Journal of Educational Sciences *(JES)*

Original Article

Fall & Winter, 2026, 33(2), 49-62.
DOI: 10.22055/EDUS.2025.49446.3744

ISSN (E): 2588-672x
https://education.scu.ac.ir/

Evaluation of the Curriculum for Orphaned and Abused Children and Factors Affecting its Implementation from the Perspective of Teachers

Mohsen Hajitabar Firouzjaee[1], Shahrbanu Arai Daronkola[2], Samad Izadi[3]

1. Associate Professor, Department of Educational Sciences, University of Mazandaran, Mazandaran, Iran.
2. Master's Student in Curriculum Studies, University of Mazandaran
3. Professor, Department of Educational Sciences, University of Mazandaran, Mazandaran, Iran.

Article Info

Received: 20 Aug 2025
Revised: 29 Nov 2025
Accepted: 28 Dec 2025
Published: 23 Aug 2026

Corresponding Author:
Mohsen Hajitabar Firouzjaee

Email:
m.hajitabar@umz.ac.ir

Keywords:
Evaluation, Curriculum, Unaccompanied and Abused Children

Abstract

The aim of the present study is to evaluate the curriculum of orphaned and maltreated children and the factors affecting its implementation from the perspective of teachers. The research method was a survey. The statistical population was all care home educators and education teachers in Mazandaran province, who were selected using the convenience sampling method of 60 people. To collect data, a researcher-made questionnaire was used to evaluate the curriculum of orphaned and maltreated children and the factors affecting its implementation. The one-sample t-test and Friedman test were used to analyze the data. The results showed that in the curriculum of these children, the factors related to the teacher, learning environment, planning, teaching method, and evaluation were in a better position, respectively. And among all these factors, the teacher has the best position and the content is the weakest. Also, teachers believe that supervision and follow-up, and the school environment have the greatest impact on the education of these children, while the strategies and practices of deprivation have the least impact. Therefore, it is suggested that education and training pay more attention to appropriate content and assessment in the curriculum of these children. Also, monitoring and follow-up in schools should be taken more seriously.

How to Cite: Hajitabar Firouzjaee, M., Arai Daronkola, Sh., & Izadi, S. (2026). Evaluation of the Curriculum for Orphaned and Abused Children and Factors Affecting its Implementation from the Perspective of Teachers, *Journal of Educational Sciences (JES)*, *33*(2), 49-62. https://doi.org/10.22055/EDUS.2025.49446.3744 [Persian]

Authors retain the copyright and full publishing rights. Published by Shahid Chamran University of Ahvaz. This article is an open access article licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY NC)

علوم تربیتی

مقاله پژوهشی

JES Journal of Educational Sciences

پاییز و زمستان ۱۴۰۵، دوره چهارم، سال ۳۳، شماره ۲، ص‌ص: ۴۹-۶۲.
Doi: 10.22055/EDUS.2025.49446.3744

شاپا آنلاین: ۶۷۲X-۲۵۸۸
https://education.scu.ac.ir/

ارزیابی برنامه درسی کودکان بی‌سرپرست و بدسرپرست و عوامل مؤثر بر اجرای آن از دیدگاه معلمان

محسن حاجی تبار فیروزجائی[۱]، شهربانو آرایی درونکلا[۲]، صمد ایزدی[۳]

۱. دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه مازندران، مازندران، ایران.
۲. دانشجوی کارشناسی ارشد برنامه درسی دانشگاه مازندران، مازندران، ایران.
۳. استاد گروه علوم تربیتی، دانشگاه مازندران، مازندران، ایران.

اطلاعات مقاله

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۵/۲۹
تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۹/۰۸
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۱۰/۰۷
تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۶/۰۱

نویسنده مسئول:
محسن حاجی تبار فیروزجائی

ایمیل:
m.hajitabar@umz.ac.ir

واژه‌های کلیدی:
ارزیابی، برنامه درسی، کودکان بی‌سرپرست و بدسرپرست

چکیده

هدف پژوهش حاضر، ارزیابی برنامه‌درسی کودکان بی‌سرپرست و بدسرپرست و عوامل مؤثر بر اجرای آن از دیدگاه معلمان می‌باشد. روش پژوهش پیمایشی بوده است. جامعه آماری، کلیه مربیان خانه نگهداری و معلمان آموزش‌وپرورش در استان مازندران بوده‌اند که با استفاده از شیوه نمونه‌گیری در دسترس ۶۰ نفر به عنوان نمونه انتخاب شده‌اند. جهت گردآوری داده‌ها، از پرسشنامه محقق ساخته ارزیابی برنامه درسی کودکان بی سرپرست و بدسرپرست و عوامل مؤثر بر اجرا آن استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل اطّلاعات از آزمون t تک نمونه‌ای و آزمون فریدمن استفاده شد. نتایج بررسی‌ها نشان داد که در برنامه درسی کودکان بی‌سرپرست و بدسرپرست، به ترتیب عوامل مربوط به معلم، محیط یادگیری، برنامه‌ریزی، روش تدریس و ارزشیابی وضعیت بهتری دارند. اما به محتوای درسی توجه کافی نشده است. از بین همه این عوامل، معلم بهترین وضعیت را دارد و محتوا ضعیف‌ترین است. هم‌چنین، معلمان معتقدند که نظارت و پیگیری، و محیط مدرسه بیشترین تأثیر را در آموزش این کودکان دارند، در حالی که راهبردها و عملکردهای محرومیت کمترین تأثیر را دارند. بنابراین، پیشنهاد می‌شود که آموزش و پرورش به محتوای مناسب و ارزشیابی در برنامه درسی این کودکان بیشتر توجه کند. هم‌چنین، نظارت و پیگیری در مدارس باید جدی‌تر گرفته شود.

استناد به این مقاله: حاجی تبار فیروزجائی، م.، آرایی درونکلا، ش.، و ایزدی، ص. (۱۴۰۵). ارزیابی برنامه درسی کودکان بی‌سرپرست و بدسرپرست و عوامل مؤثر بر اجرای آن از دیدگاه معلمان، علوم تربیتی، (۲)۳۳، ص‌ص: ۴۹-۶۲. https://doi.org/10.22055/EDUS.2025.49446.3744

Authors retain the copyright and full publishing rights. Published by Shahid Chamran University of Ahvaz. This article is an open access article licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY NC)

مقدمه

در نظام آموزش و پرورش، توجه به نیازهای ویژه تمامی دانش‌آموزان، از جمله کودکان بی‌سرپرست و بدسرپرست، از اولویت‌های اساسی است. این کودکان به دلیل تجربیات منحصربه‌فرد خود، نیازمند برنامه‌های درسی و حمایتی خاصی هستند که بتواند به رشد همه‌جانبه آن‌ها کمک کند. موفقیت اجرای این برنامه‌های درسی به عوامل متعددی وابسته است که دیدگاه و تجربه معلمان، به عنوان مجریان اصلی فرآیند آموزش، نقشی کلیدی در شناسایی و رفع موانع ایفا می‌کند (Ghanbari, 2022).

کودکان بی‌سرپرست کسانی هستند که والدین خود را از دست داده‌اند یا توسط آن‌ها رها شده‌اند، و کودکان بدسرپرست نیز کودکانی هستند که از حمایت و مراقبت کافی در خانواده برخوردار نیستند؛ این دو گروه که هر دو معمولاً زیر ۱۸ سال سن دارند، از حضور تربیتی، روانشناختی و حمایتی والدین و زندگی در محیط خانواده محروم بوده و به همین دلیل، نیازمند توجه و حمایت ویژه‌ای برای جبران کمبودهای محیط تربیتی و عاطفی خود هستند (Doshne, 2014). هر جامعه‌ای مسئول پرورش این کودکان است و اگر نتواند کاستی‌های والدین را جبران کند و نیازهای اساسی آن‌ها را برآورده نسازد، این کودکان با مشکلات شخصی، اجتماعی، رفتاری و هیجانی روبرو خواهند شد (Aali et al., 2020).

یکی از چالش‌های عمده که کودکان بی‌سرپرست و بدسرپرست با آن مواجه‌اند و بر موفقیتشان تأثیر قابل‌توجهی دارد، نظام آموزشی و ارزشیابی مرتبط با برنامه‌درسی است. موفقیت تحصیلی این دانش‌آموزان به تحلیل و ارزیابی دقیق برنامه‌درسی متناسب با نیازهای ویژه این کودکان، که بر ایجاد محیطی امن، حمایتی و سازگار با تجارب زیستی آن‌ها تمرکز دارد، وابسته است (Banks & Banks, 2019). از اینرو، نظام آموزش و پرورش کشور می‌تواند با تمرکز بر برنامه‌ریزی و تولید برنامه‌های درسی مرتبط و کارآمد، نقشی اساسی در بهبود وضعیت تحصیلی و آینده این کودکان ایفا کند (Hajizadeh et al., 2024). برنامه درسی مطلوب برای این گروه از کودکان، باید شامل محتوای آموزشی منعطف، روش‌های تدریس خلاقانه و متناسب با سبک‌های یادگیری متنوع، و همچنین فعالیت‌های فوق برنامه ای باشد که به رشد اجتماعی و عاطفی آن‌ها کمک کند. اجرای چنین برنامه‌درسی‌ای، نیازمند نیروی انسانی کارآمد، به‌ویژه معلمان با صلاحیت‌های حرفه‌ای، اجتماعی و آموزشی (Samadi et al., 2023)؛ است. معلمان تأثیرگذار، فراتر از دانش تخصصی، از ویژگی‌های شخصیتی حمایتی، عاطفی و مراقبتی برخوردارند که در یادگیری دانش‌آموزان بسیار مؤثر است (Saeedi, 2024). همچنین تهیه مواد و ابزارهای لازم، حمایت به‌موقع و انجام ارزشیابی‌های تشخیصی، تکوینی و پایانی ضروری است. هر گونه نقص در این عناصر می‌تواند به کاهش موفقیت برنامه‌درسی منجر شود (Tevasoli & SaidiNia, 2022).

طبق گزارش سازمان یونیسف، حدود دو میلیون و هفتصد هزار کودک در جهان در پرورشگاه‌ها زندگی می‌کنند. اکثریت این کودکان در کشورهای کم درآمد و با درآمد متوسط زندگی می‌کنند. زندگی در این مراکز برای آن‌ها با زندگی در خانواده بسیار تفاوت دارد (Hendel, 2022). ضعف در مهارت‌های ارتباطی، افسردگی، عدم اعتماد به نفس و مشکلات تحصیلی از جمله چالش‌های این کودکان است (Doshne, 2014). کودکانی که بدون پدر و مادر بزرگ می‌شوند، نیاز به حمایت دولت و مؤسسات خیریه دارند، هرچند هیچ‌کدام نمی‌توانند جای خالی

خانواده را پر کنند (Okorodudu, 2010).

Jere (2014) در پژوهش خود نشان داد که کودکان یتیم یا آنان که به‌واسطه اچ‌آی‌وی/ایدز آسیب‌پذیر شده‌اند، بیشتر از مدرسه کنار گذاشته می‌شوند (Ainsworth et al., 2005; Bennell, 2005; Evans & Miguel, 2007). با افزایش سن و تحصیلات، این نابرابری‌ها بیشتر می‌شود (Floyd et al., 2005). یافته‌های دیگر نشان‌دهنده غیبت و کناره‌گیری بیشتر این کودکان از مدرسه است (Kadzamira et al., 2001; Anderson, 2015).

در حالی که پژوهش‌های داخلی به بررسی جنبه‌های هیجانی، عاطفی و روانشناختی کودکان بی‌سرپرست و بدسرپرست پرداخته‌اند، اما تحقیقاتی که به طور خاص به ارزیابی برنامه درسی این کودکان بپردازند، کمتر مشاهده می‌شود. در نقطه مقابل، مطالعات بین‌المللی بر چالش‌های این دانش‌آموزان، از جمله مشکلات رفتاری، کیفیت آموزش معلمان و کمبود منابع و حمایت‌های عاطفی تمرکز کرده‌اند و بر ضرورت توجه و اصلاح نظام آموزشی و برنامه درسی تأکید ورزیده‌اند. یافته‌ها نشان می‌دهند که رویکردهای حمایتی معلمان، به جای روش‌های تنبیهی، به ایجاد روابط مثبت و تقویت خودآگاهی در این کودکان کمک می‌کند (Osher et al., 2010). همچنین، اقداماتی چون درک نیازهای اساسی کودک، حفظ ارتباط مداوم با معلم و همکاری با والدین، به حضور منظم و سازگاری بهتر دانش‌آموزان در محیط مدرسه یاری می‌رساند (Evers, 2011). تحقیقات همچنین تأیید می‌کنند که معلمان با مدیریت بهتر کلاس و تشویق رفتارهای مثبت، تأثیر مطلوب‌تری بر دانش‌آموزان آسیب‌پذیر دارند (Bondy et al., 2013)؛ و روابط مثبت و سازنده بین معلم و دانش‌آموز می‌تواند رفتارهای مخرب را کاهش دهد (Kaya et al., 2015). با این حال، موانعی چون کمبود منابع مادی و حمایت عاطفی، موارد آزار جسمی و جنسی، و چالش‌های مربوط به معلمان و محتوای درسی، اجرای مؤثر برنامه‌های آموزشی برای این کودکان را دشوار می‌سازد (Ogina & Ramare, 2019; Abolhasani et al., 2021). لذا، برای ارتقاء کیفیت آموزش این کودکان و توانمندسازی آن‌ها برای زندگی بهتر، بازنگری در نظام آموزشی و برنامه درسی ضروری است (Stronge, 2018; Fulmer & Turner, 2014). اجرای موفق برنامه درسی به عوامل متعددی وابسته است: طراحی برنامه‌های آموزشی ویژه و شخصی‌سازی شده (NarhDoku et al., 2020)، ایجاد محیط یادگیری مثبت و حمایتی (Brown & Smith, 2020)، آموزش مداوم کارکنان در مورد نیازهای خاص این کودکان (Jones & Kierzkowski, 2018) همکاری با سازمان‌های حمایتی و دولتی (Johnson, 2021) و همچنین توجه به شرایط اقتصادی-اجتماعی مانند فقر، بیکاری و انزوای اجتماعی که می‌توانند مانع تحقق اهداف آموزشی شوند (Taylor, 2022). به طور کلی، شواهد بین‌المللی بر لزوم بازنگری و اصلاحات اساسی در برنامه درسی و نظام آموزشی کودکان بی‌سرپرست و بدسرپرست تأکید دارند. معلمان کارآمد، حمایت‌های مادی و عاطفی، روابط نزدیک و مثبت با دانش‌آموزان، و رویکردهای تقویتی، از عناصر کلیدی موفقیت در آموزش این گروه به شمار می‌روند. این یافته‌ها می‌توانند مبنایی ارزشمند برای سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی حمایتی در کشور باشند.

در دنیای امروز، افزایش شمار کودکان بی‌سرپرست و بدسرپرست، نظام آموزشی را با چالش‌های نوپدیدی مواجه ساخته است که نیازمند بازنگری اساسی در رویکردهای برنامه‌ریزی درسی است. اگرچه در نظام‌های حقوقی، نهادهایی نظیر «مراقبت موقت» برای کاهش آسیب‌های مراکز نگهداری و تسهیل ورود به خانواده

جایگزین پیش‌بینی شده‌اند (Ahmadnia & Ganjkhanlo, 2025)، اما اثربخشی این حمایت‌ها زمانی محقق می‌شود که با مداخلات آموزشیِ متناسب با نیازهای روانی-اجتماعی این کودکان همسو گردد. تحلیل تجارب زیسته این کودکان نشان می‌دهد که فرایند یادگیری برای آنان اغلب تجربه‌ای «اضطراب‌آلود و پراکنده» است؛ به‌گونه‌ای که مدرسه ممکن است به‌جای محیطی حمایتی، فضایی آکنده از احساس رهاشدگی و بی‌انگیزگی تحصیلی باشد (Fathi Aref & Dehdastt, 2025). در این میان، تحقیقات پیشین عمدتاً بر مسائل روان‌شناختی متمرکز بوده‌اند و ارزیابی ابعاد مختلف برنامه درسی (از جمله محتوا، روش‌های تدریس، محیط یادگیری، نقش معلم و نحوه ارزشیابی) و عوامل مؤثر بر اجرای آن‌ها از دیدگاه معلمان، مغفول مانده است. از اینرو، این پژوهش با هدف ارزیابی برنامه‌درسی کودکان بی‌سرپرست و بدسرپرست و عوامل مؤثر بر اجرای آن از دیدگاه معلمان به دنبال پاسخگویی به این سؤالات است:

- از دیدگاه معلمان، برنامه درسی (شامل محتوا، تدریس، محیط یادگیری، نقش معلم و ارزشیابی) تا چه حد برای کودکان بی‌سرپرست و بدسرپرست مطلوب بوده است؟
- از دیدگاه معلمان، عوامل مؤثر بر اجرای برنامه درسی کودکان بی‌سرپرست و بدسرپرست در مدرسه کدامند؟

روش

این پژوهش از نظر هدف، یک مطالعه‌ی کاربردی و از نظر نحوه‌ی اجرا، یک پژوهش توصیفی-پیمایشی است. جامعه‌ی آماری پژوهش شامل ۲۷۰ نفر از معلمان آموزش و پرورش استان مازندران بود که به دو گروه تقسیم می‌شدند: ۱) معلمان رسمی که به صورت داوطلبانه در مراکز نگهداری کودکان بی‌سرپرست و بدسرپرست به ارائه کمک آموزشی مشغول بودند، و ۲) معلمان مدارس عادی که این کودکان، دانش‌آموزان آن‌ها در مدارس از پایه‌های اول تا ششم بودند و این معلمان به طور مستقیم با این کودکان در ارتباط بودند. به دلیل محدودیت‌های اجرایی، از روش نمونه‌گیری در دسترس برای انتخاب نمونه آماری استفاده شد. بدین منظور، پرسشنامه‌های پژوهش به صورت آفلاین بین ۲۰۰ نفر از معلمان جامعه آماری توزیع گردید، اما در نهایت، تعداد ٦٠ پرسشنامه به صورت کامل تکمیل و جمع‌آوری شد.

به منظور جمع‌آوری داده‌ها، از پرسشنامه محقق‌ساخته ارزیابی برنامه‌ی درسی کودکان بی‌سرپرست و بدسرپرست و عوامل مؤثر بر اجرا استفاده شد. این پرسشنامه شامل ۸۹ سؤال است و مؤلفه‌های این پرسشنامه، با اقتباس از پژوهش‌های Jere (2014), Strong (2018), Evers (2011) و Wolpow et al. (2011) تدوین شده است. این پرسشنامه از دو بخش اصلی تشکیل شده است: بخش اول (ارزیابی برنامه‌ی درسی) با شش مؤلفه‌ی محتوا (٤ گویه)، تدریس و آموزش (۲۷ گویه)، ارزشیابی (۹ گویه)، محیط یادگیری (۹ گویه)، معلم (۱۰ گویه) و برنامه‌ریزی برای آموزش (٦ گویه)؛ و بخش دوم (عوامل مؤثر بر اجرای برنامه‌ی درسی) با پنج مؤلفه‌ی محیط مدرسه (۱۱ گویه)، فرهنگ مدرسه و نظم و اقتدار معلمان (۲ گویه)، راهبردها و عملکردهای محرومیت (۲ گویه)، پشتیبانی مدارس از کودکان آسیب‌پذیر (۵ گویه) و نظارت و پیگیری (٤ گویه). نمره‌گذاری بر اساس مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت (خیلی کم تا خیلی زیاد) انجام شده است. به منظور بررسی روایی محتوایی پرسشنامه، از نظرات متخصصان استفاده شد. بدین منظور، پرسشنامه در اختیار سه استاد برنامه‌ریزی درسی، دو مربی با تجربه در خانه‌های نگهداری کودکان و دو معلم با سابقه کار با کودکان آسیب‌پذیر قرار گرفت. این متخصصان، پرسشنامه را به طور مستقل بررسی کرده و نظرات خود را در مورد شفافیت،

کفایت و پوشش محتوای گویه‌ها ارائه نمودند. پس از جمع‌آوری نظرات، بازخوردهای ارائه شده مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت و اصلاحات لازم در پرسشنامه اعمال شد تا روایی محتوایی آن به سطح مطلوبی برسد.

برای بررسی روایی سازه پرسشنامه، علاوه بر روایی محتوایی که از طریق نظرات متخصصان تایید شد، از تحلیل عاملی اکتشافی نیز استفاده گردید. نتایج این تحلیل، ساختار عاملی پرسشنامه را تأیید نمود و نشان داد که گویه‌ها به خوبی مؤلفه‌های مورد نظر را اندازه‌گیری می‌کنند. به طور مشخص، بارهای عاملی (ضرایب لاشه) پس از بازبینی سوالات در نسخه‌های نهایی پرسشنامه برای هر عامل به شرح زیر بود: محتوا (۰/۸۹)، تدریس و آموزش (۰/۷۷)، ارزشیابی (۰/۸۲)، محیط یادگیری (۰/۹۰)، معلم (۰/۸٤) و برنامه‌ریزی (۰/۹۱). این ضرایب لاشه بالا نشان می‌دهند که گویه‌ها به خوبی در مؤلفه‌های مربوط به خود بارگذاری می‌شوند و این امر، به طور قوی اعتبار سازه پرسشنامه را تأیید می‌کند.

برای تعیین پایایی از روش آلفای کرونباخ استفاده شده است که ضرایب آلفای کرونباخ ۰/۸۷ محاسبه گردید. داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS25 و روش‌های آمار توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) و استنباطی (آزمون t تک نمونه‌ای و فریدمن) تحلیل شدند.

یافته‌ها

جهت ارزیابی برنامه‌درسی (محتوا، تدریس، محیط یادگیری، معلم و ارزشیابی) از نظر معلمان، از آزمون آماری t تک نمونه‌ای استفاده شد. بر این اساس میانگین نمرات به دست آمده با میانگین نظری (مقدار متوسط۳) مورد مقایسه قرار گرفت. میانگین نمراتی که به طور معنی‌داری بالاتر از مقدار متوسط۳ است به عنوان وضعیت مطلوب و میانگین نمراتی که به طور معنی‌داری پایین‌تر از این مقدار است به عنوان وضعیت نامطلوب در نظر گرفته شد. نمراتی که با مقدار متوسط۳ اختلاف معنی‌داری نداشته باشد به عنوان وضعیت متوسط در نظر گرفته شد.

جدول ۱. توصیف آماری مربوط به نمرات ارزیابی برنامه‌درسی کودکان بی‌سرپرست و بدسرپرست از دیدگاه معلمان

Table 1. Statistical description related to the scores of curricula evaluating the orphaned and abused children from the point of view of teachers

کشیدگی Elongation	چولگی Skewness	انحراف استاندارد Standard Deviation	میانگین Mean	بیشینه Maximum	کمینه Minimum	
1. 570	1. 236	0. 758	1. 97	4	1	محتوا
0. 064	0. 183	0. 568	3. 41	5	2	تدریس و آموزش
0. 417	-0. 371	0. 756	3. 26	5	1	ارزشیابی
-0. 462	0. 447	0. 626	3. 58	5	3	محیط یادگیری
-0. 596	-0. 253	0. 646	3. 81	5	3	معلم
0. 213	-0. 148	0. 720	3. 47	5	2	برنامه ریزی

در جدول ۱ توصیف آماری نمرات مربوط به ارزیابی برنامه‌درسی کودکان بی‌سرپرست و بدسرپرست از دیدگاه معلمان، شامل کمینه و بیشینه نمرات، به همراه شاخص‌های میانگین، انحراف استاندارد، چولگی و کشیدگی نمرات ارائه شده است. همچنین با توجه به اینکه مقادیر چولگی و کشیدگی داده‌ها بین ۲+ و ۲- می‌باشد داده‌ها در سطح ۰/۰۵ از توزیع بهنجار برخوردارند.

جدول ۲. نتایج آزمون t تک نمونه‌ای برای ارزیابی برنامه‌درسی کودکان بی‌سرپرست و بدسرپرست

Table 2. The results of the one-sample t-test for evaluating the curriculum for orphaned and vulnerable children.

وضعیت Status	سطح معنی‌داری Significance level	آماره t t-tatistic	میانگین مشاهده شده Observed mean	میانگین نظری Theoretical mean	
نامطلوب	0. 001	-10. 525	1. 97	3	محتوا
مطلوب	0. 001	5. 552	3. 41	3	تدریس و آموزش
مطلوب	0. 010	2. 645	3. 26	3	ارزشیابی
مطلوب	0. 001	7. 165	3. 58	3	محیط یادگیری
مطلوب	0. 001	9. 663	3. 81	3	معلم
مطلوب	0. 001	5. 023	3. 47	3	برنامه‌ریزی

در جدول ۲ نتایج آزمون t تک نمونه‌ای برای ارزیابی برنامه‌درسی کودکان بی‌سرپرست و بدسرپرست از دیدگاه معلمان ارائه شده است. براساس نتایج به دست آمده میانگین نمرات به دست آمده برای مؤلفه محتوا به طور معنی‌داری ($p<۰/۰۱$) پایین‌تر از مقدار متوسط ۳ می‌باشد. بر این اساس نتیجه گرفته می‌شود از دیدگاه معلمان محتوای برنامه‌درسی برای کودکان بی‌سرپرست و بدسرپرست نامطلوب می‌باشد. میانگین نمرات به دست آمده برای مؤلفه‌های تدریس و آموزش، ارزشیابی، محیط یادگیری، معلم و برنامه‌ریزی به طور معنی‌داری ($p<۰/۰۱$) بالاتر از مقدار متوسط ۳ می‌باشد. بر این اساس نتیجه گرفته می‌شود از دیدگاه معلمان وضعیت این مؤلفه‌ها در برنامه‌درسی برای کودکان بی‌سرپرست و بدسرپرست در سطح مطلوبی است.

به منظور رتبه‌بندی از ارزیابی برنامه‌درسی کودکان بی‌سرپرست و بدسرپرست از دیدگاه معلمان، آزمون فریدمن مورد استفاده قرار گرفته است. نتایج حاصل در زیر ارائه شده است.

جدول ۳. نتایج رتبه‌بندی آزمون فریدمن ارزیابی برنامه‌درسی کودکان بی‌سرپرست و بدسرپرست

Table 3. The results of the Friedman test ranking the evaluating the the curriculum of orphaned and badly cared for children

Average rating		میانگین رتبه
4. 88		معلم
4. 45		محیط یادگیری
4. 08		برنامه‌ریزی
3. 57		تدریس و آموزش
2. 93		ارزشیابی
1. 10		محتوا
159.571	χ^2	آزمون فریدمن
0.01	Sig	

در جدول ۳ نتیجه آزمون فریدمن برای تعیین رتبه‌بندی ارزیابی برنامه‌درسی کودکان بی‌سرپرست و بدسرپرست از دیدگاه معلمان ارائه شده است. نتایج به دست آمده حاکی از آن است که معلم، محیط یادگیری، برنامه‌ریزی، تدریس و آموزش، ارزشیابی و محتوا در چالش‌های برنامه‌درسی کودکان بی‌سرپرست و بدسرپرست به ترتیب از وضعیت مطلوب تا وضعیت نامطلوب قرار دارند.

جهت بررسی عوامل مؤثر بر اجرای برنامه درسی (آموزش و یادگیری) کودکان آسیب پذیر (بی‌سرپرست و بدسرپرست) از دیدگاه معلمان، نیز از آزمون آماری t تک نمونه‌ای استفاده شد. بر این اساس میانگین نمرات به دست آمده با میانگین نظری (مقدار متوسط ۳) مورد مقایسه قرار گرفت. میانگین نمراتی که به طور معنی‌داری بالاتر از مقدار متوسط ۳ است به عنوان تأثیر زیاد و میانگین نمراتی که به طور معنی‌داری پایین‌تر از این مقدار است به عنوان تأثیر کم در نظر گرفته می‌شود. نمراتی که با مقدار متوسط ۳ اختلاف معنی‌داری نداشته باشد به عنوان تأثیر در سطح متوسط در نظر گرفته می‌شود.

در جدول ٤ توصیف آماری نمرات مربوط به نمرات عوامل مؤثر بر آموزش و یادگیری کودکان آسیب پذیر از دیدگاه معلمان، شامل کمینه و بیشینه نمرات، به همراه شاخص‌های میانگین، انحراف استاندارد، چولگی و کشیدگی نمرات ارائه شده است. همچنین با توجه به اینکه مقادیر چولگی و کشیدگی داده‌ها بین ۲+ و ۲- می‌باشد داده‌ها در سطح ۰/۰۵ از توزیع بهنجار برخوردارند.

جدول ٤. توصیف آماری نمرات عوامل مؤثر بر آموزش و یادگیری کودکان آسیب پذیر

Table 4: Statistical description the scores of factors affecting education and learning of vulnerable children

	کمینه Minimum	بیشینه Maximum	میانگین Mean	انحراف استاندارد Standard Deviation	چولگی Skewness	کشیدگی Elongation
محیط مدرسه	2	5	3. 44	0. 848	-0. 111	-0. 721
فرهنگ مدرسه، نظم و اقتدار معلمان در مدرسه	1	5	3. 11	1. 368	-0. 183	-1. 115
راهبردها و عملکردهای محرومیت	1	5	2. 79	1. 112	-0. 239	-0. 901
پشتیبانی مدارس از کودکان آسیب پذیر	1	5	3. 26	1. 041	0. 026	-0. 752
نظارت و پیگیری	2	5	3. 61	0. 950	-0. 446	-0. 516

جدول ۵. نتایج آزمون t تک نمونه‌ای بررسی عوامل مؤثر بر آموزش و یادگیری کودکان آسیب پذیر

Table 5. The results of one-sample t-test to investigate the factors affecting the education and learning of vulnerable children

	میانگین نظری Theoretical mean	میانگین مشاهده شده Observed mean	آماره t T-statistic	سطح معنی‌داری Significance level	میزان تأثیر Effect size
محیط مدرسه	3	3. 44	4. 015	0. 001	زیاد
فرهنگ مدرسه، نظم و اقتدار معلمان در مدرسه	3	3. 11	0. 624	0. 535	متوسط
راهبردها و عملکردهای محرومیت	3	2. 79	-1. 440	0. 155	متوسط
پشتیبانی مدارس از کودکان آسیب‌پذیر	3	3. 26	1. 921	0. 060	متوسط
نظارت و پیگیری	3	3. 61	4. 990	0. 001	زیاد

در جدول ۵ نتایج آزمون t تک نمونه‌ای برای بررسی عوامل مؤثر بر آموزش و یادگیری کودکان آسیب‌پذیر از دیدگاه معلمان ارائه شده است. براساس نتایج به دست آمده میانگین نمرات به دست آمده برای مؤلفه‌های فرهنگ مدرسه، نظم و اقتدار معلمان در مدرسه، راهبردها و عملکردهای محرومیت و پشتیبانی مدارس از کودکان آسیب پذیر با مقدار متوسط ۳ تفاوت معنی‌داری ندارد ($p>۰/۰۵$). بر این اساس نتیجه گرفته می‌شود میزان تأثیر این مؤلفه‌ها بر آموزش و یادگیری کودکان آسیب پذیر در سطح متوسطی می‌باشد. میانگین نمرات به دست آمده برای

مؤلفه‌های محیط مدرسه و نظارت و پیگیری به طور معنی‌داری (p<۰/۰۱) بالاتر از مقدار متوسط ۳ می‌باشد. بر این اساس نتیجه گرفته می‌شود از دیدگاه معلمان میزان تأثیر این مؤلفه‌ها بر آموزش و یادگیری کودکان آسیب پذیر در سطح بالایی است.

به منظور رتبه‌بندی عوامل مؤثر برآموزش و یادگیری کودکان آسیب پذیر از دیدگاه معلمان، آزمون فریدمن مورد استفاده قرار گرفته است. نتایج حاصل در زیر ارائه شده است.

جدول ٦. نتایج آزمون فریدمن برای رتبه‌بندی عوامل مؤثر بر آموزش و یادگیری کودکان آسیب پذیر

Table 6. The results of Friedman's test for ranking the factors affecting the education and learning of vulnerable children

میانگین رتبه Average rating		
3.65		نظارت و پیگیری
3. 39		محیط مدرسه
2. 94		فرهنگ مدرسه، نظم و اقتدار معلمان در مدرسه
2. 84		پشتیبانی مدارس از کودکان آسیب پذیر
2. 17		راهبردها و عملکردهای محرومیت
33.102	χ^2	آزمون فریدمن
0. 01	Sig	

در جدول ٦ نتیجه آزمون فریدمن برای تعیین رتبه‌بندی عوامل مؤثر برآموزش و یادگیری کودکان آسیب پذیر از دیدگاه معلمان ارائه شده است. نتایج به دست آمده حاکی از آن است که، به ترتیب نظارت و پیگیری، محیط مدرسه، فرهنگ مدرسه، نظم و اقتدار معلمان در مدرسه، پشتیبانی مدارس از کودکان آسیب پذیر و راهبردها و عملکردهای محرومیت بیشترین تا کمترین تأثیر را برآموزش و یادگیری کودکان آسیب‌پذیر دارند.

بحث و نتیجه‌گیری

در پاسخ به سوال اول، یافته‌های پژوهش نشان داد که مؤلفه "محتوا" در ارزیابی برنامه درسی کودکان بی‌سرپرست و بدسرپرست، وضعیت نامناسب‌تری نسبت به سایر مؤلفه‌ها (معلم، محیط یادگیری، برنامه‌ریزی، تدریس و آموزش، و ارزشیابی) دارد. به عبارتی، نتایج نشان می‌دهد که مؤلفه «محتوا» نیازمند توجه و بازنگری جدی‌تری است، در حالی که سایر مؤلفه‌ها در شرایط نسبتاً مناسبی قرار دارند. این در حالی است که مؤلفه "معلم" در بهترین وضعیت ارزیابی شده است. این یافته، همسو با پژوهش‌های (Stronge, 2018؛ Volkova et al., 2018؛ Kaya et al., 2015) است که بر اهمیت توجه بیشتر به محتوا، روش‌های تدریس و ارزشیابی تأکید دارند.

در تحلیل یافته‌های این پژوهش، می‌توان استدلال نمود که علی‌رغم نقش محوری معلمان متخصص و مجرب در تسهیل فرآیند یادگیری و ایجاد محیطی حمایتی و انگیزشی برای دانش‌آموزان، مؤلفه "محتوا" در برنامه درسی کودکان بی‌سرپرست و بدسرپرست، در مقایسه با سایر مؤلفه‌ها، از وضعیت مطلوبی برخوردار نیست. این مسئله نشان می‌دهد که علی‌رغم تلاش‌های معلمان در جهت جبران این نقیصه از طریق فعالیت‌های جانبی و خلاقانه، محتوای آموزشی موجود به اندازه کافی با نیازها، تجربیات، و چالش‌های منحصر به فرد این گروه از دانش‌آموزان سازگار نیست. به عبارت دیگر،

محتوای درسی فعلی به گونه‌ای طراحی نشده است که به طور مستقیم به مسائل و مشکلات ناشی از بی‌سرپرستی یا بدسرپرستی پرداخته، مهارت‌های لازم برای مقابله با این چالش‌ها را به دانش‌آموزان آموزش داده، یا به تقویت حس ارزشمندی و تعلق اجتماعی در آن‌ها کمک کند. این امر می‌تواند منجر به کاهش انگیزه، عدم درگیری مؤثر با مطالب درسی، و در نهایت، افت تحصیلی در این گروه از دانش‌آموزان شود. بنابراین، پیشنهاد می‌شود که در فرآیند بازنگری برنامه‌های درسی، تمرکز ویژه‌ای بر مؤلفه "محتوا" معطوف گردد. این بازنگری باید با در نظر گرفتن ویژگی‌های روان‌شناختی، اجتماعی، و فرهنگی کودکان بی‌سرپرست و بدسرپرست انجام شده و هدف آن، طراحی محتوایی باشد که:

- به طور مستقیم به مسائل و چالش‌های مرتبط با بی‌سرپرستی و بدسرپرستی پرداخته و راهکارهای عملی برای مقابله با آن‌ها ارائه دهد.
- مهارت‌های ضروری زندگی مانند حل مسئله، تصمیم‌گیری، ارتباط مؤثر، و مدیریت احساسات را به دانش‌آموزان آموزش دهد.
- به تقویت حس اعتماد به نفس، خودباوری، و امید به آینده در دانش‌آموزان کمک کند.
- با استفاده از روش‌های تدریس جذاب و متناسب با سبک‌های یادگیری مختلف، انگیزه و علاقه به یادگیری را در دانش‌آموزان افزایش دهد.
- با رویکردی فراگیر و عادلانه، از ایجاد هرگونه تبعیض و نابرابری آموزشی جلوگیری کند.

علاوه بر این، ضروری است که در کنار بازنگری محتوای درسی، به آموزش و توانمندسازی معلمان نیز توجه ویژه‌ای شود. معلمان باید با مشکلات و نیازهای خاص کودکان بی‌سرپرست و بدسرپرست آشنا شده و مهارت‌های لازم برای برقراری ارتباط مؤثر، ایجاد فضای حمایتی، و ارائه آموزش‌های متناسب با نیازهای فردی دانش‌آموزان را کسب نمایند. همچنین، استفاده از روش‌های ارزشیابی متنوع و متناسب با ویژگی‌های فرهنگی و زبانی دانش‌آموزان، از اهمیت بسزایی برخوردار است تا از ایجاد هرگونه مانع برای یادگیری و پیشرفت تحصیلی آن‌ها جلوگیری شود. به این ترتیب، می‌توان امیدوار بود که برنامه‌های درسی ویژه کودکان بی‌سرپرست و بدسرپرست، به ابزاری کارآمد برای توانمندسازی این دانش‌آموزان و فراهم کردن فرصت‌های برابر برای رشد و شکوفایی آن‌ها تبدیل گردند.

در پاسخ به سوال دوم پژوهش، یافته‌ها حاکی از آن است که از دیدگاه معلمان، عوامل «نظارت و پیگیری» و «محیط مدرسه» بیشترین تأثیر را بر آموزش و یادگیری کودکان بدسرپرست دارند. تأکید معلمان بر اهمیت نظارت و پیگیری، و نیز محیط مدرسه، نه تنها نشان‌دهنده نقش محوری این دو عامل در تسهیل فرایند یادگیری این گروه از دانش‌آموزان است، بلکه به طور ضمنی حاکی از آن است که سایر عوامل (مانند فرهنگ مدرسه و راهبردهای محرومیت‌زدایی)، در عمل، نتوانسته‌اند به اندازه کافی مؤثر واقع شوند. این یافته‌ها همسو با نتایج تحقیقات پیشین (Jere, 2014) است که نشان می‌دهند آموزش و یادگیری کودکان آسیب‌پذیر تحت تأثیر عوامل متعددی قرار دارد. با این حال، یافته‌های ما نشان می‌دهد که در میان این عوامل، نظارت و پیگیری، و محیط مدرسه، به عنوان عوامل کلیدی قابل شناسایی هستند. در حالی که (Jere, 2014) بر طیف گسترده‌ای از عوامل مانند شرایط خانوادگی، مسئولیت‌های خانگی، جنسیت، انگیزه فردی و دسترسی به حمایت‌های مادی و عاطفی تأکید می‌کند، نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که در بستر مدارس مورد مطالعه، این دو عامل برجسته‌تر و تعیین‌کننده‌تر بوده‌اند.

از سوی دیگر، شیوه‌های ناکارآمد محرومیت‌زدایی در مدارس، همراه با فضای غیراخلاقی و عدم دسترسی مناسب به کودکان آسیب‌پذیر، می‌تواند موانعی جدی برای یادگیری ایجاد کند. این یافته، به طور تلویحی نشان‌دهنده آن است که مدارس، آن‌گونه که باید، نتوانسته‌اند نقش حمایتی خود را به درستی ایفا کنند. در واقع، می‌توان استدلال نمود که ناکارآمدی راهبردهای محرومیت‌زدایی و وجود فضای غیراخلاقی در مدارس، خود به عنوان عوامل بازدارنده عمل کرده و اثرات منفی سایر مشکلات و آسیب‌ها را تشدید می‌کنند. با این حال، همان‌طور که (Edwards et al., 2018) اشاره می‌کند، ایجاد تغییرات کلی در جهت بهبود دسترسی و کیفیت مدارس برای همه دانش‌آموزان، به ویژه کودکان آسیب‌دیده، ضروری است، اما این تغییرات کافی نیست. تداوم تحصیل کودکان آسیب‌پذیر نیازمند رویکردهای آموزشی خاص است که نیازها و چالش‌های منحصربه‌فرد آن‌ها را مد نظر قرار دهد. این یافته تأکید می‌کند که رویکردهای آموزشی باید از سطح عمومی فراتر رفته و به نیازهای خاص این گروه از دانش‌آموزان پاسخ دهند. درک تأثیر متقابل عوامل محدودکننده و عوامل حمایتی، مانند رفتار عادلانه معلمان و نقش آن‌ها به عنوان الگوهای انگیزشی، در پویایی مشارکت و حفظ دانش‌آموزان بسیار مهم است. این درک می‌تواند به توسعه راهبردهایی کارآمد برای حمایت، رفع موانع یادگیری و کمک به تداوم تحصیل این گروه از دانش‌آموزان منجر شود. به عبارت دیگر، موفقیت در حمایت از این دانش‌آموزان، مستلزم درک عمیق از تعامل پیچیده بین عوامل مختلف و طراحی مداخلات هدفمند و چندجانبه است.

تحلیل یافته‌های این پژوهش، با تکیه بر چارچوب‌های نظری موجود در زمینه تاب‌آوری و عدالت آموزشی، نشان می‌دهد که نظارت و پیگیری، و محیط مدرسه، به عنوان عوامل محافظت‌کننده عمل کرده و می‌توانند به کاهش اثرات منفی شرایط نامساعد خانوادگی و اجتماعی بر عملکرد تحصیلی کودکان بدسرپرست کمک کنند. به عبارت دیگر، این عوامل می‌توانند به ایجاد فرصت‌های برابر برای یادگیری و پیشرفت در این گروه از دانش‌آموزان کمک نمایند.

در تبیین یافته‌های این پژوهش، همسو با استدلال‌های Jere (2014)، می‌توان بیان نمود که عوامل متعددی در محیط مدرسه بر دسترسی به آموزش و کیفیت یادگیری کودکان بدسرپرست تأثیرگذارند. با این حال، تأکید بر نظارت و پیگیری نشان می‌دهد که این عامل، به نوعی، پیش‌نیاز و شرط لازم برای اثربخشی سایر عوامل است. به عبارت دیگر، حتی در صورت وجود معلمان واجد شرایط، منابع آموزشی مناسب، و فضای فیزیکی مطلوب، عدم نظارت و پیگیری مستمر می‌تواند مانع از بهره‌مندی دانش‌آموزان از این امکانات گردد. نتایج این پژوهش با یافته‌های پژوهش (Mwoma & Pillay, 2015; Wood, 2011; Evers, 2011) همسو است. این پژوهش‌ها نیز بر اهمیت نظارت و پیگیری، محیط آموزشی مناسب، و عملکرد مؤثر کارکنان در ارتقای آموزش و یادگیری دانش‌آموزان تأکید دارند. این همسویی، نشان‌دهنده اعتبار و قابلیت تعمیم یافته‌های این پژوهش است و تأکید می‌کند که نظارت و پیگیری، عنصری اساسی در فرآیند یادگیری دانش‌آموزان (به ویژه دانش‌آموزان آسیب‌پذیر) در محیط‌های آموزشی مختلف است. به بیان دیگر، حتی در صورت وجود تمامی عوامل و فرآیندهای یادگیری در مدرسه، فقدان نظارت و پیگیری مناسب می‌تواند مانع از تحقق اهداف آموزشی گردد.

در شرایط کنونی که جوامع با تحولات سریعی روبرو هستند، توجه به وضعیت کودکان آسیب‌پذیر، به ویژه کودکان بدسرپرست، از اهمیت دوچندانی برخوردار است (Najafi et al., 2012). این اهمیت، نه تنها از منظر انسانی و اخلاقی قابل توجیه است، بلکه از منظر اقتصادی و اجتماعی نیز اهمیت دارد. نادیده گرفتن نیازهای این گروه از دانش‌آموزان، می‌تواند منجر به پیامدهای منفی بلندمدت برای جامعه شود. آینده این کودکان و میزان سازگاری آن‌ها با جامعه تا حد

زیادی به عملکرد بزرگسالان و نهادهای اجتماعی بستگی دارد (Hosseini, 2016). این پژوهش نیز با تأیید نقش مهم نظارت و پیگیری در آموزش و یادگیری این دانش‌آموزان، بر لزوم توجه ویژه به این جنبه تأکید می‌کند. کودکان بدسرپرست اغلب به دلیل محرومیت‌ها و ناکامی‌ها با مشکلات رفتاری و هیجانی مواجه می‌شوند و نیازمند حمایت‌های تخصصی هستند. بنابراین، ایجاد محیطی حمایتی در مدرسه و اعمال نظارت و پیگیری مستمر می‌تواند نقش مؤثری در موفقیت تحصیلی و سازگاری اجتماعی این دانش‌آموزان ایفا نماید. در نهایت، می‌توان نتیجه گرفت که نظارت و پیگیری، نه تنها به عنوان یک ابزار کنترلی، بلکه به عنوان یک سازوکار حمایتی و راهنمایی‌کننده عمل کرده و به دانش‌آموزان بدسرپرست کمک می‌کند تا از فرصت‌های آموزشی بهره‌مند شده و به پتانسیل‌های خود دست یابند.

با عنایت به یافته‌های این پژوهش، پیشنهاد می‌شود نظام آموزش و پرورش به منظور ارتقای کیفیت آموزش و یادگیری کودکان بی‌سرپرست و بدسرپرست، توجه ویژه‌ای به دو حوزه اساسی معطوف نماید: (الف) ارزشیابی دقیق و بازنگری محتوای برنامه‌های درسی موجود، با هدف انطباق بیشتر آن‌ها با نیازها و ویژگی‌های این گروه از دانش‌آموزان؛ (ب) تضمین دسترسی عادلانه و بدون تبعیض به محتوای آموزشی مناسب و جذاب، به منظور پیشگیری از کاهش انگیزه و افت تحصیلی در این دانش‌آموزان.

همچنین، به منظور ارتقای کیفیت آموزش و یادگیری دانش‌آموزان بی‌سرپرست و بدسرپرست در محیط‌های آموزشی، پیشنهاد می‌شود توجه ویژه‌ای به مؤلفه‌های زیر مبذول گردد: (الف) تقویت و توسعه نظام‌های نظارت و پیگیری دقیق و هدفمند، به منظور شناسایی زودهنگام مشکلات و ارائه حمایت‌های لازم به این دانش‌آموزان؛ (ب) طراحی و اجرای راهبردها و عملکردهای مؤثر در جهت کاهش محرومیت‌های آموزشی و ایجاد فرصت‌های برابر برای همه دانش‌آموزان. معلمان و مربیان می‌بایست با افزایش آگاهی و حساسیت خود نسبت به نیازهای این دانش‌آموزان، نقش فعال‌تری در حمایت از آن‌ها ایفا نمایند.

سهم مشارکت نویسندگان: در پژوهش حاضر نویسنده دوم، به عنوان استاد راهنما، نظارت و راهبردی روند کلی پژوهش، نگارش متن مقاله و تدوین و نهایی‌سازی اصلاحات مقاله را بر عهده داشته‌اند. نویسنده اول تدوین طرح تحقیق، فرآیند گردآوری و تحلیل و تفسیر یافته‌ها را برعهده داشته و در مجموع نتیجه‌گیری از یافته‌ها و بسط و تفسیر به صورت مشترک و با بحث و تبادل نظر کلیه همکاران و با همراهی نویسنده سوم، به عنوان استاد مشاور پایان‌نامه، انجام شد.

تضاد منافع: نویسندگان اذعان دارند که در این مقاله هیچگونه تعارض منافعی وجود ندارد.

منابع مالی: پژوهش حاضر از هیچ موسسه و نهادی حمایت مالی دریافت نکرده و کلیه هزینه‌ها در طول فرآیند اجرای پژوهش بر عهده پژوهشگران بوده است.

تشکر و قدردانی: پژوهش حاضر بدون همکاری مشارکت کنندگان امکان‌پذیر نبود؛ بدینوسیله از کلیه مشارکت کنندگان تقدیر و تشکر به عمل می‌آید.

بیانیه دسترسی پذیری داده‌ها: داده‌های پشتیبان این پژوهش بنا به درخواست منطقی از نویسنده مسئول قابل دریافت است.

بیانیه استفاده از هوش مصنوعی: نویسندگان اظهار می‌دارند که در هیچ‌یک از مراحل تهیه، نگارش، ویرایش، تحلیل، ترجمه یا آماده‌سازی این مقاله از ابزارهای هوش مصنوعی مولد یا فناوری‌های مبتنی بر هوش مصنوعی استفاده نشده است.

تأییدیه اخلاقی: این مطالعه با رعایت کامل اصول اخلاقی و حفظ حریم خصوصی شرکت‌کنندگان انجام شده است، اما به دلیل ماهیت غیرمداخله‌گرانه پژوهش، تاییدیه رسمی از کمیته اخلاق دریافت نشده است.

References

Abolhasani, Z., Dehghani, M., Javadipour, M., Salehi, K., & Mohamadhasani, N. (2021). Phenomenological exploration of the strengths and weaknesses of work and technology curriculum implementation and strategies to improve its implementation. *Journal of Educational Sciences, 28*(1), 67–88. https://doi:10.22055/edus.2021.35606.3137

Ahmadnia, S., & Ganjkhanlou, A. (2025). Foster Care, a New Approach in Iranian Legal System for Ensuring the Right to Family for Orphaned Children and Children Without an Effective Guardian. *Journal of Family Research, 21(84), 150-162.* DOI: 10.48308/jfr.2025.239450.1960

Ainsworth, M., Beegle, K., & Koda, G. (2005). The impact of adult mortality and parental deaths on primary schooling in North-Western Tanzania. *The journal of development studies*, *41*(3), 412-439. https://doi.org/10.1080/0022038042000313318

Aali S, Darvishi lordi E, & Masjedi S. (2020). Comparison of Behavioral-Emotional Disorders and Functional-Emotional Developmental Profile in Orphans and children with caregiver. *Rooyesh*. *8*(11), 77-84. 20.1001.1.2383353.1398.8.11.19.5 [Persian]

Anderson, E. L. (2015). *Gender, HIV and Risk*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (Eds.). (2019). *Multicultural education: Issues and perspectives***.** John Wiley & Sons.

Bennell, P. (2005). The impact of the AIDS epidemic on the schooling of orphans and other directly affected children in Sub-Saharan Africa. *The Journal of Development Studies*, *41*(3), 467-488. DOI: 10.1080/0022038042000313336

Bondy, E., Ross, D. D., Hambacher, E., & Acosta, M. (2013). Becoming warm demanders: Perspectives and practices of first year teachers. *Urban Education*, *48*(3), 420-450. https://doi.org/10.1177/0042085912456846

Doshne R. (2014). My city, my home, affects the socio-economic level of the city's magazines by locating unprotected child care centers. First National Conference on Urbanism, Urban Management and Sustainable Development, Tehran, Iranian Institute of Architecture, Iran. 2014.

Edwards Jr, D. B., Okitsu, T., Da Costa, R., & Kitamura, Y. (2018). Organizational legitimacy in the global education policy field: Learning from UNESCO and the Global Monitoring Report. *Comparative Education Review*, *62*(1), 31-63. https://doi.org/10.1086/695440

Evers, T. (2011). How teachers can help students who are homeless. *Wisconsin Department of Public Instruction.*

Fathi Aref, M., & Dehdast, K. (2025). Lived Experiences of Children Without Adequate Parental Care and Orphans in family-like Residential Care Centers: Regarding Challenges Related to Educational Issues. *Journal of Research in Child and Adolescent Counseling*, *3*(1), 217-244. 10.22034/jrcac.2025.2072151.1069

Floyd, M., Garfield, A., & LaSota, M. T. (2005). Anxiety sensitivity and worry. *Personality and individual differences*, *38*(5), 1223-1229.https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.08.005

Fulmer, S. M., & Turner, J. C. (2014). The perception and implementation of challenging instruction by middle school teachers: Overcoming pressures from students. *The Elementary School Journal*, *114*(3), 303-326. DOI:10.1086/674053

Ghanbari, N. (2022). Investigating the challenges of educating orphaned children from the perspective of teachers (A phenomenological study). *A New Approach in Educational Sciences Quarterly*, *4*(1), 27-34. 10.22034/naes.2021.287379.1132

Hajizadeh, M., Malaki, H., Sadeghi, A., & Parsania, H. (2024). Analysis of Rational Education Curriculum Elements: based on Tasnim interpretation. *Journal of Educational Sciences*. *31*(2), 263-284. https://doi.org/10.22055/edus.2025.47604.3633 [Persian]

Hendel, N. (2022). United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF). In *International conflict and security law: A research handbook* (719-731). The Hague: TMC Asser Press. https://doi.org/10.1007/978-94-6265-515-7_34

Hosseini, S. H. (2016). *Working and street children*, Tehran: Salman Publishing. [Persian]

Jere, C. M. (2014). *Addressing educational access and retention of orphaned and vulnerable children in high HIV prevalence communities in rural Malawi: A flexible approach to learning* (Doctoral dissertation, UCL Institute of Education).

Johnson, M. P. (2021). Collaborating with nonprofit organizations to meet the educational needs of vulnerable children. *Educational Administration Quarterly, 57*(1), 85-102. DOI:10.1111/j.1540-6210.2006.00598.x

Jones, R. W., & Kierzkowski, H. (2018). The role of services in production and international trade: A theoretical framework. In *International trade theory and competitive models: Features, values, and criticisms* (Chap. 14, pp. 233–253). World Scientific Publishing. https://doi:10.1142/9789813200678_0014

Kadzamira, E. C., Banda, D. M., Kamlongera, A., & Swainson, N. (2001). The impact of HIV/AIDS on primary and secondary schooling in Malawi: Developing a comprehensive strategic response. *Malawi: Ministry of Education*. DOI:10.13140/RG.2.1.2639.0160

Kaya, C., Blake, J., & Chan, F. (2015). Peer-mediated interventions with elementary and secondary school students with emotional and behavioural disorders: A literature review. *Journal of Research in Special Educational Needs, 15*(2), 120–129. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12029

Mwoma, T., & Pillay, J. (2015). Psychosocial support for orphans and vulnerable children in public primary schools: Challenges and intervention strategies. *South African Journal of Education, 35*(3), Article 1092. https://doi:10.15700/SAJE.V35N3A1092

Najafi, M; Bigdali, I., Deshiri, Gh., Rahimian Boger, I. (2012). Prediction of social harm based on students' life skills, *Journal of School Psychology*, *2*(3), 144-163. [Persian]

Doku, P. N., Akohene, K. M., Ananga, M. K., & Debrah, T. P. (2019). A systematic review of the mental health of orphans and vulnerable children within the context of HIV/AIDS in Africa. *International Journal of Psychiatry, 4*(2), 1–20.

Ogina, T. A., & Ramare, N. M. (2019). Accountability of school stakeholders in ensuring orphaned children's school attendance. *South African Journal of Childhood Education, 9*(1), Article 672. https://doi:10.4102/sajce.v9i1.672

Okorodudu, G. N. (2010). Influence of parenting styles on adolescent delinquency in delta central senatorial district. *Edo journal of counselling*, *3*(1), 58-86. DOI:10.4314/ejc.v3i1.52682

Osher, D., Bear, G. G., Sprague, J. R., & Doyle, W. (2010). How can we improve school discipline? *Educational Researcher, 39*(1), 48–58. DOI:10.3102/0013189X09357618

Saeedi, M. (2024). Identifying Effective Teacher Competencies in Elementary Schools. *Journal of Educational Sciences*, *31*(1), 259-284. https://doi.org/10.22055/edus.2024.46738.3591 [Persian]

Samadi, P, Ahmadi, T & Ahmadi, P. (2023). Competence of Teachers in the Role of Lifelong Learners in Iran's Public Education System: A Mixed Study. *Journal of Educational Sciences*. 30(2), 1-16. https://doi.org/10.22055/edus.2023.44355.3487 [Persian]

Stronge, J. H. (2018). *Qualities of effective teachers*. Ascd.

Tevasoli, T. & Saidi Nia, M. (2022). A qualitative study of the pathology of virtual academic evaluation in non-compliance with ethical principles. *Journal of Educational Sciences*. 29(2), 85-104. https://doi.org/10.22055/edus.2022.39749.3321 [Persian]

Volkova, O., Ananchenkova, P., & Besschetnova, O. (2018). Using of distance learning technologies in the educational process of orphans and children left without parental care. In *Proceedings of the 13th International Conference on Virtual Learning* (155–158). Romania.

Wood, L., & Goba, L. (2011). Care and support of orphaned and vulnerable children at school: helping teachers to respond. *South African Journal of Education, 31*(2), 275-290. DOI:10.4314/saje.v31i2.66461