

طراحی و اعتباربخشی الگوی برنامه درسی فعالیت‌های فوق برنامه برای دانش‌آموزان دوره دبیرستان با تأکید بر آموزش‌های همگانی ناجا

امیر نادری^۱

۹۲/۴/۳۰

تاریخ دریافت:

۹۲/۵/۱۴

تاریخ پذیرش:

چکیده

تأمین امنیت و صیانت نوجوانان به دلیل شرایط خاص سنی و تأثیر پذیری از عوامل مختلف و با توجه به نقش آینده‌سازی آنها از اهمیت بالاتری برخوردار است. مسئله مهم پژوهش حاضر این است که به رغم نگرانی و اقدامات خانواده‌ها، مدارس، جامعه و پلیس، بزهکاری نوجوانان و جرایم علیه ایشان قابل توجه است. این امر بیانگر وجود نوعی خلاء در نظام آموزش و پرورش است. طراحی و اعتباربخشی الگوی برنامه درسی فعالیت‌های فوق برنامه برای دانش‌آموزان دبیرستانی با تأکید بر آموزش‌های همگانی نیروی انتظامی به عنوان هدف کلی تحقیق قرار گرفته است.

در این پژوهش، از روش تحقیق اکتشافی آمیخته بهره‌گیری شد. در بخش کیفی، از مصاحبه نیمه‌هدایت شده و در بخش کمی از پرسشنامه استفاده شد و الگوی بدست آمده مورد اعتباربخشی قرار گرفت. جامعه آماری در بخش کیفی، مدیران دبیرستان‌های پسرانه و دخترانه شهر تهران و مسئولان آموزش و پرورش و در بخش کمی، متخصصان برنامه درسی و مسئولان و کارشناسان آموزش همگانی ناجا بوده‌اند. روش نمونه‌گیری در بخش کیفی، روش هدفمند و روش گلوله برفی و در بخش کمی روش هدفمند و در دسترس بوده است. بر اساس نتایج تحقیق، الگوی برنامه درسی فعالیت‌های فوق برنامه برای دانش‌آموزان دبیرستانی با تأکید بر آموزش‌های همگانی ناجا طراحی شد به نحوی که ویژگی‌های هر یک از عناصر ۹ الگو متناسب با شرایط دانش‌آموزان دبیرستانی، آسیب‌های اجتماعی مبتلا به و نظرات خبرگان کارشناسان به ترتیب اهمیت شناسایی شد. الگوی تهیه شده می‌تواند مبنای مناسبی برای تعامل میان آموزش و پرورش و ناجا قرار گرفته و در تحقق پیشگیری دانش‌آموزان نقش به‌سزایی داشته باشد.

واژه‌های کلیدی: عناصر برنامه درسی، برنامه درسی فوق برنامه، آسیب‌های اجتماعی، پیشگیری

مقدمه

یکی از وظایف اصلی نظام تعلیم و تربیت در هر جامعه، فراهم کردن زمینه و فرصت های مناسب یادگیری به منظور رشد و شکوفایی استعدادهای گوناگون و متنوع دانش آموزان است. علاوه بر نیازهای متنوع دانش آموزان، نیازهای برخاسته از شرایط خاص فرهنگی اجتماعی در ابعاد ملی و محلی و هم چنین اقتضائات بین المللی، نظام های آموزشی را با چالش جدی روبه رو نموده است. هر کشور بنا بر دیدگاه ها و رویکردهای حاکم بر نظام برنامه ریزی درسی و آموزشی با شیوه های متفاوت به دنبال تدابیر مناسب برای مواجهه با چالش های فوق می باشد. یکی از راه های برون رفت از این چالش ها طراحی مناسب فعالیت های فوق برنامه برای پاسخگویی به نیازهای آموزشی دانش آموزان با لحاظ نوعی آزادی عمل و قدرت انتخاب، انجام کار گروهی، وجود انعطاف و سایر ویژگی هاست. در این زمینه پس از ذکر بررسی ها به نتایج پژوهشی که در این باره انجام شده و در نتیجه الگوی تهیه شده که بیانگر ویژگی های عناصر برنامه درسی فعالیت های فوق برنامه برای دانش آموزان دبیرستانی با رویکرد پیشگیری از جرم، بزهکاری و بزه دیدگی است؛ اشاره می شود.

بیان مساله

به رغم دغدغه خانواده ها، مدارس و جامعه، بزهکاری نوجوانان و جرایم علیه آنها قابل توجه است. بروز ناهنجاری های رفتاری و عدم توجه به مقررات، ارزش ها و انضباط اجتماعی و بی توجهی به حقوق شهروندان در بین برخی از جوانان، وجود آمار سالانه بیش از بیست هزار نفر تلفات ناشی از تصادفات که اغلب رانندگان آنها از جوانان هستند؛ از جمله نشانه های نوعی خلأ در نظام تعلیم و تربیت است که تأثیرگذاری آموزش های ارایه شده در این زمینه، موضوعات اجتماعی را با تردید مواجه کرده است. بنابراین برای اتخاذ راهبرد مهم پیشگیری از وقوع جرم، باید توجه جدی به مشارکت و جامعه پذیری دانش آموزان داشت تا ویژگی هایی چون احترام و عمل به قانون، فرهنگ خود کنترلی و احترام به حقوق دیگران از این سنین در وجود ایشان نهادینه شود و آسیب پذیری ایشان در دوران دبیرستان و پس از آن به حداقل ممکن برسد. بنابراین می توان با طراحی علمی برخی آموزش ها که دارای جذابیت است و با مشارکت دانش آموزان اجرا می گردد در ایشان مصونیت لازم را ایجاد کرد و از رفتارهای هنجار شکن آسیب زا و آسیب پذیر در دوران جوانی تا

حد قابل توجهی پیشگیری نمود. به همین دلیل با نگاهی به مقوله فعالیت‌های فوق برنامه، ویژگی‌ها و آثار مثبتی که در جذب دانش‌آموزان و گرایش آنها به سمت تربیت دارد؛ مشاهده می‌شود در سطح مدارس کشور به این ظرفیت و پتانسیل بی‌نظیر توجه جدی نشده و عموم آموزش‌ها بر پایه روش‌های سنتی متکی بر فعال بودن معلم و منفعل بودن دانش‌آموزان طراحی و اجرا می‌شود و با عنایت به این مسئله که انگیزه یادگیری مناسب نیست و بازدهی آموزش‌ها در حد مطلوب مشاهده نمی‌شود که خود یکی از مسایل مهم نظام آموزشی کشور است. طراحی الگوی برنامه درسی برای فعالیت‌های فوق برنامه می‌تواند زمینه رفع برخی نابسامانی‌های یادگیری را فراهم سازد و نهادینه‌سازی مقررات را در بین جامعه دانش‌آموزان متوسطه ایجاد کند و از طریق یادگیری اقماعی سلامت و صیانت آنها را تا حد بالایی تأمین نماید.

برنامه درسی

کلاین به نقل از مهرمحمدی (۱۳۶۹) نیز برنامه درسی را مهم‌ترین عنصر تشکیل دهنده نظام تعلیم و تربیت می‌داند که به منزله قلب آن نظام عمل می‌کند. در تعریف آیزنر^۱ برنامه درسی به عنوان مجموعه‌ای از وقایع پیش‌بینی شده است که به قصد دستیابی به نتایج آموزشی - تربیتی برای یک یا بیش از یک دانش‌آموز در نظر گرفته شده‌اند. «او چهار ویژگی برای تعریف خود ذکر می‌کند که توجه به این ویژگی‌ها نشان از قصد او در دستیابی به تعریف جامع‌تر و قابل قبول‌تر از تعریف سنتی در برنامه درسی دارد:

برنامه درسی تنها یک واقعه نیست و اغلب باید مجموعه‌ای از تدابیر و وقایع را دربرگیرد. برنامه درسی بنا به ضرورت با فعالیت برنامه‌ریزی همراه است.

قصد برنامه‌ریزان یا ماهیت سند برنامه درسی باید آموزشی - تربیتی باشد. یعنی ریشه در یک چارچوب ارزشی یا اندیشه تربیتی خاص داشته باشد.

برنامه درسی با نتایج یادگیری سروکار دارد و نه فقط با هدف‌های از پیش تعیین شده. چرا که نتایج در مقام ارزشیابی می‌تواند در برگیرنده مواردی به جز، هدف‌ها یا نتایج قصد شده باشد و افراد مختلف ممکن است به شکل‌های مختلف تحت تأثیر مجموعه تدابیر از پیش تعیین شده قرار گیرند» (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۶: ۲۰۵). به نظر می‌رسد با اهمتامی که آیزنر

به مسئله محوری و طی فرآیند حل مسئله توسط دانش آموز، وجود انعطاف و اهمیت نتایج علاوه بر اهداف اولیه داشته، تعریف او از برنامه درسی تناسب بیشتری با ماهیت فعالیت‌های فوق برنامه دارد به همین لحاظ در این تحقیق به عنوان تعریف مبنا لحاظ شده است.

از طرفی شناخت عناصر برنامه درسی موجب می‌شود تا متخصصان بهتر بتوانند به طراحی برنامه درسی بپردازند. در حقیقت بین شناخت عناصر برنامه درسی و طراحی برنامه درسی رابطه تنگاتنگی وجود دارد. «برنامه ریزان قبل از اینکه به شیوه‌های اجرایی و عملی بپردازند باید در مورد عناصر برنامه ریزی تصمیم‌گیری کنند. در حوزه طراحی برنامه، عناصر تشکیل دهنده یک برنامه درسی مطرح می‌گردد و در حوزه برنامه ریزی درسی چگونگی کاربرد و اجرای این عناصر بیان می‌شود» (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۸: ۱۲۷). به عقیده مک نیل (۱۹۸۵) «عناصر برنامه درسی رشته‌های ساختار سازماندهی برنامه درسی هستند آنها نیاز دارند که با هم برای سازماندهی برنامه درسی هماهنگ شوند» (پیری، ۱۳۸۸: ۲۳).

نوروز زاده (۱۳۸۵) بیان داشته درباره تعداد عناصر در بین متخصصان هنوز توافق قطعی وجود ندارد. کلاین (۱۹۹۱) عناصر تشکیل دهنده برنامه درسی را مشتمل بر ۹ مورد شامل اهداف، محتوا، راهبردهای یاددهی - یادگیری، مواد و منابع، فعالیت‌های یادگیری فراگیران، روش‌های ارزشیابی، گروه بندی فراگیران، زمان و فضا می‌داند (مهرمحمدی، ۱۳۸۳: ۵۷). به اعتقاد بسیاری از پژوهشگران این ۹ عنصر جامعیت بیشتری را برای الگوی برنامه درسی ایجاد می‌کند. این امر در پژوهش سایر پژوهشگران از جمله نوروز زاده (۱۳۸۵)، سراجی (۱۳۸۷)، نوروز زاده، فتحی و اجارگاه (۱۳۸۷) و آیتی (۱۳۸۵) نیز مورد تأکید قرار گرفته است. شرح مختصر هر یک از عناصر ۹ گانه در الگوی کلاین ارائه می‌شود:

هدف

بدون هدف جریان یادگیری باعث رشد جهت دار یادگیرنده نمی‌شود و بدون آن در هیچ یک از مراحل برنامه ریزی درسی نمی‌توان تصمیمی گرفت (ملکی، ۱۳۸۸: ۲۷). هدف‌ها، حد یادگیری را تعیین می‌کنند و مشخص می‌کنند در هر زمینه، یادگیرنده تا چه حدی پیش رود (رضوی، ۱۳۸۹: ۱۷۵).

محتوا

به مجموعه دانش سازمان یافته، حقایق، مفاهیم، اصول، روش کارها، تعمیم‌ها، نگرش‌ها و روش‌های تحقیق مربوط به یک ماده یا موضوع درسی، محتوا گفته می‌شود (سراجی، ۱۳۸۷: ۱۰۲ و ملکی، ۱۳۸۷: ۶۸). چون هدف‌ها به وسیله محتوا تأمین می‌شود توجه به انتخاب محتوا همیشه به عنوان یک عنصر مهم برنامه درسی در نظر بوده است.

مواد و منابع یادگیری

درباره مفهوم منبع باید گفت «یک منبع در تعلیم و تربیت عنصری از یک سیستم تلقی می‌شود. منبع یعنی مجموعه‌ای از مواد یا موقعیت‌ها که بیشتر اوقات به منظور قادر ساختن فرد فراگیر به یادگیری تولید یا ایجاد می‌شود (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۸: ۱۳۰).

فعالیت‌های یادگیری

«فعالیت یادگیری به مجموعه فرصت‌هایی گفته می‌شود که برای تحکیم و تعمیق آموخته‌های یادگیرنده در برنامه درسی ارایه می‌شود» (سراجی، ۱۳۸۷: ۱۱۵). «اصطلاح فعالیت یادگیری به کنش متقابل بین یادگیرنده و شرایط خارجی موجود در محیط اطلاق می‌شود که یادگیرنده به آن واکنش نشان می‌دهد. یادگیری در نتیجه رفتار فعال یادگیرنده انجام می‌گیرد» (تایلر، ترجمه تقی پور ظهیر، ۱۳۸۱: ۷۸).

روش تدریس

فتحی و اجارگاه (۱۳۸۸) عقیده دارد که انتخاب راهبردهای مناسب در فرآیند یاددهی - یادگیری تسهیل‌کننده انتقال دانش و اطلاعات و فرآیندهای یادگیری فراگیران خواهد بود. راهبردهای یادگیری به شیوه‌های کسب محتوا اشاره دارد. راهبردها بایستی یادگیری فعال فراگیر را تسهیل نمایند. لازم به ذکر است در پژوهش حاضر به دلیل ماهیت فعالیت‌های فوق برنامه و درگیر شدن فراوان دانش‌آموزان در امور متعدد برای یادگیری، به جای کلمه روش تدریس از واژه روش اجرا استفاده شده است.

روش‌های ارزشیابی

برنامه درسی با ارزیابی شروع و با آن پایان می‌یابد. چرا که نیازسنجی آموزشی، در آغاز فرآیند برنامه، خود ارزیابی است پس از اجرای برنامه جهت حصول اطمینان از دستیابی به اهداف تنظیمی به آن پرداخته می‌شود. ارزیابی برنامه درسی فرایندی است که برای داوری در زمینه تناسب تصمیمات برنامه درسی به کار می‌رود (نوروززاده و فتحی واجارگاه، ۱۳۸۷: ۷۰).

گروه‌بندی فراگیران

گروه‌بندی اشاره به گروه‌های داخل کلاس دارد. گروه‌بندی‌ها برحسب راهبردهای تدریس و یادگیری متفاوت است و تحت تاثیر محتوای درسی قرار می‌گیرد (فتحی واجارگاه، ۱۳۸۸: ۱۳۱).

زمان آموزش

آنچه زمان به آن اشاره دارد این است که محتوای انتخاب شده به همراه استفاده از شیوه‌ها و مواد در جهت دست‌یابی به اهداف برنامه در یک چارچوب زمانی ارایه می‌شوند. «هر محتوایی را نمی‌توان در هر قالب زمانی یاد داد. ضروری است با توجه به نوع محتوا و اهدافی که از طریق محتوا برآورده می‌شود زمان لازم برای فعالیت یادگیری لحاظ گردد» (آقازاده، ۱۳۷۷).

فضای آموزشی

در صورت نامطلوب بودن فضای آموزشی برنامه درسی به طور جدی دچار مشکل می‌شود. در این خصوص می‌توان به محیط فیزیکی مناسب تعداد ساختمان‌های آموزشی، تعداد کلاس‌های درس، آزمایشگاه، محیط کتابخانه و کارگاه اشاره نمود (فتحی واجارگاه، ۱۳۸۸: ۱۳۱).

فعالیت فوق برنامه

از نظر تاجیک اسمعیلی (۱۳۸۷) ظهور اندیشه‌ها و دیدگاه‌های جدید تعلیم و تربیتی در

قرن هجدهم که سر آغاز تحولات مهمی در نظام آموزشی و پرورشی بود بیش از هر چیز دیدگاه‌های برنامه درسی را دستخوش تغییر و تحول نمود. بنابراین با حفظ برنامه ثابت یا برنامه اصلی مدرسه، فوق برنامه‌ای ظهور کرد تا بار اصلی نیازهای جدید و درخواست‌های تازه مدارس را به دوش بکشد.

تغییر نوع نگاه به فوق برنامه اجتناب ناپذیر است. «به غلط مرز گسترده‌ای بین برنامه درسی و فعالیت فوق برنامه وجود دارد که موجب شده آنچه تحت عنوان فوق برنامه تلقی می‌شود، به رغم توانمندی و ظرفیت بالایش، تحت الشعاع برنامه‌های اصلی و رسمی قرار گیرد» (شمشیری، ۱۳۸۷: ۱۸). شاید بتوان فوق برنامه را از لحاظ بسیاری از ویژگی‌هایش که مشابه آموزش غیررسمی است در شمار آن محسوب کرد ولی واقعیت این است که جزئی از نظام آموزشی رسمی غیرتجویزی یا نیمه تجویزی است. به طور کلی فوق برنامه عبارت است از: «برنامه‌ها و فعالیت‌هایی که الزاماً وابسته و پیوسته به برنامه درسی تجویزی نبوده و از ساختاری باز و تعیین نایافته برخوردارند» (مهرمحمدی، ۱۳۸۶: ۷). در کل فعالیت‌های فوق برنامه را می‌توان چنین تعریف کرد: مجموعه فعالیت‌هایی که خارج از چارچوب رسمی آموزش (کلاس - مدرسه) انجام می‌شود و مشارکت در آن فعالیت‌ها به گونه‌ای اختیاری و داوطلبانه است.

با کمک فعالیت‌های فوق برنامه با لحاظ جنبه غیرتجویزی و یا نیمه تجویزی آن می‌توان مشارکت، خلاقیت، شادمانی در یادگیری مؤثر را ایجاد کرد و آن را حلقه واسطی میان آموزش‌های رسمی تجویزی و آموزش‌های غیررسمی دانست به نحوی که جامع ویژگی‌های مثبت هر دو نوع محسوب گردد.

تاجیک اسمعیلی (۱۳۸۷) معتقد است فعالیت‌های فوق برنامه، منابع یادگیری را از مدرسه خارج و به دل خانواده و جامعه می‌کشد و باعث رشد و تقویت خلاقیت، شخصیت روانی و عاطفی، شکوفایی استعدادها، غنی‌سازی اوقات فراغت، آموزش مهارت‌های زندگی فردی و اجتماعی به نسل‌های جدید می‌شود. موسی پور (۱۳۸۲) برخی از نیازها و مسایل مهم نوجوانان را برشمرد و بر یافتن فرصت‌هایی برای ابراز وجود تأکید کرده است. وی عقیده دارد وجود این نیاز جدی و همگانی (ابراز وجود) برای مشارکت فعالانه در فعالیت‌های فوق برنامه باید به نحوی عمل کند که شاگردان برای ابراز عقیده‌ها، آرمان‌ها و نگرش‌های خویش فرصت داشته باشند. گیلک (۱۳۸۶) اهداف فعالیت‌های فوق برنامه را در جهت

اهداف درسی آموزش مهارت‌های زندگی و تعمیق فرآیند یاددهی - یادگیری در زندگی دانش‌آموزان، غنی‌سازی برنامه درسی و اوقات فراغت دانش‌آموزان می‌داند. فضلی‌خانی و همکاران (۱۳۸۴) اینگونه فعالیت‌ها را جزئی از برنامه منظم مدرسه می‌دانند که در توسعه تجربیات تربیتی دانش‌آموزان نقش و اهمیت خاصی را ایفا می‌نماید. فعالیت‌های فوق برنامه در عرض برنامه درسی قرار داشته و نیازهای فردی دانش‌آموزان و ویژگی‌های محلی و منطقه‌ای را نیز مورد توجه قرار داده و موجب غنای برنامه درسی می‌شود. به اعتقاد ملکی (۱۳۸۵) سرپرستان و مربیان در طراحی فعالیت فوق برنامه شایسته است تحقق این اهداف را که شامل هدف‌های جسمانی، اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی، اخلاقی، دینی، عاطفی و سیاسی می‌شود؛ دنبال نمایند. کریمی (۱۳۸۴) در کنار سایر اهداف به لزوم توجه به سیاست مدرسه محوری و اصل عدم تمرکز و تفویض اختیار به مدارس در برنامه ریزی و سازماندهی فعالیت‌ها توجه کرده که با توجه به شرایط مختلف هر منطقه و تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان از اهداف کاربردی محسوب می‌شود.

نتایج پژوهش محققان سایر کشورها نیز مؤید مطلوبیت فعالیت‌های فوق برنامه است به عنوان نمونه وودز^۱ (۲۰۰۷) معتقد است اگر مسئولان می‌خواهند فعالیت‌های تحصیلی دانش‌آموزان نتیجه‌ای داشته باشد، باید از فعالیت‌های فوق برنامه نیز استفاده کنند. تأثیر فعالیت‌های فوق برنامه در محیط خارج از مدرسه بیشتر است. شولروف، تومن و تولی^۲ (۲۰۰۷) بر تأثیر مثبت فوق برنامه بر عملکرد دانش‌آموزان، بلوم فیلد و باربر^۳ (۲۰۰۹) بر اصلاح خودباوری، چامبرز و اسکریبر^۴ (۲۰۰۴) بر دستاوردهای آموزشی، بتز و ردکی^۵ (۲۰۰۵) بر جنبه‌های درمانی فعالیت‌های فوق برنامه در نتایج تحقیقات خود تأکید داشته‌اند. از نظر بریتھوپت^۶ (۱۹۹۶) آثار مثبت فعالیت‌های فوق برنامه متعدد است از آن جمله می‌توان به: احساس لذت از کنار هم بودن، ایجاد اعتماد به نفس، ایجاد روحیه جمعی، رفاقت، بهبود عملکرد در مدرسه، بهبود مهارت‌ها، شناخت بیشتر، حل مشکلات و اخذ تصمیمات مدیریتی اشاره کرد. «از طریق فعالیت‌های فوق برنامه می‌توان برنامه‌های متنوعی را مانند: گردش، بازدید علمی، همایش، سمینار و گردهمایی در ابعاد مختلف، نمایشگاه شعر، موسیقی و

1- Woods

2- Tumen & Tolley

3- Barber & Blomfield

4- Chambers & Schreiber

5- Redcay & Betz

6- Breithaupt

ورزش را طراحی نمود و روند تربیت غیررسمی شهروندی را تکمیل کرد. مشارکت دادن دانش‌آموزان در اداره امور اردوگاه‌ها، ایجاد رقابت سالم بین آنها، پرورش روحیه همکاری و تعاون از طریق تشویق بازی‌ها و فعالیت‌های جمعی و پرورشی، مهارت‌های همزیستی صلح‌آمیز از طریق آموزش تحمل عقاید مخالف، حاکی از نقش برجسته فعالیت‌های غیررسمی اردوها در تربیت شهروندی است» (اسفندیاری، ۱۳۸۷: ۱۹).

از سوی دیگر نباید از تاثیر فوق برنامه بر تربیت شهروندی، جامعه‌پذیری و پیشگیری از آسیب‌های اجتماعی غافل ماند. همگونی قابل توجهی بین اهداف فعالیت‌های فوق برنامه مدارس با اهداف تربیت شهروندی وجود دارد. تربیت شهروندی دارای هدف‌های کلی استقلال، رعایت حقوق دیگران، مسئولیت‌پذیری، مشارکت و مانند آن است که در بررسی اولیه، همین موارد در زمره اهداف فعالیت‌های فوق برنامه نیز می‌باشد (سبحانی نژاد و همکاران، ۱۳۸۷: ۱۱). از ویژگی‌های دیگر فعالیت‌های فوق برنامه، هدف‌گیری به امور اجتماعی است. نظیر همکاری در فعالیت‌های اجتماعی، اردویی، مراسم ملی و نظایر آنها. این فعالیت پل ارتباطی مناسبی میان مدرسه و جامعه، خانواده و جامعه، مدرسه و خانواده ایجاد و زمینه جامعه‌پذیری را مساعد می‌کند (شرفی، ۱۳۸۴: ۳۰۲). و نکته آخر در اهمیت فعالیت‌های فوق برنامه «امکان اجرای آموزش‌ها و تأثیرگذاری در بحران‌های جوامع امروزی از قبیل بحران اعتیاد به مواد مخدر، بحران خشونت، بحران آلودگی محیط زیست، بحران قانون شکنی و... است» (جعفری ثانی و همکاران، ۱۳۸۷: ۳). به دلایل گوناگون نظیر شتاب زندگی، تحرک روزافزون جوامع کنونی، اشتغال همزمان والدین در خارج از خانه و کاهش ارتباط صمیمانه والدین و فرزندان برخی آسیب‌ها و ناهنجاری‌ها دانش‌آموزان را تهدید می‌کند. ایجاد فعالیت‌های ثمربخش و مبتنی بر علائق افراد، از رنج روحی آنان می‌کاهد و توان آنها را در عرصه مورد علاقه به کار گرفته موجبات حفظ سلامت روانی آنان را فراهم می‌کند. بازنگری در شأن و جایگاه امور فوق برنامه چنانچه به اینگونه نتایج منتهی شود مقصود ما را حاصل کرده است و آن مقصود اصلی همان آسیب‌زدایی از دوران تحصیل به ویژه دوره آموزش عمومی است (شرقی، ۱۳۸۴: ۳۰۳). ملکی (۱۳۸۵) معتقد است زندگی ماشینی، وسایل ارتباط جمعی و پیشرفت‌های سریع علم بر پیچیدگی روابط اجتماعی می‌افزاید. افراد باید مهارت‌های ویژه‌ای را کسب نمایند تا از روی اندیشه بر سرنوشت خویش حاکم باشند. بنابراین باید فعالیت‌های جانبی طرح ریزی شوند که در غالب آنها

آمادگی های لازم برای زندگی کردن با جمع با مراعات حقوق متقابل تمرین شده باشد تا زمینه های استقلال فراهم شود، همکاری به طور عملی مورد آموزش قرار گیرد و لذت با هم بودن و در جمع به فعالیت پرداختن به طور ملموس احساس گردد و درک بهتری از خود و جهان پیدا کنند. از دچار شدن به انواع آسیب های اجتماعی مصون گردند و به ایجاد تقویت روحیه اجتماعی شدن در خود پردازند. علائق وسیع تر و عمیق تری در خود به وجود آورند. فقدان این فعالیت ها، نوجوانان در معرض موقعیت های پرخطر قرار گرفته دچار بحران می گردند. مبتلایان به ایدز، اعتیاد، سیگار کشیدن، مصرف الکل، اعمال بی بندوبارانه، آرایش های غیر معمول، استفاده از فیلم های جنسی، ارتباط غیر معمول با جنس مخالف از جمله آسیب های اجتماعی است که نوجوانان و جوانان را تهدید می کند.

نگاهی تطبیقی به وضعیت و جایگاه این برنامه ها در برخی کشورها می تواند در دستیابی به تصویری روشن و قابل دفاع از چارچوب نظری پیشنهادی برای جایگاه فوق برنامه مؤثر باشد. کشورهای متعددی از این فعالیت ها در زمینه پرورش ابعاد مختلف شخصیت دانش آموزان بهره می گیرند. «در بسیاری از کشورها از جمله استرالیا، ژاپن، امریکا، سوئد، مالزی، آلمان، کره جنوبی و ترکیه، شورای دانش آموزی به عنوان شکل دیگری از فعالیت های فوق برنامه بسیار مورد توجه قرار گرفته و از آنجایی که رشد اجتماعی و تقویت روحیه شهروندی از اصلی ترین اهداف تربیتی این کشورها محسوب می شود توجه به این فعالیت ها از اهمیت خاصی برخوردار است» (کفاش، ۱۳۸۴: ۵۱۶).

به نظر می رسد در کشور ما از این ظرفیت بسیار مناسب به خوبی بهره برداری نمی شود. حال آنکه ظرفیت های مناسب قانونی برای برنامه ریزی و اجرای فعالیت های فوق برنامه دیده شده است. برخی مستندات و ظرفیت های قانونی به این قرار است.

در اصل پنجاه و یکم (طرح کلیات نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران) پیشنهاد شده است که «جهت سنجش و تشخیص استعدادها و علائق دانش آموزان و هدایت علائق به سوی فعالیت های فوق برنامه، ارایه دروس اختیاری و تنظیم برنامه صورت منعطف و... اقدام شود» (موسی پور، ۱۳۸۴: ۱۱۶).

بررسی طرح های بهسازی امور آموزشی و پرورشی مدارس در وظایف شورای معلمان و تهیه و تنظیم برنامه بازدیدها و اردوهای سازنده تربیتی و... در وظایف مربیان تربیتی مدرسه (صافی، ۱۳۸۵: ۱۶۲).

بند ۸ سند توسعه آموزش و پرورش در برنامه پنج ساله چهارم، یکی از اهداف کیفی را غنی‌سازی فعالیت‌های مکمل و فوق برنامه درسی بر شمرده و در بند ۱۵ همان سند به توسعه مشارکت دانش‌آموزان، اولیاء و مربیان در امور آموزش و پرورش اشاره کرده است.

در بند ۹ ماده ۱۱ آیین نامه انجمن اولیاء و مربیان واحدهای آموزشی، اجرای فعالیت‌های فوق برنامه و تأمین هزینه‌های مربوطه تصریح شده است (صافی، ۱۳۸۵: ۳۲۰).

در وظایف سازمان دانش‌آموزی جمهوری اسلامی ایران مصوب سال ۱۳۷۸ شورای عالی انقلاب فرهنگی، به موضوعاتی اشاره شده که انجام آنها از طریق فعالیت‌های فوق برنامه امکان پذیر است.

یکی از مهم‌ترین مستندات، سند ملی آموزش و پرورش (چشم‌انداز ۲۰ ساله) است که در کمیته مطالعات نظری پروژه الگوی نظری زیر نظام برنامه‌ریزی درسی و فناوری آموزشی به مبحث فوق برنامه پرداخته شده است. در گزارش کمیته آمده، برنامه درسی ضمن برخورداری از بخش تجویزی از بخش غیر تجویزی نیز برخوردار خواهد بود (مهر محمدی، ۱۳۸۶: ۲۱).

در سند تحول راهبردی نظام تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران در افق چشم‌انداز (۱۳۸۹) در دومین هدف عملیاتی خود به صراحت به موضوع فعالیت‌های فوق برنامه تأکید شده است.

در نگاشت چهارم سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۸۹) در مورد زمان، نوع، فضای تربیت، و رویکرد کاهش تمرکز و برخورداری مدارس از اختیارات، نکاتی به چشم می‌خورد که با ماهیت فعالیت‌های فوق برنامه همخوانی کامل دارد.

فعالیت فوق برنامه در آموزش متوسطه

با توجه به آنچه ذکر شد، استفاده از فعالیت‌های فوق برنامه با وجود اهمیت برای همه مقاطع تحصیلی، در دبیرستان‌ها از اهمیت بیشتری برخوردار است. انتخاب دوره دبیرستان به دلیل سنین خاص دانش‌آموزان، شکل‌گیری شخصیت، احساس استقلال و مسئولیت و در یک کلام، انتقال به فضای جدید در زندگی، بسیار مهم ارزیابی می‌شود. طی این دوره دانش‌آموزان جوان به افرادی مستقل و مسئول مبدل می‌شوند. در این مقطع دانش‌آموزان علم و مهارت لازم را جهت ورود به زندگی آینده خود کسب می‌نمایند (موسی پور، ۱۳۸۲: ۵۹). به نظر صافی (۱۳۸۴) در دوره متوسطه قسمت اعظم استعداد‌های اختصاصی نوجوانان بروز

می‌کند قدرت یادگیری آنان به حد اعلائی خود می‌رسد کنجکاوئی آنان جهت معینی می‌یابد. از این رو این دوره در نظام‌های تعلیم و تربیت کشورهای مختلف جهان اهمیت بالایی دارد. بیش از ۲۶ میلیون نفر از جمعیت ایران یعنی ۳۷/۸ درصد آن زیر ۱۸ سال است. در کشورهایی که از جمعیت نوجوان و جوان برخوردارند بزهکاری رو به افزایش است (رئیس، ۱۳۸۸: ۵۵). «افزایش آمار جرایم کودکان و نوجوانان از جمله موضوعاتی است که طی چند سال گذشته توجه افکار عمومی و بسیاری از صاحب نظران را به خود جلب کرده است (کردی، ۱۳۸۸: ۸۰). گوهرپاک، خلیلی و صفارزاده (۱۳۸۸) با بررسی خود نشان داده‌اند که آمار کشته شدگان حوادث رانندگی در سال ۱۳۸۵ بیش از ۲۷ هزار نفر است که اغلب آنان را جوانان تشکیل می‌دهند. فرزین راد (۱۳۸۸) نیز معتقد است هنجارشکنی و قانون‌گریزی نسل جوان از یک سو متأثر از بحران‌های اجتماعی جهانی و از سوی دیگر متأثر از فقدان نهادمندی دستگاه‌های فرهنگی، تربیتی و اجرایی کشور است.

برابر نیازسنجی‌های انجام شده، والدین دانش‌آموزان نیازهای آموزشی مرتبط با فرزندان خود را به ترتیب روش‌های پیشگیری از اعتیاد، انحرافات جنسی، خشونت و بزهکاری و شناخت روش‌های پیشگیری بیان نموده‌اند (سهل‌آبادی، ۱۳۸۷: ۶۸) در نیازسنجی از مدرسان و مشاوران مدارس مهم‌ترین نیاز آموزشی دانش‌آموزان پیشگیری از بزهکاری و کجروی‌های اجتماعی و مسایل دوستیابی و تأثیرات آن در رفتار نوجوانان بوده است (سهل‌آبادی، ۱۳۸۷: ۶۹). سمرقندی (۱۳۸۹) بیان داشته در سال ۱۳۸۶ در طرح نیازسنجی آموزشی که از دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع متوسطه انجام گرفت براساس نتایج حاصل پنج اولویت نیازهای آموزشی دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع متوسطه عبارتند از مبارزه با بدحجابی، برخورد با مزاحمان خیابانی، تأمین امنیت از خانه تا مدرسه، جمع‌آوری اراذل و اوباش و مبارزه با مواد مخدر.

با توجه به مسئله اصلی پژوهش و مسایل و مشکلاتی که به طور نمونه ذکر شد نوعی خلأ در نظام تعلیم و تربیت وجود دارد که تأثیرگذاری آموزش‌های رسمی ارایه شده در زمینه موضوعات اجتماعی را با تردید مواجه کرده است. بنابراین برای اتخاذ راهبرد مهم پیشگیری از وقوع جرم، باید توجه جدی به مشارکت و جامعه‌پذیری دانش‌آموزان داشت تا ویژگی‌هایی چون احترام و عمل به قانون، فرهنگ خودکنترلی و احترام به حقوق دیگران از این سنین در وجود ایشان نهادینه شود و آسیب‌پذیری ایشان در دوران دبیرستان

و پس از آن به حداقل ممکن برسد. بدیهی است بنیادی‌ترین راه مهار، کنترل و کاهش بزه کاری، راهبرد پیشگیری از بزه کاری می باشد. زیرا مؤثرتر و مطلوب تر از اقدامات و تدابیر عکس- عملی و واکنشی است. برای آن که بتوان پیشگیری از جرایم را به شکل موفقیت آمیز از طریق اجتماعی شدن به انجام رساند؛ باید به پرورش کودکان و نوجوانان در خانواده، اجتماع، گروه همسالان، مدارس و... توجه خاصی مبذول داشت و با توجه به اوقات فراوانی که دانش‌آموزان در مدارس می گذرانند، «مدرسه می تواند بر اساس ارزش ها و نیازهای جامعه، قواعد و هنجارهای زندگی جمعی از قبیل نظم و ترتیب، تمرکز و پشتکار برای انجام دادن وظایف، احترام به حقوق دیگران و حس همکاری، رقابت، مساعدت و... را به فراگیران آموزش دهد» (رجبی پور، ۱۳۸۷: ۱۴۲). «با توجه به ویژگی های روانی، ذهنی، اجتماعی و... دانش‌آموزان نوجوان که حساس ترین مراحل تربیتی را طی می کنند (لطف آبادی، ۱۳۷۹: ۱۲۱) و نگرش های آنها که در حال شکل گیری بوده «ممکن است برخی رفتارهای ناهنجار که اغلب معنایی غیر از جنبه ظاهری دارد را بروز دهند» (قائمی، ۲۸۹: ۱۳۸۰). از طرفی رویکردهای تنبیهی به تنهایی موفق به پیشگیری از وقوع جرم نشده اند، طی دهه های اخیر سیاست جنایی کشورها به سمت پیشگیری بوده است. «اگر قانون شکنی از سنین پایین شروع شود، در نوجوانی جدی تر شده و در بزرگسالی ادامه می یابد. بسیاری از بزهکاران سابقه دار یا خطرناک، خود در کودکی یا نوجوانی مورد بزه واقع شده اند. بنابر این هرچه مداخله پلیس در سن پایین تری صورت گیرد، حمایت بهتری از نوجوانان و خانواده هایشان در کاهش خطر جرم به عمل خواهد آمد» (محمندنسل، ۱۳۸۷: ۱۴۲) و مسلماً برای پیشگیری از وقوع بزه توسط نوجوانان و بزه دیدگی آنها، «یکی از مؤثرترین راه ها مسئله آموزش با شیوه اقناعی است که در این شیوه با استفاده از ساز و کارهای درونی، ذهنی، فرامادی و بیدارسازی وجدان، تلاش می شود که افراد مقید به هنجارهای اجتماعی شوند» (سهل آبادی و همکاران، ۱۳۸۵: ۳۱). بر این اساس نیروی انتظامی در سال های اخیر نسبت به برنامه ریزی و اجرای آموزش های همگانی برای دانش‌آموزان اقدام کرده است.

بنابراین می توان با طراحی فعالیت های جذاب فوق برنامه با رویکرد پیشگیری از جرم و تخلف در ایشان مصونیت لازم را ایجاد کرد و از رفتارهای هنجارشکن آسیب‌زا و آسیب‌پذیر در دوران جوانی تا حد قابل توجهی پیشگیری نمود. چنانچه به ظرفیت های فوق برنامه و تأثیرگذاری آن در یادگیری و نهادینه شدن رفتار توجه بیشتری شود و موضوعات

اولویت دار در امر پیشگیری از جرایم را در این ظرف نهاد؛ با طراحی الگو برای این فعالیت‌ها می‌توان زمینه نهادینه سازی قانون‌گرایی را در بین جامعه دانش‌آموزان ایجاد کرد و از طریق یادگیری اقماعی، سلامت و صیانت آنها را تا حد بالایی تأمین نمود.

آموزش همگانی، ناجا و آموزش و پرورش

علی‌آبادی (۱۳۸۳) به نقل از سهل‌آبادی (۱۳۸۷) آموزش همگانی را فعالیت‌های از پیش طرح‌ریزی شده‌ای می‌داند که هدف از آن ایجاد یادگیری در یادگیرندگان است که تعداد آنها بسیار زیاد می‌باشد و محدودیت سنی و جنسیتی ندارند. اشرفی اسکونی و کاظمی خضاب (۱۳۸۵)، آموزش همگانی را وسیله دستیابی به اهداف گوناگون اجتماعی می‌دانند. هدف نهایی بر این اصل استوار است که مسئولان رده‌های مختلف کشور با آموزش مردم در حیطه کاری خود از مشارکت آنان در امور محوله استفاده کرده و افراد با رعایت پاره‌ای از مسایل که قادر به انجام آن می‌باشند از هزینه‌های اجرایی آن ارکان بکاهند.

هدف نهایی آموزش همگانی بر این اصل استوار است که مسئولان رده‌های مختلف کشور و سازمان‌ها با آموزش مداوم در حیطه کاری خود از مشارکت آنان در امور محوله استفاده کنند» (اشرفی اسکویی و همکاران، ۱۳۸۶). بر اساس تعاریف داده شده «آموزش همگانی نوعی آموزش است که حداقل دارای این ویژگی‌ها باشد: برای عموم افراد جامعه باشد، منجر به افزایش سطح آگاهی‌های جامعه هدف شود، سازمان یافته باشد، هدفمند باشد، پاسخی به نیاز دانستن جامعه باشد و منجر به رضایت‌مندی بیشتر افراد جامعه شود» (سهل‌آبادی، ۱۳۸۷: ۲۳).

آموزش و پرورش به عنوان یکی از دستگاه‌های مهم و بزرگ نظام می‌تواند سهم بزرگی در تولید امنیت اجتماعی داشته باشد (ریسی و انانی، ۱۳۸۷: ۲۷). از سوی دیگر با ایجاد زمینه تعامل میان مدرسه و پلیس «امکان برقراری ارتباط مأمور پلیس مدرسه را با طیف وسیعی از دانش‌آموزان فراهم می‌آورد. انجام فعالیت‌های آموزشی به واسطه ایجاد تعامل مأموران و دانش‌آموزان، دیدگاه‌های قالبی و کلیشه‌های نسبت به پلیس را درهم می‌شکند و زمینه را برای اتخاذ رویکردی پیشگیرانه در مورد کاهش جرایم جوانان جامعه فراهم می‌کند» (اتکینسون، ۱۳۸۵: ۶۰).

ملکی (۱۳۸۷) در مورد نقش آموزش و پرورش در مبحث پیشگیری یکی از معضلات اجتماعی یعنی اعتیاد به مواد مخدر را مطرح و تأکید نموده که پیشگیری از رشد و توسعه این ناهنجاری شکننده وظیفه‌ی همگانی است و اهم این وظایف ارایه برنامه جامع آموزش و پرورش در این خصوص است. آموزش و پرورش است که می‌تواند از طریق تعلیمات همه جانبه و تربیت ریشه دار، دانش، مهارت و نگرش را در دانش‌آموزان به وجود آورد و آنان را مورد مقابله با این فساد بسیار مخرب آماده سازد.

از منظری دیگر با لحاظ وظیفه ناجا در پیشگیری، سمرقندی (۱۳۹۰) معتقد است پرداختن به آموزش همگانی افراد جامعه توسط پلیس در کشورمان به چندین دهه قبل باز می‌گردد. این آموزش‌ها به شیوه‌ای سنتی انجام می‌شده اما ارایه آموزش‌های همگانی به شکل نوین و رسمی آن چند سالی است که توسط نیروی انتظامی به صورت حضوری در بسیاری از کانون‌ها به ویژه مدارس انجام می‌شود.

آقاگل‌زاده (۱۳۸۹) اذعان نموده طی سال‌های گذشته نیروی انتظامی طرح‌های گوناگونی را در همه حوزه‌های پیشگیری از جرم و بزهکاری آموزش و فرهنگ‌سازی و تغییر رویکرد ارتباط و مشارکت فعال با همه نهادها و سازمان‌های فرهنگ ساز با اولویت آموزش و پرورش در سراسر کشور به مرحله اجرا در آورده است. این برنامه‌ها عبارتند از: تعامل پلیس با مدارس در هفته ناجا، چاپ و نشر محصولات آموزشی پلیس در آگاهسازی و پیشگیری از جرم، نمایشگاه آگاه‌سازی پلیس در مدارس پیشگیری از جرم، برنامه‌های آموزشی پلیس در شبکه‌های سراسری، برنامه‌های رادیویی و تلویزیونی آموزشی - پلیسی شبکه‌های محلی و استانی و تعامل پلیس با مدارس در بخش ترافیک.

مستندات قانونی آموزش همگانی ناجا برای دانش‌آموزان

۱- بر اساس ماده ۱۸ قانون نیروی انتظامی مصوب ۱۳۶۹ به موضوع تعامل با سایر دستگاه‌ها و اқشار برای پیشگیری اجتماعی از بروز جرایم و آسیب‌ها اشاره نموده است، در تحقق این راهبرد آگاه‌سازی و آموزش اқشار مختلف جامعه به عنوان یکی از اصلی‌ترین برنامه‌های اجرایی مورد توجه قرار گرفته است.

۲- نیروی انتظامی به استناد بند یک مصوبه مورخ ۸۳/۱۰/۱۵ شورای امنیت کشور موظف است دانش‌آموزان کلیه مقاطع تحصیلی را حداقل سالیانه به مدت چهار ساعت

تحت آموزش‌های همگانی انتظامی پیشگیری از جرم و آسیب قرار دهد. اجرای این مصوبه شورای امنیت کشور طی بخشنامه شماره ۱۸۰۰/۵۲۱۹۶ مورخ ۸۷/۶/۹ معاونت توسعه مدیریت و سرمایه انسانی ریاست جمهوری برای کلیه دستگاه‌ها به ویژه آموزش و پرورش الزامی گردید.

۳- در برنامه پنجم کشور در دربندهای ۳، ۴، ۱۵، ۱۸، و ۱۹ تبیین سیاست‌های کلی برنامه برخی از مفاد آن به طور مستقیم و برخی دیگر به صورت غیرمستقیم به موضوع قانون‌گرایی، اقدامات پیشگیرانه فرهنگی، جرایم و بزهکاری‌ها، انحرافات اشاره شده که بخشی از آن از بعد فرهنگی مرتبط با وزارت آموزش و پرورش است (آقا گل زاده، ۱۳۸۹: ۱۱۸).

۴- اولین سند رسمی تعامل بین پلیس و آموزش و پرورش با موضوعیت فرهنگ ترافیک و عبور و مرور است که تحت عنوان توافق نامه در سیزده بند در سال ۱۳۸۵ به امضای فرمانده ناجا و وزیر وقت آموزش و پرورش رسید. براین اساس آموزش و پرورش باید از تمامی ظرفیت‌های موجود در فعالیت‌های مکمل و فوق برنامه‌های دانش‌آموزی استفاده نماید.

۵- دومین سند تحت عنوان توافق نامه همکاری ناجا و وزارت آموزش و پرورش در سال ۱۳۸۸ به امضا رسید که در سطح تمامی رده‌های آموزش و پرورش و معاونت اجتماعی ناجا هماهنگی و قابلیت اجرایی دارد. اهدافی که در تفاهم نامه شمرده شده متعدد است. تقریباً اهم مأموریت‌های ذاتی ناجا و آموزش و پرورش از جمله توسعه نظم و انضباط اجتماعی و پیشگیری از آسیب‌های اجتماعی را در بر می‌گیرد.

از جنبه مطالعات تطبیقی روابط کاری مناسبی میان پلیس و آموزش و پرورش برخی کشورها ایجاد شده که نتایج چشم‌گیری نیز به دنبال داشته است. در نتایج تحقیقات انجام شده من جمله پژوهش آقاگل زاده (۱۳۹۰) سه الگوی مأموران پلیس مدارس، پلیس به عنوان آموزش دهنده و طرح جامع پلیس و مدرسه در مورد اقدام پلیس کشورها در مدارس شناسایی شده است. کشورهای قبرس، ترکیه، آلمان و استرالیا، کانادا، آمریکا، ژاپن، چین و آفریقای جنوبی در این جمله محسوب می‌شوند.

جمع‌بندی پژوهش‌های انجام شده در چهار بخش تأثیرات فعالیت‌های فوق برنامه و نتایج آموزش‌های همگانی ناجا بر پیشگیری در داخل کشور و تأثیرات کلی فعالیت‌های فوق برنامه و تأثیرات مستقیم این فعالیت‌ها بر پیشگیری از جرایم و بزه کاری در خارج کشور حاکی است:

در زمینه فعالیت‌های فوق برنامه نتایج تحقیقات داخل کشور نشان دهنده تأثیر بیشتر یادگیری در این نوع فعالیت‌ها در مقایسه با برنامه‌های درسی رسمی، تجلی ابعاد مختلف تربیت از جمله رشد مهارت‌های تفکر، افزایش عزت نفس و ایجاد رضایت‌مندی و...، تأثیر مثبت بر پیشرفت تحصیلی، بروز علاقمندی‌های فراگیران و ارتقای مهارت‌های سواد اطلاعاتی است.

از سوی دیگر نتایج تحقیقات داخلی در زمینه تأثیر آموزش‌های ناجا به ویژه آموزش‌های همگانی در پیشگیری، بیانگر آن است که این قبیل آموزش‌ها بر نگرش دانش‌آموزان نسبت به مواد مخدر، انحرافات اجتماعی، سرقت، ارتقای فرهنگ ترافیکی و به طور کلی کاهش جرایم و افزایش عزت نفس آنها تأثیر مثبتی داشته است.

نتایج پژوهش‌های خارجی در زمینه تاثیرات فعالیت‌های فوق برنامه به طور کلی حاکی از آن است که تفاوتی میان دانش‌آموزان از لحاظ نژاد، جنس، سن، تأهل برای شرکت در فعالیت‌های فوق برنامه وجود ندارد و این قبیل فعالیت‌ها دارای تأثیر مثبت بر پیشرفت تحصیلی، موجب ارتقای خود باوری مثبت، ایجاد اعتماد به نفس بالا، بهبود مهارت‌ها، احساس مثبت به تجربیات مدرسه است و موجب اثرات درمانی و قابلیت توسعه ارزش‌های اخلاقی می‌شود.

نتایج پژوهش‌های خارج از کشور در زمینه تأثیرات مستقیم فعالیت‌های فوق برنامه بر پیشگیری از جرایم و بزه کاری نشانگر آن است که این قبیل فعالیت‌ها باعث رشد و پیشرفت دانش‌آموزان شده و تاثیرات مثبتی بر پیشگیری از مصرف مواد مخدر، الکل و انحرافات جنسی داشته است (نادری، ۱۳۹۰: ۱۴۰).

روش

روش تحقیق در این پژوهش، اکتشافی آمیخته با بهره‌گیری است. در بخش کیفی، از مصاحبه نیمه هدایت شده و در بخش کمی از پرسشنامه استفاده شد و الگوی بدست آمده مورد اعتباربخشی قرار گرفت. جامعه آماری در بخش کیفی، مدیران دبیرستان‌های پسرانه و دخترانه شهر تهران، مسئولان آموزش و پرورش و در بخش کیفی، متخصصان برنامه درسی و مسئولان و کارشناسان آموزش همگانی ناجا بوده‌اند. حجم نمونه در بخش کیفی ۷۳ نفر در ۸ دبیرستان پسرانه و دخترانه (دولتی و غیر انتفاعی) شامل ۷ مدیر، ۸ معاون، ۵ مسئول فوق

برنامه، ۹ معلم، ۳۴ دانش آموز و ۵ نفر از مدیران آموزش و پرورش و در بخش کمی شامل ۵۱ نفر مرکب از ۳۵ نفر متخصص برنامه درسی و ۱۶ نفر از مسئولان و کارشناسان آموزش همگانی ناجا بود.

روش نمونه گیری در بخش کیفی، روش هدفمند و روش گلوله برفی^۱ و در بخش کمی روش هدفمند و در دسترس بوده است. «یکی از شایع ترین نمونه گیری ها در تحقیق کیفی، نمونه گیری گلوله برفی است. این نمونه گیری، فرآیندی است که در آغاز، کل نمونه انتخاب نمی شود بلکه ابتدا شما مشارکت کننده یا مشارکت کنندگانی انتخاب می کنید و از طریق کمک و راهنمایی آنها و با توجه به ویژگی هایی که مورد نظرتان هست به مشارکت کنندگان بعدی می رسید. این روش، در مواقعی به کار می رود که شناختی از کل جامعه آماری وجود ندارد و چارچوب نمونه گیری مشخص نیست و برای نمونه گیری از جامعه های آماری به کار می رود که در اصطلاح پنهان یا دیریاب هستند و یا محل استقرار مشخصی ندارند و شما اطلاعات اندکی از آن ها دارید. احتمالاً اولین نمونه هایی که با آن ها برخورد می کنید، شما را به سمت اطلاعات بیش تر و نمونه های بیش تر سوق می دهند. در این روش، نمونه گیری زمانی آغاز می شود که پژوهشگر فردی را انتخاب می کند که حاضر است نقش دو گانه مصاحبه شونده و معرف را ایفا کند. یعنی افراد دیگری را که با معیارهای پژوهش تناسب دارند از میان اجتماع یا حلقه آشنایانش برمی گزیند و آنان را به پژوهشگر معرفی می کند» (هکاتورن^۲، ۲۰۰۲).

در مورد روایی ابزارهای پژوهش از روایی محتوایی و برای پایایی پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ بهره گیری شد. برای تجزیه و تحلیل داده ها و در بخش کیفی از روش های کیفی تحلیل داده ها، شرح تحلیلی و ادراکی بر داده های کیفی و تحلیل محتوا و در بخش کمی از روش های آماری توصیفی و استنباطی شامل آزمون استنباطی و ناپارامتریک خی دو و فریدمن استفاده شد.

در بخش کیفی ضمن بهره گیری از مستندات آموزش و پرورش و اولویت های آموزش همگانی ناجا برای مدارس با پنج تن از مسئولان و متخصصان در سطح آموزش و پرورش و ۶۷ نفر از مدیران، معاونان مربوط به فعالیت فوق برنامه، دانش آموزان، معلمان و برخی والدین در سطح هشت مدرسه مصاحبه صورت گرفت. مجموع نتایج درباره عناصر برنامه

1- snowball sampling

2- Heckathorn

جمع آوری شد. سپس در بخش کمی از نتایج بخش کیفی بهره‌گیری و در قالب پرسشنامه تنظیم و از متخصصان برنامه ریزی درسی و مدیران و کارشناسان آموزش همگانی ناجا نظرخواهی به عمل آمد.

یافته‌ها

مجموع پاسخ مصاحبه‌شوندگان درباره عناصر برنامه در قالب ۱۸۹ گویه جمع آوری شد و پس از بررسی‌های عمیق اصلاح گردید و ۱۸۹ گویه اولیه مربوط به عناصر ۹ گانه در قالب پرسشنامه تبدیل به ۸۶ گویه شد. برای بررسی معناداری نظرات ارایه شده برای هر گویه از آزمون خی دو و برای رتبه بندی آنها از آزمون فریدمن استفاده شد. نتایج بیانگر آن بود که گویه‌ها از اهمیت قابل توجهی برخوردارند.

در جمع‌بندی پاسخ ۹ سوال پژوهش که هر سؤال ناظر به ویژگی‌های هر عنصر از برنامه درسی فعالیت‌های فوق برنامه با تأکید بر آموزش‌های همگانی ناجا و ذکر مهم‌ترین ویژگی‌ها الگوی ذیل استخراج شده است. این الگو با ذکر ویژگی‌های هر یک از عناصر ۹ گانه: هدف، محتوا، مواد و منابع، فعالیت‌های یادگیری، روش اجرا، ارزشیابی، گروه‌بندی، زمان و فضا به ترتیب از بیشترین اهمیت تا کم اهمیت‌ترین ویژگی‌های هر عنصر بیان شده است.

۳- عنصر منابع یادگیری	۲- عنصر محتوا	۱- عنصر هدف
<ul style="list-style-type: none"> - فیلم و انیمیشن های آموزشی - بازی های رایانه ای آموزشی - چند رسانه های آموزشی - اینترنت - تلویزیون - نرم افزارهای آموزشی - ادبیات نوشتاری (کتاب، مجله و) - تصویر و ترسیم و نمایشگاه های آموزشی - اسلاید های آموزشی - نمادهای آموزشی مثل تابلوهای راهنما - ماکت ها و کار دستی های آموزشی - رادیو 	<ul style="list-style-type: none"> - مشخص و قابل آموزش بودن محتوا - تهیه محتوا با توجه به قابلیت لذت بخش بودن و جذاب بودن برای دانش آموزان - تهیه محتوا با توجه به قابلیت، ملموس بودن برای دانش آموزان - تهیه محتوا با تأکید بر ارتقای مهارت زندگی - تهیه محتوا با توجه به شرایط غیر رسمی (عدم محدودیت به کلاس درس) - تهیه محتوا با تأکید بر حل موضوعات اجتماعی، سیاسی و فردی - مشارکت دانش آموزان، معلمان و اولیا در تدوین محتوا - تهیه محتوا متناسب با نیازها و مقتضیات دانش آموزان شهری و روستایی - تهیه محتوا متناسب با اهداف و ماهیت فعالیت ها - تهیه محتوا با تأکید بر موضوعات ورزشی و فرهنگی - تهیه محتوا به وسیله سازمان آموزش و پرورش - تهیه محتوا به وسیله ناجا - تهیه محتوا با تأکید بر موضوعات ادبی، هنری و تاریخی 	<ul style="list-style-type: none"> - افزایش آگاهی دانش آموزان درباره انحرافات اجتماعی (موادمخدر، مشروبات الکلی، مسائل غیر اخلاقی و) و راه های پیشگیری از آنها - تقویت روحیه مشارکت در اجرای مقررات شهری مثل قوانین راهنمایی و رانندگی - افزایش آگاهی دانش آموزان از حقوق، تکالیف، مقررات شهری و شهروندی و احترام به آنها - تقویت روحیه الگو پذیری مثبت و پرهیز از رفتارهای ضد اجتماعی - افزایش علاقمندی و نگرش مثبت دانش آموزان نسبت به ناجا و وظایف پلیس - تقویت و پرورش مهارت های زندگی (فردی و اجتماعی) - تقویت حس مسئولیت پذیری در دانش آموزان - تقویت اعتماد به نفس و روحیه خودباوری دانش آموزان - واگرایی در دانش آموزان نسبت به انحرافات اجتماعی - تقویت روحیه مشارکت و کار گروهی در دانش آموزان - افزایش آگاهی دانش آموزان درباره آسیب های استفاده نابجا از فضای مجازی - تقویت روحیه تحرک نشاط و صمیمیت بین دانش آموزان - تقویت قدرت انتخاب در دانش آموزان - ترویج روابط مثبت قومی

۶- عنصر روش ارزشیابی	۵- عنصر روش اجرا	۴- عنصر فعالیت های یادگیری
<p>- ارزشیابی فعالیت ها به صورت آمیخته (کمی و توصیفی)</p> <p>- ارزشیابی فعالیت‌ها به صورت منعطف و با توجه به ماهیت فعالیت‌ها</p> <p>- ارزشیابی فعالیت‌ها به صورت کیفی (ارزشیابی توصیفی)</p> <p>- ارزشیابی عملی و براساس مشاهده عملکرد دانش آموزان (ارزشیابی غیر مداد و کاغذ)</p> <p>- ارزشیابی نامحسوس و غیر مستقیم</p> <p>- ارزشیابی به صورت گروهی و بر اساس عملکرد دانش آموزان در گروه</p> <p>- توجه به نیازها و توانایی های دانش آموزان در ارزشیابی فعالیت‌ها</p> <p>- ارزشیابی از طریق ایجاد رقابت بین دانش آموزان</p> <p>- ارزشیابی فعالیت‌ها به صورت کمی</p>	<p>- اجرای فعالیت‌ها به صورت گروهی و جلب مشارکت و مشورت دانش آموزان (روش مشارکتی)</p> <p>- اجرای فعالیت‌ها از طریق برگزاری اردوهای آموزشی (روش گردش علمی)</p> <p>- اجرای فعالیت‌ها از طریق عاملیت و فعال نمودن دانش آموزان (روش فعال)</p> <p>- اجرای فعالیت‌ها به صورت عملی و کارگروهی (روش آزمایشگاهی)</p> <p>- اجرای فعالیت‌ها با توجه به علایق، نظرات و توانایی های دانش آموزان</p> <p>- اجرای فعالیت‌ها از طریق تکلیف دانش آموزان به طرح مسئله و ارائه راه حل (روش حل مسئله)</p> <p>- اجرای فعالیت‌ها از طریق تکلیف دانش آموزان به انجام پژوهش (روش پروژه کلاسی)</p> <p>- تصمیم گیری در مورد شیوه های اجرایی با توجه به ماهیت فعالیت‌ها</p> <p>- اجرای فعالیت‌ها به صورت مباحثه‌ای و طرح پرسش و پاسخ (روش سقراطی)</p> <p>- اجرا به صورت داوطلبانه و اختیاری بودن شرکت در فعالیت‌ها</p> <p>- اجرای فعالیت‌ها به صورت آزمون و خطا توسط دانش آموزان</p> <p>- اجرای فعالیت‌ها با تأکید به تدریس معلم و شنونده بودن دانش آموز (روش سخنرانی)</p>	<p>- بازی و ایفای نقش توسط دانش آموزان مثل تئاتر</p> <p>- طرح سوال یا مساله (ایجاد یک مشغولیت ذهنی برای دانش آموز)</p> <p>- استفاده از رایانه (تهیه نرم افزار، اسلاید و چندرسانه‌ای توسط دانش آموز)</p> <p>- فعالیت‌های هنری دانش آموزان (نقاشی، ساخت ماکت، تهیه فیلم و انیمیشن و ...)</p> <p>- تعریف تجربیات شخصی به صورت داستانی توسط دانش آموزان و گفت‌وگو درباره آن</p> <p>- ارائه ایده توسط معلم و دانش آموز</p> <p>- نمایشنامه نویسی، مقاله نویسی و تهیه مجله توسط دانش آموز</p> <p>- معرفی منابع از جانب معلم و جستجو، گردآوری و مطالعه به وسیله دانش آموز</p> <p>- تهیه روزنامه دیواری توسط دانش آموزان</p>

۹- عنصر فضا	۸- عنصر زمان	۷- عنصر گروه بندی
- تصمیم گیری در مورد فضا و مکان برنامه ها به تناسب ماهیت و مقتضیات فعالیت ها - استفاده از مکان های خارج از مدرسه (اردوگاه ها، مکان های وابسته به ناجا، آزمایشگاه ها و...) - استفاده توأمان از مدرسه و مکان های خارج از مدرسه - استفاده از فضای درونی مدرسه	- زمان بندی فعالیت ها به طور رسمی (مدرسه ای) و هم غیر رسمی (غیر مدرسه ای) - زمان بندی (رسمی، نیمه رسمی، غیر رسمی یا توأمان) با توجه به ماهیت و اولویت فعالیت ها - استفاده از زمان های غیر رسمی خارج از مدرسه - قرار گرفتن فعالیت ها در زمان رسمی آموزش - استفاده از زمان های آزاد و غیر رسمی درون مدرسه (زمان های بین ساعات رسمی و مدرسه ای) - زمان بندی فعالیت ها در ایام تعطیلات و اوقات فراغت دانش آموزان	- گروه بندی براساس علائقی، توانایی ها و نیازهای دانش آموزان - گروه بندی منعطف و تغییر ترکیب گروه ها در فعالیت های مختلف - گروه بندی توأمان براساس توجه به دانش آموزان، معلم و ماهیت فعالیت ها - گروه بندی براساس ماهیت فعالیت ها (مثلا گروه بندی فعالیت های مشترک) - حضور ناهمگن دانش آموزان در هر گروه - گروه بندی براساس تشخیص متولیان مدرسه به ویژه معلمان - گروه بندی ثابت و عدم تغییر ترکیب گروه ها در هر نوع فعالیت

اعتبارسنجی الگو

برای اعتبارسنجی با مراجعه حضوری به پنج نفر مرکب از چهار متخصص صاحب نظر در برنامه درسی و یک نفر متخصص صاحب نظر در موضوع آموزش همگانی ناجا، ضمن تشریح فرآیندی که برای رسیدن به الگو طی شد و منتج به استخراج الگو گردید، مصاحبه های مستقل با هریک از صاحب نظران درباره فرآیندی که طی شده و اعتبار الگو انجام شد. کلیه مصاحبه شوندگان متدلوژی و فرآیند انجام پژوهش را مورد تأیید قرار دادند و دارای نظر مثبت نسبت به الگو بودند. بر انسجام و استحکام آن صحنه گذاشته و آن را همخوان با ادبیات آموزش و پرورش ارزیابی نمودند. تحلیل نظرات اصلاحی مصاحبه شوندگان در جهت تقویت ادبیات تولید شده در الگو به این ترتیب است:

- برخی از نظرات مطرح شده در حیطه تغییرات، ویرایشی است که باعث شفاف تر شدن همان مفهوم می شود.
- برخی نظرات در قالب ادغام برخی بندهای مشابه مطرح شد.
- برخی نظرات تأکید بر استفاده از واژه ها با بار مثبت و ایجابی به ویژه در عنصر هدف داشت.
- طبقه بندی اهداف برحسب حیطه شناختی، نگرشی و مهارتی در الگو مورد تأکید قرار

گرفت.

• دسته‌بندی عنصر محتوا از لحاظ تولید کننده، مخاطب و ویژگی‌های محتوا مورد تأکید

قرار گرفت.

• دو مورد جدید به ویژگی‌های عنصر منابع و یادگیری و عنصر فعالیت‌های یادگیری اضافه

گردید.

• تکمیل مفهوم تعدادی از گویه‌های عنصر ارزشیابی که موجب جامعیت و تقویت

گویه‌ها گردید.

• تعدادی معدود از ویژگی‌ها به دلیل اصالت آنها در کلیه فعالیت‌های فوق برنامه نیاز به

ذکر نداشت و حذف گردید.

ارایه الگوی معتبر

با توجه به آنچه ذکر شد الگوی برنامه درسی فعالیت‌های فوق برنامه برای دانش‌آموزان

دبیرستانی با تأکید بر آموزش‌های همگانی ناجا، توسط صاحب نظران اعتبار سنجی ارایه

گردید.

۳- عنصر منابع یادگیری	۲- عنصر محتوا	۱- عنصر هدف
<ul style="list-style-type: none"> - فیلم و انیمیشن های آموزشی - بازی های رایانه ای آموزشی - چند رسانه های آموزشی - اینترنت - تلویزیون - نرم افزارهای آموزشی - ادبیات نوشتاری (کتاب، مجله و ...) - تصویر و ترسیم و نمایشگاه های آموزشی - اسلایدهای آموزشی - نمادهای آموزشی مثل تابلوی راهنما - ماکت و کاردستی های آموزشی - رادیو 	<p>الف) ویژگی های موضوعی و موقعیتی</p> <ul style="list-style-type: none"> - ارتباط محتوا با زندگی و ارتقای مهارت های آن - تناسب محتوا با اهداف و ماهیت فعالیت ها - تناسب محتوا با نیازها و مقتضیات دانش آموزان شهری و روستایی - تهیه محتوا با تأکید بر موضوعات ادبی، هنری و تاریخی - تهیه محتوا با تأکید بر حل موضوعات اجتماعی، سیاسی و فردی - تهیه محتوا با تأکید بر موضوعات ورزشی و فرهنگی (ب) ویژگی های عمومی - مشخص و قابل آموزش بودن محتوا - لذت بخش و جذاب بودن محتوا برای دانش آموزان - عدم محدودیت محتوا به کلاس درسی (شرایط رسمی) - مشارکت در تهیه محتوا در سطح آموزش و پرورش، ناجا، دانش آموزان، معلمان و اولیا - روشن و ملموس بودن محتوا برای دانش آموزان 	<p>الف) دانش</p> <ul style="list-style-type: none"> - افزایش آگاهی از انحرافات اجتماعی (مواد مخدر، مشروبات الکلی، امور غیراخلاقی و...) و راه های پیشگیری - افزایش آگاهی دانش آموزان از حقوق و تکالیف و مقررات شهری و شهروندی و احترام به آنها - افزایش آگاهی دانش آموزان درباره استفاده صحیح از فضای مجازی ب- نگرش - تقویت روحیه مشارکت در مقررات شهری مثل قوانین راهنمایی و رانندگی - تقویت روحیه الگوپذیری مثبت و پرهیز از رفتارهای ضداجتماعی - افزایش علاقمندی و نگرش مثبت نسبت به ناجا و وظایف پلیس - تقویت حس مسئولیت پذیری - تقویت اعتماد به نفس و روحیه خودباوری دانش آموزان - تقویت روحیه تحرک، نشاط و صمیمیت بین دانش آموزان - تقویت قدرت انتخاب در دانش آموزان - ترویج روابط مثبت قومی ج- مهارت - تقویت و پرورش مهارت های زندگی (فردی و اجتماعی) - فاصله گرفتن دانش آموزان از انحرافات اجتماعی - تقویت قدرت انتخاب در دانش آموزان

۶- عنصر روش ارزشیابی	۵- عنصر روش اجرا	۴- عنصر فعالیت‌های یادگیری
<p>- ارزشیابی فعالیت‌ها به صورت آمیخته (کمی و توصیفی) - ارزشیابی فعالیت‌ها به صورت منعطف و با توجه به اصل «ارزش‌یابی در خدمت یادگیری» - ارزشیابی فعالیت‌ها به صورت کیفی (ارزشیابی توصیفی) - ارزشیابی عملی و مبتنی بر مشاهده عملکرد دانش‌آموزان (ارزشیابی غیر مداخله‌گر) - پرهیز از ارزشیابی در مواقعی که ضرورت ندارد یا ارزشیابی نامحسوس و غیرمستقیم - ارزشیابی به شکل گروهی و بر اساس عملکرد دانش‌آموزان در گروه - توجه به نیازها و توانایی‌های دانش‌آموزان در ارزشیابی فعالیت‌ها و پرهیز از به کارگیری روش‌های ارزشیابی آسیب‌زا (به اهداف یا مخاطبان) - ارزشیابی از طریق ایجاد رقابت بین دانش‌آموزان - ارزشیابی فعالیت‌ها به صورت کمی</p>	<p>- اجرای فعالیت‌ها به صورت گروهی و جلب مشارکت و مشورت دانش‌آموزان (روش مشارکتی) - اجرای فعالیت‌ها از طریق برگزاری اردوهای آموزشی (روش گردش علمی) - اجرای فعالیت‌ها از طریق عاملیت و فعال نمودن دانش‌آموزان (روش فعال) - اجرای فعالیت‌ها به صورت عملی و کارگروهی (روش آزمایشگاهی) - اجرای فعالیت‌ها با توجه به علایق و نظرات و توانایی‌های دانش‌آموزان - اجرای فعالیت‌ها از طریق ترغیب دانش‌آموزان به طرح مسئله و ارائه راه حل (روش حل مسئله) - اجرای فعالیت‌ها از طریق ترغیب دانش‌آموزان به انجام پژوهش (روش پروژه‌ای) - تصمیم‌گیری در مورد شیوه‌های اجرایی با توجه به ماهیت فعالیت‌ها - اجرای فعالیت‌ها به صورت مباحثه‌ای و طرح پرسش و پاسخ (روش سقراطی) - اجرا به صورت داوطلبانه و اختیاری بودن شرکت در فعالیت‌ها - اجرای فعالیت‌ها به صورت آزمون و خطا توسط دانش‌آموزان - اجرای فعالیت‌ها به روش سخنرانی</p>	<p>- بازی و ایفای نقش توسط دانش‌آموزان مثل تئاتر - طرح سوال یا مسئله (ایجاد یک مشغولیت ذهنی برای دانش‌آموز) - استفاده از رایانه (تهیه نرم افزار، اسلاید و چند رسانه‌ای توسط دانش‌آموز) - فعالیت‌های هنری دانش‌آموزان (نقاشی، ساخت ماکت، تهیه فیلم و انیمیشن و تعریف تجربیات شخصی به صورت داستانی توسط دانش‌آموزان و گفت‌وگو درباره آن - ارائه ایده توسط معلم و دانش‌آموز - کتابخوانی (انفرادی و گروهی) - نمایشنامه نویسی، مقاله نویسی و تهیه مجله توسط دانش‌آموز - معرفی از جانب معلم و جستجو، گردآوری و مطالعه به وسیله دانش‌آموز - تهیه روزنامه دیواری توسط دانش‌آموزان</p>

۹- عنصر فضا	۸- عنصر زمان	۷- عنصر گروه بندی
<p>- تصمیم گیری در مورد فضا و مکان برنامه ها به تناسب ماهیت و مقتضیات فعالیت ها</p> <p>- استفاده از مکان های خارج از مدرسه (اردو گاه ها، مکان های وابسته به ناچا، آزمایشگاه ها و ...)</p> <p>- استفاده توامان از مدرسه و مکان های خارج از مدرسه</p> <p>- استفاده از فضای درونی مدرسه</p>	<p>- زمان بندی فعالیت ها به طور رسمی (مدرسه ای) و هم غیر رسمی (غیر مدرسه ای)</p> <p>- زمان بندی (رسمی، نیمه رسمی، غیر رسمی یا توأمان) با توجه به ماهیت و اولویت فعالیت ها</p> <p>- استفاده از زمان های غیر رسمی خارج از مدرسه</p> <p>- قرار گرفتن فعالیت ها در زمان رسمی آموزش</p> <p>- استفاده از زمان های آزاد و غیر رسمی درون مدرسه (زمان های بین ساعات رسمی و مدرسه ای)</p> <p>- زمان بندی فعالیت ها در ایام تعطیلات و اوقات فراغت دانش آموزان</p>	<p>- گروه بندی براساس علائق، توانایی ها و نیازهای دانش آموزان</p> <p>- گروه بندی منعطف و تغییر ترکیب گروه ها در فعالیت های مختلف</p> <p>- گروه بندی توأمان بر اساس توجه به دانش آموزان، معلم و ماهیت فعالیت ها</p> <p>- گروه بندی براساس ماهیت فعالیت ها (مثلا گروه بندی فعالیت های مشترک)</p> <p>- حضور دانش آموزان با توانمندی های متفاوت در هر گروه</p> <p>- گروه بندی براساس تشخیص متولیان مدرسه به ویژه معلمان</p> <p>- گروه بندی ثابت وعدم تغییر ترکیب گروه ها در هر نوع فعالیت</p>

این الگو با توجه به مراحل طی شده اعتبار لازم را برای کاربری در فعالیت های فوق برنامه برای دانش آموزان دبیرستانی با تأکید بر آموزش های همگانی ناچا را دارد.

شرح و بسط الگو

الگوی برنامه درسی فعالیت های فوق برنامه برای دانش آموزان دبیرستانی با تأکید بر آموزش های همگانی ناچا برای تهیه برنامه های درسی متناسب با شرایط دبیرستان ها، نیازهای دانش آموزان، اولویت های پیشگیری از جرایم و بزهکاری و مصونیت از آسیب پذیری آنها در سطح دبیرستان ها متناسب با شرایط، مقتضیات ملی، منطقه ای و محلی آماده شده است تا بتواند با همکاری و تعامل مناسب میان آموزش و پرورش و نیروی انتظامی در کلیه سطوح ملی، استانی، شهرها و روستاها زمینه های لازم برای ایمن سازی و حفظ سلامتی دانش آموزان را فراهم نماید. با ذکر این مطالب ملاحظاتی مربوط به هر یک از عناصر ۹ گانه الگو متناسب با یک فعالیت فوق برنامه با رویکرد پیشگیری از آسیب های اجتماعی بیان می شود.

۱- عنصر هدف

با توجه به نقش کلیدی عنصر هدف در برنامه درسی ملاحظات خاص این عنصر در الگوی تهیه شده به این قرار است:

• طبقه بندی ویژگی‌های این عنصر به حیطه های دانشی، نگرشی و مهارتی از جمله مزایای این عنصر است. به این ترتیب که به تفکیک هر حیطه و به ترتیب اولویت، ویژگی‌ها مرتب شده اند.

• در حیطه دانشی افزایش آگاهی دانش آموزان نسبت به انحرافات اجتماعی (مواد مخدر، مشروبات الکلی، مسایل غیراخلاقی و ...) و شناخت راه های پیشگیری در اولویت یکم قرار گرفته است سپس افزایش این آگاهی درباره حقوق شهری و شهروندی و آنگاه ارتقای شناخت نسبت به روش صحیح استفاده از فضای مجازی مورد تأکید قرار گرفته است.

• در حیطه نگرش، به ترتیب تقویت روحیه مشارکت در اجرای مقررات شهری، الگوپذیری مثبت و پرهیز از رفتارهای ضداجتماعی و افزایش علاقمندی و نگرش مثبت دانش آموزان نسبت به ناجا و وظایف پلیس در اولویت اهمیت قرار گرفتند و سایر موضوعات حیطه مهارتی که جنبه عمومی دارند و مناسب فضای فوق برنامه به صورت مطلق است در مرتبه های بعدی قرار می گیرند.

• در حیطه مهارت نیز به ترتیب ویژگی، تقویت و پرورش مهارت های زندگی (فردی و اجتماعی) اهمیت بالاتری را به دست آورد. سپس فاصله گرفتن از انحرافات اجتماعی و در نهایت تقویت قدرت انتخاب دانش آموزان رتبه های بعدی را دارند.

۲- عنصر محتوا

ملاحظات خاص عنصر محتوا در این الگو به این شرح است:

• طبقه بندی ویژگی‌های به دست آمده در دو طبقه ویژگی‌های موضوعی و موقعیتی و ویژگی‌های عمومی دسته بندی شده اند.

• در دسته اول این ویژگی‌ها (موضوعی و موقعیتی) ویژگی‌های عنصر به ترتیب تأکید بر ارتباط با زندگی، تناسب با اهداف و ماهیت فعالیت‌ها، تناسب با نیازها و مقتضیات دانش آموزان شهری و روستایی، تأکید بر موضوعات ادبی، هنری و تاریخی، تأکید بر حل موضوعات اجتماعی، سیاسی و فردی و تأکید بر موضوعات ورزشی و فرهنگی شده است که جهت گیری انتخاب اولویت‌ها را نمایش می دهد.

• ویژگی‌های عمومی عنصر محتوا، به ترتیب به مشخص و قابل آموزش بودن، لذت بخش و جذاب بودن، عدم محدودیت به کلاس درس به مشارکت آموزش و پرورش، ناجا،

مدیران، معلمان، دانش آموزان و اولیا در تهیه محتوا و ملموس بودن محتوا تأکید کرده است.

۳- عنصر مواد و منابع یادگیری

ملاحظات خاص عنصر مواد و منابع یادگیری به این شرح است:

- تقدم این مواد و منابع در فعالیت های فوق برنامه با فیلم و انیمیشن ها، بازی های رایانه ای آموزشی، چند رسانه ای های آموزشی، اینترنت، تلویزیون است که بیشتر بر جنبه های تصویری و نمایشی تأکید دارد.
- نرم افزارهای آموزشی، ادبیات نوشتاری و چاپی، تصویر، ترسیم، نمایشگاه های آموزشی و اسلایدهای آموزشی به ترتیب در مراتب بعدی قرار دارند که عمدتاً منابعی مکتوب به حساب می آیند.
- نمادهای آموزشی مثل تابلوهای راهنما، ماکت، کار دستی های آموزشی و رادیو نیز مراتب آخر را به خود اختصاص داده است.

۴- عنصر فعالیت های یادگیری:

ملاحظات خاص عنصر فعالیت های یادگیری الگوی حاضر به این شرح است:

- رویکرد غالب در این عنصر، بهره گیری از فعالیت هایی است که در آموزش های معمول کمتر به چشم می خورد. نوع فعالیت ها نشان از جهت گیری بسیار فعال دانش آموز و خروج او از یک عنصر منفعل به عنصری که دارای نقش تعیین کننده و درگیر شونده در موضوعات یادگیری است؛ دارد.
- بازی و ایفای نقش طرح سؤال یا مسئله، استفاده از رایانه، فعالیت های هنری تعریف تجارب شخصی به صورت داستانی و گفت و گو درباره آن به ترتیب رتبه های بالای این فعالیت ها را کسب کرده اند. این قبیل فعالیت ها موجب می شود تا دانش آموزان پیش از انجام فعالیت ها درباره آن تفکر کرده و در محیط دبیرستان نیز در تعامل مستمر با یکدیگر بوده و در جریان این تعاملات، جریان یادگیری مطلوب شکل بگیرد؛
- ارایه ایده توسط معلم و دانش آموز، کتاب خوانی، نمایشنامه خوانی، مقاله نویسی، تهیه مجله معرفی منابع از جانب معلم، جست و جو و گردآوری و مطالعه به وسیله دانش آموز تهیه روزنامه دیواری به ترتیب در مراتب قبلی قرار دارند. هرچند که این فعالیت ها هم در

نوع خود مناسب و در یادگیری اثر بخش هستند؛ به نظر می‌رسد به دلیل داشتن سابقه اجرا در برخی مدارس در این دسته اولویت قرار گرفته‌اند.

۵- عنصر روش اجرا:

- ملاحظات خاص عنصر روش اجرا برای الگوی حاضر عبارت است از:
- رویکرد غالب در این عنصر، استفاده از روشهایی است که دانش‌آموزان به عنوان محور دیده می‌شوند و عمدتاً روش‌هایی است که برای آنها دلچسب بوده، دارای جذابیت نشاط و تحرک است.
 - اجرای فعالیت‌ها به صورت گروهی، برگزاری اردوهای آموزشی، پررنگ شدن نقش دانش‌آموزان در فعالیت‌ها، انجام کار عملی، آزمایشگاهی (انفرادی و گروهی)، با توجه به علائق و نظرات و توانایی‌ها به ترتیب جزء مواردی است که بیشترین اهمیت را کسب کرده‌اند.
 - در مرتبه بعدی ترغیب دانش‌آموزان به طرح مسئله و ارائه راه حل، انجام پژوهش، انتخاب شیوه اجرا با توجه به ماهیت فعالیت‌ها، اجرای مباحث و طرح پرسش و پاسخ و اجرای اختیاری و داوطلبانه، قرار دارند.
 - در مرحله آخر اجرای فعالیت‌ها به صورت آزمون و خطا و اجرا به روش سخنرانی قرار دارد که از لحاظ اهمیت در پایین‌ترین مرتبه قرار گرفتند.

۶- عنصر روش ارزشیابی:

- ملاحظات خاص عنصر روش ارزشیابی برای الگوی حاضر به این شرح است:
- روح کلی حاکم بر روش‌های ارزشیابی خروج از ارزشیابی کمی به طور مطلق است. به گونه‌ای که کوچک‌ترین شباهتی به ارزشیابی‌های متداول در دوره‌های رسمی آموزشی نداشته باشد.
 - اولویت‌های نخستین روش‌های ارزشیابی به ترتیب با ارزشیابی به صورت آمیخته (کمی، کیفی) به صورت منعطف با توجه به ماهیت فعالیت‌ها و توجه به اصل «ارزشیابی در خدمت یادگیری» به صورت کیفی و براساس مشاهده عملکرد دانش‌آموزان است. این دست ارزشیابی‌ها خود به تنهایی موضوعیت ندارد و رسیدن به نقطه مطلوب اهداف فلسفه

ارزشیابی است.

اولویت‌های بعدی اختصاص دارد به پرهیز از ارزشیابی در مواقعی که ضرورت ندارد یا ارزشیابی نامحسوس و غیر مستقیم، ارزشیابی به صورت گروهی و بر اساس عملکرد دانش آموزان در گروه و توجه به نیازها و توانایی‌های دانش آموزان در ارزشیابی فعالیت‌ها و پرهیز از به کارگیری روش‌های ارزشیابی آسیب‌زا (به اهداف یا مخاطبان). نکته قابل توجه در این بخش از روش‌ها، پرهیز از آن دسته ارزشیابی‌هایی است که نه تنها اثر مثبتی نداشته بلکه تأثیر مخرب بر جریان یادگیری بر جا می‌گذارد.

ارزشیابی از طریق ایجاد رقابت بین دانش آموزان و ارزشیابی فقط به صورت کمی در مراتب آخر قرار گرفته‌اند که سنخیت بسیار کمی با ماهیت فعالیت‌های فوق برنامه دارند.

۷- عنصر گروه بندی:

ملاحظات خاص این عنصر در الگوی حاضر عبارتند از:

- تأکید ویژه بر گروه بندی در این فعالیت‌ها مشاهده می‌شود. امری که در فعالیت‌های رسمی کمتر مجالی برای ظهور پیدا می‌کند. نوع اهداف، محتوا، فعالیت‌ها، مواد و منابع و روش‌های اجرا اقتضا می‌کند که در اجرا توجه به گروه بندی به عنوان یک اصل اجتناب ناپذیر مطرح باشد.

- ویژگی‌های گروه بندی بر اساس علایق، توانایی‌ها و نیازمندی‌های دانش آموزان دارای انعطاف و امکان تغییر ترکیب گروه‌ها متناسب با فعالیت‌ها، توجه به دانش آموزان و معلمان، ماهیت فعالیت‌ها و حضور دانش آموزان با توجه به توانمندی‌های متفاوت در هر گروه، به ترتیب دارای اهمیت بیشتری هستند.

در مرتبه آخر این ویژگی‌ها، گروه بندی بر اساس تشخیص متولیان مدرسه و گروه بندی ثابت و عدم تغییر در ترکیب گروه‌ها قرار دارد.

۸- عنصر زمان:

ملاحظات ویژه عنصر زمان در الگوی حاضر عبارتند از:

- تأکید بر استفاده از زمان‌های رسمی و غیررسمی از مهمترین خصایص زمان بندی است. به طوری که به ترتیب زمان بندی رسمی (مدرسه‌ای) و غیررسمی (غیر مدرسه‌ای) اهمیت

- اول را دارد و زمان بندی رسمی، نیمه رسمی و غیر رسمی یا توأمان، اهمیت دوم را دارد.
- استفاده از زمان‌های غیررسمی خارج از مدرسه، زمان رسمی، آموزش و زمان آزاد و غیررسمی درون مدرسه به ترتیب در مرحله بعدی اهمیت قرار گرفتند.
- زمان‌بندی فعالیت‌های فوق برنامه در ایام تعطیلات و اوقات فراغت در آخرین مرتبه اهمیت قرار گرفته است.

۹- عنصر فضا و مکان:

ملاحظات مربوط به عنصر فضا و مکان عبارتند از:

- در اولویت اول تأکید شده با توجه به ماهیت فعالیت‌ها، در مورد فضا تصمیم‌گیری شود و قبل از مشخص شدن نوع فعالیت نباید در مورد فضا و مکان تصمیم‌گیری کرد.
 - اولویت دوم مربوط به مکان‌های خارج از مدرسه است (اردوگاه‌ها، مکان‌های مرتبط با نجا، آزمایشگاه‌ها).
 - اولویت سوم استفاده توأمان از مدرسه و خارج از مدرسه است.
 - آخرین اولویت مربوط به محدود شدن به فضای داخل مدرسه است.
- نکته پایانی در مورد عناصر و ویژگی‌های آنها این است که علی‌رغم رتبه بندی و ویژگی‌های هر عنصر و چینش آنها از بالا تا پایین که دال بر میزان اهمیت است ذکر این نکته ضروری است که به دلیل ماهیت این فعالیت‌ها و توجه به مسایل جغرافیایی، اقلیمی، شهری، روستایی، ادارات آموزش و پرورش و مدارس در هر نقطه‌ای از کشور که باشند می‌توانند با لحاظ شرایط ملی کشور به شرایط محیطی و بومی و محلی خود نیز توجه کرده و به اقتضا از تمامی و یا برخی از ویژگی‌های عناصر استفاده نمایند. به این معنا که تمام ویژگی‌های عناصر حتی عناصری که در مراتب پایین هر یک از عناصر قرار گرفته اند حذف نمی‌شوند تا با لحاظ شرایط مختلف جغرافیایی ملی و محلی، زمانی و... قابلیت بهره برداری داشته باشند.

پیشنهادها

- پس از اجرای الگوی حاضر در سطح دبیرستان‌ها در مورد ارزشیابی علمی این الگو و بازخوردهای آن پژوهش شود.
- در زمینه آسیب‌شناسی وضعیت فعالیت‌های فوق برنامه در سطح مدارس و ارائه راهکارهای مناسب جهت تقویت این نوع از برنامه درسی پژوهش صورت گیرد.
- در مورد برنامه ریزی، اجرایی کردن و اخذ بازخورد این الگو، همکاری و تعامل بیشتری بین آموزش و پرورش و نیروی انتظامی در سطح استان‌های مختلف صورت پذیرد.
- بر اجرای الگو با توجه به تمام شرایط اجرایی از جمله بکارگیری ادبیات پذیرفته شده در آموزش و پرورش با رعایت اصول و روش‌های علمی، اجرای آموزش تأکید می‌شود.
- برگزاری سمینارهای توجیهی برای مدیران، کارشناسان ارشد آموزش و پرورش و مربیان پرورشی و برای آشنایی بهتر با این ظرفیت مغفول در آموزش توصیه می‌گردد.
- کارگاه آموزشی برای کارشناسان آموزش همگانی ناجا در سطوح مختلف، در جهت ایجاد زمینه‌های اجرای مناسب الگو در سطح دبیرستان‌ها برگزار گردد.

فهرست منابع

- اتکینسون، ان (۱۳۸۵). پلیس جامعه محور در مدرسه، ترجمه: سروش بهریر. دانشگاه علوم انتظامی.
- اسفندیاری، توران (۱۳۸۷). عوامل و زمینه های موثر در آموزش های غیررسمی شهروندی، مجموعه مقالات اولین همایش آموزش و یادگیری غیر رسمی. مشهد: دانشگاه فردوسی.
- اشرفی اسکونی، پروین؛ کاظمی خضاب، حجت (۱۳۸۶). نیازسنجی آموزش همگانی در ارتباط با ماموریت های ناجا، تهران: معاونت اجتماعی ناجا.
- آقاگل زاده، غلامحسین (۱۳۸۹). تعامل پلیس با مدارس با تأکید بر افزایش آگاهی های دانش آموزان در زمینه پیشگیری از جرایم، دفتر تحقیقات کاربردی پلیس پیشگیری ناجا.
- آقازاده، محرم؛ خسروی، علی اکبر (۱۳۸۷). راهنمای عملی ارزشیابی برنامه درسی. تهران: آبیژ.
- آیتی، محمد (۱۳۸۵). نقش فناوری اطلاعات و ارتباطات در برنامه های درسی تربیت معلم و ارایه یک الگوی راهنما جهت تدوین برنامه های درسی مبتنی بر فناوری اطلاعات و ارتباطات، رساله دکتری، دانشگاه تربیت معلم.
- برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران (نگاشت چهارم) (۱۳۸۹). دبیرخانه طرح تولید برنامه درسی ملی.
- پیری، موسی (۱۳۸۸). طراحی و اعتبارسنجی الگوی برنامه ریزی درسی مدرسه محور، دانشگاه تربیت معلم تهران.
- تاجیک اسمعیلی، عزیزالله (۱۳۸۷). بخش فوق برنامه الگوی نظری خرده نظام برنامه ریزی درسی و فناوری آموزشی از طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش، تهران: وزارت آموزش و پرورش.
- تایلر، آر. و (۱۳۸۱). اصول اساسی و برنامه ریزی درسی و آموزشی. ترجمه: علی تقی پور ظهیر. تهران: انتشارات آگاه.
- جعفری ثانی، حسین و علی اصغری، ام البنین و محبی امین، سکینه (۱۳۸۷). تحلیل محتوای منابع آموزش های غیر رسمی سازمان های آتش نشانی، نیروی انتظامی و هلال احمر خراسان رضوی در مدارس. مجموعه مقالات اولین همایش آموزش و یادگیری غیررسمی. مشهد: دانشگاه فردوسی.
- رجیبی پور، محمود (۱۳۸۷). مبانی پیشگیری اجتماعی از بزهکاری اطفال و نوجوانان. تهران: دفتر تحقیقات کاربردی پلیس پیشگیری و نشر منتهی.
- رضوی، سید عباس (۱۳۸۹). طراحی الگوی برنامه ریزی درسی در خصوص تربیت سیاسی دوره ابتدایی، دانشگاه علامه طباطبایی.
- ریسی، ابوالقاسم (۱۳۸۸). نقش مددکاران پلیس در دادرسی ویژه کودکان و نوجوانان. چکیده مقالات همایش پلیس و نظام عدالت برای کودکان و نوجوانان نیروی انتظامی، ج. ۱.۱ با همکاری دفتر یونسف ایران.
- ریسی و انانی، رضا (۱۳۸۷). رابطه سرمایه گذاری در آموزش و پرورش با امنیت. مجموعه مقالات

همایش دانش آموز، پلیس و امنیت اجتماعی، فرماندهی انتظامی چهارمحال و بختیاری و معاونت آموزش و پرورش استان.

- سبحانی نژاد، مهدی و یوزباشی، علیرضا و عیوضی، مریم و میهمان دوست، زهرا (۱۳۸۷). تبیین چالش‌ها و راهکارهای بهره‌گیری از فعالیت‌های فوق برنامه مدارس جهت تربیت شهروندی دانش‌آموزان مجموعه مقالات اولین همایش آموزش و یادگیری غیر رسمی. مشهد: دانشگاه فردوسی.

- سراجی، فرهاد (۱۳۸۷). ارایه الگوی مطلوب برنامه درسی دانشگاه‌های مجازی و مقایسه طرح برنامه درسی دانشگاه‌های مجازی ایران با آن الگو، دانشگاه تربیت معلم تهران.

- سمرقندی، فرخ (۱۳۹۰). بررسی تأثیر آموزش‌های انتظامی - اجتماعی حضوری پلیس در آگاهی انتظامی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه منطقه ۷ شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۸۹-۱۳۸۸ تهران. دانشگاه علوم بهرستی و توانبخشی.

- سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۸۹) (نگاشت چهارم) دبیرخانه طرح تولید برنامه درسی ملی.

- سند تحول راهبردی نظام تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران در افق چشم‌انداز (۱۳۸۹)، وزارت آموزش و پرورش، دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش.

- سهل آبادی، محسن (۱۳۸۷). پلیس و آموزش همگانی. معاونت آموزش ناجا.

- سهل آبادی، محسن؛ غفاری، غلامرضا؛ یگانه، بهرام؛ سجادی، سید مجتبی؛ مرتضوی، سیده صدیقه؛ سبزه‌ای، شهناز (۱۳۸۵). کارکنان دولت و پیشگیری از آسیب‌ها. معاونت اجتماعی ناجا.

- شرفی، محمد رضا (۱۳۸۴). نقش فعالیت‌های مکمل و فوق برنامه در پیشگیری و کاهش آسیب‌ها، مجموعه مقالات همایش تبیین جایگاه فعالیت‌های مکمل و فوق برنامه.

- شمشیری، بابک (۱۳۸۷). فعالیت‌های اردویی در طبیعت، حلقه مفقود تربیت در آموزش و پرورش ایران، مجموعه مقالات اولین همایش آموزش و یادگیری غیر رسمی، دانشگاه فردوسی.

- صافی، احمد (۱۳۸۵). سازمان و قوانین آموزش و پرورش ایران، تهران: انتشارات سمت.

- صافی، احمد (۱۳۸۴). سازمان و قوانین آموزش و پرورش ایران. تهران: انتشارات سمت.

- صافی، احمد (۱۳۸۴). آموزش و پرورش ابتدایی، راهنمایی تحصیلی و متوسطه. تهران: انتشارات سمت.

- فتحی واجارگاه، کورش (۱۳۸۶). برنامه درسی به سوی هویت‌های جدید. تهران: آبیژ.

فتحی واجارگاه، کورش (۱۳۸۸). اصول و مفاهیم برنامه درسی. تهران: بال.

فرزین راد، رویا (۱۳۸۸). شناخت علل روانی و روانشناختی ارتکاب جرایم کودکان و نوجوانان، چکیده مقالات همایش پلیس و نظام عدالت برای کودکان و نوجوانان، نیروی انتظامی، ج. ۱.۱. با همکاری دفتر یونسف تهران.

- فضلی خانی، منوچهر؛ مظفری، عباسعلی؛ یوسفی، جمشید؛ گلچین، منیژه (۱۳۸۴). راهنمای تهیه و تدوین

فعالیت‌های مکمل و فوق برنامه، منادی تربیت.

- کردی، احمد (۱۳۸۸). مبانی حقوقی جایگاه پلیس در عدالت کیفری کودکان و نوجوانان. چکیده مقالات همایش پلیس و نظام عدالت برای کودکان و نوجوانان، نیروی انتظامی، ج.۱.۱. با همکاری دفتر یونیسیف تهران.
- کریمی، شوکت (۱۳۸۴). راهنمای تهیه فعالیت‌های مکمل و فوق برنامه. اصفهان: مرکز تحقیقات معلمان اصفهان.
- کفاش، حمید رضا (۱۳۸۴). بررسی ضرورت طراحی نظام جامع فوق برنامه و فعالیت‌های مکمل در آموزش و پرورش، مجموعه مقالات همایش تبیین جایگاه فعالیت‌های مکمل و فوق برنامه.
- کلاین، فرانسیس (۱۳۶۹). استفاده از یک الگوی تحقیقاتی به عنوان راهنمای فرآیند برنامه ریزی درسی. ترجمه: محمود مهر محمدی. فصلنامه تعلیم و تربیت.
- گوهرپاک، علیرضا؛ خلیلی، محدثه؛ صفارزاده، محمود (۱۳۸۸). بررسی نقش عامل انسانی در بروز تصادفات جاده‌ای، فصلنامه مدیریت ترافیک، تابستان ۱۳۸۸.
- گیلک، مهناز، آموزش مهارت‌های زندگی از طریق فعالیت‌های مکمل و فوق برنامه مدارس، نشریه پیوند، انجمن اولیاء و مربیان ایران.
- محمد نسل، غلامرضا (۱۳۸۷). پلیس و پیشگیری از جرم، تهران: دفتر تحقیقات کاربردی پلیس پیشگیری ناجا.
- ملکی، حسن (۱۳۸۷). برنامه ریزی درسی (راهنمای عمل). مشهد: نشر پیام اندیشه.
- ملکی، حسن (۱۳۸۷). یادگیری زندگی سالم، انتشارات مدرسه.
- ملکی، حسن (۱۳۸۵). آشنایی با فعالیت‌های تربیتی اجتماعی، انتشارات آبیژ.
- ملکی، حسن (۱۳۸۸). مقدمات برنامه درسی. تهران: سمت.
- موسی پور، نعمت اله (۱۳۸۲). مبانی برنامه ریزی آموزش متوسطه. مشهد: نشر نی.
- مهر محمدی، محمود (۱۳۸۶). الگوی نظری زیر نظام برنامه ریزی درسی و فناوری آموزشی. تهران: کمیته مطالعات نظری سند ملی آموزش و پرورش.
- مهر محمدی، محمود (۱۳۸۳). برنامه ریزی درسی، نظرگاه‌ها و رویکردها و چشم اندازها. مشهد: به نشر.
- نوروززاده، رضا؛ فتحی واجارگاه، کوروش (۱۳۸۷). درآمدی بر برنامه ریزی درسی دانشگاهی. تهران: موسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی.
- نوروززاده، رضا (۱۳۸۵). طراحی و اعتباریابی الگوی برنامه ریزی درسی آموزش عالی برای دانشگاه‌های ایران، دانشگاه تربیت معلم تهران.
- نادری، امیر (۱۳۹۰). طراحی و اعتباربخشی الگوی برنامه درسی فعالیت‌های فوق برنامه برای دانش‌آموزان دوره دبیرستان با تأکید بر آموزش‌های همگانی ناجا.

- Breithaupt.Charles.E(1996). A study of the relationship between students' perceptions and characteristics and their participation in extracurricular Activities in high school, The university of Texas at Austin.
- Betz. Cecily. L, Betz Gay. Redcay,(2004), An exploratory study of future palms and extra curricular activities of transition-age youth and young adults.
- Blomfield. corey. J, Barber. Bonnie. L . (2009). Brief report: performing on the stage, the filed, or both? Australian adolescent extra curricular activity participation and self-concept journal of adolescence 32.
- Chambers. Elisna. a , Schreiber. James. B, Girls academic achievement: varying associations of extra curricular activities, Gender and Education, Vol. 16, No.3, September 2004.
- shulruf .Boaz, Tumen. Sarah, Tolley. Hilary, (2008). Extra curricular activities in school, do they matter? children, and youth services review 30.
- woods. Jackie.R, Alabama. Auburn(2007). An investigation of two-year community college students' involvement in extracurricular activities.