



The effect of hidden curriculum on academic enthusiasm and academic vitality with the mediation of self-efficacy in Dehagan students.

Maryam Jaberansari^{*1}, Ali Ghasempur²

¹MSc. Department of Educational Sciences, payame Noor university, Iran

²PhD, Department of Educational Sciences, payame Noor university, Iran

Corresponding author:

maryamjaberansari700@gmail.com

Received:2023/08/06

Accepted:2023/09/09

Abstract

Background and Objectives: The purpose of this research was the effect of hidden curriculum on academic enthusiasm and academic vitality with the mediation of self-efficacy in Dehagan students.

Methods: The present research method is based on a quasi-experimental study. The statistical population of the study includes all the male and female students of Dahaghan city who were studying in the second year of elementary school in the academic year of 2014-2014, it included 1900 people. 320 students were selected as a statistical sample by multi-stage cluster random sampling. The tools used in this research included Khormai and Kameri's educational hope scale (2015), Fredericks and Frommanfield's academic enthusiasm questionnaire (2004), Jink and Morgan's academic self-efficacy questionnaire (1999), and Sheikhi et al.'s hidden curriculum questionnaire (2016).

Findings: The results showed that the hidden curriculum on academic enthusiasm ($R^2=0.584$, $P<0.01$), academic vitality ($R^2=0.425$, $P<0.01$) and self-efficacy ($R^2=0.565$, $P<0.01$). you have Also, self-efficacy has a significant effect on academic enthusiasm ($R^2=0.052$, $P<0.01$) and academic vitality ($R^2=0.051$, $P<0.01$).

Conclusion: It was also found that self-efficacy has a moderate mediating role in the relationship between hidden curriculum and academic enthusiasm ($Vaf=0.381$) and academic vitality ($Vaf=0.416$). According to the results of the research, by implementing the hidden curriculum, the academic enthusiasm, academic vitality and academic self-efficacy of the students can be increased to a desirable level.

Keywords: Hidden curriculum, academic self-efficacy, academic vitality, academic enthusiasm, elementary students.

طراحی الگوی برنامه درسی تربیت جنسی در دوره اول متوسطه: مدلی برآمده از نظریه داده بنیاد

مریم جابر انصاری^{۱*} و علی قاسم پور^۲

^۱ دانش آموخته ی کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور واحد سمیرم، ایران

^۲ عضو هیات علمی، دانشگاه پیام نور واحد سمیرم، ایران

پذیرش: ۱۴۰۱/۰۶/۱۸

دریافت: ۱۴۰۲/۰۵/۱۵

*نویسنده مسئول: Maryamjaberansari700@gmail.com

چکیده
<p>زمینه و اهداف: هدف از انجام تحقیق حاضر تاثیر برنامه درسی پنهان بر اشتیاق تحصیلی و سرزندگی تحصیلی با میانجی گری خودکارآمدی در دانش آموزان بود.</p>
<p>روش ها: روش پژوهش حاضر کمی و از نوع شبه آزمایشی می باشد. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش آموزان دختر و پسر شهرستان دهقان می باشد که در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ به تحصیل در دوره دوم ابتدایی اشتغال داشتند، شامل ۱۹۰۰ نفر بود. که با روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای چند مرحله ای تعداد ۳۲۰ نفر از دانش آموزان به عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. ابزار مورد استفاده در این پژوهش شامل مقیاس امید به تحصیل خرمایی و کمری (۱۳۹۵)، پرسشنامه اشتیاق تحصیلی فردریکز و فرومنفیلد (۲۰۰۴)، پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی جینک و مورگان (۱۹۹۹)، و پرسشنامه برنامه درسی پنهان شیخی و همکاران (۱۳۸۸) بود.</p>
<p>یافته ها: نتایج نشان داد که برنامه درسی پنهان بر اشتیاق تحصیلی ($R2=0/584$ و $P<0.01$) و سرزندگی تحصیلی ($R2=0/425$ و $P<0.01$) و خودکارآمدی ($R2=0/565$ و $P<0.01$) تاثیر معنی داری دارد. همچنین خودکارآمدی بر اشتیاق تحصیلی ($R2=0/052$ و $P<0.01$) و سرزندگی تحصیلی ($R2=0/051$ و $P<0.01$) تاثیر معنی داری دارد. همچنین بدست آمد خودکارآمدی در رابطه بین برنامه درسی پنهان و اشتیاق تحصیلی ($Vaf=0/381$) و سرزندگی تحصیلی ($Vaf=416$) نقش میانجی در حد متوسط دارد.</p>
<p>نتیجه گیری: با توجه به نتایج پژوهش می توان با اجرای برنامه درسی پنهان، اشتیاق تحصیلی، سرزندگی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی در دانش آموزان را در سطح مطلوبی بالا برد.</p>
<p>کلمات کلیدی: برنامه درسی پنهان، خودکارآمدی تحصیلی، سرزندگی تحصیلی، اشتیاق تحصیلی، دانش-آموزان ابتدایی.</p>

مقدمه

آموزش و پرورش به عنوان یک نهاد خدماتی که وظیفه آن آموزش افراد به عنوان سرمایه های یک کشور است وظیفه ای مهم و بنیادی بر عهده دارد که باید آن را منطبق بر چهار چوبی از قبل مشخص و برنامه ریزی شده انجام دهد تا بتواند هر آنچه را که نیاز افراد در راستای بروزرسانی آگاهی هایشان است به نحو مطلوب انجام دهد. در نظام آموزشی، فراگیران طی دوره های طولانی که تاثیر پذیر ترین دوره های رشد فردی است، در معرض آموزش برنامه های آشکار و مدون قرار دارند و ضمن آن تجاربی را کسب می کنند که به شکل غیر مستقیم یا غیر آگاهانه، شکل دهنده فرهنگ و ارزش های مورد پذیرش آنان است. اثربخشی این تجارب به مراتب بیشتر از روش های مستقیم و کوشش های آگاهانه است. یادگیری یکی از گسترده ترین و متنوع ترین فعالیتهای بشری است که می تواند در هر زمان و مکانی اتفاق بیفتد که اگر در محیط آموزشی، بدون برنامه ریزی و قصد و تعمد حاصل شود به آن اصطلاح برنامه درسی پنهان^۱ اطلاق می گردد.

دانش آموزان در نظام های آموزشی، تجارب بسیار ارزشمندی را فرا می گیرند که بخش اعظم آنها در برنامه درسی طرح ریزی شده مشخص نیست. در واقع، دانش آموزان بیش از آن چیزی که به صورت نظام مند و سازمان یافته از طریق مدارس و به واسطه معلمان به آنها آموزش داده شود، یاد می گیرند (علیخانی، ۱۳۸۳). این بعد از برنامه درسی را که در بستر فرهنگ های حاکم بر محیط آموزشی و بدون آگاهی معلمان و دانش آموزان حاصل می شود و در قالب مجموعه ای از انتظارات و ارزش ها تبلور می یابد و کمتر معطوف به حوزه دانستنی ها و شناخت است، برنامه درسی پنهان می نامند (مهر محمدی، ۱۳۹۶). برنامه درسی پنهان در یک محیط آموزشی اشاره به جو عاطفی و شرایطی نانوشته دارد که دارای بیشترین اثر بر ارزش ها و عواطف مخاطبان یادگیری است (کازمی و مهرام، ۱۳۹۸) و چه بسا توجه نکردن به آن آسیب های تربیتی جبران ناپذیری به دانش آموزان وارد کند (صالحیان، ۱۳۸۹).

اساسا توسعه، پیشرفت و بالندگی هر جامعه ای به سلامت و آگاهی افراد آن جامعه بستگی دارد و بخش اعظم این شهروندان آگاه، محصول نظام آموزشی هستند که وارد جامعه می گردند و این شهروندان خواه ناخواه زمانی تحت تاثیر برنامه درسی به ویژه برنامه درسی پنهان بوده اند. کاوش و بررسی در حوزه ی برنامه درسی پنهان از میاحت جدید در حوزه برنامه ریزی درسی است که می تواند به روشن تر شدن مباحث مربوط به تعلیم و تربیت کمک نماید. این فرایند به واسطه بکارگیری مستمر برنامه های درسی پنهان در فرآیند آموزشی فراهم می شود لذا لازم است برنامه درسی از زوایای مختلف مورد بررسی قرار گیرد (ادیب و همکاران، ۱۳۹۵).

علاقه به پژوهش در مورد اشتیاق، نشان دهنده افزایش توجه به روانشناسی مثبت است. اشتیاق تحصیلی^۲ یکی از انواع اشتیاق می باشد و به میزان انرژی که یک یادگیرنده برای انجام کارهای تحصیلی خود، صرف

¹ The hidden curriculum

² Passion for education

می‌کند و نیز به میزان اثربخشی و کارایی حاصل شده، اطلاق می‌شود (ماسلاچ و همکاران^۱، ۲۰۱۰). اشتیاق تحصیلی معمولاً به عنوان ساختار انگیزشی به کار برده می‌شود که منعکس کننده تعهد یادگیرنده نسبت به تحصیل می‌باشد (لی و شوت^۲، ۲۰۱۰). اشتیاق تحصیلی به میزان انرژی که یک فراگیر برای انجام کارهای تحصیلی خود مصرف می‌کند و نیز میزان اثر بخشی و کارایی حاصل شده، اطلاق می‌شود (تمامی و پیریایی، ۱۳۹۱). اشتیاق تحصیلی در مطالعات آموزش و پرورش ضروری است و حالتی بادوام در درون فرد است که باعث درگیری و بهزیستی در فعالیتهای مدرسه می‌شود (اوتیل و لی بلانک^۳، ۲۰۱۵).

دانش آموزانی که اشتیاق تحصیلی داشته باشند، توجه و تمرکز بیشتری بر مسائل و موضوعات مورد هدف یادگیری دارند، از انجام رفتارهای ناسازگارانه و نامطلوب اجتناب می‌کنند و در آزمون‌ها عملکرد بهتری دارند (ماسلاچ و همکاران، ۲۰۱۰). مطالعات نشان می‌دهد که یکی از مشکلات مهم نظام‌های آموزشی میزان پایین بودن اشتیاق تحصیلی و متعاقب آن افت تحصیلی از سطوح ابتدایی به سمت سطوح بالاتر تحصیلی است که با اتلاف هزینه‌های جاری، سرخوردگی و از دست رفتن روحیه فراگیران، خسارات زیادی را به یادگیرندگان، محیط آموزشی و جامعه وارد می‌کند (رحیمی پردنجانی، ۱۳۹۴) در واقع اشتیاق تحصیلی یک اصطلاح پیچیده است که بر رویکردهای مختلف دانش آموزان در انگیزش، شناخت و رفتار تأکید دارد (الرشیدی و همکاران^۴، ۲۰۱۶) و بیانگر میزان درگیری فیزیکی و روانشناختی یادگیرنده در تحصیل است (واسپیندر و کوهرل^۵، ۲۰۱۵) اشتیاق تحصیلی نوعی فرایند روانشناختی به صورت تعلق خاطر یادگیرندگان به محیط یادگیری، شرکت و توجه در کلاس، تلاش و سرمایه گذاری در جهت یادگیری و تعامل بین یاددهی و یادگیری است (مانیگلت^۶، ۲۰۱۴) به بیان دیگر اشتیاق تحصیلی به معنای تعهد، ارزش نهادن و برقراری ارتباط با محیط یادگیری است به نحوی که دستاوردهای تحصیلی مورد نظر محیط آموزشی حاصل گردد (سوتیریا^۷، ۲۰۱۴). محمودی، ماهیانی و شهینیانی (۱۳۹۹) در پژوهش خود تاثیر برنامه درسی پنهان و مولفه‌های ساختار فیزیکی مدرسه، جو اجتماعی، روابط موجود در مدرسه، فناوری اطلاعات و ارتباطات و مکانیسم تشویق و تنبیه بر روی اشتیاق تحصیلی و احساس تعلق به مدرسه مثبت و معنادار گزارش نموده اند.

از مهمترین متغیرها در سلامت بافت تحصیلی سیستم آموزشی هر کشوری، سرزندگی تحصیلی^۸ است (مارتین و مارش^۹، ۲۰۲۰). سرزندگی تحصیلی را به توانمندی موفقیت آمیز فراگیران در مواجهه با موانع و چالش‌های تحصیلی تعریف کرده اند. سرزندگی تحصیلی به پاسخ مثبت، مفید، سازنده و انطباق به انواع چالش

¹ Maslach et al

² Lee & Shot

³ Util & LeBlanc

⁴ Al Rashidi et al

⁵ Waspinder & Koehler

⁶ Manigalet

⁷ Soteria

⁸ academic life

⁹ Martin & Marsh

های مداوم و روزمره تحصیلی فراگیران اشاره دارد (پوتواین^۱، کانرس^۲، سیمس^۳، ۲۰۱۴). همچنین سرزندگی تحصیلی به عنوان یکی از مؤلفه های بهزیستی روانی و تاب آوری تحصیلی در چارچوب روانشناسی معرفی شده است (سولبرگ^۴، هاپکینز^۵، آموندسن و هالوری^۶، ۲۰۱۴). وقتی فردی کاری را به صورت خودجوش انجام می دهد، نه تنها احساس خستگی نمی کند، بلکه احساس افزایش نیرو و انرژی میکند (فیرز^۷، ۲۰۱۸). سرزندگی تحصیلی یکی از شاخص های مهم در یادگیری موفق و ثمربخش است که باعث اثبات توانایی ها و پیشرفت های علمی میشود (فریلیچ و شیچتمن^۸، ۲۰۱۰). برخی، سرزندگی تحصیلی را به عنوان احتمال موفقیت زیاد در مدرسه می دانند و معتقدند دانش آموزان سرزنده، با وجود مشکلات اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی در سطح بالایی موفق می شوند، انگیزش تحصیلی قویتری دارند، به آینده تحصیلی امیدوارترند و خودکارآمدی بیشتری احساس می کنند (مارتین^۹، کولمار^{۱۰}، داوی و مارش^{۱۱}، ۲۰۱۳). طهماسب زاده (۱۴۰۰) در پژوهش خود تأثیر مستقیم برنامه درسی پنهان بر سرزندگی تحصیلی و بهزیستی تحصیلی را مورد بررسی و تایید قرار داده است.

خودکارآمدی^{۱۲} افراد می تواند پیش بینی کننده این موضوع باشد که افراد چقدر برای فعالیت هایشان انرژی مصرف می کنند و میزان مقاومتشان در مقابل مشکلات تا چه حدی است. فردی که در متغیر خودکارآمدی نمره بالا داشته باشد بسیار امیدوارانه تر به کارها می نگردد و موفق تر نیز عمل می کند بدین ترتیب از جمله عوامل تاثیر گذار مهم بر انگیزه تحصیلی و اشتیاق تحصیلی افراد خودکارآمدی است (اعتمادی و همکاران؛ ۲۰۱۵). خودکارآمدی به عنوان عاملی موثر بر رفتار و افکار و انگیزه افراد تلقی می شود. دانش آموزان با خودکارآمدی پایین اغلب مضطرب هستند زیرا آنان اطمینان ندارند که در انجام تکالیفشان شایسته می باشند (اسلاوین^{۱۳}، ۱۳۹۳). خودکارآمدی تحصیلی بر توانایی دانشجو یا دانش آموز در انجام موفقیت آمیز تکالیف تحصیلی اشاره می کند (آقا یوسفی، خدایی و شکری، ۱۳۹۲) که شامل سه بعد استعداد، بافت و کوشش می باشد، منظور از استعداد، شناخت مفاهیم ویژه و طبقه بندی آن و یا بروز قابلیت شخصی و انجام ماهرانه ی یک کار خاص است (کاظمی و مقدم، ۱۳۹۳). بافت به قرارگیری یک فرد، در مکان مناسب، موقعیت مناسب و یا زمان مناسب اشاره دارد و منظور از کوشش، میزان تلاش و پشتکار فرد برای دستیابی به اهداف و مقاصد مورد نظر می باشد (معماری و حسن پور، ۱۳۹۶). باورهای خودکارآمدی به عنوان یکی از سازه های تبیین

¹ Potwine

² Connors

³ Sims

⁴ Solberg

⁵ Hopkins

⁶ Amundsen & Hallory

⁷ Fires

⁸ Freilich & Schechtman

⁹ Martin

¹⁰ Colmar

¹¹ Davie & Marsh

²² Efficacy

³³ Slavin

کننده انگیزش می تواند در زمینه ی تفکر به ویژه تفکر انتقادی مورد مطالعه قرار گیرد (استیوارت و همکاران^۱، ۲۰۱۵). همچنین مؤلفه های تفکر انتقادی به جز در چند مؤلفه بر خودکارآمدی تأثیرگذار است (متقی و همکاران، ۱۳۹۶).

امروزه شناسایی عوامل موثر بر حفظ دانش آموزان در تکالیف تحصیلی و پیگیری اهداف آموزشی از اهمیت زیادی برخوردار شده است (خرمایی و کمری، ۱۳۹۶). یکی از مهم ترین عوامل موثر بر بحث انگیزش و پیشرفت تحصیلی را می توان در نظریه امید پیدا کرد (اسنایدرا^۲، ۱۹۹۴). این نظریه به عنوان یک مدل انگیزشی جدید برای تحقیقات تربیتی و آموزشی معرفی شده است و از طرف دیگر ظهور روانشناسی مثبت گرا و توجه به توانمندی های انسان، توجه به سازه امید را افزایش داده است (مالیک^۳، ۲۰۱۳). امید به عنوان فرآیندی از تفکر درباره هدف با انگیزش برای حرکت به سوی این اهداف و راه های رسیدن به این اهداف معرفی شده است (تیموری، رضایی و محمدزاده، ۱۳۹۸). در واقع اسنایدرا بنیان گذار نظریه امید و درمان مبتنی بر آن، عقیده دارد که برای ایجاد امید وجود دو نوع تفکر الزامی است. تفکر راهبردی، تفکر عامل. تفکر راهبردی بخش شناختی امید و نشان دهنده ظرفیت و توان فرد برای خلق مسیر و تفکر عامل جزء انگیزشی امید است که فرد خود را برای استفاده از اسن مسیره ها بر می انگیزاند (الکساندر و آنوبیوزی^۴، ۲۰۰۷).

همچنین دانش آموزانی که اشتیاق تحصیلی داشته باشند، توجه و تمرکز بیشتری بر مسائل و موضوعات مورد هدف یادگیری دارند، به قوانین و مقررات مدرسه تعهد بیشتری نشان می دهند، از انجام رفتارهای ناسازگارانه و نامطلوب اجتناب می کنند و در آزمونها عملکرد بهتری دارند (مسلش، اسکافیلی و لیترا، ۲۰۰۱). همچنین اشتیاق تحصیلی با استراتژی های موفقیت دانش آموزان رابطه دارد زیرا منجر به افزایش خوش بینی در زمان تحصیل شده و به عنوان پیش بین سطح بالایی از اشتیاق در فعالیت های مدرسه عمل می کند. از جمله عواملی که می تواند بر امید و اشتیاق تحصیلی دانش آموزان موثر باشد برنامه درسی پنهان است. دانش آموزان امروز، آینده سازان کشور هستند، آموزش و پرورش نقش اصلی را در پرورش این دانش آموزان بر عهده دارد. از جمله عوامل موثر بر میزان یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، اشتیاق و امید تحصیلی می باشد که می تواند نقش کلیدی در ارتقاء و پیشرفت دانش آموزان ایفاء کند. با توجه به آن چه بیان شد پژوهش حاضر به دنبال پاسخگویی به این سوال است که آیا برنامه درسی پنهان بر اشتیاق تحصیلی و سرزندگی تحصیلی با میانجی گری خودکارآمدی در دانش آموزان دوره دوم ابتدایی شهرستان دهقان تاثیر دارد؟

¹ Stewart et al

² Snider

³ Malik

⁴ Alexander & Anubiosi

روش پژوهش

این تحقیق، از نظر شیوه گردآوری و تحلیل اطلاعات توصیفی - پیمایشی با ماهیت کاربردی و از لحاظ روش پیمایشی و از نظر زمانی مقطعی می‌باشد. در این تحقیق روش پیمایشی جهت گردآوری اطلاعات استفاده شده است، لذا آن را می‌توان در زمره تحقیق‌های میدانی قرار داد.

جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش آموزان دختر و پسر شهرستان دهقان بود که در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ به تحصیل در دوره دوم ابتدایی اشتغال دارند تشکیل می‌دهد که تعداد آنان ۱۹۰۰ نفر بود. که با روش نمونه گیری صورت تصادفی خوشه ای چند مرحله ای (بر اساس جنسیت دانش آموزان) تعداد ۳۲۰ نفر بعنوان گروه نمونه انتخاب شدند. به این صورت که در ابتدا، از بین مدارس دوره دوم ابتدایی شهرستان دهقان بصورت تصادفی، انتخاب شد، در گام بعد، از میان مدارس دخترانه ۳ مدرسه و مدارس پسرانه ۳ مدرسه سپس از میان کلاس های هر مدرسه، تعداد سه کلاس به صورت تصادفی انتخاب شد و در نهایت، تمامی دانش آموزان حاضر در کلاس های انتخاب شده موردآزمون قرار گرفتند.

مقیاس امید به تحصیل (AHS): این پرسشنامه توسط خرمایی و کمری در سال ۱۳۹۵ در ایران تدوین و طراحی شده است. این مقیاس دارای ۲۷ سؤال و چهار زیرمقیاس به نام‌های امید به کسب فرصت ها، امید به کسب مهارت‌های زندگی، امید به سودمندی و امید به کسب شایستگی می باشد گویند که براساس مقیاس درجه بندی لیکرت از ۱ (کاملاً مخالفم)، تا ۵ (کاملاً موافقم) تنظیم گردید. در این پژوهش نیز روایی این پرسشنامه با نظر اساتید و نخبگان، و پایایی هم با ضریب آلفای کرونباخ بررسی گردید که ضریب آن در کل پرسشنامه ۰/۷۸ بدست آمده است.

پرسشنامه اشتیاق تحصیلی فردریکز و همکاران (۲۰۰۴): مقیاس اشتیاق تحصیلی توسط فردریکز^۱، بلومنفیلد^۲، پاریس^۳ (۲۰۰۴)، ساخته شده که دارای ۱۵ گویند است که این گویند ها؛ سه خرده مقیاس رفتاری، عاطفی و شناختی را در میان دانشجویان اندازه گیری می‌کند. جهت تعیین پایایی این مقیاس، ابتدا مقیاس اشتیاق تحصیلی بین ۲۰۰ نفر از دانشجویان رشته های مختلف علوم پزشکی توزیع و تکمیل شد. بعد از محاسبه ضریب پایایی آلفای کرونباخ ۰/۶۶ به دست آمد. فردریکز و همکاران ضریب پایایی این مقیاس را ۰/۸۶ گزارش کرده اند (فردریکز و همکاران، ۲۰۰۴). پایایی پرسشنامه در پژوهش عباسی و همکاران (۱۳۹۴)، به روش آلفای کرونباخ ۰/۶۶ به دست آمد. شیوه‌ی نمره گذاری: سؤالات ۱، ۲، ۳، ۴ مربوط به خرده مقیاس اشتیاق رفتاری و سؤالات ۵، ۶، ۷، ۸، ۹، مربوط به اشتیاق عاطفی و سؤالات ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵ نیز مربوط به خرده مقیاس اشتیاق شناختی می باشد. پاسخ هر کدام از گویند ها دارای نمرات یک تا پنج می باشد که از (خیلی کم= ۱ تا خیلی زیاد= ۵) را شامل می‌شود. قابل ذکر است نمره ی کل مقیاس اشتیاق تحصیلی مورد نظر بوده است. در

¹ Fredericks

² Bloomenfield

³ Paris

این پژوهش نیز روایی این پرسشنامه با نظر اساتید و نخبگان، و پایایی هم با ضریب آلفای کرونباخ بررسی گردید که ضریب آن در کل پرسشنامه ۰/۸۲ بدست آمده است.

پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی جینک و مورگان (MJSES): این پرسشنامه در سال ۱۹۹۹ توسط جینکز و مورگان ساخته شده است. پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی برای سنجش میزان خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان ساخته شده است. این پرسشنامه دارای ۳۰ سوال است که جواب هر سوال به صورت طیف لیکرت پنج درجه ای از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم می باشد و دارای سه مولفه است که عبارتند از: استعداد؛ کوشش؛ بافت. در این پژوهش نیز روایی این پرسشنامه با نظر اساتید و نخبگان، و پایایی هم با ضریب آلفای کرونباخ بررسی گردید که ضریب آن در کل پرسشنامه ۰/۸۷ بدست آمده است.

پرسشنامه برنامه درسی پنهان شیخی و همکاران (۱۳۸۸): پرسشنامه برنامه درسی پنهان توسط شیخی (۱۳۸۸) طراحی و اعتباریابی شده است، این پرسشنامه شامل ۲۹ گویه بسته پاسخ بر اساس طیف پنج درجه ای لیکرت می باشد، پرسشنامه سه بعد ساختار فیزیکی، ساختار سازمانی و جو اجتماعی و ارتباطات متقابل انسانی را مورد سنجش قرار می دهد. در این پژوهش نیز روایی این پرسشنامه با نظر اساتید و نخبگان، و پایایی هم با ضریب آلفای کرونباخ بررسی گردید که ضریب آن در کل پرسشنامه ۰/۸۶ بدست آمده است.

یافته ها

جدول شماره ۱: توزیع فراوانی بر حسب جنسیت

متغیر	فراوانی	فراوانی نسبی
دختر	۱۶۶	۴۵/۰
پسر	۱۵۴	۵۵/۰
کل	۳۲۰	۱۰۰

در جدول شماره ۱ پاسخ دهندگان از دید جنسیت تفکیک شده اند. بدین ترتیب که ۱۶۶ نفر از افراد شرکت کننده پسر و ۱۵۴ نفر دختر بودند.

جدول شماره ۲: توزیع فراوانی بر حسب پایه تحصیلی

پایه تحصیلی	فراوانی	فراوانی نسبی
چهارم	۱۱۶	۳۶/۲
پنجم	۱۰۰	۳۱/۳
ششم	۱۰۴	۳۲/۵
کل	۳۲۰	۱۰۰

طبق جدول شماره ۲، افراد مشغول به تحصیل در پایه چهارم ۱۱۶ نفر، پایه پنجم ۱۰۰ نفر و پایه ششم ۱۰۴ نفر بودند.

برای اجرای روش های آماری و محاسبه آماره آزمون مناسب و استنتاج منطقی درباره فرضیه های پژوهش مهمترین عمل قبل از هر اقدامی، انتخاب روش آماری مناسب برای پژوهش است برای این منظور آگاهی از توزیع داده ها از اولویت اساسی برخوردار است. برای همین منظور در این پژوهش از آزمون معتبر کولموگروف اسمیرنوف برای بررسی فرض نرمال بودن داده های پژوهش استفاده شد.

جدول شماره ۳: آزمون نرمال بودن متغیرهای پژوهش

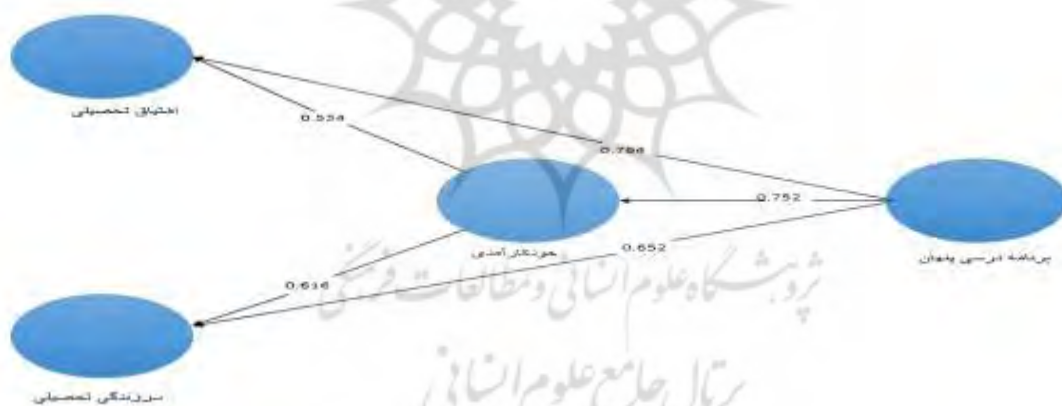
متغیرها	حجم نمونه	اماره آزمون	سطح معنی داری	نتیجه
سرزندگی تحصیلی	۳۲۰	۱/۱۱	۰/۱۶۸	نرمال است
اشتیاق تحصیلی	۳۲۰	۱/۰۸	۰/۱۹۴	نرمال است
خودکارآمدی	۳۲۰	۱/۹۶	۰/۴۲	نرمال است
برنامه درسی پنهان	۳۲۰	۱/۲۸	۰/۰۹۸	نرمال است

با توجه به مقادیر جدول شماره ۳ که سطح معناداری آزمون برای تمامی متغیرها بیشتر از میزان ۰/۰۵ می باشد، لذا توزیع متغیرها از توزیع نرمال پیروی می کنند و برای بررسی روابط متغیرهای پژوهش و بررسی فرضیات از روشهای پارامتری استفاده می شود.

جدول شماره ۴: همبستگی میان متغیرهای مدل پژوهش با آزمون پیرسون

عامل	اشتیاق تحصیلی	سرزندگی تحصیلی	خودکارآمدی	برنامه درسی پنهان
۱-اشتیاق تحصیلی	۱/۰۰۰			
۲-سرزندگی تحصیلی	۰/۴۴۷	۱/۰۰۰		
۳-خودکارآمدی	۰/۴۵۲*	۰/۶۸۵**	۱/۰۰۰	
۴-برنامه درسی پنهان	۰/۴۷۸**	۰/۴۶۵**	۰/۸۶۲**	۱/۰۰۰

نتایج حاصل از همبستگی پیرسون بین متغیرهای اصلی پژوهش در جدول شماره ۴ آورده شده است. همانطور که از جدول مشخص است (کلیه اعداد بین صفر تا یک می باشند) و سطح معنی داری ضرایب همبستگی کمتر از ۵ درصد می باشد. در نتیجه فرضیه صفر رد شده و فرضیه مقابل تایید می شود و نشان می دهد بین کلیه متغیرهای پژوهش، همبستگی معنادار وجود دارد.



شکل ۱: ضرایب رگرسیونی استاندارد مدل پژوهش

با توجه به مدل برازش داده شده، ضریب رگرسیونی استاندارد شده تاثیر برنامه درسی پنهان دانش آموزان بر اشتیاق تحصیلی آنان $0/۷۶۴$ و تاثیر برنامه درسی پنهان بر سرزندگی تحصیلی نیز $0/۶۵۲$ بدست آمده است. علاوه بر این اثر برنامه درسی پنهان بر خودکارآمدی آنان $0/۷۵۲$ بدست آمده است. ضرایب رگرسیون بین ۱ و ۱- است و هرچه به یک نزدیک تر باشد، تاثیر قوی تری را نشان می دهد.

جدول شماره ۵: ضرایب رگرسیونی و آماره تی متغیرهای مدل

اماره تی	رگرسیون	متغیر و شرح	
۴/۲۳۶	۰/۷۵۲	-->	خودکارآمدی برنامه درسی پنهان
۴/۶۳۸	۰/۵۳۴	-->	اشتیاق تحصیلی خودکارآمدی
۵/۴۸۹	۰/۶۱۶	-->	سرزندگی تحصیلی خودکارآمدی
۵/۲۱۰	۰/۷۶۴	-->	اشتیاق تحصیلی برنامه درسی پنهان
۵/۸۹۵	۰/۶۵۲	-->	سرزندگی تحصیلی برنامه درسی پنهان

جدول شماره ۶: ضرایب مسیر و آماره t در رابطه برنامه درسی پنهان و اشتیاق تحصیلی

متغیر مستقل	β	T	R2
برنامه درسی پنهان	۰/۷۶۴	۵/۲۱۰**	۰/۵۸۴

p<0.05:* P<0.01:**

این ضریب نشان دهنده درصدی از واریانس متغیر نهفته است که توسط متغیرهای نهفته اثرگذار بر آن توضیح داده می شود. مقدار ضریب تعیین چندگانه (R2) برابر ۰/۵۸۴ بدست آمده است. ضریب تعیین چندگانه توانایی پیش بینی متغیر وابسته توسط متغیرهای مستقل را بررسی می کند. بر این اساس متغیر مستقل برنامه درسی پنهان توانسته است ۵۸/۴ درصد از تغییرات اشتیاق تحصیلی دانش آموزان را پیش بینی نماید.

جدول شماره ۷: ضرایب مسیر و آماره t در رابطه برنامه درسی پنهان و سرزندگی تحصیلی

متغیر مستقل	β	T	R2
برنامه درسی پنهان	۰/۶۵۲	۵/۸۹۵**	۰/۴۲۵

p<0.05:* P<0.01:**

این ضریب نشان دهنده درصدی از واریانس متغیر نهفته است که توسط متغیرهای نهفته اثرگذار بر آن توضیح داده می شود. مقدار ضریب تعیین چندگانه (R2) برابر ۰/۴۲۵ بدست آمده است. ضریب تعیین چندگانه توانایی پیش بینی متغیر وابسته توسط متغیرهای مستقل را بررسی می کند. بر این اساس متغیر مستقل برنامه درسی پنهان توانسته است ۴۲/۵ درصد از تغییرات سرزندگی تحصیلی دانش آموزان را پیش بینی نماید.

جدول شماره ۸: ضرایب مسیر و آماره t در رابطه برنامه درسی پنهان و خودکارآمدی

متغیر مستقل	β	T	R2
برنامه درسی پنهان	۰/۷۵۲	۴/۲۳۶**	۰/۵۶۵

p<0.05:* P<0.01:**

این ضریب نشان دهنده درصدی از واریانس متغیر نهفته است که توسط متغیرهای نهفته اثرگذار بر آن توضیح داده می شود. مقدار ضریب تعیین چندگانه (R2) برابر ۰/۵۶۵ بدست آمده است. ضریب تعیین چندگانه

توانایی پیش بینی متغیر وابسته توسط متغیرهای مستقل را بررسی می کند. بر این اساس متغیر مستقل برنامه درسی پنهان توانسته است ۵۶/۵ درصد از تغییرات خودکارآمدی دانش آموزان را پیش بینی نماید.

جدول شماره ۹: ضرایب مسیر و آماره t در رابطه خودکارآمدی و اشتیاق تحصیلی

متغیر مستقل	β	T	R2
خودکارآمدی	۰/۵۳۴	۴/۶۳۸**	۰/۰۵۲

p<0.05:* P<0.01:**

این ضریب نشان دهنده درصدی از واریانس متغیر نهفته است که توسط متغیرهای نهفته اثرگذار بر آن توضیح داده می شود. مقدار ضریب تعیین چندگانه (R2) برابر ۰/۰۵۲ بدست آمده است. ضریب تعیین چندگانه توانایی پیش بینی متغیر وابسته توسط متغیرهای مستقل را بررسی می کند. بر این اساس متغیر مستقل خودکارآمدی توانسته است ۵/۲ درصد از تغییرات اشتیاق تحصیلی دانش آموزان را پیش بینی نماید.

جدول شماره ۱۰: ضرایب مسیر و آماره t در رابطه خودکارآمدی و سرزندگی تحصیلی

متغیر مستقل	β	T	R2
خودکارآمدی	۰/۶۱۶	۵/۴۸۹**	۰/۰۵۱

p<0.05:* P<0.01:**

این ضریب نشان دهنده درصدی از واریانس متغیر نهفته است که توسط متغیرهای نهفته اثرگذار بر آن توضیح داده می شود. مقدار ضریب تعیین چندگانه (R2) برابر ۰/۰۸۲ بدست آمده است. ضریب تعیین چندگانه توانایی پیش بینی متغیر وابسته توسط متغیرهای مستقل را بررسی می کند. بر این اساس متغیر مستقل خودکارآمدی توانسته است ۵/۱ درصد از تغییرات سرزندگی تحصیلی دانش آموزان را پیش بینی نماید.

برای تعیین شدت اثر متغیر مداخله گر (خودکارآمدی در رابطه بین برنامه درسی پنهان و اشتیاق تحصیلی دانش آموزان) از شاخص vaf استفاده می شود. مقدار این شاخص بین ۰ و ۱ بوده و هرچه به ۱ نزدیکتر باشد نشان می دهد متغیر مداخله گر بین متغیر مستقل و وابسته نقش قوی تری ایفا می کند. این شاخص از فرمول زیر محاسبه می گردد.

$$Vaf = \frac{0.752 \times 0.616}{0.463 + 0.752} = 0.381$$

بررسی مدل ساختاری نشان می دهد که ضریب مسیر بین برنامه درسی پنهان و اشتیاق تحصیلی دانش آموزان با میانجی گری خودکارآمدی برابر با ۰/۳۸۱ است و با توجه به مقدار شاخص vaf بدست آمده لذا H_0 رد و H_1 تایید می گردد. پس می توان نتیجه گرفت که فرضیه تایید می شود. نقش میانجی خودکارآمدی به صورت جزئی است.

همچنین در تعیین شدت اثر متغیر مداخله گر (خودکارآمدی در رابطه بین برنامه درسی پنهان و سرزندگی تحصیلی دانش آموزان) از شاخص vaf استفاده شد که نتایج به شرح زیر است:

$$Vaf = \frac{0.752 \times 0.534}{0.752 + 0.401} = 0.416$$

بررسی مدل ساختاری نشان می دهد که ضریب مسیر بین برنامه درسی پنهان و اشتیاق تحصیلی دانش آموزان با میانجی گری خودکارآمدی برابر با ۰/۴۱۶ است و با توجه به مقدار شاخص vaf بدست آمده لذا H_0 رد و H_1 تایید می گردد. پس می توان نتیجه گرفت که فرضیه تایید می شود. نقش میانجی خودکارآمدی به صورت جزئی است.

بحث و نتیجه گیری

نتایج حاصل از این پژوهش نشان داد که برنامه درسی پنهان بر اشتیاق تحصیلی دانش آموزان تاثیر دارد. نتیجه بدست آمده هم سو با نتیجه بدست آمده در تحقیقات محمدی و همکاران (۱۳۹۹) و میکائیلی (۱۳۹۶) می باشد. در تبیین این یافته از تحقیق حاضر می توان گفت در واقع یکی از عوامل موثر در گرایش افراد به مطالعه و یادگیری، انگیزه پیشرفت کردن است که از انگیزه ی اشتیاق تحصیلی نشئت می گیرد، زیرا در تعریف اشتیاق آمده است که: علت آنچه که، کسی را به کاری وا می دارد. دانش آموزانی که اشتیاق تحصیلی داشته باشند، توجه و تمرکز بیشتری در کارها دارند و به تبع آن عملکرد تحصیلی بهتری خواهند داشت و از رفتارهای ناسازگارانه اجتناب می کنند. از آنجا که برنامه درسی پنهان بعد غیرقابل پیش بینی یادگیری است، بنابراین توجه نکردن به برنامه درسی پنهان و مولفه های آن در مدارس، غفلت از بخش مهمی است که می تواند از طریق کنش متقابل و تعامل مناسب عوامل مدارس از جمله معلمان، روش های تدریس، برنامه های درسی، حوزه مدیریت و بخش های مختلف آموزشی و غیرآموزشی و با فراهم نمودن ساختار فیزیکی مناسب و جو اجتماعی باز و توجه به مبحث فناوری ها و مکانیسم های تشویق و تنبیه بر اشتیاق تحصیلی و احساس به تعلق در دانش-آموزان تاثیر داشته باشد. همچنین در تبیین یافته های پژوهش می توان گفت از آنجا که برنامه درسی پنهان بعد غیرقابل پیش بینی یادگیری است، بنابراین توجه نکردن به برنامه درسی پنهان و مولفه های آن در مدارس، غفلت از بخش مهمی است که می تواند از طریق کنش متقابل و تعامل مناسب عوامل مدارس از جمله معلمان، روش های تدریس، برنامه های درسی، حوزه مدیریت و بخشهای مختلف آموزشی و غیرآموزشی و با فراهم نمودن ساختار فیزیکی مناسب و جو اجتماعی باز و توجه به مبحث فناوری ها و مکانیسم های تشویق و تنبیه بر اشتیاق تحصیلی و احساس به تعلق در دانش آموزان تاثیر داشته باشد. به نظر می رسد ادراک دانش آموزان از محیط مدرسه و جو حاکم بر آن، میزان رضایت دانش آموزان را از مدرسه و شرایط آن زیاد می کند و باعث شکل گیری نگرش مثبت به مدرسه و تمایل و اشتیاق آنها به تحصیل و حضور در مدرسه می شود. توجه به برنامه درسی پنهان این احساس را در دانش آموز ایجاد می کند که مدرسه مکان مناسبی برای پیشرفت اوست، پس به ماندن در مدرسه و انجام فعالیت های تحصیلی و مشارکت در امور مدرسه تمایل و اشتیاق پیدا می کند. همچنین نتایج پژوهش نشان داد که برنامه درسی پنهان بر سرزندگی تحصیلی دانش آموزان اثر مستقیم دارد. نتیجه بدست آمده هم سو با نتیجه بدست آمده در تحقیق طهماسب زاده (۱۴۰۰)، جوان مجرد (۱۳۹۹)، علی مرادی (۱۳۹۹) و عبدی و منصوری (۱۳۹۷) می باشد. از مهم ترین متغیرها در سلامت

بافت تحصیلی سیستم آموزشی هر کشوری، سرزندگی تحصیلی است. مارتین و مارش (۲۰۰۸)؛ سرزندگی تحصیلی را به توانمندی موفقیت آمیز فراگیران در مواجهه با موانع و چالش های تحصیلی تعریف کرده اند. سرزندگی تحصیلی به پاسخ مثبت، مفید، سازنده و انطباق به انواع چالش های مداوم و روزمره تحصیلی فراگیران اشاره دارد. همچنین سرزندگی تحصیلی به عنوان یکی از مؤلفه های بهزیستی روانی است که تاب آوری تحصیلی را در چارچوب زمینه روان شناسی مثبت منعکس می کند. وقتی فردی کاری را به صورت خودجوش انجام می دهد، نه تنها احساس خستگی نمی کند، بلکه احساس افزایش نیرو و انرژی می کند. از طرف دیگر برنامه درسی پنهان به جهت جو عاطفی و شرایط نانوخته محیطی، بیشترین تأثیر را بر ارزش ها و عواطف دانش آموزان می گذارد. در این راستا، می توان عنوان کرد که یادگیری های پنهان غالباً در حیطه ارزش ها، نگرش ها، هنجارها، تمایلات و عواطف و مهارت های اجتماعی است. بنابراین، می توان یکی از علل نهفته کیفیت پایین یادگیری، افت و ترک تحصیل را فقدان توجه به متغیر سرزندگی تحصیلی و ارتباط آنها با برنامه درسی پنهان دانست؛ چرا که کیفیت زندگی در محیط تحصیلی به فراگیر کمک خواهد کرد که به عنوان یک فرد شاد در مدرسه و دانشگاه اعلان موجودیت کند و خود را متعلق به آن بداند و در همه حال از محل تحصیل خود به نیکی یاد کند و این تأثیر مثبتی بر فراگیر و فرایند آموزش دارد. برنامه درسی پنهان تعیین کننده احساس ارزش و عزت نفس همه مشارکت کنندگان در امر آموزش است و بیش از برنامه درسی رسمی در سازگاری دانش آموزان و معلمان نقش دارد. همانطور که ذکر شد متغیر برنامه درسی پنهان به عنوان متغیر پیشبین با متغیر سرزندگی تحصیلی رابطه معنی داری از لحاظ آماری دارد؛ که با پژوهش اکبری بورنگ و رحیمی بورنگ (۱۳۹۵) همسو است. استدلال بهکار رفته توسط این دو پژوهشگر این بود که ادراک از محیط و جو آموزشی و همچنین رفتارهای معلمان نقش مهمی در سرزندگی تحصیلی دانش آموزان دارد. برای تبیین بیشتر، باید خاطر نشان کرد که برنامه درسی پنهان در حیطه عمل نمی کند و در درون ادبیات خود با عواملی نظیر قوانین و مقررات مدرسه، جو اجتماعی مدرسه، و شیوه ارائه محتوا و ارزشیابی توسط معلمان سر و کار دارد. واضح است که روش های ارزشیابی، اعمال روش های تشویق و تنبیه معقول و عادلانه در به وجود آمدن احساس ارزش و عزت نفس دانش آموزان نقش اساسی دارد. در نتیجه توجه به جنبه های مثبت برنامه درسی پنهان باعث می شود که قدرت تاب آوری و سرزندگی تحصیلی دانش آموز بیشتر شده و مشکلات تحصیلی نتواند خللی در آینده تحصیلی او برجای گذارد. نتایج این پژوهش نشان داد که برنامه درسی پنهان بر خودکارآمدی دانش آموزان اثر مستقیم دارد. نتیجه بدست آمده همسو با نتایج تحقیقات شیرزاد و عرب (۱۳۹۵)، جزدوره (۱۳۹۵) و مایر و مارچ^۱ (۲۰۱۸) می باشد. تحقیقاتی که درباره اصلاح و بهبود محیط مدرسه و نظام آموزشی انجام گرفته بیش تر به آن دسته از تأثیرات مدرسه ای پرداخته است که به آسانی و آشکارا قابل اندازه گیری هستند و معمولاً پژوهشگران پس از نتیجه گیری از این نوع پژوهش ها تغییر در محتوای کتاب ها و روش ها را پیشنهاد می کنند، اما آنچه توجه کافی به آن نشده مسائل فرهنگی و نگرشی است که آموزش و پرورش ما از آن رنج می برد. به جرأت می توان گفت که کلیه عناصر بافت اجتماعی مدرسه

¹ Meyer & March

دارای ویژگی های فرهنگی هستند. شرایط فیزیکی کلاس، کتاب های درسی، چیدمان صندلی ها همچنین انتظارات و قضاوت های معلمان و مسئولان مدرسه، قوانین و مقررات، الگوهای تعامل معلم و دانش آموز و بسیاری موارد دیگر از جمله این ویژگی ها هستند. نظریه خودکارآمدی از نظریه کلی یادگیری نشأت می گیرد. چانک و همکاران^۱ (۲۰۰۸) خودکارآمدی را توانایی هاد مشهود فرد برای یادگیری یا فعالیت در سطوح تعیین شده میدانند. همچنین ارمورد^۲ (۲۰۰۶) معتقد است که خود کارآمدی قضاوت خود ساخته فرد در باره توانایی هایش در انجام موفقیت آمیز وظایفش است. احساس خودکارآمدی افراد قادر می سازد تا با استفاده از مهارت ها در برخورد با موانع کارهای فوق العاده ای انجام دهند. عملکرد مؤثر هم به داشت مهارت و هم به باور در توانایی انجام آن مهارت نیازمند است. اداره کردن موقعیت های دائم التعمیر، مبهم و غیرقابل پیش بینی و استرس زا مستلزم داشتن مهارت های چندگانه است. همچنین نتایج نشان داد که خودکارآمدی بر اشتیاق تحصیلی دانش آموزان اثر مستقیم دارد. نتیجه بدست آمده همسو با نتایج تحقیقات طاهری و منصوری (۱۳۹۸) و مارچ و مایر (۲۰۱۳) می باشد. در تبیین این یافته می توان گفت که چهارچوب طرح های کلی موفقیت دانش آموزان دربرگیرنده چندین عنصر شخصی و محیطی شناخته شده است که می تواند بالقوه در موفقیت دانش آموزان تأثیرگذار باشند. در این خصوص موضوعاتی با تأثیرات مثبت و منفی همچون اشتیاق، خودتنظیمی، تعلل ورزی، کمک طلبی تحصیلی می توانند موردنظر قرار گیرند. یکی از عوامل کلیدی مؤثر بر موفقیت دانش آموزان، مفهوم اشتیاق تحصیلی است. سازه اشتیاق تحصیلی در مدرسه به رفتارهایی که به یادگیری و پیشرفت تحصیلی مربوط است، اطلاق می شود. این مفهوم به کیفیت تلاشی اشاره دارد که دانش آموزان صرف فعالیت- های هدفمند آموزشی می کنند تا به صورت مستقیم در دستیابی به نتایج مطلوب نقش داشته باشند. اشتیاق تحصیلی سازه ای چندبعدی است که متشکل از مؤلفه های مختلف رفتاری، شناختی و انگیزشی است. افرادی که خودکارآمدی قوی دارند معتقدند که می توانند به طور مؤثر بر رویدادها و شرایطی که مواجه می شوند، برخورد نمایند؛ از آنجایی که آنها در غلبه بر مشکلات انتظار موفقیت دارند، در تکالیف استقامت کرده و اغلب در سطوح بالایی عمل می کنند. افرادی که خودکارآمدی ضعیف دارند، احساس می کنند که در اعمال کنترل بر رویدادهای زندگی در مانده و ناتوان اند. آنان معتقدند هر تلاشی که می کنند، بیهوده است. هنگامی که آنان با موانعی روبرو می شوند، اگر تلاش های اولیه آنان در برخورد با مشکلات بی نتیجه باشند، سریعاً قطع امید می کنند. در ادامه نتایج حاصل از پژوهش حاکی از اثر مستقیم خودکارآمدی بر سرزندگی تحصیلی دانش آموزان بود. که نتیجه بدست آمده هم سو با نتایج تحقیق آذریان و همکاران (۱۳۹۸)، کرمی (۱۳۹۸) و فولادی (۱۳۹۷) می باشد. در تبیین این یافته می توان گفت چالش های تحصیلی یکی از زمینه هایی است که دانش آموزان با آن مواجه هستند و در صورت رویارویی موفقیت آمیز سرزندگی بالاتری پیدا می کنند. با توجه به نظریه یادگیری بندورا، دانش آموزانی که خودکارآمدی تحصیلی بالایی دارند، جهت رسیدن به اهداف تحصیلی، توانایی های خود را سازماندهی می کنند تا نتیجه موفقیت آمیزی در رویارویی با چالش های تحصیلی

¹ Chunk et al

² Ermord

داشته باشند. آنها در مواجهه با تجارب مربوط به مدرسه و رویارویی با موانع و مشکلات تحصیلی و پشت سر گذاشتن آنها، احساس شایستگی می کنند. دانش آموزان خودکارآمد بر یادگیری خود توجه داشته و جهت رسیدن به آن زمان و مکان مناسبی انتخاب میکنند تا بر مساله های تحصیلی فایق بیایند و به اهداف یادگیری خود برسند. بنابراین خودکارآمدی عاملی است که می تواند با بالا بردن موفقیت های تحصیلی ادراک شده در رویارویی با مشکلات تحصیلی کمک کند و در نتیجه منجر به سرزندگی تحصیلی بیشتر در دانش آموزان شود. نتایج نشان داد که خودکارآمدی در رابطه بین برنامه درسی پنهان و اشتیاق تحصیلی دانش آموزان اثر غیر مستقیم و جزئی دارد. که نتیجه بدست آمده هم سو با نتایج تحقیق میکائیلی (۱۳۹۶) و کتونن^۱ (۲۰۱۵) می باشد. در تبیین این یافته هم یافته می توان گفت که افرادی که در انجام فعالیتهای تحصیلی، توانایی خود را باور می کنند و به خود اطمینان دارند، در مقایسه با دیگران از تصور مثبت تحصیلی برخوردار هستند. طبیعتاً این تصور مثبت باعث اشتیاق، رشد و پیشرفت تحصیلی فرد شده و از تصورات منفی او در مورد تحصیل و اشتیاق به آن جلوگیری میکند. وقتی که فراگیران چنین احساس می کند که توانایی لازم برای تلاش و کوشش در جهت پیشبرد امور درسی و تحصیلی را دارند، فعالیت های آموزشی را جالب و برانگیزاننده تلقی می کنند و سطح اشتیاق آنها به تحصیل افزایش پیدا می کند. بنابراین، افرادی که در انجام کارهای تحصیلی خود را مطمئن تر و توانمندتر می دانند، در مقایسه با دیگران خودپنداره تحصیلی قدرتمندی دارند که این سبب رشد و پیشرفت تحصیلی فرد می شود. پیشرفت تحصیلی به مرور زمان این احساس را در فراگیر ایجاد می کند. که محیط آموزشی مکان مناسبی برای پیشرفت اوست؛ پس به انجام فعالیتهای تحصیلی و مشارکت در امور آن تمایل و اشتیاق پیدا می کند. این تمایل و اشتیاق در طولانی مدت باعث رشد بیشتر خودپنداره تحصیلی وی شده و به کسب موفقیت های بیشتر منجر می شود. همچنین، در تبیین رابطه غیرمستقیم خودکارآمدی با اشتیاق تحصیلی میتوان چنین استدلال کرد که خودکارآمدی منجر به افزایش احساس کفایت فراگیران می شود و این عامل اشتیاق به تحصیل فراگیران را افزایش می دهد. خودکارآمدی باعث میشود تا فراگیر فعالیت های آموزشی را عاملی در جهت کامروایی نیازهای خود در نظر بگیرد و اهداف آموزشی و یادگیری را در راستای اهداف شخصی خود ببیند. در نتیجه، تحصیل را امری با معنا تصور کند و اشتیاق وی به تحصیل افزایش یابد. و در نهایت نتایج پژوهش حاکی از اثر غیرمستقیم و جزئی خودکارآمدی در رابطه بین برنامه درسی پنهان و سرزندگی تحصیلی دانش آموزان بود. که نتیجه بدست آمده هم سو با نتایج تحقیق فولادی (۱۳۹۴) و نوتلا^۲ (۲۰۱۵) می باشد. در تبیین این یافته می توان گفت سرزندگی تحصیلی یکی از توانایی ها و استعداد های یادگیرندگان است که موجب سازگاری افراد در برابر تهدیدها و فشارها در حیطه تحصیلی می شود. سرزندگی تحصیلی به پاسخ مثبت و سازنده به انواع چالش ها و موانعی که در عرصه مداوم و جاری تحصیلی تجربه می شوند، اشاره دارد. پیشایندهای سرزندگی تحصیلی در سه سطح مختلف روانی، عوامل مربوط به مدرسه و مشارکت در فرایند تحصیلی، و عوامل مربوط به خانواده و همسالان مورد توجه قرار گرفته است. از عوامل

¹ Ketonen

² Nutella

تحصیلی روان شناختی می توان به تاب آوری تحصیلی، انگیزش، خودگردانی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی، از عوامل تحصیلی خانواده و همسالان می توان به حمایت های شناختی و عاطفی خانواده و دوستان و الگوهای ارتباطی با خانواده و همسالان و از عوامل تحصیلی مدرسه و مشارکت می توان به ساختار کلاس درس، کیفیت گذراندن وقت در کلاس، نگرش مثبت به کلاس و مشارکت در بهبود جو کلاس اشاره کرد. از جمله محدودیت های این پژوهش عبارتند از: ۱- پژوهش حاضر از تحقیقی همبستگی بود بنابراین نمی توان روابط بدست آمده را به صورت علی تفسیر نمود. ۲- این تحقیق بر روی دانش آموزان انجام شده است و از تعمیم نتایج به سایر گروه های برای مثال دانشجویان اجتناب شده است. ۳- تحقیق حاضر در منطقه جغرافیایی اصفهان انجام شده است و نمی توان نتایج آن را به مناطق دیگر تعمیم داد. از جمله پیشنهادات پژوهش حاضر میتوان گفت- که: پیشنهاد می شود دوره های آموزشی برای معلمان جهت اهمیت برنامه درسی پنهان تدارک دیده شود. پیشنهاد می شود مولفه های برنامه درسی پنهان در قالب بروشور و کتابچه به معلمان آموزش داده شود. پیشنهاد می شود راهکارهای افزایش خودکارآمدی دانش آموزان به معلمان آموزش داده شود که در تدریس و فرآیند مدیریت کلاس به کار گیرند. پیشنهاد می شود جلسات هم اندیشی با والدین دانش آموزان توسط مشاور مدارس تدارک دیده شود و در این جلسات راهکارهایی جهت افزایش خودکارآمدی دانش آموزان به آنان آموزش داده شود.

منابع

ابراهیمی قوام، صغرا (۱۳۸۸)؛ کاربرد نظریه های یادگیری در برنامه ریزی درسی؛ تهران: دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران جنوب.

اسلامی، محمدعلی فریبرز درتاج، اسماعیل سعدی پور و علی دلاور، ۱۳۹۵، مدل یابی علی اشتیاق تحصیلی بر مبنای منابع شخصی و منابع اجتماعی در دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه امیر کبیر تهران، فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان درمانی، دوره ۷، شماره ۲۸، ص ۱۳۳ - ۱۶۱.

بیجندی، محمد صادق. (۱۳۸۹). مقایسه تأثیر برنامه درسی پنهان بر آموخته های دانشجویان دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه علامه طباطبایی با دانشجویان دانشگاه علم و فرهنگ به عنوان یک دانشگاه غیر دولتی. پایان نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه علامه طباطبایی تهران.

حبیبی پور، مجید؛ باتوانی، مرتضی، (۱۳۸۵)، تأثیر برنامه ی درسی پنهان در یادگیری، ماهنامه ی رشد، تکنولوژی آموزشی شماره ی ۱۷۵

حداد علوی، رودابه؛ عبداللهی، احمد، احمدی، امید علی. (۱۳۸۹). برنامه درسی پنهان: پژوهشی در یادگیرهای ضمنی مدرسه؛ مورد: روحیه علمی. فصلنامه تعلیم و تربیت. سال بیست و سوم، شماره ۲، تابستان ۱۳۸۹ شماره مسلسل ۹۰ دوانلو، میترا، (۱۳۸۷)، برنامه درسی پنهان. ساری: انتشارات شفلین.

سبحانی نژاد، مهدی و کاظم منافی شرفآباد (۱۳۹۰)؛ جامعه شناسی آموزش و پرورش (مبانی، رویکردها، سیرجامع نظریه ها و حوزه های شاخص)؛ تهران انتشارات یسپرون

شریعتمداری، علی ۱۳۹۰، تعلیم و تربیت اسلامی، چاپ اول، تهران، انتشارات امیر کبیر.

- شورین الاحسنی، مهنارژ، فولادی پناه، علی اصغر (۱۳۹۳)، برنامه درسی پنهان، پنهان از دید چه کسی؟
- طالب زاده نوبریان، محسن، فتحی و اجراگاه، کوروش، (۱۳۸۲)، مباحث تخصصی برنامه ریزی درسی. تهران: نشر آبیژ
- طاهری نسب، الهام ۱۳۹۱، بررسی رابطه بین سرسختی تحصیلی و تاب آوری تحصیلی با عملکرد و انگیزش تحصیلی دانش آموزان دختر متوسطه شهر اصفهان در سال تحصیلی ۹۱-۹۰، پایاننامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.
- علیخانی، محمد حسین: مهر محمدی، محمود، (۱۳۸۳)، بررسی پیامدهای قصد نشده (برنامه درسی پنهان) ناشی از محیط اجتماعی مدارس دوره متوسطه اصفهان مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، شماره های ۲ و ۳، ص ۱۲۱-۱۴۶
- عبدی رضوانی، محمود (۱۳۸۰). تبیین برنامه درسی پنهان در درس بینش اسلامی دوره متوسطه و ارائه راهبردهایی برای استفاده از این برنامه در آموزش اثر بخش دینی. پایان نامه دکتری برنامه ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه تربیت معلم.
- فتحی و اجراگاه، کوروش؛ واحد چو کده. سکینه، (۱۳۸۵). شناسایی آسیبهای تربیت 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، شماره ۱۷ سال پنجم، ص ۹۱-۱۳۱
- فتحی و اجراگاه، کوروش و همکاران (۱۳۸۸): آموزش شهروندی در مدارس؛ تهران: انتشارات آبیژه.
- فتحی و اجراگاه، کوروش، (۱۳۸۹)، برنامه درسی به سوی هویت های جدید: شرحی بر نظریات معاصر برنامه درسی
- قورچیان، نادر قلی و تن ساز، فروغ. (۱۳۷۶). سیمای روند تحولات برنامه درسی: به عنوان یک رشته تخصصی از جهانباستان تا جهان امروز تهران: موسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی.
- کدیور، پروین. (۱۳۷۵). بررسی رشد قضاوت های اخلاقی دانش آموزان و رابطه آن با جو سازمانی مدرسه و نحوه تعامل معلم و دانش آموزان. فصلنامه تعلیم و تربیت. سال دوازدهم. شماره ۴
- گای آر، لفراتکویس (۱۳۷۵). روان شناسی برای آموزش ترجمه منیجه شهی ییلاق. تهران انتشارات رشد .
- گوردون، دیوید (۱۳۷۵ / ۱۹۹۶)، برنامه درسی پنهان، ترجمه محمد داودی، فصلنامه حوزه و دانشگاه. ص ۲۷-۲۲
- ملکی، حسن، (۱۳۸۵)، برنامه ریزی درسی (راهنمای عمل). تهران: انتشارات راه اندیشه.
- 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 .
- مهرام، بهروز: ساکتی، پرویز؛ مسعودی، اکبر: مهر محمدی، محمود، (۱۳۸۵)، نقش مؤلفه های برنامه درسی پنهان در هویت علمی دانشجویان (مطالعه موردی: دانشگاه فردوسی مشهد). فصلنامه مطالعات برنامه درسی، سال اول، شماره ۳.
- Ahola, s. (2000). Hidden curriculum in higher education: something to fear for or comply to? Conferenee title: innovations in higher education. Helsinki. 30/08/2000
- Astin A.W., 2006, making Sense of out of degree completion rates. Journal of College Student Retentio, Vol, 7, pp 5-17.
- Deutsch, Nellie. (2004). Hidden Curriculum Paper.

Fredericks JA, Blumenfeld P.C., Paris A. H. and Paris AH.(2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. Review of Educational Research. Vol, 74, PP 59–109.

Gasuso-Holgado M.J., Cuesta-Vargas A.I., Moreno-Morales N., Labajos-Manzanares M.T., Baron-Lopez, F. J. and Vega- Cuesta, M. (2013). The association between academic engagement and achievement in health sciences students. BMC Medical Education. Http: www.biomedcentral.com/1472-692 0/13/33.

Husen, T. &postlethwaite, t .n. (1994). The international encyclopedia of education. (2ne ed.) oxford: pergamon.

Lee J. and Shute V.J. (2010). Personal and social- contextual factor in K-12 academic performance: An integrative perspective on student learning. Journal of Educational psychologist, Vol, 45, pp 185-202.

Margolis,e. (2002). The hidden curriculu in higher education. New York: routledge.

Masalach C., Schaufeil W.B. and Liter M.P.(2001). Journal of annual review of psychology, Vol. 52, pp 397-422.

Ouweneel E., Le, B., Pascale M. and Schaufeli, W.B.(2011). Flourishing students: A longitudinal study on positive emotions, personal resources, and study engagement. The Journal of Positive Psychology, Vol, 6. pp 142-153.

Pietarinen J., Soini T. and Pyhalto. K.(2014). Student emotional and cognitive engagement as determinants of well-being and achievement in school. International Journal of Educational Research, Vol. 67, 40-51.

Pomerantz N.K.(2006). Student Engagement: A New Paradigm for Student Journal of Affairs. College Student Affairs, Vol.25, pp 176-85.

Thomson I. &Bebbington .J (2004). It doesn't matter what you teach? Critical Perspectives on Accounting.15, PP. 609– 628.

Trowler, V.(2010).Student engagement literature review. The Higher Education Academy. Department of Educational Research. Bailrigg: Lancaster University.

Valance, e. (1991) .hidden curriculum. In a. lewy (ed.), international encyclopedia of curriculum, pergamon press

Wang M. and Degol J.(2014).staying engaged: knowledge and research needs in student engagement. Journal of Child Development Perspectives, Vol, 8, pp 137-143.

Wang M.T. and Holcombe R.(2010).Adolescents “perceptions of classroom environment, school engagement, and academic achievement”, Journal of American Educational Research, Vol, 47, pp 633-662.

Wang M.T., Willett, J.B. and Eccles, J.S.(2011).The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity, Journal of School Psychology, Vol, 49, pp 465-480.