



Lived Experiences of Children Without Adequate Parental Care and Orphans in family-like Residential Care Centers: Regarding Challenges Related to Educational Issues

Mahdye Fathi Araf¹
Koser Dehdast (Ph.D.)²

 0009-0009-2120-6124
 0000-0001-5690-201X

Abstract

This study explores the lived experiences of orphaned and neglected children regarding their educational challenges. With a focus on individual, psychological, social, and institutional dimensions, the research seeks to identify the barriers these children encounter in the process of academic achievement. The study used a qualitative approach with Van Manen's interpretive phenomenology. Participants were 11–14-year-old girls in family-like residential centers in Tehran. Data were collected through semi-structured interviews and analyzed to extract essential themes. Lived narratives revealed that learning was experienced as fragmented and anxiety-laden; school was perceived more as a space of neglect than support. Peer relations were ambivalent, oscillating between belonging and rejection. Strong dependence on teachers as the sole source of security, coupled with anxiety and declining motivation, created a cycle of failure and helplessness. Limited emotional skills further led to intense affective reactions in academic situations. Children in family-like care centers experience a cycle of anxiety, academic failure, and demotivation rooted in the interplay of individual, social, and institutional factors. Improving educational situation requires strengthening emotional and academic support from teachers, establishing structured communication between these centers and schools.

Keywords: Orphaned children, Children without adequate parental care, family-like Residential care centers, Lived experiences, Academic challenges

1- M.A. Student in Family Counseling, Department of Counseling, Faculty of Psychology and Educational, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. (Corresponding Author)

Mahdyefathi@gmail.com

2- Ph.D. Counseling, Assistant Professor, Department of Counseling, Faculty of Psychology and Educational, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran

Dehdast92@gmail.com

تجارب زیسته کودکان بدسرپرست و بی‌سرپرست در مراکز شبه‌خانواده؛ پیرامون چالش‌های مرتبط با مسائل تحصیلی

مقاله پژوهشی

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۶/۲۸

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۸/۲۶

مهديه فتحی‌عارف^۱

کوثر دهدست^۲

چکیده

این پژوهش به بررسی تجارب زیسته کودکان بی‌سرپرست و بدسرپرست ساکن در مراکز شبه‌خانواده پیرامون چالش‌های تحصیلی آنان می‌پردازد. پژوهش با تمرکز بر ابعاد فردی، روان‌شناختی، اجتماعی و نهادی، به دنبال شناسایی موانعی است که کودکان در فرایند تحصیل تجربه می‌کنند. پژوهش با رویکرد کیفی و پدیدارشناسی تفسیری و منمن انجام شد. مشارکت‌کنندگان شامل دختران ۱۱ تا ۱۴ ساله ساکن در مراکز شبه‌خانواده شهر تهران بودند. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با دختران ساکن مراکز شبه‌خانواده گردآوری و با تمرکز بر استخراج مضامین بنیادین تحلیل شد. تحلیل روایت‌های زیسته نشان داد که یادگیری برای کودکان تجربه‌ای پراکنده و اضطراب‌آلود است؛ مدرسه بیشتر به‌عنوان فضایی از رهاشدگی و بی‌توجهی تجربه می‌شود تا حمایت. روابط با همسالان دوگانه‌اند؛ گاه منبع تعلق و گاه طرد و تمسخر. وابستگی شدید به معلمان به‌عنوان تنها منبع امنیت، همراه با اضطراب و کاهش انگیزه، چرخه‌ای از ناکامی و بی‌قدرتی را شکل می‌دهد. ضعف در مهارت‌های هیجانی نیز باعث واکنش‌های عاطفی شدید در موقعیت‌های تحصیلی می‌شود. کودکان در مراکز شبه‌خانواده با چرخه‌ای از اضطراب، ناکامی و بی‌انگیزگی تحصیلی مواجه‌اند که ریشه در ترکیب عوامل فردی، اجتماعی و نهادی دارد. کمبود حمایت عاطفی و آموزشی، ارتباط سازمان‌یافته میان شبه‌خانواده و مدرسه، و مداخلات روان‌شناختی، وضعیت تحصیلی کودکان ساکن در مراکز شبه‌خانواده را با مشکل مواجه کرده است.

کلیدواژه‌ها

کودکان بی‌سرپرست، کودکان بدسرپرست، مراکز شبه‌خانواده، تجارب زیسته، چالش‌های تحصیلی.

۱- دانشجوی کارشناسی ارشد مشاوره خانواده، گروه مشاوره، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران (نویسنده مسئول)
Mahdyefathi@gmail.com

۲- استادیار گروه مشاوره، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.
Dehdast92@gmail.com

بیان مسئله

کودکان بی‌سرپرست و بدسرپرست به افراد زیر ۱۸ سالی گفته می‌شود که از حمایت‌های تربیتی، روان‌شناختی و عاطفی مؤثر والدین و زندگی در خانواده محروم‌اند (صغری نکاح و حیدری دربندی، ۱۳۸۹). فقر، فوت والدین، اعتیاد به مواد یا الکل، ابتلای والدین به بیماری‌های جسمی لاعلاج یا اختلال روانی، زندانی‌شدن، غیبت یکی از والدین و زندگی در خیابان از عوامل مهم بی‌سرپرستی و بدسرپرستی در جهان‌اند (Thombeni, 2010). کودکان بی‌سرپرست به دلیل فقدان والدین یا ولی قانونی (فوت، مفقود شدن یا سلب حضانت) سرپرست ندارند، درحالی‌که کودکان بدسرپرست اگرچه والد یا ولی قانونی دارند؛ اما به سبب اعتیاد، خشونت خانگی، بیماری روانی یا بی‌توجهی شدید از مراقبت مؤثر محروم شده و به مراکز سپرده می‌شوند.

در ایران بر اساس پیشنهاد شماره ۸۵۶.۳۵۳۲ مورخ ۱۳۷۱/۱۱/۲۵ سازمان بهزیستی کشور و به استناد مواد ۵ و ۹ قانون تأمین زنان و کودکان بی‌سرپرست، مسئولیت شناسایی، پذیرش و حمایت از این کودکان با سازمان بهزیستی است. شناسایی با هماهنگی نیروی انتظامی و معرفی از سوی مراجع ذی‌صلاح قضایی انجام می‌شود و در شرایط اضطراری برای حفظ سلامت، واحدهای بهزیستی می‌توانند کودکان کمتر از هفت سال را با رعایت ضوابط به صورت مستقیم پذیرش کنند. سازمان بهزیستی ضمن فراهم‌کردن حمایت‌های اجتماعی و اقتصادی، در پی ایجاد بستری ایمن برای نگهداری و مراقبت است تا نهایتاً کودک در مناسب‌ترین گزینه ساماندهی شود؛ بازپیوند با خانواده اصلی در صورت توانمندسازی، سپردن به خانواده امین موقت اگر بازپیوند ممکن نباشد، و در گام بعد، واگذاری به فرزندخواندگی نزد خانواده‌های واجد صلاحیت. ماده ۱۰ قانون حمایت از کودکان و نوجوانان بی‌سرپرست و بدسرپرست سال ۱۳۹۲، حکم امین موقت را قانونی کرده است.

یکی از الگوهای مهم نگهداری، مراکز شبه‌خانواده است؛ واحدهایی کوچک‌مقیاس که با حضور مراقبان ثابت و ظرفیت معمولاً هفت تا ده کودک، محیطی شبیه خانواده ایجاد می‌کنند. این مراکز برخلاف شبانه‌روزی‌های بزرگ بر روابط صمیمی، پایدار و حمایتگر

تمرکز دارند و طبق ماده ۱۳ الحاقی به آیین‌نامه اجرایی قانون حمایت از کودکان و نوجوانان بی‌سرپرست و بدسرپرست مصوب ۱۴۰۲/۱/۲۰ هیئت وزیران، باید امکاناتی مشابه خانواده از نظر رفاهی، آموزشی و تربیتی فراهم کنند. شبه‌خانواده‌ها تا حد امکان به یک خانه معمولی شباهت دارند و با محیط‌های آموزشی و پرورشی جامعه تعامل مستمر برقرار می‌کنند تا پیوند کودک با مدرسه و جامعه تقویت شود. افزون‌برآن، این مراکز می‌توانند کارکرد «خانه درمان موقت» داشته باشند؛ به این معنا که کودک از محیط ناسالم جدا می‌شود و پس از بهبود وضعیت خود و خانواده، به کانون خانواده بازمی‌گردد. از آنجاکه پیوندی معنادار بین محرومیت‌ها و تجربه‌های منفی دوران کودکی با برخی پیامدهای پرخطر در بزرگسالی گزارش شده است، کیفیت محیط رشد و سبک زندگی حمایتی در مراکز مراقبت از کودکان آسیب‌دیده نقشی اساسی در کاهش ریسک‌ها و تسهیل رشد سالم ایفا می‌کند (طهماسبیان و دیگران، ۱۳۹۱).

طبق آمار سازمان بهزیستی در سال ۱۴۰۲ بیش از ۲۵ هزار کودک تحت سرپرستی این سازمان قرار داشته‌اند و ۶۳۵ خانه شبه‌خانواده در کشور فعال بوده است که از این میان ۲۸۷ خانه به گروه سنی ۷ تا ۱۲ سال و ۲۳۷ خانه به گروه ۱۳ تا ۱۸ سال اختصاص داشته‌اند (سازمان بهزیستی کشور، ۱۴۰۳). با وجود این تلاش‌ها، بخش قابل‌توجهی از کودکان و نوجوانان ساکن مراکز با دشواری‌های هیجانی و رفتاری مواجه‌اند. پژوهش‌ها نشان می‌دهد کودکان فرزندخوانده (پذیرفته‌شده در خانواده‌ها) در مقایسه با کودکانی که در مراکز باقی مانده‌اند، هوشیهر و عملکرد تحصیلی بالاتر و مشکلات رفتاری کمتری دارند (Keil, 2012). کودکان بی‌سرپرست نگهداری‌شده در مراکز نیز، نسبت به همسالان سپرده‌شده نزد اقوام، اضطراب و افسردگی بیشتری تجربه می‌کنند؛ تجربه زیست در محیطی نه‌چندان باثبات و ترس از دست‌دادن وضعیت کنونی یا بازگشت به محیط متشنج قبلی از عوامل تقویت‌کننده این هیجان‌ات منفی است (رجبی و دیگران، ۱۳۹۶؛ Chapman, Whitfield & Felitti, 2004).

چالش‌های تحصیلی یکی از محورهای اصلی مسائل این گروه است. آموزش باکیفیت هم عامل شکوفایی توانمندی‌های فردی و هم نمادی از عدالت آموزشی است؛ بالاین‌حال،

داده‌های بین‌المللی نشان می‌دهد تجربه مراقبت خارج از خانواده با دستاوردهای آموزشی پایین‌تر، غیبت‌های مکرر، تعلیق یا اخراج و خطر بالاتر ترک تحصیل همراه است (O'Higgins, 2015). جابه‌جایی‌های مکرر مدرسه یا محل سکونت، برچسب‌زنی و انگ اجتماعی، و شکاف در پیوند مدرسه-مرکز از عوامل زمینه‌ای مهم‌اند. علاوه بر این، برداشت از تجربه مدرسه میان کودکان، مراقبان و معلمان الزاماً همخوان نیست و این ناهمخوانی می‌تواند در طراحی مداخلات مؤثر اختلال ایجاد کند (Montserrat et al., 2019). حتی در مواردی که محل نگهداری نسبتاً پایدار است، مداخلات حمایتی اختصاصی برای ارتقای موفقیت تحصیلی ضروری گزارش شده است (Berlin et al., 2019).

در تبیین دشواری‌های تحصیلی، متغیرهای روان‌شناختی کلیدی‌اند. تاب‌آوری به‌منزله‌گرایی و انگیزش قوی ماندن در شرایط دشوار، تحت تأثیر کمبود عوامل محافظتی محیطی مانند پیوندهای مهربانانه، ویژگی‌های مثبت والدین، ارتباط با بزرگسالان حامی، ارتباط مثبت با همسالان و احساس امنیت اجتماعی تضعیف می‌شود؛ در مراکز، کمبود یا گسست این پیوندها می‌تواند ظرفیت تاب‌آوری را کاهش دهد (محمدی و شهپری، ۱۴۰۳؛ ملکی و محمدی، ۱۴۰۰؛ Ioannidis, 2010). استقلال عاطفی نیز به‌ویژه در دوره نوجوانی که انتقال جسمی-روانی از کودکی به بزرگسالی رخ می‌دهد، اهمیت می‌یابد. هرچه نوجوان خود را متمایزتر از والدین یا بزرگسالان ببیند؛ اما پایگاه عاطفی امنی در دسترس نداشته باشد، احتمال بروز مشکلات عاطفی-هیجانی افزایش می‌یابد (امیری‌گلوگامی، ۱۴۰۲؛ هاشم‌نژاد، طیبلی و ابراهیمی، ۱۴۰۱؛ طاهرزاده قهقرخی و سایه‌میری، ۱۴۰۰؛ Ranjit & Natarajan, 2013). افزون‌بر آن، احساس تنهایی زمانی رخ می‌دهد که تماس‌های اجتماعی صوری و فاقد تجربه عاطفی مشترک باشد؛ فقدان حمایت خانوادگی با افزایش احساس تنهایی رابطه مستقیم دارد و می‌تواند سازگاری را مختل کند (Vanhalst et al., 2012; Tsai, 2010).

از منظر تجربه زیسته، این کودکان با مقایسه شرایط خود با همسالان، گاه ناکامی‌های جبران‌ناپذیری را ادراک می‌کنند که می‌تواند به پرخاشگری، عواطف منفی، اضطراب، افسردگی و ناسازگاری منجر شود. در ایران، پژوهش‌های اندکی در حوزه فرزندپذیری و پیامدهای مرتبط انجام شده و خلأ مطالعه‌های عمیق کیفی احساس می‌شود. براین‌اساس،

توصیف نظام‌مند چالش‌های تحصیلی کودکان مراکز شبه‌خانواده را می‌توان در محورهای چون استمرار حضور در مدرسه، عملکرد و انگیزش تحصیلی، کیفیت روابط با معلمان و همسالان، اثر جابه‌جایی‌های مکرر محل زندگی و مدرسه، و میزان بهره‌مندی از حمایت‌های آموزشی دسته‌بندی کرد.

برای تحلیل این چالش‌ها، رجوع به چهارچوب‌های نظری ضروری است. نظریه کنترل-ارزش پکرون^۱ نشان می‌دهد ادراک پایین از کنترل بر موفقیت تحصیلی (به سبب تجربه‌های فقدان، جابه‌جایی یا انگ اجتماعی) زمینه‌ساز هیجان‌های منفی مانند اضطراب و ناامیدی و کاهش انگیزش می‌شود. نظریه خودتعیین‌گری بر سه نیاز بنیادین خودمختاری، شایستگی و ارتباط تأکید دارد؛ هرگاه انتخاب‌های کودک محترم شمرده شود، توانمندی‌اش دیده شود و روابط حمایتی مؤثر با معلمان و همسالان برقرار باشد، انگیزش درونی تقویت می‌شود و پیامدهای تحصیلی بهبود می‌یابد. در بافت شبه‌خانواده، شیوه تعامل مراقبان با مدرسه، رویکرد معلمان نسبت به کودکان تحت سرپرستی و میزان مشارکت کودک در تصمیم‌های تحصیلی، بر تحقق این نیازها اثرگذار است. همچنین نظریه دلبستگی به‌ویژه در کودکان فاقد مراقبت والدینی اهمیت دارد. دلبستگی ایمن در سال‌های آغازین، بنیان تعاملات اجتماعی و تنظیم هیجانی در محیط‌های بعدی از جمله مدرسه است. یافته‌ها نشان می‌دهد بسیاری از نوجوانان شبه‌خانواده سبک‌های دلبستگی اجتنابی یا مضطرب دارند و سهم کمی از دلبستگی ایمن برخوردارند؛ وضعیتی که با واکنش‌های هیجانی شدیدتر یا اجتنابی در روابط با معلمان و همسالان و در مواجهه با شکست‌های تحصیلی همراه می‌شود (پورمحسنی، ایرانی و تهرانی‌زاده، ۱۳۹۴).

شواهد بین‌المللی به‌صورت منسجم حاکی از آن است که بی‌ثباتی محل زندگی، تغییر مکرر مدرسه، ضعف هماهنگی میان نهادهای نگهداری و آموزش، و دسترسی نابرابر به حمایت‌های جبرانی، از عوامل کلیدی افت تحصیلی و افزایش خطر ترک تحصیل در کودکان مراقبت جایگزین است (O'Higgins, Sebba & Luke, 2015). درمقابل، کیفیت رابطه عاطفی معلم-دانش‌آموز نقش حفاظتی قوی دارد و می‌تواند اعتمادبه‌نفس، نگرش مثبت نسبت به تحصیل

1. Pekrun, R.

و انگیزش یادگیری را ارتقا دهد (میرزائی، ۱۴۰۲). برخی مطالعات گزارش کرده‌اند که گاه به این کودکان، آگاهانه یا ناآگاهانه، اجازه داده می‌شود که به دلیل شرایط پیچیده خانوادگی ناموفق بمانند؛ انگ «کودک پرورشگاهی» در مدرسه، بازتولید شده توسط سیاست‌ها و روش‌های آموزشی، این افراد را از گفتمان غالب موفقیت تحصیلی جدا می‌کند و گذار به استقلال و مشارکت اجتماعی را دشوار می‌سازد (Mannay et al., 2017؛ فتحی، بخشی و خاک‌رنگین، ۱۴۰۳). افزون‌براین، بی‌ثباتی محل زندگی و تغییر مدرسه از قوی‌ترین پیش‌بین‌های افت عملکرد تحصیلی و گسست روابط حمایتی است و با ترک تحصیل هم‌بستگی دارد (Gasper, DeLuca & Estacion, 2014). در ایران نیز نمونه‌هایی از خدمات تلفیقی حمایتی-آموزشی با هدف کاهش بازماندگی و آماده‌سازی برای ورود موفق به جامعه گزارش شده است.

در سطح سازگاری تحصیلی-اجتماعی، پژوهشی نشان داده است هیجان‌های مثبت تحصیلی، حمایت از خودمختاری ادراک‌شده و احساس تعلق به مدرسه با سازگاری تحصیلی-اجتماعی رابطه مثبت معنادار و هیجان‌های منفی تحصیلی با آن رابطه منفی معنادار دارند (ممتی، ۱۳۹۹). از منظر تبیینی، با توجه به اینکه والدین یکی از مهم‌ترین منابع شکل‌گیری تصویر خود در فرزندان‌اند، فقدان والد یا تصویر مخدوش از آنان می‌تواند به احساس بی‌ارزشی بینجامد و این احساس، روند سازگاری را مختل کند (شاملو، ۱۳۸۶). با توجه به مجموعه شواهد، می‌توان گفت کودکان و نوجوانان بی‌سرپرست یا بدسرپرست، به دلیل محرومیت از منابع حمایتی مهم، بیش از همسالان در معرض مخاطرات روان‌شناختی و اجتماعی‌اند و مشکلات یادگیری و پیشرفت تحصیلی در آنان شیوع بالاتری دارد. درعین‌حال ناسازگاری اجتماعی-تحصیلی باعث می‌شود برخی از این دانش‌آموزان فرصت یادگیری رفتارهای مناسب در موقعیت‌های اجتماعی مدرسه را از دست بدهند. از سوی دیگر، میزان پیشرفت تحصیلی نه تنها شاخصی از اثربخشی نظام آموزشی بلکه یکی از معیارهای ارزیابی عملکرد مربیان مراکز بهزیستی است؛ ازاین‌رو بررسی متغیرهای همبسته با پیشرفت تحصیلی اهمیتی دوچندان دارد.

با وجود گستره مطالعات کمی، به نظر می‌رسد صدای کودکان ساکن مراکز شبه‌خانواده

کمتز شنیده شده است. این پژوهش با برجسته کردن تجارب زیسته، می‌تواند مدل ملموس‌تری برای تبیین چالش‌ها ارائه دهد و برای مدیران مراکز، مدارس، سازمان‌های حمایتی و سیاست‌گذاران، پیشنهادهای دقیق‌تری فراهم کند. تلاش پژوهش‌گر در جهت پاسخگویی به این پرسش است که کودکان بدسرپرست و بی‌سرپرست ساکن در مراکز شبه‌خانواده، چه تجارب و چالش‌هایی را در مسیر تحصیل و یادگیری تجربه می‌کنند؟

روش‌شناسی

این پژوهش با هدف فهم عمیق تجارب زیسته کودکان بدسرپرست و بی‌سرپرست در زمینه چالش‌های تحصیلی انجام شده است. برای دستیابی به درکی عمیق از تجارب زیسته، از رویکرد پدیدارشناسی تفسیری ون‌من^۱ استفاده شد. این رویکرد بر پیوند میان توصیف تجربه‌ها و تفسیر معنای وجودی آن‌ها تأکید دارد و پژوهشگر را از سطح گزارش تجربه‌ها به سوی فهم معنای وجودی و زیسته آن‌ها هدایت می‌کند.

فرایند تحلیل داده‌ها براساس شش مرحله پیشنهادی ون‌من انجام گرفت: چرخش پدیدارشناختی به سوی پدیده، که پژوهشگر با تعلیق پیش‌فرض‌ها و بازاندیشی در باورها، توجه خود را به تجربه زیسته کودکان معطوف کرد؛ درگیر شدن با تجربه زیسته از طریق مطالعه مکرر روایت‌ها، تامل و شناسایی مضامین بنیادین به عنوان هسته‌های معنایی تجربه، نوشتن و بازنویسی تفسیری برای آشکارسازی معناهای نهفته، حفظ پیوند میان کل و جزء در روایت‌های مشارکت‌کنندگان و اعتباربخشی پدیدارشناختی از طریق بازبینی و هم‌سنجی مضامین. در این فرایند، پژوهشگر با نگارش یادداشت‌های تأملی و تفسیری در طول مصاحبه‌ها و مراحل تحلیل، نقش فعال خود را در فهم و بازتعبیر معانی ایفا کرد. بهره‌گیری از رویکرد تفسیری ون‌من این امکان را فراهم ساخت تا از خلال روایت‌های شخصی کودکان، معنای درونی و چندلایه چالش‌های تحصیلی آنان در بستر زندگی در مراکز شبه‌خانواده آشکار گردد.

جامعه آماری این پژوهش، شامل کودکان بدسرپرست و بی‌سرپرستی بود که در مراکز

1. Van Manen

شبه‌خانواده تحت نظارت سازمان بهزیستی زندگی می‌کنند. نمونه‌گیری به صورت هدفمند انجام شد و در نهایت، هفت مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با دانش‌آموزان دختر صورت گرفت؛ تعداد اندک مصاحبه‌ها از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر محسوب می‌شود. ورود نمونه‌ها به پژوهش، براساس معیارهای ورود زیر انجام شد: حداقل یک سال سابقه زندگی در مرکز شبه‌خانواده، داشتن تجربه تحصیل در مدارس رسمی یا غیررسمی، و تمایل و توانایی بیان تجربه‌های شخصی.

ابزار اصلی گردآوری داده‌ها مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بود. پرسش‌های مصاحبه به گونه‌ای طراحی شد که امکان بروز آزادانه‌ی احساسات، نگرانی‌ها و تجارب روزمره دانش‌آموزان در زمینه چالش‌های تحصیلی فراهم شود. در طول مصاحبه‌ها، از پرسش‌های پیگیری، بازتابی و سکوت‌های تأملی برای تعمیق گفت‌وگو استفاده گردید. هر مصاحبه بین ۴۵ تا ۶۰ دقیقه به طول انجامید.

برای حصول اطمینان از قابلیت اطمینان داده‌های پژوهش، از روش بازبینی توسط مشارکت‌کنندگان استفاده شد؛ به این صورت که مضامین اولیه و برداشت‌های تحلیلی به مشارکت‌کنندگان بازگردانده شد تا نظرهای احتمالی خود را اعلام کنند. این بازخوردها در تحلیل نهایی داده‌ها لحاظ گردید. تحلیل داده‌ها بدون اعمال هرگونه تغییر در محتوای اصلی انجام گرفت. در کل، پژوهشگر کوشید تا با تأمل‌پژوهی مستمر، پیش‌فرض‌ها و پیش‌دانسته‌های شخصی خود را به حالت تعلیق درآورد و فهمی اصیل از تجربه‌های مشارکت‌کنندگان ارائه دهد.

به مشارکت‌کنندگان اطمینان داده شد که اطلاعات هویتی آنان محرمانه باقی خواهد ماند و پس از پایان پژوهش حذف می‌شود. همچنین، مشارکت در پژوهش داوطلبانه بود و امکان انصراف در هر مرحله وجود داشت.

یافته‌ها

در فرایند خوانش عمیق روایت‌ها، مضامین بنیادین و ابعاد معنایی هر یک آشکار گردید که می‌تواند نشان‌دهنده تجارب زیسته دختران بدسرپرست و بی‌سرپرست مرکز شبه‌خانواده،

در مواجهه با چالش‌های تحصیلی باشد. یافته‌ها در ادامه به‌صورت تفسیر شده و همراه با روایت‌های کودکان ارائه می‌شود.

جدول شماره ۱: مضامین پدیداری استخراج شده از تجارب زیسته کودکان بدسرپرست و بی‌سرپرست در مراکز شبه‌خانواده پیرامون چالش‌های مرتبط با مسائل تحصیلی

مضامین اصلی	مضامین فرعی
تجربه یادگیری دشوار و پراکنده	درک دشوار مفاهیم دروس پایه اضطراب و تنش هنگام امتحان تجربه‌ی رابطه ناپایدار با معلم ترس و دلهره از فضای مدرسه
احساس تنها ماندن در ساختار مدرسه	دل‌نگرانی ناشی از تغییر مکرر مدرسه قوانین سخت‌گیرانه و غیرمنعطف مدرسه نبود ارتباط مؤثر میان شبه‌خانواده و مدرسه تأثیرپذیری منفی از روابط همسالان در شبه‌خانواده
روابط همسالان؛ پذیرفته شدن و طرد شدن	تجربه طرد، تمسخر و بی‌احترامی از سوی همکلاسی‌ها در مدرسه کمبود مهارت در مشارکت و فعالیت‌های گروهی ناتوانی یا دشواری در برقراری ارتباط‌های سالم و پایدار با همسالان
درگیری‌های درونی و احساس ناامنی روانی	وابستگی عاطفی و تحصیلی به معلمان به‌عنوان منبع امنیت احساس خستگی ذهنی و گرایش به اجتناب از یادگیری ترس از بی‌توجهی یا قضاوت منفی معلمان و مربیان کاهش علاقه، انرژی و انگیزه برای ادامه مسیر تحصیلی احساس ناتوانی و نبود عاملیت فردی در فرایند یادگیری
ناتوانی در مدیریت احساسات در موقعیت‌های تحصیلی	احساس نبود دسترسی عاطفی به منابع حمایتگر کاهش اعتمادبه‌نفس در مواجهه با موقعیت‌های تحصیلی انعطاف‌ناپذیری در برابر تغییرات، چالش‌ها و فشارهای مدرسه کمبود مهارت در همدلی و تنظیم هیجان در موقعیت‌های اجتماعی و تحصیلی

۱. تجربه یادگیری دشوار و پراکنده

تجربه یادگیری برای بسیاری از دانش‌آموزان، فرایندی منسجم نبود بلکه با احساس دشواری، ناپیوستگی و فشار همراه بود. دانش‌آموزان درک مفاهیم پایه را چالش‌برانگیز توصیف می‌کردند و اغلب از عقب‌ماندن، عدم تمرکز و استرس هنگام امتحان سخن می‌گفتند. این وضعیت باعث می‌شد یادگیری نه به‌عنوان یک تجربه رشد‌دهنده بلکه به‌عنوان منبع اضطراب و احساس ناکامی درک شود.

۱-۱. درک دشوار مفاهیم دروس پایه: تحلیل تجارب مصاحبه‌شوندگان نشان داد که دروس پایه، یک مشکل اساسی و همیشگی و حتی غیرقابل حل برای آنان تلقی می‌شود. این دانش‌آموزان به‌ویژه دروس ریاضی و علوم را به‌عنوان دروسی سخت معرفی کرده و ناتوانی در فهم آن‌ها را عاملی برای دلزدگی از مدرسه دانستند. درمقابل، ابراز علاقه به دروسی مانند انشا و هنر نشان می‌دهد آنان بیشتر با حوزه‌هایی ارتباط برقرار می‌کنند که امکان بروز خلاقیت و بیان شخصی را برایشان فراهم می‌کنند. مصاحبه‌شوندگان این دشواری را عامل خستگی و بی‌انگیزگی خود دانستند: «درس ریاضی، علوم، اجتماعی، اینا خیلی سخته».

۲-۱. اضطراب و تنش هنگام امتحان: مصاحبه‌شوندگان امتحان را موقعیتی پرتنش و هراس‌آور توصیف کردند، تاجایی‌که آرزو می‌کردند روزهای امتحان هرگز فرا نرسد. این اضطراب نه‌تنها به دشواری دروس مربوط است بلکه با ترس از شکست و سرزنش، و فشارهای محیطی نیز گره خورده است. اضطراب امتحان، بازتابی از تجربه عمیق‌تر آنان از ترس شکست و سرزنش است: «هم مدرسه سخته هم امتحان داشتن، آرزو می‌کنم شنبه نشه».

۳-۱. تجربه رابطه ناپایدار با معلم: بخشی از این مشکل ناشی از ناتوانی معلمان در درک شرایط خاص زندگی مصاحبه‌شوندگان بود و بخشی به احساس ناکافی بودن حمایت آموزشی برمی‌گشت. رابطه‌ای که می‌توانست منبع امنیت باشد، تبدیل به منبع اضطراب می‌شود: «معلما این حرفا رو برای ترسوندن ما زدن».

۴-۱. ترس و دلهره از فضای مدرسه: مدرسه در تجربه کودکان، بیشتر مکان اضطراب است تا یادگیری. این ترس هم ناشی از سخت‌گیری‌های احتمالی مدارس جدید و تغییر

محیط بود، و هم ریشه در تجارب قبلی آنان از ناکامی و فشار تحصیلی داشت. احساس نگرانی از تغییر مدرسه در پایه‌های بالاتر نشان می‌دهد که فضای مدرسه امری دلپره‌آور استنباط می‌شود: «دوست ندارم برم مدرسه، مدرسه رفتن سخته».

۲. احساس تنها ماندن در ساختار مدرسه

دانش‌آموزان احساس می‌کردند که نظام مدرسه مطابق با شرایط خاص آن‌ها نیست. تغییر مکرر مدرسه، قوانین خشک و ارتباط ضعیف میان نهادهای حمایتی و مدرسه، احساس بی‌پناهی و بی‌ثباتی را در آنان تقویت کرده بود. آن‌ها از نبود حمایت عاطفی و آموزشی شکایت داشتند و محیط مدرسه را نه به‌عنوان فضای حمایتگر بلکه به‌عنوان ساختاری بی‌توجه و به دور از نیازهایشان تجربه می‌کردند.

۱-۲. دل‌نگرانی ناشی از تغییر مکرر مدرسه: مصاحبه‌شوندگان نسبت به تغییر مدرسه و ورود به محیط جدید نگرانی‌های جدی دارند. تغییر مدرسه برای آنها، به‌معنای تغییر فضا و تجربه کردن دوباره اضطراب‌های گذشته است: «آخه وقتی من کلاس هشتم بشم باید مدرسه‌ام رو عوض کنم، بعد دوباره مثل هفتم میشه».

۲-۲. قوانین سخت‌گیرانه و غیرمنعطف مدرسه: سخت‌گیری‌های مدرسه در ذهن مصاحبه‌شوندگان تهدیدآمیز جلوه می‌کند و باعث افزایش ترس از آینده تحصیلی می‌شود. مدرسه به‌مثابه یک ناظر سختگیر ظاهر می‌شود، نه نظم‌دهنده. «اون مدرسه خیلی سختگیرن» و «مدیر سر ما خیلی داد زد». «باید سر امتحان همه چی رو دقیق بنویسیم. چیزی که بلد نباشی رو نمره‌ش رو از دست میدی».

۳-۲. نبود ارتباط مؤثر میان شبه‌خانواده و مدرسه: فقدان پیگیری جدی از سوی نهادهای حمایتی یا مدرسه، احساس بی‌پناهی و تنهایی کودکان را تشدید می‌کند. حتی در مواقعی که به مسئولان مدرسه مراجعه شده، پاسخ مؤثری دریافت نکرده‌اند. شنیده نشدن و نبود حمایت، تجربه‌ای از بی‌پناهی را برای کودکان زنده می‌کند: «من به روان‌شناس مدرسه مون هم گفتم. هیچی کاری نکردن فقط حرف زدن».

۴-۲. بلا تکلیفی نسبت به آینده و مسیر تحصیلی: مصاحبه‌شوندگان نسبت به آینده

تحصیلی خود چشم‌انداز روشنی ندارند. تصور آنها از تحصیل با اضطراب، شکست یا ترک تحصیل پیوند خورده است. در نظر آنان آینده ادامه همان فشارها و شکست‌های گذشته است: «این همه هم چیزی گفتن نهم برید خیلی سخته، ریاضی سخته و مطالعات سخته‌تر از اینم میشه».

۳. روابط همسالان؛ پذیرفته شدن و طرد شدن

روابط همسالان در زندگی تحصیلی این دانش‌آموزان نقش دوگانه‌ای داشت. از یک‌سو، ارتباط با همکلاسی‌ها یا همسالان در مرکز می‌توانست منبع حمایت و احساس تعلق باشد؛ اما از سوی دیگر، تجربه طرد، تمسخر و تأثیرات منفی روابط در شبه‌خانواده یا مدرسه، فضا را برایشان ناامن و غیرقابل پیش‌بینی می‌کرد. زیستن در میان همسالان، تجربه‌ای میان دیده شدن یا رانده شدن است.

۳-۱. تأثیرپذیری منفی از روابط همسالان در شبه‌خانواده: در فضای شبه‌خانواده، نبود محیطی آرام و حمایتی برای درس خواندن یکی از موانع جدی است. کودکان تجربه می‌کنند که همسالانشان نه تنها کمکی به پیشرفت تحصیلی نمی‌کنند بلکه با سروصدا و تحقیر، انگیزه آنها را کاهش می‌دهند. محیط شبه‌خانواده که باید مکان آرامش باشد، گاه مانعی برای یادگیری است. «میگن درس نخون، چرا/نقدر درس می‌خونی».

۳-۲. تجربه طرد، تمسخر و بی‌احترامی از سوی همکلاسی‌ها در مدرسه: در محیط مدرسه نیز کودکان با طرد اجتماعی و تمسخر مواجه هستند. همکلاسی‌ها به شرایط خانوادگی و وضعیت خاص زندگی آنها واکنش منفی نشان می‌دهند و این امر باعث دلسردی و انزجار از مدرسه می‌شود. شرایط زندگی در شبه‌خانواده، تبدیل به برچسبی برای طرد شده است. «بچه‌ها توی مدرسه مسخره‌ام می‌کنن. می‌دونن شرایط من چجوریه».

۳-۳. کمبود مهارت در مشارکت و فعالیت‌های گروهی: کودکان تمایل کمی به همکاری داشته و روابطشان بیشتر رقابتی و فردگرایانه است تا همکارانه. مصاحبه‌ها نشان می‌دهد که این کودکان منابع حمایتی را محدود و انحصاری می‌بینند و قادر به اشتراک‌گذاری آن با دیگران نیستند. این الگوها نشان می‌دهند که کودکان تجربه کمی از تعامل همدلانه، کار گروهی و مدیریت تعارض دارند. «فقط با من صحبت کن».

۳-۴. ناتوانی یا دشواری در برقراری ارتباط‌های سالم و پایدار با همسالان: روابط کودکان اغلب یا همراه با وابستگی افراطی است یا با کناره‌گیری و اجتناب از تعامل. در فرایند مصاحبه مشخص شد که یک الگوی ارتباطی انحصارطلبانه شکل گرفته که برقراری روابط باز و انعطاف‌پذیر را با مشکل مواجه ساخته است. روابط نه‌چندان سالم، بازتاب زیستن کودکان در فضایی بدون الگوی عاطفی ثابت است. «وقتی با کسی حرف می‌زنم، احساس می‌کنم حرف‌ها رو نمی‌فهمم. واسه همین نزدیک کسی نمی‌شم».

۴. درگیری‌های درونی و احساس ناامنی روانی

در سطح فردی، بسیاری از دانش‌آموزان از اضطراب، وابستگی شدید به معلم، ترس از قضاوت و کاهش انگیزه تحصیلی سخن گفتند. آن‌ها خود را در موقعیت‌هایی می‌دیدند که فاقد کنترل شخصی یا عاملیت هستند و در مواجهه با مشکلات تحصیلی احساس ناتوانی و فشار روانی می‌کردند. این درگیری‌های درونی، فرایند یادگیری را پیچیده‌تر می‌کرد.

۴-۱. وابستگی عاطفی و تحصیلی به معلمان به‌عنوان منبع امنیت: مصاحبه‌شوندگان وابستگی شدیدی را نسبت به معلمان نشان می‌دادند. این وابستگی نه جنبه آموزشی بلکه عاطفی دارد و کودک انتظار دارد توجه دریافت کند. این نیاز، به رقابت ناسالم با دیگر کودکان نیز منجر می‌شود. «قول بده تا آخر بمونی حتی اگه نیاز به تلاش بگیرم باید بیای معلم من باشی».

۴-۲. احساس خستگی ذهنی و گرایش به اجتناب از یادگیری: تجربه دشواری دروس و امتحانات، موجب می‌شود کودکان احساس خستگی و بی‌انگیزگی کنند. این خستگی، نه صرفاً جسمی بلکه روانی است و با اجتناب از مطالعه و گریز از مدرسه همراه می‌شود. «من دیگه نمی‌خوام درس بخونم».

۴-۳. ترس از بی‌توجهی یا قضاوت منفی معلمان و مربیان: تجربه‌های گذشته از بی‌توجهی یا سوءرفتار در خانواده، در رابطه کودک با معلمان دوباره تجربه می‌شود. مصاحبه‌شوندگان نگرانند که توجه معلم به دیگران معطوف شود و خودشان نادیده گرفته شوند. «وقتی اینجوری می‌کنن که باید بخونی باید بخونی آدم استرس می‌گیره، نمی‌فهمه چی داره میخونه».

۴-۴. کاهش علاقه، انرژی و انگیزه برای ادامه مسیر تحصیلی: مصاحبه‌شوندگان که با فشارهای تحصیلی متعدد روبرو بودند، به تدریج انگیزه خود برای موفقیت تحصیلی را از دست می‌دهند؛ مقایسه خود با دیگر دانش‌آموزان، اعتقاد به بی‌فایده بودن مطالعه و تلاش برای یادگیری، تجربه شکست‌های تحصیلی را پررنگ‌تر می‌کند. «حوصله ندارم، نوق ندارم»، «دوست دارم یاد بگیرم ولی دوست ندارم بخونم».

۴-۵. احساس ناتوانی و نبود عاملیت فردی در فرایند یادگیری: یکی از بارزترین گفته‌های مصاحبه‌ها، ناتوانی کودکان در ایفای نقش فعال در زندگی و تحصیل خود است. آن‌ها اغلب شرایط را به‌عنوان امری بیرونی و خارج از کنترل می‌بینند و به‌جای تلاش برای تغییر یا یافتن راه‌حل، منفعلانه می‌پذیرند. کودک به‌جای اینکه مسئولیت یادگیری یا مدیریت شرایط را بر عهده بگیرد، آن را به یک عامل بیرونی یا مبهم نسبت می‌دهد. «بچه‌ها نمی‌ذارن درس بخونم».

۵. ناتوانی در مدیریت احساسات در موقعیت‌های تحصیلی

دانش‌آموزان در مدیریت احساسات خود در موقعیت‌های تحصیلی با دشواری‌های جدی روبه‌رو بودند. نبود حمایت عاطفی کافی، کاهش اعتمادبه‌نفس، انعطاف‌ناپذیری در برابر فشارها و کمبود مهارت‌های همدلی و تنظیم هیجان، باعث می‌شد واکنش‌های هیجانی آن‌ها در موقعیت‌های دشوار شدید، ناپایدار یا اجتنابی باشد. این ضعف عاطفی، یادگیری و ارتباطشان را به‌طور مستقیم تحت تأثیر قرار می‌داد.

۵-۱. احساس نبود دسترسی عاطفی به منابع حمایتگر: کودکان در بیان احساسات و نیازهای عاطفی خود دچار مشکل‌اند. آن‌ها یا سکوت می‌کنند، یا احساساتشان را به‌طور غیرمستقیم و از طریق اصرار بر حضور دائمی یک بزرگسال بیان می‌کنند. این اصرار نشان‌دهنده نیاز شدید به امنیت عاطفی است؛ اما درعین‌حال بیانگر ناتوانی در دسترسی مستقیم به احساسات درونی و بیان آن‌ها به‌صورت سالم است. «قول بده تا آخر بمونی».

۵-۲. کاهش اعتمادبه‌نفس در مواجهه با موقعیت‌های تحصیلی: کودکان بارها از ناتوانی خود در یادگیری یا ترس از تحقیر گفته‌اند. چنین نگرشی باعث می‌شود که کودک حتی در

شرایطی که توانایی نسبی دارد، خود را ناتوان بداند و از تلاش دست بکشد. ضعف اعتمادبه‌نفس در این کودکان به صورت ترس از امتحان، نگرانی از نمره، و حتی بی‌میلی به حضور در مدرسه بروز می‌کند. «مغزم نمی‌رسه. نمی‌تونم».

۳-۵. **انعطاف‌ناپذیری در برابر تغییرات، چالش‌ها و فشارهای مدرسه:** کودکان در مواجهه با تغییر یا شرایط جدید، انعطاف‌پذیری کمی نشان می‌دهند. آن‌ها اغلب تغییر را تهدیدی بزرگ می‌بینند و در برابر آن مقاومت می‌کنند. این ناتوانی در سازگاری با شرایط تازه یا پذیرش اشتراک در روابط، نشان‌دهنده ضعف در مهارت‌های اجتماعی و انعطاف‌پذیری روانی است. چنین وضعیتی می‌تواند مانع رشد اجتماعی و تحصیلی شود. «نمی‌خوام برم یک مدرسه دیگه».

۴-۵. **کمبود مهارت در همدلی و تنظیم هیجان در موقعیت‌های اجتماعی و تحصیلی:** در روابط میان کودکان، برخی از آن‌ها در برابر تمسخر یا فشار همسالان سکوت می‌کنند و احساساتشان را سرکوب می‌نمایند، و برخی دیگر واکنش‌های پرخاشگرانه یا طعنه‌آمیز نشان می‌دهند. هر دو واکنش نشان‌دهنده ضعف در تنظیم هیجان و ناتوانی در همدلی با دیگران است. این ضعف باعث می‌شود روابط میان بچه‌ها پرتنش باشد و روابط اجتماعی آسیب‌پذیری را به وجود می‌آورد. «بچه‌ها توی مدرسه مسخره‌ام می‌کنن... دوست ندارم برم مدرسه».

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های این پژوهش نشان داد که کودکان بی‌سرپرست و بدسرپرست ساکن در مراکز شبه‌خانواده در فرایند تحصیل خود با مجموعه‌ای از چالش‌های تحصیلی در ابعاد مختلف مواجه‌اند؛ این چالش‌ها در سطوح گوناگون بازتاب می‌یابند، از جمله سطوح فردی و روان‌شناختی، روابط اجتماعی و درنهایت ساختارها و نهادهای مربوط، یعنی مدرسه و شبه‌خانواده. این دانش‌آموزان دروس پایه همچون ریاضی و علوم را بسیار دشوار ادراک می‌کنند و این دشواری، در پیوند با اضطراب امتحان و احساس ناتوانی در برقراری ارتباط با معلمان و همسالان در مدرسه، باعث می‌شود مدرسه به‌عنوان یک محیط تهدیدکننده و

اضطراب‌آور تلقی گردد. همزمان، بی‌ثباتی و عدم هماهنگی بین مرکز شبه‌خانواده و مدرسه، نگرانی‌هایی همچون ترس از تغییر مدرسه، سخت‌گیری‌ها و سرزنش‌ها از سوی مدیر یا مربیان شبه‌خانواده، نبود ارتباط سازمان‌یافته بین مدرسه و مرکز، و ابهام در ادامه مسیر تحصیلی، فضای تحصیل را برای آنان پیچیده‌تر کرده و مانع یادگیری می‌شود. اضطراب امتحان یک حالت روانی است که در آن، دانش‌آموزان در مواجهه با امتحانات، احساس ترس، نگرانی و عدم اطمینان می‌کنند. این حالت می‌تواند بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر منفی بگذارد (مرادی و خسروانی، ۱۴۰۲)؛ علاوه‌براین، چالش‌های شناسایی شده دیگر از قبیل انتظارات بالا از فرد، عدم ارتباط خوب با معلمان و همکلاسی‌ها، عوامل محیطی مزاحم، و وضعیت روحی نامناسب هم باعث افزایش استرس امتحان می‌شوند. پژوهش‌ها نشان می‌دهند که حمایت از سوی خانواده، دوستان و معلمان، می‌تواند به افزایش اعتمادبه‌نفس و کاهش احساس تنش منجر شود (میرفردی و دیگران، ۱۴۰۴)؛ عاملی که کودکان ساکن در شبه‌خانواده از آن محروم هستند. افزایش اضطراب امتحان، خود باعث کاهش عملکرد تحصیلی، و کاهش انگیزه تحصیل می‌گردد (بزدانی، ۱۳۹۱)؛ قاسمیان مقدم و فالمرزی، ۱۴۰۳؛ ریاضی، ۱۳۹۷). باور به ناکارآمدی و خستگی می‌تواند از عوامل افزایش اضطراب امتحان باشد.

ارتباط معلم با دانش‌آموزان نیز یکی از مواردی است که بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد (رضایی، حیدری و حیدری، ۱۴۰۲). شایسته توجه است که ادراک دانش‌آموزان از حمایت معلمان، نقش مؤثری در کاهش بی‌انگیزه‌گی تحصیلی در دانش‌آموزان دارد. معلمان مهم‌ترین عامل برای دریافت اطلاعات و حمایت از دانش‌آموزان در مدرسه هستند (فلاح و دیگران، ۱۴۰۲)؛ به‌ویژه کودکان ساکن در شبه‌خانواده، ممکن است معلم را منبع تامین عاطفی خود بدانند.

ترس از مدرسه یا امتحان، یک واکنش روانی منفی‌ست که مستقیماً جریان عملکرد تحصیلی را مختل می‌سازد. کودکان در شرایط شبه‌خانواده که تجربه ترس از مدرسه را دارند، غالباً با چرخه‌ای از اضطراب تحصیلی مواجه هستند؛ اضطراب به‌دلیل سختی دروس، تداوم ترس از مدرسه، و درنهایت افت تحصیلی که اضطراب را تشدید می‌کند.

اضطراب باعث کاهش عملکرد می‌شود و عملکرد ضعیف، اعتماد به نفس را کاهش می‌دهد و ترس از مدرسه را تقویت می‌کند.

همچنین، در بررسی‌ها، مشخص شد تغییر مدرسه برای کودکان، عاملی اضطراب‌زا است. این اضطراب مستقیماً با افت عملکرد تحصیلی آن‌ها مرتبط است. انتقال دانش‌آموزان از مدرسه‌ای به مدرسه دیگر، با کاهش عملکرد در دروس اصلی مانند ریاضی همراه است. این کاهش ناشی از قطع روابط اجتماعی و آموزشی است که با تغییر مدرسه، شکسته می‌شود. علاوه بر این، تغییر مدرسه، به‌خصوص در دوره نوجوانی، برای همه افراد یک چالش روانی محسوب می‌شود. انتقال مدرسه با افزایش اضطراب، کاهش عملکرد تحصیلی و کاهش سلامت روان مرتبط است (Stiehl et al., 2023). برای کودکان ساکن در مراکز شبه‌خانواده، که با تجربه مداوم تغییر محیط زندگی، دوستان و مراقبان مواجه هستند، تغییر مدرسه عامل تشدیدکننده‌ای در کاهش عملکرد تحصیلی است. این یافته با پژوهش‌هایی که به اثرهای روانی و شناختی انتقال مدرسه پرداخته‌اند، همسو است.

یکی از مضامین پدیداری کلیدی در تجارب زیسته، ضعف ارتباط میان مرکز شبه‌خانواده و مدرسه است. وضعیتی که می‌تواند هم به‌صورت مستقیم و هم غیرمستقیم، بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر بگذارد. این خلأ ارتباطی موجب شده است که مشکلات درسی، افت تحصیلی و نیازهای منحصر به فرد کودکان به موقع شناسایی نشود. شبکه‌های حمایتی بین خانه و مدرسه می‌توانند فرصت‌هایی برای هدایت و انگیزش، و ارتقای عملکرد تحصیلی ایجاد کنند؛ اما زمانی که ارتباط میان این دو ضعیف باشد، کودکان بیشتر در معرض شکست تحصیلی و مشکلات رفتاری قرار می‌گیرند (Epstein & Sheldon, 2022; Henderson & Mapp, 2002). در محیط شبه‌خانواده، اهمیت این پیوند حتی پررنگ‌تر می‌شود؛ زیرا مربیان نقش والدین جایگزین را ایفا می‌کنند. ضعف ارتباط میان شبه‌خانواده و مدرسه به معنای از دست رفتن یک عامل حمایتی کلیدی است که می‌تواند به کاهش انگیزه، افت عملکرد و افزایش ترس از مدرسه منجر شود.

یکی دیگر از ابعاد معنایی برجسته در پژوهش حاضر، تجربه ابهام در مسیر تحصیلی است. کودکان ساکن در مراکز شبه‌خانواده غالباً آینده تحصیلی خود را مبهم و نامشخص

می‌بینند. این ابهام ناشی از چند عامل است: نخست، ناآگاهی نسبت به ساختار تحصیلی و مسیرهای آموزشی پیش‌رو؛ دوم، تجربه‌های پیشین از دشواری دروس و شکست‌های کوچک که باعث می‌شود تصور کنند ادامه مسیر نیز با ناکامی همراه خواهد بود؛ و سوم، نبود حمایت کافی از سوی بزرگسالان مسئول در مراکز و مدارس که چشم‌اندازی قابل‌اعتماد در اختیارشان قرار دهند. از دیدگاه نظری، این وضعیت را می‌توان با مفهوم انتظارات تحصیلی توضیح داد. انتظارات تحصیلی روشن و قابل‌دستیابی نقش مهمی در شکل‌گیری انگیزه و تداوم تلاش دانش‌آموز دارند (Eccles & Wigfield, 2002). زمانی که کودکان فاقد چشم‌اندازی برای آینده باشند، انگیزه آنها برای سرمایه‌گذاری در یادگیری کاهش می‌یابد و احساس ناتوانی و بی‌هدفی جایگزین می‌شود. در مراکز شبه‌خانواده، نبود الگویی پایدار یا تهدید انتقال مدرسه، مانع شکل‌گیری نقشه ذهنی مشخص از آینده تحصیلی می‌شود. نتایج پژوهش مارتین و جکسون^۱ (۲۰۰۲)، نشان داد که کودکان در نظام مراقبت جایگزین، اغلب فاقد یک طرح روشن برای آینده تحصیلی خود هستند و همین امر، یکی از عوامل اصلی افت عملکرد و ترک تحصیل زودهنگام آنان است.

کودکان ساکن در مراکز شبه‌خانواده نه تنها با چالش‌های آموزشی و خانوادگی مواجه‌اند بلکه در فضای مدرسه نیز با نگاه‌های منفی و قضاوت‌های همسالان دست‌وپنجه نرم می‌کنند. تمسخر به دلیل تفاوت در شرایط زندگی، برچسب‌زدن، یا ناتوانی در یادگیری بعضی دروس از جمله مواردی است که در روایت‌های کودکان بازتاب یافته است. این تجربه‌ها به‌طور مستقیم بر عملکرد تحصیلی تأثیر منفی می‌گذارد. فشار اجتماعی و طرد شدن می‌تواند انگیزه فرد برای تلاش تحصیلی را کاهش دهد و حتی منجر به اجتناب از حضور فعال در مدرسه گردد.

یکی از نکات برجسته در مصاحبه‌ها، بروز نوعی وابستگی شدید کودکان به معلم یا مربی است. کودکان ساکن در مراکز شبه‌خانواده به دلیل تجربه‌های فقدان در گذشته، و کمبود روابط حمایتی پایدار، به دنبال یک منبع مطمئن برای دریافت توجه و حمایت هستند. در این میان، معلم یا مربی به‌عنوان شخصیتی مهم و قابل‌اعتماد جلوه می‌کند و کودک تلاش

1. Martin, P. Y., & Jackson, S.

می‌کند ارتباط خود را با او مستحکم سازد. این وابستگی گاه به شکل درخواست‌های مکرر برای حضور دائمی معلم، نیاز به تأیید مداوم یا حتی ترس از ترک شدن توسط او بروز می‌کند. کودکان فاقد والدین حامی یا دچار تجارب سوءرفتار، اغلب الگوهای دلبستگی ناایمن ایجاد می‌کنند و در پی یافتن یک «جانشین دلبستگی» در روابط اجتماعی خود هستند. در این شرایط، معلم یا مربی می‌تواند به نقش «شخص دلبستگی» بدل شود. هرچند این امر می‌تواند در کوتاه‌مدت احساس امنیت ایجاد کند؛ اما وابستگی شدید ممکن است مانع خودکارآمدی تحصیلی شود. یافته‌های پژوهش‌های دیگر نیز این موضوع را تأیید می‌کنند. مطالعات نشان داده‌اند که کودکان در نظام مراقبت جایگزین یا فاقد حمایت خانوادگی، تمایل بیشتری به وابستگی به معلمان دارند و معلم را به‌عنوان جایگزین والدین تجربه می‌کنند (Murray & Greenberg, 2001).

یکی از مسائل تکرارشونده در مصاحبه‌ها احساس خستگی و نوعی اجتناب از فرایند یادگیری بود. این مضمون پدیداری نشان می‌دهد که یادگیری به‌جای آنکه تجربه‌ای همراه با رشد باشد، به منبعی از اضطراب و فرسودگی ذهنی تبدیل شده است. کودکان ساکن در شبه‌خانواده‌ها به‌دلیل شرایط عاطفی و روانی خاص، گاهی توان روانی لازم برای تمرکز و استمرار در مطالعه را ندارند و این مسئله باعث می‌شود فرایند یادگیری را با خستگی و بی‌انگیزگی تجربه کنند. خستگی در یادگیری می‌تواند ناشی از ترکیبی از عوامل باشد: فشارهای محیطی، انتظارات بالا یا غیرواقع‌بینانه معلمان، و نیز اضطراب ناشی از تجربه شکست‌های مکرر تحصیلی.

یکی از برجسته‌ترین یافته‌های این پژوهش، کاهش انگیزه تحصیلی در میان کودکان بدسرپرست و بی‌سرپرست ساکن در مراکز شبه‌خانواده است. این یافته نشان‌دهنده آن است که فرایند یادگیری برای آن‌ها نه به‌عنوان مسیری برای پیشرفت بلکه به‌مثابه منبعی از فشار و ناکامی تجربه می‌شود. در این شرایط، انگیزه تحصیلی به‌تدریج کاهش یافته و جای خود را به اجتناب، بی‌میلی و حتی مقاومت در برابر آموزش می‌دهد. کاهش انگیزه معمولاً ناشی از فقدان احساس خودکارآمدی و نبود تجارب موفقیت‌آمیز است. تجارب منفی باعث شکل‌گیری یک چرخه ناکامی می‌شود که در آن شکست‌های کوچک موجب افت

انگیزه شده، و افت انگیزه به نوبه خود احتمال شکست‌های بعدی را افزایش می‌دهد. این چرخه، در کودکان شبه‌خانواده که عموماً از پشتوانه خانوادگی مستحکم محروم‌اند، شدیدتر و مخرب‌تر عمل می‌کند.

در کنار این مسائل، روابط بین‌فردی نیز بار دیگری بر دوش کودکان می‌گذارد. چه در قالب تأثیر منفی همسالان و چه در شکل طرد و تمسخر در مدرسه. تجربه‌های هیجانی مانند وابستگی به معلم، خستگی و بی‌انگیزگی در یادگیری، ترس از طرد شدن توسط مربیان نیز در کاهش انگیزه، نقشی مهم ایفا می‌کند. مجموع این شرایط نشان می‌دهد که کودکان مورد مطالعه، در یک چرخه معیوب از اضطراب، طرد، و بی‌انگیزگی قرار دارند که توان سازگاری آنان با مدرسه و شبه‌خانواده را تضعیف کرده است.

یافته‌های پژوهش حاضر با برخی پژوهش‌های پیشین همسو است. در کودکان و نوجوانان مراکز شبه‌خانواده که از حمایت والدین و رابطه مثبت کودک-والد برخوردار نیستند، نقش محوری همسالان و تعامل باکیفیت با آن‌ها، در جامعه‌پذیری و شناخت اجتماعی آن‌ها قابل توجه است. همسالان در دوران نوجوانی، به‌عنوان منبعی برای یادگیری مهارت‌های اجتماعی تلقی می‌شوند؛ این مهارت‌ها نقش بالقوه‌ای در ایجاد و ارتقای تاب‌آوری در افراد دارد (سلطانی قهفرخی، صالح‌زاده و اسعدی، ۱۳۹۷). بین تاب‌آوری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان نیز رابطه معناداری وجود دارد (جعفری، حجازی و صبحی، ۱۳۹۹)؛ به نظر می‌رسد رابطه مخرب با همسالان، بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر منفی می‌گذارد.

از منظر تبیینی، مجموع داده‌ها آشکار می‌سازد که افت تحصیلی و مشکلات آموزشی کودکان بی‌سرپرست و بدسرپرست را باید حاصل تلاقی هم‌زمان چند فرایند دانست. ضعف در حمایت‌های فردی و آموزشی موجب می‌شود آنان احساس ناتوانی کنند. روابط شکننده با معلمان و همکلاسی‌ها نیز تجربه تحصیل را به یک تجربه تهدیدکننده تبدیل می‌کنند. ساختارهای مدرسه که می‌توانند نقش جبرانی ایفا کنند، دچار ناهماهنگی و ضعف ارتباطی هستند و به‌جای کاهش فشارها، زمینه فشار و نگرانی بیشتر را فراهم می‌سازند. با این حال، برخی مطالعات رویکرد متفاوتی ارائه داده‌اند؛ برای مثال، وتن و همکاران^۱

1. Whetten, K. et al.

(۲۰۱۴) در پژوهشی بین‌المللی نشان دادند که اگر محیط‌های نهادی با کیفیت و مراقبت کافی همراه باشند، لزوماً به افت تحصیلی و روانی منجر نمی‌شوند و حتی می‌توانند به بهبود رفاه کودکان کمک کنند. چنین نتایجی نشان می‌دهد که تجربه کودکان در مراکز شبه‌خانواده به‌شدت وابسته به کیفیت خدمات و نحوه مدیریت روابط حمایتی است و نمی‌توان آن را صرفاً به زیان‌آور بودن محیط و نهاد تقلیل داد.

بر اساس این یافته‌ها، ضروری است برنامه‌هایی طراحی شود که به تقویت حمایت آموزشی و روانی این گروه از دانش‌آموزان بپردازد. حضور معلمان یا مربیان تقویتی برای دروس دشوار، ایجاد کانال ارتباطی پایدار میان مدرسه و مرکز، آموزش معلمان برای حساسیت بیشتر نسبت به شرایط روانی و اجتماعی این کودکان و فراهم‌کردن جلسات مشاوره برای افزایش انگیزه و پیگیری وضعیت روانی دانش‌آموزان، می‌تواند بخشی از این نیازها را پوشش دهد. همچنین توجه به ابعاد عاطفی و اجتماعی یادگیری، همانند تقویت حس تعلق به مدرسه و کاهش زمینه‌های طرد، ضرورتی انکارناپذیر است. باوجوداین، پژوهش حاضر محدودیت‌هایی نیز داشته است. تعداد اندک مصاحبه‌ها و تمرکز بر یک مرکز خاص، امکان تعمیم نتایج را کاهش می‌دهد. باوجوداین، این مطالعه تلاش کرده تا تصویری روشن از تجربه زیسته کودکان بی‌سرپرست و بدسرپرست در زمینه چالش‌های تحصیلی فراهم آورد و زمینه‌ساز پژوهش‌های گسترده‌تر و مداخلات هدفمندتر در آینده گردد.

ملاحظات اخلاقی پژوهش

تمامی شرکت‌کنندگان برای شرکت در پژوهش رضایت خود را اعلام نمودند. اطمینان لازم در مورد محرمانگی اطلاعات به کودکان و مسئولان مرکز شبه‌خانواده داده شده است.

سهم نویسندگان

هر یک از نویسندگان مقاله، به‌نوبه خود سهمی در نگارش مقاله داشتند.

حمایت مالی

این پژوهش تحت حمایت مالی سازمانی نبوده است.

تعارض منافع

یافته‌های این مطالعه هیچ‌گونه تضادی با منافع شخصی یا سازمانی ندارد.

قدردانی

از کودکان شرکت‌کننده در این پژوهش، اساتید راهنما، و مربیان و مسئولان مرکز شبه‌خانواده که به روند اجرای طرح کمک کردند، سپاس‌گزاری می‌شود.

منابع

- اصغری‌نکاح، محسن و حیدری، آسیه (۱۳۸۹). مقایسه شیوه‌های نگهداری و حمایت کودکان بی‌سرپرست و بدسرپرست از منظر مراقبت سلامتی و بهداشت روانی. چهارمین جشنواره علمی-تحقیقاتی کودکان سرور، مشهد: دانشگاه علوم پزشکی مشهد. DOI: 20.1001.1.2717400.1398.18.71.4.5
- امیری‌گلوگاهی، ب. (۱۴۰۲). نگاهی نو به نوجوانی به‌عنوان گذرگاهی از کودکی به بزرگسالی. در ششمین همایش بین‌المللی روان‌شناسی، علوم تربیتی و مطالعات اجتماعی، همدان. <https://civilica.com/doc/1967671>
- پورمحسنی‌کلوری، ف.؛ ایرانی‌کلور، س.ع.؛ و طهرانی‌زاده، م. (۱۳۹۴). بررسی و مقایسه نقش سبک‌های دلبستگی و راهبردهای تنظیم هیجان در پیش‌بینی مشکلات رفتاری-هیجانی نوجوانان شبه‌خانواده و غیرشبه‌خانواده. *خانواده‌پژوهی*، ۱۱(۴): ۵۱۲-۴۹۱. <http://noo.rs/tiB0h>
- جعفری، لعیا؛ حجازی، مسعود و صبحی، افسانه (۱۳۹۹). بررسی رابطه تاب‌آوری تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان و میانجی معنای تحصیلی. *روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه*. ۹(۳): ۴۹-۳۵. DOI: 10.22034/jcs.2025.477473.2333
- رجبی، مسلم؛ بگیان‌کوله‌مرز، محمدجواد؛ بختی، مجتبی و کریمی‌نژاد، کلثوم (۱۳۹۶). مقایسه شاخص‌های سلامت روان در کودکان بی‌سرپرست نگهداری‌شده در مراکز با کودکان سپرده‌شده نزد اقوام در استان لرستان. *مجله پرستاری کودکان*. ۴(۱): ۳۶-۴۲. <http://jpen.ir/article-1-235-fa.html>
- رضایی، عطیه؛ حیدری، زهرا و حیدری، فاطمه (۱۴۰۲). تأثیر رفتار معلم بر قانون‌پذیری دانش‌آموزان. *کنفرانس بین‌المللی روان‌شناسی، علوم تربیتی و سبک زندگی*. <https://sid.ir/paper/1129966/fa>
- ریاضی، زهره (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی بر اضطراب امتحان و عملکرد تحصیلی دانشجویان پرستاری. *دوماهنامه علمی-پژوهشی*

راهبردهای آموزش در علوم پزشکی. ۱۱(۶): ۵۸-۶۴.

DOI: 10.29252/edcbmj.11.06.08

سازمان بهزیستی کشور. (۱۴۰۳). سالنامه آماری ۱۴۰۲. تهران: سازمان بهزیستی کشور.
<https://media.behzisti.ir/d/2024/11/05/0/512649.pdf?ts=1730802688000>

سلطانی قهفرخی، زیور؛ صالح‌زاده، مریم و اسعدی، سمانه (۱۳۹۷). پیش‌بینی تاب‌آوری افراد مقیم در مراکز شبه‌خانواده از طریق ویژگی‌های جمعیت‌شناختی خانواده اولیه و کیفیت رابطه با همسالان. *خانواده‌پژوهی*. ۱۴(۴): ۵۷۹-۵۹۳.

<https://civilica.com/doc/1267731/>

شاملو، س. (۱۳۸۶). *بهداشت روانی*. تهران: انتشارات رشد.

طاهرزاده‌قهفرخی، س. و سایه‌میری، ا. (۱۴۰۰). بررسی تغییرات جسمانی، شناختی و اجتماعی دوره نوجوانی از دیدگاه‌های مختلف و مشکلات و اختلالات روانی این دوره. *پیشرفت‌های نوین در روان‌شناسی، علوم تربیتی و آموزش‌وپرورش*، ۴۳، ۱-۲۶.

<https://civilica.com/doc/1670750/>

طهماسبیان، حجت‌الله؛ جعفری، جواد؛ روشنی، بهمن؛ چقازردی، سیروس؛ حسینی، علی و امجدیان، نادیا (۱۳۹۱). بررسی رابطه کودک‌آزاری والدین و ویژگی‌های شخصیتی با الگوی مجرمانه شرارت و رفتار جنایی در بین زندانیان شهر کرمانشاه. *مجله پزشکی قانونی ایران*. ۱۸(۱): ۱۷-۲۴.

<http://sjfm.ir/article-1-448-fa.html>

فتحی، منصور؛ بخشی‌زارعی، ف. و خاک‌رنگین، م. (۱۴۰۳). موانع و چالش‌های نوجوانان دختر مراکز شبه‌خانواده بهزیستی برای شروع زندگی مستقل. *رفاه اجتماعی*. ۲۴(۹۳): ۱۸۱-۲۲۸.

DOI: 10.32598/refahj.24.93.1088.4

فلاح، منوچهر؛ غضنفری، احمد؛ چرامی، مریم و احمدی، رضا (۱۴۰۲). بررسی نقش میانجی ادراک شایستگی در ارتباط بین ادراک حمایت معلم با بی‌انگیزه‌گی تحصیلی دانش‌آموزان. *فصلنامه علمی پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*. ۱۰(۴): ۷۷-۹۲.

DOI: 10.30473/etl.2023.66224.3909

قاسمیان مقدم، سعید و فالمرزی، ساسان (۱۴۰۳). بررسی تأثیر اضطراب بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، *اولین همایش ملی مهارت‌های معلمی، مسجد سلیمان*.

<https://civilica.com/doc/2193043/>

محمدی زنجیرانی، د. و شهپری، ش. (۱۴۰۳). شناسایی و رتبه‌بندی چالش‌ها و راهبردهای تاب‌آوری تحصیلی بزرگسالان بر مبنای تلفیق تحلیل مضمون و خانه کیفیت. *رویکردهای نوین آموزشی*. ۱۹(۲): ۱۶۳-۱۸۸.

DOI: 10.22108/nea.2025.143526.2089

مرادی، سارا و خسروانی، نازیلا (۱۴۰۲). بررسی اضطراب امتحان و تأثیر آن بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان. *همین همایش ملی تازه‌های روان‌شناسی مثبت*. بندرعباس.

<https://civilica.com/doc/2011834/>

ملکی، م. و محمدی، ج (۱۴۰۰). بررسی نقش تاب‌آوری و حمایت اجتماعی در پیش‌بینی بهزیستی روان‌شناختی دانشجویان. *روان‌شناسی سلامت*. ۹(۳): ۱۲۰-۱۳۵.

<https://civilica.com/doc/644644/>

میرزائی، ح. (۱۴۰۲). اثربخشی روابط معلم و دانش‌آموز بر کارایی تحصیلی. در *سومین کنفرانس بین‌المللی مطالعات نوین در علوم انسانی، علوم تربیتی، حقوق و مطالعات اجتماعی*.

<https://civilica.com/doc/1755610/>

میرفردی، ندا؛ رضوانی دهاقانی، علی؛ مطلبی، مهدی و محمدحسینی‌نسب، سپیده (۱۴۰۴). نقش حمایت اجتماعی در کاهش اضطراب امتحان در دانش‌آموزان. *تحقیقات راهبردی در تعلیم و آموزش و پرورش*، ۴۴(۵): ۳۲۷-۳۳۴.

<http://noo.rs/Ot8kJ>

هاشم‌نژاد، مریم، طیبلی، طاهره، ابراهیمی چکوری، لیلا. (۱۴۰۱). مشکلات و مسائل نوجوانان (رفتاری، عاطفی، خانوادگی) در دوران دبیرستان و مواجهه معلمان با آن. *فصلنامه ایده‌های نوین روانشناسی*. ۱۴(۱۸): ۱-۱۸.

<http://jnip.ir/article-۱-۸۲۸-fa.html>

همتی، ب. (۱۳۹۹). نقش هیجانات تحصیلی، حمایت از خودمختاری ادراک‌شده و احساس تعلق به مدرسه در پیش‌بینی سازگاری تحصیلی-اجتماعی دانش‌آموزان بی‌سرپرست. *روان‌شناسی مدرسه*، ۹(۱ [پیاپی ۳۳]): ۲۰۷-۲۲۸.

DOI: 10.22098/jsp.2020.912

یزدانی، فریدخت (۱۳۹۱). اضطراب امتحان و عملکرد تحصیلی دانشجویان دختر پرستاری.

<http://ijnv.ir/article-1-64-fa.html>

Abdullah, M. C., Elias, H., Mohiuddin, R., & Uli, J. (2009). Adjustment among first year students in a Malaysian University. *European Journal of Social Sciences*, 8(3), 496-505.

Berlin, M., Vinnerljung, B., Hjern, A., & Brännström, L. (2019). Educational outcomes of children from long-term foster care. *Developmental Child Welfare*, 1(4), 344-359.

DOI: 10.1177/2516103219892274

Bowlby, J. (1969). Attachment and loss: Vol. 1. Attachment. Basic Books.

Chapman, D. P., Whitfield, C. L., Felitti, V. J., Dube, S. R., Edwards, V. J., & Anda, R. F. (2004). Adverse childhood experiences and the risk of depressive disorders in adulthood. *Journal of Affective Disorders*, 82(2), 217-225.

DOI: 10.1016/j.jad.2003.12.013

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. Springer.

DOI: 10.1007/978-1-4899-2271-7

Eccles, J., & Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values and Goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.

DOI: 10.1146/annurev.psych.53.100901.135153

Epstein, J., & Sheldon, S. (2022). School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools.

DOI: 10.4324/9780429400780

Gasper, J., DeLuca, S., & Estacion, A. (2012). Switching Schools: Reconsidering the Relationship Between School Mobility and High School Dropout. *American Educational Research Journal*, 49(3), 487-519.

DOI: 10.3102/0002831211415250

Henderson, A., & Mapp, K. (2002). A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family and Community Connections on Student Achievement. Austin.

Keil, M. (2012). A prospective study of growth and development of children recently adopted from orphanage care. *Journal of Pediatric Nursing*, 27(3), 3.

DOI: 10.1016/j.pedn.2010.12.022

Ioannidis, C. (2010). Study shows women leader more resilient than men.

Mannay, D., Evans, R., Staples, E., Hallett, S., Roberts, L., Rees, A., & Andrews, D. (2017). The consequences of being labelled 'looked-after'. *British Educational Research Journal*, 43(4), 683-699.

DOI: 10.1002/berj.3283

Martin, P. Y., & Jackson, S. (2002). Educational success for children in public care: Advice from a group of high achievers. *Child & Family Social Work*, 7(2), 121-130.

- DOI: 10.1046/j.1365-2206.2002.00240.x
- Mercer, S. H., & DeRosier, M. E. (2008). Teacher preference, peer rejection, and student aggression. *Journal of School Psychology, 46*, 661–685.
- DOI: 10.1016/j.jsp.2008.06.006
- Montserrat, C., Llosada-Gistau, J., Casas, F., & Sitjes, R. (2019). Different Perceptions Regarding the Education of Children in Care. *Education in Out-of-Home Care*. Springer.
- DOI: 10.1007/978-3-030-26412-5_8
- Murray, C., & Greenberg, M. (2000). Children's Relationship with Teachers and Bonds with School. *Journal of School Psychology, 38*, 423–445.
- DOI: 10.1016/S0022-4405(00)00034-0
- O'Higgins, A., Sebba, J., & Luke, N. (2015). What is the relationship between being in care and the educational outcomes of children? Rees Centre, University of Oxford.
- Pekrun, R. (2002). The impact of emotions on learning and achievement. *Educational Psychologist, 37*(2), 91–105.
- DOI: 10.1207/S15326985EP3702_4
- Ranjit, L., & Natarajan, P. (2013). A study on emotional autonomy among adolescents. *Research Journal of Sociology, 1*(1), 1–14.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality, 9*(3), 185–211.
- DOI: 10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG
- Stiehl, K. A. M., Krammer, I., Schrank, B., et al. (2023). Children's perspective on fears connected to school transition and intended coping strategies. *Social Psychology of Education, 26*, 603–637.
- DOI: 10.1007/s11218-023-09784-4
- Terry, G., Hayfield, N., Clarke, V., & Braun, V. (2017). Thematic analysis. In *The SAGE Handbook of Qualitative Research in Psychology* (2nd ed., pp. 17–37). SAGE.
- Thombeni, M. (2010). Factors in the family system causing children to live in the street. Unpublished Master's Thesis, University of Pretoria.
- Tsai, H. H. (2010). Videoconference Program Enhances Social Support, Loneliness, and Depressive Status of Elderly Nursing Home Residents. *Sigma Theta Tau International, 8*, 947–954.
- DOI: 10.1111/j.1751-486X.2010.01618.x
- Vanhalst, J., Klimstra, T. A., Luyckx, K., Scholte, R. H. J., Engels, R. C. M. E., & Goossens, L. (2012). The interplay of loneliness and depressive symptoms across adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 41*, 776–787.
- DOI: 10.1007/s10964-011-9726-7
- Whetten, K., Ostermann, J., Pence, B. W., et al. (2014). Three-year change in the

wellbeing of orphaned and separated children in institutional and family-based care settings in five low- and middle-income countries. *PLoS ONE*, 9(8), e104872.

DOI: 10.1371/journal.pone.0104872