



Analyzing the Current and Desired State of the Curriculum at Shahid Bahonar University Based on the Components of a Service-Oriented University

Zahra Dehghanizadeh¹ , Mehrangiz Alinejad^{2*} , Mehrdad Aziminejadian³

1. M.A Curriculum Planning.

2. Associate Professor Department of Educational Sciences Shahid Bahonar University Kerman.

3. Assistant Professor Department of Educational Sciences Shahid Bahonar University Kerman.

Received: 2023/08/26

Revised: 2024/01/20

Accepted: 2024/01/30

Keywords:

Curriculum, Academic
Generations, Service-Oriented
University

Abstract

The present study aimed to examine faculty members' perspectives on the curriculum at Shahid Bahonar University in relation to the components of a service-oriented university. The research population consisted of the university's faculty members, from which 234 participants were selected as the sample. A quantitative research method was employed, and data were collected using a researcher-made questionnaire comprising 31 items covering five curriculum elements: goals, content, teaching-learning activities, evaluation methods, and educational environment, assessed in both current and desired states. The validity of the instrument was confirmed through face and content validity, and its reliability was verified using Cronbach's alpha coefficient. The findings indicate that, from the faculty members' perspective, the current curriculum shows a favorable status in terms of content and teaching-learning activities regarding compliance with the principles of a service-oriented university. In contrast, the elements of goals, evaluation methods, and the educational environment were not aligned with service-oriented university components. Among all curriculum elements, the educational environment demonstrated the greatest gap between its current and desired state, highlighting the need for targeted improvements to achieve an optimal service-oriented curriculum.

Citation: Dehghanizadeh, Z., Alinejad, M., & Aziminejadian, M. (2025). Analyzing the Current and Desirable State of the Curriculum of Shahid Bahonar University Based on the Components of a Service-Oriented University. *Journal of Curriculum Research*, Vol.15, No.1, Ser 29. 225-254

* Corresponding Author: E-mail address: (malinejad@uk.ac.ir)

Extended Abstract

Introduction

Higher education institutions are central to societal progress, providing specialized human resources and supporting sustainable development. Over recent decades, universities have evolved from teaching-oriented (first generation) to research-oriented (second generation), entrepreneurial and innovative (third generation), and most recently, service-oriented and civilization-building institutions (fourth and fifth generations). The service-oriented university emphasizes responsiveness to community needs, knowledge transfer, and the integration of social responsibility into teaching and research. Within this framework, curriculum reform is a critical driver of educational innovation. This study investigates the current and desired states of the curriculum at Shahid Bahonar University of Kerman from faculty members' perspectives, assessing alignment with service-oriented university principles.

Research Questions

1. What is the current status of curriculum elements—objectives, content, teaching–learning activities, evaluation methods, and educational environment—at Shahid Bahonar University with respect to service-oriented principles?
2. What is the desired status of these elements according to faculty members?
3. Are there statistically significant differences between the current and desired states of each element?
4. Which subcomponents are prioritized as most influential in transitioning toward a service-oriented curriculum?

Methods

This applied descriptive-survey study targeted 605 faculty members, with 234 participants selected via stratified sampling. Data were collected using a researcher-designed questionnaire with 31 items covering five curriculum elements: objectives, content, teaching–learning activities, evaluation methods, and educational environment. Items were rated

on a Likert scale. Content validity was confirmed by 12 experts in education, psychology, and sociology. Reliability was verified with a Cronbach's alpha of 0.95. Construct validity was supported by factor analysis (KMO = 0.962 for current state; 0.982 for desired state). Statistical analyses included one-sample t-tests, Wilcoxon signed-rank tests, and Friedman tests to examine differences and prioritize subcomponents.

Results

Current-state evaluation revealed mixed performance:

Objectives: Moderate alignment ($M = 3.06$), partially consistent with service-oriented principles.

Content: Above average ($M = 3.38$), reflecting satisfactory relevance and applicability.

Teaching–learning activities: Above average ($M = 3.19$), emphasizing collaboration and skill-based strategies.

Evaluation methods: Moderate ($M = 3.05$), with a need for more competency- and project-based assessment.

Educational environment: Below average ($M = 2.70$), indicating insufficient infrastructure, resources, and supportive contexts.

In the desired state, all elements scored significantly higher:

Objectives ($M = 4.48$), aligned with stakeholder needs, employability, and technology orientation.

Content ($M = 4.61$), emphasizing currency, applicability, and responsiveness to societal and labor-market demands.

Teaching–learning activities ($M = 4.53$), promoting creativity, teamwork, critical dialogue, and project-based learning.

Evaluation methods ($M = 4.30$), prioritizing practical performance and research-informed assessment.

Educational environment ($M = 4.44$), providing interactive, resource-rich, and supportive learning contexts.

Wilcoxon tests confirmed significant gaps between current and desired states ($p < 0.001$), with the largest discrepancy in the educational environment. Friedman tests highlighted top priorities: stakeholder

responsiveness and future orientation (objectives), content applicability (content), creativity and skill development (teaching–learning), project-oriented assessment (evaluation), and interaction/support for innovative teaching (environment).

Discussion

The study emphasizes the importance of aligning curricula with service-oriented principles to enhance societal engagement and student preparedness. While content and teaching strategies showed relative strength, objectives, evaluation, and especially the educational environment require targeted reforms. Enhancing the educational environment is crucial, as it underpins all other curriculum elements.

Prioritizing stakeholder involvement ensures that objectives meet societal needs, continuous content renewal maintains relevance, teaching strategies foster practical and collaborative learning, and competency- and project-based assessments reflect real-world expectations. These findings provide actionable insights for policy makers and curriculum developers in Iranian higher education, offering a roadmap for Shahid Bahonar University and similar institutions transitioning toward service-oriented models.

Keywords: Curriculum, Academic Generations, Service-Oriented University



تحلیل وضع موجود و مطلوب برنامه‌درسی دانشگاه شهید باهنر کرمان براساس مؤلفه‌های دانشگاه خدمت‌محور

زهره دهقانی زاده^۱ , مهرانگیز علی‌نژاد^{۲*} , مهرداد عظیمی‌نژادیان^۳ 

۱. کارشناس ارشد برنامه‌ریزی درسی.

۲. دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید باهنر کرمان.

۳. استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید باهنر کرمان

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۳/۰۷/۰۶ تاریخ دریافت مقاله نهایی: ۱۴۰۴/۰۲/۰۴ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۲/۱۵

واژه‌های کلیدی:

برنامه‌درسی، نسل‌های دانشگاهی، دانشگاه خدمت‌محور

چکیده

هدف اصلی این مقاله تحلیل وضع موجود و مطلوب برنامه‌درسی دانشگاه شهید باهنر کرمان براساس مؤلفه‌های دانشگاه خدمت‌محور است که از نظر اعضای هیأت علمی این دانشگاه جهت گردآوری داده‌ها استفاده شده است. بدین منظور، از جامعه آماری شامل اعضای هیأت علمی دانشگاه شهید باهنر (۶۰۵)، ۲۳۴ نفر با روش نمونه‌گیری سهمیه‌ای، انتخاب شدند. روش پژوهش توصیفی-پیمایشی و ابزار پژوهش پرسش-نامه محقق‌ساخته دو سویه بود که ۳۱ گویه در قالب پنج عنصر برنامه‌درسی اهداف، محتوا، فعالیت‌های یاددهی-یادگیری، روش‌های ارزش‌یابی، محیط آموزشی را در دو وضعیت موجود و مطلوب بررسی کرد. روایی ابزار گردآوری داده‌های پژوهش براساس روایی صوری و محتوایی و پایایی آن با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ بررسی و تأیید شد. نتایج نشان دادند که از نظر اعضای هیأت علمی، در وضعیت موجود دو عنصر محتوا و فعالیت‌های یاددهی-یادگیری برنامه‌درسی از نظر رعایت مؤلفه‌های دانشگاه خدمت‌محور از وضعیت مطلوب برخوردارند، اما سه عنصر اهداف، ارزشیابی و محیط آموزشی مبتنی بر مؤلفه‌های دانشگاه خدمت‌محور نیستند. در وضعیت مطلوب عنصر محیط آموزشی برنامه‌درسی از نظر رعایت مؤلفه‌های دانشگاه خدمت‌محور، بیشترین اختلاف را با وضعیت مطلوب خود دارد.

استناد: دهقانی زاده، ز.، علی‌نژاد، م.، و عظیمی‌نژادیان، م. (۱۴۰۴). تحلیل وضع موجود و مطلوب برنامه‌درسی دانشگاه شهید باهنر کرمان براساس مؤلفه‌های دانشگاه خدمت‌محور. مجله علمی پژوهشی «پژوهش‌های برنامه‌درسی» انجمن مطالعات برنامه‌درسی ایران. دوره پانزدهم، شماره اول، پیاپی ۲۹، بهار و تابستان ۱۴۰۴. ۲۲۵-۲۵۴

مقدمه

آموزش عالی، محور توسعه و موتور حرکت و تحول در جوامع گوناگون است چرا که آموزش عالی کانون اصلی تربیت نیروی انسانی متخصص و آموزش‌دیده است که می‌تواند با برخورداری از ایده‌ها و اندیشه‌های نو در هر لحظه در شریان‌های حیاتی حرکت رو به رشد جامعه، بالقوه نوینی را تزریق نماید. از این رو نظام آموزش عالی طراح اصلی و چهارچوب اساسی برنامه‌ریزی رشد و پیشرفت جامعه بشمار می‌رود (Azermi & Dehghani, 2022). یکی از عناصر یا خرده نظام‌های اصلی آموزش عالی که بایستی به صورت راهبردی و اثربخش به آن نگرسته شود، برنامه‌های درسی هستند که برنامه‌ریزان و سیاست‌گذاران مربوطه در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی با اتخاذ روش‌های گوناگون و انجام اقداماتی راهبردی در راستای توسعه برنامه‌های درسی بایستی تغییراتی در جهت تطبیق با تحولات محیطی و نیاز کنونی جوامع بوجود آورند (Asadian et al, 2023). برنامه‌درسی آموزش عالی، طرحی علمی است که شامل تصمیم‌گیری درباره چه چیزی، چرا و چگونه دانشجویان یاد می‌گیرند؛ تعیین این‌که آیا آن‌چه به آنان پیشنهاد شده یاد گرفته‌اند؟ و روش استفاده از اطلاعات برای بهبود طرح است (Bahraman & Irfanian, 2017). بررسی اصلاحات نظام‌های آموزشی نشانگر این است که تغییرات در برنامه‌درسی همواره مبنای آن مطرح بوده‌است؛ بنابراین، می‌توان گفت برنامه‌درسی در آموزش عالی نقشی مهم در انتقال مهارت‌های کلیدی به دانشجویان ارائه می‌کند (Bahraman & Irfanian, 2017). از سوی دیگر دانشگاه‌ها براساس رویکردها و ساختارهای اجرایی به پنج نسل تقسیم می‌شوند. دانشگاه‌های نسل نخست- (دانشگاه‌های آموزش‌محور)، دانشگاه‌های نسل دوم (دانشگاه‌های پژوهش‌محور)، دانشگاه‌های نسل سوم (دانشگاه‌های نوآور، فناور و کارآفرین)، دانشگاه‌های نسل چهارم که منظور دانشگاه‌هایی با رویکرد فناوری و نوآوری و تجاری‌سازی، ارزش‌آفرینی، پول‌آفرینی و ثروت‌آفرینی هستند و دانشگاه‌های نسل پنجم که دانشگاه‌های انسان‌ساز و تمدن‌ساز هستند (Harandi, 1400).

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 هستند (Nichols & Islas, 2016). دانشگاه‌های نسل چهارم؛ دانشگاه‌هایی با مأموریت آموزشی، پژوهشی، کارآفرینی و مبتنی بر فناوری نرم هستند (Sepehri et al, 2021). این نسل از دانشگاه‌ها به دنبال آفرینش دانش محلی و منطقه‌ای و کمک به توسعه پایدار محلی و منطقه‌ای، برنامه‌درسی را به مسائل و چالش‌های انسانی و اجتماعی محلی و منطقه‌ای ارتباط می‌دهد و در آن آموزش براساس نیاز دانشجو و جامعه انجام می‌شود (Barabash & Yatskiv, 2021). در شرایط موجود، دانشگاه‌ها با به کارگیری شیوه خدمت‌محوری می‌توانند افزون بر درگیری با تغییر و تحولات، در مقابل نیازهای محیطی انعطاف‌پذیری داشته- باشند (Hamza et al, 2021).

در زمینه نظام آموزش عالی، دو رویکرد کلی وجود دارد که متخصصان و پژوهشگران را در مورد برنامه‌درسی راهنمایی می‌کند. نخستین رویکرد دارای ماهیت تجویزی است که درمورد شناسایی مراحل یا رویکردهای طراحی و بهبود برنامه‌های درسی است رویکرد دوم ماهیت توصیفی دارد و مدل‌های مفهومی را به پژوهشگران ارائه می‌کند که به درک یا تحلیل برنامه‌های درسی کمک می‌کند. این مدل‌ها معمولاً مؤلفه‌های برنامه‌درسی را مشخص می‌کنند (معمولاً، محتوا یا موضوع انتخاب‌شده، روش‌های آموزشی انتخاب‌شده برای حمایت از یادگیری، و رویکردهای ارزیابی مرتبط Gerholz & Backhaus-Maul, 2020). از جمله این رویکردها می‌توان رویکردهای یادگیری مبتنی بر عمل، رویکرد مبتنی بر شایستگی، رویکرد مبتنی بر مشارکت، رویکرد مبتنی بر پروژه، رویکرد یادگیری مادام‌العمر و رویکرد یادگیری

خدمت‌محور را نام برد (Dehghanizadeh, 2023). رویکرد خدمت‌محور یک رویکرد عمل‌گرا هست که مشابهت زیادی به رویکردهای یادگیری مانند یادگیری تجربی، مبتنی بر مسئله یا پروژه‌محور دارد. به‌طورکلی، ارتباط نزدیک بین خدمات و یادگیری، درک عمیق‌تری از موضوعات دانشگاهی و همچنین، مطالبات اجتماعی و مسائل مدنی را تضمین می‌کند. درواقع، هدف از به کارگیری این رویکرد انتقال دانش و بینش بین حوزه‌های گوناگون علمی از یک سو و جامعه مدنی از سوی دیگر است. مؤسسات آموزش عالی می‌توانند سهمی ویژه در توسعه جامعه داشته‌باشند و پژوهش‌ها و تدریس دانشگاهی می‌تواند با دانش و تجربیات جامعه مدنی غنی‌شود (Gerholz & Backhaus-Maul, 2020). با توجه به ضرورت توسعه خدمت‌محوری و کارآیی آن، پژوهشگران تأکید داشتند که ایجاد فرهنگ خدمت‌محوری این فرصت را برای نظام آموزش عالی فراهم می‌کند تا این شیوه در حوزه اخلاقی نهادینه‌شود؛ سواد چگونگی ایجاد راهکارهای نوآورانه و خلاقیت در عملکرد کارکنان، دانشجویان و منابع دیگر ارتقاء‌یابد؛ وظیفه‌محوری و نظام پاداش‌دهی واقعی‌تر شده و دانش مشتریان کیفی‌تر می‌شود (Calabrese et al, 2019).

یافته‌های پژوهش میرچا (Mircea, 2012) نشان داد که شیوه خدمت‌محوری بهترین گزینه برای خودکارکردن کیفیت فرآیندهای آموزش عالی و باعث تحول دانشگاهها به دانشگاههای خدمات‌محور بمنظور افزایش انعطاف‌پذیری و دستیابی به نوآوری است. فجار و همکاران (Fajar et al, 2018) در پژوهشی نشان دادند که تحول درآموزش با بکارگیری رویکرد خدمت‌گرایی می‌تواند فرصتی غنی برای توسعه جامعه، تجربه یادگیری جدید، مشارکت علمی و نیازهای آموزش مقرون به صرفه را فراهم کند. ایفیوما (Ifeoma, 2015) نیز ارتقاء کیفیت آموزشی، میزان همکاری با صنایع، بهره‌گیری از فناوری‌های نوین، نگاه به ذی‌نفعان خارجی، نهادهای عمومی و خصوصی، آموزش کارکنان و... را مؤلفه‌های رسیدن به خدمت‌محوری بیان کرده‌است و آذر و همکاران (Azar, 2020) مؤلفه‌های اصلی در ارتقاء دانشگاه خدمت‌محور را شامل رهبری و مدیریت دانشگاه، ساختار انعطاف‌پذیر، شیوه‌های خدمت‌رسانی، پاسخگویی و شفافیت، نیروی انسانی، حفظ استقلال دانشگاهی، داشتن فرهنگ دانشگاهی، توسعه فناوری و نوآوری، استانداردسازی و نیازسنجی و استقرار نظام تنظیم کیفیت خدمات می‌داند.

تقی‌زاده و همکاران (Taghizadeh et al, 2022) استفاده از راهبردهایی همچون: استفاده از مدل کاوشگری در سطح جامعه، روش آموزش مبتنی بر کار گروهی و مشارکتی، استفاده از ابزار و رسانه‌های آموزشی، تشویق گفت و گوی فکورانه دانشجویان، فراهم‌سازی کار مستقل، اداره درس به صورت کارگاهی، تشویق دانشجویان به کارورزی و کار در محیط کار و به کارگیری دانش نظری در عمل را از عناصر مهم در برنامه‌درسی این نوع دانشگاهها می‌دانند.

گباداموسی و همکاران (Gbadamosi et al, 2022) در پژوهشی نشان دادند که آموزش خدمت‌محور یک استراتژی مؤثر برای آماده‌سازی معلمان پیش از خدمت برای دنیای کار است، زیرا به دانشجویان دوره کارشناسی فرصت می‌دهد تا در خدمات جمعی مانند تدریس، دفاع و پایداری محیطی شرکت‌کنند و مهارت‌های اشتغال‌پذیری دانشجویان مانند سواد مالی، مدیریت پروژه، کار گروهی و کاردانی را افزایش دهد.

پژوهش‌های اخیر نشان می‌دهد که آموزش خدمت‌محور می‌تواند مزایای زیادی را در دانشجویان گزارش‌کند که با بهبود کیفیت یادگیری مرتبط است (Diaz Fernandez, 2021; Meletiou-Mavrotheris & Meletiou-Mavrotheris, 2016; Resch & Schritteser, 2021; Aramburuzabala et al, 2019). با توجه به مطالب ذکر شده، بکارگیری الگوی خدمت‌محور در تحقق اهداف آموزشی مؤثر است و می‌تواند خیلی بهتر از روش سنتی، شکاف بین نظر و عمل را پرکند. بنابراین، لازم است ویژگی‌های برنامه‌درسی خدمت‌محور جهت بهبود عملکرد مؤسسات آموزش عالی مشخص

شود. در همین راستا در این پژوهش سعی شده است این مسئله مورد بررسی قرار گیرد: از دیدگاه اعضای هیأت علمی وضعیت موجود و مطلوب برنامه درسی دانشگاه شهید باهنر کرمان براساس مؤلفه‌های دانشگاه خدمت‌محور چگونه است؟

روش پژوهش

این پژوهش از بُعد هدف، کاربردی است زیرا نتایج آن می‌تواند در جهت بهبود خدمات آموزشی دانشگاه مورد استفاده قرار گیرد و طراحان و برنامه‌ریزان درسی آموزش عالی، و اعضای هیأت علمی و دانشجویان را در تعیین اهداف، محتوای درسی، فعالیت‌های یاددهی و یادگیری، روش‌های ارزشیابی و غنی‌سازی محیط آموزشی یاری رساند و از نظر گردآوری داده‌ها، پژوهشی توصیفی-پیمایشی است زیرا به بررسی دیدگاه اعضای هیأت علمی پرداخته است. جامعه آماری پژوهش، اعضای هیأت علمی دانشگاه شهید باهنر، بودند (۶۰۵ نفر) که بر اساس جدول مورگان از میان آن‌ها، تعداد ۲۳۴ نفر به عنوان نمونه از طریق نمونه‌گیری سهمیه‌ای، انتخاب شدند. وضعیت ویژگی‌های جمعیت‌شناختی شرکت‌کنندگان در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی شرکت‌کنندگان (اعضای هیأت علمی دانشگاه شهید باهنر کرمان)

ویژگی‌های جمعیت‌شناختی	مؤلفه‌ها	فراوانی	درصد	ویژگی‌های جمعیت‌شناختی	مؤلفه‌ها	فراوانی	درصد
جنسیت	مرد	۱۷۷	۵۷/۳	رتبه دانشگاهی	مربی	۱۰	۴/۳
	زن	۵۳	۲۲/۶		استادیار	۸۱	۳۴/۵
	علوم پایه	۶۱	۲۶/۱		دانشیار	۱۰۱	۴۲/۹
	علوم انسانی	۸۲	۳۴/۹		استاد	۴۳	۱۸/۳
	فنی - مهندسی	۴۹	۲۰/۹		زیر ۵ سال	۱۲	۵/۱
گروه آموزشی	هنر، معماری، کشاورزی و دامپزشکی	۴۳	۱۸/۱	سابقه تدریس	۶ تا ۱۰ سال	۲۹	۱۲/۳
					۱۱ تا ۲۰ سال	۱۲۰	۵۱/۱
					بالای ۲۱ سال	۷۴	۳۱/۵

با استفاده از روش سهمیه‌ای ابتدا طبقات جامعه آماری مشخص شد. سپس براساس نسبت جمعیت در هر طبقه، تعداد افراد نمونه در آن طبقه مشخص شدند و پرسش‌نامه بین آن‌ها توزیع شد. بمنظور جمع‌آوری داده‌ها از پرسش‌نامه محقق ساخته استفاده شد. پرسش‌نامه متشکل از ۳۱ گویه براساس طیف لیکرت بود که با بررسی و مطالعه نظام مند ادبیات و پیشینه پژوهش در قالب پنج مؤلفه عناصر برنامه درسی (اهداف، محتوا، فعالیت‌های یاددهی-یادگیری، روش‌های ارزش-یابی، محیط آموزشی) تدوین و روایی سنجی شد. جهت تعیین روایی پرسش‌نامه از نظرات ۵ نفر از اساتید رشته‌های علوم تربیتی، روانشناسی و علوم اجتماعی دانشگاه شهید باهنر کرمان استفاده شد که کفایت روایی صوری ابزار طراحی شده، حاصل شد، روایی کل پرسش‌نامه معادل ۸۷ صدم ($X.P(X)/N = ۰/۸۷$) بدست آمد (جدول ۲).

جدول ۲. روایی محتوایی پرسش‌نامه برنامه‌درسی آموزش عالی مبتی بر مؤلفه‌های دانشگاه خدمت‌محور بر اساس نظر، صاحب

نظران					
گزینه‌ها	X	f	f/ M	P(X)/N	X.P(X)/N
کاملاً مناسب	۱	۱۰۸	۲۱/۶	۰/۷۰	۰/۷۰
مناسب	۰/۷۵	۲۶	۵/۲	۰/۱۷	۰/۱۳
تاحدودی مناسب	۰/۵۰	۷	۰/۲	۰/۰۵	۰/۰۲
نامناسب	۰/۲۵	۱۱	۲/۲	۰/۰۷	۰/۰۲
کاملاً نامناسب	۰	۳	۰/۶	۰/۲	۰
کل	-	۱۵۵	۳۱	۱	۰/۸۷

هم‌چنین، بمنظور بررسی بهتر روایی محتوایی، شاخص نسبت روایی محتوا (CVR) که توسط لاوشه (۱۹۷۵) بیان شده، محاسبه شد. پرسش‌نامه‌ای با مقیاس طیف لیکرت به صورت «ضروری است، مفید است، ولی ضروری نیست و ضروری نیست» تهیه و در اختیار ۱۲ نفر از اساتید دانشگاه شهید باهنر کرمان در سه رشته علوم تربیتی، روان‌شناسی و علوم اجتماعی قرار گرفت. ابتدا اهداف آزمون برای آن‌ها توضیح داده شد و محتوای گویه‌ها تشریح شد. سپس از آن‌ها خواسته شد تا هریک از گویه‌ها را بر اساس طیف سه بخشی لیکرت ارزیابی کنند. لذا، گویه‌هایی که مقدار CVR محاسبه شده برای آن‌ها کم‌تر از میزان مورد نظر (۰/۷۵) با توجه به تعداد خبرگان ارزیابی کننده گویه بود، از آزمون کنار گذاشته شدند چرا که براساس CVR بدست‌آمده، روایی قابل قبولی نداشتند. در نهایت تعداد ۳۱ گویه در پنج بعد شامل: اهداف (۶ گویه)، محتوا (۶ گویه)، فعالیت‌های یاددهی-یادگیری (۸ گویه)، روش‌های ارزشیابی (۶ گویه)، محیط آموزشی (۵ گویه) دارای روایی بودند که نسخه نهایی پرسش‌نامه برنامه‌درسی آموزش عالی مبتی بر مؤلفه‌های دانشگاه خدمت‌محور را می‌ساختند.

روایی محتوایی و صوری پرسش‌نامه توسط صاحب‌نظران و اساتید مورد تأیید قرار گرفت. براساس نتایج حاصل از استخراج گویه‌های اولیه، برای ساخت عوامل کلی و بررسی روایی سازه‌ای پرسش‌نامه از روش «تحلیل عاملی اکتشافی» استفاده شد. بمنظور بررسی ساخت سازه‌ای (دسته‌بندی) پرسش‌نامه و روایی سازه‌ای پرسش‌نامه از تحلیل عاملی اکتشافی به روش مؤلفه‌های اصلی از طریق حداکثر پراکنش و استفاده از سطح تمایز حداقل ۰/۱۴ انجام شد. مقدار KMO در وضعیت موجود برابر ۰/۹۶۲، و در وضعیت مطلوب برابر ۰/۹۸۲ بدست‌آمد که نشان‌دهنده مناسب بودن روش تحلیل عاملی در تحلیل داده‌ها است. هم‌چنین، مقدار KMO مشخصه آزمون کروییت بارتلت در سطح $P < ۰/۰۰۱$ معنادار و نشان‌دهنده مناسب بودن همبستگی سؤالات پرسش‌نامه برای اجرای تحلیل عاملی اکتشافی می‌باشد. به طور کلی شاخص‌های توانایی عاملی شدن خوب بودند و باقی‌مانده‌ها تأیید کردند که راه حل خوبی بوده‌است. پنج بعد با مقدار ویژه‌ی بالاتر از یک یافت شدند. نمودار سنگریزه نیز پنج بعد را تأیید کرد. در جدول ۳ این ابعاد همراه با مقادیر ویژه و درصد پراکندگی کل که هر بعد را در وضعیت موجود و مطلوب اندازه‌گیری می‌کند، ارائه شده‌است. در مجموع ابعاد وضعیت موجود ۶۸/۳۷۱ درصد است و ابعاد وضعیت مطلوب ۷۷/۰۱۱ درصد از پراکندگی کل را تبیین می‌کنند. لذا، روایی سازه‌ای کل پرسش‌نامه مورد تأیید قرار گرفت. با توجه به محتوای پرسش‌ها، پنج بعد استخراج شده در وضعیت موجود به ترتیب: ۱- اهداف (۲۲/۵۶۸)، ۲- محتوا (۱۳/۲۳۳)، ۳- فعالیت‌های یاددهی-یادگیری (۱۲/۴۶۲)، ۴-

روش‌های ارزشیابی (۳/۷۲۶۸)، ۵- محیط آموزشی (۳/۰۰۵۹) سازه‌های مؤثر در برنامه‌درسی دانشگاه خدمت‌محور هستند. همچنین، در وضعیت مطلوب پنج بعد به ترتیب شامل: ۱- اهداف (۲۳/۹۵۵)، ۲- محتوا (۳۸/۴۸۵)، ۳- فعالیت‌های یاددهی - یادگیری (۵۲/۲۷۱)، ۴- روش‌های ارزشیابی (۶۵/۴۵۹)، ۵- محیط آموزشی (۷۷/۰۱۱) می‌باشند.

جدول ۳. جدول مقادیر ویژه و درصد پراکندگی ابعاد پرسش‌نامه پژوهش

ابعاد	مقدار ویژه	درصد پراکندگی مقدار	فراوانی تجمعی درصد پراکندگی
اهداف	۶/۰۹۹۶	۲۲/۵۶۸	۲۲/۵۶۸
محتوا	۴/۰۱۰۲	۱۳/۲۳۳	۳۵/۸۰۱
وضعیت موجود فعالیت‌های یاددهی-یادگیری	۳/۰۸۶۳	۱۲/۴۶۲	۴۸/۲۶۳
روش‌های ارزشیابی	۳/۷۲۶۸	۱۰/۵۴۱	۵۸/۸۰۴
محیط آموزشی	۳/۰۰۵۹	۹/۸۶۷	۶۸/۶۷۱
اهداف	۷/۴۲۶	۲۳/۹۵۵	۲۳/۹۵۵
محتوا	۴/۵۰۴	۱۴/۵۳۰	۳۸/۴۸۵
وضعیت مطلوب فعالیت‌های یاددهی-یادگیری	۴/۲۷۴	۱۳/۷۸۶	۵۲/۲۷۱
روش‌های ارزشیابی	۴/۰۸۸	۱۳/۱۸۸	۶۵/۴۵۹
محیط آموزشی	۳/۵۸۱	۱۱/۵۵۳	۷۷/۰۱۱

پایایی پرسش‌نامه نیز به روش آلفای کرونباخ برای کل پرسش‌نامه به مقدار (۰/۹۵) و برای هر یک از ابعاد در دو وضعیت موجود و مطلوب به شرح جدول ۴ بدست آمد که نشان‌دهنده پایایی قابل قبول پرسش‌نامه بود.

جدول ۴. ضرایب آلفای کرونباخ به تفکیک دو پرسش‌نامه و مؤلفه‌ها

پرسش‌نامه	تعدادگویه	ضریب آلفای کرونباخ
اهداف	۶	۰/۹۰
محتوا	۶	۰/۹۱
فعالیت‌های یاددهی-یادگیری	۸	۰/۹۲
روش‌های ارزشیابی	۶	۰/۸۷
محیط آموزشی	۵	۰/۸۶
کل پرسش‌نامه	۳۱	۰/۹۷
اهداف	۶	۰/۷۶
محتوا	۶	۰/۸۲
فعالیت‌های یاددهی-یادگیری	۸	۰/۸۸
روش‌های ارزشیابی	۶	۰/۸۶
محیط آموزشی	۵	۰/۸۴
کل پرسش‌نامه	۳۱	۰/۹۵

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، ابتدا نرمال بودن توزیع داده‌ها و برابری واریانس گروه‌ها بررسی شد و سپس متناسب با آن از آزمون‌های تی تک نمونه‌ای، آزمون ویل کاکسون و آزمون فریدمن جهت پاسخگویی به سؤالات پژوهش استفاده شد.

گزارش یافته‌ها

بررسی مفروضه توزیع بهنجار وضعیت موجود و وضعیت مطلوب متغیر پژوهش و مؤلفه‌های آن براساس داده‌های جدول ۵، توزیع نمره‌های آزمودنی‌های مورد مطالعه در متغیر اصلی وضعیت موجود و وضعیت مطلوب برنامه‌درسی آموزش عالی مبتنی بر مؤلفه‌های دانشگاه خدمت‌محور و مؤلفه‌های آن، برحسب مورد با استفاده از روش‌های مناسب آمار توصیفی نظیر میانگین، انحراف معیار و شاخص‌های توزیع هم‌چون کجی و کشیدگی، توصیف می‌شوند. از آنجایی‌که چولگی و کشیدگی متغیر پژوهش و مؤلفه‌های آن از ± 2 کوچکتر است، لذا، توزیع این داده‌ها نرمال بوده و نشان‌دهنده‌ی مطلوب بودن وضعیت متغیر و مؤلفه‌های آن برای انجام تحلیل‌های پارامتری است.

جدول ۵. نتیجه آزمون نرمال بودن توزیع وضعیت موجود و وضعیت مطلوب متغیر پژوهش و مؤلفه‌های آن

متغیر و مؤلفه‌ها	میانگین	انحراف استاندارد	کجی	کشیدگی
وضعیت موجود اهداف برنامه‌درسی آموزش عالی	۳/۰۶	۰/۹۰	۰/۰۸	-۰/۶۶
وضعیت موجود محتوای برنامه‌درسی آموزش عالی	۳/۳۸	۰/۹۰	-۰/۱۹	-۰/۷۵
وضعیت موجود فعالیت‌های یاددهی - یادگیری برنامه‌درسی آموزش عالی	۳/۱۹	۰/۸۸	۰/۰۹	-۰/۷۸
وضعیت موجود روش‌های ارزش‌یابی برنامه‌درسی آموزش عالی	۳/۰۵	۰/۸۹	۰/۰۱	-۰/۶۶
وضعیت موجود محیط آموزشی برنامه‌درسی آموزش عالی	۲/۷۰	۰/۹۲	۰/۳۲	-۰/۵۳
وضعیت موجود برنامه‌درسی آموزش عالی	۳/۰۷	۰/۷۹	-۰/۰۸	-۰/۷۱
وضعیت مطلوب اهداف برنامه‌درسی آموزش عالی	۴/۴۸	۰/۵۰	-۱/۰۹	۱/۲۰
وضعیت مطلوب محتوای برنامه‌درسی آموزش عالی	۴/۶۱	۰/۴۹	-۱/۱۷	۱/۶۳
وضعیت مطلوب فعالیت‌های یاددهی - یادگیری برنامه‌درسی آموزش عالی	۴/۵۳	۰/۴۹	-۱/۳۵	۱/۵۹
وضعیت مطلوب روش‌های ارزش‌یابی برنامه‌درسی آموزش عالی	۴/۳۰	۰/۶۳	-۱/۱۳	۱/۷۲
وضعیت مطلوب محیط آموزشی برنامه‌درسی آموزش عالی	۴/۴۴	۰/۶۴	-۱/۸۶	۱/۷۰
وضعیت مطلوب برنامه‌درسی آموزش عالی	۴/۴۷	۰/۴۷	-۱/۴۹	۱/۰۷

سؤال نخست: وضع موجود و مطلوب عنصر هدف در برنامه‌درسی خدمت‌محور دانشگاه شهید باهنر کرمان چگونه است؟

نتایج تحلیل نشان داد که بین نمره ملاک با نمره بدست آمده از پرسش‌نامه برای عنصر هدف در برنامه‌درسی خدمت‌محور دانشگاه شهید باهنر کرمان، تفاوت معنی‌داری وجود ندارد ($P > 0/05$). میانگین نمره ارزیابی اعضای هیأت علمی از میزان خدمت‌محور بودن اهداف موجود برنامه‌درسی دانشگاهی ($\bar{X} = 3/06$)، کمی بیش‌تر از نمره میانگین

ملاک ($\bar{X}=3$) است، اما این اندک تفاوت، نشان‌دهنده تفاوت معنی‌داری نیست. بنابراین، از نظر اعضای هیأت علمی دانشگاه، عنصر هدف برنامه‌درسی دانشگاه (وضع موجود اهداف) به لحاظ برخورداری از مؤلفه‌های خدمت-محوری (مورد سؤال در سویه نخست پرسش‌نامه)، از وضعیت متوسط برخوردار است که وضعیت معناداری در جهت مثبت و منفی نیست. اما نتایج تحلیل وضعیت مطلوب اهداف نشان داد که میانگین وضعیت مطلوب عنصر اهداف برنامه‌درسی آموزش عالی مبتنی بر مؤلفه‌های دانشگاه خدمت‌محور در دانشگاه شهید باهنر کرمان، ($\bar{X}=4/48$)، بزرگ‌تر از نمره میانگین ملاک ($\bar{X}=3$) است و تفاوت نیز معنی‌دار است ($P<0/05$). لذا، از نظر اعضای هیأت علمی دانشگاه، عنصر اهداف مطلوب برنامه‌درسی دانشگاه (وضع مطلوب اهداف) به لحاظ ضرورت برخورداری از مؤلفه‌های خدمت-محوری از وضعیت بالاتر از میانگین برخوردار است. یعنی نظر اعضای هیأت علمی دانشگاه بر این است که مؤلفه‌های خدمت‌محوری (مورد سؤال در سویه دوم پرسش‌نامه)، باید در اهداف برنامه‌درسی دانشگاه دیده شوند و اهدافی با این ویژگی‌ها تدوین شود (جدول ۶).

جدول ۶. نتایج آزمون t تک نمونه‌ای جهت تعیین وضعیت موجود عنصر اهداف برنامه‌درسی آموزش عالی مبتنی بر مؤلفه‌های دانشگاه خدمت‌محور در دانشگاه شهید باهنر کرمان

میانگین مبنا = ۳					
مؤلفه	میانگین	مقدار t	درجه آزادی	اختلاف میانگین	سطح معناداری
وضعیت موجود اهداف برنامه درسی آموزش عالی مبتنی بر مؤلفه‌های دانشگاه خدمت‌محور	۳/۰۶	۱/۰۸	۲۳۴	۰/۰۹	۰/۲۸۴
وضعیت مطلوب اهداف برنامه درسی آموزش عالی مبتنی بر مؤلفه‌های دانشگاه خدمت‌محور	۴/۴۸	۴۵/۰۸	۲۳۴	۱/۴۸	۰/۰۰۱

بمنظور اولویت‌بندی و شناسایی زیرمؤلفه‌هایی که بیش‌ترین نقش را به‌عنوان اهداف برنامه‌درسی آموزش عالی مبتنی بر مؤلفه‌های دانشگاه خدمت‌محور در دانشگاه شهید باهنر کرمان داشته‌اند از آزمون فریدمن استفاده شد که نتایج آن در جدول ۶ آمده‌است. نتایج آزمون فریدمن (جدول ۷) نشان داد که مجذور خی مشاهده‌شده ($130/07$) با سطح معناداری ($p=0/001 < 0/05$) در سطح اطمینان ۰/۹۹ معنادار است. به بیان دیگر، بین اولویت‌های وضعیت موجود عنصر اهداف برنامه‌درسی آموزش عالی مبتنی بر مؤلفه‌های دانشگاه خدمت‌محور در دانشگاه شهید باهنر کرمان با توجه به میانگین‌های رتبه‌ای تفاوتی معنادار مشاهده می‌شود. هم‌چنین، برای اولویت‌بندی و شناسایی مؤلفه‌های وضعیت مطلوب عنصر اهداف برنامه‌درسی آموزش عالی مبتنی بر مؤلفه‌های دانشگاه خدمت‌محور، نتایج آزمون نشان داد که مجذور خی مشاهده‌شده ($207/21$) با سطح معناداری ($p=0/001 < 0/05$) در سطح اطمینان ۰/۹۹ معنادار است. به بیان دیگر، بین اولویت‌های وضعیت مطلوب عنصر اهداف برنامه‌درسی آموزش عالی مبتنی بر مؤلفه‌های دانشگاه خدمت‌محور در دانشگاه شهید باهنر کرمان با توجه به میانگین‌های رتبه‌ای تفاوتی معنادار مشاهده می‌شود.

جدول ۷. آزمون فریدمن جهت تعیین رتبه‌بندی وضعیت موجود و مطلوب زیرمؤلفه‌های عنصر هدف برنامه درسی

خدمت محور دانشگاه شهید باهنر کرمان

اولویت‌ها	سطح خطا	سطح معناداری	درجه آزادی	مجذور خی	میانگین رتبه‌ای	زیرمؤلفه‌ها	وضعیت مطلوب وضعیت موجود
اولویت					۴/۰۶	۱. توجه به نیازها و تقاضای ذی‌نفعان در	وضعیت مطلوب وضعیت موجود
اولویت دوم					۳/۹۱	۲. توجه به کسب مهارت‌های توسعه فردی	
اولویت ششم					۲/۶۵	۳. اقتصادمحوربودن اهداف آموزشی	
اولویت پنجم	۰/۰۵	۰/۰۰۱	۵	۱۳۰/۰۷	۳/۱۲	۴. توجه به آینده‌پژوهی در بازار کار در	
اولویت					۳/۵۴	۵. توجه به بعد ارزش‌آفرینی در تعیین	
اولویت سوم					۳/۷۲	۶. توجه به بعد فناوری در تعیین اهداف	
اولویت					۳/۸۳	۱. توجه به نیازها و تقاضای ذی‌نفعان در	وضعیت مطلوب وضعیت موجود
اولویت سوم					۳/۷۳	۲. توجه به کسب مهارت‌های توسعه فردی در تعیین اهداف آموزشی	
اولویت ششم					۲/۷۹	۳. اقتصادمحوربودن اهداف آموزشی	
اولویت دوم	۰/۰۵	۰/۰۱	۵	۲۰۷/۲۱	۳/۷۹	۴. توجه به آینده‌پژوهی در بازار کار در	
اولویت پنجم					۳/۲۸	۵. توجه به بعد ارزش‌آفرینی در تعیین	
اولویت چهارم					۳/۵۸	۶. توجه به بعد فناوری در تعیین اهداف آموزشی	

بر اساس نتایج آزمون فریدمن، زیرمؤلفه «توجه به نیازها و تقاضای ذی‌نفعان در تعیین اهداف آموزشی» با میانگین رتبه‌ای ۴/۰۶ بیش‌ترین میانگین رتبه‌ای را در بین سایر زیرمؤلفه‌ها داشته و اولویت نخست را داراست و زیرمؤلفه «توجه به کسب مهارت‌های توسعه فردی در تعیین اهداف آموزشی» با میانگین رتبه‌ای ۳/۹۱، اولویت دوم، زیرمؤلفه «توجه به بعد فناوری در تعیین اهداف آموزشی» با میانگین رتبه‌ای ۳/۷۲، اولویت سوم، زیرمؤلفه «توجه به بعد فناوری در تعیین اهداف آموزشی» با میانگین رتبه‌ای ۳/۵۴، اولویت چهارم و زیرمؤلفه «توجه به آینده‌پژوهی در بازار کار در تعیین اهداف آموزشی» با میانگین رتبه‌ای ۳/۱۲، اولویت پنجم، زیرمؤلفه «اقتصادمحوربودن اهداف آموزشی» با میانگین رتبه‌ای ۲/۶۵ اولویت ششم را در وضعیت موجود دارا هستند. همچنین، در وضعیت مطلوب زیرمؤلفه «توجه به نیازها و تقاضای ذی‌نفعان در تعیین اهداف آموزشی» با میانگین رتبه‌ای ۳/۸۳ بیش‌ترین میانگین رتبه‌ای را در بین سایر زیرمؤلفه‌ها داشته و اولویت نخست را داراست و زیرمؤلفه «توجه به آینده‌پژوهی در بازار کار در تعیین اهداف آموزشی» با میانگین رتبه‌ای ۳/۷۹، اولویت دوم، زیرمؤلفه «توجه به کسب مهارت‌های توسعه فردی در تعیین اهداف» با میانگین رتبه‌ای ۳/۷۳، اولویت سوم، زیرمؤلفه «توجه به بعد فناوری در تعیین اهداف آموزشی» با میانگین رتبه‌ای ۳/۵۸، اولویت چهارم و زیرمؤلفه «توجه به بعد ارزش‌آفرینی در تعیین اهداف آموزشی» با میانگین رتبه‌ای ۳/۲۸، اولویت پنجم و زیرمؤلفه «اقتصادمحور-بودن اهداف آموزشی» با میانگین رتبه‌ای ۲/۷۹، اولویت ششم دارا هستند.

سؤال دوم: آیا بین وضعیت موجود و وضعیت مطلوب عنصر اهداف برنامه‌درسی مبتنی بر مؤلفه‌های دانشگاه خدمت‌محور در دانشگاه شهید باهنر کرمان تفاوتی معنادار وجود دارد؟

با وجود فرض نرمال بودن مؤلفه‌های اهداف برنامه‌درسی مبتنی بر مؤلفه‌های دانشگاه خدمت‌محور (جدول ۴)، اما با توجه به عدم برقراری فرض یکسانی واریانس گروهها ($p = 0/01 < 0/05$)، بمنظور بررسی این قسمت، از آزمون ناپارامتریک ویل‌کاکسون استفاده شد. با توجه به سطح معناداری این آزمون فرض صفر با ۹۹ درصد اطمینان، رد و فرضیه خلاف پذیرفته می‌شود، یعنی بین وضعیت موجود و وضعیت مطلوب عنصر اهداف برنامه‌درسی مبتنی بر مؤلفه‌های دانشگاه خدمت‌محور در دانشگاه شهید باهنر کرمان تفاوتی معنادار وجود دارد ($p < 0/05$ ، $z = -12/64$) (جدول ۸).

جدول ۸. آزمون ویل‌کاکسون جهت مقایسه‌ی عنصر اهداف برنامه‌درسی مبتنی بر مؤلفه‌های دانشگاه خدمت‌محور برحسب وضعیت

مؤلفه	وضعیت	تعداد افراد	میانگین رتبه‌ها	مجموع رتبه‌ها	سطح معناداری	مقدار z	سطح معناداری
اهداف برنامه‌درسی مبتنی بر مؤلفه -	موجود	۲۳۵	۴۹/۳۸	۳۹۵/۰۰			
های دانشگاه خدمت‌محور	مطلوب	۲۳۵	۱۱۵/۸۵	۲۵۲۵۶/۰۰	۰/۰۰۱	-۱۲/۶۴	۰/۰۰۱

سؤال سوم: وضع موجود و مطلوب عنصر محتوا در برنامه‌درسی خدمت‌محور دانشگاه شهید باهنر کرمان چگونه است؟

نتایج تحلیل نشان داد که بین نمره ملاک با نمره به دست آمده از پرسش‌نامه برای عنصر محتوا در برنامه‌درسی خدمت‌محور دانشگاه شهید باهنر کرمان، تفاوت معنی‌داری وجود دارد ($P < 0.05$). میانگین نمره ارزیابی اعضای هیأت علمی از میزان خدمت‌محور بودن محتوای موجود برنامه‌درسی دانشگاهی ($\bar{X} = 3/38$)، بیش‌تر از نمره میانگین ملاک ($\bar{X} = 3$) است، که این تفاوت، نشان‌دهنده تفاوت معنی‌داری است. بنابراین، از نظر اعضای هیأت علمی دانشگاه، عنصر محتوا برنامه‌درسی دانشگاه (وضع موجود محتوا) به لحاظ برخورداری از مؤلفه‌های خدمت‌محوری (مورد سؤال در سویه نخست پرسش‌نامه)، از وضعیت نسبتاً مطلوب برخوردار است. همچنین، نتایج تحلیل وضعیت مطلوب محتوا نشان داد که میانگین وضعیت مطلوب عنصر محتوا برنامه‌درسی آموزش عالی مبتنی بر مؤلفه‌های دانشگاه خدمت‌محور در دانشگاه شهید باهنر کرمان، ($\bar{X} = 4/61$)، بزرگ‌تر از نمره میانگین ملاک ($\bar{X} = 3$) است و تفاوت نیز معنی‌دار است ($P < 0/05$). لذا، از نظر اعضای هیأت علمی دانشگاه، عنصر محتوا مطلوب برنامه‌درسی دانشگاه (وضع مطلوب محتوا) به لحاظ ضرورت برخورداری از مؤلفه‌های خدمت‌محوری از وضعیت بالاتر از میانگین برخوردار است. یعنی نظر اعضای هیأت علمی دانشگاه بر این است که مؤلفه‌های خدمت‌محوری (مورد سؤال در سویه دوم پرسش‌نامه)، باید در محتوا برنامه‌درسی دانشگاه دیده شوند و محتوایی با این ویژگی‌ها تدوین شود (جدول ۹).

جدول ۹. نتایج آزمون t تک نمونه‌ای جهت تعیین وضعیت موجود و مطلوب عنصر محتوای برنامه‌درسی آموزش عالی مبتنی بر مؤلفه‌های دانشگاه خدمت‌محور در دانشگاه شهید باهنر کرمان

میانگین مبنا = ۳					
مؤلفه	میانگین	مقدار t	درجه آزادی	اختلاف میانگین	سطح معناداری
وضعیت موجود محتوای برنامه‌درسی آموزش عالی مبتنی بر مؤلفه‌های دانشگاه خدمت‌محور	۳/۳۸	۶/۴۴	۲۳۴	۰/۳۸	۰/۰۰۱
وضعیت مطلوب محتوای برنامه‌درسی آموزش عالی مبتنی بر مؤلفه‌های دانشگاه خدمت‌محور	۴/۶۱	۵۳/۲۶	۲۳۴	۱/۶۱	۰/۰۰۱

بمنظور اولویت‌بندی و شناسایی مؤلفه‌هایی که بیش‌ترین نقش را به‌عنوان محتوای برنامه‌درسی آموزش عالی مبتنی بر مؤلفه‌های دانشگاه خدمت‌محور در دانشگاه شهید باهنر کرمان داشته‌اند از آزمون فریدمن استفاده شد که نتایج آن در جدول ۱۰ آمده‌است. نتایج آزمون فریدمن (جدول ۱۰) نشان داد که مجذور خی مشاهده‌شده (۹۴/۷۰) با سطح معناداری ($p = ۰/۰۰۱ < ۰/۰۵$) در سطح اطمینان ۰/۹۹ معنادار است. به بیان دیگر، بین اولویت‌های وضعیت موجود عنصر محتوای برنامه‌درسی آموزش عالی مبتنی بر مؤلفه‌های دانشگاه خدمت‌محور در دانشگاه شهید باهنر کرمان با توجه به میانگین‌های رتبه‌ای تفاوتی معنادار مشاهده می‌شود. هم‌چنین، بمنظور اولویت‌بندی و شناسایی مؤلفه‌های وضعیت مطلوب عنصر محتوای برنامه‌درسی آموزش عالی مبتنی بر مؤلفه‌های دانشگاه خدمت‌محور، نتایج آزمون نشان داد که مجذور خی مشاهده‌شده (۱۲۲/۸۴) با سطح معناداری ($p = ۰/۰۰۱ < ۰/۰۵$) در سطح اطمینان ۰/۹۹ معنادار است. به بیان دیگر، بین اولویت‌های وضعیت مطلوب عنصر محتوای برنامه‌درسی آموزش عالی مبتنی بر مؤلفه‌های دانشگاه خدمت‌محور در دانشگاه شهید باهنر کرمان با توجه به میانگین‌های رتبه‌ای تفاوتی معنادار مشاهده می‌شود.

جدول ۱۰. نتایج آزمون فریدمن جهت تعیین رتبه‌بندی وضعیت موجود و مطلوب عنصر محتوای برنامه‌درسی آموزش عالی مبتنی بر مؤلفه‌های دانشگاه خدمت‌محور در دانشگاه شهید باهنر کرمان

زیرمؤلفه‌ها	میانگین رتبه‌ای	مجذور خی	درجه آزادی	سطح معناداری	سطح خطا	اولویت‌ها
۷. استفاده از محتوای کمک‌کننده و توسعه‌دهنده فرد	۳/۰۸					اولویت پنجم
۸. تعیین محتوا در جهت خدمت-رسانی	۳/۳۵	۹۴/۷۰	۵	۰/۰۰۱	۰/۰۵	اولویت چهارم
۹. به‌روزر بودن محتوا	۴/۱۴					اولویت نخست
۱۰. کاربردی بودن محتوا	۳/۷۴					اولویت دوم
۱۱. توجه به سودمندی محتوا	۳/۶۷					اولویت سوم

اولویت‌بندی
مؤلفه‌ها

اولویت ششم	۳/۰۲	۱۲. محتوای متناسب با نیاز جامعه، بازار کار و صنعت	وضعیت مطلوب عنصر محتوای آموزشی
اولویت ششم	۲/۹۸	۷. استفاده از محتوای کمک‌کننده و توسعه‌دهنده فرد	
اولویت پنجم	۳/۰۶	۸. تعیین محتوا در جهت خدمت-رسانی	
اولویت نخست	۳/۹۴	۹. به‌روزر بودن محتوا	
اولویت دوم	۳/۸۲	۱۰. کاربردی بودن محتوا	
اولویت چهارم	۳/۵۷	۱۱. توجه به سودمندی محتوا	
اولویت سوم	۳/۶۳	۱۲. محتوای متناسب با نیاز جامعه، بازار کار و صنعت	

بر اساس نتایج این آزمون (جدول ۱۰) زیرمؤلفه به‌روزر بودن محتوا با میانگین رتبه‌ای ۴/۱۴ بیش‌ترین میانگین رتبه‌ای را در بین سایر زیرمؤلفه‌ها داشته و اولویت نخست را داراست و زیرمؤلفه «کاربردی بودن محتوا» با میانگین رتبه‌ای ۳/۷۴، اولویت دوم، زیرمؤلفه «توجه به سودمندی محتوا» با میانگین رتبه‌ای ۳/۶۷، اولویت سوم، زیرمؤلفه «تعیین محتوا در جهت خدمت‌رسانی» با میانگین رتبه‌ای ۳/۳۵، اولویت چهارم، زیرمؤلفه «استفاده از محتوای کمک‌کننده و توسعه‌دهنده فرد» با میانگین رتبه‌ای ۳/۰۸، اولویت پنجم، زیرمؤلفه «محتوای متناسب با نیاز جامعه، بازار کار و صنعت» با میانگین رتبه‌ای ۳/۰۲ اولویت ششم را در وضعیت موجود دارا هستند. هم‌چنین، در وضعیت مطلوب زیرمؤلفه «به‌روزر بودن محتوا» با میانگین رتبه‌ای ۳/۹۴ بیش‌ترین میانگین رتبه‌ای را در بین سایر زیرمؤلفه‌ها داشته و اولویت نخست را داراست و زیرمؤلفه «کاربردی بودن محتوا» با میانگین رتبه‌ای ۳/۸۲، اولویت دوم، زیرمؤلفه «محتوای متناسب با نیاز جامعه، بازار کار و صنعت» با میانگین رتبه‌ای ۵/۶۳، اولویت سوم، زیرمؤلفه «توجه به سودمندی محتوا» با میانگین رتبه‌ای ۳/۵۷، اولویت چهارم، زیرمؤلفه «تعیین محتوا در جهت خدمت‌رسانی» با میانگین رتبه‌ای ۳/۰۶، اولویت پنجم، زیرمؤلفه «استفاده از محتوای کمک‌کننده و توسعه‌دهنده فرد» با میانگین رتبه‌ای ۲/۹۸، اولویت ششم را دارا هستند.

سؤال چهارم: آیا بین وضعیت موجود و وضعیت مطلوب عنصر محتوای برنامه‌درسی مبتنی بر مؤلفه‌های دانشگاه خدمت‌محور در دانشگاه شهید باهنر کرمان تفاوتی معنادار وجود دارد؟

با وجود فرض نرمال بودن مؤلفه‌ی محتوای برنامه‌درسی مبتنی بر مؤلفه‌های دانشگاه خدمت‌محور (جدول ۵) اما با توجه به عدم برقراری فرض یکسانی واریانس گروه‌ها ($p = ۰/۰۰۱ < ۰/۰۵$)، بمنظور بررسی این قسمت، از آزمون ناپارامتریک ویل کاکسون استفاده شد. با توجه به سطح معناداری این آزمون فرض صفر با ۹۹ درصد اطمینان، رد و فرضیه خلاف پذیرفته می‌شود، یعنی بین وضعیت موجود و وضعیت مطلوب محتوای برنامه‌درسی مبتنی بر مؤلفه‌های دانشگاه خدمت‌محور در دانشگاه شهید باهنر کرمان تفاوتی معنادار وجود دارد ($p < ۰/۰۵$)، $z = -۱۲/۴۲$ (جدول ۱۱).

جدول ۱۱. آزمون ویل کاکسون جهت مقایسه‌ی عنصر محتوای برنامه‌درسی مبتنی بر مؤلفه‌های دانشگاه خدمت‌محور برحسب وضعیت

مؤلفه	وضعیت	تعداد افراد	میانگین رتبه‌ها	مجموع رتبه‌ها	سطح معناداری	مقدار Z	سطح معناداری
محتوای برنامه‌درسی مبتنی بر مؤلفه‌های دانشگاه خدمت‌محور	موجود	۲۳۵	۵۱/۴۳	۳۶۰/۰۰	۰/۰۰۱	-۱۲/۴۲	۰/۰۰۱
	مطلوب	۲۳۵	۱۱۱/۴۳	۲۳۵۱۱/۰۰			

سؤال پنجم: وضع موجود و مطلوب عنصر فعالیت‌های یاددهی - یادگیری در برنامه‌درسی خدمت‌محور دانشگاه شهید باهنر کرمان چگونه است؟

نتایج تحلیل نشان داد که بین نمره ملاک با نمره بدست آمده از پرسش‌نامه برای عنصر فعالیت‌های یاددهی-یادگیری در برنامه‌درسی خدمت‌محور دانشگاه شهید باهنر کرمان، تفاوتی معنی‌دار وجود دارد ($P < ۰/۰۵$). میانگین نمره ارزیابی اعضای هیأت علمی از میزان خدمت‌محور بودن فعالیت‌های یاددهی-یادگیری موجود برنامه‌درسی دانشگاهی ($3/19 = \bar{X}$)، بیش‌تر از نمره میانگین ملاک ($\bar{X} = 3$) است، که این تفاوت، نشان‌دهنده تفاوت معنی‌داری است. بنابراین، از نظر اعضای هیأت علمی دانشگاه، عنصر فعالیت‌های یاددهی-یادگیری برنامه‌درسی دانشگاه (وضع موجود فعالیت‌های یاددهی-یادگیری) به لحاظ برخورداری از مؤلفه‌های خدمت‌محوری (مورد سؤال در سویه نخست پرسش‌نامه)، از وضعیت مطلوب برخوردار است. هم‌چنین، نتایج تحلیل وضعیت مطلوب فعالیت‌های یاددهی - یادگیری نشان داد که میانگین وضعیت مطلوب عنصر فعالیت‌های یاددهی-یادگیری برنامه‌درسی آموزش عالی مبتنی بر مؤلفه‌های دانشگاه خدمت‌محور در دانشگاه شهید باهنر کرمان، ($\bar{X} = 4/53$)، بزرگ‌تر از نمره میانگین ملاک ($\bar{X} = 3$) است و تفاوت نیز معنی‌دار است ($P < ۰/۰۵$). لذا، از نظر اعضای هیأت علمی دانشگاه، عنصر فعالیت‌های یاددهی - یادگیری مطلوب برنامه‌درسی دانشگاه (وضع مطلوب فعالیت‌های یاددهی-یادگیری) به لحاظ ضرورت برخورداری از مؤلفه‌های خدمت-محوری از وضعیت بالاتر از میانگین برخوردار است (جدول ۱۲).

جدول ۱۲. نتایج آزمون میانگین t تک نمونه‌ای جهت تعیین وضعیت موجود و مطلوب عنصر فعالیت‌های یاددهی - یادگیری برنامه‌درسی آموزش عالی مبتنی بر مؤلفه‌های دانشگاه خدمت‌محور در دانشگاه شهید باهنر کرمان

میانگین مبنا = ۳					مؤلفه
مقدار t	درجه آزادی	اختلاف میانگین	سطح معناداری	سطح معناداری	میانگین
۳/۲۶	۲۳۴	۰/۱۹	۰/۰۰۱		۳/۱۹
					وضعیت موجود فعالیت‌های یاددهی - یادگیری برنامه درسی آموزش عالی مبتنی بر مؤلفه‌های دانشگاه خدمت‌محور

وضعیت مطلوب فعالیت‌های یاددهی - یادگیری برنامه				
۰/۰۰۱	۱/۲۹	۲۳۴	۴۷/۷۶	۴/۵۳
درسی آموزش عالی مبتنی بر مؤلفه‌های دانشگاه				
خدمت‌محور				

بمنظور اولویت‌بندی و شناسایی مؤلفه‌هایی که بیش‌ترین نقش را به‌عنوان فعالیت‌های یاددهی-یادگیری برنامه‌درسی آموزش عالی مبتنی بر مؤلفه‌های دانشگاه خدمت‌محور در دانشگاه شهید باهنر کرمان داشته‌اند از آزمون فریدمن استفاده شد که نتایج آن در جدول ۱۱ آمده است. نتایج آزمون فریدمن (جدول ۱۳) نشان داد که مجذور خی مشاهده شده (۳۸۸/۷۴) با سطح معناداری ($p = 0/001 < 0/05$) در سطح اطمینان ۰/۹۹ معنادار است. به بیان دیگر، بین اولویت‌های وضعیت موجود عنصر فعالیت‌های یاددهی-یادگیری برنامه‌درسی آموزش عالی مبتنی بر مؤلفه‌های دانشگاه خدمت‌محور در دانشگاه شهید باهنر کرمان با توجه به میانگین‌های رتبه‌ای تفاوتی معنادار مشاهده می‌شود. همچنین، بمنظور اولویت‌بندی و شناسایی مؤلفه‌های وضعیت مطلوب عنصر محتوای برنامه‌درسی آموزش عالی مبتنی بر مؤلفه‌های دانشگاه خدمت‌محور، نتایج آزمون نشان داد که مجذور خی مشاهده شده (۳۴/۳۴) با سطح معناداری ($p = 0/001 < 0/05$) در سطح اطمینان ۰/۹۹ معنادار است. به بیان دیگر، بین اولویت‌های وضعیت مطلوب عنصر فعالیت‌های یاددهی-یادگیری برنامه‌درسی آموزش عالی مبتنی بر مؤلفه‌های دانشگاه خدمت‌محور در دانشگاه شهید باهنر کرمان با توجه به میانگین‌های رتبه‌ای تفاوتی معنادار مشاهده می‌شود.

جدول ۱۳. نتایج آزمون فریدمن جهت تعیین رتبه‌بندی وضعیت موجود عنصر فعالیت‌های یاددهی-یادگیری برنامه‌درسی آموزش عالی مبتنی بر مؤلفه‌های دانشگاه خدمت‌محور در دانشگاه شهید باهنر کرمان

اولویت‌ها	سطح خطا	سطح معناداری	درجه آزادی	مجذور خی	میانگین رتبه‌ای	زیرمؤلفه‌ها
اولویت پنجم					۴/۲۲	۱۳. استفاده از مسئله‌های محیط کار در فعالیت‌های یاددهی-یادگیری
اولویت چهارم					۴/۵۲	۱۴. توجه به پرورش خلاقیت در فعالیت‌های یاددهی-یادگیری
اولویت ششم					۴/۱۶	۱۵. توجه به راهبردهای مهارت‌محور در فعالیت‌های یاددهی-یادگیری
اولویت دوم	۰/۰۵			۱۳۴/۳۸	۴/۹۴	۱۶. تشویق به گفتگوی فکورانه برای فهم نحوه کار بست محتوا
اولویت هفتم		۰/۰۰۱	۷		۳/۸۵	۱۷. استفاده از مدل کاوشگری در فعالیت‌های یاددهی-یادگیری
اولویت سوم					۳/۹۷	۱۸. آموزش مبتنی بر کار گروهی و مشارکتی
					۵/۶۶	۱۹. معرفی منابع اطلاعاتی مفید به
					۴/۶۷	۲۰. استفاده از راهبردهای مبتنی بر پروژه در فعالیت‌های یاددهی-یادگیری

وضعیت موجود عنصر فعالیت‌های یاددهی-یادگیری

سؤال ششم: آیا بین وضعیت موجود و وضعیت مطلوب عنصر فعالیت‌های یاددهی-یادگیری برنامه‌درسی مبتنی بر مؤلفه‌های دانشگاه خدمت‌محور در دانشگاه شهید باهنر کرمان تفاوتی معنادار وجود دارد؟

با وجود فرض نرمال بودن مؤلفه‌ی فعالیت‌های یاددهی-یادگیری برنامه‌درسی مبتنی بر مؤلفه‌های دانشگاه خدمت‌محور (جدول ۵)، اما با توجه به عدم برقراری فرض یکسانی واریانس گروه‌ها ($p = 0/001 < 0/05$)، بمنظور بررسی این قسمت، از آزمون ناپارامتریک ویل کاکسون استفاده شد. با توجه به سطح معناداری این آزمون فرض صفر با ۹۹ درصد اطمینان، رد و فرضیه خلاف پذیرفته می‌شود، یعنی بین وضعیت موجود و وضعیت مطلوب عنصر فعالیت‌های یاددهی-یادگیری برنامه‌درسی مبتنی بر مؤلفه‌های دانشگاه خدمت‌محور در دانشگاه شهید باهنر کرمان تفاوتی معنادار وجود دارد ($t = -12/70$, $p < 0/05$) (جدول ۱۴).

جدول ۱۴: آزمون ویل کاکسون جهت مقایسه‌ی عنصر فعالیت‌های یاددهی-یادگیری برنامه‌درسی مبتنی بر مؤلفه‌های

دانشگاه خدمت‌محور برحسب وضعیت

مؤلفه	وضعیت	تعداد افراد	میانگین رتبه‌ها	مجموع رتبه‌ها	سطح معناداری	مقدار Z	سطح معناداری
فعالیت‌های یاددهی-	موجود	۲۳۵	۳۳/۷۰	۳۳۷/۰۰			
یادگیری برنامه‌درسی مبتنی بر مؤلفه‌های دانشگاه خدمت‌محور	مطلوب	۲۳۵	۱۱۷/۲۹	۲۵۳۱۴/۰۰	۰/۰۰۱	-۱۲/۷۰	۰/۰۰۱

سؤال هفتم: وضع موجود و مطلوب عنصر ارزش‌یابی در برنامه‌درسی خدمت‌محور دانشگاه شهید باهنر کرمان چگونه است؟

نتایج تحلیل نشان داد که بین نمره ملاک با نمره به دست آمده از پرسش‌نامه برای عنصر ارزش‌یابی در برنامه‌درسی خدمت‌محور دانشگاه شهید باهنر کرمان، تفاوت معنی‌داری وجود ندارد ($P > 0/05$). میانگین نمره ارزیابی اعضای هیأت علمی از میزان خدمت‌محور بودن ارزش‌یابی موجود برنامه‌درسی دانشگاهی ($\bar{X} = 3/05$)، کمی بیش‌تر از نمره میانگین ملاک ($\bar{X} = 3$) است، اما این اندک تفاوت، نشان‌دهنده تفاوت معنی‌داری نیست. بنابراین، از نظر اعضای هیأت علمی دانشگاه، عنصر ارزش‌یابی برنامه‌درسی دانشگاه (وضع موجود ارزش‌یابی) به لحاظ برخورداری از مؤلفه‌های خدمت‌محوری (مورد سؤال در سویه نخست پرسش‌نامه)، از وضعیت متوسط برخوردار است که وضعیت معناداری در جهت مثبت و منفی نیست، اما نتایج تحلیل وضعیت مطلوب ارزش‌یابی نشان داد که میانگین وضعیت مطلوب عنصر ارزش‌یابی برنامه‌درسی آموزش عالی مبتنی بر مؤلفه‌های دانشگاه خدمت‌محور در دانشگاه شهید باهنر کرمان، ($\bar{X} = 4/30$)، بزرگ‌تر از نمره میانگین ملاک ($\bar{X} = 3$) است و تفاوت نیز معنی‌دار است ($P < 0/05$). لذا، از نظر اعضای هیأت علمی دانشگاه، عنصر ارزش‌یابی مطلوب برنامه‌درسی دانشگاه (وضع مطلوب ارزش‌یابی) به لحاظ ضرورت برخورداری از مؤلفه‌های خدمت‌محوری از وضعیت بالاتر از میانگین برخوردار است، یعنی نظر اعضای هیأت علمی دانشگاه بر این است که مؤلفه‌های خدمت‌محوری (مورد سؤال در سویه دوم پرسش‌نامه)، باید در ارزش‌یابی برنامه‌درسی دانشگاه دیده شوند و ارزش‌یابی‌هایی با این ویژگی‌ها طراحی و استفاده شود (جدول ۱۵).

جدول ۱۵. نتایج آزمون میانگین t تک نمونه‌ای جهت تعیین وضعیت موجود و مطلوب عنصر روش‌های ارزش‌یابی برنامه - درسی آموزش عالی مبتنی بر مؤلفه‌های دانشگاه خدمت‌محور در دانشگاه شهید باهنر کرمان

میانگین مبنا = ۳					
مؤلفه	میانگین	مقدار t	درجه آزادی	اختلاف میانگین	سطح معناداری
وضعیت موجود روش‌های ارزش‌یابی برنامه‌درسی آموزش عالی مبتنی بر مؤلفه‌های دانشگاه خدمت‌محور	۳/۰۵	۰/۸۲	۲۳۴	۰/۰۵	۰/۴۱۱
وضعیت مطلوب روش‌های ارزش‌یابی برنامه‌درسی آموزش عالی مبتنی بر مؤلفه‌های دانشگاه خدمت‌محور	۴/۳۰	۳۱/۵۳	۲۳۴	۱/۳۰	۰/۰۰۱

بمنظور اولویت‌بندی و شناسایی مؤلفه‌هایی که بیش‌ترین نقش را به‌عنوان روش‌های ارزش‌یابی برنامه‌درسی آموزش عالی مبتنی بر مؤلفه‌های دانشگاه خدمت‌محور در دانشگاه شهید باهنر کرمان داشته‌اند از آزمون فریدمن استفاده شد که نتایج آن در جدول ۱۵ آمده‌است. نتایج آزمون فریدمن (جدول ۱۶) نشان داد که مجذور خی مشاهده‌شده (۱۳۵/۶۶) با سطح معناداری ($p = ۰/۰۰۱ < ۰/۰۵$) در سطح اطمینان ۰/۹۹ معنادار است. به بیان دیگر، بین اولویت‌های وضعیت موجود عنصر روش‌های ارزش‌یابی برنامه‌درسی آموزش عالی مبتنی بر مؤلفه‌های دانشگاه خدمت‌محور در دانشگاه شهید باهنر کرمان با توجه به میانگین‌های رتبه‌ای تفاوتی معنادار مشاهده می‌شود. هم‌چنین، بمنظور اولویت‌بندی و شناسایی مؤلفه‌های وضعیت مطلوب عنصر محتوای برنامه‌درسی آموزش عالی مبتنی بر مؤلفه‌های دانشگاه خدمت‌محور، نتایج آزمون نشان داد که مجذور خی مشاهده شده (۷۵/۳۵) با سطح معناداری ($p = ۰/۰۰۱ < ۰/۰۵$) در سطح اطمینان ۰/۹۹ معنادار است. به بیان دیگر، بین اولویت‌های وضعیت مطلوب عنصر روش‌های ارزش‌یابی برنامه‌درسی آموزش عالی مبتنی بر مؤلفه‌های دانشگاه خدمت‌محور در دانشگاه شهید باهنر کرمان با توجه به میانگین‌های رتبه‌ای تفاوتی معنادار مشاهده می‌شود.

جدول ۱۶. نتایج آزمون فریدمن جهت تعیین رتبه‌بندی وضعیت موجود و مطلوب عنصر روش‌های ارزش‌یابی برنامه‌درسی آموزش عالی مبتنی بر مؤلفه‌های دانشگاه خدمت‌محور در دانشگاه شهید باهنر کرمان

زیرمؤلفه‌ها					
میانگین رتبه‌ای	مجذور خی	درجه آزادی	سطح معناداری	سطح خطا	اولویت‌ها
۲۱. ارزش‌یابی مبتنی بر کیفیت و پژوهش -	۳/۷۴				اولویت
۲۲. ارزش‌یابی مبتنی بر فرآیند و محصول	۳/۰۵				اولویت پنجم
۲۳. تأکید بر کار عملی و پروژه در ارزش -	۳/۹۹				اولویت
۲۴. تأکید بر ارزیابی از شایستگی‌ها	۳/۷۹	۱۳۵/۶۶	۵	۰/۰۰۱	اولویت سوم
۲۵. ایجاد فضایی برای ارزیابی پروژه‌های	۲/۶۳				اولویت ششم
۲۶. استفاده از ارزش‌یابی فعالیت‌های دانشجویان در هر مرحله از تدریس	۳/۸۰				اولویت دوم
۲۱. ارزش‌یابی مبتنی بر کیفیت و پژوهش -	۳/۵۹	۷۵/۳۵	۵	۰/۰۰۱	اولویت سوم

اولویت پنجم	۳/۲۵	۲۲. ارزش‌یابی مبتنی بر فرآیند و محصول
اولویت	۳/۹۱	۲۳. تأکید بر کار عملی و پروژه در ارزش-
اولویت دوم	۳/۸۲	۲۴. تأکید بر ارزیابی از شایستگی‌ها
اولویت ششم	۳/۰۲	۲۵. ایجاد فضایی برای ارزیابی پروژه‌های کاری دانشجویان توسط همدیگر
اولویت	۳/۴۱	۲۶. استفاده از ارزش‌یابی فعالیت‌های دانشجویان در هر مرحله از تدریس
چهارم		

بر اساس نتایج این آزمون (جدول ۱۶) زیرمؤلفه «تأکید بر کار عملی و پروژه در ارزش‌یابی دانشجویان» با میانگین رتبه‌ای ۳/۹۹، بیش‌ترین میانگین رتبه‌ای را در بین سایر زیرمؤلفه‌ها داشته و اولویت نخست را داراست و زیرمؤلفه «استفاده از ارزش‌یابی فعالیت‌های دانشجویان در هر مرحله از تدریس» با میانگین رتبه‌ای ۳/۸۰، اولویت دوم، زیرمؤلفه «تأکید بر ارزیابی از شایستگی‌ها» با میانگین رتبه‌ای ۳/۷۹، اولویت سوم، زیرمؤلفه «ارزش‌یابی مبتنی بر کیفیت و پژوهش محوری» با میانگین رتبه‌ای ۳/۷۴، اولویت چهارم، زیرمؤلفه «ارزش‌یابی مبتنی بر فرآیند و محصول» با میانگین رتبه‌ای ۳/۰۵، اولویت پنجم و زیرمؤلفه «ایجاد فضایی برای ارزیابی پروژه‌های کاری دانشجویان توسط همدیگر» با میانگین رتبه‌ای ۲/۶۳، اولویت ششم را دارا هستند. همچنین، در وضعیت مطلوب زیرمؤلفه «تأکید بر کار عملی و پروژه در ارزش‌یابی دانشجویان» با میانگین رتبه‌ای ۳/۹۱، بیش‌ترین میانگین رتبه‌ای را در بین سایر زیرمؤلفه‌ها داشته و اولویت نخست را داراست و زیرمؤلفه «تأکید بر ارزیابی از شایستگی‌ها» با میانگین رتبه‌ای ۳/۸۲، اولویت دوم، زیرمؤلفه «ارزش-یابی مبتنی بر کیفیت و پژوهش محوری» با میانگین رتبه‌ای ۳/۵۹، اولویت سوم، زیرمؤلفه «استفاده از ارزش‌یابی فعالیت‌های دانشجویان در هر مرحله از تدریس» با میانگین رتبه‌ای ۳/۴۱، اولویت چهارم، زیرمؤلفه «ارزش‌یابی مبتنی بر فرآیند و محصول» با میانگین رتبه‌ای ۳/۲۵، اولویت پنجم و زیرمؤلفه «ایجاد فضایی برای ارزیابی پروژه‌های کاری دانشجویان توسط همدیگر» با میانگین رتبه‌ای ۳/۰۲، اولویت ششم را دارا هستند.

سؤال هشتم: آیا بین وضعیت موجود و وضعیت مطلوب عنصر روش‌های ارزش‌یابی برنامه‌درسی مبتنی بر مؤلفه‌های دانشگاه خدمت‌محور در دانشگاه شهید باهنر کرمان تفاوتی معنادار وجود دارد؟

با وجود فرض نرمال بودن مؤلفه‌ی عنصر روش‌های ارزش‌یابی برنامه‌درسی مبتنی بر مؤلفه‌های دانشگاه خدمت‌محور (جدول ۵)، اما با توجه به عدم برقراری فرض یکسانی واریانس گروه‌ها ($p = ۰/۰۰۱ < ۰/۰۵$)، بمنظور بررسی این قسمت، از آزمون ناپارامتریک ویل‌کاکسون استفاده شد. با توجه به سطح معناداری این آزمون فرض صفر با ۹۹ درصد اطمینان، رد و فرضیه خلاف پذیرفته می‌شود. یعنی؛ بین وضعیت موجود و وضعیت مطلوب عنصر روش‌های ارزش‌یابی برنامه‌درسی مبتنی بر مؤلفه‌های دانشگاه خدمت‌محور در دانشگاه شهید باهنر کرمان تفاوتی معنادار وجود دارد ($p < ۰/۰۵$). ($z = -۱۲/۶۴$) (جدول ۱۷).

جدول ۱۷: آزمون ویل کاکسون جهت مقایسه‌ی عنصر روش‌های ارزش‌یابی برنامه‌درسی مبتنی بر مؤلفه‌های دانشگاه

خدمت‌محور برحسب وضعیت						
مؤلفه	وضعیت	افراد	رتبه‌ها	میانگین	مجموع	سطح معناداری
			رتبه‌ها	میانگین	مجموع	سطح معناداری
						آماره لوین
روش‌های ارزش‌یابی برنامه‌درسی	موجود	۲۳۵	۳۰/۵۶	۲۴۴/۵۰		
مبتنی بر مؤلفه‌های دانشگاه	مطلوب	۲۳۵	۱۱۴/۰۲	۲۴۲۸۶/۵۰		
خدمت‌محور						

سؤال نهم: وضع موجود و مطلوب عنصر محیط آموزشی در برنامه‌درسی خدمت‌محور دانشگاه شهید باهنر کرمان چگونه است؟

نتایج تحلیل نشان داد که بین نمره ملاک با نمره به دست آمده از پرسش‌نامه برای عنصر محیط آموزشی در برنامه‌درسی خدمت‌محور دانشگاه شهید باهنر کرمان، تفاوت معنی‌داری وجود دارد ($P > 0/05$). میانگین نمره ارزیابی اعضای هیأت علمی از میزان خدمت‌محور بودن محیط آموزشی موجود برنامه‌درسی دانشگاهی ($\bar{X} = 2/70$)، کم‌تر از نمره میانگین ملاک ($\bar{X} = 3$) است. بنابراین، از نظر اعضای هیأت علمی دانشگاه، عنصر محیط آموزشی برنامه‌درسی دانشگاه (وضع موجود محیط آموزشی) به لحاظ برخورداری از مؤلفه‌های خدمت‌محوری (مورد سؤال در سویه نخست پرسش‌نامه)، از وضعیت خیلی کم برخوردار است، اما نتایج تحلیل وضعیت مطلوب اهداف نشان داد که میانگین وضعیت مطلوب عنصر محیط آموزشی برنامه‌درسی آموزش عالی مبتنی بر مؤلفه‌های دانشگاه خدمت‌محور در دانشگاه شهید باهنر کرمان، ($\bar{X} = 4/44$)، بزرگ‌تر از نمره میانگین ملاک ($\bar{X} = 3$) است و تفاوت نیز معنی‌دار است ($P < 0/05$). لذا، از نظر اعضای هیأت علمی دانشگاه، عنصر محیط آموزشی مطلوب برنامه‌درسی دانشگاه (وضع مطلوب محیط آموزشی) به لحاظ ضرورت برخورداری از مؤلفه‌های خدمت‌محوری از وضعیت بالاتر از میانگین برخوردار است، یعنی نظر اعضای هیأت علمی دانشگاه بر این است که مؤلفه‌های خدمت‌محوری (مورد سؤال در سویه دوم پرسش‌نامه)، باید محیط آموزشی برنامه‌درسی دانشگاه دیده شوند (جدول ۱۷).

با توجه به این که میانگین محیط آموزشی برنامه‌درسی آموزش عالی مبتنی بر مؤلفه‌های دانشگاه خدمت‌محور در دانشگاه شهید باهنر کرمان ($M = 2/70$)، کوچک‌تر از میانگین مبنا ($3/00$) است و سطح معناداری آزمون پارامتری t تک نمونه‌ای برابر $p = 0/001$ (کوچک‌تر از $0/05$) است، می‌توان گفت بین میانگین این متغیر و میانگین مبنا تفاوتی معنادار وجود داشته‌است. اما از آنجایی که این تفاوت منفی بوده‌است. لذا، با بیش از ۹۵ درصد اطمینان فرض خلاف رد و فرض صفر مبنی بر این که، محیط آموزشی برنامه‌درسی آموزش عالی مبتنی بر مؤلفه‌های دانشگاه خدمت‌محور در دانشگاه شهید باهنر کرمان در حد مطلوب نیست، تأیید شد ($P < 0/05$ ، $\Delta M = -0/30$ ، $t(234) = -5/03$). همچنین، با توجه به این که میانگین وضعیت مطلوب عنصر محیط آموزشی برنامه‌درسی آموزش عالی مبتنی بر مؤلفه‌های دانشگاه خدمت‌محور در دانشگاه شهید باهنر کرمان ($M = 4/44$)، بزرگ‌تر از میانگین مبنا ($3/00$) است و سطح معناداری آزمون پارامتری t تک نمونه‌ای برابر $p = 0/001$ (کوچک‌تر از $0/05$) است، می‌توان گفت بین میانگین این متغیر و میانگین مبنا تفاوتی معنادار وجود داشته‌است. لذا، با بیش از ۹۵ درصد اطمینان فرض صفر رد و فرض خلاف مبنی بر این که، وضعیت

مطلوب عنصر محیط آموزشی برنامه‌درسی آموزش عالی مبتنی بر مؤلفه‌های دانشگاه خدمت‌محور در دانشگاه شهید باهنر کرمان در حد مطلوب است، تأیید شد ($P < 0/05$)، $\Delta M = 1/44$ ، $t(234) = 34/46$ (جدول ۱۸).

جدول ۱۸: نتایج آزمون میانگین t تک نمونه‌ای جهت تعیین وضعیت موجود و مطلوب عنصر محیط آموزشی برنامه‌درسی آموزش عالی مبتنی بر مؤلفه‌های دانشگاه خدمت‌محور در دانشگاه شهید باهنر کرمان

میانگین مبنا = ۳					
مؤلفه	میانگین	مقدار t	درجه آزادی	اختلاف میانگین	سطح معناداری
وضعیت موجود محیط آموزشی برنامه‌درسی آموزش عالی مبتنی بر مؤلفه‌های دانشگاه خدمت‌محور	۲/۷۰	-۵/۰۳	۲۳۴	-۰/۳۰	۰/۰۰۱
وضعیت مطلوب محیط آموزشی برنامه‌درسی آموزش عالی مبتنی بر مؤلفه‌های دانشگاه خدمت‌محور	۴/۴۴	۳۴/۴۶	۲۳۴	۱/۴۴	۰/۰۰۱

بمنظور اولویت‌بندی و شناسایی مؤلفه‌هایی که بیش‌ترین نقش را به‌عنوان محیط آموزشی برنامه‌درسی آموزش عالی مبتنی بر مؤلفه‌های دانشگاه خدمت‌محور در دانشگاه شهید باهنر کرمان داشته‌اند از آزمون فریدمن استفاده شد که نتایج آن در جدول ۱۹ آمده‌است. نتایج آزمون فریدمن (جدول ۱۹) نشان داد که مجذور خی مشاهده‌شده (۲۶۲/۱۸) با سطح معناداری ($p = 0/001 < 0/05$) در سطح اطمینان ۰/۹۹ معنادار است. به بیان دیگر، بین اولویت‌های وضعیت موجود عنصر محیط آموزشی برنامه‌درسی آموزش عالی مبتنی بر مؤلفه‌های دانشگاه خدمت‌محور در دانشگاه شهید باهنر کرمان با توجه به میانگین‌های رتبه‌ای تفاوتی معنادار مشاهده می‌شود. همچنین، بمنظور اولویت‌بندی و شناسایی مؤلفه‌های وضعیت مطلوب عنصر محیط آموزشی برنامه‌درسی آموزش عالی مبتنی بر مؤلفه‌های دانشگاه خدمت‌محور، نتایج آزمون نشان داد که مجذور خی مشاهده‌شده (۴۶/۷۰) با سطح معناداری ($p = 0/001 < 0/05$) در سطح اطمینان ۰/۹۹ معنادار است. به بیان دیگر، بین اولویت‌های وضعیت مطلوب عنصر محیط آموزشی برنامه‌درسی آموزش عالی مبتنی بر مؤلفه‌های دانشگاه خدمت‌محور در دانشگاه شهید باهنر کرمان با توجه به میانگین‌های رتبه‌ای تفاوتی معنادار مشاهده می‌شود.

جدول ۱۹: نتایج آزمون فریدمن جهت تعیین رتبه‌بندی وضعیت موجود و مطلوب عنصر محیط آموزشی برنامه‌درسی

آموزش عالی مبتنی بر مؤلفه‌های دانشگاه خدمت‌محور در دانشگاه شهید باهنر کرمان

زیرمرفه‌ها	میانگین رتبه‌ای	کای دو	درجه آزادی	سطح معناداری	سطح خطا	اولویت‌ها
۲۷. محیط آموزشی مبتنی بر نوع دوستی و همدلی	۴/۲۱	۲۶۲/۱۸	۴	۰/۰۰۱	۰/۰۵	اولویت نخست
۲۸. آموزش در محیط‌های واقعی زندگی (مانند کارخانه، مدرسه، بیمارستان، دامداری، مزرعه کشاورزی، دادگاه و...)	۲/۴۶					اولویت پنجم

					۲۹. فعالیت‌های فوق برنامه در محیط
اولویت دوم	۳/۰۲	دانشگاه (مانند انجمن‌های علمی و گردش‌های علمی)			
اولویت چهارم	۲/۶۱	۳۰. فراهم‌بودن شرایط برقراری ارتباط با فضای کاری بیرون و جامعه			
اولویت سوم	۲/۷۱	۳۱. محیط آموزشی غنی از امکانات و تجهیزات متناسب با محتوای درسی			
اولویت دوم	۳/۱۳	۲۷. محیط آموزشی مبتنی بر نوع دوستی و همدلی			
اولویت چهارم	۲/۸۳	۲۸. آموزش در محیط‌های واقعی زندگی (مانند کارخانه، مدرسه، بیمارستان، دامداری، مزرعه کشاورزی، دادگاه و...)			
اولویت پنجم	۴۶/۷۰	۴	۰/۰۰۱	۰/۰۵	۲۹. فعالیت‌های فوق برنامه در محیط دانشگاه (مانند انجمن‌های علمی و گردش‌های علمی)
اولویت سوم	۳/۱۰	۳۰. فراهم‌بودن شرایط برقراری ارتباط با فضای کاری بیرون و جامعه			
اولویت نخست	۳/۲۷	۳۱. محیط آموزشی غنی از امکانات و تجهیزات متناسب با محتوای درسی			

جدول ۱. وضعیت مطلوب محیط آموزشی

بر اساس نتایج این آزمون (جدول ۱۹) زیرمؤلفه «محیط آموزشی مبتنی بر نوع دوستی و همدلی» با میانگین رتبه‌ای ۴/۲۱ بیش‌ترین میانگین رتبه‌ای را در بین سایر زیرمؤلفه‌ها داشته و اولویت نخست را داراست و زیرمؤلفه «فعالیت‌های فوق برنامه در محیط دانشگاه (مانند انجمن‌های علمی و گردش‌های علمی)» با میانگین رتبه‌ای ۳/۰۲، اولویت دوم، زیرمؤلفه «محیط آموزشی غنی از امکانات و تجهیزات متناسب با محتوای درسی» با میانگین رتبه‌ای ۲/۷۱، اولویت سوم، زیرمؤلفه «فراهم‌بودن شرایط برقراری ارتباط با فضای کاری بیرون و جامعه» با میانگین رتبه‌ای ۲/۶۱، اولویت چهارم، زیرمؤلفه «آموزش در محیط‌های واقعی زندگی (مانند کارخانه، مدرسه، بیمارستان، دامداری، مزرعه کشاورزی، دادگاه و...)» با میانگین رتبه‌ای ۲/۴۶، اولویت پنجم را دارا می‌باشند. هم‌چنین، در وضعیت مطلوب زیرمؤلفه «محیط آموزشی غنی از امکانات و تجهیزات متناسب با محتوای درسی» با میانگین رتبه‌ای ۳/۲۷، بیش‌ترین میانگین رتبه‌ای را در بین سایر زیرمؤلفه‌ها داشته و اولویت نخست را داراست و زیرمؤلفه «محیط آموزشی مبتنی بر نوع دوستی و همدلی» با میانگین رتبه‌ای ۳/۱۳، اولویت دوم، زیرمؤلفه «فراهم‌بودن شرایط برقراری ارتباط با فضای کاری بیرون و جامعه» با میانگین رتبه‌ای ۳/۱۰، اولویت سوم، زیرمؤلفه «آموزش در محیط‌های واقعی زندگی (مانند کارخانه، مدرسه، بیمارستان، دامداری، مزرعه کشاورزی، دادگاه و...)» با میانگین

رتبه‌ای ۲/۸۳، اولویت چهارم، زیرمؤلفه «فعالیت‌های فوق برنامه در محیط دانشگاه (مانند انجمن‌های علمی و گردش‌های علمی)» با میانگین رتبه‌ای ۲/۶۷، اولویت پنجم را دارا می‌باشند.

سؤال دهم: آیا بین وضعیت موجود و وضعیت مطلوب عنصر محیط آموزشی برنامه‌درسی مبتنی بر مؤلفه‌های دانشگاه خدمت‌محور در دانشگاه شهید باهنر کرمان تفاوتی معنادار وجود دارد؟

با وجود فرض نرمال بودن مؤلفه‌ی محیط آموزشی برنامه‌درسی مبتنی بر مؤلفه‌های دانشگاه خدمت‌محور (جدول ۵)، اما با توجه به عدم برقراری فرض یکسانی واریانس گروه‌ها ($p = 0/001 < 0/05$)، بمنظور بررسی این قسمت، از آزمون ناپارامتریک ویل کاکسون استفاده شد. با توجه به سطح معناداری این آزمون فرض صفر با ۹۹ درصد اطمینان، رد و فرضیه خلاف پذیرفته می‌شود. یعنی؛ بین وضعیت موجود و وضعیت مطلوب عنصر محیط آموزشی برنامه‌درسی مبتنی بر مؤلفه‌های دانشگاه خدمت‌محور در دانشگاه شهید باهنر کرمان تفاوتی معنادار وجود دارد ($z = -12/79$ ، $p < 0/05$) (جدول ۲۰).

جدول ۲۰. آزمون ویل کاکسون جهت مقایسه‌ی عنصر محیط آموزشی برنامه‌درسی مبتنی بر مؤلفه‌های دانشگاه

خدمت‌محور بر حسب وضعیت

مؤلفه	وضعیت	تعداد افراد	میانگین رتبه‌ها	مجموع رتبه‌ها	سطح معناداری آماره لوین	مقدار z	سطح معناداری
محیط آموزشی برنامه‌درسی مبتنی	موجود	۲۳۵	۲۲/۵۰	۱۵۷/۵۰			
برمؤلفه‌های دانشگاه خدمت‌محور	مطلوب	۲۳۵	۱۱۴/۹۰	۲۴۸۱۸/۵۰	۰/۰۰۱	-۱۲/۷۹	۰/۰۰۱

نتیجه‌گیری و بحث

رویکرد خدمت‌محوری به عنوان یکی از رویکردهای مهم نسل چهارم دانشگاه بشمار می‌رود. این رویکرد که رویکردی تجربی است، بر نیازهای سازمان و بر فرآیندهای واقعی سازمانی و پیاده‌سازی آن‌ها به صورت واحدهای کوچکی به نام خدمات تمرکز دارد و اهمیت بسزایی در برنامه‌درسی آموزش عالی دارد. درواقع دانشگاه خدمت‌محور، دانشگاهی است که بتواند پاسخگوی نیازها و تقاضاهای ذی‌نفعان گوناگون شامل دانشجویان، کارفرمایان شرکت‌ها و سازمان‌ها، دولت، و خانواده دانشجویان باشد (Azar, 2020). همچنین، فارغ‌التحصیلان دانشگاه بتوانند به صورت عملیاتی در زمینه رشته خود حرفی برای گفتن داشته‌باشند (Dehghanizadeh, 2023). از این رو بررسی وضعیت موجود و مطلوب برنامه‌درسی براساس مؤلفه‌های دانشگاه خدمت‌محور می‌تواند نشان‌گر و راهکار مناسبی برای بهبود ارتقاء سطح آموزش عالی در اختیار بگذارد. پژوهش حاضر نیز با سنجش نظرات اساتید دانشگاه شهید باهنر کرمان درمورد میزان بهره‌مندی عناصر برنامه‌درسی از مؤلفه‌های دانشگاه خدمت‌محور، در راستای چنین هدفی انجام شد. در بخش بحث و نتیجه‌گیری نتایج حاصل از آزمون‌های فرضیه پژوهش در ارتباط با هر یک از عناصر اهداف، محتوا، فعالیت‌های یاددهی-یادگیری، ارزشیابی و محیط آموزشی بررسی شده‌است.

۱- اهداف: یافته‌ها نشان دادند که از نظر اعضای هیأت‌علمی، در وضعیت موجود، عنصر اهداف برنامه‌درسی مبتنی بر مؤلفه‌های دانشگاه خدمت‌محور است. این بدان معنیست که اساتید اهداف مبتنی بر مؤلفه‌های رویکرد خدمت‌محوری

را در تدریس خود در نظر می‌گیرند. با این وجود، مؤلفه اقتصادمحور بودن اهداف آموزشی نسبت به سایر مؤلفه‌ها به میزان کم‌تری در برنامه‌درسی آن‌ها بکار گرفته شده‌است که لازم است سیاست‌گذاران برنامه‌درسی به این مؤلفه بیش‌تر اهمیت بدهند. ترسیم اهدافی مانند: اقتصاد دانش‌محور ایجاد کردن، اشتغال‌زایی ایجاد کردن، ایجاد کسب‌وکارهای دانش-بنیان، پرداختن به دانش‌های بنیادی اقتصاد، حمایت و رشد کسب و کارهای کوچک از جمله اهداف دانشگاه خدمت-محور در بعد اقتصادی است. در حوزه صنعتی اگر کارخانه با دانشگاه در ارتباط باشد، استاد دانشگاه درس دانشجویان خود را به عنوان بخشی از رسالت خود را عملاً در محیط کارخانه نشان می‌دهد و در آنجا به دانشجویان یاد می‌دهد چگونه بازدهی و کیفیت محصول افزایش یابد. در این صورت هم دانشجویان عملاً از استاد چیزهایی را که می‌بیند به عنوان تجربیاتی فرامی‌گیرد و هم صنعت مستقیماً به روز از آخرین تئوری‌های علم می‌تواند استفاده کند.

هم‌چنین، در وضعیت مطلوب، توجه به نیازها و تقاضای ذی‌نفعان در تعیین اهداف آموزشی بیش‌ترین میانگین رتبه‌ای را در بین سایر زیرمؤلفه‌ها داشته و اولویت نخست را داراست که با پژوهش‌های لیائو و همکاران (Liao et al, 2023)، کوهن و همکاران (Cohen et al, 2019) و اوی (Uy, 2019)، دارای همسویی است و مؤلفه توجه به بعد ارزش‌آفرینی در تعیین اهداف دارای میزان اهمیت کم‌تری نسبت به سایر مؤلفه‌ها است.

۲- محتوا: در عنصر محتوای برنامه‌درسی، بر اساس تجزیه و تحلیل داده‌های آماری نتایج حاکی از آنست که از نظر اساتید مؤلفه‌های به‌روزر بودن و کاربردی بودن محتوا را به میزان بیش‌تری نسبت به سایر مؤلفه‌ها در برنامه‌درسی خود به کار گرفته‌اند و در وضعیت مطلوب نیز این مؤلفه‌ها دارای اولویت بیش‌تری هستند که با پژوهش‌های رودریگز-فرر و همکاران (Rodríguez-Ferrer et al, 2023)، خدابخش و همکاران (Khodabakhsh et al, 2022) و رحیمی و دهقانی (Rahimi & Deghani, 2019) همسویی دارد.

۳- فعالیت‌های یاددهی-یادگیری: از نظر اعضای هیأت‌علمی، عنصر فعالیت‌های یاددهی-یادگیری برنامه‌درسی در وضعیت موجود و مطلوب از جایگاه مطلوبی برخوردار است. هرچند که از نظر اعضای هیأت‌علمی توجه به پرورش خلاقیت و راهبردهای مهارت‌محور در فعالیت‌های یاددهی-یادگیری از اهمیت بسزایی برخوردار است، با این حال در وضعیت موجود آنان از دو مؤلفه معرفی منابع اطلاعاتی مفید به دانشجویان (شبکه‌سازی) و استفاده از راهبردهای مبتنی بر پروژه در فعالیت‌های یاددهی-یادگیری در برنامه‌درسی خود بیش‌تر استفاده می‌کردند.

۴- ارزشیابی: در مورد عنصر ارزشیابی در وضعیت موجود از جایگاه مطلوبی برخوردار نیست و تفاوتی معنادار با وضعیت مطلوب خود دارد. با این حال مؤلفه تأکید بر کار عملی و پروژه در ارزشیابی دانشجویان بیش‌ترین استفاده را در بین اساتید داشته‌است که این نتایج با پژوهش‌های داپنا و همکاران (Dapena et al, 2022) و سوآرت و همکاران (Suart et al, 2017) همسو است.

۵- محیط آموزشی: از آن‌جاکه از نظر اساتید، بیش‌ترین فاصله بین وضعیت موجود و مطلوب در عنصر محیط آموزشی دیده می‌شود، بنابراین، توجه بیش‌تر به این عنصر در طراحی و تدوین برنامه‌های درسی بیش از پیش ضروری به نظر می‌رسد. محیط آموزشی باید به گونه‌ای بهبود یابد که این عنصر هرچه بیش‌تر مبتنی بر مؤلفه‌های خدمت‌محوری شود. دانشگاه خدمت‌محور باید یک محیط تردد بین دانشگاه و جامعه بشمار رود، یعنی این طور نباشد که فقط دانشجویان بتواند وارد دانشگاه شود بلکه باید در دانشگاه به روی تمام افراد با مشاغل گوناگون باز باشد تا بتوانند از دانشگاه بازدید کرده و با دانشجویان و اساتید صحبت کنند و نیازها و خواسته‌های خود را بیان کنند. محیط دانشگاه خدمت‌محور باید از کلاس درس و دانشگاه خارج شود و به سمت 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 برود». افزون بر این 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، لازم است شرایط برقراری ارتباط با فضای کاری بیرون و جامعه در آن محیط فراهم باشد تا دانشجویان بتوانند توانمندی‌های لازم را کسب کنند که با پژوهش حسینی و همکاران (Hosseini et al, 2022) همسو است. در حالت عادی دانشگاه‌های ما مبتنی بر مؤلفه‌های خدمت‌محوری نیست و در بسیاری از دانشگاه‌ها این موارد انجام نمی‌شود.

درنهایت، با توجه به نتایج پژوهش پیشنهاد می‌شود سیاست‌گذاران، برنامه‌ریزان و طراحان درسی و مجریان برنامه-درسی آموزش عالی: (۱) در تعیین اهداف آموزشی مواردی از قبیل نیازمندی و تقاضای بازار کار، توجه به کسب مهارت‌های توسعه فردی و جذب در محیط بین‌المللی را در نظر بگیرند. (۲) در تعیین محتوای برنامه‌درسی به ویژگی‌هایی مانند به‌روزرسانی، کاربردی بودن، سودمندی و تناسب محتوا با نیاز جامعه، بازار کار و صنعت توجه کنند. (۳) در تعیین فعالیت‌های یاددهی-یادگیری برنامه‌درسی مواردی شامل توجه به پرورش خلاقیت، راهبردهای مهارت‌محور، تشویق به گفتگوی فکورانه برای فهم نحوه کاربست محتوا، منابع اطلاعاتی مفید به دانشجویان (شبکه‌سازی) و آموزش مبتنی بر کار گروهی و مشارکتی را در نظر بگیرند. (۴) امکانات و تجهیزات لازم متناسب با محتوای برنامه‌درسی، برای اینکه دانشگاه به سمت خدمت‌محوری برود، فراهم و محیط آموزشی مبتنی بر نوع‌دوستی و همدلی باشد و شرایط برقراری ارتباط با فضای کاری بیرون و جامعه نیز مهیا شود. (۵) در بحث ارزش‌یابی اساتید و طراحان برنامه‌درسی بر کار عملی، پروژه و شایستگی‌های دانشجویان تأکید بیش‌تری داشته باشند. همچنین، از انواع ارزش‌یابی مانند: ارزش‌یابی مبتنی بر کیفیت و پژوهش‌محوری، ارزش‌یابی فعالیت‌های دانشجویان در هر مرحله از تدریس، ارزش‌یابی مبتنی بر فرآیند و محصول و... استفاده کنند.

References

- Aramburuzabala, P., McIlrath, L., & Opazo, H. Embedding. (2019). *Service Learning in European Higher Education: Developing a Culture of Civic Engagement*; Routledge: New York, NY, USA.
- Asadian, C., Abdullahi Asl, S., & Bariqi, I. (2023). A look at the revised curricula of educational sciences, psychology and Persian language and literature in terms of their success in achieving the intended goals. *Two Quarterly Journals of Theory and Practice in Curriculum*, Year 11(22), 133-168. [Persian]
- Azar, K. (2020). Service-oriented and responsible university. Ardabil Province Academic Jihad Conference. [Persian]
- Azermi Bostan-Abad, C., & Dehghani, M. (2022). Postmodern curriculum elements in Iran's higher education, its advantages and disadvantages. *Bi Quarterly Journal of Higher Education Curriculum Studies*, 14(27), 7-32. [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
- Behraman, M., & Erfanian Qonsoli, L. (2017). Curriculum planning in higher education, challenges and solutions. *Psychology, educational sciences and lifestyle*. [Persian]
- Calabrese, A., Carolina, C., Giampiero, F., & Nathan, G. (2019). Fostering Sustainability-Oriented Service Innovation (SOSI) through business model renewal: the SOSI Tool. *Journal of Cleaner Production*, 8(5), 102-115.
- Cohen, L., Leung, F.H., Oriuwa, C., & Wright, R. (2019). Service-learning Curriculum Design and Implementation at the University of Toronto Faculty of Medicine.
- Dapena, A. Castro, P.M. & Ares-Pernas, A. (2022). Moving to e-Service Learning in Higher Education. *Appl. Sci*, 12(11), 5462; <https://doi.org/10.3390/app12115462>.
- Dehghanizadeh, Z. (2023). Explaining The Characteristics of a Service- Oriented University Curriculum. Faculty of Literature and Humanities, Shahid Bahonar University of Kerman. [Persian]
- Diaz-Fernandez, A. (2021). *Pandemic Times: Knowledge Management and Technology in service Learning*. Rev. Virtual Univ. Catol. Del., 63, 1-4.

- Fajar, A., Nurcahyo, A., & Sriratnasari, S. (2018). Modern Higher Education in indonesiaasoasys tem architecture for interconecte modern higher education in indonesia.3rd International Conference on Computer Science and Computational Intelligence, *Procedia Computer Science*, 35(10), 354–360.
- Ifeoma, A.R. (2015). Improving Quality higher education in negeria the rols of stakeholders. *International Journal of higher education*.
- 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*, Vol. 6, No. 8, 8811-8822.
- Gerholz, H-G., & Backhaus-Maul, H. (2020). *The SAGE Encyclopedia of Higher Education*. <https://dx.doi.org/10.4135/9781529714395>
- Hamza, A., Hassan, A., & Alhady, M.(2015). Developing a Service Oriented Process Management System for University Quality Assurance.*International Journal of Engineering Science and Technology*,2(1), 7-17.
- Hosseini, S.F., Ali Asgari, M., Qaltash, A., & Ahmad-Beigi, F. (2022). Designing a curriculum model of social entrepreneurship in higher education based on the Ecker model. *Journal of Research in Curriculum Planning*, 19(72), 81-96. [Persian]
- Hrandi, A., Parhizgar, M., Fadel, A., & Amini, M.T. (2021). Conceptual model of academic value co-creation with emphasis on fourth and fifth generation universities using meta-synthesis and Delphi phase approach. *Scientific Quarterly of Government Organizations Management*, 6(61), 612-630. [Persian]
- Khodabakhsh, A., Taghipour, H. A., & Mokhtari Bai Kalai, M. (2022). Presenting the educational program model for the fourth generation universities in Iran with a mixed approach. *Sociology of Education*, 8(1), 278-266. [Persian]
- Liao, S.H., Lee, M.R., Chen, U.L., & Chen, H.S. (2023). Application of project-based servicelearning courses in medical education: trials of curriculum designs during the pandemic. *BMC Medical Education*, 23(1).
- Mazhar, A., & Masood, A. (2019). Determinants of students' loyalty to university: A service-based approach. *SSRN Electronic Journal*.
- Meletiου-Mavrotheris, M., & Prodromou, T. (2016). Pre-Service Teacher Training on Game-Enhanced Mathematics Teaching and Learning. *Technology, Knowledge and Learning Online First*(3):1-21
- Mircea. M. (2012). Service-Oriented University: changes and opportunities towards innovation. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 31(251 – 256).
- 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.
- Rahimi, B., & Dehghani, M. (2019). Analyzing the nature of the elements of the community-oriented curriculum model in the higher education system based on the trans-combination approach. *Journal of Higher Education Curriculum Studies*, 11(21), 163-200. [Persian]
- Resch, K., & Schrittemser, 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. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 20(4), 3285.
- Sepehri, Y., Liaqat Dar, M. J., & Esfijani, A. (2021). Identifying the indicators of the curriculum goals of the fourth generation university in Iran's higher education. *Scientific Research Journal "Curriculum Studies"*, 11(2). 101-125. [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. *Medicine Education*.
- Taghizadeh, M., Nistani, M.R., & Sharifian, F. (2022). Elements of practice-based curriculum model in higher education (case study of educational sciences). *Journal of theory and practice in curriculum*, 10(16), 119-169. [Persian]
- Uy, S.J. (2019). Infusing Service-Learning into Allied Health Profession Curriculum: Perceived Enablers and Barriers. *Metropolitan Universities* 30(3).

