

A Phenomenological Study of the Educational Components of Orphan Students from the Perspective of the Educational Leaders of Shahid Schools

Elham Poladi¹  | Zohre Mousazadeh²  |
Nikoo Dialameh³ 

1. Ph. D. student in Educational management, Department of Educational Sciences, Imam Sadiq University, Tehran, Iran. Email: pooladi.elham75@gmail.com
2. Corresponding Author: Ph.D. in Developmental Psychology, Associate Professor, Department of Educational Sciences, Imam Sadiq University, Tehran, Iran. Email: moosazadeh@isu.ac.ir
3. Ph.D. in Theology and Islamic Studies, Associate Professor, Department of Educational Sciences, Imam Sadiq University, Tehran, Iran. Email: dialameh@isu.ac.ir

Article Info	ABSTRACT
Article type: Research Received: 25 April 2023 Revised: 02 August 2023 Accepted: 29 October 2023 Published: 22 December 2023 Keywords Educational Components, Orphan Students, Educational Leaders, Lack of Father.	Objective: The purpose of this research was to achieve the educational components of orphan students by using the lived experiences of educational leaders in Shahid schools. Method: The current research was conducted as a qualitative study using interpretive phenomenology method and interview tool. The research population included 11 educational leaders of Shahid elementary schools in Tehran in the academic year of 1400-01, who were selected using the criterion sampling method. In order to analyze the findings, Smith's interpretive phenomenological method was used. Results: The results of semi-structured interviews with educational leaders in the form of (5 general themes, 19 partial themes and 57 basic themes) including educational strategies (paying attention to educational principles, strengthening social-cognitive skills, paying attention to individual differences, education multi-dimensional, kindness to the orphan and Ikram the orphan), support system (all-round support for students and families), strengthening the educational performance of educational leaders (group synergy of educators, educational sensitivity of educational leaders, training of educators and attention to the importance of selecting educators and teaching staff), strengthening the communication network (strengthening the sense of belonging to the school, flexibility in relationships and strength in relationships) and the weaknesses of the support network (weakness of planning in the fields of education and training of teachers, weakness in financial support and communication network). Conclusion: The results of the present study indicate the lack of attention to the issue of orphans in the upper documents of the education system and the necessity of empowering educational leaders in the amount and type of attention to the educational and educational needs of orphan students, especially in witness schools.
Cite this article	Poladi, E., Moosazadeh, Z., & Dialameh, N. (2023). A Phenomenological Study of the Educational Components of Orphan Students from the Perspective of the Educational Leaders of Shahid Schools. <i>Applied Issues in Islamic Education</i>, 8 (4), 7-34. http://dx.doi.org/10.61186/qaiie.8.4.4
	© The Author(s). Publisher: Academy of Scientific Studies in Education. DOI: http://dx.doi.org/10.61186/qaiie.8.4.4

شناسایی مؤلفه‌های تربیتی دانش‌آموزان یتیم از منظر رهبران آموزشی: مطالعه پدیدارشناسی

الهام پولادی^۱ | زهره موسی‌زاده^۲ |

نیکو دیالمه^۳

۱. دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی گروه علوم تربیتی دانشگاه امام صادق (ع)، تهران، ایران. pooladi.elham75@gmail.com

۲. نویسنده مسئول: دکتری روانشناسی رشد، دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه امام صادق (ع)، تهران، ایران. moosazadeh@isu.ac.ir

۳. دکتری الهیات و معارف اسلامی، دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه امام صادق (ع)، تهران، ایران. dialameh@isu.ac.ir

چکیده	اطلاعات مقاله
هدف: هدف از انجام پژوهش حاضر، دستیابی به مؤلفه‌های تربیتی دانش‌آموزان یتیم با بهره‌گیری از تجارب زیسته رهبران آموزشی در مدارس شاهد بود. روش: پژوهش حاضر از نوع مطالعات کیفی با استفاده از روش پدیدارشناسی تفسیری و به‌کارگیری ابزار مصاحبه انجام گرفت. جامعه پژوهش شامل ۱۱ تن از رهبران آموزشی مدارس شاهد در مقطع ابتدایی شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۰۱ بود که با استفاده از روش نمونه‌گیری ملاکی انتخاب شدند. به‌منظور تجزیه و تحلیل یافته‌ها از روش پدیدارشناسی تفسیری اسمیت استفاده شد. یافته‌ها: نتایج حاصل از انجام مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با رهبران آموزشی در قالب (۵ مضمون کلی، ۱۹ مضمون جزئی و ۵۷ مضمون پایه) شامل راهبردهای تربیتی (توجه به اصول تربیتی، تقویت مهارت‌های شناختی-اجتماعی، توجه به تفاوت‌های فردی، تربیت چندبعدی، احسان به یتیم و اکرام یتیم)، سیستم حمایتی (حمایت همه‌جانبه از دانش‌آموزان و خانواده)، تقویت عملکرد پرورشی رهبران آموزشی (هم‌افزایی گروهی مربیان، حساسیت تربیتی رهبران آموزشی، آموزش مربیان و توجه به اهمیت گزینش مربیان و کادر آموزشی)، تقویت شبکه ارتباطی (تقویت احساس تعلق به مدرسه، انعطاف در روابط و استحکام در روابط) و تقویت شبکه حمایتی (ضعف برنامه‌ریزی در زمینه‌های پرورشی و آموزشی مربیان، ضعف در حمایت مالی و شبکه ارتباطی) بود. نتیجه‌گیری: نتایج پژوهش حاضر بیان‌گر خلاء توجه به موضوع ایتم در اسناد بالادستی نظام آموزش و پرورش و ضرورت توانمندسازی رهبران آموزشی در میزان و نوع توجه به نیازهای آموزشی و پرورشی دانش‌آموزان یتیم به‌ویژه در مدارس شاهد است.	نوع مقاله: پژوهشی دریافت: ۰۵ اردیبهشت ۱۴۰۲ بازنگری: ۱۱ مرداد ۱۴۰۲ پذیرش: ۰۷ آبان ۱۴۰۲ انتشار: ۰۱ دی ۱۴۰۲ کلیدواژه‌ها مؤلفه‌های تربیتی، دانش‌آموزان یتیم، رهبران آموزشی، فقدان پدر.

پولادی، الهام، موسی‌زاده، زهره، و دیالمه، نیکو (۱۴۰۲). شناسایی مؤلفه‌های تربیتی دانش‌آموزان یتیم از منظر رهبران آموزشی: مطالعه پدیدارشناسی. *مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی*، ۸ (۴)، ۳۴-۷.
<http://dx.doi.org/10.61186/qaiie.8.4.4>

استناد



© نویسندگان.

ناشر: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.

مقدمه

اهمیت بسیار بالای تربیت انسان از آن جا مشخص می‌شود که خداوند متعال در آیات متعددی از قرآن کریم هدف از ارسال رسولان را تعلیم کتاب (قرآن) و حکمت و تزکیه انسان بیان می‌نماید (طهماسب‌زاده شیخ‌لار، فتاحی مرکید و ایمان‌زاده، ۱۴۰۱: ۹۲). تربیت، عبارت است از فرایند تعاملی زمینه‌ساز تکوین و تعالی پیوسته هویت متربیان، به‌صورتی یکپارچه و مبتنی بر نظام معیار اسلامی، به‌منظور هدایت ایشان در مسیرآماده شدن جهت تحقق آگاهانه و اختیاری مراتب حیات طیبه در همه ابعاد (مبانی نظری سند تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت، ۱۳۹۰: ۱۳۹). سیورورت جان آدمی به‌سوی حیات طیبه الهی که خود مستلزم فراهم آوردن تغییرات درونی مطلوب در افراد است، به‌عنوان جریان مرکزی تربیت اسلامی قلمداد می‌شود (پاپی، هاشمی، ولوی و صفایی‌مقدم، ۱۴۰۱: ۹). در دیدگاه اسلامی سرآغاز جریان تربیت، انسانی است که علاوه بر تمایلات و نیازهای روانی زیستی و همراه با تجربیات متنوع، دارای فطرت است. فطرت که به‌معنای نوعی آگاهی پیشینی نسبت به‌خود، خدا، خوبی‌ها و بدی‌ها (فجور و تقوا) است، نه به‌عنوان یک حقیقت مجزا، بلکه به‌عنوان عنصری فعال و مؤثر بر نیازها، درخواست‌ها و تجربه‌های فرد، نقش اساسی در جریان تحول او ایفاء می‌کند (علم‌الهدی، ۱۳۸۴: ۲۷۶). پس می‌توان گفت، تربیت از مرتبی که دارای فطرت است آغاز می‌شود، بدین معنا که خود او عنصری فعال در نحوه تربیت شدن و متعالی ساختن هویتش است. مربی در مسیر تغییر و تحول تدریجی مرتبی به‌سوی دستیابی به کمال انسانی و شکوفاسازی استعدادها یا بازدارندگی و اصلاح صفات و رفتارهایش، به او کمک می‌کند. این تغییر تدریجی در مسیر هدایت انسان و برای تحقق آگاهانه و اختیاری حیات طیبه در همه ابعاد و ساحت‌هاست. در جریان تربیت، انسان بر ابعاد درونی و ساحت‌های بیرونی مرتبط با خود، حاکمیت پیدا می‌کند.

از این رو با توجه به محوریت و نقش فعال مرتبی، می‌توان با بررسی نقش عوامل محیطی کمک‌کننده به رشد مرتبی در مسیر تغییر و تحولات تدریجی و رسیدن به کمالات انسانی و حیات طیبه، به مؤلفه‌های تربیتی مؤثر در امر تربیت مرتبی دست یافت. مربیان از مهم‌ترین عوامل محیطی با تأثیر مستقیم در تربیت هستند و راهبردهای تربیتی ایشان و عملکرد تربیتیشان باید مورد توجه قرار گیرد. هم‌چنین، محیط غنی و سیستم حامی تربیت نیز از مهم‌ترین عوامل غیرمستقیم مؤثر در امر تربیت محسوب می‌شوند.

پدر و مادر در خانواده نقش‌هایی دارند، که فقدان هریک از آنها، خلاء وجودی والد غایب را در محیط خانواده نمایان می‌کند. در خصوص نقش مادر پژوهش‌های زیادی صورت گرفته اما اثر والدگری پدر توسط پژوهش‌گران و نظریه‌پردازان مورد غفلت قرار گرفته‌است (کاسیانو^۱، ۲۰۱۰). به‌دلایل متفاوتی ممکن است برخی کودکان از حمایت خانواده محروم شده و پدر یا مادر خود را از دست بدهند. در عرف جامعه، غالباً به چنین افرادی یتیم گفته می‌شود. اما مفهوم یتیم در نگاه مفسرین، عبارت است از این که «یتیم کودکی است که پدر خود را پیش از بلوغ از دست داده و این واژه برای کسی که مادرش از دنیا رفته باشد، به‌کار نمی‌رود. زیرا با از دست دادن مادر بی‌سرپرست نمی‌ماند» (طباطبایی، ۱۳۹۷: ج ۱، ۳۲۹؛ جوادی آملی، ۱۳۹۰: ج ۱۷، ۲۱۵). منظور ما از کودک یتیم در این پژوهش، در محدوده تعاریف

مفسرین است. توجه و اهمیت دین اسلام به ایتام، علاوه بر آن که از رحمت خداوند سرچشمه می‌گیرد، جنبه دیگری هم دارد که پیش‌گیری از عواقب رها شدن یتیم‌ها به حال خودشان است. اگر چنین افرادی به حال خود رها شوند، در آینده هزینه‌های سنگینی را بر دوش جامعه می‌گذارند و می‌توانند عامل بسیاری از ناهنجاری‌های جامعه شوند (مکارم شیرازی، ۱۳۷۰: ج ۲۶، ۴۶۳).

نتایج پژوهش‌ها در دو دهه گذشته نشان می‌دهد حضور پدر در خانواده نقش چندوجهی داشته و نقش نان‌آوری تنها یکی از این ابعاد است (سندبرگ^۱، آگاف^۲ و فاندویلا^۳، ۲۰۲۰). هرچند فرض بر این است که مادران مراقبان اولیه کودک هستند، ولی پدران علاوه بر فراهم کردن منابع مالی، حمایت‌گر عاطفی، راهنما، ناظر و یاری‌دهنده کودکان نیز هستند (آماتو^۴، ۱۹۹۷). هم‌چنین، فقدان پدر می‌تواند بر فعالیت‌های شناختی، میزان عزت نفس و عملکرد هوشی فرزندان تأثیر گذاشته تا حدی که می‌توان پدر را یکی از منابع اصلی پرورش فرایندهای شناختی فرزندان دانست (الیاسی، ۱۳۸۴: ۵۰). از سوی دیگر نقش رهبران آموزشی در مدرسه به‌عنوان متولی رسمی تربیت اهمیت زیادی دارد. از نظر میرسپاسی، رهبری تصمیم‌گیری و هدایت راهبردی و مدیریت اجرای مؤثر تصمیمات راهبردی است (میرسپاسی، ۱۳۹۴: ۲۴۶). نتایج پژوهش «کنت لیت وود^۵» و «دانیال داک^۶» (۱۹۹۹) نشان داد که در محیط مدرسه، توجه تمایز مفهومی بین رهبری و مدیریت مشکل است. در پژوهش‌های متعددی، میزان تداخل وظایف هر یک از رهبران آموزشی شامل مدیران، معلمان و سایرکادر آموزشی مورد بحث قرار گرفته‌است (هوی^۷ و میسکل^۸، ۱۳۹۲: ۴۸۲).

مدارس شاهد با هدف حمایت از فرزندان ایتارگران و شهدا در نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی تشکیل شده و در این پژوهش به‌دلیل وجود سابقه بیش‌تر در تربیت فرزندان شهدا، که مطابق با تعریف در دسته دانش‌آموزان یتیم قرار می‌گیرند، نسبت به مدارس عادی، مورد توجه ویژه قرار گرفته است. هم‌چنین با توجه به اطلاق واژه یتیم به کودکی که پیش از بلوغ پدر خود را از دست داده باشد، مقطع دبستان به‌عنوان حوزه پژوهش انتخاب شد.

اگرچه پژوهش‌های انجام‌شده در حوزه یتیم یا کودک فاقد پدر، به برخی از موضوعات مرتبط با مبحث تعلیم و تربیت این کودکان پرداخته‌اند، اما پژوهشی که با نگاه جامع به مجموعه مؤلفه‌های تربیتی کودکان یتیم از منظر رهبران آموزشی مدارس شاهد پرداخته باشد، یافت نشد. از این‌رو با توجه به تأکید دین مبین اسلام به مسئله تربیت یتیم، وجود خلاء پژوهشی اسلامی در این زمینه و نقش ویژه مدارس شاهد با توجه به قدمت آن‌ها در نظام آموزشی و رسالت ویژه آن‌ها در این زمینه، این پژوهش به بررسی مؤلفه‌های تربیتی دانش‌آموزان یتیم با بهره گرفتن از تجارب زیسته رهبران آموزشی در مدارس شاهد پرداخته‌است.

1. Sandberg.S

2. AGOFF.C

3. FONDEVILA.G

4. Amato.P.R

5. Leithwood.K

6. Duke.D

7. Hoy.W.K

8. Miskel.C.G

مبانی نظری

باور مرحوم حکیم درباره وظایف آموزشی و پرورشی والدین این است که پدر باید فرزندش را در امور دینی، جسمانی و اخلاقی به شایستگی تربیت کند. دلیل ایشان ادله‌ای است که حقوق فرزند بر پدر را تأدیب شایسته فرزند بیان کرده است (اعرافی، ۱۳۹۸: ۳۸). در دیدگاه مرحوم استاد آیت‌الله تبریزی، چنانچه ترک تعلیم باعث ترک واجبات و انجام محرمات شود، التزام به تکلیف وجوبی تعلیم بر پدر بعید نیست، همان‌طور که تعلیم ضروریات دین را حق واجب ولد بر پدر بیان می‌کند. بنابراین، در برخی کلمات فقهای عظام در مورد وظایف آموزشی والدین نسبت به فرزندان، تصریح شده که یکی از حقوق واجب فرزند بر پدر، تعلیم و آموزش احکام دینی و ضروریات به کودک است (همان: ۳۹).

پدر نقش ویژه‌ای در پیش‌گیری از بروز مشکلات رفتاری، اجتماعی و آسیب‌های روانی کودک دارد (اسماعیلی، ۱۳۸۹). نقش پدر در پرورش فرزندان را می‌توان از ابعاد مختلف شامل ارائه الگویی از فرد بزرگسال در زندگی کودک در کنار مادر، بستر ساز همانندسازی فرزند پسر با والد هم‌جنس، تقویت نگرش فرزند دختر نسبت به جنس مخالف به‌عنوان اولین الگوی ارتباطی با فرد مذکر، ارتقاء سطح اقتدار و عزت نفس فرزندان، محور حمایت همه‌جانبه از مادر و فرزندان در نظام خانواده بررسی کرد (اکبرنژاد، ۱۳۹۰). هم‌چنین اهمیت بازی پدر، برقراری ارتباط عاطفی و پرورشی، ارائه‌دهنده خدمات، هویت‌بخشی جنسیتی و تربیت اجتماعی فرزندان می‌تواند نقش‌های تربیتی متعددی داشته باشد (مسعودی، خراسانی و نوغانی، ۱۳۹۴). مضاف بر این، پدران سهم ویژه‌ای در تقویت خردمندی به‌عنوان یکی از عملکردهای عالی ذهن فرزندان بوده و بهترین نمونه شخصیت مثبت که با بروز رفتار صحیح از خود می‌توانند نقشی مؤثر در تربیت فرزندان ایفاء کنند (بلوچ^۱، ۱۹۶۹ به نقل از قره‌داغی، ۱۴۰۱: ۱۹۷). ارتباط مؤثر پدر و فرزند باعث می‌شود کودک مهارت‌های زندگی را بهتر فرا گرفته و ضمن سازگاری با محیط اجتماعی از سلامت جسمی و روانی بیش‌تری برخوردار باشد (استکی آزاد، امیری و مولوی، ۱۳۹۰). مشارکت پدر در فرایند تربیت فرزندان، از ناسازگاری روانی در نوجوانان کاسته (فلوری^۲ و بوچانان^۳، ۲۰۰۳) و به‌طور قابل‌توجهی میزان مصرف موادمخدر و دخانیات غیرقانونی را در پسران در دهه دوم زندگی کاهش می‌دهد. هم‌چنین شواهد تجربی بیان‌گر پیامدهای فیزیولوژیکی و رفتاری طولانی مدت دخالت پدر را در دوران کودکی به‌عنوان یک محیط مراقبت اولیه برای پسران بوده (چوی^۴، کیم^۵، کاپالدی^۶ و اسنادگرس^۷، ۲۰۲۱) و در دسترس بودن پدر به‌طور معناداری بر بهزیستی عاطفی فرزندان تأثیر دارد (کسبونی^۸ و پی‌آلاک^۹، ۲۰۲۰).

از مصادیق نقش‌های تربیتی پدران می‌توان به مواردی هم‌چون پرورش‌دهنده و مراقب فرزندان (بیان عشق و محبت، درگیری هم‌دلانه، راهنما و راهبر، پایبندی به رژیم غذایی کودک، صمیمیت مردانه با کودک)، هم‌بازی با فرزندان (میزان و تنوع بازی کردن، خرید اسباب‌بازی)، ارائه‌دهنده خدمات (نان‌آور، میزان فعالیت اقتصادی و درآمد، رضایت شغلی) و نقش حمایت‌گری (مدیریت بحران و قوت جسمی و

1. Bloch.M
2. Flouri.E
3. Buchanan.A
4. Choi.J
5. Kim.H.K

6. Capaldi.D.M
7. Snodgrass.J.J
8. Kesebonye.W.M
9. P'O'lak.K.A

روحي، حمايت از كودك، خطرپذيري براي كودك، مدافع كودك) اشاره كرد (مك نيل^۱، ۲۰۰۲ به نقل از مسعودي، خراساني و نوغاني، ۱۳۹۴: ۱۴۰).

نتايج برخي از پژوهش‌ها در چارچوب تئوري هويت، بر اهميت نقش پدران بر نيل به هويت فرزندان پرداخته‌اند (دگارمو^۲، ۲۰۱۰ به نقل از مسعودي، خراساني و نوغاني، ۱۳۹۴: ۱۳۶) كه در نتايج حاصل از اين پژوهش‌ها، به نقش سه شاخص دل‌بستگي (يعني احساس ارتباط قوي با كودك)، مشاركت (يعني شركت در فعاليت‌ها با كودك) و مسئوليت (يعني برآورده كردن نيازهاي كودك) اشاره شده‌است (فاكس^۳، نوردكويست^۴، بيلن^۵ و ساووكا^۶، ۲۰۱۵). هم‌چنين ميان رابطه پدر و فرزند، مشاركت پدر در تربيت و دل‌بستگي پدر و فرزند، شواهد تجربی و نظری وجود دارد (كابرا^۷، ۲۰۱۹). هم‌چنين تأثير شخصيت پدر بر موفقيت تحصيلي نوجوانان، يكي ديگر از جنبه‌هاي تأثير تربيتي پدران در خانواده است (كرتيس^۸، ديويس^۹ و گرین^{۱۰}، ۲۰۱۷).

از منظر علم روان‌شناسي، نظريه‌هاي متعددي به بررسي نقش پدر در تربيت فرزندان اختصاص يافته است. نظريه روان‌كاوي بر تأثير مستقيم والدين به خصوص پدر، بر شخصيت پسران تأكيد كرده (نيسي، نجاريان و پورفرجي، ۱۳۸۰)، به گونه‌اي كه فرويد، بر نقش اساسي پدر در رشد رواني- جنسي كودك و تقويت گرايش او به همانندسازي با والدين در سال‌هاي اوليه زندگي به‌ويژه در پسران تأكيد مي‌كند (لمب و لوييس^{۱۱}، ۲۰۰۴) كه از پيامدهاي نقش تربيتي پدر به تحول وجدان و همانندسازي در نقش جنسي اشاره كرده است (آدامز و همكاران، ۱۹۸۵). نظريه‌پردازان نظريه يادگيري اجتماعي بر تقويت، تنبيه، همانندسازي و تقليد به‌عنوان فرآيندهاي اساسي براي اجتماعي شدن و رشد شخصيت كودك تأكيد كرده‌اند (نيسي و همكاران، ۱۳۸۰). بندورا^{۱۲} و والتر^{۱۳} (۱۹۶۳) اظهار مي‌كنند كه نظريه تقليد بهتر از نظريه همانندسازي، رفتار كودك را توجيه مي‌كند. تقليد پسر از پدرش در صورت مشاهده موقعيت غرور انگيز و باشكوه دريافت پاداش توسط پدر، از مصاديق تأثيرگذاري اين نظريه است (به نقل از آدامز و همكاران، ۱۹۸۵). هم‌چنين بر اساس اين نظريه، اگر پدر از نظر عاطفي در دسترس، خون‌گرم، دلسوز و پرورش‌دهنده باشد، مي‌تواند به‌عنوان يك منبع خودانگيزشي در فرزندان در نظر گرفته‌شود (ديك^{۱۴} و برونسون^{۱۵}، ۲۰۰۵). پدران از مهم‌ترين منابع شكل‌گيري عزت‌نفس و خودكارآمدی در كودكان بوده و كودكان در صورت از دست دادن يكي از والدين به‌ويژه پدر، آن‌هم در سنين پايين، احساس بي‌ارزشي بيش‌تري كرده و پايين بودن عزت‌نفس و خودكارآمدی، مي‌تواند طيف وسيعي از اختلالات رواني و مشكلات عاطفي- رفتاري را در آنان ايجاد كند (وطن‌خواه، ۱۳۸۹).

نتايج پژوهش‌هاي متعددي مانند مكوندي (۱۳۷۲)، بداغي (۱۳۷۷)، نبي‌زاده (۱۳۹۳)، اسميت^{۱۶}

1. McNeill.T
2. DeGarmo.D
3. Fox.G.L
4. Nordquist.V.M
5. Billen.R.M
6. Savoca.E.F
7. Cabrera.N
8. Curtis.C.A

9. Davis.C.G
10. Green.B.A
11. Lewis.C
12. Bandura.A
13. Walter.M
14. Dick.G.L
15. Bronson.D
16. Smith.L.C

(۱۹۶۴)، کورتس^۱ و فلمینگ^۲ (۱۹۶۸)، بلانچارد^۳ و بیلر^۴ (۱۹۷۱)، بین^۵، برسماء^۶ و چاپمن^۷ (۱۹۸۳)، مکلن هان^۸ و سندفور^۹ (۱۹۹۴) و وقار^{۱۰}، تبسم^{۱۱} و شهین^{۱۲} (۲۰۲۲) تأثیر منفی فقدان پدر را بر عملکرد تحصیلی، استعداد تحصیلی، میانگین پایه تحصیلی و پیشرفت تحصیلی کودک نشان داد. نتایج پژوهش‌های سالاری (۱۳۷۳)، اصلی‌پور (۱۳۹۹)، میانجی‌فرد (۱۳۹۹)، فلوری، نرایانان^{۱۳} و میدوهاس^{۱۴} (۲۰۱۵) و الکساندر^{۱۵} (۲۰۲۱) بر تأثیر منفی فقدان پدر بر سلامت روانی و رفتاری کودک (مکوندی (۱۳۷۲)، نبی‌زاده (۱۳۹۳) و پیفینر^{۱۶}، مک برنت^{۱۷} و راتوز^{۱۸} (۲۰۰۱) بر میزان سازگاری کودک با محیط تأکید کرده‌اند. نتایج سایر پژوهش‌ها تأثیرات فقدان پدر را در اختلال در هویت یابی و عزت‌نفس کودک (ظفرمند (۱۳۹۳)، شایقی‌فرد (۱۳۸۹) و افزایش میزان اضطراب و افسردگی در کودک (میثاقی (۱۳۷۳) و کولپین^{۱۹}، هرون^{۲۰}، ارایا^{۲۱}، ملوتی^{۲۲} و جوینسون^{۲۳} (۲۰۱۳) گرایش بیش‌تر کودک به منبع کنترل بیرونی لانکستر^{۲۴} و ریچموند^{۲۵} (۱۹۸۳) و تأثیر جنسیت کودک بر کمیت و کیفیت اثرات منفی فقدان پدر (ظفرمند (۱۳۹۳)، فری^{۲۶} و شر^{۲۷} (۱۹۸۴)، کولپین، هرون، ارایا، ملوتی و جوینسون (۲۰۱۳)، بوتروید^{۲۸} و کراس^{۲۹} (۲۰۱۷) گزارش کرده‌اند. از نظر نجاریان، مکوندی و لیامی (۱۳۷۴)، عوارض ناشی از فقدان پدر بر کودک را می‌توان در ۵ حوزه پیامدهای شناختی، مشکلات تحصیلی، اختلالات رفتاری، مشکلات سازگاری و مشکلات خلقی، از نظر الیاسی (۱۳۸۴)، آثار روان‌شناختی فقدان پدر بر کودک را می‌توان در ۴ زمینه اختلال در شکل‌گیری دل‌بستگی ایمن، مشکلات تحصیلی، ناسازگاری‌های شخصیتی و آثار پس‌ضربه‌ای فردی یا تأخیری طبقه‌بندی کرد. لازم به‌ذکر است که نتایج برخی از پژوهش‌ها، معنادار بودن تأثیر منفی فقدان پدر را بر رشد کودک نفی کرده‌اند (پورفرجی، ۱۳۸۰).

از منظر دین مبین اسلام، وظایف تربیتی مهم و متعددی برای پدر در نظر گرفته شده است که اهم این وظایف شامل تربیت عاطفی در قالب مراقبت بر جریان متعادل محبت در فضای خانه و توزیع عادلانه آن، تربیت اجتماعی به‌عنوان حلقه اتصال خانواده با جامعه و تقویت مهارت‌های اجتماعی آن‌ها شامل برقراری ارتباط با دیگران، گوش‌دادن و همدردی و ارتباط غیرکلامی و مهارت در تشخیص احساسات خویش، مشورت با فرزندان و سپردن مسئولیت به آنان، یاری کردن در انتخاب دوست، آموزش احترام به دیگران و برخورد سالم، مجهز نمودن فرزندان در برابر افکار انحرافی، تشویق به پیشی‌گرفتن در انجام کار خیر و تمرین صبر بر مشکلات در نظر گرفته شده است. همچنین تربیت دینی و مذهبی شامل وظیفه پدر در سه مرحله قبل از ولادت، دوران ولادت و نوزادی و بعد از آن مورد تأکید قرار گرفته است (وزیری، ۱۳۸۱).

1. Cortes.C.F
2. Fleming.E.S
3. Blanchard.R.W
4. Biller.H.B
5. Bain.H.C
6. Boersma.F.J
7. Chapman.J.W
8. McInahan.S
9. Sandefur.G
10. Waqar.S
11. Tabassum.R
12. Shaheen.G
13. Narayanan.M.K
14. Midouhas.E
15. Alexander.A

16. Piffner.L.J
17. McBurnett.K
18. Rathouz.P.J
19. Culpin.I
20. Heron.J
21. Araya.R
22. Melotti.R
23. Joinson.C
24. Lancaster.W.W
25. Richmond.B.O
26. Fry.P.S
27. Scher.A
28. Boothroyd.L.G
29. Cross.C.P

در ایران پس از انقلاب اسلامی، اساساً تعلیم و تربیت اسلامی به‌مثابه یک نظام آموزشی و تربیتی بدیل، سیاست رسمی نهادهای مربوطه است و در اسناد بالادستی شامل سند تحول بنیادین و برنامه درسی ملی، این تلاش‌ها از حیث نظری خود را نشان داده است (سجادی، ۱۴۰۱: ۶۹). با وجود تأکید آموزه‌های اسلامی بر اهمیت تربیت ایتام و هم‌چنین وجود پژوهش‌های تجربی متعدد در این زمینه، در اسناد تحولی نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، خلاء جدی در زمینه تعلیم و تربیت ایتام به‌چشم می‌خورد. به‌گونه‌ای که در متن سند تحول بنیادین، به نکته‌ای مختص تربیت یتیم اشاره نشده است و تنها در سه بخش از مبانی نظری سند تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی (۱۳۹۰)، به اختصار و به‌صورت پراکنده به تربیت دانش‌آموزان یتیم یا بی‌سرپرست توجه شده است، که این خود بیان‌گر خلاء توجه متمرکز و جامع به این موضوع در نظام آموزشی و تربیتی کشور است. در مبانی نظری سند تحول بنیادین (۱۳۹۰)، در بخش ویژگی‌های خاص نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی در بخش عدالت‌محوری، نکاتی در رابطه با لزوم هم‌خوانی تربیت با نیازهای ویژه گروه‌های خاص متربیان از جمله کودکان فاقد سرپرست بیان شده است. هم‌چنین در سند رهنامه، ضمن توضیح مفهوم هویت، به‌منظور بسط عدالت تربیتی برای گروه‌های خاص از جمله کودکان فاقد سرپرست، سازوکارهای خاصی در نظر گرفته شده است. هم‌چنین در بخش دیگری از رهنامه، در توضیح بخشی از اصول حاکم بر دوره‌ها، در رابطه با استثنائات تربیتی درباره سن ورود کودک فاقد سرپرست، توضیحاتی ارائه شده است. این در حالی است که امروزه نظام‌های آموزش و پرورش و آموزش عالی نقش اصلی در تعلیم و تربیت را برعهده داشته و زیرمجموعه حکومت محسوب می‌شوند و این امر مهم نیازمند تدبیر جدی در حوزه‌های آموزشی و تربیتی سازمان‌های مذکور هست (اعرافی، ۱۳۹۹: ۳۱۳).

بنابراین مدارس می‌توانند با محوریت مربیان، مشاوران، کارکنان و مدیران نقش ویژه‌ای در زمینه تربیت کودکان فاقد پدر یا یتیم ایفاء کنند. یکی از نقش‌های مهم تربیتی در مدرسه، نقش رهبر آموزشی است. رهبری در نظام آموزش و پرورش و مدارس جایگاه متفاوتی نسبت به رهبری در سایر سازمان‌ها دارد. در واقع، رهبری در هیچ مجموعه‌ای مانند آموزش و پرورش و به‌ویژه مدارس تا این حد چالش برانگیز و در عین حال قابل تأمل نیست و باید پذیرفت که مناسبات معلمان و کارکنان، مناسبات منحصر به فردی است، چرا که معلمان اعمال قدرت و مدیریت رهبران را به‌دلیل اعتمادی که به آن‌ها دارند، داوطلبانه می‌پذیرند و هر زمان بخواهند می‌توانند این رابطه را برهم بزنند. در نقطه مقابل، معلمان می‌توانند کار خود را با عشق و علاقه انجام داده و خیلی بیش‌تر از آن‌چه انتظار می‌رود و استانداردها تدوین کردند، وقت و انرژی صرف کنند. این همان چیزی است که باید به‌عنوان حلقه مفقوده در آموزش و پرورش از آن نام برد و رهبری باید به‌دنبال کشف و یافتن آن باشد (شهرابی فراوانی، خسروی بآبادی و خورشیدی، ۱۳۹۸: ۳۰۴). یکی از وظایف مهم مدیر، رهبری و اولین وظیفه رهبری بیان دورنما و ارزش‌ها در یک سازمان است. رهبری در مفهوم سازمانی آن به‌عنوان جزئی مجزا از مدیریت مطرح نیست، بلکه یکی از وظایف اصلی مدیر محسوب می‌شود (الوانی، ۱۳۸۴: ۱۳۸). مدیران به هر حال به طریقی سازمان‌های خود را اداره می‌کنند، ولی امروزه با پیچیدگی روزافزون مهارت‌ها، موفقیت سازمان‌ها بدون استفاده از سبک‌های مطلوب رهبری امکان‌پذیر نیست، به‌همین دلیل از گذشته تا حال نگرش‌های مختلفی درباره رهبری ارائه شده است (هرسی و بلانچارد، ۱۳۸۲: ۷۲). در واقع، رهبری آموزشی به‌عنوان فرایند نفوذ

قلمداد می‌شود که از طریق آن رهبران جهت و مسیری را برای مدرسه، ترغیب کارکنان، هماهنگی راهبردهای کلاس با هدف بهبود آموزش و یادگیری فراهم می‌کنند (هالینگر، ۲۰۱۳). بنابراین از جمله عوامل بسیار تأثیرگذار در مسیر سیاست‌گذاری مدارس در راستای اهتمام به تعلیم و تربیت دانش‌آموزان یتیم، رهبران آموزشی مدارس هستند. پس بایسته است در مورد نقش اساسی رهبران آموزشی در تربیت دانش‌آموزان یتیم تمرکز ویژه‌ای شود. از طرفی دیگر، مدارس شاهد در نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، سهم ویژه‌ای از نقش تربیت دانش‌آموزان یتیم را برعهده گرفته است. از این‌رو با بررسی تجربه زیسته رهبران آموزشی این مدارس در مقطع دبستان می‌توان به مؤلفه‌هایی مؤثر در امر تربیت دانش‌آموزان یتیم، دست یافت. پژوهش‌گران در این مطالعه نیز معتقدند که علاوه بر مدیر، معلم و کادر آموزشی نیز می‌توانند در صورت بهره‌مندی از خبرگی و مجرب بودن، در قامت رهبران آموزشی مدارس ایفای نقش کنند. بنابراین، این پژوهش در صدد است تا با بهره‌گیری از تجارب زیسته ارزشمند رهبران آموزشی دانش‌آموزان یتیم در مدارس دبستان شاهد، به مؤلفه‌های تربیتی این دانش‌آموزان دست یابد.

روش پژوهش

این پژوهش از نوع مطالعات کیفی و به روش پدیدارشناسی تفسیری، با به‌کارگیری ابزار مصاحبه نیمه‌ساختاریافته به گردآوری داده‌ها مبتنی بر تجارب زیسته رهبران آموزشی مدارس مرتبط با تربیت دانش‌آموزان یتیم، پرداخته است. هم‌چنین، با توجه به هدف پژوهش، رهبران آموزشی شامل مدیران، معاونان، مشاوران و معلمان دبستان‌های شاهد به‌عنوان منابع داده پژوهش بودند. با توجه به این که ویژگی‌ها و ملاک‌های از پیش تعیین‌شده‌ای برای انتخاب نمونه‌ها لحاظ شده بود، روش نمونه‌گیری از نوع ملاکی همگن بود. ملاک انتخاب نمونه‌ها شامل ایفای نقش در شغل مدیر، معلم، مشاور، معاون در یکی از دبستان‌های شاهد (اعم از دخترانه و پسرانه)، سن بیش از ۳۵ سال و سابقه کاری ۱۰ سال و بیش‌تر بودند. بسندگی حجم نمونه وابسته به رسیدن به نقطه اشباع نظری بود، که با مصاحبه با ۱۱ نفر، اشباع نظری حاصل شد. از ۱۱ مدرسه مورد بررسی، ۶ مدرسه پسرانه و ۵ مدرسه دخترانه بودند. ۶ نفر از مشارکت‌کنندگان معلم، ۲ نفر مشاور، ۱ نفر معاون، ۱ نفر مربی پرورشی و ۱ نفر مدیر بود. میانگین سنی مشارکت‌کنندگان، ۴۶ و میانگین سابقه آن‌ها، ۲۵ سال بود، که نشان‌گر بالا بودن تجربه کاری رهبران آموزشی شرکت‌کننده در این پژوهش است.

روش تحلیل از نوع روش پدیدارشناسی تفسیری^۱ (IPA) به روش اسمیت^۲ بود. فرایند تجزیه و تحلیل داده‌ها با توجه به روش تحلیل مورد نظر شامل گام‌های؛ (۱) خواندن و دوباره خواندن، (۲) یادداشت برداری اولیه و آغاز مقدمات تخصیص کد، (۳) توسعه تم‌های نمایان‌شده در قالب اختصاص مفهوم به هر یک از جملات انتخابی، (۴) جست‌وجوی اتصالات و روابط بین تم‌ها در قالب دسته‌بندی مفاهیم ذیل خرده‌مقولات و دسته‌بندی خرده مقولات ذیل مقولات اصلی، (۵) تحلیل مشارکت‌کننده بعدی، (۶) جست‌وجوی الگوی جامع دربرگیرنده نتایج همه مصاحبه‌ها و طرح این الگو در میان نتایج نهایی حاصل از تحلیل بود.

در این پژوهش برای اطمینان از اعتبار نتایج پژوهش علاوه بر دریافت تأیید مصاحبه‌شوندگان، از روش هم‌سوسازی از طریق چند بررسی‌کننده یا هم‌سوسازی تحلیل‌گران^۱ استفاده شد. به این صورت که در مجموع سه پژوهش‌گر درگیر در این پژوهش هر کدام به نوعی به کدگذاری و تحلیل داده‌ها پرداختند و کدگذاری‌های انجام‌شده و مقوله‌بندی‌ها بارها توسط هر کدام از پژوهش‌گران مورد نقد، بررسی مجدد و تجدیدنظر قرار گرفت و نهایتاً با توافق کدگذاران، روی نتایج نهایی پژوهش توافق شد. هم‌سوسازی از هر کدام از سه روش متداول اعم از چند روش گردآوری داده، استفاده از چند منبع و استفاده از چند تحلیل‌گر باشد، راهبردی قوی برای افزایش مقبولیت و اعتبار پژوهش است. هم‌چنین، پژوهش‌گران سعی داشتند تا حد امکان پیش‌فرض‌های قبلی موجود در ذهنشان را کنار بگذارند و با ذهنی باز وارد مراحل تحلیل داده‌های پژوهش شوند، به گونه‌ای که پیش‌فرض‌های ذهنیشان کم‌ترین تأثیر را بر روی نحوه تحلیل داده‌ها و دسته‌بندی آن‌ها بگذارد.

یافته‌های پژوهش

پس از پیاده‌سازی صوت‌های حاصل از مصاحبه و ویرایش اولیه، متن مصاحبه‌ها بارها مورد بازخوانی و سپس با استفاده از روش اسمیت مورد تحلیل قرار گرفت و ۵ مضمون کلی و ۱۹ مضمون جزئی و ۵۷ مضمون پایه به دست آمد. نمای کلی یافته‌ها در جدول ۱ نمایش داده شده است. در این پژوهش با کدگذاری اولیه، ابتدا مضامین پایه و سپس مضامین جزئی و کلی بر اساس روش اسمیت استخراج شده‌اند. با استفاده از تکنیک انتزاع و دسته‌بندی، مضامین جزئی در یک مضمون کلی دسته‌بندی شدند و نهایتاً مضامین کلی نهایی استخراج شدند. بر اساس روش اسمیت، استخراج مضامین باید مورد به مورد صورت گیرد و در این پژوهش نیز این فرایند رعایت شده است. در جدول ۱، ارتباط بین مضامین پایه، جزئی و کلی استخراج شده نمایش داده شده است.

جدول ۱: مضامین پایه، جزئی و کلی تربیت دانش‌آموزان یتیم در تجارب زیسته رهبران آموزشی

مضمون کلی	مضمون جزئی	مضامین پایه
راهبردهای تربیتی	توجه به اصول تربیتی	اجتناب از برچسب‌زنی، اجتناب از ترحم، اجتناب از تنبیه بدنی، استفاده از اصل محرومیت سازی، توجه به علائم بلوغ جسمانی، اصول آموزش اخلاقی
	تقویت مهارت‌های شناختی اجتماعی	تقویت زمینه بروز و ظهور اجتماعی اعطاء مسئولیت اجتماعی، تقویت خودآگاهی، اجتناب از احساس فقدان پدر، برانگیختگی هیجانی، آموزش خودمراقبتی، احساس دریافت حمایت
	توجه به تفاوت‌های فردی	نیازهای عاطفی متفاوت نیازهای تربیتی متفاوت تنوع دانش‌آموزان در مدارس شاهد
	تربیت چندبُعدی	توجه به ابعاد آموزشی و اخلاقی، توجه به مناسک دینی، آموزش اعتقادی، آموزش احقاق حق، ارائه فوق برنامه آموزشی
	احسان به یتیم	مساوات در رفتار، ضرورت توجه به عدالت آموزشی ضرورت توجه خاص به یتیم
	اکرام یتیم	رعایت حقوق فردی، کرامت نفس
سیستم حمایتی	حمایت همه‌جانبه از دانش‌آموزان	حمایت مالی نظام‌مند، ضرورت حمایت همه‌جانبه، حمایت عاطفی - روانی، حمایت آموزشی نظام‌مند، حمایت جسمانی
	حمایت همه‌جانبه از خانواده	حمایت عاطفی - روانی خانواده حمایت آموزشی خانواده حمایت تربیتی خانواده

مضمون پایه	مضمون جزئی	مضمون عالی
اهمیت انتقال تجارب همکاران، هم‌اندیشی مربیان، هم‌افزایی گروهی	ضرورت هم‌افزایی گروهی مربیان	تقویت عملکرد پرورشی رهبران آموزشی
حساسیت تربیتی مشاور، حساسیت تربیتی معلم، حساسیت تربیتی کادر آموزشی، حساسیت تربیتی مدیر	ضرورت حساسیت تربیتی رهبران آموزشی	
آموزش مربیان، ضرورت برنامه آموزش مربیان، ضرورت آموزش یکپارچه مربیان	ضرورت آموزش مربیان	
گزینش مربیان و کادر آموزشی	توجه به اهمیت گزینش مربیان و کادر آموزشی	
احساس پیوند خانوادگی، احساس صمیمیت با معلم و کادر آموزشی	تقویت احساس تعلق به مدرسه	تقویت شبکه ارتباطی
انتقادپذیری	انعطاف در روابط	
شبکه ارتباطی قوی، ضرورت شبکه ارتباطی قوی، تحکیم روابط مادر فرزندی	استحکام در روابط	
خلاء برنامه‌ریزی پرورشی	ضعف برنامه‌ریزی پرورشی	نقاط ضعف شبکه حمایتی
خلاء برنامه آموزشی مربی	ضعف در برنامه‌ریزی آموزشی مربیان	
ضعف در حمایت مالی	ضعف در حمایت مالی	
ضعف در روابط	ضعف در شبکه ارتباطی	

مضامین کلی شامل راهبردهای تربیتی، سیستم حمایتی، تقویت عملکرد پرورشی رهبران آموزشی، تقویت شبکه ارتباطی و نقاط ضعف شبکه حمایتی است. در این‌جا به تبیین و تحلیل هر کدام از مقولات با اشاره به شماره فرد مشارکت‌کننده پرداخته شده است.

مضمون کلی الف: راهبردهای تربیتی

با بهره‌گیری از تجارب رهبران آموزشی، راهبردهای تربیتی «توجه به اصول تربیتی»، «تقویت مهارت‌های شناختی-اجتماعی»، «توجه به تفاوت‌های فردی»، «تربیت چندبُعدی»، «احسان به یتیم» و «اکرام یتیم» استنباط شد.

مضمون جزئی ۱: توجه به اصول تربیتی

برخی از مشارکت‌کنندگان در پژوهش، به لزوم توجه به اصول تربیتی مثل اجتناب از برچسب‌زنی، ترحم، تنبیه بدنی و تأکید بر استفاده از اصل محرومیت‌سازی، توجه به علائم بلوغ جسمانی و اصول آموزش اخلاقی تأکید داشتند.

۱-۱. اجتناب از برچسب‌زنی

اگر نوع کلمات و گفتار و رفتار با دانش‌آموزانی که پدر و مادر دارند و دانش‌آموزانی که یتیم شده‌اند متفاوت باشد، دانش‌آموز یتیم حس خواهد کرد که به‌دلیل یتیم بودنش، جور دیگری نگاه می‌شود (۶). در نتیجه در کلاس گفتار یا رفتار خاصی با دانش‌آموز یتیم نمی‌شود، چرا که از طرفی حس حسادت بقیه را برانگیخته می‌کند و از سوی دیگر اصراری به این موضوع وجود ندارد که این دانش‌آموزان به‌صورت ویژه به بقیه معرفی شوند (۱۱).

۲-۱. اجتناب از ترحم

لازم است با دانش‌آموز یتیم ارتباطی نزدیک، دلسوزانه و مادرانه یا پدرانه از طرف کادر مدرسه ایجاد بشود، اما نه به‌گونه‌ای که با احساس ترحم توأم بشود. یک ارتباط صمیمی و نزدیک که فکر کنند از نوعی حمایت مادرانه برخوردارند (۱).

۳-۱. اجتناب از تنبیه بدنی و محرومیت‌سازی

در سیستم آموزشی مدرسه شاهد، تنبیه به آن معنا وجود ندارد، بلکه روش‌های تربیتی جایگزین مانند در نظر گرفتن مقداری جریمه، کوتاه کردن زمان ورزش و مواردی از این قبیل اعمال می‌شود (۱).

۴-۱. توجه به علائم بلوغ جسمانی

ضروری است که کادر آموزشی مدرسه اطلاعات کافی درباره علائم بلوغ جسمانی دانش‌آموزان داشته باشند. مشارکت‌کننده ۸ معتقد است «بلوغ شرعی، یک‌سری نشانه‌های جسمی و روحی دارد که توجه به آن‌ها اهمیت زیادی دارد. دختران در سن ۹ سالگی و پسران در ۱۵ سالگی به بلوغ شرعی می‌رسند به گونه‌ای که فرم بدنی در دختران و تن صدا در پسران تغییر می‌کند. ترشح برخی هورمون‌ها باعث تغییرات خلق و خو در دانش‌آموزان شده و همین موضوع باعث می‌شود کمی از جامعه فاصله بگیرند. پس دانستن تمام اطلاعات درباره پدیده بلوغ، برای تمام کادر مدرسه و دانش‌آموزان ضروری است».

۵-۱. اصول آموزش اخلاقی

بخشی از آموزش‌های دانش‌آموزان در مدارس شاهد مربوط به مسائل اخلاقی است. معمولاً توجه به چند اصل عطوفت، مهربانی و ادب، مورد توجه رهبران آموزشی در این مدارس است (۱).

مضمون جزیه ۲: تقویت مهارت‌های شناختی-اجتماعی

در راستای تقویت مهارت‌های شناختی-اجتماعی، از نگاه برخی از مشارکت‌کنندگان، مفاهیم «تقویت زمینه بروز و ظهور اجتماعی»، «اعطاء مسئولیت اجتماعی»، «تقویت خودآگاهی»، «اجتناب از احساس فقدان پدر»، «برانگیختگی هیجانی»، «آموزش خودمراقبتی» و «احساس دریافت حمایت» استخراج شد.

۱-۲. تقویت زمینه بروز و ظهور اجتماعی

در راستای تقویت زمینه بروز و ظهور اجتماعی دانش‌آموزان، زمینه‌هایی مثل برگزاری جشن‌های نیکوکاری در ایام دهه فجر یا اسفند ماه در قالب تهیه غذاهای سنتی یا فرنگی در منزل یا مدرسه و اقدام برای فروش آن‌ها (۴) یا برگزاری نمایشگاه‌هایی از دست ساخته‌های دانش‌آموزان یا پروژه‌های مربوط به دروسشان (۱۰) مشاهده می‌شود.

۲-۲. اعطاء مسئولیت اجتماعی

در مجموع، اغلب مدارس شاهد برنامه‌های خاصی مثل دادن مسئولیت بیش‌تر به دانش‌آموزان یتیم را در برنامه تربیت خود دارند، تا از این طریق علاوه‌بر جلب حمایت گروه هم‌سالان، به آن‌ها شخصیت و اعتماد به‌نفس داده شود و از تحقیر این عزیزان جلوگیری شود (۶ و ۳). هم‌چنین شرکت در شوراهای

دانش‌آموزی، مأمورین حیاط یا راهروها، نماینده سلامت و نماینده مدیریت نیز از مصادیق این مؤلفه‌های تربیتی است (۱۱).

۳-۲. تقویت خودآگاهی

اولین موضوع مهم در تربیت دانش‌آموزان یتیم این است که با فقدان پدر کنار بیایند. زیرا تا زمانی که احساس کنند نبود پدرشان خلاء بزرگی در زندگیشان است، شاید نتوان کار خاصی برایشان انجام داد (۱۰). از این‌رو بایستی خودآگاهی، واقع‌گرایی و اعتماد به نفس را در آن‌ها تقویت کرد. همان‌طور که ذکر شد، دادن مسئولیت به آن‌ها از راه‌های مؤثر در افزایش اعتماد به نفس آن‌هاست (۶).

۴-۲. اجتناب از احساس فقدان پدر

دقت به ظرایف در گفت‌وگو با دانش‌آموزان یتیم در مورد پدر اهمیت بالایی دارد. در اغلب مدارس شاهد معلم سعی دارد به‌گونه‌ای در باره پدران شهید آن‌ها صحبت کند تا منجر به تقویت نگرش دانش‌آموز نسبت به عملکرد پدرش باشد (۷).

۵-۲. برانگیختگی هیجانی

از نظر میزان حساسیت یا داشتن پتانسیل پرخاش‌گری، دانش‌آموزان یتیم در مدارس شاهد از بقیه آسیب‌پذیرتر و نیازمند توجه ویژه هستند (۳).

۶-۲. آموزش خودمراقبتی

از موارد دیگری که در برخی مدارس شاهد دیده می‌شود توانمندسازی دانش‌آموزان جهت تسلط به آموزش‌های کمک‌های اولیه است. تا اگر جایی نیاز به کمک داشتند، بتوانند خودشان از پس حل مشکل اولیه‌شان بر بیایند که ذیل خودمراقبتی قرار می‌گیرد (۱).

۷-۲. احساس دریافت حمایت

از نیازمندی‌های دانش‌آموز یتیم آن است، که احساس حمایت، مورد توجه بودن و با ارزش بودن نزد دیگران و آرامش را از اطرافیان لمس کند (۴). هم‌چنین بدانند کسانی هستند که به یادش بوده و به نیازهایش توجه می‌کنند و محبت را از او دریغ نمی‌کنند (۸).

مضمون جزیه ۳: توجه به تفاوت‌های فردی

طی مصاحبه‌های انجام‌شده با مشارکت‌کنندگان، مفاهیم «نیازهای عاطفی متفاوت»، «نیازهای تربیتی متفاوت» و «تنوع دانش‌آموزان در مدارس شاهد»، ذیل راهبرد توجه به تفاوت‌های فردی، استخراج شد.

۱-۳. نیازهای عاطفی متفاوت

دانش‌آموز یتیم نیاز عاطفی متفاوتی داشته و مربیان و معلمان باید در رفتارهایشان توجه عاطفی بیش‌تری به او کنند (۱ و ۴). دانش‌آموزی که در منزل کمبودهای عاطفی پدر را احساس می‌کند، نیاز است تا به‌صورت ویژه و از طریق مشاور مدرسه مورد توجه قرار بگیرد (۲).

۳-۲. نیازهای تربیتی متفاوت

دانش‌آموز یتیم نسبت به بقیه نیاز به تربیت ویژه‌ای دارد و باید با توجه به شرایط و موقعیت خاص، از آن‌ها توقع داشت (۳). فقدان هریک از والدین به ویژه در دوره کودکی بخشی از زندگی هر فرد را اعم از رشد عاطفی، اجتماعی و اقتصادی تحت تأثیر قرار می‌دهد (۴). از آن‌جا که دانش‌آموز یتیم نیز باید از نوازش‌ها و محبت‌ها و از ادب و تربیتی که یک کودک عادی در دامن پدر و مادر بهره‌مند است، برخوردار باشد، بایستی علاوه بر مراقبت‌های جسمی و تغذیه، به ارضای تمایلات روحی و روانی او نیز توجه کرد (۵).

۳-۳. تنوع دانش‌آموزان در مدارس شاهد

تنوع بالایی از دانش‌آموزان در مدارس شاهد وجود دارد، که یک مربی بایستی حتماً در فرایند تربیتی خود به این تنوع توجه کند. طیفی از فرزندان یا نوه شهید، جانباز، کسی که پدرش یا پدربزرگش برای کشور خدمتی اعم از ایثارگری یا فداکاری کرده است. همچنین افرادی که بر اساس موارد دیگری در مدرسه حضور دارند (۱ و ۷).

مضمون جزیه ۴: تربیت چند بعدی

در راستای راهبرد تربیت چندبعدی، که به معنای توجه به ابعاد مختلف تربیت است، صرفاً آموزش محتوای درسی محوریت نداشته و مفاهیم تربیتی هم‌چون «توجه به ابعاد آموزشی و اخلاقی»، «توجه به مناسک دینی»، «آموزش اعتقادی»، «آموزش احقاق حق» و «ارائه فوق برنامه آموزشی» استخراج شد.

۴-۱. توجه به ابعاد آموزشی و اخلاقی

در برخی از این مدارس ساعت فوق برنامه به مباحث اخلاقی و معرفتی اختصاص دارد (۱). هم‌چنین، در مدارس شاهد برای فرزندان معزز شهدا، طرحی به عنوان طرح پشتیبان وجود دارد، که برنامه‌های درسی و اخلاقی و تربیتی این عزیزان به‌طور ویژه توسط مدیر، معاون آموزشی، مشاوره و معلمان ماهیانه حتی هفتگی با برقراری ارتباط با دانش‌آموز و مادرش دنبال و رسیدگی می‌شود (۷).

۴-۲. توجه به مناسک دینی

در مدارس شاهد به برنامه‌های تربیتی- مذهبی مثل زیارت عاشورا، نماز و سایر موارد توجه می‌شود (۳).

۴-۳. آموزش اعتقادی

برنامه‌های تربیتی وجود دارد که مربی تربیتی و معاون پرورشی مدرسه با همکاری هم بسیاری از احکام و قوانین را به دانش‌آموزان یاد می‌دهند، مثل آموزش نماز یا وضو و احکام آن (۱۰).

۴-۴. آموزش احقاق حق

برای جلوگیری از ستم در حق یتیم، باید مطالبی را که در قرآن یا توسط ائمه گفته شده است، به اطلاع تمام دانش‌آموزان رساند. با دعوت از افراد متخصص یا توسط مربیان تربیتی در مناسبت‌های مختلف، همه دانش‌آموزان مدرسه را آگاه کرد و دانش‌آموزان یتیم را با حقوقشان آشنا کرد که کسی نتواند به زور حق آنها را بگیرد (۸).

۴-۵. ارائه فوق برنامه آموزشی

با برنامه‌های خاصی مثل اردوها، گردش‌های علمی، نمایش می‌توان از آسیب‌هایی که ناشی از نبود پدر است، جلوگیری کرد (۱۰).

مضمون جزیه ۵: احسان به یتیم

احسان گاهی به معنای انجام دادن کار حَسَن و نیک است و زمانی به معنای نیکی به دیگری (جوادی آملی، ۱۳۹۰، ج ۱۸، ۶۳۳). این‌جا منظور ما از احسان، نیکی به غیر است و احسان به یتیم یعنی نیکی به یتیم. پس احسان به یتیم بدین معناست که نه تنها حقوقش رعایت شود و با او عادلانه برخورد شود، بلکه در رفتار با او چیزی بالاتر از رعایت حقوق او و عدالت مدنظر است. یعنی در رفتار با او علاوه بر عادلانه برخورد کردن، نهایت رفتار اخلاقی و عاطفی نیز مراعات شود. با توجه به معنای احسان، مفاهیم «مساوات در رفتار»، «ضرورت توجه به عدالت آموزشی» و «ضرورت توجه خاص به یتیم»، راهبرد تربیتی احسان به یتیم قرار گرفتند.

۵-۱. مساوات در رفتار

اگر فرهنگ گفتاری- رفتاری خاصی با دانش‌آموز یتیم وجود داشته باشد، حس ترحم بقیه نسبت به او برانگیخته خواهد شد. کادر مدرسه شاهد هم اگر بخواهند فرهنگی خاص نسبت به یتیم داشته باشند، در واقع او را متمایز کرده‌اند و این آسیب‌زاست (۱، ۳ و ۶).

۵-۲. ضرورت توجه به عدالت آموزشی

از نظر عاطفی دیده می‌شود که معلم موفق به دانش‌آموز یتیم توجه خاص و ویژه‌ای دارد، هرچند که نسبت به همه دانش‌آموزان یکسان رفتار می‌کند. اما بهتر است بدون جلب توجه سایرین، با دانش‌آموز یتیم بیش‌تر صحبت کرده و او را تحویل بگیرد به‌طوری‌که بقیه دانش‌آموزان هم احساس بی‌عدالتی نکنند (۳).

۵-۳. ضرورت توجه خاص به یتیم

دانش‌آموز یتیم، نیاز عاطفی متفاوتی دارد و مربیان باید مواظب رفتارهایشان با آن‌ها باشند و به آن‌ها توجه عاطفی بیش‌تری کنند (۱ و ۱۱). از این‌رو ضروری است که مربیان در مدارس برای کمبودهای عاطفی و احتمالاً مادی آنان برنامه‌ریزی داشته باشند (۵).

مضمون جزیه ۶: اکرام یتیم

با توجه به معنای «اکرام»؛ یعنی گرامی داشتن، ذیل این راهبرد تربیتی، «مفاهیم رعایت حقوق فردی» و «کرامت نفس» قرار داده شدند.

۶-۱. رعایت حقوق فردی

خارج نشدن از دایره ادب در مواجهه با دانش‌آموزان به ویژه دانش‌آموز یتیم، اهمیت بالایی دارد. هم‌چنین توهین نکردن و مشخص بودن حد و حدود رفتاری معلم در رعایت حقوق فردی دانش‌آموز مؤثر

است (۱).

۲-۶. کرامت نفس

دانش‌آموز یتیم نیازمند حمایت، مورد توجه بودن و احساس ارزشمندی است (۴). کادر اجرایی مدارس شاهد غالباً با دانش‌آموزان برخورد گفتاری و رفتاری محترمانه‌ای داشته و با آن‌ها به نرمی صحبت می‌کنند. حتی برخی از معاونین آموزشی ساعت‌ها وقت خود را برای حل مشکل یک دانش‌آموز از نظر تربیتی وقف می‌کنند (۳).

مضمون کلی ب: سیستم حمایتی

با توجه به مصاحبه‌های انجام‌شده، سیستم حمایتی مدرسه، هم برای دانش‌آموزان و هم برای خانواده قابل استنتاج است، که به ترتیب به توضیح هر کدام پرداخته می‌شود.

مضمون جزئی ۱: حمایت همه‌جانبه از دانش‌آموزان

با توجه به یافته‌های پژوهش، انواع حمایت از دانش‌آموزان یتیم اعم از «حمایت مالی نظام‌مند، حمایت عاطفی-روانی، حمایت آموزشی نظام‌مند و حمایت جسمانی» توسط مدارس شاهد انجام می‌شود.

۱-۱. حمایت مالی نظام‌مند

معمولاً در مدارس شاهد، از بین اولیاء یا افراد خیرخارج از مدرسه، هدایایی را تقدیم می‌کنند (۱ و ۳ و ۴). هم‌چنین، شهریه، لباس فرم، هزینه‌های اردو و مواردی از این قبیل برای این دانش‌آموزان رایگان است. در مناسبت‌های مختلف و اعیاد نیز سبدهایی به این دانش‌آموزان اهدا می‌شود (مشارکت‌کنندگان ۲ و ۵ و ۶ و ۷ و ۸ و ۹). علاوه‌بر این برنامه‌هایی هم جهت بازدید مدیر، مشاور یا معاونین از منازل این دانش‌آموزان و دادن هدایا در نظر گرفته می‌شود (۱۱).

۲-۱. حمایت عاطفی-روانی

توجه به ظرایف عاطفی-روانی دانش‌آموز یتیم در نحوه صحبت کارکنان مدرسه از رفتارهایشان بیان‌گر دقت به این موضوع است. مثلاً مشارکت‌کننده ۲ می‌گوید: «سر کلاس‌ها، آن بخشی از ظرایف رفتارها با یتیم را که می‌توان برای دانش‌آموزان دیگر تشریح کرد، توضیح داده می‌شود، تا خدای نکرده رفتار یا گفتار بدی از طریق دانش‌آموز دیگری به دانش‌آموز یتیم منتقل نشود».

۳-۱. حمایت آموزشی نظام‌مند

توجه ویژه به ارتقای سطح آموزشی دانش‌آموزان یتیم در بیان تجارب مشارکت‌کنندگان دیده می‌شود. مشارکت‌کننده ۳ بیان کرد «از نظر آموزشی ساعات بیش‌تری در مدارس شاهد نسبت به مدارس دیگر وجود دارد و کلاس‌های فوق برنامه گذاشته می‌شود. هم‌چنین، اگر دانش‌آموز یتیم در درس خاصی ضعیف بود، از ستاد شاهد اداره کل به مدرسه شاهد آمده و پس از بررسی شرایط، برای او کلاس تقویتی می‌گذاشتند».

۴-۱. حمایت جسمانی

علاوه‌بر حمایت‌ها در ساحت‌هایی که گفته شد، دادن وعده غذایی گرم یا خوراکی و تغذیه به دانش‌آموزان

مدارس شاهد در برنامه هست، که نشان‌دهنده توجه به حمایت جسمانی دانش‌آموزان است (۳).

مضمون جزیه ۲: حمایت همه‌جانبه از خانواده

از خانواده‌های دانش‌آموزان یتیم نیز حمایت عاطفی-روانی، آموزشی و تربیتی توسط مدرسه به‌عمل می‌آید.

۱-۲. حمایت عاطفی-روانی

علاوه‌بر حمایت روانی از دانش‌آموز یتیم، مواردی از تجارب مربوط به حمایت عاطفی-روانی از خانواده‌ها در مصاحبه با مشارکت‌کنندگان دیده شد. مشارکت‌کننده ۱۰ اشاره کرد که «اگر مشکلات این دانش‌آموزان به مدرسه ارجاع داده می‌شد، یا خانواده‌ها دست یاری به سمت مدرسه دراز می‌کردند، مدیر با وساطت و سرکشی به منزل آن‌ها و کمک گرفتن از واحد شاهد اداره کل، سعی می‌کرد مشکلات را در مواردی حل کند».

۲-۲. حمایت آموزشی

در مورد حمایت آموزشی مدارس شاهد با دو روش به خانواده کمک می‌کردند. سعی می‌کردند کم‌تر مشکلات دانش‌آموز یتیم را به خانواده ارجاع بدهند و در مدرسه مشکلاتشان حل بشود. فقط در حد مشاوره دادن به خانواده‌ها، آن‌ها را در جریان می‌گذاشتند و بعد اطلاع می‌دادند که معلم در زمان مشخصی به‌صورت فوق برنامه با فرزندشان کار کند (۱۰).

۳-۲. حمایت تربیتی

در رابطه با برخی مسائل تربیتی دانش‌آموزان مانند مسائل مربوط به بلوغ، از اولیا خواسته می‌شد تا در جلسه با معاونین و مشاور شرکت کنند و مورد آموزش و راهنمایی قرار بگیرند (۷).

مضمون کلی ج: تقویت عملکرد پرورشی رهبران آموزشی

رهبران آموزشی مدارس شاهد، به‌منظور تقویت عملکرد پرورشی خود، ضروری است مورد توجه ویژه قرار گیرند. در همین راستا، بر اساس نتایج پژوهش حاضر، می‌توان به اقداماتی مانند «ضرورت هم‌افزایی گروهی مربیان»، «ضرورت حساسیت تربیتی رهبران آموزشی»، «ضرورت آموزش مربیان» و «ضرورت توجه به اهمیت گزینش مربیان و کادر آموزشی» اشاره کرد.

مضمون جزیه ۱: ضرورت هم‌افزایی گروهی مربیان

۱-۱. اهمیت انتقال تجارب همکاران

مشارکت‌کنندگان در مصاحبه به دو راهکار مؤثر برای انتقال تجارب همکاران آموزشی در مدارس شاهد شامل «انتقال تجارب در شورای معلمین مدرسه» (۲) و «برگزاری همایش‌های تجمیعی با حضور کارکنان آموزشی از مدارس مختلف و ایجاد تعامل مثبت بین آن‌ها به‌صورت کارگاهی و عملیاتی» اشاره شد (۱۰).

۲-۱. هم‌اندیشی مربیان

هم‌اندیشی با همکاران دیگر یا با معاونین و مدیر در جلسات شورا یا به‌صورت خصوصی، جهت حل

مشکلات دانش‌آموز یتیم از راهبردهای مؤثر در یافتن راه حل بهینه است (۲ و ۷).

۳-۱. هم‌افزایی گروهی

هم‌چنین برگزاری کلاس‌های آموزشی برای معلمان و کادر آموزشی و صحبت در مورد چگونگی برخورد معلمان با دانش‌آموز یتیم و هم‌افزایی گروهی در این راستا از تجارب زیسته موفق رهبران آموزشی در این مدارس بوده است (۳ و ۷).

مضمون جزیه ۲: ضرورت حساسیت تربیتی رهبران آموزشی

۱-۲. حساسیت تربیتی مشاور

یکی از نقش‌آفرینان مهم در مدرسه جهت توجه به ظرایف تربیتی دانش‌آموز یتیم، مشاور مدرسه است. در صحبت‌های مشارکت‌کنندگان ۲ و ۴ وجود توجه مستقیم و خودجوش مشاور مدرسه به مسائل آموزشی و تربیتی دانش‌آموزان یتیم، مطرح شد. هم‌چنین مطابق با تجربه مشارکت‌کنندگان ۹ و ۱۱، معلم هرکلاس قبل از وارد شدن به کلاس یا در هفته اول تدریسش توسط مشاور در جریان تعداد دانش‌آموزان یتیم و مسائل تربیتی آن‌ها قرار می‌گیرد. علاوه بر این، یکی از کارهای مشاور گزارش گرفتن از معلم‌ها در مورد دانش‌آموزان با شرایط ویژه اعم از کودکان یتیم است.

۲-۲. حساسیت تربیتی معلم

مطابق با تجربه مشارکت‌کنندگان ۳، ۹ و ۱۱، معلم مربوط به هر پایه تحصیلی، با توجه به شناخت وی نسبت به دانش‌آموزان، با برنامه‌ریزی‌های مخصوص به خود سعی می‌کند این دانش‌آموزان را از لحاظ آموزشی و عاطفی اقناع کند. دقت به نوع صحبت در مورد پدر در حضور دانش‌آموز یتیم، از جمله این موارد است (۷ و ۱۰).

۳-۲. حساسیت تربیتی کادر آموزشی

از جمله حساسیت‌های تربیتی موجود می‌توان به برخورد محترمانه کادر اجرایی مدرسه شاهد با دانش‌آموزان و اهتمام برای رفع مشکل آن‌ها (۳) و ارتباط کادر آموزشی با دانش‌آموز و خانواده‌اش از طریق برنامه‌های اخلاقی طرح پشتیبان (۵) اشاره کرد.

۴-۲. حساسیت تربیتی مدیر

در زمینه حساسیت تربیتی مدیر می‌توان به ارتباط مدیر با دانش‌آموز و خانواده‌اش از طریق برنامه‌های اخلاقی طرح پشتیبان (۵) و پادرمیانی و سرکشی مدیر به منزل دانش‌آموز یتیم جهت حل مشکلاتی که خانواده از مدرسه برای حلشان از مدرسه کمک خواسته بودند، اشاره کرد (۱۰).

مضمون جزیه ۳: ضرورت آموزش مربیان

ارائه تجربه مشارکت‌کنندگان در مورد آموزش مربیان در قالب برگزاری جلسات و کلاس‌های آموزشی برای معلمان، کادر آموزشی و مربیان و مشاوران مدرسه (۳ و ۸)، دعوت از افراد متخصص در زمینه تربیت

یتیم در جلسات داخلی معلمان (۸). و برگزاری همایش‌های سالانه در قالب کارگاه‌های عملیاتی فنون تدریس، برنامه تربیتی و مباحث روان‌شناسی برای کارکنان مدارس شاهد معرفی شد (۱۰).

مضمون جزیه ۴: ضرورت توجه به اهمیت گزینش مربیان و کادر آموزشی

از نظر برخی مشارکت‌کنندگان بایستی در جذب مربیان و مشاورین مدرسه دقت شود که تحصیلات مرتبط با روان‌شناسی کودک و نوجوان داشته باشند (۳). همچنین توجه به برگزاری کلاس‌های ضمن خدمت پس از جذب کادر آموزشی نیز حائز اهمیت است (۸).

مضمون کلی ۵: تقویت شبکه ارتباطی

در یافته‌های پژوهش حاضر با توجه به نظرات مشارکت‌کنندگان، به‌منظور تقویت شبکه ارتباطی بین دانش‌آموز، خانواده و مدرسه، به مؤلفه‌های تربیتی شامل «تقویت احساس تعلق به مدرسه»، «انعطاف در روابط» و «استحکام در روابط» اشاره شد.

مضمون جزیه ۱: تقویت احساس تعلق به مدرسه

۱-۱. احساس پیوند خانوادگی

دانش‌آموز یتیم نیز باید از نوازش‌ها، محبت‌ها و از ادب و تربیتی که یک کودک در دامن پدر و مادر بهره‌مند است، برخوردار باشد (۵ و ۶). به‌همین دلیل، ایجاد فضایی گرم و صمیمی بین کادر آموزشی و دانش‌آموزان یتیم می‌تواند در ذهن آن‌ها پیوند خانوادگی را تداعی کند (۱ و ۷).

۱-۲. احساس صمیمیت با معلم و کادر آموزشی

ایجاد ارتباطی صمیمی و نزدیک رهبران آموزشی با دانش‌آموز یتیم، در عین داشتن جدیت در زمان مناسب، می‌تواند علاوه بر تربیت دانش‌آموز یتیم، کمی از احساس کمبود عاطفی او بکاهد (۱ و ۷).

مضمون جزیه ۲: انعطاف در روابط

یکی از مصادیق مهم منعطف بودن در روابط، انعطاف‌پذیری است. انعطاف در یک رابطه باعث تقویت و تثبیت بیش‌تر آن می‌شود (۱).

مضمون جزیه ۳: استحکام در روابط

۳-۱. شبکه ارتباطی قوی

دانش‌آموزان یتیم دقیقاً مانند فرزندان شهدا از همان بدو ثبت نام توسط مدیر مدرسه شناسایی می‌شوند. همچنین، مدیر و مشاوره مدرسه با ارتباط با سرپرست دانش‌آموز از وضعیت معیشتی آنان مطلع می‌شوند (۵ و ۱). برای ارتباط با خانواده این دانش‌آموزان، برنامه‌هایی مانند بازدید با حضور مدیر یا مشاور یا معاونین از منازل این دانش‌آموزان و ارسال هدایا برای آن‌ها انجام می‌شود (۱۱).

۳-۲. تحکیم روابط مادر-فرزندی

در این مدارس به‌دلیل حضور دانش‌آموزان یتیم در کلاس، این فرهنگ‌سازی صورت گرفته که معلم

به هنگام تدریس در کلاس درس، سعی می‌کند دانش‌آموزان را متوجه نبود پدر در خانواده‌شان به‌عنوان سرپرست نکند، بیش‌تر ارتباطات و تکالیف با همکاری مادر انجام می‌شود (۱۰).

مضمون کلی ۵: نقاط ضعف شبکه حمایتی

با وجود نقاط مثبت تربیتی موجود در مؤلفه‌های قبلی، عملکرد تربیتی این مدارس دچار «نقاط ضعفی» در زمینه‌های برنامه‌ریزی پرورشی، برنامه‌ریزی آموزشی مربیان، حمایت مالی و ضعف در شبکه ارتباطی می‌باشد. در صورتی‌که این نقاط ضعف شناسایی نشده و برای رفع آن اقدامی صورت نگیرد، بیم آن می‌رود که انواعی از ستم عاطفی-اجتماعی یا رفتاری، در قبال تربیت دانش‌آموز یتیم انجام شود.

مضمون جزئی ۱: ضعف در برنامه‌ریزی پرورشی

علی‌رغم وجود حساسیت‌های تربیتی کادر آموزشی و معلمان روی دانش‌آموز یتیم، ظاهراً برنامه‌ای فعال و فراگیر به مدرسه ابلاغ نشده است، بلکه غالباً ناشی از برنامه‌های مدرسه و فعالیت‌های هوشمندانه و خودجوش کارکنان است (۲، ۳ و ۴).

مضمون جزئی ۲: ضعف در برنامه‌ریزی آموزشی مربیان

به جهت ارتقای سطح دانشی مربیان آموزشی مخصوصاً در زمینه شناسایی نیازهای روانی و عاطفی دانش‌آموزان یتیم، می‌توان از کلاس‌ها و دوره‌های آموزشی بیش‌تری بهره برد (۸).

مضمون جزئی ۳: ضعف در حمایت مالی

به‌نظر می‌رسد با توجه به وجود آیین‌نامه شناسایی و کمک مالی مربوط به این مدارس، می‌توان بیش‌ازپیش به مسائل مالی خانواده‌ها فارغ از کمک‌های خیرین پرداخت و از آن بودجه نیز استفاده کرد (۴).

مضمون جزئی ۴: ضعف در شبکه ارتباطی

هم‌چنین برخی از قوانین، روندها، مسیرهای اطلاعاتی و قواعد حمایت‌کننده وجود دارد، که خانواده‌ها یا دانش‌آموزان یتیم از وجود آن‌ها بی‌خبرند (۴).

بحث و نتیجه‌گیری

آن‌چه رهبران آموزشی در این پژوهش از تجارب زیسته خود در تعامل با دانش‌آموزان یتیم بیان کردند، ابتدائاً ریشه در ارزش‌های درونی و عوامل فرهنگی دارد، که می‌تواند نشأت‌گرفته از بستر و زمینه زیستی این افراد باشد. طبیعتاً آن‌چه می‌تواند به روشنی تبیین‌کننده نوع خاصی از احساسات، روابط میان فردی و پیشنهاد راهبردهای تربیتی یتیم باشد، «تجربه زیسته رهبران آموزشی از تعامل با یتیم و اهتمام در امر تربیت ایشان» بوده است. این تجارب زیسته در زندگی این افراد بقایایی به‌جا گذاشته و باعث خلق الگوهای جدیدی از نوع تعامل و تربیت یتیم در ذهن ایشان گشته است. در این الگوی ذهنی، مؤلفه‌های متعددی ذیل عوامل مؤثر در تربیت یتیم قرار گرفته است، که در کنار هم سیستمی از مؤلفه‌های مؤثر در تربیت دانش‌آموز یتیم را ایجاد کرده است.

مرکزی‌ترین مؤلفه «راهنمایی تربیتی ویژه یتیم» است، که از زوایای متفاوتی قابل بررسی است. وجود مضامین ویژه‌ای هم‌چون اجتناب از ترحم نابه‌جا در حق یتیم و برچسب‌زنی از اصول مهم تربیتی است که مورد توجه رهبران آموزشی مؤثر بوده است. هم‌چنین تقویت مهارت‌های شناختی-اجتماعی از طریق تقویت زمینه بروز و ظهور اجتماعی، اعطاء مسئولیت اجتماعی در مدرسه و هم‌چنین تقویت احساس دریافت حمایت از طرف اولیای مدرسه به‌جای تداعی احساس فقدان پدر، از اقدامات مورد توجه رهبران آموزشی مؤثر در تربیت یتیم است. اهتمام به نیازهای عاطفی و تربیتی متفاوت یتیم و هم‌چنین دیدن این تفاوت‌ها در تنوع موجود در بین دانش‌آموزان مدرسه عامل دیگری است که بایستی مورد توجه رهبر آموزشی قرار گیرد. گنجاندن مفاهیمی هم‌چون آموزش احقاق حق و توجه به ابعاد اخلاقی ایشان ذیل برنامه تربیت چندبعدی مدرسه، از عوامل اثرگذار در راهنمایی تربیتی است. راهنبرد تربیتی دیگر احسان در حق یتیم است که بیان‌گر چیزی بیش از برقراری عدالت و برابری میان او با سایر دانش‌آموزان بوده و ضرورت توجه خاص به کودک یتیم را گوش‌زد می‌نماید. آخرین راهنبرد تربیتی اکرام یتیم به معنای تلاش برای حفظ کرامت نفس او در مدرسه و هم‌چنین سوق دادن بقیه دانش‌آموزان جهت رعایت حقوق فردی ایشان است.

در کنار اهتمام به اجرای این راهنمایی تربیتی، مدرسه باید به‌مثابه حامی دانش‌آموز یتیم و خانواده او شناخته شود تا بتواند در حد امکان سیستمی از حمایت‌های عاطفی-روانی، آموزشی، جسمانی، مالی و تربیتی را مهیا کند. پس باید به مؤلفه «سیستم حمایتی» مدرسه به‌عنوان مکمل مؤلفه راهنمایی تربیتی نگریست. از طرفی دیگر، اگر رهبران آموزشی عملکرد پرورشی بالایی نداشته باشند، عملاً اجرای راهنمایی تربیتی در مدرسه قابل انتظار نخواهد بود. بنابراین از عوامل مکمل دیگر برای اجرایی شدن راهنمایی تربیتی در مدرسه، «تقویت عملکرد پرورشی رهبران آموزشی» است که بدین‌منظور ضرورت توجه به هم‌افزایی گروهی مربیان جدید با مربیان باتجربه‌تر، ایجاد حساسیت تربیتی در رهبران آموزشی مدرسه نسبت به دانش‌آموزان یتیم، آموزش مستقیم مربیان و هم‌چنین توجه به نوع گزینش مربیان و کادر آموزشی مورد تأکید است.

مؤلفه دیگر «تقویت شبکه ارتباطی» بین مدرسه، دانش‌آموز یتیم و خانواده اوست. این مؤلفه در جهت حمایت از اجرایی شدن مؤلفه‌های تربیتی با در نظر گرفتن اهمیت ارتباطات در سیستمی از افراد، پیشنهاداتی را ارائه می‌دهد. تقویت احساس تعلق دانش‌آموز یتیم به مدرسه از طریق ایجاد احساس پیوند خانوادگی و صمیمیت با معلم و کادر آموزشی، انعطاف در روابط و هم‌چنین استحکام در روابط از طریق ایجاد شبکه ارتباطی قوی بین مادر و فرزند و هم‌چنین معلم و دانش‌آموز از جمله این پیشنهادها است. آخرین مؤلفه در سیستم مؤلفه‌های تربیتی دانش‌آموز یتیم، توجه به «نقاط ضعف موجود در شبکه حمایتی مدرسه» و اهتمام جهت ارتقای این شبکه است. از جمله نقاط ضعف موجود می‌توان به برنامه‌ریزی پرورشی و آموزشی مربیان، ضعف در توان حمایت مالی و هم‌چنین ضعف در شبکه ارتباطی موجود اشاره کرد.

بر اساس یافته‌های پژوهش پیشنهاد می‌شود که با توجه به مطالعه تجارب زیسته رهبران آموزشی در این پژوهش، جهت تکمیل و افزودن مقوله‌ها و مفاهیم، از نظرات متخصصین این حوزه نیز استفاده شود.

هم‌چنین، توصیه می‌شود جهت تکمیل نگاه سیستمی به تربیت دانش‌آموزان یتیم، نقش همه نهادهای سهیم در امر تربیت ایتام از جمله بقیه نهادهای حکمرانی در کنار سازمان آموزش و پرورش و نقش سازمان‌های مردم‌نهاد در کنار نهاد خانواده مورد پژوهش قرار گیرد. با توجه به جامعه مورد بررسی پژوهش حاضر شامل دبستان‌های شاهد، پژوهش‌گران می‌توانند در پژوهش‌های آتی جامعه متنوع‌تری از جمله خیریه‌ها، سازمان بهزیستی، پرورشگاه‌های کودکان بی‌سرپرست و هم‌چنین سایر مقاطع تحصیلی را مورد بررسی قرار دهند. توصیه می‌شود، با عنایت به مطالعه دیدگاه رهبران آموزشی در این پژوهش، به‌منظور استخراج مؤلفه‌ها و مفاهیم تربیتی دانش‌آموزان یتیم، تجارب زیسته خانواده‌های این کودکان و هم‌چنین خود ایتام مورد تحلیل و بررسی قرار گیرد.

منابع

قرآن کریم.

آدامز، پل آل، جودیت آر. میلنر، و نازی آ. شرف (۱۹۸۵). روان‌شناسی کودکان محروم از پدر. ترجمه خسرو باقری و محمدرضا عطاران، تهران: انتشارات تربیت، چ اول.

احمدخانی‌ها، محمدرضا (۱۳۸۰). مقایسه و بررسی سلامت روان بین سه گروه دانش‌آموز (پسر-مقطع متوسطه) دارای پدر، فاقد پدر و شاهد. (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه تربیت معلم تهران.

ادیب حاج باقری، محسن، پرویزی، سرور، و صلصالی، مهوش (۱۳۹۰). روش‌های تحقیق کیفی. تهران: انتشارات بشری.

استکی آزاد، نسیم، امیری، شعله، و مولوی، حسین (۱۳۹۰). مقایسه منزلت اجتماعی کودکان پسر مبتلا به اختلالات رفتار ایدایی و به‌هنگار در مقطع ابتدایی. پژوهش‌های روان‌شناسی اجتماعی، ۱۱(۱)، ۶۰-۷۴.
https://www.socialpsychology.ir/article_123182.html

اسماعیلی، مریم (۱۳۸۹). مقایسه اثربخشی روش‌های مداخله شناختی-رفتاری، روش‌های القاء خلق و آموزش مهارت‌های اجتماعی بر بهزیستی روان‌شناختی فرزندان جانبازان مبتلا به اختلال استرس پس از سانحه. (پایان‌نامه دکترای تخصصی). دانشگاه اصفهان.

اصلی‌پور میانجی، عادل (۱۳۹۹). شناسایی عوامل مرتبط با مشکلات رفتاری هیجانی دختران فاقد پدر تحت پوشش کمیته امداد و تدوین بسته درمانی مبتنی بر این عوامل و مقایسه اثربخشی آن با درمان شناختی رفتاری با در نظر گرفتن نقش اشتغال والد. (پایان‌نامه دکترای تخصصی). دانشگاه اصفهان.

اکبرنژاد، محمد (۱۳۹۰). آموزش و پرورش ایتم (تأملی بر تالمی بزرگ). تهران: انتشارات ورا دانش، چ اول.

اعرافی، علیرضا (۱۳۹۸). فقه تربیتی؛ وظایف نهادهای تربیتی (۱) / خانواده. قم: مؤسسه اشراق و عرفان.

اعرافی، علیرضا (۱۳۹۹). فقه تربیتی؛ وظایف نهادهای تربیتی (۲) / حکومت. قم: مؤسسه اشراق و عرفان.

الوانی، مهدی (۱۳۸۴). مدیریت عمومی. تهران: انتشارات نی، چ بیست و سوم.

الیاسی، محمدحسین (۱۳۸۴). آثار روان‌شناختی فقدان پدر بر فرزندان. مجله علوم انسانی (دانشگاه امام حسین)، ۵۹، ۴۱-۵۴.

امیدوار طهرانی، آسیه، و خانی، محمدحسین (۱۳۹۴). تحلیل کانونی رابطه بین والدگری پدر و استقلال عاطفی فرزندان. فرهنگ و مشاوره و روان‌درمانی، ۲۲(۶)، ۸۷-۱۰۴.
<https://doi.org/10.22054/qccpc.2015.4210>

بدای، محمدحسن (۱۳۷۷). بررسی تأثیر فقدان پدر بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پسر شاهد در مقایسه با دیگر دانش‌آموزان سوم راهنمایی، سال تحصیلی ۱۳۷۶-۱۳۷۷ شهر شیراز. (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه شیراز.

پاپی، سمیه، هاشمی، سیدجلال، ولوی، پروانه، و صفایی مقدم، مسعود (۱۴۰۱). الگوی مفهومی تغییر درونی مطلوب بر پایه قرآن کریم: استنتاج اصول تربیتی. مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی، ۷(۲)، ۷-۳۱.
<http://dx.doi.org/10.52547/qaie.7.2.7>

جمعی از نویسندگان (۱۳۹۰). مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران. تهران: دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی وزارت آموزش و پرورش.

جوادی آملی، عبدالله (۱۳۹۰). تفسیر تسنیم قرآن کریم. قم: نشر اسراء.

- خورشیدی، عباس (۱۳۸۲). مدیریت و رهبری آموزشی. تهران: انتشارات یسطرون.
- سالاری، عباس (۱۳۷۳). تأثیر فقدان والدین (پدر) بر اختلالات رفتاری کودکان مقطع ابتدایی تحت پوشش کمیته امداد امام خمینی شهر تهران. (پایان‌نامه کارشناسی ارشد) دانشگاه علامه طباطبائی.
- سجادی، سید هدایت (۱۴۰۱). آموزش خداپاورانه علم در ساحت نگرش به‌مثابه راه حلی برای تلفیق تعلیم و تربیت دینی با آموزش علوم تجربی در برنامه درسی ملی. *مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی*، ۷(۱)، ۶۵-۹۰.
<http://dx.doi.org/10.52547/qaie.7.1.65>
- سیاسی، علی اکبر (۱۳۵۳). نظریه‌ها و مفاهیم شخصیت. تهران: دانشگاه تهران.
- سیرز، ویلیام (۲۰۱۲). نقش پدر در مراقبت و تربیت کودک. ترجمه: شرف‌الدین شرفی، تهران: مؤسسه صابرین.
- شایقی‌فرد، حجت‌اله (۱۳۸۹). بررسی و مقایسه انگیزش پیشرفت، سخت‌رویی، زنانگی مردانگی و عزت نفس بین دانش‌آموزان محروم از پدر و عادی مقطع راهنمایی و متوسطه شهر فسا. (پایان‌نامه کارشناسی ارشد) دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.
- شهرابی فراوانی، مریم، خسروی بابادی، علی اکبر، و خورشیدی، عباس (۱۳۹۸). رهبری آموزشی در آموزش و پرورش دوره ابتدایی. *نشریه دین و ارتباطات*، ۵۶(۲۶)، ۳۰۱-۳۳۸.
<https://doi.org/10.30497/rc.2020.2829>
- طباطبائی، سید محمدحسین (۱۳۹۷ ق). تفسیر المیزان. قم: دارالکتب الاسلامیه.
- طهماسب‌زاده شیخ‌لار، داوود، فتاحی مرکید، مریم، و ایمان‌زاده، علی (۱۴۰۱). شناسایی مؤلفه‌های تربیت اقتصادی در قرآن کریم و میزان انعکاس آن در اسناد بالادستی، *مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی*، ۷(۱)، ۹۱-۱۲۲.
<http://dx.doi.org/10.52547/qaie.7.1.91>
- ظفرمند، مینو (۱۳۹۳). بررسی نوع هویت در نوجوانان دختر و پسر واجد و فاقد پدر. (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه علوم و تحقیقات شاهرود.
- علم‌الهدی، جمیله (۱۳۸۴). مبانی تربیت اسلامی و برنامه‌ریزی درسی بر اساس فلسفه صدرای. تهران: دانشگاه امام صادق، چ اول.
- فرد، پری‌یار (۱۳۹۹). تجربه زیسته دختران فاقد پدر در تبریز. (پایان‌نامه کارشناسی ارشد) دانشگاه شهید مدنی آذربایجان.
- قائم‌ی، علی (۱۳۷۰). روان‌شناسی و تربیت کودکان شاهد. تهران: انتشارات ولیاء و مربیان، چ چهارم.
- قائم‌ی، علی (۱۳۶۹). خانواده و کودکان گرفتار. تهران: امیرکبیر.
- قره‌داغی، علی (۱۴۰۱). مدل‌سازی معادله ساختاری تعیین‌گرهای خردمندی بر اساس ادراک از والدگری پدر با نقش میانجی قدرت ایگو در دانشجویان. *فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی*، ۴۹(۱۳)، ۱۹۳-۲۱۸.
<https://doi.org/10.22054/qccpc.2021.61579.2723>
- مسعودی، حمید، مظلوم خراسانی، محمد، و نوغانی، محسن (۱۳۹۴). تأثیر نقش پدری بر تربیت دینی فرزندان در بین خانواده‌های شهر مشهد. *دوفصلنامه تربیت اسلامی*، ۲۰(۱۰)، ۱۳۵-۱۵۵.
<https://profdoc.um.ac.ir/paper-abstract-1048369.html>
- مکارم شیرازی، ناصر (۱۳۷۰). برگزیده تفسیر نمونه. تهران: انتشارات دارالکتب الاسلامیه.
- مکوندی، بهنام (۱۳۷۲). مقایسه عملکرد تحصیلی و سازگاری دانش‌آموزان پسر شاهد با دانش‌آموزان پسر غیر شاهد واجد و فاقد پدر در مدارس ابتدائی اهواز. (پایان‌نامه کارشناسی ارشد) دانشگاه شهید چمران اهواز.
- میثاقی، ابراهیم (۱۳۷۳). بررسی رابطه فقدان والدین (پدر) با میزان اضطراب و افسردگی دانش‌آموزان مقطع دبیرستان تحت

- پوشش کمیته امداد امام خمینی استان تهران. (پایان نامه کارشناسی ارشد) دانشگاه علامه طباطبائی.
- میرسپاسی، ناصر (۱۳۹۴). مدیریت استراتژیک منابع انسانی و روابط کار؛ با نگرشی به روند جهانی شدن. تهران: میر.
- نجاریان، بهمن، مکوندی، بهنام، و لیامی، فاطمه (۱۳۷۴). آثار فقدان پدر مروری بر یافته‌های پژوهشی در ایران و سایر کشورهای جهان. *مجله علمی و پژوهشی علوم انسانی دانشگاه الزهراء*، ۱(۱۳)، ۱-۲۸.
- نلسون، ایزرایل (۱۳۷۹). اختلال‌های رفتاری کودکان. ترجمه: محمد تقی منشی طوسی. مشهد: انتشارات آستان قدس.
- نیسی، عبدالکاسم، نجاریان، بهمن، و پورفرجی، سید فرج (۱۳۸۰). مقایسه عملکرد تحصیلی، سلامت روانی و جسمانی دانش‌آموزان پسر فاقد و واجد پدر با توجه به نقش تعدیل‌کننده حمایت اجتماعی در پایه اول دبیرستان‌های شهرستان اهواز. *مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی*، ۸(۲)، ۶۷-۸۶. https://psychac.scu.ac.ir/article_16603.html
- وزیری، مجید (۱۳۸۱). نگاهی به وظایف تربیتی پدر در برابر کودک از دیدگاه اسلام. *مجله دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه تهران*، ۱۶۴(۵۲)، ۵۶۵-۵۸۴. https://journals.ut.ac.ir/article_13838.html
- هرسی، پال، و بلانچارد، کنت (۱۳۸۲). مدیریت رفتار سازمانی: کاربرد منابع انسانی. ترجمه: علی علاقه‌بند، تهران: انتشارات امیرکبیر، چ بیست و چهارم.
- هوی، وین، و میسکل، سیسل (۱۳۹۲). تئوری تحقیق و عمل در مدیریت آموزشی. ترجمه: میر محمد سید عباس‌زاده، ارومیه: دانشگاه ارومیه، چ هفتم.

References

- Adams, P. L., Judith, R. M., & Nancy, A. S. (1985). Psychology of fatherless children. Translated by Khosro Bagheri and Mohammad Reza Attaran, Tehran: *Tarbiat Publications*, first chapter. [In Persian].
- Adib Haj Bagheri, M., Parvizi, S., & Salsali, M. (2018). Qualitative research methods. Tehran: *Bushra Publications*. [In Persian].
- Ahmadkhaniha, M. (2008). Comparison and examination of mental health between three groups of students (boys - high school) with father, without father and control. (Master's thesis). *Tarbiat Moalem University of Tehran*. [In Persian].
- ALLGOOD, S. M, T. E BECKERT, & C. PETERSON. (2012). THE ROLE OF FATHER INVOLVEMENT IN THE PERCEIVED PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF YOUNG DOUGHTERS: A RETROSPECTIVE STUDY. *NORTH AMERICAN JOURNAL OF PSYCHOLOGY*, 14(1), 95-110. <https://psycnet.apa.org/record/2012-07703-008>
- AMATO, P. R. (1997). CONTACT WITH NON-CUSTODIAL FATHERS AND CHILDREN WELL BEING. *FAMILY MATTERS*, 36, 32-34.
- Aslipour Mianji, A. (2019). Identifying the factors related to the behavioral and emotional problems of fatherless girls covered by the relief committee and developing a treatment package based on these factors and comparing its effectiveness with cognitive behavioral therapy, taking into account the role of the parent's employment. (PhD thesis). *University of Esfahan*. [In Persian].
- ATKINSON, B. R., & DONALD, G. O. (1974). THE EFFECT OF FATHER ABSENCE ON MALE CHILDREN IN THE HOME AND SCHOOL. *SCHOOL PSYCHOLOGY*, 12(3), 213-221. [https://doi.org/10.1016/0022-4405\(74\)90033-8](https://doi.org/10.1016/0022-4405(74)90033-8)
- Azad Staki, N., Amiri, S., & Molavi, H. (2011). A Comparison of the Social Status of young Children with Disruptive Behavior Disorder and Normal Children in the school stage. *Social Psychology*

- Research*, 1(1), 74-60. https://www.socialpsychology.ir/article_123182.html?lang=en[In Persian].
- BAIN, HEATHER, C., FREDRIC, J. B., & JAMES, W. C. (1983). ACADEMIC ACHIEVEMENT AND LOCUS OF CONTROL IN FATHER-ABSENT ELEMENTARY SCHOOL CHILDREN. *SCHOOL PSYCHOLOGY INTERNATIONAL*, 4, 69-78. <https://doi.org/10.1177%2F0143034383042002>
- Blanchard, R. W., & Biller, H. B. (1971). Father availability and academic performance among third-grade boys. *Developmental Psychology*, 4(3), 301-305. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0031022>
- Boothroyd, L. G., & Cross, C. P. (2017). Father absence and gendered traits in sons and daughters. *PloS one*, 12(7), e0179954. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0179954>
- Cabrera N. J. (2020). Father involvement, father-child relationship, and attachment in the early years. *Attachment & human development*, 22(1), 134-138. <https://doi.org/10.1080/14616734.2019.1589070>
- CASIANO, R. (2010). THE INFLUENCE OF FATHER-DAUGHTER RELATIONSHIP QUALITY ON CURRENT ROMANTIC RELATIONSHIP QUALITY IN WOMEN. *THE UNIVERSITY OF OKLAHOMA*. <https://hdl.handle.net/11244/318792>
- Choi, J., Kim, H. K., Capaldi, D. M., & Snodgrass, J. J. (2021). Long-term effects of father involvement in childhood on their son's physiological stress regulation system in adulthood. *Developmental psychobiology*, 63(6), e22152. <https://doi.org/10.1002/dev.22152>
- CORTES, C. F., & FLEMING, E. S. (1968). THE EFFECTS OF FATHER ABSENCE ON THE ADJUSTMENT OF CULTURALLY DISADVANTAGED BOYS. *THE JOURNAL OF SPECIAL EDUCATION*, 2(4), 413-420. <https://doi.org/10.1177/002246696800200409>
- CULPIN, I., HERON, J., ARAYA, R., MELOTTI, R., & JOINSON, C. (2013). FATHER ABSENCE AND DEPRESSIVE SYMPTOMS IN ADOLESCENCE: FINDINGS FROM A UK COHORT. *PSYCHOLOGICAL MEDICINE*, 43(12), 2615-2626. <https://doi.org/10.1017/S0033291713000603>
- CURTIS, C. A., GRINNELL-DAVIS, C., & ALLEYNE-GREEN, B. (2017). THE EFFECTS OF FATHER FIGURE INVOLVEMENT ON EDUCATIONAL OUTCOMES IN BLACK ADOLESCENTS. *JOURNAL OF BLACK STUDIES*, 48(6), 591-609. <https://doi.org/10.1177/0021934717706971>
- Degarmo D. S. (2010). A Time Varying Evaluation of Identity Theory and Father Involvement for Full Custody, Shared Custody, and No Custody Divorced Fathers. *Fathering*, 8(2), 181-202. <https://doi.org/10.3149/ftb.1802.181>
- DICK, G. L., & BRONSON, D. (2005). ADULT MEN'S SELF-ESTEEM: THE RELATIONSHIP WITH THE FATHER. *FAMILIES IN SOCIETY*, 86(4), 580-588. <https://doi.org/10.1606/1044-3894.3464>
- Eliasi, M.H. (2004). Psychological effects of father absence on children. *Journal of Human Sciences* (Imam Hossein University) 59, 41-54. [In Persian].
- Esmaili, M. (2010). Comparing the effectiveness of cognitive-behavioral intervention methods, mood induction methods and social skills training on the psychological well-being of veterans' children with post-traumatic stress disorder. (PhD thesis). *University of Esfahan*. [In Persian].
- Flouri, E., & Buchanan, A. (2003). The role of father involvement in children's later mental health. *Journal of adolescence*, 26(1), 63-78. [https://doi.org/10.1016/s0140-1971\(02\)00116-1](https://doi.org/10.1016/s0140-1971(02)00116-1)
- FOX, G. L., NORDQUIST, V. M., BILLEN, R. M., & SAVOCA, E. F. (2015). FATHER INVOLVEMENT AND EARLY INTERVENTION: EFFECTS OF EMPOWERMENT AND FATHER ROLE IDENTITY. *FAMILY RELATIONS*, 64(4), 461-475. <http://dx.doi.org/10.1111/fare.12156>
- Fry, P. S., & Scher, A. (1984). The effects of father absence on children's achievement motivation, ego-strength, and locus-of-control orientation: A five-year longitudinal assessment. *British Journal of Developmental Psychology*, 2(2), 167-178. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1984.tb00780.x>

- Gharadaghi, A. (2022). Structural equation modeling of wisdom determinants based on perception of fathering with the mediating role of ego strengths in students. *Counseling Culture and Psychotherapy*, 13(49), 193-218. <https://doi.org/10.22054/qccpc.2021.61579.2723> [In Persian].
- HALLINGER, P., WANG, W.-C., & CHEN, C.-W. (2013). ASSESSING THE MEASUREMENT PROPERTIES OF THE PRINCIPAL INSTRUCTIONAL MANAGEMENT RATING SCALE: A META-ANALYSIS OF RELIABILITY STUDIES. *EDUCATIONAL ADMINISTRATION QUARTERLY*, 49(2), 272-309. <https://doi.org/10.1177/0013161X12468149>
- KESEBONYE WM, AMONE-P'OLAK K. THE INFLUENCE OF FATHER INVOLVEMENT DURING CHILDHOOD ON THE EMOTIONAL WELL-BEING OF YOUNG ADULT OFFSPRING: A CROSS-SECTIONAL SURVEY OF STUDENTS AT A UNIVERSITY IN BOTSWANA. *SOUTH AFRICAN JOURNAL OF PSYCHOLOGY*. 2021;51(3), 383-395. <https://doi.org/10.1177/00812463209627>
- Lamb, M. E., & Lewis, C. (2010). The development and significance of father-child relationships in two-parent families. In M. E. Lamb (Ed.), *The role of the father in child development* (5th ed., pp. 94-153).
- McLANAHAN, S., & SANDEFUR, G. (1994). GROWING UP WITH A SINGLE PARENT: WHAT HURTS, WHAT HELPS. *CAMBRIDGE: HARVARD UNIVERSITY PRESS*.
- McNEILL, T. (2002). HOLISTIC FATHERHOOD: A GROUNDED THEORY APPROACH TO UNDERSTANDING FATHERS OF CHILDREN WITH JUVENILE RHEUMATOID ARTHRITIS (JRA), (PH.D THESIS). *UNIVERSITY OF TORONTO*.
- Neissi, A., Najarian, B., & Pourfaraji, F. (2001). Comparison of academic performance, mental and physical health of male students without and with fathers according to the moderating role of social support in the first grade of Ahvaz high schools. *Psychological Achievements*, 8(2), 67-86. https://psychac.scu.ac.ir/article_16603.html?lang=en [In Persian].
- Omidvar tehrani, A., & hosein khani, M. (2015). Canonical Correlation between Fathering and Emotional Autonomy. *Counseling Culture and Psychotherapy*, 6(22), 87-104. <https://doi.org/10.22054/qccpc.2015.4210> [In Persian].
- Papi, S., Hashemi, S., Valavi, P., & Safaeimoghaddam, M. (2022). Conceptual model of desirable internal change based on the Holy Quran: inference of educational principles Abstract. *qaiie*. 7(2), 7-31. <https://doi.org/10.52547/qaiie.7.2.7> [In Persian].
- Pfiffner, L. J., McBurnett, K., & Rathouz, P. J. (2001). Father absence and familial antisocial characteristics. *Journal of abnormal child psychology*, 29(5), 357-367. <https://doi.org/10.1023/a:1010421301435>
- POPENOE, D. (1996). LIFE WITHOUT FATHER. NEW YORK: *THE FREE PRESS*.
- Sajadi, S. H. (2022). Theistic education of science from the attitude dimension of learning as a solution to integrate religious education with science education in the National Curriculum. *qaiie*. 7(1), 65-90. <https://doi.org/10.52547/qaiie.7.1.65> [In Persian].
- SANDBERG, S., AGOFF, C., & FONDEVILA, G. (2022). STORIES OF THE "GOOD FATHER": THE ROLE OF FATHERHOOD AMONG INCARCERATED MEN IN MEXICO. *PUNISHMENT & SOCIETY*, 24(2), 241-261. <https://doi.org/10.1177/1462474520969822>
- Shahrabi Farahani, M., Khosravi Babadi, A., & Khorshidi, A. (2020). Identifying the optimal model of educational leadership in education (Case study: school principals of the first elementary school in Tehran). *Religion & Communication*, 26(2), 301-338. <https://doi.org/10.30497/rc.2020.2829> [In Persian].
- Tahmasebzadeh sheikhlari, D., fattahi markid, M., & imanzadeh, A. (2022). Identifying the Components of Economic Education in the Holy Quran and the Extent of its Reflection in Superior Documents.

qaiie. 7(1), 91-122. <http://dx.doi.org/10.52547/qaiie.7.1.91>[In Persian].

WAQAR, S., RABIA, T., & GHAZALA, S. (2022). PERCEPTION OF TEACHERS AND MOTHERS ABOUT IMPACT OF FATHER ABSENCE AND PRESENCE ON THE TRUANCY BEHAVIOR OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS. *INTERNATIONAL RESEARCH JOURNAL OF MANAGEMENT AND SOCIAL SCIENCES* 3(2), 55-64. [http://dx.doi.org/10.53575/irjmss.v3.2.5\(22\)55-64](http://dx.doi.org/10.53575/irjmss.v3.2.5(22)55-64)

William W. Lancaster & Bert O. Richmond (1983) Perceived Locus of Control as a Function of Father Absence, Age, and Geographic Location, *The Journal of Genetic Psychology*, 143, 1, 51-56. <https://doi.org/10.1080/00221325.1983.10533533>