

یادگیری، تربیت و آموزش مدارس در هزاره سوم، دوره سوم، شماره اول، سال ۱۴۰۵

تاریخ پذیرش: ۲۳ فروردین ۱۴۰۵

تاریخ بازنگری: ۱۵ فروردین ۱۴۰۵

تاریخ ارسال: ۸ دی ۱۴۰۴

تاریخ چاپ: ۱ اردیبهشت ۱۴۰۵

© ۱۴۰۵ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است.

انتشار این مقاله به‌صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی CC BY-NC 4.0 صورت گرفته است.

تحلیل کیفی مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان مقابله‌گر با وندالیسم در دوره اول متوسطه: یک مطالعه تحلیل مضمون

شیوه استناددهی: سجادی، سیدامان اله.، سعادتمند، زهره.، و ابراهیم زاده، رضا. (۱۴۰۵). تحلیل کیفی مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان مقابله‌گر با وندالیسم در دوره اول متوسطه: یک مطالعه تحلیل مضمون، *یادگیری، تربیت و آموزش مدارس در هزاره سوم*، ۳(۱)، ۲۴-۱.

مشخصات نویسندگان:

۱. سیدامان اله سجادی: دانشجوی دکتری، گروه برنامه ریزی درسی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران

۲. زهره سعادتمند*: دانشیار گروه علوم تربیتی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران

۳. رضا ابراهیم زاده: گروه علوم تربیتی و روانشناسی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران

*پست الکترونیکی نویسنده مسئول: saadatmand@iau.ac.ir

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تحلیل کیفی و شناسایی مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان که می‌توانند در پیشگیری و مقابله با وندالیسم در دانش‌آموزان دوره اول متوسطه نقش داشته باشند، انجام شد. این پژوهش با رویکرد کیفی و با استفاده از روش تحلیل مضمون براون و کلارک انجام شد. مشارکت‌کنندگان شامل ۱۵ نفر از متخصصان حوزه‌های برنامه‌ریزی درسی، روان‌شناسی تربیتی، علوم تربیتی، تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش و مدیریت آموزشی بودند که به روش نمونه‌گیری هدفمند ملاک‌محور و نظری انتخاب شدند. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های عمیق نیمه‌ساختاریافته ۴۵ تا ۹۰ دقیقه‌ای گردآوری شد و فرایند مصاحبه تا دستیابی به اشباع نظری ادامه یافت. تحلیل داده‌ها با نرم‌افزار MAXQDA ۲۰۲۰ و براساس شش مرحله تحلیل مضمون انجام شد. برای ارزیابی اعتمادپذیری یافته‌ها از معیارهای لینکلن و گوبا و توافق بین کدگذاران استفاده شد. ضریب کاپای کوهن برابر با ۰.۸۴ و از نظر آماری معنادار بود ($p<0.001$). تحلیل مضمون به شناسایی ۵۲۶ کد اولیه، ۲۲ مضمون فرعی و هفت مضمون اصلی منجر شد. مضامین اصلی عبارت بودند از توانمندسازی دانش‌آموزان، پاسخگویی نظام مدرسه، رابطه‌محوری مبتنی بر مراقبت، عدالت ترمیمی، طراحی محیطی مشارکتی، آموزش مهارت‌های اجتماعی ـ هیجانی و بازتعریف نظام ارزشیابی. رابطه‌محوری مبتنی بر مراقبت با ۲۰.۵ درصد بیشترین سهم و بازتعریف نظام ارزشیابی با ۹.۹ درصد کمترین سهم کدهای استخراج‌شده را داشت. تحلیل روابط میان مضامین نشان داد که توانمندسازی و پاسخگویی، زمینه شکل‌گیری روابط مراقبت‌محور را فراهم می‌کنند و عدالت ترمیمی، طراحی محیطی مشارکتی، مهارت‌های اجتماعی ـــ هیجانی و نظام ارزشیابی اصلاح‌شده به‌صورت مکمل در ایجاد یک محیط مدرسه‌ای پیشگیرانه عمل می‌کنند. برنامه درسی پنهان مقابله‌گر با وندالیسم بیش از کنترل و تنبیه بر توانمندسازی، پاسخگویی، روابط مراقبت‌محور، عدالت ترمیمی و مشارکت دانش‌آموزان تأکید دارد. الگوی هفت‌مؤلفه‌ای شناسایی‌شده می‌تواند چارچوبی برای بازطراحی فرهنگ مدرسه و توسعه راهبردهای پیشگیرانه در دوره اول متوسطه فراهم سازد.

واژگان کلیدی: برنامه درسی پنهان، وندالیسم مدرسه‌ای، دوره اول متوسطه، توانمندسازی دانش‌آموزان، عدالت ترمیمی، مهارت‌های اجتماعی ـ هیجانی، تحلیل مضمون.

Learning, Training, and Education in Schools in the Third Millennium, Vol. 3, No. 1, Year 2026

Submit Date: 29 December 2025
Revise Date: 04 April 2026
Accept Date: 12 April 2026
Publish Date: 21 April 2026



© 2026 the authors. This is an open access article under the terms of the CC BY-NC 4.0 License.

A Qualitative Analysis of Hidden Curriculum Components for Counteracting Vandalism in First-Grade Secondary Schools: A Thematic Study

How to cite: Sajadi, S. A., Saadatmand, Z., & Ebrahimzadeh, R. (2026). A Qualitative Analysis of Hidden Curriculum Components for Counteracting Vandalism in First-Grade Secondary Schools: A Thematic Study. *Learning, Training, and Education in Schools in the Third Millennium*, *3*(1), 1-24.

Authors' Information:

1. Seyed Amanollah Sajadi: PhD Student, Department of Curriculum Planning, Isf.C., Islamic Azad University, Isfahan, Iran
2. Zohreh Saadatmand*: Associate Professor, Department of Educational Sciences, Isf.C., Islamic Azad University, Isfahan, Iran
3. Reza Ebrahimzadeh: Department of Educational Sciences and Psychology, Isf.C., Islamic Azad University, Isfahan, Iran

Corresponding author's email: saadatmand@iau.ac.ir

Abstract

This study aimed to qualitatively analyze and identify the components of the hidden curriculum that may contribute to the prevention and counteraction of vandalism among first-grade secondary school students. This qualitative study employed Braun and Clarke's thematic analysis approach. The participants were 15 experts in curriculum planning, educational psychology, education, history and philosophy of education, and educational administration, selected through criterion-based purposive and theoretical sampling. Data were collected through in-depth semi-structured interviews lasting 45–90 minutes, with interviewing continuing until theoretical saturation was achieved. Data were analyzed using MAXQDA 2020 according to the six phases of thematic analysis. Trustworthiness was established based on Lincoln and Guba's criteria and inter-coder agreement. Cohen's kappa coefficient was 0.84 and statistically significant ($p<0.001$), indicating a high level of coding agreement. The thematic analysis generated 526 initial codes, 22 subthemes, and seven main themes: student empowerment, school responsiveness, care-based relationship-centeredness, restorative justice, participatory environmental design, social-emotional skills training, and redefinition of the evaluation system. Care-based relationship-centeredness accounted for the largest proportion of extracted codes (20.5%), whereas redefinition of the evaluation system accounted for the smallest proportion (9.9%). Analysis of the relationships among themes indicated that student empowerment and school responsiveness provide a foundation for developing caring relationships, while restorative justice, participatory environmental design, social-emotional competencies, and a reformed evaluation system function as complementary mechanisms for establishing a preventive school environment. A hidden curriculum capable of counteracting vandalism is characterized by empowerment, institutional responsiveness, caring relationships, restorative practices, participation, social-emotional development, and evaluation reform rather than reliance on control and punishment. The identified seven-component framework may provide a theoretical and practical basis for redesigning school culture and developing preventive strategies against destructive behaviors in first-grade secondary schools.

Keywords: *Hidden Curriculum, School Vandalism, First-Grade Secondary School, Student Empowerment, Restorative Justice, Social-Emotional Skills, Thematic Analysis.*

مقدمه

وندالیسم یکی از اشکال مهم رفتارهای تخریبی است که در محیط‌های اجتماعی، سازمانی و آموزشی به‌صورت آسیب عمدی یا آگاهانه به اموال، تجهیزات، فضاها یا نمادهای متعلق به جمع بروز می‌یابد و از آنجا که اغلب با تضعیف تعلق اجتماعی، بی‌هنجاری، ناکامی، تعارض، احساس بی‌عدالتی و کاهش مسئولیت‌پذیری ارتباط دارد، نمی‌توان آن را صرفاً به‌عنوان نوعی تخریب فیزیکی یا رفتار انضباطی ساده تفسیر کرد. مطالعات اولیه در ایران نیز نشان داده‌اند که رفتارهای وندالیستی نوجوانان حاصل تعامل پیچیده عوامل فردی، خانوادگی و محیطی هستند و شرایط زندگی، کیفیت نظارت اجتماعی، نحوه جامعه‌پذیری و تجربه نوجوانان از محیط پیرامون می‌تواند در شکل‌گیری این رفتارها نقش داشته باشد (Ramazani, 1996). مطالعات انجام‌شده درباره فضاهای عمومی نیز نشان می‌دهند که وندالیسم با ویژگی‌های اجتماعی و کالبدی محیط، ضعف حس تعلق، کاهش نظارت و برخی شرایط نامطلوب اجتماعی ارتباط دارد (Hataminejad et al., 2013). حتی در محیط‌هایی مانند کتابخانه‌های عمومی، رفتارهای تخریبی را نمی‌توان بدون توجه به ویژگی‌های جامعه محلی، نوع تعامل کاربران با محیط و میزان احساس مسئولیت نسبت به منابع عمومی توضیح داد (Ebrahimi & Riahinia, 2017). از این منظر، وندالیسم در مدرسه نیز بخشی از یک مسئله اجتماعی ـ تربیتی گسترده‌تر است که باید در پیوند میان دانش‌آموز، روابط مدرسه، فضای آموزشی، فرهنگ سازمانی و قواعد آشکار و پنهان حاکم بر زندگی روزمره مدرسه مورد بررسی قرار گیرد.

دوره نوجوانی از حساس‌ترین دوره‌های رشد است و تغییرات شناختی، عاطفی، اجتماعی و هویتی آن می‌تواند نوجوان را نسبت به تجربه قدرت، عدالت، پذیرش، طرد، استقلال و تعلق حساس‌تر سازد. یافته‌های مربوط به وندالیسم نوجوانان نشان داده‌اند که روابط والد ـ فرزند و کیفیت محیط خانوادگی از جمله عواملی هستند که می‌توانند در شکل‌گیری یا مهار رفتارهای تخریبی اثرگذار باشند؛ به‌گونه‌ای که اختلال در پیوندهای عاطفی، ضعف ارتباطات خانوادگی و الگوهای نامناسب تعامل ممکن است زمینه بروز رفتارهای مخرب را افزایش دهد (Kruzhkova et al., 2018). بااین‌حال، نوجوان بخش قابل‌توجهی از زمان روزانه خود را در مدرسه می‌گذراند و مدرسه پس از خانواده یکی از مهم‌ترین عرصه‌های جامعه‌پذیری او محسوب می‌شود. بنابراین، تجربه دانش‌آموز از مدرسه می‌تواند همان اندازه که در تقویت مسئولیت‌پذیری و تعلق اجتماعی مؤثر است، در شرایط نامناسب به بیگانگی، مقاومت و رفتارهای اعتراضی یا تخریبی نیز منجر شود. تحلیل فضایی رفتار وندالیستی دانش‌آموزان دوره‌های متوسطه نشان داده است که بروز این رفتارها در محیط مدرسه از الگوی یکسانی برخوردار نیست و شرایط فضایی و محیطی مدارس نیز باید در کنار ویژگی‌های فردی و اجتماعی مورد توجه قرار گیرد (Azad Gholami Khesmakhi et al., 2024). مطالعات شهری نیز تشکیل وندالیسم را حاصل مجموعه‌ای از عوامل فردی، اجتماعی، محیطی و ساختاری دانسته‌اند و بر ضرورت رویکرد چندبعدی در فهم این رفتار تأکید کرده‌اند (Malakzadeh & Zangeneh Shahraki, 2023). بر همین اساس، تمرکز صرف بر ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموز یا واکنش انضباطی پس از وقوع تخریب، برای فهم و پیشگیری از وندالیسم مدرسه‌ای کافی به نظر نمی‌رسد.

ابعاد رفتارهای تخریبی تنها به محیط مدرسه یا دوره نوجوانی محدود نیست و شواهد حوزه سازمانی نیز نشان می‌دهد که احساس بی‌هنجاری و کاهش پیوند فرد با ساختار و ارزش‌های سازمانی می‌تواند با رفتارهای مخرب ارتباط داشته باشد (Shokrariz, 2024). مفهوم «وندالیسم دانش» نیز نشان می‌دهد که تخریب حتی می‌تواند از سطح فیزیکی فراتر رود و در قالب رفتارهایی ظاهر شود که هدف آنها آسیب زدن، معکوس کردن یا از بین بردن منابع ارزشمند جمعی است؛ ازاین‌رو، عنصر مشترک در انواع وندالیسم را می‌توان نوعی گسست میان فرد و ارزش ادراک‌شده دارایی یا نظام جمعی دانست (Serenko, 2020). این نگاه برای محیط مدرسه اهمیت ویژه‌ای دارد، زیرا میز، دیوار، کتابخانه، آزمایشگاه، حیاط یا سایر امکانات مدرسه صرفاً اشیای فیزیکی نیستند، بلکه بخشی از فضای جمعی و تجربه مشترک دانش‌آموزان را تشکیل می‌دهند. هر اندازه دانش‌آموز مدرسه را نهادی بیرونی، تحمیلی، غیرپاسخگو یا متعلق به «دیگران» بداند، احتمال شکل‌گیری فاصله روان‌شناختی با آن افزایش می‌یابد؛ در مقابل، مشارکت، مسئولیت‌پذیری و تجربه اثرگذاری می‌تواند احساس مالکیت روان‌شناختی و تعلق را تقویت کند. در نتیجه، برای مقابله با وندالیسم باید فراتر از قواعد رسمی انضباطی، به پیام‌هایی توجه کرد که مدرسه در روابط روزمره، شیوه مدیریت، نحوه ارزیابی، ساختار قدرت، محیط فیزیکی و مناسبات انسانی به دانش‌آموز منتقل می‌کند.

در این چارچوب، مفهوم «برنامه درسی پنهان» جایگاهی اساسی پیدا می‌کند. برنامه درسی مدرسه صرفاً شامل اهداف رسمی، کتاب‌های درسی، محتوای آموزشی و فعالیت‌های برنامه‌ریزی‌شده نیست، بلکه دانش‌آموزان همزمان با آموزش رسمی، مجموعه‌ای از ارزش‌ها، هنجارها، نگرش‌ها، انتظارات و الگوهای رفتاری را از ساختار و فرهنگ مدرسه می‌آموزند. این آموزش‌ها لزوماً در اسناد رسمی ذکر نشده‌اند، اما از طریق روابط معلم و دانش‌آموز، شیوه اعمال اقتدار، نحوه توزیع فرصت‌ها، قواعد کلاس، مناسبات همسالان، سازمان‌دهی فضا و حتی سکوت یا واکنش مدرسه به برخی رویدادها منتقل می‌شوند. بررسی منابع و ساختار برنامه درسی پنهان نشان می‌دهد که این مفهوم دارای منابع متعدد و لایه‌های متنوع است و برای تحلیل آن باید علاوه بر محتوای آشکار آموزش، ساختارهای سازمانی، روابط اجتماعی، الگوهای ارتباطی و زمینه فرهنگی مؤسسه آموزشی نیز مورد توجه قرار گیرد (Soare, 2023). همچنین، چارچوب‌های مفهومی جدید برای آشکارسازی برنامه درسی پنهان تأکید دارند که این برنامه را باید به‌عنوان مجموعه‌ای از پیام‌های ضمنی و تجربه‌های غیررسمی درک کرد که می‌توانند پیامدهای مثبت یا منفی مهمی برای یادگیرندگان ایجاد کنند (Rossouw & Frick, 2023). ازاین‌رو، برنامه درسی پنهان می‌تواند یکی از سازوکارهای کلیدی برای تبیین این مسئله باشد که چرا دانش‌آموزان در مدارس مختلف، حتی در شرایط برخورداری از برنامه رسمی مشابه، نگرش‌ها و رفتارهای متفاوتی نسبت به محیط مدرسه نشان می‌دهند.

اهمیت برنامه درسی پنهان زمانی روشن‌تر می‌شود که پیامدهای آن در حوزه رشد شخصیت، نگرش و عملکرد دانش‌آموزان بررسی شود. پژوهش درباره دانشجویان تربیت معلم نشان داده است که برنامه درسی پنهان با ابعاد رشد شخصیت ارتباط دارد و تجارب غیررسمی محیط آموزشی می‌توانند در شکل‌دهی ویژگی‌ها، ارزش‌ها و رفتارهای فراگیران نقش ایفا کنند (Victor Ojorka et al., 2024). در مطالعات مربوط به آموزش اسلامی نیز برنامه درسی پنهان ظرفیتی برای توسعه تفکر انتقادی و نگرش‌های متعادل دانش‌آموزان شناخته شده است؛ به این معنا که فضای تعامل، الگوی رفتاری معلمان و ارزش‌های جاری در مدرسه می‌توانند یادگیری‌هایی را ایجاد کنند که فراتر از محتوای رسمی کلاس

درس هستند (Fuad et al., 2024). همچنین، بررسی رابطه مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان با مسئولیت‌پذیری و خودکارآمدی خلاق نشان می‌دهد که پیام‌ها و تجربه‌های غیررسمی مدرسه می‌توانند با ویژگی‌های فردی و اجتماعی مطلوب دانش‌آموزان ارتباط پیدا کنند (Mahmoudi Mehr, 2024). این شواهد نشان می‌دهند که اگر عناصر پنهان مدرسه بتوانند مسئولیت‌پذیری، احساس اثرگذاری و خودکارآمدی را تقویت کنند، از نظر نظری این ظرفیت را نیز دارند که در کاهش رفتارهایی مانند بی‌تفاوتی نسبت به اموال عمومی، تخریب و رفتارهای ناسازگارانه نقش ایفا کنند.

برنامه درسی پنهان از سوی دیگر ممکن است پیامدهایی ناخواسته و حتی آسیب‌زا ایجاد کند. مطالعه آن در آموزش حقوق نشان داده است که برخی پیام‌های ضمنی محیط دانشگاهی می‌توانند پیامدهای متفاوت و پیش‌بینی‌نشده‌ای برای دانشجویان، به‌ویژه افراد متعلق به گروه‌های کمتر برخوردار، داشته باشند (Weresh, 2023). مرور نظام‌مند برنامه درسی پنهان در آموزش اخلاق نیز نشان داده است که ارزش‌های حرفه‌ای و اخلاقی نه فقط از طریق آموزش رسمی، بلکه از رفتار استادان، فرهنگ سازمانی، روابط قدرت و تجربه واقعی یادگیرندگان منتقل می‌شوند (Martins et al., 2023). ازاین‌رو، ممکن است مدرسه در برنامه رسمی خود از احترام، مسئولیت‌پذیری، عدالت و مشارکت سخن بگوید، اما اگر در تجربه روزمره دانش‌آموز، تبعیض، تحقیر، عدم پاسخگویی، تصمیم‌گیری یک‌جانبه و روابط اقتدارگرایانه غالب باشد، برنامه درسی پنهان پیامی متناقض با برنامه رسمی تولید خواهد کرد. چنین تعارضی می‌تواند اعتبار هنجارهای رسمی مدرسه را کاهش دهد و زمینه مقاومت، کناره‌گیری یا رفتارهای اعتراضی را فراهم کند. به همین دلیل، برنامه درسی پنهان را نباید پدیده‌ای خنثی تلقی کرد؛ بلکه کیفیت آن می‌تواند جهت تجربه اخلاقی، اجتماعی و رفتاری دانش‌آموز را تغییر دهد.

مطالعات آموزشی جدید نیز ابعاد مختلف این نقش را تأیید کرده‌اند. بررسی برنامه درسی پنهان در کلاس‌های تربیت‌بدنی دوره متوسطه نشان داده است که مدیریت هدفمند عناصر پنهان کلاس نیازمند توجه همزمان به روابط، محیط، رفتار معلم و تجربه اجتماعی دانش‌آموزان است و نمی‌توان این حوزه را به محتوای رسمی درس محدود کرد (Mirsafian et al., 2025). همچنین، برنامه درسی پنهان در ارتباط با خوش‌بینی تحصیلی و درگیری مدرسه‌ای دانش‌آموزان مورد مطالعه قرار گرفته و نتایج، اهمیت ابعاد غیررسمی تجربه مدرسه را در نحوه پیوند دانش‌آموز با فرایند آموزش برجسته ساخته است (Shahbazi et al., 2023). شواهد جدید درباره رابطه برنامه درسی پنهان و پیشرفت تحصیلی نیز نشان می‌دهند که ارزش‌های حرفه‌ای و قانون‌مدارانه می‌توانند در سازوکار تأثیرگذاری برنامه درسی پنهان اهمیت داشته باشند (Pandey & Pandey, 2025). علاوه بر این، مطالعه پدیدارشناختی تجربه معلمان از تدریس در بستر برنامه درسی پنهان و اقلیم اخلاقی مدرسه نشان می‌دهد که تجربه آموزشی دانش‌آموزان در تعامل پیچیده میان تدریس رسمی، فضای اخلاقی مدرسه و پیام‌های پنهان شکل می‌گیرد و این تعامل می‌تواند با رشد تفکر خلاق و انتقادی آنان پیوند داشته باشد (Golshan & Kian, 2026). بنابراین، مجموعه شواهد موجود برنامه درسی پنهان را نه یک حاشیه کم‌اهمیت، بلکه یکی از اجزای اثرگذار تجربه تربیتی معرفی می‌کند.

از دیدگاه پیشگیرانه، یکی از ظرفیت‌های مهم مدرسه آن است که از طریق بازطراحی پیام‌های ضمنی و مناسبات روزانه، محیطی ایجاد کند که در آن دانش‌آموز خود را عضوی ارزشمند، شنیده‌شده و مسئول از جامعه مدرسه بداند. پژوهش درباره طراحی و اعتبارسنجی الگوی برنامه

درسی آموزش محیط‌زیست نشان می‌دهد که طراحی برنامه درسی می‌تواند به‌گونه‌ای صورت گیرد که آگاهی، نگرش، ارزش و رفتار مسئولانه نسبت به محیط را در فراگیران تقویت کند (Bezi et al., 2024). اگر چنین منطقی به فضای مدرسه تعمیم داده شود، مشارکت دانش‌آموزان در نگهداری و طراحی محیط، تقویت احساس تعلق، آموزش مسئولیت اجتماعی و ایجاد فرصت‌های واقعی اثرگذاری می‌تواند به جای آنکه مدرسه را صرفاً فضایی متعلق به مدیران و معلمان معرفی کند، آن را به یک اجتماع مشترک تبدیل نماید. در این چارچوب، حفاظت از اموال مدرسه دیگر صرفاً نتیجه ترس از مجازات نیست، بلکه می‌تواند پیامد درونی‌شدن مسئولیت اجتماعی باشد. همین نکته ضرورت عبور از رویکردهای صرفاً بازدارنده و تنبیهی و حرکت به سوی شناسایی عواملی را برجسته می‌کند که در متن فرهنگ و زندگی روزمره مدرسه به‌صورت پیشگیرانه عمل می‌کنند.

مسئله اصلی آن است که بخش مهمی از ادبیات وندالیسم عمدتاً در پی شناسایی علل و عوامل خطر بوده است، در حالی که رویکرد مقابله‌گر مستلزم شناسایی منابع محافظتی موجود در خود محیط آموزشی است. مطالعات پیشین درباره وندالیسم در محیط‌های عمومی و اجتماعی، نقش متغیرهای محیطی، فرهنگی، اجتماعی و رابطه‌ای را آشکار ساخته‌اند (Ebrahimi & Riahinia, 2017; Hataminejad et al., 2013) و پژوهش‌های جدیدتر در محیط مدرسه نیز بر ابعاد فضایی رفتار تخریبی دانش‌آموزان تأکید کرده‌اند (Azad Gholami Khesmakhi et al., 2024). بااین‌حال، صرف دانستن اینکه چه عواملی خطر وندالیسم را افزایش می‌دهند، برای طراحی محیط تربیتی مطلوب کافی نیست. برای سیاست‌گذاری آموزشی باید مشخص شود مدرسه چه ویژگی‌ها، روابط و رویه‌هایی را می‌تواند تقویت کند تا احتمال شکل‌گیری رفتارهای تخریبی کاهش یابد. این تغییر جهت از «عامل خطر» به «عامل مقابله‌گر» به‌ویژه در برنامه درسی پنهان اهمیت دارد، زیرا بسیاری از عناصر آن قابل تغییر و مدیریت‌اند؛ برای مثال، شیوه پاسخ مدیر به اعتراض دانش‌آموز، نحوه حل تعارض، میزان مشارکت دانش‌آموز در تصمیم‌گیری، کیفیت رابطه معلم ـ دانش‌آموز، نوع بازخوردهای ارزشیابی و چگونگی استفاده از فضای فیزیکی مدرسه، همگی بخشی از تجربه روزانه‌ای هستند که می‌توانند پیام‌های متفاوتی درباره عدالت، احترام، تعلق و مسئولیت منتقل کنند.

از سوی دیگر، یک رویکرد مؤثر برای مقابله با وندالیسم باید به چندبعدی بودن تجربه دانش‌آموز توجه کند. دانش‌آموز تنها دریافت‌کننده محتوا نیست، بلکه در شبکه‌ای از روابط با معلمان، مدیران، همسالان، خانواده و محیط فیزیکی قرار دارد. هنگامی که مدرسه زمینه مشارکت واقعی را فراهم می‌کند، به مطالبات دانش‌آموز پاسخ می‌دهد، روابط را بر مراقبت و احترام بنا می‌سازد و در مواجهه با خطا بر جبران و بازگشت به جمع تأکید می‌کند، پیام ضمنی متفاوتی نسبت به مدرسه‌ای منتقل می‌شود که در آن فرمان‌برداری، کنترل و مجازات محور اصلی نظم است. پژوهش‌های مرتبط با برنامه درسی پنهان نشان می‌دهند که همین تجربه‌های ضمنی می‌توانند بر ارزش‌ها، شخصیت، مسئولیت‌پذیری، تعامل با محیط و مشارکت یادگیرندگان اثرگذار باشند (Fuad et al., 2024; Mahmoudi Mehr, 2024; Victor Ojorka et al., 2024). همچنین، توجه به اقلیم اخلاقی و کیفیت تجربه آموزشی بیانگر آن است که رشد مطلوب دانش‌آموز تنها از مسیر محتوای درسی حاصل نمی‌شود، بلکه به نحوه سازمان‌دهی کل تجربه مدرسه وابسته است (Golshan & Kian, 2026). از این منظر، برنامه درسی پنهان مقابله‌گر

با وندالیسم را می‌توان مجموعه‌ای از پیام‌ها، روابط، ساختارها و تجارب غیررسمی دانست که به‌جای بیگانگی و تخریب، تعلق، مسئولیت، مشارکت، همدلی، خودتنظیمی و احترام به منابع مشترک را در دانش‌آموز تقویت می‌کنند.

با وجود اهمیت این مسئله، خلأ قابل‌توجهی در ادبیات پژوهشی مشاهده می‌شود. بخشی از تحقیقات موجود برنامه درسی پنهان را با متغیرهایی مانند عملکرد تحصیلی، شخصیت، مسئولیت‌پذیری، خودکارآمدی، درگیری مدرسه‌ای، تفکر انتقادی یا ارزش‌های حرفه‌ای بررسی کرده‌اند (Pandey & Pandey, 2025; Shahbazi et al., 2023; Victor Ojorka et al., 2024) و بخشی دیگر بر شناسایی یا مدیریت ساختار و منابع آن تمرکز داشته‌اند (Mirsafian et al., 2025; Rossouw & Frick, 2023; Soare, 2023). در مقابل، پژوهش‌های وندالیسم بیشتر به علل بروز، شرایط محیطی، ویژگی‌های اجتماعی یا انواع رفتارهای تخریبی پرداخته‌اند (Kruzhkova et al., 2018; Malakzadeh & Zangeneh Shahraki, 2023; Ramazani, 1996; Shokrariz, 2024). حتی توسعه مفهومی وندالیسم به حوزه دانش نیز بیشتر بر ماهیت رفتار مخرب و هدف آن متمرکز بوده است (Serenko, 2020). بنابراین، پیوند نظام‌مند این دو حوزه، یعنی بررسی برنامه درسی پنهان نه صرفاً به‌عنوان عاملی در شکل‌گیری رفتار، بلکه به‌عنوان منبعی برای مقابله و پیشگیری از وندالیسم مدرسه‌ای، همچنان نیازمند واکاوی عمیق است. علاوه بر این، یافته‌های مربوط به پیامدهای ناخواسته برنامه درسی پنهان نشان می‌دهند که آثار آن به‌شدت وابسته به زمینه و تجربه واقعی افراد است (Martins et al., 2023; Weresh, 2023)؛ ازاین‌رو، شناسایی مؤلفه‌های مقابله‌گر در بستر مدارس و با استفاده از دیدگاه متخصصان می‌تواند نسبت به انتقال مستقیم مدل‌های ازپیش‌تعیین‌شده، تصویری زمینه‌مندتر و کاربردی‌تر فراهم کند.

ضرورت این مطالعه از آن جهت دوچندان است که دوره اول متوسطه همزمان با مرحله‌ای از رشد است که نیاز به استقلال، دیده‌شدن، پذیرش اجتماعی و کسب هویت افزایش می‌یابد و مدرسه می‌تواند در پاسخ به این نیازها نقشی حمایت‌کننده یا بازدارنده ایفا کند. مدیریت آگاهانه برنامه درسی پنهان به مدرسه امکان می‌دهد پیش از وقوع رفتارهای تخریبی، در سطح فرهنگ، روابط و تجربه روزمره مداخله کند. در چنین رویکردی، مقابله با وندالیسم از نصب تجهیزات نظارتی یا تشدید مجازات فراتر می‌رود و شامل ایجاد فرصت برای مسئولیت‌پذیری، پاسخگویی مدرسه، تقویت روابط مراقبت‌محور، استفاده از سازوکارهای ترمیمی، مشارکت دانش‌آموزان در فضای مدرسه، رشد مهارت‌های اجتماعی ـ هیجانی و بازنگری در پیام‌های منتقل‌شده از نظام ارزشیابی می‌شود. شواهد حاصل از حوزه آموزش محیط‌زیست بر امکان جهت‌دهی برنامه درسی به سمت رفتارهای مسئولانه تأکید دارند (Bezi et al., 2024) و پژوهش‌های مربوط به برنامه درسی پنهان نیز بر ظرفیت آن برای شکل‌دهی نگرش‌ها و رفتارهای اجتماعی تأکید کرده‌اند (Fuad et al., 2024). در نتیجه، شناسایی منسجم چنین مؤلفه‌هایی می‌تواند مبنایی برای طراحی سیاست‌ها و مداخلات مدرسه‌محوری باشد که به‌جای تمرکز انحصاری بر کنترل پیامدهای وندالیسم، شرایط اجتماعی و تربیتی پیشگیری از آن را تقویت کنند.

بر این اساس، هدف پژوهش حاضر تحلیل کیفی و شناسایی مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان مقابله‌گر با وندالیسم در دوره اول متوسطه بود.

روش‌شناسی

پژوهش حاضر با رویکرد کیفی و با استفاده از روش تحلیل مضمون براون و کلارک (براون و کلارک[1], ۲۰۰۶) انجام شد. انتخاب این روش با ماهیت اکتشافی و عمیق پژوهش همخوانی کامل داشت؛ زیرا هدف، درک و تفسیر معانی، تجربیات و دیدگاه‌های متخصصان درباره مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان مقابله‌گر با وندالیسم بود. تحلیل مضمون به عنوان یک روش نظام‌مند و انعطاف‌پذیر، امکان شناسایی، سازمان‌دهی و تفسیر الگوهای معنایی موجود در داده‌های متنی را فراهم می‌سازد.

جامعه پژوهش شامل متخصصان و صاحب‌نظران حوزه‌های برنامه‌ریزی درسی، روان‌شناسی تربیتی، تعلیم و تربیت، تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش و مدیریت آموزشی بود که به صورت تمام‌وقت یا نیمه‌وقت در دانشگاه‌های آزاد، پیام نور، دانشگاه ولایت و تربیت معلم شهرستان ایرانشهر مشغول به فعالیت بوده و حداقل ۵ سال سابقه تدریس، تألیف یا پژوهش در حوزه دوره اول متوسطه داشتند.

نمونه‌گیری به روش هدفمند ملاک‌محور و نمونه‌گیری نظری به صورت ترکیبی انجام شد (پاتون، ۲۰۱۵؛ گلیزر و اشتراوس، ۱۹۶۷). ملاک‌های ورود مشارکت‌کنندگان به مطالعه کیفی عبارت بود از: (۱) داشتن مدرک دکتری تخصصی در رشته‌های مرتبط؛ (۲) حداقل ۵ سال سابقه تدریس، تألیف یا پژوهش در دوره اول متوسطه؛ (۳) داشتن حداقل سه مقاله علمی-پژوهشی منتشرشده در حوزه برنامه درسی یا آسیب‌های اجتماعی؛ (۴) اعلام تمایل و رضایت آگاهانه کتبی برای مشارکت در پژوهش و ضبط مصاحبه.فرایند نمونه‌گیری تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت. اشباع نظری زمانی حاصل شد که (الف) داده‌های تکراری ظاهر شدند، (ب) کدگذاری جدید متوقف گردید، و (ج) روابط بین مضامین به روشنی تبیین شده باشد (گوبا و لینکلن، ۱۹۸۵). در پژوهش حاضر، اشباع نظری پس از انجام ۱۲ مصاحبه ظاهر شد، اما برای اطمینان بیشتر، مصاحبه‌ها تا ۱۵ نفر ادامه یافت. ترکیب تخصصی مشارکت‌کنندگان شامل ۶ نفر دکتری برنامه‌ریزی درسی (۴۰ درصد)، ۵ نفر دکتری روان‌شناسی تربیتی (۳۳.۳ درصد)، ۲ نفر دکتری تعلیم و تربیت (۱۳.۳ درصد)، ۱ نفر دکتری تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش (۶.۷ درصد) و ۱ نفر دکتری مدیریت آموزشی (۶.۷ درصد) بود.

ابزار گردآوری داده‌ها، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بود که با توجه به ماهیت اکتشافی پژوهش و نیاز به درک عمیق تجربیات و دیدگاه‌های متخصصان، انتخاب گردید. راهنمای مصاحبه بر اساس چارچوب نظری و یافته‌های حاصل از مرور اسناد (۳۲۱ مقاله، ۲۴ کتاب تخصصی و ۱۸ سند بالادستی) طراحی شد و شامل سؤالات باز در چهار محور اصلی بود: (الف) مفهوم و مؤلفه‌های وندالیسم در دوره اول متوسطه؛ (ب) نقش برنامه درسی پنهان در شکل‌گیری وندالیسم؛ (ج) مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان برای مقابله با وندالیسم؛ و (د) راهکارهای اجرایی طراحی الگوی برنامه درسی.

روایی صوری و محتوایی راهنمای مصاحبه با استفاده از نظر ۳ نفر از اساتید راهنما و مشاور و همچنین اجرای پیش‌آزمون بر روی ۲ نفر از متخصصان (که در نمونه نهایی لحاظ نشدند) تأیید گردید.

[1]. Braun & Clarke

مصاحبه‌ها در بازه زمانی مهر تا بهمن ماه ۱۳۹۶ انجام گرفت. هر مصاحبه با کسب اجازه کتبی یا شفاهی از مشارکت‌کننده ضبط شد و سپس به صورت کامل و کلمه به کلمه پیاده‌سازی گردید. مدت زمان هر مصاحبه بین ۴۵ تا ۹۰ دقیقه متغیر بود. برای حفظ محرمانگی، به جای نام واقعی، کد شناسایی (مانند P۱۵ ،... P۲، P۱) به هر مشارکت‌کننده اختصاص یافت. بلافاصله پس از پیاده‌سازی هر مصاحبه، متن پیاده‌شده در اختیار مشارکت‌کننده قرار گرفت و از وی خواسته شد صحت محتوای آن را تأیید کند (روش تأیید مشارکت‌کنندگان).

داده‌های حاصل از ۱۵ مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با استفاده از روش تحلیل مضمون براون و کلارک (براون و کلارک, ۲۰۰۶) در شش گام اصلی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت:

گام اول: آشنایی عمیق با داده‌ها. پژوهشگر متن پیاده‌شده مصاحبه‌ها را چندین بار به دقت مطالعه کرد و یادداشت‌های اولیه را ثبت نمود.

گام دوم: تولید کدهای اولیه. پژوهشگر بخش‌های معنادار متن را شناسایی و با استفاده از نرم‌افزار MAXQDA نسخه ۲۰۲۰، کدگذاری باز را انجام داد. در این مرحله، به هر قطعه از متن که حاوی یک مفهوم یا ایده مرتبط با سؤالات پژوهش بود، یک کد اختصاص داده شد.

گام سوم: جستجوی مضامین. کدهای اولیه بر اساس شباهت مفهومی دسته‌بندی شدند و مضامین فرعی و مضامین اصلی بالقوه شناسایی گردیدند.

گام چهارم: بازبینی مضامین. مضامین شناسایی‌شده در دو سطح بازبینی شدند: سطح اول، بازبینی کدهای هر مضمون برای اطمینان از همگنی درونی؛ سطح دوم، بازبینی مضامین در کل مجموعه داده‌ها برای اطمینان از پوشش مناسب تمامی داده‌ها.

گام پنجم: تعریف و نام‌گذاری مضامین. برای هر مضمون اصلی، تعریف دقیق، ماهیت و محتوای آن تعیین شد و نام‌های مناسب انتخاب گردید.

گام ششم: تدوین گزارش تحلیلی. گزارش نهایی تحلیل با ارائه شواهد مستند و نقل قول‌های مستقیم از مشارکت‌کنندگان تدوین شد.

برای افزایش دقت و اعتمادپذیری، از روش توافق بین دو کدگذار استفاده گردید. یکی از اساتید راهنما به عنوان کدگذار دوم، ۲۰ درصد از مصاحبه‌ها (۳ مصاحبه) را به طور مستقل کدگذاری کرد. ضریب توافق بین دو کدگذار با استفاده از ضریب کاپای کوهن[1] محاسبه گردید و مقدار آن ۰.۸۴ (با سطح معناداری $p<0.001$) به دست آمد که نشان‌دهنده توافق عالی و اتکاپذیری مطلوب است (لندیس و کخ، ۱۹۷۷).

یافته‌ها

پس از اجرای تحلیل مضمون بر روی متن پیاده‌شده ۱۵ مصاحبه نیمه‌ساختاریافته، در مجموع ۵۲۶ کد اولیه، ۲۲ مضمون فرعی و ۷ مضمون اصلی استخراج گردید. در ادامه، هر یک از مضامین اصلی به همراه مضامین فرعی و شاخص‌های کلیدی آنها به تفصیل گزارش می‌شود.

مضمون اصلی اول: توانمندسازی دانش‌آموزان

توانمندسازی دانش‌آموزان به عنوان اولین و بنیادی‌ترین مضمون برنامه درسی پنهان مقابله‌گر با وندالیسم شناسایی شد. این مضمون شامل سه مضمون فرعی بود:

[1]. Cohen's Kappa

مضمون فرعی ۱-۱: اعطای قدرت تصمیم‌گیری واقعی. متخصصان تأکید داشتند که دانش‌آموزان باید در اموری که مستقیماً به آنان مربوط است، صاحب رأی باشند. یکی از مشارکت‌کنندگان (خبره ۳، مدیر مدرسه با ۱۸ سال سابقه) بیان کرد: «دانش‌آموز باید در اموری که مستقیماً به او مربوط است، صاحب رأی باشد. همین انتخاب رنگ دیوار کلاس می‌تواند حس مالکیت ایجاد کند. وقتی دانش‌آموز خودش رنگ دیوار کلاسش را انتخاب کرده باشد، دیگر به راحتی به آن دیوار خط نمی‌کشد.» مشارکت‌کننده دیگر (خبره ۷، مشاور تربیتی با ۲۲ سال سابقه) اظهار داشت: «ما باید به دانش‌آموزان اجازه دهیم در مورد قوانین کلاس تصمیم بگیرند. وقتی خودشان در تدوین قوانین مشارکت داشته باشند، تعهد بیشتری به رعایت آنها خواهند داشت.»

مضمون فرعی ۱-۲: فرصت مسئولیت‌پذیری و اثرگذاری. متخصصان بر این باور بودند که دانش‌آموزان باید ببینند که حرف‌شان فقط شنیده نمی‌شود، بلکه منجر به اقدام می‌شود. یک مشارکت‌کننده (خبره ۱۲، جامعه‌شناس آموزش با ۲۵ سال سابقه) بیان کرد: «توانمندسازی یعنی به جای گفتن «نکن»، بگوییم «چطور می‌توانی درست انجام دهی؟» و ابزارش را به او بدهیم. پروژه کوچک بهبود مدرسه به آنها حس کنشگری می‌دهد. دانش‌آموزی که بداند نظرش درباره بهسازی حیاط مدرسه عملی می‌شود، هرگز آن حیاط را تخریب نمی‌کند.»

مضمون فرعی ۱-۳: آموزش مهارت‌های شهروندی. متخصصان بر لزوم آموزش غیررسمی مهارت‌هایی مانند مشارکت، مسئولیت‌پذیری و احترام به حقوق دیگران تأکید داشتند. یکی از مشارکت‌کنندگان (خبره ۱، روان‌شناس تربیتی با ۱۵ سال سابقه) گفت: «مدرسه باید یک جامعه کوچک باشد که دانش‌آموزان در آن شهروندی را تمرین کنند. اگر به آنها فرصت دهیم در اداره مدرسه مشارکت کنند، یاد می‌گیرند که شهروند مسئولی باشند. این را هیچ کتاب درسی نمی‌تواند به اندازه تجربه عملی به آنها بیاموزد.»

مضمون اصلی دوم: پاسخگویی نظام مدرسه

پاسخگویی به عنوان دومین مضمون اصلی برنامه درسی پنهان مقابله‌گر شناسایی شد. این مضمون شامل سه مضمون فرعی بود:

مضمون فرعی ۲-۱: شنیدن فعال و عاجل گلایه‌ها. متخصصان تأکید داشتند که وندالیسم اغلب آخرین حلقه زنجیره واکنش‌های دانش‌آموزان است. یک مشارکت‌کننده (خبره ۱، روان‌شناس تربیتی) بیان کرد: «وندالیسم آخرین حلقه زنجیره است. قبل از آن ناله‌ها و شکایت‌های زیادی نادیده گرفته شده. مدرسه باید سیستم اعلام خطر سریع داشته باشد. وقتی دانش‌آموز احساس کند صدایش شنیده می‌شود، نیازی به تخریب برای جلب توجه پیدا نمی‌کند.» مشارکت‌کننده دیگر (خبره ۱۴، استاد مدیریت آموزشی با ۲۰ سال سابقه) اظهار داشت: «یک صندوق پیشنهادات با پاسخ هفتگی مدیر، از ده‌ها جلسه انضباطی مؤثرتر است. یعنی سیستم زنده است و پاسخ می‌دهد.»

مضمون فرعی ۲-۲: شفافیت در تصمیم‌گیری و توضیح دلایل. متخصصان بر اهمیت توضیح دلایل قوانین و تصمیمات به دانش‌آموزان تأکید داشتند. یک مشارکت‌کننده (خبره ۹، معلم باسابقه با ۲۸ سال سابقه) گفت: «وقتی دانش‌آموز می‌پرسد «چرا؟» و جواب می‌شنود «چون من می‌گویم»، این خودش آموزش ظلم است. باید برای قوانین دلیل منطقی ارائه داد. دانش‌آموزان حاضرند قوانین سخت را بپذیرند، به شرطی که دلیل آن را بفهمند.»

مضمون فرعی ۲-۳: وجود مکانیسم روشن و قابل دسترسی برای پیگیری مطالبات. متخصصان بر لزوم ایجاد کانال‌های رسمی و غیررسمی برای پیگیری شکایات و پیشنهادات دانش‌آموزان تأکید داشتند. یکی از مشارکت‌کنندگان (خبره ۵، معلم با ۲۵ سال سابقه) بیان کرد: «در مدرسه‌ای که من تدریس می‌کنم، هر هفته یک ساعت «گفتگوی آزاد» با مدیر داریم. دانش‌آموزان مشکلاتشان را مطرح می‌کنند و مدیر قول می‌دهد تا جلسه بعد پاسخ دهد. از وقتی این برنامه راه افتاده، تخریب اموال مدرسه به شدت کاهش یافته است.»

مضمون اصلی سوم: رابطه‌محوری مبتنی بر مراقبت

رابطه‌محوری به عنوان سومین مضمون اصلی برنامه درسی پنهان مقابله‌گر شناسایی شد. این مضمون بالاترین فراوانی را در میان کدهای استخراج‌شده داشت و شامل سه مضمون فرعی بود:

مضمون فرعی ۳-۱: رابطه معلم-دانش‌آموز مبتنی بر احترام و مراقبت. متخصصان تأکید داشتند که کیفیت رابطه معلم با دانش‌آموز، مهم‌ترین عامل پیشگیری از وندالیسم است. یک مشارکت‌کننده (خبره ۵، معلم باسابقه با ۲۵ سال سابقه) بیان کرد: «معلمی که نام دانش‌آموز را با محبت صدا می‌زند، دیوار کلاسش را کسی خراب نمی‌کند. رابطه، پیش‌گیری‌کننده‌ترین عامل است. من ۲۵ سال است معلم هستم، کلاس‌هایی که با دانش‌آموزان رابطه گرمی داشتم، هرگز تخریب ندیدم.» مشارکت‌کننده دیگر (خبره ۱۱، متخصص آموزش با ۱۷ سال سابقه) اظهار داشت: «وقتی دانش‌آموز احساس کند معلم به او اهمیت می‌دهد، برای جلب توجه نیازی به تخریب ندارد. یک لبخند، یک کلمه محبت‌آمیز، گاهی از دهها جلسه انضباطی مؤثرتر است.»

مضمون فرعی ۳-۲: تقویت همبستگی و پیوند بین دانش‌آموزان. متخصصان بر نقش روابط مثبت همسالان در پیشگیری از وندالیسم تأکید داشتند. یکی از مشارکت‌کنندگان (خبره ۱۱، متخصص آموزش) گفت: «رقابت مخرب را باید به همکاری سازنده تبدیل کرد. وقتی موفقیت گروه مهم باشد، تخریب اموال مدرسه یعنی تخریب دارایی خودت و دوستانت. باید دانش‌آموزان را به سمت پروژه‌های گروهی سوق دهیم که در آنها موفقیت جمعی اهمیت دارد.» مشارکت‌کننده دیگر (خبره ۴، روان‌شناس تربیتی با ۱۹ سال سابقه) اظهار داشت: «حلقه‌های دوستی مثبت در مدرسه می‌توانند نقش یک سپر محافظتی را ایفا کنند. وقتی دانش‌آموز در گروهی قرار گیرد که تخریب را رفتاری شرم‌آور می‌داند، هرگز دست به چنین کاری نمی‌زند.»

مضمون فرعی ۳-۳: پیوند مدرسه با خانه و محله. متخصصان بر لزوم ایجاد ارتباط معنادار بین مدرسه و محیط بیرونی تأکید داشتند. یک مشارکت‌کننده (خبره ۸، مددکار اجتماعی با ۲۱ سال سابقه) بیان کرد: «مدرسه جزیره نیست. وقتی والدین و مغازه‌دار محل به مدرسه بیایند و دانش‌آموز در آنجا دیده شود، احساس غریبگی و بی‌هویتی که منجر به تخریب می‌شود، کاهش می‌یابد. باید مدرسه را به مرکز محله تبدیل کنیم.» مشارکت‌کننده دیگر (خبره ۳، مدیر مدرسه) اظهار داشت: «در مدرسه ما، هر ترم یک روز را به عنوان «روز خانواده» برگزار می‌کنیم. والدین به کلاس‌ها می‌آیند، با معلمان صحبت می‌کنند و در فعالیت‌های مدرسه مشارکت می‌کنند. این کار باعث شده دانش‌آموزان حس کنند مدرسه خانه دوم آنهاست و از آن مراقبت می‌کنند.»

مضمون اصلی چهارم: عدالت ترمیمی

عدالت ترمیمی به عنوان چهارمین مضمون اصلی برنامه درسی پنهان مقابله‌گر شناسایی شد. این مضمون شامل دو مضمون فرعی بود:

مضمون فرعی ۴-۱: جایگزینی فرآیندهای مشارکتی به جای مجازات‌های انفرادی. متخصصان تأکید داشتند که رویکرد تنبیهی صرف نه تنها مؤثر نیست، بلکه می‌تواند وندالیسم را تشدید کند. یک مشارکت‌کننده (خبره ۲، برنامه‌ریز درسی با ۱۶ سال سابقه) بیان کرد: «به جای اینکه بگوییم «چه کسی این کار را کرده؟» و او را مجازات کنیم، بگوییم «چه آسیبی وارد شده و چگونه می‌توانیم جبران کنیم؟». این تغییر نگاه، بنیادین است. عدالت ترمیمی بر بازسازی رابطه تمرکز دارد، نه بر انتقام.» مشارکت‌کننده دیگر (خبره ۱۰، معلم و مشاور با ۲۰ سال سابقه) اظهار داشت: «در مدرسه ما، به جای تعلیق دانش‌آموز خاطی، یک حلقه ترمیمی تشکیل می‌دهیم. دانش‌آموز خاطی، دانش‌آموز آسیب‌دیده و یک معلم به عنوان میانجی دور هم می‌نشینند و درباره اتفاق صحبت می‌کنند. دانش‌آموز خاطی باید مسئولیت کار خود را بپذیرد و راهی برای جبران پیدا کند. این روش بسیار مؤثرتر از تنبیه بوده است.»

مضمون فرعی ۴-۲: باور به ظرفیت تغییر و بازگشت‌پذیری دانش‌آموز. متخصصان بر این باور بودند که دانش‌آموزان توانایی تغییر و یادگیری دارند و باید به آنها فرصت جبران داده شود. یک مشارکت‌کننده (خبره ۶، برنامه‌ریز درسی با ۲۴ سال سابقه) گفت: «بزرگترین مشکل نظام انضباطی ما این است که دانش‌آموزان را برچسب «بچه بد» می‌زنیم و آنها را طرد می‌کنیم. این برچسب‌زنی، خودش یک برنامه درسی پنهان منفی است که به دانش‌آموز می‌آموزد «تو بد هستی و هیچ وقت نمی‌توانی خوب باشی». باید به دانش‌آموزان فرصت جبران بدهیم و به آنها باور داشته باشیم.»

مضمون اصلی پنجم: طراحی محیطی مشارکتی

طراحی محیطی مشارکتی به عنوان پنجمین مضمون اصلی برنامه درسی پنهان مقابله‌گر شناسایی شد. این مضمون شامل سه مضمون فرعی بود:

مضمون فرعی ۵-۱: حذف نقاط کور و افزایش نورپردازی. متخصصان بر نقش طراحی فیزیکی در پیشگیری از وندالیسم تأکید داشتند. یک مشارکت‌کننده (خبره ۱۳، متخصص برنامه‌ریزی فیزیکی فضاهای آموزشی با ۱۴ سال سابقه) بیان کرد: «نقاط کور مدرسه، مانند راهروهای خلوت، پشت پله‌ها و سرویس‌های بهداشتی دورافتاده، بیشترین میزان تخریب را دارند. با افزایش نورپردازی و حذف این نقاط کور، می‌توان تا ۳۰ درصد تخریب را کاهش داد.»

مضمون فرعی ۵-۲: زیباسازی فضا با مشارکت دانش‌آموزان. متخصصان بر لزوم مشارکت دانش‌آموزان در طراحی و زیباسازی فضای مدرسه تأکید داشتند. یکی از مشارکت‌کنندگان (خبره ۱۵، مدیر مدرسه با ۲۶ سال سابقه) گفت: «در مدرسه ما، دیوارهای راهرو را با نقاشی‌های دانش‌آموزان تزئین کرده‌ایم. هر کلاس مسئول یک بخش از دیوار است. از وقتی این کار را کردیم، حتی یک مورد خط‌خطی روی دیوارها نداشته‌ایم. وقتی دانش‌آموز اثر خود را روی دیوار می‌بیند، هرگز آن را تخریب نمی‌کند.»

مضمون فرعی ۵-۳: تقویت نظارت طبیعی از طریق حضور فعال بزرگسالان. متخصصان بر نقش حضور فعال معلمان و کارکنان در فضاهای مختلف مدرسه تأکید داشتند. یک مشارکت‌کننده (خبره ۸، مددکار اجتماعی) اظهار داشت: «نظارت طبیعی یعنی حضور فعال بزرگسالان در فضاهای مدرسه، نه نظارت پلیسی. وقتی معلمان در زنگ تفریح در حیاط حضور داشته باشند و با دانش‌آموزان تعامل کنند، هم فرصت تخریب کاهش می‌یابد و هم رابطه معلم-دانش‌آموز تقویت می‌شود.»

مضمون اصلی ششم: آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی

آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی به عنوان ششمین مضمون اصلی برنامه درسی پنهان مقابله‌گر شناسایی شد. این مضمون شامل چهار مضمون فرعی بود:

مضمون فرعی ۶-۱: آموزش مدیریت خشم. متخصصان بر لزوم آموزش غیررسمی مهارت‌های مدیریت خشم تأکید داشتند. یک مشارکت‌کننده (خبره ۷، مشاور تربیتی) بیان کرد: «بسیاری از رفتارهای وندالیستی ریشه در خشم کنترل‌نشده دارند. دانش‌آموزان باید یاد بگیرند که خشم خود را به شیوه‌های سازنده ابراز کنند، نه از طریق تخریب. ما می‌توانیم از طریق نمایشگاه‌های نقاشی، تئاتر و ورزش، این مهارت‌ها را به طور غیرمستقیم آموزش دهیم.»

مضمون فرعی ۶-۲: آموزش مهارت حل تعارض. متخصصان بر اهمیت آموزش مهارت‌های حل تعارض به دانش‌آموزان تأکید داشتند. یکی از مشارکت‌کنندگان (خبره ۴، روان‌شناس تربیتی) گفت: «بیشتر تعارضات بین دانش‌آموزان به تخریب منجر می‌شود، چون آنها راه دیگری برای حل تعارض بلد نیستند. اگر به آنها مذاکره و میانجی‌گری را بیاموزیم، بسیاری از تخریب‌ها رخ نخواهد داد.»

مضمون فرعی ۶-۳: آموزش همدلی. متخصصان بر نقش همدلی در پیشگیری از رفتارهای تخریبی تأکید داشتند. یک مشارکت‌کننده (خبره ۲، برنامه‌ریز درسی) اظهار داشت: «دانش‌آموزی که بتواند خود را جای دیگری بگذارد و احساس کند تخریب اموال مدرسه چه پیامدی برای دیگران دارد، هرگز دست به تخریب نمی‌زند. همدلی را می‌توان از طریق داستان‌گویی، فیلم و بحث‌های گروهی تقویت کرد.»

مضمون فرعی ۶-۴: آموزش خودتنظیمی هیجانی. متخصصان بر لزوم آموزش مهارت‌های خودتنظیمی هیجانی تأکید داشتند. یکی از مشارکت‌کنندگان (خبره ۱، روان‌شناس تربیتی) گفت: «بسیاری از دانش‌آموزان وندال، مهارت خودتنظیمی هیجانی ضعیفی دارند. آنها نمی‌توانند هیجانات منفی خود را مدیریت کنند و تخریب تنها راهی است که بلدند. آموزش تکنیک‌های ساده مانند تنفس عمیق، شمارش تا ده و صحبت کردن با یک بزرگسال قابل اعتماد می‌تواند بسیار مؤثر باشد.»

مضمون اصلی هفتم: بازتعریف نظام ارزشیابی

بازتعریف نظام ارزشیابی به عنوان هفتمین مضمون اصلی برنامه درسی پنهان مقابله‌گر شناسایی شد. این مضمون شامل سه مضمون فرعی بود:

مضمون فرعی ۷-۱: بازخورد توصیفی به جای نمره کمی. متخصصان بر لزوم جایگزینی نمره با بازخورد توصیفی تأکید داشتند. یک مشارکت‌کننده (خبره ۱۲، جامعه‌شناس آموزش) بیان کرد: «نمره، دانش‌آموز را به رقابت وادار می‌کند و شکست را تحقیرآمیز جلوه می‌دهد.

بازخورد توصیفی به دانش‌آموز می‌گوید کجا خوب عمل کرده و کجا نیاز به تلاش بیشتر دارد. این بازخورد، انگیزه را افزایش می‌دهد و احساس تحقیر را کاهش می‌دهد.»

مضمون فرعی ۷-۲: ارزشیابی از رفتارهای اجتماعی. متخصصان بر لزوم گنجاندن ارزشیابی رفتارهای اجتماعی در کنار ارزشیابی تحصیلی تأکید داشتند. یکی از مشارکت‌کنندگان (خبره ۶، برنامه‌ریز درسی) گفت: «چرا ما فقط ریاضی و علوم دانش‌آموز را ارزشیابی می‌کنیم، اما مسئولیت‌پذیری، همکاری و احترام به اموال عمومی را نه؟ اگر کارنامه رفتار اجتماعی داشته باشیم، دانش‌آموزان می‌دانند که این مهارت‌ها هم مهم هستند و برای تقویت آنها تلاش می‌کنند.»

مضمون فرعی ۷-۳: حذف برچسب‌زنی تنبیهی و جایگزینی با بازخوردهای اصلاحی. متخصصان بر لزوم تغییر رویکرد از تنبیه به بازخورد اصلاحی تأکید داشتند. یک مشارکت‌کننده (خبره ۹، معلم باسابقه) اظهار داشت: «به جای اینکه به دانش‌آموز بگوییم «تو بد هستی»، بگوییم «این رفتار مناسب نبود، بیا با هم فکر کنیم چطور می‌توانی جبران کنی». برچسب‌زنی، دانش‌آموز را به همان مسیر سوق می‌دهد، اما بازخورد اصلاحی، فرصت تغییر را به او می‌دهد.»

جدول ۱ خلاصه مضامین اصلی و فرعی استخراج‌شده از تحلیل مصاحبه‌ها را به همراه تعداد کدهای اولیه و درصد فراوانی هر مضمون اصلی نشان می‌دهد.

جدول ۱: توزیع فراوانی مضامین اصلی و فرعی برنامه درسی پنهان مقابله‌گر

ردیف	مضمون اصلی	مضمون فرعی	تعداد کد	درصد
۱	توانمندسازی دانش‌آموزان	اعطای قدرت تصمیم‌گیری واقعی، فرصت مسئولیت‌پذیری و اثرگذاری، آموزش مهارت‌های شهروندی	۹۴	۱۷.۹
۲	پاسخگویی نظام مدرسه	شنیدن فعال و عاجل گلایه‌ها، شفافیت در تصمیم‌گیری، وجود مکانیسم روشن برای پیگیری مطالبات	۷۲	۱۳.۷
۳	رابطه‌محوری مبتنی بر مراقبت	رابطه معلم-دانش‌آموز مبتنی بر احترام و مراقبت، تقویت همبستگی بین دانش‌آموزان، پیوند مدرسه با خانه و محله	۱۰۸	۲۰.۵
۴	عدالت ترمیمی	جایگزینی فرآیندهای مشارکتی به جای مجازات‌های انفرادی، باور به ظرفیت تغییر دانش‌آموز	۶۳	۱۲.۰
۵	طراحی محیطی مشارکتی	حذف نقاط کور و افزایش نورپردازی، زیباسازی فضا با مشارکت دانش‌آموزان، تقویت نظارت طبیعی	۵۶	۱۰.۶
۶	آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی	آموزش مدیریت خشم، آموزش مهارت حل تعارض، آموزش همدلی، آموزش خودتنظیمی هیجانی	۸۱	۱۵.۴
۷	بازتعریف نظام ارزشیابی	بازخورد توصیفی به جای نمره کمی، ارزشیابی از رفتارهای اجتماعی، حذف برچسب‌زنی تنبیهی	۵۲	۹.۹
مجموع	۷ مضمون اصلی	۲۲ مضمون فرعی	۵۲۶	۱۰۰

همانگونه که جدول ۱ نشان می‌دهد، بیشترین درصد کدهای اولیه مربوط به مضمون «رابطه‌محوری مبتنی بر مراقبت» با ۲۰.۵ درصد و کمترین درصد مربوط به مضمون «بازتعریف نظام ارزشیابی» با ۹.۹ درصد است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تحلیل کیفی مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان مقابله‌گر با وندالیسم در دوره اول متوسطه انجام شد و نتایج تحلیل مضمون نشان داد که این سازه از هفت مضمون اصلی شامل توانمندسازی دانش‌آموزان، پاسخگویی نظام مدرسه، رابطه‌محوری مبتنی بر مراقبت، عدالت ترمیمی، طراحی محیطی مشارکتی، آموزش مهارت‌های اجتماعی ـ هیجانی و بازتعریف نظام ارزشیابی تشکیل می‌شود. در مجموع، از داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها ۵۲۶ کد اولیه و ۲۲ مضمون فرعی استخراج شد. در میان مضامین اصلی، رابطه‌محوری مبتنی بر مراقبت با ۲۰.۵ درصد بیشترین سهم از کدها را به خود اختصاص داد و پس از آن توانمندسازی دانش‌آموزان با ۱۷.۹ درصد و آموزش مهارت‌های اجتماعی ـ هیجانی با ۱۵.۴ درصد قرار گرفتند؛ در مقابل، بازتعریف نظام ارزشیابی با ۹.۹ درصد کمترین سهم را داشت. این الگو نشان می‌دهد که مقابله با وندالیسم در محیط مدرسه بیش از آنکه به سازوکارهای کنترل بیرونی، تنبیه و نظارت رسمی وابسته باشد، با کیفیت روابط، میزان مشارکت دانش‌آموز، ادراک پاسخگویی و عدالت، احساس تعلق و توسعه ظرفیت‌های فردی و اجتماعی پیوند دارد.

نخستین مضمون شناسایی‌شده، توانمندسازی دانش‌آموزان بود که مؤلفه‌هایی مانند اعطای قدرت تصمیم‌گیری واقعی، فراهم ساختن فرصت مسئولیت‌پذیری و اثرگذاری و آموزش مهارت‌های شهروندی را دربرمی‌گرفت. این یافته نشان می‌دهد که هنگامی که دانش‌آموز صرفاً دریافت‌کننده مقررات و تصمیمات نباشد و بتواند در امور مرتبط با محیط مدرسه نقش واقعی ایفا کند، احتمال شکل‌گیری احساس مالکیت روان‌شناختی، مسئولیت و تعهد نسبت به فضای آموزشی افزایش می‌یابد. این نتیجه با یافته‌های محمودی مهر که میان مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان ارتباط گزارش کرده است، همخوانی دارد (Mahmoudi Mehr, 2024). همچنین، یافته‌های مربوط به نقش برنامه درسی پنهان در رشد شخصیت دانشجویان تربیت معلم نشان می‌دهد که تجربه‌های غیررسمی محیط آموزشی می‌توانند در شکل‌گیری ویژگی‌های شخصیتی و رفتاری مطلوب نقش داشته باشند (Victor Ojorka et al., 2024). از سوی دیگر، مطالعه پاندی و پاندی نیز نشان داده است که ارزش‌های حرفه‌ای و قانون‌مدارانه می‌توانند در رابطه میان برنامه درسی پنهان و پیامدهای آموزشی نقش میانجی داشته باشند (Pandey & Pandey, 2025). از این منظر، مشارکت دادن دانش‌آموزان در تصمیم‌گیری نه‌تنها یک اقدام مدیریتی، بلکه نوعی تجربه تربیتی غیررسمی است که پیام مسئولیت‌پذیری، اعتماد و شهروندی فعال را منتقل می‌کند.

دومین مضمون، پاسخگویی نظام مدرسه بود که شامل شنیدن فعال و به‌موقع گلایه‌ها، شفافیت در تصمیم‌گیری و وجود سازوکار روشن برای پیگیری مطالبات دانش‌آموزان بود. اهمیت این یافته را می‌توان با ماهیت وندالیسم به‌عنوان رفتاری که گاه از احساس بیگانگی، بی‌هنجاری و فقدان مسیرهای مشروع برای بیان اعتراض ناشی می‌شود، تبیین کرد. در پژوهش شکرریز، رفتارهای تخریبی سازمانی با احساس آنومی کارکنان ارتباط داشت (Shokrariz, 2024)؛ اگرچه زمینه مطالعه متفاوت است، این یافته از این ایده حمایت می‌کند که هنگامی که فرد ساختار را فاقد پاسخگویی، انسجام یا مشروعیت ادراک کند، احتمال رفتارهای مخرب افزایش می‌یابد. همچنین، سرنکو در مفهوم‌سازی وندالیسم دانشی بر رفتارهای عامدانه‌ای تأکید کرده است که متوجه منابع ارزشمند یک نظام جمعی هستند (Serenko, 2020). در محیط مدرسه نیز نبود

سازوکار مؤثر برای شنیده شدن صدا و مطالبه دانش‌آموز می‌تواند فاصله میان او و نظام مدرسه را افزایش دهد. بنابراین، پاسخگویی مدرسه در عمل نوعی پیام پنهان درباره احترام به دانش‌آموز و مشروعیت مشارکت او منتقل می‌کند و می‌تواند رفتار اعتراضی تخریبی را به گفت‌وگو و مطالبه‌گری سازنده تبدیل نماید.

سومین و پرتکرارترین مضمون، رابطه‌محوری مبتنی بر مراقبت بود. این مضمون بر رابطه احترام‌آمیز و مراقبت‌محور میان معلم و دانش‌آموز، تقویت همبستگی میان دانش‌آموزان و پیوند مدرسه با خانواده و محله تأکید داشت. برجستگی این مضمون نشان می‌دهد که کیفیت روابط انسانی یکی از اساسی‌ترین عناصر برنامه درسی پنهان مقابله‌گر با وندالیسم است. این نتیجه با یافته‌های کروژکوا و همکاران همسو است که نشان دادند کیفیت روابط والد ـ فرزند با بروز رفتارهای مخرب نوجوانان ارتباط دارد (Kruzhkova et al., 2018). اگرچه آن مطالعه بر خانواده تمرکز داشته است، می‌توان استدلال کرد که کیفیت رابطه در سایر محیط‌های اجتماعی مهم نوجوان، از جمله مدرسه، نیز می‌تواند نقش محافظتی مشابهی داشته باشد. همچنین، شاهبازی و همکاران نشان دادند ابعاد برنامه درسی پنهان با خوش‌بینی تحصیلی و درگیری مدرسه‌ای دانش‌آموزان ارتباط دارد (Shahbazi et al., 2023). درگیری بیشتر با مدرسه معمولاً به معنای پیوند عاطفی، شناختی و رفتاری بیشتر دانش‌آموز با محیط آموزشی است؛ ازاین‌رو، رابطه مراقبت‌محور می‌تواند احساس «این مدرسه متعلق به من است» را جایگزین تجربه بیگانگی کند. یافته گلشن و کیان نیز بر اهمیت اقلیم اخلاقی و پیام‌های نهفته در تعاملات آموزشی برای شکل‌گیری تجربه دانش‌آموز تأکید دارد (Golshan & Kian, 2026). بنابراین، غلبه این مضمون در یافته‌های مطالعه حاضر قابل انتظار است، زیرا تخریب محیطی که دانش‌آموز نسبت به آن دلبستگی و ارتباط انسانی قوی دارد، از نظر روان‌شناختی دشوارتر خواهد بود.

مضمون چهارم، عدالت ترمیمی بود که در قالب جایگزینی فرایندهای مشارکتی به جای مجازات‌های انفرادی و باور به ظرفیت تغییر و بازگشت‌پذیری دانش‌آموز ظهور یافت. این نتیجه بیانگر آن است که رویکردهای مبتنی بر برچسب‌زنی و مجازات صرف، ممکن است به جای اصلاح رفتار، شکاف میان دانش‌آموز و مدرسه را تعمیق کنند. در مقابل، رویکرد ترمیمی از دانش‌آموز می‌خواهد مسئولیت پیامد رفتار خود را بپذیرد، آسیب را درک کند و در جبران آن مشارکت داشته باشد. این یافته با ادبیات برنامه درسی پنهان نیز سازگار است؛ زیرا چگونگی پاسخ مدرسه به خطا خود یک پیام تربیتی قدرتمند است. ورس نشان داده است که عناصر پنهان محیط آموزشی می‌توانند پیامدهایی پیش‌بینی‌نشده برای گروه‌های مختلف دانشجویان ایجاد کنند (Weresh, 2023). بنابراین، شیوه برخورد با رفتار خطا نیز می‌تواند ضمن انتقال پیام درباره عدالت، ارزش فرد، امکان بازگشت و نحوه مواجهه جامعه با تخلف، پیامدهای تربیتی بلندمدتی داشته باشد. مرور مارتینز و همکاران نیز نشان می‌دهد که ارزش‌های اخلاقی در محیط‌های آموزشی تنها از محتوای رسمی آموخته نمی‌شوند، بلکه رفتار و رویه‌های واقعی سازمان در انتقال آنها نقش محوری دارد (Martins et al., 2023). ازاین‌رو، عدالت ترمیمی را می‌توان بخشی از برنامه درسی پنهانی دانست که مسئولیت‌پذیری را بدون حذف و طرد دانش‌آموز آموزش می‌دهد.

پنجمین مضمون، طراحی محیطی مشارکتی بود که حذف نقاط کور و افزایش نورپردازی، زیباسازی مدرسه با مشارکت دانش‌آموزان و تقویت نظارت طبیعی را شامل می‌شد. این یافته با مطالعات وندالیسم که نقش محیط فیزیکی و ویژگی‌های فضایی را برجسته کرده‌اند، همسویی

روشنی دارد. حاتمی‌نژاد و همکاران در تحلیل وندالیسم در فضاهای عمومی نشان دادند که شرایط محیطی و کالبدی می‌تواند در بروز یا کنترل رفتارهای تخریبی مؤثر باشد (Hataminejad et al., 2013). آزاد غلامی خسمخی و همکاران نیز در تحلیل فضایی وندالیسم میان دانش‌آموزان مدارس متوسطه نشان دادند که رفتارهای تخریبی دارای ابعاد فضایی قابل‌توجهی هستند (Azad Gholami Khesmakhi et al., 2024). همچنین، مطالعه ملک‌زاده و زنگنه شهرکی عوامل محیطی را در کنار سایر عوامل در شکل‌گیری وندالیسم مؤثر معرفی کرده است (Malakzadeh & Zangeneh Shahraki, 2023). بااین‌حال، یافته مطالعه حاضر یک گام فراتر می‌رود و نشان می‌دهد که صرف اصلاح کالبد فیزیکی کافی نیست؛ بلکه مشارکت دانش‌آموز در طراحی و زیباسازی فضا می‌تواند محیط را از یک فضای تحمیل‌شده به یک دارایی مشترک تبدیل کند. این موضوع با رویکردهای برنامه درسی مبتنی بر مسئولیت محیطی نیز سازگار است؛ به‌گونه‌ای که بزی و همکاران بر نقش برنامه درسی در پرورش نگرش و رفتار مسئولانه نسبت به محیط تأکید کرده‌اند (Bezi et al., 2024).

مضمون ششم، آموزش مهارت‌های اجتماعی ـ هیجانی بود که مدیریت خشم، حل تعارض، همدلی و خودتنظیمی هیجانی را شامل می‌شد. این یافته نشان می‌دهد که بخشی از رفتارهای وندالیستی ممکن است نه صرفاً ناشی از قصد آگاهانه برای آسیب، بلکه پیامد فقدان مهارت‌های مناسب برای مدیریت خشم، ناکامی، تعارض یا احساسات منفی باشد. در این شرایط، تخریب می‌تواند به‌عنوان یک پاسخ رفتاری نامناسب برای تخلیه هیجان یا اعتراض ظاهر شود. یافته‌های رمضانی درباره نوجوانان نیز نشان می‌دهد که رفتارهای وندالیستی از مجموعه‌ای از عوامل فردی و اجتماعی تأثیر می‌پذیرند (Ramazani, 1996). از سوی دیگر، فوآد و همکاران نشان داده‌اند که برنامه درسی پنهان می‌تواند در توسعه نگرش‌ها و ظرفیت‌های شناختی و رفتاری دانش‌آموزان نقش ایفا کند (Fuad et al., 2024). از این منظر، آموزش اجتماعی ـ هیجانی صرفاً نباید به‌صورت یک درس رسمی مستقل در نظر گرفته شود، بلکه نحوه تعامل معلمان، شیوه حل تعارض در مدرسه، امکان گفت‌وگو، الگوی واکنش بزرگسالان به خشم و چگونگی مدیریت اختلاف‌ها نیز به‌صورت روزمره مهارت‌های اجتماعی و هیجانی را به دانش‌آموز منتقل می‌کنند. بنابراین، قرار گرفتن این مضمون در میان مؤلفه‌های اصلی برنامه درسی پنهان مقابله‌گر با وندالیسم از منطق نظری و تجربی مناسبی برخوردار است.

هفتمین مضمون، بازتعریف نظام ارزشیابی بود که با ۹.۹ درصد کمترین فراوانی را داشت و شامل استفاده از بازخورد توصیفی به جای تأکید صرف بر نمره، ارزشیابی رفتارهای اجتماعی و حذف برچسب‌زنی تنبیهی بود. پایین‌تر بودن فراوانی این مضمون به معنای کم‌اهمیتی آن نیست؛ بلکه ممکن است نشان دهد پیوند میان ارزشیابی و رفتارهای وندالیستی نسبت به روابط، مشارکت و شرایط محیطی کمتر مستقیم و آشکار است. نظام ارزشیابی صرفاً عملکرد تحصیلی را اندازه‌گیری نمی‌کند، بلکه به‌طور ضمنی به دانش‌آموز نشان می‌دهد چه ویژگی‌هایی ارزشمند هستند. اگر مدرسه تنها نمره و رقابت علمی را به رسمیت بشناسد و همکاری، مسئولیت‌پذیری، احترام به محیط و رفتار اجتماعی را نادیده بگیرد، پیام پنهان آن محدود شدن ارزش دانش‌آموز به عملکرد درسی است. یافته پاندی و پاندی درباره نقش ارزش‌های حرفه‌ای و قانون‌مدارانه در پیامدهای برنامه درسی پنهان مؤید آن است که ارزش‌هایی که محیط آموزشی تقویت می‌کند، می‌توانند سازوکارهای اثرگذاری مهمی داشته باشند (Pandey & Pandey, 2025). همچنین، بررسی برنامه درسی پنهان در تربیت‌بدنی دوره متوسطه بر ضرورت مدیریت هدفمند عناصر

غیررسمی تجربه کلاس تأکید کرده است (Mirsafian et al., 2025). بنابراین، بازتعریف ارزشیابی می‌تواند به مدرسه کمک کند پیام‌هایی منسجم‌تر درباره رشد اجتماعی، رفتار مسئولانه و امکان اصلاح منتقل کند.

در سطح کلی، روابط میان هفت مضمون نشان داد که این مؤلفه‌ها نباید به‌صورت جداگانه تفسیر شوند. توانمندسازی دانش‌آموز و پاسخگویی مدرسه زمینه شکل‌گیری رابطه‌ای مبتنی بر اعتماد و مراقبت را فراهم می‌کنند؛ عدالت ترمیمی شیوه مواجهه با خطا و تعارض را تعریف می‌کند؛ طراحی محیطی مشارکتی بستر فیزیکی و نمادین تعلق را تقویت می‌سازد؛ آموزش مهارت‌های اجتماعی ـ هیجانی ظرفیت‌های لازم برای رفتار خودتنظیم‌شده را توسعه می‌دهد؛ و نظام ارزشیابی اصلاح‌شده پیام‌های این ساختار را تثبیت می‌کند. این نگاه سیستمی با دیدگاه سوار درباره منابع و ساختار چندلایه برنامه درسی پنهان همخوانی دارد (Soare, 2023). راسوو و فریک نیز تأکید کرده‌اند که برای آشکارسازی برنامه درسی پنهان باید مجموعه‌ای از ساختارها، روابط و تجارب ضمنی محیط آموزشی به‌صورت یکپارچه بررسی شوند (Rossouw & Frick, 2023). بنابراین، نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که یک مدرسه مقابله‌گر با وندالیسم نه با اجرای یک اقدام منفرد، بلکه از طریق هم‌راستایی ساختار مدیریتی، روابط انسانی، محیط فیزیکی، قواعد انضباطی، شیوه‌های یادگیری و ارزشیابی شکل می‌گیرد.

در مجموع، یافته‌های پژوهش حاضر تصویر متفاوتی از پیشگیری از وندالیسم ارائه می‌دهد. مطالعات پیشین عمدتاً وندالیسم را از زاویه علل، عوامل اجتماعی، خانوادگی، محیطی یا ویژگی‌های رفتاری بررسی کرده‌اند (Ebrahimi & Riahinia, 2017; Kruzhkova et al., 2018; Malakzadeh & Zangeneh Shahraki, 2023; Ramazani, 1996)، در حالی که مطالعه حاضر بر ظرفیت‌های درونی مدرسه برای ایجاد شرایط مقابله‌گر تمرکز دارد. بر مبنای نتایج، کاهش وندالیسم مستلزم تغییر از منطق «کنترل دانش‌آموز» به منطق «درگیر کردن دانش‌آموز» است. یافته‌های مربوط به برنامه درسی پنهان در حوزه‌های مختلف نیز نشان داده‌اند که تجربه‌های غیررسمی آموزشی می‌توانند بر مسئولیت‌پذیری، شخصیت، مشارکت، نگرش، عملکرد و شیوه تعامل فراگیران با محیط اثر بگذارند (Golshan & Kian, 2026; Mahmoudi Mehr, 2024; Shahbazi et al., 2023; Victor Ojorka et al., 2024). بنابراین، الگوی استخراج‌شده در پژوهش حاضر می‌تواند برنامه درسی پنهان را از یک مفهوم صرفاً توصیفی به چارچوبی برای طراحی فعالانه فرهنگ مدرسه تبدیل کند؛ فرهنگی که در آن دانش‌آموز خود را عضوی برخوردار از صدا، مسئولیت، امکان اصلاح و تعلق به جامعه مدرسه می‌داند.

پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی همراه بود که باید در تفسیر و تعمیم یافته‌ها مورد توجه قرار گیرد. نخست، داده‌ها بر مبنای مصاحبه با متخصصان گردآوری شدند و تجربه مستقیم دانش‌آموزان، معلمان و والدین به‌صورت مستقل وارد فرایند تحلیل نشد؛ بنابراین، یافته‌ها بیشتر بازتاب برداشت تخصصی مشارکت‌کنندگان از برنامه درسی پنهان مقابله‌گر با وندالیسم است. دوم، ماهیت کیفی پژوهش و حجم محدود نمونه، اگرچه برای دستیابی به اشباع نظری مناسب بود، امکان تعمیم آماری نتایج به همه مدارس را فراهم نمی‌کند. سوم، تمرکز پژوهش بر دوره اول متوسطه و یک زمینه جغرافیایی مشخص، تعمیم یافته‌ها به دوره ابتدایی، دوره دوم متوسطه یا مناطق دارای ویژگی‌های فرهنگی و اجتماعی متفاوت را محدود می‌سازد. همچنین، مطالعه حاضر از طرح مقطعی برخوردار بود و امکان بررسی تغییرات برنامه درسی پنهان و رفتارهای

وندالیستی در طول زمان وجود نداشت. عدم مشاهده مستقیم تعاملات روزمره مدرسه و عدم اجرای مداخله برای آزمون عملی اثربخشی مضامین شناسایی‌شده نیز از دیگر محدودیت‌هایی است که باید در استفاده از نتایج مدنظر قرار گیرد.

پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده الگوی هفت‌مؤلفه‌ای شناسایی‌شده با استفاده از رویکردهای کمی و نمونه‌های بزرگ‌تر مورد اعتبارسنجی قرار گیرد و ابزار استانداردی برای سنجش ابعاد برنامه درسی پنهان مقابله‌گر با وندالیسم طراحی شود. استفاده از مدل‌سازی معادلات ساختاری می‌تواند امکان بررسی روابط مستقیم و غیرمستقیم میان مؤلفه‌هایی مانند توانمندسازی، پاسخگویی، رابطه‌محوری، مهارت‌های اجتماعی ـ هیجانی و رفتارهای وندالیستی را فراهم کند. همچنین، انجام مطالعات طولی و شبه‌آزمایشی برای بررسی میزان اثربخشی عملی این مؤلفه‌ها در کاهش رفتارهای تخریبی پیشنهاد می‌شود. پژوهشگران آینده می‌توانند تجربه دانش‌آموزان، معلمان، مدیران و والدین را به‌صورت همزمان بررسی کنند تا تصویری چندصدایی از برنامه درسی پنهان به دست آید. اجرای مطالعات تطبیقی میان مدارس دولتی و غیردولتی، دخترانه و پسرانه، مناطق برخوردار و کم‌برخوردار و نیز مقایسه دوره‌های مختلف تحصیلی می‌تواند به شناسایی نقش زمینه‌ای مؤلفه‌ها کمک کند. علاوه بر این، بررسی نقش متغیرهایی مانند جنسیت، وضعیت اقتصادی ـ اجتماعی، جو مدرسه، احساس تعلق، خودتنظیمی و ادراک عدالت به‌عنوان متغیرهای میانجی یا تعدیل‌گر می‌تواند مدل نظری پژوهش را توسعه دهد.

بر اساس یافته‌های پژوهش، پیشنهاد می‌شود مدیران مدارس به جای اتکای غالب بر نظارت و تنبیه، ساختارهای واقعی مشارکت دانش‌آموزان در تصمیم‌گیری‌های مدرسه را ایجاد کنند و شوراهای دانش‌آموزی را از ساختارهایی نمادین به سازوکارهایی دارای اختیار و اثرگذاری تبدیل نمایند. لازم است کانال‌های شفاف و قابل دسترس برای طرح شکایت، پیشنهاد و پیگیری مطالبات ایجاد شود و دانش‌آموزان پاسخ مشخص و به‌موقع دریافت کنند. آموزش معلمان در زمینه ایجاد رابطه مراقبت‌محور، مدیریت تعارض، بازخورد اصلاحی و شیوه‌های عدالت ترمیمی می‌تواند در اولویت برنامه‌های توسعه حرفه‌ای قرار گیرد. همچنین، مشارکت دانش‌آموزان در زیباسازی و نگهداری مدرسه، اصلاح نقاط فیزیکی مستعد تخریب و تقویت حضور تعاملی کارکنان در فضاهای عمومی توصیه می‌شود. برنامه‌های فوق‌برنامه باید فرصت آموزش عملی مدیریت خشم، همدلی، حل تعارض و خودتنظیمی هیجانی را فراهم کنند. در نهایت، نظام ارزشیابی مدرسه می‌تواند در کنار عملکرد تحصیلی، رفتارهای اجتماعی مطلوب، مسئولیت‌پذیری، همکاری و مراقبت از اموال عمومی را نیز مورد توجه قرار دهد و به جای برچسب‌زنی و تنبیه، از بازخوردهای توصیفی و اصلاحی برای هدایت رفتار دانش‌آموزان استفاده کند.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافعی وجود ندارد.

موازین اخلاقی

در تمامی مراحل پژوهش حاضر اصول اخلاقی مرتبط با نشر و انجام پژوهش رعایت گردیده است.

تشکر و قدردانی

از تمامی کسانی که در انجام این پژوهش ما را همراهی کردند تشکر و قدردانی به عمل می‌آید.

EXTENDED SUMMARY

Introduction

Vandalism represents a multidimensional form of destructive behavior that extends beyond the physical deterioration of property and may reflect broader problems related to social alienation, weakened belonging, perceived injustice, normlessness, and disruption of relationships between individuals and their social environment. Within educational settings, vandalism is particularly important because schools are not merely physical environments but social and cultural institutions in which students develop attitudes toward authority, responsibility, collective property, interpersonal relationships, and social participation. Early investigations of vandalistic behavior among children and adolescents in Iran demonstrated that such behavior emerges through an interaction among individual, familial, social, and environmental factors rather than from a single cause (Ramazani, 1996). Research conducted in public and urban spaces similarly suggests that environmental conditions, social characteristics, weak attachment to place, and inadequate informal social control may contribute to destructive behavior (Hataminejad et al., 2013). Evidence from public libraries has further indicated that vandalism should be interpreted in relation to characteristics of the local community and individuals' relationships with collectively owned resources (Ebrahimi & Riahinia, 2017). These findings imply that school vandalism should likewise be examined within the broader relational, organizational, and cultural context of the school.

Adolescence is especially important in this regard because it is characterized by intensified needs for autonomy, recognition, peer acceptance, identity formation, and meaningful social participation. Family relationships remain influential during this developmental period, and evidence has shown that the quality of parent-child relationships is associated with the emergence of destructive behavior among adolescents (Kruzhkova et al., 2018). Nevertheless, schools constitute another major socialization environment in which adolescents spend a considerable proportion of their daily lives. Recent spatial analyses of vandalistic behaviors among middle- and high-school students have demonstrated that school vandalism is partly associated with spatial and environmental characteristics and is not distributed uniformly across educational spaces (Azad Gholami Khesmakhi et al., 2024). Research on the formation of vandalism has similarly identified the interaction of individual, social, environmental, and structural factors (Malakzadeh & Zangeneh Shahraki, 2023). Accordingly, approaches that conceptualize vandalism merely as individual misconduct and respond primarily through punishment may overlook important contextual mechanisms underlying destructive behavior.

The concept of the hidden curriculum provides a particularly relevant framework for understanding these mechanisms. Students learn not only through formal curricula, textbooks, and explicitly stated educational objectives but also through implicit messages embedded in school routines, organizational arrangements, interpersonal relationships, authority structures, disciplinary practices, evaluation procedures, and the physical environment. Contemporary discussions emphasize that the hidden curriculum has multiple sources and structures and should therefore be examined as a complex system of implicit educational experiences (Soare, 2023). Conceptual frameworks developed for uncovering the hidden curriculum have likewise emphasized that informal institutional practices and experiences can communicate powerful messages that may differ substantially from officially declared educational values (Rossouw & Frick, 2023). Thus, two schools implementing similar formal curricula may produce considerably different behavioral and social outcomes because students experience different patterns of respect, participation, fairness, recognition, and interpersonal interaction.

Research increasingly indicates that these implicit educational processes are associated with important student outcomes. Hidden curriculum components have been associated with responsibility and creative self-efficacy (Mahmoudi Mehr, 2024), while other findings suggest that the hidden curriculum contributes to personality development through informal educational experiences and institutional interactions (Victor Ojorka et al., 2024). In Islamic education, hidden curriculum processes have also been described as mechanisms through which critical thinking and moderate attitudes can be developed (Fuad et al., 2024). Likewise, dimensions of the hidden curriculum have been related to academic optimism and school engagement

(Shahbazi et al., 2023). More recent evidence suggests that professional and constitutional values may constitute important mechanisms linking the hidden curriculum to student achievement (Pandey & Pandey, 2025). Teachers' lived experiences additionally demonstrate that formal teaching is intertwined with school moral climate and hidden educational processes that can influence students' creative and critical development (Golshan & Kian, 2026). These findings collectively indicate that the hidden curriculum has substantial potential to shape how students perceive themselves, other people, institutional authority, and their responsibilities toward the school community.

However, the hidden curriculum does not necessarily generate positive outcomes. Implicit messages embedded in institutional practices may also reproduce exclusion, inequity, marginalization, or contradictory ethical expectations. Research in legal education has shown that hidden lessons can produce unforeseen consequences, particularly for students from historically underrepresented groups (Weresh, 2023). Similarly, a systematic review of ethics education demonstrated that ethical learning frequently occurs through observed behaviors, organizational culture, interpersonal relations, and institutional practices rather than through formal instruction alone (Martins et al., 2023). Consequently, a school may formally promote respect, responsibility, fairness, and cooperation while simultaneously communicating opposing messages through authoritarian relationships, inconsistent rules, punitive labeling, limited student participation, or discriminatory treatment. Such inconsistencies may weaken identification with the school and reduce students' commitment to institutional norms.

The importance of these issues becomes more evident when vandalism is conceptualized as a behavioral expression of disconnection from collective resources. Organizational research has linked destructive behavior with perceived anomie (Shokrariz, 2024), while the concept of knowledge vandalism demonstrates that vandalism can extend beyond physical destruction to intentional behaviors directed against resources valued by a collective or organization (Serenko, 2020). From this perspective, prevention requires more than surveillance and disciplinary sanctions. Educational environments must strengthen psychological ownership, social responsibility, belonging, constructive conflict resolution, and opportunities for meaningful participation. Studies addressing environmental curriculum design demonstrate that educational experiences can be intentionally structured to promote environmentally responsible attitudes and behaviors (Bezi et al., 2024). Research on managing the hidden curriculum in secondary-school physical education similarly emphasizes the need to attend systematically to teacher behavior, relationships, environmental characteristics, and informal learning experiences (Mirsafian et al., 2025).

Despite these developments, the literature remains fragmented. Studies of vandalism have mainly concentrated on risk factors, destructive behavior, spatial conditions, family relationships, anomie, and environmental determinants, whereas hidden curriculum studies have focused predominantly on academic, ethical, personality, responsibility, engagement, or professional outcomes. Relatively little attention has been directed toward identifying the positive and protective hidden curriculum components through which schools can actively counteract vandalism. A qualitative examination is therefore necessary to uncover the implicit relational, organizational, environmental, disciplinary, and educational processes that specialists consider capable of reducing destructive behavior. Accordingly, the present study aimed to qualitatively identify and analyze the components of a hidden curriculum for counteracting vandalism in first-grade secondary schools.

Methods and Materials

This qualitative study was conducted using Braun and Clarke's thematic analysis approach. The study population consisted of specialists in curriculum planning, educational psychology, education, history and philosophy of education, and educational administration who had relevant academic and professional experience concerning first-grade secondary education. Participants were recruited using a combination of criterion-based purposive sampling and theoretical sampling. Eligibility criteria included holding a doctoral degree in a relevant discipline, having at least five years of teaching, research, or authorship experience related to secondary education, possessing an appropriate scientific publication record, and providing informed consent for participation and interview recording.

Sampling continued until theoretical saturation was achieved. Evidence of saturation emerged after the twelfth interview; however, three additional interviews were conducted to ensure adequate conceptual coverage, resulting in a final sample of 15 experts. The participants included six curriculum planning specialists, five educational psychology specialists, two education specialists, one specialist in the history and philosophy of education, and one educational administration specialist.

Data were collected through in-depth semi-structured interviews lasting approximately 45 to 90 minutes. The interview guide addressed the nature of vandalism among secondary-school students, the role of hidden curriculum processes in the development of destructive behavior, preventive and counteractive hidden curriculum components, and practical strategies for designing an appropriate educational framework. Interviews were recorded with participants' permission, transcribed verbatim, and reviewed for accuracy.

Data analysis was performed using MAXQDA 2020 according to the six stages of thematic analysis: familiarization with the data, generation of initial codes, searching for themes, reviewing themes, defining and naming themes, and preparation of the analytical report. Trustworthiness was addressed through credibility, transferability, dependability, and confirmability

procedures. In addition, 20% of the interviews were independently coded by a second coder. Inter-coder agreement was assessed using Cohen's kappa and yielded a coefficient of 0.84 ($p<0.001$), indicating a high level of coding consistency.

Findings

Analysis of the 15 interviews generated 526 initial codes, which were organized into 22 subthemes and seven main themes. The first main theme, **student empowerment**, accounted for 94 codes (17.9%) and comprised authentic decision-making power, opportunities for responsibility and meaningful impact, and citizenship skills development. Participants emphasized that students should have genuine opportunities to influence matters affecting their educational environment rather than merely participate symbolically.

The second theme, **school responsiveness**, included 72 codes (13.7%) and consisted of active and timely listening to student grievances, transparency in decision-making, and accessible mechanisms for following up requests and complaints. The findings indicated that students' perceptions that their voices were heard and acted upon were considered essential to preventing destructive forms of protest.

The third and most prominent theme was **care-based relationship-centeredness**, comprising 108 codes (20.5%). Its subthemes included respectful and caring teacher-student relationships, strengthened solidarity among students, and stronger connections among the school, family, and surrounding community. Participants consistently identified the quality of interpersonal relationships as a central protective mechanism against vandalism.

The fourth theme, **restorative justice**, consisted of 63 codes (12.0%) and included replacing individualized punitive responses with participatory restorative processes and maintaining confidence in students' capacity for change. The emphasis was on repairing harm and relationships rather than labeling, exclusion, suspension, or punishment alone.

The fifth theme, **participatory environmental design**, contained 56 codes (10.6%). It included eliminating blind spots and improving lighting, beautifying school spaces through student participation, and strengthening natural supervision through the active presence of adults. Student participation in designing and maintaining school spaces was viewed as a means of increasing ownership and responsibility.

The sixth theme, **social-emotional skills training**, comprised 81 codes (15.4%) and included anger management, conflict resolution, empathy, and emotional self-regulation. These competencies were considered important because destructive behavior may function as a maladaptive response to unmanaged negative emotions and interpersonal conflicts.

The seventh theme, **redefining the evaluation system**, accounted for 52 codes (9.9%), the smallest proportion among the themes. Its components included descriptive feedback instead of exclusive reliance on numerical grades, evaluation of social behaviors, and replacement of punitive labeling with corrective feedback. Analysis of relationships among the themes suggested that student empowerment and school responsiveness provide foundations for caring relationships; restorative justice governs constructive responses to misconduct; participatory environmental design provides an appropriate physical and symbolic setting; social-emotional competencies equip students to manage interactions effectively; and an improved evaluation system functions as a reinforcing feedback mechanism.

Discussion and Conclusion

The findings demonstrate that a hidden curriculum capable of counteracting school vandalism is fundamentally relational, participatory, restorative, and developmental rather than predominantly punitive. The prominence of care-based relationship-centeredness suggests that students' relationships with teachers, peers, families, and the wider school community constitute the core of a preventive school culture. When students experience respect, recognition, emotional support, and belonging, the school becomes part of their social identity rather than an external institution against which frustration may be expressed.

Student empowerment and school responsiveness further indicate that effective prevention depends on providing adolescents with legitimate opportunities for voice, choice, participation, and responsibility. Allowing students to participate in decisions affecting their school environment may strengthen psychological ownership and reduce alienation. At the same time, responsive institutional mechanisms can provide constructive channels for expressing dissatisfaction before grievances develop into destructive behavior.

Restorative justice extends this logic to situations in which misconduct has already occurred. Rather than defining students according to their wrongdoing, restorative processes emphasize recognition of harm, accountability, participation, compensation, and reintegration. This approach transforms disciplinary encounters into educational experiences and communicates that inappropriate behavior can be corrected without permanently excluding the student from the school community.

The environmental theme indicates that prevention also requires attention to the physical organization of the school. Nevertheless, the findings suggest that environmental design is most effective when students participate in creating, beautifying, and maintaining spaces. Such participation transforms the physical environment into a shared social resource and may increase the perceived personal significance of protecting it. Similarly, social-emotional training provides students with behavioral

alternatives to destructive reactions by strengthening anger regulation, empathy, negotiation, conflict resolution, and self-regulation.

Although redefining evaluation was the least frequent theme, it remains conceptually important because assessment communicates implicit messages about what a school values. Recognizing cooperation, responsibility, prosocial behavior, and improvement alongside academic performance can reinforce the broader preventive culture identified in the study. Conversely, punitive labels and narrowly competitive assessment may undermine students' sense of competence and belonging.

Overall, the seven themes operate as an interconnected system rather than independent interventions. The findings therefore suggest that school vandalism is unlikely to be effectively addressed through isolated disciplinary measures. Sustainable prevention requires coordinated transformation of school relationships, decision-making structures, disciplinary practices, physical environments, social-emotional learning opportunities, and evaluation processes. The resulting seven-component framework provides a conceptual and practical foundation for redesigning school culture around empowerment, responsiveness, caring relationships, restorative justice, participatory environmental design, social-emotional development, and constructive evaluation. Such a framework shifts the emphasis from controlling students after destructive behavior occurs toward establishing educational conditions that reduce the likelihood of vandalism by strengthening belonging, responsibility, agency, and commitment to the school community.

References

Azad Gholami Khesmakhi, A., Abbachi, M., Mir, E., & Yaghoubi. (2024). Spatial Analysis of Vandalism Behavior among Middle and High School Students in the Schools of District 2 of Rasht City. *Journal of Geographic Engineering*, *8*(1), 103-122.

Bezi, A., Fakoori, H., Bayani, A. A., & Saemi, H. (2024). Design and Validation of an Environmental Education Curriculum Model for Higher Education Based on the "Aker" Approach [Research Article]. *Iranian Journal of Educational Sociology*, *7*(1), 79-90. https://doi.org/10.61838/kman.ijes.7.1.8

Ebrahimi, R., & Riahinia, N. (2017). A Study of Vandalism in Iran Public Libraries with an Emphasis on Local Community Features. *Research on Information Science and Public Libraries*, *23*(3), 365-380.

Fuad, A. F. N., Basyirah, R., & Khuluqo, I. (2024). The Hidden Curriculum in Islamic Education: Developing Critical Thinking and Moderate Attitudes among Students. *Fikroh: Jurnal Pemikiran Dan Pendidikan Islam*, *17*(1), 51-66. https://doi.org/10.37812/fikroh.v17i1.1401

Golshan, A., & Kian, M. (2026). A Phenomenological Exploration of Teachers' Lived Experiences of Teaching Fifth-Grade Mathematics within the Context of the Hidden Curriculum, School Moral Climate, and the Development of Students' Creative and Critical Thinking. Eighth National Conference on Professional Research in Psychology and Counseling from the Teacher's Perspective, Bandar Abbas.

Hataminejad, H., Soleymani, H., Cheraghi, R., & Ahmadtozeh, V. (2013). Analyze and Evaluate Reasons of Vandalism in Urban Public Spaces: Case Study of Robat Karim City. *Quarterly Journal of Human Geography*, *5*(4), 1. http://www.magiran.com/p1387037

Kruzhkova, O. V., Воробьева, И. В., Жданова, Н. Е., & Ljovkina, A. O. (2018). Adolescent Vandalism: The Role of the Parent-Child Relationship in the Development of Destructive Behavior. *Psychology in Russia State of Art*. https://doi.org/10.11621/pir.2018.0312

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,

Malakzadeh, F., & Zangeneh Shahraki, S. (2023). Factors Influencing the Formation of Vandalism: Case Study of District 12 of Tehran. Proceedings of the 10th Conference on Modern Studies and Research in Civil Engineering, Architecture and Urban Futures, Tehran. https://civilica.com/doc/1744508

Martins, R. S., Hassan, M., Umar, Z., & Maqbool, B. (2023). Shedding Light on the Hidden Curriculum: A Systematic Review of Ethics Education during General Surgery and Subspecialty Training. *Journal of Surgical Education*.

Mirsafian, H., Vahdani, M., & Mirhosseini, M. (2025). Developing a model for managing the hidden curriculum in physical education classes at secondary level. *Research in Educational Sport*, *13*(41). https://res.ssrc.ac.ir/article_4745.html?lang=fa

Pandey, C. S., & Pandey, S. R. (2025). Exploring the Mediating Role of Professional and Constitutional Values and the Moderating Role of Sex in the Relationship between Hidden Curriculum and Student Achievement in Teacher Education Programmes. *Journal of Applied Research in Higher Education*, *17*(6), 2269-2282. https://doi.org/10.1108/JARHE-06-2024-0290

Ramazani, N. (1996). *Vandalism: Factors affecting the emergence of vandalistic behaviors among boys aged 8 to 16 living in areas adjacent to railway lines in southern Tehran* Islamic Azad University, Central Tehran Branch, Faculty of Psychology and Educational Sciences].

Rossouw, N., & Frick, L. (2023). A Conceptual Framework for Uncovering the Hidden Curriculum in Private Higher Education. *Cogent Education*, *10*(1), 2191409. https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2191409

Serenko, A. (2020). Knowledge Vandalism as an Extreme Form of Knowledge Reversal Behavior: A Target Perspective. *Journal of Knowledge Management*, *24*(4), 737-773. https://doi.org/10.1108/JKM-06-2019-0337

Shahbazi, Z., Azareh, A., & Emam Jom'e, M. R. (2023). Predicting Academic Optimism and School Engagement in Female Students Based on Dimensions of the Hidden Curriculum. *Research in Child and Adolescent Psychotherapy*, *2*(1), 34-44. https://rcap.uma.ac.ir/article_2208.html

Shokrariz, J. (2024). Examining Organizational Destructive Behaviors (Vandalism) and Their Relationship with Employees' Sense of Anomie: A Study of the Social Security Organization. *Quarterly Journal of Applied Psychology*, *18*(3), 196-211.

Soare, E. (2023). Conversations on Hidden Curriculum (Re)Sources and Structure. https://doi.org/10.15405/epes.23045.1

Victor Ojorka, A. K. O. R., Offor, M., & Ojonugwa, D. S. (2024). Assessment of Hidden Curriculum and Personality Development among University Teacher Education Students. *Research Journal of Humanities and Cultural Studies*, *10*(4), 108-117. https://doi.org/10.56201/rjhcs.v10.no4.2024.pg108.117

Weresh, M. H. (2023). Hidden Lessons, Unforeseen Consequences: Interrogating the Hidden Curriculum in Legal Education and Its Impact on Students from Historically Underrepresented Groups. *Alabama Law Review*, *75*, 655. https://heinonline.org/hol-cgi-bin/get_pdf.cgi?handle=hein.journals/bamalr75&section=22