

Δημοκρατική συμμετοχή και ενεργός δράση στο Πανεπιστήμιο του 21^{ου} αιώνα Η περίπτωση της κοινωνικής προσφοράς (service learning)

Θεοδώρα Γκίζα¹

Abstract

The current article refers to the values promoted by Higher Education in the 21st century and particularly to the analysis of the concept of citizenship, democratic engagement and active action. More specifically, the first chapter will explore the concept of active citizenship, political involvement and civic engagement in the University. In the second chapter, emphasis will be given to community service (service learning), while at the same time the positive and negative dimensions will be presented, as well as the challenges of participating in community service programs through the analysis of research related to teachers' and students' views.

Keywords

Higher Education, University, democratic engagement, active citizenship, service learning.

Περίληψη

Το παρόν άρθρο αφορά τις αξίες που προβάλλει και προωθεί η Ανώτατη Εκπαίδευση κατά τον 21^ο αιώνα και ειδικότερα στην ανάλυση της έννοιας της πολιτειότητας, της δημοκρατικής συμμετοχής και της ενεργού δράσης. Αναλυτικότερα, στο πρώτο κεφάλαιο θα διερευνηθεί η έννοια της ενεργού πολιτειότητας, της πολιτικής εμπλοκής και της κοινωνικής στράτευσης στον χώρο του Πανεπιστημίου. Κατόπιν, στο δεύτερο κεφάλαιο θα δοθεί έμφαση στην κοινωνική προσφορά (service learning), ενώ παράλληλα θα παρουσιαστούν οι θετικές και αρνητικές διαστάσεις αλλά και οι προκλήσεις της συμμετοχής σε προγράμματα κοινωνικής προσφοράς μέσα από την ανάλυση ερευνών σχετικών με τις απόψεις καθηγητών και φοιτητών/τριών.

Λέξεις-κλειδιά

Ανώτατη Εκπαίδευση, Πανεπιστήμιο, δημοκρατική συμμετοχή, ενεργός πολιτειότητα, service learning.

¹ Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια ΜαHer. Η εργασία έγινε υπό την επίβλεψη της καθηγήτριας Δέσποινας Καρακατσάνη. dora_gkiza@yahoo.com

Εισαγωγή

Το Πανεπιστήμιο, εκτός από κοιτίδα μετάδοσης γνώσης, αποτελούσε ανέκαθεν φορέα προβολής και προώθησης αξιών. Η παρούσα εργασία ασχολείται με τις αξίες που προωθούνται από τα Πανεπιστήμια του 21^{ου} αιώνα εστιάζοντας περισσότερο στη δημοκρατική τους αποστολή και την ενεργό δράση των φοιτητών τους. Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο διερευνάται η σχέση της ενεργού πολιτειότητας, της πολιτικής εμπλοκής και της κοινωνικής συμμετοχής ως παράγοντες που ενισχύουν τον δημοκρατικό ρόλο του Πανεπιστημίου και καθιστούν τους φοιτητές υπεύθυνους και ενεργούς πολίτες. Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στην κοινωνική προσφορά (*service learning*) στον χώρο του Πανεπιστημίου και, ειδικότερα, στον τρόπο ενσωμάτωσης τέτοιων προγραμμάτων στο αναλυτικό πρόγραμμα και τη σημασία τους για τους φοιτητές. Τέλος, παρουσιάζονται έρευνες που διεξήχθησαν με σκοπό να καταγράψουν και να διερευνήσουν τις στάσεις και τις απόψεις καθηγητών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και των φοιτητών/τριών αναφορικά με την εμπειρία τους σχετικά με το *service learning*.

Από τα μέσα τη δεκαετίας του 1990, η Ευρώπη έδωσε έμφαση στην εκπαίδευση πολιτών που σέβονται και υπερασπίζονται τη δημοκρατία (Mouzelis, 2011), ενώ παράλληλα επιδίωξε μια εκπαιδευτική πολιτική που στοχεύει στη διαμόρφωση ενεργών και υπεύθυνων πολιτών (Καρακατσάνη, 2008). Ως όρος, η *ενεργός πολιτειότητα* περιγράφει τους πολίτες που επιδίδονται σε δραστηριότητες που προωθούν και προφυλάσσουν τη δημοκρατία. Αυτές οι δράσεις περιλαμβάνουν δραστηριότητες για την κοινωνία των πολιτών, όπως είναι η διαμαρτυρία, η συλλογή υπογραφών καθώς επίσης ο εθελοντισμός και η πολιτική εμπλοκή, όπως η ψηφοφορία και η συμμετοχή στις εκλογές. Ο ενεργός πολίτης οφείλει να σέβεται τους συμπολίτες του και τους νόμους και να υπερασπίζεται τη δημοκρατία με κάθε τρόπο (Hoskins, 2014).

Το Πανεπιστήμιο του 21^ο αιώνα προωθεί γνωσιακές, ακαδημαϊκές, συμπεριφορικές αξίες και αξίες που επικεντρώνονται στην παροχή κοινωφελών υπηρεσιών (Harland & Pickering, 2011). Σύμφωνα με τους Thomas και Benenson (2017), η Ανώτατη Εκπαίδευση ανέκαθεν δεν προετοίμαζε τους φοιτητές μόνο για μια επιτυχημένη επαγγελματική καριέρα, αλλά και για τη συμμετοχή στα κοινά και τη δράση τους ως ενεργοί πολίτες. Μια διάσταση συμμετοχής στα κοινωνικά δρώμενα και στη δημόσια ζωή είναι η κοινωνική προσφορά από τους φοιτητές, το λεγόμενο *service learning*, το οποίο, σύμφωνα με την Rosenberg (2000, όπ. αναφ. στον Speck, 2001), αποτελεί συνδυασμό της εργασίας στην κοινότητα με την

εκπαίδευση που παρέχεται στην τάξη. Όπως αναφέρει ο Kaye (2010, όπ. αναφ. Καψούρη, 2019), το service learning είναι μια διδακτική μέθοδος στην οποία η μάθηση είναι καθοδηγούμενη και επιτυγχάνεται μέσα από δράσεις που αντιμετωπίζουν μια σύγχρονη κοινωνική ανάγκη.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τον ρόλο του Πανεπιστημίου στη διαμόρφωση ικανών, υπεύθυνων, δημοκρατικά συμμετοχικών και ενεργών πολιτών μέσα από την εμπλοκή των φοιτητών σε δραστηριότητες κοινωνική προσφορά (service learning). Επιπλέον, σκοπός είναι να διαπιστωθεί, μέσα από διάφορες έρευνες που έχουν διεξαχθεί, εάν οι φοιτητές/τριες και οι καθηγητές αποτιμούν θετικά ή αρνητικά την εμπειρία του service learning και εάν θεωρούν ότι η εφαρμογή του αντιμετωπίζει προκλήσεις.

1. Δημοκρατική αποστολή του Πανεπιστημίου

1.1 Διδασκαλία δημοκρατικών αξιών

Ο ρόλος του Πανεπιστημίου δεν περιορίζεται μόνο στη μετάδοση της γνώσης ή τη διεξαγωγή έρευνας. Πολλές μελέτες έχουν διεξαχθεί για τον δημοκρατικό του ρόλο και τη διαμόρφωση δημοκρατικά συμμετοχικών και ενεργών πολιτών. Ο Αμερικανός φιλόσοφος John Dewey (όπ. αναφ. στο Kira, 2019) υπογράμμισε τη σημασία της εκπαίδευσης στη δημοκρατία και τόνισε ότι η δημοκρατία μπορεί να διδαχθεί και ότι οι εκπαιδευτικοί κατέχουν την πρωταρχική ευθύνη για αυτό.

Η επιτυχία, λοιπόν, ενός Πανεπιστημίου σε αυτή την κατεύθυνση εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς. Τα τελευταία χρόνια, οι καθηγητές σηματοδοτούν παράγοντα αλλαγής, αφού προετοιμάζουν τους φοιτητές για τη δημοκρατική και κοινωνική τους ζωή. Οι ίδιοι θα πρέπει να βοηθούν τους φοιτητές τους να αποκτήσουν δημοκρατικές αξίες και μια αίσθηση δέσμευσης και προσκόλλησης σε αυτές, καθώς επίσης και να αναπτύξουν την ιδιότητα του πολίτη. Ωστόσο, δεν αρκεί απλώς να αποκτηθούν οι γνώσεις για το ποιες είναι αυτές οι δημοκρατικές αξίες για να γίνουν ενεργοί πολίτες, αλλά να γίνουν βίωμα, να υπάρξει δηλαδή εμπλοκή των φοιτητών σε συμμετοχικές δραστηριότητες που στοχεύουν ακριβώς σε αυτήν την κατεύθυνση μέσω της μοντελοποίησής τους (Subba, 2014).

Σύμφωνα με τον Kesici (όπ. αναφ. στο Subba, 2014), εάν οι εκπαιδευτικοί θέλουν να ασκήσουν δημοκρατική διδασκαλία, θα πρέπει να δώσουν βαρύτητα στις δημοκρατικές αξίες εντός της αίθουσας. Αρχικά, υποχρέωση των εκπαιδευτικών είναι να αναπτύξουν μια θετική εκπαιδευτική διαδικασία που να περιλαμβάνει τη δημιουργία ενός συνεργατικού μαθησιακού περιβάλλοντος, που θα σέβεται τους φοιτητές και θα τους κινητοποιεί να αναπτύξουν

αποτελεσματικά τις κοινωνικές τους σχέσεις. Έτσι, θα πρέπει να αξιοποιούνται οι κατάλληλες μέθοδοι που θα επιτρέπουν στους φοιτητές να εκφράζουν ελεύθερα τις σκέψεις και τις ιδέες τους. Ταυτόχρονα, μια δημοκρατική τάξη θα πρέπει να εξασφαλίζει και να σέβεται τα δικαιώματα των φοιτητών και ο δημοκρατικός δάσκαλος οφείλει να είναι δίκαιος και να εφαρμόζει τους κανόνες. Ο εκπαιδευτικός, δηλαδή, πρέπει να αποτελεί μιμητικό πρότυπο για τους φοιτητές του μέσω της στάσης και της συμπεριφοράς του εντός της αίθουσας. Επίσης, για να επιτευχθεί δημοκρατική διδασκαλία, θα πρέπει αυτή να δομηθεί σε ένα πλαίσιο διαλόγου μεταξύ εκπαιδευτικών και φοιτητών. Δεν αρκεί απλώς η διδασκαλία να είναι οργανωμένη δημοκρατικά. Είναι αναγκαίο το διδακτικό αντικείμενο και ο τρόπος διδασκαλίας να είναι διαπραγματεύσιμο και αξιολογήσιμο και από τις δύο πλευρές. Για να επιτευχθεί αυτό, βασική προϋπόθεση είναι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να έχουν λάβει δημοκρατική διδασκαλία (Subba, 2014). Απαραίτητο είναι, επίσης, να επιτρέπεται στους φοιτητές η λήψη αποφάσεων και ο συνεργατικός στοχασμός, να τους εμπιστεύονται οι εκπαιδευτικοί στην οργάνωση εκδηλώσεων και να τους ενθαρρύνουν στην εύρεση θεμάτων που θα ήθελαν να συζητήσουν, με σκοπό να αναπτύξουν τη δική τους άποψη, να προβούν σε σχετικό διάλογο, να προτείνουν στρατηγικές αντιμετώπισης και τελικά να επιτύχουν λογικά συμπεράσματα. Τέτοιου είδους δραστηριότητες καλλιεργούν την κριτική σκέψη και ενδυναμώνουν τους φοιτητές βοηθώντας τους να κατανοήσουν ότι η συμμετοχή αξίζει (Subba, 2014). Γίνεται, λοιπόν, κατανοητό, ότι οι εκπαιδευτικοί δεν θα πρέπει μόνο να έχουν οι ίδιοι αντίληψη των αξιών, συμπεριφορών και στάσεων που διέπουν τη δημοκρατία και να τις μεταφέρουν στο ακροατήριό τους, αλλά παράλληλα είναι απαραίτητο να θέτουν τους φοιτητές τους σε διαδικασίες ανάμειξης και εμπλοκής που αντανακλούν τις δημοκρατικές αξίες.

Η Monika Vinterek (2010) διεξήγαγε μια έρευνα σχετικά με το πώς αντανάκλαται η δημοκρατία στις συμπεριφορές εντός της τάξης και το πώς ενεργούν οι καθηγητές για να υποστηρίξουν τη δημοκρατία στην καθημερινή παρουσία τους σε αυτή. Τα αποτελέσματα της έρευνας υπέδειξαν τέσσερις τρόπους προώθησης της δημοκρατίας. Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί δείχνουν προθυμία να βοηθήσουν τους φοιτητές τους να εκφραστούν. Δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στο να αισθάνονται ελεύθεροι οι εκπαιδευόμενοι να δίνουν απαντήσεις και να εκφράζουν τη γνώμη τους με ξεκάθαρο τρόπο για να ενισχυθεί η αυτοπεποίθησή τους και να νιώσουν μεγαλύτερη ασφάλεια και σιγουριά. Ακολούθως, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι πρόθυμοι να ακούσουν τους μαθητές τους. Για παράδειγμα, μια καλή πρακτική είναι να ακούν όσα έχουν γράψει οι φοιτητές και όλοι μαζί να προτείνουν τρόπους βελτίωσης. Οι καθηγητές ενισχύουν θετικά την προσπάθεια στοχεύοντας στην εξέλιξη μέσα από τις

συμβουλές και τη στήριξή τους. Επίσης, ιδιαίτερα σημαντικό είναι να επιδεικνύουν σεβασμό και ανεκτικότητα στις ανάγκες, τις απόψεις και τα ενδιαφέροντά των φοιτητών και να συμβάλλουν στην ομαλή επίλυση των συγκρούσεων που προκύπτουν. Τέλος, κρίσιμη είναι η προώθηση της αυτοεκτίμησης των φοιτητών μέσα από υποστηρικτικά σχόλια, τα οποία τους παρακινούν να πετύχουν σημαντικά κατορθώματα.

1.2. Ενεργός πολιτειότητα και πολιτική εμπλοκή

Η ενεργός πολιτειότητα, σύμφωνα με την Hoskins (2006, όπ. αναφ. Hoskins, Jesinghaus, Mascherini, Munda, Nardo, Saisana, Van Nijlen, Vidoni & Villalba, 2006) και τον ορισμό που δόθηκε από το ερευνητικό πρόγραμμα «Active Citizenship for Democracy» σε συνεργασία με το European Commission's Centre for Research on Lifelong Learning, σχετίζεται με τη συμμετοχή στην κοινωνία των πολιτών, την κοινωνική και πολιτική ζωή, ενώ παράλληλα χαρακτηρίζεται από αμοιβαίο σεβασμό και μη χρήση βίας σε συμφωνία με τα ανθρώπινα δικαιώματα και τη δημοκρατία. Με άλλα λόγια, ενεργός πολιτειότητα σημαίνει να ξεφεύγεις από το προσωπικό συμφέρον, να αποκτάς κοινωνική υπευθυνότητα και, τελικά, να εμπλέκεσαι σε ζητήματα που αφορούν το κοινωνικό σύνολο (Hoskins & Mascherini, 2009). Σύμφωνα με τους Hoskins et al. (2006), οι διαστάσεις της ενεργού πολιτειότητας είναι η συμμετοχή στην πολιτική ζωή, στην κοινωνία των πολιτών, στη ζωή της κοινότητας και οι αξίες. Η πρώτη αναφέρεται στη σφαίρα της πολιτείας και την αντιπροσωπευτική δημοκρατία μέσα από δραστηριότητες όπως η συμμετοχή στην ψηφοφορία, η εκπροσώπηση των γυναικών στο εθνικό κοινοβούλιο και οι εργασιακές επιτροπές (π.χ. η ιδιότητα μέλους σε ένα κόμμα, η συμμετοχή σε δραστηριότητες ενός πολιτικού συνδυασμού, η δωρεά χρημάτων κ.λπ.). Η δεύτερη διάσταση σχετίζεται με την κοινωνία των πολιτών που αφορά την πολιτικά μη κυβερνητική δράση (π.χ. διαμαρτυρία, οργανώσεις ανθρωπίνων δικαιωμάτων, περιβαλλοντικές οργανώσεις και επαγγελματικές ενώσεις). Ακολούθως, η συμμετοχή στην κοινωνική ζωή εστιάζει σε δραστηριότητες προσανατολισμένες περισσότερο στην κοινότητα και λιγότερο στην πολιτική, όπως για παράδειγμα η συμμετοχή σε θρησκευτικές, σε επιχειρηματικές οργανώσεις και η παροχή βοήθειας χωρίς οργάνωση από κάποιο κίνημα. Τέλος, οι αξίες που αφορούν την ενεργό πολιτειότητα, αποτελούν έναν συνδυασμό στοιχείων από τη δημοκρατία και τα ανθρώπινα δικαιώματα, τη θεμελίωση πρακτικών για την ενεργό πολιτειότητα και την κατανόηση άλλων πολιτισμών (δραστηριότητες που υποστηρίζουν τα ανθρώπινα δικαιώματα και αντανακλούν τη διαπολιτισμική κατανόηση και ευαισθησία).

Οι νέοι αποτελούν την κινητήρια δύναμη ανάπτυξης για κάθε έθνος, αφού είναι αυτοί που έχουν τη δυνατότητα να αλλάξουν τις πολιτικές που ακολουθούνται και να συνεισφέρουν

στο κοινωνικό σύνολο. Αναμένεται να είναι εξοπλισμένοι με τις κατάλληλες κοινωνικές ικανότητες για να είναι ενεργά μέλη της κοινωνίας και να συνεισφέρουν στην κοινωνική και πολιτική συμμετοχή. Για να επιτευχθεί αυτό, είναι θεμελιώδης μια δια βίου εκπαίδευση που παρέχει τέτοιες δεξιότητες (Ahrari et al., 2014), αλλά και η παροχή ενός πλαισίου μέσα στο οποίο αυτές θα εδραιωθούν.

Η εκπαίδευση, σύμφωνα με τον Jansen (2006, όπ. αναφ. Ahrari, et al., 2014) μπορεί να συνεισφέρει σε σημαντικό βαθμό σε αυτή την κατεύθυνση με τρεις τρόπους. Μπορεί να εξασφαλίσει πρόσβαση σε πολιτειακές πρακτικές, να αναπτύξει τις συμμετοχικές ικανότητες που ενδυναμώνουν τη συγκροτημένη δράση με προώθηση επικοινωνιακών στρατηγικών και, τέλος, να επεκτείνει αυτές τις ικανότητες σε άλλα μέρη πλην του εκπαιδευτικού χώρου. Πιο συγκεκριμένα, στην Ανώτατη Εκπαίδευση εφαρμόζονται διάφορες πρακτικές για ενίσχυση την ενεργού πολιτειότητας των φοιτητών. Αρχικά, οι φοιτητές εμπλέκονται σε πολιτικές διαδικασίες. Συμμετέχουν στις φοιτητικές εκλογές, είτε δηλώνοντας οι ίδιοι συμμετοχή για να εκπροσωπήσουν τους συμφοιτητές τους είτε επιλέγοντας από ποιον θέλουν να εκπροσωπηθούν μέσω της ψήφου τους, όπως ακριβώς συμβαίνει και στις δημοκρατικές κοινωνίες (Kouba, 2018). Έτσι, οι ίδιοι αναγνωρίζονται ως σημαντικά μέλη του πανεπιστημίου αλλά και ως πολίτες (Luescher-Mamashela, 2013), ενώ ταυτόχρονα εκφράζουν τις απόψεις τους, διαμαρτύρονται για την υπεράσπιση των δικαιωμάτων τους, εκπροσωπούνται και συμμετέχουν στη διακυβέρνηση. Η διαδικασία αυτή, σύμφωνα με τον Boland (2005, όπ. αναφ. Yang & Hoskins, 2020), αποτελεί μια εξάσκηση της δημοκρατικής και ενεργού πολιτειότητας στο πλαίσιο της διαμοιρασμένης διακυβέρνησης της Ανώτατης Εκπαίδευσης. Η πολιτική εμπλοκή εκφράζεται με τη δημιουργία φοιτητικών συλλόγων και φοιτητικών κοινοτήτων, μέσω των οποίων οι μη πολιτικοποιημένοι φοιτητές έχουν τη δυνατότητα να αποκτήσουν πολιτικές ιδέες, να συμμετέχουν σε debate και σε κοινωνικές δραστηριότητες σε πιο διευρυμένο επίπεδο (Loader, Vromen, Xenos, Steel, & Burgum, 2015). Οι φοιτητικές κοινότητες χρησιμοποιούν την πολιτικοποίηση ως κλειδί για την κινητοποίηση των φοιτητών, τη διατήρηση των ενδιαφερόντων τους και την ανάπτυξη των οργανωτικών τους ικανοτήτων που είναι απαραίτητες για την κοινωνική στράτευση συμμετοχή και παράλληλα παρέχει ένα δικτυωμένο περιβάλλον μέσα στο οποίο οι νέοι άνθρωποι μπορούν να ζήσουν την εμπειρία των πολιτικών πρακτικών. Στο πλαίσιο αυτό, οι φοιτητικές οργανώσεις δίνουν τη δυνατότητα για συμμετοχή και καλλιέργεια των πολιτικών συνηθειών. Μέσα από αυτές τις διαδικασίες αναπτύσσεται ο πολιτικός εαυτός, υπάρχει ένταξη σε ειδικά πεδία και πρόσβαση σε πολιτιστικά και κοινωνικά κέντρα. Εκτός από αυτά,

όπως αναφέρει ο Bond (όπ. αναφ. Yang & Hoskins, 2020) μέσω της ψηφοφορίας, οι φοιτητές έρχονται σε στενή επαφή και αλληλοεπηρεάζονται. Οι πολιτικές πληροφορίες εξαπλώνονται και οι φοιτητές κινητοποιούνται για άσκηση του εκλογικού τους δικαιώματος. Εκτός από τις κατά πρόσωπο επαφές, διαδικασίες πολιτικοποίησης προκύπτουν και από τα κοινωνικά δίκτυα (Loader et al., 2015), τα οποία προσφέρονται για συνδιαλογή των υποψηφίων με τους φοιτητές. Τέλος, τα Πανεπιστήμια είναι ένας σημαντικός χώρος όπου οι νέοι μπορούν να λάβουν πολιτική γνώση μέσω της κοινωνικοποίησής τους με συνομήλικους, με το προσωπικό και τις διαλέξεις. Εκτός από αυτό, οι διαφορετικές ταυτότητες των ακαδημαϊκών μπορούν να κινητοποιήσουν το ενδιαφέρον των φοιτητών για δραστηριότητες που εμπειρεύουν έναν ενεργό ρόλο στην ηγεσία, τη διοίκηση και τη διακυβέρνηση (Bolden, 2014).

1.3 Κοινωνική στράτευση (civic engagement)

Σύμφωνα με τον Ehrlich (2000, όπ. αναφ. Cress & Stokamer, 2017), η κοινωνική στράτευση είναι η διαδικασία κατά την οποία το άτομο εργάζεται με σκοπό να επέλθει αλλαγή στη ζωή των κοινοτήτων και να αναπτυχθεί ένας συνδυασμός γνώσεων, ικανοτήτων, αξιών και κινήτρου για να μπορέσει αυτή να επιτευχθεί. Η κοινωνική στράτευση ως παιδαγωγική προσέγγιση συνδέει τη μάθηση με την έμπρακτη προσπάθεια για δημιουργία πιο ισότιμων και δίκαιων κοινοτήτων (Cress & Stokamer, 2017).

Τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης δίνουν έμφαση στη σύνδεσή τους με τις κοινότητες που τα περιβάλλουν και την ενασχόληση των φοιτητών τους με τα πραγματικά προβλήματα και τις ανάγκες της κοινότητας αυτής (Bowen, 2010). Σύμφωνα με τους Cress et al. (2015, όπ. αναφ. Cress & Stokamer, 2017), η κοινωνική στράτευση στον χώρο του Πανεπιστημίου μπορεί να εκφραστεί με διάφορους τρόπους και ποικίλες πρακτικές, όπως ο εθελοντισμός, η κοινωνική προσφορά (service learning), η βασισμένη στην κοινότητα μάθηση (community-based learning) και η βασισμένη στην κοινότητα έρευνα (community-based research). Ο *εθελοντισμός* αφορά την άμισθη εργασία κατά την οποία το άτομο αφιερώνει χρόνο, με σκοπό να συμβάλλει στο έργο των ΜΚΟ ή να βοηθήσει μεμονωμένα άτομα που βρίσκονται σε ανάγκη (Cormack & Konidari, 2007). Η *κοινωνική προσφορά* αποτελεί μια σημαντική στρατηγική μάθησης που δίνει την ευκαιρία στους φοιτητές να εφαρμόσουν όσα έχουν διδαχθεί στην κοινότητα (Bowen, 2010). Παράλληλα, η *μάθηση που βασίζεται στην κοινότητα* περιλαμβάνει βιωματικές δραστηριότητες και πρακτική άσκηση, και, τέλος, η *έρευνα βασισμένη στην κοινότητα* (community-based research), αφορά τη συνεργασία της σχολής και των φοιτητών με μέλη της κοινότητας με σκοπό να ερευνηθούν ζητήματα που αφορούν το κοινό καλό (Bowen, 2010). Αυτές οι μέθοδοι, σύμφωνα με τους

Cress et al. (2013, όπ. αναφ. Cress & Stokamer, 2017) συνήθως αρχίζουν ως παιδαγωγικές προσεγγίσεις και στρατηγικές διδασκαλίας, όμως, πολλές φορές οι καθηγητές και οι φοιτητές ενδιαφέρονται να εμπλακούν σε πιο περίπλοκα γνωστικά μονοπάτια ώστε να κατανοήσουν καλύτερα και να διευθετήσουν αποτελεσματικότερα τις ανάγκες τις κοινωνίας. Γι' αυτό θα πρέπει να αναζητούνται εμπειρίες που εξετάζουν, εντάσσουν και αντανακλούν τη συμβατική σχέση μεταξύ του ατόμου και της κοινωνίας.

Όπως γίνεται αντιληπτό, κύριος στόχος τη κοινωνικής συμμετοχής είναι η κοινωνικοοικονομική, περιβαλλοντική και πολιτική ενίσχυση και η φυσική υγεία των ατόμων και των ομάδων μέσα στις κοινότητες. Για να επιτευχθεί ο στόχος αυτός, δεν αρκεί κάποιος να κατέχει θεωρητικές γνώσεις, αλλά να συνδέεται με κοινωνικές δραστηριότητες (Cress & Stokamer, 2017), οι οποίες πρέπει να εντάσσονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα των πανεπιστημιακών σχολών.

Η κοινωνική στράτευση φαίνεται να έχει θετικό αντίκτυπο τόσο στην ακαδημαϊκή όσο και στην προσωπική ανάπτυξη του ατόμου. Αρχικά, βελτιώνει την ακαδημαϊκή επίδοση και τις δεξιότητες, όπως η κριτική σκέψη και η συγγραφή. Επίσης, επιτυγχάνεται καλύτερη διαπροσωπική και κοινωνική σύνδεση και αυξάνεται η επιμονή για να επιτευχθεί ένας στόχος. Οι έρευνες υποδεικνύουν ότι οι φοιτητές λύνουν πιο εύκολα και αποτελεσματικά τα προβλήματά τους, διαπραγματεύονται και συμμετέχουν σε δημοκρατικές διαβουλεύσεις με μεγαλύτερη άνεση και καλύτερα αποτελέσματα. Μια άλλη θετική επίδραση που επισημαίνουν οι Grey et al. (2000, όπ. αναφ. Cress & Stokamer, 2017) αποτελεί το γεγονός ότι οι φοιτητές μαθαίνουν να ακούν πλουραλισμό απόψεων, να συναναστρέφονται με ανθρώπους διαφορετικούς από τους ίδιους και να συνεργάζονται με άλλους θέτοντας ως στόχο το κοινό καλό.

2. Κοινωνική προσφορά (service learning)

2.1 Η κοινωνική προσφορά (service learning) στο Πανεπιστήμιο

Η κοινωνική προσφορά (service learning) αποτελεί μια εκπαιδευτική προσέγγιση που συνδυάζει την απόκτηση ακαδημαϊκής γνώσης και την κοινωνική στράτευση, σύμφωνα με τους Bringle και Clayton (2012, όπ. αναφ. Gerholz, Liszt & Klingsieck, 2017). Τα Πανεπιστήμια προσφέρουν τέτοια προγράμματα με σκοπό να παρέχουν τη δυνατότητα στους φοιτητές τους να αξιοποιήσουν τις γνώσεις τους για να συνεισφέρουν στις σύγχρονες κοινωνικές ανάγκες.

Σύμφωνα με διάφορα Πανεπιστήμια του κόσμου, όπως το University of Central Arkansas (2018), το Suffolk University της Βοστώνης (2017), το University of Minnesota (2011) κ.α., υπάρχουν τεσσάρων ειδών μορφές service learning: direct, indirect, advocacy και research-based service learning. Η πρώτη αφορά δραστηριότητες που απαιτούν άμεση επαφή του φοιτητή με τα άτομα στα οποία παρέχει βοήθεια. Σε αυτή την κατηγορία εντάσσονται δραστηριότητες, όπως η διδασκαλία μαθημάτων σε άλλους φοιτητές ή ενήλικες, οι παρουσιάσεις για τη βία και την αποτροπή λήψης ναρκωτικών ουσιών, η βοήθεια σε ένα καταφύγιο αστέγων και σε ηλικιωμένους ασθενείς. Η δεύτερη σχετίζεται με την εργασία σε ένα ευρύ φάσμα ζητημάτων που αφορούν την κοινότητα και το περιβάλλον αλλά όχι απαραίτητα τους ανθρώπους με τους οποίους δουλεύουν οι φοιτητές. Τέτοιες δραστηριότητες είναι, για παράδειγμα, η δημιουργία της ιστορίας της πόλης, η συμβολή στη δημιουργία σπιτιών για συμπολίτες με χαμηλά εισοδήματα, η μεταφύτευση δέντρων κ.λπ. Το advocacy service learning επιτρέπει στους φοιτητές να εκπαιδεύσουν άλλους για θέματα δημόσιου ενδιαφέροντος που αποσκοπούν στην αύξηση της αντίληψης και δράσης σε ένα συγκεκριμένο θέμα που αφορά την κοινότητα. Τέτοιες δραστηριότητες, λόγω χάρη, μπορεί να είναι να θέσουν σε δημόσια διαβούλευση ζητήματα που απασχολούν την κοινότητα, να οργανώσουν καμπάνιες πληροφόρησης για τοπικά ζητήματα ή ανάγκες της κοινότητας, να ασκήσουν πίεση για αμφιλεγόμενα θέματα, να οργανώσουν καμπάνιες συγγραφής προτάσεων για προβλήματα της κοινότητας κ.λπ. Η τελευταία μορφή σχετίζεται με τη συλλογή και παρουσίαση πληροφοριών για διάφορες περιοχές ενδιαφέροντος, όπως η συγγραφή ενός οδηγού για την τοπική κοινωνία και η μετάφρασή του σε διάφορες γλώσσες για τους μετανάστες ή ο έλεγχος της ποιότητας του νερού για τους κατοίκους ή η χαρτογράφηση της περιοχής.

2.1.1 Η κοινωνική προσφορά (service learning) στο Αναλυτικό Πρόγραμμα

Κρίσιμο για την ανάπτυξη της ενεργού πολιτειότητας ενός ατόμου είναι η υιοθέτηση πρακτικών προσφοράς στο κοινωνικό σύνολο. Το Πανεπιστήμιο μπορεί να εντάξει στο αναλυτικό πρόγραμμά του μαθήματα και δραστηριότητες κοινωνικής προσφοράς, με σκοπό να καταστήσει τους φοιτητές του ενεργούς και υπεύθυνους πολίτες. Για να συμβεί αυτό, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη το προφίλ των φοιτητών, έτσι ώστε να δομηθεί το πρόγραμμα πάνω στα ατομικά τους χαρακτηριστικά αλλά και τους στόχους τους. Ειδικότερα, απαιτείται διαφορετικός σχεδιασμός και δόμηση του προγράμματος ανάλογα με το φύλο, την ηλικία, τις ανάγκες και τους στόχους του κάθε φοιτητή (Nichols & Monard, 2001). Για παράδειγμα, οι Hecht & Fusco (1995, όπ. αναφ. Nichols & Monard, 2001) σε έρευνά τους διαπίστωσαν ότι

τα κορίτσια είχαν μεγαλύτερες προσδοκίες από τα αγόρια και επεδίωκαν περισσότερο την προσωπική τους ανάπτυξη. Ενδιαφέρονταν να αποκτήσουν ενσυναίσθηση και να συνεισφέρουν στη βελτίωση της κοινότητάς τους. Αντιθέτως, κίνητρο των αγοριών αποτελούσαν οι βαθμοί και η επίδοση στο μάθημα. Επίσης, οι Nichols και Monard (2001) εντόπισαν ότι οι μικρότερες ηλικιακά φοιτήτριες ενδιαφέρονταν για τα οφέλη των διαπροσωπικών σχέσεων, ενώ οι μεγαλύτερες ενδιαφέρονταν επιπρόσθετα να αυξήσουν τις γνώσεις τους στον τομέα τους.

Απαραίτητη για τη διαμόρφωση κατάλληλων προγραμμάτων και την ένταξή τους στο αναλυτικό πρόγραμμα είναι η συνεργασία εκπαιδευτικών και προσωπικού (Sanders & Calindo, 2014). Τα συγκεκριμένα μαθήματα δεν σχεδιάζονται σε ένα αυστηρό πλαίσιο, δεν έχουν, δηλαδή, τη δομή των υπόλοιπων μαθημάτων που απαιτούν διαγωνίσματα ή ειδικά προσόντα κι αυτό συμβαίνει διότι επιδιώκεται να είναι προσβάσιμα σε όλους (Veugelers, Groot & Nollet, 2014).

Σύμφωνα με τους Eyster και Giles (1999, όπ. αναφ. Warren, 2012), τα προγράμματα service learning θα πρέπει να πληρούν τέσσερις βασικές προϋποθέσεις για να είναι επιτυχημένα: επίτευξη προσωπικής και διαπροσωπικής ανάπτυξης, κατανόηση και εφαρμογή της γνώσης που προσφέρθηκε στην τάξη, προοπτική μετασχηματισμού όταν απαιτείται και ανάπτυξη της πολιτειότητας. Μια καλή πρακτική για τη βελτίωση του προγράμματος είναι, αφού αυτό ολοκληρωθεί, να παρουσιάζεται στην αίθουσα από τους φοιτητές η δράση τους και να ακολουθεί σχετική συζήτηση, αναλύοντας το τι πήγε σωστά, τι όχι και τι θα έχρηζε βελτίωσης σε μια αντίστοιχη μελλοντική δραστηριότητα (Grubisich, 2017).

Σύμφωνα με τους Bringle και Hatcher (1996), υπάρχουν δύο τρόποι μέσω των οποίων τα Πανεπιστήμια μπορούν να υποστηρίξουν και να προωθήσουν τη συνεργασία με την κοινότητα και τη συνεισφορά σε αυτή: προγράμματα που υλοποιούνται εκτός του πανεπιστημιακού χώρου (extracurricular) και προγράμματα εντός αυτού (curricular). Στην πρώτη περίπτωση, οι φοιτητές συμμετέχουν ενεργά σε δραστηριότητες που υλοποιούνται από οργανώσεις φοιτητών ή από το γραφείο εξυπηρέτησης φοιτητών ή μέσω μαθημάτων εντός της τάξης. Ωστόσο, πολλά ακαδημαϊκά προγράμματα προσφέρουν σύνδεση των φοιτητών τους με την κοινότητα, παρέχοντάς τους ποικιλία εμπειριών και ευκαιριών μάθησης. Για παράδειγμα, η κοινωνική προσφορά δύναται να επιτευχθεί μέσω πρακτικής άσκησης, προγραμμάτων συνεργασίας, εμπειριών στον τομέα δραστηριοποίησης και διδασκαλίας μαθητών. Οι συγκεκριμένες δραστηριότητες εστιάζουν ουσιαστικά στην ανάπτυξη των προσωπικών ικανοτήτων των φοιτητών και δεν δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη της

κοινωνικής υπευθυνότητας. Γι' αυτόν τον λόγο, εκτός από αυτά, οι φοιτητές θα πρέπει να μάθουν την αξία της κοινωνικής προσφοράς με σκοπό τη βοήθεια των μελών της και όχι αποκλειστικά το προσωπικό όφελος αξιοποιώντας και εφαρμόζοντας όσα έχουν μάθει στην ακαδημαϊκή τους ζωή. Τέτοια είδη προσφοράς είναι εθελοντικά και μπορεί να είναι η βοήθεια σε ηλικιωμένους, άπορους ή άτομα με αναπηρία, η διοργάνωση εκδηλώσεων για το περιβάλλον και η φροντίδα αυτού (π.χ. δένδροφύτευση), η συμμετοχή σε Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις κ.λπ. Αυτές οι δραστηριότητες βοηθούν τους φοιτητές να αντιληφθούν την κοινωνική δικαιοσύνη, να γίνει βίωμά τους κι έτσι να την εφαρμόζουν σε κάθε ευκαιρία στη μεταπανεπιστημιακή ζωή λειτουργώντας ως ενεργοί, υπεύθυνοι και δίκαιοι πολίτες (Grubisich, 2017).

Μια ενδιαφέρουσα ιδέα για τους εκπαιδευτικούς είναι να εντάξουν στο Αναλυτικό Πρόγραμμα τη μαθησιακή διαδικασία που έχει ως στόχο την προσφορά στο κοινωνικό σύνολο εκμεταλλευόμενοι τα *Συστήματα Διάχυτου Υπολογισμού*. Στο πλαίσιο αυτό χρησιμοποιούνται ως εκπαιδευτικά εργαλεία οι κινητές και φορητές συσκευές, οι αισθητήρες, οι αναγνώστες βιβλίων, πακέτα ρομποτικής κ.λπ. προκειμένου να κινηθεί το ενδιαφέρον των φοιτητών, να πειραματιστούν ξεφεύγοντας από την παραδοσιακή μάθηση και εν τέλει να δημιουργήσουν και οι ίδιοι τα δικά τους εργαλεία ή τις δικές τους πρωτότυπες εφαρμογές. Η ωφέλεια αυτών των προγραμμάτων είναι ισοδύναμη, καθώς δημιουργούνται εργαλεία που θα συνεισφέρουν στην κοινωνία και θα επιλύουν ένα συγκεκριμένο πρόβλημά της, ενώ και οι ίδιοι οι φοιτητές θα αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες, θα εφαρμόσουν τη γνώση που έχουν αποκομίσει από το μάθημα, θα αναλάβουν πρωτοβουλίες και θα αντιληφθούν την αξία της προσφοράς (Καψούρη, 2019).

2.1.2 Η σημασία της κοινωνικής προσφοράς (*service learning*)

Η συμμετοχή σε δραστηριότητες κοινωνικής προσφοράς (*service learning*) έχει αποδειχθεί πολυπλεύρως θετική για τους φοιτητές, αφού δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για προσωπική ανάπτυξη σε πολλά επίπεδα.

Οι Celio, Durlak και Dymnicki (2011) δημιούργησαν μία μετα-ανάλυση ερευνών σχετικών με τον αντίκτυπο του *service learning* στους φοιτητές. Οι έρευνες υπέδειξαν ότι υπάρχει θετικός αντίκτυπος σε πέντε σημεία: στην αυτοεκτίμηση-αυτοπεποίθηση, στην επίτευξη καλύτερης σχέσης με το σχολείο και τη μάθηση, στην ενίσχυση της κοινωνικής στράτευσης (*civic engagement*), στις κοινωνικές ικανότητες-όπως η ηγεσία και η ενσυναίσθηση- και την ακαδημαϊκή επίδοση. Ωστόσο, το πιο σημαντικό και απροσδόκητο εύρημα για τους καθηγητές είναι η υψηλή επίδραση των προγραμμάτων κοινωνικής

προσφοράς στην ακαδημαϊκή επίδοση των φοιτητών. Μάλιστα, εκτός από υψηλή επίδοση στις εξετάσεις, στις συγγραφικές ικανότητες, στην προφορική απόδοση των σκέψεών τους, διαπιστώθηκε ότι αυξήθηκε και το κίνητρό τους για μελέτη (Flournoy, 2007). Σε πολλά από τα αποτελέσματα της παραπάνω έρευνας συμφωνούν και οι Astin, Vogel, Ikeda και Yee (2000), οι οποίοι εντόπισαν ότι τα προγράμματα αυτά συμβάλλουν στη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης, στις ηγετικές ικανότητες και την αυτοεκτίμηση. Η έρευνα αυτή, ωστόσο, υπέδειξε ότι οι φοιτητές απέκτησαν περισσότερες αξίες και ότι σχεδίαζαν να συνεχίσουν τις δραστηριότητες κοινωνικής προσφοράς και μετά το τέλος της πανεπιστημιακής τους ζωής. Μια ακόμα μετα-ανάλυση ερευνών (Warren, 2012) έδειξε ότι υπήρξε θετική επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα των φοιτητών. Επίσης, ένα νέο στοιχείο είναι ότι επειδή οι φοιτητές μπήκαν στη διαδικασία να βοηθήσουν άτομα από διαφορετικές κοινωνικές ομάδες ή χώρες καταγωγής, παρουσίασαν αυξημένη διαπολιτισμική αντίληψη, ανεκτικότητα και απόρριψη των στερεοτύπων.

Σύμφωνα με τον Meyers (2009), οι φοιτητές που μετέχουν σε προγράμματα κοινωνικής προσφοράς από τη μία αυξάνουν την αυτοεπίγνωσή τους, από την άλλη όμως εκτιμούν και την ποικιλομορφία και την πολυπλοκότητα της κοινωνίας, ενώ παράλληλα γίνονται παράγοντες κοινωνικής αλλαγής, αφού αφοσιώνονται στην κοινωνία που ζουν και αντιμετωπίζουν τα προβλήματά της προσπαθώντας να βρουν κάθε φορά την κατάλληλη και πιο αποτελεσματική λύση. Με αυτόν τον τρόπο, προσφέρουν στην κοινωνία αλλά και οι ίδιοι ανακαλύπτουν τον εαυτό τους, τις δυνατότητές αλλά και τα όριά τους.

Η Lane (2007) δίνει και μια νέα διάσταση στο θέμα των οφελών που μπορούν να αποκομίσουν οι φοιτητές. Υποστηρίζει ότι επειδή δουλεύουν σε ομάδες και συνεργάζονται για να κατορθώσουν κάτι, αλληλεπιδρούν και συνεργάζονται, δημιουργούν δεσμούς και φιλίες πιο εύκολα. Αναπτύσσουν σχέσεις που ίσως δεν θα μπορούσαν να αναπτύξουν σε μια άλλη συνθήκη.

Τέλος, οι φοιτητές, με βάση τους Eyler και Dwight (1999, όπ. αναφ. Yorio & Ye, 2012) αποκτούν ικανότητα σύνδεσης της μάθησης με την προσωπική εμπειρία, αντίληψης των συνεπειών των πράξεών τους, αναγνώρισης των κοινωνικών προβλημάτων και, τέλος, γίνονται πιο ανοιχτοί σε νέες ιδέες και προσκλήσεις. Έτσι, αναπτύσσεται η κριτική τους σκέψη και ικανότητα. Επιπλέον, τους δίνεται η ευκαιρία να αντιληφθούν καλύτερα την κοινωνική δικαιοσύνη και να λειτουργήσουν υπό τους όρους της, αφού παρέχουν βοήθεια σε ανθρώπους που ζουν υπό το όριο της φτώχειας, ανθρώπους με αναπηρίες και γενικά ανθρώπους που χρειάζονται φροντίδα και βοήθεια.

Η μετα-ανάλυση των Yorrio και Ye (2012) υπέδειξε θετικό αντίκτυπο της κοινωνικής προσφοράς στην προσωπική εικόνα και τη γνωστική ανάπτυξη. Η προσωπική εικόνα είναι ο τρόπος με τον οποίο κάποιος αποτιμά τον εαυτό του ή τον εαυτό του σε σχέση με μια ποικιλία περιεχομένων. Αυτό περιλαμβάνει την εκτίμηση της ταυτότητας, την επίγνωση του εαυτού, την αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση, την αντίληψη για την ικανότητα ηγεσίας, την αποφασιστικότητα και την επιμονή, όπως αναφέρουν οι Morgan και Streb (2001, όπ. αναφ. Yorrio & Ye, 2012). Ο Rhodes (1997, όπ. αναφ. Yorrio & Ye, 2012) υπογράμμισε ότι το service learning έχει θετικό αντίκτυπο στη διαμόρφωση της προσωπικής άποψης επειδή αυτή αναπτύσσεται μέσω του αντικατοπτρισμού από τους άλλους. Τέλος, η γνωστική ανάπτυξη αναφέρεται στην ενίσχυση των ικανοτήτων διοίκησης, των συγγραφικών ικανοτήτων των ικανοτήτων επίλυσης προβλημάτων, κριτικής σκέψης, αύξησης των βαθμών και της επίδοσης και την επίδοση στα μαθήματα (Yorrio & Ye, 2012). Σύμφωνα με τους Eyley και Giles (1999, όπ. αναφ. Yorrio & Ye, 2012), αυτό συμβαίνει γιατί αυξάνεται το κίνητρο των φοιτητών για επίλυση κοινωνικών ζητημάτων και επειδή η εμπειρία αυτή τους παρέχει έναν μηχανισμό για να εφαρμόζουν τις ικανότητες και γνώσεις τους στον πραγματικό κόσμο.

Τέλος, τα προγράμματα κοινωνικής προσφοράς αποτελούν χρήσιμα εργαλεία για την αύξηση της πολιτικής εμπλοκής των φοιτητών. Μέσω των μαθημάτων οι φοιτητές μαθαίνουν για τα πολιτικά ιδρύματα, τις δημοκρατικές πολιτικές και αξίες, ενώ φαίνεται ότι αυξάνεται η πολιτική τους γνώση και η επιθυμία για πολιτική και κοινωνική στράτευση. Κρίσιμη είναι η σύνδεση μεταξύ των φοιτητικών ενεργειών πολιτικής και κοινωνικής συμμετοχής στην κοινότητα με τον σχεδιασμό, την προετοιμασία και την αντανάκλαση αυτών των δραστηριοτήτων στην τάξη. Στα μαθήματα δύνανται να αποκτηθούν οι επαγγελματικές και κοινωνικές ικανότητες που είναι απαραίτητες για την ενεργό πολιτειότητα μέσω προσομοίωσης της επίλυσης προβλημάτων. Η προσπάθεια εστιάζεται στην αύξηση της πολιτικής εμπλοκής των φοιτητών στην κοινότητα, μέσω δραστηριοτήτων όπως η ψηφοφορία, η συμμετοχή σε πολιτικό διάλογο, η διαμαρτυρία κ.λπ. (Burth, 2016).

Από την άλλη μεριά, όμως, δεν έλειψε και ο αντίλογος. Ο John Eby (1998) αναγνώρισε τη σημασία του service learning, αλλά άσκησε και αρνητική κριτική θέτοντας και ορισμένα ζητήματα για προβληματισμό. Αρχικά, το γεγονός ότι υπάρχει ένα ανταγωνιστικό προσωπικό φοιτητών που παρέχει εθελοντισμό, στερεί την εργασία από τους κατοίκους της εκάστοτε κοινωνίας και ακυρώνει την αποστολή των γραφείων ευρέσεως εργασίας. Ένα επιπρόσθετο πρόβλημα είναι ότι επειδή αυξάνεται ο εθελοντισμός, συχνά ο κυβερνητικός μηχανισμός επαναπαύεται και μειώνει την κυβερνητική και κοινωνική του

πολιτική, όπως επίσης και τις δαπάνες για τα κοινωνικά ζητήματα. Επ' ουδενί, όμως, δεν πρέπει να υποκατασταθεί η κρατική στήριξη. Ορισμένες φορές, στα προγράμματα *service learning* οι ανάγκες της κοινωνίας ορίζονται ως ανεπάρκειες και θεωρείται ότι οι φοιτητές που προέρχονται από ένα εξωτερικό περιβάλλον μπορούν να καλύψουν το κενό. Ωστόσο, οι φοιτητές ίσως βλέπουν ένα μεμονωμένο κοινωνικό ζήτημα που καλούνται οι ίδιοι να αντιμετωπίσουν και διαχωρίζουν τον εαυτό τους από τα σύνολο των προβλημάτων αποτυγχάνοντας να δουν την κοινωνική ζωή στην ολότητά της και να διακρίνουν τη ρίζα των κοινωνικών ζητημάτων. Τέλος, ένα σημαντικό πρόβλημα που αναφέρει ο Eby, είναι ότι λόγω της μικρής διάρκειας των προγραμμάτων και του ότι οι φοιτητές ανανεώνονται, άλλοι φεύγουν και άλλοι έρχονται στην κοινότητα, οι σχέσεις που αναπτύσσονται με τους ανθρώπους της επηρεάζονται αρνητικά. Ειδικότερα τα παιδιά, τα οποία δένονται αρκετά με τους φοιτητές, όταν τελειώσει το πρόγραμμα, ίσως τραυματιστούν ψυχολογικά. Το ίδιο μπορεί να συμβεί εάν οι φοιτητές έχουν μια άσχημη ή ρατσιστική συμπεριφορά απέναντι στους ανθρώπους της κοινότητας.

2.2. Η εμπειρία της κοινωνικής προσφοράς (service learning)

2.2.1 Αποτίμηση από φοιτητές

Το πιλοτικό πρόγραμμα κοινωνικής προσφοράς *FOCUS*, είχε ως σκοπό να δουλέψουν οι φοιτητές νοσηλευτικής σε ομάδες για να συνεισφέρουν στην κοινότητα. Η αποστολή τους ήταν να εκπαιδεύσουν τις γυναίκες της κοινότητας σχετικά με την εγκυμοσύνη και τους τρόπους μετάδοσης σεξουαλικών νοσημάτων. Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος, οι φοιτητές κλήθηκαν να αποτιμήσουν την εμπειρία τους. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι οι ίδιοι αναγνώρισαν τους εαυτούς τους ως δυναμικά μέλη της ομάδας, απέκτησαν κριτική σκέψη και αναγνώρισαν θετική επίδραση του προγράμματος στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και την προσωπική ικανοποίηση. Ανέφεραν, επίσης, ότι εκτίμησαν τις προσωπικές τους γνώσεις και απέκτησαν μια αίσθηση ολοκλήρωσης. Οι φοιτητές, όμως, ανέφεραν ότι αντιμετώπισαν δυσκολία στο να δουλεύουν αυτόνομα, χωρίς καθοδήγηση στη λήψη αποφάσεων. Ωστόσο, αυτή η αυξημένη ευελιξία που είχαν οδήγησε στην επιτυχία επειδή οι φοιτητές μεταβαίνουν από το να νιώθουν ή να παρακολουθούν στο να σκέφτονται και να πράττουν (Flinders, 2013).

Μια αντίστοιχη έρευνα των Casey και Murphy (2008) εντόπισε επίσης ότι οι φοιτητές έχουν θετική άποψη για την εμπειρία του *service learning*. Πήραν συνεντεύξεις από Ιρλανδούς φοιτητές που στάλθηκαν για τις ανάγκες του προγράμματος στην Αφρική για να εργαστούν ως νοσηλευτές. Από αυτές αναδύθηκαν τέσσερις εμπειρίες που απέκτησαν οι συμμετέχοντες: ανάπτυξη της πολιτισμικής ευαισθησίας, ενίσχυση του να νοιάζονται για ανθρώπους

διαφορετικών πολιτισμών, ενίσχυση της μάθησης και της γνώσης και πιθανή επίδραση στην πρακτική άσκηση. Το πρώτο εύρημα αναφέρεται στο να ζει κανείς και να εργάζεται σε διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο από το δικό του. Πολλοί φοιτητές ένιωσαν άβολα επειδή υπήρχαν πολύ λίγοι λευκοί άνθρωποι, ενώ ορισμένοι σχολίασαν ότι αντιλήφθηκαν πως είναι να νιώθεις μειονότητα. Περιέγραψαν, όμως, ότι έτσι απέκτησαν καλύτερη αντίληψη των διαφορών και των ομοιοτήτων με άλλες κουλτούρες και άλλους πολιτισμούς. Το δεύτερο εύρημα σχετίζεται με την απόκτηση μιας καλύτερης εικόνας για τις πολιτιστικές διαφορές και ομοιότητες αναφορικά με την υγεία και τη φροντίδα υγείας. Εντόπισαν ότι διαφέρουν οι πρακτικές υγείας, η οργάνωση του τομέα της υγείας, ο τρόπος λειτουργίας των γιατρών και των νοσηλευτών βάσει του πολιτισμικού τους πλαισίου, αλλά και η παροχή υγειονομικού υλικού. Κάποιοι ανέφεραν ότι έγιναν πιο ανταγωνιστικοί επειδή έμαθαν νέα πράγματα, άλλοι ότι έμαθαν να εκτιμούν τις πηγές και τις επιλογές που είχαν στη δική τους χώρα, ενώ άλλοι έκριναν εμφανώς το σύστημα υγείας της Αφρικής σε σχέση με το δυτικό σύστημα. Πολλοί ακόμη δήλωσαν ότι ένιωθαν πιο ώριμοι και έτοιμοι να αντιμετωπίσουν καλύτερα όποια δυσκολία προέκυπε στο μέλλον. Τέλος, θεώρησαν ότι η εμπειρία του service learning πιθανότατα θα τους βοηθούσε και στην πρακτική τους άσκηση, αφού έγιναν πιο ανεκτικοί απέναντι σε διαφορετικές εθνικές ομάδες, πιο ενήμεροι για ανθρώπους με διαφορετικά «πιστεύω», πιο κατανοητοί κατά τη εργασία τους με συναδέλφους και πιο έτοιμοι να αντιμετωπίσουν ασθενείς.

Παρά τα τόσα οφέλη που παρέχουν τα προγράμματα αυτά, αρκετοί φοιτητές έχουν αναφέρει και τις προκλήσεις που κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν αλλά και τα αρνητικά της εμπειρίας του service learning. Όπως αναφέρει η Morin (2009), οι φοιτητές ενός προγράμματος service learning, δήλωσαν ότι αντιμετώπισαν δυσκολίες όσον αφορά την επικοινωνία με τους συμφοιτητές τους, τους καθηγητές και αυτούς στους οποίους κλήθηκαν να παρέχουν βοήθεια. Τόνισαν ότι μια σημαντική δυσκολία που προέκυψε είναι ότι οι συνάδελφοί τους δεν ολοκλήρωναν το κομμάτι της εργασίας που τους αναλογούσε και έτσι αναγκάζονταν να δουλεύουν περισσότερο. Ακόμη, ανέφεραν ότι δυσκολεύτηκαν με το πρόγραμμα και τον χρόνο, αφού έπρεπε παράλληλα με το πρόγραμμα κοινωνικής προσφοράς να συνδυάσουν τις υπόλοιπες εξωπανεπιστημιακές υποχρεώσεις. Εκτός από αυτά, σύμφωνα με τους Schelbe, Petracchi και Weaver (2014), πρόκληση αποτελεί και η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή για την υποστήριξη του προγράμματος. Οι φοιτητές θεωρούν ότι δεν είχαν την εποπτεία και την υποστήριξη που θα ήθελαν, επειδή τα μέλη του ακαδημαϊκού χώρου είχαν και άλλες δραστηριότητες να οργανώσουν και επειδή υπήρχε δυσκολία στη μετακίνηση των φοιτητών προς τον τόπο υλοποίησης του προγράμματος. Στην έρευνα των Yusop και Correia (2013),

αναφέρθηκε ότι πρόβλημα αποτέλεσε η συνεργασία και οι διαμάχες μεταξύ των μελών μιας ομάδας, οι οποίες προέκυπταν επειδή ο κάθε φοιτητής είχε τις δικές του απόψεις, ανησυχίες και διαφορετικό υπόβαθρο.

2.2.2 Αποτίμηση από καθηγητές

Η άποψη των καθηγητών για τη σημασία της κοινωνικής προσφοράς δεν διαφέρει ιδιαίτερα από αυτή των φοιτητών, απλώς δίνουν μια ελάχιστη διαφορετική οπτική των πραγμάτων. Οι καθηγητές, λοιπόν, θεωρούν ότι τα προγράμματα αυτά ενισχύουν τη μάθηση των φοιτητών και ότι τους παρέχουν εμπειρίες τόσο διαφορετικές και μη δομημένες που μια συμβατική τάξη δεν θα μπορούσε να τους προσφέρει. Ουσιαστικά, φαίνεται ότι μαθαίνουν καλύτερα το περιεχόμενο του μαθήματος μέσα από βιωματικές εμπειρίες. Πολλοί καθηγητές ανέφεραν ότι τα προγράμματα αυτά δίνουν στους φοιτητές την ευκαιρία να εφαρμόσουν τις γνώσεις τους σε πραγματικές καταστάσεις, να κάνουν λάθη μέσα σε ένα ασφαλές πλαίσιο και, συνεπακόλουθα, να βελτιωθούν και να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση. Παράλληλα, όμως, τους βοηθά να νιώσουν χαρά και ενθουσιασμό αλλά και απογοήτευση, συναισθήματα που ούτως ή άλλως αποτελούν μέρος της οποιασδήποτε δουλειάς. Έτσι, δίνεται η ευκαιρία για προσομοίωση της μελλοντικής τους εργασίας. Σχετικά με αυτό, ένα ακόμα πλεονέκτημα της συμμετοχής σε προγράμματα service learning είναι ότι συμβάλλει στη θέσπιση μελλοντικών ακαδημαϊκών και επαγγελματικών στόχων από τους φοιτητές. Οι φοιτητές φαίνεται να προσδιορίζουν τις κλίσεις και τα ταλέντα τους και πολλές φορές να τα αναθεωρούν ή να τα αλλάζουν με βάση την εμπειρία τους από το πρόγραμμα (Prentice & Robinson, 2010). Σύμφωνα με τους Banjeree και Hausafus (2007), οι καθηγητές πιστεύουν, ακόμη, ότι αυξάνεται η κατανόηση των κοινωνικών προβλημάτων από τους φοιτητές, ότι ενδυναμώνονται και εκτιμούν τις δυνάμεις τους, ότι αναπτύσσονται σε προσωπικό επίπεδο και αντιλαμβάνονται καλύτερα ακόμα και το αντικείμενο του μαθήματος βάσει του οποίου πραγματοποιείται το πρόγραμμα. Εκτός όμως από τους φοιτητές, και οι ίδιοι οι καθηγητές επωφελούνται, καθώς βελτιώνεται η σχέση τους με τους φοιτητές τους, γνωρίζονται καλύτερα και δουλεύουν μαζί σε ένα στενότερο πλαίσιο. Βελτιώνεται, συνεπώς, η επικοινωνία καθηγητών-φοιτητών και ενισχύεται η μεταξύ τους συνεργασία (Prentice & Robinson, 2010).

Παρ' όλα αυτά, οι καθηγητές εντοπίζουν και κάποια εμπόδια στην εφαρμογή αυτών των προγραμμάτων. Αρχικά, ανασταλτικό παράγοντα αποτελεί η έλλειψη χρόνου και χρημάτων. Τα προγράμματα αυτά απαιτούν χρόνο τόσο για την οργάνωσή τους όσο και κατά την υλοποίηση αλλά και μετά την ολοκλήρωσή τους. Ο χρόνος αυτός πολλές φορές δεν υπάρχει δεδομένων των υπόλοιπων υποχρεώσεων των εκπαιδευτικών. Δυσκολεύονται, δηλαδή,

να ισορροπήσουν τις ανάγκες του προγράμματος με τις υπόλοιπες ακαδημαϊκές τους υποχρεώσεις. Ακόμη, σημαντικό ρόλο παίζει η υποστήριξη από το ακαδημαϊκό περιβάλλον. Εάν το Πανεπιστήμιο ή οι συνάδελφοι δεν είναι διατεθειμένοι να γίνουν αρωγοί στην προσπάθεια οργάνωσης τέτοιων προγραμμάτων, ο εκπαιδευτικός αυτόνομα δεν είναι εύκολο να το εφαρμόσει (Bates, 2009). Εκτός από αυτά, οι καθηγητές φοβούνται ότι δεν έχουν τη γνώση, την ικανότητα και την εμπειρία να εφαρμόσουν ένα τέτοιο πρόγραμμα, οπότε διστάζουν να το οργανώσουν δεδομένων και των δυσκολιών που προαναφέρθηκαν. Θεωρούν ότι θα πρέπει πρώτα να λάβουν οι ίδιοι εκπαίδευση για να είναι σε θέση να υποστηρίξουν τους φοιτητές τους και να πετύχουν ένα ικανοποιητικό αποτέλεσμα. Τέλος, φαίνεται ότι, σε κάποιες περιπτώσεις, οι καθηγητές αποζητούν την επιβράβευση για να μπορούν να συνεχίσουν να εφαρμόζουν τέτοια προγράμματα, έχουν ανάγκη, δηλαδή, την ενθάρρυνση και την υποστήριξη για να νιώσουν ότι η προσπάθειά τους αξίζει. (Banerjee & Hausafus, 2007).

Επίλογος

Η Ανώτατη Εκπαίδευση αναλαμβάνει στις μέρες μας ενεργό ρόλο στη διαμόρφωση ενεργών πολιτών και μπορεί να αποτελέσει παράγοντα κοινωνικής αλλαγής. Μέσω της παρεχόμενης εκπαίδευσης δύναται να αναπτυχθεί η ενεργός πολιτειότητα των φοιτητών, η πολιτική τους εμπλοκή, η κοινωνική στράτευση και να ενισχυθεί η ανάληψη δράσης ώστε να αντιμετωπιστούν σύνθετα κοινωνικά προβλήματα.

Ένας τρόπος να συμβεί αυτό είναι τα προγράμματα κοινωνικής προσφοράς (service learning). Στόχος τους είναι η παροχή ενός ακαδημαϊκού πλαισίου μέσα στο οποίο επιτυγχάνεται αφενός η σύνδεση των φοιτητών με την κοινωνία και τα πραγματικά της προβλήματα, η ανάπτυξη της ενεργού πολιτειότητας και κοινωνικής υπευθυνότητας των πολιτών και η δράση ως ενεργοί πολίτες και, αφετέρου, η ανάπτυξη των προσωπικών τους ικανοτήτων και δεξιοτήτων που θα συμβάλλουν στην ενίσχυση του επαγγελματισμού τους. Βασικός άξονας της διαδικασίας αυτής είναι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι μέσα από τη στάση τους, τη συμπεριφορά τους αλλά και τη διδασκαλία τους μπορούν να εμπνεύσουν τους φοιτητές τους, να τους μεταφέρουν τις δημοκρατικές αξίες και να τους εμψυχήσουν την ανάγκη να προσφέρουν στην κοινότητα και να αλλάξουν το κοινωνικό γίγνεσθαι.

Τα οφέλη που αποκομίζουν οι φοιτητές από την εμπλοκή τους σε αυτά τα προγράμματα, σύμφωνα με τους ίδιους τους φοιτητές αλλά και τους καθηγητές τους, είναι πολλαπλά και εστιάζουν περισσότερο στην προσωπική ανάπτυξη, την ακαδημαϊκή εξέλιξη, την αύξηση του επαγγελματισμού, την πολιτική εμπλοκή κ.λπ.

Βιβλιογραφία

- Ahrari, S., Othman, J., Hassan, S., Abu Samah, D., & D`Silva, J. L. (2014). Active Citizenship by Active Learning. *Journal of Applied Sciences*, 14 (20), 2450-2459. doi: 10.3923/jas.2014.2450.2459
- Astin, A. W., Vogelgesang, L. J., Ikeda, E. K., & Yee, J. A. (2000). How Service Learning Affects Students. *Higher Education*, 144. Retrieved from <https://digitalcommons.unomaha.edu/slcehighered/144>
- Banerjee, M., & Hausafus, C. O. (2007). Faculty use of service-learning: perceptions, motivations, and impediments for the human sciences. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 14(1), 32-45. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ831340>
- Bates, A. J. (2009). Service Learning as an Instructional Strategy for the Preparation of Teachers. *The Journal of Effective Teaching*, 9 (1), 5-23. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1092201.pdf>
- Boland, J. A. (2005). Student participation in shared governance: a means for advancing democratic values? *Tertiary Education and Management*, 11 (3), 199-217. doi: 10.1007/s11233-005-5099-3
- Bolden, R., Gosling, J., & O'Brien, A. (2014). Citizens of the academic community? A societal perspective on leadership in UK higher education. *Studies in Higher Education*, 39 (5), 754–770. doi: 10.1080/03075079.2012.754855
- Bowen, G. A. (2010). Exploring civic engagement in higher education: An international context. *Asian Journal of Educational Research and Synergy*, 2 (2), 1-8. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/320387346_Exploring_Civic_Engagement_in_Higher_Education_An_International_Context
- Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (1996). Implementing Service-Learning in Higher Education. *Journal of Higher Education*, 67, 221-239. Retrieved from <https://wmich.edu/sites/default/files/attachments/u5/2013/Implementing%20Service%20Learning%20in%20Higher%20Education.pdf>
- Burth, H. P. (2016). The contribution of Service-Learning programs to the promotion of civic engagement and political participation: A critical evaluation. *Citizenship, Social and Economics Education*, 15(1), 58–66. doi:10.1177/2047173416658504
- Casey, D., & Murphy, K. (2008). Irish nursing students' experiences of service learning. *Nursing & Health Sciences*, 10(4), 306–311. doi:10.1111/j.1442-2018.2008.00409.x

- Celio, C. I., Durlak, J., & Dymnicki, A. (2011). A Meta-Analysis of the Impact of Service-Learning on Students. *Journal of Experiential Education*, 34(2), 164–181. doi:10.1177/105382591103400205
- Cormack, I., & Konidari, S. (2007). Integrating Volunteering with the Curriculum: present initiatives and future possibilities. *Investigations in University Teaching and Learning*, 4 (2), 89-97. Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/36771769.pdf>.
- Cress, C. M., & Stokamer, S. T. (2017). Civic Engagement in Higher Education. *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*, 1–6. doi:10.1007/978-94-017-9553-1_359-1
- Eby, J.W. (1998). Why service-learning is bad. Retrieved from <https://www1.villanova.edu/content/dam/villanova/artsci/servicelearning/WhyServiceLearningIsBad.pdf>
- Flinders, B. A. (2013). Service-Learning Pedagogy: Benefits of A Learning Community Approach. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 10(3), 159-166. <https://doi.org/10.19030/tlc.v10i3.7932>
- Flournoy, C. (2007). Doing Learning: Investigative Reporting and Service Learning. *Journalism & Mass Communication Educator*, 62(1), 47–61. doi:10.1177/107769580706200105
- Gerholz, K.-H., Liszt, V., & Klingsieck, K. B. (2017). *Effects of learning design patterns in service learning courses*. *Active Learning in Higher Education*, 19(1), 47–59. doi:10.1177/1469787417721420
- Grubisich, K. (2017). The Relationship Between Participation in Community Service and Students Academic Success. *Masters Theses*. 2620. Retrieved from <https://thekeep.eiu.edu/theses/2620>
- Harland, T., & Pickering, N. (2011). *Values in Higher Education Teaching*. New York: Routledge.
- Hoskins, B., Jesinghaus, J., Mascherini, M., Munda, G., Nardo, M., Saisana, M., Van Nijlen, S., Vidoni, D., & Villalba, E. (2006). *Measuring active citizenship in Europe*. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/305395703_Measuring_Active_Citizenship_in_Europe

- Hoskins, B., & Mascherini, M. (2009). Measuring Active Citizenship through the Development of a Composite Indicator. *Journal of Social Indicator Research*, 90 (3), 459-488. doi: 10.1007/s11205-008-9271-2
- Hoskins, B. (2014). Active Citizenship. In: Michalos A.C. (Ed.), *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research* (pp. 14-16). Dordrecht: Springer.
- Καρακατσάνη, Δ. (2008). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της κοινωνικής και πολιτικής εκπαίδευσης. Επαγγελματισμός, αυτοανάπτυξη και διδακτικές στρατηγικές. Στο Θ. Καραλής, & Σ. Μπάλιας (Επιμ.), *Ενεργός Πολίτης και Εκπαίδευση* (σελ. 151-173). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Καψούρη, Θ. (2019). Ενσωμάτωση Συστημάτων Διάχυτου Υπολογισμού σε Εκπαιδευτικά Προγράμματα που Εφαρμόζουν τη μέθοδο μάθησης μέσω προσφοράς στο κοινωνικό σύνολο. Στο Ν. Αλεξανδρή, Χ. Δουληγέρη, Π. Βλάμος, & Β.Σ. Μπελεσιώτης (Επιμ.), *11th Conference on Informatics in Education 2019. Η Πληροφορική στην Εκπαίδευση, 11-13 Οκτωβρίου 2019* (σσ. 444-453). Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Kira, N. (2019). Dewey's Democratic Conception in Education and Democratic Schooling: Lessons from the United States for Japan in a Time of Democracy in Crisis. *Educational Studies in Japan*, (13), 55-66. doi:10.7571/esjkyoiku.13.55
- Kouba, K. (2018). Determinants of student participation in higher education governance: the case of student turnout in academic senate elections in Czechia. *Higher Education*, 76 (1), 67–84.
- Lane, S. (2007). Benefits of service learning. *Reason and Respect*, 3 (2). Retrieved from <https://docs.rwu.edu/rr/vol3/iss2/3>
- Loader, B., Vromen, A., Xenos, M., Steel, H., & Burgum, S. (2015). Campus politics, student societies and social media. *The Sociological Review*, 63(4), 820–839. doi: <https://doi.org/10.1111/1467-954X.12220>
- Luescher-Mamashela, T. M. (2013). Student representation in university decision making: good reasons, a new lens? *Studies in Higher Education*, 38(10), 1442–1456. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/50984852_Student_involvement_in_university_decision-making_Good_reasons_a_new_lens
- Meyers, A. S. (2009). Service Learning as an Opportunity for Personal and Social Transformation. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21 (3), 373-381. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ909071.pdf>

- Morin, E. L. (2013). Service Learning Pitfalls: Problems You Didn't See Coming. *College Teaching Methods & Styles Journal*, 5 (1), 43-52. Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/268109592.pdf>
- Mouzelis, N. (2011). Globalization and Democracy. *Academia*, 1: 1-18.
- Nichols, A., & Monard, A. (2001). Designing intergenerational service-learning courses based on student characteristics. *Educational Gerontology*, 27, 37-48. doi: 10.1080/036012701750069030.
- Prentice, M., & Robinson, G. (2010). Improving Student Learning Outcomes with Service Learning. *Higher Education*, 148. Retrieved from <https://digitalcommons.unomaha.edu/slcehighered/148>
- Sanders, M., Mavis, G., Calindo, C. (2014). Communities, Schools, and Teachers. In L. Martin, S. Kragler, D. J. Quatroche, K. L. Bauserman (Eds.), *Handbook of Professional Development in Education*. Retrieved from https://llc.umbc.edu/files/2014/05/2014_Sanders-Galindo1.pdf
- Schelbe, L., Petracchi, H. E., & Weaver, A. (2014). Benefits and Challenges of Service-learning in Accredited Baccalaureate Social Work Programs. *Journal Of Teaching In Social Work*, 5 (34). Retrieved from HYPERLINK "http://purl.flvc.org/fsu/fd/FSU_migr_csw_faculty_publications-0003"
http://purl.flvc.org/fsu/fd/FSU_migr_csw_faculty_publications-0003
- Speck, B. W. (2001). Why service-learning?. *New Directions for Higher Education*, 114, 3-13. doi:10.1002/he.8.absn: *Successful Models and Practices* (pp. 103-124). New York: Guilford.
- Subba, D. (2014). Democratic Values and Democratic Approach in Teaching: A Perspective. *American Journal of Educational Research*, 2 (12A), 37-40. doi:10.12691/education-2-12A-6
- Suffolk University. (2017, August 01). Modes of Service-Learning. Retrieved January 3, 2021, from <https://www.suffolk.edu/student-life/student-involvement/community-public-service/service-learning/what-is-service-learning>
- Thomas, N., & Benenson, J. (2017). The Evolving Role of Higher Education in U.S. Democracy. *eJournal of Public Affairs*, 5(2), 1-9. Retrieved from <http://www.ejournalofpublicaffairs.org/evolving-role-higher-education-u-s-democracy/>
- University of Central Arkansas. (2018). University of Central Arkansas | UCA | Types of Service Learning. Retrieved January, 3, 2021 from <https://uca.edu/servicelearning/types/>

- University of Minnesota. (2011). Direct, Indirect, Research, and Advocacy Engagement. Retrieved January 3, 2021 from http://ccelapp.umn.edu/cesp/programdetails/engagement_types.html
- Veugelers, W., Groot, I. de., & Nollet, F. (2014). Higher Education and Citizenship Development. *European and Latin American Higher Education Between Mirrors*, 179–196. doi:10.1007/978-94-6209-545-8_13
- Vinterek, M. (2010). How to live democracy in the classroom. *Education Inquiry*, 1 (4), 367–380. doi:10.3402/edui.v1i4.21951
- Warren, J. (2012). Does Service-Learning Increase Student Learning? A Meta-Analysis. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 18 (2) 55-61. Retrieved from <https://www.stjohns.edu/sites/default/files/uploads/does-service-learning-increase-student-learning-a-meta.pdf>
- Yang, J., & Hoskins, B. (2020). Does university have an effect on young people’s active citizenship in England? *Higher Education*, 80, 839–856. Retrieved from <https://link.springer.com/article/10.1007/s10734-020-00518-1>
- 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. doi:10.5465/amle.2010.0072
- 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. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/254256783_The_benefits_and_challenges_of_implementing_servicelearning_in_an_advanced_instructional_design_and_technology_curricula_Implications_for_teaching_professional_courses/citations