

شناخت، رفتار، یادگیری

پیش‌بینی تاب‌آوری تحصیلی بر اساس مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان و تعامل معلم-دانش‌آموز

نوشین درخشان^۱، فرناز نصیری^۲، سمیرا عباس زاده^۳

۱. استادیار گروه علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

۲. کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران

۳. دانشجوی کارشناسی ارشد، گروه روانشناسی عمومی، واحد زنجان، دانشگاه آزاد اسلامی، زنجان، ایران

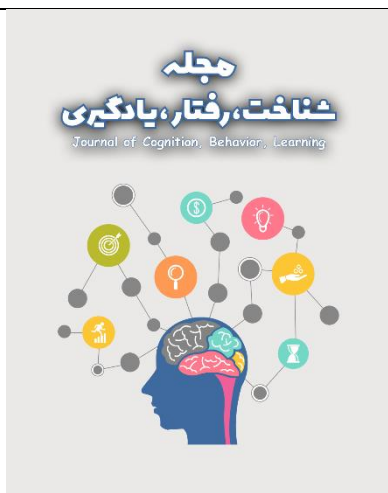
* ایمیل نویسنده مسئول: samira.cfu@gmail.com

تاریخ چاپ: ۱۴۰۵/۰۹/۱۰

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۲/۲۳

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۲/۰۸

تاریخ ارسال: ۱۴۰۴/۱۰/۰۸

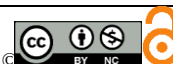


شیوه استناددهی: درخشان، نوشین، نصیری، فرناز، و عباس زاده، سمیرا. (۱۴۰۵). پیش‌بینی تاب‌آوری تحصیلی بر اساس مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان و تعامل معلم-دانش‌آموز. *شناخت، رفتار، یادگیری*، ۳(۵)، ۱-۱۵.

چکیده

هدف این پژوهش پیش‌بینی تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان بر اساس مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان و تعامل معلم-دانش‌آموز در دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر شیراز بود. این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر روش، توصیفی-همبستگی از نوع پیش‌بینی بود. جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر شیراز در سال ۱۴۰۵ بود که از میان آنان ۲۰۰ نفر به روش نمونه‌گیری درد سترس انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی مارتین، پرسشنامه تعامل معلم-دانش‌آموز (QTI) و پرسشنامه استاندارد برنامه درسی پنهان تقی‌پور و غفاری استفاده شد. داده‌ها با نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۶ تحلیل شدند و برای آزمون فرضیه‌ها از ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه بهره گرفته شد. نتایج نشان داد بین تمامی مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان شامل ساختار فیزیکی مدرسه، جو اجتماعی مدرسه، روابط موجود در مدرسه، فناوری اطلاعات و ارتباطات و مکانیسم تشویق و تنبیه با تاب‌آوری تحصیلی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد ($P < 0.01$). همچنین تعامل مثبت معلم-دانش‌آموز با تاب‌آوری تحصیلی رابطه مثبت و تعامل منفی معلم-دانش‌آموز با تاب‌آوری تحصیلی رابطه منفی و معنادار داشت ($P < 0.01$). نتایج رگرسیون چندگانه نشان داد مجموعه مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان و تعامل معلم-دانش‌آموز ۳۵ درصد از واریانس تاب‌آوری تحصیلی را تبیین می‌کنند ($R^2 = 0.357$). در این میان، جو اجتماعی مدرسه ($\beta = 0.312, p = 0.001$)، روابط موجود در مدرسه ($\beta = 0.276, p = 0.005$)، مکانیسم تشویق و تنبیه ($\beta = 0.241, p = 0.008$) و تعامل مثبت معلم-دانش‌آموز ($\beta = 0.267, p = 0.005$) به صورت مثبت و معنادار، و تعامل منفی معلم-دانش‌آموز ($\beta = -0.300, p = 0.001$) به صورت منفی و معنادار تاب‌آوری تحصیلی را پیش‌بینی کردند. یافته‌ها نشان دادند که ابعاد مختلف برنامه درسی پنهان و کیفیت تعاملات معلم-دانش‌آموز از عوامل مؤثر بر تاب‌آوری تحصیلی هستند. ایجاد جو اجتماعی مثبت در مدرسه، تقویت روابط سازنده میان اعضای مدرسه و گسترش تعاملات حمایتی معلم با دانش‌آموزان می‌تواند زمینه ارتقای تاب‌آوری تحصیلی را فراهم سازد. در مقابل، تعاملات منفی معلم-دانش‌آموز می‌تواند موجب کاهش توانایی دانش‌آموزان در مقابله با چالش‌های تحصیلی شود.

کلیدواژه‌گان: تاب‌آوری تحصیلی، برنامه درسی پنهان، جو اجتماعی مدرسه، تعامل معلم-دانش‌آموز، دانش‌آموزان دوره متوسطه.



Predicting Academic Resilience Based on Hidden Curriculum Components and Teacher-Student Interaction

Noushin Derakhshan¹, Farnaz Nasiri², Samira Abbaszadeh^{3*}

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

2. Master of Educational Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran

3. Master's student, Department of General Psychology, Za.C., Islamic Azad University, Zanjan, Iran

*Corresponding Author's Email: samira.cfu@gmail.com

Submit Date: 2025-12-29

Revise Date: 2026-04-28

Accept Date: 2026-05-13

Publish Date: 2026-12-01

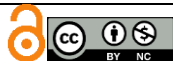
Abstract

The present study aimed to predict students' academic resilience based on hidden curriculum components and teacher-student interaction. This applied study employed a descriptive-correlational predictive design. The statistical population consisted of all second-grade high school students in Shiraz, Iran, during 2026. A total of 200 students were selected through convenience sampling. Data were collected using Martin's Academic Resilience Questionnaire, the Questionnaire on Teacher Interaction (QTI), and the Hidden Curriculum Questionnaire developed by Taghipour and Ghaffari. Data analysis was conducted using SPSS version 26. Pearson correlation coefficients and multiple regression analyses were utilized to examine the study hypotheses. The findings revealed significant positive correlations between all hidden curriculum components, including school physical structure, school social climate, school relationships, information and communication technology, and reward-punishment mechanisms, and academic resilience ($p < .01$). Positive teacher-student interaction was positively associated with academic resilience, whereas negative teacher-student interaction showed a significant negative association ($p < .01$). Multiple regression analysis indicated that hidden curriculum components and teacher-student interaction jointly explained 35.7% of the variance in academic resilience ($R^2 = 0.357$). School social climate ($\beta = 0.312$, $p = .001$), school relationships ($\beta = 0.276$, $p = .005$), reward-punishment mechanisms ($\beta = 0.241$, $p = .008$), and positive teacher-student interaction ($\beta = 0.267$, $p = .005$) significantly and positively predicted academic resilience. Conversely, negative teacher-student interaction significantly and negatively predicted academic resilience ($\beta = -0.300$, $p = .001$). The results demonstrate that both hidden curriculum dimensions and teacher-student interaction play substantial roles in shaping students' academic resilience. A supportive school climate, constructive interpersonal relationships, and positive teacher-student interactions can strengthen students' ability to cope with academic challenges, whereas negative interactions may undermine resilience and adaptive functioning in educational settings.

Keywords: Academic Resilience, Hidden Curriculum, School Social Climate, Teacher-Student Interaction, High School Students.



How to cite: Derakhshan, N., Nasiri, F., Abbaszadeh, S. (2026). Predicting Academic Resilience Based on Hidden Curriculum Components and Teacher-Student Interaction. *Cognition, Behavior, Learning*, 3(5), 1-15.



مقدمه

نظام آموزش و پرورش یکی از مهم‌ترین نهادهای اجتماعی است که نقش بنیادینی در رشد شناختی، هیجانی، اجتماعی و تحصیلی دانش‌آموزان ایفا می‌کند. در دنیای امروز، موفقیت تحصیلی صرفاً به توانایی‌های شناختی و استعدادهای فردی محدود نمی‌شود، بلکه مجموعه‌ای از عوامل فردی، خانوادگی، آموزشی و اجتماعی در شکل‌گیری عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان نقش دارند. در این میان، توجه پژوهشگران به سازه‌هایی که بتوانند دانش‌آموزان را در مواجهه با چالش‌ها، فشارها و ناکامی‌های تحصیلی توانمند سازند، افزایش یافته است. یکی از مهم‌ترین این سازه‌ها، تاب‌آوری تحصیلی است که در سال‌های اخیر به عنوان یک عامل محافظتی مؤثر در موفقیت آموزشی و سلامت روان دانش‌آموزان مورد توجه گسترده قرار گرفته است (Fletcher & Sarkar, 2013; Radhamani & Kalaivani, 2021).

تاب‌آوری تحصیلی به توانایی دانش‌آموزان برای حفظ عملکرد مطلوب، استمرار تلاش و سازگاری مثبت در شرایط دشوار آموزشی اشاره دارد. این سازه بیانگر ظرفیت فرد برای غلبه بر موانع، شکست‌ها، فشارهای تحصیلی و شرایط نامطلوب آموزشی است. دانش‌آموزان دارای تاب‌آوری بالا نه تنها در برابر ناکامی‌های تحصیلی مقاومت بیشتری نشان می‌دهند، بلکه از توانایی بالاتری برای بازیابی انگیزه، مدیریت هیجان‌ها و ادامه مسیر یادگیری برخوردار هستند. مرور نظام‌مند پژوهش‌های انجام‌شده نشان داده است که تاب‌آوری تحصیلی با عملکرد تحصیلی، انگیزش، خودکارآمدی و سلامت روان رابطه مثبت و معناداری دارد (Radhamani & Kalaivani, 2021; Rudd et al., 2021). همچنین پژوهش‌های جدید نشان داده‌اند که تاب‌آوری تحصیلی می‌تواند اثر عوامل استرس‌زا و فشارهای ناشی از محیط‌های آموزشی مدرن، از جمله خستگی دیجیتال و فشارهای فناورانه را کاهش دهد و به سازگاری بهتر دانشجویان و دانش‌آموزان کمک کند (An et al., 2025).

اهمیت تاب‌آوری تحصیلی زمانی بیشتر آشکار می‌شود که دانش‌آموزان در معرض استرس‌ها و فشارهای فزاینده آموزشی قرار می‌گیرند. رقابت‌های تحصیلی، انتظارات خانواده، نگرانی‌های مربوط به آینده شغلی و حجم بالای تکالیف آموزشی از جمله عواملی هستند که می‌توانند سلامت روان و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را تهدید کنند. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که دانش‌آموزان دارای تاب‌آوری پایین بیشتر در معرض اضطراب، فرسودگی تحصیلی، افت عملکرد و ترک تحصیل قرار دارند (Gogates, 2024; Murray et al., 2021). در مقابل، افراد تاب‌آور قادرند با بهره‌گیری از راهبردهای مقابله‌ای سازگارانه، نگرش مثبت و توانایی تنظیم هیجانی، پیامدهای منفی این فشارها را کاهش دهند (Fletcher & Sarkar, 2013; Rudd et al., 2021).

اگرچه بخش مهمی از تاب‌آوری تحصیلی به ویژگی‌های فردی مربوط می‌شود، اما پژوهشگران معتقدند که محیط آموزشی و شرایط مدرسه نیز نقش تعیین‌کننده‌ای در شکل‌گیری و تقویت آن دارند. مدارس نه تنها مکانی برای انتقال دانش رسمی هستند، بلکه محیطی اجتماعی و فرهنگی محسوب می‌شوند که در آن ارزش‌ها، نگرش‌ها، الگوهای رفتاری به دانش‌آموزان منتقل می‌شود. از این رو، بررسی عوامل محیطی و آموزشی مؤثر بر تاب‌آوری تحصیلی می‌تواند به درک بهتر سازوکارهای ارتقای موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان کمک کند (Dehghan, 2023; Murray et al., 2021).

یکی از مفاهیم مهمی که در تبیین پیامدهای آموزشی و روان‌شناختی دانش‌آموزان مورد توجه قرار گرفته، برنامه درسی پنهان است. مفهوم برنامه درسی پنهان نخستین بار توسط جکسون مطرح شد و به مجموعه یادگیری‌ها، ارزش‌ها، نگرش‌ها و پیام‌هایی اشاره دارد که به صورت غیررسمی و ناخواسته در محیط آموزشی به دانش‌آموزان منتقل می‌شود (Jackson, 1968). برخلاف برنامه درسی رسمی که شامل اهداف، محتوا و فعالیت‌های آموزشی تدوین‌شده است، برنامه درسی پنهان در بطن روابط اجتماعی، ساختارهای مدرسه، شیوه‌های مدیریتی، فرهنگ سازمانی و تعاملات روزمره شکل می‌گیرد و تأثیر عمیقی بر رشد شخصیت و نگرش دانش‌آموزان برجای می‌گذارد (Rostami, 2021; Zeinalpour, 2021).

پژوهشگران بر این باورند که برنامه درسی پنهان از طریق انتقال ارزش‌های اجتماعی، تقویت هویت فردی، شکل‌دهی نگرش‌های یادگیری و توسعه مهارت‌های اجتماعی می‌تواند نقش مهمی در موفقیت تحصیلی ایفا کند. دانش‌آموزان در محیط مدرسه علاوه بر یادگیری دروس رسمی،

شیوه تعامل با دیگران، مسئولیت‌پذیری، همکاری، نظم، احترام و سایر ارزش‌های اجتماعی را نیز فرا می‌گیرند که این موارد بخشی از برنامه درسی پنهان محسوب می‌شوند (Fallah et al., 2012; Javadipour & Rahimi, 2016). به همین دلیل، بسیاری از پژوهشگران برنامه درسی پنهان را یکی از مهم‌ترین عوامل تأثیرگذار بر رشد اجتماعی و روان‌شناختی دانش‌آموزان می‌دانند (Jackson, 1968; Rostami, 2021).

مطالعات انجام‌شده در سال‌های اخیر نیز اهمیت برنامه درسی پنهان را تأیید کرده‌اند. نتایج پژوهش زینال‌پور نشان داد که مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان می‌توانند نگرش شناختی دانش‌آموزان نسبت به یادگیری را تحت تأثیر قرار دهند (Zeinalpour, 2021). همچنین پژوهش فلاح و همکاران نشان داد که مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان نقش مهمی در بهبود یادگیری دانش‌آموزان ایفا می‌کنند (Fallah et al., 2012). در مطالعه‌ای دیگر، کیان و همکاران گزارش کردند که برنامه درسی پنهان با خلاقیت و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان رابطه مثبت دارد و می‌تواند زمینه رشد شایستگی‌های فردی و اجتماعی را فراهم کند (Kian et al., 2020).

علاوه بر این، پژوهش‌های جدید نشان داده‌اند که برنامه درسی پنهان با متغیرهای مهمی نظیر خوش‌بینی تحصیلی، اشتیاق به مدرسه، تفکر انتقادی، مسئولیت‌پذیری و خودکارآمدی خلاق ارتباط معناداری دارد (Fakhireh & Taghavi, 2023; Mahmoudi Mehr, 2024; Shahbazi et al., 2023). از آنجا که این سازه‌ها خود از پیش‌بین‌های مهم تاب‌آوری تحصیلی محسوب می‌شوند، انتظار می‌رود برنامه درسی پنهان نیز بتواند در شکل‌گیری تاب‌آوری تحصیلی نقش مهمی ایفا کند. همچنین یافته‌های پژوهش‌های داخلی نشان داده‌اند که خودکارآمدی، انگیزش تحصیلی و شرایط فرهنگی خانواده با موفقیت و پیشرفت تحصیلی رابطه معناداری دارند (Dehghan, 2023; Dehghani, 2019) و برنامه درسی پنهان می‌تواند بر این متغیرها تأثیرگذار باشد.

در کنار برنامه درسی پنهان، تعامل معلم-دانش‌آموز نیز یکی از مهم‌ترین عوامل محیط مدرسه محسوب می‌شود که می‌تواند پیامدهای تحصیلی و روان‌شناختی گسترده‌ای برای دانش‌آموزان به همراه داشته باشد. تعامل معلم-دانش‌آموز به کیفیت روابط بین معلمان و دانش‌آموزان اشاره دارد و شامل ابعاد مختلفی همچون حمایت، صمیمیت، درک متقابل، هدایت، کنترل و بازخورد آموزشی است (Wubbels et al., 1993). بر اساس الگوی رفتار بین‌فردی وابلز و همکاران، تعاملات معلم و دانش‌آموز می‌تواند در طیفی از رفتارهای حمایتی تا رفتارهای کنترل‌کننده و منفی قرار گیرند که هر یک پیامدهای متفاوتی برای دانش‌آموزان به همراه دارند (Wubbels et al., 1993).

پژوهش‌های متعدد نشان داده‌اند که روابط مثبت معلم و دانش‌آموز با افزایش انگیزش، مشارکت تحصیلی، احساس تعلق به مدرسه و پیشرفت تحصیلی همراه است (Roorda et al., 2011; Ryan & Patrick, 2001). معلمانی که از سبک‌های حمایتی و استقلال‌محور استفاده می‌کنند، محیطی ایجاد می‌کنند که در آن دانش‌آموزان احساس شایستگی، خودمختاری و امنیت روانی بیشتری دارند (Reeve, 2003). چنین شرایطی زمینه لازم برای رشد تاب‌آوری و مقابله مؤثر با چالش‌های تحصیلی را فراهم می‌سازد.

در مقابل، روابط منفی معلم و دانش‌آموز می‌تواند پیامدهای نامطلوبی به همراه داشته باشد. تعارض، بی‌توجهی، سرزنش و حمایت ناکافی معلم با کاهش انگیزش، افت عملکرد تحصیلی و افزایش مشکلات رفتاری دانش‌آموزان مرتبط شناخته شده است (O'Conner et al., 2011). همچنین نتایج فراتحلیل رووردا و همکاران نشان داد که کیفیت روابط عاطفی معلم و دانش‌آموز تأثیر معناداری بر عملکرد و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان دارد (Roorda et al., 2011). از سوی دیگر، تعاملات حمایتی معلمان می‌تواند به عنوان یکی از مهم‌ترین منابع حمایت اجتماعی در محیط مدرسه عمل کند و احساس تعلق، امید و انگیزش دانش‌آموزان را تقویت نماید (Ardalan & Hossein Chari, 2010; Giani, 2010; O'Guinn, 2010).

مطالعات انجام‌شده در مدارس دوره متوسطه نیز نشان داده‌اند که پیوستگی اجتماعی، احساس تعلق و کیفیت روابط آموزشی نقش مهمی در مشارکت و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دارند (Juvonen, 2007). از آنجا که تاب‌آوری تحصیلی به میزان زیادی تحت تأثیر تجربه‌های دانش‌آموز در محیط مدرسه قرار دارد، انتظار می‌رود کیفیت تعاملات معلم-دانش‌آموز نیز در شکل‌گیری آن نقش مؤثری داشته باشد. همچنین

پژوهش‌های مرتبط با شکوفایی روان‌شناختی نشان داده‌اند که تجربه روابط مثبت و حمایت‌گرانه در محیط‌های آموزشی می‌تواند زمینه رشد و سازگاری روانی دانش‌آموزان را فراهم سازد (Soleimani et al., 2015).

با وجود اهمیت بالای برنامه درسی پنهان و تعامل معلم-دانش‌آموز در تبیین پیامدهای آموزشی، هنوز پژوهش‌های محدودی به بررسی همزمان نقش این دو متغیر در پیش‌بینی تاب‌آوری تحصیلی پرداخته‌اند. از سوی دیگر، تغییرات سریع اجتماعی، افزایش فشارهای تحصیلی و پیچیده‌تر شدن محیط‌های آموزشی، ضرورت شناسایی عوامل محافظتی مؤثر بر تاب‌آوری دانش‌آموزان را دوچندان کرده است. بنابراین، بررسی نقش مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان و تعامل معلم-دانش‌آموز می‌تواند دانش ارزشمندی برای برنامه‌ریزان آموزشی، مدیران مدارس، مشاوران و معلمان فراهم آورد و زمینه طراحی مداخلات مؤثر جهت ارتقای تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان را مهیا سازد.

بر این اساس، هدف پژوهش حاضر پیش‌بینی تاب‌آوری تحصیلی بر اساس مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان و تعامل معلم-دانش‌آموز در دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر شیراز بود.

روش‌شناسی

پژوهش حاضر، از نظر هدف کاربردی، از نوع کمی، و از نظر تحلیل آماری از نوع توصیفی-همبستگی از نوع پیش بین می‌باشد که رابطه دو یا چند متغیر را مورد بررسی قرار می‌دهد. جامعه مورد مطالعه دانش‌آموز دوره دوم متوسطه شهر شیراز در سال ۱۴۰۵ بود که در مدارس متوسطه این شهر مشغول تحصیل بودند. افراد نمونه شامل ۲۰۰ نفر از این افراد بود که با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. گردآوری اطلاعات در دو سطح صورت گرفت: سطح میدانی و سطح کتابخانه‌ای. ابتدا و در سطح کتابخانه‌ای به مطالعه منابع مورد نظر پرداخته شد و سپس با اخذ مجوز پخش پرسشنامه، در سطح میدانی با استفاده از پرسشنامه‌های مربوط به متغیرهای پژوهش، اقدام به جمع‌آوری کمی متغیرها شد و در نهایت بعد از گردآوری اطلاعات، پرسشنامه‌ها مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. در انجام این پژوهش به منظور رعایت حریم و محدودی‌های انسانی نکاتی لحاظ گردید که اجمالاً ذکر می‌گردد: ۱- به اعضاء شرکت‌کننده در پژوهش اطمینان کافی داده شد که اطلاعات حاصل از این پژوهش جنبه شخصی و محرمانه دارد. ۲- به شرکت‌کنندگان در پژوهش اطمینان داده شد که نتایج حاصل از پژوهش به صورت نتیجه‌گیری کلی و نه به صورت فردی منتشر خواهد شد. ۳- به شرکت‌کنندگان گفته شد که اجباری به ذکر نام و نام خانوادگی آنها در بالای پرسشنامه‌ها وجود ندارد.

پرسشنامه تاب‌آوری (شناوری) تحصیلی مارتین: پرسشنامه تاب‌آوری یا شناوری تحصیلی توسط مارتین و همکاران در چارچوب روان‌شناسی آموزشی طراحی شده و به توانایی دانش‌آموزان و دانشجویان برای مقابله با شکست‌ها، فشارها و چالش‌های روزمره تحصیلی اشاره دارد. برخلاف مفهوم کلی تاب‌آوری، این پرسشنامه بر مشکلات عادی اما مکرر تحصیلی مانند نمرات ضعیف، فشار امتحانات و بازخوردهای منفی تمرکز دارد این ابزار در نسخه‌های مختلف ۶ سؤالی، ۲۴ یا ۳۰ سؤالی ارائه شده و معمولاً بر اساس مقیاس لیکرت ۵ یا ۷ درجه‌ای نمره‌گذاری می‌شود. ساختار پرسشنامه بسته به نسخه می‌تواند یک‌بعدی یا چندبعدی باشد (از جمله پشتکار، تنظیم هیجانی و اعتماد به توانایی تحصیلی). از نظر روایی سازه، نتایج تحلیل‌های عاملی اکتشافی و تأییدی، ساختار عاملی ابزار را تأیید کرده‌اند. روایی همگرا نیز از طریق همبستگی مثبت با متغیرهایی مانند انگیزش تحصیلی، خودکارآمدی و عملکرد تحصیلی و همبستگی منفی با اضطراب امتحان و فرسودگی تحصیلی به دست آمده است. مطالعات انجام‌شده در ایران نیز روایی محتوایی و سازه مطلوب این پرسشنامه را گزارش کرده‌اند. پایایی ابزار بر اساس آلفای کرونباخ در دامنه‌ای حدود ۰,۷۶ تا ۰,۸۹ گزارش شده که نشان‌دهنده همسانی درونی مناسب است. نمره‌گذاری بدین صورت است که میانگین نمرات کل گویه‌ها یا زیرمقیاس‌ها محاسبه می‌شود و نمرات بالاتر بیانگر تاب‌آوری تحصیلی بالاتر هستند.

پرسشنامه تعامل معلم و دانش‌آموز QTI: وایلیس، کریتون و هایمیرز (۱۹۹۲) بر اساس مدل پیشنهادی لری (۱۹۵۷) - که اشکال مختلف رفتار بین‌فردی را در بافت تعامل درمانگر و درمانجو را مشخص می‌کند - مدل رفتار بین‌فردی را در قلمرو تعامل معلم - دانش‌آموز توسعه دادند. نسخه اصلی پرسشنامه تعامل معلم دانش - آموز با ۷۷ سوال بر اساس مدل رفتار بین‌فردی معلم توسعه یافت. به دنبال آن، نسخه

استرالیایی پرسشنامه تعامل معلم - دانش آموز مشتمل بر ۴۸ سوال و دو بُعد نزدیکی (همکاری یا تضادورزی) و اثرگذاری (تسلط یا تسلیم) گسترش یافت. در نسخه استرالیایی پرسشنامه تعامل بین فردی معلم، برای معلم در تعامل با دانش آموزان، این چهار بُعد به صورت هشت بُردار رفتاری متفاوت شامل رهبری، رفتار کمک کننده/دوستانه، درک کردن، مسئولیت پذیری/آزادی فراگیر، نامطمئن بودن، ناراضی بودن، تنبیه کردن و سختگیر بودن از یکدیگر متمایز می شوند. این پرسشنامه دارای ۸ زیرمقیاس و ۴۸ گویه است. مرور شواهد تجربی مختلف نشان می دهد که پرسشنامه تعامل معلم - دانش آموز در بافت های فرهنگی مختلف از ویژگی های فنی روایی و پایایی مورد انتظار برخوردار است. لارداسمی و کنی (۲۰۰۱) تأکید کردند که ضرایب پایایی پرسشنامه تعامل معلم دانش آموز در نمونه های معلمان آمریکایی، هلندی و استرالیایی بین ۰/۶۰ تا ۰/۸۲ به دست آمد. در مطالعه عبدالله پور و شکری (۱۳۹۸) به منظور آماده سازی پرسشنامه تعامل معلم، از روش ترجمه مجدد استفاده شد. بنابراین، به منظور استفاده از پرسشنامه تعامل معلم، نسخه انگلیسی آن برای نمونه معلمان ایرانی به زبان فارسی ترجمه شد. با هدف حفظ هم ارزی زبانی و مفهومی، نسخه فارسی به کمک یک فرد دوزبانه دیگر به انگلیسی برگردانده شدند.

پرسشنامه استاندارد برنامه درسی پنهان تقی پور و غفاری (۱۳۸۸): برای متغیر برنامه درسی پنهان از پرسشنامه استاندارد برنامه درسی پنهان تقی پور و غفاری (۱۳۸۸) استفاده می شود. این پرسشنامه دارای ۳۰ گویه می باشد که برنامه درسی پنهان را در ۵ خرده مقیاس مورد سنجش قرار می دهد. این پرسشنامه دیدگاه دانش آموزان را در مورد برنامه درسی پنهان مورد بررسی قرار می دهد. از مقیاس اندازه گیری گویه های این پرسشنامه بر اساس مقیاس ۵ گزینه ای لیکرت می باشد که از خیلی کم تا خیلی زیاد طبقه بندی شده است. نمره گذاری این پرسشنامه بر اساس امتیازی است که از پاسخ به سوالات پرسشنامه بدست می آید. در این راستا پاسخ دهنده به سوالات، نمره ای از یک تا ۵ می دهد. نمره بدست آمده بین ۳۰ تا ۱۵۰ می باشد: نمره کمتر از ۶۰ به معنی برنامه درسی پنهان ضعیف است نمره بین ۶۱ تا ۱۲۰ به معنی برنامه درسی پنهان متوسط است نمره بیشتر از ۱۲۱ به معنی برنامه درسی پنهان مناسب و قوی است همچنین نمره بیشتر در هر خرده مقیاس به معنی اهمیت داشتن آن مقیاس در بهبود برنامه درسی پنهان می باشد. روایی پرسشنامه برنامه درسی پنهان به صورت محتوایی در پژوهش تقی پور و غفاری (۱۳۸۸) مورد تایید قرار گرفت. پایایی پرسشنامه در پژوهش تقی پور و غفاری (۱۳۸۸)، ۰/۹۱ به دست آمد که مبین مطلوب بودن پایایی پرسشنامه می باشد. پایایی این پرسشنامه در فایل داده ها، ۰/۹۷۸ بدست آمد. داده های به دست آمده از پرسشنامه ها با استفاده از نرم افزار SPSS ورژن ۲۶ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. در این پژوهش از شاخص های آماری توصیفی و استنباطی استفاده شد. از آمار توصیفی جهت محاسبه ی میانگین، انحراف استاندارد و دامنه نمرات متغیرها استفاده شد. همچنین جهت بررسی فرضیه های پژوهش نیز از آزمون های پیرسون و رگرسیون چندگانه استفاده شد.

یافته ها

در جدول شماره ۱ فراوانی و درصد متغیرهای جمعیت شناختی گروه های شرکت کننده بر اساس سن و جنسیت ارائه شده است.

جدول ۱- فراوانی و درصد متغیرهای جمعیت شناختی

متغیر	گروه	تعداد	درصد
جنسیت	دختر	۱۰۰	۵۰
	پسر	۱۰۰	۵۰
سن	۱۶ سال	۶۸	۳۴
	۱۷ سال	۶۶	۳۳
	۱۸ سال	۶۶	۳۳

همانطور که در جدول ۲ نشان داده شده است میانگین و انحراف استاندارد بعد ساختار فیزیکی مدرسه برابر ۱۶/۴۵ و ۳/۴۵ می باشد. میانگین و انحراف استاندارد بعد جو اجتماعی مدرسه برابر ۱۳/۱۱ و ۳/۹۸ می باشد. میانگین و انحراف استاندارد بعد روابط موجود در مدرسه شرکت کنندگان برابر ۱۷/۸۷ و ۴/۴۱ می باشد. میانگین و انحراف استاندارد بعد فناوری اطلاعات و ارتباطات برابر ۱۸/۴۶ و ۵/۲۸ می باشد و میانگین و

انحراف استاندارد مکانیسم تشویق و تنبیه شرکت کنندگان برابر ۱۵/۰۹ و ۳/۲۴ می‌باشد. میانگین و انحراف استاندارد تعامل مثبت معلم-دانش آموز برابر ۷۶/۱۷ و ۸/۵۵ می‌باشد و میانگین و انحراف استاندارد تعامل منفی معلم-دانش آموز شرکت کنندگان برابر ۶۲/۵۳ و ۷/۱۹ می‌باشد و میانگین و انحراف استاندارد تاب آوری تحصیلی برابر ۱۶/۷۹ و ۴/۲۲ می‌باشد.

جدول ۲- میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش

متغیرها	ابعاد	میانگین	انحراف استاندارد	حداقل	حداکثر
مولفه‌های درسی پنهان	ساختار فیزیکی مدرسه	۱۶/۴۵	۳/۴۵	۸	۲۶
	جو اجتماعی مدرسه	۱۳/۱۱	۳/۹۸	۶	۲۴
	روابط موجود در مدرسه	۱۷/۸۷	۴/۴۱	۷	۲۸
	فناوری اطلاعات و ارتباطات	۱۸/۴۶	۵/۲۸	۹	۲۹
تعامل معلم-دانش آموز	مکانیسم تشویق و تنبیه	۱۵/۰۹	۳/۲۴	۷	۲۸
	تعامل مثبت معلم-دانش آموز	۷۶/۱۷	۸/۵۵	۳۴	۱۱۲
	تعامل منفی معلم-دانش آموز	۶۲/۵۳	۷/۱۹	۳۱	۹۸
	تاب آوری تحصیلی	۱۶/۷۹	۴/۲۲	۸	۲۶

جدول شماره ۳ آزمون همبستگی پیرسون را برای بررسی رابطه بین متغیرهای پژوهش نشان می‌دهد. همانگونه که مشاهده می‌شود همانگونه که مشاهده می‌شود بین کلیه مولفه‌های برنامه درسی پنهان (ساختار فیزیکی مدرسه، جو اجتماعی مدرسه، روابط موجود در مدرسه، فناوری اطلاعات و ارتباطات و مکانیسم تشویق و تنبیه) با تاب آوری تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. به عبارتی با افزایش ابعاد برنامه درسی پنهان میزان تاب آوری تحصیلی دانش آموزان افزایش پیدا می‌کند. همچنین بین تعامل مثبت معلم-دانش آموز با تاب آوری تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. به عبارتی با افزایش تعامل مثبت معلم-دانش آموز میزان تاب آوری تحصیلی دانش آموزان افزایش پیدا می‌کند. اما بین تعامل منفی معلم-دانش آموز با تاب آوری تحصیلی رابطه منفی و معناداری وجود دارد.

جدول ۳- ماتریس همبستگی پیرسون بین متغیرهای پژوهش

	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
۱ ساختار فیزیکی مدرسه								
۲ جو اجتماعی مدرسه	۰/۳۳۱**							
۳ روابط موجود در مدرسه	۰/۴۴۳**	۰/۲۹۸**						
۴ فناوری اطلاعات و ارتباطات	۰/۴۴۳**	۰/۳۸۹**	۰/۳۰۰**					
۵ مکانیسم تشویق و تنبیه	۰/۴۱۱**	۰/۲۲۹**	۰/۲۶۵**	۰/۲۸۳**				
۶ تعامل مثبت معلم-دانش آموز	۰/۲۳۸**	۰/۱۹۹**	۰/۳۳۶**	۰/۲۹۹**	۰/۳۲۵**			
۷ تعامل منفی معلم-دانش آموز	-۰/۲۴۱**	-۰/۲۷۸**	-۰/۳۲۶**	-۰/۲۶۰**	-۰/۲۰۹**	-۰/۱۶۷*		
۸ تاب آوری تحصیلی	۰/۳۳۷**	۰/۴۲۸**	۰/۳۳۲**	۰/۲۶۳**	۰/۲۷۹**	۰/۱۹۹*	-۰/۵۵۳**	۱

* $p \leq 0.05$ ** $p \leq 0.01$

به منظور پیش بینی تاب آوری تحصیلی بر اساس ابعاد مولفه‌های درسی پنهان و تعامل معلم-دانش آموز از آزمون رگرسیون چندگانه استفاده شد که نتایج حاصل از آن در جدول شماره ۴ ارائه شده است. با توجه به جدول ۴ همانگونه که مشاهده می‌شود میزان R برابر ۰/۵۹۸ و میزان R^2 برابر ۰/۳۵۷ می‌باشد. به عبارتی ابعاد مولفه‌های درسی پنهان و تعامل معلم-دانش آموز در کل ۳۵ درصد از واریانس نمرات تاب آوری تحصیلی را تبیین می‌کند. همچنین مولفه جو اجتماعی مدرسه به صورت مثبت و معناداری قادر به پیش بینی تاب آوری تحصیلی می‌باشد ($p=0.001$, $\beta=0.312$). روابط موجود در مدرسه به صورت مثبت و معناداری قادر به پیش بینی تاب آوری تحصیلی می‌باشد ($p=0.005$, $\beta=0.276$) و مکانیسم تشویق و تنبیه به صورت مثبت و معناداری قادر به پیش بینی تاب آوری تحصیلی می‌باشد ($p=0.008$, $\beta=0.241$).

تعامل مثبت معلم-دانش آموز به صورت مثبت و معناداری قادر به پیش بینی تاب آوری تحصیلی می باشد ($\beta=0/267$, $p=0/005$) و تعامل منفی معلم-دانش آموز به صورت منفی و معناداری قادر به پیش بینی تاب آوری تحصیلی می باشد ($\beta=-0/300$, $p=0/001$).

جدول ۴. آزمون رگرسیون چندگانه جهت پیش بینی تاب آوری تحصیلی بر اساس ابعاد مؤلفه های درسی پنهان و تعامل معلم-دانش آموز

متغیر ملاک: تاب آوری تحصیلی						
متغیر پیش بین	R	R ²	F	P	β	T
ساختار فیزیکی مدرسه	۰/۵۹۸	۰/۳۵۷	۶۷/۸۸۴	۰/۰۰۱	۰/۱۲۶	۱/۴۳۲
جو اجتماعی مدرسه					۰/۳۱۲	۳/۳۲۸
روابط موجود در مدرسه					۰/۲۷۶	۲/۹۵۸
فناوری اطلاعات و ارتباطات					۰/۱۶۵	۱/۷۷۸
مکانیسم تشویق و تنبیه					۰/۲۴۱	۲/۶۰۹
تعامل مثبت معلم-دانش آموز					۰/۲۶۷	۲/۷۷۸
تعامل منفی معلم-دانش آموز					-۰/۳۰۰	۳/۲۲۵

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف پیش بینی تاب آوری تحصیلی بر اساس مؤلفه های برنامه درسی پنهان و تعامل معلم-دانش آموز در دانش آموزان دوره دوم متوسطه انجام شد. نتایج نشان داد که میان مؤلفه های برنامه درسی پنهان و تاب آوری تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. همچنین تعامل مثبت معلم-دانش آموز با تاب آوری تحصیلی رابطه مثبت و تعامل منفی معلم-دانش آموز با تاب آوری تحصیلی رابطه منفی و معنادار داشت. افزون بر این، نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که ابعاد برنامه درسی پنهان و تعامل معلم-دانش آموز در مجموع توانستند ۳۵ درصد از واریانس تاب آوری تحصیلی را تبیین کنند. از میان متغیرهای مورد بررسی، جو اجتماعی مدرسه، روابط موجود در مدرسه، مکانیسم تشویق و تنبیه و تعامل مثبت معلم-دانش آموز به صورت مثبت و تعامل منفی معلم-دانش آموز به صورت منفی قادر به پیش بینی تاب آوری تحصیلی بودند.

یکی از مهم ترین یافته های پژوهش حاضر، نقش معنادار مؤلفه های برنامه درسی پنهان در پیش بینی تاب آوری تحصیلی بود. این یافته نشان می دهد که دانش آموزان تنها تحت تأثیر برنامه درسی رسمی قرار ندارند، بلکه آنچه در بطن فرهنگ مدرسه، ساختارهای سازمانی، روابط اجتماعی و الگوهای رفتاری جریان دارد نیز در شکل گیری ظرفیت روان شناختی آنان برای مقابله با چالش های تحصیلی نقش تعیین کننده ای ایفا می کند. این نتیجه با دیدگاه کلاسیک جکسون درباره برنامه درسی پنهان همسو است که معتقد بود بسیاری از یادگیری های مهم دانش آموزان در قالب تجربه های غیررسمی و ناگفته مدرسه شکل می گیرد (Jackson, 1968). در واقع، مدرسه محیطی است که در آن دانش آموزان علاوه بر یادگیری دانش رسمی، شیوه های تعامل اجتماعی، مسئولیت پذیری، نظم، احترام متقابل و سازگاری با قواعد اجتماعی را نیز فرا می گیرند و همین تجربیات می تواند منابع مهمی برای افزایش تاب آوری آنان فراهم آورد.

نتایج این بخش از پژوهش با یافته های پژوهش های فلاح و همکاران، زینال پور، کیان و همکاران، جوادی پور و رحیمی و رستمی همسو است که همگی بر نقش مؤثر برنامه درسی پنهان در ارتقای پیامدهای آموزشی، نگرش های یادگیری، مهارت های اجتماعی و ویژگی های شخصیتی دانش آموزان تأکید کرده اند (Fallah et al., 2012; Javadipour & Rahimi, 2016; Kian et al., 2020; Rostami, 2021; Zeinalpour, 2021). از منظر نظری می توان بیان کرد که برنامه درسی پنهان با فراهم کردن فرصت های مکرر برای تعامل اجتماعی، حل مسئله، پذیرش مسئولیت و تجربه موفقیت های کوچک روزمره، موجب شکل گیری باورهای مثبت نسبت به توانایی های فردی می شود. این فرایند به تدریج احساس شایستگی و کنترل را در دانش آموزان افزایش می دهد و آنان را برای مواجهه مؤثر با ناکامی ها و فشارهای تحصیلی آماده می سازد.

یافته‌های پژوهش نشان داد که جو اجتماعی مدرسه یکی از قوی‌ترین پیش‌بین‌های تاب‌آوری تحصیلی است. این نتیجه بیانگر آن است که دانش‌آموزان در محیط‌هایی که روابط انسانی مثبت، حمایت عاطفی، احساس امنیت روانی و احترام متقابل در آنها حاکم است، از توانایی بیشتری برای مقابله با مشکلات تحصیلی برخوردارند. این یافته با نتایج پژوهش رایان و پاتریک که بر اهمیت محیط اجتماعی کلاس در انگیزش و مشارکت تحصیلی تأکید داشتند همخوانی دارد (Ryan & Patrick, 2001). همچنین ژوونن بیان می‌کند که احساس تعلق اجتماعی و پیوستگی با محیط مدرسه یکی از عوامل کلیدی در ارتقای مشارکت و موفقیت تحصیلی نوجوانان است (Juvonen, 2007). از این منظر، جو اجتماعی مثبت مدرسه می‌تواند نقش یک عامل محافظتی را ایفا کند و در شرایط دشوار تحصیلی از دانش‌آموزان حمایت نماید.

همچنین نتایج نشان داد که روابط موجود در مدرسه به صورت مثبت و معناداری تاب‌آوری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. این یافته حاکی از آن است که کیفیت روابط میان دانش‌آموزان، معلمان و سایر اعضای مدرسه می‌تواند بر نحوه سازگاری دانش‌آموزان با چالش‌های آموزشی اثرگذار باشد. هنگامی که روابط بین‌فردی در محیط مدرسه مبتنی بر اعتماد، احترام و حمایت باشد، دانش‌آموزان منابع اجتماعی بیشتری برای مقابله با فشارها در اختیار خواهند داشت. این نتیجه با پژوهش‌های جیانی و اوگوئین و نیز اردلان و حسین‌چاری همسو است که روابط حمایتی را از مهم‌ترین عوامل مؤثر بر سازگاری و موفقیت تحصیلی معرفی کرده‌اند (Ardalan & Hossein Chari, 2010; Giani & O'Guinn, 2010). وجود چنین روابطی موجب افزایش احساس تعلق، خودکارآمدی و امیدواری در دانش‌آموزان شده و در نتیجه ظرفیت تاب‌آوری آنان را تقویت می‌کند.

یکی دیگر از یافته‌های مهم پژوهش حاضر نقش مثبت مکانیسم تشویق و تنبیه در پیش‌بینی تاب‌آوری تحصیلی بود. این نتیجه نشان می‌دهد که دانش‌آموزان نسبت به نظام بازخورد و پیامدهای رفتاری موجود در مدرسه حساس هستند و زمانی که قواعد مدرسه به صورت منصفانه، شفاف و سازنده اجرا شود، می‌تواند به افزایش مسئولیت‌پذیری و تلاش تحصیلی منجر شود. در چنین شرایطی دانش‌آموزان می‌آموزند که برای دستیابی به اهداف باید تلاش مستمر داشته باشند و شکست‌ها را به عنوان بخشی از فرایند یادگیری بپذیرند. این موضوع با یافته‌های پژوهش محمودی مهر که ارتباط برنامه درسی پنهان با مسئولیت‌پذیری و خودکارآمدی خلاق را گزارش کرده بود، همخوانی دارد (Mahmoudi Mehr, 2024). همچنین می‌توان استدلال کرد که مکانیسم‌های مناسب تشویق، زمینه تقویت انگیزش درونی و احساس شایستگی را فراهم می‌کنند که خود از مؤلفه‌های اساسی تاب‌آوری تحصیلی محسوب می‌شوند.

نتیجه دیگر پژوهش حاضر نشان داد که تعامل مثبت معلم-دانش‌آموز به صورت مثبت و معناداری قادر به پیش‌بینی تاب‌آوری تحصیلی است. این یافته با مجموعه گسترده‌ای از پژوهش‌های پیشین همسو است (Giani & O'Guinn, 2010; O'Conner et al., 2011; Roorda et al., 2011). معلم یکی از مهم‌ترین منابع حمایت اجتماعی در محیط مدرسه محسوب می‌شود و کیفیت رابطه او با دانش‌آموزان می‌تواند تأثیر عمیقی بر نگرش‌ها، هیجان‌ها و رفتارهای تحصیلی آنان داشته باشد. هنگامی که دانش‌آموزان احساس می‌کنند معلم آنان را درک می‌کند، به نیازهایشان توجه دارد و در مسیر یادگیری از آنان حمایت می‌کند، احساس امنیت روانی و اعتماد به نفس بیشتری پیدا می‌کنند. این احساس امنیت موجب می‌شود دانش‌آموزان در مواجهه با شکست‌ها و موانع تحصیلی کمتر دچار ناامیدی شوند و با پشتکار بیشتری به تلاش ادامه دهند.

این یافته با نظریه معلمان حمایت‌کننده از خودمختاری ریبو نیز قابل تبیین است. بر اساس این دیدگاه، معلمانی که فرصت انتخاب، مشارکت و ابراز نظر را برای دانش‌آموزان فراهم می‌کنند، زمینه رشد انگیزش درونی و احساس شایستگی را مهیا می‌سازند (Reeve, 2003). چنین شرایطی به افزایش خودکارآمدی و تاب‌آوری منجر می‌شود. همچنین یافته حاضر با نتایج پژوهش رایان و پاتریک همسو است که نشان دادند محیط‌های کلاسی مبتنی بر حمایت و احترام متقابل موجب افزایش مشارکت تحصیلی و انگیزش دانش‌آموزان می‌شوند (Ryan & Patrick, 2001). از سوی دیگر، مطالعات فراتحلیلی نشان داده‌اند که کیفیت روابط عاطفی معلم و دانش‌آموز با پیشرفت تحصیلی و سازگاری روان‌شناختی ارتباط مستقیم دارد (Roorda et al., 2011).

در مقابل، نتایج پژوهش نشان داد که تعامل منفی معلم-دانش آموز به صورت منفی و معناداری تاب آوری تحصیلی را پیش بینی می کند. این یافته بیانگر آن است که روابط مبتنی بر سرزنش، بی توجهی، تحقیر، سخت گیری افراطی یا تعارض می تواند توانایی دانش آموزان را برای مقابله با فشارهای تحصیلی تضعیف کند. دانش آموزانی که تجربه روابط منفی با معلمان دارند، معمولاً احساس ارزشمندی و شایستگی کمتری را تجربه می کنند و در نتیجه در مواجهه با مشکلات تحصیلی سریع تر دچار ناامیدی و فرسودگی می شوند. این یافته با نتایج پژوهش اوکانر و همکاران که ارتباط روابط منفی معلم و دانش آموز با مشکلات رفتاری و سازگاری ضعیف تر را گزارش کردند، همخوانی دارد (O'Conner et al., 2011).

از منظر نظری، روابط منفی با معلم می تواند احساس تعلق دانش آموز به مدرسه را کاهش دهد و در نتیجه انگیزش تحصیلی و سرمایه روان شناختی او را تضعیف کند. پژوهش ها نشان داده اند که احساس تعلق و حمایت اجتماعی از مهم ترین عوامل مؤثر بر سلامت روان و تاب آوری هستند (Fletcher & Sarkar, 2013; Radhamani & Kalaivani, 2021). بنابراین، هر عاملی که این احساس حمایت را کاهش دهد، می تواند موجب کاهش تاب آوری تحصیلی شود. در همین راستا، مطالعات اخیر نشان داده اند که تاب آوری تحصیلی نقش مهمی در مقابله با استرس های آموزشی، فرسودگی و فشارهای ناشی از محیط های یادگیری جدید دارد (An et al., 2025; Gogates, 2024). از این رو، کیفیت تعاملات آموزشی یکی از عوامل کلیدی در حفظ سلامت روان تحصیلی دانش آموزان محسوب می شود.

در مجموع، یافته های پژوهش حاضر نشان می دهد که تاب آوری تحصیلی صرفاً محصول ویژگی های فردی نیست، بلکه تحت تأثیر عوامل محیطی و آموزشی نیز قرار دارد. برنامه درسی پنهان از طریق شکل دهی ارزش ها، نگرش ها و روابط اجتماعی و همچنین تعامل معلم-دانش آموز از طریق ایجاد یا تضعیف احساس حمایت و تعلق، نقش مهمی در ارتقای یا کاهش تاب آوری تحصیلی ایفا می کنند. این نتایج با دیدگاه های معاصر درباره ماهیت چندبعدی تاب آوری همسو است که آن را حاصل تعامل میان ویژگی های فردی و منابع محیطی می دانند (Fletcher & Sarkar, 2013; Rudd et al., 2021). همچنین یافته ها نشان می دهد که مدارس می توانند از طریق بهبود جو اجتماعی، تقویت روابط انسانی و توسعه تعاملات حمایتی، نقش فعالی در افزایش تاب آوری تحصیلی دانش آموزان ایفا کنند.

پژوهش حاضر همانند سایر مطالعات با محدودیت هایی همراه بود. نخست، استفاده از روش نمونه گیری در دسترس ممکن است تعمیم پذیری نتایج را به سایر دانش آموزان و مناطق جغرافیایی محدود کرده باشد. دوم، داده ها بر اساس ابزارهای خودگزارشی گردآوری شدند و احتمال تأثیر سوگیری پاسخ دهی و مطلوبیت اجتماعی وجود دارد. سوم، ماهیت مقطعی پژوهش امکان نتیجه گیری قطعی درباره روابط علی میان متغیرها را محدود می کند. همچنین پژوهش حاضر تنها در میان دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر شیراز انجام شد و ممکن است ویژگی های فرهنگی و آموزشی سایر مناطق متفاوت باشد.

پیشنهاد می شود پژوهش های آینده با استفاده از روش های طولی و آزمایشی به بررسی روابط علی میان برنامه درسی پنهان، تعامل معلم-دانش آموز و تاب آوری تحصیلی بپردازند. همچنین بررسی نقش متغیرهای میانجی و تعدیل گر مانند خودکارآمدی، انگیزش تحصیلی، حمایت خانوادگی، هوش هیجانی و احساس تعلق به مدرسه می تواند به تبیین دقیق تر سازوکارهای اثرگذاری این متغیرها کمک کند. اجرای پژوهش در مقاطع تحصیلی مختلف و مقایسه دانش آموزان مناطق گوناگون کشور نیز می تواند در افزایش قابلیت تعمیم نتایج مؤثر باشد. علاوه بر این، استفاده از روش های آمیخته و کیفی می تواند درک عمیق تری از تجربه دانش آموزان نسبت به برنامه درسی پنهان و روابط آموزشی فراهم سازد. مدیران و برنامه ریزان آموزشی می توانند با ایجاد جو اجتماعی مثبت، توسعه فرهنگ احترام متقابل و تقویت روابط حمایتی در مدارس، زمینه ارتقای تاب آوری تحصیلی دانش آموزان را فراهم کنند. برگزاری دوره های آموزشی برای معلمان در زمینه مهارت های ارتباطی، مدیریت کلاس و ایجاد تعاملات حمایتی با دانش آموزان نیز ضروری به نظر می رسد. همچنین پیشنهاد می شود در طراحی برنامه های آموزشی، به ابعاد برنامه درسی پنهان توجه بیشتری شود و فرصت هایی برای مشارکت اجتماعی، مسئولیت پذیری، همکاری گروهی و تقویت احساس تعلق دانش آموزان

به مدرسه فراهم گردد. مشاوران مدارس نیز می‌توانند با اجرای برنامه‌های ارتقای تاب‌آوری و آموزش مهارت‌های مقابله‌ای، از دانش‌آموزان در مواجهه با چالش‌های تحصیلی حمایت کنند.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

Extended Abstract

Introduction

Academic resilience has emerged as one of the most significant constructs in educational psychology due to its critical role in helping students successfully cope with academic challenges, setbacks, and stressful educational experiences. Academic resilience refers to students' capacity to maintain motivation, achievement, and psychological well-being despite facing obstacles and adverse conditions in educational settings (Fletcher & Sarkar, 2013; Radhamani & Kalaivani, 2021). Unlike traditional perspectives that emphasize cognitive abilities as the primary determinant of academic success, contemporary educational research highlights the importance of psychological, social, and environmental resources that enable learners to overcome difficulties and continue pursuing their educational goals.

Recent studies have demonstrated that academic resilience functions as a protective factor against academic stress, burnout, disengagement, and poor educational outcomes. Students with higher levels of resilience are more likely to display adaptive coping strategies, maintain positive attitudes toward learning, and recover effectively from academic failures (Gogates, 2024; Rudd et al., 2021). Furthermore, emerging evidence suggests that academic resilience mitigates the negative effects of contemporary educational challenges such as digital fatigue and technological pressures, thereby supporting students' long-term academic adjustment and success (An et al., 2025).

The development of academic resilience is influenced not only by individual characteristics but also by contextual and environmental factors. Educational environments, particularly schools, play a crucial role in shaping students' adaptive capacities. Research has shown that supportive educational climates, positive interpersonal relationships, and meaningful learning experiences contribute significantly to students' resilience and academic adjustment (Dehghan, 2023; Murray et al., 2021). Consequently, identifying school-related factors associated with academic resilience has become an important area of educational research.

One such factor is the hidden curriculum. The concept of the hidden curriculum was first introduced by Jackson and refers to the implicit values, norms, expectations, and social messages that students acquire through daily experiences in educational settings rather than through formal instruction (Jackson, 1968). Unlike the formal curriculum, which includes explicit educational objectives and instructional content, the hidden curriculum encompasses informal learning processes embedded in school culture, social interactions, institutional structures, and classroom practices.

The hidden curriculum has been recognized as a powerful mechanism through which schools influence students' attitudes, behaviors, and personal development. Through participation in school life, students learn social responsibility, cooperation, self-discipline, respect for authority, and interpersonal skills, all of which contribute to their educational and psychological development (Rostami, 2021; Zeinalpour, 2021). Previous studies have reported significant relationships between hidden curriculum components and various educational outcomes, including learning attitudes, creativity, social skills, responsibility, academic optimism, school engagement, and critical thinking (Fakhireh & Taghavi, 2023; Kian et al., 2020; Mahmoudi Mehr, 2024; Shahbazi et al., 2023).

Research has also demonstrated that hidden curriculum dimensions influence students' learning experiences and educational motivation. Fallah and colleagues emphasized the role of hidden curriculum components in promoting effective learning among students (Fallah et al., 2012). Similarly, Javadipour and Rahimi identified several hidden curriculum dimensions that shape students' educational experiences and perceptions of school environments (Javadipour & Rahimi, 2016). Given that many outcomes associated with the hidden curriculum, such as self-efficacy, motivation, responsibility, and engagement, are conceptually linked to resilience, it is reasonable to expect that hidden curriculum components contribute to students' academic resilience as well (Dehghan, 2023; Dehghani, 2019).

Another influential contextual factor is teacher–student interaction. Teacher–student relationships constitute one of the most important social experiences in educational settings and significantly affect students' academic and psychological functioning. Wubbels and colleagues conceptualized teacher–student interaction as a multidimensional construct encompassing supportive, cooperative, controlling, and conflictual behaviors within classroom environments (Wubbels et al., 1993). Positive interactions are characterized by support, understanding, guidance, and respect, whereas negative interactions involve criticism, conflict, rejection, and excessive control.

Extensive research has documented the positive consequences of supportive teacher–student relationships. Positive interactions have been associated with greater academic engagement, motivation, school belonging, achievement, and emotional well-being (Roorda et al., 2011; Ryan & Patrick, 2001). Reeve argued that autonomy-supportive teachers foster students' competence, intrinsic motivation, and adaptive functioning by encouraging participation and independent thinking (Reeve, 2003). Likewise, supportive teacher–student relationships have been identified as essential sources of social support that facilitate academic adjustment and personal growth (Ardalan & Hossein Chari, 2010; Giani & O'Guinn, 2010).

Conversely, negative teacher–student relationships have been linked to behavioral problems, disengagement, lower achievement, and psychological distress (O'Conner et al., 2011). Research further indicates that students' sense of social connectedness and belonging within school environments substantially influences their educational experiences and resilience (Juvonen, 2007). Since resilience develops through interactions between individuals and their environments, teacher–student relationships may represent a critical factor in fostering or undermining academic resilience.

Despite the growing body of literature on academic resilience, hidden curriculum, and teacher–student interaction, limited research has simultaneously examined the contributions of hidden curriculum components and teacher–student relationships to academic resilience among secondary school students. Therefore, the present study aimed to predict academic resilience based on hidden curriculum components and teacher–student interaction among high school students.

Methods and Materials

This study employed an applied, quantitative, descriptive-correlational design with a predictive approach. The target population consisted of secondary high school students in Shiraz, Iran, during the 2026 academic year. A total of 200 students were selected using convenience sampling.

Data were collected using three standardized instruments. Academic resilience was measured using Martin's Academic Resilience Questionnaire. Teacher–student interaction was assessed using the Questionnaire on Teacher Interaction (QTI), which measures positive and negative dimensions of teacher–student relationships. Hidden curriculum components were measured using the Hidden Curriculum Questionnaire developed by Taghipour and Ghaffari, which evaluates dimensions including school physical structure, school social climate, relationships within the school, information and communication technology, and reward–punishment mechanisms.

After obtaining informed consent and ensuring confidentiality, participants completed the questionnaires. Data were analyzed using SPSS version 26. Descriptive statistics, Pearson correlation coefficients, and multiple regression analyses were conducted to examine the relationships among the variables and determine the predictive power of hidden curriculum dimensions and teacher–student interaction for academic resilience.

Findings

Descriptive analyses indicated moderate to high levels of hidden curriculum dimensions, teacher–student interaction, and academic resilience among participants.

Pearson correlation analyses revealed significant positive relationships between all hidden curriculum dimensions and academic resilience. School physical structure, school social climate, relationships within the school, information and communication technology, and reward–punishment mechanisms were all positively associated with students’ academic resilience. Positive teacher–student interaction also demonstrated a significant positive correlation with academic resilience. In contrast, negative teacher–student interaction was significantly and negatively correlated with academic resilience.

Multiple regression analysis was performed to determine the predictive role of hidden curriculum components and teacher–student interaction. The overall regression model was statistically significant. The predictor variables jointly explained approximately 35.7% of the variance in academic resilience scores.

Among the hidden curriculum dimensions, school social climate emerged as a significant positive predictor of academic resilience ($\beta = 0.312$, $p = 0.001$). Relationships within the school also positively predicted academic resilience ($\beta = 0.276$, $p = 0.005$). Furthermore, reward–punishment mechanisms demonstrated a significant positive predictive effect ($\beta = 0.241$, $p = 0.008$).

Teacher–student interaction variables contributed significantly to the prediction model. Positive teacher–student interaction positively predicted academic resilience ($\beta = 0.267$, $p = 0.005$), whereas negative teacher–student interaction negatively predicted academic resilience ($\beta = -0.300$, $p = 0.001$).

These findings indicate that both structural and relational aspects of the educational environment are significantly associated with students’ ability to adapt successfully to academic challenges.

Discussion and Conclusion

The findings of this study highlight the substantial role of school-related environmental factors in shaping students’ academic resilience. The significant contribution of hidden curriculum components suggests that students’ resilience is influenced not only by formal instructional processes but also by the broader social and cultural experiences embedded within school environments.

School social climate emerged as one of the strongest predictors of academic resilience. This finding emphasizes the importance of creating educational environments characterized by trust, respect, psychological safety, and supportive interpersonal relationships. When students perceive their schools as positive and inclusive environments, they are more likely to develop confidence in their abilities and persist when facing academic difficulties.

The positive predictive effect of relationships within the school further underscores the importance of social support in fostering resilience. Supportive interactions with peers, teachers, and school personnel provide students with emotional resources that help them cope with academic stress and setbacks. Such relationships contribute to a stronger sense of belonging and connectedness, both of which are critical for adaptive functioning.

The significant influence of reward–punishment mechanisms suggests that students benefit from clear expectations, constructive feedback, and fair disciplinary systems. Effective behavioral management practices may promote responsibility, persistence, and self-regulation, which are important characteristics of resilient learners.

The results also demonstrate the central role of teacher–student relationships in promoting academic resilience. Positive interactions between teachers and students appear to strengthen students’ motivation, confidence, and willingness to engage with academic challenges. Teachers who provide emotional support, encouragement, and autonomy-supportive instruction create conditions that facilitate resilience development.

In contrast, negative teacher–student interactions were associated with lower levels of academic resilience. Conflictual or unsupportive relationships may undermine students’ self-confidence, reduce their sense of belonging, and increase vulnerability to academic stress. These findings emphasize the importance of fostering respectful and supportive classroom environments where students feel valued and understood.

Overall, the findings suggest that academic resilience should be understood as a multidimensional construct shaped by both individual capacities and environmental resources. Schools play a vital role in cultivating resilience through positive social climates, supportive relationships, and constructive educational practices. Educational policymakers, school administrators, and teachers should therefore prioritize initiatives that enhance school climate, strengthen teacher–student relationships, and promote positive hidden curriculum experiences. Such efforts may contribute significantly to students’ academic success, psychological well-being, and long-term educational development.

References

- An, R., Qian, G., Mumtaz, A., Alotaibi, K. A., & Wang, X. (2025). Digital Fatigue and Academic Resilience among University Students with Grit and Flexibility as Mediators. *Scientific reports*. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-29313-7>
- Ardalan, E., & Hossein Chari, M. (2010). Predicting Academic Adjustment Based on Communication Skills with the Mediation of Self-Efficacy Beliefs. *Educational Psychology*, 6(17), 1-28.
- Dehghan, R. (2023). The Relationship between Academic Achievement and Family Cultural Conditions in Students' Academic Motivation. *Interdisciplinary Studies in Education*, 2(2), 127-141.
- Dehghani, E. (2019). Examining the Importance of Self-Efficacy in Academic Achievement and Academic Motivation. National Conference on Professional Research in Psychology and Counseling with an Approach to New Achievements in Educational and Behavioral Sciences from the Teacher's Perspective, Minab.
- Fakhireh, M., & Taghavi, S. M. A. (2023). Examining the Relationship between Hidden Curriculum Components and Critical Thinking among Upper Secondary School Students in Semnan. Eighth National Conference on Management and Economics Studies in the Humanities, Tehran.
- Fallah, V., Barimani, A., Niaz Azari, K., Motameni, H., & Hilda, M. (2012). Investigating the Role of Hidden Curriculum Components on the Learning of High School Students. *Management Quarterly*, 9, 45-51.
- Fletcher, D., & Sarkar, M. (2013). Psychological Resilience. *European Psychologist*. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000124>
- Giani, M. S., & O'Guinn, C. M. (2010). Building Supportive Relationships as a Foundation for Learning. In *Youth in the Middle: Envisioning and Implementing a Whole-School Youth Development Approach: A Guide for Middle School Leaders* (pp. 81-89). John W. Gardner Center for Youth and Their Communities. http://jgc.stanford.edu/docs/YIM_Toolkit_100429.pdf
- Gogates, B. K. (2024). *Understanding the Role of Academic Advising and Student Resilience in Male College Students' First-Year Retention: Differences by Race/Ethnicity* Seton Hall University].
- Jackson, P. W. (1968). *Life in Classrooms*. Holt, Reinhart & Winston.
- Javadipour, M., & Rahimi, B. (2016). Ranking the Components of the Hidden Curriculum from the Perspective of Students of the Faculty of Educational Sciences and Psychology at Shahid Beheshti University. *Biannual Journal of Higher Education Curriculum Studies*, 7(14), 131-156.
- Juvonen, J. (2007). Reforming Middle Schools: Focus on Continuity, Social Connectedness, and Engagement. *Educational Psychologist*, 42(4), 197-208. <https://doi.org/10.1080/00461520701621046>
- Kian, M., Ahsangar, H., & Izanlou, B. (2020). The Effect of the Hidden Curriculum on Creativity and Social Skills: The Perspective of Elementary Schools. *Research and Health of Social Behavior*, 4.
- Mahmoudi Mehr, S. (2024). Examining the Relationship between Hidden Curriculum Components and the Components of Responsibility and Creative Self-Efficacy among Students in Mamulan County. Second International Conference on Humanities, Social Sciences and Law,
- Murray, A. L., Liew, J., & Poon, K. T. (2021). The Role of Cognitive Style and Coping Strategies in Students' Academic Stress. *Journal of Educational Psychology*, 113(3), 489-503.

- O'Conner, E. E., Dearing, E., & Collins, B. A. (2011). Teacher-Child Relationship and Behavior Problem Trajectories in Elementary School. *American Educational Research Journal*, 20(10), 1-41. <https://doi.org/10.3102/0002831210365008>
- Radhamani, K., & Kalaivani, D. (2021). Academic Resilience among Students: A Review of Literature. *International Journal of Research and Review*, 8(6), 360-369. <https://doi.org/10.52403/ijrr.20210646>
- Reeve, J. (2003). Teachers as Facilitators: What Autonomy-Supportive Teachers Do and Why Their Students Benefit. *The Elementary School Journal*, 106(3), 225-236. <https://doi.org/10.1086/501484>
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The Influence of Affective Teacher-Student Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Approach. *Review of Educational Research*, 81, 433-529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Rostami, S. (2021). The Relationship between Hidden Curriculum and Students' Self-Discipline. *A New Approach to Children's Education*, 3(3), 6-11.
- Rudd, G., Meissel, K., & Meyer, F. (2021). Measuring Academic Resilience in Quantitative Research: A Systematic Review of the Literature. *Educational Research Review*, 34, 100402. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100402>
- Ryan, A. M., & Patrick, H. (2001). The Classroom Social Environment and Changes in Adolescents' Motivation and Engagement during Middle School. *American Educational Research Journal*, 38(2), 437-460. <https://doi.org/10.3102/00028312038002437>
- Shahbazi, Z., Asareh, A., & Emam Jomeh, M. R. (2023). Predicting Academic Optimism and School Engagement in Female Students Based on Hidden Curriculum Dimensions. *Research in Child and Adolescent Psychotherapy*, 2(1), 34-44.
- Soleimani, S., Rezaei, A. M., Kian-Arthi, F., Hejabarian, H., & Khaliji-Paji, K. (2015). Development and Validation of a Flourishing Questionnaire Based on Seligman's Model in Iranian Students. *Journal of Research and Health*, 5(1), 3-12.
- Wubbels, T., Creton, H., Levy, J., & Hoymayers, H. (1993). The Model for Interpersonal Behaviour. In *Do You Know What You Look Like? Interpersonal Relations in Education*. The Falmer Press.
- Zeinalpour, H. (2021). A Study of the Effect of Hidden Curriculum Components on the Cognitive Attitude of Learning among High School Students. *Journal of Fundamentals of Mental Health*, 24(1), 11-19.