

### Explanation of the impact of hidden curriculum on school connectedness of primary school students

B. Noruzi Chegini<sup>1</sup>, A. Shaikhi Fini<sup>2</sup>,  
A. Assare<sup>3</sup>, E. Zarei<sup>4</sup>

1. Curriculum Ph.D. student, Hormozgan University;
2. Assistance Professor of Department of Education, Rajaei University, Tehran, Iran;
3. Assistance Professor of Department of Education, Hormozgan University, Iran;
4. Assistance Professor of Department of Consulting, Hormozgan University, Iran

### تبیین اثر برنامه درسی پنهان بر احساس تعلق به

مدرسه دانش آموزان دوره ابتدایی

بهزاد نوروزی چگینی<sup>۱</sup>، علی اکبر شیخی فینی<sup>۲</sup>،

علیرضا عصاره<sup>۳</sup>، اقبال زارعی<sup>۴</sup>

۱. دانشجوی دکتری تخصصی برنامه ریزی درسی دانشگاه هرمزگان؛
۲. دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه هرمزگان، ایران؛
۳. دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید رجایی، تهران، ایران؛
۴. دانشیار گروه مشاوره دانشگاه هرمزگان، ایران

#### Abstract

**Purpose:** The purpose of this survey is the influence of hidden curriculum on primary school student connectedness.

**Method:** Quantitative (cross sectional survey) and qualitative (case study method based on phenomenological investigation of the lived experience) research methods were used. Statistical population was all 39 elementary school in district 3 in Shiraz. The number of sample using random sampling were 8 school and the period of observation was from the beginning to the end of the school year 94-95. To collect appropriate information the following tools have been used: 1- School connectedness questionnaire Berry, Betti & Watt. 2- Self-designed forms by Likert rating scale. 3- Interviews and informal conversations with standardized questions.

**Findings:** Quantitative data analysis was base on pearson correlation and multiple regression. Multiple regression results between hidden curriculum and school connectedness show solidarity 0.435 that in confidence level 95% is meaningful. According to the coefficient of determination 19% of primary school student connectedness is affected by the hidden curriculum. Also qualitative analysis based on experts' opinions in hidden curriculum and educational psychology shows that in most schools and classrooms, students were affected by the effects of hidden curriculum. Results showed that these effects directly and indirectly left a deep and lasting impact on their school connectedness.

**Keywords:** hidden curriculum, school connectedness, primary students

#### چکیده

**هدف:** هدف از این پژوهش بررسی چگونگی اثرگذاری برنامه درسی پنهان بر احساس تعلق به مدرسه دانش آموزان دوره ابتدایی است.

**روش:** به این منظور از روش آمیخته یا ترکیبی در این پژوهش استفاده شد که در بخش کمی، روش تحقیق مورد استفاده روش پیمایشی از نوع مقطعی و در بخش کیفی از روش بررسی موردی (پژوهش پدیدار شناختی از نوع تجربه زیست شده) استفاده شده است. جامعه آماری پژوهش کلیه ۳۹ مدرسه ابتدایی پسرانه ناحیه ۳ آموزش و پرورش شهر شیراز در سال تحصیلی ۹۴-۹۵ است. تعداد نمونه مورد پژوهش با استفاده از روش نمونه گیری تصادفی ۸ مدرسه و طول مدت مشاهده از ابتدا تا انتهای سال تحصیلی ۹۴-۹۵ بوده است. برای جمع آوری اطلاعات متناسب با ماهیت موضوع پژوهش و روش تحقیق مورد استفاده از ابزارهای زیر استفاده شده است: ۱- پرسشنامه احساس تعلق به مدرسه بری، بتی و وات. ۲- فرمهای مشاهده سنخ محقق ساخته با مقیاس درجه بندی لیکرت با روش واقعه نگاری. ۳- مصاحبه با روش سؤالات استاندارد شده و روش گفتگوهای غیررسمی به منظور تجزیه و تحلیل اطلاعات در بخش کمی از همبستگی پیرسون و تجزیه و تحلیل رگرسیون چندگانه استفاده شده است.

**یافته‌ها:** نتایج رگرسیون چندگانه بین برنامه درسی پنهان با احساس تعلق به مدرسه دانش آموزان همبستگی چندگانه ۰/۴۳۵ را نشان می دهد که در سطح اطمینان ۹۵٪ معنادار است. با توجه به ضریب تبیین مشخص شد که ۱۹ درصد احساس تعلق به مدرسه دانش آموزان متأثر از برنامه درسی پنهان است. همچنین به منظور تجزیه و تحلیل اطلاعات در بخش کیفی از نظرات صاحب نظران برنامه درسی پنهان و روانشناسی پرورشی استفاده شد که نتایج تجزیه و تحلیل کیفی یافته ها نشان داد که در اکثر مدارس و کلاس های درس مورد مشاهده دانش آموزان تحت تأثیر آثار برنامه درسی پنهان قرار داشتند که این آثار به طور مستقیم و غیرمستقیم بر احساس تعلق به مدرسه آن ها تأثیر عمیق و پایداری می گذاشت.

**کلید واژه ها:** برنامه درسی پنهان، احساس تعلق، دانش آموزان ابتدایی.

Accepted Date: 2016/05/22

Received Date: 2017/01/12

دریافت مقاله: ۱۳۹۵/۰۵/۲۲

تأیید مقاله: ۱۳۹۵/۰۱/۱۲

**Email:** behzadnowruzi@gmail.com

\* نویسنده مسئول:

مقاله مستخرج از رساله دکتری با عنوان «تبیین اثر برنامه درسی پنهان بر احساس تعلق به مدرسه و انضباط دانش آموزان دوره دوم ابتدایی شهر شیراز به منظور ارائه مدل» نویسنده مسئول می باشد.

## مقدمه و بیان مسأله

برنامه درسی از مهم‌ترین ابزارها و عناصر تحقق بخشی به اهداف و رسالت‌های آموزشی است از این رو تلاش می‌شود تا از طریق طراحی و تدوین برنامه‌درسی مشخص، انواع مختلف دانش و مهارت‌ها را به فراگیران انتقال داده، آن‌ها را برای بر عهده گرفتن نقش‌ها و مسؤولیت‌هایشان در زندگی آماده سازد (Hosseini Yazdi, 2014). همچنین تقی‌پور ظهیر (Taghi PourZahir, 2008) معتقد است که زمانی که سخن از برنامه درسی به میان می‌آید، همیشه این تصور ایجاد می‌شود که معلم و دانش‌آموزان در یادگیری‌های طراحی‌شده سخت کار می‌کنند، با این امید که دانش‌آموزان انسان‌های بهتری خواهند شد. این موضوع به برنامه درسی قصد شده یا برنامه درسی صریح مربوط می‌شود. اما سیلور و الکساندر (Silver & Alexander, 2009) معتقدند که شاید بزرگ‌ترین سفسطه تربیتی این تصور باشد که یک فرد منحصراً موارد ویژه‌ای را که مشغول مطالعه آن است فرامی‌گیرد. یادگیری متوازی از طریق تشکیل گرایش‌های دیرپا، خواستن‌ها و نخواستن‌ها غالباً مهم‌تر از املای کلمات یا درس جغرافیا و تاریخی است که یاد گرفته می‌شود و همین گرایش‌ها است که به‌طور بنیادی در آینده فرد مؤثر است. بنابراین نظام‌های آموزشی از جمله مدارس و مراکز آموزشی علاوه بر برنامه‌های رسمی و صریح خود که دارای اهداف، محتوا، روش‌های تدریس و شیوه‌های ارزشیابی مصوب و از قبل تعیین‌شده می‌باشند واجد انواع دیگری از برنامه‌های درسی و آموزشی هستند که اصطلاحاً برنامه درسی پنهان<sup>۱</sup> یا ضمنی<sup>۲</sup> خوانده می‌شوند و آثار و پیامدهای مختلفی (مثبت یا منفی) را بر روی یادگیری، نگرش‌ها و رشد فردی و شخصیتی یادگیرندگان خود بر جای می‌گذارند (Maleki, 2007). در دهه‌های اخیر، توجه فزاینده‌ای به یادگیری‌های دیگری، به‌غیر از آنچه در برنامه درسی قصد شده مدنظر بوده جلب شده است. برنامه‌ریزان درسی و مربیان آموزشی اذعان می‌دارند که در مدارس، بیشتر از هدف‌های از قبل مشخص‌شده یاد گرفته می‌شود و این یادگیری‌ها، علاوه بر یادگیری‌های عمدی و هدایت‌شده، بخش ضروری اجتناب‌ناپذیر فعالیت‌های مدرسه‌ای است. به‌طوری‌که در مواردی ممکن است دوام این نوع یادگیری‌ها بیشتر از یادگیری‌های مربوط به برنامه درسی قصد شده باشد و این نوع برنامه‌ها اکثراً «برنامه درسی پنهان یا ضمنی» نامیده می‌شود. از طرفی یکی از موارد تأثیرگذاری برنامه درسی پنهان، موضوع احساس تعلق دانش‌آموزان به مدرسه است. محیط خانواده در سن نوجوانی نسبت به محیط همسالان دارای جذابیت کمتری بوده و در این سن که سن هویت‌یابی نوجوان است، نوجوانان از محیط خانواده روی‌گردان شده و به سمت محیط خارج از خانواده جذب می‌شوند. از جمله مهم‌ترین محیط‌هایی که نوجوان به آن گرایش پیدا می‌کند محیط همسالان است. محیط همسالان چندان محیط سالمی نیست و انحرافات (از قبیل

---

1. Hidden Curriculum  
2. Implicit

استعمال دخانیات، انحرافات جنسی، مصرف مواد) در آن به وفور یافت می‌شود (Karcher, 2009). بنابراین از جمله جایگزین‌هایی که برای محیط همسالان در این سن می‌توان یافت محیط مدرسه است. محیط مدرسه در صورتی که نیازهای اصلی نوجوان را در این سن برآورده نماید باعث ایجاد تعلق خاطر یا احساس تعلق به مدرسه<sup>۱</sup> در نوجوانان می‌شود. از جمله نیازهای اساسی دانش‌آموز در مقاطع ابتدایی و دبیرستان می‌توان به ثبات، افزایش موقعیت‌های استقلال فردی، فرصت‌هایی برای رقابت و پذیرفته شدن در جمع دوستان اشاره کرد. هنگامی که محیط مدرسه نیازهای اساسی نوجوان را برآورده می‌کند در دانش‌آموز احساسی پدیدار می‌شود که خود را جزئی از مدرسه دانسته و خود را در رسیدن به اهداف مدرسه یا جامعه سهیم و مشترک می‌داند (Rowe, Stewart, Patterson, 2007). دانش‌آموزانی که احساس تعلق به مدرسه داشته باشند خود را در فعالیت‌های مدرسه سهیم و متعهد دانسته و همین امر باعث افزایش انگیزه پیشرفت در دانش‌آموزان در جهت رسیدن به اهداف مورد نظر مدرسه می‌شود (Morrison, 2003). منابع سازمان‌یافته و تخصصی حوزه برنامه درسی حاکی از آن است که در کشور ما تاکنون تلاشی برای مستندسازی تأثیر برنامه درسی پنهان بر احساس تعلق دانش‌آموزان صورت نگرفته و مسائل زیادی از جمله آثار برنامه درسی پنهان بر احساس تعلق به مدرسه، چگونگی ایجاد این آثار و ارائه پیشنهادهایی در جهت کاهش بار منفی این آثار و افزایش بار مثبت آن بر احساس تعلق به مدرسه، حل‌نشده باقی مانده است. بنابراین مسئله اصلی این پژوهش تبیین اثر برنامه درسی پنهان مدارس بر احساس تعلق به مدرسه دانش‌آموزان دوره ابتدایی، به منظور ارائه پیشنهاداتی در جهت کاهش آثار منفی این برنامه و طراحی محیط‌های آموزشی بهتر است. به این منظور فرضیه اصلی پژوهش: تبیین اثر احساس تعلق به مدرسه در ارتباط با ابعاد برنامه درسی پنهان است. همچنین فرضیه فرعی این پژوهش عبارت است از: تبیین احساس تعلق به مدرسه و ابعاد برنامه درسی (به صورت دوه‌دو) رابطه معناداری وجود دارد.

هر چند مطالعات برنامه درسی پنهان تا حد زیادی مرهون نظریات پیشرفت‌گرایان خصوصاً جان دیویی (Dewey) و برخی از پیروان او همچون کیلیپاتریک (Kilpatrick) است که توجه زیادی بر کارکردهای پنهان و کل تجاری که در مدرسه حاصل می‌شود داشتند، لیکن انتشار کتاب فیلیپ جکسون (Jackson, 1968) تحت عنوان (زندگی در کلاس) را می‌توان آغاز رسمی مطالعات و تحقیقات گسترده در زمینه برنامه درسی پنهان دانست (Margolis, 2001). در مورد مفهوم برنامه درسی پنهان، الفاظ و عبارات گوناگونی همچون؛ برنامه درسی پنهان غیرمدون، نهان، نامشهود، نانوشته، پیش‌بینی‌نشده، نامرئی، نتایج غیرعلمی یا غیرآکادمیک نظام آموزشی، محصولات یا نتایج فرعی نظام آموزشی، پس‌مانده نظام آموزشی و آنچه در مدرسه آموخته می‌شود، مورد استفاده قرار گرفته است. هر کدام از این عبارات به مجموعه‌ای از دلالت‌های ضمنی و جنبه‌ای از مفهوم برنامه

درسی پنهان اشاره دارند (Giroux, 1983). به‌طور کلی یادگیری‌های مدرسه، معمولاً در متن فکری ویژه‌ای (کلاس درس)، زمینه فیزیکی و اجتماعی خاصی (مدرسه) و ویژگی‌های ساختاری معین شکل می‌گیرد. برنامه درسی پنهان را اغلب یادگیری‌هایی تلقی می‌کنند که در این زمینه فکری، فیزیکی و اجتماعی به‌طور ناخواسته و مستقل از یادگیری‌های آشکار کلاس درس آموخته می‌شود (Noruzi, 2010). برخی از صاحب‌نظران و محققین حوزه برنامه‌درسی مانند گوردن (Gordon, 1985)، آیزنر (Eisner, 1994)، مارگولیس (Margolis, 2001)، دیکسی (Dixie, 2003)، دیکل (Dekle, 2004)، احمدیان و سبحانی‌نژاد (Ahmadian & Sobhani Nejad, 2013)، نوروزی (Noruzi, 2014)، وبر (Weber, 2009) و فریتر (Ferriter, 2009)، حسینی یزدی (Hosseini Yazdi, 2014) به بعد فیزیکی این برنامه توجه کرده‌اند. گوردن به انواع ساختارهای فیزیکی مدرسه و کلاس درس، نحوه چیدمان میز و نیمکت‌ها، صدا یا ویژگی‌های صوتی، کیفیت نور و روشنایی برانگیزش و احساسات و تصورات دانش‌آموزان پرداخته است. پژوهشگرانی نیز مانند مارگولیس، دیکسی، وبر و فریتر در پژوهش‌های خود به بررسی اثر محیط مدرسه بر موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان پرداخته‌اند. برخی دیگر از پژوهشگران به بعد اجتماعی برنامه درسی پنهان توجه کرده‌اند. آسبروکس (Ausbrouks, 2000)، مایلز و آندریون، (Myles & Andreon, 2001)، ویکی (Wiki, 2008)، چای کینگ (Chikeung, 2008) و داگانی (Doganay, 2009) سیلور و الکساندر (Silver & Alexander, 2009)، از جمله این صاحب‌نظران و محققین هستند. آن‌ها معتقد بودند، برنامه درسی پنهان به آموخته‌های دانش‌آموز از روابط با سایر دانش‌آموزان، معلم و سایر اولیای مدرسه و نیز جو کلی مدرسه اشاره می‌کند. این صاحب‌نظران نقش تعاملات اجتماعی بین یادگیرندگان و افراد درون مدرسه را به‌عنوان یکی از ابعاد برنامه درسی پنهان مهم دانسته و معتقدند احساسات، نگرش‌ها، ارزش‌ها، باورها و رفتار یادگیرنده از ویژگی‌هایی است که تحت تأثیر این نوع برنامه قرار می‌گیرند.

در این پژوهش با رویکرد تلفیقی با استناد به پژوهش‌های ذکر شده به هر دو بعد برنامه درسی پنهان پرداخته ولی بر بعد اجتماعی تأکید بیشتری داشته‌ایم. مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان در این پژوهش عبارت بودند از: ۱. تعاملات معلم با دانش‌آموزان ۲. ظاهر دانش‌آموزان، معلمان و کارکنان مدرسه ۳. تعاملات دانش‌آموزان با دانش‌آموزان ۴. قوانین و مقررات مدرسه ۵. تعاملات کارکنان مدرسه با دانش‌آموزان ۶. تعاملات کارکنان مدرسه با یکدیگر ۷. شیوه تدریس و ارزشیابی ۸. محیط فیزیکی مدرسه.

در یک جمع‌بندی اجمالی از ادبیات پژوهشی مربوط به برنامه درسی پنهان مشاهده شد که نظرها و تحقیقات گوناگونی درباره این برنامه، عوامل تشکیل‌دهنده و آثار این برنامه ارائه شده است. در این پژوهش‌ها به بررسی اثر این برنامه به ارزش‌ها، باورها و نگرش‌ها پرداخته شده است. در اینجا این سؤال مطرح می‌شود که اثر برنامه درسی پنهان بر احساس تعلق به مدرسه چیست و

چگونه ایجاد می‌شود؟ و چه پیشنهادهایی می‌توان در جهت کاهش آثار منفی برنامه درسی پنهان و افزایش آثار مثبت این برنامه در جهت احساس تعلق به مدرسه دانش‌آموزان ارائه داد؟

### روش‌شناسی پژوهش

روش پژوهش حاضر، روش پژوهش آمیخته یا ترکیبی است. در بخش کمی، روش تحقیق مورد استفاده روش پیمایشی از نوع مقطعی بوده است. در روش مقطعی گردآوری داده‌ها در خصوص احساس تعلق به مدرسه از طریق نمونه‌گیری تصادفی از دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی در سال تحصیلی ۹۴-۹۵ انجام شد. در بخش کیفی روش بررسی موردی (پژوهش پدیدارشناختی از نوع تجربه زیست شده) مصاحبه، بازگمان (Bazargan, 2011) استفاده شد.

جامعه آماری پژوهش حاضر کلیه مدارس پسرانه دوره ابتدایی ناحیه ۳ آموزش و پرورش شهر شیراز در سال تحصیلی ۹۴-۹۵ بوده که شامل ۳۹ مدرسه هست. برای انتخاب جامعه آماری با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند از بین نواحی چهارگانه آموزش و پرورش شهر شیراز ناحیه ۳ انتخاب شد. در این پژوهش هدف انتخاب نمونه‌ای که دقیقاً معرف جامعه باشد بلکه قصد آن بود که نمونه‌ای انتخاب شود که درک عمیقی از مورد مطالعه حاصل گردد. علت انتخاب یک ناحیه از میان نواحی چهارگانه آموزش و پرورش شیراز فهم عمیق‌تر اثرات برنامه درسی بر احساس تعلق به مدرسه دانش‌آموزان ابتدایی بود. چنانچه چندین منطقه انتخاب می‌شد از عمق پژوهش کاسته می‌شد. دلیل انتخاب ناحیه ۳ آن بود که خود پژوهشگر شاغل در اداره کل آموزش و پرورش استان فارس بوده و با شناختی که محقق از نواحی آموزش و پرورش داشت به این نتیجه رسید که در این منطقه معلمان و اولیای مدرسه با تجربه و با سابقه بالا مشغول به خدمت هستند. بنابراین با توجه به اهداف تحقیق در رابطه با احساس تعلق به مدرسه، مدارس این منطقه می‌توانست اطلاعات کامل‌تری را در اختیار پژوهشگر قرار دهد. علت انتخاب دوره دوم مقطع ابتدایی برای پژوهش از یکسو آن بود که برنامه درسی پنهان تأثیرات خود را در طول سال‌های تحصیلی بر احساس تعلق می‌گذارد، از سوی دیگر دانش‌آموزان این مقطع که در مرحله شکل‌گیری هویت قرار دارند، بیشتر تحت تأثیر محیط اجتماعی مدارس قرار می‌گیرند. برای انتخاب پایه تحصیلی با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند از میان پایه‌های مختلف دوره دوم مقطع ابتدایی (شامل پایه‌های چهارم و پنجم و ششم) پایه ششم انتخاب شد. علت انتخاب پایه ششم به‌عنوان مهم‌ترین منبع اطلاعات این بود که بعد از آن دانش‌آموزان وارد مقطع متوسطه اول می‌شوند، بنابراین تأثیر برنامه درسی پنهان بر احساس تعلق به مدرسه شکل گرفته است. از طرفی با توجه به اینکه در پژوهش حاضر روش به‌کار رفته روش آمیخته بود بنابراین دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی می‌توانستند در مصاحبه و جواب دادن سؤالات پرسش‌نامه موفق‌تر از دانش‌آموزان دیگر پایه‌ها باشند. برای انتخاب نمونه، با روش نمونه‌گیری

تصادفی ساده، مدارس دولتی و غیردولتی از میان فهرست مدارس انتخاب شد. پس از انتخاب هر مدرسه یکی از کلاس‌های پایه ششم به صورت تصادفی به عنوان نمونه نهایی انتخاب می‌شد. انتخاب نمونه تا جایی که پس از آن اطلاعات جدیدی به دست نمی‌آمد، ادامه پیدا می‌کرد. در پایان پژوهش ۵ مدرسه دولتی و ۳ مدرسه غیر دولتی به عنوان نمونه مورد بررسی انتخاب شده بودند. با توجه به این که روش تحقیق اصلی این پژوهش، روش تحقیقی کیفی بود، مشخص نمودن نمونه رابطه مستقیم با تصمیم‌گیری و قضاوت محقق داشت و قواعد از قبل تدوین شده‌ای وجود نداشت. پاتون معتقد است که شیوه ایده‌آل نمونه‌گیری در تحقیق کیفی این است که تا رسیدن به مورد زائد (موردی که پس از آن اطلاعات جدیدی به دست نمی‌آید و به نوعی اشباع شده است)، به انتخاب موارد ادامه دهیم (Bazargan, 2011). حجم نمونه جهت مصاحبه از نوع گفتگوهای غیررسمی، تعداد از پیش تعیین شده‌ای نبود. در هر مدرسه تلاش می‌شد تقریباً با همه معلمان و معاونان و مدیر مدرسه گفتگو صورت گیرد. تعداد دانش‌آموزان مورد مصاحبه نیز بستگی به نیاز پژوهشگر به دریافت اطلاعات اضافی متفاوت بود و تعداد از پیش تعیین شده‌ای نبود که در نهایت حجم نمونه نهایی برای مصاحبه ۴۸ دانش‌آموز از ۸ مدرسه تا اشباع کامل داده‌ها بود. تعداد نمونه مورد پژوهش برای مشاهده نیز ۸ مدرسه و طول مدت مشاهده از ابتدا تا انتهای سال تحصیلی ۹۵-۹۴ بوده است و در بخش کمی نیز از بین ۸ مدرسه که مورد مشاهده قرار گرفته بودند به صورت تصادفی ۱۷۱ دانش‌آموز انتخاب شده و پرسشنامه احساس تعلق به مدرسه را تکمیل نمودند.

برای جمع‌آوری اطلاعات متناسب با ماهیت موضوع پژوهش و روش تحقیق مورد استفاده از ابزارهای زیر استفاده شد:

۱- پرسشنامه احساس تعلق به مدرسه بری، بتی و وات ۲- فرم‌های درجه‌بندی شده مشاهده سنج با مقیاس لیکرت و روش واقع‌نگاری ۳- مصاحبه با روش سؤالات استاندارد شده و روش گفتگوهای غیررسمی.

برای ساختن و روایی مقیاس سنج برنامه درسی پنهان با طیف لیکرت از مبانی نظری و نظر متخصصان برنامه‌ریزی درسی و روانشناسان تربیتی استفاده شد و سپس ابزار ساخته شده در چهار نوبت به صورت مقدماتی اجرا شد. پس از آن روش ضریب آلفای کرونباخ برای تعیین پایایی مقیاس سنج برنامه درسی پنهان استفاده شد که ضریب آلفای کرونباخ آن ۰,۷۸ بود سپس ابزار برای اجرای نهایی آماده شد. برای تعیین پایایی پرسشنامه احساس تعلق به مدرسه از روش ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه ۰,۸۰ بود.

روش گردآوری اطلاعات و داده‌ها (ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات در بخش کمی پژوهش): در بخش کمی این پژوهش از پرسشنامه احساس تعلق به مدرسه بری، بتی، وات (Brew, Beatty, Watt, 2004) استفاده شد.

این پرسشنامه در سال ۲۰۰۴ توسط بری، بتی و وات به‌صورت جملات مثبت در مقیاس لیکرت (از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم) طراحی شده است. پرسشنامه مذکور در سال ۲۰۰۵ نیز توسط بتی و بری مورد تجدید نظر قرار گرفته است.

در ایران مکیان و کلانتر کوشه (Makkian, Kalantargooshe, 2014) به بررسی روایی و پایایی این پرسشنامه بر روی ۳۵۰ نفر از دانش‌آموزان دبیرستانی دختر و پسر شهر تهران (۲۰۰ دانش‌آموز پسر و ۱۵۰ دانش‌آموز دختر) پرداختند. در ابتدا پرسشنامه از انگلیسی به فارسی ترجمه شد. نسخه فارسی شده آن در اختیار چند تن از اساتید دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی قرار گرفت که پس از اعمال نقطه‌نظرات ایشان برای ترجمه از فارسی به انگلیسی در اختیار یک مترجم قرار گرفت. نسخه اصلی با نسخه ترجمه شده به انگلیسی مقایسه و دوباره نیز موارد مورد نیاز اصلاح شد.

به‌منظور بررسی پایایی پرسشنامه احساس تعلق به مدرسه از ضریب آلفای کرونباخ که در برآورد همسانی درونی پرسشنامه به کار می‌رود استفاده شد. ضریب آلفای کرونباخ کل پرسشنامه ۰/۸۰ به‌دست آمد. در بخش نتایج کمی به‌طور مفصل به تجزیه و تحلیل اطلاعات پرداخته شده است. برای جمع‌آوری اطلاعات متناسب با ماهیت موضوع پژوهش در بخش کیفی از ابزارهای زیر استفاده شد:

۱. برگه‌های درجه‌بندی شده مشاهده‌سنج و روش واقع‌نگاری ۲. مصاحبه با روش سؤالات استاندارد شده و روش گفتگوهای غیررسمی.

#### مشاهده

در پژوهش حاضر مهم‌ترین و اصلی‌ترین ابزار جمع‌آوری اطلاعات مشاهده مستقیم کلاس‌های درس و مدرسه بود. طول مدت مشاهده در مطالعه مقدماتی ۳۲ روز (از ۵ مهر تا ۷ آبان ماه ۱۳۹۴) و مطالعه اصلی از اواسط آبان تا اواخر اردیبهشت سال ۱۳۹۵ بود. پژوهشگر در ابتدا به‌عنوان مشاهده‌گر کامل در مدارس حاضر می‌شد و زمان زیادی را صرف می‌کرد تا اعتماد دانش‌آموزان را به خود جلب کند و خود را به‌عنوان فرد غیر تهدیدآمیز و دوستانه نشان دهد. در طول دوره مشاهده نقش محقق در مدارس که حضور یافته بود یا به‌عنوان شرکت‌کننده کامل و یا به‌عنوان مشاهده‌گر شرکت‌کننده بود. در مرحله اول مشاهده، یعنی مرحله توصیفی مشاهده‌گر در روی نیمکتی در آخر کلاس می‌نشست و یادداشت‌برداری مفصلی از تعاملات کلاس انجام می‌داد. یادداشت‌ها اساساً حاوی چگونگی برخورد و تعامل معلم با دانش‌آموزان، صحبت‌های معلم، شیوه‌های کلاس‌داری و مدیریت معلم در کلاس

بود. در این مرحله مشاهدات غیرمتمرکز و قلمرو آنها کلی بود و مشاهده‌گر در جهات مختلف به مشاهده کلاس‌های درس و مدرسه می‌پرداخت. پس از مرور یادداشت‌های میدانی ویژگی‌های پدیده مورد پژوهش با توجه به اهداف و سؤال‌های تحقیق و با توجه به مطالعات مقدماتی، مشخص تر شد و توجه پژوهشگر به جمع‌آوری اطلاعات عمیق تری درباره دامنه محدودتری از ویژگی‌ها معطوف شد. در مرحله بعد یا انتخاب، تمرکز مشاهده‌گر به پالایش و تعمیق درک خود از اجزای خاصی که به لحاظ نظری یا تجربی اساسی‌ترند معطوف شد. داده‌های مشاهده‌شده در هر کلاس درس و هر مدرسه تا رسیدن پژوهشگر به اشباع نظری همچنان جمع‌آوری می‌شد یعنی تا زمانی که یافته‌های تازه جمع‌آوری شده، اساساً تکرار یافته‌های قبل بود. برای منظم کردن مشاهدات پس از مشخص شدن متغیرهای مشاهده‌ای مربوط و شاخص‌های رفتاری، فرم‌های مشاهده سنج با مقیاس درجه بندی لیکرت ساخته شد. در مشاهدات اولیه با استفاده از روش ثبت پیوسته، پژوهشگر تمام رفتارهای معلم و دانش‌آموزان را در کلاس درس ثبت می‌کرد و یک کارنامه زمانی می‌نوشت که در آن هر چیزی که در یک موقعیت خاص مانند کلاس درس رخ می‌داد، ثبت می‌شد. در این مرحله پژوهشگر بیشتر به آن دسته از رویدادها و ویژگی‌های زمینه‌ای توجه می‌کرد که با مسأله پژوهش ارتباط بیشتری داشت، سپس این کارنامه‌ها را مطالعه کرده و یک نظام تحلیل محتوای مناسب داده‌ها با توجه به تعریف مفهومی برنامه درسی پنهان به‌عنوان متغیر مستقل به وجود آورد و رفتارهای ثبت شده در این نظام را طبقه‌بندی کرده. پس از آنکه متغیرهای مشاهده‌ای مربوط و شاخص‌های رفتاری آنها مشخص شدند پژوهشگر یک فرم مشاهده سنج ساخت. ضمناً یک مقیاس درجه بندی لیکرت نیز برای آن در نظر گرفت. با نظر اساتید راهنما و مشاور فرم ساخته شده را در مشاهدات بعدی به‌کار گرفته شد.

#### تعیین روائی و پایانی مشاهده به روش واقعه‌نگاری و مقیاس درجه‌بندی

پژوهشگر برای افزایش روائی مشاهدات، اقدامات زیر را صورت داد. ابتدا تعریف مفهومی برنامه درسی پنهان را در نظر گرفت. با توجه به این تعریف هدف مشاهدات خود را مشخص کرد. مفهوم انتزاعی برنامه درسی پنهان را به‌صورت عینی و دقیق در آورد و شاخص‌های تشخیص این برنامه را در پژوهش تعیین کرد تا مشخص شود که چه نوع رفتارها و یا خصایصی باید مورد مشاهده قرار گیرد. در بخش واقعه‌نگاری، توصیفی واقعی از آنچه اتفاق افتاده بود ثبت شد. هر یک از موارد ثبت واقعه تنها یک واقعه را شامل شده و ویژگی‌هایی در گزارش واقعه‌نگاری ثبت شد که به نظر پژوهشگر نشان‌دهنده نقش برنامه درسی پنهان در احساس تعلق به مدرسه دانش‌آموزان بود. در روش واقعه‌نگاری برای بررسی نقش برنامه درسی پنهان بر احساس تعلق به مدرسه دانش‌آموزان شیوه‌های تعامل معلم و واکنش‌های او نسبت به عملکرد دانش‌آموزان، شیوه‌های مدیریت کلاس توسط معلم، شیوه‌های تعامل مدیر، معاونان و سایر کارکنان مدرسه با دانش‌آموزان، تعاملات کارکنان مدرسه با یکدیگر،



تعاملات کارکنان مدرسه با دانش‌آموزان، تعاملات دانش‌آموزان با دانش‌آموزان و محیط فیزیکی مدرسه مورد مشاهده قرار گرفت. در این مشاهدات، مشاهده گر به ثبت مواردی پرداخت که از نظر وی تأثیر مستقیم و غیرمستقیم بر احساس تعلق دانش‌آموزان نسبت به مدرسه داشت. ضمناً این رفتارها در زمان و موقعیت‌های متفاوت مورد مشاهده قرار گرفت. به‌طور مثل زمان تدریس، زمان گرفتن آزمون‌های شفاهی و کتبی و یا پرسش‌شناختی و حتی در اوقات استراحت معلمان و دانش‌آموزان و در ساعت‌های تربیت بدنی و زمین بازی... مورد مشاهده قرار گرفت و موارد مهم در گزارشات واقعه‌نگاری ثبت شد. برای افزایش روائی فرم‌های مشاهده‌سنج هر یک از ویژگی‌های مورد مطالعه به‌طور روشن و به‌صورت رفتارهایی که مستقیماً قابل مشاهده باشند مشخص شد. ابعاد مختلف رفتارها به‌صورت عینی و قابل مشاهده تعریف شد. تنها ویژگی‌هایی انتخاب شد که جزء اهداف و سؤال‌های پژوهشی بود. سپس درجه‌های رفتار مورد بررسی به‌صورت زیر تعریف شد.

در محیط اجتماعی مدرسه افراد مورد بررسی: همیشه = ۵ یعنی در تمام جلسات مشاهده. اکثر اوقات = ۴ یعنی در بیشتر جلسات مشاهده. معمولاً = ۳ یعنی حداقل در نیمی از جلسات مشاهده، بعضی وقت‌ها = ۲ یعنی یک یا دو بار این رفتار را نشان دادند.

به ندرت = ۱ یعنی در طول جلسات مشاهده این رفتار را نشان نداده اند.

در محیط فیزیکی: عالی = ۵ یعنی کیفیت مورد بررسی در سطح بسیار خوب. بالای متوسط = ۴ یعنی در سطح بالاتر از متوسط، متوسط = ۳ یعنی در سطح متوسط، زیر متوسط = ۲ یعنی در سطح زیر متوسط، ضعیف = ۱ یعنی در پایین‌ترین وضعیت نسبت به مدارس مورد بررسی قرار داشت.

پس از تهیه و تنظیم فرم‌های مشاهده‌سنج، فرم‌ها را استاد راهنما و چند نفر از متخصصان و دانشجویان دکتری برنامه‌ریزی درسی و روان‌شناسی پرورشی بررسی نموده و روائی آنها را تأیید کردند. با نظر ایشان برخی از عبارات حذف و یا اضافه شد و اصلاحاتی در فرم‌ها صورت گرفت. با توجه به هدف تحقیق به‌منظور بررسی اثر برنامه درسی پنهان بر احساس تعلق به مدرسه دانش‌آموزان و پاسخگویی به سؤال‌های پژوهش علاوه‌بر مشاهده، از مصاحبه با دو روش سؤالات باز استاندارد شده و روش گفتگوهای غیررسمی استفاده شد. و مصاحبه‌ها در کلاس‌های درسی که مورد مشاهده پژوهشگر قرار گرفته بود انجام پذیرفت. ضمناً مصاحبه‌ها حداقل یک هفته پس از ورود پژوهشگر به محیط مدرسه صورت می‌گرفت. با توجه به تعریف مفهومی و عملیاتی برنامه درسی پنهان و با توجه به پیشینه تحقیق بهترین روش برای مصاحبه استفاده از روش سؤالات باز استاندارد شده بود. از آن‌جا که پژوهشگر خود به عنوان فرد مشاهده‌گر شرکت‌کننده در موقعیت پژوهش حاضر بود در برخی مواقع استفاده از روش گفتگوهای غیررسمی می‌توانست برای شرکت‌کنندگان در مصاحبه کمتر مخاطره‌آمیز جلوه کند و جریان مصاحبه را آسان‌تر سازد. پس از آماده شدن سؤالات و تأیید روائی آن از طرف نظر صاحب نظران مصاحبه‌های مقدماتی انجام شد. زمان انجام مصاحبه‌های

مقدماتی ۱۷ آبان تا ۵ آذر ۱۳۹۴ بود. نحوه انجام مصاحبه (گروهی) بدین صورت بود که پس از انتخاب تصادفی مدرسه از مدیر و معاون آموزشی هر مدرسه خواسته می شد ۳ نفر از دانش آموزان با نگرش مثبت تر به مدرسه و ۳ نفر از دانش آموزان با تعلق کمتر آن مدرسه را که در پایه ششم تحصیل می کردند به طور جداگانه در دو گروه برای مصاحبه احضار کنند. پژوهشگر پیش از شروع مصاحبه در یک مکالمه غیررسمی خود را معرفی می کرد و تلاش می کرد با دانش آموزان رابطه ای دوستانه برقرار کند. هدف از مصاحبه را بیان و دانش آموزان را از محرمانه بودن کامل پاسخها مطمئن می ساخت. علت انتخاب مصاحبه به شیوه گروهی آن بود که در این گونه مصاحبه ها تعامل میان دانش آموزان آنها را به بیان احساسات دیدگاهها و عقایدی ترغیب می کرد که ممکن بود در صورت انجام مصاحبه فردی آنها را اظهار نمایند. پژوهشگر تلاش می کرد در زمان مصاحبه با دانش آموزان از فرهنگ و زبان رایج بین دانش آموزان پسر استفاده کند تا جو صمیمانه تری حاصل شود. مصاحبه گر نسبت به اطلاعات غیرکلامی مصاحبه شونده ها نیز حساس بوده و از این رفتارها یادداشت برداری می کرد. تمام مصاحبه های مقدماتی بر روی نوار ضبط می شد به غیر از مواقعی که دانش آموزی از مصاحبه گر درخواست می کرد برای بیان رویدادی، ضبط را خاموش کند. وجود ضبط صوت در مصاحبه های اولیه برای ثبت و ضبط داده ها، برای دانش آموزان (خصوصاً دانش آموزان با نگرش منفی تر به مدرسه) حالت تهدیدآمیز داشت و آنها را در طول انجام مصاحبه چندین بار از پژوهشگر سؤال می کردند که آیا نوارهای ضبط شده به مدیر یا معاونان و یا معلمان آنها داده می شود یا خیر؟ ضمناً مصاحبه گر در طول انجام مصاحبه های مقدماتی به این واقعیت دست یافت که بدون حضور پژوهشگر در کلاس های درس و مدرسه و بدون انجام مشاهدات دقیق نمی توان به یافته های مصاحبه ها اکتفا کرد.

مصاحبه های اصلی با دو روش صورت گرفت. الف - گفتگوهای غیررسمی ب- سؤالات باز استاندارد شده.

مصاحبه ها از طریق گفتگوهای غیررسمی بر مبنای طرح سؤالات خودجوش در یک تعامل طبیعی انجام پذیرفت که به عنوان جزئی از یک مشاهده مداوم دانش آموزان و معلمان صورت می گرفت. ضمناً مصاحبه با معلمان بیشتر در ساعات زنگ تفریح و در دفتر معلمان و یا در راهرو و یا در کلاس های درسی که این امکان فراهم بود انجام می شد مانند کلاس ورزش، هنر و قرآن و طول مدت آن حداکثر ۱۵ دقیقه بود. مصاحبه با دانش آموزان در زمان هایی صورت می گرفت که معلمان غیبت داشته باشند. برخی از مصاحبه نیز در اردوهای علمی - تفریحی که یک روز کامل به طول انجامید صورت پذیرفت. به دلیل انجام مصاحبه ها پس از طرح دوستی مصاحبه گر با معلمان و دانش آموزان، آنها دیدگاه های واقعی خود را ابراز می داشتند. در مصاحبه با روش گفتگو های غیررسمی به دلیل آن که مصاحبه گر خود مشاهده گر هم بود، متن سؤالات با توجه به مشاهدات شکل گرفته بود. گاهی نیز مصاحبه ها با روش سؤالات باز استاندارد شده انجام می گرفت در این روش فرمت کلی سؤالات از قبل تعیین

می‌شد. با توجه به این که مهم‌ترین ابزار پژوهشگر مشاهده از کلاس‌های درس و مدرسه بود بسیاری از سؤالاتی که با روش سوالات باز استاندارد شده تدوین شده بود ضمن مشاهده پاسخ داده می‌شد. بنابراین هدف از مصاحبه تأیید یا رد یافته‌هایی بود که در مشاهدات ثبت می‌شد. در مصاحبه‌ها هم از سؤالاتی باز پاسخ و هم از سؤالاتی بسته پاسخ استفاده شد. مصاحبه‌گر در طول مصاحبه‌ها از فونونی که معمولاً در مصاحبه‌های مشاوره متداول است استفاده می‌کرد.

جهت تجزیه و تحلیل داده‌های مصاحبه به روش کیفی از تحلیل تفسیری داده‌ها استفاده شد. پژوهشگر کلیه داده‌ها مورد پژوهش را تلفیق و یک پایگاه اطلاعاتی تشکیل داد سپس هر سؤال و پاسخ‌های آن را در یک بخش قرار داد. در مرحله بعد پژوهشگر مقوله‌هایی را تدوین نمود که سؤالات و پاسخ‌ها در درون آنها قرار گرفتند. مقوله‌های تدوین شده در داخل بخش‌ها نشانه‌گذاری شد. پژوهشگر پس از نشانه‌گذاری کلیه بخش‌ها تمام بخش‌هایی را که تحت یک مقوله نشانه‌گذاری شده بودند در کنار هم قرار داده سپس به مقایسه و اصلاح مقوله‌ها پرداخت و این عمل آن قدر تکرار شد تا سرانجام مقوله‌بندی به یک نتیجه رضایت‌بخشی منتهی شد. در مرحله آخر نتایج استخراج شد و نتیجه‌گیری از متن مصاحبه‌ها صورت گرفت. پژوهشگر برای تعیین روائی و پایانی مصاحبه پس از مطالعه منابع مختلف (کتاب، رساله‌ها، مقالات و سایت‌های اینترنتی معتبر) سؤالاتی مصاحبه را با توجه به تعریف مفهومی و عملیاتی مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان، در نظر گرفتن اهداف پژوهش تهیه و تنظیم نمود. پس از تهیه فهرست سؤالات با متخصصان رشته‌های برنامه‌ریزی درسی به صورت حضوری مشورت شد و اصلاحاتی صورت پذیرفت. برای اطمینان از صحت انجام مصاحبه‌ها و اعمال روند یکسان و نتیجه‌گیری مطمئن‌تر همه مصاحبه‌ها توسط پژوهشگر صورت گرفت. صلاحیت حرفه‌ای پژوهشگر در انجام مصاحبه‌ها و توانایی وی در ایجاد رابطه مطلوب با مصاحبه‌شوندگان و حضور در کلاس‌های درس و مدرسه و مشاهده رفتارها و تعاملات افراد با یکدیگر در محیط از دلایل تأیید روائی و پایانی مصاحبه‌ها بود.

### یافته‌های پژوهش

فرضیه ۱: بین ابعاد برنامه درسی پنهان با احساس تعلق به مدرسه رابطه معناداری وجود دارد. برای بررسی فرضیه فوق ابتدا به بررسی معنادار بودن مدل رگرسیونی و نوشتن مدل مناسب و مورد تأیید بر اساس ضرایب رگرسیونی معنادار می‌پردازیم.

آزمون معنادار بودن رگرسیون

برای بررسی معنادار بودن رگرسیون از آزمون (تحلیل واریانس) ANOVA با توجه به آماره فیشر استفاده می‌شود که فرض معنی‌دار بودن رگرسیون چندگانه با ۸ متغیر مستقل با متغیر وابسته با توجه به مدل رگرسیونی به صورت زیر است. قبل از بررسی معنادار بودن رگرسیون به بررسی جدول

مقدار R چندگانه برای رگرسیون چندگانه پرداخته می‌شود.

مدل رگرسیون برازش شده معنادار نمی‌باشد.

مدل رگرسیون برازش شده معنادار می‌باشد.

مدل رگرسیونی پیش‌بینی شده:

احساس تعلق به مدرسه =  $\beta_1 + \beta_2$  (تعاملات معلم با دانش‌آموزان) +  $\beta_3$  (ظاهر دانش‌آموزان، معلمان و کارکنان مدرسه) +  $\beta_4$  (تعاملات دانش‌آموزان با دانش‌آموزان) +  $\beta_5$  (قوانین و مقررات مدرسه) +  $\beta_6$  (تعاملات کارکنان مدرسه با دانش‌آموزان) +  $\beta_7$  (شيوه تدریس و ارزشیابی) +  $\beta_8$  (ساختار فیزیکی)

جدول (۱): R چندگانه

ضرب همبستگی چندگانه	ضرب تعیین	ضرب تعیین تعدیل یافته	خطای استاندارد برآورد شده
۰/۴۳۵	۰/۱۹	۰/۱۶۸	۰/۱۸

در جدول فوق برای رگرسیون برازش شده، مقدار ضریب همبستگی چندگانه برابر با ۰/۴۳۵ است که نشان‌دهنده همبستگی متوسطی بین مجموعه متغیر مستقل با متغیر وابسته می‌باشد. در ادامه مقدار ضریب تعیین ۰/۱۹ است که نشان می‌دهد ۱۹ درصد از کل تغییرات واریانس متغیر احساس تعلق به مدرسه وابسته به متغیر مستقل است.

جدول (۲): تحلیل واریانس (ANOVA)

منبع تغییرات	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	مقدار F	سطح معناداری
رگرسیون	۰/۶۷۰	۸	۰/۰۸۴	۲/۵۴۵	۰/۰۰۱
باقیمانده‌ها	۵/۳۲۸	۱۶۲	۰/۰۳۳		
کل	۵/۹۹۷	۱۷۰			

در جدول (۲) با توجه به مقدار آماره F یا فیشر و مقدار سطح معناداری این آزمون به بررسی معنادار بودن رگرسیون چندگانه پرداخته می‌شود. با توجه به این که مقدار سطح معناداری این آزمون کمتر از ۵ درصد است در نتیجه فرض معنادار بودن مدل رگرسیون برازش شده رد نمی‌شود، یعنی مدل رگرسیون خطی چندگانه مناسب است.

ب-۲) آزمون معنادار بودن ضرایب رگرسیون:

جدول (۳): ضرایب استاندارد و غیراستاندارد برای متغیرهای مستقل در مدل رگرسیون

سطح معناداری	مقدار t	ضرایب استاندارد شده	ضرایب استاندارد نشده		مدل
			خطای استاندارد	برآورد ضریب	
۰/۰۰۱	۱۱/۷۳۸	-	۰/۴۳۱	۵/۰۵۹	مقدار ثابت
۰/۰۰۱	۱/۷۵۷	۰/۱۵۲	۰/۰۵۰	۰/۱۵۴	تعاملات معلم با دانش‌آموزان
۰/۲۶۱	-۱/۱۲۸	-۰/۰۹۱	۰/۰۳۵	-۰/۰۳۹	ظاهر دانش‌آموزان، معلمان و کارکنان مدرسه
۰/۰۰۱	۰/۲۶۱	۰/۱۶۴	۰/۱۱۷	۰/۱۳۱	تعاملات دانش‌آموزان با دانش‌آموزان
۰/۰۰۱	۲/۶۴۲	۰/۳۲۰	۰/۱۲۸	۰/۳۳۵	قوانین و مقررات مدرسه
۰/۰۰۱	۱/۳۴۱	۰/۱۸۴	۰/۱۳۲	۰/۱۷۶	تعاملات کارکنان مدرسه با دانش‌آموزان
۰/۸۱۹	-۰/۲۲۹	-۰/۰۱۷	۰/۰۴۰	-۰/۰۰۹	تعاملات کارکنان مدرسه با یکدیگر
۰/۰۰۱	۱/۹۷۰	۰/۱۵۸	۰/۰۵۶	۰/۱۱۱	شیوه تدریس و ارزشیابی
۰/۰۰۱	۱/۱۴۱	۰/۲۰۱	۰/۰۷۰	۰/۱۸۰	ساختار فیزیکی

جدول (۳) مقادیر ضرایب رگرسیونی متغیرهای تأثیرگذار بر متغیر وابسته را نشان می‌دهد که با توجه به آماره t و سطح معناداری این آزمون مشخص است متغیرهایی که سطح معناداری آنها کمتر از ۰/۰۵ است در مدل رگرسیونی قرار می‌گیرند (تعاملات معلم با دانش‌آموزان - تعاملات دانش‌آموزان با دانش‌آموزان - قوانین و مقررات مدرسه - تعاملات کارکنان مدرسه با دانش‌آموزان - شیوه تدریس و ارزشیابی - ساختار فیزیکی).

مدل رگرسیونی نشان می‌دهد که در یک مدل رگرسیونی چندگانه احساس تعلق به مدرسه بدون تأثیر متغیرهای مستقل ۵/۰۵۹ است، دیگر اینکه تغییر یک انحراف استاندارد تعاملات معلم با دانش‌آموزان باعث تغییر ۰/۱۵۴ انحراف استاندارد در متغیر احساس تعلق به مدرسه می‌شود، همچنین تغییر یک انحراف استاندارد در تعاملات دانش‌آموزان با دانش‌آموزان باعث تغییر ۰/۱۳۱ انحراف استاندارد در احساس تعلق به مدرسه می‌شود. همچنین تغییر یک انحراف استاندارد در قوانین و مقررات مدرسه باعث تغییر ۰/۳۳۵ انحراف استاندارد در احساس تعلق به مدرسه می‌شود و نیز تغییر یک انحراف استاندارد در تعاملات کارکنان مدرسه با دانش‌آموزان باعث تغییر ۰/۱۷۶ انحراف استاندارد در احساس تعلق به مدرسه می‌شود. همچنین تغییر یک انحراف استاندارد در شیوه تدریس و ارزشیابی باعث تغییر ۰/۱۱۱ انحراف استاندارد در احساس تعلق به مدرسه می‌شود و نیز تغییر یک انحراف استاندارد در ساختار فیزیکی باعث تغییر ۰/۱۸۰ انحراف استاندارد در احساس تعلق به مدرسه می‌شود.

در ادامه متغیر قوانین و مقررات مدرسه با ضریب استاندارد (۰/۳۲۰) بیشترین تأثیر مثبت را بر متغیر وابسته داشته است و همچنین متغیر تعاملات معلم با دانش‌آموزان با ضریب استاندارد

(۰/۱۵۲) کمترین تأثیر مثبت بر متغیر احساس تعلق به مدرسه را دارد.

با توجه به جدول فوق می‌توان مدل رگرسیونی استاندارد را به صورت زیر نوشت:

احساس تعلق به مدرسه =  $۵۱۵۴/۰۵۹$  + (تعاملات معلم با دانش آموزان)  $۱۳۱/۱$  + (تعاملات دانش‌آموزان با دانش‌آموزان)  $۳۳۵/۳$  + (قوانین و مقررات مدرسه)  $۱۷۶/۱$  + (تعاملات کارکنان مدرسه با دانش‌آموزان)  $۱۱۱/۱$  + (شیوه تدریس و ارزشیابی)  $۱۸۰/۱$  + (ساختار فیزیکی) فرضیه فرعی ۱: بین احساس تعلق به مدرسه و ابعاد برنامه درسی (به صورت دوجه‌دو) رابطه معناداری وجود دارد.

\* در این مورد می‌خواهیم بررسی کنیم رابطه معناداری بین احساس تعلق به مدرسه و ابعاد برنامه درسی (به صورت دوجه‌دو) وجود دارد یا به اصطلاح دیگر بر روی هم تأثیرگذار هستند یا نه. برای این منظور، تأثیر احساس تعلق به مدرسه بر ابعاد برنامه درسی را بررسی می‌کنیم که برای بررسی از مقدار ضریب همبستگی پیرسون استفاده می‌کنیم.

ضریب همبستگی واقعی پیرسون بین احساس تعلق به مدرسه و ابعاد برنامه درسی در جامعه آماری مورد بحث با توجه به آنکه متغیرهای مورد مطالعه کمی است لذا بایستی فرض‌های زیر را از طریق آزمون همبستگی پیرسون مورد آزمون قرار دهیم. فرض‌های آزمون به شرح زیر است: فرض صفر به معنای عدم رابطه بین دو متغیر  $X$  و  $Y$  بوده و فرض یک به معنای وجود رابطه معنادار بین دو متغیر است. قاعده آزمون فرض صفر در مقابل فرض یک به شرح زیر است: اگر سطح معناداری آزمون کمتر از  $۰/۰۵$  باشد فرض صفر را رد و فرض یک را می‌پذیریم. همان‌طور که در جدول (۴) ملاحظه می‌شود، مقدار سطح معناداری دو مؤلفه ظاهر دانش‌آموزان، معلمان و کارکنان مدرسه و تعاملات کارکنان مدرسه با یکدیگر در ارتباط با احساس تعلق به مدرسه بیشتر از  $۰/۰۵$ ، لذا مطابق قاعده آزمون همبستگی پیرسون فرض صفر را رد نمی‌کنیم و فرضیه یک را نمی‌پذیریم، یعنی رابطه معناداری (همبستگی معنادار) بین دو مؤلفه فوق و احساس تعلق به مدرسه وجود ندارد.

ولی مقدار سطح معناداری مؤلفه‌های دیگر با احساس تعلق به مدرسه کمتر از  $۰/۰۵$  است، لذا مطابق قاعده آزمون همبستگی پیرسون فرض صفر را رد می‌کنیم و فرضیه یک را می‌پذیریم، یعنی رابطه معناداری (همبستگی معناداری) بین مؤلفه‌های دیگر برنامه درسی پنهان با احساس تعلق به مدرسه وجود دارد که در بین رابطه‌ها قوانین و مقررات مدرسه دارای بیشترین ارتباط با احساس تعلق به مدرسه و تعاملات معلم با دانش‌آموزان دارای کمترین ارتباط با احساس تعلق به مدرسه می‌باشند.

جدول (۴): آزمون همبستگی پیرسون بین احساس تعلق به مدرسه و مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان  
(به صورت دوبه‌دو)

مقدار	احساس تعلق به مدرسه	متغیر
۰/۲۶۵	ضریب همبستگی	تعاملات معلم با دانش‌آموزان
۰/۰۰۵	سطح معناداری	
-۰/۰۶۷	ضریب همبستگی	ظاهر دانش‌آموزان، معلمان و کارکنان مدرسه
۰/۷۴۸	سطح معناداری	
۰/۲۹۰	ضریب همبستگی	تعاملات دانش‌آموزان با دانش‌آموزان
۰/۰۰۵	سطح معناداری	
۰/۴۲۰	ضریب همبستگی	قوانین و مقررات مدرسه
۰/۰۰۱	سطح معناداری	
۰/۳۰۱	ضریب همبستگی	تعاملات کارکنان مدرسه با دانش‌آموزان
۰/۰۰۱	سطح معناداری	
-۰/۰۳۴	ضریب همبستگی	تعاملات کارکنان مدرسه با یکدیگر
۰/۲۴۳	سطح معناداری	
۰/۳۲۹	ضریب همبستگی	شیوه تدریس و ارزشیابی
۰/۰۰۱	سطح معناداری	
۰/۳۶۵	ضریب همبستگی	ساختار فیزیکی
۰/۰۰۱	سطح معناداری	

به منظور بررسی وضعیت برنامه درسی پنهان مدارس و اثر آن بر احساس تعلق به مدرسه علاوه بر تحلیل کمی به تحلیل کیفی یافته‌های حاصل از مشاهده‌ها و مصاحبه‌ها با استفاده از رویکردهای برنامه درسی پنهان و نظریه‌های روانشناسی یادگیری پرداخته شده است. بدین منظور اثر هر مؤلفه تشکیل‌دهنده برنامه درسی پنهان با توجه به شاخص‌های تشخیص این برنامه در پژوهش حاضر بر احساس تعلق به مدرسه به طور جداگانه مورد بررسی قرار گرفته است.

۱. تعاملات معلم با دانش‌آموزان: در زمینه تأثیر تعامل معلم با دانش‌آموزان در شکل‌گیری برنامه درسی پنهان صاحب‌نظرانی چون جکسون (Jackson, 1968)، آسبروکس (Ausbrooks, 2000)، لیوسی والاسون (Livessey & Lawson, 2008)، اسمیت و مونتگومری (Smith & Montgomery, 2008)، مهر محمدی (Mehrmohammadi, 2002)، ملکی (Maleki, 2007)، نوروزی (Noruzi, 2010) اتفاق نظر داشتند. تحلیل کیفی یافته‌های حاصل از تعاملات موجود در مدرسه با استفاده از نظریات این صاحب‌نظران و برخی از نظریه‌پردازان حوزه روان‌شناسی پرورشی انجام شد. پژوهشگر در مشاهدات خود همان‌گونه که ملکی اشاره کرده است، شاهد دوسویه بودن تعاملات بین معلم و دانش‌آموزان بود. بدین ترتیب که در کلاس‌هایی که معلمین با دانش‌آموزان تعاملات منفی داشتند و از شیوه‌های تنبیه، جریمه، توهین و تحقیر، سرزنش، تمسخر و ترساندن دانش‌آموزان برای

کنترل رفتاری آن‌ها استفاده می‌کردند دانش‌آموزان نیز با انجام ندادن تکالیف درسی، تمسخر کردن معلمان، لجبازی کردن، نشان دادن بی‌علاقگی به درس و خود شخص معلم عکس‌العمل نشان می‌دادند و در مصاحبه‌های خود نیز نسبت به تعلق به مدرسه احساس منفی و ناخوشایندی داشتند. از دیگر مواردی که در ایجاد تعاملات منفی بین معلم و دانش‌آموزان و از طریق فرایند شرطی‌سازی کلاسیک باعث احساس عدم تعلق به مدرسه توسط دانش‌آموزان می‌شد رفتار معلمان با دانش‌آموزان است، از جمله این رفتارها می‌توان موارد زیر را ذکر کرد: استفاده از سبک‌های مستبدانه برای اداره کلاس، اعمال محدودیت زیاد برای دانش‌آموزان در کلاس، عدم سلام یا احوالپرسی معلم با دانش‌آموزان و عدم وجود شور و شوق معلم در کلاس. به‌طور نمونه در مدرسه کد ۶ دانش‌آموزی می‌گوید: من از درس هنر بدم می‌آید زیرا معلم ما خیلی سخت‌گیر است نه تنها من که خیلی از دانش‌آموزان دیگر او را دوست ندارند معلم هنر ما مدام از ما می‌خواهد که نقاشی بکشیم و با همدیگر صحبت نکنیم حتی یک‌بار وقتی که من می‌خواستم مداد رنگی دوستم را بگیرم با من دعوا کرد و دادوبیداد راه انداخت که چرا من مدام صحبت می‌کنم. پژوهشگر خود شاهد بود که معلم هنر هنگامی که به کلاس وارد می‌شود لبخند به لب ندارد و هنگامی که دانش‌آموزان کوچک‌ترین صحبتی باهم داشتند معلم باحالت پرخاشگرانه‌ای رفتار می‌کرد. معلم همین کلاس در مورد معلم هنر این کلاس گفت: معلم هنر از طریق رفتار کردن با دانش‌آموزان سبب شده که دانش‌آموزان به درس هنر علاقه‌مند نشوند و همچنین از این درس فراری باشند و حتی روزهایی که هنر دارند دانش‌آموزان دل‌شوره، دلهره، اضطراب و استرس داشته و در یادگیری آن‌ها در سایر دروس تأثیر منفی بگذارد. و خود دانش‌آموزان اذعان داشتند که روزهای دوشنبه که هنر دارند علاقه‌ای به آمدن به مدرسه ندارند.

گفته‌های این دانش‌آموزان و معلم و مشاهده پژوهشگر مطابق پیش‌بینی‌های نظریه‌پردازان رفتارگرا و تداعی‌گرا بود. این نظریه‌پردازان معتقد بودند از طریق فرایند شرطی شدن، محرک خنثی می‌تواند به صورت محرک شرطی درآید و این فرایند شرطی شدن می‌تواند به سطوح بالاتر نیز کشیده شود بنابراین نگرش دانش‌آموزان به درس که در ابتدا محرک خنثی است از طریق تداعی با رفتارهای بد و پرخاشگرانه معلم می‌تواند به محرک شرطی تبدیل شده و منجر به بروز نگرش منفی به درس و کلاس و مدرسه شود. احتمال دارد نه تنها معلم بلکه هر کار و فعالیت دیگری که از سوی وی نیز سرچشمه می‌گیرد مورد نفرت دانش‌آموزان واقع شده و در نهایت منجر به تنفر دانش‌آموزان از مدرسه شود.

۲. تعاملات کارکنان مدرسه (مدیر، معاونان، مربی پرورشی، مشاور) با دانش‌آموزان: در تحلیل کیفی یافته‌های حاصل از تعاملات کارکنان مدرسه با دانش‌آموزان نظرات صاحب‌نظران حوزه برنامه درسی نهان که در قسمت تعامل معلم با دانش‌آموزان به دیدگاهی‌شان اشاره شد و نظریه‌پردازان



حوزه مدیریت (دیدگاه مدیریتی کتز) نظریه دوعاملی انگیزشی هرزبرگ، نظریه رشدیافتگی و رشدنیافتگی و نهضت روابط انسانی استفاده شده است. در مدرسی که مدیران، معاونان و دیگر متصدیان مدرسه با دانش‌آموزان مانند انسان‌های نابالغ رفتار می‌کردند و موجبات نارضایتی آن‌ها را فراهم می‌آوردند دانش‌آموزان احساس تعلق کمتری به مدرسه داشتند. بطورمثال در یکی از روزهای حضور پژوهشگر در مدرسه یکی از دانش‌آموزان در کلاس بعد از زنگ اتمام مدرسه با صدای بلند داد زده بود و پدر این دانش‌آموزان به مدرسه احضار شده بود و مدیر رو به پدر دانش‌آموز گفت بعضی از این دانش‌آموزان بعد از پایان کلاس سروصدا راه انداخته‌اند و در راهرو و مدرسه داد زده‌اند دانش‌آموز گفت من جز بچه‌هایی که داد می‌زدند نبوده‌ام و شروع به قسم خوردن کرد. پدر دانش‌آموز گفت: فرزند من دروغ نمی‌گوید، مدیر گفت امکان ندارد راست بگویی خودم دیده‌ام. بالاخره پدر دانش‌آموز تسلیم شد عذرخواهی کرد و قول داد که دیگر تکرار نشود و فرزندش را نیز مجبور به عذرخواهی کرد. در چنین مدرسی که عوامل برانگیزاننده موردنظر هرزبرگ و ارضای نیازهای سطح بالا مانند احترام و خودیابی برای دانش‌آموزان فراهم نمی‌شد دانش‌آموزان نیز احساس تعلق کمتری نسبت به مدرسه داشتند. اما در مدرسی مانند مدرسه کد ۷ تعاملات کارکنان با دانش‌آموزان مثبت بود. در این مدرسه مطابق نظر انسان‌گراها، شأن و مقام دانش‌آموزان حفظ شده، و روابط متقابل فردی بر مبنای احترام بود و نیازهای شناختی و عاطفی معلمان و دانش‌آموزان در این مدرسه برآورده می‌شد. به‌طورکلی دانش‌آموزان و معلمان از جو اجتماعی آن رضایت داشتند به‌طوری‌که اکثریت آن‌ها از این که در این مدرسه در حال تدریس یا تحصیل بودند ابراز رضایت کرده یا حداقل شکایتی نداشتند.

۳. تعاملات دانش‌آموزان با یکدیگر: در زمینه تأثیر تعامل معلم با دانش‌آموزان در شکل‌گیری برنامه درسی پنهان صاحب‌نظرانی چون جکسون (Jackson, 1968)، آسبروکس (Ausbrooks, 2000)، لیوسی والاسون (Livessey & Lawson, 2008)، اسمیت و مونتگومری (Smith & Montgomery, 2008)، مهر محمدی (Mehrmohammadi, 2002)، ملکی (Maleki, 2007)، اتفاق نظر داشتند. تحلیل کیفی یافته‌های حاصل از تعاملات موجود در مدرسه با استفاده از نظریات این صاحب‌نظران و برخی از نظریه‌پردازان حوزه روان‌شناسی تربیتی مانند بلوم انجام شد. مقایسه‌های اجتماعی بین همسالان که در تعاملات معلمان با دانش‌آموزان و تعاملات دانش‌آموزان با دانش‌آموزان در اکثر کلاس‌های درس صورت می‌گرفت خودپنداری و عزت‌نفس آن‌ها را تحت تأثیر قرار می‌داد، به‌طور مثال در مدرسه کد ۱ استفاده از روش آموزش خصوصی همتایان مطابق نظریه ویگوستکی و راضی کردن دانش‌آموزان قوی به آموزش دانش‌آموزان ضعیف موجب شده بود که در صورت عدم موفقیت دانش‌آموزان ضعیف به کسب امتیاز بالاتر، دانش‌آموزان ضعیف از طرف دانش‌آموزان قوی مورد تحقیر و توهین قرار گیرند و برچسب نفهمی، کودنی، کندذهنی و حماقت گرفته و علاقه‌ای به آمدن

به مدرسه نداشته باشند. به طور مثال پژوهشگر در صحبت‌هایی که با دانش‌آموزان قوی و ضعیف داشت دانش‌آموزان ضعیف اظهار می‌داشتند که دانش‌آموزان قوی برخورد تند و بدی با آن‌ها دارند و در صورتی که مطلبی را یاد نگیرند آن‌ها را مورد سرزنش قرار می‌دهند و اعتماد به نفس را از آن‌ها می‌گیرند، دانش‌آموزان قوی نیز اظهار می‌داشتند که دانش‌آموزان ضعیف قادر به یادگیری درس‌ها نبوده و آن‌ها وقتشان را تلف می‌کنند، بنابراین پژوهشگر دریافت که در مدارس کدهای ۱،۳،۴،۵،۶ دانش‌آموزان ضعیف احساس می‌کنند که قادر به یادگیری نیستند و دانش‌آموزان قوی‌تر نیز این حس را پیدا کرده‌اند که قادر به آموزش دادن به دانش‌آموزان ضعیف نمی‌باشند بنابراین هر دو گروه دانش‌آموزان از تعامل با یکدیگر راضی نبوده و بر این مبنا اظهار می‌کردند که علاقه‌ای به کلاس و آمدن به مدرسه ندارند. اما در مدارس کدهای ۲ و ۷ و ۸ که روش‌های تدریس معلمان بر مبنای روش‌های مشارکتی و عدم مقایسه دانش‌آموزان با یکدیگر بود، دانش‌آموزان از تعاملات خوب و مثبتی با یکدیگر برخوردار بودند، برای یکدیگر ارزش و احترام قائل می‌شده و در یادگیری درس‌ها به هم کمک می‌کردند. آن‌ها تجربه‌ها و یادگیری‌های مثبتی در کنار یکدیگر کسب می‌نمودند و بدین ترتیب نگرش این دانش‌آموزان نسبت به مدرسه مثبت‌تر بود.

۴. شیوه‌های تدریس و ارزشیابی معلمان: در تحلیل یافته‌های حاصل از شیوه‌های تدریس و ارزشیابی معلمان و تأثیر آن بر احساس تعلق به مدرسه از نظرات صاحب‌نظرانی چون جکسون (Jackson, 1968)، ردیش (Redish, 2009)، مهر محمدی (Mehrmohammadi, 2002) و نوروزی (Noruzi, 2014) نظریه‌پردازان حوزه روان‌شناسی پرورشی استفاده شده است.

در اکثر کلاس‌های مورد مشاهده، معلمان روش‌های تدریس و ارزشیابی مطرح‌شده از جانب نظریه‌پردازان حوزه روان‌شناسی پرورشی و یادگیری را در موقعیت‌های آموزشی مورد استفاده قرار نمی‌دادند، علاوه بر آن هرچند که با سیستم آموزشی جدید و شش‌ساله شدن دوره ابتدایی در محتوای کتاب‌ها تغییرات زیادی انجام شده است (خصوصاً در محتوای کتاب‌های ششم که چند سال بیشتر از عمر این پایه در کشور نمی‌گذرد تغییرات اساسی در جهت تقویت مهارت‌های عملی دانش‌آموزان صورت گرفته است) (اما همچنان در انتخاب روش تدریس، معلمان اکثراً از روش‌های تدریس سنتی استفاده می‌کردند. از عوامل دیگری که در روش‌های تدریس و ارزشیابی معلم بر احساس تعلق به مدرسه دانش‌آموزان اثرات منفی می‌گذاشت، می‌توان موارد ذیل را نام برد: معلمان اطلاعات و آگاهی کافی نسبت به پایه‌ای که در آن تدریس می‌کردند نداشتند. پایه‌ای که معلمان تدریس آن‌ها بر عهده گرفته بودند با رشته تخصصی و یا علایق آنان همخوانی نداشت و هنگامی که از آن‌ها پرسیده می‌شد که چرا به جای تدریس در دوره ابتدایی در دوره متوسطه تدریس نمی‌کنید اظهار می‌داشتند که به خاطر اجرای سیستم ۳-۳-۶ و کاهش یک پایه در مقطع متوسطه و کمبود معلم ابتدایی ما را به عنوان معلم مازاد اعلام کرده و به دوره ابتدایی منتقل نمودند. برخی از معلمان

پایه ششم در مصاحبه با پژوهشگر اظهار داشتند که آن‌ها در شهرستان‌های استان در حال تدریس در پایه متوسطه بودند و تنها شرط انتقال به شهر شیراز تدریس در مقطع ابتدایی بوده است و آن‌ها به‌خاطر منتقل شدن به شیراز بالاجبار تعهد داده‌اند که در دوره ابتدایی تدریس نمایند، به همین دلیل نه قادر بودند آن پایه تحصیلی را به‌خوبی تدریس کنند و نه ارزشیابی و سنجش صحیحی از آموخته‌های دانش‌آموزان داشته باشند.

علاوه بر موارد ذکرشده بسیاری از معلمان برخلاف رویکرد نو پیازه‌ای‌ها، ویگوتسکی و برونر بدون در نظر گرفتن تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان تأکید بر رقابت فردی برای کسب امتیاز بیشتر داشتند. در چنین شرایطی طبق پیش‌بینی نظریه اسناد زمینه‌های شکست دانش‌آموزان ضعیف‌تر فراهم می‌شد که این امر باعث به وجود آمدن تصویر منفی از توانایی‌های این دانش‌آموزان و در نتیجه زمینه بی‌زاری از محیط کلاس و مدرسه را فراهم می‌آورد.

۵. قوانین و مقررات مدرسه: صاحب‌نظران مختلف در خصوص تأثیر قوانین و مقررات مدرسه در شکل‌گیری برنامه درسی پنهان اتفاق نظر دارند. از میان این صاحب‌نظران می‌توان به آرای گوردون (Gordon, 1982)، آهولا (Ahola, 2000)، مایلز و آندریون (Myles, & Andreon, 2001)، اسمیت و مونتگومری (Smith & Montgomery, 2008)، ملکی (Maleki, 2007)، نوروزی (Noruzi, 2010) اشاره کرد. در تحلیل کیفی یافته‌های این مؤلفه از نظرات صاحب‌نظران حوزه برنامه درسی که در بالا به آن‌ها اشاره شد و صاحب‌نظران حوزه روان‌شناسی تربیتی و یادگیری، نظریه‌های کارکردگرایی، نظریه‌های تداعی‌گرایی و نظریه یادگیری شناختی - اجتماعی بند ورا استفاده شده است.

به گفته ملکی (Maleki, 2007)، موضع‌گیری، طرز فکر و نگرش‌های افراد اداره‌کننده مدرسه در تصمیم‌گیری‌های تربیتی اثر می‌گذارد. فرزندان متعلق به طبقات اجتماعی که نزد کارکنان مدرسه اهمیت بالاتری دارند از توجهات ویژه برخوردار خواهند شد و فرزندان طبقات دیگر از چنین توجهی محروم مانده و تحقیر خواهند شد. در اجرای قوانین و مقررات بسیاری از دانش‌آموزان نسبت به تبعیض بین خود معترض بودند. به عقیده دانش‌آموزان مدارس کد ۱ و ۵ دانش‌آموزانی که والدینشان کمک‌های مالی به مدرسه می‌کردند می‌توانستند آزادانه هر عملی که می‌خواهند انجام داده ولی سایر دانش‌آموزان با برخورد تند و جدی مواجه می‌شدند. در نظریه یادگیری شناختی - اجتماعی بندورا بر اجرای قوانین و مقررات مدارس تأکید شده است. گوینگ (Geving, 2007) گفته است که اگر دانش‌آموزان یک کلاس مقررات آموزشگاه را زیر پا بگذارند و به خاطر این عمل تنبیه نشوند، ممکن است سایر افراد کلاس به انجام آن رفتار خلاف مقررات تحریک شوند. به‌طور مثال پژوهشگر در طول دوره پژوهش خود مشاهده کرد که دانش‌آموزانی که مقررات مدرسه را رعایت نمی‌کردند و صرفاً با یک تذکر کلامی از طرف مسئولین مدرسه مواجه می‌شدند، قانون شکنی در مدرسه توسط این دانش‌آموزان خاطی شدت می‌گرفت که در نهایت باعث به‌وجود آمدن

قانون شکنی‌هایی از طرف دیگر دانش‌آموزان و یا به وجود آمدن نگرش منفی در دانش‌آموزان نسبت به محیط مدرسه می‌شد.

در مدرسه کد ۷ اکثر دانش‌آموزان و کارکنان آموزشی از قوانین و مقررات رضایت داشتند. در نظریه‌های تداعی‌گرایی تأکید شده که در آموزشگاه شرایط امن و دوستانه‌ای برای دانش‌آموزان فراهم آید تا در آن‌ها نسبت به محیط آموزشگاه احساس‌های مثبت ایجاد شود و دانش‌آموزان خود را ملزم به رعایت قوانین و مقررات بدانند و احساس تعلق بیشتری نسبت به مدرسه داشته باشند، همچنین پژوهشگر در بعضی از مدارس غیردولتی مشاهده کرد که برخلاف نظریه شناختی-اجتماعی بندورا، دانش‌آموزان پیامدهای نادیده گرفتن قوانین و مقررات مدرسه را دریافت نمی‌کردند. نادیده گرفتن بدرفتاری‌ها و سهل‌گیری بیش از حد و از بین نبردن ریشه رفتارهای نامطلوب که باعث بی‌قانونی و بی‌نظمی در مدرسه می‌شد از عوامل ایجاد نگرش منفی نسبت به مدرسه در بین دانش‌آموزان بود.

۶. امکانات فیزیکی مدارس: برخی از صاحب‌نظران و محققین حوزه برنامه درسی مانند آیزنر (Eisner, 1994)، مارگولیس (Margolis, 2001)، دیکسی (Dixie, 2003)، دیکل (Dekle, 2004)، نوروزی (Noruzi, 2014)، وبر (Weber, 2009) و فریتر (Ferriter, 2009)، سیلور و الکساندر (Silver & Alexander, 2009)، حسینی یزدی (Hosseini Yazdi, 2014) به بعد فیزیکی برنامه درسی پنهان توجه کرده‌اند. تحلیل کیفی یافته‌ها با استفاده از نظرات این صاحب‌نظران و برخی از نظریه‌پردازان حوزه روان‌شناسی پرورشی انجام شد. در نظریه انسان‌گرایی آبراهام مازلو گفته شده که مهم‌ترین و آشکارترین نیازهای انسان نیازهای فیزیولوژیکی یا جسمی هستند. زمانی که کلاس‌های درس سرد و تاریک است و نیاز افراد به نور و حرارت برآورده نمی‌شود، دانش‌آموز را با هیچ تدبیری نمی‌توان وادار کرد تا به درس و بحث معلم گوش فرا دهد. به همین قیاس، از معلمی که در کلاس سرد و تاریک مشغول تدریس است نمی‌توان انتظار داشت که وظیفه آموزشی خود را به درستی انجام دهد (Geving, 2007). در دیدگاه جبر محیطی بر تأثیرات محیط بر رفتار، تأکید زیادی می‌شود. در این دیدگاه گفته شده رفتاری که در یک محیط معین ظاهر می‌شود، معلول خصوصیات محیط است. روان‌شناسی محیطی که به بررسی و مطالعه روابط میان رفتار و محیطی که رفتار در آن رخ می‌دهد، می‌پردازد معتقد است که رابطه رفتار و محیط بسیار پیچیده است (Noruzi, 2010).

یافته‌های حاصل از تحلیل کیفی نشان داد در مدارس با کد ۱،۳،۶ که مدرسه از کیفیت فیزیکی نامناسب و نامطلوبی برخوردار بود، میزان نارضایتی دانش‌آموزان و دبیران از مدرسه نیز بیشتر می‌گشت. برعکس در مدارس کد ۷ و ۸ که از کیفیت امکانات فیزیکی مناسب و مطلوب‌تری برخوردار بودند، میزان نگرش مثبت دانش‌آموزان و معلمان نسبت به مدرسه نیز بالاتر بود.

۷. ظاهر دانش‌آموزان، معلمان و کارکنان مدرسه: صاحب‌نظران مختلف در خصوص ظاهر

دانش‌آموزان، معلمان و کارکنان مدرسه در شکل‌گیری برنامه درسی پنهان اتفاق نظر داشتند. از میان این صاحب‌نظران می‌توان به آرای گوردون (Gordon, 1982)، آهولا (Ahola, 2000)، مایلز و آندریون (Myles, & Andreon, 2001)، اسمیت و مونتگومری (Smith & Montgomery, 2008)، ملکی (Maleki, 2007) اشاره کرد. اما در این پژوهش و در تحلیل کمی، رابطه معناداری بین ظاهر دانش‌آموزان، معلمان و کارکنان مدرسه با احساس تعلق به مدرسه وجود نداشت و پژوهشگر نیز در مشاهدات خود با توجه به قوانین حاکم بر مدارس پسرانه در مورد لباس فرم، ظاهر و اصلاح موی سر دانش‌آموزان و همچنین پوشش رسمی معلمان این مدارس و عدم تنوع در پوشش دست‌اندرکاران مدرسه مورد خاصی برای ثبت در چک‌لیست مشاهده نکرد.

**۸. تعاملات کارکنان مدرسه با یکدیگر:** در زمینه، تاثیر تعاملات کارکنان مدرسه با یکدیگر در شکل‌گیری برنامه درسی پنهان صاحب‌نظرانی چون آسبروکس (Ausbrooks, 2000)، لیوسی والاسون (Livessey & Lawson, 2008)، اسمیت و مونتگومری (Smith & Montgomery, 2008) اتفاق نظر داشتند. اما در این پژوهش و در تحلیل کمی رابطه معناداری بین تعاملات کارکنان مدرسه با یکدیگر و احساس تعلق به مدرسه وجود نداشت و پژوهشگر نیز در مشاهدات خود با توجه به این‌که دانش‌آموزان اجازه ورود به اتاق استراحت معلمان و کارکنان مدرسه و دفتر مدرسه را نداشتند و از طرفی تعاملات کارکنان مدرسه با یکدیگر در انظار دانش‌آموزان قرار نداشت مورد خاصی برای ثبت در چک‌لیست مشاهده نکرد.

### بحث و نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش حاکی از آن بود که در اکثر مدارس (مدارس کد ۴، ۳، ۱) مورد بررسی، تعاملات معلمان با دانش‌آموزان، تعاملات کارکنان مدرسه (مدیر و معاون) با دانش‌آموزان و همچنین تعاملات دانش‌آموزان با یکدیگر منفی بود. این تعاملات از عوامل اثرگذار بر احساس تعلق به مدرسه در دانش‌آموزان بود. این یافته پژوهش با یافته‌های به‌دست‌آمده از پژوهش تورنبرگ (Thornberg, 2008) و نوروزی (Noruzi, 2010) همسو است. همچنین نتایج نشان دادند که تعاملات معلم با دانش‌آموزان یکی از عوامل مؤثر در نگرش دانش‌آموزان به مدرسه بود. نحوه تعاملات اکثر معلمان با دانش‌آموزان برخلاف توصیه‌های نظریه‌های رفتارگرایی، خبرپردازی و رویکردهای انگیزشی بود.

نتایج همچنین نشان دادند نحوه تعاملات اکثر کارکنان مدرسه با دانش‌آموزان برخلاف نظریه دو عاملی انگیزشی هرزبرگ و نظریه‌های رشدیافتگی و رشدنیافتگی هرزبرگ و نظریه مدیریتی کتز بود. این یافته پژوهش با یافته رووی و استی وارت (Rowe, Stewart, 2007) همسو بود. یافته‌های پژوهش رووی و استی وارت (Rowe, Stewart, 2007) نشان داد که حس تعلق داشتن به مدرسه از طریق انجام دادن فعالیت‌های مشترک و مثبت بین کارکنان مدرسه با دانش‌آموزان موجب بهزیستی

اجتماعی و تضمین پیشرفت نظام تعلیم و تربیت می‌شود.

نتایج نشان دادند که نحوه تعاملات اکثر دانش‌آموزان مدارس مورد بررسی با یکدیگر برخلاف نظریه‌های رشد ویگوتسکی و نوبیاژه ای‌ها بود. یافته‌های پژوهش حاضر با یافته‌های پژوهش کاکس و اری‌هاو (Cox, Orehoves, 2007) و ویت‌هال (waite Hall, 2008) همسو بود. این پژوهشگران در تحقیقات خود به این نتیجه رسیدند که افزایش تعاملات مثبت بین دانش‌آموزان موجب نگرش مثبت آن‌ها به محیط آموزشگاه و مطالب درسی می‌شود که این امر احساس تعلق دانش‌آموزان به مدرسه را تقویت می‌نماید.

مؤثر بودن روش‌های تدریس و ارزشیابی معلمان بر احساس تعلق به مدرسه دانش‌آموزان از دیگر یافته‌های این پژوهش بود. در اکثر کلاس‌های درس مورد مشاهده، معلمان روش‌ها و فنون تدریس و ارزشیابی مطرح‌شده در نظریه‌های یادگیری را مورد استفاده قرار نمی‌دادند. آن‌ها از روش‌های تدریس و ارزشیابی سنتی بدون رعایت اصول و فنون آن استفاده می‌کردند. همچنین برخلاف رویکردهای نو پیازه‌ای‌ها، ویگوتسکی، برونر و سایر روانشناسان پرورشی در ارزشیابی به کار گرفته شده تأکید بر رقابت فردی برای کسب امتیازات بالاتر بدون توجه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان، باعث به وجود آمدن نگرش منفی نسبت به درس، کلاس و مدرسه می‌شد.

این یافته پژوهش با یافته‌های کسب شده توسط پژوهش‌های ادوارد ردیش (Redish, 2009)، آین (Ian, 2009) و مامداس و بلسیتا (Mumthas, Blesytha, 2009) همسو بود.

همچنین مؤثر بودن قوانین و مقررات مدرسه بر احساس تعلق به مدرسه از دیگر یافته‌های این پژوهش است. بر اساس نظریه‌های تداعی‌گرایی در آموزشگاه‌های با شرایط امن و دوستانه، در دانش‌آموزان نسبت به محیط آموزشگاه احساس مثبت بیشتری ایجاد می‌شود بر همین اساس پژوهشگر نیز در مدت حضور در مدارس مشاهده کرد که در مدارس که دانش‌آموزان و کارکنان آموزشی از قوانین و مقررات رضایت داشتند، دانش‌آموزان در این نوع مدارس خود را ملزم به رعایت قوانین و مقررات می‌دانند و دارای احساس تعلق بیشتری نسبت به مدرسه می‌باشند. اما در مدارس که برخلاف نظریه شناختی- اجتماعی بندورا، دانش‌آموزان پیامدهای نادیده گرفتن قوانین و مقررات مدرسه را دریافت نمی‌کردند، بی‌قانونی و بی‌نظمی در مدرسه موجب ایجاد نگرش منفی نسبت به مدرسه در بین دانش‌آموزان می‌شد. یافته‌های این بخش از پژوهش با یافته‌های به‌دست‌آمده از تورنبرگ (Thornberg, 2008) همخوانی داشت. نتایج نشان دادند که یکی از عوامل مؤثر بر احساس تعلق به مدرسه در دانش‌آموزان امکانات فیزیکی مدرسه بود. در مدارس که از نظر نور و حرارت و زیبایی در وضعیت مناسب و مطلوبی قرار داشتند و نیازهای اساسی و پایه‌ای مانند نیاز به حرارت و نور مطرح‌شده در نظریه انسان‌گرایی مازلو در کلاس درس برآورده می‌شد دانش‌آموزان احساس تعلق بیشتری نسبت به مدرسه داشتند. اما در مدارس که از نظر فیزیکی

وضعیت مساعد و نامطلوبی داشتند نگرش منفی نسبت به دانش‌آموزان در مدارس بیشتر مشاهده می‌شد. یافته‌های این بخش از پژوهش با نتایج یافته‌های وبر (Weber, 2009) و فریتر (Ferriter, 2009) همخوانی داشت. وبر در پژوهش خود به این نتیجه رسید که دانش‌آموزان نگرش مثبتی نسبت به کلاس‌های زیبا و پر نور که از امکانات فیزیکی مناسبی برخوردار هستند دارند. فریتر نیز در پژوهش خود به این نتیجه رسید که محیط فیزیکی مناسب کلاس‌های درس و مدرسه از عوامل ایجاد احساسات مثبت دانش‌آموزان نسبت به مدرسه می‌باشند.

در مجموع یافته‌های پژوهش نشان دادند که از مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده برنامه درسی پنهان مؤلفه‌های تعاملات معلم با دانش‌آموزان، تعاملات دانش‌آموزان با دانش‌آموزان، قوانین و مقررات مدرسه، تعاملات کارکنان مدرسه با دانش‌آموزان، شیوه تدریس و ارزشیابی و محیط فیزیکی مدرسه از عوامل پیش‌بینی‌کننده و مؤثر بر احساس تعلق به مدرسه دانش‌آموزان است و بین مؤلفه‌های ظاهر دانش‌آموزان، معلمان و کارکنان مدرسه و تعاملات کارکنان مدرسه با یکدیگر رابطه معناداری با احساس تعلق به مدرسه وجود نداشت. با استفاده از این یافته‌های به‌دست‌آمده می‌توان به سؤالات مطرح‌شده در زمینه علل احتمالی ایجاد نگرش مثبت و منفی به مدرسه و احساس تعلق به مدرسه در بین دانش‌آموزان پاسخ داد.

### پیشنهادهای کاربردی پژوهش

۱. پیش‌بینی دوره‌های ضمن خدمت برای معلمان، مدیران، معاونان و همه دست‌اندرکاران مدرسه در مورد اهمیت و ضرورت برنامه درسی پنهان و اثرات این برنامه در احساس تعلق به مدرسه دانش‌آموزان.
۲. مسؤولین و تصمیم‌گیرندگان نظام آموزش و پرورش با برگزاری دوره‌های تخصصی به صورت عملی روش‌های تدریس و ارزشیابی کیفی را به معلمان آموزش دهند.
۳. مسؤولین آموزش و پرورش با استفاده از افراد متخصص در رشته مدیریت نسبت به آموزش شیوه‌های صحیح اداره کلاس و تعامل با دانش‌آموزان اهتمام ورزند.
۴. جمع‌آوری نظرات دانش‌آموزان در مورد تعامل دست‌اندرکاران مدرسه با دانش‌آموزان جهت اصلاح و ترمیم آن.
۵. سوق دادن دانش‌آموزان به سمت یادگیری مشارکتی و جلوگیری از ایجاد رقابت کاذب در بین آنها.

## منابع

- Ahmadian, M., Sobhani Nejad, M. (2014); Study the Relationship Between Component of Hidden Curriculum with Dimensions of Student's Critical Thinking. Journal of Shahed University, 21(4)[Persian].
- Ahola, S. (2000). Hidden Curriculum in higher education: Somethnig to fear for or Comply to Innovations in higher education.researchunit for the Sociology of education University of Turku.
- Ausbrooms, R. (2000). What is Schools hidden Curriculum teaching your child 111 <http://www.Parentigteens.Com/Curriculum Shtml>
- Bazargan, A. (2011). Introduction to Qualitative and Mixed Methods Research, Agah Publishing. [Persian].
- Brew, Beatty, W. (2004). Measuringstudent Sense of connectedness with school; Development of instrument for use in secondary school, leading & managing, 2: 103-1
- Chikeung, Ch.(2008) .the effect of shared decision-making on the improvement in teacher's Job development.<http://www.eric.ed.gov>
- Cox, B.E, orehoves, E. (2007). Faculty-student interaction outside the classroom: A typology from a residential college. Review of higher education, 30: 343-362.
- Dekle, Dawn.The metacurriculum ,Guardingthe golden apples of university culture.Published in Phi Kappa Forum, 84(4): 15-48..
- Dixie, G.(2003).The importance of the physical environment
- Dixie, G, (2011); Classroom Management, Mohammad Zade, N. Translations, Tehran, Dibagaran.
- Doganay, A. (2009). Hidden curriculum on gaining the value of respect for human dignity.A qualitative study in two elementary schools in Adana.[Error! Hyperlink reference not valid.](#)
- Eisner, E.W. (1994). "The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of school Programs 3 rd edition.New York: Macmillan College Publishing.
- Ferriter, B. (2009). Cell phones art disrupting the learning environment. <http://teacherleaders.typepad.com>.
- Geving, A.M. (2007). Identifying the types of student and teacher behaviours associated with teacher stress, Teaching and Teacher Education.
- Giroux, H. (1983). "The Hidden Curriculum and Moral Education". Mccutchan Publishing Corporation.
- Gordon, David (1985). "Hidden Curriculum in International of Educational".Second Edition.
- Gordon, David (1982)" The Concept ofTheHidden Curriculum." "Journal of Philosophy of Education,16(2).
- Hosseini Yazdi, A., (2014). The Correlation Studies and Share Explained of Hidden Curriculum with Comprehensive Research Aspects of Educational Science Students in Tehran Universities, Journal of Research in Curriculum, Vol. 2, No.14.[Persian]
- Ian, A. (2009). Does practical work really motivate? A study of the affective value of practical work in secondary school..International Jornal of science Education, 31 (17): 2335-2353.
- Jackson, P. (1968). Life in Classrooms. Retrieved november 25, 2005 from: <http://www.kdpoorg/images/Jackson.jpeg>
- Karcher, M.J. (2009).The Study of Mentoring in the Learning Environment (SMILE): A randomized evaluation of the effectiveness of school-based mentoring.Prevention Science, 9(2): 99-113.



- Livesey, C., Lawson, T. (2008). As sociology for A&A and edition. 11 <http://www.sociology.org.uk/revtece1.htm>.
- Makkian, R., Kalantargooshe, M. (2014). Normalizing Sense of Belonging to School Questionnaire and its relationship with Academic Burnout and Achievement Motivation among Persian students; Journal of Educational Measurement.
- Maleki, H. (2007). Curriculum Guide to Action, Payam Andishe Publishing. [Persian].
- Margolis, E. (2001). The hidden curriculum in higher education <http://books.google.com>
- Mehrmohammadi, M., (2002); Curriculum: Theories, Approaches and Perspectives, Astan Qods Razavi Publishing. [Persian].
- Morrison, Gale (2003). Change in Latino student perception of school belonging measure of adolescent connectedness, Asia Pacific Education, 13(1): 95-114.
- Mumthas, N.S., Blessytha, A. (2009). Teacher effectiveness of secondary school teachers with high tacit knowledge. Online submission paper presented at the national seminar on perspectives in teacher education.
- Myles, B.S., Andreon, D. (2001). Asperger syndrome and adolescence: practical solutions for school success. [www.aspergerpublishing.com](http://www.aspergerpublishing.com).
- Noruzi, A., (2014). The Relationship between Hidden Curriculum and National Identity of High School Students, Journal Research in Curriculum. [Persian]
- Noruzi, B., (2010); The Effect of Hidden Curriculum on Disciplinary Behaviour of Students from the Perspective of Managers & Teachers of Primary Schools in Shiraz, M.A. Thesis, Allameh Tabatabaee University. [Persian].
- Redish, E.F. (2009). The hidden curriculum: what do we really want our students to learn? <http://www.sociologyindex.com>.
- Rowe, F., Stewart, D. (2009). Promoting connectedness through wholeschool approaches: a qualitative study. Health Education, 109(5): 396-413.
- Rowe, F., Stewart, D., Patterson, C. (2007). Promoting school Connectedness through whole school approaches, Health Education, 107(6).
- Silver & Alexander (2009). Curriculum for Teaching and Better Learning, Dr. Khoy Nejad, Gh. Translations, Beh Nashr Astan Qods Razavi Publishing.
- Smith, A. and Montgomery, A. (2008). Values and hidden curriculum. <http://Cainweb.service>.
- Thornberg, R. (2008). It's not fair voicing pupils' criticisms of school rules. Children & Society, 22(6): 418-428.
- Taghi Pour Zahir, A. (2008); Curriculum for Primary Schools in Third Millennium, Tehran, Agah Publishing. [Persian].
- Waite Hall, P. (2008). Student interaction experiences in distance learning courses a phenomenological study, online Journal of distance learning administration. Volume XI, number 1.
- Weber, S. (2009). Curriculum development: A political act.
- Wiki answer. (2008). School curriculum: Hidden curriculum.