

ORIGINAL ARTICLE

Understanding the Characteristics of the Service-Oriented University Curriculum (A Phenomenological Study)

Zahra Dehghanizadeh¹ , Mehrangiz Alinejad^{* 2} , Mehrdad Azimi Nejadian³ 

1 M.A Curriculum Planning,
Department of Educational
Sciences, Shahid Bahonar
University, Kerman, Iran

2 Associate Professor,
Department of Educational
Sciences, Shahid Bahonar
University, Kerman, Iran

3 Assistant professor Department
of Educational
Sciences, Shahid Bahonar
University, Kerman, Iran

Correspondence

Mehrangiz Alinejad
malinejad@uk.ac.ir

Receive Date: 15/Sep/2024

Revise Date: 25/Dec/2024

Accept Date: 22/May/2025

Publish Date: 22/Jun/2025

How to cite:

Dehghanizadeh, Z. Alinejad, M &
Azimi Nejadian, M. (2024).
Understanding the Characteristics of
the Service-Oriented University
Curriculum (A Phenomenological
Study), *Technology and Scholarship in
Education*, 5 (2), 77-90.

ABSTRACT

This research purpose to elucidate the characteristics of a service-oriented university curriculum based on the experiences and perceptions of experts. The study is applied in nature concerning its objectives and qualitative in terms of data collection, specifically employing a phenomenological approach. The target population consisted of faculty members from Shahid Bahonar University of Kerman, among whom 14 individuals with relevant knowledge and experience in service-oriented universities were purposefully (snowball sampling) selected. Sampling was conducted gradually until data saturation was reached. The data collection instrument utilized was a semi-structured interview. In the qualitative data analysis, Strauss and Corbin's coding system was employed to generate initial categories. After several precise reviews, components were extracted using systematic coding analysis. The findings revealed 22 main categories and 310 subcategories concerning the elements of a service-oriented university curriculum, including goals, content, teaching-learning activities, evaluation and educational environment. According to the experiences and perceptions of faculty members, in service-oriented universities, categories emphasizing social dimensions, practical content, skill-oriented strategies in teaching-learning activities, multifaceted evaluation and engagement in the workplace and community are of greater significance.

KEYWORDS

Higher Education, Curriculum, Learning, Service- Oriented University.



«مقاله پژوهشی»

تبیین ویژگی‌های برنامه‌درسی دانشگاه خدمت‌محور

(یک مطالعه پدیدارشناسی)

زهره دهقانی‌زاده^۱ , مهرانگیز علی‌نژاد^۲ * , مهرداد عظیمی‌نژادیان^۳ 

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تبیین ویژگی‌های برنامه‌درسی دانشگاه خدمت‌محور براساس تجارب و ادراکات خبرگان انجام گرفت. این پژوهش از بُعد هدف، پژوهشی کاربردی، و از نظر روش گردآوری داده‌ها، پژوهشی کیفی از نوع پدیدارشناسی است. جامعه هدف این پژوهش، اعضای هیأت‌علمی دانشگاه شهید باهنر کرمان بودند که ۱۴ نفر از آن‌ها که در زمینه دانشگاه خدمت‌محور اطلاعات و تجارب لازم را داشتند، با توجه به نمونه‌گیری هدفمند (گلوله برفی) انتخاب شدند. نمونه‌گیری به صورت تدریجی و تا زمان اشباع داده‌ها انجام گردید. ابزار گردآوری داده‌ها مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بود. در بخش کیفی داده‌ها با استفاده از سیستم کدگذاری اشتراوس و کوربین برای تولید طبقه‌های اولیه مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند یعنی بعد از چندین بار بازخوانی دقیق، به روش سیستم کدگذاری تجزیه و تحلیل و مؤلفه‌ها استخراج شدند. طبق یافته‌ها در ارتباط با عناصر برنامه‌درسی دانشگاه خدمت‌محور (شامل: اهداف، محتوا، فعالیت‌های یاددهی-یادگیری، ارزش‌یابی و محیط آموزشی) ۲۲ مقوله اصلی و ۳۱۰ مقوله فرعی استخراج شد. طبق تجارب و ادراکات اعضای هیأت‌علمی، در دانشگاه خدمت‌محور مقوله‌های توجه به ابعاد اجتماعی، محتوای عملی، توجه به راهبردهای مهارت‌محور در فعالیت‌های یاددهی-یادگیری ارزش‌یابی چندوجهی، حضور در محیط کار و جامعه از اهمیت بیشتری برخوردارند.

واژه‌های کلیدی

آموزش عالی، برنامه‌درسی، یادگیری، دانشگاه خدمت‌محور.

- ۱ کارشناس ارشد برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید باهنر، کرمان، ایران.
- ۲ دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید باهنر، کرمان، ایران.
- ۳ استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید باهنر، کرمان، ایران.

نویسنده مسئول:

مهرانگیز علی‌نژاد

رایانامه:

malinejad@uk.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۶/۲۵

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۱۰/۰۵

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۳/۰۱

تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۰۴/۰۱

استناد به این مقاله:

دهقانی‌زاده، زهره؛ علی‌نژاد، مهرانگیز و عظیمی‌نژادیان، مهرداد. (۱۴۰۴). تبیین ویژگی‌های برنامه درسی دانشگاه خدمت‌محور (یک مطالعه پدیدارشناسی)، فناوری و دانش‌پژوهی در تعلیم و تربیت، ۵ (۲)، ۷۷-۹۰.



مقدمه

نظام‌های آموزش عالی به عنوان دستگاه‌های عظیم برای توسعه و پیشرفت اجتماعی محسوب می‌شوند آن‌ها از یکسو حافظ و انتقال‌دهنده میراث فرهنگی و ارزش‌های جامعه هستند و از سوی دیگر پاسخگوی نیازهای جدید اجتماعی با توجه به رشد دانش و فناوری روز به شمار می‌آیند (شاه محمدی، ۱۴۰۲). در قرن‌های ۱۸ و ۱۹ میلادی دانشگاه‌ها در اروپا گسترش یافتند و نسل اول دانشگاه که فقط بار آموزشی داشت به نسل دوم یعنی دانشگاه‌های پژوهشی و تحقیقاتی تبدیل و باعث گسترش علوم در جهان شد. پس از این دوران و با توجه به رقابتی که در تولید دانش اتفاق افتاد، دانشگاه ناگزیر از حالت پژوهشی تغییر رویه داد و دانشگاه‌های نوآور و کارآفرین ایجاد شد (لوکوویکس^۱ و زوتی^۲، ۲۰۱۵)، به نقل از خوش‌نژاد و همکاران، ۱۴۰۱). علاوه بر آن، پس از توسعه صنعتی و موضوع‌های کارآفرینی، دانشگاه‌ها باید بر اقتصاد فرمانطقه‌ای تأثیر بگذارند و ثروت‌آفرینی می‌کردند و مدیریت و رهبری افراد را برعهده می‌گرفتند و برهمین اساس دانشگاه‌های نسل چهارم ایجاد شد (میرزایی، ۱۳۹۶). به دانشگاه‌های نسل چهارم دانشگاه‌های جامعه‌ساز و دانشگاه خدمت‌محور نیز می‌گویند زیرا چنین دانشگاه‌هایی به دنبال بهبود کیفیت خدمات و ایجاد سامانه‌های فناوری سازگار با محیط و جامعه می‌باشند (نیکولز^۳ و ایلاس^۴، ۲۰۱۶).

دانشگاه‌های نسل چهارم، به دنبال آفرینش دانش محلی و منطقه‌ای و کمک به توسعه پایدار محلی و منطقه‌ای، برنامه‌داری را به مسائل و چالش‌های انسانی و اجتماعی محلی و منطقه‌ای ارتباط می‌دهد و در آن آموزش براساس نیاز دانشجو و جامعه انجام می‌شود (باراباش^۵ و یاتسکیف^۶، ۲۰۲۱). درواقع توانمندسازی دانشجویان زمانی محقق می‌شود که دانشگاه نیازهای توسعه‌ای را در سطح فردی، شغلی و صنعت شناسایی و آن را در برنامه‌درسی بگنجاند و

دانشجویان را به سمت مهارت‌افزایی و کارآفرینی سوق دهد (خوش‌نژاد و همکاران، ۱۴۰۱).

جهت تحقق این امر آموزش عالی ابزار و عنصر بسیار ارزشمندی به نام برنامه‌های درسی در اختیار دارد (زرین و همکاران، ۱۴۰۱).

در این خصوص مجمع اقتصاد جهانی توصیه می‌کند کشورها از رویکردهای جدید آموزش و برنامه‌های درسی جدید و متناسب با الزامات این عصر استفاده کنند تا نیروی کار آینده خود را توسعه دهند (لیو^۷ و همکاران، ۲۰۱۸).

یکی از این رویکردهای آموزشی، رویکرد یادگیری خدمت‌محور^۸ است که شیوه‌ای نوین برای کسب مهارت‌های عملی، بهبود کیفیت آموزش و یادگیری و کسب دانش و تجربه جدید است که در مقابل رویکردهای یاددهی-یادگیری سنتی ظاهر شد (واترمن^۹، ۲۰۱۴). یادگیری خدمت‌محور در اوائل قرن بیستم به دنبال جنبش پیشرفته-گرایی در آموزش شکل گرفت (کاویانی‌نیا، ۱۴۰۰). براساس این دیدگاه، یادگیری به شکلی از خدمت تبدیل می‌شود، و خدمت نوعی یادگیری است (مورتاری و اوبیالی^{۱۰}، ۲۰۲۱). پیشگامان این نوع آموزش هم‌چون دیویی معتقد است که یادگیری بایستی براساس تجربیات بوده و با نیازهای واقعی جامعه پیوند خورد و یادگیری صحیح از طریق به کارگیری برنامه‌درسی همراه با فعالیت‌های هدفمند و موقعیت‌هایی برای تعاملات اجتماعی صورت می‌گیرد (کاویانی‌نیا، ۱۴۰۰). خاستگاه یادگیری خدمت‌محور به مکتب عمل‌گرایی^{۱۱} آمریکا برمی‌گردد که بر این باور است یک جامعه دموکراتیک به شهروندان فعال نیاز دارد و در نتیجه، فرآیند آموزش باید شهروندی توانمند و فعال را تربیت کند. روش یادگیری خدمت‌محور به دانشجویان در یک محیط دانشگاهی این شانس را می‌دهد که تجربیات مبتنی بر مشکل و کسب دانش در زمینه‌های مختلف جامعه را داشته باشند.

7 . Lieu

8 . Service-Oriented Learning

9 . Waterman

10 . Mortari & Ubbiali

11 . Pragmatism

1 . Lukovics

2 . Zuti

3 . Nichols

4 . Islas

5 . Barabash

6 . Yatskiv

فجاری^۵ و همکاران (۲۰۱۸) در تحقیقی نشان دادند که، تحول در آموزش با به کارگیری رویکرد خدمت گرایی می-تواند بدون در نظر گرفتن هزینه و زمان و با استفاده از فناوری های نوین، یادگیری مؤثر داشته است. در نهایت این نوآوری فرصتی غنی برای توسعه ای جامعه، تجربه یادگیری جدید، مشارکت علمی و نیازهای آموزش مقرون به صرفه را فراهم می نماید.

ایفیوما^۶ (۲۰۱۵) در پژوهشی، ارتقاء کیفیت آموزشی، میزان همکاری با صنایع، بهره گیری از فناوری های نوین، نگاه به ذی نفعان خارجی، نهادهای عمومی و خصوصی، آموزش کارکنان و غیره را مؤلفه های رسیدن به خدمت-محوری بیان کرده است.

توکلی و عارفی (۱۴۰۱) در پژوهشی ضمن بیان اهمیت یادگیری خدمت محور عنوان کردند این استراتژی آموزشی می تواند باعث تبادل انرژی از دانشگاه به جامعه و از جامعه به دانشگاه، شود؛ یعنی دانشجویان به جامعه خود خدماتی در راستای یادگیری و برنامه درسی خدمت محور ارائه دهند و جامعه نیز با فراهم آوردن زمینه لازم به دانش، توانش و نگرش آنها کمک می کند.

اعلامی و همکاران (۱۴۰۰) پژوهشی را تحت عنوان «پیاده سازی یادگیری خدمت محور در آموزش عالی و چالش های آن» انجام دادند. نتایج تحقیق حاکی از نقش یادگیری خدمت-محور در توسعه یادگیری شخصی، اجتماعی و ارتباطات در سطح جامعه بوده است.

آذر و همکاران (۱۳۹۹) مؤلفه های اصلی در ارتقاء دانشگاه خدمت محور را شامل رهبری و مدیریت دانشگاه،^۷ ساختار انعطاف پذیر، شیوه های خدمت رسانی، پاسخگویی و شفافیت، نیروی انسانی، حفظ استقلال دانشگاهی، داشتن فرهنگ دانشگاهی، توسعه فناوری و نوآوری، استاندارد سازی و نیازسنجی و استقرار نظام تنظیم کیفیت خدمات می-داند.

یعنی پیامد استفاده از این روش برای دانشجویان از یک سو باعث توسعه یک توانایی حرفه ای و روش مند در آنها و از سوی دیگر درک مشکلات و نیازهای جامعه مدنی می-باشد (گرهولز^۱ و بکهاوس-ماول^۲، ۲۰۲۰).

واچیرا^۳ و همکاران (۲۰۲۳) در پژوهشی بیان کردند که ادغام یادگیری خدمات محور در برنامه درسی به دانشجویان اجازه می دهد تا مفاهیم نظری اغلب انتزاعی اما مهم را بهتر درک-کنند و برنامه درسی تجربی فرصت تعامل با ذی نفعان جامعه و سازمان ها را برای ایجاد مشارکت های پایدار فراهم می کند که به طور مثبت بر دانشجویان و جامعه تأثیر می گذارد.

گباداموسی و همکاران (۲۰۲۲) در پژوهشی بیان کردند پیاده سازی رویکرد یادگیری خدمت محور در برنامه درسی آموزش اقتصاد، اشتغال پذیری دانشجویان مانند سواد مالی، مدیریت پروژه، کار گروهی و کاردانی آنها را افزایش می-دهد.

مارسیلا-توریو و همکاران (۲۰۲۲) در پژوهشی عنوان کردند استفاده از رویکرد یادگیری خدمت محور در برنامه درسی سبب کسب مزایای آموزشی، مانند یادگیری نظری و عملی، مهارت های ارتباطی، و کار گروهی، و مزایای غیر-آموزشی، مانند همدلی، پیش داوری های پرش گری، و تعهد می شود.

رسچ و شریستر^۴ (۲۰۲۱) به انجام پژوهشی جهت بررسی چگونگی به کارگیری یادگیری خدمت محور در آموزش معلمان در اتریش می پردازد. داده های کیفی از مصاحبه های نیمه ساختاریافته با ۱۳ دانشجو معلم حاصل شد. یافته های پژوهش نشان داد که دانشجو معلمان بین پنج جهت گیری در خدمات-یادگیری (ارتباط نظریه و عمل، تعامل، نیازهای جامعه، مهارت های مرتبط با شغل، یادگیری خارج از کلاس) تمایز قائل می شوند، نقش های تخصصی و حمایتی متمایزی را به عهده می گیرند و منافع متعددی را در یادگیری خدمت محور می بینند.

طبق پژوهش‌های انجام‌شده رویکرد یادگیری خدمت-محور یکی از مهم‌ترین رویکردهای برنامه‌درسی در آموزش عالی محسوب می‌شود، بنابراین لازم است جهت به کارگیری این رویکرد مذکور در برنامه‌درسی دانشگاه‌ها، مؤلفه‌هایی که می‌تواند در برنامه‌درسی آن نقش بسزایی داشته باشد و باعث ایجاد و تحقق رسالت دانشگاه خدمت-محور شود، از ابعاد مختلف بررسی شود. عوامل متعددی در شکل‌گیری دانشگاه خدمت‌محور نقش دارند اما اکنون این پرسش مطرح می‌شود از نظر اعضای هیأت علمی دانشگاه شهید باهنر کرمان، عناصر برنامه‌درسی دانشگاه خدمت‌محور کدامند؟

روش

این مطالعه به روش کیفی با استفاده از رویکرد پدیدار-شناسی در سال ۱۴۰۲ انجام شد. جمع‌آوری داده‌ها در دانشگاه شهید باهنر کرمان انجام شد و روش جمع‌آوری داده‌ها، مصاحبه‌های عمیق نیمه‌ساختاریافته با اعضای هیأت علمی دانشگاه مذکور بود. در این مصاحبه پنج سؤال از افراد مورد نظر پرسیده شد. این سؤالات شامل موارد زیر بود:

- ۱- به نظر شما برای یک دانشگاه خدمت‌محور چه اهدافی را می‌توانیم مدنظر قرار دهیم؟
 - ۲- برای تحقق اهداف دانشگاه خدمت‌محور، محتوای آموزشی چه ویژگی‌هایی باید داشته باشد؟
 - ۳- مدرسین برای برنامه‌درسی دانشگاه خدمت‌محور، باید از چه راهبردهای یاددهی-یادگیری استفاده کنند؟
 - ۴- شیوه‌های ارزش‌یابی مناسب برنامه‌درسی دانشگاه خدمت‌محور، چه ویژگی‌هایی باید داشته باشد؟
 - ۵- محیط آموزشی مناسب برنامه‌درسی دانشگاه خدمت‌محور، چه ویژگی‌هایی باید داشته باشد؟
- جهت انتخاب مشارکت‌کنندگان ابتدا از روش نمونه‌گیری در دسترس و در ادامه از نمونه‌گیری هدفمند (گلوله برفی) استفاده شد.

و بدین ترتیب با اساتیدی که بیشترین اطلاعات و تجربه را در مورد یادگیری خدمت‌محور در دانشگاه‌ها را داشتند، مصاحبه شد. نمونه‌گیری تا زمان اشباع داده‌ها (با انجام ۱۴ مصاحبه اشباع داده‌ها حاصل شد). انجام گردید. قبل از انجام مصاحبه، با حضور در دفتر کار مشارکت‌کنندگان، اهداف مطالعه برای آنان بیان شد. جهت رعایت ملاحظات اخلاقی، اصولی از قبیل کسب اجازه، رعایت اصول رازداری، حفظ بی‌نامی و اختیار شرکت‌کنندگان برای ترک مصاحبه رعایت گردید و پس از اعلام موافقت برای مصاحبه حضوری، هماهنگی لازم از نظر زمان و مکان انجام مصاحبه؛ انجام گرفت و با اجازه ایشان متن مصاحبه‌ها جهت تحلیل دقیق‌تر ضبط گردیدند. زمان انجام مصاحبه‌ها بین ۱۵ تا ۵۰ دقیقه بود. پس از انجام ۱۴ مصاحبه، اشباع داده‌ها حاصل شد. جمع‌آوری داده‌ها و تحلیل آن‌ها ۳ ماه (از اردیبهشت ماه تا تیرماه ۱۴۰۲) به طول انجامید. پس از انجام مصاحبه‌ها و ضبط آن‌ها، مصاحبه‌ها به صورت کامل مکتوب شدند و مطابقت متن و صوت با هم بررسی گردید و به هر مصاحبه‌شونده یک کد داده‌شد. بعد از چندین بار بازخوانی دقیق توسط پژوهشگر، با استفاده از روش تحلیل تماتیک/مضامینی برای تولید طبقه‌های اولیه مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند و مؤلفه‌ها استخراج شدند. یعنی در مرحله اول: کدگذاری باز، متن مصاحبه مطالعه می‌شد، هر بخش (یک یا چند جمله) که بیانگر اطلاعات یا تجربه‌ای مرتبط با موضوع پژوهش بود، جدا و در یک ردیف از جدول قرار می‌گرفت (۱۳۶ مضمون). بعد از مطالعه تمام مصاحبه‌ها و تکمیل ردیف‌های جدول، مقوله‌بندی آغاز می‌شد یعنی موارد مشابه در یک مقوله قرار می‌گرفتند (۴۴ مقوله). در مرحله دوم کدگذاری محوری، این مقوله‌ها با توجه به ۵ عنصر برنامه‌درسی در ۵ مؤلفه قرار گرفتند. و در مرحله سوم کدگذاری انتخابی، سعی شد روند انتخاب مؤلفه‌های اصلی به طور منظم و سیستماتیک آن با سایر مؤلفه‌ها، اعتبار بخشیدن به روابط و پرکردن جاهای خالی با مقولاتی که نیاز به اصلاح و گسترش دارند. انجام گیرد

جهت افزایش اعتبار تحلیل، لیست طبقه‌بندی شده کدها توسط استاد راهنما و مشاور به طور مستقل خوانده شد. فرآیند بازخورد و بحث بین همکاران تحقیق، درمورد این که چگونه کدها را دسته‌بندی و مرتب نمایند و آیا کدها با محتوا سازگاری دارند و به نظر منطقی می‌آیند، انجام گرفت. با بررسی از طریق تکرار خواندن و انتزاعی کردن معانی، مفاهیم مهم طبقه‌بندی شد تا اطمینان حاصل شود که اطلاعات مربوط به طبقات از قلم نیفتاده باشد. در این پژوهش، جهت تعیین اعتبار داده‌ها، از بررسی مداوم داده‌ها، مرور کدهای استخراج شده توسط مشارکت‌کنندگان و تحلیل داده‌های همزمان با جمع‌آوری آن، استفاده شد. جهت انتقال‌پذیری یافته‌ها، نقل قول‌های مشارکت‌کنندگان به همان صورت که بیان نمودند، ارائه گردید.

یافته‌ها

مشارکت‌کنندگان در این پژوهش، ۱۴ نفر از اعضای هیأت علمی دانشگاه شهید باهنر کرمان بودند. اعضای هیأت علمی دانشگاه شهید باهنر از نظر جنسیت، ۳ زن و ۱۱ مرد، ۷ نفر در رتبه علمی استادیاری و ۷ نفر در رتبه علمی دانشیاری، و از نظر سابقه تدریس دارای حداقل ۶ سال سابقه تدریس بودند.

سؤال اول: به نظر شما برای یک دانشگاه خدمت‌محور چه اهدافی را می‌توانیم مدنظر قرار دهیم؟

در ارتباط با عنصر اهداف برنامه درسی دانشگاه خدمت-محور ۱۲ مقوله در نتیجه تحلیل دیدگاه اعضای هیأت علمی شناسایی شد که این مقوله‌ها به ترتیب اولویت شامل: «توجه به ابعاد اجتماعی» (با ۷ فراوانی)، «توجه به علم و عمل در کنار هم»، «توجه به بعد سیاسی»، «توجه به بعد فرهنگی و اخلاقی» (با ۴ فراوانی)، «توجه به توسعه فردی»، «توجه به بازار کار»، «توجه به کسب مهارت کار تیمی»، «توجه به بعد ارزش‌آفرینی»، «اقتصادمحور بودن» (با ۳ فراوانی)، «توجه به آینده‌پژوهی در بازار کار» (با ۲ فراوانی)، «توجه به نیازها و تقاضای ذی‌نفعان» و «توجه به ابعاد گوناگون با توجه به ماهیت رشته» (با ۱ فراوانی) است (جدول ۱).

جدول ۱. مقوله‌های مرتبط با اهداف برنامه درسی دانشگاه خدمت‌محور

ردیف	مقوله	فراوانی	درصد فراوانی
۱	توجه به ابعاد اجتماعی	۷	۱۸/۱۹
۲	توجه به علم و عمل در کنار هم	۴	۱۰/۸۱
۳	توجه به بعد سیاسی	۴	۱۰/۸۱
۴	توجه به بعد فرهنگی و اخلاقی	۴	۱۰/۸۱
۵	توجه به بازار کار	۳	۸/۱۰
۶	توجه به کسب مهارت کار تیمی	۳	۸/۱۰
۷	توجه به بعد ارزش‌آفرینی	۳	۸/۱۰
۸	توجه به توسعه فردی	۳	۸/۱۰
۹	اقتصادمحور بودن	۳	۸/۱۰
۱۰	توجه به آینده‌پژوهی در بازار کار	۲	۵/۴۰
۱۱	توجه به نیازها و تقاضای ذی‌نفعان	۱	۲/۷۰
۱۲	توجه به ابعاد گوناگون ماهیت رشته	۱	۲/۷۰
جمع		۳۷	۱۰۰

نمونه‌ای از متن مصاحبه‌ها در زمینه اهداف برنامه درسی:

مصاحبه شونده کد ۵: در بعد اجتماعی دانشگاه در دل جامعه باشد و جامعه بتواند با دانشگاه تماس مستقیم داشته باشد و در عرصه‌های مختلف از خدمات فوری و بلاواسطه دانشگاه استفاده شود.

مصاحبه شونده کد ۱۰: «نکته مهم در تعیین اهداف برنامه درسی دانشگاه خدمت‌محور این است که فارغ‌التحصیلان دانشگاه بتوانند به صورت عملیاتی در زمینه رشته خود حرفی برای گفتن داشته باشند پس اهداف را شاید بتوان این طور تعریف کرد: عملیاتی‌تر کردن دروسی که به صورت نظری در سرفصل‌ها تدریس می‌شود».

سؤال دوم: برای تحقق اهداف دانشگاه خدمت‌محور، محتوای آموزشی چه ویژگی‌هایی باید داشته باشد؟

پس از بررسی دیدگاه اعضای هیأت علمی، در ارتباط با عنصر محتوای برنامه درسی دانشگاه خدمت‌محور ۱۰ مقوله شناسایی شد که به ترتیب فراوانی شامل: «کاربرد و سودمند بودن محتوا» (با ۱۴ فراوانی)، «محتوای متناسب با بازار کار» (با ۵ فراوانی)، «تعیین محتوا براساس اهداف»، «به روز بودن محتوا» (با ۳ فراوانی)، «محتوای اقتصادمحور»، «توجه به

به پرورش خلاقیت در راهبردهای یاددهی- یادگیری»، «پرسشگری و پژوهش محوری» و «ترکیبی بودن راهبردها» (با ۱ فراوانی) شناسایی شد (جدول ۳).

جدول ۳. مقوله‌های مرتبط با فعالیت‌های یاددهی- یادگیری برنامه‌درسی

دانشگاه خدمت‌محور

ردیف	مقوله	فراوانی	درصد فراوانی
۱	توجه به راهبردهای مهارت‌محور در فعالیت‌های یاددهی- یادگیری	۷	۲۶/۹۲
۲	مشارکتی بودن راهبردها	۶	۲۳/۰۷
۳	دانشجو محور بودن راهبردها	۵	۱۹/۲۳
۴	کاربرد شیوه‌های نوین تدریس	۲	۷/۶۹
۵	راهبردهای مبتنی بر پروژه	۲	۷/۶۹
۶	انتخاب راهبردهای یاددهی- یادگیری براساس ماهیت رشته	۱	۳/۸۴
۷	پرسشگری و پژوهش محوری	۱	۳/۸۴
۸	توجه به پرورش خلاقیت در راهبردهای یاددهی- یادگیری	۱	۳/۸۴
۹	ترکیبی بودن راهبردها	۱	۳/۸۴
جمع		۲۶	۱۰۰

نمونه‌ای از متن مصاحبه‌ها در زمینه فعالیت‌های یاددهی-

یادگیری

مصاحبه‌شونده کد ۳: «راهبردهای یاددهی- یادگیری باید به سمت دوری از حافظه‌محوری و نزدیک شدن به مهارت‌محوری باشد».

مصاحبه‌شونده کد ۱۱: «بهترین روش، استفاده از روش‌های نوین یاددهی- یادگیری است».

سؤال چهارم: شیوه‌های ارزش‌یابی مناسب برنامه‌درسی

دانشگاه خدمت‌محور، چه ویژگی‌هایی باید داشته باشد؟

پس از تحلیل دیدگاه اعضای هیأت علمی در ارتباط با عنصر ارزش‌یابی برنامه‌درسی دانشگاه خدمت‌محور ۸ مقوله شناسایی شد که به ترتیب شامل: «ارزش‌یابی چندوجهی» (با ۷ فراوانی)، «ارزش‌یابی مبتنی بر فرآیند و محصول» (با ۵ فراوانی)، «پیگیری نتایج (مطالعات پیگیری)» (با ۴ فراوانی)، «ارزش‌یابی براساس راهبردهای یاددهی- یادگیری»، «ارزش‌یابی مستمر»، «ارزش‌یابی مبتنی بر پروژه» (با ۳ فراوانی)، «ارزش‌یابی مبتنی بر کیفیت و تحقیق محوری» و «ارزش‌یابی مبتنی بر توانمندی‌های فرد» (با ۱ فراوانی) می‌باشد (جدول ۴).

مهارت‌های توسعه فردی در انتخاب محتوا»، «تعیین محتوا در جهت خدمت‌رسانی» و «سهل و آسان بودن محتوا» (با ۱ فراوانی) است (جدول ۲).

جدول ۲. مقوله‌های مرتبط با محتوای برنامه‌درسی دانشگاه خدمت‌محور

ردیف	مقوله	فراوانی	درصد فراوانی
۱	کاربردی و سودمند بودن محتوا	۱۴	۴۸/۲۷
۲	محتوای متناسب با بازار کار	۵	۱۷/۲۴
۳	تعیین محتوا براساس اهداف	۳	۱۰/۳۴
۴	به‌روز بودن محتوا	۳	۱۰/۳۴
۵	محتوای اقتصادمحور	۱	۳/۴۴
۶	توجه به مهارت‌های توسعه فردی	۱	۳/۴۴
۷	در انتخاب محتوا	۱	۳/۴۴
۸	تعیین محتوا در جهت خدمت‌رسانی	۱	۳/۴۴
۹	سهل و آسان بودن محتوا	۱	۳/۴۴
جمع		۲۹	۱۰۰

نمونه‌ای از متن مصاحبه‌ها در زمینه محتوای برنامه درسی:

مصاحبه‌شونده کد ۱: «معمولا وقتی قصد داریم محتوای آموزشی یک رشته را بررسی کنیم و برای آن برنامه‌ریزی کنیم ابتدا به سراغ بحث اهداف آموزشی آن می‌رویم یعنی ابتدا بررسی می‌کنیم از رشته‌ای که وجود دارد می‌خواهیم به چه هدفی برسیم و بعد براساس آن یکسری محتوا تعیین می‌کنیم و این اهداف آموزش و محتوا همگی در تعامل با همدیگر هستند. پس محتوا باید خدمت‌محور باشد».

مصاحبه‌شونده کد ۱۳: «محتوا متناسب با اهداف اقتصادی باشد. محتواهایی باشد که به توسعه کسب و کار کمک کند، سواد مالی و فنی افراد را بالا ببرد».

سؤال سوم: تجارب و ادراکات اعضای هیأت علمی نسبت به عنصر فعالیت‌های یاددهی- یادگیری برنامه‌درسی دانشگاه خدمت‌محور چیست؟

درخصوص عنصر فعالیت‌های یاددهی- یادگیری برنامه- درسی دانشگاه خدمت‌محور ۹ مقوله شامل: «توجه به راهبرد- های مهارت‌محور در فعالیت‌های یاددهی- یادگیری» (با ۷ فراوانی)، «مشارکتی بودن راهبردها» (با ۶ فراوانی)، «دانشجو- محور بودن راهبردها» (با ۵ فراوانی)، «کاربرد شیوه‌های نوین تدریس»، «راهبردهای مبتنی بر پروژه» (با ۲ فراوانی)، «انتخاب راهبردهای یاددهی- یادگیری براساس ماهیت رشته»، «توجه

همدلی» (با ۳ فراوانی) و «تعیین محیط آموزشی براساس نیاز منطقه» (با ۱ فراوانی) می باشد (جدول ۵).

جدول ۵. مقوله‌های مرتبط با برنامه درسی دانشگاه خدمت محور

ردیف	مقوله	فراوانی	درصد فراوانی
۱	حضور در محیط کار و جامعه	۶	۳۵/۲۹
۲	امکانات آموزشی محیط	۴	۲۳/۵۲
۳	نقش زیرساخت‌ها در تعیین محیط آموزشی	۳	۱۷/۶۴
۴	محیط مبتنی بر نوع دوستی و همدلی	۳	۱۷/۶۴
۵	تعیین محیط آموزشی بر- اساس نیاز منطقه	۱	۵/۸۸
جمع		۱۷	۱۰۰

نمونه‌ای از متن مصاحبه‌ها در زمینه محیط آموزشی:

مصاحبه‌شونده کد ۴: «فضای آموزش بسیار اهمیت دارد. کادر اداری باید از روحیه کارمندی خارج شوند و به سمت روحیه خدمت‌گذاری با تأکید بر روابط انسانی درست بروند و در این جهت آموزش‌های لازم را ببینند. هم‌چنین باید بتوانند با زیردستان به خصوص دانشجویان رابطه دوستانه‌ای داشته باشند. ما باید بتوانیم افراد را به جای خودمان ببینیم. این نکته در فضای آموزشی باید بیشتر مورد توجه قرار بگیرد.»

مصاحبه‌شونده کد ۸: «نحوه چیدمان به صورت دایره‌ای یا II شکل باشد و حالت سلسله مراتبی در محیط وجود نداشته باشد. در محیط آموزشی امکانات در اختیار افراد باشد.»

نتیجه‌گیری و بحث

از نظر اعضای هیأت علمی توجه به ابعاد اجتماعی یکی از مهم‌ترین مقوله‌های مرتبط با اهداف برنامه درسی دانشگاه خدمت محور می باشد. توجه به ابعاد اجتماعی شامل توجه به رابطه سازنده دانشجو و جامعه، توجه به حقوق و مسئولیت‌های متقابل دانشجو، دانشگاه و جامعه (صنعت، شرکت دانش‌بنیان و ...)، توجه به مؤلفه قانون‌مداری و قانون‌مندی دانشگاهی می باشد. درحقیقت اجتماع مجموعه افراد است، بنابراین این جزءها (یعنی افراد) اهمیت دارند و پرداختن به ویژگی‌های این افراد مهم است. درواقع دانشگاهی خدمت محور است که به لحاظ اجتماعی نقشی

جدول ۴. مقوله‌های مرتبط با ارزشیابی برنامه درسی دانشگاه خدمت محور

ردیف	مقوله	فراوانی	درصد فراوانی
۱	ارزش‌یابی چندوجهی	۷	۲۵/۹۲
۲	ارزش‌یابی مبتنی بر فرآیند و محصول	۵	۱۸/۵۱
۳	پیگیری نتایج (مطالعات پیگیری)	۴	۱۴/۸۱
۴	ارزش‌یابی براساس راهبردهای یاددهی - یادگیری	۳	۱۱/۱۱
۵	ارزش‌یابی مستمر	۳	۱۱/۱۱
۶	ارزش‌یابی مبتنی بر پروژه	۳	۱۱/۱۱
۷	ارزش‌یابی مبتنی بر کیفیت و تحقیق محوری	۱	۳/۷۰
۸	ارزش‌یابی مبتنی بر توانمندی‌های فرد	۱	۳/۷۰
جمع		۳۷	۱۰۰

نمونه‌ای از متن مصاحبه‌ها در زمینه ارزشیابی برنامه درسی:

مصاحبه‌شونده کد ۱: «جواب این سؤال به گام سوم برمی‌گردد؛ یعنی اینکه وقتی ما می‌خواهیم به سراغ این بحث برویم که یکسری راهبردهایی را در بحث یادگیری استفاده کنیم، همان راهبردها می‌تواند کمک کند که از چه شیوه ارزش‌یابی استفاده کنیم. به عنوان مثال وقتی می‌گوییم دانشجو باید وارد حیطه عمل شود و در قالب یکسری گروه‌های کوچک‌تر در حوزه‌ای که قصد مطالعه آن برای یادگیری را دارد تا بتواند آن را اجرا کند این مسئله که وقتی فرد در گروه‌های کوچک وارد شده و خدمتی را انجام داده چه قدر توانسته به اهداف مورد نظر دست یابد و بازدهی خوبی داشته باشد، باید مورد توجه قرار گیرد. و این موضوع کاملاً به سؤال قبل برمی‌گردد. یعنی ما باید ببینیم برای هر محتوا از چه راهبردهایی استفاده می‌کنیم و براساس همان هم ارزشیابی‌هایی را قرار دهیم که بتواند کمک کند.»

سؤال پنجم: محیط آموزشی مناسب برنامه درسی دانشگاه

خدمت محور، چه ویژگی‌هایی باید داشته باشد؟

پس از تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها، ۵ مقوله در ارتباط با عنصر محیط آموزشی برنامه درسی دانشگاه خدمت محور، شناسایی شد که این مقوله‌ها به ترتیب فراوانی شامل: «حضور در محیط کار و جامعه» (با ۶ فراوانی)، و «امکانات آموزشی محیط» (با ۴ فراوانی)، «نقش زیرساخت‌ها در تعیین محیط آموزشی»، «محیط مبتنی بر نوع دوستی و

مهم و پررنگ در اجتماع داشته باشد؛ یعنی بتواند مسئولیت-پذیر باشد، مشکلات جامعه را شناسایی کند و برنامه‌های دانشگاه، برنامه‌های درسی و حتی رشته‌های درسی مبتنی بر نیازهای جامعه را ارائه کند. هم‌چنین مسائل جامعه باید در آن دیده شود و دانشگاه براساس نیازهای جامعه در حال و آینده بتواند اهداف را تدوین و تنظیم کند. مؤلفه دوم «توجه به بعد علم و عمل کنار یکدیگر» است. در دانشگاه خدمت محور، دیگر نیاز نیست اساتید فقط نیرو پرورش دهند و آن نیرو با واسطه به جامعه خدمت کند بلکه اساتید زمانی که دارند برای پرورش نیروی متخصص آموزش می‌دهند همزمان آموزش‌ها را در عمل و در بطن واقعی جامعه نه در کارگاه و آموزش و به صورت صوری و ساختگی بلکه به صورت واقعی کاربرد حرف‌هایشان را می‌بینند. مؤلفه سوم «توجه به بعد سیاسی» است. دانشگاه خدمت‌محور در بعد سیاست باید تولید سیاست‌کند و سیاست‌ورز باشد. از بعد فرهنگی و اخلاقی دانشگاه باید نقش الگو را داشته باشد یعنی بتواند برای جامعه به عنوان یک مدل مطرح شود. هم‌چنین مسائلی که در دانشگاه خدمت‌محور معرفی می‌شود باید چارچوب‌های فرهنگی جامعه را در نظر بگیرد و بتواند آن‌ها را هدایت کند. مؤلفه‌های «توجه به توسعه فردی»، «توجه به بازار کار»، «توجه به کسب مهارت کار تیمی»، «توجه به بعد ارزش آفرینی»، «اقتصادمحور بودن» با ۳ فراوانی در اولویت‌های بعدی قرار دارند. شکوفا کردن توان بالقوه دانشجویان در زمینه توسعه و تحول اجتماعی، توسعه شایستگی‌های رهبری، مشارکت و رفتارهای همدلی، بهبود عزت‌نفس و توسعه مهارت‌های اجتماعی و کسب یادگیری قابل توجه و آموزش شهروند فعال از اهداف مهمی است که باید در زمینه توجه به کسب توسعه فردی در برنامه درسی دانشگاه خدمت‌محور لحاظ شود. پرداختن به شناخت کسب و کار و شغل-شناسی (شناخت بازار، آینده پژوهی بازار و در پی آن ایجاد

کسب و کار صحیح و درست نیز از اهداف مهم در برنامه-درسی دانشگاه خدمت‌محور است. یکی دیگر از اهداف برنامه‌درسی دانشگاه خدمت‌محور تربیت دانش‌آموختگانی است که بتوانند به صورت مشارکتی کار کنند و کار تیمی انجام دهند. در ارتباط با اهداف برنامه‌درسی دانشگاه خدمت‌محور مقوله‌های «توجه به نیازها و تقاضای ذی‌نفعان» و «توجه به ابعاد گوناگون با توجه به ماهیت رشته» نیز یافت شد که شایسته پژوهش‌های بیشتری است. این یافته‌ها با پژوهش‌های واپیرا و همکاران (۲۰۲۳)، زامورا^۱ (۲۰۲۳)، گباداموسی^۲ و همکاران (۲۰۲۲)، اوموسونلاده^۳ و گوباداموسی (۲۰۲۲) آذر و موسوی (۱۴۰۲)، حسینی و همکاران (۱۴۰۱) همسو می‌باشد اما در پژوهش‌های لیائو^۴ و همکاران (۲۰۲۳)، گیمپل^۵ و همکاران (۲۰۱۸)، تقی‌زاده و همکاران (۱۴۰۱)، اعلامی و همکاران (۱۴۰۰) این مقوله‌ها عنوان نشده و لذا دارای همسویی نمی‌باشد.

در ارتباط با عنصر محتوای برنامه‌درسی دانشگاه خدمت-محور مقوله «کاربردی و سودمند بودن محتوا» بیشترین فراوانی را به خود اختصاص داده است. بدین منظور درس‌ها باید به لحاظ محتوایی تغییر کنند و به سمت محتوای عملی حرکت کنند. درواقع پیوند وسیعی بین علم و عمل برقرار-شود. محتوای برنامه‌درسی در کتاب‌های درسی، در سرفصل‌ها، در منابعی که به شکل آزمایشگاهی، کارگاهی و به شکل‌های دیگری که نمودهای غیرنظری و عملی است خود را بروز می‌دهند. بنابراین در برنامه‌درسی دانشگاه خدمت‌محور باید به جای پرداختن صرف به دانش‌های نظری به محتواهای عملی توجه شود. هم‌چنین محتوای آموزشی باید مبتنی بر نیازهای جامعه باشد؛ چه نیازهای اجتماعی و چه نیازهای اقتصادی و سیاسی. بدین منظور لازم است متناسب‌سازی رشته‌های دانشگاهی با نیازهای جامعه و تغییر سرفصل برخی از رشته‌ها انجام گیرد. مقوله مهم بعدی «محتوای متناسب با بازار کار» است. محتوای آموزشی در

4 . Liao
5 . Gimpel

1 . Zamora
2 . Gbadamosi
3 . Omosunlade

برنامه درسی دانشگاه خدمت محور باید کاربردی باشد و به زندگی واقعی افراد ربط داشته باشد. همچنین این محتوا باید متناسب با شغلی که بعداً دانشجو قرار است داشته باشد، طراحی شود. مقوله های «تعیین محتوا براساس اهداف»، «به روز بودن محتوا»، با ۳ فراوانی در اولویت های بعدی قرار دارند. در تدوین محتوای آموزشی باید از نظر متخصصین برنامه درسی پرسیده شود و محتوایی تعیین کنند که با اهداف برنامه تناسب بیشتری داشته باشد. محتوای آموزشی طبیعتاً باید نو و جذاب باشد و هم چنین به شکلی ارائه شود که برای افراد قابل فهم باشد و متخصصین حوزه آموزش نیز آن را ارزیابی کرده باشند و از آخرین منابع علمی دنیا برای تعیین محتوا استفاده شود در ارتباط با محتوای آموزشی به مقوله های دیگری مانند محتوای اقتصادمحور، «توجه به مهارت-های توسعه فردی در انتخاب محتوا»، «تعیین محتوا در جهت خدمت رسانی» و «سهل و آسان بودن محتوا» اشاره شده است که شایسته پژوهش های بیشتری است. این یافته ها با پژوهش های ریچ و شریستر (۲۰۲۳)، رودریگز-فررا^۱ و همکاران (۲۰۲۳)، لیائو و همکاران (۲۰۲۳)، زرین و همکاران (۱۴۰۱)، تقی زاده و همکاران (۱۴۰۱) همسویی دارد و با پژوهش های داپنا^۲ و همکاران (۲۰۲۲)، اعلامی و همکاران (۱۴۰۰) دارای همسویی نیست.

از نظر اعضای هیأت علمی توجه به راهبردهای مهارت-محور در فعالیتهای یاددهی-یادگیری مهم ترین مقوله محسوب می شود. در واقع راهبردهای یاددهی-یادگیری باید به سمت دوری از حافظه محوری و نزدیک شدن به مهارت-محوری پیش رود. روش هایی که حواس افراد را درگیر می کند و یادگیری را بالا می برد که این راهبردها شامل: استفاده از روش های تدریس پروژه محور، روش های کمپ تیچینگ (یعنی روش هایی که در کمپ ها تدریس می شود و فراگیر در کمپ مربوط به رشته خود آموزش های عملی می بیند)، روش تدریس شبکه سازی (یعنی دانشگاه شبکه ای کارآفرین را در هر رشته ای ایجاد کند)، کارورزی (افراد در

شرکت های کوچک به عنوان بخشی از واحدهایی که فرا-می گیرند، کارورز شوند) می باشد. هم چنین شبیه سازی های کسب و کار یک روش جدید دیگر است که دانشگاه های کسب و کار محور و دانشگاه های بزرگ روز دنیا از این روش ها استفاده می کنند. به دلیل اینکه دانشگاه خدمت محور و مهارت محور است، شبیه سازی های کامپیوتری که بیشتر در امور فنی استفاده می شود نیز می تواند به عنوان یک روش کاربرد گسترده داشته باشد. مقوله دوم «مشارکتی بودن راهبردها» است. بدین منظور که دانشجو باید وارد حیطه عمل شود و در قالب یکسری گروه های کوچک تر در حوزه ای که قصد مطالعه آن برای یادگیری را دارد تا بتواند آن را اجرا کند این مسئله که وقتی فرد در گروه های کوچک وارد شده و خدمتی را انجام داده چه قدر توانسته به اهداف مورد نظر دست یابد و بازدهی خوبی داشته باشد، باید مورد توجه قرار گیرد. مقوله «دانشجو محور بودن راهبردها» با ۵ فراوانی در اولویت سوم قرار دارد. قاعدتاً راهبردهای یاددهی-یادگیری نمی توانند راهبردهای معلم محوری باشند و باید به سمت راهبردهای دانشجو محور یا شاگرد محور بروند و دانشجو باید در حل مشکل یا مسئله مورد نظر مشارکت کند. مقوله های «کاربرد شیوه های نوین تدریس» و «راهبردهای مبتنی بر پروژه» با ۲ فراوانی در اولویت های بعدی قرار دارند. عناصری وجود دارد که سازنده شیوه های نوین راهبردهای یاددهی یادگیری است. مثلاً بحث فعالیت محور که دانشجو براساس نوع درس یا ماهیت آن وارد میدان عمل شود و در گروه های کوچک آزمایشی، گردش علمی و بازدیدها و می تواند به فرد کمک کند که بعداً در این حوزه چه فعالیتهایی انجام دهد و برای دانشجو تجربه کوچکی محسوب می شود که بعداً قرار است چه خدماتی ارائه کند. یا فعالیتهای تعاملی با طبیعت در بحث بهداشت محیط می تواند در خدمت رسانی خیلی کمک کننده باشد. همچنین راهبردهای یاددهی-یادگیری باید به سمت راهبردهای پروژه محور و شیوه هایی که درگیری بیشتری برای دانشجو ایجاد کند، بروند. برای پروژه باید از راهبرد تیمی استفاده شود

و پروژه‌ای که به این تیم داده می‌شود صفر تا صد آن را خود دانشجویان انجام می‌دهند و مدرس نقش تسهیل‌گر را ایفا می‌کند. در روش پروژه محور یادگیرنده‌ها خود برای انجام کار مورد نظر تشخیص می‌دهند که به آن دانش نیاز دارند و به جست‌وجو پیرامون موضوع می‌پردازند و وقتی که نیاز اطلاعاتی خود را تشخیص دادند، با توجه به شبکه‌ای که مدرس ایجاد کرده خدمت را به شکل‌های مختلف انجام می‌دهند. در ضمن مصاحبه به مقوله‌هایی از جمله: «انتخاب راهبردهای یاددهی- یادگیری براساس ماهیت رشته»، «توجه به پرورش خلاقیت در راهبردهای یاددهی- یادگیری»، «پرسشگری و پژوهش محوری» و «ترکیبی بودن راهبردها» نیز اشاراتی شده است که شایسته پژوهش‌های بیشتری است. این یافته‌ها با پژوهش‌های ریچ و شریستر (۲۰۲۳)، لیاو و همکاران (۲۰۲۳)، حسینی و همکاران (۱۴۰۱)، گوگانی و همکاران (۱۴۰۱) می‌باشد.

مهم‌ترین روش ارزش‌یابی در برنامه‌درسی دانشگاه خدمت‌محور از دیدگاه اعضای هیأت علمی ارزش‌یابی چند-وجهی می‌باشد. در ارزش‌یابی به صورت چندوجهی، ارزش‌یابی مبتنی بر معیارهای مختلف صورت می‌گیرد که شامل: ارزش‌یابی توسط استاد ناظر، ارزش‌یابی توسط خود فرد، افرادی که هم‌ردیف با او هستند و افرادی که خدمت می‌گیرند، ارزش‌یابی توسط مؤسسه مقصد (منظور مؤسسه‌ای است که قرار است دانشجو در آن فعالیت کند)، و ارزش‌یابی از مهارت‌های نرم آموخته‌شده توسط فراگیر می‌باشد. مقوله مهم بعدی در ارتباط با عنصر ارزش‌یابی، «ارزش‌یابی مبتنی بر فرآیند و محصول» است. برای ارزش‌یابی اینکه فرد چه قدر توانسته موفق شود باید به سراغ پیامدهای رفتار فرد رفت: یعنی فردی که دانش آموخته در یک رشته است باید دید فرآیند آن رشته را چگونه انجام می‌دهد. مثلاً اگر قرار است فردی به عنوان یک معلم وارد جامعه شود ارزیابی آن دانشجو باید در کلاس درس انجام شود. هم‌چنین اگر قرار است محصولی ساخته شود چگونگی ساخت محصول در نظر گرفته شود. از

نظر اعضای هیأت علمی مقوله «پیگیری نتایج (مطالعات پیگیری)» یکی دیگر از مؤلفه‌های مهم در زمینه ارزشیابی برنامه‌درسی دانشگاه خدمت‌محور است. در بعضی از دانشگاه‌ها در سطح دنیا با فارغ‌التحصیلان تا چندین سال بعد از فارغ‌التحصیلی ارتباط دارند تا بررسی کنند بعد از گذشت این مدت آموخته‌ها تا چه میزان برایشان کاربرد داشته است و هم‌چنین با توجه به تجربه‌ای که آن‌ها در این مدت کسب کردند اکنون چه پیشنهاداتی برای اصلاح و تغییر برنامه‌های درسی دارند. برای یک دانشگاه خدمت‌محور از این نوع ارزش‌یابی نیز می‌توان استفاده کرد تا ارزش‌یابی کامل‌تر و عادلانه‌تری داشته باشیم. مقوله‌های «ارزش‌یابی براساس راهبردهای یاددهی- یادگیری»، «ارزش‌یابی مستمر» و «ارزش-یابی مبتنی بر پروژه» در اولویت‌های بعدی قرار دارند. در ارزشیابی باید شیوه‌های متناسب با نوع شیوه‌های یاددهی- یادگیری را به کار برد و برای هر کدام از ویژگی‌ها راهبردی تعریف کرد که بتوان آن ویژگی را از طریق آن راهبرد ارزش‌یابانه سنجید. در ارزش‌یابی چه از آموخته‌های دانشجویان و چه از عملکرد اساتید باید به صورت مستمر انجام شود. چون یکی از اهداف این برنامه بهبود مستمر فعالیت‌هاست. هم‌چنین برای سنجش یادگیری دانشجویان از پروژه و کارورزی‌های مختلف استفاده شود. در ارتباط با ارزشیابی برنامه‌درسی مقوله‌هایی از جمله ارزش‌یابی مبتنی بر کیفیت و تحقیق محوری» و «ارزش‌یابی مبتنی بر توانمندی‌های فرد نیز شناسایی شد. این یافته‌ها با پژوهش‌های داپنا و همکاران (۲۰۲۲)، لیو و ژنگ^۱ (۲۰۱۹)، سوآرت^۲ و همکاران (۲۰۱۷)، فراولی و گلن^۳ (۲۰۱۳)، گوگانی و همکاران (۱۴۰۱)، حسینی و همکاران (۱۴۰۱) و تقی‌زاده و همکاران (۱۴۰۱) همسویی دارد.

طبق نتایج پژوهش حضور در محیط کار و جامعه به عنوان مهم‌ترین مقوله در ارتباط با عنصر محیط آموزشی برنامه‌درسی دانشگاه خدمت‌محور ذکر شده است. از دیدگاه اعضای هیأت علمی محیط آموزشی مناسب برای دانشگاه

همکاران (۱۴۰۱)، تقی زاده و همکاران (۱۴۰۱)، محمدشفیع و همکاران (۱۳۹۹) دارای همسویی است.

در نهایت بر اساس یافته‌های پژوهش پیشنهاد می‌شود طراحان و برنامه‌ریزان آموزش عالی در تدوین سرفصل و برنامه‌درسی رشته‌های تحصیلی به اهداف و محتوای نظری و عملی توجه کنند و توسعه فردی دانشجویان و کسب مهارت‌های نرم و تخصصی مورد نیاز بازارکار در اولویت قرار دهند و همچنین مجریان برنامه‌های درسی آموزش عالی در انتخاب محتوای کاربردی، سودمند و متناسب با بازارکار و استفاده از راهبردهای مهارت‌محور در فعالیت‌های یاددهی-یادگیری، مشارکتی‌بودن راهبردها، پرسشگری و پژوهش‌محوری و ارزش‌یابی مبتنی بر فرآیند و محصول، حضور در محیط کار و جامعه، و محیط مبتنی بر نوع دوستی و همدلی و تعیین محیط آموزشی براساس نیاز منطقه توجه داشته باشند

سپاسگزاری

پژوهشگران از کلیه استادان گرانقدر که امکان پژوهش حاضر را فراهم ساختند و نتایج به‌دست آمده، در نتیجه همکاری صمیمانه آن‌ها می‌باشد، کمال تشکر و قدردانی را دارند.

تعارض منافع

در این پژوهش هیچ گونه تعارض منافع بین نویسندگان وجود ندارد.

References

- Azar, K., & Mousavi, S.H. (2023). A model for promoting the service-oriented university from the perspective of academic experts. *Journal of Strategies in Medical Education*, (3), 226–238. [In Persian]
- Azar, K.; Namvar, Y.; Rastgoo, A.; Hatami, J.; & Sattari, S. (2020). Dimensions and components influencing the promotion of a service-oriented university: A qualitative analysis of higher education experts' perspectives. *Journal of*

خدمت‌محور محیطی است که بخشی از جامعه، محیط اجتماعی و محیط‌های واقعی زندگی محسوب می‌شود و حداقل بخش عظیمی از آموزش در این محیط‌ها انجام‌شود. از جمله این محیط‌ها می‌توان کارخانه، مدرسه، بیمارستان، دامداری، دادگاه، کارگاه‌ها، آزمایشگاه‌ها، سازمان‌ها، دستگاه‌های اجرایی، پارک‌های علم و فناوری، کمپ‌های آموزشی، کانون‌های فرهنگی و اجتماعی و تربیتی، کتابخانه‌ها، موزه‌ها، مراکز صنعتی، مراکز کشاورزی، مراکز خدماتی، موقعیت‌های طبیعی (طبیعت)، پژوهشگاه‌ها و پژوهشکده‌ها را نام برد. دانشگاه خدمت‌محور باید یک محیط تردد بین دانشگاه و جامعه محسوب‌شود که لازم است شرایط برقراری ارتباط با فضای کاری بیرون و جامعه در آن فراهم باشد تا دانشجویان بتوانند توانمندی‌های لازم را کسب کنند و در آینده اهداف دانشگاه خدمت‌محور را پوشش بدهند. هم‌چنین فراگیران بتوانند فرصت‌های اقتصادی، فرصت‌های تغییراجتماعی و فرصت‌های ارزشی اجتماعی به وجود آورند، اشتغال‌زایی کنند و هم‌چنین کار-های رسانه‌ای، الکترونیکی و مجازی در این محیط‌ها وجود داشته‌باشد. درواقع محیط آموزشی مورد نظر در برنامه‌درسی دانشگاه خدمت‌محور محیط‌های خلق توسعه اجتماعی، تحرک اجتماعی، انضباط اجتماعی، شهروندی اجتماعی، خلق فرصت اقتصادی باشد. این نتایج با پژوهش‌های اوموسونلاده و گوباداموسی (۲۰۲۲)، مارسیلا-توریو^۱ و همکاران (۲۰۲۲)، کو^۲ و همکاران (۲۰۲۲)، حسینی و *Medical Education Development*, (37), 40–50. [In Persian]

- Barabash, O., & Yatskiv, D. (2021). Information rights as a component of the fourth generation of human rights. *Law Review of Kyiv University of Law*, (1), 27–31.
- Dapena, A.; Castro, P.M.; & Ares-Pernas, A. (2022). Moving to e-service learning in higher education. *Applied Sciences*, 12(11), 5462.
- Delano-Oriaran, O.; Penick-Parks, M.; & Fondrie, S. (2015). *The SAGE sourcebook of service-*

² Kuo

¹ Marcilla-Toribio

- learning and civic engagement*. United Kingdom: SAGE Publications Inc.
- E'lami, F.; Sadeghi, S.; & Nasirinia, S. (2021). Implementing service-learning in higher education and its challenges. *Journal of Modern Advances in Psychology, Educational Sciences and Education*, (40), 220–236. [In Persian]
- Fajar, A.; Nurcahyo, A.; & Sriratnasari, S. (2018). Modern higher education in Indonesia: System architecture for interconnected modern higher education in Indonesia. *3rd International Conference on Computer Science and Computational Intelligence, Procedia Computer Science*, 35(10), 354–360.
- Frawley, R.G. (2013). Developing a pilot program to embed service-learning in the curriculum of a Christian liberal arts college (Doctoral dissertation, Regent University). ProQuest Dissertations Publishing.
- Gbadamosi, T.V.; Jacob, U.S.; & Pillay, J. (2022). Exploring service learning in redesigning and implementing education economics curriculum: Experience of university students. *Journal of Positive School Psychology*, 6(8), 8822–8811.
- Gerholz, H.-G., & Backhaus-Maul, H. (2020). *The SAGE encyclopedia of higher education*.
- Gimpel, N.; Kindratt, T.; Dawson, A.; & Pagels, P. (2018). Community action research track: Community-based participatory research and service-learning experiences for medical students. *Perspectives on Medical Education*, 7(2), 143–139.
- Gougani, D.; Imanzadeh, A.; & Ranjdoost, S. (2022). Designing and validating an optimal service-learning social studies curriculum model based on the IPARD framework for lower secondary education. *Iranian Journal of Political Sociology*, (12), 1096–1115. [In Persian]
- Holmes, A.F.; Webb, K.J.; & Albritton, B.R. (2022). Connecting students to community: Engaging students through course-embedded service-learning activities. *The International Journal of Management Education*, 20(1).
- Hosseini, S.F.; Ali-Asgari, M.; Gholitash, A.; & Ahmadbeigi, F. (2022). Designing a social entrepreneurship curriculum model in higher education based on Akker's model. *Journal of Research in Curriculum Planning*, (72), 81–96. [In Persian]
- Ifeoma, A.R. (2015). Improving quality higher education in Nigeria: The roles of stakeholders. *International Journal of Higher Education*.
- Jacoby, B. (2015). *Service-learning essentials: Questions, answers, and lessons learned*. San Francisco, CA: Jossey-Bass. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 19(4), 213.
- Kaviani-Nia, T. (2021). *Requirements, factors, consequences, and stages of implementing service-learning in universities* (Master's thesis). Shahid Beheshti University, Faculty of Educational Sciences and Psychology. [In Persian]
- Khoshnezhad, Z.; Salimi, M.; Jahaniyan, R.; & Abdollahi, M. (2022). Identifying and analyzing the relationships among components of the fourth-generation university in Islamic Azad University. *Journal of Sociology of Education*, (2), 221–232. [In Persian]
- Kuo, C.-M.; Chen, T.-L.; & Okumus, F. (2022). Integrating curriculum on service attitude with service-learning into a hospitality course. *Journal of Hospitality & Tourism Education*, 35(4), 1–10.
- Liao, S.H.; Lee, M.R.; Chen, U.L.; & Chen, H.S. (2023). Application of project-based service-learning courses in medical education: Trials of curriculum designs during the pandemic. *BMC Medical Education*, 23(1).
- Lieu, T.T.B.; Duc, N.H.; Gleason, W.G.; Hai, D.T.; & Tam, N.D. (2018). Approaches in developing undergraduate IT engineering curriculum for the fourth Industrial Revolution in Malaysia and Vietnam. *Creative Education*, 9(16), 2752–2772.
- Liu, X., & Zheng, M. (2019). The importance of academic feedback from students of service-learning curriculum. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 25(2), 163–153.
- Lukovics, M., & Zuti, B. (2015). New functions of universities in the twenty-first century towards "fourth generation" universities. *Journal of Transition Studies Review*, 22(2), 33–48.

- Marcilla-Toribio, I.; Moratalla-Cebrian, M.L.; Bartolome-Gutierrez, R.; Cebada-Sánchez, S.; Galan-Moya, E.M.; & Martínez-Andres, M. (2022). Impact of service-learning educational interventions on nursing students: An integrative review. *Nurse Education Today*, 116(2), 105417.
- Mirzaei-Raini, Z. (2017). *Explaining the characteristics of third-generation universities and assessing Shahid Bahonar University of Kerman's level of achievement* (Master's thesis). Shahid Bahonar University of Kerman. [In Persian]
- Mohammad-Shoghie', M.; Nistani, M.; Mirshah-Jaafari, S.E.; & Taghvaei, V. (2020). Improving the quality of teaching in technical and vocational higher education with emphasis on employability and skill-oriented approaches. *Journal of Studies in Teaching and Learning*, (2), 23–46. [In Persian]
- Mortari, L., & Ubbiali, M. (2021). Service learning: A philosophy and practice to reframe higher education. *Athens Journal of Education*, 8(2), 115–138.
- Nichols, L., & Islas, A. (2016). Pushing and pulling emerging adults through college: College generational status and the influence of parents and others in the first year. *Journal of Adolescent Research*, 31(1), 59–95.
- Omosunlade, O.S., & Gbadamosi, T.V. (2022). Employability and entrepreneurship skills among Nigerian undergraduates: Why the service-learning curriculum matters. University of Ibadan, Ibadan, Nigeria.
- Resch, K., & Schritteser, I. (2021). Using the service-learning approach to bridge the gap between theory and practice in teacher education. *International Journal of Inclusive Education*, 27(141).
- Rodríguez-Ferrer, J.M.; Manzano-León, A.; & Aguilar-Parra, J.M. (2023). Game-based learning and service-learning to teach inclusive education in higher. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(4), 3285.
- Shahmohammadi, A. (2023). Explaining experts' perceptions of distance education as a learning organization: A phenomenological approach. *Quarterly Journal of Technology and Educational Scholarship*, (3), 65–78. [In Persian]
- Suart, T.N.; Hastings, A.; Katsoulas, E.; Stockley, D.; & MacKenzie, J.J. (2017). Creating a formal service-oriented curriculum in pre-medical education: The QuARMS experience. *Medical Education*.
- Taghizadeh, M.; Nistani, M.; & Sharifian, F. (2022). Elements of a practice-based curriculum model in higher education (Case study: Educational sciences). *Journal of Theory and Practice in Curriculum*, (16), 119–169. [In Persian]
- Tavakoli-Yerki, R., & Arefi, M. (2022). Service-learning: A necessity for higher education after COVID-19. *Proceedings of the 9th National Conference on Education and Human Capital Development*. [In Persian]
- Wachira, E.; Guggenbuehl, S.; Ngo, L.; & Miller, D. (2023). Teach, learn, do, repeat: Service learning curriculum that drives public health education while improving community health outcomes. *Medical Science Educator*, 33(3).
- Waterman, A.S. (Ed.). (2014). *Service-learning: Applications from the research*. Routledge.
- Zamora, M. (2023). Enhancing environmental education through community service learning: A qualitative exploration of curriculum integration.
- Zarrin, A.; Yadegarzadeh, G.; Khosravi, M.; Ghaderi, M.; & Khorsandi Taskouh, A. (2022). Identifying characteristics and components of higher education curricula in the era of the Fourth Industrial Revolution. *Biannual Journal of Higher Education Curriculum Studies*, (25), 271–293. [In Persian]
- Zetthaml, V.A.; Parasuraman, A.; & Berry, L.L. (2015). *Delivering quality service*.