



کتابخانه افروز



ما در مدرسه‌ی افروز اعتقاد داریم که فرهنگ، مشارکت اجتماعی، مسئولیت‌های فردی و مدنی پیوندی گسست‌ناپذیر با آموزش دارند. به باور ما کلاس درس فقط فضایی برای کسب دانش نیست؛ این هدف با پرورش مهارت‌های اجتماعی و کسب دانش هم تنیده 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 گفت‌وگو پردازیم، و راهکاری 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 گفت‌وگو گذاشته می‌شود. امیدواریم با تمرکز بر مهارت تسهیلگری، و هم‌فکری و گفت‌وگو 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 بهره‌جست و برای تبدیل دانش‌آموزان به شهروندانی آگاه و مؤثر کوشید.

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

پذیرش، اجرا و تداوم پروژه یادگیری از راه خدمت

مقاله حاضر ترجمه فصل دوازدهم از کتابی با عنوان «یادگیری از راه خدمت: جوهر آموزش» است. این کتاب مجموعه مقالاتی درباره یادگیری از راه خدمت را در بر می‌گیرد که اندرو فارکو (Andrew Furco) و شلی ایچ. بیلیگ (Shelley H. Billig) جمع‌آوری و ویرایش کرده‌اند. کتاب در سال ۲۰۰۰ در آمریکا به چاپ رسید.

نویسنده فصل دوازدهم کتاب خانم بیلیگ، 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 متعدد 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 آمریکا را بر عهده دارد که بر فراهم آوردن هزینه‌های تحصیلی کودکان و نوجوانان متمرکز است.

* جاهایی در خلال متن برای وضوح بخشیدن به موضوع توضیحاتی اضافه شده که تمام آن‌ها در { } قرار دارند. پانویس‌ها نیز با همین هدف اضافه شده‌اند و در متن اصلی وجود ندارند.

ترجمه: گروه آموزش مدرسه افروز



یادگیری از راه خدمت به سرعت در نظام آموزشی ایالات متحده محبوبیت یافته است. گزارش‌های مرکز ملی آمار تحصیلی در سال ۱۹۹۹ نشان می‌دهند که روش یادگیری از راه خدمت تقریباً در یک سوم مدارس دولتی، از کودکان تا کلاس دوازدهم پیاده شده است. بررسی مقاله‌های پژوهشی حکایت از این دارد که یادگیری از راه خدمت آثار مثبتی بر دانش‌آموزان، مدارس و جامعه داشته است. گذشته از این، یادگیری از راه خدمت به طور نسبی بر توسعه فردی و اجتماعی، مشارکت مدنی، موفقیت تحصیلی و آگاهی حرفه‌ای اثر می‌گذارد. بر این اساس، بسیاری از آموزشگرانی که این روش را پیاده کرده‌اند از «ارزش افزوده» یادگیری از راه خدمت در مدارس می‌گویند و آن را ویژگی ذاتی این روش بر می‌شمرند. از آنجا که این روش آموزشی نسبتاً کم‌خرج است و هزینه‌های چندانی به نهادهای آموزشی تحمیل نمی‌کند، برای آموزش‌گران و همین‌طور برای جامعه جذابیت دارد. (APCO Associates, 1999; Roper Starch Worldwide, 2000)

به رغم رشد و گسترش یادگیری از راه خدمت ظرف یک دهه گذشته، این روش همچنان اصلاحاتی شکننده و ضعیف به شمار می‌آید و تقویت و پایدار ماندن آن به حمایت افراد نیاز دارد. یادگیری از راه خدمت، مانند هر نوآوری دیگری، در معرض خطر تبدیل شدن به «مُد روز» قرار دارد، مگر آن‌که مؤلفه‌های مشخص آن در جای اصلی خود قرار گیرند و این روش به مرور زمان تقویت و نهادینه شود. در این مقاله به بررسی پژوهش‌هایی درباره یازده تجربه یادگیری از راه خدمت در هشت مدرسه و سه منطقه آموزشی در ایالت نیوهمپشایر (New Hampshire) می‌پردازیم. محور این پژوهش‌ها تعیین مؤلفه‌هایی است که نقش مؤثری در تقویت و نهادینه شدن یادگیری از راه خدمت ایفا می‌کنند. ماحصل این پژوهش‌ها رسیدن به الگویی برای تقویت این روش آموزشی است.

واژه‌شناسی

پژوهش درباره یادگیری از راه خدمت و ادبیات متداول در حیطه‌های آموزش، توسعه سازمانی و دیگر موضوعاتی که به مسئله انطباق، پراکندگی و تثبیت نوآوری‌ها می‌پردازد، نمایان‌گر تنوع واژه‌ها و اصطلاحات کاربردی است. واژه‌هایی که در این فصل از آن‌ها استفاده می‌کنیم، در ادامه معنا شده‌اند:

یادگیری از راه خدمت (service learning) رویکردی به آموزش-یادگیری است که یادگیری آکادمیک را به خدمت‌هایی پیوند می‌دهد که نیازهای جامعه را رفع می‌کنند. در فعالیتهای با کیفیت یادگیری از راه خدمت مشارکت‌کنندگان معمولاً در خدمتی که ارائه می‌دهند حق انتخاب دارند، با یکدیگر و با اعضای جامعه هدف (دریافت‌کنندگان خدمات) همکاری می‌کنند، حین بازاندیشی در فرآیند کار از بزرگسالانی که همراهی‌شان می‌کنند (معلمان و مربیان و دیگر همکاران بزرگسال پروژه‌ها) و از دیگر دانش‌آموزان راهنمایی‌ها و دستورالعمل‌هایی دریافت می‌کنند و فعالیت برایشان معنادار می‌شود. آن‌ها دانش‌ها و مهارت‌های تازه‌ای به دست می‌آورند که مشخصاً با محتوای آموزشی‌شان مرتبط است.

پذیرش (adoption) به معنای آگاهی از نوآوری‌ها (روش‌ها/ایده‌های نو) و تجربه کردن آن‌ها {پذیرفتن آن‌ها در سیستم موجود} است. در مورد یادگیری از راه خدمت، حتی اگر مدت فعالیت کوتاه یا پیوند با موضوع درسی ضعیف باشد، باید خدمتی به جامعه ارائه و پیوندی میان خدمت با موضوع درسی برقرار شود. هرچند پذیرش روش نو الزاماً به معنای قبول همه ابعاد آن نیست، با این حال مستلزم به رسمیت شناختن این مسئله است که یک ایده جدید با هویتی منحصر به خود به‌طور رسمی اجرا می‌شود. با این حال ماهیت پذیرش الزاماً همان‌طور که دیگران آن را معنا یا تجربه کرده‌اند، نیست.

اجرا (implementation) به کاربرد روزمره نوآوری و تبدیل آن به یک عادت جاری اشاره دارد. مسئله اصلی در امر اجرا بر وفاداری به طرح اصلی و کیفیت عملی شدن آن متمرکز است. در یادگیری از راه خدمت اجرا به دربرگیری مؤلفه‌های کلیدی نظیر پاسخ به نیازهای جامعه و درگیر شدن یادگیرندگان در فرآیند بازاندیشی احتیاج دارد.

نهادینه شدن یا نهادین‌گری (institutionalization) به کاربرد دائم ایده و روش نو اشاره دارد به نحوی که به بخشی اصلی از فرهنگ سازمان/مؤسسه بدل شود. اگر یادگیری از راه خدمت به فعالیتی در تمام مقاطع یا دوره‌های تحصیلی تبدیل شود، نهادینه شده است.

پایداری یا پایداری (sustainability) مفهومی شبیه به نهادینه شدن است و معمولاً به ادامه یافتن یک روش نو در طول زمان اشاره دارد. پایداری مستلزم تداوم یا توسعه فعالیت‌ها از طریق ایجاد ساختارها، فراهم کردن مشارکت‌های مستحکم، تولید منابع و استفاده حداکثری از آن‌ها، شناسایی و نگه‌داشتن منابع مالی مستمر است. یادگیری از راه خدمت در دوران ۱۲ ساله آموزشی زمانی به پایداری می‌رسد که به عنوان یک شاخصه اصلی در متن برنامه آموزشی قرار گیرد و از حمایت مالی و انسانی برخوردار باشد.

بسیاری از پژوهش‌ها نهادینه شدن و پایداری را مترادف می‌دانند. وقتی این دو مفهوم در دو معنای متفاوت به کار می‌روند، تفاوت‌ها به زمینه و ساختاری مرتبط است که فعالیت‌ها در آن‌ها اجرا می‌شوند و به پایداری می‌رسند.

اگر فعالیت‌ها در ساختاری رسمی اجرا شوند، اغلب گفته می‌شود که نهادینه شده‌اند، اما اگر به اشکال مختلف و در ساختارهای غیر رسمی پیاده شوند، لفظ پایداری برای‌شان استفاده خواهد شد.

مروری بر مقاله‌هایی درباره پذیرش، اجرا و پایداری

پژوهش‌هایی درباره پذیرش، اجرا و پراکندگی (diffusion) در درجه اول در ادبیات تغییر سازمانی ریشه دارد. برای نوآوری اولین قدم پذیرش است. تصمیم‌گیری درباره نوآوری بر مبنای درک هر فرد از پنج عامل زیر حاصل می‌شود: **مزیت نسبی** استفاده از روش جدید در مقایسه با وضع موجود؛ **انطباق و سازگاری** این نوآوری با ارزش‌های فرد، تجربیات قبلی و نیازهای او؛ **سادگی یا پیچیدگی** این نوآوری، سطحی که می‌توان نوآوری را با **ریسک قابل قبول** اجرا کرد؛ و در نهایت سطحی که نوآوری‌ها **نتایج قابل مشاهده** برای دیگران داشته باشند.

بتسون (Betson-۱۹۷۲) اشاره می‌کند پذیرش تحت تأثیر کسانی قرار می‌گیرد که برای شخص اهمیت دارند. به عنوان مثال رهبران می‌توانند از طریق تغییر سیاست‌ها، جاذبه‌های فردی خود و/یا روابط و دوستی‌ها اعمال نفوذ کنند. این نوع اعمال نفوذ بر قبول و پذیرفتن نوآوری تأثیر می‌گذارد، پذیرش نوآوری با دستورهای از بالا به پایین به سرعت اتفاق می‌افتد، اما لزوماً به معنی پایداری و دوام این روش‌ها نیست (Light, ۱۹۹۸). راجرز (۱۹۹۵، p ۳۶) می‌گوید: «همتایان-نزدیک» بیشترین اثر را بر هم دارند. پژوهش‌ها (e.g., Billig, ۲۰۰۰) نشان می‌دهند در فضای آموزشی حمایت گروهی تعیین می‌کند که پذیرش نوآوری اتفاق می‌افتد یا نه.

تحقیقات دیگر حاکی از آن است که مدل پذیرش مبتنی بر علاقه [۱] (Hall & Hord, ۱۹۸۷) را می‌توان به پذیرش و اجرایی کردن هر نوع نوآوری در سیستم آموزشی تعمیم داد. در این مدل افراد طی شش مرحله تغییر را می‌پذیرند و به کاربران دائمی نوآوری بدل می‌شوند. این شش مرحله عبارت‌اند از: آشنایی، آمادگی برای به کارگیری، استفاده مکانیکی یا به کارگیری ماهرانه، استفاده روزمره و به‌سازی، یکپارچگی و تکرار. افراد در آخرین مرحله از این فرآیند، یا روش مورد نظر را عمیقاً پذیرفته‌اند، یا با آن سازگار شده‌اند، طوری که در مجموعه باورها، روش‌ها و عادات آن‌ها جا افتاده است.

در به کارگیری این مفاهیم در بسترهای آموزشی، ال‌مور (Elmore-۱۹۹۶) به این نکته اشاره می‌کند که اگر معلمان احساس کنند یک تغییر و نوآوری باعث ساده‌تر و کارآمدتر شدن کار روزمره‌شان می‌شود و/یا زمانی که احساس کنند این نوآوری با باورهای اساسی آن‌ها درباره مفهوم آموزش و پرورش سازگار است، احتمال اینکه آن را بپذیرند بیشتر است. افزون بر این، او می‌گوید که سیستم‌های تشویقی بر تصمیم معلمان در پذیرش تغییر و روش‌های نو اثرگذار است.

پژوهش‌ها درباره اجرا معمولاً بر دو نقطه متمرکزند: بررسی اجزای تشکیل دهنده و کیفیت اجرا به‌تنهایی (Dur-) (e.g., Maher & Bennett, ۱۹۸۴) و همکارانش (Maher & Bennett, ۱۹۸۴). در دهه ۱۹۸۰ میلادی، ماهر و همکارانش (e.g., Maher & Bennett, ۱۹۸۴) مؤلفه‌های لازم برای اجرایی شدن طرح‌های نوآورانه را این‌طور دسته‌بندی کردند: منابع انسانی (تعداد، ویژگی‌ها و شایستگی کارکنان)؛ منابع اطلاعاتی (سیاست‌ها و رویه‌ها مانند مشارکت در برنامه‌ها، انتخاب معیارها و ارزیابی طرح‌ها)؛ منابع فنی (ابزارها و تجهیزات)؛ منابع مالی (بودجه برای توسعه و اجرا)؛ منابع مادی (امکانات)؛ تعریف روشن نقش‌ها، مسئولیت‌ها و روابط سازمانی؛ تعیین دقیق ترتیب کارها؛ زمان‌بندی و ماهیت آن‌ها؛ و میزان مناسب تغییرات مجاز.

کیفیت اجرا معمولاً بر اساس میزان شباهت آنچه اجرا شده با استانداردهای از پیش تعیین شده، تعریف می‌شود. در پاره‌ای موارد از آن به «وفاداری به روش از پیش تعیین شده» یاد می‌شود. پژوهش‌گرانی چون دین (Dane) و شناپدر (۱۹۹۸) (Schneider) معتقدند کیفیت اجرا این موارد را در بر می‌گیرد: وفادار ماندن به مدل اصلی، اتصال و پیوستگی مستمر، ارائه مؤثر، مشارکت اعضا و نوع تجربه کار.

گرینبرگ، دامیتروویچ و زینز (۲۰۰۱) (Greenberg, Domitrovich, Zins, ۲۰۰۱) موانع اجرای روش‌های نو را شناسایی کرده‌اند. در مراحل مقدماتی فقدان آگاهی، تعهد، انگیزه و سوابق اجرا به عنوان موانع اصلی شناسایی شدند. حین اجرا سیستم حمایتی ناقص، به‌ویژه برنامه‌ریزی نادقیق، آماده‌سازی ناکافی برای آموزش، نبود نظارت مستمر بر کار مجریان، ارتباط ضعیف مجریان طرح با سیستم آموزشی و فقدان کمک‌های تکنیکی برای پاسخ به نیازها و مشکلاتی که حین کار پیش می‌آیند.

دیگر موانع اجرا بر مشکلات محیطی، ویژگی‌های اجراکنندگان و مشخصات برنامه متمرکز است. **مشکلات محیطی** مواردی چون رهبر/مدیری ناکارآمد و غیرحمایت‌گر، ناهم‌خوانی با دیگر جنبه‌های یادگیری، بی‌توجهی به نوآوری‌ها و یا تخصیص نامناسب منابع، سازمان‌دهی ضعیف یا مشارکت کم را شامل می‌شود. ویژگی‌های اجراکنندگان که مانعی در فرآیند اجرا به شمار می‌آید شامل این موارد است: آماده نبودن معلمان، تحت فشار بودن دست‌اندرکاران و پشتیبانی ناکافی از آن‌ها و ناهماهنگی میان فلسفه و روش آموزشی. مشخصات برنامه که چون سدی مانع اجرای با کیفیت طرح می‌شوند عبارتند از: منابع و محتوای آموزشی بی‌کیفیت، نامتناسب بودن مواد آموزشی با مخاطبان، و محدودیت رویکرد مورد نظر در توضیح چالش‌ها.

سنج [۲] (Senge - ۱۹۹۰, p. ۲۴۰) می‌گوید: با ورود طرح‌های جدید به فاز پایداری، به طرز فزاینده‌ای با فرهنگ سازمانی سر و کار داریم، از این رو نمی‌توان تیم را از اولویت‌های اصلی سازمان، ارزش‌ها و روش‌های ارزیابی موفقیت در مقیاس بزرگ، و همچنین از نگرش اعضای سازمان درباره مسئولان دور نگه داشت. ناردی و اُدی (Nardi and O'Day - ۱۹۹۹, p. ۵۱) معتقدند که «تغییرات موضعی در صورت مغایر بودن با سیستم، بدون هیچ رد و نشانی ناپدید می‌شوند».

سنج (۱۹۹۰) معتقد است که سازمان‌ها برای پایدار شدن و استمرار یافتن طرح‌های جدید و ایده‌های نو باید سه چالش عمده را مد نظر داشته باشند: ترس و نگرانی، تفاوت میان طرح‌ها و ایده‌های جدید با نحوه ارزیابی نتایج و دست‌آوردها و تمایل به تغییر (در یک سیر نزولی) تحت تأثیر خطرهایی که تصور می‌شود وضعیت جاری را تهدید می‌کنند. او اشاره می‌کند که گروه‌های مبتکر باید در روابط خود با تشکیلات بزرگتر مراقب باشند. اگر مبتکران به این روابط دقت و توجه نکنند، ممکن است به اعتبار خود صدمه بزنند یا به عنوان تهدیدی برای وضع موجود تلقی شوند. نتیجه آن ممکن است به انزوای مبتکران از دیگر بخش‌های سازمان منجر شود و آن‌ها را به سوی «محاصره‌اندیشی [۲]» سوق دهد.

سنج (۱۹۹۰) و ناردی و اُدی (۱۹۹۹, p. ۵۲) در این باره بحث می‌کنند که برای مقابله با گسترش چنین تهدیدی علیه پایداری در سازمان می‌توان گام‌های مختلفی برداشت؛ از جمله ترویج انعطاف‌پذیری در سازمان و پرورش صراحت و آزادی بیان میان افرادی که در پیاده‌سازی طرح‌های جدید درگیرند. افزون بر این‌ها، سنج این موضوعات را هم طرح می‌کند: نیاز به آموزش و مشاوره، گفت‌وگوشنود میان سازمان‌های بزرگتر با گروه‌های مبتکر (گروه‌های اجرای طرح‌های جدید و نوآوری‌ها)، قید و بندهایی که فرد را از تغییرات شخصی باز می‌دارند، ارتباطات ساده و بدون پیچیدگی و ارتباط با دیگران بر اساس اهداف و ارزش‌های مشترک.

سنج (۱۹۹۰) عقیده دارد به محض آنکه نوآوری‌ها به بازدهی می‌رسند، دینامیک برآمده از اشاعه و رواج آن‌ها نقش تعیین‌کننده‌ای در دوام و پایداری‌شان ایفا می‌کند. در این مرحله، آمادگی و ظرفیت سازمان برای تغییر بسیار مهم و حیاتی است. توانایی مجریان طرح‌های نو در جذب تجربه‌ها و آموخته‌های تازه و کارآمدترین روش‌ها در کنار شبکه‌های حمایتی کلید موفقیت آن‌هاست. افزون بر این‌ها، سنج بر این باور است که کارمندان و اعضای سازمان باید از آن میزان اختیار و آزادی عمل برخوردار باشند که در صورت لزوم بتوانند تغییرات مورد نیاز را اعمال کنند.

تحقیقات اشنایدر، بریف و گازو (Schneider, Brief, and Guzzo ۱۹۹۶, p. ۷) نشان می‌دهد تا زمانی که برون‌داد نوآوری، فضای روانی مؤسسه یا همان «احساس» کارمندان به مؤسسه را به‌طور اساسی دگرگون نکند، نمی‌توان شاهد تغییر پایدار بود. روال‌های کاری، رویه‌ها و روش‌ها فضای روانی سازمان را دگرگون می‌کنند و اجازه می‌دهند تغییرات در طول زمان پایدار و ماندگار شوند. افزون بر این، اشنایدر و همکارانش دریافته‌اند که احتمال پذیرش فردی و پایداری نوآوری‌ها زمانی بیشتر است که افراد احساس کنند کار برایشان چالش‌برانگیز است، که می‌توانند در فرآیند تصمیم‌گیری درباره نحوه ایجاد تغییر مشارکت کنند، و روابط میان فردی‌شان مبتنی بر اعتماد متقابل است.

دست آخر اینکه، لایت (۱۹۹۸) دریافت که فاکتورهای متنوعی در محیط، حد و حدود پایداری روش‌های نو را تعیین می‌کنند. فاکتورهای بیرونی محیط (External environment factors) مواردی مانند آشفتگی در محیط، میزان شوکی که با اعمال تغییر و در پیش گرفتن روش‌های نو به سیستم وارد می‌شود، حمایت/تشویق برای نوآوری، مشارکت و هم‌کاری، و برخورداری از دلگرمی و پشتیبانی را شامل می‌شود. آشفتگی در محیط به میزان عدم قطعیت و نامعلوم بودن وضعیت در محیط اشاره دارد. شوک نیز به پیشامدهای شدیدی چون کاهش بودجه یا استعفای یکی از مدیران اصلی اشاره دارد.

عوامل ساختار داخلی (Internal structure factors) که پایداری را تحت تأثیر قرار می‌دهند چنین مواردی را در بر می‌گیرند: سلسله مراتب سازمان، تنوع جمعیتی و اعضای سازمان، آشفتگی داخلی مانند تغییر کارکنان، مرزبندی‌های داخلی و منابع داخلی نام برد. به‌طور کلی، پایداری روش‌های نو با سلسله‌مراتب و آشفتگی کمتر در سازمان، تنوع بیشتر، مرزبندی‌های نفوذپذیر با ارتباطات آسان، و منابع داخلی انعطاف‌پذیر، ارتباط مستقیم دارند.

مدیریت و راهبری نقش تعیین‌کننده‌ای در هر مرحله از تغییرات سازمانی دارد. در مجموع، مدیریت و راهبری پنج بُعد مرتبط به هم دارد: نگرش، خلق و خوی رهبر، ارتباط، تداوم و مهارت‌های نوآوری. به گفته لایت (۱۹۹۱، p. ۹۸) مهارت‌های نوآوری که یک مدیر و راهبر به آن‌ها مجهز باشد مواردی چون ایجاد فضا برای تجربه‌های نو، تقسیم قدرت و مسئولیت، فراهم کردن فضای مشارکت و پرورش ایده‌های جدید را در بر می‌گیرد.

مطالعه موردی پذیرش، اجرا و پایداری در یادگیری از راه خدمت

پژوهش‌هایی که تاکنون درباره پذیرش، اجرا و تداوم پروژه‌های یادگیری از راه خدمت در دوره دوازده ساله آموزشی انجام شده چندان پرشمار نیست. مطالعاتی در سطح ملی مانند «ارزیابی یادگیری و خدمت» به کوشش ملکپور (۱۹۹۹) و پژوهش‌هایی در سطح ایالتی مانند «ارزیابی پروژه [۴] Calserve» به کوشش وایلر، لاگوی، کرین و راوینر (۱۹۹۸) (Weiler, LaGoy, Crane, and Rovner) نوری بر فرآیند پذیرش، اجرا و تداوم در یادگیری از راه خدمت تابانده‌اند.

اما این مطالعات بر ارزیابی پروژه متمرکز بودند و مشخصاً فرآیند اجرای پروژه‌ها را بررسی نمی‌کردند. هدف از تحقیق حاضر کمک به درک دقیق‌تر فرآیندهای پذیرش، اجرا و پایداری در اجرای روش یادگیری از راه خدمت در دوران تحصیلی دوازده ساله در مدارس دولتی است.

پیشینه و روش‌شناسی

سال ۱۹۹۷، شش مدرسه و سه ناحیه آموزشی در ایالت نیوهمپشایر (New Hampshire) کمک‌هزینه‌ای از دولت محلی دریافت کردند تا یادگیری از راه خدمت را به عنوان راهبرد تحول آموزشی پیاده‌سازی کنند. یک سال بعد دو مدرسه دیگر هم به آن‌ها اضافه شدند و کمک‌هزینه را دریافت کردند. داده‌های گردآوری شده از هر یک از این مدارس و مناطق (که سایت‌های مطالعاتی پژوهش حاضر را تشکیل می‌دهند) مبنای این مطالعات موردی درباره پذیرش، اجرا و پایداری یادگیری از راه خدمت است. بررسی همه این یازده مورد در یک دوره زمانی سه ساله انجام شد.

در جریان بازدید از سایت‌های مطالعاتی، فعالیت‌های یادگیری از راه خدمت مورد مطالعه و مشاهده قرار گرفت. گروه‌های کانونی متشکل از دانش‌آموزان، معلمان و گروهی از شهروندان تشکیل شد. اعضای این گروه‌ها درباره وجوه مختلف یادگیری از راه خدمت و رویکرد به موضوع گفت‌وگو کردند. همچنین مدیران مدارس و افرادی که وظیفه هماهنگی را بر عهده داشتند (هماهنگ‌کننده‌ها) مصاحبه شدند. هر سال، اطلاعات مرتبط با ۱۰۰ نفر که در یازده سایت مطالعاتی (مدارس و مناطقی که پروژه‌های یادگیری از راه خدمت در آن‌ها پیاده می‌شد) گردآوری شد.

روش‌های گردآوری اطلاعات، ساختاریافته و مبتنی بر سؤال‌های باز و کاوش‌گرانه بود. از پاسخ‌دهندگان خواسته می‌شد درباره انگیزه‌شان در پذیرش یادگیری از راه خدمت به عنوان یک روش جدید، فعالیت‌های یادگیری-خدمت و پیشرفت‌شان به سوی اهداف پروژه، عواملی که این پیشرفت را تسهیل می‌کرد یا مانع آن می‌شد، سیستم‌های حمایتی که از آن برخوردار بودند و نحوه استفاده از آن‌ها صحبت کنند. همچنین از آن‌ها درباره تأثیر یادگیری از راه خدمت بر روش‌های تدریس و یادگیری، یادگیری دانش‌آموزان و نگرش آن‌ها نسبت به مدرسه، جامعه و دست‌آوردهای احتمالی سؤال شد. همه مدارس در سال اول دو بار و پس از آن سالی یک بار مورد بازدید قرار گرفتند و کارکنان مدارس پیش‌نویس گزارش‌های سالانه را بازبینی کردند تا از صحت و دقت آن‌ها اطمینان حاصل شود.

افزون بر این‌ها، کارکنان این مدارس طی دو سال (۱۹۹۸ و ۱۹۹۹) در یک فعالیت خود-ارزیابی شرکت کردند. موضوع خود-ارزیابی سنجش اجرای باکیفیت یادگیری از راه خدمت و پشتیبانی مدرسه و منطقه از روش یادگیری از راه خدمت بود.

روش و ابزار مورد نیاز برای فعالیت ارزیابی را مؤسسه RMC [۵] بر اساس شاخصه‌های اثربخشی فعالیت‌ها که در سند «مؤلفه‌های ضروری یادگیری از راه خدمت» [۶] ذکر شده بود، طراحی کرد. مدیران، معلمان و اعضای تشکل‌ها در هر مدرسه، مستقل از یکدیگر فرم‌های خود-ارزیابی را تکمیل کردند. تفاوت امتیازها (که بر اساس پاسخ‌ها محاسبه شده بود) در جلسه‌های گروهی به بحث گذاشته شد تا جایی که همه بر امتیازهای واحد برای هر شاخصه به توافق رسیدند.

در سه سالی که این پژوهش در جریان بود، یکی از طرح‌ها متوقف شد. سال ۲۰۰۱ اطلاعاتی جمع‌آوری شد تا مشخص شود یادگیری از راه خدمت در کدام مدرسه‌ها به مرحله پایداری رسید. مدرسه‌هایی که همچنان یادگیری از راه خدمت را پیاده می‌کنند، چهار سال است که این روش را در برنامه‌شان گنجانده‌اند؛ یک سال بیش‌تر از دورانی که با کمک‌هزینه دریافتی متعهد به اجرای آن بودند. در آن زمان همه سایت‌های مطالعاتی، به جز دو تای آن‌ها، به مرحله پایداری رسیدند. یکی به دلیل ابعاد بسیار بزرگ فعالیت‌های خدمت‌محور نتوانست ادامه دهد و دیگری یک مدرسه غیر رسمی بود که به خاطر آینده نامعلومش از ادامه راه بازماند.

داده‌های به دست آمده از بررسی‌های موردی و خود-ارزیابی‌ها، برای تعیین علل و عوامل پایداری بلندمدت مجدداً بررسی و تجزیه و تحلیل شد. تحلیل‌های اولیه با داده‌هایی سر و کار داشت که بر اساس فاکتورهای پذیرش، اجرا و پایداری دسته‌بندی و سازمان‌دهی شده بود. در ابتدای امر داده‌ها در دو دسته خارجی و داخلی تقسیم‌بندی و بعدتر بر اساس مؤلفه‌های بیشتری سامان‌دهی شد. اگر داده‌ها ذیل هیچ‌یک از گروه‌ها و تقسیم‌بندی‌ها قرار نمی‌گرفت، دسته تازه‌ای برای داده‌های مشابه ایجاد می‌شد. طبقه‌بندی نهایی به شناسایی الگویی از یک مدل جدید پایداری منجر شد که در ادامه این نوشتار به آن می‌پردازیم.

مشخصات سایت‌های مورد مطالعه

هر یازده سایت مطالعاتی در ایالت نیوهامپشایر که در برنامه برقراری ارتباط میان یادگیری از راه خدمت و اصلاحات آموزشی مشارکت داشتند، کمک‌هزینه دریافت کرده بودند. این سایت‌ها در مناطق مختلف ایالت قرار داشتند. سه تای آن‌ها طرح را در چند ناحیه به اجرا گذاشتند. یکی از آن‌ها تمام مدارس پیش‌دبستان تا دبیرستان یک ناحیه آموزشی را در بر می‌گرفت. چهار تای دیگر برنامه‌هایی برای دانش‌آموزان دبستان بود؛ یکی برای دانش‌آموزان راهنمایی بود، دیگری برنامه‌ای برای یک مدرسه غیررسمی بود و یکی هم برنامه‌ای برای یک دبیرستان. مدرسه راهنمایی و یکی از دبستان‌ها یادگیری از راه خدمت را به صورت یک برنامه فوق‌العاده اجرا کردند. باقی سایت‌ها یادگیری از راه خدمت را با برنامه‌های عادی روزانه تلفیق کردند و آن را به عنوان یک استراتژی آموزشی برای انتقال محتوای آموزشی به یادگیرندگان در نظر گرفتند.

فعالیت‌های خدمت‌محور که همه سایت‌های مطالعاتی به آن‌ها مشغول بودند، متنوع بود. دو مدرسه طرح هم‌آموزی را میان دانش‌آموزان مقاطع مختلف پیاده کردند به این نحو که گروهی از دانش‌آموزان معلم خصوصی گروه دیگری می‌شدند. در یکی از سایت‌ها، دانش‌آموزان بزرگ‌تر کتاب‌هایی برای کودکان پیش‌دبستانی نوشتند و چاپ کردند. در این پروژه دانش‌آموزان در جریان همکاری با نویسندگان محلی و دانش‌آموزان دبیرستانی رشته عکاسی، کتاب‌هایی طراحی کردند که موضوع اصلی آن‌ها مسائل محله، ویژگی‌های شاخص منطقه و رویدادهای مهم آن بود. بلافاصله پس از انتخاب موضوع کتاب‌ها، دانش‌آموزان با اهالی محل مصاحبه کردند، عکس گرفتند و برای نوشتن کتاب‌ها تحقیق و پژوهش کردند. در سایت مطالعاتی دیگری دانش‌آموزان دبیرستانی به دانش‌آموزان مقطع راهنمایی در زمینه خواندن و دیگر نیازهای درسی کمک کردند. افزون بر این، در این مدرسه یک کلاس ویژه یادگیری از راه خدمت تشکیل شد. دانش‌آموزان در این کلاس می‌توانستند خدمات اجتماعی مورد نظر خود نظیر کمک به سالمندان، حمایت از حیوانات بدون صاحب و تماس با شرکت‌های بیمه برای برقراری بیمه تکمیلی سالمندان را طراحی کنند.

باقی سایت‌های مطالعاتی بر مسایل زیست‌محیطی متمرکز شدند. به عنوان مثال دانش‌آموزان دبیرستان غیررسمی سرگرم تحقیق درباره رودخانه ساکو [۷] تا شعاع نه کیلومتری بودند. دانش‌آموزان با استفاده از ابزارهای علمی کیفیت آب را اندازه گرفتند، درباره بوم‌شناسی منطقه مطالعه کردند، ماهی قزل‌آلا پرورش دادند تا در رودخانه رهاسازی کنند و شهروندان منطقه را آموزش دادند تا ناظر محیط زیست باشند. دانش‌آموزان یک مدرسه ابتدایی از سه کلاس (سه گروه سنی) مختلف به صورت گروهی روی طراحی و ساخت یک مسیر پیاده‌روی در دل طبیعت کار کردند. آن‌ها هم به مطالعه و پژوهش درباره بوم‌شناسی منطقه پرداختند، نقشه‌هایی تهیه کردند، برای تکمیل راهنمای مسیر شواهدی آموزشی جمع‌آوری کردند و ضمن سر و سامان دادن به مناظر طبیعی اطراف، همراه با اهالی محل مسیر پیاده‌روی را ساختند. در پروژه دیگری دانش‌آموزان پایه‌های تحصیلی مختلف حین ساخت یک مسیر پیاده‌روی مشابه در دل طبیعت و یک گل‌خانه، در درس‌های خواندن و ریاضی به دانش‌آموزان کوچک‌تر کمک کردند و در طرح غذارسانی به سالمندان مشارکت داشتند. در یک پروژه دیگر دانش‌آموزان در احیای یک آب‌گیر طبیعی شرکت کردند و حین مشارکت درس‌های علوم، ریاضی، مهارت‌های زبانی، علوم اجتماعی، هنر، سخن‌وری و تکنیک‌های حل مسئله را یاد گرفتند.

در یکی از سایت‌های مطالعاتی که از چندین مدرسه تشکیل شده بود، دانش‌آموزان کلاس سوم در طرح ایجاد گل‌خانه برای پرورش و کاشت گیاه در سراسر شهر، مشارکت کردند. این طرح با بهره‌گیری از کمک‌های متخصصان گل‌کاری و باغبانی در محله پیاده شد و دانش‌آموزان حین اجرای طرح با گیاه‌شناسی، اندازه‌گیری و دیگر اصول علمی آشنا شدند.

سه سایت مطالعاتی دیگر که در محله‌های قدیمی‌تری قرار داشتند، پروژه‌هایی مرتبط با تاریخ اجرا کردند. دانش‌آموزان دو دبستان پس از تحقیق و مطالعه درباره تاریخ منطقه، مجموعه راهنماهایی طراحی کردند. شاگردان یک مدرسه راهنمایی هم پس از مطالعه تاریخ محل، یکی از جنگ‌های تاریخی را در قلعه‌ای تاریخی بازسازی کردند.

و آخر اینکه، در یکی از پروژه‌های یادگیری از راه خدمت که در چند منطقه اجرا شد، ۴۰ طرح خدمت‌محور مختلف که به نیازهای مختلف اجتماعی پاسخ می‌داد، طراحی و تکمیل شد. آموزگاران و شاگردان آن‌ها طرح‌ها را طراحی و اجرا کردند و مسئولیت برقراری ارتباط میان درس‌های مختلف برنامه درسی و پروژه‌ها را بر عهده داشتند.

نتایج

پذیرش یادگیری از راه خدمت

این یازده مطالعه موردی در نیه‌همپشایر آشکار کرد که دو عامل عمده در پذیرفتن روش یادگیری از راه خدمت به عنوان یک روش/ابزار آموزشی نقش دارند: ۱- باور این مسئله در آموزگاران که یادگیری بافتاری [۸] که اغلب بر استفاده از توانایی‌ها و تجربه‌های دانش‌آموز برای ارتقای سطح یادگیری تأکید دارد؛ ارزشمند است، ۲- تأمین منابع مالی برای اجرای پروژه. تقریباً همه آموزگاران که این طرح را پذیرفتند، گفتند که یادگیری از راه خدمت با نگاه‌شان به آموزش و یادگیری هماهنگ است و با استراتژی‌های آموزشی که در کلاس درس به کار می‌برند و/یا از نظرشان ارزشمند است «چندان تفاوتی ندارد». یکی از معلم‌ها که به عنوان هماهنگ‌کننده پروژه فعالیت می‌کرد چنین جمع‌بندی‌ای ارائه داد: «همه این نکته را قبول دارند که هرچه محیط و شرایطی که کودکان با آن درگیر می‌شوند به زندگی واقعی‌شان نزدیک‌تر باشد، موفق‌تر خواهید بود. گمان می‌کنم این یک نقطه مشترک است. وقتی پروژه‌ای مانند این را اجرا می‌کنید، همه برای یافتن راه حل و پایان دادن به اختلاف نظرها همکاری می‌کنند و می‌فهمند این روش نسبت به برنامه آموزشی مرسوم مؤثرتر است. اغلب معلمان در مدرسه می‌دانند که این روش‌ها بیش از باقی روش‌های آموزشی در یاد دانش‌آموزان می‌مانند».

مدیر یک مدرسه دیگر هم عقیده‌ای مشابه داشت: «نگاه و طرز فکر آموزگاران به آموزش و یادگیری تغییر کرده است. معلمان که اهداف و نتایج مورد نظر ما را در کلاس و روش تدریس خودشان مد نظر قرار می‌دهند، اغلب مربی یا تسهیل‌گر هستند. آن‌ها در کلاس میان بچه‌ها می‌گردند، مشوق‌اند و هدایت‌گر اما متخصص نیستند. یادگیری از راه خدمت تفاوت چندانی با کلتی که مدرسه روی آن کار می‌کند، ندارد؛ همان چیزی است که ما سال‌ها برایش تلاش کرده‌ایم. آنچه می‌بینم تلاشی بیشتر است و هدفی بزرگ‌تر». علاوه بر این، کارکنان در همه سایت‌های مورد مطالعه گفتند که دریافت کمک‌هزینه آن‌ها را به پذیرش یادگیری از راه خدمت سوق داد چون به این ترتیب بودجه‌ای برای هماهنگی یا ترغیب مشارکت‌ها و ایجاد همکاری‌های محلی فراهم می‌شد.

یکی از سایت‌های مورد مطالعه یادگیری از راه خدمت را به عنوان یکی از استراتژی‌های اصلی اصلاح آموزشی به کار برد. مدیران و معلمان مدارس در این ناحیه کاملاً روستایی یک جلسه «اسپاگتی برای شام» ترتیب دادند تا هر کس که می‌خواهد بتواند درباره ناکافی بودن دست‌آوردها و اینکه برای بهبود وضعیت چه باید کرد، صحبت کند. پاسخ‌های دریافتی از کارگروه‌ها نشان می‌داد که صدها نفر از شهروندان در این جلسه شرکت کردند. از آن‌ها سؤال شد «یک مدرسه موفق که نه فقط برای بچه‌ها که برای کل محله مکانی آموزشی است، باید چه ویژگی‌هایی داشته باشد؟ لازم است چه کارهایی انجام دهیم؟ برای تغییر در وضعیت فعلی باید چه کنیم؟». راهبردهای مختلفی برای بهبود شرایط مطرح و به بحث گذاشته شد، و در پایان جلسه شرکت‌کنندگان (از کوچک‌ترین بچه‌ها تا مسن‌ترین خانم‌ها) تصمیم گرفتند که یادگیری تجربی [۹] (Experiential learning) مؤلفه کلیدی در تحقق چنین مدرسه‌ای است. یکی از شهروندان شرکت‌کننده توضیح داد: «یادگیری از راه خدمت روشی است که به یادگیرندگان یاد می‌دهد مسئول رفتارها و اقدامات‌شان باشند، بررسی و ارزیابی کنند، برنامه‌ریزی و بعد اقدام کنند و در همه آنچه انجام می‌دهند، بازاندیشی کنند. چکیده‌اش این است که کارها را انجام بده، به آنچه انجام داده‌ای نگاه کن، چه طور می‌توانستی بهتر انجامش دهی؟ سپس دوباره آن را انجام بده. این تماماً سیستمی است برای مشاهده و بازبینی مسئولیت‌های فردی‌تان، عضویت‌تان در یک گروه، چستی و نحوه ارتباط آن با نتایج و دست‌آوردها، تنوع افراد، اهمیت و قدرت تفاوت‌ها».

با شناسایی این ارزش‌ها در جامعه‌ی مورد بحث، مدرسه، یادگیری از راه خدمت را با محتوای آموزشی تلفیق کرد. دو مدرسه دیگر یادگیری از راه خدمت را به عنوان فعالیت‌های فوق‌العاده و خارج از ساعات رسمی آموزش و تدریس در مدرسه پیاده کردند. در یک دبیرستان یادگیری از راه خدمت به عنوان یک درس اختیاری پیاده شد، و باقی مدارس یادگیری از راه خدمت را در برنامه‌های روزانه و معمول درسی گنجانده‌اند، به ویژه در کلاس‌های مشترک میان مقاطع مختلف. نُه سایت مطالعاتی از منظر «رویکرد تلفیقی به آموزش و یادگیری [۱۰]» به یادگیری از راه خدمت نگاه کردند و نگاه دو سایت دیگر به این روش در درجه اول روشی برای تکمیل و پربار شدن یادگیری و آموزش بود.

در این مطالعه، مدیران و اغلب معلمان با شرکت در کنفرانس‌ها و برنامه‌هایی از این دست که از سوی دولت برگزار می‌شد، با یادگیری از راه خدمت آشنا شدند. بعضی دیگر از طریق همکاران‌شان با این مقوله آشنا شدند. به نظر اغلب معلمان یادگیری از راه خدمت برای کودکان «مناسب» است و به آن‌ها کمک می‌کند یادگیری برایشان زنده و واقعی جلوه کند. معلمان می‌دانستند که دولت برای اجرای طرح‌ها امکانات توسعه حرفه‌ای (مثل دوره‌های آموزشی ضمن خدمت) برایشان فراهم می‌کند، حتی اگر آن‌ها در برقراری روابط مستحکم با نهادهای اجتماعی و افراد خارج از مدرسه موفق بودند یا می‌توانستند در آینده در این زمینه موفق شوند، از این امکان برخوردار بودند و احساس می‌کردند والدین هم از رویکرد آن‌ها حمایت خواهند کرد. اغلب معلم‌ها احساس می‌کردند که اجرای یادگیری از راه خدمت نسبتاً آسان است.

نظر بیشتر کارکنان مدرسه هم این بود که با به دست آوردن بودجه و کمک‌هزینه، اجرای طرح یادگیری از کاری نسبتاً ساده و ممکن است.

دیگر عوامل مهم در مرحله پذیرش به استناد پاسخ‌ها به پرسش‌نامه‌ها عبارت بود از:

- گفته‌های شفاهی و تحقیقات قابل دسترسی در زمینه منفعت‌های یادگیری از راه خدمت

- دسترسی به بودجه و منابع انسانی برای پیشرفت حرفه‌ای

- وجود فردی مطلع و خوش اخلاق که وظیفه هماهنگی با ساختار دولتی و بودجه اختصاص یافته را فراهم می‌کرد.

- بودجه‌ای که به محیط آموزشی وارد می‌شود و اینکه مدرسه در سایه اجرای طرح بیشتر دیده و صدایش شنیده می‌شود.

معلمان می‌دانستند وقتی پروژه یادگیری از راه خدمت را بپذیرند و آن را به برنامه درسی‌شان اضافه کنند، باید رویکردشان را با چارچوب‌های آموزش رسمی ایالت تطبیق دهند چون در صورت حصول نتایج آموزشی چشم‌گیر، احتمال ادامه یادگیری از راه خدمت در مدارس بیشتر بود.

مقایسه این نتایج با تحقیقات انجام شده در زمینه پذیرش

این نتایج با نتایج حاصل از دیگر پژوهش‌ها در خصوص پذیرش نوآوری‌ها و روش‌های تازه سازگار بود. در میان پنج مؤلفه‌ای که راجرز (۱۹۹۵ - Rogers) شناسایی کرده بود، سازگاری از همه چشم‌گیرتر بود. آموزگاران معمولاً در زمینه مزایای نسبی این طرح صحبت نمی‌کردند، بلکه عقیده داشتند که اجرای این روش نسبتاً ساده است، البته بسیاری از آن‌ها یادگیری از راه خدمت را به صورت محدود تجربه کردند. از آن‌جا که پروژه‌های یادگیری از راه خدمت با کمک‌هزینه‌های دولتی اجرا می‌شد، معلمان به لحاظ حرفه‌ای این فعالیت‌ها را عاری از ریسک می‌پنداشتند. آن‌ها می‌دانستند با اجرای پروژه دیده می‌شوند، اما از آن‌جا که این ریسک و دیده شدن فقط به آن‌ها مربوط نمی‌شد و جامعه و دیگر نهادها و افراد شرکت‌کننده در اجرای طرح یادگیری از راه خدمت نیز سهمیم بودند، نگران نبودند که این مسئله اهداف آموزشی‌شان برای دانش‌آموزان را به مخاطره بیاندازد.

طبق تحقیقات بتسون (۱۹۷۲) و راجرز (۱۹۹۵) رهبران/مدیران و همکاران نیز در فرآیند پذیرش پروژه نقش مؤثری داشتند. رهبران/مدیران در این پایگاه‌ها برای دریافت بودجه، طرح را تایید کردند. در تمام مدارس و ناحیه‌های آموزشی مدیران و کادر اجرایی مشوق و پشتیبان بودند.

در بعضی از سایت‌های مورد مطالعه هدایت پروژه تماماً بر عهده کادر اجرایی و مدیران بود. در تمام سایت‌ها دست‌کم دو معلم اجرای پروژه را بر عهده داشتند و در برخی موارد، تمام کارکنان مدرسه در فرآیند پذیرش نقش داشتند. لازمه دریافت کمک‌هزینه پیوند مستقیم با محتوای استاندارد آموزشی و ساختارهای رسمی سازمانی در سطح ایالت بود. این لازمه در مرحله پذیرش یادگیری در نظر گرفته شد. در این کمک‌هزینه توسعه حرفه‌ای نیز لحاظ شده بود. یادگیری از راه خدمت به‌طور داوطلبانه پذیرفته شد، انگیزه‌هایی برای شرکت در آن وجود داشت و تجربه عملی این روش با جوهر و اصل مفهوم تعلیم و تربیت کاملاً هماهنگ بود.

اجرا

تمام سایت‌های مورد مطالعه، اعم از مناطق آموزشی و مدارس به محض دریافت کمک‌هزینه، اجرای پروژه را آغاز کردند. دانش‌آموزان مدرسی که موضوع محیط زیست را برای فعالیت‌های خدمت‌محور انتخاب کرده بودند، طی پاییز و بهار به شدت مشغول اجرای پروژه‌شان بودند اما در فصل زمستان به دلیل وضع هوا فعالیت‌شان متوقف می‌شد. در این میان مدرسه‌ای که برای زیباسازی شهر به پرورش گل و گیاه مشغول بود، یک استثناء بود. پروژه با کاشتن بذر گل در زمستان شروع شد و تا بهار ادامه داشت. مدارس و آموزشگاه‌هایی که موضوع کارشان تدریس خصوصی دانش‌آموزان به شاگردانی از مقاطع دیگر یا طراحی کتاب بود، یا با موضوعات تاریخی و سالمندان و نهادهای اجتماعی سر و کار داشتند، در تمام طول سال تحصیلی و در فصل‌های مختلف به‌طور مستمر فعال بودند.

روش‌ها و طرح‌هایی که دانش‌آموزان در هر کدام از سایت‌های مطالعاتی طراحی و اجرا کردند متنوع بود. در نه مدرسه از یازده سایت مطالعاتی، دانش‌آموزان به شکل قابل توجهی در طراحی فعالیت‌های یادگیری از راه خدمت مشارکت داده شدند. تقریباً در نیمی از آن‌ها دانش‌آموزان مرحله نیازسنجی را انجام دادند و باقی، با نهادها و تشکل‌های محلی و مدنی همکاری‌هایی شکل دادند و با دعوت از اعضای آن نهادها به مدرسه، نیازهای آن‌ها را به بحث گذاشتند. در این موارد دانش‌آموزان، معلمان و اعضای نهادها و تشکل‌ها به‌طور مشترک درباره محتوای آموزشی طرح یادگیری از راه خدمت تصمیم گرفتند و به توافق رسیدند و در این میان هدایت و راهنمایی بزرگ‌سالان نقش مهمی داشت. در یکی از مدارس که امکان مشارکت دانش‌آموزان در فرآیند طراحی پروژه خدمت‌رسانی نبود، معلمان درباره اهداف آموزشی تصمیم گرفتند و در مدرسه‌ای دیگر اهالی و اعضای تشکل‌های مدنی موضوعی برای خدمت‌رسانی ارائه کردند. در دبیرستانی که کلاس ویژه یادگیری از راه خدمت داشت، دانش‌آموزان فعالیت‌های خدمت‌محورشان را از میان فهرست پیشنهادی نهادهای مدنی استخراج کردند.

بازاندیشی به عنوان بخش تفکیک‌ناپذیری از یادگیری از راه خدمت در تمام سایت‌های مطالعاتی در نظر گرفته شد. در بعضی از مدارس و آموزش‌گاه‌های مورد مطالعه، فعالیت بازاندیشی ارائه چکیده‌ای از فعالیت‌های دانش‌آموزان و بازتاب تجربه‌های آن‌ها بود. در کمتر از نیمی از مدرسه‌ها، بازاندیشی از طریق نوشتن مقاله‌ها و یادداشت‌هایی انجام می‌شد که دانش‌آموزان در آن‌ها درباره آنچه یاد گرفته‌اند، اینکه تجربه‌های تازه‌شان را چه طور تفسیر می‌کنند، و اینکه تجربه‌های عملی و خدمت‌رسانی‌شان چه طور با موضوع درسی پیوند می‌خورد، می‌نوشتند. در بعضی از مدارس، بازاندیشی به صورت بحث‌های شفاهی و گفت‌وگو درباره فعالیت‌ها اجرا شد.

هدف این بود که فعالیت‌های بازاندیشی تا آن‌جا که می‌شود با دیدگاه آموزشی معلم و نگاهش به امر یادگیری و آموزش سازگار باشد. آن آموزش‌گرانی که به ساخت‌گرایی [۱۱] در امر آموزش باور داشتند، خود را در فرآیند کار در نقش «هدایت‌گر و راهنما» می‌دیدند و روش‌های «پایان باز» [۱۲] را در پیش می‌گرفتند. یکی از معلمان در این باره گفت: «این پروژه به باورهای من درباره یادگیری شکل داد. عقیده دارم یادگیری وقتی اتفاق می‌افتد که هم معلم و هم دانش‌آموزان به یادگیرندگانی فعال تبدیل شوند. ما باید در خلال تجربه‌هایمان یادگیری مشارکتی را فراگیریم». این معلم از تکنیک‌های متنوعی برای بازاندیشی استفاده کرد. بعضی از آن‌ها را در دیگر فعالیت‌های آموزشی هم استفاده کرده بود. مثلاً یکی از روش‌های مورد استفاده او KWL [۱۳] (پرسش از یادگیرندگان پیش از شروع درس درباره آنچه می‌دانند و می‌خواهند بدانند و پرسش مجدد پس از درس درباره آنچه یاد گرفتند و نحوه یادگیری‌شان) بود و برای گسترش دایره واژگان دانش‌آموزان از روش شبکه معنایی واژه‌ها [۱۴] استفاده می‌کرد. او خود را در نقش راهبری توانا، همراه و حمایت‌گر می‌دید و سرانجام فعالیت‌های بازاندیشی را در قالب جزوه‌ای کوچک تدوین کرد.

دو سال پس از شروع به اجرا، هر کدام از سایت‌های مطالعاتی با استفاده از یک فهرست ارزیابی که بر اساس سند «مؤلفه‌های ضروری یادگیری از راه خدمت» تنظیم شده بود، در فرآیند خود-ارزشیابی شرکت کردند و به کیفیت اجرای فعالیت‌های خود امتیاز دادند. سه سایت مورد مطالعه، که یادگیری از راه خدمت به طور سراسری در آن‌ها به مرحله پذیرش رسید، به اغلب استانداردهای معین برای یک یادگیری از راه خدمت با کیفیت دست یافتند. در مدارس که یادگیری از راه خدمت به صورت برنامه فوق‌العاده و خارج از ساعات درسی رسمی پیاده شد، کمترین استانداردهای معین، محقق شده بود. بر اساس نتایج خود-ارزشیابی، دشوارترین بخش کار فراهم کردن پیشرفت حرفه‌ای مستمر برای معلمان و ارزیابی مداوم و منظم برنامه‌ها بود. تنها دو مدرسه در این دو حوزه به سطح «با کیفیت» رسیدند. از سوی دیگر این معیارها در همه مدارس و آموزش‌گاه‌های مورد مطالعه محقق شده بود: کمک به دانش‌آموزان در یادگیری مهارت‌های جدید، مشارکت در سنجش‌گرانه‌اندیشی (فعالیت‌های مبتنی بر تفکر نقاد) و شرکت در فرآیند یادگیری (ایفای نقش فعال به عنوان یادگیرنده)، فراهم کردن امکان به رسمیت شناخته شدن از سوی هم‌کلاسی‌ها و اعضای جامعه، ارتباط با جامعه به روش‌های جدید و سازنده و کمک به جامعه به نحوی هدف‌مند و معنادار.

آموزگاران باور داشتند که وقتی تعداد بیشتری از معلمان مدرسه در یادگیری از خدمت مشارکت داشتند، اجرای این روش آسان‌تر بود. بیش از نیمی از سایت‌های مورد مطالعه به این موضوع اشاره داشتند؛ مثل این معلم که می‌گفت: «یادگیری از راه خدمت وقتی با گروهی از معلمان کار کنی ساده‌تر از وقتی است که خودت به تنهایی باید همه کارها را انجام دهی. آدم‌های بیشتری کنارت هستند و این باعث هم‌افزایی می‌شود. هر کدام‌شان موضوع را یک جور می‌بینند و این‌طوری همراهان بیشتری پیدا می‌کنی». هر کدام از سایت‌های مورد مطالعه، اعم از مدارس و مناطق آموزشی، همه مؤلفه‌های یادگیری از راه خدمت را همان‌طور که انتظار می‌رفت اجرا کرد. هر یک از پروژه‌های خدمت‌رسانی بر اساس یک نیاز اجتماعی واقعی شکل گرفت و با برنامه درسی پیوند داشت. در اغلب پروژه‌ها این پیوند از طریق فعالیت‌های بازانديشي برقرار شد. بسیاری از پاسخ‌دهندگان به موارد دیگری اشاره کردند که فرآیند اجرا را تسهیل می‌کرد:

- مشارکت همه افراد، از جمله دانش‌آموزانی که می‌خواهند خدمت را به فعالیت‌های برنامه‌ریزی شده تبدیل و اجرا کنند. به باور معلمان، این فرآیند تعهد و یادگیری را پرورش می‌دهد.
- تخصص و برخورداری از کمک‌های فنی برای کمک به حل مسئله، خواه از طریق دولت یا دانشگاه‌های محلی.
- حمایت مستمر از سوی مدیران مدرسه یا منطقه. (یکی از معلمان گفت: اولین چیزی که به من کمک می‌کرد حمایت و تشویق مدیر مدرسه بود. دومین مسئله اینکه از جانب او اختیار عمل داشتم که روی این موضوع یادگیری از راه خدمت کار کنم. او از کلاس حمایت می‌کرد و برای کارمان ارزش قائل بود).
- فراهم کردن فرصت‌هایی برای به اشتراک گذاشتن ایده‌ها، حل مسئله‌ها و بحث و گفت‌وگو با دیگر معلمان و همکاران و کارشناسان آموزشی در سطح منطقه درباره پیوند خدمت با برنامه درسی.
- دسترسی به کارشناسان و برخورداری از حمایت اعضای جامعه هدف.
- برخورداری از منابع مالی و انسانی کافی.
- گنجاندن یادگیری از راه خدمت در برنامه‌ها یا قوانین آموزش رسمی منطقه.
- به رسمیت شناخته شدن و دیده شدن مثل پوشش رسانه‌ای فعالیت‌ها.
- تدارک تسهیلاتی مثل ایمنی و حمل و نقل.
- تدریس در فضایی که امکان و اجازه ریسک کردن بدهد.

موانع اجرای طرح که بعضی از پاسخ‌دهندگان در این تحقیق به آن اشاره کرده بودند، این موارد را شامل می‌شود: کمبود وقت برای برنامه‌ریزی فعالیت‌ها، دشواری در شناسایی نحوه ارزیابی میزان یادگیری موضوع درسی حین فعالیت‌های یادگیری از راه خدمت، طراحی فعالیت‌هایی برای بازانديشي که چیزی بیش از روش‌های تجربه‌شده قبلی باشد، و جلب حمایت معلمان دیگر در مدرسه. این موانع به کاهش کیفیت و محدود شدن سنج‌پذیری روش یادگیری از راه خدمت منجر می‌شوند.

مقایسه این نتایج با پژوهش‌های انجام‌شده درباره اجرای طرح‌های جدید

اجرای طرح یادگیری از راه خدمت در تمام مناطق و مدارس مورد مطالعه در ایالت نیوهامپشایر همه مؤلفه‌های مورد اشاره ماهر و همکارانش (۱۹۸۴) را در بر می‌گرفت؛ از جمله تدارک منابع انسانی و اطلاعاتی، منابع فنی شامل ابزارها و تجهیزات، بودجه و امکانات. تنوع در طرح‌ها مجاز بود و ارزش و اهمیت کل پروژه به رسمیت شناخته می‌شد. اجرای طرح یادگیری از راه خدمت در ایالت نیوهامپشایر، وفاداری قابل توجه به ویژگی‌هایی که در پژوهش‌های دین و اشنایدر (۱۹۹۸) به عنوان ویژگی‌های تدریس با کیفیت عنوان شده بود را اثبات کرد. تمام سایت‌ها (مناطق و مدارس مورد مطالعه) مؤلفه‌هایی را که در طرح اولیه از آن‌ها خواسته شده بود پیاده کردند، وزارت آموزش کارشان را تأیید کرد، مورد توجه رسانه‌های جمعی قرار گرفتند، ارزیابان داخلی و خارجی کیفیت کار آن‌ها را نسبتاً خوب تا عالی رتبه‌بندی کردند، و در خصوص میزان علاقه و اشتیاق و پاسخ شرکت‌کنندگان، به‌ویژه خود-کارآمدی و مشارکت معلمان و دانش‌آموزان، امتیاز بالایی کسب کردند.

آنچه در این مطالعه به عنوان موانع موفقیت در اجرای طرح شناسایی شد شبیه به مواردی هستند که در مطالعات گرینبرگ، دامیتروویچ و زینز (۲۰۰۱) مطرح شده‌اند. در مواردی که اجرا کیفیت بالایی نداشت، و همان‌طور در موقعیت‌هایی که «یادگیری از راه خدمت» شانس کمتری برای رسیدن به پایداری داشت، این موانع بیش از همه در میان بودند: ضعف دانش درباره یادگیری از راه خدمت و فراتر رفتن از تعریف «یک پروژه گروهی در ازای دریافت کمک‌هزینه»، کمبود پرورش مهارت‌های حرفه‌ای به‌طور مستمر، ضعف در آمیختگی یادگیری از راه خدمت با برنامه‌های معمول مدرسه و باقی ماندن آن در حد یک برنامه فوق‌العاده پس از ساعات درسی. مشکلات ارتباطی، ضعف در آماده‌سازی و دیگر ویژگی‌های پروژه که گرینبرگ و همکارانش به آن‌ها اشاره کرده بودند، مانعی در مسیر این اجرای این پروژه نبودند.

پایداری

یادگیری از راه خدمت در تمام مدارس شرکت‌کننده در این پروژه ایالتی به‌نوعی به پایداری رسید، به جز مدرسه راهنمایی که پس از دو سال در آن نیمه‌تمام ماند و یک مدرسه غیررسمی که در معرض خطر تعطیلی قرار داشت.

مدرسه‌ای که یادگیری از راه خدمت در آن ناتمام ماند طرح را به صورت یک برنامه فوق‌العاده پس از ساعات رسمی درس پیاده می‌کرد. افزون بر این وقتی مدیریت نهادی که در اجرای پروژه مشارکت داشت تغییر کرد، یک سوء تفاهم آن‌ها را به دردسر انداخت. در حالی که دانش‌آموزان و معلمان به اجرای پروژه متعهد و به آن مشغول بودند، شرایط طوری پیش رفت که به قطع ارتباط با نهاد همکار انجامید. از آن جایی که یکی از معلمان قصد داشت به مرخصی زایمان برود، معلم دیگر احساس کرد ادامه پروژه یادگیری از راه خدمت به عنوان فعالیتی پس از پایان ساعت رسمی کار، از حیث وقتی که برای پیدا کردن شرکای اجتماعی جدید و همراهی با نهادهای محلی، طراحی فعالیت‌های جدید و برقراری ارتباط با درس‌های مختلف می‌گیرد، دست‌تنها و بدون حمایت همکار دیگری سخت است. افزون بر این، روشن بود که با وجود سیاست‌گذاری‌هایی که به توقف این پروژه منجر شد، شرایط برای این آموزگار دشوارتر از آن بود که بتواند طرح جدیدی را آغاز کند.

شاخصه‌های پایداری در این مدرسه نشان می‌دهند که صرف نظر از سیاست‌گذاری‌ها، خود این مدرسه در ادامه اجرای طرح (وبه پایداری رساندن یادگیری از راه خدمت) با مشکلاتی مواجه بوده است. یادگیری از راه خدمت هرگز به عنوان بخش منظمی از برنامه آموزشی مدرسه پذیرفته نشده و به جز دو معلمی که طرح را اجرا می‌کردند، معلم دیگری مشارکت نداشت. گرچه مدیریت این مدرسه از اجرای فعالیت‌های یادگیری از راه خدمت به عنوان یک فعالیت فوق‌العاده پس از ساعات رسمی آموزش استقبال و حمایت می‌کرد، اما در هیچ‌یک از فعالیت‌ها درگیر نبود و موضوع یادگیری از راه خدمت به عنوان یک روش آموزشی برای انتقال کل منابع و محتوای درسی هرگز به میان نیامد. یادگیری از راه خدمت با همه تعهدی که دو معلم و دانش‌آموزان‌شان به کل فعالیت‌ها داشتند، یک بار اضافه پنداشته می‌شد و به همین دلیل گسترش نیافت و از محدوده اولیه اجرا فراتر نرفت. وقتی هم که مسیر بر اجرای آن بسته شد، هیچ برنامه خدمت‌محور دیگری جایگزین آن نشد. خلاصه این که، در این تجربه سیستم حمایتی بسیار ضعیف بود، مدیریت به اجرای پروژه متعهد نبود، نتایج ارزیابی که حاوی شواهدی ملموس درباره اثر پروژه بر موفقیت دانش‌آموزان باشد وجود نداشت، و برنامه‌ای هدف‌مند برای گسترش فعالیت‌ها در مدرسه در میان نبود. وقتی نهاد اجتماعی هم‌کار پروژه به آن پشت کرد، دیده‌شدن و مطرح شدن پروژه به عنوان عاملی علیه آن عمل کرد و مانع پایداری آن شد.

در پایان سال سوم، یکی دیگر از مدارس، یعنی همان مدرسه ابتدایی که طراحی بروشورهای راهنما برای محله‌ها و نقاط تاریخی را به عنوان موضوع خدمت انتخاب کرده بود، در ادامه فعالیت‌ها با مشکل برخورد. در این مورد معلمان در فعالیت‌های یادگیری از راه خدمت درگیر بودند اما فعالیت‌ها ارتباط کاملی با محتوای درسی و برنامه آموزشی مدرسه نداشت، مدیریت مدرسه چندان به دانستن درباره این شیوه آموزشی متعهد نبود و آن‌طور که

باید از اجرای آن حمایت نکرد. «انجمن تاریخ» در اجرای پروژه مشارکت داشت. بخشی از مشکل این پروژه از این جا ناشی می‌شد که وقتی طراحی بروشورهای راهنما برای موزه تکمیل شد، هنوز نیازهای جامعه دریافت‌کننده خدمت شناسایی نشده بود. هیچ‌یک از شرکت‌کنندگان درباره برداشتن قدم‌های بعدی با انجمن تاریخ گفت‌وگو نکرده و هیچ برآوردی از انجام نیازسنجی دیگری در میان نبود. یادگیری از راه خدمت به کلی در محدوده همان پروژه ماند و به عنوان یک فلسفه آموزشی-یادگیری در مدرسه جا نیفتاد و مورد پذیرش قرار نگرفت.

در پایان سال چهارم، مدرسه ابتدایی هنوز یادگیری از راه خدمت را به‌طور محدود اجرا می‌کرد، اما مدرسه غیر رسمی با چالش‌هایی جدی مواجه بود. هرچند والدین دانش‌آموزان به‌شدت از این شیوه آموزش-یادگیری دفاع و حمایت می‌کردند، اما نگاه کلی جامعه آن بود که اداره یک مدرسه غیر رسمی خیلی هزینه‌بر و پر خرج است. مدیر مدرسه که نقش مهمی در اداره آن داشت، در فکر انتقال به یک منطقه دیگر بود و در نبود او و همین‌طور بدون حمایت اجتماعی معلوم نبود که این اجرای یادگیری از راه خدمت و پایداری آن در این سایت مورد مطالعه امکان ادامه داشته باشد.

عوامل پایداری

یادگیری از راه خدمت ظرف چهار سال در ۱۰ مدرسه به پایداری رسید. مدارس که یادگیری از راه خدمت را تمامی سطوح پیاده کرده بودند، موفق‌تر بودند. این مدارس همان‌هایی بودند که در بازنگری کیفی بیشتری امتیاز را کسب کرده بودند، و با یک استثناء، امتیازشان از لحاظ خود-ارزیابی در هر سال نسبت به سال قبل امتیاز بالاتر بود.

از میان سایت‌های مورد مطالعه، یک ناحیه آموزشی بود که امتیازش در خود-ارزیابی‌ها به تدریج کاهش یافت. فعالیت‌های یادگیری از راه خدمت پس از چهار سال همچنان در مدرسه ادامه داشت، اما تعهد به این روش آموزشی افزایش نیافته بود و فعالیت‌ها با وجود تبدیل شدن به امری روزمره در مدرسه، عمیقاً پذیرفته نشده بودند. معلمان مدرسه آن را به طبیعت «بالا-به-پایین» اجباری و امری فرآیندهای پذیرش و اجرا نسبت می‌دادند. احساس‌شان این بود که یادگیری از راه خدمت دستور مدیر ناحیه است و چاره‌ای جز اجرای آن نیست. وقتی مدیر عوض شد، دو نفر از معلمان مسئولیت پروژه یادگیری از راه خدمت را بر عهده گرفتند اما تأثیرشان بر کل گروه به مراتب کم‌تر از مدیر قبلی بود و طولی نکشید که یادگیری از راه خدمت بیش از آن که بخشی از یک فلسفه یک‌پارچه آموزشی در تمام مدارس ناحیه باشد، به یک روش فردی بدل شد.

در مدارس که یادگیری از راه خدمت پیشرفت کرد، پایداری طرح به‌روشنی با استمرار در اختصاص منابع، سازگاری با باور و فلسفه آموزش-یادگیری، دیده شدن پروژه‌ها و نشانه‌هایی حاکی از موفقیت آن‌ها ارتباط داشت. منابع در پاره‌ای موارد از کمک‌هزینه‌ها تأمین می‌شد ولی در عین حال به تدریج در ردیف بودجه جا می‌گرفت و با آن هماهنگ می‌شد. دیده شدن پروژه‌ها به معنای توجه رسانه‌ها به آن‌ها و به رسمیت شناخته شدن فعالیت‌های یادگیری از راه خدمت در مراسم رسمی و معرفی فعالیت‌ها در مراسم محلی بود. در ابتدای کار اظهارات معلمان و دانش‌آموزان و اعضای تشکل‌های اجتماعی یا گروه دریافت‌کننده خدمات مبنی بر آثار و مزایای یادگیری از راه خدمت به عنوان نشانه‌های موفقیت در نظر گرفته می‌شد اما به تدریج با دسترسی به اطلاعات و شواهدی ملموس نظیر ارزیابی کیفیت اجرا یا ارزیابی موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان اعتبار بیشتری یافت. از آن‌جا که اغلب سایت‌های مورد مطالعه فعالیت یادگیری از راه خدمت را به‌طور مستقیم به چارچوب‌های برنامه درسی ایالت نیوهمپشایر پیوند دادند و بر اساس ارزیابی‌ها بیشتر دانش‌آموزان در سطح ماهر و پیش‌رفته عمل می‌کردند، مدارس فهمیدند که یادگیری از راه خدمت تهدیدی برای نمرات امتحانی دانش‌آموزان نیست. هرچند برای نشان دادن ارتباط مستقیم میان یادگیری از راه خدمت با موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان هیچ پژوهشی انجام نشده بود، اما گروهی باور داشتند چنین پژوهشی در صورت اجرا نتایجی به همراه خواهد داشت که به پایداری یادگیری از راه خدمت کمک می‌کند. با این وجود در پاره‌ای موارد معلمان به این اشاره کردند که اجرای یادگیری از راه خدمت به دلایل متعددی در فضای آموزشی جا افتاد و ارزش و اعتبار یافت چنان‌که لزومی به اثبات آن از طریق چنین پژوهشی نیست.

مقایسه نتایج با مطالعات انجام‌شده درباره پایداری

نتایج این پژوهش در زمینه پایداری طرح نیز با پژوهش‌های مشابهی که پیش‌تر درباره پایداری نوآوری‌ها انجام شده هماهنگ است. همان‌طور که در بحث‌های سنج (۱۹۹۰) و ناردی و ایدی (۱۹۹۹) مطرح شد، یادگیری از راه خدمت در مدارس به پایداری رسید که این روش به بخشی از فرهنگ سازمانی‌شان تبدیل شد، به‌ویژه در مدارس که یادگیری از راه خدمت با ارزش‌ها و معیارهای آموزشی‌شان و دیدگاه آن‌ها به آموزش و یادگیری هماهنگ بود و دانش‌آموزان را در مشارکت در فرآیند یادگیری توانمند می‌دیدند. هرچند تولید نتایج محسوس و قابل ارزیابی برای مدارس اهمیت داشت، اما اهمیت آن در حدی که پژوهش‌های پیشین درباره یادگیری از راه خدمت پیشنهاد می‌کردند، نبود. شاید به این دلیل که در زمان انجام آن مطالعات، یادگیری از راه خدمت به عنوان راه مهمی برای تحقق استانداردهایی سخت و چالش‌برانگیز و روشی که دیگر متدهای آموزشی را تکمیل می‌کرد، شناخته می‌شد. دلیل دیگر این بود که در دوران انجام آن پژوهش‌ها مسئولیت‌پذیری به اندازه سال‌های بعد مسئله‌ای ضروری و مهم (در امر آموزش) تلقی نمی‌شد.

همان‌طور که پیش‌تر اشاره شد، سنج (۱۹۹۹) این موارد را به عنوان چالش‌هایی در مسیر پایداری نوآوری‌ها شناسایی کرده بود: ترس و نگرانی، شکاف میان تغییرات تازه با روش‌های معمول سازمان برای ارزیابی نتایج و دست‌آوردها، و تمایل به تغییر در سایه خطرهایی که تهدیدی برای وضعیت جاری تصور می‌شوند. این چالش‌ها در فرآیند پایداری یادگیری از راه خدمت نقشی نداشت. عوامل دیگری چون کمبود اعتبار و باورپذیری، خودبینی، انزوا و حالت تدافعی نیز که از موانع به پایداری رسیدن طرح‌های جدید می‌شوند، در خصوص مدارس که اجرای یادگیری از راه خدمت در آن‌ها ناموفق ماند، نقشی نداشتند.

مدارس و مناطق شرکت‌کننده در این طرح در چند مرحله از قدم‌های مورد اشاره سنج (۱۹۹۰) و ناردی و اُدی (۱۹۹۹) برای مقابله با گسترش تهدیدها علیه پایداری طرح، درگیر بودند. به عنوان مثال مدارس به وضوح نسبت به سازگاری با یادگیری از راه خدمت و انطباق یافتن با فعالیت‌های آن انعطاف بسیاری نشان دادند. شواهدی مبنی بر این وجود داشت که معلمانی که یادگیری از راه خدمت را به عنوان طرحی پذیرفته شده اجرا می‌کردند، در سال دوم و سوم پروژه همچنان تحت آموزش و مشاوره بودند. در چند گروه برای دیده شدن پروژه‌های یادگیری از راه خدمت به نحوی فعال تلاش می‌شد. مثلاً معلمان با عده‌ای که این شیوه را به کار نگرفته بودند، وارد گفت‌وگو می‌شدند. یادگیری از راه خدمت فقط در یک مدرسه به شکل «اجباری» به اجرا در آمد و در این مدرسه به پایداری رسید. باقی مدارس تمایل و خواست فردی معلمان برای مشارکت در این طرح را در نظر گرفتند یا به روش‌هایی آن‌ها را ترغیب کردند که به صورت محدود در تجربه یادگیری از راه خدمت شریک شوند. از آن‌جا که یادگیری از راه خدمت با روش و فلسفه رایج آموزشی در مدرسه سازگار بود، نیازی به تغییر اساسی در روند اداره کلاس وجود نداشت. از آن‌جا که معلمان از ابتدا درباره روش تدریس ساخت‌گرا، رویکرد یادگیری مشارکتی و دیگر رویکردهای سازگار با یادگیری از راه خدمت آموزش دیده بودند، بخش عمده‌ای از ظرفیت مدارس برای اجرای یادگیری از راه خدمت حتی پیش از معرفی این روش تازه فعال شده بود.

سنج (۱۹۹۰) در مبحث پایداری دریافت که کلید موفقیت در این موارد نهفته است: توانایی فراگیری تجربه‌ها و نمونه‌های موفق، برخورداری از شبکه‌ای حمایتی و همین‌طور برخورداری نوآوران (در این‌جا معلمانی که یادگیری از راه خدمت را پیاده می‌کنند) از آن میزان استقلال که در صورت لزوم بتوانند تغییرات مورد نیاز را اعمال کنند. تمام این مؤلفه‌ها در سایت‌های مورد مطالعه نیوهامپشایر دیده می‌شد. جلساتی برای به اشتراک گذاشتن آموزه‌ها و تجربه‌های تازه و معرفی نمونه‌های موفق برگزار می‌شد. مدرسه‌ها و مناطق آموزشی از کارکنان اداره آموزش ایالت و همین‌طور از همدیگر به عنوان یک شبکه حمایتی بهره می‌گرفتند. اغلب آن‌ها گفتند که وقتی نتایج ارزیابی‌ها یا تجربه خودشان نشان می‌داد که فعالیت‌ها چنان که باید موفق نبوده‌اند، فعالیت‌ها را تغییر داده و جایگزین کرده‌اند.

مؤلفه‌های توان‌مندسازی که اشنایدر، بریف و گازو (۱۹۹۶) به آن‌ها اشاره کرده بودند در اغلب مدارس و مناطق مورد مطالعه دیده شد. معلمان و دانش‌آموزان بسیاری به پیاده‌سازی یادگیری از راه خدمت در مدرسه‌شان مشتاق بودند. بسیاری به این موضوع اشاره کرده بودند که مشارکت‌کنندگان در پروژه یادگیری از راه خدمت هویت خود را به شدت با این پروژه درگیر می‌دیدند و بعضی از آن‌ها این وابستگی با افتخار نشان می‌دادند؛ مثلاً با پوشیدن تی‌شرت‌هایی با نشان پروژه یا سنجاق‌سینه‌هایی که از وابستگی‌شان به پروژه یادگیری از راه خدمت حکایت داشت. هرچند هیچ‌یک از مدارس و مناطق آموزشی مشارکت‌کننده در این طرح مقررات خاصی برای حمایت از یادگیری از راه خدمت طراحی تدوین و ارائه نکردند.

مؤلفه‌هایی که لایت (۱۹۹۸) در به پایداری رسیدن نوآوری‌ها تعیین کرده بود در درجات مختلف به کار گرفته شد. در طول مطالعه، اصلاحات آموزشی در نیوهامپشایر به طرز فزاینده‌ای بر معیارها متمرکز بود و فعالیت‌های یادگیری از راه خدمت تعمداً با چارچوب‌های آموزشی ایالت گره خورده بود. حمایت‌های تکنیکی و آموزشی در سطح ایالت در دسترس بود و بودجه لازم برای اجرای طرح طی سه سال تأمین شده بود.

بر اساس این پژوهش تغییر کارمندان نقش کوچکی در پایداری یادگیری از راه خدمت ایفا می‌کرد. اگرچه در سطح ایالت و در برخی مناطق چرخش‌هایی در مواضع ایجاد شده بود، اما سیستم‌هایی با ثبات نظیر تدارک مستمر کمک‌های تکنیکی و ارزیابی برون-سازمانی در میان بود، به نحوی که از تشدید تأثیرات احتمالی این تغییر و تحول‌ها جلوگیری می‌کرد و آن را تخفیف می‌داد. بسیاری از ساختارهای داخلی مورد اشاره لایت (۱۹۹۸) مانند ساختار سازمانی مسطح [۱۵]، ارتباطات آسان و انعطاف‌پذیری در استفاده از منابع داخلی ارائه شده بود. نتایج بررسی اجرای یادگیری از راه خدمت در سایت‌های مورد مطالعه نشان می‌داد که مؤلفه مدیریت و راهبری که در پژوهش‌های لایت برجسته شده بود، در پایداری این پروژه به وضوح نقش ایفا کرده است. هرچه حمایت مدیران از طرح بیشتر و محکم‌تر باشد، هرچه طرح به باورهای مدیران در امر آموزش و یادگیری نزدیک‌تر باشد و هرچه ارتباط آن‌ها با طرح مستقیم‌تر و بی‌واسطه‌تر باشد، طرح در ابعاد وسیع‌تری اجرا می‌شود و امکان پایداری آن هم بیشتر است.

نتایج: عوامل اصلی در پایداری یادگیری از راه خدمت

تجزیه و تحلیل داده‌های به دست آمده از مدارس و مناطقی که در این طرح مشارکت داشتند و بررسی پژوهش‌های انجام شده به شناسایی هشت شاخصه انجامید که به نظر می‌رسد بیش از هر چیز در به پایداری رسیدن یادگیری از راه خدمت نقش دارند:

مدیریت و راهبری مؤثر

یادگیری از راه خدمت در مدارس به پایداری رسید که از مدیریتی کارآمد و مؤثر برخوردار بود به این معنا که نهاد مدیریت کار مشارکتی و رسیدن به دیدگاهی مشترک را گسترش می‌داد، وفاداری به اهداف اصلی یادگیری از راه خدمت و عمل بر اساس آن را ترویج می‌کرد، به ایجاد حس هم‌کاری و هم‌بستگی میان شرکت‌کنندگان در طرح توجه داشت و در جریان طراحی و اجرای برنامه‌ها زمینه استمرار طرح و رشد شخصی را فراهم می‌کرد.

پس از چهار سال تقریباً در نیمی از مدارس، تعهد به ادامه یادگیری از راه خدمت برای آینده‌ای قابل پیش‌بینی آشکارا دیده می‌شد. در این مدارس، مدیران با یادگیری از راه خدمت آشنا بودند و از اجرای آن حمایت می‌کردند. آن‌ها موضوع هم‌سازی یادگیری از راه خدمت با دیدگاه و باور رایج میان معلمان درباره بهترین روش‌های یادگیری را به بحث می‌گذاشتند. در این مدارس دورنمای اجرای یادگیری از راه خدمت به‌طور گسترده میان معلمان، دریافت‌کنندگان خدمت و همه افرادی که به نوعی در اجرای پروژه مشارکت داشتند، به اشتراک گذاشته شده بود.

در یکی از مدارس، وقتی مدیر تغییر کرد یادگیری از راه خدمت در مدرسه کاملاً جا افتاده بود به نحوی که مدیر جدید به این دلیل که در یادگیری از راه خدمت تجربه داشت، انتخاب شد. در این مدرسه یادگیری از راه خدمت در شرح وظایف و طرح بهبود و ارتقای مدرسه گنجانده شده بود، بیش از نیمی از معلمان مدرسه آن را به کار می‌گرفتند و به عنوان راهی برای رشد فردی دانش‌آموزان و افزایش پیشرفت تحصیلی آن‌ها شناخته می‌شد. نه تنها مدیر جدید به اجرای یادگیری از راه خدمت ادامه داد، مدیر قبلی که حالا به مدرسه دیگری منتقل شده بود پیاده‌سازی این روش را در محیط آموزشی جدید از سر گرفت. در یکی دیگر از سایت‌های مورد مطالعه، مدیر-آموزگار مدرسه مسئولیت اصلی اجرای یادگیری از راه خدمت در چند مدرسه را بر عهده گرفت. او، خستگی ناپذیر، با مدیران، معلمان، اعضای نهادهای اجتماعی و والدین دانش‌آموزان در تماس بود تا یادگیری از راه خدمت را در صف مقدم برنامه‌های آموزشی نگه دارد. معلمانی که با او همکاری می‌کردند معتقدند او یکی از افرادی است که به تنهایی پایداری یادگیری از راه خدمت را تضمین کرد.

داده‌های گردآوری شده از این مدارس نشان می‌داد که مدیریت و راهبری الزاماً امری از بالا به پایین نیست. در مقابل، در بسیاری موارد این معلمان و دانش‌آموزان بودند که در قامت تصمیم‌گیرنده ظاهر می‌شدند و به عنوان جذب‌کنندگان اصلی یادگیری از راه خدمت عمل می‌کردند. البته در حالی که مدیران مدارس و/یا مسئولان و مدیران ناحیه مجبور نبودند نقش راهبری و مدیریت این طرح را بر عهده بگیرند، اجباری برای حمایت‌شان از طرح هم وجود نداشت. مدارس که فاقد این مدل از راهبری مستحکم و مؤثر بودند، در به پایداری رساندن یادگیری از راه خدمت هم امتیاز بالایی کسب نکردند.

هنجارهای فرهنگی و انتظارات سازمانی

مدارس که اجرای یادگیری از راه خدمت در آن‌ها ادامه یافت، هنجارها و انتظارات سازمانی پرمایه‌تری داشتند؛ هنجارها و انتظاراتی که توأمان بر وابستگی متقابل و استقلال افراد، ارتباطات دو سویه، تناسب مدیریت مالی و انسانی، چرخه‌های بازخورد برای درک و شناسایی نیازها و روش‌هایی برای بهبود مستمر، مشارکت‌های پایداری که نشان‌گر احترام و ارتباط متقابل است، مکانیسم‌هایی برای حل مسئله و استراتژی‌هایی برای رشد و پیشرفت حرفه‌ای تأکید داشتند.

استقلال و هم‌بستگی توأمان معلمان در اجرای یادگیری از راه خدمت و مشارکت‌ها و همکاری‌های پایدار با اعضای تشکل‌ها و نهادهای اجتماعی اغلب به عنوان عوامل کلیدی در رسیدن یادگیری از راه خدمت به ثبات و پایداری عنوان می‌شد. دانش‌آموزان اغلب درباره محتوای خدمت و فعالیت‌های خدمت‌محور تصمیم می‌گرفتند، نقش آن‌ها به رسمیت شناخته می‌شد و ارزش داشت. در این حالت بود که استقلال معنا می‌یافت. مفهوم هم‌بستگی متقابل در ارتباط مداوم و مستمر معلم و شاگردان شرکت‌کننده در اجرای طرح یادگیری از راه خدمت دیده می‌شد. یادگیری از راه خدمت در مدارس به پایداری رسید که ارتباط مسئولان و راهبران طرح با جامعه مستمر بود، از خود-ارزیابی‌ها و نتایج ارزش‌گذاری‌ها برای بهبود کار، پیشرفت حرفه‌ای و/یا فرصت‌هایی برای کمک‌های تکنیکی استفاده می‌کردند. این مدرسه‌ها به هنگام بروز مسائل و مشکلات با گشودگی درباره آن‌ها صحبت می‌کردند و مسئولان و راهبران اصلی طرح در جریان همه چیز بودند.

مشوق‌ها

مدارس که یادگیری از راه خدمت در آن‌ها به پایداری رسید مشوق‌هایی برای جلب افراد به یادگیری از راه خدمت و ترغیب آن‌ها به اجرای پایدار این روش آموزشی داشتند. این مشوق‌ها معمولاً ترکیبی از وابستگی متقابل مثبت (Positive interdependence) و تأثیر هم‌تایان (Peer influence)، ایجاد احساس توانمندی اجتماعی (من می‌توانم منشاء تغییر باشم)، خودکارآمدی و کارآمدی سازمانی، توانایی مشاهده نتایج و احساس رضایت ناشی از تلاش بود.

در این مدارس، مشوق‌ها در قالب به رسمیت شناختن و ایجاد احساس قدرت و کارآمدی دیده می‌شد. آموزگاران احساس می‌کردند که شاگردان‌شان دانش و مهارت‌هایی مهم کسب کرده‌اند، اعتمادبه‌نفس‌شان بالا رفته و احساس می‌کنند می‌توانند منشاء تغییر و بهبود باشند. در همه مدرسه‌ها احساس رضایت ناشی از فعالیت‌ها دیده می‌شد. افزون بر این‌ها، یادگیری از راه خدمت به ایجاد نتایج محسوس و قابل مشاهده‌ای که به نیازهای واقعی جامعه دریاف‌کننده خدمت پاسخ دهد، متمایل بود. این ویژگی یکی از منابع ایجاد احساس رضایت بود.

دیده شدن

امکان دیده شدن فعالیت‌های یادگیری از راه خدمت ویژگی مدارس بود که این روش در آن‌ها به پایداری رسید، به نحوی که دیگران به راحتی می‌توانستند پروژه خدمت‌رسانی را بشناسند، درباره‌اش اطلاعات به دست آورند، اهداف و دست‌آوردها و مزایای آن را بشناسند و از آن حمایت کنند.

فعالیت بسیاری از این مدارس مورد توجه رسانه‌های جمعی قرار گرفت. این شکل از دیده شدن به دلیل تأیید مثبتی که به همراه داشت، به عنوان یکی از فاکتورهای مهم در تحقق پایداری شناخته شد. این تأیید و به رسمیت شناخته شدن در شرایطی رقم خورد که نگاه کلی به مدارس عمومی منفی بود و فعالیت‌های آن‌ها به ندرت مورد توجه قرار می‌گرفت. افزون بر این، به رسمیت شناخته شدن فعالیت‌های فردی رضایت دانش‌آموزان از مشارکت در پروژه و نتایج آن را افزایش می‌داد.

علاوه بر همه این‌ها، در بسیاری از مواردی که یادگیری از راه خدمت به پایداری رسید، تشریح‌ها و نشانه‌های تبلیغاتی دیگری که نشان‌گر ارتباط با پروژه بود ارائه می‌شد. همه مدارس در فعالیت‌های بازاریابی درگیر بودند و نوشتن خاطرات و تجربه‌های روزانه که در بیش از نیمی از مدرسه‌ها الزامی بود، به بخشی از «فرهنگ» یادگیری از راه خدمت و یک عادت رایج در مدرسه تبدیل شد. استفاده از واژه‌ها و اصطلاحات رایج در یادگیری از راه خدمت در مدرسه بیشتر شد. دانش‌آموزان با کاربرد این واژگان و زبان جدید هویت خود را با پروژه خدمت‌رسانی و هنجارهای آن پیوند می‌زدند.

دسترسی به منابع مالی

مدارس که یادگیری از راه خدمت در آن‌ها به پایداری رسید به منابع کافی مالی دسترسی داشتند. بودجه مورد نیاز معمولاً از چند منبع مختلف تأمین می‌شد.

بودجه این طرح ابتدا از یک کمک‌هزینه تأمین شد. به مرور زمان، هزینه‌های پروژه یادگیری از راه خدمت به عنوان بخشی از هزینه‌های جاری و معمول مدرسه یا ناحیه در نظر گرفته شد. افزون بر این، تقریباً در تمام سایت‌های مورد مطالعه که یادگیری از راه خدمت به طور پایدار در آن‌ها اجرا شد، مدیریت مدرسه یا ناحیه مدیریت بودجه را نیز بر عهده داشت به نحوی که در جریان تمام خرج‌ها و هزینه‌ها بود. معمولاً از آن‌جا که هزینه‌ها خیلی کم بود و برای تأمین کالاهایی هزینه می‌شد که معلمان با آن‌ها آشنایی داشتند، مدیریت مالی کار نسبتاً آسانی بود. مدیریت معلمان هم مانند اداره و سازمان‌دهی آن‌ها در هر برنامه آموزشی دیگر بود.

دیگر مؤلفه‌های مهم

حتی با وجود این مؤلفه‌ها، در عصر مسئولیت‌پذیری و پاسخ‌گویی، یادگیری از راه خدمت تنها در صورتی به پایداری می‌رسد (و به عنوان روشی مرسوم در محیط‌های آموزشی مورد استفاده قرار می‌گیرد) که اثری قابل ارزیابی و اندازه‌گیری بر موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشد یا با دیگر پی‌آمدهای ارزشمند مانند بهبود ویژگی‌های شخصیتی، شهروندی یا مهارت‌های حرفه‌ای گره بخورد. هر جا این پیوند برقرار شد، برای اطمینان یافتن از اینکه منابع مناسب و کافی اختصاص یافته، پرورش حرفه‌ای ممکن است و برنامه‌ای با کیفیت ادامه خواهد یافت، باید سیاست‌گذاری‌هایی حمایتی در سطح محلی، استانی و ملی در میان باشد.

این پژوهش پذیرش، اجرا و پایداری یادگیری از راه خدمت را واکاوی کرد. پژوهش در زمینه گسترش و بهبود سازمانی پیش‌تر هم مورد تأیید و حمایت بود، هرچند اندک تفاوت‌های کلیدی هم شناسایی شد. عوامل مؤثر در پایداری که در این پژوهش شناسایی شدند باید در پژوهش‌های بعدی مجدداً آزمون شوند و مدل پایداری نیز در طول زمان بهبود یابد تا برای پیاده‌سازی در محیط‌های آموزشی مناسب‌تر باشد.



منابع

- APCO Associates, *Perceptions: Understanding and Responding to What People Think About Service-Learning* (Battle Creek, Mich.: W. K. Kellogg Foundation, 1999).
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind: Collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology*. University of Chicago Press.
- Bhaerman, R. D., Cordell, K., & Gomez, B. (1998). *The role of service-learning in educational reform*. Pearson.
- Billig, S. H. (2000). Research on K-12 school-based service learning: The evidence builds. *Phi Delta Kappan*, 81(9), 658.
- Elmore, R. (1996). Getting to scale with good educational practice. *Harvard educational review*, 66(1), 1-27.
- Greenberg, M., Domitrovich, C., Graczyk, P., & Zins, J. (2001). *The study of implementation in school-based preventive innovations: Theory, research, and practice*. Paper submitted to the U.S. Department of Health and Human Services.
- Hall, G. E., & Hord, S. M. (1987). *Change in schools: Facilitating the process*. Suny Press.
- Isaacs, W. N. (1996). The Process and Potential of Dialogue in Social Change. *Educational Technology*, 36(1), 20-30.
- Light, P. C. (1998). *Sustaining innovation*, San Francisco. Jossey-Bass.
- Melchior, A. (1998). *National Evaluation of Learn and Serve America School and Community-Based Programs*. Final Report.
- Miles, M. B. (1983). Unraveling the Mystery of Institutionalization. *Educational Leadership*, 41(3), 14-19.
- Moffett, C. A. (2000). *Sustaining Change: The Answers Are Blowing in the Wind*. *Educational Leadership*, 57(7), 35-38.
- Nardi, B. A., & O'Day, V. (1999). *Information ecologies: Using technology with heart*. Mit Press.
- National Service-Learning Cooperative. (April, 1998), *Essential Elements of Service Learning*, St. Paul, MN: National Youth Leadership Council.
- Rogers Everett, M. (1995). *Diffusion of innovations*. New York, 12.
- Roper Strach Worldwide. (November 2000). *Public attitudes toward education and service-learning*.
- Saxl, E. R., Miles, M. B., & Lieberman, A. (1989). *Assisting change in education*.
- Schneider, B., Brief, A. P., & Guzzo, R. A. (1996). Creating a climate and culture for sustainable organizational change. *Organizational dynamics*, 24(4), 7-19.
- Senge, P. M. (1997). The fifth discipline. *Measuring Business Excellence*, 1(3), 46-51.
- Weiler, D., LaGoy, A., Crane, E., & Rovner, A. (1998). *An evaluation of K-12 service-learning in California: Phase II final report*. Emeryville, CA: RPP International, (1998).

[۱] مدل پذیرش مبتنی بر علاقه (Concerns-Based Adoption Model) از منظر کاربران به امر تغییر و پذیرش نگاه می‌کند و بر این تمرکز دارد که علایق و دغدغه‌های افراد چه‌طور بر انطباق آن‌ها با تغییر و پذیرش نوآوری اثر می‌گذارند.

[۲] اندیشمند امریکایی متخصص تحلیل سیستم‌ها.

[۳] محاصره‌اندیشی به معنای احساس قربانی و مورد حمله بودن دائم است. این اصطلاح که از ادبیات نظامی وارد علوم اجتماعی شده امروزه در مواردی به کار می‌رود که افراد و گروه‌ها نسبت به دنیای اطراف خود بدبین‌اند و احساس می‌کنند دیگران در پی حمله به آن‌ها، سرکوب و منزوی کردن آن‌ها هستند.

[۴] یک پروژه خدمت‌رسانی در مقطع دانشگاه در زمینه حقوق بشر، برابری نژادی و دسترسی برابر به منابع اجتماعی.

[۵] یک مؤسسه پژوهشی است که بر ارزیابی کیفی عملکرد مؤسسات و شرکت‌ها و برنامه‌ها و پژوهش درباره دلایل موفقیت یا ناکامی پروژه‌ها متمرکز است.

[۶] این مجموعه از سوی «تعاونی ملی یادگیری از راه خدمت» متشکل از ۱۴ نهاد و دانشگاه در دانشگاه مینه‌سوتا انتشار یافت. اعضای این تعاونی که سال ۱۹۹۳ تشکیل شد بر گردآوری و انتشار اطلاعاتی درباره برنامه‌ها و پروژه‌های یادگیری از راه خدمت، منابع، رویدادها و افراد و نهادهای فعال در این زمینه آموزشی تمرکز داشتند.

[۷] ساکو (Saco) رودخانه‌ای در شمال شرق ایالت نیوهمپشایر.

[۸] بافتارگرایی (Contextualism) رویکردی در فلسفه و علوم اجتماعی است که بر بافت و زمینه هر پدیده تأکید دارد و هر پدیده را در بستری از مجموعه شرایط و موقعیت‌های دربرگیرنده آن مطالعه و بررسی می‌کند.

[۹] یادگیری تجربی رویکردی به امر آموزش است که تجربه مستقیم و بی‌واسطه اساس آن را تشکیل می‌دهد. به این معنا که ابتدا باید تجربه کرد و معنا و عصاره تجربه را دریافت، سپس آن مفهوم را در زندگی به کار گرفت. دیوید گلب، نظریه‌پرداز یادگیری تجربی جمله مشهوری دارد با این مضمون که «بخش اعظم یادگیری از انجام دادن کارها حاصل می‌شود».

[۱۰] آموزش/یادگیری تلفیقی یک روش میان‌رشته‌ای در تدریس است که موضوعات و درس‌های مختلف را که معمولاً هر کدام به‌طور مجزا تدریس می‌شوند، با هم ترکیب می‌کند. هدف این رویکرد، درگیر کردن و نقش‌آفرینی یادگیرندگان در فرآیند یادگیری و فراهم کردن فرصت به‌کارگیری مجموعه‌ای متنوع از مهارت‌ها، تجربه‌ها و منابع برای یادگیرندگان است تا به فرآیند یادگیری عمق و سرعت دهد.

[۱۱] ساخت‌گرایی یک دیدگاه فلسفی به ماهیت «دانش و معرفت» است. اغلب ساخت‌گرایان بر این اتفاق نظر دارند که معنا و معرفت امری مطلق و از پیش تعیین‌شده نیست و این افراد هستند که آن را بر مبنای هم‌اندیشی و تجربه‌های پیشین خلق می‌کنند. بر این اساس، دانش محصولی بشری و برساخته‌ای اجتماعی و فرهنگی و یادگیری فرآیندی پویا است که یادگیرنده در جریان آن به خلق معنا و دانش مشغول است.

سؤال؟؟

با مدرسه افروز تماس بگیرید
info@afroozschool.org