

Investigating The Relationship between Implicit Curriculum with Academic Welfare: The Mediating Role of Academic Self-Concept

Hossein Sour¹, Nasibeh Hashemi Moghadam^{*2}, Faranak Omidian³

¹ Assistant professor, Department of Psychology, Payame Noor University (PNU), Tehran, Iran

² M.A. Educational Planning, Visiting lecturer of Scientific and Applied University, Iran

³ Assistant professor, Department of Education, Dezfoul Branch, Islamic Azad University, Dezfoul, Iran

Date Received:

8 November 2022

Date of sent to Review:

10 November 2022

Date Revised:

6 January 2023

Date Accepted:

10 January 2023

Keywords:

Academic Well-being;
Implicit curriculum;
Academic Self-concept.

Abstract

One of the goals and tasks of education is to create a basis for the all-round development of the individual healthy, efficient and responsible people to play a role in individual and social life. The aim of the present study was to investigate the relationship between Implicit curriculum and academic well-being: the mediating role of academic self-concept of middle school students in Darrehshahr city. The method of present is descriptive of the correlation type with the structural equation model (SEM). The statistical population of research included all secondary school students in Darrehshahr city in the academic year 1401-1402. The sample of this study included 300 students who were selected by multi-stage cluster sampling method. the means of research Were Academic Welfare Questionnaire (Tominin-Sweeney et al.'s, 2012), Hidden Curriculum Questionnaire (Taghipour and Ghaffari's, 2011) and Academic Self-Concept Questionnaire (Yasen Chen's, 2004). The finding showed that there is a significant relationship between the variables of the Current research, which included the dimensions of the Implicit curriculum, academic self- concept and academic well-being; in addition, academic self-concept plays a mediating role in the relationship between Implicit curriculum with academic well-being. The results of this research indicate the important of paying attention to implicit curriculum and academic self-concept in improving academic well-being.

* **Corresponding Author:** Nasibeh Hashemi Moghadam

Address: Scientific and Applied University,

Iran

Email:

nasibeh.hashemi63@gmail.com

بررسی رابطه برنامه‌درسی ضمنی با بهزیستی تحصیلی: نقش میانجی خودپنداره تحصیلی

حسین سوری^۱، نسیمه هاشمی مقدم^{۲*}، فرانک امیدیان^۳

^۱ استادیار گروه روانشناسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران. Hossein.souri@pnu.ac.ir

^۲ کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی آموزشی، مدرس مدعو دانشگاه علمی- کاربردی، ایران.

^۳ استادیار گروه علوم تربیتی، واحد دزفول، دانشگاه آزاد اسلامی، دزفول، ایران. Omidian.2020@gmail.com

چکیده

یکی از اهداف و وظایف آموزش‌وپرورش، ایجاد زمینه برای رشد همه‌جانبه فرد و تربیت انسان‌های سالم، کارآمد و مسئول برای ایفای نقش در زندگی فردی و اجتماعی است. هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه برنامه درسی ضمنی با بهزیستی تحصیلی: نقش میانجی خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه دوم شهرستان دره‌شهر بود. روش پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی با مدل معادلات ساختاری (SEM) می‌باشد. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان متوسطه دوم شهرستان دره شهر در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بود. نمونه این پژوهش شامل ۳۰۰ نفر دانش‌آموز بود که با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش شامل پرسشنامه بهزیستی تحصیلی (تومینین - سوینی و همکاران، ۲۰۱۲)، پرسشنامه برنامه درسی پنهان (تقی پور و غفاری، ۱۳۸۸) و پرسشنامه خودپنداره تحصیلی (یسن چن، ۲۰۰۴) بود. یافته‌ها نشان داد میان متغیرهای پژوهش حاضر که شامل ابعاد برنامه درسی ضمنی، خودپنداره تحصیلی و بهزیستی تحصیلی بود، رابطه معناداری وجود دارد؛ افزون بر آن، خودپنداره تحصیلی در رابطه بین برنامه درسی ضمنی با بهزیستی تحصیلی نقش میانجی دارد. نتایج این پژوهش حاکی از اهمیت توجه به برنامه درسی ضمنی و خودپنداره تحصیلی در بهبود بهزیستی تحصیلی دارد.

تاریخ دریافت:

۱۷ آبان ۱۴۰۱

تاریخ ارسال به داوری:

۱۹ آبان ۱۴۰۱

تاریخ اصلاح:

۱۶ دی ۱۴۰۱

تاریخ پذیرش:

۲۰ دی ۱۴۰۱

کلیدواژه‌ها:

بهزیستی تحصیلی، برنامه درسی ضمنی، خودپنداره تحصیلی

* نویسنده مسئول: نسیمه هاشمی مقدم

ایمیل: nasibeh.hashemi63@gmail.com

آدرس: دانشگاه علمی- کاربردی، ایران

مقدمه

مسائل مربوط به دانش‌آموزان به‌عنوان آینده‌سازان جامعه اهمیت ویژه‌ای دارد؛ چراکه بهبود وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان یکی از اهداف اساسی نظام‌های آموزش و پرورش معاصر است (قدم پور، رادمهر و یوسفوند، ۱۳۹۷). در این راستا، یکی از مسائل مهم در نظام آموزشی، مسئله بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان است (قدم پور، درخشان فر، پادروند و قربانی، ۱۳۹۹). در عرصه آموزش، مفهوم بهزیستی تحصیلی باهدف توجه به مرکزیت زندگی فراگیران و اهمیت پیشرفت تحصیلی در کارکرد اجتماعی و هیجانی آنان ایجاد شده است؛ لذا پرداختن به بهزیستی در زمینه‌های آموزشی امری منطقی است و به‌عنوان یک شاخص مهم در فرایندهای آموزشی دیده شده است (ویدلوند، تومینی-سویی و کورنون^۱، ۲۰۱۸). بهزیستی تحصیلی^۲ برگرفته از مبانی نظری روانشناسی مثبت‌نگر است (جهانی، بختیار پور، مکوندی، حیدری و احتشام زاده، ۱۳۹۷) در مورد تعریف بهزیستی تحصیلی، اجماع وجود ندارد؛ اما بهزیستی تحصیلی اغلب به‌صورت یک سازه چندبعدی تعریف می‌شود. بر این اساس مفهوم بهزیستی تحصیلی در چهار بعد مرتبط با مدرسه معرفی شد (تومینی - سویی و نیموتریا^۳، ۲۰۱۶). بعد اول، ارزش مدرسه^۴ است. ارزش مدرسه به‌عنوان میزان ارج و قداستی است که دانش‌آموز برای مدرسه قائل بوده و همچنین، هدف و معنایی که وی در مدرسه جستجو می‌کند، تعریف می‌شود. بعد دوم که به‌عنوان خستگی از پاسخگویی نسبت به انتظارات مدرسه و احساس بی‌کفایتی از آموختن تعریف شده، فرسودگی تحصیلی^۵ نامیده می‌شود (سالملا- آرو، کیورو، لسکینن و نورمی^۶، ۲۰۰۹؛ فیوریلی، دی استیسیو، دی چیاک چیو و پیپو^۷، ۲۰۱۷). در این بعد، خستگی و بدبینی عاطفی^۸ پیش‌بینی‌کننده اول عدم‌کفایت تحصیلی هستند (پارکر^۹ و سالملا- آرو، ۲۰۱۱). در بعد دیگر، رضایت‌مندی تحصیلی^{۱۰} به‌عنوان سومین عامل مطرح در بهزیستی تحصیلی در نظر گرفته شده که به احساس رضایت شخصی از انتخاب مسیر و گزینه تحصیلی برای دستیابی به اهداف شخصی اشاره می‌کند و درنهایت، بعد چهارم، مشارکت در امور مدرسه^{۱۱} است که به‌عنوان حالت مثبت و متمرکز ذهن (در انجام تمام امور مدرسه و نه فقط امر تحصیل) که به ویژگی‌های انرژی‌گذاری، استمرار و جذب مشارکت و دریافت نتیجه همراه است، تعریف می‌شود (سالملا- آرو، آپاریایا^{۱۲}، ۲۰۱۲). در مجموع، بهزیستی تحصیلی بر نقش فعال دانش‌آموز و توانش‌های وی در ایجاد محیط سرزنده و مطلوب تحصیلی تأکید ویژه دارد (ووگال، میونگ-جین و می می^{۱۳}، ۲۰۱۴).

متولیان تعلیم و تربیت، تلاش‌های زیادی را برای شناسایی عوامل مهم و اثرگذار بر بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان نموده‌اند. آن‌ها، یکی از عوامل پیش‌بینی‌کننده بهزیستی را جو آموزشی، اجتماعی، عاطفی، فیزیکی و امنیتی مدرسه می‌دانند (یحیایی، جبل عاملی و ماهینی، ۲۰۱۲)؛ از این‌رو، یکی از متغیرهای مهم اثرگذار بر

¹ Widlund, Tuominen- soini & Korhonen

² Academic Well-being

³ Niemivirta

⁴ School value

⁵ School burnout

⁶ Salmela- Aro, Kiuru, Leskinen & Nurmi

⁷ Fiorilli, Di stasio, Di chiacchio & Pepeo

⁸ Emotional exhaustion and cynicism

⁹ Parker

¹⁰ Atisfaction with educational choice

¹¹ Schoolwork engagement

¹² Uparyaya

¹³ Woogual, Myung-jin & Mimi

بهزیستی تحصیلی که در این پژوهش به آن توجه شده است، برنامه درسی ضمنی^۱ است. برنامه درسی ضمنی به جهت جو عاطفی و شرایط نانوشته محیطی، بیشترین تاثیر را بر ارزش‌ها و عواطف دانش‌آموزان می‌گذارد (طهماسب زاده شیخ‌لار، عظیمی آقبلاغ، قادری و سیدی نظرلو، ۱۴۰۰). بنابراین، می‌توان یکی از علل نهفته کیفیت پایین یادگیری، افت تحصیلی، ترک تحصیل را فقدان توجه به هیجانات تحصیلی (بهزیستی تحصیلی و خودپنداره تحصیلی) در ارتباط با برنامه درسی ضمنی دانست (اوزدمیر^۲، ۲۰۱۸). برنامه درسی ضمنی عمدتاً به صورت برنامه درسی غیر برنامه‌ریزی شده، غیر عامدانه، غیررسمی و غیرقابل مشاهده است (مرزوقی، کشاورزی و نوروزی ۱۳۹۸). در واقع فراگیر در محیط آموزشی است که یاد می‌گیرد و محیط آموزشی با تمام خصوصیاتش آن را آموزش می‌دهد. صرف نظر از این که مریبان تا چه اندازه متبحر و شایسته‌اند، فراگیر در معرض یادگیری چیزی قرار می‌گیرد که هیچ‌گاه سخنی از آن در میان نبوده است؛ زیرا این یادگیری در بستر فرهنگ‌های حاکم بر محیط آموزشی و بدون آگاهی معلمان و دانش‌آموزان حاصل می‌شود. در نتیجه، آن‌ها به مرور رویکرد خاصی به زندگی و نگرش خاصی نسبت به تحصیل و یادگیری پیدا می‌کنند (مهرمحمدی، ۱۳۹۹). برخی صاحب‌نظران از جمله آیزنر^۳ (۱۹۹۴) برنامه درسی ضمنی را بخش مهم یادگیری‌ها و تجارب دانش‌آموزان و تعامل پویای آنان با فرهنگ یا مجموعه روابط و مناسبات، قوانین و مقرراتی می‌داند که از سنخ آموخته‌های غیر عمدی، قصد نشده و عمدتاً ارزشی، هنجاری و نگرشی است. این تعاملات، جو کلی محیط آموزشی را شکل داده و بر چگونگی احساسات، ارزش‌ها و باورهای یادگیرنده، اساتید و کارکنان تاثیر می‌گذارد (سبحانی‌نژاد، احمدآبادی، محمدی و محمدی، ۱۳۹۴). به عبارت دیگر، نه نظام آموزشی و نه فراگیرندگان نسبت به آنچه روی می‌دهد آگاهی ندارند. در این حالت نحوه سازماندهی برنامه درسی و اجرای آن در محیط آموزشی سبب می‌گردد که پیامدهای یادگیری‌ای حاصل گردد که نه مورد نظر نظام آموزشی بوده است و نه فراگیرندگان با قصد و اختیار بدان دست‌یافته‌اند. شناخت این سطح از برنامه درسی، بسیار سخت و مستلزم کنکاش در ابعاد گوناگون نظام آموزشی و تعامل این ابعاد با یکدیگر است (صفایی موحد و باوفا، ۱۳۹۲).

پژوهش‌های متعددی نشان داده‌اند که برنامه درسی ضمنی به میزان قابل توجهی می‌تواند تعیین‌کننده بهزیستی تحصیلی فراگیران باشد. پژوهش امرایی، سعدی پور و اسدزاده (۱۳۹۵) نشان داد که مولفه‌های برنامه درسی ضمنی مانند رابطه معلم با دانش‌آموزان، رابطه مدیر با دانش‌آموزان، رابطه دانش‌آموزان با یکدیگر، قوانین و مقررات مدرسه، در سطح معنی‌داری افت تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند. یافته‌های پژوهش امینی، مرزوقی، مزیدی، ترک‌زاده و محمدی (۱۳۹۴) نشان داد عمده‌ترین پیامدهای برنامه درسی ضمنی که به وسیله دانشجویان از طریق این برنامه آموخته می‌شود شامل: قدرت‌طلبی، رفتار انضباطی، احساس آرامش، احساس ارزشمندی، خودکنترلی، انسجام اجتماعی، ارزش محوری، مسئولیت‌پذیری، روحیه علمی، مشارکت فعال، رضایتمندی و.... می‌باشد. پژوهش برگهنگوین^۴ (۲۰۰۹) نشان داد محتوا و تصاویر کتب درسی همواره شامل پیام‌های ضمنی است که بعضاً با اهداف نظام آموزشی در تعارض هستند. برخی پژوهش‌ها نیز تلویحاً به تاثیر مولفه‌های برنامه درسی ضمنی بر بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان دلالت دارد. برای مثال، پژوهش شالیان (۱۴۰۰) نشان داد میان مهارت‌های ارتباطی معلم و سازگاری تحصیلی و بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان، رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. پژوهش برزگر، پاریاد، جفرودی و کاظم زاده، قنبری خانقاه (۲۰۱۸) نشان داد از دیدگاه دانشجویان، رابطه خوب استاد و دانشجو، فرصت تعامل با استادان باتجربه، تجهیز کلاس‌ها با وسایل کمک‌آموزشی الکترونیکی،

¹ Implicit curriculum

² Ozdemir

³ Eisner

⁴ Bergenhengouwen

توجه و پذیرش در گروه همسالان و تحقیر دانشجو، در یادگیری آن‌ها تاثیر مثبت و منفی دارد. بورکار^۱ (۲۰۱۶) نشان داد که محیط مدرسه به درک و توسعه سطح بالایی از سلامت و بهزیستی روان دانش‌آموزان و کارکنان مدرسه کمک می‌کند.

از طرفی، یکی از عواملی که به نظر می‌رسد می‌تواند بین برنامه درسی ضمنی و بهزیستی تحصیلی میانجی‌گری کند، خودپنداره تحصیلی^۲ است. خودپنداره یک مفهوم کلی است که به معنای تصویرهای فرد از توانایی‌ها و قابلیت‌ها و محدودیت‌های اوست (محمدی، قدم پور، میردریکوندی و سپهوند، ۱۴۰۰). یسن چن^۳ (۲۰۰۴) خودپنداره تحصیلی را در سه بعد خودپنداره عمومی (دیدگاه کلی فرد درباره خود)، خودپنداره آموزشی (دیدگاه فرد درباره توانایی‌های خود در تحصیل) و خودپنداره غیر آموزشی (دیدگاه فرد درباره توانایی‌هایش در زمینه مسائل غیر آموزشی) تعریف کرده است (پارمحمدی، قنادی و مقامی، ۱۳۹۱). راجرز (۱۹۶۰) بر اساس دیدگاه پدیدارشناسی معتقد است که وقایع بیرون از موجود، به‌خودی‌خود برای او معنایی ندارند، بلکه زمانی معنادار می‌شوند که شخص بر اساس تجارب گذشته و میل به حفظ و تداوم خویشتن خود، به آن وقایع معنا دهد. همچنین انسان عوامل محیط خود را درک می‌کند و در ذهن خود به آن معنا می‌دهد؛ به عبارت دیگر، الگوهای ارتباطی مناسب در کلاس درس، امکانات کافی، ساختار فیزیکی مناسب در مدرسه، به‌کارگیری روش‌های تشویقی و... موجب ایجاد نگرش قدرشناسانه به خود می‌شود و این خودانگاره مثبت، شرایط شکوفاشدن استعدادها و دانش‌آموزان و موفقیت و بهزیستی تحصیلی را فراهم می‌کند (ستنی مایر، هیدر، نامبروگ، میشلس و ورزوین^۴، ۲۰۱۸). بنابراین، جو مطلوب مدرسه و چگونگی ارتباط با معلمان و برآورده ساختن نیازهای اساسی دانش‌آموزان در محیط مدرسه می‌تواند با ایجاد یک دیدگاه مثبت، سبب شود تا دانش‌آموزان از مدرسه و بودن در آن خشنود باشند، به‌موقع در مدرسه حاضر شوند و در یادگیری فعال و بانگیزه باشند (رایان و دسی، ۲۰۰۷). برخی پژوهش‌ها از جمله، محمودی، رئیسی شهرکی، شمسایی و کاکایی (۲۰۱۹)؛ پلرون، مالیزیا و راماسی^۵ (۲۰۱۷)؛ ایرنتایت، وسیلیس، گبريالوویسیوت و ریزینه^۶ (۲۰۱۸)، نشان دادند که خودپنداره تحصیلی در فرسودگی تحصیلی (خستگی ذهنی و هیجانی، بی‌اشتیاقی، ناتوانی در حضور مستمر در کلاس) نقش دارد. پرنس و نوریس^۷ (۲۰۱۴) در تحقیق خود به این نتیجه رسیدند که خود پنداره تحصیلی می‌تواند پیش‌بینی‌کننده موفقیت دانش‌آموزان در مدرسه باشد. پژوهش وانگ و اسکیل^۸ (۲۰۱۳) نشان داد اثرات بافت مدرسه شامل ساختار حمایتی، شرایط انتخاب، تدریس مرتبط و حمایت عاطفی معلم و همسالان با خودپنداره تحصیلی رابطه معناداری دارد. پژوهش کوبوکو^۹ (۲۰۱۲) نشان داد که برنامه درسی ضمنی رابطه معناداری با مسئولیت‌پذیری، صداقت و احترام به خود از جانب شاگردان دارد. پژوهش مرزوقی و کشاورزی (۱۳۹۵) نشان داد برنامه درسی ضمنی می‌تواند باعث افزایش خودپنداره مثبت و نگرش به درس و استاد شود. در پژوهش عبدالهی، برزگر و کاظمی (۱۳۹۹) ابعاد ادراک از جو مدرسه پیش‌بین مثبت و معنادار خودپنداره تحصیلی بودند. در تحقیق پیری، برقی و شاهی (۱۳۹۸) نشان داده شد که هر چه رابطه قوی انسانی و اجتماعی بین معلم و دانش‌آموزان باهم برقرار باشد (به‌عنوان مولفه‌ای از برنامه درسی ضمنی) آن‌ها نگرش مطلوب‌تری نسبت به مدرسه و یادگیری پیدا می‌کنند. زاهد بلبلان و کریمیان

¹ Borkar

² Academic Self-concept

³ Yi - hisn chen

⁴ Steinmayer, Heyder, Naumburg, Michels & Wirthwein

⁵ Pellerone, Maliziaand & Rammaci

⁶ Erentaite, Vosylis, Gabrialaviciute & Raiziene

⁷ Prince & Nurius

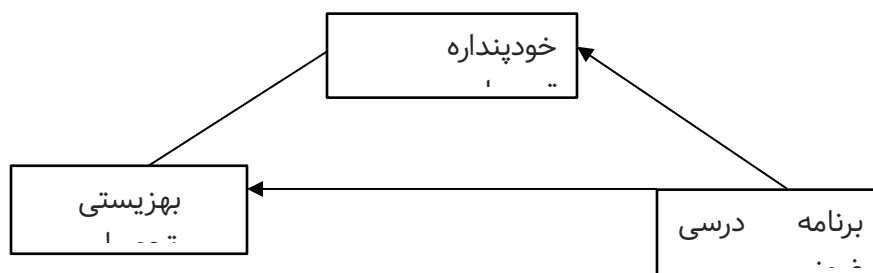
⁸ Wang & Eccle

⁹ Çubukcu

پور (۱۳۹۶) در پژوهش خود نشان دادند که کیفیت مدرسه و خودپنداره تحصیلی به‌طور مستقیم اشتیاق تحصیلی (به‌عنوان یکی از مولفه‌های بهزیستی تحصیلی) را پیش‌بینی می‌کند.

در مجموع، نظام تعلیم و تربیت علاوه بر کارکردهای آشکار، دارای کارکردهای مستتر و ضمنی است که ظاهراً مورد غفلت واقع شده است. کارکردهای آشکار، در قالب برنامه‌های درسی رسمی و چارچوب‌های آموزشی، تعریف شده هستند، در حالی که کارکردهای ضمنی، تصویر شده نیستند. کارکردهای ضمنی دارای اثرات عمیقی می‌باشند که می‌تواند در نحوه پرورش فراگیران بسیار تاثیرگذار باشد. با توجه به اهدافی (از جمله بهزیستی تحصیلی و خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان) که برای آموزش و پرورش در نظر گرفته شده است، برنامه درسی ضمنی می‌تواند در تحقق این اهداف تاثیر داشته باشد. افزون بر این، بررسی پژوهش‌ها و مطالعات انجام شده نشان داد که در خصوص بعضی متغیرهای مورد مطالعه، به‌صورت انفرادی و دوتایی کارهای خوبی صورت گرفته، ولی پژوهش خاصی که نقش واسطه‌گری متغیر خودپنداره تحصیلی را در رابطه بین برنامه درسی ضمنی با بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه مورد بررسی قرار داده باشد، یافت نشد که شکاف پژوهشی در این عرصه قابل توجه است. بدین ترتیب، پژوهش حاضر به دنبال پاسخگویی به سوال ذیل می‌باشد:

آیا بین برنامه درسی ضمنی با بهزیستی تحصیلی با نقش میانجی خودپنداره تحصیلی رابطه وجود دارد؟



شکل ۱. مدل مفروض پژوهش

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر، از لحاظ هدف، کاربردی و از نظر روش، همبستگی با مدل معادلات ساختاری (SEM) از نوع تحلیل مسیر بود. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان متوسطه دوم شهرستان دره شهر در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ بود. برای انتخاب نمونه‌ها از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای استفاده گردید. بدین ترتیب که از بین مدارس متوسطه دوم شهرستان دره شهر، ۶ مدرسه (۳ مدرسه دخترانه و ۳ مدرسه پسرانه) و از هر مدرسه ۲ کلاس به‌صورت تصادفی انتخاب شدند و تمام دانش‌آموزان آن کلاس‌ها، در پژوهش منظور گردیدند. همچنین پرسشنامه به‌صورت آنلاین طراحی گردید. در زمان اجرا نیز، به‌صورت مجازی، پس از دادن توضیحات لازم به دانش‌آموزان در خصوص هدف پژوهش و اهمیت موضوع، از دانش‌آموزان خواسته شد که با دقت، ماده‌های آزمون را بخوانند و گزینه‌ای را که در مورد آن‌ها صدق می‌کند، انتخاب نمایند. همچنین در این پژوهش، به‌منظور اندازه‌گیری متغیرهای مورد نظر، از ابزارهای زیر استفاده شد:

پرسشنامه برنامه درسی پنهان/ضمنی: این پرسشنامه توسط تقی پور و غفاری (۱۳۸۸) در ۳۰ گویه و پنج مولفه شامل ساختار فیزیکی مدرسه، جو اجتماعی، روابط در مدرسه، فناوری اطلاعات و مکانیسم تشویق و تنبیه و با مقیاس لیکرت تدوین شده است. ارزش عددی سوالات به ترتیب ۱ اصلاً، ۲ کم، ۳ متوسط، ۴ زیاد و ۵ خیلی زیاد است. تقی پور و همکاران (۱۳۸۸) برای تعیین روایی ابزار جمع‌آوری اطلاعات از روایی صوری و برای سنجش

پایایی ابزار از ضریب آلفای کرونباخ استفاده کرده‌اند که مقدار $0/91$ به دست آمده است. در پژوهش محمودی و همکاران (۲۰۱۹) پایایی پرسشنامه برنامه درسی پنهان، با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ، $0/807$ به دست آمد. در این پژوهش نیز پایایی مولفه‌های ساختار فیزیکی $0/88$ ، جو اجتماعی $0/78$ ، روابط در مدرسه $0/83$ ، فناوری اطلاعات $0/84$ ، مکانیسم تشویق و تنبیه $0/85$ و پایایی کل این ابزار، برابر $0/86$ برآورد شد. مقدار این آمار نشان می‌دهد که سوالات پرسشنامه همبستگی بالایی باهم دارند و پرسشنامه تحقیق از پایایی بالایی برخوردار است. با توجه به این‌که در تحقیقات گذشته، پرسشنامه‌ای جداگانه به نام برنامه درسی ضمنی ساخته نشده است و محققان اکثراً با یک نگاه کلیشه‌ای، برنامه درسی ضمنی و برنامه درسی پنهان را مترادف هم می‌دانستند؛ لذا در این پژوهش از پرسشنامه برنامه درسی پنهان تقی پور و همکاران استفاده شد؛ زیرا اکثر مولفه‌های برنامه درسی پنهان در این پرسشنامه، با مولفه‌های برنامه درسی ضمنی پژوهش حاضر همپوشانی زیادی دارد؛ هرچند در ظاهر، عناوین متفاوت هستند.

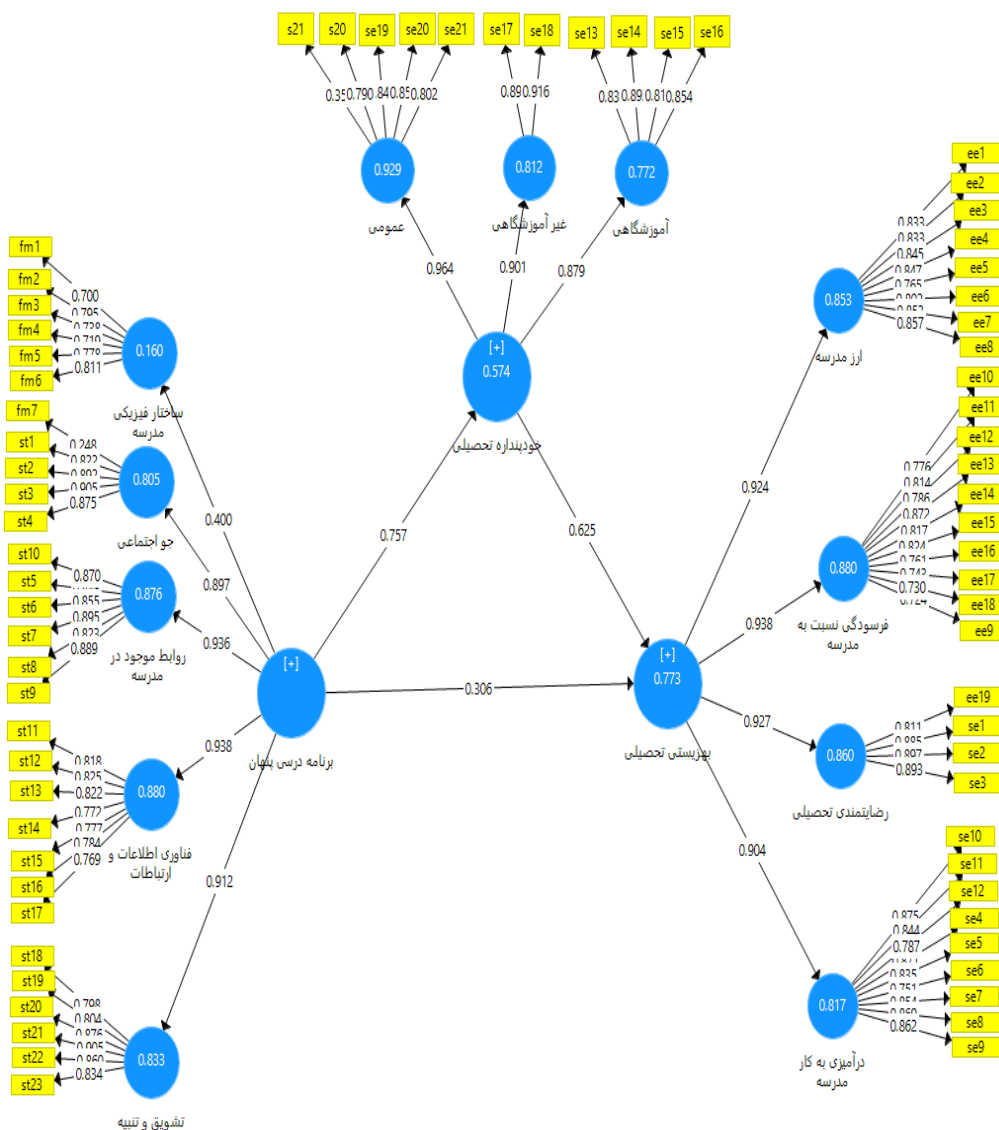
پرسشنامه خودپنداره تحصیلی: این پرسشنامه توسط یسن چن (۲۰۰۴) در ۱۵ گویه و سه بعد خودپنداره عمومی، آموزشگاهی و غیر آموزشگاهی و با مقیاس چهاردرجه‌ای لیکرت (کاملاً موافق ۴، موافق ۳، مخالف ۲ و کاملاً مخالف ۱) تدوین شده است. سوالات ۲، ۴، ۸ و ۹ بعد آموزشگاهی، سوالات ۶ و ۷ بعد غیر آموزشگاهی و سوالات ۱، ۳، ۵، ۱۲ و ۱۳ بعد عمومی خودپنداره تحصیلی را می‌سنجد. نمره خودپنداره تحصیلی فرد از مجموع نمره سه بعد، به دست می‌آید که بر اساس آن نمره ۱۵ تا ۳۰ خودپنداره مثبت پایین، نمره بین ۳۰ تا ۳۸ خودپنداره مثبت متوسط و نمره ۳۸ با بالا، خودپنداره مثبت‌تر را نشان می‌دهد. در پژوهش افشاری زاده، کارشکی و ناصریان (۱۳۹۲)، روایی محتوایی، روایی سازه و روایی همگرایی این پرسشنامه با پرسشنامه عزت‌نفس روزنبرگ موردسنجش و تایید قرار گرفت. برای محاسبه پایایی آن از آلفای کرونباخ استفاده گردید که پایایی $0/78$ به دست آمد. در این پژوهش نیز برای آزمون پایایی پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که میزان آلفای کرونباخ بعد عمومی $0/79$ ، بعد آموزشگاهی $0/88$ ، بعد غیر آموزشگاهی $0/89$ و پایایی کل این ابزار $0/85$ محاسبه شد.

پرسشنامه بهزیستی تحصیلی: این پرسشنامه توسط تومینین - سوینی و همکاران (۲۰۱۲) در ۳۱ گویه و چهار زیر مقیاس، ارزش مدرسه (سوال ۱ تا ۸)، فرسودگی تحصیلی (سوال ۹ تا ۱۸)، رضایتمندی تحصیلی (سوال ۱۹ تا ۲۲) و مشارکت در مدرسه (سوال ۲۳ تا ۳۱) تدوین شده است. تومینین - سوینی و همکاران (۲۰۱۲) روایی این مقیاس را از طریق تحلیل عاملی تاییدی موردبررسی قرار دادند و مقدار آلفای کرونباخ این پرسشنامه را برای ابعاد چهارگانه، ارزش مدرسه، فرسودگی نسبت به مدرسه، رضایتمندی تحصیلی و مشارکت در مدرسه را به ترتیب $0/64$ ، $0/77$ ، $0/91$ و $0/94$ محاسبه کردند. در پژوهش مرادی، سلیمانی خشاب، شهاب زاده، صباغیان و دهقانی زاده (۱۳۹۵) نتایج تحلیل عاملی تاییدی، وجود چهار عامل بالا را در این پرسشنامه مورد تایید قرار داد و پایایی کل این ابزار، برابر $0/87$ به دست آمد. در این پژوهش نیز ضریب آلفای کرونباخ ارزش مدرسه $0/89$ ، فرسودگی تحصیلی $0/91$ ، رضایتمندی تحصیلی $0/82$ و درآمیزی باکار مدرسه $0/80$ و همچنین ضریب پایایی کل این ابزار $0/82$ محاسبه شد.

یافته‌ها

با توجه به این‌که مدل پژوهش حاضر، روابط بین چندین متغیر پنهان (متغیرهای اصلی پژوهش) را به‌طور همزمان اندازه‌گیری می‌کند، بنابراین به‌منظور تحلیل داده‌ها و آزمون فرضیات، از مدل‌سازی معادلات ساختاری استفاده شد. در این پژوهش برای کسب نتایج دقیق‌تر، برای آزمون مدل مفهومی پژوهش، از روش پی ال اس

که یک تکنیک مدل‌سازی مسیر واریانس محور است و امکان بررسی نظریه و سنجه‌ها را به‌طور هم‌زمان فراهم می‌سازد (فورنل و لارکر، ۱۹۸۱)، استفاده شد.



شکل ۲. خروجی مدل اندازه‌گیری

یکی از راه‌های بررسی مدل اندازه‌گیری فرضیات پژوهش، استفاده از آزمون‌های روایی و پایایی می‌باشد. معیارهای اصلی که با آن روایی و پایایی برای مدل اندازه‌گیری می‌تواند موردسنجش قرار گیرد شامل: الف) پایایی سنجه‌ها و سازه‌ها، ب) روایی همگرا، ج) روایی واگرا است.

جهت تعیین پایایی سنجه‌ها در روش پی ال اس، از بار عاملی آن‌ها استفاده می‌شود. این معیار نشان‌دهنده همبستگی این سنجه‌ها در سازه مربوطه می‌باشد. حداقل میزان قابل قبول برای بار عاملی هر یک از سنجه‌ها بنا به نظر هالند^۱ (۱۹۹۹)، برابر با ۰/۴ است و سنجه‌هایی که بار عاملی آن‌ها کمتر از این میزان باشد باید از فرآیند آزمون کنار گذاشته شوند (نرگسیان، ۱۳۹۲). شکل (۲)، بارهای عاملی برای سنجه‌های تحقیق حاضر را نشان

¹ Hulland

می‌دهد که بار عاملی برای تمامی سنجه‌ها بالاتر از ۰/۴ است؛ لذا وجود این سوالات در مدل تحقیق منجر به ایجاد شاخص‌های روایی سازه می‌گردد و مورد تایید خواهد بود.

در روش معادلات ساختاری، جهت ارزیابی سازه‌های موردبررسی در مدل تحقیق، می‌توان از شاخص پایایی ترکیبی استفاده نمود.

جدول ۱. شاخص‌های پایایی ترکیبی سازه‌های پژوهش

مقدار پایایی ترکیبی	متغیر مورد سنجش
۰/۹۶۲	برنامه درسی ضمنی
۰/۹۷۷	بهزیستی تحصیلی
۰/۹۱۳	خودپنداره تحصیلی

چنانکه در جدول (۱)، مشاهده می‌گردد، تمامی سازه‌های تحقیق این شرایط حداقلی را برای پایایی ترکیبی حداقل ۰/۷ برآورده نموده و حتی در سطحی بسیار بالاتر از آن قرار دارند.

روایی همگرا^۱ با محاسبه میانگین استخراج‌شده^۲ بررسی می‌شود. این معیار، میزان همبستگی یک سازه با شاخص‌های خود را نشان می‌دهد و هر چه این همبستگی بیشتر باشد، برازش نیز بیشتر می‌شود. محققان مقدار ۰/۵ به بالا را برای مناسب بودن این شاخص تعیین نموده‌اند (فورنل و لارکر، ۱۹۸۱). بررسی این شاخص بین سازه‌های این تحقیق نشان می‌دهد که در تمامی سازه‌های تحقیق، امتیاز این ضریب بسیار بالاتر از حد آستانه مذکور است؛ بنابراین سازه‌ها از نظر روایی همگرا در حد بسیار خوبی می‌باشند. این بررسی به‌طور کامل در جدول (۲) ارائه‌شده است

جدول ۲. روایی همگرای سازه‌های پژوهش

میانگین واریانس استخراج‌شده	متغیر مورد سنجش
۰/۶۸۰	برنامه درسی ضمنی
۰/۵۷۸	بهزیستی تحصیلی
۰/۵۷۸	خودپنداره تحصیلی

محقق برای اثبات این نکته که سازه‌ای به‌خصوص، دارای واریانس مشترک بالاتری با سنجه‌های خود نسبت به سایر سازه‌های مدل است، باید روایی واگرا^۳ برای سازه‌های تحقیق را اثبات کند؛ به‌عبارت‌دیگر، سنجه‌های انتخاب‌شده برای توضیح این متغیر، تنها آن را توضیح دهند. بدین منظور جذر میانگین واریانس‌های استخراج‌شده برای هر سازه با ضرایب همبستگی بین سازه‌ها مقایسه می‌گردد (داوری و رضازاده، ۱۳۹۶). برای سازه‌های تحقیق حاضر، این مقایسه در جدول (۳) ارائه‌شده است.

¹ Convergent validity

² Average Variance Extracted (AVE)

³ Discriminant Validity

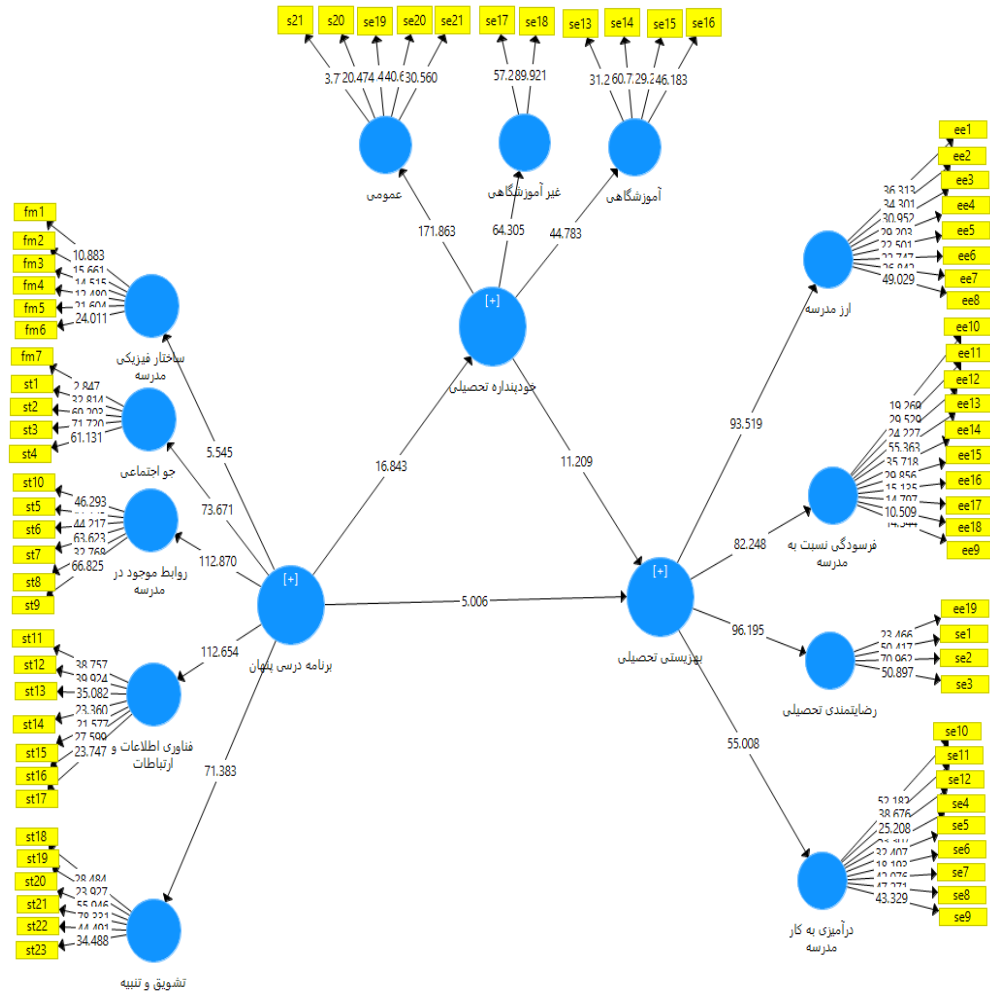
جدول ۳. نتایج روایی واگرا سازه‌های پژوهش

سازه	برنامه ضمنی	درسی	بهزیستی تحصیلی	خودپنداره تحصیلی
برنامه ضمنی	درسی	۰/۶۹۳		
بهزیستی تحصیلی	۰/۷۷۹		۰/۷۶۰	
خودپنداره تحصیلی	۰/۷۵۷		۰/۸۵۶	۰/۷۶۱

همان‌طور که جدول (۳) نشان می‌دهد، در بررسی معیار فورنل و لارکر نشان داده‌شده است که مقادیر موجود در روی قطر اصلی ماتریس (ریشه دوم مقادیر واریانس شرح داده‌شده) از کلیه مقادیر موجود در سطر و ستون مربوطه بزرگ‌تر می‌باشند. این امر نیز نشان‌دهنده همبستگی شاخص‌ها با سازه وابسته به آن‌هاست. همچنین بیانگر این مطلب است که مدل از روایی واگرایی خوبی برخوردار است. با توجه به نتایج به‌دست‌آمده از مدل اندازه‌گیری در نرم‌افزار اسمارت پی ال اس که در بررسی روایی و پایایی مدل نشان داده شد، نتیجه می‌گیریم که مدل از برازش مناسبی برخوردار است.

مطابق الگوریتم تحلیل داده در پی ال اس بعد از بررسی برازش مدل اندازه‌گیری نوبت به برازش مدل ساختاری پژوهش می‌رسد. بخش مدل ساختاری برخلاف مدل اندازه‌گیری به متغیرهای آشکار کاری ندارد و تنها متغیرهای پنهان همراه با روابط بین آن‌ها و همچنین روابط بین سازه‌ها را مورد بررسی قرار می‌دهد که برای این منظور از تابع بوت استرپ^۱ استفاده شد.

¹ Bootstrap



شکل ۳. خروجی مدل ساختاری

مقدار عددی در رابطه‌ها نشان‌دهنده آماره (t) است که در واقع ملاک اصلی تایید یا رد فرضیات است. مقادیر موردقبول برای معناداری ضرایب مسیر در سطح اطمینان ۰/۹۰، ۰/۹۵ و ۰/۹۹ به ترتیب باید آماره تی از ۱/۶۴، ۲/۵۷ و ۱/۹۶ بزرگتر باشد (محسنین و اسفندیاری، ۱۳۹۶). با توجه به این توضیحات، مدل فرضیه‌های اصلی برای آماره تی در شکل ۳ نشان داده شده است.

یک معیاری که نشان از تاثیر متغیر برون‌زا بر یک متغیر درون‌زا را دارد، معیار آر-اسکوآر^۱ یا ضریب تعیین می‌باشد و سه مقدار ۰/۱۹، ۰/۳۳ و ۰/۶۷ به‌عنوان مقدار ملاک برای مقادیر ضعیف، متوسط و قوی در نظر گرفته می‌شود. مطابق با جدول (۴)، مقدار آر-اسکوآر برای سازه‌های درون‌زای پژوهش محاسبه شده است که با توجه به سه مقدار ملاک، مناسب بودن برازش مدل ساختاری را تایید می‌سازد.

¹ R squares

جدول ۴. آر- اسکوآر در مدل ترسیم شده پژوهش

متغیر	ضریب تعیین	ضریب تعیین تعدیل شده
بهزیستی تحصیلی	۰/۷۷۳	۰/۷۷۱
خودپنداره تحصیلی	۰/۵۷۳	۰/۵۷۱

نتایج آزمون فرضیات

بین برنامه درسی ضمنی با بهزیستی تحصیلی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد.

جدول ۵. ضریب مسیر سازه‌های برنامه درسی ضمنی و بهزیستی تحصیلی

مسیر	ضریب مسیر (β)	آماره (t)	معنی‌دار بودن/نبودن مسیرها
برنامه درسی ضمنی -> بهزیستی تحصیلی	۰/۳۰۷***	۴/۷۹۸	مثبت و معنادار

بر اساس نتایج استنباط شده از اشکال (۲) و (۳) و همچنین جدول (۵) مشخص می‌شود، مقدار آماره (t) در مسیر برنامه درسی ضمنی و بهزیستی تحصیلی ($t = 4/798$) بزرگ‌تر از $2/57$ است؛ می‌توان چنین بیان کرد که در سطح اطمینان ۹۹/۹۹ درصد و سطح خطای ۰/۰۱ برنامه درسی ضمنی بر بهزیستی تحصیلی تاثیر معنادار دارد. همچنین مقدار ضریب مسیر به‌دست آمده برای دو سازه برابر با ($\beta = 0/307$ و $p < 0/01$) می‌باشد؛ بنابراین برنامه درسی ضمنی بر بهزیستی تحصیلی تاثیر مثبت و معناداری داشته است و فرضیه تحقیق تایید می‌شود.

بین برنامه درسی ضمنی با خودپنداره تحصیلی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد.

جدول ۶. ضریب مسیر سازه‌های برنامه درسی ضمنی و خودپنداره تحصیلی

مسیر	ضریب مسیر (β)	آماره (t)	معنی‌دار بودن/نبودن مسیرها
برنامه درسی ضمنی -> خودپنداره تحصیلی	۰/۷۵۷***	۱۸/۲۱۹	مثبت و معنادار

بر اساس نتایج استنباط شده از اشکال (۲) و (۳) و همچنین جدول (۶) مشخص می‌شود، مقدار آماره (t) در مسیر برنامه درسی ضمنی و خودپنداره تحصیلی ($t = 18/219$) بزرگ‌تر از $2/57$ می‌باشد؛ می‌توان چنین بیان کرد که در سطح اطمینان ۹۹/۹۹ درصد و سطح خطای ۰/۰۱ برنامه درسی ضمنی بر خودپنداره تحصیلی تاثیر معنادار دارد. همچنین مقدار ضریب مسیر به‌دست آمده برای دو سازه برابر با ($\beta = 0/757$ و $p < 0/01$) می‌باشد؛ بنابراین برنامه درسی ضمنی بر خودپنداره تحصیلی تاثیر مثبت و معناداری داشته است و فرضیه تحقیق تایید می‌شود.

بین خودپنداره تحصیلی با بهزیستی تحصیلی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد.

جدول ۷. ضریب مسیر سازه‌های خودپنداره تحصیلی و بهزیستی تحصیلی

مسیر	ضریب مسیر (β)	آماره (t)	معنی‌دار بودن/نبودن مسیرها
خودپنداره تحصیلی -> بهزیستی تحصیلی	۰/۶۲۴***	۱۰/۷۴۴	مثبت و معنادار

* $p < 0.1$; ** $p < 0.05$; *** $p < 0.01$

بر اساس نتایج استنباط شده از اشکال (۲) و (۳) و همچنین جدول (۷) مشخص می‌شود، مقدار آماره (t) در مسیر خودپنداره تحصیلی و بهزیستی تحصیلی ($t = 10/744$) بزرگ‌تر از $2/57$ می‌باشد؛ می‌توان چنین بیان کرد که در سطح اطمینان ۹۹/۹۹ درصد و سطح خطای ۰/۰۱ خودپنداره تحصیلی بر بهزیستی تحصیلی تاثیر معنادار دارد.

همچنین مقدار ضریب مسیر به دست آمده برای دو سازه برابر با ($p < 0/01$ و $\beta = 0/624$) می باشد؛ بنابراین خودپنداره تحصیلی بر بهزیستی تحصیلی تاثیر مثبت و معناداری داشته است و فرضیه تحقیق تایید می شود.

بین برنامه درسی ضمنی با بهزیستی تحصیلی، از طریق واسطه گری خودپنداره تحصیلی رابطه وجود دارد.

جدول ۸. ضریب مسیر سازه های برنامه درسی ضمنی و بهزیستی تحصیلی از طریق واسطه گری خودپنداره تحصیلی

مسیر	ضریب مسیر (β)	آماره (t)	معنی دار مسیرها	بودن/نبودن
برنامه درسی ضمنی -> خودپنداره تحصیلی	0/757***	18/219	مثبت و معنادار	
خودپنداره تحصیلی -> بهزیستی تحصیلی	0/624***	10/744	مثبت و معنادار	
برنامه درسی ضمنی -> خودپنداره تحصیلی -> بهزیستی تحصیلی	-	28/936	مثبت و معنادار	

* $p < 0.1$; ** $p < 0.05$; *** $p < 0.01$

بر اساس نتایج استنباط شده از اشکال (۲) و (۳) و همچنین جدول (۸) مشخص می شود، مقدار آماره (t) در مسیر واسطه گری خودپنداره تحصیلی در رابطه برنامه درسی ضمنی و بهزیستی تحصیلی ($t = 28/936$) بزرگ تر از ۲/۵۷ می باشد. می توان چنین بیان کرد که در سطح اطمینان ۹۹/۹۹ درصد و سطح خطای ۰/۰۱ بین برنامه درسی ضمنی و بهزیستی تحصیلی، از طریق واسطه گری خودپنداره تحصیلی رابطه وجود دارد.

بحث و نتیجه گیری

بهزیستی تحصیلی دانش آموزان از جمله مفاهیم مهم در حوزه پژوهشی نظام آموزشی می باشد. در دهه های اخیر، بهزیستی تحصیلی و عوامل موثر بر آن همواره مورد توجه متخصصان تعلیم و تربیت بوده و پژوهش های بسیاری را به خود اختصاص داده است. در ایران نیز پژوهشگران درصدد شناسایی متغیرهایی هستند که با کمک آن ها بتوانند آموزش و ساختار کلاس و مدرسه را اصلاح کنند و به این ترتیب فعالیت های مرتبط با عملکرد تحصیلی را ارتقا بخشند. هدف از پژوهش حاضر نیز بررسی رابطه بین برنامه درسی ضمنی با بهزیستی تحصیلی: نقش میانجی خودپنداره تحصیلی بود.

در ارتباط با فرضیه اول پژوهش، نتایج نشان داد که بین برنامه درسی ضمنی با بهزیستی تحصیلی رابطه معنادار وجود دارد. نتایج پژوهش با پژوهش امرایی و همکاران (۱۳۹۵) مبنی بر این که مولفه های برنامه درسی ضمنی مانند رابطه معلم با دانش آموزان، رابطه مدیر با دانش آموزان، رابطه دانش آموزان با یکدیگر و قوانین و مقررات مدرسه، در سطح معناداری آفت تحصیلی را پیش بینی می کنند و پژوهش امینی و همکاران (۱۳۹۴) مبنی بر این که قدرت طلبی، رفتار انضباطی، احساس آرامش، احساس ارزشمندی، خودکنترلی، انسجام اجتماعی، ارزش محوری، مسئولیت پذیری، روحیه علمی، رضایتمندی، مشارکت فعال و..... عمده ترین پیامدهای برنامه درسی ضمنی هستند که به وسیله دانشجویان از طریق این برنامه آموخته می شود و پژوهش برگهنگوین (۲۰۰۹) مبنی بر این که محتوا و تصاویر کتب درسی همواره شامل پیام های ضمنی است که بعضاً با اهداف نظام آموزشی در تعارض هستند و پژوهش شالیان (۱۴۰۰) مبنی بر این که بین مهارت های ارتباطی معلم و سازگاری تحصیلی و بهزیستی تحصیلی دانش آموزان، رابطه مثبت و معنادار وجود دارد و همچنین پژوهش بزرگر، پاریداد، جفرودی و کاظم زاده، قنبری خانقاه (۲۰۱۸) مبنی بر این که از دیدگاه دانشجویان، رابطه خوب استاد و دانشجو، فرصت تعامل با استادان باتجربه، تجهیز کلاس ها با وسایل کمک آموزشی الکترونیکی، توجه و پذیرش در گروه همسالان و تحقیر

دانشجو، در یادگیری آن‌ها تاثیر مثبت و منفی دارد، همسو می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان گفت چگونگی روابط معلم و دانش‌آموز، روابط دانش‌آموز و خانواده و کادر آموزشی، محیط اجتماعی مدرسه، روابط دانش‌آموز با هم‌تایان خود باعث احساس امنیت و رضایت دانش‌آموزان از محیط آموزشی می‌شود. در این صورت دانش‌آموز چنین تصور می‌کند که در آمدن به مدرسه هیچ اجباری در کار نیست و در نتیجه زمینه برای بهزیستی تحصیلی فراهم می‌شود (سولا، ون بیک، ساریسکو، ویرگا و اسکافلی^۱، ۲۰۱۵). همچنین برخورد آزاد در کلاس درس و دادن فرصت کافی و مناسب به دانش‌آموزان سبب تلاش‌های تحصیلی در دانش‌آموزان می‌شود و در غیر این صورت گرایش به سلطه‌گری، بدبینی آموزشی، خستگی تحصیلی در آن‌ها تقویت می‌شود (ایمانی، یعقوبی، یوسف زاده، ویسی کهره و محقق، ۱۳۹۴). همچنین مولفه‌های برنامه درسی ضمنی باعث علایق علمی، وظیفه‌شناسی، همکاری و نوع‌دوستی، رقابت سالم و صمیمانه، خودشکوفایی، حضور به‌موقع در کلاس، اظهار علاقه به مواد درسی، عزت‌نفس، کارآمدی و خلق مثبت می‌شود (علیخانی و مهر محمدی، ۱۳۸۴).

نتایج پژوهش نشان داد بین برنامه درسی ضمنی و خودپنداره تحصیلی رابطه معنادار وجود دارد. نتایج این یافته با نتایج پژوهش وانگ و اسکیل (۲۰۱۳) مبنی بر تاثیر بافت مدرسه (ساختار حمایتی، شرایط انتخاب، تدریس مرتبط و حمایت عاطفی معلم و همسالان) بر خودپنداره تحصیلی، و پژوهش کوبوکو (۲۰۱۲) مبنی بر رابطه معنادار برنامه درسی ضمنی با مسئولیت‌پذیری، صداقت و احترام به خود از جانب شاگردان و پژوهش ردیش (۲۰۰۹) مبنی بر این‌که تعاملات موجود در مدرسه یکی از عوامل موثر در نگرش دانش‌آموزان به درس و پرورش خودپنداره آن‌ها است، و پژوهش رایان و دسی (۲۰۰۷) مبنی بر این‌که جو مطلوب مدرسه و چگونگی ارتباط با معلمان و برآورده ساختن نیازهای اساسی آن‌ها در محیط مدرسه می‌تواند با ایجاد یک دیدگاه مثبت، سبب شود تا دانش‌آموزان از مدرسه و بودن در آن خشنود باشند، به‌موقع در مدرسه حاضر شوند و در یادگیری فعال و بانگیزه باشند، و پژوهش مرزوقی و کشاورزی (۱۳۹۵) مبنی بر تاثیر برنامه درسی ضمنی در افزایش خودپنداره مثبت و نگرش به درس و استاد و پژوهش عبدالهی، و برزگر و کاظمی (۱۳۹۹) مبنی بر این‌که ابعاد ادراک از جو مدرسه پیش‌بین مثبت و معنادار خودپنداره تحصیلی است، و پژوهش پیری، برقی و شاهی (۱۳۹۸) مبنی بر این‌که هر چه رابطه قوی انسانی و اجتماعی بین معلم و دانش‌آموزان و دانش‌آموزان باهم برقرار باشد (به‌عنوان مولفه‌ای از برنامه درسی ضمنی) آن‌ها نگرش (خودپنداره) مطلوب‌تری نسبت به مدرسه و یادگیری پیدا می‌کنند همسو است. در تبیین این نتیجه می‌توان گفت که مهم‌ترین مشخصه خودپنداره تحصیلی هم در حوزه‌های عمومی و هم محتوایی حالتی است که خودپنداره فرد در نتیجه کنش‌های متقابل و تجارب با دیگران شکل بگیرد. تصویر ذهنی مثبت افراد راجع به خود نه‌تنها می‌تواند در تحصیل وی تاثیر بگذارد بلکه این تصور عاملی مثبت برای رسیدن به کمال مطلوب در امر تحصیل نیز می‌باشد و برعکس، دانش‌آموزانی که احساس خوبی درباره توانایی خود ندارند، در فعالیت‌های تحصیلی خود موفق نخواهند بود. برخی از صاحب‌نظران، خودپنداره را جز جدایی‌ناپذیر از یادگیری و رشد دانش‌آموزان می‌دانند و کار معلم و آموزشگاه را فراهم ساختن زمینه مناسب برای دستیابی به خودپنداره مثبت و عملکرد مناسب برای دانش‌آموزان بیان داشته‌اند (مهراد، ۲۰۱۶). عوامل مربوط به محیط یادگیری تاثیر قابل‌توجهی بر خودپنداره دانش‌آموزان دارد. به عبارتی زمانی که دانش‌آموزان محیط یادگیری را به‌صورت محیطی درک می‌کنند که به تقویت استقلال آن‌ها منتهی می‌شود و محتوای محیط یادگیری را برای آینده خود مفید بدانند، از راه‌های مناسبی برای برخورد با چالش‌ها و انطباق با شرایط تحصیلی استفاده می‌کنند که منجر به موفقیت در زمینه تحصیلی خواهد شد.

نتایج پژوهش نیز نشان داد بین خودپنداره تحصیلی و بهزیستی تحصیلی رابطه معنادار وجود دارد. این یافته با نتایج پژوهش زاهد بلبلان و کریمیان پور (۱۳۹۶) مبنی بر این‌که کیفیت مدرسه و خودپنداره تحصیلی به‌طور

¹ Sula, Van Beek, Sarbecu, Virga & Schaufeli

مستقیم اشتیاق تحصیلی (به‌عنوان یکی از مولفه‌های بهزیستی تحصیلی) را پیش‌بینی می‌کند و پژوهش محمودی، رئیسی شهرکی، شمسایی و کاکایی (۲۰۱۹)؛ پلرون، مالیزیا و راماسی (۲۰۱۷)؛ ایرنتایت، وسیلیس، گبريالوویسیوت و ریزینه (۲۰۱۸) مبنی بر تاثیر خودپنداره تحصیلی در فرسودگی تحصیلی (خستگی ذهنی و هیجانی، بی‌اشتیاقی، ناتوانی در حضور مستمر در کلاس) و پژوهش پرنس و نوریس (۲۰۱۴) مبنی بر این‌که خود پنداره تحصیلی می‌تواند پیش‌بینی کننده موفقیت دانش‌آموزان در مدرسه باشد، همسو است. در تبیین این نتیجه می‌توان گفت داشتن خودپنداره تحصیلی مثبت، به کارکرد بهتر در فعالیت‌های آموزشی می‌انجامد. به عقیده بندورا (۱۹۸۰) خودپنداره تحصیلی مثبت می‌تواند به خوداثربخشی تصویری بالا منجر گردد. دانش‌آموزانی که دارای خوداثربخشی تصویری سطح بالایی هستند بیشتر می‌کوشند، بیشتر موفق می‌شوند، پشتکار بیشتری از خود نشان می‌دهند و در محیط آموزشی، ترس کمتری را تجربه می‌کنند (قلی‌زاده، افروز و میکائیلی، ۱۳۹۱). همچنین برخورداری از خودپنداره تحصیلی مطمئن، به شخص جسارت و صلاحیت طراحی، اجرا و درآزمیزی فعالانه اعمالی را می‌دهد که به موفقیت و شرایط بهزیستی محور در حوزه تحصیلی منتج می‌شود (وانگ و هولکومب، ۲۰۱۰).

از سوی دیگر نتایج پژوهش حاکی از نقش واسطه‌گری خودپنداره تحصیلی در رابطه بین برنامه درسی ضمنی و بهزیستی تحصیلی بود. در تبیین این یافته می‌توان بیان داشت که شرایط و موقعیت‌هایی که دانش‌آموز در آن قرار دارد مانند خانه، مدرسه و اجتماع بر رفتار او موثر است (اکسترند، ۲۰۱۵). این یافته نیز با مفروضه زیربنایی نظریه شناختی - اجتماعی بندورا همسو است. مطابق این نظریه تمام اثرات مربوط به ارتباطات، محیط آموزشی و اجتماع توسط عاملیت انسانی واسطه می‌شود. به این صورت محیط آموزشی با برانگیختن عاملیت انسانی دانش‌آموز وی را به مدیریت بهزیستی تحصیلی و ارتقا آن سوق می‌دهد. دانش‌آموزان با حرمت خود بالا (خودپنداره مثبت) به این مهم که پرورش توان شناختی به‌وسیله تلاش فردی صورت می‌گیرد، بیشتر معتقدند (مییرا و داستین^۳، ۲۰۱۳). بر این اساس، فراگیران با عاملیت انسانی بالا باور دارند که می‌توانند علی‌رغم همه محدودیت‌های ذاتی، عملکرد خود را در زمینه تحصیلی بهبود بخشیده، توسعه دهند و مسیر تحصیلی‌شان را هموار سازند (بندورا، ۱۹۸۰). بنابراین، محیط یادگیری از طریق فراهم ساختن فرصت‌های حمایتی عاطفی و ایجاد موقعیت‌هایی برای تصمیم‌گیری‌های تحصیلی و اجتماعی، به رشد و توسعه توانمندی‌های شخصی دانش‌آموزان کمک می‌کند و از این طریق می‌تواند در ارتقا خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان موثر باشد. درواقع دانش‌آموزانی که نگرش مثبتی نسبت به معلم، همسالان و فعالیت‌های تحصیلی و آموزشی دارند، در عملکرد تحصیلی نیز پرانرژی خواهند بود و باور دارند که می‌توانند بر مشکلات و چالش‌های تحصیلی غلبه کنند.

در تبیین کلی یافته‌های این مطالعه می‌توان گفت برای رسیدن به بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان و درنهایت رسیدن به نتایج تحصیلی بهتر، لازم است به برنامه درسی ضمنی به‌عنوان یک عامل محیطی و خودپنداره تحصیلی به‌عنوان یک عامل فردی توجه شود. درواقع ارتباط محیط آموزشی با رفتارهای تحصیلی دانش‌آموزان، نشانگر این است که ویژگی‌های سازمانی و روان‌شناختی با نگرش و رفتارهای دانش‌آموزان و همچنین بهزیستی تحصیلی ارتباط دارد و این ارتباط از طریق معلمان، همسالان، محیط مدرسه و همبستگی بین اعضا در مدرسه شکل می‌گیرد. درنتیجه برنامه درسی ضمنی (روابط و مناسبات، قوانین و مقررات و جو کلی محیط آموزشی) در کنار خودپنداره تحصیلی، زمینه‌های تقویت و بهبود بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان را فراهم می‌سازد. با توجه به نتایج پژوهش، دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت باید محیطی را در مدرسه فراهم سازند که همراه با روابط دوستانه بین معلم و دانش‌آموزان، حاکی از قوانینی ثابت و روشن و جوی خودمختارانه برای دانش‌آموزان باشد، تا در سایه

¹ Wang & Holcombe

² Ekstrand

³ Meera & Dustin

چنین محیطی، دانش‌آموزان با انگیزه و علاقه بیشتری به تحصیل بپردازند و زمینه بهزیستی تحصیلی را فراهم آورند؛ چراکه مطالعات نشان می‌دهد، فراگیرانی که از بهزیستی تحصیلی و خودپنداره تحصیلی مثبت برخوردارند، به‌طور مناسب با نیازهای تحصیلی خود کنار می‌آیند و بر مسائل دوران تحصیل فائق می‌آیند (وانگ و اسکیل، ۲۰۱۳).

این پژوهش نیز مانند پژوهش‌های دیگر محدودیت‌هایی داشت. از جمله این‌که اجرای این پژوهش محدود به دانش‌آموزان متوسطه دوره دوم شهرستان دره شهر است که تعمیم‌پذیری آن را به سایر پایه‌ها و مناطق محدود می‌کند. از دیگر محدودیت‌های عمده مطالعه حاضر، کمبود منابع اطلاعاتی در زمینه ارتباط متغیرهای پژوهش بود. بنابراین، با توجه به این‌که نتایج مطالعه حاضر نقش برنامه درسی ضمنی و خودپنداره تحصیلی را در بهبود بهزیستی تحصیلی تایید نمود؛ لذا به همه صاحب‌نظران و مسؤلان آموزشی پیشنهاد می‌شود که با برگزاری کارگاه‌های آموزشی، معلمان و یادگیرندگان را با این سازه‌ها آشنا کنند. همچنین معلمان و کارکنان با فراهم ساختن محیط مطلوب آموزشی، تعامل صمیمانه و مطلوب‌تری با دانش‌آموزان برای پیشرفت آن‌ها ایجاد نمایند و از اعمال قوانین و مقررات خشک و غیرقابل تغییر اجتناب کنند و با تقویت توانایی‌های دانش‌آموزان در زمینه‌های مختلف تحصیلی، باور دانش‌آموزان درباره توانایی‌های تحصیلی خود یا همان خودپنداره تحصیلی را تقویت نمود.

منابع

منابع فارسی

- افشاری زاده، سید احسان؛ کارشکی، حسین و ناصریان، حمید. (۱۳۹۲). بررسی‌های ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان دبستانی شهر تهران. روش و مدل‌های روان‌شناختی. ۳(۱۱)، ۶۶-۵۳.
- امرای، عاطفه؛ سعدی پور، اسماعیل و اسدزاده، حسن. (۱۳۹۵). رابطه برنامه درسی پنهان بافت تحصیلی در دانش‌آموزان دختر پایه پنجم ابتدایی. فصلنامه مطالعات پیش‌دبستانی و دبستان. ۱(۴)، ۳۵-۵۳.
- امینی، مهرداد؛ مرزوقی، رحمت اله؛ مزیدی، محمد؛ ترک‌زاده، جعفر و محمدی، مهدی. (۱۳۹۴). تدوین و اعتبار یابی سنجش دستاوردهای برنامه درسی ضمنی. پژوهش‌های برنامه درسی. ۵(۱)، ۱۴۵-۱۶۱.
- ایمانی، صدف؛ یعقوبی، ابوالقاسم؛ یوسف زاده، محمدرضا؛ ویسی کهره، سعید و محقق، حسین. (۱۳۹۴). رابطه بین برنامه درسی پنهان با تحلیل رفتگی آموزشی دانشجویان دانشگاه بوعلی سینا. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی. ۲(۱۸)، ۴۱-۲۹.
- پیری، موسی؛ برقی، عیسی و شاهی، افسانه. (۱۳۹۸). رابطه کیفیت تجارب یادگیری دانش‌آموزان در احساس تعلق به مدرسه با نقش واسطه‌ای نگرش به برنامه درسی. مطالعات برنامه درسی. ۱۴(۵۳)، ۷۶-۵۵.
- تقی پور، حسینعلی و غفاری، هاجر. (۱۳۸۸). بررسی نقش برنامه درسی پنهان در رفتار انضباطی دانش‌آموزان از دیدگاه مدیران و معلمان مدارس راهنمایی دخترانه شهرستان خلخال در سال تحصیلی ۸۹-۸۸. علوم تربیتی. ۲(۷)، ۶۵-۳۳.
- جهانی، سارا؛ بختیارپور، سعید؛ مکوندی، بهنام؛ حیدری، علیرضا و احتشام زاده، پروین. (۱۳۹۷). مقایسه اثربخشی گشتالت درمانی و موسیقی‌درمانی بر اضطراب امتحان و بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم. روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی. ۹(۳۳)، ۱۹-۱.
- داوری، علی و رضازاده، آرش. (۱۳۹۶). مدل‌سازی معادلات ساختاری با نرم‌افزار PLS. تهران: جهاد دانشگاهی.
- زاهد بلبلان، عادل و کریمیان پور، غفار. (۱۳۹۶). نقش کیفیت زندگی در مدرسه و خودپنداره تحصیلی با اشتیاق تحصیلی در دانش‌آموزان پایه پنجم و ششم ابتدایی شهرستان ثلاث باباجانی. رویکردهای نوین آموزشی. ۱۲(۲)، ۹۱-۷۵.
- سبحانی نژاد، مهدی؛ احمدآبادی آرانی، نجمه؛ محمدی، آزاد و محمدی، صمد. (۱۳۹۴). تبیین بازتولید فرهنگی- طبقاتی دانشگاهی با تأکید بر مولفه‌های ناهمسوی برنامه درسی پنهان به‌منظور طرح ملاحظات کاربردی دانشگاهی. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی. ۲(۹۱)، ۱۰۴-۱۱۶.
- شالیان، جواد. (۱۴۰۰). رابطه مهارت‌های ارتباطی معلمان با بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان با تأکید بر نقش میانجی سازگاری تحصیلی در مدارس دخترانه متوسط اول شهرستان کاشمر. مدیریت و چشم‌انداز آموزش. ۳(۱)، ۱۹۵-۱۷۴.
- صفایی موحد، سعید و باوفا، داوود. (۱۳۹۲). به‌سوی فرا نظریه‌ای دیگر برای شناخت برنامه درسی پنهان. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی. ۱۰(۱۰)، ۷۶-۹۶.

طهماسب زاده شیخدار، داود؛ عظیمی آقبلاغ، احد؛ قادری، سیامند؛ قادری و سیدی نظرلو، سید طاهر. (۱۴۰۰). رابطه برنامه درسی پنهان با هیجان‌های تحصیلی، سرزندگی تحصیلی و بهزیستی تحصیلی در بین دانشجویان رشته‌های علوم پایه و علوم انسانی دانشگاه تبریز. پژوهش‌های برنامه درسی. ۱۱ (۱)، ۵۵-۲۴.

عبداله‌ی، مینا؛ برزگر، مجید و کاظمی، سلطانه‌ی. (۱۳۹۹). تدوین مدل علی تاثیر ادراک از جو مدرسه بر مشغولیت تحصیلی دانش‌آموزان با نقش واسطه‌ای خودپنداره تحصیلی. روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی. ۱۱ (۳۹)، ۱-۱۸.

علیخانی، محمدحسین و مهر محمدی، محمود. (۱۳۸۴). بررسی پیامدهای قصد (نشده برنامه درسی پنهان) ناشی از محیط اجتماعی مدارس دوره متوسطه شهر اصفهان و ارائه راهکارهایی برای کاهش پیامدهای منفی آن. پژوهش‌های آموزش و یادگیری. ۱ (۱۲)، ۳۹-۴۸.

قدم پور، عزت اله؛ درخشان فر، روح اله؛ پادروند، حافظ و قربانی، مریم. (۱۳۹۹). مقایسه اهمال کاری تحصیلی و خودتنظیمی تحصیلی در دانش‌آموزان پسر مصروع و غیر مصروع. روانشناسی مدرسه و آموزشگاه. ۱ (۱)، ۱۷۳-۱۸۸.

قدم پور، عزت اله؛ رادمهر، فرناز و یوسفوند، لیلیا. (۱۳۹۷). تاثیر آموزش جرأت‌ورزی بر میزان بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه اول. اندیشه‌های نوین تربیتی. ۱۴ (۳)، ۱۸۰-۱۶۵.

قلی زاده، لیلیا؛ افروز، غلامعلی و میکائیلی، نیلوفر. (۱۳۹۱). ارتباط خودپنداره با فرسودگی تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان. روانشناسی مدرسه، ۴ (۱)، ۹۰-۱۰۳.

کشاورزی، فهیمه و مرزوقی، رحمت اله. (۱۳۹۵). نقش و اهمیت برنامه درسی ضمنی در فرایند یاددهی و یادگیری دانشجویان با نگاهی به برنامه درسی پنهان. هفتمین انجمن ملی فلسفه تعلیم و تربیت ایران، فلسفه تعلیم و تربیت و قلمرو علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، ۱۱۱۸-۱۱۲۸.

محسنین، شهریار و اسفیدانی، محمدرحیم. (۱۳۹۶). معادلات ساختاری مبتنی بر رویکرد حداقل مربعات جزئی به کمک نرم‌افزار Smart-PLS: آموزش کاربردی. تهران: مهربان نشر.

محمدی، عبدالله؛ میردريکوند، فضل الله و سپهوندی، محمدعلی. (۱۴۰۰). ارائه مدل علی از رابطه بین عاطفه آموزشگاهی و انگیزش تحصیلی حالتی با هدایت مسیر شغلی. رویش روانشناسی، ۵۹، ۹۱-۱۰۱.

مرادی، مرتضی؛ سلیمانی خشاب، عباس علی؛ شهاب زاده، صدیقه؛ صباغیان، حمید و دهقانی زاده، محمدحسین. (۱۳۹۵). آزمون ساختار عاملی و سنجش همسانی درونی نسخه ایرانی پرسشنامه بهزیستی تحصیلی. فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی، ۷ (۲۶)، ۱۲۳-۱۴۸.

مرزوقی، رحمت اله؛ کشاورزی، فهیمه و نوروزی، نصراله. (۱۳۹۸). مبنا و معنای برنامه درسی پنهان. چاپ سوم، تهران: آوای نور.

مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۹). برنامه درسی نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها. چاپ یازدهم، تهران: سمت.

نرگسیان، عباس. (۱۳۹۲). راهنمای کاربرد نرم‌افزار لیزرل در مدل‌سازی معادلات ساختاری. تهران: نگاه دانش.

یارمحمدی واصل، مسیب؛ قنادی، فاطمه و مقامی، حمید. (۱۳۹۱). بررسی رابطه خودپنداره تحصیلی با عملکرد ریاضی در دوره راهنمایی. فصلنامه پژوهش در علوم انسانی، ۷ (۲۰)، ۱۴۳-۱۶۱.

منابع لاتین

- Bandura, A. (1980). Self-referent thought: The development of self-efficacy. In J. Flavell & L.D. Ross (eds.), *Cognitive social development: Frontiers and possible futures*. New York: Cambridge University Press.
- Barzegar, F., Paryad, E., Jafroudi, S., Kazemnezhad, E., & Ghanbari Khanghah, A. (2018). Nursing student view points: Effect of Hidden Curriculum on Learning. *Journal of Holistic Nursing and Midwifery*, 28(1), 26-34 .
- Bergenhengouwen, G. (2009). Hidden Curriculum in the University. Available at: <http://www.sociologyindex.com>.
- Borkar, V. N. (2016). Positive school climate and positive education: impact on students well-being. *Indian Journal of Health and well-bing*, 7(8), 861-862.
- Çubukcu, Zühal (2012). Effect of hidden curriculum on Character Education Process Primary School Students. *Educational Sciences: Theory & Practice - 12 (2) [Supplementary Special Issue]*. pp.1226-1536
- Dorman, J. P. (2009). Partitioning the variance in scores on classroom environment instruments. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 9(2), 18-31.
- Eisner, E.W. (1994). *The Educational imagination: on the Design and evaluation of school programs*. third edition, macmillan college publishing company, NewYork.
- Ekstrand, B. (2015). What It Takes to Keep Children in School: A Research Review. *Educational Review*, 67(4), 459-482.
- Erentaite, R., Vosyis, R., Gabial vicute, I., & Paiziene, S. (2018). How does school experience relate to adolescent indentity formation over time? Croos-lagged associations between school engagement, school burnout and identity processing styles. *Journal Of Youth and Adolescence*, 47(4), 760-774.
- Fiorilli, C., De stasio, S., Di chiacchio, C., pepe, A., & Salmela-Aro, K. (2017). School burnout, depressive symptoms and engagement: their combined effect on student achievement. *International journal of Educational Research*, 84, 1-12.
- Fornell, C., & Larcker, D. (1981). Evaluating Structural Equation Modeling with Unobserved Variables and Measurement Error. *Journal of Marking Research*, 18(1), 39-50.
- Mahmoudi, F., Raisi Shahraki, H., Shamsai, M., & Kakaei, H. (2019). Releationship between self-esteem and field of study and its effect on academic burnout in students of shiraz university of medical sciences. *International Transation journal Engineering, Management 8 Applied science 8 Technologies*, 10 (2), 225-232 .
- Mehrad, A.(2016). Mini Literature Review of Self-Concept. *Journal of Educational, Health and Community Psychology*, 5 (2), 62-66 ,

- Meera, K., & Dustin, N. (2013). Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter?. *Learning and Individual Differences*, 25, 67-72.
- Ozdemir, N.(2018). The relationship between hidden curriculum perception and university life Quality in sports Education. *Universal Journal of Educational Research*, 6(4), 742-750.
- Parker, P. D., & Salmela-Aro, K. (2011). Development processes in school burnout: Acomparison of major developmental models. *Learning and Individual Differences*, 21, 244-248.
- Pellerone, M., Malizia, N., & Ramaci, T. (2016). Teachers bournot and work behavior: The role of indemnity development and decision-making procces. *Us-China Education Rvwiev B*, 6(11), 629-638.
- Prince, D., Nurius, A. (2014). The role of positive academic sekf- concept in promoting school success. *Children and Youth Services Review*, 43,145-152.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2008). From ego-depletion to vitality: Theory and findings concerning the facilitation of energy available to the self. *Social and Personality Journal of Environmental Psychology*, 30, 159-168.
- Salmela-Aro,K., & Upadyaya, K. (2012). The school work engagement inventory. Energy, dedication and absorption(EDA). *Europeam journal of Psychological Assessment*, 28,60-67.
- Salmela-Aro, K., Kiuru,N., Leskinen, E., & Nurmi, J. E. (2009). School burnout inventory(SBI). Reliaability and validity. *European Journal of Psychological Assessment*, 25,48-57.
- Steinmayer, R., Heyder, A., Naumburg, C., Michels, J., & Wirtheein. L. (2018). School-related and individual predictors of subjective Well-being and academic achivement. *Frontiers in Psychology*, 9, 26-31.
- Sulea, C., Ranbeek, I., Sabescu, P., Virga, D., & Schaufel, W. B. (2015). Effect of three boredon and burnout among student: Basic need satisfaction matters more than personality traits. *Learning and Individual Differences*, 42, 132-138.
- Touminen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Nemivirta, M. (2016). Achivevement goal orientatiothions and academic well-being across the transition to upper secondary education. *Learning and individual Differences*, 22, 290-305.
- Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2013). School context achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using amultidimensional perspective. *Learning and Instuction*, 28, 12-23.
- Wang, MT., & Holcombe. R. (2010). Adolescent perceptions of classroom environment, school engagment and academic achivement. *American Educational Research Journal*. 47, 633-662.

- Widlund, A., Tuominen, H., & Korhonen, J. (2018). Academic well-being mathematics performance, and educational aspirations in lower secondary education: changes within a school year. *Frontiers in Psychology*, 9, 297.
- Woogul, L., Myung-Jin, L. & Mimi, B. (2014). Testing interest and self-efficacy as predictors of academic self-regulation and achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 39, 86-99.
- Yahyaee, D., Jabalameli Foroushani, Z., & Mahini, F. (2012). The school role in lively education and students mental health. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47(2012), 1408-1412.