



سنجش آثار برنامه درسی غیررسمی دانشگاه فرهنگیان در تحقق رسالت تربیت معلم^۱

A Study of the Effects of Informal Curriculum of Teacher Training University on Realization of Educational Goals

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۶/۰۶/۳۱؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۶/۱۱/۱۳

N. Mosapour (Ph.D)
L. Falahati (Ph.D)
M. Mazinani

نعمت اله موسی پور^۲

لیلا فلاحتی^۳

مهدی مزیانی^۴

Abstract: the present article aims to answer the following question: What success level was obtained by unofficial curricula of Teacher Training University from students' viewpoint, for training the required manpower to implement the national curriculum document in the realms of arts and culture? The statistical population of this article included all the students of Teacher Training University, and the methods used were "documentary research", "participant observation" (participant as observer) and "interview" (the General Interview Guide). 35 students and 5 cultural managers were selected for interview through purposeful sampling. Interviews were analyzed via Strauss and Corbin's grounded theory. In the course of our analysis, 695 issues emerged, which were arranged in 12 categories and under 3 main headings. To establish data trustworthiness, Lincoln and Guba's fourfold criteria for a qualitative research were used: "credibility", "transferability", "dependability", and "conformability". The findings show that University's informal curricula have been successful in training the qualified manpower for furthering the intended objectives in the realms of arts and culture. Teachers and students, who took active part in these programs, achieved the required skills in both direct and indirect ways.

Keywords: National Curriculum, unofficial curriculum, cultural activity; Teacher Training University

چکیده: هدف این مقاله بررسی این پرسش بود که آیا برنامه‌های درسی غیررسمی به عنوان یکی از بخش‌های اصلی برنامه‌های درسی دانشگاه، از نگاه دانشجویان در تربیت و آماده‌سازی نیروی انسانی برای اجرای سند برنامه درسی ملی در بخش «حوزه یادگیری فرهنگ و هنر»، موفق بوده است یا خیر؟ جامعه پژوهش شامل تمامی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان بود و با روش‌های اسنادی و مشاهده مشارکتی (مشارکت‌کننده در نقش مشاهده‌گر) و مصاحبه (روش هدایت کلیات) انجام شد. در مصاحبه، ۳۵ نفر از دانشجویان دانشگاه و ۵ نفر از مدیران فرهنگی دانشگاه، با نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. مصاحبه‌ها با روش نظام‌دار منسوب به استراوس و کوربین در ۴ سطح مورد تحلیل قرار گرفت. در جریان تحلیل، ۶۹۵ مفهوم پدیدار شد که ذیل ۱۲ مقوله و در ۳ عنوان کلی چیدمان یافتند. جهت تأمین اعتبار داده‌ها از معیارهای چهارگانه گابا و لینکلن استفاده شد که از چهار معیار باورپذیری، انتقال‌پذیری، اطمینان‌پذیری و تاییدپذیری در پژوهش کیفی نام می‌برند. یافته‌ها نشان می‌دهند برنامه‌درسی غیررسمی دانشگاه فرهنگیان، با کارکردهای مورد انتظار، هم‌سو بوده و دانشجویان معلمان فعال در این برنامه‌ها، توانمندی لازم برای تحقق کارکردهای یادشده را به شیوه‌های محسوس و نامحسوس یا مستقیم و غیرمستقیم، دریافت و تجربه می‌کنند.

کلیدواژه‌ها: برنامه درسی ملی، برنامه درسی غیررسمی، فعالیت فرهنگی، دانشگاه فرهنگیان، تربیت معلم.

۱. این مقاله برگرفته از رساله دکتری نویسنده مسؤول با عنوان «ارزیابی سیاست‌ها و فعالیت‌های نهادهای فرهنگی در زمینه تربیت نامحسوس در دانشگاه‌های دولتی» می‌باشد.

۲. n_mosapour@yahoo.com

۳. دانشیار دانشگاه فرهنگیان

۴. استادیار پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی

۵. دانشجوی دکتری سیاست‌گذاری فرهنگی پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی (نویسنده مسؤول) Mazinanisaa@Chmail.Ir

مقدمه

سند برنامه درسی ملی به عنوان یکی از اسناد محوری در حوزه آموزش و پرورش، در سال ۱۳۹۱ به تصویب رسیده و ابلاغ شده است. در این سند، حوزه‌های یازده‌گانه‌ای برای یادگیری تعریف شده که یکی از این حوزه‌ها، یادگیری در حوزه فرهنگ و هنر است. برابر متن سند برنامه درسی ملی (ص ۸۶)، انتظار می‌رود این حوزه بتواند کارکردهایی چون ایجاد شوق و نشاط، تأمین بهداشت روانی، پرورش هوش‌های چندگانه و مانند این‌ها را محقق سازد.

تحقق این کارکردها مستلزم تربیت و بکارگیری نیروی انسانی کارآمد، توانمند و دارای صلاحیت‌های حرفه‌ای در زمینه‌های فرهنگی و هنری در بخش‌های مدیریتی و آموزشی می‌باشد. یکی از مراکز اصلی و مرجع برای تأمین نیروی انسانی مورد نیاز آموزش و پرورش در این زمینه، دانشگاه فرهنگیان می‌باشد. برابر ماده ۱ اساسنامه، دانشگاه فرهنگیان، دانشگاهی است: «برای تأمین، تربیت و توانمندسازی منابع انسانی وزارت آموزش و پرورش، ... سرآمد در آموزش و شایستگی‌های حرفه‌ای و تخصصی تربیت‌محور و ...». (اساسنامه دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۰).

این دانشگاه برای تربیت و تأمین نیروی انسانی با توانمندی‌هایی که شرح آن گذشت افزون بر اجرای برنامه‌های درسی رسمی در حوزه رشته‌های تخصصی، برنامه‌های غیررسمی یا غیرمتشکل گسترده‌ای را نیز تدارک دیده و از طریق نهادهای مختلف فرهنگی اجراء می‌کند.

برنامه‌های یادشده، هزینه‌های انسانی، مادی، ساختاری و زمانی قابل توجهی را در مراحل سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی، اجراء و ارزشیابی به خود تخصیص می‌دهد. افزون بر این، حوزه یادگیری فرهنگ و هنر که در سند برنامه درسی ملی مورد توجه قرار گرفته نیز حوزه‌ای فرعی یا حاشیه‌ای نبوده بلکه به استناد مبانی نظری و فلسفی مندرج در سند یادشده (سند برنامه درسی ملی، ۱۳۸۶)، یکی از حوزه‌های اصلی و مورد توجه نظام‌های آموزشی بوده و باید باشد. بر این پایه، بایسته است تا مستمراً هم‌سوئی برنامه‌های درسی غیررسمی مرتبط با تربیت و توانمندسازی معلمان که قرار است مخاطبان نظام‌های آموزشی رسمی کشور را مجهز به دانش و توانش‌های مندرج در سند برنامه درسی ملی و از جمله اهداف مورد نظر در حوزه یادگیری فرهنگ و هنر نماید سنجیده شده و مورد بررسی و واکاوی قرار گیرد. این در حالی

است که اولاً بررسی‌های موجود بر برنامه‌های درسی رسمی متمرکز است مانند مقاله گویا (۱۳۸۹) با عنوان «نقد و بررسی حوزه یادگیری ریاضی در سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران» یا مقاله صادقی (۱۳۸۹) با عنوان «بررسی سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران بر اساس رویکرد آموزش چندفرهنگی» و ثانیاً در حوزه دانشگاه فرهنگیان که نقش محوری و اساسی در تأمین نیروی انسانی مورد نیاز آموزش و پرورش را دارد صورت نگرفته است.

بدین ترتیب پرسش بررسی حاضر به شرح زیر قابل تدوین است:

برنامه‌های درسی غیررسمی دانشگاه فرهنگیان به عنوان محور نظام تربیت معلم ایران تا چه اندازه منطبق با (هم‌سو با) تربیت معلمانی است که بتوانند کارکردهای حوزه یادگیری فرهنگ و هنر در سند برنامه درسی ملی را محقق نمایند؟

چارچوب نظری

از دوره‌ای که «برنامه درسی» به عنوان یک قلمرو نوپا، واقع در دوران طفولیت یا تکوین (زایس، ۱۹۷۶) دیده شده که قلمرو آن مشخص نیست (مهرمحمدی و همکاران، ۱۳۹۳) و حجم مطالب نظری آن نیز گسترده نمی‌باشد (دکر^۱، ۱۹۸۲) به نسبت فرصتی که برای تعریف ماهیت و شکل‌گیری هویت یک رشته علمی لازم است زمان زیادی نمی‌گذرد اما در همین زمان کوتاه و به استناد ساختار مفهومی یا به تعبیر مهرمحمدی (۱۳۸۷) «بهره مفهومی» و نیز جایگاهی که این حوزه معرفتی در نظام‌های آموزشی و پژوهشی پیدا کرده می‌توان از یک جهش در این حوزه سخن گفت. البته هنوز هم اعتقاد بر این است که این حوزه فاقد دیسپلین لازم برای نامیده شدن به عنوان یک رشته است (صفایی موحد، ۱۳۹۵) اما چنین اعتقادی نمی‌تواند به معنای کم‌توانی نظری - تحلیلی آن باشد یا دست‌کم کاربردهای آن در سطوح داخلی و بیرونی برای تحلیل نظام‌های آموزشی نشان داده می‌توان از دستاوردهای «برنامه درسی» برای تحلیل نظری و بهینه‌سازی نظام‌های آموزشی و تربیتی بهره گرفت.

تعریف‌های زیادی برای «برنامه درسی» ارائه شده است (ملکی، ۱۳۷۶؛ نصر، اعتمادی‌زاده و نیلی، ۱۳۸۶، ص ۳۰؛ تقی‌پور ظهیر ۱۳۹۱، ص ۱۵). شعاری‌نژاد (۱۳۸۷، ص ۶۵۸) معتقد است: «برنامه درسی در دیدگاه جدید به همه فعالیت‌هایی اطلاق می‌شود که دانش‌آموزان برای رسیدن به هدف‌های مطلوب پیش‌بینی شده تربیتی، زیر نظر و راهنمایی معلم و مدرسه خود انجام می‌دهند اعم از اینکه این فعالیت‌ها علمی باشند یا غیرعلمی».

موسی‌پور نیز ضمن اذعان به تنوع‌هایی که در زمینه تعریف و شناسایی برنامه درسی وجود دارد برنامه درسی را به «محصول هر آنچه امکان آموختن را فراهم می‌کند» (موسی‌پور (ب)، ۱۳۹۱، ص. ۱۱۵) یا حتی کلی‌تر و به عنوان «آنچه قابل آموختن است» (موسی‌پور (الف)، ۱۳۹۱، ص ۳) می‌شناساند. چنین تعریفی اگرچه گسترده و کلی به نظر می‌رسد از جهت سازگاری با سیالیت برنامه درسی و همچنین تنوعی که در فعالیت‌ها و برنامه‌های مراکز آموزشی ملاحظه می‌گردد و افزون بر اینها تعریفی که سند تحول راهبردی نظام تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران در افق چشم‌انداز (۱۳۸۵، ص. ۹۲) از برنامه درسی ارائه کرده مبنی بر اینکه: «به مجموعه فرصت‌های تربیتی نظام‌مند و طرح‌ریزی شده (از سطح ملی، منطقه‌ای و محلی تا مدرسه و کلاس درس با طیف مخاطبان بسیار گسترده و فراگیر تا بسیار محدود) و نتایج مترتب بر آنها اطلاق می‌شود که متریان برای کسب شایستگی‌های لازم جهت درک و اصلاح موقعیت در معرض آنها قرار می‌گیرند تا با تکوین و تعالی پیوسته هویت خویش مرتبه قابل قبولی از آمادگی برای تحقق حیات طیبه در همه ابعاد را به دست آورند» مناسب‌تر و کاربردی‌تر می‌باشد.

«آنچه امکان آموختن را فراهم می‌کند» در نظام آموزشی ایران، مصادیق گسترده‌ای پیدا کرده است. در سند تحول که بومی و در پیوند با واقعیات و اقتضانات نظام آموزشی ایران است سه بخش برای برنامه درسی منظور شده است:

بخش تجویزی (الزامی) برنامه درسی^۱ که برای پرورش «هویت مشترک» دانش‌آموزان کاربرد دارد.

بخش نیمه تجویزی (انتخابی) برنامه درسی^۱ که علاوه بر کمک به پرورش "هویت مشترک" دانش‌آموزان، پرورش "هویت اختصاصی" آنان را نیز در کانون توجه قرار می‌دهد. بخش غیر تجویزی (اختیاری) برنامه درسی^۲ که کاملاً تحت تأثیر موقعیت‌های خاص زمانی، مکانی و انسانی، اختصاصاً برای پرورش "هویت (های) اختصاصی" کاربرد دارد (سند تحول راهبردی نظام تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران در افق چشم‌انداز، ۱۳۸۵).

در نگاهی دیگر و ظاهراً بر اساس عنصر الزام و اختیار، تمامی آنچه امکان آموختن را فراهم می‌کند در دو بُعد رسمی و غیررسمی دیده شده است (ملکی، ۱۳۸۵، ص ۴). تربیت غیررسمی به مجموع آموخته‌ها و یادگیری‌هایی اطلاق می‌گردد که در چهارچوب کتاب‌های مدارس و دانشگاه‌ها تشکیل نمی‌گردد بلکه در کنار آنها بوده و نقش مکمل آنها را دارند از جمله آنها فعالیت‌های تربیتی - اجتماعی یا فوق برنامه می‌باشد که هر فرد ضمن پرداختن به آنها، دانسته‌ها و مهارت‌های خود را و یا به عبارتی یادگیری‌های خود را غنی‌تر می‌کند. فعالیت‌های تربیتی و اجتماعی به‌لحاظ اینکه غیررسمی و جانبی است فاقد برنامه‌ریزی نمی‌باشد بلکه همانند برنامه آموزش رسمی متوجه هدفی است، محتوایی دارد، روش‌های رسیدن به اهداف مد نظر است، در اجرای آن شرایط رشد متربیان در نظر گرفته می‌شود، فلسفه‌ای بر آن حاکم است و دارای ارزش به‌مراتب بیشتری از آموزش رسمی است (همان).

آموزش و برنامه درسی غیررسمی نیز به‌لحاظ مفهوم‌سازی و کاربست مفاهیم، دچار همان تعدد و تنوع‌هایی است که نوع رسمی آن مبتلا بود با این تفاوت که در اینجا، اختلاف‌نظرها بیشتر و گسترده‌تر است چرا که آموزش رسمی با شاخصه‌هایی چون داشتن سند و کتابت و ابلاغ و تحقق در محیط مراکز آموزشی و بطور خاص در کلاس درس و ... امکان شناسایی نسبی دارد اما برنامه درسی غیررسمی می‌تواند گستره‌ای از محیط داخل و چهارچوب مراکز آموزشی تا در دنیای جهانی‌شده‌ی^۳ امروز آن سوی مرزها را در بر بگیرد.^۴

-
1. Core/Elective
 2. Elective
 3. Globalized

۴. در بخش تلقی نسبت به محیط آموزشی در سند برنامه درسی ملی (۱۳۹۱، ص ۱۱۰) آمده است:

وصف‌هایی چون غیررسمی^۱، مادام‌العمر^۲، فعالیت‌های خارج از مدرسه^۳، آموزش در فضای باز^۴ و آموزش برای گذران اوقات فراغت^۵، برنامه مکمل درسی^۶، فراتر از کلاس^۷ که برای آموزش غیررسمی قرار داده شده (منطقی، ۱۳۸۹، ص ۲۱؛ امام‌جمعه، احمدی، & تیمورنیا، ۱۳۹۲)؛ تعریف‌های مختلفی که از آن شده (دیل و بل^۸، ۱۹۹۹؛ لوینگستون^۹، ۱۹۹۹؛ کومبز و احمد^{۱۰}، ۱۹۷۴؛ کومبز، ۱۹۸۹؛ اسپین و چپمن^{۱۱}، ۲۰۰۱؛ یونیسف، ۲۰۰۵)؛ گونه‌بندی‌های متفاوتی چون آموزش رسمی و غیررسمی، آموزش رسمی و شبه‌رسمی و غیررسمی، تربیت رسمی و نیمه‌رسمی و غیررسمی که صورت گرفته (علم‌الهدی، ۱۳۹۱، ص ۳۱-۳۵؛ منطقی، ۱۳۸۹، ص ۲۳) در کنار اختلاط‌های کاربردی آن که با برنامه درسی پنهان (نصر، ۳۱-۳۵؛ منطقی، ۱۳۸۹، ص ۳۲) یا فعالیت‌های فوق برنامه (امام‌جمعه، احمدی و تیمورنیا، ۱۳۹۲، ص ۱۹) هم‌سان و هم‌تراز گرفته شده بیان‌گر بخشی از این تنوعات و تعددهاست در عین حال همین مقدار که برنامه درسی رسمی، نسبتاً مشخص و تعریف‌شده است برای شناسایی برنامه درسی غیررسمی کفایت کرده و می‌توان قطعاً فعالیت‌های فوق‌برنامه یا تربیتی و پرورشی یا فرهنگی مراکز آموزشی در سطوح مختلف را به عنوان بخشی از برنامه درسی غیررسمی محسوب کرد. سند برنامه درسی ملی ضمن تعریف تربیت غیررسمی به:

گرچه مدرسه و فضای آموزشی و پرورشی آن مانند: کلاس درس، کارگاه، آزمایشگاه، نمازخانه، مکان‌های ورزشی و نظایر آن به مثابه محیط‌های یادگیری پایه و اصلی به شمار می‌آید، ولی یادگیری صرفاً به محیط مدرسه منحصر نشده و محیط‌های خارج از آن را مانند: فرهنگسراها، پژوهش‌سراهای دانش‌آموزی، مساجد، موزه‌ها، پارک‌های علم و فناوری، کانون‌های فرهنگی و تربیتی، فضاهای اردوگاهی، کتابخانه‌های عمومی، مراکز صنعتی و کشاورزی و موقعیت‌های طبیعی نیز در بر می‌گیرد.

1. Informal, Non Formal
2. Lifelong
5. Out Of School Activites
4. Open Door Education
5. Education For Lisurement
6. Co.Curriculum
7. Extera- Class
8. Dale & Bell
9. Livingston
10. Coombs & Ahmed
11. Aspin & Chapman

«شکلی از جریان تربیت که در آن انواع شایستگی‌های لازم جهت درک موقعیت و اصلاح مداوم آن بر اساس نظام معیار، در جهت آماده‌سازی متریبان برای تحقق مراتب حیات طیبه در ابعاد گوناگون، بدون سازمان‌دهی مشخص و از طریق تجارب داوطلبانه متریبان (مانند مطالعه کتاب و روزنامه، تماشای فیلم و تلویزیون، مشارکت در فعالیت گروه‌ها و انجمن‌ها، شرکت در مساجد و محافل مذهبی) کسب می‌شود» (همان، ۸۵) سه مصداق به شرح زیر برای برنامه درسی غیررسمی تعریف کرده است:

- **فوق برنامه:** برنامه‌ها و فعالیت‌هایی که الزاماً وابسته و پیوسته به برنامه درسی تجویزی نبوده و از ساختاری باز و تعیین‌نیافته برخوردارند.

- **برنامه مکمل:** برنامه‌ها و فعالیت‌هایی که در امتداد برنامه درسی تجویزی قرار دارند و ضمن برخوردار از ویژگی داوطلبانه بودن، با هدف غنی‌سازی برنامه درسی طراحی می‌شوند.

- **اوقات فراغت:** برنامه‌ها و فعالیت‌هایی که با هدف غنی‌سازی اوقات خارج از مدرسه دانش‌آموز (ایام تعطیل) در دستور قرار می‌گیرد (۱۳۸۶، ص ۵ بخش واژه‌نامه).

وصف «غیررسمی» به معنی بی‌هدفی یا تفننی بودن این برنامه‌ها نیست بلکه «برنامه درسی بودن» آنها و مکمل بودن آنها برای برنامه‌های درسی رسمی، ایجاب می‌کند تا همانند برنامه‌های آموزشی رسمی دارای اهداف و کارکردهای خاص و مشخصی باشند.

کارکردها و انتظاراتی که از اجرای برنامه درسی غیررسمی وجود دارد متنوع و مختلف است چرا که زمینه‌مندی و زمان‌مندی آنها بیشتر از برنامه‌های رسمی است. بیان احساسات، خوب‌دیدن، درک محیط پیرامونی، توانایی کلامی، رشد عاطفی و اجتماعی، تفکر و اگر، طرح اجرای مسائل، آموزش کار گروهی، کاربردهای درمانی، طرح مسائل زندگی (کیومرثی، ۱۳۸۹، ص. ۴۸-۳۷)، یادگیری رفتارهای اجتماعی (شعاری‌نژاد، ۱۳۶۶، ص. ۵۹) ایجاد پلی بین برنامه‌های درسی رسمی و یادگیری‌های واقعی زندگی (کر، ۲۰۰۹)، ایجاد فرصت‌هایی برای یادگیری مهارت‌های اجتماعی، مهارت‌های فیزیکی و نیازهای فردی (جفوستر^۱، ۱۹۲۵) از کاربردهای مورد انتظار در بخشی از برنامه‌های درسی غیررسمی و مشخصاً فوق‌برنامه یا

فرهنگی است. وجه مشترکی که برای تمامی این کارکردها می‌توان در نظر گرفت «آماده‌سازی مخاطبان برای زندگی فردی و اجتماعی» است.

بخش مهم و اساسی این آماده‌سازی در زندگی فردی و اجتماعی معطوف به مسئولیت و وظایفی است که مخاطبان قرار است به عنوان عضوی از جامعه عهده‌دار آن شوند و در قالب شغل، مسئولیت یا مأموریت تعریف می‌شود.

سند برنامه درسی ملی، این بخش را در گزاره‌های مختلف مانند شایستگی‌های پایه و با عنوان عمل در کنار تعقل، ایمان، علم و اخلاق منظور نموده است. از جمله بر بکارگیری ظرفیت‌های وجودی خود برای دستیابی به هویت متعادل و یکپارچه در مسیر رشد و تعالی خود و جامعه؛ به کارگیری آداب و مهارت‌ها و سبک زندگی اسلامی ایرانی؛ بهره‌گیری از مهارت‌های پایه برای شکل‌دهی هویت حرفه‌ای آینده خود به صورت مولد و کارآفرین؛ بهره‌گیری آگاهانه از یافته‌های علمی، هنری، فنی، حرفه‌ای و بهداشتی و زیستی و تلاش مؤثر برای تولید و توسعه آن‌ها تأکید شده است. در تلقی نسبت به معلم و مربی، زمینه‌سازی رشد عقلانی، ایمانی، علمی، عملی و اخلاقی متریان تصریح شده است.

بر این پایه انتظار می‌رود یک مربی و معلم بتواند در فرآیند آموزش رسمی و غیررسمی خود به‌گونه‌ای تجهیز گردد که هنگام پذیرش مسئولیت و مأموریت تعلیم و تربیت متریان، کارکردهای مورد انتظار در حوزه‌های مختلف تربیتی - آموزشی و از جمله در حوزه یادگیری فرهنگ و هنر را محقق سازد. برابر سند برنامه درسی ملی، کارکردهای مورد انتظار در حوزه اخیر به شرح زیر است:

سواد فرهنگی و هویت بخشی، ایجاد شوق و نشاط، تأمین بهداشت روانی، درک و بیان احساسات و معانی و ابراز وجود به زبان هنرها، پرورش حواس، ذوق زیباشناسی، قدرت تخیل، پرورش هوش‌های چندگانه، خلاقیت، سواد هنری، قدرت تمرکز، تفکر، دقت، نظم ذهنی، استدلال و حل مسئله و ارزش‌یابی، قدرشناسی از زیبایی‌ها و میراث فرهنگی، توسعه مهارت‌های اجتماعی - ارتباطی و تمایل به برقراری ارتباط با دیگران و تبادل احساسات، عواطف و ارزش‌ها، علاقه به مشارکت و همیاری در فعالیت‌های گروهی، آمادگی برای ارائه و دریافت اطلاعات در اشکال مختلف. تا زمان نگارش پژوهش حاضر، در حوزه دانشگاه

فرهنگیان، مطالعه روشمند و منتشرشده رسمی برای سنجش آثار برنامه‌های درسی غیررسمی دانشگاه فرهنگیان در تحقق رسالت تربیت معلم در حوزه یادشده پیدا نشد^۱ اگرچه آثار دیگری که نزدیک به بحث بوده و در مقام تأیید یافته‌ها قابلیت استناد و استفاده دارند منتشر شده است از جمله:

باکوبان و الجارالله (۲۰۱۵) در تحقیق خود با عنوان «فعالیت‌های فوق‌برنامه و تأثیراتشان بر میانگین نمرات دانش‌آموزان: مطالعه‌ای آماری» که روی جامعه نمونه‌ای به تعداد ۲۷۴ دانش‌آموز و با استفاده از پرسشنامه انجام شده تأثیر این فعالیت‌ها بر میانگین نمرات دانش‌آموزان در کنار افزایش رضایت آنان را گزارش داده‌اند.

ماسونی (۲۰۱۱) نیز در تحقیق خود با عنوان «تأثیرات مثبت فعالیت‌های فوق‌برنامه بر دانش‌آموزان» یکی از آثار مثبت شرکت در این برنامه‌ها را کاهش مشکلات رفتاری و کسب احساس افتخار و در پی آن، افزایش عزت نفس و اعتماد به نفس مخاطبان می‌داند.

ویلسون^۲ (۲۰۰۹) در مطالعه خود با عنوان «تأثیر فعالیت‌های فوق‌برنامه بر دانش‌آموزان» ضمن تأکید بر تأثیر مثبت شرکت در این برنامه‌ها بر دریافت نمرات و یادگیری دانش‌آموزان، نظم و انضباط بیشتر و یادگیری مهارت‌های اجتماعی مانند رهبری و کارگروهی را از دیگر آثار شرکت در این برنامه‌ها بر می‌شمارد.

نوروزی مصیر و رحمانی (۱۳۹۵) در مقاله‌ای با عنوان «مقایسه نمرات دانش‌آموزان مدارس مقطع متوسطه دارای فعالیت‌های فوق‌برنامه و فاقد فعالیت‌های فوق‌برنامه در آزمون رشد مهارت‌های اجتماعی ماتسون» که به روش علی - مقایسه‌ای با جامعه نمونه‌ای به تعداد ۳۴۶ نفر انجام داده‌اند به این نتیجه رسیده‌اند که بین دانش‌آموزان مدارس فاقد فعالیت‌های فوق‌برنامه در میانگین کل مقیاس و مؤلفه آن شامل مهارت‌های اجتماعی مناسب، رفتارهای غیراجتماعی، پرخاشگری و رفتارهای تکانشی، غرور و خودبرتری‌بینی و ارتباط و تعامل با همسالان از نظر آماری تفاوت معناداری وجود دارد.

۱. اگرچه معاونت‌ها و قسمت‌های تخصصی دانشگاه با برگزاری نشست‌ها و گفتگوهای با مخاطبان این برنامه‌ها، به صورت غیررسمی از دیدگاه‌های آنان به صورت کلی و نه معطوف به اهداف مندرج در سند یا اسناد خاصی آگاه می‌شوند.

اسکندری (۱۳۹۱) در مقاله خود با عنوان «بررسی رابطه بین میزان فعالیت‌های پرورشی مدارس و ابعاد هویتی دانش‌آموزان» که مشتمل بر جامعه آماری ۵۴۰ نفری بوده بین فعالیت‌های پرورشی مدرسه با تحکیم هویت اجتماعی دانش‌آموزان رابطه مثبت معنادار پیدا کرده است.

قورچیان و دیگران (۱۳۹۰) در مقاله «نقش انجمن‌های دانشجویی در بالندگی رهبری دانشجویان دختر و پسر» که به روش کیفی و با استفاده از مصاحبه نیمه‌ساختمند، گروه‌های کانونی و بررسی پیشینه انجام شده به این نتیجه رسیده‌اند که انجمن‌های دانشجویی نقش مهمی در بالندگی دانشجویان دختر و پسر داشته و توانمندی‌های فردی، گروهی و اجتماعی آنان را در ۲۱ محور تقویت می‌نماید.

برنامه‌های درسی غیررسمی در دانشگاه فرهنگیان

نگاهی به تاریخچه دانشگاه فرهنگیان نشان می‌دهد دو ویژگی «دیرینگی» و «نوبودن» در آن برجسته و جالب توجه هستند: دیرینگی از این جهت که اگر پیشینه دانشگاهی آن در نظر گرفته نشده و به عنوان مرکز تربیت معلم مورد توجه قرار گیرد پیشینه‌ای طولانی داشته و تقریباً هم‌زمان با نخستین نهادی که می‌توان آنها را در چارچوب معیارهای امروزی و فهم متعارف در زمان حاضر، دانشگاه نامید شکل گرفته و تأسیس شده است؛ نوبودن از این جهت که آخرین دانشگاهی است که تاکنون در قالب دانشگاه از مراجع ذی‌ربط، اجازه فعالیت گرفته و بخش عمده‌ای از ساختارها و نهادهای مورد نیاز دانشگاه، که عمدتاً در شکل‌گیری فرهنگ علمی و ماهیت دانشگاهی و هویت و فرهنگ سازمانی دانشگاه، اگر نقش تام و تمام نداشته باشند نقش سازنده و موثری دارند در حال شکل‌گیری است.

تا جایی که این مجموعه، هویت مدرسه‌ای داشت تحت شمول فعالیت‌های فرهنگی و تربیتی حاکم بر نظام آموزش و پرورش قرار داشت که ریشه‌های آن را بایستی در تأسیس سازمان پیشاهنگی و سال ۱۳۱۳ به بعد و در دوره جمهوری اسلامی در چارچوب معاونت پرورشی وزارت آموزش و پرورش جستجو کرد (امام‌جمعه، احمدی و تیمورنیا، ۱۳۹۲، ص ۲۲). از زمانی که هویت دانشگاهی برای این مجموعه تعریف شده است ساختارهای

سیاست‌گذار برای فعالیت‌ها و برنامه‌های فرهنگی آن نیز متفاوت و متعدد و غیرمتمرکزتر شده‌اند. البته چنین تغییراتی، در سطح فرهنگی هنوز قوام لازم را پیدا نکرده و آن‌چنان‌که مسئولان این دانشگاه، شاید برای حفظ اعتبار تاریخی یا هر دلیل دیگری در خصوص فعالیت‌ها و برنامه‌های فرهنگی دانشگاه سیاست‌گذاری می‌کنند تمایل به تداوم سنت‌های گذشته خصوصاً از دوران انقلاب اسلامی به بعد، مشهود و گسترده است چنان‌که در حال حاضر، شماره‌های جشنواره‌های فرهنگی این مجموعه، برابر با آنچه از گذشته دنبال شده تعیین می‌شود و تاریخ تأسیس یا تغییر هویت سازمانی دانشگاه در روند فعالیت‌های فرهنگی، تأثیری نگذاشته است.

در حال حاضر، برنامه‌های درسی غیررسمی دانشگاه ذیل دو عنوان کلی و هر عنوان ذیل عناوین جزئی دیگری به شرح زیر برگزار می‌گردد:

الف) جشنواره قرآن و عترت:

۱- بخش شفاهی؛ شامل رشته‌های: قرائت قرآن کریم (تحقیق و ترتیل) - حفظ قرآن کریم (حفظ ۱ جزء - ۳ جزء - ۵ جزء - ۱۰ جزء - ۲۰ جزء - حفظ کل) - اذان و قرائت نماز (ویژه برادران) - مداحی و دعاخوانی آیین سخنوری.

۲- بخش کتبی شامل رشته‌های: ترجمه و مفردات قرآن کریم - آشنایی با مفاهیم قرآن کریم - سیره معصومین (علیهم‌السلام) - آشنایی با احادیث و ادعیه - آشنایی با مفاهیم نهج‌البلاغه - احکام.

ب) جشنواره علمی، ادبی و هنری:

۱- بخش پژوهشی شامل رشته‌های: تحقیق و پژوهش - مقاله‌نویسی - نقد و بررسی کتاب - تلخیص کتاب.

۲- بخش فناوری شامل رشته‌های: تولید نرم‌افزار - وبلاگ‌نویسی - تولید بازی‌های رایانه‌ای - پویانمایی (انیمیشن).

۳- بخش ادبی شامل رشته‌های: شعر- داستان‌نویسی - فیلم‌نامه‌نویسی - نمایشنامه‌نویسی - نشریه دانشجویی مکتوب - نشریه دانشجویی الکترونیکی.

۴- بخش هنری شامل: طراحی - نقاشی - خوش‌نویسی - خط‌نویسی - عکاسی - طراحی پوستر - تذهیب - معرق - تئاتر - نمایش عروسکی - سرود - فیلم کوتاه - نماهنگ.

اهداف رسمی و اعلامی که برای این برنامه‌ها منظور شده عبارت است از:

اول: ایجاد زمینه تحرک، پویایی، شادابی و نشاط بیشتر دانشجویان معلمان دانشگاه فرهنگیان از طریق رقابت‌های سازنده و تعالی‌بخش.

دوم: ایجاد فضای همدلی، هم‌افزایی، تعامل فرهنگی و اجتماعی و تبادل دانش و مهارت در بین دانشجویان معلمان.

سوم: شناسایی دانشجویان معلمان علاقمند به فعالیت‌های فرهنگی و ایجاد بستر لازم برای ارتقای دانش، بینش و نگرش آنان.

چهارم: تقویت مبانی فکری، فرهنگی و اعتقادی دانشجویان معلمان

پنجم: ارج‌گذاری و معرفی توانمندی‌ها و مهارت‌های فرهنگی، هنری بالقوه و بالفعل دانشجویان معلمان

ششم: جذب حداکثری دانشجویان معلمان عزیز به فعالیت‌های فرهنگی در ایجاد موج فرهنگی مورد نیاز در فضای دانشجویی موجود و تداوم و ثبات اندیشه و هنر در زندگی آنان.

هفتم: توسعه و تعمیق فعالیت‌های جمعی و گروهی (دستورالعمل اجرایی بیست و پنجمین جشنواره فرهنگی دانشگاه، ۱۳۹۴).

بخش‌های پایانی هدف‌های سوم و ششم، دلالت و صراحت بیشتری بر نگاه سیاست‌گذاران فرهنگی دانشگاه فرهنگیان برای هم‌سوسازی فعالیت‌های فرهنگی دانشگاه به عنوان بخشی از برنامه درسی غیررسمی دانشگاه با مأموریت‌ها و مسئولیت‌ها و رسالتی که قرار است مخاطبان این برنامه‌ها برعهده گیرند دارد.

حلقه‌های واسطی که این ارتباط را برقرار می‌کنند وضعیت دانشجویان این دانشگاه می‌باشد. دانشجویان یادشده عملاً و رسماً پس از گزینش و جذب، برای بکارگیری در رسالت معلمی و به عنوان جریان اصلی و رسمی تربیت‌معلم کشور، تحت آموزش قرار می‌گیرند و عنوان «دانشجومعلم» که برای اطلاق بر دانشجویان این دانشگاه استفاده می‌شود واجد بار

حقوقی و اداری خاصی است؛ به تعبیر دیگر، شکل‌دهی به هویت حرفه‌ای و آماده‌سازی مخاطبان فعالیت‌های رسمی و غیررسمی دانشگاه، برای واگذاری رسالت معلمی به آنها، باعث می‌شود دوره دانشجویی در این دانشگاه، در بین تمامی نظریه‌هایی که برای تربیت و آموزش ارایه شده به دیدگاه رفتارگرایی اجتماعی نزدیک‌تر باشد که هدف از آموزش و طراحی برنامه درسی را آمادگی برای زندگی بزرگ‌سالی، مهارت‌آموزی و شایستگی در توانایی‌های فنی، آماده‌سازی فراگیران با کار و زندگی در جهان فراصنعتی (شوبرت، ۱۹۸۶) می‌داند. به همین جهت تمامی برنامه‌های درسی رسمی و غیررسمی دانشگاه «به نحو باید»، هم‌سو و معطوف به تجهیز دانشی، بینش و نگرشی دانشجویان برای تحقق و کاربست و کمک به متریان آموزش پرورش در محورهایی است که حوزه‌های یادگیری سند برنامه درسی ملی مورد تأکید قرار داده‌اند.

روش تحقیق

این پژوهش از نوع کیفی بوده و با روش قوم‌نگاری انجام شده است. روش قوم‌نگاری در شاخص‌ترین شکل خود شامل مشارکت طولانی‌مدت پنهان یا آشکار قوم‌نگار در زندگی روزمره است که در فرآیند آن محقق آنچه را رخ می‌دهد و آنچه را گفته می‌شود شاهد است (فلیک، ۱۳۸۷)

روش گردآوری داده‌ها: برای گردآوری داده‌ها از روش‌های مصاحبه (روش هدایت کلیات)^۱ و مشاهده مشارکتی (مشارکت‌کننده در نقش مشاهده‌گر)^۲ استفاده شد. ۱- **مصاحبه:** در این روش سوالاتی که از مصاحبه‌شوندگان بایستی پرسیده می‌شد به صورت غیرقطعی، مشخص گردید؛ این همان نوع مصاحبه‌ای که بورگ و همکاران (گال، بورگ و گال، ۱۳۹۲، ج ۱، ص ۳۵۱)، از آن به عنوان مصاحبه با روش کلیات^۳ نام می‌برند.

-
1. The General Interview Guide Approach
 2. Partisipant As - Observer
 3. The General Interview Guide Approach

شیوه نمونه‌گیری در این بررسی، نمونه‌گیری هدف‌مدار بود^۱. برای این منظور انجام مصاحبه در دو سطح مورد توجه قرار گرفت: مدیران ستاد و صف فرهنگی، مخاطبان برنامه‌ها. با ۵ نفر از مدیران فرهنگی و ۳۵ نفر از دانشجویان معلمان دانشگاه (۱۹ دختر و ۱۶ پسر) و مجموعاً ۴۰ نفر مصاحبه انجام شد.

در این بخش، برای اعتبار بخشی به داده‌ها و هم‌سو با نظر جانسون، که سه معیار اعتبار توصیفی، اعتبار تفسیری و اعتبار نظری را برای مطالعات روایی، مهم برمی‌شمارد (کازمی و مهram، ۱۳۸۹: ۱۳۸) از شیوه‌های سه‌گانه یادشده برای اعتبار بخشی داده‌ها استفاده شد.

۲- **مشاهده مشارکتی به عنوان مشاهده‌گر:** محقق در راستای فهم نحوه سیاست‌گذاری و اجرای سیاست‌ها و برنامه‌های فرهنگی دانشگاه فرهنگیان اقدام به تردد در دانشکده شهدای مکه دانشگاه فرهنگیان به مدت یک‌سال و مشارکت به عنوان مشاهده‌گر در برخی برنامه‌ها و فعالیت‌های دانشکده و نیز شرکت در جشنواره‌های مرتبط در تهران و اراک نمود.

روش داده‌پردازی: در این بخش، شیوه‌های تحلیلی متمرکز بر معنا^۲ انتخاب شد. در این شیوه، رویه‌های گوناگونی چون کدبندی معنایی^۳، تلخیص معنایی^۴ و تفسیر معنا^۵ وجود دارد و در بخش کدبندی معنایی، دو روش تحلیل تماتیک^۶ یا موضوعی و تحلیل نظریه زمینه‌ای^۷ قرار دارند (محمدپور، ۱۳۹۲) که به دلیل جنس پژوهش و خصوصیات و قلمرو پژوهش از تحلیل نظریه زمینه‌ای استفاده شد.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
رتال جامع علوم انسانی

۱. اصولاً در مصاحبه‌های کیفی، قاعده خاصی برای تعداد افرادی که مصاحبه می‌شوند وجود ندارد و همه‌چیز به نوع پژوهش و تصمیم پژوهش‌گر دارد. در مواردی که اطلاعات خاصی از افراد مطلع مد نظر نیست و افراد هدف مصاحبه، افراد معمولی هستند ممکن است پژوهش‌گر آن‌قدر به مصاحبه‌های خود ادامه دهد تا احساس کند وضعیتی که می‌خواهد بشناسد به اندازه کافی شناخته است» (سیدامامی، ۱۳۹۰: ۳۰۰).

2. Interview Analysis Focusin On Meaning
3. Meaning Coding
4. Meaning Condensation
5. Meaning Interpretation
6. Thematic Analysis
7. Grounded Theory Analysis

سنجش آثار برنامه درسی غیررسمی دانشگاه فرهنگیان در...

روش نظام‌دار منسوب به استراوس و کوربین در مقابل دو رویکرد دیگر در کشف نظریه زمینه‌ای یعنی رویکرد گلیزر و رویکرد ساخت و سازگرایانه چارماز^۱ برای داده‌پردازی در چارچوب نظریه زمینه‌ای بیشتر مورد توجه قرار گرفت چرا که این روش بسیار عینی و دقیق بوده و برای پژوهش‌گر مبتدی در تحقیقات کیفی مناسب‌تر به نظر می‌رسید (گلیزر، ۲۰۰۷).

بر اساس این رویکرد، تحلیل مصاحبه‌ها در چند سطح انجام شد. در سطح اول که سطحی بسیار ابتدایی بود تحلیل بر اساس یادداشت‌های شخصی پژوهش‌گر انجام شد.

سطح دوم تحلیل مربوط به ایجاد مفاهیم بودند که پس از مکتوب‌شدن تمامی مصاحبه‌ها، سطر به سطر آن مطالعه و چندبارخوانی شد و با توجه به محتوای هر سطر یا چند سطر یک مفهوم و مجموعاً ۶۹۵ مفهوم پدیدار شد.

سطح سوم مربوط به ایجاد مقوله‌ها بودند به نحوی که مفاهیم تولیدشده در مرحله قبلی با یکدیگر مقایسه شد تا یک محور مشترک برای ایجاد مقوله به دست آید. در این بخش ۱۲ مقوله شکل گرفت.

سطح چهارم که سطح نهایی بود مقوله‌ها در عناوین کلی‌تر (۳ عنوان) چیدمان یافت. در پایان هم‌سویی این مقوله‌ها با مقوله‌های مندرج در کارکردهای حوزه یادگیری فرهنگ و هنر سنجیده و مورد تحلیل قرار گرفت.

قابلیت اعتماد داده‌ها:

جهت تأمین اعتبار روش نظریه زمینه‌ای از معیارهای چهارگانه گابا و لینکلن^۲ (۱۹۹۴) استفاده شد که از چهار معیار باورپذیری، انتقال‌پذیری، اطمینان‌پذیری و تأییدپذیری در پژوهش کیفی نام می‌برند.

در رابطه با معیار اول یعنی "باورپذیری"^۳؛ از دو روش "بررسی توسط مشارکت‌کنندگان"^۴ کنندگان^۴ و "توصیف توسط هم‌تایان"^۵ استفاده شد. براساس روش اول، پس از انجام هر

-
1. Charmaz
 2. Lincoln & Guba
 3. Credibility
 4. Member Check
 5. Peer Debriefing

مصاحبه و مکتوب کردن متن آن، محتوای مصاحبه از طریق رایانامه^۱ یا به صورت حضوری، همراه با تحلیل‌های ابتدایی به فرد مصاحبه‌شونده انتقال داده می‌شد تا از صحت برداشت‌های مصاحبه‌کننده در این زمینه اطمینان حاصل شود. همچنین براساس روش توصیف توسط همتایان، با برخی از پژوهشگران قابل اعتماد که قبلاً از این روش استفاده کرده بودند، ارتباط برقرار شد و قسمت‌هایی از مصاحبه‌های کدگذاری و تحلیل‌شده در اختیار آنها قرار گرفت تا صحت روند کدگذاری و عدم سوگیری در تحلیل‌های ابتدایی مورد بررسی قرار گیرد.

در رابطه با معیار دوم یعنی "انتقال‌پذیری"^۲ از روش "نمونه‌گیری هدفمند"^۳ استفاده شد. بدین منظور، با افرادی که ارتباط و مشارکت آنان در برنامه‌های فرهنگی بر اساس معیارهایی چون معرفی از سوی مسئول فرهنگی، حضور در فضاها و برنامه‌های فرهنگی، تکرار اسم در فهرست اسامی نفرات برگزیده فرهنگی و مانند اینها محرز می‌شد مصاحبه انجام گرفت.

در رابطه با معیار سوم یعنی "اطمینان‌پذیری"^۴ از روش "کفایت اجتماعی"^۵ استفاده شد. به این ترتیب که پس از تدوین کلیات و چارچوب مفاهیم و مقولات، نظریات و دیدگاه‌های تحلیلی به تعدادی از مسئولان و دانشجومعلم‌ان و دست‌اندرکاران برنامه‌های فرهنگی و نیز استادان محترم راهنما و مشاور ارایه شد که عموماً یافته‌ها را درست و قابل اعتماد ارزیابی کردند.

جهت رعایت معیار چهارم یعنی "تأییدپذیری"^۶ از روش "نگارش یادداشت‌های تأملی"^۷ تأملی^۷ (که حین انجام مصاحبه و یا پس از مکتوب کردن متن کامل مصاحبه مورد استفاده قرار داشت) بهره‌گیری شد.

1. Electronic Mail
2. Transferability
3. Purposive Sampling
4. Dependability
5. Consensual Adequacy
6. Confirmability
7. Reflective Journal

یافته‌ها

دانشگاه فرهنگیان از معدود دانشگاه‌های مأموریت‌گرای کشور است که با بکارگیری مسئولانی متخصص از حوزه تعلیم و تربیت کشور در حوزه ریاست، معاونت آموزش و تحصیلات تکمیلی و معاونت فرهنگی و اجتماعی دانشگاه^۱، تلاش نموده تا برنامه‌های درسی رسمی و غیررسمی دانشگاه را در قالب گفتمانی واحد یعنی «تربیت‌گرایی حرفه‌ای» فهم و ارایه نماید.

اگرچه قالب‌ها و محورهایی که برنامه‌های درسی غیررسمی در آن ارایه می‌شود همانند دیگر فعالیت‌های غیررسمی دانشگاهی کشور می‌باشد در نهایت، عنوان دانشجو معلم، فرآیند سیاست‌گذاری تا اجرای این برنامه‌ها و مجریانی که به عنوان مسئولان واحد فرهنگی در پردیس‌ها واحدهای تابعه دانشگاه پس از احراز و بروز توانمندی‌های حرفه‌ای و کسب تجارب طولانی، برنامه‌های یادشده را اجراء می‌کنند هم‌سویی محتوایی و اهداف برنامه‌ها با «تربیت حرفه‌ای» را جهت‌دهی و هدایت می‌کنند.

مبتنی بر روایاتی که دانشجو معلمان فعال در برنامه‌های درسی غیررسمی گزارش نموده‌اند این برنامه‌ها عرصه ظهور کارکردها و دستاوردهای گسترده‌ای است. نمای کوتاهی از این کارکردها و دستاوردها که هم‌سو با رسالت تربیت‌معلم با محوریت آماده‌سازی نیروی انسانی برای تحقق اهداف حوزه یادگیری فرهنگ و هنر در سند برنامه درسی ملی است به شرح جدول زیر قابل گزارش است:

کارکردها	محورها
کارکردهای روحی - روانی:	شوق و نشاط
	تأمین بهداشت روانی
	دقت و قدرت تمرکز
کارکردهای دانشی - نگرشی:	سواد فرهنگی و سواد هنری
	ذوق زیباشناسی
	قدرت تخیل و خلاقیت
	پرورش هوش‌های چندگانه
	هویت‌بخشی

۱. در دوره اجرای پژوهش.

کارکردها	محورها
کارکردهای عملی - رفتاری:	تفکر، استدلال و حل مسئله و ارزشیابی
	درک و بیان احساسات و معانی و ابراز وجود به زبان هنرها، پرورش حواس، قدرشناسی از زیبایی‌ها و میراث فرهنگی
	توسعه مهارت‌های اجتماعی- ارتباطی و تمایل به برقراری ارتباط با دیگران و تبادل احساسات، عواطف و ارزش‌ها، علاقه به مشارکت و همیاری در فعالیت‌های گروهی
	آمادگی برای ارائه و دریافت اطلاعات در اشکال مختلف

در تفصیل و تأیید مطلب، موارد زیر قابل گزارش است:

الف) کارکردهای روحی - روانی: دانشگاه فرهنگیان به لحاظ نوع نظام اداری و آموزشی، دارای وضعیتی است که وصف «بسته‌بودن» با تصرف در معنا و مفهوم آن می‌تواند تا حدودی گویا باشد.

دانشجومعلم‌ان برای پذیرش در این دانشگاه بایستی دارای خصوصیات ویژه‌ای باشند؛ نوع نظام گزینش نیروی انسانی در دانشگاه، کنش‌گرانی با ویژگی‌های همانند و یکنواخت یا نزدیک به هم را انتخاب می‌کند که دست‌کم تا پایان تحصیل، این ویژگی‌ها را حفظ نموده یا با استفاده از سازوکارهای مختلف، مانند حراست، اثرگذاری سوابق تحصیلی در تعیین محل خدمت و ... حفظ آن مورد مطالبه و تأکید قرار می‌گیرد؛ محیط‌های تحصیلی خواهران و برادران جدا می‌باشد؛ دانشجویان نسبت به دیگر دانشگاه‌ها با توجه به مأموریت و مسئولیت و رسالتی که بر عهده می‌گیرند واحدهای آموزشی بیشتری گذرانده و درگیری تحصیلی آنان بیشتر است؛ با توجه به باور نیرومندی که دانشجویان نسبت به رسالت آینده خود دارند یا شاید سهمی که موفقیت تحصیلی در آینده شغلی آنان دارد بیشترین اهتمام خود را به آموزش دارند؛ قواعد حضور در کلاس و برنامه‌های رسمی آموزشی، قویاً مورد تأکید و رعایت بوده و با توجه به آمایش واحدهای آموزشی، بخشی قابل توجه از دانشجومعلم‌ان، زندگی شبانه‌روزی در محل تحصیل را تجربه می‌کنند.

چنین محیطی، دایره انتخابات و تنوعات زندگی فردی و اجتماعی دانشجویان را محدودتر نموده و امکان یکنواختی و روزمرگی را افزایش می‌دهد در نتیجه کارکردهای روحی و روانی در این محیط، اولویت و ارجحیت پیدا می‌کند.

۱) **شوق و نشاط:** یکی از کارکردهای مورد انتظار از برنامه‌های درسی غیررسمی دانشگاه، یادگیری نوع فعالیت‌هایی است که ایجاد تنوع و شور و نشاط در محیط می‌کند. برای نمونه صاحب‌شونده ۰۱۰ که یکی از دانشجومعلم‌ان است ضمن تأکید بر کمبود شور و نشاط در محیط دانشگاه، آن را به عنوان یک مسئله مد نظر قرار داده و سازوکار رفع و کاهش آن را با کمک برنامه‌های غیررسمی فراگرفته و چنین عنوان می‌کند:

من روی موضوع نشاط کار کردم چون که رشته خودمم استثناییه، بعد از ورودی ۹۱ هم فقط تهران و شیراز داره بعد اون نشاط رو تو بچه‌های خودمون کمتر دیدم رشته خودمون چون که بچه‌ها اکثراً راه دور بودن ۲۰ ساعت ۲۵ ساعت فاصله دارن تا خونه‌هاشون بعد کمتر می‌رفتن بعد بچه‌های استان فارس که می‌رن اون‌ا یه حالت افسردگی دارن دوست دارن که مثلاً اینام برن خونه‌هاشون ولی این شرایط جور نمیشه به خاطر کلاس‌ها، بخاطر همین این نشاط کمتر بود تصمیم گرفتم یه فیلمی بسازم که مثلاً بچه‌ها وقتی که تو جمع باشن فعالیت‌های ورزشی انجام بدن تو جمع باشن باهم دیگه باشن کارای گروهی انجام بدن اون فکر و خیالی که نسبت به خانواده دارن و دلتنگی، یه کم کمتر می‌شه تصمیم گرفتم که این ایده به ذهنم اومد که این فیلم رو بسازم».

۲) **تأمین بهداشت روانی:** تعریف‌های گوناگونی از بهداشت روانی وجود دارد. انجمن بهداشت روانی کانادا در تعریفی که شاخص‌های عینی و کاربردی‌تری دارد معتقد است: «بهداشت روانی یعنی: توانایی سازگاری با دیدگاه‌های خود، دیگران و رویارویی با مشکلات روزمره زندگی».

نشانه‌های مختلفی وجود دارد که دانشجومعلم‌ان دانشگاه فرهنگیان، شاخص‌های یادشده را در جریان برنامه‌های درسی غیررسمی دانشگاه به صورت مستقیم و غیرمستقیم یا محسوس و نامحسوس فرا می‌گیرند و توان یاددهی آن به دیگران را نیز می‌آموزند.

«باورکردن رسالت آتی و چیدمان نظام فعالیت‌های رسمی و غیررسمی از سوی دانشجومعلم‌ان بر این باور»، سازوکاری است که در فرآیند تکوین هویت حرفه‌ای و رسالت اجتماعی آنان بخوبی شکل گرفته و در ایجاد سازگاری‌های مورد نیاز با دیدگاه‌های خود از جمله پذیرش نظام اداری - آموزشی دانشگاه که شاید در دیگر دانشگاه‌ها، متعارف نباشد

به گونه‌ای اثربخش و کارآمد نقش دارد. مثلاً دانشجومعلم ۰۰۲ در خصوص چرایی پذیرش حجاب رسمی {چادر} و توجه به آن در سیاست‌های رسمی و غیررسمی دانشگاه می‌گوید:

«به هر حال من قراره که معلم بشم و الگوی یه سری از بچه‌ها بشم. نظام ما هم نظام جمهوری اسلامی هست و باید این حجاب رو داشته باشه به عنوان یک الگویی که می‌خواد بره سر کلاس»

یا دانشجوی دیگری در همان کد مصاحبه^۱ بر محور هویت حرفه‌ای خود، نسبت به ایجاد پیوند بین برنامه‌های رسمی و غیررسمی دانشگاه این‌گونه اقدام می‌کند که:

«منم اگه به عنوان مسئول امور فرهنگی بخوام کار کنم چون در آینده قراره نقش معلمی بر عهده بگیریم اینجا مهارت‌هایی در قالب اتاق فرهنگی می‌تونیم کسب کنیم که به نقش معلمی ما می‌تونه کمک بکنه تا معلمانی کارآمدتر بشیم. تو این زمینه کارهای بیشتری می‌تونه بشه».

سازگاری با دیگران نیز از موضوعاتی است که در جریان برنامه‌های غیررسمی از سوی دانشجومعلمان، دنبال و محقق می‌شود. دانشجومعلمی با کد مصاحبه ۰۱۱ معتقد است:

«در عرض این ۱ سال بخاطر همین جشنواره‌ها و حالا اون چیزی که تو این جشنواره‌ها یاد گرفتیم تعاملی که با دوستان داشتیم از شهرهای مختلف بالاخره من خب بالاخره نمی‌دونستم که شهرهای مختلف استان‌های دیگه دانشجوهایتون چطورن یا خود فضا چه شکلیه ولی چون اینا رو فهمیدم...».

در بحث رویارویی با مشکلات روزمره، فعالیت‌های غیررسمی، بیشترین شبیه‌سازی محیط تحصیل با محیط شغلی آینده را برای دانشجومعلمان ایجاد می‌کند. دانشجومعلمان فعال در فعالیت‌های غیررسمی به دلیل توفیقات و تشویقات بعدی و اینکه در کانون توجه و الگوپردازی‌های رسمی و غیررسمی قرار می‌گیرند و نیز مسئولیت‌هایی که در محیط دانشگاه پیدا می‌کنند به وضعیت معلمان و معلمی در محیط مدارس نزدیک می‌شوند. فعالیت آنان مدام در معرض نقد و گاهی هجمه است. این محیط به آنان می‌آموزد که چگونه خود را با این محیط سازگار نمایند. مثلاً مصاحبه‌شونده ۰۱۰ معتقد است:

«آره دیگه این صحبتا همه جا هست چه از اون رده بالا بالاهاش بگیر تا چه همین کوچیکاش که می‌شیم ما و دانشجوها و اینا همه میگن که آره بادمجون دور قاب چین، نمی‌دونم چیو اینا ولی

۱. این مصاحبه به صورت هم زمان با دو نفر انجام شد.

خب همه اینا بستگی داره به اون بازم به اون دید و نگرشی که به اون کاری که دارید می‌کنید داره یکی شاید واقعا با همین هدف می‌ره و برای امتیازش برای به اصطلاح اون آینده بهترش تو شغل البته این چیز خیلی بدی نیست ولی خب اون دیدی که بقیه نسبت بهش دارن یکم بد می‌شه ولی خب می‌گم باز بستگی به دید و نگرش اون افراد برای انجام کار داره و این که بقیه میان سهل انگاری خودشونو میذارن پای به اصطلاح چیز نکردن و نمی‌دونم روابط و ضوابط و نمی‌دونم اینجور چیزها خیلی جالب نیست بهتره به جای اینکه ایراد از بقیه بگیرن خودشونم بیان تو کار ضرر نمی‌کنن و مطمئن باشید خیلی سودش بیشتر از به اصطلاح مضراتشه برای افراد».

در مجموع محیط دانشگاه فرهنگیان به گونه‌ای است که ترکیب نیروی انسانی متفاوتی به لحاظ سنی، قومیتی و مذهبی در آن حضور دارند. برنامه‌های درسی غیررسمی با زمینه‌سازی برای افزایش تعامل و ارتباط آنها با یکدیگر، اصل «سازگاری» و پذیرش تفاوت‌ها را در وجود دانشجویان نهادینه می‌کند و نحوه رویارویی با این محیط‌ها را به آنان می‌آموزد. آنها نیز در راستای پذیرش رسالت آتی خود، این محیط‌ها را کلاسی برای افزایش توانایی‌ها و مهارت‌های شغلی و فردی خود محسوب نموده و بر این پایه می‌توان استدلال نمود سطح بهداشت روانی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان، زمینه‌های تأمین و تضمین را دارد. این موضوع با یافته‌های بسیاری چون براتی و زندی (۱۳۷۹) و اسمیت^۱ (۲۰۰۷) هم‌سو است که نشان می‌دهند شرکت در برنامه‌های غیررسمی مانند فوق برنامه‌ها با سازگاری اجتماعی بالاتر، رابطه مثبتی دارد. هم‌چنین با یافته‌های می‌ریز (۲۰۰۴) و کر (۲۰۰۹) هم‌خوان است که شرکت در فعالیت‌های فوق برنامه را باعث افزایش بهداشت روان مشارکت‌کنندگان می‌دانند.

۳) دقت و قدرت تمرکز: اگرچه در حوزه یادگیری فرهنگ و هنر، این دو جداگانه طرح شده اما دقت می‌تواند به عنوان نتیجه یا برآیند قدرت تمرکز در نظر گرفته شود.

شریعتمداری (۱۳۷۰) معتقد است عوامل موثر بر دقت در دو قسمت قابل تبیین است. عوامل خارجی شامل تغییر، تکرار، قدرت، اختلاف یا تضاد، تازگی و ناگهانی و عوامل روانی شامل عادت، آمادگی، احتیاجات اساسی و رغبت.

برنامه‌های درسی غیررسمی با بخش عمده‌ای از این عوامل درگیر هستند. در این برنامه‌ها تازگی به عنوان یکی از خواسته‌ها و مطالبات مخاطبان در محیط‌های رسمی آموزشی وجود دارد؛ مؤلفه‌هایی چون دواطلبانه و اختیاری بودن این برنامه‌ها، بیشترین هماهنگی بین احتیاجات اساسی و رغبت دانشجومعلم‌ان را فراهم می‌سازد.

در این خصوص دانشجومعلمی با کد مصاحبه ۰۰۸ معتقد است:

«خب بالاخره همه چیز که درس نیست به روحیه می‌گیره دانشجو با این فعالیت‌ها به تنوعی می‌شه برارش بیشتر جذب می‌شه به درس فقط درس باشه خسته کننده‌س»

بر این پایه می‌توان انتظار داشت یادگیرندگان در برنامه‌های درسی غیررسمی دقت بیشتری در انجام امور و مسایل مرتبط با رسالتی که بر عهده خواهند گرفت داشته باشند. شواهدی نیز نشان می‌دهد چنین کارکردی ضمن تحقق نسبت به دانشجومعلم‌ان، زمینه عملیاتی شدن در چارچوب رسالت آتی آنان را نیز با خود دارد. برای نمونه مصاحبه‌شونده ۰۱۷ نگاه دقیق خود را که در جریان برنامه‌های غیررسمی شکل گرفته چنین توصیف می‌کند:

«مثلا من خودم توی کارورزیم توی کلاس به بچه‌ها گفتم بچه‌ها نقاشی بکشید بعد، پسر بچه بودن، سوم ابتدایی، بعد خیلیاشون مثلا نقاشیاشون چیز نبود فهمیدم استعداد ندارن ولی یکیشون بود که خیلی قشنگ رفت خودشو کشیده بود که کوله‌پشتی انداخته بود پشتش بعد من به معلمش گفتم شما تا حالا دقت کرده بودی مثلا این دانش آموز انقدر، گفتش که می‌دونستم نقاشیش خوبه ولی گفتم که مثلا به خانوادش به اولیاش مثلا به خودش تشویقش نکردی کلاسی بره گفتش که نه من مثلا زیاد توی کلاس وقت نمی‌کنم من فقط درس بدم تموم پشه بره خب من احساس کردم که شاید خودم بتونم موقعی که سر کلاس می‌رم بچه‌ها رو حادقل با به در حد سطحی چون درسته راست می‌گن شاید منم وارد حوزه کار بشم نقد کار زیاد باشه کار درسی که دیگه به کار فرهنگی اوتقادر که باید نرسم ولی بالاخره توجه می‌کنم در این حد فکر می‌کنم توجه کنم نسبت به معلمای دیگه».

کارکردهای دانشی - نگرشی:

۱- سواد فرهنگی و سواد هنری: بیانیه رسمی یونسکو در راستای «دهه سواد سازمان ملل متحد ۱۰۱۲-۲۰۰۳» برداشت جدیدی از سواد را مطرح کرد. در این بیانیه، سواد چندگانه و

چند بعدی مورد توجه قرار گرفت (شیفر^۱، ۲۰۰۳). از دیدگاه یونسکو، سواد تنها به معنای خواندن و نوشتن نیست، بلکه به معنای قابلیت‌ها و توانمندی‌های متعددی است که در قلب آن، قابلیت‌های ارتباطی قرار دارد برای مثال گرین (۱۹۹۸) و لانک‌شایر (۱۹۹۷) به نقل از شیفر (۲۰۰۳) انواع سواد یا قابلیت‌های مرتبط را به شرح زیر طبقه‌بندی کرده‌اند:

- سواد عملیاتی، به معنای توانایی خواندن و نوشتن در زمینه‌های گوناگون؛
- سواد فرهنگی، به معنای فهم مسائل با توجه به زمینه‌های آن؛
- سواد انتقادی، به معنای توانایی مشارکت در امور اجتماعی و نیز تلاش برای اصلاح و بهبود آن.

در این معنا می‌توان دیدگاه مصاحبه‌شونده‌ای که بحث شوق و نشاط را به عنوان مساله‌ای در دانشگاه درک کرده و راهکار آن را نیز با کمک برنامه درسی غیررسمی دنبال کرده بود نشانه‌ای از یادگیری نحوه فهم مسائل با توجه به زمینه‌های آن دانست.

دانشجو معلم دیگر نیز توانمندی خود در «مساله‌شناسی از دیدگاه رسالتی که بر عهده گرفته بودند» را به نمایش گذاشتند. برای نمونه مصاحبه‌شونده ۰۲۲ در پاسخ به این پرسش که مسائل دانشگاه فرهنگیان تا چه حد به عنوان دغدغه در آموزش‌های غیررسمی شما دنبال می‌شود می‌گوید:

«منم روی دانش‌آموزانم حتما کار می‌کنم ولی تو قسمت فرهنگیش کار می‌کنم حتما تو قسمت فرهنگیش کار می‌کنم چون مثلا چند روز پیشم من از دوستم یه سوالی پرسیدم گفتم خیلی جالبه برای من حالا با توجه به مطالعه‌هایی که دارم یا اشخاصی از مثلا کسانی که خارج هستن و اینا می‌پرسم مثلا اونجا با این که مسلمون نیستن دینشونم اصلا اسلام نیست ولی دروغگویی کمتره مثلا به دوستم می‌گفتم چرا باید ما توی مدرسه‌مون یه معلم نتونه راستگویی رو به بچه‌ها یاد بده، حداقل با همون عملش آگه من تشویقش نکنم مثلا فقط به گفتن باشه عملمو یه کاری کنم که بچه از عمل من بفهمه، تو امور فرهنگی بچه‌ها من خیلی دوست دارم که کار کنم».

۲- ذوق زیباشناسی: در تعلیم و تربیت و برنامه درسی، زیباشناسی از دو منظر مورد توجه قرار گرفته است: آموزش هنر به عنوان یک رشته جداگانه و برنامه‌ها و روش‌های تدریس آن؛

تلفیق هنر با کل جریان تعلیم و تربیت و برنامه‌های درسی. این بحث ذیل عنوان تربیت هنری، مطرح و دنبال شده است. تربیت هنری در معنای دوم، غالباً جزء برنامه درسی مغفول نظام آموزشی ما بوده و آن بخش نیز که مورد توجه است در جریان برنامه‌های درسی غیررسمی دنبال می‌شود (معروفی، یوسف زاده و احمدی، ۱۳۹۲، ص. ۱۶).

آیزنر^۱ (۲۰۰۲) مهمترین اهداف و کارکردهای تربیت هنری را در پنج مقوله تولید هنری، نقادی هنری، تاریخ هنر، زیباشناسی و تخیل خلاصه کرده است. امینی (۱۳۸۴) حس زیباشناسی را کمک به مخاطبان برای برقراری ارتباط و بیان احساسات از طریق موسیقی، حرکت، هنر، نمایش، قصه‌گویی و ایجاد حساسیت نسبت به دنیای پیرامون تعریف نموده است.

ماهیت فعالیت‌های غیررسمی و تدارک آنها در قالب جشنواره‌ها، زمینه‌ساز و آموزنده فرایند ارتباط‌گیری با دیگران می‌باشد. چنین کارکردی در نگاه یک مسئول و مجری فعالیت‌های فرهنگی با کد مصاحبه ۰۰۱ این‌گونه ترسیم شده است:

«معلم باید هم علمش رو تقویت بکنه هم بینه کارش رو. مثلاً می‌گم همتون تو اردو شرکت بکنید به چشم اینکه شما باید همه بچه‌ها رو اردو ببرید. پس نگاه بکنید ببینید چه شکلی اردو برگزار میشه. این شکلی بیاید تو کار. شما باید بیاید همین فوق‌برنامه‌ها رو برای بچه‌هاتون بذارید. اینا چون معلمند این رو می‌گیرن. منو به من به عنوان یه فرهنگی نگاه نمی‌کنن به عنوان یه مربی فرهنگی نگاه می‌کنن که من بهشون یاد بدم که چه شکلی با دانشجوهای خودتون ارتباط برقرار کنید».

یا مصاحبه‌شونده ۰۱۳ با ایجاد پیوند بین فعالیت‌های غیررسمی و رسالت آتی خود، حساسیتش نسبت به دنیای پیرامون را چنین توصیف می‌کند:

«دوست دارم خلاقیت بچه‌ها رو افزایش بدم اینطوری خیلی بهتره، ذهنشون باز می‌شه، فکرشون باز می‌شه، می‌تونن خلاق‌تر باشن و اونا دوباره میان از ما بالاتر می‌شن همینجور نسل ادامه پیدا می‌کنه».

بر این پایه دانشجومعلمان با یادگیری و توانمندسازی خود در اجزاء و مؤلفه‌های زیباشناسی مثل ارتباط‌گیری و ایجاد حساسیت نسبت به پیرامون، آموخته‌های خود را در چشم‌انداز رسالتی که بر عهده گرفته‌اند تفسیر و هضم و باور می‌نمایند.

۳- قدرت تخیل و خلاقیت: تخیل، معرف ظرفیت فاصله‌گرفتن از واقعیت یا قابلیت دیدن حقایق و معانی، فراتر از واقعیت‌های محسوس و ملموس است نه عدم توان تمیز میان امر واقعی و غیرواقعی که در این صورت یک بیماری و ناتوانی شناخته می‌شود (مهرمحمدی، ۱۳۸۳).

خلاقیت، برآیند و دستاورد قدرت تخیل است و شاید از همین رو، از جمله شیوه‌های مدرن تدریس، توجه هرچه بیشتر در بکارگیری قوه تخیل فراگیران است که گاهی تحت عنوان روش تدریس آینده‌نگر نیز مطرح شده یا با آن ارتباط نزدیکی دارد و در این شیوه تدریس، قدرت عظیم تخیل در مغز انسان محور کار قرار گرفته و می‌توان با طرح سوال‌ها و مسائل به‌گونه‌ای تحریک‌کننده و قابل توجه، زمینه علاقه‌مندشدن فراگیران به حل مساله پیش رو و در نتیجه بروز خلاقیت‌ها و افزایش اعتماد به نفس و کسب روحیه حل مساله را فراهم ساخت (وودو، ۱۳۸۵).

یکی از اهداف رسمی برنامه‌های درسی غیررسمی دانشگاه فرهنگیان، زمینه‌سازی و معرفی دانشجومعلمانی است که در این حوزه توانمندی لازم را داشته و آن را ظهور و بروز می‌دهند. براین پایه، بخشی عمده از تمامی فرآیند برنامه‌ریزی و اجرای برنامه‌های درسی غیررسمی، توانمندسازی و کمک به ظهور قدرت تخیل و خلاقیت مخاطبان و یادگیرندگان است.

۴- پرورش هوش‌های چندگانه: گاردنر با طرح نظریه هوش‌های چندگانه در اوایل دهه هشتاد میلادی به بسیاری از نظام‌های آموزش و پرورش دنیا شوکی را وارد کرد. او با طرح این نظریه به ده نوع هوش (هوش به معنای یک ظرفیت ذهنی که دارای زیرساخت‌های فیزیولوژیک است نه معنای عامیانه) را شناسایی کرده که مثلاً در بین این اشکال مختلف ما به هوش موسیقایی، فضایی، میان‌فردی و حرکتی هم برخورد می‌کنیم (مهرمحمدی، ۱۳۸۱، ص. ۳۴-۳۵).

بحث هوش‌های چندگانه، گسترده می‌باشد و مناسبات برنامه‌های درسی غیررسمی با هوش‌های دهگانه، بحثی مستقل و مفصل می‌طلبد. تنوع برنامه‌های غیررسمی می‌تواند متناسب با یک یا چند هوش باشد برای نمونه نمایش‌های عروسکی که از موسیقی در مقام ارایه بهره می‌برند مرتبط با دو هوش بدنی/جنبشی و موسیقایی/آموزون هستند. چنین تناسبی در اتاق فلو یا اتاق فعالیت^۱ به عنوان بدیل برنامه‌های درسی غیررسمی آموزش ایرانی ملاحظه و رعایت می‌شود. «این اتاق شرایط و امکاناتی برای دانش‌آموزان مهیا می‌کند تا هر یک به فعالیتی که مایلند (که اغلب بر مبنای قوی‌ترین هوش آنها می‌باشد) بپردازند. این فعالیت‌ها می‌تواند شامل نویسندگی، نقاشی، نواختن موسیقی، فعالیت‌های ورزشی و .. باشد».

اجمالاً عنوان «خودباوری» که در جریان برنامه‌های غیررسمی دانشجومعلم‌ان، دریافت آن، برابر اظهارات مصاحبه‌شونده ۰۱۵ چنین مورد تأکید و تصریح است:

«اینکه مثلاً بالاخره به سری برنامه‌هایی که می‌دارن توی دانشگاه، بچه‌ها احساس می‌کنن که مثلاً خیلی برای این برنامه‌ها ذوق و شوق دارن دلشون می‌خواد مثلاً بیشتر کمک کنن توی این برنامه‌ها بعد کلاً وقتی بهشون توجه می‌شه این بالاخره مثلاً به نفر استعداد مجری‌گری داره تو این مسائل وقتی از ایشون استفاده می‌شه خوب بالطبع مشخصه دیگه چون توجه شده بهشون احساس اعتماد به نفس بچه‌ها بالا می‌ره بعد این به نظر من این نکته برای معلمی‌شون خیلی خوبه داخل مدرسه می‌تونن اون اعتماد به نفسی که براشون ایجاد می‌شه می‌تونن استفاده ویژه‌ای ازش بکنن توی بحث معلمی و این‌ها». می‌تواند بر پرورش هوش‌های چندگانه و توانمندسازی دانشجومعلم‌ان بر یاددهی نحوه پرورش آنها دلالت داشته باشد.

۵- هویت‌بخشی: دانشگاه فرهنگیان در این بخش با بکارگیری سازوکارهای قدرتمندی در برنامه‌های رسمی و غیررسمی و مؤلفه‌هایی که برنامه درسی پنهان را در این دانشگاه تشکیل می‌دهند هویت‌بخشی سازمانی به دانشجومعلم‌ان را بسیار موفق و اثربخش، محقق می‌نماید. عنوان دانشگاه که به نام فرهنگیان نام‌گذاری شده؛ عنوانی که برای مخاطبان برنامه‌های مختلف دانشگاه انتخاب شده یعنی «دانشجومعلم»؛ اسامی منتخب برای مراکز و واحدهای تابعه که بیشتر به نام معلم شهیر و نامی نظام خصوصاً شهید باهنر شناخته می‌شوند؛ نگاهداشت و

سنجش آثار برنامه درسی غیررسمی دانشگاه فرهنگیان در...

پاسداشت سنت‌های هویت‌بخش و دیرینه دانشگاه با واگذاری فرآیند تربیت به دانش‌آموختگان مراکز تربیت معلم سابق بخشی از این سازوکارها هستند.

کلیت برنامه‌های درسی غیررسمی دانشگاه از سوی دانشجو معلمان در چارچوب هویت حرفه‌ای و آینده شغلی آنان فهم می‌شود. عبارت‌هایی مانند این که مصاحبه‌شونده ۰۰۳ بیان داشت:

«... اینکه بالاخره بعداً قراره هممون معلم بشیم و یه سری کارایی داخل مدرسه باید انجام بشه، بعد توی قضیه تعلیم و تربیت مسئله فرهنگ خیلی مسئله مهمیه حتماً باید یه نگاه ویژه‌ای روش داشته باشیم کارای فرهنگی می‌تونه اگه محتوای خوبی داشته باشه می‌تونه به مسئله تعلیم و تربیت خیلی کمک کنه ...»

یا این صحبت مصاحبه‌شونده ۰۲۷ که معتقد است:

«در کنار بحث‌های اعتقادی و دینی مون بخش‌های هنری هم تأثیر بسزای خودش رو خواهد داشت بالاخره شاید در سال‌های آینده دانش‌آموزانی که ما می‌خواهیم تربیت کنیم تو یکی از حیطه‌های هنری ذوق و استعداد داشته باشن و ما بتونیم با دادن راه و هدایت کردن اونا به سمت بهترین راه بتونیم مؤثر واقع بشیم»

قدر مشترک بخش عمده‌ای از مصاحبه‌ها و مورد توجه و تأکید دانشجو معلمان بود که حاکی از توفیق برنامه‌های درسی غیررسمی در مقام تکمیل برنامه‌های درسی رسمی بر محور شکل‌دهی به هویت مخاطبان خصوصاً هویت حرفه‌ای آنان و تلاش برای تداوم این هویت در برهه‌های زمانی بعدی یعنی محیط شغلی آینده آنان است.

کارکردهای عملی - رفتاری:

۱- تفکر، استدلال و حل مسئله و ارزشیابی: این کارکردها اگرچه به صورت جداگانه در سند برنامه درسی ملی مورد توجه قرار گرفته‌اند از جهت ارتباط پیوسته‌ای که با هم به عنوان یک پیوستار دارند و از تفکر، آغاز و به ارزشیابی پایان می‌یابد می‌تواند «یک‌روند» یا «یک بسته» در نظر گرفته شوند.

فرآیند یادشده در تصویری که مصاحبه‌شونده ۰۰۴ از فعالیت پژوهشی خود به عنوان یکی از برنامه‌های درسی غیررسمی دانشگاه ارایه می‌دهد به خوبی ترسیم شده است:

«موضوع‌مون در رابطه با مطالعه تطبیقی بود ما می‌خواستیم ببینیم که بررسی کنیم ببینیم که کشورهای توسعه یافته چیکار کردن که شدن کشورهای مطرح از لحاظ سیستم آموزشی و ما هم با الگوبری از اون‌ها بتونیم که با توجه به تغییر و تحول بنیادین خودمون که کشور در حال توسعه هستیم بتونیم به یه کشور توسعه یافته تبدیل بشیم بیشتر هدف‌مون همین بوده، بعد این تحقیق که انجام دادیم خب می‌خوایم اینجا داورای خیلی خوبی حضور داشتن، رقبای خیلی خوبی بودن، با روش‌هاشون آشنا شدیم که خیلی از روش‌ها رو بلد نبودیم و همین داورا هم خیلی چیزا خب بهمون یاد دادن در رابطه با همین تحقیق و پژوهش».

نکته قابل توجهی که در این فرایند ملاحظه شد گرایش و توجه دانشجو معلمان به خودارزشیابی بجای توجه به ارزشیابی‌های رسمی است. در این برنامه‌ها دانشجو معلمان یاد می‌گیرند بیش و پیش از ارزشیابی‌های رسمی، خود به ارزشیابی توانمندی‌های خود اقدام نموده و یادگیری خود را تکمیل نمایند. رویکردی که در قالب عبارات‌های دیگری چون عبارت مصاحبه‌شونده ۰۱۶ چنین نمودار می‌شد:

«خب آشنا نمی‌شدیم مثلاً الان ما با روش تدریس خیلیا با روش‌های تحقیق خیلیا آشنا شدیم بعد عیب و ایرادش رو متوجه شدیم ولی اگه تو دانشگاهی خودمون فقط مثلاً به چند نفر این کار انجام می‌دادن تا ببینیم که چه جوریه».

۲- درک و بیان احساسات و معانی و ابراز وجود به زبان هنرها، پرورش حواس، قدرشناسی از زیبایی‌ها و میراث فرهنگی:

بخشی از کارکرد مندرج در بند پیشین به این بخش مرتبط است. وقتی دانشجو معلمی، دغدغه‌ای داشته و آن را تبدیل به مساله‌ای برای خود کرده و راه حل آن را می‌جوید در واقع با زبان هنر با دنیای اطراف خود ارتباط برقرار کرده و سخن می‌گوید.

۳- توسعه مهارت‌های اجتماعی - ارتباطی و تمایل به برقراری ارتباط با دیگران و تبادل احساسات، عواطف و ارزش‌ها، علاقه به مشارکت و همیاری در فعالیت‌های گروهی:

اگرچه جان مشایخ به نقل از (منطقی، ۱۳۸۹، ص ۲۳) معتقد است: «آموزش غیررسمی در محیط کاری واقعی اتفاق می‌افتد و بر اساس اهداف از قبل تعیین شده خاصی نیست اما همین آموزش، نقش اساسی در توسعه دانش و توانایی‌های افراد در زندگی اجتماعی آنان دارد» برنامه

سنجش آثار برنامه درسی غیررسمی دانشگاه فرهنگیان در...

درسی غیررسمی و ماهیت این برنامه‌ها، اثرات دوگانه‌ای را در سطح دانشگاه فرهنگیان نشان می‌داد.

از یک‌سو برنامه‌هایی چون نمایش عروسکی بودند که ضمن التزام ساختاری به ایجاد گروه و مشارکت اجتماعی برای بیان احساسات جمعی، زمینه‌ساز تحقق نگاه‌هایی چون نگاه مصاحبه‌شونده ۰۲۵ بودند که می‌گوید:

«خب هیچ وقت خود من هدف اولم جوایز نبوده یعنی بیشتر اون حس باهم بودن و در کنار هم بودن چون به صورت گروهی ما میریم اون در کنار هم بوده، به هر حال ۱۵ نفر - ۲۰ نفر در کنار هم بودیم ۴،۵ روز توی اردویی حالا به صورت فرهنگی یا مسابقاتی بوده خب این به حس زیبا و قشنگی داره که آدم باید تو اون شرایط باشه که بچشه»

از سوی دیگر برنامه‌هایی چون عکاسی یا نقاشی بودند که زمینه‌ساز فردگرایی و مشارکت‌گریزی در مرحله یا مراحل از کار بودند هرچند به قول مصاحبه‌شونده ۰۲۳:

«خب به نوع عکاسم بستگی داره عکاس طبیعت مثلاً اینجوریه (کم‌بودن ارتباط با جامعه) ولی مثلاً عکاسی مستند اجتماعی خب با مردم خیلی در ارتباطه».

۴- آمادگی برای ارائه و دریافت اطلاعات در اشکال مختلف: «خودارتقایی» و «خودتوانمندسازی» شاید وصفی باشد که بتواند فرآیند تکاملی یادگیری در برنامه‌های درسی غیررسمی دانشگاه فرهنگیان را توضیح دهد.

نشانه‌های گسترده‌ای ملاحظه شد که دانشجو معلمان در جریان این برنامه‌ها برای تکمیل کار و تکامل دانشی و نگرشی خود جهت تجهیز بهتر و انجام بهینه رسالت‌های آتی، ضمن بروز خلاقیت و نوآوری، کم‌هزینه‌ترین روش‌های دریافت اطلاعات را برگزیده و به کار می‌بستند. مشاوره با استادان، خودخوانی، نگاه دقیق و آموزنده به فعالیت‌های دیگران، کار جمعی و گروهی، دنبال کردن دانش و توانش‌های قبلی یا سرمایه‌های فرهنگی موجود بخشی از این سازوکارها بودند. مصاحبه‌شونده ۰۱۹ می‌گوید:

«ما اصلاً هنوز روش تحقیق پاس نکردیم ولی از یه سری اساتیدمون پرسیدیم اونا ما رو تا جایی که می‌تونستن راهنمایی کردن یعنی اونا به ما گفتن که این مدلی باید تحقیق بنویسید بعد چند بار ما این تحقیق رو نوشتیم برا استادای مختلفمون ایمیل زدیم و اونا ایراداشو گرفتن برا ما فرستادن بعد ما تصحیح کردیم دوباره براشون فرستادیم و واقعا استادمون خیلی راهنمایی کردن یا همین دیروزم

مثلاً به جا به مشکل برخوردیم سریع قبل از اینکه مسابقه شروع بشه زنگ زدیم به استادمون واقعا می‌گم جوابمون دادش و کمکمون کرد و باعث شد که فکر می‌کنم خوب دادیم».

نتیجه‌گیری

برنامه‌های درسی غیررسمی در دانشگاه فرهنگیان به جهت ایجاد آنچه در ادبیات برنامه درسی به برنامه درسی پنهان شناخته می‌شود متغیری اثرگذار و فعال بوده و وزن مثبت این برنامه اخیر یعنی اثرگذاری‌ها و جهت‌دهی‌های منظورنشده‌ای که در اسناد ابلاغی بدان‌ها تصریح نشده بیش از وزن منفی آن می‌باشد.

آماده‌سازی یادگیرندگان برنامه‌های درسی غیررسمی برای ایفای کارکردهای مورد انتظار در حوزه یادگیری فرهنگ و هنر که در سند برنامه درسی ملی منظور شده است هدف اعلام برنامه‌های درسی غیررسمی نیست اما دانشجو معلمان دانشگاه به دلیل پیوند موفق و محکمی که از ابتدای قرارگرفتن در فرآیند آموزش‌های رسمی و غیررسمی بین وضعیت حال و آینده خود یعنی پذیرش رسالت معلمی برقرار می‌کنند و این واقعیت را مدام در جریان مصاحبه‌ها با عباراتی چون «بالاخره ما قراره معلم بشیم ...» یا «بالاخره به ما می‌گن فرهنگی ...» یا «اینجا دانشگاه فرهنگیان...» و مانند اینها به خود و مخاطبشان خاطر نشان می‌ساختند بخش‌هایی از یادگیری خود را معطوف به این رسالت می‌کردند که یکی از ابعاد این رسالت، کسب توانایی‌های لازم برای تربیت دانش‌آموزان با کمک برنامه‌های درسی غیررسمی است.

سازوکارهای دیگری چون برگزاری دوره‌های کارورزی در جریان آموزش‌های رسمی، بکارگیری مجریان مجرب و دارای صلاحیت‌های حرفه‌ای و تجربی درون‌سازمانی در آخرین حلقه‌های اجرای برنامه‌های درسی غیررسمی و نگاه سیاست‌گذاران برنامه‌های رسمی و غیررسمی به این برنامه‌های به عنوان حلقه‌های هم‌پیوند یک‌رنجیره که مجموعاً امر تربیت را محقق می‌سازند و تجلی این نگاه در قالب تعریف شوراهای تخصصی فرهنگی و اجتماعی دانشگاه نیز به این توفیق و پیوند پنهان بین برنامه‌های درسی غیررسمی و رسالت معلمین برای تحقق اهداف مندرج در سند برنامه درسی ملی کمک می‌کنند.

تحقیق حاضر هم‌سو با تحقیقات گسترده داخلی و خارجی مانند بلوم فیلد و باربر^۱ (۲۰۰۹)، تومن و تولی^۲ (۲۰۰۷)، وودز^۳ (۲۰۰۷)، بتز و ردکی^۴ (۲۰۰۵)، نوروزی‌مصیر و رحمانی (۱۳۹۵)، نادری و دیگران (۱۳۹۱)، که در موضوع برنامه درسی غیررسمی انجام شده نشان داد برنامه‌های درسی غیررسمی، آثار بسیار گسترده‌ای بر مخاطبان خود دارد که بخشی از آنها شخصی یا فردی است اما بخش عمده‌ای از آنها در پیوند با هویت و مأموریت‌های اجتماعی (خصوصاً شغلی) مخاطبان و در جهت تقویت آنها می‌باشد.

نقش مثبت برنامه‌های درسی غیررسمی در آنچه به عنوان کارکردهای روحی - روانی ذکر شد با یافته‌های ارین ماسونی^۵ (۲۰۱۱) و اتاری‌نیا (۲۰۰۸؛ نقل از: نوروزی و رحمانی، ۱۳۹۵) که بر سازگاری روانی اجتماعی مخاطبان این برنامه‌ها تأکید دارند هم‌خوان است.

یافته‌های مرتبط با کارکردهای دانشی - نگرشی و عملی - رفتاری در تحقیق حاضر نیز با بخشی از نتایج تحقیق قورچیان و دیگران (۱۳۹۰) که شرکت در انجمن‌های دانشجویی را بر بالندگی دانشجویان در سه بُعد فردی، گروهی و اجتماعی و مجموعاً ۲۱ توانمندی مثل تشویق عاطفه، امید و احساس در دیگران، برقراری ارتباطات فرادانشگاهی، همکاری با سایرین، عضویت در تیم و تفکر تیمی، افزایش دانش، مهارت و توانایی موثر می‌داند هم‌خوان و هم‌سو می‌باشد.

بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر و پژوهش‌های هم‌سو با آن می‌توان پیشنهادها را زیر را ارائه نمود:

اسناد بالادستی در نظام آموزش و پرورش کشور، گسترده و وظایف معلمان برای پیاده سازی آنها متنوع است. برنامه‌های درسی غیررسمی لازم است از جایگاهی که در عرف آموزش و پرورش پیدا کرده و بیشتر در حاشیه دیده می‌شوند به جایگاهی که در نظام و زمینه علمی خود دارند یا متن برنامه‌های آموزشی ارتقاء یابند و اهتمام تصمیم‌گیران و تصمیم‌سازان بین این برنامه‌های درسی رسمی و غیررسمی، متناسب توزیع گردد؛

1. Barber & Blomfield

2. Tumen & Tolley

3. Woods

4. Redcay & Betz

5. Erin Massoni

برنامه‌های درسی غیررسمی با درج اهداف و مأموریت‌های رسمی و مندرج در اسناد بالادستی در نظام مرتبط با آنها می‌توانند مشروعیت و مقبولیت یا دست‌کم عطف توجه بیشتری از سوی دانشجومعلم کسب نموده و مشارکت آنها در این برنامه‌ها، بیشتر معطوف به رسالتی شود که در پیش دارند؛

دوره‌های کارورزی دانشجومعلم، ظرفیت‌ها و زمینه مناسبی فراهم می‌سازد تا آموخته‌های دانشجومعلم در حوزه‌های برنامه‌های غیررسمی با مأموریت‌های آتی آنان در حوزه‌های مختلف یادگیری از جمله یادگیری فرهنگ و هنر، آزموده و مورد سنجش قرار گیرد.

منابع

- اساسنامه جهاد دانشگاهی. (۱۳۷۰). وبگاه شورای عالی انقلاب فرهنگی:
<http://www.iranculture.org/fa/simpleView.aspx?provID=۶۰۹>
- اساسنامه دانشگاه فرهنگیان. (۱۳۹۰). وبگاه دانشگاه فرهنگیان: www.cfu.ac.ir
- امام‌جمعه، سیدمحمدرضا. احمدی، غلامعلی و تیمورنیا، مهین. (۱۳۹۲). بررسی تطبیقی فعالیت‌های فوق برنامه دوره ابتدایی ایران با کشورهای آمریکا، انگلستان و مالزی. پژوهش‌های برنامه درسی، ۶۵-۱۷.
- امینی. محمد (۱۳۸۴). آموزش هنر در آموزش و پرورش. تهران: آبیژ.
- براتی، علی و زندگی، پریش. (۱۳۷۹). بررسی تاثیر فعالیت‌های فوق برنامه بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان. تهران: شورای تحقیقات اداره کل آموزش و پرورش شهر تهران.
- تقی‌پور ظهیر، علی. (۱۳۹۱). مقدمه‌ای بر برنامه ریزی آموزشی و درسی. تهران: آگاه.
- دستورالعمل اجرایی بیست و پنجمین جشنواره فرهنگی دانشگاه. (۱۳۹۴). وبگاه دانشگاه فرهنگیان: www.cfu.ac.ir
- ژوزف، پاملا بلوتین. (۱۳۹۳). فرهنگ‌های برنامه درسی. تهران: سمت.
- سیدامامی، کاووس. (۱۳۹۰). روش تحقیق در علوم سیاسی. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی، دانشگاه امام صادق (علیه‌السلام).
- شریعتمداری، علی. (۱۳۷۰). دقت و عوامل مؤثر در آن. پیوند، ۱۱۶-۱۰۸.
- شعاری‌نژاد، علی‌اکبر. (۱۳۶۶). نقش فعالیت‌های فوق برنامه در تربیت نوجوانان. تهران: اطلاعات.
- شعاری‌نژاد، علی‌اکبر. (۱۳۸۷). روان‌شناسی تربیت و تدریس (آموزش و پرورش). تهران: اطلاعات.

سنجش آثار برنامه درسی غیررسمی دانشگاه فرهنگیان در...

- شوبرت، ویلیام. (۱۹۸۶). بسترهای فهم برنامه درسی. ترجمه مصطفی قادری. تهران: یادواره کتاب.
- شورای عالی آموزش و پرورش. سند برنامه درسی ملی (۱۳۸۶).
- شورای عالی آموزش و پرورش. سند تحول راهبردی نظام تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران در افق چشم‌انداز. (۱۳۸۵).
- صادقی، علیرضا. (۱۳۸۹). بررسی سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران بر اساس رویکرد آموزش چندفرهنگی. مطالعات برنامه درسی ایران. ۱۹۰-۲۱۵.
- صفایی موحد، سعید و باوفا، داوود. (۱۳۹۲). عوامل شکل‌دهنده برنامه درسی پنهان در آموزش عالی ایران: یک مردم‌نگاری خودنگاشت. دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، ۳۰-۵۳.
- صفایی موحد، سعید. (۱۳۹۵). دانشنامه ایرانی برنامه درسی.
- علم‌الهدی، جمیله. (۱۳۹۱). نظریه اسلامی تعلیم و تربیت. تهران: دانشگاه امام صادق (علیه‌السلام).
- علیخانی، محمدحسین و مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۳). بررسی پیامدهای قصدنشده (برنامه درسی پنهان) ناشی از محیط اجتماعی مدارس دوره متوسطه اصفهان. مجله علوم تربیتی و روانشناسی، ۱۲۱-۱۴۶.
- فتحی واجارگاه، کوروش. (۱۳۸۴). کالبدشکافی برنامه درسی تجربه شده. مجموعه مقالات چهارمین همایش انجمن برنامه‌ریزی درسی ایران (قلمرو برنامه درسی در ایران). تهران: سمت.
- قورچیان، نادرفلی؛ امیریان‌زاده، مژگان و جعفری، پریوش. (۱۳۹۰). نقش انجمن‌های دانشجویی در بالندگی رهبری دانشجویان دختر و پسر. فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی. ۲۵-۴۶.
- کیومرثی، غلامعلی. (۱۳۸۹). آشنایی با نقش هنر در پیشبرد فعالیت‌های پرورشی مدارس و دستیابی به اهداف تربیتی. تهران: مدرسه.
- گال، مردیت دامین. بورگ، والتر و گال، جویس. (۱۳۹۲). روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی. ترجمه احمدرضا نصر و دیگران. تهران: سازمان مطالعه و تدوین علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت)، مرکز تحقیق و توسعه علوم‌انسانی؛ دانشگاه شهید بهشتی.
- گوتک، جرال‌دال. (۱۳۸۴). مکاتب فلسفی و آراء تربیتی. ترجمه محمدجعفر پاک‌سرشت. تهران: سمت.
- گویا، زهراء. (۱۳۸۹). نقد و بررسی حوزه یادگیری ریاضی در سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران. مطالعات برنامه درسی ایران. ۱۶۴-۱۴۷.
- مجموعه مصوبات شورای عالی انقلاب فرهنگی. (۱۳۸۰). تهران: ریاست جمهوری، معاونت پژوهش، تدوین و تنقیح قوانین و مقررات.

- محمدپور، احمد. (۱۳۹۲). روش تحقیق کیفی ضد روش ۱. تهران: جامعه‌شناسان.
- معروفی، یحیی. یوسف‌زاده، محمدرضا و احمدی، رئوف. (۱۳۹۲). تاملی در نقش کانون‌های فرهنگی - تربیتی آموزش و پرورش در تربیت هنری دانش‌آموزان. تدریس‌پژوهی، ۱۵-۲۵.
- ملکی، حسن. (۱۳۷۶). برنامه‌ریزی درسی «راهنمای عمل». تهران: وزارت آموزش و پرورش (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی).
- ملکی، حسن. (۱۳۸۵). آشنایی با فعالیت‌های تربیتی اجتماعی (فوق برنامه). تهران: آبیژ. منطقی، مرتضی. (۱۳۸۹). آموزش غیررسمی. تهران: بعثت.
- مهرمحمدی، محمود و همکاران. (۱۳۹۳). برنامه درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت)، مرکز تحقیق و توسعه علوم انسانی و شرکت به‌نشر (آستان قدس رضوی).
- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۱). فرهنگ و آموزش و پرورش. ۴۷-۱۳. نامه فرهنگ.
- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۳). آموزش عمومی هنر، چپستی، چرایی، چگونگی. تهران: مدرسه.
- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۷). میزگرد تخصصی «بازشناسی مفهوم و کاربرد برنامه‌ی درسی پنهان». مطالعات برنامه درسی، ۱۷۱-۱۵۶.
- موسی‌پور، نعمت‌الله (الف). (۱۳۹۱). برنامه درسی و فرهنگ؛ قلمروها و موضوعات مطالعاتی. مطالعات برنامه درسی، ۱۰-۱.
- موسی‌پور، نعمت‌الله (ب). (۱۳۹۱). ترویج فرهنگ «ایثار و شهادت» به کمک برنامه درسی در دوره ابتدایی. تحقیقات فرهنگی، ۱۲۶-۱۰۳.
- نادری، امیر و دیگران. (۱۳۹۱). ویژگی‌های اهداف فعالیت‌های فوق‌برنامه دانش‌آموزان دبیرستانی با رویکرد پیشگیری از آسیب‌های اجتماعی. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۹۸-۷۱.
- نصر، احمدرضا. اعتمادی‌زاده، هدایت‌الله و نیلی، محمدرضا. (۱۳۸۶). برنامه درسی و طراحی درس در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی. اصفهان: جهاد دانشگاهی واحد اصفهان.
- نوروزی‌مصیر، رضا و رحمانی، جهان‌بخش. (۱۳۹۵). مقایسه نمرات دانش‌آموزان مدارس مقطع متوسطه دارای فعالیت‌های فوق‌برنامه فاقد فعالیت‌های فوق‌برنامه در آزمون رشد مهارت‌های اجتماعی ماتسون. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی. ۱۴۵-۱۵۵.
- وودو، آلن. (۱۳۸۵). خلاقیت در آموزشگاه. ترجمه علی‌خان‌زاده. تهران: چهر.

- Aspin, D., & Chapman, J. (2001). *Toward a Philosophy of lifelong learning*.
In d. Aspin. & et al. *The international handbook on lifelearning*.
Dordrecht: Kluwer.
- Bakoban, R. A and Aljarallah, S. A. (2015). *Extracurricular activities and
tiii r fffct nn tee tttttt ts eeeee iii tt eeeeeee: tttittilll tyyy*.
Educational Research and Reviews.
<http://www.academicjournals.org/ERR>
- Betz. Cecily. L, Betz Gay. Redcay. (2004), *An exploratory study of future
palns and extra curricular activities of transition-age youth and
youngadults*.
- Blomfield. Corey. J, Barber. Bonnie. L . (2009). *Brief report: performing on
the stage, the filed, or both? Australian adolescent extra curricular
acivity participation and selfconcept*, journal of adolescence .
- Coombs. P., & Ahmed. M. (1974). *Attacking pural poverty: How Non_
formal education can help*. Baltimore: John hopkins University.
- Dale. M., & Bell. J. (1999). *Informal Learning in the workplace. DFEE.
Reasearch report 134*. London: Department for education and
employment.
- Decker. F. (1982).
- Eisner. E. (1994). *Educational imagination: On the Design and Evaluation
of School Programs*.
- Eisner. E. (2002). *Education Artistic vision*. U.S.A: Collier Macmilland
Publishers.
- Glaser. B. (2007). *The Grounded Theory Review: An International Journal*.
The Grounded Theory Review. 1-94.
- Jfoster. R. (1925). *Extracurricular activities in the school*. Retrieved from
Pittsburgh. hg1.tabaar.com/Nashrie/Files/1154.doc.1390
- Kerr. b. (2009). *Encyclopedia of Giftedness, Creativity, and Talent*. A SAGE
Reference Publication.

- Livingston, D. (1999). *Exploring the icebergs of adult learning: Finding of the first Canadian survey of informal Learning Practices*. *CJSAE* (13), 49-72.
- Massoni, Erin (2011) ". *Positive Effects of Extra Curricular Activities on Students*," ESSAI: Vol. 9, Article 27. Available at: <http://dc.cod.edu/essai/vol9/iss1/27>
- Meyers, J., & Perez, L. (2004). *Structured Extracurricular Activities among Adolescents*. u.s.a: University of Kentucky.
- Schaefer, R. (2003). *Sociology matters*. McGraw-Hill Publishing Co.
- Schubert, W. (1993). *Curriculum Reform in cowelti (ed): challenges and achivement of America*. Alexanderia.
- Shulruf, Boaz, Tumen, Sarah, Tolley, Hilary. (2008). *Extra curricular activities in school, do they matter?* children, and youth services review 30.
- Smith, H. (2007). *The relationship between scores on the Bell Adjustment Inventory and participation in extra-curricular activities*. Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S002206630766930>
- UNICEF. (2005). *Non-Formal Education (NFE)*. Nairobi directory and national summaries.
- zais, R. (1976). *Curriculum: Principles and Foundations*. New York: Thomas Y., Crowell company.
- Wilson, Nikki. (2009). *Impact Of Extracurriculat Activities on Students*. University of Wisconsin-Stout.
- woods, Jackie, R, Alabama. Auburn. (2007). *An investigation of two-year community ill lee tttttt tt illll eemttt ix xxtccrrrilll cc ccäii tiss*.