



IO2 - Ghid metodologic pentru implementarea proiectelor de tip *Service-Learning* și a altor abordări pedagogice centrate pe student și comunitate

v.4.0

Editori: Gabriel Dima, Katharina Resch, Mariella Knapp, Andrea Ciarini

Autori: Oana Calarașu, Joaquim Coimbra, Agnė Gadeikienė, Rima Kontautiene, Andra Luca, Isabel Menezes, Sofia Pais, Vaida Pilinkiene, Andrea Riccio, Maria Slowey, Jovita Vasauskaite, Tanya Zubrzycki

Data: Februarie 2020

Format: Document public

Proiect: ENGAGE STUDENTS – Promovarea responsabilității sociale a studenților prin integrarea proiectelor de tip *service learning* în programele de învățământ superior

Număr grant: 2018-1-RO01-KA203-049309

CONSORTIUL *ENGAGE STUDENTS*

1. Universitatea Politehnică din București (UPB) – Coordonator
2. Universitatea din Viena (UNIVIE)
3. Universitatea din Dublin (DCU)
4. Universitatea Sapienza din Roma (UNIROMA1)
5. Universitatea Tehnică din Kaunas (KTU)
6. Universitatea din Porto (UP)

VERSIUNI

Versiune	Data	Autor / i	Descriere
1.0	22.11.2019	Gabriel Dima	Prima versiune
2.0	28.11.2019	Mariella Knapp Katharina Resch	Feedback la prima versiune
3.0	17.01.2020	Katharina Resch	Versiunea a doua
4.0	02.02.2020	Andrea Ciarini Gabriel Dima	Versiunea finală

Acest proiect a fost finanțat cu sprijinul Comisiei Europene. Acest document reflectă doar punctul de vedere al autorilor și Comisia nu poate fi făcută responsabilă pentru nicio utilizare a informațiilor conținute de acesta.

Acest document este licențiat sub licența internațională Creative Commons Attribution-Noncommercial-Share Alike 4.0.

CUPRINS

Rezumat	i
1. Introducere	1
2. Metodologii centrate pe student și comunitate	3
2.1. Proiecte de tip Service-Learning	3
2.1.1. Introducere Service-Learning	3
2.1.2. Context și originile Service-Learning	4
2.2. Invățare prin proiecte	6
2.2.1. Elemente de diferențiere față de proiectele de tip Service-Learning	9
2.2.2. Exemplu de bună practică	9
2.3. Cercetarea participativă	10
2.3.1. Diferențe principale față de proiectele de tip Service-Learning	12
2.3.2. Exemplu de bună practică	12
2.4. Stagii	14
2.4.1. Diferențe principale față de proiectele de tip Service-Learning	16
2.4.2. Exemplu de bună practică	17
2.5. Voluntariat	18
2.5.1. Diferențe principale față de proiectele de tip Service-Learning	19
2.5.2. Exemplu de bună practică	20
2.6. Metodologii de acțiune-reflecție	22
2.6.1. Diferențe principale față de proiectele de tip Service-Learning	23
2.6.2. Exemplu de bună practică	23
2.7. Cercetare bazată pe comunitate	25
2.7.1. Diferențe principale față de proiectele de tip Service-Learning	28
2.7.2. Exemplu de bună practică	29
2.8. Antreprenoriat social	31
2.8.1. Diferențe principale față de proiectele de tip Service-Learning	33
2.8.2. Exemplu de bună practică	34
3. Concluzii	35
Referințe	36

REZUMAT

Ghidul metodologic privind abordările pedagogice centrate pe student oferă o perspectivă comparativă a metodologiei de implementare a proiectelor de tip service-learning și a șapte alte metodologii care prezintă elemente de similaritate: 1) cercetare bazată pe comunitate, 2) învățare prin proiecte, 3) cercetare participativă, 4) stagii, 5) voluntariat, 6) metodologii de acțiune-reflecție și 7) antreprenariat social.

Prin analiza celor șapte metodologii în paralel cu utilizarea proiectelor de tip service-learning, sunt puse în evidență punctele tari și slabe ale fiecărei abordări. Astfel, documentul oferă o resursă relevantă pentru cei care doresc să experimenteze diverse pedagogii care promovează implicarea civică și colaborarea dintre mediul academic și comunitate.

Învățare prin proiecte

Învățarea prin proiecte este o metodă care permite studenților să dezvolte abilități personale și profesionale, precum rezolvarea problemelor complexe, planificarea timpului pentru anumite sarcini de proiect, luarea deciziilor, responsabilitatea personală și a echipei, învățarea individuală și într-un context organizat, autoevaluarea. Învățarea prin proiecte, presupune o varietate, de etape care includ activități educaționale, ateliere de lucru și activități de cercetare care implică multiple evaluări intermediare, având rolul de a ajuta profesorii să ofere suport studenților pentru ca aceștia să maximizeze rezultatele învățării. Punctul slab al metodei constă în faptul că nu toți studenții pot învăța în același mod, rolul profesorului fiind crucial în timp ce aplică această metodă de învățare. Dacă un profesor nu este pregătit în sensul că nu are experiență și competențe în implementarea acestei metode, rezultatul nu poate fi unul satisfăcător - astfel, rezultatul aplicării metodei poate fi limitat în funcție de nivelul de suport oferit de profesor. Mai mult, metoda este extrem de solicitantă din perspectiva timpului și a resurselor necesare comparativ cu metodele tradiționale de învățare, ceea ce descurajează profesorii să o aplice.

Cercetare participativă

Cercetarea participativă este o metodologie care constă în rezolvarea unor probleme practice rezultate din nevoi identificate în comunitate într-un mod participativ care să implice atât cercetători, cât și reprezentanți ai comunității. Membrii comunității și cercetătorii colaborează pentru a: (a) identifica și analiza problemele comunității, (b) găsi soluții la aceste probleme prin utilizarea celor mai bune metode de cercetare și (c) testa acele soluții în comunitate. Cercetarea participativă necesită o implicare activă a tuturor actorilor, inclusiv a studenților.

Unii cercetători critică metoda pentru lipsa sistematică concretă a proceselor unice și pentru lipsa criteriilor de calitate sau a caracteristicilor specifice acestui tip de cercetare - întrucât această metodologie are un caracter deschis. Prin urmare, rezultatele concrete ale cercetării participative nu pot fi prevăzute deoarece nevoia identificată poate evolua în timp ce se derulează etapele cercetării făcând dificilă o planificare inițială concretă.

Stagii

Un stagiu este o poziție temporară într-o entitate externă universității care permite studenților obținerea de experiență practică. Această metodă nu are ca scop obținerea unui impact social în comunitate. Scopul unui stagiu este exersarea anumitor abilități utile în carieră și aplicarea cunoștințelor și abilităților teoretice și practice învățate la universitate și ca urmare, alegerea profilului stagiului de practică este strâns legată de obiectivele de învățare stabilite de universitate, rezultatele tipice fiind abilitățile practice în domeniul respectiv de studiu. Ca metodă de învățare, stagiile au mai multe avantaje: ajută studenții să câștige experiențe practice în domeniul de studiu și să-și îmbunătățească oportunitățile de a-și găsi un loc de muncă după studii. De asemenea, par să fie de ajutor pentru reducerea decalajului dintre teorie și practică. O critică importantă adusă stagiilor practice este aceea că sunt folosite de către companii ca sursă de forță de muncă ieftină. Mai mult, dacă mentorii și supraveghetorii nu se implică activ și nu susțin procesul de învățare, rezultatele educaționale ale acestei metodologii pot fi scăzute și gradul de nemulțumire a studenților ridicat.

Voluntariat

Voluntariatul este o metodă considerată a fi o activitate altruistă prin care o persoană sau un grup oferă servicii fără niciun câștig financiar sau social, "în beneficiul unei alte persoane, grup sau organizații". Există multe tipuri de voluntariat: voluntariat bazat pe competențe, voluntariat virtual, voluntariat ecologic, voluntariat într-o situație de urgență, voluntariat în școli, voluntariat corporatist, muncă pentru comunitate, voluntariat social, voluntariat la evenimente sportive majore, voluntariat în țările în curs de dezvoltare. Gradul de implicare a studenților este ridicat deoarece voluntariatul necesită o dorință ridicată de îmbunătățire a cauzei pe care o servesc. Impactul voluntariatului are, în general, 3 dimensiuni: impactul voluntarilor asupra organizației - social și economic; impactul voluntarilor în comunitate (beneficiari finali) - social și economic; impactul voluntariatului asupra voluntarilor - personal, social și economic.

Abilitățile pe care studentul le poate dezvolta în timpul voluntariatului sunt: munca în echipă, vorbirea în public, managementul timpului, luarea deciziilor, abilități de comunicare, abilități interpersonale, încredere, eficiență și un

sentiment mai puternic de rezolvare a problemelor personale și adaptabilitate, motivație pentru a face o schimbare sau pentru a îmbunătăți un sector al vieții. Voluntariatul este considerat o experiență profesională în domeniul de studiu, ceea ce înseamnă că tinerii pot avea șanse mai mari de angajare. Totuși, necesită același timp, efort și presiune ca în cazul unei persoane care are un loc de muncă și este plătită pentru munca sa.

Metodologii de acțiune-reflecție

Metodologiile de acțiune-reflecție reprezintă se referă la metodologii bazate pe un set de experiențe în contexte reale și intervenții educaționale asociate cu schimbări pozitive asupra studenților, în special în ceea ce privește procesele psihologice profunde (de exemplu, complexitatea cognitivă, raționamentul moral, considerarea perspectivei sociale). Rezultatele variază mult în funcție de contextele specifice în care se dezvoltă proiectul și pot include rezultate artistice (de exemplu, o piesă de teatru sau o performanță artistică), dar și alte tipuri de evenimente (de exemplu, un târg științific sau o demonstrație). În timpul implementării, participanții își notează în jurnale proprii reflecțiile privind experiențele trăite acest lucru fiind considerat un element decisiv în evoluția personală indusă de aceste experiențe. Această metodologie se derulează pe perioade relativ lungi (proiectele ar trebui să dureze minimum 4-6 luni pentru a se produce o schimbare) și sunt solicitante în ceea ce privește implicarea studenților.

Cercetare bazată pe comunitate

Cercetarea bazată pe comunitate este o metodologie care implică parteneriatul cu actori din comunitate și o implicare deplină și egală între cercetătorii din mediul universitar, studenții și practicienii din entități comunitare. Esențial pentru cercetarea bazată pe comunitate este democratizarea atât a modalităților de creare, cât și acelor de diseminare a cunoștințelor. Astfel, organizațiile partenere din comunitate precum și persoanele implicate nu fac obiectul cercetării, ci sunt parteneri egali cu cercetătorii din mediul universitar în toate etapele procesului de cercetare. Din perspectivă educațională, rezultatele obținute vizează dezvoltarea cunoștințelor și a abilităților pentru cercetători și, potențial, pentru membrii comunității, cum ar fi: lucrul în echipă, abilități de comunicare, metode de cercetare - calitative și cantitative, raportarea rezultatelor cercetării către un spectru larg de tipuri de audiențe: factorii de decizie, practicienii, membrii comunității și cercetătorii. Complexitatea acestei metode constă în: provocările identificării subiectelor de cercetare de interes reciproc atât pentru membrii comunității locale, cât și pentru cei ai comunității academice, complexitatea activității parteneriatului bazat pe respectul reciproc și implicarea actorilor relevanți, diferențe în modalitatea de raportare la indicatorii de impact - publicații în sfera academică și relevanța implementării în comunitate.

Antreprenoriat social

Este o modalitate de implicare a studenților în comunitate oferind oportunități de formare și de lucru pentru aceștia. Cu toate acestea, proiectele de tip service learning și antreprenoriatul social au un scop comun, acela de implicare a studenților în muncă pentru realizarea binelui public și dorința de abordare prin educație a problemelor și nevoilor sociale. Antreprenoriatul social poate fi și o abordare didactică la nivel universitar. Pe de o parte, universitățile pot adopta un curriculum pentru antreprenoriat social, încurajând angajabilitatea și experiența de muncă în acest domeniu. Pe de altă parte, antreprenoriatul social îmbunătățește alte metodologii inovatoare de învățare bazată pe muncă și activități extracurriculare bazate pe construirea echipei, implicarea comunității și abilități interpersonale. Colaborarea dintre partenerii comunitari, studenți, facultăți, profesori și antreprenori sociali poate crea noi oportunități în ceea ce privește parteneriatele comunitare, relațiile de colaborare și inovarea socială.

1. INTRODUCERE

Componenta aplicativă a unui curs reprezintă un element foarte important în procesul educațional în învățământul superior, deoarece oferă studenților posibilitatea de a se implica în activități practice și de a intra în contact cu nevoile reale ale comunității în care trăiesc. În acest context, există o varietate de pedagogii centrate pe student care se suprapun parțial și de aceea pot fi greu de diferențiat.

Ghidul prezintă șapte abordări pedagogice centrate pe student, utilizate în învățământul superior alături de metodologia de implementare a proiectelor de tip service learning: 1) cercetare bazată pe comunitate, 2) învățare prin proiecte, 3) cercetare participativă, 4) stagii, 5) voluntariat, 6) metodologii de acțiune-reflecție și 7) antreprenoriat social.

Analiza a încercat să pună în evidență punctele forte și slabe ale metodologiilor de implementare a proiectelor de tip service-learning comparativ cu celelalte șapte metodologii de predare, oferind o resursă utilă pentru profesorii din învățământul superior care doresc să experimenteze aceste metode. Bringle și colab. (2006) au propus cinci criterii pentru implementarea proiectelor de tip service-learning (vezi Tabelul 1): este un proiect care are loc în cadrul unui curs, pentru care se obțin credite, studenții se angajează într-o activitate organizată (de exemplu, munca în cartier, servicii comunitare, servicii în organizații non-profit etc.) și contribuie la satisfacerea unor nevoi identificate în comunitate. De asemenea, aspectele implementării și reflecțiile studenților privind experiențele trăite sunt dezbătute cu profesorii în timpul cursului - ca parte a componentei aplicative a cursului. Aceste criterii au fost folosite în analiza comparativă cu celelalte șapte **abordări pedagogice centrate pe student** (vezi Tabelul 1).

Tabelul 1: Analiza comparativă a metodologiilor educaționale de predare orientate pe activități practice

	Service Learning	Învățarea prin proiect	Cercetare participativă	Stagii	Voluntariat	Metodologii acțiune-reflecție	Cercetare bazată pe comunitate	Antreprenoriat social
Este parte a unui curs	X	X	X	X		X	X	
Se acorda credite	X	X	X	X		X	X	
Este o activitate organizată	X			X	X			X
Satisfice o nevoie a comunității	X		X		X		X	X
Implică reflecții privind implementarea și experiențelor	X	X	X	X		X	X	

*Criterii propuse de Bringle et al. 2006

Ghidul privind abordările pedagogice centrate pe student și comunitate este rezultatul analizei realizate în cadrul proiectului ENGAGE STUDENTS și se bazează pe experiența practică a experților din cadrul instituțiilor partenere în proiectarea, implementarea și evaluarea acestor metodologii conținând cazuri de bună practică din Austria, Irlanda, Italia, Lituania, Portugalia și România.

Ghidul își propune să ofere un sprijin metodologic profesorilor și tinerilor cercetători din învățământul superior care doresc să utilizeze aceste abordări în activitățile lor de zi-cu-zi și să îi încurajeze să acumuleze ei însuși experiențe utile prin implementarea acestor metodologii. De asemenea, ghidul este destinat și profesorilor care activează în domeniul educației adulților, experților din departamentele de pregătire a personalului didactic din instituțiile de învățământ superior, precum și cercetătorilor din domeniul științelor educației. El poate fi folosit ca o resursă utilă pentru implementarea unor noi idei de planificare a activităților educaționale care vezează formarea și dezvoltarea anumitor tipuri de abilități specifice disciplinei sau transversale.

Ghidul conține un set de exemple practice asociate metodelor analizate extrase din interviuri (n = 40) cu profesori din învățământul superior realizate în perioada aprilie-iulie 2019.

Ghidul este disponibil doar în format electronic.

2. METODOLOGII CENTRATE PE STUDENT ȘI COMUNITATE

2.1. PROIECTE DE TIP SERVICE-LEARNING

2.1.1. INTRODUCERE SERVICE-LEARNING

Proiectele de tip service-learning (învățare prin servicii) reprezintă o metodă de predare și învățare care conectează teoria și practica, permițând studenților să participe la implementarea unui proiect care satisface o nevoie identificată în comunitate și să reflecteze apoi asupra experienței avute pentru a obține o înțelegere mai bună a conținutului cursului și pentru a înțelege mai profund sensul implicării civice (Bringle, Hatcher și McIntosh 2006). Poate include inițiative sociale, acțiuni în școli, instituții publice, organizații non-profit, oferirea de servicii pentru persoanele cu dizabilități etc., și are drept scop consolidarea relațiilor studenților în cadrul comunității și oferirea unui impuls pentru dezvoltarea personală și implicarea civică (Waldstein și Reiher 2001). Această metodă presupune implicarea lor activă în soluționarea nevoilor din lumea reală, identificarea abilităților, dezvoltarea lor în cadrul procesului de învățare și acordarea de timp suficient pentru reflecția critică (Leming 2001; Schön 1983).

Conform lui Furco (2009, p. 47), proiectele de tip service-learning reprezintă o metodă pedagogică prin care se face legătura dintre experiența de învățare academică și experiența serviciului comunitar. Este deosebit de important ca aptitudinile teoretice și bagajul de cunoștințe acumulat să fie utilizate pentru a putea rezolva probleme relevante din societate. Nu există o definiție unanim acceptată pentru termenul de service-learning, deoarece implementarea, obiectivele generale și obiectivele specifice ale acestora sunt foarte diferite. Proiectele de tip service-learning implică o interacțiune complexă între studenți, activitățile realizate, conținutul curricular și rezultatele învățării, ceea ce duce la un grad ridicat de diversitate a programelor în cadrul cărora se desfășoară proiectele de acest tip, ceea ce face dificilă generalizarea constatărilor de la un curs la altul. De asemenea, prezicerea rezultatelor și a experiențelor dobândite în cadrul acestui tip de proiecte par complicate. Absența unei definiții comune, general acceptate pentru proiectele de tip service-learning pare a fi una dintre cele mai mari provocări, deoarece duce la numeroase interpretări (Furco, 2003).

Cea mai cunoscută și citată definiție este cea dezvoltată de Bringle și colab. (2006, p. 12) care susține că „service learning înseamnă o experiență educațională care se desfășoară în cadrul unui curs, pentru care se acordă credite, în care studenții a) participă la o activitate organizată care satisface o nevoie identificată în comunitate și b) în care studentul reflectează asupra activității desfășurate/serviciului oferit, astfel încât să atingă un nivel mai ridicat

de înțelegere a conținutului cursului, o apreciere mai bună a disciplinei și un simț sporit al valorilor personale și al responsabilității civice. "

Această definiție subliniază faptul că experiența dobândită ca urmare a activității efectuate ar trebui să fie încorporată într-un curs cu obiective specifice de învățare, dar în același timp să identifice clar nevoi ale comunităților implicate.

EXEMPLU: Definiția *service-learning*

„*Service learning* este o metodologie de predare în care studenții se angajează în activități menite să soluționeze probleme ale comunității locale prin satisfacerea nevoilor acestora și care, prin consiliere și orientare, promovează învățarea și dezvoltarea personală a studenților. Predarea este privită ca o modalitate de ghidare a studenților și de promovare a gândirii critice și reflective, precum și educarea competențelor personale și civice. Potrivit experților, reflecția și interacțiunea sunt principalele elemente ale unui proiect de tip *service learning*. Un astfel de proiect are ca scop furnizarea anumitor servicii comunității și dezvoltarea relațiilor democratice, reciproc avantajoase și respectuoase între studenți și ceilalți membri ai comunității. Studenții dobândesc abilitățile prin rezolvarea problemelor organizațiilor reale și ale comunităților locale, care sunt asociate cu conținutul specific al cursului, dezvoltă empatie pentru ceilalți membri ai comunității, atitudini morale și simțul solidarității morale.”

(Interviu C – Profesor din Lituania)

Kaye (2004) a subliniat că „frumusețea proiectelor de tip *service-learning* este că în acestea se întâmplă ceva real și concret. Învățarea ia o nouă dimensiune. Când studenții sunt implicați intelectual și emoțional într-un subiect, ei pot avea o revelație sau pot face o legătură între două idei aparent diferite. Ceea ce au învățat la școală începe să conteze și să le implice mintea și inima.”

2.1.2. CONTEXT ȘI ORIGINILE SERVICE-LEARNING

Termenul de *service-learning* are origini anglo-americane, instituțiile de învățământ superior din aceste țări stabilindu-și atât scopuri academice, cât și publice. În ultimii 20 de ani, în universitățile americane s-a înregistrat o creștere a eforturilor de implicare în societatea civilă, implicare care a adus beneficii mutuale (Anderson, Thorne și Nyden, 2016), iar integrarea proiectelor de tip *service-learning* în programa universitară a constituit un element important în demararea acestui proces.

La mijlocul anilor '60, termenul *service-learning* a fost menționat pentru prima dată în legătură cu un program de stagii, în care studenții au acumulat credite sau au primit compensații financiare pentru munca depusă în proiecte sociale (Kenny & Gallagher 2002, p.15; Reinders 2016 , p. 21). În anii 1980, generația de studenți americani a fost caracterizată ca fiind superficială și egocentrică. Un

student la Universitatea Harvard, Wyne Meysel, a vrut să demonstreze contrariul și a fondat în 1984 organizația Campus Outreach Opportunity League (COOL). Organizația a servit ca punct de contact pentru studenții care s-au implicat social folosindu-și aptitudinile și abilitățile în interesul binelui comun.

Această idee a dus rapid la dezvoltarea unei organizații studentești non-profit numită „Acțiune fără frontiere” care încă funcționează și în prezent (Reinmuth, Sass & Lauble 2007, p. 14). Până la mijlocul anilor '80, universitățile americane au avut cursuri ocazionale de tip service learning, însă doar câțiva studenți au profitat de ele. La sfârșitul anilor 1980, această metodă a început să se dezvolte și să se răspândească rapid în diferite colegii americane. Tot în această perioadă, studenții din trei mari universități americane, respectiv Stanford, Brown și Georgetown, au fondat „Campus Compact” care în prezent cuprinde peste 1.000 de universități membre și care își propune să promoveze implicarea civică și responsabilitatea socială a studenților (Campus Compact 2018).

Începând cu anii '90, metoda service-learning nu numai că s-a răspândit în majoritatea universităților americane, dar a câștigat popularitate și în Europa (Kenny & Gallagher 2002, p. 15). Cu toate acestea, legătura dintre comunitate și universitate este încă relativ nouă, mai ales în țările de limbă germană sau din Europa de Est.

2.2. ÎNVĂȚARE PRIN PROIECTE

Potrivit lui Chen and Yang (2019), „învățarea prin proiecte este o metodă de predare și învățare sistematică, care implică studenții în sarcini complexe, reale, care au ca rezultat un produs sau o prezentare pentru un public dat și care le permite să dobândească cunoștințe și abilități pentru îmbunătățirea vieții de zi-cu-zi.” În procesul de implementare a acestei metode, studenții sunt implicați într-un proces de învățare activă, cu accent pe viziunea „trebuie să știi” mai degrabă decât pe cea a profesorului „pentru că ar trebui să știi” (Chen și Yang, 2019). În acest context, proiectul este considerat ca un act de creație care implică studenții în investigații constructive (Chen și Yang, 2019). În timpul procesului de învățare, studenții trebuie să rezolve problemele definind problema, dezbătând idei, proiectând anchete, colectând și analizând date și împărtășind rezultatele cu colegii lor și cu alți actori implicați (dacă este nevoie). Aplicarea acestei metode necesită un nivel ridicat de implicare atât din partea studenților, cât și a profesorilor - în caz contrar, metoda de învățare nu va avea succes și nu-și va atinge rezultatele.

Rezultatele tipice ale învățării prin proiecte includ:

- Un proiect implementat, pe baza a diferite cercetări, cu scopul de a rezolva o anumită problemă din lumea reală:
- Prezentarea rezultatelor proiectului unui public interesat.

Lasauskiene și Rauduvaite (2015) pun în evidență faptul că în timpul învățării prin proiecte pot dezvolta abilități majore. Învățarea prin proiecte contribuie la dezvoltarea cognitivă a studenților la un nivel superior, prin rezolvarea unor problemele complicate și găsirea de soluții inovatoare și, de asemenea, permite îmbunătățirea calității predării și a învățării.

EXEMPLU: Învățarea prin proiecte privind gestionarea deșeurilor

„Predau împreună cu un coleg un curs de proiectare industrială. (...) Parteneriatul dintre comunitate și facultate are loc prin proiecte având obiectivul ca studenții să dezvolte soluții pentru gestionarea deșeurilor din oraș. Studenții merg pe teren, caută locurile cu cele mai multe deșeuri și apoi au ca temă dezvoltarea unor produse folosind deșeurile respective ca materie primă, cum ar fi: gunoiul de pe plajă, resturile de la restaurante, etc. Produsele dezvoltate trebuie să fie ușor de produs, deoarece ideea este să fie implicați oameni din comunitate, fără o pregătire specială, cu dificultăți de integrare social, pe piața locurilor de muncă și care au între 35 și 40 de ani, pentru a fi în măsură să învețe cum să producă aceste produse împreună cu studenții. Obiectivul general este ca toți să învețe.”

(Interviu C – Profesor din Portugalia)

Folosirea metodei învățării prin proiecte permite implicarea studenților în procese și proceduri complicate și, astfel, duce la dezvoltarea unor abilități precum planificarea și comunicarea. În plus, metoda susține cercetarea autentică și eforturile de învățare centrată pe sine.

Efstratia (2014) subliniază că învățarea prin proiecte poate avea succes dacă au fost urmate câteva elemente esențiale - pentru a-i garanta succesul, este necesară promovarea metodei în rândul studenților, pentru a obține o mai bună implicare și un interes crescut pentru implementarea proiectului și obținerea rezultatelor. Profesorul ar trebui să pună accent pe faptul că elevii sunt responsabili pentru decizia de a folosi resursele, de modul în care vor coopera și vor comunica pentru a atinge obiectivul proiectului. Îmbunătățirea gândirii critice a studenților, care să le permită să ia cele mai potrivite decizii pentru implementarea proiectului este considerată, de asemenea, de o importanță crucială. La sfârșitul proiectului, profesorii ar trebui să ofere feedback și perspective de revizuire pentru a pregăti studenții pentru prezentarea rezultatelor proiectului în fața unui public real.

Chan și Yang (2019) descriu caracteristicile fundamentale ale învățării prin proiecte:

- investigația/cercetarea este ghidată de întrebări, în sensul că studenții își pun propriile întrebări, efectuează investigații și caută răspunsuri;
- părerile și deciziile studenților, ceea ce înseamnă că aceștia au voie să ia anumite decizii cu privire la produsele care trebuie realizate și la modul de funcționare;
- revizuirea și reflecția, însemnând că studenții au ocazia de a folosi feedback-ul primit pentru a-și îmbunătăți proiectele și pentru a reflecta la "ce" și "cum" învăță.

Învățarea prin proiecte este o metodă care are multe avantaje (Efstratia, 2014; Chen și Yang, 2019; Lasauskiene și Rauduvaite, 2015). Astfel, proiectele rezolvă probleme practice complicate și inovatoare ale partenerilor din industrie și/sau ale altor actori interesați (Lasauskiene și Rauduvaite, 2015) permițând studenților să își aducă contribuția la rezolvarea unor probleme reale în timpul procesului de studiu. Studenții văd nemijlocit cum să aplice cunoștințele pe care le acumulează în timpul procesului de învățare. Metoda oferă studenților posibilitatea de a se transforma pe parcursul procesului de învățare (Efstratia, 2014), deoarece aceasta le permite dezvoltarea de abilități atât personale, cât și profesionale, precum (Chen și Yang, 2019):

- rezolvarea problemelor;
- planificarea timpului pentru anumite sarcini de proiect;
- luarea deciziilor;
- responsabilitatea personală și a echipei;
- învățare independentă; învățare autodirijată și autoreglată;
- autoevaluare.

Învățarea prin proiecte permite reducerea temerilor studenților și îmbunătățirea calității învățării, crește motivația de a învăța și posibilitatea de a urmări interesele personale ale studentului (Efstratia, 2014), de obicei, aplicarea ei crescând realizările academice.

Printre avantajele descrise mai sus, metoda prin proiecte are și unele dezavantaje (Efstratia, 2014; Chen și Yang, 2019; Lasauskiene și Rauduvaite, 2015). În primul rând se consideră că nu toți studenții pot învăța în același mod și de aceea această metodă nu este potrivită pentru toți (Efstratia, 2014). Colegii mai activi îi pot pune pe ceilalți în umbră. Rolul profesorului este crucial atunci când se aplică această metodă de învățare (Efstratia, 2014). Dacă un profesor nu este pregătit, nu are experiență și competențe, rezultatul aplicării metodei nu este unul satisfăcător și, ca urmare, metoda poate avea eficiență limitată în ceea ce privește ajutorul profesorului (Efstratia, 2014). Deficiențele financiare și tehnologice pot fi, de asemenea, provocări pe care profesorii trebuie să le depășească (Chen și Yang, 2019) - metoda este extrem de solicitantă în timp și în ceea ce privește resursele în comparație cu metodele tradiționale de învățare, ceea ce descurajează profesorii să o aplice împreună cu alte metode de învățare (Lasauskiene și Rauduvaite, 2015). Implementarea proiectului este limitată în ceea ce privește proporția de timp alocat acestuia și timpul petrecut în clasă pentru aspectele teoretic – acest aspect poate influența calitatea proiectului (Chen și Yang, 2019).

Potrivit lui Chen and Yang (2019), metoda de învățare prin proiecte a fost aplicată pe scară largă la diverse discipline, de la matematică, tehnologie și inginerie, la științe sociale. După cum demonstrează rezultatele cercetărilor, această metodă este foarte frecventă în afaceri, economie și cursuri de management – se aplică învățarea prin proiecte pentru rezolvarea problemelor de afaceri din lumea reală, în timp ce caută soluții relevante pentru probleme de afaceri și încurajează studenții să-și asume responsabilitatea dezvoltării gândirii critice și a abilităților de argumentare atunci când propun decizii creative și motivate pentru practica de afaceri.

În timpul învățării prin proiecte, pot fi integrate variate activități de învățare, precum ateliere, laboratoare și activități de cercetare care implică mai multe evaluări intermediare până la cea finală, astfel încât profesorii să poată estima rezultatele parțiale obținute și în funcție de acestea să poată îndruma studenții spre obținerea unor rezultate de învățare mai bune (Efstratia, 2014). Această metodă permite evaluarea atât a abilităților cognitive, cât și pe cele și emoțional-sociale, încurajând în același timp cooperarea, comunicarea și utilizarea gândirii critice a studenților sub îndrumarea profesorului, până la predarea finală și prezentarea proiectului (Efstratia, 2014).

2.2.1. ELEMENTE DE DIFERENȚIERE FAȚĂ DE PROIECTELE DE TIP SERVICE-LEARNING

Există mai multe abordări privind asemănările și deosebirile dintre învățarea prin proiecte și proiectele de tip service-learning. O abordare consideră că aceste metode sunt concurente și presupun idei opuse, iar alta abordare consideră că cele două metode pot fi aplicate împreună. După cum remarcă Miller (2011), învățarea prin proiecte poate fi aplicată pentru rezolvarea diferitelor probleme din lumea reală - el consideră că realizarea unor servicii și îndeplinirea unor nevoi comunitare prin învățarea prin proiecte oferă un efect sinergic atât pentru dezvoltarea cunoștințelor și abilităților studenților, cât și pentru satisfacerea nevoilor și rezolvarea problemelor. Prin urmare, este necesar să privim învățarea prin proiecte și proiectele de tip service-learning ca suprapunându-se, în special în modul de aplicare a acestora (Bielefeldt și colab., 2010). Profesorii afirmă că aplică învățarea prin proiecte pentru a satisface nevoile diferitelor grupuri vulnerabile.

2.2.2. EXEMPLU DE BUNĂ PRACTICĂ

Un exemplu elocvent este cursul „Fundamentele marketingului” din cadrul programului de studiu „Marketing” la Facultății de Economie și Afaceri din Universitatea Tehnică din Kaunas (Lituania) în care studenții lucrează împreună cu entități din zona afacerilor care introduc produse noi pe piață. Învățarea prin proiect este aplicată pe baza următoarelor proceduri:

- reprezentanții organizației private sau publice, profesorii și grupul de studenți se întâlnesc pentru a formula problema proiectului și pentru a dezvolta planul de implementare a proiectului;
- studenții aprofundază aspecte teoretice pentru a se familiariza cu părțile structurale care trebuie realizate în proiect. Profesorul le facilitează procesul de dobândire a cunoștințelor și oferă resursele necesare;
- în timpul activităților practice, studenților le sunt repartizate anumite responsabilități privind realizarea unei anumite părți dintr-un proiect și sunt evaluați pentru rezultatele obținute. Atât profesorul cât și alți studenți oferă reflecții și recomandări pentru dezvoltarea proiectului.
- prezentarea rezultatelor finale ale proiectului este realizată în fața tuturor studenților, lectorilor și reprezentanților organizațiilor private sau publice participante și este evaluat. Organizațiile participante beneficiază de rezultatele activității studenților și pot utiliza planurile de afaceri relevante pentru lansarea unui nou produs pe piață.

2.3. CERCETAREA PARTICIPATIVĂ

Cercetarea participativă este o metodologie prin care probleme reale ale comunității sunt soluționate prin participarea efectivă a membrilor comunității alături de cercetătorii din universități. Colaborarea dintre membrii comunității și cercetătorii are ca scop: „(a) identificarea și analizarea problemelor comunității, (b) găsirea soluțiilor la problemele identificate prin cele mai bune metode de cercetare și (c) testarea soluțiilor direct în comunitate” (Harkavy, Puckett și Romer, 2000). Acțiunea și reflecția se repetă în mod ciclic pentru a co-genera cunoștințe și pentru a iniția schimbări în comunitate (Coghlan și Brydon-Miller, 2014).

Această metodologie își are originea în anii '40, când Kurt Lewin a folosit-o pentru prima dată, introducând pentru prima dată termenul de cercetare participativă pentru a o descrie, dar și pentru a o legitima (Lewin, 1946). Intenția sa a fost de a reuni mediul academic și comunitatea pentru a colabora în găsirea unor soluții reale ale comunității, dar și a dezvolta o teorie care să poată reprezenta baza pentru dezvoltări ulterioare ale acestui concept. Reprezentanții comunității sunt văzuți drept co-producători de cunoștințe în această metodologie (co-cercetători), care reflectează asupra experienței lor practice împreună cu cercetătorii și studenții.

EXEMPLU: Cercetare participativă într-un curs de biologie

"In cadrul cursului au fost urmărite trei paliere: primul este nivelul de cunoștințe în biologie (...) unde studenții învață despre amfibieni, păsări și zone umede în teorie și în practică și unde învață și despre metodele de cercetare în sensul de cum pot face cercetări asupra păsărilor din natură, de exemplu (...) Al doilea palier este reprezentat de învățarea participativă cu studenții - cum implementăm acest lucru, ce posibilități avem (...), studenții sunt îndrumați pentru acumularea de cunoștințe în sensul că aceștia îi învață pe studenți cum să conducă un mini-proiect de cercetare și le oferă îndrumare pe parcurs. (...) Al treilea palier constă în nivelul de profesionalizare al studenților - ei sunt pregătiți pentru meseria de profesor și sunt în poziția de a-și evalua propriul nivel profesional în sens reflectiv relativ cu evoluția obținută în timpul cursului."

(Interviu 12 - Profesor din Austria)

Impulsul pentru o tema de cercetare dată vine din partea comunității și, ca urmare, cercetarea participativă are nevoie de o implicare activă a tuturor părților procesului, inclusiv din partea studentului. Această metodă este privită ca un proces activ de învățare între cercetători și practicieni, gradul de implicare a studenților depinzând de rolul lor în acest proces, precum și de mărimea, scopul și responsabilitățile echipei de cercetare. Cercetarea

participativă se caracterizează prin faptul că nu produce rezultate specifice, ea fiind un proces deschis de acțiune-reflecție cu scopul de a produce cunoștințe utile pentru rezolvarea problemelor puse în discuție în comunitate. Procesul de cercetare participativă poate fi înveles ca ciclic între diferitele faze ale „planificării, acțiunii, observației, reflecției și replanificării”.

În acest sens, cercetarea participativă se caracterizează prin următoarele elemente:

- cercetarea pentru și cu comunitatea;
- întrebări practice din partea comunității;
- conexiunea dintre acțiune și reflecție;
- confruntarea a diverse perspective ale diferitelor persoane implicate;
- contribuție la vizibilitatea cunoștințelor practice în comunitate prin publicarea rezultatelor;
- amorsare unui proces de schimbare și dezvoltare pe termen lung în comunitate

Un avantaj al acestei metodologii este acela că implică toți participanții sau părțile unei probleme și permite abordarea mai multor perspectivele ale acestei probleme (multi-perspectivă). În acest sens, cercetarea participativă poate apropia universitățile și comunitățile. Zoyer și colegii săi (2018) descriu că cercetarea participativă duce la rezultate relevante pentru practică și răspunde direct întrebărilor identificate, deoarece acestea au fost identificate în viața reală. În studiul lor, 70% dintre participanți au evaluat cercetarea participativă ca fiind utilă pentru experiența lor. O’Hanlon (2003, p. 25) menționează avantajul că „însuși procesul de cercetare participativă modelează proceduri democratice care sunt pe deplin inclusive și oferă o voce tuturor participanților, în special celor marginalizați.”

Unii cercetători critică metoda pentru lipsa sistematică concretă a proceselor unice și pentru lipsa criteriilor de calitate sau a caracteristicilor specifice ale acestei metodologii (Zoyer et al., 2018). Termenul „cercetare participativă” este adesea folosit ca sinonim pentru cercetarea prin „acțiune participativă” și, prin urmare, este dificil să se stabilească linii metodologice clare (Zoyer și colab., 2018). Întrucât metodologia de cercetare este foarte deschisă, se susține că „tot ceea ce se întâmplă în comunitate poate fi o cercetare participativă. Prin urmare, rezultatele concrete ale cercetării prin acțiune nu pot fi prevăzute, deoarece acestea evoluează în timpul întregului proces - această caracteristică face dificilă o planificare concretă a procesului de la începutul acestuia.

Prin cercetare participativă sau prin acțiune participativă, studenții pot dezvolta abilități precum competența democratică, gândirea și învățarea critică, abilități de colaborare și cum să acționeze într-o cultură a colaborării (vezi Sales și colab., 2011). Gestionarea unui astfel de proces oferă, de asemenea, abilități de management de proiect (Manoko, 2001).

2.3.1. DIFERENȚE PRINCIPALE FAȚĂ DE PROIECTELE DE TIP SERVICE-LEARNING

Unii autori susțin că cercetarea participativă este o formă de învățare prin proiecte de tip service-learning, deoarece creează cunoștințe despre cum să rezolve o problemă a comunității (de exemplu, Harkavy, Puckett și Romer, 2000; Reardon, 1998). Cu toate acestea, în comparație cu acestea, studenții nu efectuează un „serviciu” în cercetarea participativă, ci se angajează într-un proces de cercetare, care este practic și condus prin acțiune. Serviciul are legătură numai cu producerea și diseminarea cunoștințelor. Reflecția este realizată în comunitate, împreună cu participanții la cercetarea participativă. Nu există nici o mențiune în literatura de specialitate care să susțină că reflecția trebuie să facă parte și din procesul de învățare al studenților în școală. Dacă studenții sunt implicați în cercetarea participativă, atunci trebuie să existe un proces de reflecție asupra proceselor de învățare și în clasă (așa cum se întâmplă în cazul proiectelor de tip service-learning) numai că, în cazul cercetării participative, interacțiunea cu comunitatea este în prim-planul activității de reflecție și nu cel al procesului de învățare a studenților. Cu toate acestea, există abordări pentru a combina proiectele de tip service-learning cu elementele de cercetare participativă.

Înainte ca procesul de service-learning să poată începe, este nevoie de mult timp ca partenerii din comunitate să aibă încredere în cercetători.

Efectuarea unei cercetări prin acțiune poate ajuta la identificarea și abordarea nevoilor comunității, dar și la găsirea de soluții cu privire la susținerea acestor nevoi, care pot construi fundalul unor proiecte viitoare de tip service learning.

2.3.2. EXEMPLU DE BUNĂ PRACTICĂ

Modulul de geografie studiat în anul al treilea „Oameni, participare și locuri” descris de Pain, Finn, Bouveng & Ngobe, 2013 conține activitatea educațională „Tensiuni productive - implicarea studenților geografi în cercetarea participativă împreună cu comunitatea” planificată „să combine predarea și învățarea prin parteneriate universitate-comunitate, prin implicarea studenților în desfășurarea de cercetări cu și pentru organizațiile comunitare.” În cadrul acestui modul care se studiază pe parcursul unui an și care are 20 de credite, studenții învață cum să efectueze o cercetare aplicativă (PAR), prin derularea și finalizarea unor proiecte în perioada alocată în cadrul anului universitar. Proiectele au avut obiective diferite și au fost coordonate printr-un centru suport destinat cercetării participative și proiectelor de cercetare colaborativă între universitate și partenerii din comunitate. Obiectivele modulului au fost „i) să sprijine studenții în dezvoltarea înțelegerii critice a teoriilor, practicilor și politici de dezvoltare participativă și de cercetare într-o serie de contexte globale; (ii) să dezvolte abilitățile elevilor în dezvoltarea, implementarea și raportarea unui proiect

participativ în colaborare cu o organizație comunitară locală și (iii) să încurajeze reflecția asupra intersecției dintre teoria și practica acțiunilor participative și importanța conceptelor și metodelor geografice în acest sens. "

În primul semestru, modulul a inclus un set de prelegeri de bază privind istoria, teoriile, politicile, practicile, metodele și etica cercetării participative. În semestrul al doilea studenții, grupați în grupuri de 4 sau 5 persoane, au primit proiecte de cercetare participativă pentru a fi realizate împreună cu instituțiile din comunitatea locală. Proiectele au început cu mai multe întâlniri cu partenerii din comunitate pentru a discuta și planifica activitățile, întâlniri care s-au finalizat cu câte o propunere de proiect per echipă care au fost evaluate și prezentate partenerilor din comunitate – fiecare propunere de proiect a trebuit să fie validată de către partenerii din comunitate înainte să înceapă să fie implementate. Proiectele au inclus de asemenea secțiuni privind etica, precum și analiza și controlul riscurilor. După validare, studenții au demarat implementarea efectivă a proiectelor prin activități desfășurate în comunitate timp de maxim două luni. În această perioadă au fost organizate ateliere săptămânale la universitate pentru a discuta progresul activităților și problemele apărute în implementare. La finalul semestrului al doilea, studenții au elaborat un raport de grup pentru a fi prezentat în comunitate, dar și lucrări individuale bazându-se atât pe concepte din literatura de specialitate cât și pe experiențele și practica lor în domeniu. La sfârșitul întregului modul, studenții au elaborat o lucrare finală, prin integrarea problemelor practice și conceptuale rezultate din procesul de învățare în cadrul modulului (Pain, Finn, Bouveng și Ngobe, 2013).

2.4. STAGII

Stagiile sunt folosite în toată lumea de mai bine de 100 de ani, importanța acestora crescând odată cu implementarea programelor de licență prin procesul Bologna. Un stagiu este o poziție temporară într-o organizație care permite studenților acumularea unei experiențe practice. El reprezintă „experiențe de muncă relevante structurate și de carieră obținute de studenți înainte de absolvirea unui program academic” (Taylor, 1988, p. 393). De exemplu, începând cu a doua jumătate a secolului al XIX-lea, se efectuau stagii în cadrul școlilor de medicină (Holyoak 2013). Ideea de bază a unui stagiu se concentrează pe dobândirea anumitor abilități utile pentru viitoarea meserie și se bazează pe aplicarea cunoștințelor, dar și a abilităților învățate la universitate. Rezultatele educaționale ale unui stagiu sunt definite de universitate.

Stagiile pot să difere în funcție de durata, sarcinile studentului, structură (săptămâni sau zile, ore), condițiile sociale (munca în echipă sau munca individuală), ancorarea lor în programele de învățământ și programul de studii (stagiile pot fi obligatorii sau voluntare) (vezi Hascher 2007). Stagiile implică o dorință ridicată de a învăța din partea studentului, dar și o dorință ridicată de a sprijini învățarea a mentorilor sau a supervisorilor în cadrul stagiului (Holyoak 2013). Implicarea socială a studenților ar putea să nu fie întotdeauna foarte mare, deoarece stagiile depind de aria în care se desfășoară și de motivație.

Rezultatele tipice ale stagiilor sunt abilitățile practice în domeniul respectiv de studiu dobândite în timpul petrecut în stagiu. Cercetările sugerează că studenții cu stagii de practică au mai multe șanse să găsească un loc de muncă relevant după absolvire și să-și crească oportunitățile privind obținerea unui loc muncă în general (Holyoak 2013). Alte studii arată, de asemenea, îmbunătățiri ale realizării academice după un stagiu (Stansbie et al. 2016).

Stagiile respectă reguli diferite, în funcție de domeniul de studiu și de organizație. Pașii posibili în implicarea într-un stagiu pot fi: depunerea candidaturii pentru un stagiu care poate include și un interviu, pregătirea stagiului (de exemplu, clarificarea sarcinilor și așteptărilor), stagiul efectiv (6 săptămâni, 8 săptămâni, 10 săptămâni, etc. în funcție de regulile impuse), precum și documentarea activităților la sfârșitul stagiului, incluzând reflecția plus certificatul de stagiu și recunoașterea finală de către universitate (modul de recunoaștere depinde de contextul în care a fost organizat stagiul).

Stagiile, ca metodă de învățare, au mai multe avantaje: ajută studenții să câștige experiențe practice în domeniul de studiu și să-și crească oportunitățile de găsire a unui loc de muncă. De asemenea, pot să fie de ajutor pentru reducerea decalajului dintre teorie și practică și oferă posibilitatea de a trăi o experiență practică în condiții reale, în sensul de a ști dacă ulterior vor să continue în domeniul profesional respectiv. În cazul cursurilor cu un nivel de

dificultate ridicat, stagiile pot fi utile pentru că oferă informații suplimentare despre subiectul studiat, facilitând de asemenea trecerea de la mediul academic la un loc de muncă.

EXEMPLU: Stagii de practică socială

Diploma de licență în asistență socială oferă o perioadă de formare la locul de muncă în care un asistent social cu experiență de cel puțin cinci ani introduce studenții în lumea reală a muncii (...). Este o activitate curriculară și din acest motiv nu răspunde exact conceptului de *service-learning*, dar are aspecte comune cu acestea. (...) Chiar dacă nu este întotdeauna posibil, studenții își aleg domeniul de activitate încercând ca acesta să corespundă interesului lor. În timpul stagiului, care nu oferă nicio compensație financiară pentru student, încercăm să încurajăm o întâlnire directă cu persoane din serviciile sociale. (...) Studentul trebuie să joace rolul de observator direct al muncii lucrătorului social: interviul profesional, vizita la domiciliu, documentarea, informarea, intervenția în grup, munca în comunitate, evaluarea profesională, planificarea etc. Stagiul efectuat de student este evaluat în timpul precum și la sfârșitul cursului. "

(Interviu 02 – Profesor din Italia)

Conform literaturii de specialitate, stagiile au impact asupra cunoștințelor și abilităților studenților, dar, cu toate acestea, pot apărea unele dificultăți în utilizarea acestei abordări didactice deoarece mentorii și supervizorii nu pot sprijini pe deplin procesul de învățare și rezultatele învățării, iar nemulțumirea studenților poate crește. Pe de altă parte, relația dintre teorie și practică s-ar putea să nu fie atât de clară. Din perspectiva studenților, stagiile pot fi percepute și ca muncă ieftină, deoarece trebuie să facă aceleași lucruri precum profesioniștii, dar pentru o sumă de bani mai mică.

În timpul stagiilor, se estimează că studenții vor dezvolta următoarele competențe și abilități:

- cunoștințe și experiență în formarea practică (ca parte a pregătirii profesionale);
- învățare socială;
- învățarea de la un mentor sau supervizor prin feedback, conversații etc;
- aptitudini metodologice;
- gestionarea interacțiunii cu persoane sau grupuri țintă;
- lucrul eficient cu diverse tipuri de interlocutori;
- abilități de comunicare;
- abilități interpersonale;
- abilități de învățare și rezolvare a problemelor;
- autoeficiența și un sentiment mai puternic al sinelui;

- gândire critică;
- acumularea de experiențe diverse.

De exemplu, Stansbie și colegii săi (2016) au constatat că studenții au perceput în timpul stagiului dezvoltarea următoarelor abilități: responsabilitate, gestionarea șanselor, luarea deciziilor, rezolvarea problemelor, abilități interpersonale și flexibilitate.

2.4.1. DIFERENȚE PRINCIPALE FAȚĂ DE PROIECTELE DE TIP SERVICE-LEARNING

În cazul stagiilor, învățarea are loc și în afara campusului, într-o comunitate, companie sau ONG. Cu toate că s-ar putea ca stagiile să nu fie plătite, acestea nu sunt întotdeauna voluntare, ele putând face parte dintr-un program de studiu regulat, iar studenții ar putea fi obligați să finalizeze un astfel de stagiu. Proiectele de tip service-learning sunt înrădăcinate mai mult în comunitate (organizații non-profit, asociații din comunitate sau cartier, servicii sociale) decât stagiile, care se pot face și în companii sau companii private și unde studenții au mai puțin contact cu membrii comunității. Principala diferență în acest caz este misiunea organizației gazdă și dacă aceasta dispune de fonduri sau este dependentă de finanțarea publică, având în acest caz resurse limitate pentru servicii. În ambele cazuri studenții sunt în contact cu probleme practice din domeniul lor de studiu, diferența fiind că stagiile se concentrează în primul rând pe dobândirea și dezvoltarea de competențe de carieră, deși și aceasta poate fi o activitate socială și realizată într-o organizație non-profit. O altă diferență constă în faptul că în cazul stagiilor procesele de reflecție au loc în principal în ceea ce privește rezultatele învățării și beneficiul rezultat din învățare pentru fiecare student și nu în ceea ce privește procesul general. Proiectele de tip service-learning ar trebui să contribuie la schimbările sociale, ceea ce nu este cazul pentru stagii (Rehling 2000). Un principiu esențial al proiectelor de tip service-learning este echilibrul dintre activitățile desfășurate în cadrul serviciului respective și învățare, dar și între clienți și nevoile studentului (Furco și Norvell, 2019). Stagiile sunt strâns legate de nevoile studentului și de activitatea de învățare într-un context practic.

Este interesant faptul că Peterson și colab. (2014) și Rehling (2000) folosesc termenul „stagiu de tip service-learning” în contextul studiilor americane. În timp ce Peterson și colab. (2014) par să folosească termenul „stagiu de tip service-learning” ca sinonim pentru stagiu, Rehling (2000) îl definește drept „o integrare a serviciului comunitar cu învățarea tematică prin aplicarea principiilor folosite la clasă în cadrul organizațiilor care servesc comunitățile.”

2.4.2. EXEMPLU DE BUNĂ PRACTICĂ

În funcție de modalitatea în care teoria și practica sunt imbinat în diverse discipline academice, există o varietate largă de tipologii și funcționalități ale stagiilor în cadrul cursurilor din învățământul superior. Schubarth, Speck și Ulbricht (2016) oferă câteva recomandări pentru implementarea stagiilor în învățământul superior, care sugerează integrarea stagiilor în curriculum - stagiile nu trebuie să fie o completare, ci să fie integrate în întregul concept al programului de studiu ceea ce înseamnă, de asemenea, că stagiul are un obiectiv educațional clar.

Instituția care găzduiește stagiul trebuie să încheie cu studentul un contract care să includă obiectivele și condițiile de muncă ale stagiului, competențele și abilitățile pe care trebuie să le dobândească studentul, precum și sarcinile pe care acesta ar trebui să le îndeplinească. Studenții ar trebui să aibă de asemenea acces facil la toate informațiile privind condițiile stagiului precum și la formularele necesare.

In cazul în care studenții au experiență practică acumulată anterior în stagii, ar trebui să existe o procedură clară prin care această experiență să poată fi descrisă, validată și recunoscută ca stagiul. Trebuie, de asemenea, ca în procesul de validare și recunoaștere să ne asigurăm că acesta este însoțit de o reflecție academică și că experiența practică anterioară este în profilul profesional al cursului.

După stagiul, studenții primesc un certificat de stagiul din partea instituției gazde care trebuie depus la universitate. Certificatul certifică abilitățile și competențele pe care studentul le-a dobândit în timpul stagiului. In acest context, trebuie avut în vedere că evaluarea activității și a competentelor și abilităților acumulate în timpul stagiului este un subiect extrem de important, dar și foarte dificil.

2.5. VOLUNTARIAT

Voluntariatul este folosit în întreaga lume de mai bine de 100 de ani, iar obiectivul său principal este de a furniza servicii fără niciun câștig financiar sau social „în beneficiul altei persoane, grup sau organizație” (Wilson, 2000). Voluntarii sunt selectați în funcție de cauza pe care doresc să o servească, iar activitatea lor este recunoscută cu documente oficiale. Voluntariatul oferă posibilitatea de a fi conștienți și implicați în progresul societății. Are beneficii pentru societate și pentru voluntar însuși. În această activitate, cea mai importantă este motivația și nevoia de a avea un aport important în societate. În prezent, activitatea de voluntariat este recunoscută ca o activitate importantă care sprijină diferite sectoare din lume și ajută la construirea unui „măine mai bun”.

Substantivul „voluntar” provine din francezul „voluntaire” - „unul care se oferă pentru serviciul militar”. Istoria voluntariatului este asociată cu începutul secolului al XIX-lea, când au luat ființă primele asociații caritabile menite să-i ajute pe cei care aveau nevoie.

EXEMPLU: Voluntariat social

"De exemplu, cunosc un student care a creat o întreprindere socială cu scopul de a organiza ateliere de artă pentru persoanele cu dizabilități intelectuale [ca parte a modulului antreprenorial]. Studentul a avut deja experiență de voluntariat la Special Olympics, așa că avea experiență în interacțiunea cu persoane cu dizabilități intelectuale. Cu toate acestea, el a trecut prin întregul proces de identificare a nevoii în comunitate și a construit o echipă de studenți în cercul său social și nu numai, a găsit studenți talentați care ar putea preda dans, muzică, artă vizuală etc. Asta a fost acum șapte ani iar acum aceasta inițiativă este o societate unanim recunoscută în universitatea noastră. "

(Interviu B – Profesor din Irlanda)

Există mai multe tipuri de voluntariat: voluntariat bazat pe competențe, voluntariat virtual, voluntariat pentru mediu, voluntariat în situații de urgență, voluntariat în școli, voluntariat corporativ, muncă voluntară în comunitate, voluntariat social sau voluntariat dedicate bunăstării, voluntariat la evenimente sportive majore, voluntariat în țările în curs de dezvoltare.

Gradul de implicare a studenților în astfel de activități este ridicat deoarece voluntariatul necesită o dorință ridicată de a îmbunătăți situația cauzei pe care o servesc - fi implicați într-o cauză îi face să fie parte din progresul și dezvoltarea comunității și, de asemenea, crește calitatea propriei lor vieți în viitor. Voluntariatul implică o parte din abilitățile și resursele proprii pentru a servi o

cauză și astfel, deoarece rezultatul este vizibil, crește motivația și implicarea în munca desfășurată.

Voluntariatul poate diferi prin:

- cauza pe care o servește;
- durata (pe termen scurt, mediu sau lung)
- activități;
- abilități dezvoltate;
- implicare.

Rezultate tipice:

- voluntariatul este larg răspândit și creează valoare economică;
- din ce în ce mai multe organizații globale și finanțatori sunt conștienți de contribuția și importanța voluntariatului;
- voluntariatul are mai multe dimensiuni: unul dintre elementele relevante este în legătură cu ocuparea forței de muncă;
- impactul voluntariatului are în general 3 dimensiuni: impactul voluntarilor asupra organizației - social și economic; impactul voluntarilor în comunitate (beneficiari finali) - social și economic; impactul voluntariatului asupra voluntarilor - personal, social și economic.

Abilitățile care se dezvoltă în timpul voluntariatului sunt: lucrul în echipă, vorbirea în public, managementul timpului, luarea deciziilor, abilități de comunicare, abilități interpersonale, încredere, autoeficiență și un sentiment mai puternic de rezolvare a problemelor sinelui, adaptabilitate, motivație pentru a face o schimbare sau pentru îmbunătățirea unui sector al vieții. Înregistrarea voluntară poate arăta unui angajator că persoana respectivă are atitudinile și abilitățile pe care le caută la un potențial angajat. Cercetările sugerează că este mai probabil ca voluntarii să găsească un loc de muncă relevant după absolvire și, în general, să-și crească oportunitățile de angajare (Spera, 2013).

Voluntariatul este o resursă regenerabilă crucială pentru soluționarea problemelor sociale și de mediu la nivel mondial. Proiectul pentru Măsurarea Voluntariatului al Centrului pentru Studii asupra Societății Civile Johns Hopkins a arătat că se estimează că aproximativ 140 de milioane de persoane se angajează în muncă voluntară pe an, reprezentând echivalentul a 20,8 milioane de locuri de muncă echivalente cu normă întreagă (<http://ccss.jhu.edu/research-projects/vmp/>).

2.5.1. DIFERENȚE PRINCIPALE FAȚĂ DE PROIECTELE DE TIP SERVICE-LEARNING

Chiar dacă proiectele de tip service-learning și voluntariatul sunt forme ale serviciului comunitar, diferența dintre cele două poate fi analizată în raport cu dimensiunea educației, modul de organizare a activităților, abilitățile necesare,

angajamentul de timp, oportunitățile de dezvoltare a carierei și nivelul legăturilor comunitare.

Privite din punct de vedere al dimensiunii educației, proiectele de tip service-learning implică o componentă educativă semnificativă prin combinarea obiectivelor academice cu proiectele de servicii comunitare. Activitățile proiectelor de tip service-learning sunt organizate în diferite etape, începând de la pregătire, acțiune, reflecție până la demonstrații care implică consultarea unei bibliografii, cercetare prin intermediul internetului, activități în clasă, sarcini, ateliere reflexive, prezentări finale, în timp ce pentru voluntariat nu există astfel de cerințe.

În ceea ce privește abilitățile cerute, având în vedere că proiectele de tip service-learning sunt incluse în general în programele de studiu academice, putem concluziona că ele necesită participanți calificați, în timp ce pentru voluntariat aceasta nu este o cerință obligatorie – pot fi solicitate persoane cu anumite abilități pentru un număr de acțiuni de voluntariat, dar pentru majoritatea nu.

Angajamentul în timp este o altă dimensiune care face diferența - un proiect de tip service-learning ar putea necesita un număr minim de ore, în funcție de structura programului educational respectiv, distribuit pe un semestru sau pe întregul an universitar, în timp ce activitățile de voluntariat sunt flexibile, în funcție de cerințe specifice și poate necesita doar câteva ore sau un angajament de până la o săptămână.

Oportunitățile de dezvoltare a carierei sunt mai mari în cazul proiectelor de tip service-learning, în comparație cu voluntariatul, deoarece menționarea unui astfel de proiect într-un CV arată nu numai experiența în lucrul cu comunitățile, ci și experiența practică într-un anumit domeniu, ceea ce reprezintă o plus valoare pentru angajatorii care derulează proiecte comunitare.

În concluzie, modul în care comunitatea este implicată în proiectele de tip service-learning este semnificativ diferit de voluntariat - în timp ce pentru primele beneficiul este reciproc, ambele părți fiind implicate în învățarea și schimbul de cunoștințe, voluntariatul este, în majoritatea cazurilor, unidirecțional.

2.5.2. EXEMPLU DE BUNĂ PRACTICĂ

Programul de Voluntariat pentru Indrumarea Elevilor este una dintre inițiativele Universității din Porto, Portugalia, bazată pe un protocol cu programul Primăriei „Porto al viitorului”, care are ca scop combaterea abandonului școlar și a eșecului la nivelurile gimnazial și liceal și care promovează dezvoltarea studiilor. Studenții de la Universitatea din Porto activează ca tutori individuali ai elevilor din clasele a 5-a - a XII-a din 5 școli din Porto. Fiecare elev de liceu are un tutor care îl ajută la dobândirea abilităților de învățare, creșterea motivației pentru studii și luarea deciziilor în ceea ce privește școala și viața în general.

În 2015, 61 de voluntari studenți ai Universității din Porto au participat la program, îndrumând 64 de liceeni, totalizând 1215 ore iar numărul voluntarilor (și al elevilor de liceu) dublându-se începând cu 2010. În fiecare an, o evaluare a programului este făcută de către tutori, supervizori și directori școlari - evaluarea este calitativă și nu există încă o analiză globală, dar rezultatele generale arată că directorii de școli apreciază că programul are un impact pozitiv și că majoritatea elevilor de liceu implicați au înregistrat o creștere a rezultatelor educaționale.

2.6. METODOLOGII DE ACȚIUNE-REFLECȚIE

Metodologiile de acțiune-reflecție (AR) operaționalizează elemente de bază ale experiențelor care generează schimbări personale. De fapt, autori clasici precum John Dewey (1916), George Mead (1934), Jean Piaget (1941) și, mai târziu, Paulo Freire (1970) subliniază modul în care acțiunea - și acțiunea există întotdeauna, așa cum ar spune Hannah Arendt (1958) - și integrarea critică sunt esențiale pentru a genera moduri mai complexe, mai flexibile și mai integrate de a gândi și de a înțelege lumea.

La începutul anilor 1980, Norman Sprinthall (1980) a abordat rolul psihologiei în școlile secundare, întrebându-se cum ar putea cineva studia psihologia dezvoltării și să nu evolueze în acest proces. În urma acelei lucrări fundamentale, o serie de proiecte de cercetare au încercat să identifice elementele intervenției educaționale asociate cu schimbări pozitive la studenți, în special în ceea ce privește procesele psihologice profunde (de exemplu, complexitatea cognitivă, raționamentul moral, considerarea perspectivei sociale). Denumirea „educație psihologică deliberată” (DPE) este adesea folosită pentru a denumi aceste proiecte.

Încercarea de a pune în acțiune principiile teoretice a condus la un accent pe învățarea experiențială și cercetările care au urmat au identificat cinci elemente de bază ale metodelor AR / DPE care joacă un rol central în eficacitatea intervenției:

- acțiune care implică experiențe în contexte reale care tratează probleme din viața reală care implică asumarea de rol (spre deosebire de jocul de rol);
- reflecția – fiecare individ ar trebui să aibă oportunitatea de a exprima, explora și integra semnificațiile propriilor experiențe și modul în care este provocat să privească lumea în moduri diferite (operând astfel o transformare a evenimentelor contingente în structură);
- echilibru între acțiune și reflecție, pentru a evita o concentrare mai puternică asupra uneia dintre aceste dimensiuni;
- provocarea emoțională și sprijinul, deoarece „creșterea presupune efort” (Sprinthall, 1991) și ar trebui să existe o monitorizare empatică a procesului care susține eforturile indivizilor pentru a înțelege experiența, dar și interogarea activă care încurajează noi modalități de înțelegere a lumii; și
- timpul ca schimbare personală implică proiecte continue (vs. neregulate) care durează o perioadă semnificativă de timp (vs. episodic), de la 6 la 12 luni.

EXEMPLU: Importanța reflecției

„Promovarea mai multor momente de reflecție cu studenți din diferite domenii ar putea fi interesantă, deoarece cu cât diversitatea este mai mare, cu atât subiectul este mai complex.”

(Interviu B - Profesor din Portugalia)

Rezultatele aplicării acestei metode variază mult în funcție de contextele specifice în care se dezvoltă proiectul și pot include rezultate artistice (de exemplu, o piesă de teatru sau execuție artistică), dar și alte tipuri de evenimente (de exemplu, un târg științific sau o demonstrație). Cu toate acestea, proiectele tind să includă jurnale individuale în care participanții își notează propriile reflecții despre experiența avută - scrierea apărând ca un element decisiv al reflecției și al schimbării personale.

Pe lângă unele competențe sociale și interpersonale mai generale, proiectele de reflecție asupra acțiunilor s-au dovedit eficiente în ceea ce privește promovarea complexității cognitive a participanților și a raționamentului moral (Reiman & Peace, 2002). Complexitatea, autonomia, flexibilitatea sau creativitatea sunt conceptualizate ca atribute structurale individuale, mai degrabă decât ca abilități funcționale distincte specifice.

2.6.1. DIFERENȚE PRINCIPALE FAȚĂ DE PROIECTELE DE TIP SERVICE-LEARNING

Metodologiile de acțiune-reflecție sunt mai generale, indicând elemente ale procesului de intervenție care sunt asociate cu rezultate pozitive. Ca atare, se combină destul de bine cu proiectele de tip service-learning, deoarece acestea din urmă pot încorpora cu ușurință elementele de acțiune / reflecție / echilibru / provocare-susținere / timp care sunt esențiale pentru eficacitate metodei.

2.6.2. EXEMPLU DE BUNĂ PRACTICĂ

Deși nu este la fel de populară ca proiectele de tip service-learning, „educația psihologică deliberată” (DPE) a fost utilizată în contextul învățământului superior pentru a sprijini studenții cu risc ridicat de abandon în tranziția de la liceu la universitate (McAdams & Foster, 1998) și pentru a favoriza dezvoltarea morală sau etică a agenților de aplicare a legii (Morgan, Morgan, Foster & Kolbert, 2000) sau studenților economiști (Schmidt, McAdams & Foster, 2009; Schmidt, Drees, Davidson și Adkins, 2013).

Susan E. Halverson, Russell D. Miars și Hanoah Livneh (2006) de la Portland State University au explorat impactul unui program de consiliere bazat pe DPE „pe raționamentul moral al studentului, nivelul conceptual și autoeficacitatea

consilierului” (p. 17). Studenții au fost implicați într-un program de master de trei ani: în primul an, cursurile au fost în principal teoretice și, prin urmare, nu au îndeplinit criteriile DPE; În schimb, în anul al 2-lea și, mai ales, al 3-lea studenții au avut oportunitatea practicii supravegheate, inițial în clinici care derulează diverse programe și mai târziu în cadrul unor „experiențe de stagiu în comunitate sau în școli” (p. 20). Autorii au realizat o analiză de-a lungul celor trei ani pentru a evalua dezvoltarea morală și cognitivă, precum și autoeficiența în consiliere și o evaluare externă a abilităților clinice.

Rezultatele arată că „doar cursurile academice nu par să fie suficiente pentru a crește complexitatea cognitivă, dar, cu timpul și prin adăugarea unei experiențe practice intensive în cadrul unei clinici, studenții au făcut progrese la nivel conceptual” (p. 26). Rezultate similare au fost obținute pentru autoeficacitate. În plus, această complexitate cognitivă pare să influențeze „performanțele clinice reale ale elevilor” (p. 27). Ca atare, un model de instruire bazat pe DPE a produs schimbări în cadrul unor dimensiuni importante ale dezvoltării personale care sunt determinante pentru dezvoltarea profesională.

2.7. CERCETARE BAZATĂ PE COMUNITATE

Cercetarea bazată pe comunitate (CBR) este o metodologie distinctă, bazată pe parteneriat cu comunitatea și implicare deplină și egală, implicare a cercetătorilor din universitate, studenților și practicienilor din organizațiile comunitare.

Cercetarea bazată pe comunitate poate fi definită ca:

... o formă de cercetare care implică parteneriatul între mediul academic și comunități, bazată pe cunoștințele dobândite prin experiențe proprii și care promovează creșterea capacității comunităților de a-și asuma rolul de lider în procesul de cercetare. În proiectele de tip CBR toți actorii implicați participă în întregul proces de cercetare, de la identificarea problemelor, colectarea și analizarea datelor și până la dezvoltarea unor strategii destinate a fi aduse la cunoștința factorilor de decizie cu scopul final de a produce schimbări sociale sistemice. (Tandon și colab. 2016, p.1)

EXEMPLU: CBR în Torpignattara, Rome

"Cazul cel mai semnificativ este un proiect local început în 2009 axat pe dezvoltarea unui Ecomuzeu urban într-o suburbie a Romei (Casilino - Torpignattara). Acest proiect este rezultatul cercetărilor din cartierul roman Torpignattara (...) și al angajamentului comunității locale de a îmbunătăți imaginea și percepția locală prin aspecte legate de moștenirea culturală. Am lucrat cu comitetele locale câțiva ani în care principalele probleme critice erau reprezentate de riscul de cimentare a unei zone verzi importante și de o imagine puternic stigmatizată a cartierului, ca urmare a prezenței a numeroase comunități de migranți, acestea din urmă considerate responsabile pentru cea mai mare parte a „degradării” cartierului. Comunitatea a dezvoltat Ecomuzeul și odată cu el s-a redefinit. Cred că experiența Ecomuzeului a produs și încă produce multe rezultate pozitive, în primul rând a oferit unor studenți ai facultății noastre posibilitatea de a participa la procesele de implicare civică."

(Interviu XX – Profesor din Italia)

Fundamental pentru CBR este modalitatea în care este privită cunoașterea, abordare care are scopul de a democratiza modul în care este creată, dar și diseminată cunoașterea. Astfel, organizațiile comunitare (și indivizii) nu sunt subiectul cercetării, ci sunt parteneri egali cu cercetătorii din mediul universitar în toate etapele activității de cercetare - de la identificarea unei probleme care reprezintă o prioritate pentru comunitate, până la decizii privind metodologia folosită, desfășurarea cercetării empirice, analiza materialului, comunicarea rezultatelor și urmărirea impactului (sau a lipsei acestuia).

Gradul de implicare a studenților în CBR variază în funcție de caracteristicile temei de cercetare - în multe cazuri, dacă nu în majoritatea cazurilor, studenții au un rol central. Succesul unui angajament semnificativ al studenților este legat direct de expertiza și experiența cercetătorilor din mediul academic în cooperarea cu organizațiile comunitare și de calitatea și amploarea acțiunilor premergătoare pentru pregătirea studenților înaintea începerii efective a activităților.

Un element esențial pentru succesul unui exercițiu de tip CBR este ca studenții să nu fie trimiși în interacțiunile cu comunitatea fără a fi informați în prealabil atât de către cercetătorii din mediul universitar, cât și de reprezentanții comunității pentru a asigura un nivel ridicat de cunoaștere a mediului socio-cultural în care vor lucra, precum și indicarea clară a scopurilor preconizate ale cercetării.

În unele universități, implicarea într-o activitate CBR poate fi parte a unui program educațional acreditat.

O rezultat tipic al CBR este de cele mai multe ori un raport detaliat, bazat pe dovezi, despre un subiect de interes pentru comunitatea implicată. Acesta va fi scris într-un stil accesibil oricui ar fi interesat de rezultatele obținute și diseminat către părțile interesate relevante, inclusiv organizații comunitare, autorități publice, ONG-uri, universități și alte instituții de învățământ.

Din perspectivă educațională, rezultatul acestei metodologii urmărește dezvoltarea cunoștințelor și anumitor abilități ale cercetătorilor și, de asemenea, potențial și ale membrilor comunității. Acestea includ:

- lucru în echipă;
- abilități de comunicare;
- metode de cercetare - calitative și cantitative;
- raportarea rezultatelor cercetărilor către o gamă largă de audiențe diferite: factori de decizie, practicieni, membri ai comunității și cercetători.

În implementarea activităților bazate pe această metodologie este important să se evidențieze cerințele metodologice distincte pe care CBR le solicită celor din mediul academic care trec pragul cercetării „convenționale”. Câteva exemple din literatură de astfel de (Cuthill și colab., 2014) includ:

- negociere;
- rezolvarea conflictului;
- alegerea priorităților;
- planificarea proiectului;
- management de proiect;
- comunicare eficientă;
- construirea consensului.

În timp ce unele cadre didactice universitare decid să utilizeze CBR, alții descoperă că utilizează deja această metodologie înainte de a afla despre baza ei conceptuală - un exemplu clasic de „făcând și învățând”. De asemenea, este important de menționat că pot exista tensiuni între criteriile utilizate pentru evaluarea excelenței în cercetare ale instituțiilor individuale sau sistemelor naționale de evaluare a cercetării și natura distinctă a cercetării efectuate conform principiilor CBR:

- orientare spre etica și valorile cercetării;
- dezvoltarea unei înțelegeri profunde a modurilor de lucru ale parteneriatului;
- dezvoltarea înțelegerii relațiilor de putere. Încorporarea mai multor moduri de anchetă;
- participarea la învățarea CBR și asigurarea unui echilibru între activitățile desfășurate în clasă (teorie) și domeniul studiat (practică). (Tandon și colab. 2016, p. 11)

Unele dintre aspectele care un în evidență complexitatea metodologiei CBR includ:

- dificultatea în identificare a temelor de cercetare de interes reciproc atât pentru membrii comunității locale, cât și pentru cei ai comunității academice;
- complexitatea parteneriatului care se bazează pe respectul reciproc și implicarea actorilor relevanți;
- sustenabilitatea: cum să fie menținută o interacțiune constantă a universităților cu comunitățile în contextual în care studenții se succeed periodic;
- necesitatea unor investiții majore în pregătirea studenților înainte de implicarea în CBR;
- diferența dintre indicatorii de impact - publicațiile pentru mediul academic și implementarea efectivă pentru comunitate.

Tandon și colab. (2016, p. 4) punctează potențialele avantaje pentru diferitele părți interesate în CBR- universitatea, comunitatea și, mai larg, societatea. Dintre acestea, pentru universități:

- crearea de cunoștințe în contextul utilizării acesteia;
- îmbunătățirea relevanței sociale a cercetării;
- creșterea calității formării în cercetare și creșterea relevanței sociale și a sensibilității culturale a cursurilor universitare.

Avantaje potențiale pentru comunitate:

- învățarea unor modalități de îmbunătățire a capacității, cum ar fi aceea de a derula activități de cercetare;
- accesarea unor resurselor, cum ar fi fonduri, cunoștințe și forță de muncă.
- eliminarea inechităților sociale sau personale și rezolvarea unor probleme.

Avantaje potențiale pentru societate:

- conduce la o îmbunătățire generală a societății prin îmbunătățirea proceselor participative și democratice.
- oferă soluții durabile pentru soluționarea provocărilor societale.

2.7.1. DIFERENȚE PRINCIPALE FAȚĂ DE PROIECTELE DE TIP SERVICE-LEARNING

Diferența esențială dintre CBR și proiectele de tip service-learning este aceea că CBR pune accentul pe cercetare și pe dezvoltarea unei soluții bazate pe dovezi. În timp ce investigarea rezultatelor proiectelor de tip service-learning poate fi realizată folosind diverse metode de cercetare, CBR este în mod direct legată de principiile proiectelor de tip service-learning, deoarece activitățile se realizează atât cu, cât și pentru comunitatea implicată.

Obiectivul de bază al CBR este de a contribui la schimbările sociale pozitive. Mai mult, într-o cercetare implicativă, cum ar fi CBR, o problemă de interes public sau o preocupare este dezbătută cu partenerii comunității mai degrabă decât pentru aceștia (Adshead și colab. 2018). În acest sens, CBR poate fi privită ca o etapă suplimentară față de cel activităților derulate în cadrul proiectelor de tip service-learning.

Cercetarea implicativă nu se referă la recrutarea participanților la studiul de cercetare, sau doar la creșterea gradului de conștientizare a cercetării prin intermediul mijloacelor de informare online, tipărite, publicații ale rezultatelor cercetării și activități de informare. Pentru ca cercetarea angajată să fie autentică, părțile interesate ar trebui să colaboreze în mod semnificativ și activ în toate etapele unui ciclu de viață al cercetării. (Adshead și colab. 2018, p.2)

Elementul fundamental al CBR în reprezintă deci munca în comunitate, sănătatea publică și educația adulților. Într-o trecere în revistă a exemplelor de bune practice, Stand și colab. (2003) evidențiază modalități importante prin care CBR diferă, pe de o parte, de cercetarea academică „tradițională” și, pe de altă parte, de ceea ce poate apărea uneori ca proiecte de tip service-learning „orientate spre caritate”, concluzionând următoarele:

... combinația unică de anchetă colaborativă, analiză critică și acțiune socială pe care un proiect de tip CBR o implică duce la o abordare deosebit de atrăgătoare și transformatoare în ceea ce privește predarea

și a bursele angajate. Mai mult decât atât, potențialul său de a uni cele trei misiuni academice tradiționale - de predare, cercetare și servicii către comunitate în strategii inovatoare, face din acesta o metodologie potențial revoluționară pentru realizarea unei schimbări instituționale fundamentale de durată. (Strand și colab. 2003, p.5).

2.7.2. EXEMPLU DE BUNĂ PRACTICĂ

Campus Engage¹ este o inițiativă națională care reunește toate universitățile și institutele de tehnologie din Irlanda creată cu scopul de sprijini cercetarea cu și pentru societate - acest tip de activități de cercetare are ca scop îmbunătățirea, înțelegerea sau investigarea unor probleme de interes public, dezbătută cu partenerii comunității, mai degrabă decât pentru aceștia.

Cercetarea implicativă nu se referă la recrutarea participanților la studii de cercetare, sau doar la creșterea gradului de conștientizare a cercetării prin intermediul mijloacelor de informare online, tipărite, publicații ale rezultatelor cercetării și activități de informare. Pentru ca cercetarea implicativă să fie autentică, părțile interesate ar trebui să colaboreze în mod semnificativ și activ în toate etapele unui ciclu de viață al cercetării (Campus Engage, 2019, p.2).

Pentru a sprijini utilizarea CBR a fost elaborat un ghid metodologic disponibil online în regim deschis². Pe baza unui exercițiu extensiv de consultare cu cercetători, reprezentanți ai comunității, precum și factori de decizie, ghidul oferă o listă de aspecte de trebuie avute în vedere planificarea și implementarea CBR:

- întrebarea/ipoteza de cercetare a fost formulată în dialog cu părțile interesate ale comunității pentru care cercetarea este relevantă?
- dacă proiectul/cercetarea dvs. abordează o provocare socială sau o problemă de interes public, ați implicat cele mai afectate părți?
- proiectul/cercetarea propusă face uz de expertiza și cunoștințele cercetătorilor și ale membrilor comunității?
- arhitectura proiectului/cercetării dvs. asigură claritate pentru părțile interesate și pentru cercetători privind nivelul de colaborare, rolurile și responsabilitățile, rezultatele pe care le vor obține și la ce anume e de așteptat să contribuie?

¹ Campus Engage (an organisation in Ireland dedicated to supporting Irish higher education institutions to embed, scale and promote civic and community engagement across staff and student teaching, learning and research) (n.d.). <http://www.campusengage.ie/about-us/about-campus-engage/>.

² <http://www.campusengage.ie/wp-content/uploads/2019/01/Engaged-Research-Practice-and-Principles-Web.pdf>

- alocarea fondurilor este corespunzătoare rolurilor și responsabilităților atribuite fiecărei părți implicate?
- rezultatele cercetării pot fi utilizate de cercetători și de părțile interesate pentru a pune în discuție provocarea socială sau problema de interes public? (Adshead și colab. 2018, p.3).

2.8. ANTREPRENORIAT SOCIAL

Antreprenoriatul social se concentrează pe întreprinderile sociale cu impact social explicit prin activitățile lor economice și sociale. Prin combinarea obiectivelor societății cu spiritul antreprenorial aceste întreprinderi susțin dezvoltarea locală și coeziunea socială fiind actori cheie în economia și inovația socială.

Exemplu: Antreprenoriat social în sociologie

"În mod obișnuit, în primul an, predau sociologia, unde studiem modul în care societatea funcționează sau nu, iar în al doilea an discutăm ce putem face în acest sens făcând muncă social. Deci, facem antreprenoriat social, unde studenții trebuie să identifice o problemă socială legată de un tip de comportament pentru care trebuie să dezvolte o campanie de marketing social (adresată de exemplu, celor care nu votează, care trimită mesaje în timp ce conduc, etc.) În acest an am extins cursul pentru a include și înființarea unei întreprinderi social, astfel încât studenții au putut propune înființarea unei întreprinderi sociale ca alternativă la derularea unei campanii de marketing social. (...) Pentru cei interesați de sociologie, scopul meu este să dezvolt o rețea de organizații de antreprenoriat social și mi-ar plăcea ca studenții să lucreze în astfel de start-up-uri ”.

(Interviu F - Profesor din Irlanda)

Potrivit Comisiei Europene (2015), întreprinderile sociale operează în principal în următoarele patru domenii:

- integrarea muncii - formarea și integrarea persoanelor cu dizabilități și a șomerilor;
- servicii sociale personalizate - sănătate, bunăstare și îngrijire medicală, pregătire profesională, educație, servicii de sănătate, servicii de îngrijire a copiilor, servicii pentru persoanele în vârstă sau ajutor pentru persoanele defavorizate;
- dezvoltarea locală a zonelor defavorizate - întreprinderi sociale în zonele rurale îndepărtate, scheme de dezvoltare / reabilitare a cartierelor în zonele urbane, ajutor pentru dezvoltare și cooperare pentru dezvoltare cu țări terțe;
- altele - inclusiv reciclarea, protecția mediului, sport, arte, cultură sau conservare istorică, știință, cercetare și inovare, protecția consumatorilor și sporturi de amatori.

Întreprinderile sociale acoperă o gamă largă de domenii de politică a bunăstării și servicii bazate pe comunitate. Proiectele de tip service-learning și antreprenoriatul social au ca scop comun implicarea studenților în munca pentru realizarea binelui public și dorința de a lega educația de abordarea problemelor și nevoile sociale (Lewellyn, Warner și Kiser 2010). Mai mult, atât

colaboratorii / furnizorii service-learning, cât și antreprenorii sociali sunt atât agenți ai schimbării, cât și ai inovării sociale (Green 2009). Kramer (2005) a definit un antreprenor social astfel: „cel care a creat și conduce o organizație, cu scop lucrativ sau nu, care are ca scop crearea unei schimbări pe scară largă, de durată și sistemică, prin introducerea de noi idei, metodologii și schimbări de atitudine“. Antreprenoriatul social poate reprezenta și o abordare didactică la nivel universitar. Pe de o parte, universitățile pot adopta un curriculum pentru antreprenoriat social, încurajând angajabilitatea și experiența de muncă în acest domeniu. Pe de altă parte, antreprenoriatul social îmbunătățește metodologiile inovatoare de învățare bazată pe muncă și activitățile extracurriculare bazate pe construirea echipei, implicarea comunității și abilități interpersonale. După cum au afirmat Huq și Gilbert (2013), există o recunoaștere din ce în ce mai mare a faptului că antreprenoriatul social oferă un cadru inovativ pentru predare și învățare, având în vedere bunurile sociale furnizate și randamentul său în dezvoltarea comunității.

Antreprenoriatul social este strict legat de inovația socială ca sursă de practici bazate pe comunitate care vizează promovarea de noi soluții de colaborare care implică autorități publice, companii private, organizații non-profit, cetățeni și rețele de bază, și care vizează furnizarea de rezultate sociale inovatoare și instrumente de politici sociale la nivel local. Deși multe inițiative ale antreprenorilor sociali se ocupă de regulă de organizațiile non-profit, multe studii au subliniat granițele neclare între profit și non-profit. Drept urmare, dinamica antreprenoriatului social este încorporată în companii care pot fi fără scop lucrativ sau cu scop lucrativ, dar, indiferent de tipul organizației, procesul de inovare este orientat în primul rând către o schimbare socială sau societală (Defourny and Nissens 2010). Mai recent, antreprenoriatul social a fost conectat pe scară largă cu impactul social. Impactul social include instrumente inovatoare de finanțare (obligațiuni sociale, obligațiuni de impact social, inițiative de micro-finanțare, investiții private realizate de investitori instituționali) și modele de afaceri sociale, concepute pentru a încuraja practicile de inovare socială, întreprinderile sociale și parteneriate noi public-private în domenii bunăstării. În anii precedenți, reformele de bunăstare au dus la noi parteneriate public-privat pentru furnizarea de servicii. Întreprinderile sociale și organizațiile non-profit au făcut parte din aceste procese prin promovarea de noi rețele de asistență locală. Ca urmare a constrângerilor bugetare în creștere, are loc o regândire generală a acestor relații, prin estomparea limitelor dintre organizațiile private cu scop lucrativ și cele non-profit. Acest lucru necesită rezultate sociale și metodologii măsurabile care vizează producerea impactului social prin evitarea externalităților negative asupra utilizatorilor și comunităților.

Antreprenoriatul social nu este o metodă. Este un domeniu de implicare, formare și oportunități de lucru pentru studenți. În acest context, antreprenoriatul social reprezintă o oportunitate de a acumula experiențe orientate către bunurile

publice și inovația socială. Studenții pot aborda problemele și nevoile societății la nivel de comunitate. De asemenea, studenții sunt angajați în servicii comunitare utile creșterii lor personale și educaționale, având posibilitatea de a deveni antreprenor social. În schimb, experiența de lucru în întreprinderile sociale poate fi interpretată ca o modalitate de a obține forță de muncă ieftină pentru servicii comunitare. Dacă mentorii și supraveghetorii nu susțin proiectele de colaborare, rezultatele pot fi scăzute și nemulțumirile crescute.

2.8.1. DIFERENȚE PRINCIPALE FAȚĂ DE PROIECTELE DE TIP SERVICE-LEARNING

Proiectele de tip service-learning se concentrează pe rezultatele învățării la nivel de comunitate punându-se accentul pe colaborare, cu scopul îmbogățirii personale și educaționale a studenților. Atât antreprenoriatul social, cât și proiectele de tip service-learning implică studenți în experiențe orientate către binele public și inovație socială. Există, totuși, diferențe între cele două abordări - contrar antreprenoriatului social, proiectele de tip service-learning se dezvoltă ca o „abordare a învățării bazate pe servicii” (Sigmon, 1994). În acest context, în timp ce beneficiarii acestora sunt în principal studenți, întreprinderile sociale se concentrează pe o multitudine de actori publici și privați. Antreprenorii sociali se concentrează pe schimbarea care se produce la nivel de comunitate, vizând proiecte și servicii durabile din punct de vedere financiar care combină obiective economice și sociale (Lewellyn, Warner și Kiser 2010).

Cu toate acestea, există un potențial de combinare a acestor obiective cu practicile proiectelor de tip service-learning - colaborarea dintre partenerii comunitari, studenți, facultăți, profesori și antreprenori sociali poate crea noi oportunități în ceea ce privește parteneriate comunitare, relații de colaborare și inovare socială. Antreprenorii sociali pot împărtăși cu ușurință studenților informații și expertiză și gama largă de actori sociali din comunitate. De asemenea, studenții implicați în proiecte de tip service learning și universitățile pot beneficia de relații de lucru cu antreprenorii sociali pentru a reduce decalajul dintre teorie și practică. Mai mult, proiectele de tip service learning reprezintă o abordare adecvată pentru predarea antreprenoriatului social. Ecosistemul antreprenoriatului social se referă atât la organizațiile for profit, cât și la cele non-profit, care vizează crearea valorii de afaceri prin abordarea preocupărilor societății și generarea de externalități sociale pozitive. În acest context, universitățile au posibilitatea de a sprijini aceste organizații, promovând nu numai activități curriculare și extracurriculare, dar și incubatoare și acceleratoare în care studenții accesează direct rețelele comunitare și antreprenorii sociali.

2.8.2. EXEMPLU DE BUNĂ PRACTICĂ

SocialFare a fost fondată în 2013 la Torino, ca un hub de inovare pentru inovații sociale și soluții de impact, menite să permită multiplelor părți interesate dobândirea de bunuri sociale. Acesta reprezintă primul centru italian complet dedicat inovării sociale, grupând cercetarea, implicarea comunității, consolidarea capacităților și co-proiectarea la nivel de comunitate. SocialFare își propune să dezvolte soluții inovatoare pentru provocările societății contemporane, generând în același timp noi proiecte sociale și implicare civică. Impactul social este un nucleu al activităților SocialFare. Implică o nouă abordare pentru a reuni competențe, rețele și experiențe pentru a proiecta, testa și dezvolta soluții cu impact social. În 2017, SocialFare a luat parte la elaborarea și promovarea celor 17 Obiective Durabile ale ONU, prin implicarea într-o serie de activități care vizează contribuția la promovarea unei noi economii sociale durabile cu impact social. SocialFare a dezvoltat multe relații cu universitățile, toate vizând promovarea de proiecte de colaborare și experiențe extracurriculare pentru studenți.

3. CONCLUZII

Ghidul privind metodologii și abordări pedagogice centrate pe student și comunitate oferă o perspectivă bazată pe experiență și pe dovezi cu privire la o serie de metode de predare care pun accentul pe componenta practică în învățământul superior, evidențiind metoda service-learning privită ca o contribuție la reducerea decalajului dintre teorie și practică din învățământ superior. Ghidul include pe lângă service-learning alte șapte abordări practice de predare folosind definiții, exemple și citate din interviuri cu profesori din învățământul superior: 1) învățare prin proiect, 2) cercetare participativă, 3) stagii, 4) voluntariat, 5) metodologii de acțiune-reflecție, 6) cercetare bazată pe comunitate, și 7) antreprenariat social.

Considerăm că metodele de predare centrate pe student au valoare adăugată, având o contribuție semnificativă în poziționarea instituțiilor de învățământ superior ca actori relevanți în societate.

De asemenea, considerăm că profesorii pot beneficia din interacțiuni intense cu alți colegi privind metodologii și metode de predare și că schimbul regulat de experiențe ar ajuta profesorii să reflecteze asupra practicilor actuale. În plus, metoda service-learning nu este îndeajuns analizată și nu există foarte multe cercetări în ceea ce privește posibilul impact asupra competențelor academice, civice sau personale. Dificultatea de a face diferența dintre această metodă și altele similare amplifică această lipsă de studiu - cunoașterea caracteristicilor specifice ale proiectelor de tip service-learning poate fi utilă în aplicarea practică a acesteia, iar pe termen lung, poate induce schimbări colective de mentalitate în rândul profesorilor și studenților.

Pe viitor, am dori să promovăm conceptul de autoevaluare a cadrelor didactice din învățământul superior folosind astfel de ghiduri: *Ce metodă de predare centrată pe student să aplic și de ce? Care sunt diferențele, avantajele și dezavantajele folosirii metodologiilor menționate?* În ceea ce privește sprijinul instituțional, considerăm că departamentele responsabile pentru perfecționarea cadrelor didactice din învățământul superior pot beneficia de resurse precum acesta și le pot folosi ca bază pentru viitoare programe de pregătire și/sau ateliere practice.

REFERINȚE

1. Adshead, M., Morris, K., Bowman, S., & Murphy, P. (2018). A How to Guide. Engaged Research Practice and Principles: Society and Higher Education Addressing Grand Societal Challenges Together. <http://www.campusengage.ie/wp-content/uploads/2019/01/Engaged-Research-Practice-and-Principles-Web.pdf>. Dublin: Ireland.
2. Arendt, H. (1958). *The human condition*. Chicago: University of Chicago Press.
3. Ausenda, F., Mc.Closkey, E. (2006). *World Volunteers: The World Guide to Humanitarian and Development*. Universe; 3 Rev Upd edition.
4. Bielefeldt, A. R., Paterson, K. G., Swan, Ch. W. (2010). Measuring the Value Added from Service Learning in Project-Based Engineering Education. *International Journal of Engineering Education*, Vo. 26, No. 3, p. 535–546.
5. Bringle, R.G., Hatcher, J.A., McIntosh, R.E. (2006). Analyzing Morton's Typology of Service Paradigms and Integrity. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 2006, 5-15.
6. Campus Engage (2019). <http://www.campusengage.ie/about-us/about-campus-engage/> and <http://www.campusengage.ie/wp-content/uploads/2019/01/Engaged-Research-Practice-and-Principles-Web.pdf> (Dublin, Ireland).
7. Chen, C.-H., Yang, Y.-C. (2019). Revisiting the Effects of Project-Based Learning on Student's Academic Achievements: A Meta-Analysis Investigating Moderators. *Educational Research Review*, 26, p. 71–81.
8. Coghlan, D., Brydon-Miller, M. (2014). *The SAGE Encyclopedia of Action Research*. SAGE Publications.
9. Cuthill, M., O'Shea, E., Wilson, B. and Viljoen, P. (2014). Universities and the public good: A review of knowledge exchange policy and related university practice in Australia. *Australian Universities' Review*, 56(2).
10. Defourny J., Nyssens M. (2010). Conceptions of Social Enterprise and Social Entrepreneurship in Europe and the United States: Convergences and Divergences, *Journal of Social Entrepreneurship*, 1: 1, 32-53.
11. Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: The Macmillan Company.
12. Efstratia, D. (2014). Experiential Education through Project Based Learning. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 152, p. 1256–1260.
13. Ellis, S.J. (1996). *From The Top Down: The Executive Role In Volunteer Program Success*. Energize, Inc.; Revised edition.
14. European Commission (2015): *A map of social enterprises and their ecosystems in Europe Synthesis Report*, Brussels.
15. Freire, Paulo (1970). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
16. Furco, A., Norvell, K. (2019). What is service learning? Making sense of the pedagogy and practice. In: P. Aramburuzabala, L. McIlrath, H. Opazo (Eds.).

- Embedding Service Learning in European Higher Education. Developing a Culture of Civic Engagement (pp. 13-35). London: Routledge.
17. Green, W. S. (2009). Entrepreneurship in US Higher Education. Retrieved from <http://www.kauffman.org/entrepreneurship/entrepreneurship-in-higher-education.aspx> on July 31, 2009
 18. Guta, A., Roche, B. (2014). Community-based research. In D. Coghlan and M.B. Miller (Eds.), *The SAGE Encyclopedia on action research*, 1, pp. 156-159. Los Angeles: SAGE.
 19. Hall, B., Tandon, R., Munck, R. and McIlrath, L. (2014). Knowledge, Action, and Hope: A Call for Strengthening the Community-Based Research Movement. In Munck, R., McIlrath, L., Hall, B. and Tandon, R. (Eds.), *Higher Education and Community-Based Research: Creating a Global Vision* (pp. 214-218). New York: Palgrave Macmillan.
 20. Halverson, S. E., R. D. Miars, H. Livneh (2006). An exploratory study of counselor education students moral reasoning, conceptual level, and counselor self-efficacy. *Counseling and Clinical Psychology Journal*, 3, 1, 17-30.
 21. Harkavy, I., Puckett, J., Romer, D. (2000). Action Research: Bridging Service and Research. In: *Michigan Journal of Community Service Learning*, pp. 113-118.
 22. Hascher, T. (2007). Lernort Praktikum. In: Gastager, Angela; Hascher, Tina; Schwetz, Herbert (Eds.). *Pädagogisches Handeln. Balancing zwischen Theorie und Praxis. Beiträge zur Wirksamkeitsforschung in pädagogisch-psychologischem Kontext* (pp. 161-174). Landau an der Pfalz: Landau Verlag.
 23. Holyoak, L. (2013). Are all internships beneficial learning experiences? An exploratory study. In: *Education and Training* 2013(55), 6, pp.573-583.
 24. Jones A.L., Warner B., Kiser P.M. (2010). Service-Learning & Social Entrepreneurship: Finding the Common Ground Partnerships, *A Journal of Service Learning & Civic Engagement*. Vol. 1, n. 2.
 25. Kaye, C.B. (2004). *The Complete Guide to Service Learning: Proven, Practical Ways to Engage Students in Civic Responsibility, Academic Curriculum, Social Action*. Free Spirit Publishing.
 26. Kramer, M. (2005). *Measuring innovation: evaluation in the field of social entrepreneurship*, Boston, MA: Foundation Strategy Group.
 27. Lasauskiene, J., Rauduvaite, A. (2015). Project-Based Learning at Universities: Teaching Experiences of Lecturers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 197, p. 788–792.
 28. Lepore, W. (2015). Global trends in training community based research in higher education institutions and civil society organizations: Survey results July 2015. http://unescochair-cbrsr.org/unesco/pdf/resource/SSHRC_Survey_Results_2015_July.pdf
 29. Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. In: *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46.
 30. Manoko, S. (2001). Developing students' project management skills through action research and action learning. *ALAR: Action Learning and Action Research Journal*, 6(2), 38-39.

31. McAdams, C., Foster, V. (1998). Promoting the Development of High-Risk College Students Through a Deliberate Psychological Education-Based Freshman Orientation Course. *Journal of The First-Year Experience & Students in Transition*, 1, 51-72.
32. Mead, G. H. (1934). *Mind, Self and Society*. London: The University of Chicago Press.
33. Miller, A. (2011). Project-Based Service Learning. The whole Child Blog. Accessible via Internet: <http://www.wholechildeducation.org/blog/project-based-service-learning>
34. Morgan, B., F. Morgan, V. Foster, and J. Kolbert (2000). Promoting the Moral and Conceptual Development of Law Enforcement Trainees: A deliberate psychological educational approach. *Journal of Moral Education*, 29:2, 203-218, DOI: 10.1080/03057240050051765
35. Munck, R., McIlrath, L., Hall, B. and Tandon, R. (Eds.) (2014). *Higher Education and Community-Based Research Creating a Global Vision*. New York: Palgrave Macmillan.
36. O'Hanlon, C. (2003). *Educational inclusion as action research. An interpretative discourse*. Mainhead: Open University Press.
37. Pain, R., Finn, M., Bouveng, R., Ngobe, G. (2013). Productive tensions – engaging geography students in participatory action research with communities. *Journal of Geography in Higher Education*, 37(1), 28-43.
38. Peterson, J.J., Wardwell C., Will, K., Campana, K. L. (2014). Pursuing a Purpose: The Role of Career Exploration Courses and Service-Learning Internships in Recognizing and Developing Knowledge, Skills, and Abilities In: *Teaching of Psychology* 2014, 41(4), pp. 354-359.
39. Piaget, J. (1941). *Etudes sociologiques*. Geneve: Droz.
40. Reardon, K. M. (1998). Participatory Action Research as Service Learning. In: *New Directions for Teaching and Learning*, 73, pp. 57-65.
41. Reiman, A., & Peace, S. (2002). Promoting teachers' moral reasoning and collaborative inquiry performance: A developmental role-taking and guided inquiry study. *Journal of Moral Education*, 31(1), 51-66.
42. Sales, A., Traver, J.A., García, R. (2011). Action research as a school-based strategy in intercultural professional development for teachers. In: *Teacher and Teacher Education*, (27)2011, 911-919.
43. Schmidt, C. D., C.R. McAdams, V. Foster (2009). Promoting the moral reasoning of undergraduate business students through a deliberate psychological education-based classroom intervention. *Journal of Moral Education*, 38:3, 315-334, DOI: 10.1080/03057240903101556
44. Schmidt, C., Drees, K., M. Davidson, and C. Adkins (2013). Applying What Works: A Case for Deliberate Psychological Education in Undergraduate Business Ethics. *Journal of Education for Business*, 88:3, 127-135, DOI: 10.1080/08832323.2012.659295
45. Schubarth, W., Speck, K., Ulbricht (2016). *Fachgutachter. Qualitätsstandards für Praktika. Bestandsaufnahme und Empfehlungen*. Online: <https://www.hrk->

nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Praktika_Fachgutachten.pdf 05.12.2019

46. Sigmon, R.L. (1994). Linking service with learning, Washington, DC: Council of Independent Colleges.
47. Spera, C., Ghertner, R., Nerino, A., DiTomasso, A. (2013). Volunteering as a Pathway to Employment: Does Volunteering Increase Odds of Finding a Job for the Out of Work? Corporation for National and Community Service, Office of Research and evaluation: Washington, DC, 2013
48. Sprinthall, N. A. (1991). Role-talking programs for high-school student: new methods to promote psychological development. In B. P. Campos (Ed.), Psychological Intervention and Human Development (pp 33-38). Porto: ICPFD & Louvain-la-Neuve: Academia.
49. Sprinthall, N. A. (1980). Guidance and New Education for Schools. *The Personnel and Guidance Journal*, March, 485-489.
50. Strand, K., Marullo, S., Cutforth, N., Stoecker, R., and Donohue, P. (2003). Principles of Best Practice for Community-Based Research. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 9(3), 5-15.
51. Tandon, R., Hall, B. (2014). Majority-World Foundations of Community-Based Research. In Munck, R., McIlrath, L., Hall, B. and Tandon, R. (Eds.), *Higher Education and Community-Based Research Creating a Global Vision*. New York: Palgrave Macmillan.
52. Tandon, T., Hall, B., Lepore, W. and Singh, W. (2016). *Training the Next Generation of Community Based Researchers: A Guide for Trainers*. Vancouver: PRIA and University of Victoria.
53. Zoyer, E., Faul, E., Mayer, H. (2018): Aktionsforschung – „Be part of it“. *Gemeinsam die Praxis durch Forschung verändern*. In: *Pro Care* 09(2013), 12-16.
54. Wilson, J. (2000). Volunteering. *Annual Review of Sociology* (26):215-240.