فصلنامه ایده های نوین روانشناسی
دوره ۷، شماره ۱۱، زمستان سال۹۹

# بررسی تاثیر برنامه درسی پنهان بر اشتیاق تحصیلی و احساس تعلق به مدرسه در دانش‌آموزان چهارم تا ششم ابتدایی بوشهر

زهرا محمودی[۱]، فاخته ماهینی[۲]، عیسی شهنیایی[۳]

**چکیده**

هدف از پژوهش حاضر بررسی تاثیر برنامه درسی پنهان بر اشتیاق تحصیلی و احساس تعلق به مدرسه در دانش‌آموزان پایه چهارم تا ششم ابتدایی بوشهر بود. روش انجام پژوهش، از نوع توصیفی – پیمایشی و جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان پایه چهارم تا ششم ابتدایی شهرستان بوشهر در سال تحصیلی۱۳۹۹-۱۳۹۸ بود که با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی تعداد ۳۷۵ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزار جمع‌آوری اطلاعات، ۳ پرسشنامه برنامه درسی پنهان با ۳۰گویه، پرسشنامه اشتیاق تحصیلی با ۱۷ گویه و پرسشنامه احساس تعلق به مدرسه با ۲۷ گویه، که پایایی آن با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ، ۸۰۷/ برای پرسشنامه برنامه درسی پنهان،۷۵۰/ برای پرسشنامه اشتیاق تحصیلی و ۸۹۸/ برای پرسشنامه احساس تعلق به مدرسه بدست آمد. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش‌های آزمون t تک نمونه‌ای و ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. یافته‌ها نشان داد که 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 بود. همچنین وضعیت برنامه درسی پنهان در حد نسبتا مطلوب و میانگین اشتیاق تحصیلی و احساس تعلق به مدرسه بالاتر از حد متوسط بود.

**کلید واژه: برنامه درسی پنهان، اشتیاق تحصیلی، احساس تعلق به مدرسه**

۱ – کارشناس ارشد گروه برنامه ریزی درسی، واحد بوشهر، دانشگاه آزاد اسلامی، بوشهر، ایران za.mahmoudi@yahoo.com
۲ – استادیار گروه علوم تربیتی، واحد بوشهر، دانشگاه آزاد اسلامی، بوشهر، ایران (نویسنده مسئول)
۳ – دکتری مدیریت بازرگانی، واحد قشم، دانشگاه آزاد اسلامی، قشم، ایران

[ Downloaded from jnip.ir on 2026-11-07 ]

فصلنامه ایده های نوین روانشناسی
دوره ۷، شماره ۱۱، زمستان سال۹۹

**۱-مقدمه**

آموزش و پرورش به عنوان یک نهاد خدماتی که وظیفه آن آموزش افراد به عنوان سرمایه‌های یک کشور است وظیفه‌ای مهم و بنیادی بر عهده دارد که باید آن را منطبق بر چهارچوبی از قبل مشخص و برنامه‌ریزی شده انجام دهد تا بتواند هر آنچه را که نیاز افراد در راستای بروزرسانی آگاهی‌هایشان است به نحو مطلوب انجام دهد. در نظام آموزشی، فراگیران طی دوره‌های طولانی که تاثیرپذیرترین دوره‌های رشد فردی است، در معرض آموزش برنامه‌های آشکار و مدون قرار دارند و ضمن آن تجاربی را کسب می‌کنند که به شکل غیر مستقیم یا غیرآگاهانه، شکل دهنده فرهنگ و ارزش‌های مورد پذیرش آنان است. اثربخشی این تجارب به مراتب بیش‌تر از روش‌های مستقیم و کوشش‌های آگاهانه است. یادگیری یکی از گسترده‌ترین و متنوع‌ترین فعالیتهای بشری است که می‌تواند در هر زمان و مکانی اتفاق بیفتد که اگر در محیط آموزشی، بدون برنامه‌ریزی و قصد و تعمد حاصل شود به آن اصطلاح برنامه درسی پنهان اطلاق می‌گردد. دانش‌آموزان در نظام‌های آموزشی، تجارب بسیار ارزشمندی را فرا می‌گیرند که بخش اعظم آنها در برنامه درسی طرح ریزی شده مشخص نیست. در واقع، دانش‌آموزان بیش از آن چیزی که به صورت نظام‌مند و سازمان یافته از طریق مدارس و به واسطه معلمان به آنها آموزش داده شود، یاد می‌گیرند(علیخانی، ۱۳۸۳). این بعد از برنامه درسی را که در بستر فرهنگ‌های حاکم بر محیط آموزشی و بدون آگاهی معلمان و دانش‌آموزان حاصل می‌شود و در قالب مجموعه‌ای از انتظارات و ارزش‌ها تبلور می‌یابد و کمتر معطوف به حوزه دانستنی‌ها و شناخت است، برنامه درسی پنهان می‌نامند (مهرمحمدی، ۱۳۸۱). برنامه درسی پنهان در یک محیط آموزشی اشاره به جو عاطفی و شرایطی نانوشته دارد که دارای بیشترین اثر بر ارزش‌ها و عواطف مخاطبان یادگیری است(کاظمی و مهرام، ۱۳۹۰) و چه بسا توجه نکردن به آن آسیب‌های تربیتی جبران ناپذیری به دانش آموزان وارد کند( صالحیان، ۱۳۸۹). اساسا توسعه، پیشرفت و بالندگی هر جامعه‌ای به سلامت و آگاهی افراد آن جامعه بستگی دارد و بخش اعظم این شهروندان آگاه، محصول نظام آموزشی هستند که وارد جامعه می‌گردند و این شهروندان خواه، ناخواه زمانی تحت تاثیر برنامه درسی به ویژه برنامه درسی پنهان بوده‌اند. کاوش و بررسی در حوزه‌ی برنامه درسی پنهان از مباحث جدید در حوزه برنامه‌ریزی درسی است که می‌تواند به روشن‌تر شدن مباحث مربوط به تعلیم و تربیت کمک نماید. این فرایند به واسطه بکارگیری مستمر برنامه‌های درسی پنهان در فرآیند آموزشی فراهم می‌شود لذا لازم است برنامه درسی از زوایای مختلف مورد بررسی قرار گیرد(ادیب و همکاران،۱۳۸۲). از این رو تلاش می‌شود تا از طریق طراحی و تدوین برنامه درسی مشخص، انواع مختلف دانش و مهارت‌ها را به فراگیران انتقال داده، آنها را برای بر عهده گرفتن نقش‌ها و مسئولیت‌هایشان در زندگی آماده سازد(سبحانی نژاد و همکاران، ۱۳۹۳).

[ Downloaded from jnip.ir on 2026-11-07 ]

فصلنامه ایده های نوین روانشناسی
دوره ۷، شماره ۱۱، زمستان سال۹۹

با وجود آنکه در دهه‌های اخیر مفهوم برنامه درسی پنهان و لزوم توجه به آن نقش محوری و ویژه‌ای را در مطالعات و تحقیقات برنامه درسی ایفا نموده است و صاحب نظران متعددی به مطالعه و بررسی برای کشف ابعاد ناشناخته این برنامه پرداخته‌اند اما در کشور ما تاکنون تلاشی برای مستندسازی تاثیر برنامه درسی پنهان بر اشتیاق تحصیلی و احساس تعلق به مدرسه صورت نگرفته است و مسائل زیادی از جمله آثار برنامه درسی پنهان بر اشتیاق تحصیلی و احساس تعلق به مدرسه، چگونگی ایجاد این آثار و ارایه پیشنهادهایی در جهت کاهش بار منفی این آثار و افزایش بار مثبت آن بر اشتیاق تحصیلی و احساس تعلق به مدرسه، حل نشده باقی مانده است. پس از انجام این پژوهش انتظار می‌رود به نتایجی در خصوص عوامل پیش بینی کننده، میزان تاثیر و رتبه‌بندی هر یک از مولفه‌های برنامه درسی پنهان بر اشتیاق تحصیلی و احساس تعلق به مدرسه در دانش‌آموزان ابتدایی شهر بوشهر برسیم. بنابراین سوال اصلی این تحقیق آن است که: مولفه‌های برنامه درسی پنهان بر روی اشتیاق تحصیلی و احساس تعلق به مدرسه در دانش‌آموزان ابتدایی بوشهر چه تاثیری دارد؟

## ۲-فرضیه‌های تحقیق

فرضیه اصلی

تاثیر مولفه‌های برنامه درسی پنهان بر اشتیاق تحصیلی و احساس تعلق به مدرسه در دانش‌آموزان ابتدایی شهر بوشهر بالاتر از سطح متوسط است.

فرضیه‌های فرعی

۱- تاثیر مولفه‌های برنامه درسی پنهان (ساختار فیزیکی، جو اجتماعی و روابط موجود در مدرسه، فناوری‌ها و مکانیسم تشویق و تنبیه) بر اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی شهر بوشهر بالاتر از سطح میانگین است.

۲- تاثیر مولفه‌های برنامه درسی پنهان (ساختار فیزیکی، جو اجتماعی و روابط موجود در مدرسه، فناوری‌ها و مکانیسم تشویق و تنبیه) بر احساس تعلق به مدرسه دانش‌آموزان ابتدایی شهر بوشهر بالاتر از سطح میانگین است.

## ۳-مولفه‌های برنامه‌ی درسی پنهان

جامعه به لحاظ تغییر مستمر در تکنولوژی، در حال تغییر است. در حال حاضر اینترنت یک منبع عظیم اطلاعات به شمار می‌رود که توده‌های اطلاعات را تنها از طریق یک کلیک کردن در دسترس جستجوگران قرار می‌دهد. در عرصه‌ی کنونی نباید معلمان را تنها فراهم آورندگان اطلاعات و دانش قلمداد نمود، نباید یادگیری را به زمان و یا مکان خاصی محدود ساخت، یادگیری دائماً در هر زمان و در هر مکانی به آسانی در دسترس می-

[ Downloaded from jnip.ir on 2026-11-07 ]

باشد. در این عرصه‌ی متحول چنانچه مدارس با زمان حرکت نکنند ممکن است جایگاه و ارزش خود را از دست بدهند، مدارس باید از چارچوب ساختارهای اجتماعی کهنه، بیرون آمده و با تکنولوژی یکی شوند و درهایشان را به روی برنامه‌ی درسی جدیدتر که برای فراگیران چالش بیشتری را به همراه دارد، باز نماید. برنامه‌ی درسی مدرسه یک چارچوب سازمان داده شده‌ای است که معلمان و دانش‌آموزان را به یادگیری‌هایی که برای آنها لازم می‌باشند هدایت می‌کند. آن شبیه به یک « قرارداد بین جامعه، کشور و متخصصین آموزشی با توجه به تجارب آموزشی که یادگیرندگان باید در طول یک دوره‌ی مشخص زندگیشان از آن برخوردار گردد» می‌باشد. هم مدرسه و هم جامعه در توسعه‌ی برنامه‌ی درسی نوشته شده و نوشته نشده یا پنهان در مقام تصمیم‌گیری قرار دارند( به نقل از فتحی و اجارگاه و واحد چوکده، ۱۳۸۸، ص ۱۵۲).

تفاوت‌هایی بین برنامه‌ی درسی نوشته شده یا رسمی و برنامه‌ی درسی پنهان وجود دارد. به چیزی که مدارس قصد دارند تا به دانش‌آموزان یاد دهند و معلمان قصد آموزش آن را دارند برنامه‌ی درسی رسمی یا نوشته شده گفته می‌شود. معلمان آموزش می‌دهند و دانش‌آموزان مفاهیم و الگوهای مطرح شده را می‌آموزند. بخشی از آموخته‌های دانش‌آموزان به موارد آشکار و صریح خلاصه می‌شود و بخش دیگر آموخته‌های آنها در غالب برنامه ی درسی آشکار نیست. در بسیاری از موارد خود معلمان به صورت ناآگاهانه مفاهیمی را انتقال می‌دهند که در حوزه‌ی برنامه‌ی درسی پنهان قرار می‌گیرد. بسیاری از این موضوعات و موارد برای دانش‌آموزان از اهمیت بسیاری برخوردار است و اهمیت آن گاه از برنامه‌ی درسی آشکار نیز بیشتر است. مفاهیم برنامه‌ی درسی پنهان همیشه با خواسته‌های دانش‌آموزان هماهنگ نیست. در بسیاری از موراد دانش‌آموزان از طریق برنامه‌ی درسی پنهان، شیوه‌های جدید رفتار را یاد می‌گیرند که در مواردی با خواسته‌هایشان هماهنگ نیست. به طور مثال، آنها خیلی زور یاد می‌گیرند که تأکید مدرسه و اولیای مدرسه از طریق احترام به قوانین مدرسه به دست می‌آید( ملکی، ۱۳۸۵، ص۲۷). پورتلی(۱۹۹۳) جنبه‌های مختلف این برنامه را به چهار دسته تقسیم نموده است:

برنامه‌ی درسی پنهان به‌عنوان الف: پیام‌ها و انتظارات غیررسمی و ضمنی مورد انتظار، ب: پیام‌ها یا نتایج یادگیری قصدنشده، ج: پیام‌های غیر صریح و ضمنی ناشی از ساختار مدرسه، و د: برنامه‌ای که توسط دانش-آموزان ایجاد می‌شود. پورتلی سپس به انواع مختلف پنهان بودن در برنامه‌ی درسی پنهان اشاره می‌کند، و با یک طبقه‌بندی عمق نهان بودن برنامه‌ی درسی را زمانی می‌داند که این برنامه از سوی معلم و دانش آموز کاملا قصد نشده و ناآگاهانه اجرا می‌شود. دیوید گوردن(۱۹۸۵) پس از بررسی تحقیقات انجام شده در زمینه‌ی برنامه‌ی درسی پنهان آنها را به دو دوره تقسیم نموده است. دردوره اول سه روند کلی را مشخص می‌نماید، که عبارت اند از: برنامه‌ی درسی پنهان به عنوان: الف) نتیجه: یادگیریهای مدرسه به دو گروه یادگیری‌های آکادمیک و

[ Downloaded from jnip.ir on 2026-11-07 ]

فصلنامه ایده های نوین روانشناسی
دوره ۷، شماره ۱۱، زمستان سال۹۹

یادگیریهای غیر آکادمیک تقسیم می‌شود، نقطه‌ی اشتراک همه تعاریف در این دیدگاه این است که یادگیریهای غیرآکادمیک شامل: ارزشها، تمایلات، نگرشها و مهارتهای اجتماعی به برنامه‌ی درسی پنهان مربوط می‌شود.

ب) فرایند: شیوه‌های انتقال پیام در برنامه‌ی درسی آشکار ،آگاهانه و از قبل طراحی شده است ودر برنامه‌ی درسی پنهان انتقال پیام و تاثیر و نفوذ آن، ناآگاهانه، قصد نشده و غیر عمدی است.

ج) زمینه یامحیط: در این مبحث به محیط «شناختی»،«فیزیکی»و«اجتماعی»مدرسه اشاره می‌شود که هر کدام با یک برنامه‌ی درسی پنهان همراه است.

ابعاد برنامه‌ی درسی پنهان از نظر سیلور و همکاران(۱۳۷۶) از جمعیت و عمق بیشتری برخوردار می‌باشد که عبارتند از: ساختار مدرسه: دیوان سالاری اداری مدرسه غالباً همراه با مجموعه‌های فشرده‌ی قوانین، مقررات، روش‌ها، نظام‌های مدیریت آن یک عنصر پراهمیت«برنامه‌ی درسی مدون» محسوب می‌شود. حفظ این ساختار بروکراتیک ممکن است به خودی خود یک هدف تلقی شود. بسیاری از جامعه‌شناسان، این جنبه‌ی فرآیند آموزشگاهی را به عنوان یک عامل اولیه در اجتماعی شدن کودک و نوجوانان تلقی می‌کنند. عناصری از این طبیعت که به سادگی قابل تشخیص‌اند عبارت‌اند از تمام نظام طبقه‌بندی که در مدرسه به خدمت گرفته شده است( کلاس‌های مدرسه، گروه‌بندی سازمان‌دهی عمودی سطوح مدرسه)، روش‌های ارزشیابی( آزمون‌ها، نمره‌گذاری و ...). محدودیت‌ها و روش‌های تنبیه، محدودیت‌ها و کنترل فعالیت‌های فردی و گروهی و اقتدارطلبی کارکنان مدرسه.

جوّ اجتماعی مدرسه: جو اجتماعی مدرسه اگرچه یک عامل نافذ در مدرسه است ولی کمتر از طریق اعمال آشکار مشخص می‌گردد. معلمان در طرح‌ریزی آموزش باید به این مجموعه‌ی کامل شرایط غیررسمی و طبیعت ارتباطات میان فردی که بین دانش‌آموزان و هیات آموزشی وجود دارد معرفت یابند. فرهنگ موجود بین همسالان بخصوی در سال‌های بالای مدرسه یک عامل پراهمیت در تعلیم و تربیت جوانان محسوب می‌شود. یکی از موضوعات مورد توجه و جدی، اثر جو مدرسه و فرآیند اجتماعی شده‌ی مدرسه در دانش‌آموزان عقب-مانده از نظر فرهنگی و فقیر است. کارکنان مدرسه ممکن است غالباً ناهوشیارانه سعی در دگرگونی دانش‌آموزان بر اساس نوع زندگی و تفکر خود نمایند.

تعامل معلم و دانش‌آموز: تعامل معلمان و شاگردان در کلاس درس به وسیله‌ی ساختار مدرسه و سازمان اجتماعی غالب بر آن تحت تأثیر قرار می‌گیرد. این گونه ارتباطات به نوبه‌ی خود یک اثر مستقیم بر بافت سازمانی نحوه‌ی ارائه‌ی تکالیف یادگیری دارد. رفتار دانش‌آموزان در کلاس درس، شیوه‌های معلمان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. کارتلج و میل‌برن (۱۹۲۵) گزارش داده‌اند که «اثر رفتار دانش‌آموزان در پاسخ‌های معلم در

[ Downloaded from jnip.ir on 2026-11-07 ]

تعدادی از مطالعات و از طریق تغییر سیستماتیک رفتار دانش‌آموز نشان داده شده است». آنها دو طبقه‌ی کلی رفتار دانش‌آموز را که برای موفقیت آموزشگاهی مورد نیاز است شناسایی کرده‌اند:

مهارت‌های کنش متقابل شخصی: مثل کمک کردن، مشارکت، تبریک گفتن به دیگران، صحبت مثبت با دیگران و کنترل پرخاشگری.

مهارت‌های مرتبط با تکالیف: مانند حضور، صحبت درباره‌ی مواد آموزش علمی، اطلاعات از خواسته‌های معلم و پایداری در انجام تکالیف.

مهارت‌های فوق ذکر نشانگر هدف‌های کلی مهم در «برنامه‌ی درسی غیر مدون» است. دانش‌آموزانی که این مهارت را به عنوان برنامه‌ی درسی پنهان خویش مورد اقتباس قرار داده و در آنها تسلط می‌یابند، برای تلاش-هایشان تقویت شده و از زمره‌ی دانش‌آموزانی موفق محسوب می‌شوند( به نقل از سیلور و همکاران،۱۳۷۶).

پژوهش تقی‌پور و غفاری(۱۳۸۸) برنامه درسی پنهان شامل پنج بعد ساختار فیزیکی مدرسه، جو اجتماعی مدرسه، روابط موجود در مدرسه، فناوری اطلاعات و ارتباطات و مکانیسم تشویق و تنبیه می‌باشد، که مورد توجه قرار گرفته است.

تشویق و تنبیه: تشویق به معنای برانگیختن، به شوق آوردن، راغب ساختن و تنبیه به معنای بیدار کردن، آگاه کردن و هوشیار ساختن است (ممتحن، ۱۳۹۱).

جو اجتماعی مدرسه: جو اجتماعی به عنوان کیفیت و خصوصیات مدرسه تعریف می‌شود که نگرش‌ها، رفتار و عملکرد افراد را تحت تأثیر قرار می‌دهد. به تعبیر دیگر جو حاصل روابط و کنش‌های متقابل میان گروه‌های درونی مدرسه یعنی فراگیران، معلمان، مدیر و سایر کارکنان است (انصاری، ۱۳۹۰، ص ۶).

روابط اجتماعی: روابط اجتماعی رفتارهایی هستند که به مردم برای کنش متقابل ممکن است با همکلاسی‌ها، معلمان و سایر کارکنان مدرسه باشد. در مراحل بعدی زندگی، این کنش متقابل با همکاران،سرپرستان،دوستان و افراد دیگری برقرار می شود که شخص ملاقات می کند (سیورز و جونز بلانک[1]،۲۰۰۸).

ساختار فیزیکی مدرسه: ساختار فیزیکی شامل درجه حرارت و تهویه مناسب، میزان روشنایی، طرز چینش صندلی‌ها، فضای سبز دانشگاه، تجهیزات سمعی و بصری مدرسه می‌باشد(ولی پوری، ۱۳۹۳، ص ۹).

فناوری اطلاعات و ارتباطات: فناوری اطلاعات و ارتباطات به «مطالعه، طراحی، توسعه، پیاده‌سازی، پشتیبانی یا مدیریت سیستم‌های اطلاعاتی مبتنی بر رایانه، خصوصاً برنامه‌های نرم‌افزاری و سخت‌افزار رایانه می‌پردازد» (زارع خلیلی و چوپانی، ۱۳۸۹).

1 -Seevers & Jones-Blank

[ Downloaded from jnip.ir on 2026-11-07 ]

**۴-اشتیاق تحصیلی**

علاقه به پژوهش در مورد اشتیاق، نشان‌دهنده‌ی افزایش توجه به روانشناسی مثبت است. اشتیاق تحصیلی، یکی از انواع اشتیاق می‌باشد و به میزان انرژی که یک یادگیرنده برای انجام کارهای تحصیلی خود، صرف می‌کند و نیز به میزان اثربخشی و کارایی حاصل شده، اطلاق می‌شود (ماسلاچ[1] و همکاران، ۲۰۰۱). اشتیاق تحصیلی معمولاً به عنوان ساختار انگیزشی به کار برده می‌شود که منعکس کننده تعهد یادگیرنده نسبت به تحصیل می‌باشد(لی و شوت[2]،۲۰۱۰). اشتیاق تحصیلی به میزان انرژی که یک فراگیر برای انجام کارهای تحصیلی خود صرف می‌کند و نیزمیزان اثر بخشی و کارایی حاصل شده، اطلاق می‌شود(نعامی و پیریایی،۱۳۹۱). اشتیاق تحصیلی در مطالعات آموزش‌وپرورش ضروری است و حالتی بادوام در درون فرد است که باعث درگیری و بهزیستی در فعالیتهای مدرسه می‌شود(اونیل، لی بلانک[3] ،۲۰۱۱). دانشجویانی 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، ۲۰۰۱). 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، دانشگاه و جامعه وارد می-کند(رحیمی پوردنجانی،۱۳۹۴) در واقع اشتیاق تحصیلی یک اصطلاح پیچیده است که بر رویکردهای مختلف دانش‌آموزان در انگیزش، شناخت و رفتار تأکید دارد(الرشیدی[4] و همکاران،۲۰۱۶ )و بیانگر میزان درگیری فیزیکی و روانشناختی یادگیرنده در تحصیل است(واسبیندر و کوهلر[5]،۲۰۱۵) اشتیاق تحصیلی نوعی فرایند روانشناختی به صورت تعلق خاطر یادگیرندگان به محیط یادگیری، شرکت و توجه در کلاس، تلاش و سرمایه‌گذاری در جهت یادگیری و تعامل بین یاددهی و یادگیری است(مانیگلت[6]، 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[7]،۲۰۱۴).

بشرپور و زاهد معتقدند سازه اشتیاق تحصیلی ریشه در بخشی از نظریه "کنترل اجتماعی هیرشی " دارد. در این دیدگاه، رفتار ضد اجتماعی جوانان بر اساس پیوندهای بین فرد وجامعه تبیین می‌شود، بنابراین بی‌اشتیاقی نیز

1-Maslach
2- Lee & Shoot
3 -Ouweneel & Le Blanc
4 -Alrashidi
5-Vasbinder & Koehler
6-Manigault
7-Sotiria

[ Downloaded from jnip.ir on 2026-11-07 ]

می‌تواند نتیجه ضعف رابطه فرد با نهادهای آموزشی باشد(بشیرپور و همکاران، ۱۳۹۲). همچنین اندرسون و همکاران جهت تبیین اشتیاق تحصیلی به نظریه«درگیری تحصیلی آستین» استناد می‌کنند. این نظریه به میزان انرژی فیزیکی و روانشناختی که دانشجو جهت کسب تجارب علمی اختصاص می‌دهد، اشاره دارد. وی معتقد است که یادگیری به دنبال درگیر شدن اتفاق می‌افتد(اندرسون و همکاران[1]،۲۰۱۳). پژوهشگران در طی مطالعات خود عوامل متعددی را به عنوان عوامل مؤثر بر اشتیاق تحصیلی عنوان کرده‌اند به عنوان مثال اسلامی در مطالعه خود نشان داد که عوامل فردی(تأهل و جنسیت)، عوامل آموزشی(نحوه تدریس اساتید) و عوامل اجتماعی- اقتصادی و نیز اثر تعاملی این عوامل بر پیشرفت و افت تحصیلی تأثیرگذارهستند(اسلامی و همکاران،۱۳۹۶) در این پژوهش به بررسی تاثیر یکی دیگر از عوامل(مولفه‌های برنامه درسی پنهان) بر اشتیاق تحصیلی می‌پردازد.

در ارتباط با ابعاد اشتیاق تحصیلی و با توجه به بررسی‌های صورت گرفته می‌توان ابعاد اشتیاق را بصورت ذیل هم بیان نمود: اشتیاق تحصیلی سازه‌ای چند بعدی و بسیار پیچیده است که متشکل از ابعاد مختلف شناختی، عاطفی یا انگیزشی و رفتاری است(کاواناق[2]،۲۰۱۲ ). در برخی دیگر دو بعد سازنده یعنی بعد رفتاری و بعد روانشناختی عنوان کرده‌اند(الرشیدی و همکاران،۲۰۱۶). اما اغلب محققین اشتیاق تحصیلی را شامل سه جزء رفتاری(مانند رفتار مثبت، تلاش و مشارکت)، شناختی (مانند خودتنظیمی، اهداف یادگیری و سرمایه‌گذاری در یادگیری) و عاطفی (شامل علاقه تعلق و نگرش مثبت درباره یادگیری) می‌دانند. البته اپلتون[3] عنوان می‌کند که اشتیاق تحصیلی دارای چهار مؤلفه رفتاری، شناختی، تحصیلی و روانشناختی است(اپلتون،۲۰۱۱). بعد شناختی اشتیاق تحصیلی به سرمایه‌گذاری دانشجویان در یادگیری و به جنبه‌هایی مانند تمایل، تفکر و تلاش لازم برای درک و انجام تکالیف دشوار، تمایل به چالش و خود تنظیمی اشاره دارد. بعد عاطفی به احساس، نگرش، انگیزش، قدردانی، ارزش‌گذاری و میل به پذیرش مربوط می‌شود. بسیاری از محققان اشتیاق عاطفی را معادل اشتیاق انگیزشی، اشتیاق روانشناختی و اشتیاق هیجانی در نظر گرفته‌اند. یادگیرندگانی که دارای اشتیاق عاطفی هستند، محیط یادگیری را خوب می‌شناسند و نسبت به آن احساس تعلق دارند، دستاوردهای تحصیلی را ارزیابی می‌کنند و از اینکه از طرف همکلاسی‌ها و معلمان حمایت می‌شوند، احساس قوی بودن دارند(الرشیدی و همکاران،۲۰۱۶). بعد رفتاری اشتیاق شامل رفتارهای قابل مشاهده در برخورد با فرایند یادگیری و تکالیف درسی است و شامل مؤلفه‌های تلاش، پایداری و درخواست کمک از دیگران به هنگام انجام تکالیف است(دیکسون[4]،۲۰۱۵).

1 -Anderson
2- Cavanagh
3- Appleton
4- Dixson

[ Downloaded from jnip.ir on 2026-11-07 ]

فصلنامه ایده های نوین روانشناسی
دوره ۷، شماره ۱۱، زمستان سال۹۹

**۵- احساس تعلق به مدرسه**

انسان‌ها موجوداتی اجتماعی‌اند که از بدو تولد در یک مجموعه اجتماعی زندگی می‌کنند و نسبت به آن مجموعه احساس تعلق دارند. هر چه کودک بزرگتر می‌شود نسبت به والدین، محله، شهر، مدرسه و اعضای خانواده احساس تعلق بیشتری می‌کند. گذشته و تاریخچه زندگی یک فرد در مدرسه این احساس را قوی‌تر می کند و همین ویژگی‌های فردی مشترک با سایر دانش‌آموزان منجر به احساس تعلق بیشتر آنها می‌شود (فرهمندیان، ۱۳۸۷). دانش‌آموزان در شرایطی که خود را با مدرسه بیگانه بدانند، هر چند در مدرسه حضور داشته باشند و درس بخوانند و از حقوق قانونی خود برخوردار باشند، اما با تعاریف، دانش‌آموزان اجتماعی تلقی نمی‌شوند. دانش‌آموزی از دیدگاه اجتماعی زمانی تحقق می‌یابد که دانش‌آموزان نسبت به مدرسه و زیر ساخت‌های آن احساس تعلق کنند و در توسعه مدرسه شرکت نمایند. قضاوت درباره احساس مسئولیت و مشارکت اعضای مدرسه در توسعه برنامه‌های مدرسه، فعالیت‌های فوق برنامه با ارزیابی و اندازه‌گیری شاخص احساس تعلق به مدرسه قابل تبیین و تحقق است(ناطق پور، ۱۳۸۹).

احساس تعلق در درجه نخست به معنای خاص و متمایز بودن، ثابت و پایدار ماندن، تداوم داشتن و به جمع تعلق داشتن است. به عبارت روشن‌تر، انسان‌ها با احساس تعلق داشتن به جمع، امنیت و آرامش لازم را برای زندگی کسب می کند(مهر محمدی، ۱۳۸۱). مک‌نلی[1] و همکاران (۲۰۰۲) مهمترین عناصر این تعلق عبارت است از ارتباط مؤثر افراد با اعضای جامعه مدرسه، میزان تعلق افراد به اهداف جمعی و شمول یا میزان دخالت اعضا در فعالیتهای اجتماعی. در این رویکرد سعی شده است به مدرسه به عنوان بخشی از جامعه نگاه شود که برای بررسی آن می‌بایست آنرا در بافت اجتماعی مورد بررسی قرار داد. با توجه به این رویکرد مدرسه می‌بایست دارای سیستمی باشد که به تمام افراد با عقاید و قومیت‌های متفاوت احترام گذارد(روا و همکاران[2]، ۲۰۰۷). رویکرد دیگر، رویکرد روانشناسی به احساس تعلق به مدرسه است که احساس تعلق به مدرسه را به عنوان یک حالت روانشناسی عنوان می‌کند که در آن دانش‌آموزان احساس کنند خود و دیگر دانش‌آموزان مورد مراقبت و حمایت از طرف مدرسه هستند(شوچت و اسمایث[3]، ۲۰۰۹). براساس این رویکرد هنگامی که دانش‌آموزان با قوانین سختگیرانه از طرف مدرسه روبه‌رو شوند و با اولین خطا در مدرسه تنبیه یا حتی اخراج شوند دارای احساس تعلق کمتری نسبت به دانش‌آموزانی هستند که در مدارس آسان‌گیر می‌باشند(لد و دینلا[4]،۲۰۰۹). در رویکرد

1- Mcneely
2- Rowe
3- Shochet & Smyth
4- Ladd & Dinella

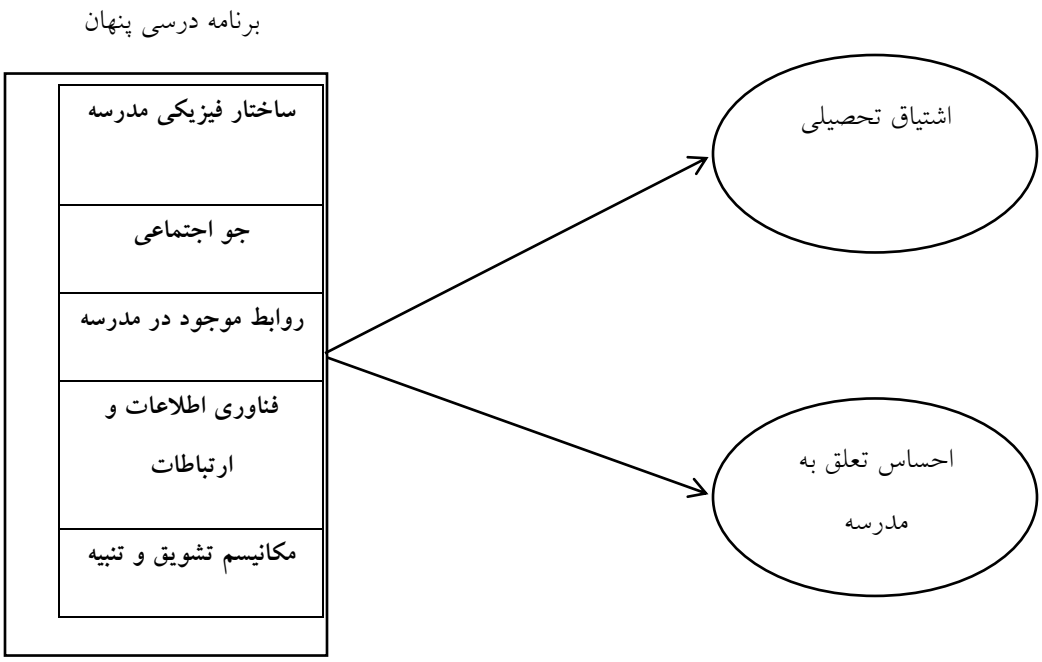
[ Downloaded from jnip.ir on 2026-11-07 ]

فصلنامه ایده های نوین روانشناسی
دوره ۷، شماره ۱۱، زمستان سال۹۹

دیگر سعی به تعریف و اندازه گیری احساس تعلق به عنوان میزان شمول و فعالیت دانش‌آموز در تکالیف مدرسه و فعالیت در امور فوق برنامه شده است(نلی و فیکی[1]، ۲۰۰۴).

کارچر[2] و همکاران (۲۰۰۸) در این زمینه تعریفی دیگری را بیان کرده‌اند که احساس تعلق به مدرسه را به عنوان اعمالی می‌داند که باعث سازگار شدن دانش‌آموز در انجام یک فعالیت یا مکان خاص می‌شود. این اعمال باعث افزایش احساس راحتی، خوب بودن و کاهش اضطراب دانش‌آموز می‌شود. تحقیقات سینلهاف(۲۰۰۹) مک نلی (۲۰۰۲ ) موریسون[3] (۲۰۰۳ ) نشان دهنده این مطلب است که عواملی از قبیل ۱ -تنوع نژادی و قومیتی ۲ -قوانین سخت‌گیرانه در مدارس ۳ -افزایش جمعیت مدارس و کلاس‌ها ۴ -سوء مدیریت در کلاس‌ها ۵ -افزایش فعالیت‌های فوق برنامه دارای ارتباط با افزایش یا کاهش احساس تعلق به مدرسه می‌باشد.

**۶- مدل نظری تحقیق:**




1- Neely & Faici
2- Karcher
3- Morrison

[ Downloaded from jnip.ir on 2026-11-07 ]

فصلنامه ایده های نوین روانشناسی
دوره ۷، شماره ۱۱، زمستان سال۹۹

## ۷-روش‌شناسی تحقیق

این تحقیق از نظر هدف کاربردی و از نظر روش، توصیفی و به صورت پیمایشی است. جامعه آماری تحقیق حاضر شامل کلیه دانش‌آموزان پایه چهارم تا ششم ابتدایی شهرستان بوشهر به تعداد ۱۵۶۱۶ نفر در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۳۹۸ می‌باشد که بر اساس فرمول کوکران تعداد نمونه بدست آمده برای جامعه آماری برابر با ۳۷۵ نفر می‌باشد که با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب گردید. در این روش نمونه‌گیری لیستی از کلیه مدارس تهیه گردید و سپس بصورت تصادفی چند مدرسه را از بین آنها انتخاب و دانش‌آموزان معاین شده‌اند. در این تحقیق برای اندازه‌گیری متغیرها از پرسشنامه‌ای با مقیاس لیکرت جهت سنجش نظرات پاسخ دهندگان با بکارگیری منابع نشان داده شده در جدول ۱ استفاده شد که به تناسب هر یک از متغیرهای موجود در مدل تحقیق، مجموعه سوال‌های مرتبط با آن تنظیم و با پرسشنامه ای با مقیاس فاصله ای لیکرت متغیرها مورد اندازه‌گیری قرار می‌گیرند. برای جمع‌آوری اطلاعات به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای ابتدا لیست تمامی مدارس دوره دوم ابتدایی(پایه چهارم تا ششم) شهر بوشهر تهیه کرده و سپس به صورت تصادفی چند مدرسه را از بین آنها انتخاب کرده و با حضور در مدارس پرسشنامه بین دانش‌آموزان توزیع گردید و از آن جهت که سوالات پرسشنامه برای پایه‌های پایین‌تر دشوار و درک ناشدنی بود، تمام دانش‌آموزان پایه‌های چهارم تا ششم ابتدایی شهرستان بوشهر در نظر گرفته شده است.

**جدول ۱: منابع متغیرهای اصلی تحقیق**

| متغیرها | برنامه درسی پنهان | | | | | اشتیاق تحصیلی | احساس تعلق به مدرسه |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ساختار فیزیکی مدرسه | جو اجتماعی | روابط موجود در مدرسه | فناوری اطلاعات و ارتباطات | مکانیسم تشویق و تنبیه | | |
| منبع | تقی‌پور و غفاری (۱۳۸۸) | | | | | شافلی و همکاران (۲۰۰۲) | بری و همکاران (۲۰۰۴) |

[ Downloaded from jnip.ir on 2026-11-07 ]

فصلنامه ایده های نوین روانشناسی
دوره ۷، شماره ۱۱، زمستان سال۹۹

پایایی پرسشنامه بر اساس روش سازگاری داخلی(آلفای کرونباخ) با استفاده از نرم افزار spss طبق جدول ۲ مورد تایید قرار گرفتته است. اگرچه مقیاس‌های استفاده شده استاندارد بوده، اما برای بررسی بیشتر اعتبار پرسشنامه از نظر متخصصان استفاده شده است.

**جدول ۲: نتایج آلفای کرونباخ برای هریک از متغیرها**

| ردیف | نام متغیر | آلفای کرونباخ |
|---|---|---|
| ۱ | برنامه درسی پنهان | /۸۰۷ |
| ۲ | اشتیاق تحصیلی | /۷۵۰ |
| ۳ | احساس تعلق به مدرسه | /۸۹۸ |
| ۴ | ضریب کل پرسشنامه‌ها | /۹۱۷ |

## ۸-نتیجه گیری و بحث در خصوص فرضیه‌های تحقیق

هر یک از فرضیات تحقیق را با استفاده از آزمون تی تک نمونه‌ای و ضریب همبستگی پیرسون جهت محاسبه رابطه متغیرهای مستقل و وابسته مورد بررسی قرار می‌دهیم.

فرضیه ۱: تاثیر مولفه‌های برنامه درسی پنهان (ساختار فیزیکی، جو اجتماعی و روابط موجود در مدرسه، فناوری‌ها و مکانیسم تشویق و تنبیه) بر اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی شهر بوشهر بالاتر از سطح میانگین است.

### الف: آزمون t تک نمونه‌ای

در جدول ۳ نتایج حاصل از تحلیل t تک نمونه‌ای یا تی تک گروهی آمده است. در این جدول نمره هر یک از مولفه‌های برنامه درسی پنهان و اشتیاق تحصیلی گروه نمونه با نمره میانگین ۳ مقایسه شده است.

[ Downloaded from jnip.ir on 2026-11-07 ]

فصلنامه ایده های نوین روانشناسی
دوره ۷، شماره ۱۱، زمستان سال۹۹

**جدول ۳: تحلیل t تک نمونه‌ای برای مقایسه نمره مولفه‌های برنامه درسی پنهان و اشتیاق تحضیلی در گروه نمونه با نمره برش یا معیار**

| متغیر | میانگین | انحراف استاندارد | نمره معیار | T | p |
|---|---|---|---|---|---|
| **ساختار فیزیکی مدرسه** | ۳/۹۲ | /۷۸ | ۳ | ۲۲/۸۳۸ | p<۰/۰۰۱ |
| **جو اجتماعی** | ۴/۰۳ | /۷۷ | ۳ | ۲۶/۰۰۸ | p<۰/۰۰۱ |
| **روابط موجود در مدرسه** | ۴/۳۴ | /۶۸۱ | ۳ | ۲۳/۴۱۵ | p<۰/۰۰۱ |
| **فناوری اطلاعات و ارتباطات** | ۳/۲۲ | ۱/۰۵ | ۳ | ۴/۲۲۷ | p<۰/۰۰۱ |
| **مکانیسم تشویق و تنبیه** | ۴/۰۹ | /۹۲۰ | ۳ | ۲۲/۹۳۵ | p<۰/۰۰۱ |
| **اشتیاق تحصیلی** | ۳/۸۱ | ۱/۰۲ | ۳ | ۱۵/۳۶۷ | p<۰/۰۰۱ |

همانگونه که در جدول ۳ مشاهده می‌شود میانگین نمره مولفه‌های برنامه درسی(ساختار فیزیکی مدرسه، جو اجتماعی، روابط موجود در مدرسه، فناوری اطلاعات و ارتباطات و مکانیسم تشویق و تنبیه) و اشتیاق تحصیلی در گروه نمونه به طور معناداری (p<۰/۰۰۱) از نمره برش ۳ بالاتر بود که نشان از تایید فرضیه ۱ می‌باشد که بیشترین میانگین مربوط به مولفه روابط موجود در مدرسه و کمترین میانگین مربوط به مولفه فناوری اطلاعات و ارتباطات می‌باشد. با توجه به نتایج به دست آمده می‌توان اذعان داشت که بر اساس تحلیل t تک نمونه‌ای برای مقایسه نمره متغیرهای مستقل و وابسته، تاثیر تمامی مولفه‌های برنامه درسی پنهان(ساختار فیزیکی مدرسه، جو اجتماعی، روابط موجود در مدرسه، فناوری اطلاعات و ارتباطات و مکانیسم تشویق و تنبیه) بر اشتیاق تحصیلی بالاتر از سطح نمره معیار ۳ می‌باشد و بیشترین میانگین مربوط به مولفه روابط موجود در مدرسه می باشد که در زمینه رفتارهایی هستند که در ارتباط تمایل متقابل با همکلاسی‌ها، معلمان و سایر کارکنان مدرسه می‌باشد. همچنین کمترین میانگین مربوط به مولفه فناوری اطلاعات و ارتباطات می باشد که در زمینه برنامه‌های سخت افزاری و نرم افزاری موجود در مدارس می‌باشد.

[ Downloaded from jnip.ir on 2026-11-07 ]

فصلنامه ایده های نوین روانشناسی
دوره ۷، شماره ۱۱، زمستان سال۹۹

**ب: آزمون همبستگی**

نتایج حاصل از همبستگی بین مولفه‌های برنامه درسی پنهان و اشتیاق تحصیلی در جدول زیر به همراه سطح معناداری نشان داده شده است.

**جدول ۴: همبستگی بین مولفه‌های برنامه درسی پنهان و اشتیاق تحصیلی**

| متغیرها | ضریب همبستگی پیرسون | سطح معناداری |
|---|---|---|
| **ساختار فیزیکی مدرسه** | ۰/۲۲۷** | ۰/۰۰۰ |
| **اشتیاق تحصیلی** | | |
| **جو اجتماعی** | ۰/۱۵۲** | ۰/۰۰۳ |
| **اشتیاق تحصیلی** | | |
| **روابط موجود در مدرسه** | ۰/۱۰۷* | ۰/۰۳۵ |
| **اشتیاق تحصیلی** | | |
| **فناوری اطلاعات و ارتباطات** | ۰/۱۳۳** | ۰/۰۱۰ |
| **اشتیاق تحصیلی** | | |
| **مکانیسم تشویق و تنبیه** | ۰/۲۱۳** | ۰/۰۰۰ |
| **اشتیاق تحصیلی** | | |

همانطور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود ضریب همبستگی پیرسون بیانگر رابطه مثبت بین تمامی مولفه های برنامه درسی پنهان و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان است. در خصوص همبستگی بین مولفه‌های برنامه درسی پنهان و اشتیاق تحصیلی نتایج بصورت زیر می‌باشد:

۱- بین نمره کل مولفه ساختار فیزیکی مدرسه و اشتیاق تحصیلی در دانش‌آموزان پایه چهارم تا ششم ابتدایی بوشهر همبستگی بالا و مستقیمی (۰/۲۸۷) مشاهده شده است که در سطح ۹۵ درصد معنادار بوده است و قابلیت تعمیم به جامعه آماری مورد تحقیق را دارا می‌باشد.

[ Downloaded from jnip.ir on 2026-11-07 ]

۲- بین نمره کل مولفه جو اجتماعی و اشتیاق تحصیلی در دانش‌آموزان پایه چهارم تا ششم ابتدایی بوشهر همبستگی بالا و مستقیمی (۰/۱۵۲) مشاهده شده است که در سطح ۹۵ درصد معنادار بوده است و قابلیت تعمیم به جامعه آماری مورد تحقیق را دارا می‌باشد.

۳- بین نمره کل مولفه روابط موجود در مدرسه و اشتیاق تحصیلی در دانش‌آموزان پایه چهارم تا ششم ابتدایی بوشهر همبستگی بالا و مستقیمی (۰/۱۰۷) مشاهده شده است که در سطح ۹۵ درصد معنادار بوده است و قابلیت تعمیم به جامعه آماری مورد تحقیق را دارا می‌باشد.

۴- بین نمره کل مولفه فناوری اطلاعات و ارتباطات و اشتیاق تحصیلی در دانش‌آموزان پایه چهارم تا ششم ابتدایی بوشهر همبستگی مستقیمی (۰/۱۳۳) مشاهده شده است که در سطح ۹۵ درصد معنادار بوده است و قابلیت تعمیم به جامعه آماری مورد تحقیق را دارا می‌باشد.

۵- بین نمره کل مکانیسم تشویق و تنبیه و اشتیاق تحصیلی در دانش‌آموزان پایه چهارم تا ششم ابتدایی بوشهر همبستگی بالا و مستقیمی (۰/۲۱۳) مشاهده شده است که در سطح ۹۵ درصد معنادار بوده است و قابلیت تعمیم به جامعه آماری مورد تحقیق را دارا می‌باشد.

با توجه به نتایج بیشترین ارتباط بین مولفه ساختار فیزیکی مدرسه و اشتیاق تحصیلی می‌باشد. لذا می‌توان چنین نتیجه گرفت که اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان جامعه تحقیق با توجه به درجه حرارت و تهویه مناسب، میزان روشنایی، طرز چینش صندلی‌ها، فضای سبز مدارس، تجهیزات سمعی و بصری مدرسه، بهبود قابل توجهی خواهد یافت. همچنین با توجه به نتایج حاصل، کمترین همبستگی مربوط به مولفه فناوری اطلاعات و ارتباطات می‌باشد که می‌طلبد در راستای افزایش اشتیاق تحصیلی بحث سخت افزاری و نرم افزاری در مدارس بیشتر مورد توجه قرار گیرد تا جذابیت بیشتری را برای دانش‌آموزان ایجاد نمود و از این طریق بتوان به عملکرد بالاتری در مدارس دست یافت. برای دستیابی به هدف بالابردن سطح فناوری‌ها در مدارس توجه مسئولین و حتی خانواده‌ها در سیستم آموزشی را می‌طلبد.

[ Downloaded from jnip.ir on 2026-11-07 ]

فصلنامه ایده های نوین روانشناسی
دوره ۷، شماره ۱۱، زمستان سال۹۹

فرضیه ۲: تاثیر مولفه‌های برنامه درسی پنهان(ساختار فیزیکی، جو اجتماعی و روابط موجود در مدرسه، فناوریها و مکانیسم تشویق و تنبیه) بر احساس تعلق به مدرسه دانش‌آموزان ابتدایی شهر بوشهر بالاتر از سطح میانگین است.

**الف: آزمون t تک نمونه‌ای**

در جدول ۵ نتایج حاصل از تحلیل t تک نمونه‌ای یا تی تک گروهی آمده است. در این جدول نمره هر یک از مولفه‌های برنامه درسی پنهان و احساس تعلق به مدرسه گروه نمونه با نمره میانگین ۳ مقایسه شده است.

**جدول ۵ : تحلیل t تک نمونه‌ای برای مقایسه نمره مولفه‌های برنامه درسی پنهان و احساس تعلق به مدرسه در گروه نمونه با نمره برش یا معیار**

| متغیر | میانگین | انحراف استاندارد | نمره معیار | T | P |
|---|---|---|---|---|---|
| **ساختار فیزیکی مدرسه** | ۳/۹۲ | /۷۸۰ | ۳ | ۲۲/۸۳۸ | p<۰/۰۰۱ |
| **جو اجتماعی** | ۴/۰۳ | /۷۷۳ | ۳ | ۲۶/۰۰۸ | p<۰/۰۰۱ |
| **روابط موجود در مدرسه** | ۴/۳۴ | /۶۸۱ | ۳ | ۳۸/۲۴۷ | p<۰/۰۰۱ |
| **فناوری اطلاعات و ارتباطات** | ۳/۲۲ | ۱/۰۵ | ۳ | ۴/۲۲۷ | p<۰/۰۰۱ |
| **مکانیسم تشویق و تنبیه** | ۴/۰۹ | /۹۲۳ | ۳ | ۲۲/۹۳۵ | p<۰/۰۰۱ |
| **احساس تعلق به مدرسه** | ۴/۰۵ | /۹۵۷ | ۳ | ۲۱/۴۰۱ | p<۰/۰۰۱ |

همانگونه که در جدول ۵ مشاهده می‌شود میانگین نمره مولفه‌های برنامه درسی(ساختار فیزیکی مدرسه، جو اجتماعی، روابط موجود در مدرسه، فناوری اطلاعات و ارتباطات و مکانیسم تشویق و تنبیه) و احساس تعلق به مدرسه در گروه نمونه به طور معناداری (p<۰/۰۰۱) از نمره برش ۳ بالاتر بود که نشان از تایید فرضیه ۲ می-باشد که بیشترین میانگین مربوط به مولفه روابط موجود در مدرسه و کمترین میانگین مربوط به مولفه فناوری اطلاعات و ارتباطات می‌باشد. با توجه به نتایج به دست آمده می‌توان اذعان داشت که بر اساس تحلیل t تک نمونه‌ای برای مقایسه نمره متغیرهای مستقل و وابسته، تاثیر تمامی مولفه‌های برنامه درسی پنهان(ساختار فیزیکی مدرسه، جو اجتماعی، روابط موجود در مدرسه، فناوری اطلاعات و ارتباطات و مکانیسم تشویق و تنبیه) بر احساس تعلق به مدرسه بالاتر از سطح نمره معیار ۳ می‌باشد که به ترتیب بیشترین میانگین مربوط به مولفه

[ Downloaded from jnip.ir on 2026-11-07 ]

فصلنامه ایده های نوین روانشناسی
دوره ۷، شماره ۱۱، زمستان سال۹۹

روابط موجود در مدرسه، مکانیسم تشویق و تنبیه، جو اجتماعی، ساختار فیزیکی مدرسه و فناوری اطلاعات و ارتباطات می‌باشد.

**ب: آزمون همبستگی**

نتایج حاصل از همبستگی بین مولفه‌های برنامه درسی پنهان و احساس تعلق به مدرسه به‌صورت جداگانه در جداول زیر به همراه سطح معناداری نشان داده شده است.

**جدول ۶: همبستگی بین مولفه‌های برنامه درسی پنهان و احساس تعلق به مدرسه**

| متغیرها | ضریب همبستگی پیرسون | سطح معناداری |
|---|---|---|
| **ساختار فیزیکی مدرسه** | ۰/۱۹۱** | ۰/۰۰۳ |
| **احساس تعلق به مدرسه** | | |
| **جو اجتماعی** | ۰/۱۳۶* | ۰/۰۰۸ |
| **احساس تعلق به مدرسه** | | |
| **روابط موجود در مدرسه** | ۰/۱۷۴** | ۰/۰۰۱ |
| **احساس تعلق به مدرسه** | | |
| **فناوری اطلاعات و ارتباطات** | ۰/۱۶۵** | ۰/۰۰۱ |
| **احساس تعلق به مدرسه** | | |
| **مکانیسم تشویق و تنبیه** | ۰/۲۰۴** | ۰/۰۰۰ |
| **احساس تعلق به مدرسه** | | |

همانطور که در جدول ۶ مشاهده می‌شود ضریب همبستگی پیرسون بیانگر رابطه مثبت بین مولفه هخای برنامه درسی پنهان و احساس تعلق به مدرسه در دانش‌آموزان است این رابطه در سطح (P<۰/۰۰۰) و با ۹۹ درصد اطمینان از لحاظ آماری معنادار است. در خصوص همبستگی بین مولفه‌های برنامه درسی پنهان و احساس تعلق نتایج بصورت زیر می‌باشد:

[ Downloaded from jnip.ir on 2026-11-07 ]

۱- بین نمره کل مولفه ساختار فیزیکی مدرسه و احساس تعلق به مدرسه در دانش‌آموزان پایه چهارم تا ششم ابتدایی بوشهر همبستگی بالا و مستقیمی (۰/۱۹۱) مشاهده شده است که در سطح ۹۵ درصد معنادار بوده است و قابلیت تعمیم به جامعه آماری مورد تحقیق را دارا می‌باشد.

۲- بین نمره کل مولفه جو اجتماعی و احساس تعلق به مدرسه در دانش‌آموزان پایه چهارم تا ششم ابتدایی بوشهر همبستگی بالا و مستقیمی (۰/۱۳۶) مشاهده شده است که در سطح ۹۵ درصد معنادار بوده است و قابلیت تعمیم به جامعه آماری مورد تحقیق را دارا می‌باشد.

۳- بین نمره کل مولفه روابط موجود در مدرسه و احساس تعلق به مدرسه در دانش‌آموزان پایه چهارم تا ششم ابتدایی بوشهر همبستگی بالا و مستقیمی (۰/۱۷۴) مشاهده شده است که در سطح ۹۵ درصد معنادار بوده است و قابلیت تعمیم به جامعه آماری مورد تحقیق را دارا می‌باشد.

۴- بین نمره کل مولفه فناوری اطلاعات و ارتباطات و احساس تعلق به مدرسه در دانش‌آموزان پایه چهارم تا ششم ابتدایی بوشهر همبستگی بالا و مستقیمی (۰/۱۶۵) مشاهده شده است که در سطح ۹۵ درصد معنادار بوده است و قابلیت تعمیم به جامعه آماری مورد تحقیق را دارا می‌باشد.

۵- بین نمره کل مولفه مکانیسم تشویق و تنبیه و احساس تعلق به مدرسه در دانش‌آموزان پایه چهارم تا ششم ابتدایی بوشهر همبستگی بالا و مستقیمی (۰/۲۰۴) مشاهده شده است که در سطح ۹۵ درصد معنادار بوده است و قابلیت تعمیم به جامعه آماری مورد تحقیق را دارا می‌باشد.

با توجه به نتایج، بیشترین ارتباط بین مولفه مکانیسم تشویق و تنبیه و احساس تعلق به مدرسه می‌باشد. لذا می‌توان چنین نتیجه گرفت که احساس تعلق به مدرسه در دانش‌آموزان جامعه تحقیق از طریق برانگیختن، به شوق آوردن، راغب ساختن و تنبیه به معنای بیدار کردن، آگاه کردن و هشیار ساختن، بهبود قابل توجهی یافته است. همچنین با توجه به نتایج حاصل، کمترین همبستگی مربوط به مولفه جو اجتماعی می‌باشد. در تبیین یافته‌های پژوهش می‌توان گفت از آنجا که برنامه درسی پنهان بعد غیرقابل پیش‌بینی یادگیری است، بنابراین توجه نکردن به برنامه درسی پنهان و مولفه‌های آن در مدارس، غفلت از بخش مهمی است که می‌تواند از طریق کنش متقابل و تعامل مناسب عوامل مدارس از جمله معلمان، روشهای تدریس، برنامه‌های درسی، حوزه مدیریت و بخشهای مختلف آموزشی و غیرآموزشی و با فراهم نمودن ساختار فیزیکی مناسب و جو اجتماعی باز و توجه به مبحث فناوری‌ها و مکانیسم‌های تشویق و تنبیه بر اشتیاق تحصیلی و احساس به تعلق در دانش-آموزان تاثیر داشته باشد. به نظر می‌رسد ادراک دانش‌آموزان از محیط مدرسه و جو حاکم بر آن، میزان رضایت دانش‌آموزان را از مدرسه و شرایط آن زیاد می‌کند و باعث شکل گیری نگرش مثبت به مدرسه و تمایل و اشتیاق آنها به تحصیل و حضور در مدرسه می‌شود. توجه به برنامه درسی پنهان این احساس را در دانش‌آموز

[ Downloaded from jnip.ir on 2026-11-07 ]

ایجاد می‌کند که مدرسه مکان مناسبی برای پیشرفت اوست، پس به ماندن در مدرسه و انجام فعالیتهای تحصیلی و مشارکت در امور مدرسه تمایل و اشتیاق پیدا می‌کند.

**۹-پیشنهادات مبتنی بر یافته‌های تحقیق**

۱- پیش‌بینی دوره‌های ضمن خدمت برای معلمان، مدیران، معاونان و همه دست اندرکاران مدرسه در مورد اهمیت و ضرورت برنامه درسی پنهان و اثرات این برنامه در اشتیاق تحصیلی احساس تعلق به مدرسه دانش آموزان.

۲- مسؤولین آموزش وپرورش با استفاده از افراد متخصص در رشته مدیریت نسبت به آموزش شیوه‌های صحیح اداره کلاس و تعامل با دانش‌آموزان اهتمام ورزند.

۳- جمع‌آوری نظرات دانش‌آموزان در مورد تعامل دست اندرکاران مدرسه با دانش‌آموزان جهت اصلاح و ترمیم آن.

۴- استفاده مناسب و به موقع از تشویق و تنبیه به منظور بالابردن اشتیاق تحصیلی و احساس تعلق به مدرسه.

۵- در الگوی طراحی برنامه‌های درسی، جایگاه و اهمیت برنامه درسی پنهان مشخص گردد.

۶- تجهیز کلاسها و فراهم‌سازی امکانات لازم سخت‌افزاری و نرم افزاری، برای بهره‌گیری بهتر از این فناوری در سیستم آموزشی.

۷- نوسازی مدارس و استفاده از معماری سنتی، و ایجاد فضای سبز در محوطه مدرسه، حک تصاویر و شعار بر روی دیوار مدارس برای زیبایی و اثر بخشی در راستای بالابردن اشتیاق تحصیلی و احساس تعلق به مدرسه.

[ Downloaded from jnip.ir on 2026-11-07 ]

## منابع:

ادیب، یوسف ؛ امینی، محمد (۱۳۷۲). معلم و برنامه درسی پنهان. مجموعه مقالات سمپوزیوم نقش‌های تربیتی معلم، وزارت آموزش و پرورش، تهران سازمان انتشارات و آموزش انقلاب اسلامی.

اسلامی، محمدعلی؛ درتاج، فریبرز؛ سعدی پور، اسماعیل و دلاور، علی(۱۳۹۶). مدل یابی اشتیاق تحصیلی بر مبنای منابع شخصی و منابع اجتماعی در دانشجویان مقطع کارشناسی ارشد دانشگاه امیرکبیر تهران، فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان درمانی،۷(۲۸)،۱۶۱-۱۳۳.

انصاری، مینا (۱۳۹۰). بررسی رابطه بین جو اجتماعی مدارس با پرورش مهارتهای اجتماعی دانش آموزان دختر دوره راهنمایی شهر همدان در سال تحصیلی ۹۰-۸۹، پایان نامه ی کارشناسی ارشد، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه بوعلی همدان.

بشیرپور، سجاد، عیسی زادگان علی، علی زاده، حسین (۱۳۹۲).عوامل فشارزای دانش آموزان دوره متوسطه شهر اردبیل و برخی متغیرهای مرتبط با آنها، نشریه روانشناسی مدرسه بهار ۱۳۹۲ , دوره ۲ , شماره ۱( پیاپی ۵ )، ص ۶۱ – ۴۲.

تقی پور، حسینعلی و غفاری، هاجر(۱۳۸۸). «بررسی نقش برنامه درسی پنهان در رفتار انضباطی دانش آموزان از دیدگاه مدیران و معلمان مدارس راهنمایی دخترانه شهرستان خلخال در سال تحصیلی ۸۹-۸۸»، آموزش و ارزشیابی (علوم تربیتی)، ۲(۷): ص ۶۵- ۳۳.

رحیمی پردنجانی، سجاد، حشمتی هاشم، مقدم زهرا(۱۳۹۴). بررسی فراونی و عوامل موثر در افت تحصیلی دانشجویان ساکن خوابگاه دانشکده های پیراپزشکی و بهداشت دانشگاه علوم پزشکی گلستان در سال تحصیلی۹۱ – ۱۳۹۰، مجله دانشگاه علوم پزشکی تربت حیدریه، شماره۱، ص ۲۹-۱۶.

زارع خلیلی، مجتبی؛ چوپانی، حیدر (۱۳۸۹). آموزش الکترونیکی؛رویکردی نوین به آموزش، اولین همایش ملی "آموزش در ایران ۱۴۰۴، تهران: مرکز همایشهای برج میلاد.

سبحانی نژاد، مهدی؛ امیری، زهرا(۱۳۹۳)." بررسی تاثیر مولفه های برنامه درسی پنهان بر بعد اجتماعی هویت اسلامی ایرانی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه شهر تهران"، دوفصلنامه جامعه پژوهی فرهنگی، ۲(۵)، ۱۰۸-۸۳.

سبحانی نژاد، مهدی؛ حسینی یزدی، عطیه سادات(۱۳۹۳). بررسی روابط همبستگی و سهم تبیینی مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان با ابعاد نگرش جامع پژوهشگری دانشجویان علوم تربیتی دانشگاههای دولتی شهر تهران. فصلنامه پژوهش در برنامه ریزی درسی، سال یازدهم، دوره دوم، شماره ۱۴، ص ۱۳۴-۱۱۶.

سیلور، جی. گالن؛ الکساندر ویلیام ام و لوئیس. آرتور جی(۱۳۷۶). برنامه ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر. (ترجمه غلام رضا خوی نژاد) (تاریخ انتشار به زبان اصلی ندارد)، مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.

صالحیان، محمود(۱۳۸۹). نگاهی به معلم و برنامه درسی پنهان. مجله رشد معلم، شماره ۲۵۰، ص ۵۰-۴۸.

[ Downloaded from jnip.ir on 2026-11-07 ]

علیخانی، محمدحسین (۱۳۸۳). بررسی پیامدهای قصدنشده (برنامه‌ی درسی پنهان) محیط اجتماعی مدارس دوره متوسطه شهر اصفهان و ارایه‌ی راهکارهایی برای کاهش پیامدهای منفی آن. رساله‌ی دکترا، دانشگاه تربیت مدرس، دانشکده‌ی علوم انسانی تهران.

فتحی و اجارگاه، کورش و واحد چوکده، سکینه.(۱۳۸۸). شناسایی آسیب های تربیت شهروندی در برنامه درسی پنهان:نظام آموزش متوسطه نظری از دیدگاه معلمان زن شهر تهران و ارایه راهکارهایی برای بهبود وضعیت آن. فصلنامه نوآوری های آموزشی، ص۱۳۲-۹۳.

فتحی واجارگاه کوروش. (۱۳۸۶). برنامه درسی به سوی هویت های جدید .جلد اول.تهران،انتشارات آییژ.

کاظمی، صدیقه، مهرام، بهروز(۱۳۹۰). تاثیر ایفای نقش رهبری مدیران آموزشی بر تحول نظام ارزشی با تاکید بر رویکرد تک نگاشت روایی، پژوهشنامه مدیریت تحول، شماره ۵، ص ۱۴۷ – ۱۲۵.

ممتحن، مهدی (۱۳۹۱). واکاوی نگاره های تعلیمی- تربیتی تشویق و تنبیه، پژوهشنامه ادبیات تعلیمی، ۱۵: ۱۵۷- ۱۷۶.

مهر محمدی، محمود (۱۳۸۱). برنامه درسی: نظرگاهها، رویکردها و چشم‌اندازها. تهران: انتشارات آستان قدس رضوی.

نعامی، عبدالزهرا، پیریایی، صالحه(۱۳۹۱). رابطه ابعاد انگیزش تحصیلی با اشتیاق تحصیلی دانش آموزان سال سوم دبیرستان‌های شهر اهواز،مجله پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱(۲)،ص ۴۲-۲۹.

ولی پور، مریم (۱۳۹۳). بررسی رابطه بین محیط فیزیکی با میزان یادگیری و شادکامی دانشجو معلم پسر دانشگاه فرهنگیان، پایان نامه ی کارشناسی ارشد، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه آزاد رودهن.

Alrashidi O, Phan HP, Ngu BH.(2016). Academic Engagement: An Overview of Its Definitions, Dimensions, and Major Conceptualisations. International Education Studies; 9(12):41-52.

Anderson B, Cutright M, Anderson S.(2013). Academic involvement in doctoral education: Predictive value of faculty mentorship and intellectual community on doctoral education outcomes. International Journal of Doctoral Studies. 2013; 8: 195-201.

Appleton JJ, Lawrenz F.(2011). Student and teacher perspectives across mathematics and science classrooms: The importance of engaging contexts. School Science and Mathematics. 2011; 111(4); 143–155.

Brew, C. Beatty, B. & Watt, A. (2004). Measuring students' sense of connectedness with school. Paper presented at the Australian ssociation for Research in Education Annual Conference. Melbourne.

Cavanagh R(2012).. Associations between the Classroom Learning Environment and Student Engagement in Learning 1: A Rasch Model Approach. Proceedings of AARE APERA International Conference; 2012 Dec 2-6; Sydney: 1 of 19.

Dixson MD.(2015). Measuring Student Engagement in the Online Course: The Online Student Engagement Scale (OSE). Online Learning; 19(4):1-15.

[ Downloaded from jnip.ir on 2026-11-07 ]

Gabrielle,L.SilveiraaLia,K.S.CamposbMarceloSchwelleraEgbertoR.TuratobEsthe Helmich.(2019).“Speed up”! The Influences of the Hidden Curriculum on the Professional Identity Development of Medical Students, Volume 5, Issue 3,September 2019, Pages 198-209

Karcher, M. (2008). The study of mentoring in the learning environment (SMILE): A randomized evaluation of the effectiveness of school-based mentoring. Prevention Science, 9(2), 99-113.

Ladd,W. Gary; Dinella,M. Lisa.(2009). Continuity and Change in Early School Engagement: Predictive of Children's Achievement Trajectories From First to Eighth Grade, Journal of Educational Psychology, Volume 101, Issue 1, February 2009, Pages 190-206.

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

Manigault E.(2014). A Phenomenological Study of Student Engagement in United States History Classrooms [Dissertations]. Columbia, South Carolina: University of South Carolina – Columbia; 2014.

Maslach, C., Schaufeli, W.B., & Leiter, M. P, (2001). Job Burnout. Annual Review of Psychology, 52, 39 422.

Morrison, Gale (2003). Change in Latino student perception of school belonging measure of adolescent connectedness , Asia pacific education, 13(1): 95-114.

Neely, Clea; Faici, Christina (2004) School Connectedness and the Transition Into and Outof Health-Risk Behavior Among Adolescents: A Comparison of Social Belonging and Teacher Support, Journal of School Health, September 2004, Vol. 74, Mo. 7

Ouweneel, E., Le Blanc, P. M., &, W. B. (2011). Flourishing students: A longitudinal study on positive emotion, personal resource and study engagement. The journal of positive psychology: Dedicated to furthering research and promoting good practice, 6(2):142-153.

Rowe, F., Stewart, D., Patterson, C. (2007). Promoting school Connectedness through whole school approaches, Health Education, 107(6).

Seevers, RL. Jones-Blank, M. (2008). Exploring the Effects of Social Skills Training on Social Skill Development on Student Behavior. National Forum of Special Education Journal. 19(1): 1-8.

Schafeli. W. B., Salanova, M., Gonzalez-Roma, V. & Baker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout. Journal of Happiness studies, 3, 71-92.

Shochet, M. lan. smyth,Tanya (2009)the Impact parental attachment on adolescent perception of the school connectedness, journal of clinical child and adolescent psychology,car saline qld 4034.

[ Downloaded from jnip.ir on 2026-11-07 ]

Sotiria P.(2014). Teachers' Perceptions of Student Engagement and Teacher Self-Efficacy Beliefs [dissertation].

Tajfel, Henri and John C. Turner (2007), The Social Identity Theory of Intergroup Behavior. In Diederik A. Stapel and Hart Blanton(ed.) Social Comparison Theories, Psychology Press.

Vasbinder W, Koehler W.(2015). Socially Conscious Ventures and Experiential Learning: Perceptions of Student Engagement. Universal Journal of Educational Research; 3(2): 85-92.

Wang, M. T., & Degol, J. (2014). Staying engaged: knowledge and research needs in student engagement. Child Development Perspectives, 8, 137- 143. http:// dx.doi.org/10.1111/cdep.12073.

Wang, M. T., & Peck, S. C. (2013). Adolescent educational success and mental health vary across school engagement profiles. Developmental Psychology, 49, 1266-1276. http://dx.doi.org/10.1037/a0030028.

[ Downloaded from jnip.ir on 2026-11-07 ]