

## **Designing a Curriculum Pattern via Service Learning Approach in Organizations for Students**

**Elahe Ghasempoor Khoshrodi<sup>1</sup>, Faeze Nateghi<sup>2\*</sup>, Mahnaz Jalalvandi<sup>2</sup>**

*1. PhD Student, Islamic Azad University of Arak, Arak, Iran*  
*2. Assistant Professor, Islamic Azad University of Arak, Arak, Iran*

(Received: March 1, 2018; Accepted: Feb 18, 2019)

### **Abstract**

The present study tried to design and develop a curriculum pattern based on service learning approach for university courses. The qualitative research is used to answer the essential questions. The first research question which regards the specification of the principles of service learning approach is addressed utilizing documentary-inductive research method. Then, the essential elements of service learning curriculum such as purposes, content, teaching-learning approaches, and assessment were determined using semi-structured interviews and the analysis of obtained data. Finally, using the theoretical research method, the proposed curriculum pattern based on service learning approach was developed to train students who are responsible and effective in the workplace and the society.

### **Keywords**

Pattern, Curriculum, Services Learning, Higher Education, Organizations.

---

\* Corresponding Author, Email: fn1345@gmailo.com

## طراحی الگوی برنامه درسی با رویکرد خدمات محور در سازمان‌ها برای دانشجویان

الهه قاسم‌پور خوشرو<sup>۱</sup>، فائزه ناطقی<sup>۲\*</sup>، مهناز جلالوندی<sup>۲</sup>

۱. دانشجوی دکتری، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اراک، ایران

۲. استادیار، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اراک، ایران

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۱۲/۱۰ - تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۱۱/۲۹)

### چکیده

در پژوهش حاضر پژوهشگران درصدد بودند الگوی پیشنهادی برنامه درسی خدمات‌محور را برای دروس دانشگاهی طراحی کنند. پژوهش با استفاده از روش‌های پژوهش کیفی به منظور پاسخگویی به سه سؤال اساسی شکل گرفت. سؤال اول، مبنی بر تبیین مبانی برنامه درسی خدمات‌محور، با استفاده از روش پژوهش اسنادی-استنتاجی پاسخ داده شد. در ادامه، عناصر اساسی برنامه درسی خدمات‌محور شامل اهداف، محتوا، رویکردهای یاددهی-یادگیری، و ارزشیابی با استفاده از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته و تحلیل داده‌های حاصل تبیین شد. در نهایت، با بهره‌گیری از روش پژوهش نظریه‌ای، الگوی پیشنهادی برنامه درسی خدمات‌محور طراحی شد؛ بدین منظور که دانشجویانی مسئولیت‌پذیر و کارآمد در محیط کاری و جامعه تربیت شوند.

### کلیدواژه‌گان

آموزش عالی، الگو، برنامه درسی، سازمان‌ها، یادگیری خدمات‌محور.

---

\* رایانامه نویسنده مسئول: fn1345@gmail.com

### مقدمه

پیچیدگی‌های دنیای مدرن در سراسر جهان به این ضرورت اشاره می‌کند که تربیت متخصصان در حوزه‌های مختلف نیازمند یادگیری عملی و رای حیطه کارورزی است. یادگیری خدمات‌محور<sup>۱</sup> فرصتی برای دانشجویان فراهم می‌کند تا در زمینه مشکلات اجتماعی و مسائل جامعه و چالش‌هایی که با آن مواجه خواهند شد ادراکات و پیش‌فرض‌هایی داشته باشند (Eyler 2002: 522). محققان مطالعه یادگیری خدمات‌محور را، به منزله یک روش آموزش، در دهه ۱۹۹۰ آغاز کردند. اندرسون<sup>۲</sup> (۱۹۹۸) به یادگیری خدمات‌محور به منزله روشی برای حل مشکلات جامعه اشاره می‌کند که افراد، از طریق مشارکت سیستماتیک در فعالیت‌های خدماتی، محتویات یک دوره دانشگاهی را در پاسخگویی به مسائل به کار می‌گیرند. بنابراین، یادگیری خدمات‌محور یکی از تکنیک‌های یادگیری تجربی است که به دانشجویان اجازه می‌دهد آنچه را در دوره‌های دانشگاهی آموخته‌اند عملی سازند (Sileo et al 2011).

رویکرد یادگیری خدمات‌محور بر نظریه سازنده‌گرایی اجتماعی مبتنی است. نظریه‌های سازنده‌گرایی اجتماعی به شدت تحت تأثیر تحقیقات ویگوتسکی<sup>۳</sup> (1978) هستند که بر تأثیر تعامل اجتماعی در توسعه شناختی متمرکز بود. او ادعا کرد توسعه فرد نمی‌تواند مستقل از محیطی باشد که در آن قرار دارد (اندرسون<sup>۴</sup>، ۱۹۹۸). بنابراین یادگیری پیچیده و پیش‌بینی‌ناپذیر است و از طریق تعاملات بین یادگیرندگان و هم‌سالان آن‌ها و همچنین یادگیرندگان و معلمان آن‌ها (Collins & Clarke 2008) توسعه می‌یابد. ویگوتسکی (۱۹۷۸) نشان داد یادگیری اساساً ماهیتی اجتماعی دارد که شامل تعامل با دیگر افراد و موقعیت اجتماعی-فرهنگی، از جمله: (هنجارها، تعاملات و سنت‌های تاریخی، ارزش‌ها و باورها در موقعیت اجتماعی و فرهنگی) است (ورتچ<sup>۵</sup>، ۱۹۹۸). نوشته‌های ویگوتسکی دو موضوع اصلی را شامل می‌شود: ۱. این ادعا که عملکرد ذهنی سطح بالاتر در فرد از زندگی اجتماعی

- 
1. Service learning
  2. Anderson
  3. Vygotsky
  4. anderson

حاصل می‌شود و ۲. این ادعا که کنش انسان در هر دو سطح اجتماعی و فردی با ابزار و نشانه‌ها تعدیل می‌شود (ورتیج<sup>۱</sup> ۱۹۹۱: ۱۹). براون<sup>۲</sup> و همکارانش (۱۹۸۹) نیز بر مبنای دیدگاه ویگوتسکی نشان دادند دانش نمی‌تواند مستقل از محیط یا موقعیتی باشد که در آن یاد گرفته می‌شود. فعالیت‌ها و موقعیت‌ها بخش‌های ضروری یادگیری و شناخت‌اند و ما باید «یادگیری را در فعالیت قرار دهیم و از ساختار اجتماعی و فیزیکی موقعیت هدفمندانه بهره‌برداری کنیم» براون و همکارانش (۱۹۸۹). چوی و هانافین<sup>۳</sup> (۱۹۹۵) توضیح دادند درک و فهم نمی‌تواند از زمینه‌ای که در آن رخ می‌دهد جدا شود و بر اهمیت یادگیری در حوزه‌های زندگی واقعی تأکید کردند. آن‌ها نشان دادند دانش با تعبیه مفاهیم در تجربیات معتبر و ایجاد فرصت برای یادگیرنده در تعامل با شرایط زندگی واقعی به دست می‌آید.

بنابراین، یادگیری خدمات‌محور یادگیری تجربی و کاربردی است که فهم فراگیران را از مطالب، چگونگی استفاده از آن، و اهمیت آن توسعه می‌دهد ((بیلینگ<sup>۴</sup> ۲۰۰۰: ۱۵). در فعالیت‌های روزمره، افراد با هدایت یک‌دیگر به طور هم‌زمان و مادام‌العمر و پیوسته ذخیره داده‌ها و شناخت خود از حقایق را با یک‌دیگر به اشتراک می‌گذارند و روزآمد می‌کنند (کرمی ۱۳۹۴: ۴). رویکرد خدمات‌محور، به منزله روشی در جهت یادگیری مداوم، می‌تواند فرصت‌هایی برای فراگیران ایجاد کند که دانش و مهارت‌های آموزشی جدید کسب‌شده را در موقعیت‌های زندگی واقعی در جامعه به کار گیرند. این راهبرد موجب پیشرفت تحصیلی فراگیر، دوری از آموزش سنتی، و افزایش تعامل بین محیط آموزشی و جامعه می‌شود (هروی و همکاران ۱۳۹۰: ۸).

پژوهش‌های بسیاری بر ارتباط صریح بین یادگیری خدمات‌محور و اهداف آکادمیک اشاره می‌کنند که به افزایش مهارت‌های حل مسئله و سایر نتایج منجر شده‌اند. محققان مختلف اظهار کرده‌اند یادگیری خدمات‌محور، جایی که دانشجویان برای پاسخگویی به نیازهای جامعه فعالانه مشارکت می‌کنند، بر توانایی آنان برای مقابله با چالش‌های واقعی

- 
1. Wertsch
  2. Brown
  3. Choi, J. I. & Hannafin,
  4. Billig

زندگی و ظرفیت کار مشترک تأثیر قابل توجهی می‌گذارد (آیلسر و گیلز ۱۹۹۹؛ جونز و همکاران ۲۰۱۱؛ کینگ ۲۰۰۴؛ ایورسون و جیمز ۲۰۱۳).

پژوهش‌های دیگر نشان داده‌اند یادگیری خدمات‌محور، به مثابه یک مسیر یادگیری مبتنی بر جامعه جایگزین، یادگیری را در زمینه معناداری به دانشجویان ارائه می‌کند (ویکرس و همکاران ۲۰۰۴: پ ۱۳۳)؛ که مسئولیت‌پذیری را در جهان واقعی تشویق می‌کند (گروه و همکاران ۲۰۱۱: ۴۰۰) و نیز توانایی حرفه‌ای دانشجویان را توسعه می‌دهد (چمپرز و لیوری ۲۰۰۹). به‌کارگیری این الگوی تدریس می‌تواند زمینه یادگیری‌های مادام‌العمر را همراه داشته باشد (ایورسون و جیمز ۲۰۱۳). تحقیقات متعدد نشان داده‌اند به‌کارگیری الگوی تدریس خدمات‌محور در تحقق اهداف آموزشی بسیار مؤثر است و این روش می‌تواند خیلی بهتر از روش سنتی شکاف بین نظر و عمل را پر کند (فورکو و روت ۲۰۱۰؛ سندارانا ۲۰۱۲؛ ساکالیا و همکاران ۲۰۱۸).

بولون و پری (2009) هم تأثیر کاربرد رویکرد یادگیری خدمات‌محور را از نگاه سازمان‌ها مطالعه کردند. از نگاه شرکت‌کنندگان در این مطالعه، کاربرد این الگو نه تنها زمینه یادگیری معنادار و واقعی را به همراه دارد، بلکه حس مسئولیت‌پذیری و وابستگی متقابل، حس نوع‌دوستی، و پیامدهای عاطفی و اجتماعی را نیز در فراگیران تقویت می‌کند.

بر اساس پژوهش‌های انجام‌شده می‌توان به‌صراحت گفت این شیوه یادگیری مزایای بسیار دارد؛ از قبیل تلفیق تئوری و عمل، افزایش درک دانشجویان در زمینه رشته تحصیلی خود و ارتباط آن با جهان واقعی، توسعه مهارت‌های زندگی، و تغییر نقش مدرس به منزله یک تسهیلگر. بنابراین، یادگیری خدمات‌محور توانایی فراگیر را از طریق یادگیری فعال و مشارکتی، مشغولیت در جامعه، خودکارآمدی<sup>۱</sup>، تفکر انتقادی، و قرارگیری در موقعیت‌های متضاد در زندگی واقعی ارتقا می‌دهد (ولز و گرابرت ۲۰۰۴: ۶). در این فن‌تعلیم فراگیران دانش نظری را در موقعیت‌های دنیای واقعی به کار می‌گیرند و بین تجربیات خدماتی و محتوای درسی از طریق فعالیت‌ها، تکالیف، تفکر منطقی، بحث، آزمایش، و تمرین ارتباط

برقرار می‌کنند (بیلیگ ۲۰۱۰: ۹). فراگیران با مشارکت فعال در تجربیات خدمت‌مندی سازمان‌یافته پیشرفت می‌کنند و مهارت‌های فردی و اجتماعی، مسئولیت‌پذیری اجتماعی، و مهارت‌های حل مسئله در آن‌ها پرورش می‌یابد. این روش موجب یادگیری مداوم، افزایش مهارت‌های علمی فراگیران، و ایجاد فرصت شغلی برای آنان می‌شود (هیز و هیل ۲۰۰۱).

آموزش در واقع تغییر نگرش و مهارت افراد است. امروزه فراگیران باید توانمندی به‌کارگیری اثربخش و خلاق مهارت‌ها و صلاحیت‌ها را در موقعیت‌های جدید، در جهان پیچیده‌ای که مرتب در حال تغییر است، داشته باشند (اردلان و اسکندری ۱۳۹۴: ۱۰۲۵).

در نهایت، در پژوهش حاضر هدف این بود که روشن شود رویکرد یادگیری خدمات‌محور سودمندی و کارآمدی و توان مواجهه با مشکلات اجتماعی و حل مسئله ایجاد می‌کند؛ نیز منافی برای آموزش عالی به همراه دارد که از آن‌ها می‌توان به تربیت دانشجویانی با انگیزه اشتغال در امور مهم و معنادار و ایجاد محیط یادگیری مشارکتی و جو تصمیم‌گیری مشارکتی اشاره کرد (سایکان<sup>۱</sup> و همکاران ۲۰۱۵؛ هروی و همکاران ۱۳۹۰).

در طول قرن گذشته آموزش عالی به طور مداوم مرزهای خود را گسترش داده است. بسیاری از مؤسسات آموزش عالی به‌صراحت مشارکت مدنی را در بیانیه مأموریتی خود، نشان از تعهدی برای آماده شدن دانشجویان در شهروندی نام برده‌اند (ملویک و همکاران ۲۰۱۳). در سند چشم‌انداز ۲۰۳۰ نیز به اهمیت وظایف آموزش عالی در تربیت شهروند، در قالب اهدافی چون بهره‌مندی از روحیه مسئولیت‌پذیری و تعالی‌خواهی و برخورداری از مهارت‌های ارتباطی در حیات خانوادگی و اجتماعی، در سطوح محلی تا جهانی، اشاره شده است. رویکرد یادگیری خدمات‌محور امکان مشارکت مدنی را برای دانشجویان فراهم می‌کند که آنان از طریق مشارکت مدنی بتوانند در حین خدمت به جامعه و دانشگاه به تجربه عملی و کاربردی دست یابند. (ویتمن و کروز ۲۰۱۲: ۴).

یادگیری خدمات در قالب‌های مختلف یک استراتژی محبوب است که کالج‌ها و دانشگاه‌ها برای دستیابی به مشارکت مدنی و مشارکت در فعالیت‌های اجتماعی از آن استقبال

---

1. Soykan

کرده‌اند. یادگیری خدمات محور وسیله‌ای برای پر کردن شکاف میان تدریس دانشجویان برای یادگیری و فکر کردن و همچنین راهی برای تشویق قابلیت تحول‌پذیری دانشجویان است، یک شیوه آموزش است که آموزش عالی در ایران باید از نتایج مطلوب آن بهره‌مند شود. بنابراین، پژوهش حاضر به دنبال ارائه الگوی پیشنهادی برنامه درسی خدمات محور برای اجرا در آموزش عالی است. هدف پژوهش حاضر تبیین عنصرهای اساسی برنامه درسی خدمت محور است که از طریق آن آگاهی اجتماعی دانشجویان افزایش یابد. در این پژوهش چهار عنصر هدف، محتوا، رویکردهای راهبرد یاددهی-یادگیری، و ارزشیابی تبیین شده است. در این پژوهش یادگیری خدمات محور به بعد خدماتی برنامه‌های دانشگاهی اشاره می‌کند که بر اهمیت تجارب یادگیری عملی به دست آمده از خدمت به جامعه متمرکزند. این نگاه به یادگیری خدمات محور - تفکر از طریق یادگیری خدمات محور درباره سیاست‌های تحول آموزش عالی و جامعه - را باتین (2003: 492) ارائه کرده است.

### سؤالات پژوهش

- الف) مبانی فلسفی و اجتماعی و روانشناختی برنامه درسی خدمات محور چیست؟  
 ب) چهار عنصر اساسی برنامه درسی خدمات محور (اهداف، محتوا، راهبردهای یاددهی-یادگیری، ارزشیابی) چه هستند؟  
 ج) الگوی پیشنهادی برنامه درسی خدمات محور چیست؟

### روش پژوهش

در پژوهش حاضر، به دنبال تبیین مبانی و عناصر و تدوین الگوی پیشنهادی برنامه درسی خدمات محور در آموزش عالی، از روش‌های پژوهش کیفی متعدد در پاسخگویی به سؤالات پژوهش بهره برده شد. سؤال اول پژوهش، مبنی بر تبیین مبانی برنامه درسی خدمات محور، ابتدا با مراجعه به پایگاه‌های اطلاعاتی داخل و خارج، کتب، اسناد، مدارک، تحقیقات انجام شده، مبانی مختلف نظریه شناخت موقعیتی، با روش تحلیل اسنادی و استنتاجی، بررسی و تحلیل شد. به این صورت که با بررسی تحلیلی رویکرد یادگیری

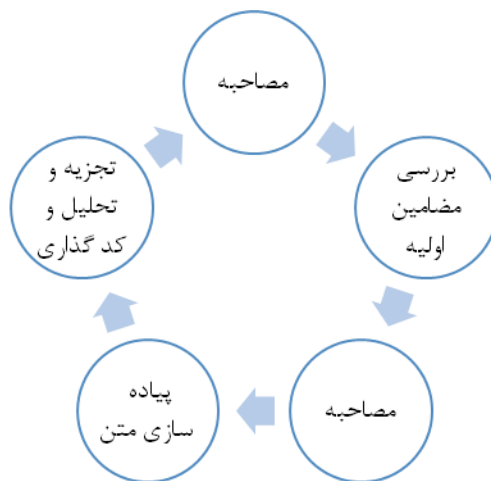
خدمات‌محور و تطبیق آن با نظام‌های فلسفی موجود مبانی فلسفی و اجتماعی و روانشناختی آن استخراج و شناسایی و خلق شد.

سؤال دوم پژوهش، مبنی بر تبیین عناصر اساسی برنامه‌درسی خدمات‌محور، با به‌کارگیری روش کیفی، با استفاده از ابزار مصاحبه نیمه‌ساختاریافته، تبیین و پاسخ داده شد. در پژوهش‌های کیفی، معیار انتخاب شرکت‌کنندگان بر اساس آن است که آنها بهترین‌ها برای شناخت پدیده مورد مطالعه هستند. در نتیجه، شرکت‌کنندگان برای مطالعه به طور هدفمند انتخاب شدند. نمونه‌گیری هدفمند به جمع‌آوری «اطلاعات غنی برای مطالعه عمیق» (پاتون ۲۰۰۲: ۴۶) منجر می‌شود. در پژوهش حاضر با استفاده از نمونه‌گیری هدفمند به کشف و درک و به دست آوردن بینش درباره‌ی پدیده مورد مطالعه - در اینجا تبیین عنصرهای برنامه‌درسی یادگیری خدمات‌محور برای دانشجویان - پرداخته شد.

در ارتباط با استخراج عنصرهای مطلوب از متن مصاحبه‌ها، جامعه پژوهش را متخصصان رشته برنامه‌ریزی درسی و روانشناسی تربیتی تشکیل دادند. روش نمونه‌گیری هدفمند بود. بدین ترتیب ۲۰ نفر از استادانی که سابقه بیش از ده سال داشتند در تحقیق شرکت داده شدند. روش گردآوری داده‌ها در این پژوهش یک سیکل چرخشی (شکل ۱) بود. در مرحله اول، سؤالاتی در فرمت نیمه‌ساختاریافته، به منظور گردآوری داده‌های مرتبط با سؤال‌ها، مستقیم و غیرمستقیم، از شرکت‌کنندگان پرسیده شد. سپس، داده‌ها مورد بررسی اولیه قرار گرفت و مضمون‌های ابتدایی استخراج شد. جهت روشن‌سازی برخی مفاهیم و مضامین، مصاحبه تعقیبی با برخی شرکت‌کنندگان انجام شد. پس از تمام شدن مرحله مصاحبه، همه مصاحبه‌ها مکتوب و تجزیه و تحلیل و کدگذاری شد.

اعتباربخشی داده‌ها نیز با شیوه کنترل اعضا صورت گرفت. در این شیوه از دیدگاه شرکت‌کنندگان برای اطمینان‌پذیری یافته‌ها و تفاسیر استفاده می‌شود. این رویکرد مستلزم ارائه مجدد داده‌ها، تحلیل‌ها، تفاسیر، و نتیجه‌گیری‌ها به شرکت‌کنندگان است؛ طوری که آن‌ها بتوانند درباره صحت شرح ارائه‌شده اظهار نظر کنند (کرسول ۱۳۹۱: ۲۵۴ - ۲۵۵).





شکل ۱. شمایل گردآوری داده

روش جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل داده‌ها در ارتباط با عناصر اهداف و محتوا و ارزشیابی نتایج حاصل از مصاحبه‌ها به کمک روش جیورجی انجام پذیرفت. این روش شامل پنج گام است. در گام اول محقق باید پیش‌فرض‌های نظری، فرهنگی، تجربی، و سایر پیش‌فرض‌ها را کنار بگذارد. گام دوم رسیدن به حس کلی از بیانیه‌ها، بدون بازاندیشی نقادانه، به کمک خواندن مکرر متن مصاحبه‌هاست. در گام سوم پژوهشگر چندین بار رونوشت‌ها را مطالعه و واحدهای معنایی را مشخص می‌کند. واحد معنایی می‌تواند یک واژه یا یک پاراگراف باشد. گام چهارم تبدیل واحدهای معنایی به عبارات توصیفی از طریق تقلیل داده‌ها یا تبدیل واحدهای معنایی به زبان علمی است که طی دو مرحله انجام می‌گیرد. ابتدا پژوهشگر به زبان خویش و تا حد امکان به سادگی معنای هر واحد معنایی را توصیف می‌کند. بدین صورت که با حفظ بستر و زمینه‌ای که تجربه در آن رخ داده فرایند تبدیل اولیه از واژه‌های شرکت‌کننده به واژه‌های پژوهشگر صورت می‌گیرد. سپس، پژوهشگر سعی می‌کند هر واحد معنایی را به موضوع مورد مطالعه ارتباط دهد و دوباره معنای هر واحد را به زبان علمی‌تر بنویسد. در گام پنجم، که مرحله نهایی است، پژوهشگر ساختارهای خاص شناسایی شده در مرحله قبل را مورد بازاندیشی قرار می‌دهد.

در این مرحله اختلافات موجود در تجارب افراد حذف و بر ابعاد مشترک تجارب همه مشارکت‌کنندگان تمرکز می‌شود. به عبارت دیگر، تحلیل ترکیبی صورت می‌گیرد (حسنوند و همکاران ۱۳۹۴).

در نهایت، برای طراحی مدل مفهومی، با استفاده از روش پژوهش نظریه‌ای<sup>۱</sup>، بر اساس اطلاعات جمع‌آوری‌شده، به طراحی الگوی پیشنهادی برنامه‌درسی خدمات‌محور پرداخته شد. هدف پژوهش نظریه‌ای خلق چارچوب‌ها یا طرحواره‌های مفهومی است که ماهیت اساسی و ساختار پدیده‌های برنامه‌درسی را روشن می‌سازد. پژوهشگران و متخصصان برنامه‌درسی، با استفاده از روش پژوهش نظریه‌ای، می‌توانند ماهیت برنامه‌درسی را شفافیت بخشند (شورت ۱۳۸۱: ۲۷۳). چارچوب مورد استفاده در این پژوهش الگوی برنامه‌درسی تایلر (۱۹۹۱) است. دانش برنامه‌ریزی درسی به صورت رسمی تقریباً از زمان تایلر (۱۹۴۹) مشتمل بر یک چرخه خطی با چند مؤلفه اساسی است که پایان چرخه به معنی اتمام برنامه‌ریزی درسی است. تعداد مؤلفه‌های این چرخه در نظام‌های برنامه‌ریزی درسی گوناگون بین ۴ تا ۹ مؤلفه در تغییر است. اما اگر بخواهیم به چهار مؤلفه اساسی آن پردازیم عبارت‌اند از تعیین هدف، محتوا، انتخاب الگوهای یاددهی - یادگیری، و ارزشیابی.

### یافته‌های پژوهش

#### الف) مبانی فلسفی و اجتماعی و روانشناختی الگوی تدریس خدمات‌محور

##### مبانی فلسفی

هستی‌شناسی: تأثیر هستی‌شناسی این است که فراگیران با استفاده از متافیزیک امکان بحث هوشیارانه درباره‌ی سؤالات و مسائلی پیرامون برنامه‌درسی خدمات‌محور و عملی را پیدا کنند که می‌تواند در شکل‌دهی هویت انسانی در اجتماع تأثیرگذار باشد؛ اینکه فراگیران به این نتیجه و درک برسند که با آموختن مهارت‌ها می‌توانند در جامعه منشأ اثر باشند و اینکه اگر فاقد مهارت باشند، در جامعه غیرمولد و با خود و جامعه خود بیگانه‌اند. نیز درک کنند هویت آن‌ها در اثر کنش‌ها و فعالیت‌های اجتماعی شکل می‌گیرد (گوتک ۱۹۳۵: ۵۶).

معرفت‌شناسی: معرفت‌شناسی برنامه درسی خدمات‌محور بر ادراکات حسی مبتنی بر تجارب محسوس تأکید می‌کند و اینکه ماهیت برنامه درسی در تجربه حسی ریشه دارد. تجربه حسی هم درگیر شدن حواس با جهان حقیقی و عینی است. با توجه به مکتب تجربه‌گرایی و عمل‌گرایی باید تجربه عملی برنامه‌های درسی با اصطلاح کارآموزی یا کارورزی خدمات‌محور برای فراگیران امکان‌پذیر باشد (آیتی ۱۳۹۰: ۴۵).

ارزش‌شناسی: ارزش‌ها به طور نسبی و با توجه به توان یا عدم‌توان آن‌ها در حل مسائل مورد استفاده قرار می‌گیرند و به طور مداوم تغییر می‌یابند. چنین دیدگاهی بر یادگیری عملی به دلیل ارتباط بین فرهنگ جامعه و فرهنگ مؤسسات آموزشی با ارزش‌های مختلف موجبات تقویت این اندیشه را بیش از پیش فراهم آورده است (باقری ۱۳۹۰: ۶۵).

#### جدول ۱. مبانی فلسفی رویکرد یادگیری خدمات‌محور

<ul style="list-style-type: none"> <li>• محیط اجتماع قابل تسخیر برای انسان</li> <li>• انسان توانا در تسلط بر محیط اجتماع</li> <li>• ماهیت تغییرپذیر هویت انسان</li> <li>• ماهیت تغییرپذیر تربیت انسان</li> <li>• شکل‌دهی هویت انسانی در اجتماع</li> <li>• امکان بحث هوشیارانه درباره سؤالات برنامه درسی مبتنی بر خدمات‌محور</li> <li>• درک فراگیران از آموختن مهارت‌ها</li> <li>• درک فراگیران از هویت انسانی خود بر اساس کنش‌ها و فعالیت‌های اجتماعی</li> </ul>	هستی‌شناسی
<ul style="list-style-type: none"> <li>• عدم قطعیت دانش</li> <li>• سنجش‌پذیری و تجربی بودن قضایای علمی</li> <li>• عینی شدن موضوعات علمی توسط روش‌های علمی</li> <li>• کاربردی بودن دانش</li> <li>• ناپایداری ساختارهای رشته‌های علمی</li> <li>• بررسی ماهیت و منبع و حقیقت</li> <li>• تأکید بر تجربه حسی و عملی از دروس</li> </ul>	معرفت‌شناسی
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ارزش‌ها ثابت نیستند.</li> <li>• ارزش‌ها موجب تقویت روح هنری در فراگیران می‌شود.</li> <li>• ارزش‌ها موجب تحکیم شخصیت اخلاقی در فراگیران می‌شود.</li> <li>• ارزش گذاشتن نظام آموزشی به افراد و فرهنگ آن‌ها</li> <li>• فعالیت عملی فراگیران برای خدمات‌رسانی جنبه اخلاقی دارد و ارزشمند است.</li> </ul>	ارزش‌شناسی

### مبانی اجتماعی

تأکید برنامه‌درسی باید بر تجربه اجتماعی فراگیران باشد و تلاش شود متناسب با این هدف تدوین شود. مبانی اجتماعی سه رویکرد فرعی دارد که می‌تواند نقش‌های گوناگون در برنامه‌درسی داشته باشد (میلر ۱۳۹۰: ۳۶).

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

۲. شهروندی دموکراتیک: رویکرد شهروندی دموکراتیک بر تفکر انتقادی، تحلیل ارزش‌ها، مهارت‌های فرایند گروهی، و رشد قوای عقلانی فراگیران تأکید می‌کند تا بتوانند با به کار گرفته شدن در پروژه‌های خدمات اجتماعی هماهنگ بین مؤسسات آموزشی و جامعه تجربه‌درسی خود را به کار ببرند و به فعالیت اجتماعی خود بیندیشند. با توجه به این رویکرد کارآموزی موجب می‌شود فراگیران با تحلیل و تفکر و فهم بهتر در حل مسائل جامعه خود مشارکت کنند (شارع‌پور ۱۳۸۹: ۴۶).

۳. تغییر اجتماعی: با توجه به این رویکرد برنامه‌درسی خدمات‌محور، با استخراج اهداف و محتوای برنامه‌درسی، از طریق تجزیه و تحلیل جامعه باید به دنبال تجدید ساختار در جامعه و ارائه خدمات به جامعه و رفع نیازهای اجتماعی باشد. رویکرد تغییر اجتماعی خود سه بخش بازسازی اجتماعی، آموزش سواد اجتماعی، و کنش اجتماعی دارد که تأثیر آن‌ها بر برنامه‌درسی خدمات‌محور در ادامه می‌آید (نیلی ۱۳۹۳: ۷۲).

- رویکرد بازسازی اجتماعی: فراگیران باید برای ایجاد تغییر و تحول در جامعه ایفای نقش کنند. پس الگوی برنامه‌درسی خدمات‌محور از طریق بالا بردن شعور و آگاهی انتقادی در فراگیران باید مبتنی بر کارکرد و فعالیت اجتماعی باشد تا آنان با حقوق و وظایف خود آشنا شوند و آن را به کار بندند و با شناسایی مسائل و

مشکلات و ناهنجاری‌های اجتماعی از طریق فعالیت عملی سعی کنند جامعه را تغییر دهند (توسلی ۱۳۹۲: ۵۴).

- آموزش سواد اجتماعی: لازمه داشتن سواد اجتماعی داشتن افراد آگاه به حقوق خود و دیگران، آگاه به وضع اجتماعی و سیاسی جامعه، فعال، و مسئولیت‌پذیر است. برنامه درسی خدمات‌محور باید طوری طراحی و اجرا شود که ابتدا مربیان، خود، بردبار و ذهن‌گشوده و نقاد باشند و به تفاوت ایده‌ها و مواضع احترام بگذارند. سپس فراگیران نحوه یادگیری را بیاموزند، دلایل و چرایی محتوای برنامه درسی را درک کنند، و مسائلی را که مسلم و بدیهی است به چالش بکشند (علاقه‌بند ۱۳۷۲: ۴۲).
- کنش اجتماعی: کنش اجتماعی در برنامه درسی شرکت فراگیران در سطح جامعه محلی است. شخصیت فرد در این فعالیت‌ها و تجارب و کنش‌های اجتماعی شکل می‌گیرد. طبق نظر نیومن، این موضوع که فراگیران توان اثرگذاری بر موضوعات و مسائل اخلاقی - از قبیل مسائل محیط زیست، حقوق مدنی، بهره‌کشی اقتصادی، ... - را داشته باشند به قابلیت زیست‌محیطی آن‌ها برمی‌گردد. این هدف در برنامه درسی شامل سه پروژه کاوشگرانه، خدمات داوطلبانه، و اقدامات اجتماعی است (آیتی ۱۳۸۵: ۲۵).

### مبانی روانشناختی

در این برنامه‌های درسی بر رویکردهای شناختی و فراشناختی و سازنده‌گرایی تأکید می‌شود. برایتر یادگیری کاربرد مستقیم را باور دارد. یادگیری کاربرد مستقیم زمانی اتفاق می‌افتد که فرد می‌تواند کاربرد آنی یادگیری چیزی را دریابد. به باور برایتر آموزشگاه‌ها برای ارائه آموزش‌های دارای کاربرد مستقیم مکان مناسبی نیستند. زیرا این آموزش‌ها در آموزشگاه‌ها کم‌کم از عمل فاصله می‌گیرند و به یادگیری از جنس مهارت‌های پایه یا دانش‌زمینه تبدیل می‌شوند و آموزش دانش‌زمینه برای فراگیران چندان مناسب نیست (میلر ۱۳۹۳: ۱۶۰).

جدول ۲. مبانی اجتماعی برنامه‌درسی مبتنی بر رویکرد خدمات‌محور

رویکرد انتقال فرهنگی	انتقال ارزش‌ها و اخلاقیات پذیرفته‌شده جامعه
رویکرد شهروندی دموکراتیک	<ul style="list-style-type: none"> <li>• تأکید بر تفکر انتقادی</li> <li>• ایجاد توان تحلیل ارزش‌ها</li> <li>• ایجاد مهارت‌های گفت‌وگو و مفاهمه</li> <li>• فراهم آوردن زمینه رشد قوای عقلانی در فراگیران</li> <li>• ایجاد استقلال در تفکر فراگیران</li> </ul>
رویکرد تغییر اجتماعی	<ul style="list-style-type: none"> <li>• برنامه‌درسی خدمات‌محور برای ایجاد تغییر و تحول در جامعه</li> <li>• آشنا شدن فراگیران با حقوق و وظایف در کارورزی و خدمات خود</li> <li>• بالا بردن شعور و آگاهی انتقادی مبتنی بر کارکرد و فعالیت اجتماعی در فراگیران</li> <li>• شناسایی مسائل و مشکلات و ناهنجاری‌ها توسط فراگیران برای تغییر در جامعه</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• آموزش نحوه یادگیری توسط فراگیران</li> <li>• درک کردن دلایل و چرایی محتوای برنامه‌درسی توسط فراگیران</li> <li>• مربیان بردبار، ذهن گشوده، نقاد</li> <li>• به چالش کشیدن مسائل بدیهی و مسلم توسط فراگیران</li> <li>• احترام گذاشتن به اطلاعات و فرهنگ عموم و توده مردم</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• شرکت فراگیران در سطح جامعه محلی برای کارورزی و خدمات‌رسانی</li> <li>• شکل‌گیری شخصیت افراد در این کنش‌ها و تجارب</li> <li>• ایجاد قابلیت زیست‌محیطی در فراگیر</li> <li>• توان اثرگذاری و تغییر در موضوعات و مسائل (اخلاقی، حقوقی، محیط زیست، اقتصادی، ...)</li> </ul>

جدول ۳. مبانی روانشناختی برنامه‌های درسی مبتنی بر رویکرد خدمات‌محور

مبانی روانشناختی	<ul style="list-style-type: none"> <li>• دانش نمی‌تواند بیرون از عامل‌های شناسایی یا یادگیرندگان باشد.</li> <li>• معنا وابسته به روابط است.</li> <li>• مواجه ساختن شاگردان با موقعیت‌های واقعی و عینی (یادگیری موقعیتی)</li> <li>• ارائه آموزش‌های دارای کاربرد مستقیم</li> <li>• رسیدن به سطوح بالای تفکر</li> <li>• باور به شناخت توزیع‌شده</li> <li>• پذیرش مسئولیت یادگیری خود</li> </ul>
------------------	---

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

### • داده‌های حاصل از تحلیل متن مصاحبه

در ورود به موضوع تبیین و روشن‌سازی اهداف برنامه درسی خدمات‌محور در سطح آموزش عالی، بسیاری از مشارکت‌کنندگان متفق‌النظر بودند که این رویکرد بیشتر فرایندمحور است تا نتیجه‌محور. بنابراین اعلام کردند:

- هدف‌های درسی در طراحی این الگو ستون فقرات آن را تشکیل می‌دهد.
- هدف اصلی ایجاد بستری است که می‌تواند موجب فعالیت خدمات‌محور در دانشجویان شود.
- هدف این رویکرد عملی‌سازی آن چیزی است که دانشجویان در دانشگاه‌ها یاد گرفته‌اند. اهداف این الگو باید موجبات مهارت‌آموزی را در دانشجویان به وجود آورد.
- این الگوی تدریس باید فراگیران را در درک درست اهداف دروس یاری رساند.
- با به کار بردن درست اهداف در ارائه الگو، عناصر دیگر جهت مشخصی می‌یابند.
- اهداف این الگو باید حین فعالیت اجتماعی خدمات‌محور دانشجویان همه اهداف مورد نظر دیگر را پوشش دهد.
- اهداف این الگو باید موجب تقویت مهارت‌های ارتباطی، مسئولیت مدنی، شایستگی شغلی، و تعهد کاری در دانشجویان شود.
- اهداف الگو باید در جهت افزایش حس مسئولیت‌پذیری فراگیران در فعالیت عملی در سازمان‌ها باشد.
- اهداف این رویکرد باید خدمت، فعالیت، و کاربرست دانش آموخته‌شده در محیط‌های متنوع و گاهی محروم جامعه باشد.
- این رویکرد کمک می‌کند افراد باورها و هویت شکل‌گرفته در محیط‌های آموزشی را در محیط‌های عملی مورد سنجش قرار دهند. بنابراین ممکن است ارزش‌ها و باورها و هویت حرفه‌ای خود را تغییر دهند یا تثبیت کنند.

### • بررسی ماهیت نظری عنصر هدف

بر اساس آنچه داده‌های مصاحبه روشن کرده‌اند، در رویکرد خدمات‌محور برای کار عملی خدماتی هدف‌ها کلی‌تر و اساسی‌تر انتخاب می‌شوند. این اهداف با توجه به مواد درسی متفاوت قابلیت جزئی‌تر شدن و عملیاتی‌تر شدن را دارند. کنشگران برنامه‌درسی افرادی چون استادان، دانشجویان، کنشگران سازمان‌ها هستند که اهداف جزئی را تبیین می‌کنند. اما غایت‌های برنامه‌درسی خدمات‌محور، بر اساس آنچه داده‌های مصاحبه نشان داده است، ایجاد نگرش وسیع‌تر از اهداف دروس دانشگاه در عمل و فعالیت است. در این زمینه اهداف یادگیری دیگری نیز استخراج شده است؛ از قبیل افزایش و عمق‌بخشی به یادگیری دانشجویان به وسیله پیوستن تئوری با تجربه و تفکر با عمل، توسعه مهارت‌های شهروندی و مدنی دانشجویان همانند ایجاد روحیه همکاری و مشارکت و تفکر انتقادی و ... مشارکت داوطلبانه و مشتاقانه، و توانایی مقابله یا پاسخ به چالش‌های اجتماعی و ناکارآمدی‌ها و ناعدالتی‌های آن. اگرچه این غایت‌ها آرمانی‌اند و لازم است مقصود از کار عملی خدماتی دقیق‌تر بیان شود، بیان روشن آنچه انتظار می‌رود دانشجویان در جریان فعالیت خدماتی یاد بگیرند، بدون مشخص شدن اهداف کلی و دقیق دوره فعالیت عملی خدماتی امکان‌پذیر نیست.

### محتوا

#### • داده‌های حاصل از تحلیل متن مصاحبه

- برای تحقق اهداف دروس دانشگاهی از طریق این الگو به محتوای مناسب با اهداف نیاز داریم.
- انتخاب محتوای مناسب در این الگو ضروری است. زیرا پوشش‌دهنده و به ثمر رساننده اهداف است.
- این الگو باید دانشجویان را در درک محتوا یاری رساند.
- این الگو باید دانشجویان را در به‌کارگیری محتوا در فعالیت عملی یاری رساند.
- این الگو می‌تواند موجب عینی‌سازی محتوای نظری دروس دانشگاهی شود.
- در این رویکرد باید بین محتوا و فعالیت خدماتی در سازمان‌ها هماهنگی برقرار باشد.



- محتوا در این الگو می‌تواند فعالیت‌هایی باشد که دانشجویان در سازمان‌های مربوطه به آن مشغول می‌شوند.
- محتوای الگوی تدریس مبتنی بر رویکرد خدمات‌محور باید موجب یادگیری مادام‌العمر دانشجویان شود.
- محتوا باید با فعالیت خدمات‌محور و مطالب دروس دانشگاهی مرتبط باشد.
- با توجه به محتوا می‌توان فعالیت خدماتی دانشجویان را در سازمان‌ها معنادار کرد.
- محتوای درسی در این رویکرد به فعالیت واقعی در سازمان‌های اجتماع منجر می‌شود.
- محتوا باید موجب به دست آمدن تجربه واقعی و عینی از دروس شود.
- محتوای مطالب درسی در این الگو می‌تواند موجب کمک به دانشجویان برای استفاده بهتر از محیط اجتماعی شود.

#### • بررسی ماهیت نظری عنصر محتوا

همان‌طور که از داده‌های مصاحبه قابل استنباط است محتوای برنامه درسی همانند اهداف خدمات‌محور متناسب با موضوعات و مواد درسی متنوع متفاوت خواهد بود. با این حال، محتوای برنامه درسی خدمات‌محور بر اساس نظر مشترک مصاحبه‌شوندگان باید مبتنی بر انتقال دانش و مهارت و منطبق بر نیاز جامعه باشد و موجب تعلیم فراگیران و آماده ساختن آن‌ها برای خدمت رساندن در جامعه، بهبود درک از دانش، افزایش مهارت، و کاربرد دانش در عمل شود. فعالیت عملی خدماتی در واقع مکمل و تقویت‌کننده محتوای دروس نظری است و موجب می‌شود دانشجویان محتوای نظری آموخته شده را عملاً به کار گیرند. در واقع محتوای برنامه درسی خدمات‌محور، شکل عینی و تجربی محتوای نظری و مفهومی در دانشگاه‌ها خواهد بود. آموزش خدمات‌محور بیانگر این است که علاوه بر آموزش محتوای نظری به محتوای عملی و مهارت آموزش دانشجویان نیز توجه شود. دانشجویان برای درک بهتر محتوای نظری بهتر است ملزم به انجام دادن فعالیت خدماتی باشند.

**داده‌های راهبردهای یادگیری****داده‌های حاصل از مصاحبه**

- دانشجویان اطلاعات دقیق درباره یادگیری خدمات‌محور دریافت کنند.
- دانشجویان با اهداف یادگیری خدمات‌محور آشنا شوند.
- دانشجویان درباره اهداف و رویکرد یادگیری خدمات‌محور و مسئولیت‌های آنان در سازمان‌ها گفت‌وگو کنند.
- دانشجویان طی جلساتی درباره تجربیات خدمت خود در سازمان‌ها گفت‌وگو کنند و تجربیات خود را به اشتراک بگذارند.
- جلساتی برگزار شود تا دانشجویان سناریوها و داستان‌های خود را درباره ارتباط تئوری و عمل بیان کنند.
- دانشجویان روایت‌های خود را از تجربیات حاصله از شرکت در فعالیت‌ها در قالب داستان بیان کنند.

**• بررسی ماهیت نظری عنصر راهبرد یاددهی-یادگیری**

مهم‌ترین راهبرد یاددهی و یادگیری در رویکرد خدمات‌محور بحث و گفت‌وگو<sup>۱</sup> و تأمل<sup>۲</sup> درباره تجربه‌هاست. نکته مورد توجه در این بخش اهمیت گفت‌وگو و تأمل درباره فعالیت‌های واقعی است که در سازمان‌ها ارائه می‌شود و دانشجویان به تجربه آن می‌پردازند. می‌توان گفت مصاحبه‌شوندگان به دو مرحله از تأمل اشاره کرده‌اند؛ مرحله پیش از حضور دانشجویان در سازمان‌ها و تجربه فعالیت‌های خدمت‌محور و مرحله بعد از رویارویی با تجربه واقعی خدمات‌محور. مرحله اول با هدف آشنایی دانشجویان با برنامه و درک اهداف و رویکرد برنامه و مرحله دوم با هدف تعمیق درک و دانش دانشجویان در نتیجه حضور در سازمان‌ها صورت می‌گیرد. مرحله اول، در قالب جلسات بحث و گفت‌وگو، به دانشجویان کمک می‌کند با اهداف برنامه دوره خدمات‌محور ارتباط برقرار

---

1. Articulation  
2. Reflection

کنند، به کاوش دربارهٔ جامعهٔ مورد هدف پردازند، و درک درستی از گروهی که با آنان تعامل خواهند کرد و مسئولیت و وظایف خود بیابند.

### ارزشیابی

#### • داده‌های حاصل از تحلیل متن مصاحبه‌ها

- ارزشیابی را باید عنصری ضروری در الگوی تدریس مبتنی بر رویکرد خدمات‌محور در نظر گرفت، زیرا میزان ارتباط مناسب بین یادگیری خدمات‌محور و یادگیری درس‌های دانشگاهی را نشان می‌دهد.
- در پایان برنامه، دانش‌آموزان تأمل‌های خود را در قالب نوشتار در پاسخ به سؤالاتی به تصویر کشیدند: چه چیزی دیدم؟ چه احساسی دربارهٔ آن داشتم؟ چگونه چیزها متفاوت‌اند؟ چگونه از این دانش جدید استفاده کنم؟
- ارزیابی سازمان‌ها از عملکرد دانشجویان بخشی از فرایند ارزشیابی خواهد بود.
- ارزشیابی به دانشجویان کمک می‌کند معنای تجربهٔ مشارکت اجتماعی خود را درک کنند.
- ارزیابی موجب می‌شود دانشجویان بین آنچه از محیط اجتماعی آموختند با کلاس درس خود پیوند برقرار کنند.
- ارزشیابی فرصتی است برای دانشجویان تا فرضیه‌های خود دربارهٔ فعالیت خدماتی در سازمان‌ها را بررسی کنند.
- ارزیابی موجب می‌شود دانشجویان به تأثیر و پیامد کار و فعالیت خدمات‌محور خود در جامعه توجه کنند.
- ارزشیابی موجب انتقاد دانشجویان از ارزش‌ها و اعتقادات خودشان می‌شود.

#### • بررسی ماهیت نظری عنصر ارزشیابی

بخشی از فرایند ارزشیابی نهایی دانشجویان دربارهٔ فعالیت عملی آن‌هاست. ارزشیابی فعالیت خدماتی به دو صورت است؛ بازخورد مستقیم از دانشجویان و بازخورد فعالیت خدماتی دانشجویان از سازمان اجتماعی همکار. در بخش ارزشیابی از فعالیت عملی یا خدماتی یکی از کمک‌های استاد به دانشجویان واداشتن آن‌ها به خودارزیابی یا خودسنجی و در مرحلهٔ

دوم تأمل است. در این مرحله دانشجویان به بررسی و ارزیابی عملکرد و فعالیت خدماتی خود و سایرین می‌پردازند و نتیجه ارزیابی خود را در قالب داستان و یادداشت ارائه می‌دهند. تهیه چارچوب و چک‌لیست عملکرد دانشجویان در فعالیت خدمات‌محور نیز ضروری است تا سازمان‌ها هم به ارزیابی دانشجویان در حین خدمت بپردازند.

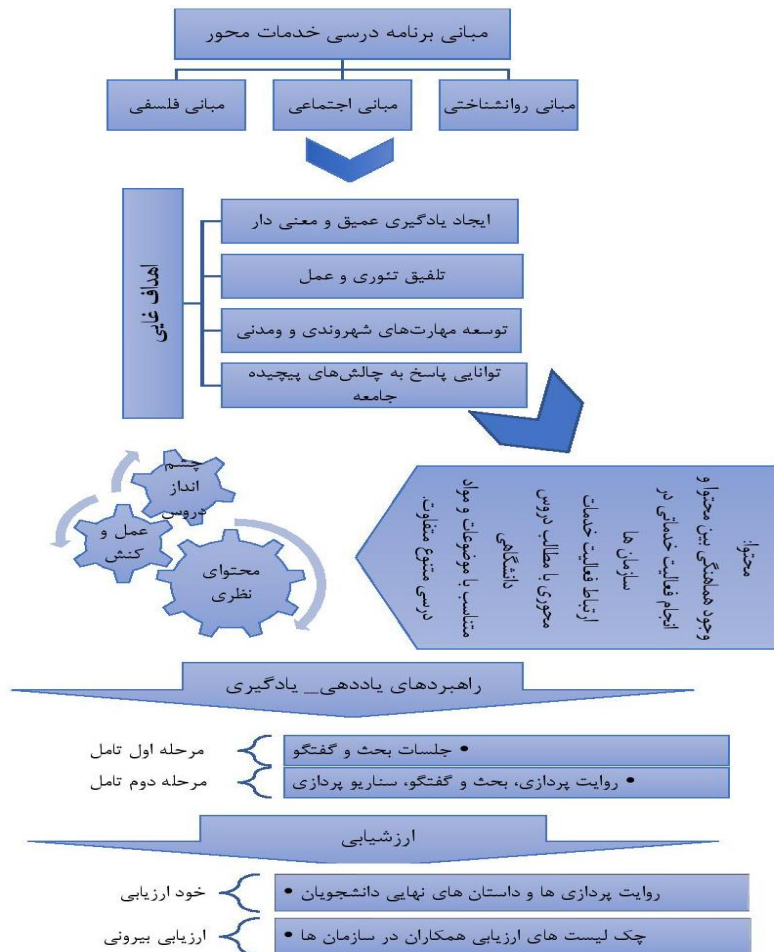
### ج) الگوی پیشنهادی برنامه‌درسی یادگیری خدمات‌محور در آموزش عالی

پژوهش حاضر با مصاحبه با متخصصان برنامه‌درسی و روانشناسی الگوی پیشنهادی برنامه‌درسی یادگیری خدمات‌محور را ارائه کرد؛ به منظور دستیابی به اهدافی چون کمک به بهبود مستمر کیفیت آموزش و کار عملی در آموزش عالی، حصول اطمینان از دستیابی دانش‌آموختگان به استانداردهای حرفه‌ای تعیین‌شده، ترویج عدالت، دسترسی به فرصت‌های آموزشی برای دانشجویان، و ترغیب و تشویق محیط دانشگاهی برای ترفیع کیفیت یاددهی-یادگیری (شکل ۲).

الگوی پیشنهادی از دو بخش حوزه‌های مطالعاتی مرتبط با برنامه‌درسی و عناصر اصلی برنامه‌درسی تشکیل شده است. در بخش اول، که پایه و اساس الگو است، سه حوزه مطالعاتی مرتبط با برنامه‌درسی - مبانی فلسفی، مبانی جامعه‌شناختی، مبانی روانشناختی برنامه‌درسی یادگیری خدمات‌محور - بیان شده است.

در بخش بعدی چهار عنصر اصلی برنامه‌درسی شامل اهداف، محتوا، راهبردهای یاددهی-یادگیری، و روش‌های ارزشیابی در قالب الگوی برنامه‌درسی تایلر ارائه شده است. این الگو با رجوع به مبانی فلسفی، اجتماعی، و روانشناختی اهداف غایی برنامه‌درسی خدمات‌محور - از قبیل ایجاد یادگیری عمیق و معنادار، تلفیق تئوری و عمل، توسعه مهارت‌های شهروندی و مدنی، توانایی پاسخ به چالش‌های پیچیده جامعه - را نشان می‌دهد. در مرحله بعد، نشان داده شده است که محتوای برنامه‌درسی خدمات‌محور از تلفیق محتوای نظری و عملی و استانداردهای مواد درسی تبیین شده است. در تدوین محتوای برنامه‌درسی خدمات‌محور ضروری است هماهنگی بین محتوا و فعالیت‌های خدماتی در سازمان‌ها، ارتباط فعالیت خدمات‌محور با مطالب دروس دانشگاهی، و تناسب با موضوعات و مواد درسی متنوع لحاظ شود. در مرحله بعدی الگوی برنامه‌

درسی به راهبردهای یاددهی- یادگیری پرداخته شده است. حلقه اصلی و کلیدی این عنصر تأمل است؛ که در مرحله پیش از خدمت و حین و بعد از خدمت در سازمانها صورت می‌گیرد. این راهبرد امکان آن را فراهم می‌کند که دانشجویان درباره تجربیات خود در قالب بحث و گفت‌وگو و روایت‌پردازی و سناریوسازی تأمل کنند. در مرحله آخر این الگو روش‌های ارزشیابی روشن شده است که به دو شیوه خودارزیابی - ارزیابی دانشجویان از عملکرد خود و ارزیابی بیرونی - توسط سازمان محل خدمت صورت می‌گیرد.



شکل ۲. الگوی پیشنهادی برنامه درسی یادگیری خدمات محور در آموزش عالی

### بحث و نتیجه

بر اساس یافته‌های حاصل از بررسی و مطالعات و یافته‌های حاصل از مصاحبه، الگوی پیشنهادی تدریس مبتنی بر رویکرد خدمات‌محور تدوین شد. این الگو دانشجویان را پردازش‌کننده اطلاعات و کسانی که تجربه می‌کنند و برای حل مسائل به جست‌وجوی اطلاعات می‌پردازند می‌خواهد (مورین<sup>۱</sup> و همکاران<sup>۲</sup>: ۲۰۱۷: ۴). هدف این الگو خلق افرادی است که توان خودنظارتی بر فرایندهای ذهنی را داشته و قادر باشند فعالیت‌های ذهنی خود را تنظیم و بازسازی کنند و به خودکنترلی و خودتنظیمی بپردازند (سنداران<sup>۳</sup>: ۲۰۱۲: ۱۰)، کسانی که توان حل مسائل را داشته باشند و این توان زمینه خودباوری و عزت نفس را در آن‌ها شکوفا سازد (وونسوم<sup>۴</sup>: ۲۰۰۴: ۵)، تفکر انتقادی در آن‌ها رشد یافته باشد و به مسائل پیرامون خود نگاهی تیزبین داشته باشند (کیلی<sup>۵</sup>: ۲۰۰۵: ۲۲)، دانشجویانی که علاوه بر دستیابی به سطوح بالای شناختی از سواد اجتماعی بالایی برخوردار باشند (برینگل<sup>۶</sup> و هچر ۱۹۹۶: ۸)، دانشجویانی که به کمک تلفیق نظر با عمل، که هدف اصلی اجرایی کردن این الگوست، علاوه بر اینکه به فهم عمیق از مطالب نظری و کاربرد آن‌ها در دنیای واقعی می‌رسند، زمینه اشتغال آن‌ها در آینده فراهم شود (فورکو<sup>۷</sup>: ۲۰۱۰: ۱۳). با به‌کارگیری این الگو فراگیران بین دانش فردی و حرفه‌ای و عملی خود ارتباط ایجاد می‌کنند و درک عمیق‌تری از رشته تحصیلی خود و ارتباط آن با محیط اطراف به دست می‌آورند (بلون<sup>۸</sup>: ۲۰۰۹: ۲۱). این الگو نه تنها به حوزه شناختی و مهارتی توجه ویژه دارد، بلکه، حوزه نگرشی نیز در آن از جایگاهی بالا برخوردار است. شناخت ارزش‌های حاکم بر جامعه و رشد حس نوع‌دوستی و مسئولیت‌پذیری از اهدافی است که به منظور دستیابی به آن‌ها این الگو تدوین شده است. در این الگو مدرس نقش یک تسهیلگر را دارد و فرایند یاددهی-

- 
1. Morin
  2. Sandaran
  3. Woonsun
  4. Kiely
  5. Bringle
  6. Furco
  7. Blouin

یادگیری طی شده بر اساس این الگو توان خلق یادگیرنده‌های مادام‌العمر را دارد و حرکتی است از سمت یادگیری غیرفعال و سستی به سمت یادگیری فعال و معنادار. الگوی پیشنهادی در این پژوهش علاوه بر کم‌سابقه بودن توان به کار گرفته شدن در رشته‌های مختلف تحصیلی را، که از نظر ماهیت به گونه‌ای هستند که از طریق عمل می‌توان به فهم عمیق‌تر مباحث نظری آن رسید، دارد. در نهایت، عملیاتی‌سازی الگوی پیشنهادی یادگیری خدمات‌محور در آموزش عالی امکانی برای دانشجویان فراهم می‌کند که یاد می‌گیرند با اعضای سازمان خدماتی به طور کارآمد تبادل داشته باشند و به آنان احترام بگذارند، نظریه را در عمل به کار گیرند تا ارتباط برنامه‌های دانشگاهی را درک کنند، و از طریق تأمل در تجربه مشارکت‌کنندگان دانش ارزشمند و معنادار کسب کنند. مفهوم یادگیری خدمات آموزشی تا حد زیادی بر مفهوم «اولویت تجربه» مبتنی است که دیویی آن را بیان کرد؛ که در آن دانش‌آموزان می‌توانند الگوهای دانشگاهی را برای حل مشکلات موجود در خارج از دانشگاه‌ها اعمال کنند. این تجربه عملی هدفمندانه با تربیت و آموزش تلفیق شده است.

## منابع

- آیتی، محسن محمد عطاران، علیرضا کیامنش (۱۳۸۵). «چهارچوب نظری برنامه‌های درسی تربیت معلم در عصر فناوری اطلاعات و ارتباطات مبتنی بر تحلیل مبانی فلسفی، اجتماعی، و روانشناختی»، *مطالعات برنامه درسی*، س ۱، ش ۳.
- اردلان، محمدرضا و اصغر اسکندری (۱۳۹۴). «تأثیر مؤلفه‌های رهبری تیمی عمل‌محور بر توسعه هم‌افزایی تیمی با نقش میانجی یادگیری فردی و مهارت تیمی»، *مدیریت فرهنگ سازمانی*، د ۱۳، ش ۴، صص ۱۰۱۹ - ۱۰۴۰.
- باقری، خسرو (۱۳۹۰). *نگاهی دوباره به تعلیم و تربیت اسلامی*، تهران، انتشارات مدرسه، ج ۲.
- توسلی، غلام‌عباس (۱۳۹۳). *نظریه‌های جامعه‌شناسی*، سمت.
- شارع‌پور، محمود (۱۳۸۹). *جامعه‌شناسی آموزش و پرورش*، سمت.
- شورت، ادموند سی. (۱۳۸۷). *روش‌شناسی مطالعات برنامه درسی*، ترجمه محمود مهرمحمدی، تهران، سمت.
- علاقه‌بند، علی (۱۳۷۲). *جامعه‌شناسی آموزش و پرورش*، تهران، بعثت.
- کرسول، جان دلیو (۱۳۹۱). *پویش کیفی و طرح پژوهش*، ترجمه حسن دانایی‌فرد و حسین کاظمی، تهران، صفار - اشراقی.
- کرم‌افروز، محمدجواد؛ علی شریعت‌مداری، مریم سیف نراقی (۱۳۹۰). «طراحی الگوی برنامه درسی تربیت شهروندی برای دانش‌آموزان دوره راهنمایی تحصیلی»، *تحقیقات مدیریت آموزشی*، ش ۲.
- کرمی، زهرا (۱۳۹۴). *دومین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روانشناسی*، مطالعات اجتماعی و فرهنگ.
- گوتک، جرال‌ال. (۱۳۸۸). *مکاتب فلسفی و آرای تربیتی*، ترجمه محمدجعفر پاک‌سرشت، سمت.
- میلر، جی. پی. (۱۳۹۳). *نظریه‌های برنامه درسی*، ترجمه محمود مهرمحمدی، تهران، سمت.
- نیلی، محمدرضا؛ ستاره موسوی، فاطمه‌السادات موسوی (۱۳۹۳). «بررسی میزان سواد سیاسی و اجتماعی شهروندان بزرگسال شهر اصفهان»، *جامعه‌شناسی کاربردی*، ش ۲.



هروی کریموی، مجیده؛ ناهید رژه؛ جمیله مختاری نوری (۱۳۹۰). «مروری؛ یادگیری خدمات محور برای پرستاران»، مجله علمی - ترویجی وزارت علوم، ش ۳.

## References

- Alagheband, A (1993), *Sociology of Education* Tehran. Besat Publishing. (In Persian)
- Anderson, J. (1998). *Service-learning and teacher education*. Washington, D. C.: ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education. (ED421481).
- Ardalan, M., Eskandari, A., (2015), The impact of action-oriented team leadership components on team synergy development with the mediating role of individual learning and team skills, *Journal of Organizational Culture Management*, Volume 13, number 4, .(In Persian)
- Ayati, M., Ataran, M, Kiamanesh, A (2006), Theoretical Framework of Teacher Training Curricula In the age of ICT Based on an analysis of the philosophical, social, and psychological foundations, *Curriculum Studies Journal*, first year, Number 3. (In Persian)
- Bagheri, KH., (2011), *A look at Islamic education*, Volume II, Tehran. school Publishing. (In Persian)
- Billig, S. (2000). Research on K-12 school-based service learning: The evidence builds. *Phi Delta Kappan*, 81(9): pp. 658-664.
- Billig, S. (2010) Why service learning is such a good idea. *Colleagues*, 5(6), 9-11. Retrieved from: <http://scholarworks.gvsu.edu/colleagues/vol5/iss1/6>.
- Blouin, D. D. & Perry E.M.(2009). Whom does service learning really serve? Community-based organizations' perspectives on service learning. *Teaching Sociology*. Apr; 37(2): pp. 120-35.
- Bringle, R. G. & Hatcher, J. A.(1996). Implementing service learning in higher education. *The Journal of Higher Education*. 1996 Mar 1; 67(2): pp. 221-39.
- Brown, J. S., Collins, A. S., & Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1): pp. 32-42.
- Buchanan, A. M., Baldwin, S. C., & Rudisill, M. E. (2002). Service learning as scholarship in teacher education. *Educational Researcher*, 31(5): pp. 28-34. doi:10.3102/0013189X031005028.
- Butin, D. W. (2003). Of what use is it? Multiple conceptualizations of service-learning within education. *Teachers College Record*, 105(9): pp. 1674-1692. doi:10.1046/j.1467-9620.2003.00305.x.
- Chambers, D. J. & Lavery, S. (2009). Service-learning: A valuable component of pre-service teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(4): pp. 128-137. doi:10.14221/ajte.2012v37n4.2.
- Choi, J. I. & Hannafin, M. (1995). Situated cognition and learning environments: Roles, structures, and implications for design. *Educational Technology Research and Development*, 43(2): pp. 53-69.
- Collins, S. & Clarke, A. Activity frames complexity thinking: Honoring both public and personal agendas in an emergent curriculum. *Teaching and Teacher*

- Education. 2008 May 1; 24(4): 1003-14.
- Eyler, J. & Giles, D. E. (1999). Where's the learning in service-learning? (pp. 3-5). San Francisco: Bass.
- Eyler, J. (2002). Reflection: Linking Service and Learning—Linking Students and Communities. *Journal of Social Issues* 58(3): pp. 517-534.
- Furco, A., Root, S., Research demonstrates the value of service learning. *Phi Delta Kappan*. 2010 Feb; 91(5): pp. 16-20.
- Goteg, JL, (1935), Pakseresht, Mj, (1388), Philosophical schools and educational ideas, Tehran. SAMT Publishing. (In Persian)
- Groh, C. J., Stallwood, L. G., & Daniels, J. J. (2011). Service-learning in nursing education: Its impact on leadership and social justice. *Nursing Education Research*, 32(6): pp. 400–405. doi:10.5480/1536- 5026-32.6.400.
- Hays, J. M. & Hill, A. V. (2001). A preliminary investigation of the relationships between employee motivation/vision, service learning, and perceived service quality, *Journal of Operations Management*, 19: pp. 335–349.
- Heravi karimvi, M, Reze, N, MoKhtari Nori, J, (2014), Overview, Service-Based Learning for Nurses, *Journal of Science-Promotion, Ministry of Science, Number 3*. (In Persian)
- Iverson, S. V. & James, J. H. (2013). Self-authoring a civic identity: A qualitative analysis of change- oriented service learning. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 50(1): pp. 88–105. doi:10.1515/jsarp-2013-0006.
- Jones, S. R., Robbins, C. K., & LePeau, L. A. (2011). Negotiating border crossing: Influences of social identity on service-learning outcomes. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 17(2): pp. 27–42.
- Karam Afroz, M, Shariatmadari, A, Safe Narghi, M, (2011), Designing a Citizenship Curriculum Template for middle school students, *Journal of Educational Management Research, Number 2*. (In Persian)
- Karami, Zahra, (2015), Second National Conference on Sustainable Development in Education and Psychology, Social Studies and Culture. (In Persian)
- Kersol, j (2012), *Qualitative scanning and research design*, Translated by Fard, H, Kazemi, H. Tehran. SafaR ashrafi Publishing. (In Persian)
- Kiely, R. A. (2005). transformative learning model for service-learning: A longitudinal case study. *Michigan journal of community service learning*. ; 12(1): pp. 5-22.
- King, J. T. (2004). Service-learning as a site for critical pedagogy: A case of collaboration, caring, and defamiliarization across borders. *Journal of Experiential Education*, 26(3): pp. 121-137.
- Melville, K., Dedrick, J., & Gish, E. (2013). Preparing students for democratic life: The rediscovery of education's civic purpose. *The Journal of General Education*, 62(4): pp. 258-276. Merriam.
- Miler, JP, (2014), *Curriculum theories*, Translator, Dr. Mehr Mohammadi, M Tehran. SAMT Publishing. (In Persian)
- Morín Fraile, V., Sancho, R., Galimany Masclans, J., Guix, i., Comellas, E. M., Estrada Masllorens, J. M., Vázquez Archilla, M., Rubio, i., Serrano, L., Escofet

- Roig, A (2017)., Service learning and health education: Innovation in nursing education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, , Vol. 237, pp. 956-961. 2017 Feb 21.
- Nili, M, Mosavi, S, Mosvi, F, (2014), Study of Political and Social Literacy of Adult Citizens of Isfahan, *Journal of Applied Sociology*, Number two. (In Persian)
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, Ca: Sage
- Sandaran, S. C (2012). Service learning: Transforming students, communities and universities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. Dec 7; 66: 380-90.
- Share poor, M., (2010), *Sociology of Education*, Tehran. SAMT Publishing. (In Persian)
- Short, A (1991), *Methodology of curriculum studies*, Translated by Mehr Mohammadi, M Tehran. SAMT Publishing. (In Persian)
- Sileo, T. W., Prater, M. A., Luckner, J. L., Rhine, B., & Rude, H. A. (2011). Strategies to facilitate preservice teachers' active involvement in learning. *Teacher Education and Special Education*, 21(3), pp. 187-204.
- Soykan, E., Gunduz, N., & Tezer, M (2015). Perceptions of the teacher candidates towards community service learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. Jul 25; 197: 2468-77.
- Suckale, J., Saiyed, Z., Hilley, G., Alvisyahrin, T., Muhari, A., Zoback, M. L., & Truebe, S (2018)., Adding a community partner to service learning may elevate learning but not necessarily service. *International Journal of Disaster Risk Reduction*. Jun 1; 28: 80-7.
- Tavasoli, G., (2014), *Sociological Theories*, Tehran. SAMT Publishing. (In Persian)
- Tyler, R. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Vickers, M. (2007). Reversing the lens: Transforming teacher education through service learning. In S. Gelmon & S. Billig (Eds.), *From Passion to Objectivity: Cross- disciplinary Perspectives on Service Learning Research*, (pp. 199-216). Charlotte, NC: Information Age.
- Vickers, M., Harris, C., & McCarthy, F. (2004). University-community engagement: Exploring service- learning options within the practicum. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 32(2), 129–141. doi:10.1080/1359866042000234223.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wells, C. V. & Grabert, C. (2004). *Service learning and mentoring: Effective pedagogical strategies*. Coll Stud.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA; Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.
- Wittman, A. & Crews, T. (2012). *Engaged Learning Economies*. [White Paper]. Retrieved from <http://www.compact.org/wp-content/uploads/2012/10/Engaged-Learning- Economies-White-Paper-20121.pdf>.