



Analyzing the Role of Hidden Curriculum Planning in the Tendency towards Delinquency among Secondary School Students in Alborz Province from the Teachers' Perspective

Moslem Ghobadian¹, Ali Akbar Sadin², Fatemeh Haj Manouchehri³

Abstract

Field and Aims: The primary concern of any society is to reduce social deviance. Juvenile delinquency is a function of the emergence of social deviance within a community. In schools, the majority of time is spent in close proximity to peers of similar age groups with shared interests and preferences, with these connections often extending beyond school hours. Undoubtedly, one of the main factors influencing education and shaping social behaviors suited to an ideal citizen is the hidden curriculum. This study explores the impact of the hidden curriculum in preventing students from delinquency.

Method: This research employed an exploratory mixed-method approach. In terms of orientation, it was foundational, and regarding its timeline, it followed a sequential approach with greater emphasis on qualitative methods. In the qualitative phase, semi-structured interviews with knowledgeable experts were conducted using theoretical, opportunistic, and focused sampling techniques. For the quantitative phase, multi-stage cluster sampling was initially employed, followed by a census to ensure sample adequacy. In the first quantitative stage, model validation was conducted on a sample of 384 secondary school teachers in Alborz province using Smart PLS3 software. In the second stage, the existing state was assessed using a one-sample t-test with SPSS24 software.

Findings and Conclusions: In the open coding stage, 117 indicators were identified, which were then categorized into 57 indicators and 6 dimensions during axial coding. Ultimately, quantitative analysis confirmed 52 indicators across 6 dimensions. The final six dimensions identified as effective in reducing students' inclination toward delinquency within the hidden curriculum were: school physical structure, school environment, interactions among school stakeholders, teacher behaviors, student-teacher relationships, and IT literacy. Upon evaluating the existing situation, the null hypothesis was rejected, and from teachers' perspectives, all identified dimensions were found to influence the reduction or increase in delinquency tendency among students.

Keyword: Hidden Curriculum, Delinquency, PLS, Education, School.

*Citation (APA): Ghobadian, M.; Sadin, A. (2024). Analyzing the Role of Hidden Curriculum Planning in the Tendency towards Delinquency among Secondary School Students in Alborz Province from the Teachers' Perspective. *Applied criminology research*, 2(6), 77-102.

https://qacr.ir/article_723105.html?lang=en

1. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran. Email: mghobadiyan@cfu.ac.ir

2. Ph.D. in Educational Management, Kharazmi University, Tehran, Iran. Email: a.a.sadi60@gmail.com

3. Master of Science in Educational Psychology, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran. Email: manouchehriifateme@gmail.com



واکاوی نقش برنامه‌ریزی درسی پنهان در تمایل به بزهکاری دانش‌آموزان متوسطه دوم مدارس استان البرز از دیدگاه معلمان

مسلم قبادیان^۱✉، علی اکبر سادین^۲، فاطمه حاج منوچهری^۳

چکیده

زمینه و هدف: دغدغه اصلی هر جامعه‌ای، کاهش کژرفتارهای اجتماعی است. بزهکاری در نوجوانان تابعی از بروز کژرفتاری‌های اجتماعی در جامعه می‌باشد. در محیط مدرسه، بیشترین زمان کنار هم بودن برای گروه‌های سنی با علائق و سلاقی مشترک سپری می‌شود که این ارتباطات در بعد از مدرسه نیز پایدار می‌ماند. مطمئناً، از عوامل اصلی تعلیم و تربیت که در شکل‌دهی رفتارهای اجتماعی متناسب با شهروند مطلوب مؤثر است، برنامه درسی پنهان می‌باشد. پژوهش حاضر به واکاوی تأثیر برنامه درسی پنهان در بازدارندگی دانش‌آموزان به بزهکاری پرداخته است.

روش: روش پژوهش حاضر آمیخته‌اکتشافی بوده و از حیث جهت‌گیری از نوع بنیادی، و از نظر زمان‌بندی رویکرد توالی با تقدم و وزن‌دهی بیشتر به کیفی انجام شد. در بخش کیفی، اساس جمع‌آوری داده‌ها مصاحبه نیمه‌سازمان‌یافته از خبرگان مطلع با روش‌های نمونه‌گیری تئوریک، فرصت‌طلبانه و کانونی بود. در مرحله کمی، اساس نمونه‌گیری ابتدا، روش خوشه‌ای چندمرحله‌ای و در ادامه، برای تأمین کفایت‌نمونه، سرشماری انجام شد. مرحله اول کمی، اعتباریابی مدل با حجم نمونه ۳۸۴ نفری از معلمان متوسطه استان البرز به روش کمترین مربعات مجذورات نسخه سوم smart pls3 بوده و در مرحله دوم، برای ارزیابی وضعیت موجود از آزمون t تک‌نمونه‌ای به وسیله spss24 استفاده گردید.

یافته‌ها و نتایج: در مرحله کدگذاری باز ۱۷ نشانگر شناسایی شد که در کدگذاری محوری در قالب ۵۷ نشانگر و ۶ بُعد تم‌بندی گردید و نهایتاً، پس از تحلیل‌های کمی ۵۲ نشانگر و ۶ بُعد تأیید شد. نهایتاً، شش بُعد ساختار فیزیکی مدرسه، جو مدرسه، تعاملات بین عوامل مدرسه، رفتارهای معلم، نوع ارتباط با دانش‌آموز و دانش‌فناوری اطلاعات به عنوان ابعاد نهایی مؤثر در کاهش تمایل بزهکاری دانش‌آموزان در برنامه درسی پنهان تأیید شد. پس از ارزیابی وضعیت موجود در کلیه ابعاد شناسایی‌شده، فرض صفر رد و از دیدگاه معلمان کلیه ابعاد شناسایی‌شده در کاهش و یا افزایش تمایل به بزهکاری مؤثر واقع گردید.

کلیدواژه‌ها: برنامه درسی پنهان، بزهکاری، pls، تعلیم و تربیت، مدرسه.

استناددهی (APA): قبادیان، مسلم؛ سادین، علی اکبر و حاج منوچهری، فاطمه. (۱۴۰۳). واکاوی نقش برنامه‌ریزی درسی پنهان در تمایل به بزهکاری دانش‌آموزان متوسطه دوم مدارس استان البرز از دیدگاه معلمان. پژوهش‌های جرم‌شناسی کاربردی، ۲(۶)، ۷۷-۱۰۲.

https://qacr.ir/article_723105.html

۱. استادیار گروه آموزشی علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. رایانامه: mghobadiyan@cfu.ac.ir

۲. دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران. رایانامه: a.a.sadi60@gmail.com

۳. کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

رایانامه: manouchehriifateme@gmail.com

مقدمه

بی تردید، توسعه و پیشرفت جوامع بشری مرهون منابع انسانی سالم، متعهد، متخصص و جوان در آن جوامع است؛ اما یکی از عواملی که در نابودی این منابع، به ویژه جمعیت جوان و فعال جوامع، سهمی بسزا دارد، بزهکاری است که امروزه، گریبانگیر بسیاری از کشورها، از جمله ایران، شده است. بزهکاری نوجوانان سبب تباهی بسیاری از فرزندان و آینده‌سازان جامعه می‌شود؛ هزینه‌های کلان و گزافی را بر جامعه تحمیل می‌کند (واندر و همکاران^۱، ۲۰۱۵)؛ جامعه را از داشتن نیروی انسانی کارآمد، متخصص و متعهد محروم می‌سازد؛ امنیت جامعه را به مخاطره می‌اندازد و سرانجام اینکه مشروعیت نظام سیاسی، اجتماعی و فرهنگی کشور را زیر سؤال می‌برد. بنابراین، بزهکاری نوجوانان و جوانان یکی از مهمترین مسائل اجتماعی است که جامعه ما را به طور جدی تهدید می‌کند. هریک از موارد مذکور انگیزه‌ای برای اقبال و اهتمام اهل قلم و اندیشه به مسئله گرایش نسل جوان به بزهکاری شده و ضرورت بررسی علمی آن را دوچندان کرده است (شارکی و همکاران^۲، ۲۰۱۹).

بزهکاری یک پدیده بسیار پیچیده اجتماعی است که در محیط‌های اجتماعی مختلف به شکل‌های متفاوتی دیده می‌شود. تعریف بزه و رفتار بزهکارانه در هر جامعه‌ای توسط قوانین حقوقی و هنجارهای اجتماعی آن جامعه مشخص می‌شود. اگرچه در بیشتر جوامع، بزه به عنوان رفتاری قابل تنبیه از طرف قانون تعریف شده است، اما صرفاً در تبیین آن، مفهوم حقوقی مسئله کافی نیست (شرمن^۳، ۲۰۲۰). بزهکاری به معنای تعدادی متغیر از اعمال ارتكابی علیه احکام قانونی که می‌تواند ماهیت‌های مختلفی داشته باشد، وجه مشترک تمام جوامع انسانی است. صرف نظر از موضوع اختلاف ماهیت، این اعمال تقریباً همیشه توسط قانون تعریف و پیش‌بینی می‌شود. در تعریف رفتار بزهکارانه به طور کلی، قرنهاست اعمالی مانند قتل، دزدی، نزاع، تخریب، کلاهبرداری، تجاوز، غارت، وحشی‌گری و آتش‌افروزی به عنوان رفتار بزهکارانه پذیرفته شده است و تقریباً، همه جوامع برای آن تعریف مشخصی دارند. تنها تفاوت مشهود در میزان و نوع تنبیهی است که بر اساس قوانین حقوقی آن جامعه تعیین می‌شود. علاوه بر رفتارهای ذکر شده، رفتارهای دیگری هم هستند که بر اساس ارزش‌ها و تغییر در ارزش‌ها یا برحسب زمان و مکان بزه تعریف می‌شوند و در جرم‌شناسی، مورد توجه قرار می‌گیرند (دیکسون^۴، ۲۰۰۷).

1. Vander et al
2. Sharkey
3. Scherman
4. Dixon

آمارها نشان می‌دهند که بزهکاری در دوره نوجوانی افزایش قابل توجهی می‌یابد، ولی بعد از آن کمتر می‌شود؛ زیرا رفتار ضداجتماعی در نوجوانان به دلیل تأیید همسالان افزایش می‌یابد و چون با گذشت زمان تأثیر همسالان بر فرد کمتر می‌شود و نوجوانان وارد زندگی اجتماعی مانند کار و ازدواج می‌شوند، کمتر دچار قانون‌شکنی می‌شوند. در بیشتر نوجوانان، درگیری با قانون رفتار ضداجتماعی بلندمدت را پیش‌بینی نمی‌کند؛ اما اگر زیاد باشد و نوجوان مکرر دستگیر شود، مایه نگرانی است. این رفتارها هر چقدر از سنین پایین‌تر شروع شود، بیشتر نگران‌کننده است و تحقیقات نشان می‌دهند بیشتر مشکلات سلوکی که در کودکی شروع می‌شوند، در نوجوانی نیز ادامه می‌یابند (رضوی فرد و همکاران، ۱۴۰۰).

پژوهش‌های بسیاری به بررسی انواع کژرفتارهای مخاطره‌آمیز در دانش‌آموزان پرداخته‌اند، مانند مصرف مواد مخدر، نوشیدن الکل، رفتارهای نامشروع جنسی، درگیری‌های فیزیکی و خشونت، حمل اسلحه، بزهکاری و شکست تحصیلی (یاراحمدی، ۱۴۰۱). دیدگاه‌های مختلف روانشناسی و جامعه‌شناسی عصر جدید بر این اصل قرار دارند که یک عامل به تنهایی تعیین‌کننده رفتار افراد نیست، بلکه عوامل متعددی در ایجاد و شکل‌گیری رفتار نقش دارند و در پی آن هستند که سهم هر عامل را در شکل‌دهی رفتار تعیین کنند. کیسز و کر معتقدند که اکثر رفتارهای انسان تابع چند عامل است؛ در نتیجه، مشکل رفتاری نوجوان از این قاعده مستثنی نیست. آن‌ها از خانواده، همسالان و بافتهای فرهنگی مثل مدرسه به عنوان عوامل چندگانه اصلی تعیین‌کننده رفتار مشکل‌دار نوجوانان نام می‌برند؛ مثلاً، همسالان در مدرسه و طی اوقات فراغت، می‌توانند نوجوانان را به سمت و سوی رفتار مشکل‌دار هدایت کنند. نوع برخورد والدین در خانواده گرایش نوجوان به سوی همسالان را تقویت می‌کند یا مانع از آن می‌شود (احدی حسن و همکاران، ۱۳۹۹).

پیشینه و مبانی نظری

پیشینه

در مطالعه‌ای که کمال خانی در سال ۱۴۰۰ با عنوان نقش برنامه درسی پنهان در مدارس را انجام داد، به شناسایی عوامل مثبت و منفی که متأثر از برنامه درسی پنهان می‌باشد، پرداخت و در این مطالعه، یکی از ابعادی که می‌تواند در دانش‌آموزان تأثیر بگذارد، کژرفتارهای اجتماعی معرفی گردید. در این مطالعه، به نقش برنامه درسی پنهان در همه ابعاد پرداخته شد.

در مطالعه‌ای که توسط علیخانی در سال ۱۳۸۲ با عنوان «بررسی پیامدهای قصدنشده (برنامه درسی پنهان) در محیط اجتماعی مدارس دوره متوسطه شهر اصفهان و ارائه

راهکارهایی برای کاهش پیامدهای منفی آن»، انجام پذیرفت، ابتدا با استفاده از پرسشنامه و شیوه کمی، جو اجتماعی مورد مطالعه قرار گرفت. عمده‌ترین یافته‌های پژوهشی از پیامدهای قصدنشده مدارس دارای جو بسته: ۱- افزایش روحیه اطاعت‌پذیری، تقلید و پیروی محض و کاهش روحیه تفکر انتقادی؛ ۲- تقویت تمایل دانش‌آموزان به انجام فعالیت انفرادی و نگرش منفی نسبت به فعالیت‌های گروهی؛ ۳- کاهش میزان اعتماد و عزت‌نفس دانش‌آموزان و تقویت احساس خودپنداره منفی در آنها، همچنین دارابودن روحیه اطاعت و انقیاد و تکالیف انفرادی در پسران بیش از دختران و میزان کاهش عزت‌نفس در دختران بیش از پسران گزارش شده است (به نقل از بافرانی و همکاران، ۱۴۰۰).

پورتلی مفاهیم گوناگونی که در پیشینه برنامه‌ی درسی پنهان می‌توان یافت را به چهار دسته زیر تقسیم نموده است (کمالخانی، ۱۴۰۰): الف) پیام‌ها و انتظارات غیررسمی یا پنهان مورد انتظار. ب) پیام‌ها یا نتایج یادگیری قصدنشده. ج) پیام‌های غیرصریح و ضمنی ناشی از ساختار مدرسه. د) برنامه‌ای که توسط دانش‌آموزان ایجاد می‌شود.

بورگس و همکاران^۱ (۲۰۱۷) در پژوهشی نشان داد آسیبهای خطرآفرین در قلمرو برنامه درسی پنهان برای تربیت شهروندی شناسایی شده که بر اساس تجربه و تحلیل‌های انجام‌شده سطح آسیب‌زایی مؤلفه جو اجتماعی در سطح قوی قرار دارد و این نشان‌دهنده آن است که دانش‌آموزان در معرض خطر جدی در بُعد اجتماعی مدار از لحاظ برنامه درسی پنهان قرار دارند.

همچنین، تحقیقات گنجل و همکاران^۲ (۲۰۱۶) نشان می‌دهد که در کلاس درس با جو مثبت، رفتارهای مثبت بیشتر بود و در کلاس درس با اقلیم منفی با استفاده از فراوانی مشاهده‌شده، تنوع رفتار وجود ندارد و تعامل محدودتر بود. همچنین، نتایج حاکی از آن بود که میزان تمایل به بزهکاری در کلاس‌هایی با جو منفی بیش از کلاس‌های با اقلیم مثبت می‌باشد.

اکساکوکا^۳ (۲۰۲۱) در پژوهشی تحت عنوان «برنامه درسی پنهان در آموزش عالی در دانشگاه تارکای فنلاند» و بر روی ۲۸۰ نفر دانشجوی رشته‌های پزشکی، تربیت معلم و علوم اجتماعی، به بررسی این سؤال مهم که «دانشجویان عملاً در دانشگاه چه می‌آموزند و چگونه این یادگیری‌ها صورت می‌گیرد» پرداخت. این پژوهش به وسیله پرسش‌نامه باز پاسخ، مصاحبه

1. Borges et al
2. Gengel et al
3. Akçakoca et al

و مشاهده در سه زمینه تخصصی متفاوت بر روی دانشجویان انجام گرفت و یافته‌های زیر حاصل گردید:

- الف) دانشجویان برای موفقیت در دانشگاه مجبور هستند ضوابط فرهنگی غیررسمی زندگی آکادمیک و مقررات بازی آکادمیک را یاد بگیرند.
- ب) فضای کنونی آموزش عالی، پیشرفت تحصیلی و رقابت بسیار مهم است.
- ج) دانشجویان باید یاد بگیرند بین اهداف یادگیری و اهداف عملکردی تفکیک قائل شوند.

مبانی نظری

بزهکاری از عوامل متعددی سرچشمه می‌گیرد که بخشی از آن‌ها در ناقص بودن اقدام‌های دولت در زمینه جامعه‌پذیرسازی شهروندان ریشه دارد. در واقع، این کوتاهی، کم‌کاری دولت‌ها در ایجاد محیط مناسب جهت سپری شدن درست فرآیند رشد افراد است که شماری از آن‌ها را به سمت ارتکاب جرم سوق می‌دهد. بر این اساس، دولت‌ها باید با رویکرد رفاه‌مدار درصدد زمینه‌سازی به‌منظور بهترکردن شرایط زندگی کلیه شهروندان از جمله بزهکاران باشند. ازاین‌رو، تدابیر پیشگیری از بزهکاری اولویت اول در سیاست‌گذاری‌های جنایی کشورهای مختلف است. پیشگیری در درجه اول متوجه کسانی است که در معرض خطر ارتکاب جرم قرار دارند و در این میان، دانش‌آموزان از اولویت برجسته‌ای برخوردار هستند؛ چراکه پیشگیری اجتماعی رشد‌مدار تلاش می‌کند تا با مطالعه کودکان و نوجوانان و استفاده مناسب از سازوکارهای حمایتی موجود در محیط‌هایی مانند خانواده و مدرسه، افراد مشکل‌دار را به‌سوی هم‌نوایی با قواعد اجتماعی سوق دهد (سعدی راد و همکاران، ۱۴۰۱). در اعلامیه حقوق بشر نیز که در سال ۱۳۲۷ هجری شمسی انتشار یافت، آموزش و پرورش را یکی از مهم‌ترین و اساسی‌ترین حقوق هر فرد انسان یاد کرده است. این اهمیت از این واقعیت نشأت می‌گیرد که انسان با تعدادی رفتارهای بازتابی به دنیا می‌آید و تمامی مهارت‌ها و توانایی‌های مورد نیاز برای زندگی کردن، یعنی تطابق و مقابله با محیط را از راه یادگیری و شکوفایی و پرورش استعدادها بالقوه‌اش کسب می‌کند. ارسطو عقیده دارد که وضع جسمی و روانی افراد در انتخاب بزه مؤثر است و نهادهای آموزشی و اجتماعی هم نقش مؤثری را در پیشگیری از وقوع جرم به عهده دارند. نهادهای اجتماعی باید به نحوی معقول نیازهای مردم را برطرف سازند، در غیر این صورت با انواع انحرافات اجتماعی در جامعه مواجه خواهیم شد؛ مثلاً، اگر معلمان در کلاس‌های درس از مدیریت‌های علمی و عاطفی برخوردار باشند، دانش‌آموزان به سمت انواع انحرافات اجتماعی گرایش پیدا نخواهند کرد. اگر کتب درسی قوه خلاقیت

دانش‌آموزان و روحیه پژوهشگری و جستجوگری و کسب مهارت‌های زندگی را در دانش‌آموزان به وجود آورد، می‌توان امیدوار بود که دانش‌آموزان رغبتی به سمت انحرافات اجتماعی نخواهند داشت. از طرف دیگر، خانواده‌ها باید مکلف شوند تا اقدامات تربیتی منظمی در جهت تربیت صحیح اطفال انجام بدهند که طبیعتاً، در این جهت حتماً باید آموزش‌های لازم را ببینند. دولت نیز باید با فراهم کردن امکانات لازم در این راه، خانواده و نظام آموزش و پرورش را یاری نمایند و همچنین، اقدام به تأمین امکانات رفاهی اقشار آسیب‌پذیر جامعه بنمایند؛ زیرا ریشه بسیاری از جرم‌ها مسائل اقتصادی است (قنبری محمد و همکاران، ۱۳۹۹).

محیط مدرسه در شکل‌دهی شخصیت دانش‌آموزان نقش به‌سزایی دارد و بخشی از سرنوشت و آینده دانش‌آموزان در مدرسه رقم می‌خورد. برنامه‌های مبتنی بر مدرسه متمرکز بر حمایت از رشد شناختی کودکان و مهارت‌های اجتماعی و مهارت‌هایی در خصوص حل مشکل‌اتشان و کنترل خود و اداره فشارهای وارد بر آنان و ایجاد کلاس‌هایی برای والدین به‌منظور آموزش آن‌ها در زمینه پاداش دادن و تشویق رفتارهای مطلوب کودکان می‌باشند. در اهمیت نقش پیشگیری در آموزش و پرورش می‌توان به ماده ۵ آئین‌نامه پیشگیری از اعتیاد، درمان معتادان به مواد مخدر و حمایت از افراد در معرض خطر مصوب مجمع تشخیص مصلحت نظام مصوب ۱۳۷۶/۸/۱۷ اشاره کرد که در آن، وزارت آموزش و پرورش مکلف است تدابیری را برای پیشگیری از اعتیاد دانش‌آموزان و شناسایی کودکان در معرض خطر فراهم آورد (کریم زاده و همکاران، ۱۴۰۰).

بیشترین سهم در تعیین عوامل یک رفتار به خانواده اختصاص داده شده است، شاید به این دلیل که خانواده نخستین آموزشگاهی است که فرد آن را تجربه می‌کند و غنا و محتوای آموخته‌های او ارتباطی مستقیم با عملکرد و محتوای محیط خانواده دارد. علاوه بر خانواده، آموزش و پرورش نیز نهادی اجتماعی است که می‌تواند در بالندگی فرد و تبلور شخصیت وی نقشی بسیار مؤثر ایفا کند. مدرسه به این دلیل در رشد شخصیت فرد نقش حیاتی دارد که در دورانی از تکامل فرد وارد عمل می‌شود که یادگیری به سهولت انجام می‌شود. همچنین، با کنترل مثبتی که مریبان کودک و نوجوان اعمال می‌کنند، سبب بالندگی و رشد آنان می‌شوند و آنها را برای زندگی فردی و اجتماعی مفید آماده می‌کنند. دانش‌آموزان تنها برای مهارت‌آموزی به مدرسه نمی‌روند، بلکه مدرسه در راستای رشد، آفرینندگی و راهنمایی آنان وظایف مهم دیگری مانند سازگاری را به عهده دارد (ابروشن و همکاران، ۱۴۰۱).

صحبت در خصوص مدرسه و تأثیر آن در رفتارهای دانش‌آموزان یک بیان کلی در بیان تأثیرات می‌باشد. مدرسه یک سیستم آموزشی است که از عناصر بسیاری شکل گرفته و در ارتباط با یکدیگر هستند تا دانش‌آموزی با شرایط شهروندی مناسب با بوم محل زندگی خود تربیت نماید. از جمله این عوامل که عضوی از جامعه مدرسه کنونی می‌باشد، برنامه درسی پنهان^۱ می‌باشد که عنصری فارغ از برنامه‌ریزی‌های آشکار و رسمی در آموزش و پرورش است (کمال خانی، ۱۴۰۰).

برنامه درسی از مهم‌ترین ابزارها و عناصر تحقق‌بخشی به اهداف و رسالت‌های آموزشی است. از این رو، تلاش می‌شود تا از طریق طراحی و تدوین برنامه درسی مشخص، انواع مختلف دانش و مهارت‌ها را به فراگیران انتقال داده، آن‌ها را برای برعهده گرفتن نقش‌ها و مسؤولیت‌هایشان در زندگی آماده سازد (کامر، ۲۰۲۴). در دهه‌های اخیر، توجه فزاینده‌ای به یادگیری‌های دیگری، به غیر از آنچه در برنامه درسی قصدشده مد نظر بوده، جلب شده است. برنامه ریزان درسی و مربیان آموزشی اذعان می‌دارند که در مدارس، بیشتر از هدف‌های از قبل مشخص شده یاد گرفته می‌شود و این یادگیری‌ها، علاوه بر یادگیری‌های عمدی و هدایت‌شده، بخش ضروری اجتناب‌ناپذیر فعالیت‌های مدرسه‌ای است؛ به طوری که در مواردی ممکن است دوام این نوع یادگیری‌ها بیشتر از یادگیری‌های مربوط به برنامه قصدشده باشد و این برنامه‌ها اکثراً «برنامه درسی پنهان یا ضمنی^۲» نامیده می‌شود. از طرفی، یکی از موارد تأثیرگذاری برنامه درسی پنهان، موضوع احساس تعلق دانش‌آموزان به مدرسه است. محیط خانواده در سن نوجوانی نسبت به محیط همسالان دارای جذابیت کمتری بوده و در این سن که سن هویت‌یابی نوجوان است، نوجوانان از محیط خانواده روی‌گردان شده و به سمت محیط خارج از خانواده جذب می‌شوند. از جمله مهم‌ترین محیط‌هایی که نوجوان به آن گرایش پیدا می‌کند، محیط همسالان است. محیط همسالان چندان محیط سالمی نیست و انحرافات در آن به وفور یافت می‌شود.

برنامه درسی به عنوان یکی از ستونهای الزامی سازه علوم تربیتی نقش بی‌بدیلی در عملکردهای تربیتی داشته است و حتی پا را از قلمرو رسمی‌بودن بیرون گذاشته، فرایندهای غیررسمی را در بر گرفته است. برنامه درسی به منزله ظرف و ظرفیتی در نظر گرفته شده است که کارکردهای چندگانه پیدا کرده و درصدد برآمده تا همه اتفاق‌های آموزشی آشکار و پنهان و شکل عملی‌شدن انتظارات و مقاصد آموزشی را در خود

1. Hidden Curriculum
2. implicit

جای دهد. برنامه درسی به منزله یک فرایند، می‌خواهد مسیری باشد که آغاز و پایان جریانی یادگیری و آموزش را به هم پیوند دهد (کوندرس و همکاران^۱، ۲۰۱۹) از اواسط دهه ۱۹۷۰ و اوایل ۱۹۸۰، متخصصان برنامه درسی تلاشی در نظام‌ساز کردن تمامی نظریه‌ها با نگرشی متاتئوریک داشته و موفق به ترسیم و ارائه نظام در این خصوص گردیدند که سه مقوله کلی برنامه درسی رسمی یا صریح، برنامه درسی عقیم یا پوچ و برنامه درسی پنهان یا مستتر را دربرداشت. هر رشته علمی دارای یک ساختار مفهومی است. برنامه‌ریزی درسی یکی از سرمایه‌های مفهومی برنامه‌ی درسی پنهان است. معمولاً، جامعه‌شناسان، پژوهشگران آموزش و پرورش و روانشناسان این مفهوم را غالباً، برای توصیف نظام غیررسمی مدرسه بکار می‌برند (کامر و همکاران^۲، ۲۰۲۴). شاید مهم‌ترین اثر مفهوم برنامه درسی پنهان در این نهفته است که پژوهشگران را به مشاهده تعلیم و تربیت، تدریس و آموزش مدرسه به منزله متنی که باید تفسیر یا معانی پنهان آشکار گردد، فرا می‌خواند. برنامه درسی پنهان نه در جایی نوشته شده و نه هیچ معلمی آن را درس می‌دهد، بلکه محیط آموزشی مدرسه، با تمام خصوصیاتش، آن را آموزش می‌دهد. صرف‌نظر از اینکه معلمان مدرسه تا چه اندازه متبحر و شایسته‌اند یا برنامه درسی تا چه حد پیشرفت کرده است، دانش‌آموزان اتفاقاً، در معرض چیزی قرار می‌گیرند که هیچ‌گاه سخنی از آن در میان نبوده است (کوتسوریس و همکاران^۳، ۲۰۲۱). آن‌ها، به مرور تحت تأثیر برنامه درسی پنهان مدرسه، رویکرد خاصی نسبت به زندگی و نگرش خاصی نسبت به تحصیل و یادگیری پیدا می‌کنند. تعریف «برنامه‌ی درسی پنهان» بسیار دشوارتر از اصطلاح «برنامه درسی رسمی» است؛ این به دلیل پیچیدگی تعریف اصطلاح «پنهان» است، زیرا تجربیات و یادگیری دانش‌آموزان با یکدیگر تفاوت دارد و همچنین، با تغییرات تدریجی باورها و دانش هر اجتماع، دائماً در حال تغییر است. دانش‌آموزان معمولاً به طور مستقیم به برنامه‌های درسی پنهان پاسخ نمی‌دهند، بلکه آنان از طریق تفسیرهای خود و ادراکات و اعمالشان در چارچوب تجارب یادگیری خود آن را معنا می‌کنند و بر اساس آن چارچوب، برنامه درسی پنهان را می‌سازند. برنامه درسی پنهان، به عبور موفقیت‌آمیز از مانع برنامه درسی رسمی یا طرح‌ریزی شده است (سایاناتی^۴، ۲۰۲۳). به عبارت دیگر، برنامه درسی پنهان بحثی از فرایند آموزشی مدرسه است که به سادگی قابل درک نیست، ولی بخشی از

1. Coenders et al
2. kamer et al
3. Koutsouris et al
4. Suyanti et al

آنچه را که فرا گرفته می شود، تشکیل می دهد. این برنامه ها در ابعاد مختلف در محیط های اطراف همانند خانواده، جامعه، بازار، تلویزیون، رادیو، اینترنت، مدرسه، سینما، کلاس درس، ورزشگاه ها و پارکها بر روی فرایند یادگیری دانش آموزان به ضرورت غیررسمی تأثیر می گذارند. والانس (۱۹۹۱)، در دایره المعارف برنامه درسی، برنامه درسی پنهان را چنین تعریف می کند: «برنامه‌ی درسی پنهان به عملکردها و نتایج آموزشی اطلاق می شود که با وجود آشکار نبودن در رهنمودهای برنامه درسی یا سیاست های آموزش و پرورش، بخش حتمی و مؤثر تجربه تحصیلی است. بیشتر آثار مربوط به برنامه درسی پنهان به ارزش ها، تمایلات، هنجارها، طرز تلقی ها و مهارتهایی پرداخته اند که دانش آموزان آن ها را مستقل از مواد درسی می آموزند. در چند دهه اخیر، برنامه‌ی درسی پنهان نقش محوری ویژه ای در مطالعات مربوط به برنامه ریزی درسی داشته است. الیزابت و والانس^۱ سه بعد مهم برنامه درسی پنهان را ارائه می دهد: (کمال خانی، ۱۴۰۰)

برنامه درسی پنهان به بافت و زمینه آموزش مدرسه ای مربوط می شود. واحد تعامل معلم و شاگرد، ساختار کلاس درس و الگوی کلی سازماندهی برنامه آموزشی به منزله مدل کوچک شده نظام ارزشی اجتماعی به این بُعد اشاره دارد.

برنامه درسی پنهان می تواند شماری از فرایندهای عمل را ایجاد کند که در مدرسه یا از طریق مدرسه قابل اعمال است. فرایندهای اکتساب ارزش ها، اجتماعی شدن و حفظ و نگهداری ساختار و طبقه اجتماعی و اقتصادی در این بُعد قرار می گیرند. برنامه درسی پنهان هم از سویی، درجات متفاوتی از سمت و سوی پنهان بودن و عمق آن را می تواند دربرداشته باشد و هم از دیگر سو، در دامنه ای از یک امر اتفافی و ناخواسته در برنامه تا نتایج درهم تنیده و عمیق که برخاسته از کنش تاریخی و اجتماعی تعلیم و تربیت است، قرار می گیرد. فیلیپ جکسون سه مؤلفه غیرآکادمیک را در زندگی آموزشی شناسایی می کند: قدرت، شلوغی و شایستگی از طریق برنامه پنهان آموخته می شود (راشیدی و همکاران، ۱۴۰۰).

روش

سپهر فلسفی حاکم بر پژوهش پارادایم آمیخته بوده و با اتکای به مکتب پراگماتیسم بر ترکیب کمی و کیفی در همه مراحل تحقیق تأکید دارد؛ از حیث جهت گیری، بینادی بوده و از نظر نحوه گردآوری داده ها به دلیل استفاده از دو رویکرد کیفی و کمی در محدوده ی تحقیقات

1. Wallance, Elizabeth

آمیخته اکتشافی قرار دارد. زمانبندی پژوهش با تقدم رویکرد کیفی به صورت توالی با وزن‌دهی بیشتر به داده‌های حاصل از بخش کیفی می‌باشد. بخش کیفی پژوهش، بر داده‌ها و مفهوم‌سازی از داده‌ها متمرکز است و تلفیقی نوآورانه از رهیافت‌های سه‌گانه رویکرد داده‌بنیاد (رهیافت نظام‌مند، ظاهرشونده و ساخت‌گرایانه) اساس تجزیه و تحلیل در بخش کیفی بود؛ به‌طوری‌که کل فرایند با روش تطبیق مستمر مبتنی بر رهیافت نظام‌مند بوده و هم‌زمان، با گردآوری اطلاعات، مفاهیم مربوط به داده‌های هم‌معنی به‌وسیله کدگذاری باز با اتکای به رهیافت ساخت‌گرایانه پیکربندی شد و در کدگذاری محوری با حاکمیت رهیافت ظاهرشونده با حساسیت نظری بالا، مقوله‌های با مفاهیم مرتبط زیر یک چتر قرار داده و بر ارتباط بین مقوله‌ها و زایش نظریه متمرکز گردید (کوربین و همکاران، ۲۰۱۴). برای گردآوری و تجزیه و تحلیل اطلاعات در بخش کیفی از مصاحبه نیمه‌سازمان‌یافته تا رسیدن به مرحله کفایت تئوریک، استفاده شد. حاصل بخش کیفی، احصاء پرسش‌نامه‌ها بود. در بخش کمی، پرسش‌نامه‌ها از طریقی فیزیکی و الکترونیکی به نمونه منتخب ارسال و جمع‌آوری شد و برای اعتباریابی مدل از ارزیابی مدل‌های اندازه‌گیری انعکاسی و ترکیبی با روش کمترین مربعات جزئی (PLS) با نرم‌افزار smartPLS3 و برای تحلیل وضعیت موجود از آزمون t با نرم‌افزار spss24 استفاده گردید. مشارکت‌کنندگان در دو بخش کیفی و کمی مطابق با حجم نمونه جدول ۱ انتخاب شدند. در بخش کیفی، خبرگان سرشار از اطلاعات در حوزه پژوهش و متخصصان دارای تجارب زیسته با روش‌های نمونه‌گیری هدفمند که شامل تئوریک، فرصت‌طلبانه (وانگ، ۲۰۱۱) و گروه‌های کانونی بود، انتخاب شدند و بخش کمی متشکل از معلمان مدارس متوسطه استان البرز بود.

جدول ۱: مشارکت‌کنندگان بخش کیفی و کمی با کدهای تخصیصی

مشارکت‌کنندگان بخش کیفی			
کد	مشارکت‌کنندگان بر اساس رویکرد فرصت‌طلبانه	کد	نمونه‌گیری تئوریک
01	فرصت ۱: مجموعه مقالات کنفرانس کیفی اران در قبال بزهکاری	11	مدیریت آموزشی
02	فرصت ۲: مجموعه مقالات همایش پیشگیری از بزه‌دیدگی	12	برنامه‌ریزی درسی

1. Corbin & Strauss. 2014
2. Wang et al

O3	فرصت ۳: همایش ملی روانشناسی جرم		13	د. با	علوم تربیتی	
O4	فرصت ۴: جهانی سازی حقوق کودکان و نوجوانان		14	د. م	برنامه ریزی درسی	
مشارکت کنندگان بر اساس گروه های کانونی			15	م. م	مدیریت آموزشی	
گروه کانونی مجازی			16	ص.س	دکتر حقوق	
F1	گروه ۱: گروه معملان متوسطه ناحیه ۱		17	ا. رح	مدیریت آموزشی	
F2	گروه ۲: گروه دبیری دانش آموزان دانشگاه فرهنگیان		18	د. ح	برنامه ریزی درسی	
F3	گروه ۳: اعضای هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان		19	د. ای	برنامه ریزی درسی	
			110	د. مو	مدیریت آموزشی	
			111	د. عل	دکتری حقوق	
			112	د. طا	مدیریت استراتژیک	
T 17:41	صوت و فیلم مصاحبه های فردی	برایند کلی در بخش کیفی	113	د. اف	روانشناسی تربیتی	
T 04:21	صوت ضبط گروه کانونی حضوری		114	د. ص	مدیریت آموزشی	
2031msq	تحلیل محتوی پیام های مجازی		115	د. نظ	دکتر حقوق کیفری	
نمونه بخش کمی						
		کاربری نمونه	حجم	نمونه	رد شده	تأیید شده
		اعتباریابی مدل و تبیین وضعیت موجود	۲۳۷۸	۲۰۴	۱۱	۲۰۱
			۲۱۰۶	۲۰۱	۱۰	۱۸۳

یافته ها:

در این بخش، بنا بر روش های عنوان شده، به سؤالات ذیل پاسخ داده شد.

- ۱) ابعاد برنامه درسی پنهان تأثیرگذار در کاهش تمایل به بزهکاری چه ابعادی می باشد؟ (کیفی)
- ۲) آیا اعتبار ابعاد مؤلفه ها و نشانگرهای شناسایی شده مورد تأیید است؟ (کمی)
- ۳) وضعیت موجود تأثیر برنامه ریزی پنهان بر کاهش تمایل به بزهکاری چگونه است؟ (کمی)

تجزیه و تحلیل بخش کیفی؛ فرایند اصلی ساختن نظریه در رویکرد داده‌بنیاد، کدگذاری است. در این فرایند، جمع‌آوری، نظم‌دادن و تجزیه و تحلیل داده‌ها به هم وابسته‌اند (برینانت و همکاران^۱، ۲۰۱۹) و نکته حائز اهمیت مرز بین انواع کدگذاری‌ها است که به طور مصنوعی بوده و می‌توان همزمان انجام داد (بلاتو^۲، ۲۰۱۸). در مطالعه حاضر، این فرایند در دو گام باز، محوری انجام شد. کدگذاری باز فرایند شناسایی مفاهیم و کشف ویژگی‌ها و ابعاد آن‌ها به صورت طبقه‌بندی اطلاعات است. در طی این فرایند، متن مصاحبه‌ها با کدهای زنده^۳ علامت‌گذاری و ایده‌های تکراری شناخته شد و تا زمان رسیدن به اغناء و اجماع نظر در تکرار و نبود گفتمان جدید، ادامه پیدا نمود (دتردینگ و همکاران^۴، ۲۰۲۱). این گام در دو مرحله کدگذاری بدوی و ثانویه، با رویکرد تحلیل جزئی، انجام شد. در مرحله بدوی، بلافاصله بعد از اولین مصاحبه، انباشت کدها از تحلیل خط به خط احصاء گردید و در مرحله ثانویه، مفاهیم بر اساس ارتباط با موضوعات مشابه به صورت انتزاعی با مفهوم بالاتر طبقه‌بندی شدند. به دلیل حجم بالای گزارش یافته‌های این مرحله، یک نمونه از فرایند کدگذاری مربوط به مهارت‌های عمومی پژوهش در جدول ۳ ارائه شده است؛ نتایج حاصل از کل فرایند کدگذاری باز احصاء ۱۱۸ کد ثانویه بود که پس از بررسی کیفیت، با مشاهده دو نفر از اعضای مشارکت‌کننده متخصص (I4, I12) حاضر در مطالعه و مقایسه نتایج گروه‌های مختلف (سه‌سوسازی) در نهایت، ۵۷ نشانگر مورد تأیید واقع گردید.

کدگذاری محوری فرایند ربط‌دهی مقوله‌ها به زیرمقوله‌ها و پیوند در سطح ویژگی‌ها و ابعاد می‌باشد و برای سازماندهی و بازتحلیل داده‌های کدگذاری‌شده در مرحله اول استفاده می‌گردد. در این گام، ویژگی‌های حاصل از کدگذاری باز تدوین شده و سر جای خود قرار گرفت تا دانش فزاینده در خصوص مقولات انجام گیرد.

پدیده محوری واقعه اصلی است که یک سلسله کنش متقابل به سوی آن رهنمون می‌شوند (کوربین و همکاران، ۲۰۱۴). در این مطالعه، متناسب با در نظر داشتن موقعیت تربیت معلم و احساسات افراد با حساسیت نظری بالا، مقوله عوامل برنامه‌ریزی پنهان در کاهش بزهکاری به عنوان پدیده محوری در مرکز فرایند قرار گرفت که به عنوان پدیده مرکزی معرفی گردید و ماهیت دیگر مقوله‌ها در ارتباط با پدیده محوری تبیین گردیدند. در کدگذاری محوری بعد از بازبینی و بازخوانی مجدد کدهای بدوی و ثانویه، ابعاد، مؤلفه‌ها و نشانگرهای مربوط به پدیده

1. Bryant et al
2. Belotto
3. in-vivo
4. Deterding

اصلی تم سازی گردید که نهایتاً، ۵۷ نشانگر در ارتباط با ۱۷ مؤلفه و ۶ بُعد اصلی معرفی گردید.

روایی و پایایی: برای حصول اطمینان از روایی، ۳۱ استاد آگاه به روش شناسی و متخصص در زمینه مطالعه برای محاسبه شاخص نسبت روایی محتوایی (CVR) و شاخص روایی محتوایی (CVI) انتخاب و با رویکرد سه سوسازی نتایج گروه های مختلف تطبیق داده شد. همچنین، برای بررسی پایایی، از دو روش ضریب همسانی درونی سنجها با استفاده از آلفای کرونباخ و از روش بازآزمایی استفاده گردید. نتایج حاکی از حذف ۵ نشانگر و اصلاح ۲ نشانگر بوده است که پس از بررسی کل فرایند شناسایی در بخش کیفی و تاکید بر روایی و پایایی، ۵۲ نشانگر با ۱۷ مؤلفه و ۶ بُعد اصلی به شرح جدول ۲ شناسایی شد.

جدول ۲: روایی و پایایی

وضعیت	تراز	CVI	وضعیت	تراز	CVR
تأیید	۸۸/۸ > ۰/۷۹	۸۸/۸	تأیید	۴۴/۶ > ۰/۳۳	۴۴/۶
نتیجه					
۷ نشانگر نظر برای اصلاح و ۲ نشانگر نظر به حذف					
sig	همبستگی	sig	L _{cc}	آلفای کرونباخ	مؤلفه
۰,۰۰۱	۰,۸۷۶	۰,۰۰۱	۰,۷۱۴	۰,۷۰۱	ساختار فیزیکی مدرسه
۰,۰۰۱	۰,۸۴۳	۰,۰۰۱	۰,۹۰۰	۰,۸۳۲	جو مدرسه
۰,۰۰۱	۰,۸۶۵	۰,۰۰۱	۰,۷۹۱	۰,۷۳۲	تعاملات بین عوامل مدرسه
۰,۰۰۱	۰,۷۸۳	۰,۰۰۱	۰,۷۸۸	۰,۷۸۲	رفتارهای معلم
۰,۰۰۱	۰,۹۱۲	۰,۰۰۱	۰,۹۰۱	۰,۸۲۱	نوع ارتباط با دانش آموز
۰,۰۰۱	۰,۷۷۷	۰,۰۰۱	۰,۷۱۱	۰,۶۹۲	دانش فناوری اطلاعات
۰,۰۰۱	۰,۸۷۱	۰,۰۰۱	۰,۸۱۴	۰,۸۰۱	کل
نتیجه					
حذف ۳ نشانگر					
تأیید ۵۲ نشانگر با ۶ مؤلفه احصاء شده در بخش کیفی					

تحلیل عاملی تأییدی: مدل‌های معادلات ساختاری شامل تعدادی از متدولوژی‌های آماری به‌کاررفته برای برآورد شبکه‌ای از روابط علی است که بر اساس یک مدل نظری تعریف شده‌اند و به صورت مدل‌های اندازه‌گیری و مدل‌های ساختاری طراحی می‌گردند (دش و همکاران^۱، ۲۰۲۱). در مدل‌های اندازه‌گیری، روابط یک سازه و سنجه‌هایش تشریح می‌شود. اگر جهت ارتباط از سازه به سمت سنجه باشد، مدل اندازه‌گیری از نوع انعکاسی است؛ در این نوع از مدل، سنجه‌ها جلوه‌ای از سازه مکنون زیربنایی هستند و به کمک تابع حداکثر درست‌نمایی (ML) به دنبال حداقل کردن اختلافات بین ماتریس کوواریانس مدل و ماتریس کوواریانس برآوردشده بر پایه معادلات ساختاری می‌باشد.

(لوترینگ و همکاران^۲، ۲۰۲۰). اگر جهت پیکان از سمت سنجه به سمت سازه باشد، سازه از نوع ترکیبی (سازنده) است. در مدل‌های ترکیبی از رگرسیون‌های خطی برای مدل‌سازی روابط بین متغیرهایی که به‌طور مستقیم قابل اندازه‌گیری و مشاهده نباشند، استفاده می‌شود. معیارهای این متغیرها به‌وسیله روش pls با تکرار مکرر قابل اندازه‌گیری است. در این نوع از مدل‌ها، بین متغیرهای مشاهده‌پذیر همبستگی می‌تواند مثبت، منفی و صفر باشد و متغیر مکنون می‌تواند از ترکیب چندین متغیر مشاهده‌پذیر به وجود آید و همچنین، معرف‌ها سازنده متغیر مکنون می‌باشند و قلمرو متغیر مکنون به تعداد و نوع معرف‌ها که انتخاب شده، حساسیت دارد. در مدل‌های ساختاری، روابط بین متغیرهای مکنون (مستقل) و مکنون (وابسته) مورد توجه قرار می‌گیرد و ترکیبی از مدل‌های چندگانه و علل چندگانه می‌باشد و در آن، نتایج آزمون فرضیه‌ها رد یا تأیید فرض صفر (H_0) و برازش نهایی مدل احصاء می‌گردد (مارین^۳ و همکاران، ۲۰۱۹). رویکرد حداقل مربعات مجذورات (pls) مبتنی بر واریانس با محاسبات آماری بیشتر و کارایی آماری بالاتر با پیش‌فرض‌های توزیعی، مقیاس‌اندازه‌گیری، نمونه‌های کوچک با انعطاف بیشتری برخوردار می‌کند و به‌جای کار با متغیرهای مکنون، از بلوکی از متغیرها استفاده می‌شود (هایر و همکاران^۴، ۲۰۱۹). همچنین، در مدل‌های مبتنی بر کوواریانس صرفاً قابلیت ارزیابی مدل‌های انعکاسی وجود دارد؛ اما در pls امکان طراحی دو نوع مدل وجود دارد و برخی مواقع به دلیل تطابق مدل با نوع ترکیبی، موجب بدتدوینی می‌شود؛ بنابراین، در مطالعه حاضر بنا بر دلایل ذکرشده، وجود مدل‌های ترکیبی و تصمیم اقتضایی

1. dash et al
2. Lottering et al
3. Marin
4. Hair et al

محقق با توجه به داده های جمع آوری شده از رویکرد pls برای تجزیه و تحلیل داده های کمی استفاده گردید.

جدول ۳: گزارش های معیارهای آلفای کرونباخ، پایایی ترکیبی و میانگین واریانس استخراجی

متغیر	آلفای کرونباخ	پایایی ترکیبی	AVE
ساختار فیزیکی مدرسه	۰,۷۸۲	۰,۸۷۲	۰,۶۹۲
جو مدرسه	۰,۸۰۱	۰,۸۳۵	۰,۶۷۴
تعاملات بین عوامل مدرسه	۰,۷۴۲	۰,۹۰۱	۰,۵۷۹
رفتارهای معلم	۰,۸۳۲	۰,۹۲۳	۰,۸۱۲
نوع ارتباط با دانش آموز	۰,۶۹۴	۰,۸۲۲	۰,۶۳۴
دانش فناوری اطلاعات	۰,۷۰۴	۰,۷۰۸	۰,۵۷۶

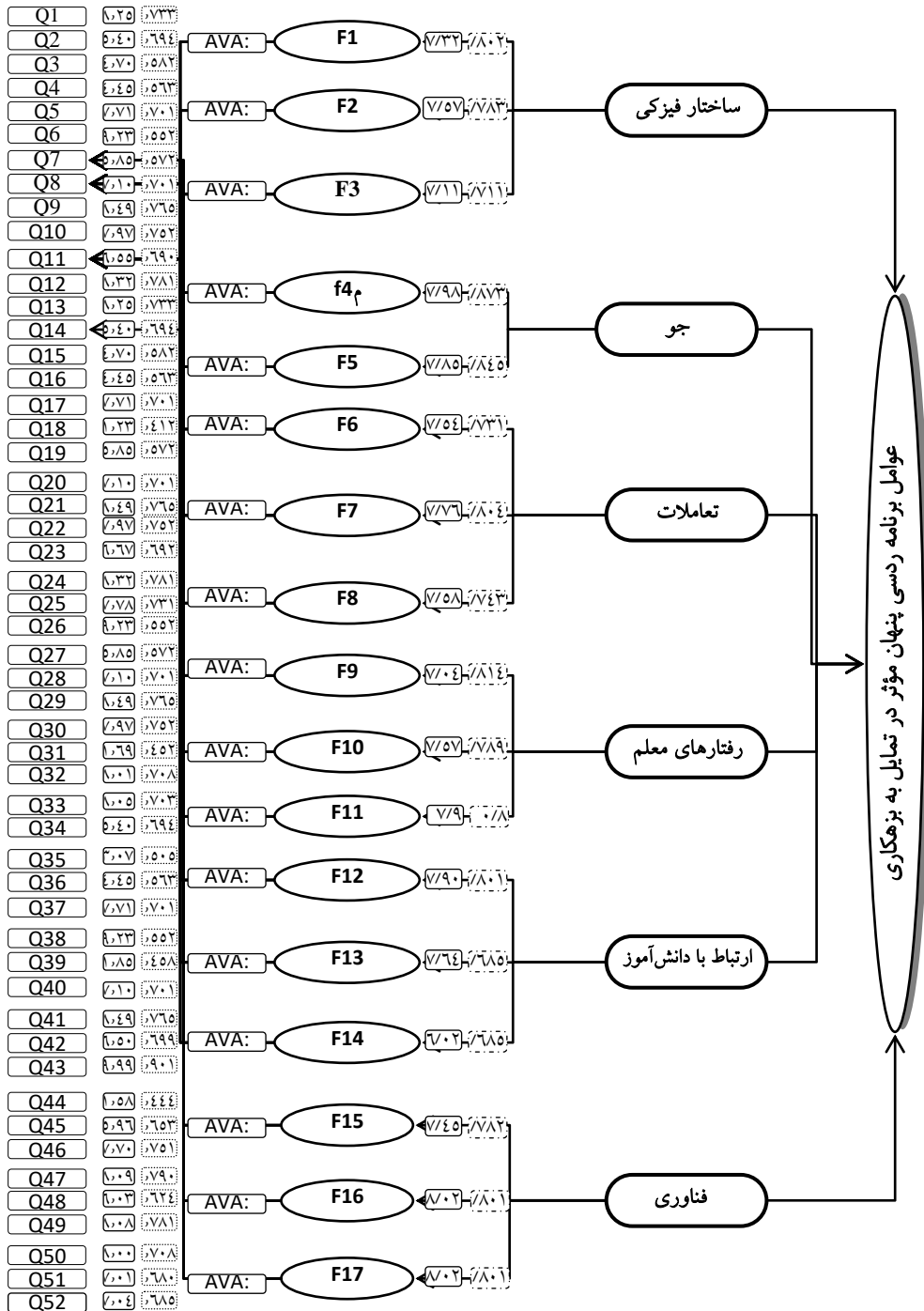
مرتب اول (نوع مدل انعکاسی): برای بررسی برازش مدل در سازه مرتبه اول که انعکاسی است، علاوه بر بررسی بارهای عاملی (بیشتر از ۰/۴) و ضریب معناداری (بیشتر از ۱/۹۶)، از سه معیار پایایی، روایی همگرا و روایی واگرا استفاده می شود. برای سنجش پایایی مدل، پایایی مرکب (p دلون - گلدشتاین) و آلفای کرونباخ بررسی شد که ملاک پذیرش در این دو معیار به اعتقاد صاحب نظران، بالاتر از ۰/۷ است. همانطور که در تصویر گرافیکی و جدول ۶ مشخص است، کلیه بارهای عاملی بجز نشانگرهای ۴۴، ۳۹، ۳۱، ۱۸، بیشتر از معیار تعیین شده در محدود ۱/۹۶ می باشند؛ ولی نشانگرهای با بار کمتر نیز به دلیل AVE مناسب در مدل ماندگار شدند. پایایی ترکیبی و ضریب آلفای کرونباخ نیز در همه متغیرها از ۰/۷ بیشتر است. در نتیجه، مفروضه های همگنی و تک بُعدی تأیید می شوند.

برای سنجش روایی همگرا از شاخص واریانس متوسط استخراج شده (AVE) استفاده شد. این معیار میزان همبستگی یک سازه با شاخص های خود را نشان می دهد که بالاتر از ۰/۵ ملاک تصمیم گیری می باشد. با توجه به نتایج پژوهش حاضر، روایی همگرایی مدل مورد تأیید می باشد. روایی تشخیصی نیز به سنجش توانایی مدل در میزان افتراق معرف های متغیر پنهان با سایر معرف ها می پردازد. برای سنجش روایی واگرا در مدل اندازه گیری انعکاسی از شاخص فروئل - لارکر استفاده شد. شاخص فروئل - لارکر ادعا می کند که یک متغیر در مقایسه با معرف های سایر متغیرهای مکنون، پراکندگی بیشتری را در بین معرف های خودش داشته باشد و برای بررسی این منظور، از جذر میانگین واریانس استخراج شده (\sqrt{AVE}) با همبستگی بین متغیرهای مکنون مقایسه می شود و طبق این شاخص (\sqrt{AVE})، هر متغیر پنهان باید بیشتر از

حداکثر همبستگی آن متغیر با متغیرهای دیگر باشد. مطابق با جدول ماتریسی، کلیه ضرایب قرار گرفته در قطر ماتریس از دیگر ضرایب هم‌سطر خود بیشتر می‌باشد. از این رو، می‌توان اظهار کرد در پژوهش حاضر، سازه‌ها در مدل تعامل بیشتری با شاخص‌های خود دارند تا با سازه‌های دیگر؛ به بیان دیگر، روایی واگرایی مدل در حد مناسب است.

کیفیت مدل اندازه‌گیری: مدل‌سازی مسیری PLS فاقد یک معیار بهینه‌سازی شده کلی است و لازم است هر قسمت از مدل بهینه شود. برای بهینه‌سازی یک بلوک از مدل اندازه‌گیری انعکاسی شاخص اشتراک با روایی متقاطع (CV Com) محاسبه می‌شود. علامت مثبت بیانگر کیفیت مدل می‌باشد. نتایج حاکی از آن است که مدل اندازه‌گیری در ابعاد مهارت‌های پژوهشی از کیفیت لازم برخوردار می‌باشد.

واکاوی نقش برنامه ریزی درسی پنهان در تمایل به بزهکاری دانش آموزان متوسطه دوم... / نویسنده گان: مسلم قبادیان، علی اکبر سادین و فاطمه حاج منوچهری



در مرتبه اول، مدل اندازه گیری از نوع انعکاسی می باشد و اعداد محاسبه شده با نرم افزار **بارعاملی و نمره t می باشند.
 در مرتبه دوم، مدل اندازه گیری از نوع ترکیبی می باشد و اعداد محاسبه شده با نرم افزار **وزن و نمره t می باشند.
 $AVE \geq 0.5$: معیار متوسط واریانس استخراج شده (روایی همگرا مدل های انعکاسی)

وضعیت موجود عوامل مؤثر برنامه درسی پنهان در کاهش بزهکاری دانش‌آموزان متوسطه: این بخش از مطالعه، سؤال سوم، مبتنی بر ارزیابی وضعیت موجود را پاسخگو است. برای بررسی وضعیت موجود عوامل مؤثر برنامه درسی پنهان در کاهش بزهکاری دانش‌آموزان متوسطه با رعایت مفروضه‌های پارامتریک، از آزمون t تک‌نمونه‌ای استفاده گردید. نتایج آزمون t در سطح $(p\text{-value}=0.01)$ با فرضیه‌های $\begin{cases} H_0: \mu \leq 3 \\ H_1: \mu > 3 \end{cases}$ با درجات آزادی (df) مشخص شده، مبین آن است که فرض صفر (H_0) در کلیه ابعاد رد گردیده و فرض خلاف (H_1) تأیید شده است. بنابراین، در ابعاد شناسایی شده، نتایج بیانگر مطلوبیت معنادار می‌باشد. لذا، نتایج حاکی از آن است که این ابعاد در کاهش بزهکاری تأثیر معناداری دارند که نتایج به شرح ذیل می‌باشد.

جدول ۴: وضعیت موجود تأثیر عوامل برنامه درسی پنهان در تمایل به بزهکاری دانش‌آموزان

متغیر	n	mean	Std/d	t	df	sig	فرض صفر	تفسیر
ساختار فیزیکی مدرسه	۳۸۴	۳/۵۴	۱/۰۲	۳/۷۰	۳۸۳	۰/۰۰۱	رد فرض صفر	وضعیت مطلوب
جو مدرسه	۳۸۴	۳/۸۲	۱/۸۴	۴/۰۸	۳۸۳	۰/۰۰۱	رد فرض صفر	وضعیت مطلوب
تعاملات بین عوامل مدرسه	۳۸۴	۳/۶۸	۱/۰۵	۲/۰۲	۳۸۳	۰/۰۱۱	رد فرض صفر	وضعیت مطلوب
رفتارهای معلم	۳۸۴	۳/۹۵	۱/۴۹	۳/۴۲	۳۸۳	۰/۰۰۱	رد فرض صفر	وضعیت مطلوب
نوع ارتباط با دانش‌آموز	۳۸۴	۳/۷۴	۱/۷۳	۳/۰۲	۳۸۳	۰/۰۰۱	رد فرض صفر	وضعیت مطلوب
دانش‌فناوری اطلاعات	۳۸۴	۴/۰۲	۱/۲۲	۴/۹۸	۳۸۳	۰/۰۰۱	رد فرض صفر	وضعیت مطلوب

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر به بررسی و واکاوی عوامل برنامه‌ی درسی پنهان در بزهکاری دانش‌آموزان متوسطه از دیدگاه معلمان مقاطع متوسطه دوم استان البرز می‌پردازد. از برنامه‌ی درسی پنهان می‌توان هم نتیجه مثبت و هم نتیجه منفی برداشت کرد؛ به همین جهت، نقش مهمی در تمایل به بزهکاری دانش‌آموزان در مدرسه دارد. بنابراین، نتیجه‌ای که از این مبحث حاصل می‌شود، این است که برنامه درسی پنهان به حضور لحظه‌به‌لحظه و عملی معلم و شاگرد در

کلاس وابسته است. برنامه درسی پنهان لزوماً خاص مدرسه و نظام آموزشی نیست. این برنامه تقریباً همیشه و در همه جای با یادگیری‌های افراد گره خورده است. توجه به این نکته از اهمیت زیادی برخوردار است. مدرسه صرفاً برنامه‌های آشکار و قصدشده نیست و دانش‌آموزان تنها از طریق این محتوا پرورش نمی‌یابند.

طبق تحقیقات، عوامل تربیتی قصدنشده تاثیرگذارتر از عوامل برنامه درسی مدون در آموزش و پرورش هستند. دانش‌آموزان در تعامل با مدرسه یاد می‌گیرند چگونه در جامعه خود رفتار کنند، حال این رفتارهای می‌تواند شکست‌هنجارهای معمول جامعه و یا منطبق با هنجارهای جامعه باشد. دانش‌آموزان در برنامه درسی پنهان پاسخگو نیستند، بلکه آنان از طریق تفسیر و بحث، تحلیل، ادراکات خود و تلفیق و ترکیب‌های خود، برنامه‌ی درسی پنهان را می‌سازند. برنامه‌ی درسی پنهان دانش‌آموزان پاسخی است به آنچه در محیط آموزشی انجام می‌دهند. همه منتقدان، علی‌رغم تفاوت‌هایشان، در پذیرش یک اندیشه با یکدیگر مشترکند و آن این که برنامه درسی پنهان، یک متن اجتماعی است. این متن در صورتی معنی‌دار می‌گردد که آن را بخوانیم و تفسیر کنیم. شاید مهم‌ترین اثر مفهوم برنامه درسی پنهان در این نهفته است که محققان با مشاهده تعلیم و تربیت، تدریس و آموزش به شیوه هرمنوتیک (یعنی به منزله متنی که باید تفسیر شود یا معانی پنهان آن آشکار گردد) ترغیب می‌گردند. تنها با نگاه غیراثباتی، کیفی و تفسیری به برنامه درسی پنهان، تحقیق و پژوهش درباره رشد، پیشرفت و بهبود آن امکان‌پذیر خواهد بود.

مطمئناً، عوامل زیادی در گرایش شکل‌گیری رفتار دانش‌آموزان تأثیرگذار باشد، ولی در این مطالعه، عوامل شناسایی‌شده که در تمایل دانش‌آموزان به بزهکاری تأثیر دارد، پس از بررسی‌های کیفی و کمی، به شرح ذیل می‌باشد:

✓ **ساختار فیزیکی مدرسه:** تأثیر معماری بر رفتار هر فرد در تحقیقات متعدد حوزه معماری تأیید شده است. یکی از عوامل تاثیرگذار بر شکل‌گیری رفتار دانش‌آموزان، فضای فیزیکی مدرسه است. فضای مدرسه به عنوان محیطی که دانش‌آموزان بخش عمده‌ای از وقت خود را در آن سپری می‌کنند، نقش مهمی در شکل‌گیری شخصیت و رشد آن‌ها دارد. عواملی مانند نور، صدا، تهویه مطبوع، میز، صندلی و فضای آموزشی می‌توانند بر خلق و خو و عملکرد کودکان و نوجوانان اثر بگذارند. امروزه، با دسترسی آسان به اطلاعات و افزایش آگاهی عمومی، تأثیر فضای فیزیکی مدرسه بر رفتار دانش‌آموزان بیشتر از قبل مورد توجه معلمان و

والدین است. از این رو، از عوامل مهم تأثیرگذار در تمایل به بزهکاری، محیط فیزیکی مدرسه است.

✓ **جو مدرسه:** جوهای مورد توجه در این پژوهش که در زمینه تمایل به بزهکاری مورد بررسی قرار گرفتند، عبارت‌اند از: جو عاطفی، جو آموزشی، جو تعادل‌جویی، جو رویارویی و جو انتظاری مدرسه. همه پژوهشگران معتقدند که مدارس محیط اجتماعی بزرگی هستند که یادگیری در آنها هم در درون و هم در بیرون کلاس درس رخ می‌دهد. جو مدرسه که در حکم ویژگی کیفی مدرسه تعریف شده است و نگرشها، رفتارها و پیشرفت در عملکرد افرادی را که با مدرسه در تماس هستند، تحت تأثیر قرار می‌دهد، حاصل روابط و کنشهای متقابل میان گروههای درونی مدرسه است.

✓ **تعاملات بین عوامل مدرسه:** شاید به نظر عنصر مهمی تلقی نگردد، ولی در بخش کیفی مشخص گردید مشاهده تعاملات عوامل مدرسه در نوع ارتباط این عوامل با دانش‌آموزان اثرگذار است و این به طور غیرمستقیم بر شکل‌دهی رفتارهای دانش‌آموز مؤثر است. در این مطالعه، از عوامل مهمی که در بحث برنامه درسی پنهان شناسایی شد، تعاملات عوامل مدرسه است و نتایج بخش کمی نیز این یافته را تأیید نمود و فرض صفر مربوط به این مورد رد گردید.

✓ **رفتارهای معلم:** مادامی که سیستم تعلیم و تربیت به صورت رسمی در دنیا آغاز گردید، معلم و رفتارهای او الگویی بسیار تأثیرگذار در شکل‌گیری رفتارهای دانش‌آموزان بود. معلم و شخصیت آن یکی از عوامل مهم در فرایند آموزش است. شخصیت معلم شامل ویژگی‌های روانشناختی، اجتماعی و حرفه‌ای است که تأثیر بسزایی در روند یادگیری دانش‌آموزان دارد. اگر معلم با شخصیت قوی، خودبین، خلاق و پرانرژی باشد، دانش‌آموزان به راحتی به او پاسخ خواهند داد و به نتایج بهتر در یادگیری دست خواهند یافت. همچنین، معلم با شخصیت قابل‌اعتماد و صبور، تأثیر بسزایی در افزایش اعتماد دانش‌آموزان به خود و همچنین، در کاهش استرس آنها دارد. به علاوه، شخصیت معلم مستقل از تجربه و تحصیلات آن فرد، نقش بسزایی در تحولات رفتار دانش‌آموزان بازپخش می‌دهد. بطور کلی، معلم و شخصیت معلم می‌تواند به عنوان یک نقش باز در فرایند آموزش و پرورش دیده شود که تأثیر بسزایی در رفتار و یادگیری دانش‌آموزان دارد. از عوامل اصلی برنامه درسی پنهان که در تمایل به بزهکاری دانش‌آموزان مؤثر بود و نتایج وضعیت موجود نیز تأیید گردید، رفتارهای معلمان است.

✓ **نوع ارتباط با دانش‌آموز:** ارتباطات در شکل‌گیری پدیده‌های رفتاری بی‌بدیل از عناصر اثرگذار است؛ این تأثیرگذاری می‌تواند در جهت بهبود رفتارهای شهروندی باشد و یا می‌تواند در جهت تقویت کثرت‌رفتاری باشد. مطمئناً، ارتباطات از هر نوعی، تعاملات خانواده با مدرسه، دانش‌آموزان با مدرسه و... مؤثر در تمایل به بزهکاری و یا کاهش بزهکاری است. همچنین، ارتباطاتی که دانش‌آموز با دوستان در این محله سنی می‌گیرد، بسیار در تشکیل شخصیت و هویت او در جوانی مؤثر است؛ زیرا دانش‌آموزان ارتباطات خود را با همسالان بیشتر می‌پذیرند تا با خانواده. از جمله عواملی که در بخش کیفی شناسایی شد، تأثیر ارتباطات در میزان تمایل به بزهکاری دانش‌آموزان می‌باشد.

✓ **دانش و فناوری اطلاعات:** روندی که به سمت کلاس‌های درسی ارتقاء یافته با فناوری، به سرعت در طول پنج سال گذشته افزایش یافته است؛ همانطور که دانش‌آموزان به طور فزاینده فناوری را درک نموده‌اند. کلاس‌های درس در سراسر کشور «سیم‌بندی» شده‌اند و ناشران کتاب در حال حاضر، طیف گسترده‌ای از مکمل‌های آموزش‌های کامپیوتری را ارائه می‌دهند. نتایج نشان می‌دهد که اضافه کردن فناوری در دوره‌هایی که در آن قبلاً فناوری مورد استفاده قرار گرفته است، به احتمال زیاد بر درک دانشجو از استاد و بر رفتار دانش‌آموزان تأثیر مثبت دارد. با این حال، به نظر می‌رسد حذف فناوری از دوره‌هایی که قبلاً از آن استفاده نشده است، بر تمام جنبه‌های رفتار دانش‌آموزان تأثیر منفی داشته باشد. به طور کلی، به نظر می‌رسد فناوری بر جنبه‌های خاصی از رفتار دانش‌آموزان تأثیر خاصی نداشته باشد. بزهکاری ناشی از تغییر رفتار به کثرت‌رفتار است؛ پس، اگر فناوری اطلاعات بر رفتار دانش‌آموزان تأثیرگذار است، می‌تواند همانطور هم موجب کثرت‌رفتار و بزهکاری در دانش‌آموزان شود.

مدارس محیط اجتماعی بزرگی هستند که یادگیری در آنها هم در درون و هم در بیرون کلاس درس رخ می‌دهد. مدرسه پس از خانه، مهمترین مکانی است که دانش‌آموزان بیشترین زمان را در آنجا به سر می‌برند و نقشی مؤثر در شکل‌گیری ارزش‌ها، هنجارها و فرصت‌های اجتماعی افراد دارند. مدارس را عامل اصلی جامعه‌پذیری می‌دانند. از سویی هم نوجوانی دوره‌ای مهم برای شروع رفتارهای مخاطره‌آمیز یا به عبارتی، رفتارهای ضداجتماعی است. بسیاری از عوامل خطر دوران نوجوانی با تغییرات طبیعی این دوره آغاز می‌شود و شدت می‌گیرد. نوجوانان در طول دوره نوجوانی، تغییرات جسمی و تکاملی بسیاری را تجربه می‌کنند. تمایل به استقلال از خانواده و پیوستن به گروه همسالان و افزایش ارتباطات دوستان، از تغییرات تکاملی این دوره است. همچنین، بخشی از هویت نوجوانان، در مجموعه گروه



همسالان شکل می‌گیرد. نوجوانان دوست دارند در مرکزیت نگاهها باشند و نظرات تاییدی دوستانشان را در مورد خود بدانند. گرچه تأثیر گروه همسالان از هنجارهای تکاملی و متعالی نوجوانی، پیش شرط اجتماعی شدن و هویت‌یابی است، اما می‌تواند آسیب‌زا نیز باشد و باعث گرایش دانش‌آموزان به اعمال بزهکارانه شود. بنابراین، ابعاد پنهان برنامه درسی که در گرو تعاملات بین دانش‌آموزان و دیگر عوامل موجود در مدرسه است، در شکل‌گیری شخصیت و تمایلات دانش‌آموزان به کثرت‌فشاریها بسیار مؤثر است؛ طوری که این اثرگذاری بیشتر از برنامه درسی قصد شده است.

منابع

- احدی حسن، محسنی نیکچهر (۱۳۹۹). روانشناسی رشد (مفاهیم روانشناسی نوجوانی و جوانی). چاپ دهم، نشر بنیاد، تهران.
- آبروشن، هوشنگ؛ سایبانی، علیرضا؛ غلامی، حسین و رضوی فرد، بهزاد. (۱۴۰۱). جنبه‌های الگوی عدالت کیفری در پاسخ به بزهکاری اطفال و نوجوانان. *مجله تحقیقات حقوقی*، ۲۵ (۱۰۰)، ۱۱۱-۱۲۸. SID. <https://sid.ir/paper/1142832/fa>
- راشدی، اکرم؛ شریفی، اصغر و صابرگرگانی، افسانه. (۱۴۰۰). ارائه چهارچوب ادراکی برای تبیین اثرات و پیامدهای برنامه درسی پنهان دوره اول متوسطه با استفاده از نظریه داده بنیاد. *توسعه‌ی آموزش جنسی شبپور*، ۱۲ (ویژه‌نامه)، ۱۲۰-۱۳۲.
- SID. <https://sid.ir/paper/999675/fa>
- رضوی فرد، بهزاد و صفائی آتشگاه، حامد. (۱۴۰۰). مطالعه جرم‌شناختی، تحولات بزهکاری در پرتو بحران اقلیمی. *آموزه‌های حقوق کیفری*، ۱۸ (۲۲)، ۵۹-۸۶.
- SID. <https://sid.ir/paper/963917/fa>
- سعیدی راد، مهناز؛ شادمان فر، محمدرضا و شکرچی زاده، محسن. (۱۴۰۱). پاسخ‌دهی واکنشی افتراقی به بزهکاری اطفال و نوجوانان. *کارگاه*، ۱۶ (۵۹)، ۴۱-۶۱.
- SID. <https://sid.ir/paper/965898/fa>
- عرب بافرانی، فرزاد؛ مصدق، هادی و رفیعی، محسن. (۱۴۰۰). بررسی نقش برنامه درسی پنهان در تقویت هوش اخلاقی دانش‌آموزان. *مدیریت بر آموزش سازمان‌ها*، ۱۰ (۴)، ۹۵-۱۱۶.
- SID. <https://sid.ir/paper/1037251/fa>
- قنبری، محمد؛ عبدالمهی، سامان؛ وطن دوست، غلامرضا. (۱۳۹۹). راهبردهای اجتماعی انتظامی در قبال بزهکاری اطفال نوجوانان. *پژوهشنامه نظم امنیت اجتماعی*، ۱۳ (۵۲)، ۲۰۴-۱۸۳.
- http://osra.jrl.police.ir/article_95061.html
- کریم زاده، بیاض؛ پورقهرمانی، بابک و بیگی، جمال. (۱۴۰۰). بررسی رابطه بین تحولات ساختاری در نهاد خانواده با گرایش به بزهکاری سایبری. *پژوهش‌های انتظامی-اجتماعی زنان و خانواده*، ۹ (۲) (پیاپی ۱۷)، ۵۵۳-۵۸۲.
- SID. <https://sid.ir/paper/957789/fa>
- کمال خانی، شهرزاد. (۱۴۰۰). نقش برنامه درسی پنهان در مدارس. *کنفرانس بین‌المللی روانشناسی، علوم تربیتی و سبک زندگی*.
- SID. <https://sid.ir/paper/901826/fa>
- کمال خانی، شهرزاد. (۱۴۰۰). نقش برنامه درسی پنهان در مدارس. *کنفرانس بین‌المللی روانشناسی، علوم تربیتی و سبک زندگی*.
- SID. <https://sid.ir/paper/901826/fa>
- یاراحمدی، حسین و شادمان نیا، عارف. (۱۴۰۱). عوامل ارتکاب بزهکاری نوجوانان. *قانون یار*، ۶ (۲۴)، ۳۹۷-۴۲۸.



SID. <https://sid.ir/paper/1057479/fa>

- Akçakoca, B., & Orgun, F. (2021). Developing a measurement tool for evaluating the hidden curriculum in nursing education. *Nurse education today*, 97, 104688.
- Belotto, M. J. (2018). Data analysis methods for qualitative research: Managing the challenges of coding, interrater reliability, and thematic analysis. *Qualitative Report*, 23(11).
- Borges, J. C., Ferreira, T. C., de Oliveira, M. S. B., Macini, N., & Caldana, A. C. F. (2017). *Hidden curriculum in student organizations: Learning, practice, socialization and responsible management in a business*.
- Bryant, A., & Charmaz, K. (2019). *The SAGE handbook of current developments in grounded theory*. Sage.
- Coenders, F., & Verhoef, N. (2019). Lesson Study: professional development (PD) for beginning and experienced teachers. *Professional development in education*, 45(2), 217-230.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2014). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage publications.
- Dash, G., & Paul, J. (2021). CB-SEM vs PLS-SEM methods for research in social sciences and technology forecasting. *Technological Forecasting and Social Change*, 173, 121092.
- Deterding, N. M., & Waters, M. C. (2021). Flexible coding of in-depth interviews: A twenty-first-century approach. *Sociological methods & research*, 50(2), 708-739.
- Dixon, J. A. (2007). Predicting student perceptions of school connectedness: The contributions of parent attachment and peer attachment. *Unpublished PhD thesis*, University of Miami.
- Gengel, M. and Turkoglu, A. (2016). *Analysis through Hidden Curriculum of Peer Relation in Two Different Classes with Positive and Negative*.
- Hair, J. F., Risher, J. J., Sarstedt, M., & Ringle, C. M. (2019). When to use and how to report the results of PLS-SEM. *European business review*.
- Kärner, T., & Schneider, G. (2024). A Scoping Review on the Hidden Curriculum in Education. *Research in Education Curriculum and Pedagogy: Global Perspectives*.
- Koutsouris, G., Mountford-Zimdars, A., & Dingwall, K. (2021). The 'ideal' higher education student: understanding the hidden curriculum to enable institutional change. *Research in Post-Compulsory Education*, 26(2), 131-147.
- Lottering, R. T., Govender, M., Peerbhay, K., & Lottering, S. (2020). Comparing partial least squares (PLS) discriminant analysis and sparse PLS discriminant analysis in detecting and mapping *Solanum mauritianum* in commercial forest plantations using image texture. *ISPRS Journal of Photogrammetry and Remote Sensing*, 159, 271-280.
- Marin-García, J. A., & Alfalla-Luque, R. (2019). Protocol: How to deal with Partial Least Squares (PLS) research in Operations Management. A guide for sending papers to academic journals. *Working Papers on Operations Management*, 10(1), 29-69.
- Scherman, V. (2019). School climate instrument: A pilot study in Pretoria and environs. *MA dissertation*, University of Pretoria.
- Sharkey J. D., Shekhtmeyster, Z., Chavez -Lopez, L., Norris, E., & Sass, L. (2020). The protective influence of gangs: Can schools compensate?. *Aggression and Violent Behavior*, 16, 45 -54.

- Suyanti, E., Suradika, A., & Wahab, M. A. (2023). Implementation of Hidden Curriculum in The Subject of Islamic Religious Education and Character at SMK Negeri 57, Jakarta (Jakarta Public Vocational High School 57). *Technium Soc. Sci. J.*, 51, 30
- Vander Kooi, GregoryP (2015). the impact of diversion on recidivism rates in a rural Michigan County- A Local perspective, *Applied Psychology in Criminal Justice*, Vol. 11.
- Wang, Y.-G., Kuhnert, P., & Henderson, B. (2011). Load estimation with uncertainties from opportunistic sampling data—a semiparametric approach. *Journal of hydrology*, 396(1-2), 148-157.