نمونه گیری هدفمند برگزیده شدند. چراکه در این روش مشارکت کنندگان یا به صورت مشخص دارای ویژگی و یا پدیده مورد نظر هستند و یا غنی از اطلاعات در موردی خاص هستند. [۲۵] در این پژوهش چهار معیار برای انتخاب مشارکت کنندگان در نظر گرفته شد: -زندگی در مراکز نگهداری بهزیستی حداقل به مدت پنج سال. -محدوده سنی بین هشت تا چهارده سال. -اشتغال به تحصیل در مدرسه. -تمایل به گفتگو و مشارکت در پژوهش.

مصاحبه ها تا رسیدن به اشباع داده ها ادامه یافت و تعداد نوجوانان دانش آموز مشارکت کننده در این پژوهش بر پایه اصل اشباع و با تکراری شدن پاسخ ها شانزده نفر با میانگین سنی دوازده سال رسید. مصاحبه ها توسط یکی از پژوهشگران انجام گرفت و مدت زمان هر مصاحبه بسته به شرایط

شرکت کنندگان از شصت دقیقه تا صد و هشتاد دقیقه متغیر بود. گردآوری اطلاعات در این پژوهش به واسطه مصاحبه نیمه ساختاریافته صورت گرفته است. مصاحبه نیمه ساختاریافته مطالعه ای انعطاف پذیر و اکتشافی است که از طرفی به بررسی پرسش ها و اهداف پژوهش می پردازد و از طرف دیگر زمینه مناسبی را برای مطرح شدن دیدگاه و نظر مصاحبه شونده فراهم می کند. [۲۶] در این پژوهش مطابق با الگو پاتن از مصاحبه نیمه ساختاریافته، 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 شرکت کنندگان یکسان بود، اما مصاحبه کننده می توانست در مواقع لزوم سوال های دیگری پرسد تا بتواند پیگیری عمیق از احساس و ادراک پاسخگو را داشته باشد. با کسب اجازه از افراد مصاحبه ها را ضبط شد و سپس تحلیل انجام گردید. [۲۳]

روش تحلیل داده ها: به منظور تحلیل داده ها، ابتدا همه مصاحبه ها ضبط و مکتوب گردید و سپس تحلیل داده ها مطابق با رویکرد نظریه زمینه ای استراس و گلاسر و به شیوه تحلیل تفسیری در گال، بورگ و گال انجام پذیرفت [۲۳]. در این فرایند ابتدا پس از مطالعه دقیق واژه به واژه گفته ها، مفاهیم مورد نظر از پاسخ هر سوال به دست آمد. سپس بر اساس مفاهیم، کدهای اولیه استخراج و مطابقت آن ها با متن نقل قول ها، توسط پژوهشگر بازبینی گردید. سپس با توجه به فراوانی پاسخ ها، از کنار هم قرار دادن مفاهیم اصلی، مقولات محوری اولیه استنباط شد. در گام بعد سایر پاسخ ها بررسی شد و داده های مربوط به هر یک از مقولات، در طبقات این مقولات جای داده شدند. یا در صورت برخورد با موضوع جدید، مفهوم و مقوله جدیدی 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 یافته های به دست آمده از طریق مصاحبه در روش پدیدارشناسی از معیارهای الگو پاتن تبعیت گردید. [۲۳] در پژوهش حاضر سعی شد با اختصاص زمان کافی برای جمع آوری داده ها، تلفیق روش ها و بازنگری شرکت کنندگان این اصل مهم رعایت شود. بازنگری شرکت کنندگان به این ترتیب بود که فایل های مربوط به مصاحبه هر شرکت کننده بعد از پیاده سازی در اختیار آن ها قرار گرفت تا هرکجا لازم است توضیحی به آن اضافه کنند و یا در صورت مغایرت هر عبارتی با آنچه آن ها در واقعیت تلاش داشته اند تا بیان کنند از متن مصاحبه حذف یا اصلاح شده است. به منظور رعایت اصل تایید پذیری داده ها تلاش شده از هرگونه سوگیری در فرایند مصاحبه و استخراج نتایج پرهیز شود و برای افزایش قابلیت اطمینان پذیری از نظرات تیم پژوهشی استفاده گردید. به منظور مقبولیت و عینیت دهی به داده ها از این روش ها استفاده شد: -در پراتز گذاری: محقق تلاش کرده تا با

بین محقق و مشارکت کننده فضای صمیمی و قابل اعتمادی برای تقویت و غنی سازی داده ها ایجاد شود.

نوشتن نظرات شخصی و کنار گذاشتن خود مانند یک ارزیابی کننده خارجی، داده ها را پیگیری کند. -مقایسه مداوم: تحلیل هم زمان داده ها و بازخورد مداوم به مطالعه. -تخصیص زمان کافی: ضمن ارتباط مداوم با مشارکت کنندگان در مکان مورد ترجیح آنان تلاش شد

یافته ها

بر پایه بیانات مشارکت کنندگان و به واسطه کدگذاری، تحلیل، طبقه بندی و تفسیر پاسخ ها، یافته ها در سه بعد تجربه تحصیلی و نگرش به مدرسه؛ تجربه تحصیلی و امید به آینده؛ و تجربه زیسته و امید به آینده، طبقه بندی گردید و مولفه های محوری هر کدام، در جدول شماره دو به شرح آمده است.

جدول (۲) یافته های پژوهش

مضمون اصلی // مضمون فرعی (نمونه پاسخ-نمونه پاسخ-...)	مضمون اصلی // مضمون فرعی (نمونه پاسخ-نمونه پاسخ-...)
تجربه تحصیلی و امید به آینده // تحصیل فرصت کسب مهارت های ضروری (آدم می تونه سواد یاد بگیره p۲- از درس ها می تونیم بیشتر بفهمیم p۱۶- به علم اضافه می شه p۴- تحصیل برای یادگیری خیلی خوبه p۶- علم و دانش مون بالاتر می ره p۱۲- کلی چیز یاد می گیرم p۱۳- باسواد بشم، دید بالاتری پیدا کنم p۱ // تحصیل عامل استقلال در آینده و ساخت هویت شخصی (تحصیل باعث می شه بتونم روی پای خودم واستم، خرج زندگی رو خودم دربارم p۲- تو مدرسه خودمو پیدا کردم که چه کسی هستم p۱۳) // تحصیل موجب شغل و جایگاه اجتماعی (باید برم دانشگاه تا برای خودم کسی بشم p۱- بعد دانشگاه می خوام بازیگر بشم p۲- شاید تا فوق لیسانس بخونم تا کار خوب پیدا کنم p۵)	مدرسه به عنوان فرصت اجتماعی // محیط تفریح با همسالان (خوش می گذره تو مدرسه و حوصلم سر نمیره p۴- جای تفریحی و سرگرمی، کلا جای باحالیه p۷- خیلی خوش می گذره p۸- اردو میبرمون p۹- ورزش های زیادی می کنیم p۱۰- برنامه زیاد تو مدرسه اجرا می شه مثل سرود، نمایش p۱۶) // فرصت دوست یابی (ارتباطم با بچه ها تو مدرسه بیشتره p۴- دوستای زیاد پیدا کردم p۱- زمانی که مدرسه هستم شادم p۱۳- مدرسه خیلی خوبه با دوستانم بازی می کنیم p۱۴) // صمیمیت با هم تایان (بیشتر اوقات با بچه های مرکز (مرجان) می رم بیرون چون باهاشون راحت ترم p۱۱- ارتباطم با بچه ها خوبه، اما خیلی با بچه های کلاس صمیمی نیستم p۷- با پریرسا که از بچه های مرکز می رم p۱۲) // ترس از طرد (مسخرم کتن بگن تو پدر و مادر نداری p۱۰- بعضی ها مسخرم می کتن. می ترسم رازمو فاش کنن p۵- اگر بفهمن که تو بهزیستی ام منو ضایع می کنن، جلوی همه می گن پدر و مادر ندارم p۱۴- بیشتر نگرانی اینجا اینه که دوستان بگن بچه بهزیستی هستی و باهاش قهر کنن p۳)
معلمان و تعاملات تربیتی // توجه به کارایی معلم (خوب توضیح می دادن و خوب درس می دادن p۱- درس ها رو هم طوری توضیح می دن که مفهومش رو متوجه بشیم p۲- معلم اسمالم خوبه، قشنگ توضیح می ده p۳- توی درس ایرادی داشته باشم می تونم بپرسم خوب توضیح می ده p۸) // صمیمیت و احساس تعلق با معلم (معلممون خیلی دوست دارم چون مثل یه دوست باهامون می خنده، گفتگو می کنه p۵- معلم به دانش آموز احترام می زاره p۸- معلممون مهربون، صمیمی، باهام صحبت می کنن p۱۵)	انتظار از مدرسه // فرصت های برابر و تبعیض نگذاشتن (همون طوری که معلم با بقیه رفتار می کنه با منم همین طوری رفتار کنه p۱۲- از رفتارشون خیلی راضی ام مثل بچه های عادی رفتار می کنن و پارتی بازی نمی کنن p۶- من دوست ندارم بچه ها بفهمن تو بهزیستی زندگی می کنم، معاونمون تو راهرو بلند می گه به مربی تون بگو بیاد مدرسه p۳- ما نمی خواستیم بچه ها بدونن که تو مرکزیم بعد اونا جلوی بچه ها میان می گن به خانمتون فلان چیزو بگو و نمی کنه تنهایی به من اینو بگو p۱۲) // فرصت تأیید اجتماعی (خوبه توی کارهایی که بچه نیاز دارن مثلاً نمایش اجرا کردن توی زنگ های تفریح ما رو انتخاب کنن p۱۶- از بچه هایی که بیشتر مسوولیت پذیرن استفاده کنن و نمایندشون کنن p۶- به وقتش توی برنامه ها شرکت بدن، کمک اگه نیاز داشته باشن بگن که کمکشون کنیم p۲)
تجربه زیسته؛ اهداف و آرزوها // رفع کاستی ها (برای خودم و خانوادم یه خونه بگیرم خیلی بزرگ باشه، ماشین بگیرم و باشگاه برم p۱۲- دوست دارم دیگرن بهم افتخار کنن p۱- دوست دارم مشهور بشم p۱۳- تو دنیا آدم های خلاف کار زیادن دوست دارم جمعشون کنم و کمک کنم کارشون رو ترک کنن p۱۱) // اهداف اجتماعی (می خوام حامی بچه ها بشم موقعی که وضع خوب بشه به کسانی که زندگیشون بده کمک می کنم p۴- دوست دارم یه بچه از بهزیستی بیارم از نوزادی و خودم بزرگش کنم و سرپرستیش رو به عهده بگیرم p۶- دوست دارم تو بهزیستی کار کنم و به بچه هایی که مثل خودم نیاز به کمک دارن کمک کنم p۹) // بازسازی خانواده (دوست دارم بتونم به بابام اگه زنده بود کمک کنم به داداش بزرگم و کوچیکم کمک کنم p۱۵- دوست دارم بزرگ شدم برم دنبال کسانی بگردم که دوستشون دارم مثل بابام، مامانم و داداشم p۷)	

پایان

تجربه تحصیلی و امید به آینده مطابق با بیانات مشارکت کنندگان در خصوص نگرش آن ها به مدرسه و به ویژه تجربه تحصیلی، می توان دریافت که آن ها تحصیل را به عنوان امکانی برای رشد و کسب مهارت های زندگی ضروری دانسته و آن را عامل پیشرفت، استقلال و موقعیت های بهتر اجتماعی می دانند.

تحصیل فرصت کسب مهارت های ضروری: بر اساس پاسخ مشارکت کنندگان درباره نگرش به تحصیل در مدرسه می توان دریافت که آن ها تحصیل را به دلیل فراهم ساختن امکان یادگیری مهارت های اساسی چون خواندن و نوشتن ضرورت زندگی می دانند: «میرم مدرسه که درس بخونم و بی سواد نباشم. -اگر بی سواد باشم، همه مسخرم می کنن. -اگه سواد نداشته باشم آیندم بی معنیه.» افزون بر آن نمونه اظهاراتی از جمله: «آدم می تونه سواد یاد بگیره. -از درس ها می تونیم بیشتر بفهمیم. -به علمم اضافه می شه. -تحصیل برای یادگیری خیلی خوبه. -علم و دانش مون بالاتر می ره. -کلی چیز یاد می گیرم.

-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 شرکت کنندگان، می‌توان گفت از نظر آن‌ها تحصیل در مدرسه به عنوان 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 مشارکت کنندگان، مدرسه به عنوان مقدمه تحصیلات عالی در نظر گرفته شده 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 از نظر پاسخگویان در این پژوهش، تحصیل علاوه بر آن که به عنوان 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 به عنوان یک ارزش قلمداد شده و آن را به عنوان راهبردی ضروری برای موفقیت در آینده می‌بینند. به نظر می‌رسد در دیدگاه آن‌ها تجربه تحصیلی فرصتی ضروری برای دستیابی به شرایط بهتر در آینده است و لذا آن‌ها امیدوارند به واسطه درس خواندن به شغل مناسب و نهایتاً 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 هدف گذاری و رویاپردازی در راستای آن و تلاش برای رسیدن به هدف را به عنوان ابعاد شناختی، عاطفی و رفتاری امید توضیح می‌دهد. [۲۸]

این ابعاد بیانات پاسخگویان نیز به صورت بیان اهداف معین تحصیل در دانشگاه، رویاپردازی درباره رشته تحصیلی و شغل و حتی موقعیت اجتماعی بیان شده و حاکی از آن است که تجربه تحصیل در مدرسه توانسته است در هدف گذاری 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. -درس 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 هدف گذاری و رویاپردازی‌های مرتبط با آن در مسیر هدف نیز به تغییر رفتار هدفمند پرداخته و امیدوارانه در مسیر آن قرار دارند. از نظر اسنایدر این بعد رفتاری درواقع تکمیل کننده 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 به عنوان 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

مدرسه بیشتره. -دوستای زیاد پیدا کردم. -زمانی که مدرسه هستم شادم. -مدرسه خیلی خوبه با دوستانم بازی می کنیم.»

صمیمیت 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 از این روی بیشتر آن‌ها تمایل دارند که با همتایان خود که مسائل‌های مشابه دارند، صمیمی شوند: «بیشتر اوقات با بچه‌های مرکز مرجان می‌روم بیرون چون باهاشون راحت‌ترم. -ارتباطم با بچه‌ها خوبه، اما خیلی با بچه‌های کلاس صمیمی نیستم. -با پرپسا که از بچه‌های مرکز می‌روم.»

ترس از طرد و پذیرفته نشدن: درحالی که 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 اینجاینه 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 به تدریج 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 مرکز. -ما بچه‌های مرکز باهم هستیم.» این موضوع نشان می‌دهد باوجود آن که 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 اون‌ها با ما بچه‌های مرکز حرف نمی‌زنن. -به‌خاطر این که مردم درباره بهزیستی فکر بد می‌کنند و ما رو به 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 داغ‌تنگ 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 تک‌والد، 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. [۱۰ و ۳۲]

گفتنی است تجارب اجتماعی در محیط مدرسه تحت شعاع وضعیت تحصیلی و موقعیت دانش آموز در کلاس درس نیز هست. دانش آموزان موفق اعتماد به نفس، احساس خود باوری و خود ارزشمندی بالاتری دارند و این در برقراری دوستی با همسالان و محبوبیت در میان آن‌ها موثر است: «قبلا هیچ کس باهام دوست نمی شد اما الان چون درسم از اونا بهتره دوست پیدا کردم و با دو نفر صمیمی ام دیگه مسخرم نمی کنن.» موفقیت تحصیلی از آنجایی که به دانش آموزان کمک می کند تا در میان همکلاسی ها بیشتر دیده شده و مورد تایید قرار بگیرند، در احساس خود ارزشمندی آن‌ها تاثیر مثبت دارد. [۳۱] در میان همکلاسی ها مشهور می شوند [۳۳] و موجب پذیرش اجتماعی و حتی محبوبیت در کلاس می شود. [۱۹]

معلمان و تعاملات تربیتی

توجه به کارایی معلم: درباره ارتباط دانش آموزان با معلمان، پاسخ دانش آموزان نشانگر توجه آن‌ها به کارایی معلم در وظایف آموزشی چون تدریس در کلاس درس، شیوه کلاس داری و پاسخگویی در ابهامات درسی است: «خوب توضیح می دادن و خوب درس می دادن. -درس ها رو هم طوری توضیح می دن که مفهومش رو متوجه بشیم. -معلم امسال خوبه، قشنگ توضیح می ده. -توی درس ایرادی داشته باشم می تونم پرسش خوب توضیح می ده.» این بیانات در واقع تایید کننده نقش معلم در بعد شناختی آموزش است. دانش معلم و شیوه تدریس او در ادراک دانش آموزان از معلم کارآمد تاثیر دارد. [۳۴] دانش حرفه ای معلمان به آن‌ها کمک می کند خود را به عنوان معلم اثربخش معرفی نمایند و بر دیدگاه دانش آموزان درباره آموزش اثر مثبت دارد. [۳۵]

صمیمیت و احساس تعلق با معلم: سایر پاسخ ها به ابعاد عاطفی و اجتماعی نیز اشاره دارد: «معلمونو خیلی دوست

دارم چون مثل یه دوست باهامون می خنده، گفتگو می کنه. -معلم به دانش آموز احترام می زاره. -معلمون مهربونن، صمیمی ان، باهام صحبت می کنن.» این پاسخ ها حاکی از آن است که دانش آموزان به برقراری صمیمیت 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 دانش آموزان تحت سرپرستی بهزیستی که از برقراری تعلق عاطفی با والدین خود محروم بوده اند اهمیت زیادی دارد و می تواند در انطباق موفق اجتماعی و تحصیلی آن‌ها اثر مثبت داشته باشد. این یافته همسو با نتایج پژوهش شاه میر 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، می تواند در ایجاد احساس تعلق عاطفی در آن‌ها اثر مثبت داشته باشد. [۳۶] در این راستا لازم به ذکر است درباره دانش آموزان تحت سرپرستی بهزیستی که با فقدان والدین در زندگی خود مواجه بوده و از دریافت الگو موفق رفتاری نیز محروم بوده اند، لذا برقراری ارتباط صمیمانه با معلم می تواند در جریان نقش پذیری و یادگیری اجتماعی آن‌ها نیز تاثیرگذار باشد. این موضوع همسو با نتایج مشبرن و همکاران و هانو و گونزالس است که تایید کننده نقش معلم به عنوان یکی از جنبه های کلیدی تجربه تحصیلی در رشد رفتار اجتماعی و تعامل با مدرسه می باشد. [۳۷ و ۳۸]

انتظار از مدرسه

فرصت های برابر و یکسان: اغلب دانش آموزان تحت سرپرستی بهزیستی درباره انتظار از مدرسه، علاوه بر فراهم ساختن فرصت ها و تجهیزات آموزشی، به رعایت برابری و یکسانی با دانش آموزان دیگر تاکید دارند این موضوع درباره رفتار معلم در کلاس درس و همچنین سایر مربیان و مسوولین مدرسه مطرح می شود: «همون طوری که معلم با بقیه رفتار می کنه با منم همین طوری رفتار کنه. -از رفتارشون خیلی راضی ام مثل بچه های عادی رفتار می کنن و پارتی بازی نمی کنن.» بر اساس این پاسخ ها به نظر می رسد این دانش آموزان با توجه به کاستی موجود در زندگی خود، از اعتماد به نفس کمتری برخوردار هستند و لذا با حساسیت بالایی از توقع خود درباره برابری سخن می گویند. آن‌ها انتظار دارند فضای کلاس و رفتار معلم برای آن‌ها توام با امنیت روانی باشد و احساس کمتری به آن‌ها تحمیل نشود. این موضوع در بیانات برخی پاسخگویان در نقد رفتار مسوولین انضباطی مدرسه مطرح شده و حاکی از توجه نداشتن آن‌ها به حساسیت های این گروه از دانش آموزان است: «من دوست ندارم بچه ها بفهمن تو بهزیستی زندگی می کنی، معاونمون تو راهرو بلند می گه به مربی تون بگو بیاد مدرسه، این طوری همه می فهمن. -من ازشون خوشم نمی یاد برای این که ما نمی خواستیم

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

فرصت تأیید اجتماعی: یکی دیگر از انتظارات از مدرسه مربوط به فراهم ساختن فرصت‌های اجتماعی و فعالیت‌های جمعی است که به دانش‌آموزان امکان به‌نمایی بیشتر میان همسالان را فراهم می‌سازد: «خوبه توی کارهایی که بچه نیاز دارن مثلاً نمایش اجرا کردن توی زنگ‌های تفریح ما رو انتخاب کنن. -از بچه‌هایی که بیشتر مسوولیت پذیرن استفاده کنن و نمایندشون کنن. -به وقتش توی برنامه‌ها شرکت بدن، کمک اگه نیاز داشته 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 سایر همسالان از تأیید اجتماعی برخوردار شوند. این موضوع برای کودکان و نوجوانان به‌عنوان فرصت اجتماعی دریافت تأیید از همسالان اهمیت بسیاری در رشد خودکارآمدی آن‌ها دارد [۳] و به‌نظر می‌رسد برای دانش‌آموزان تحت سرپرستی بهزیستی که به‌دلیل چالش‌های مرتبط با خانواده با آسیب درباره خود پنداره‌شان مواجه بوده‌اند، اهمیت زیادی دارد.

تجربه زیسته، اهداف و آرزوها

رفع کاستی‌ها: مطابق با اهداف و آرزوهای بیان‌شده از سوی دانش‌آموزان تحت سرپرستی بهزیستی، می‌توان توجه خاص آن‌ها به داشتن خانه، خانواده و زندگی با رفاه را مشاهده نمود: «می‌خوام ماشین شاستی بلند بخرم، یه خونه گنده بگیرم که وسطش استخر داره. -برای خودم و خانوادم یه خونه بگیرم خیلی بزرگ باشه، ماشین بگیرم و باشگاه برم.» افزون بر آن به‌نظر می‌رسد احساس مبتنی بر کاستی‌های موجود در زندگی موجب می‌شود این کودکان درباره نیاز خود به تأیید اجتماعی سخن بگویند: «دوست دارم دیگران بهم افتخار کنن. -دوست دارم مشهور بشم.»

اهداف اجتماعی: علاوه بر نقش مدرسه در ساخت نگرش امیدوارانه، تجربه زیسته دانش‌آموزان تحت سرپرستی بهزیستی نیز در اهداف و آرزوهای آن‌ها قابل دریافت است: «می‌خوام حامی بچه‌ها بشم موقعی که وضعم خوب بشه به کسانی که زندگیشون بده کمک می‌کنم. -دوست 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 نشانگر قدردانی این کودکان از حمایت‌های بهزیستی بوده و نشان می‌دهد آن‌ها با توجه به چالش‌های زندگی خود به‌ضرورت حمایت عاطفی و اجتماعی دیگران واقف بوده و لذا خود نیز آرزو دارند در قبال این گروه از افراد به ایفا نقش حمایتی بپردازند. افزون بر آن با توجه به تجارب تلخ زندگی خود، آرزو دارند بتوانند در حل مساله‌های اجتماعی

مداخله نموده و به‌نوعی در پیشگیری از آسیب‌های ناشی از آن‌ها برای کودکان دیگر بپردازند: «برای این که خدمتی کرده باشم به مردم و بتونم مردم جامعه رو بشناسم. -کمکشون کنم راه زندگی رو پیدا کنن و بتونن درست زندگی کنن. -تو دنیا آدم‌های خلاف کار زیاده دوست دارم جمعشون کنم و کمک کنم کارشون رو ترک کنن.»

بازسازی خانواده: تجربه زیسته دانش‌آموزان تحت سرپرستی بهزیستی در آرزو آن‌ها برای حمایت و بازسازی خانواده از دست‌رفته نیز نمود یافته است: «دوست دارم بتونم به بابام اگه زنده بود کمک کنم، به داداش بزرگم و کوچیکم کمک کنم. -دوست دارم بزرگ شدم برم دنبال کسانی بگردم که دوستشون دارم مثل بابام، مامانم و داداشم.» درمجموع می‌توان این‌گونه نتیجه گرفت که تحصیل در مدرسه توانسته سطوحی از امیدواری را برای دانش‌آموزان تحت سرپرستی بهزیستی ایجاد کند. اظهارات اکثر دانش‌آموزان بیانگر آن است که مدرسه برای این دانش‌آموزان در درجه اول به‌عنوان مکانی است که تحصیل و انجام فعالیت‌های آموزشی در آن به‌منزله راهی برای رسیدن به اهداف و آرزوها، جبران کمبودها و حتی راه حل بسیاری از مشکلات است. مشارکت کنندگان همچنین برای رسیدن به اهداف و آرزوهای خود به‌واسطه تحصیل در مدرسه به طراحی و رویاپردازی درباره آینده زندگی خود پرداخته‌اند و این نشان‌دهنده نقش تجربه تحصیلی در ایجاد انگیزه پیشرفت در آن‌ها بوده و موجب شده از آن به‌عنوان راهبرد منطقی برای رسیدن به اهداف خود از جمله شغل، استقلال و اعتبار اجتماعی یاد کنند. مطابق با نظر اسنانیدر امید سازه چندبعدی مبتنی بر شناسایی هدف، برانگیختگی به‌سوی آن و منعکس‌کننده باور به امکان دستیابی به اهداف موردنظر است. [۳۹]

افزون بر آن از آنجایی که این افراد از حضور

بر تاثیر مستقیم در میکرو سیستم مداخله گر چهره به چهره، به مثابه نظام تربیتی افزوده خانواده نیز در نظر گرفته می شود. در این صورت گذار به مدرسه همراه با دریافت الگوهای نقش جدید از سوی معلمان و همسالان و دریافت ارزیابی های مثبت متکی بر موفقیت های تحصیلی می تواند زمینه ساز نگرش امیدوارانه آن ها به آینده باشد. [۱۶]

راهبست ها (محدودیت ها): نتایج این پژوهش به عنوان یک مطالعه پدیدارشناختی به نقش تجربه تحصیلی در مدرسه در ایجاد امید در نگرش دانش آموزان تحت سرپرستی بهزیستی پرداخته و محدود به دختران دانش آموز تحت سرپرستی بهزیستی است و درباره پسر ها و دیگر گروه های سنی قابلیت تعمیم ندارد.

پیشنهادهای: بر اساس یافته های پژوهش به برنامه ریزان و کارگزاران آموزش پیشنهاد می شود با شناسایی دانش آموزان تحت سرپرستی بهزیستی، معلمان و سایر مربیان در مدرسه را از شرایط آن ها آگاه نموده و با توجه به شرایط خاص این گروه در برقراری تعاملات انسانی مطلوب در مدرسه بکوشند، انتظار آن ها 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 دانش آموزان در شناسایی چالش های این گروه و آموزش راهبردهای مقابله ای متناسب با آن ها ضرورت دارد.

سپاسگزاری: این مطالعه برگرفته از پایان نامه 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 به ذکر است این پژوهش برای نویسندگان هیچ گونه تضاد منافی نداشته است.

چهره های دل بستگی یا پدر و مادر و عوامل محافظت کننده و تسهیل کننده خانواده محروم اند، نقش تعاملات در مدرسه برای آنان پررنگتر شده و مربیان مرکز حمایتی و معلمان در مدرسه توانسته اند تا حدودی به عنوان الگوهای نقش و حمایت کنندگان صمیمی در ایجاد تعلق عاطفی و احساس امنیت برای آن ها موثر باشند. در این راستا همچنین لازم است همسو با یافته های پژوهشی لانگ باردی و همکاران و پژوهش لی و همکاران به تاثیر نقش حمایتی معلم در ایجاد امید تحصیلی در دانش آموزان توجه نمود. معلمان هم به واسطه نقش آموزشی خود و هم به لحاظ نقش حمایتی خود برای دانش آموزان به عنوان نقطه اتکا امن محسوب گردیده، موجب تقویت اعتماد به نفس در آن ها شده و در انتظار مثبت در آینده تاثیر گذارند. [۴۰ و ۴۱]

بر این اساس لازم است به نقش تجربه تحصیلی در مدرسه به عنوان دومین نظام موثر بر نگرش دانش آموزان تاکید نمود و تاثیر آن را هم به عنوان نظام تربیتی مداخله گر مستقیم و هم از جهت اثرگذاری آن بر کاستی های ناشی از خانواده مورد توجه قرارداد. بنابراین مطابق با نظریه بافت نگر برون فن برنر ۱۹۷۶ تاثیر مدرسه بر دانش آموزان تحت سرپرستی بهزیستی علاوه

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, Kliwer J, et al. Foster children's attach-

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>

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.scrip.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://scred.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>