



*The role of hidden curriculum on referral thinking and self-directed learning
in students*

Hossein Baghaei, ¹ and Srwa Nazri ²

¹. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Tabriz Branch, Islamic Azad University, Tabriz, Iran.

². PhD student in Curriculum Planning, Tabriz Branch, Islamic Azad University of Tabriz, Tabriz, Iran

Corresponding author: srwa.nazri@gmail.com | Received: 2022/5/27 | Accepted: 2022/6/5 | Published: 2023/06/10

Abstract

Background and Objectives: The main purpose of this study was to determine the role of hidden curriculum on referral thinking and self-directed learning in students. The present study is applied and because it examines the relationship between the three variables is of the correlation type.

Methods: The statistical population includes all tenth-grade female students in Buchan city. In this study, based on Cochran's formula, 235 tenth grade female students in Buchan city were selected as a sample by sampling multi-stage clusters. Were. To collect information from Taghipour and Ghaffari Hidden Curriculum Questionnaires (2010); Ehring et al.'s (2010) reference thinking and self-directed learning scale were used in Fisher et al.'s (2001) students. Research data were analyzed by regression analysis using SPSS 23 software.

Findings: The results showed that there is a significant relationship between hidden curriculum with referral thinking and self-directed learning and hidden curriculum has the ability to predict referral thinking and self-directed learning.

Conclusion: There is a significant relationship between hidden curriculum and referral thinking and self-directed learning.

Keywords: Hidden curriculum, referral thinking and self-directed learning

مقاله پژوهشی

نقش برنامه درسی پنهان بر تفکر ارجاعی و یادگیری خودراهبر در دانش‌آموزان

دکتر حسین بقایی^۱ و سروه ناظری^{۲*}

۱. استادیار گروه علوم تربیتی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران.

۲. دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران.

انتشار: ۱۴۰۲/۰۳/۲۰

پذیرش: ۱۴۰۱/۰۳/۱۵

دریافت: ۱۴۰۱/۰۳/۰۶

*نویسنده مسئول: srwa.nazri@gmail.com

چکیده

پیشینه و اهداف: هدف اصلی این پژوهش، تعیین نقش برنامه درسی پنهان بر تفکر ارجاعی و یادگیری خودراهبر در دانش‌آموزان بود. پژوهش حاضر کاربردی و از آنجا که رابطه بین سه متغیر را بررسی می‌کند از نوع همبستگی است.

روش‌ها: جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان دختر پایه‌ی دهم شهرستان بوکان هستند، در این تحقیق براساس فرمول کوکران ۲۳۵ نفر از دانش‌آموزان دختر پایه‌ی دهم شهرستان بوکان به عنوان نمونه و به صورت نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. برای جمع‌آوری اطلاعات از پرسشنامه‌های برنامه درسی پنهان تقی‌پور و غفاری (۱۳۸۹)؛ تفکر ارجاعی اهرینگ و همکاران (۲۰۱۰) و مقیاس یادگیری خودراهبر در دانش‌آموزان فیشر و همکاران (۲۰۰۱) استفاده شد. داده‌های پژوهش با روش تحلیل رگرسیون با استفاده از نرم‌افزار SPSS 23 تجزیه و تحلیل شدند.

یافته‌ها: نتایج نشان داد که بین برنامه درسی پنهان با تفکر ارجاعی و یادگیری خودراهبر رابطه معناداری وجود دارد و برنامه درسی پنهان توانایی پیش‌بینی تفکر ارجاعی و یادگیری خودراهبر را دارد.

نتیجه‌گیری: بین برنامه درسی پنهان با تفکر ارجاعی و یادگیری خودراهبر رابطه معناداری وجود دارد.

کلمات کلیدی: برنامه درسی پنهان، تفکر ارجاعی و یادگیری خودراهبر

مقدمه

یکی از مهم‌ترین اهداف آموزشی را می‌توان تربیت نسلی دانست که بر مسائل زندگی خود آگاه و دارای مهارت‌های لازم برای مقابله با آن باشد. برای رسیدن به این منظور لازم است سیستم آموزشی هر کشور، امکاناتی را فراهم سازد که فراگیران، روش‌های کسب دانش و مهارت‌های لازم را کسب کرده و با استفاده از آن در جهت رشد جامعه که همانا هدف هر نظام پویا و رو به رشدی است، استفاده کند. به طور کلی دنیای فعلی نیازمند تربیت انسان‌هایی است که خوب بیان‌دیشند و در واقع از قدرت تشخیص، شناسایی، استدلال و قضاوت آگاهانه برخوردار باشند، از این رو پرورش مهارت‌های شناختی و یادگیری افراد و تربیت‌های متفکر و آگاه از جمله اهداف اساسی محیط‌های آموزشی به شمار می‌رود (فتحی آذر و همکاران، ۱۳۹۲).

تفکر ارجاعی^۱ یکی از مشخصه‌های معمول ذهن آدمی است و شامل خوداسنادهایی برگرفته از حوادث، موضوعات و رفتار افراد که مفهومی منفی را برای اشخاص تداعی می‌کند (کالمس و روبرت^۲، ۲۰۱۷). افرادی که تمایل بیشتری به تفکر منفی تکراری دارند، حوادث منفی اجتماعی را منفی‌تر از دیگران ارزیابی می‌کنند (اسکادنی^۳، ۲۰۱۰؛ وونگ مک ویو و رپی^۴، ۲۰۱۹). اهرینگ و واتکینز^۵ (۲۰۱۰) تفکر ارجاعی را نوعی از تفکر درباره‌ی مشکلات یا تجارب منفی یک شخص تعریف کرده‌اند (مکاو^۶ و همکاران، ۲۰۱۳). این نوع طرز تفکر همچون دگرگونی در ادراک می‌تواند فراخوانی واقعیت را محدود سازد. تفکر ارجاعی شامل این دیدگاه است که اتفاقات روزمره و طبیعی معنایی خاص را برای شخص به ارمغان می‌آورد که شدت این معنا برای هر فردی متفاوت است. برخی افراد لحظات آنی و کوچکی از این تفکر را تجربه می‌کنند، بدون آنکه هیچ‌گونه عواقب مهمی برای آنها در پی داشته باشد، حال آنکه برخی این باورها و اعتقادات را در ذهن خود تثبیت کرده و بسط می‌دهند که نهایتاً این تکرار افکار منفی در ذهن فرد می‌تواند سلامت روانی او را به خطر بیندازد (قائدی، شبانکاره و مقدم‌برزگر، ۱۳۹۵).

برخلاف تفکر ارجاعی که یک رفتار منفی تلقی شده و باعث کاهش عملکرد یادگیری می‌شود (وونگ مک ویو و رپی، ۲۰۱۵)، یادگیری خودراهبر^۷، راهبردی است که یادگیرنده با استفاده از آن به یک یادگیرنده فعال و مادام‌العمر تبدیل می‌شود، زیرا باعث می‌شود آن‌ها نیازهای یادگیری خود را تشخیص داده و با حل چالش‌های تحصیلی پیش‌رو، در رسیدن به اهداف خود به صورت موفقیت‌آمیزی عمل کنند (صادقی و همکاران، ۱۳۹۵). یادگیری خودراهبر را می‌توان در دو سطح روش و نتیجه بررسی نمود. در سطح روش، خودراهبری در خدمت دانش‌آموز، روش‌های آموزشی و موقعیت‌های یادگیری جهت رسیدن به نتیجه مطلوب است. اما در سطح نتیجه، ترکیب استقلال فردی و خودمدیریتی با توانایی‌ها و تمایلات است که منجر به هدایت خودآموزی دانش‌آموز می‌شود (کاندی^۸، ۲۰۲۰). یادگیری خودراهبر، یک نوع ویژگی فردی است که در آن یادگیرنده مسئول طراحی، اجرا و ارزیابی تجارب یادگیری خود است. اگر دانش‌آموزان با توجه به تمایلات و توانایی‌های

1. Referential thinking
2. Calmes and Roberts
3. Szkodny
4. Wong McEvoy and Rapee
5. Ehring
6. McEvoy, Watson, Watkins & Nathan
7. Self-directed learning
8. Candy

خود، راهبردهای مناسبی را برای خود در نظر بگیرند، عملکرد تحصیلی آن‌ها بهبود یافته و مسئولیت شکست‌ها و توفیق‌های خود را بر عهده می‌گیرند (مریام^۱ و همکاران، ۱۹۹۹). بنابراین، این نوع از دانش‌آموزان به صورت فعالانه در تکالیف یادگیری مشارکت کرده و ابتکار عمل را در دست می‌گیرند، یادگیری آن‌ها هدفمند و معنادار است و در یادگیری خودتنظیم‌تر هستند (ویلیامسون^۲، ۲۰۱۹). دانش‌آموزان خودراهربر محدود به آموزش‌ها و یادگیری‌های نظام آموزشی نیستند و همواره تلاش می‌کنند خود را با اطلاعات و علوم جدید، به روز کرده و صلاحیت خود را حفظ کنند. به طور کلی می‌توان گفت یادگیری خودراهربر فرایندی است که دانش‌آموزان در طی آن مسئولیت یادگیری و شناسایی نیازهای آموزشی خود را برعهده می‌گیرند و با برنامه ریزی و خودارزشیابی به اهداف از پیش تعیین‌شده دست پیدا می‌کنند (فیشر و کینگ^۳، ۲۰۱۰).

اواسط دهه ۱۹۷۰ و اوایل دهه ۱۹۸۰، متخصصان برنامه درسی تلاشی در نظام‌مند کردن تمامی نظریه‌ها، با نگرشی متاتئوریک داشته و موفق به ترسیم و ارائه نظام در این خصوص گردیدند که سه مقوله کلی برنامه درسی رسمی یا صریح، برنامه درسی عقیم یا پوچ و برنامه درسی پنهان یا مستتر را در برداشت (مارگولیس^۴، ۲۰۰۲) اصطلاح برنامه درسی پنهان را اولین بار جکسون^۵ در کتاب زندگی در کلاس درس به کار برد و بنسون اسناید^۶ در ۱۹۷۱ آن را رواج داد (فتحی و اجارگاه، ۱۴۰۰). رابی آیسبورک^۷، برنامه درسی پنهان را چنین تعریف کرده است: برنامه درسی پنهان متشکل از پیام‌های ضمنی جو اجتماعی مراکز آموزشی است، که نوشته نشده است، ولی توسط همه احساس می‌شود. برنامه درسی پنهان بدنه دانشی است که دانش‌آموزان را به سهولت از طریق بودن هر روزه در محیط مدرسه، هضم می‌کند (سعید رضوانی، ۱۳۸۰). تحقیقات مختلفی در این ارتباط انجام گرفته است. احمدیان و سبحانی‌نژاد (۱۳۹۳) تحقیقی با هدف بررسی رابطه بین مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان با ابعاد مقیاس گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان انجام دادند که نتایج آن حاکی از وجود ارتباط بین مؤلفه‌های برنامه‌ریزی درسی پنهان و ابعاد تفکر انتقادی است. علیخانی و مهرمحمدی (۱۳۸۳) در مطالعه‌ای، به این نتیجه رسیدند که یکی از عمده‌ترین پیامدهای برنامه درسی پنهان مدارس است که از جو اجتماعی بسته‌تری برخوردارند، تقویت روحیه اطاعت‌پذیری به جای تفکر انتقادی است. همچنین تقی‌پور و غفاری (۱۳۸۸) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که بین مولفه‌های برنامه درسی پنهان، از جمله ساختار فیزیکی و مکانیزم‌های تشویق و تنبیه با رفتار انضباطی دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود دارد. هاشمی (۱۳۹۱) نیز در پژوهشی دریافت که دانش‌آموزان در مدارس با جو باز، از مسئولیت‌پذیری اجتماعی بیشتری برخوردارند و نمرات بهتری را در انجام وظایف شغلی و مدنی کسب می‌کنند. همچنین دانش‌آموزانی که در مدارس جو باز هستند از نظر اخلاق اجتماعی و مهارت‌های اجتماعی در سطح بهتری می‌باشند. در میان مولفه‌های برنامه درسی پنهان، مولفه‌های ساختار سازمانی از قدرت پیش‌بینی بیشتر در مهارت‌های اجتماعی و مسئولیت‌پذیری بیشتری برخوردارند. پژوهش دیگری نیز هاشمیان‌نژاد (۱۳۸۰) با عنوان ارائه و چهارچوب

1. Merriam
2. Williamson
3. Fisher and King
4. Margolis
5. Jackson
6. Benson snyder
7. Rabbi Aasburk

نظری در خصوص برنامه درسی مبتنی بر تفکر انتقادی در دوره ابتدایی با تاکید بر برنامه درسی مطالعات اجتماعی انجام داده است، در این پژوهش هشت مهارت سوال کردن، تحلیل کردن، ارزیابی، ارتباط دادن، استدلال کردن، سازماندهی مفاهیم علمی مربوط، کاربرد واژگان انتقادی و فراشناخت، برای تفکر انتقادی در نظر گرفته شده است. بیانگر (۲۰۱۳) در پژوهشی نشان داد که برنامه درسی پنهان در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه تأثیر دارد. همچنین فلاح و همکاران (۱۳۹۱) در پژوهشی دریافتند که قوانین و مقررات مدرسه، روابط میان فردی، روابط متقابل معلم و دانش‌آموز و آگاهی معلمان از عوامل مؤثر در برنامه درسی پنهان در یادگیری دانش‌آموزان مؤثر است. محققانی دیگر از جمله مهram و همکاران (۱۳۸۵) حاجی (۱۳۸۷) تأثیر نقش برنامه درسی پنهان را در هویت علمی دانشجویان و رفتار انضباطی دانش‌آموزان نشان دادند. صاحب‌نظرانی همچون جکسون^۱ (۱۹۶۸)؛ مایلز و آندریون^۲ (۲۰۱۸)؛ چای‌کینگ^۳ (۲۰۱۸) و داگانی^۴ (۲۰۱۹) معتقد بودند که برنامه درسی پنهان احساسات، نگرش‌ها، ارزش‌ها، باورها و رفتارهای یادگیرنده را تحت تأثیر قرار می‌دهد. همچنین مهرپرور و کریمی (۱۴۰۰) در پژوهش خود دریافتند که آموزش راهبردهای شناختی-فراشناختی در کاهش سطح تفکر ارجاعی و افزایش یادگیری خودراهبر دانش‌آموزان اثربخش است. از ضرورت‌های پرداختن به این مطالعه آن است که لی^۵ و همکاران (۲۰۱۴) دریافته‌اند اغلب دانش‌آموزان دارای تفکرات ارجاعی نامناسب هستند که همین عاملی می‌شود تا یادگیری در زمینه مسائل درسی به صورت مطلوبی اتفاق نیفتد. از آن جایی که دانش‌آموزان دارای تفکر ارجاعی، دارای شناخت‌های منفی و ناکارآمد هستند و از روش‌های یادگیری نامطلوب و غیرمفید استفاده می‌کنند (لونی و دزائی^۶، ۲۰۱۹)، از جنبه نوآوری تحقیق لازم به ذکر است که برنامه درسی پنهان می‌تواند تفکرات ارجاعی را با تأکید بر افزایش سطح یادگیری به حداقل برساند. همچنین باتوجه به اینکه دانش‌آموزان مهم‌ترین عنصر در نظام آموزش و پرورش و آینده‌سازان جامعه هستند و موفقیت تحصیلی آنان می‌تواند به ساخت آینده جامعه کمک شایانی کند که برای تحقق آن با توجه به دنیای پرشتاب تغییرات و تولید روزافزون علم و دانش نیاز به یادگیری خودراهبر است. بنابراین انجام پژوهشی جهت مشخص شدن نقش برنامه درسی پنهان در تفکر ارجاعی و یادگیری خودراهبر حائز اهمیت دو چندان است. لذا پژوهش حاضر درصدد بررسی نقش برنامه درسی پنهان بر تفکر ارجاعی و یادگیری خودراهبر در دانش‌آموزان دختر پایه‌ی دهم شهرستان بوکان است.

روش پژوهش

پژوهش حاضر کاربردی و از آنجا که رابطه بین سه متغیر را بررسی می‌کند از نوع همبستگی است که با هدف بررسی متغیر پیش‌بین (برنامه درسی پنهان) و مؤلفه‌های آن با تفکر ارجاعی و یادگیری خودراهبر و ارائه یک تصویر روشن از متغیرهای پیش‌بین و مؤلفه‌های آن و مرتبط با متغیر ملاک که می‌توانند به تنهایی یا مشترکاً تغییرات متغیر ملاک را پیش‌بینی کنند، طراحی شده است. در این تحقیق، پژوهشگر بدون این که

1. Jackson
2. Myles and Andreon
3. Chikeung
4. Doganay
5. Lee
6. Lonie, and Desai

قصد تغییر هیچ یک از متغیرها را داشته باشد، می‌خواهد مشخص کند که متغیرهای پیشین چه رابطه‌ای با تفکر ارجاعی و یادگیری خودراهبر دارند. بنابراین، تحقیق در موقعیتی طبیعی و به دور از هرگونه دستکاری میدانی یا آزمایشگاهی صورت می‌گیرد. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دختر پایه‌ی دهم شهرستان بوکان مشغول به تحصیل هستند. در این تحقیق براساس فرمول کوکران، ۲۳۵ نفر از دانش‌آموزان دختر پایه‌ی دهم شهرستان بوکان به عنوان نمونه و به صورت نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند.

ابزار پژوهش

پرسشنامه برنامه درسی پنهان

این پرسشنامه توسط تقی‌پور و غفاری (۱۳۸۹) و در ۲۳ گویه و چهار مولفه شامل کنش متقابل افراد، ساختار سازمانی، جو اجتماعی و ساختار فیزیکی و با مقیاس لیکرت تدوین شده است. ارزش عددی سوالات به ترتیب گزینه‌های ۱ اصلاً، ۲ کم، ۳ متوسط، ۴ زیاد و ۵ خیلی زیاد است که برای تعیین روایی ابزار جمع‌آوری اطلاعات از روایی صوری استفاده کرده‌اند. بدین ترتیب که پرسشنامه اولیه تنظیم شده را در اختیار اساتید و صاحب‌نظران قرار داده و روایی آن مورد تأیید آنها قرار گرفت و برای آزمون پایایی پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده کرده‌اند که مقدار آن برابر ۹۱ درصد محاسبه شد. مقدار این آمارها نشان می‌دهد که سوالات پرسشنامه همبستگی بالایی با یکدیگر دارند و پرسشنامه تحقیق، از پایایی بالایی برخوردار است.

پرسشنامه تفکر ارجاعی

این پرسشنامه در سال ۲۰۱۰ توسط اهرینگ^۱ و همکاران ساخته شده است. مقیاس تفکر ارجاعی (اهرینگ و همکاران، ۲۰۱۰) یک ابزار خودگزارش‌دهی شامل ۱۵ عبارت است که برای سنین از ۱۲ تا ۶۰ سالگی قابل اجرا است. این آزمون از یک مقیاس کلی تفکر ارجاعی و سه زیر مقیاس: ویژگی‌های اصلی تفکر ارجاعی (۹ عبارت)، ناکارآمدی ادراک شده (۳ عبارت) و تسخیر ظرفیت (۳ عبارت) تشکیل شده است. آزمودنی‌ها باید در یک طیف لیکرتی ۵ درجه ای (از هرگز = ۰ تا همیشه = ۴) میزان موافقت یا مخالفت خود را با هریک از عبارات مشخص کنند. برای به دست آوردن نمره کلی باید امتیاز ۱۵ عبارت جمع شود. در این پرسشنامه حداقل و حداکثر نمره به ترتیب بین ۰ تا ۶۰ قرار دارد. نمرات بالاتر حاکی از حجم بالای افکار منفی تکراری در آزمودنی‌ها است. نتایج پژوهش اهرینگ و همکاران (۲۰۱۰) حاکی از همسانی درونی مطلوب این مقیاس است. به طوری که ضریب پایایی این پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ برای کل آزمون ۰/۹۵ است. همبستگی معنادار این مقیاس با دیگر مقیاس‌های سنجش تفکر ارجاعی از جمله پرسشنامه سبک پاسخ‌دهی، پرسشنامه حالت نگرانی و پرسشنامه صفت و حالت اضطراب، حاکی از اعتبار همگرایی این مقیاس است. همچنین برای بررسی روایی صوری آزمون از نظر سه کارشناس استفاده شد و مورد تأیید قرار گرفت (شیرمحمدی و همکاران، ۱۳۹۵).

مقیاس یادگیری خودراهبر

مقیاس یادگیری خودراهبر (SDL) یک ابزار خودسنجی ۴۱ سؤالی است که توسط فیشر^۱ و همکاران (۲۰۰۱) تدوین و توسط نادى و سجادیان (۱۳۹۱) در ایران هنجاریابی شده است. این پرسشنامه یادگیری خودراهبر دانش‌آموزان را بررسی می‌کند. نحوه نمره‌گذاری این مقیاس نیز به صورت طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) است. فیشر و همکاران (۲۰۰۱) ضریب پایایی مقیاس را به روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۹۲ به دست آوردند. بهروزی، شغابی، مهربانی زاده هنرمند و مکتبی (۱۳۹۲) نیز در پژوهشی پایایی مقیاس را با استفاده از آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۵ گزارش و همچنین روایی همزمان آن را با سؤالات محقق ساخته ۰/۵۷ به دست آوردند. نادى و سجادیان (۱۳۸۵) نیز در مطالعه‌ای پایایی کل مقیاس را ۰/۸۲ گزارش نمودند. پایایی آزمون در این تحقیق با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۷ می‌باشد.

یافته‌ها

در این بخش از آمار توصیفی شامل میانگین و انحراف استاندارد آمده است که نتایج در جدول به تفکیک در گروه آمده است.

جدول شماره ۱: آمار توصیفی متغیرها

متغیر	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	واریانس
تفکر ارجاعی	۲۳۵	۲۷/۸۲	۶/۸۶	۴۷/۱۶
یادگیری خودراهبر	۲۳۵	۱۹/۴۴	۸/۰۹	۱۱/۱۶۷
برنامه درسی پنهان	۲۳۵	۵۵/۸۷	۶/۵۰	۵۴/۷۱

جدول شماره ۱ آمار توصیفی مربوط به متغیرها و مولفه‌ها را به تفکیک نشان می‌دهد.

جدول ۲: بررسی نرمال بودن متغیرها با استفاده از آزمون کولموگروف - اسمیرنوف

آماره	میانگین	انحراف استاندارد	Z	سطح معناداری
تفکر ارجاعی	۲۰۸/۷۵	۴۱/۴۳	۰/۲۵۸	۰/۰۸۹
یادگیری خودراهبر	۱۰/۴۱	۶/۸۶	۰/۱۶۷	۱/۷۳
برنامه درسی پنهان	۱۱/۰۴	۷/۲۴	۰/۲۱۲	۰/۸۰۴

جدول شماره ۲ نتایج نرمال بودن متغیرها با استفاده از آزمون کولموگروف - اسمیرنوف را نشان می‌دهد. با توجه به مقدار آزمون کولموگروف - اسمیرنوف برای متغیرها و مقدار سطح معنی‌داری که بزرگتر از ۰/۰۵ است بنابراین این مقدار به لحاظ آماری معنادار نمی‌باشد. بدین معنا که توزیع متغیرها نرمال می‌باشند.

جدول ۳: آزمون ضریب همبستگی پیرسون

متغیر	۱	۲	۳
برنامه درسی پنهان	۱		
یادگیری خودراهبر	**۰/۷۰۷	۱	
تفکر ارجاعی	**۰/۴۹۵	**۰/۵۱۲	۱

** $P \leq 0.01$ * $P \leq 0.05$

جدول شماره ۳ ماتریس همبستگی برنامه درسی پنهان با تفکر ارجاعی و یادگیری خودراهبر را نشان می‌دهد. نتایج حاکی از آن دارد که بین برنامه درسی پنهان با یادگیری خودراهبر و تفکر ارجاعی رابطه معنادار در سطح ۰/۰۱ وجود دارد.

جدول ۴: رگرسیون چندمتغیره پیش بینی برنامه درسی پنهان بر اساس تفکر ارجاعی و یادگیری خودراهبر

مدل	ضریب استاندارد نشده		مقدار	معناداری
	B	Beta		
مدل	۳/۹۳۸	۰/۶۹۰	۴/۲۰۷	۰/۰۰۱
تفکر ارجاعی	۰/۰۹۲	-۰/۷۱۶	-۱۷/۴۲۲	۰/۰۰۰
یادگیری خودراهبر	۰/۰۴۰	۰/۲۱۵	۲/۴۵۲	۰/۰۴۸

جدول شماره ۴ رگرسیون چندمتغیره پیش‌بینی برنامه درسی پنهان بر اساس تفکر ارجاعی و یادگیری خودراهبر را نشان می‌دهد. با توجه به نتایج تفکر ارجاعی در سطح ۰/۰۱ و یادگیری خودراهبر در سطح ۰/۰۵ معنادار می‌باشد. مقدار بتا حاکی از آن دارد که تفکر ارجاعی با ضریب بتای ۰/۷۱۶ - بیشتر و یادگیری خودراهبر با بتا ۰/۲۶۵ کمترین پیش‌بینی را نشان می‌دهند. علامت منفی نشان از معکوس بودن دارد بدین معنی که برنامه درسی پنهان باعث کاهش تفکر ارجاعی می‌باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر به بررسی نقش برنامه درسی پنهان بر تفکر ارجاعی و یادگیری خودراهبر در دانش‌آموزان پرداخت. نتایج نشان داد بین برنامه درسی پنهان با تفکر ارجاعی و یادگیری خودراهبر رابطه معناداری وجود دارد و برنامه درسی پنهان توانایی پیش‌بینی تفکر ارجاعی و یادگیری خودراهبر در دانش‌آموزان را دارد. در تبیین یافته‌ها باید گفت برنامه درسی پنهان به عنوان بعد غیرقابل پیش‌بینی یادگیری می‌تواند باعث کاهش تفکر ارجاعی و افزایش یادگیری خودراهبر در دانش‌آموزان گردد.

نتایج این تحقیق تا حدودی با نتایج؛ احمدیان و سبحانی‌نژاد (۱۳۹۳)؛ علیخانی و مهرمحمدی (۱۳۸۳)؛ تقی‌پور و غفاری (۱۳۸۸)؛ هاشمی (۱۳۹۱)؛ بیانفر (۲۰۱۳)؛ فلاح و همکاران (۱۳۹۱)؛ مهرام و همکاران (۱۳۸۵)؛ حاجی (۱۳۸۷)؛ جکسون (۱۹۶۸)؛ بلوم (۱۹۸۲)؛ مایلز و آندریون (۲۰۰۸)؛ چای کینگ (۲۰۰۸) و داگانی (۲۰۰۹) همراستا می‌باشد. در این ارتباط نتایج احمدیان و سبحانی‌نژاد (۱۳۹۳) نشان داد که بین مؤلفه‌های برنامه‌ریزی درسی پنهان و ابعاد تفکر انتقادی است. علیخانی و مهرمحمدی (۱۳۸۳) در مطالعه‌ای، به این نتیجه رسیدند که یکی از عمده‌ترین پیامدهای برنامه درسی پنهان مدارس است که از جو اجتماعی بسته‌تری برخوردارند، تقویت روحیه اطاعت‌پذیری به جای تفکر انتقادی است. همچنین تقی‌پور و غفاری (۱۳۸۸) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که بین مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان، از جمله ساختار فیزیکی و مکانیزم‌های تشویق و تنبیه با رفتار انضباطی دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود دارد. هاشمی (۱۳۹۱) نیز در پژوهشی دریافت که دانش‌آموزان در مدارس با جو باز، از مسئولیت‌پذیری اجتماعی بیشتری برخوردارند و نمرات بهتری را در انجام وظایف شغلی و مدنی کسب می‌کنند. همچنین دانش‌آموزانی که در مدارس جو باز هستند از نظر اخلاق اجتماعی و مهارت‌های اجتماعی در سطح بهتری می‌باشند. در میان مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان،

مولفه‌های ساختار سازمانی از قدرت پیش‌بینی بیشتر در مهارت‌های اجتماعی و مسئولیت‌پذیری بیشتری برخوردارند. بیانفر (۲۰۱۳) در پژوهشی نشان داد که برنامه درسی پنهان در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه تأثیر دارد. همچنین فلاح و همکاران (۱۳۹۱) در پژوهشی دریافتند که قوانین و مقررات مدرسه، روابط میان فردی، روابط متقابل معلم و دانش‌آموز و آگاهی معلمان از عوامل مؤثر در برنامه درسی پنهان در یادگیری دانش‌آموزان مؤثر است. محققانی دیگر از جمله مه‌رام و همکاران (۱۳۸۵)؛ حاجی (۱۳۸۷) تأثیر نقش برنامه درسی پنهان را در هویت علمی دانشجویان و رفتار انضباطی دانش‌آموزان نشان دادند. صاحب‌نظرانی همچون جکسون (۱۹۶۸)؛ مایلز و آندریون (۲۰۱۸)؛ چای کینگ (۲۰۱۸) و داگانی (۲۰۱۹) معتقد بودند که برنامه درسی پنهان احساسات، نگرش‌ها، ارزش‌ها، باورها و رفتارهای یادگیرنده را تحت تأثیر قرار می‌دهد. ردیش^۱ (۲۰۰۹) در پژوهش‌های خود به این نتایج رسیدند که تعاملات موجود در محیط مدرسه یکی از عوامل مهم و مؤثر در نگرش دانش‌آموزان به درس، مدرسه و پرورش خودپنداره آنهاست. مطالعه نظریات و پیشینه تحقیقاتی برنامه درسی پنهان نشان می‌دهد که از منظرهای متفاوت به این نوع برنامه نگریسته شده است. بنابراین توجه نکردن به برنامه درسی پنهان در مدرسه، غفلت از بخش مهمی است که می‌تواند از طریق کنش متقابل و تعامل مناسب عوامل مدرسه از جمله معلم، روش‌های تدریس، برنامه‌های درسی و بخش‌های مختلف آموزشی و غیرآموزشی و با فراهم نمودن ساختار سازمانی مناسب و جو اجتماعی باز و ساختار و امکانات فیزیکی بر تفکر ارجاعی و یادگیری خودراهبر مؤثر است. این در حالی است که نتایج این پژوهش نشان داد که برنامه درسی پنهان زمینه ساز کاهش تفکر ارجاعی و افزایش یادگیری خودراهبر در دانش‌آموزان می‌باشد. از اینرو، برنامه‌های درسی رسمی در کاهش تفکر ارجاعی و افزایش یادگیری خودراهبر در دانش‌آموزان، بایستی با توجه به زیرساخت‌های پنهان آن صورت گیرد؛ پیشنهادهای کاربردی نیز می‌توانند شامل زمینه‌های زیر باشد از جمله انجام مطالعات و پژوهش‌های تطبیقی و مستمر جنبه‌های مثبت و منفی برنامه درسی پنهان در سطح مدارس جهان و مقایسه آنها با برنامه درسی پنهان در مدارس ایران و در راستای آن، انجام بازنگری و اصلاح تخصصی در ابعاد برنامه‌های درسی پنهان، همچنین توجه دست‌اندرکاران نظام آموزشی به نقش برنامه درسی پنهان در کاهش تفکر ارجاعی و افزایش یادگیری خودراهبر در دانش‌آموزان است.

منابع

- احمدیان، مینا و سبحانی نژاد، مهدی (۱۳۹۳). بررسی رابطه میان مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان با ابعاد گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان. پژوهش‌های آموزش و یادگیری دانشور رفتار. ۲(۴)؛ ۸۷-۱۲۱.
- به‌روزی، ناصر؛ شغابی، معصومه؛ مهرابی‌زاده هنرمند، مه‌ناز و مکتبی، غلامحسین. (۱۳۹۲). بررسی رابطه یادگیری خودراهبر با عملکرد تحصیلی و رضایت از زندگی در دانش‌آموزان. مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز، ۱(۶)، ۱۷۰-۱۵۵.

- تقی پور، حسینعلی و غفاری، هاجر. (۱۳۸۹). بررسی نقش برنامه درسی پنهان در رفتار انضباطی دانش‌آموزان از دیدگاه مدیران و معلمان مدارس راهنمایی دخترانه شهرستان خلخال در سال تحصیلی، علوم تربیتی، سال دوم، شماره ۷، صص ۶۵-۳۳.
- سعیدرضوانی، محمود. (۱۳۸۰). تبیین برنامه درسی پنهان در درس بینش اسلامی دوره متوسطه و ارائه راهبردهایی برای استفاده از این برنامه در آموزش اثربخشی دینی. پایان‌نامه دکتری برنامه‌ریزی درسی؛ دانشگاه تربیت معلم.
- شیرمحمدی، فرهاد؛ کاکاوند، علی‌رضا؛ صادقی، میثم و جعفری جوزانی، راضیه. (۱۳۹۵). نقش میانجی تفکر ارجاعی در ارتباط بین کمال‌گرایی و اضطراب اجتماعی. مجله مطالعات روان‌شناختی، ۱۲(۲)، ۱۰۷-۱۲۸.
- صادقی، مسعود؛ خلیلی گشنیگانی، زهرا. (۱۳۹۵). نقش ابعاد یادگیری خودراهبر در پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی لرستان. پژوهش در آموزش علوم پزشکی، ۸(۲)، ۹-۱۷.
- علیخانی، محمدحسین و همکاران (۱۳۸۳) بررسی پیامدهای قصدنشده (برنامه درسی پنهان) محیط اجتماعی مدارس دوره متوسطه شهر اصفهان و ارائه راهکارهایی برای کاهش پیامدهای منفی آن. دوماهنامه دانشور رفتار «پیامدهای منفی آن». ش ۹۲، صص ۹۳.
- فتحی واجارگاه، کوروش (۱۴۰۰). اصول و مفاهیم اساسی برنامه‌ریزی درسی، تهران: انتشارات علم استادان.
- فتحی‌آذر، اسکندر؛ ادیب، یوسف؛ هاشمی، تورج؛ بدری‌گرگری، رحیم و غریبی، حسن. (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش راهبردهای تفکر بر تفکر انتقادی دانش‌آموزان. پژوهش‌های نوین روان‌شناختی، ۲۹، ۱۹۵-۲۱۶.
- قائدی، فهیمه؛ شبانکاره، الهام و مقدم‌برزگر، مجید. (۱۳۹۵). تمایز یافتگی و تفکر ارجاعی: نقش واسطه‌های درماندگی آموخته شده. دو فصلنامه علمی - پژوهشی شناخت اجتماعی، ۵(۱)، ۳۳-۴۹.
- مهرپرور، مه‌ری و کریمی، سیدبهاء‌الدین. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی بر تفکر ارجاعی و یادگیری خودراهبر در دانش‌آموزان. فصلنامه چشم انداز برنامه درسی و آموزش، ۱۱(۱)، ۷۶-۹۰.
- نادی، محمدعلی و سجادیان، ایلناز. (۱۳۸۵). هنجاریابی مقیاس سنجش خودراهبری در یادگیری، در مورد دانش‌آموزان دختر دبیرستان‌های شهر اصفهان. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۵(۱۸)، ۱۱۱-۱۳۴.
- هاشمی، عالیہ‌سادات (۱۳۹۱). نقش برنامه درسی پنهان در تربیت اجتماعی دانش‌آموزان دوره متوسطه نظری شهر بندرعباس. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد واحد مرودشت.

Calmes, CEA., and Roberts, JE. (2017). Repetitive Thought and Emotional Distress: Rumination and worry as prospective predictors of depressive and anxious symptomatology, *Journal of Personality and Social Psychology*, 30(4), 343-356.

Candy, P. (2020). Self-Direction for Lifelong Learning: A Comprehensive Guide to Theory and Practice. *Adult Education Quarterly*. 42(3): 192-202.

Chikeung, Ch. (2018). The effect of shared decision-making on the improvement in teacher's Job development. <http://www-.eric.ed.gov>.

- Doganay, A. (2019). *Hidden curriculum on gaining the value of respect for human dignity. A qualitative study in two elementary schools in Adana.*
- Erring, T., Zetsche, U., Weidacker, K., Wahl, K., & Ehlers, A. (2010). *The Perseverative Thinking Questionnaire (PTQ): Validation of a content independent measure of repetitive negative thinking. Behavior Therapy Experimental Psychiatry, 42(2): 225–232.*
- Fisher, M. J., & King, J. (2010). *The self-directed learning readiness scale for nursing education revisited: A confirmatory factor analysis. Nurse Education Today, 30(1): 44-48.*
- Fisher, M., King, J., & Tague, G. (2001). *Development of a self-directed learning readiness scale for nursing education. Nurse education today, 21 (7), 516.*
- Jackson, P. (1968). *Life in Classrooms.* Retrieved november25, 2005 from: <http://www.kdpoorg-images/Jackson.jpeg>
- Lee, H., Parsons, D., Kwon, G., Kim, J., Petrova, K., Jeong, E. and Ryu, H. (2014). *Cooperation learning: reducing inferential thinking skills through cooperative learning and Cognitive and metacognitive strategy training. Computers and Education, 97(9), 97-115.*
- Lonie, J. M., and Desai K. R. (2019). *Using Cognitive and metacognitive strategy training to develop Resilience Education and self-reflective skills in pharmacy students: A primer for pharmacy educators. Currents in Pharmacy Teaching and Learning, 7(5), 669-675.*
- Margolis, Eric. (2002). *Hidden curriculum in higher education. London:Uk.*
- McEvoy, P. M.; Watson, H.; Watkins, E. R. and Nathan, P. (2013). "The relationship between worry, rumination, and comorbidity: Evidence for repetitive negative thinking as a transdiagnostic construct". *Journal of Affective Disorders, 151(3), 313-320*
- Merriam, S.B., Caffarella, R.S., Baumgartner, L.M. (1999). *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide, 2rd Edition. SanFrancisco: Jossey bass publisher.*
- Myles, B.S. and Andreon, D. (2018). *Asperger syndrome and adolescence: practical solutions for school success shawnee mission, ks.autismasperger publishing co.*
- Redish, E. F. (2019). *The hidden curriculum: what do we really want our students to learn?* <http://www.sociology-index.com>.
- Szkodny, L. E. (2010). *The Preservative Thinking Questionnaire: Development and validation Pennsy lvania State University.*
- Williamson, S. N. (2019). *Development of a self-rating scale of self-directed learning. Nurse researcher. 14(2): 66-83.*
- Wong, J., McEvoy, M. and Rapee, M. (2019). *A Comparison of Repetitive Negative Thinking and Post-Event Processing in the Prediction of Maladaptive Social Evaluative Beliefs: A Short-Term Prospective Study. Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment. 10(24), 1-12.*
-