

بررسی رابطه برنامه درسی پنهان با درگیری تحصیلی و مهارت های ارتباطی دانش آموزان^۱

صدیقه یاسمی^۲، فاطمه خالوندی^۳، محسن زارعی^۴

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه برنامه درسی پنهان با درگیری تحصیلی و مهارت های ارتباطی دانش آموزان انجام شد. **روش:** این پژوهش به لحاظ هدف، کاربردی و به لحاظ روش گردآوری داده ها، از نوع توصیفی- همبستگی است. نمونه پژوهش شامل ۲۳۰ نفر از دانش آموزان دختر دوره متوسطه دوم شهرستان ایوان غرب، از جامعه آماری ۵۵۰ نفر، است که با روش نمونه گیری تصادفی طبقه ای و براساس جدول مورگان انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده ها، پرسش نامه ی محقق ساخته برنامه درسی پنهان پاشازاده، پرسشنامه مهارت های ارتباطی جرابک و پرسشنامه های راهبردهای یادگیری خود تنظیمی تحصیلی پینتریچ و دی گروت به همراه پرسشنامه دویی رایت و مارین برای سنجش میزان درگیری تحصیلی، می باشند. **یافته ها:** یافته های حاصل از آزمون همبستگی کانونی حاکی از تأیید رابطه معنادار بین برنامه ی درسی پنهان با درگیری تحصیلی دانش آموزان و عدم رابطه معنادار با مهارت های ارتباطی آنان است. همچنین، در بررسی سهم هر یک از مؤلفه های برنامه درسی پنهان در پیش بینی درگیری تحصیلی و مهارت های ارتباطی، بر اساس نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون گام به گام، کنش متقابل (دانش آموز - معلم) تنها مؤلفه پیش بین از برنامه درسی پنهان بود که با ۱۰ درصد قدرت تبیین با درگیری تحصیلی دانش آموزان رابطه دارد و به همین شیوه، مؤلفه های کنش متقابل و ساختار سازمانی از برنامه درسی پنهان، به یک اندازه با ۴ درصد قدرت تبیین (۸ درصد در مجموع) با مهارت های ارتباطی دانش آموزان رابطه دارند.

واژگان کلیدی: برنامه درسی پنهان، درگیری تحصیلی، مهارت های ارتباطی.

^۱ تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۴/۶ - تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۱/۶/۹

^۲ دانش آموخته رشته مطالعات برنامه درسی دانشگاه خوارزمی و معلم مقطع ابتدایی شهر تهران. sedighe.yasemi68@gmail.com

^۳ استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، تهران، ایران.

^۴ دانشجوی دکتری مدیریت دولتی گرایش رفتار سازمانی مرکز تحصیلات تکمیلی دانشگاه پیام نور تهران.

Investigating the relationship between hidden curriculum and students' academic engagement and communication skills

Sedighe Yasemi¹, Fatemeh Khalvandi², Mohsen Zareie³

Objective: The present research was conducted with the aim of investigating the relationship between hidden curriculum and students' academic engagement and communication skills. **Methods:** This research is applied in terms of purpose and descriptive-correlation in terms of data collection method. The sample of the study includes 230 female students of 2nd grade high school, selected from a population of 550 students, at the city of Iven-e Gharb and was chosen by stratified random sampling according to Morgan table. The data collection tools are the researcher's questionnaire made by Pashazadeh's hidden curriculum, Jarbak's communication skills questionnaire, Pintrich's and De Groot's academic self-regulation learning strategies questionnaires, along with Dupyright's and Marin's questionnaire to measure the level of academic engagement. **Findings:** The findings of the focal correlation test indicate the confirmation of a significant relationship between the hidden curriculum and students' academic engagement and no significant relationship with their communication skills. Also, in examining the contribution of each hidden curriculum component in predicting academic engagement and communication skills, based on the results of step-by-step regression analysis, interaction (student-teacher) is the only predictive component of the hidden curriculum. It was related with 10% of explanatory power to students' academic engagement and in the same way, the components of interaction and organizational structure of the hidden curriculum, equally with 4% of explanatory power (8% in total) with knowledge communication skills.

Keywords: hidden curriculum, academic engagement, communication skills.

¹ Graduated from Kharazmi University Curriculum Studies and elementary school teacher in Tehran. sedighe.yasemi68@gmail.com

² Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Tarbiat Dabir Shahid Rajaei University, Tehran, Iran.

³ PhD Student in Public Administration, Organizational Behavior, Center for Graduate Studies, Payame North University, Tehran.

بیان مسئله

برنامه درسی^۱ به عنوان یکی از ستون های الزامی سازه علوم تربیتی نقش بی بدیلی در عملکردهای تربیتی داشته است و حتی پا را از قلمرو رسمی بودن بیرون گذاشته، فرایندهای غیر رسمی را نیز در بر گرفته است. برنامه درسی، به منزله ظرف و ظرفیتی در نظر گرفته شده است که کارکردهای چندگانه پیدا کرده و در صدد بر آمده تا همه اتفاق های آموزشی آشکار و پنهان و شکل عملی شدن انتظارات و مقاصد آموزشی را در خود جای دهد (اسکندری، ۱۳۸۷: ۹).

برنامه درسی شامل تمام تجربیات یادگیری دانش آموز در داخل و خارج از کلاس است و سیستم های آموزشی به برنامه آموزشی کاربردی تبدیل می شوند (اورال و یازار^۲، ۲۰۱۷). به گفته دمیرل^۳ (۲۰۲۰)، برنامه درسی به عنوان مکانیسم تجارب یادگیری ارائه شده برای دانش آموزان از طریق فعالیت های برنامه ریزی شده در مدرسه تعریف می شود.

در بین انواع برنامه درسی می توان به برنامه درسی پنهان^۴ اشاره کرد. به اعتقاد آیزنر^۵، مدارس به طور همزمان مبادرت به تدریس سه برنامه می نمایند؛ برنامه درسی صریح یا رسمی، برنامه درسی پوچ و برنامه درسی پنهان. این برخلاف تصور رایج نسبت به مدرسه است که آن را پدیده ای تک بعدی یا تک ساختی انگاشته و مدارس را صرفاً عرصه اجرای برنامه درسی صریح می پندارند (مهرمحمدی، ۱۳۸۸: ۴۶۴). مفهوم «برنامه درسی پنهان» که به وجود یک سیستم غیررسمی اشاره دارد که بر آموخته‌ها تأثیر می‌گذارد، اولین بار توسط فیلپ جکسون^۶ (۱۹۶۸) در کتاب زندگی در کلاس درس (پورتلی^۷، ۱۹۹۳) استفاده شد (آیچیچک^۸، ۲۰۲۱). در ادبیات، برنامه درسی پنهان به عنوان نوعی برنامه تعریف می شود که شامل دوره های نانوشته، غیررسمی، ناخواسته یا برنامه ریزی نشده، ارزش ها و دیدگاه هایی

- 1 . Curriculum
- 2 . Oral & Yazar
- 3 . Demirel
- 4 . Hidden Curriculum
- 5 . Eisner
- 6 . Phillip Jackson
- 7 . Portelli
- 8 . Aycicek

است که دانش آموزان در مدرسه کسب می کنند (لوکمن^۱، ۲۰۱۹). این امر به معنای لزوم رشد آن چیزهایی است که فراگیران در پرتو حضور در کلاس تجربه می نمایند و ضرورت دستیابی به آن چیزهایی است که آن ها در چهار دیواری محیط آموزشی فرا می گیرند. به عبارت دیگر برنامه درسی پنهان، جعبه سیاه آموزشی است که باید راهی به درون آن یافت و اسرار ناپیدای آن را در خدمت یادگیری درآورد (زارعی دنگسکی و سلیمی، ۱۳۹۹).

جرالد (۲۰۰۶) نیز معتقد است، برنامه درسی پنهان یک برنامه درسی ضمنی^۲ می باشد که بیانگر و نشان دهنده ی نگرش، دانش و رفتارهایی است که بدون قصد و به صورت غیر مستقیم توسط کلمات و اعمال، که بخش هایی از زندگی هر یک از افراد در یک جامعه است، انتقال می یابد تا جایی که ساختار فیزیکی، جو اجتماعی و ساختار سازمانی حاکم بر مدرسه را نیز در بر می گیرد.

برنامه درسی پنهان عمدتاً مورد تایید نیروهای رسمی مدرسه نیست اما می تواند نسبت به برنامه درسی رسمی یا اجرایی، تاثیری به مراتب عمیق تر بر دانش آموزان داشته باشد (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۸: ۴۷). هورن^۳ (۲۰۰۳) و لیوسی و لاسون^۴ (۲۰۰۸) معتقدند بخش مهمی از فعالیت های تحصیلی دانش آموزان و فعالیت های آموزشی معلمان تحت تاثیر برنامه درسی پنهان است. این مفهوم، ابعاد وسیعی را شامل می شود. حتی روشی که معلم رفتار دانش آموزان را تفسیر می کند و انتظاراتی که براساس این تفسیر از رفتار آنها دارد، برنامه درسی پنهان است. این انتظارات و تفسیرها می تواند موجب موفقیت یا حتی شکست دانش آموزان شود (بیانفر، ۱۳۸۸).

از سوی دیگر، پژوهشگران، در طی بررسی های بسیاری، در جستجوی مطالعه مواردی در سطح مدرسه بوده اند که ارتباط برنامه درسی پنهان با موفقیت و درگیری تحصیلی دانش آموزان و مهارت های ارتباطی آنان را آشکار سازند که در ادامه به اختصار، به بررسی چارچوب نظری و پژوهشی این مطالعات پرداخته می شود.

-
- 1 . Lukman
 - 2 . Implicit Curriculum
 - 3 . Horn
 - 4 . Livessey & Lawson

بررسی های انجام شده (سیف، ۱۳۸۰؛ استیپک^۱، ۱۳۸۰؛ کریستیان^۲، ۲۰۰۶؛ به نقل از کرد افشاری، ۱۳۹۱) در زمینه کاهش درگیری تحصیلی و در نتیجه عدم موفقیت تحصیلی دانش آموزان، حاکی از آن بود که عوامل مدرسه ای مانند ارتباط با همسالان، فضای فیزیکی و روانی حاکم بر مدرسه، ارتباط معلم - شاگرد که از ابعاد برنامه درسی پنهان هستند، در این زمینه تاثیر گذار هستند. لی نبرینک و پینتریچ^۳ (۲۰۰۳) درگیری تحصیلی^۴ را به کیفیت تلاشی که دانش آموزان صرف فعالیت های هدفمند آموزشی می کنند تا به صورت مستقیم به نتایج مطلوب دست یابند، تعریف می کنند و برای آن سه بعد رفتاری^۵، شناختی^۶ و انگیزشی^۷ در نظر گرفته اند. ویلمز^۸ (۲۰۰۳) در پژوهش خود نشان داد در مدرسی که دانش آموزان از سطح بالایی از درگیری مدرسه ای برخوردارند، انتظارات بالایی از موفقیت، کاهش افت تحصیلی، جو انضباطی قوی و روابط خوب میان معلم و دانش آموز وجود دارد.

عوامل بسیاری در قالب دو مجموعه ی خانوادگی (ساختار خانواده، درآمد خانواده، اشتغال والدین، مهاجرت) و آموزشگاهی (ادراک و نگرش دانش آموز به مدرسه، فضا و موقعیت یادگیری، تخصص معلم، نامتناسب بودن معلمان از نظر صلاحیت، شایستگی و تعداد با نیازهای برنامه، ارتباط دانش آموز با معلم و ارتباط با همکلاسی ها) بر درگیری تحصیلی تاثیرگذار است (شعاری نژاد، ۱۳۷۰ به نقل از کردافشار، ۱۳۹۱). در مدرسی که برخورد معلم صادقانه و با احترام بوده است نه تنها روحیه دانش آموزان بالا بود، بلکه عملکرد علمی و عزت نفس بالاتری را نیز داشته اند (سیلور و الکساندر، ۱۳۸۰: ۶۶). دانش آموزان فاقد درگیری تحصیلی به مشارکت در فعالیت های کلاسی و کار گروهی رغبتی نشان نمی دهند و محیط کلاس برای آنان لذتی ندارد و موفقیت آنان در آموزش و یادگیری پایین است. چنین دانش آموزانی دچار افت تحصیلی می شوند و از ادامه ی تحصیل باز می مانند. دانش آموزان با درگیری

- 1 .Stupak
- 2 . Cristiana
- 3 . Linnenbrink & Pintrich
- 4 . Academic Engagement
- 5 . Behavioral Engagement
- 6 . Cognitive Engagement
- 7 . Motivational
- 8 .Willms

تحصیلی پایین احساس تعلق به محیط آموزش ندارند و غیبت های مکرر و گریز از مدرسه از نتایج آن است.

یکی از مهارت های مورد نیاز دانش آموزان، مهارت ارتباطی است. مدرسه به عنوان اولین جایگاه رسمی تجربه ی اجتماعی کودکان، باید نقشی تعیین کننده در پرورش مهارت های ارتباطی و اجتماعی داشته باشد (فاتحی زاده، ۱۳۸۰). به زعم هارجی و دیکسون^۱ (۲۰۰۴: ۶۶)، مهارت های ارتباطی، مهارت هایی هستند که از طریق آن افراد درگیر تعامل های بین فردی و فرایند ارتباط می شوند، به عبارتی فرایندی که طی آن افراد، اطلاعات، افکار و احساس خود را از طریق مبادله کلامی و غیرکلامی به یکدیگر منتقل می کنند. در پژوهش حاضر این مهارت ها شامل «درک پیام های کلامی و غیر کلامی^۲»، «نظم دهی به هیجان ها^۳»، «گوش دادن^۴»، «بینش نسبت به فرایند ارتباط^۵» و «قاطعیت در ارتباط^۶» است که اساس مهارت های ارتباطی را تشکیل می دهند (حسین چاری و فداکار، ۱۳۸۴).

بر پایه آنچه تاکنون ذکر شد و بر مبنای دیدگاه فیلیپ جکسون به عنوان اولین نظریه پرداز برنامه درسی پنهان در تایید وجود ارتباط این برنامه با مهارت های فردی و بین فردی فراگیران قابل ملاحظه است. وی در اهمیت برنامه درسی پنهان بیان می کند که این برنامه بر مهارت های خاصی تاکید می ورزد، دانش آموزان می آموزند که آرام و منضبط منتظر بمانند، خویشتندار باشند، تلاش نمایند وظیفه خود را کامل انجام دهند، شلوغ نکنند، تشریک مساعی داشته باشند، هم نسبت به همکلاسی هایشان و هم نسبت به معلمانشان متعهد باشند، مؤدبانه رفتار کنند و ... (مارجولیس، ۲۰۰۲ به نقل از فتحی واجارگاه و چوکده، ۱۳۸۵).

وانگ و همکاران (۱۹۹۴-۱۹۹۳) نشان دادند که رفتار اجتماعی معلم با دانش آموز بر یادگیری اثر دارد و منجر به ایجاد حس عزت نفس دانش آموز و پرورش روابط دوستانه در کلاس و مدرسه می گردد. لاول و باربارا^۷ (۲۰۰۲) در پژوهشی تحت عنوان بررسی تأثیر جو اجتماعی مدرسه (یکی از ابعاد برنامه درسی پنهان) بر تعامل

- 1 . Hargie & Dickson
- 2 . understanding verbal and nonverbal messages
- 3 . Emotion regulation
- 4 . listening
- 5 . Being aware of communication process
- 6 . Assertiveness
- 7 . Lowel& barbara

دانش آموزان، نشان داد دانش آموزانی که مدرسه آن ها دارای جو اجتماعی مساعدتری است، تمایل به توافق با یکدیگر دارند. در پژوهشی دیگر، نوروزی چگینی و همکاران (۱۳۹۷) به بررسی چگونگی اثرگذاری برنامه درسی پنهان بر انضباط دانش آموزان دوره ابتدایی پرداختند، نتایج نشان داد که در اکثر مدارس و کلاس های درس مورد مشاهده دانش آموزان تحت تأثیر آثار برنامه درسی پنهان قرار داشتند که این آثار به طور مستقیم و غیرمستقیم بر احساس تعلق به مدرسه آن ها تأثیر عمیق و پایداری می گذاشت. هاشمی پور (۱۳۹۱) و احمدزاده زهرائی (۱۳۹۱) در پژوهش های خود دریافتند که رابطه مثبت و معناداری بین برنامه درسی پنهان با عملکرد تحصیلی دانش آموزان متوسطه وجود دارد.

جستجو در ادبیات موضوع برنامه درسی نشان می دهد که برنامه های فوق برنامه درسی^۱ می توانند پیامدهای مثبتی از جمله، کاهش مشکلات رفتاری (برون^۲، ۲۰۱۰؛ هووی و همکاران^۳، ۲۰۱۰)، به دلیل حضور نظم، قوانین و مقررات موجود در این برنامه ها، نمرات بالاتر، نگرش مثبت نسبت به مدرسه (کاسدن و همکاران^۴، ۲۰۰۴)، پیشرفت تحصیلی، جلوگیری از افت تحصیلی (فریمن^۵، ۲۰۱۹) و بهبود مهارت های اجتماعی (هوی و همکاران، ۲۰۱۰) داشته باشد. از طرفی، مروری بر نظریه های برنامه درسی پنهان نظیر؛ نظریه های کارکردگرایی (صفایی موحد، حسینی مقدم و باوفا، ۱۳۹۲؛ مهر محمدی، ۱۳۸۷؛ اسکندری، ۱۳۸۷) و نظریه های پیامدی (صفایی موحد و باوفا، ۱۳۹۲) که برخاسته از نتایج مطالعاتی همچون؛ علیخانی و مهرمحمدی (۱۳۸۴) و طالب زاده، نوریان و فتحی واجارگاه (۱۳۸۲) می باشد، نشان می دهند، بستگی به نوع فرایندهای جاری در مدرسه در حین تعاملات بین معلم و دانش آموز در کلاس های درس و در مدرسه و همچنین نظم و مقررات موجود در مدرسه که در قالب ابعاد برنامه درسی پنهان مستتر هستند نیز پیامدهای مثبت و منفی متعددی را در پی دارند که بعضا مشابه پیامدهای فوق الذکر در نتایج پژوهش های مربوط به برنامه های فوق برنامه درسی می باشد. از سوی دیگر، نظریه های روانشناسی یادگیری (رویکردهای مربوط به انگیزش)، بستگی به نوع فعالیت

- 1 . extra-curricular programs
- 2 . Brown
- 3 . Howie & et. al
- 4 . Cosden & et. al
- 5 . Freeman

های جاری و سبک تعاملات موجود در کلاس درس و مدرسه به ویژه رویکردهای یادگیرنده محور که می توان در این زمینه به نظریات پیاز، ویگوتسکی و ثراندایک اشاره کرد، هم می توانند به عنوان یکی از زمینه های برنامه درسی پنهان، موجب رشد مهارت های ارتباطی و درگیری تحصیلی شوند (بیانفر، ملکی، سیف و دلاور، ۱۳۸۹). به همین دلیل است که اسکلتون (۱۹۹۷: ص ۱۸۸) بعد از برشمردن نقاط قوت و ضعف هر یک از دیدگاه های برنامه درسی پنهان، اعلام می دارد که گرچه دیدگاهش متأثر از برخی دیدگاه های موجود در ادبیات برنامه درسی پنهان است اما محصور هیچ یک از آن ها نیست و بر اساس همین تحلیل، این تعریف را از برنامه درسی پنهان ارائه می دهد که برنامه درسی پنهان مربوط به دانش، ارزش ها، هنجارهای رفتاری و نگرش هایی است که دانش آموزان در مدرسه و از طریق فرآیندهای آموزشی تجربه می کنند، این پایه ها ممکن است متضاد، غیرخطی و قطعه قطعه باشند و هر یادگیرنده این پیام ها را به روش خودش یاد می گیرد. لذا، نمی توان تنها با یک نظریه به تبیین برنامه درسی پنهان پرداخت. از این رو با در نظر گرفتن نظریات و ابعاد در نظر گرفته شده برای این نوع برنامه، بر کلیه ی تعاملات اجتماعی (تعامل معلم با دانش آموز و دانش آموزان با یکدیگر) و روابط موجود در کلاس های درس و مدرسه که تشکیل دهنده بعد اجتماعی مدرسه اند، تاکید می شود تا اثر آن ها بر جنبه های مختلف رفتاری دانش آموزان، از جمله؛ عملکرد تحصیلی، درگیری تحصیلی، مهارت های اجتماعی، مهارت های ارتباطی، روحیه علمی، انتقادپذیری، اطاعت پذیری مورد بررسی قرار گیرد (بیانفر، ملکی، سیف و دلاور، ۱۳۸۹).

اگرچه پژوهش ها و مطالعات متعددی در ارتباط با این سه متغیر به صورت جداگانه انجام گرفته است، اما مسئله ای که در پژوهش های قبلی از نظر دور مانده و در پژوهش حاضر به آن پرداخته شده است، بررسی رابطه این سه متغیر است چرا که در برنامه های درسی دوره متوسطه آموزش مهارت های ارتباطی گنجانده نشده است. لذا پرسش اصلی که پژوهش حاضر به دنبال پاسخگویی به آن است این هست که آیا بین برنامه درسی پنهان با مهارت های ارتباطی و درگیری تحصیلی دانش آموزان دوره متوسطه رابطه وجود دارد؟

فرضیه های پژوهش

- فرضیه کلی: بین برنامه درسی پنهان با درگیری تحصیلی و مهارت های ارتباطی دانش آموزان رابطه وجود دارد.
- فرضیه ویژه یک: هر یک از مؤلفه های برنامه درسی پنهان می توانند، درگیری تحصیلی دانش آموزان را پیش بینی نمایند.
- فرضیه ویژه دو: هر یک از مؤلفه های برنامه درسی پنهان می توانند، مهارت های ارتباطی دانش آموزان را پیش بینی نمایند.

روش پژوهش

پژوهش حاضر، از نظر هدف، کاربردی و از نظر شیوه گردآوری داده ها، از نوع پژوهش های توصیفی - همبستگی است. جامعه آماری پژوهش را کلیه دانش آموزان دوره متوسطه دوم شهرستان ایوان غرب در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ تشکیل می دهد که برابر با ۵۵۰ نفر بودند. حجم نمونه، براساس جدول مورگان، ۲۳۰ نفر بود که به روش نمونه گیری تصادفی طبقه ای انتخاب شدند. برای گردآوری داده های مورد نیاز پرسشنامه های ذیل به کار گرفته شد. این پرسشنامه ها بر اساس مقیاس ۵ درجه ای نوع لیکرت از درجه ۱ خیلی کم تا ۵ خیلی زیاد طراحی شده اند. ابتدا روایی محتوایی و صوری آن توسط پنج تن از متخصصان حوزه علوم تربیتی مورد بررسی و تایید قرار گرفت. سپس، جهت بررسی پایایی ابزارها، از روش محاسبه آلفای کرونباخ با استفاده از نرم افزار SPSS استفاده شد که نتایج آن در ادامه توضیح پرسشنامه ها گزارش شده است؛

الف) پرسشنامه برنامه درسی پنهان: برای سنجش ابعاد برنامه درسی پنهان از پرسشنامه ی محقق ساخته ای که پاشازاده (۱۳۹۲) تدوین کرده بود، استفاده شد. این پرسشنامه چهار بعد برنامه درسی پنهان ساختار فیزیکی، جوامع اجتماعی، ساختار سازمانی و کنش متقابل (معلم، شاگرد) را مورد سنجش قرار می دهد. پایایی این پرسشنامه در پایان نامه پاشازاده (۱۳۹۲) به روش آلفای کرونباخ ۰/۹۳ است. پایایی کلی پرسشنامه مذکور در پژوهش حاضر، با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۹۴ به دست آمده است.

ب) پرسشنامه مهارت های ارتباطی جرابک (۲۰۰۴): به منظور سنجش مهارت های ارتباطی دانش آموزان، از نسخه تجدیدنظر شده پرسشنامه مهارت های ارتباطی که توسط جرابک (۲۰۰۴) ابداع شده، استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۳۴ سوال در ۵ مولفه گوش دادن، تنظیم عواطف، درک پیام، بینش و قاطعیت است. اعتبار این پرسشنامه در پژوهش حسین چاری و فداکار (۱۳۸۴) در نمونه ای متشکل از ۷۳۳ دانش آموز و دانشجوی ایرانی با استفاده از روش آلفای کرونباخ و دو نیمه کردن برای نمره کل آزمون در نمونه دانشجویان به ترتیب برابر ۰/۷۱ و ۰/۶۹ گزارش شده است. پایایی پرسشنامه مذکور با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای پژوهش حاضر برابر با ۰/۷۳ شده است.

ج) پرسشنامه درگیری تحصیلی: اندازه گیری درگیری تحصیلی در دو بعد «تلاش» و «درگیری شناختی» مدنظر است. برای اندازه گیری درگیری شناختی از پرسشنامه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی تحصیلی پینتریچ و دی گروت (۱۹۹۰) استفاده شد. راهبردهای یادگیری خودتنظیمی شامل ۲۲ عبارت بوده و سه وجه از خودتنظیمی تحصیلی یعنی راهبردهای شناختی، راهبردهای فراشناختی و مدیریت منابع را می سنجد. پینتریچ و دی گروت (۱۹۹۰) در بررسی روایی آن با استفاده از روش تحلیل برای مقیاس راهبردهای یادگیری خودتنظیمی دو عامل استفاده از راهبردهای شناختی و استفاده از راهبردهای فراشناختی و مدیریت منابع را به دست آوردند. پایایی پرسشنامه مذکور با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای پژوهش حاضر برابر با ۰/۷۸ شده است. همچنین برای اندازه گیری درگیری تحصیلی در مولفه ی تلاش از پرسشنامه دوپی رایت و مارین (۲۰۰۵) که شامل ۴ گویه است، استفاده شد. ضریب آلفای کرونباخ گزارش شده توسط دوپی رات و مارین (۲۰۰۵) برابر ۰/۷۷ است. پایایی پرسشنامه مذکور با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای پژوهش حاضر برابر با ۰/۸۱ شده است.

یافته ها

قبل از آزمودن فرضیه های پژوهشی، به منظور بررسی نرمال بودن توزیع داده ها از آزمون کلموگروف-اسمیرنوف استفاده شد. نتایج حاکی از نرمال بودن توزیع بود. بنابراین، می توان از آزمون های آماری پارامتریک استفاده نمود.

فرضیه کلی: بین برنامه درسی پنهان با درگیری تحصیلی و مهارت های ارتباطی دانش آموزان رابطه وجود دارد.
 برای آزمودن این فرضیه از آزمون همبستگی کانونی استفاده شده است. نتایج این آزمون در جدول (۲) آورده شده است.

جدول شماره ۱: آزمون همبستگی کانونی به منظور بررسی رابطه برنامه درسی پنهان با درگیری تحصیلی و مهارت های ارتباطی دانش آموزان

سطح معناداری	F	df خطا	فرضیه df	مقدار	اثر
.۰۰۰	۱۲.۷۱۸	۲۲۷.۰۰	۲.۰۰	۰.۱۰۰۶	اثر پیلایی
.۰۰۰	۱۲.۷۱۸	۲۲۷.۰۰	۲.۰۰	۰.۸۹۹۲۴	لامبادای ویلکز
.۰۰۰	۱۲.۷۱۸	۲۲۷.۰۰	۲.۰۰	۰.۱۱۲۰۶	اثر هتلینگ
				۰.۱۰۰۷۶	بزرگترین ریشه روی

پراکاربردترین آزمون در بیشتر گزارشات لامبادای ویلکز و قوی ترین آزمون که نسبت به عدم برابری پیش فرض ها مقاوم است، اثر پیلایی می باشد. همانگونه که در جدول (۱) مشاهده می شود، در این آزمون هر دو اثر پیلایی (۰.۱۰۰۶) و لامبادای ویلکز (۰.۸۹۹)، با توجه به عدد معناداری آن ها برای آماره $F (0.000 > 0.05)$ ، معنادار است. مقدار لامبادای ویلکز مقدار واریانس را نشان می دهد که با مدل تبیین نمی شود، در نتیجه اندازه اثر مدل تفاضل ۱ از این مقدار، یعنی 0.10 ($0.10 = 1 - 0.9$) خواهد بود. بر این مبنای، مدل به دست آمده نشان می دهد که منبع واریانس مشترکی وجود دارد که هم پراشی دو دسته متغیر (متغیر مستقل و متغیرهای وابسته) را تبیین می کند. لازم به ذکر است که مشابهت نتایج همه آزمون زمانی اتفاق می افتد که تمامی پیش فرض های استفاده از تحلیل واریانس چند متغیره در یک حجم نمونه برقرار باشد. بنابراین، نتایج هر چهار اثر بیانگر معناداری کل مدل، یعنی رابطه برنامه درسی پنهان با درگیری تحصیلی و مهارت های ارتباطی دانش آموزان است.

در مرحله بعد، آزمون معناداری f تک متغیره برای هر دو متغیر وابسته انجام شده که نتایج در جدول (۳) نمایش داده شده است.

جدول شماره ۲: ویژگی های حاصل از آزمون univariate F

متغیر وابسته	R^2	R^2 تعدیل شده	F	سطح معناداری
درگیری تحصیلی	۰.۱۰۰۴۷	۰.۰۹۶	۲۵.۴۶۶	۰.۰۰۰
مهارت های ارتباطی	۰.۰۰۰۸	۰.۰۰۳	۱.۸۵۳	۰.۱۷۵

متغیر مستقل: برنامه درسی پنهان

همان گونه که مشاهده می شود، سطح معناداری آماره F برابر با ۰.۱۷۵ است که در سطح اطمینان ۹۵ درصد قابل تایید نیست. بنابراین رابطه برنامه درسی پنهان با مهارت های ارتباطی دانش آموزان معنادار نیست و در مقابل رابطه برنامه درسی پنهان با درگیری تحصیلی دانش آموزان معنادار است ($\text{sig. } 0.000 > 0.05$)، و بدین معنی که برنامه درسی پنهان می تواند در سطح اطمینان ۹۵ درصد، تقریباً ۰.۱۰ درگیری تحصیلی دانش آموزان را تبیین نماید.

فرضیه ویژه یک: هر یک از مؤلفه های برنامه درسی پنهان می توانند، درگیری تحصیلی دانش آموزان را پیش بینی نمایند.
برای آزمون این فرضیه از رگرسیون چند گانه به روش گام به گام استفاده شد. خلاصه نتایج رگرسیون و آزمون معناداری آن‌ها در جدول ۴ و همچنین نتایج رگرسیون گام به گام در جدول ۵ ذیل نشان داده شده است.

جدول شماره ۳: خلاصه نتایج همبستگی چند گانه بین مؤلفه های برنامه درسی پنهان با درگیری تحصیلی دانش آموزان و آزمون معناداری آن‌ها

مدل	R	R^2	R تعدیل شده	درجه آزادی	آماره f	عدد معناداری
۱	*۰.۳۳۴	۰.۱۱۲	۰.۱۰۸	۱	۲۸.۶۱۷	۰.۰۰۰

* متغیرهای پیش بین: (عدد ثابت)، کنش متقابل

همان گونه که در جدول فوق مشاهده می شود، میزان رابطه همبستگی بین برنامه درسی پنهان از جانب مؤلفه کنش متقابل بین معلم و شاگرد و درگیری تحصیلی دانش آموزان به میزان ۰.۳۳ بوده و قدرت تبیین آن تقریباً برابر با ۱۰ درصد (R) تعدیل شده) می باشد. هر چند این میزان رابطه و قدرت پیش بینی پایین تر از حد

متوسط است. اما، با توجه به نتایج آزمون آنووا، آماره f در سطح اطمینان ۹۵ درصد حاکی از معناداری این رابطه می باشد.

نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام (جدول ۵) نشان می دهد که میزان رابطه پیش بینی شده در جدول اولیه پیشین (جدول ۳)، تنها به مؤلفه ی کنش متقابل بین معلم و شاگرد از متغیر برنامه درسی پنهان اختصاص دارد که با ضریب بتای استاندارد ۰.۳۳ می تواند حدود ۱۰ درصد از واریانس درگیری تحصیلی را تبیین کند.

جدول شماره ۴: خلاصه مدل رگرسیون گام به گام در بررسی رابطه مؤلفه های برنامه درسی پنهان با درگیری تحصیلی دانش آموزان

عدد معناداری	t	ضریب استاندارد		مدل
		Beta	ضریب B غیر استاندارد خطای استاندارد	
۰.۰۰۰	۱۹.۹۰۷		۳.۷۹۶	۱ عدد ثابت
۰.۰۰۰	۵.۳۴۹	۰.۳۳۴	۰.۰۵۷	کنش متقابل

همچنین، میزان t قابل مشاهده در جدول ۵ با عدد معناداری ۰.۰۰۰ نشان می دهد که نتایج مدل در سطح معناداری ۰.۰۵ معنادار است.

مؤلفه های ساختار فیزیکی، جو اجتماعی، و ساختار سازمانی از مؤلفه های برنامه ی درسی پنهان، به دلیل بزرگتر بودن اعداد معناداری حاصل در هر سه مؤلفه، از میزان ۰.۰۵، از مدل خارج شده اند و نتیجه گرفته می شود که این مؤلفه ها قدرت تبیین یا پیش بینی کنندگی ندارند.

فرضیه ویژه دو: هر یک از مؤلفه های برنامه درسی پنهان می توانند، مهارت های ارتباطی دانش آموزان را پیش بینی نمایند.

برای آزمودن این سوال نیز از رگرسیون چند گانه به روش گام به گام استفاده شد. ابتدا، خلاصه نتایج همبستگی چند گانه بین مؤلفه های برنامه درسی پنهان با مهارت های ارتباطی دانش آموزان و خلاصه آزمون معناداری آنووا در جدول ۶ گزارش شده و سپس، نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام در بررسی مؤلفه های برنامه درسی پنهان (ساختار فیزیکی، جو اجتماعی، کنش متقابل معلم و شاگرد و ساختار سازمانی) جدول ۶ آورده شده است.

جدول شماره ۵: خلاصه نتایج همبستگی چند گانه بین مؤلفه های برنامه درسی پنهان با مهارت های ارتباطی دانش آموزان

مدل	R	R ²	R تعدیل شده	درجه آزادی	آماره f	عدد معناداری
۱	**۰.۱۸۹	۰.۰۳۶	۰.۱۰۸	۱	۸.۴۲۷	۰.۰۰۴
۲	***۰.۲۹۱	۰.۰۸۵	۰.۰۷۷	۱	۱۰.۵۱۸	۰.۰۰۰

** متغیرهای پیش بین: (عدد ثابت)، کنش متقابل

*** متغیرهای پیش بین: (عدد ثابت)، کنش متقابل، ساختار سازمانی

جدول شماره ۶: خلاصه مدل رگرسیون گام به گام در بررسی رابطه مؤلفه های برنامه درسی پنهان با مهارت های ارتباطی دانش آموزان

مدل	ضریب غیر استاندارد		ضریب استاندارد	t	عدد معناداری
	خطای استاندارد	B ضریب			
۱ عدد ثابت	۴۰.۷۱	۹۰.۹۰۵		۲۲.۳۲۸	۰.۰۰۰
کنش متقابل	۰.۶۱	۰.۱۷۸	۰.۱۸۹	۲.۹۰۳	۰.۰۰۴
۲ عدد ثابت	۳.۹۷۵	۹۰.۶۸۶		۲۲.۸۱۲	۰.۰۰۰
کنش متقابل	۰.۰۸۷	۰.۳۹۷	۰.۴۲۲	۴.۵۷۹	۰.۰۰۰
ساختار سازمانی	۰.۱۳۰	-۰.۴۵۴	-۰.۳۲۲	-۳.۴۹۲	۰.۰۰۱

چنان که در جدول ۵ مشاهده می شود، طی دو گام، دو مؤلفه ی کنش متقابل بین دانش آموز و معلم و ساختار سازمانی مدرسه، توان پیش بینی مهارت های ارتباطی دانش آموزان را دارند. بر پایه آنچه در جدول ۶ گزارش شده، طی گام نخست، کنش متقابل بین دانش آموز و معلم با ضریب بتای استاندارد ۰.۱۸، ۴ درصد از واریانس مهارت های ارتباطی را تبیین کرده است. در گام دوم، ساختار سازمانی مدرسه با ضریب بتای استاندارد ۰.۳۲۲- به کنش متقابل (با ضریب بتای ۰.۴۲۲) افزوده شده و توان پیش بینی مهارت های ارتباطی را به ۸ درصد افزایش داده است. گرچه این میزان توان پیش بینی زیاد نیست، اما اعداد معناداری حاصل برای آماره t در جدول ۶ بیانگر معناداری توان های پیش بینی بدست آمده می باشند.

مؤلفه های ساختار فیزیکی و جو اجتماعی از مؤلفه های برنامه ی درسی پنهان، به دلیل بزرگتر بودن اعداد معناداری حاصل در هر دو مؤلفه از میزان ۰.۰۵ در سطح

اطمینان ۹۵ درصد، از مدل خارج شده اند و نتیجه گرفته می شود که این مؤلفه ها در این رابطه، قدرت تبیین یا پیش بینی کنندگی ندارند.

بحث و نتیجه گیری

این پژوهش با هدف بررسی رابطه برنامه درسی پنهان با درگیری تحصیلی و مهارت های ارتباطی دانش آموزان انجام شد. یافته های فرضیه کلی پژوهش گویای آن است که بین برنامه درسی پنهان و مهارت های ارتباطی دانش آموزان ارتباط معناداری وجود ندارد، اما بین برنامه درسی پنهان و درگیری تحصیلی دانش آموزان ارتباط معناداری وجود دارد. از سوی دیگر، نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام نشان داد که کنش متقابل (معلم- شاگرد) تنها مؤلفه پیش بین از برنامه درسی پنهان بود که با ۱۰ درصد قدرت تبیین درگیری تحصیلی دانش آموزان را دارد و به همین شیوه، مؤلفه های کنش متقابل و ساختار سازمانی از برنامه درسی پنهان به یک اندازه، با ۴ درصد قدرت تبیین (۸ درصد در مجموع) قدرت تبیین مهارت های ارتباطی دانش آموزان را دارند. در ادامه، به تفکیک به بحث در مورد هر یک از نتایج می پردازیم؛

یافته های پژوهشی فرضیه ویژه یک بیانگر آن بود که کنش متقابل (دانش آموز- معلم) به میزان ۱۰ درصد توان پیش بینی درگیری تحصیلی دانش آموزان را دارد و درصد قابل ملاحظه ی دیگر به خاطر تاثیر عوامل و متغیرهای ناشناخته شده دیگر است. در تبیین این یافته پژوهشی می توان اذعان داشت که درگیری تحصیلی دانش آموزان متأثر از عوامل فردی، خانوادگی و مدرسه ای متعددی است. در ارتباط با عوامل درون مدرسه ای با افزایش تعاملات انسانی و کنش و ارتباط متقابل بین معلمان و دانش آموزان، شناخت و آگاهی معلمان از دانش آموزان بیشتر شده و از این طریق زمینه برای برقرار ارتباط عاطفی به عنوان یکی از مولفه های درگیری تحصیلی نیز بیشتر می شود. به عبارتی دانش آموزان در شبکه ای از روابط در مدرسه قرار دارند که ممکن است حمایت آمیز و یا آسیب زا باشند. این شبکه روابط اجتماعی می تواند با درگیری تحصیلی مرتبط باشد زیرا روابط اجتماعی فرد در مدرسه، ممکن است با میزان سطح فعالیت های درسی او تنظیم شود. در واقع، حمایت تحصیلی نقش بازدارنده مهمی در ابتلا به فرسودگی تحصیلی دارد (صدوقی و غفاری، ۱۳۹۷). لذا، وجود روابط میان فردی با کیفیت بالا، عملکرد تحصیلی بالاتری را از طریق بهزیستی تحصیلی سبب می شود در حالی که میزان بالای بهزیستی

تحصیلی از طریق افزایش کیفیت روابط میان فردی سبب افزایش عملکرد تحصیلی می شود (کیورو و همکاران^۱، ۲۰۲۰).

در همین راستا، جانعلی زاده و همکاران (۱۳۹۱) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که محیط های اجتماعی باز ۲۱ درصد از عملکرد تحصیلی دانش آموزان را تبیین می کند. همچنین احمدزاده زهرائی (۱۳۹۱)، هاشمی پور (۱۳۹۱) در پژوهش های خود نشان دادند که بین برنامه درسی پنهان با عملکرد تحصیلی دانش آموزان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

یافته های پژوهشی فرضیه ویژه دو، گویای آن بود که از میان ابعاد برنامه درسی پنهان، مؤلفه کنش متقابل (دانش آموز- معلم) و ساختار سازمانی مدرسه به یک اندازه، ۴ درصد (در مجموع ۸ درصد)، توان پیش بینی مهارت های ارتباطی دانش آموزان را دارند. با توجه به اینکه، پژوهشی که به طور مستقیم به ارتباط بین برنامه درسی پنهان با مهارت های ارتباطی دانش آموزان پرداخته شده باشد، یافت نشد. لذا، نمی توان در مورد تطابق یا عدم تطابق این یافته با یافته های سایر پژوهش های انجام شده اظهار نظر کرد. اما پژوهش های بسیاری وجود دارد که به صورت غیر مستقیم با نتایج این پژوهش در ارتباط هستند. از جمله پژوهش لاول و باربارا (۲۰۰۲) که نشان داد تمایل به توافق در دانش آموزان در مدرسی که دارای جو اجتماعی مساعدتری هستند، بیشتر است. پژوهش هاشمی (۱۳۹۱)، حاکی از آن بود که در میان مؤلفه های برنامه درسی پنهان، مؤلفه ساختار سازمانی از قدرت پیش بینی بیشتری در مهارت های اجتماعی دانش آموزان برخوردار است. همچنین، یافته های پژوهش بروگی (۱۳۹۰) به این نکته اشاره دارد که از میان مؤلفه های برنامه درسی پنهان، مؤلفه معلم و راهبردهای تدریس بیشترین تاثیر را بر عواطف دانش آموزان دارد. بیانگر (۱۳۸۸) در پژوهش خود با عنوان تبیین اثر برنامه درسی پنهان بر بازده های عاطفی یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دریافت که بین مؤلفه های برنامه درسی پنهان محیط اجتماعی و فیزیکی مدرسه با بازده های عاطفی یادگیری همبستگی معنادار وجود دارد.

در بخش مؤلفه ی پیش بین دوم، یعنی ساختار سازمانی مدرسه، نیز پژوهش های غیر مستقیم زیادی ارتباط آن با مهارت های ارتباطی دانش آموزان را مورد تأیید قرار

^۱ . Kiuru & et all

داده اند. ساختار سازمانی مدرسه اشاره به میزان پیچیدگی، رسمیت و تمرکز در فعالیت ها و وظایف در میان کادر مدرسه دارد (علاقه بند، ۱۳۹۵). همان گونه که نتایج نشان داد جهت رابطه این مؤلفه با مهارت های ارتباطی دانش آموزان منفی است. در تبیین این یافته پژوهشی می توان اذعان داشت که هر چه میزان پیچیدگی، رسمیت و تمرکز در فعالیت ها و وظایف در میان کادر مدرسه کمتر باشد، مهارت های ارتباطی دانش آموزان قوی تر و بیشتر بوده و بالعکس هرچه محیط و جو مدرسه بسته و دارای قوانین سخت و فشرده باشد و تعاملات میان معلمان و دانش آموزان و کارکنان در آن محدود باشد، مهارت های ارتباطی نیز در آن پایین است. لذا، مؤلفه های جو حاکم بر مدارس از جمله عوامل موثر بر مهارت های ارتباطی دانش آموزان است. در همین راستا، وانگ و همکاران (۱۹۹۴-۱۹۹۳) نشان دادند که رفتار اجتماعی معلم با دانش آموز بر یادگیری اثر دارد و منجر به ایجاد حس عزت نفس دانش آموز و پرورش روابط دوستانه در کلاس و مدرسه می گردد. همچنین، پژوهش وان دالن (۱۹۹۹؛ به نقل از سلطانی عربشاهی، ۱۳۸۳) اثربخشی و کارآیی برنامه مهارت های ارتباطی مورد مطالعه قرار داد و مهم ترین عامل یادگیری مهارت ها، ابتدا محتوای برنامه و پس از آن مهارت های تدریس و فنون آموزشی آموزش دهندگان بیان گردید.

این مطالعه با محدودیت هایی روبه رو بوده است که از جمله مهم ترین آن ها می تواند به زیاد بودن تعداد سوال های پرسشنامه اشاره کرد که باعث خستگی دانش آموزان در پاسخگویی به آن ها شده است. از دیگر محدودیت های این پژوهش می توان به عدم بررسی دانش آموزان پسر اشاره کرد. ممکن است، بین دانش آموزان دختر و پسر به لحاظ متغیرهای مورد بررسی، تفاوت هایی وجود داشته باشد که نتایج و یافته های این مطالعه را تحت تاثیر قرار داده باشند. لذا، پیشنهاد می شود در مطالعات آتی به تفاوت جنسیت در این بررسی ها پرداخته شود و همچنین، با توجه به وجود رابطه مثبت بین برنامه درسی پنهان با درگیری تحصیلی دانش آموزان، پیشنهاد می شود با برگزاری جلسات هم اندیشی و دانش افزایی معلمان در سطح مدارس، مناطق و استان ها، با حضور متخصصان دانشگاهی در حوزه برنامه درسی، آگاهی معلمان و مدیران و دست اندرکاران تعلیم و تربیت نسبت به برنامه درسی پنهان و تاثیری که بر درگیری تحصیلی دانش آموزان دارند، افزایش یابد. علاوه بر این، با توجه به وجود رابطه معنادار بین کنش متقابل (دانش آموز و معلم) و ساختار

سازمانی مدرسه با مهارت های ارتباطی دانش آموزان، زمینه ایجاد تعامل مثبت و سازنده بین معلمان و دانش آموزان، دانش آموزان با دانش آموزان، دانش آموزان با مدیران توسط مسئولان و کارکنان مدرسه با طراحی و اجرای برنامه های متنوع و گوناگون از جمله، روش های تدریس فعال، چیدمان کلاسی مناسب و متفاوت با موضوعات درسی، بازدیدهای علمی، دادن تکالیف تیمی و فرایند محور به دانش آموزان، درگیر کردن آنان در مشارکت جهت مدیریت بخشی از وظایف و مسئولیت های مدرسه که در ارتباط مستقیم با آنان است و ... ایجاد شود تا شرایط لازم برای ارتباط هر چه موثرتر بین دانش آموز و معلم فراهم شده و همچنین از میزان پیچیدگی، رسمیت و تمرکز در فعالیت ها و وظایف در میان کادر مدرسه کاسته شود و زمینه مشارکت دانش آموزان و تقویت مهارت های ارتباطی آنان نیز فراهم گردد.

منابع و ماخذ

- احمد زاده زهرائی، عبدالجلیل. (۱۳۹۱). *رابطه برنامه درسی پنهان با تربیت شهروندی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان پسر متوسطه شهرمیناب در سال تحصیلی ۹۱-۹۰*. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.
- اسکندری، حسین. (۱۳۸۷). *برنامه درسی پنهان*. تهران: انتشارات نشر سیما.
- بیانفر، فاطمه. (۱۳۸۸). *تبیین اثر برنامه درسی پنهان مدارس در دوره ی راهنمایی تحصیلی بر بازده های عاطفی یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان و ارائه مدل در خصوص عوامل اثرگذار این برنامه*. رساله دکتری، دانشگاه علامه طباطبائی.
- بیانفر، فاطمه و ملکی، حسن. (۱۳۹۳). *برنامه درسی پنهان و بازده های عاطفی یادگیری*. تهران: انتشارات آبیژ.
- بروغی، الهه. (۱۳۹۰). *بررسی آثار پنهان مؤلفه های برنامه درسی برعواطف دانش آموزان مقطع ابتدایی*. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه فردوسی مشهد.
- پاشازاده، الهه. (۱۳۹۲). *بررسی رابطه بین برنامه درسی پنهان با سازگاری اجتماعی دانش آموزان متوسطه نظری شهرستان باکو*. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه خوارزمی.
- جانعلی زاده، حیدر. شارع پور، محمود و کاشفی راد، رضا. (۱۳۹۱). *بررسی نقش برنامه درسی پنهان بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان*. *مجله مطالعات جامعه شناختی جوانان*، ۳ (۸): ۵۹-۸۲.

- حسین چاری، مسعود و فداکار، محمد مهدی. (۱۳۸۴). بررسی تأثیر دانشگاه بر مهارت های ارتباطی بر اساس مقایسه دانش آموزان و دانشجویان. *مجله دانشور رفتاری*، ۱۲ (۱۵): ۳۳-۲۱.
- زارعی دنگسرسی، فاطمه و سلیمی، لادن. (۱۳۹۹). برنامه درسی پنهان و پیدا در پیگیره آموزش عالی. *فصلنامه پژوهش های برنامه ریزی آموزشی و درسی*، ۱۰ (۲): ۵۰-۳۱.
- سلطانی عرب شاهی، سیدکامران. عجمی، آزیتا و سیابانی، ثریا. (۱۳۸۳). بررسی چگونگی یادگیری مهارت های ارتباطی پزشک بیمار در دانشگاه علوم پزشکی ایران و کرمانشاه: از دیدگاه کارآموزان و کارورزان و اساتید. *مجله دانشگاه علوم پزشکی ایران*، ۱۱ (۴۰): ۲۳۰-۲۲۳.
- سیلور، جی گالن. الکساندر، ویلیام ام و لوئیس، آرتور. (۱۳۸۰). *برنامه ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر*، ترجمه خوی نژاد. مشهد: موسسه چاپ و انتشارات آستان مقدس.
- صدوقی، مجید و غفاری، عذرا. (۱۳۹۷). رابطه حمایت تحصیلی با فرسودگی تحصیلی دانش آموزان با نقش واسطه ای کیفیت زندگی در مدرسه. *مدیریت مدرسه*، ۱۶ (۱): ۲۰۶-۲۲۶.
- صفایی موحد، سعید و باوفا، داوود. (۱۳۹۲). به سوی فرا نظریه ای دیگر برای شناخت برنامه درسی پنهان، پژوهش در برنامه ریزی درسی، ۱۰ (۱۰): ۹۶-۷۶.
- صفایی موحد، سعید. حسینی مقدم، ابوالفضل و باوفا، داوود. (۱۳۹۲). برنامه درسی پنهان. تهران: جهاد دانشگاهی، واحد خوارزمی.
- طالب زاده نوبریان، محسن. صالح صدق پور، بهرام و کرامتی، انسی. (۱۳۸۷). بررسی تاثیر جو اجتماعی مدارس متوسطه بر پرورش مهارت های اجتماعی دانش آموزان. *فصل نامه مطالعات درسی*، ۲ (۸): ۴۸-۲۳.
- فاتحی زاده، مریم. (۱۳۸۰). *بررسی عملکرد مدارس در پرورش مهارت های اجتماعی*. اصفهان شورای تحقیقات آموزش و پرورش استان اصفهان.
- فتحی واجارگاه، کوروش. (۱۳۸۸). *اصول و مفاهیم برنامه ریزی درسی*. تهران: انتشارات مهربان.
- فتحی واجارگاه، کوروش و چوکده، سکینه. (۱۳۸۵). شناسایی آسیب های تر بیت شهروندی در برنامه درسی پنهان: نظام آموزش متوسطه نظری از دیدگاه معلمان زن

- شهر تهران و ارائه راهکارهایی برای بهبود وضعیت آن. فصلنامه نوآوری های آموزشی، ۵ (۱۷): ۹۳-۱۳۲.
- کردافشاری، فاطمه. (۱۳۹۱). بررسی درگیری تحصیلی دانش آموزان سال سوم دبیرستان براساس ترجیح سبک تدریس آنان. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه فردوسی مشهد.
 - مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۸). برنامه درسی: نظرگاهها، رویکردها و چشم اندازها، تهران: به نشر.
 - مهر محمدی، محمود، (۱۳۸۷). برنامه درسی پنهان در برنامه درسی: نظرگاه ها، رویکرد ها و چشم اندازها. ویراست دوم تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه ها.
 - نوروزی چگینی، بهزاد؛ شیخی فنیقی، علی اکبر؛ عصاره، علیرضا و زارعی، اقبال. (۱۳۹۷). تبیین اثر برنامه درسی پنهان بر انضباط دانش آموزان دوره ابتدایی. پژوهش در برنامه ریزی درسی، ۱۵ (۵۹): ۹۴-۷۵.
 - هاشمی، عالییه السادات. (۱۳۹۱). نقش برنامه درسی پنهان در تربیت اجتماعی دانش آموزان دوره متوسطه نظری شهر بندرعباس. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.
 - هاشمی پور، سیدمحسن. (۱۳۹۱). رابطه برنامه درسی پنهان با رشد اعتقادی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان دوره متوسطه شهر حاجی آباد در سال تحصیلی ۹۲-۹۱. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.
 - Aycicek, B. (2021). Metaphorical Perceptions of High School Teachers Regarding the Hidden Curriculum. *Shanlax International Journal of Education*, 9(4), 280-293.
 - Brown, M. D. (2000). Science or soccer? -- how important are extracurricular activities? Retrieved February 13, 2011, **from Education World website: http://www.educationworld.com/_curr/shtml**.
 - Cosden, M., Morrison, G., Gutierrez, L., & Brown, M. (2004). The effects of homework programs and after-school activities on school success. *Theory into Practice*, 43(3), 220-226.
 - Dupeyrat, C., & Marian, C. (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 43 – 59.
 - Demirel, Ö. (2020). Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya. *Pegem Atf İndeksi*, 1-398.

- Jerald, C.D. (2006). *School Culture: The Hidden Curriculum*. Washington, DC: The Center for Comprehensive School Reform and Improvement. It retrieved from www.centerforcsri.org.
- Howie, L. D., Lukacs, S. L., Pastor, P. N., Reuben, C. A., & Mendola, P. (2010). Participation in activities outside of school hours in relation to problem behavior and social skills in middle childhood. *Journal of School Health*, 80(3), 119-125.
- Hargie, O.; Dickson, D. (2004). *Skills interpersonal communication research, theory and practice*, Rutledge. New York, U. S.A.
- Kiuru, N., Wang, M. T., Salmela-Aro, K., Kannas, L., Ahonen, T., & Hirvonen, R. (2020). Associations between adolescents' interpersonal relationships, school well-being, and academic achievement during educational transitions. *Journal of youth and adolescence*, 49(5), 1057-1072.
- Linnbrinc, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy belief I Student engagement and learning in the classroom. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 119-137.
- Lowel, M.; & Barbara, M. (2002). Teaching secondary student with mild learning and behavior problem. *Methods, materials, strategies*. Second edition New York: mpvi, Aven, A. publish.
- Lukman, L. (2019). Implementing The Hidden Curriculum in EFL Classroom. *IDEAS: Journal on English Language Teaching and Learning, Linguistics and Literature*, 7(2).
- Oral, B., & Yazar, T. (2017). Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme. *Ankara, Pegem Akademi*.
- Skelton, A. (1997). Studying hidden curricula: Developing a perspective in the light of postmodern insights. *Curriculum studies*, 5(2), 177-193.
- Pintrich, P.R., & DeGroot, E.V.(1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Willms, J (2003). Student engagement at school: a sense of belonging and participation: result from PISA 2000, OECD, (Paris).
- Wang, Margaret. C. Haetel, Geneva. D. and Walber. J. (1993-1994). What Helps students learn? *Education Leadership*. P.p:74-79.