



کتابخانه افروز

ما در مدرسه‌ی افروز اعتقاد داریم که فرهنگ، مشارکت اجتماعی، مسئولیت‌های فردی و مدنی پیوندی گستاخانه با آموزش دارند. به باور ما کلاس درس فقط فضایی برای کسب دانش نیست؛ این هدف با پرورش مهارت‌های اجتماعی و کسب دانش هم تنبیده و تفکیک‌ناپذیرند. موضوع کلاس درس هرچه باشد - ریاضی یا علوم اجتماعی - امکانی است برای تمرین مهارت‌های اجتماعی با دانش‌آموزان و به عقیده‌ی ما ارتقای این مهارت‌ها اگر مهم‌تر از افزایش علم و دانش کودکان و نوجوانان نباشد، از آن کم‌اهمیت‌تر نیست. به همین منظور قصد داریم با برگزاری دوره‌ها و کارگاه‌هایی در مدرسه‌ی افروز، بازی‌ها و فعالیت‌هایی عملی برای کودکان و نوجوانان معرفی کنیم، درباره‌ی مهارت‌ها و روش‌های تسهیلگری این مفاهیم در کلاس درس به بحث و گفت و گو پردازیم، و راهکاری‌ی عملی برای پیاده‌سازی این مفاهیم در کلاس درس را با هم تجربه کنیم.

مدرسه‌ی افروز دو اصل «آموزش مشارکتی» و «کاربردی بودن مطالب» را سرلوحه‌ی فعالیت‌های خود قرار داده و دوره‌های آموزشی را به گونه‌ای تدوین کرده است که همگام با معرفی هر مفهوم نظری، نحوه‌ی انتقال آن به دانش‌آموزان هم به بحث و گفت و گو گذاشته می‌شود. امیدواریم با تمرکز بر مهارت تسهیلگری، و هم‌فکری و گفت و گو درباره‌ی آن بتوانیم راهکارها و شیوه‌هایی جدید و کاربردی و خلاق پیدا کنیم تا از این طریق تمرین مهارت‌های اجتماعی و بالا بردن میزان مشارکت دانش‌آموزان در کلاس درس محقق شود. ما در مدرسه‌ی افروز بر این باوریم که می‌توان با چشم‌انداز «جامعه‌ی فردا را با هم بسازیم» از فرصت‌های موجود در کلاس درس بهره جست و برای تبدیل دانش‌آموزان به شهروندانی آگاه و مؤثر کوشید.

(در صورت استفاده از منابع افروز، لطفاً ذکر منبع را فراموش نکنید. متشرکریم)

یادگیری از راه خدمت چه طور اثربخش‌تر می‌شود؟

روش‌هایی برای افزایش موفقیت و بهبود نتیجه کار دانشآموزان

دکتر شلی اچ. بیلیگ (Shelley H. Billig, Ph.D)

دلیلیگ، معاون شرکت پژوهشی RMC و مشاور ارشد مؤسسه ملی یادگیری از راه خدمت در برنامه «خدمت-یادگیری» است. او با هدایت پروژه‌های پژوهشی و ارزشیابی متعددی در سطح ملی و ایالتی، اثربخشی یادگیری از راه خدمت و اصلاحات آموزشی از جمله پر کردن شکاف میان مدرسه و جامعه و ایجاد علاقه دوباره در نوجوانان کم‌انگیزه را مورد توجه قرار داده است. افزون بر این، خانم بیلیگ مدیریت یک مرکز آموزشی در ایالت‌های جنوب‌غربی امریکا را بر عهده دارد که بر فراهم آوردن هزینه‌های تحصیلی کودکان و نوجوانان متمرکز است.

«اصلاً باورم نمیشه که یادگیری از راه خدمت برای در همه جا اجرا نمیشه و همه ازش بهره نمیبرن. این روش، زندگی من رو تغییر داده!» این را دانشآموزی می‌گوید که تجربه مشارکت در یادگیری از راه خدمت را در کارنامه دارد.

ترجمه: گروه آموزش مدرسه افروز

اغلب آن‌هایی که با یادگیری از راه خدمت سرو کار دارند، این را در عمل تجربه کرده‌اند که مشارکت در طرح‌هایی مبتنی بر این شیوه چه طور زندگی افراد را تغییر می‌دهد. جوان‌هایی هستند که برای نخستین بار در کل دوران تحصیل‌شان احساس موفقیت می‌کنند. خیلی‌ها گفته‌اند که یادگیری از راه خدمت باعث شده مسیر شغلی‌شان را پیدا کنند؛ احساس کنند هدف‌شان را یافته‌اند. بسیاری دیگر هم می‌گویند که با مشارکت در طرح‌های آموزشی خدمت‌محور متلاuded شده‌اند که دانش‌آموزان می‌توانند فرآیندهای اجتماعی را تغییر دهند، بر نحوه اداره جامعه تأثیر بگذارند و در زمینه پاسخ به نیازهای دیگران مؤثر باشند. (Billig 2004)

اگرچه دیدگاه‌ها و باورهایی از این دست در مورد دستاوردها و نتایج استفاده از روش یادگیری از راه خدمت کم نیستند، اما در عین حال این دیدگاه‌ها همه جوانب امر را نشان نمی‌دهند. با مرسوم‌تر شدن اجرای برنامه‌های یادگیری از راه خدمت، روش پیاده‌سازی این رویکرد آموزشی در عمل بسیار تغییر کرده است. حاصل این تغییرات اغلب ناامیدکننده هستند، بازدهی‌شان کم است یا تقریباً هیچ بازدهی مثبتی ندارند به نحوی که مجریان را از اهداف اساسی یادگیری از راه خدمت دور کرده است. یادگیری از راه خدمت نتایج آموزشی و اجتماعی بزرگی به دنبال خواهد داشت و در شکل‌گیری شخصیت یادگیرندگان بسیار مؤثر خواهد بود منتها این دستاوردها خود به خود به دست نمی‌آیند. شرط موفقیت و اثربخشی یادگیری از راه خدمت روش پیاده‌سازی آن است. آنچه اهمیت دارد کیفیت اجرای این روش است و هرچه یادگیری از راه خدمت رایج‌تر شود، کیفیت کار اهمیت بیشتری می‌یابد.

در عصر کارآیی آموزشی^[1] (educational accountability) نتیجه بیش از هر زمان دیگری اهمیت یافته است. خوشبختانه در نتیجه پژوهش‌هایی درباره یادگیری از راه خدمت در دوران دبستان تا پایان دبیرستان مشخص شده است که چه مؤلفه‌هایی دستاوردهای یادگیری از راه خدمت را تقویت می‌کنند و بهبود می‌بخشند، به ویژه آن دستاوردهایی که در حیطه آموزشی و اجتماعی می‌گنجند.

این مقاله هشت مؤلفه مؤثر در موفقیت یادگیری از راه خدمت را بررسی می‌کند. این هشت مؤلفه حاصل سال‌ها کار روی نتایج پژوهش‌هایی است که طی سال‌های گذشته در زمینه یادگیری از راه خدمت انجام شده است. افزون بر این، مطالعات تازه‌ای که عناصر ضروری یادگیری از راه خدمت (National Service-Learning Cooperative و National Youth Leadership Council 1999) و دیگر شاخصه‌های مرتبط با کیفیت در این شیوه آموزشی را آزموده‌اند، در نوشتمن این مقاله مورد نظر قرار گرفته‌اند. در ادامه، اثربخشی هر یک از این هشت مؤلفه با تکیه بر شواهد آماری برآمده از پژوهش‌ها، در حوزه یادگیری از راه خدمت و یا دیگر حوزه‌های مرتبط با اصلاحات آموزشی، مورد بررسی قرار گرفته است.

از آنجا که این مؤلفه‌ها همیشه به سادگی ووضوحی که به نظر می‌آید، نیستند، این مقاله راهکارهای مؤثر را به طور مختصر بررسی می‌کند، به دلایل و ریشه‌ها می‌پردازد و مثال‌هایی طرح می‌کند که نشان دهد هر یک از مؤلفه‌ها در عمل چه طور اجرا می‌شوند و به موفقیت می‌رسند. این هشت مؤلفه بر اساس میزان اثرباری بر موفقیت یک طرح خدمتمحور مرتب شده‌اند، البته میزان اهمیت و اولویت هر کدام از این هشت مورد در مطالعات مختلف، متفاوت است. مثال‌هایی که در این مقاله می‌خوانید برگرفته از پژوهش‌های یادگیری از راه خدمتیست که مؤسسه RMC طی پنج سال گذشته آن‌ها را ارزیابی کرده است.

هشت راهکار نوبدبخش

پیوند با برنامه درسی

پیوند با برنامه درسی به معنای کاربرد یادگیری از راه خدمت به عنوان یک روش آموزشی برای تسهیل یادگیری محتوای درسی است. پژوهش‌ها نشان داده‌اند هرچه پیوند میان برنامه درسی و ارائه خدمت اجتماعی مستحکم‌تر باشد، نمره دانش‌آموزان در درس‌هایی که به کمک روش یادگیری از راه خدمت تدریس شده‌اند، به نحو چشمگیری بالاتر است.

(Billig & Klute 2003; Billig, Klute, & Sandel 2003; Meyer, Billig, & Hofschie 2004; Santmire, Giraud, & Groskopf 1999) در این پژوهش‌ها، پیوند با برنامه درسی به این معناست که یادگیری از راه خدمت با در نظر گرفتن اهداف آموزشی طراحی و پیاده‌سازی می‌شود. اهداف آموزشی، برآمده از کتاب و برنامه درسی و مرتبط با استانداردهایی است که قرار است طبق برنامه مصوب آموزشی در مدارس تدریس شود. این اهداف دانش و مهارت‌هایی را در بر می‌گیرند که دانش‌آموزان باید طبق برنامه مقرر در محیط آموزشی یاد بگیرند.

تجزیه و تحلیل پژوهش‌هایی درباره اصلاح آموزشی نشان می‌دهد که یک «برنامه آموزشی تضمین شده و قابل اجرا» مؤلفه‌ای در سطح مدرسه است که عمده‌ترین تأثیر را بر موفقیت دانش‌آموزان دارد. (Marzano, Pickering, and Pollack 2003) به عنوان مثال، وضوح اهداف آموزشی، پیوند آشکار میان اهداف و فعالیت‌ها، محدوده مناسب و منطقی مطالب درسی و تسهیل فرآیند یادگیری از طریق بازندهی‌شی متمرکز و مستمر عواملی هستند که به نظر می‌رسد با اثربخشی آموزشی ارتباط مستقیم دارند (Ammon, Furco, Chi, and Middaugh 2001). پژوهش دیگری در مورد یک پژوهش دبیرستانی نشان می‌دهد که پژوهه خدمتمحوری که پیوند محکمی با استانداردهای آموزشی و برنامه درسی دارد، نوید دهنده موفقیت دانش‌آموزان است. (Billig, Root, and Jesse 2005)

از برآیند این مطالعات این طور برداشت می‌شود که آموزشگران باید یادگیری از راه خدمت را با برنامه درسی تلفیق کنند و برای این کار همان روشی را به کار بگیرند که برای برنامه‌ریزی در دیگر روش‌های آموزشی استفاده می‌کنند. به عبارت دیگر از استاندارد یا هدف آموزشی شروع کنید. به این فکر کنید دانش‌آموزان چه طور می‌توانند این استاندارد یا هدف آموزشی را در مراحل مختلف پژوهش یادگیری از راه خدمت یعنی آماده‌سازی، اقدام، بازاندیشی و ارائه نتایج کار محقق کنند و چه بهتر که همین موضوع را با دانش‌آموزان تان نیز به بحث بگذارید. برای این کار فعالیت‌ها و ابزارهایی ویژه طراحی کنید، چیزهایی مانند جدول و نمودار ارزیابی، پرسش‌هایی که فرآیند بازاندیشی را تسهیل می‌کنند یا یک راهنمای اولیه که دانش‌آموزان با استفاده از آن در فعالیت درگیر شوند.

آنچه اهمیت دارد کیفیت اجرای روش یادگیری از راه خدمت است و هرچه این روش رایج‌تر شود، کیفیت کار اهمیت بیشتری می‌یابد.

معلمان باید دانش‌آموزان را به چالش بکشند و به یادگیری ترغیب‌شان کنند. برای این کار باید انتظارات خود از فرآیند یادگیری را پیش از آغاز فعالیت‌ها شفاف و روشن بیان کنید. اهداف آموزشی باید تعریف شوند و به صورت مکتوب در اختیار دانش‌آموزان قرار گیرند. معلم و دانش‌آموزان باید بدانند که اهداف کار کجا با برنامه درسی تلاقي دارند و میزان انتظار در یادگیری و مهارت یافتن چه قدر است. همچنین همان‌گونه که در مورد طرح درس‌های دیگر هم صادق است، در اینجا هم باید آماده باشید که هر کجا که لازم شد راهنمای و دستورالعمل اجرای کار را تغییر دهید و بازنویسی کنید.



در یک دیبرستان، معلم‌ها برنامه‌ریزی برای یادگیری از راه خدمت را با تعیین آن موضوعات و سرفصل‌هایی از برنامه آموزشی و کتاب درسی آغاز کردند که می‌خواستند از طریق فعالیت‌های خدمت‌محور تدریس کنند؛ موضوعات و سرفصل‌ها را روی تخته نوشته‌ند، همراه با دانش‌آموزان آن‌ها را مرور کردند و بحثی به راه انداختند در این باره که کدام یک از نیازهای اجتماعی ممکن است از طریق این موضوعات پاسخ داده شوند. این گفت‌وگو مقدمه‌ای شد برای برنامه‌ریزی برای ارائه خدماتی به جامعه؛ معلم و شاگردان همراه با هم طرحی برای ارائه این خدمات آماده کردند، برای فعالیت‌ها برنامه‌ریختند و اهداف آموزشی و موضوعات درسی را که قرار بود در هر کدام از این فعالیت‌ها آموخته شوند، شناسایی کردند. آن دسته از موضوعات و سرفصل‌های کتاب درسی را که حین مراحل مختلف یادگیری از راه خدمت پاسخ داده نمی‌شد مشخص کردند تا برای تدریس/یادگیری آن‌ها به روش‌هایی غیر از یادگیری از راه خدمت برنامه ریزی کنند. افزون بر این، دانش‌آموزان همراه با معلم کلاس روش ارزیابی میزان یادگیری محتوای درسی در پایان طرح خدمت‌رسانی را طراحی کردند. پس از آن نوبت اجرای طرح بود؛ دانش‌آموزان در مراحل مختلف کار درگیر شدند، خدمت در نظر گرفته شده را ارائه دادند، مرحله بازاندیشی را پشت سر گذاشتند و در پایان نتیجه خدمات و فعالیت‌هایشان را به نمایش در آوردند. در پایان، از طریق همان روشی که در ابتدای کار برای ارزیابی معین شده بود، میزان یادگیری دانش‌آموزان ارزش‌گذاری شد.

بازاندیشی یکی از عناصر اصلی یادگیری از راه خدمت است و اگر به خوبی انجام شود نتایجی عمیق و مؤثر به دنبال خواهد داشت؛ نتایجی که معمولاً به پرورش مهارت‌های فراشناختی^[۲] و دیگر مهارت‌های فکری پیشرفته کمک می‌کنند (Eyler, Giles, and Schmiede 1996; King and Kitchener 1994; Leming 2001). با وجود این بسیاری از معلمان حین اجرای طرح‌های یادگیری از راه خدمت روش‌های بازاندیشی را تغییر نمی‌دهند و به فعالیت‌هایی مثل یادداشت روزانه یا خلاصه کردن تجربه‌های خدمترسانی که فقط احساسات دانشآموزان را درگیرمی‌کند، بسته می‌کنند (Billig 2004). اگر بازاندیشی مستمر و دائمه‌دار باشد و چالش‌های شناختی بیشتری را در بر بگیرد، اثرگذارتر خواهد بود.

بازاندیشی مستمر، هم قبل از ارائه خدمت و هم حین اجرا و پس از آن و به صورت‌های مختلف نوشتاری و گفتاری و یا حتا غیرزبانی انجام می‌شود. مطالعات متعدد انجام شده بر ارزش و اهمیت روش‌های متنوع و مختلف اجرای فعالیت تأکید کرده‌اند (برای مثال به این پژوهش رجوع کنید:

Tomlinson and McTighe 2006; Marzano, Pickering, and Pollock 2003

آن دست از فعالیت‌ها که به لحاظ شناختی چالش برانگیزند مشارکت‌کنندگان را به تفکر عمیق درباره موضوع برミ انگیزند تا مسئله را واسازی و تجزیه و تحلیل کنند و راه حل‌های جایگزین برای آن بیابند، یا با شرایطی که عامل ایجاد ناهنجاری است و همین‌طور با نیاز به راه حلی میانه عقاید پیشین و شواهدی که در تقابل با آن‌ها هستند، رو به رو شوند. سطح چالش باید با سن و رشدیافتگی دانشآموزان متناسب باشد؛ یعنی بر اساس دانسته‌ها، توانایی‌ها و مهارت‌های دانشآموزان طرح شود. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که چالش شناختی با میزان مشارکت در فعالیت‌های اجتماعی و آموزشی و کسب دانش و مهارت‌هایی در این دو حوزه ارتباط مستقیم دارد .(Billig, Root, and Jesse 2005; Billig, Root, and Jesse 2006; Root and Billig in press)

با استفاده از فعالیت‌های چالش برانگیز شناختی، تسهیلگران می‌توانند به صراحة مهارت‌های حل مسئله، تصمیم گیری، جست‌وجوگری، طبقه‌بندی و آزمایش فرضیه را آموزش دهند. آن‌ها باید مطمئن شوند که دانشآموزان حین مراحل مختلف کار، از آماده‌سازی تا اقدام و بازاندیشی و ارائه نتایج و دستاوردها، به اندازه کافی برای تمرین مهارت‌های مورد نظر و پرورش آن‌ها وقت دارند.

فعالیت‌های بازاندیشی باید چالش‌برانگیز، مستمر و با زمینه کار مرتبط باشند (Eyler, Giles, and Schmiede 1996; Pritchard and Whitehead 2004). برخی از فعالیت‌های بازاندیشی موفق برای تحریک واکنش‌های احساسی، رفتاری و شناختی یادگیرنده‌گان از سؤال پرسیدن بهره می‌گیرند و دانش‌آموزان را به کشف استعاره‌ها، بازنمایی‌هایهای غیرزبانی، فعالیت‌های مفهومی، تحلیل شباهت‌ها و تفاوت‌ها و انتخاب دیدگاه فرا می‌خوانند (Pritchard and Whitehead 2004; Billig 2006).

چالش‌های شناختی را می‌توان با استفاده از فنون پرسشگری ترویج کرد. پرسش‌های مناسب، فکر و اندیشه‌ای را که پشت تجربه خدمت‌رسانی وجود دارد می‌کاود و در کسب دانش و مهارت‌ها به دانش‌آموزان کمک می‌کند. افزون بر این، با این فعالیت می‌توان به دانش‌آموزان کمک کرد آنچه را که آموخته‌اند به دنیای واقعی انتقال دهنند؛ دنیایی که متغیرهای اثرگذار بر تجربه‌ها و اتفاق‌ها در آن تحت کنترل ما نبستند. بازاندیشی آن‌ها وامی دارد معنا و مفهومی را که در تجربه‌شان نهفته است، بیرون بکشد و اطلاعات و دریافت‌های تازه را به دانسته‌های پیشین ارتباط دهد.

اگر با دانش‌آموزان بزرگتر کار می‌کنید، به خاطر داشته باشید پرسیدن سؤال‌هایی که در پرورش مهارت‌های فراشناختی به آن‌ها کمک می‌کند اهمیت دارد؛ پرسش‌هایی که به آن‌ها فرصت می‌دهد در الگوی تفکر و فرآیند یادگیری‌شان تأمل کنند. روشن شدن این الگوهای سبب می‌شود دانش‌آموزان نوجوان روش‌های متنوعی برای تحلیل مسایل، روابط و اتفاقات بیابند و تصمیم‌های آگاهانه‌تری بگیرند. جست‌وجو، جهت‌دهی دوباره و تقویت ایده‌ها به نوجوانان کمک می‌کند پاسخ‌های بهتر و باکیفیت‌تری به پرسش‌ها بدهدند.



دانش‌آموزان یک مدرسه راهنمایی تصمیم گرفتند با برگزاری نمایشگاهی درباره سلامت و بهداشت عمومی، افرادی را که از سوی کارفرمایان بیمه درمانی نمی‌شوند با خدمات بهداشتی رایگان یا کم‌هزینه در محله آشنا کنند. آن‌ها افراد فاقد بیمه، کارگران مهاجر شاغل در مزارع و کارگران رستوران‌ها را مخاطب قرار دادند. از دانش‌آموزان خواسته شد مشکل را مستند کنند و بنویسند. آن‌ها از جست‌وجوی مشکل در اینترنت شروع کردند تا موضوعات مرتبط با دسترسی به خدمات بهداشت و سلامت را بشناسند.

سپس معلم از آن‌ها خواست که اطلاعات به دست آمده را با جامعه اطراف و محله خود مقایسه کنند و ببینند آیا چنین مشکلاتی در محیط اطراف‌شان وجود دارد؟ دانش‌آموزان با کارگران مزرعه و رستوران مصاحبه کردند تا نیازهای بهداشت و سلامت آن‌ها را بفهمند و ببینند چه چیزی مخاطبان را به تماشای نمایشگاه خدمات بهداشت و سلامت ترغیب خواهد کرد. حین این مصاحبه‌ها دریافتند که نمایشگاه باید پس از ساعات کاری برگزار شود. افزون بر این، بخش عمدۀ نیازها حول موضوع واکسیناسیون کودکان می‌گشت که برای ورود آن‌ها به مدرسه ضرورت داشت.

دانشآموزان بر اساس این یافته‌ها محتوای نمایشگاه را تغییر دادند و روی نیازهای کودکان و جایگزین‌های کم‌هزینه برای کارگران فاقد بیمه مرکزی شدند. آن‌ها مراکزی را در محله خود یافتند که به افراد، به ویژه کودکان، خدمات بهداشتی رایگان یا کم‌هزینه ارائه می‌داد. علاوه بر این، با گروهی از بهداشت‌یاران توافق کردند که با حضور در نمایشگاه کودکان را به رایگان واکسن بزنند. غربالگری رایگان کلسترول و قند خون و مشاوره رایگان تغذیه خدمات دیگری بود که در نمایشگاه ارائه شد. آن‌ها در ادامه کار فعالیت‌هایی در نظر گرفتند که بر سیاست‌های بهداشت و سلامت مرکز داشت و به کارزاری برای اصلاح قوانین بهداشت و سلامت منجر شد. دانشآموزان برای نمایندگان مجلس نامه نوشتند و ضمن ارائه نظرشان درباره موضوع، از اصلاح قوانین ناکارآمد حمایت کردند.

فرصت ابراز و اظهار نظر

فراهم آوردن فرصت اظهار نظر و مشارکت معنادار باعث می‌شود نوجوانان در طرح خدمت‌یادگیری درگیر شوند، در تصمیم‌گیری‌ها، برنامه‌ریزی برای کار، تعیین اهداف طرح و کمک به دیگران درگیر شوند.

ایجاد فرصت ایفای نقش، بیان افکار و ابراز ایده‌ها و نگرانی‌ها برای جوانان در هریک از مراحل پروژه‌های یادگیری از راه خدمت تأثیر قابل توجهی بر مشارکت اجتماعی و شرکت آن‌ها در فرآیند یادگیری دارد (Billig, Root, and Fredericks, Kaplan, and Zeisler 2001; Jesse 2005; Bradley 2003). دانشآموزان بدون برخورداری از فرصتی برای بیان افکار و ایده‌هایشان احساس می‌کنند مورد بی‌توجهی و بی‌احترامی قرار گرفته‌اند، فکر می‌کنند مشارکت‌شان بی‌اهمیت است، دلسرد می‌شوند و احساس بیگانگی می‌کنند. ایجاد فرصت مشارکت معنادار برای جوانان به آن‌ها اجازه می‌دهد در فرآیند هدف‌گذاری، تصمیم‌گیری، برنامه‌ریزی، حل مسئله و کمک به دیگران درگیر شوند. آن‌ها بخشی جدایی‌ناپذیر از فرآیند خدمت‌یادگیری می‌شوند و در این فرآیند تجربه شخصی خود را می‌سازند، تجربه‌ای که در طولانی‌مدت مشارکت مدنی آن‌ها را ارتقا می‌دهد (Fredericks, Kaplan, and Zeisler 2001).

پژوهشگران دریافت‌های دانشآموزانی که در مدرسه فرصت می‌یابند رأی و نظرشان را بیان کنند، توانایی بیشتری در بیان ماهرانه عقایدشان دارند، خود را منشاء تغییر می‌بینند و مهارت‌های راهبری و سخنرانی را در خود پرورش می‌دهند. این گروه از دانشآموزان تعلق خاطر بیشتری به مدرسه دارند و تعامل آن‌ها با معلمان پیشرفته‌تر است (Mitra 2004 and Oldfather 1995).

البته فراهم کردن فرصت اظهار نظر و به نمایش در آوردن توانمندی‌ها برای نوجوانان باید در چارچوب اهداف آموزشی و نتایج پیش‌بینی شده برای کلاس درس رخ دهد. دانش‌آموزان باید بدانند چه زمانی می‌توانند ایده‌های تازه‌شان را بیازمایند و کدام موقعیت‌ها برای طرح این ایده‌ها مناسب نیست. افزون بر این باید اهمیت احترام به نظر دیگران را، به ویژه وقتی با نظر و دیدگاه خودشان در تضاد است، درک کنند (National Research Council 2004). در ابتدای کار تردید و حتی ترس و دلهره بابت انجام فعالیت‌ها و بر عهده گرفتن مسئولیت یادگیری از سوی دانش‌آموزان طبیعی و قابل انتظار است. این مسئولیت برای آن‌ها ناآشناست و تبدیل شدن به یک یادگیرنده خودهدایت‌گر نیازمند زمان و تجربه است. تسهیلگر باید مطمئن شود که دانش‌آموزان می‌دانند در طول کار از کمک و حمایت او برخوردارند و در جریان کار هم این کمک‌ها و حمایت‌ها را ارائه دهد. این بدان معنا نیست که همیشه باید به دانش‌آموزان کمک شود تا موفق باشند، بلکه آن‌ها می‌توانند از اشتباهات خود بیاموزند و این تجربه‌ها را فرصت‌های قابل توجهی برای یادگیری بدانند. با این وجود تسهیلگر همواره باید اطمینان یابد که دانش‌آموزان احساس امنیت دارند. درخواست از بچه‌ها برای مشارکت در تصمیم‌گیری‌ها و انتخاب از میان گزینه‌ها و امکانات موجود، با پرورش مهارت اظهار نظر در آن‌ها مرتبط است. این نوع تعلیم و تربیت زندگی واقعی را بازتاب می‌دهد و نباید آن را به چشم محدودیت یا تحمیل کردن دید. دانش‌آموزان بزرگتر باید مسئولیت‌های بیشتری بر عهده بگیرند و در نقش‌هایی چون تسهیلگر یا فراهم آورنده کتاب‌ها و منابع مورد نیاز ظاهر شوند (Bradley 2003).

اطمینان از شنیده شدن رأی و نظر نوجوانان حین ارائه خدمات به اجتماع اهمیت ویژه‌ای دارد. آن‌ها می‌توانند درباره سیاست‌های عمومی به مسئولان شهری و دولتی مشاوره بدهند، در برنامه‌ها و رویدادهای محلی و همین طور در تصمیم‌گیری‌های اجتماعی مشارکت کنند، به عنوان کنشگر اجتماعی عمل کنند، پروژه‌های خدمت-یادگیری Camino and (Zeldin 2002) را به سرانجام برسانند و از طریق این‌ها دستاوردهایی معنادار برای جامعه‌شان به ارمغان آورند (Root and Billig in press). ترکیب پژوهش، خدمت و ترویج و حمایت‌گری برای دانش‌آموزان دبیرستانی دستاوردهایی ارزشمند و مؤثر در زمینه آموزه‌های شهروندي همراه داشته است.



در یک مدرسه ابتدایی از دانش آموزان خواسته شد تا مشکلاتی را که در مدرسه و محیط پیرامون آن مشاهده می‌کنند، حل کنند. کلاس اولی‌ها گفتند که کودکستانی‌ها در راهروها می‌دوند و به همین دلیل راهروها ایمن نیستند.

معلم کلاس از بچه‌ها خواست مشکل را مستند کنند. بچه‌ها هم موارد دویدن در بازه‌های زمانی مختلف را شمردند و با تصویر آن‌ها را روی کاغذ آوردن. بعد، معلم از آن‌ها خواست که دلایل احتمالی دویدن بچه‌های کودکستان را شناسایی و برای هر کدام چاره‌جویی کنند. قرار شد این فعالیت از طریق بارش فکری انجام شود. کلاس اولی‌ها به این نتیجه رسیدند که بچه‌های کودکستان می‌دوند چون در راهروها گم می‌شوند و برای همین به علامت‌هایی نیاز است که محل کلاس‌ها را مشخص کنند. در این مرحله از کودکستانی‌ها خواستند برای راهروها اسم پیشنهاد دهند، بعد درباره انتخاب نام انتخابات برگزار کردند و در نهایت علائم راهنمایی را ساختند.

بعد از مدتی دیدند که مشکل هنوز حل نشده و کودکستانی‌ها همچنان در راهروها می‌دونند. اینجا پای تحقیق و مطالعه به میان آمد، کلاس اولی‌ها به دنبال یافتن پاسخ این سؤال بودند که سرعت در جامعه چه طور کنترل می‌شود. از اینجا بود که به ایده گواهینامه برای همه دانش آموزان رسیدند. دوباره یک بارش فکری برگزار شد تا مقرر شود چه مواردی باید در این گواهینامه‌ها ذکر شود. سپس نامه‌ای به مغازه ابزارفروشی نزدیک مدرسه فرستادند و وسائل لازم برای درست کردن گواهینامه‌ها را تهیه کردند.

برای هر کدام از بچه‌ها یک گواهینامه درست کردند و دوباره میزان دویدن را اندازه‌گیری کردند. اولین روز بعد از توزیع گواهینامه‌ها دویدن هم متوقف شد، اما یک هفته بعد، وقتی بچه‌ها گواهینامه‌ها را گم کردند یا فهمیدند دویدن عواقب منفی برایشان ندارد، دوباره دویدن را از سر گرفتند.

دانش آموزان کلاس اول دوباره به مرحله اول برگشتند و چاره‌جویی برای بار سوم تکرار شد. معلم آنقدر به آن‌ها فرصت انتخاب و آزمون داد تا در نهایت توانستند مشکل را حل کنند. با این کار معلم توانست بسیاری از سرفصل‌های آموزشی و موضوعات کتاب درسی از جمله خواندن، نوشتمن، ریاضی و علوم اجتماعی را پوشش دهد. در پایان سال تحصیلی دانش آموزان نه فقط در امتحان‌های درسی نمره‌های خوبی گرفتند، که معیارهای لازم در زمینه مهارت‌های اجتماعی را هم با موفقیت گذراندند. آن‌ها احساس می‌کردند تحصیل و یادگیری کاری جالب و سرگرم‌کننده است.

تنوع شکل‌ها و حالت‌های زیادی دارد. مثلاً دانش‌آموزان با گروه‌های مواجه می‌شوند که از نظر سن، پیشینه فرهنگی، باورها و عقاید، شرایط جسمی و وضعیت اقتصادی کاملاً متفاوت از هم، و از خود دانش‌آموزان، هستند. باید به خاطر داشته باشیم که مشارکت‌کنندگان در یادگیری از راه خدمت، بهخصوص دریافت‌کنندگان خدمات در زمینه‌های مختلف، متفاوت‌اند و می‌شود از طریق آن‌ها پدیده تنوع را تجربه کرد. پژوهش‌ها نشان می‌دهند که آموزش دقیق و آشکار مفهوم «احترام به ایده‌ها و روش‌های مختلف» و بحث درباره موضوع تنوع، دست‌آوردهای Billig, Root, and Jesse 2005; Powers, Potthoff, Bearinger, (and Resnick 2003; Blozis, Scalise, Waterman, and Wells 2002).

احترام به تنوع با روش‌های مختلفی نظیر نحوه سازمان دادن فعالیت‌ها، لحن و زبان به کار رفته در جریان کار، انتظارهایی که در فرآیند شناخت به میان می‌آید و همین‌طور در محرک‌های یادگیری بروز می‌کند (Nieto 2004). در عرصه یادگیری، احترام به معنای اطمینان یافتن از فرصت‌های برابر یادگیری برای همه دانش‌آموزان، فارغ از پیشینه اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی، جنسیت یا سطح علم و دانش آن‌هاست. معلم باید به همه دانش‌آموزان به یک میزان اهمیت دهد و از همه آن‌ها انتظار پیشرفت داشته باشد. فراهم آوردن فرصت برای یادگیری مشارکتی میان گروه‌های فرهنگی متفاوت با مسئولیت‌پذیری فردی و قدرشناسی گروهی نیز موجب ترویج برابری و احترام می‌شود. فعالیت‌های یادگیری با استفاده از متن‌های آموزشی، ویدیو و تعامل صحیح میان گروه‌های متنوع باید فراهم شود و بازندهیشی در این‌باره باید نیاز به درک و فهمیدن یکدیگر را تأمین کند (See, for example, Tomlin-son and McTighe 2006; Marzano, Pickering, and Pollock 2003).

آن دسته رفتارهای اجتماعی که اثری مخرب بر ارتباط میان فرهنگ‌های مختلف دارند باید به طور صریح و آشکار در جریان کار به بحث گذاشته شوند و بی‌عدالتی مستتر در تعصب و تبعیض باید در این بحث‌ها بر جسته شود. مثلاً دانش‌آموزان باید درباره معايب و ضررهای کلیشه‌ها و تفکرات قالبی بدانند. این وظیفه معلم است که به آن‌ها نشان دهد فکرورزی همراه با تفکرات قالبی و تعصب به تعمیم دادن ناعادلانه یک خصیصه به گروه بزرگی از افراد، بی‌توجهی به ویژگی‌های فردی و دامن زدن به سوءتفاهم‌های اجتماعی منجر می‌شود. حین اجرای فعالیت‌های خدمت‌محور، مهارت‌های اجتماعی، به ویژه مهارت حل تعارض، باید آموزش داده و تمرین شود. نه فقط برای درک تفاوت‌ها که برای تجلیل آن‌ها و ارزشمند دانستن شان تلاش کنید، حتی وقتی دانش‌آموزان با هم موافق نیستند (Nieto 2004).

فعالیت‌های خدمت‌رسانی باید به شکلی طراحی شوند که هم دریافت‌کنندگان خدمات از آن‌ها منتفع شوند و هم برای دانش‌آموزان مفید و آموزنده باشند، به نحوی که کلیشه‌های ذهنی دانش‌آموزان درباره دیگران تقویت نشود. مثلاً در خدمت‌رسانی به سالمدان فعالیت‌ها باید به آموزش خواندن و نوشتمن یا مهارت‌های کار با کامپیوتر محدود شود، بلکه باید فعالیت‌هایی در نظر گرفته شود که دانش‌آموزان هم به آن‌ها نیاز دارند و از آن سود می‌برند؛ مثل جمع‌آوری تاریخ شفاهی و مستند کردن رویدادهای اجتماعی در جریان ارتباط با سالمدان.



دانش‌آموزان در یک فعالیت فوق برنامه تصمیم گرفتند با خانواده‌های تازه‌واردی که می‌خواهند انگلیسی یاد بگیرند، کار کنند. برای ارائه خدمات به این خانواده‌ها با یک مؤسسه محلی وارد گفت‌وگو شدند و پیشنهاد کردند علاوه بر برگزاری کلاس‌های آموزش زبان، با زبان‌آموزان به گردش بروند و در آشنایی با ریزه‌کاری‌های زندگی روزمره در جامعه جدید مثل خرید کردن و استفاده از وسائل حمل و نقل عمومی به آن‌ها کمک کنند.

در نخستین جلسه، کلاس پر از بچه‌ها و پدرها و مادرهایی بود که به زبان‌های مختلف حرف می‌زدند و پیشینه اجتماعی-اقتصادی مختلفی داشتند. دانش‌آموزان، همزمان با تدریس زبان به خانواده‌ها، درباره زندگی آن‌ها قبل از مهاجرت یاد گرفتند. مهاجران از تجربه‌هایشان در کشور جدید می‌گفتند، اینکه از چه چیزهایی متعجب شده یا ترسیده‌اند و با چه شگفتی‌هایی مواجه شدند، چه نقدهایی دارند و چه تفاوت‌هایی را می‌بینند. مواجهه با این تجربه‌ها و فکرها، افق فکری دانش‌آموزان درباره زندگی روزمره در جامعه‌شان را گسترش داد و توانستند آنچه را برایشان عادی و معمول است از زوایای تازه‌ای ببینند. خانواده‌های مهاجر انگلیسی یاد می‌گرفتند و دانش‌آموزان، همزمان، با فرهنگ‌های مختلف آشنا می‌شدند.

وقتی یادگیری از راه خدمت، کاری ارزشمند، مفید و جالب باشد و یادگیرندگان بتوانند آن را با زندگی روزمره خود ارتباط دهنده، بیشتر با آن درگیر می‌شوند و در جریان کار دانش و مهارت بیشتری کسب می‌کنند

وقتی یادگیری از راه خدمت، کاری ارزشمند، مفید و جالب باشد و یادگیرندگان بتوانند آن را با زندگی روزمره خود ارتباط دهنده، بیشتر با آن درگیر می‌شوند و در جریان کار دانش و مهارت بیشتری کسب می‌کنند (Billig, Root, and Jesse 2005; Blank 1997). آنچه باعث معناداری خدمت می‌شود بسته به افراد و گروه‌هایی که در پژوهش یادگیری از راه خدمت دخیل هستند، متفاوت است و به نظر می‌رسد برانگیختن علاقه و کنترل دانش‌آموزان نقش مهمی در میزان معناداری خدمت ایفا می‌کند (Brophy 2004). پژوهشگران بسیاری دریافته‌اند که معلم‌ها می‌توانند معنادار بودن خدمت برای دانش‌آموزان را افزایش دهند. این هدف از طریق راهکارهایی مانند این‌ها محقق می‌شود: طراحی فعالیت‌هایی اساسی و مؤثر که در عین حال فرساینده و خسته‌کننده هم نیستند، چارچوب‌بندی فعالیت‌ها به نحوی که ارتباط‌شان با زندگی روزمره یادگیرندگان واضح و زودفهم باشد، فراتر رفتن از محتوای کتاب درسی، برقراری ارتباط روشن و شفاف با تجربه‌ها و دانسته‌های پیشین، و طراحی فعالیت‌هایی که به مهارت‌های ادراکی، توضیح و تفسیر، کشف و جستجوگری، مناظره یا دیگر مهارت‌های چالش‌برانگیز شناختی نیاز دارند (Brophy 2004). به هنگام برنامه‌ریزی برای یادگیری از راه خدمت می‌توان برای اطمینان از اینکه نوجوانان با فعالیت‌ها ارتباط برقرار می‌کنند و آن‌ها را هم برای خود و هم برای دریافت‌کنندگان خدمات مفید می‌دانند، تمھیداتی اندیشید؛ به این معنا که فعالیت‌ها چیزی بیش از «برآوردن نیازهای محلی» باشند. مثلاً پر کردن فرم‌های اداری در یک بخش از شهرداری ناحیه نیازی را برآورده می‌کند، اما برای افرادی که این کار را انجام می‌دهند سودی ندارد و باعث رشد و یادگیری آن‌ها نمی‌شود، در نتیجه معنادار نیست. مواجهه با چالش‌های جالبی که نظر یادگیرندگان را جلب کند و نسبت به حل آن‌ها کشش داشته باشند، و مواجهه با اینکه تلاش‌هاییشان نه فقط برای خودشان که برای گروهی دیگر از افراد مفید و مؤثر است، باعث افزایش معناداری می‌شود.

یادگیری از راه خدمت، وقتی معنادارتر می‌شود که دانش‌آموزان خودشان موضوع خدمت‌رسانی را انتخاب کنند، موضوع کار به تجزیه و تحلیل و مهارت حل مسئله نیاز داشته باشد، و یک پیوند شخصی با وظیفه‌ای که به عهده گرفته‌اند برقرار کنند؛ این پیوند اغلب از طریق برقراری ارتباط با گروه دریافت‌کننده خدمت حاصل می‌شود (Billig, Root, and Jesse 2005; Root and Billig in press). شفافیت درباره چرا بین معناداری و ظایف و مسئولیت‌ها به دانش‌آموزان کمک می‌کند ارتباط عمیق‌تری با موضوع برقرار کنند.

خدمت ارائه شده زمانی معنادار است که یک نیاز مهم و واقعی را پاسخ دهد. پژوهش‌هایی درباره ارتباط میان کارایی و یادگیری از راه خدمت نشان می‌دهند که وقتی دانشآموزان یک مسئله بسیار بزرگ مانند حل مشکل بی‌خانمان‌های شهر را در دست بگیرند، احتمالاً نه تنها کار خود را معنادار نمی‌یابند، که احساس ناامیدی می‌کنند چون بزرگی طرح باعث شده تلاش‌شان بی‌فایده به نظر برسد و منشاء تغییر نباشند. اما وقتی موضوعات کوچکتری انتخاب و دنبال شوند و دانشآموزان نتیجه کار خود را ببینند، احتمال معناداری خدمت برایشان بیشتر می‌شود (Billig, Root, and Jesse 2005; Root and Billig 2006; Billig 2006).



دانشآموزان یک مدرسه راهنمایی تصمیم گرفتند اهداف آموزشی کلاس تاریخ را با تمیز کردن گورستان قدیمی نزدیک مدرسه محقق کنند. قرار شد آن‌ها وقایع تاریخی در فاصله سال‌های ۱۸۰۰ تا ۱۸۵۰ میلادی را با دنبال کردن زندگی افرادی که در این گورستان دفن شده‌اند، بررسی کنند. دانشآموزان تصاویر و نوشته‌های حک شده بر سنگ‌ها را جمع‌آوری کردند و بعد با مطالعه تاریخچه شهر به دنبال این نام‌ها گشتن؛ به این ترتیب آن‌ها بخش مهمی از تاریخ دوره مورد نظر را خواندند و با رویدادها آشنا شدند. آن‌ها حین مطالعات و جست‌وجوهایشان اسنادی یافتند که از ساز و کارهای اجتماعی و وضعیت زندگی مردم در دوره یادشده حکایت داشت. مثلاً در جریان این بررسی‌ها با داستان زندگی خدمتکاری آشنا شدند که به جرم فرار از دست صاحب‌کارش دستگیر و محکمه شده بود. مطالعه دفاعیات او در دادگاه و اعتراضش به شرایط و مقررات ناعادلانه کار، آموزه‌های مفیدی برای بچه‌ها به همراه داشت. دانشآموزان با استفاده از اسناد دادگاه توансهند بستگان این زن را در شهر مجاور شناسایی کنند و حکایت زندگی او را با بازماندگانش در میان گذاشتند. این ارتباط سبب شد اطلاعات بیشتری درباره فرد مورد نظر و تأثیری که بر اجتماع پیرامونش گذاشته بود، به دست آورند. در این پروژه، دانشآموزان شناخت دقیقی از یک دوره تاریخی به دست آوردند، مقررات و قوانینی که در آن دوره تاریخی روی زندگی افراد اثر می‌گذاشت و همین‌طور ادامه اثر آن قوانین در محیط پیرامون خودشان را شناختند، و در این میان طرح خدمت‌رسانی اجتماعی و پاکیزگی گورستان را هم فراموش نکردند.

منظور از دیده‌بانی این است که حین اجرای طرح متوجه باشیم که فرآیند کار چه طور پیش می‌رود و رسیدن به اهداف تعیین شده در ابتدای مسیر یادگیری-خدمت چه قدر پیشرفت داشته تا اطمینان یابیم یادگیری با بیشترین نتیجه ممکن پیش می‌رود. «دیده‌بانی پیشرفت» معمولاً از طریق اندازه‌گیری دستاوردها در نظرسنجی، ارزیابی کمی میزان یا تعداد دفعات مشارکت شرکت‌کنندگان، یا دیگر معیارهایی که مشخص می‌کند به اهدافمان رسیده‌ایم یا نه حاصل می‌شود. «دیده‌بانی فرآیند» نسبت به دیده‌بانی پیشرفت کار با شدت کمتری انجام می‌شود و معمولاً به شکل تجزیه و تحلیل کارهای دانش‌آموزان، از جمله بازاندیشی آن‌ها، و ارزیابی آنچه فراگرفته‌اند، رخ می‌دهد. دیده‌بانی فرآیند و دیده‌بانی پیشرفت به طور معمول از انواع ارزیابی ساختی^[۴] (formative evaluation) به شمار می‌روند، گرچه دیده‌بانی معمولاً نسبت به ارزیابی ساختی به دفعات بیشتر صورت می‌گیرد و معیارهای آن معمولاً ناپیوسته‌تر و اختصاصی‌تر از معیارهایی هستند که در ارزیابی ساختی مدنظر قرار می‌گیرند. انتظار می‌رود نتایج حاصل از این ارزیابی‌ها و دیده‌بانی‌ها برای بهبود عملکرد استفاده شوند.

دیده‌بانی فرآیند، ارزیابی ساختی و همین‌طور ارزیابی پایانی، در کنار استفاده از داده‌ها و اطلاعات برای بهبود کار با نتایج و دستاوردهای بهتر و کیفی‌تر در یادگیری از راه خدمت ارتباط مستقیم دارند؛ به این شرط که معیارها مرتبط با مسئولیت‌ها و فعالیت‌ها در نظر گرفته شده باشند و معلمان داده‌های حاصل از ارزیابی و دیده‌بانی را برای بهبود کار مورد استفاده قرار دهند (Billig, Root, and Jesse 2005).

پژوهش‌های مختلفی نشان می‌دهند که استفاده از داده‌های حاصل از دیده‌بانی و ارزیابی برای ارتقا و پیشرفت کار، افزایش یادگیری فردی و گروهی را در پی دارند زیرا این اطلاعات روش می‌کنند که مشارکت افراد چه تأثیری داشته و اهداف اصلی محقق شده‌اند یا نه. مثلاً پژوهشگران دریافتند دیده‌بانی پیشرفت در تشخیص مشکلات به معلمان کمک می‌کند؛ آن‌ها می‌توانند با وارسی کردن اشتباه‌ها و رفع آن‌ها، از نواقص به مثابه فرصت‌های خطیر یادگیری استفاده کنند (Good and Brophy 2000). گذشته از این، پژوهشگران دیگری با استناد به بیش از ۲۰۰ پژوهش تجربی در نشریات علمی به شواهدی اساسی پی برده‌اند که از تأثیر مثبت دیده‌بانی پیشرفت در کمک به دانش‌آموزان برای بهبود مهارت‌های خواندن، دیکته کلمات و ریاضیات نشان دارد (Fuchs and Fuchs 2006). به علاوه، وقتی دانش‌آموزان می‌بینند کدام بخش‌ها برای مهارت یافتن در موضوع مورد نظر باقی مانده و برای ادامه یادگیری و تکمیل وظایف از چه استراتژی‌هایی می‌توانند استفاده کنند، انگیزه‌شان برای یادگیری بیشتر می‌شود، به‌ویژه اگر اطلاعات را به صورت دقیق و پیوسته و در قالب مثال دریافت کنند (Brophy 2004).



در یکی از کلاس‌های دبیرستان که به روش یادگیری از راه خدمت اداره می‌شد، دانشآموزان کار تیمی را به عنوان هدف یادگیری از راه خدمت در نظر گرفتند. پروژه آن‌ها کار با فرزندان زندانیان بود. دانشآموزان، بعد از تعیین اهداف به سراغ طراحی یک جدول ارزیابی رفتند که مشخص می‌کرد هر کدام از اهداف با چه کیفیتی محقق می‌شوند. آن‌ها هر چند هفته یک بار، فعالیت‌های فردی و گروهی را مورد ارزیابی قرار می‌دادند و درباره کیفیت انجام وظایف، میزان و دقت پیش‌روی به‌سوی اهداف، میزان اثربخشی کار گروهی و نحوه بهبود فرآیند گفت‌وگو می‌کردند. این خود-دیده‌بانی نتایج قابل توجهی به دنبال داشت؛ سبب شد انتظاری منطقی و واضح از خود و فرآیند کار داشته باشد، مهارت‌های حل تعارض در آن‌ها بهبود یابد و اقدام‌ها و رفتارهایشان هدفمند شود.

مدت‌زمان خدمت‌رسانی و فشردگی فعالیت‌ها

انسجام، یا یکپارچگی ایده‌ها و مهارت‌هایی که در بازه زمانی بزرگتری به دانشآموزان ارائه می‌شود، با افزایش دستاوردها و نتایج در ارتباط است

پژوهش‌ها از ضرورت مدت زمان مناسب و کافی برای پروژه‌های خدمت‌محور می‌گویند؛ اینکه معمولاً باید یک ترم تحصیلی یا ۷۰ ساعت برایشان وقت گذاشت تا بر دانشآموزان تأثیر بگذارند (Billig, Root, and Jesse 2005; Spring, Dietz, and Grimm 2006). این ۷۰ ساعت کل فرآیند خدمت-یادگیری را شامل می‌شود؛ از تحقیق و برنامه‌ریزی و اجرا تا بازندهی و ارائه کار^[۵]. گلنگار رفتن با مسایل و مشکلات یا عمیق شدن در فعالیت‌ها و تجربه‌ها به یادگیری عمیق و ماندگار می‌انجامد و اگر فرصت کافی برای کار در نظر گرفته نشود، دانشآموزان نمی‌توانند با مشکلات درگیر شوند و تجربه‌شان را عمق بخشنند. تأکید بر این مدت زمان به این معنا نیست که نمی‌توان یا نباید یادگیری از راه خدمت را در یک یا چند جلسه انجام داد، بلکه به این نکته اشاره دارد که رسیدن به حداکثر دستاوردهای آموزشی و اجتماعی و شخصیتی متصور برای یادگیری از راه خدمت به فرصتی بیش از یک یا چند جلسه نیاز دارد.

مطالعات دیگری در زمینه عملکرد علمی دانشآموزان که نگاهی کلان به یادگیری از راه خدمت دارند این ایده را تقویت می‌کنند که مدت زمان طرح، کلید افزایش یادگیری است. برای مثال پژوهش سال ۱۹۹۹ «شواری ملی پژوهش» (National Research Council) نشان می‌دهد که انسجام، یا یکپارچگی ایده‌ها و مهارت‌هایی که در بازه زمانی بزرگتری به دانشآموزان ارائه می‌شود، با افزایش دستاوردها و نتایج در ارتباط است. یک برنامه آموزشی زمانی از پیوستگی و انسجام کافی برخوردار است که این چهار ویژگی را داشته باشد: روی ایده‌ها یا مهارت‌های مهم متمرکز باشد، به دانشآموزان کمک کند از آن ایده‌ها و مهارت‌ها را ببینند و درک دانشآموزان در تشخیص قدم‌های بعدی آموزشی را ببینند و ارزیابی کند. یک طرح باکیفیت یادگیری از راه خدمت این ویژگی‌ها را از طریق استانداردهای ضروری و محکم و کمک به دانشآموزان برای انتقال آموخته‌های خدمت‌رسانی مانند حل مسئله یا راه حل یک مسئله ریاضی به دیگر بخش‌های برنامه آموزشی و درس‌های مدرسه پی می‌گیرد.



وقتی یکی از معلم‌های مدرسه‌ای به اهمیت مولفه‌ی «مدت زمان آموزش» پی برد، از شیوه تدریس همیشگی‌اش دست کشید و اجازه داد بچه‌ها موضوعی را انتخاب کنند که برایشان مهم است. آن‌ها می‌خواستند روی موضوع کاهش تجاوز در جامعه‌شان کار کنند. اولین قدم، تحقیق درباره آمار تجاوز و راهکارهایی برای پیشگیری از آن بود. دانشآموزان کارزاری به راه انداختند که هدف آن ارتقای آگاهی عمومی درباره یک برنامه روى تلفن‌های همراه بود که خطر را سریع و بی‌وقفه به پلیس گزارش می‌داد. علاوه بر این، آن‌ها یک مراسم آگاهی بخشی هم برگزار کردند. معلم در میانه راه متوجه شد که بچه‌ها اصلاً میزان اثربخشی استراتژی‌شان را پی‌گیری نکردند و سراغ این موضوع نرفتند که آیا مخاطبان در عمل از برنامه مورد نظر روی گوشی‌هایشان استفاده می‌کنند و می‌دانند موقع بروز خطر باید چه طور عمل کنند یا نه. همچنین معلم متوجه شد که دانشآموزان تحقق هدف پروژه، یعنی کاهش آمار تجاوز در جامعه پیرامون شان را دنبال نکرده‌اند.

معلم با برگزاری یک بارش فکری این موضوع را به بحث گذاشت که دانشآموزان برای تشخیص میزان اثربخشی پروژه‌شان چه نیازهایی دارند؟ دانشآموزان برای بررسی موضوع برنامه‌هایی کردند و در نهایت به این نتیجه رسیدند که کارشان در عمل تأثیر کمی داشته است. آن‌ها کار را با طراحی استراتژی‌های دیگری پی‌گرفتند که اثربخشی‌شان بیشتر بود و نتیجه بهتری از آن‌ها حاصل شد.

همکاری با نهادها و سازمان‌های محلی از نقاط قوت در اغلب برنامه‌های یادگیری از راه خدمت است. این شرکا منابع مهم و اثربخشی را به طرح خدمت-یادگیری اضافه می‌کنند؛ از فراهم کردن فضا برای اجرای پروژه تا اختصاص وقت و مهیا کردن منابع مالی و لوازم مورد نیاز، تا ایجاد فرصت‌هایی برای تأمین نیازهای فوری نوجوانان. متقابل بودن همکاری‌ها به این معناست که همه طرفین همکاری در جریان خدمت‌رسانی متفق می‌شوند، معمولاً دورنما و اهدافی مشترک دارند، وظایف‌شان مرتبط و رابطه‌شان دوچار است.

پژوهش‌های مختلف نشان داده‌اند که متقابل بودن همکاری باعث پایداری خدمت-یادگیری می‌شود (Kramer 2002; Ammon, Furco, Chi, and Middaugh 2000). از سوی دیگر وقتی همکاری‌ها کوتاه‌مدت و ایزوله باشد، هم معلم و هم دانش‌آموزان کمتر با پروژه درگیر می‌شوند و احتمال ادامه مشارکت‌شان در خدمت-یادگیری کمتر می‌شود، به این دلیل که حمایت‌های اجتماعی کمتر، افزایش مشارکت را سخت‌تر است.

اگر گفت‌وگوی مستمری درباره هدایت و پیشرفت کار در میان باشد، همکاری نتایج بهتری دارد. توصیه می‌شود که مدارس تعریف واضحی از این موارد به نهادها و مؤسساتی که قرار است با دانش‌آموزان همکاری کنند، ارائه دهند: معنای یادگیری از راه خدمت، عناصر ضرری برنامه خدمت‌محور، منافع پروژه برای جامعه، استانداردهای آموزشی که معلم‌ها بابت تدریس آن‌ها مسئول و پاسخ‌گو هستند و اهمیت رأی و نظر نوجوانان در پیاده‌سازی پروژه‌ها. در مقابل، این همکاران نیز باید درباره وظایف خود توضیح روشنی ارائه دهند، از ظرفیت‌های سازمانی و منابعی که می‌توانند برای ایجاد فرصت‌های یادگیری از راه خدمت در اختیار دانش‌آموزان قرار دهند بگویند، و درباره هزینه‌هایی توضیح دهند که بابت حمایت از طرح خدمت‌محور و همکاری با مدرسه متحمل می‌شوند. (Abravanel 2003)



دانشآموزان یک مدرسه ویژه که با بودجه دولت محلی اداره می‌شد، سال‌ها درباره آب در یک حوزه آبخیز مطالعه و تحقیق می‌کردند. اداره مدیریت زمین در منطقه که برای رهگیری و ثبت میزان آلودگی آب روی تلاش‌های دانشآموزان حساب باز کرده بود، از مشوّقان و همکاران اصلی این پروژه بود. دانشآموزان حین اجرای این پروژه تخصصی مهارت‌های ارزشمندی در اندازه‌گیری جنبه‌های مختلف سلامت نهرها و مسیل‌ها یاد گرفتند اما ادامه فعالیت آن‌ها و دیگر دانشآموزان این مدرسه به بودجه زیادی احتیاج داشت، در حالیکه اداره آموزش به دلیل کاهش بودجه مجبور بود بودجه مدرسه را قطع کند و آن را در فهرست مدارسی قرار دهد که باید تعطیل شوند. دانشآموزان با شنیدن این خبر به سراغ نهاد همکار، یعنی اداره مدیریت زمین رفتند و از آن‌ها برای جلوگیری از تعطیلی مدرسه کمک خواستند. همکاری دانشآموزان با اداره مدیریت زمین به شکل‌گیری کارزاری برای جلوگیری از قطع بودجه مدرسه انجامید. از آن‌جا که بودجه مورد نظر از محل مالیات عمومی تأمین می‌شد، دانشآموزان فعالیتی خانه‌به خانه را آغاز کردند. آن‌ها به سراغ رأی‌دهنده‌ها می‌رفتند و با بازگو کردن منافع اجتماعی فعالیت‌هایشان، شهروندان را قانع می‌کردند که برقرار ماندن مدرسه چه اهمیتی برای آینده محله خواهد داشت. نتیجه این شد که رأی‌دهنده‌گان با درخواست بخشنودگی مالیاتی هیئت امنی مدرسه و اداره آموزش را قانع کردند که این مدرسه را از فهرست مدارسی که باید تعطیل شوند، خارج کنند.

نتیجه‌گیری

مثال‌های این مقاله، که از بخش‌ها و عناصر متنوعی تشکیل شده‌اند، نشان می‌دهند که پیاده‌سازی هشت مؤلفه لازم برای اثربخشی یادگیری از راه خدمت غیر ممکن نیست. البته این ویژگی‌ها خود به خود به طرح راه نمی‌یابند و باید آگاهانه در برنامه یادگیری از راه خدمت گنجانده شوند. افزون بر این، باید کیفیت آن‌ها به طور مستمر کنترل شود تا اثرگذار باشند. برای مهارت یافتن در هر یک از این اصول با هدف تبدیل یادگیری از راه خدمت به بخشی ثابت در برنامه آموزشی و تعمیق کیفیت و دستاوردهای یادگیری از راه خدمت راه درازی در پیش خواهد بود. نیاز به برنامه‌های خدمت‌یادگیری به ویژه برای آموزش‌گرانی که در مدارس مناطق محروم تدریس می‌کنند اهمیت بیشتری دارد زیرا شواهد به دست آمده حاکی از این است که کیفیت آموزش و مهارت‌های اجتماعی در این مناطق پایین‌تر است (Pritzker and Moore 2005).

آموزشگران عموماً می‌دانند که ایده‌های طرح شده در این مقاله را چه طور در کلاس درس خود پیاده کنند. هرچند این کار از نظر بازاندیشی شخصی و پرورش مهارت‌های حرفه‌ای برای آن‌ها زمان بر است، اما برای ایجاد تغییر گریزی از آن نیست.



منابع

- Abravanel, S. A. (2003). *Building Community Through Service-Learning: The Role of the Community Partner*. Denver: Education Commission of the States.
- Ammon, M. S., Furco, A., Chi, B., and Middaugh, E. (2001). *Service-Learning in California: A Profile of the CalServe Service-Learning Partnerships, 1997–2000*. Berkeley: University of California, Service-Learning Research and Development Center.
- Billig, S. H. (2006) *Lessons from Research on Teaching and Learning*. *Growing to Greatness 2006*. St. Paul: National Youth Leadership Council.
- Billig, S. H. (2004). *Heads, Hearts, Hands: The Research on K–12 Service-Learning*. *Growing to Greatness 2004*. St. Paul: National Youth Leadership Council.
- Billig, S. H. and Klute, M. M. (2003). *The Impact of Service-Learning on MEAP: A Large-Scale Study of Michigan Learn and Serve Grantees*. Presentation at National Service-Learning Conference, Minneapolis.
- Billig, S.H., Klute, M.M., and Sandel, K. (2003). *Antioch's Community-Based School Environmental Education (CO-SEED): Evaluation Report*. Denver: RMC Research Corporation.
- Billig, S. H., Root, S., and Jesse, D. (2005). *The Relationship Between Quality Indicators of Service-Learning and Student Outcomes: Testing Professional Wisdom*. In S. Root, J. Callahan, & S. H. Billig (Eds.), *Advances in Service-Learning Research: Vol. 5. Improving Service-Learning Practice: Research on Models to Enhance Impacts* (97–115). Greenwich, Conn.: Information Age.
- Billig, S.H., Root, S., and Jesse, D. (2005b). *Impact of Participation in Service-Learning on High School Students' Civic and Academic Engagement*. Report to the Carnegie Corporation of New York. Denver: RMC Research Corporation.
- Billig, S. H., Root, S., and Jesse, D. (2004). *The Impact of High School Students' Participation in Service-Learning on Academic and Civic Engagement*. Denver: RMC Research Corporation.
- Blank, W. (1997). *Authentic Instruction*. In W. E. Blank and S. Harwell (Eds.), *Promising Practices for Connecting High School to the Real World* (15–21). Tampa: University of South Florida. (ERIC Document Reproduction service No. ED 407 586).
- Blozis, C., Scalise, R., Waterman, C. E., and Wells, M. (2002). *Building Citizenship Skills in Students* (M.A. Research Project). Chicago: Saint Xavier University.
- Bradley, L.R. (2003). *Using Developmental and Learning Theory in the Design and Evaluation on K-16 Service-Learning Programs*. In Billig, S.H. and Waterman, A.S. (Eds.), *Studying Service-Learning: Innovations in Education Research Methodology* (47-72). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Brophy, J. (2004). *Motivating Students to Learn*, 2nd edition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Camino, L. and Zeldin, S. (2002). *From Periphery to Center: Pathways for Youth Civic Engagement in the Day-to-Day Life of Communities*. *Applied Developmental Science*, 6(4), 213-220.
- Eyler, J., Giles, D.E., and Schmeide, A. (1996). *A Practitioners' Guide to Reflection in Service-Learning*. Nashville, Tenn.: Vanderbilt University

- Fredericks, L., Kaplan, E., and Zeisler, J. (2001). Integrating Youth Voice in Service-Learning. Learning In Deed Issue Paper. Denver: Education Commission of the States.
- Fuchs, L. S., and Fuchs, D. (2006). What is Scientifically-Based Research on Progress Monitoring? Washington, D.C.: National Center on Student Progress Monitoring.
- Good, T. L., and Brophy, J. E. (2000). Motivation. In T. Good & J. Brophy (Eds.), *Looking in Classrooms* (8th ed.), 217-267. New York: Longman.
- King, P.M. and Kitchener, K.S. (1994). *Developing Reflective Judgment*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kramer, M. (2000). Make it Last Forever: The Institutionalization of Service Learning in America. Washington, D.C.: Corporation for National Service.
- Leming, J.S. (2001). Integrating a Structured Ethical Curriculum into High School Community Service Experiences: Impact on Students' Sociomoral Development. *Adolescence*, 36, 33-45.
- Marzano, R. J., Pickering, D., and Pollock, J. E. (2001). *Classroom Instruction that Works*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Meyer, S. J., Billig, S. H., and Hofschiele, L. (2004). The Impact of K-12 School-Based Service-Learning on Academic Achievement and Student Engagement in Michigan. In M. Welch and S. H. Billig (Eds.), *Advances in Service-Learning Research: Vol. 4. New Perspectives in Service-Learning: Research to Advance the Field* (61-85). Greenwich, Conn.: Information Age.
- Mitra, D. (2004). The Significance of Students. Can Increasing "Student Voice" in Schools Lead to Gains in Youth Development? *Teachers College Record*, 106(4), 651-688.
- National Research Council (2004). *Engaging Schools, Engaging Students*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- National Research Council. (1999). *How People Learn: 1999*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- National Service-Learning Cooperative (1999). *Essential Elements of Service-Learning*. St. Paul: National Youth Leadership Council.
- Nieto, S. (2004). *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education*, 4th edition, Boston: Pearson Education, Inc.
- Oldfather, P. (1995). Songs "Come Back Most to Them": Students' Experiences as Researchers. *Theory into Practice*, 34(2), 131.
- Powers, K., Potthoff, S., Bearinger, L.H., and Resnick, M.D. (2003). Does Cultural Programming Improve Educational Outcomes for American Indian Youth? *Journal of American Indian Education*, 42(2), 17-49.
- Pritchard, F., and Whitehead, G. (2004). *Learn and Serve*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Publishers.
- Pritzker, S. and Moore, A. (2006). *Equity in Service-Learning: Comparing Scope, Institutionalization, and Quality Across Low-Income Urban and Suburban Schools*. Growing to Greatness 2006. St. Paul: National Youth Leadership Council.
- Root, S. and Billig, S.H. (in press). Service-Learning as a Promising Approach to High School Student Civic Engagement in Bixby, J. and Pace, J. (in press), *Educating Democratic Citizens in Troubled Times: Qualitative Studies of Current Efforts*. New York: State University of New York Press.
- Santmire, T., Giraud, G., and Grosskopf, K. (1999). Further Attainment of Academic Standards Through Service-Learning.

Spring, K., Dietz, N., and Grimm, R., Jr. (2006). Educating for Active Citizenship: Service-Learning, School-Based Service, and Youth Civic Engagement. Washington, D.C.: Corporation for National and Community Service.

Tomlinson, C.A. and McTighe (2006). Integrating Differentiated Instruction and Understanding by Design: Connecting Content and Kids. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.

[۱] اصطلاح کارآیی آموزشی از دهه ۱۹۷۰ به ادبیات آموزشی وارد شد و پیامد آن جنبشی در دهه ۱۹۸۰ میلادی در ایالات متحده بود که با هدف ارتقای وضعیت آموزش کودکان این کشور شکل گرفت. شعار جنبش که به گسترش گفتمان «کارآیی آموزشی» انجامید این بود: هیچ کوکی از تحصیل محروم نمی‌ماند. فعالان به دنبال این بودند که کدام بخش‌ها در سیستم آموزشی مفید است و کدام بخش‌ها نیازمند اصلاح. این جنبش به انجام پژوهش‌های بسیاری در زمینه کارآیی آموزشی انجامید که نتیجه آن‌ها رسیدن به استانداردهای مدون برای ارزیابی میزان پیشرفت دانش‌آموزان و اثربخشی شیوه‌های آموزشی بود. کارآیی آموزشی بر مفاهیمی چون اهداف آموزشی، شاخص‌های آموزشی، مقررات و نتایج و دستاوردهای آموزشی متمرکز است. در سال‌های اخیر با ورود مباحثی چون ظرفیت‌سازی حین یادگیری-آموزش و فراهم آوردن امکانات حمایتی در فرآیند یادگیری، حیطه بحث درباره کارآیی آموزشی گسترده‌تر شده است. شاید بتوان گفت که هدف بنیادین کارآیی آموزشی این است که از فراهم آمدن حمایت‌های کافی آموزشی از همه یادگیرندگان و همین طور از اثربخشی فرآیند آموزشی و نهاد آموزش مطمئن شود. در این بخش از مقاله با نام بردن از این رویکرد آموزشی به این نکته اشاره شده که هرچند در عصری به سر می‌بریم که اثربخشی آموزشی بیش از هر زمان دیگری اهمیت یافته، اما همچنان «نتیجه» نقش عمده‌ای بازی می‌کند و اغلب ما همچنان نتیجه‌گرا هستیم. (متترجم)

[۲] واژه «شناخت» در حوزه‌ای که به ذهن و تفکر انسان مربوط می‌شود به فرآیند ذهنی‌ای اشاره دارد که حین یادگیری، کسب دانش، درک رویدادها، به خاطرآوردن، تجزیه و تحلیل، ارزیابی و حل مسئله در ذهن فرد طی می‌شود. این‌ها کارکردهای سطح بالا و پیشرفت‌هه مغزند و زبان، تصویرسازی، ادراک و برنامه‌ریزی را در بر می‌گیرند. توانایی‌های شناختی، مهارت‌هایی مبتنی بر مغزند که فرد برای انجام ساده‌ترین تا پیچیده‌ترین فعالیت‌ها به آن‌ها نیازمند است. این مهارت‌ها با مکانیسم‌های یادگیری، به یاد سپاری، حل مسئله و تمرکز ارتباط دارند. مثلاً عمل ساده‌ای مثل پاسخ دادن به تلفن این حوزه‌ها و مهارت‌ها را درگیر می‌کند: ادراک (شنیدن صدای زنگ تلفن)، تصمیم‌گیری (جواب بدhem یا نه؟)، توانایی‌های حرکتی (برداشتن گوشی تلفن)، مهارت‌های زبانی (صحبت کردن و فهم صحبت‌های طرف مقابل)، مهارت‌های اجتماعی (درک لحن صدا و تعامل مناسب با یک فرد دیگر).

فراشناخت، شناختن فرآیند شناخت است؛ تأمل روی فرآیندهای ذهنی و اندیشیدن درباره تفکر با این هدف که بفهمیم چه وقت و چگونه از استراتژی‌های یادگیری یا محل مسئله استفاده می‌کنیم. فراشناخت دو مؤلفه مهم را در بر می‌گیرد: دانش درباره شناخت و قاعده بخشیدن به شناخت.

مهارت‌های فراشناختی فعالیت‌ها، اقدامات و واکنش‌های ما را نظیم می‌کنند و سامان می‌دهند. این مهارت‌ها ما را قادر می‌سازند برنامه‌ریزی کنیم، هدف‌گذاری کنیم، دست به اقدام بزنیم، خلاقیت به خرج دهیم، آینده‌نگری کنیم و برای مشکلات پیش رو راه حل‌های پایدار بیابیم، مراحل پیشرفت کار را رصد کنیم، خطاهای و چالش‌ها را بیابیم، فرآیند کار را مدیریت کنیم و چالش‌ها را رفع کنیم، تأثیر رفتارها روی دیگران را دنبال کنیم.

[۳] معنادار بودن خدمت به این معناست که یادگیرندگان بتوانند با آن ارتباط برقرار کنند و مشارکت در یادگیری از راه خدمت برایشان هدفمند باشد و احساس کنند کار مفیدی انجام داده‌اند.

[۴] ارزیابی ساختی که در فارسی به ارزیابی تکوینی و ارزیابی شکلی نیز ترجمه شده به هرگونه ارزیابی گفته می‌شود که پیش از پایان کار و حین اجرای پروژه انجام می‌شود با این هدف که در صورت نیاز طرح و فعالیت‌های اجرایی آن بهبود یابند و اصلاح شوند.

[۵] این مدت زمان برای اجرای تمام و کمال و پیشرفته یادگیری از راه خدمت نیاز است و همه معیارهای هشتگانه یادگیری از راه خدمت در بهترین حالت محقق شده‌اند. در آغاز راه توصیه می‌شود معلمان از طرح‌های کوچکتر که در مدت زمان کوتاه‌تری قابل اجرا هستند شروع کنند تا هم خودشان تجربه بیشتری به دست آورند و هم یادگیرندگان در تجربه خدمت‌رسانی، کار مشارکتی و مهارت‌های مورد نیاز مانند حل تعارض و مهارت‌های ارتباطی ورزیده‌تر شوند. آنچه اهمیت دارد، تناسب زمان در نظر گرفته شده با پروژه خدمت‌رسانی و فشردگی کار است.



سؤال؟؟

با مدرسه افروز تماس بگیرید
info@afroozschool.org