

شناخت، رفتار، یادگیری

تجربه زیسته دانش آموزان افسرده از تجربه خواندن رمان: تحلیل زبان شناختی-ادبی روایت‌های شفاهی

مینا حیدری^۱، غلامحسین خمر^۲، سمیه رضایی^۳

۱. دکتری روانشناسی تربیتی و مدرس دانشگاه فرهنگیان شیراز، فارس، ایران.
۲. استادیار، گروه آموزش زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.
۳. استادیار، گروه آموزش زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه فرهنگیان شیراز، فارس، ایران.

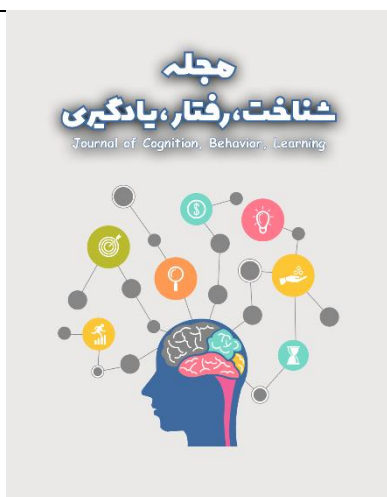
* ایمیل نویسنده مسئول: khammar44@cfu.ac.ir

تاریخ چاپ: ۱۴۰۵/۰۹/۰۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۴/۰۱

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۳/۰۹

تاریخ ارسال: ۱۴۰۴/۱۲/۲۵

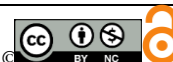


شیوه استناددهی: حیدری، مینا، خمر، غلامحسین، و رضایی، سمیه. (۱۴۰۵). تجربه زیسته دانش آموزان افسرده از تجربه خواندن رمان: تحلیل زبان شناختی-ادبی روایت‌های شفاهی. شناخت، رفتار، یادگیری، ۳(۵)، ۱۷-۱.

چکیده

هدف پژوهش حاضر کشف و تحلیل تجربه زیسته دانش آموزان افسرده از خواندن رمان با تأکید بر الگوهای زبان شناختی، ادبی و روایی در روایت‌های شفاهی آنان بود. این پژوهش با رویکرد کیفی و طرح پدیدارشناسی تفسیری انجام شد. جامعه پژوهش شامل دانش آموزان پایه‌های دهم، یازدهم و دوازدهم مدارس متوسطه دولتی عادی شهر شیراز در سال‌های ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود که دارای تشخیص بالینی افسردگی یا نمره بالاتر از نقطه برش در پرسشنامه افسردگی بک بودند و در شش ماه گذشته دست‌کم یک رمان کامل خوانده بودند. نمونه‌گیری به روش هدفمند و با تکنیک گلوله‌برفی انجام شد و پس از رسیدن به اشباع نظری، ۱۸ دانش‌آموز در پژوهش مشارکت کردند. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته عمیق گردآوری شد و با روش تحلیل مضمون براون و کلارک، تحلیل انسجام روایت و تحلیل استعاره‌های مفهومی بررسی گردید. برای اعتباریابی داده‌ها از معیارهای گوبا و لینکولن استفاده شد. تحلیل تفاسیری داده‌ها نشان داد تجربه خواندن رمان در دانش‌آموزان افسرده پدیده‌ای چندلایه و دوسویه است که در شش مضمون اصلی سازمان یافت: رمان به عنوان پناهگاهی برای زیستن، بازنمایی افسردگی در متن، ساختار روایت و پایبندی، الگوهای زبانی و استعاره، رفتار، بافتار خوانش، و معنا سازی از طریق روایت. تحلیل زبان شناختی-ادبی نیز شش استعاره مفهومی شامل پناهگاه، فرار، همراه، غوطه‌وری، جزیره و خواب؛ سه الگوی واژگانی شامل خلق منفی، فضای-حرکتی و شرطی-تردیدآمیز؛ و ساختار روایی پنج‌مرحله‌ای شامل وضعیت اولیه، رویداد محرک، تجربه درونی، واکنش و ارزیابی را آشکار کرد. خواندن رمان برای دانش‌آموزان افسرده می‌تواند هم تجربه‌ای تسکین‌بخش، امیدآفرین و معنا ساز باشد و هم در صورت بازنمایی سطحی افسردگی یا پایبندی تراژیک، به تشدید احساسات منفی منجر شود؛ بنابراین، بهره‌گیری آگاهانه از ادبیات داستانی در مدرسه، خانواده و مشاوره می‌تواند ظرفیتی مکمل برای حمایت از سلامت روان نوجوانان فراهم کند.

کلیدواژه‌گان: تجربه زیسته، افسردگی نوجوانان، خواندن رمان، تحلیل زبان شناختی-ادبی، روایت شفاهی، پدیدارشناسی تفسیری.



Cognition, Behavior, Learning

The Lived Experience of Depressed Students Reading Novels: A Linguistic-Literary Analysis of Oral Narratives

Mina Heydari¹, Gholamhossein Khammer^{2*}, Somayeh Rezaei³

1. PhD in Educational Psychology and Lecturer at Farhangian University of Shiraz, Fars, Iran.

2. Assistant Professor, Department of Persian Language and Literature, Shiraz University of Education, Farhangian University, Tehran, Iran.

3. Assistant Professor, Department of Persian Language and Literature, Shiraz University of Education, Farhangian, Fars, Iran.

*Corresponding Author's Email: khammar44@cfu.ac.ir

Submit Date: 2026-02-24

Revise Date: 2026-05-30

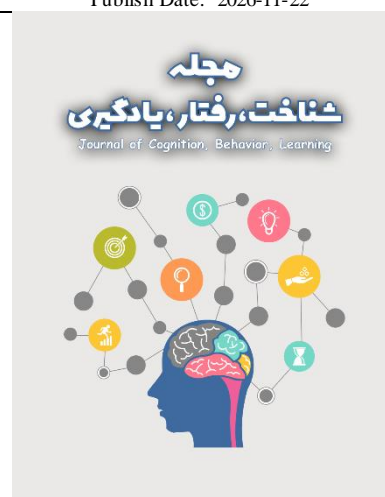
Accept Date: 2026-06-22

Publish Date: 2026-11-22

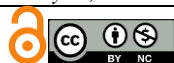
Abstract

This study aimed to explore and analyze the lived experience of depressed students reading novels, with emphasis on the linguistic, literary, and narrative patterns embedded in their oral accounts. This qualitative study was conducted using an interpretive phenomenological design. The study population consisted of tenth-, eleventh-, and twelfth-grade students from ordinary public high schools in Shiraz during 2024-2025 who had either received a clinical diagnosis of depression or scored above the cut-off point on the Beck Depression Inventory and had read at least one complete novel during the previous six months. Participants were selected through purposive sampling and the snowball technique. Data saturation was reached after 14 interviews, and four additional interviews were conducted to confirm saturation, resulting in a final sample of 18 students. Data were collected through in-depth semi-structured interviews and analyzed using Braun and Clarke's thematic analysis, narrative coherence analysis, and conceptual metaphor analysis. The trustworthiness of the data was ensured using Guba and Lincoln's criteria. The interpretive analysis revealed that reading novels among depressed students was a multilayered and ambivalent experience organized into six main themes: the novel as a shelter for living, representation of depression in the text, narrative structure and ending, linguistic and metaphorical patterns, reading context, and meaning-making through narration. The linguistic-literary analysis identified six conceptual metaphors, namely shelter, escape, companion, immersion, island, and dream; three lexical patterns, including negative-mood vocabulary, spatial-movement vocabulary, and conditional-hesitant structures; and a five-stage narrative structure consisting of initial situation, triggering event, inner experience, response, and evaluation. Reading novels may function as a soothing, hopeful, and meaning-making experience for depressed students; however, superficial portrayals of depression or tragic endings may intensify negative emotions. Accordingly, the informed use of fiction by families, literature teachers, and school counselors can serve as a complementary resource for supporting adolescent mental health.

Keywords: *Lived experience, adolescent depression, novel reading, linguistic-literary analysis, oral narratives, interpretive phenomenology.*



How to cite: Heydari, M., Khammer, Gh., Rezaei, S. (2026). The Lived Experience of Depressed Students Reading Novels: A Linguistic-Literary Analysis of Oral Narratives. *Cognition, Behavior, Learning*, 3(5), 1-17.



© 2026 the authors. This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.

مقدمه

دوران نوجوانی یکی از حساس‌ترین دوره‌های تحول انسانی است؛ دوره‌ای که در آن تغییرات زیستی، شناختی، هیجانی، اجتماعی و هویتی با سرعتی چشمگیر رخ می‌دهند و نوجوان را در معرض تجربه‌های پیچیده‌ای از خود، جهان و آینده قرار می‌دهند. در این مرحله، فرد از یک سو در مسیر استقلال‌طلبی، هویت‌یابی و فاصله‌گیری نسبی از وابستگی‌های کودکانه قرار می‌گیرد و از سوی دیگر همچنان به حمایت عاطفی، تأیید اجتماعی و راهنمایی بزرگسالان نیاز دارد. این وضعیت دوگانه، نوجوان را در معرض تنش‌های درونی و بیرونی قرار می‌دهد و در صورت فقدان حمایت کافی از سوی خانواده، مدرسه و محیط اجتماعی، می‌تواند زمینه‌ساز آشفتگی‌های روان‌شناختی شود. در میان این آشفتگی‌ها، افسردگی نوجوانان جایگاهی ویژه دارد؛ زیرا نه تنها بر خلق و هیجان، بلکه بر عملکرد تحصیلی، روابط بین‌فردی، معناجویی، انگیزش، تمرکز و کیفیت تجربه زیسته نوجوان اثر می‌گذارد. مرورهای کیفی اخیر نشان داده‌اند که افسردگی در نوجوانی غالباً به صورت تجربه‌ای چندبعدی از تنهایی، بی‌ارزشی، خستگی روانی، احساس گیر افتادن، ابهام نسبت به آینده و دشواری در بیان تجربه درونی ظاهر می‌شود (Twivy et al., 2023; Viduani et al., 2024).

افسردگی نوجوانان را نمی‌توان صرفاً مجموعه‌ای از نشانه‌های بالینی دانست؛ بلکه این پدیده در زندگی روزمره، زبان، روابط، تخیل، خاطره و شیوه معنا دادن فرد به تجربه‌هایش رسوخ می‌کند. نوجوان افسرده ممکن است در ظاهر درگیر فعالیت‌های معمولی مانند حضور در مدرسه، تعامل با دوستان، مطالعه، استفاده از فضای مجازی یا خواندن آثار ادبی باشد، اما معنای درونی این فعالیت‌ها برای او با معنای آن‌ها برای نوجوانان غیرافسرده تفاوت اساسی داشته باشد. پژوهش‌های مربوط به تجربه زیسته افسردگی نشان می‌دهند که نوجوانان افسرده اغلب برای توصیف وضعیت خود از تصویرها، استعاره‌ها و روایت‌هایی استفاده می‌کنند که نشان‌دهنده محدودیت در بیان مستقیم هیجان و تلاش برای یافتن زبانی جایگزین برای درد روانی است (Roystonn et al., 2021; Viduani et al., 2024). از این منظر، توجه به زبان و روایت نوجوان افسرده، صرفاً یک انتخاب روش‌شناختی نیست، بلکه ضرورتی برای فهم عمیق‌تر دنیای پدیدارشناختی اوست.

مدرسه به عنوان یکی از مهم‌ترین بافت‌های اجتماعی نوجوانان، نقشی تعیین‌کننده در شکل‌دهی به تجربه‌های روان‌شناختی آنان دارد. فشارهای تحصیلی، رقابت‌های آموزشی، انتظارات خانواده، کیفیت رابطه با معلمان، روابط همسالان، فضای فرهنگی مدرسه و دسترسی به حمایت روانی، همگی می‌توانند تجربه نوجوان از خود و آینده را تحت تأثیر قرار دهند. در نظام آموزشی ایران، به‌ویژه در دوره متوسطه دوم، دانش‌آموزان هم‌زمان با دغدغه‌های هویتی و هیجانی، با فشارهای مربوط به انتخاب رشته، آزمون‌های سرنوشت‌ساز، نگرانی از آینده شغلی و مقایسه‌های خانوادگی و اجتماعی روبه‌رو می‌شوند. پژوهش‌های داخلی نشان داده‌اند که عوامل محیطی و آموزشی می‌توانند در شکل‌گیری یا تشدید مشکلات روان‌شناختی و رفتاری دانش‌آموزان نقش داشته باشند و تجربه‌های مدرسه‌ای، در بسیاری از موارد، با احساس ناکامی، فشار، تعارض و پرخاشگری پیوند می‌خورند (Baghbani & Mesrabadi, 2024; Zahed Babolan, 2024). افزون بر این، تجربه زیسته کودکانی که با افسردگی والدین مواجه‌اند نشان می‌دهد که افسردگی نه تنها یک تجربه فردی، بلکه پدیده‌ای خانوادگی و رابطه‌ای است که بر ادراک کودک یا نوجوان از امنیت، تعلق و امید اثر می‌گذارد (Baghbani et al., 2024).

در چنین زمینه‌ای، فعالیت‌های فرهنگی و ادبی نوجوانان می‌تواند به یکی از مسیرهای مهم مواجهه آنان با هیجان‌های دشوار تبدیل شود. خواندن رمان، به‌ویژه در سال‌های نوجوانی، تنها یک فعالیت آموزشی یا سرگرم‌کننده نیست؛ بلکه می‌تواند بستری برای همذات‌پنداری، تخیل، فرار موقت از فشارهای واقعیت، بازاندیشی در تجربه‌های شخصی و مواجهه غیرمستقیم با دردهای روانی باشد. رمان به نوجوان امکان می‌دهد که خود را در شخصیت‌ها، موقعیت‌ها و کشمکش‌های داستانی بازشناسد، بدون آنکه الزاماً به صورت مستقیم درباره رنج خود سخن بگوید. در ادبیات نوجوانان، شخصیت‌های داستانی اغلب نقش میانجی را میان جهان بیرونی و جهان درونی خواننده ایفا می‌کنند و می‌توانند به نوجوان کمک کنند تجربه‌هایی مانند تنهایی، طردشدگی، فقدان، اضطراب، افسردگی و امید به تغییر را در قالبی نمادین و روایی پردازش کند. از این

رو، داستان و رمان می‌توانند به مثابه فضایی روانی-فرهنگی عمل کنند که در آن نوجوان هم از واقعیت فاصله می‌گیرد و هم به شکل دیگری به آن بازمی‌گردد.

مطالعات مرتبط با بازنمایی بیماری روانی در ادبیات نوجوانان نشان می‌دهند که نحوه تصویرسازی افسردگی، اضطراب، آسیب روانی و فرایند بهبود در آثار داستانی اهمیت زیادی دارد. اگر بیماری روانی به صورت سطحی، کلیشه‌ای، اغراق‌آمیز یا ناامیدکننده بازنمایی شود، ممکن است احساس سوءتفاهم‌شدگی، تنهایی یا برچسب‌خوردگی را در خواننده آسیب‌پذیر تشدید کند. در مقابل، بازنمایی معتبر، حساس و انسانی از تجربه بیماری روانی می‌تواند به خواننده کمک کند احساس کند تنها نیست، درد او قابل فهم است و امکان تغییر یا ترمیم وجود دارد (Olan & Richmond, 2023; Richmond, 2019). پژوهش‌های مربوط به ادبیات جوانان نیز نشان می‌دهند که روایت‌های داستانی درباره بیماری روانی زمانی اثرگذارترند که میان واقع‌گرایی در نمایش رنج و گشودگی نسبت به امکان بازیابی تعادل، معنا و امید توازن برقرار کنند (Salt-Raper, 2023). بنابراین، رمان برای نوجوان افسرده می‌تواند هم منبع تسکین و هم منبع تشدید رنج باشد؛ بسته به اینکه چگونه افسردگی، شخصیت افسرده، روابط حمایتی و پایان‌بندی داستان را بازنمایی کند.

اهمیت روایت در تجربه افسردگی نوجوانان فقط به محتوای رمان محدود نمی‌شود، بلکه به شیوه‌ای مربوط است که نوجوانان تجربه خواندن خود را روایت می‌کنند. روایت‌های شفاهی نوجوانان، پنجره‌ای به ساختار تجربه درونی آنان می‌گشایند؛ زیرا فرد در هنگام روایت کردن، تجربه خام و پراکنده خود را در قالب توالی، علت، پیامد، ارزیابی و معنا سازمان‌دهی می‌کند. پژوهش درباره روایت‌های خاطره‌ای نوجوانان نشان داده است که ویژگی‌هایی مانند انسجام، اختصاصی بودن، بار هیجانی و جهت‌گیری مثبت یا منفی روایت می‌تواند با نشانه‌های افسردگی در طول زمان رابطه داشته باشند (Keats et al., 2024). همچنین بررسی انسجام روایت‌های شفاهی نشان داده است که کیفیت روایت، با سلامت روان، حمایت اجتماعی و توانایی سازمان‌دهی تجربه‌های شخصی مرتبط است (Vanaken et al., 2020). در نتیجه، تحلیل روایت‌های شفاهی دانش‌آموزان افسرده درباره خواندن رمان می‌تواند نشان دهد که آنان چگونه میان متن ادبی، وضعیت روانی خود و بافت زندگی‌شان پیوند برقرار می‌کنند.

از سوی دیگر، زبان استعاری یکی از مهم‌ترین ابزارهای بیان تجربه افسردگی است. بسیاری از تجربه‌های روانی، به‌ویژه تجربه‌هایی که دردناک، مبهم یا شرم‌آورند، به دشواری در قالب زبان مستقیم بیان می‌شوند. افراد افسرده برای بیان وضعیت درونی خود ممکن است از استعاره‌هایی مانند تاریکی، سقوط، زندان، سنگینی، غرق شدن، دورافتادگی یا خاموشی استفاده کنند. تحلیل استعاره‌ها می‌تواند ساختارهای شناختی، طرحواره‌های عاطفی و شیوه بدن‌مند ادراک افسردگی را آشکار کند (Roystonn et al., 2021). هنگامی که نوجوان افسرده درباره خواندن رمان سخن می‌گوید، استعاره‌هایی که برای توصیف رمان، شخصیت‌ها، جهان داستانی و تجربه خواندن به کار می‌برد، می‌توانند نشان دهند که خواندن برای او چه کارکردی دارد: پناهگاه است، فرار است، همراه است، آینه است، خواب است یا فضایی برای غوطه‌وری و دور شدن از خود. بنابراین، تحلیل زبان‌شناختی-ادبی روایت‌های شفاهی، امکان فهم لایه‌هایی از تجربه را فراهم می‌کند که در تحلیل‌های صرفاً محتوایی یا بالینی کمتر دیده می‌شوند.

در سال‌های اخیر، رویکردهای روایت‌محور در مداخله‌های روان‌شناختی نوجوانان نیز اهمیت یافته‌اند. پژوهش‌های داخلی نشان داده‌اند که روایت‌درمانی، به‌ویژه زمانی که با ذهن‌آگاهی یا تمرکز بر لحظات نوآورانه همراه شود، می‌تواند بر بهبود نشانه‌های افسردگی، تنظیم هیجان و پیامدهای هیجانی دانش‌آموزان یا نوجوانان آسیب‌پذیر مؤثر باشد (Changizi et al., 2020; Taghipour et al., 2023). این یافته‌ها نشان می‌دهند که روایت نه تنها ابزاری برای بیان تجربه، بلکه راهی برای بازسازی رابطه فرد با تجربه‌های دشوار است. نوجوان از طریق روایت می‌تواند از داستان غالب شکست، بی‌ارزشی یا ناامیدی فاصله بگیرد و امکان شکل‌گیری داستان‌های جایگزین درباره توانمندی، بقا، معنا و امید را تجربه کند. در همین راستا، خواندن رمان نیز می‌تواند به مثابه نوعی مواجهه غیررسمی با روایت‌های جایگزین عمل کند؛ یعنی نوجوان در خلال خواندن، با امکان‌های متفاوتی برای فهم رنج، رابطه، انتخاب و تغییر روبه‌رو می‌شود.

از منظر آموزشی و ادبی، داستان‌پردازی و مواجهه با روایت‌های تخیلی در رشد شناختی، زبانی و خلاقانه دانش‌آموزان نیز اهمیت دارد. الگوهای نوین آموزش داستان‌نویسی و روایت‌پردازی نشان می‌دهند که داستان‌های تخیلی می‌توانند ظرفیت دانش‌آموزان را برای تخیل، بیان تجربه، سازمان‌دهی اندیشه و گسترش مهارت‌های زبانی تقویت کنند (Muzaki et al., 2025). همچنین مطالعات مربوط به روایت‌گری دیداری و خلاقیت نشان داده‌اند که تمرین‌های خلاقانه مبتنی بر روایت می‌توانند بر خودکارآمدی خلاق و انگیزش یادگیرندگان اثر بگذارند (Tsai-Yun, 2024). اگرچه این مطالعات الزاماً بر نوجوانان افسرده تمرکز ندارند، اما نشان می‌دهند که روایت، داستان و تخیل نه تنها ابزارهای ادبی، بلکه سازوکارهایی شناختی-هیجانی برای سازمان‌دهی معنا، فعال‌سازی خلاقیت و تجربه عاملیت هستند. بنابراین، بررسی تجربه خواندن رمان در میان دانش‌آموزان افسرده می‌تواند از پیوند میان روان‌شناسی، آموزش، ادبیات و زبان‌شناسی سود ببرد.

با وجود اهمیت خواندن رمان و روایت در زندگی نوجوانان، بخش قابل توجهی از پژوهش‌های موجود درباره افسردگی نوجوانان بر نشانه‌شناسی، درمان، عوامل خطر یا پیامدهای رفتاری متمرکز بوده‌اند و کمتر به تجربه زیسته فعالیت‌های روزمره‌ای مانند خواندن ادبیات داستانی پرداخته‌اند. حتی در پژوهش‌هایی که به روایت‌درمانی یا ادبیات پرداخته‌اند، اغلب تمرکز بر اثربخشی مداخله یا تحلیل محتوای آثار بوده است، نه بر اینکه خود نوجوان افسرده چگونه تجربه خواندن را در زبان، استعاره و روایت شفاهی خود بازنمایی می‌کند (Changizi et al., 2020; Rezaeian Liahagha, 2021; Taghipour et al., 2023). در حالی که فهم تجربه زیسته مستلزم شنیدن صدای مشارکت‌کنندگان، توجه به بافت زندگی آنان و تحلیل ظرافت‌های زبانی و روایی گفته‌هایشان است. مطالعه‌های کیفی در حوزه تجربه زیسته نشان داده‌اند که پدیده‌های روان‌شناختی زمانی بهتر فهمیده می‌شوند که از منظر خود افراد و در بستر زندگی واقعی آنان بررسی شوند (Rezaeian Liahagha, 2021; Twivy et al., 2023).

در بافت فرهنگی ایران و به‌ویژه شهرهایی با پیشینه ادبی غنی، تجربه خواندن رمان می‌تواند لایه‌های فرهنگی خاصی نیز داشته باشد. نوجوان ایرانی در مدرسه با ادبیات فارسی، شعر، داستان، حکایت، رمان و روایت‌های اخلاقی و عاطفی مواجه می‌شود و این مواجهه می‌تواند شیوه فهم او از مفاهیمی مانند غم، امید، رنج، عشق، فقدان و معنا را شکل دهد. در چنین زمینه‌ای، خواندن رمان برای دانش‌آموز افسرده ممکن است صرفاً مواجهه با یک متن داستانی نباشد، بلکه نوعی گفت‌وگو با سنت‌های فرهنگی، انتظارات خانوادگی، فشارهای مدرسه‌ای، تجربه‌های شخصی و تخیل آینده باشد. از این رو، بررسی تجربه زیسته دانش‌آموزان افسرده از خواندن رمان، نه تنها به شناخت بهتر افسردگی نوجوانان کمک می‌کند، بلکه می‌تواند ظرفیت‌های ادبیات داستانی را برای حمایت روانی، آموزشی و مشاوره‌ای آشکار سازد.

بر این اساس، شکاف اصلی پژوهش حاضر آن است که با وجود شواهد موجود درباره تجربه زیسته افسردگی نوجوانان، اهمیت روایت، نقش استعاره در بیان افسردگی و جایگاه ادبیات در بازنمایی بیماری روانی، هنوز روشن نیست که دانش‌آموزان افسرده چگونه تجربه خواندن رمان را در روایت‌های شفاهی خود معنا می‌کنند و چه الگوهای زبان‌شناختی و ادبی در این روایت‌ها قابل شناسایی است. پرداختن به این شکاف می‌تواند به مشاوران مدرسه، معلمان ادبیات، والدین و پژوهشگران کمک کند تا خواندن رمان را نه به عنوان فعالیت حاشیه‌ای، بلکه به عنوان تجربه‌ای معنادار در زندگی روانی نوجوانان افسرده درک کنند. بنابراین، هدف پژوهش حاضر کشف و تحلیل تجربه زیسته دانش‌آموزان افسرده از خواندن رمان با رویکرد تحلیل زبان‌شناختی-ادبی روایت‌های شفاهی آنان بود.

روش‌شناسی

مطالعه حاضر به روش کیفی و با استفاده از طرح پدیدارشناسی تفسیری انجام شد. پدیدارشناسی تفسیری یکی از رایج‌ترین طرح‌های کیفی است که با هدف شناسایی، توصیف و تفسیر عمق تجارب انسانی پیرامون واقعیت‌های مورد بررسی شکل گرفته و گسترش یافته است. غایت اصلی این طرح تحقیقی، تمرکز بر دنیای درونی و پدیدارشناختی افراد جهت کشف، توصیف و تفسیر واقعیت مورد بررسی از دیدگاه آن‌ها است (گال و همکاران، ۲۰۰۶). در طی این طرح تحقیقی، پژوهشگر از طریق تمرکز بر بیانات آشکار و پنهان افراد مورد مصاحبه، سعی بر روشن‌سازی

و تفسیر تجارب مورد بررسی را دارد. ضرورت اساسی برای کاربرد این طرح آن است که آیا پدیده مورد بررسی (تجربه خواندن رمان در دانش‌آموزان افسرده)، نیاز به تشریح، تفسیر و روشن‌سازی دارد یا خیر.

جمعیت مشارکت‌کننده در این پژوهش شامل دانش‌آموزان پایه دهم، یازدهم و دوازدهم مدارس متوسطه دولتی عادی (غیرتیزهوشان، غیرنمونه دولتی و غیرانتفاعی) در شهر شیراز بود که تجربه افسردگی و خواندن رمان داشتند و طی بازه زمانی فروردین ۱۴۰۳ تا فروردین ۱۴۰۴ به مراکز مشاوره سطح شهر شیراز مراجعه کردند. تعداد نمونه با تکیه بر قاعده اشباع تعیین شد. فرایند مصاحبه تا زمانی ادامه پیدا کرد که اطلاعات اکتسابی اشباع شدند. اشباع اطلاعات در این پژوهش در چهاردهمین مصاحبه اتفاق افتاد و پژوهشگر برای اطمینان از اشباع، چهار مصاحبه دیگر انجام داد که آن‌ها نیز حاکی از اشباع اطلاعاتی و عدم اکتشاف داده‌های جدید بودند.

در پژوهش حاضر بر اساس هدف مطالعه و جهت دستیابی به غنی‌ترین میزان اطلاعات، مشارکت‌کنندگان از مناطق، مدارس، سنین، پایه‌های تحصیلی و شرایط اجتماعی-اقتصادی متفاوت انتخاب شدند. در این پژوهش دانش‌آموزانی وارد نمونه شدند که دارای تشخیص بالینی افسردگی توسط روان‌شناس یا روان‌پزشک بر اساس معیارهای (DSM-5) و یا نمره بالاتر از نقطه برش در پرسشنامه افسردگی بک بودند، دارای تجربه حداقل خواندن یک رمان کامل در شش ماه گذشته بودند، در مدرسه دولتی عادی در دوره متوسطه دوم تحصیل می‌کردند، تمایل به مشارکت داوطلبانه و ارائه رضایت آگاهانه داشتند و فاقد هرگونه وابستگی به مصرف مواد مخدر و الکل بودند.

اگر مصاحبه‌کننده طی انجام فرایند مصاحبه، تشخیص می‌داد که شخص مصاحبه‌شونده پنهان‌کار است، در پاسخ به سوالات صداقت کافی ندارد و یا پاسخ وی به سوالات کامل و جامع نیست، از ادامه مصاحبه با او امتناع و شخص دیگری را جایگزین می‌کرد. همچنین مشارکت‌کنندگانی که در جلسات بعدی مصاحبه (مصاحبه با هر فرد حداقل دو جلسه و حداکثر چهار جلسه به طول انجامید) شرکت نکرده و یا از بررسی و تایید صحت کدها و معانی استخراجی از تحلیل بیاناتشان، امتناع می‌کردند، از چرخه مصاحبه خارج شده و شخص دیگر جایگزین می‌شد.

جدول ۱. اطلاعات جمعیت‌شناختی مشارکت‌کنندگان

ردیف	سن	جنس	پایه تحصیلی	منطقه شهر	نوع مدرسه	تعداد رمان خوانده شده در ۶ ماه	تشخیص افسردگی
۱	۱۶	پسر	دهم	منطقه ۱	دولتی عادی	۳	بالینی
۲	۱۷	دختر	یازدهم	منطقه ۳	دولتی عادی	۵	بالینی
۳	۱۶	دختر	دهم	منطقه ۵	دولتی عادی	۲	بک
۴	۱۸	پسر	دوازدهم	منطقه ۲	دولتی عادی	۴	بالینی
۵	۱۷	پسر	یازدهم	منطقه ۴	دولتی عادی	۶	بک
۶	۱۶	دختر	دهم	منطقه ۱	دولتی عادی	۳	بالینی
۷	۱۷	دختر	یازدهم	منطقه ۶	دولتی عادی	۴	بالینی
۸	۱۸	پسر	دوازدهم	منطقه ۳	دولتی عادی	۲	بک
۹	۱۶	پسر	دهم	منطقه ۲	دولتی عادی	۵	بالینی
۱۰	۱۷	دختر	یازدهم	منطقه ۵	دولتی عادی	۳	بالینی
۱۱	۱۸	دختر	دوازدهم	منطقه ۴	دولتی عادی	۴	بک
۱۲	۱۶	پسر	دهم	منطقه ۶	دولتی عادی	۶	بالینی
۱۳	۱۷	پسر	یازدهم	منطقه ۱	دولتی عادی	۲	بالینی
۱۴	۱۸	دختر	دوازدهم	منطقه ۳	دولتی عادی	۳	بک
۱۵	۱۶	دختر	دهم	منطقه ۲	دولتی عادی	۵	بالینی
۱۶	۱۷	پسر	یازدهم	منطقه ۵	دولتی عادی	۴	بالینی
۱۷	۱۸	پسر	دوازدهم	منطقه ۴	دولتی عادی	۳	بک
۱۸	۱۷	دختر	یازدهم	منطقه ۶	دولتی عادی	۵	بالینی

تعداد مشارکت‌کنندگان در پژوهش ۱۸ نفر بودند. ۹ نفر پسر و ۹ نفر دختر بودند. میانگین سنی آن‌ها ۱۷/۶ سال بود. همه مشارکت‌کنندگان در پایه‌های دهم تا دوازدهم تحصیل می‌کردند. از نظر تشخیص افسردگی، ۱۳ نفر دارای تشخیص بالینی و ۵ نفر دارای نمره بالاتر از نقطه برش در پرسشنامه بک بودند. میانگین تعداد رمان‌های خوانده شده در شش ماه گذشته، ۳/۸ رمان بود. مشارکت‌کنندگان از شش منطقه مختلف شهر شیراز انتخاب شدند.

در این پژوهش برای گردآوری اطلاعات، از مصاحبه عمیق، به شیوه گفت‌وگوی دوطرفه استفاده شد. در طی این روش پژوهشگر به مرور پیشینه نظری و تجربی پیرامون مفهوم افسردگی نوجوانان، تجربه خواندن رمان، تحلیل روایت‌های شفاهی و زبان‌شناسی شناختی پرداخت. سپس با تکیه بر اطلاعات و مبانی برداشتی، سوالاتی کلی جهت شروع فرایند مصاحبه با مشارکت‌کنندگان طراحی و برای ارزیابی کیفیت و اعتبار این سوالات، آن‌ها را در اختیار پژوهشگر همکار (متخصص در زمینه تحقیق کیفی و تحلیل روایت) قرار داد و اصلاحات و نظرات وی را در دقیق‌تر کردن سوالات مصاحبه دخالت داد.

فرایند مصاحبه با سوالاتی کلی در مورد تجربه خواندن رمان و ارتباط آن با وضعیت روانی نظیر "آخرین رمانی که خواندی چه بود و چه احساسی به تو داد؟"، "وقتی غمگین یا بی‌حال هستی، چه چیزی باعث می‌شود سراغ خواندن رمان بروی؟"، "آیا تا به حال شخصیت یا موقعیتی در رمان را با خودت مقایسه کرده‌ای؟"، "خانواده یا دوستان در مورد مطالعه رمان چه واکنشی نشان می‌دهند؟"، "اگر یک ماه اجازه نداشتی رمان بخوانی، چه احساسی پیدا می‌کردی؟" آغاز شد و در ادامه از سوالات اکتشافی نظیر "بیش‌تر می‌توانید توضیح بدهید؟"، "چه حسی در آن لحظه داشتی؟"، "لطفاً بیشتر در مورد آن توضیح بده" جهت کسب اطلاعات جامع‌تر و روشن‌تر شدن اطلاعات داده شده استفاده شد.

تعداد ۱۸ مصاحبه عمیق انجام شد که مدت زمان هر مصاحبه از ۴۵ تا ۷۰ دقیقه در نوسان بود. زمان و محل مصاحبه از قبل توسط فرد پژوهشگر با توافق مشارکت‌کننده مشخص می‌شد. جهت دستیابی به اطلاعات جامع‌تر و تکمیل اطلاعات دریافتی، بعضی از مصاحبه‌ها دو جلسه و بعضی دیگر چهار جلسه به طول انجامید. داده‌ها در طول یک دوره ۶ ماهه جمع‌آوری، ثبت، کدگذاری و در قالب مفاهیم اولیه، زیرمضامین و مضامین اصلی طبقه‌بندی گردید. تمامی مصاحبه‌های انجام شده با استفاده از دستگاه‌های صوتی ضبط گردیدند و پس از یادداشت‌برداری و ثبت نوشتاری آن‌ها مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. برای رعایت موازین اخلاقی پژوهش و حفظ حق و حقوق مشارکت‌کنندگان، پژوهشگر بعد از اخذ رضایت آگاهانه از شرکت‌کنندگان و اولیای آن‌ها و توضیح اهداف پژوهش، به آن‌ها اطمینان داد که مطالب مصاحبه شده کاملاً محرمانه و بدون نام بردن از آن‌ها ثبت خواهد شد و امانت‌داری در متن مصاحبه رعایت می‌گردد. همچنین گفت‌وگوی ضبط شده پس از اتمام تحلیل و نگارش کامل مقاله و چاپ آن پاک خواهد شد. در پایان نیز به آزادی افراد در خروج و عدم ادامه همکاری نیز تاکید شد.

برای تجزیه و تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده حاصل از مصاحبه، از الگوی شش مرحله‌ای براون و کلارک (۲۰۲۲) که یکی از جامع‌ترین شیوه‌های تجزیه و تحلیل در پدیدارشناسی تفسیری است، استفاده شد. مرحله اول روش تحلیل براون و کلارک (۲۰۲۲) به آشنایی پژوهشگر با داده‌های جمع‌آوری شده اختصاص داشت. پس از ضبط مصاحبه و نوشتن کلمه به کلمه آن همراه با جزئیات توصیفی (نحوه ابراز احساسات مصاحبه‌شونده)، چندین مرتبه مصاحبه‌ها بازخوانی شدند. بازخوانی متن مصاحبه تا حدی ادامه یافت که پژوهشگر بینشی کلی نسبت به معانی توصیفی آن حاصل کرد.

در مرحله دوم کدگذاری اولیه انجام شد؛ به طوری که هر کد شامل یک یا چند کلمه، عبارت، جمله یا پاراگراف باشد. در این مرحله مفاهیم اولیه و مفاهیم نهایی به دست آمد. مرحله سوم جستجوی مضمون و مرحله چهارم بازبینی مضامین بود تا با مرور و بررسی رابطه آن‌ها، نقشه تماتیک تحلیل ترسیم شود. در مرحله پنجم پس از بازبینی و رفت و برگشت میان مضامین و به دست آوردن تصویر رضایت‌بخش از مضامین، فرایند نام‌گذاری مضامین انجام شد. در مرحله آخر، گزارش نویسی صورت گرفت که نتایج آن در بخش یافته‌ها ارائه شده است.

علاوه بر تحلیل مضمون بر اساس الگوی براون و کلارک (۲۰۲۲)، برای تحلیل زبان‌شناختی-ادبی روایت‌های شفاهی، از دو رویکرد مکمل استفاده شد: نخست، تحلیل روایت با تمرکز بر انسجام و ساختار روایت‌های شفاهی و دوم، تحلیل استعاره‌های مفهومی با تأکید بر الگوهای زبانی و استعاری موجود در توصیف‌های مشارکت‌کنندگان از تجربه خواندن رمان. لازم به ذکر است که از آغاز تا پایان فرایند تحلیل، یعنی از مرحله طراحی سوال، گرفتن مصاحبه، تحلیل و گزارش نویسی نهایی، پژوهشگر از یک متخصص دیگر در روش پژوهش و تحلیل کیفی که سابقه پنج ساله در زمینه تحلیل روایت و درمان افسردگی نوجوانان نیز داشت، جهت توصیف و تفسیر دقیق‌تر، کمک گرفته شد. همچنین خود پژوهشگران نیز دارای تجربه کافی در زمینه روش پژوهش کیفی و همچنین تجربه موفق در زمینه تحلیل روایت‌های شفاهی و زبان‌شناسی شناختی می‌باشند.

برای واکاوی روایی و پایایی یافته‌های به دست آمده از مصاحبه، از فرایند اعتباریابی گوبا و لینکولن (۱۹۸۹) استفاده شد. جهت تامین قابلیت انتقال یا انتقال‌پذیری داده‌های بدست آمده، تحلیل‌گر تلاش کرد تا بیانات و اعتقادات مصاحبه‌شوندگان را مبنای فرایند تحلیل قرار دهد و تا حد ممکن از دخالت دادن دیدگاه‌ها و نگرش‌های خود در فرایند جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها اجتناب کند و یا صرفاً جهت تکمیل تحلیل‌های صورت گرفته از آن بهره بگیرد. برای افزایش قابلیت اعتبار یا باورپذیری داده‌های جمع‌آوری شده، پژوهشگر رابطه‌ای نزدیک و صمیمانه با مصاحبه‌شوندگان برقرار کرد و پس از کسب اعتماد آن‌ها، به بهترین شکل ممکن به جمع‌آوری اطلاعات از آن‌ها پرداخت و بدین شکل احتمال پنهان‌کاری و یا ارائه اطلاعات ناقص را تا حد زیادی کاهش داد.

از سوی دیگر برای افزایش سطح باورپذیری یافته‌ها علاوه بر مورد فوق، پژوهشگر مهارت مصاحبه‌ای خویش را قبل از شروع مصاحبه تا حد زیادی از طریق تمرین و تکرار و تسلط کامل بر سوالات مصاحبه، بهبود بخشید و بدین شکل نیز تا حد زیادی اعتبار درونی مطالب جمع‌آوری شده و غنای اطلاعات کسب شده را بهبود می‌بخشید. برای افزایش میزان اطمینان‌پذیری داده‌های بدست آمده، پژوهشگر از هنگامی که مصاحبه را شروع کرد تا آخرین مرحله تجزیه و تحلیل، از همراهی و نظارت یک متخصص در تحلیل کیفی (دکتری رشته مشاوره و مسلط به درمان افسردگی نوجوانان و تحلیل روایت‌های شفاهی) استفاده کرد و با تکیه بر تسلط و تخصص وی، ثبات فرایند کدگذاری و یافته‌های بدست آمده را تا حد زیادی افزایش داد. در نهایت اینکه پژوهشگر برای تامین اصل تاییدپذیری یافته‌های جمع‌آوری شده، اطلاعات اکتشافی از هر مصاحبه را در اختیار خود مصاحبه‌شونده قرار داد و پس از نظرخواهی از وی در مورد صحت و سقم اطلاعات، تغییرات لازم را اعمال نمود.

یافته‌ها

کاوش تجربه زیسته دانش‌آموزان افسرده از خواندن رمان، منجر به شناسایی مفاهیم اولیه، زیرمضامین و مضامین اصلی گردید. در ادامه، فرایند کدگذاری و مضامین مستخرج به‌صورت جدول ارائه می‌شود. در بخش پایانی، تحلیل زبان‌شناختی-ادبی روایت‌ها شامل تحلیل استعاره‌های مفهومی و الگوهای واژگانی ارائه می‌گردد.

جدول ۲: کدگذاری باز، محوری و مضامین اصلی

گزیده گفته‌ها	کدگذاری باز	کدگذاری محوری	کدنهایی/مضمون اصلی
«این رمان باهام حرف زد، انگار کسی توی خونه‌ام رو باز کرده و نشسته کنارم»	هم‌ذات‌پنداری با شخصیت	همراهی دلسوز	رمان؛ پناهگاهی برای زیستن
«می‌تونستم چندساعت مداوم بخونمش و نفهمم چه بر من گذشت»	فرار از افکار منفی	گریز از واقعیت	رمان؛ پناهگاهی برای زیستن
«وقتی تموم شد، انگار بیهوش تنهام شد، برگشتم به همین حال بد خودم»	بازگشت به منفی	بازگشت اجباری	رمان؛ پناهگاهی برای زیستن
«رمانی که خوندم پر از غم و تلخی بود، انگار بهم می‌گفت غمگین بودن طبیعیه»	هم‌سوئی با روایت غم‌گین	بازنمایی معتبر	بازنمایی افسردگی در متن
«این رمان قشنگ نشون داد که آدم افسرده تنها نیست... بعد از خوندنش حس کردم شاید این تاریکی که توش هستم، تموم بشه»	امید به تغییر	پایان امیدبخش	بازنمایی افسردگی در متن

«نویسنده اصلاً نمی‌دونه افسردگی چیه، یه چیزایی نوشته که تهش آدم بدتر می‌شه»	بازنمایی سطحی و ناقص	بازنمایی آزردهنده	بازنمایی افسردگی در متن
«رمانی که بدون امید بود، منو بیشتر توی اون همه سیاهی غرق کرد»	تشدید ناامیدی	پایان تلخ	ساختار روایت و پایان‌بندی
«آگه پایانش خوب بود، دلم می‌خواست بیشتر از این مدل رمان‌ها پیدا کنم»	جستجوی پایان امیدبخش	پایان تراژیک در برابر امیدبخش	ساختار روایت و پایان‌بندی
«هرجا کلمه‌های غم، تنهایی، تاریکی، مردن، بی‌ارزشی اومده بود، مثل این بود که داره از خودم می‌گه»	بازتاب واژگان خلق منفی	هم‌سوئی زبانی با خلق	الگوهای زبانی و استعاری
«رمان مثل یه جعبه‌ای بود که منو توش قایم می‌کرد»	استعاره فضایی پناه	استعاره پناهگاه	الگوهای زبانی و استعاری
«فرار از فکرای مزخرفی که هرشب باهام بودن»	استعاره حرکتی فرار	استعاره گریز	الگوهای زبانی و استعاری
«انگار مغزم خاموش می‌شد و می‌رفتم توی دنیای دیگه»	استعاره غوطه‌وری	استعاره فرورفتگی	الگوهای زبانی و استعاری
«ترجیح می‌دادم توی اتاق تنها باشم و کسی نیاد»	خوانش انفرادی	انزوا در خوانش	بافتار خوانش
«مادرم می‌گه این کتابا چیه می‌خونی، اینا تو رو بدتر می‌کنن»	واکنش منفی خانواده	فشار محیطی	بافتار خوانش
«توی شیراز، همه حافظ و سعدی خوندن، منم دلم می‌خواد مثل اونا به قشنگی رنج بکشم»	خوانش عرفانی از رنج	بافتار فرهنگی	بافتار خوانش
«هیچکس تا حالا از من نپرسیده بود که وقتی رمان می‌خونم چی فکر می‌کنم»	کشف ناگفته‌ها	خودآگاهی از روایت	معناسازی از طریق روایت
«وقتی داشتم تعریف می‌کردم که اون رمان چقدر برام مهم بود، تازه فهمیدم چقدر بهش نیاز داشتم»	آگاهی از نیاز پنهان	بازتعریف نیاز	معناسازی از طریق روایت

در این جدول، گزیده‌ای از گفته‌های دانش‌آموزان آورده شده است که پس از تحلیل مضمونی، از آن‌ها کدهای باز استخراج شد. این کدها در مرحله بعد به مفاهیم مشترک‌تر (کدگذاری محوری) تبدیل شدند و در نهایت مضامین اصلی شکل گرفتند.

جدول ۳: مضامین اصلی استخراج شده از مصاحبه‌ها

مضامین اصلی	زیرمضامین	نمونه کدها
رمان؛ پناهگاهی برای زیستن	همراهی و هم‌ذات‌پنداری، گریز از واقعیت تلخ، بازگشت اجباری به خود	این رمان باهام حرف زد»، «فرار از فکرای مزخرف»، «وقتی تموم شد، برگشتم به حال بد
بازنمایی افسردگی در متن	روایت هم‌سو با درد، پایان امیدبخش، بازنمایی ناقص و آزردهنده	غمگین بودن طبیعی، «حس کردم تاریکی تموم میشه»، «نویسنده نمی‌دونه افسردگی چیه
ساختار روایت و پایان‌بندی	پایان تراژیک در برابر پایان امیدبخش، تشدید ناامیدی در پایان تلخ	رمان بی‌امید منو غرق کرد، «آگه پایانش خوب بود، بیشتر می‌خوندم
الگوهای زبانی و استعاری	بازتاب واژگان خلق منفی، استعاره‌های پناه/فرار/غوطه‌وری	کلمه‌های غم، تنهایی، مردن»، «مثل یه جعبه»، «مثل یه جزیره دورافتاده
بافتار خوانش	خوانش انزواگرایانه، واکنش منفی محیط، خوانش عرفانی از رنج	تنها توی اتاق، «مادرم می‌گه بدتر می‌کنه»، «توی شیراز رنج قشنگه
معناسازی از طریق روایت	کشف ناگفته‌های درونی، آگاهی از نیاز پنهان	هیچکس نپرسیده بود، «تازه فهمیدم چقدر نیاز داشتم

جدول ۴: تحلیل زبان‌شناختی-ادبی روایت‌ها

الف) تحلیل استعاره‌های مفهومی	مشارکت‌کننده	نمونه نقل قول	نوع استعاره
شماره ۸	رمان مثل یه جعبه‌ای بود که منو توش قایم می‌کرد	رمان به مثابه پناهگاه	رمان به مثابه پناهگاه
شماره ۱۲	فرار از فکرای مزخرفی که هرشب باهام بودن	رمان به مثابه فرار	رمان به مثابه فرار

شماره ۳	این رمان باهام حرف زد، انگار کسی توی خونهام رو باز کرده	رمان به مثابه همراه
شماره ۹	انگار مغزم خاموش می‌شد و می‌رفتم توی دنیای دیگه	رمان به مثابه غوطه‌وری
شماره ۱۲	دنباش مثل یه جزیره‌ی دورافتاده بود که کسی نمی‌تونست پیدام کنه	رمان به مثابه جزیره
شماره ۳	مثل یه خواب بود، یه خواب که بیدار نمی‌شدم	رمان به مثابه خواب

ب) تحلیل الگوهای واژگانی و نحوی

نوع الگو	مصادیق	توضیح
واژگان خلق منفی	غم، تنهایی، تاریکی، مردن، بی‌ارزشی، سیاهی، درد، فشار، رنج	بازتاب خلق افسرده در توصیف تجربه خوانش
واژگان فضایی-حرکتی	فرار کردن، رفتن، قایم شدن، غرق شدن، برگشتن، ماندن، خارج شدن	درک خوانش به‌مثابه حرکت در فضا
ساختارهای شرطی-اگه...، «شاید...»، «انگار...»، «مثل این که...»، «نمی‌دونم...»	بیان ابهام و دوسوگرایی نسبت به تجربه	

یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که تجربه خواندن رمان در دانش‌آموزان افسرده، پدیده‌ای چندلایه با شش مضمون اصلی است که در تعامل میان ویژگی‌های رمان، وضعیت روانی دانش‌آموز و بافتار فرهنگی-اجتماعی شکل می‌گیرد.

در سطح پدیدارشناختی، رمان دو کارکرد اصلی دارد: (پناهگاه) برای گریز از واقعیت تلخ و (آینه) برای بازتاب احساسات منفی. کیفیت این تجربه به چهار عامل بستگی دارد: نحوه بازنمایی افسردگی در رمان (هم‌سو با درد، پایان امیدبخش یا بازنمایی ناقص)، نوع پایان‌بندی (تراژیک یا امیدبخش)، بافتار فرهنگی-اجتماعی خوانش (انزواگرایانه، واکنش منفی محیط یا خوانش عرفانی از رنج) و وضعیت روانی دانش‌آموز. همچنین فرایند روایت‌گری خود به دانش‌آموزان کمک کرد تا لایه‌های پنهان تجربه خود را کشف کنند و به آگاهی عمیق‌تری از نیاز خود دست یابند. در سطح زبان‌شناختی-ادبی، شش نوع استعاره مفهومی (پناهگاه، فرار، همراه، غوطه‌وری، جزیره، خواب) شناسایی شد که نشان می‌دهد دانش‌آموزان خواندن رمان را به عنوان «حرکت به سمت فضایی امن» درک می‌کنند. سه دسته الگوی واژگانی نیز مشاهده شد: واژگان خلق منفی (بازتاب خلق افسرده)، واژگان فضایی-حرکتی (درک خوانش به‌مثابه حرکت) و ساختارهای شرطی-تردیدآمیز (بیان ابهام و دوسوگرایی). ساختار روایت‌ها نیز از الگوی پنج مرحله‌ای (وضعیت اولیه ← رویداد محرک ← تجربه درونی ← واکنش ← ارزیابی) پیروی می‌کند. در مجموع، یافته‌ها نشان می‌دهد که خواندن رمان برای دانش‌آموزان افسرده، تجربه‌ای دوسویه است: از یک سو می‌تواند «تسکین‌بخش» و «امیدآفرین» باشد و از سوی دیگر در صورت بازنمایی ناقص یا پایان تراژیک، می‌تواند «آسیب‌رسان» و «ناامیدکننده» عمل کند. تحلیل زبان‌شناختی-ادبی روایت‌ها نیز نشان می‌دهد که دانش‌آموزان از الگوهای زبانی و استعاری خاصی برای توصیف این تجربه استفاده می‌کنند که می‌تواند دریچه‌ای به سوی درک عمیق‌تر از تجربه درونی آن‌ها بگشاید.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف کشف و تحلیل تجربه زیسته دانش‌آموزان افسرده از خواندن رمان با رویکرد تحلیل زبان‌شناختی-ادبی روایت‌های شفاهی انجام شد. نتایج تحلیل مصاحبه‌های عمیق نشان داد که خواندن رمان برای دانش‌آموزان افسرده صرفاً یک فعالیت فراغتی یا تحصیلی نیست، بلکه تجربه‌ای چندلایه، عاطفی، شناختی، زبانی و فرهنگی است که می‌تواند هم نقش حمایت‌کننده و هم نقش آسیب‌زا داشته باشد. در مجموع، شش مضمون اصلی از داده‌ها استخراج شد: رمان به عنوان پناهگاهی برای زیستن، بازنمایی افسردگی در متن، ساختار روایت و پایان‌بندی، الگوهای زبانی و استعاری، بافتار خوانش، و معناسازی از طریق روایت. افزون بر این، تحلیل زبان‌شناختی-ادبی روایت‌ها نشان داد که دانش‌آموزان افسرده برای توصیف تجربه خواندن رمان از استعاره‌هایی مانند پناهگاه، فرار، همراه، غوطه‌وری، جزیره و خواب استفاده می‌کنند و روایت‌های آنان اغلب با واژگان خلق منفی، واژگان فضایی-حرکتی و ساختارهای شرطی و تردیدآمیز همراه است. این یافته‌ها نشان می‌دهد که رمان در

تجربه دانش‌آموزان افسرده، هم یک متن ادبی و هم یک فضای روانی جایگزین است؛ فضایی که نوجوان می‌تواند در آن از فشارهای واقعیت فاصله بگیرد، خود را در شخصیت‌های داستانی بازشناسد و برای احساسات خاموش یا سرکوب‌شده خود زبان پیدا کند.

نخستین یافته پژوهش نشان داد که رمان برای بسیاری از دانش‌آموزان افسرده به مثابه «پناهگاهی برای زیستن» تجربه می‌شود. مشارکت‌کنندگان رمان را فضایی امن، همراه و قابل اعتماد توصیف کردند که در آن می‌توانند از افکار منفی، احساس تنهایی و فشارهای روانی روزمره فاصله بگیرند. این یافته با مطالعاتی همسو است که افسردگی نوجوانان را با احساس انزوا، بیگانگی، دشواری در بیان هیجان و نیاز به پناه روانی پیوند داده‌اند (Twivy et al., 2023; Viduani et al., 2024). هنگامی که نوجوان افسرده در روابط واقعی خود احساس فهمیده نشدن می‌کند، جهان داستانی می‌تواند نقش یک رابطه جایگزین را ایفا کند؛ رابطه‌ای که در آن شخصیت‌ها بدون قضاوت، تجربه‌هایی مشابه رنج او را بازنمایی می‌کنند. از این منظر، رمان تنها ابزار فرار نیست، بلکه نوعی همراهی نمادین فراهم می‌کند. این یافته همچنین با پژوهش‌هایی همخوان است که نشان داده‌اند روایت‌های داستانی و تخیلی می‌توانند بستری برای تخیل، بیان تجربه، سازمان‌دهی هیجان و تقویت قابلیت‌های زبانی و شناختی دانش‌آموزان فراهم کنند (Muzaki et al., 2025). بنابراین، پناه‌بردن به رمان در دانش‌آموزان افسرده را باید نه به عنوان کناره‌گیری ساده از واقعیت، بلکه به عنوان تلاشی برای حفظ پیوند با معنا، تخیل و امکان روانی زیستن فهم کرد.

یافته دوم پژوهش نشان داد که نحوه بازنمایی افسردگی در متن رمان، نقش مهمی در کیفیت تجربه دانش‌آموزان دارد. مشارکت‌کنندگان زمانی با رمان ارتباط عمیق‌تری برقرار می‌کردند که افسردگی در متن به‌گونه‌ای واقعی، دقیق، غیر کلیشه‌ای و انسانی بازنمایی شده بود. در مقابل، بازنمایی سطحی یا نادرست افسردگی، احساس بدتر شدن، سوءتفاهم‌شدگی و تشدید تنهایی را در آنان برمی‌انگیخت. این یافته با مطالعات مربوط به بازنمایی بیماری روانی در ادبیات نوجوانان همسو است؛ زیرا پژوهش‌های پیشین نشان داده‌اند که تصویرسازی معتبر از اختلالات روانی در ادبیات جوانان می‌تواند احساس تنهایی را کاهش دهد و درک خواننده از تجربه روانی خود را افزایش دهد (Olan & Richmond, 2019; Richmond, 2019). همچنین پژوهش‌های مربوط به بازنمایی بهبودی و بیماری روانی در رمان‌های معاصر نشان می‌دهند که کیفیت پایان‌بندی، نوع زبان، سطح واقع‌گرایی و حساسیت فرهنگی در روایت بیماری روانی، بر دریافت خواننده اثر مستقیم دارد (Salt-Raper, 2023). بر این اساس، رمان‌هایی که افسردگی را یا صرفاً به صورت غم رمانتیک و زیباشناختی نمایش می‌دهند یا آن را به شکلی اغراق‌آمیز و بی‌راه‌حل تصویر می‌کنند، ممکن است برای نوجوان افسرده آسیب‌زا باشند. اما متونی که هم رنج را معتبر بازنمایی می‌کنند و هم امکان فهم، ارتباط و تغییر را نشان می‌دهند، می‌توانند به پردازش هیجان و کاهش احساس بیگانگی کمک کنند.

یافته سوم نشان داد که ساختار روایت و به‌ویژه نوع پایان‌بندی رمان، در تجربه هیجانی دانش‌آموزان افسرده اهمیت زیادی دارد. مشارکت‌کنندگان پایان امیدبخش را با احساس تسکین، امکان تغییر و تداوم زندگی مرتبط می‌دانستند، در حالی که پایان‌های تراژیک و فاقد روزنه امید، احساس فرورفتن در تاریکی و ناامیدی را تشدید می‌کرد. این یافته را می‌توان با ادبیات پژوهشی مربوط به روایت‌های نوجوانان افسرده توضیح داد. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که بار هیجانی، جهت‌گیری مثبت یا منفی و ساختار روایت‌های شخصی نوجوانان با نشانه‌های افسردگی در طول زمان ارتباط دارد (Keats et al., 2024). نوجوان افسرده، به دلیل غلبه سوگیری‌های منفی، ممکن است پایان تراژیک را نه فقط پایان داستان، بلکه تأییدی بر آینده تاریک خود تلقی کند. در مقابل، پایان امیدبخش می‌تواند به شکل نمادین امکان عبور، ترمیم و تغییر را برجسته کند. از این نظر، رمان برای دانش‌آموز افسرده نوعی «تمرین امید» است؛ اما این تمرین زمانی رخ می‌دهد که متن، مسیر خروج از رنج را بدون انکار واقعیت درد نشان دهد. این یافته با مداخله‌های روایت‌محور نیز همسو است؛ زیرا در روایت‌درمانی، تغییر داستان غالب و خلق روایت‌های جایگزین یکی از مسیرهای مهم کاهش درماندگی و بهبود تنظیم هیجان است (Changizi et al., 2020; Taghipour et al., 2023).

یافته چهارم پژوهش مربوط به الگوهای زبانی و استعاره‌های روایت‌های دانش‌آموزان بود. تحلیل زبان‌شناختی-ادبی نشان داد که دانش‌آموزان افسرده برای توصیف تجربه خواندن رمان، از استعاره‌هایی مانند پناهگاه، فرار، همراه، غوطه‌وری، جزیره و خواب استفاده می‌کنند. این استعاره‌ها نشان می‌دهند که خواندن رمان در ذهن آنان به صورت حرکت به سوی فضایی امن، دورافتاده، غیرواقعی یا محافظت‌کننده مفهوم‌سازی می‌شود.

این یافته با پژوهش‌هایی همخوان است که نشان داده‌اند استعاره‌ها در بیان تجربه ذهنی افسردگی نقش اساسی دارند و می‌توانند ابعاد پنهان تجربه روانی را آشکار کنند (Roystonn et al., 2021). استفاده از استعاره‌های فضایی و حرکتی مانند فرار، غرق شدن، قایم شدن و رفتن، نشان می‌دهد که دانش‌آموزان افسرده خواندن را نوعی جابه‌جایی روانی تجربه می‌کنند؛ یعنی حرکت از فضای فشارآور واقعیت به فضای قابل تحمل‌تر داستان. در عین حال، فراوانی واژگان خلق‌منفی مانند تاریکی، تنهایی، رنج، بی‌ارزشی و مرگ نشان می‌دهد که تجربه خواندن از وضعیت هیجانی آنان جدا نیست، بلکه در همان میدان عاطفی افسردگی معنا می‌یابد. از این منظر، تحلیل زبان دانش‌آموزان نه تنها ابزار توصیف یافته‌ها، بلکه مسیر دسترسی به ساختار درونی تجربه افسردگی آنان است.

یافته پنجم نشان داد که بافتار خوانش، یعنی شرایط اجتماعی، خانوادگی، فرهنگی و مکانی خواندن، بر تجربه دانش‌آموزان تأثیرگذار است. برخی دانش‌آموزان رمان را در خلوت و انزوا می‌خواندند و این انزوا را بخشی از تجربه تسکین می‌دانستند، در حالی که برخی دیگر از واکنش منفی خانواده یا اطرافیان نسبت به خواندن رمان سخن گفتند. این یافته نشان می‌دهد که تجربه خواندن، برخلاف تصور رایج، صرفاً رابطه‌ای فردی میان خواننده و متن نیست، بلکه در شبکه‌ای از انتظارات خانوادگی، هنجارهای مدرسه‌ای، فشارهای اجتماعی و معانی فرهنگی شکل می‌گیرد. پژوهش‌های داخلی نشان داده‌اند که بافت‌های آموزشی و خانوادگی می‌توانند بر تجربه روانی کودکان و نوجوانان اثر بگذارند و مشکلاتی مانند پرخاشگری، اضطراب، افسردگی یا فشار روانی را در ارتباط با شرایط محیطی و رابطه‌ای باید فهم کرد (Baghbani et al., 2024; Baghbani & Mesrabadi, 2024; Zahed Babolan, 2024). بنابراین، اگر خانواده یا مدرسه خواندن رمان را برای نوجوان افسرده صرفاً اتلاف وقت یا عامل بدتر شدن تلقی کنند، احتمالاً فرصت گفت‌وگو درباره تجربه درونی او از دست می‌رود. در مقابل، اگر بزرگسالان بتوانند با حساسیت و بدون قضاوت درباره نوع رمان، شخصیت‌ها و احساسات برانگیخته‌شده با نوجوان گفت‌وگو کنند، خواندن می‌تواند به نقطه آغاز ارتباط و حمایت روانی تبدیل شود.

یافته ششم پژوهش نشان داد که خود فرایند روایتگری درباره تجربه خواندن رمان، برای دانش‌آموزان جنبه معناساز داشته است. بسیاری از مشارکت‌کنندگان در جریان مصاحبه متوجه شدند که رمان‌ها برای آنان چه معنایی داشته‌اند و چگونه به نیازهای پنهان آنان برای همراهی، فهمیده شدن، امید یا فرار از فشارهای روانی پاسخ داده‌اند. این یافته با پژوهش‌هایی همسو است که بر اهمیت روایت در سازمان‌دهی تجربه، انسجام روانی و سلامت ذهنی تأکید کرده‌اند (Keats et al., 2024; Vanaken et al., 2020). همچنین مطالعات کیفی درباره تجربه زیسته نشان داده‌اند که بازگویی تجربه، به فرد امکان می‌دهد تا ابعاد مبهم زندگی خود را روشن‌تر کند و میان رخداد‌های پراکنده، معنا و ارتباط ایجاد کند (Rezaeian Liahagha, 2021). در پژوهش حاضر نیز روایتگری، صرفاً ابزار جمع‌آوری داده نبود، بلکه خود به فرایندی تأملی تبدیل شد که در آن دانش‌آموزان توانستند نسبت خود با رمان، افسردگی، تنهایی و امید را بازشناسند. این امر نشان می‌دهد که گفت‌وگو درباره ادبیات داستانی می‌تواند ظرفیت مشاوره‌ای داشته باشد؛ زیرا نوجوان گاه از طریق حرف زدن درباره یک شخصیت یا یک داستان، راحت‌تر از تجربه‌های دشوار خود سخن می‌گوید.

به طور کلی، نتایج این پژوهش نشان داد که خواندن رمان در دانش‌آموزان افسرده تجربه‌ای دوسویه است. از یک سو، رمان می‌تواند پناهگاه، همراه، آینه و منبع امید باشد و به نوجوان کمک کند تجربه‌های هیجانی دشوار خود را در قالبی نمادین، زبانی و روایی پردازش کند. از سوی دیگر، اگر رمان حاوی بازنمایی ناقص، پایان‌بندی شدیداً ناامیدکننده یا تصویرهای آسیب‌زای افسردگی باشد، ممکن است احساسات منفی، انزوا و درماندگی نوجوان را تشدید کند. این دوگانگی با یافته‌های پژوهش‌های پیشین درباره تجربه افسردگی نوجوانان، نقش روایت در سلامت روان، اهمیت بازنمایی معتبر بیماری روانی در ادبیات و کارکرد استعاره‌ها در بیان تجربه ذهنی همخوان است (Olan & Richmond, 2023; Richmond, 2019; Roystonn et al., 2021; Twivy et al., 2023; Viduani et al., 2024). همچنین از منظر آموزشی، یافته‌ها نشان می‌دهد که ادبیات داستانی می‌تواند در صورت استفاده آگاهانه، به ابزاری برای پرورش تخیل، بیان هیجان، خودفهمی و گفت‌وگوی

حمایتی تبدیل شود؛ همان‌گونه که پژوهش‌های مربوط به داستان‌پردازی، روایت‌گری دیداری و خلاقیت نیز بر ظرفیت روایت برای تقویت انگیزش، خودکارآمدی و بیان خلاقانه تأکید کرده‌اند (Muzaki et al., 2025; Tsai-Yun, 2024).

با توجه به یافته‌ها، می‌توان نتیجه گرفت که تجربه خواندن رمان در میان دانش‌آموزان افسرده، پدیده‌ای میان‌رشته‌ای است که باید در تقاطع روان‌شناسی نوجوان، ادبیات، زبان‌شناسی شناختی، آموزش و مشاوره مدرسه تحلیل شود. رمان برای این دانش‌آموزان نه فقط یک متن، بلکه یک فضای عاطفی و روایی است که در آن می‌توانند هم از واقعیت فاصله بگیرند و هم به شکلی غیرمستقیم با واقعیت روانی خود مواجه شوند. تحلیل استعاره‌ها و روایت‌های شفاهی نشان داد که نوجوانان افسرده تجربه خواندن را عمدتاً با مفاهیم امنیت، فرار، همراهی، غوطه‌وری و دور شدن از جهان بیرونی معنا می‌کنند. از این رو، توجه به نوع رمان‌هایی که دانش‌آموزان افسرده می‌خوانند، شیوه گفت‌وگو با آنان درباره تجربه خواندن و کیفیت بازنمایی افسردگی در متون ادبی، می‌تواند در سیاست‌گذاری آموزشی، برنامه‌های ادبیات مدرسه و مداخلات مشاوره‌ای اهمیت داشته باشد.

محدودیت‌های پژوهش: این پژوهش با رویکرد کیفی و در میان دانش‌آموزان افسرده مدارس متوسطه دولتی عادی شهر شیراز انجام شد؛ بنابراین یافته‌ها از نظر آماری قابل تعمیم به همه نوجوانان، همه شهرها یا همه انواع مدارس نیست. افزون بر این، داده‌ها بر اساس روایت‌های شفاهی دانش‌آموزان گردآوری شد و امکان دارد برخی مشارکت‌کنندگان به دلیل حساسیت موضوع افسردگی، شرم، ترس از قضاوت یا دشواری در بیان احساسات، همه ابعاد تجربه خود را آشکار نکرده باشند. همچنین پژوهش حاضر تجربه خواندن رمان را در دانش‌آموزان افسرده بررسی کرد و تفاوت‌های احتمالی بر اساس شدت افسردگی، نوع رمان‌های خوانده‌شده، سبک‌های خواندن، سابقه درمان روان‌شناختی یا میزان حمایت خانوادگی به صورت مقایسه‌ای و نظام‌مند بررسی نشد. محدودیت دیگر آن است که داده‌ها در یک بافت فرهنگی خاص گردآوری شدند و ممکن است تجربه دانش‌آموزان در شهرها و زمینه‌های فرهنگی دیگر، الگوهای متفاوتی داشته باشد.

پیشنهادهای پژوهشی: پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده، تجربه خواندن رمان در دانش‌آموزان افسرده در شهرهای مختلف و بافت‌های فرهنگی، اجتماعی و آموزشی متفاوت بررسی شود تا نقش فرهنگ، خانواده، مدرسه و دسترسی به منابع ادبی در شکل‌دهی به تجربه خواندن روشن‌تر گردد. همچنین انجام مطالعات مقایسه‌ای میان دانش‌آموزان افسرده و غیرافسرده می‌تواند مشخص کند که کدام الگوهای زبانی، استعاره‌ای و روایی اختصاص بیشتری به تجربه افسردگی دارند. پژوهش‌های آینده می‌توانند نوع رمان‌های خوانده‌شده، ژانر ادبی، کیفیت پایان‌بندی، جنسیت شخصیت اصلی و میزان همذات‌پنداری خواننده را به صورت دقیق‌تر بررسی کنند. افزون بر این، طراحی پژوهش‌های ترکیبی یا مداخله‌ای مبتنی بر کتاب‌درمانی، روایت‌درمانی و گفت‌وگوی ادبی می‌تواند نشان دهد که استفاده هدفمند از رمان‌های مناسب تا چه اندازه بر کاهش نشانه‌های افسردگی، افزایش امید، بهبود بیان هیجان و تقویت انسجام روایی نوجوانان اثرگذار است.

پیشنهادهای کاربردی: بر اساس نتایج پژوهش، توصیه می‌شود والدین، معلمان ادبیات و مشاوران مدرسه خواندن رمان توسط دانش‌آموزان افسرده را صرفاً به عنوان سرگرمی، اتلاف وقت یا عامل انزوا تلقی نکنند، بلکه آن را نشانه‌ای از نیاز نوجوان به فهمیده شدن، همراهی و پردازش هیجانی بدانند. والدین بهتر است به جای منع یا سرزنش، درباره داستان‌ها، شخصیت‌ها، احساسات برانگیخته‌شده و تأثیر رمان بر خلق نوجوان با او گفت‌وگو کنند. معلمان ادبیات می‌توانند در انتخاب و معرفی آثار داستانی، به کیفیت بازنمایی رنج روانی، وجود رزنه‌های امید و امکان گفت‌وگوی امن در کلاس توجه داشته باشند. مشاوران مدرسه نیز می‌توانند از رمان و روایت‌های داستانی به عنوان نقطه شروع گفت‌وگو با دانش‌آموزان افسرده استفاده کنند و از طریق بررسی استعاره‌ها، شخصیت‌های مورد علاقه و تجربه‌های همذات‌پنداری، به شناخت عمیق‌تری از جهان درونی آنان دست یابند.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

Extended Abstract

Introduction

Adolescence is a critical developmental period marked by rapid biological, cognitive, emotional, social, and identity-related changes. During this stage, students encounter increasing academic expectations, peer comparison, family pressure, uncertainty about the future, and the need to construct a coherent sense of self. These pressures may become particularly intense in high-school contexts, where educational competition and future-oriented concerns intersect with emotional vulnerability. Depression in adolescence is therefore not merely a clinical condition defined by mood disturbance; rather, it is a complex lived experience that affects the adolescent's sense of belonging, self-worth, motivation, memory, language, relationships, and interpretation of the world (Twivy et al., 2023; Viduani et al., 2024). Research has shown that depressed adolescents often describe their condition through feelings of loneliness, emptiness, hopelessness, disconnection, and difficulty in articulating inner distress. In this regard, understanding depression requires attention not only to symptoms but also to the subjective meanings through which adolescents organize and express their emotional suffering (Keats et al., 2024; Roystonn et al., 2021).

Within school and family environments, adolescents' psychological experiences are shaped by multiple contextual factors. Educational pressure, teacher-student relationships, family expectations, social inequalities, and the emotional climate of school can influence students' mental health and coping patterns (Baghbani & Mesrabadi, 2024; Zahed Babolan, 2024). In addition, family experiences related to depression may affect children's and adolescents' emotional security, perception of support, and ability to make sense of psychological distress (Baghbani et al., 2024). For depressed students, everyday cultural practices such as reading fiction may therefore acquire psychological significance beyond entertainment or academic activity. A novel can function as a symbolic space in which the adolescent encounters characters, conflicts, losses, hopes, and possible futures. Through identification with fictional characters, students may find a language for feelings that remain unspoken in everyday interactions.

The representation of mental illness in young adult literature is especially important because fictional narratives may either validate or distort the reader's experience. Authentic portrayals of depression can reduce feelings of isolation and help adolescents recognize that their suffering is understandable, while superficial or stereotyped portrayals may intensify alienation and misunderstanding (Olan & Richmond, 2023; Richmond, 2019). Studies on depictions of mental illness and recovery in contemporary young adult fiction also emphasize that the balance between realistic suffering and the possibility of recovery shapes the emotional impact of literary texts (Salt-Raper, 2023). Moreover, narrative-based interventions have demonstrated that storytelling and narrative reconstruction may contribute to emotional regulation, reduction of depressive symptoms, and the development of alternative meanings in vulnerable adolescents (Changizi et al., 2020; Taghipour et al., 2023). From this perspective, reading novels may operate as an informal narrative encounter through which depressed students process distress, imagine change, and explore alternative self-understandings.

The linguistic dimension of this experience is also central. Oral narratives reveal how individuals organize events, emotions, evaluations, and meanings. Narrative coherence has been associated with mental health, social support, and the ability to structure personal experience (Vanaken et al., 2020). Similarly, the specificity and emotional valence of adolescents' turning-point narratives have been linked to depressive symptoms over time (Keats et al., 2024). Metaphors are another important pathway for expressing depression, because many painful psychological states are difficult to describe directly. Research on metaphors of depression has shown that subjective distress is often expressed through images of darkness, burden, distance, falling, confinement, and disconnection (Roystonn et al., 2021). Thus, analyzing the linguistic and literary

features of depressed students' oral narratives about reading novels can reveal deeper layers of their emotional and cognitive experience.

In educational and literary contexts, storytelling also supports imagination, meaning-making, creative expression, and language development. Models of fantasy story writing and creative storytelling suggest that narrative activities can strengthen students' expressive, imaginative, and cognitive capacities (Muzaki et al., 2025; Tsai-Yun, 2024). However, despite growing attention to adolescent depression, narrative therapy, and young adult literature, less is known about how depressed students themselves experience reading novels and how they represent this experience in their own oral narratives. Qualitative research on lived experience highlights the need to listen to participants' own accounts in order to understand psychological phenomena from within the lifeworld of those who experience them (Rezaeian Liahagha, 2021). Accordingly, the present study aimed to explore and analyze the lived experience of depressed students reading novels through a linguistic-literary analysis of their oral narratives.

Methods and Materials

This study employed a qualitative methodology using an interpretive phenomenological design. The participants consisted of students in the tenth, eleventh, and twelfth grades of ordinary public high schools in Shiraz who had experienced depression and had read at least one complete novel during the previous six months. Participants were eligible if they had either received a clinical diagnosis of depression from a psychologist or psychiatrist based on diagnostic criteria or had obtained a score above the cut-off point on the Beck Depression Inventory. Additional inclusion criteria were studying in an ordinary public high school, willingness to participate voluntarily, provision of informed consent by the student and parents, and absence of substance or alcohol dependence.

Participants were selected using purposive sampling and the snowball technique to obtain rich and varied information from students with different ages, grades, gender backgrounds, school districts, and socio-economic conditions. Data saturation was reached after the fourteenth interview, and four additional interviews were conducted to ensure that no new conceptual categories emerged. The final sample included 18 students, comprising 9 boys and 9 girls. The participants were 16 to 18 years old, with an average age of 17.6 years. Thirteen students had a clinical diagnosis of depression, and five had scores above the cut-off point on the Beck Depression Inventory.

Data were collected through in-depth semi-structured interviews. The interviews began with broad questions about the students' experiences of reading novels and the relationship between reading and their emotional states. Exploratory follow-up questions were used to clarify meanings and obtain richer descriptions. Each interview lasted between 45 and 70 minutes, and some interviews were conducted in two to four sessions to complete the data. All interviews were audio-recorded with permission, transcribed verbatim, and analyzed through Braun and Clarke's six-stage thematic analysis. In addition, a linguistic-literary analysis was conducted through narrative coherence analysis and conceptual metaphor analysis. Trustworthiness was ensured through prolonged engagement with data, peer review by a qualitative research expert, member checking, attention to participants' own expressions, and adherence to credibility, transferability, dependability, and confirmability criteria.

Findings

The analysis revealed that the experience of reading novels among depressed students was a multilayered phenomenon shaped by the interaction of the novel's textual features, the student's psychological condition, and the socio-cultural context of reading. Six main themes were extracted from the interviews: the novel as a shelter for living, representation of depression in the text, narrative structure and ending, linguistic and metaphorical patterns, reading context, and meaning-making through narration.

The first theme, the novel as a shelter for living, showed that students often used novels as a safe psychological space. Reading allowed them to escape temporarily from painful thoughts, loneliness, academic pressure, and emotional fatigue. Some participants described novels as companions that understood them better than people around them. However, this shelter was temporary; after finishing the novel, several students reported returning suddenly to their negative mood.

The second theme concerned the representation of depression in the text. Students responded positively to novels that portrayed depression realistically and sensitively. Such portrayals made them feel seen, understood, and less alone. Conversely, superficial or inaccurate representations intensified frustration and emotional discomfort. The third theme, narrative structure and ending, showed that hopeful endings were experienced as emotionally supportive, while tragic or hopeless endings sometimes deepened despair.

The fourth theme involved linguistic and metaphorical patterns. Six conceptual metaphors were identified: novel as shelter, novel as escape, novel as companion, novel as immersion, novel as island, and novel as dream. These metaphors indicated that students conceptualized reading as movement toward a safer, distant, or alternative space. Three lexical patterns were also identified: negative-mood vocabulary, spatial-movement vocabulary, and conditional-hesitant structures. These patterns reflected depressed mood, the sense of psychological movement through reading, and ambivalence toward the effects of novels.

The fifth theme, reading context, showed that students' experiences were influenced by isolation, family reactions, school expectations, and cultural interpretations of suffering. Some students preferred reading alone in their rooms, while others described negative family responses to reading novels. The sixth theme, meaning-making through narration, indicated that speaking about novels helped students recognize hidden needs, unspoken emotions, and the importance of reading in their emotional lives. The structure of students' oral narratives generally followed a five-stage pattern: initial situation, triggering event, inner experience, response, and evaluation.

Discussion and Conclusion

The findings demonstrate that reading novels is a psychologically meaningful experience for depressed students. It cannot be reduced to entertainment, academic reading, or avoidance behavior. For many participants, novels functioned as emotional shelters, symbolic companions, mirrors of inner distress, and spaces for temporary psychological relocation. Through fictional characters and narrative worlds, students found indirect ways to encounter their own sadness, loneliness, and hope. This suggests that literary reading may become a form of informal emotional processing for adolescents who struggle to express their feelings directly.

At the same time, the study showed that novels do not always have a positive effect. The emotional impact of reading depended strongly on how depression was represented, how the story ended, and how the student interpreted the text in relation to personal suffering. Hopeful and authentic narratives were often experienced as supportive, whereas superficial portrayals or tragic endings could intensify despair. Therefore, fiction can be both protective and harmful depending on textual quality, psychological vulnerability, and reading context. The linguistic-literary findings deepen this conclusion by showing that depressed students describe reading through metaphors of shelter, escape, immersion, island, companion, and dream. These metaphors reveal the students' need for safety, distance, understanding, and emotional suspension. Their vocabulary also reflected negative mood and psychological movement, suggesting that reading novels was experienced as a movement away from painful reality and toward an alternative narrative space. Moreover, the act of narrating their reading experience helped students clarify emotions that had previously remained vague or hidden.

Overall, the study concludes that novels may serve as valuable resources in educational, family, and counseling contexts when used with awareness and sensitivity. Parents, teachers, and school counselors should not dismiss novel reading among depressed students as mere isolation or escapism. Instead, they should use it as an

opportunity for dialogue, emotional recognition, and supportive engagement. Literature teachers can help by selecting texts that represent psychological suffering responsibly and include possibilities for meaning, resilience, and hope. School counselors can also use students' preferred novels, characters, and metaphors as entry points for understanding their inner worlds. The study highlights the need to consider fiction as a meaningful cultural and psychological medium in supporting adolescent mental health.

References

- Baghbani, M., Habibi Kaleybar, R., & Farid, A. (2024). Lived experience of rural multigrade school teachers regarding factors of aggression among elementary students. *A New Approach in Educational Sciences*, 6(1), 97-110.
- Baghbani, M., & Mesrabadi, J. (2024). Phenomenology of the lived experience of children with parents with depressive disorder. *Journal of Health and Education in Childhood*, 6(3), 406-423.
- Changizi, F., Azmoudeh, M., & Livarjani, S. (2020). The effectiveness of mindfulness based on group narrative therapy on improving depression symptoms and emotional outcomes in students with depressive symptoms. *Thought and Behavior in Clinical Psychology*, 15(5), 87-104.
- Keats, L., Jose, P. E., & Salmon, K. (2024). Specificity and valence of adolescents' turning point memory narratives: Relationships with depressive symptoms over time. *Behaviour Research and Therapy*, 179, 104570.
- Muzaki, F. I., Atmoko, A., Santoso, A., Anggraini, A. E., Sutadji, E., & Rufiana, I. S. (2025). Fantasy Story Writing Model for Elementary School Students Phase C. *Cuestiones de Fisioterapia*, 54(3), 2713-2731. <https://cuestionesdefisioterapia.com/index.php/es/article/view/1494>
- Olan, E. L., & Richmond, K. J. (2023). Narrative of deficit and authentic portrayals of mental illness and cultural sensitivities in young adult literature. *Study and Scrutiny: Research in Young Adult Literature*, 6(1), 21-46.
- Rezaeian Liahagha, A. (2021). Lived experience of divorced women with unexpected divorces: A qualitative study. *Journal of Psychology*, 25(3), 285-302.
- Richmond, K. J. (2019). *Mental Illness in Young Adult Literature: Exploring Real Struggles through Fictional Characters*. Libraries Unlimited/ABC-CLIO.
- Roystonn, K., Teh, W. L., & Samari, E. (2021). Analysis and interpretation of metaphors: Exploring young adults' subjective experiences with depression. *Qualitative Health Research*, 31(8), 1437-1447.
- Salt-Raper, E. (2023). *Depictions of mental illness and recovery in twenty-first century young adult fiction* [University of Leeds].
- Taghipour, A., Ghamari Kivi, H., Sheikholeslami, A., & Rezaei Sharif, A. (2023). The effectiveness of narrative therapy with emphasis on innovative moments on cognitive emotion regulation in adolescent girls with self-harm and suicidal intent. *Family Counseling and Psychotherapy Quarterly*, 13(2), 213-245.
- Tsai-Yun, M. (2024). The practice of visual storytelling in STEM: Influence of creative thinking training on design students' creative self-efficacy and motivation. *Thinking Skills and Creativity*. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101459>
- Twivy, E., Kirkham, M., & Cooper, M. (2023). The lived experience of adolescent depression: A systematic review and meta-aggregation. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 30(4), 754-766.
- Vanaken, L., Bijttebier, P., & Hermans, D. (2020). An investigation of the coherence of oral narratives: Associations with mental health, social support and the coherence of written narratives. *Frontiers in psychology*, 11, 602725.
- Viduani, A., Arenas, D. L., Benetti, S., Wahid, S. S., Kohrt, B. A., & Kielling, C. (2024). Systematic review and meta-synthesis: How is depression experienced by adolescents? A synthesis of the qualitative literature. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 63(10), 970-990.
- Zahed Babolan, A. (2024). Analysis of the psychological dimensions of virtual education in elementary schools in Ardabil. *Journal of the University of Mohaghegh Ardabili*, 15(3), 45-62.