



<https://ecs.ui.ac.ir/?lang=en>

Journal of Endowment & Charity Studies

E-ISSN: 3115-7475

Vol.4, Issue.2, No.8, 2026, pp 73-96

Received: 30/06/2026

Last Revised: 02/08/2026

Accepted: 18/08/2026

Research Paper

Lived Experiences of Schooling at a Charity School for Father-Bereaved Adolescents: A Phenomenological Study

Haniye Zarif Golbar Yazdi * 

Assistant Professor, Department of Psychology and Counseling, Imam Reza International University, Mashhad, Iran
haniye.zarif@imamreza.ac.ir

Zahra Javedanipour 

M.A. in General Psychology, Department of Psychology, Faculty of Humanities, Khayyam University, Mashhad, Iran
Zahrajavedanipour@gmail.com

Introduction

The loss of a parent during childhood or adolescence is associated with increased risks of emotional distress, impaired social adjustment, and reduced academic engagement (Aguirre et al., 2024; Liu et al., 2022). Schools play a critical role in mitigating these adverse outcomes by providing opportunities for social connectedness, emotional support, and educational continuity. Research has consistently demonstrated that students' sense of school belonging is strongly associated with psychological well-being, resilience, and academic success (Allen et al., 2021). Within this context, charity schools established specifically for father-bereaved children represent a distinctive educational environment that may foster belonging and support while simultaneously shaping students' social identities.

Despite growing evidence regarding the consequences of parental loss, previous studies have predominantly employed quantitative methods and have focused on psychological symptoms or academic performance. Little attention has been paid to how bereaved adolescents themselves perceive and interpret their educational experiences, particularly within specialized charity schools in the Iranian cultural context. Therefore, the present study aimed to explore the lived experiences of father-bereaved adolescent boys attending a charity school. Specifically, it sought to answer the following research question: **How do father-bereaved adolescents experience and make meaning of schooling within a charity school designed for orphaned students?**

Methodology

This qualitative study adopted a descriptive phenomenological approach to explore participants' lived experiences. Seventeen father-bereaved boys aged 12–15 years were purposively recruited from Mehr Alavi Educational Complex, a charity school in Mashhad, Iran. Sampling continued until meaning saturation was achieved.

Data were collected through in-depth semi-structured interviews lasting approximately 45–60 minutes. Interviews explored students' experiences of peer relationships, teacher support, school environment, social interactions, and perceptions of father loss within the educational setting. All interviews were audio-recorded, transcribed verbatim, and analyzed using Colaizzi's seven-step phenomenological method (Colaizzi, 1969).

To enhance trustworthiness, the study followed Lincoln and Guba's (1985) criteria of credibility, transferability, dependability, and confirmability. Member checking, prolonged engagement, peer review, detailed documentation of analytical procedures, and reflective memo writing were employed throughout the research process. Ethical approval was obtained from the school administration, informed consent was secured from legal guardians, and participation

*Corresponding Author

Zarif Golbar Yazdi, H., & Javedanipour, Z. (2026). Lived experiences of schooling at a charity school for father-bereaved adolescents: A phenomenological study. *Journal of Endowment & Charity Studies*, 4(2), 73-96.
<https://doi.org/10.22108/ecs.2026.149546.1205>



3115-7475 © The Author(s). Published by University of Isfahan

This is an open access article under the CC BY-NC 4.0 License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>).



<https://doi.org/10.22108/ecs.2026.149546.1205>

remained voluntary and confidential.

Findings

Analysis revealed **five themes** describing students' lived experiences of schooling.

Table 1. Main themes

Theme	Core Meaning
The Experience of Similarity, Mutual Understanding, and Sense of Belonging	Feeling understood through common experiences of father loss
The Experience of School as a Safe Space Distinct from Mainstream Schools	Experiencing psychological safety and preference for the charity school
External Social Attitudes and the Reflection of Others' Perceptions	Managing stigma, disclosure, and others' perceptions
Normalization of the Experience of Loss within the School Environment	Being treated as ordinary students rather than objects of sympathy
School as a Context for Educational Support and Personal Growth	Receiving academic support, motivation, and opportunities for future development, Experiencing certain educational and competitive challenges

Students described the school as more than an educational institution; it functioned as a supportive community where shared experiences reduced loneliness and strengthened belonging. Teachers' respectful and non-pitying attitudes promoted psychological security, while educational resources enhanced academic motivation and hope for the future. Nevertheless, participants also reported concerns regarding public attitudes toward orphanhood and occasionally preferred not to disclose their family circumstances. Although the school normalized father loss in daily interactions, its specialized structure also contributed to the development of a shared identity centered on bereavement.

Discussion and Conclusion

The findings indicate that charity schools can function as protective environments that extend beyond academic instruction. Consistent with the School Belonging framework (Allen et al., 2021), shared experiences and supportive relationships fostered acceptance, emotional security, and social connectedness. Likewise, Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory (Bronfenbrenner, 1979) helps explain how the school microsystem compensated for reduced family support by providing emotional, educational, and interpersonal resources.

At the same time, the findings suggest a dual process. While the school promoted resilience, belonging, and personal growth, concentrating father-bereaved students within a single educational setting may unintentionally strengthen a collective identity based on parental loss and increase perceived boundaries between students inside and outside the school. This highlights the importance of balancing specialized support with opportunities for broader social integration.

Overall, charity schools appear to play a significant role in promoting psychological well-being, educational engagement, and social adjustment among father-bereaved adolescents. Future studies should examine similar educational settings in different cultural contexts and include longitudinal designs to investigate the long-term influence of specialized schools on identity development and psychosocial adaptation.

Acknowledgments

The authors sincerely thank the administrators, teachers, students, and families of Mehr Alavi Educational Complex for their valuable cooperation and participation in this study.

Keywords

Father Loss, Adolescents, Lived Experience, Phenomenology, Educational Support.



مقاله پژوهشی

تجربه زیسته تحصیل در مدرسه خیریه ویژه ایتام از دیدگاه نوجوانان فاقد پدر: یک مطالعه پدیدارشناختی

هانیه ظریف گلبار یزدی^{۱*}، زهرا جاودانی پور^۲

۱. استادیار، گروه روان‌شناسی و مشاوره، دانشگاه بین‌المللی امام رضا، مشهد، ایران

haniye.zarif@imamreza.ac.ir

۲. کارشناسی ارشد روان‌شناسی عمومی، گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه خيام، مشهد، ایران

Zahrajavedanipour@gmail.com

چکیده

فقدان پدر در دوره نوجوانی می‌تواند پیامدهای هیجانی، اجتماعی و تحصیلی گسترده‌ای داشته باشد. پژوهش حاضر با هدف تبیین تجربه زیسته نوجوانان پسر فاقد پدر از تحصیل در مدرسه ویژه ایتام انجام شد. این مطالعه با رویکرد کیفی و روش پدیدارشناسی توصیفی انجام شد. مشارکت‌کنندگان شامل ۱۷ نوجوان پسر ۱۲ تا ۱۵ ساله دارای تجربه فقدان پدر بودند که به روش نمونه‌گیری هدفمند از مجتمع آموزشی مهر علوی مشهد انتخاب شدند. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته عمیق گردآوری و با استفاده از روش هفت‌مرحله‌ای کلایزی تحلیل شدند. یافته‌ها در پنج مضمون اصلی شامل «تجربه همسانی، درک متقابل و احساس تعلق»، «مدرسه به مثابه فضایی امن و متمایز»، «نگرش اجتماعی بیرونی»، «عادی‌سازی فقدان در محیط مدرسه» و «مدرسه به عنوان بستر حمایت آموزشی و رشد فردی» سازمان‌دهی شدند. نتایج نشان داد تحصیل در مدرسه ویژه ایتام احساس تعلق، امنیت روانی و دریافت حمایت‌های آموزشی را تقویت می‌کند؛ در حالی که نگاه متفاوت برخی از افراد خارج از مدرسه می‌تواند احساس تمایز را ایجاد کند. همچنین، عادی‌سازی تجربه فقدان و حمایت‌های آموزشی و عاطفی، سازگاری و رشد فردی دانش‌آموزان را تسهیل می‌کند. این یافته‌ها بر اهمیت مدارس خیریه در ارتقای سلامت روان و سازگاری اجتماعی نوجوانان فاقد پدر تأکید دارند.

واژه‌های کلیدی

فقدان پدر، نوجوانان، تجربه زیسته، پدیدارشناسی، حمایت آموزشی.

*نویسنده مسئول

ظریف گلبار یزدی، ه. و جاودانی پور، ز. (۱۴۰۵). تجربه زیسته تحصیل در مدرسه خیریه ویژه ایتام از دیدگاه نوجوانان فاقد پدر: یک مطالعه پدیدارشناختی. *مطالعات وقف و امور خیریه*، ۴(۲)، ۷۳-۹۶. <https://doi.org/10.22108/ecs.2026.149546.1205>



۱- مقدمه و بیان مسأله

خانواده مهم‌ترین بستر رشد هیجانی، اجتماعی و شناختی کودکان و نوجوانان محسوب می‌شود و حضور والدین نقش اساسی در شکل‌گیری احساس امنیت، هویت فردی و سازگاری اجتماعی آنان دارد (Paley & Hajal, 2022). از این رو، فقدان یکی از والدین، به ویژه در دوران کودکی و نوجوانی، می‌تواند فراتر از یک رویداد خانوادگی، به تجربه‌ای عمیقاً تحول‌آفرین در زندگی فرد تبدیل شود. پژوهش‌ها نشان داده‌اند مرگ والد با افزایش خطر مشکلات هیجانی، احساس تنهایی، اضطراب، افسردگی و دشواری‌های سازگاری اجتماعی همراه است (Aguirre et al., 2024; Jessop et al., 2022). همچنین، شواهد حاکی از آن است که پیامدهای فقدان والد فقط به حوزه سلامت روان محدود نمی‌شود، بلکه می‌تواند عملکرد تحصیلی، انگیزش آموزشی و روابط اجتماعی دانش‌آموزان را نیز تحت تأثیر قرار دهد (Liu et al., 2022).

با این حال، تجربه فقدان والد در خلأ رخ نمی‌دهد، بلکه در بستر شبکه‌ای از روابط اجتماعی، فرهنگی و نهادی معنا پیدا می‌کند. مدرسه یکی از مهم‌ترین محیط‌هایی است که کودکان و نوجوانان بخشی قابل ملاحظه از زندگی روزمره خود را در آن سپری می‌کنند و در آن فرصت تجربه تعلق، پذیرش، حمایت و تعامل اجتماعی را به دست می‌آورند (Allen et al., 2021). پژوهش‌های اخیر نشان داده‌اند احساس تعلق به مدرسه با سلامت روان بهتر، انگیزش تحصیلی بیشتر، امید به آینده و سازگاری اجتماعی مطلوب‌تر ارتباط دارد (Allen et al., 2021; Arslan & Coşkun, 2023). برای دانش‌آموزانی که تجربه فقدان والد را پشت سر گذاشته‌اند، مدرسه می‌تواند نقشی فراتر از یک محیط آموزشی ایفا کند و به بستری برای بازسازی روابط اجتماعی، دریافت حمایت عاطفی و تجربه امنیت روانی تبدیل شود (Frøyland, 2024).

در این میان، مدارس خیریه و ویژه ایتام جایگاهی منحصربه‌فرد دارند. این مدارس بخشی از نظام حمایت اجتماعی مبتنی بر مشارکت‌های خیرخواهانه و فعالیت‌های خیریه محسوب می‌شوند و علاوه بر فراهم کردن فرصت‌های آموزشی، در حمایت روانی و اجتماعی از دانش‌آموزان آسیب‌پذیر نیز نقش ایفا می‌کنند. این مدارس با گرد هم آوردن دانش‌آموزانی که تجربه‌هایی مشترک از فقدان و چالش‌های زندگی دارند، بستری برای شکل‌گیری روابط مبتنی بر همدلی، درک متقابل و احساس تعلق فراهم می‌آورند. بر اساس دیدگاه‌های مرتبط با تعلق مدرسه‌ای، حضور در محیطی که افراد در آن تجربه‌هایی مشابه دارند می‌تواند احساس فهمیده‌شدن، پذیرش اجتماعی و تعلق را تقویت کند (Allen et al., 2018). از سوی دیگر، تمرکز دانش‌آموزان دارای تجربه مشترک فقدان در یک محیط آموزشی ممکن است پیامدهایی پیچیده‌تر نیز به همراه داشته باشد، از جمله شکل‌گیری هویت جمعی مبتنی بر فقدان، مرزبندی میان «ما» و «دیگران» و حساسیت نسبت به نگاه اجتماعی بیرون از مدرسه.

مرور ادبیات پژوهش نشان می‌دهد بیشتر مطالعات انجام‌شده درباره کودکان یتیم و دانش‌آموزان تک‌والد بر پیامدهای روان‌شناختی، سلامت روان، عملکرد تحصیلی یا وضعیت اقتصادی آنان متمرکز بوده‌اند (Shuja, 2023). اگرچه این پژوهش‌ها اطلاعاتی ارزشمند درباره مشکلات و نیازهای این گروه فراهم کرده‌اند، کمتر به این پرسش توجه کرده‌اند که دانش‌آموزان تحصیل در مدارس ویژه ایتام را چگونه تجربه و معنا می‌کنند. همچنین، بخش عمده پژوهش‌های موجود از روش‌های کمی استفاده کرده‌اند و در نتیجه، ابعاد ذهنی، عاطفی و بین‌فردی این تجربه کمتر آشکار شده است. در بستر فرهنگی ایران نیز مطالعاتی محدود درباره تجربه زیسته دانش‌آموزان یتیم در مدارس خیریه انجام شده‌اند. در نتیجه، هنوز شناختی اندک درباره نحوه ادراک این دانش‌آموزان از روابط با همسالان، تعامل با معلمان، احساس تعلق به مدرسه، تجربه تفاوت اجتماعی و مواجهه با نگاه دیگران وجود دارد. این در حالی است که چنین تجربه‌هایی می‌توانند نقشی مهم در شکل‌گیری هویت، سلامت روان و مسیر رشد تحصیلی آنان ایفا کنند. علاوه بر این، بخش عمده شواهد موجود درباره پیامدهای فقدان والد در

ایران بر متغیرهایی مانند افسردگی، اضطراب، تاب‌آوری، عملکرد تحصیلی یا وضعیت اقتصادی متمرکز بوده‌اند و عمدتاً با رویکردهای کمی انجام شده‌اند. در نتیجه، شناخت موجود بیشتر به توصیف میزان مشکلات یا عوامل مرتبط با آنها محدود شده است و اطلاعاتی اندک درباره چگونگی تجربه زیسته دانش‌آموزان از حضور در مدارس خیریه ویژه ایتام، نحوه معنادادن آنان به روابط اجتماعی، احساس تعلق، دریافت حمایت و مواجهه با نگاه جامعه در دسترس است. این خلأ از آن نظر اهمیت دارد که مدارس خیریه ویژه ایتام در ایران، به دلیل ساختار حمایتی، فرهنگی و اجتماعی خاص خود، با سایر محیط‌های آموزشی تفاوت دارند و نمی‌توان یافته‌های حاصل از پژوهش‌های انجام‌شده در سایر کشورها یا مدارس عادی را بدون بررسی تجربی به این بستر تعمیم داد. از این رو، تولید شواهد بومی درباره تجربه این دانش‌آموزان می‌تواند مبنایی برای طراحی مداخلات آموزشی، روان‌شناختی و سیاست‌های حمایتی متناسب با زمینه فرهنگی ایران فراهم کند.

از نظر پدیدارشناسی، واقعیت اجتماعی از خلال تجربه‌های زیسته افراد فهمیده می‌شود و برای شناخت یک پدیده، باید به معنایی که افراد برای آن قائل هستند توجه کرد (Dodgson, 2023; Klink & Fernandez, 2023). بر این اساس، تجربه تحصیل در مدرسه ویژه ایتام صرفاً تجربه حضور در یک محیط آموزشی نیست، بلکه تجربه‌ای چندبعدی است که می‌تواند با احساس تعلق، همدلی، امنیت روانی، نگرانی از قضاوت اجتماعی، هویت‌یابی و امید به آینده در هم تنیده باشد. از این رو، فهم عمیق این تجربه مستلزم شنیدن صدای خود دانش‌آموزان و واکاوی جهان معنایی آنان است. بر همین اساس، پژوهش حاضر با رویکرد پدیدارشناختی و با هدف تبیین تجربه زیسته دانش‌آموزان پسر دارای تجربه فقدان پدر از تحصیل در یک مدرسه خیریه ویژه ایتام انجام شد. این پژوهش تلاش دارد ابعاد مختلف تجربه آنان از روابط همسالان، احساس تعلق، ادراک حمایت مدرسه‌ای، مواجهه با نگرش‌های اجتماعی بیرونی و نقش مدرسه در رشد فردی و تحصیلی را آشکار کند و به درکی عمیق‌تر از کارکردهای روان‌شناختی و اجتماعی این مدارس دست یابد. بر این اساس، پرسش اصلی پژوهش حاضر عبارت است از: «تجربه زیسته دانش‌آموزان پسر دارای تجربه فقدان پدر از تحصیل در یک مدرسه خیریه ویژه ایتام چگونه است و آنان این تجربه را در ابعاد عاطفی، اجتماعی، هویتی و آموزشی چگونه معنا می‌کنند؟».

۲- ادبیات پژوهش

۲-۱ پیشینه پژوهش

مطالعه تجربه کودکان و نوجوانان دارای فقدان والد در دهه‌های اخیر به یکی از حوزه‌های مهم پژوهش در روان‌شناسی رشد، آموزش و مطالعات اجتماعی تبدیل شده است. بخشی قابل ملاحظه از این پژوهش‌ها نشان داده‌اند فقدان والد ممکن است با پیامدهایی گسترده در حوزه‌های هیجانی، اجتماعی و تحصیلی همراه باشد. به طور خاص، افزایش احتمال تجربه افسردگی، اضطراب، احساس تنهایی و کاهش عملکرد تحصیلی در میان این گروه از دانش‌آموزان گزارش شده است (Aguirre et al., 2024; Mao et al., 2020; Zhang et al., 2019). این یافته‌ها بر اهمیت توجه به شرایط روانی و اجتماعی کودکان یتیم و تک‌والد تأکید دارند.

در سطح تحصیلی، پژوهش‌ها نشان داده‌اند فقدان والد ممکن است با افت انگیزش تحصیلی، کاهش پیشرفت آموزشی و افزایش احتمال ترک تحصیل مرتبط باشد (Liu et al., 2022). این وضعیت عمدتاً به کاهش منابع حمایتی خانوادگی، فشارهای اقتصادی و ضعف در حمایت عاطفی نسبت داده شده است. با این حال، این مطالعات عمدتاً در چارچوب‌های کمی انجام شده‌اند و کمتر به تجربه زیسته دانش‌آموزان در محیط مدرسه توجه داشته‌اند. در سال‌های اخیر، شماری از

پژوهش‌های کیفی نیز تجربه دانش‌آموزان دارای فقدان والد در محیط مدرسه را بررسی کرده‌اند. برای مثال، هدر^۱ و همکاران (2024) در مطالعه‌ای کیفی نشان دادند تجربه حضور در مدرسه پس از فقدان والد، فراتر از پیامدهای تحصیلی، با دغدغه‌هایی مانند احساس متفاوت بودن، نحوه مواجهه معلمان، روابط با همسالان و تصمیم‌گیری درباره آشکارسازی تجربه فقدان همراه است. همچنین، نتایج پژوهش پدیدارشناختی لیتجه^۲ (2018) نشان داد اگرچه مرگ والد می‌تواند عملکرد تحصیلی و سازگاری دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار دهد، حمایت معلمان، روابط مثبت مدرسه‌ای و احساس تعلق، نقشی مهم در بازگشت تدریجی آنان به فعالیت‌های آموزشی و شکل‌گیری امید نسبت به آینده ایفا می‌کنند. این یافته‌ها اهمیت مدرسه را به عنوان یکی از مهم‌ترین بسترهای سازگاری نوجوانان پس از فقدان والد برجسته می‌کنند.

در کنار پیامدهای فردی، بخشی از پژوهش‌ها به نقش محیط‌های حمایتی در تعدیل آثار فقدان والد اشاره کرده‌اند. یافته‌ها نشان می‌دهند وجود روابط مثبت با معلمان و همسالان می‌تواند به عنوان یک عامل محافظتی عمل کند و از شدت پیامدهای روانی بکاهد (Masten & Barnes, 2018; Theron, 2016). همچنین، محیط‌های آموزشی حمایتگر می‌توانند نقشی مهم در افزایش تاب‌آوری، امید به آینده و احساس امنیت روانی دانش‌آموزان ایفا کنند (Arslan, 2021).

یکی از مفاهیم کلیدی در تبیین تجربه دانش‌آموزان در محیط مدرسه «احساس تعلق مدرسه‌ای» است. پژوهش‌ها نشان داده‌اند احساس تعلق با بهبود سلامت روان، افزایش انگیزش تحصیلی و کاهش مشکلات رفتاری مرتبط است (Allen, 2025; Allen et al., 2021). در این چارچوب، دانش‌آموزانی که احساس می‌کنند توسط معلمان و همسالان پذیرفته شده‌اند، سطحی بالاتر از سازگاری روانی و اجتماعی را تجربه می‌کنند. با وجود این، مطالعات انجام‌شده درباره محیط‌های آموزشی ویژه دانش‌آموزان یتیم بسیار محدود است. پژوهش‌های موجود نشان می‌دهند قرارگرفتن دانش‌آموزان دارای تجربه مشترک فقدان در یک محیط آموزشی ممکن است به افزایش احساس همدلی، درک متقابل و تعلق اجتماعی منجر شود، اما هم‌زمان احتمال شکل‌گیری هویت گروهی مبتنی بر تجربه فقدان و مرزبندی میان گروه‌های درون‌گروهی و برون‌گروهی را نیز افزایش می‌دهد (Johnsen & Tømmeraa, 2022)؛ بنابراین، تجربه تحصیل در مدارس ویژه ایتام پدیده‌ای چندبعدی است که فقط با بررسی پیامدهای روان‌شناختی یا تحصیلی قابل تبیین نیست و نیازمند مطالعه تجربه زیسته دانش‌آموزان در این محیط‌هاست.

در عین حال، برخی از مطالعات نشان داده‌اند تجربه شباهت اجتماعی میان دانش‌آموزان می‌تواند به افزایش احساس فهمیده‌شدن و کاهش احساس تنهایی منجر شود (Parker et al., 2005). این یافته با نتایج پژوهش‌هایی هم‌سو است که نشان می‌دهند روابط همسالان در دوران نوجوانی نقش اساسی در شکل‌گیری هویت اجتماعی و احساس امنیت روانی دارد (Gowing, 2019; Uslu & Gizir, 2017).

با وجود این پیشرفت‌ها، مرور ادبیات پژوهش نشان می‌دهد بیشتر مطالعات موجود بر پیامدهای روانی و تحصیلی فقدان والد متمرکز بوده‌اند و کمتر به تجربه زیسته دانش‌آموزان در بسترهای آموزشی خاص، به ویژه مدارس خیریه ویژه ایتام، توجه داشته‌اند. همچنین، تعاملات چندلایه دانش‌آموزان با محیط مدرسه، شامل روابط با همسالان، ادراک از معلمان، تجربه تعلق یا طرد اجتماعی و نحوه معنادادن به حضور در چنین مدرسی، کمتر مورد توجه قرار گرفته است. در نتیجه، یک خلأ مهم در ادبیات پژوهش وجود دارد: فقدان مطالعات کیفی عمیق که تجربه زیسته دانش‌آموزان دارای فقدان والد را در محیط‌های آموزشی حمایتی بررسی کنند و نشان دهند این دانش‌آموزان چگونه مدرسه را تجربه، تفسیر و در زندگی خود معنا می‌کنند.

¹ Hadar

² Lytje



در ایران نیز، پژوهش‌های انجام‌شده دربارهٔ کودکان و نوجوانان دارای تجربهٔ فقدان والد عمدتاً بر پیامدهای روان‌شناختی، تجربهٔ سوگ، فرایند سازگاری و نیازهای حمایتی آنان متمرکز بوده‌اند. برای نمونه، مطالعه‌ای با روش تحلیل مضمون نشان داد تجربهٔ سوگ در نوجوانان پس از فقدان والد پدیده‌ای چندبعدی است که علاوه بر واکنش‌های هیجانی مانند اندوه، خشم و اضطراب، با پیامدهای اجتماعی از جمله انزوای اجتماعی، افت عملکرد تحصیلی و تغییر در روابط بین‌فردی همراه است و نوجوانان برای سازگاری از راهبردهای مقابله‌ای گوناگونی بهره می‌گیرند (ابراهیمی، ۱۴۰۲). همچنین، اصغری^۱ و همکاران (۲۰۲۲) در مطالعه‌ای پدیدارشناختی دربارهٔ نوجوانان ایرانی که در دوران همه‌گیری کووید-۱۹ والد خود را از دست داده بودند، گزارش کردند این نوجوانان علاوه بر تجربهٔ اندوه عمیق، احساس تنهایی، گسست در زندگی و دشواری در سازگاری با شرایط جدید را تجربه می‌کنند و حمایت خانواده، مدرسه و اطرافیان در کاهش این پیامدها نقشی مهم دارد. در ادامهٔ این خط پژوهشی، اصغری و نقوی (۲۰۲۶) نیز با بررسی فرایند بهبودی نوجوانان پس از فقدان آسیب‌زای والد نشان دادند بازسازی زندگی، پذیرش فقدان و بهره‌مندی از حمایت‌های خانوادگی، آموزشی و اجتماعی از مهم‌ترین عوامل تسهیل‌کنندهٔ سازگاری و رشد پس از فقدان به شمار می‌روند. افزون بر این، مطالعه‌ای در ایران، با بررسی پدیدارشناختی مؤلفه‌های تربیتی دانش‌آموزان یتیم از دیدگاه رهبران آموزشی مدارس شاهد، بر اهمیت حمایت‌های آموزشی، عاطفی، اجتماعی و معنوی در رشد، سازگاری و موفقیت تحصیلی این دانش‌آموزان تأکید کرد (پولادی و همکاران، ۱۴۰۲). با وجود این، بیشتر پژوهش‌های داخلی بر پیامدهای فردی فقدان والد یا نیازهای حمایتی دانش‌آموزان یتیم تمرکز داشته‌اند و نقش مدارس ویژه ایتام در شکل‌گیری تجربه‌های تحصیلی، اجتماعی و هیجانی آنان همچنان کمتر مورد توجه قرار گرفته است.

۲-۲ رویکرد نظری

پژوهش حاضر برای تبیین تجربهٔ زیستهٔ دانش‌آموزان پسر دارای فقدان والد در مدارس خیریه، از دو چارچوب نظری مکمل استفاده می‌کند: نظریهٔ «احساس تعلق مدرسه‌ای» و نظریهٔ «بوم‌شناختی رشد انسان».

۲-۲-۱ نظریه احساس تعلق مدرسه‌ای

این نظریه بر این فرض استوار است که تجربهٔ دانش‌آموز از مدرسه صرفاً محدود به فرایندهای آموزشی نیست، بلکه شامل ابعاد عاطفی، اجتماعی و هویتی نیز می‌شود. بر اساس این دیدگاه، احساس تعلق زمانی شکل می‌گیرد که دانش‌آموز احساس کند در محیط مدرسه پذیرفته شده، مورد احترام است و بخشی ارزشمند از جامعه مدرسه محسوب می‌شود (Goodenow, 1993). پژوهش‌های جدیدتر نیز نشان داده‌اند این احساس یکی از پیش‌بینی‌کننده‌های مهم سلامت روان، انگیزش تحصیلی و سازگاری اجتماعی در نوجوانان است (Allen, 2025).

در این چارچوب، سه مؤلفهٔ اصلی در شکل‌گیری تعلق مدرسه‌ای نقش دارند: روابط مثبت با معلمان، روابط حمایتی با همسالان و تجربهٔ پذیرش اجتماعی در محیط مدرسه (Allen et al., 2018). این مؤلفه‌ها به طور مستقیم در یافته‌های پژوهش حاضر نیز بازتاب یافته‌اند؛ به گونه‌ای که دانش‌آموزان تجربهٔ «درک متقابل»، «احساس تنهایی» و «پیوند عاطفی با همسالان» را به عنوان بخشی مهم از تجربهٔ تحصیل خود بیان کرده‌اند. همچنین، نقش معلمان در ارائهٔ حمایت آموزشی و عاطفی، در تقویت احساس امنیت و تعلق دانش‌آموزان برجسته بوده است.

¹ Asgari



۲-۲-۲ نظریه بوم‌شناختی

از سوی دیگر، نظریه بوم‌شناختی برونفنبرنر تأکید دارد رشد انسان در تعامل مستمر میان فرد و محیط‌های چندلایه شکل می‌گیرد (Bronfenbrenner, 1979). بر اساس این نظریه، تجربه دانش‌آموزان را باید در بستر نظام‌های مختلف شامل خانواده، مدرسه، گروه همسالان، ساختارهای اجتماعی و زمینه فرهنگی تحلیل کرد. در سطح میکروسیستم، روابط مستقیم با خانواده، معلمان و همسالان قرار دارد. در این سطح، تجربه فقدان والد، روابط همسالان و کیفیت تعامل با معلمان نقشی تعیین‌کننده در شکل‌گیری تجربه زیسته دانش‌آموزان دارد.

در سطح مزوسیستم، تعامل میان خانواده و مدرسه اهمیت می‌یابد؛ در حالی که در سطح اگزوسیستم، عوامل غیرمستقیم مانند وضعیت اقتصادی، سیاست‌های حمایتی و ساختار مدارس خیریه بر تجربه دانش‌آموز اثرگذار هستند. در سطح ماکروسیستم نیز ارزش‌های فرهنگی مرتبط با خانواده، یتیمی و جایگاه اجتماعی بر نحوه ادراک دانش‌آموزان از خود و دیگران تأثیر می‌گذارند. در مجموع، ترکیب نظریه احساس تعلق مدرسه‌ای و نظریه بوم‌شناختی امکان تحلیل چندسطحی و عمیق تجربه زیسته دانش‌آموزان را فراهم می‌کند. این چارچوب نظری کمک می‌کند تا تجربه تحصیل در مدارس خیریه نه صرفاً به عنوان یک تجربه آموزشی، بلکه به عنوان پدیده‌ای اجتماعی-روانی در بستر روابط، ساختارها و زمینه‌های فرهنگی فهم شود.

۳- روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش با رویکرد کیفی و روش پدیدارشناسی توصیفی انجام شد. هدف آن توصیف و تبیین ساختار معنایی تجربه زیسته تحصیل در یک مدرسه خیریه ویژه ایتام از دیدگاه نوجوانان پسر دارای تجربه فقدان پدر بود. روش پدیدارشناسی به دلیل امکان دسترسی به معنای تجربه‌های زیسته و بررسی پدیده‌ها از نظر مشارکت‌کنندگان، بدون تحمیل پیش‌فرض‌های نظری، انتخاب شد. در طول پژوهش تلاش شد اصل تعلیق پیش‌فرض‌ها تا حد امکان رعایت شود.

میدان پژوهش مجتمع آموزشی مهر علوی، یکی از مدارس خیریه ویژه دانش‌آموزان فاقد پدر در شهر مشهد، است که علاوه بر ارائه خدمات آموزشی، از طریق برنامه‌های حمایتی و اجتماعی، زمینه‌ای متمایز برای مطالعه تجربه زیسته این گروه از دانش‌آموزان فراهم می‌کند. پیش از آغاز پژوهش، هماهنگی‌های لازم با مدیریت مدرسه انجام و اهداف، ماهیت پژوهش و ملاحظات اخلاقی به طور کامل تشریح شد. پژوهشگر مسئول اجرای مصاحبه‌ها، پیش از اجرای این مطالعه، از طریق فعالیت‌های پیشین در بخشی دیگر از مجتمع آموزشی مهر علوی، با برخی از مسئولان این مجموعه آشنایی حرفه‌ای داشت، اما هیچ گونه نقش آموزشی، اجرایی یا درمانی در مدرسه پسرانه محل پژوهش نداشت. این ارتباط صرفاً دسترسی به میدان پژوهش را تسهیل کرد و پژوهشگر هیچ رابطه اقتداری با مشارکت‌کنندگان نداشت. برای کاهش سوگیری، از پرسش‌های باز و غیرهدایت‌کننده استفاده شد، اصل تعلیق پیش‌فرض‌ها رعایت شد و مضامین استخراج‌شده از طریق بازبینی همکار پژوهشی و بررسی اعضا با داده‌های خام کنترل شدند.

پیش از انجام مصاحبه‌ها، اهداف پژوهش برای مشارکت‌کنندگان و سرپرستان قانونی آنان توضیح داده شد و رضایت آگاهانه کتبی از سرپرستان و رضایت شفاهی از دانش‌آموزان اخذ شد. شرکت در پژوهش کاملاً داوطلبانه بود و افراد در هر مرحله امکان انصراف داشتند. به منظور حفظ محرمانگی، اطلاعات هویتی با کد جایگزین شد و فایل‌های پژوهش در محیطی امن نگهداری شدند.

مشارکت‌کنندگان شامل ۱۷ دانش‌آموز پسر ۱۲ تا ۱۵ ساله بودند که تجربه فقدان پدر را در کودکی یا اوایل نوجوانی داشتند. نمونه‌گیری به شیوه هدفمند انجام شد و معیارهای ورود شامل تجربه فقدان پدر، توانایی بیان تجربیات شخصی،

تمایل به مشارکت و اشتغال به تحصیل در مجتمع مهر علوی بودند. نمونه‌گیری هم‌زمان با تحلیل داده‌ها ادامه یافت و پس از رسیدن به اشباع معنایی در ۱۷ مصاحبه متوقف شد.

داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته عمیق گردآوری شدند. این شیوه به دلیل انعطاف‌پذیری و امکان کاوش عمیق تجربه‌های فردی انتخاب شد. پرسش‌های پیگیری متناسب با پاسخ‌ها، برای تجربه تحصیل در مدرسه، روابط با همسالان، تعامل با معلمان و ادراک از محیط حمایتی مدرسه مطرح می‌شدند. هر مصاحبه بین ۴۵ تا ۶۰ دقیقه در محیطی آرام در مدرسه انجام شد. مصاحبه‌ها پس از ضبط، به صورت واژه‌به‌واژه تدوین و چندین بار بازبینی شدند. نمونه‌ای از پرسش‌های راهنمای مصاحبه عبارت بودند از:

۱. لطفاً تجربه خود از تحصیل در این مدرسه را از زمانی که وارد آن شدی، برایم توصیف کن.
 ۲. این مدرسه از نظر تو چه تفاوت‌هایی با سایر مدارس دارد؟
 ۳. حضور در کنار دانش‌آموزانی که تجربه‌ای مشابه از فقدان والد دارند، چه تأثیری بر احساس و تجربه تو از مدرسه داشته است؟
 ۴. رابطه و تعاملت با معلمان، مدیر و سایر کارکنان مدرسه چگونه بوده است؟ آیا می‌توانی نمونه‌ای از یک تجربه به‌یادماندنی را بیان کنی؟
 ۵. آیا تا به حال در مدرسه یا خارج از مدرسه موقعیتی را تجربه کرده‌ای که احساس کنی به دلیل شرایط خانوادگی متفاوت دیده شده‌ای؟ لطفاً درباره آن توضیح بده.
 ۶. به نظر تو، خانواده، بستگان یا سایر افراد درباره این مدرسه چه دیدگاهی دارند و این موضوع چه تأثیری بر تو داشته است؟
 ۷. فکر می‌کنی تحصیل در این مدرسه چه تأثیری بر احساس تو نسبت به خودت، روابطت با دیگران یا نگاهت به آینده داشته است؟
 ۸. اگر قرار بود چیزی در این مدرسه تغییر کند تا تجربه‌ای بهتر برای دانش‌آموزان فراهم شود، چه پیشنهادی داشتی؟
- تحلیل داده‌ها با استفاده از روش هفت‌مرحله‌ای کلایزی^۱ (1969) انجام شد. مراحل تحلیل شامل مطالعه مکرر متن‌ها، استخراج عبارات معنادار، صورت‌بندی معانی، تشکیل خوشه‌های موضوعی، استخراج مضامین اصلی و فرعی، تدوین توصیف جامع پدیده و اعتبارسنجی بخشی از یافته‌ها از طریق بازگشت به مشارکت‌کنندگان بود. در تمامی مراحل، ارتباط میان داده‌های خام و تفسیرها به صورت شفاف مستندسازی شد.
- برای تضمین استحکام یافته‌ها از معیارهای لینکلن و گوبا^۲ (1985) شامل اعتبارپذیری، انتقال‌پذیری، تأییدپذیری و اطمینان‌پذیری استفاده شد. اعتبارپذیری از طریق حضور مستمر پژوهشگر در میدان، مصاحبه‌های عمیق، مقایسه مستمر داده‌ها، بررسی اعضا و بازاندیشی پژوهشگر تقویت شد. برای افزایش انتقال‌پذیری، توصیف غنی از زمینه پژوهش و ویژگی‌های مشارکت‌کنندگان ارائه شد. تأییدپذیری از طریق مستندسازی کامل مراحل تحلیل، نگهداری نظام‌مند داده‌ها، بازبینی همکار پژوهشی و ثبت یادداشت‌های تأملی تأمین شد. همچنین، با گزارش دقیق مراحل پژوهش، ثبت تغییرات احتمالی و امکان بازبینی توسط متخصصان، اطمینان‌پذیری مطالعه افزایش یافت.

¹ Colaizzi

² Lincoln & Guba



۴- یافته‌ها

ویژگی‌های جمعیت‌شناختی مشارکت‌کنندگان پژوهش حاضر در جدول ۱. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی ارائه شده است.

جدول ۱. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی مشارکت‌کنندگان

Table 1. Demographic characteristics of research participants

متغیر	تعداد (درصد)	میانگین
سن	۱۲	۴(۲۳/۵)
	۱۳	۶(۳۵/۳)
	۱۴	۳(۱۷/۶)
	۱۵	۴(۲۳/۵)
تعداد خواهر و برادر	۰	۲(۱۱/۸)
	۱	۱۱(۶۴/۷)
	۲	۲(۱۱/۸)
	۲>	۲(۱۱/۸)
مدت‌زمان گذشته از فوت پدر (سال)	۰-۲ سال	۲(۱۱/۸)
	۳-۵ سال	۳(۱۷/۶)
	۶-۱۰ سال	۴(۲۳/۵)
	۱۰> سال	۸(۴۷/۱)

مضمون اول: تجربه همسانی، درک متقابل و احساس تعلق

این مضمون بیانگر تجربه دانش‌آموزان از حضور در محیطی است که بسیاری از همسالان آنان تجربه مشترک فقدان پدر را داشته‌اند. این اشتراک تجربه زمینه شکل‌گیری احساس درک متقابل، تعلق و نزدیکی عاطفی را در میان آنان فراهم کرده است. تحلیل داده‌ها نشان داد این مضمون از سه زیرمضمون «درک‌شدن در میان افرادی با تجربه مشابه فقدان»، «احساس تنهایی‌بودن در تجربه فقدان» و «شکل‌گیری پیوند عاطفی با همسالان» تشکیل شده است.

زیرمضمون ۱-۱: درک‌شدن در میان افرادی با تجربه مشابه فقدان

یکی از برجسته‌ترین تجربه‌های دانش‌آموزان احساس درک‌شدن توسط همسالانی بود که شرایطی مشابه را تجربه کرده بودند. مشارکت‌کنندگان بیان می‌کردند در این مدرسه نیاز کمتری به توضیح‌دادن وضعیت خود دارند؛ زیرا بسیاری از همسالان آنان نیز تجربه‌ای مشابه از فقدان پدر را پشت سر گذاشته بودند. از دیدگاه آنان، همین اشتراک تجربه روابط میان دانش‌آموزان را با فهم، همدلی و پذیرش بیشتری همراه می‌کرد. یکی از دانش‌آموزان در این باره بیان می‌کند: «وقتی باهاشون صحبت کنم حس همدردی بهم می‌ده چون دوستم پدرش از دست داده حسمون یکیه» (کد ۱). دانش‌آموزی دیگر نیز می‌گوید: «همه هم رو درک می‌کنند» (کد ۱۰). همچنین، مشارکت‌کننده‌ای دیگر اظهار می‌کند: «می‌فهمم که اونها هم یک درکی دارند» (کد ۱۳). این روایت‌ها نشان می‌دهند تجربه مشترک فقدان پدر به عنوان یک عامل پیونددهنده عمل کرده و بستری برای فهم متقابل میان دانش‌آموزان ایجاد کرده است.



زیرمضمون ۱-۲: احساس تنهاییبودن در تجربه فقدان

بخشی دیگر از تجربه دانش آموزان به کاهش احساس تنهایی و متفاوت بودن مربوط می شد. مشارکت کنندگان بیان می کردند حضور در مدرسه موجب شده است احساس نکنند تنها فردی هستند که چنین شرایطی را تجربه کرده است. یکی از دانش آموزان می گوید: «حس اینکه فقط من اینجا این طوری نیستم» (کد ۱۲). این عبارت نشان می دهد مدرسه برای برخی از دانش آموزان فضایی ایجاد کرده است که در آن، تجربه فقدان از حالت یک تجربه کاملاً فردی خارج شده و در بستری جمعی قرار گرفته است. در نتیجه، احساس متفاوت بودن و تنهایی تا حدودی کاهش یافته است.

زیرمضمون ۱-۳: شکل گیری پیوند عاطفی با همسالان

علاوه بر درک شدن و تنهاییبودن، برخی از دانش آموزان از شکل گیری احساس نزدیکی عاطفی با همسالان خود سخن گفتند. آنان بیان می کردند حضور در کنار دانش آموزانی با شرایط مشابه، احساس صمیمیت بیشتری ایجاد می کند. یکی از مشارکت کنندگان بیان می کند: «بودن کنار این بچه ها بیشتر حس نزدیکی می ده» (کد ۱۳).

مضمون دوم: تجربه مدرسه به مثابه فضایی امن و متمایز از مدارس عادی

این مضمون به تجربه دانش آموزان از مدرسه به عنوان محیطی متفاوت از سایر مدارس مربوط می شود. مشارکت کنندگان مدرسه را فضایی توصیف می کردند که در آن، احساس امنیت، آرامش و پذیرش بیشتری دارند. این مضمون از سه زیرمضمون «ترجیح ماندن در مدرسه خیریه ویژه ایتم»، «دشواری تجربه حضور در مدارس عادی» و «مقاومت در برابر ورود افراد دارای پدر به محیط مدرسه» تشکیل شده است.

زیرمضمون ۲-۱: ترجیح ماندن در مدرسه خیریه ویژه ایتم

بسیاری از دانش آموزان تمایل داشتند تحصیل خود را در همین مدرسه ادامه دهند و علاقه ای به حضور در مدارس دیگر نشان نمی دادند. در روایت مشارکت کنندگان، مدرسه صرفاً یک محیط آموزشی نبود، بلکه فضایی آشنا، پذیرنده و همراه با احساس امنیت بود که بخشی از زندگی روزمره آنان را شکل می داد. یکی از مشارکت کنندگان در پاسخ به امکان تحصیل در مدرسه ای دیگر اظهار می کند: «نه همین جا» (کد ۱۲). دانش آموزی دیگر نیز بیان می کند: «نه همین مدرسه» (کد ۱۳). این روایت ها نشان می دهند پیوند دانش آموزان با مدرسه فراتر از جنبه های آموزشی است. آنان به محیط اجتماعی مدرسه، روابط شکل گرفته و فضای عاطفی آن تعلق خاطر دارند. مدرسه برای بسیاری از آنان به بخشی از جهان روزمره و محیط امن زندگی تبدیل شده است.

زیرمضمون ۲-۲: دشواری تجربه حضور در مدارس عادی

بخشی دیگر از تجربه دانش آموزان به تصور آنان از تحصیل در مدارس عادی مربوط می شد. برخی از مشارکت کنندگان حضور در چنین محیط هایی را دشوار توصیف می کردند و معتقد بودند تفاوت شرایط خانوادگی ممکن است موجب احساس ناراحتی یا فشار روانی شود. یکی از دانش آموزان در این زمینه می گوید: «آره دیگه باید تحمل کنم» (کد ۱۲). وی در ادامه بیان می کند: «آره سخته اونجا» (کد ۱۲)، و علت این دشواری را چنین توضیح می دهد: «از این نظر که اونها پدر دارند» (کد ۱۲). برای برخی از مشارکت کنندگان، دشواری حضور در مدارس عادی بیش از آنکه به تفاوت های آموزشی مربوط باشد، ناشی از تفاوت در تجربه های زندگی و احساس درک نشدن توسط همسالان بود.

زیرمضمون ۲-۳: مقاومت در برابر ورود افراد دارای پدر به محیط مدرسه

برخی از مشارکت کنندگان نسبت به ورود دانش آموزان دارای پدر به مدرسه دیدگاهی مثبت نداشتند. آنان معتقد بودند حضور دانش آموزان با شرایط متفاوت ممکن است فضای موجود را تغییر دهد یا باعث کاهش درک متقابل میان دانش آموزان

شود. یکی از دانش‌آموزان در پاسخ به این موضوع می‌گوید: «نه» (کد ۸)، و در ادامه تأکید می‌کند: «نیان» (کد ۸). دانش‌آموزی دیگر نیز بیان می‌کند: «فکر نکنم بتوانند با هم جور بشن و همو درک کنند» (کد ۱۰). این روایت‌ها نشان می‌دهند برای برخی از مشارکت‌کنندگان، اشتراک تجربه فقدان یکی از ویژگی‌های اساسی محیط مدرسه بود و آنان نگران بودند که ورود دانش‌آموزانی با شرایط متفاوت، این فضای مشترک و احساس درک متقابل را تضعیف کند.

مضمون سوم: نگرش اجتماعی بیرونی و بازتاب نگاه دیگران

این مضمون به تجربه دانش‌آموزان از واکنش‌ها، قضاوت‌ها و روابط اجتماعی خارج از مدرسه مربوط می‌شود. یافته‌ها نشان دادند دانش‌آموزان نه فقط با تجربه فقدان پدر مواجه هستند، بلکه پیامدهای اجتماعی این فقدان را نیز در روابط خانوادگی و تعاملات اجتماعی خود تجربه می‌کنند. این مضمون از سه زیرمضمون «تغییر روابط خانوادگی پس از فقدان»، «نگرانی از نگاه دیگران و قضاوت اجتماعی» و «مدیریت آشکارسازی وضعیت خانوادگی» تشکیل شده است.

زیرمضمون ۱-۳: تغییر روابط خانوادگی پس از فقدان

برخی از مشارکت‌کنندگان به تغییر کیفیت روابط با بستگان پس از فوت پدر اشاره کردند. آنان احساس می‌کردند بخشی از روابط خانوادگی گذشته کم‌رنگ شده یا شکلی متفاوت پیدا کرده‌اند. یکی از دانش‌آموزان بیان می‌کند: «فامیل پدری ما یواش یواش رابطشون کمتر شد» (کد ۱۳). همین دانش‌آموز در بخشی دیگر از مصاحبه می‌گوید: «کلاً چشم دیدن ما رو ندارند» (کد ۱۳). این روایت‌ها نشان می‌دهند تجربه فقدان پدر در برخی از موارد با تغییر در شبکه روابط خانوادگی همراه بوده است. دانش‌آموزان این تغییرات را به عنوان بخشی از تجربه زیسته خود از فقدان توصیف می‌کنند.

زیرمضمون ۲-۳: نگرانی از نگاه دیگران و قضاوت اجتماعی

برخی از دانش‌آموزان نگرانی‌هایی درباره نگاه دیگران نسبت به خود مطرح می‌کردند. آنان گاهی احتمال می‌دادند که در محیط‌های دیگر مورد تمسخر، قضاوت یا سوءبرداشت قرار گیرند. یکی از مشارکت‌کنندگان بیان می‌کند: «فکر می‌کنم اگه این مدرسه برم شاید مسخره‌ام کنند» (کد ۱۷). دانش‌آموزی دیگر نیز می‌گوید: «دوست ندارم کسی بفهمه» (کد ۱۷). این تجربه نشان می‌دهد برای برخی از دانش‌آموزان، مسئله فقدان پدر صرفاً یک موضوع شخصی نیست، بلکه در ارتباط با نحوه دیده‌شدن توسط دیگران نیز معنا پیدا می‌کند.

زیرمضمون ۳-۳: تجربه حس خوب یا بد نسبت به نگاه بیرونی

در برخی از مصاحبه‌ها، دانش‌آموزان به این موضوع اشاره کردند که همواره تصمیمی روشن درباره آشکارکردن یا پنهان کردن وضعیت خانوادگی خود ندارند. آنان گاهی ترجیح می‌دهند درباره این موضوع صحبت نکنند و در برخی از موقعیت‌ها نیز مشکلی با مطرح‌شدن آن ندارند. برخی از دانش‌آموزان به احساسات متناقض نسبت به قضاوت دیگران مانند نگرانی، بی‌تفاوتی یا پذیرش درونی اشاره می‌کنند. یکی از مشارکت‌کنندگان می‌گوید: «مخفی... بعضی اوقات آره» (کد ۱۷). این روایت بیانگر نوعی نوسان در نحوه مواجهه با وضعیت خانوادگی است. برای برخی از دانش‌آموزان، تصمیم‌گیری درباره اینکه چه زمانی و برای چه کسی این موضوع را بیان کنند، بخشی از تجربه روزمره آنان را تشکیل می‌دهد.

مضمون چهارم: عادی‌سازی تجربه فقدان در محیط مدرسه

این مضمون به نحوه مواجهه مدرسه با موضوع فقدان پدر اختصاص دارد. دانش‌آموزان بیان می‌کردند در محیط مدرسه، فقدان پدر به صورت مداوم برجسته نمی‌شود و همین موضوع موجب شده است فضای مدرسه برای آنان طبیعی‌تر و راحت‌تر باشد.



در عین حال، برخی از داده‌ها نشان می‌دهند ماهیت مدرسه به طور ناخواسته می‌تواند این ویژگی مشترک را به بخشی از هویت جمعی دانش‌آموزان تبدیل کند.

زیرمضمون ۴-۱: عدم تمرکز مداوم بر فقدان پدر

برخی از دانش‌آموزان بیان می‌کردند در مدرسه کمتر با یادآوری مداوم فقدان مواجه می‌شوند. از نگاه آنان، مربیان و کارکنان مدرسه تلاش می‌کنند فضای روزمره مدرسه حول فعالیت‌های آموزشی و تربیتی شکل بگیرد، نه حول فقدان. یکی از مشارکت‌کنندگان می‌گوید: «مربی‌ها می‌دوند هیچ کدوم از بچه‌ها پدر ندارند، نمی‌کشن بحث پدر همش وسط» (کد ۱۰). این تجربه نشان می‌دهد دانش‌آموزان مدرسه را محیطی می‌دانند که در آن، فقدان پدر به عنوان موضوع غالب تعاملات روزمره مطرح نمی‌شود.

زیرمضمون ۴-۲: تجربه مواجهه غیرترحم‌آمیز معلمان

بسیاری از دانش‌آموزان از نحوه رفتار معلمان رضایت داشتند و تأکید می‌کردند با آنان همانند سایر دانش‌آموزان رفتار می‌شود. یکی از مشارکت‌کنندگان می‌گوید: «من حس می‌کنم که معلم‌ها عادی برخورد می‌کنن» (کد ۱۶). دانش‌آموزی دیگر نیز بیان می‌کند: «مثل بچه‌های عادی با ما برخورد می‌کنند» (کد ۱۳). این تجربه برای دانش‌آموزان اهمیت زیادی داشت؛ زیرا آنان رفتار عادی را نشانه احترام و پذیرش تلقی می‌کردند.

زیرمضمون ۴-۳: برجسته شدن ناخواسته هویت یتیمی

در کنار تجربه عادی‌سازی، برخی از داده‌ها نشان می‌دهند خود ساختار مدرسه می‌تواند به شکل‌گیری نوعی هویت جمعی مبتنی بر فقدان پدر منجر شود. تمایل برخی از دانش‌آموزان به ماندن در مدرسه، دشواری دانستن حضور در مدارس عادی و مخالفت با ورود دانش‌آموزان دارای پدر نشان می‌دهد ویژگی مشترک «نداشتن پدر» در تجربه جمعی آنان جایگاهی مهم پیدا کرده است. یکی از مشارکت‌کنندگان می‌گوید: «می‌گن این مدرسه مال بچه یتیم‌هاست» (کد ۲). بنابراین، هرچند در سطح تعاملات روزمره تلاش می‌شود این موضوع برجسته نشود، در سطح ساختار اجتماعی مدرسه، این ویژگی همچنان به عنوان یکی از عناصر هویت جمعی دانش‌آموزان حضور دارد.

مضمون پنجم: مدرسه به عنوان بستر حمایت آموزشی و رشد فردی

این مضمون بیانگر نقش مدرسه در فراهم کردن فرصت‌های یادگیری، حمایت تحصیلی، افزایش انگیزه و ایجاد زمینه‌های رشد فردی است. دانش‌آموزان مدرسه را صرفاً مکانی برای آموزش رسمی نمی‌دانستند، بلکه آن را محیطی می‌دیدند که در پیشرفت تحصیلی و شکل‌گیری چشم‌انداز آینده آنان نقش دارد.

زیرمضمون ۵-۱: حمایت آموزشی معلمان

بسیاری از مشارکت‌کنندگان به حمایت فعال معلمان اشاره کردند و این حمایت را بخشی مهم از تجربه خود در مدرسه دانستند. یکی از دانش‌آموزان می‌گوید: «معلم‌ها خودشون اومده بودن بهمون گفته بودن، جزوه فرستاده بودن» (کد ۱۵). دانش‌آموزی دیگر نیز بیان می‌کند: «هوات رو داشتن» (کد ۱۵). این روایت‌ها نشان می‌دهند از نگاه دانش‌آموزان، نقش معلمان فقط به آموزش در کلاس محدود نبود، بلکه آنان در موقعیت‌های مختلف تحصیلی نیز حامی و همراه دانش‌آموزان بودند.

زیرمضمون ۵-۲: تجربه کیفیت آموزشی و یادگیری مؤثر

برخی از مشارکت‌کنندگان کیفیت آموزش را یکی از ویژگی‌های مثبت مدرسه می‌دانستند و معتقد بودند شیوه تدریس معلمان در فهم بهتر مطالب مؤثر است. یکی از دانش‌آموزان اظهار می‌کند: «جوری درس می‌دن که بره تو مغزت» (کد ۱۳). این عبارت نشان می‌دهد که دانش‌آموزان کیفیت تدریس را به عنوان یکی از نقاط قوت مدرسه تجربه می‌کنند.

زیرمضمون ۵-۳: افزایش انگیزه تحصیلی و امید به آینده

در بخشی از مصاحبه‌ها، دانش‌آموزان از تأثیر مدرسه بر انگیزه تحصیلی و نگرش آنان نسبت به آینده سخن گفتند. یکی از مشارکت‌کنندگان بیان می‌کند: «کمک کرده که انگیزم و شوقم برای درس خواندن بیشتر بشه» (کد ۱۳). این روایت‌ها نشان می‌دهند دانش‌آموزان مدرسه را عاملی مؤثر در تقویت انگیزه تحصیلی و شکل‌گیری چشم‌اندازی امیدوارانه نسبت به آینده می‌دانستند.

زیرمضمون ۵-۴: دسترسی به امکانات و فرصت‌های رشد

برخی از دانش‌آموزان امکانات آموزشی و فوق‌برنامه مدرسه را از مهم‌ترین ویژگی‌های آن می‌دانستند. یکی از مشارکت‌کنندگان می‌گوید: «کتابخانه و کلاس‌های آرایشگری و هوش مصنوعی و کارگاه‌ها و آزمایشگاه» (کد ۱۶). این روایت‌ها نشان می‌دهند دانش‌آموزان امکانات آموزشی، مهارتی و فوق‌برنامه مدرسه را فراتر از تجهیزات آموزشی می‌دانستند و آنها را فرصت‌هایی برای یادگیری، کسب مهارت، افزایش توانمندی و برنامه‌ریزی برای آینده تلقی می‌کردند.

زیرمضمون ۵-۵: تجربه برخی از چالش‌های آموزشی و رقابتی

در کنار تجربه غالب مشارکت‌کنندگان از حمایت آموزشی و فرصت‌های رشد، برخی از دانش‌آموزان به چالش‌هایی نیز در محیط مدرسه اشاره کردند. این مشارکت‌کنندگان معتقد بودند سطح انتظارات آموزشی مدرسه نسبتاً بالاست و گاهی این موضوع با تجربه فشار و استرس تحصیلی همراه می‌شود. همچنین، برخی از دانش‌آموزان احساس می‌کردند بخشی از برنامه‌های تشویقی و فوق‌برنامه بیشتر در اختیار دانش‌آموزان دارای عملکرد تحصیلی بهتر قرار می‌گیرد. برخی از مشارکت‌کنندگان بیان می‌کنند: «جوری درس می‌دن که بره تو مغزت» (کد ۱۳)، خیلی پیگیر درس بودند» (کد ۱)، «استرس درس و امتحانش زیاده» (کد ۶). همچنین، یکی از مشارکت‌کنندگان درباره برنامه‌های تشویقی مدرسه گفت: «اردوها و بعضی برنامه‌ها بیشتر برای بچه‌های ممتاز هست» (کد ۶). این روایت‌ها نشان می‌دهند اگرچه تجربه غالب دانش‌آموزان از مدرسه مثبت و حمایت‌گر بود، برخی از مشارکت‌کنندگان نیز به وجود فشارهای آموزشی و ادراک نابرابری در دسترسی به برخی از فرصت‌های تشویقی اشاره کردند. با این حال، این تجربه‌ها در مقایسه با سایر ابعاد تجربه زیسته، فراوانی کمتری داشت و به کاهش ارزیابی کلی مثبت آنان از مدرسه منجر نشده بود. در جدول ۲. مضامین و زیرمضامین استخراج‌شده از پژوهش، کلیه مضامین و زیرمضامین استخراج‌شده از پژوهش ارائه شده است.

جدول ۲. مضامین و زیرمضامین استخراج‌شده از پژوهش

Table 2. Extracted themes and subthemes of the study

مضمون اصلی	زیرمضمون	نمونه کدهای اولیه
		وقتی باهاشون صحبت کنم حس همدردی بهم می‌ده» (کد ۱)
		همه هم رو درک می‌کنند» (کد ۱۰)
		می‌فهمم که اون‌ها هم یک درکی دارند (کد ۱۳)
		حس اینکه فقط من اینجا این‌طوری نیستم (کد ۱۲)
		بودن کنار این بچه‌ها بیشتر حس نزدیکی می‌ده (کد ۱۳)
		نیازی به توضیح دادن نیست (کد ۹)
		فقط من این شرایط را ندارم (کد ۲)
		کنارشان احساس نزدیکی دارم (کد ۵)
		نه همین‌جا (کد ۱۲)
		نه همین مدرسه (کد ۱۳)
تجربه مدرسه به مثابه فضایی امن و متمایز از مدارس عادی	ترجیح ماندن در مدرسه خیریه ویژه ایتم	
	دشواری تجربه حضور در مدارس عادی	
	مقاومت در برابر ورود افراد دارای پدر به محیط مدرسه	

مضمون اصلی	زیرمضمون	نمونه کدهای اولیه
		آره دیگه باید تحمل کنم (کد ۱۲) آره سخته اونجا (کد ۱۲) از این نظر که اونها پدر دارند (کد ۱۲) نیان» (کد ۸) فکر نکنم بتونند با هم جور بشن» (کد ۱۰) دوست ندارم مدرسه‌ام عوض بشه (کد ۵) آنجا سخت است (کد ۴) فضای مدرسه عوض می‌شه (کد ۲)
نگرش اجتماعی بیرونی و بازتاب نگاه دیگران	تغییر روابط خانوادگی پس از فقدان نگرانی از نگاه دیگران و قضاوت اجتماعی تجربه حس خوب یا بد نسبت به نگاه بیرونی	فامیل پدری ما یواش یواش رابطشون کمتر شد» (کد ۱۳) کلاً چشم دیدن ما رو ندارند» (کد ۱۳) فکر می‌کنم... مسخره‌ام کنند» (کد ۱۷) دوست ندارم کسی بفهمه» (کد ۱۷) مخفی... بعضی اوقات آره» (کد ۱۷) همیشه نمی‌گم (کد ۶) این مدرسه مال بچه یتیم‌هاست (کد ۱)
عادی‌سازی تجربه فقدان در محیط مدرسه	عدم تمرکز مداوم بر فقدان پدر تجربه رفتار غیرترحم‌آمیز معلمان برجسته شدن ناخواسته هویت یتیمی	مریی‌ها... بحث پدر همش وسط نمی‌کشن» (کد ۱۰) معلم‌ها عادی برخورد می‌کنند» (کد ۱۶) مثل بچه‌های عادی با ما برخورد می‌کنند» (کد ۱۳) می‌گن این مدرسه مال بچه یتیم‌هاست» (کد ۲) مدام یادآوری نمی‌کنند (کد ۳) همه ما رو بچه یتیم می‌شناسن (کد ۶)
مدرسه به عنوان بستر حمایت آموزشی و رشد فردی	حمایت آموزشی معلمان تجربه کیفیت آموزشی و یادگیری مؤثر افزایش انگیزه تحصیلی و امید به آینده دسترسی به امکانات و فرصت‌های رشد تجربه برخی از چالش‌های آموزشی و رقابتی	جزوه فرستاده بودن» (کد ۱۵) هوات رو داشتن» (کد ۱۵) جوری درس می‌دن که بره تو مغزت» (کد ۱۳) انگیزم و شوقم برای درس خوندن بیشتر شده» (کد ۱۳) خیلی پیگیر درس بودند (کد ۱) اینجا کتابخونه داره، کارگاه آزمایشگاه هوش مصنوعی (کد ۱۶)

۵- نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف فهم تجربه زیسته دانش‌آموزان پسر دارای تجربه فقدان پدر از تحصیل در یک مدرسه خیریه ویژه ایتم انجام شد. تحلیل پدیدارشناختی مصاحبه‌ها نشان داد تجربه تحصیل در این مدرسه پدیده‌ای چندبُعدی است که ابعاد عاطفی، اجتماعی، هویتی و آموزشی را به صورت هم‌زمان در بر می‌گیرد.

یافته‌ها نشان دادند یکی از مهم‌ترین جنبه‌های تجربه دانش‌آموزان حضور در میان همسالانی با تجربه‌های مشابه است. اشتراک تجربه فقدان بستری برای شکل‌گیری درک متقابل، همدلی، کاهش احساس تنهایی و ایجاد پیوندهای عاطفی فراهم کرده بود. برای بسیاری از مشارکت‌کنندگان، مدرسه محیطی بود که در آن، کمتر به توضیح شرایط زندگی خود نیاز داشتند و



احساس می‌کردند توسط دیگران فهمیده می‌شوند. این تجربه را می‌توان نوعی تعلق اجتماعی مبتنی بر تجربه مشترک دانست که بخشی از نیازهای عاطفی و روانی دانش‌آموزان را پاسخ می‌دهد.

تجربه فقدان مشترک در میان دانش‌آموزان به شکل‌گیری نوعی «هم‌زیستی عاطفی-تجربی» منجر شده است که در آن، ادراک فهمیده‌شدن، کاهش نیاز به توضیح‌دادن خود و احساس تعلق اجتماعی برجسته است. این یافته با ادبیات تعلق به مدرسه^۱ هم‌سو است که نشان می‌دهد احساس تعلق زمانی تقویت می‌شود که فرد در یک گروه اجتماعی احساس پذیرش، فهم متقابل و ارزشمندی تجربه کند (Allen et al., 2018; Osterman, 2000).

از نظر روان‌شناسی اجتماعی، هم‌گرایی میان دانش‌آموزان دارای تجربه فقدان والد را می‌توان در چارچوب فرایندهای انتخاب و اثرگذاری همسالان و به طور خاص «شباهت ادراک‌شده در تجربه زیسته» تبیین کرد. شواهد نشان می‌دهد در موقعیت‌های مواجهه با فقدان، اشتراک در تجربه سوگ می‌تواند به شکل‌گیری پیوندهای همسالانه قوی‌تر و افزایش احساس تعلق و امنیت هیجانی منجر شود (Giannopoulou et al., 2021). در این زمینه، ادبیات سوگ نوجوانان نشان می‌دهد روابط همسالان یکی از منابع اصلی تنظیم هیجان و کاهش پیامدهای روانی ناشی از فقدان است، به ویژه زمانی که منابع حمایت خانوادگی تضعیف شده باشند (Alvis et al., 2023).

با این حال، این انسجام مبتنی بر تجربه مشترک صرفاً پیامدهای سازگارانه ندارد. پژوهش‌های اخیر در حوزه سوگ نوجوانان نشان داده‌اند شکل‌گیری گروه‌های مبتنی بر تجربه فقدان می‌تواند به ایجاد مرزهای اجتماعی و تمایز درون‌گروهی-برون‌گروهی منجر شود؛ به گونه‌ای که تعلق به گروه «هم‌تجربه» با کاهش تعامل با سایر همسالان و افزایش تفکیک اجتماعی همراه می‌شود (Johnsen & Tømmeraa, 2022). این یافته‌ها با ادبیات گسترده‌تر درباره نقش شبکه‌های همسالان در بازتولید انتخاب اجتماعی و تقویت همگنی گروهی نیز هم‌سو هستند (Nath et al., 2024).

در چارچوب نظریه دل‌بستگی، همسالان در دوره نوجوانی و اوایل بزرگسالی می‌توانند نقش منابع ثانویه تنظیم هیجانی را ایفا کنند. مطالعات مربوط به سازگاری با سوگ نشان داده‌اند سبک دل‌بستگی اولیه و کیفیت روابط حمایتی با میزان سازگاری پس از فقدان رابطه معنادار دارد و روابط همسالانه می‌توانند در غیاب یا ضعف حمایت مراقبتی، نقش جبرانی در ایجاد احساس امنیت روانی ایفا کنند (Sochos & Aleem, 2022). در همین راستا، یافته‌های کیفی نیز نشان می‌دهند در فقدان رابطه پایدار با مراقبان اولیه، پیوندهای همسالانه می‌توانند کارکردی مشابه «پایگاه امن» در تنظیم هیجان و مواجهه با فقدان داشته باشند (Johnsen & Tømmeraa, 2022).

در مجموع، این الگوها نشان می‌دهند انسجام گروهی مبتنی بر تجربه سوگ، هم‌زمان واجد کارکردهای حمایتی (افزایش تعلق و امنیت هیجانی) و پیامدهای ساختاری اجتماعی (تقویت مرزهای گروهی و کاهش تعامل بین‌گروهی) است؛ پدیده‌ای که باید در تحلیل‌های تجربی با رویکرد شبکه‌ای و نظریه‌های دل‌بستگی و هویت اجتماعی به صورت هم‌زمان در نظر گرفته شود.

یافته‌ها همچنین نشان دادند دانش‌آموزان مدرسه را فضایی امن و متمایز از مدارس عادی تجربه می‌کنند. بسیاری از آنان تمایل داشتند تحصیل خود را در همین محیط ادامه دهند و حضور در مدارس عادی را با دشواری‌های عاطفی و اجتماعی همراه می‌دانستند. به نظر می‌رسد مدرسه برای این دانش‌آموزان فراتر از یک محیط آموزشی و به فضایی برای تجربه پذیرش، امنیت و تعلق تبدیل شده است. این یافته اهمیت نقش مدرسه را به عنوان یک عامل حمایتگر در زندگی نوجوانان دارای تجربه فقدان والد برجسته می‌کند.

¹ school belonging

یافته‌ها نشان می‌دهند مدرسه خیریه در تجربه دانش‌آموزان صرفاً یک نهاد آموزشی نیست، بلکه به عنوان یک میکروسیستم حمایتی در چارچوب مدل بوم‌شناختی برونفنبرنر عمل می‌کند که می‌تواند اثرات مواجهه با استرس‌های مزمن زندگی را از طریق فراهم‌سازی منابع اجتماعی و هیجانی تعدیل کند (Bronfenbrenner, 1979; Goetschius et al., 2023; پولادی و همکاران، ۱۴۰۲) در ادبیات مربوط به کودکان و نوجوانان سوگ‌دیده، مدرسه به عنوان یکی از مهم‌ترین زمینه‌های حمایت اجتماعی مطرح شده است. شواهد کیفی نشان می‌دهد تجربه حضور در مدرسه پس از فقدان والدین می‌تواند هم‌زمان منبع حمایت و نیز منبع تنش باشد، اما در مجموع نقشی مهم در تنظیم هیجانی و بازسازی زندگی روزمره ایفا می‌کند (Hadar et al., 2024). در همین راستا، «احساس تعلق به مدرسه»^۱ یکی از قوی‌ترین عوامل پیش‌بینی‌کننده سازگاری روانی-اجتماعی در نوجوانانی گزارش شده است که با تجربیات آسیب‌زا مواجه هستند و نقش محافظتی آن در برابر پیامدهای منفی به طور تجربی تأیید شده است (Goetschius et al., 2023).

بر اساس مدل‌های تاب‌آوری اکولوژیک، سازگاری روانی در شرایط فقدان صرفاً یک ویژگی فردی نیست، بلکه حاصل تعامل بین فرد و سیستم‌های حمایتی پیرامونی است؛ به ویژه مدرسه که می‌تواند به عنوان یک بستر جبرانی برای کاهش کمبودهای حمایت خانوادگی عمل کند (Ungar & Koubová, 2024). در این چارچوب، وابستگی عاطفی به ساختار مدرسه و روابط مستمر در آن نوعی «تعلق نهادی» ایجاد می‌کند که به شکل‌گیری احساس پیش‌بینی‌پذیری و امنیت روانی کمک می‌کند. با این حال، یافته مربوط به مقاومت در برابر ورود دانش‌آموزان دارای پدر نشان‌دهنده شکل‌گیری مرزهای اجتماعی درون‌گروهی در راستای حفظ انسجام هیجانی است. ادبیات مربوط به هویت اجتماعی در گروه‌های آسیب‌پذیر نشان می‌دهد افزایش انسجام درون‌گروهی در شرایط استرس مزمن ممکن است با کاهش پذیرش برون‌گروهی و تقویت مرزبندی اجتماعی همراه باشد، به ویژه زمانی که گروه تجربه مشترک آسیب را به عنوان مبنای هویت جمعی سازمان‌دهی می‌کند (Espinosa Dice et al., 2023).

در مجموع، مدرسه در این بافت نه فقط نقش محافظ در برابر پیامدهای فقدان دارد، بلکه هم‌زمان می‌تواند زمینه‌ساز شکل‌گیری ساختارهای هویتی مبتنی بر تجربه مشترک نیز باشد؛ ساختارهایی که هم کارکرد حمایتی دارند و هم پیامدهای اجتماعی بالقوه شامل همگن‌سازی و طرد بیرونی.

از سوی دیگر، نتایج نشان داد تجربه فقدان والد فقط یک تجربه فردی و درون‌روانی نیست، بلکه در بستر تعاملات اجتماعی و برداشت‌های دیگران معنا می‌یابد. دانش‌آموزان از نگرانی نسبت به قضاوت، متفاوت دیده‌شدن و واکنش‌های منفی احتمالی دیگران سخن گفتند؛ موضوعی که با رویکردهای معاصر انگ اجتماعی و هویت اجتماعی قابل تبیین است. پژوهش‌های اخیر نشان داده‌اند نوجوانان سوگ‌دیده معمولاً تجربه می‌کنند که همسالان و اطرافیان درکی کامل از وضعیت آنان ندارند و همین امر ممکن است احساس تفاوت، انزوا یا دشواری در بیان تجربه فقدان را افزایش دهد (Asgari et al., 2022; Smith & Langer, 2023).

در داده‌های حاضر نیز، نوعی دوگانگی در خودافشایی مشاهده شد؛ به گونه‌ای که دانش‌آموزان از یک سو تمایل داشتند درباره تجربه فقدان خود صحبت کنند و از حمایت دیگران بهره‌مند شوند، اما از سوی دیگر، نسبت به واکنش‌های احتمالی محیط اجتماعی محتاط بودند. یافته‌های مطالعات کیفی بر روی کودکان و نوجوانان داغ‌دیده نیز نشان می‌دهند تصمیم‌گیری درباره افشای تجربه سوگ فرایندی پیچیده است و تحت تأثیر ادراک فرد از پذیرش یا عدم پذیرش اجتماعی قرار دارد (Hadar et al., 2024).

¹ school connectedness



علاوه بر این، شواهد نشان می‌دهد فقدان والد می‌تواند با مجموعه‌ای از پیامدهای روانی-اجتماعی از جمله مشکلات هیجانی، آسیب‌پذیری بیشتر در برابر فشارهای اجتماعی و افزایش نیاز به حمایت بین‌فردی همراه باشد (Burrell et al., 2021, 2022). در چنین شرایطی، ارزیابی‌های اجتماعی دیگران اهمیت بیشتری پیدا می‌کند و مدیریت هویت اجتماعی به یکی از چالش‌های مهم نوجوانان سوگ‌دیده تبدیل می‌شود.

در مجموع، یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهند دانش‌آموزان در تعامل با دیگران میان دو نیاز اساسی در نوسان هستند: نیاز به دیده‌شدن و درک‌شدن از یک سو، و نیاز به محافظت از خود در برابر قضاوت یا برچسب‌زنی از سوی دیگر. این وضعیت را می‌توان به عنوان بخشی از فرایند مدیریت هویت در نوجوانان سوگ‌دیده در نظر گرفت؛ فرایندی که در آن، مرز میان هویت خصوصی و هویت اجتماعی به طور مداوم بازتعریف می‌شود.

در مجموع، یافته‌ها نشان دادند تجربه فقدان پدر برای دانش‌آموزان فقط به روابط درون مدرسه محدود نبود، بلکه نگرانی از قضاوت دیگران، تغییر روابط خانوادگی و تصمیم‌گیری درباره آشکارسازی وضعیت خانوادگی نیز بخشی از تجربه روزمره آنان را تشکیل می‌داد.

یکی دیگر از یافته‌های مهم پژوهش تجربه عادی‌سازی فقدان در محیط مدرسه بود. دانش‌آموزان بیان می‌کردند معلمان و کارکنان مدرسه تلاش می‌کنند آنان را بر اساس وضعیت خانوادگی تعریف نکنند و با آنان همانند سایر دانش‌آموزان رفتار کنند. این تجربه برای بسیاری از مشارکت‌کنندگان به معنای دریافت احترام، پذیرش و دوری از ترحم بود. با این حال، یافته‌ها نشان دادند ساختار مدرسه به طور ناخواسته می‌تواند زمینه شکل‌گیری نوعی هویت جمعی مبتنی بر فقدان را نیز فراهم کند. تمایل به ماندن در مدرسه، احساس تفاوت با دانش‌آموزان مدارس عادی و مقاومت برخی از دانش‌آموزان نسبت به ورود افراد دارای پدر بیانگر آن است که «فقدان پدر» در سطحی فراتر از یک ویژگی فردی، به بخشی از تجربه جمعی آنان تبدیل شده است. یافته‌های این بخش نشان داد یکی از کارکردهای مهم مدرسه فراهم کردن بستری برای ادغام تجربه فقدان در جریان عادی زندگی روزمره است. دانش‌آموزان گزارش کردند حضور در محیطی که در آن، فقدان تنها ویژگی تعریف‌کننده آنان تلقی نمی‌شود، به کاهش برجستگی مداوم سوگ و بازگشت تدریجی به نقش‌های معمول زندگی کمک کرده است.

پژوهش‌های اخیر نشان داده‌اند کودکان و نوجوانان سوگ‌دیده در مدرسه از رویکردهایی استقبال می‌کنند که میان توجه به نیازهای ناشی از فقدان و حفظ تعاملات عادی روزمره تعادل برقرار می‌کنند؛ در مقابل، رفتارهایی که آنان را دائماً از سایر دانش‌آموزان متمایز می‌کنند، ممکن است احساس متفاوت بودن را تشدید کنند (Hadar et al., 2024).

در داده‌های حاضر نیز، رفتار غیرترحم‌آمیز و عادی معلمان به عنوان تجربه‌ای مثبت توصیف شد. این یافته با پژوهش‌هایی هم‌سو است که نشان می‌دهند دانش‌آموزان سوگ‌دیده ترجیح می‌دهند نیازها و شرایط آنان به رسمیت شناخته شوند، اما در عین حال، از تعریف‌شدن صرف بر اساس تجربه فقدان اجتناب شود (Asgarinekah et al., 2021; Levkovich & Elyoseph, 2023). چنین رفتاری می‌تواند به تقویت احساس تعلق به مدرسه و حفظ هویت چندبعدی دانش‌آموز کمک کند. از دیدگاه نظری، این الگو را می‌توان در چارچوب ادبیات معاصر تعلق مدرسه‌ای تبیین کرد. احساس پذیرش و رفتار برابر از سوی معلمان و کارکنان مدرسه از مهم‌ترین مؤلفه‌های شکل‌گیری تعلق مدرسه‌ای محسوب می‌شود و با پیامدهای مثبت روانی و اجتماعی در نوجوانان ارتباط دارد (Marsh, 2023). با این حال، یافته‌های این پژوهش نشان دادند حتی در محیط‌های حمایتی نیز خطر برجسته‌شدن ناخواسته هویت مبتنی بر فقدان وجود دارد. برخی از دانش‌آموزان تجربه می‌کردند که دیگران آنان را پیش از هر چیز بر اساس وضعیت یتیمی یا فقدان والد تعریف می‌کنند. مطالعات کیفی اخیر نیز نشان داده‌اند بسیاری از کودکان سوگ‌دیده نسبت به متفاوت دیده‌شدن در مدرسه حساس هستند و ترجیح می‌دهند میزان توجه به فقدان متناسب با

نیازها و خواسته‌های خود آنان تنظیم شود (Hadar et al., 2024). از این نظر، نهادهای حمایتی ممکن است در کنار نقش محافظتی خود، ناخواسته در بازتولید هویت‌های مبتنی بر فقدان نیز سهیم باشند.

در نهایت، یافته‌ها نشان دادند دانش‌آموزان مدرسه را بستری برای رشد فردی و پیشرفت تحصیلی نیز می‌دانند. حمایت آموزشی معلمان، کیفیت آموزش، امکانات مدرسه و افزایش انگیزه تحصیلی از جمله عواملی بودند که به دانش‌آموزان در شکل‌گیری نگرشی امیدوارانه‌تر نسبت به آینده کمک می‌کردند. این یافته نشان می‌دهد کارکرد مدرسه خیریه صرفاً به حمایت اجتماعی و عاطفی محدود نمی‌شود، بلکه می‌تواند در توسعه سرمایه آموزشی و فرصت‌های رشد فردی دانش‌آموزان نیز نقشی مهم ایفا کند. در مجموع، ماهیت تجربه زیسته دانش‌آموزان در این پژوهش را می‌توان تجربه حضور در محیطی دانست که به طور هم‌زمان نقش پناهگاه اجتماعی، بستر تعلق گروهی، فضای حمایت آموزشی و زمینه بازسازی هویت پس از فقدان را ایفا می‌کند. مدرسه خیریه ویژه ایتام برای این دانش‌آموزان صرفاً یک نهاد آموزشی نیست، بلکه بخشی از جهان اجتماعی آنان است که در آن، احساس فهمیده‌شدن، امنیت، پذیرش و امید به آینده را تجربه می‌کنند. در عین حال، یافته‌ها نشان می‌دهند این محیط می‌تواند به شکل‌گیری نوعی هویت جمعی مبتنی بر فقدان نیز منجر شود؛ موضوعی که توجه به آن در طراحی برنامه‌های آموزشی، روان‌شناختی و حمایتی برای این مدارس ضروری به نظر می‌رسد. این یافته با رویکردهای معاصر تاب‌آوری هم‌سو است که تاب‌آوری را حاصل تعامل پویا میان فرد و نظام‌های حمایتی پیرامون او می‌دانند. شواهد حاصل از مرورهای نظام‌مند نشان می‌دهند مداخلات مدرسه‌محور می‌توانند به تقویت تاب‌آوری، سازگاری و توانمندی نوجوانان در مواجهه با شرایط دشوار کمک کنند (Llistosella et al., 2023).

در داده‌های حاضر، حمایت معلمان، کیفیت آموزش و فرصت‌های یادگیری به عنوان عوامل مهم افزایش انگیزه تحصیلی توصیف شدند. این یافته با مطالعات طولی جدید هم‌سو است که نشان می‌دهند ادراک حمایت آموزشی از سوی معلمان روند افت انگیزش و درگیری تحصیلی در دوره نوجوانی را تعدیل می‌کند و با حفظ مشارکت تحصیلی ارتباط دارد (Martin et al., 2024). همچنین، پژوهش‌های جدید نشان داده‌اند روابط مثبت میان معلمان و دانش‌آموزان، از طریق تقویت احساس تعلق و پیوند با مدرسه، نگرش‌هایی مثبت‌تر نسبت به یادگیری و مدرسه ایجاد می‌کنند (Obermeier et al., 2024).

علاوه بر این، روایت‌های دانش‌آموزان نشان می‌دهند مدرسه به شکل‌گیری نگرشی امیدوارانه نسبت به آینده کمک کرده است. پژوهش‌های اخیر بیان می‌کنند احساس تعلق به مدرسه، تعاملات مثبت در کلاس و تجربه روابط حمایتی، با افزایش جهت‌گیری مثبت نسبت به آینده و ارتقای بهزیستی روان‌شناختی نوجوانان ارتباط دارد (Peng et al., 2024). در چنین شرایطی، مدرسه صرفاً نقش جبرانی در برابر پیامدهای فقدان ایفا نمی‌کند، بلکه به فضایی برای شکل‌گیری اهداف، انتظارات و چشم‌اندازهای آینده تبدیل می‌شود.

در مجموع، یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهند کارکرد مدرسه فراتر از کاهش پیامدهای ناشی از فقدان والد است. مدرسه از طریق فراهم کردن روابط حمایتی، فرصت‌های یادگیری و تجربه‌های موفقیت‌آمیز، به محیطی تبدیل می‌شود که ظرفیت‌های روانی-اجتماعی دانش‌آموزان را تقویت می‌کند و زمینه رشد، انگیزش و امید به آینده را فراهم می‌آورد.

۵-۱ محدودیت‌های پژوهش

پژوهش حاضر نیز همانند سایر مطالعات کیفی با محدودیت‌هایی همراه بود. نخست، مشارکت‌کنندگان فقط شامل دانش‌آموزان پسر دارای تجربه فقدان پدر بودند که در یک مدرسه خیریه ویژه ایتام در شهر مشهد تحصیل می‌کردند؛ بنابراین، یافته‌ها لزوماً قابل تعمیم به دانش‌آموزان دختر، سایر گروه‌های سنی، دانش‌آموزان دارای تجربه فقدان مادر یا سایر مناطق



جغرافیایی و مدارس نیستند. دوم، ماهیت پدیدارشناختی پژوهش بر درک عمیق تجربه‌های زیسته مشارکت‌کنندگان متمرکز است؛ از این رو، هدف مطالعه تعمیم آماری نتایج نیست، بلکه ارائه توصیفی غنی از تجربه آنان است. سوم، داده‌ها صرفاً از طریق مصاحبه با دانش‌آموزان گردآوری شدند و دیدگاه سایر افراد اثرگذار، از جمله معلمان، مدیران، مادران یا سرپرستان، در تحلیل تجربه دانش‌آموزان لحاظ نشد. همچنین، به دلیل حساسیت موضوع فقدان پدر، این احتمال وجود داشت که برخی از مشارکت‌کنندگان از بیان کامل تجربه‌ها یا احساسات خود خودداری کرده باشند؛ هرچند تلاش شد با ایجاد رابطه‌ای مبتنی بر اعتماد و رعایت کامل اصول اخلاقی، این محدودیت تا حد امکان کاهش یابد.

اگرچه در این پژوهش، روایت‌های مثبت از تجربه تحصیل در مدرسه بر سایر تجربه‌ها غلبه داشتند، این یافته لزوماً به معنای فقدان کامل تجربه‌های چالش‌برانگیز نیست. با توجه به ماهیت مصاحبه و بافت حمایتی مدرسه، این احتمال وجود دارد که برخی از مشارکت‌کنندگان در بیان انتقادات یا تجربه‌های منفی با احتیاط عمل کرده باشند.

با توجه به این محدودیت‌ها، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده تجربه دانش‌آموزان دختر، مدارس خیریه در سایر مناطق کشور و نیز دیدگاه معلمان، والدین یا سرپرستان را بررسی کنند. همچنین، انجام مطالعات مقایسه‌ای میان مدارس ویژه ایتام و مدارس عادی و نیز پژوهش‌های طولی درباره پیامدهای حضور در این مدارس می‌تواند به درک عمیق‌تر کارکردهای روان‌شناختی، اجتماعی و آموزشی این محیط‌ها کمک کند.

تشکر و قدردانی

نویسندگان صمیمانه از مدیران، معلمان، دانش‌آموزان و خانواده‌های مجتمع آموزشی مهرعلوی به خاطر همکاری و مشارکت ارزشمندشان در این مطالعه تشکر می‌کنند.

۶- منابع

- ابراهیمی، س. (۱۴۰۲). بررسی ابعاد روانی-اجتماعی تجربه سوگ در نوجوانان پس از فقدان والدین. *نشریه علمی روانشناسی سلامت و اختلالات رفتاری*، ۱(۱). <https://www.jhpbpd.com/index.php/hpbpd/article/view/2>
- پولادی، ا.، موسی‌زاده، ز. م.، و دیالمه، ن. (۱۴۰۲). مطالعه پدیدارشناسانه مؤلفه‌های تربیتی دانش‌آموزان یتیم از منظر رهبران آموزشی مدارس شاهد. *فصلنامه مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی*، ۸(۴)، ۷-۳۴. <http://dx.doi.org/10.61186/qaie.8.4.4>

References

- Aguirre, L. V. C., Jaramillo, A. K., Saucedo Victoria, T. E., & Botero Carvajal, A. (2024). Mental health consequences of parental death and its prevalence in children: A systematic literature review. *Heliyon*, 10(2), e24999. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e24999>
- Allen, K., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J., & Waters, L. (2018). What Schools Need to Know About Fostering School Belonging: A Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30(1), 1–34. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9389-8>
- Allen, K.-A. (2025). School belonging: Evidence, experts, and everyday gaps. *Educational Psychology Review*, 37(3), 84. <https://doi.org/10.1007/s10648-025-10055-x>
- Allen, K.-A., Slaten, C. D., Arslan, G., Roffey, S., Craig, H., & Vella-Brodrick, D. A. (2021). School belonging: The importance of student and teacher relationships. In *The Palgrave handbook of positive education* (pp. 525–550). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-64537-3_21



- Alvis, L., Zhang, N., Sandler, I. N., & Kaplow, J. B. (2023). Developmental manifestations of grief in children and adolescents: Caregivers as key grief facilitators. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 16(2), 447–457. <https://doi.org/10.1007/s40653-021-00435-0>
- Arslan, G. (2021). School belongingness, well-being, and mental health among adolescents: Exploring the role of loneliness. *Australian Journal of Psychology*, 73(1), 70–80. <https://doi.org/10.1080/00049530.2021.1904499>
- Arslan, G., & Coşkun, M. (2023). School belongingness in academically at-risk adolescents: Addressing psychosocial functioning and psychological well-being. *Journal of Happiness and Health*, 3(1), 1–13. <https://doi.org/10.47602/johah.v3i1.9>
- Asgari, Z., & Naghavi, A. (2026). Moving forward: a close look at healing process after traumatic parental death. *OMEGA - Journal of Death and Dying*, 93(2), 969–981. <https://doi.org/10.1177/00302228241250242>
- Asgari, Z., Naghavi, A., & Abedi, M. R. (2022). Beyond a traumatic loss: The experiences of mourning alone after parental death during COVID-19 pandemic. *Death Studies*, 46(1), 78–83. <https://doi.org/10.1080/07481187.2021.1931984>
- Asgarinekah, S. M., Eslamian, H., Saeedy Rezvani, M., & Mohammadzade Naghashan, N. (2021). Investigation of care needs, driving forces, and challenges in the caregiving system of orphan and vulnerable children in Iran. *Early Child Development and Care*, 191, 2022–2036. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1680550>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Burrell, L. V., Mehlum, L., & Qin, P. (2021). Co-occurrence of psychosocial sequelae in bereaved offspring. *Journal of Affective Disorders*, 283, 325–328. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.01.044>
- Burrell, L. V., Mehlum, L., & Qin, P. (2022). Parental death by external causes during childhood and risk of psychiatric disorders in bereaved offspring. *Child and Adolescent Mental Health*, 27(2), 122–130. <https://doi.org/10.1111/camh.12470>
- Colaizzi, P. F. (1969). *The descriptive methods and the types of subject-matter of a phenomenologically based psychology exemplified by the phenomenon of learning* [Duquesne University ProQuest Dissertations & Theses].
- Dodgson, J. E. (2023). Phenomenology: Researching the lived experience. *Journal of Human Lactation*, 39(3), 385–396. <https://doi.org/10.1177/08903344231176453>
- Ebrahimi, S. (2023). Examining the psychological-social dimensions of the experience of grief among adolescents following parental loss. *Scientific Journal of Health Psychology and Behavioral Disorders*, 1(1). [In Persian]. <https://www.jhpbdc.com/index.php/hpbdc/article/view/2>
- Espinosa Dice, A. L., Ye, X., Kim, S. G., McLaughlin, K. A., Amstadter, A. B., Tiemeier, H., & Denckla, C. A. (2023). Resilient phenotypes among bereaved youth: a comparison of trajectory, relative, and cross-domain approaches. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 17(1), 23. <https://doi.org/10.1186/s13034-023-00568-0>
- Frøyland, K. (2024). Inclusion of vulnerable youth in school or work – How can individually tailored professional support contribute? *Children and Youth Services Review*, 163, 107790. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2024.107790>
- Giannopoulou, I., Richardson, C., & Papadatou, D. (2021). Peer loss: Posttraumatic stress, depression, and grief symptoms in a traumatized adolescent community. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 26(2), 556–568. <https://doi.org/10.1177/1359104520980028>
- Goetschius, L. G., McLoyd, V. C., Hein, T. C., Mitchell, C., Hyde, L. W., & Monk, C. S. (2023). School connectedness as a protective factor against childhood exposure to violence and social deprivation: A longitudinal study of adaptive and maladaptive outcomes. *Development and Psychopathology*, 35(3), 1219–1234. <https://doi.org/10.1017/S0954579421001140>
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30(1), 79–90. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/1520-6807>



- Gowing, A. (2019). Peer-peer relationships: A key factor in enhancing school connectedness and belonging. *Educational and Child Psychology*, 36(2), 64–77. <https://doi.org/10.53841/bpsecp.2019.36.2.64>
- Hadar, E., Shalev, R., & Peleg, O. (2024). The experience of children and adolescents in the school setting a few years after losing a parent. *Death Studies*, 48(7), 719–728. <https://doi.org/10.1080/07481187.2023.2272955>
- Jessop, M., Fischer, A., & Good, P. (2022). Impact of expected parental death on the health of adolescent and young adult children: A systematic review of the literature. *Palliative Medicine*, 36(6), 928–937. <https://doi.org/10.1177/02692163221092618>
- Johnsen, I., & Tømmeraas, A. M. (2022). Attachment and grief in young adults after the loss of a close friend: A qualitative study. *BMC Psychology*, 10(1), 10. <https://doi.org/10.1186/s40359-022-00717-8>
- Klinke, M. E., & Fernandez, A. V. (2023). Taking phenomenology beyond the first-person perspective: conceptual grounding in the collection and analysis of observational evidence. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 22(1), 171–191. <https://doi.org/10.1007/s11097-021-09796-1>
- Levkovich, I., & Elyoseph, Z. (2023). “I don’t know what to say”: Teachers’ perspectives on supporting bereaved students after the death of a parent. *OMEGA - Journal of Death and Dying*, 86(3), 945–965. <https://doi.org/10.1177/0030222821993624>
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newberry Park.
- Liu, C., Grotta, A., Hiyoshi, A., Berg, L., & Rostila, M. (2022). School outcomes among children following death of a parent. *JAMA Network Open*, 5(4), e223842. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2022.3842>
- Llistosella, M., Goni-Fuste, B., Martín-Delgado, L., Miranda-Mendizabal, A., Franch Martinez, B., Pérez-Ventana, C., & Castellvi, P. (2023). Effectiveness of resilience-based interventions in schools for adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 14, 1211113. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1211113>
- Lytje, M. (2018). Voices we forget—danish students' experience of returning to school following parental bereavement. *OMEGA - Journal of Death and Dying*, 78(1), 24–42. <https://doi.org/10.1177/0030222816679660>
- Mao, M., Zang, L., & Zhang, H. (2020). The effects of parental absence on children's development: Evidence from left-behind children in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 6770. <https://doi.org/10.3390/ijerph17186770>
- Marsh, R. J. (2023). School connectedness: Comparison between adolescent students with emotional and behavioural disorders and general education students. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 33(2), 233–244. <https://doi.org/10.1017/jgc.2023.3>
- Martin, A. J., Collie, R. J., Stephan, M., Flesken, A., Halcrow, F., & McCourt, B. (2024). What is the role of teaching support in students’ motivation and engagement trajectories during adolescence? A four-year latent growth modeling study. *Learning and Instruction*, 92, 101910. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.101910>
- Masten, A. S., & Barnes, A. J. (2018). Resilience in children: Developmental perspectives. *Children*, 5(7), 98. <https://doi.org/10.3390/children5070098>
- Nath, S., Warren, K., & Paul, Subhadeep. (2024). Identifying peer influence in therapeutic communities adjusting for latent homophily. *ArXiv*, 1–44. <https://doi.org/https://doi.org/10.48550/arXiv.2203.14223>
- Obermeier, R., Schlesier, J., & Heinrichs, K. (2024). The mediating role of social relationships between perceived classroom management and adolescents’ attitudes toward school: A multilevel analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 39(4), 4647–4670. <https://doi.org/10.1007/s10212-024-00894-7>
- Osterman, K. F. (2000). Students’ need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323–367. <https://doi.org/10.3102/00346543070003323>



- Paley, B., & Hajal, N. J. (2022). Conceptualizing emotion regulation and coregulation as family-level phenomena. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 25(1), 19–43. <https://doi.org/10.1007/s10567-022-00378-4>
- Parker, J. G., Low, C. M., Walker, A. R., & Gamm, B. K. (2005). Friendship jealousy in young adolescents: Individual differences and links to sex, self-esteem, aggression, and social adjustment. *Developmental Psychology*, 41(1), 235. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.1.235>
- Peng, A., Patterson, M. M., & Joo, S. (2024). What fosters school connectedness? The roles of classroom interactions and parental support. *Journal of Youth and Adolescence*, 53(4), 955–966. <https://doi.org/10.1007/s10964-023-01908-1>
- Poladi, A., Zadeh, Z. M., & Dialameh, N. (2023). A phenomenological study of the educational components of orphaned students from the perspective of educational leaders in Shahed schools. *Quarterly Journal of Applied Issues in Islamic Education*, 8(4), 7–34. <https://doi.org/https://doi.org/10.61186/qaiie.8.4.4> [In Persian]
- Shuja, K. H. (2023). A complex model of differences on gender and institution type in academic achievement, happiness and self-esteem among orphan and non-orphan children from Pakistan. *Current Psychology*, 42(13), 10588–10602. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02283-5>
- Smith, K., & Langer, S. (2023). The impact of parental bereavement on young people: A thematic analysis of using online web forums as a method of coping. *OMEGA - Journal of Death and Dying*, 87(3), 921–940. <https://doi.org/10.1177/00302228211024017>
- Sochos, A., & Aleem, S. (2022). Parental attachment style and young persons' adjustment to bereavement. *Child & Youth Care Forum*, 51(1), 161–179. <https://doi.org/10.1007/s10566-021-09621-5>
- Theron, L. C. (2016). Toward a culturally and contextually sensitive understanding of resilience. *Journal of Adolescent Research*, 31(6), 635–670. <https://doi.org/10.1177/0743558415600072>
- Ungar, M., & Koubová, A. (2024). The emerging science of multisystemic resilience: Trade-offs and transformations in contexts of adversity. *Filozofia*, 79(10), 1174–1185. <https://doi.org/10.31577/filozofia.2024.79.10.8>
- Uslu, F., & Gizir, S. (2017). School belonging of adolescents: The role of teacher-student relationships, peer relationships and family involvement. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 17(1), 63–82. <https://doi.org/10.12738/estp.2017.1.0104>
- Zhang, Y., Zhang, J., & Ding, C. (2019). Investigating the association between parental absence and developmental trauma disorder symptoms. *Journal of Traumatic Stress*, 32(5), 733–741. <https://doi.org/10.1002/jts.22446>

