

ORIGINAL ARTICLE

A Structural Model of the Hidden Curriculum and Academic Interest with the Mediating Roles of Academic Adjustment and Academic Resilience

Abedin Darabi Emarati^{*1} , Anvar Shahmohammadi² , Lila Faryadras³ 

1. Assistant Professor, Department of Educational Sciences and Psychology, Payame Noor University, Tehran, Iran.

2. Assistant Professor, Department of Educational Sciences and Psychology, Payame Noor University, Tehran, Iran.

3. M.A., Department of Educational Sciences, Payame Noor University, Tehran, Iran.

Correspondence:

Abedin Darabi Emarati
Email: a.darabi@pnu.ac.ir

Receive Date: 02/Oct/2025

Revise Date: 24/Oct/2025

Accept Date: 27/Nov/2025

Publish Date: 22/Dec/2025

How to cite:

Darabi Emarati, A. Shahmohammadi, A & Faryadras, L. (2025). A Structural Model of the Hidden Curriculum and Academic Interest with the Mediating Roles of Academic Adjustment and Academic Resilience, *Education and Exploration in Learning, Behavior and Cognition*, 1 (1), 53-71. (<https://doi.org/10.30473/elc.2026.77244.1003>)

ABSTRACT

The purpose of this study was to investigate the fit of the conceptual model of educational interest based on the hidden curriculum, with the mediating role of educational adaptation and educational resilience of students, with the empirical model. The research method was descriptive-correlational structural equation modeling. The statistical population was all female students of the first year of high school in Nahavand, numbering 3157 people. 345 people were selected as samples using multi-stage cluster random sampling. The research tools were Sheikhi's Hidden Curriculum Questionnaire (2009), Rotgans's Academic Interests (2015), Sinha and Singh's Educational Resilience (1993), and Samuels's Educational Resilience (2004). Pearson correlation and structural equations were used to analyze the data using SPSS 26 and SmartPLS 4 software. The findings showed that the hidden curriculum has a direct and positive effect on educational resilience, educational adjustment, and academic interest. Additionally, educational resilience and educational adjustment have direct and positive effects on academic interest. The mediating role of educational resilience and educational adjustment in the relationship between the hidden curriculum and academic interest is significant. Given the model's favorable fit, it can be inferred that explaining academic interest requires a comprehensive view of environmental factors (the hidden curriculum) and individual-adaptive characteristics. These results emphasize the importance of re-examining the informal aspects of education to facilitate academic adjustment and promote students' academic resilience.

KEY WORDS

Hidden Curriculum, Academic Interest, Educational Adaptation, Educational Resilience.



مدل ساختاری برنامه درسی پنهان و علاقه‌مندی تحصیلی با نقش واسطه‌ای سازگاری آموزشی و تاب‌آوری آموزشی

عابدین دارابی عمارتی*^۱، انور شاهمحمدی^۲، لیلا فریادرس^۳ 

چکیده

هدف این پژوهش، بررسی میزان برآزش مدل مفهومی علاقه‌مندی تحصیلی براساس برنامه درسی پنهان با نقش واسطه‌ای سازگاری آموزشی و تاب‌آوری آموزشی دانش‌آموزان با مدل تجربی بود. روش پژوهش توصیفی-همبستگی از نوع معادلات ساختاری بود. جامعه آماری همه دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه اول نهاوند به تعداد ۳۱۵۷ نفر بود. تعداد ۳۴۵ نفر به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای به‌عنوان نمونه انتخاب شد. ابزار پژوهش پرسش‌نامه برنامه درسی پنهان شیخی (۱۳۸۸)، علاقه‌مندی تحصیلی رونگانز (۲۰۱۵)، سازگاری آموزشی سین‌ها و سینگ (۱۹۹۳) و تاب‌آوری تحصیلی سامولز (۲۰۰۴) بود. برای تحلیل داده‌ها از همبستگی پیرسون و معادلات ساختاری به‌کمک نرم‌افزارهای SPSS 26 و SmartPLS 4 استفاده شد. یافته‌ها نشان داد برنامه درسی پنهان اثر مستقیم و مثبت بر تاب‌آوری آموزشی، سازگاری آموزشی و علاقه‌مندی تحصیلی دارد. همچنین تاب‌آوری آموزشی و سازگاری آموزشی اثر مستقیم و مثبت بر علاقه‌مندی تحصیلی دارند. نقش واسطه‌ای تاب‌آوری آموزشی و سازگاری آموزشی در رابطه بین برنامه درسی پنهان و علاقه‌مندی تحصیلی معنادار است. با توجه به برآزش مطلوب مدل، می‌توان استنباط کرد که تبیین علاقه‌مندی تحصیلی مستلزم نگاهی جامع به عوامل محیطی (برنامه درسی پنهان) و ویژگی‌های فردی-انطباقی است. این نتایج بر اهمیت بازنگری در جنبه‌های غیررسمی آموزش به‌منظور تسهیل سازگاری و ارتقای تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان تأکید می‌کند.

واژه‌های کلیدی

برنامه درسی پنهان، علاقه‌مندی تحصیلی، سازگاری آموزشی، تاب‌آوری آموزشی.

۱. استادیار، گروه علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه پیام‌نور، تهران، ایران.
۱. استادیار، گروه علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه پیام‌نور، تهران، ایران.
۱. کارشناسی‌ارشد، گروه علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه پیام‌نور، تهران، ایران.

نویسنده مسئول:

عابدین دارابی عمارتی
ایمان‌نامه: a.darabi@pnu.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۷/۱۰

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۸/۰۲

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۹/۰۶

تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۱۰/۰۱

استناد به این مقاله:

دارابی عمارتی، عابدین؛ شاهمحمدی، انور و فریادرس، لیلا. (۱۴۰۴). مدل ساختاری برنامه درسی پنهان و علاقه‌مندی تحصیلی با نقش واسطه‌ای سازگاری آموزشی و تاب‌آوری آموزشی، فصلنامه آموزش و کاوش در یادگیری، رفتار و شناخت، ۱(۱)، ۵۳-۷۱.

مقدمه

از مسائل مهم تربیتی برای مدرسه و معلمان نداشتن علاقه تحصیلی و گریز از مدرسه است (غلامی و سدروشان، ۱۳۹۹). علاقه دانش‌آموزان به یک موضوع، تأثیر قابل توجهی بر قدرت یادگیری آن‌ها دارد. وقتی دانش‌آموزان به یک موضوعی که به آن علاقه‌مند هستند متصل می‌شوند، آن‌ها در تمرکز و تمهیدات وقت خود برای تفکر، گفتگو و ایجاد ایده به روش‌های معنی‌دار بهبود قابل توجهی می‌بینند. این تعامل عمیق‌تر بین دانش‌آموزان و موضوع آموزشی، فرصتی را برای بهبود فرآیند یادگیری فراهم می‌کند و تأثیر مثبتی روی افزایش دانش و درک عمیق در مورد موضوع خاص خواهد داشت (زارعی شوکت آبادی و مسعودیان، ۱۴۰۱). علاقه‌مندی تحصیلی به‌عنوان یکی از عوامل کلیدی در فرآیند یادگیری دانش‌آموزان شناخته می‌شود که می‌تواند تأثیر مستقیم بر انگیزه و مشارکت آن‌ها داشته‌باشد (اکبرزاده فسندوز، ۱۴۰۳). علاقه‌مندی تحصیلی به‌معنای تمایل و انگیزه فرد برای یادگیری و کسب دانش در زمینه‌ای خاص است و نقش مهمی در انتخاب رشته تحصیلی ایفا می‌کند (زبان‌دان، ۱۴۰۳).

محیط آموزشی مدرسه، با تمام ویژگی‌هایی که دارد، به‌طور کامل به آموزش می‌پردازد. بدون توجه به میزان تخصص و اراده معلمان یا پیشرفت برنامه درسی، دانش‌آموزان در واقعیت، در معرض چیزی قرار می‌گیرند که هیچ‌گاه قبلاً مورد توجه قرار نگرفته‌است (وسل پاول^۱ و همکاران، ۲۰۱۹؛ هرماندز^۲، ۲۰۲۲). در مراکز آموزشی برای ایجاد علاقه تحصیلی و اشتیاق به انجام تکالیف و کارهای تحصیلی باید اقدامات لازم و اساسی صورت پذیرد و تدابیری در راستای ارتقای درگیری تحصیلی دانش‌آموزان اندیشیده شود (ابوالقاسمی و همکاران، ۱۴۰۲). یکی از انواع برنامه درسی، برنامه درسی پنهان است که توسط طراحان و برنامه‌ریزان درسی برای تربیت و توسعه فراگیران طراحی و اجرا می‌شود. این برنامه درسی به‌صورت رسمی و به‌طور عمده توسط مسئولان آموزشی تأیید می‌شود (روف^۳، ۲۰۲۱).

برنامه درسی پنهان به درس‌ها، ارزش‌ها و دیدگاه‌های نانوخته، غیر رسمی و اغلب ناخواسته‌ای اشاره دارد که دانش‌آموزان در مدرسه بدون برنامه از پیش تعیین شده و گاه ناخواسته

می‌آموزند. برنامه درسی پنهان یا مستتر در مدرسه‌ها به انتقال آن دسته از هنجارها، ارزش‌ها و طرز تلقی‌هایی می‌پردازد که از روابط اجتماعی در مدرسه و کلاس درس حاصل می‌شوند (صبوری‌فر و همکاران، ۱۴۰۳). این عوامل همراه با تجربیات شخصی هر فرد، بر روی شخصیت و رفتار دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارند (گریم^۴، ۲۰۲۳). این تأثیرات نه در کتاب‌ها نوشته‌شده، و نه هیچ معلمی به صراحت درس آن را تدریس نمی‌کند. بلکه، محیط آموزشی مدرسه با تمام ویژگی‌های خود، آن را به‌طور ضمنی آموزش می‌دهد (هرماندز، ۲۰۲۲؛ جولیو^۵ و همکاران، ۲۰۱۷). تعامل دانش‌آموز و معلم (محمود^۶، ۲۰۱۹)، جو عاطفی کلاس (رئییسی آهوان و همکاران، ۱۴۰۰)، قضاوت‌های معلمان (قه‌دریجانی، ۱۴۰۱، بهرامی، ۱۴۰۰) و علایق و نیازهای فراگیران (فوجر^۷، ۲۰۲۳) از این عوامل هستند. رشد هوشمندانه دانش‌آموزان نقش مهمی در فرآیند آموزش و یادگیری دارد. سازگاری آن‌ها در سه بُعد مختلف اتفاق می‌افتد: سازگاری تحصیلی، سازگاری عاطفی-هیجانی، و سازگاری اجتماعی. سازگاری تحصیلی به توانایی دانش‌آموزان در پیشرفت تحصیلی و تفوق در کنار هم‌کلاسی‌ها اشاره دارد. این نوع سازگاری نیازمند هماهنگی بین تحصیلات، انگیزه آموزشی و پشتوانه خانوادگی است (خدادادی و همکاران، ۱۴۰۲). با وجود اینکه معلمان مدرسه به چه اندازه ماهر و شایسته هستند یا برنامه درسی چقدر پیشرفت کرده است، دانش‌آموزان به واقعیتی مواجه می‌شوند که تاکنون مورد توجه قرار نگرفته‌است. آنان به‌تدریج تحت‌تأثیر برنامه درسی پنهان مدرسه، نگرش‌ها و دیدگاه‌های خاصی نسبت به زندگی، تحصیل و یادگیری، و تاب‌آوری در محیط مدرسه پیدا می‌کنند (ناظری، ۱۴۰۱، هاشمی و یوسف فرح‌نک، ۱۴۰۰).

در چند سال گذشته، توجه بسیاری به موضوع سازگاری آموزشی شده‌است، زیرا این موضوع در زمینه روانشناسی مثبت قرار دارد که به بررسی و توسعه افراد متمرکز است. باید توجه داشت که سازگاری در هر زمینه‌ای منجر به رشد و پیشرفت افراد می‌شود. همچنین باید توجه داشت که پیشرفت هر جامعه‌ای به آموزش در آن جامعه بستگی دارد و برای بررسی آن، عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان و دانشجویان باید مورد بررسی قرار گیرد (صادقی شادکام، ۱۴۰۲).

5. Julio

6. Mahmud

7. Fougère

1. Wessel-Powell

2. Hernandez

3. Roofe

4. Grimm

هدف نهایی بر عهده او خواهد بود. وقتی فرد دارای تاب‌آوری آموزشی قوی باشد، به وظایف درسی با دقت و تمکن بیشتری پرداخته و تلاش می‌کند تا بهترین عملکرد را در تحصیلات خود ارائه دهد. او علاوه بر این سعی می‌کند اطلاعات بیشتری را از منابع مختلف جمع‌آوری و یاد بگیرد تا از نحوه‌ی درس دادن در کلاس بهتر استفاده کند. همچنین، برای یادگیری، مهارت‌های لازم و راهکارهای مناسب را ترجیح می‌دهد. از طرفی، موفقیت در فرآیند یادگیری باعث افزایش احساس توانمندی و علاقه به موضوعات تحصیلی می‌شود (ربانی و همکاران، ۱۴۰۲). برای برخی افراد، نیاز به تاب‌آوری آموزشی بسیار بیشتر از دیگران است، در حالی که برای برخی دیگر، این نیاز کمتر است. این نوع تاب‌آوری از طریق فرایندهای اجتماعی آموخته می‌شود. تاب‌آوری آموزشی به‌عنوان یک ویژگی روان‌شناختی، زمانی شکل می‌گیرد که فرد احساس می‌کند دارای کفایت و خودکنترلی لازم برای موفقیت است. خودکنترلی به دو بخش تقسیم می‌شود: فرصت کنترل و توانایی کنترل. فرصت کنترل به‌معنای دسترسی فرد به فرصت‌هایی است که او را قادر می‌سازد تا تصمیم‌های مربوط به تحصیل خود را بگیرد، در حالی که توانایی کنترل به میزان اعتماد و احساس کفایتی اشاره دارد که فرد باید داشته‌باشد تا بتواند در موقعیت‌های مختلف، کنترل و تسلط خود را حفظ کند (توکلی‌فر، ۱۴۰۲).

سرم‌سای^۱ و همکاران (۲۰۲۵) در پژوهشی نشان دادند بین تاب‌آوری آموزشی، انگیزش تحصیلی و علاقه‌مندی تحصیلی رابطه وجود دارد. بهمنش^۲ و همکاران (۲۰۲۵) در پژوهشی نشان دادند که بین برنامه درسی پنهان و تاب‌آوری آموزشی ارتباط معناداری وجود دارد. هاپکینز^۳ و همکاران (۲۰۲۴) نشان دادند که برنامه درسی پنهان بر سازگاری آموزشی تأثیر دارد. اfdhalia و سوهرمن^۴ (۲۰۲۴) در پژوهش خود نشان دادند بین سازگاری آموزشی و علاقه‌مندی تحصیلی ارتباط وجود دارد. گوندوز و گوندوغدو^۵ (۲۰۲۳) در پژوهشی نشان دادند که برنامه درسی پنهان می‌تواند علاقه‌مندی تحصیلی دانش‌آموزان را افزایش دهد. پژوهش‌های نمازی و مسجودی (۱۴۰۲) نشان داد بین تاب‌آوری آموزشی و علاقه‌مندی تحصیلی رابطه وجود دارد.

فری^۶ (۲۰۲۲) در پژوهشی نشان داد که برنامه درسی پنهان بر تاب‌آوری آموزشی و علاقه‌مندی تحصیلی دانش‌آموزان مهاجر

محیط اجتماعی آموزشی به‌گونه‌ای گسترده‌تر از محیط خانواده است و تحت‌تأثیر دگرگونی‌های جامعه قرار دارد. این محیط با محیط خانه تفاوت‌های زیادی دارد و از این رو، نظریات، عادات، و عقاید دینی افراد را تحت‌تأثیر قرار می‌دهد. زیرا محیط آموزشی به‌عنوان پلی عمل می‌کند که افراد را از آن عبور می‌دهند و پایه‌های جهان گسترده‌تر جامعه را می‌سازند. سازگاری‌های مختلفی وجود دارد که به ابعاد مختلف زندگی، از جمله زندگی تحصیلی، تأثیر می‌گذارد. تشخیص وضعیت مرزی بین انواع سازگاری مسئله‌ای آسان نیست و تمایزهای مختلفی که در فنون پژوهش مورد بحث قرار می‌گیرند، به‌صورت روشن و واضح نیستند. با این حال، می‌توان به‌طور کلی برای سازگاری حوزه‌هایی مانند سازگاری در انتقال در محیط جدید، سازگاری در روابط اجتماعی، و سازگاری در محیط‌های آموزشی اشاره کرد که به‌عنوان سازگاری تحصیلی شناخته می‌شوند (توکلی‌فر، ۱۴۰۲).

دانش‌آموزان بایستی در بطن وقایع پیچیده زندگی و تغییرات سریع اجتماعی، یاد بگیرند خود را با مدرسه، همسالان، اجتماع، خانواده و مقامات مسئول سازگار کنند (نظرزاده و همکاران، ۱۴۰۲). تاب‌آوری در مدرسه یکی از راه‌های نوین برای ارتقا کیفیت آموزش است. ارتقای تاب‌آوری دانش‌آموزان به‌معنای توانایی مدیریت استرس‌های روزانه و آشنایی با مهارت‌های مواجهه با شرایط دشوار می‌باشد (بهمنی، ۱۴۰۲). هدف از آموزش این مهارت، جلوگیری از تأثیرات منفی استرس بر عملکرد تحصیلی و سلامت جسم و روان دانش‌آموزان است. به‌همراه با تأکید بر نقش و اهمیت آموزش و تربیت در توسعه جوامع و پیشرفت نسل جوان و نوجوان، تلاش‌های زیادی برای قانونی کردن این فرآیند حیاتی آغاز شده و تعلیم و تربیت به شاخه‌های مختلفی تقسیم گردیده‌است (قهدریجانی، ۱۴۰۱؛ آقاسینی و همکاران، ۱۴۰۰). تاب‌آوری تحصیلی به این معناست که دانش‌آموزان با وجود شرایط نامساعد و چالش‌ها، قادر به دستیابی به نتایج خوب در مسیر تحصیلی خود باشند. این امر از طریق تغییر رفتارهای موجود یا ایجاد رفتارهای جدید میسر می‌شود؛ به‌عنوان مثال ایجاد نظم، انجام تمرین، یا برنامه‌ریزی (شیرزاد، ۱۳۹۹).

هر چه تاب‌آوری فرد برای دانش‌یابی، یادگیری، و پیشرفت تحصیلی بیشتر باشد، فعالیت و تلاش بیشتری برای رسیدن به

4. Afdhalia & Suherman

5. Gündüz & Gündogdu

6. Free

1. Srem-Sai

2. Behmanesh

3. Hopkins

برنامه درسی پنهان و سازگاری حرفه‌ای دانشجویان دانشگاه تبریز و دانشگاه علوم پزشکی تبریز رابطه وجود دارد. بر اساس ادبیات نظری، برنامه درسی پنهان به‌عنوان مجموعه‌ای از پیام‌ها، هنجارها و الگوهای تعاملی ضمنی مدرسه، نقش تعیین‌کننده‌ای در شکل‌دهی تجربه روان‌شناختی دانش‌آموز دارد (جکسون^۳، ۱۹۶۸؛ گیروکس^۴، ۱۹۸۳)؛ به‌گونه‌ای که وقتی این برنامه درسی پنهان حاوی پیام‌های حمایت، عدالت، احترام و مشارکت باشد، از منظر نظریه خودتعیین‌گری با ارضای نیازهای بنیادین خودمختاری، شایستگی و ارتباط، زمینه شکل‌گیری سازگاری تحصیلی و هیجانی را فراهم می‌کند (دسی و رایان^۵، ۲۰۰۰). این سازگاری که در قالب راهبردهای مقابله‌ای سازنده، تنظیم هیجان و حل مسئله بروز می‌یابد، به‌تدریج به یک الگوی پایدارتر به نام تاب‌آوری تحصیلی تبدیل می‌شود؛ زیرا تجربه مکرر سازگاری موفق، ادراک کنترل، خودکارآمدی و معنابخشی به شکست را تقویت می‌کند (مارتین و مارش^۶، ۲۰۰۶؛ آس^۷، ۲۰۱۴) در گام بعد، تاب‌آوری تحصیلی با کاهش تهدیدهای هیجانی یادگیری و افزایش احساس توانمندی، شرایط لازم برای درونی‌سازی انگیزش و شکل‌گیری علاقه تحصیلی پایدار را مهیا می‌سازد، چرا که دانش‌آموز تاب‌آور یادگیری را نه منبع اضطراب، بلکه فرصت رشد تلقی می‌کند (هایدی و ریننگر^۸، ۲۰۰۶). این زنجیره علی را می‌توان در چارچوب نظریه بوم‌شناختی برونفنبرنر نیز تبیین کرد؛ به این معنا که برنامه درسی پنهان به‌عنوان یک عامل ریزنظامی^۹ از طریق فرایندهای تعاملی روزمره، ویژگی‌های فردی مانند سازگاری و تاب‌آوری را شکل داده و در نهایت به پیامدهای انگیزشی بلندمدت مانند علاقه تحصیلی منجر می‌شود (برونفنبرنر^{۱۰}، ۱۹۷۹).

با توجه به مبانی نظری و پیشینه بیان‌شده، این پژوهش درصدد پاسخ‌گویی به این سؤال است که آیا مدل مفهومی علاقه‌مندی تحصیلی براساس برنامه درسی پنهان با نقش واسطه‌ای سازگاری آموزشی و تاب‌آوری آموزشی دانش‌آموزان با مدل تجربی از برازش مطلوب برخوردار است؟

مدارس دولتی ایالات متحده تأثیر دارد. همچنین، پتريک^۱ (۲۰۱۸) در پژوهش خود نشان داد که برنامه درسی پنهان، نقش زیادی در ارتقا علاقه دانش‌آموزان به درس و تحصیل و همچنین فرهنگ یادگیری دانش‌آموزان دارد. لایداک و همکارانش^۲ (۲۰۲۲) در پژوهشی به طراحی امتحانات بر اساس برنامه درسی پنهان با محوریت اثربخشی آموزشی و علاقه‌مندی تحصیلی دانش‌آموزان پرداخته‌اند. آنان به این نتیجه رسیدند که مریبان اغلب یادگیری ضمنی و ناگفته‌ای را که در فرهنگ مدرسه نفوذ می‌کند نادیده می‌گیرند. برای درک بهتر عوامل مستقر و حفظ برنامه درسی پنهان، نه‌تنها بررسی چگونگی تئوریزه این ایده پیچیده مفید است، بلکه در نظر گرفتن تعدادی مثال که چگونه برنامه درسی پنهان می‌تواند در محیط مدرسه نفوذ کند و دانش‌آموزان را تحت‌تأثیر قرار دهد، مفید است.

شهبازی و همکارانش (۱۴۰۲) در پژوهشی به پیش‌بینی خوش‌بینی تحصیلی و علاقه‌مندی به مدرسه و تاب‌آوری در دانش‌آموزان دختر بر اساس ابعاد برنامه درسی پنهان پرداختند. نتایج نشان داد که بین ابعاد برنامه درسی پنهان با ابعاد خوش‌بینی تحصیلی، علاقه‌مندی به مدرسه و تاب‌آوری، همبستگی معناداری وجود دارد. و متن غیررسمی و غیرملموس نظام ارزش‌ها، هنجارها، و طرز برداشت‌ها و جنبه‌های غیردرسی مراکز آموزشی و مدارس می‌تواند تأثیرات نسبتاً پایداری بر خوش‌بینی تحصیلی و اشتیاق به مدرسه آنان را به‌جا بگذارد. اوجی‌ژاد (۱۴۰۱) در پژوهشی رابطه عملکرد تحصیلی و خلاقیت دانش‌آموزان با برنامه درسی پنهان را بررسی کرده است. نتایج نشان داد بین عملکرد تحصیلی و خلاقیت دانش‌آموزان و برنامه درسی پنهان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. فلاحی (۱۴۰۰) در پژوهشی نقش میانجی خودپنداره تحصیلی در رابطه بین سازگاری آموزشی و پیوند مدرسه را بررسی کرده است. نتایج نشان داد خودپنداره تحصیلی می‌تواند پیش‌بینی‌کننده‌ای برای سازگاری آموزشی و موفقیت تحصیلی باشد. رفیعی (۱۳۹۸) در پژوهشی تحت‌عنوان «تأثیر برنامه درسی پنهان در تعلیم و تربیت» نشان داد که بین برنامه درسی پنهان و تاب‌آوری آموزشی و انگیزه دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود دارد. طهماسب‌زاده (۱۳۹۶) در پژوهشی نشان داد بین

6 . Martin & Marsh

7 . As

8 . Hidi & Renninger

9 . microsystem

10 . Bronfenbrenner

1 . Petherick

2 . Laiduc

3 . Jackson

4 . Giroux

5 . Deci & Ryan

روش

این پژوهش از لحاظ هدف، کاربردی و از نظر اجرا و روش جمع‌آوری داده‌ها، توصیفی-همبستگی از نوع معادلات ساختاری است. همچنین، از نظر نوع داده‌ها به‌عنوان یک پژوهش کمی محسوب می‌شود. جامعه آماری پژوهش تمامی دانش‌آموزان دختر متوسطه اول شهر نهبوند در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ به تعداد ۳۱۵۷ نفر بود. از این تعداد ۱۰۸۳ دانش‌آموز در پایه اول، ۱۱۰۱ دانش‌آموز در پایه دوم و ۹۷۳ دانش‌آموز در پایه سوم مشغول به تحصیل هستند. برای تعیین حجم نمونه به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای تعداد ۳۴۵ نفر به‌عنوان نمونه آماری انتخاب شد. از این تعداد ۱۱۵ نفر در دوره اول متوسطه، ۱۱۵ نفر در دوره دوم متوسطه و ۱۱۵ نفر در دوره سوم متوسطه قرار داشتند. برای گردآوری داده‌ها از ۴ پرسش‌نامه استفاده شد:

الف) پرسش‌نامه برنامه درسی پنهان: این پرسش‌نامه توسط شیخی (۱۳۸۸) طراحی و تدوین شد و دارای ۴ مؤلفه و ۲۴ سؤال است. مؤلفه قوانین و مقررات (گویه‌های ۱ تا ۶)، روابط اجتماعی (گویه‌های ۷ تا ۱۲)، محیط فیزیکی (گویه‌های ۱۳ تا ۱۸)، و سایل و مواد آموزشی و ورزشی (گویه‌های ۱۹ تا ۲۴) می‌باشند که براساس مقیاس چهار گزینه‌ای لیکرت (همیشه = ۵، گاهی اوقات = ۴، بی‌نظم = ۳، به‌ندرت = ۲ و هرگز = ۱) نمره‌گذاری و تهیه شده‌است. در پژوهش رضازاده و دلگشایی (۱۳۹۰) روایی و پایایی پرسش‌نامه تأیید شده‌است. در پژوهش حاضر نیز میزان ضریب آلفای کرونباخ پرسش‌نامه مقدار ۰/۷۹ به‌دست آمد. **ب) پرسش‌نامه علاقه‌مندی تحصیلی:** برای سنجش علاقه تحصیلی از پرسش‌نامه علاقه فردی برگرفته از مقیاس Individual Interest Questionnaire (IIQ) استفاده شد. این ابزار توسط روتگانز^۱ (۲۰۱۵) ساخته شده‌است و دارای ۸ گویه و ساختار تک‌عاملی است و میزان علاقه، لذت و درگیری

شناختی دانش‌آموزان نسبت به درس / رشته تحصیلی را می‌سنجد. پاسخ‌ها در مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای (کاملاً مخالفم نمره ۱ تا کاملاً موافقم نمره ۵) تنظیم شده‌اند و نمره بالاتر نشان‌دهنده علاقه تحصیلی بیشتر است. نسخه اصلی این ابزار از روایی سازه و پایایی مناسبی برخوردار است.

ج) پرسش‌نامه سازگاری آموزشی (AISS): این پرسش‌نامه توسط سین‌ها و سینگ (۱۳۹۳) طراحی و تدوین شده‌است و دارای ۶۰ سؤال ۲ گزینه‌ای (بلی و خیر) است، آنها از طریق همبستگی درونی، روایی پرسش‌نامه را ۰/۵۱ گزارش کرده‌اند. در پژوهش توکلی (۱۳۹۳) روایی و پایایی آن تأیید شده‌است. پایایی پرسش‌نامه بر اساس ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۷ محاسبه شد، و برای ابعاد آن سازگاری عاطفی (۰/۸۱)، سازگاری اجتماعی ۰/۷۴ و سازگاری آموزشی ۰/۷۵ محاسبه شد. **د) پرسش‌نامه تاب‌آوری آموزشی^۲ (ARQ):** این پرسش‌نامه توسط سامونلز^۳ (۲۰۰۴) ساخته شده‌است و در سال ۱۳۹۲ توسط سلطانی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۳) در جامعه دانش‌آموزان و دانشجویان اعتباریابی شده‌است. دارای سه مؤلفه مهارت‌های ارتباطی، جهت‌گیری آینده، مسئله‌محور / مثبت‌نگر و ۲۹ گویه است که بر اساس طیف پنج‌گزینه‌ای لیکرت درجه‌بندی شده‌است. شیوه نمره‌گذاری پرسش‌نامه به این صورت است که سؤالات ۴، ۵، ۷، ۱۰، ۱۴، ۱۵، ۲۳، ۲۷، ۲۸، ۲۹ به‌صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند و بقیه سؤالات در جهت پاسخ‌های پرسش‌نامه نمره‌گذاری می‌شوند. در برخی مطالعات روایی بیرونی و سازه این مقیاس تأیید شده‌است (تایس^۴، ۱۹۹۹).

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش معادلات ساختاری و با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS26 و SmartPLS4 بهره گرفته شد.

یافته‌ها

جدول ۱. شاخص‌های حداقل، حداکثر، میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش

متغیر	تعداد نمونه	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف استاندارد
علاقه‌مندی تحصیلی	۳۴۵	۱۰	۴۰	۲۶/۰۱	۸/۱۴۲
برنامه درسی پنهان	۳۴۵	۳۱	۱۱۵	۷۶/۱۹	۲۶/۴۶۹
سازگاری آموزشی	۳۴۵	۲۰	۵۵	۵۱/۳۷	۹/۳۲۲

^۳. Samuels

^۴. Taiss

^۱. Rotgans

^۲. Academic Resilience Questionnaire

۲۷/۶۱۲	۱۰۸/۴۴	۱۳۷	۵۰	۳۴۵	تاب‌آوری آموزشی
--------	--------	-----	----	-----	-----------------

بررسی برازش و اصلاح مدل پژوهش

در این بخش ابتدا با استفاده از آزمون ضریب همبستگی پیرسون روابط همبستگی بین متغیرهای پژوهش بررسی و سپس فرایند بررسی و اصلاح مدل پژوهش با استفاده از معادلات ساختاری انجام می‌شود.

در جدول ۱ مشاهده می‌شود که نمره میانگین و انحراف استاندارد متغیر علاقه‌مندی تحصیلی به ترتیب برابر با ۲۶/۰۱ و ۸/۱۴۲، نمره میانگین و انحراف استاندارد متغیر برنامه درسی پنهان به ترتیب برابر با ۷۶/۱۹ و ۲۶/۴۶۹، نمره میانگین و انحراف استاندارد متغیر سازگاری آموزشی به ترتیب برابر با ۵۱/۳۷ و ۹/۳۲۲ و نمره میانگین و انحراف استاندارد متغیر تاب‌آوری آموزشی به ترتیب برابر با ۱۰۸/۴۴ و ۲۷/۶۱۲ است.

جدول ۲. تحلیل توصیفی و ضرایب همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	۱	۲	۳	۴
علاقه‌مندی تحصیلی (۱)	۲۶/۰۱	۸/۱۴۲	۱			
برنامه درسی پنهان (۲)	۷۶/۱۹	۲۶/۴۶۹	-۰/۹۵۴**	۱		
سازگاری آموزشی (۳)	۵۱/۳۷	۹/۳۲۲	-۰/۶۴۳**	۰/۵۷۱**	۱	
تاب‌آوری آموزشی (۴)	۱۰۸/۴۴	۲۷/۶۱۲	-۰/۹۰۳**	-۰/۸۹۵**	-۰/۶۹۹**	۱

** $p \leq 0/01$

بیشتر بود. ۲. شاخص HTMT: تمامی نسبت‌های HTMT بین سازه‌ها زیر ۰/۸۵ قرار گرفتند (بازه ۰/۶۲ تا ۰/۸۴). بر اساس نظر هنسلر^۴ و همکاران (۲۰۱۵) HTMT کمتر از ۰/۹۰ نشانه قلیل قبولی از اعتبار تمایزی است. ۳. بارهای عرضی (Cross-Loadings): تمامی آیت‌ها بارگذاری بالای ۰/۷۰ روی سازه اصلی و بارگذاری کمتر از ۰/۴۰ روی سایر سازه‌ها داشتند. با توجه به نتایج سه‌گانه فوق، علی‌رغم وجود همبستگی‌های خام بالا، می‌توانیم با اطمینان بگوییم که هر یک از سازه‌های پژوهش (علاقه‌مندی تحصیلی، برنامه درسی پنهان، سازگاری آموزشی و تاب‌آوری آموزشی) از اعتبار تمایزی مناسب برخوردارند و مشکل هم‌پوشانی شدیدی که منجر به یک‌پارچگی مصنوعی شود، مشاهده نگردید. بنابراین، مدل اندازه‌گیری اصلاحی نیازی به ادغام سازه یا حذف آیت‌های بیشتر نداشت و تحلیل ساختاری بر اساس همین معیارها ادامه پیدا کرد.

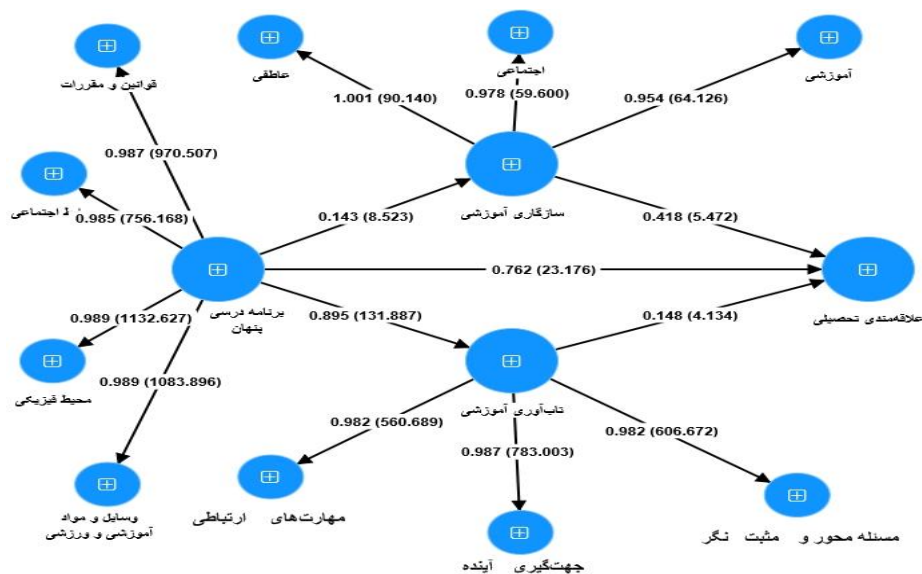
در جدول ۲ ابتدا میانگین و انحراف معیار متغیرها به دست آمده است. مشاهده می‌شود که میزان میانگین برای هر متغیر اصلی براساس مقیاس ۵ امتیازی لیکرت مقدار بیشتر از حد متوسط به دست آمده است. در بخش دوم جدول ۲، همبستگی بین متغیرها ارائه شده است. مشاهده می‌شود که رابطه مثبت و قوی^۱ بین برنامه درسی پنهان با علاقه‌مندی تحصیلی (۰/۹۵۴)، رابطه مثبت و قوی سازگاری آموزشی با علاقه‌مندی تحصیلی (۰/۶۴۳)، رابطه مثبت و قوی تاب‌آوری آموزشی با علاقه‌مندی تحصیلی (۰/۹۰۳)، رابطه مثبت و متوسط^۲ بین سازگاری آموزشی با برنامه درسی پنهان (۰/۵۷۱)، رابطه مثبت و قوی بین تاب‌آوری آموزشی با برنامه درسی پنهان (۰/۸۹۵)، رابطه مثبت و قوی بین تاب‌آوری آموزشی با سازگاری آموزشی (۰/۶۹۹) وجود دارد. همان‌گونه که ملاحظه می‌شود، برخی همبستگی‌ها بسیار بالا هستند. با توجه به آستانه‌های مرسوم در ادبیات، این مقادیر می‌توانند هشدار در باره ضعف اعتبار تمایزی باشند. برای اطمینان از تمایز واقعی سازه‌ها، مراحل زیر انجام شد: ۱. معیار فورنل و لارکر^۳ (۱۹۸۱): مربع ریشه واریانس استخراج شده برای هر سازه از کلیه روابط مقطعی آن

^۲ - ضرایب مسیر بین ۰/۳ تا ۰/۶ بدین معنا است که رابطه متوسط بین دو متغیر وجود دارد (همان منبع).

^۱ - ضرایب مسیر اگر بالای ۰/۶ باشد بدین معنا است که رابطه قوی بین دو متغیر وجود دارد (چاین، ۲۰۰۳).

^۳ . Fornell-Larcker

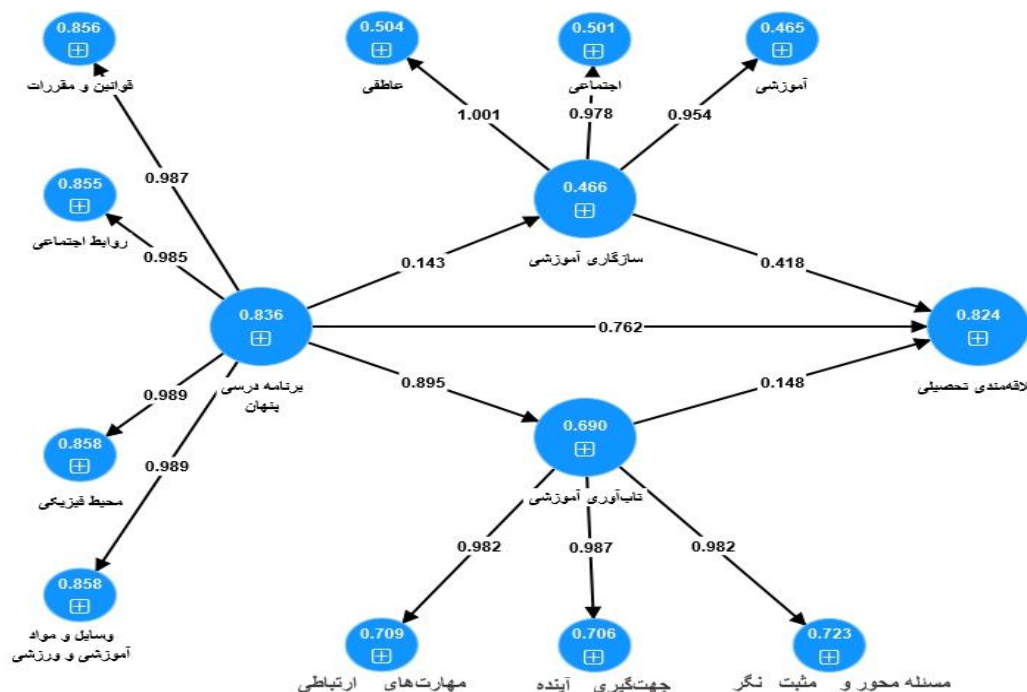
^۴ . Henseler



شکل ۱. مدل ساختاری اولیه پژوهش با مقادیر T

معناداری است (چاین، ۲۰۰۳). همچنان که در شکل ۱ مشاهده می‌شود، مقادیر T برای تمامی روابط بیشتر از مقدار مطلوب (۱/۹۶) است.

در شکل ۱ مدل ساختاری اولیه پژوهش بر اساس مدل مفهومی با مقادیر T ارائه شده است. اگر مقدار ضریب t بیشتر از ۱.۹۶ باشد، این نشانگر اثر مثبت و معنادار است. اگر بین مقادیر ۱.۹۶ به -۱.۹۶ باشد، این نشانگر عدم وجود اثر معنادار است و اگر کمتر از -۱.۹۶ باشد، نشانگر اثر منفی و همچنین



شکل ۲. مدل ساختاری اولیه پژوهش با مقادیر AVE

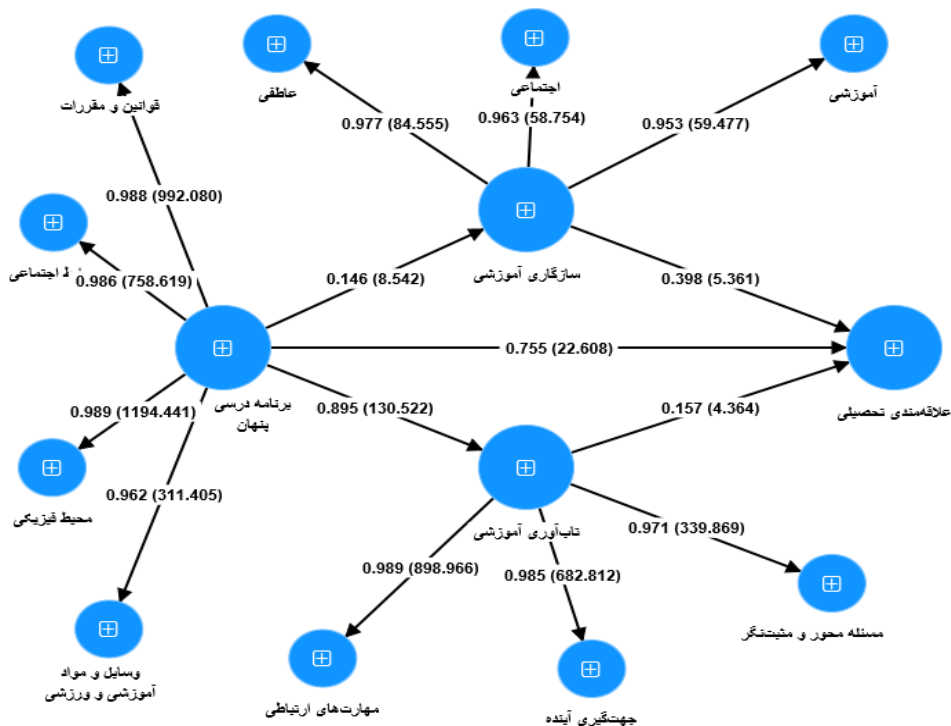
مفهومی با مقادیر میانگین واریانس استخراجی^۱ ارائه شده است.

در شکل ۲ مدل ساختاری اولیه پژوهش بر اساس مدل

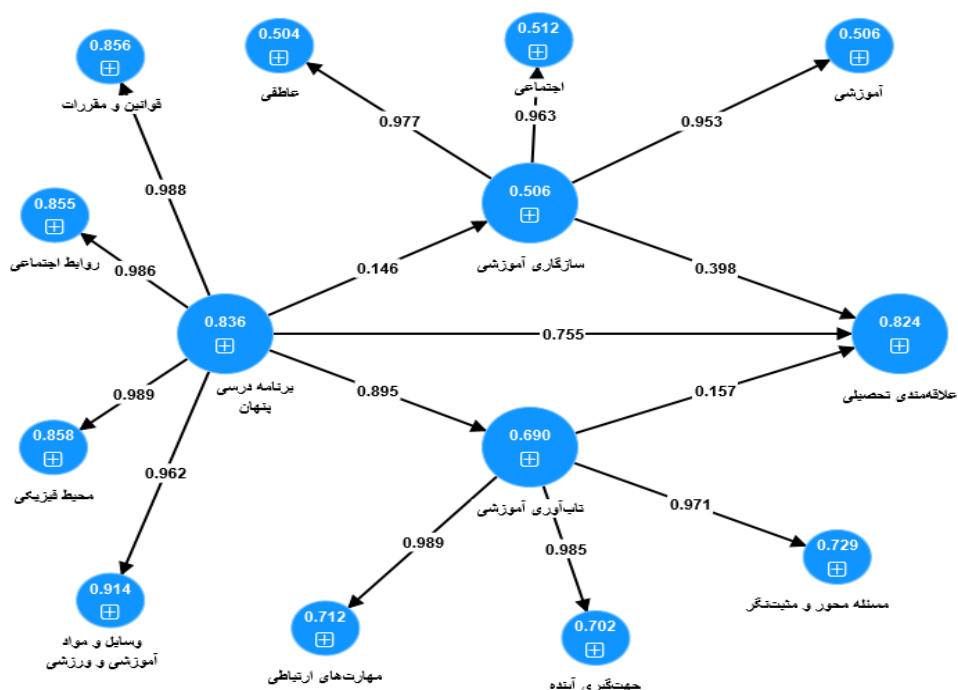
^۱ - اعداد نمایش داده شده در وسط دایره مربوط به هر متغیر

۱۳۹۸). بنابراین گویه‌های با بار عاملی نامناسب ($FL < 0/6$) شناسایی و حذف شدند و مدل پژوهش اصلاح و مجدداً تحلیل شد. در این راستا از متغیر سازگاری آموزشی (تعداد ۱۲ گویه)، مؤلفه آموزشی (تعداد ۵ گویه) و مؤلفه اجتماعی (تعداد ۱ گویه) حذف شدند و بقیه گویه‌ها در مدل باقی ماندند. خروجی مدل اصلاح شده در اشکال ۳ و ۴ ارائه شده است:

مقدار استاندارد میانگین واریانس استخراجی برابر با ۰/۵ است (فورنل و لانکر، ۱۹۸۱). همچنان که در شکل ۲ مشاهده می‌شود مقادیر میانگین واریانس استخراجی برای متغیر سازگاری آموزشی و مؤلفه آموزشی کمتر از مقدار استاندارد ۰/۵ (فورنل و لانکر، ۱۹۸۱) می‌باشد. بنابراین می‌توان گفت که مدل اولیه پژوهش از نظر ساختاری فاقد برازش مناسب است. بنابراین مدل مفهومی اولیه باید اصلاح شود. صاحب‌نظران تأکید می‌کنند که اصلاح مدل تا جایی که همسو با مبانی نظری و پژوهشی شود، باید صورت گیرد (هومن،



شکل ۳. مدل ساختاری اصلاح شده با مقادیر سطح معناداری ضرایب مسیر



شکل ۴. مدل ساختاری اصلاح شده بر اساس مدل مفهومی با مقادیر AVE

مدل اندازه‌گیری پژوهش

برای بررسی مدل اندازه‌گیری از شاخص‌های آلفای کرونباخ^۱، پایایی ترکیبی^۲، ضرایب بارهای عاملی^۳، روایی همگرا^۴ و روایی واگرا^۵ استفاده شده است.

همچنان که در شکل‌های ۳ و ۴ مشاهده می‌شود مدل ساختاری پژوهش بعد از اصلاح، دارای برازش مناسب است، به این معنی که تمام مقادیر T برای همه روابط بیشتر از ۱/۹۶ است و همچنین مقادیر میانگین واریانس استخراجی برای همه متغیرهای مکنون بیشتر از مقدار معیار ۰/۵ هستند و این نتایج در راستای نتایج نظری و پژوهشی پژوهش است.

جدول ۳. نتایج سه معیار آلفای کرونباخ، پایایی ترکیبی و روایی همگرا

متغیرهای پژوهش	آلفای کرونباخ (Alpha > ۰/۷)	پایایی ترکیبی (C.R. > ۰/۷)	میانگین واریانس استخراجی (AVE > ۰/۵)
علاقه‌مندی تحصیلی	۰/۹۶۹	۰/۹۷۴	۰/۸۲۴
برنامه درسی پنهان	۰/۹۹۱	۰/۹۹۲	۰/۸۳۶
سازگاری آموزشی	۰/۹۷۵	۰/۹۷۶	۰/۵۰۶
تاب‌آوری آموزشی	۰/۹۸۴	۰/۹۸۵	۰/۶۹۰

یکی از شاخص‌های رایج، میانگین واریانس استخراجی شده است. همان‌طور که در جدول ۳ نشان داده شده است تمامی مقادیر میانگین واریانس استخراجی شده متغیرها از سطح مطلوب آن (۰/۵) بیشتر است که حاکی از مطلوب بودن روایی همگرایی مدل پژوهش دارد. برای محاسبه روایی واگرا از معیار فورنل و لارکر استفاده شد نتایج نشان داد روایی واگرای

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که ضرایب آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی برای همه متغیرهای اصلی پژوهش بیشتر از سطح مطلوب آن (۰/۷) است، که حاکی از پایایی مناسب متغیرهای مدل پژوهش دارد. همچنین تمامی مقادیر بارهای عاملی به‌دست آمده بیشتر از سطح مطلوب آن (۰/۴) است. شاخص‌های مختلفی برای محاسبه روایی همگرا وجود دارد.

^۴. Convergent Validity

^۵. Divergent Validity

^۱. Cronbach's alpha

^۲. Composite Reliability

^۳. Coefficients of Factor Loads

تشخیص^۲، شاخص واریس اعتبار اشتراک^۳، شاخص حشو یا افزونگی^۴، آزمون سوبل^۵، شاخص هم خطی چندگانه^۶، شاخص اندازه اثر، ماتریس اهمیت - عملکرد^۷، شاخص نیکویی برازش مدل^۸ و ریشه میانگین مربعات باقیمانده استاندارد^۹ پرداخته می‌شود.

متغیرهای مدل پژوهش دارای سطح قابل قبولی است. به دلیل طولانی بودن جدول از آوردن آن خودداری شده است.

مدل ساختاری پژوهش

در این بخش از پژوهش با کمک تحلیل مدل ساختاری پژوهش، تحلیل و تبیین ساختار مدل پژوهش صورت می‌گیرد؛ برای این منظور به بررسی ضرایب مسیر و معناداری^۱، ضریب

جدول ۴. مقادیر T، ضرایب مسیر و معناداری روابط مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای پژوهش

اندازه (F ^۴)	فاصله اطمینان		ضرایب مسیر و معناداری			مسیر	مقصد	مبدأ
	% ۹۷/۵	% ۲/۵	Sig	T	B			
۴/۰۲۱	۰/۹۰۹	۰/۸۸۱	۰/۰۰۱	۱۳۰/۵۲۲	۰/۸۹۵		برنامه درسی-پنهان	< تاب‌آوری آموزشی
۰/۴۹۰	۰/۱۸۰	۰/۱۱۳	۰/۰۰۱	۸/۵۴۲	۰/۱۴۶		برنامه درسی-پنهان	< سازگاری آموزشی
۱/۵۰۰	۰/۸۲۸	۰/۶۹۷	۰/۰۰۱	۲۲/۶۰۸	۰/۷۵۵		برنامه درسی-پنهان	< علاقه‌مندی تحصیلی
۰/۰۴۹	۰/۲۲۰	۰/۰۷۸	۰/۰۰۱	۴/۳۶۴	۰/۱۵۷		تاب‌آوری آموزشی	< علاقه‌مندی تحصیلی
۰/۰۷۰	۰/۵۵۳	۰/۲۶۷	۰/۰۰۱	۵/۳۶۱	۰/۳۹۸		سازگاری آموزشی	< علاقه‌مندی تحصیلی
مقدار آزمون سوبل		اثرات غیر مستقیم						
۴/۳۶۲	۰/۲۰۷	۰/۰۷۷	۰/۰۰۱	۴/۳۶۲	۰/۱۴۰		برنامه درسی-پنهان	< تاب‌آوری آموزشی < علاقه‌مندی تحصیلی
۴/۵۳۹	۰/۰۸۱	۰/۰۳۶	۰/۰۰۱	۵/۰۶۸	۰/۰۵۸		برنامه درسی-پنهان	< سازگاری آموزشی < علاقه‌مندی تحصیلی

رابطه بین برنامه درسی پنهان و سازگاری آموزشی (۰/۱۴۶) و رابطه بین تاب‌آوری آموزشی و علاقه‌مندی درسی (۰/۱۵۷) مستقیم، معنی‌دار و در سطح ضعیف است. همچنین رابطه بین برنامه درسی پنهان با علاقه‌مندی تحصیلی با نقش واسطه‌ای تاب‌آوری آموزشی (۰/۱۴۰) و رابطه بین برنامه درسی پنهان با علاقه‌مندی تحصیلی با نقش واسطه‌ای سازگاری آموزشی (۰/۰۵۸) غیرمستقیم، معنی‌دار و در سطح ضعیف است. مقادیر اندازه اثر نشان می‌دهد که اندازه اثر برنامه درسی پنهان بر تاب‌آوری آموزشی (۴/۰۲۱)، اندازه اثر برنامه درسی پنهان بر سازگاری آموزشی (۰/۴۹۰) و اندازه اثر برنامه درسی پنهان بر علاقه‌مندی تحصیلی (۱/۵۰۰) بزرگ و اندازه اثر تاب‌آوری آموزشی بر علاقه‌مندی تحصیلی (۰/۰۴۹) و اندازه اثر سازگاری آموزشی بر علاقه‌مندی تحصیلی (۰/۰۷۰) کوچک است.

ضریب تشخیص / تعیین (R²)

شاخص ضریب تشخیص / تعیین یا همچنین معروف به

معیار ضرایب مسیر در مدل‌های ساختاری، برای اندازه‌گیری رابطه بین اجزای ساختاری استفاده می‌شود. این ضرایب نشان می‌دهند که آیا تأثیر متغیرها به‌طور قابل توجهی است یا خیر. اگر مقدار ضریب t بیشتر از ۱.۹۶ باشد، این نشانگر اثر مثبت و معنادار است. اگر بین مقادیر ۱.۹۶ به ۱.۹۶- باشد، این نشانگر عدم وجود اثر معنادار است و اگر کمتر از ۱.۹۶- باشد، نشانگر اثر منفی و همچنین معناداری است. همچنین، زمانی که ضرایب مسیر بیشتر از ۰.۶ است، این به معنای وجود ارتباط قوی بین دو متغیر است. اگر بین ۰.۳ تا ۰.۶ باشد، ارتباط متوسط و در صورتی که کمتر از ۰.۳ باشد، ارتباط ضعیف است (چاین، ۲۰۰۳).

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد که رابطه بین برنامه درسی پنهان و تاب‌آوری آموزشی (۰/۸۹۵) و رابطه بین برنامه درسی پنهان و علاقه‌مندی تحصیلی (۰/۷۵۵) مستقیم، معنی‌دار و در سطح قوی است. رابطه بین سازگاری آموزشی و علاقه‌مندی تحصیلی (۰/۳۹۸) مستقیم، معنی‌دار و در سطح متوسط است.

6 - Variance Accounted for (VAF)

7 - Importance-Performance Map Analysis (IPMA)

8 - Goodness of Fit (GOF)

9 - Standardized Root Mean Square Residual

1 - T-values & β

2 - R Squares

3 - Cross Validated Communalities

4 - Cross Validated Redundancy

5 - Sobel test

– ماتریس اهمیت – عملکرد مدل ساختاری

معیار ارزیابی درونی مدل، معیاری است که به منظور بسط یافته‌های اساسی مدل‌سازی معادلات ساختاری و واریانس محور مورد استفاده قرار می‌گیرد که تحلیل ماتریس اهمیت- عملکرد می‌باشد. این ماتریس اثرات کل مدل درونی (اهمیت) و مقادیر متوسط متغیرهای مکنون (عملکرد) را نشان می‌دهد تا چشم‌انداز مهمی برای بهبود روابط در مدل را مشخص کند. مقیاس عملکرد از صفر تا ۱۰۰ بوده و نمره بالاتر به معنی عملکرد بهتر و بیشتر است (آذر و همکاران، ۱۳۹۱).

جدول ۶. ماتریس اهمیت-عملکرد مدل ساختاری پژوهش

متغیر	ماتریس اهمیت-عملکرد	
	اثر کل (اهمیت)	عملکرد
برنامه درسی پنهان	۰/۹۵۳	۵۴/۳۸۱
تاب‌آوری آموزشی	۰/۱۵۷	۶۸/۴۸۹
سازگاری آموزشی	۰/۳۹۸	۹۳/۰۳۸

جدول ۶ نشان می‌دهد که متغیر برنامه درسی پنهان بیشترین اثر (۰/۹۵۳) را نسبت به تاب‌آوری آموزشی (۰/۱۵۷) و سازگاری آموزشی (۰/۳۹۸) بر متغیر علاقه‌مندی تحصیلی دارد. همچنین متغیر سازگاری آموزشی بیشتر عملکرد (۹۳/۰۳۸) را نسبت به متغیرهای تاب‌آوری آموزشی (۶۸/۴۸۹) و برنامه درسی پنهان (۵۴/۳۸۱) بر متغیر علاقه‌مندی تحصیلی دارد.

– برازش کلی مدل

– شاخص ریشه میانگین مربعات باقیمانده استاندارد برای ارزیابی برازش بخش کلی مدل مقدار شاخص ریشه میانگین مربعات باقی مانده استاندارد شده (SRMR) کمتر از ۰.۱ یا ۰.۰۸ مناسب قلمداد می‌گردد (دایکسترا و هنسلا^۱، ۲۰۱۵). مقدار شاخص ریشه میانگین مربعات باقی مانده استاندارد شده به دست آمده برای مدل پژوهش برابر با ۰/۰۴۷ است که مطلوب است. این مقدار نشانگر برازش قوی مدل کلی پژوهش است.

– شاخص نیکویی برازش

مقادیر ۰/۰۱، ۰/۲۵ و ۰/۳۶ به عنوان مقادیر ضعیف، متوسط و قوی شاخص نیکویی برازش مدل دارد (هنسلا و سرستد^۲، ۲۰۱۳). مقدار نیکویی برازش مدل، برابر با ۰/۷۰۲ به دست آمد

همبستگی R^2 ، میزانی است که ارتباط خطی بین دو متغیر را اندازه‌گیری می‌کند. مقدار R^2 نمایانگر میزان تغییرات متغیر وابسته است که می‌توان آن را به متغیر مستقل نسبت داد. در تعاریف موجود، اصطلاحات ضریب تعیین و یا ضریب تشخیص نیز به R^2 اشاره می‌کند. صاحب‌نظران سه مقدار ۰/۱۹، ۰/۳۳ و ۰/۶۷ را به عنوان مقدار ملاک برای مقادیر ضعیف، متوسط و قوی R^2 معرفی کرده‌اند (داوری و رضازاده، ۱۳۹۶). نتایج جدول ۶ نشان می‌دهد که متغیرهای علاقه‌مندی تحصیلی، سازگاری آموزشی و تاب‌آوری آموزشی دارای ضریب تشخیص (R^2) مطلوب و مناسب برای مدل پژوهش هستند و این متغیرها به ترتیب ۰/۹۲۶، ۰/۳۲۷ و ۰/۸۰۰ درصد از واریانس مرتبط به مدل پژوهش را تبیین می‌کنند.

– شاخص Q^2 ستون و گیسر

شاخص Q^2 استون و گیسر، قدرت پیش بینی مدل در متغیرهای وابسته را مشخص می‌کند. مقادیر به دست آمده برای شاخص Q^2 باید مثبت باشد و مقادیر منفی قابل قبول نیست. در آزمون استون گیسر دو مقدار ارائه می‌شود: افزونگی با روایی متقاطع و اشتراک (CVC) با روایی متقاطع (CVR) مقدار افزونگی. روایی متقاطع به ارزیابی مدل ساختاری و مقدار اشتراک با روایی متقاطع به ارزیابی مدل سنجش همان میانگین واریانس استخراج شده می‌باشد می‌پردازد. شاخص Q^2 مثبت و بزرگ، نشان از قابلیت بالای پیش بینی مدل دارد و مقادیر Q^2 منفی بیانگر تخمین بسیار ضعیف متغیر پنهان است (داوری و رضازاده، ۱۳۹۶). نتایج جدول ۶ نشان می‌دهد، تمامی مقادیر شاخص Q^2 استون و گیسر مثبت و بزرگ هستند که نشان دهنده قابلیت بالای پیش‌بینی مدل پژوهش است.

جدول ۵. شاخص‌های R^2 و Q^2 مدل پژوهش

متغیر	شاخص Q^2 استون و گیسر		شاخص تعیین R^2
	شاخص حشو / افزونگی (CVR)	شاخص اشتراک (CVC)	
علاقه‌مندی	۰/۵۶۷	۰/۷۶۵	۰/۹۲۶
برنامه درسی	-	۰/۸۱۶	-
سازگاری	۰/۰۱۱	۰/۹۵۹	۰/۳۲۷
تاب‌آوری	۰/۵۴۸	۰/۶۶۳	۰/۸۰۰

² - Henseler & Sarstedt

¹ - Dijkstra & Henseler

که نشان از برآزش قوی کلی مدل دارد.

نتیجه‌گیری و بحث

این پژوهش به منظور پاسخ به این سؤال انجام شد که آیا مدل مفهومی علاقه‌مندی تحصیلی براساس برنامه درسی پنهان با نقش واسطه‌ای سازگاری آموزشی و تاب‌آوری آموزشی دانش‌آموزان با مدل تجربی از برآزش مطلوب برخوردار است. نتایج به دست آمده از تحلیل داده‌ها نشان داد برنامه درسی پنهان بر علاقه‌مندی تحصیلی اثر مستقیم و معنی‌داری دارد ($P = 0/001$; $B = 0/761$). این نتیجه با یافته‌های گوندوز و گوندوغدو (۲۰۲۳)، فری (۲۰۲۲)، پتربیک (۲۰۲۱) و ویناریتی (۲۰۲۱) همسو است. در تبیین یافته‌های فوق می‌توان گفت که، علاقه به تحصیل و استفاده از برنامه درسی پنهان، یک رابطه مستقیم و معنی‌دار با یکدیگر دارند. برنامه درسی پنهان، به معنای تعیین ساختار و محتوای درس‌ها و فعالیت‌های آموزشی است که برای دانش‌آموزان در نظر گرفته می‌شود. این برنامه‌ها شامل اهداف آموزشی، محتوا، روش‌ها، روش‌های ارزیابی و تحلیل نتایج است. بنابراین، اهمیت و کیفیت برنامه درسی پنهان بر روی علاقه دانش‌آموزان به تحصیل تأثیر می‌گذارد. زمانی که محتوا و فعالیت‌های درسی به گونه‌ای طراحی شوند که با علاقه و علاقه‌مندی‌های دانش‌آموزان هماهنگی کنند، این منجر به افزایش علاقه و رغبت آنها به یادگیری خواهد شد. اهمیت اجرای یک برنامه درسی پنهان در پرورش علاقه‌مندی تحصیلی به دو عامل بستگی دارد. اولاً، این برنامه‌ها فرصتی فراهم می‌کنند تا دانش‌آموزان با موضوعاتی که به آنها علاقه‌مند هستند، درگیر شوند. با فعالیت در زمینه‌هایی که به آنها علاقه دارند، دانش‌آموزان به خودآگاهی بیشتری در مورد توانایی‌ها و استعداد‌های خود می‌رسند و در نتیجه برای یادگیری مؤثرتر و ادامه تحصیلات بعدی مشتاق‌تر می‌شوند. دوماً، اجرای یک برنامه درسی پنهان دانش‌آموزان را توانمند می‌سازد تا مهارت‌های تحصیلی خود را به‌طور مستقل و خودآموزانه تقویت کنند.

نتیجه دیگر این بود که تاب‌آوری آموزشی بر علاقه‌مندی تحصیلی اثر مستقیم و معنی‌داری دارد ($P = 0/001$; $B = 0/148$). این نتیجه با یافته‌های نمازی و مسجودی (۱۴۰۲) و شهبازی و همکاران (۱۴۰۲) همسو است. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت که، تاب‌آوری آموزشی شامل تمامی عواملی است که در فرآیند یادگیری و تحصیل دخیل هستند، از جمله فرد،

محیط تحصیلی، و راهبردها، شکل‌دهنده است. فردی که دارای سطوح بالاتری از تاب‌آوری آموزشی است، توانایی‌های مهمی را درک و به کار می‌برد که برای موفقیت تحصیلی لازم است. تاب‌آوری آموزشی توانایی فرد در برخورد با تهدیدها، فشارها، نواقص یادگیری و موقعیت‌های مختلف در حوزه تحصیلی را شناسایی و بهبود می‌بخشد. تأثیر تاب‌آوری آموزشی بر عملکرد و علاقه‌مندی تحصیلی افراد، نکته‌ای مهم است که در سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی آموزش و پرورش باید مدنظر قرار گیرد. با درنظر گرفتن توانمندی‌ها و نواقص در مواجهه با تحصیلات، برنامه‌هایی می‌توان طراحی کرد که به افراد کمک کنند تا تاب‌آوری آموزشی خود را تقویت کنند و مواجهه با تهدیدها را به‌عنوان یک فرصت برای رشد و پیشرفت در نظر بگیرند. سیاست‌گذاران می‌توانند با ایجاد محیط‌های پشتیبان‌دهنده، توانمندی‌های تاب‌آوری آموزشی را در افراد تقویت کرده و علاقه‌مندی تحصیلی را افزایش دهند. به علاوه، درک عوامل مؤثر در تاب‌آوری آموزشی نیز به سیاست‌گذاران دستاوردهای مهمی را ارائه خواهد کرد. با توجه به این عوامل، می‌توان اقدامات و سیاست‌های مناسبی را اتخاذ کرد تا به تقویت تاب‌آوری آموزشی در جامعه کمک شود.

یافته‌ها نشان داد سازگاری آموزشی بر علاقه‌مندی تحصیلی اثر مستقیم و معنی‌داری دارد ($P = 0/001$; $B = 0/411$). این نتیجه با یافته‌های اfdالیا و سوهرم (۲۰۲۴) و فلاحی (۱۴۰۰) همسو است. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت که، سازگاری آموزشی با علاقه‌مندی تحصیلی دانش‌آموزان به معنای توجه و تطابق آموزشی با علاقه‌ها و علاقه‌مندی‌های تحصیلی این دانش‌آموزان است. با توجه به اهمیت این رابطه، تحقیقات جامعی انجام شده‌است تا رابطه مستقیم و معنی‌داری بین سازگاری آموزشی با علاقه‌مندی تحصیلی دانش‌آموزان تأیید شود. وقتی آموزش با علاقه‌مندی تحصیلی دانش‌آموزان هماهنگ شود، متوجه می‌شویم که دانش‌آموزان تمایل بیشتری به یادگیری دارند و به‌طور دست‌یابی به مفاهیم و مطالب درسی از طریق روش‌های مختلف آموزش و یادگیری می‌شوند. عوامل متعددی بر سازگاری آموزشی با علاقه‌مندی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارند. به‌عنوان مثال، روش‌های آموزش و یادگیری تنظیم شده بر اساس نیازها و علاقه‌مندی‌های افراد به بهبود سازگاری آموزشی کمک می‌کند. همچنین، توجه به

می‌شود تا یادگیری نه‌تنها برای دانش‌آموزان جذاب و محرک باشد، بلکه در بلندمدت نتایج بهبود یابد و دانش‌آموزان بتوانند تجربه‌های یادگیری مناسبی را به‌دست‌آورد.

نتایج به‌دست آمده در خصوص متغیرهای میانجی نشان داد تاب‌آوری آموزشی و سازگاری آموزشی به‌عنوان متغیرهای میانجی به‌طور مستقیم و معنی‌داری پیش‌بینی‌کننده رابطه بین برنامه درسی پنهان و علاقه‌مندی به تحصیل است. همچنین این اثر مثبت و معنی‌دار است. در خصوص برازش مدل، نتایج نشان داد که تمامی ضرایب مسیر بین متغیرهای اصلی پژوهش در سطح اطمینان ۹۵ درصد معنی‌دار و میزان میانگین واریانس استخراجی برای تمامی متغیرها بیشتر از حد استاندارد (۰/۵) است. همچنین در این راستا معیار ریشه میانگین مربعات باقی مانده استاندارد شده برابر با ۰/۰۴۷ و شاخص نیکویی برازش مدل برابر با ۰/۷۰۲ است. این نتایج نشان از برازش قوی مدل پژوهش دارند و تأیید می‌کنند که مدل مفهومی علاقه‌مندی تحصیلی براساس برنامه درسی پنهان با نقش واسطه‌ای سازگاری آموزشی و تاب‌آوری آموزشی دانش‌آموزان با مدل تجربی برازش دارد.

با توجه به یافته‌های این پژوهش، پیشنهادهای کاربردی به مسئولین، کارگزاران آموزشی و معلمان به شرح زیر ارائه می‌گردد: ۱. پیشنهاد می‌شود که برنامه‌های درسی به‌گونه‌ای طراحی شوند که عواملی نظیر علاقه‌مندی تحصیلی، تاب‌آوری آموزشی، و سازگاری آموزشی به‌طور پنهان تقویت شوند. ۲. آموزش مهارت‌های تاب‌آوری آموزشی و سازگاری آموزشی به معلمان پیشنهاد می‌شود. ۳. پیشنهاد می‌شود جلسات آموزشی با هدف افزایش توانمندی‌های معلمان در ارتقا عوامل مؤثر بر علاقه‌مندی تحصیلی، تاب‌آوری آموزشی، و سازگاری آموزشی برگزار شود، این مسئله می‌تواند به بهبود عملکرد آموزشی منجر شود. ۴. پیشنهاد می‌شود که فضاها و روابط مثبت در محیط آموزشی توسعه پیدا کنند، این مسئله می‌تواند به افزایش تاب‌آوری و سازگاری آموزشی دانش‌آموزان و در نتیجه، به بهبود علاقه‌مندی تحصیلی کمک کند. ۵. پیشنهاد می‌شود که از روش‌های فعال آموزشی و جلب مشارکت فعال دانش‌آموزان به‌منظور تحریک علاقه‌مندی تحصیلی و افزایش تاب‌آوری و سازگاری استفاده شود.

نوع ویژگی‌ها و سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان نیز بسیار مهم است و می‌تواند بهبود سازگاری آموزشی را تسهیل کند.

نتیجه بعدی پژوهش این بود که برنامه درسی پنهان بر تاب‌آوری آموزشی اثر مستقیم و معنی‌داری دارد ($P = ۰/۰۰۱$ ؛ $B = ۰/۸۹۵$). این نتیجه با یافته‌های بهمنش و همکاران (۲۰۲۵) و فری (۲۰۲۲) همسو است. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت که، از جمله مزایای اصلی برنامه درسی پنهان، تقویت تاب‌آوری آموزشی است. برنامه درسی پنهان باعث می‌شود تا دانش‌آموزان، با توجه به تفکر خود، خطاها را به‌عنوان یک فرصت برای یادگیری و بهبود ببینند. به این ترتیب، دانش‌آموزان توانایی‌های مهمی مانند انعطاف‌پذیری، همکاری، تفکر خلاق و تصمیم‌گیری را درک و توسعه می‌دهند که به آنها در مواجهه با موفقیت‌ها و چالش‌ها در زندگی کمک می‌کند؛ بنابراین می‌توان گفت که این ارتباط مستقیم و مثبت بین برنامه درسی پنهان و تاب‌آوری آموزشی نشان‌دهنده اهمیت این عنصر در بهبود فرآیند آموزش و یادگیری است.

یافته دیگر پژوهش این بود که برنامه درسی پنهان بر سازگاری آموزشی اثر مستقیم و معنی‌داری ($P = ۰/۰۰۱$ ؛ $B = ۰/۱۴۶$). این نتیجه با یافته‌های هاپکینز و همکاران (۲۰۲۴) و طهماسب زاده (۱۳۹۶) همسو است. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت که، برنامه درسی پنهان به‌عنوان یک مفهوم آکادمیک، به تدریس مفاهیم و مهارت‌های آموزشی می‌پردازد که در طول فرآیند آموزش و یادگیری پنهان می‌شوند و با سازگاری آموزشی دانش‌آموزان رابطه مستقیم و معنی‌داری دارد. این نوع برنامه درسی بر مبنای ایده‌آلهایی که در علوم تربیتی و روانشناسی کودکان توسعه یافته‌است، شکل می‌گیرد و اهداف عمده آن شامل توانمندسازی دانش‌آموزان در حوزه تفکر انتقادی، توانایی‌های اجتماعی و همچنین توانایی‌های شناختی است. برنامه درسی پنهان به دانش‌آموزان کمک می‌کند که به‌طور فعال در فرایند یادگیری شرکت کنند، زیرا محتوا و مفاهیم درسی را از طریق روش‌های متنوعی مانند بازی‌ها، مطالعه مستقل و همکاری گروهی تلقین می‌کند. این روش‌ها به دانش‌آموزان این امکان را می‌دهند تا رابطه عمیق‌تری با مطالب پیشنهادی برقرار کنند و درک بهتری از مفاهیم و مهارت‌ها را داشته‌باشند. با سازگارسازی آموزشی دانش‌آموزان، برنامه درسی پنهان می‌تواند به‌طور مؤثری با دیده شدن و شناخته شدن نیازها و علایق فردی هر دانش‌آموز سازگاری یابد. این سازگاری باعث

References

- Abolghasemi, M. nosrati, K & dourostkar, M. (2024). Investigating The Effect Of Happiness Based On The Life Of The Prophet And Imams On The Academic Conflict And Interpersonal Problems Of Students. *Teaching and Learning Research, 20*(2), 76-91. [In Persian]. doi: [10.22070/tlr.2024.17722.1426](https://doi.org/10.22070/tlr.2024.17722.1426)
- Afdhalia, V. R. T & Suherman, I. P. (2024). Academic Adjustment Is Reviewed From The Suitability Of Interest In Choosing A Department And Parental Social Support. *European Journal of Psychological Research, 11*(1).
- Aghahosseini, T. Parsamehr, A. Fallah, S and Fallah, M. (2021). The relationship between hidden curriculum and creativity and entrepreneurial ability among undergraduate students of Yazd Azad University. *The First National Conference on Entrepreneurial Schools (Approaches, Theories, Dimensions and Applied Business from Successful Countries)*, Isfahan, Islamic Azad University, Isfahan Branch (Khorasgan). [In Persian].
- Akbarzadeh Fesandooz, S. (2023). The Role of Academic Interest in Fostering Students' Creativity and Innovation. *First International Conference on Recent Developments in Educational Sciences, Psychology, and Education*, Urmia. [In Persian]. <https://civilica.com/doc/2352639>
- As, M. (2014). Ordinary magic: Resilience in development. *New York, NY, US: Guilford Press.*[Google Scholar].
- Azar, A. Gholamzadeh, R and Qanavati, M. (2012). *Path-Structure Modeling in Management: Application of SmartPLS Software*. Tehran: Negah Danesh. [In Persian].
- Bahmani, Azar. (2023). Predicting academic self-handicapping based on school attachment and academic resilience in high school students. *16th International Conference on Psychology, Counseling and Educational Sciences*, Tehran. [In Persian].
- Bahrami, E. (2021). Investigating the position of the hidden curriculum in students' learning. *The fourth provincial scientific research conference from the teacher's perspective, Minab*, Education and Training of Minab County. [In Persian].
- Behmanesh, D., Jalilian, S., Heydarabadi, A. B., Ahmadi, M., & Khajeali, N. (2025). The impact of hidden curriculum factors on professional adaptability. *BMC medical education, 25*(1), 186. <https://doi.org/10.1186/s12909-024-06618-1>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard university press.
- Davari, A & Rezazadeh, A. (2017). *Structural Equation Modeling with PLS Software*. Tehran: Jahad University Press. [In Persian].
- Deci, E. L & Ryan, R. M. (2000). The " what" and " why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry, 11*(4), 227-268.
- Fallahi, K. (2021). *The relationship between school attachment and educational adjustment with the mediating role of academic self-concept*. Master's thesis, Department of Psychology - Educational Psychology, Yasuj University. [In Persian].
- Fornell, C & Larcker, D. F. (1981). Evaluating Structural Equation Models with Unobservable Variables and Measurement Error. *Journal of Marketing Research, 18*(1), 39-50.

- Fougère, M & Solitander, N. (2023). Homo responsabilis as an extension of the neoliberal hidden curriculum: The triple responsabilization of responsible management education. *Management Learning*, 13505076231162691. <https://doi.org/10.1177/13505076231162691>
- Free, J. L & Križ, K. (2022). The not-so-hidden curriculum: How a public school system in the United States minoritizes migrant students. *Equity & Excellence in Education*, 55(1-2), 50-72. <https://doi.org/10.1080/10665684.2022.2047409>
- Ghasemipirbalooti, M. hasanvand, B. and khaliligheshnigani, Z. (2017). Psychometri properties of the academic engagement Scale. *Quarterly of Educational Measurement*, 8(29), 167-184. [In Persian]. [doi: 10.22054/jem.2018.22309.1545](https://doi.org/10.22054/jem.2018.22309.1545)
- Gholami, A & sSedrpoushan, N. (2021). Understanding living experiences of 1st grade high schools' Truancy causes. *Teaching and Learning Research*, 17(2), 137-149. [In Persian]. [doi: 10.22070/tlr.2022.14455.1103](https://doi.org/10.22070/tlr.2022.14455.1103)
- Grimm, L. J. Fish, L. J. Carrico, C. W. Martin, J. G. Meltzer, C. C & Maxfield, C. M. (2023). Hidden curriculum and the demographic stoicism that keeps women and minorities away from radiology: a mixed-methods study of medical students. *Journal of the American College of Radiology*, 20(2), 268-275. <https://doi.org/10.1016/j.jacr.2022.04.011>
- Giroux, H. A. (1983). Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition.
- Gündüz, M & Gündogdu, M. (2023). Students' Views about Hidden Curriculum Practices in Science Class. *African Educational Research Journal*, 11(3), 491-501. <https://doi.org/10.30918/AERJ.113.23.072>
- Hair, J. F. Jr. Hult, G. T. M. Ringle, C & Sarstedt, M. (2017). A Primer on Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM). Sage.
- Hashemi, S. A & Farahnak, M. (2021). Exploring Hidden Curriculum Planning. *Proceedings of the 4th Provincial Teacher-Centered Scientific Research Conference*. [In Persian].
- Hernandez, C & Flores, I. A. (2019). Pedagogical mentoring and transformation of teaching practices in university. *Kybernetes*, 48(7), 1534-1546. <https://doi.org/10.1108/K-04-2018-0212>
- Henseler, J. Ringle, C. M & Sarstedt, M. (2015). A New Criterion for Assessing Discriminant Validity in Variance-Based Structural Equation Modeling. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 43, 115-135.
- Hidi, S. E & Renninger, K. A. (2026). The four-phase model of interest development: Addressing individual differences. *Learning and Individual Differences*, 126, 102865.
- Hopkins, M. J. Moore, B. N. Jeffery, J. L & Young, A. S. (2024). Equity, Diversity and Inclusion: Demystifying the 'hidden curriculum' for minoritized graduate students. *Elife*, 13, e94422. <https://doi.org/10.7554/eLife.94422>
- Jackson, P. W. (1968). Life in classrooms. *Holt, Reinhart & Winston*.
- Julio Cesar Borges, Tamiris Capellaro Ferreira, Marcelo Silveira Borges de Oliveira, Nayele Macini, Adriana Cristina Ferreira Caldana, (2017), Hidden curriculum in student organizations: Learning, practice, socialization and responsible management in a business

- school. *The International Journal of Management Education*, 15 (2): 153-161. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2017.03.003>
- Khodadadi, A. Khaledian, Y & Yousefi, O. (2023). The Relationship between Mindfulness and Mathematics Interest and Achievement in Sixth-Grade Elementary School Students. *Proceedings of the 1st International Conference on Psychology, Social Sciences, Educational Sciences, and Philosophy*, Babol, Iran. [In Persian].
- Laiduc, G & Covarrubias, R. (2022). Making meaning of the hidden curriculum: Translating wise interventions to usher university change. *Translational Issues in Psychological Science*, 8(2), 221.
- Mahmud, R. (2019). Mixed implications of private supplementary tutoring for students' learning: Urban and rural disparities in Bangladesh. *International Journal of Comparative Education and Development*, 21(1), 61-75. <https://doi.org/10.1108/IJCED-05-2018-0008>
- Martin, A. J. & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43(3), 267-281.
- Namazi, A & Masjoudi, M. (2023). Academic Resilience and Enthusiasm of Students about the Virtual Education Program Implemented during COVID-19 Pandemic. *Horizon of Medical Education Development*, 14(2), 49-34. [In Persian]. <https://doi.org/10.22038/HMED.2023.68085.1235>
- Nazarzadeh, M. nekooeiyani, T & Mikaili, M. A. (2024). Examining The Mediating Role Of Communication Skills In The Relationship Between Social Identity And Social Adjustment Among High School Students. *Teaching and Learning Research*, 20(2), 18-30. [In Persian]. [doi:10.22070/tlr.2023.18586.1522](https://doi.org/10.22070/tlr.2023.18586.1522)
- Nazeri, S and Baghaei, H. (2022). The place of hidden curriculum on referral thinking and self-directed learning in students. *Learner-based Curriculum and Instruction Journal*, 2(1), 50-60. [In Persian]. [doi:10.22034/cipj.2022.52280.1050](https://doi.org/10.22034/cipj.2022.52280.1050)
- Ojinejad, A. R. (2022). *The relationship between the hidden curriculum and the growth of creativity and academic performance of ninth grade students in Zarqan*. Master's thesis, Islamic Azad University, Marvdasht Branch - Faculty of Educational Sciences and Psychology. [In Persian].
- Petherick, L. (2018). Race and culture in the secondary school health and physical education curriculum in Ontario, Canada: A critical reading. *Health Education*, 118(2), 144-158. <https://doi.org/10.1108/HE-11-2016-0059>
- Qahdrijani, M. (2022). Management and investigation of hidden curriculum and its role in primary schools of Isfahan District 3. *Journal of Modern Research in Entrepreneurship Management and Business Development*, 3(1), 471-478. [In Persian]. <https://science-journals.ir>
- Rabbani, M. Rabbani, H and Garavand, A. (2023). Predicting the academic resilience of students after the entrance exam based on academic self-efficacy and self-compassion. *The 9th National Conference on Modern Studies and Research in the Field of Educational Sciences, Psychology and Counseling in Iran*, Tehran. [In Persian].
- Rafiei, Z. (2018). Investigating the Impact of Hidden Curriculum in Education. *Second International Conference on Psychology*,

- Educational Sciences and Humanities*, Tbilisi- Georgia. [In Persian].
- Raissi Ahvan, Y. Sheikhei Fini, A. A and Zainalipor, H. (2022). The impact of the hidden curriculum components on cognitive characteristics of high school students' learning. *Fundamentals of Mental Health*, 24(1), 11-19. [In Persian]. [doi: 10.22038/jfmh.2022.19442](https://doi.org/10.22038/jfmh.2022.19442)
- Rezazadeh Bahadoran, H. R. (2021). *Investigating the relationship between the hidden curriculum and self-efficacy and academic motivation of female students in the first year of high school in Tehran*. Master's thesis, Islamic Azad University, Central Tehran Branch - Faculty of Educational Sciences and Psychology. [In Persian].
- Roofe, C. (2018). Schooling, teachers in Jamaica and social responsibility: rethinking teacher preparation. *Social Responsibility Journal*, 14(4), 816-827. <https://doi.org/10.1108/SRJ-10-2017-0202>
- Rotgans, J. I. (2015). Validation study of a general subject-matter interest measure: The Individual Interest Questionnaire (IIQ). *Learning and Individual Differences*, 43, 176-184. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.09.003>
- Sabourifar, M. Sanobari, F and Sancholi, A. (2024). Review of the Concept, History, and Definitions of the Hidden Curriculum and Its Role in Students' Academic Performance. *Sixth National Conference on Professional Research in Psychology and Counseling with a Teacher-Centered Approach*. Minab. [In Persian]. <https://civilica.com/doc/2082047>
- Sadeghi Shadkam, A. (2023). The role of the psychosocial climate of the classroom in academic resilience and emotional regulation of students. *The 9th Scientific Research Conference on the Development and Promotion of Educational Sciences and Psychology in Iran*, Tehran. [In Persian].
- Samuels, W.E. (2004). Development Of A Non-Intellective Measure Of Academic Success: Towards The Quantification Of Resilience.
- Shahbazi, Z. Osare, A and Imamjoma, S. M. (2023). Predicting academic optimism, interest in school and resilience in female students based on hidden curriculum dimensions. *Second National Conference of Iranian Psychotherapy*, Ardabil. [In Persian].
- Sheikhi, M. (2009). *Study of citizenship education in the hidden curriculum of the secondary education system, a study of male teachers in Ahvaz*, Master's thesis, Tehran Teacher Training University. [In Persian].
- Shirzad, B. (2020). *Investigating the relationship between the hidden curriculum and academic self-efficacy of girls in the first year of high school in Tehran*. Master's thesis, Islamic Azad University, Central Tehran Branch - Faculty of Educational Sciences and Psychology. [In Persian].
- Soltaninejad, M. Asiabi, M. Ahmadi, B and Tavaniaie yosefian, S. (2014). A Study of the Psychometric Properties of the Academic Resilience Inventory (ARI). *Quarterly of Educational Measurement*, 5(15), 17-35. [In Persian]. https://jem.atu.ac.ir/article_267.html
- Srem-Sai, M. Arthur, F. Salifu, I. Amoada, M. Obeng, P. Agormedah, E. K & Schack, T. (2025). Modelling the associations between students' academic resilience, learning motivation, self-regulated learning and academic well-being in Ghana. *Acta psychologica*, 258, 105278. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105278>

- Tahmasbzadeh, D. (2017). *Investigating the relationship between hidden curriculum components and professional adjustment of students at Tabriz University and Tabriz University of Medical Sciences*. Master's thesis, Tabriz University - Faculty of Psychology and Educational Sciences. [In Persian].
- Taiss M. (1999). Integrating self-worth motivation theory and need achievement theory: A quadripolar representation of self-handicapping and defensive pessimism. *Univ Sydney*. 80(14):40-57.
- Tavakoli, Z. (2014). *The relationship between self-control and family functioning with social adjustment among high school students in Abadeh city*, Master's thesis in General Psychology, Islamic Azad University, Arsanjan Branch. [In Persian].
- Tavakolifar, Zohreh (2023). Presenting a model of academic and emotional resilience by considering individual, family, and social factors of students. *The 9th National Conference on Modern Studies and Research in the Field of Educational Sciences, Psychology, and Counseling in Iran*, Tehran. [In Persian].
- Wessel-Powell, C. Buchholz, B. A & Brownell, C. J. (2019). Polic (y) ing time and curriculum: How teachers critically negotiate restrictive policies. *English Teaching: Practice & Critique*, 18(2), 170-187. <https://doi.org/10.1108/ETPC-12-2018-0116>
- Zabanan, F. (2024). The Effect of Academic Interest on Course Selection and Future Academic Success. *First International Conference on New Developments in Educational Sciences, Psychology, and Education*, Urmia. [In Persian]. <https://civilica.com/doc/2352636>
- Zarei Shokatabadi, Sh and Masoudban, N. (2013). Investigating the effect of strategies to increase interest in mathematics among third-grade male students of Shahid Houshang Allah Elementary School, Shahid Zarei School, in the academic year 2012-2013. *7th National Conference on Innovation and Research in Management, Psychology and Education*, Tehran. [In Persian]. <https://civilica.com/doc/1657339>