

<https://dx.doi.org/10.30510/psi.2022.340263.3416>

Designing and validating the optimal model of service-learning oriented curriculum in social studies based on the IPARD model for junior high school

Abstract:

Introduction & Objective: Service-oriented learning is a type of active learning in which participation in the community, its improvement and change is central. A type of learning in which social issues are wisely organized with curricula. The National Learning Prevention Center / Network defines service-oriented learning as a "teaching and learning" that can link educational learning experiences, personal growth, and civic responsibility. Studies show that in the field of education system, both in Iran and abroad, no research has been done in this regard and this research is a new and innovative research and designing a service-oriented learning curriculum model in social studies education in addition to expanding the basics. Theoretically, service-oriented learning as a new educational method can be effective in solving the challenges of the Iranian educational system. Therefore, the purpose of this study was to design and validate the optimal model of service-oriented social studies curriculum based on the IPARD model for the first year of high school.

Methods: Considering that in the present study neither qualitative results reinforce quantitative results nor quantitative results play a role in qualitative findings, naturally in this research there will be a multi-method method which will use the appropriate method according to the questions. In this method, both qualitative and quantitative methods were used and through reviewing and analyzing different sources, trying to discover and identify the content categories and characteristics of the elements of a suitable model for designing a service-oriented social studies curriculum based on IPARD model for the course. The first was high school and its validity and effectiveness. The predominant quantitative-qualitative approach was synthetic research and quantitative method was used to answer some of the questions, so the present study, despite being an applied research, also benefits from the quantitative-qualitative paradigm.

Results: The proposed model of service-oriented social studies curriculum in junior high school is designed based on the Acker model, which has 4 important religious, social, philosophical and psychological bases. The designed model can play an important role in teaching the learning objectives designed for this lesson. The designed model is valid from the perspective of social scientists, educational psychologists and curriculum specialists. The composition of these experts is due to the nature of the issue, and experts in the above three areas could have made a wiser comment. The above experts, who were purposefully selected, estimated the validity of the model at 88%. The experts all believed in the desirability of teaching and learning methods of this model and the place of learning was less among the components of learning.

Conclusion: Considering the content of this type of curriculum in the field of social studies, a wide range of learning resources such as textbooks, publications including magazines, public and specialized newspapers, school and its physical spaces such as laboratories, libraries, mass media and public. Like television and its programs, cyberspace such as social networks, lectures by experts, especially lectures and general and specialized workshops held in this field can be among the materials and learning resources. The use of audio-visual materials such as educational CDs, videos and educational clips and documentaries appropriate to the age of the students can help deepen the students' learning. The appropriate grouping for the service-oriented learning curriculum in the social studies of the first secondary school, in spite of many disagreements in this field, is groups of 3 to 5 people. Although it is possible to evaluate service-oriented projects through standardized tests, this type of evaluation is foreign to the nature of these projects. Schumer et al. (2000) refer to self-assessment in evaluating service-oriented projects so that the student evaluates himself / herself and his / her activities and corrects his / her weaknesses. A curriculum designed based on learning service for junior high school and academic year Seventh, this type of education can eliminate many shortcomings in the education system, such as the gap between theory and practice, students' reluctance to study and scientific activities and education, lack of horizontal and vertical connection between courses and courses, etc. Upstream documents paying attention to this type of training can be fruitful.

Keyword: curriculum, Social studies, IPARD model, service learning, junior high school

طراحی و اعتبارسنجی الگوی مطلوب برنامه درسی مطالعات اجتماعی خدمت محور بر اساس الگوی IPARD برای دوره اول متوسطه

داوود گوگانی¹

علی ایمان زاده²

شهرام رنج دوست³

تاریخ دریافت: 1401/4/10

تاریخ پذیرش: 1401/6/7

چکیده

یادگیری خدمات رسانی به عنوان یکی از پارادایم‌های نوظهور در حوزه یادگیری است. هدف پژوهش حاضر، طراحی و اعتبارسنجی الگوی مطلوب برنامه درسی مطالعات اجتماعی خدمت محور بر اساس الگوی IPARD برای دوره اول متوسطه بود. روش پژوهش حاضر از نوع ترکیبی یا آمیخته (کمی - کیفی) بود. روش پژوهش حاضر در مرحله طراحی الگو، از نوع سنتزپژوهی بود. جامعه آماری پژوهش برای این مرحله، کلیه اسناد فرادستی در دسترس و اسناد کتابخانه‌ای بود و نمونه‌گیری این مرحله، نظری از نوع هدفمند و ملاک محور بود که از ابزارهای متعدد نظیر فیش برداری و مطالعات کتابخانه‌ای استفاده شد. در مرحله دوم برای اطمینان از کارآمدی الگو از اعتبارسنجی استفاده شد. جامعه آماری پژوهش حاضر متخصصان و صاحب‌نظران برنامه‌ریزی درسی، صاحب‌نظران حوزه علوم اجتماعی و صاحب‌نظران روان‌شناسی تربیتی بود که از نظرات 18 نفر به روش نمونه‌گیری مبتنی بر نظر خبرگان استفاده شد. در نهایت نظرات جمع شده از افراد تجزیه و تحلیل شد. الگوی پیشنهادی مطلوب برنامه درسی مطالعات اجتماعی خدمت محور در دوره متوسطه اول بر مبنای الگوی اگر طراحی شده است که از 4 مبنای مهم دینی، اجتماعی، فلسفی و روان‌شناختی برخوردار است. با توجه به یافته‌ها، الگوی طراحی شده می‌تواند در رسیدن به اهداف آموزش طراحی شده برای این درس نقش مهمی را ایفا کند. این نوع آموزش می‌تواند خیلی از نارسائی‌های موجود در نظام آموزش از قبیل عدم رغبت دانش‌آموزان به تحصیل و فعالیت‌های علمی و آموزش را رفع کند و در تدوین اسناد بالادستی می‌تواند سودمند باشد.

واژه‌های کلیدی: برنامه درسی، مطالعات اجتماعی، الگوی آبیارد، یادگیری خدمت محور، دوره متوسطه اول

¹ دانشجوی دکتری گروه برنامه ریزی درسی، واحد مرند، دانشگاه آزاد اسلامی، مرند، ایران

² دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران

³ استادیار گروه برنامه ریزی درسی، واحد مرند، دانشگاه آزاد اسلامی، مرند، ایران

یادگیری خدمت محورنوعی یادگیری فعال است که در آن مشارکت در اجتماع، بهبود آن و تغییر در آن از محوریت اساسی برخوردار است (کایلسمایر^۱، 2011، ص 4). نوعی یادگیری که در آن موضوعات اجتماعی به نحوی عالمانه با موضوعات درسی سازماندهی می‌شود (پرکینز - گاو^۲، 2009، ص 91). مرکز / شبکه ملی پیشگیری افت یادگیری، یادگیری خدمات محور را نوعی "آموزش و یادگیری" تعریف می‌کند که می‌تواند تجارب یادگیری آموزشی، رشد شخصی و مسئولیت مدنی را به هم مرتبط کند ("2011، ص 1).

این رویکرد که شیوه‌ای نوین برای کسب مهارت‌های عملی، بهبود کیفیت آموزش و یادگیری و کسب دانش و تجربه جدید است در مقابل رویکردهای یاددهی و یادگیری سنتی ظاهر شد که دانش‌آموزان را عنصری منفعل در جریان یاددهی-یادگیری در نظر می‌گرفت (واترمن^۳، 2014). یادگیری خدمت محور فرصتی برای کسب تجربه و مهارت در زمینه‌های علمی برای دانش‌آموزان از طریق روابط اجتماعی است به طوری که از طریق آن ضمن یادگیری مفاهیم علمی کاربست آن را در محیط زندگی و اجتماعی را نیز یاد می‌گیرند و این امر در درونی سازی این مفاهیم علمی در دانش‌آموزان نقش بسزائی را ایفا می‌کند (کارنیسلی و بلوک^۴، 2017). یادگیری خدمت محور به عنوان یکی از رویکردهای یادگیری تجربی به مشارکت فرد در یک فعالیت اجتماعی سازمان یافته اشاره می‌کند که در آن دانش‌آموز به نیازهای محیط اطراف خود پاسخ دهد و یادگیری خود را بهبود می‌بخشد. این امر منجر به درک بهتر دانش‌آموزان از محتوای دروس می‌شود (کاسپرز و اولارو^۵، 2017). در واقع در این رویکرد دروس نظری با نیازهای اجتماعی ترکیب می‌شود و در نهایت منجر به ارتقای دانش و بهبود کیفیت یادگیری می‌شود (براون^۶، 2011). در این رویکرد از دانش‌آموزان خواسته می‌شود تا برای کسب تجربه در یک فعالیت یادگیری گروهی جهت خدمت به جامعه شرکت کنند تا در حین آموزش تجارب مختلفی را کسب نمایند (هولاند^۷، 2010). بنابراین یادگیری خدمت رسان یکی از راهبردهای آموزش و یادگیری است که با ادغام ارائه خدمات اجتماعی و برنامه‌های درسی سبب غنی سازی تجربه یادگیری و تقویت مسئولیت پذیری اجتماعی می‌شود. رویکرد یادگیری خدمت محور برنامه آموزشی اصولی بسیاری از فرایندهای آموزشی در علوم مختلفی چون ریاضیات، علوم زیستی، علوم انسانی تلقی می‌شود. یکی از مهمترین انواع یادگیری در عصر پست مدرن یادگیری خدمات رسانی است که باید نظامهای آموزشی به این نوع یادگیری توجه ویژه‌ای مبذول داشته باشند (بوتین^۸، 2004). از منظر روی (2003) یادگیری تجربی امروزه در قالب دیگری تحت عنوان "یادگیری خدمات رسانی" بروز کرده است که یک نوع یادگیری از طریق تجربه است و ریشه در اندیشه‌های جان دیوئی دارد (روی، 2003). این نوع از یادگیری پیرامون موقعیتهائی سازماندهی می‌شود که دانش‌آموزان را در اجتماع قرار می‌دهد تا در یک موقعیت مبتنی بر کار قرار گیرند، در این رویکرد معلم باید برای هر موقعیت، یک برنامه درسی جداگانه داشته باشد که با درگیری دانش‌آموز منطبق باشد (روی، 2003). آیزنر یادگیری خدمات رسانی را به عنوان یکی از ضروریات مدارس

¹ Kielsmeier, J.

² Perkins-Gough, D.

³ Waterman

⁴ Carnicelli, S., & Boluk, K.

⁵ Caspersz, D., & Olaru, D.

⁶ Brown

⁷ Holland

⁸ Butin

⁹ Roy

امروز تلقی کرده و در تبیین مولفه هائی که مدارس امروز و آینده باید به آن توجه کنند، به پنج عامل مهم اشاره می‌کند: 1- قضاوت و داوری؛ 2- تفکر انتقادی؛ 3- سواد معنادار؛ 4- همکاری و مشارکت؛ 5- خدمات رسانی (آیزنر¹، 2004، ص 6). الگوهای زیادی برای یادگیری خدمات رسانی وجود دارد و متفکران از منظرهای متفاوتی به آن پرداخته‌اند (لیک و جونز²، 2008). یکی از الگوهای یادگیری خدمات رسانی که جامعیت بیشتری نسبت به دیگر الگوهای یادگیری خدمات رسانی دارد الگوی IPARD است. این الگوی یادگیری خدمت محور که در دانشگاه کلرادو طراحی شده است شامل پنج مرحله پژوهش، برنامه‌ریزی، عمل، تامل و تفکر و اثبات و نشان دادن است. پژوهش‌های انجام شده نیز نشان می‌دهد که روش یادگیری خدمات رسانی در تلفیق تئوری و عمل در نظام آموزشی و فائق آمدن بر شکاف موجود بین تئوری و عمل (رستمی، زرافشانی و گراوندی، 1393)، توسعه و بهبود کیفیت یادگیری دروس تئوری، عملی (تینکلر و تینکلر، 2016)، آموزش مسئولیت پذیری و تربیت شهروندان مسئول و تقویت مهارت‌های اجتماعی (ویلسنسکی و کامی³، 2007) نقش بسزائی ایفا می‌کند. اوکال و التینوک⁴ (2016) در پژوهش خود با عنوان رشد حساسیت اجتماعی از طریق یادگیری خدمات رسانی به این نکته اشاره دارد که فعالیت‌های یادگیری خدماتی بر حساسیت به مشکلات اجتماعی دانش‌آموزان 12 و 14 ساله تأثیر معنادار دارد. نتایج تحقیق نشان داد که از نظر حساسیت به مشکلات اجتماعی بین دانشجویان درگیر در فعالیتهای یادگیری خدماتی و افرادی که در این فعالیتهای شرکت نکرده‌اند، از نظر حساسیت به مشکلات اجتماعی تفاوت معنی داری وجود دارد. علاوه بر این، همچنین مشخص شد که فعالیتهای یادگیری خدمتی تأثیر مثبتی بر شخصیت و رشد اجتماعی دانش‌آموزان دارد. کولبری⁵ (2016) در پژوهش خود با عنوان تأثیر یادگیری خدمات رسانی بر کفایت شایستگی‌های فرهنگی دانشجویان رشته پرستاری به این امر اشاره دارد که پروژه یادگیری خدمات بین المللی بر ایجاد صلاحیت فرهنگی دانشجویان پرستاری تأثیر دارد. یافته‌های کمی از نظر آماری تفاوت معنی داری بین نظرسنجی‌های پیش و پس آزمون برای دو تا از پنج ساختار شایستگی فرهنگی نشان داد. تجزیه و تحلیل کیفی یافته‌های کمی در سازه‌های شایستگی فرهنگی موجود در مدل را پشتیبانی می‌کند. بارنز⁶ (2016) در پژوهش خود با عنوان تأثیر یادگیری خدمت محور بر رهبری و علاقه به عدالت اجتماعی نشان داد که اگرچه تغییرات زیادی بین گروه کنترل و گواه در ساختار رهبری و ساختار عدالت اجتماعی نشان نداد ولی یادگیری خدمت محور الگوئی مناسب برای عدالت اجتماعی و مولفه‌های آن می‌باشد چرا که تحقق عدالت اجتماعی در افراد در سایه درونی سازی ارزشهای مرتبط با آن می‌باشد که در یادگیری خدمات رسانی این امر نمود بیشتری دارد. کلی⁷ (1986) در پژوهش خود با عنوان تربیت شهروند بوم شناختی از طریق یادگیری خدمات رسانی در دانشگاههای کاستاریکا، یادگیری خدمت محور را یکی از ضروری‌ترین انواع یادگیری در قرن جدید عنوان می‌کند. از دیدگاه ایشان یادگیری خدمات رسانی که ریشه در اندیشه‌های پراگماتیستی جان دیوئی دارد به رابطه بین نظر و عمل در تعلیم و تربیت و رابطه آموخته‌های مدارس با مسائل و مشکلات اجتماع و محیط بیرون دارد. از دیدگاه ایشان دانشجویان کاستاریکائی در مصاحبه‌های کیفی، عملکرد یادگیری خود را در مسائل بوم شناختی و زیست محیطی مطلوب گزارش کردند و از طریق این نوع یادگیری دانش و نگرش بوم شناختی بهتری در دانشجویان شکل می‌گیرد. پیاکوک (2008) در یک مطالعه موردی به بررسی یک برنامه

¹ Eisner

² Lake, V. E. & Jones, I.

³ Wilczenski, Felicia L. & Coomey, Susan M

⁴ Ocal, A., & Altnok, A.

⁵ Kohlbry, P. W.

⁶ Barenz

⁷ Kelly

یادگیری خدمات رسانی کاملاً یکپارچه برای بررسی یادگیری تجربی 10 شرکت کننده پرداخت. هدف از این تحقیق مشاهده یادگیری 10 دانشجوی کالج از طریق لنزهای یادگیری تحول گرا بود، زیرا آنها بر تجربیات آنها به عنوان شرکت کنندگان در برنامه کالج شمارش تأمل می‌کنند. از تئوری یادگیری تحول گرا به عنوان لنز برای تعیین اینکه دانش‌آموزان دبیرستانی توانایی شرکت در یادگیری تحول گرا را دارند یا خیر استفاده شد. دانش‌آموزان یادگیری تحول آمیز از طریق یادگیری خدمات رسانی را به شرح زیر گزارش دادند: افزایش شمول فرهنگی، تعهد به عدالت اجتماعی و / یا تغییر چشم انداز و انتخاب‌های شخصی. نتایج تحقیق حاکی از آن است که تئوری یادگیری تحول گرا با استفاده از یادگیری خدمات رسانی باید گسترش یابد. این تئوری برای دانش‌آموزان دوره متوسطه بخصوص در حوزه مطالعات اجتماعی می‌تواند پیامدهای مثبت انکارناپذیری را ایجاد کند. کارنیسلی و بلوک (۲۰۱۷) در پژوهشی در باب ارتقای عدالت اجتماعی از طریق یادگیری خدمات پروژه عدالت اجتماعی را یکی از اهداف عالی نظام‌های آموزشی بخصوص در دیسپلین مطالعات اجتماعی عنوان می‌کند. از دیدگاه آنها یادگیری خدمات به عنوان ابزاری است که برای رفع کمبودها و نقصان‌های روش یادگیری سنتی در کلاس مطالعات اجتماعی استفاده می‌شود. یادگیری خدمات رسانی با هدف همکاری معلمان با دانش‌آموزان می‌تواند عدالت اجتماعی را در جوامع توسعه دهد و برای آموزش مفاهیم مرتبط با علوم اجتماعی بخصوص مفهوم عدالت اجتماعی روشی متمایز و بنیادین باشد. کلی (1986) در پژوهش خود با عنوان تربیت شهروند بوم شناختی از طریق یادگیری خدمات رسانی در دانشگاههای کاستاریکا، یادگیری خدمت محور را یکی از ضروری‌ترین انواع یادگیری در قرن جدید عنوان می‌کند. از دیدگاه ایشان یادگیری خدمات رسانی که ریشه در اندیشه‌های پراگماتیستی جان دیوئی دارد به رابطه بین نظر و عمل در تعلیم و تربیت و رابطه آموخته‌های مدارس با مسائل و مشکلات اجتماع و محیط بیرون دارد. از دیدگاه ایشان دانشجویان کاستاریکائی در مصاحبه‌های کیفی، عملکرد یادگیری خود را در مسائل بوم شناختی و زیست محیطی مطلوب گزارش کردند و از طریق این نوع یادگیری دانش و نگرش بوم شناختی بهتری در دانشجویان شکل می‌گیرد.

علیرغم اهمیت و جایگاه این روش در نظام آموزشی، بررسی پژوهشهای انجام شده نشان می‌دهد نه تنها پژوهش خاصی در باب طراحی برنامه درسی مبتنی بر یادگیری خدمت محور در زمینه آموزش علوم اجتماعی در کشور انجام نگرفته است، حتی در سطح جهانی نیز پژوهشی با همین موضوع مورد پژوهش واقع نشده است. از طرف دیگر با عنایت به این مسئله که در شیوه‌های آموزشی کشور به منظور جلب علاقه مربیان و معلمان و دانش‌آموزان به استفاده از رویکردهای نوین آموزشی و نیز بهبود کیفیت یادگیری و آموزش مشکلات بسیاری وجود دارد، می‌بایست به بررسی و شناسایی پیش زمینه‌های ضروری استفاده از رویکردهای جدید و خلاق در مباحث آموزش و یادگیری پرداخت. کاربرد یادگیری خدمت محور در بین دانش‌آموزان همواره مورد تأیید بسیاری از پژوهشگران آموزش و پرورش در سایر کشورها بوده است، اکنون یادگیری خدمت رسانی با ماهیت انعطاف پذیر خود در قالب یک فعالیت خارج از کلاس و با فلسفه خدمت رسانی، توجه بسیاری از دست اندرکاران تعلیم و تربیت را به خود جلب کرده است. ضرورت به کارگیری یادگیری خدمت رسانی در آموزش مطالعات اجتماعی، آن هم در مقطع تحصیلی متوسطه اول می‌تواند دستاوردهایی برای دانش‌آموزان و نیز مسئولان نظام آموزشی و اجتماعی به همراه داشته باشد. با توجه به اینکه نظام آموزش رسمی تعلیم و تربیت ایران عمدتاً سنتی است و شکاف عمیقی بین نظریه و عمل تعلیم و تربیت مشاهده

¹ Kelly

می‌شود و نظریه‌های تربیتی در عرصه عمل تحقق پیدا نمی‌کنند، طراحی الگوی برنامه درسی به روش یادگیری خدمت محور آن هم در درس مطالعات اجتماعی که بر بکارگیری آموخته‌های نظری در عرصه عمل متکی است، می‌تواند ضمن غلبه بر مشکلات ذکر شده نظام آموزشی، می‌تواند خیلی از دغدغه‌های موجود اجتماعی و آموزشی را مرتفع سازد. بررسی‌ها نشان می‌دهد که در حوزه نظام آموزشی، چه در ایران و چه در خارج از کشور، پژوهشی در این باب صورت نگرفته است و این پژوهش پژوهشی نو و بدیع می‌باشد و طراحی الگوی برنامه درسی یادگیری خدمت محور در آموزش مطالعات اجتماعی علاوه بر بسط مبانی نظری یادگیری خدمت محور به عنوان یک روش نوین آموزشی در رفع چالشهای نظام تربیتی ایران هم تاثیرگذار باشد. بنابراین هدف اصلی پژوهش حاضر طراحی و اعتبارسنجی الگوی مطلوب برنامه درسی تربیت شهروند بوم شناختی متوسطه دوره اول و ارائه پیشنهادهاست. بنابراین پژوهشگر به دنبال پاسخگویی به این سؤالات است که مختصات برنامه درسی مطالعات اجتماعی خدمت محور بر اساس الگوی IPARD برای دوره اول متوسطه کدام است و این الگوی طراحی شده تا چه حد از اعتبار برخوردار است؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر از طریق بررسی و تحلیل منابع مختلف، سعی در کشف و شناسایی مقوله‌های محتوایی و ویژگی‌های عناصر یک الگوی مناسب برای طراحی برنامه درسی تربیت مطالعات اجتماعی خدمت محور بر اساس الگوی IPARD برای دوره اول متوسطه و بررسی اعتبار و اثربخشی آن د شد. رویکرد غالب کمی- کیفی از نوع سنتزپژوهی بود و برای پاسخ به قسمتی از سؤالات از روش کمی و نیز روش کیفی استفاده شد لذا پژوهش حاضر علیرغم اینکه یک پژوهش کاربردی بود از پارادایم کمی- کیفی نیز بهره مند بود. در مرحله طراحی الگو، روش پژوهش از نوع سنتزپژوهی بود. جامعه آماری پژوهش برای این مرحله، کلیه اسناد فرادستی نظیر سند چشم انداز بیست ساله، سند مبانی نظری تحول بنیادین، سند برنامه درسی ملی، تحقیقات نظری فارسی و لاتین در دسترس و اسناد کتابخانه‌ای بود. نمونه گیری این مرحله، نظری از نوع هدفمند و ملاک محور بود. در این مرحله از پژوهش از ابزارهای متعدد نظیر فیش برداری و مطالعات کتابخانه‌ای استفاده شد. همچنین در طراحی الگوی برنامه درسی از الگوی آکر استفاده شد. در مرحله دوم از پژوهش الگوی طراحی شده در مرحله قبل اعتباریابی شد. جامعه آماری این مرحله از پژوهش متخصصان برنامه درسی، متخصصان حوزه مطالعات اجتماعی و متخصصان روان شناسی تربیتی بود که به صورت هدفمند نمونه گیری شدند. از روش نمونه گیری مبتنی بر نظر خبرگان یا نمونه گیری مبتنی بر فرد ماهر استفاده شد و نمونه‌ای از متخصصان و صاحب نظران برنامه‌ریزی درسی و صاحب نظران حوزه علوم اجتماعی و صاحب نظران و متخصصان روان شناسی تربیتی (به منظور تناسب الگوی طراحی شده متناسب با سطح رشد شناختی دانش‌آموزان) الگوی به دست آمده مورد بررسی قرار گرفت. در این مرحله از پژوهش روش جمع آوری اطلاعات به این صورت بود که در ابتدا خلاصه‌ای از الگوی برنامه درسی پیشنهادی به صورت پرسشنامه مبتنی بر عناصر برنامه درسی به اساتید و صاحب نظران ذکر شده ارائه شد. این پرسشنامه عناصر برنامه درسی را در سه مقیاس مطلوبیت (زیاد، متوسط و کم) نظرخواهی کردند. نظرات جمع شده از افراد به صورت آمار توصیفی (فراوانی و میانگین) تجزیه و تحلیل شد.

یافته‌های پژوهش

برای طراحی الگوی پژوهشی به بررسی مبانی برنامه درسی مطالعات اجتماعی خدمت محور دوره اول متوسطه و عناصر 10 گانه آکر در برنامه درسی مطالعات اجتماعی خدمت محور بر اساس الگوی IPARD دوره اول متوسطه پرداخته شد و در نهایت الگوی نهایی طراحی شد.

1- منطق برنامه درسی مطالعات اجتماعی خدمت محور

اگرچه یادگیری خدمات رسانی به طور صریح در اسناد بالادستی نظام آموزشی ایران نیامده است ولی بررسی دقیق اسناد بالادستی نظام آموزشی از جمله (سند تحول بنیادین، سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران، سند چشم انداز جمهوری اسلامی ایران در افق 1404) نشان می‌دهد که یادگیری خدمت محور باید در کانون توجه تعلیم و تربیت و برنامه‌های درسی واقع شود. تبیین یادگیری خدمت محور و بررسی مولفه‌های آن نشان می‌دهد که هر کدام از مولفه‌های یادگیری خدمت محور در دیسپلینهای مختلف مورد تاکید برنامه ریزان درسی و سیاستگذاران نظام آموزشی بوده است.

در سند تحول بنیادین نظام آموزشی کشور رعایت حقوق و مسئولیت‌های اجتماعی، ارتقای آداب و آئین زندگی متعالی، بهداشتی و زیست محیطی جزء اهداف کلان نظام آموزشی پیش بینی شده است (سند تحول بنیادین نظام آموزشی، ص 24).

در سند تحول بنیادین نظام آموزشی تنوع بخشی در ارائه خدمات آموزشی و فرصتهای تربیتی متناسب با مصالح جامعه، نیازها و علایق دانش‌آموزان در راستای شکوفایی استعدادهای آنها (۳، ۲ و ۷) به عنوان یکی از راهکارهای عملیاتی تحقق اهداف سند تحول بنیادین است. ایجاد تنوع در فرصتهای تربیتی در مراکز آموزشی و تربیتی برای پاسخگویی به نیازهای دانش‌آموزان یکی از راهکارهای عملیاتی است. برنامه درسی مطالعات اجتماعی خدمت محور می‌تواند در ایجاد این فرصت یادگیری متنوع نقش موثری ایفا کند (سند تحول بنیادین، ص 30). در سند برنامه درسی 11 حوزه تربیت و یادگیری ذکر شده که یکی از این حوزه‌ها که با موضوع پژوهش ارتباط بیشتری دارد، حوزه علوم انسانی و مطالعات اجتماعی است (ص 20). حوزه تربیت و یادگیری علوم انسانی و مطالعات اجتماعی به مطالعه کنشها و تعاملات انسانی و توانایی ایجاد رابطه مثبت و سازنده با خلق حول محور رابطه با خدا؛ درک موقعیت و فراموقعیت و عناصر آن در ابعاد مختلف (زمان، مکان، عوامل طبیعی و اجتماعی) و سنت‌های الهی حاکم بر فرد و جامعه می‌پردازد؛ و در پی تقویت و پرورش کنشهای مطلوب، متناسب با نظام معیار اسلامی است. آموزش تعامل مسئولانه با جامعه و مسائل آن و نیز ارتقای شایستگی‌ها برای اصلاح دین مدارانه مسائل زندگی فردی و جمعی از کارکردهای مهم این حوزه است.

2- اهداف برنامه درسی مطالعات اجتماعی خدمت محور

اهداف شناختی:

- افزایش آگاهی اجتماعی: دانش و آگاهی دانش‌آموزان را در مورد مسائل جامعه، نیازها، نقاط قوت، مشکلات و منابع موجود در جامعه
- افزایش حساسیت نسبت به مسائل اجتماعی
- درک جایگاه دموکراسی، سیاست و مشارکت مدنی توسط دانش‌آموزان

- شناسایی و تجزیه و تحلیل ترکیب جامعه خارج از مدرسه از جمله عوامل اجتماعی، فرهنگی، جمعیتی، سبک زندگی، مذهبی و سایر عوامل

اهداف نگرشی:

- درگیری با جامعه و مسائل اجتماعی:
افزایش کمیت و کیفیت تعاملات دانش‌آموزان با همدیگر و با جامعه
بهبود نگرش دانش‌آموزان نسبت به درگیر شدن با جامعه و مسائل اجتماعی
دریافت بازخورد معنی دار از جامعه
بهبود متقابل و وابستگی متقابل بین جامعه و دانش‌آموزان

- تعهد به خدمات:

- بهبود نگرش دانش‌آموزان نسبت به خدمات رسانی و اهمیت آن برای فرد و جامعه
تعهد مادام‌العمر به مسئولیت‌های اجتماعی
برطرف کردن موانع خدمات آینده
نگرش مسئولانه نسبت به جامعه.

اهداف مهارتی:

- کسب و توسعه فعالیت‌های مدنی چند فرهنگی
- کسب و توسعه توسعه مهارت‌های ضروری قرن 21

3- محتوای برنامه درسی و سازماندهی محتوای برنامه درسی:

محتوای برنامه درسی مبتنی بر یادگیری خدمت رسانی از قبل تعیین شده نیست. در طراحی محتوای برنامه درسی مبتنی بر یادگیری خدمت رسانی نهادها و دست‌اندرکاران زیادی می‌توانند دخیل باشند. در این نوع برنامه درسی که عمدتاً مدرسه محور است، محتوای برنامه درسی بر اساس یک مشکل گزارش شده از طرف دانش‌آموزان یا طرح مساله از طرف معلم شروع می‌شود و والدین هم در برنامه درسی و ایفای آن نقش اساسی می‌توانند داشته باشند (لیو و ژنگ¹، 2019). در این نوع برنامه درسی محتوا به صورت تلفیقی تدوین می‌شوند.

4- معلم

در یادگیری خدمت رسانی نقش معلم با نقش‌های سنتی متفاوت است. در واقع معلم طراح برنامه درسی است. در پروژه‌های یادگیری خدمات رسانی معلم نقش کاتالیزوری را دارد و در واقع فرایند یادگیری دانش‌آموز را تسهیل می‌کند. دانش‌آموز خود در فرایند یادگیری خدمت رسانی پژوهشگر است و معلم به فرایند پژوهش دانش‌آموز جهت داده و تسهیل‌گری می‌کند (گروه‌لز و همکاران²، 2018). معلم می‌تواند در ایجاد سؤال در ذهن دانش‌آموزان نقش‌افزین باشد. معلم می‌تواند به پژوهش‌های دانش‌آموزان بازخوردهای مناسب و به موقع ارائه کند به دانش‌آموزان کمک می‌کند که برنامه‌های خود را طراحی و آن را به گام‌های

¹ Liu & Zheng,

² Gerholz, K. H., Liszt, V., & Klingsieck, K. B

کوچک‌تر شکسته و عملیاتی بکنند (وازرمن¹، 2009). معلم می‌تواند در یادگیری خدمت‌رسانی نقش هماهنگ‌کننده با دیگر معلمان را هم بر عهده بگیرد و در طراحی و تلفیق مطالب درسی خود با دیگر معلمان همکاری کند.

5- روش‌های یاددهی و فعالیت‌های یادگیری

اگرچه برخی‌ها اعتقاد دارند که یادگیری خدمت‌محور خود، یک روش تدریس است ولی آنچه که می‌توان عنوان کرد این است که پروژه‌های مبتنی بر یادگیری خدمت‌محور با روش‌های مشارکتی و همیارانه، مساله محور و پروژه محور نزدیکی بیشتری دارند.

یادگیری تعاملی و مشارکتی: یکی از روش‌های یادگیری و تدریس که در دیدگاه پساساختارگرائی دلوز نمود بیشتری دارد، تدریس و یادگیری تعاملی و مشارکتی است. در این نوع از تدریس و یادگیری، علاوه بر توجه به کسب اطلاعات و مهارتها به فرایند تفکر و اهداف اجتماعی نیز توجه شده است. روش‌های تربیتی متعامل و روش همیاری فرد را برای این مشارکت آماده می‌کند. این روش متوجه این نکته است که هر فرد به تنهایی مسئول تصمیم‌گیری و انتخاب نیست، بلکه گروهی از افراد در یک موضوع مشترک با هم تصمیم می‌گیرند و مسئولیت پیامد آن را به طور مشترک بر عهده می‌گیرند. اعتقاد بر این است که با توجه به آگاهی روزافزون دانش‌آموزان که عمدتاً از طریق بانکهای اطلاعاتی و رسانه‌های الکترونیکی به صورت ریزومی فراهم می‌شود، نقش معلمان باید بیشتر بر آموزش چطور یادگرفتن باشد و در انگیزه دهی و تسهیل جریان یادگیری یار و مددکار دانش‌آموزان باشد.

بایستی از این به بعد تعامل پدیده‌ها و تکثر و پویایی را در نظر گرفت. در این معنا ارتباط بین عوامل موثر ایجاد معنا بسیار مهم است. پرات² (1992) بر آموزش رابطه³ به مثابه کانون برخورد و فضائی برای درگیری و تعامل با دیگری تاکید می‌کند و مکان اجتماعی را محل برخورد و تعامل فرهنگها و ایده‌های متفاوت و مجزا و پراکنده می‌داند. کلاس نیز به عنوان واحد اجتماعی کوچکتر از مدرسه، محلی برای تعامل دانش‌آموزان و آشنا شدن آنها با مسئولیت‌های اجتماعی و فرهنگی است زیرا دانش‌دستی نباید به صورت ذهنی و دور از واقعیت جامعه و فرهنگ تلقی شود (واترمن، 2014).

به نظر آیزنر (2004) یکی از مولفه‌هایی که مدارس امروز و آینده باید توجه کنند همکاری و مشارکت است. مدارس باید شرایطی را برای دانش‌آموزان فراهم کنند که بتوانند با همدیگر به صورت جمعی و مشارکتی و همکارانه با یکدیگر یاد بگیرند. دانش‌آموزانی که از فرهنگهای متفاوت آمده‌اند بتوانند به صورت مشارکتی با همدیگر یاد بگیرند. یعنی مدرسه بتواند علاوه بر توجه به ویژگیهای شخصی و فردی دانش‌آموزان و رعایت تفاوت‌های فردی آنان شرایطی را برای دانش‌آموزان فراهم کند که بتوانند مهارتهای اجتماعی خود را نیز شکوفا کنند. (آیزنر، 2004، ص 9). روش تعاملی در کل از ویژگی‌های زیر برخوردار است:

✓ **الف: مسئولیت‌پذیری:** در روش مشارکتی اعضای گروه نقش فعال و موثری دارند و هر کس موظف است نقش خود را اجرا کند.

✓ **ب: تقویت مهارتهای فردی و اجتماعی:** گوش دادن، تقویت توان تحمل در مقابل نظرات مخالف، توافق کردن و نقد کردن از جمله مهارتهایی است که در تعامل گروهی ایجاد و تقویت می‌شود.

¹ Wasserman

² Pratt

³ Relation

✓ ج: ارتباط مسئولیت فردی و اجتماعی: در وضعیت تعاملی فرد فدای جمع و جمع فدای فرد

نمی‌شود. بلکه افراد نظرات متفاوتی را ارائه می‌دهند که ممکن است به توافق برسند یا خیر.

روش حل مساله: برخی اعتقاد دارند که روش یادگیری خدمات رسانی به دلیل برخورداری از مبانی فلسفی اندیشه‌های جان دیوئی نوعی روش حل مساله است و در واقع دانش‌آموز با همکاری معلم مساله ای که عمدتاً از ماهیت اجتماعی دارد را با همکاری معلم شناسایی و به رفعا می‌پردازد.

روش پروژه: این روش کار و فعالیتی است که برحسب طرح مشخص و هدفی معین اجرا می‌شود که می‌تواند به صورت فعالیت‌های فردی یا گروهی انجام پذیرد. در این روش فراگیران مقدمات لازم را فراهم می‌آورند و برای انجام پروژه برنامه‌ریزی می‌کنند. سپس برای اجرای صحیح به سازماندهی آن می‌پردازند و طبق اهداف و برنامه زمانی، کار واگذار شده را شروع و به پایان می‌رسانند. این روش بواسطه انجام در موقعیت خارج از مدرسه و در عرصه‌های واقعی زندگی موجب افزایش انگیزه‌های درونی فراگیران و نزدیکی آموخته‌های مدرسه‌ای با زندگی واقعی می‌گردد. روش تدریس پروژه‌ای به دانش‌آموزان امکان می‌دهد تا قدرت مدیریت، برنامه‌ریزی و خود کنترلی را در خودشان ارتقاء بخشند. در این روش دانش‌آموزان می‌توانند با توجه به علاقه خود موضوعی انتخاب و به طور فعالانه در به نتیجه رساندن آن موضوع شرکت نمایند. براین اساس در این روش دانش‌آموزان یاد می‌گیرند که چگونه به طور منظم و مرحله‌ای کاری را درس انجام دهند و این روش باعث تقویت اعتماد به نفس در دانش‌آموزان می‌شود زیرا بین آنها و معلم رابطه صحیح آموزشی برقرار است و در نهایت این روش باعث تقویت همکاری، احساس مسئولیت، انضباط کاری صبر و تحمل در انجام امور و تحمل عقاید دیگران و مهارت‌های اساسی پژوهش در دانش‌آموزان می‌شود. با توجه با ماهیت مسائل و مشکلات زیست محیطی و ماهیت چند رشته‌ای بودن این مسائل، روش پروژه کاربرد بیشتری در این نوع برنامه درسی دارد (مایر¹ و همکاران، 2016).

6- گروه بندی

در باب گروه بندی دانش‌آموزان در یادگیری خدمات رسانی و تعداد افراد گروه اختلاف نظرهایی مشاهده می‌شود. ویلسنسکی² و کامی³ در پژوهشی تحت عنوان راهنمای عملی برای یادگیری خدمات رسانی: راهبردهای توسعه مثبت در مدارس متوسطه، گروه 3 تا 5 نفره از دانش‌آموزان را مطلوبترین تعداد برای بررسی پروژه‌های مبتنی بر یادگیری خدمات رسانی عنوان می‌کند.

اندرو فورکو⁴ (2011) در پژوهش خود با عنوان یادگیری خدمات رسانی: یک رویکرد متعادل به آموزش و پرورش تجربی که در مجله بین المللی تحقیقات جهانی و توسعه آموزش منتشر شده است به این نکته اشاره می‌کند که بسته به توانمندی معلم، سطح رشد شناختی دانش‌آموز و سطح تحصیلی دانش‌آموز این تعداد می‌تواند متفاوت باشد. از دیدگاه ایشان علیرغم اینکه برای سطوح پایین تحصیلی ترکیب 5 نفره ترکیبی مطلوب به نظر می‌رسد، در سطوح بالای تحصیلی امکان ارتقای تعداد گروه وجود دارد. برخی از پژوهشگران یادگیری خدمات رسانی از جمله مورداک و ویلسون⁵ گروه‌بندی 2 تا 4 نفر دانش‌آموزان در مقطع متوسطه اول رابترین تعداد یک گروه عنوان می‌کنند. فولگوئیراس⁶ و همکاران (2020) در پژوهش‌های خود بر تعداد 3 تا 8 نفر برای پروژه‌های دانشگاهی اشاره دارند دانشگاهی در پروژه‌های مبتنی بر یادگیری خدمات رسانی

¹ Meyer

² Wilczenski

³ Coomey

⁴ Furco, Andrew

⁵ Murdoch, kath & Wilson, jeni

⁶ Folgueiras, P., Aramburuzabala, P., Opazo, H., Mugarra, A., & Ruiz, A

باید در ترکیب اعضای گروه یک سرگروه و یک منشی گروه تدارک دیده شود. کار سرگروه هدایت گروه با نظارت معلم و جمع بندی مطالب برای ارائه در کلاس است. منشی گروه هم وظیفه نوشتن وظایف گروه و نگارش مطالب گروه را بر عهده دارد.

7- زمان

پروژه‌های طراحی شده برای یادگیری خدمت در درس مطالعات اجتماعی محدود به برنامه درسی رسمی نیست و علاوه بر ساعت‌های برنامه درسی رسمی در زمانهای غیر رسمی و آزاد مدرسه نیز اجرا می‌گردد. یکی از ویژگی‌های یادگیری خدمات رسانی که آن را از دیگر یادگیری‌ها متمایز می‌کند این است که زمان فعالیت در یادگیری از انعطاف پذیری برخوردار است و باعث علاقه فراگیر به یادگیری می‌شود (کاترینه و مک کراکن^۱، 2014). در پروژه‌های خدمات رسانی بعد از انجام گروه بندی و تعیین شدن گروهها و سرگروه و منشی به دانش‌آموزان حدود دو یا سه هفته فرصت داده می‌شود که به پژوهش در باب موضوع مورد بررسی بپردازند (راتی و همکاران^۲، 2016).

8- مکان

در پروژه‌های مبتنی بر یادگیری خدمات رسانی مکان فعالیت نسبت به یادگیری‌های سنتی گسترده‌تر است. ویژگی اصلی یادگیری خدمات رسانی این است که مکان یادگیری فراتر از کلاس درس رفته به با جامعه و فضاهای یادگیری دیگر ارتباط تنگاتنگی پیدا می‌کند (هووارد^۳، 2014، ص 45). فضاهای فیزیکی مدرسه (نظیر آزمایشگاهها، کلاس درسی، محوطه مدارس)، فضاهای مجازی (شبکه‌های اجتماعی، رسانه‌های فردی و جمعی و ...)، جامعه و نهادهای آن و به طور کلی فضای خارج از مدرسه (خانه، محیط اطراف مدرسه، مراکز و جنگلها، موسسات مردم نهاد و ...) بسته به موضوع پژوهش می‌تواند برای اجرای پروژه‌های یادگیری خدمت محور مناسب باشد.

9- مواد و منابع یادگیری

در پروژه‌های مبتنی بر یادگیری خدمات رسانی کتاب به عنوان تنها منبع و مواد آموزشی نیست. با توجه به محتوای این نوع برنامه درسی در حوزه مطالعات اجتماعی، طیف وسیعی از منابع یادگیری نظیر کتاب درسی، نشریات از جمله مجلات، روزنامه‌های عمومی و تخصصی، مدرسه و فضاهای فیزیکی آن از قبیل آزمایشگاهها، کتابخانهها، رسانه‌های جمعی و عمومی نظیر تلویزیون و برنامه‌های آن، فضاهای مجازی نظیر شبکه‌های اجتماعی، سخنرانی‌های متخصصین امر بخصوص سخنرانی‌ها و کارگاههای عمومی و تخصصی برگزار شده در این زمینه از جمله مواد و منابع یادگیری می‌توانند باشند. بهره گیری از مواد سمعی و بصری نظیر سی دی‌های آموزشی، فیلم و کلیپ‌های آموزشی و فیلم‌های مستند متناسب با سن دانش‌آموزان می‌تواند در تعمیق یادگیری دانش‌آموزان کمک کند.

10- ارزشیابی

برنامه درسی مطالعات اجتماعی خدمت محور به طرق متفاوتی می‌تواند مورد ارزیابی قرار گیرد. اگرچه امکان ارزشیابی پروژه‌های خدمت محور از طریق آزمون‌های استاندارد وجود دارد ولی این نوع ارزشیابی با ماهیت این پروژه‌ها بیگانه است. شومر و همکاران^۴ (2000) در ارزیابی پروژه‌های خدمت محور به

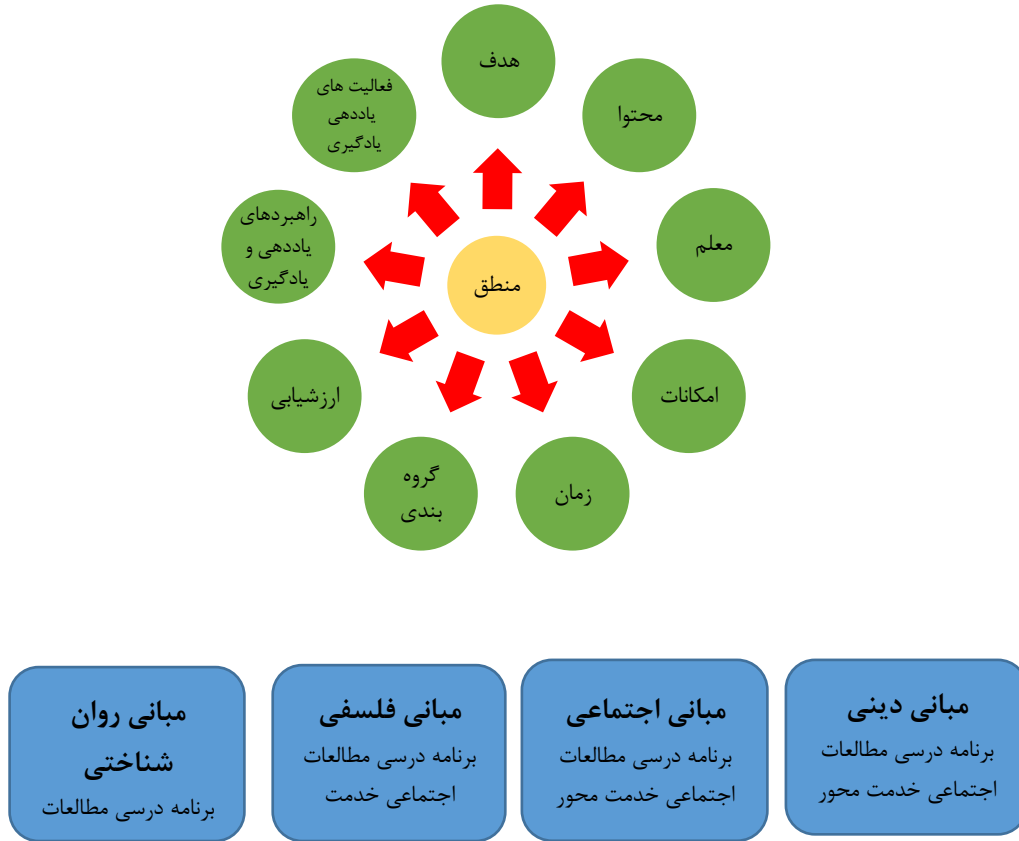
¹ Guthrie, K. L., & McCracken, H

² Rutti, R. M., LaBonte, J., Helms, M. M., Hervani, A. A., & Sarkarat, S.

³ Howard, J

⁴ Shumer, R. D., Duttweiler, P., Furco, A., Hengel, M. S., & Willems, G

خودارزیابی اشاره می‌کند به طوری که دانش‌آموز خود و فعالیت خود را ارزیابی کرده و نقاط ضعف خود را بهبود می‌بخشد. از دیدگاه استینک و فیتچ¹ (2007) ارزیابی پروژه‌های خدمت محور باید معطوف به حوزه‌های دانش، نگرش و رفتار دانش‌آموز بوده و از طریق مسقیم، غیر مستقیم و ترکیبی و آمیخته بتواند فرایندهای یادگیری نظیر میزان تامل دانش‌آموزان، قدرت حل مساله و ... و برون‌دادهای یادگیری را در دانش‌آموزان مورد ارزیابی قرار دهد.



شکل 1: الگوی پیشنهادی مطلوب برنامه درسی مطالعات اجتماعی خدمت محور

در دوره متوسطه اول

همچنین به منظور اعتباریابی الگوی طراحی شده برای برنامه درسی مطالعات اجتماعی خدمت محور بر اساس الگوی IPARD برای دوره اول متوسطه، تعداد 18 نفر از متخصصان مرتبط با این موضوع شناسایی شدند که عمدتاً در 3 دسته جای می‌گیرند:

دسته اول متخصصان حوزه علوم اجتماعی که در زمینه تعلیم و تربیت و روشهای یاددهی و یادگیری در حوزه تعلیم و تربیت مطالعاتی داشتند. دسته دوم متخصصان روان شناسی تربیتی به منظور بررسی تناسب الگو با سطح رشد شناختی دانش‌آموزان بود.

دسته سوم متخصصان برنامه‌ریزی درسی بودند که از اساتید دانشگاهی متخصص برنامه‌ریزی درسی استفاده شد. نمونه آماری پژوهش 5 نفر متخصص حوزه علوم اجتماعی با مدرک دکتری و اساتید دانشگاه، 2 نفر

¹ Steinke, P., & Fitch, P

متخصص روان شناسی تربیتی با مدرک دکتری و استاد دانشگاه و 11 نفر متخصص برنامه‌ریزی درسی بودند که از اساتید دانشگاهی متخصص در زمینه برنامه‌ریزی درسی استفاده شد. در جدول زیر آمار توصیفی پاسخ دهندگان به تفکیک به هریک از سؤالات نظرسنجی از استادان در خصوص الگوی برنامه درسی مطالعات اجتماعی خدمت محور بر اساس الگوی IPARD برای دوره اول متوسطه گزارش شده است:

جدول 1: اعتبارسنجی الگوی طراحی شده برای مطالعات اجتماعی خدمت محور بر اساس الگوی IPARD برای دوره اول متوسطه توسط متخصصان

مقوله‌های مورد ارزیابی	درصد و فراوانی					
	زیاد		متوسط		کم	
	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد
مبانی و منطق الگوی پیشنهادی	15	83/33	3	16/66	0	0
اهداف	15	83/33	2	11/11	1	5/55
محتوای و سازماندهی محتوا	17	94/44	1	5/55	0	0
روش‌های یاددهی و فعالیت‌های یادگیری	18	100	0	0	0	0
مواد و منابع	16	88/86	1	5/55	1	5/55
گروه بندی	15	83/33	2	11/11	1	5/55
زمان	17	94/44	0	0	1	5/55
مکان	14	77/77	1	5/55	3	16/66
ارزشیابی	16	88/86	0	0	2	11/11
ساختار کلی و ارتباط منطقی الگو	16	88/86	1	5/55	1	5/55
میانگین	-	88/33	-	6/11	-	5/55

با توجه به جدول بالا مشخص است که متخصصان فوق الگوی طراحی شده برای برای مطالعات اجتماعی خدمت محور بر اساس الگوی IPARD برای دوره اول متوسطه را 88 درصد مناسب ارزیابی کرده‌اند و برنامه درسی طراحی شده با توجه به نظر متخصصان معتبر می‌باشد.

بحث و نتیجه گیری

الگوی طراحی شده در قسمت یافته‌ها شامل:

1. منطبق برنامه درسی مطالعات اجتماعی خدمت محور نشان داد که اگرچه یادگیری خدمت رسانی به طور صریح در اسناد بالادستی نظام آموزشی ایران نیامده است ولی بررسی دقیق اسناد بالادستی نظام آموزشی از جمله (سند تحول بنیادین، سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران، سند چشم انداز جمهوری اسلامی ایران در افق 1404) نشان می‌دهد که یادگیری خدمت محور باید در کانون توجه تعلیم و تربیت و برنامه‌های درسی واقع شود. تبیین یادگیری خدمت محور و بررسی مؤلفه‌های آن نشان می‌دهد که هر کدام از

مؤلفه‌های یادگیری خدمت محور در دیسپلینهای مختلف مورد تاکید برنامه ریزان درسی و سیاستگذاران نظام آموزشی بوده است.

2. اهداف برنامه درسی مطالعات اجتماعی خدمت محور شامل اهداف شناختی، اهداف نگرشی و اهداف مهارتی می‌باشد.

3. محتوای برنامه درسی مبتنی بر یادگیری خدمت رسانی از قبل تعیین شده نیست. در طراحی محتوای برنامه درسی مبتنی بر یادگیری خدمت رسانی نهادها و دست اندرکاران زیادی می‌توانند دخیل باشند. در این نوع برنامه درسی که عمدتاً مدرسه محور است، محتوای برنامه درسی بر اساس یک مشکل گزارش شده از طرف دانش‌آموزان یا طرح مساله از طرف معلم شروع می‌شود و والدین هم در برنامه درسی و ایفای آن نقش اساسی می‌توانند داشته باشند (Liu & Zheng, 2019). در این نوع برنامه درسی محتوا به صورت تلفیقی تدوین می‌شوند.

4. در یادگیری خدمت رسانی نقش معلم با نقش‌های سنتی متفاوت است. در واقع معلم طراح برنامه درسی است. در پروژه‌های یادگیری خدمت رسانی معلم نقش کاتالیزوری را دارد و در واقع فرایند یادگیری دانش‌آموز را تسهیل می‌کند. دانش‌آموز خود در فرایند یادگیری خدمت رسانی پژوهشگر است و معلم به فرایند پژوهش دانش‌آموز جهت داده و تسهیل‌گری می‌کند (Gerholz et al., 2018). معلم می‌تواند در ایجاد سؤال در ذهن دانش‌آموزان نقش آفرین باشد. معلم می‌تواند به پژوهش‌های دانش‌آموزان بازخوردهای مناسب و به موقع ارائه کند به دانش‌آموزان کمک می‌کند که برنامه‌های خود را طراحی و آن را به گام‌های کوچک‌تر شکسته و عملیاتی بکنند (Wasserman, 2009). معلم می‌تواند در یادگیری خدمت رسانی نقش هماهنگ‌کننده با دیگر معلمان را هم بر عهده بگیرد و در طراحی و تلفیق مطالب درسی خود با دیگر معلمان همکاری کند. 5. اگرچه برخی‌ها اعتقاد دارند که یادگیری خدمت محور خود، یک روش تدریس است ولی آنچه که می‌توان عنوان کرد این است که پروژه‌های مبتنی بر یادگیری خدمت محور با روشهای مشارکتی و همیارانه، مساله محور و پروژه محور نزدیکی بیشتری دارند. یکی از روشهای یادگیری و تدریس که در دیدگاه پساساختارگرایی دلوز نمود بیشتری دارد، تدریس و یادگیری تعاملی و مشارکتی است. در این نوع از تدریس و یادگیری، علاوه بر توجه به کسب اطلاعات و مهارتها به فرایند تفکر و اهداف اجتماعی نیز توجه شده است. روش‌های تربیتی متعامل و روش همیاری فرد را برای این مشارکت آماده می‌کند. اعتقاد بر این است که با توجه به آگاهی روزافزون دانش‌آموزان که عمدتاً از طریق بانکهای اطلاعاتی و رسانه‌های الکترونیکی به صورت ریزومی فراهم می‌شود، نقش معلمان باید بیشتر بر آموزش چطور یادگرفتن باشد و در انگیزه دهی و تسهیل جریان یادگیری یار و مددکار دانش‌آموزان باشد.

6. در باب گروه بندی دانش‌آموزان در یادگیری خدمت رسانی و تعداد افراد گروه اختلاف نظرهایی مشاهده می‌شود. Wilczenski & Coomey (2007) در پژوهشی تحت عنوان راهنمای عملی برای یادگیری خدمت رسانی: راهبردهای توسعه مثبت در مدارس متوسطه، گروه 3 تا 5 نفره از دانش‌آموزان را مطلوبترین تعداد برای بررسی پروژه‌های مبتنی بر یادگیری خدمت رسانی عنوان می‌کند.

7. پروژه‌های طراحی شده برای یادگیری خدمت در درس مطالعات اجتماعی محدود به برنامه درسی رسمی نیست و علاوه بر ساعت‌های برنامه درسی رسمی در زمانهای غیر رسمی و آزاد

مدرسه نیز اجرا می‌گردد. یکی از ویژگی‌های یادگیری خدمت‌رسانی که آن را از دیگر یادگیری‌ها متمایز می‌کند این است که زمان فعالیت در یادگیری از انعطاف پذیری برخوردار است و باعث علاقه فراگیر به یادگیری می‌شود (Guthrie and McCracken, 2014). در پروژه‌های خدمت‌رسانی بعد از انجام گروه بندی و تعیین شدن گروه‌ها و سرگروه و منشی به دانش‌آموزان حدود دو یا سه هفته فرصت داده می‌شود که به پژوهش در باب موضوع مورد بررسی بپردازند (Rutti et al., 2016).

8. در پروژه‌های مبتنی بر یادگیری خدمت‌رسانی مکان فعالیت نسبت به یادگیری‌های سنتی گسترده‌تر است. ویژگی اصلی یادگیری خدمت‌رسانی این است که مکان یادگیری فراتر از کلاس درس رفته به با جامعه و فضاهای یادگیری دیگر ارتباط تنگاتنگی پیدا می‌کند (Howard, 2014). فضاهای فیزیکی مدرسه (نظیر آزمایشگاه‌ها، کلاس درسی، محوطه مدارس)، فضاهای مجازی (شبکه‌های اجتماعی، رسانه‌های فردی و جمعی و ...)، جامعه و نهادهای آن و به طور کلی فضای خارج از مدرسه (خانه، محیط اطراف مدرسه، مراکز و جنگل‌ها، مؤسسات مردم نهاد و ...) بسته به موضوع پژوهش می‌تواند برای اجرای پروژه‌های یادگیری خدمت‌رسانی محور مناسب باشد.

9. در پروژه‌های مبتنی بر یادگیری خدمت‌رسانی کتاب به عنوان تنها منبع و مواد آموزشی نیست. با توجه به محتوای این نوع برنامه درسی در حوزه مطالعات اجتماعی، طیف وسیعی از منابع یادگیری نظیر کتاب درسی، نشریات از جمله مجلات، روزنامه‌های عمومی و تخصصی، مدرسه و فضاهای فیزیکی آن از قبیل آزمایشگاه‌ها، کتابخانه‌ها، رسانه‌های جمعی و عمومی نظیر تلویزیون و برنامه‌های آن، فضاهای مجازی نظیر شبکه‌های اجتماعی، سخنرانی‌های متخصصین امر بخصوص سخنرانی‌ها و کارگاه‌های عمومی و تخصصی برگزار شده در این زمینه از جمله مواد و منابع یادگیری می‌توانند باشند. بهره‌گیری از مواد سمعی و بصری نظیر سی‌دی‌های آموزشی، فیلم و کلیپ‌های آموزشی و فیلم‌های مستند متناسب با سن دانش‌آموزان می‌تواند در تعمیق یادگیری دانش‌آموزان کمک کند.

10. برنامه درسی مطالعات اجتماعی خدمت‌رسانی محور به طرق متفاوتی می‌تواند مورد ارزیابی قرار گیرد. اگرچه امکان ارزشیابی پروژه‌های خدمت‌رسانی محور از طریق آزمون‌های استاندارد وجود دارد ولی این نوع ارزشیابی با ماهیت این پروژه‌ها بیگانه است. Shumer et al (2000) در ارزیابی پروژه‌های خدمت‌رسانی محور به خودارزیابی اشاره می‌کند به طوری که دانش‌آموز خود و فعالیت خود را ارزیابی کرده و نقاط ضعف خود را بهبود می‌بخشد. از دیدگاه Steinke and Fitch (2007) ارزیابی پروژه‌های خدمت‌رسانی محور باید معطوف به حوزه‌های دانش، نگرش و رفتار دانش‌آموز بوده و از طریق مسقیم، غیر مستقیم و ترکیبی و آمیخته بتواند فرایندهای یادگیری نظیر میزان تأمل دانش‌آموزان، قدرت حل مساله و ... و بروندهای یادگیری را در دانش‌آموزان مورد ارزیابی قرار دهد.

همچنین یافته‌های پژوهش در طراحی الگو نشان داد که برنامه درسی مطالعات اجتماعی خدمت‌رسانی محور بر اساس الگوی IPARD برای دوره اول متوسطه از مبانی دینی، فلسفی، اجتماعی و روان‌شناختی قوی برخوردار است که این مبانی در جهت دهی به عناصر برنامه درسی مطالعات اجتماعی خدمت‌رسانی محور نقش

مهمی را ایفا می‌کند. این یافته با نتایج پژوهش‌های اوکال و التینوک (۲۰۱۶)، کولبری (۲۰۱۶) و بارنز (۲۰۱۶) همسو می‌باشد.

اوکال و التینوک (۲۰۱۶) در پژوهش خود نشان داد که از نظر حساسیت به مشکلات اجتماعی بین دانشجویان درگیر در فعالیتهای یادگیری خدمتی و افرادی که در این فعالیتهای شرکت نکرده‌اند، از نظر حساسیت به مشکلات اجتماعی تفاوت معنی داری وجود دارد. علاوه بر این، همچنین مشخص شد که فعالیتهای یادگیری خدمتی تأثیر مثبتی بر شخصیت و رشد اجتماعی دانش آموزان دارد. کولبری (۲۰۱۶) در پژوهش خود بیان داشت که یادگیری خدمت محور بر ایجاد صلاحیت فرهنگی دانشجویان پرستاری تأثیر دارد و تجزیه و تحلیل کیفی یافته‌های کمی در سازه‌های شایستگی فرهنگی موجود در مدل را پشتیبانی می‌کند. بارنز (۲۰۱۶) در پژوهش خود با نشان داد که یادگیری خدمت محور الگوئی مناسب برای عدالت اجتماعی و مؤلفه‌های آن می‌باشد چرا که تحقق عدالت اجتماعی در افراد در سایه درونی سازی ارزشهای مرتبط با آن می‌باشد که در یادگیری خدمت رسانی این امر نمود بیشتری دارد. کارنیسلی و بلوک (۲۰۱۷) در پژوهشی در باب ارتقای عدالت اجتماعی از طریق یادگیری خدمت محور، عدالت اجتماعی را یکی از اهداف عالی نظام‌های آموزشی بخصوص در دیسپلین مطالعات اجتماعی عنوان می‌کند. از دیدگاه آنها یادگیری خدمت به عنوان ابزاری است که برای رفع کمبودها و نقصان‌های روش یادگیری سنتی در کلاس مطالعات اجتماعی استفاده می‌شود که این نتایج همسو با پژوهش حاضر می‌باشد.

دین اسلام بر خلاف خیلی از مکاتب غربی فردگرا که فرد و نیازهای فردی را اساس مکاتب فلسفی خود تلقی می‌کنند، ضمن توجه به فرد، خدمت رسانی به جامعه و عناصر آن را نیز از ارکان اساسی خود تلقی می‌کند. شاید یکی از مبانی برنامه درسی و در واقع از مطرح‌ترین مبانی مطالعات اجتماعی خدمت محور مبنای اجتماعی است. در یادگیری خدمت محور کنش بین فرد و جامعه یکی از اهداف اصلی این نوع یادگیری است. تفاوت اصلی این نوع یادگیری با بقیه اشکال یادگیری این است که یادگیری خدمت محور در واقع به نوعی یادگیری جامعه محور هم هست و اهداف و نیازهای جامعه هم مد نظر قرار می‌گیرد. مبنای اجتماعی یادگیری خدمت محور بر مشارکت اجتماعی مبتنی است. یادگیری خدمت محور می‌تواند در مسئولیت پذیری اجتماعی، تعلق اجتماعی و مشارکت اجتماعی نقش مهمی را ایفا کند (Guarino et al., 2019).

یکی دیگر از مبانی مهم برای برنامه درسی مطالعات اجتماعی خدمت محور مبنای فلسفی است. اگرچه ریشه‌های یادگیری را می‌توان به دوره‌های یونان باستان سوق داد ولی پیدایش این یادگیری به دوره پراگماتیسم و اندیشه‌های فیلسوفان این نحله فکری بخصوص اندیشه‌های جان دیوئی و نظریه یادگیری از طریق انجام دادن جان دیوئی و روش یادگیری از طریق پروژه کیلپاتریک برمی‌گردد. نظریه پردازان انتقادی نقش مهمی در بسط یادگیری خدمت رسانی ایفا کرده‌اند. یادگیری مشارکتی موجود در دیدگاه فریره مهم‌ترین مفهومی است که در یادگیری خدمت رسانی به نحو احسن نمود پیدا کرده است. از دیدگاه فریره تا در یادگیری مشارکت نباشد یادگیری بین دانش آموز و معلم اتفاق نخواهد افتاد. پائولو فریره در جمله‌ای می‌گوید: «من به پیرمرد کشاورز برزیلی نحوه نوشتن کلمه خویش را یاد دادم ولی اون به من نحوه کارکردن با خویش را یاد دادم و یادگیری واقعی چیزی جز این نیست» (Mari cors at all, 1400). اندیشمندان پست مدنیستی و بخصوص متفکران پساساختارگرایی با طرح نظریه نفی دوالیسم و دوگانگی‌ها و تلفیق بین نظریه و عمل در تعلیم و تربیت، نقش مهمی در بسط روش یادگیری خدمت رسانی ایفا کردند (Caspersz & Olaru, 2017).

یادگیری خدمت محور در مطالعات اجتماعی بر مبنای روان‌شناختی هم استوار است. این نوع یادگیری مبتنی بر ساخت‌گرائی و بخصوص ساخت‌گرائی اجتماعی است که یادگیری را حاصل‌انگیزش‌های درونی و تلاش فردی دانسته و فرد را جدای از جامعه تلقی نمی‌کند. نگاهی به اصول بنیادین یادگیری خدمت محور به این امر اشاره دارد که در یادگیری خدمت محور فرد به ساخت‌دانش پرداخته و از راه‌کنش متقابل بین تجربه‌ها و باورهای خود به شناخت دست پیدا می‌کند (Marandi, 2019). در بررسی مختصات برنامه درسی مطالعات اجتماعی خدمت محور، اگرچه در سند‌های بالادستی از جمله سند تحول بنیادین و سند برنامه درسی به طور خاص به آموزش مطالعات اجتماعی به صورت یادگیری خدمت محور پرداخته نشده است ولی بررسی این اسناد نشان می‌دهد که در سند تحول بنیادین نظام آموزشی تنوع بخشی در ارائه خدمت آموزشی و فرصت‌های تربیتی متناسب با مصالح جامعه، نیازها و علایق دانش‌آموزان در راستای شکوفایی استعدادها و آنها به عنوان یکی از راهکارهای عملیاتی تحقق اهداف سند تحول بنیادین است. ایجاد تنوع در فرصت‌های تربیتی در مراکز آموزشی و تربیتی برای پاسخگویی به نیازهای دانش‌آموزان یکی از راهکارهای عملیاتی است. برنامه درسی مطالعات اجتماعی خدمت محور می‌تواند در ایجاد این فرصت یادگیری متنوع نقش موثری ایفا کند (Secretariat of the Higher Education Council, 2011). اهداف برنامه درسی مطالعات اجتماعی خدمت محور در دوره متوسطه اول دارای ابعاد شناختی، نگرشی و مهارتی است و نگاهی کل‌گرایانه به دانش‌آموز دارد و همه ابعاد دانش‌آموز و رشد دانش‌آموز از قبیل رشد آگاهی اجتماعی، تعهد به جامعه و مشارکت اجتماعی و توسعه مهارت‌های چندفرهنگی و غیره را مد نظر قرار می‌دهد. محتوای برنامه درسی مبتنی بر یادگیری خدمت‌رسانی در مطالعات اجتماعی از قبل تعیین شده نیست. شاید یکی از انواع برنامه‌های درسی است که در قالب برنامه درسی ظهوری بتوان آن را مورد بررسی قرار داد. در طراحی محتوای برنامه درسی مبتنی بر یادگیری خدمت‌رسانی نهادها و دست‌اندرکاران زیادی می‌توانند دخیل باشند. روش‌های یاددهی و یادگیری موجود در این برنامه درسی عمدتاً پروژه محور و مبتنی بر روش حل مساله است. نقش معلم در این نوع برنامه درسی از جایگاه سنتی فراتر رفته و به عنوان تسهیل‌کننده نقش ایفا می‌کند. به دانش‌آموزان در طراحی پروژه‌ها و هدایت آنها کمک می‌کند و در هماهنگی با سایر اқشار دست‌اندرکار مدرسه نقش مهمی را ایفا می‌کند. فضای یادگیری هم صرفاً فضای فیزیکی مدرسه نبوده و جامعه، مدرسه، فضاهای طبیعی و مجازی می‌توانند به عنوان مکان یادگیری تلقی گردند. این نوع یادگیری با زمانبندی رایج در مدارس سنتی سازگار نیست و نمی‌تواند در قالب ساعت‌های مقرر شده در مدرسه طراحی گردد. سازماندهی محتوا در این نوع برنامه درسی باید به صورت پروژه‌ای و تلفیقی باشد و با سازماندهی سنتی برنامه درسی سازگار نیست.

با توجه به محتوای این نوع برنامه درسی در حوزه مطالعات اجتماعی، طیف وسیعی از منابع یادگیری نظیر کتاب درسی، نشریات از جمله مجلات، روزنامه‌های عمومی و تخصصی، مدرسه و فضاهای فیزیکی آن از قبیل آزمایشگاهها، کتابخانه‌ها، رسانه‌های جمعی و عمومی نظیر تلویزیون و برنامه‌های آن، فضاهای مجازی نظیر شبکه‌های اجتماعی، سخنرانی‌های متخصصین امر بخصوص سخنرانی‌ها و کارگاه‌های عمومی و تخصصی برگزار شده در این زمینه از جمله مواد و منابع یادگیری می‌توانند باشند. بهره‌گیری از مواد سمعی و بصری نظیر سی‌دی‌های آموزشی، فیلم و کلیپ‌های آموزشی و فیلم‌های مستند متناسب با سن دانش‌آموزان می‌تواند در تعمیق یادگیری دانش‌آموزان کمک کند. گروه بندی مناسب برای برنامه درسی یادگیری خدمت

محور در مطالعات اجتماعی دوره متوسطه اول علیرغم اختلاف نظرهای فراوان در این زمینه، گروه‌های 3 تا 5 نفره است.

اگرچه امکان ارزشیابی پروژه‌های خدمت محور از طریق آزمون‌های استاندارد وجود دارد ولی این نوع ارزشیابی با ماهیت این پروژه‌ها بیگانه است. (Shumer et al., 2000) در ارزیابی پروژه‌های خدمت محور به خودارزیابی اشاره می‌کند به طوری که دانش‌آموز خود و فعالیت خود را ارزیابی کرده و نقاط ضعف خود را بهبود می‌بخشد.

الگوی طراحی شده از منظر متخصصان علوم اجتماعی، روان‌شناسان تربیتی و متخصصان برنامه‌ریزی درسی از اعتبار لازم برخوردار است. ترکیب این متخصصان به خاطر ماهیت موضوع است و متخصصان سه حیطه فوق اظهار نظر عالمانه‌تری می‌توانستند بکنند. متخصصان فوق که هدفدار انتخاب شده بودند اعتبار الگو را 88 درصد برآورد کردند. متخصصان فوق همگی بر مطلوبیت روشهای یاددهی و یادگیری این الگو اعتقاد داشتند و مکان یادگیری در بین مؤلفه‌های یادگیری درصد کمتری را به دست آورده بود. پژوهش حاضر اگرچه با همکاری سازمان آموزش و پرورش و مدرسه و همکاران محترم صورت گرفت ولی از چند بعد با محدودیت‌های مواجه بود حاکمیت نگرش سنتی و خطی در نظام تعلیم و تربیت و عدم پذیرش رویکردهای جدید آموزش توسط مدارس و معلمان، وجود موانع اداری و قوانین مزاحم اداری برای اجرای یادگیری خدمت رسانی، عدم وجود منابع و فضای فیزیکی و غیرفیزیکی لازم برای اجرای این نوع آموزش، عدم آشنائی معلمان با این رویکرد و مبانی و اصول و روشهای رویکرد خدمت رسانی، عدم رغبت معلمان در تدریس گروهی و مشارکت در پروژه خدمت رسانی و مشکلات فراروی تلفیق برنامه درسی به عنوان ضرورت یادگیری خدمت رسانی از محدودیت‌های اصلی پژوهش حاضر بود.

بنابراین با توجه به مطلوب و اثر بخش بودن برنامه درسی مبتنی بر یادگیری خدمت رسانی و قابلیت اجرای آن در دوران مختلف تحصیلی پیشنهاد می‌گردد که: برنامه درسی طراحی شده مبتنی بر یادگیری خدمت رسانی برای دوره متوسطه اول و سال تحصیلی هفتم بود پیشنهاد می‌شود در مقاطع دیگر و در دروس دیگر و حتی دوره‌های دانشگاهی هم این نوع برنامه درسی طراحی گردد. در دوره‌های ضمن خدمت برای دست‌اندرکاران مدرسه، مدیران مدارس، مسئولین آموزش و پرورش ضرورت یادگیری خدمت رسانی و مبانی و اصول و روشهای آن آموزش داده شود و در نظام متمرکز آموزش و پرورش ایران امکان به‌کارگیری خیلی از روشهای خلاقه را در نظام تربیتی با مشکل مواجه می‌کند لذا توصیه می‌شود تمرکززدائی از نظام آموزش و بخصوص برنامه درسی را در اولویت خود قرار دهند. خیلی از روشهای نوین آموزشی بخصوص یادگیری خدمت رسانی با رویکردهای سنتی برنامه درسی سازگار نیستند. یادگیری خدمت رسانی با برنامه درسی مقاوم در برابر معلم تحقق نمی‌یابد و معلم در واقع نقش تسهیل‌کنندگی و برنامه ریز درسی را دارد.

در نهایت می‌توان گفت این نوع آموزش می‌تواند خیلی از نارسائی‌های موجود در نظام آموزش از قبیل شکاف میان نظریه و عمل، عدم رغبت دانش‌آموزان به تحصیل و فعالیت‌های علمی و آموزش، عدم ارتباط افقی و عمودی بین دروس و دوره‌های تحصیلی و غیره را رفع کند و در تدوین اسناد بالادستی توجه به این نوع آموزش می‌تواند مثمر ثمر باشد.

با توجه به مطلوب و اثر بخش بودن برنامه درسی مبتنی بر یادگیری خدمات رسانی و قابلیت اجرای آن در دوران مختلف تحصیلی پیشنهاد می‌گردد که:

- 1- برنامه درسی طراحی شده مبتنی بر یادگیری خدمت‌رسانی برای دوره متوسطه اول و سال تحصیلی هفتم بود پیشنهاد می‌شود در مقاطع دیگر و در دروس دیگر و حتی دوره‌های دانشگاهی هم این نوع برنامه درسی طراحی گردد.
- 2- پیشنهاد می‌گردد در دوره‌های ضمن خدمت برای دست‌اندرکاران مدرسه، مدیران مدارس، مسئولین آموزش و پرورش ضرورت یادگیری خدمت‌رسانی و مبانی و اصول و روشهای آن آموزش داده شود.
- 3- نظام متمرکز آموزش و پرورش ایران امکان بکارگیری خیلی از روشهای خلاقه را در نظام تربیتی با مشکل مواجه می‌کند لذا توصیه می‌شود تمرکززدایی از نظام آموزش و بخصوص برنامه درسی را در اولویت خود قرار دهند. خیلی از روشهای نوین آموزشی بخصوص یادگیری خدمات‌رسانی با رویکردهای سنتی برنامه درسی سازگار نیستند. یادگیری خدمت‌رسانی با برنامه درسی مقاوم در برابر معلم تحقق نمی‌یابد و معلم در واقع نقش تسهیل‌کنندگی و برنامه ریز درسی را دارد.
- 4- این نوع آموزش می‌تواند خیلی از نارسائی‌های موجود در نظام آموزش از قبیل شکاف میان نظریه و عمل، عدم رغبت دانش‌آموزان به تحصیل و فعالیت‌های علمی و آموزش، عدم ارتباط افقی و عمودی بین دروس و دوره‌های تحصیلی و غیره را رفع کند و در تدوین اسناد بالادستی توجه به این نوع آموزش می‌تواند مثمر‌تر باشد.

فهرست منابع و مآخذ

- سند تحول بنیادین، شورای عالی انقلاب فرهنگی
- رستمی فرحناز، زرافشانی کیومرث، گراوندی شهپر. (1393). یادگیری خدمت‌محور: رویکردی نوین در نظام آموزش عالی کشاورزی. نامه آموزش عالی، 7(26)، 95-108.
- مهرمحمدی محمود و همکاران (1388). روش‌شناسی مطالعات برنامه درسی. «پژوهش تلفیقی: سنتز پژوهی». کالین. جی. مارش (2008): ترجمه فریده مشایخ و لطفعلی عابدی. تهران: انتشارات سمت.
- Barnes, M. (2016). Impact of service-learning on leadership and an interest in social justice. *Journal of Nursing Education*, 55(1), 24-30.
- Brown, M. A. (2011). Learning from service: The effect of helping on helpers' social dominance orientation. *Journal of Applied Social Psychology*, 41(4), 850-871.
- Butin, D. (2010). *Service-learning in theory and practice: The future of community engagement in higher education*. Springer.
- Butin, D. (2015). Dreaming of justice: Critical service-learning and the need to wake up. *Theory into Practice*, 54(1), 5-10.
- Carnicelli, S., & Boluk, K. (2017). The promotion of social justice: Service learning for transformative education. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 21, 126-134.
- Carrington, S., & Selva, G. (2010). Critical social theory and transformative learning: Evidence in pre-service teachers' service-learning reflection logs. *Higher Education Research & Development*, 29(1), 45-57.

- Caspersz, D., & Olaru, D. (2017). The value of service-learning: the student perspective. *Studies in Higher Education*, 42(4), 685-700.
- David, J. L. (2009). Service Learning and Civic Participation. *Educational leadership*, 66(8), 83-84.
- Denton, D. W. (2012). Enhancing instruction through constructivism, cooperative learning, and cloud computing. *TechTrends*, 56(4), 34-41.
- Eisner, E. W. (1979). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. New York: Macmillan.
- Eisner, W.E. (2004). Preparing for Today and Tomorrow. *Educational Leadership*. volume 61, N.6. Pages:6-10.
- Folgueiras, P., Aramburuzabala, P., Opazo, H., Mugarra, A., & Ruiz, A. (2020). Service-learning: A survey of experiences in Spain. *Education, Citizenship and Social Justice*, 15(2), 162-180.
- Furco, A., & Moely, B. E., (2012). Using learning communities to build faculty support for pedagogical innovation: A multi-campus study. *The Journal of Higher Education*, 83(1), 128-153.
- Furco, Andrew. (2011). "Service-Learning": A Balanced Approach to Experiential Education". *Expanding Boundaries: Service and Learning*. Washington DC: Corporation for National Service, 1996. 2-6
- Gerholz, K. H., Liszt, V., & Klingsieck, K. B. (2018). Effects of learning design patterns in service learning courses. *Active Learning in Higher Education*, 19(1), 47-59.
- Guarino, A., Albanesi, C., Zani, B., & Compare, C. (2019). Quality of participation in Service-Learning projects. *PSICOLOGIA DI COMUNITA'*.
- Holland, B. A. (2010). A Comprehensive Model for Assessing Service-Learning and Community-University Partnerships. In M. Canada and B. W. Spec (Eds.). *Developing and Implementing Service-Learning Programs*. New Directions for Higher Education, no. 114. San Francisco: Jossey
- Howard, J. (2014). Service-learning research: Foundational issues. In *studying service-learning* (pp. 15-26). Routledge.
- Kielsmeier, J. (2011). Service-learning: The time is now. *The Prevention Researcher*, 18(1), 3-7.
- Kohlbray, P. W. (2016). The impact of international service-learning on nursing students' cultural competency. *Journal of Nursing Scholarship*, 48(3), 303-311.
- Lake, V. E. & Jones, I. (2008). Service-learning in early childhood teacher education: Using service to put meaning back into learning, *Journal of Teaching and Teacher Education*, 24: 2146-2156.
- Liu, X., & Zheng, M. (2019). The Importance of Academics: Feedback from Students of Service-Learning Curriculum. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 25(2), 153-163.
- Maddux, H. C., & Donnett, D. (2015). John Dewey's Pragmatism: Implications for Reflection in Service-Learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 21(2), 64-73.
- Meyer, C. L., Harned, M., Schaad, A., Sunder, K., Palmer, J., & Tinch, C. (2016). Inmate education as a service learning opportunity for students: Preparation, benefits, and lessons Learned. *Teaching of Psychology*, 43(2), 120-125.
- National Dropout Prevention Center/Network. (2011). *Service-learning*. Retrieved from <http://www.dropoutprevention.org/effective-strategies/service-learning>

- Ocal, A., & Altinok, A. (2016). Developing social sensitivity with service-learning. *Social Indicators Research*, 129(1), 61-75.
- Peacock, J. O. (2008). Transforming perspectives through service-learning participation: A case study of the college counts program. *All Graduate Theses and Dissertations*, 117.
- Perkins-Gough, D. (2009). Special report: Can service-learning keep students in school? *Educational Leadership*, 66(8), 91-93.
- Roy, Kaustuv. (2003). *Teachers in Nomadic Spaces: Deleuze and Curriculum*. Peter Lang Press.
- Rutti, R. M., LaBonte, J., Helms, M. M., Hervani, A. A., & Sarkarat, S. (2016). The service learning projects: Stakeholder benefits and potential class topics. *Education+ Training*.
- Shumer, R. D., Duttweiler, P., Furco, A., Hengel, M. S., & Willems, G. (2000). Shumer's self-assessment for service learning.
- Steinke, P., & Fitch, P. (2007). Assessing service-learning. *Research & Practice in Assessment*, 2, 24-29.
- Wade, R. (2008). Service-learning. *Handbook of research in social studies education*, 109-123.
- Wade, R. C. (1995). Developing active citizens: Community service learning in social studies teacher education. *The Social Studies*, 86(3), 122-128.
- Wasserman, K. B. (2009). The role of service-learning in transforming teacher candidates' teaching of reading. *Teaching and Teacher Education*, 25(8), 1043-1050.
- Waterman, A. S. (Ed.). (2014). *Service-learning: Applications from the research*. Routledge.
- Wilczenski, Felicia L. & Coomey, Susan M. (2007) *A Practical Guide to Service Learning. Strategies for Positive Development in Schools*. University of Massachusetts. 2007 Springer Science+Business Media, LLC