Journal of Theory & Practice in Curriculum
Vol.17 (9); 2021, 283-322

دو فصلنامهٔ **نظریه و عمل در برنامهٔ درسی**
سال نهم، شمارهٔ ۱۷، بهار و تابستان ۱۴۰۰، ۳۲۲-۲۸۳

مطالعه تأثیر مؤلفه های برنامه درسی پنهان بر ویژگی های غیرشناختی (نگرش عاطفی) یادگیری دانش آموزان دبیرستان های دولتی، غیر دولتی ، نمونه دولتی و استعدادهای درخشان[1] (سمپاد)

A Study of the Impact of the Hidden Curriculum Components on Non-Cognitive (Affective) Characteristics of Students in Different High Schools

یعقوب رئیسی آهوان[2]، دکتر علی اکبر شیخی فینی[3]، دکتر حسن زینلی پور[4]

Y.Raissi, A.Shaykhei fini (P.H.D), H.zain Alipour(P.H.D)

چکیـــده : هـــدف : پـژوهش حاضـر بـا هـدف بررسـی و کشـف تأثیرگذاری مؤلفه های برنامه درسی پنهان بر ویژگی های غیرشناختی (نگـرش عـاطفی) یـادگیری دانـش آمـوزان دبیرسـتان هـای دولتـی، غیردولتـی، نمونـه دولتـی و تیزهوشـان (سـمپاد) و ارائـه راهکارهـایی در جهـت طراحـی بهتـر محـیط هـای آموزشـی انجـام گرفـت. روش پـژوهش آمیخته یـا ترکیبـی اسـت کـه در بخـش کمـی، از روش پیمایشـی مقطعـی و در بخـش کیفـی از روش پـژوهش پدیدارشـناختی از نـوع تجربـه زیسـته استفاده شده است. جامعـه آمـاری ایـن پـژوهش شـامل دانـش آمـوزان کلیـه دبیرسـتان هـای دوره دوم متوسـطه پسـرانه ناحیـه یـک شـهر بنـدرعباس در سـال تحصـیلی۹۹- ۱۳۹۸ اسـت کـه بـا اسـتفاده از روش نمونـه گیـری تصادفی ساده ۲۷۷ دانـش آمـوز از هشـت دبیرسـتان (سـه دبیرسـتان دولتـی، سـه دبیرسـتان غیـر دولتـی، یـک دبیرسـتان نمونـه دولتـی و یـک دبیرسـتان تیزهوشـان) انتخـاب شـدند. ابـزار گـردآوری اطلاعـات شـامل: ۱- پرسشـنامه محقـق سـاخته مؤلفـه هـای برنامـه درسـی پنهـان ۲- پرسشـنامه ویژگـی هـای غیرشـناختی (نگـرش عـاطفی) یـادگیری۳- فـرم هـای مصاحبه هـای نیمـه-سـاختار یافتـه بـا روش سـئوالات بـاز اسـتاندارد شـده بـود. بـه منظـور تجزیـه و تحلیـل داده هـا در بخـش کمـی از مـدل سـازی معادلات سـاختاری، ضـریب همبسـتگی پیرسـون و تحلیـل رگرسـیون چنـد گانه اسـتفاده شـد. یافتـه هـا نشـان مـی دهـد کـه بـین مؤلفـه هـای برنامـه درسـی پنهـان بـا ویژگـی هـای غیرشـناختی (نگـرش عـاطفی) یـادگیری همبسـتگی وجـود دارد. همچنـین میـانگین نمـرات اکثـر مؤلفـه هـا در دبیرسـتان تیزهوشـان بـه طـور معنـی داری بـالاتر از میـانگین نمـرات دبیرسـتان هـای دولتـی، غیردولتـی و نمونـه دولتـی بـود (P<۰/۰۵). عـلاوه براین، نتایج تجزیه و تحلیل کیفی یافتـه هـای حاصـل از مصـاحبه بـا دانـش آمـوزان در اکثـر دبیرسـتان هـای مـورد پـژوهش نشـان داد کـه مؤلفـه هـای برنامه درسی پنهان تـاثیر عمیـق و پایـداری بـر نگـرش عـاطفی آنـان نسـبت به مدرسه، موضوعات درسی و خود پنداره تحصیلی آنها دارد.

واژگان کلیدی: مؤلفه های برنامه درسی پنهان، نگرش عاطفی به مدرسه، ویژگی های غیرشناختی

Abstract: The present study amied to explore the impact of the hidden curriculum components on non-cognitive (affective) characteristics of learning of students in different high schools (public, non-public & exceptional talents high schools) to design better learning and educational environments. The research method is a mixed one by using a cross-sectional survey method in the quantitative way. In the cross-sectional method, the data were collected based on the hidden curriculum components through random sampling of high school students in 2019-2020 academic year. A case study (phenomenological research of lived experience type) and the interview were used in the qualitative way. The population of this study includes the tenth to twelfth-grade students in the different senior boys' high schools of Bandar Abas education office (first district) in the 2019-2020 academic year. In order to select the sample, eight-high schools consist of (three public, three non-public, one magnet & one exceptional talent or gifted high school) were selected by using a random sampling method. In the first phase, 277 students of the eight mentioned high schools who studied in the field of Mathematics& Sciences were surveyed and investigated for five months. Data collection tools included as fellow: 1- Researcher-made questionnaire of the hidden curriculum components 2- Non-cognitive characteristics questionnaire (affective attitude) of Learning 3- Semi-structured standardized interview forms. Struuctural equation modeling, Pearson correlation coefficient and multiple regression analysis were used to analyze the data in the quantitative way. In the quantitative part, the results of multiple regression showed that there was a correlation between the components of the hidden curriculum with non-cognitive characteristics (affective attitude) of learning. Moreever, the results of the qualitative analysis of the interviews with students showed that the components of the hidden curriculum had a profound and lasting impact on their affective attitudes toward school, courses, and their academic self-concept.

Keywords:Affective Attitude To School; Academic self-concept, Hidden Curriculum Compnents, Non-cognitive Characteristics Of Learning

۱ . مقاله حاضر برگرفته از رساله دکتری و از نوع پژوهشی است. . تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۹/۱۲/۱۷، تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۶/۱۶

۲ . دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی، گروه آموزشی علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه هرمزگان، بندرعباس، ایران yrahvan1343@gmail.com

۳ دانشیار برنامه ریزی درسی، گروه آموزشی علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه هرمزگان، بندرعباس، ایران.(نویسنده مسئول) fini2013@hormozgan.ac.ir

٤ استادیار برنامه ریزی درسی، گروه آموزشی علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه هرمزگان، بندرعباس، ایران hzeinalipour@hormozgan.ac.ir

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

مقدمه و مسئله مورد بررسی

تعلیم و تربیت از مهم ترین و پیچیده ترین اموری است که نقش بسیار مؤثری در زندگی انسان دارد. امروزه آموزش و پرورش، نهاد اجتماعی مهمی است که مسئولیت عظیمی را در قبال تعلیم و تربیت کودکان و نوجوانان برعهده دارد (خنیفر، نادربانی، فیاضی و رحمتی، ۱۳۹۹). مدرسه مهم ترین نهاد اجتماعی است که فرصت های آموزشی برابر را برای افراد فراهم می کند. دستیابی به چشم اندازی که جامعه ترسیم کرده است، بر عهده مدارس است و به و به یکی از اهداف مدرسه تبدیل شده است. تمام تجربه های مدرسه که برای تأمین اهداف جامعه ارائه می شود، برنامه درسی یک مدرسه را تشکیل می دهد. برنامه درسی از مهم ترین ابزارها و عناصر تحقق بخشی به اهداف و رسالت های آموزشی است از این رو تلاش می شود تا از طریق طراحی و تدوین برنامه درسی مشخص، انواع مختلف دانش و مهارت ها را به فراگیران انتقال داده، آن ها را برای بر عهده گرفتن نقش ها و مسئولیت هایشان در زندگی آماده سازد (فتحی واجارگاه، ۱۳۹۹).

آیزنر[1] (۲۰۰۲) معتقد است مداراس به طور همزمان سه نوع برنامه درسی را تدوین می کنند. برنامه درسی صریح یا رسمی[2] ، برنامه درسی پنهان یا ضمنی[3] و برنامه درسی پوچ[4] یا عقیم (مهرمحمدی،۱۳۹۳). در دهه های اخیر، توجه فزاینده ای به یادگیری های دیگری، به غیر از آنچه در برنامه درسی قصد شده مدنظر بوده جلب شده است. برنامه ریزان درسی و مربیان آموزشی اذعان می دارند که در مدارس، بیشتر از هدف های از قبل مشخص شده یاد گرفته می شود و این یادگیری ها، علاوه بر یادگیری های عمدی و هدایت شده، بخش ضروری اجتناب ناپذیر فعالیت های مدرسه ای است به طوری که در مواردی ممکن است دوام این نوع یادگیری ها بیشتر از یادگیری های مربوط به برنامه درسی قصد شده باشد و این نوع برنامه ها اکثراً « برنامه درسی پنهان یا

[1].Eisner
[2]. Explicit/formal curriculum
[3]. Hidden/implicit curriculum
[4]. Null curriculum

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

ضمنی» نامیده می شود. مفهوم برنامه درسی پنهان از یادگیریهایی حکایت میکند که در چارچوب اجرای برنامه درسی تصریح شده و به دلیل حضور در بطن و متن فرهنگ حاکم بر نظام آموزشی، دانش آموزان تجربه میکنند . تجربه های یادگیری که بدین وسیله حاصل میشود عمدتاً در قالب مجموعه ای از انتظارها و ارزش ها تبلور می یابد (علیخانی و مهرمحمدی، ۱۳۸۴).

توجه به آثار برنامه درسی پنهان بر ویژگی های غیرشناختی (نگرش عاطفی) یادگیری دانش آموزان از اهمیت ویژه ای برخوردار است، زیرا این آثار هم در رشد شخصیت و هم در پیشرفت و عملکرد تحصیلی یادگیرندگان نقش بسیار مهمی ایفا می کند. معلمان مشاوران و روان شناسان تربیتی همواره شاهد این واقعیت بوده اند دانش آموزانی که از لحاظ توانایی سرآمد هستند اما در انجام تکالیف مدرسه چندان انگیزه و علاقه ای از خود نشان نمی دهند نسبت به کسانی که توانایی کمتری دارند ولی از انگیزه وعلاقه سطح بالایی برای انجام تکالیف مدرسه برخوردارند کمتر موفق می شوند (سیف، ۱۳۷۴ : ۸۰). همچنین پژوهش های متعدد تربیتی نشان داده اند که افزایش جنبه های مثبت انگیزه های غیرشناختی و عاطفی دانش آموزان به ویژه در رابطه با درس ، تحصیل و مدرسه نه تنها بر پیشرفت و موفقیت تحصیلی بلکه بر سلامت روانی آنان نیز تاثیر می گذارد (وانزر و همکاران، ۲۰۱۹ ؛ هاراکویز و همکاران، ۲۰۱۶). به رغم آنکه مهم ترین عوامل اثرگذار بر ویژگی های غیرشناختی (نگرش عاطفی) یادگیری دانش آموزان از سنخ آموخته های غیر مدون، غیر مشهود و پیش بینی نشده است و اکثر صاحب نظران از جمله بلوم[1] (۱۹۸۲)، آیزنر[2] (۲۰۰۲)، لیوسی و لاسون[3] (۲۰۰۸)، اسمیت و مونتگومتری[4] (۲۰۰۸) گستردگی ، پایداری و نفوذ این آموخته های به ظاهر خاموش ، و پنهان را در شکل گیری فرایندها و فرآورده های یادگیری بیشتر از برنامه درسی آشکار می دانند، لیکن اکثر پژوهش ها ، کتب و مطالعات انجام شده در قلمرو

[1].Bloom
[2].Eisner
[3].Livevesey & Lawson
[4].Smith & Montgomery

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

برنامه های درسی آشکار یا رسمی بوده و پژوهشی به مطالعه پیرامون تاثیر مؤلفـه هـای برنامه درسی پنهان (ابعاد اجتماعی، شناختی و فیزیکی) بر نگرش غیرشناختی یـادگیری دانش آموزان نپرداخته است، بنابراین ضرورت جستجو و تعمق در خصـوص آثـار ایـن برنامه به عنوان کالبد شکافی یک جعبه سیاه آموزشـی احسـاس مـی شـود. مهـم تـرین ضرورت این پژوهش برای دست اندرکاران تعلیم و تربیت ، سیاست گـذاران ، اصـلاح گران ، مدیران و معلمان دعوت به ژرف اندیشی در جریان تعلـیم و تربیـت و پرهیـز از ساده پنداری و سطحی نگری است. در این ژرف اندیشی ، بایـد از لایـه هـای سـطحی اتفاقاتی که در جریان تعلیم و تربیت و در کـلاس هـای درس و مدرسـه رخ مـی دهـد عبور کرد و به عمق اثرات این اتفاقات بر ویژگی ها و نگرش عـاطفی یـادگیری واقعـی دانش آموزان پی برد (قورچیان، ۱۳۷۸).

بلوم (۱۹۸۲) معتقد است آنچه که تعیین کننده بازده رفتارهـای ورودی غیرشـناختی یادگیری دانش آموزان برای یادگیری یک موضوع و انتخاب آن است ، تصورات آنهـا از موفقیت ها یا شکست هایی است که در گذشته از موضوع های مشابه بـا موضـوع تـازه کسب کرده اند (سیف، ۱۳۷۴). اگر یادگیرندگان معتقـد باشـند کـه در گذشـته تکـالیف مشابهی را با موفقیت انجام داده اند ، احتمالا" با تکالیف بعدی نیز با نوعی عاطفه مثبت برخورد خواهند کرد. در مقابل اگر اعتقاد داشته باشند که در تکالیف مشـابه گذشـته بـا شکست مواجه شده اند ، احتمالا" با تکالیف بعدی نیز بـا نـوعی عاطفـه منفـی روبـرو خواهند شد. این عواطـف مثبـت و منفـی بتـدریج گسـترش مـی یابنـد و تمـام دروس آموزشگاهی را شامل می شوند و انگیزه های عاطفی مربـوط بـه آموزشـگاه شـکل مـی گیرد و سرانجام مفهوم خودپنداره تحصیلی دانش آمـوزان ایجـاد مـی شـود. تصـورات دانش آموزان از موفقیت و شکست هایشـان بـه تـاثیر فراینـدهای قضـاوتی در مدرسـه مربوط است. در طول ساعت های زیادی که در آن دانش آموزان در مدرسه حضور مـی یابند ، کمتر ساعتی هست که در آن در رابطه بـا دیگـر دانـش آمـوزان مـورد قضـاوت معلمان، همسالان و اشخاص دیگر قرار نگیرند. به همین طریق، کمتر ساعتی هست کـه دانش آموزان در باره خودشان در رابطه بـا معیارهـایی کـه توسـط خودشـان، معلمـان،

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

همسالان و دیگران تعیین شده اند قضاوت نکنند. دانش آموزان در هیچ جای دیگر از زندگی شغلی خود، به اندازه مدرسه توسط دیگران و خودشان مورد قضاوت قرار نمی گیرند، هر یک از دانش آموزان روزانه چندین بار از نظر شایستگی با سایر افراد مدرسه و کلاس و گروه مقایسه می شوند. این فرایندهای قضاوتی در مدرسه جنبه ای از برنامه درسی نا آشکار یا برنامه درسی پنهان است که به طور ویژه ای تدریس می شود و دانش آموزان به طرق مختلف آن را می آموزند. این برنامه به دانش آموزان یاد می دهد که جای آنها در دنیای انسان ها، اندیشه ها و فعالیت ها کجاست (سیف، ۱۳۷۴).

به طور مثال آیزنر (۲۰۰۲) به ارزش گذاری های ترجیحی برای مواد و موضوعات درسی به عنوان یکی از جنبه های برنامه درسی پنهان اشاره می کند. مثلاً این که دانش آموزان، مواد درسی مانند هنر و تربیت بدنی را دارای ارزش و مرتبه دوم یا فاقد اهمیت در مقایسه با مواد و موضوعاتی مانند ریاضی و علوم تجربی ارزیابی کنند. ایجاد یا تقویت روحیه رقابت به جای رفاقت، همکاری و تشریک مساعی در سایه نظام ارزشیابی آموزش حاکم بر مدرسه، ایجاد و تقویت روحیه اطاعت و انقیاد به جای روحیه ابتکار و نوآوری در سایه روش های به کار گرفته شده تدریس از مصادیق و جنبه های برنامه درسی پنهان است (مهرمحمدی،۱۳۹۳ : ۶۳۷).

درحالی که تاکید آیزنر (۲۰۰۲) به ارزش گذاری های ترجیحی برای مواد و موضوعات مختلف درسی است، تاکید بلوم، (۱۹۸۲) به بعُد اجتماعی این برنامه و تعاملات میان اشخاص درون مدرسه است. والانس[1] (۱۹۹۱) نیز مانند بلوم بخش موثری از تجارب تحصیلی را حاصل برنامه درسی پنهان می داند که به گونه ای آشکار در برنامه هدایت تحصیلی مراکز آموزشی وجود ندارد، ولی بخش موثر تجارب موفقیت آمیز و یا شکست آمیز دانش آموزان را شکل می دهد. هورن[2] (۲۰۰۳) لیوسی و لاسون (۲۰۰۸) نیز همگام با والانس معتقدند بخش مهمی از فعالیت های تحصیلی دانش آموزان و فعالیت های آموزشی معلمان تحت تاثیر برنامه درسی پنهان است. این مفهوم

[1].Vallance
[2].Horn

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

ابعاد وسیعی را شامل می شود. حتی روشی که معلم رفتار دانش آموزانش را تفسیر می کند و انتظاراتی که بر اساس این تفسیر از رفتار آنها دارد، برنامه درسی پنهان است. این انتظارات و تفسیرها می تواند موجب موفقیت و یا حتی شکست دانش آموزان شود. اسمیت و مونتگومری (۲۰۰۸) نیز با لیوسی و لاسون،(۲۰۰۸) و هورن (۲۰۰۳) هم عقیده اند که اثرات نگرش ها ، انتظارات ، رفتارها و فعالیت های معلم بر نگرش دانش آموزان نسبت به درس و مدرسه غیر قابل انکار است. نگرش ها ، انتظارات و رفتارهای معلم پیام هایی را به دانش آموزان ارسال می کند که از سویی می تواند تکمیل کننده یا مخالف پیام های برنامه درسی رسمی عمل کند و از سوی دیگر موجب ایجاد خود پنداره تحصیلی مثبت یا منفی دانش آموزان شود.

آسبروکس[۱] (۲۰۱۰) بهترین جنبه برنامه درسی پنهان را در رشد عاطفی دانش آموزان می داند. او معتقد است علاوه بر رشد عاطفی، برنامه درسی پنهان مطلوب باید موجب پرورش تفکر انتقادی و حس کنجکاوی دانش آموزان شود و آنها بتوانند هویت واقعی خود را در این برنامه پیدا کنند. از پیامدهای مثبت برنامه درسی پنهان می توان به عادت های بهداشتی، علایق علمی و معنوی، ذوق هنری و زیباشناسی، اخلاق پسندیده، وظیفه شناسی، احترام به انسانیت، رقابت سالم، همکاری و نوع دوستی، کنترل پرخاشگری، حضور به موقع در کلاس و اظهار علاقه به مواد درسی اشاره کرد (هاشمی و خودباشی، ۱۳۹۸) اما با وجود تأثیرگذاری عمیق نسبت به برنامه های درسی رسمی در حیطه ارزش ها و هنجارها بر یادگیرندگان، عمدتاً مورد تأیید نیروهای رسمی مدرسه نیست (فتحی واجارگاه، ۱۳۹۹) و در مدارس ایران مورد غفلت قرار گرفته است (ایزدی، ۱۳۸۵). بنابراین، برنامه درسی پنهان را باید یکی از سرمایه های مفهومی رشته برنامه درسی به شمار آورد. طرح این مفهوم سبب شده است تا نگاه سطحی نگرانه نسبت به پدیده برنامه درسی کاهش یافته، پدیده مذکور نه صرفاً در بعد طراحی، بلکه در سطح اجرا نیز مدنظر قرار گرفته، پویایی های آن رصد شود (صفایی موحد،۱۳۹۲).

[3].Ausbrooks

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

در نظریه یادگیری آموزشگاهی بلوم (۱۹۸۲) سه متغیر در نظر گرفته شده اند که هر سه متغیر تحت تاثیر آثار برنامه درسی رسمی و برنامه درسی پنهان قرار دارند. اگر با ژرف اندیشی به آثار برنامه درسی (رسمی و پنهان) توجه شود، مدارس قادر خواهند بود به سمت یک نظام آموزشی خالی از اشتباه گام بردارند (سیف، ۱۳۷۴ : ۱۶). این سه متغیر وابسته به هم که در این نظریه اهمیت اساسی دارند عبارتند از ۱- میزان تسلط دانش آموز بر پیش نیازهای مربوط به یادگیری مورد نظر (رفتارهای ورودی شناختی[1]) ۲- میزان انگیزشی که دانش آموز برای یادگیری دارد یا می تواند داشته باشد (رفتارهای ورودی عاطفی[2]) ۳- میزان تناسب روش آموزشی با شرایط و ویژگی های دانش آموز (کیفیت آموزش[3]). متغیر اول رفتارهای ورودی شناختی به یادگیرهای پیشین دانش آموز که برای یادگیری تازه ضرورت دارند و به مثابه پیش نیاز محسوب می شود اشاره می کند. متغیر دوم، ویژگی های ورودی عاطفی و انگیزشی دانش آموز برای یادگیری مطالب، تکلیف یا تکالیف جدید است. متغیر سوم کیفیت آموزشی یعنی میزان مناسبت اشاره ها یا نشانه ها، تمرین ها و تقویت یادگیری با نیازهای یادگیرنده است (سیف، ۱۳۷۴ : ۱۷). ایجاد تغییر در رفتارهای ورودی شناختی، عاطفی و کیفیت آموزش تعیین کننده ماهیت بازده های یادگیری است. این بازده های یادگیری عبارتند از سطح و نوع پیشرفت ، سرعت یادگیری و ویژگی های عاطفی یادگیرنده در رابطه با یادگیری و شخص خودش. هر جا که ویژگی های ورودی دانش آموز و کیفیت آموزش در حد مطلوب باشد، تمام بازده های یادگیری در سطحی بالا یا مثبت خواهد بود و تفاوت اندکی در اندازه های بازده های یادگیری مشاهده خواهد شد (سیف، ۱۳۷۴ :۱۸).

موضوع پژوهش در باره رفتارهای ورودی عاطفی (نگرش عاطفی) یادگیری دانش آموزان است که بخشی از فرایند آموزش مدرسه ای است که با احساسات ، ارزش ها، علایق، نگرش ها و قدردانی سروکار دارد و سه بخش نگرش عاطفی به موضوعات و

[1].Cognitive entry characteristics
[2]. Affective entry characteristics
[3].Qualitative instruction

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

کتاب های درسی[1]، نگرش به آموزشگاه[2] و خودپنداره تحصیلی[3] دانش آموزان را مورد مطالعه قرار می دهد (سیف،۱۳۷۴ : ۹۰). نگرش عاطفی مربوط به موضوع درسی، علاقه و انگیزش دانش آموز را نسبت به دروس خاص نشان می دهد و برآیندی از تاریخچه قبلی دانش آموز و تصور او از رابطه بین تکلیف جدید با مجموعه وسیع تری از هدف های آینده و مقاصد و انتظارات آینده است. نگرش عاطفی به مدرسه یک حالت یا میل عمومی مثبت یا منفی نسبت به مدرسه و یادگیری مدرسه ای است و در مجموع به کل جریان آموزشی، به اکثر موضوع های درسی، به کارکنان مدرسه و حتی به سایر دانش آموزان تعمیم داده می شود. خودپنداره تحصیلی شاخص تصور دانش آموز از خودش با پیشرفت سایر یادگیرندگان در کلاسی است که وی به آن تعلق دارد. مفهوم خودپنداره، بدون شک مبتنی بر برنامه درسی پنهان و بازخوردی است که دانش آموز در رابطه با تکالیف مدرسه از نمرات، آزمون ها، معلمان، والدین و همسالان خود دریافت می کند (سیف،۱۳۷۴ :۹۵).

با توجه به آنچه گفته شد در اینجا به یافته های بعضی از پژوهش های مرتبط اشاره می شود. پژوهش دنسان و همکاران (۲۰۲۰) نشان داد تاکید زیاد برنقاط ضعف شاگردان بدون در نظر گرفتن تفاوت های فردی از عوامل زمینه ساز عدم موفقیت تحصیلی آنان است که موجب کاهش نگرش مثبت عاطفی آنان در یادگیری می شود. تان فیونا و همکاران (۲۰۱۹) در پژوهش های خود به این نتیجه رسیدند که برنامه درسی پنهان به آموخته های دانش آموز از روابطش با سایر دانش آموزان، با معلم و سایر اولیای مدرسه و نیز جّو کلی مدرسه اشاره می کند. این پژوهشگران نقش تعاملات اجتماعی و روان شناختی بین دانش آموزان و افراد درون آموزشگاه به ویژه دبیران را به عنوان یکی از ابعاد برنامه درسی پنهان مهم دانسته و معتقدند احساسات، عواطف، نگرش ها، ارزش ها و رفتار یادگیرنده از ویژگی هایی است که تحت تاثیر این نوع برنامه قرار میگیرند. مک کین (۲۰۱۹) در مطالعه ای بدین نتیجه رسید که هنجارها،

[1].Subject-related affect
[2].School-related affect
[3].Academic self-concept

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

ارزش ها و انتظارات اجتماعی که به طور غیر مستقیم توسط شیوه های تدریس و ارزشیابی موسسات آموزشی منتقل می شود تأثیرات عمیق تری بر روی بازده های عاطفی یادگیری می گذارد. شینابه (۲۰۱۸) در پژوهش خود به این نتیجه رسید که درگیری هیجانی و عاطفی با محتوای یادگیری از سایر تکنیک های یادگیری موثرتر است. پژوهشی بر روی ویژگی های عاطفی دانش آموزان دوره متوسطه توسط تالبرت (۲۰۱۷) انجام گرفت. هدف از این مطالعه بررسی اثرات آموزش با روش های شاگرد محوری و معلم محوری بر توانایی حل مسئله، روش های یادگیری، انگیزش یادگیری و ویژگی های عاطفی دانش آموزان در درس ریاضیات بود. نتایج یافته ها موارد زیر را نشان داد. گروه کنترل (آموزش به شیوه شاگرد محوری) در رشد توانایی حل مسئله، روش های یادگیری و انگیزش یادگیری تفاوت معنی داری را از گروه گواه (آموزش به شیوه معلم محوری) نشان داد. توانایی حل مسئله در دانش آموزان سال های بالاتر تحصیلی افزایش بیشتری نسبت به دانش آموزان سال های پایین تر تحصیلی داشت.

نتایج یافته های مقاله پژوهشی سازگار، اشرف و مطلب زاده (۱۳۹۹) با عنوان «بررسی دیدگاه مدرسان زبان انگلیسی نسبت به یادگیرهای قصد نشده (برنامه درسی پنهان) در مؤسسات آموزش زبان انگلیسی» نشان داد که از دیدگاه مدرسان زبان انگلیسی جو اجتماعی، ساختار سازمانی مؤسسات آموزشی زبان انگلیسی و تعاملات میان معلم و زبان آموزان در میحط کلاس می تواند به طور معنادار و تا حد زیادی به یادگیری قصد نشده (برنامه درسی پنهان) در فراگیران منجر شود. نوروز زاده (۱۳۸۵) در پژوهشی نشان داد مواد درسی، مثال های درج شده در کتاب ها، زبان به کار گرفته شده در کتاب ها، عکس ها و نمودارها می توانند اثرات آموزشی ضمنی و پنهان داشته و مصادیقی از برنامه درسی پنهان باشند و همچنین نظام و روش های ارزشیابی نیز می توانند پیامدهای ضمنی و پنهان را به همراه داشته، عادات و نگرش های خاصی را ایجاد کند. جانعلی پور، شارع پور و کشفی راد (۱۳۹۶) در مقاله ای با عنوان «اثر برنامه درسی پنهان بر عملکرد و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دوره دبیرستان» به بررسی آثار برنامه درسی پنهان بر نمرات پیشرفت تحصیلی دانش آموزان و یادگیرهای عمیق و واقعی آنها

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

پرداخت. وی در پژوهش خود به این نتیجه رسید که هدف کادر آموزشی بسیاری از مدارس مورد مشاهده به ویژه مدارس غیردولتی افزایش نمرات پیشرفت تحصیلی دانش آموزان است. بالا بودن نمرات پیشرفت تحصیلی اهمیت بیشتری از یادگیرهای عمیق و واقعی دانش آموزان دارد. در نتیجه بسیاری از دانش آموزان با محفوظات علمی و بدون یادگیرهای عمیق، واقعی و کاربردی به مقاطع بالاتر تحصیلی وارد می شوند. طالبی و شریفی (۱۳۹۴) در تحقیق خود با عنوان«برنامه درسی پنهان در زندگی دانش آموزی» با بررسی جو اجتماعی مدارس و فضای روانی حاکم بر آن به نوعی الگوی مقاومت همراه با تابعیت در دانش آموزان پی بردند. آنها نتیجه گرفتند که الگوی برنامه درسی پنهان در زندگی دانش آموزان بیشتر در سبک و فضای اجتماعی نمود یافته و کمتر جنبه اعتقادی و سیاسی دارد. نوروزی و همکاران (۱۳۹۳) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که بین مولفه های برنامه درسی پنهان از جمله جوّ اجتماعی مدرسه، ساختار سازمانی، تعامل معّلم و دانش آموز و ساختار فیزیکی مدرسه و کلاس درس و هویت ملی دانش آموزان رابطه وجود دارد. شکاری، رحیمی و غربا (۱۳۹۳) نیز در پژوهش خود پرورش فضائل اخلاقی دانش آموزان را نتیجه برنامه درسی پنهان و غیررسمی دانستند. امینی و همکاران (۱۳۹۰) در پژوهش خود مبنی بر تأثیر برنامه درسی پنهان بر رفتار دانش آموزان در بعُد رفتاری نشان دادند که از دیدگاه معلمان مولفه های برنامه درسی پنهان از جمله جوّ اجتماعی و ساختار سازمانی در سطح قوی و مولفه کنش متقابل معّلم و دانش آموز در سطح متوسط از نظر میزان توجه به تربیت شهروندی قرار دارند.

در این پژوهش مؤلفه های که به عنوان شاخص تشخیص مؤلفه های برنامه درسی پنهان در یادگیری نگرش عاطفی شاگردان به طور ناخودآگاه تأثیرگذار بودند و مورد نظر پژوهشگر واقع شدند در سه بعُد اجتماعی ، شناختی و فیزیکی مورد تحقیق قرار گرفتند. در بعُد اجتماعی به تعاملات دبیران و کارکنان مدارس با دانش آموزان پرداخته شد. نوع رفتار معلمان با دانش آموزان نیز می تواند پیام های ضمنی (غیر پنهان) را به همراه داشته باشد. این پیام ها تأثیر شگرفی بر روابط بین دانش آموزان دارند. در بعُد شناختی به شیوه های تدریس و ارزشیابی دبیران و محتوای کتاب های

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

درسی پرداخته شد. از مصادیق برنامه درسی پنهان می توان به ارزش گذاری موضوعات و کتاب های درسی به دلیل جایگاه خاص و ویژه ای که این مواد درسی در برنامه هفتگی مدارس دارند اشاره کرد. بطور مثال، دانش آموزان مواد و موضوعات درسی مانند علوم تجربی و ریاضیات را دارای ارزش و مرتبه بالاتری در قیاس با موضوعات درسی نظیر تربیت بدنی و هنر ارزشیابی می کنند (مهرمحمدی،۱۳۹۳). در بعُد فیزیکی به میحط و امکانات فیزیکی مدارس پرداخته شد. ساختار فیزیکی آموزشگاه و کلاس درس نیز می تواند ادراکات خاصی را در ذهن فراگیران ایجاد کند. اکثر صاحب نظران در حوزه ارتباطات معتقدند که آموزش و رفتارهای غیرکلامی بیش از سایر عوامل در انتقال پیام به دانش آموزان تأثیرگذار است. به طور مثال، کلاس های درس را به شکل مستطیل تصور کنید که صندلی های دانش آموزان در ردیف های مستقیم کاملاً محکم به زمین بسته شده اند و میز معلم در جلو و مرکز کلاس درس است. فلسفه آموزشی چنین ساختاری تاکید بر نظم و انظباط و جلب توجه است و این تصور را در دانش آموزان القاء می کند که آنان موجوداتی بدون دانش تحت کنترل شدید معلمی قرار دارند که تنها منبع یادگیری در کلاس است (تاون سند، ۱۹۹۵) .

در یک جمع بندی کلی، مروری بر پیشینه ادبیات برنامه درسی پنهان مشاهده شد علیرغم تحقیقات پژوهشی گسترده بین المللی در باره آثار برنامه درسی پنهان در مقاطع مختلف تحصیلی در خارج از کشور، منابع تحقیقی و تخصصی حوزه برنامه ریزی درسی حکایت از آن دارد که تاکنون تلاشی برای مستندسازی تأثیرات برنامه درسی پنهان برنگرش عاطفی شاگردان دوره دوم دبیرستان های مختلف در داخل کشور انجام نگرفته است. بنا براین هدف اصلی این تحقیق تبیین اثرات مؤلفه های (ابعاد اجتماعی، شناختی و فیزیکی) برنامه درسی پنهان بر نگرش عاطفی فراگیران نسبت به مدرسه و موضوعات و کتاب های درسی و همچنین تاثیر آن بر خودپنداره تحصیلی آنان در دبیرستان های مختلف و در پایان ارائه راهکارهای در جهت کاهش و به حداقل رساندن آثار منفی آن و طراحی برنامه های درسی و آموزشی با کیفیت مطلوب تر در مدارس و آموزشگاه های کشوراست.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

روش انجام تحقیق

روش پژوهش حاضر را می توان از نوع پژوهش آمیخته یا ترکیبی دانست که پژوهشگر در بخش کمی روش تحقیق ابتدا از طریق نمونه گیری تصادفی ساده دانش آموزان مورد نیاز را انتخاب کرد و سپس برای گردآوری اطلاعات و داده ها از روش پیمایشی مقطعی استفاده کرد. پژوهشگر در بخش کیفی روش تحقیق برای گردآوری داده ها از روش واقعه نگاری پدیدار شناختی از نوع تجربه زیسته و همچنین از روش بررسی موردی که شامل مصاحبه های نیمه ساختاریافته باز و گفتگوهای غیر رسمی است استفاده کرد. جامعه آماری پژوهش حاضر کلیه دبیرستان های مقطع دوم متوسطه پسرانه آموزش وپرورش شهرستان بندرعباس (ناحیه یک) در سال تحصیلی ۱۳۹۹- ۱۳۹۸ بوده است. برای انتخاب نمونه، با استفاده از روش نمونه گیری تصادفی ساده ۲۷۷ دانش آموز از هشت دبیرستان شامل سه دبیرستان دولتی (۱۳۸ دانش آموز)، سه دبیرستان غیر دولتی (۷۶ دانش آموز)، یک دبیرستان نمونه دولتی (۳۱ دانش آموز) و یک دبیرستان تیزهوشان (۳۲ دانش آموز) انتخاب شدند و پرسشنامه های برنامه درسی پنهان و نگرش عاطفی را تکمیل کردند تا اثرات متفاوت مؤلفه های برنامه درسی پنهان بر دانش آموزان عادی تا دانش آموزان تیزهوش و نخبه بهتر مشخص شود. همچنین با توجه به ماهیت پژوهشی مؤلفه های برنامه درسی پنهان که ایجاب می کند بیشتر از روش تحقیق کیفی استفاده شود، بنابراین از قبل قواعد تدوین شده ای وجود نداشت و انتخاب نمونه رابطه مستقیمی با قضاوت و تصمیم گیری پژوهشگر داشت. پاتون (۲۰۰۲) معتقد است که شیوه ایده ال نمونه گیری در تحقیق کیفی این است که تا رسیدن به مورد زائد (موردی که پس از آن اطلاعات جدیدی به دست نمی آید و به نوعی اطلاعات اشباع شده است) به انتخاب مورد ادامه دهیم (بازرگان، ۱۳۹۶). پژوهشگر در هر دبیرستان با دانش آموزان، دبیران و کارکنان مصاحبه و گفتگو می کرد تا به اطلاعات مورد نیاز دسترسی پیدا کند و گاهی این فرآیند زمان بر و نیاز به حوصله و دقت خاصی داشت که در نهایت محقق موفق شد با ۶۴ دانش آموز از هشت دبیرستان مصاحبه را به طور کامل انجام دهد.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

پژوهشگر برای گردآوری داده ها و سنجش آن ها از ابزارهایی که با روش تحقیق و همچنین با ماهیت موضوع پژوهش تناسب و هماهنگی لازم را داشتند استفاده کرد که می توان به : الف-پرسشنامه محقق ساخته ویژگی های غیرشناختی (نگرش عاطفی) یادگیری دانش آموزان ب- پرسشنامه محقق ساخته مؤلفه های برنامه درسی پنهان ج- فرم های مصاحبه نیمه ساختاریافته با روش طرح سئوالات باز استاندارد شده و گفتگوهای غیر رسمی با دانش آموزان، دبیران، کارکنان و همچنین استفاده از روش واقعه نگاری برای ثبت تجربیات زیسته دانش آموزان اشاره کرد.

برای ساختن پرسشنامه های محقق ساخته از اصول نظری و ایده های صاحب نظران متخصص در رشته روان شناسی یادگیری و تربیتی و برنامه ریزی درسی که در دانشگاه های علامه طباطبایی (۷ نفر)، دانشگاه تهران (۵ نفر)، دانشگاه اصفهان (۶ نفر)، دانشگاه شیراز (۵ نفر) و دانشگاه هرمزگان (۶ نفر) کرسی استادی دارند استفاده شد. و سپس پرسشنامه های ساخته شده در سه نوبت متوالی به صورت مقدماتی اجرا شد، پس از هر نوبت اجرا ضریب روایی و پایایی پرسشنامه ها محاسبه شد تا برای اجرای نهائی آماده شوند .

پرسشنامه محقق ساخته نگرش عاطفی: این پرسشنامه دارای ۶۸ گویه بسته پاسخ با مقیاس پنج درجه ای لیکرت (خیلی زیاد نمره پنج تا خیلی کم نمره یک) است که در سه بعُد نگرش عاطفی به کتاب ها و موضوعات درسی، آموزشگاه و مفهوم خودپنداره تحصیلی را می سنجد و با اقتباس از پرسشنامه های نگرش به مدرسه کوچ و سیگل (۲۰۰۳) که توسط مصرآبادی (۱۳۸۹) هنجاریابی شده است و همچنین پرسشنامه "کیفیت زندگی در مدرسه" انیلی و بورک (۱۹۹۲)، پرسشنامه تحصیلی هرمنس (۱۹۷۰) و پرسشنامه خودپنداره تحصیلی دلاور (۱۳۷۴) ساخته شده است. برای تعیین پایایی پرسشنامه محقق ساخته ویژگی های غیرشناختی (نگرش عاطفی) از روش ضریب آلفای کرونباخ با تأکید بر همسانی درونی استفاده شد و ضریب ۷۹ درصد به دست آمد. همچنین برای تعیین روایی محتوایی و صوری پرسشنامه از نظر و دیدگاه اساتید و

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

محققان رشته روان شناسی تربیتی و برنامه ریزی درسی دانشگاه های کشور که قبلا ذکر شد استفاده گردید و مورد تایید قرار گرفت.

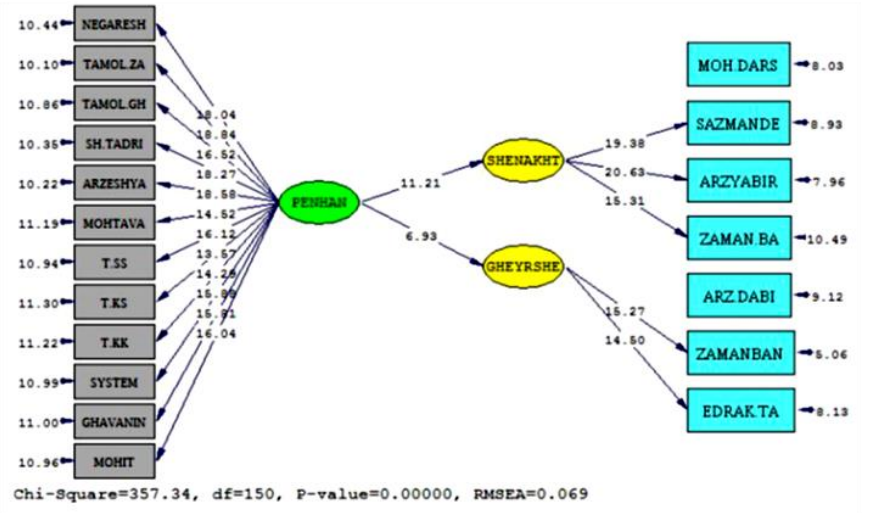
پرسشنامه محقق ساخته برنامه درسی پنهان: این پرسشنامه دارای ۸۰ گویه بسته پاسخ با مقیاس پنج درجه ای لیکرت (خیلی زیاد نمره پنج تا خیلی کم نمره یک) است که مؤلفه های برنامه درسی پنهان را در سه بعُد اجتماعی، شناختی و فیزیکی می سنجد و با اقتباس از پرسشنامه های برنامه درسی پنهان فتحی واجارگاه (۱۳۸۵) و پرسشنامه برنامه درسی شیخی (۱۳۸۸) ساخته شده است. ضریب آلفای کرونباخ با تأکید بر همسانی درونی استفاده شد و ضریب ۸۶ درصد به دست آمد. همچنین برای تعیین روایی محتوایی و صوری پرسشنامه از نظر و دیدگاه اساتید و محققان رشته روان شناسی تربیتی و برنامه ریزی درسی دانشگاه های کشور که قبلا ذکر شد استفاده گردید و مورد تایید قرار گرفت.

در پژوهش حاضر مهم ترین ابزار جمع آوری داده های کیفی مشاهده مستقیم کلاس های درس و مصاحبه با دانش آموزان بود که از طریق پژوهشگر که خود مدرس درس کارورزی معلمی در دانشگاه فرهنگیان با تجربه سی و سه سال تدریس کارورزی معلمان، حضور در مدارس براحتی امکان پذیر بود که این فرایند طی پنج ماه در سال تحصیلی ۱۳۹۹– ۱۳۹۸ انجام پذیرفت.

یافته های کمی پژوهش

به منظور بررسی تاثیر مولفه‌های برنامه درسی پنهان بر ویژگی‌های غیرشناختی (عاطفی) یادگیری از تحلیل معادلات ساختاری استفاده گردید. مدل بررسی شده به همراه شاخص‌های مربوط به برازش مدل در ادامه ارائه شده است. برای تعیین پایایی پرسشنامه محقق ساخته مؤلفه های برنامه درسی پنهان از روش ضریب آلفای کرونباخ با تاکید بر همسانی درونی استفاده شد و ضریب

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]



شکل ۱. ضرایب معنی‌داری مدل مربوط به تاثیر مولفه‌های برنامه درسی پنهان بر ویژگی‌های غیرشناختی (عاطفی) یادگیری

در شکل ۱ ضرایب معنی‌داری مدل مربوط به تاثیر مولفه‌های برنامه درسی پنهان بر ویژگی‌های غیرشناختی (عاطفی) یادگیری نشان داده شده است. بر اساس نتایج بدست آمده تمامی ضرایب مربوط به بارهای عاملی مدل‌های اندازه‌گیری بزرگتر از ۲/۵۸ بوده و در سطح آلفای ۰/۰۱ معنی‌دار است (P<۰/۰۱).

شاخص‌های مربوط به برازش مدل در جدول زیر ارائه شده است.

جدول ۱ . شاخص‌های برازش مدل

شاخص برازش	دامنه مورد قبول	مقدار مشاهده شده	ارزیابی شاخص برازش
χ^2/df	≤۳	۲/۳۸	مناسب
IFI	>۰/۹	۰/۹۷	مناسب
RFI	>۰/۹	۰/۹۵	مناسب
RMSEA	<۰/۰۸	۰/۰۶۹	مناسب
SRMR	<۰/۰۸	۰/۰۶۳	مناسب
CFI	>۰/۹	۰/۹۷	مناسب
NFI	>۰/۹	۰/۹۶	مناسب

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

به منظور بررسی تاثیر مولفه‌های برنامه درسی پنهان بـر نگـرش عـاطفی یـادگیری از تحلیل معادلات ساختاری استفاده گردید. بر اساس نتایج بدست آمده از ضرایب مربوط به بارهای عاملی مدل های اندازه گیری بزرگتر از ۲/۵۸ بـوده و در سـطح آلفـای ۰/۰۱ معنی دار است (P<۰/۰۱). مدل بررسی شده به همراه شاخص‌های مربوط به بـرازش مدل شاخص نسبت مجذور کای بر درجه آزادی (χ۲/df) برازش مدل را تایید می کند **χ۲/Df** که این عدد کمتر از ۳ است و به معنی بـرازش مـدل بـا داده هاسـت. خطـای ریشه مجذورمیانگین تقریبی (RMSEA) برابر ۰/۰۶۹ و ریشـه دوم میـانگین مربعـات باقی مانده(SRMR) برابر با ۰/۰۶۳ است که از میزان ملاک (۰/۰۸) کـوچکتر اسـت و در نتیجه برازش مدل را تأیید می کند. و در نهایت شـاخص هـای IFI، CFI، NFI و RFI نیز از ملاک مورد نظر (۰/۹)بزرگتر هستند. در مجموع و با در نظر گرفتن مجموع شاخص های برازش محاسبه شده برازش مدل ساختاری مورد تأیید قرار می گیرد.

۱- آیا بین مؤلفه‌های (ابعاد اجتماعی، شـناختی و فیزیکـی) برنامـه درسـی پنهـان دانش‌آموزان مدارس مختلف تفاوت وجود دارد؟

به منظور مقایسه مولفه‌های برنامه درسی پنهان دانش‌آموزان مدارس مختلـف، از آزمـون تحلیل واریانس چند متغیره (MANOVA) استفاده شد. نتایج مربوط بـه اجـرای ایـن آزمون به همراه بررسی پیش‌فرض‌های آن در ادامه ارائه شده است.

جدول۲: توصیف آماری نمرات مولفه‌های برنامه درسی پنهان به تفکیک مدارس

	دولتی		غیردولتی		نمونه		استعداد درخشان	
شاخص آماری	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
تعامـل معلـم بـا دانش‌آموزان	۵۱/۶۹	۹/۱۶۱	۶۶/۱۸	۹/۹۲۶	۶۱,۵۲	۹/۵۴۲	۷۵/۳۴	۱۲/۷۷۵
تعامـل کارکنـان مدرسـه بـا دانـش آموزان	۲۱/۴۳	۴/۷۶۱	۲۱/۷۵	۴/۸۲۸	۲۲/۳۵	۴/۸۸۹	۲۳/۷۲	۴/۱۲۹
محتوای کتاب های	۲۲/۲۲	۴/۳۵۹	۲۳/۴۹	۴/۴۷۴	۲۱/۵۸	۴/۲۴۲	۲۵/۳۴	۴/۴۹۱

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

	دولتی		غیردولتی		نمونه		استعداد درخشان	
شاخص آماری	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
درسی								
شیوه تدریس و ارزشیابی معلم	۵۵/۴۸	۸/۲۲۹	۶۲/۲۱	۸/۹۷۷	۷۲/۶۸	۹/۳۵۰	۷۸/۰۰	۹/۹۵۵
محیط و امکانات فیزیکی مدرسه	۵۵/۱۵	۸/۰۳۴	۷۰/۹۳	۱۲/۱۴۳	۶۶/۴۸	۱۲/۸۷۱	۷۰/۸۸	۱۲/۸۸۱

در جدول ۲ توصیف آماری نمرات مربوط به میانگین و انحراف معیار مولفه‌های برنامه درسی پنهان به تفکیک برای دانش‌آموزان مدارس دولتی، غیردولتی نمونه و مدارس استعدادهای درخشان ارائه داده شده است.

جدول۳: نتیجه آزمون همسانی ماتریس کوواریانس‌ها (باکس)

Box's M	F	df1	df2	سطح معناداری
۳۹/۷۹۳	۱/۰۲۷	۲۳۴	۳۲۴۰۱/۸۵۳	۰/۱۵۱

همانطور که در جدول ۳ مشاهده می گردد، سطح معنی‌داری آزمون باکس برابر با 0/151 می باشد. از آنجایی که این مقدار، بزرگتر از سطح معنی‌داری (۰/۰۵) مورد نیاز برای رد فرض صفر می باشد، فرض صفر مبنی بر همسانی ماتریس کوواریانس ها مورد تایید قرار می‌گیرد. بدین ترتیب فرض صفر آماری رد و مشخص می‌گردد که بین مولفه‌های برنامه درسی پنهان دانش‌آموزان مدارس مختلف، تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

به منظور مقایسه تفاوت بین نمرات مولفه‌های برنامه درسی پنهان در دانش‌آموزان مدارس دولتی، غیردولتی، نمونه و مدارس استعدادهای درخشان از آزمون تعقیبی بن‌فرونی استفاده شد. براساس نتایج بدست آمده میانگین نمرات تعامل معلم با دانش‌آموزان در مدارس غیردولتی و استعداد درخشان به طور معنی‌داری بالاتر از

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

میانگین نمرات در مدارس دولتی است (P<۰/۰۵). میانگین نمرات شیوه تدریس و ارزشیابی معلم مدارس تیزهوشان و نمونه دولتی به طور معنی‌داری بالاتر از میانگین نمرات مدارس دولتی است (P<۰/۰۵). میانگین نمرات محیط فیزیکی مدرسه در مدارس غیردولتی و تیزهوشان به طور معنی‌داری بالاتر از میانگین نمرات مدارس دولتی و مدارس نمونه است (P<۰/۰۵).سایر مقایسه‌های زوجی صورت گرفته نیز معنی‌داری نمی‌باشد (p>۰/۰۵).

۲- آیا بین ویژگی‌های غیرشناختی یادگیری دانش‌آموزان دبیرستان های مختلف تفاوت وجود دارد؟

به منظور مقایسه ویژگی‌های غیرشناختی یادگیری دانش‌آموزان مدارس مختلف، از آزمون تحلیل واریانس چند متغیره (MANOVA) استفاده شد. نتایج مربوط به اجرای این آزمون به همراه بررسی پیش‌فرض‌های آن در ادامه ارائه شده است.

جدول۴: توصیف آماری نمرات ویژگی‌های غیرشناختی یادگیری به تفکیک مدارس

	دولتی		غیردولتی		نمونه		استعداد درخشان	
شاخص آماری	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
نگرش فراگیران نسبت به کتاب‌های درسی	۵۷/۳۳	۱۶/۱۹۰	۶۵/۸۶	۱۵/۴۱۴	۶۳/۸۷	۱۵/۴۷۶	۶۷/۸۴	۱۸/۹۰۱
نگرش فراگیران نسبت به مدرسه	۵۶/۷۸	۱۲/۹۷۱	۶۲/۸۴	۱۴/۱۲۱	۶۶/۱۹	۱۴/۸۳۸	۶۸/۲۵	۱۶/۱۶۴
خودپنداره تحصیلی فراگیران	۶۳/۳۷	۱۴/۲۷۳	۶۷/۸۳	۱۴/۶۳۶	۶۹/۳۵	۱۵/۹۶۸	۷۱/۵۶	۱۶/۱۳۶

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

در جدول ۴ توصیف آماری نمرات مربوط بـه میـانگین و انحـراف معیـار ویژگـی‌هـای غیرشناختی یادگیری به تفکیک برای دانش‌آموزان مدارس دولتـی، غیردولتـی، نمونـه و مدارس استعدادهای درخشان ارائه داده شده است.

جدول۵ : نتیجه آزمون همسانی ماتریس کوواریانس‌ها (باکس)

Box's M	F	df1	df2	سطح معناداری
۴۱/۱۹۱	۱/۳۱۹	۱۸	۴۶۷۹۰/۱۹۴	۰/۱۲۴

همانطور که در جدول ۵ مشاهده می گردد، سـطح معنـی‌داری آزمـون بـاکس برابـر بـا ۰/۱۲۴ می باشد. از آنجایی که این مقدار، بزرگتر از سطح معنی‌داری (۰/۰۵) مورد نیـاز برای رد فرض صفر می باشد، فرض صفر مبنی بر همسانی ماتریس کوواریانس ها مورد تایید قرار می گیرد. بدین ترتیب فرض صفر آماری رد و مشـخص مـی‌گـردد کـه بـین ویژگی‌های غیرشناختی یادگیری دانش‌آموزان مدارس مختلف، تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

به منظور مقایسه تفاوت بین نمرات ویژگی‌های غیرشناختی یـادگیری در دانـش‌آمـوزان دبیرستان های دولتی، غیردولتی، نمونـه و اسـتعدادهـای درخشـان ، از آزمـون تعقیبـی بن‌فرونی استفاده شد. براساس نتایج بدست آمده میانگین نمرات نگرش فراگیران نسبت به کتاب‌های درسی دانش‌آموزان مدارس غیردولتی و تیزهوشان به طور معنی‌داری بالاتر از میانگین نمرات دانـش‌آمـوزان مـدارس دولتـی و مـدارس نمونـه اسـت ($P<۰/۰۵$). همچنین میانگین نمرات خودپنداره تحصیلی فراگیران دانش‌آموزان دبیرستان تیزهوشـان به طور معنی‌داری بالاتر از میانگین نمرات دانـش‌آمـوزان مـدارس دولتـی، غیردولتـی و نمونه دولتی است ($P<۰/۰۵$). سایر مقایسه‌های زوجی صـورت گرفتـه نیـز معنـی‌داری نمی‌باشد ($p>۰/۰۵$).

۱- تاثیر مولفه های برنامه درسی پنهان بـر « ویژگـی هـای غیرشـناختی (نگـرش عاطفی) یادگیری» دانش آموزان چگونه است ؟

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

جدول ۶ : ضریب مسیر تاثیر برنامه درسی پنهان بر ویژگی‌های غیرشناختی یادگیری

مسیر			ضریب استاندارد	آماره t	سطح معنی‌داری
مولفه‌های برنامه درسی پنهان	←	ویژگی‌های غیرشناختی یادگیری	۰/۴۵	۶/۹۳	۰/۰۱

با توجه به نتایج جدول ۶ مقدار ضریب استاندارد برابر با ۰/۴۵ است و مقدار آماره آزمون بزرگتر از ۱/۹۶ می باشد. با توجه به کوچکتر بودن سطح معنی داری بدست آمده

از مقدار ۰/۰۱، فرض صفر رد و فرض پژوهش مبنی بر تاثیر برنامه درسی پنهان بر ویژگی‌های غیرشناختی یادگیری دانش‌آموزان مورد تایید قرار می گیرد.

۲-تاثیر مولفه‌های برنامه درسی پنهان بر نگرش فراگیران نسبت به کتاب‌های درسی چگونه است؟

به منظور بررسی تاثیر مولفه‌های برنامه درسی پنهان بر نگرش فراگیران نسبت به کتاب‌های درسی، از آزمون رگرسیون چندگانه استفاده شد. نتایج به دست آمده در ادامه ارائه شده است.

جدول ۷ : خلاصه آماره های مربوط به برازش مدل

مدل	R	R مجذور	خطای استاندارد برآورد	آماره دوربین-واتسون
۱	۰/۴۶۸	۰/۲۱۹	۱۴/۸۰۰	۲/۰۷۳

در جدول۷ خلاصه آماره های مربوط به برازش مدل نشان داده شده است. با توجه به نتایج جدول، ضریب همبستگی چندگانه بین متغیر مستقل و متغیر وابسته برابر با ۰/۴۶۸ می باشد. همچنین مقدار ضریب تعیین (مجذورR) برابر با ۰/۲۱۹ می‌باشد که نشان دهنده میزان تبیین واریانس و تغییرات نگرش فراگیران نسبت به کتاب‌های درسی توسط مولفه‌های برنامه درسی پنهان می‌باشد. برای بررسی استقلال باقی مانده ها از

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

آماره دوربین–واتسون استفاده شد. براساس نتایج جدول مقدار آماره دوربین–واتسون برابر با ۲/۰۷۳ است که با توجه به اینکه مقدار آن در فاصله ۱/۵ تا ۲/۵ قرار دارد می توان گفت پیش فرض استقلال باقی مانده ها رعایت شده است.

جدول ۸ : نتایج آزمون تحلیل واریانس

	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری
رگرسیون	۱۶۲۳۰/۳۶۴	۱۲	۱۳۵/۵۲۹	۶/۱۷۵	۰/۰۰۱
باقیمانده	۵۷۸۲۶/۳۳۲	۲۶۴	۲۱۹/۰۳۹		
کل	۷۴۰۵۶/۶۷۹	۲۷۶			

در جدول ۸ نتایج آزمون تحلیل واریانس به منظور بررسی مدل رگرسیونی ارائه شده آورده شده است. بر اساس نتایج مندرج در جدول، مقدار F بدست آمده برابر با ۶/۱۷۵ می باشد که در سطح آلفای کوچکتر از ۰/۰۱ معنی دار است، که نشان می دهد مولفه‌های برنامه درسی پنهان می‌تواند تغییرات مربوط به نگرش فراگیران نسبت به کتاب‌های درسی را به خوبی تبیین نمایند و نشان دهنده مناسب بودن مدل رگرسیونی ارائه شده است. نتایج مربوط به تحلیل رگرسیون چندگانه برای بررسی تاثیر مولفه‌های برنامه درسی پنهان بر نگرش فراگیران نسبت به کتاب‌های درسی بیان شده است. با توجه به اینکه مقدارآماره تحمل از مقدار برش۰/۱ بیشتر است و آماره تراکم عاملی(VIF) که از مقدار برش ۱۰ کمتر است، نتیجه می شود که از مفروضه هم خطی، تخطی صورت نگرفته است. با توجه به مقدار آماره t بدست آمده بر اساس نتایج بدست آمده ضرایب رگرسیون مربوط به مولفه‌های روش تدریس و ارزشیابی معلم، محتوای کتاب‌های درسی، تعامل دبیران و کارکنان مدرسه با دانش‌آموزان و محیط فیزیکی مدرسه در سطح آلفای ۰/۰۵ معنی دار است.

۳-تاثیر مولفه‌های برنامه درسی پنهان بر نگرش فراگیران نسبت به مدرسه چگونه است؟

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

به منظور بررسی تاثیر مولفه‌های برنامه درسی پنهان بر نگرش فراگیران نسبت به مدرسه، از آزمون رگرسیون چندگانه استفاده شد. نتایج به دست آمده در ادامه ارائه شده است.

جدول ۹ : خلاصه آماره های مربوط به برازش مدل

مدل	R	R مجذور	خطای استاندارد برآورد	آماره دوربین-واتسون
۱	۰/۴۶۷	۰/۲۱۸	۱۴/۳۳۶	۱/۸۶۸

در جدول۹ خلاصه آماره های مربوط به برازش مدل نشان داده شده است. با توجه به نتایج جدول، ضریب همبستگی چندگانه بین متغیر مستقل و متغیر وابسته برابر با ۰/۴۶۷ می باشد. همچنین مقدار ضریب تعیین (مجذورR) برابر با ۰/۲۱۸ می‌باشد که نشان دهنده میزان تبیین واریانس و تغییرات نگرش فراگیران نسبت به مدرسه توسط مولفه‌های برنامه درسی پنهان می‌باشد. برای بررسی استقلال باقی مانده ها از آماره دوربین-واتسون استفاده شد. براساس نتایج جدول مقدار آماره دوربین-واتسون برابر با ۱/۸۶۸ است که با توجه به اینکه مقدار آن در فاصله۱/۵ تا ۲/۵ قرار دارد می‌توان گفت پیش فرض استقلال باقی مانده ها رعایت شده است.

جدول۱۰: نتایج آزمون تحلیل واریانس

	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	
رگرسیون	۱۵۱۶۲/۸۶۹	۱۲	۱۲۶۳/۵۷۲	۶/۱۴۸	۰/۰۰۱
باقیمانده	۵۴۲۵۵/۷۲۳	۲۶۴	۲۰۵/۵۱۴		
کل	۶۹۴۱۸/۵۹۲	۲۷۶			

در جدول ۱۰ نتایج آزمون تحلیل واریانس به منظور بررسی مدل رگرسیونی ارائه شده آورده شده است. بر اساس نتایج مندرج در جدول، مقدار F بدست آمده برابر با ۶/۱۴۸ می باشد که در سطح آلفای کوچکتر از ۰/۰۱ معنی دار است، که نشان می دهد

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

مولفه‌های برنامه درسی پنهان می‌تواند تغییرات مربوط بـه نگـرش فراگیـران نسـبت بـه مدرسه را به خوبی تبیین نمایند و نشان دهنده مناسب بودن مدل رگرسیونی ارائـه شـده است.

نتایج مربوط به تحلیل رگرسیون چندگانه برای بررسی تاثیر مولفه‌های برنامه درسی پنهان بر نگرش فراگیران نسبت به مدرسه، بیان شده است. با توجه به اینکـه مقـدارآماره تحمل از مقدار برش ۰/۱ بیشتر است و آماره تراکم عاملی(VIF) که از مقدار بـرش ۱۰ کمتر است، نتیجه می شود که از مفروضه هم خطی، تخطی صـورت نگرفتـه اسـت. بـا توجه به مقدار آماره t بدست آمده بـر اسـاس نتـایج بدسـت آمـده ضـرایب رگرسـیون مربوط به مولفه‌های محتوای کتاب‌های درسی، تعامل دبیران و کارکنان مدرسه با دانـش آموزان در سطح آلفای ۰/۰۵ معنی‌دار است (P<۰/۰۵). ضـرایب رگرسـیون مربـوط بـه سایرمولفه ها معنی دار نمی باشد.

۴-تاثیر مولفه‌های برنامه درسی پنهان بر خـود ادراک تحصـیلی فراگیـران چگونـه است؟

به منظور بررسی تاثیر مولفه‌های برنامه درسی پنهان بر خود ادراک تحصیلی فراگیران، از آزمون رگرسیون چندگانه استفاده شد. نتایج بدست آمده در ادامه ارائه شده است.

جدول۱۱: خلاصه آماره های مربوط به برازش مدل

مدل	R	R مجذور	خطـای اسـتاندارد برآورد	آمـاره دوربـین-واتسون
۱	۰/۴۳۳	۰/۱۸۷	۱۳/۸۹۶	۱/۷۴۰

در جدول۱۱ خلاصه آماره های مربوط به برازش مدل نشان داده شده است. با توجه بـه نتایج جدول، ضریب همبستگی چندگانه بین متغیر مستقل و متغیر وابسته برابر با ۰/۴۳۳ می باشد. همچنین مقدار ضریب تعیین (مجذورR) برابر با ۰/۱۸۷ مـی‌باشـد کـه نشـان دهنده میزان تبیین واریانس و تغییرات خود ادراک تحصیلی فراگیران توسط مولفـه‌هـای برنامه درسی پنهان می‌باشد. برای بررسـی اسـتقلال بـاقی مانـده هـا از آمـاره دوربـین-

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

واتسون استفاده شد. براساس نتایج جدول مقدار آماره دوربین–واتسون برابر با ۱/۷۴۰ است که با توجه به اینکه مقدار آن در فاصله۱/۵ تا ۲/۵ قرار دارد می‌توان گفت پیش فرض استقلال باقی مانده ها رعایت شده است.

جدول ۱۲: نتایج آزمون تحلیل واریانس

	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری
رگرسیون	۱۱۷۳۰/۸۰۳	۱۲	۹۷۷/۵۶۷	۵/۰۶۲	۰/۰۰۱
باقیمانده	۵۰۹۸۰/۰۲۷	۲۶۴	۱۹۳/۱۰۶		
کل	۶۲۷۱۰/۸۳۰	۲۷۶			

در جدول۱۲ نتایج آزمون تحلیل واریانس به منظور بررسی مدل رگرسیونی ارائه شده آورده شده است. بر اساس نتایج مندرج در جدول، مقدار F بدست آمده برابر با ۵/۰۶۲ می باشد که در سطح آلفای کوچکتر از ۰/۰۱ معنی دار است، که نشان می دهد مولفه‌های برنامه درسی پنهان می‌تواند تغییرات مربوط به خود ادراک تحصیلی فراگیران را به خوبی تبیین نمایند و نشان دهنده مناسب بودن مدل رگرسیونی ارائه شده است. نتایج مربوط به تحلیل رگرسیون چندگانه برای بررسی تاثیر مولفه‌های برنامه درسی پنهان بر خود ادراک تحصیلی فراگیران، بیان شده است. با توجه به اینکه مقدارآماره تحمل از مقدار برش ۰/۱ بیشتر است و آماره تراکم عاملی(VIF) که از مقدار برش ۱۰ کمتر است، نتیجه می شود که از مفروضه هم خطی، تخطی صورت نگرفته است. با توجه به مقدار آماره t بدست آمده بر اساس نتایج بدست آمده ضرایب رگرسیون مربوط به مولفه‌های محتوای کتاب‌های درسی مدرسه در سطح آلفای ۰/۰۵ معنی‌دار است (P<۰/۰۵). ضرایب رگرسیون مربوط به سایر مولفه‌ها معنی‌دار نمی‌باشد.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

یافته های کیفی پژوهش

جدول ۱۳ : یافته های کیفی پژوهش در دبیرستان های دولتی، غیردولتی، نمونه دولتی و تیزهوشان (سمپاد) (علامت * نشانه وضعیت مثبت و علامت – نشانه وضعیت منفی)

شاخص ها	دولتی کد (۱،۲،۳)		غیردولتی کد (۴،۵،۶)		نمونه دولتی کد(۷)		تیزهوشان کد (۸)	
*تعاملات سازنده بین دانش آموزان و دبیران	–		*		*		*	
*تعاملات دانش آموزان با یکدیگر	*		*		*		*	
*ارتباط سازنده بین کادر اداری و دانش آموزان	–		*		*		*	
*ساختار و محیط فیزیکی مدرسه	–		–		*		*	
*سیستم آموزشی و محتوای کتاب های درسی	–		–		*		*	
*سیستم ارزشیابی و روش تدریس دبیران	–		–		–		*	

در تحلیل یافته های کیفی حاصل شده از میحط اجتماعی مدارس که شامل مؤلفه تعامل دبیران و کارکنان با شاگردان است و تبیین اثرات آن بر ویژگی های غیرشناختی(نگرش عاطفی) یادگیری دانش آموزان از دیدگاه های برخی از صاحب نظران و محققان مطرح در حوزه برنامه ریزی درسی، روانشناسی تربیتی و یادگیری به ویژه نظریه فرایندهای شناختی ژان پیاژه، نظریه بوم شناختی برون فن برنر ، نظریه رشدی اریکسون، نظریه

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

انگیزشی مازلو و کتاب های تالیفی بلوم استفاده شد. پژوهشگر در دبیرستان های دولتی کد (۱،۲،۳) شاهد تعاملات غیرسازنده و جانبدارانه دبیران با دانش آموزان بود. در این دبیرستان ها محقق شاهد تبعیض آشکار دبیران در باره نحوه تعامل آنان با دانش آموزان بود، به طوری که بیشترین توجه و تعاملات سازنده و مثبت را با شاگردان درس خوان و زرنگ کلاس ها داشتند و از سوی دیگر کمترین تعاملات که بیشتر جنبه منفی و مخرب داشت معطوف به دانش آموزان تنبل و ضعیف کلاس ها بود. پژوهشگر در دبیرستان های دولتی کد (۱،۲،۳) پی به این واقعیت ناگوار برد که برخی از دبیران با بیماری های روحی و روانی دانش آموزان آشنایی کافی ندارند. برخی از شاگردان دچار اختلال نقص توجه و پیش فعالی بودند که محقق مواردی از آن را در کلاس های درس به عینه مشاهده کرد . داشتن انتظارات خارج از حد توان از این گونه شاگردان و بی توجّهی به پیشرفت های تدریجی آنان از موانع ارتباطی در شکل گیری تعامل مثبت دبیران با شاگردان بود. چنین تعاملاتی باعث نگرش عاطفی منفی و دلسردی شاگردان نسبت به موضوعات درسی، ومدرسه و خود پنداره تحصیلی آنان می شود که بر خلاف توصیه ها و دیدگاه های صاحب نظران روانشناسی رفتارگرایی، خبرپردازی و رویکردهای انگیزشی است. اگر چه پژوهشگر در دبیرستان های دولتی کد (۱،۲،۳) با تعاملات منفی دبیران و شاگردان در کلاس های درس روبرو بود، ولی در دبیرستان های تیز هوشان و نمونه دولتی کد (۷، ۸) با شکل متفاوتی از تعاملات سازنده و مثبت دبیران با شاگردان مواجه شد. ایجاد فضای مطلوب آموزشی توسط مسئولین آموزشگاه باعث ارتباطات دو سویه و متقابل بین دبیران و شاگردان شده بود که ساختاری علمی، دوستانه و حمایت کننده داشت. دبیران با بهره گیری از دیدگاه های پیاژه، ویگوتسگی، و رویکردهای آموزشی یادگیرنده – محور این امکان را برای دانش آموزان فراهم می کرد تا در بحث های کلاسی شرکت جسته و باعث تقویت و پرورش خود پنداره تحصیلی مثبت در آنان گردد. دراین دبیرستان ها همگام با نظریات ثراندیک و اسکینر، در روابط متقابل دبیران و شاگردان احترام و محبت دوسویه وجود داشت. دبیران در

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

دانش آموزان احساس شایستگی، کفایت و مهارت ، شوق یادگیری و تجربه کردن را ایجاد می کردند.

نتایج یافته های بدست آمده توسط پژوهشگر با یافته های بومبی، آنا سیلویا و همکاران (۲۰۲۰)، دنسان و همکاران (۲۰۲۰)، تان فیونا و همکاران (۲۰۱۹)، اوسل و همکاران (۲۰۰۹)، و نظریه های حاصل شده از کتب تالیفی بلوم (۱۹۸۲) همخوان بود. یافته های پژوهش دنسان و همکاران (۲۰۲۰) نشان داد تاکید زیاد برنقاط ضعف شاگردان بدون در نظر گرفتن تفاوت های فردی از عوامل زمینه ساز عدم موفقیت تحصیلی آنان است که موجب کاهش نگرش مثبت عاطفی آنان در یادگیری می شود. براساس نظریه های حاصل شده از کتب تالیفی بلوم، ارتباطات بین دبیران با شاگردان تأثیر شگرفی در رشد نگرش مثبت عاطفی یادگیری و خود ادراک تحصیلی آنان دارد.

در تحلیل یافته های کیفی حاصل شده از محیط شناختی مدارس شامل مولفه های محتوای کتاب های درسی و روش های تدریس و ارزشیابی دبیران در شکل گیری برنامه درسی پنهان و اثرات آن بر نگرش عاطفی یادگیری شاگردان از نظریه روان شناسی تربیتی و دیدگاه های صاحب نظران شناخته شده برنامه ریزی درسی استفاده شد. در تحلیل یافته های کیفی حاصل شده از محتوای کتاب های درسی در شکل گیری برنامه درسی پنهان و اثرات آن بر نگرش عاطفی یادگیری شاگردان از نظریه روان شناسی تربیتی و دیدگاه های صاحب نظران شناخته شده برنامه ریزی درسی همچون کلینتون (۲۰۱۹)، لودویگ و همکاران (۲۰۱۸)، اسمیت و مونتگمری (۲۰۰۸)، آیزنر(۲۰۰۲) استفاده شد. پژوهشگر در دبیرستان های مورد مشاهده به ویژه در دبیرستان غیردولتی دانشگاه در باره کتاب های زبان انگلیسی که خود محقق مدرس آن است با شاگردان مصاحبه کرد. به نظر آنان محتوای کتاب های زبان انگلیسی هیچ جذابیتی برای آنان نداشته و بیشتر مطالب این کتاب ها کلیشه ای و غیرکاربردی است. نتایج یافته های حاصل شده توسط پژوهشگر با یافته های پژوهشی کلینتون (۲۰۱۹)، لودیگ و همکاران (۲۰۱۸)، و آیزنر (۲۰۰۲) همسو بود. کلینتون (۲۰۱۹)، در مطالعه پژوهشی خود نشان داد که محتوای کتاب های درسی باید کاربردی بوده و شاگردان را

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

برای حل مسائل و مشکلاتی که ممکن است در زندگی روزمره بدان دچار شوند آماده کند.

در تحلیل یافته های کیفی حاصل شده از روش های تدریس و شیوه های ارزشیابی دبیران در شکل گیری برنامه درسی پنهان و اثرات آن بر نگرش عاطفی یادگیری شاگردان از نظریه روان شناسی تربیتی و دیدگاه های صاحب نظران شناخته شده برنامه ریزی درسی همچون فاندن و همکاران (۲۰۲۰)، مولدر و همکاران (۲۰۱۹)، اسمیت و مونتگمری (۲۰۰۸)، آیزنر (۲۰۰۲) استفاده شد. پژوهشگر در اکثر دبیرستان های مورد پژوهش و در کلاس های درس مشاهده کرد که دبیران هنوز از روش های تدریس سنتی مثل روش سخنرانی و روش حفظ و تکرار مطالب درسی استفاده می کردند که موجب سلب فرصت مشارکت شاگردان در بحث های کلاسی و بیان آراء، نظرات و احساسات آنان می شد. در این میان پژوهشگر با دبیر ادبیات در دبیرستان تیزهوشان کد (۸) مواجه شد. وی از روش های یادگیرنده- محور و بحث گروهی در کلاس درس استفاده می کرد که موجب می شد شاگردان از طریق گفتگو عقاید و اندیشه های خود را با هم مبادله کنند و به حل مسائل بپردازند. نتایج یافته های حاصل شده توسط پژوهشگر با یافته های پژوهشی فاندن و همکاران (۲۰۲۰)، مولدر و همکاران (۲۰۱۹)، همخوانی داشت. مولدر و همکاران (۲۰۱۹) در مطالعه پژوهشی خود نشان داد که برنامه درسی پنهان در قالب مجموعه ای از ارزش ها، هنجارها و انتظارات اجتماعی است که بطور ناخودآگاه از طریق روش های تدریس و شیوه های ارزشیابی مدرسان و ویژگی های مؤسسات آموزشی منتقل می شود.

در تحلیل یافته های کیفی حاصل شده از میحط فیزیکی و امکانات مدارس در شکل گیری برنامه درسی پنهان و اثرات آن بر نگرش عاطفی یادگیری شاگردان از نظریه روان شناسی تربیتی (دیدگاه جبر میحطی) و دیدگاه های صاحب نظران شناخته شده برنامه ریزی درسی همچون راجرز (۲۰۲۰)، کوپر و همکاران (۲۰۲۰)، بارتز (۲۰۱۸)، رتیچی و همکاران (۲۰۰۹)، سانتراک (۲۰۰۸) و بنتهام (۲۰۰۶) استفاده شد. سوزان بنتهام (۲۰۰۶) در کتاب روان شناسی تربیتی معتقد است تاثیرات میحطی معلول جبر میحطی

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

است. پژوهشگر در طی مشاهدات چند ماهه خود به استثنای دبیرستان های تیزهوشان و نمونه دولتی که از امکانات عالی آموزشی نظیر مجهزترین آزمایشگاه ها، کارگاه ها، سالن اجتماعات، سایت بزرگ کامپیوتری و زمین های ورزشی بزرگ بهره مند بودند، ولی در سایر دبیرستان ها به ویژه دبیرستان های دولتی کد (۱،۲،۳) با وضعیت اسفناک امکانات فیزیکی این مدارس روبرو شد. این دبیرستان ها فاقد کتابخانه، آزمایشگاه، سالن اجتماعات و زمین ورزشی بودند. سرویس های بهداشتی دانش آموزان و کارکنان این دبیرستان ها در وضعیت مطلوبی نبود. شاگردان این دبیرستان ها طی مصاحبه ها و گفتگوهایی که با محقق داشتند بارها عدم رضایت خود را از مسئولین و کارکنان بدلیل امکانات ضعیف بیان داشتند. نتایج یافته های حاصل شده توسط پژوهشگر با یافته های پژوهشی راجرز (۲۰۲۰)، یانگ و همکاران (۲۰۱۷)، ریتچی و همکاران (۲۰۰۹). همسو بود. راجرز (۲۰۲۰) در مطالعات پژوهشی خود به این نتیجه رسید که امکانات فیزیکی مدارس نظیر شیوه چیدمان صندلی های کلاس، ویژگی های صوتی و صدا ، نور و روشنایی، تزیین و طراحی فضای کلاس در رشد مهارت ها و توانمندهای شاگردان تاثیرگذار است و فرصت یادگیری آنان را افزایش داده و نگرش عاطفی مثبتی را نسبت به مدرسه در آنان ایجاد می کند.

جمع‌بندی، بحث و نتیجه‌گیری

نتایج یافته های کمی مقایسه مؤلفه های برنامه درسی پنهان در دبیرستان های مختلف نشان داد که میانگین نمرات اکثر مؤلفه ها در دبیرستان تیزهوشان به طور معنی داری بالاتر از میانگین نمرات دبیرستان های دولتی، غیردولتی و نمونه دولتی بود ($P<۰/۰۵$). بنابراین فرض صفر آماری در باره این خرده مقیاس ها رد و فرض پژوهش مبنی بر تأثیر برنامه درسی پنهان بر نگرش عاطفی یادگیری دانش آموزان مورد تأیید قرار می گیرد. در مجموع نگرش دانش آموزان به موضوعات و کتاب های درسی، نگرش به مدرسه و خودادراک تحصیلی آنان مثبت بود. . یافته های کمی پژوهش نشان داد میانگین نمرات تعامل معلم با دانش‌آموزان در مدارس غیردولتی و استعداد درخشان به طور معنی‌داری بالاتر از میانگین نمرات در مدارس دولتی است ($P<۰/۰۵$). میانگین

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

نمرات شیوه تدریس و ارزشیابی معلمان مدارس تیزهوشان و نمونه دولتی به طور معنی‌داری بالاتر از میانگین نمرات مدارس دولتی است (P<۰/۰۵). میانگین نمرات محیط فیزیکی مدرسه در مدارس غیردولتی و تیزهوشان به طور معنی‌داری بالاتر از میانگین نمرات مدارس دولتی و مدارس نمونه است (P<۰/۰۵). براساس نتایج یافته های کمی بدست آمده میانگین نمرات نگرش فراگیران نسبت به کتاب‌های درسی دانش‌آموزان مدارس غیردولتی و تیزهوشان به طور معنی‌داری بالاتر از میانگین نمرات دانش‌آموزان مدارس دولتی و مدارس نمونه است (P<۰/۰۵). همچنین میانگین نمرات خودپنداره تحصیلی فراگیران دانش‌آموزان دبیرستان تیزهوشان به طور معنی‌داری بالاتر از میانگین نمرات دانش‌آموزان مدارس دولتی، غیردولتی و نمونه دولتی است (P<۰/۰۵).

نتایج یافته های کیفی پژوهش در باره تأثیر مؤلفه های اجتماعی (تعاملات دبیران و کارکنان) برنامه درسی پنهان حاکی از آن بود که در دبیرستان های دولتی کد (۱،۲،۳) تعاملات و رفتارهای دبیران و کارکنان این مدارس منفی و بر خلاف توصیه های روان شناسان تربیتی و نظریه های رفتارگرایی و رویکردهای انگیزشی بود. پژوهشگر شاهد اعمال سبک مدیریتی مستبدانه یا تحکم آمیز از جانب دبیران و مسئولین ذیربط بود. جو بسته و خفقان آور موجود در این دبیرستان ها حق هر گونه اظهارنظر، اعتراض، پیشنهاد و انتقادی را از شاگردان سلب کرده بود. این تعاملات از عوامل اثرگذار بر نگرش عاطفی دانش آموزان به موضوعات و کتاب های درسی و مدرسه است. نتایج یافته های این پژوهش با یافته های تان فیونا و همکاران (۲۰۱۹) همخوان بود. آنان در پژوهش های خود به این نتیجه رسیدند که رفتارها و تعاملات دبیران و کارکنان مدارس در ایجاد و حفظ شرایط مطلوب و یا نامطلوب کلاس نقش اصلی را ایفا می کند. ولی پژوهشگر در دبیرستان های غیردولتی کد (۴،۵،۶) و تیزهوشان و نمونه دولتی کد(۷،۸) شاهد تعامل سازنده دبیران و کارکنان با دانش آموزان بود. دراین دبیرستان ها سبک مدیریتی بر مدار قانون –محوری و اقتدارگرایی بود. مشاهدات پژوهشگر دراین دبیرستان ها حاکی از ارتباطات دوسویه کارکنان با شاگردان در چارچوب قوانین و

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

دستورالعمل های انظباطی بود. نتایج یافته های این قسمت پژوهشگر با یافته های پژوهش های موریس و همکاران (۲۰۲۰)، نودلمن (۲۰۲۰)، آورون سمپر(۲۰۱۸)، همسو بود. موریس و همکاران (۲۰۲۰) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که در تعاملات دانش آموزان با کارکنان مدارس اگر آنان به طور مناسبی از طرف مدرسه مورد حمایت قرار گیرند در آنان تعهد به یادگیری بیشتر می شود

نتایج یافته های کیفی پژوهش در باره تأثیر مؤلفه های شناختی برنامه درسی پنهان مشخص کرد که محتوای کتاب ها و همچنین سایر موضوعات درسی ارتباط مستقیم و معنا داری با نگرش عاطفی شاگردان داشت. دردبیرستان های دولتی کد (۱،۲،۳) که شاگردان به محتوای کتاب ها و موضوعات درسی اشتیاق کمتری از خود نشان دادند، پژوهشگر شاهد نگرش منفی آنان نسبت به موضوعات و کتاب های درسی بود ولی در دبیرستان های نمونه دولتی و تیزهوشان کد (۷ و ۸) شاگردان نسبت به محتوای کتاب ها و موضوعات درسی نگرش مثبتی داشتند. نتایج یافته های این پژوهش با یافته های پژوهشی کلینتون (۲۰۱۹)، لودیگ و همکاران (۲۰۱۸) و اسمیت و مونتگمری (۲۰۰۸) همسو بود. نتایج یافته های پژوهشی لودیک و همکاران (۲۰۱۸) نشان داد که درگیر شدن عاطفی و هیجانی شاگردان با محتوای کتاب ها و موضوعات درسی یکی از مؤثرترین تکنیک های یادگیری است و زمانی عملکرد و پیشرفت تحصیلی شاگردان افزایش می یابد که آنان به محتوای کتاب ها و موضوعات درسی علاقه نشان دهند.

نتایج حاصل شده یافته های کیفی پژوهش در باره مؤلفه های شناختی (روش تدریس و ارزشیابی دبیران) مشخص کرد که روش های تدریس دبیران و همچنین شیوه ارزشیابی آنان در اکثر دبیرستان های مورد مطالعه از وضعیت مطلوبی برخوردار نبود. نتایج تحلیل نشان داد که روش های تدریس و شیوه ارزشیابی معلمان در دبیرستان تیزهوشان کد (۸) از همه مدارس مطلوب تر و در دبیرستان های دولتی کد (۱،۲،۳) ضعیف تر بود. در اکثر مدارس پژوهشگر شاهد تدریس دبیران به روش تدریس سنتی و حفظ و تکرار مطالب درسی بود. آنان در موقعیت های آموزشی بخصوص در کلاس های درس از نظریه ها و دستورالعمل های آموزشی صاحب نظران مطرح حوزه برنامه درسی و روان

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

شناسی تربیتی در تدریس و ارزشیابی دانش آموزان استفاده نمی کردند. نتایج یافته های پژوهش با یافته های فاندن و همکاران (۲۰۲۰)، مولدر و همکاران (۲۰۱۹) همخوان بود. فاندن و همکاران (۲۰۲۰) در پژوهش خود نشان دادند اگر روش تدریس مؤثر کتاب ها و موضوعات درسی منطبق بر موازین علمی روانشناسی یادگیری باشد نه تنها موجب یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان می شود، بلکه در آنان نگرش مثبت تری نسبت به موضوعات و کتاب های درسی ایجاد می کند و باعث رشد خودادراک تحصیلی شاگردان می شود.

نتایج بدست آمده از تحلیل یافته های کیفی پژوهش در باره مؤلفه های فیزیکی برنامه درسی پنهان نشان داد به جزء دبیرستان های تیزهوشان و نمونه دولتی کدهای (۷ و ۸) در سایر دبیرستان ها کیفیت امکانات فیزیکی نامناسب و نامطلوب بود به طوری که بیشترین عدم رضایت شاگردان و دبیران را به همراه داشت. نتایج یافته ها حاکی از این است که در نگرش شاگردان به آموزشگاه اصلی ترین عوامل تأثیرگذار را باید تسهیلات و امکانات فیزیکی مدرسه در نظر گرفت، به طوری که تاثیرات آن بیشتر از محیط اجتماعی مدارس و تعاملات دبیران و کارکنان است. یافته های پژوهش با یافته های پژوهشی راجرز (۲۰۲۰)، یانگ و همکاران (۲۰۱۷)، ریتچی و همکاران (۲۰۰۹). همسو بود. ریتچی و همکاران (۲۰۰۹) در پژوهش خود به نقش تسهیلات و امکانات و ساختار فیزیکی مدارس بر یادگیری و عواطف شاگردان پرداختند ونتایج تحقیق مشخص کرد که برخورداری مناسب مدارس از امکانات فیزیکی و تسهیلات موجب بروز احساسات و نگرش مثبت شاگردان نسبت به مدرسه و همچنین موضوعات و کتاب های درسی خواهد شد.

در مجموع یافته های پژوهش تأثیرگذاری مولفه های برنامه درسی پنهان را بر نگرش عاطفی دانش آموزان نسبت به موضوعات و کتاب های درسی، مدرسه و همچنین خود پنداره تحصیلی آنان به تأیید رساند و وجود رابطه معنا دار بین آنان را نشان داد. با عنایت به نتایج بدست آمده می توان راهکارهایی در جهت کاهش و به حداقل رساندن تأثیرات سوء و منفی برنامه درسی پنهان و طراحی برنامه های درسی و آموزشی با

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

کیفیتی مطلوب تر اقدام کرد. بر اساس نتایج یافته های پژوهش محورهایی که در ایجاد برنامه درسی پنهان در شیوه های روش تدریس و ارزشیابی دبیران نقش داشته و منجر به آثار سوء و ضد تربیتی شده می توان به نقش به روز نبودن دبیران از نظر علمی به علت چند شغله بودن اشاره کردکه باعث شده انگیزه لازم را در برقراری ارتباط مستمر با شاگردان نداشته باشند و نوع نگاه آنان به دانش آموزان به جای جوینده علم و دانش فقط به آموزنده دانش معطوف شود و این طرز فکر غالب و نگاه عاطفی در آنان شکل گرفته که با دادن و اعطای نمره می خواهند مشکل دانش آموز را حل کنند، بدین منظور پیشنهاد می شود با اتخاذ شیوه های جهت تغییر نگرش و ارتقای سطح دانش و مهارت حرفه ای دبیران به آنان کمک شود تا خود را فقط انتقال دهنده صرف دانش و مطالب کتاب های درسی تصور نکنند بلکه آن ها نقشی فراگیرتر به عنوان یک تسهیل گر و راهنما دارند که به نیازهای مخاطبان و دانش آموزان پاسخ می دهند. نتایج یافته های پژوهش در باره محتوا و سازمان دهی کتاب های درسی نشان از به روز نبودن محتوا و عدم همخوانی با نیازهای واقعی دانش آموزان و عدم ارتباطات افقی و عمودی مطالب و موضوعات درسی دارد. حجم محتوای کتاب های درسی با سطح مخاطبان و دانش آموزان تناسب ندارد.بدین منظور پیشنهاد می شود متولیان آموزش و پرورش و برنامه ریزان آموزشی مؤلفه های تأثیرگذار شناسایی شده در این تحقیق را مد نظر قرار داده و با ایجاد دوره و کلاس های آموزشی ضمن خدمت دبیران و کارکنان مدارس را با مفهوم برنامه درسی پنهان آشنا سازند. علاوه براین، با توجه به تاثیر ساختار و امکانات فیزیکی و تسهیلات مدارس در نگرش شاگردان نسبت به آموزشگاه با فراهم آوردن محیط فیزیکی غنی از جمله نور و حرارت کافی در کلاس های درس و ایجاد فضای سبز در محیط مدرسه باعث افزایش علاقه و نگرش مثبت عاطفی شاگردان شده و از آثار و تبعات منفی برنامه درسی پنهان جلوگیری شود. مسئولین و متولیان مدارس به منظور کاهش آثار و تبعات منفی برنامه درسی پنهان باید در طراحی برنامه های درسی و آموزشی به ویژگی های روانشناختی شاگردان و تفاوت فردی و همچنین نیازهای روانشناختی آنان اهتمام ورزند. در ابعاد جامعه شناختی به منظور استحکام ارتباط مؤثر

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

اولیاء و مدرسه باید آنان را به مشارکت فعال در مراحل تعلیم و تربیت فرزندانشان تشویق و ترغیب نمود. حضور و نقش والدین به عنوان یک همیار در کنار مدرسه موجب ایجاد نگرش های های مثبت عاطفی در فرزندان شده که باعث افزایش پیشرفت تحصیلی آنان و به تبع آن کاهش اثرات سوء و تبعات منفی برنامه درسی پنهان خواهیم بود.

فهرست منابع فارسی

- امینی، محمد، مهدی زاده، مریم، ماشاالهی نژاد، زهرا، علیزاده مرضیه (۱۳۹۰)، بررسی رابطه بین مولفه های برنامه درسی پنهان و روحیه علمی دانشجویان. *فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی*، **۱۷** (۴)، ۱۰۳-۸۱ .

- ایزدی، صمد؛ شارع‌پور، محمود و قربانی، راضیه (۱۳۸۵)، بررسی نقش برنامهٔ درسی پنهان در ایجاد نگرش به اقتدار، تقویت هویت ملی و جهانی شدن (مورد مطالعه: دانش‌آموزان مدارس متوسطه). *مطالعات ملی*، **۳۹** (۳)، ۱۳۶-۱۰۹ .

- بازرگان، عباس (۱۳۹۴)، مقدمه ای بر روش های تحقیق کیفی و آمیخته: رویکردهای متداول در علوم رفتاری، تهران: نشر دیدار، چاپ هفتم.

- پرهیزگار, لیلا؛ فتحی و اجارگاه, کورش (۱۳۹۷)، ادراک معلمان از برنامه درسی پنهان آموزش محیط زیست در مدارس متوسطه شهر تهران. رویکرد پدیدارشناسی، *فصلنامه علمی، پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و* مجازی، **۶** (۱)، ۱۰۲-۹۲.

- جانعلی زاده، حیدر؛ شارع پور، محمود و کاشفی راد، رضا (۱۳۹۱)، بررسی نقش برنامه درسی پنهان بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان. *فصلنامه جامعه شناسی مطالعات جوانان*، **۳** (۸)، ۸۲-۵۹.

- خنیفر, حسین؛ نادری بنی, ناهید؛ ابراهیمی, صلاح الدین؛ فیاضی, مرجان و رحمتی, محمد حسین (۱۳۹۹)، مدیران مدارس: شایستگی، دانش، توانایی و مهارتها و ارائه مدل. *دوماهنامه علمی - پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، **۱۱** (۴۵)، ۳۰-۱ .

- علیخانی، محمد حسین؛ مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۴)، بررسی پیامدهای قصدنشده برنامهٔ درسی پنهان محیط اجتماعی مدارس دورهٔ متوسط شهر اصفهان، رساله دکتری. دانشکده علوم انسانی،دانشگاه تربیت مدرس.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

- فتحی واجارگاه، کورش (۱۳۹۹)، اصول و مفاهیم اساسی برنامه ریزی درسی، تهران: انتشارات علم استادان.

- فتحی واجارگاه، کورش (۱۳۹۹)، هویت های جدید برنامه درسی : شرحی بر نظریه های استادان برنامه درسی در دوران کلاسیک، نوفهم گرایی و پسا نوفهم گرایی جلد اول انتشارات آییژ

- قورچیان، نادرقلی (۱۳۷۸)، تحلیلی از برنامه درسی مستتر، بحثی نو در ابعاد ناشناخته نظام آموزشی، فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی، ۱ (۱)، ۶۸-۴۸.

- سازگار, زینب؛ اشرف, حمید و مطلب زاده, خلیل (۱۳۹۹)، بررسی دیدگاه مدرسان زبان انگلیسی نسبت به یادگیری‌های قصدنشده (برنامه درسی پنهان) در مؤسسات آموزش زبان انگلیسی، *مطالعات زبان و ترجمه*، **۵۳** (۳)، ۶۹-۳۳ .

- سیف، علی اکبر (۱۳۷۴)، ویژگی های آدمی و یادگیری آموزشگاهی. مرکز نشر دانشگاهی. تهران. چاپ دوم.

- شکاری، عباس؛رحیمی، حمید و غربا، مبین (۱۳۹۳)، آسیب شناسی تربیت اخلاقی از منظر برنامه درسی پنهان (مورد پژوهشی دانشگاه کاشان). *فصلنامه مطالعات برنامه درسی در آموزش عالی*، **۴** (۳)، ۲۰۷-۱۷۸.

- طالبی، ابوتراب و شریفی،حسین (۱۳۹۴)، برنامه درسی پنهان در زندگی دانش آموزی: مقاومت همراه با تابعیت. *فصلنامه فرهنگ رسانه هنر*، **۴** (۱۷)، ۷۹-۵۷.

- مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۳). برنامه درسی: نظرگاه ها، رویکردها، چشم اندازها. مشهد، انتشارات آستان قدس رضوی، ویراست دوم، چاپ هفتم.

- نوروز زاده، رضا (۱۳۸۵)، برنامه درسی پنهان در نظام آموزش عالی، فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، ۲۳.

- نوروزی، رضا علی، جنت فریدونی، طیبه، مشاکلایه، مریم (۱۳۹۳). بررسی رابطه بین مولفه های برنامه درسی پنهان و هویت ملی. *فصلنامه پژوهش در برنامه درسی*، **۱۱** (۱۵)، ۱۲۱-۱۱۰.

- هاشمی، سید احمد و خدابخشی صادق آبادی، فاطمه (۱۳۹۶)، برنامه درسی پنهان و نقش آن در مدارس، *مجله پیشرفت های نوین در علوم رفتاری*،۲ (۸) ،۴۲-۲۸.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

ب: فهرست منابع انگلیسی

- Ausbrooks, A. (2010). Perceptions of violence: A youthful perspective. School Social Work.
- Avcl, S. Yuksel, A. Soyer, M. &Balikcioglu, S. (2009). The cognitive and affective changes caused by the differentiated classroom environment designed for the subject of poetry. http://www.eric.ed.gov.
- Barthes, A. (2018). The Hidden curriculum of sustainable development: the case of curriculum analysis in France. Journal of Sustainability Education, 18. ⟨hal-01788266⟩
- Bentham, S. (2006). Psychology and education, East Sussex, UK: Routledge Moduiar.
- Blazar, D. & Kraft, M. A. (2017). Teacher and Teaching Effects on Students' Attitudes and Behaviors. Educational evaluation and policy analysis, 39(1), 146–170. https://doi.org/10.3102/0162373716670260
- Bloom, B. S. (1982). Human characteristics and school learning, New York: McGraw-Hill.
- Bombi, A.S. Cannoni, E. &Gallì, F. (2020). The relationship between teachers and students: Children’s pictorial representation and teacher's evaluation. Current Psychology. https://doi.org/10.1007/s12144-020-00702-7
- Bourke, S. F. & Anderson, L. W. (2013). Assessing Affective Characteristics in theSchools. United States: Taylor & Francis.
- Bronfenbernner, U. (2000). Ecological Theory. Oxford University Press.
- Clinton, V. & Khan, S. (2019). Efficacy of open textbook adoption on learning performanceand course withdrawal rates: a meta-analysis. AERA Open 5, 1–20 https://doi.org/10.1177/2332858419872212.
- Cooper, L. Frantzfry, K. (2020). The Relationship between Classroom Environment and Student Course Attrition and Perceptions of Engagement. Journal of Learning Spaces, [S.l.], v. 9, n. 2, Available at: <http://libjournal.uncg.edu/jls/article/view/1978>.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

- Denessen, E.K. van den Bergh, L. & van den Broek, P. (2020). "Do Teachers TreatTheir Students Differently? An Observational Study on Teacher-Student Interactions as a Function of Teacher Expectations and Student Achievement", Education Research International, Article ID 2471956. https://doi.org/10.1155/2020/
- Eisner, E. W. (2002). Cognition and curriculum reconsidered (2nd ed.). New York: TeachersCollege Press.
- Giroux, H. (1983). "The Hidden Curriculum and Moral Education". Mccutchan PublishingCorporation.
- Harackiewicz, J. M., Smith, J. L., & Priniski, S. J. (2016). Interest Matters: The Importance of Promoting Interest in Education. Policy insights from the behavioral and brain sciences, 3(2), 220–227. https://doi.org/10.1177/2372732216655542
- Huang, YC., Backman, S.J., Backman, K.F. (2019). An investigation of motivation andexperience in virtual learning environments: a self-determination theory. Educ Inf Technol 24, 591–611. https://doi.org/10.1007/s10639-018-9784-5
- Horn, R. A. (2003) Developing a Critical Awareness of the Hidden Curriculum through MediaLiteracy, The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues andIdeas, 76:6, 298-300, DOI: 10.1080/00098650309602024
- Ian, A. (2009). Is practical work really motivated? A study of the affective value of practical work in Secondary school. International Journal of science education, 31(17).
- Ludwig, B., Turk, B., Seitz, T. et al. (2018). The search for attitudea hidden curriculum assessment from a central European perspective. Wien Klin Wochenschr 130, 134–140 DOI :https://doi.org/10.1007/s00508-018-1312-5
- Mackin, R., Baptiste, S., Niec, A., & Kam, A. J. (2019). The Hidden Curriculum: A Good Thing? Cureus, 11(12), e6305. https://doi.org/10.7759/cureus.630
- Mulder, H. Braak, E. Chen, HC. ten Cate, O. (2019) Addressing the hidden curriculum in the clinical workplace: A practical tool for trainees and faculty, Medical Teacher, 41:1, 36-
- 43 DOI: 10.1080/0142159X.2018.1436760

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

- Nudelman, G. (2020) The hidden curriculum in two employability skills development in a South African electrical engineering degree program, Journal of Education and Work, 33-56, 360374, DOI: 10.1080/13639080.2020.1820962
- Piaget, J. (1973). To understand is to invent: The future of education. New York: Grossman.
- Ritchie, S. Clifford, R. M. & Crawford, G. M. (2009). First School learning environments: Issues in PreK-3rd Education (#3). Chapel Hill: The University of North Carolina, FPG Child Development Institute, First School.
- Rogers, E. Hart, WB. & Mike, Y. (2002) Edward T. Hall and the history of intercultural communication: The United States and Japan. Keio Communication Review 24: 3-26.
- Rogers, K. (2020). The Effects of Classroom Seating Layouts on Participation and Performance in a Fourth Grade Classroom. Journal of Learning Spaces, [S.l.], v. 9, n. 1, http://libjournal. uncg.edu/
- Santrock, J. W. (2008). Educational psychology. (3rd ed). New Yoyk: McGraw-Hill
- Shinabe, N. (2018). Revealing a hidden curriculum in educational discourses: A study of therepresentation of Europe and Asia in Spanish and Japanese school textbooks. Discourse & Society.
- Smith, A.and Montgomery, A. (2008). Values and hidden curriculum. http ://Cain web Service.
- Talbert, E. (2017). Student-centered instruction and its effects on mathematics engagement by race. Undergraduate Thesis, University of Pittsburgh.
- Tan, F.D.H. Whipp, P.R., Gagné, M. et al (2019). Students' perception of teachers' two-way feedback interactions that impact learning. Social Psychology of Education 22, 169–187. DOI https://doi.org/10.1007/s11218-018-9473-7
- Townsend, B. K. (1995). Is there a hidden curriculum in higher education doctoral Programs? Presentation for the Association for the Study of Higher Education, Orlando, FL (ERIC Document Reproduction Service No. ED460663). [Google Scholar]

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

- Usman, Y.D. (2020). Assessment of the impact of computer assisted instruction on teaching and learning in Nigeria: A theoretical viewpoint. International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT), Vol. 16(2), 259-271.

- Vallance, E. (1991). Hidden Curriculum. The International Encyclopedia of Curriculum. (Ed). A.Lewy. (Ed). Pergamon press. England.

- Van Den Beemt, A. Thurlings, S. & Myrthe, W. (2020) Towards an understanding of social media use in the classroom: a literature review. Technology, Pedagogy and Education, 29:1, 35-55 DOI: 10.1080/1475939X.2019.1695657

- Young, K. Young, C. & Beyer, A. (2017). Does the classroom matter? How the physical affects learning in introductory undergraduate science courses. Journal of College Science Teaching, 46(6), 80-87. 3 (2): 77-101.

- Yu-Chih S. & Fang-Ying, Y. (2015). I help, therefore, I learn: service learning on Web 2.0 an EFL speaking class, Computer Assisted LanguageLearning, 28:3, 202219, DOI: 10.1080/09588221.2013.818555

- Wanzer, D. Postlewaite, E. & Zargarpour, N. (2019). Relationships among Noncognitive Factors and Academic Performance: Testing the University of Chicago Consortium on school Research Model. AERA Open. https://doi.org/10.1177/2332858419897275

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]