

## Research Paper

# Exploring the Challenges and Strategies of Service-Learning in Higher Education

Davoud Tahmasebzadeh Sheykhlar<sup>\*1</sup> , Ayda Mohammadi<sup>2</sup> 

<sup>1</sup> Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran.

<sup>2</sup> Ph.D. Candidate in Curriculum Development, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran.

 10.22080/EPS.2026.31293.2403

**Received:**

February 15, 2026

**Accepted:**

July 11, 2026

**Available online:**

September 15, 2026

**Keywords:**

Service-Learning,  
Higher Education,  
Challenges,  
Strategies,  
Research  
Synthesis,  
Educational  
Planning,

**Abstract**

**Aim:** The present study aimed to identify the challenges and strategies of service learning in higher education.

**Methodology:** This research was applied in nature, qualitative in approach, and conducted using Roberts' six-step synthesis method. The research population included all valid national and international studies about service-learning from 2000 to 2024. Through purposive sampling, 21 studies were selected for final analysis. Inclusion criteria were relevance to the research objectives and implementing in the context of higher education, while exclusion criteria included low journal credibility and insufficiently reported data. Data were analyzed using open and axial coding techniques. The validity of identified components was confirmed through expert review, and reliability was assessed using Cohen's Kappa coefficient, which indicated an agreement rate of 0/74.

**Results:** The findings revealed five main themes of challenges: institutional and policy-level challenges, pedagogical and curriculum development challenges, operational and executive, cultural-social and communicative challenges and individual challenges.

**Conclusions and suggestions:** Overall, the findings revealed that institutionalizing of service-learning in higher education requires a holistic and gradual approach based on the active involvement of all stakeholders.

**Innovation and originality:** This study moves beyond prior reductionist approaches by employing a systematic qualitative synthesis to develop an integrated, multilevel framework of service-learning challenges and strategies. The framework informs policy, curriculum development, and implementation practice in higher education.

**\*Corresponding Author:** Davoud Tahmasebzadeh Sheykhlar

**Address:** Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran.

**Email:** [d.tahmaseb@tabrizu.ac.ir](mailto:d.tahmaseb@tabrizu.ac.ir)

**Tel:** 041-33392078



## Extended Abstract

### Introduction

Higher education, as the cornerstone of the scientific ecosystem and the apex of the educational hierarchy, plays a vital role in knowledge production, dissemination, and cultural development. However, in counteracting environmental shifts and interacting with political, economic, and social systems, it faces escalating challenges, including graduate unemployment, brain drain, and a critical mismatch between classroom instruction and real-world labor market demands (Yusof et al., 2020; Habibi Babadi et al., 2022; Nchu, 2024; Rostami et al., 2014). Consequently, a fundamental rethinking of higher education policies and approaches is imperative, particularly under the transformative influence of the Fourth Industrial Revolution. This continuous quest for innovative pedagogical frameworks has historically driven paradigm shifts toward experiential education, tracing its roots back to John Dewey's pragmatism and David Kolb's experiential learning theory (Plante, 2015; Al Barwani et al., 2013; Kolb & Kolb, 2009; Bringle & Hatcher, 2000). Within this context, Service-Learning (SL) has emerged as a robust pedagogical approach that effectively bridges the gap between academic expertise and societal needs (Shobak & Hosseinpour Behnemiri, 2024; MacKenzie, 2013; Greene, 2013; Nickols et al., 2013). As a distinct form of experiential education, SL integrates practical community engagement into the academic curriculum, empowering students to apply their theoretical knowledge in real-world societal contexts. The theoretical and applied foundations of this method are deeply anchored in experiential learning paradigms and Vygotsky's social constructivism theory, which highlights the critical role of social interaction in cognitive development (Parker et al., 2009; Furco, 2001).

Despite its potential, a systematic review of the literature indicates that institutionalizing and implementing SL in higher education systems is fraught with structural and operational challenges. While various studies have explored these obstacles, existing research remains highly fragmented, often focusing on isolated dimensions rather than providing a holistic framework. Moving away from simplistic views of SL as a universally applicable or neutral educational practice, it is crucial to rigorously analyze its actual boundaries and capacities within higher education; neglecting these systemic limitations risks reducing SL to a superficial, low-impact educational reform (Butin, 2006). To address this critical research gap, the present study employs a synthesis research methodology to comprehensively analyze the challenges and corresponding solutions of service-learning within the higher education context. Specifically, this research aims to address the following overarching questions:

- 1 What are the operational challenges of implementing SL in the higher education system?
- 2 What are the corresponding strategic solutions to mitigate the identified challenges of SL in higher education?

### Methodology

This research was applied in nature, qualitative in approach, and conducted using Roberts' six-step synthesis method. The research population included all valid national and international studies about service-learning from 2000 to 2024. Through purposive sampling, 21 studies were selected for final analysis. Inclusion criteria were relevance to the research objectives and implementing in the context of higher education, while exclusion criteria included low journal credibility and insufficiently reported data. Data were analyzed using open and axial coding techniques. The validity of identified components was confirmed through expert review, and reliability was assessed using Cohen's Kappa coefficient, which indicated an agreement rate of 0/74.

## Findings

In response to the first research question, the findings indicated that the challenges of SL in higher education can be classified into 18 subthemes and five main themes: institutional and policy-related challenges; educational and curriculum-related challenges; implementation and operational challenges; cultural, social, and communication-related challenges; and individual challenges. This classification highlights that SL is associated with complex, multi-level, and interrelated challenges operating at both macro and micro levels across diverse stakeholder groups. In response to the second research question, the study identified and categorised strategies corresponding to each group of challenges. At the institutional and policy level, these strategies include establishing an independent organisational unit within universities to coordinate and support SL (Olagoke-Oladokun et al., 2021), developing recognition and incentive systems for faculty members through awards and promotion mechanisms (Al Barwani et al., 2013; Hood, 2009), rethinking educational philosophy with an emphasis on social responsibility and civic education (Hood, 2009), and institutionalising service-learning as an interdisciplinary field in higher education (Butin, 2006). At the educational and curriculum level, proposed strategies include forming interdisciplinary research groups among faculty members (Al Barwani et al., 2013), continuously revising curricula with stakeholder participation (Carev et al., 2024), systematically analysing challenges and barriers as a foundation for realistic programme design (Schelbe et al., 2014), and strengthening the theoretical and practical preparation of instructors prior to implementation to address curriculum-related challenges.

## Conclusion

The findings of this study indicated that the institutionalization of service-learning in higher education requires a holistic and incremental approach supported by the active engagement of all relevant stakeholders. In this regard, universities should be understood not only as instructional institutions but also as key agents of social development and responsible citizenship. SL can be an effective and sustainable pedagogical approach only when its components, from macro-level policy frameworks to micro-level individual factors, are addressed in a coherent and integrated manner. Neglecting any of these dimensions may distort the underlying philosophy of the approach and hinder the achievement of its core objectives. From a policy perspective, the formal recognition of SL in national educational documents as a strategic priority, supported by robust monitoring frameworks and clearly defined quality indicators, is essential. Moreover, the identified misalignment between SL and centralized educational systems highlights the need to prioritize institutional decentralization within education reform agendas.

## Funding

There is no funding support.

## Authors' Contribution

Authors contributed equally to the conceptualization and writing of the manuscript. They also reviewed and approved the final version of the manuscript and agreed on all aspects of the work.

## Conflict of Interest

Authors declared no conflict of interest.

## مقاله پژوهشی

## واکاوی چالش‌ها و راهکارهای آموزش خدمت‌محور در نظام آموزش عالی

داود طهماسب‌زاده شیخ‌لار<sup>۱\*</sup> آیدا محمدی<sup>۲</sup><sup>۱</sup> استاد گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.<sup>۲</sup> دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.

10.22080/EPS.2026.31293.2403

## چکیده

**هدف:** آموزش خدمت‌محور به‌عنوان رویکردی موثر در پیوند میان یادگیری دانشگاهی و نیازهای واقعی جامعه، در آموزش عالی اهمیت فزاینده‌ای یافته است؛ از این‌رو، پژوهش حاضر با هدف شناسایی چالش‌ها و راهکارهای آموزش خدمت‌محور در نظام آموزش عالی انجام یافته است.

**روش‌شناسی:** این پژوهش از نظر هدف کاربردی، از لحاظ رویکرد کیفی و به شیوه سنتز پژوهی شش مرحله‌ای روبرتس انجام شده است. جامعه آماری شامل اسناد و مقالات علمی معتبر داخلی و خارجی در زمینه یادگیری خدمت‌محور در بازه زمانی ۲۰۰۰-۲۰۲۴ بود که از طریق نمونه‌گیری هدفمند، ۲۱ سند علمی برای تحلیل نهایی انتخاب شدند. معیار ورود اسناد، ارتباط با هدف پژوهش و اجرای آن در آموزش عالی و معیار خروج، ضعف اعتبار نشریه و عدم گزارش اطلاعات کافی بود. تحلیل داده‌ها با کدگذاری باز و محوری انجام شد. اعتبار یافته‌ها با نظر متخصصان تایید و پایایی با ضریب کاپای کوهن بررسی شد که میزان توافق عدد ۰/۷۴ به‌دست آمد.

**یافته‌ها:** یافته‌ها در قالب ۱۸ مضمون فرعی و ۵ مضمون اصلی شامل چالش‌های نهادی و سیاست‌گذاری؛ آموزشی و برنامه‌ریزی درسی؛ اجرایی-عملیاتی؛ فرهنگی، اجتماعی و ارتباطی؛ و فردی دسته‌بندی شدند. راهکارهای متناظر با چالش‌ها نیز در دسته مربوطه قرار گرفتند.

**نتیجه‌گیری و پیشنهادها:** چهارچوب ارائه شده در این پژوهش با شناسایی تمامی چالش‌ها و ارائه راهکارهای متناظر با هر کدام، اجرای اثربخش و پایدار آموزش خدمت‌محور را تضمین می‌کند؛ لذا پیشنهاد می‌شود به عنوان مبنایی معتبر مورد استفاده سیاست‌گذاران آموزشی و برنامه‌ریزان درسی در نظام آموزش عالی قرار گیرد.

**نوآوری و اصالت:** نوآوری این پژوهش گذار از تقلیل‌گرایی رایج ادبیات پیشین و ارائه چهارچوبی جامع و یکپارچه برای تبیین همزمان چالش‌ها و راهکارهای آموزش خدمت‌محور در سطوح کلان، میانه و خرد در نظام آموزش عالی است.

## تاریخ دریافت:

۱۴۰۴/۱۱/۲۶

## تاریخ پذیرش:

۱۴۰۵/۰۴/۲۰

## تاریخ انتشار:

۱۴۰۵/۰۶/۱۵

## کلیدواژه‌ها:

آموزش خدمت‌محور، آموزش عالی، چالش‌ها، راهکارها، سنتزپژوهی، برنامه‌ریزی آموزشی

\* نویسنده مسئول: داود طهماسب‌زاده شیخ‌لار

آدرس: استاد گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.

ایمیل: d.tahmaseb@tabrizu.ac.ir

تلفن: ۰۴۱۳۳۳۹۲۰۷۸

## مقدمه

آموزش عالی به مثابه یکی از ارکان اصلی نظام علمی هر کشوری و در راس هرم آموزشی، نقشی حیاتی در تولید و اشاعه دانش و توسعه فرهنگی ایفا می‌کند. این نظام در مواجهه با تحولات محیطی و در تعامل با نظام‌های سیاسی، اقتصادی و اجتماعی با چالش‌های روزافزونی از جمله اشتغال دانش‌آموختگان، بحران بیکاری، مهاجرت نخبگان و فرار مغزها مواجه هست. در این راستا بازاندیشی در سیاست‌ها و رویکردهای آموزش عالی، به‌ویژه در مواجهه با تحولات فناورانه و تغییرات بنیادین ناشی از انقلاب صنعتی چهارم، ضرورتی اجتناب‌ناپذیر است (Yusof et al, 2020; Habibi Babadi et al, 2022). از طرفی آنچه که امروزه دانش‌آموختگان آموزش عالی را با چالش مواجه ساخته است؛ عدم تطابق آموخته‌های کلاسی با دنیای واقعی و الزامات بازار کار و چگونگی کاربرد عملی این آموخته‌هاست (Nchu, 2024; Rostami et al, 2014). در مواجهه با تحولات فزاینده جهانی و پاسخ به این چالش‌ها، جست‌وجوی بی‌وقفه برای یافتن بهترین شیوه‌های آموزشی که بتواند جرقه‌ای نو در فرآیند تدریس و یادگیری بیافروزد، همواره دغدغه اصلی نخبگان عرصه تعلیم و تربیت، نظریه‌پردازان و پژوهشگران بوده است. این تلاش مستمر در طول زمان منجر به تحولات پارادایمی و ظهور مسیرهای نوین در قلمرو آموزش شده است که خاستگاه آن به اوایل قرن بیستم و ایده‌های جان دیویی در رابطه با یادگیری از طریق عمل و ظهور نظریه یادگیری تجربی کلب باز می‌گردد (Plante, 2015; Al Barwani et al, 2013; Kolb & Kolb, 2009; Bringle & Hatcher, 2000). در واقع در دهه‌های اخیر، آموزش عالی با الزام فزاینده‌ای برای ایفای نقش در شناسایی و حل مسائل واقعی جامعه مواجه شده است؛ در این میان رویکرد آموزشی خدمت محور، ضمن حل این مسائل، بستری برای تلفیق دانش تخصصی با نیازهای اجتماعی را فراهم می‌سازد (Shobak & Hosseinpour Behnemiri, 2024; MacKenzie, 2013; Greene, 2013; Nickols et al, 2013). Stephenson et al (2013) معتقدند که وجه افتراق یادگیری خدمت‌محور از سایر فنون یادگیری تجربی همانا ویژگی‌های مدنی آن در جامعه است؛ به عبارت ساده‌تر برای فراگیران فرصت‌هایی فراهم می‌شود که از طریق خدمت‌رسانی به جامعه خود تجارب ارزنده‌ای را کسب کنند. یادگیری خدمت‌محور نوعی یادگیری تجربی است که تجارب عملی را با برنامه‌های درسی دانشگاهی تلفیق می‌کند و فرصتی را جهت مشارکت اجتماعی دانشجویان از طریق به‌کارگیری دانش خود در بستر جامعه فراهم می‌آورد. مبانی نظری و کاربردی این روش ریشه در آموزش تجربی و نظریه سازنده‌گرایی اجتماعی ویگوستکی دارد که بر تاثیر تعامل اجتماعی در توسعه شناختی متمرکز هست (Parker et al, 2009; Furco, 2001). طرفداران آموزش خدمت‌محور، آن را یک روش آموزشی دگرگون‌ساز تلقی می‌کنند که کلاس‌های درس را با جهان واقعی، حوزه شناختی را با عاطفی و نظریه را با عمل پیوند می‌دهد و بدین صورت مدل بانکی آموزش را به چالش می‌کشد (Butin, 2006). این رویکرد با تاکید بر خلاقیت و کاربرد دانش نظری در بستر مسائل واقعی، دانشجویان را به مشارکت فعال در شناسایی و حل چالش‌های جامعه ترغیب می‌کند. در این فرآیند، دانشجویان تحت راهنمایی اساتید خود ابتدا به تحلیل نیازهای جامعه و مسائل مرتبط پرداخته، سپس ضمن ارائه راه‌حل‌های عملی، در تعامل با ذی‌نفعان محلی در جهت رفع مشکلات مشارکت می‌جویند (Felten et al, 2016). این شیوه نخستین بار در دانشگاه‌های کشورهای غربی اجرا شده و تاثیر قابل توجهی بر رشد مهارت‌های فردی و اجتماعی دانشجویان داشته است (Butin, 2003). آموزش خدمت‌محور به منزله رویکردی تلقی می‌شود که با ارزش‌آفرینی در خدمات اجتماعی و تقویت تعاملات و پیوندهای میان جوامع محلی و موسسات آموزش عالی در جهت ارتقای

مسئولیت‌پذیری مدنی و پرورش شهروندانی فعال‌تر ایفای نقش می‌کند (Butin, 2010). این رویکرد صرفاً به ارائه خدمات به جامعه و نهادهای مختلف محدود نمی‌شود، بلکه ظرفیتی فراتر از کارکردهای خدماتی دارد و می‌تواند در بازآرایی و تحول نگرش‌های سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی نقش‌آفرین باشد (Afkaneh et al, 2018). افزایش انگیزه برای یادگیری و خدمت، تقویت ارزش‌های مدنی و پرورش حس دغدغه‌مندی نسبت به مسائل اجتماعی و مهم‌تر از همه پرورش متخصصانی با روحیه مسئولیت‌پذیری مدنی و متعهد به بهبود جامعه از جمله مهم‌ترین مزایای اجرای آن در آموزش عالی محسوب می‌شوند (Yusop & Correia, 2013). مرور ادبیات پژوهشی نشان می‌دهد که در سال‌های اخیر مطالعات متعددی به بررسی چالش‌ها و راهکارهای این رویکرد آموزشی پرداخته‌اند؛ به‌عنوان نمونه (Gbadamosi, 2024) در پژوهشی پیرامون چالش‌ها و راهکارهای تلفیق یادگیری خدمت‌محور در فرایند تدریس نشان داد که اجرای این رویکرد با موانعی نظیر کمبود دانش و آگاهی لازم در میان اعضای هیئت علمی و دانشجویان، محدودیت‌های زمانی و دشواری ایجاد تعادل میان تعهدات ناشی از فعالیت‌های خدمت‌محور و سایر وظایف دانشگاهی مواجه است. در پاسخ به این چالش‌ها، این پژوهش مجموعه‌ای از راهبردهای عملی را پیشنهاد می‌کند که از جمله مهم‌ترین آن‌ها می‌توان به همسوسازی فعالیت‌های آموزش خدمت‌محور با ساختار برنامه‌درسی دانشگاه، ارائه مدل‌های مؤثر برای نظارت و هدایت دانشجویان، تقویت مشارکت پایدار با جامعه میزبان و فراهم‌سازی فرصت‌های تأمل و بازاندیشی برای دانشجویان اشاره کرد. اتخاذ چنین راهبردهایی می‌تواند ضمن کاهش موانع اجرایی این رویکرد، زمینه را برای تحلیل و بازاندیشی در تجربیات میدانی دانشجویان فراهم سازد؛ امری که در نهایت به شناسایی حوزه‌های نیازمند بهبود و تقویت پیوند معنادار میان فعالیت‌های آموزش خدمت‌محور و اهداف کلان آموزشی منجر می‌شود. (Olagoke-Oladokun et al (2021) پژوهشی با عنوان چالش‌های اجرای آموزش خدمت‌محور در دانشگاه‌های دولتی نیجریه انجام دادند که مبتنی بر یافته‌های حاصله، محدودیت زمانی، کمبود منابع مالی، دانش ناکافی مجریان، ضعف در همکاری دانشجویان، ضعف در نظارت و فقدان راهنما و دستورالعمل ساختاریافته جهت اجرا و پشتیبانی تدارکات از مهم‌ترین چالش‌ها شناسایی شدند. (Yusof et al (2020) در پژوهشی با عنوان چالش‌های اجرای یادگیری خدمت‌محور: دیدگاه دانشجویان و اعضای هیئت علمی، سه چالش اساسی را شناسایی کردند: شکاف بین تئوری و عمل، فقدان استقلال شناختی دانشجویان و فقدان حمایت‌های ساختاری. (Borgerding & Caniglia (2017) در پژوهشی دریافتند که علی‌رغم مزایای فراوان، تحقق مؤثر یادگیری خدمت‌محور در گرو آمادگی دانشجویان و حمایت کافی از طرف دانشگاه است. یافته‌های پژوهش آنها حاکی از آن بود که دانشجویان معلمان پس از فارغ‌التحصیلی انگیزه لازم برای تداوم به‌کارگیری این روش را از دست داده‌اند. از سوی دیگر اعضای هیئت علمی نیز نسبت به بار مضاعف ناشی از نظارت مستمر بر پروژه‌های میدانی ابراز نارضایتی داشتند. فقدان منابع مالی نیز یکی از موانع کلیدی در مسیر اجرای اثربخش این روش تلقی شد. با وجود پذیرش تدریجی آموزش خدمت‌محور در نظام‌های آموزش عالی، این روش در عمل با چالش‌هایی از قبیل نداشتن جایگاه پایدار در ساختار رسمی دانشگاه‌ها، تامین مالی موقت و کم اعتباری در نظام‌های ترفیع و ارتقا روبروست؛ چنین وضعیتی ضرورت تلاش مستمر در جهت نهادینه‌سازی و تضمین پایداری بلندمدت این رویکرد در آموزش عالی را برجسته می‌سازد (Garcia Cervantes & Hinojosa, 2023; Ashikin et al, 2021; Butin, 2006). (Hinojosa, 2023; Ashikin et al, 2021; Butin, 2006) از طرفی با وجود تاکید نظری بر تلفیق آموزش دانشگاهی و خدمات اجتماعی در این رویکرد، شواهد نشان می‌دهند که در صحنه عمل، این فعالیت‌ها گاه بدون پیوند با

مولفه‌های آموزشی نظیر تامل و بازاندیشی، تفکر انتقادی و حل مسئله انجام شده و صرفاً به تجربه‌ای شبیه خدمت داوطلبانه تقلیل می‌یابند. در چنین شرایطی نه تنها مزایای مورد انتظار حاصل نمی‌شود بلکه مرز مفهومی میان آموزش خدمت‌محور و خدمت داوطلبانه نیز مخدوش می‌گردد. این چالش بنیادی، ضرورت بازاندیشی در نحوه طراحی و اجرای این رویکرد در آموزش عالی را دو چندان می‌سازد (Bennett et al, 2016; Schelbe et al, 2014). در راستای نهادینه‌سازی این رویکرد، یکی از الگوهای معتبر جهانی، مدل برنامه جامع اقدام برای یادگیری خدمت‌محور یا به اختصار لاتین (CAPSL) است که از مطالعات تجربی در دانشگاه‌های آمریکا و تعامل با صاحب‌نظران این حوزه استخراج شده است. این مدل توسعه نهادی آموزش خدمت‌محور را به مثابه چرخه‌ای متشکل از آگاهی‌بخشی، برنامه‌ریزی، نمونه‌سازی، پشتیبانی، گسترش و ارزیابی ترسیم می‌کند و چهار حوزه کلیدی را به عنوان محور تمرکز فعالیت‌های اجرایی مشخص می‌سازد: دانشکده، هیئت علمی، دانشجویان و ارتباطات. با وجود آن‌که این فهرست، تمامی ابعاد قابل توجه در طراحی و اجرای برنامه‌های یادگیری خدمت‌محور را در بر نمی‌گیرد، با این حال برای تضمین اثربخشی در مراحل آغازین استقرار برنامه، گنجاندن این چهار حوزه بنیادین ضروری به نظر می‌رسد. افزون بر این، مدل پیشنهادی، توالی منسجم و نظام‌مند فعالیت‌ها، وظایف و بروندهای مرتبط با هر یک از این چهار حوزه منتخب را به صورت دقیق و ساختاریافته ترسیم می‌کند. به دنبال برنامه‌ریزی اولیه، ضروری است اقداماتی صورت گیرد که آگاهی هر حوزه نسبت به ماهیت و اهداف کلان یادگیری خدمت‌محور ارتقاء یابد. این فرآیند آموزشی زمانی اثربخش‌تر خواهد بود که حداقل یک نمونه عینی نظیر یک دوره آزمایشی اولیه به عنوان مرجع عملی ارائه شود. در ادامه، استقرار «دفتر آموزش خدمت‌محور» به عنوان یک سازوکار سازمانی می‌تواند مسئولیت گردآوری منابع، طراحی فعالیت‌ها و تسهیل تعامل میان چهار حوزه منتخب را بر عهده گیرد و بدین ترتیب زمینه توسعه ساختاری این رویکرد را فراهم سازد. این دفتر همچنین متولی پایش فرایند اجرا از طریق مستندسازی عملکردها (نظارت) و تحلیل پیامدهای آموزشی (ارزیابی) خواهد بود. دستاوردهای حاصل نیز باید به صورت رسمی و عمومی، از طریق رسانه‌ها، مقالات علمی-پژوهشی و بورسیه‌های تحصیلی منتشر و به رسمیت شناخته شوند. در نهایت میزان بلوغ و پیشرفت نهاد در قالب شاخص‌های نهادینه‌سازی، قابل ارزیابی و سنجش خواهد بود (E'lami et al, 2021). در واقع تحقق موثر این روش در گرو همکاری سازنده میان دانشگاه، اعضای هیئت علمی، دانشجویان و جامعه محلی می‌باشد و نبود هماهنگی بین اجزا می‌تواند مانعی جدی در مسیر اجرای موفق این رویکرد ایجاد کند (Nishimura & Yokote, 2020; Salam et al, 2019; Gleason & Violette, 2012; Bagheri Karaji et al, 2012). و تدریجی، مبتنی بر برنامه‌ریزی دقیق، آمادگی همه‌جانبه و بازنگری مستمر صورت گیرد تا هم یادگیری معنادار را محقق ساخته و هم تحولی ملموس در جامعه ایجاد کند (Carev et al, 2024; Chng et al, 2020; Corporation, 2009).

چنان‌که پیش‌تر بیان شد، بررسی نظام‌مند ادبیات پژوهشی در حوزه آموزش خدمت‌محور نشان می‌دهد که استقرار و اجرای این رویکرد در نظام‌های آموزش عالی با مجموعه‌ای از چالش‌های ساختاری و اجرایی همراه بوده است؛ چالش‌هایی که در سال‌های اخیر در مطالعات متعدد مورد واکاوی قرار گرفته و برای مواجهه با آن‌ها راهکارهایی پیشنهاد شده است؛ اما اکثر تحقیقات معمولاً به صورت پراکنده به بررسی برخی از ابعاد چالش‌ها و راهکارهای موجود پرداخته و تمامی جوانب را در نظر نگرفته‌اند. از این رو داشتن یک تصویر جامع و منسجم از

تمامی ابعاد چالش‌های این رویکرد نوین آموزشی و ارائه راهکارهای اثربخش در جهت رفع آن‌ها ضروری است. با فاصله‌گیری از نگاه‌های ساده‌انگارانه به این رویکرد به عنوان یک عمل آموزشی جهان‌شمول، بی‌طرف و اثربخش، باید تلاش شود تا مرزهای واقعی و ظرفیت‌های بالقوه آن در بستر آموزش عالی تحلیل گردد. چرا که بی‌توجهی به این محدودیت‌ها خطر فروکاستن آموزش خدمت‌محور به تحولی سطحی و کم‌عمق را در پی دارد (Butin, 2006). در پاسخ به این خلا، پژوهش حاضر با هدف واکاوی چالش‌ها و راهکارهای آموزش خدمت‌محور در نظام آموزش عالی به شیوه سنتزپژوهی انجام شده است. با توجه به موارد بیان شده، این پژوهش به دنبال پاسخگویی به سوالات ذیل می‌باشد:

۱. چالش‌های آموزش خدمت‌محور در نظام آموزش عالی چه مواردی هستند؟

۲. راهکارهای متناظر با چالش‌های آموزش خدمت‌محور در نظام آموزش عالی کدام موارد می‌باشند؟

### روش‌شناسی

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی، از لحاظ رویکرد کیفی و به شیوه سنتز پژوهی شش مرحله‌ای روبرتس انجام شده است. سنتزپژوهی - که در برخی منابع از آن با عنوان فراتحلیل کیفی نیز یاد می‌شود - رویکردی است مبتنی بر تلفیق و یکپارچه‌سازی مؤلفه‌ها و یافته‌های پراکنده موجود در ادبیات تحقیق. این روش با تحلیل نظام‌مند مطالعات منتخب می‌کوشد ناسازگاری‌ها و تعارض‌های موجود در بدنه پژوهش را روشن سازد و در عین حال، مسیرها و اولویت‌های پژوهشی آینده را مشخص کند. در این فرآیند، داده‌ها و دانسته‌های حاصل از تحقیقات گوناگون گردآوری شده، سپس از طریق بازسازمان‌دهی مفهومی و تفسیر تحلیلی به یکدیگر پیوند داده می‌شوند. مقصود این رویکرد صرفاً تجمیع مکانیکی دانش پیشین نیست، بلکه کشف الگوها، روابط و دلالت‌های نوینی است که در مطالعات منفرد به صورت آشکار قابل مشاهده نبوده‌اند (Cooper & Hedges, 2009). جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی اسناد و مقالات علمی معتبر داخلی و خارجی در زمینه آموزش خدمت‌محور در نظام آموزش عالی بود که در بازه زمانی ۲۰۲۴-۲۰۰۰ انتشار یافته بودند. از طریق نمونه‌گیری هدفمند و جست‌وجوی منظم در پایگاه‌های اطلاعاتی مجلات تخصصی نورمگز، بانک اطلاعات نشریات کشور، پایگاه مرکز اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی، پژوهشگاه علوم و فناوری اطلاعات ایران، پرتال جامع علوم انسانی و جویشگر فارسی علم نت، گوگل اسکولار، ساینس دایرکت، اریک، پروکوئست، الزویر، اشپرینگر، اسکوپوس، تیلور و فرانسیس، بر اساس معیارهای ورود تعداد ۵۰ سند علمی شناسایی و در نهایت بر اساس معیارهای خروج تعداد ۲۱ مورد برای تحلیل نهایی انتخاب شدند. فرایند جست‌وجو، غربالگری و انتخاب مقالات در چند مرحله انجام شد: در مرحله نخست، تعداد ۴۰ مقاله از پایگاه‌های خارجی و ۱۰ مقاله از پایگاه‌های داخلی شناسایی گردید. پس از تجمیع نتایج جست‌وجو، مقالات تکراری حذف شد که در این مرحله ۸ مقاله تکراری کنار گذاشته شد و در نتیجه ۴۲ مقاله باقی ماند. در گام بعد، عنوان، چکیده و روش پژوهش مقالات مورد بررسی قرار گرفت و ۱۲ مقاله نامرتب حذف شد. در نهایت، ۳۰ مقاله برای بررسی دقیق‌تر انتخاب شد که پس از ارزیابی کامل متن و انطباق با معیارهای مدنظر پژوهش، ۲۱ مقاله واجد شرایط تشخیص داده شد و به عنوان نمونه نهایی در فرایند سنتز پژوهشی مورد استفاده قرار گرفت.

معیارهای اصلی ورود مقالات در این پژوهش شامل موارد زیر است:

الف) مقالات و پژوهش‌های داخلی در بازه زمانی ۱۳۹۰ تا ۱۴۰۳ و پژوهش‌های خارجی در محدوده زمانی ۲۰۰۰ تا ۲۰۲۴ در حوزه آموزش خدمت‌محور در آموزش عالی بودند.

ب) تحقیقات بایستی کاملاً مرتبط با اهداف پژوهش باشند، از این رو کفایت یک پژوهش جهت بررسی در این مقاله، گزارش چالش‌های آموزش خدمت‌محور در نظام آموزش عالی و راهکارهای رفع آن‌ها بود.

بر اساس جست‌وجوهای نظام‌مند انجام‌شده با استفاده از کلیدواژه‌های مرتبط، در مجموع ۱۰ مطالعه داخلی و ۴۰ مطالعه خارجی شناسایی و وارد مرحله بررسی اولیه شدند. با این حال، بخشی از این منابع به دلیل عدم انطباق با معیارهای تعیین‌شده، واجد شرایط ورود به تحلیل نهایی تشخیص داده نشدند و از فرایند سنتز کنار گذاشته شدند. ملاک‌های خروج این پژوهش شامل موارد زیر است:

الف) پژوهش‌هایی که اطلاعات کافی در زمینه هدف پژوهش گزارش نکرده بودند.

ب) پژوهش‌هایی که در مجلات نامعتبر منتشر شده بودند.

کدگذاری واحدهای معنایی تا رسیدن به حد اشباع یعنی زمانی که دیگر کد جدیدی بدست نیاید، ادامه داده شد. بعد از اتمام فرایند کدگذاری باز، این کدها را بر اساس شباهت و قرابتی که با هم داشتند مقوله‌بندی شده و در نهایت ابعاد اصلی و فرعی از داده‌های کیفی استخراج شدند. در پژوهش حاضر، جهت شناسایی ابعاد چالش‌ها و راهکارهای متناظر از الگوی شش مرحله‌ای روبرتس استفاده شده است که این مراحل عبارت‌اند از:

۱ - شناسایی نیاز، اجرای جستجوی مقدماتی، شفاف‌سازی نیاز ؛

۲ - اجرای پژوهش به منظور بازیابی مطالعات ؛

۳ - گزینش پالایش و سازماندهی مطالعات ؛

۴ - چارچوب ادراکی و متناسب ساختن آن با اطلاعات حاصل از تحلیل ؛

۵ - پردازش ، ترکیب و تفسیر در قالب فرآورد ه‌های ملموس ؛

۶ - ارائه نتایج.

با توجه به الگوی بالا، به تشریح اقدامات انجام شده در هر یک از مراحل پرداخته می‌شود:

در مرحله اول (شناسایی نیاز، اجرای جستجوی مقدماتی، شفاف‌سازی نیاز)، با بررسی مقدماتی ادبیات پژوهش مشخص شد که مطالعات مرتبط با آموزش خدمت‌محور در آموزش عالی، هر یک بر بخشی از چالش‌ها و راهکارها تمرکز داشته‌اند و تصویری منسجم و جامع از این حوزه ارائه نکرده‌اند. از این رو، ضرورت انجام یک سنتزپرووی برای جمع و تحلیل منسجم یافته‌های پیشین احراز شد. در مرحله دوم (اجرای پژوهش به منظور بازیابی مطالعات)، منابع مرتبط از طریق جستجوی نظام‌مند در پایگاه‌های اطلاعاتی داخلی و خارجی بازیابی شد. بدین منظور از کلیدواژه‌هایی نظیر آموزش خدمت‌محور، آموزش عالی، یادگیری مشارکتی، سنتزپژوهی، یادگیری تجربی، خدمات اجتماعی، چالش‌ها و راهکارها استفاده شد تا مطالعات مرتبط با مسئله پژوهش شناسایی شود. در مرحله بعد (گزینش پالایش و سازماندهی مطالعات)، پس از گردآوری منابع، مطالعات بر اساس معیارهای ورود

و خروج پژوهش غربال شدند. معیارهای ورود شامل ارتباط مستقیم با هدف پژوهش و انتشار در بازه زمانی تعیین شده و معیارهای خروج شامل داده‌های ناقص و نامرتب و انتشار در مجلات نامعتبر بود. در نهایت، ۲۱ مقاله واجد شرایط برای ورود به تحلیل نهایی انتخاب شدند. در مرحله چهارم (چارچوب ادراکی و متناسب ساختن آن با اطلاعات حاصل از تحلیل)، چهارچوب ادراکی پژوهش حول دو محور اصلی تنظیم شد. نخست، چالش‌های آموزش خدمت‌محور در نظام آموزش عالی که منظور از این چالش‌ها، کلیه موانع، مشکلات و مسائل بالقوه و بالفعل است که در سطوح کلان و خرد در مسیر اجرای این رویکرد نوین آموزشی وجود دارد و در صورت نادیده گرفتن، مانع تحقق اثربخش اهداف آن می‌شود. دوم، راهکارهای متناظر با هر یک از چالش‌ها که منظور از آن، راه‌حل‌های کلیدی هستند که با رویکردی واقع‌بینانه و همچنین آینده‌گر، ضمن رفع چالش‌ها و موانع کنونی، از بروز بحران‌های احتمالی نیز پیشگیری می‌کنند. در مرحله پنجم (پردازش، ترکیب و تفسیر در قالب فرآورده‌های ملموس)، داده‌ها از طریق تحلیل محتوای کیفی مورد بررسی قرار گرفته و کدهای باز بر اساس مفاهیم مشترک در قالب کدهای محوری دسته‌بندی شدند. در نهایت در مرحله ششم (ارائه نتایج)، کدهای هم‌پوشان ترکیب شده و از طریق کدگذاری گزینشی، مضامین اصلی استخراج شدند. شایان ذکر است که اعتبار و روایی مولفه‌های شناسایی شده با استفاده از نظرات متخصصان دانشگاهی در رشته برنامه‌ریزی درسی که در زمینه آموزش خدمت‌محور صاحب‌نظر و اثر بودند، سنجیده شد. برای اطمینان از نحوه کدگذاری‌ها از دو نفر ارزشیاب جهت کدگذاری مجدد یافته‌ها استفاده شد. به منظور تایید پایایی، از فرمول ضریب کاپای کوهن استفاده شد. میزان توافق حاصل شده بین ارزشیابان عدد ۰/۷۴ به دست آمد که نشان‌دهنده ۷۴ درصد توافق بین ارزشیابان در کدگذاری‌ها بود.

### یافته‌های پژوهش

در این بخش مطابق با الگوی شش مرحله‌ای روبرتس به بررسی چالش‌های آموزش خدمت‌محور در نظام آموزش عالی و راهکارهای مربوطه پرداخته شده است. با توجه به یافته‌های حاصل از تحقیقات مرتبط با هدف پژوهش در جدول شماره ۱، ابتدا کلیه چالش‌ها و راهکارها از طریق فرآیند کدگذاری باز استخراج شدند؛ در ادامه چالش‌ها بر اساس مفاهیم مشترک در قالب مضامین پایه، فرعی و اصلی دسته‌بندی شدند و راهکارهای متناظر با هر دسته نیز در جدول شماره ۲ آورده شده است.

برای تحلیل نهایی در پژوهش حاضر از یافته‌های ۲۱ سند علمی استفاده شده است که در جدول شماره ۱، مشخصات این تحقیقات بر اساس کد مقاله، نام نویسندگان، عنوان مقاله، سال انتشار و نام مجله به شرح زیر قابل ملاحظه می‌باشد.

جدول شماره ۱: اطلاعات تحقیقات مورد بررسی

| کد | نویسندگان | عنوان مقاله                                                                                                | سال انتشار |
|----|-----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| ۱  | Gbadamosi | چالش‌ها و راهکارهای تلفیق یادگیری خدمت‌محور در تدریس: مطالعه‌ای بر تجربه معلمان اقتصاد در دوره پیش از خدمت | ۲۰۲۴       |

|    |                                         |                                                                                                                                               |      |
|----|-----------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| ۲  | Carev et al                             | آموزش خدمت‌محور: روش<br>آموزشی نوآورانه برای حل<br>مشکلات زیست‌محیطی - در<br>ده سال گذشته چه<br>آموخته‌ایم؟                                   | ۲۰۲۴ |
| ۳  | Nchu                                    | فرصت‌ها و چالش‌های مانع از<br>پذیرش مشارکت اجتماعی و<br>آموزش خدمت‌محور در<br>دانشگاه‌های آفریقا: مروری<br>اجمالی و ارائه دیدگاه‌ها           | ۲۰۲۴ |
| ۴  | Garcia Cervantes &<br>Hinojosa Hinojosa | فرصت‌ها و چالش‌های<br>تجربیات آموزش خدمت‌محور<br>در سکونتگاه‌های غیررسمی<br>شهری                                                              | ۲۰۲۳ |
| ۵  | Olagoke-Oladokun et al                  | چالش‌های اجرای آموزش<br>خدمت‌محور در دانشگاه‌های<br>دولتی نیجریه                                                                              | ۲۰۲۱ |
| ۶  | Ashikin et al                           | چالش‌های آموزش خدمت<br>محور در دانشگاه‌های مالزی<br>از دیدگاه اساتید                                                                          | ۲۰۲۱ |
| ۷  | Marcus et al                            | مروری سیستماتیک بر<br>آموزش خدمت‌محور<br>الکترونیکی در آموزش عالی                                                                             | ۲۰۲۰ |
| ۸  | Yusof et al                             | چالش‌های اجرای آموزش<br>خدمت‌محور: دیدگاه<br>دانشجویان و اعضای هیئت<br>علمی                                                                   | ۲۰۲۰ |
| ۹  | Borgerding & Caniglia                   | آموزش خدمت‌محور در برنامه<br>آموزشی معلمان ریاضی و<br>علوم متوسطه: دیدگاه‌های<br>دانشجو معلمان                                                | ۲۰۱۷ |
| ۱۰ | Schelbe et al                           | مزایا و چالش‌های آموزش<br>خدمت‌محور در برنامه‌های<br>کارشناسی مددکاری اجتماعی                                                                 | ۲۰۱۴ |
| ۱۱ | Yusop & Correia                         | مزایا و چالش‌های اجرای<br>آموزش خدمت‌محور در<br>طراحی آموزشی پیشرفته و<br>برنامه‌های درسی فناوری:<br>پیامدهایی برای تدریس<br>دوره‌های حرفه‌ای | ۲۰۱۳ |
| ۱۲ | Al Barwani et al                        | یادگیری از طریق خدمت<br>می‌تواند کلید حل مسئله                                                                                                | ۲۰۱۳ |

|                                                                          |                                                                                                                                        |                    |    |
|--------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|----|
| باشد: درس گرفتن از چالش‌ها و راهبردهای اجرایی در تربیت معلم زبان انگلیسی |                                                                                                                                        |                    |    |
| ۲۰۱۲                                                                     | خدمت‌محور برای تدریس روش‌های تحقیق و ارزشیابی ادغام آموزش خدمت‌محور در دوره‌های آموزشی روابط عمومی: کاربردها، پیامدها، چالش‌ها و مزایا | Shannon et al      | ۱۳ |
| ۲۰۱۲                                                                     | اجرای آموزش خدمت‌محور در رشته تجارت: مسائل و چالش‌ها                                                                                   | Poon et al         | ۱۵ |
| ۲۰۰۹                                                                     | آموزش خدمت‌محور: پیوند آموزش عالی جامعه مدنی: آیا با چالش روبرو هستیم؟                                                                 | Naidoo & Devnarain | ۱۶ |
| ۲۰۰۹                                                                     | یادگیری خدمت‌محور در آموزش دندانپزشکی: برآورده کردن نیازها و چالش‌ها                                                                   | Hood               | ۱۷ |
| ۲۰۰۹                                                                     | فراتر از یادگیری تجربی یا داوطلبی: مطالعه موردی آموزش خدمت‌محور در بستر استرالیا                                                       | Parker et al       | ۱۸ |
| ۲۰۰۶                                                                     | محدودیت‌های آموزش خدمت‌محور در آموزش عالی                                                                                              | Butin              | ۱۹ |
| ۲۰۲۱                                                                     | پیاده سازی آموزش خدمت‌محور در آموزش عالی و چالش‌های آن                                                                                 | E'lami et al       | ۲۰ |
| ۲۰۱۸                                                                     | ارائه مدلی مناسب برای خدمت‌محوری در دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی                                                                     | Afkaneh et al      | ۲۱ |

جدول شماره ۲: دسته‌بندی چالش‌ها و راهکارهای متناظر

| مضامین اصلی                  | مضامین فرعی                            | مضامین پایه                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|------------------------------|----------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| چالش‌های نهادی و سیاست‌گذاری | فقدان حمایت ساختاری و سیاست‌های تشویقی | عدم حمایت مالی از سوی موسسه (۵)، عدم هماهنگی با نقش‌ها و پاداش‌دهی به اساتید (۱۲)، عدم هماهنگی با اولویت‌های موسسه یا دپارتمان (۱۲)، فقدان توسعه حرفه‌ای پایدار (۱۲)، عدم حمایت نهادی از دفاتر آموزش خدمت‌محور در دانشگاه‌ها (۱۶)، نبود نظام تشویقی و ارتقاء اساتید متعهد به آموزش خدمت‌محور (۱۶) (۳)، عدم رعایت عدالت آموزشی و باز تولید نابرابری (۱۹)، حمایت ساختاری ضعیف (۶)، |
|                              |                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |

نبود فرهنگ نهادی (۶)، شکاف درآمدی اساتید (۱۷)، عدم اختصاص نمره یا اعتبار رسمی به فعالیت‌های خدمت‌محور (۱۷)، فقدان شناسایی رسمی و حمایت ساختاری دانشگاه از آموزش خدمت‌محور (۱۰)، ضعف برنامه‌های آموزش رهبری و توسعه حرفه‌ای (۳)

تفکیک ساختاری بین دانشکده‌ها (۱۷)، موانع ساختاری-سازمانی در همکاری بین‌رشته‌ای (۱۷)، رهبری ضعیف و مشکلات مدیریتی (۳)،

نگرانی‌های قانونی و ایمنی (۱۲)، دشواری در تطبیق آموزش خدمت‌محور با استانداردهای ملی (۱۲)، ناهماهنگی بین سیاست‌های رسمی و سازوکارهای عملیاتی آموزش خدمت‌محور (۱۶)، عدم رسمیت‌بخشی دانشگاه به سازمان‌های اجتماعی همکار (۱۶)، ناسازگاری فلسفه آموزشی دانشگاه‌ها با نیازهای نوظهور (۱۷)،

ضعف هماهنگی و ساختار مدیریتی

ضعف آیین‌نامه‌ها و قوانین

تشویق کارکنان خدمت‌محور و ارائه مشوق‌های مادی و معنوی (۲۱)، استقرار سیستم مدیریت قوی و حرفه‌ای در سطح دانشگاه (۲۱)، تأسیس واحد ساختاری رسمی مستقل جهت هدایت و پشتیبانی از آموزش خدمت‌محور در دانشگاه (۵)، تأسیس مرکز تخصصی تأمین و توسعه منابع علمی آموزش خدمت‌محور جهت پشتیبانی مستمر از اساتید (۱۲)، ایجاد نظام شناسایی و تشویق اساتید فعال از طریق اعطای جوایز، گواهی‌ها و انعکاس فعالیت‌ها در رسانه‌های دانشگاهی (۱۲) (۱۷)، طراحی جامع سیاست‌ها و ساختارهای نهادی جهت استقرار پایدار آموزش خدمت‌محور (۱۶)، تضمین حمایت نهادی از ذی‌نفعان با رویکرد تأمین نیازها و منافع متقابل (۱۳)، بازنگری واقع‌بینانه در نقش آموزش خدمت‌محور در تحقق عدالت اجتماعی و پرهیز از انتظارات اغراق‌آمیز نهادی (۱۹)، بازاندیشی انتقادی و واقع‌گرایانه در رابطه با جایگاه و کارکرد آموزش خدمت‌محور در نظام آموزش عالی (۱۹)، تغییر رویکرد از آموزش خدمت‌محور به مثابه ابزار به آموزش خدمت‌محور به عنوان نگرش تحول‌آفرین (۱۹)، نهادینه‌سازی آموزش خدمت‌محور به عنوان یک رشته مطالعاتی میان رشته‌ای در آموزش عالی (۱۹)، تأسیس دیپارتمان یا واحد خدمت‌محوری در دانشگاه (۶)، حمایت جامع و پایدار نهاد دانشگاه از کلیه ابعاد مرتبط با آموزش خدمت‌محور (۱۷)، افزایش آگاهی و جلب حمایت رهبران سیاسی-اجتماعی در راستای مشروعیت‌بخشی و نهادینه‌سازی آموزش خدمت‌محور در سطح کلان سیاست‌گذاری (۱۷)، بازاندیشی بنیادین در فلسفه آموزشی با تأکید بر تربیت شهروند مسئول و یادگیری اجتماعی (۱۷)، سیاست‌گذاری ابتکاری برای تسهیل دسترسی به فرصت‌های خدمت‌محور (۱۰)، ایجاد باور و تعهد فردی-نهادی به ارزش خدمت به جامعه در نظام آموزش عالی (۱۵)، تدوین دستورالعمل‌های اخلاق حرفه‌ای در مشارکت‌های اجتماعی (۳)، ترویج رهبری توزیعی و ساختار تصمیم‌گیری جمعی (۳)،

راهکارها

شکاف بین نظریه و عمل (۸)، همسو کردن اهداف دوره‌های تحصیلی با یادگیری خدمت‌محور (۴)، ایجاد تعادل در محتوای آموزشی (۴)، ایجاد تعادل بین الزامات دوره، نیازهای جامعه و رضایت شخصی (۸) (۱۰)، دشواری در انتخاب پروژه متناسب با برنامه‌درسی (۵)، دشواری تطبیق با برنامه‌های درسی تلفیقی (۱۲)، عدم انطباق اهداف دوره و نهاد میزبان (۱۶) (۱۸)، شکاف میان اهداف و نتایج (۱۹)، چالش تلفیق آموزش خدمت‌محور با محتوای دوره (۲۰) (۱۰)، کاهش تمرکز دانشجویان بر محتوا (۲۰)، دشواری تطبیق مهارت‌های دانشجویان با نیازهای جامعه (۲۰)، عدم هم‌راستایی تجارب میدانی با محتوای دروس دانشگاهی (۹)، مشکل در برنامه‌ریزی و اجرا (۶)، چالش در طراحی و اجرای برنامه‌های بین‌حرفه‌ای یادگیری خدمت‌محور (۱۷)، عدم تناسب فرصت‌های

دشواری تلفیق با برنامه‌درسی رسمی

چالش‌های آموزشی و برنامه‌ریزی درسی

نهادهای با اهداف آموزشی (۱۰)، تداخل الزامات خدمت‌محور در دروس مختلف (۱۰)، کیفیت پایین تجارب یادگیری (۱۰) (۱۸)،

عدم بازخورد مستقیم نتایج به جامعه میزبان (۱۶)، اتکای صرف به شواهد آماری کمی برای اثبات اثربخشی آموزش خدمت‌محور (۱۹)، چالش در ارزشیابی موثر (۲۰) (۶) (۱۸)، فقدان بازخورد به موقع به دانشجویان (۱۰)، دشواری در پیگیری و نظارت موثر بر فعالیت دانشجویان (۱۰)

مشکلات ارزشیابی

فقدان استقلال شناختی دانشجویان (۸)، چالش اساتید در تبیین اهمیت و ارتباط یادگیری خدمت‌محور با رشته تخصصی مربوطه (۴)، کمبود دانش و آگاهی اولیه دانشجویان (۱) (۷)، تسهیل‌گران آموزش ندیده (۵)، ضعف دانش و آگاهی در رابطه با نحوه اجرا و ارزشیابی پروژه‌ها (۵)، عدم آمادگی اساتید (۱۲)، ضعف در آمادگی و اخلاق حرفه‌ای دانشجویان (۱۶)، ناتوانی دانشجویان در تحلیل انتقادی و درک عاطفی مسائل جمله (۱۶)، عدم آمادگی دانشجویان (۲۰) (۹)، کمبود تجربه دانشجویان (۲۰)، کیفیت پایین خدمات دانشجویان (۱۷)، بی‌توجهی اساتید در تسهیل تامل و بازاندیشی معنادار دانشجویان در تجربیات میدانی (۱۴)، درک نادرست از آموزش خدمت‌محور به مثابه کارورزی صرف (۱۰)، تقلیل تجربه خدمت‌محوری به کار گروهی ساده (۳)

چالش‌های صلاحیت و آمادگی آموزشی

بازنگری در برنامه‌درسی (۸)، ایجاد آمادگی و جهت‌دهی مناسب (۱)، نهادینه‌سازی آموزش خدمت‌محور از طریق گنجاندن دروس مربوطه و تلفیق هدفمند با برنامه‌درسی رسمی (۲۱) (۱۴)، توسعه برنامه‌های آموزشی و ارتقاء مهارت‌های پژوهشی برای کلیه اعضای درگیر در فرآیند آموزش خدمت‌محور از جمله دانشجویان، اساتید و سایر تسهیل‌گران (۲۱)، همکاری اساتید و گروه‌های آموزشی جهت تلفیق آموزش خدمت‌محور با اهداف گروه مربوطه (۱۲)، توانمندسازی نظری و عملی اساتید پیش از اجرای آموزش خدمت‌محور (۱۲)، جلب مشارکت فعال اساتید در فرآیند بازنگری برنامه‌درسی و ادغام آموزش خدمت‌محور با واحدهای درسی (۱۲)، تشکیل هسته‌های پژوهشی مشارکتی بین‌رشته‌ای اساتید (۱۲)، طراحی و ارائه دروس اختصاصی یادگیری خدمت‌محور در برنامه‌درسی دانشگاه (۲)، بازنگری مستمر برنامه‌ها با مشارکت فعال تمام ذی‌نفعان (۲)، برنامه‌ریزی برای توسعه حرفه‌ای و آموزش مستمر اعضای هیئت علمی در حوزه آموزش خدمت‌محور (۱۷)، نهادینه‌سازی آموزش بین رشته‌ای در چهارچوب برنامه‌های خدمت‌محور (۱۷)، تقویت مهارت‌های همکاری بین‌رشته‌ای برای مشارکت موثر در تیم‌های خدمت‌محور (۱۷)، تنوع‌بخشی هدفمند به بسترهای میدانی خدمت به منظور تلفیق موثر همه‌جانبه تجارب زمینه‌محور اجتماعی با اهداف یادگیری رشته تخصصی مربوطه (۱۷)، تشویق دانشجویان به ژورنال‌نویسی و گفت‌وگوی تاملی برای تحلیل تجربیات میدانی و تعمیق یادگیری اجتماعی (۱۴) (۷)، تحلیل چالش‌ها و موانع موجود به عنوان پیش‌نیاز طراحی واقع‌گرایانه و موثر (۱۰)، بهره‌گیری از پلتفرم‌های فناورانه جهت تسهیل تامل و یادگیری مشارکتی (۶)، طراحی و توسعه برنامه‌های آموزشی رهبری (۳)،

راهکارها

محدودیت منابع مالی (۸) (۱) (۱۲) (۱۹) (۲۰) (۶) (۱۷) (۱۸)، تعداد کم تسهیل‌گران (۵)، کمبود منابع مورد نیاز (۹)، محدودیت منابع انسانی (۱۷)،

محدودیت منابع مالی و انسانی

محدودیت زمانی (۸) (۱) (۴) (۵) (۱۲) (۱۶) (۱۹) (۲۰) (۶) (۱۷)، زمان‌بر بودن اجرای پروژه‌ها (۱۳) (۳)، افزایش بار کاری اساتید و دانشجویان

مشکلات زمانی و بارکاری

اجرای عملیاتی چالش‌های

(۱۶) (۱۳) (۶) (۱۷) (۱۴) (۱۰) (۳)، بار نظارتی مستمر اساتید (۲۰)، چالش مدیریت مناسب زمان (۱۰) (۱۸)،

فقدان راهنما و دستورالعمل‌های مشخص (۸)، عدم مستندسازی تجربیات خدمت‌محوری در گذشته (۵)، کمبود نمونه‌های موفق مستند شده جهت الگوبرداری (۳)

مشکلات حمل‌ونقل (۱۲) (۱۰)، دشواری شناسایی و کمبود مکان مناسب برای اجرای پروژه‌ها (۱۲) (۱۴) (۱۸)، نبود زیرساخت و آمادگی برای آموزش خدمت‌محور در بستر مجازی (۶)، تراکم بالای کلاس‌ها (۶)، فاصله جغرافیایی مراکز خدمت از دانشگاه‌ها و دشواری‌های مرتبط (۱۷)، محدودیت منابع و شرکای اجتماعی در اجرای گسترده آموزش خدمت‌محور (۱۰)، دشواری ارائه خدمت در مناطق محروم و دورافتاده (۷)، هزینه بالای حمل‌ونقل دانشجویان (۳)،

فقدان پشتیبانی اداری و اجرایی (۱۲)، ضعف در تدارکات اجرایی (۱۶)، بی‌ثباتی در جامعه میزبان و سازمان‌های داوطلب (۱۶) (۱۳)، دشواری مدیریت پروژه توسط اساتید (۱۳)، ضعف در تعهد سازمانی جامعه میزبان (۲۰)، ضعف در برقراری ارتباط و هماهنگی میان ذی‌نفعان پروژه (۲۰)، به‌کارگیری دانشجویان به عنوان نیروی کار رایگان (۱۷)، تداخل زمانی بین ذی‌نفعان (۱۴) (۱۰)، چالش‌های اداری و بوروکراتیک با نهادهای همکار (۱۰)، اجرای نادرست آموزش خدمت‌محور (۱۸)، حمایت ناکافی اساتید از دانشجویان (۷)،

تدوین چهارچوب راهبردی مشخص در سطح هر دانشگاه (۸)، فراهم کردن تمام منابع از قبیل کمک‌های مالی، پرسنلی و حمل‌ونقل و در دسترس قرار دادن آنها برای همه ذی‌نفعان (۱) (۲)، ارائه راهنمایی و پشتیبانی آموزشی منظم در طول اجرا (۱)، فراهم کردن تمامی تسهیلات و امکانات آموزشی منطبق با استاندارد‌ها (۲۱)، شناخت و شفاف‌سازی مسئولیت‌ها و تکالیف و مأموریت‌های دانشگاه برای کارکنان و دانشجویان (۲۱)، معرفی دانشگاه‌های موفق در زمینه آموزش خدمت‌محور جهت الگوبرداری (۲۱)، استقرار کارگاه‌ها و آزمایشگاه‌های مجهز (۲۱)، تضمین مستندسازی نظام‌مند تجارب موفق جهت الگوبرداری در طراحی و اجرا (۵)، جلب حمایت مالی خانواده‌ها برای پوشش بخشی از هزینه‌های دانشجویان (۵)، اجرای پروژه‌های آزمایشی در مقیاس محدود پیش از اجرای نهایی در مقیاس گسترده (۱۲)، ترغیب اساتید به جذب کمک‌هزینه جهت پشتیبانی مالی از پروژه‌ها (۱۲)، ترغیب اساتید به خودآموزی و جستجوی منابع آنلاین درباره آموزش خدمت‌محور (۱۲)، تبادل تجارب موفق از طریق شبکه‌سازی حرفه‌ای، کارگاه‌ها و رویدادهای علمی (۱۲)، به‌کارگیری دانشجویان تحصیلات تکمیلی برای تقویت پشتیبانی اجرایی پروژه‌های خدمت‌محور (۱۲)، تعدیل بار کاری اساتید (۱۳) (۳)، سعی در کاهش تعداد دانشجویان در هر کلاس (۱۳)، اجرای گام‌به‌گام و مشارکتی آموزش خدمت‌محور بر پایه برنامه‌ریزی دقیق و واقع‌بینانه (۲)، تصمیم‌گیری آگاهانه مبتنی بر شناخت زمینه و تحلیل وضعیت پیش از اجرا (۶)، بهره‌گیری هدفمند از تعطیلات تابستانی برای اجرای پروژه‌های آموزش خدمت‌محور (۱۷)، جذب مشروط‌نیروهای متخصص محلی در نقش مدرس پاره‌وقت، با نظارت و پشتیبانی اعضای هیئت علمی (۱۷)، تدوین و به‌کارگیری معیارهای استاندارد برای انتخاب مکان‌های مناسب و ایمن در اجرای پروژه‌ها (۱۷)، استقرار نظام بازدید، نظارت و ارزیابی مستمر از مکان‌های خدمت‌محور به‌منظور پایش کیفیت، ایمنی و همراستایی با اهداف آموزشی (۱۷)، شناسایی فرصت‌های خدمت‌محور باکیفیت از طریق برنامه‌ریزی و زمان‌بندی دقیق پیش از اجرا (۱۴)، جایگزینی موقت آموزش خدمت‌محور مجازی یا درون دانشگاهی در شرایط خاص (۱۰)، طراحی پروژه‌های خدمت‌محور با زمانی و مکانی منعطف و

راهکارها

متناسب با محدودیت‌ها و ظرفیت‌های دانشجویان و جامعه هدف (۱۰)، ایجاد فرصت‌های گفت‌وگوی باز میان ذی‌نفعان جهت بررسی چالش‌های اجرایی و انتقال تجارب و راهکارهای موفقیت (۳)، برنامه‌ریزی استراتژیک اعضای هیئت علمی برای جذب منابع لازم و حمایت نهادی پیش از اجرا (۳)، کاهش هزینه و ریسک با اجرای پروژه‌های درون دانشگاهی و دعوت از ذی‌نفعان (۳)، تقویت همکاری میان اساتید دارای دانشجویان مشترک (۳)،

عدم همکاری جوامع، سازمان‌ها و صنایع (۱) (۸)، نارضایتی بومیان (۵)، موانع ارتباطی و زبانی (۵)، دشواری در برقراری ارتباط با کارکنان نهادهای اجتماعی (۱۲) (۱۳)، مشکل در ارتباط با ناظران میدانی محل اجرای پروژه (۱۲)، عدم آگاهی جوامع در رابطه با آموزش خدمت‌محور (۱۲)، انتظارات غیرواقع‌بینانه نهادهای از دانشجویان (۱۳) (۱۰)، فقدان شراکت دو سویه واقعی با جامعه (۱۳)، نگاه ابزاری دانشگاه به جامعه میزبان (۱۳)، دشواری در برقراری ارتباط با جامعه محلی و جلب مشارکت آنها (۶)، دشواری یافتن شرکای اجتماعی مناسب و در دسترس برای همکاری (۱۴)، انگیزه پایین نهادهای برای همکاری (۱۰)، ظرفیت محدود نهادهای همکار برای پذیرش دانشجویان (۱۰)، فقدان تعامل انسانی موثر میان دانشجو و نهاد میزبان (۱۸)، فقدان درگیری واقعی دانشجو با بستر اجتماعی (۱۸)، عدم تعهد و تداوم مشارکت از سوی شرکای اجتماعی (۳)، دشواری ایجاد و حفظ اعتماد میان دانشگاه‌ها و شرکای اجتماعی (۳)،

مشکلات تعامل و همکاری با جامعه میزبان

نگرش منفی یا مقاومت فرهنگی جامعه میزبان (۱۶)، مشکل دانشجویان در تعامل بین فرهنگی با جامعه میزبان (۱۶)، اختلافات فرهنگی (۹)،

مقاومت و موانع فرهنگی

اختلاف و تعارضات درون‌گروهی (۱۱) (۱۴)، ایجاد تعادل میان دیدگاه‌های شخصی و جمعی (۱۱)، اعتمادسازی در میان اعضای گروه (۱۱)، مشکل گروه‌ها در تعیین نقش‌ها و تقسیم کار (۱۳)، کاهش تعامل استاد و دانشجو به دلیل بار کاری بالای اساتید (۱۶)، غلبه دیدگاه لیبرال و عدم تناسب با عقاید سیاسی متنوع (۱۹)، چالش در کار تیمی (۱۸)، کمبود ارتباط موثر استاد با نهاد میزبان (۱۸)، مشکلات رفتاری دانشجویان (۱۸)، ابهام و فقدان درک مشترک ذی‌نفعان در مورد مفاهیم آموزش خدمت‌محور (۳)

مشکلات ارتباطی میان ذی‌نفعان

آگاه‌سازی و جلب مشارکت جامعه محلی پیش و ضمن اجرا (۱)، تخصیص مدت زمان مناسب به پروژه‌ها جهت شکل‌گیری اعتماد، درک و تفاهم متقابل بین اعضای گروه و جامعه هدف (۱۱)، آگاه‌سازی جوامع محلی از طریق رسانه‌های اجتماعی، نشست‌های محلی و سایر روش‌های ارتباطی درباره اهداف، ارزش‌ها و ماهیت آموزش خدمت‌محور (۵)، تقویت مدارای اجتماعی و پذیرش تفاوت‌های فرهنگی میان دانشجویان و جوامع میزبان (۵)، تقویت اعتماد متقابل میان تمام ذی‌نفعان (۶)، اقناع منتقدان با تکیه بر مستندسازی شواهد و دستاوردهای موفق (۱۷)، توسعه سازوکارهای ارزیابی مشارکتی و مستمر با مشارکت همه ذی‌نفعان در جهت تضمین سودمندی متقابل و ارتقای کیفیت تعاملات دانشگاه و جامعه (۱۷)، توسعه مهارت‌های نرم دانشجویان با تمرکز بر ارتباط موثر، حل تعارض و کار گروهی (۱۴)، شفاف‌سازی مفاهیم کلیدی آموزش خدمت‌محور و تقویت درک مشترک آنها میان ذی‌نفعان (۳)، توجه مداوم به نظرات و بازخوردهای ذی‌نفعان در تمام مراحل (۳)، اخذ تاییدیه رسمی اخلاقی برای اجرای پروژه‌ها به عنوان سازوکار اعتمادسازی و تسهیل تعامل با نهادهای همکار (۳)،

راهکارها

مقاومت و نگرش منفی  
نگرش منفی دانشجویان و اساتید (۵) (۱۷)، مقاومت اساتید (۲۰)،  
مقاومت اولیه دانشجویان (۱۰) (۳)،

مشکلات عاطفی-روانی  
عدم علاقه و اشتیاق دانشجویان (۵) (۱۷)، نبود علاقه و انگیزه کافی در  
اساتید (۱۲)، کاهش انگیزه دانشجویان با گذشت زمان (۲۰)، فرسایش  
اساتید (۱۷)، ضعف یا نبود روحیه خدمت‌محوری در دانشجویان (۱۴)،  
فرسودگی شغلی اساتید (۱۴)، عدم مشارکت و بی‌انگیزگی دانشجویان  
در دوره‌های آنلاین آموزش خدمت‌محور (۱۸)، بی‌انگیزگی دانشجویان  
(۳)

تعارض نقش‌ها  
ناسازگاری نقش‌ها و مسئولیت‌ها (۱۶) (۱۹) (۲۰)، ناسازگاری با  
سبک‌های زندگی دانشجویان (۱۹)، دشواری توازن میان زندگی شخصی-  
شغلی با آموزش خدمت‌محور (۱۰)،

راهکارها  
به‌کارگیری تسهیل‌گران و متخصصان مشتاق (۱)، جلب رضایت و دریافت پذیرش و تایید از سوی  
تمامی اساتید و دانشجویان دانشگاه پیش از اجرا (۱)، جذب صحیح و شایسته استادان، کارکنان و  
حتی دانشجویان (۲۱)، استفاده از تکنیک‌های مختلف جهت ایجاد انگیزه و تقویت حس علاقه  
کارکنان، دانشجویان و هیات علمی (۲۱) (۱۵)، طراحی و متناسب‌سازی پروژه‌های خدمت‌محوری بر  
اساس علایق، توانمندی‌ها و سایر ویژگی‌های فردی دانشجویان (۱۱)، تخصیص مدت زمان مناسب  
به پروژه‌ها جهت شکل‌گیری اعتماد، درک و تفاهم متقابل بین اعضای گروه و جامعه هدف (۱۱)،  
آگاه‌سازی دانشجویان در رابطه با مزایا و اهمیت یادگیری خدمت‌محور (۵)، پرورش حس نوع  
دوستی و مسئولیت اجتماعی در بین دانشجویان (۵)، ایجاد نگرش مثبت در اساتید نسبت به  
آموزش خدمت‌محور (۱۲)، طراحی درس اختصاصی یا گنجانیدن مولفه‌های خدمت‌محور در نظام  
ارزشیابی رسمی برای ارتقای انگیزه و جلب مشارکت آنها (۱۷)، آماده‌سازی نگرشی و ایجاد روحیه  
خدمت‌محور در دانشجویان پیش از ورود به فرآیند اجرا (۱۴)،

چالش‌های آموزش خدمت‌محور بر اساس جدول شماره ۲، در ۵ مضمون سازمان‌دهنده اصلی، ۱۸ مضمون  
سازمان‌دهنده فرعی و تعداد زیادی مضامین پایه دسته‌بندی شدند. بر این اساس، چالش‌های نهادی و  
سیاست‌گذاری شامل ۳ مضمون فرعی، چالش‌های آموزشی و برنامه‌ریزی‌درسی شامل ۳ مضمون فرعی،  
چالش‌های اجرایی-عملیاتی شامل ۵ مضمون فرعی، چالش‌های فرهنگی، اجتماعی و ارتباطی شامل ۳ مضمون  
فرعی و چالش‌های فردی شامل ۴ مضمون فرعی می‌باشند. راهکارهای کامل متناظر با هر دسته نیز شناسایی و  
در دسته مربوطه قرار گرفته‌اند.

### بحث و نتیجه‌گیری

در پاسخ به سوال اول پژوهش، نتایج نشان داد که در مجموع، چالش‌های آموزش خدمت‌محور در نظام آموزش  
عالی را می‌توان در قالب ۱۸ مضمون فرعی و ۵ مضمون اصلی شامل چالش‌های نهادی و سیاست‌گذاری؛  
چالش‌های آموزشی و برنامه‌ریزی‌درسی؛ چالش‌های اجرایی-عملیاتی؛ چالش‌های فرهنگی، اجتماعی و ارتباطی؛ و  
چالش‌های فردی دسته‌بندی کرد. این طبقه‌بندی گویای آن است که آموزش خدمت‌محور، چالش‌های پیچیده،  
چندسطحی و درهم‌تنیده زیادی را در سطوح کلان و خرد برای تمام ذی‌نفعان ایجاد کرده است. اولین چالش یا  
مضمون اصلی استخراج شده که در سطح کلان بسیار مهم و قابل توجه است؛ چالش‌های نهادی و سیاست‌گذاری  
است که از ترکیب سه مضمون فرعی فقدان حمایت ساختاری و سیاست‌های تشویقی، ضعف هماهنگی و

ساختار مدیریتی و ضعف آیین‌نامه‌ها و قوانین تشکیل شده است که مانع بهره‌گیری کامل از ظرفیت آموزش خدمت‌محور به عنوان رویکردی دگرگون‌ساز در آموزش عالی می‌شود. نتایج این بخش در خصوص چالش‌های نهادی و سیاست‌گذاری و مضامین فرعی استخراج شده با یافته‌های پژوهش‌های Nchu, 2024; Olagoke-Oladokun et al, 2021; Ashikin et al, 2021; Schelbe et al, 2014; Al Barwani et al, 2013; Naidoo & Devnarain, 2009; Hood, 2009; Butin, 2006 همسو می‌باشد. در راستای تبیین این یافته‌ها می‌توان اشاره کرد که بنابر گفته صاحب‌نظران این حوزه، نهادینه‌سازی زمانی تحقق خواهد یافت که آموزش خدمت‌محور جایگاهی روشن در بیانیه رسالت دانشگاه، سیاست‌ها، تخصیص بودجه و ساختارهای حمایتی پیدا کند و به بخشی پایدار و جدایی‌ناپذیر آن‌ها مبدل شود (Plante, 2015; Bringle & Hatche, 2000). به‌علاوه، این نتایج با دیدگاه کلاسیک وبر درباره بوروکراسی قابل تبیین است؛ او معتقد بود که هر فعالیت سازمانی برای نهادینه‌شدن نیازمند ساختار رسمی، سلسله‌مراتب اداری، تقسیم روشن وظایف و قواعد مشخص است و نبود چنین سازوکارهایی در دانشگاه سبب شده تا آموزش خدمت‌محور به فعالیتی پراکنده و مقطعی مبدل شود (Plante, 2015). این مضمون اصلی، از یک‌سو در فقدان حمایت ساختاری و سیاست‌های تشویقی نمود می‌یابد؛ بدین معنا که نبود حمایت مالی از سوی مؤسسه، پیش‌بینی‌نشدن مشوق‌های حرفه‌ای برای اعضای هیئت‌علمی، فقدان جایگاه رسمی برای آموزش خدمت‌محور در ساختار دانشگاه، و نیز کم‌رنگ بودن فرهنگ نهادی حمایت از این رویکرد، زمینه را برای استقرار پایدار آن تضعیف می‌کند. از سوی دیگر، ضعف هماهنگی و ساختار مدیریتی نیز به‌عنوان مانعی جدی ظاهر می‌شود؛ چنان‌که نبود انسجام میان دانشکده‌ها، تفکیک ساختارهای بین‌دانشگاهی، رهبری ضعیف و مشکلات مدیریتی موجب می‌شود آموزش خدمت‌محور از یک ابتکار آموزشی محدود فراتر نرفته و به یک الگوی نهادی پایدار تبدیل نشود. افزون بر این، ضعف آیین‌نامه‌ها و قوانین نیز نشان می‌دهد که نبود چارچوب‌های رسمی، شفاف و الزام‌آور، سبب می‌شود اجرای آموزش خدمت‌محور به تجربه‌های پراکنده تقلیل یابد.

چالش‌های آموزشی و برنامه‌ریزی‌درسی یکی از محوری‌ترین و در عین حال تعیین‌کننده‌ترین موانع در مسیر استقرار و اثربخشی آموزش خدمت‌محور در آموزش عالی است. این مضمون اصلی نشان می‌دهد که اجرای موفق آموزش خدمت‌محور به میزان زیادی به چگونگی جای‌گیری این رویکرد در منطق برنامه‌درسی، سازوکارهای یاددهی-یادگیری، شیوه‌های ارزشیابی، و سطح آمادگی آموزشی کنشگران دانشگاهی وابسته است. بر این اساس، تحلیل مطالعات منتخب نشان داد که این مضمون از سه مضمون فرعی تشکیل شده است: دشواری تلفیق آموزش خدمت‌محور با برنامه درسی رسمی، مشکلات ارزشیابی، و چالش‌های صلاحیت و آمادگی آموزشی. یافته‌های این بخش با نتایج پژوهش‌های Gbadamosi, 2024; Garcia Cervantes & Hinojosa Hinojosa, 2023; Olagoke-Oladokun et al, 2021; Ashikin et al, 2021; Marcus et al, 2020; Yusof et al, 2020; Borgerding & Caniglia, 2017; Schelbe et al, 2014; Al Barwani et al, 2013; Gleason & Violette, 2012; Naidoo & Devnarain, 2009; Hood, 2009; Parker et al, 2009; Butin, 2006; E'лами et al, 2021 نظری ارائه شده به دانشجویان و واقعیت‌های میدانی را می‌توان در پرتو دیدگاه اراسموس تبیین کرد؛ او تأکید داشت که تجربه فردی زمانی ارزشمند است که با آموزش و هدایت همراه گردد. در همین راستا آموزش خدمت‌محور زمانی می‌تواند به اثربخشی واقعی دست یابد که تجارب میدانی دانشجویان با پشتیبانی و هدایت آموزشی به‌موقع و کافی اعضای هیئت علمی همراه شود. این پیوند تجربه و آموزش، فاصله میان نظریه و عمل را

کاهش داده و زمینه تحقق یادگیری معنادار را فراهم می‌سازد (MacKenzie, 2013). منطق اجرای آموزش خدمت‌محور در نظام آموزش عالی، ریشه در اندیشه‌های دیویی و کلب دارد؛ این رویکرد بر این اصل استوار است که یادگیری و رشد الزاما از تجربه صرف حاصل نمی‌شود، بلکه از طریق بازاندیشی و تامل هدفمندی شکل می‌گیرد که برای تعمیق یادگیری طراحی شده است (Greene, 2013). چرخه یادگیری تجربی کلب روشی را برای ساختاردهی و توالی‌بندی برنامه‌های درسی ارائه می‌دهد که بر چهار مرحله متوالی استوار است: تجارب عینی، مشاهده تاملی، مفهوم‌سازی انتزاعی و آزمایش‌گری فعال. این چهارچوب بیانگر آن است تجربه به تنهایی کافی نیست، بلکه باید از مسیر تامل و مفهوم‌سازی عبور کند تا زمینه‌ساز دانش جدید و اقدام موثر گردد. بنابراین دشواری اصلی در تلفیق آموزش خدمت‌محور با برنامه‌های درسی رسمی، از آن جهت است که اغلب تجارب میدانی بدون قرار گرفتن در این چرخه رها می‌شوند و بدین ترتیب، فرصت پیوند میان تجارب عملی و محتوای نظری برنامه‌های درسی از دست می‌رود (Greene, 2013; Kolb & Kolb, 2009). نخست، دشواری تلفیق آموزش خدمت‌محور با برنامه درسی رسمی بیانگر آن است که در بسیاری از موارد، آموزش خدمت‌محور هنوز نتوانسته است به‌صورت منسجم و نظام‌مند در ساختار رسمی برنامه‌های درسی جای گیرد. شواهد جدول نشان می‌دهد که این دشواری از ابعاد متعددی ناشی می‌شود؛ از جمله شکاف بین نظریه و عمل، دشواری همسوسازی اهداف دوره‌های تحصیلی با یادگیری خدمت‌محور، ایجاد تعادل بین الزامات دوره، نیازهای جامعه و رضایت شخصی یادگیرندگان، و نیز نبود یا ضعف انطباق آموزش خدمت‌محور با ساختارها و الزامات درسی که همگی نشان می‌دهد که آموزش خدمت‌محور در بسیاری از دانشگاه‌ها هنوز به‌عنوان یک مؤلفه حاشیه‌ای یا الحاقی تلقی می‌شود، نه یک جزء ارگانیک از برنامه درسی. در نتیجه، این رویکرد به‌جای آنکه در متن فرآیند یادگیری قرار گیرد، اغلب به تجربه‌ای مقطعی و گسسته از اهداف آموزشی رسمی تبدیل می‌شود. دوم، مشکلات ارزشیابی به‌عنوان یکی دیگر از مضامین فرعی، نشان می‌دهد که یکی از چالش‌های مهم آموزش خدمت‌محور، فقدان سازوکارهای روشن، معتبر و متناسب برای سنجش یادگیری در این رویکرد است. مطابق یافته‌ها، نبود بازخورد مستمر و به‌موقع نسبت به جامعه میزبان و دانشجویان، محدود شدن فرآیند ارزیابی به شواهد آماری کمی، دشواری در پیگیری و نظارت بر فعالیت دانشجویان و به‌طور کلی چالش در ارزشیابی موثر از جمله مصادیق این چالش است. از آنجا که آموزش خدمت‌محور مبتنی بر تجربه، تعامل، بازاندیشی و کاربرد یادگیری در بستر واقعی است، سنجش آن با الگوهای سنتی و صرفاً کلاسی نمی‌تواند تصویری دقیق از دستاوردهای شناختی، مهارتی و نگرشی دانشجویان ارائه دهد. بنابراین، ضعف در طراحی نظام ارزشیابی امکان قضاوت معتبر درباره اثربخشی این رویکرد را محدود می‌سازد. سوم، چالش‌های صلاحیتی و آمادگی آموزشی ناظر بر آن است که اجرای مؤثر آموزش خدمت‌محور مستلزم برخورداری دانشجویان و اساتید از مجموعه‌ای از دانش‌ها، مهارت‌ها و آمادگی‌های حرفه‌ای است که در بسیاری از موارد به‌طور کامل فراهم نیست. یافته‌های جدول نشان داد که فقدان استقلال شناختی دانشجویان، چالش اساتید در تبیین ارتباط یادگیری خدمت‌محور با رشته تخصصی مربوطه، عدم آمادگی و کمبود تجربه دانشجویان و بی‌توجهی اساتید در تسهیل تامل و بازاندیشی معنادار همگی بیانگر آن است که سطحی از دانش، مهارت و آمادگی قبلی برای اجرای موثر این رویکرد ضروری است.

از منظر اجرایی-عملیاتی، محدودیت منابع مالی و انسانی، مشکلات زمانی و بار کاری، فقدان دستورالعمل‌ها و استانداردهای اجرایی، مشکلات زیرساختی، و مشکلات هماهنگی و پشتیبانی اجرایی-آموزشی از جمله چالش‌های کلیدی‌اند (Gbadamosi, 2024; Nchu, 2024; Garcia Cervantes & Hinojosa Hinojosa, 2023, Olagoke-Oladokun et al, 2021; Ashikin et al, 2021; Marcus et al, 2020; Schelbe et al, 2014; Al Barwani et al, 2013; Shannon et al, 2012; Gleason & Violette, 2012; Naidoo & Devnarain, 2009). نیروی انسانی یکی از بزرگترین موانع در مسیر اجرای این رویکرد شناسایی شد. بنابراین پیش‌بینی منابع لازم پیش از اجرای هر برنامه‌ای ضروری است. محدودیت‌های زمانی و بارکاری نیز یکی از پرتکرارترین موانع اجرایی شناسایی شد. یافته‌ها نشان دادند که کمبود زمان در طول نیمسال، دشواری هماهنگ‌سازی زمان‌بندی دانشگاه با نیازها و ریتم فعالیت نهادهای بیرونی، مدیریت زمان را با دشواری مواجه می‌سازد. به‌علاوه ماهیت زمان‌بر پروژه‌ها منجر به افزایش بارکاری و بارنظارتی مستمر اساتید می‌شود. در واقع فعالیت‌های میدانی نیازمند تداوم و انعطاف هستند در حالی که ساختار ترمی و برنامه‌های رسمی دانشگاهی عمدتاً بر زمان‌بندی ثابت و از پیش‌تعیین شده استوار است. چالش بعدی فقدان دستورالعمل‌ها و استانداردهای اجرایی است. یافته‌ها نشان دادند که در بسیاری از موارد، اجرای این رویکرد در غیاب راهنماها و استانداردهای اجرایی مشخص انجام می‌شود. چنین وضعیتی موجب می‌شود که هر واحد یا فرد بر اساس برداشت خود عمل کند. این مسئله زمانی جدی‌تر می‌شود که تجارب موفق پیشین نیز به‌طور نظام‌مند مستندسازی نشده باشند. این موارد اجرای سلیقه‌ای آموزش خدمت‌محور را به‌همراه دارد. مشکلات زیرساختی طیفی از چالش‌های لجستیکی، مکانی، جغرافیایی و فناورانه را در بر می‌گیرد. از مصادیق بارز این مضمون می‌توان به مشکلات حمل‌ونقل و هزینه‌های بالا، کمبود مکان مناسب برای اجرای پروژه‌ها، فاصله جغرافیایی تا مکان خدمت و نبود زیرساخت‌های فناورانه اشاره کرد. در نهایت مشکلات هماهنگی و پشتیبانی اجرایی که همگی گواه پیچیدگی و حساسیت فرآیند اجرا در صحنه عمل هستند.

یکی دیگر از مضامین اصلی چالش‌های فرهنگی-اجتماعی و ارتباطی بود که در سه سطح فرعی درهم‌تنیده متشکل از مشکلات تعامل و همکاری با جامعه میزبان، مقاومت و موانع فرهنگی، و مشکلات ارتباطی میان ذی‌نفعان بروز یافت (Gbadamosi, 2024; Nchu, 2024; Olagoke-Oladokun et al, 2021; Ashikin et al, 2021; Yusop et al, 2020; Schelbe et al, 2014; Yusop & Correia, 2013; Al Barwani et al, 2013; Shannon et al, 2012; Gleason & Violette, 2012; Naidoo & Devnarain, 2009; Parker et al, 2009; Butin, 2006). جامعه میزبان، یافته‌ها از دشواری در برقراری و تداوم ارتباط با سازمان‌ها و نهادهای محلی، ضعف هماهنگی با مسئولان میدان، محدود بودن ظرفیت برخی شرکای اجتماعی برای پذیرش دانشجویان، و نیز دشواری در ایجاد اعتماد پایدار میان دانشگاه و جامعه حکایت داشت. در چنین شرایطی، اگر پیوند دانشگاه با جامعه به تماس‌های کوتاه‌مدت، شخص‌محور یا صرفاً اداری تقلیل یابد، آموزش خدمت‌محور از یک تجربه مشارکتی اصیل به فعالیتی نمادین و کم‌عمق فروکاسته می‌شود. به بیان دیگر، یافته‌ها تأیید می‌کنند که مسئله اصلی، صرف حضور در جامعه نیست، بلکه کیفیت رابطه با جامعه است. دوم، مقاومت و موانع فرهنگی نشان داد که موانع آموزش خدمت‌محور در لایه‌های عمیق‌تری از نگرش‌ها، هنجارها و حساسیت‌های فرهنگی نیز ریشه دارند. نگرش منفی و مقاومت فرهنگی جامعه میزبان نسبت به حضور دانشجویان، دشواری در تعامل بین‌فرهنگی، و بروز اختلافات ناشی از تفاوت‌های فرهنگی، بیانگر آن است که ورود دانشگاه به بافت اجتماعی، همواره با پذیرش بی‌واسطه

همراه نیست. این یافته واجد دلالتی مهم است: آموزش خدمت‌محور نه فقط یک مداخله آموزشی، بلکه نوعی مواجهه اجتماعی-فرهنگی است که در آن کنشگران باید بتوانند تفاوت‌ها را درک کنند در غیر این صورت، آنچه قرار است به هم‌افزایی دانشگاه و جامعه بینجامد، ممکن است به سوءبرداشت و حتی مقاومت منجر شود. سوم، مشکلات ارتباطی میان ذی‌نفعان از جمله اختلاف و تعارض درون‌گروهی، اعتمادسازی، چالش در کار تیمی و تقسیم نقش‌ها همگی حاکی از آن‌اند که آموزش خدمت‌محور به مهارت‌های میان‌فردی و سواد ارتباطی بالایی نیاز دارد. این یافته از منظر تحلیلی مهم است؛ زیرا نشان می‌دهد آموزش خدمت‌محور صرفاً با گردهم‌آوردن کنشگران تحقق نمی‌یابد، بلکه به سازمان‌دهی ارتباطات، شفاف‌سازی انتظارات، و ساخت زبان مشترک وابسته است. در غیاب چنین زیرساخت ارتباطی‌ای، تنوع دیدگاه‌ها می‌تواند به جای غنای یادگیری، به تعارض، سوءتفاهم و افت کارآمدی بینجامد. از منظر نظری، مدل رشد گروهی تاکمن چهارچوبی مفید برای درک و تبیین این چالش‌ها فراهم می‌آورد. بر اساس این مدل، گروه‌ها در مسیر تعامل خود مراحل از جمله تشکیل، تضاد/درگیری، هنجارسازی و عملکرد را تجربه می‌کنند؛ بنابراین شکل‌گیری تضاد و تنش در مراحل اولیه تعاملات گروهی پدیده‌ای طبیعی است و بخشی از فرآیند رشد گروه محسوب می‌شود. این تنش‌ها در صورت مدیریت صحیح و ساختارمند می‌توانند به فرصتی برای یادگیری مهارت‌های ارتباطی و گروهی مبدل شوند؛ اما در صورت فقدان مدیریت صحیح، همین تعارضات به تهدیدی برای انسجام و همکاری موثر بدل خواهند شد (Nickols et al, 2013).

در نهایت، در سطح چالش‌های فردی، مقاومت و نگرش منفی دانشجویان و اساتید، مشکلات عاطفی-روانی، و تعارض نقش‌ها از جمله موانع مهم بر سر راه تحقق اثربخش آموزش خدمت‌محور محسوب می‌شوند (Nchu, 2024; Olagoke-Oladokun et al, 2021; Schelbe et al, 2014; Al Barwani et al, 2013; Gleason & Violette, 2012; Naidoo & Devnarain, 2009; Hood, 2009; Parker et al, 2009; Butin, 2006; E'lami et al, 2021). زیرمضمون، یعنی مقاومت یا نگرش منفی اولیه بیانگر آن است که مواجهه دانشجویان و در برخی موارد اساتید با آموزش خدمت‌محور، لزوماً با استقبال و پذیرش فوری همراه نیست. چنین برداشتی به‌ویژه در شرایطی تشدید می‌شود که برنامه بدون آماده‌سازی قبلی، بدون اقناع نظری، و بدون آشکارسازی منافع آموزشی و حرفه‌ای آن اجرا شود. دومین زیرمضمون، مشکلات عاطفی-روانی لایه‌ای عمیق‌تر از حساسیت اجرای آموزش خدمت‌محور را آشکار ساخت. این یافته نشان می‌دهد که ورود به میدان واقعی خدمت، افراد را در معرض تجربه‌هایی قرار می‌دهد که ممکن است از منظر هیجانی و روانی پرتنش و فرساینده باشند. مواجهه مستقیم با مسائل اجتماعی، مسئولیت‌پذیری در قبال جامعه هدف، تجربه ناکامی در موقعیت‌های واقعی، و ضرورت انطباق مداوم با شرایط پیش‌بینی‌ناپذیر، می‌تواند فشار روانی معناداری بر دانشجویان و حتی اساتید وارد کند. در مطالعات مورد بررسی، این وضعیت در مصادیقی نظیر فرسودگی و افت انگیزش در طول فرایند منعکس شده است. بدین‌ترتیب، اگر بسترهای لازم برای پردازش هیجانی تجربه و حمایت روانی فراهم نشود، آنچه بالقوه می‌تواند سودمند باشد، ممکن است در عمل به اضطراب، اجتناب، یا کناره‌گیری منتهی شود. سومین زیرمضمون، یعنی تعارض نقش‌ها، نشان داد که بسیاری از دانشجویان در فرایند مشارکت در آموزش خدمت‌محور، با نوعی ناسازگاری میان نقش‌های مختلف خود مواجه می‌شوند: از یک سو نقش دانشجو با الزامات آموزشی و ارزیابی‌های دانشگاهی، از سوی دیگر نقش فرد در بستر زندگی شخصی، خانوادگی یا شغلی، و در عین حال نقش جدیدی که در مقام کنشگر اجتماعی یا ارائه‌دهنده خدمت بر عهده می‌گیرند. در واقع دنیای پیچیده، پویا و مملو از عدم قطعیت امروزی نیازمند

دانشجویان و اساتیدی با پذیرش و نگرش مثبت به تغییر و آمادگی و انعطاف‌پذیری روانی بالا جهت پاسخ به موقعیت‌های غیرتکراری و غیرقابل پیش‌بینی است (Bagheri Karaji et al, 2013; Al Barwani et al, 2013; Gleason & Violette, 2012).

در پاسخ به سوال دوم پژوهش، راهکارهای اثربخش متناظر با هر کدام از چالش‌ها شناسایی و در دسته مربوطه گنجانده شد. تاسیس واحد ساختاری رسمی مستقل جهت هدایت و پشتیبانی از آموزش خدمت‌محور در سطح دانشگاه (Olagoke-Oladokun et al, 2021)، ایجاد نظام شناسایی و تشویق اساتید فعال از طریق اعطای جوایز و ارتقاء (Al Barwani et al, 2013; Hood, 2009)، بازاندیشی بنیادین در فلسفه آموزشی با تاکید بر تربیت شهروند مسئول و یادگیری اجتماعی (Hood, 2009)، و نهادینه‌سازی آموزش خدمت‌محور به‌عنوان یک رشته مطالعاتی میان‌رشته‌ای در آموزش عالی (Butin, 2006)، از جمله راهکارهای برجسته در سطح نهادی و سیاست‌گذاری بود. تشکیل هسته‌های پژوهشی بین‌رشته‌ای با مشارکت اساتید (Al Barwani et al, 2013)، بازنگری مستمر برنامه‌ها با مشارکت ذی‌نفعان درگیر (Carev et al, 2024)، تحلیل چالش‌ها و موانع موجود به عنوان پیش‌نیاز طراحی واقع‌گرایانه (Schelbe et al, 2014)، و توانمندسازی نظری-عملی اساتید پیش از اجرا در جهت مقابله با چالش‌های سطح آموزشی و برنامه‌ریزی درسی شناسایی شد.

در مجموع نتایج این مطالعه به وضوح نشان می‌دهد که نهادینه‌سازی آموزش خدمت‌محور در نظام آموزش عالی، تنها از طریق رویکردی کل‌نگر، تدریجی و مبتنی بر مشارکت فعال تمام عیار ذی‌نفعان ممکن است؛ رویکردی که در آن دانشگاه نه صرفاً یک نهاد آموزشی بلکه عاملی مهم در مسیر توسعه اجتماعی و شهروندی مسئولانه تلقی می‌گردد. آموزش خدمت‌محور تنها زمانی می‌تواند به مثابه رویکردی اثربخش و پایدار در آموزش عالی ایفای نقش کند که تمام مولفه‌های آن از سیاست‌گذاری‌های کلان گرفته تا سطوح خردتر مانند ملاحظات فردی، به شکلی منسجم و هماهنگ مورد توجه قرار گیرد. غفلت از هر یک از ابعاد این پژوهش سبب انحراف از فلسفه اصلی این رویکرد و ناکامی در تحقق اهداف آن خواهد شد. با توجه به چالش‌های سیاست‌گذاری، ثبت رسمی این رویکرد در اسناد بالادستی به‌عنوان یک اولویت سیاسی، همراه با چهارچوب پایش و شاخص‌های کیفیت آن ضروری است. به‌علاوه چالش‌های آموزشی حاکی از عدم سازگاری این رویکرد با نظام‌های متمرکز است؛ لذا توصیه می‌شود که تمرکززدایی در دستور کار قرار گیرد. در پرتو چالش‌ها و کاستی‌های شناسایی شده در این مطالعه، مسیرهای نوینی برای پژوهش‌های آینده پیشنهاد می‌شود که می‌تواند به تعمیق نظری و توسعه عملی آموزش خدمت‌محور در آموزش عالی بینجامد. در پاسخ به نبود الگوهای استاندارد، ضعف در مستندسازی و فقدان دستورالعمل‌های اجرایی مشخص، پیشنهاد می‌شود که مطالعات تطبیقی از تجربیات دانشگاه‌های موفق در اجرای آموزش خدمت‌محور انجام شود. پیشنهاد دوم طراحی مدل بومی و نظام‌مند برای استقرار آموزش خدمت‌محور در نظام آموزش عالی ایران می‌باشد؛ و در نهایت چالش‌های فرهنگی-اجتماعی و فردی ایجاد می‌کند که پژوهش‌های کیفی پدیدارشناسانه از تجارب زیسته ذی‌نفعان درگیر انجام شود تا موانع پنهان، نگرش‌ها و مقاومت‌ها، عمیق‌تر درک و تحلیل شوند.

## منابع

- Afkaneh, S., Jafari, P., Sharifi, H. P., & Qorchian, N. (2018). Presenting a suitable model for service orientation in universities and higher education institutions. *New Approach in Educational Management*, 9(1), 127-152. [in Persian]
- Al Barwani, T., Al-Mekhlafi, A., & Nagaratnam, R. P. (2013). Service-Learning Might be the Key: Learning from the challenges and implementation strategies in EFL Teacher Education in Oman. *International Journal of Instruction*, 6(2).
- Ashikin, A. N., Hanum, H., Farhan, M. A., Faiz, M. M., Naqiyah, S. S. D., Rosniza, A. H., & Hasnah, H. (2021). The challenges of service-learning in Malaysia University from educators' perspective. In *AIP Conference Proceedings* (Vol. 2347, No. 1, p. 020160). AIP Publishing LLC. <https://doi.org/10.1063/5.0052027>
- Bagheri Karaji, A., Abbaspour, A., & Aghazadeh, A. (2012). Designing a competency model for graduates of the Islamic university for service orientation and meeting the needs of society. *Journal of Management in Islamic University*, 1(3), 503-520. [in Persian]
- Bennett, D., Sunderland, N., Bartleet, B. L., & Power, A. (2016). Implementing and sustaining higher education service-learning initiatives: Revisiting Young et al.'s organizational tactics. *Journal of Experiential Education*, 39(2), 145-163. <https://doi.org/10.1177/1053825916629987>
- 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. <https://doi.org/10.1111/ssm.12210>
- Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (2000). Institutionalization of service learning in higher education. *The journal of higher education*, 71(3), 273-290. <https://doi.org/10.1080/00221546.2000.11780823>
- Butin, D. (2010). Service-learning in theory and practice: The future of community engagement in higher education. Springer.
- Butin, D. W. (2003). Of what use is it? Multiple conceptualizations of service learning within education. *Teachers college record*, 105(9), 1674-1692.
- Butin, D. W. (2006). The limits of service-learning in higher education. *The review of higher education*, 29(4), 473-498.
- Carev, I., Vukojević Medvidović, N., Buljac, M., Vrsalović, L., Smoljko, I., Marušić, M., ... & Medunić Orlić, G. (2024). Service-learning: Innovative Pedagogy for Resolving Environmental Problems-What Have We Learned in Past Ten Years? *Kemija u industriji: Časopis kemičara i kemijskih inženjera Hrvatske*, 73(3-4 (special issue)), 153-165. <https://doi.org/10.15255/KUI.2023.049>
- Chng, H. H., Mårtensson, K., & Leibowitz, B. (2020). Leading change from different shores: The challenges of contextualizing the scholarship of teaching and learning. *Teaching and Learning Inquiry*, 8(1), 24-41. <https://doi.org/10.20343/teachlearninqu.8.1.3>
- Cooper, h. Hedges, L V. (2009). *Research Synthesis as a scientific process. A chapter on: The Handbook of Research synthesis and meta-Analysis, Second Edition.* Russell Sage.
- Corporation., R. R. (2009). *K-12 Service-Learning Project Planning Toolkit* Scotts Valley, America: National Service-Learning Clearinghouse, Retrieved from [http://www.servicelearning.org/filemanager/download/K-12\\_Service-Learning\\_Project\\_Planning\\_Toolkit.pdf](http://www.servicelearning.org/filemanager/download/K-12_Service-Learning_Project_Planning_Toolkit.pdf)
- E'lami, F., Sadeghi, Sh., & Nasirinia, Sh. (2021). Implementation of service-learning in higher education and its challenges. *Journal of Modern Advances in Psychology, Educational Sciences, and Education*, 4(40), 220-236. [in Persian]

Felten, P., Gardner, J. N., Schroeder, C. C., Lambert, L. M., Barefoot, B. O., & Hrabowski, F. A. (2016). *The undergraduate experience: Focusing institutions on what matters most*. John Wiley & Sons.

Furco, A. (2001). Advancing service-learning at research universities. *New directions for higher education*, 2001(114), 67-78.

Garcia Cervantes, N., & Hinojosa Hinojosa, K. (2023). Opportunities and challenges for service-learning experiences in informal urban settlements. *Archnet-IJAR: International Journal of Architectural Research*, 17(2), 358-374. <https://doi.org/10.1108/ARCH-12-2021-0348>

Gbadamosi, T. V. (2024). Challenges and Solutions in Integrating Service Learning into Teaching Practice: A Study on Economics Pre-Service Teachers' Experience. *Unilorin Journal of Lifelong Education*, 8(1), 113-143. <https://ujlle.org.ng/index.php/ujlle/article/view/218>

Gleason, J. P., & Violette, J. L. (2012). Integrating service learning into public relations coursework: Applications, implications, challenges, and rewards. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 24(2), 280-285.

Greene, R. W. (2013). *An examination of the efficacy of service learning in higher education to promote or hinder individual transformative learning at a Jesuit university*. Capella University.

Habibi Babadi, A., Beheshtifar, M., & Kazemi, H. (2022). Understanding and qualitative analysis of challenges in Iranian higher education. *Iranian Political Sociology Monthly*, 5(11), 6346-6368. [HTTPS://DOI.ORG/10.30510/PSI.2022.355094.3818](https://doi.org/10.30510/PSI.2022.355094.3818) [in Persian]

Hood, J. G. (2009). Service-learning in dental education: meeting needs and challenges. *Journal of Dental Education*, 73(4), 454-463. <https://doi.org/10.1002/j.0022-0337.2009.73.4.tb04716.x>

Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2009). The learning way: Meta-cognitive aspects of experiential learning. *Simulation & gaming*, 40(3), 297-327. <https://doi.org/10.1177/1046878108325713>

MacKenzie, D. E. (2013). *Faculty perspectives on the challenges and benefits of providing service-learning pedagogy in higher education: An historical study of ten diverse central Maryland colleges and universities*. Notre Dame of Maryland University.

Marcus, V. B., Atan, N. A., Yusof, S. M., & Tahir, L. (2020). A Systematic Review of e-Service Learning in Higher Education. *International Journal of Interactive Mobile Technologies (IJIM)*, 14(06), pp. 4-14. <https://doi.org/10.3991/ijim.v14i06.13395>

Naidoo, B., & Devnarain, B. (2009). Service learning: connecting higher education and civil society-are we meeting the challenge? *South African Journal of Higher Education*, 23(5), 935-952. <https://hdl.handle.net/10520/EJC37565>

Nchu, F. (2024). Opportunities and Challenges Impeding the Adoption of Community Engagement and Service Learning in African Higher Education Institutions: A Minireview and Perspective. <https://doi.org/10.20944/preprints202406.1842.v1>

Nickols, S. Y., Rothenberg, N. J., Moshi, L., & Tetloff, M. (2013). International Service-Learning: Students' Personal Challenges and Intercultural Competence. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 17(4), 97-124.

Nishimura, M., & Yokote, H. (2020). Service-learning as a means to understand socio-economic privilege, inequality, and social mobility. *Diversity and inclusion in global higher education: Lessons from across Asia*, 183-207. [http://dx.doi.org/10.1007/978-981-15-1628-3\\_7](http://dx.doi.org/10.1007/978-981-15-1628-3_7)

Olagoke-Oladokun, L. I., Mokhtar, M., Gbadamosi, T. V., & Dugguh, S. I. (2020). Impact of service learning among university students in Nigeria. *PalArch's Journal of Archaeology of Egypt/Egyptology*, 17/7: 4947-4958.

Olagoke-Oladokun, L. I., Mokhtar, M., Hassan, Z., Yusof, S., Ali, M., & Hashim, S. (2021). Challenges of Implementing Service-Learning Pedagogy in Nigeria Public Universities. *Turkish*

Journal of Computer and Mathematics Education, 12(3), 4805-4816.  
<https://turcomat.org/index.php/turkbilmat/article/view/1983>

Parker, E. A., Myers, N., Higgins, H. C., Oddsson, T., Price, M., & Gould, T. (2009). More than experiential learning or volunteering: A case study of community service learning within the Australian context. *Higher Education Research & Development*, 28(6), 585-596.  
<https://doi.org/10.1080/07294360903161147>

Plante, J. D. (2015). Institutionalizing service-learning as a best practice of community engagement in higher education: Intra-and inter-institutional comparisons of the Carnegie Community Engagement Elective Classification framework. University of Central Florida.

Poon, P., Chan, T. S., & Zhou, L. (2011). Implementation of service-learning in business education: Issues and challenges. *Journal of teaching in international business*, 22(3), 185-192.  
<https://doi.org/10.1080/08975930.2011.653746>

Rostami, F., Zarafshani, K., & Garavandi, Sh. (2014). Service-learning: A new approach in the agricultural higher education system. *Higher Education Letter*, 7(26), 95-108. [in Persian]

Salam, M., Awang Iskandar, D. N., Ibrahim, D. H. A., & Farooq, M. S. (2019). Service learning in higher education: A systematic literature review. *Asia Pacific Education Review*, 20, 573-593.  
<https://doi.org/10.1007/s12564-019-09580-6>

Schelbe, L., Petracchi, H. E., & Weaver, A. (2014). Benefits and challenges of service-learning in baccalaureate social work programs. *Journal of Teaching in Social Work*, 34(5), 480-495.  
<https://doi.org/10.1080/08841233.2014.954689>

Shannon, P., Kim, W., & Robinson, A. (2012). Implementing a service learning model for teaching research methods and program evaluation. *Journal of Teaching in Social Work*, 32(3), 229-242. <https://doi.org/10.1080/08841233.2012.680867>

Shobak, M., & Hosseinpour Behnemiri, S. (2024). The role of service-learning in architectural design workshops. *Journal of Research in Art and Humanities*, 8(61), 53-59. [in Persian]

Stephenson, T. J., Peritore, N., Webber, K., & Kurzynske, J. (2013). A learner-centered teaching model integrating undergraduate research and service learning. *NACTA journal*, 57(3), 40-46.  
<https://www.jstor.org/stable/26769620>

Yusof, N., Ariffin, T. F. T., Hashim, R. A., Nordin, H., & Kaur, A. (2020). Challenges of service learning practices: Student and faculty perspectives from Malaysia. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 17(2), 279-309. <http://dx.doi.org/10.32890/mjli2020.17.2.10>

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, 220-232.  
<http://dx.doi.org/10.15804/tner.13.32.2.18>