

## **Designing and Validating the Vandalism confronting Curriculum Pattern Based on Hidden Curriculum Component**

The aim of this study was to design and validate a curriculum model for combating vandalism in junior high school based on the components of the hidden curriculum. The combined research method includes qualitative and quantitative methods. In the qualitative part, qualitative content analysis is based on analogy. And in a small part is the consultation of experts. The statistical population in the qualitative section, including all available sources and materials on the components of vandalism from scientific sources, components of vandalism in junior high schools among students, previous research, opinions of professors and subject matter experts and search in Internet databases and scientific databases. Was. In the second phase of quantitative research, the statistical population includes all high school students in Iranshahr. Qualitative information is first collected by interviewing students and reviewing existing books and resources, then coded and categorized and analyzed. Data analysis will be done using thematic coding in three steps 1 - Open coding 2- Axial coding 3- Selective coding Then the little information collected from the questionnaire of specialists and experts collected by SPSS statistical tools and their correlation method will be examined.

<https://dx.doi.org/10.30510/psi.2022.285108.1703>

## طراحی و اعتبارسنجی الگوی برنامه درسی مقابله با وندالیسم در دوره اول متوسطه مبتنی بر مولفه‌های برنامه درسی پنهان

سید امان اله سجادی<sup>۱</sup>

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۱۰/۳

زهره سعادت‌مند<sup>۲</sup>

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۶/۱

رضا ابراهیم زاده دستجردی<sup>۳</sup>

### چکیده

این پژوهش با هدف طراحی و اعتبارسنجی الگوی برنامه درسی مقابله با وندالیسم در دوره اول متوسطه مبتنی بر مولفه‌های برنامه درسی پنهان انجام شده است. روش تحقیق ترکیبی شامل روش کیفی و کمی است. در بخش کیفی تحلیل محتوای کیفی، مبتنی بر قیاس است. و در بخش کمی نظرخواهی از متخصصان است. جامعه آماری در بخش کیفی، شامل کلیه منابع و مطالب در دسترس در زمینه مؤلفه‌های وندالیسم از منابع علمی، مولفه‌های وندالیسم در مدارس متوسطه اول بین دانش‌آموزان، تحقیقات پیشین، نظر اساتید و متخصصان موضوعی و جستجو در پایگاه‌های اطلاعاتی و علمی شبکه اینترنت خواهد بود. در فاز دوم تحقیقات کمی جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان متوسطه دوره اول شهرستان ایرانشهر می‌باشد. اطلاعات کیفی ابتدا با استفاده از مصاحبه از دانش‌آموزان و بررسی کتب و منابع موجود جمع‌آوری شده سپس کد بندی و مقوله بندی شده و به تجزیه و تحلیل اطلاعات پرداخته خواهد شد و تحلیل داده‌ها با استفاده از کد گذاری موضوعی طی سه مرحله انجام خواهد شد ۱- کد گذاری باز ۲- کد گذاری محوری ۳- کد گذاری انتخابی سپس اطلاعات کمی که از پرسشنامه متخصصان و صاحب‌نظران جمع‌آوری شده توسط ابزارهای آماری spss و با استفاده از روش رگرسیون همبستگی شان بررسی خواهد شد.

کلمات کلیدی: اعتبارسنجی، برنامه درسی، طراحی، وندالیسم

<sup>۱</sup> دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی، دانشگاه آزاد، واحد خوارسگان، اصفهان

<sup>۲</sup> دانشیار گروه برنامه ریزی درسی دانشگاه آزاد، واحد خوارسگان، اصفهان

<sup>۳</sup> استادیار گروه مدیریت فرهنگی، دانشگاه آزاد، واحد خوارسگان، اصفهان

سلامت نوجوانان و جوانان جامعه یکی از شروط لازم جهت دستیابی به توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی است و برعکس فساد و انحراف آنها، موجبات اضمحلال و تباهی جامعه را فراهم می‌سازد که در این صورت تعقیب اهداف رشد و توسعه در عرصه های مختلف حیات آن جامعه مختل می‌شود. بنابراین ضرورت توجه به خرابکاری به عنوان مقدمه ی رفتار بزهکارانه به عنوان یک عارضه و آسیب اجتماعی که قشر وسیعی از افراد نوجوان و جوان جامعه در معرض ابتلا به آن قرار دارند یا به نوعی به آن دچار شده است کاملاً مشهود است (عادل‌راد و حبیب‌احمدی، ۱۳۸۷).

نظام تربیتی همواره رو به سوی اهدافی معین دارد و سیاست‌گذاری‌ها و برنامه ریزی‌های آن در راستای دستیابی به اهداف مذکور صورت می‌گیرد. در عین حال پیچیدگی فرآیند تربیت و ارتباط تنگاتنگ آن با زمینه های فرهنگی - اجتماعی باعث تأثیرپذیری این فرآیند از عواملی خارج از خویش خواهد شد و از سوی دیگر تعامل مؤلفه های گوناگون مطرح در فضای جامعه انسانی، استقلال نظام تربیتی را مورد تردید قرار داده و آن را به صورت نظامی باز تحت تأثیر شرایط محیطی و انسانی باز تعریف می‌کند. از این مجموعه یک دسته مهم از مؤلفه های تأثیرگذار بر فرآیند تربیت که در لایه ای پنهان، برنامه درسی را از خویش متأثر می‌سازند، با نام برنامه درسی پنهان یاد می‌شود (اسکندری، ۱۳۸۴).

هر نظام آموزشی در تلاش است تا از طریق طراحی و تدوین برنامه های درسی مشخص، انواع مختلف دانش و مهارت‌ها را به دانش آموزان انتقال داده و آنها را برای بر عهده گرفتن نقش‌ها و مسئولیت‌هایشان در زندگی واقعی آماده سازد. دانش آموزان در نظام های آموزشی تجارب بسیار ارزشمندی را فرا می‌گیرند که بخش اعظم آنها در برنامه های درسی طرح ریزی شده، مشخص نیست. در واقع، دانش آموزان بیش از آن چیزی که به صورت نظام مند و سازمان یافته از طریق مدارس و به واسطه معلمان به آنها آموزش داده می‌شود یاد می‌گیرند (علیخانی، ۱۳۸۸).

وندالیسم<sup>۱</sup> یا تخریب‌گرایی پدیده جدیدی است که عکس‌العملی خصمانه و کینه‌توزانه به برخی اشکال فشارها، نامالیقات و شکست‌هاست که به تخریب‌گرایی آگاهانه تأسیسات و اموال عمومی و خصوصی منجر می‌شود. محققان علوم اجتماعی معتقدند تخریب عمومی یا خرابکاری جوانان مقدمه ای برای رفتارهای بزهکارانه می‌تواند باشد. به ویژه با نگاهی ژرف به این مسئله می‌توان دریافت که نوجوانان با تخریب اموال عمومی در اماکن آموزشی (مثل شکستن نیمکتها و کنده کاری روی آن، نوشتن شعار و یادگاری های مختلف بر درب و دیوار) علاوه بر ایجاد چهره نامناسب فرهنگی و اجتماعی و از بین بردن اموال عمومی و خصوصی

1. Vandalism

و صدمه زدن به امکانات رفاهی جامعه، به نوعی تخلیه عقده های ناگشوده را بر سر این وسایل جبران می کنند (جان حسنی، ۱۳۸۶).

خرابکاری را می توان، جزو بزهکاری های ملایم به حساب آورد که معمولاً از دید مراجع قضایی قابل اغماض و چشم پوشی است (محبی، ۱۳۸۲). مساله بزهکاری نوجوانان و جوانان از جمله مسائل پیچیده اجتماعی است که دنیای امروز را به شدت تحت تاثیر خود قرار داده است. این مساله از دیرباز در جامعه بشری، مورد توجه اندیشمندان بوده و هم اکنون نیز از مباحث اصلی بسیاری از دانشمندان است. مروری بر میزان جرایم در جهان، گویای این واقعیت است که بزهکاری یکی از بلایای بزرگ امروز ماست (نوربها، ۱۳۷۷).

عوامل ایجادکننده و ندالیسم بسیار گوناگون هستند که در یک تقسیم بندی می توان آن را به چند عامل خصوصیات فردی و خانوادگی که دربرگیرنده ویژگی شخصیتی و فردی مانند سن، جنس، وضعیت تأهل، تحصیلات و فرد خانواده و وضعیت اشتغال فرد می باشند نسبت داد. عوامل دیگر ایجاد و ندالیسم شرایط اجتماعی و اقتصادی جامعه و فرد می باشد. از عوامل اجتماعی و ندالیسم می توان به نبود عدالت اجتماعی در توزیع خدمات و امکانات شهری و عامل محیطی و طراحی شهری است. از عوامل محیطی که زمینه ساز گسترش و ندالیسم هستند می توان از تراکم زیاد جمعیت کیفیت نامناسب محیط نام برد (قاسمی و همکاران، ۱۳۸۸).

برنامه ریزان شهری براساس تحقیقات صورت پذیرفته از وسعت، شدت و تنوع و ندالیسم در بخشهای مختلف شهرها و خسارات و هزینه های مربوطه ابراز نگرانی کرده اند. درایران و ندالیسم برای بسیاری از افراد جامعه حتی برای اهل فن نیز ناشناخته است، به طوری که تا سال ۱۳۷۱ تقریباً هیچ اطلاعاتی در ارتباط با خرابکاری در کشور مشاهده نمی شود، اما با نگاهی به آمار و ارقام بزهکاری ها و جرایم چند ساله اخیر مراکز قضایی ایران، ما را به این واقعیت رهنمون می سازد که بزهکاری و رفتار خرابکارانه در بین نوجوانان و جوانان و دانش آموزان کشور، روند غیرطبیعی و یا فزاینده داشته است، که آثار و نتایج آن بر سلامت عمومی جامعه تأثیر منفی دارد (رمضانی، ۱۳۷۵).

## مفهوم وندالیسم

وندالیسم مشتق از واژه وندال است. وندال نام قومی است از طایفه های ژرمنی و تا حدی اسلاو که در قرن پنجم میلادی در سرزمین های واقع در میان دو رودخانه بزرگ اودو و ویستول میزیسته اند. این قوم پادشاهی داشته است به نام گنسویک یا ژانسریک که از ۴۲۷ تا ۴۷۷ میلادی سلطنت می کرده است. در عهد او وندال ها که قبلاً سرزمین گل یا فرانسه امروزی و اسپانیا را تصرف کرده بودند، به متصرفات روم در آفریقا هجوم آوردند، کارتاژ را گرفتند و بر سر راه از آبادی و آبادانی چیزی بر جای نهند. آنان مردمانی جنگجو، خونخوار و مهاجم بودند که به دفعات به نواحی و سرزمین های اطراف قلمرو خود تخطی و تجاوز کرده و به تخریب و تاراج مناطق و آبادی های متصرفه می پرداختند. همین شهرت تاریخی از روحیه ویرانگرانه قوم وندال سبب شده است که امروزه وندالیسم را به معنای ویرانگری و خرابکاری نیز به کار ببرند (قاسمی و همکاران، ۱۳۸۸).

از نظر لغوی، وندالیسم به معنای تخریب اماکن، وسایل و امکانات شهری می باشد (فرهنگ لانگمن، ۲۰۰۳)، اما در متون جامعه شناسی انحرافات و آسیب شناسی اجتماعی، تعاریفی متعدد از این واژه ارائه گردیده است: وندالیسم به مفهوم داشتن نوعی روحیه بیمارگونه به کار رفته و مبین تمایل به تخریب آگاهانه، ارادی و خودخواسته اموال، تاسیسات و متعلقات عمومی است (قاسمی و همکاران، ۱۳۸۸)، همچنین می توان آن را به مثابه جنایتی خرد و از انواع بزهکاری جوانان دانست (محسنی تبریزی، ۱۳۸۳).

میر و کلینارد (۲۰۰۳) وندالیسم را تخریب ارادی اموال و متعلقات عمومی به صورتی مداوم و مکرر تعریف می کنند. برت لاند (۱۹۷۳) وندالیسم را خراب کردن اموال عمومی یا خصوصی از طریق بی ریخت کردن یا ناقص کردن آنها بدون رضایت صاحب یا سازنده آن تعریف می کند (مقصودی و بنی فاطمه، ۱۳۸۳).

## انواع وندالیسم

به طور کلی وندالیسم را می توان به دو صورت مشاهده کرد: گروهی و فردی. وندالیسمی که در آن برنامه و هدف مشخصی دیده می شود که گروهی انجام شود و وندالیسمی که در آن برنامه و هدف مشخص فردی صورت گیرد. غالباً در نوع اول، واضح ترین شکل آن را در محیط های ورزشی هنگام مسابقات فوتبال می توان مشاهده کرد. بخشی از وندال ها را مبتلایان به شخصیت ضداجتماعی تشکیل می دهند. از ویژگی های مبتلایان به این نوع اختلال آن است که این افراد دلبستگی به قانون ندارند و هرگز احساس مسئولیت نمی کنند، در پی ارضای فوری نیازهای خود هستند.

## مظاهر وندالیسم

بر اساس گزارش های بین المللی و جهانی، موضوعات مختلفی در معرض وندالیسم و تخریب عمدی وندال ها قرار دارند. در زیر به برخی از موضوعات و مظاهر وندالیسم اشاره می شود:

شعارنویسی روی در و دیوار مدرسه، شعار نویسی روی نیمکت ها و میزو صندلی های مدرسه، شکستن درب و پنجره مدارس، کنده کاری میز و صندلی مدارس، کنده کاری و نوشتن اسامی مستعار و یا اول اسم بر روی تخته، در و دیوار مدارس، عدم توجه به حفظ منابع موجود در مدارس، عدم احساس تعلق به اشیاء مدرسه، شکستن وسایل گرمایشی و سرمایشی موجود در مدرسه، نزاع و درگیری در مدرسه، استعمال مواد مخدر در مدرسه، شعار نویسی روی در و دیوارهای شهر، چسباندن آگهی های تبلیغی به در و دیوارهای شهر، قرار دادن تراکت های انتخاباتی در محل های غیر مجاز، یادگار نویسی با اسپری روی دیوار کوچه ها و خیابان ها، شکستن درختان پارک، شکستن و دزدیدن سطل های زباله، نصب تابلو و پرچم با میخ یا سیم و کابل به بدنه درختان خیابان و در و دیوار شهر، پاره کردن صندلی اتوبوس ها، مترو، صندلی سینماها، خط کشیدن به بدنه اتومبیل ها و وسائط نقلیه شخصی و عمومی تخریب ایستگاه های اتوبوس، شلکردن پیچ و مهره صندلی های اتوبوس ها، کندن تراکت های تبلیغاتی نصب شده در خیابان ها، شکستن درختان، شکستن لامپ و روشنایی معابر عمومی و فضاهای سبز، یادگارنویسی روی درخت ها، در و دیوارهای توالی های عمومی، بناهای تاریخی، آسانسورها، چیدن گل ها و کندن بوته ها و گیاهان کاشته شده در پارک و فضاهای سبز، تخریب مجسمه ها و تابلوهای نصب شده در داخل پارکها و فضای سبز، ایجاد حریق عمدی در پارکها خصوصا پارکهای جنگلی، تخریب توالی ها و دستشویی های داخلی پارکها و فضای سبز شکستن لامپ ها و چراغ های داخل پارکها و فضاهای سبز، تخریب شیرهای آب و دستگاه های آب سردکن داخل پارکها و فضاهای سبز، تخریب وسایل محوطه بازی کودکان، نوشتن روی در و دیوار شهر و مؤسسات عمومی؛ پاره کردن صندلی اتوبوس های شهری و مترو؛ آسیب رساندن به باجه های تلفن عمومی؛ شکستن لامپ ها و چراغ های خیابان؛ شکستن درختان و چیدن گل و گیاه پارکها؛ صدمه زدن به تأسیسات و امکانات ورزشگاهها؛ کندن علائم راهنمایی و رانندگی؛ نگارش جملات زشت و ترسیم تصاویر ناپسند؛ سرقت وسایل عمومی حتی اگر آن را دور بیندازند مثل دزدیدن شیرهای دستشویی های عمومی. (محسنی تبریزی، ۱۳۸۳).

وندالیسم می تواند در هر مکان و زمانی رخ دهد، در مکان و زمانی که شانس کمی برای دیده شدن وجود دارد، معمولا بیشتر رخ می دهد. ساکورای و همکاران (۲۰۰۸) معتقدند وندالیسم معمولا در مناطق و فضاهای فیزیکی که در دسترس هستند اتفاق می افتد، جاهایی که به راحتی بتوان در فرصتی کوتاه اعمال تخریب گرایانه را انجام داد و به سرعت گریخت. در مکان هایی که طراحی ساختمان ها به شکلی است که فضاهای پنهان و ناشناخته زیادی وجود دارد و یا در مکان هایی که افراد جوان رفت و آمد می کنند مثل مدارس، پارک ها، مراکز خرید و ساختمان های عمومی، همچنین ساختمان های متروکه و غیر مسکونی، فضاهای باز و محل پارک وسایل نقلیه به مراتب، فراوانی رفتارهای وندالیستی بیشتری می باشد.

به عقیده کاتو و هاینینگ (۲۰۰۵) وندالیسم بیشتر در مناطق و مکان های عمومی شهرها اتفاق می افتد. ویکستروم (۲۰۰۹) نیز بر این باور است که معمولا وندالیسم در فاصله زمانی عصر تا شب و در روزهای تعطیل

هفته رخ می دهد. امکان دیده شدن، مورد تذکر یا برخورد قرار گرفتن، احتمال بروز این قبیل رفتارها را تا حد زیادی کاهش می دهد. علاوه بر فقدان نظارت فراگیر، یکی از پدیده هایی که موجب بروز وندالیسم می شود، احساس بی تفاوتی در مراقبت از اموال عمومی است، در نتیجه وقتی حس تملکی وجود نداشته باشد، مسئولیتی هم در قبال مراقبت از آن نخواهد بود. به ندرت دیده می شود که وندال ها به چیزی که متعلق به دیگران است و از آن به خوبی مراقبت می شود صدمه بزنند. وقتی قسمتی از یک مکان مثل کیوسک راهنمای شهری بر اثر سانحه تصادفی یا وندالیسم تخریب شده باشد، امکان مورد هجوم قرار گرفتن آن توسط وندال های دیگر بیشتر می شود. گاهی طراحی ضعیف و نصب و اجرای ناکارآمد تجهیزات به وندال ها فرصت تخریب بیشتری می دهد و همین امر باعث تخریب زودهنگام وسایل از سوی استفاده کنندگان عمومی از آن ها می شود. متأسفانه آمار دقیق و روشنی از میزان واقعی آسیب هایی که وندال ها به پیکره شهرها می زنند در دست نیست، ولی همین تخمین ها نیز نشان از این دارد که وندالیسم به عنوان یک بلای هولناک شهری باید در اولویت سیاست ها و برنامه های مدیران شهری و فرهنگی قرار گیرد.

وندال ها غالباً از وسائل و ابزار مختلفی در تخریب و نابودی موضوعات مورد نظر خود استفاده می کنند، از آن جمله می توان به آلات برنده نظیر چاقو و قیچی و ابزاری مانند آچار، پنجه بوکس، کلید، میخ، ناخنگیر، سنگ، مواد رنگی، جوهر، انواع اسپری های رنگی، تیرکمان، تفنگ، مواد شیمیایی، قیر، چسب، مته، و نظایر آن اشاره کرد.

### نظریات جامعه پذیری

نظریات یادگیری اجتماعی بلندورا<sup>۲</sup> و اکرز<sup>۳</sup>، نظریه همنشینی افتراقی<sup>۴</sup> ساترلند<sup>۵</sup> و آنومی دورکیم در این مبحث مطرح می گردند. این نظریات در مقابل نظریات روانشناسی در تبیین تخلفات قرار می گیرند. فرض اساسی این دیدگاه آن است که، رفتار افراد از طریق تجربه های آنها کسب می شود. ارتباط بین موقعیت ها، شرایط (محرک ها) و رفتارها، بازخوردها و ارزشها (پاسخها) از ابتدای زندگی به طور تدریجی شکل می گیرد. این ارتباطات از طریق تقویت، تنبیه و مشاهده رفتار دیگران تدریجاً به وجود آمده و تقویت می شوند (شهرآرای، ۱۳۸۳).

در این تئوریا پرخاشگری و خشونت به مثابه رفتارهایی در نظر گرفته می شود که براساس پاداشها و تنبیهها شناخته و آموخته می شوند. در این میان پاداشها و تنبیههایی که الگوهای نقش — یعنی افرادی که رفتارشان به عنوان راهنمای عمل مورد توجه قرار می گیرد — به سبب رفتار پرخاشگرایانه شان دریافت می دارند، نیز مورد توجه قرار می گیرند (محسنی تبریزی، ۱۳۸۳).

2. Bandura

3. Akers

4. differential association

5. Edwin Sutherland

همچنین در نظریه همنشینی، یادگیری در محیط اجتماعی آلوده به فساد مطرح می‌شود و موضوع خرده فرهنگ‌های گوناگون در شهر مورد توجه قرار می‌گیرد (ممتاز، ۱۳۸۱).

ساترلند و کرسی با ارائه نه قضیه کوشش می‌کنند علل وقوع رفتار انحرافی و تداوم آن را تبیین کنند:

۱- رفتار مجرمانه آموخته می‌شود و این بدان معنی است که رفتار مجرمانه ارثی نیست. همچنین شخصی که قبلاً در زمینه جرم آموزشی ندیده، مدع رفتار مجرمانه نمی‌شود.

۲- رفتار مجرمانه در جریان کنش متقابل با دیگران در یک فرآیند ارتباطی آموخته می‌شود.

۳- بخش اصلی یادگیری رفتار مجرمانه در درون گروه های شخصی صمیمی اتفاق می‌افتد.

۴- زمانی که رفتار مجرمانه آموخته می‌شود این آموزش شامل: الف) تکنیک های ارتکاب جرمی که در برخی اوقات خیلی پیچیده و در برخی اوقات بسیار ساده است و ب) گرایش های ویژه، انگیزه، تمایلات، عقلانی شدن و گرایش ها می‌باشد.

۵- جهت ویژه انگیزه‌ها و تمایلات به وسیله تعاریف موافق یا مخالف قواعد جهانی آموخته می‌شود.

۶- یک نفر بزه‌کار می‌شود، زیرا تعاریف موافق قانون‌شکنی بر تعاریف مخالف قانون‌شکنی، بیشتر است. این اصل، فراوانی معاشرت است.

۷- فراوانی معاشرت ممکن است در فراوانی، استمرار، مدت و شدت متنوع باشد.

۸- فرآیند یادگیری رفتار مجرمانه به وسیله معاشرت با نمونه‌های مجرمانه یا غیرمجرمانه شامل همه مکانیسم‌هایی است که آن‌ها شامل هر گونه یادگیری‌اند.

۹- در حالی که رفتار مجرمانه بیان احتیاجات عمومی و ارزش‌ها است، نمی‌تواند به وسیله این احتیاجات عمومی و ارزش‌ها تبیین شوند. زیرا رفتار غیر مجرمانه هم بیان برخی نیازها و ارزش‌ها است (ساترلند، کرسی و لاکن بیل، ۱۹۹۲).

این نوع کجروی، تیپ کجرو منحرف<sup>۶</sup> دورکیم را بیان میکند. فردی است که به طور نامناسب جامعه‌پذیر شده است. در جامعه‌ای که تقسیم‌کار اجباری باشد دو منبع برای این امر وجود دارد، «آنومی» که مربوط به ضعف روح جمعی می‌شود و «خودگرایی» که مربوط به نهادی شدن فردگرایی؛ که هر دو باعث حرکت آزاد امیال فردی می‌گردد. در چنین شرایطی افراد کوشش خواهند کرد تا خواسته‌های خود را به شکلی که با نظم اجتماعی در تناقض است و یا با تواناییهای ذاتی آنها مطابقت ندارد به دست آورند. او جامعه مدرن را دارای تقسیم کار اجباری در نظر می‌گیرد (ممتاز، ۱۳۸۱).

به عبارت دیگر، در یک گزاره کلی، هر چه روند جامعه‌پذیری کامل‌تر صورت پذیرد میزان انحراف از هنجارهای عام کمتر می‌شود. این عبارت صحیح است اما تا جایی که تبعیت از هنجارهای عام، خود نوعی انحراف نباشد. به طور مثال زمانی که هنجارها و ارزشهای سازمانی با قوانین جامعه در تناقض قرار گیرد. و یا در محیط سازمانی که ناهنجاری خود به هنجار تبدیل شده است و در بین گروه های کاری رواج یافته است.

۶. Skewed Deviant



نظریات فرهنگ سازمانی به این موضوع به طور مفصل پرداخته اند و مکمل نظریات جامعه‌شناسی در این زمینه هستند.

### ۳-۲-۲- انواع برنامه درسی

#### ۱-۳-۲-۲- برنامه درسی آشکار و رسمی

پوزنر (۱۹۹۵) برنامه‌ی درسی را برنامه‌ی درسی مکتوب یا مستندی می‌نامد که در آن چارت‌ها، فهرست رؤس مطالب، راهنمای برنامه‌ی درسی و فهرست هدف‌ها به دقت تعریف شده باشد. هدف این برنامه‌ی درسی، فراهم‌سازی مبنایی برای معلمان به منظور برنامه‌ریزی طرح درس، ارزشیابی از کار دانش‌آموزان از یکسو و کمک به مدیران برای نظارت بر کار معلمان و پاسخگو نگه داشتن آنها در قبال فعالیت‌ها و نتایج عملکردشان از سوی دیگر است.

آیزنر معتقد است منظور از برنامه‌ی درسی رسمی، فعالیت‌های برنامه‌های درسی هستند که نظام آموزشی آنها را به طور رسمی اعلام می‌کنند و در بسیاری از موارد در قالب کتاب‌های درسی در مدارس و مراکز آموزش عالی تدریس می‌شود (یمانی، ۱۳۸۹).

این برنامه‌ی درسی با عناوینی مانند صریح و آشکار نیز شناخته شده است و به آن نوع برنامه‌ی درسی گفته می‌شود که از طریق مقامات ذی صلاح و صاحب اختیار در برنامه‌ی درسی مدارس گنجانده می‌شود و در کتاب‌های درسی نمود پیدا می‌کند و مراکز آموزشی از سطح پیش‌دبستانی تا آموزش عالی موظف به آموزش آن می‌باشند در این برنامه‌ی هدف‌های آموزشی و یادگیری معین می‌باشد و حتی بر اساس این اهداف اصول و روش‌های آموزش و یادگیری مشخص می‌باشد و نهایتاً از آن‌ها ارزشیابی به عمل می‌آید. به زعم مایرز و مایرز<sup>۷</sup> (۱۹۹۰) اگر قرار است دانش‌آموز محتوای ویژه‌ای را در قلمرو دانش، مهارت و عواطف که معلمان از آن انتظار دارند فراگیرند، این محتوا به طور منطقی و معنی‌دار سازمان یابد و طرح معینی را دنبال نمایند. این برنامه مربوط به محتوا یا آنچه که مدرسه آموزش می‌دهد، همان برنامه‌ی درسی است (فتیحی و اجارگاه، ۱۳۸۸).

#### ۲-۳-۲-۲- برنامه درسی عقیم یا پوچ

برنامه‌ی درسی پوچ یا عقیم یا مغفول مفهومی است که هدف آن جلب توجه دست‌اندرکاران و تصمیم‌گیرندگان برنامه‌های درسی به تأمل و اندیشه در باره آنچه از دستور کار نظام آموزشی و از حوزه برنامه‌ی درسی رسمی حذف شده است می‌باشد. از دید مهرمحمدی، این مفهوم کمک‌شایانی به حفظ پویایی برنامه‌ی درسی می‌کند و در صورت توجه مناسب، برنامه‌ریزی درسی را از گرفتار آمدن به دام سنت و عادت می‌رهاند. به عبارت دیگر، برنامه‌ریزی درسی پوچ دعوت آشکاری است به توجه دقیق و عمیق به مواد و موضوعهای

7. Mayers&Mayers

درسی یا فرایندهای ذهنی که در سایه گزینش و تصمیم برنامه ریز درسی از دستور کار نظام آموزشی حذف شده و لذا یادگیرندگان از آموختن تجربه های مرتبط با آنها محروم می مانند (مهرمحمدی و همکاران، ۱۳۸۹).  
 قورچیان (۱۳۷۳)، برنامه درسی عقیم را آن نوع برنامه درسی می داند که در آن نظام آموزشی عمداً مطالبی را عرضه و تدریس ننماید، شقوقی را در مورد محتوای خاصی پیشنهاد نکند، محتوا یا مطالب ارائه شده در کتب درسی متناسب با سن عقلی شاگردان نباشد و یا احساسات و تمایلات شخصی نویسندگان کتاب درسی در عدم ارائه محتوایی خاص مؤثر بوده باشد.

آیزنر برنامه درسی عقیم را در سه مقوله جریان های هوشی، موضوعهای درسی و زمینه های عاطفی قرار می دهد. منظور از جریان های هوشی، مسایلی از قبیل روشهای تفکر در باره مسائل سمعی و بصری، استعاره ای و احساسی مطرح می شوند که به دلیل غیر کلامی بودن عقیم می مانند. در مورد بعد عاطفی برنامه درسی عقیم می توان به عناصری چون دخالت نظام ارزشهای شخصی، احساسات، تمایلات و طرز تلقی نویسندگان کتب درسی که در گزینش محتوای خاص به کار بسته می شوند، اشاره نمود. بدین ترتیب، از طریق گزینش محتوای برخی از دروس برنامه درسی جزو برنامه درسی عقیم تلقی می گردد (آیزنر، ۱۹۹۴).

به زعم مهرمحمدی اهمیت برنامه درسی پوچ از آن سبب است که محرومیت ناشی از آن بر جریان رشد دانش آموزان اثری تعیین کننده بر جای می گذارد. برنامه ریزان درسی باید به طور مستمر خود را با پرسش هایی از این دست مواجه ببینند که آیا آنچه حذف شده است اهمیت و اولویت کمتری نسبت به آنچه ابقا شده است دارد یا نه و اینکه آیا دلیل و توجیه کافی برای حذف برخی موارد و ابقاء بقیه موارد وجود دارد؟ مفهوم برنامه درسی پوچ یا عقیم به معنای دعوت به آگاهی و هشیاری در تصمیم گیری های مربوط به برنامه درسی، خواه در سطح کلان و یا در سطح خرد است و در صدد است تا تصمیم های برنامه درسی را از بستر ناهشیاری و ناخودآگاهی خارج کند. بنابراین تصمیم گیریهای برنامه درسی باید هوشیارانه بوده و با توجه به نیازها یا ضرورت های حال و آینده فردی و اجتماعی اتخاذ گردد تصمیم گیریها و قضاوت در مورد برنامه درسی پوچ خاستگاه ارزشی دارد به این مفهوم که هنگام تصمیم گیری راجع به آن، فرد باید چهارچوب ارزشی خود را به مدد بطلبد و بر اساس آن تصمیم گیری نماید (وجدانی، ۱۳۹۱).

### ۳-۲-۲- برنامه درسی پنهان

مفهوم برنامه درسی پنهان، در سال ۱۹۶۸ برای نخستین بار توسط فلیپ جکسون<sup>۱</sup> مطرح شده و از مباحث و مفاهیم نسبتاً نو و بسیار روشنگرانه در قلمرو پژوهش های مدرسه ای است (رفیع پور، ۱۳۹۰).  
 تاکنون صاحب نظران و اندیشمندان حوزه مطالعات برنامه درسی، تعاریف مختلفی از برنامه درسی پنهان ارائه داده اند. در اینجا برخی از این تعاریف اشاره می شود:

ملکی (۱۳۸۹) برنامه درسی پنهان را چنین تعریف کرده است: عوامل دیگری که جزء برنامه درسی رسمی نیست و از دید و مشاهده برنامه ریزان و دست اندرکاران برنامه ریزی درسی آموزشی پنهان است و در فکر و عواطف و رفتار دانشجویان اثر می کند و در اغلب موارد موثرتر از برنامه درسی پیش بینی شده عمل می

۱- Philip Jackson

نمایند. قوانین و مقررات مدرسه، جو مدرسه، رابطه و تعامل معلم و دانش آموز از اهم این عوامل هستند. از تاثیر این ها تفکر، نگرش ها و گرایش هایی در دانش آموزان شکل می گیرند که در ادبیات برنامه درسی، این تاثیرات را برنامه درسی پنهان تلقی می نمایند.

آیزنر (۱۹۹۴) برنامه درسی پنهان را اجمالاً به مجموعه ای از یادگیریها در نظام آموزشی می داند که در بستر فرهنگ حاکم بر محیط آموزشی و بدون آگاهی معلمان و دانش آموزان برای دانش آموزان حاصل می شود (به نقل از بیان فر، ۱۳۹۰).

آیسبورک<sup>۹</sup> (۲۰۰۰) 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 می شود. برنامه درسی پنهان بدنه دانشی است که دانش آموزان را به سهولت از طریق بودن هر روزه در محیط مدرسه، هضم می کند (به نقل از شهبازی، ۱۳۹۲)

بلوم<sup>۱۰</sup> (۱۹۸۱)، برنامه درسی را شامل برنامه درسی آشکار و پنهان می داند به اعتقاد او برنامه درسی آشکار، شامل مقاصد، اهداف و قوانین و مقررات مکتوب مدرسه و مراکز آموزش عالی است. در مقابل برنامه درسی پنهان را غیر مدون و تعریف نشده می داند. او می گوید برنامه درسی پنهان در نظام آموزشی در زندگی روزمره و تعامل در محیط های یادگیری شکل می گیرد. از نظر بلوم برنامه درسی، هم فرآیند است و هم نتیجه، هم پنهان و هم آشکار، هم ذاتی است و هم رفتاری. (به نقل از سعیدی رضوانی، ۱۳۸۰).

گوستن<sup>۱۱</sup> در مورد مفهوم برنامه درسی پنهان آنچه که به طور ضمنی در اصول و سازماندهی نظام آموزش عالی (مثلاً نظم و تربیت در کلاس و وضعیت گروهی) و در الگوی ارتباط و تعامل در مراکز آموزشی (مثلاً تکرار دروس، شنیدن، گوش دادن، اطاعت و ...) وجود دارد، شامل می شود. از این رو، وی معتقد است که بهتر است پدیده برنامه درسی پنهان را آموزشی غیر صریح بنامیم. زیرا واژه برنامه درسی پنهان شامل همه آموزشهایی است که ورای نتایج یادگیری رسمی واقع می شود (به نقل از سعیدی رضوانی، ۱۳۸۰).

قورچیان (۱۳۸۷) برنامه درسی پنهان را شامل تدریس ضمنی، غیر رسمی و غیر ملموس نظام ارزشها، هنجارها، طرز تلقی ها و جنبه های غیر ملموس دانشگاه ها و مراکز آموزش عالی است که متاثر از کل نظام تربیتی و بافت کل جامعه است.

یورتلی<sup>۱۲</sup> مفاهیم برنامه درسی پنهان را بر اساس مطالعات انجام شده را در چهار دسته تقسیم بندی می کند:

- ۱- برنامه درسی پنهان به عنوان انتظارات غیر رسمی یا پیامهای غیر صریح اما مورد انتظار
- ۲- برنامه درسی پنهان به عنوان پیامها یا نتایج قصد شده یادگیری
- ۳- برنامه درسی پنهان به عنوان پیامهای غیر صریح ناشی از ساختار آموزشی
- ۴- برنامه درسی پنهان به عنوان آنچه که دانشجو خلق می کند (سعیدی رضوانی، ۱۳۸۰).

<sup>9</sup>-Eysborg

<sup>10</sup>-Bloam

<sup>11</sup>-Goston

<sup>12</sup> . Portlli

## تفاوت‌های بین برنامه درسی رسمی و برنامه ی درسی پنهان

۱. الزامات در برنامه ی درسی آشکار، ملموس می باشد، ولی الزامات و فشارها در برنامه ی درسی پنهان، ضمنی است که در مقابل الزامات صریح برنامه ی درسی آشکار قرار دارد. این الزامات ضمنی در هر موسسه آموزشی یافته می شود و دانش آموزان باید آنها را تشخیص داده، بدان ها واکنش نشان دهند تا بتوانند در آن موسسه باقی بمانند.

۲. برنامه ی درسی پنهان، بخشی از کل نظام مدرسه است که می توان آن را با فهم زمینه هایی که در آن پدید می آید، درک و شناسایی کرد. اما در برنامه ی درسی آشکار، شاگرد و دانشجو به دنبال درک و تحقق زمینه ها نمی باشند.

۳. کارکرد اصلی در برنامه ی درسی پنهان، کنترل و نظارت اجتماعی می باشد. دانش آموزان و دانشجویان در مواجهه با برنامه ی درسی پنهان، موقعیت خود را تشخیص داده به نحوی با آن سازگار می شوند. به عبارت دیگر، مدارس و دانشگاه ها از طریق برنامه ی درسی پنهان به باز آفرین طبقات اجتماعی دانش آموزان و محصلان پرداخته و آنها را به طور ضمنی، برای پذیرش موقعیت اجتماعی آینده شان آماده می سازد در حالی که به برنامه ی درسی آشکار، این هدف منظور نمی شود.

۴. برنامه ی درسی پنهان، دستور کار سیاسی - اقتصادی دارد. مسئولیت آن جدا سازی طبقات است. نخبگان را آزادی و فرصت پیشرفت، ارزانی می دارد و غیر نخبگان را می آموزد که در آینده، قسمت و سرنوشت خود را به عنوان کارگران، منضبط و فرمان بردار و پذیرا باشند. حتی، اغلب دانش آموزان می آموزند که بپذیرند نظام سیاسی - اقتصادی آنها، صرف از این که خود در آن چه موقعیتی دارند، بهترین نظام سیاسی - اقتصادی است. در حالی که در برنامه ها ی درسی آشکار، سخنی از نظام سیاسی - اقتصادی به صورت یک موضوع مورد تدریس و به صورت مقطعی ممکن است ارائه شود، ولی امکان نفوذ در قلب و شخصیت شاگرد در آن متصور نیست (مهرمحمدی، ۱۳۸۰).

مهرمحمدی برنامه ی درسی پنهان و برنامه ی درسی پوچ را جزء مفاهیم نسبتاً تازه و روشنگرانه ای می داند که صاحب نظران برنامه ی درسی مطرح ساخته اند، وی قرار دادن این دو نوع برنامه ی درسی در کنار برنامه ی درسی آشکار را حاکی از ضرورت توجه به تمامیت آنچه یادگیرندگان در اثر حضور در متن نظام رسمی آموزش تجربه می کنند و می آموزند، می داند. بنابراین، از دید وی باید این مفاهیم را به مثابه ابزارهای سودمند ذهنی دانست و در خدمت کلیه کسانی که مایل هستند با نظام آموزشی و پدیده برنامه ی درسی به صورت همه جانبه و عمیق روبرو شوند، قرار دارد (مهرمحمدی و همکاران، ۱۳۸۹).

بنابراین با توجه به این تفاوت ها می توان نتیجه گرفت که مطالعه برنامه درسی پنهان می تواند به دلایل زیر ضرورت داشته باشد:

۱- این برنامه بر یادگیری های قصد نشده و غیر علمی که جزء اهداف برنامه های درسی آشکار نظام آموزشی نیست، تاکید دارد.

۲- یادگیری های پنهان غالباً در حیطه ی ارزش ها، نگرش ها، هنجارها، تمایلات، عواطف و مهارت های اجتماعی متبلور می شود. لازم به ذکر است که از لحاظ طبقه بندی هدف های آموزشی، برنامه ی درسی پنهان

حیطه ی عاطفی را در بر می گیرد. اما با اضافه شدن حیطه ی بین شخصی به سه حیطه ی قبل، هدف های حیطه ی بین شخصی هم در این راستا مهم به نظر می آیند. سطوح حیطه ی بین شخصی شامل: مهارت های برقراری ارتباط، سخنرانی، گوش دادن، تعامل و ... می باشد.

۳— گرچه محیط شناختی مانند: دروس و موضوع های گوناگون درسی و محیط فیزیکی مدرسه دارای پیامدهای قصد نشده اند. ولی این یادگیری ها بیشتر از محیط اجتماعی مدرسه متاثر است. محیط اجتماعی مهم ترین جنبه از جو مدرسه است که بیشترین و موثرترین پیامدهای پنهان را دارد.

### عوامل شکل گیری برنامه درسی پنهان

سیلور و همکاران (۱۳۹۲) عوامل شکل دهنده برنامه درسی پنهان را اینگونه بیان کرده اند:

#### ۱-۴-۲-۲- ساختار مدرسه

دیوان سالاری اداری مدرسه غالباً همراه با مجموعه های فشرده ی قوانین، مقررات، روش ها و نظام های مدیریت آن، یک عنصر پر اهمیت برنامه ی درسی غیر مدون محسوب می شود. عناصری از این طبیعت که به سادگی قابل تشخیص است عبارتند از: تمامی نظام طبقه بندی که در مدرسه به خدمت گرفته شده است (کلاس های مدرسه، گروه بندی، زمینه های مورد توجه، سازماندهی عمودی سطوح مدرسه، شیوه های ارتقاء، شایستگی برای فعالیت ها)، روش های ارزشیابی (آزمون ها، نمره گذاری، سطوح افتخار، پاداش های پیشرفت تحصیلی)، قوانین انضباطی (حرکت دانش آموزان، حضور، استفاده از سرویس بهداشتی، مقررات نشستن در کلاس، بالا و پایین رفتن از پلکان)، محدودیت ها و روش های تنیه (سرزنش کردن، تمسخر، حبس، تعلیق، اخراج، طرد، بازگیری امتیازات، بیگاری)، محدودیت ها کنترل فعالیت فردی و گروهی (محیط بسته، انتخاب سخنرانان از خارج از مدرسه، فعالیت کلوپ ها، کمیته دانش آموزان، علایق اجتماعی)، اقتدار طلبی کارکنان و کارمندان مدرسه ساختار مدارس بر رقابت و تلاش های فردی تاکید می کنند.

فهرست منابع و مآخذ:

- آرون، ریمون (۱۳۷۷). مراحل اساسی سیر اندیشه ی جامعه شناختی، ترجمه ی باثر پرهام، تهران: انتشارات علمی و فرهنگی، چاپ چهارم.
- اسکندری، حسین (۱۳۸۷)، برنامه درسی پنهان. تهران: انتشارات نشر نسیم.
- احمدی، حبیب (۱۳۷۷). نظریه های انحرافات اجتماعی، شیراز، انتشارات زر.
- احمدی، علی اصغر (۱۳۷۹)، مدرسه نامرئی، تهران، انتشارات مدرسه، چاپ دوم

بیجنیدی، محمد صادق (۱۳۸۶)، مقایسه تأثیر برنامه درسی پنهان بر آموخته های دانشجویان دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه علامه طباطبایی بـا دانشجویان دانشگاه علم و فرهنگ به عنوان یک دانشگاه غیر دولتی. پایان نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی. دانشگاه علامه طباطبایی تهران.

بخاری، احمد (۱۳۸۶). جامعه شناسی انحرافات اجتماعی، تهران: انتشارات پژواک جامعه.

-ارجمند سیاهپوش، اسحق، حیدرآبادی، ابوالقاسم و ارجمند سیاهپوش، بهاره (۱۳۹۲). نقش عوامل اجتماعی در تبیین رفتارهای وندالیستی دانش آموزان دوره ی متوسطه ی شهر اندیمشک (باتأکید بر امنیت اجتماعی)، فصل نامه ی مطالعات جامعه شناختی جوانان، سال سوم، شماره ی نهم ۲۳-۴۶ ص

— حداد علوی ر، عبدالمهدی، احمدی ا.ع. (۱۳۸۶). برنامه درسی پنهان: پژوهشی در یادگیری های ضمنی مدرسه؛ مورد: روحیه علمی. فصلنامه تعلیم و تربیت. ۲۳، (مسلسل ۹۰)؛ ص ۸۳-۳۳.

-حسینی، محمد. موسوی، میرنجف. حبی قرابتیه، سکینه. (۱۳۹۱)، سنجش میزان فرهنگ شهروندی دانشجویان در حیطه ی ارزشها و هنجارها (مطالعه موردی دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه ارومیه)، فصلنامه علمی پژوهشی فرهنگ دانشگاه اسلامی، شماره ۳، صص.

-رابرتسون، یان (۱۳۷۷). درآمدی بر جامعه، حسین بهروان، تهران، آستان قدس رضوی، ۱۳۷۷، چاپ سوم - رفیع پور، فرامرز (۱۳۷۸). آناتومی جامعه، تهران، سهامی انتشار، ۱۳۸۷، چاپ پنجم -رمضانی، ن (۱۳۷۵). وندالیسم، عوامل موثر بر پیدایش رفتارهای وندالیستی در میان پسران ۸ تا ۱۶ سال ساکن مناطق حاشیه خطوط راه آهن در جنوب شهر تهران، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد واحد تهران مرکز.

-زاهدی مازندرانی، محمد جواد، دانش، پروانه، پناهنده، روح الله. ۱۳۹۴. بررسی عوامل اجتماعی - آموزشی مؤثر بر گرایش به وندالیسم در بین دانش آموزان دبیرستانی شهر دهدشت در سال تحصیلی ۹۴-۹۳. وزارت علوم، تحقیقات و فناوری - دانشگاه پیام نور - دانشگاه پیام نور استان تهران - دانشکده علوم

انسانی

-سلیمی، ع و داوری، م، (۱۳۸۰)، جامعه شناسی کجروی، انتشارات پژوهشکده حوزه و دانشگاه.

-سلیمی، حسین (۱۳۸۱)، مطالعه تأثیر رفتار معلم بر نظم پذیری دانش آموزان در مدرسه "پایان نامه.

- سعیدی رضوانی، محمود (۱۳۸۰) تبیین برنامه درسی پنهان در درس بینش اسلامی دوره متوسطه ... رساله دکتری رشته برنامه ریزی درسی، به راهنمای دکتر علیرضا کیامنش، تهران؛ دانشگاه تربیت معلم.

- سیلورج، گالن و، الکساندر ج. (۱۳۹۲). برنامه ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر. ترجمه غ خوی نژاد. شرکت به نشر، ۶۱۸ صفحه.

-شارع پور، محمود (۱۳۸۳)، جامعه شناسی آموزش و پرورش، تهران: سمت.

- صفوی مقدم، سیده مریم، نوغانی، محسن (۱۳۹۱). بررسی عوامل اجتماعی موثر بر گرایش به رفتار تخریبی (وندالیسم) در بین نوجوانان شهر مشهد. چهارمین کنفرانس برنامه ریزی و مدیریت شهری.
- صمیمی، محمدرضا، کلانتری خلیل آباد، حسین، آقا صفری، عارف (۱۳۹۴)، در مطالعه ای با عنوان الگوی مدیریت شهری در مقابله با وندالیسم شهری؛ نمونه موردی منطقه ۲۰ شهر تهران. فصلنامه مدیریت شهری، شماره ۴۵، زمستان ۹۵.
- جان حسنی، ع (۱۳۸۶). بررسی رابطه عوامل موثر درون سازمانی بر جلوگیری از تخریب‌گرایی (وندالیسم) توسط دانش آموزان متوسطه استان مازندران در سال ۸۵-۸۶. پژوهش و مطالعات اجتماعی جهاد دانشگاهی مازندران.
- جباری، سیروس (۱۳۷۹)، علل و نوع بی انضباطی در بین نوجوانان پسر در سنین تقویمی ۱۳ تا ۲۰ سال. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تهران.
- حیدری، اسلام، پارسامهر، مهربان (۱۳۹۱). بررسی عوامل جامعه شناختی مؤثر بر وندالیسم، فصلنامه ی جامعه شناسی کاربردی، سال بیست و سوم، شماره ی پیاپی ، شماره ی سوم.
- سخاوت، جعفر (۱۳۸۳). جامعه شناسی انحرافات اجتماعی، تهران: انتشارات دانشگاه پیام نور
- سلیمی، علی و داوری، محمد (۱۳۸۵)، جامعه‌شناسی کجروی، قم، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه، چاپ دوم، ص ۱۴۴.
- شکرریزی، زهرا (۱۳۷۶). وندالیسم (تخریب آگاهانه ی اموال عمومی)، رساله‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه علوم و تحقیقات مرکز.
- قورچیان، نادرقلی. (۱۳۱۳)، تحلیلی از برنامه درسی مستمر، بحثی نو در ابعاد ناشناخته آموزشی. تهران؛ فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره ۵.
- عباسی، احمد (۱۳۸۶)، کندوکاوی در برنامه درسی پنهان "مجموعه مقالات همایش استانی برنامه درسی پنهان، شهرکرد: دانشگاه آزاد اسلامی واحد شهرکرد.
- علاقه بند، علی (۱۳۸۸)، جامعه شناختی آموزش و پرورش ، تهران : نشر روان.
- علیخانی م. ح. (۱۳۸۳). بررسی پیامدهای قصد نشده (برنامه درسی پنهان) محیط اجتماعی مدارس دوره متوسطه شهر اصفهان و ارائه راهکارهایی برای کاهش پیامدهای منفی آن. پایان نامه دوره دکتری برنامه ریزی درسی، دانشگاه تربیت مدرس.
- علیخانی م. ح. (۱۳۸۸). بررسی پیامدهای برنامه درسی پنهان محیط اجتماعی مدارس دوره متوسطه اصفهان. تهران، پایان نامه دکتری دانشگاه تربیت مدرس.
- عبدالهی، م (۱۳۸۸). آسیب های اجتماعی و روند تحول آن در ایران، مجموعه مقالات اولین همایش ملی آسیب های اجتماعی در ایران، جلد اول، تهران: موسسه انتشارات آگاه، چاپ دوم

- قاسمی، وحید؛ ذوالاکتاف، وحید و نورعلیوند، علی (۱۳۸۸). توصیف جامعه شناختی عوامل مؤثر بر وندالیسم و اوباشگری در ورزش فوتبال. فصلنامه المپیک، ۷۹-۶۹، ۱، ۱۷.
- قورچیان، نادر قلی (۱۳۷۸)، تحلیلی از برنامه درسی مستتر، بحثی نو در ابعاد ناشناخته نظام آموزشی. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی، شماره ۱ صص ۴۸-۶۸.
- کوئن، بروس (۱۳۷۲). مبانی جامعه شناسی، ترجمه ی غلامعباس توسلی و رضا فاضل، تهران: انتشارات سمت
- گود، ویلیام (۱۳۵۲). جامعه و خانواده، ترجمه ی ویدا ناصحی، تهران: نشر کتاب
- محبی، حسین (۱۳۸۲). بررسی عوامل اجتماعی-اقتصادی مؤثر بر خرابکاری به عنوان مقدمه ی رفتار بزهکارانه در بین دانش آموزان دبیرستانهای شهرستان زریندشت، پایان نامه ی کارشناسی ارشد دانشگاه شهید باهنر کرمان.
- مهران ب، ساکتی پ، مسعودی ا، مهرمحمدی م. (۱۳۸۵). نقش مؤلفه های برنامه درسی پنهان در هویت علمی دانشجویان (مطالعه موردی: دانشگاه فردوسی مشهد). فصلنامه مطالعات برنامه درسی، سال اول، شماره ۳
- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۹)، برنامه درسی علوم تربیتی ماهیت و قلمرو آن. تهران؛ سازمان سمت.
- مهرمحمدی م. (۱۳۸۰). علوم تربیتی ماهیت و قلمرو آن. تهران انتشارات سمت، ۳۷۶ صفحه.
- مهرمحمدی م و همکاران. (۱۳۸۹). برنامه درسی نظرگاهها، رویکردها و چشم اندازها. تهران: سمت، ۴۸۸ صفحه.
- محسنی تبریزی، علیرضا (۱۳۸۳). وندالیسم، تهران: انتشارات آن.
- مطلق، معصومه، نادری، ساجده (۱۳۹۲). بررسی جامعه شناختی عوامل مؤثر بر گرایش دانش آموزان پسر به وندالیسم در محیط مدارس، فصل نامه ی مطالعات جامعه شناختی جوانان، سال چهاردهم، شماره ی دهم.
- نوربها، ر (۱۳۷۷). جرم شناسی. تهران: نشر احمدی
- یارمحمدیان م. ۱۳۹۳. اصول برنامه ریزی درسی. تهران: انتشارات یادواره. ۱۷۶ صفحه.
- مظفری، ا (۱۳۸۴)، عوامل اقتصادی، اجتماعی در بروز رفتارهای وندالیستی، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی تهران.
- میرفردی، اصغر، احمدی، سیروس و نیکخواه، زهرا (۱۳۹۱). بررسی عوامل اجتماعی مؤثر بر گرایش به وندالیسم در بین دانش آموزان دبیرستانی شهر یاسوج، فصلنامه ی جامعه شناسی کاربردی، سال بیست و سوم، شماره ی پیاپی (۴۷) شماره ی سوم.



- نواح، عبدالرضا، کوپایی، محمدباقر (۱۳۹۱). عوامل اجتماعی و شخصیتی مؤثر بر گرایش به وندالیسم (خرابکاری) در بین دانش آموزان دبیرستانی شهر اهواز، مجله‌ی مطالعات توسعه‌ی اجتماعی ایران، سال چهارم، شماره‌ی دوم.

- نوروزی، بهزاد (۱۳۸۸)، بررسی تأثیر برنامه‌ی درسی پنهان در رفتار انضباطی دانش آموزان از دیدگاه مدیران و معلمان مدارس ابتدای ناحیه ۳ شهر شیراز. پایان نامه کارشناس ارشد، تهران: دانشگاه علامه طباطبایی

- نیکخواه قمصری، نرگس، جوشقانی، زهرا. (۱۳۹۲)، نگاهی جامعه‌شناسی به اخلاق شهروند در پرتو نقش خانواده و مدرسه، مطالعه موردی شهر کاشان.

منابع انگلیسی:

-Ahola, S. (2000); Hidden Curriculum in Higher Education: Something to Fear for or Comply to?; Research Unit for the Sociology for Education, University of Turku.

\_Anderson, T. (2002). Revealing the hidden curriculum of E-learning. In C.Vrasidas & G. V. Glass (Eds.), Current perspectives in applied information technologies (1st ed., pp. 23). Greenwich: Information Age Publishing.

-Ball, J. (2005). The moderating effect of family factors on the relationship between lifetime trauma event exposure and juvenile delinquency in a sample of male juvenile offenders, dissertation PhD, Georgia State University.

-Bain, Linda (1985); "The Hidden Curriculum Reexamined"; Quest Vol. 37, P. 115.

- Bergman ,M.M.8 scott,J,(2001)Young adolescents well being and helth-risk behaviors: Gender and sosieoconomic differences.journal of adiles cence, 24,183-197.

-Baumrind, D. (2000). Computers as Socialization agent and entertainment.

-Cohen, A. (1955), Delinquency Boys, The culture of the gang New York: The Free Press.

-Chapple, Constance L., Trina L. Hope, and Scott W. Whiteford (2005) "The Direct and Indirect Effects of Parental bonds, Parental Drug Use, and SelfControl on Adolescent Substance Use." Journal of Child and Adolescent Substance Use, 14:17-38.

-Dekle,Dawn(2000) .the curriculum, the neta curriculum: Guarding the Golden Apples of university cultur.PHIKAPPA PHI form

- \_Eisner, E. W. 1994. The educational imagination. (3rd ed.) Macmilan publishing .
- Eisner. E. (1985). the Educational imagination, New york Macmilan pulishing. Co
- Eisner, E. (1994 ). Educational Imagination; on the Design and Evaluation on school program, (sth, ed)New York, Macmillan college pulishing company.
- \_Fine, J. D. (1989). Withdrawing from School. Review of Educational Research, 59, 117-142 .