

ارائه الگوی تدریس رویکرد نوین خدمات محوری^۱ در دوره ابتدایی

الهه قاسم پور خوشرودی*، عرفانه قاسم پور خوشرودی، اعظم منصوری فراهانی
دکتری برنامه ریزی درسی، دکتری برنامه ریزی درسی، کارشناس ارشد جامعه شناسی

چکیده

پژوهش حاضر درصدد بوده است که رویکرد نوین خدمات محوری در تدریس دروس ابتدایی را ارائه دهد. پژوهش با استفاده از روش های پژوهش کیفی در راستای پاسخگویی به سه سوال اساسی شکل گرفته است. سوال اول مبنی بر تبیین مبانی برنامه درسی خدمات محور با استفاده از روش پژوهش اسنادی-استنتاجی پاسخ داده شده است. در ادامه، عناصر اساسی برنامه درسی خدمات محور شامل اهداف، محتوا، رویکردهای یاددهی-یادگیری و ارزشیابی با استفاده از مصاحبه نیمه ساختار یافته و تحلیل داده های حاصل تبیین شده است. در نهایت با بهره گیری از روش پژوهش نظریه ای، الگوی پیشنهادی برنامه درسی خدمات محور طراحی شده است.

کلید واژه ها: الگو، برنامه درسی، یادگیری خدمات محور، روش تدریس، ابتدایی

مقدمه:

پیچیدگی های دنیای مدرن در سراسر جهان به این ضرورت اشاره دارد که تعلیم و تربیت دانش آموزان در دروس مختلف نیازمند یادگیری عملی است. یادگیری خدمات محور فرصتی برای دانش آموزان فراهم می کند تا در مورد مشکلات اجتماعی و مسائل جامعه و چالش هایی که مواجه خواهند شد، ادراکات و پیش فرض هایی را کسب کنند (آیلر، ۲۰۰۲؛ ۵۲۲). محققان مطالعه یادگیری خدمات محور را به عنوان یک روش آموزش در دهه ۱۹۹۰ آغاز نموده اند، اندرسون (۱۹۹۸) به یادگیری خدمات محور را به عنوان روشی برای حل مشکلات جامعه اشاره می کند که افراد از طریق مشارکت سیستماتیک در فعالیت های خدماتی، محتویات دروس آموخته شده را در پاسخگویی به مسائل به کار می گیرند. بنابراین یادگیری خدمات محور یکی از نمونه های بسیار تکنیک های یادگیری تجربی است که به دانش آموزان اجازه می دهد تا آنچه را که در مدرسه آموخته اند را عملی سازند (سیلثو و همکاران، ۲۰۱۱). نوشته های ویگوتسکی دو موضوع اصلی را شامل می شود: (۱) این ادعا که عملکرد ذهنی سطح بالاتر در فرد از زندگی اجتماعی حاصل می شود؛ و (۲) این ادعا که کنش انسان در هر دو سطح اجتماعی و فردی، بوسیله ابزار و نشانه ها تعدیل می شود. (ورتچ، ۱۹۹۱، ص. ۱۹). براون، کالینز و دوگوید (۱۹۸۹) نیز بر مبنای دیدگاه ویگوتسکی نشان داده اند که دانش نیز نمی تواند مستقل از محیط یا موقعیتی باشد که در آن یاد گرفته می شود. فعالیت ها و موقعیت ها بخش های ضروری یادگیری و شناخت هستند و ما باید "یادگیری را در فعالیت قرار داریم و ساختار اجتماعی و فیزیکی موقعیت را هدفمندانه مورد بهره برداری قرار دهیم" (ص ۳۲). چوی و هانافین (۱۹۹۵) توضیح می دهند که درک و فهم نمی تواند از زمینه ای که در آن رخ می دهد جدا شود و بر اهمیت یادگیری در حوزه های زندگی واقعی تأکید دارد. آنها نشان می دهند که دانش توسط تعبیه مفاهیم در تجربیات معتبر و ایجاد فرصتی برای یادگیرنده در تعامل با شرایط زندگی واقعی به دست می آید.

^۱Service learning

بولوئن و پری (۲۰۰۹) هم تاثیر کاربرد رویکرد یادگیری خدمات محور را از نگاه مدارس مورد مطالعه قرار دادند از نگاه شرکت کنندگان در این مطالعه کاربرد این الگو نه تنها زمینه یادگیری معنی دار و واقعی را به همراه دارد بلکه در کنار آن ایجاد حس مسئولیت پذیری و وابستگی متقابل، حس نوع دوستی، پیامدهای عاطفی و اجتماعی را نیز در فراگیران تقویت می کند.

براساس پژوهش های انجام شده می توان به صراحت بیان نمود که این شیوه یادگیری دارای مزایایی از قبیل: تلفیق تئوری، عمل، افزایش درک دانش آموزان در زمینه رشته تحصیلی خود و ارتباط آن با جهان واقعی، توسعه مهارت های زندگی، تغییر نقش مدرس به عنوان یک تسهیل گر است. بنابراین، یادگیری خدمات محور توانایی فراگیر را از طریق یادگیری فعال و مشارکتی، مشغولیت در جامعه، خودکارآمدی^۱، تفکراتقادی و قرارگیری در موقعیت های متضاد در زندگی واقعی، ارتقاء می دهد (ولز و گرابت، ۲۰۰۴: ۶). در این فن تعلیم، فراگیران دانش نظری را در موقعیت های دنیای واقعی به کار گرفته و بین تجربیات خدماتی و محتوای درسی از طریق فعالیتها، تکالیف، تفکرمنطقی، بحث، آزمایش و تمرین ارتباط برقرار می کنند (بیلیگ، ۲۰۱۰: ۹). فراگیران با مشارکت فعال در تجربیات خدماتی مدارس یافته پیشرفت می کنند و مهارت های فردی و اجتماعی، مسئولیت پذیری اجتماعی و مهارت های حل مساله در آنان پرورش می یابد. این روش موجب یادگیری مداوم، افزایش مهارت های علمی فراگیران، ایجاد فرصت شغلی برای آنان می شود (هیز و هیل، ۲۰۰۱).

آموزش در واقع تغییر نگرش و مهارت افراد است. امروزه فراگیران باید بتوانند در بکار گیری اثر بخش و خلاق مهارت ها و صلاحیت ها در موقعیت های جدید در جهان پیچیده ای که مرتبا در حال تغییر است برخوردار باشند (اردلان، اسکندری، ۱۳۹۴، ۱۰۲۵).

در نهایت، پژوهش حاضر معتقد است که رویکرد یادگیری خدمات محور می تواند ایجاد سودمندی و کارآمدی و ایجاد توان مواجهه با مشکلات اجتماعی و حل مسئله را به وجود می آورد از طرفی این روش منافعی را نیز برای آموزش ابتدایی به همراه دارد که از جمله آنها می توان تربیت دانش آموزانی با انگیزه، اشتغال در امور مهم و معنی دار، ایجاد محیط یادگیری مشارکتی، جو تصمیم گیری مشارکتی اشاره نمود (سایکان، گندوز و تیزر، ۲۰۱۵: هروی کریموی، رژه، مختاری نوری ۱۳۹۰).

در طول قرن گذشته، آموزش ابتدایی به طور مداوم مرزهای خود را گسترش داده است. بسیاری از مؤسسات آموزش ابتدایی به صراحت از مشارکت مدنی را در بیانیه مأموریت خود، نشان از تعهد خود برای آماده شدن دانش آموزان برای شهروندی نام برده اند (ملویک، ددریک و گیش، ۲۰۱۳).

بنابراین پژوهش حاضر به دنبال ارائه الگوی پیشنهادی برنامه درسی خدمات محور برای اجرا در آموزش ابتدایی است. هدف پژوهش حاضر تبیین عنصر های اساسی برنامه درسی خدمت محور است که از طریق آن آگاهی اجتماعی دانش آموزان افزایش بیاید. در این پژوهش چهار عنصر؛ هدف، محتوا، رویکرد های راهبرد یاددهی و یادگیری و ارزشیابی تبیین شده است. در این پژوهش یادگیری خدمات محور اشاره به بعد خدماتی برنامه های مدارس دارد که بر اهمیت تجارب یادگیری عملی به دست آمده از خدمت به جامعه تاکید دارد. این نگاه به یادگیری خدمات محور "تفکر از طریق یادگیری خدمات محور درباره سیاست های تحول آموزش ابتدایی و جامعه" توسط باتین (۲۰۰۳، ص. ۴۹۲) ارائه شده است.

سوالات پژوهش

- الف. مبانی اجتماعی برنامه درسی خدمات محور چه خواهد بود؟
- ب. چهار عنصر اساسی برنامه درسی خدمات محور (اهداف، محتوا، راهبردهای یاددهی-یادگیری) چه خواهند بود؟
- ج. الگوی پیشنهادی برنامه درسی خدمات محور چگونه خواهد بود؟

¹Self-efficacy

روش پژوهش

پژوهش حاضر به دنبال تبیین مبانی، عناصر و تدوین الگوی پیشنهادی برنامه درسی خدمات محور در آموزش ابتدایی از روش های پژوهش کیفی متعدد در پاسخگویی به سوالات پژوهش بهره برده است. پژوهش حاضر با استفاده از نمونه گیری هدفمند به کشف، درک و به دست آوردن بینش در مورد پدیده مورد مطالعه، در اینجا تبیین عنصر های برنامه درسی یادگیری خدمات محور برای دانش آموزان پرداخته است.

در ارتباط با استخراج عنصر های مطلوب از متن مصاحبه ها، جامعه ی پژوهش را متخصصان در رشته برنامه ریزی درسی و روانشناسی تربیتی تشکیل داد روش نمونه گیری هدفمند تا رسیدن به اشباع نظری بود. بدین ترتیب ۲۰ نفر از اساتیدی که سابقه بیش از ده سال داشتند در تحقیق شرکت داده شدند.

روش گردآوری داده ها در این پژوهش به صورت یک سیکل چرخشی (شکل شماره ۱) صورت گرفته است. در مرحله اول، سوالاتی در فرمت نیمه ساختار یافته، به منظور گردآوری داده های مرتبط با سوال ها مستقیم و غیر مستقیم از شرکت کنندگان پرسیده شده است. سپس داده های حاصل مورد بررسی اولیه قرار گرفت و مضمون های ابتدایی استخراج شده است. سپس جهت روشن سازی برخی مفاهیم و مضامین مصاحبه تعقیبی با برخی از شرکت کنندگان انجام شد. پس از تمام مصاحبه ها، و تمام مصاحبه ها پیاده سازی شد و مورد تجزیه تحلیل و کد گذاری قرار گرفت.

در نهایت، برای طراحی مدل مفهومی نیز با استفاده از روش پژوهش نظریه‌ای^۱ بر اساس اطلاعات جمع آوری شده به طراحی الگوی پیشنهادی برنامه درسی خدمات محور پرداخته شد. هدف پژوهش نظریه‌ای، خلق چارچوب‌ها یا طرحواره‌های مفهومی است که ماهیت اساسی و ساختار پدیده‌های برنامه درسی را روشن می‌سازد. پژوهشگران و متخصصان برنامه درسی با استفاده از روش پژوهش نظریه‌ای می‌توانند ماهیت برنامه درسی را شفافیت بخشند (شورت، ۱۹۹۱؛ ۲۷۳). چارچوب مورد استفاده در این پژوهش، الگوی برنامه درسی تایلر (۱۹۹۱) است. دانش برنامه ریزی درسی به صورت رسمی تقریباً از زمان تایلر (۱۹۴۹) مشتمل بر یک چرخه خطی و با چند مولفه اساسی مطرح شده که در آن پایان این چرخه، به معنی اتمام کار برنامه ریزی درسی است. تعداد مولفه‌های این چرخه در نظام‌های برنامه ریزی درسی گوناگون بین چهار تا نه مولفه در تغییر است. اما اگر بخواهیم به چهار مولفه اساسی آن بپردازیم عبارتند از: تعیین هدف، محتوا، انتخاب الگوهای یاددهی-یادگیری و ارزشیابی.

یافته های پژوهش:**الف- مبانی اجتماعی الگوی تدریس خدمات محور****مبانی اجتماعی:**

برنامه درسی باید تاکید بر تجربه اجتماعی فراگیران داشته باشد و تلاش شود تا متناسب با این هدف تدوین شود. مبانی اجتماعی سه رویکرد فرعی دارد که نقش گوناگونی می‌تواند بر برنامه درسی داشته باشد (میلر، ۱۳۹۰، ۳۶).

۱- انتقال فرهنگی: با توجه به مبانی اجتماعی رویکرد انتقال فرهنگی باید زمینه ی رشد ارزشها و رفتارهایی که برای یک شهروند آگاه لازم است در فراگیران فراهم گردد. باورها، آگاهی و احترام به خود و اعتماد به نفس و مسئولیت اجتماعی و حس توجه به دیگران از دستاوردهایی است که با طراحی و اجرای صحیح این رویکرد به یادگیری می‌بایست تحقق یابند(کرم افروز، ۲۵، ۱۳۹۰).

۲- شهروندی دموکراتیک: رویکرد شهروندی دموکراتیک تاکید بر تفکر انتقادی، تحلیل ارزشها، مهارتهای فرایند گروهی فراگیران و رشد قوای عقلانی آنها دارد. تا بتوانند با بکار گرفته شدن در پروژهای خدمات اجتماعی هماهنگ بین موسسات

^۱ Theoretical Inquiry

آموزشی و جامعه تجربه درسی خود را به کار ببرند و اینکه روی فعالیت اجتماعی خود بیاندیشند. با توجه به این رویکرد کارآموزی موجب می شود فراگیران با تحلیل و تفکر و فهم بهتر در حل مسائل جامعه خود مشارکت داشته باشند (شارع پور، ۱۳۸۹، ۴۶).
 ۳- تغییر اجتماعی: با توجه به این رویکرد برنامه درسی مبتنی بر خدمات محور با استخراج اهداف و محتوای برنامه درسی از طریق تجزیه و تحلیل جامعه باید به دنبال تجدید ساختار در جامعه، ارائه خدمات به جامعه و رفع نیازهای اجتماعی باشد. رویکرد تغییر اجتماعی خود سه بخش بازسازی اجتماعی، آموزش سواد اجتماعی و کنش اجتماعی دارد. که تاثیر آنها را بر برنامه درسی مبتنی بر خدمات محور بیان میکنیم (نیلی، ۱۳۹۳، ۷۲).

رویکرد بازسازی اجتماعی: فراگیران باید برای ایجاد تغییر و تحول در جامعه ایفای نقش کنند. پس الگوی برنامه درسی خدمات محور از طریق بالابردن شعور و آگاهی انتقادی در فراگیران باید مبتنی بر کارکرد و فعالیت اجتماعی باشد. تا آنان با حقوق و وظایف کار خود آشنا شوند و آن را به کار ببندند و با شناسایی مسائل و مشکلات و ناهنجاری های اجتماعی از طریق فعالیت عملی در جامعه سعی در تغییر جامعه داشته باشند (توسلی، ۱۳۹۲، ۵۴).

آموزش سواد اجتماعی: لازمه داشتن سواد اجتماعی داشتن افراد آگاه بر حقوق خود و دیگران، آگاه نسبت به وضع اجتماعی و سیاسی جامعه، فعال و مسئولیت پذیر است. برنامه درسی مبتنی بر خدمات محور باید طوری طراحی و اجرا شود که ابتدا مربیان خود بردبار، گشوده و نقاد باشند به تفاوت در ایده ها و مواضع احترام بگذارند. سپس فراگیران نیز نحوه یادگیری را بیاموزند، دلایل و چرایی محتوای برنامه درسی را درک کنند مسائلی که مسلم و بدیهی است را به چالش بکشند(علاقه بند، ۱۳۷۲، ۴۲).

کنش اجتماعی: کنش اجتماعی در برنامه درسی شرکت فراگیران در سطح جامعه محلی است. شخصیت فرد در این فعالیت ها و تجارب و کنش های اجتماعی شکل میگیرد. طبق نظر نیومن این به قابلیت زیست محیطی فراگیر برمی گردد. اینکه آنان باید توان اثر گذاری در موضوعات و مسائل اخلاقی از قبیل (مسائل محیط زیست، حقوق مدنی، بهره کشی اقتصادی،...) را داشته باشند. این هدف در برنامه درسی خود شامل سه پروژه کاوشگرانه، خدمات داوطلبانه و اقدامات اجتماعی است (آیتی، ۱۳۸۵، ۲۵).

| | |
|--|--|
| جدول شماره ۲: مبانی اجتماعی برنامه درسی مبتنی بر رویکرد خدمات محور | |
| رویکرد انتقال فرهنگی | انتقال ارزشها و اخلاقیات پذیرفته شده جامعه |
| رویکرد شهروندی دموکراتیک | <ul style="list-style-type: none"> • تاکید بر تفکر انتقادی • ایجاد توان تحلیل ارزشها • ایجاد مهارتهای گفتگو و مفاهمه • فراهم نمودن زمینه ی رشد قوای عقلانی در فراگیران • ایجاد استقلال در تفکر فراگیران |
| رویکرد تغییر اجتماعی | <ul style="list-style-type: none"> • بازسازی اجتماعی • برنامه درسی مبتنی بر خدمات محور برای ایجاد تغییر و تحول در جامعه • آشنا شدن فراگیران با حقوق و وظایف در کارورزی و خدمات خود • بالا بردن شعور و آگاهی انتقادی مبتنی بر کارکرد و فعالیت اجتماعی در فراگیران • شناسایی مسائل و مشکلات و ناهنجاری ها توسط فراگیران برای تغییر در جامعه |
| | <ul style="list-style-type: none"> • آموزش نحوه یادگیری توسط فراگیران • درک کردن دلایل و چرایی محتوای برنامه درسی توسط فراگیران • مربیان بردبار، گشوده و نقاد • به چالش کشیدن مسائل بدیهی و مسلم توسط فراگیران • احترام گذاشتن به اطلاعات و فرهنگ عموم و توده مردم |
| کنش اجتماعی | <ul style="list-style-type: none"> • شرکت فراگیران در سطح جامعه محلی برای کارورزی و خدمات رسانی • شکل گیری شخصیت افراد در این کنش ها و تجارب • ایجاد قابلیت زیست محیطی در فراگیر • توان اثرگذاری و تغییر در موضوعات و مسائل (اخلاقی، حقوق محیط زیست، اقتصادی.....) |

ب-شناسایی سطح مطلوب عناصر اهداف ، محتوا ، راهبرد یاددهی-یادگیری، ارزشیابی

اهداف

• داده های حاصل از تحلیل متن مصاحبه

- در ورود به بحث تبیین و روشن بخشی اهداف برنامه درسی خدمات محور در سطح آموزش ابتدایی ، بسیاری از مشارکت کنندگان متفق‌النظر بودند که این رویکرد بیشتر فرآیند محور است تا نتیجه محور؛ بنابراین آن ها اذعان نمودند که
- هدف های درسی در طراحی این الگویی ستون فقرات آن را تشکیل می دهند.
 - هدف اصلی، ایجاد بستری است که می تواند موجب فعالیت خدمات محوری در دانش آموزان شود.
 - هدف این رویکرد عملی سازی آنچه است که دانش آموزان در مدارس یاد گرفته اند. اهداف این الگو باید موجب مهارت آموزی را در دانش آموزان به وجود آورد.
 - این الگوی تدریس باید فراگیران را در درک درست اهداف دروس یاری رساند.
 - با بکار بردن درست اهداف در ارائه الگو تمامی عناصر دیگر جهت مشخصی می یابند.
 - اهداف این الگو باید حین انجام فعالیت اجتماعی خدمات محور دانش آموزان تمام اهداف مورد نظر دیگر را پوشش دهد.
 - اهداف این الگو باید موجب تقویت مهارت های ارتباطی، مسئولیت مدنی، شایستگی شغلی و تعهد کاری در دانش آموزان شود.
 - اهداف الگو باید در جهت افزایش حس مسئولیت پذیری فراگیران در انجام فعالیت عملی در مدارس باشد.
 - اهداف این رویکرد خدمت، فعالیت و کاربست دانش آموخته شده در محیط های متنوع و گاهی محروم جامعه باشد.

- این رویکرد کمک می کند افراد باورها و هویت شکل گرفته شده در محیط های آموزشی را در محیط های عملی مورد سنجش قرار دهند؛ بنابراین ممکن است ارزش ها و باور ها و هویت حرفه ای خود را تغییر دهند و یا تثبیت کنند.

• بررسی ماهیت نظری عنصر هدف:

براساس آنچه که داده های مصاحبه روشن نموده اند، در رویکرد خدمات محور برای کار عملی خدماتی هدف ها کلی تر و اساسی تر انتخاب می شوند. این اهداف با توجه به مواد درسی متفاوت قابلیت جزئی تر شدن و عملیاتی تر شدن را دارا هستند. کنشگران برنامه درسی از قبیل اساتید، دانش آموزان ، کنشگران مدارس هستند که تبیین کننده اهداف جزئی خواهند بود. اما غایت های برنامه درسی رویکرد خدمات محور براساس آنچه که داده های مصاحبه نشان داده است، ایجاد نگرش وسیع تری از اهداف دروس مدارس در عمل و فعالیت است. در این راستا اهداف یادگیری دیگری نیز استخراج شده است که از قبیل : افزایش و عمق بخشی به یادگیری دانش آموزان به وسیله پیوستن تئوری با تجربه و تفکر با عمل، توسعه مهارت های شهروندی و مدنی دانش آموزان همانند ایجاد روحیه همکاری و مشارکت، تفکر انتقادی،... مشارکت داوطلبانه و مشتاقانه، و توانایی مقابله یا پاسخ به چالش های اجتماعی، ناکارآمدی ها و ناعدالتی های آن. اگرچه این غایت ها جنبه آرمانی دارند و لازم است مقصود از انجام کار عملی خدماتی به طور دقیق تر بیان شود. اما بیان روشن آنچه که از دانش آموزان انتظار می رود در جریان فعالیت خدماتی یاد بگیرند، بدون مشخص شدن اهداف کلی و دقیق دوره فعالیت عملی خدماتی امکان پذیر نخواهد بود.

محتوا

• داده های حاصل از تحلیل متن مصاحبه

- برای تحقق اهداف دروس مدارس از طریق این الگو نیاز به محتوای مناسب با اهداف داریم.
- انتخاب محتوای مناسب در این الگو ضروری است زیرا پوشش دهنده و به ثمر رساننده اهداف است.
- این الگو باید دانش آموزان را در درک محتوا یاری رساند.
- این الگو باید دانش آموزان را در بکارگیری محتوا در فعالیت عملی یاری رساند.
- این الگو می تواند موجب عینی سازی محتوای نظری دروس مدارس شود.
- در این رویکرد باید بین محتوا و انجام فعالیت خدماتی در مدارس هماهنگی در نظر گرفته شود.
- محتوا در این الگو می تواند فعالیت هایی باشد که دانش آموزان در مدارس مربوطه به خدمت آن مشغول می شوند.
- محتوای الگوی تدریس مبتنی بر رویکرد خدمات محور باید موجب یادگیری مادام العمر دانش آموزان شود.
- محتوا باید با فعالیت خدمات محوری و مطالب دروس مدارس مرتبط باشد.
- با توجه به محتوا می توان فعالیت خدماتی دانش آموزان را در مدارس معنی دار کرد.
- محتوای درسی در این رویکرد منجر به انجام فعالیت واقعی مدارس اجتماع می شود.
- محتوای باید موجب بدست آمدن تجربه واقعی و عینی از دروس شود.
- محتوای مطالب درسی در این الگو می تواند موجب کمک به دانش آموزان برای استفاده بهتر از محیط اجتماعی شود.

• بررسی ماهیت نظری عنصر محتوا:

همانطور که داده های مصاحبه قابل استنباط است محتوای برنامه درسی همانند اهداف خدمات محور متناسب با موضوعات و مواد درسی متنوع متفاوت خواهد بود. با این حال محتوای برنامه درسی خدمات محور براساس نظر مشترک مصاحبه شوندگان مبتنی بر انتقال دانش و مهارت و منطبق بر نیاز جامعه باشد و موجب تعلیم فراگیران و آماده ساختن آنان برای خدمت رساندن در جامعه، بهبود درک بهتری از دانش، افزایش مهارت و کاربرد دانش در عمل شود. فعالیت عملی خدماتی در واقع مکمل و تقویت کننده محتوای دروس نظری است و موجب می شود دانش آموزان محتوای نظری آموخته شده را عملاً به کار گیرند.

در واقع محتوای برنامه درسی خدمات محور، شکلی عینی و تجربی محتوای نظری و مفهومی در مدارس خواهد بود. آموزش خدمات محور بیانگر اینست که علاوه بر آموزش محتوای نظری به محتوای عملی و مهارت آموزش دانش آموزان نیز توجه شود. دانش آموزان برای درک بهتر محتوای نظری بهتر است ملزم به انجام فعالیت خدماتی باشند.

داده‌های مربوط به راهبردهای یادگیری

داده های حاصل از مصاحبه

- دانش آموزان اطلاعات دقیق در مورد یادگیری خدمات محور دریافت می کنند
- دانش آموزان به اهداف یادگیری خدمات محور آشنا شوند .
- دانش آموزان در مورد اهداف و رویکرد یادگیری خدمات محور و مسئولیت های آنان در مدارس گفتگو کنند.
- دانش آموزان طی جلساتی در مورد تجربیات خدمت خود در مدارس گفتگو کنند و تجربیات خود را به اشتراک بگذارند.
- جلساتی هم برگزار شود تا دانش آموزان سناریو ها و داستان های خود در مورد ارتباط تئوری و عمل بیان کنند
- دانش آموزان روایت های خود را از تجربیات حاصله از شرکت در فعالیت ها در قالب داستان هایی بیان کنند.

• بررسی ماهیت نظری عنصر راهبرد یاددهی و یادگیری:

مهم ترین راهبرد یاددهی و یادگیری در رویکرد خدمات محور، بحث و گفتگو^۱ و تامل^۲ در مورد تجربه ها است. نکته مورد توجه در این بخش، اهمیت گفتگو و تامل در مورد فعالیت های واقعی است که در مدارس ارائه می شود و دانش آموزان به تجربه آن می پردازند. می توان گفت که مصاحبه شوندگان به دو مرحله از تامل اشاره داشته اند؛ مرحله پیش از حضور دانش آموزان در مدارس و تجربه فعالیت های خدمت محور و مرحله بعد از رویارویی با تجربه واقعی خدمات محور؛ اولی با هدف آشنایی دانش آموزان با برنامه و درک اهداف و رویکرد برنامه و دومی با هدف تبیین تعمیق درک و دانش حاصله دانش آموزان از حضور در مدارس صورت می گیرد. مرحله اول، در قالب جلسات بحث و گفتگو شکل می گیرد به دانش آموزان کمک می کند با اهداف برنامه دوره خدمات محور ارتباط برقرار کنند، به کاوش در مورد جامعه مورد هدف بپردازند، درک درستی از گروهی که با آنان تعامل خواهند کرد و مسئولیت و وظایف خو بیابند. در مرحله دوم تامل، آنان به بررسی شکاف های موجود بین تئوری و عمل، چالش های مواجهه شده در جامعه عمل، بازنگری در نگرش های درست و نادرست موجود از عرصه عمل کمک می کند تا دانش آموزان ارتباط برقرار کردن با برنامه درسی دوره، اما همچنین یک وسیله ای برای اطمینان از اینکه دانش آموزان در حقیقت از طریق آموزش خدمات خود از طریق داستان ها، روایت ها و اجرای سناریو ها بپردازند.

ارزشیابی

• داده های حاصل از تحلیل متن مصاحبه ها

- ارزشیابی را باید به عنوان یک عنصر ضروری در الگوی تدریس مبتنی بر رویکرد خدمات محور در نظر گرفت.
- ارزشیابی عنصری ضروری در طراحی این الگو است زیرا میزان ارتباط مناسب بین یادگیری خدمات محور و یادگیری درس های مدارس را نشان می دهد.
- در پایان برنامه، دانش آموزان تامل های خود را در قالب نوشتاری در پاسخ به سؤالات نظیر به تصویر کشیدند: چه چیزی را دیدم؟ چه احساسی در مورد آن داشتم؟ چطور چیزها متفاوت هستند؟ چگونه از این دانش جدید استفاده کنم؟
- ارزیابی مدارس از عملکرد دانش آموزان بخشی از فرآیند ارزشیابی خواهد بود.

^۱ Articulation

^۲ Reflection

- ارزشیابی به دانش آموزان کمک می کند معنای تجربه مشارکت اجتماعی خود را درک کنند.
- ارزشیابی موجب می شود تا دانش آموزان بین آنچه از محیط اجتماعی آموختند با کلاس درس خود پیوند برقرار کنند.
- فرصتی است برای دانش آموزان تا فرضیه ها و ارزش های خود از فعالیت خدماتی در مدارس را مورد بررسی و سوال قرار دهند.
- موجب می شود دانش آموزان به تاثیرات و پیامدهای کار و فعالیت خدمات محور خود در جامعه توجه کنند.
- موجب انتقاد دانش آموزان به ارزشها و اعتقادات خودشان می شود.

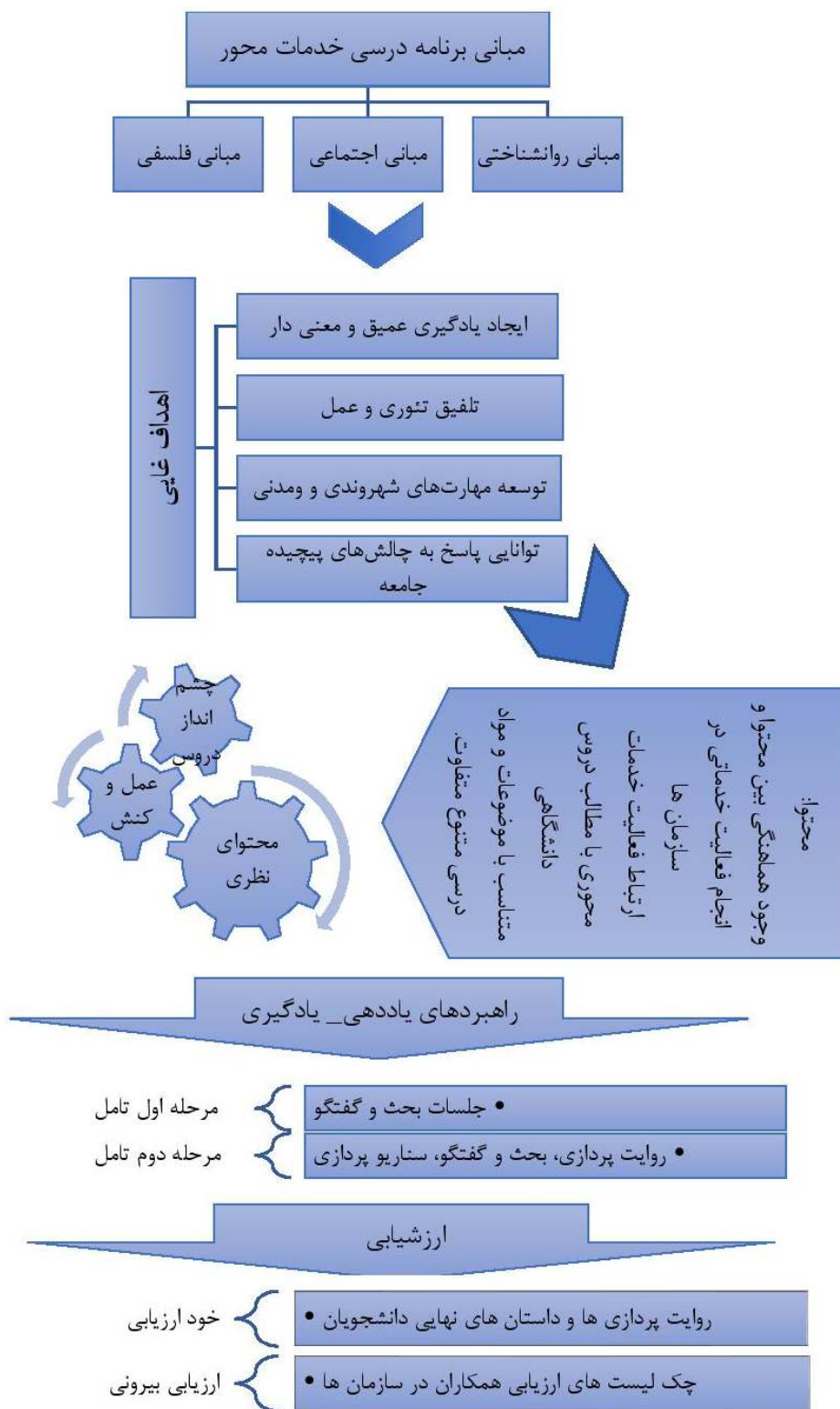
• بررسی ماهیت نظری عنصر ارزشیابی:

بخشی از فرایند ارزشیابی نهایی دانش آموزان از فعالیت عملی آنها انجام می گیرد. ارزیابی از فعالیت خدماتی به دو صورت است، بازخورد مستقیم از دانش آموزان و بازخورد فعالیت خدماتی دانش آموزان از مدارس اجتماعی همکار. در بخش ارزشیابی از فعالیت عملی یا خدماتی یکی از کمک های استاد به دانش آموزان واداشتن آنها به خود ارزیابی یا خود سنجی در مرحله دوم تامل است. در این مرحله دانش آموزان به بررسی و ارزیابی عملکرد و فعالیت خدماتی خود و سایرین می پردازند و نتیجه ارزیابی خود را در قالب داستان ها و یادداشت هایی ارائه می دهند. ارائه چارچوب و چک لیست عملکرد دانش آموزان در فعالیت خدمات محور نیز ضروری خواهد بود تا مدارس نیز به ارزیابی دانش آموزان در حین خدمت بپردازند.

ج. الگوی پیشنهادی برنامه درسی یادگیری خدمات محور

پژوهش حاضر با مصاحبه با متخصصان برنامه درسی و روانشناسی، الگوی پیشنهادی برنامه درسی یادگیری خدمات محور را به منظور دستیابی به اهدافی چون کمک به بهبود مستمر کیفیت آموزش و کار عملی در آموزش ابتدایی، حصول اطمینان از دستیابی دانش آموختگان به استانداردهای حرفه ای تعیین شده، ترویج عدالت، دسترسی و فرصت های آموزشی برای دانش آموزان و ترغیب و تشویق محیط مدارس برای ترفیع کیفیت یاددهی- یادگیری در شکل شماره (۲) ارائه شده است. الگوی پیشنهادی از دو بخش؛ حوزه های مطالعاتی مرتبط با برنامه درسی و عناصر اصلی برنامه درسی تشکیل شده است. در بخش اول که پایه و اساس الگو است، سه حوزه مطالعاتی مرتبط با برنامه درسی؛ مبانی فلسفی، مبانی جامعه شناختی و مبانی روانشناختی برنامه درسی یادگیری خدمات محور بیان شده است.

در بخش بعدی چهار عنصر اصلی برنامه درسی شامل اهداف، محتوا، راهبردهای یاددهی-یادگیری و روش های ارزشیابی در قالب الگو برنامه درسی تایلر ارائه شده است. این الگو با رجوع به مبانی فلسفی، اجتماعی و روانشناختی، اهداف غایی برنامه درسی خدمات محور را از قبیل ایجاد یادگیری عمیق و معنی دار، تلفیق تئوری و عمل، توسعه مهارت های شهروندی و مدنی و توانایی پاسخ به چالش های پیچیده جامعه را نشان می دهد. در مرحله بعدی، نشان داده شده است که محتوا برنامه درسی خدمات محور از تلفیق محتوای نظری، عملی و استانداردهای مواد درسی تبیین شده است. در تدوین محتوا برنامه درسی خدمات محور ضروری است که هماهنگی بین محتوا و فعالیت های خدماتی در مدارس، ارتباط فعالیت خدمات محوری با مطالب دروس مدارس و تناسب با موضوعات و مواد درسی متنوع متفاوت لحاظ شود. در مرحله بعدی الگو برنامه درسی، به راهبردهای یاددهی-یادگیری پرداخته شده است. حلقه اصلی و کلیدی این عنصر تامل است، که در مرحله پیش از خدمت در مدارس ها و حین و بعد از خدمت در مدارس ها صورت می گیرد. این راهبرد امکان آن را فراهم می کند که دانش آموزان در مورد تجربیات خود در قالب بحث و گفتگو، روایت پردازی و سناریو سازی تامل کنند. در مرحله آخر این الگو، روش های ارزشیابی روشن شده است که به دو شیوه خود ارزیابی؛ ارزیابی دانش آموزان از عملکرد خود و ارزیابی بیرونی؛ ارزیابی توسط مدارس محل خدمت صورت می گیرد.



شکل شماره (۲). الگوی پیشنهادی برنامه درسی یادگیری خدمات محور در آموزش ابتدایی

بحث و نتیجه گیری:

بر اساس یافته‌های حاصل از بررسی و مطالعات، و یافته های حاصل از مصاحبه، الگوی پیشنهادی تدریس مبتنی بر رویکرد خدمات محور تدوین شد. این الگو دانش آموزان را پردازش کننده اطلاعات، کسانی که تجربه می کنند و برای حل مسائل به جستجوی اطلاعات می پردازند، می خواهد (مورین^۱ و همکاران، ۲۰۱۷، ۴). هدف آن خلق افرادی است که توان خود نظارتی بر فرایندهای ذهنی خود را داشته و قادر باشند فعالیتهای ذهنی خود را تنظیم و بازسازی کنند و به خود کنترلی و خود تنظیمی به پردازند (سنداران^۲، ۲۰۱۲، ۱۰). کسانی که توان حل مسائل را داشته باشند و این توان زمینه خود باوری و عزت نفس را در آنها شکوفا سازد (وونسوم^۳، ۲۰۰۴، ۵). کسانی که تفکر انتقادی در آنها رشد یافته و نسبت به مسائل پیرامون خود تیز بین باشند (کیلی^۴، ۲۰۰۵، ۲۲). دانش آموزانی که علاوه بر دست یابی به سطوح بالای شناختی از سواد اجتماعی بالایی برخوردار باشند (برینگل و هچر^۵، ۱۹۹۶، ۸). دانش آموزانی که به کمک تلفیق نظر با عمل که هدف اصلی در اجرایی کردن این الگو است، علاوه بر اینکه به فهم عمیق از مطالب نظری و کاربرد آنها در دنیای واقعی برسند، زمینه ی اشتغال آنها در آینده فراهم گردد (فورکو^۶، ۲۰۱۰، ۱۳). با به کارگیری این الگو فراگیران بین دانش فردی، حرفه ای و عملی خود ارتباط ایجاد می کنند و درک عمیق تری از رشته تحصیلی خود و ارتباط آن با محیط اطراف به دست می آورند (بلون^۷، ۲۰۰۹، ۲۱). این الگو نه تنها به حوزه ی شناختی و مهارتی توجه ویژه داشته است بلکه حوزه نگرشی در آن نیز از جایگاهی بالا قرار دارد شناخت ارزشهای حاکم بر جامعه، رشد حس نوع دوستی و مسئولیت پذیری از جمله اهدافی است که به منظور دست یابی به آنها این الگو تدوین شده است. در این الگو مدرس نقش یک تسهیل گر دارد و فرآیند یاددهی-یادگیری طی شده براساس این الگو توان خلق یادگیرنده های مادام العمر را دارد و حرکتی است از سمت یادگیری غیر فعال و سنتی به سمت یادگیری فعال و معنی دار. الگوی پیشنهادی در این پژوهش علاوه بر کم سابقه بودن توان به کار گرفته شدن را در رشته های مختلف تحصیلی که از نظر ماهیت به گونه ای هستند که از طریق عمل می توان به فهم عمیق تر مباحث نظری رسید. در نهایت، عملیاتی سازی الگوی پیشنهادی یادگیری خدمات محور در آموزش ابتدایی امکانی برای دانش آموزان فراهم می کند که یاد می گیرند با اعضای مدارس خدماتی به طور کارآمد تبادل داشته باشند و به آنان احترام بگذارند، نظریه را در عمل به کار گیرند تا ارتباط برنامه های مدارس را درک کنند و از طریق تامل در تجربه مشارکت کنندگان، دانش ارزشمند و معنی داری کسب نمایند. مفهوم یادگیری خدمات آموزشی تا حد زیادی بر مفهوم "اولویت تجربه" است که توسط دیویی بیان شده است، که در آن دانش آموزان می توانند الگوهای مدارس را برای حل مشکلات موجود در خارج از مدارس اعمال کنند. این تجربه عملی هدفمندانه با تربیت و آموزش تلفیق شده است.

منابع و مآخذ

۱. آیتی، محسن و همکاران، (۱۳۸۵)، چهارچوب نظری برنامه های درسی تربیت معلم در عصر فناوری اطلاعات و ارتباطات مبتنی بر تحلیل مبانی فلسفی، اجتماعی و روان شناختی، فصلنامه مطالعات برنامه درسی، سال اولف شماره ۳

^۱ Morin

^۲ Sandaran

^۳ Woonsun

^۴ Kiely

^۵ Bringle & Hatcher

^۶ Furco

^۷ Blouin

۲. اردلان، محمد رضا، اسکندری، اصغر، (۱۳۹۴)، تاثیر مولفه های رهبری تیمی عمل محور بر توسعه هم افزایی تیمی با نقش میانجی یادگیری فردی و مهارت تیمی، فصلنامه مدیریت فرهنگ سازمانی، دوره ۱۳، شماره ۴، ۱۰۴۰-۱۰۱۹
۳. باقری، خسرو، (۱۳۹۰)، نگاهی دوباره به تعلیم و تربیت اسلامی، جلد دوم، تهران، انتشارات مدرسه
۴. توسلی، غلامعباس، (۱۳۹۳). نظریه های جامعه شناسی. انتشارات سمت.
۵. شارع پور، محمود. (۱۳۸۹). جامعه شناسی آموزش و پرورش. انتشارات سمت.
۶. شورت، ادموند سی (۱۹۹۱). روش شناسی مطالعات برنامه درسی، ترجمه مهرمحمدی، محمود و همکاران (۱۳۸۷) تهران: سمت
۷. علاقه بند، علی (۱۳۷۲). جامعه شناسی آموزش و پرورش. تهران: انتشارات بعثت.
۸. کرسول، جان دبلیو (۱۳۹۱). پویای کیفی و طرح پژوهش، ترجمه دانایی فرد، حسن، کاظمی، حسین. تهران: انتشارات صفار اشراقی
۹. کرم افروز، محمد جواد، شریعتمداری، علی، سیف نراقی، مریم، (۱۳۹۰)، طراحی الگوی برنامه درسی تربیت شهروندی برای دانش آموزان دوره راهنمایی تحصیلی، فصلنامه علمی- پژوهشی تحقیقات مدیریت آموزشی، شماره ۲
۱۰. کرمی، زهرا، ۱۳۹۴ دومین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روانشناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگ
۱۱. گوتهک، جرالدا ال، (۱۹۳۵)، پاک سرشت، محمد جعفر، (۱۳۸۸)، مکاتب فلسفی و آرای تربیتی، انتشارات سمت
۱۲. میلر، جی، پی، (۱۳۹۳)، نظریه های برنامه درسی، مترجم، دکتر مهرمحمدی، محمود، تهران، انتشارات سمت
۱۳. نیلی، محمدرضا، موسوی، ستاره، موسوی، فاطمه السادات، (۱۳۹۳)، بررسی میزان سواد سیاسی و اجتماعی شهروندان بزرگسال شهر اصفهان، مجله جامعه شناسی کاربردی، شماره ۵ دو
۱۴. هروی کریموی، مجیده؛ رژه، ناهید؛ مختاری نوری، جمیله؛ (۱۳۹۰)، مروری؛ یادگیری خدمات محور برای پرستاران مجله علمی-ترویجی وزارت علوم، شماره ۳
15. Anderson, J. (1998). Service-learning and teacher education. Washington, D. C.: ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education. (ED421481)
16. Billig, S. (2000). Research on K-12 school-based service learning: The evidence builds. Phi Delta Kappan, 81(9), 658-664.
17. Billig, S. (2010) Why service learning is such a good idea. Colleagues, 5(6), 9-11. Retrieved from: <http://scholarworks.gvsu.edu/colleagues/vol5/iss1/6>
18. Blouin DD, Perry EM. Whom does service learning really serve? Community-based organizations' perspectives on service learning. Teaching Sociology. 2009 Apr;37(2):120-35.
19. Bringle RG, Hatcher JA. Implementing service learning in higher education. The Journal of Higher Education. 1996 Mar 1;67(2):221-39.
20. Brown, J. S., Collins, A.S., & Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the culture of learning. Educational Researcher, 18(1), 32-42.
21. Butin, D. W. (2003). Of what use is it? Multiple conceptualizations of service-learning within education. Teachers College Record, 105(9), 1674-1692. doi:10.1046/j.1467-9620.2003.00305.x
22. Buchanan, A. M., Baldwin, S. C., & Rudisill, M. E. (2002). Service learning as scholarship in teacher education. Educational Researcher, 31(5), 28-34. doi:10.3102/0013189X031005028
23. Chambers, D. J., & Lavery, S. (2009). Service-learning: A valuable component of pre-service teacher education. Australian Journal of Teacher Education, 37(4), 128-137. doi:10.14221/ajte.2012v37n4.2
24. Choi, J.-I., & Hannafin, M. (1995). Situated cognition and learning environments: Roles, structures, and implications for design. Educational Technology Research and Development, 43(2), 53-69.
25. Collins S, Clarke A. Activity frames and complexity thinking: Honoring both public and personal agendas in an emergent curriculum. Teaching and Teacher Education. 2008 May 1;24(4):1003-14.
26. Eyler, Janet. 2002. Reflection: Linking Service and Learning—Linking Students and Communities. Journal of Social Issues 58(3):517-534.
27. Eyler, J. and Giles, D.E. (1999). Where's the learning in service-learning? (pp. 3-5). San Francisco: Bass.

28. Furco A, Root S. Research demonstrates the value of service learning. *Phi Delta Kappan*. 2010 Feb;91(5):16-20.
29. Groh, C. J., Stallwood, L. G., & Daniels, J. J. (2011). Service-learning in nursing education: Its impact on leadership and social justice. *Nursing Education Research*, 32(6), 400-405. doi:10.5480/1536-5026-32.6.400
30. Hays, J. M. & Hill, A. V. (2001). A preliminary investigation of the relationships between employee motivation/vision, service learning, and perceived service quality, *Journal of Operations Management*, 19 : 335-349
31. Iverson, S. V., & James, J. H. (2013). Self-authoring a civic identity: A qualitative analysis of change-oriented service learning. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 50(1), 88-105. doi:10.1515/jsarp-2013-0006
32. Jones, S. R., Robbins, C. K., & LePeau, L. A. (2011). Negotiating border crossing: Influences of social identity on service-learning outcomes. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 17(2), 27-42
33. Kiely R. A transformative learning model for service-learning: A longitudinal case study. *Michigan journal of community service learning*. 2005;12(1):5-22
34. King, J. T. (2004). Service-learning as a site for critical pedagogy: A case of collaboration, caring, and defamiliarization across borders. *Journal of Experiential Education*, 26(3), 121-137.
35. Melville, K., Dedrick, J., & Gish, E. (2013). Preparing students for democratic life: The rediscovery of education's civic purpose. *The Journal of General Education*, 62(4), 258-276. Merriam.
36. Morín Fraile V, Sancho R, Galimany Masclans J, Guix i Comellas EM, Estrada Masllorens JM, Vázquez Archilla M, Rubio i Serrano L, Escofet Roig A. Service learning and health education: Innovation in nursing education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2017, vol. 237, p. 956-961. 2017 Feb 21.
37. Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, Ca: Sage
38. Sandaran SC. Service learning: Transforming students, communities and universities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2012 Dec 7;66:380-90.
39. Soykan E, Gunduz N, Tezer M. Perceptions of the teacher candidates towards community service learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2015 Jul 25;197:2468-77.
40. Suckale J, Saiyed Z, Hilley G, Alvisyahrin T, Muhari A, Zoback ML, Truebe S. Adding a community partner to service learning may elevate learning but not necessarily service. *International Journal of Disaster Risk Reduction*. 2018 Jun 1;28:80-7.
41. Tyler, R. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
42. Sileo, T. W., Prater, M. A., Luckner, J. L., Rhine, B., & Rude, H. A. (2011). Strategies to facilitate preservice teachers' active involvement in learning. *Teacher Education and Special Education*, 21(3), 187-204.
43. Vickers, M., Harris, C., & McCarthy, F. (2004). University-community engagement: Exploring service-learning options within the practicum. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 32(2), 129-141. doi:10.1080/1359866042000234223
44. Vickers, M. (2007). Reversing the lens: Transforming teacher education through service learning. In S. Gelmon & S. Billig (Eds.), *From Passion to Objectivity: Cross-disciplinary Perspectives on Service Learning Research*, (pp.199-216). Charlotte, NC: Information Age.
45. Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
46. Wells CV, Grabert C(2004). Service learning and mentoring: Effective pedagogical strategies. *Coll Stud*
47. Wittman, A. & Crews, T. (2012). *Engaged Learning Economies*. [White Paper]. Retrieved from <http://www.compact.org/wp-content/uploads/2012/10/Engaged-Learning-Economies-White-Paper-20121.pdf>
48. Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA; Harvard University Press
49. Wertsch, J. V. (۱۹۹۸) *Mind as action*. New York: Oxford University Press.\