

融入社會議題服務學習課程發展歷程 與學習成果之研究

劉若蘭

本研究旨在探究學生參與融入社會議題服務學習課程發展歷程經驗、服務機構的評估與學習成果之關係。研究對象為 2013 年選修一所公立大學開設課程的學生，共 41 名；研究工具包括課程發展歷程、學習成果等量表；並以質性分析學生的反思心得與服務日誌等資料。結果發現：(一) 學生參與服務學習發展歷程的經驗中，引導反思與慶賀分享對於各項學習成果有顯著影響，所有變項對於各項學習成果的解釋力由 60% 至 67%。至於機構評估對於各項學習成果沒有顯著影響。(二) 質性分析結果包括：1. 看到服務對象問題背後的結構因素；2. 打破舊有思考框架；3. 從挫折中學習解決問題；4. 服務後產生承諾與使命感；5. 服務學習課程應完整規劃。歸納研究結果提出建議，期能提供相關教育人員提升服務學習課程與方案品質及學習成果之參考。

關鍵字：服務學習課程、課程發展歷程、學習成果

作者現職：國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系副教授

通訊作者：劉若蘭，e-mail: rlliu@ntnu.edu.tw

壹、前言

當代高等教育不僅重視學生完成學業，而更加關注學生能夠實際在現實場域中學習帶得走的能力，高影響力的教育措施能促進學生投入時間與心力、參與主動且挑戰性的經驗、體驗多元差異、與教師同儕密切互動，並從接觸真實世界的經驗連結學習（Kuh, 2008），而服務學習課程應是有效的作法之一，因服務學習課程具有理論與實務兼具的特性，透過學生參與服務學習，不僅能將教室內所學運用於社區服務，達到學校、學生與社區三贏的狀況（Bushouse, 2005; Eyler & Giles, 1999），更能夠促使學生拋棄個人主義，走出冷漠自私心態，進而積極關心社會（陳金貴，2000）。自九十六學年度起，我國教育部推動大專校院開設服務學習課程，迄今各大專校院仍持續的實施，但推動過程中仍有許多困難要克服，例如學生對課程接受度不高以及學習態度不佳等情況（林慧貞，2006；張雪梅，2002）。楊上萱（2012）與嚴秋蓮（2012）研究均發現，校訂必修的服務學習課程在學生課程投入程度與學習成效上都較低。因此，如何規劃服務學習課程與方案，才能有效連結服務與學習，增進互惠的功能，進而提升學生公民參與的能力，應是重要的課題（劉若蘭，2013）。

服務學習強調應用知識於解決社會問題上，且社會經驗與知識發展應交互應用（Eyler & Giles, 1999），應用此種學習策略，學生較能整合學習與實務工作。過去研究指出，服務學習成效包括自信、社會責任、公民意識與自我效能等（黃培真，2012；楊上萱，2012；Kezar & Rhoads, 2001）。近年來，推動服務學習的參與者開始思考，如何規劃才是增進學生產生正向社會改變的有效教學方式（Welch, 2009），透過了解影響學習成果的相關因素，能夠顯示出學習成果的現況與變化，評估優勢與弱勢能力，並指出可以協助加強的地方（彭森明，2010），除了幫助學生們釐清學習狀況，並可提供開課教師適時的修正課程與服務內容，以促成學生在各方面有較多的成長，提升大學開設服務學習課程的教學品質。事實上，服務學習課程具備良好的規劃，才更能達到預期的目標（李虹旻、黃雅萍，2013；何青蓉、丘愛鈴，2010；常雅珍、林奕宏，2014；張民杰，2005；楊上萱，2012；劉若蘭，2009；嚴秋蓮，2012）。另外，Einfeld 和 Collins（2008）探討學生參與長期服務學習對社會正義、多元文化能力和公民參與的研究發現，大部分參與者對社會不平等現象的覺察能力提升，參與者亦在與服務對象的互動中發展出數種多元文化覺察、知識和技能，該研究更進一步指出，學生參與持續性服務學習，在覺察方面發現社會階級中的特權，在知識方面對服務對象有更深入的認識，而在技能方面，則較具有同理心、耐心、互惠、信任和尊重。Jay（2008）指出服務學習經驗有助於學生對於特權、結構壓迫、種族隔離、文化認同、語言差異和文化移民衝突議題的覺知與了解。因此，服務學習課程如能融入社會議題的探討，應可深化學生的學習經驗並對於

社會正義的實踐有更多的體認。

本研究以一所公立大學開設之融入社會議題服務學習課程為對象，運用服務學習發展歷程，落實教學設計與評量，探究參與學生的學習成果與影響因素。基於上述研究背景之說明，歸納本研究目的如下：

- 一、探討服務學習發展歷程經驗、機構評估與學習成果之關係。
- 二、了解參與課程學生對於社會議題與服務學習之觀點轉換內涵。
- 三、研究結果提供相關教育人員提升服務學習課程與方案品質之參考。

貳、文獻探討

一、服務學習相關理論

(一) 多元文化發展模式

Pederson 提出多元文化發展模式 (multicultural development model)，主張多元文化發展包括覺察 (awareness)、知識 (knowledge)、技能 (skill) 三個發展階段。其中，覺察代表情感層次，指個人學習對於文化正確且適當的態度，包括察覺自己的文化與其他文化的關係。知識代表認知層次，個人獲得不同文化與信仰的資訊與理解。技能代表行為層次，指個人學習轉化信念與知識成為行動，學習如何適當有效的與其他文化背景的人互動 (McEwen & Associates, 2003)。

在服務學習課程中，當學生與服務對象互動而開始注意相關的社會議題時，便進入第一個察覺階段，接著，當學生願意投注心力了解、蒐集服務對象或社會議題資訊時，便進入第二個知識階段，最後，當學生能以正確有效的方式與服務對象互動，則邁入最後之技能階段。

(二) Mezirow 轉化學習理論

Mezirow (1996) 提出轉化學習理論，主張知識屬於主體主觀建構的過程，經驗是學習的基礎，當人們和環境產生互動時，透過自己原先具有的期望和假設解釋外在世界，作為其行動的依據，個人可以創造知識，同時也可以解構知識，因此，學習的經驗就是意義建構的過程，而透過反思，個體經歷「察覺被扭曲的社會真實」、「批判所察覺到的扭曲化社會真實」、「建立對社會真實的新

觀念」三個階段，產生「觀點轉換」(perspective transformation)(楊上萱，2012；Mezirow, 1996)。

服務學習的課程設計讓學生有機會接觸生活情境問題，在解決問題的過程中，藉由反思活動的介入，讓學生去接觸、察覺社會真實，可促成其觀點轉換的能力養成(劉若蘭，2009)。故本研究透過量化與質性資料分析，檢視服務課程對於學生觀點轉換的相關影響。

二、服務學習發展歷程與課程設計

由於服務學習是一種學生主動參與的經驗教育模式，其學習應兼顧學科內容、社會議題與服務三個層面。Cress、Collier、Reitenauer(2005)指出，服務學習課程與一般課程不同之處，在於強調教師、學生、課程內容與社區經驗，透過反思學習互相連結，且學生是主動參與的角色(引自劉若蘭，2009)。

美國校園外展聯盟(Campus Outreach Opportunity League, COOL)根據多年從事服務經驗之教師與學校的實際經驗，提出五個有效社區服務方案的關鍵要素(徐明、邱筱琪，2008)，包括課程中必須確實了解社區需求，傾聽社區聲音；學生與社區成員皆須有定向訓練；所做的行動與服務對社區是有意義；服務前、中、後都必須有反思以及評量學生在服務中完成目標的程度與學習經驗。

Fertman、White 與 White(1996)建議成功的服務學習方案，應包含準備、服務、反思、慶賀四階段實施歷程。其內涵包括(一)準備階段(Preparation)：開課教師協同學生與服務機構溝通了解需求，並針對學生服務需具備的知能，給予培訓與督導。(二)服務階段(Service)：服務方式需具備挑戰性、多元性，使學生能從服務的過程中獲得最大學習的機會。(三)反思階段(Reflection)：有結構的實施反思，連結服務與學習。(四)慶賀階段(Celebration)：慶賀是成果分享與評量的過程，讓學生、服務機構、教師共同分享彼此的學習與成長，促使學生肯定自己的參與和貢獻，並激起持續投入服務的決心(黃玉，2001；劉若蘭，2013)。

綜合言之，服務學習課程需連接學生與社區共同秉持服務學習的理念特質，而實施歷程中每一個過程與工作，皆需要教師、學生以及合作機構彼此協商，共同計畫，協同合作方能達成互惠的目標。目前多數大學已開設服務學習課程，但較為必修學分或結合社團活動的社區服務，並未能落實服務學習強調反思與互惠的關鍵要素(張雪梅，2002)，本研究課程依據上述準備、服務、反思、慶賀的內涵，落實有效社區服務方案的關鍵要素，規劃設計不同階段的課程內容，並持續收集資料評量整體成效。

三、服務學習價值發展模式

學生參與服務學習的經驗會影響其內心對於服務的價值判斷，而此價值判斷亦會影響其投入服務的程度。Delve、Mintz 與 Stewart (1990) 提出服務學習價值發展模式，包括五個階段：探索 (exploration)、澄清 (clarification)、理解 (realization)、活化 (activation) 與內化 (internalization)。在探索階段，學生開始探索服務的意義，可能會對服務活動或議題產生不確定感，因而面臨是否要繼續參與服務的挑戰。到澄清階段，學生較為清楚服務的價值與重要性。理解階段的學生已能體會服務學習的好處，參與服務的主要動機為興趣，此時期學生經驗到各種不同的文化、次文化、溝通、生活方式及議題等。當學生針對重要且複雜的社會正義議題，轉變為積極的參與問題討論者或反對權威者，則進入活化階段，會面臨社會及同儕回應的挑戰。最後，到內化階段的學生已將服務經驗統整形成自我價值觀，並成為生活型態及職業選擇的依據。

服務學習課程應提供學生適當挑戰，以增進其面對挑戰的能力；過去研究發現直接參與的服務方式，有助於學生接觸與自己背景、經驗不同的人，進一步挑戰既有的觀念，學習、瞭解並尊重他人的不同，而達到自我成長 (劉若蘭, 2009)。本研究應用此模式由學生反思與各項作業內容，探討參與服務學習歷程中，在價值發展方面的經驗。

四、服務學習成果與影響因素

在服務學習融入課程與課外活動經驗中，良好規劃的學習成果是設計反思活動的基礎，也可用於決定反思內容達到學習成果的程度 (Jacoby, 1996, 2014)。服務學習成果評估具有特殊意義，評估的目的是收集、分析與解釋不同形式的資料，以增進實施成效，並可用以測量一個課程或方案的實施與設計是否一致、是否掌握時程以及目標完成的程度 (Hatcher & Bringle, 2010)。因此，重視學習成果目標與評量的服務學習課程設計，可以檢視在某特定課程、聯課活動經驗或主修領域中，學生經由服務學習達到學習成果的程度。

服務學習成果與影響因素方面，黃春枝 (2006) 指出有參與服務學習課程的學生社區服務態度較佳，楊上萱 (2012) 與嚴秋蓮 (2012) 研究均發現，參與服務學習課程的學生在認知、技能與情意投入服務的程度愈高，學習成果愈多；而學習成果方面，當學生參與高品質的服務學習課程，將有機會面對個人與社區的問題，與直接受影響的人對話與討論問題，並親身體會貧窮、壓迫等社會議題帶來的影響 (Jacoby, 2014)，Wang 與 Rodgers (2006) 提出服務學習內涵應強調社會議題與不正義的存在，例如性別歧視、階級偏見與結構特權等，且探討社會議題形成原因的複雜性、如何改變社會與不正義，以及投入社會改變的行動。實施過程中需要安排有意義的直接服務，並透過有目標引導的結構

性反思，促使服務者重新建構其觀點與想法，在反思過程中，激發其批判思考，對於相關社會議題，從社會正義角度探討解決問題方向（劉若蘭，2015）。

過去研究指出，服務學習成效包括自信、社會責任、公民意識與自我效能等（黃培真，2012；楊上萱，2012；Kezar & Rhoads, 2001），Eyler 和 Giles（1999）在美國全國性服務學習調查中發現，學生在高度整合且有結構反思的服務學習方案中的學習成果顯著較多，包括同理能力、人際互動、解決問題、批判思考等，影響因素有學生參與的態度與投入的程度等。本研究課程參考其研究與量表，以增進學生同理能力、人際互動、解決問題、批判思考、價值認同為主要學習成果，設計課程提升學生參與投入服務的程度，並依據評量與持續收集學生的學習反應，調整教學策略。

參、研究方法

本研究運用問卷調查的量化研究方法，探討學生參與服務學習參與經驗與學習成果，且透過分析學生反思日誌與心得，了解其觀點轉換的內涵。問卷為無記名方式填答，且告知學生問卷與反思等資料會納入研究範圍。

一、研究架構

基於上述研究背景與文獻探討歸納本研究架構（如圖 1），服務學習課程設計基於服務學習發展歷程模式，透過各階段內涵的實踐與機構評量，進而影響學習成果，評量學習成果可提供未來課程規劃改進教學方式。

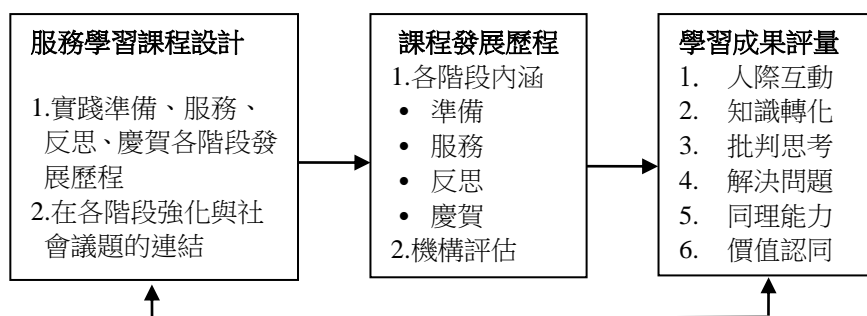


圖 1 研究架構圖

一、本研究服務學習課程介紹

本研究之服務學習課程為某公立大學學系第二學期選修 2 學分課程，為結合服務學習理論與實務的課程，課程目標包括認識服務學習活動理念、實施與問題；從社區服務參與中經驗服務學習，並探討相關社會議題與社會正義的關係；學習服務學習方案之設計。學生上課內容包括：服務學習理論與原則、社會議題探討，並需要參與社區機構服務 20 小時以上，撰寫反思日誌，以及討論服務中發現的社會議題。以下說明該課程之內容與特色。

(一) 服務機構、對象與社會資源分配議題

本研究課程的服務機構為長期合作的夥伴，探討社會資源分配的議題包括弱勢族群的照護與環境保育的危機與推廣。分別說明如表 1。

表 1 本研究課程服務機構、對象與社會資源分配議題

服務機構/服務對象	社會資源分配議題
臺北市立聯合醫院松德院區/精神病友	精神病友的照護與家庭狀況；精神醫療的品質與社會資源
立心基金會/弱勢家庭	弱勢家庭的需求、兒童照顧與教育等問題與社會資源。
荒野保護協會/環境保育	環境保育的危機與推廣的資源
聖若瑟失智老人養護中心/ 失智老人	失智老人的照護、家庭的負荷與醫療資源。

(二) 課程實施方式

本課程參考 Fertmam、White 與 White (1996) 建議的服務學習四階段發展歷程設計與實施，由於本研究課程合作的服務機構較為多元，學生依據其興趣與能力選擇服務機構後，教師邀請機構督導位學生講解服務對象特質與服務內容，以及需準備的相關知能，學生亦需閱讀服務對象有關的書籍與心得分享(劉若蘭，2015)。實施方式以及各階段融入社會議題之內涵說明如表 2。

表 2 本研究課程實施階段與內涵

課程實施階段	實施內涵
服務準備	包括引導學生收集資料並與機構直接互動，了解機構需求與相關社會議題；服務前給予學生定向輔導；依據服務學習發展歷程設計課程。
服務規劃	包括教師與機構督導共同引導學生從事有意義的服務；學生評估自己能力與狀況，選擇適合的機構服務。透過服務實作與服務對象直接互動，更進一步體認社會議題與服務對象之關係。
引導反思	包括期初、期中、期末反思以及服務後撰寫服務日誌，探討服務與學習的連結以及探討社會議題的相關因素；教師運用多元文化與轉化學習理論設計學習單，引導學生思考並透過團體討論，分享與澄清由服務中發現的新問題與觀點的轉換。
慶賀評量	邀請機構參與成果分享，與機構共同成果分享，互相給予支持與肯定，並提出對於解決社會議題的看法與建議；以量化與質性工具評量成果。

（三）服務反思方式

教師安排課堂中進行期初、期中與期末反思，學生每次服務後皆須撰寫服務反思日誌，連接社區服務與課堂學習，並於課堂中分享討論相關的社會議題。

二、研究對象

本研究以某公立大學學系於 2012 年對於大學生開設之服務學習課程為研究對象，共 41 名學生選修該門課程。其中男生 7 名，女生 34 名。66% 為大三學生，34% 為大四學生。

三、量化研究工具與資料分析

（一）研究工具

1. 服務學習發展歷程量表：本研究依據 Fertmam、White 與 White（1996）提出的準備、服務、反思、慶賀四階段服務學習發展歷程編製量表，經過專家審查內容效度，採 4 點量表，分為非常同意、同意、不同意、非常不同意，分別賦予 4、3、2、1 分。本研究經因素分析抽取特徵值大於 1 之因素，獲得服務準備、服務行動、引導反思與慶賀評量四個因素，各題項因素負荷量介於 .60~.88 間，累積解釋變異量為 66.39%，內部一致性係數 Cronbach's α 依序為 .72、.75、.71、.76。另編製機構評估量表，請機構督導評估學生服務情形。題目內涵說明

如下。

(1) 服務準備：共計 4 題，題項包括：「服務學習課程前，我會擬定服務計畫與目標。」、「服務學習課程前，教師或助教有進行服務單位（如服務學校、社區）的需求說明。」等。

(2) 服務行動：共計 5 題，題項包括：「服務的過程中，曾提供多元方式進行服務。」、「服務的過程中，曾有機會與不同文化背景的人互動。」等。

(3) 引導反思：共計 7 題，題項包括：「課程中有安排服務中的反思（讓學生在服務中探索自己的感覺與經驗、發現問題或對問題提出改進等）」、「課程中有規劃時間進行反思活動。（如撰寫、分享日誌、小組討論、藝術展演等）」等。

(4) 慶賀評量：共計 5 題，題項包括：「課程中有邀請服務單位共同分享學習成長。」、「課程中有提供我回饋與建議。」等。

2.機構評估：編製題目請機構督導評估學生服務情形，共計 7 題，運用專家評定內容效度，題項包括：「完成預定學習（工作）目標」、「對服務機構目標（工作）達成的貢獻」、「可信賴度」等，Cronbach's α 為.84。

3.服務學習成果量表：Eyler 與 Giles（1999）針對全美國 1544 名參與服務學習的大學生進行服務經驗調查（Service experiences survey），量表包括同理能力、人際互動、知識轉化、批判思考、解決問題等因素，內部一致性係數（Cronbach' α ）介於.70 至.80 之間。本研究參考其問卷進行評量修正，經過專家審查內容效度，共計 41 個題項，採 4 點量表，分為提昇很多、略有提昇、略有降低、降低很多，分別賦予 4、3、2、1 分，得分越高表示學生學習成果提昇程度越高、改變情形越佳。本研究經因素分析獲得觀點轉換、人際互動、知識轉化、價值認同、解決問題與批判思考六個因素，各題項因素負荷量介於.51~.74 間，累積解釋變異量為 60.85%。分別說明如下。

(1) 同理能力：此部分共計 10 題，題項說明如：「了解如何以他人立場看待事物」、「能從他人的觀點中發現資訊」、「能設身處地為人著想」等。Cronbach's α 為.93。

(2) 人際互動：此部分共 6 題，題項說明如：「能與他人有良好的溝通」、「能與團體中的其他人愉快地合作」、「能在人際互動中管理自己的情緒」等。Cronbach's α 為.90。

(3) 知識轉化：此部分共計 3 題，題項說明如：「主動認識他人的能力」、

專論

「運用主修領域知識進行問題解決」、「整合與應用課堂知識的能力」等。Cronbach's α 為.78。

(4) 價值認同：此部分共計 5 題，題項說明如：「認同此服務學習課程能培養學生良好的品格」、「以自己是系所（或學校）的一份子為榮」、「能對社區問題的解決有所幫助」等。Cronbach's α 為.85。

(5) 解決問題：此部分共計 9 題，題項說明如：「運用有效策略解決問題的能力」、「能應用不同方法解決問題」、「確認社會議題與利害關係的能力」等。Cronbach's α 為.94。

(6) 批判思考：此部分共計 8 題，部分題項說明如：「均衡各種意見，形成自己觀點的能力」、「能以理性分析的方式解決問題」、「能以邏輯思考的方式分析問題」等。Cronbach's α 為.88。

(二) 統計方法

1. 運用描述統計分析學生課程發展歷程經驗與學習成果概況。

2. 運用多元迴歸分析探討課程發展歷程經驗與機構評估對於學習成果的解釋力。

四、質性資料蒐集、編碼與三角檢測分析

(一) 質性資料蒐集

本研究質性資料主要以學生撰寫的反思內容為主，反思並非單向繳交心得，而是學生先整理自己的經驗，到課堂中由老師引導討論其想法與發現的問題，且與其他同學的意見交流後，再沉澱自己的心得上傳到教學網站。本課程引導反思的內容大綱說明如下（劉若蘭，2015）。

1. 服務前反思

- (1) 您要服務的對象是那些人？您選擇此次服務對象的原因是？
- (2) 您認為服務對象最需要的幫助是什麼？
- (3) 有那些方法可以了解服務對象的需求與已經擁有的資源？
- (4) 您認為如何服務較能符合協同合作與互惠原則？
- (5) 您對於服務對象相關的社會議題有何看法？

2. 服務中反思

- (1) 此次服務中讓我感到驚訝的事或經驗

- (2) 讓我感到快樂的事或經驗
- (3) 讓我感到挫折的事或經驗
- (4) 你/妳認為本學期服務對象需要協助解決的問題是什麼？
- (5) 你/妳認為造成此問題的原因是什麼？
- (6) 你/妳覺得自己需要增加哪些知識或能力，可能會服務的更好。

3. 期末反思

- (1) 你（妳）完成的服務工作及帶給你（妳）的主要學習為何？
- (2) 你（妳）從課堂學習及服務參與中，發現的新論題與問題有哪些？
- (3) 你（妳）認為與服務對象有關的社會議題有哪些解決的策略？
- (4) 你（妳）個人未來在生活上及工作上對服務學習是否已做出哪些承諾？

4. 服務日誌

服務日誌提供一個將服務經驗對自己產生意義的對話機會，也提供省思自己經驗，組織自己思考，並連接社區服務與課堂學習。日誌可帶來新的思考、情感，它不僅是文字寫作而已，更需深入的觀察、分析、批判與思考。內容包括：1.What：我今天做了什麼？看見了什麼？聽到了什麼？接觸了什麼？2.So What：我的所見所聞帶給我什麼感想與思考？我學習到了什麼？對我有什麼意義？服務過程中，我產生了什麼新問題？對於社會議題有哪些發現？3.Now what：這些經驗對我看事情、看世界、看自己有什麼改變？對我看社區服務及社會正義有什麼影響與改變？我能做什麼？

（二）編碼方式

本研究質性分析以課程中反思後撰寫的學習單以及每次服務後的服務日誌內容為分析資料，資料編碼方式說明如下。

- 第一碼：G1 指期初反思；G2 指期中反思；G3 指期末反思；G4 指反思日誌。
第二碼：服務機構名稱
第三、四碼：學生座號

例如 G3 聖若瑟 44，代表座號 44 的學生在聖若瑟失智老人養護中心服務的期末反思內容摘述。

（三）資料分析方式

本研究從研究參與者之重要敘述句中指認出重要事件、事物、行動、互動等抽象表徵。並將相似的事件、事例或事物等加以群組，歸類在同一個標題或分類下（吳芝儀、廖梅花，2001）。以此歸納出第一層要素。再將所有資料之要素歸納完成後，進一步將之比較、歸類，將屬性相似之要素歸為一次類別，再將次類別整合為類別，最後發展主題（引自李政賢、廖志恒、林靜如譯，2007），並予以命名。統整全部研究參與者資料之類別，歸納出參與服務學習課程在觀點轉換與承諾方面反思之主題。

（四）三角檢測分析

三角檢證乃是結合諸多不同取徑的校正方式，如：結合不同方法、不同研究團隊、不同時間與地點之場域，或是處理研究現象之不同理論觀點等（Denzin, 1989）。本研究採用「資料的三角檢證」以及「研究人員的三角檢證」兩種方法，將研究參與者的服務學習期初、期中、期末反思與服務日誌等相關資料納入，以期能掌握不同時間的資料來源。此外，輔以機構督導評量以及授課教師與教學助理之觀察紀錄，綜合不同資訊，將研究者主觀影響程度減低。

五、研究倫理

本研究課程為選修課程，學期開始時，告知學生課程進行方式以及需要繳交的作業，願意簽署知情同意書參與研究的學生，作業內容會以匿名方式歸納分析進行研究，另於學期末會運用無記名方式問卷施測，了解學生的經驗與學習成果，課程說明中註明學生是否願意參與研究，完全不會影響其成績評核與其他任何權益，學生個人資料僅提供課程進行所需，不會外流。本研究學生在了解研究目的與資料處理過程後，41 名學生中僅有 5 名未簽署填寫問卷的同意書，其他作業資料均同意在不顯示個人資料的情況下提供研究分析。

肆、研究結果與討論

一、量化結果分析與討論

（一）本研究學生課程品質、機構評估及學習成果概況分析

1.服務學習發展歷程

本量表共計 21 題，調查結果顯示，平均得分為 3.36 分，得分由高至低為：「引導反思」，其次依序「慶賀分享」、「服務行動」、「服務準備」，詳如表 3。

表 3 本研究服務學習課程品質

面 向	最小值	最大值	平均數	標準差	排序
服務準備	2.27	4.00	3.11	.43	4
服務行動	2.31	4.00	3.26	.40	3
引導反思	2.82	4.00	3.65	.38	1
慶賀評量	2.53	4.00	3.41	.41	2
全量表	2.48	4.00	3.36	.41	—

註：—表未排序

由上述結果得知，修習本研究課程的學生在引導反思的參與最高，推知課程中落實執行服務前、中、後的反思，促使學生投入較多；其次為慶賀評量，在期末慶賀活動中邀請機構的督導一起參與回饋，促使學生肯定自己的服務歷程與增強服務的承諾。其它服務準備與服務行動亦高於 3 分，推知依據服務學習發展歷程實施服務學習課程，能夠促使學生在各階段主動的參與（Cress, Collier, & Reitenauer, 2005; Fertmam, White, & White, 1996）。

2.機構評估結果

本量表共計 7 題，調查結果顯示，平均得分為 4.32 分，顯示機構督導對學生服務學習投入情況尚稱良好。由表 4 可以看出，得分最高為「完成預定學習（工作）目標」（M=4.54），其次為「對服務機構目標（工作）達成的貢獻」（M=4.33）。

表 4 本研究機構評估結果

題目	平均數	標準差	排序
1. 完成預定學習（工作）目標	4.54	.36	1
2. 工作中與被服務人之間的互動	4.26	.31	6
3. 對服務機構目標（工作）達成的貢獻	4.33	.33	2
4. 遵守時間	4.29	.45	5
5. 可信賴度	4.24	.44	7
6. 學習精神表現	4.30	.41	4
7. 整體服務表現	4.31	.39	3
平均分數	4.32	.38	

註：本量表為 5 點量尺

由此結果可推知，本研究服務機構督導對於學生的服務學習歷程的評價相當正向，課程結束前的慶賀活動邀請督導參加，亦給予學生許多支持與鼓勵。

本課程邀請機構參與評量並於期末慶賀活動直接回饋學生觀察的心得與意見，可呼應美國校園外展聯盟（COOL）提出有效社區服務方案關鍵要素中，傾聽社區的聲音以及評量學生在服務中完成目標的程度與學習經驗等（徐明、邱筱琪，2008）。

3.服務學習成果分析

本量表包括「解決問題」、「人際互動」、「價值認同」、「觀點轉換」、「批判思考」、「知識轉化」等 6 個面向，調查結果顯示，平均得分為 3.30 分，顯示學生參與服務學習課程後的學習成果平均有提升與改變。此外，得分最高為「同理能力」(M=3.41)，其次依序為「價值認同」(M=3.35)、「知識轉化」(M=3.31)、「批判思考」(M=3.29)、「人際互動」(M=3.25)、「解決問題」(M=3.18)，詳如表 5。

表 5 學生自評學習成果的提升程度

面 向	平均數	標準差	排序
解決問題	3.18	.22	6
人際互動	3.25	.27	5
價值認同	3.35	.43	2
同理能力	3.41	.32	1
批判思考	3.29	.38	4
知識轉化	3.31	.32	3
全量表	3.30	.25	—

註：—表未排序

上述結果顯示，本研究學生服務學習成果中同理能力提升最多，此結果與過去研究相符（楊上萱，2012；劉若蘭、李育齊，2015），而知識轉化排名第三，過去研究（李育齊、劉若蘭、李福海，2012；楊上萱，2012）此部份較低，推知本研究課程透過專書閱讀與深入反思等規劃設計，較能促使學生運用主修領域知識進行問題解決以及整合與應用課堂知識。

（二）本研究學生服務學習發展歷程經驗、機構評估對學習成果之多元迴歸分析

本研究運用多元迴歸分析探討服務學習發展歷程經驗與機構評估對於服務學習成果之解釋力，經共線性診斷，所有自變項變異數膨脹因素（VIF）均未大於 10，顯示其相依程度並未造成預測值變異數膨脹的結果，且各變項的分布情形合乎常態分配。為了確認性別與年級因素的影響，本研究在多元迴歸分析

中放入此二變項，分析結果發現，性別與年級均沒有顯著的影響效果，引導反思與慶賀評量為各項學習成果顯著的預測變項，所有因素對於各項成果解釋力由 60%至 67%，而對於學習成果總分解釋力達 69%。

表 6 學習成果多元迴歸分析結果

	解決 問題	人際 互動	價值 認同	同理 能力	批判 思考	知識 轉化	學習 成果
樣本數	41	41	41	41	41	41	41
標準係數	β	β	β	β	β	β	β
性別	.02	-.07	.01	-.08	.10	.05	.06
年級	.00	.03	.01	.06	.09	.11	.05
機構評量	.07	.09	.04	.09	.16	.10	.11
服務準備	.15	.11	.13	.32*	.20	.33*	.31*
服務行動	.34*	.31*	.22	.30*	.31*	.26	.34*
引導反思	.40***	.44***	.41***	.32*	.32*	.31*	.37*
慶賀評量	.32*	.30*	.31*	.33*	.36*	.30*	.33*
合計 R^2	.64	.67	.60	.66	.67	.65	.69

* $P < .05$ *** $p < .001$

註：性別與年級為虛擬變項；女生為 0，男生為 1；二、三年級為 0，四年級為 1。

由上述結果可知，引導反思與慶賀評量對於本研究學生服務學習成果有顯著正向的影響，此結果呼應 Jacoby (2014) 與 Hatcher 及 Bringle (2010) 主張反思與評量對於服務學習成果的影響，從經驗學習理論與轉化學習理論來看，個體的具體經驗需要透過反思，帶來想法與行動的改變，才会有更多的觀點轉換與學習。在楊上萱 (2012) 的研究中，慶賀評量對於每項成果均有正向影響，而反思只有對於知識轉化、價值認同與批判思考方面有顯著影響。本研究課程在學生服務前、中、後均在課堂中，透過學習單、團體動力活動與討論，帶領學生深入反思，且學生在每週服務後，撰寫服務日誌上傳教學網站後與教師進行討論，因此對於各項服務學習成果有顯著的提升效果，而在學期末邀請機構督導參與評量與成果分享，並給予學生直接的回饋，亦有助於學生在各項成果的增進。由於機構評量的題目內容著重學生服務行動的表現，督導都給予學生肯定，在學習成果方面未出現顯著影響，未來應進一步設計更多面向的評量內容，透過學生、督導與教師共同討論的過程，更能促使機構的回應產生影響力。

服務準備方面僅對於同理能力與知識轉化有顯著影響，推知在思考方式與學以致用方面，讓學生多瞭解服務學習的意義以及服務機構與對象的特質背

景，會有更多的成長。本研究課程在服務前有邀請機構督導說明，為學生作好服務前準備，但學生進入機構服務後，對於服務對象的需求與調整適當的服務方式仍在持續探索，未來課程需加強後續服務的知能準備，以促進學習成果。服務行動方面，對於價值認同與知識轉化的成果沒有顯著影響外，其餘均有正向影響，推知在服務過程中，是否有安排多元且有意義的服務方式以及教師在過程中的引導與支持，有助於促進學生的解決問題、人際互動、觀點轉換與批判思考等學習成果。此結果呼應張雪梅（2002）、黃玉（2001）與 Jacoby（2014）的主張，以及相關研究結果（Delve, Mintz, & Stewart, 1990; Jones, & Abes, 2004）。在學以致用方面，本研究課程合作機構需要的服務內容未必能與學生所學專長結合，雖然有心理輔導專長的學生會從陪伴精神病友、失智長者的過程中應用所學，弱勢家庭學童的課業輔導或是環境教育推廣，也需要活動帶領與教學技巧，對於選修教育學程的學生也有相關課程可以連結所學，但是在此過程中，必須透過結構性反思的引導，促使學生充分連結自己過去學習經驗，應用自己專長融入服務過程，才能產生知識的轉化。由於選修此課程的學生較多具備教育專長，未來在尋求服務機構合作夥伴時，範圍可以擴展至有需求的中小學，讓學生更能運用所學為中小學生規劃實施適合的活動方案。

二、質性結果分析與討論

本研究透過分析學生期初、期中、期末反思以及服務日誌的內容，針對社會議題與服務學習的觀點轉換歸納出五個主題，說明如下。

（一）看到服務對象問題背後的結構因素

由於服務學習讓學生有機會與不同背景的人互動，不僅讓學生對社會議題有更多直接的體會，更挑戰其過去的刻板印象（劉若蘭，2009）。本研究課程引導學生透過反思中 *what, so what, now what* 的討論，對於服務對象的狀況產生更深入的省思，並連結社會結構的脈絡重新調整想法，也因此批判思考與解決問題上有所提升。

看到這些，我覺得真正長久留在病房裡的人，似乎都是家裡比較沒有能力照顧的，而終身病患可能沒有工作能力、家人疲憊或是無法照顧就會送到醫院，但是病房中的醫療人力不足，無法顧及病友心理支持的需求，即使有我們志工去陪伴，終究不是根本的解決之道。（G4 松德 35）

因為他們都是來自單親、隔代、外籍配偶、低收入戶等原因的小孩，從小可能沒有人教導他們如何與人相處或是應對進退，因此在中心裡，我們就要負起教育的責任，指導他們並讓他們得到完善的課後輔導。但是家庭生活的影

響很大，在親職教育上更需要多思考如何加強。(G2 立心 05)

過去我一直有個錯誤觀念，以為就是因為那些子女不孝順，才會把父母親送到養護中心，不自己照顧，但後來才發現不是這樣，就是因為長輩們在家中無法得到最完善的照顧才會送來中心，只是現階段機構服務的問題就是人力不足，工作量過大。(G3 聖若瑟 44)

美麗灣不是一天兩天的事，而是吵了好幾年。直到今天他們終於走到凱道前抗議，可是真的有達到他們想要的效果嗎？或者說這種方法是不是有點沒效率呢？有多少人的生活、生計經得起這樣一拖再拖？這是我一直在思考的問題。(G4 荒野 06)

從 Delve、Mintz 與 Stewart (1990) 的服務學習價值發展模式來看，上述學生已部份進入活化階段，針對重要且複雜的社會正義議題，學生會轉變為積極的參與問題討論者或反對權威者，而面臨社會及同儕回應的挑戰。從 Mezirow (1996) 觀點轉換三階段來看，上述內容已包括「察覺被扭曲的社會真實」、「批判所察覺到的扭曲化社會真實」。

(二) 打破舊有思考框架

當個體發現其生命經歷中有錯誤或不周延的假設，或發現自己的觀點可能有所扭曲時，正是促發觀點轉換的關鍵 (Eyler & Giles, 1999)。本研究參與者透過與服務對象的互動，透過反思中 so what 的引導，打破舊有的思考框架，開始學習用不同角度去思考，不再以弱勢的角度看待服務對象，轉而看見服務對象所擁有的資產與能力，此部分能呼應觀點轉換與批判思考的學習成果。從 Mezirow (1996) 觀點轉換三階段來看，亦有從「察覺被扭曲的社會真實」帶來初步的觀點轉換，但尚未到「建立對社會真實的新觀念」，仍需要進一步引導其反思如何從突破舊觀念到建立新的視野。

在這次的服務過程後，我對事情的看法變得比較多元化，開始學習用不同角度去思考，並且不應該有刻板印象，也開始學著挑戰自己覺得不可能的事情，進而會發現自己的可能性更廣更多。(G3 松德 06)

在小朋友的身上真的比我們還多擁有了好多東西，平常在做事時，我們總是希望能夠有效率，反而不願意在小處上多加用心，也常常給予很多事物既定的印象，那些印象其實都成了框架，讓我們無法跳脫，去盡情想像。(G3 立

心 03)

而這次真實的參與整場遊行，我才發現，原來臺灣的社會運動其實是可以這樣和平、安全的，用最溫柔、尊嚴的方式來表達訴求，不用太激烈的語句，而是選擇用歌曲、用行走，來好好地說話，維護他們認為的正義。(G3 荒野 03)

(三) 從挫折中學習解決問題

本研究學生在服務學習過程中，會遇到經驗不足，不知如何處理問題的挫折，經過反思與課堂中的分享與討論，學生會再找到方法去面對。Eyler 與 Giles (1999) 提出，服務學習讓學生與自己價值觀及行為差距甚大的人接觸的機會較多，必須協助其學習與不同生活背景者互動的方式，方能產生進一步的了解。從 Kolb (1984) 學習循環週期來看，學生從服務實作的具體經驗中反思，形成新的想法與作法，是服務學習啟發個人成長很重要的過程。

其實我當下是有點不知所措的，或許是我相關經驗不足，看到長輩們這麼痛苦，會覺得很難過，事後，我又思考了這件事，的確那個當下是沒辦法幫上忙，所以之後還是就自己能力所及的範圍把事情做好，找機會多陪伴每位老人，即便他們之後都會忘記，但至少陪伴的當下長輩們是會開心的。

只要能讓她們保持愉悅的心情那就是最大的幫助了吧！(G3 聖若瑟 44)

在經歷病患對罵之後，我曾經想過自己的問題解決能力是否過於薄弱？問題解決能力不足的原因有很多，但是我覺得最主要的原因應該是對於躁鬱症的特徵以及病情不夠了解，雖然我不會直接去阻止病人的爭吵，但是，如果具備足夠的知識，或許當時的自己就不會那麼害怕。(G4 松德 33)

上述學生在反思中提出挫折的經驗，除了服務後與督導請教因應的作法外，在課堂中與教師及其他同學分享討論，了解自己可以增強知能的管道，教師也進一步與機構督導聯繫，共同調整作法，讓學生先瞭解服務對象的病徵與適合應對的方式，也澄清自己屬於陪伴的角色，而非參與治療的角色。

(四) 服務後產生承諾與使命感

本研究學生有些在服務學習的過程中曾經懷疑自己能否帶給他人幫助，但

經過持續接觸及參與活動後，開始肯定自己具有改變社會的力量，這是從 so what 的思考進入 now what 的層次。有些則產生要再繼續做的承諾，有些則是內化到生活態度與價值觀中，因此有提升價值認同的學習成果。

當我參與這個活動，和他們並肩一起走的時候，我感受到自己不再只是一個紙上談兵的學生，我真正的付出自己的力量，為這個社會做了些什麼，想要能夠為這個世界再多做一點點、再多一點點。(G3 荒野 03)

與其說是「承諾」，我倒覺得就是內化為自己的態度時時提醒自己吧，無論是在生活中或工作上，我想態度都是決定性的關鍵，我覺得自己還有很大的進步空間，我給自己立下了一些目標，我想也算是對服務學習實踐的延伸。(G3 聖若瑟 44)

透過服務學習中的刺激會讓我更想去學習自己缺乏的部分，不斷的精進學習與成長就是我的承諾，因為這樣可以幫助到更多的孩子。(G3 立心 36)

其實在這次的服務結束之後，我一直很想要回去松德繼續當志工。我想這是這次的服務學習對我的啟發和影響吧!讓我想繼續地耕耘，讓服務變成是一種長期性的。(G4 松德 15)

從 Delve、Mintz 與 Stewart (1990) 的服務學習價值發展模式來看，上述學生已部份進入內化階段，將服務經驗統整形成自我價值觀，並成為生活型態的依據。

(五) 服務學習課程需要完整規劃

本研究學生透過服務與反思，體認到服務學習真正的內涵與意義，並非只有勞力付出，而是應達到互惠與社會正義的目標。因此，學生在期末心得中提出服務學習課程需要培育瞭解服務學習課程理念與原則的師資，才能真正達到服務與學習連結的教育功能。

我覺得服務學習的重點在於，培養學生對於服務學習的方式以及意識，而不只是將這堂課當作勞力付出的一堂課。(G3 立心 12)

本次服務學習對我而言是很大的挑戰，但也學習到很多，在這堂課中，我認為除了認知層面的成長之外，更重要的是態度的改變以及進步，我想那才是

服務學習背後的價值與意義。(G3 松德 44)

過去服務學習相關研究，多探討某類型服務學習方案參與學生的學習成果，且服務學習的規劃並未能完全落實準備、服務、反思、慶賀階段的內涵，尤其缺乏深入反思的引導，且未能納入學生在服務學習中的經驗與機構評量的意見，本研究課程依據經驗學習、觀點轉換等理論與服務學習價值發展模式，落實規劃服務學習發展歷程四階段的內涵，並透過服務前、中、後的反思連結學習與社區服務，且與服務機構建立長期夥伴關係，不但在服務學習課程設計與評量提出完整實施模式，並經由量化與質性資料評量學生學習成果與機構的回饋，看到學生已逐步進入服務學習價值發展模式的內化階段並產生多面向的學習成果，並對於與服務對象相關社會議題有更多的覺察、關注與行動。

三、研究限制與研究者反思

本研究課程為選修，許多修課學生未來希望有機會至中學服務，故本課程設計除了讓學生從實作體驗中瞭解服務學習的意義並反思社會議題外，也能學習設計服務學習方案。對於身心障礙較為嚴重的服務對象，教師須更為審慎評估學生的專業背景以及在服務前須安排更多的知能準備，請機構督導密切關心學生的服務過程並即時引導解決問題，以避免服務者和服務對象的互動造成相互的傷害。一學期兩學分的課程，除了每週上課外，要去機構服務 20 小時以上且須完成反思與各項作業，學生的負荷量較重，雖然辛苦過程中有許多成長，且學生對於本課程五點量尺教學評量獲得平均 4.4 分，但其中產生的負面經驗是教師需要多傾聽收集意見，調整未來課程的設計。另外，在學習成果評量方式上，由於希望學生自評成果時能聚焦此門課程，且避免學生擔心量表內容影響成績，本研究採用無記名方式填寫，讓學生在學期末主觀評估自己在各項成果的提升或降低程度，未來如發展更適合客觀評估成果的量表進行前後測，可以更確實評估學生的改變。不過在反思內容方面學生仍有可能隱藏負面想法，未來可在成績公佈後再透過無記名網路問卷或邀請學生訪談了解其想法與建議。本研究曾運用開放式問題，透過無記名網路問卷邀請學生提供想法與意見，結果有 16 名學生參與，歸納其內容除了服務時間與作業負荷較重外，其他包括希望有較多與服務對象互動相關知能的培訓、能在服務方式的規劃上有更多自主設計的空間等。因此本研究課程未來的規劃中，已增加相關培訓的單元，以及與機構討論在督導的指導下，提供學生自主規劃服務方式的空間，並增加其設計服務學習方案的知能。

伍、結論與建議

一、結論

(一) 本研究發現學生參與服務學習發展歷程的經驗中，引導反思與慶賀分享對於各項成果有顯著影響，服務準備僅對於同理能力與知識轉化有顯著影響，服務行動對於同理能力、批判思考、人際互動、解決問題有顯著影響，所有變項對於各項學習成果的解釋力由 60% 至 67%。機構評估對於各項學習成果沒有顯著影響。

(二) 透過質性分析學生服務學習的反思，歸納學生對於社會議題與服務學習之觀點轉換內涵，包括五項主題：1. 看到服務對象問題背後的結構因素；2. 打破舊有思考框架；3. 從挫折中學習解決問題；4. 服務後產生承諾與使命感；5. 服務學習課程應完整規劃。

二、建議

(一) 強化服務學習發展歷程的師資培育

本研究學生透過服務與反思，體認到服務學習真正的內涵與意義，並非只有勞力付出，而是應達到互惠與社會正義的目標。因此，學生在期末心得中提出服務學習課程需要培育瞭解服務學習課程理念與原則的師資，才能真正達到服務與學習連結的教育功能。基於本研究結果，建議師資培育處能服務學習課程納入正式課程架構，從各校培育師資階段即能推廣正確理念與實施原則，國民教育與學前教育署及青年發展署亦能整合行政與專業資源，持續推動培訓課程，培育在職師資與行政人員實施有品質的服務學習課程。

(二) 發展多元且充分互動回饋的反思實施方式

本研究課程運用課堂時間實施服務前、服務中、服務後的反思活動，並透過學生撰寫服務日誌溝通互動，教師設計學習單引導學生連結服務經驗與文化脈絡及社會結構因素，培養深度反思能力，並於課堂中設計活動營造學生表達想法的氣氛，以充分與他人交流分享。為能及時掌握學生的反應並給予回饋，未來課程應可利用網路平台開發其他多元方式，充分發揮互動分享的功能。

(三) 服務學習課程應強化關注社會議題與公民行動的啟發與實踐

本研究質性資料分析發現，學生從服務中體認相關社會議題背後的社會結構與政策因素的影響，但基於課程時間有限，未能完成策劃社會行動與實踐，未來課程應鼓勵學生透過與相關單位互動，為社會不公平議題發聲或提出解決問題的策略，應更能落實服務學習中社會正義的內涵。

(四) 未來研究建議

本研究透過質性分析發現，服務學習成果部份可以再加入多元文化能力、公民參與及社會責任等變項，社區機構的評量也需要再充實內容建立信效度。研究方法上可增加訪談與行動研究等方法，研究範圍可擴展至不同課程的比較或不同教育層級服務學習課程實施與評量的探討。

參考文獻

- 李虹旻、黃雅萍（2013）。大學生營隊服務行前訓練課程規劃與服務學習滿意度之相關性：以淡江大學為例。**臺東大學綠色科學學刊**，3（2），155-171。
- 李育齊、劉若蘭、李福海（2012年11月）。安全有品—大學生參與交通安全教育服務學習課程學習經驗與成果研究。「**品德教育研討會**」發表之論文，臺北市國立臺灣師範大學。
- 李政賢、廖志恒、林靜如譯（2007）。**質性研究導論**（U. Flick 原著，2005年出版）。臺北：五南。
- 何青蓉、丘愛鈴（2010）。服務利他生命教育統整課程設計與實施的特色及其挑戰：以大學服務學習課程為例。**高雄師大學報**，28，1-22。
- 吳芝儀、廖梅花譯（2001）。**質性研究入門—紮根理論研究方法**（J. Corbin 和 A. Strauss 原著，1998年出版）。嘉義：濤石。
- 林慧貞（2006）。大學生參與服務學習意願初探。**開南大學通識研究集刊**，10，171-192。
- 徐明、邱筱琪（2008）。服務學習方案的實施與伙伴關係。載於徐明等著，**從服務中學習：跨領域服務學習理論與實務**（頁87-105）。臺北：洪葉。
- 常雅珍、林奕宏（2014）。以樂觀信念、正向意義及正向情緒融入服務學習課程之量化研究。**課程與教學季刊**，17（1），145-177。
- 陳金貴（2000）。我國大學院校推動服務學習方案的檢討。**教師園地**，104，6-15。
- 彭森明（2010）。**大學生學習成果評量--理論、實務與應用**。臺北：財團法人高等教育評鑑中心。

- 張民杰 (2005)。職前教師培育課程中應用服務學習之設計與實施—師資生焦點團體的意見分析。**教育理論與實踐學刊**，**14**，93-107。
- 張雪梅 (2002)。學校為什麼需要推動「服務—學習」。**學生輔導**，**81**，8-17。
- 黃玉 (2001)。服務學習-公民教育的具體實踐。**人文及社會學科教學通訊**，**12**，20-42。
- 黃春枝 (2006)。大學生社區服務態度之研究。**教育與心理研究**，**29**(2)，291-318。
- 黃培真 (2012)。技職大專生參與服務學習課程之案例分析—以理技術學院國際貿易系為例。**教育科學期刊**，**11** (2)，41-68。
- 楊上萱 (2012)。**影響大學生服務學習課程學習成果之相關因素研究--以國立臺灣大學為例** (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學公民教育與活動領導研究所，臺北。
- 劉若蘭 (2009)。實踐關懷與多元文化的體驗—大專學生參與課程融入服務學習之經驗。**通識教育與多元文化學報**，**1**，1-27。
- 劉若蘭 (2013)。高等教育服務學習與公民參與之關係。**教育研究月刊**，**227**，18-29。
- 劉若蘭 (2015)。從批判反思看見改變的力量。載於師大教學發展中心編著，**樂耕師大大師耘集** (頁 277-309)。臺北：國立臺灣師範大學出版中心。
- 劉若蘭、李育齊 (2015)。服務學習創新歷程模式建構與成效評量研究--以國立臺灣師範大學為例。**教育研究月刊**，**254**，76-93。
- 嚴秋蓮 (2012 年 11 月)。大學生參與服務學習課程與公民素養研究。「**品德教育研討會**」發表之論文，臺北市國立臺灣師範大學。
- Bushouse, B. K. (2005). Community nonprofit organizations and service-learning: Resource constrains to building partnerships with universities. *Michigan Journal of Community Service Learning*, *12*, 32-40.
- Cress C. M., Collier P. J., & Reitenauer V. L. (2005). *Learning through serving: A student guide book for service-learning across the disciplines*. Sterling, VA: Stylus.
- Delve, C. I., Mintz, S. D., & Stewart, G. M. (1990). Promoting values development through community service: A design. In C. I. Delve, S. D. Mintz, & G. M. Stewart (Eds.), *Community service as value education* (pp. 7-29). San

- Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Denzin, N. K. (1989). *The research act* (3rd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Einfeld, A., & Collins, D. (2008). The relationships between service-learning, social justice, multicultural competence, and civic engagement . *Journal of College Student Development*, 49(2), 95-109.
- Eyler, J., & Giles, D. E. (1999). *Where's the learning in service learning?* San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ferman, C. I., White, G. P., & White, L. J. (1996). *Service learning in the middle school*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hatcher, J. A., & Bringle, R. G. (2010). Developing your assessment plan: A key component of reflective practice. In B. Jacoby & P. Mutscio (Eds.), *Looking in reaching out: A comprehensive guide for community service-learning professionals*. Boston, MA: Campus Compact.
- Jacoby, B. (1996). *Service-learning in higher education: Concept and practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Jacoby, B. (2014). *Service-learning essentials: Questions, answers, and lesson learned*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Jay, G. (2008). Service learning, multiculturalism, and the pedagogies of difference. *Journal of College Student Development*, 8(2), 255-281.
- Jones, S. R., & Abes, S. A. (2004). Enduring influences of service-learning on college students' identity development. *Journal of College Student Development*, 45(2), 149-166.
- Kezar, A., & Rhoads, R. A. (2001). The dynamic tensions of service-learning in higher education: A philosophical perspective. *Journal of Higher Education*, 72, 148-171.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Kuh, G. D. (2008). *High-impact educational practices: What they are, who has access to them, and why they matter*. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.
- McEwen, M. K., & Associates (2003). Theoretical bases of the profession. In S. R. Komives, D. B. Woodard Jr., & Associates, *Student services: A handbook for the profession* (4th ed., pp. 151-335). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1996). Contemporary paradigms of learning. *Adult Education*

Quarterly, 46(3), 158-172.

Wang, Y., & Rodgers, R. (2006). Impact of service-learning and social justice education college students' cognitive development. *NASPA Journal*, 43, 316-337.

Welch, M. (2009). Moving from service-learning to civic engagement. In B. Jacoby & Associates (Eds.), *Civic engagement in higher education: Concepts and practices* (pp. 174-194). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

A Study of Developmental Process and Learning Outcomes in Service-Learning Curriculum Focusing on Social Issues

Ruo-Lan Liu

This study investigated the relationships among developmental process of service-learning, agency evaluation, and college students' learning outcomes in a service-learning course. The research adopted quantitative and qualitative assessments to examine the learning outcomes and the possible factors related. The 41 participants, 7 males and 34 females, were the college students who attended the course during the 2012 academic year. The research tool, a questionnaire, included items of the quality of course practice, study outcomes, and the agency evaluation. In addition, student reflections and service journals were also collected during the course. The results turning out include: (a) In quality of course practice, "reflection" and "celebration" were the significant predictors for all learning outcome with an explanatory power ranging from 60% to 67%. However, the agency evaluation has no significant effect on any outcomes. (b) From the qualitative analysis, five topics emerged include: 1. Students noticing the reasons behind the problems of people being served; 2. Students being freed from their traditional thoughts; and 3. Students learning a problem-solving skill after getting frustrated; 4. Students generating commitments and a sense of mission towards the learning-service; 5. realizing a devotion required for the service. These could be referred to for a better teaching in the future when a similar course gets conducted.

Keywords: service learning course, developmental process of course practice, learning outcome

Ruo-Lan Liu, Associate Professor, Department of Civic Education and Leadership, National Taiwan Normal University

Corresponding Author: Ruo-Lan Liu, e-mail: rlliu@ntnu.edu.tw