



Lived Experiences of Teachers from the Teaching in Shahid Schools

Fatemeh Jaefari¹ , Sirus Mansoori^{2*} , Rahim Moradi³

1. MA in Curriculum Development, Faculty of Humanities, Arak University, Arak, Iran University, Arak, Iran.

2. Associate Professor, Department of Education, Faculty of Humanities, Arak University, Arak, Iran.

3. Assistant Professor, Department of Education, Faculty of Humanities, Arak University, Arak, Iran.

ARTICLE INFO

Received: 2024/05/10

Revised: 2026/04/02

Accepted: 2026/05/18

Keywords:

lived experiences,
Implementation of curriculum,
Shahid schools

Abstract

The present study aimed to examine the lived experiences of teachers in the Markazi province of the implementation of the curriculum in Shahed schools". In terms of purpose, the study was applied a qualitative phenomenological approach. The potential participants of the research were all the teachers of the lower and upper secondary school, Shahed schools in Arak. Based on the theoretical saturation method, 28 people participated in the study. The questions were asked to the research participants through semi-structured interviews, in an approximate time between 32 and 85 minutes. Data were analyzed using thematic analysis. Thematic analysis of the data from the interviews resulted in 146 basic themes, 11 organizing themes and 1 global theme. The organizing themes extracted from the research were as follows: Institutional and structured support of Shahed schools, provision of appropriate physical, cultural and educational resources in Shahed schools, priority of commitment over expertise, managerial challenges, satisfactory organizational atmosphere, educational challenges, preference of teachers to choose Shahed schools, behavioral challenges of learners, learner heterogeneity, the behavioral challenges of parents of students, the prominence of extracurricular activities. According to the themes discovered from the lived experiences of teachers in Shahed schools, it is possible to improve the performance of Shahed schools by improving the performance of Shahed schools by improving the quality of different departments and using appropriate strategies to reduce the challenges raised.

Citation: Jaefari, F., Mansoori, S., & Moradi, R. (2026). Lived Experiences of Teachers from the Teaching in Shahid Schools. *Journal of Curriculum Research*, Vol.16, No.1, Ser 31. 53-76, DOI: 10.22099/JCR.2026.8757

*. Corresponding Author: E-mail address: s-mansoori@araku.ac.ir



COPYRIGHTS ©2026 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the Original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publisher

Extended Abstract

Introduction

The executive charter of the schools issued by the Supreme Council of Education, it is stated that the school is the most important social and educational institution and the most important pillar of education (Safi, 2013). The difference between schools is not limited to the building, the number of students and teachers or other quantitative characteristics. Every school conveys its unique culture or characteristics to people (Shirazi, 2019). Liljeberg et al. (2010) consider attachment, pleasant emotional connection, commitment and personal psychological investment towards school as important factors for the level of connection with school, which leads to school dynamism, belief in school values and commitment towards school. Studies have shown that paying attention to the school atmosphere can have a great effect on reducing academic failure and improving learning conditions in the school and classroom (Syahril & Hadiyanto, 2018). The results of Ursula Dernowska's (2017) research also showed that the key to school safety is the job satisfaction of teachers and students, and this satisfaction will increase their motivation and academic performance. It was also found that the maximum participation of students and teachers in the implementation of the curriculum like a partner helps them better understand the school and its governing rules it better and support the achievement of its goals. Paying attention to teachers in today's world is vital and necessary for school reform and accountability, for the correct implementation of the curriculum (Dial, Richards & Wilson, 2011). In fact, some of the curriculum leaders are the same teachers (Wiles, 2009). In this research, the implementation of the curriculum in Shahid schools was analyzed from the perspective of the feelings and perceptions of the teachers who had experience teaching and working in these schools for many years. Recognizing the lived experience of teachers plays an important role in directing the school's efforts and actions toward valuing human resources and solve educational

challenges and problems in the course of implementing the curriculum in Shahid schools.

Method

The current research was conducted qualitatively and with the phenomenological method. The potential participants of the research were all middle school teachers of Shahid schools in Arak city, who were selected by the criterion-based purposeful sampling method. Sampling continued until the categories reached theoretical saturation; finally, in this research, the data reached theoretical saturation with 28 participants. According to the type of research, the participants were studied with a semi-structured interview method. The duration of the interviews was between 20 minutes and 83 minutes. The interviews were recorded and then transcribed with the knowledge and permission of the participants. The data were analyzed with thematic analysis technique. Validation data was done with two methods: providing detailed descriptions of (quotations and code extraction method) as well as review by a qualitative researcher in the field of curriculum studies.

Results

The analysis of the research data showed that the teachers' lived experience of implementing the curriculum in Shahid schools consists of one inclusive theme, 11 organizing themes, and 118 basic themes. The organizing themes resulting from the research were: institutional and structured support of Shahid schools, the availability of appropriate cultural and educational resources in Shahid schools, priority of commitment over expertise, managerial challenges, a satisfactory organizational climate, educational challenges, prioritization of choosing schools by teachers, the behavioral challenges of learners, the heterogeneity of learners, the behavioral challenges of parents and the prominence of extracurricular activities.

Discussion

According to the obtained results, it can be said that due to the proper support from

institutions such as the Shahid Foundation and the Ministry of Education and Training, the facilities, educational structure and physical space are suitable and the students are superior and the teachers are good at teaching in these schools. They feel satisfied. Also, the teachers of Shahid schools were generally satisfied with the organizational atmosphere of these schools and the reasons for choosing these schools were the availability of suitable educational and cultural facilities and the favorable organizational atmosphere of these schools. As a result, it can be said that two important factors, the provision of educational and cultural facilities and a favorable organizational atmosphere can encourage teachers and implement better and more effective curriculum in schools. Furthermore, the findings showed that teachers in Shahid schools face many challenges that make the implementation of the curriculum difficult. One of the most important problems is the heterogeneity of students in these schools. In this regard, it can be said that due to the type of selection in these schools, students are heterogeneous in different aspects such as academic, economic, social. The heterogeneity has many consequences, including a decrease in the quality of teaching, the creation of student groups with different views and the formation of conflicts between them, problems in providing transportation services, class differences, psychological pressure, the inability to compete academically for weak students and it creates a feeling of frustration and disappointment. Solving these challenges requires leadership, different skills, and the support of management and all teachers.



تجربه زیسته معلمان از تدریس در مدارس شاهد: یک مطالعه پدیدارشناسانه

فاطمه جعفری^۱ , سیروس منصوری^۲ , رحیم مرادی^۳ 

۱. کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه اراک، اراک، ایران

۲. دانشیار گروه علوم تربیتی، انشکده علوم انسانی، دانشگاه اراک، اراک، ایران

۳. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه اراک، اراک، ایران

چکیده

این پژوهش باهدف «واکاوی تجارب زیسته معلمان از اجرای برنامه‌درسی در مدارس شاهد» انجام شد. رویکرد پژوهش، کیفی و روش مورد استفاده پدیدارشناسی توصیفی بود. مشارکت‌کنندگان بالقوه پژوهش معلمان دوره متوسطه اول و دوم مدارس شاهد شهر اراک بودند که با استفاده از روش اشباع نظری ۲۸ نفر در مطالعه شرکت کردند. ابزار گردآوری داده‌ها مصاحبه نیمه‌ساختار یافته بود و مدت زمان مصاحبه بین ۲۰ تا ۸۳ دقیقه بود. داده‌ها با استفاده از روش تحلیل مضمون برون و کلارک (۲۰۰۶)، تحلیل شدند. اعتبار داده‌ها با دو روش ذکر جزئیات (نقل قول‌ها و شیوه استخراج کدها) و همچنین، بازبینی توسط یک پژوهشگر مسلط به حوزه کیفی در رشته مطالعات برنامه‌درسی انجام شد. یافته‌های پژوهش شامل ۱۱۸ مضمون پایه، ۱۱ مضمون سازمان‌دهنده و ۱ مضمون فراگیر بود. مضامین سازمان‌دهنده عبارت بودند از: حمایت نهادی از مدارس شاهد، مهیا بودن منابع فرهنگی و آموزشی مناسب، ارجحیت تعهد نسبت به تخصص، چالش‌های مدیریتی، جوسازمانی رضایت‌بخش، چالش‌های آموزشی، ارجحیت انتخاب مدارس شاهد توسط معلمان، چالش‌های رفتاری یادگیرندگان، ناهمگن بودن یادگیرندگان، چالش‌های رفتاری اولیاء و پررنگ بودن فعالیت‌های فوق‌برنامه. با توجه به یافته‌های پژوهش می‌توان گفت مدارس شاهد با داشتن بسترهای آموزشی و پرورشی و... مناسب می‌توانند در میان انواع مدارس در ایران از نظر عملکرد آموزشی و تربیتی در سطح بسیار خوبی قرار گیرند. البته گفتنی است که برای تحقق این هدف باید برای چالش‌های مختلف مطرح شده در این مدارس که در یافته‌های پژوهش به آنها اشاره شده است راه حل‌هایی مناسب در نظر گرفته شود.

اطلاعات مقاله

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۲/۲۱

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۱/۱۳

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۲/۲۸

واژه‌های کلیدی:

تجارب زیسته، اجرای برنامه‌درسی، مدارس شاهد

استناد: جعفری، ف.، منصوری، س.، و مرادی، ر. (۱۴۰۵). تجربه زیسته معلمان از تدریس در مدارس شاهد: یک مطالعه پدیدارشناسانه، مجله علمی

پژوهشی «پژوهش‌های برنامه‌درسی» انجمن مطالعات برنامه‌درسی ایران. دوره شانزدهم، شماره اول، پیاپی ۳۱، بهار و تابستان ۱۴۰۵: ۷۶-۵۳

DOI: 10.22099/JCR.2026.8757

* نویسنده مسئول: s-mansoori@araku.ac.ir



COPYRIGHTS ©2026 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the Original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publisher

مقدمه

مهمترین نهاد اجتماعی، تربیتی و آموزشی اصلی‌ترین رکن تعلیم و تربیت است که به منظور تربیت صحیح دانش‌آموزان در ابعاد دینی، اخلاقی، علمی، آموزشی، اجتماعی و کشف استعدادها و هدایت و رشد متوازی روحی و معنوی و جسمانی آنان، برابر ضوابط و راهکارهای وزارت آموزش و پرورش تأسیس و اداره می‌شود (Safi, 2013). تفاوت بین مدارس فقط به ساختمان، تعداد دانش‌آموزان، معلمان و دیگر خصوصیات کمی آنها محدود نمی‌شود. هر مدرسه‌ای فرهنگ و یا خصوصیات منحصر به فرد خود را به افراد منتقل می‌کند. این فرهنگ یا خصوصياتی که به ما اجازه می‌دهد یک مدرسه را از مدرسه دیگر متفاوت بدانیم جو مدرسه نامیده می‌شود که ممکن است قابل مشاهده نباشد، اما هر مدیر یا معلمی به وجود آن واقف است (Shirazi, 2019). Liljeberg et al. (2010). دل‌بستگی، پیوند عاطفی خوشایند، تعهد و سرمایه‌گذاری روانی شخصی نسبت به مدرسه را عامل مهم برای میزان ارتباط با مدرسه می‌دانند که منجر به پویا بودن در مدرسه، باورمندی به ارزش‌های مدرسه و تعهد نسبت به مدرسه می‌شود (Vazitan et al., 2023)، اما سؤال اینجا است که چرا معلمی که در یک مدرسه اثربخش و کارساز بوده و وظایف خود را به درستی انجام می‌دهد اما همین معلم پس از انتقال به مدرسه دیگر همین کارایی را ندارد؟ اینجاست که می‌توان گفت: تفاوت مدارس منحصرأ به وضعیت فیزیکی، ساختمان، کمیّت و کیفیت منابع انسانی و مادی موجود در آن محدود نمی‌شود زیرا هر مدرسه، دارای آداب و رسوم، ارزش‌ها، هنجارها و روش‌های علمی مخصوص و نسبتاً پایداری است. این ویژگی‌هاست که به ما اجازه می‌دهد یک مدرسه را از مدرسه دیگر متفاوت بدانیم (Shirazi, 2019). بررسی‌ها نشان می‌دهد که توجه به جو مدرسه می‌تواند تأثیری زیاد در کاهش افت تحصیلی و بهبود شرایط یادگیری در مدرسه و کلاس درس داشته باشد (Syahril & Hadiyanto, 2018).

نتایج پژوهش‌های Ursula Dernowska (2017) نشان داد که کلید امنیت‌خاطر در مدرسه رضایت‌شغلی معلمان و دانش‌آموزان است و این رضایت باعث افزایش انگیزه و عملکرد تحصیلی در آنها خواهد شد و در نظر گرفتن خواسته‌های دانش‌آموزان و معلمان باعث ایجاد جو مثبت در مدرسه می‌شود. همچنین، مشخص شد ادراکات یکسانی در مورد تعریف جو مناسب مدرسه وجود ندارد. ایجاد فضای محترمانه، مثبت بودن درک متقابل از یکدیگر نقشی مهم در بهبود جو مدرسه دارد و مشارکت دادن حداکثری دانش‌آموزان و معلمان در اجرای برنامه‌درسی مانند یک شریک باعث می‌شود آنها مدرسه و قوانین حاکم بر آن را بهتر درک کنند و برای پیشبرد اهداف آن صمیمانه همراهی کنند. در عصر حاضر، معلمان در شرایط بهتری برای ایجاد ظرفیت در مدارس قرار گرفته‌اند؛ توجه به معلمان در دنیای امروز برای برقراری اصلاحات مدارس و پاسخگویی، به اجرای درست برنامه‌درسی، حیاتی و ضروری است (Dial, Richards & Wilson, 2011). در واقع، بخشی از رهبران برنامه‌درسی، همان معلمان هستند (Wiles, 2009).

از سوی دیگر، بعد از جنگ تحمیلی عراق علیه ایران و با شهادت تعداد زیادی از شهروندان ایرانی، مساله آموزش فرزندان شاهد و ایثارگر به عنوان یکی از مسائل اساسی جامعه مطرح شد. با در توجه به این مهم، طرح شاهد در سال ۱۳۶۵ به منظور ارایه خدمات آموزشی ویژه به فرزندان شاهد و ایثارگر و پیگیری امور تحصیلی و فرهنگی فرزندان شاهد تدوین شد. بر اساس مفاد اساس نامه این طرح، چهار وزارتخانه آموزشی از جمله وزارت آموزش و پرورش ملزم به اجرای مصوبات هستند و شورای طرح و برنامه شاهد به عنوان اصلی‌ترین رکن اساس نامه طرح شاهد، ناظر بر اقدامات دستگاههای آموزشی است (Supreme Council of the Cultural Revolution, 1990). بر اساس این طرح فرزندان شاهد و ایثارگر باید افزون بر خدمات معمول آموزشی، از حمایت ویژه سازمان آموزش و پرورش و وزارتین علوم و

بهداشت برخوردار شوند و افزون بر این بنیاد شهید و امور ایثارگران نیز افزون بر پیگیری عملکرد دستگاههای مجری، از آموزش فرزندان شاهد حمایت کنند (Nejati & Zargarian, 2020). بنابراین، با وجود اینکه مدارس شاهد به عنوان یکی از مصادیق بارز طرح شاهد، از زیرمجموعه‌ها و قوانین کلی آموزش و پرورش تبعیت می‌کند، ولی فضای فرهنگی/ اجتماعی، حمایت‌های نهادی و قوانین مربوط به پذیرش و جذب معلمان که بیشتر به برنامه درسی ضمنی مربوط می‌شود، در این مدارس نسبت به سایر مدارس تفاوت‌هایی قابل توجه دارد.

لذا، این پژوهش به دنبال پاسخ به این پرسش بود که با توجه به اینکه مدارس شاهد در گزینش و جذب دانش‌آموزان تفاوت‌هایی با سایر مدارس دارند و فلسفه تأسیس این مدارس نیز با سایر مدارس متفاوت است آیا اجرای برنامه درسی نیز از جنبه‌های گوناگون (آموزشی، پرورشی و ...) تفاوت‌هایی با سایر مدارس دارد؟ به همین منظور اجرای برنامه درسی در این مدارس از منظر احساس و ادراک معلمان که در طول سالیان متمادی در این مدارس تجربه تدریس و فعالیت داشته‌اند مورد واکاوی قرار گرفت. از معلمان این مدارس به عنوان مشارکت‌کنندگان در پژوهش استفاده شد زیرا آنها به دلیل مشاهده دقیق فرایندهای آموزشی و داشتن نقش مستقیم در امر تحصیل دانش‌آموزان و ارتباط بدون واسطه با آنها می‌توانند در پاسخ دادن به پرسش پژوهش کمک شایانی داشته باشند و از طرفی شناخت تجربه‌زیسته معلمان، نقشی مهم در جهت‌دهی تلاش‌ها و اقدامات مدرسه جهت ارزش‌گذاری واقعی به منابع انسانی و حل چالش‌ها و مشکلات آموزشی در مسیر اجرای برنامه درسی در مدارس شاهد دارد. گفتنی است اغلب پژوهش‌های انجام شده در این حوزه کمی بوده و پژوهشی که تجارب زیسته معلمان از اجرای برنامه درسی در مدارس شاهد را نشان دهد تاکنون انجام نشده است؛ لذا، چنین پژوهشی می‌تواند ضمن توصیف ویژگی‌های این مدارس و نقاط قوت و بیان چالش‌های موجود با ارائه راهکارهایی برای رفع موانع پیشرو، گامی در جهت تحقق هر چه بهتر اهداف تأسیس این مدارس و اجرای بهتر برنامه درسی بردارد. از میان پژوهش‌هایی که به موضوع مدارس شاهد پرداختند می‌توان به موارد زیر اشاره کرد. Salimi & Hasani

(2021) در پژوهشی علل افت تحصیلی دانش‌آموزان شاهد را بررسی کرده و دلایل علی پدیده افت تحصیلی را شامل: کمبود عاطفی، انگیزه پایین و هدایت تحصیلی ضعیف و دلایل زمینه‌ای را شامل: تلاش و پشتکار پایین، رهاسدگی و سهل‌انگاری آموزشی و دلایل مداخله‌گر را شامل: ضمانت استعدادی، ساختار حمایتی ضعیف نهاد و برخورداری از مزایای ایثارگری بیان کردند. (Rafiepoor, Farhad Tuski, Yarahmadian, Farahani & Dabiri (2021) در پژوهشی سازگاری اجتماعی، هیجانی و تحصیلی دانش‌آموزان مدارس شاهد براساس بلوغ عاطفی و تحمل پریشانی را بررسی کرده و دریافتند که سازگاری اجتماعی، تحصیلی و هیجانی در دانش‌آموزان از راه تحمل پریشانی و بلوغ عاطفی قابل پیش‌بینی، افزایش و بهبود است و با تقویت این متغیرها و مداخلات روان‌شناختی مناسب و آموزش مهارت‌های لازم می‌توان سازگاری اجتماعی، تحصیلی و هیجانی دانش‌آموزان را بالا برد. Salimi & Hasani (2020) برنامه توانمندسازی تحصیلی دانش‌آموزان شاهد و ایثارگر دارای افت تحصیلی را تدوین کردند. برنامه آنها شامل مراحل زیر بود: تعیین وضعیت یا نیازسنجی، برنامه‌ریزی تحصیلی، نظارت و پیگیری تحصیلی، اجرا و ارزشیابی و بازخورد. Nejati & Zargarian (2019) پیشرفت تحصیلی و فرهنگی دانش‌آموزان شاهد را با دانش‌آموزان غیرشاهد مقایسه کردند، نتایج نشان داد طرح شاهد در ارتقای وضعیت فرهنگی و افزایش سطح خدمات ارائه شده به دانش‌آموزان شاهد تا حدودی

موفق بوده است اما در ارتقاء پیشرفت تحصیلی و شاخصه‌های آموزشی موفقیت چشم‌گیری حاصل نشده است و تفاوتی بین دانش‌آموزان شاهد و غیرشاهد وجود ندارد.

Soltani & Dartaj (2018) به مقایسه اضطراب اجتماعی و عزت‌نفس دانش‌آموزان شاهد و غیرشاهد پرداخته و به این نتیجه رسیدند که دانش‌آموزان مدارس عادی عزت‌نفس خانوادگی بالاتری و عزت‌نفس تحصیلی و اجتماعی، پایین‌تری نسبت به دانش‌آموزان شاهد دارند. Taheri, Ghasemi & Kianpour (2015) تأثیر تسهیلات ویژه فرزندان شاهد و ایثارگر بر عدالت اجتماعی ادراک شده را مورد بررسی قرار داده و به این نتیجه رسیدند با توجه به مشکلاتی که فرزندان شاهد و ایثارگر به خاطر فقدان پدر یا ایجاد بیماری‌های گوناگون ناشی از جنگ و مشکلات بازماندگان جنگ دارند وجود تسهیلات آموزشی مانند وجود مدارس شاهد، کلاس‌های تقویتی، مشاوره‌های تحصیلی، پرداخت کمک‌هزینه تحصیلات دانشگاهی برای این قشر ضروری است و مردم ارائه این خدمات را پذیرفته و آن را مطابق عدالت آموزشی می‌دانند، اما در خصوص سهمیه کنکور دچار تردید هستند. Ahanchian (2014) در پژوهشی عوامل پیش‌برنده و بازدارنده کیفیت خدمات آموزشی در مدارس شاهد را در پنج گروه عوامل: «زمینه‌ای، انسانی، مالی، برنامه‌درسی و اجرایی» مطرح کردند. مهم‌ترین پیش‌برنده‌ها تأکید بر کیفیت به عنوان مزیت رقابتی ازسوی سیاست‌گذاران و مسئولان ارشد این مدارس، وجود منابع انسانی متخصص و کارآمد، استقبال خوب والدین برای افزایش کیفیت و منابع مالی مناسب و مهم‌ترین بازدارنده‌ها نیز عدم انعطاف در برنامه‌درسی، ساختار قطعی سلسله‌مراتبی و روند غیرمنعطف اداری، محدودیت‌های اجرایی مدیر و کمبود نیروی متخصص در برخی از پست‌های سازمانی این مدارس بوده‌اند. Rahmani, Akbar Nataj & Alipour (2012) در بررسی مقایسه‌ای عزت‌نفس و افسردگی در فرزندان جانبازان و غیرجانبازان به این نتیجه رسیدند که عزت‌نفس فرزندان جانباز و غیرجانباز با هم متفاوتند و عزت‌نفس فرزندان جانباز نسبت به غیرجانباز بیشتر است. همچنین، میان افسردگی دانش‌آموزان جانباز و غیرجانباز تفاوت معناداری وجود ندارد. Hosseini-Nasab & ghaderi (2011) در بررسی رابطه بین هوش‌فرهنگی با بهره‌وری مدیران در مدارس شاهد به این نتیجه رسیدند که بین هوش‌فرهنگی و مؤلفه‌های آن (فراشناختی، شناختی، رفتاری و انگیزشی) با بهره‌وری مدیران، رابطه‌ای مثبت و معنادار وجود دارد و بین متغیرهای هوش‌فرهنگی و بهره‌وری با عواملی مانند سابقه خدمت، سطح تحصیلات، جنسیت و مقطع تحصیلی رابطه معناداری وجود ندارد. همچنین، Mirzamostafa, Riahi & Sharepour (2020) آموزش‌های ضمنی مدرسه را مورد واکاوی قرار داده و دریافتند برنامه‌های غیردرسی مدرسه به طور غیرمستقیم در آموزش مهارت‌های اجتماعی، مهارت‌های فردی، شناخت و درک دیگران، شناخت و تحقق خود، رقابت با دیگران و اطاعت از مافوق و بی‌قدرتی مؤثر است و با ایجاد دوگانه‌هایی که در اثر آموزش این مقوله‌ها در ذهن دانش‌آموزان به وجود می‌آید تأثیرات منفی زیادی مانند ایجاد اضطراب مستمر و ساخت هویتی دوگانه در دانش‌آموزان ایجاد شده و تعارضات گوناگون و مقاومت در برابر این آموزه‌ها را به دنبال دارد.

Hosenikhah (2018) در پژوهشی با واکاوی و تبیین تربیت معنوی و نگاهی اجمالی به عناصر برنامه‌درسی در این ساختار بیان کرد یکی از مهم‌ترین علت‌های موفقیت یا عدم موفقیت در تربیت معنوی شیوه برخورد معلم و والدین با

محتوا و تأثیر انکارناپذیر آنها بر محیط یادگیری است. لذا، توجه به نقش معلم و والدین و همسوسازی باورهای آنان با دیدگاهی روشن‌گرانه و همیارانه نسبت به تربیت معنوی، از اهمیت فراوانی در اجرای برنامه‌درسی تربیت معنوی برخوردار است.

(Mokeilani, Dorrani & Salehi, 2018) در پژوهشی باورهای دینی دانش‌آموزان را بررسی کرده و به این نتیجه رسیدند دانش‌آموزان نسبت به باورهای دینی نگرشی احساسی و به دور از اولویت‌های دینی دارند و متأسفانه مسئله پرورش صحیح دینی در مدارس از وضعیت مطلوبی برخوردار نیست. همچنین، قابل تأمل‌ترین نکته در پرورش درست باورهای دینی در نوجوانان، نقش الگویی دبیران، محیط و فضای مدرسه، مواد و محتوای آموزشی شناخته شد.

در بخش بررسی پیشینه‌خارجی با توجه به اینکه مدارس شاهد تنها ویژه کشور ایران هستند و مشابه خارجی ندارند مدارس دینی چند کشور مورد بررسی قرار گرفت که می‌توان به پژوهش‌های (Gleeson, O'Gorman & O'Neill, 2019)؛ در پژوهشی هویت مدارس کاتولیک از دیدگاه معلمان مدارس کاتولیک در کوئینزلند استرالیا را مورد واکاوی قرار دادند. نتایج نشان داد اکثریت قریب به اتفاق معلمان معتقد بودند که مدارس کاتولیک بسیار متفاوت از مدارس دیگر هستند و هویت مذهبی مدارس کاتولیک بسیار مهم است. بیش از نیمی از پاسخ‌دهندگان «محیط مدارس کاتولیک» را دلیل اصلی کار در مدارس کاتولیک و به دنبال آن «تعهد به مذهب کاتولیک» را نیز به عنوان دلیل دیگر برای کار در این مدارس بیان کردند. فراهم بودن «محیط امن تربیتی» نیز محبوب‌ترین دلیل برای انتخاب مدارس کاتولیک بود، همچنین، گزینه مهم «مبتنی بر ایمان بودن مدارس» و داشتن «جامعه دلسوز معلمان و مدیران» نیز جز مهم‌ترین ویژگی مدارس کاتولیک شناخته شد. (Gleeson, O'Gorman, Gold burg & O'Neill, 2018)؛ در پژوهشی به مقایسه مدارس کاتولیک در ایالات متحده آمریکا و کوئینزلند استرالیا پرداخته و بیان کردند، هویت مبتنی بر ایمان در مدارس کاتولیک در جامعه‌ای که در آن تعداد معلمان وابسته به فرقه‌های مذهبی به سرعت در حال کاهش است، به طور فزاینده‌ای کاهش یافته و این مسأله مشکل‌ساز شده است. نتایج نشان داد دیدگاه معلمان درخصوص ویژگی‌های مدارس کاتولیک نقش مهمی در ایجاد هویت دینی در این مدارس دارد. (Gleeson & Flaherty, 2016)؛ در پژوهشی با عنوان «معلم به عنوان مربی اخلاق» معلمان متوسطه مدارس کاتولیک استرالیا و ایرلند را مورد مقایسه قرار دادند. نتایج نشان داد اصول و قوانین مربوط به مدرسه مبتنی بر ایمان، نقش اخلاقی و الگویی معلم و آموزش اخلاقی در سراسر برنامه‌درسی، مسئولیت مدارس برای ارائه آموزش اخلاقی از طرف دولت، استفاده از پتانسیل همه رشته‌های موضوعی برای تربیت اخلاقی و سهم مثبت فعالیت‌های فوق برنامه در تربیت اخلاقی، در هر دو کشور به عنوان عوامل مؤثر مشترک در تربیت اخلاقی شناسایی شدند. (Boyle & Hernandez, 2016)؛ در پژوهشی نگرش مدیران مدارس کاتولیک نسبت به دانش‌آموزان دارای معلولیت را بررسی کردند. نتایج نشان داد ادراکات و نگرش مدیران در مورد خدمت‌رسانی به دانش‌آموزان دارای معلولیت در چارچوب مدرسه کاتولیک بسیار مهم است. به طور کلی اکثر مدیران مورد بررسی نگرش مثبتی نسبت به دانش‌آموزان دارای معلولیت داشتند و بین تجارب قبلی مدیر با دانش‌آموزان دارای معلولیت و تمایل مدیران به ثبت نام دانش‌آموزان دارای معلولیت رابطه‌ای معنادار یافت شد.

Jeynes (2012)؛ در پژوهشی نقش مدارس دولتی، عمومی و مدارس دینی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را بررسی کرده و به این نتیجه رسید که حضور در مدارس مذهبی با بالاترین سطح پیشرفت تحصیلی در بین سه نوع مدرسه همراه است. Kim (2011)؛ در پژوهشی با عنوان «مدارس کاتولیک یا مدارس کیفیت» نشان داد که مدارس کاتولیک و دولتی در معیارهای گوناگون کیفیت مدرسه متفاوت هستند و در میان متغیرهای کیفیت مدرسه، کیفیت معلم و تعداد دروس ریاضی گذرانده شده در برنامه‌درسی بیشترین تفاوت را دارا بودند. اشاره کرد. اما آنچه که به عنوان یک خلاء پژوهشی در پژوهش‌های صورت گرفته، نمایان است، این بود که مدارس شاهد به عنوان مدرسی که برای فرزندان خانواده‌های شهدا و جانبازان و ... در نظر گرفته شده اند دارای چه ویژگی‌هایی هستند و در اجرای برنامه‌درسی با چه مسائلی روبه‌رو هستند؟ نقاط قوت و ضعف اجرای برنامه درسی در این مدارس چه مواردی است؟ برای یافتن پاسخ این پرسش‌ها تجربه زیسته (همه جانبه) معلمان مدارس شاهد به عنوان مجریان اصلی برنامه‌درسی در این مدارس را مورد واکاوی قرار گرفت. در واقع با بررسی پیشینه پژوهش می‌توان پی برد که از یک طرف پژوهش‌های صورت گرفته در مدارس شاهد عمدتاً به متغیرهای روانشناختی دانش‌آموزان توجه کرده و حوزه آموزش و برنامه درسی این مدارس مغفول مانده است. به علاوه پژوهش‌های صورت گرفته در این حوزه عمدتاً صبغه کمی دارند در حالی که فهم عمیق برنامه درسی و آموزش در مدرسه مستلزم واکافی عمیق ادراکات مجریان و ذینفعان برنامه درسی است. بر این اساس این پژوهش در پی پاسخگویی به این سوال بود که تجربه‌زیسته معلمان از اجرای برنامه‌درسی در مدارس شاهد چگونه است؟

روش‌شناسی

این پژوهش از نوع کیفی و با روش پدیدارشناسی توصیفی انجام شد. مشارکت‌کنندگان بالقوه پژوهش تمامی معلمان دوره متوسطه مدارس شاهد در شهر اراک بودند که با روش نمونه‌گیری هدفمند مبتنی بر ملاک انتخاب شدند. این ملاک‌ها عبارت بودند از: داشتن سابقه کافی از تدریس در مدارس شاهد، داشتن ابلاغ تدریس همزمان در مدارس غیرشاهد برای تحلیل بهتر موضوع، انتخاب نمونه از بین همه مدارس شاهد در دو سطح متوسطه اول و دوم، علاقه مند بودن به موضوع پژوهش و شرکت داوطلبانه در پژوهش. نمونه‌گیری تا رسیدن مقوله‌ها به اشباع نظری ادامه یافت؛ در نهایت در این پژوهش داده‌ها با ۲۸ نفر از مشارکت‌کنندگان به اشباع نظری رسید. با توجه به نوع پژوهش مشارکت‌کنندگان با روش مصاحبه نیمه‌ساختارمند مورد مطالعه قرار گرفتند. مدت‌زمان مصاحبه‌ها بین ۲۰ دقیقه تا ۸۳ دقیقه بود. مصاحبه‌ها با آگاهی و کسب اجازه از مشارکت‌کنندگان ضبط و سپس پیاده‌سازی شد. داده‌ها با روش تحلیل مضمون برون و کلارک (۲۰۰۶) مورد تحلیل قرار گرفت. ابتدا پاره‌گفتارهای مشارکت‌کنندگان استخراج شد و توسط محقق به کدهای اولیه تبدیل شد. سپس با دسته‌بندی کدهای اولیه، مضامین پایه استخراج و در ادامه با انتزاعی کردن دسته‌بندی‌ها، مضامین سازمان‌دهنده مرحله اول و دوم و در نهایت، مضمون فراگیر شکل گرفت. به منظور اعتبار داده‌های کیفی اعتبار داده‌ها، به منظور اطمینان از اعتبار و اعتمادپذیری داده‌های کیفی چهار معیار اصلی لینکلن و گوبا (۱۹۸۵) شامل اعتبارپذیری، قابلیت تأیید، اطمینان‌پذیری و انتقال‌پذیری مورد توجه قرار گرفت. برای اعتبار داده‌ها، مصاحبه‌ها چندین بار بازخوانی و مورد تحلیل قرار گرفتند. افزون بر این، یافته‌ها با همراهی شرکت‌کنندگان بازبینی شد همچنین،

از همکار پژوهشگر برای بازبینی تحلیل‌ها استفاده شد. به‌منظور اطمینان‌پذیر، فرآیند گردآوری و تحلیل داده‌ها به‌صورت کامل مستندسازی شد تا در صورت تکرار پژوهش، مسیر پژوهش قابل پیگیری باشد. به‌منظور بررسی قابلیت تأیید تلاش شد پیش‌فرض‌ها و برداشت‌های پژوهشگر به‌صورت شفاف گزارش شود تا یافته‌ها تا حد ممکن بازتاب‌کننده داده‌های شرکت‌کنندگان باشد نه دیدگاه پژوهشگر برای این کار حداقل از سه نقل قول مشارکت‌کنندگان ذکر شد تا مستندسازی صورت گیرد. برای بررسی انتقال‌پذیری برای تسهیل قضاوت خوانندگان درباره قابلیت انتقال یافته‌ها به موقعیت‌های دیگر، توصیف غنی از بافت، ویژگی‌های مشارکت‌کنندگان و شرایط اجرای پژوهش ارائه شد.

یافته‌های پژوهش

تحلیل داده‌های پژوهش نشان داد تجربه‌ی زیسته معلمان از اجرای برنامه‌درسی در مدارس شاهد متشکل از یک مضمون فراگیر و ۱۱ مضمون سازمان‌دهنده و ۱۱۸ مضمون پایه است.

جدول ۱. مضامین پایه، سازمان‌دهنده و فراگیر تجربه زیسته معلمان از اجرای برنامه‌درسی در مدارس شاهد

مضمون فراگیر	مضامین سازمان‌دهنده	مضامین پایه
	حمایت نهادی و ساختارمند از مدارس شاهد	اهتمام بالای بنیاد شهید جهت خدمت‌رسانی و حمایت‌های آموزشی؛ عاطفی به دانش-آموزان جامعه هدف، حمایت آموزش و پرورش از راه دراختیارگذاشتن معلمان کارآمد، گزینش هدف‌مند دانش‌آموزان برای ایجاد فضای آموزشی مناسب دانش‌آموزان جامعه هدف، توجه به تکریم جامعه هدف توسط معلمان و سایر دانش‌آموزان در مدرسه، اولویت جذب معلمان و کادرجایی مدارس شاهد از خانواده شهدا و ایثارگر، اطلاع-رسانی به والدین جهت استفاده از سهمیه.
	مهیا بودن منابع کالبدی، فرهنگی و آموزشی مناسب در مدارس شاهد	وجه بالای مدارس شاهد در مقایسه با سایر مدارس، اجرای قاعده حد نصاب تعداد دانش‌آموز در هر کلاس، تخفیف شهریه برای جامعه هدف، افزایش کیفیت مدارس شاهد با جذب دانش‌آموزان برتر فرهنگی؛ قرآنی؛ ورزشی، اجرای منظم برنامه‌های قرآنی؛ فرهنگی، ورزشی و ..، وجود کادر اداری کافی در مدارس شاهد، سهولت فرایند جذب دبیر، اهتمام و حساسیت بالا در گزینش معلم، جذب دبیران با تخصص علمی و تعهد بالا (توجه ویژه به باورمندی معلمان به ارزش‌های نظام و انقلاب)، جدیت در پایبندی به حجاب برترچادر در مدارس دخترانه، وجود اصول انضباطی خاص در اجرای برنامه‌ها، شرایط مالی مناسب، رضایت‌بخش بودن امکانات آموزشی مانند هوشمند بودن کلاس‌ها؛ مجهز بودن به اینترنت؛ وجود آزمایشگاه و کارگاه نسبتاً مجهز؛ داشتن وسایل ورزشی مناسب؛ وجود سالن ورزشی و کتابخانه، وجود رشته علوم انسانی در مدارس متوسطه دوم، همراهی مناسب والدین در فعالیت‌های مدرسه.
تجارب زیسته معلمان از اجرای برنامه درسی در مدارس شاهد		

ارجحیت تعهد نسبت به تخصص	اولویت داشتن تعهد نسبت به تخصص در فرایند انتخاب مدیران مدارس شاهد، عدم شفافیت در معیارهای انتخاب دبیران، اولویت داشتن سابقه کار در انتخاب مدیر، عدم تمایل برخی معلمان برای کار در مدارس به دلیل هنجارهای خاص مدارس شاهد.
چالش های مدیریتی	درگیری بالای مدیریت با بخشنامه های متعدد، طولانی بودن ساعت کاری؛ بالا بودن حجم کار و مسئولیت های سنگین، ضرورت ارتباط مداوم مدیریت با نهادهای فرادستی مانند بنیادشهید و ستاد شاهد، برگزاری جلسات متعدد ستاد شاهد، وجود شکاف نسبی بین دانش آموزان با مدیران به دلیل استیلاي سابقه در فرایند انتخاب مدیران، مسئولیت تأمین هزینه کلاس فوق برنامه از محل شهریه ها توسط مدیر، عدم انعطاف در برنامه درسی، ساختار قطعی سلسله مراتبی و روند غیر منعطف اداری، محدودیت های اجرایی مدیر، کمبود نیروی متخصص در برخی از پست های سازمانی مدارس، مطالبه گری همه جانبه اولیاء از مدرسه، بالا بودن سطح نظارت ها بر مدارس شاهد، زمان بر بودن فرایند ثبت نام و درگیری زیاد آن برای کارکنان.
جوسازمانی رضایت بخش	وجود جو صمیمی بین همکاران، اولویت دادن به امر آموزش توسط همه عوامل مدرسه، داشتن تجربه همکاری برای سالیان طولانی، مشارکت همه عوامل مدرسه در فعالیت های گوناگون، اشتراکات فکری دبیران، احساس تعلق خاطر به مدرسه در بین کارکنان، ایجاد تطبیق بین فضای کار و شخصیت فردی، نگرش مثبت والدین نسبت مدرسه، شهریه مناسب این مدارس، وجود دانش آموزان موفق، وجود کادر مجرب و گزینش شده، اطمینان خاطر والدین از تحصیل دانش آموزان در این مدارس.
چالش های آموزشی مدارس شاهد	محتاطانه عمل کردن معلمان، اجرای دقیق هنجارهای مدرسه، طولانی بودن ساعت کلاس ها، تحمل فشار روانی توسط معلمان به علت بالا بودن مطالبه گری والدین و مدرسه و نظارت های سخت گیرانه، ارجحیت نظر دانش آموز و والدین در این مدارس، عدم وجود امتیاز برانگیزاننده مدرسه برای معلمان، اجتناب ناپذیر بودن ساعت چهارم به دلیل وجود ساعت مکمل، عدم کارایی ساعت چهارم به دلیل خستگی و گرسنگی دانش آموز و معلم، عدم نظارت بر کیفیت اجرای ساعت مکمل، عدم ارزیابی عملکرد کلاس های مکمل و تقویتی، چالش های روحی، روانی دانش آموزان جامعه هدف.
ارجحیت انتخاب مدارس شاهد توسط معلمان	سطح درسی خوب دانش آموزان، هنجارمدار بودن دانش آموزان، جو صمیمی میان همکاران، تطبیق روحیه شخصی معلمان با جو مدارس شاهد، وجود بسترهای مناسب آموزشی، ترجیحات شخصی برای انتخاب این مدارس، ارتباط بهتر با کادر مدرسه، وجود نگرش مثبت نسبت به مدارس شاهد، پایبندی به ارزش های دینی، داشتن تعداد کلاس کمتر به دلیل وجود ساعت مکمل، کسب اعتبار در سابقه کاری معلمان، اثرگذاری فضای مدرسه بر دانش آموزان، داشتن ارتباط خوب با دانش آموزان، داشتن آرامش فکری معلم، برخورد مؤدبانه اکثر اولیاء در تعامل با دبیر، پیگیری جدی تر وضعیت تحصیل فرزندان توسط والدین.

اهمال‌کاری دانش‌آموزان، شکاف بین نسلی دانش‌آموزان با والدین، عدم توجه کافی به تکالیف دروس مهارتی، عدم تمایل برای انجام فعالیت‌های گروهی، فقدان مهارت سازگاری و همدلی با معلم و دانش‌آموزان، عدم تکریم مقام معلم و ارتباط درحد کلاس برای دریافت نمره، افت مسئولیت‌پذیری، کاهش چشم‌گیر انگیزه درونی برای یادگیری، نمره‌گرایی بالا، وجود تعارضات اخلاقی و ارزشی با خانواده، خود محق‌پنداری دانش-آموزان نسبت به معلم و مدیر، عدم تمایل به آشکار شدن موضوع سهمیه در بین دانش-آموزان، تغییر ماهیت مشکلات جامعه هدف به علت تغییر شرایط جامعه.	چالش‌های رفتاری یادگیرندگان
ناهمگن بودن دانش‌آموزان از جنبه‌های گوناگون مانند علمی؛ اخلاقی؛ فرهنگی؛ مالی؛ اجتماعی؛ نگرش‌های سیاسی و اعتقادات دینی، کاهش کیفی تدریس به علت ناهمگن بودن کلاس، ایجاد گروه‌های گوناگون دانش‌آموزی و شکل‌گیری تعارضات میان آنها، مشکلات تهیه سرویس‌های حمل و نقل به دلیل پراکندگی محل سکونت دانش‌آموزان، بالا بودن اختلاف طبقاتی دانش‌آموزان و ایجاد تعارضات گوناگون، احساس ناامیدی در دانش‌آموزان ضعیف به دلیل عدم توان رقابت با دانش‌آموزان قوی، چالش ارئه بازخورد معلم به دانش‌آموزان به دلیل ناهمگن بودن.	ناهمگن بودن یادگیرندگان
خود محق‌پنداری اولیا، ناهمگن بودن والدین از جنبه‌های گوناگون، حساسیت بالای والدین به دلیل تک‌فرزند شدن بچه‌ها، تحمیل فشار به دانش‌آموز برای انتخاب رشته-تجربی، عدم تکریم مقام معلم از طرف تعدادی از والدین، حساسیت بالای والدین به عملکرد معلمان در کلاس، مقایسه دانش‌آموزان توسط والدین، نمره‌گرایی زیاد والدین. وجود امکانات مناسب برای انجام فعالیت‌های پرورشی، کسب رتبه برتر در مسابقات فرهنگی و قرآنی و ورزشی، وجود رونق و نشاط در اجرای مسابقات، گزینش نیروهای مجرب پرورشی، حمایت والدین برای انجام فعالیت‌های پرورشی، رضایت والدین از برنامه‌های پرورشی مدرسه به دلیل تقویت ارزش‌های دینی، علاقه‌مندی و شرکت فعال دانش‌آموزان در برنامه‌های پرورشی، وجود دانش‌آموزان مستعد برای فعالیت‌های پرورشی و ایجاد انگیزه در مربیان، برپایی باشکوه مراسمات مذهبی مانند نماز جماعت و یادواره شهدا و ..	چالش‌های رفتاری اولیا دانش‌آموزان پررنگ بودن فعالیت‌های فوق برنامه

حمایت نهادی و ساختارمند از مدارس شاهد: یکی از مضامینی که در میان صحبت‌های مصاحبه‌شوندگان مطرح

شد موضوع حمایت نهادهای مربوطه مانند بنیاد شهید و ستاد شاهد و آموزش و پرورش از این مدارس و موضوع مهم تأسیس این مدارس با هدف خدمت‌رسانی به خانواده شهدا بود. در این زمینه مصاحبه‌شونده شماره ۱ گفت: «مدارس شاهد به عنوان مدرسه فرزندان حضرت امام (ره) تشکیل شده، با این هدف که فرزندان شاهد و ایثارگر مورد تفقد درسی، تربیتی و آموزشی قرار بگیرند. اصل و هدف این بوده، به همین جهت آمدند اساس‌نامه‌ای برای مدارس شاهد تعریف کردند که فرزندان شاهد و ایثارگر حتماً در این مدارس ثبت‌نام کنند و در کنار این فرزندان دانش‌آموزان رتبه برتر درسی از سایر اقشار با امتیاز ویژه هم می‌تونند بیایند به خصوص فرزندان فرهنگیان هم می‌تونند ثبت نام کنند». مصاحبه‌شونده شماره ۴ بیان کرد: «اساس‌نامه مدارس شاهد اینجوری تدوین شده که دانش‌آموز یا فرزند ایثارگر

نیاز به حمایت دایره حمایت آموزشی، حمایت روحی و روانی و حمایت‌هایی که باعث می‌شود اون خلا و نقصی که توی مسائل خانوادگی دایره در مدارس شاهد یک کوچولو تأمین می‌شود با حمایت‌های بنیاد شهید و ستاد شاهد».

مهیا بودن منابع کالبدی، فرهنگی و آموزشی مناسب در مدارس شاهد: مضمون بعدی در بیان تجارب معلمان در اجرای برنامه‌درسی فراهم بودن بسترهای ساختاری، فرهنگی و آموزشی مناسب در مدارس شاهد بود؛ مسأله‌ای که می‌تواند در اجرای برنامه‌درسی تأثیر آشکاری داشته باشد. مصاحبه شونده شماره ۳ در رابطه با این موضوع بیان کرد: «تعداد دانش‌آموزان در مدارس شاهد با مدارس دیگه متفاوتیه اینجا سقف داریم و بیشتر از ۳۰ نفر در یک کلاس ثبت‌نام نمی‌شه». مصاحبه شونده شماره ۷ نیز در رابطه با این مضمون بیان کرد: «اینجا هرکلاس با ۳۰ نفر بسته می‌شه و این خیلی خوبه و راضی هستیم. کار معلم سبک‌تره. حضور و غیاب؛ بررسی تکالیف و اجرای برنامه‌درسی راحت‌تره». مصاحبه‌شونده شماره ۱۰ بیان کرد: «معلم‌های اینجا نسبت به مدارس دیگه فعال‌تر و با تجربه‌تر هستند». وجود نظم و انضباط مناسب مدارس شاهد یکی از بارزترین خصوصیات بود که در صحبت‌های معلمان مدارس شاهد مطرح بود. مصاحبه شونده شماره ۲ در این رابطه گفت: «این مدارس انضباط بیشتری دارند. وقتی وارد مدرسه می‌شوی همه چیز جای خودش احساس می‌شود. بچه‌ها مشغول به کار خود هستند و انضباط بیشتری حاکم است». همکار دیگری بیان کرد: «اینجا چون انتظارات از مدرسه بیشتره، بازدید بیشتره خوب مدرسه منظم‌تره، مرتب‌تره». مصاحبه‌شونده شماره ۱۵ گفت: «ما امکانات آموزشی خوبی اینجا داریم. کلاس‌ها هوشمند است، آزمایشگاه مجهز، سالن ورزشی مناسب داریم». مصاحبه شونده شماره ۹ نیز بیان کرد: «ساختمان مدرسه ما نوسازه و همه جور امکانات داریم، آزمایشگاه داریم سالن ورزشی داریم، کارگاه داریم و کلاس هوشمند و کارگاه کامپیوتر هم داریم؛ از لحاظ فیزیکی مدارس شاهد امکانات خوبی دارند».

ارجحیت تعهد نسبت به تخصص: مضمون بعدی در بیان تجارب معلمان در اجرای برنامه‌درسی توجه بیشتر به تعهد و باورمندی در مدارس شاهد بود. مصاحبه شونده شماره ۴ در این رابطه اظهار کرد: «من با دو تا مدیر مدرسه تجربه کار در مدارس شاهد رو دارم. در این بیست و چند سال، اولین مدیر یکی از فرماندهان جنگ بود و بسیار کارنامه درخشانی در بحث ارزش‌ها داشت و آقایی هم که الان مدیر هستند هفت سال اسیر بودند. این جو مدیریتی مدارس شاهد هستش که بیشتر سعی کردن مدیریت متعهد به اصول اعتقادی باشه و بحث ارزشی و عقیدتی بر بخش علمی همیشه وزنش سنگین‌تر بوده». مصاحبه شونده شماره ۱۷ این رابطه بیان کرد: «کاش کسانی که برای این مدارس به عنوان مدیر انتخاب می‌شن حداقل دوره مدیریت دیده باشند و مدیر افزون بر تجربه‌کاری و مدیریت و ... یک سری واحدهای درسی به عنوان مدیریت خونده باشه. چون مدیریت‌های فعلی مدیریت علمی نیست. باید افراد رو به صورت علمی آماده کنیم برای مدیریت مثلاً یک سری کارگاه یا دوره بگذرانند آماده بشوند برای مدیریت». درمورد جذب نیرو در مدارس شاهد با اولویت تعهد نسبت به تخصص مصاحبه شونده شماره ۱۲ بیان کرد: «مدیر مدرسه ما مرد بسیار شریفی است خودش هم به تنهایی موزه دفاع مقدس است. در دوران جنگ در جبهه حضور داشته، اسیر هم بوده، جانباز هم هست، به نظرم کارکنان این مدارس را از خانواده شهدا انتخاب می‌کنند تا شرایط این خانواده‌ها بهتر درک شود». مصاحبه‌شونده شماره ۲۰ در این رابطه اظهار کرد: «مدرسه شاهد یک جو عمومی دایره که به هر حال غالباً سعی شده کادر مدیریتی و معلمان از افرادی انتخاب بشوند که خودشان به ارزش‌های جنگ و انقلاب پایبند باشند به نظرم این هدف محقق شده».

چالش‌های مدیریتی: مضمون بعدی در بیان تجارب معلمان در اجرای برنامه‌درسی چالش‌های مدیریتی در مدارس - شاهد بود. معلمان از منظر ادراک و احساس خود به تعدادی از چالش‌های مدیریت در این مدارس اشاره کردند، برای

مثال مصاحبه شونده شماره ۵ بیان کرد: «مدیر در مدارس شاهد درگیر بخشنامه‌ها است؛ درگیر کارهای اداری و به نظر من این طوری که من دارم می‌بینم یک برنامه‌ریزی درسی آموزشی و پرورشی خاص دنبال نمی‌شه». مصاحبه شونده شماره ۱۷ چنین صحبت کرد: «خیلی از مراسم‌های بزرگ اداره هم در مدرسه ما اجرا می‌شه که بچه‌ها باید آمادگی داشته باشند کادر هم باید آمادگی داشته باشند، پرورشی، آموزشی، مدیریت مدرسه همگی درگیر اجرای این برنامه‌ها می‌شن، کلاً کار سازمانی در مدارس شاهد بیشتره یعنی اداره توقعش از این مدارس بیشتر». مصاحبه شونده شماره ۵ در رابطه با طولانی بودن فرایند ثبت‌نام بیان کرد: «کلاً ثبت‌نام در مدارس شاهد با دشواری زیادی همراهه. یعنی این جوری بگم ما اول مهر که می‌شد می‌گفتیم خدا رو شکر که کار ثبت‌نام تمام شد، کادر مدارس شاهد، تابستان سختی رو پشت سر می‌گذارند».

جوسازمانی رضایت‌بخش مدارس شاهد: مضمون بعدی در بیان تجارب معلمان در اجرای برنامه‌درسی جوسازمانی مطلوب و رضایت‌بخش مدارس شاهد بود. مصاحبه شونده شماره ۱۱ در این رابطه نظر خود را چنین شرح داد: «اینجا جو بین همکاران عالیه. نمی‌دونم دلیلش چیه. شاید به خاطر اینکه مدیر بهترین‌ها رو انتخاب کرده [باخنده] به نظرم به خاطر گزینش مدیر، معلمان یک دست‌تر هستند». مصاحبه شونده شماره ۱۷ نیز بیان کرد: «جو همکاران اینجا خیلی خوبه ما وقتمون را جای دیگه پر نکردیم. بیشتر عمرمون رو در مدارس گذرانیدیم؛ جو اینجا صمیمیت بیشتری داره چون ثابت‌تر هستیم. فیلتری که این معلمان رو فیلتر کرده بعدش دیگه اونها رو در مدارس شاهد ثابت کرده». موضوع دیگری که معلمان درباره آن تجارب خودشان را بیان کردند تمایل و اصرار والدین برای ثبت‌نام فرزندشان در مدارس شاهد بود. بنا بر گفته مصاحبه شونده شماره ۲۱: «اولیا خیلی مشتاق هستند برای آمدن بچه‌های‌شان به این مدارس. معلم اینجا انتخابی، بچه‌های بهتری می‌آن در نتیجه کلاس خوبتری داریم. بچه‌ها بهتر فضای کلاس‌ها بهتر، برای همین اصرار دارند بچه‌هاشون در این مدارس درس بخوند».

چالش‌های آموزشی: مضمون بعدی در بیان تجارب معلمان در اجرای برنامه‌درسی چالش‌های آموزشی در مدارس- شاهد بود. می‌توان گفت همه آنها بر این موضوع اذعان داشتند که معلمان مدارس شاهد ملزم به رعایت احتیاط در برخورد با دانش‌آموزان و اولیاء آنان هستند. معلمان باید صبورتر بوده و با تأمل در مسائل گوناگون رفتارهای سنجیده‌تری از خود بروز دهند تا شاهد چالش‌ها و برخوردها نباشند. مصاحبه‌شونده شماره ۱۲ در این رابطه چنین بیان کرد: «مسأله دیگه اینکه معلم در مدارس شاهد کلاس به کلاس باید موقعیت دانش‌آموزان خودش بسنجه. ما مورد داشتیم سال‌های قبل معلم فوق‌العاده باسواد و با معلومات ولی وقتی وارد کلاس می‌شد برخوردش با دانش‌آموزان کمی جدی و سختگیرانه بود که باعث اعتراض خانواده‌ها شد». مصاحبه شونده شماره ۱۷ چنین گفت: «ساعت مکمل خوبه ولی عیبش همین چهار زنگه بودن است. زنگ آخر کیفیت نداره چون بچه خسته است معلم هم خسته است». مصاحبه شونده شماره ۲۳ نیز بیان کرد: «زنگ آخر خیلی بی‌فایده شده است نه معلم حال تدریس دارد و نه دانش‌آموز حال گوش دادن و یادگرفتن، هیچ کارایی ندارد». معلمی در رابطه با عدم ارزیابی عملکرد کلاس‌های مکمل و تقویتی چنین گفت: «الان برای کلاس‌های تقویتی هزینه می‌شود، ولی کیفیت کافی رو نداره. زحمت کشیده می‌شود، ولی نتیجه نداره».

ارجحیت انتخاب مدارس شاهد توسط معلمان: مضمون بعدی در بیان تجارب معلمان ارجحیت و تمایل معلمان مدارس شاهد برای تدریس در این مدارس بود. به طورکل معلمان تمایل بالایی برای انتخاب مدارس شاهد داشتند و احساس رضایت بالایی را تجربه کرده بودند. در این رابطه مصاحبه شونده شماره ۱۳ چنین مطرح کرد: «من خودم دلیل اصلی که در این مدارس موندم اینه که بچه‌های اینجا خوب هستند از همه نظر، بچه‌ها رو خیلی دوست دارم». مصاحبه

شونده شماره ۲۳ نیز گفت: «در مدارس شاهد بچه‌هایی داریم با تربیت فوق‌العاده عالی با فکر و ذهنیت عالی، یعنی بچه‌های به شدت خوبی داریم و از یک طرف هم بچه‌های به شدت آزاردهنده نداریم». مصاحبه شونده شماره ۲۵ نظر خود را چنین مطرح کرد: «مدرسه شاهد چند تا حُسن داره اول این که در دروس تخصصی عموماً مدارس شاهد ساعت مکمل دارند و زمانی بیشتر دارم؛ دوم اینکه من خودم خیلی چیزهایی که یاد گرفتم از معلمان با تجربه اینجا بوده. می‌تونم بگم روش تدریس امسال من با چند سال قبل من واقعاً متفاوت بوده. هر بار صحبتی می‌شه راهنمایی می‌گیرم و در روش تدریس تغییراتی می‌دم». مصاحبه شونده شماره ۱۹ چنین بیان می‌کند: «دلیل موندن من امکانات این مدارس است چون از نظر اجرای برنامه‌درسی راحت‌تره. از نظر فیزیکی مدرسه ساختمان خوبی داره حیاط مرتب و منظم، مدرسه نظم و انضباط داره واقعاً کادر مدیریت هم در کار خودشان نظم و انضباط دارند، علاقه‌مند به کار و دلسوز هستند و تعهدکاری بالایی دارند». معلم دیگری نیز دلایل ماندگار شدنش در مدارس شاهد را اینگونه عنوان کرد: «من خیلی آدم پرنرزی هستم و فضای پرنرزی اینجا رو دوست داشتم. شخصیت هم‌هنگ بود با این فضای پُرکار شلوغ پُر برنامه».

چالش‌های رفتاری یادگیرندگان: مضمون بعدی در بیان تجارب معلمان در اجرای برنامه‌درسی چالش‌های رفتاری یادگیرندگان در مدارس شاهد بود. در همین زمینه مصاحبه شونده شماره ۲۲ گفت: «ما در یک جامعه زندگی می‌کنیم و مدرسه بخش کوچکی از جامعه است. ما در حال تبادل هر لحظه با جامعه هستیم؛ می‌خوام بگم اون تأثیراتی که جامعه و فضای مجازی می‌گذارند روی بچه‌ها خیلی وقتها تأثیرات کارهای مدرسه رو از بین می‌بره، خنثی می‌کنه». مصاحبه شونده شماره ۲۰ این‌گونه ابراز ناخشنودی کرد: «هرچی اومدیم جلو از شرایط ایده‌آل مذهبی فاصله گرفتیم در همه مدارس بوده اینجا هم دیده می‌شه». مصاحبه شونده شماره ۲۴ این‌گونه روایت کرد: «در سال‌های اخیر این بحث شکاف بین طبقات گوناگون اجتماعی بین بچه‌ها هم هست. این باعث می‌شه در مدارس چالش‌هایی بوجود بیاد این چالش‌ها در مدارس شاهد بیشتره». مصاحبه شونده شماره ۷ نیز تجارب خود را چنین بیان کرد: «دانش‌آموزانی که از جنگ آسیب دیدن خیلی مشکلات عظیمی در خانواده‌های آنها هست. هم اون شخصی که خودش به طور مستقیم آسیب دیده و هم خانواده طرف که به صورت غیرمستقیم آسیب دیده و این سهمیه نمی‌تونه معضلات درون خانواده را حل کنه. اصلاً ربطی بین این مشکلات و سهمیه وجود نداره به نظرم کارهای روان‌شناسی و آسیب‌شناسی این خانواده‌ها بهتر از این باید انجام شود و اینکه بگیم حالا یک سهمیه‌ای دادیم و تمام کافی نیست این باعث می‌شه حتی این افراد داشتن سهمیه را پنهان کنند از طرف دیگه هم در دوست‌یابی مشکل دارند».

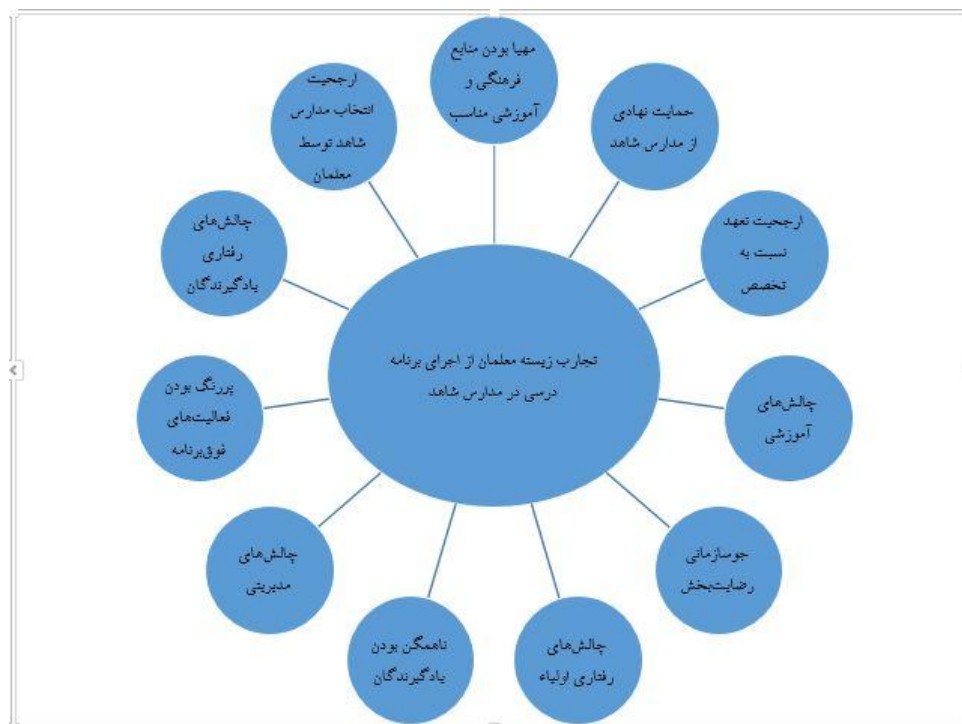
ناهمگن بودن دانش‌آموزان مدارس شاهد: مضمون بعدی در بیان تجارب معلمان در اجرای برنامه‌درسی ناهمگن بودن در جامعه دانش‌آموزی در مدارس شاهد بود. مصاحبه شونده شماره ۴ چنین بیان کرد: «مشکل دیگه مدارس شاهد در جذب دانش‌آموزاست. مدارس شاهد از قانون کרוکی پیروی نمی‌کنند وقتی از مناطق گوناگون ثبت‌نام داریم دانش‌آموز همگن نیست. دانش‌آموز دارم از منطقه مرفه‌نشین، دانش‌آموز دارم از حاشیه شهر. هم از لحاظ مالی همگن نیستند هم از لحاظ فرهنگی همگن نیستند. اگر دانش‌آموز در آموزش همگن باشه دبیر راحت‌تر برخورد می‌کنه و کار می‌کنه مثلاً در مدرسه‌ای که همه از لحاظ درسی وضعیتشون خوبه. دیگه لازم نیست برگردی و مسائل قبلی را بیان کنی. کلاس هم داریم یک دست همگی ضعیف هستند باید برگردی انگیزه بدی و ... حالا در مدارس شاهد مشکل بیشتره؛ چون هم از لحاظ درسی؛ مالی؛ فرهنگی و نیاز عاطفی متفاوت هستند».

چالش‌های رفتاری اولیاء دانش‌آموزان: مضمون بعدی در بیان تجارب معلمان در اجرای برنامه‌درسی چالش‌های رفتاری تعدادی از اولیاء دانش‌آموزان در این مدارس بود. بسیاری از معلمان معتقد بودند انتظارات و حساسیت‌های اولیاء

در این مدارس بالا است مصاحبه شونده شماره ۱۵ در این رابطه چنین گفت: «معمولاً یکی دو مورد از اولیاء رو داریم که بیش از حد توقع دارند از مدرسه و گاهی اوقات ممکنه رفتار خوبی هم با ما نداشته باشند در سال‌های اخیر بیشتر هم شده ممکنه به دلیل معضلات تک‌فرزند شدن بچه‌ها هم باشه یا تأثیر فضای مجازی؛ نمی‌دونم». مصاحبه شونده شماره ۱۶ در این رابطه بیان کرد: «زمانی که با بچه‌ها درباره انتخاب رشته تحصیلی صحبت می‌کردم. علی‌رغم اینکه دانش‌آموز خودش تمایل داشت بره رشته‌های انسانی یا هنر و یا فنی و حرفه‌ای خانواده‌هاشون دوست داشتند بچه بره رشته تجربی فقط موافق رشته تجربی هستند». مصاحبه شونده شماره ۲۶ بر این باور بود: «والدین خیلی حساسیت بالا دارند و رقابت بین مادران زیاده و آن را به بچه‌ها تسری می‌دهند».

پررنگ بودن فعالیت‌های فوق برنامه: مضمون بعدی در بیان تجارب معلمان در اجرای برنامه‌درسی اجرای پررنگ فعالیت‌های فوق‌برنامه در زمینه‌های آموزشی، پرورشی بود. مصاحبه شونده شماره ۱۲ بیان کرد: «فعالیت پرورشی در مدارس شاهد بیشتر از مدارس دیگه انجام می‌شه. از نظر سازمانی شرایط کار پرورشی اینجا نسبت به مدارس دیگه بهتره، می‌شه کارهای بیشتر هم کرد». مصاحبه شونده شماره ۲۴ چنین گفت: «در این مدارس خیلی به مسائل پرورشی بها داده می‌شه و شرایط رو برای مسابقات فراهم می‌کنند». مصاحبه شونده شماره ۱۰ نیز چنین بیان کرد: «در مدارس شاهد نیروهای پرورشی و آموزشی بیشتر هستند، دستشون بازتر. امکانات خوبه بُعد مالی و بودجه هم خوب چون شهریه دارند برای همین در زمینه پرورشی راحت‌تر می‌شه کارکرد». مصاحبه شونده شماره ۸ نیز چنین اظهار کرد: «ما هر سال یادواره شهدا داریم، مراسم خاص داریم و امکانات اجرای برنامه‌ها هم فراهم شده مثل نمازخانه بزرگ، سیستم صوتی خوب، مهمانان خاص، پذیرایی مناسب، همکاری خوب بچه‌ها؛ خلاصه برنامه با شکوه انجام می‌شه». یکی از معلمان در این رابطه چنین گفت: «ما برای اکثر فعالیت‌ها رتبه داریم. مانند سرود و قرآن و تئاتر و ... رتبه داریم. والدین و بچه‌ها دوست دارند در این کارها فعالیت داشته باشند و فکر می‌کنند وقتی دانش‌آموز در این مسیر قرار بگیرد از مسائل دیگه فاصله می‌گیرد».

با توجه به مضامین استخراج شده از پژوهش می‌توان در قالب شبکه مضامین، یافته‌های پژوهش را قالب شکل زیر ارائه داد.



شکل ۱. شبکه مضامین تجارب زیسته معلمان از تدریس در مدارس شاهد

با بررسی مضامین واکاوی شده، شواهد پژوهشی به منظور همسوسازی جهت اعتبار یابی پژوهش صورت گرفت که در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. شواهد همسوسازی مضامین سازماندهنده تجارب زیسته معلمان از اجرای برنامه درسی در مدارس شاهد با

شواهد پژوهشی

مضمون فراگیر	مضمون سازمان دهنده	شواهد پژوهشی
تجربه زیسته معلمان از اجرای برنامه درسی در مدارس شاهد	حمایت نهادی و ساختارمند از مدارس شاهد	Ahanchian (2014), Nejati & Zargarian (2019)
	مهیا بودن منابع کالبدی، فرهنگی و آموزشی مناسب در مدارس شاهد	Ahanchian (2014), Nejati & Zargarian (2019), Jeynes (2012), Kim (2011)
	ارجحیت تعهد نسبت به تخصص	Hosseini-Nasab & Ghaderi (2011)
	چالش های مدیریتی	Ahanchian (2014), Boyle & Hernandez (2016)
	جوسازمانی رضایت بخش	Gleeson, O'Gorman & O'Neill (2019)
	چالش های آموزشی مدارس شاهد	Nejati & Zargarian (2019), salimi & Hasani (2021), Soltani & Dartaj (2018), Rahmani, Akbar Nataj & Alipour (2012), Taheri, Ghasemi & Kianpour (2015)
	ارجحیت انتخاب مدارس شاهد توسط معلمان	Ahanchian (2014), Gleeson, O'Gorman & O'Neill (2019)
	چالش های رفتاری یادگیرندگان	Rafiepoor, Farhad Tuski, Yarahmadian, Farahani & Dabiri (2021), Hosenikhah (2018), Gold burg & O'Neill (2018), Mokeilani, Dorrani & Salehi (2018), Gleeson & O'Flaherty (2016)
	ناهمگن بودن یادگیرندگان	Salimi & Hasani (2021)

چالش‌های رفتاری اولیا دانش‌آموزان	Salimi & Hasani (2021)
پررنگ بودن فعالیت‌های فوق برنامه	Mirzamostafa, Riahi & Sharepour (2020), Gleeson, O'Gorman & O'Neill (2019)

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش به عنوان یکی از پژوهش‌هایی است که به صورت کیفی روند اجرای برنامه درسی در مدارس شاهد را مورد واکاوی قرار داد، پژوهش‌های قبلی پیرامون مدارس شاهد بیشتر جنبه تک بعدی و پرداختن به چالش‌های ویژه فرزندان شاهد بوده است. نتایج پژوهش نشان داد یکی از مضامین مهم مربوط به اجرای برنامه درسی در مدارس شاهد، حمایت‌های نهادی و ساختارمند از مدارس شاهد است. به گونه‌ای که یکی از مشارکت‌کنندگان می‌گوید: اساس‌نامه مدارس شاهد اینجوری تدوین شده که دانش‌آموز یا فرزند ایثارگر نیاز به حمایت دایره حمایت آموزشی، حمایت روحی و روانی و حمایت‌هایی که باعث می‌شود او خلأ و نقصی که توی مسائل خانوادگی دایره در مدارس شاهد یک کوچولو تأمین می‌شود با حمایت‌های بنیادشهید و ستاد شاهد. نتایج این بخش از پژوهش با پژوهش (Nejati & Zargarian, 2019) Ahanchian, (2014) همسو است. در تبیین این نتایج می‌توان گفت مدارس شاهد به دلیل حمایت‌های مناسب آموزشی، مالی، اجتماعی از سوی نهادهای مهمی از جمله بنیاد شهید و آموزش و پرورش (ستاد شاهد) دارای امکانات و ساختار آموزشی مناسبی هستند و بسترهای لازم رو برای اجرای بهتر برنامه درسی دارا هستند و با دقت عمل بیشتر می‌توانند عملکرد بسیار موفق تحصیلی را فراهم کنند. در واقع از آنجایی که جهت‌گیری‌های کلی برنامه درسی در سطح آرمانی و اجتماعی با عناصر برنامه درسی در مدارس شاهد همخوانی بیشتری دارد، سیاست‌گذاران آموزشی تمایلی بیشتر به حمایت‌گری از این مدارس دارند. از سوی دیگر، بر اساس مفهوم‌پردازی سطوح برنامه درسی که باور براین است که برنامه درسی اجرا شده و کسب شده مبتنی بر برنامه درسی آزمانی و اجتماعی هستند و از آنجایی که نهادهایی حامی برنامه درسی مدارس شاهد تلاش می‌کنند ارزش‌های اجتماعی مثل ایثار و شهادت در بستر جامعه نهادینه کنند، تلاش می‌کنند تا بسترهای رشد دانش‌آموزان شاهد را مهیا تا با عملکرد تحصیلی مناسب، ارزش‌های دینی مطلوب را تقویت کنند.

یکی از مضامین مهم دیگر مربوط به اجرای برنامه درسی در مدارس شاهد مهیا بودن منابع کالبدی، فرهنگی، آموزشی مناسب در این مدارس بود. در همین زمینه یکی از مشارکت‌کنندگان اشاره دارد: "ما امکانات آموزشی خوبی اینجا داریم. کلاس‌ها هوشمند است، آزمایشگاه مجهز، سالن ورزشی مناسب داریم". نتایج این بخش از پژوهش با پژوهش (Nejati & Zargarian, 2019) Ahanchian, (2014) Jeynes, (2012) Kim, (2011) هم‌سو است و همگی بر کیفیت مناسب مدارس شاهد اشاره می‌کنند. در تبیین این موضوع می‌توان گفت که در زمینه موقعیت فرهنگی دانش‌آموز و فضای فیزیکی، امکانات آموزشی، وضعیت معدل تحصیلی و موفقیت آموزشی مدارس شاهد سطح مطلوب و قابل قبولی دارند. این نتایج در کسب رتبه در مسابقات فرهنگی، قرآنی، ورزشی، المپیادها و جشنواره‌های علمی، پذیرش در دبیرستان‌های نمونه و استعداد درخشان و معدل‌های بالای تحصیلی ثابت شده است. این احساس رضایت به اندازه‌ای بود که بسیاری از معلمان دلایل ارجحیت انتخاب مدارس شاهد به دیگر مدارس را وضعیت مطلوب تحصیلی و فرهنگی دانش‌آموزان شاهد ذکر کردند. به افزون بر اساس نظریه سیستمی نیز می‌توان پیامدهای مثبت و عملکرد تحصیلی مثبت این مدارس را تبیین کرد. بر اساس نظریه سیستمی، دروندادهای قوی از جمله امکانات، دانش‌آموزان پذیرش شده دارای دانش و توانمندی بالا و معلمان توانمند که در چنین مدرسی جذب می‌شوند، می‌تواند فرایندهای آموزش و بروندادهای آموزشی

را تحت تاثیر قرار دهند. لذا، با ملاحظه چننی محیط تربیتی، امکان بهبود فرایندهای آموزشی و پیامدهای آموزشی نیز تقویت می‌شود.

یکی از مضامین دیگر مربوط به اجرای برنامه‌درسی اولویت داشتن تعهد نسبت به تخصص در مدارس شاهد بود. در همین زمینه یکی از مشارکت‌کنندگان اشاره دارد: "من با دو تا مدیر مدرسه تجربه کار در مدارس شاهد رو دارم. در این بیست و چند سال، اولین مدیر یکی از فرماندهان جنگ بود و بسیار کارنامه درخشانی در بحث ارزش‌ها داشت و آقایی هم که الان مدیر هستند هفت سال اسیر بودند. این جو مدیریتی مدارس شاهد هستش که بیشتر سعی کردن مدیریت متعهد به اصول اعتقادی باشه و بحث ارزشی و عقیدتی بر بخش علمی همیشه وزنش سنگین‌تر بوده". نتایج این بخش از پژوهش با پژوهش Hosseini-Nasab & Ghaderi (2011) هم‌سو است. در تبیین این نتایج می‌توان بیان کرد که گر چه رسالت کلی مدارس فارغ از نام و نوع مدرسه، تعالی بخشی به زندگی دانش‌آموزان است و در کنار آن دانش و مهارت‌های مورد نیاز برای زندگی شغلی و تحصیلی دوره‌های بعد است، ولی بسته به رسالت خاص هر مدرسه‌ای، نوع نگاه و هویت مدارس می‌تواند متفاوت باشد. در رابطه با مدارس شاهد، اساساً از آن جایی که رسالت اصلی تأسیس چنین مدرسی تربیت فرزندان شاهد و ایثارگر بوده و در این بین تربیت و تعالی، مهم‌تر از آموزش و مفاهیم فنی است، لذا، در جذب کارکنان و مدیران به عنوان یکی از ارکان مهم تربیت، به تعهد کارکنان نسبت به تخصص آنها توجهی بیشتر می‌شود.

یکی از مضامین دیگر مربوط به اجرای برنامه‌درسی در مدارس شاهد چالش‌های مدیریتی در این مدارس بود. در همین زمینه یکی از مشارکت‌کنندگان اشاره دارد: "خیلی از مراسم‌های بزرگ اداره هم در مدرسه ما اجرا می‌شه که بچه‌ها باید آمادگی داشته باشند کادر هم باید آمادگی داشته باشند، پرورشی، آموزشی، مدیریت مدرسه همگی درگیر اجرای این برنامه‌ها می‌شن، کلاً کار سازمانی در مدارس شاهد بیشتره، یعنی اداره توقعش از این مدارس بیشتره" نتایج این بخش از پژوهش با پژوهش Boyle & Hernandez (2016)، Ahanchian (2014)، هم‌سو است. در تبیین این موضوع می‌توان گفت: مدارس شاهد به دلیل جذب دانش‌آموزان خانواده شاهد و غیرشاهد، ارتباط با نهادهایی بنیاد شهید و ستاد شاهد در سطح استان و منطقه، ناهمگن بودن دانش‌آموزان و اولیاء آنها از شرایط خاصی برخوردار هستند و مدیران این مدارس در تعامل با این نهادها و افراد با چالش‌های بیشتری روبه‌رو هستند. به بیان دیگر، مدیران مدارس شاهد از یک طرف باید به ارزش‌های حاکم بر نهادهای اجتماعی همچون بنیاد شهید و ستاد شاهد آموزش و پرورش توجه کنند و از سوی دیگر، نیاز باید به ارزش‌های حاکم بر دانش‌آموزان به خصوص دانش‌آموزان نسل زد توجه داشته باشند، ارزش‌هایی که ممکن است گاهی متعارض به نظر رسند. در چنین فضایی طبیعتاً مدیریت آموزش همراه با چالش‌هایی است که کار را برای مدیران، در مقایسه با مدیران سایر مدارس سخت‌تر می‌کند.

یکی از مضامین دیگر مربوط به اجرای برنامه‌درسی در مدارس شاهد جوسازمانی رضایت‌بخش این مدارس بود. در همین زمینه یکی از مشارکت‌کنندگان اشاره دارد: جو همکاران اینجا خیلی خوبه ما و قتمون را جای دیگه پر نکردیم. بیشتر عمرمون رو در مدارس گذرانیدیم؛ جو اینجا صمیمیت بیشتری داره چون ثابت‌تر هستیم. فیلتری که این معلمان رو فیلتر کرده بعدش دیگه اونها رو در مدارس شاهد ثابت کرده". از این منظر با پژوهش Gleeson, O'Gorman & O'Neill (2019) هم‌سو است. می‌توان چنین بیان کرد که معلمان مدارس شاهد از جوسازمانی این مدارس به طور کلی احساس رضایت داشتند. اما هر یک ادراکی متفاوت برای این حس رضایتمندی بیان کردند. به نظر می‌رسد که تجربه زیسته معلمان در مدارس بیش از هر چیز متأثر از ویژگی‌های فردی و ادراکی آنان است. اهمیت ادراکات معلمان از

جوسازمانی به حدی است که می‌توان گفت اثرات مادام‌العمر در نحوه عمل آنان و همچنین، ماندگار شدن آنها در این مدارس دارد. گفتنی است که سبک‌رهبری و مدیریت، به شدت در شکل‌گیری ادراک و احساس معلمان از جوسازمانی مدارس مؤثر است. نتایج پژوهش بیانگر این موضوع است که کارکنان سازمان‌ها کارکردن با مزایای کمتر در کنار مدیرهمراه و همدل را به داشتن مزایای بیشتر و سبک مدیریت غیرانسانی و نتیجه‌محور ترجیح می‌دهند، همچنین، بین جوسازمانی مدارس و توانمندسازی دبیران ارتباط قوی وجود دارد و کوچکترین رفتارها و فعالیت‌های مدیران و کادر اجرایی دفتر در ذهن معلمان ثبت و معناداری شده و بر نوع عملکرد آنها در آینده تأثیرگذار است. به نظر می‌رسد مدیران مدارس و عوامل اجرایی مدارس باید بیش از پیش، سنجیدگی بیان و شأن انسانی را در تعامل و ارتباط با معلمان و همچنین، اولیاء مدنظر قرار دهند و فضای کاری مدارس را به جوی مطلوب و صمیمی و بدون تنش تبدیل کنند و همچنین، با ایجاد فضای صمیمی احساسات، ادراکات و نظرات معلمان را شنیده و تحلیل نمایند و به عنوان داده‌های ورودی مهم جهت افزایش عملکرد مدارس مدنظر قرار دهند.

یکی از مضامین مهم دیگر مربوط به اجرای برنامه‌درسی در مدارس شاهد چالش‌های آموزشی در این مدارس بود. در همین زمینه یکی از مشارکت‌کنندگان اشاره دارد: مسأله دیگه اینکه معلم در مدارس شاهد کلاس به کلاس باید موقعیت دانش‌آموزان خودش بسنجه. ما مورد داشتیم سال‌های قبل معلم فوق‌العاده باسواد و با معلومات، ولی وقتی وارد کلاس می‌شد برخوردش با دانش‌آموزان کمی جدی و سختگیرانه بود که باعث اعتراض خانواده‌ها شد". در تبیین این مضامین باید اشاره کرد معلمان در مدارس شاهد با چالش‌های متعددی روبه‌رو هستند که اجرای برنامه‌درسی را با مشکلاتی روبه‌رو می‌کند و حل این چالش‌ها نیاز به سعه‌صدر، داشتن مهارت‌های گوناگون و همراهی کادر مدیریت و همه معلمان دارد. یکی از مهم‌ترین چالش‌های آموزشی وضعیت تحصیلی ضعیف دانش‌آموزان شاهد است. این موضوع در پژوهش Rahmani, Akbar، (2018) Soltani & Dartaj، (2019) Nejadi & Zargarian، (2021) salimi & Hasani و Nataj & Alipour (2012)، Taheri, Ghasemi & Kianpour (2015) اشاره کرد نتایج این پژوهش‌ها همگی بر این مسأله اذعان دارند که وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان شاهد به گونه‌ای معنی‌دار پایین‌تر از دانش‌آموزان غیرشاهد مدارس شاهد است در تبیین این موضوع می‌توان چنین بیان کرد که با وجود گذشت بیش از سه دهه از تأسیس مدارس شاهد و تلاش برای ارتقاء سطح عملکرد این مدارس و حل مشکلات دانش‌آموزان جامعه‌هدف هنوز دانش‌آموزان شاهد در این مدارس از وضعیت تحصیلی مناسبی برخوردار نیستند و مشکلات آموزشی و روانی و ... زیادی دارند. در تبیین این مسأله باید به موضوع مهم اهمال‌کاری و عدم انگیزه برای پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پرداخت. بسیاری از دانش‌آموزان شاهد با آگاهی از وجود سهمیه‌ها انگیزه خود را برای تلاش بیشتر از دست داده و به افرادی اهمال‌کار و بی‌تفاوت با بنیه‌های آموزشی بسیار ضعیف تبدیل می‌شوند. این مسئله به چالشی پایدار در مدارس شاهد فعلی تبدیل شده است که پیامدهای بسیار زیادی مانند ضعف درسی شدید، ایجاد ناهمگنی آموزشی و خودمحقق‌پنداری شده و عملکرد کلی مدارس شاهد را به شدت کاهش می‌دهد. این نتایج به مسئولان حوزه آموزش توصیه می‌کند که با طراحی برنامه‌های تربیتی مناسب و اتخاذ تدابیر و سیاست‌گذاری درست در این زمینه در حفظ و ارتقاء سطح تحصیلی دانش‌آموزان شاهد اقداماتی مؤثرتر انجام دهند.

یکی از مضامین مهم دیگر مربوط به اجرای برنامه‌درسی در مدارس شاهد ارجحیت انتخاب مدارس شاهد توسط معلمان بود. در همین زمینه یکی از مشارکت‌کنندگان اشاره دارد: "من خودم دلیل اصلی که در این مدارس موندم اینه که بچه‌های اینجا خوب هستند از همه نظر، بچه‌ها رو خیلی دوست دارم" نتایج این بخش از پژوهش با پژوهش (2014)

Gleeson, O'Gorman & O'Neill, Ahanchian (2019) همسو است و همگی بر این اصل مهم تأکید دارند که اگر معلم در فضای کاری و جوسازمانی هر مدرسه‌ای احساس رضایت‌خاطر داشته باشد و امتیازات شغلی و فردی مناسبی را دریافت کند، احساس تعلق به مدرسه پیدا کرده و ترجیح می‌دهد برای سال‌های دیگر خدمت خود نیز در همین فضا باقی بماند. همچنین، نتایج پژوهش‌ها نشان داد که احساس تعلق به مدرسه موجب افزایش عملکرد چشمگیر معلم می‌شود. بسیاری از معلمان اظهار داشتند که در طول سالیان متعدد خدمت بارها بدون دریافت مزایا در بسیاری از برنامه‌های مدرسه همکاری داشته‌اند و علت این امر را احساس تعلق به مدرسه و لذت کار در فضای سازمانی آن مطرح کردند بنابراین ضرورت توجه به امر چگونگی ایجاد احساس تعلق به مدرسه و دلایل ارجحیت انتخاب مدرسه برای سالیان دیگر خدمت برای مسئولان مربوطه ضروری است.

یکی از مضامین مهم دیگر مربوط به اجرای برنامه‌درسی در مدارس شاهد چالش‌های رفتاری یادگیرندگان بود. در همین زمینه یکی از مشارکت‌کنندگان اشاره دارد: در سال‌های اخیر این بحث شکاف بین طبقات گوناگون اجتماعی بین بچه‌ها هم هست. این باعث می‌شود در مدارس چالش‌هایی بوجود بیاید این چالش‌ها در مدارس شاهد بیشتره". نتایج این بخش از پژوهش با پژوهش (Hosenikhah, Rafiepoor, Farhad Tuski, Yarahmadian, Farahani & Dabiri (2021)، (2018) Gold burg & O'Neill، (2018) Gleeson & Flaherty، Mokeilani, Dorrani & Salehi (2018)، (2016) همسو است. نتایج پژوهش‌ها بیانگر این مسأله است که آموزش مهارت‌های اساسی مانند مهارت‌های زندگی افزون بر کاهش زمینه‌های انحرافی در رفتار فعلی دانش‌آموزان، با توجه به نهاده شدن این مهارت‌ها در شخصیت آنها می‌تواند از ناهنجاری‌های اخلاقی و رفتاری آنها در آینده نیز جلوگیری کند. یکی از عوامل زمینه‌ای اثرگذار بر چالش‌های رفتاری دانش‌آموزان در مدارس شاهد در سال‌های اخیر می‌تواند مربوط به طیف ورودی مدارس شاهد باشد. در سال‌های اخیر پذیرش دانش‌آموزان افزون بر خانواده شهدا و ایثارگران، سایر دانش‌آموزان را با شرایط خاص پذیرش می‌کند. این اختلاف فکری و باور در فضای حاکم بر خانواده‌ها و در نتیجه تنوع بالا در بین دانش‌آموزان، می‌تواند عاملی مهم برای تعارض‌های رفتاری در بین دانش‌آموزان و در رویارویی با معلمان باشد.

یکی از مضامین مهم دیگر مربوط به اجرای برنامه‌درسی در مدارس شاهد مضمون ناهمگونی دانش‌آموزان از لحاظ سطح رفتارورودی بود. در همین زمینه یکی از مشارکت‌کنندگان اشاره دارد: مشکل دیگه مدارس شاهد در جذب دانش‌آموزاست. مدارس شاهد از قانون کروی پیروی نمی‌کنند وقتی از مناطق گوناگون ثبت‌نام داریم دانش‌آموز همگن نیست. دانش‌آموز دارم از منطقه مرفه‌نشین، دانش‌آموز دارم از حاشیه شهر. هم از لحاظ مالی همگن نیستند هم از لحاظ فرهنگی همگن نیستند". نتایج این بخش از پژوهش با پژوهش salimi & Hasani (2021) همسوست. در تبیین این موضوع می‌توان گفت به دلیل اولویت جذب فرزندان شاهد و ثبت‌نام این دانش‌آموزان بدون در نظر گرفتن ضعف‌درسی، اخلاقی و انضباطی معلمان با چالش مهم ناهمگنی دانش‌آموزان از جنبه‌های گوناگونی مانند علمی، اخلاقی، فرهنگی، مالی، اجتماعی، نگرش‌های سیاسی و اعتقاداتی و .. روبه‌رو هستند. این ناهمگنی پیامدهای زیادی از جمله اختلاف سطح علمی و قرار گرفتن دانش‌آموزان در سطوح گوناگون یادگیری، مشکلات تدریس کلاس ناهمگون برای معلم، ایجاد گروه‌های گوناگون دانش‌آموزی با دیدگاه‌های گوناگون و شکل‌گیری تعارضات میان آنها، مشکلات تهیه سرویس‌های حمل و نقل، اختلاف طبقاتی دانش‌آموزان و فشار روانی محتمل شده بردانش‌آموزان و والدین، عدم توان رقابت درسی برای دانش‌آموزان ضعیف و ایجاد احساس سرخوردگی و ناامیدی را به همراه دارد. این موضوع در مدارس شاهد کاملاً

محسوس بوده و به نظر می‌رسد با توجه به نوع جذب دانش‌آموزان گریزی بر این موارد نیست و ناهمگن بودن جز ویژگی‌های ذاتی این مدارس است.

یکی از مضامین دیگر استخراج شده مضمون چالش‌های رفتاری اولیاء دانش‌آموزان بود. در همین زمینه یکی از مشارکت‌کنندگان اشاره دارد: "معمولاً یکی دو مورد از اولیاء رو داریم که بیش از حد توقع دارند از مدرسه و گاهی اوقات ممکنه رفتار خوبی هم با ما نداشته باشند در سال‌های اخیر بیشتر هم شده ممکنه به دلیل معضلات تک‌فرزند شدن بچه‌ها هم باشه یا تأثیر فضای مجازی". نتایج این بخش از پژوهش با پژوهش salimi & Hasani (2021) هم راستاست. در تبیین این مضمون باید توجه کرد که اولیاء دانش‌آموزان در این مدارس اکثراً افرادی تحصیل کرده و دارای موقعیت مناسب اجتماعی هستند و در جایگاه والدین انتظار عملکرد بالا از معلمان و مدرسه را دارند و از سوی دیگر، تعدادی از اولیاء هم به دلیل خودمحقق‌پنداری، مطالبه‌گری بالایی داشته و این مسأله گاهی با مداخله در امر تدریس، ایجاد سوء تفاهم و مقصر شناخته شدن معلم همراه می‌شود. در نتیجه در مدارس شاهد نمونه‌هایی از برخوردهای نامناسب مشاهده می‌شود که هر چند تعداد آنها بالا نیست، اما تأثیرات منفی در نگرش معلمان برای حضور بیشتر در مدارس شاهد دارد. به نظر می‌رسد باید برای حل این سوء تفاهم‌ها و نارضایتی‌های دو طرفه راه‌حل‌های مناسب تدبیر شود.

یکی از مضامین مهم دیگر مربوط به اجرای برنامه درسی در مدارس شاهد مضمون پررنگ بودن فعالیت‌های فوق برنامه در این مدارس بود. در همین زمینه یکی از مشارکت‌کنندگان اشاره دارد: فعالیت پرورشی در مدارس شاهد بیشتر از مدارس دیگه انجام می‌شه. از نظر سازمانی شرایط کار پرورشی اینجا نسبت به مدارس دیگه بهتره، می‌شه کارهای بیشتر هم کرد". نتایج این بخش از پژوهش با پژوهش (Gleeson, O'Gorman & Mirzamostafa, Riahi & Sharepour (2020) هم راستاست. آنها در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که برنامه‌های غیردرسی مدرسه به طور غیرمستقیم در آموزش مهارت‌های اجتماعی، فردی، شناخت و درک دیگران و تحقق خود، رقابت با دیگران و اطاعت از مافوق و بی‌قدرتی مؤثر است. به نظر می‌رسد انجام این فعالیت‌ها توسط دانش‌آموزان باعث رشد اجتماعی و تقویت باورمندی دینی و کسب مهارت‌ها و تجارب گوناگون در آنها می‌شود و از یک سو می‌تواند موجب رقابت‌های منفی، ایجاد استرس و مشکلات متعدد شود. فعالیت‌های پرورشی در مدارس شاهد برای تقویت باورمندی‌های دینی نیز تا حدودی مؤثر بوده، اما در این زمینه باید فعالیت‌هایی مؤثرتر صورت گیرد. زیرا روش‌های تربیتی و پرورشی سنتی گذشته در ترغیب نسل امروز دانش‌آموزان چندان مؤثر نیست و نیاز به تأمل و برنامه‌ریزی در این زمینه به شدت احساس می‌شود. بنابراین، برنامه‌های ضمنی مدرسه و اثرات آن باید به طور جدی مورد توجه مسئولان مدرسه قرار گرفته و با تحلیل آنها اثرات منفی برنامه‌های ضمنی را کاهش داد.

لذا، با توجه به یافته‌های پژوهش پیشنهادهای زیرارائه می‌شود:

با توجه به اهمیت حمایت‌نهادی و ساختارمند از مدارس شاهد، حمایت مالی بنیاد شهید؛ تشکیل ستاد یا کمیته بررسی کیفیت در مدارس شاهد جهت بررسی کیفی اجرای برنامه درسی در مدارس شاهد و ارائه راهکارهای مناسب جهت بهبود اجرای برنامه درسی پیشنهاد می‌شود.

با توجه به مضمون منابع کالبدی، فرهنگی، افزایش زیرساخت‌ها و امکانات آموزشی مناسب مانند کتابخانه‌های مجهز، فضای فیزیکی مناسب‌تر برای مدارس، به روز بودن تجهیزات و وسایل آزمایشگاهی و کارگاهی، وجود سیستم‌های فناوری مناسب برای تدریس دروس مهارتی مانند کار و فناوری و جهت اجرای بهتر برنامه درسی در مدارس شاهد پیشنهاد می‌شود.

با توجه به احصاء مضمون ارجحیت تعهد نسبت به تخصص، برگزاری دوره‌های تخصصی مدیریت در سازمان‌ها و مدارس، برای مدیران به شکل دوره‌های ضمن خدمت پیشنهاد می‌شود.

با توجه به وجود چالش‌های مدیریتی، رفتار هدایت‌کننده و دلگرم مدیر با معلمان، حضور بیشتر مدیریت در دفتر معلمان و ارتباط بیشتر با دبیران، شناخت تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان، کمک گرفتن از والدین در اجرای برنامه‌های مدرسه، پیگیری جدی‌تر وضعیت درسی و اخلاقی دانش‌آموزان جامعه هدف، ارائه مشاوره و برنامه‌ریزی تحصیلی با کادر تخصصی؛ کلاس‌بندی درست و تقسیم مناسب دانش‌آموزان ضعیف در همه کلاس‌ها؛ به‌کارگیری نیروهای کارآمد و مجرب؛ تجزیه و تحلیل وضعیت آموزشی؛ برگزاری جلسات با والدین دانش‌آموزان ضعیف، برگزاری اردوهای علمی و تفریحی جهت تشویق و ارتباط بهتر با دانش‌آموزان، اجرای قوی طرح دیدار با اولیاء پیشنهاد می‌شود.

با توجه به مضمون چالش‌های رفتاری اولیاء، آگاه‌سازی والدین، اجرای طرح دیدار با اولیاء و افزایش تعامل با ایشان جهت کاهش سوء تفاهم‌ها و شناخت بیشتر، همراهی والدین با دانش‌آموزان در یادگیری، ایجاد جو عاطفی آرام در خانه، همراهی و همکاری والدین با مدرسه، افزایش نقش حمایتی و نظارتی خانواده بر روی دانش‌آموزان پیشنهاد می‌شود.

References

- Ahanchian, M. R. (2014). Quality management in Shahid and Itsargarh schools: Examining the factors preventing and promoting the quality of educational services and introducing the ideal model. *Teaching and Learning Research*, 10(2), 217-230. [Persian].
- Boyle, M. J., & Hernandez, C. M. (2016). An investigation of the attitudes of Catholic school principals towards the inclusion of students with disabilities. *Journal of Catholic Education*, 20(1).
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Dernowska, U. (2017). Teacher and student perceptions of school climate. Some conclusions from school culture and climate research. *Journal of Modern science*, 32(1), 63-82.
- Dial, J. C., Richards, J. L., & Wilson, P. A. (2011). An analysis of teachers' perceptions of leadership in curriculum-based measurement schools (Doctoral dissertation, Saint Louis University).
- Gleeson, J., & O'Flaherty, J. (2016). The teacher as moral educator: Comparative study of secondary teachers in Catholic schools in Australia and Ireland. *Teaching and Teacher Education*, 55, 45-56.
- Gleeson, J., O'Gorman, J., & O'Neill, M. (2019). The identity of Catholic schools as seen by teachers in Catholic schools in Queensland 1. In *Faith-based Identity and Curriculum in Catholic Schools* (pp. 133-161). Routledge.
- Gleeson, J., O'Gorman, J., Goldberg, P., & O'Neill, M. M. (2018). The characteristics of Catholic schools: Comparative perspectives from the USA and Queensland, Australia. *Journal of Catholic Education*, 21(2), 76-106.
- Hosenikhah, A. (2018). exploring and explanation of spiritual education and a brief look at the elements of the curriculum in that area. *Research in Teaching*, 6(3), 95-122. [Persian]
- Hosseini-Nasab, S. D; Kaderi, V. (2011). A study of relationship between cultural intelligence and the Shahed schools Principals, productivity in West Azerbaijan province, *Instruction and Evaluation*, 4(13), 27-44. [Persian]
- Jeynes, W. H. (2012). A meta-analysis on the effects and contributions of public, public charter, and religious schools on student outcomes. *Peabody Journal of Education*, 87(3), 305-335.
- Kim, Y. J. (2011). Catholic schools or school quality? The effects of Catholic schools on labor market outcomes. *Economics of Education Review*, 30(3), 546-558.
- Liljeberg, J., Freidenfelt, M., Fritz, Marie, V., Klinteberg, F., & Britt, A. (2010). Poor school bonding and delinquency over time: Bidirectional effects and sex differences. *Journal of Adolescence*, 1-9, 23-43
- Mirzamostafa, S., Riahi, M. E & Sharepour, M. (2020). Hidden curriculum of school and lived experience of students (a case study of a SAMPAD high school in Tehran). *Sociology of Social Institutions*, 6(14), 233-260. [Persian]

- Mokeilani, H., Dorrani, K & Salehi, K. (2018). Phenomenological Analysis of the Religious Beliefs of Students and Offering Strategies for Reducing Challenges and Existing Injuries, *Religion & Communication*, 25(1), 157-192. [Persian]
- Nejati, V & Zargarian, A. (2020). Evaluation of Educational and Cultural Promotion of Shahed Students in Shahed and Non-Shahed Schools Compared to Non-Shahed Students. *The quarterly study of culture and sacrifice*, 1 (4) :197-201. [Persian]
- Rafiepoor, A; Farhad Tuski, L; Yarahmadian, M; Farahani, S; Dabiri, S. (2021). Predicting Social, Emotional and Academic Adjustment of Shahed School Students Based on Emotional Maturity and Distress Tolerance, *Journal of Military Psychology*, 12(46), 41-56. [Persian]
- Rahmani, N; Akbar Nataj, K; Alipour, H. (2012). assessment and Comparison of self esteem and depression in war handicappeds and non war handicappeds children of shahed guidance schools in sari city, Iranian *Journal of War and Public Health*, 4(16), 29-34. [Persian]
- Safi, A. (2013). Organization and management in education. Tehran: Arsbaran. [Persian]
- salimi, L; Hasani, R. (2020). Semantic Representation of the Phenomenon of Academic Dropout of Martyr and Veteran Students and Providing a Paradigmatic Model: Qualitative Research. *Theory and practice in the curriculum*. 9(17), 223-246. [Persian]
- Salimi, L; Hasani, R. (2021). Presenting an academic empowerment program for Martyr and Veteran students with academic failure. *Teaching and Learning Research*, 17(2), 41-59. [Persian]
- Shirazi, A. (2019). Educational management (theory, research and application). Mashhad: University Jihad of Mashhad. [Persian]
- Soltani, M., & Dartaj, F. (2017). Comparison of social anxiety and self-esteem of witness and non-witness students, Education, *Counseling and Psychotherapy Quarterly*, 7 (26). [Persian]
- Supreme Council of the Cultural Revolution. (1990). Shahid Project Statute, Tehran: Supreme Council of the Cultural Revolution. [Persian].
- Syahril, S., & Hadiyanto, H. (2018). Improving School Climate for Better Quality Educational Management. *Journal of Educational and Learning Studies*, 1(1), 16-22.
- Taheri, A; Ghasemi, V; Kianpour, M. (2015). The Relationship between Special privileges of Martyrs' and Veterans' Children and Perceived Social Justice (The Case of Isfahan). *refahj*. 15(59), 252-221. [Persian]
- Vazitan, M., Behjati Ardakani, F., & Mottaghi, S. (2023). The role of self-compassion and perfectionism strategies in predicting psychological well-being and academic burnout in talented students. *Journal of School Psychology and Institutions*, 12(2), 126-138.
- Wiles, J. (2009). Leading Curriculum Development. Thousand Oaks, CA: Corwen Andrew.