

## Research Paper

### Predicting academic optimism and enthusiasm for school in students Girl based on hidden curriculum dimensions



Zahra Shahbazi<sup>1\*</sup>, Alireza Assareh<sup>2</sup> & Seyyed Mohammad Reza Emamjomeh<sup>3</sup>

1. Master's student in Curriculum Planning, Tarbiat Debir Shahid Rajaei University, Tehran, Iran.
2. Professor of Curriculum Planning, Faculty of Humanities, Shahid Rajaei Tarbiat University, Tehran, Iran.
3. Associate Professor of Curriculum Planning, Faculty of Humanities, Shahid Rajaei Tarbiat University, Tehran, Iran.



**Citation:** Shahbazi, Z., Assareh, A. & Emamjomeh, S.M.R. (2025). [Predicting academic optimism and enthusiasm for school in students Girl based on hidden curriculum dimensions (Persian)]. *Journal of Research in child and adolescent psychotherapy*, 1(2):34-44. <https://doi.org/10.22098/rcap.2023.2208>

**doi** 10.22098/rcap.2023.2208



#### Article Info:

**Received:** 2023/02/18

**Accepted:** 2023/05/05

**Available Online:** 2025/03/12

#### Key words:

Academic optimism,  
passion for school,  
hidden curriculum

## ABSTRACT

**Objective:** The aim of this study will be to investigate predicting academic optimism and engagement in school in female students based on hidden curriculum dimensions.

**Methods:** The research design was descriptive and correlational. The statistical population of this research was 140 female students of the 8<sup>th</sup> grade of the first secondary school of Hazrat Masoumeh (AS) school in Sarpol Zahab city in the academic year of 1401, and according to Krijisi and Morgan's table, 103 people were selected as a random sample using the proportional allocation technique. And they responded to Eschenmoran et al.'s academic optimism scale (2013), Wang et al.'s enthusiasm for school scale (2011), and Imani's hidden curriculum questionnaire (2011). The collected data were analyzed using focal correlation coefficient.

**Results:** Findings showed that there was positive and significant correlation between hidden curriculum dimensions with academic optimism and engagement in school ( $P < 0/01$ ). The results Canonical correlation showed that common variance of academic optimism and engagement in school with academic optimism and engagement in school was 87/6%.

**Conclusion:** Based on this, it seems that the informal and intangible text of the system of values, norms and perceptions and non-curricular aspects of educational centers and informal aspects of schools can leave relatively stable effects on their academic optimism and engagement in school.

## Extended Abstract

### 1. Introduction

Academic optimism is defined as a positive belief in students; that they can improve their academic performance by emphasizing their own learning, trusting teachers and feeling a sense of identity towards the educational environment. In other words, the three characteristics of the student's academic emphasis, the student's trust in the teachers and the student's sense of identity towards the school are combined to create a hidden variable called optimism, and these three variables together create a positive educational environment. which is called academic optimism (Ateş & Ünal, 2021). On the other hand, passion for

school refers to the amount of energy a learner spends on doing her academic work, as well as the level of effectiveness and efficiency achieved, which includes behavioral, emotional, and cognitive dimensions. In the behavioral dimension, it refers to the active participation of the student in the classroom, its cognitive dimension refers to cognitive investment in learning activities, and its emotional dimension refers to the student's interest and liveliness during teaching and learning (Javadi Elmi et al., 2019). This concept refers to the quality of effort that the learner spends on targeted educational activities to directly contribute to achieving desired results (Moreira & Lee, 2019). One of the effective factors on the academic performance of students is the dimensions of the

\*Corresponding Author:

Zahra shahbazi

**Address:** Master's student in Curriculum Planning, Tarbiat Debir Shahid Rajaei University, Tehran, Iran.

**Tel:** +98 (918) 0552248

**E-mail:** [zahra.shahbazi2248@gmail.com](mailto:zahra.shahbazi2248@gmail.com)

hidden curriculum, which is the informal aspect of education (Imani et al., 2014). The hidden curriculum consists of the implicit messages of the social atmosphere of educational institutions, which are not written, but felt by everyone. The hidden curriculum is the body of knowledge that learners easily digest through being in the educational environment every day. Hidden curriculum as socialization processes and informal learning about the norms and values that educational environments provide for their learners (students) (Høgda, et al, 2019). The hidden curriculum tells about the learning that is experienced by the learners in the framework of the implementation of the overt curriculum and because of its presence in the heart and text of the dominant educational culture. The learning experiences obtained by this means are mainly crystallized in the form of a set of expectations and social values, creating and strengthening the spirit of competition instead of friendship and cooperation and sharing efforts under the shadow of the evaluation system that governs the school, creating and strengthening the spirit of obedience and Subordination instead of the spirit of initiative and innovation in the shadow of the methods used in teaching is another example that delays the desired social education. Most of the contents that educational systems teach are planned and obvious, but there are also contents that are not obvious and explicit and are hidden and unplanned. Evidence of this dichotomy can be found in the hidden curriculum, the so-called educational black box. Since the hidden curriculum forms a prominent and extensive aspect of the educational system, what it teaches can be the most influential material that the learner learns in the course of education. Therefore, identifying the inhibiting aspects of the hidden curriculum with an emphasis on the social education of the learners can help to realize the planned and obvious goals of the social education

of the educational environment (Kirimi, 2011). According to the mentioned cases and reasons, what is raised as the concern of the researcher and the existing problem is the role of hidden curriculum dimensions in predicting academic optimism and enthusiasm for school. By understanding the existing problem, the researcher tries to answer this question: Is academic optimism and enthusiasm for school in female students predicted based on hidden curriculum dimensions?

## 2. Materials and Methods

The research design was descriptive and correlational. The statistical population of this research was 140 female students of the 8<sup>th</sup> grade of the first secondary school of Hazrat Masoumeh (AS) school in Sarpol Zahab city in the academic year of 1401, and according to Krijisi and Morgan's table, 103 people were selected as a random sample using the proportional allocation technique. And they responded to Eschenmoran et al.'s academic optimism scale (2013), Wang et al.'s enthusiasm for school scale (2011), and Imani's hidden curriculum questionnaire (2011). The collected data were analyzed using focal correlation coefficient.

## 3. Results

The results of Table 1 show that in the hidden curriculum function, the emotional hidden curriculum component (0.449) had the most weight or importance in focal correlation. In the criterion variable function, the cognitive component of optimism (0.580) has the highest weight. Also, the focal loads show that in the formation of the focal variable of the hidden curriculum, the largest share is related to the component of the emotional hidden curriculum (0.876) and in the focal variable of the criterion, the largest share is related to the cognitive component of optimism (0.920).

**Table 1. Weight and focal load of components of predictor and criterion variables**

| Focal functions     | Execute the function                | Focal weight | focal load |
|---------------------|-------------------------------------|--------------|------------|
| predictor variables | Covert cognitive curriculum         | 0.410        | 0.855      |
|                     | The hidden emotional curriculum     | 0.449        | 0.876      |
|                     | Psychomotor hidden curriculum       | 0.333        | 0.770      |
| Criterion variables | Behavioral component of optimism    | 0.276        | 0.702      |
|                     | The emotional component of optimism | 0.209        | 0.809      |
|                     | Cognitive component of optimism     | 0.580        | 0.920      |
|                     | Behavioral passion                  | 0.014        | 0.828      |
|                     | emotional passion                   | 0.286        | 0.871      |
|                     | Cognitive passion                   | 0.282        | 0.898      |

## Discussion and Conclusion

The results showed that there is a significant correlation between the dimensions of the hidden curriculum and the dimensions of academic optimism and enthusiasm for school. The informal and intangible text of the system of values, norms and perceptions and non-curricular aspects of educational centers and informal aspects of schools can leave

relatively lasting effects on their academic optimism and enthusiasm for school. Hidden curriculum is a set of learning in schools that is achieved in the context of the culture that governs the educational environment and without the knowledge of those involved in education, i.e. students and teachers, and in cognitive, emotional and Psychomotor affects students implicitly and unobviously.

The consequences obtained from the hidden curriculum are often not part of the official or overt curriculum; These learnings, which are mostly obtained in the context of the social environment, are the most comprehensive, sustainable and effective types of learning that have a deep impact on the student, and if these implicit programs are not effective, positive and useful, they can be detrimental to knowledge. Students will become academically exhausted and the quality of their academic life will suffer.

## 5. Ethical Considerations

### Compliance with ethical guidelines

All ethical principles are considered in this article. The participants were informed about the purpose of the research and its implementation stages. They were also assured about the confidentiality of their information and were free to leave the study whenever they wished, and if desired, the research results would be available to them.

### Funding

This research did not receive any grant from funding agencies in the public, commercial, or non-profit sectors.

### Authors' contributions

All authors have participated in the design, implementation and writing of all sections of the present study.

### Conflicts of interest

The authors declared no conflict of interest.

## مقاله پژوهشی

## پیش‌بینی خوش‌بینی تحصیلی و اشتیاق به مدرسه در دانش‌آموزان دختر بر اساس ابعاد برنامه درسی پنهان

زهرا شهبازی<sup>۱\*</sup>، علیرضا عصاره<sup>۲\*</sup> و سید محمدرضا امام جمعه<sup>۳</sup>

۱. دانشجوی کارشناس ارشد برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، تهران، ایران.
۲. استاد برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، تهران، ایران.
۳. دانشیار برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، تهران، ایران.

## اطلاعات مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۱۱/۲۹

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۲/۱۵

تاریخ انتشار: ۱۴۰۳/۱۲/۲۲

## چکیده

**هدف:** هدف از این پژوهش بررسی پیش‌بینی خوش‌بینی تحصیلی و اشتیاق به مدرسه در دانش‌آموزان دختر بر اساس ابعاد برنامه درسی پنهان بود.

**روش‌ها:** طرح پژوهش، توصیفی و از نوع همبستگی بود. جامعه آماری این پژوهش دانش‌آموزان دختر پایه هشتم دوره متوسطه اول مدرسه حضرت معصومه (ع) شهرستان سرپل ذهاب در سال تحصیلی ۱۴۰۱ به تعداد ۱۴۰ نفر بودند که طبق جدول کرجسی و مورگان تعداد ۱۰۳ نفر به عنوان نمونه به روش تصادفی با فن انتساب متناسب انتخاب و به مقیاس خوش‌بینی تحصیلی اسپنموران و همکاران (۲۰۱۳)، مقیاس اشتیاق به مدرسه وانگ و همکاران (۲۰۱۱) و پرسشنامه برنامه درسی پنهان ایمانی (۱۳۹۱) پاسخ دادند. داده‌های جمع‌آوری شده با استفاده از ضریب همبستگی کانونی تحلیل شد.

**یافته‌ها:** نتایج نشان داد که بین ابعاد برنامه درسی پنهان با ابعاد خوش‌بینی تحصیلی و اشتیاق به مدرسه همبستگی معناداری وجود دارد. تحلیل همبستگی کانونی نشان داد که واریانس مشترک ابعاد برنامه درسی پنهان با ابعاد خوش‌بینی تحصیلی و اشتیاق به مدرسه ۸۷/۶ درصد بود.

**نتیجه‌گیری:** بر این اساس به نظر می‌رسد متن غیررسمی و غیر ملموس نظام ارزش‌ها، هنجارها و طرز برداشت‌ها و جنبه‌های غیردرسی مراکز آموزشی و جنبه‌های غیررسمی مدارس می‌تواند تأثیرات نسبتاً پایداری بر خوش‌بینی تحصیلی و اشتیاق به مدرسه آنان بر جای بگذارد.

## کلیدواژه‌ها:

خوش‌بینی تحصیلی، اشتیاق به مدرسه، برنامه درسی پنهان.

## مقدمه

یادگیری خود، اعتماد به معلم و احساس هویت نسبت به مدرسه، زمینه پیشرفت تحصیلی خود را فراهم آورند و شامل تاکید تحصیلی دانش‌آموز، احساس هویت دانش‌آموز نسبت به مدرسه و اعتماد دانش‌آموز به معلمان می‌باشد (آتش و اونا، ۲۰۲۱).

از سوی دیگر، اشتیاق به مدرسه به میزان انرژی یک یادگیرنده برای انجام کارهای تحصیلی خود صرف می‌کند و نیز میزان اثربخشی و کارایی حاصل شده اطلاق می‌گردد که شامل ابعاد رفتاری، هیجانی و شناختی است که در بعد رفتاری اشاره به شرکت فعال دانش‌آموز در کلاس درس، بعد شناختی آن اشاره به سرمایه‌گذاری شناختی در

خوش‌بینی تحصیلی به عنوان باور مثبت در دانش‌آموزان تعریف شده است؛ مبنی بر این که آنها می‌توانند با تأکید بر یادگیری خود، اعتماد به معلمان و احساس هویت نسبت به محیط آموزشی، زمینه بهبود عملکرد تحصیلی خود را فراهم آورند. به عبارتی دیگر سه ویژگی تاکید تحصیلی دانش‌آموز، اعتماد دانش‌آموز به معلمان و احساس هویت دانش‌آموز نسبت به مدرسه برای ایجاد یک متغیر پنهان به نام خوش‌بینی ترکیب می‌شوند که این سه متغیر در مجموع یک محیط تحصیلی مثبتی را ایجاد می‌کنند که خوش‌بینی تحصیلی نامیده می‌شود (گری و میچل، ۲۰۲۱). خوش‌بینی تحصیلی یک باور مثبت در یادگیرندگان است. مبنی بر اینکه آنها قادر هستند با تأکید بر

\* نویسنده مسئول:

زهرا شهبازی

نشانی: دانشجوی کارشناس ارشد برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، تهران، ایران.

تلفن: ۰۵۵۲۲۴۸ (۹۱۸) ۹۸+

پست الکترونیکی: zahra.shahbazi2248@gmail.com

1. Gray &amp; Mitchell

2. Ateş &amp; Ünal

## پژوهش در روان‌درمانی کودک و نوجوان

می‌دهد، می‌تواند تأثیرگذارترین مطالبی باشد که فراگیر در دوره تحصیل فرامی‌گیرد. از این رو، شناسایی جنبه‌های بازدارنده برنامه درسی پنهان با تأکید بر تربیت اجتماعی فراگیران می‌تواند به تحقق اهداف برنامه‌ریزی‌شده و آشکار تربیت اجتماعی محیط آموزشی کمک کند (کریمی، ۱۳۹۱).

حداد علوی، عبداللّهی و علی احمدی (۱۳۸۶) در تحقیقی با عنوان «برنامه درسی پنهان: پژوهشی در یادگیری‌های ضمنی مدرسه؛ روحیه علمی» برنامه درسی پنهان را بررسی ارزش‌ها، تمایلات، هنجارها، نگرش‌ها و طرز تلقی می‌دانند که مستقل از مواد شناختی است و از طریق فرهنگ مدرسه و به طور ضمنی به دانش‌آموزان منتقل می‌شود. در این پژوهش نتایج نشان می‌دهند که دانش‌آموزان طی آموزش‌های مدرسه‌ها به طور ضمنی می‌آموزند که وظیفه‌ی آن‌ها تنها خواندن کتاب‌های درسی با مطالب از پیش تعیین شده و گرفتن نمره‌های بالاست در غیر این صورت با تنبیه و تحقیر اولیای مدرسه و دیگران روبه رو می‌شدند؛ بنابراین پایه ارزشیابی دانش‌آموزان در فرایند یادگیری و نیز روش‌ها و مطالب درسی، نمره است. در نتیجه مدارس و نظام آموزشی برای رسیدن به این ارزش، با تکیه بر حافظه، روش‌های حفظ کردن و تکرار و تمرین مطالب از قبل تعیین شده را در پیش می‌گیرند و دانش‌آموزان هم یاد می‌گیرند که بهترین راه حفظ کردن است و نیازی به کنجکاوی، مشاهده، جستجوگری، تفکر و تعقل نیست. تدریس با روش‌ها و الگوهای رایج در مدارس مطالعه شده، تصویری از علم به دست می‌دهد که آن را به منزله حقایقی نقض‌ناپذیر می‌نماید. از طرفی ساختار فیزیکی کلاس درس با نیمکت‌های به هم پیوسته روبروی میز معلم این تصور را به ذهن القاء می‌کند که دانش‌آموزان موجوداتی خالی از ذهن و تحت کنترل معلم‌اند که تنها منبع یادگیری هستند (نقل از جانعلیزاده و همکاران، ۱۳۹۶).

**بیان فر و همکاران (۱۳۸۹)** در پژوهشی تحت عنوان «تبیین اثر برنامه درسی پنهان مدارس بر بازده‌های عاطفی یادگیری در دانش‌آموزان دوره راهنمایی به منظور ارائه مدل» نشان داد که به منظور کاهش آثار منفی این برنامه و طراحی محیط‌های آموزشی مطلوب‌تر مدلی طراحی و پیشنهاد شده است. نتایج پژوهش اسلامی و همکاران

(۲۰۱۸) نشان داد که عملکرد تحصیلی حمایت‌شده، خودکارآمدی

فعالیت‌های یادگیری و بعد هیجانی آن به علاقه و سرزنده بودن دانش‌آموز در جریان تدریس و یادگیری اشاره دارد (جوادی علمی و همکاران، ۱۳۹۹). اشتیاق به مدرسه معمولاً به عنوان ساختار انگیزشی به کار برده می‌شود که منعکس‌کننده تعهد یادگیرنده نسبت به تحصیل می‌باشد (هوانگ و همکاران، ۲۰۲۰). اشتیاق به مدرسه به رفتارهایی که به یادگیری و پیشرفت تحصیلی مربوط است، اطلاق می‌شود (توماس و همکاران، ۲۰۲۰). این مفهوم به کیفیت تلاشی اشاره دارد که فراگیر صرف فعالیت‌های هدفمند آموزشی می‌کند تا به صورت مستقیم در دستیابی و رسیدن به نتایج مطلوب نقش داشته باشد (موریرا و لی، ۲۰۱۹). یکی از عوامل موثر بر کارکردهای تحصیلی دانش‌آموزان ابعاد برنامه درسی پنهان که جنبه غیررسمی آموزش است (ایمانی و همکاران، ۱۳۹۴).

برنامه درسی پنهان متشکل از پیام‌های ضمنی جو اجتماعی مراکز آموزشی است، که نوشته نشده است، ولی توسط همه احساس می‌شود. برنامه درسی پنهان بدنه دانشی است که یادگیرندگان را به سهولت از طریق بودن هر روزه در محیط آموزشی، هضم می‌کند. به عبارت دیگر، برنامه درسی پنهان به عنوان فرآیندهای اجتماعی شدن و یادگیری‌های غیررسمی در مورد هنجارها و ارزش‌هایی که محیط‌های آموزشی برای یادگیرندگان (دانش‌آموزان) خود فراهم می‌کنند (هوگدال و همکاران، ۲۰۱۹). برنامه درسی پنهان شامل تدریس ضمنی غیررسمی نظام ارزش‌ها، هنجارها و طرز تلقی‌های تدوین به نشده فراگیران است (کریمی، ۱۳۹۱). برنامه درسی پنهان از یادگیری‌هایی حکایت می‌کند که در چارچوب اجرای برنامه درسی آشکار و به دلیل حضور در بطن و متن فرهنگ حاکم آموزشی، فراگیران آن را تجربه می‌کند. تجربه‌های یادگیری که بدین وسیله حاصل می‌شود عمدتاً در قالب مجموعه‌ای از انتظارات و ارزش‌های اجتماعی تبلور می‌یابد ایجاد و تقویت روحیه رقابت به جای رفاقت و همکاری و تشریک مساعی در سایه نظام ارزشیابی حاکم بر آموزشگاه، ایجاد و تقویت روحیه اطاعت و انقیاد به جای روحیه ابتکار و نوآوری در سایه روش‌های به کار گرفته‌شده در تدریس از مصادیق دیگری است که تربیت اجتماعی مطلوب را به تأخیر می‌اندازد. بیشتر مطالبی که نظام‌های آموزشی می‌آموزند، برنامه‌ریزی‌شده و آشکارند، اما مطالبی نیز وجود دارند که آشکار و صریح نبوده و پنهان و غیربرنامه‌ریزی‌شده هستند. شواهد این دوگانگی را می‌توان در برنامه درسی پنهان یافت که جعبه سیاه آموزشی نامیده می‌شود. از آنجا که برنامه درسی پنهان جنبه‌های برجسته و گسترده نظام آموزشی را تشکیل می‌دهد، آنچه آموزش

1. Hwang et al
2. Tomás et al
3. Moreira & Lee
4. Hogdal et al

## پژوهش در روان‌درمانی کودک و نوجوان

و عزت نفس مستقیمی بر اشتیاق تحصیلی اثر دارند. همچنین منابع اجتماعی (عملکرد تحصیلی حمایت شده، روابط حمایتی با همسالان و حمایت خانواده) به شکل غیرمستقیم و از طریق منابع شخصی (خودکارآمدی، خوشبینی و عزت نفس) با اشتیاق تحصیلی ارتباط داشتند و ۳۳ درصد از واریانس اشتیاق تحصیلی را پیشبینی می‌کردند.

**رهنما و همکاران (۱۳۹۵)** در مطالعه‌ای به تعیین نقش ابعاد و مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان بر خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان ابتدایی پسر از دیدگاه معلمان شهرستان آبدانان پرداختند. نتایج مطالعه آنان نشان داد که نقش مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان بر خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان ابتدایی شهر آبدانان معنادار بوده است و مؤثرترین عامل بر خودکارآمدی تحصیلی مربوط به مؤلفه‌ی روش تدریس و کمترین آن مربوط به مؤلفه‌ی محتوا بود. **نوروزی چگینی و همکاران (۱۳۹۵)** نیز در پژوهشی به تبیین اثر برنامه درسی پنهان بر احساس تعلق به مدرسه دانش آموزان دوره ابتدایی پرداختند. نتایج رگرسیون چندگانه بین برنامه درسی پنهان با احساس تعلق به مدرسه دانش آموزان همبستگی چندگانه ۰/۴۳۹ را نشان می‌دهد که در سطح اطمینان ۹۵٪ معنادار است. با توجه به ضریب تبیین مشخص شد که ۱۳ درصد احساس تعلق به مدرسه دانش آموزان متأثر از برنامه درسی پنهان است. همچنین نتایج بخش کیفی نشان داد که در اکثر مدارس و کلاس‌های درس مورد مشاهده دانش آموزان تحت تأثیر آثار برنامه درسی پنهان قرار داشتند که این آثار به طور مستقیم و غیرمستقیم بر احساس تعلق به مدرسه آن‌ها تأثیر عمیق و پایداری می‌گذاشت.

**محمودی و همکاران (۱۳۹۹)** در مطالعه‌ای به بررسی تأثیر برنامه درسی پنهان بر اشتیاق تحصیلی و احساس تعلق به مدرسه در دانش آموزان پایه چهارم تا ششم ابتدایی بوشهر پرداختند. یافته‌ها نشان داد که تأثیر برنامه درسی پنهان و مؤلفه‌های 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 نسبتاً مطلوب و میانگین اشتیاق تحصیلی و احساس تعلق به مدرسه بالاتر از حد متوسط بود.

باوجوداینکه مطالعات پیشین مؤید آن است که برنامه درسی پنهان بر اشتیاق تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و حس تعلق به مدرسه نقش بسزایی دارد، و از طرفی هم در زمینه نقش برنامه درسی پنهان بر خوشبینی تحصیلی و اشتیاق به مدرسه در بین دختران متوسطه اول شهرستان سرپل ذهاب مطالعه‌ای صورت نگرفته است، این پرسش به‌عنوان دغدغه پژوهشگر و مشکل موجود مطرح می‌شود که نقش

ابعاد برنامه درسی پنهان در پیش‌بینی خوش‌بینی تحصیلی و اشتیاق به مدرسه به چه صورتی می‌باشد. با درک مشکل موجود پژوهشگر درصدد آن است به این سوال پاسخ دهد آیا خوش‌بینی تحصیلی و اشتیاق به مدرسه در دانش آموزان دختر بر اساس ابعاد برنامه درسی پنهان پیش‌بینی می‌شود؟

## روش پژوهش

این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر روش، توصیفی از نوع طرح‌های همبستگی است. جامعه آماری این پژوهش کلیه دانش آموزان دختر پایه هشتم دوره متوسطه اول مدرسه حضرت معصومه شهرستان سرپل ذهاب در سال ۱۴۰۱ به تعداد ۱۴۰ نفر بودند که طبق جدول کرجیسی و مورگان تعداد ۱۰۳ نفر به صورت تصادفی با فن انتساب متناسب انتخاب شدند. از ۱۰۳ پرسشنامه توزیع شده در بین دانش آموزان ۱۰۰ پرسشنامه به صورت کامل دریافت شد. پرسشنامه مورد استفاده در این پژوهش شامل بخش‌های مختلفی بود که به شرح ذیل می‌باشد:

**مقیاس خوش‌بینی تحصیلی:** این مقیاس توسط اسپنموران و همکاران (۲۰۱۳) ساخته شد و شامل ۲۸ سوال است که ۳ خرده مقیاس تأکید تحصیلی دانش‌آموز یا ادراک دانش‌آموزان از فشار تحصیلی (بعد رفتاری) با سوالات ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷ و ۸؛ اعتماد دانش‌آموز به معلمان (بعد عاطفی) با سوالات ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸ و ۱۹؛ احساس هویت دانش‌آموز نسبت به مدرسه (بعد شناختی) ۲۰، ۲۱، ۲۲، ۲۳، ۲۴، ۲۵، ۲۶، ۲۷ و ۲۸ را اندازه‌گیری می‌کند. نمره‌گذاری پرسشنامه در طیف لیکرت ۵ درجه‌ای می‌باشد، به این صورت که خیلی کم ۱ نمره، کم ۲ نمره، متوسط ۳ نمره، زیاد ۴ نمره و خیلی زیاد ۵ نمره تعلق می‌گیرد. سوالات ۱۷، ۲۳ و ۲۸ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود، در داخل ایران برای بررسی اعتماد مقیاس از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است که ضرایب تأکید تحصیلی دانش‌آموز ۰/۹۵، اعتماد دانش‌آموز به معلمان ۰/۸۵ و احساس هویت دانش‌آموز نسبت به مدرسه ۰/۹۰ به دست آمده است که نشان دهنده همسانی درونی و پایایی مقیاس خوش‌بینی تحصیلی است (**قدم‌پور و همکاران، ۱۳۹۶**). در خارج از کشور، برای بررسی اعتماد مقیاس از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است که تأکید تحصیلی دانش‌آموز ۰/۹۳، اعتماد دانش‌آموز به معلمان ۰/۹۶ و احساس هویت دانش‌آموز نسبت به مدرسه ۰/۹۷ گزارش شده است

(**شون و همکاران، ۲۰۱۳**). در پژوهش حاضر برای بررسی پایایی

1. Tschannen-Moran et al



## پژوهش در روان‌درمانی کودک و نوجوان

به این صورت که خیلی زیاد نمره ۵، زیاد نمره ۴، تا حدودی نمره ۳، کم نمره ۲ و خیلی کم نمره ۱ تعلق می‌گیرد. سوالات ۲، ۹، ۱۱، ۱۲ و ۱۳ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. اعتبار واگرایی پرسشنامه برنامه درسی پنهان با پرسشنامه فرسودگی شغلی برسو و همکاران (۲۰۰۷) بررسی شده است و ضریب همبستگی ۰/۵۴- و معنی‌دار در سطح ۰/۰۱ به دست آمده است.

جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از آماره‌های توصیفی و استنباطی استفاده گردید. در سطح توصیفی جهت سنجش متغیرهای تحقیق از میانگین و انحراف معیار استفاده شد. در سطح استنباطی جهت بررسی روابط بین متغیرها در صورت نرمال بودن داده‌ها از ضریب همبستگی کانونی و نرم افزار SPSS نسخه ۲۴ استفاده شد. همچنین برای بررسی اعتماد پرسشنامه از آلفای کرونباخ استفاده شده است که ضرایب برای شناختی ۰/۷۳، بعد عاطفی ۰/۸۱، بعد روانی-حرکتی ۰/۸۳ و کل پرسشنامه ۰/۹۱ گزارش شده است (ایمانی و همکاران، ۱۳۹۴). در پژوهش حاضر برای بررسی پایایی از آلفای کرونباخ استفاده شد که ضریب ۰/۸۶ به دست آمد.

## یافته‌ها

جدول شماره (۱) شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد. تعداد آزمودنی‌ها ۱۰۰ نفر بودند. همچنین مقدار چولگی و کشیدگی متغیرهای پژوهش در بازه (۲- تا ۲) قرار دارد که این نشان می‌دهد متغیرهای پژوهش از توزیع نرمال برخوردارند. نتایج محاسبه همبستگی کانونی بین متغیرهای پژوهش در جدول شماره (۲) آمده است.

1. Wang et al

از آلفای کرونباخ استفاده شد که ضرایب در دامنه ۰/۷۱ تا ۰/۹۱ به دست آمد.

**مقیاس اشتیاق به مدرسه:** این مقیاس توسط وانگ و همکاران (۲۰۱۱) و بر اساس نظریه فردریکز و همکاران (۲۰۰۴) تهیه شده است که ۲۳ سوال و سه خرده مقیاس رفتاری با سوالات ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶ و ۷؛ هیجانی با سوالات ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴ و ۱۵؛ شناختی با سوالات ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۰، ۲۱، ۲۲ و ۲۳ را اندازه‌گیری می‌کند. نمره‌گذاری مقیاس در طیف لیکرت ۵ درجه‌ای صورت می‌گیرد به این ترتیب که تقریباً هرگز ۱ نمره، به ندرت ۲ نمره، گهگاهی ۳ نمره، خیلی اوقات ۴ نمره و تقریباً همیشه ۵ نمره تعلق می‌گیرد. سوالات ۱۲ و ۱۳ معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. در داخل ایران برای بررسی همسانی درونی مقیاس از آلفای کرونباخ استفاده شده است که ضرایب در دامنه بین ۰/۷۱ تا ۰/۸۱ گزارش شده است (زاهد و همکاران، ۱۳۹۲) و یک پژوهش دیگر برای مولفه‌ها بین ۰/۸۲ تا ۰/۸۶ و کل مقیاس به دست آمده است (زاهد بابلان و همکاران، ۱۳۹۶). سازندگان مقیاس ضرایب آلفای کرونباخ در دامنه ۰/۷۰ تا ۰/۷۸ محاسبه کرده‌اند (وانگ و همکاران، ۲۰۱۱). در پژوهش حاضر برای بررسی پایایی از آلفای کرونباخ استفاده شد که ضریب ۰/۷۵ به دست آمد.

**پرسشنامه برنامه درسی پنهان:** این پرسشنامه توسط ایمانی (۱۳۹۱) ساخته شد و شامل ۲۵ سوال و سه مولفه شناختی با سوالات ۸، ۱۴، ۱۵، ۱۸، ۱۹، ۲۲، ۲۳، ۲۴ و ۲۵؛ عاطفی با سوالات ۱، ۲، ۴، ۵، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳ و ۲۰؛ روانی-حرکتی با سوالات ۳، ۶، ۷، ۱۶، ۱۷ و ۲۱ است. نمره‌گذاری در طیف لیکرت ۵ درجه‌ای صورت می‌گیرد

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

| متغیرهای پژوهش                | تعداد | کمینه | بیشینه | میانگین | انحراف معیار | چولگی  | کشیدگی |
|-------------------------------|-------|-------|--------|---------|--------------|--------|--------|
| مولفه رفتاری خوش‌بینی         | ۱۰۰   | ۱۱    | ۳۶     | ۲۲/۶۸   | ۸/۱۱۹        | -۰/۱۶۱ | ۰/۲۲۹  |
| مولفه عاطفی خوش‌بینی          | ۱۰۰   | ۱۳    | ۴۵     | ۲۴/۰۴   | ۹/۴۳۹        | ۰/۲۲۴  | -۰/۲۹۵ |
| مولفه شناختی خوش‌بینی         | ۱۰۰   | ۱۴    | ۴۱     | ۲۳/۲۰   | ۷/۳۰۳        | ۰/۴۲۱  | -۰/۴۲۶ |
| اشتیاق رفتاری                 | ۱۰۰   | ۱۱    | ۳۵     | ۲۲/۲۴   | ۷/۵۱۲        | -۰/۲۵۱ | -۰/۰۲۵ |
| اشتیاق عاطفی                  | ۱۰۰   | ۱۰    | ۳۴     | ۲۰/۳۶   | ۷/۱۹۱        | ۰/۱۵۸  | -۰/۳۰۹ |
| اشتیاق شناختی                 | ۱۰۰   | ۱۰    | ۳۲     | ۱۸/۱۲   | ۶/۶۰۲        | ۰/۷۲۳  | -۰/۲۰۹ |
| برنامه درسی پنهان شناختی      | ۱۰۰   | ۹     | ۴۲     | ۲۰/۶۸   | ۹/۷۸۹        | ۰/۹۲۰  | ۱/۴۰۴  |
| برنامه درسی پنهان عاطفی       | ۱۰۰   | ۱۰    | ۵۰     | ۲۳/۴۴   | ۱۱/۴۸۴       | -۰/۲۲۵ | -۰/۴۸۹ |
| برنامه درسی پنهان روانی-حرکتی | ۱۰۰   | ۶     | ۳۲     | ۱۹/۳۲   | ۷/۷۸۹        | ۰/۳۸۸  | ۰/۴۳۳  |

## پژوهش در روان‌درمانی کودک و نوجوان

جدول ۲. ضرایب همبستگی کانونی بین متغیرهای پژوهش

| توابع کانونی | مقادیر ویژه | همبستگی کانونی | مجذور همبستگی | لامبدای ویلکز | آماره  | p     |
|--------------|-------------|----------------|---------------|---------------|--------|-------|
| ۱            | ۷/۰۳۴       | ۰/۹۳۶          | ۰/۸۷۶         | ۰/۰۲۹         | ۳۵/۷۹۰ | ۰/۰۰۱ |
| ۲            | ۲/۴۴۶       | ۰/۸۴۳          | ۰/۷۱۰         | ۰/۲۳۳         | ۱۹/۷۴۶ | ۰/۰۰۱ |
| ۳            | ۰/۲۴۷       | ۰/۴۴۵          | ۰/۱۹۸         | ۰/۸۰۲         | ۵/۷۴۷  | ۰/۰۰۱ |

بر اساس جدول (۲) همبستگی میان متغیرهای کانونی (خوش بینی تحصیلی و اشتیاق به مدرسه) برابر با ۰/۹۳۶ است. مجذور همبستگی (۰/۸۷۶) نشان می‌دهد که واریانس مشترک میان این دو مجموعه (ترکیب خطی) ۸۷/۶ درصد است. به این معنی که با آگاهی از متغیر کانونی ابعاد برنامه درسی پنهان ۸۷/۶ درصد از تغییرات متغیر کانونی خوش‌بینی تحصیلی و اشتیاق به مدرسه قابل پیش‌بینی است. وزن و بار کانونی در توابع کانونی متغیرهای پیش‌بین (ابعاد برنامه درسی پنهان) و ملاک (خوش‌بینی تحصیلی و اشتیاق به مدرسه) در جدول ۳ آمده است. وزن‌های کانونی نشان دهنده سهم نسبی هر یک از متغیرهای اصلی در میزان همبستگی کانونی و بارهای کانونی نشان

دهنده سهم هر متغیر اصلی در تشکیل متغیر کانونی است. نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که در تابع برنامه درسی پنهان، مولفه برنامه درسی پنهان عاطفی (۰/۴۴۹) بیشترین وزن یا اهمیت را در همبستگی کانونی داشته است. در تابع متغیرهای ملاک نیز مولفه شناختی خوش‌بینی (۰/۵۸۰) دارای بیشترین وزن است. همچنین بارهای کانونی نشان می‌دهند که در تشکیل متغیر کانونی برنامه درسی پنهان، بیشترین سهم مربوط به مولفه برنامه درسی پنهان عاطفی (۰/۸۷۶) و در متغیر کانونی ملاک بیشترین سهم مربوط به مولفه شناختی خوش‌بینی (۰/۹۲۰) است.

جدول ۳. وزن و بار کانونی اجزا متغیرهای پیش‌بین و ملاک

| توابع کانونی     | اجرای تابع                    | وزن کانونی | بار کانونی |
|------------------|-------------------------------|------------|------------|
| متغیرهای پیش‌بین | برنامه درسی پنهان شناختی      | ۰/۴۱۰      | ۰/۸۵۵      |
|                  | برنامه درسی پنهان عاطفی       | ۰/۴۴۹      | ۰/۸۷۶      |
|                  | برنامه درسی پنهان روانی-حرکتی | ۰/۳۳۳      | ۰/۷۷۰      |
| متغیرهای ملاک    | مولفه رفتاری خوش‌بینی         | ۰/۲۷۶      | ۰/۷۰۲      |
|                  | مولفه عاطفی خوش‌بینی          | ۰/۲۰۹      | ۰/۸۰۹      |
|                  | مولفه شناختی خوش‌بینی         | ۰/۵۸۰      | ۰/۹۲۰      |
|                  | اشتیاق رفتاری                 | ۰/۰۱۴      | ۰/۸۲۸      |
|                  | اشتیاق عاطفی                  | ۰/۲۸۶      | ۰/۸۷۱      |
|                  | اشتیاق شناختی                 | ۰/۲۸۲      | ۰/۸۹۸      |

## بحث و نتیجه‌گیری

هدف از این پژوهش بررسی پیش‌بینی خوش‌بینی تحصیلی و اشتیاق به مدرسه در دانش‌آموزان دختر بر اساس ابعاد برنامه درسی پنهان بود. نتایج نشان داد که بین ابعاد برنامه درسی پنهان با ابعاد خوش‌بینی تحصیلی و اشتیاق به مدرسه همبستگی معناداری وجود دارد. نتایج تحلیل همبستگی کانونی نشان داد که واریانس مشترک ابعاد برنامه درسی پنهان با ابعاد خوش‌بینی تحصیلی و اشتیاق به مدرسه ۸۷/۶ درصد بود. بر این اساس به نظر می‌رسد متن غیررسمی و غیر ملموس نظام ارزش‌ها، هنجارها و طرز برداشت‌ها و جنبه‌های غیردرسی مراکز آموزشی و جنبه‌های غیررسمی مدارس می‌تواند تأثیرات نسبتاً پایداری بر خوش‌بینی تحصیلی و اشتیاق به مدرسه آنان بر جای بگذارد. نتایج این مطالعه با یافته‌های رهنما و همکاران (۱۳۹۵)،

نوروزی چگینی و همکاران (۱۳۹۵) و محمودی و همکاران (۱۳۹۹) همخوانی دارد. رهنما و همکاران (۱۳۹۵) به تعیین نقش ابعاد و مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی پرداختند. آنان اظهار داشتند که مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی شهر آبدانان معنادار بوده است و مؤثرترین عامل بر خودکارآمدی تحصیلی مربوط به مؤلفه‌ی روش تدریس و کمترین آن مربوط به مؤلفه‌ی محتوا بوده است. همچنین نوروزی چگینی و همکاران (۱۳۹۵) بیان داشتند که بین برنامه درسی پنهان با احساس تعلق به مدرسه دانش‌آموزان همبستگی معنی‌داری وجود دارد و نتایج حاصل از رگرسیون چندگانه نیز مشخص ساخت که ۱۳ درصد احساس تعلق به مدرسه دانش‌آموزان متأثر از برنامه درسی پنهان است.



## پژوهش در روان‌درمانی کودک و نوجوان

برای مقابله با مشکل بدینی تحصیلی و عدم اشتیاق به مدرسه ساعتی از طول ترم تحصیلی به بهبود ساختار و مقررات مؤسسه آموزشی، ارتباطات بین افراد و تعامل بین معلمان و دانش‌آموزان پرداخته شود.

### ملاحظات اخلاقی

#### پیروی از اصول اخلاق پژوهش

اصول اخلاقی تماماً در این پژوهش رعایت شده است. شرکت کنندگان اجازه داشتند هر زمان که مایل بودند از پژوهش خارج شوند. همچنین همه شرکت کنندگان در جریان روند پژوهش بودند. اطلاعات آن‌ها محرمانه نگه داشته شد.

### حامی مالی

این پژوهش هیچ‌گونه کمک مالی از سازمان‌های تامین مالی در بخش‌های عمومی، تجاری یا غیرانتفاعی دریافت نکرده است.

### مشارکت نویسندگان

تمام نویسندگان در طراحی، اجرا و نگارش همه بخش‌های پژوهش حاضر مشارکت داشتند.

### تعارض منافع

بنابر اظهار نویسندگان، این مقاله تعارض منافع ندارد.

### منابع

- ایمانی، ص. (۱۳۹۱). رابطه برنامه‌ریزی درسی با فرسودگی تحصیلی در دانشجویان دانشگاه بوعلی سینا. *پایان نامه کارشناسی ارشد دانشکده اقتصاد و علوم اجتماعی، دانشگاه بوعلی سینا همدان*.
- ایمانی، ص.، یعقوبی، ا.، یوسف زاده، م. ر.، ویسی کهره، س. و محقق، ح. (۱۳۹۴). رابطه برنامه‌ریزی درسی با فرسودگی تحصیلی در دانشجویان دانشگاه بوعلی سینا. *مجله پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، دوره دوازدهم، شماره چهل و پنجم، ۴۱-۲۹*.
- magiran.com/p1422068
- بیان فر، ف.، ملکی، ح.، سیف، ع.، دلاور، ع. (۱۳۸۹). تبیین اثر برنامه درسی پنهان مدارس بر بازدهی عاطفی یادگیری در دانش‌آموزان دوره راهنمایی به منظور ارائه مدل، «فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، سال پنجم، شماره ۱۷، تابستان ۱۳۸۵، صص ۵۷ تا ۸۵» <https://www.sid.ir/paper/fa/۱۰۱۰۷۰>
- جانعلیزاده، ح.، شارع پور، م.، کاشفی راد، ر. (۱۳۹۱). بررسی نقش برنامه درسی پنهان بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، فصلنامه مطالعات جامعه‌شناختی جوانان؛ سال سوم، شماره هشتم، زمستان ۹۱، صفحات ۸۲-۵۹. <https://www.sid.ir/paper/۱۷۰۱۴۶/fa>

**محمودی و همکاران (۱۳۹۹)** بیان داشتند 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 نسبتاً مطلوب و میانگین اشتیاق تحصیلی و احساس تعلق به مدرسه بالاتر از حد متوسط بود. محدود بودن جامعه آماری پژوهش به دانش‌آموزان شهرستان سرپل-ذهاب، امکان تعمیم نتایج به دیگر شهرها و جوامع غیر دانش‌آموزی را با محدودیت مواجه می‌کند از این رو در تعمیم نتایج به جوامع دیگر باید جوانب احتیاط را رعایت کرد. این پژوهش بر روی دختران انجام شده است و نمی‌توان نتایج را به پسران تعمیم داد. با توجه به اینکه در این پژوهش از ابزارهای خودسنجی (پرسشنامه) استفاده شد، نتیجه پژوهش به دقت و صداقت آزمودنی‌ها در پاسخگویی به مواد آزمون بستگی دارد. در این پژوهش نیز با اینکه ابزارها از روایی و پایایی مناسب برخوردار بودند ولی ممکن است آزمودنی‌ها سعی داشته باشند خود را بهتر از آنچه هستند جلوه دهند و نتیجه پژوهش تحت تاثیر پاسخ‌های آن‌ها قرار گرفته باشد. وجود اثر هاوثرورون یکی دیگر از مواردی است که ممکن است نتایج را تحت تاثیر قرار داده باشد؛ اثر هاوثرورون نوعی واکنش است که واسطه آن افرادی که مورد پژوهش قرار می‌گیرند عملکردشان بهبود یافته و یا جنبه‌های از رفتارشان که مورد مطالعه قرار گرفته‌اند را با توجه به اینکه می‌دانند بر روی آنها مطالعاتی در حال انجام است اصلاح می‌کنند. این مورد می‌تواند تعمیم‌پذیری نتایج را کاهش دهد.

پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی برای افزایش دقت نتیجه پژوهش علاوه بر پرسشنامه از ابزارهای دیگری مانند مشاهده و مصاحبه نیز استفاده گردد. پژوهشی مشابه در سایر شهرها و همچنین پسران و جمعیت‌های غیر دانش‌آموزی از جمله دانشجویان نیز انجام شود و نتیجه آن با نتیجه پژوهش حاضر مقایسه گردد. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی رابطه بین برنامه درسی پنهان با متغیرهایی همچون پیشرفت تحصیلی، خودکارآمدی، خودتنظیمی تحصیلی و اضطراب امتحان نیز بررسی شود. برای دست‌اندرکاران امر آموزش دوره‌ها و کارگاه‌هایی به صورت عملی برای توجه بیشتر به برنامه درسی پنهان برگزار شود تا بدین طریق گامی در جهت کاهش بدینی تحصیلی و کاهش عدم اشتیاق به مدرسه در دانش‌آموزان برداشته شود. با توجه به نتایج پژوهش حاضر مبنی بر وجود رابطه بین ابعاد برنامه درسی پنهان با خوش‌بینی تحصیلی و اشتیاق به مدرسه در دانش‌آموزان دختر

کریمی، ف. (۱۳۹۱). برنامه درسی پنهان؛ تاکید بر تربیت اجتماعی. *دوماهنامه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، دوره پنجم، شماره دوم، ۱۳۰-۱۲۵.

<http://edcbmj.ir/article-۱۲۴-۱-fa.html>

محمودیان، ح.، عباسی، م.، پیرانی، ذ و شاه علی کبوترانی، ف. (۱۳۹۷). نقش اشتیاق عاطفی، شناختی و رفتاری یادگیری در پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی دانشجویان. *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، دوره ششم، شماره دهم، ۱۹۷-۲۰۶. [magiran.com/p1864119](http://magiran.com/p1864119)

محمودی، ز.، ماهینی، ف.، شهنیایی، ع. (۱۳۹۹). بررسی تاثیر برنامه درسی پنهان بر اشتیاق تحصیلی و احساس تعلق به مدرسه در دانش‌آموزان چهارم تا ششم ابتدایی بوشهر، فصلنامه ایده‌های نوین روانشناسی، دوره ۷، شماره ۱۱.

<http://jnjp.ir/article-1-392-fa.html>

نوروزی جگینی، ب.، شیخی فینی، ع.، عصاره، ع.، زارعی، ا. (۱۳۹۵). تبیین اثر برنامه درسی پنهان بر احساس تعلق به مدرسه دانش‌آموزان دوره ابتدایی، فصلنامه علمی پژوهشی تدریس پژوهی، سال چهارم، شماره سوم.

<http://ensani.ir/fa/article/download/۴۵۴۲۰۰>

## References:

- Ateş, A., and Ünal, A. (2021). The relationship between teacher academic optimism and student academic achievement: A meta-analysis. *Psycho-Educational Research Reviews*, 284-297. <https://www.journals.lapub.co.uk/index.php/PERR>
- Bresó, E., Salanova, M., and Schaufeli, W. B. (2007). In search of the "third dimension" of burnout: Efficacy or inefficacy?. *Applied psychology*, 56(3), 460-478. [Doi: 10.1111/j.1464-0597.2007.00290.x]
- Chen, J., Huebner, E. S., and Tian, L. (2020). Longitudinal relations between hope and academic achievement in elementary school students: Behavioral engagement as a mediator. *Learning and Individual Differences*, 78, 101824. [Doi:10.1016/j.lindif.2020.101824]
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., and Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74(1), 59-109. <http://www.jstor.org/stable/3516061>.
- Eslami, Mohammad Ali; Derataj, Fariborz; Saadi Pour, Ismail; Dela - ware, Ali.(2018).Causal Modeling of Academic Passion; Based on Sup - ported Academic Performance, Self-Esteem, and Academic Self-Efficacy in Undergraduate Students of Amir Kabir University of Tehran." Two Chapters on Cognitive Strategies in Learning 6, no. 10: 57-75. (in Persian).
- Gray, J. A., and Mitchell, R. (2021). Academic Optimism and Enabling School Structure: Predictors of Professional Learning Communities. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 16(1), 1-23. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1313069.pdf>

جعفری، ل.، حجازی، م.، جلیلی، ا و صبحی، ا. (۱۴۰۰). تعیین نقش میانجی معنای تحصیلی در رابطه بین خوش‌بینی تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان. *فصلنامه سلامت روان کودک*، دوره هشتم، شماره یکم، ۱۴-۲۶. [Doi:10.29252/jcmh.8.1.3]

جوادی علمی، ل.، اسدزاده، ح.، دلاور، ع و درتاج، ف. (۱۳۹۹). مدل-یابی روابط ساختاری اشتیاق تحصیلی دانشجویان براساس تدریس تحول‌آفرین، خودکارآمدی تحصیلی با میانجیگری نقش سرزندگی تحصیلی. *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، دوره هشتم، شماره چهاردهم، ۱-۱۹.

[Doi: 10.22034/spr.2020.109699]

حسینی، س. ف.، طالب‌زاده شوشتری، ل و خامسان، ا. (۱۴۰۱). طراحی بسته آموزشی خوش‌بینی تحصیلی دانشجویان بر اساس نظریه شایستگی‌های نوین. *تشریه اندیشه‌های نوین تربیتی*، دوره هجدهم، شماره یکم، ۷-۳۲. [Doi:10.22051/jontoe.2021.32334.3098]

رهنما، ا.، علی‌فت، ا.، امید، م. (۱۳۹۵). تعیین نقش ابعاد و مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی پسر از دیدگاه معلمان شهرستان آبدانان در سال ۹۳-۹۴، مجله روانشناسی تربیتی، سال هشتم، شماره اول، پیاپی ۱۹، صص ۹۵-۱۰۸.

[https://psyedu.tonekabon.iau.ir/article\\_۵۹۵۳۴۰.html](https://psyedu.tonekabon.iau.ir/article_۵۹۵۳۴۰.html)

زاهد بابلان، ع.، کریمیان، غ و دشتی، ا. (۱۳۹۶). نقش کیفیت زندگی در مدرسه و خودپنداره تحصیلی در اشتیاق به مدرسه در دانش‌آموزان پایه پنجم و ششم ابتدایی شهرستان ثلاث باباجانی. *رویکردهای نوین آموزشی*، دوره دوازدهم، شماره یکم، ۷۵-۹۱. [Doi:10.22108/nea.2017.21751]

زاهد، ع.، کریمی یوسفی، س. ه و معینی کیا، م. (۱۳۹۲). ویژگی‌های روانسنجی مقیاس اشتیاق به مدرسه. *فصلنامه علمی و پژوهشی مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، دوره دوم، شماره هفتم، ۷۱-۵۵. <https://www.sid.ir/paper/214656/fa>

فاروقی، پ.، پورشالچی، ح.، اسمخانی اکبری‌نژاد، ه. (۱۳۹۹). نقش احساس تعلق به مدرسه در پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان، فصلنامه علمی - پژوهشی رفاه اجتماعی، سال بیستم، پاییز ۹۹، شماره ۷۸.

<http://refahj.uswr.ac.ir/article-1-3535-fa.html>.

قدم‌پور، ع.ا.، امیریان، ل.، خلیلی گشنیگانی، ز و بیرانوند، ف. (۱۳۹۶). بررسی ویژگی‌های روانسنجی پرسشنامه خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، دوره هفتم، شماره بیست و هفتم، ۴۴-۴۵.

[Doi:10.22054/jem.2017.17284.1444]

- Høgda, C., Rasche, A., Schoeneborn, D., and Scotti, L. (2019). Exploring Student Perceptions of the Hidden Curriculum in Responsible Management Education. *Journal of Business Ethics*, 1-21. *RePEc:kap:jbuset:v:168:y:2021:i:1:d:10.1007\_s10551-019-04221-9* [Doi: 10.1007/s10551-019-04221-9]
- Hwang, S., Waller, R., Hawes, D. J., and Allen, J. L. (2020). Callous-Unemotional Traits and Antisocial Behavior in South Korean Children: Links with Academic Motivation, School Engagement, and Teachers' Use of Reward and Discipline. *Journal of abnormal child psychology*, 1-13.
- Lee, J., and Shute, V. J. (2010). Personal and social-contextual factors in K–12 academic performance: An integrative perspective on student learning. *Educational Psychologist*, 45(3), 185-202. [Doi:10.1007/s10802-020-00663-2]
- Mitchell, R. M., and Tarter, C. J. (2016). A path analysis of the effects of principal professional orientation towards leadership, professional teacher behavior, and school academic optimism on school reading achievement. *Societies*, 6(1), 5-15. [Doi:10.3390/soc6010005]
- Moreira, P. A., and Lee, V. E. (2020). School social organization influences adolescents' cognitive engagement with school: The role of school support for learning and of autonomy support. *Learning and Individual Differences*, 80, 101885. [Doi:10.3390/soc6010005]
- Rushton, S., Giallo, R., and Efron, D. (2020). ADHD and emotional engagement with school in the primary years: Investigating the role of student–teacher relationships. *British Journal of Educational Psychology*, 90, 193-209. [Doi:10.1111/bjep.12316]
- Tomás, J. M., Gutiérrez, M., Georgieva, S., and Hernández, M. (2020). The effects of self-efficacy, hope, and engagement on the academic achievement of secondary education in the Dominican Republic. *Psychology in the Schools*, 57(2), 191-203. [Doi:abs/10.1002/pits.22321]
- Tschannen-Moran, M., Bankole, R. A., Mitchell, R. M., and Moore, D. M. (2013). Student academic optimism: A confirmatory factor analysis. *Journal of Educational Administration*, 1(1), 151-175. [www.emeraldinsight.com/0957-8234.htm](http://www.emeraldinsight.com/0957-8234.htm)
- Wang, M. T., Willett, J. B., and Eccles, J. S. (2011). The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. *Journal of School Psychology*, 49(4), 465-480. [Doi:10.1016/j.jsp.2011.04.001]