

Research Paper

Comparison of the effect of invitational education, social relations education based on hidden curriculum and combined education on school attachment for female elementary school students in deprived areas: A case study of ghale ganj city

Shahram Vahedi¹, Eskandar Fathi Azar¹, Yousof Adib¹, Atefeh Amraie²

1. Professor, Faculty of Education and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran.

2. Ph.D Student of Educational Psychology, Faculty of Education and Psychology, University of Tabriz Tabriz, Iran.

Citation: Vahedi Sh, Fathi Azar E, Adib Y, Amraie A. Comparison of the effect of invitational education, social relations education based on hidden curriculum and combined education on school attachment for female elementary school students in deprived areas: A case study of ghale ganj city. J of Psychological Science. 2021; 20(103): 1055-1076.



ORCID



URL: <https://psychologicalscience.ir/article-1-1209-fa.html>

doi [10.52547/JPS.20.103.1055](https://doi.org/10.52547/JPS.20.103.1055)

ARTICLE INFO

ABSTRACT

Keywords:

Invitational education,
social relations education,
school attachment,
Female students,
deprived areas

Background: The weakness in sense of attachment to school among students in deprived areas is influenced by malfunctioning social relationships and lack of hidden curriculums, a problem that not only reduces students' cognitive performance levels, but also is intensified by teachers' discouraging messages and may even lead to higher rates of dropping out of school. Researches have shown that school staff may help to increase students' school attachment, through socio-emotional learnings. Invitational education and teaching social relationships based on a hidden curriculum is an area that has attracted the attention of researchers around the world, however, in Iran there is a research gap in the effectiveness of these two educational methods on the sense of belonging to the school.

Aims: The aim of this study was to compare the effectiveness of invitational education, social relations education and the combination of these two educational methods on school attachment of female students in deprived areas.

Methods: The research method was quasi-experimental pre-test and post-test. The statistical population in this study was female elementary school students in deprived areas of Ghale Ganj city (Kerman province) in the academic year 1397-98, from which 3 schools were randomly selected as the experimental group and one school as the control group. Raven's IQ test and pretest were used to control students' primary cognitive backgrounds. Data were collected using School Attachment Questionnaire (Brew, Beathy & Watt 2004). The Invitational education packages and school social relations and a combined method were implemented for school executives and its effects on students were analyzed using Univariate covariance and multivariate analysis of covariance.

Results: Findings showed that Invitational education, social relations education and combined methods have positive effects on students' school attachment. These effects were significantly different at $p < 0.05$ and more or less included in Invitational education, combination education and social relations education, respectively.

Conclusion: Based on the findings of the present study, it can be concluded that if the necessary conditions for encouraging and developing social relations of female students in deprived areas are provided by school staff, especially teachers, their sense of belonging to the school will improve.

Received: 10 Apr 2021

Accepted: 05 May 2021

Available: 23 Sep 2021

* **Corresponding Author:** Atefeh Amraie, Ph.D Student of Educational Psychology, Faculty of Education and Psychology, University of Tabriz Tabriz, Iran.

E-mail: atg9038@gmail.com

Tel: (+98) 9165563059

2476-5740/ © 2021 The Authors. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license

(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).



Extended Abstract

Introduction

The outputs of the educational system are not only influenced by the explicit curriculum, but also by the education process, social relationship and other unplanned components. In this situation, different emotions and attitudes towards school are formed in students, one of which is the sense of attachment to school. A sense of attachment to school is defined as the perspective of individuals that is enhanced through socio-emotional learning and increases students' connection to the school environment (Badri Gargari et al., 2019). In addition, due to the increase in studies that show the relationship between non-intelligence variables and school outputs, it is necessary to pay attention to social and communication factors, including the role of teachers and school staff (Aritzeta et al., 2013). Due to physical limitations of schools in deprived areas, the role of social relationship in the development of cognitive skills and students' sense of attachment to school is a key factor (Ebadi., 2017).

The sense of attachment to school is defined as the quality of communication and the sense of solidarity of students with teachers and other students (Green. 2012, You et al., 2008). These communications - which form the social dimension of the hidden curriculum - are indirectly related to students' academic achievement. The school environment gives children a sense of attachment to school if it meets their basic needs (Rowe et al., 2007). In addition to the formal training course, school students also take a non-written course that has no formal planning and is considered a non-formal training course (Kentli., 2009). This informal course forms a major part of school communication.

In the present study, to improve the sense of attachment to school alongside the hidden curriculum, Attention has been paid to the positive messages and teachers' encouragement that constitute the content of the Invitational education packages.

Invitational education is a program that has roots in Invitational theory. Invitational theory is a set of hypotheses that seeks to explain phenomena and

provide a means of intentionally summoning people to realize their relatively boundless potential in all areas of worthwhile human endeavor. Its main purpose is to address the entire global nature of human existence and opportunity and to make life a more exciting, satisfying and enriching experience. The belief that teachers encourage students to learn is one of the main themes of Invitational education. The purpose of Invitational education is to make people's experiences attractive and enriching so that they are respected and guided in ways that help them grow (Purkey & Novak, 1992).

Invitational education and teaching social relationships based on a hidden curriculum is an area that has attracted the attention of researchers around the world, however, in Iran, due to unfamiliarity, it did not really caught on and very few studies have been done in this area. For example, developing an Invitational curriculum can help introduce and develop Invitational theory. In addition, educating teachers about the uninformed effects of social behaviors and attitudes in school and classroom, as well as reducing the effects of discouraging messages to students, are practical applications of research in the field. To fill the research gap raised in the Iranian education system, the present study seeks to answer the question whether Invitational education and social relations education based on a hidden curriculum affect school attachment of the students in deprived areas? In addition, in order to consider both cultural effects and a multidimensional view, regardless of geographical location, to create an educational space for teachers and staff, the effect of combination of these two educational packages on students' sense of attachment to school was also examined.

Method

The research method was quasi-experimental pre-test and post-test. The statistical population in this study was female elementary school students in deprived areas of Ghale Ganj city (Kerman province) in the academic year 1397-98, from which 3 schools were randomly selected as the experimental group and one school as the control group. The schools were selected from a rural area and selected in such a way that they were similar in terms of social and cultural context, language and economic characteristics.

Raven's IQ test and pretest were used to control students' primary cognitive backgrounds. In experimental groups (Invitational education group, social relations education and combined method), All school executives in the fourth to sixth grades of selected schools (with 258 students) including 3 principals, 3 school staff and 9 teachers, received training packages during ten 90-minute sessions twice a week, in the meeting room outside the school and outside office hours. In this way, the Invitational education packages and social dimensions of the hidden curriculum and a combined method were implemented for first, second and third experimental group, respectively. The control group (with 80 students and 1 principal, 1 school staff and 3 teachers) did not receive any training. In fact, the participants in the experimental groups implemented the training received at the school and passed it on to the students. Data were collected using School Attachment Questionnaire (Brew, Beathy & Watt 2004). The Invitational education packages and school social relations and a combined method were implemented for school executives and its effects on students were analyzed using Univariate covariance and multivariate analysis of covariance.

Results

For the preliminary review of group similarity, the mean and standard deviation of participants' IQ scores were examined and the groups are not significantly different in this regard. Before handling inferential data, to examine the components of school attachment, the underlying assumptions of parametric statistics and analysis of covariance were examined. Regarding the level of interval scale of dependent variable, interval data have been used in this research. Kolmogorov-Smirnov test was used to evaluate the normality of the dependent variable distribution. Since calculated z at the level of $p < 0.05$, is not significant, Therefore, the normality assumption of dependent variable is observed. Levene's and box test were used to evaluate the homogeneity of variance of variables. The results of the Levene's test indicated that the error variance in the components of teacher support, engagement in community, positive feeling to school are homogeneous in all four groups, because the F

value is not significant at the level of $p < 0.05$. Therefore, the assumption of homogeneity of error variance of these components is observed. But in the component of fairness & safety at school, relatedness of self with school and academic engagement, this assumption is not observed. Because the F value is significant at the level of $p < 0.05$, but since analysis of covariance is not sensitive to not observing of this assumption, so there is no problem in using analysis of covariance. The results of Box test are significant with ($P \geq 0.000$, $F = 2.22$ and $BOX = 145.08$).

Bartlett's test of sphericity was used to examine the canonical correlation of dependent variables. The results of this test indicated that there is a normal correlation between the dependent variables, because the chi-square value is significant at the level of $p < 0.05$.

The results of examining the assumptions also showed that the assumption of homogeneity of interactive effects in group interaction and the pre-test of teacher support, engagement in community, fairness & safety at school, positive feeling to school, relatedness of self with school and academic engagement have been observed. Because the F value is not significant at the level of $p < 0.05$. But this assumption, has not been observed in other variables. In addition, the study of the hypotheses indicated that the gradient of the lines (correlation between pre-test and post-test) are not equal in the four groups and the lines intersect each other, But since the lines are in the same direction, it can be said that this assumption has been relatively observed.

Considering the underlying assumptions of analysis of covariance, multivariate analysis of covariance was used to examine the components of sense of attachment to school and univariate analysis of covariance was used to examine the variable of sense of attachment to school (total score).

To investigate the effect of Invitational education, school social relations education and combined education on the sense of attachment to school of deprived students, multivariate analysis of covariance and among the four statistics of Pillais Trace, Wilks Lambda, T_2 hotelling and to determine the significance of group effects, statistics Pillais Trace is reported.

The contents of Table 1 show that the effectiveness of educational methods on improving the total score with F at the level of P <0.001 is significant. The results also show that social relations education, Invitational education and combination education are able to determine 41% of the combined variable's changes. The value of the power of a test (0.99) shows that this test was able to reject the false null hypothesis with a very high power.

The results of multivariate analysis of covariance in Table 2 also show the average components of school attachment (teacher support, engagement in community, fairness and safety at school, positive feeling to school, relatedness of self with school and academic engagement) among Social relations education, Invitational and combination education are

different, and the F value is significant at the level of P <0.001. The results also showed that the group effect is able to determine 55% of changes in teacher support, 35% of changes in engagement in community, 49% of changes in fairness and safety at school, 27% of changes in positive feeling to school, 32% of changes in relatedness of self with school, 27% of changes in academic engagement and 70% of changes in school attachment. The value of the power of a test also shows that this test has been able to reject the false null hypothesis with a very high power. To investigate the difference between the effect of Invitational education, Social relations education and combination education on students' sense of attachment to school, Bonferroni post hoc test was used, the results of which are presented in Table 3.

Table 1. The results of Pillais Trace on the combination of scores of the components of school attachment (teacher support, engagement in community, fairness and safety at school, positive feeling to school, relatedness of self with school and academic engagement)

effect	value	F	DF of assumption	DF of error	significance level	partial eta squared	Power of a test
group	0/90	23/13	18	975	0/001	0/41	0/99

Table 2. The results of multivariate analysis of covariance to compare the scores of school attachment and its components (teacher support, engagement in community, fairness and safety at school, positive feeling to school, relatedness of self with school and academic engagement) in four groups

variable	sources of change	Sum of squares	degree of freedom	mean squares	F	significance level	partial eta squared	Power of a test
teacher support	group	2724/98	3	908/33	131/88	0/000	0/55	0/84
	error	2259/00	328	6/89				
engagement in community	group	732/88	3	244/29	58/97	0/000	0/35	0/98
	error	1358/80	328	4/14				
fairness and safety at school	group	818/82	3	272/94	103/92	0/000	0/49	0/99
	error	861/51	328	2/63				
positive feeling to school	group	216/57	3	72/19	21/58	0/000	0/27	0/91
	error	1097/34	328	3/35				
relatedness of self with school	group	396/04	3	123/00	50/29	0/000	0/32	0/58
	error	802/33	328	2/45				
academic engagement	group	163/12	3	54/37	23/66	0/000	0/27	0/91
	error	753/63	328	2/30				
sense of attachment to school (total score)		30016/18	3	10005/39	252/39	0/000	0/70	0/99
		13200/99	333	39/643				

Table 3. The results of post hoc test to compare the scores of pre-test, post-test of variable sense of attachment to school and its components in experimental and control groups

variable	group I	group J	mean	standard error	significance level
teacher support	Control group	Social relations education group	-2/96	0/78	0/001
	Control group	combination education group	-8/87	0/82	0/001
	Control group	Invitational education group	-10/71	0/77	0/001
	Social relations education group	combination education group	-5/91	0/43	0/001
	Social relations education group	Invitational education group	-7/75	0/46	0/001

[DOI: 10.52547/JPS.20.103.1055]

variable	group I	group J	mean	standard error	significance level
engagement in community	combination education group	Invitational education group	-1/84	0/40	0/001
	Control group	Social relations education group	-2/82	0/61	0/001
	Control group	combination education group	-5/34	0/63	0/001
	Control group	Invitational education group	-6/48	0/60	0/001
	Social relations education group	combination education group	-2/51	0/34	0/001
	Social relations education group	Invitational education group	-3/66	0/36	0/001
fairness and safety at school	combination education group	Invitational education group	-1/15	0/31	0/002
	Control group	Social relations education group	-4/13	0/48	0/001
	Control group	combination education group	-6/53	0/51	0/001
	Control group	Invitational education group	-7/48	0/48	0/001
	Social relations education group	combination education group	-2/39	0/27	0/001
	Social relations education group	Invitational education group	-3/34	0/29	0/001
positive feeling to school	combination education group	Invitational education group	-0/95	0/25	0/001
	Control group	Social relations education group	-1/49	0/55	0/042
	Control group	combination education group	-3/29	0/57	0/001
	Control group	Invitational education group	-3/28	0/54	0/001
	Social relations education group	combination education group	-1/80	0/30	0/001
	Social relations education group	Invitational education group	-1/79	0/32	0/000
relatedness of self with school	combination education group	Invitational education group	0/01	0/28	1/000
	Control group	Social relations education group	-20/06	0/47	0/000
	Control group	combination education group	-4/62	0/49	0/000
	Control group	Invitational education group	-4/02	0/46	0/000
	Social relations education group	combination education group	-2/56	0/26	0/000
	Social relations education group	Invitational education group	1/96	0/28	0/000
academic engagement	combination education group	Invitational education group	0/60	0/24	0/080
	Control group	Social relations education group	1/81	0/45	0/001
	Control group	combination education group	0/17	0/47	1/000
	Control group	Invitational education group	-0/33	0/45	1/000
	Social relations education group	combination education group	-1/64	0/25	0/000
	Social relations education group	Invitational education group	-2/13	0/27	0/000
sense of attachment to school (total score)	combination education group	Invitational education group	-0/50	0/23	0/199
	Control group	Social relations education group	-12/64	801	0/000
	Control group	combination education group	-29/39	1/81	0/000
	Control group	Invitational education group	-33/47	1/67	0/000
	Social relations education group	combination education group	16/74	0/98	0/000
	Social relations education group	Invitational education group	-20/83	1/02	0/000
	combination education group	Invitational education group	-4/08	0/94	0/000

The results of Table 3 show that there is no significant difference between the components of combination education and other educational groups in the components of teacher support, engagement in community, fairness and safety at school, positive feeling to school, relatedness of self with school and academic engagement, but Significant differences

were observed between experimental and control groups. In addition, a significant difference was observed in the total score of the variable of school attachment between all groups. According to the modified means of the four groups in the variables of sense of attachment to school and its components (teacher support, engagement in community,

[DOI: 10.52547/JPS.20.103.1055]

fairness and safety at school, positive feeling to school, relatedness of self with school and academic engagement) can be Inferred that the scores of components of teacher support, engagement in community, fairness and safety at school, positive feeling to school, relatedness of self with school and academic engagement in the Invitational education group were higher than other groups.

Conclusion

The results of Table 3 show that there is no significant difference between the components of combination education and other educational groups in the components of teacher support, engagement in community, fairness and safety at school, positive feeling to school, relatedness of self with school and academic engagement, but Significant differences were observed between the experimental and control groups. In addition, a significant difference was observed in the total score of the variable of school attachment between all groups. According to the modified means of the four groups in the variables of sense of attachment to school and its components (teacher support, engagement in community, fairness and safety at school, positive feeling to school, relatedness of self with school and academic engagement) can be Inferred that the scores of components of teacher support, engagement in community, fairness and safety at school, positive feeling to school, relatedness of self with school and

academic engagement in the Invitational education group were higher than other groups.

It should be noted that the boundaries of Invitational education and hidden curriculum are not exactly distinguishable, and despite the fact that Invitational education is more person-centered than teaching social dimensions in the hidden curriculum - it emphasizes self-concept and self-esteem through invitational messages. - And the social dimension of the hidden curriculum is more concerned with the relationships, rules, and regulations in the school, but these two categories, in addition to overlapping, can affect each other's components.

Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines: This article is taken from the doctoral dissertation of the Corresponding author in the field of educational psychology, University of Tabriz and the date of approval of its proposal is 9/11/1397. In addition, the district education department has issued the permits related to research in the statistical population.

Funding: This research is in the form of a doctoral dissertation without funding.

Authors' contribution: the first and second authors are the supervisors of the dissertation, the third author is the advisor of the dissertation, and the fourth author is the principal investigator of the research.

Conflict of interest: There is no conflict of interest in this study.

Acknowledgments: We would like to thank the honorable supervisors, consultants and staff of the University of Tabriz, as well as the participants in this study.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
رتال جامع علوم انسانی

مقاله پژوهشی

مقایسه تأثیر آموزش ترغیبی، آموزش روابط اجتماعی مبتنی بر برنامه درسی پنهان و آموزش ترکیبی بر احساس تعلق به مدرسه دانش آموزان دختر دوره ابتدایی مناطق محروم: مطالعه موردی شهرستان قلعه گنج

شهرام واحدی^۱، اسکندر فتحی آذر^۱، یوسف ادیب^۱، عاطفه امرایی^{۲*}

۱. استاد، گروه علوم تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.

۲. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.

مشخصات مقاله

چکیده

کلیدواژه‌ها:

آموزش ترغیبی،
آموزش روابط اجتماعی،
احساس تعلق به مدرسه،
دانش آموزان دختر،
مناطق محروم

زمینه: احساس تعلق به مدرسه در دانش آموزان مدارس مناطق محروم، تحت تأثیر رابط اجتماعی و برنامه درسی پنهان مشکلی است که نه تنها باعث کاهش سطح بازده‌های شناختی دانش آموزان می‌شود، بلکه با پیام‌های دل‌سرد کننده معلمان تشدید شده و حتی ترک تحصیل را به دنبال دارد. تحقیقات نشان داده است که کادر مدرسه از طریق یادگیری اجتماعی - هیجانی باعث افزایش پیوند دانش آموزان با محیط مدرسه شوند. آموزش ترغیبی و آموزش روابط اجتماعی مبتنی بر برنامه درسی پنهان، حوزه‌ای است که در سراسر جهان مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است، با این همه در ایران در زمینه اثربخشی این دو شیوه آموزشی بر احساس تعلق به مدرسه در مناطق محروم شکاف تحقیقاتی وجود دارد.

هدف: پژوهش حاضر با هدف مقایسه اثربخشی آموزش ترغیبی، آموزش روابط اجتماعی و ترکیب این دو شیوه آموزشی بر احساس تعلق به مدرسه دانش آموزان دختر مناطق محروم انجام شد.

روش: روش پژوهش، نیمه آزمایشی از نوع پیش‌آزمون و پس‌آزمون بود. جامعه آماری در این پژوهش، دانش آموزان دختر دوره ابتدایی مناطق محروم شهرستان قلعه گنج (استان کرمان) در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بودند که از بین آنها، ۳ مدرسه به طور تصادفی به‌عنوان گروه آزمایش و یک مدرسه به‌عنوان گروه گواه انتخاب شدند. جهت کنترل پیش‌زمینه‌های شناختی اولیه در دانش آموزان، از آزمون هوش ریون و پیش‌آزمون استفاده شد. داده‌ها با استفاده از پرسشنامه احساس تعلق به مدرسه (برو، بتی و وات، ۲۰۰۴) جمع‌آوری شد. بسته‌های آموزش ترغیبی و روابط اجتماعی مدرسه و شیوه ترکیبی برای عوامل اجرایی مدرسه اجرا و اثرات آن بر دانش آموزان با استفاده از تحلیل کوواریانس تک و چند متغیره تحلیل شد.

یافته‌ها: یافته‌های پژوهش نشان داد که آموزش ترغیبی، آموزش روابط اجتماعی و شیوه ترکیبی، اثرات مثبتی بر احساس تعلق به مدرسه دانش آموزان دارند. این اثرات در سطح معناداری $p < 0.05$ متفاوت و از بیشتر به کمتر به ترتیب شامل آموزش ترغیبی، آموزش ترکیبی و آموزش روابط اجتماعی بود.

نتیجه‌گیری: بر اساس یافته‌های مطالعه حاضر می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد در صورتی که شرایط لازم برای ترغیب و رشد روابط اجتماعی دانش آموزان دختر مناطق محروم توسط کارکنان مدرسه به ویژه معلمان فراهم شود، احساس تعلق به مدرسه آنان بهبود خواهد یافت.

دریافت شده: ۱۴۰۰/۰۱/۲۱

پذیرفته شده: ۱۴۰۰/۰۲/۱۵

منتشر شده: ۱۴۰۰/۰۷/۰۱

* نویسنده مسئول: عاطفه امرایی، دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.

رایانامه: atg9038@gmail.com

تلفن: ۰۹۱۶۵۵۶۳۰۵۹

مقدمه

برون داده‌های سیستم آموزشی صرفاً از برنامه درسی آشکار تأثیر نمی‌پذیرد، بلکه فرآیند آموزش، روابط اجتماعی و سایر مؤلفه‌های برنامه‌ریزی نشده نیز در آن دخیل هستند. در این شرایط، عواطف و نگرش‌های مختلفی نسبت به مدرسه در دانش‌آموزان شکل می‌گیرد که یکی از آنها، احساس تعلق به مدرسه^۱ است. احساس تعلق به مدرسه به‌عنوان دیدگاه افراد تعریف می‌شود که از طریق یادگیری اجتماعی - هیجانی بهبود می‌یابد و باعث افزایش پیوند دانش‌آموزان با محیط مدرسه می‌شود (بدری گرگری، ادیب، هاشمی و عرفانی آداب، ۱۳۹۸). همچنین با توجه به افزایش مطالعاتی که رابطه بین متغیرهای غیرهوشی با برون‌دادهای مدرسه را نشان می‌دهد، ضرورت توجه به عوامل اجتماعی و ارتباطی از جمله نقش معلمان و اولیای مدرسه روزبه‌روز روشن‌تر می‌شود (آریترتا، گروستیاگا، آلسونو، هارانبورا و گارتیزا؛ ۲۰۱۶). با توجه به محدودیت‌های فیزیکی مدارس در مناطق محروم، نقش روابط اجتماعی در رشد مهارت‌های شناختی و احساس تعلق به مدرسه دانش‌آموزان عاملی اساسی است (عبادی، ۱۳۹۶).

احساس تعلق به مدرسه به‌عنوان کیفیت ارتباط و احساس همبستگی دانش‌آموزان با معلمان و سایر دانش‌آموزان تعریف می‌شود (گرین، ۲۰۱۲؛ یو، شارکی، تانیگوا و گرین؛ ۲۰۰۸). این ارتباطات - که بعد اجتماعی برنامه درسی پنهان را تشکیل می‌دهد - به‌طور غیرمستقیم با موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه دارد. احساس دانش‌آموزان نسبت به مدرسه خود و تعلق که آنان با همسالان، معلمان و کادر آموزشی مدرسه برقرار می‌کنند، عاملی مهم در ارزیابی تعلق به مدرسه است (یون، ۲۰۱۲). محیط مدرسه در صورتی که نیازهای اساسی کودکان را برآورده کند، باعث احساس تعلق آنان به مدرسه می‌شود (روو، استوارت و پاترسون، ۲۰۰۷). احساس تعلق به مدرسه زمانی به اوج می‌رسد که دانش‌آموز احساس کند که خود و سایر دانش‌آموزان، مورد حمایت و مراقبت مدرسه هستند (شاکت، اسمیت و هومل، ۲۰۰۷). بر این اساس، وقتی که دانش‌آموزان با قوانین سخت‌گیرانه از طرف مدرسه روبرو می‌شوند و با اولین خطا در مدرسه، تنبیه و یا حتی اخراج شوند، احساس تعلق آنها نسبت به دانش‌آموزانی که در مدارس سهل‌گیر تحصیل می‌کنند، اُفت می‌کند (لید و دینلا، ۲۰۰۹).

فقدان احساس تعلق به مدرسه، اثرات منفی متعددی مانند رفتارهای پرخاشگرانه، خشونت جمعی و سومصرف مواد در دانش‌آموزان پسر و افسردگی در دختران را به دنبال دارد (استراکوزی و میلز، ۲۰۱۰). از دیگر پیامدهای نداشتن احساس تعلق به مدرسه، ترک تحصیل و بزهکاری در سنین نوجوانی است (اشلی، انیس و اوسو- انسا، ۲۰۱۲). مطالعات مرتبط نشان داده است، احساس تعلق به مدرسه موجب بهبود عملکرد و انگیزش تحصیلی، بروز رفتارهای بهنجار و تعهد به ارزش‌های رایج مدرسه (ایتو، ۲۰۱۱) و عاملی پیشگیرانه در مقابل تمایل به مصرف سیگار و کاهش رفتارهای پرخطر در بزرگسالی است (آزاگبا و آسبریح، ۲۰۱۳). احساس تعلق به مدرسه، نتایج مثبتی در درون و بیرون مدرسه دارد و منجر به درک حمایت از طرف معلمان و دوستان همکلاسی می‌شود. این حمایت و رضایت از مدرسه، دانش‌آموزان را به انجام تکالیف درسی ترغیب می‌کند. همچنین دانش‌آموزانی که به مدرسه دلبستگی دارند، در محیط مدرسه مشارکت فعال‌تری داشته و علاوه بر همکاری بیشتر با معلم و دیگر دانش‌آموزان برای انجام تکالیف خود، مدیریت زمان مناسب‌تری را نیز نشان می‌دهند (دلقندی، بیان‌فر و طالع‌پسند، ۱۳۹۸). در چنین مدرسی، کادر اداری مدرسه در جهت رشد و ارتقا احساس تعلق دانش‌آموزان تلاش کرده و آنها به این باور می‌رسند که همکلاسی‌ها و معلمان شان به آنها اهمیت داده و در جریان یادگیری آنان را حمایت می‌کنند (ماپفومو و موچنا، ۲۰۱۳). ادراک و تفسیر دانش‌آموزان از محیط مدرسه همچنین می‌تواند با افزایش انگیزه، رضایت و توسعه اجتماعی و عاطفی آنان بر احساس تعلق به مدرسه، تأثیر بگذارد (بار، ۲۰۱۶؛ راوی روا، بیکر، کامپوس و هورن، ۲۰۱۰؛ ونتزل، باتل، راسل و لونی، ۲۰۱۰). علاوه بر عوامل مذکور، تعلق به مدرسه تحت تأثیر ارتباط با برخی افراد از جمله والدین، همسالان، کارکنان مدرسه و معلمان است. اگرچه والدین و همسالان نیز در دلبستگی به مدرسه نقش دارند (موناها، اوسترل و هاوکینز، ۲۰۱۰)، اما معلمان مهمترین نقش را در جهت افزایش تعلق به مدرسه دانش‌آموزان ایفا می‌کنند. آنها با خلق موقعیت‌ها و فرصت‌هایی برای کمک به دانش‌آموزان، نقشی اساسی در این زمینه دارند (ایتو، ۲۰۱۱). در پژوهش حاضر، موارد ذکر شده در کنار توجه به پیام‌های مثبت و ترغیب معلمان، محتوای بسته آموزش ترغیبی را تشکیل می‌دهند.

1. School Attachment

در این دیدگاه، الف) یادگیری برنامه‌ریزی نشده مطرح است، ب) چون بحث از یادگیری می‌شود، برنامه درسی پنهان در ذهن افراد شکل می‌گیرد، ج) تأکید و تمرکز این دیدگاه بر برآیند و نتیجه است، د) چون برنامه درسی پنهان در ذهن دانش‌آموزان رخ می‌دهد، در هر دانش‌آموز متفاوت است و ه) عواملی که این یادگیری را ایجاد می‌کند، قابل شناسایی هستند. پس بر اساس دیدگاه آیزنر عوامل ایجادکننده برنامه درسی پنهان قابل شناسایی و قابل آموزش هستند و از این طریق می‌توان از اثرات مخرب این عوامل در یادگیری برنامه‌ریزی نشده دانش‌آموزان کاسته و بر اثرات مثبت آن افزود. با وجود این که برنامه درسی پنهان محصول یک فرآیند برنامه‌ریزی نشده است، اما آگاهی از نحوه تأثیر این فرآیند بر دانش‌آموزان، به معلمان و سایر پرسنل مدرسه کمک می‌کند که نسبت به روابط اجتماعی خود در مدرسه احتیاط بیشتری به خرج دهند (بیانفر، ملکی، دلاور و سیف، ۱۳۹۰). در همین راستا، مطالعه حاضر نیز به دنبال آموزش عوامل اجتماعی برآمده از برنامه درسی پنهان بود که عاملی تأثیرگذار بر احساس تعلق دانش‌آموزان مدرسه است.

مرور پیشینه پژوهشی در مورد موضوع مورد مطالعه، پژوهش‌هایی را نشان می‌دهد. برای مثال، یو و همکاران (۲۰۰۸) در پژوهشی که روی دانش‌آموزان چینی انجام شد، به بررسی عوامل مؤثر بر میزان احساس تعلق به مدرسه پرداختند. نتایج پژوهش نشان داد که حمایت معلم، نوع روابط با همسالان، فعالیت‌های راهنمایی و مشاوره در مدرسه، قوانین انضباطی موجود در مدرسه و فراهم بودن فرصت مناسب برای رشد توانایی و استعداد شاگردان، همگی بر احساس تعلق به مدرسه اثر می‌گذارد. گرشام (۲۰۰۷) نیز در پژوهشی با عنوان «ترغیب برای بررسی رابطه بین اضطراب ریاضی و سبک‌های یادگیری در معلمان کارآموز ابتدایی» به بررسی این رابطه و همچنین تأثیر آموزش ترغیبی روی دانش‌آموزان پرداخت. نتایج نشان داد، بین اضطراب ریاضی و سبک یادگیری کلی رابطه معنادار وجود دارد. نتایج این تحقیق همچنین نشان داد افرادی که دارای سبک یادگیری کلی هستند، بیشتر کلی‌نگر، فضایی، واگرا، شهودی و تخیلی هستند و اغلب دانش‌آموزان هنگامی که با اضطراب یادگیری مواجه می‌شوند یا آن را تجربه می‌کنند، دلسرد می‌شوند و یک پیشگویی منفی اتفاق می‌افتد، مبنی بر این که آنها نمی‌توانند موفق شوند و محکوم به شکست هستند.

آموزش ترغیبی برنامه‌ای است که ریشه آن به نظریه ترغیبی^۱ بازمی‌گردد. نظریه ترغیبی، مجموعه‌ای از فرض‌ها است که به دنبال تبیین پدیده‌ها و تأمین وسیله‌ای برای فراخوان تعمدی افراد است تا نیروی بالقوه‌شان را در تمام زمینه‌های شایسته تلاش بشری دریابند. هدف عمده این نظریه، مخاطب قرار دادن طبیعت وجودی بشر و فرصت‌های پیش روی آنان و همچنین تبدیل زندگی به تجربه‌ای غنی، مفرح و رضایت‌بخش است. این باور که معلمان، دانش‌آموزان را به یادگیری تشویق می‌کنند یا نمی‌کنند، از موضوعات اصلی آموزش ترغیبی است. هدف آموزش ترغیبی، ایجاد جذابیت و غنی‌سازی تجارب اشخاص است تا مورد احترام واقع شده و به مسیرهایی راهنمایی شوند که به رشد آنها کمک می‌کند (پورکی و نواک، ۱۹۹۲).

دانش‌آموزان مدارس علاوه بر دوره آموزش رسمی، دوره غیر مکتوبی را نیز می‌گذرانند که برنامه‌ریزی رسمی و مشخصی ندارد و یک دوره آموزشی غیررسمی به شمار می‌رود (کنتلی، ۲۰۰۹). این آموزش غیررسمی برنامه درسی پنهان^۲ نامیده می‌شود که دربردارنده ارزش‌ها، روابط داخل گروه و آداب مربوط به فرآیند اجتماعی شدن فراگیران است. دکل (۲۰۰۴) برنامه درسی را شامل اعتقادات، دانش، رفتار و قوانینی می‌داند که فراگیران چه به صورت دانسته و چه به صورت نادانسته آن را درونی می‌کنند. همچنین آیزنر (۱۹۹۴) برنامه درسی پنهان را به طور اجمالی، مجموعه‌ای از یادگیری‌ها در نظام آموزشی می‌داند که در بستر فرهنگ حاکم بر محیط آموزشی و بدون آگاهی مدیران، مربیان و فراگیران برای فراگیران حاصل می‌شود. سؤالی که در این حوزه ممکن است مطرح شود، این است که آیا برنامه درسی پنهان قابلیت آموزش را دارد؟ برای پاسخ دادن به این سؤال، باید دو تعریف غالب در برنامه درسی پنهان را بررسی و مقایسه کنیم. چنانچه تعریف کنتلی (۲۰۰۹) از برنامه درسی پنهان را بپذیریم، در آن صورت، الف) برنامه درسی پنهان حاوی فرآیندی نامکتوب است، ب) برنامه درسی پنهان بر محتوای برنامه‌ریزی نشده که در مدرسه انتقال می‌یابد، تأکید دارد و ج) چون این محتوا و فرآیند در مدرسه اتفاق می‌افتد، تلویحاً باید پذیرفت که برای اکثر دانش‌آموزان یکسان است. اما تعریف برنامه درسی پنهان از دیدگاه آیزنر (۱۹۹۴) متفاوت است. با توجه به این دیدگاه، برنامه درسی پنهان حاصل یک فرآیند است که در مدرسه اتفاق می‌افتد،

1. Invitational Theory

2. Hidden curriculum

شدن استعدادهای دانش‌آموزان می‌شود، بلکه باعث ایجاد یک محیط یادگیری مثبت و رو به رشد برای همه دانش‌آموزان و معلمان می‌شود. از نظر پژوهشگران مذکور، آموزش ترغیبی پایه ای مهم برای هر مدرسه و کلاس درسی است که هدف آن رشد ابعاد فرد در زمینه های جسمانی، روانی، اجتماعی و معنوی است.

بیان‌فر و همکاران (۱۳۹۰) نیز در پژوهشی به بررسی چگونگی اثرگذاری برنامه درسی پنهان بر پیشرفت دانش‌آموزان به‌منظور ارائه مدل پرداختند. روش پژوهش آمیخته و جامعه آماری پژوهشی کلیه ۴۱ مدرسه راهنمایی دخترانه منطقه ۱ تهران در سال ۱۳۸۸ بود. تعداد نمونه با استفاده از نمونه‌گیری تصادفی ۹ مدرسه و طول مدت مشاهده ۸ ماه بود. رگرسیون چندگانه بین مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان و محیط اجتماعی و فیزیکی مدرسه با پیشرفت تحصیلی همبستگی چندگانه با عدد ۰/۵۰ نشان داد. با توجه به ضریب تعیین معلوم شد، ۲۴/۷۷ درصد پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان متأثر از برنامه درسی پنهان است.

به هر حال، آموزش ترغیبی و آموزش روابط اجتماعی مبتنی بر برنامه درسی پنهان، حوزه ای است که در سراسر جهان مورد توجه پژوهشگران و اندیشمندان آموزش و پرورش قرار گرفته است، با این همه در کشور ما به دلیل ناآشنایی و معرفی نشدن با اقبال کمتری مواجه شده است و تعداد پژوهش‌هایی که در این حوزه انجام شده است، بسیار ناچیز و انگشت شمار است. برای مثال، تدوین برنامه آموزشی ترغیبی می‌تواند به معرفی و توسعه نظریه ترغیبی کمک کند. همچنین آگاهی بخشی به معلمان در خصوص اثرات ناآگاهانه رفتارها و برخوردهای اجتماعی در مدرسه و کلاس درس و نیز کاستن از اثرات پیام‌های دلسردکننده به دانش‌آموزان از کاربردهای عملیاتی پژوهش در زمینه مورد مطالعه می‌باشد.

برای پوشش دادن به خلا پژوهشی مطرح شده در نظام آموزش و پرورش ایران، مطالعه حاضر در پی پاسخگویی به این سؤال است که آیا آموزش ترغیبی و آموزش روابط اجتماعی مبتنی بر برنامه درسی پنهان بر احساس تعلق به مدرسه دانش‌آموزان مناطق محروم مؤثر است؟ همچنین برای این که همزمان هم اثرات فرهنگی در نظر گرفته شود و هم دید چندبعدی صرف نظر از مکان جغرافیایی برای معلمان و دست‌اندرکاران فضای آموزشی ایجاد شود، تأثیر آموزش ترکیبی این دو بسته آموزشی بر احساس تعلق به مدرسه دانش‌آموزان نیز بررسی شد.

هنگامی که اضطراب یادگیری و ترجیحات سبک یادگیری مشخص شدند، راهبردهای آموزشی برای برخورد با نیازهای خاص یادگیرندگان هماهنگ خواهد شد و موفقیت تحصیلی افزایش پیدا خواهد کرد.

تحلیل نتایج پژوهش بدری گرگری و همکاران (۱۳۹۸) که روی دانش‌آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی مناطق محروم و برخوردار شهر همدان در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ انجام شد، نشان داد که احساس تعلق به مدرسه و مؤلفه‌های حمایت معلم، مشارکت در اجتماع، رعایت عدالت و احترام در مدرسه، احساس مثبت نسبت به مدرسه، ارتباط فرد با مدرسه، و مشارکت علمی دانش‌آموزان گروه آزمایش بیشتر از احساس تعلق به مدرسه دانش‌آموزان گروه گواه بود. همچنین نتایج این مطالعه نشان داد، تأثیر آموزش برنامه اجتماعی - هیجانی کودکان قوی بر احساس تعلق به مدرسه و مؤلفه‌های آن، در مناطق محروم و برخوردار به یک میزان است.

نتایج پژوهش برزآبادی فراهانی و عراقیه (۱۳۹۴) روی تمامی دانش‌آموزان پایه دوم مقطع متوسطه منطقه ۱۴ آموزش و پرورش شهر تهران در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ نیز نشان داد، احساس تعلق به مدرسه و تمامی مؤلفه‌های مرتبط به آن در اثر تشویق افزایش یافته است.

همچنین اورنجن و شاطریان محمدی (۱۳۹۴) در مطالعه خود به بررسی رابطه بین احساس تعلق به مدرسه و درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان دختر پرداختند. بدین منظور تعداد ۲۷۰ دانش‌آموز دختر دوره متوسطه دوم شهر قم با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شدند و به پرسشنامه‌های احساس تعلق به مدرسه و درگیری تحصیلی پاسخ دادند. نتایج پژوهش نشان داد، بین احساس تعلق به مدرسه و درگیری تحصیلی رابطه معنی‌داری وجود دارد.

حکیم‌زاده، درانی، ابوالقاسمی و نجاتی (۱۳۹۳) نیز در پژوهشی رابطه بین احساس تعلق به مدرسه با انگیزه‌ی پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مدارس متوسطه شهر اصفهان را بررسی کردند. نمونه مورد مطالعه شامل ۴۲۳ دانش‌آموز در مقطع متوسطه شهر اصفهان بود. نتایج پژوهش نشانگر رابطه قوی بین مؤلفه‌های احساس تعلق به مدرسه با انگیزش پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان بود.

هانتر و اسمیت (۲۰۰۷) در مطالعه ای تحت عنوان "آموزش ترغیبی و کلاس هنر" به بررسی تأثیر آموزش ترغیبی در کلاس هنر پرداختند. آنها دریافتند، کاربرد اصول آموزش ترغیبی در کلاس هنر نه تنها باعث شکوفا

روش

الف) طرح پژوهش و شرکت کنندگان: روش پژوهش حاضر، نیمه‌آزمایشی از نوع پیش‌آزمون و پس‌آزمون بود. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دختر دوره ابتدایی مناطق محروم شهرستان قلعه گنج (استان کرمان) در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بود که از بین آنها ۳ مدرسه به طور تصادفی به عنوان مدارس گروه آزمایش و یک مدرسه به عنوان گروه گواه انتخاب شدند. مدارس منتخب از یک دهستان و به گونه‌ای انتخاب شدند که از نظر بافت اجتماعی و فرهنگی، زبان و ویژگی‌های اقتصادی شبیه به هم باشند. جهت کنترل پیش‌زمینه‌های شناختی اولیه در دانش‌آموزان گروه نمونه از آزمون هوش ریون و پیش‌آزمون استفاده شد و دانش‌آموزانی که به دلیل هوش بسیار بالا (دو انحراف معیار بالاتر از میانگین) یا بسیار پایین (دو انحراف معیار پایین‌تر از میانگین)، در سایر گروه‌ها همتایی نیافتند، از تحلیل‌های آماری حذف شدند. ملاک‌های ورود به پژوهش برای دانش‌آموزان، مشغول به تحصیل بودن در پایه‌های چهارم تا ششم، قرار داشتن در دامنه سنی ۹ تا ۱۲ سال، حضور در کلاس‌های تک‌پایه‌ای و دارای معلم مجزا و وجود همتای هوشی در سایر گروه‌ها (افراد بدون همتای هوشی در مرحله تحلیل حذف شدند) و برای کارکنان مدرسه نیز معیارهای ورود، تحصیلات حداقل لیسانس و حداکثر فوق لیسانس و سابقه کاری حداقل ۵ سال بود.

در گروه‌های آزمایش (گروه آموزش ترغیبی، آموزش روابط اجتماعی و آموزش ترکیبی)، تمامی عوامل مدرسه در پایه‌های تحصیلی چهارم تا ششم مدارس منتخب (با ۲۵۸ دانش‌آموز) شامل ۳ مدیر، ۳ نفر از کادر مدرسه و ۹ معلم، دو بار در هفته، در سالن جلسات خارج از فضای مدرسه و در ساعات غیراداری، بسته‌های آموزشی را طی ده جلسه ۹۰ دقیقه‌ای دریافت نمودند. به این صورت که گروه آزمایشی اول، بسته آموزش ترغیبی؛ گروه دوم، آموزش ابعاد اجتماعی برنامه درسی پنهان و برای گروه سوم ترکیب هر دو بسته آموزشی ارائه شد و در گروه گواه (با ۸۰ نفر دانش‌آموز و ۱ مدیر، ۱ نفر از کادر مدرسه و ۳ معلم)، آموزشی را دریافت نکردند. در واقع، شرکت کنندگان حاضر در گروه‌های آزمایشی، آموزش‌های دریافتی را در مدرسه اجرا و به دانش‌آموزان انتقال دادند. در طول دوره اجرا، دو نفر ناظر واقف به ادبیات و اهداف پژوهش با حضور

در مدارس، کیفیت برنامه‌ها و نقاط ضعف و قوت آن را بررسی کرده و راهنمایی‌های لازم را به معلمان و کادر مدرسه ارائه نمودند. علاوه بر این، از معلمان یا مدیران شرکت‌کننده، گزارش تصویری یا کتبی نیز دریافت شد. در واقع کادر مدرسه به عنوان حلقه واسط، آموزش‌ها را دریافت نموده و در مدرسه اجرا می‌نمودند، اما اثرات روی دانش‌آموزان سنجیده می‌شد. همچنین به جهت رعایت اصل اخلاقی عدالت در پژوهش و با توجه به مؤثر بودن جلسات آموزش ترغیبی، آموزش روابط اجتماعی و شیوه ترکیبی در افزایش احساس تعلق به مدرسه دانش‌آموزان گروه آزمایش، بعد از انجام پژوهش، جلسات آموزشی مذکور به صورت فشرده برای اعضای گروه گواه نیز مطابق با برنامه انجام و آنها نیز از آموزش‌های مذکور شامل محتوا و فیلم دوره‌ها بهره‌مند شدند.

ب) ابزار

پرسشنامه احساس تعلق به مدرسه^۱: این پرسشنامه توسط بری، بتی و وات (۲۰۰۴) ساخته شده است. پرسشنامه مذکور شامل ۲۷ سؤال و ۶ خرده‌مقیاس، حمایت معلم (سؤالات ۱۵، ۲۰، ۵، ۹، ۱۳، ۲، ۲۷، ۱۸)، مشارکت در اجتماع (سؤالات ۲۱، ۲۳، ۱۱ و ۱۹)، احساس رعایت احترام و عدالت در مدرسه (سؤالات ۱، ۳، ۴ و ۱۲)، ارتباط فرد با مدرسه (سؤالات ۱۷، ۲۴ و ۲۲)، احساس مثبت به مدرسه (سؤالات ۲۵، ۲۶، ۱۶ و ۱۰) و مشارکت علمی (سؤالات ۶، ۸ و ۱۴) می‌باشد. نمره‌گذاری این پرسشنامه به صورت جملات مثبت در مقیاس لیکرتی (از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم) طراحی شده است. ضریب پایایی پرسشنامه از طریق آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه، ۰/۷۵ و برای مؤلفه‌های احساس تعلق به همسالان، ۰/۷۳؛ حمایت معلم، ۰/۸۹؛ احساس رعایت احترام و عدالت در مدرسه، ۰/۷۵؛ مشارکت کردن در جامعه، ۰/۸۴؛ تعلق فرد با مدرسه، ۰/۶۹ و مشارکت علمی، ۰/۷۸ گزارش شده است. در ایران نیز مکیان و کلانترکوشه (۱۳۹۲) به بررسی روایی و پایایی این پرسشنامه بر روی ۳۵۰ نفر از دانش‌آموزان دبیرستانی دختر و پسر شهر تهران (۲۰۰ دانش‌آموز پسر و ۱۵۰ دانش‌آموز دختر) پرداختند. پژوهشگران مذکور، پرسشنامه را به فارسی ترجمه کرده و روایی صوری آن توسط چند تن از اساتید دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی تهران تأیید شد. روش تحلیل مؤلفه‌های ساختاری،

1. School Attachment Questionnaire

به دست آوردند. همچنین در پژوهش حاضر، سه بسته آموزشی مورد استفاده قرار گرفت:

الف) آموزش ترغیبی: این بسته آموزشی بر اساس نظریه ترغیبی که بر رشد همه جانبه افراد و مسئولیت‌پذیری در قبال محیط تأکید دارد و نیز بر طبق برنامه گرشام (۲۰۰۷)، تدوین شده است. بسته آموزشی مذکور متمرکز بر مدیران و معلمان مدارس و سایر کارکنان مدرسه است. مهمترین مؤلفه‌های این بسته شامل ایمن‌سازی و ترغیبی کردن محیط مدرسه، ترغیب، بازخورد و انتظار مثبت، تقویت خودپنداره دانش‌آموزان، آموزش دموکراسی، درک قابل اعتماد و قابل پذیرش دانش‌آموزان، خوش‌بین بودن، توجه به سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان، هماهنگی عوامل، تعهد و مهارت‌های اولیه، توجه به روح مشارکتی، ترغیبی کردن پیام‌ها بود. این بسته آموزشی اهداف خود را در قالب فعالیت‌های جمعی مسئولیت‌پذیرانه که به صورت فوق‌برنامه انجام می‌شود، پیگیری می‌کند و به محیط پیرامون خود، توجه ویژه دارد. برای تعیین اعتبار محتوای برنامه آموزشی از نظرات اساتید روانشناسی و علوم تربیتی استفاده شد و بعد از تأیید روایی برنامه جهت حل مشکلات احتمالی آن، ابتدا به صورت آزمایشی در یک گروه کوچک ۳ نفره اجرا شد و پس از اعمال تغییرات جزئی در نمونه اصلی اجرا شد.

عناوین و فشرده موضوعات مورد بحث در بسته‌های آموزش ترغیبی و آموزش روابط اجتماعی در جداول ۱ و ۲ نمایش داده شده است.

ب) آموزش روابط اجتماعی (عوامل اجتماعی مؤثر در برنامه درسی پنهان): این بسته آموزشی با تکیه بر مؤلفه‌هایی که در پژوهش‌های کمی و کیفی در حوزه برنامه درسی پنهان معرفی شده‌اند، ساخته شده و روابط اجتماعی برنامه‌ریزی نشده را که از پیش تعیین نشده است، مورد تأکید قرار می‌دهد. آموزش‌های مطرح شده در این بسته آموزشی برای معلمان و سایر کارکنان مدرسه تدوین شده است. این بسته آموزشی علاوه بر مؤلفه‌های موجود در حوزه برنامه درسی پنهان، بر اساس پژوهش بیانفر و همکاران (۱۳۹۰) و با توجه به همسانی نسبی عوامل محتوایی و فیزیکی، با تأکید بر عوامل اجتماعی برنامه درسی پنهان تهیه شد. مهمترین حوزه‌های این برنامه شامل روابط معلم با دانش‌آموز، مدیریت کلاس درسی، غنی‌سازی روش تدریس و ارزیابی، روابط دانش‌آموزان با یکدیگر، جو مدرسه، قوانین و مقررات مدرسه و روابط اولیای مدرسه با یکدیگر بود.

وجود ۶ عامل فوق را تأیید نمود. این عوامل در مجموع توانستند، ۵۲ درصد از واریانس کل را تبیین کنند (تمامی سؤالات دارای بار عاملی بالای ۰/۴۰ بودند). روایی همگرا و واگرای مقیاس تعلق به مدرسه از طریق اجرای همزمان مقیاس فرسودگی تحصیلی و انگیزش پیشرفت هرمنس محاسبه شد. نتایج نشانگر این بود که ضریب همبستگی بین مقیاس ارتباط با مدرسه و فرسودگی تحصیلی برابر ۰/۵۶۷- است، بنابراین رابطه منفی معناداری بین این دو مقیاس وجود داشت و این مسئله روایی واگرای مقیاس احساس تعلق به مدرسه را تأیید کرد. روایی همگرای احساس تعلق به مدرسه از طریق اجرای همزمان پرسشنامه انگیزش پیشرفت تحصیلی هرمنس محاسبه شد. نتایج حاکی از این بود که ضریب همبستگی بین نمره کل پرسشنامه و احساس تعلق به مدرسه و مقیاس انگیزش پیشرفت برابر ۰/۴۴۱ می‌باشد. بنابراین همبستگی مثبت و معناداری بین دو مقیاس مذکور وجود دارد و این نتیجه روایی همگرای مقیاس تعلق به مدرسه را نیز تأیید کرد (بری، بتی و وات، ۲۰۰۴). در پژوهش حاضر نیز به منظور بررسی پایایی این پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. مقدار این ضریب برای کل پرسشنامه مقدار ۰/۸۶ را نشان داد که بر اساس آن می‌توان گفت مقیاس مورد نظر از پایایی خوبی برخوردار است.

آزمون هوشی ریون^۱: در پژوهش حاضر برای همتا کردن هوش کودکان از فرم دوم آزمون ریون که ویژه کودکان دبستانی است، استفاده شد. آزمون هوش ریون توسط پیروز و ریون در سال ۱۹۳۸ ساخته شد. فرم اول آن حاوی ۶۰ سؤال بوده و فرم دوم (که در پژوهش حاضر مورد استفاده قرار گرفت) ۳۶ سؤالی بوده در سال ۱۹۴۷ برای آزمایش کودکان ۵ تا ۱۱ ساله و همچنین بزرگسالان ناتوان ذهنی ساخته شد. این آزمون بارها و بارها به علت نایبته به فرهنگ بودن در کشورهای مختلف از جمله ایران مورد استفاده قرار گرفته است و نتایج تحقیقات به دست آمده حاکی از اعتبار بالای این آزمون می‌باشد (سلیمانی، ۱۳۹۶). کاتون و همکاران (۲۰۰۵) نیز در یک مطالعه هنجاری، همسانی درونی (با استفاده از فرمول کودریچاردسون) بر روی کودکان ۶ تا ۱۱ سال از ۰/۷۶ (کودکان زیر ۱۱ سال) تا ۰/۸۸ (برای کودکان ۸ و ۹ سال) و ضرایب پایایی دو نیمه کردن از ۰/۸۱ (برای کودکان ۱۰ و ۱۱ سال) تا ۰/۹۰ (برای کودکان ۹ سال) را

1. Ravens IQ Test

۴۲٪ (CVR) محاسبه شد. علاوه بر این، برای حل مشکلات احتمالی، بسته آموزشی مذکور در ابتدا به صورت آزمایشی در یک گروه کوچک ۳ نفری اجرا شده و سپس در نمونه اصلی به اجرا گذارده شد.

همچنین جهت تعیین اعتبار برنامه آموزش ابعاد اجتماعی برنامه درسی پنهان، این برنامه در اختیار ۲۰ نفر از اساتید، معلمان و روانشناسان قرار گرفته و از نظر تناسب با فرهنگ منطقه بررسی، ضریب CVR آن (ضریب

جدول ۱. عناوین و موضوعات مورد بحث در بسته آموزش ترغیبی

جلسه	عنوان جلسات	موضوعات مورد بحث
اول	آشنایی و معرفی طرح	بیان اهداف، طول مدت برنامه، تعداد و نحوه برگزاری جلسات، عناوین جلسات مفهومی شناسی (نظریه ترغیبی، حوزه‌های ورود)
دوم	مفروضه‌های آموزش ترغیبی	احترام، اعتماد، خوش بینی، تعهد و مراقبت
سوم	حوزه‌های آموزش ترغیبی	افراد، مکان‌ها، خط مشی‌ها، برنامه‌ها و فرآیندها
چهارم	مدیریت تعارض	مهم بودن، گفتگو، مشاوره، برخورد، مبارزه و آشتی
پنجم	رشد حرفه‌ای معلم	نقش رهبری، شرایط درون مدرسه، شرایط بیرون از مدرسه، مقررات برنامه توسعه حرفه‌ای و تعهد افراد برای تغییر
ششم	ابعاد آموزش ترغیبی مدل ماریچ ترغیبی (مدل ۱۲ مرحله‌ای)	از نظر شخصی ترغیب کننده خود بودن، از نظر شخصی ترغیب کننده دیگران بودن، از نظر شغلی ترغیب کننده خود بودن و از نظر شغلی ترغیب کننده دیگران بودن
هفتم	انتخاب‌ها در آموزش ترغیبی (سطوح کارکرد)	ارسال، عدم ارسال، پذیرش و عدم پذیرش (دلرسرد کردن تعمدی و غیر تعمدی، ترغیب غیر تعمدی، ترغیب تعمدی و عامل برتر)
هشتم	سبک‌های آموزش ترغیبی	نامناسب نامشهود، نامناسب مشهود، مناسب مشهود و مناسب نامشهود
نهم	مراحل تولید پیام ترغیبی	مرحله آمادگی، مرحله آغازین واکنش و مرحله پیگیری
دهم	مدل خانواده ترغیبی	احترام به ویژگی‌های منحصر به فرد شخصی، روح مشارکتی، احساس تعلق، محل زندگی خوشایند، انتظارات مثبت و ارتباط با جامعه

جدول ۲. عناوین و موضوعات مورد بحث در بسته آموزش روابط اجتماعی

جلسه	مخاطبان	عنوان	موضوعات مورد بحث
اول	تمامی کارکنان مدرسه	آشنایی و معرفی طرح	بیان اهداف، طول مدت برنامه، تعداد و نحوه برگزاری جلسات، عناوین جلسات، معرفی برنامه درسی پنهان و گستره آن
دوم و سوم	تمامی کارکنان مدرسه	جو مدرسه	تشویق معلمان به همکاری و هم‌افزایی، درک شرایط معلمان، عدم گروه‌بندی معلمان به دلیل توانایی‌های فردی یا طبقات اجتماعی، عدم گروه‌بندی دانش‌آموزان، نظارت بر پیام‌های پنهان و آشکار و عدم اجبار دانش‌آموزان به حضور در فعالیت‌هایی که با فرهنگ ایشان تعارض دارد.
چهارم	تمامی کارکنان مدرسه	قوانین و مقررات مدرسه	اطلاع‌رسانی، انعطاف‌پذیری و بازنگری، قابلیت اجرا و عدالت برخورد با دانش‌آموزانی که به دلیل مشکلات رفتاری به دفتر مدرسه ارجاع داده می‌شوند.
پنجم	تمامی کارکنان مدرسه	قوانین و مقررات والدین و مربیان	خطاهای ناشی از طبقات اجتماعی، همکاری و اشتراک تجربیات، روابط دوستانه، غیر خصمانه و اطلاع‌رسانی
ششم و هفتم	معلمان	ارتباط با دانش‌آموزان	مدیریت کلاس درسی، القای امید و دلرسرد نکردن، عدالت در توجه، اخلاق‌مداری، صمیمیت و محدود نبودن ارتباط به کتاب درسی و توجه به مسائل قومی و فرهنگی
هشتم	تمامی کارکنان مدرسه	روابط دانش‌آموزان با یکدیگر	احترام به فرهنگ و قومیت دانش‌آموزان طرد شده، قلدری (پخش کلیپ)، دوستیابی، کار گروهی و مهارت‌های ارتباطی
نهم	معلمان	روش‌های تدریس با تأکید بر اهمیت ارتباط	استفاده از شیوه‌های تدریس فعال و مشارکتی، توجه به سبک‌های یادگیری افراد و شروع تدریس با یک عبارت جالب یا یک سؤال
دهم	معلمان	شیوه‌های ارزشیابی با تأکید بر اهمیت ارتباط	مقایسه هر دانش‌آموز با خودش، ارزیابی عادلانه، تأکید بر یادگیری و نه نمره، دادن وقت کافی برای پاسخگویی بازخورد دادن و سؤالات ناظر بر سطوح بالای شناختی

گروه گواه) با استفاده از روش‌های آمار توصیفی و استنباطی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها و بررسی سؤالات پژوهش بعد از اطمینان از برقراری پیش‌فرض‌های اساسی تحلیل

(ج) روش ترکیبی: در گروه سوم آزمایش، شرکت‌کنندگان هر دو بسته آموزش ترغیبی و روابط اجتماعی را به صورت همزمان دریافت کردند. داده‌های گردآوری شده حاصل از چهار گروه (سه گروه آزمایش و یک

آنها به تفکیک گروه‌های چهارگانه در جداول ۳ و ۴ نمایش داده شده است.

کوواریانس، از تحلیل کوواریانس چند متغیره و تحلیل کوواریانس تک‌متغیره استفاده شد.

یافته‌ها

دانش‌آموزان شرکت‌کننده در پژوهش حاضر در دامنه سنی ۹ تا ۱۲ سال و در پایه‌های تحصیلی چهارم تا ششم دوره ابتدایی حضور داشتند. داده‌های توصیفی مربوط به پایه تحصیلی و توزیع فراوانی و میانگین هوش

جدول ۳. توزیع فراوانی دانش‌آموزان به تفکیک پایه تحصیلی

پایه تحصیلی	فراوانی	درصد فراوانی
پایه چهارم	۱۰۰	۲۹/۶
پایه پنجم	۱۲۹	۳۸/۲
پایه ششم	۱۰۹	۳۲/۲
کل	۳۳۸	۱۰۰/۰

جدول ۴. توزیع فراوانی و میانگین هوش دانش‌آموزان به تفکیک گروه‌ها

گروه‌ها	فراوانی	درصد فراوانی	هوش	
			میانگین	انحراف معیار
گواه	۸۰	۲۳/۷	۱۱۰/۶۲	۷/۹۸
آموزش روابط اجتماعی	۷۰	۲۰/۷	۱۰۹/۸۷	۷/۹۰
آموزش ترغیبی	۱۰۲	۳۰/۲	۱۱۰/۵۵	۶/۹۸
آموزش ترکیبی	۸۶	۲۵/۴	۱۱۱/۲۳	۷/۴۵
کل	۳۳۸	۱۰۰/۰	-	-

جدول ۴، توزیع فراوانی دانش‌آموزان را به تفکیک گروه‌ها نشان می‌دهد. میانگین و انحراف معیار نمرات هوش شرکت‌کنندگان در این جدول نشان می‌دهد، گروه‌ها از این نظر تفاوت قابل توجهی با هم ندارند. قبل از پرداختن به داده‌های استنباطی، پیش‌فرض‌های اساسی آمار پارامتریک و تحلیل کوواریانس در بررسی مؤلفه‌های احساس تعلق به مدرسه بررسی

شده. در مورد سطح مقیاس فاصله‌ای متغیر وابسته، در این پژوهش از داده‌های فاصله‌ای استفاده شده است. برای بررسی نرمال بودن توزیع متغیر وابسته نیز از آماره کولموگروف اسمیرنوف استفاده شد که نتایج مربوط به آن در جدول ۵ ارائه شده است.

جدول ۵. آزمون کولموگروف اسمیرنوف جهت بررسی نرمال بودن در پیش‌آزمون و پس‌آزمون مؤلفه‌های احساس تعلق به مدرسه

متغیر	متغیرها	مقدار Z	سطح معناداری
حمایت معلم	پیش‌آزمون	۱/۱۴	۰/۱۶
	پس‌آزمون	۱/۱۲	۰/۱۵
مشارکت در اجتماع	پیش‌آزمون	۰/۹۸	۰/۱۰
	پس‌آزمون	۱/۰۹	۰/۱۳
رعایت عدالت و احترام در مدرسه	پیش‌آزمون	۰/۲۵	۰/۰۸
	پس‌آزمون	۰/۲۰	۰/۰۷
احساس مثبت به مدرسه	پیش‌آزمون	۱/۰۱	۰/۱۱
	پس‌آزمون	۱/۳۲	۰/۳۲
ارتباط با مدرسه	پیش‌آزمون	۱/۲۳	۰/۲۳
	پس‌آزمون	۱/۵۱	۰/۴۳
مشارکت علمی	پیش‌آزمون	۱/۱۶	۰/۲۱
	پس‌آزمون	۱/۵۳	۰/۴۲
احساس تعلق به مدرسه	پیش‌آزمون	۱/۲۳	۰/۲۴

جدول ۶. آزمون لون جهت بررسی همگنی واریانس خطا در مؤلفه‌های حمایت معلم، مشارکت در اجتماع، رعایت عدالت و احترام در مدرسه، احساس مثبت نسبت به

مدرسه، ارتباط فرد با مدرسه، مشارکت علمی

متغیر	مقدار F	DF1	DF2	سطح معناداری
حمایت معلم	۲/۲۳	۳	۳۳۴	۰/۰۹
مشارکت در اجتماع	۰/۳۰	۳	۳۳۴	۰/۸۳
رعایت عدالت و احترام در مدرسه	۶/۶۴	۳	۳۳۴	۰/۰۰۰
احساس مثبت نسبت به مدرسه	۰/۹۹	۳	۳۳۴	۰/۴۰
ارتباط فرد با مدرسه	۳/۰۷	۳	۳۳۴	۰/۰۲۸
مشارکت علمی	۷/۷۹	۳	۳۳۴	۰/۰۰۰
احساس تعلق به مدرسه	۰/۵۴	۳	۳۳۴	۰/۶۵

داده‌های جدول ۵ نشان می‌دهد که توزیع نمرات مؤلفه‌های احساس تعلق به مدرسه (حمایت معلم، مشارکت در اجتماع، رعایت عدالت و احترام در مدرسه، احساس مثبت نسبت به مدرسه، ارتباط فرد با مدرسه و مشارکت علمی) در پیش‌آزمون و پس‌آزمون نرمال می‌باشد، زیرا Z محاسبه شده در سطح $p < ۰/۰۵$ معنادار نیست. بنابراین پیش‌فرض نرمال بودن متغیر وابسته رعایت شده است. برای بررسی همگنی واریانس متغیرها نیز از آزمون لون و تصحیحات باکس استفاده شد.

نتایج آزمون لون در جدول ۶ نشان می‌دهد که واریانس خطا در مؤلفه‌های حمایت معلم، مشارکت در اجتماع، احساس مثبت به مدرسه و مشارکت اجتماع هر چهار گروه، همگن است، زیرا مقدار آزمون F در سطح $p < ۰/۰۵$ معنادار نیست. بنابراین پیش‌فرض همگنی واریانس خطا در این مؤلفه‌ها رعایت شده است. اما در مؤلفه رعایت عدالت و ارتباط فرد با مدرسه و مشارکت علمی این مفروضه برقرار نیست. زیرا مقدار آزمون F در سطح $p < ۰/۰۵$ معنادار است، اما از آنجایی که تحلیل کوواریانس نسبت به عدم برقراری این مفروضه حساسیت ندارد بنابراین مشکلی در استفاده از تحلیل کوواریانس وجود ندارد. نتایج آزمون باکس با $(P \leq ۰/۰۰۰)$ ، $F=۲/۲۲$ و $BOX=۱۴۵/۰۸$ معنادار است. بنابراین در استفاده از تحلیل کوواریانس چند متغیره از آماره اثر پیلائی استفاده شد.

جهت بررسی همبستگی متعارف متغیرهای وابسته نیز از آزمون کرویت بارتلت استفاده شد. نتایج این آزمون حاکی از آن بود که بین متغیرهای وابسته همبستگی متعارفی وجود دارد، زیرا مقدار مجذور χ^2 در سطح $p < ۰/۰۵$ معنادار است.

نتایج بررسی پیش‌فرض‌ها همچنین نشان داد، مفروضه همگنی اثرات تعاملی در تعامل گروه و پیش‌آزمون حمایت معلم، مشارکت در اجتماع، رعایت

عدالت و احترام در مدرسه، احساس مثبت نسبت به مدرسه، ارتباط فرد با مدرسه و مشارکت علمی رعایت شده است. زیرا مقدار F در سطح $p < ۰/۰۵$ معنادار نیست. اما در سایر متغیرها این مفروضه رعایت نشده است. همچنین بررسی مفروضه‌ها نشان داد، شیب‌های خطوط (همبستگی بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون) در چهار گروه برابر نیست و خطوط یکدیگر را قطع کرده‌اند، اما از آنجایی که خطوط، هم جهت می‌باشند، بنابراین می‌توان گفت این مفروضه به طور نسبی رعایت شده است. با توجه به رعایت پیش‌فرض‌های اساسی تحلیل کوواریانس، از تحلیل کوواریانس چند متغیره برای بررسی مؤلفه‌های احساس تعلق به مدرسه و از تحلیل کوواریانس تک متغیره جهت بررسی متغیر احساس تعلق به مدرسه (نمره کل) استفاده شد. جهت بررسی تأثیر آموزش ترغیبی، آموزش روابط اجتماعی مدرسه و آموزش به شیوه ترکیبی بر احساس تعلق به مدرسه دانش‌آموزان مناطق محروم از تحلیل کوواریانس چندمتغیره و از بین آماره‌های چهارگانه پیلائی، لامبدای ویلکز، T_2 هتلینگ و جهت تعیین معنی‌داری اثرات گروه، آماره‌ی اثر پیلائی گزارش می‌شود.

مندرجات جدول ۷ نشان‌دهنده این است که اثربخشی روش‌های آموزشی بر بهبود نمره کل با F در سطح $p < ۰/۰۰۱$ معنادار می‌باشد. همچنین نتایج نشان می‌دهد آموزش روابط اجتماعی، آموزش ترغیبی و آموزش ترکیبی قادر هستند، ۴۱ درصد از تغییرات متغیر ترکیبی را تعیین کنند. مقدار توان آزمون (۰/۹۹) نشان می‌دهد این آزمون توانسته است با توان بسیار بالایی فرض صفر غلط را رد کند.

نتایج بررسی همبستگی متعارف متغیرهای وابسته نیز از آزمون کرویت بارتلت استفاده شد. نتایج این آزمون حاکی از آن بود که بین متغیرهای وابسته همبستگی متعارفی وجود دارد، زیرا مقدار مجذور χ^2 در سطح $p < ۰/۰۵$ معنادار است.

نتایج بررسی پیش‌فرض‌ها همچنین نشان داد، مفروضه همگنی اثرات تعاملی در تعامل گروه و پیش‌آزمون حمایت معلم، مشارکت در اجتماع، رعایت

جدول ۷. نتایج آماره اثر پیلایی بر روی ترکیب نمرات مؤلفه‌های احساس تعلق به مدرسه (حمایت معلم، مشارکت در اجتماع، رعایت عدالت و احترام در مدرسه، احساس مثبت نسبت به مدرسه، ارتباط فرد با مدرسه و مشارکت علمی)

تأثیر	ارزش	F	DF فرضیه	DF خطا	سطح معناداری	مجذور اتای تفکیکی	توان آزمون
گروه	۰/۹۰	۲۳/۱۳	۱۸	۹۷۵	۰/۰۰۱	۰/۴۱	۰/۹۹

نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره در جدول ۸ نیز نشان می‌دهد، میانگین مؤلفه‌های احساس تعلق به مدرسه (حمایت معلم، مشارکت در اجتماع، رعایت عدالت و احترام در مدرسه، احساس مثبت نسبت به مدرسه، ارتباط فرد با مدرسه و مشارکت علمی) در بین آموزش روابط اجتماعی، آموزش ترغیبی و ترکیبی متفاوت بوده و مقدار F در سطح $P < ۰/۰۰۱$ معنادار می‌باشد. همچنین نتایج نشان داد اثر گروه قادر است ۵۵ درصد از

تغییرات حمایت معلم و ۳۵ درصد از تغییرات مشارکت در اجتماع، ۴۹ درصد از تغییرات رعایت عدالت و احترام در مدرسه، ۲۷ درصد از تغییرات احساس مثبت به مدرسه و ۳۲ درصد از تغییرات ارتباط با مدرسه و ۲۷ درصد از تغییرات مشارکت علمی و ۷۰ درصد از تغییرات احساس تعلق به مدرسه را تعیین کنند. مقدار توان آزمون نیز نشان می‌دهد این آزمون توانسته است با توان بسیار بالایی فرض صفر غلط را رد کند.

جدول ۸. نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره جهت مقایسه نمرات احساس تعلق به مدرسه و مؤلفه‌های آن (حمایت معلم، مشارکت در اجتماع، رعایت عدالت و احترام در مدرسه، احساس مثبت نسبت به مدرسه، ارتباط فرد با مدرسه و مشارکت علمی) در چهار گروه

متغیر	منابع تغییر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	مجذور اتای تفکیکی	توان آزمون
حمایت معلم	گروه	۲۷۲۴/۹۸	۳	۹۰۸/۳۳	۱۳۱/۸۸	۰/۰۰۰	۰/۵۵	۰/۸۴
	خطا	۲۲۵۹/۰۰	۳۲۸	۶/۸۹				
مشارکت در اجتماع	گروه	۷۳۲/۸۸	۳	۲۴۴/۲۹	۵۸/۹۷	۰/۰۰۰	۰/۳۵	۰/۹۸
	خطا	۱۳۵۸/۸۰	۳۲۸	۴/۱۴				
رعایت عدالت و احترام در مدرسه	گروه	۸۱۸/۸۲	۳	۲۷۲/۹۴	۱۰۳/۹۲	۰/۰۰۰	۰/۴۹	۰/۹۹
	خطا	۸۶۱/۵۱	۳۲۸	۲/۶۳				
احساس مثبت نسبت به مدرسه	گروه	۲۱۶/۵۷	۳	۷۲/۱۹	۲۱/۵۸	۰/۰۰۰	۰/۲۷	۰/۹۱
	خطا	۱۰۹۷/۳۴	۳۲۸	۳/۳۵				
ارتباط با مدرسه	گروه	۳۶۹/۰۴	۳	۱۲۳/۰۰	۵۰/۲۹	۰/۰۰۰	۰/۳۲	۰/۵۸
	خطا	۸۰۲/۳۳	۳۲۸	۲/۴۵				
مشارکت علمی	گروه	۱۶۳/۱۲	۳	۵۴/۳۷	۲۳/۶۶	۰/۰۰۰	۰/۲۷	۰/۹۱
	خطا	۷۵۳/۶۳	۳۲۸	۲/۳۰				
احساس تعلق به مدرسه (نمره کل)	گروه	۳۰۰۱۶/۱۸	۳	۱۰۰۰۵/۳۹	۲۵۲/۳۹	۰/۰۰۰	۰/۷۰	۰/۹۹
	خطا	۱۳۲۰۰/۹۹	۳۳۳	۳۹/۶۴۳				

جهت بررسی تفاوت اثر روش آموزش ترغیبی، آموزش روابط اجتماعی مدرسه و آموزش ترکیبی بر احساس تعلق به مدرسه دانش آموزان، از آزمون تعقیبی بونفرونی استفاده شد که نتایج آن در جدول ۹ ارائه شده است. نتایج جدول ۹ نشان می‌دهد در مؤلفه‌های حمایت معلم، مشارکت در اجتماع، رعایت عدالت و احترام در مدرسه، احساس مثبت نسبت به مدرسه، ارتباط فرد با مدرسه و سایر گروه‌های آموزشی تفاوت معناداری وجود ندارد، اما بین گروه‌های

آزمایشی و گروه گواه تفاوت معناداری مشاهده شد. همچنین در نمره کل متغیر احساس تعلق به مدرسه بین همه گروه‌ها تفاوت معناداری مشاهده شد. با توجه به میانگین‌های اصلاح‌شده چهار گروه در متغیر احساس تعلق به مدرسه و مؤلفه‌های آن (حمایت معلم، مشارکت در اجتماع، رعایت عدالت و احترام در مدرسه، احساس مثبت نسبت به مدرسه، ارتباط فرد با مدرسه و مشارکت علمی) می‌توان استنباط نمود که نمرات مؤلفه‌های حمایت معلم، مشارکت در اجتماع، رعایت عدالت و احترام در مدرسه، احساس مثبت نسبت به مدرسه، ارتباط فرد با مدرسه و مشارکت علمی در گروه آموزش ترغیبی بیشتر از گروه‌های دیگر است.

نتایج جدول ۹ نشان می‌دهد در مؤلفه‌های حمایت معلم، مشارکت در اجتماع، رعایت عدالت و احترام در مدرسه، احساس مثبت نسبت به مدرسه، ارتباط فرد با مدرسه و مشارکت علمی بین گروه آموزش ترکیبی و سایر گروه‌های آموزشی تفاوت معناداری وجود ندارد، اما بین گروه‌های

جدول ۹. نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی برای مقایسه نمرات پیش آزمون، پس آزمون متغیر احساس تعلق به مدرسه و مؤلفه‌های آن در گروه‌های آزمایش و گواه

متغیر	گروه I	گروه J	میانگین	خطای معیار	سطح معناداری	
حمایت معلم	گروه گواه	گروه آموزش روابط اجتماعی	-۲/۹۶	۰/۷۸	۰/۰۰۱	
	گروه گواه	گروه آموزش ترکیبی	-۸/۸۷	۰/۸۲	۰/۰۰۱	
	گروه گواه	گروه آموزش ترغیبی	-۱۰/۷۱	۰/۷۷	۰/۰۰۱	
	گروه آموزش روابط اجتماعی	گروه آموزش ترکیبی	-۵/۹۱	۰/۴۳	۰/۰۰۱	
	گروه آموزش روابط اجتماعی	گروه آموزش ترغیبی	-۷/۷۵	۰/۴۶	۰/۰۰۱	
	گروه آموزش ترکیبی	گروه آموزش ترغیبی	-۱/۸۴	۰/۴۰	۰/۰۰۱	
	گروه گواه	گروه آموزش روابط اجتماعی	-۲/۸۲	۰/۶۱	۰/۰۰۱	
	گروه گواه	گروه آموزش ترکیبی	-۵/۳۴	۰/۶۳	۰/۰۰۱	
	گروه گواه	گروه آموزش ترغیبی	-۶/۴۸	۰/۶۰	۰/۰۰۱	
	مشارکت در اجتماع	گروه آموزش روابط اجتماعی	گروه آموزش ترکیبی	-۲/۵۱	۰/۳۴	۰/۰۰۱
	گروه آموزش روابط اجتماعی	گروه آموزش ترغیبی	-۳/۶۶	۰/۳۶	۰/۰۰۱	
	گروه آموزش ترکیبی	گروه آموزش ترغیبی	-۱/۱۵	۰/۳۱	۰/۰۰۲	
	گروه گواه	گروه آموزش روابط اجتماعی	-۴/۱۳	۰/۴۸	۰/۰۰۱	
	گروه گواه	گروه آموزش ترکیبی	-۶/۵۳	۰/۵۱	۰/۰۰۱	
	گروه گواه	گروه آموزش ترغیبی	-۷/۴۸	۰/۴۸	۰/۰۰۱	
رعایت عدالت و احترام در مدرسه	گروه آموزش روابط اجتماعی	گروه آموزش ترکیبی	-۲/۳۹	۰/۲۷	۰/۰۰۱	
	گروه آموزش روابط اجتماعی	گروه آموزش ترغیبی	-۳/۳۴	۰/۲۹	۰/۰۰۱	
	گروه آموزش ترکیبی	گروه آموزش ترغیبی	-۰/۹۵	۰/۲۵	۰/۰۰۱	
	گروه گواه	گروه آموزش روابط اجتماعی	-۱/۴۹	۰/۵۵	۰/۰۴۲	
	گروه گواه	گروه آموزش ترکیبی	-۳/۲۹	۰/۵۷	۰/۰۰۱	
	گروه گواه	گروه آموزش ترغیبی	-۳/۲۸	۰/۵۴	۰/۰۰۱	
	گروه آموزش روابط اجتماعی	گروه آموزش ترکیبی	-۱/۸۰	۰/۳۰	۰/۰۰۱	
	گروه آموزش روابط اجتماعی	گروه آموزش ترغیبی	-۱/۷۹	۰/۳۲	۰/۰۰۰	
	گروه آموزش ترکیبی	گروه آموزش ترغیبی	۰/۰۱	۰/۲۸	۱/۰۰۰	
	گروه گواه	گروه آموزش روابط اجتماعی	-۲۰/۰۶	۰/۴۷	۰/۰۰۰	
ارتباط با مدرسه	گروه گواه	گروه آموزش ترکیبی	-۴/۶۲	۰/۴۹	۰/۰۰۰	
	گروه گواه	گروه آموزش ترغیبی	-۴/۰۲	۰/۴۶	۰/۰۰۰	
	گروه آموزش روابط اجتماعی	گروه آموزش ترکیبی	-۲/۵۶	۰/۲۶	۰/۰۰۰	
	گروه آموزش روابط اجتماعی	گروه آموزش ترغیبی	۱/۹۶	۰/۲۸	۰/۰۰۰	
	گروه آموزش ترکیبی	گروه آموزش ترغیبی	۰/۶۰	۰/۲۴	۰/۰۸۰	
	گروه گواه	گروه آموزش روابط اجتماعی	۱/۸۱	۰/۴۵	۰/۰۰۱	
	گروه گواه	گروه آموزش ترکیبی	۰/۱۷	۰/۴۷	۱/۰۰۰	
	گروه گواه	گروه آموزش ترغیبی	-۰/۳۳	۰/۴۵	۱/۰۰۰	
	مشارکت علمی	گروه آموزش روابط اجتماعی	گروه آموزش ترکیبی	-۱/۶۴	۰/۲۵	۰/۰۰۰
		گروه آموزش روابط اجتماعی	گروه آموزش ترغیبی	-۲/۱۳	۰/۲۷	۰/۰۰۰
گروه آموزش ترکیبی		گروه آموزش ترغیبی	-۰/۵۰	۰/۲۳	۰/۱۹۹	
گروه گواه		گروه آموزش روابط اجتماعی	-۱۲/۶۴	۸۰۱	۰/۰۰۰	
گروه گواه		گروه آموزش ترکیبی	-۲۹/۳۹	۱/۸۱	۰/۰۰۰	
گروه گواه		گروه آموزش ترغیبی	-۳۳/۴۷	۱/۶۷	۰/۰۰۰	
گروه آموزش روابط اجتماعی		گروه آموزش ترکیبی	۱۶/۷۴	۰/۹۸	۰/۰۰۰	
گروه آموزش روابط اجتماعی		گروه آموزش ترغیبی	-۲۰/۸۳	۱/۰۲	۰/۰۰۰	
گروه آموزش ترکیبی		گروه آموزش ترغیبی	-۴/۰۸	۰/۹۴	۰/۰۰۰	

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف مقایسه اثربخشی آموزش ترغیبی، آموزش روابط اجتماعی و ترکیب این دو شیوه آموزشی بر احساس تعلق به مدرسه دانش آموزان دختر مناطق محروم انجام شد. یافته‌های حاصل نشان داد، دانش‌آموزان مدرسی که تحت آموزش ترغیبی، آموزش ترکیبی و آموزش روابط اجتماعی بوده‌اند، به ترتیب نسبت به گروه گواه، احساس تعلق به مدرسه بیشتری را نشان داده‌اند. همان‌طور که در ادبیات پژوهشی اشاره شد، دو رویکرد روانشناختی و اجتماعی در تعریف تعلق به مدرسه وجود دارد. دیدگاه روانشناختی تعلق به مدرسه (آموزش ترغیبی)، افزایش یا کاهش احساس تعلق به مدرسه را ناشی از متغیرهای حمایتی و تشویقی می‌داند (شاکت و همکاران، ۲۰۰۷) و رویکرد اجتماعی روابط مؤثر اجتماعی (مکنلی، نونماکر و بلوم، ۲۰۰۲) را عامل اساسی در احساس تعلق و عنصر اصلی در دل‌بستگی دانش‌آموزان به مدرسه قلمداد می‌کند. نتایج تحلیل داده‌های مطالعه حاضر، اثربخشی هر دو روش را تأیید کرد.

یافته‌های حاصل از تحلیل داده‌های این پژوهش نشان داد که تعلق به مدرسه در دانش‌آموزانی که آموزش را به سبک ترغیبی دریافت کرده‌اند از گروه گواه بیشتر بوده و ارائه آموزش به روش ترغیبی باعث شده است که احساس تعلق به مدرسه دانش‌آموزان در همه مؤلفه‌ها افزایش قابل توجهی داشته باشد. این یافته که تأیید کننده دیدگاه روانشناختی در خصوص تعلق به مدرسه است، با یافته‌های شاکت و همکاران (۲۰۰۷) در خصوص اثرات ایجاد جو مثبت و تشویق به مشارکت، محیط سالم و جو حمایتی و امن مدرسه، جو کلاسی مثبت و شرکت در فعالیت‌های فوق‌برنامه بر تعلق به مدرسه همخوانی دارد. همچنین نتایج پژوهش یون و همکاران (۲۰۱۲) - در خصوص اثرگذاری حمایت معلم، فعالیت‌های راهنمایی و مشاوره و فراهم بودن فرصت‌ها برای رشد توانایی‌ها برای استعداد کودکان که از مقوله‌های مورد تأکید در آموزش ترغیبی هستند- بر تعلق به مدرسه کودکان، حکایت دارد. چاپمن، باکلی، شیهان و شاکت (۲۰۱۳) استدلال می‌کنند که دانش‌آموزان ساعات زیادی را در کلاس درس با معلم خود سپری می‌کنند، بنابراین حمایت روانی و ترغیب معلم می‌تواند موجب افزایش احساس تعلق به مدرسه شود. استراکوزی و میلز (۲۰۱۳) نیز در مطالعات خود به این نتیجه رسیدند که هر چقدر دانش‌آموزان نسبت به معلمان خود احساس نزدیکی بیشتری کنند، آنها را دوست بدانند و معلم

نیز متقابلاً دانش‌آموزان خود را ارزشمند و لایق تشویق بدانند، احساس تعلق به مدرسه افزایش خواهد یافت.

شریفی، مرزیه و جناآبادی (۱۳۹۶) احساس تعلق به مدرسه را ناشی از انگیزش و پیام‌های انگیزشی می‌داند و بری و همکاران (۲۰۰۴) نیز اشاره می‌کنند که رفتار تشویقی توأم با احترام با دانش‌آموزان و شاهد برخورد محترمانه در سطح مدرسه بودن، منجر به افزایش احساس امنیت و در نتیجه احساس تعلق به مدرسه می‌شود. علاوه بر این، شاکت و همکاران (۲۰۰۷) در تأکید بر مؤلفه‌های روانی و رویکرد روانشناختی، احساس مراقبت، تشویق و حامی بودن مدرسه را از عناصر کلیدی در احساس تعلق به مدرسه معرفی می‌کنند. لید و دانیل (۲۰۰۹) نیز در همین راستا، تنبیه، تهدید به اخراج، تأکید بر اشتباهات و سخت‌گیری را از عوامل کاهش چشمگیر احساس تعلق به مدرسه تشخیص داده و در پژوهش خود نشان دادند، در مدرسی که از سبک‌های تشویق و حامی بودن استفاده می‌کنند، احساس تعلق به مدرسه دانش‌آموزان به طرز قابل توجهی بالاتر است.

یافته‌های حاصل از این پژوهش همچنین نشان داد، دانش‌آموزان مدرسی که تحت آموزش روابط اجتماعی مدرسه قرار گرفته‌اند، نسبت به دانش‌آموزان گروه گواه، احساس تعلق بیشتری نسبت به مدرسه دارند. این یافته با دیدگاه اجتماعی تعلق به مدرسه مکنلی و همکاران (۲۰۰۲) مبنی بر اجتماعی بودن مقوله تعلق به مدرسه و اهمیت مؤلفه‌ها و روابط اجتماعی، هم‌راستا است. مکنلی و همکاران (۲۰۰۲) مهمترین عنصر احساس تعلق به مدرسه را کیفیت ارتباطات اجتماعی، روابط مؤثر فرد با اعضای حاضر در مدرسه، میزان تعلق به اهداف جمعی و میزان دخالت در فعالیت‌های اجتماعی می‌داند. پیری، برقی و شاهی (۱۳۹۸) نیز در پژوهشی نشان دادند که نگرش به برنامه درسی، نقش واسطه‌ای در تعلق به مدرسه در دانش‌آموزان دارد. چاپمن و همکاران (۲۰۱۳) مدیریت اثربخش معلم در کلاس درس را یکی از عوامل پیش‌بینی کننده تعلق به مدرسه معرفی کرده و معتقدند احساس رعایت عدالت در مدرسه و شاهد رفتار عادلانه بودن به دانش‌آموزان احساس امنیت می‌دهد. همچنین تعامل مثبت و سازنده بین دانش‌آموزان همسال و کارکنان مدرسه، باعث افزایش میزان دل‌بستگی بین دانش‌آموزان و مدرسه می‌شود (استراکوزی و میلز، ۲۰۱۳) و کیفیت ارتباط با معلمان و همسالان، احساس تعلق به مدرسه را تشکیل می‌دهد (شریفی و همکاران، ۱۳۹۶). روو و همکاران (۲۰۰۷) بر این باورند که اگر مدارس،

که مشاهده می‌شود، همه این موارد همان محتوای آموزش ترغیبی هستند و در عین حال با سلامت روابط اجتماعی در مدرسه ارتباط مستقیم دارند. نکته قابل ذکر این است که مرزهای آموزش ترغیبی و برنامه درسی پنهان به‌طور دقیق قابل تفکیک نیست و علیرغم این که آموزش ترغیبی بیش از آموزش ابعاد اجتماعی در برنامه درسی پنهان، فردمحور است - از طریق پیام‌های ترغیبی خودپنداره و عزت نفس را مورد تأکید قرار می‌دهد - و بعد اجتماعی برنامه درسی پنهان بیشتر ناظر بر روابط و قوانین و مقررات حاکم در مدرسه است، اما این دو مقوله علاوه بر همپوشانی، می‌توانند مؤلفه‌های یکدیگر را نیز تحت تأثیر قرار دهند.

علیرغم اثرات مثبت و قابل توجه این بسته‌های آموزشی و نیز تلاش برای اجرای صحیح آن، این پژوهش مانند هر پژوهش دیگری در حوزه علوم انسانی، از محدودیت‌هایی برخوردار بود. از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر این بود که این پژوهش در منطقه محروم شهرستان قلعه گنج (استان کرمان) انجام شد که علاوه بر محرومیت اقتصادی و رفاهی، بافت و سبک فرهنگی خاص خود را دارد. نظر به این که مقوله‌های فرهنگی می‌تواند برنامه درسی پنهان و آموزش ترغیبی را تحت تأثیر قرار دهد، پیشنهاد می‌شود در تعمیم نتایج آن، جانب احتیاط رعایت شود. از طرف دیگر، برنامه آموزشی ترغیبی که بر اساس نظریه ترغیبی تهیه شده بود، سبکی از آموزش بود که دیدگاه کل نگرانه دارد و صرف نظر از ویژگی‌های بومی و فرهنگی به معلمان فرصت می‌دهد که در رویکردی چندجانبه و با دید حرفه‌ای به فرآیند رشد دانش‌آموزان توجه و تمرکز کنند. این رویکرد اگرچه جذابیت‌های قابل تأملی در آموزش دارد، اما با محدودیت نادیده گرفتن تفاوت‌های فرهنگی مواجه است. همچنین برای ارزیابی میزان احساس تعلق به مدرسه، از ابزار خودسنجی (پرسشنامه) استفاده شد. حال آن که با توجه به خلیقات و روحیات دانش‌آموزان، احساس تعلق به مدرسه می‌تواند مصادیق گسترده‌تری داشته باشد. علاوه بر این، برای ارائه پیشنهادات کاربردی به برنامه‌ریزان آموزشی در سطح کلان، لازم است این پژوهش به صورت کیفی نیز در دوره‌های مختلف تحصیلی و در مدارس مختلف انجام شود. همچنین پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های بعدی، اثرات آموزش ترغیبی و برنامه درسی پنهان بر مؤلفه‌های رفتاری، قلدری و بازده‌های شناختی دانش‌آموزان نیز سنجیده شود.

نیازهای اجتماعی دانش‌آموزان را ارضا کنند، احساس تعلق به مدرسه افزایش می‌یابد. رفع نیازهایی همچون ایجاد فرصت رقابت سالم، حمایت و جامعه‌پذیری و مراقبت می‌تواند افراد را به مدرسه دلبسته سازد. در همین راستا، یون و همکاران (۲۰۱۲) در مطالعه خود نشان دادند که روابط با همسالان و قوانین و مقررات انضباطی مدرسه، به‌صورت قابل توجهی بر احساس تعلق به مدرسه اثرگذار است. همچنین بلوم، مکنلی و رینهارت (۲۰۰۲) در پژوهش خود دریافتند، در مدارس با جو انضباطی خشن و نامالیم، احساس تعلق به مدرسه در دانش‌آموزان به وضوح کمتر است. قوانین سخت‌گیرانه که یکی مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان و از ابعاد روابط اجتماعی است، از علائم کاهش تعلق به مدرسه است (لید و دنیل، ۲۰۰۹). پژوهش لید و دنیل (۲۰۰۹) نشان داد، مدارس با قوانین سهل‌گیرانه، در قیاس با مدارس با قوانین خشک و سخت‌گیرانه در ایجاد دلبستگی در دانش‌آموزان، موفق‌تر عمل کرده‌اند و دانش‌آموزان این مدارس به اهداف جمعی تمایل بیشتری دارند.

یافته‌های حاصل از مطالعه حاضر، همچنین نشان داد که ترکیب دو بسته آموزش ترغیبی و روابط اجتماعی نیز در افزایش احساس تعلق به مدرسه، تأثیر مثبت دارد. نمره میانگین پس‌آزمون احساس تعلق به مدرسه در گروه‌ها، از بیشترین به کمترین، آموزش ترغیبی، آموزش ترکیبی، آموزش روابط اجتماعی مدرسه و گروه گواه بود. در توجیه این یافته‌ها می‌توان از طرفی به غنی بودن آموزش ترغیبی و احترام ویژه‌ای که محتوای این نوع آموزش به شخصیت و خود پنداره افراد می‌گذارد و از دیگر سو به اثرات ویژه روابط اجتماعی و قوانین مدرسه اشاره نمود. بلوم (۲۰۰۵) معتقد است سه عامل، حمایت‌گری معلم در کنار سطح بالای علمی او، فراهم آوردن محیطی که در آن رفتار دانش‌آموزان و کادر آموزشی مدرسه با یکدیگر صمیمانه و محترمانه باشد و فراهم آوردن محیطی که در آن دانش‌آموزان احساس امنیت کنند، می‌تواند احساس تعلق به مدرسه را در دانش‌آموزان ارتقا دهد. این سه مقوله هم در آموزش ترغیبی و هم برنامه درسی پنهان و روابط اجتماعی مدرسه مورد توجه است، ولی در آموزش ترغیبی بر آن تأکید ویژه‌ای شده و برای ارتقا هر یک از مقوله‌ها از طریق پیام‌های ترغیبی تدبیر عملیاتی اندیشیده شده است. ابوالقاسمی نجف‌آبادی، میرالی رستمی، شیخی فینی (۱۳۹۳) احساس تعلق به مدرسه را به عنوان احساس پذیرش، احترام و حمایت محیط مدرسه از دانش‌آموزان معرفی می‌کند. همان‌طور

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش: این مقاله برگرفته از رساله دکتری نویسنده مسئول

در رشته روانشناسی تربیتی دانشگاه تبریز و تاریخ تصویب پروپوزال آن ۱۳۹۷/۱۱/۹

است. همچنین مجوزهای مربوط به پژوهش در جامعه آماری از طرف اداره آموزش و

پرورش منطقه صادر شده است.

حامی مالی: این پژوهش در قالب رساله دکتری و بدون حمایت مالی می‌باشد.

نقش هر یک از نویسندگان: نویسندگان اول و دوم اساتید راهنمای رساله و نویسنده

سوم استاد مشاور رساله هستند و نویسنده چهارم محقق اصلی پژوهش است.

تضاد منافع: تضاد منافی در ارتباط به این پژوهش وجود ندارد.

تشکر و قدردانی: بدینوسیله از اساتید محترم راهنما و مشاور و پرسنل واحد آموزش

دانشگاه تبریز و نیز مشارکت کنندگان در این پژوهش تقدیر و تشکر به عمل می‌آید.



شپوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

References

- Abolghasemi Najafabadi M, Mirali Rostami UK, Sheikhi Fini A, A. (2014). The impact of Jigsaw participatory teaching method on the sense of attachment to the school among high school students in Najafabad. *Curriculum Research*, 4 (1), 23 - 35. (Persian) [Link]
- Adabi M, Hajjha A, Khorshidi A. (2020). Designing and evaluating organizational happiness pattern of professors of islamic azad university of tehran branches (combined study). *Journal of psychological science*, 19(94). 1291-1360. (Persian). [Link]
- Aritzeta, A., Balluerka, N., Gorostiaga, A., Alonso-Arbiol, I., Haranburu, M., & Gartzia, L. (2016). Classroom emotional intelligence and its relationship with school performance. *European journal of Education and Psychology*, 9(1), 1-8.
- Azagba, S., & Asbridge, M. (2013). School connectedness and susceptibility to smoking among adolescents in Canada. *Nicotine & tobacco research*, 15(8), 1458-1463.
- Ashley, K. M. Ennis, L. S. & Owusu-Ansah, A. (2012). An exploration of middle school students perception of personal adolescent wellness and their connectedness to school. *International Journal of Social Sciences and Education*, 2 (1). 74-89.
- Badri Gargari R, Adib Y, Hashemi T, Erfani Adab E. (2020). Comparing the Effectiveness of Social-Emotional Learning Curriculum of Strong Kids on Sense of Belonging to School among Primary School Children of Affluent and Deprived areas of Hamedan. *Journal of Child Mental Health*, 6 (4) ,179-193. (Persian) [Link]
- Barzabadi Farahani N, Araghie A. (2016). The Effect of Encouraging on Increase of High School Students' Sense of Connectedness with School in District 5 in Tehran in 94-95 Academic Years. *Journal of Excellence in Counseling and Psychotherapy*, 4(16). 39-50. (Persian). [Link]
- Barr, J. J. (2016). Developing a positive classroom climate, *IDEA Paper*, 61, 1-9.
- Bayanfar F, Maleki H, Dlavari A, Saif Ali A. (2011). A study on the probable impact of junior high school hidden curriculum on student achievement : presenting an efficient model. *JOURNAL OF EDUCATIONAL INNOVATIONS*. 9(37). 71-100. (Persian). [Link]
- Blum, R.W (2005). A case for school Connectedness. *Educational Leadership*, 62(7), 16-20.
- Blum, R. W., McNeely, C., & Rinehart, P. M. (2002). *Improving the odds: the untapped power of school to improve the health of teens*. Center for Adolescent Health and development.
- Brew, C. Beathy, B. & Watt, A. (2004). Measuring Students Sense of Connectedness With School. *Paper presented at Australian association for Research in Educational Annual Conference. Melbourne*.
- Cotton, S. M., Kiely, P. M., Crewther, D. P., Thomson, B., Laycock, R., & Crewther, S. G. (2005). A normative and reliability study for the Raven's Coloured Progressive Matrices for primary school aged children from Victoria, *Australia. Personality and individual differences*, 39(3), 647-659.
- Chapman, R. L., Buckley, L., Sheehan, M., & Shochet, I. (2013). School-based programs for increasing connectedness and reducing risk behavior: A systematic review. *Educational Psychology Review*, 25(1), 95-114.
- Dekle, D. (2004). The curriculum. The metacurriculum: guarding the colden apples of university culture. *Phikapp Phi forum*. 84(4),35-42.
- Hakimzadeh R, Dorani K, Abolghasemi M, Nejati F. (2014). Investigating the relationship between school attachment and motivation for achievement and academic performance of theoretical high school students in Isfahan. *Journal of Educational Sciences*, 21 (1), 166-151. (Persian). [Link]
- Delghandi A, Bayanfar F, Talepasand S. (2019). The prediction of students 'academic self-handicapping behaviors on the basis of academic engagement, quality of school life and sense of belonging to school. *QUARTERLY EDUCATIONAL PSYCHOLOGY*, 15(53), 73-92. (Persian). [Link]
- Ebadi H. (2017). Hidden curriculum: an apparent challenge or an unexplored. *Curriculum planning knowledge & Research in Educational Sciences*, 13(25), 35-46. (Persian). [Link]
- Hunter, M. & Smith. K. H. (2007). Inviting school success: Invitational education and the Art class. *Journal of Invitational Theory and Practice*, 13, 8-15.
- Green, B. (2012). Addressing the curriculum problem in doctoral education. *Australian Universities Review*, 54(1), 10-18. Sound LLC, Notrhampton MA.
- Gresham, G. (2007). An invitation into the investigation of the relationship between mathematics anxiety and learning style in elementary pre-service teachers. *Journal of Invitational Theory and Practice*. 13, 24- 34.

- Ito, A. (2011). Enhancing School Connectedness in Japan: The Role of the Homeroom Teachers in Establishing a Positive Classroom Climate. *Asian Journal of Counselling*, 18 (1), 41-62.
- Kentli, F. D. (2009). Comparison of hidden curriculum theories. *European Journal of Educational Studies*, 1(2), 83-88.
- Ladd, G. W., & Dinella, L. M. (2009). Continuity and change in early school engagement: Predictive of children's achievement trajectories from first to eighth grade?. *Journal of educational psychology*, 101(1), 190.
- Makian R, Kalantar M. (2015). Psychometric properties of the School attachment Questionnaire and its relationship with academic burnout and achievement motivation among students in Tehran. *Quarterly of Educational Measurement*, 6(20), 119-138. (Persian). [Link]
- Mapfumo, J & Muchena. P. (2013). School Connectedness: Exploring the Concept In Zimbabwean Schools. *Academic Research International*. 4(2),558-574.
- Mcneely, c., Nonnemaker, j. Blum, R. (2002). Promoting school connectedness: evidence from the national longitudinal study of adolescent health. *Journal of school health*. 172 (4). 138-146.
- Monahan, K.c. Oesterle, s. & Hawkins, J. D. (2010) Predictors and consequences of school connectedness. *The prevention researcher*, 17 (3),3-6.
- Orangen A, Shaterian Mohammadi F. (2015). The relationship between the sense of attachment to school and academic conflict in pre-university students. *National Conference on Science and Technology of Educational Sciences, Social Studies and Psychology of Iran, Tehran*. (Persian) [Link]
- Piri M, Barghi I, Shahi A. (2019). The Relationship Between the Quality of Students' Learning Experiences in the Sense of Belonging to the School with the Mediating Role of Attitude Toward the Curriculum. *JOURNAL OF CURRICULUM STUDIES*. 14(53). 55-76. (Persian). [Link]
- Purkey, W. W., & Novak, J. M. (1992). An introduction to invitational theory. *Journal of Invitational Theory and Practice*, 1(1), 5-15.
- Sharifi F, Marziyeh A, Jenaabadi H. (2018). The relationship between achievement goals and the sense of connectedness with school and subjective vitality among students. *Journal of School Psychology*, 6(4), 99-119. (Persian). [Link]
- Shochet, I. M., Smyth, T., & Homel, R. (2007). The impact of parental attachment on adolescent perception of the school environment and school connectedness. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, 28(2), 109-118.
- Soleimani E. (2017). The effectiveness of cognitive remediation on cognitive-Attention functions in students with specific learning disorder. *Biannual Journal of Clinical Psychology & Personality*, 15(1). 63-72. (Persian). [Link]
- Stracuzzi, N. F., & Mills, M. L. (2010). Teachers Matter: Feelings of School Connectedness and Positive Youth Development among Coos County Youth. New England Issue Brief No. 23. *Carsey Institute*.
- Rowe, E, W., Row, S., Baker, J, A., Kamphaus, R, W., & Horne, A, M. (2010). Student personal perception of classroom climate exploratory and confirmatory factor analyses. *Educational and Psychological Measurement*, 70(5), 858-879.
- Rowe, F., Stewart, D., Patterson, C. (2007). Promoting school connectedness through whole school approaches. *Health Education*. 107 (6), 524-542.
- You, S., Furlong, M. J., Felix, E., Sharkey, J. D., Tanigawa, D., & Green, J. G. (2008). Relations among school connectedness, hope, life satisfaction, and bully victimization. *Psychology in the Schools*, 45(5), 446-460.
- Wentzel, K. R., Battle, A., Russell, Sh. L., & Looney, L. B. (2010). Social support from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 193-202.