

پیاده سازی یادگیری خدمت محور در آموزش عالی و چالش های آن

فرنوش اعلامی^۱، شراره صادقی^۲، شهاب نصیری نیا^۳

^۱ استادیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید بهشتی، ایران، تهران (نویسنده مسئول)

^۲ دانشجوی دکترای مدیریت آموزشی دانشگاه شهید بهشتی، ایران، تهران

^۳ دانشجوی دکترای مدیریت آموزشی دانشگاه علامه طباطبائی، ایران، تهران

چکیده

هدف از این مقاله بررسی رویکرد یادگیری خدمت محور و انواع آن می باشد. همچنین به بیان مدل برنامه جامع اقدام برای یادگیری خدمت محور (CAPSL) پرداخته شده که در تلاش است تا با تمرکز بر چهار بعد دانشکده، دانشجویان، هیئت علمی و جامعه به برنامه ریزی برای فعالیت های یادگیری خدمت محور در آموزش عالی بپردازد و در نهایت ضمن توجه به استدلال صاحب نظران، درباره مزایا و معایب استفاده از این رویکرد، بحث می شود. نتایج تحقیقات حاکی از نقش یادگیری خدمت محور در توسعه یادگیری شخصی، اجتماعی و ارتباطات در سطح جامعه بوده است.

واژه های کلیدی: یادگیری خدمت محور، آموزش عالی، دانشکده، دانشجویان، هیئت علمی

۱- مقدمه

بسیاری از مربیان و سیاست‌گذاران در خدمات اجتماعی شرکت می‌کنند که امروزه بر مدل «یادگیری خدمت‌محور» تأکید دارند. در مقابل خدمات اجتماعی یا داوطلبانه، یادگیری خدمت‌محور بر توسعهٔ ارائه‌دهندهٔ خدمات (دانشجو) متمرکز است. طبق گفته‌های دویت گیلز، الن پورتر هونت و سالی میگلپورین^۱ در گزارش ۱۹۹۱، یکی از ویژگی‌های یادگیری خدمت‌محور که آن را از خدمات اجتماعی متمایز می‌کند، تعادل آن بین عملکرد خدمات اجتماعی توسط شرکت‌کنندگان و تأمل در آن عمل هم برای ارائه خدمات بهتر و هم برای افزایش یادگیری خود شرکت‌کنندگان است؛ بنابراین، یادگیری خدمت‌محور ترکیبی از اهداف اجتماعی با تأیید اهمیت شخصی و فکری در شرکت‌کنندگان است. پیاده‌سازی یادگیری خدمت‌محور اغلب شامل ادغام فعالیت‌های خدمات در دوره‌های دانشگاهی است، اگرچه می‌تواند به صورت فوق برنامه نیز انجام شود.

اهداف یادگیری خدمت‌محور به‌ویژه در مراکز حرفه‌ای که انواع مختلفی از یادگیری تجربی را برای دانشجویان خود ایجاد می‌کنند (به عنوان مثال، کلینیک‌ها، دوره‌های کارآموزی، برنامه‌های تعاونی، تجارب میدانی، تمرین و آموزش فراگیران). بر گسترش مهارت‌های حرفه‌ای دانشجو متمرکز است و به‌طور صریح یا ضمنی بر اهمیت خدمت در جامعه و درس مسئولیت مدنی برای دانشجو تأکید می‌کند.

یادگیری خدمت‌محور یک تجربهٔ آموزشی دارای اعتبار است که دانشجویان در یک فعالیت خدمت‌محور سازمان‌یافته شرکت می‌کنند، نیازهای جامعه را شناسایی کرده و فعالیت خدماتی را به گونه‌ای منعکس می‌کنند که درک بیشتری از محتوای دوره، قدردانی گسترده‌تری از رشته و احساس مسئولیت مدنی آن‌ها افزایش یابد. این نوع خدمات، برخلاف خدمات داوطلبانه فوق برنامه، یک تجربه خدمات مبتنی بر دوره است که بهترین نتایج را در صورت داشتن فعالیت‌های معنی‌دار خدمات با مطالب دوره از طریق فعالیت‌های فکری مانند نوشتارهای هدایت‌شده، بحث‌های گروهی کوچک و ارائه‌های کلاسی می‌دهد. برخلاف تمرین و دوره‌های کارآموزی، فعالیت تجربی در یک دوره یادگیری خدمت‌محور لزوماً در زمینه آموزش حرفه‌ای مبتنی بر مهارت نیست.

یادگیری خدمت‌محور ابزاری اضافی برای دستیابی به اهداف آموزشی فراهم می‌کند و اعتبار علمی برای فعالیت‌های خدماتی مناسب است وقتی اهداف یادگیری مرتبط با خدمات شناسایی و ارزیابی می‌شوند، دانشکده‌هایی که از یادگیری خدمت‌محور استفاده می‌کنند، کشف می‌کنند که این امر زندگی جدیدی را به کلاس وارد می‌کند، عملکرد در مورد اقدامات یادگیری را افزایش می‌دهد، علاقه دانش‌آموزان را به موضوع افزایش می‌دهد، مهارت‌های جدید حل مسئله را می‌آموزد و آموزش را لذت‌بخش‌تر می‌کند. علاوه بر این، یادگیری خدمت‌محور اهداف دوره را گسترش می‌دهد تا شامل آموزش مدنی شود؛ بنابراین یادگیری خدمت‌محور یک روش ضروری برای آموزش شهروندی است که از طریق آن دانشجویان هنرهای دموکراسی را می‌آموزند [۱]

^۱ Dwight Giles, Ellen Porter Honnet & Sally Migliorein

تعاریفی از یادگیری خدمت محور

یادگیری خدمت محور رویکردی آموزشی است که تعاریف گوناگونی دارد. در عام ترین کاربرد این اصطلاح، یادگیری خدمت محور شاخه ای از آموزش تجربی است که پایه و اساس آن مشارکت فعال است. به عنوان دوره هایی که «بر شدت علمی و ادغام پروژه های دوره های واقعی تأکید می کنند، جایی که دانشجویان هنگام کار با سازمان ها و یادگیری آن ها از سازمان ها، محصولات ملموس و حرفه ای برای استفاده در جامعه محلی تولید می کنند» [۲]

بسیاری از تعاریف عملیاتی برای یادگیری خدمت محور وجود دارد. این تغییرات از اختلافات ایدئولوژیکی ناشی می شود که بر اهداف استفاده از یادگیری خدمت محور و در نهایت طراحی پروژه های مرتبط با آن تأثیر می گذارد. این تفاوت ها برای نحوه استفاده از یادگیری خدمت محور و نحوه ارزیابی یادگیری ها است. چهار منطق یا دیدگاه مشترک در استفاده از یادگیری خدمت محور - خدمات اجتماعی، اخلاقی، سیاسی و ابزاری وجود دارد. طبق گفته [۳] یکی از بزرگ ترین چالش ها در مطالعه یادگیری خدمت محور، عدم وجود یک تعریف مشترک و جهانی است که از این اصطلاح پذیرفته شده باشد. استنتون و همکاران^۲ (۱۹۹۹) سه انگیزه برای دخالت در یادگیری خدمت محور را شناسایی کرد: (الف) استفاده از آموزش و پرورش برای رسیدگی به نیازهای جامعه و ترویج توسعه جامعه، (ب) استفاده از خدمات اجتماعی برای تولید یک شهروند مؤثر و (ج) استفاده از آموزش و پرورش برای به دست آوردن عدالت اجتماعی. صرف نظر از انگیزه های اصلی، اقدامات پیشگامان یادگیری خدمت محور تحت تأثیر «زمینه های نهادی، نقش ها و مکان های جغرافیایی، جمعیت شناسی، مشکلات اجتماعی و رهبری جامعه» تحت تأثیر قرار می گیرند.

علاوه بر این از ترکیب کلمات مختلف به طور مکرر، اما متناقض، به عنوان جایگزین استفاده شده است. این ترکیبات شامل یادگیری خدمت محور آکادمیک، یادگیری مبتنی بر جامعه، خدمات اجتماعی، یادگیری خدمت محور اجتماعی، تعامل مدنی و اهداف مدنی آموزش عالی بود [۴] یادگیری خدمت محور، نوعی آموزش تجربی است که شامل خدمات اجتماعی است؛ سازمان ملی یادگیری خدمت محور، S-L (n.d.) آن را به عنوان استراتژی آموزش و یادگیری که خدمات اجتماعی معنادار را با آموزش و تأمل برای غنی سازی تجربه یادگیری، آموزش مسئولیت مدنی و تقویت جوامع ترکیب می کند، می داند.

به طور کلی، بیانیه های مأموریت در اکثر دانشکده ها و دانشگاه های ایالات متحده سه اولویت را منعکس کرده است: آموزش، تحقیق و خدمات [۵] [۶]

طبق تعاریف هیئت آموزش منطقه ای جنوب آمریکا (۱۹۷۰)، یادگیری خدمت محور، «ادغام موفقیت یک کار مورد نیاز با رشد آموزشی» است و اهداف آن عبارت اند از:

- انجام خدمات عمومی مورد نیاز؛
- اضافه کردن وسعت و عمق و ارتباط یادگیری؛
- ارائه یک مسیر مولد ارتباطات و همکاری بین مؤسسات عمومی و آموزش عالی؛
- قرار گرفتن فراگیران در معرض آزمایش و تجربه در حرفه خدمات عمومی؛
- افزایش تعداد جوانان واجد شرایط وارد شده به حرفه های خدمات عمومی.

^۲ Stanton

^۳ Southern Regional Education Board

در برخی از مؤسسات، یادگیری خدمت محور، به عنوان تابعی از دوره های فردی مورد توجه قرار گرفته است تا یک برنامه یا الگوی گسترده با هویت و هدف خاص خود. هفرنن^۴ (۲۰۰۱) برنامه درسی را بررسی کرد و شش نوع دوره یادگیری خدمت محور را شناسایی نموده است: [۷]

۱. **دوره های مستقیم یادگیری خدمت محور:** این دوره ها معمولاً وابسته به رشته خاصی نیستند. مفاهیم خدمات، داوطلبانه یا مشارکت مدنی محتوای دوره را توجیه می کند و از دیدگاه های چند رشته ای یا میان رشته ای برای بررسی فلسفی، مسائل اجتماعی و فکری دانش آموزان در فعالیتهای مختلف خدمات اجتماعی استفاده می شود.

۲. **دوره های یادگیری خدمت محور مبتنی بر برنامه:** این دوره ها از محتوا به عنوان پایه ای برای تجزیه و تحلیل و درک مسائل استفاده می کنند. انتظار می رود دانشجویان در طول ترم در اجتماع درگیر باشند و تجارب خدمت صریحاً با نظم و انضباط و محتوای دوره مرتبط است.

۳. **دوره های یادگیری خدمت محور مبتنی بر مسئله:** این دوره ها از دانش دانشجویان موجود به عنوان پایه ای برای بررسی جوامع، شناسایی نیازهای خاص و تولید یک محصول خدماتی برای رفع نیازها شناسایی شده استفاده می کند. دانشجویان همچنین به عنوان مشاورانی که برای مشتریان کار می کنند خدمت می کنند.

۴. **دوره های پروژه:** این دوره ها به طور کلی در دوره ارشد برگزار می شود و ارتباط تنگاتنگی با رشته ها دارد. دانشجویان از دانش به دست آمده در طول تجارب دانشگاهی خود برای طراحی و ارائه خدمات مربوط به جامعه استفاده می کنند. در بعضی از دوره ها، دانشجویان مباحث جدیدی را کاوش یا دانش انضباطی را ترکیب می کنند.

۵. **کارآموزی در خدمات:** این دوره ها شدت بیشتری نسبت به دوره های معمولی S-L داشتند. دانشجویان ۲۰-۱۰ ساعت در هفته در محیط های اجتماعی کار می کنند. تأمل منظم و مداوم به دانشجویان کمک می کند تجربیات جدید خود را با استفاده از نظریه های مبتنی بر نظریه تجزیه و تحلیل کنند. در کارآموزی انتظار می رود که تجارب به نفع دانشجو و شرکای جامعه باشد.

۶. **اقدام پژوهی مبتنی بر جامعه در مقطع کارشناسی:** این دوره ها برای دانشجویانی طراحی شده که در کار در جامعه با تجربه هستند. دانشجویان برای یادگیری روش تحقیق از نزدیک با اعضای هیئت علمی همکاری کردند و مهارت های لازم را به دست می آورند.

امروزه برنامه های یادگیری خدمت محور و دوره های مرتبط با برنامه های تحصیلی دانشگاهی در دانشگاه ها به امری عادی تبدیل شده است. این افزایش شیوع فعالیت یادگیری خدمت محور نیاز به مکانیسم ها و فرآیندهای ارزیابی کیفیت و اثربخشی را ایجاد می کند.

^۴.Heffernan

۱- توجه به یادگیری خدمت‌محور و نقش آن در آموزش عالی:

۱-۱ پاسخ به دوگانه‌گرایی‌های فلسفی در آموزش عالی با یادگیری خدمت‌محور

یادگیری فراگیران همان چیزی است که فقط در تنظیمات رسمی کلاس اتفاق می‌افتد و مشروعیت بخشیدن به یادگیری خارج از کلاس مانند خدمات اجتماعی را دشوار می‌کند. در اواخر دهه ۱۹۶۰ و اوایل دهه ۱۹۷۰، موج نوآوری در آموزش عالی به وجود آمد؛ بسیاری از نوآوری‌های آموزشی فعلی مانند یادگیری چندفرهنگی، یادگیری مشارکتی، جوامع یادگیری و یادگیری خدمت‌محور مدیون ایجاد و توسعه در این بازه زمانی هستند؛ هر یک از این نوآوری‌های آموزشی از فلسفه‌های تازه به‌کاررفته در آموزش ناشی از رویکردهای تجربی و رهایی‌بخش برای یادگیری، تکامل یافته است. در این میان یادگیری خدمت‌محور بر مبنای اعتقاد دیویی توجه به دوگانگی در فلسفه تمایز بین عمل کردن و دانستن، احساسات و عقل، تجربه و دانش، کار و بازی و فرد و جهان را در میان سایر دوگانگی‌های اجباری ایجاد کرده است. دو سنت دیرینه در فلسفه از نگاه دوگانه به جهان حمایت می‌کردند: (۱) جسم و ذهن از هم جدا بودند و (۲) که جهان معنوی و مادی از هم جدا بودند. این باورها منجر به توسعه نهادهایی شد که ارزش‌ها و ساختارهای دوگانه را تصویب می‌کردند.

دانشگاه‌های قرون وسطایی با این تفکر شکل گرفته‌اند و دانشگاه‌ها و کالج‌های مدرن ما نیز اغلب همین سیستم‌های اعتقادی را تقویت می‌کنند. در این میان کار بازننگری در ساختارهای دوگانه در آموزش عالی ارتباط زیادی با یادگیری خدمت‌محور داشت؛ و با گذشت زمان و بر اساس مطالعات دیویی گروه‌های مطالعه به این نتیجه رسیدند که یادگیری خدمت‌محور کلید آموزش است و نگرانی‌های آموزش فعلی با آن قابل حل است، به‌عنوان مثال، در طول دهه ۱۹۸۰، گزارش‌های ملی مانند مشارکت در یادگیری، یکپارچگی در برنامه درسی کالج و دسترسی به کیفیت در تحصیلات کارشناسی در کل برنامه درسی دوره کارشناسی [۸] توجه را به آنچه بسیاری به‌عنوان عدم ارتباط تلقی می‌کردند، فراخواند کرد.

۱-۲ انتشار کالج بویر در سال ۱۹۸۷:

در ارتباط با تجربه کارشناسی در دانشگاه، بویر معتقد بود که «شکاف نگران‌کننده‌ای بین دانشگاه و یک جهان بزرگ‌تر ... وجود دارد که به نظر می‌رسد در بسیاری از مؤسسات آموزش عالی نفوذ کرده است، درواقع یک انزوای فکری و اجتماعی که اثربخشی دانشکده را کاهش می‌دهد و دید دانشجو را محدود می‌کند وجود دارد» (ص. ۶۱). بویر ایجاد اشکال حیاتی آموزش، شامل ادغام خدمات اجتماعی در تجربه کارشناسی را ضروری می‌دانست و بیان داشت که دانشجویان کارشناسی امروزه باید فوراً رابطه بین آنچه را که یاد می‌گیرند و نحوه زندگی خود را ببینند. به‌طور خاص، او توصیه کرد که هر دانشجو یک پروژه خدماتی را که شامل کار داوطلبانه در جامعه یا در دانشکده بود را انجام دهد؛ هدف این بود که به دانشجویان کمک کنند، ببینند که آن‌ها نه تنها افراد خودمختار هستند بلکه اعضای یک جامعه بزرگ‌تر و پاسخگو نیز هستند (ص. ۲۱۸).

۱-۳ انتقادات در مورد تغییر نقش کار اعضای هیئت علمی طی دهه های ۱۹۸۰ و ۱۹۹۰:

تعدادی از محققان و صاحب نظران سیاسی با روند فزاینده ای به حذف دانشکده از مؤلفه آموزش در آموزش عالی اشاره کرده اند زیرا فشارها و پاداش ها برای تمرکز بر تحقیق و نشر اهمیت بیشتری در این دانشکده ها داشت. [۹] فایرویز^۵ (۱۹۹۶) گزارش داد که حتی در دانشکده های هنرهای لیبرال کوچک تر افرادی که تحقیق بیشتری دارند بیش از کسانی بیشتر زمان خود را صرف تدریس می کنند حقوق دریافت می کنند؛ در چنین شرایطی بهتر است به آنچه کلارک^۶ (۱۹۸۷) در اواخر دهه ۱۹۸۰ به آن اشاره کرد توجه کرد که برای دنیای امروز نیز صادق است. «سلسله مراتب اعتبار حکم می کند که ضرورت تحقیق سیستم را پیش ببرد» [۱۰] بنابراین، برای بسیاری از آکادمی ها، یادگیری خدمت محور به عنوان یک راهبرد نوآورانه آموزشی دیده می شود که توانایی تقویت آموزش اعضای هیئت علمی را دارد [۱۱، ۱۲، ۱۳]

این دیدگاه یادگیری خدمت محور را به عنوان شکلی از پیشرفت دانشکده نشان می دهد که نگرانی های مطرح شده توسط بویر را برطرف می کند؛ این راهبرد آموزشی نوآورانه نیاز به یافته های ارزشیابی دارد چراکه یادگیری خدمت محور در صورتی که مؤسسات مایل به تعریف اصول خود از بورس تحصیلی باشند، پتانسیل پیوند دادن آموزش و تحقیقات را به روش های روشن و آشکار فراهم می کند.

پیوند دادن یادگیری دانشجویان و تدریس اعضای هیئت علمی با نگرانی های جامعه از طریق فعالیت هایی مانند یادگیری خدمت محور، مؤسسات را قادر می سازد تا نیازهای بزرگ تر جامعه، ایالت و منطقه را برطرف سازند و دانشجویان را به چالش می کشد تا به نقش خود به عنوان اعضای جامعه و به عنوان شهروند در یک جامعه دموکراتیک توجه جدی کنند. کار رؤسای دانشگاه ها و دانشکده ها در اواخر دهه ۱۹۸۰ برای ایجاد فضای دانشگاهی نه تنها تلاشی برای افزایش ارتباط تجربه کارشناسی بود، بلکه به ایجاد پیوند محکم تری بین مؤسسات و جوامع آن ها نیز کمک کرد.

۲- پیاده سازی یادگیری خدمت محور در آموزش عالی

با پیاده سازی یادگیری خدمت محور در آموزش عالی امکان اتصال تئوری به عمل را برای پاسخگویی به مشکلات چالش برانگیز اجتماعی، به ویژه آن هایی که دانشگاه ها در محیط های شهری با آن روبرو هستند، وجود خواهد داشت. علاوه بر این یادگیری خدمت محور در دانشگاه ها امکان جذب دانشجویان در فعالیت های اجتماعی را به وجود می آورد. بر اساس پژوهش ها به منظور پیاده سازی یادگیری خدمت محور در آموزش عالی می توان از مدل برنامه جامع اقدام برای یادگیری خدمت محور (CAPSL) استفاده کرد، توسعه یادگیری خدمت محور در سطح نهادی به عنوان چرخه ای مشخص شده است که شامل آگاهی، برنامه ریزی، نمونه اولیه، پشتیبانی، گسترش و ارزیابی است [۱۴] این مدل بر اساس بررسی برنامه های یادگیری خدمت محور در سطح کشور آمریکا و گفتگو با افراد باتجربه گسترش داده شده و

^۵ Firewiser^۶ Clark

در حوزه های انتخابی دیگری نیز به کار گرفته شده است. مدل حاصل، برنامه جامع اقدام برای یادگیری خدمت محور (CAPSL)، چهار حوزه انتخابی را مشخص می کند که یک برنامه برای یادگیری خدمت محور (به عنوان مثال، یک دفتر یادگیری خدمت محور) نیاز به تمرکز فعالیت های اصلی خود دارد: دانشجو، هیئت علمی و ارتباطات. اگرچه این یک لیست جامع از حوزه هایی نیست که باید در برنامه نویسی یادگیری خدمت محور در نظر گرفته شوند، اما برای موفقیت در تلاش های اولیه باید این چهار حوزه انتخابی را شامل شود. در CAPSL همچنین توالی فعالیت ها / وظایف / نتایج را برای هر چهار حوزه انتخابی مشخص می شود، به دنبال برنامه ریزی اولیه، فعالیت ها باید آگاهی هر حوزه را در مورد ماهیت کلی یادگیری خدمت محور افزایش دهد. این فرایند آموزشی با داشتن حداقل یک مثال مشخص یا دوره نمونه اولیه کمک می کند. سپس یک دفتر یادگیری خدمت محور می تواند با جمع آوری منابع و طراحی فعالیت برای هر حوزه انتخابی، توسعه یادگیری خدمت محور را گسترش دهد. این دفتر همچنین باید عملکرد یادگیری خدمت محور (نظارت) و نتایج یادگیری خدمت محور (ارزیابی) را مستند کند. نتایج همه این تلاش ها باید به طور علنی در رسانه ها و از طریق بورس تحصیلی و تحقیقات منتشر شده در مجلات حرفه ای شناخته شود. سرانجام، شواهد رشد و بلوغ در درجه نهادینه شدن یادگیری خدمت محور منعکس خواهد شد.

۲-۱ دانشکده

مشارکت دانشکده در برنامه های یادگیری خدمت محور بسیار حیاتی است زیرا یادگیری خدمت محور در رایج ترین شکل آن از ویژگی های دورل برنامه درسی است؛ بنابراین، کار یک دفتر یادگیری خدمت محور دانشکده، باید توجه به یادگیری خدمت محور و ارائه پشتیبانی از آن ها برای ایجاد تغییرات درسی لازم برای اضافه کردن مؤلفه های یادگیری خدمت محور به یک دوره باشد. برخی از اساتید ممکن است قبلاً از فعالیت های یادگیری تجربی مشابه یادگیری خدمت استفاده کرده باشند. شناسایی و مشارکت اساتید علاقه مند و باتجربه در برنامه ریزی (به عنوان مثال تشکیل کمیته مشورتی هیئت علمی) برای فعالیت های بعدی مهم است که باید شامل مجامع رسمی و غیررسمی باشد، زیرا همان طور که وود^۷ (۱۹۹۰) اشاره می کند، «عدم وجود چنین گفتگوهایی عملاً حفظ وضعیت موجود را تضمین می کند». ایجاد درک مشترک از آنچه یادگیری خدمت محور در یک دانشکده خاص را تشکیل می دهد، بعداً مفید خواهد بود. این امر می تواند از طریق بروشورها، اخبار منتشر شده، کارگاه های آموزشی اعضای هیئت علمی، گفتگوهای ویژه و بحث در جلسات سازمان محقق شود. با داشتن یک دوره نمونه اولیه مثل یک برنامه درسی برای خواندن یا یک مربی که می تواند خرد و مشاوره را به اشتراک بگذارد، یک گروه از دانشجویان که طرفداران یادگیری خدمت محور هستند، مثال هایی برای چگونگی ساخت مؤلفه های دوره مانند تأمل و ارزیابی می تواند باشد. علاوه بر این، برنامه های درسی که نمونه هایی از دوره های یادگیری خدمت محور در سراسر برنامه درسی را ارائه می دهند، می توانند از سایر دانشکده ها جمع آوری شوند.

وظیفه اصلی دفتر یادگیری خدمت محور در دانشکده، تسهیل توسعه دوره است. به عنوان یک عامل تغییر، دفتر آموزش خدمات می تواند نقش های مختلفی از جمله: (الف) تسهیل کننده، (ب) ارائه کننده راه حل، (ج) کمک کننده به

^۷ Wood

اجرای فرایند، (د) تأمین کننده منابع و (ه) ایجادکننده اعتماد به نفس. نقش ویژه، فراهم آوردن فرصتی برای دانشکده های مجرب به منظور دیدار یک به یک با دانشکده های علاقه مند است. این دفتر همچنین می تواند منابعی را جمع آوری کند (برنامه های درسی، ادبیات)، پشتیبانی (کمک هزینه تحصیلی، کمک هزینه اساتید) و برنامه ریزی فعالیت های توسعه دانشکده (کارگاه ها، سخنرانان دانشگاه) که منجر به گسترش دوره های یادگیری خدمت محور شود. این دفتر باید به طور مرتب موفقیت های دانشگاه و جامعه را تبلیغ کند [۱۵]. از طرف دیگر برای این که دانشکده دیگر را برای کشف یادگیری خدمت محور پیدا کرد باید به موارد زیر توجه داشت: ادعاهای مربوط به یادگیری خدمت محور باید واقع بینانه باشد، در غیر این صورت ایجاد مشکل می کند. دانشکده مایل است تغییرات، از جمله یادگیری خدمت محور، هنگامی که نوید نوآوری به آن ها می دهد، مسئولیت پذیری را برای افراد به ارمغان بیاورد و سرمایه گذاری برای دستیابی به این نتایج متوسط باشد؛ بنابراین، توسعه مؤثر دانشکده باید شامل ارائه درک روشنی از یادگیری خدمت محور، منافع مورد انتظار از یادگیری خدمت محور برای دانشکده و دانشجو و سرمایه گذاری های لازم برای زمان باشد. علاوه بر این، می توان راه هایی را برای مشارکت اعضای هیئت علمی در فعالیت های مربوط به یادگیری خدمت محور را در یک دوره جدید کوتاه یافت. به عنوان مثال می توان از استادان خواست که جلسات تفکر را برای آن ها برگزار کنند، گروه های دانشجویی که پروژه های خدماتی را به پایان رسانده اند؛ این فرصت را برای اساتید فراهم می کند تا برخی از دروس آموخته شده از تجربه خدمات دانشجویان را مشاهده و راهنمایی کنند. همچنین می توان از دانشکده خواسته شود تا در پروژه های کوتاه مدت خدمات جامعه مشارکت کند تا آن ها با فرصت های یادگیری از خدمات در جامعه بیشتر آشنا شوند. همچنین، با کمک اساتید می توان در یک دوره یادگیری خدمت محور موجود، تیمی را آموزش داد. دفتر یادگیری خدمت محور همچنین می تواند برنامه اساتید را برای توسعه یادگیری خدمت محور تدوین کند. یکی از این برنامه های درسی برای اساتید مجموعه ای از کارگاه های آموزشی در مورد ماهیت کلی یادگیری خدمت محور، تأمل، ایجاد مشارکت های اجتماعی، نظارت بر دانش آموزان و ارزیابی دوره و تحقیق. این سمینارها را می توان در طول یک ترم، یک سال تحصیلی، یک تابستان یا در یک دوره فشرده آموزش (به عنوان مثال یک هفته) ارائه داد. کارگاه های آموزشی دانشکده همچنین می توانند با مشوق های بیرونی (به عنوان مثال، کمک هزینه توسعه دوره) و پشتیبانی (به عنوان مثال، کمک هزینه برای دستیاران دانشجویی، اساتید مجرب که به عنوان مربی خدمت می کنند) برای غلبه بر موانع استفاده شوند. دانشکده همچنین به ارزش افزایش یادگیری و رضایتمندی دانشجو، شناخت در هنگام بازبینی کارکنان و انتشار مقالات در مجلات علمی درباره کار خود در زمینه یادگیری خدمت محور حساس هستند؛ بنابراین، یک دفتر یادگیری خدمت محور باید به اعضای هیئت علمی برای دستیابی به این اهداف حرفه ای کمک کند. دانشکده بعد از پاسخ به این ابتکارات بهترین نتیجه را دریافت خواهد کرد، دفتر مستقیماً به یک مقام ارشد دانشگاهی گزارش می دهد (به عنوان مثال، رئیس دانشگاه، معاون علمی ریاست جمهوری و یا ...) زیرا چنین ترتیبی رهبری علمی و یکپارچگی علمی را برای یادگیری خدمت محور فراهم می کند. با این حال، صرف نظر از ترتیب اداری، همکاری با یک برنامه داوطلب فعال دانشجویی در امور دانشجویی می تواند توسعه یادگیری خدمت محور را تسهیل کند. از نظر آکادمیک، یادگیری خدمت محوری که بخشی جدایی ناپذیر از برنامه درسی است و به گروه کوچکی از اعضای هیئت علمی وابسته نیست، نشان دهنده نهادینه شدن آن است. از نظر اداری، نهادینه سازی تعهد اساتید به یادگیری خدمت محور زمانی نشان داده می شود که یادگیری خدمت محور در تصمیمات کارکنان (استخدام، ارتقا و تصدی، بررسی شایستگی) شناخته شده و مورد استفاده قرار گیرد [۱۶].

۲-۲ دانشجویان

دانشجویان از نظر فعالیت های خدماتی در وضعیت متناقضی قرار دارند. از یک طرف، برخی از دانشجویان درگیر خدمات داوطلبانه در فضای دانشگاهی هستند و از طرف دیگر دانشجویان به ویژه دانشجویان غیربومی ممکن است به طور فعال در جوامع خود مستقل از دانشگاه، در دانشگاه های شهری خود درگیر باشند؛ علاوه بر این، دانشجویان برای فرصت های یادگیری خدمت محور به دیگران وابسته هستند چراکه یادگیری خدمت محور معمولاً فقط در صورت حضور عضو هیئت علمی در دوره یادگیری خدمت محور و تأیید دوره ارائه می شود و در این صورت دوره برای دانشجو مناسب است. دانشکده نیز به صورت متقابل به دانشجویان وابسته است چراکه این دانشجویان هستند که باید در این دوره ها ثبت نام کنند و اگر یک تجربه آموزشی موفقیت آمیز باشد، یک دوره یادگیری خدمت محور موفقیت آمیز و قابل تکرار به وجود می آید.

بنابراین، یادگیری خدمت محور، با انگیزه اعتبار بخشی دانشگاهی برای خدمات مرتبط با کلاس درس، وسیله مهمی را برای افزایش مشارکت دانشجویان در خدمات اجتماعی و افزایش تجارب خدمات اجتماعی برای افرادی که قبلاً درگیر آن هستند، فراهم می کند. علاوه بر این، یادگیری خدمت محور می تواند با ادغام نقش های متعدد زندگی دانشجویان در دانشگاه و جامعه با خدمات پشتیبانی و اعتبار علمی، عملکرد مهمی را برای دانشجویان در دانشگاه ها فراهم کند [۱۷]. ماهیت جو و فرهنگ دانشجویی، از جمله نگرش دانشجویان نسبت به فعالیت های داوطلبانه خدمات (فردی یا از طریق گروه های دانشجویی)، نگرش دانشجویان نسبت به توسعه دوره یادگیری خدمت محور و مشارکت دانشجویان در فعالیت های برنامه ریزی (به عنوان مثال به عنوان اعضای کمیته های مشاوره یادگیری خدمت محور، نوشتن پروپوزال هایی برای دریافت کمک هزینه) به منظور توسعه پشتیبانی در سطح دانشگاه، ارزشمند است. اگرچه یادگیری خدمت محور در دانشگاه در طول برنامه های درسی شیوع بیشتری پیدا کرده است، اما بسیاری از دانشجویان به ویژه دانشجویان غیربومی، چیزی در مورد یادگیری خدمت محور نمی دانند؛ در دانشگاه های کوچک، ارتباطات رسمی و غیررسمی می تواند این مشکل را به سرعت حل کند. با این حال، در دانشگاه های بزرگ، اطلاع رسانی به دانشجویان در مورد ماهیت دوره های یادگیری خدمت محور بسیار دشوارتر است. ارائه اطلاعات در مورد پیشنهادهای دوره به مشاوران، توضیحات در برنامه درسی، انتشار مقالات در نشریه های دانشگاهی و استفاده از دانشجویان در کلاس های یادگیری خدمت محور می تواند به اطلاع رسانی دیگران کمک کند. همان طور که دانشجویان با یادگیری خدمت محور باتجربه تر می شوند، برخی می توانند در دوره های آموزشی به عنوان دانشجوی دستیار و هماهنگ کننده سایت، نقش رهبری را بر عهده بگیرند و در طراحی و اجرای اقدام پژوهی شرکت کنند که بر ارزیابی نیازها، ارزیابی برنامه و طرفداری از برنامه متمرکز است. شناخت مشارکت دانشجویان در خدمات داوطلبانه و یادگیری خدمت محور از این جهت مهم است که شناخت باید با طراحی دوره های کارآمد یادگیری خدمت محور آغاز شود تا دانشجویان تجربیات موفق منجر به یادگیری پیشرفته داشته باشند. علاوه بر این می توان از تبلیغات داخلی و خارجی و بورسیه هایی که به خدمات گذشته پاداش می دهند یا شامل یک مورد خدمات می شود و جوایز خدمات منطقه ای و ملی استفاده کرد [۱۸].

۲-۳ جامعه

اگرچه تعاملات بین دانشگاه و جوامع آن‌ها برای هر دانشگاهی جدایی‌ناپذیر است، اما دانشگاه‌ها برای توسعه این مشارکت‌ها باید رهبری قدرتمند، بیان صریح و سیاست‌های نهادی، حمایتی را ارائه دهند. نمایندگان جامعه باید درگیر برنامه‌ریزی خدمات باشند؛ با این حال، نمایندگی دشوار است زیرا سؤالاتی از این قبیل را ایجاد می‌کند، «چه کسی باید نماینده شود؟ کدام جوامع؟ منابع مالی؟ مشتری‌ها؟ مکان‌ها؟ دولت؟» حوزه‌های انتخابی مناسب ممکن است قبل از توسعه برنامه و دوره قابل‌شناسایی نباشند. در این شرایط، کسانی که قصد برنامه‌های یادگیری خدمت‌محور را دارند باید بهترین گزینه باشند که با تکامل برنامه تنظیمات لازم را اعمال می‌کنند. کارمندان مؤسساتی با برنامه‌های پشتیبانی داوطلبانه گسترده و باتجربه در یادگیری خدمت‌محور ممکن است گزینه‌های خوبی باشند. حتی مؤسسات اجتماعی که تجربه گسترده‌ای با داوطلبان دارند، ممکن است از ماهیت یادگیری خدمت‌محور و این‌که چگونه بین یادگیری خدمت‌محور و خدمات داوطلبانه برای مسئولیت‌ها تمایز قائل شوند اطلاع داشته باشند؛ بنابراین، آموزش رسمی و غیررسمی در مورد یادگیری خدمت‌محور برای ناظران سایت، مدیران خدمات داوطلبانه و مدیران مؤسسات مهم است. جوامع باید در هدایت فعالیت‌های خدماتی در سطح کلان و سطح خرد شرکت کنند. یک دفتر یادگیری خدمت‌محور عملکرد مهمی از فهرست‌نویسی و ارتباط حوزه‌ها و منابع با توسعه دوره‌های یادگیری خدمت‌محور را فراهم می‌کند. به نوبه خود، دفتر باید مکان‌های اجتماعی را کنترل و ارزیابی کند. شواهدی نشان می‌دهد یک مشارکت پایدار، معنی‌دار و بالغ شامل پیوستگی در روابط در طول زمان، اجماع برآورده شدن نیازهای متقابل، همکاری در طرح‌های پشتیبانی و اعانه، مشارکت رسمی و غیررسمی کارکنان مؤسسه در زمینه دانشگاه و مشارکت رسمی و غیررسمی توسط اساتید، فارغ‌التحصیلان و دانشجویان در مؤسسه است [۱۹]

۲-۴ هیئت علمی

نهاده‌سازی یادگیری خدمت‌محور برای دانشجویان در استفاده گسترده از اعضای هیئت علمی، علاقه گسترده اعضای هیئت علمی به یادگیری خدمت‌محور و ثبت نام دانشجویان در کلاس‌های یادگیری خدمت‌محور، برنامه‌های درسی یکپارچه پیرامون یادگیری خدمت‌محور و ارزیابی دانشجویان در فعالیت‌های یادگیری که یادگیری خدمت‌محور که بخشی از آن است، منعکس شده است. هیئت علمی دانشگاه از طریق برنامه درسی آموزش به جذب دانشجو در دانشگاه برای برنامه‌های درسی یادگیری خدمت‌محور، افزایش ماندگاری دانشجویان به دلیل یادگیری خدمت‌محور و فرهنگ دانشجویی که یادگیری خدمت و خدمات را می‌پذیرد و ارتقا می‌دهد می‌پردازند [۲۰] در واقع همه دانشگاه‌ها علاقه‌مند به منابع خود برای توسعه شهروندی مؤثر در بین دانشجویان هستند و برای رفع نیازهای پیچیده در جوامع خود از طریق استفاده از دانش و ایجاد مشارکت خلاقانه بین دانشگاه و جامعه، یادگیری خدمت‌محور ابزاری را فراهم می‌کند که از طریق آن دانشجویان، اعضای هیئت علمی و مدیران می‌توانند در جهت رسیدن به این آرزوها تلاش کنند. برنامه جامع اقدام برای یادگیری خدمت‌محور (CAPSL) روشی برای هدایت توسعه یک برنامه یادگیری خدمت‌محور در آموزش عالی ارائه می‌دهد و این کار را با تمرکز بر تلاش‌ها روی چهار حوزه انتخابی انجام می‌دهد که باید در اجرای یک برنامه یادگیری خدمت‌محور مورد توجه قرار گیرد و با ارائه ابزاری برای تدوین برنامه‌های استراتژیک به هر حوزه انتخابی توجه کند. علاوه بر این، ابزاری را برای ارزیابی وضعیت رشد برنامه یادگیری

خدمت‌محور برای هر حوزه انتخابی فراهم می‌کند. اگرچه این دستور کار ممکن است دلبهره‌آور به نظر برسد، اما جمع‌آوری تیمی از حوزه‌های انتخابی و اولویت‌بندی اهداف می‌تواند کار را مدیریت کند.

۳- یادگیری خدمت‌محور اجباری در دانشگاه:

تجربه‌آموزشی مبتنی بر دوره که در آن دانشجویان (الف) در یک فعالیت سازمان‌یافته شرکت می‌کنند که نیازهای مشخص شده جامعه را برآورده می‌کند و (ب) درک بیشتری از محتوای دوره، فهم گسترده‌تر از نظم و انضباط و احساس ارزشمندی شخصی و مسئولیت مدنی افزایش‌یافته را کسب کنند در فعالیت‌های خدمت‌محور منعکس می‌شود [۲۱]

تفاوت این نوع یادگیری با سایر اشکال یادگیری تجربی از این جهت است که هم بر خدمات ارائه‌شده و هم بر یادگیری که در حال انجام است تأکید می‌کند و قصد دارد هم به ارائه‌دهندگان (دانشجویان) و هم به دریافت‌کنندگان خدمات سود برساند [۲۲] تحقیقات نشان داده است که یادگیری خدمت‌محور، به‌عنوان نوعی یادگیری فعال، یک تمرین آموزشی با تأثیر بالا در سطح آموزش عالی است [۲۳] که اگر به‌خوبی اجرا شود، می‌تواند بر جنبه‌های زیر یادگیری و رشد دانش آموزان تأثیر مثبت بگذارد:

- پیشرفت تحصیلی و مهارت‌های تفکر [۲۴، ۲۵]
- مهارت‌های تفکر نقادانه و حل مسئله [۲۶]
- آگاهی و درک اجتماعی [۲۷]
- همدلی
- درگیری یا مسئولیت مدنی [۲۸]
- تحول شخصی و توسعه بین فردی [۲۹]
- خودکارآمدی
- رشد اخلاقی [۳۰]
- تعهد خدمت یادگیری خدمت

به‌طورکلی تأثیر مثبتی بر درک دانش آموزان از مسائل اجتماعی، بینش شخصی و رشد شناختی دارد [۳۱] به همین ترتیب، دانشجویان شرکت‌کننده در برنامه‌های یادگیری خدمت‌محور، نگرش مثبت نسبت به خود، نگرش نسبت به مدرسه و یادگیری، تعامل مدنی، مهارت‌های اجتماعی و عملکرد تحصیلی را نشان داده‌اند [۳۲] سرانجام، صرف‌نظر از اینکه یادگیری با دستاوردهای خود گزارش‌شده یا اقدامات مشخص‌تری مانند نمرات امتحان اندازه‌گیری می‌شود یادگیری خدمت‌محور تأثیر مثبتی بر نتیجه یادگیری دانشجویان دارد [۳۳]

کمبل^۸ (۲۰۰۰) استدلال می‌کند که یادگیری خدمت‌محور یک آموزش قدرتمند برای ارتقا رشد فکری، اجتماعی، شخصی، شغلی و از همه مهم‌تر توسعه مدنی دانشجویان است. او استدلال می‌کند که یادگیری اجباری خدمات مزیت دستیابی برای همه دانشجویان، از جمله افرادی که هرگز داوطلبانه در برنامه‌ای شرکت نمی‌کنند را دارد و ممکن است

^۸ Campbell

بیشترین تأثیر را روی دانشجویانی داشته باشند که تمایل کمتری به مشارکت دارند. وی همچنین استدلال می‌کند که نیاز یادگیری خدمت‌محور با سایر اشکال برنامه‌دستی که دانشجویان را مجبور به گذراندن دروس زبان یا علوم، پروژه‌های آخر سال یا آموزش عملی برای فارغ‌التحصیلی می‌کند، متفاوت نیست، با این مزیت که یادگیری خدمت‌محور اجباری مشروعیت بیشتری دارد و شناخت و منابع آن‌ها برای اقدام بیشتر است. مخالفانی هم همانند بروک؛^۱ ۲۰۰۱، مارکز و جونز؛^۲ ۲۰۰۴؛ استوکاس^۳ و همکاران، ۱۹۹۹ یادگیری خدمت‌محور اجباری را به‌عنوان «بندگی غیرارادی» انتقاد می‌کنند [۳۴، ۳۵] و اصرار دارند اگرچه که یادگیری خدمت می‌تواند اجباری باشد اما مراقبت و مدنیت نمی‌تواند. آن‌ها هشدار می‌دهند که یادگیری اجباری خدمات ممکن است صداقت دانشجویان را در خدمت به جامعه تضعیف کند و از تمایل آن‌ها برای خدمت در آینده بکاهد. دانشجویانی که احساس می‌کنند مجبور هستند، ممکن است خدمات را ضعیف انجام دهند، این باعث می‌شود که تجربه دانشجویان دیگر کم‌رنگ شود و نه‌تنها به یادگیری خود بلکه برای گیرندگان خدمات نیز آسیب برساند.

مطالعات بسیار کمی در مورد تأثیر الزام یادگیری خدمت‌محور اجباری در سراسر مؤسسات برای دانشجویان انجام شده است و مطالعاتی که وجود دارد عمدتاً بر تأثیر خدمات اجتماعی موردنیاز در دبیرستان‌ها بر مشارکت بعدی دانشجویان تمرکز دارد. نتایج تا به امروز متفاوت است. برخی مطالعات نشان داده است که دانشجویانی که مجبور به انجام خدمت بودند، در سال‌های بعد کمتر به‌طور داوطلبانه به خدمت مشغول می‌شوند [۳۶] هندرسون^۴ و همکاران (۲۰۰۷) با استفاده از یک طرح نیمه آزمایشی نشان داد که مشارکت مدنی بعدی دانشجویان بیشترین ارتباط را با کیفیت تجربه خدمات و مشارکت مداوم آن‌ها دارد نه این‌که این سرویس اجباری باشد [۳۷] دینهارت^۵ و همکاران (۲۰۱۶) دریافتند که مشارکت جامعه دانشجویان در آینده به‌سادگی تحت تأثیر نیاز یا عدم تجربه یادگیری خدمت‌محور قرار نمی‌گیرد بلکه عوامل دیگری مانند زمینه و ماهیت آن نیز تحت تأثیر قرار می‌دهند [۳۸].

چالش‌های یادگیری خدمت‌محور در آموزش عالی

در مطالعه انجام‌شده توسط زیگرت و مک‌گلدریک^۶ (۲۰۰۸)، نویسندگان دیدگاه مربیان را برجسته و فهرست کردند و زمینه‌های موردتوجه هنگام انجام یادگیری خدمات را بیان کردند. این موارد شامل چالش‌های تلفیق یادگیری خدمات با محتوای دوره، نقش مربی، زمان آماده‌سازی و ارزیابی است [۳۹]. برخی از مدرسان معتقد بودند که آموختن خدمات یادگیری در دوره‌های آن‌ها منجر به از دست دادن تمرکز دانشجویان بر محتوای دانشگاهی می‌شود،

^۱ Brock

^۲ Marks & Jones

^۳ Stokes

^۴ Henderson

^۵ Dienhart

^۶ Ziegert & McGoldrick

درحالی که مربیان دیگر از این که کنترل دانشجویان را از دست بدهند، ترس مشارکت در از جامعه را داشتند. تعدادی از مربیان نیز به دلیل چالش های تطبیق مهارت های دانشجویان با نیازهای خاص جامعه دچار پریشانی شده و آن را وقت گیر می دانند. به همین ترتیب، آن ها هنگام نظارت بر فعالیت های یادگیری خدمات دانشجویان خود در این زمینه، دچار فشارهای روانی قابل توجهی نیز می شدند.

بنت^۵ (۲۰۱۶) به اهمیت تعهد سازمانی اشاره کرده که شامل فاکتورهای زیر بود: ساختار، فرایند، بودجه و قدرت تصمیم گیری ذینفعان برای مشارکت در پروژه های یادگیری خدمات؛ در صورت نبود این عوامل، همه طرف های درگیر در پروژه یادگیری خدمات تلاش، وقت و انرژی خود را هدر می دادند. علاوه بر این، ارتباط شفاف برای اجرای موفقیت آمیز یادگیری خدمات بسیار حیاتی است [۴۰].

مورین^۶ (۲۰۰۹) ادعا کرد که مهم ترین چالش بین دانشجویان، عدم ارتباط با همسالان، مربیان یا مشتریان آن ها است. این مسائل احتمالاً عواقب کم تجربه دانشجویان هنگام برخورد با افراد دیگر در مورد مسائل فنی، محدودیت زمانی هنگام تنظیم جلسات با دوستان، مدرسین یا مشتریان و کمبود مهارت یا مهارت دانشجویان برای به پایان رساندن موفقیت آمیز پروژه بود [۴۱].

یوسوپ و کوریا^۷ (۲۰۱۳) بیشتر از مفهوم استرس ذهنی هنگام تکمیل پروژه های یادگیری خدمات در بین دانشجویان پشتیبانی کردند. علاوه بر این، دانشجویان شرکت کننده در یادگیری خدمات گاهی اوقات فوران های احساسی را نشان می دهند که ناشی از کار شناختی و جسمی شدید است که قابل انتظار است [۴۲] در رابطه با جامعه، پیشنهاد شده که یک برنامه یادگیری خدمات کوتاه مدت برای دستیابی به مزایای دوگانه استفاده از اهداف آموزشی دانشجویان و برآورده کردن نیازهای جامعه تدوین شود. [۴۳] بورجردین و کانگلا^۸ (۲۰۱۷) ادعا کردند که باوجود مزایای یادگیری خدمات، نیاز به توجه به آمادگی دانشجویان وجود دارد و حمایت اولیه از طرف مؤسسات مورد نیاز است. دانشجویان، معلمان قبل از خدمت در نظر گرفته شده اند، با این در زمان فارغ التحصیلی، آن ها انگیزه تمرین یادگیری خدمات را از دست داده بودند. از طرف دیگر، مدرسین از نیاز مستمر به نظارت بر دانشجویان در طول پروژه های یادگیری خدمات شکایت داشتند. به علاوه پیشنهاد شد که کمبود منابع از سوی مؤسسه آموزشی، اجرای پروژه های یادگیری خدمات را مختل می کند. [۴۴]

نتیجه گیری

مقالات در زمینه یادگیری خدمات محور، خواستار تحقیقات بیشتر در زمینه ای زیر است:

(الف) توسعه نظریه ای است که روند و نتایج یادگیری خدمات محور را توضیح دهد (ب) بهبود عمل دوره ها و برنامه های یادگیری خدمات محور، (ج) تسهیل توسعه فرهنگ شواهد و ارزیابی در دانشگاه ها، (د) ارائه توجیهی برای

^۵Bennett

^۶Morin

^۷Yusop & Correia

^۸Borgerding & Caniglia

افزایش تخصیص منابع دانشگاه به یادگیری خدمت محور و (ه) زمینه‌ای برای توسعه سیاست‌های مرتبط با نهادهای سازی یادگیری خدمت محور در آموزش عالی [۴۵]

پس از بررسی تحقیقات مربوط به یادگیری خدمت محور در آموزش عالی گزارش شده بین سال‌های ۱۹۹۳ تا ۲۰۰۰ ایلر، گیلز، ایستنس و گری (۲۰۰۱) نتایج به دست آمده توسط دانشجویان شرکت کننده در دوره‌های یادگیری خدمات را به شرح زیر طبقه بندی و شرح دادند:

۱. **نتایج شخصی:** یادگیری خدمت محور تأثیرات مثبتی بر رشد شخصی دانشجویان (احساس کارایی شخص، هویت شخصی، رشد معنوی و رشد اخلاقی) و رشد بین فردی (توانایی کار خوب با دیگران، مهارت‌های رهبری و مهارت‌های ارتباطی) داشت.

۲. **نتایج اجتماعی:** یادگیری خدمت محور، تأثیرات مثبتی در کاهش کلیشه‌ها داشت. درک فرهنگی و نژادی را افزایش داده و افزایش مسئولیت اجتماعی، مهارت‌های شهروندی و تعهد به خدمت. را باعث شده است. بالین حال، برخی از مطالعات حاکی از آن است که یادگیری خدمت محور ممکن است اهداف دوره را کاهش و باعث کاهش کلیشه و تسهیل درک فرهنگی و نژادی شود.

۳. **نتایج یادگیری:** دانشجویان یا اساتید گزارش دادند که یادگیری خدمت محور تأثیر مثبتی بر یادگیری تحصیلی دانشجویان و توانایی استفاده از آموخته‌ها در دنیای واقعی دارد. مشارکت یادگیری خدمت محور در نتایج آکادمیک مانند پیچیدگی، درک، تحلیل مسئله، تفکر انتقادی و رشد شناختی اثبات شده تأثیر داشته است. تأثیر یادگیری خدمت محور بر رشد اخلاقی-شناختی دانشجویان متفاوت است.

۴. **توسعه شغلی:** مشخص شده که یادگیری خدمت محور با آشنایی دانشجویان با مشاغل خاص، ارائه اطلاعات برای انتخاب شغل و ارائه تجربیات برای تأیید انتخاب رشته تحصیلی، به پیشرفت شغلی کمک می‌کند.

۵. **ارتباط با مؤسسات:** دانشجویانی که به یادگیری خدمت محور مشغول بودند از دانشکده روابط قوی‌تری نسبت به افرادی که درگیر خدمت نبوده‌اند، گزارش کردند. S-L رضایت دانشجویان از دانشگاه را بهبود بخشیده و دانشجویانی که در یادگیری خدمت محور مشغول به تحصیل بودند بیشتر تمایل به فارغ التحصیلی داشتند. به طور خلاصه، نتایج تحقیقات پژوهشگران نشان داد که یادگیری خدمت محور به طور معناداری به نتایج فکری، شخصی، اجتماعی و شغلی کمک کرده و رضایت دانشجویان از مؤسسه را افزایش می‌دهد.

References

- ۱- Barber, B. R., & R. M. Battistoni. (1994). (Eds.). *Educating for Democracy*. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt.
- ۲- Kenworthy-U'Ren, A. (2003). Service-Learning and Negotiation: Engaging Students in Real-World Projects That Make a Difference, *Negotiation Journal*, 19(1), 51-63.
- ۳- Furco, A. (1996). Is service-learning really better than community service? A study of high school service program outcomes.
- ۴- Howard, J. P., Gelmon, S. B., & Giles, D. E. (2000). From yesterday to tomorrow: Strategic directions for service-learning research. *Michigan Journal of Community Service Learning, Strategic Directions for Service Learning Research* [Special issue], 5-10.

- ۵- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professorate*. Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- ۶- Crosson, P. H. (1985). *Public service in higher education: Practices and priorities*. Washington, DC: Association for the Study of Higher Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED284515).
- ۷- Heffernan, K. (2001). *Fundamentals of service-learning course construction*. Providence, RI: Campus Compact.
- ۸- Commission for Educational Quality. (1985). *Access to quality undergraduate education*. Atlanta, GA: Southern Region Education Board.
- ۹- Boyer, E. L. (1987). *College: The undergraduate experience in America*. New York: Harper & Row.
- ۱۰- Clark, B. R. (1987). *The academic life: Small worlds, different worlds*. Princeton, NJ: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching
- ۱۱- Howard, J. P. F. (1998). Academic service learning: A counternormative pedagogy. In R. A. Rhoads & J. P. F. Howard (Eds.), *Academic service learning: A pedagogy of action and reflection* (pp. 21-29). New Directions for Teaching and Learning. San Francisco: Jossey-Bass.
- ۱۲- Stanton, T. K. (1994). The experience of faculty participants in an instructional development seminar on service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 1(1), 7-20.
- ۱۳- Zlotkowski, E. (1998). A service learning approach to faculty development. In R. A. Rhoads & J. P. F. Howard (Eds.), *Academic service learning: A pedagogy of action and reflection* (pp. 81-89). New Directions for Teaching and Learning. San Francisco: Jossey-Bass.
- ۱۴- Kupiec, T. Y. (Ed.). (1993). *Rethinking Tradition: Integrating Service with Academic Study on College Campuses*. Denver, Colo.: Education Commission of the States.
- ۱۵- Farmer, D. W. (1990). Strategies for Change. In *Managing Change in Higher Education*, edited by D. W. Steeples, 7-17. San Francisco: Jossey-Bass.
- ۱۶- Bringle, R. G., and J. A. Hatcher. (2000). A Service-Learning Curriculum for Faculty. *Michigan Journal of Community Service Learning*, forthcoming.
- ۱۷- Jacoby, B. (1990). "Adapting the Institution to Meet the Needs of Commuter Students." *Metropolitan Universities*, 1. 61-71.
- ۱۸- Delve, C. I., Mintz, S. D., & Stewart, G. M. (1990). *Promoting values development through community service: A design*. New Directions for Student Services, 1990(50), 7-29.
- ۱۹- Ruch, C. P., & E. P. Trani. (1990). "Scope and Limitations of Community Interactions." *Metropolitan Universities*, 1, 27-39.
- ۲۰- Mentkowski, M., & Rogers, G. (1993). Connecting education, work, and citizenship. *Metropolitan Universities*, 4(1), 34-46.
- ۲۱- Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (1995). A service-learning curriculum for faculty.
- ۲۲- Furco, A. (2003). Service-learning: A balanced approach to experiential education.
- ۲۳- Kuh, G. D. (2008). Excerpt from high-impact educational practices: What they are, who has access to them, and why they matter. *Association of American Colleges and Universities*, 14(3), 28-29.

- ۲۴- Hébert, A. & Hauf, P. (2015). Student learning through service learning: Effects on academic development, civic responsibility, interpersonal skills and practical skills. *Active Learning in Higher Education* 16(1): 37–49.
- ۲۵- Lundy, B. L. (2007). Service learning in life-span developmental psychology: Higher exam scores and increased empathy. *Teaching of Psychology*, 34(1), 23-27.
- ۲۶- Astin, A.W., Vogelgesang, L.J., Ikeda, E.K., Yee, J. A. (2000). *How Service Learning Affects Students*. Los Angeles: Higher Education Research Institute, UCLA.
- ۲۷- Weber, J., & Glyptis, S. M. (2000). Measuring the impact of a business ethics course and community service experience on students' values and opinions. *Teaching Business Ethics*, 4(4), 341-358.
- ۲۸- Astin, A. W., Vogelgesang, L. J., Misa, K., Anderson, J., Denson, N., Jayakumar, U., ... & Yamamura, E. (2006). *Understanding the effects of service-learning: A study of students and faculty*. Report to the Atlantic Philanthropies, 1155.
- ۲۹- Deeley, SJ. (2010). Service-learning: Thinking outside the box. *Active Learning in Higher Education* 11(1): 43–53.
- ۳۰- Lies, J. M., Bock, T., Brandenberger, J., & Trozzolo, T. A. (2012). The effects of off-campus service learning on the moral reasoning of college students. *Journal of Moral Education*, 41(2), 189-199.
- ۳۱- Yorio, P. L., & Ye, F. (2012). A meta-analysis on the effects of service-learning on the social, personal, and cognitive outcomes of learning. *Academy of Management Learning & Education*, 11(1), 9-27.
- ۳۲- Celio, I.ch, Durlak, j., Dymnicki, A., (2011). A meta analysis of the impact of service learning on students, *Journal of experiential education*, 34(2)
- ۳۳- Warren, JL. (2012). does service-learning increase student learning: A meta-analysis. *Michigan Journal of Community Service Learning* 18(2): 56–61.
- ۳۴- Brock, KL. (2001). Promoting voluntary action and civil society through the state. *Isuma: Canadian Journal of Policy Research* 2(2): 53–61.
- ۳۵- Marks, H. M., & Jones, S. R. (2004). Community service in the transition: Shifts and continuities in participation from high school to college. *The Journal of Higher Education*, 75(3), 307-339.
- ۳۶- Jones, SR. & Hill, KE. (2003) Understanding patterns of commitment: Student motivation for community service involvement. *Journal of Higher Education* 74(5): 516–39.
- ۳۷- Henderson, A., Brown, S. D., Pancer, S. M., & Ellis-Hale, K. (2007). Mandated community service in high school and subsequent civic engagement: The case of the “double cohort” in Ontario, Canada. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(7), 849-860
- ۳۸- Dienhart, C., Maruyama, G., Snyder, M., Furco, A., McKay, M. S., Hirt, L., & Huesman, R. (2016). *The impacts of mandatory service on students in service-learning classes*. *The Journal of social psychology*, 156(3), 305-309.
- ۳۹- Ziegert, A., & McGoldrick, K. (2008). When service is good for economics: Linking the classroom and community through service learning. *International Review of Economics Education*, 7(2), 39-56.
- ۴۰- Bennett, D., Sunderland, N., Bartleet, B., & Power, A. (2016). Implementing and sustaining higher education servicelearning initiatives. *Journal of Experiential Education*, 39(2), 145-163.
- ۴۱- Morin, E. L. (2009). Service learning pitfalls: Problems you didn't m see coming. *College Teaching Methods & Styles Journal*, 5(1), 43-52.

- ۴۲- Yusop, F. D., & Correia, A. P. (2013). The benefits and challenges of implementing service-learning in an advanced instructional design and technology curricula: Implications for teaching professional courses. *The New Educational Review*, 32(2), 220-232.
- ۴۳- Tryon, E., Stoecker, R., Martin, A., Seblonka, K., Hilgendorf, A., & Nellis, M. (2008). The challenge of short-term service learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 14(2), 16-26.
- ۴۴- Borgerding, L. A., & Caniglia, J. (2017). Service learning within a secondary math and science teacher education program: Preservice mat teachers' perspectives. *School Science and Mathematics*, 117(1-2), 63-75.
- ۴۵- Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (2000). Institutionalization of service learning in higher education. *The journal of higher education*, 71(3), 273-290.