مطالعات محیطی هفت حصار شماره پنجاه و پنجم/ سال پانزدهم/ بهار ۱۴۰۵
صفحات ۱۴-۵

تصریح، اولویت‌بندی و ارزیابی مؤلفه‌های کیفیت فعالیت‌های آموزشی از دیدگاه دانشجویان (مطالعه گروه‌های مهندسی معماری و مهندسی شهرسازی دانشگاه کردستان)

پرویز اصلانی*، خلیل زندی **

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۳/۱۰/۹
تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۴/۲/۱۲

چکیده

هدف نهایی این پژوهش، ارزیابی میزان رضایت دانشجویان از کیفیت فعالیت‌های آموزشی گروه معماری و شهرسازی دانشگاه کردستان بود. برای نیل به این هدف، لازم بود ابتدا مؤلفه‌های بیانگر کیفیت فعالیت‌های آموزشی اعتبارسنجی و وزن‌دهی شوند و سپس میزان رضایت دانشجویان از وضعیت این مؤلفه‌ها اندازه‌گیری شود. نوع پژوهش کاربردی و روش پژوهش توصیفی- پیمایشی بود. با استفاده از شیوه نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای، نمونه‌ای به حجم ۲۴۴ نفر از دانشجویان انتخاب و مورد مطالعه قرار گرفتند. ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامه رضایت از کیفیت فعالیت‌های آموزشی مشتمل بر ۲۴ گزاره و شش مؤلفه ویژگی‌های اساتید، محتوا، روش تدریس، ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، امکانات دوره و سازمان‌دهی دوره بود. روایی ظاهری پرسشنامه با استناد به نظر متخصصان و پایایی آن با استناد به ضریب آلفای کرونباخ تأیید شد. در بخشی از پژوهش نیز به اولویت‌بندی مؤلفه‌های بیانگر کیفیت فعالیت‌های آموزشی با استفاده از تکنیک تحلیل سلسله‌مراتبی پرداخته شد. ابزار گردآوری داده‌ها در این بخش، پرسشنامه ماتریسی مقایسه‌های زوجی بود که در اختیار ۳۰ نفر از متخصصان قرار گرفت. اعتبار این مقایسه‌ها از طریق محاسبه نرخ ناسازگاری تأیید شد. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از تحلیل عاملی تأییدی، تکنیک تحلیل سلسله‌مراتبی، آزمون t تک نمونه‌ای و آزمون t برای دو گروه مستقل استفاده شد. بر اساس یافته‌های به‌دست آمده، اعتبار سازه‌ای پرسشنامه رضایت از کیفیت فعالیت‌های آموزشی مشتمل بر شش مؤلفه تأیید شد. مهم‌ترین مؤلفه‌های بیانگر کیفیت فعالیت‌های آموزشی، به‌ترتیب اهمیت عبارت از محتوا، ویژگی‌های اساتید، شیوه‌های ارزشیابی، امکانات، روش تدریس و سازمان‌دهی دوره بودند. میزان رضایت دانشجویان از کیفیت فعالیت‌های آموزشی در مجموع و بر حسب چهار مؤلفه ویژگی‌های اساتید، امکانات، روش تدریس و سازمان‌دهی، بالاتر از متوسط بود و رضایت از کیفیت محتوا و شیوه‌های ارزشیابی نیز در سطح متوسط گزارش شد. در نهایت، بین کیفیت فعالیت‌های آموزشی در دو گروه معماری و شهرسازی، تفاوت معناداری مشاهده نشد. یافته‌های این پژوهش، اهمیت کیفیت محتوای برنامه‌های درسی و ارتقای توانمندی‌های اساتید در افزایش رضایت دانش‌آموزان را برجسته می‌سازد.

واژگان کلیدی

کیفیت فعالیت‌های آموزشی، دانشجویان، محتوا، ویژگی‌های اساتید، گروه‌های آموزشی معماری و شهرسازی

* دکتری معماری، گروه معماری، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران. aslani.parviz1988@yahoo.com
** استادیار، گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. (نویسنده مسئول) kh.zandi@cfu.ac.ir

مقاله پژوهشی- مورد پژوهی
©: IAUH
ISSN: 2322-5602
[Downloaded from hafthesar.iauh.ac.ir on 2026-09-14]
[DOI: 10.66224/hafthesar.15.55.5]

مقدمه

دانشگاه به‌عنوان نهاد اصلی در پرورش و توانمندسازی منابع انسانی متخصص، نقش مهمی در دستیابی به توسعه‌ی پایدار در عصر جهانی‌شدن ایفا می‌کند (پرامانا و همکاران، ۲۰۲۱: ۱۹۸۰). از این‌رو در دهه‌های اخیر کیفیت آموزش و یادگیری به یک موضوع استراتژیک در سیستم‌های آموزش عالی سراسر جهان تبدیل گشته (سیفرید و پولنز، ۲۰۱۸: ۲۵۸) و بهبود کیفیت آموزش‌های دانشگاهی، محور اصلی بسیاری از مباحث مدیریت آموزش عالی در تمامی کشورها شده است (پرامانا و همکاران، ۲۰۲۱: ۱۹۸۰). مرور ادبیات موجود هم مؤید این مطلب است که بهبود کیفیت در آموزش عالی در ادبیات این حوزه به صوَر مختلف مطرح شده است (سینگ و همکاران، ۲۰۰۸: ۱۶۳). بخش مهمی از این مطالعات، در زمینه بررسی رضایت دانشجویان در کشورهای مختلف دنیا انجام گرفته و عوامل متعددی شناسائی شده‌اند که به طور بالقوه می‌توانند بر رضایت دانشجویان از کیفیت فعالیت‌های ارائه شده توسط دانشگاه تأثیر بگذارند (بات و اوررحمان، ۲۰۱۰: ۵۴۴۷). برای نمونه پژوهش‌های مختلف نشان داده‌اند که عواملی همچون ویژگی‌های اساتید (مای، ۲۰۰۵؛ چو، ۲۰۰۴؛ وس و همکاران ۲۰۰۷؛ لئو ۲۰۰۸)، محتوای دوره (چن و لین، ۲۰۰۷؛ چن و کوو ۲۰۱۱؛ بات و اوررحمان، ۲۰۱۰؛ پاولینا و همکاران، ۲۰۱۱؛ لئو، ۲۰۰۸)، امکانات دوره (آریا و دادوال، ۲۰۲۳؛ سینگ و همکاران، ۲۰۱۰؛ بات و اوررحمان، ۲۰۱۰؛ لئو، ۲۰۰۸؛ براون، ۲۰۰۱؛ مای، ۲۰۰۵)، روش‌های تدریس (آریا و دادوال، ۲۰۲۳؛ پارپالا و ایلانی، ۲۰۰۷؛ بات و اوررحمان، ۲۰۱۰)، شیوه‌های ارزشیابی پیشرفت تحصیلی (چیاتا و همکاران، ۲۰۱۱؛ باک و تراوس‌نایر، ۲۰۰۹) و برخی عوامل دیگر، بر میزان رضایت دانشجویان از کیفیت فعالیت‌های آموزشی تأثیرگذار هستند. با این‌حال جمع‌بندی مطالعاتی که به بررسی وضعیت این مؤلفه‌ها در مؤسسات آموزش عالی ایران پرداخته‌اند، به نتایج متفاوتی می‌انجامد. چرا که در برخی پژوهش‌ها، رضایت دانشجویان از کیفیت فعالیت‌های آموزشی در دانشگاه نامطلوب گزارش شده است (به‌عنوان نمونه پژوهش‌های: عزیزی و همکاران، ۱۳۹۵؛ عیاری و همکاران، ۱۳۹۲؛ عارفی و همکاران، ۱۳۹۰؛ نادری و همکاران، ۱۳۸۹؛ مدهوشی و همکاران، ۱۳۸۸؛ آراسته و همکاران، ۱۳۸۷؛ ایزدی و همکاران، ۱۳۸۷؛ سماوی و همکاران، ۱۳۸۷؛ شعبانی ورکی و حسین‌قلی‌زاده، ۱۳۸۵) و در برخی دیگر از مطالعات، رضایت دانشجویان از کیفیت آموزش مناسب یا دست‌کم قابل قبول ارزیابی شده است (به‌عنوان نمونه پژوهش‌های: زمانی‌فر و همکاران، ۱۳۹۵؛ قادری و شکاری، ۱۳۹۳؛ قنبری و زندی، ۱۳۹۲؛ هواس‌بیگی و همکاران، ۲۰۱۱؛ فتحی واجارگاه و همکاران، ۱۳۸۶). با توجه به اختلاف یافته‌های قبلی مبنی بر مطلوبیت یا عدم مطلوبیت کیفیت فعالیت‌های آموزشی از منظر دانشجویان، نیاز به انجام پژوهش‌های بیشتر در این زمینه احساس می‌شود .

از جمله گروه‌های آموزشی‌ای که پایش مستمر کیفیت فعالیت‌های آموزشی در آن‌ها احساس می‌گردد، گروه‌های معماری و شهرسازی هستند. این امر از آن جهت است که علوم معماری و شهرسازی در سال‌های اخیر دستخوش تحولات و پیشرفت‌های بسیاری بوده است (کوهاله و همکاران، ۲۰۲۵؛ فرحات، ۲۰۱۱۱) و لذا برای همگام شدن با این تحولات، پایش دقیق وضعیت آموزش‌های معماری و شهرسازی ضرورت می‌یابد. به هر حال، آموزش معماری اغلب متعهد به بازنگری در اهداف خود است و تلاش می‌کند با تطبیق و به‌روزرسانی روش‌های آموزشی، در محیطی پویا حرکت کرده و به نیازهای معاصر پاسخ دهد (کوهاله و همکاران، ۲۰۲۵: ۱). در واقع بحث‌های مربوط به رویکردهای آموزشی مناسب برای آموزش معماری به عنوان یک حوزه مهم و جذاب در این رشته تبدیل شده است. زیرا باور بر این است که از طریق این فرآیندها است که فراگیران ارزش‌های معماری را درک کرده و توسعه می‌دهند (اولونی، ۲۰۲۰: ۷۱۹). البته این واقعیت را نباید نادیده گرفت که در سال‌های اخیر، حرفه معماری تغییر کرده است اما فرایند آموزش معماری به کندی به این تغییرات پاسخ داده است. به نظر می‌رسد نارضایتی فزاینده‌ای از وضعیت فعلی آموزش معماری در خاورمیانه وجود دارد، زیرا اساتید و پژوهشگران زیادی بر این باورند که آموزش معماری باید به تقاضاهای اجتماعی جوامع معاصر پاسخگوتر باشد اما در عمل تلاش‌های کمی در این زمینه صورت گرفته است (فرحات، ۲۰۱۱) .

از آن‌جا که علیرغم اهمیت رشته‌های معماری و شهرسازی، مطالعات تجربی چندانی پیرامون کیفیت فعالیت‌های آموزشی در این رشته‌ها در دسترس نیست؛ لذا هدف نهایی پژوهش حاضر، ارزیابی میزان رضایت دانشجویان از کیفیت فعالیت‌های آموزشی گروه معماری و شهرسازی دانشگاه کردستان بوده است. برای نیل به این هدف، سؤالات زیر مطرح و مورد بررسی قرار گرفت: ۱- روایی سازه‌ای پرسشنامه رضایت دانشجویان از کیفیت فعالیت‌های آموزشی مشتمل بر شش مؤلفهٔ ویژگی‌های اساتید، محتوا، روش تدریس، شیوه‌های ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، امکانات، و سازمان‌دهی دوره به چه صورت است؟ ۲- اولویت‌بندی مؤلفه‌های بیانگر رضایت دانشجویان از کیفیت فعالیت‌های آموزشی چگونه است؟ ۳- میزان رضایت دانشجویان از کیفیت فعالیت‌های آموزشی در گروه‌های آموزشی مهندسی معماری و مهندسی شهرسازی دانشگاه کردستان در چه سطحی است؟ ۴- چه تفاوت معناداری بین رضایت دانشجویان از کیفیت فعالیت‌های آموزشی در گروه‌های مهندسی معماری و مهندسی شهرسازی دانشگاه کردستان وجود دارد؟

[Downloaded from hafthesar.iauh.ac.ir on 2026-09-14]

[DOI: 10.66224/hafthesar.15.55.5]

مبانی نظری

عناصر برنامه درسی در الگوهای مختلف، متعدد و گاهی متفاوت هستند. بااین‌وجود شش مؤلفه مهم و پرتکرار در اکثر مدل‌های برنامه درسی عبارت از ویژگی‌های اساتید، محتوا، روش تدریس، شیوه‌های ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، امکانات، و سازمان‌دهی دوره هستند. با این رویکرد، در ادامه به توضیح مختصر این مؤلفه‌ها در قالب مرور مبانی نظری پرداخته شده است:

کیفیت محتوا: منظور از محتوای یک ماده درسی، دانش سازمان‌یافته، اصطلاحات، اطلاعات، واقعیات، حقایق، مفاهیم، تعمیم‌ها، پدیده‌ها و مسائل مربوط به آن ماده درسی است (فتحی واجارگاه، ۱۳۸۴: ۱۱۷). در این زمینه نتایج پژوهشی نشان داد که مهم‌ترین ویژگی‌های یک محتوای مطلوب از دیدگاه دانشجویان به ترتیب عبارت بود از اینکه: محتوای دوره بینش مناسبی از مفاهیم کلیدی موضوع درسی ارائه داده و فهم آن را ممکن سازد؛ اهمیت موضوع و کاربردی بودن آن را نشان دهد؛ کمیت محتوای دوره، متناسب با تعداد ساعات تدریس باشد؛ و محتوای دوره برای فهم موضوعات اساسی، مفید باشد (پاولینا و همکاران، ۲۰۱۱: ۲۲۹۱).

روش تدریس: مفهوم دیگری که بر کیفیت برنامه درسی و رضایت دانشجویان تأثیرگذار است، روش‌های تدریس می‌باشد. کیفیت تدریس با نتایج یادگیری دانشجویان، مرتبط است. تدریس خوب، به دستیابی دانشجویان به کیفیت بالای یادگیری کمک می کند (پارپالاو ایلانی، ۲۰۰۷: ۳۵۵). باید توجه داشت که در فرایند آموزش و پرورش مدرن، تغییر تمرکز از اساتید به دانشجویان انتقال یافته است. انتقال اطلاعات دو طرفه گردیده است و نقش سخنرانی یک طرفه از سوی استاد به گفتگوی دوجانبه با دانشجو تبدیل شده است. در این سیستم‌های مدرن، دانشجویان نه تنها نقش فعالی در بحث‌ها و پاسخ به سؤالات مدرس دارند بلکه همچنین از طریق استفاده فشرده‌تر از منابع درصدد ساخت دانش هستند. در این فرایند، زمان اختصاص یافته به درس‌ها تا حد زیادی کاهش یافته و زمان مربوط به ساعات آزمایشگاهی و مطالعات فردی افزایش یافته است و معلم به یک راهنما به سوی ایده‌ها و یک مدیر دانش تبدیل شده است (دراجت، ۲۰۱۱: ۳۳۶۷-۳۳۶۶). نتایج پژوهش دیگری در زمینه بررسی روش‌های تدریس استادان، نشان داد قدرت ارتباط، روش تدریس دانش پژوهی، و شخصیت فردی، به ترتیب مهم‌ترین جنبه‌های تدریس اثر بخش از دیدگاه دانشجویان است (شیخ‌زاده و ثمری، ۱۳۸۹: ۷۱).

ویژگی‌های اساتید: در ارتباط با مفهوم تدریس و البته در راستای سایر عوامل تعیین کننده برنامه درسی، اعضای هیأت علمی قرار دارند. اعضای هیأت علمی و دیگر مدرسین، از جمله بزرگ‌ترین منابع انسانی دانشگاه محسوب می‌شوند. حتی بهترین دانشگاه‌ها، اگر از کادر آموزشی واجد صلاحیت برخوردار نباشند، فاقد هرگونه ارزش و اعتباری هستند (هیرش و وبر، ترجمه گروه مترجمین، ۱۳۸۱: ۱۴). در مورد اهمیت اساتید در تعیین کیفیت آموزش عالی، نتایج پژوهشی نشان داد که دانشجویان کیفیت را قبل از هر چیز در زمینه ویژگی‌های اساتید، جستجو می کنند (چو، ۲۰۰۴). وس و همکارانش نیز نشان دادند که دانشجویان، انتظار دارند اساتید، آگاه و با دانش، علاقمند به تدریس، صمیمی و دارای رفتار دوستانه باشند (وس و همکاران، ۲۰۰۷: ۹۴۹). پژوهشی در دانشگاه زاگرب کرواسی انجام گرفت که کیفیت ویژگی‌های اساتید را از سه بعد بررسی نمود. بعد اول بیانگر ویژگی‌های اساتید در زمینه تخصص علمی بود. بعد دوم شایستگی‌های عمومی اساتید بود که نشانگر توانایی اساتید در ایجاد فضائی مناسب برای تدریس بود. نهایتاً دسته سوم از ویژگی‌های اساتید، بیانگر صلاحیت‌های اخلاقی و فردی همچون رفتار با دانشجویان به درستی و با احترام، داشتن انگیزه برای فعالیت و عمل به تعهداتشان به صورت آگاهانه، قابل دسترس بودن جهت مشاوره با دانشجویان، و برگزاری کلاس به صورت منظم و سروقت بود (پاولینا و همکاران، ۲۰۱۱: ۲۲۹۰).

ارزشیابی پیشرفت تحصیلی: بعد دیگری که می‌تواند در تعیین کیفیت یک رشته تحصیلی اثرگذار باشد، شیوه‌های ارزشیابی از یادگیرندگان است. منظور از ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، سنجش عملکرد یادگیرندگان و مقایسه نتایج حاصل با هدف‌های آموزشی از پیش تعیین شده، به منظور تصمیم‌گیری در این‌باره می‌باشد که آیا فعالیت‌های آموزشی استاد و کوشش‌های یادگیری دانشجویان، به نتایج مطلوب انجامیده‌اند و به چه میزان؟ (سیف، ۱۳۸۶: ۴۹۴). در زمینه ارزشیابی، تحقیقات نشان داده است که دانشجویان، دیدگاه‌های متضادی در مورد شکل‌ها یا روش‌های ارزشیابی دارند (چیاتا و همکاران، ۲۰۱۱، ۲۲۱). برای مثال نتایج پژوهشی نشان داد که دانشجویان با موفقیت بالا، دیدگاهی منفی نسبت به روش‌های ارزشیابی پایانی دارند. در حالیکه فراگیران با موفقیت پایین، با ارزشیابی پایانی بیشتر موافق هستند (باک و تراوس نایر، ۲۰۰۹: ۴۹۲). نتایج پژوهش دیگری در رومانی نشان داد که به طور کلی نگرش دانشجویان نسبت به افزایش تعداد امتحانات کتبی منفی بود. بااین‌حال، دانشجویان دانشکده‌های علوم نسبت به دانشجویان دانشکده‌های علوم انسانی، با افزایش تعداد امتحانات، بیشتر موافق بودند (چیاتا و همکاران، ۲۰۱۱، ۲۲۰).

[Downloaded from hafthesar.iauh.ac.ir on 2026-09-14]

[DOI: 10.66224/hafthesar.15.55.5]

امکانات: اگرچه عناصر یادشده قبلی بر کیفیت فعالیت‌های آموزشی تأثیر می‌گذارند، اما باید توجه داشت که کیفیت آموزش عالی، مستقل از منابع به‌کار رفته در آموزش نیست (براون، ۲۰۰۱: ۲۸۹). کسب موفقیت در دروس بستگی به اختصاص دقیق منابع دارد (کانون و نیوبل، ترجمه ایزدی و همکاران، ۱۳۸۴: ۱۹۰)؛ اما متأسفانه طرح آموزشی غالباً به وسیله تسهیلات موجود، تجهیزات و منابع تدریس محدود می‌شود (سیلور، الکساندر و لوئیس، ترجمه خوی‌نژاد، ۱۳۸۰: ۴۳۵). در پژوهشی که براون (۲۰۰۱) انجام داد، یکی از عوامل تعیین کننده کیفیت مؤسسات آموزشی، نسبت دانشجویان به کلاس و دانشکده، و امکانات مالی بود (براون، ۲۰۰۱: ۲۹۲). وجود منابع و امکانات آموزشی کافی مانند کتابخانه، سالن سخنرانی، کلاس درس و غیره برای ارتقاء کیفیت آموزش ضروری است. کلاس درس به دلیل احساس جو و فضای علمی حاکم بر آن به اندازه موضوع درس و روش تدریس معلم در میزان و کیفیت یادگیری فراگیران مؤثر است (شعبانی، ۱۳۸۲: ۶۶).

سازمان‌دهی: مؤلفهٔ دیگری که در میزان مطلوبیت برنامه درسی نقش تعیین کننده‌ای دارد، سازمان‌دهی دوره می‌باشد. در تنظیم فعالیت‌های یادگیری، روابط آن‌ها را از نظر زمان و همچنین از نظر موضوع، باید مورد توجه قرار داد. این دو نوع رابطه به ترتیب به عنوان رابطه عمودی و افقی در نظر گرفته می‌شوند (تایلر، ترجمه تقی پورظهیر، ۱۳۸۷: ۱۰۰). در واقع در سراسر فرایند برنامه ریزی درسی و طراحی برنامه‌ها، اندیشه دانش پیش‌نیاز به طور ضمنی یا صریح مطرح است. این اندیشه به خصوص با مبحثی از سازماندهی برنامه درسی با عنوان توالی منطقی، ارتباط مستقیم دارد. توالی منطقی ناظر بر تعیین نظم و ترتیب تجربه های یاددهی _ یادگیری، به گونه‌ای است که منتهی به کسب دانش‌ها، مهارت‌ها، نگرش‌ها، . . . شود (مهرمحمدی و همکاران، ۱۳۸۸: ۲۳۰).

روش تحقیق

پژوهش حاضر از لحاظ هدف، کاربردی و از لحاظ روش، جزو تحقیقات توصیفی از نوع پیمایشی است. جامعه آماری این پژوهش، دانشجویان گروه مهندسی معماری و مهندسی شهرسازی دانشگاه کردستان مشتمل بر ۶۰۰ نفر بوده‌اند. با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای، نمونه‌ای به حجم ۲۴۴ نفر از این افراد به عنوان نمونه آماری انتخاب و مورد مطالعه قرار گرفتند. جهت سنجش کیفیت فعالیت‌های آموزشی از پرسشنامه مشتمل بر ۲۴ گزاره و شش مؤلفه ویژگی‌های اساتید، محتوا، روش تدریس، ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، امکانات دوره و سازمان‌دهی دوره استفاده شد. یادآور می‌شد که مؤلفه‌ها و گزاره‌های این پرسشنامه از مبانی نظری و مطالعات پیشین استخراج شدند. روایی ظاهری پرسشنامه رضایت از کیفیت فعالیت‌های آموزشی با استناد به نظر متخصصان مورد تأیید قرار گرفت و پایایی آن نیز با استناد به ضریب آلفای کرونباخ تأیید شد (ضریب آلفای کرونباخ: ۰/۷۸). در بخش دیگری از پژوهش، به اولویت‌بندی مؤلفه‌های بیانگر کیفیت فعالیت‌های آموزشی با استفاده از تکنیک تحلیل سلسله‌مراتبی پرداخته شد. ابزار گردآوری داده‌ها در این بخش، پرسشنامه ماتریسی مقایسه‌های زوجی مؤلفه‌های کیفیت آموزش بود که در اختیار ۳۰ نفر از اساتید معماری، شهرسازی و البته اساتید علوم تربیتی قرار گرفت. اعتبار مقایسه‌های زوجی از طریق محاسبه نرخ ناسازگاری مورد بررسی قرار گرفت. بر این اساس نرخ ناسازگاری مقایسه‌ها برابر با ۰/۰۳ بود و با توجه به این‌که این مقدار کمتر از ۰/۱ بود، لذا از سازگاری و اعتبار مقایسه‌ها اطمینان حاصل شد. در نهایت جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها پس از اطمینان از رعایت پیش‌شرط‌های پارامتریک، از تحلیل عاملی تأییدی، تحلیل سلسله مراتبی، آزمون t تک نمونه‌ای و آزمون t برای دو گره مستقل استفاده شد.

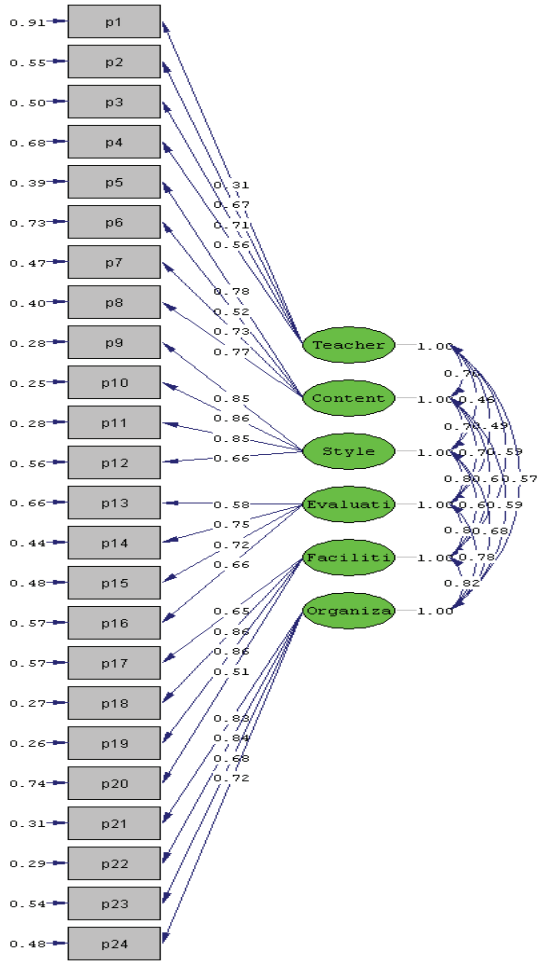
یافته‌های تحقیق

۱- روایی سازه‌ای پرسشنامه رضایت از کیفیت فعالیت‌های آموزشی مشتمل بر شش مؤلفهٔ ویژگی‌های اساتید، محتوا، روش تدریس، شیوه‌های ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، امکانات، و سازمان‌دهی دوره به چه صورت است؟

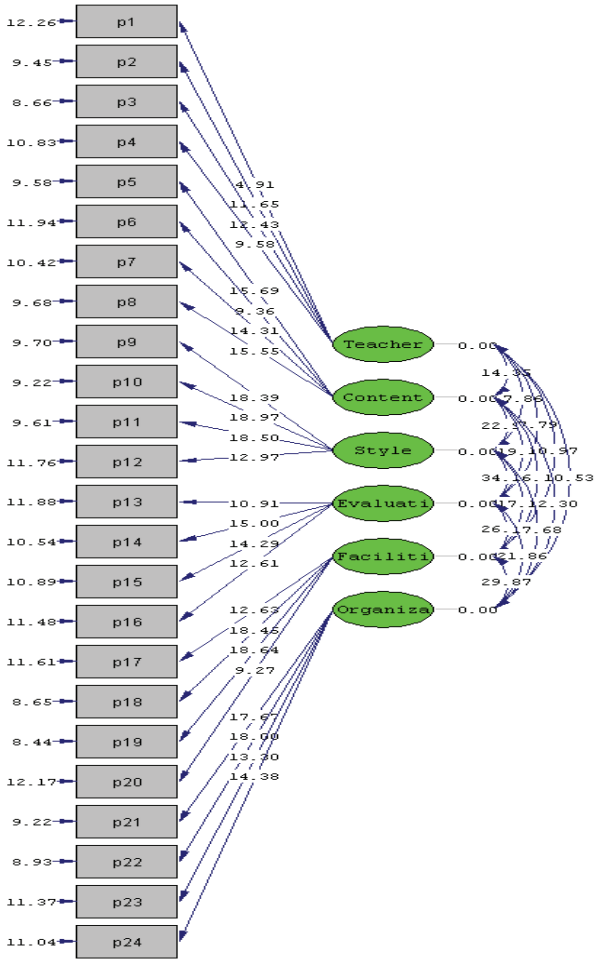
به‌منظور تصریح مؤلفه‌ها و شاخص‌های بیانگر کیفیت فعالیت‌های آموزشی، ابتدا پرتکرارترین مؤلفه‌ها و شاخص‌های بیانگر این سازه از مطالعات قبلی استخراج شده و سپس اعتبار سازه‌ای پرسشنامه رضایت از کیفیت فعالیت‌های آموزشی از طریق تحلیل عاملی تأییدی مورد بررسی قرار گرفت. در شکل ۱ و شکل ۲، نتایج تحلیل عاملی تأییدی در دو حالت تخمین استاندارد و عدد معناداری ارائه شده است. همان‌طور که ملاحظه می‌شود، مقادیر t متناظر با بار عاملی همه شاخص‌های بیانگر مؤلفه‌های کیفیت فعالیت‌های آموزشی بالاتر از ۱/۹۶ بوده و لذا می‌شود که متغیرهای آشکار می‌توانند به‌خوبی بر روی متغیرهای مکنون بار شوند. به‌بیان دیگر، بر اساس نتایج به‌دست آمده می‌توان گفت که گزاره‌های پرسشنامه رضایت از کیفیت فعالیت‌های آموزشی می‌توانند توصیف‌کننده مناسب مؤلفه‌ی شش‌گانه ویژگی‌های اساتید، محتوا، روش تدریس، شیوه‌های ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، امکانات، و سازمان‌دهی دوره باشند.

[Downloaded from hafthesar.iauh.ac.ir on 2026-09-14]

[DOI: 10.66224/hafthesar.15.55.5]



تصویر ۱– مدل تحلیل عاملی تأییدی پرسشنامه رضایت از کیفیت فعالیت‌های آموزشی در حالت تخمین استاندارد



تصویر ۲– مدل تحلیل عاملی تأییدی پرسشنامه رضایت از کیفیت فعالیت‌های آموزشی در حالت عدد معناداری

اگرچه بار عاملی شاخص‌های بیانگر مؤلفه‌های کیفیت فعالیت‌های آموزشی معنادار و قابل قبول بودند، اما لازم است برای بررسی برازش ساختار عاملی پرسشنامه کیفیت فعالیت‌های آموزشی به شاخص‌های نیکویی برازش استناد گردد. بر اساس نتایج جدول ۱، مدل تحلیل عامل تأییدی بر اساس کلیهٔ شاخص‌های مورد بررسی از برازش قابل قبولی برخوردار بوده‌اند. بنابراین می‌توان گفت که روایی سازه‌ای پرسشنامه رضایت از کیفیت فعالیت‌های آموزشی مشتمل بر ۲۴ گزاره و شش مؤلفهٔ ویژگی‌های اساتید، محتوا، روش تدریس، شیوه‌های ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، امکانات، و سازمان‌دهی دوره تأیید می‌شود.

جدول ۱– شاخص‌های نیکویی برازش

شاخص	علامت اختصاری	چه زمانی مدل برازش دارد؟	مقدار تجربی	نتیجه
نسبت مجذور کای به درجهٔ آزادی	χ^2/df	کمتر از ۳ باشد.	۲/۴۲	برازش دارد
ریشهٔ میانگین مجذورات خطاهای تخمین	RMSEA	کمتر از ۰/۱ باشد.	۰/۰۷۶	برازش دارد
شاخص نیکویی برازش	GFI	بزرگتر از ۰/۹ باشد.	۰/۹۱	برازش دارد
شاخص نُرم شده برازندگی	NFI	بزرگتر از ۰/۹ باشد.	۰/۹۴	برازش دارد
شاخص برازندگی تطبیقی	CFI	بزرگتر از ۰/۹ باشد.	۰/۹۴	برازش دارد
شاخص برازندگی افزایشی	IFI	بزرگتر از ۰/۹ باشد.	۰/۹۴	برازش دارد
میانگین مجذور پس‌ماندها	RMR	کمتر از ۰/۰۵ باشد.	۰/۰۳۹	برازش دارد

[Downloaded from hafthesar.iauh.ac.ir on 2026-09-14]
[DOI: 10.61224/hafthesar.15.55.5]

۲- اولویت‌بندی مؤلفه‌های بیانگر کیفیت فعالیت‌های آموزشی در گروه‌های گروه‌های مهندسی معماری و مهندسی شهرسازی چگونه است؟
برای تعیین وزن عوامل تعیین‌کننده کیفیت فعالیت‌های آموزشی، از تکنیک تحلیل سلسه‌مراتبی (AHP) استفاده شده است. چون ۶ مؤلفه وجود داشت، بنابراین ۱۵ مقایسه زوجی صورت گرفت. در جدول ۲، میانگین نظرات خبرگان پیرامون مقایسه زوجی عوامل تعیین‌کننده کیفیت فعالیت‌های آموزشی آمده است.

جدول ۲- ماتریس مقایسه زوجی مؤلفه‌های بیانگر کیفیت فعالیت‌های آموزشی

	اساتید	محتوا	روش تدریس	ارزشیابی	امکانات	سازمان‌دهی
ویژگی‌های اساتید	1	1/1.8	2.5	1.8	2.1	3.2
محتوا	1.8	1	3.1	2.4	2.7	3.9
روش تدریس	1/2.5	1/3.1	1	1/2.1	1/1.3	1.9
شیوه‌های ارزشیابی	1/1.8	1/2.4	2.1	1	1.8	2.5
امکانات	1/2.1	1/2.7	1.3	1/1.8	1	1.8
سازمان‌دهی	1/3.2	1/3.9	1/1.9	1/2.5	1/1.8	1

با در اختیار داشتن نتایج جدول ۲، ضریب اهمیت هر یک از مؤلفه‌های کیفیت فعالیت‌های آموزشی محاسبه شد. برای این‌کار ابتدا میانگین هندسی هر یک از سطرهای جدول محاسبه شده و سپس اعداد به‌دست آمده نرمال‌سازی شدند تا بردار ویژه مؤلفه‌های کیفیت فعالیت‌های آموزشی به‌دست آید. اعداد بدست آمده در بردار ویژه بیانگر ضریب اهمیت هر یک از مؤلفه‌ها می‌باشند. بر اساس نتایج جدول ۳، کیفیت محتوا با ضریب اهمیت ۰/۳۲۹، از بیشترین اهمیت برخوردار است و پس از آن، ویژگی‌های اساتید، شیوه‌های ارزشیابی، امکانات، روش تدریس و سازمان‌دهی دوره به‌ترتیب مهم‌ترین اولویت‌ها را به‌خود اختصاص داده‌اند.

جدول ۳- نتایج اولویت‌بندی عوامل تعیین کننده کیفیت فعالیت‌های آموزشی

متغیر	میانگین هندسی	بردار ویژه (ضریب اهمیت)	اولویت
ویژگی‌های اساتید	۱/۶۰۰	۰/۲۳۱	دوم
محتوا	۲/۲۸۱	۰/۳۲۹	اول
روش تدریس	۰/۶۶۸	۰/۰۹۶	پنجم
شیوه‌های ارزشیابی پیشرفت تحصیلی	۱/۱۳۸	۰/۱۶۴	سوم
امکانات	۰/۷۸۲	۰/۱۱۳	چهارم
سازمان‌دهی دوره	۰/۴۵۹	۰/۰۶۶	ششم

۳- کیفیت فعالیت‌های آموزشی در گروه‌های آموزشی مهندسی معماری و مهندسی شهرسازی چگونه است؟
به‌منظور ارزیابی کیفیت فعالیت‌های آموزشی از دیدگاه کل افراد نمونه، از آزمون t تک نمونه‌ای استفاده شد. بر اساس نتایج به‌دست آمده در جدول ۴، میانگین کیفیت فعالیت‌های آموزشی در مجموع برابر با ۳/۱۴ بود. مقدار t برابر با ۳/۲۶ و سطح معناداری به‌دست آمده، ۰/۰۰۱ بود. با توجه به معنادار بودن مقدار t، می‌توان گفت که در مجموع کیفیت فعالیت‌های آموزشی گروه‌های مهندسی معماری و مهندسی شهرسازی، به‌طور معناداری بالاتر از متوسط بوده است. نتایج همچنین نشان داد که مقادیر t در مورد چهار مؤلفهٔ ویژگی‌های اساتید، روش تدریس، امکانات و سازمان‌دهی دوره، مثبت و معنادار بوده است. بنابراین مشخص می‌شود که کیفیت این مؤلفه‌ها نیز بالاتر از متوسط بوده است. با این‌حال مقادیر t در مورد دو مؤلفهٔ کیفیت محتوا و شیوه‌های ارزشیابی پیشرفت تحصیلی معنادار نبوده است؛ بنابراین مشخص می‌شود که کیفیت دو مؤلفهٔ مزبور در سطح متوسط بوده است.

[Downloaded from hafthesar.iauh.ac.ir on 2026-09-14]
[DOI: 10.66224/hafthesar.15.55.5]

جدول ۴- نتایج آزمون t تک نمونه‌ای پیرامون ارزیابی میزان رضایت دانشجویان از کیفیت فعالیت‌های آموزشی

متغیر	تعداد	میانگین تجربی	انحراف استاندارد	میانگین نظری	آماره t	درجه آزادی	سطح معناداری
اساتید	۲۴۴	۳/۱۳	۰/۷۹۴	۳	۲/۶۵	۲۴۳	۰/۰۰۹
محتوا	۲۴۴	۳/۰۴	۰/۸۵۴	۳	۰/۷۴	۲۴۳	۰/۴۶۳
روش تدریس	۲۴۴	۳/۱۷	۰/۹۸۲	۳	۲/۸۱	۲۴۳	۰/۰۰۵
ارزشیابی	۲۴۴	۳/۰۷	۰/۸۱۶	۳	۱/۲۸	۲۴۳	۰/۲۰۰
امکانات	۲۴۴	۳/۲۱	۰/۷۸۶	۳	۴/۲۷	۲۴۳	۰/۰۰۰
سازمان‌دهی	۲۴۴	۳/۲۲	۰/۸۷۱	۳	۳/۹۷	۲۴۳	۰/۰۰۰
رضایت دانشجویان از کیفیت فعالیت‌های آموزشی	۲۴۴	۳/۱۴	۰/۶۸۳	۳	۳/۲۶	۲۴۳	۰/۰۰۱

۴- چه تفاوت معناداری بین فعالیت‌های آموزشی در گروه‌های مهندسی معماری و مهندسی شهرسازی وجود دارد؟

به‌منظور مقایسه کیفیت فعالیت‌های آموزشی در دو گروه معماری و شهرسازی، از آزمون t برای دو گروه مستقل استفاده شد. بر اساس نتایج به‌دست‌آمده در جدول ۵، سطح معناداری متناظر با مقادیر t در مورد همه متغیرهای مورد بررسی بزرگ‌تر از ۰/۰۵ است؛ بنابراین مشخص می‌شود که بین کیفیت فعالیت‌های آموزشی در دو گروه معماری و شهرسازی، تفاوت معناداری وجود ندارد.

جدول ۵- نتایج آزمون t برای دو گروه مستقل پیرامون ارزیابی کیفیت فعالیت‌های آموزشی

متغیر	سطح	تعداد	میانگین تجربی	انحراف استاندارد	آماره t	درجه آزادی	سطح معناداری
اساتید	معماری	۱۲۰	۳/۱۴	۰/۷۳۷	۰/۱۸۸	۲۴۲	۰/۸۵۱
	شهرسازی	۱۲۴	۳/۱۲	۰/۸۵۰			
محتوا	معماری	۱۲۰	۲/۹۸	۰/۸۵۳	-۰/۹۸۹	۲۴۲	۰/۳۲۴
	شهرسازی	۱۲۴	۳/۰۹	۰/۸۵۶			
روش تدریس	معماری	۱۲۰	۳/۰۹	۰/۹۶۷	-۱/۳۲۵	۲۴۲	۰/۱۸۶
	شهرسازی	۱۲۴	۳/۲۶	۰/۹۹۳			
ارزشیابی	معماری	۱۲۰	۳/۰۳	۰/۸۰۲	-۰/۷۶۹	۲۴۲	۰/۴۴۳
	شهرسازی	۱۲۴	۳/۱۰	۰/۸۳۰			
امکانات	معماری	۱۲۰	۳/۲۳	۰/۷۸۶	۰/۳۲۰	۲۴۲	۰/۷۴۹
	شهرسازی	۱۲۴	۳/۱۹	۰/۷۸۹			
سازمان‌دهی	معماری	۱۲۰	۳/۲۰	۰/۸۱۴	-۰/۲۵۸	۲۴۲	۰/۷۹۷
	شهرسازی	۱۲۴	۳/۲۴	۰/۹۲۵			
رضایت دانشجویان از کیفیت فعالیت‌های آموزشی	معماری	۱۲۰	۳/۱۱	۰/۶۵۰	-۰/۶۳۲	۲۴۲	۰/۵۲۸
	شهرسازی	۱۲۴	۳/۱۷	۰/۷۱۳			

بحث و نتیجه‌گیری

هدف نهایی پژوهش حاضر، ارزیابی میزان رضایت دانشجویان از کیفیت فعالیت‌های آموزشی در گروه‌های مهندسی معماری و مهندسی شهرسازی دانشگاه کردستان بود. نتایج نشان داد که مهم‌ترین مؤلفه بیانگر کیفیت فعالیت‌های آموزشی، کیفیت محتوا است و پس از آن، ویژگی‌های اساتید، شیوه‌های ارزشیابی، امکانات، روش تدریس و سازمان‌دهی دوره به‌ترتیب مهم‌ترین اولویت‌ها را به خود اختصاص داده‌اند. این نتایج هم‌سو با یافته‌های چن و لین (۲۰۰۷)، چن و کوو (۲۰۱۱)، بات و اوررحمان (۲۰۱۰)، پاولینا و همکاران (۲۰۱۱) و لئو (۲۰۰۸) بود که نشان دادند کیفیت محتوا یکی از مهم‌ترین عوامل تعیین‌کننده کیفیت برنامه درسی و البته یکی از مهم‌ترین عوامل اثرگذار بر رضایت

[Downloaded from hafthesar.iauh.ac.ir on 2026-09-14]
[DOI: 10.61224/hafthesar.15.55.5]

دانشجویان است. همچنین نتایج پژوهش مبنی بر اهمیت بالای ویژگی‌های اساتید، هم‌سو با یافته‌های بات و اوررحمان (۲۰۱۰)، مای (۲۰۰۵)، چو (۲۰۰۴)، وس و همکاران (۲۰۰۷) و لئو (۲۰۰۸) است.

در تبیین نتایج پژوهش مبنی بر شناسایی کیفیت محتوا به‌عنوان مهم‌ترین مؤلفه کیفیت فعالیت‌های آموزشی می‌توان به این واقعیت اشاره نمود که حتی وجود بهترین امکانات و بهترین روش‌ها نمی‌تواند تضمین‌کننده کیفیت آموزش باشد، مگر آن‌که محتوایی که ارائه می‌شود، قابل فهم، کاربردی، به‌روز، جذاب و . . . باشد. در تبیین نتایج پژوهش مبنی بر اهمیت ویژگی‌های اساتید نیز می‌توان بـه دیـدگاه هیـرش و وبـر (۱۳۸۱) استناد نمود که معتقدند حتی بهترین دانشگاه‌ها، اگر از کادر آموزشی واجد صلاحیت برخوردار نباشند، فاقد هرگونه ارزش و اعتباری هسـتند. در واقع یکی از دلایل اهمیت بالای ویژگی‌های اساتید این است که کاستی بسیاری از مؤلفه‌ها می‌تواند از سوی اساتید جبـران شـود، امـا ضـعف اساتید را نمی‌توان با هیچ مؤلفه دیگری جبران کرد. برای مثال، یک مدرس توانمند می‌تواند وجود کاستی‌هایی در امکانات و سازمان‌دهی دوره را جبران نماید اما عکس این حالت صادق نیست. از سوی دیگر، مؤلفه ویژگی‌های اساتید می‌تواند همچون چتـری، مؤلفـه‌هـایی ماننـد روش تدریس، شیوه‌های ارزشیابی و حتی محتوا را پوشش دهد؛ بنابراین قابل انتظار است که به‌عنوان یکی از مهم‌تـرین مؤلفـه‌هـای تعیـین کننـده کیفیت فعالیت‌های آموزشی شناخته شود.

دیگر نتایج پژوهش نشان داد که در مجموع کیفیت فعالیت‌های آموزشی گروه‌های آموزشی مورد مطالعه در سطح بالاتر از متوسط بوده اسـت. در توضیح نتایج اخیر می‌توان به این واقعیت اشاره نمود که امروزه نقش آمـوزش عـالی در توسـعه اقتصـادی، فرهنگـی، اجتمـاعی و سیاسـی کشورها بیش از پیش بر همگان آشکار شده است و لذا در سال‌های اخیر وزارت علوم، تحقیقات و فناوری و البته خـود دانشـگاه‌هـا در تـلاش برای ارتقای کیفیت خود برآمده‌اند و از طریق بهره‌گیری از شیوه‌ها و ویژگی‌های مختلفی همچون توجه بیشتر بـه شایسـته‌سـالاری در جـذب هیئت علمی، برگزاری کارگاه‌های آموزشی بالندگی اعضای هیئت علمی، نظارت بیشتر بر تناسب محتـوا بـا ویژگـی‌هـا و شـرایط محیطـی، و بسیاری موارد دیگر درصدد برآمده‌اند که بیش از پیش به سمت ارتقای کیفیت فعالیت‌های آموزشی گام بردارنـد. در چنـین شـرایطی، بـه نظـر می‌رسد که مسئولین دانشگاه کردستان و به‌خصوص مسئولین دو گروه آموزشی مهندسی معماری و مهندسی شهرسازی نیز توانسته‌اند همگـام با تلاش‌های اخیر دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی، به ارتقای کیفیت فعالیت‌های آموزشی پرداخته و زمینه رضـایت دانشـجویان را فـراهم آورده‌اند.

در نهایت نتایج نشان داد که بین کیفیت فعالیت‌های آموزشی و مؤلفه‌های آن در دو گروه آموزشی مهندسـی معمـاری و مهندسـی شهرسـازی تفاوت معناداری وجود نداشت. این نتایج می‌تواند از یک‌سو ناشی از مشابهت‌های بین این دو گروه آموزشی باشـد و از سـوی دیگـر مـی‌توانـد بیانگر توجه متوازن مسئولین دانشگاه به ارتقای کیفیت فعالیت‌های آموزشی در همه رشته‌های تحصیلی باشد.

به‌هرحال اگرچه در مجموع، کیفیت فعالیت‌های آموزشی در گروه‌های مورد مطالعـه، در سـطح مطلـوبی بـود؛ امـا کیفیـت دو مؤلفـه محتـوا و شیوه‌های ارزشیابی، اندکی پایین‌تر و در سطح متوسط بود. بنابراین در قسمت پایانی این مقاله، برخی پیشنهادهای کاربردی جهت بهبـود ایـن دو مؤلفه ارائه شده است:

- توصیه می‌شود که در طراحی برنامه درسی رشته‌های هنر و معماری و البته سایر رشته‌ها به برنامـه‌هـای آمـایش سـرزمینی توجـه ویـژه‌ای مبذول گردد.
- توصیه می‌شود که مدیران گروه‌های آموزشی، نظارت بیشتری بر رعایت سرفصل‌های مصوب شورای‌عالی انقلاب فرهنگی داشته باشند.
- اساتید تلاش نمایند که محتوای دوره را با در نظر گرفتن ویژگی‌های فردی دانشجویان تدریس کنند.
- اساتید تلاش نمایند که از طریق ارائه مثال‌های عینی و عملی، محتوای دوره را برای دانشجویان، جذاب‌تر و قابل فهم‌تر نمایند.
- روشن بودن معیارهای ارزیابی کار دانشجو در آغاز ترم تحصیلی می‌تواند ارتقای کیفیت روش‌های ارزشیابی را به همراه داشته باشد.
- اساتید توجه داشته باشند که محتوای سؤالات امتحانی با تأکیدات آن‌ها بر موضوع تدریس شده هم‌خوانی داشته باشد.

منابع

- آراسته، حمیدرضا؛ سبحانی‌نژاد، مهدی؛ و همایی رضا. (۱۳۸۷). وضـعیت دانشـگاه‌هـای شـهر تهـران در عصـر جهـانی شـدن از دیـدگاه دانشجویان. پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۱۴ (۴)، ۶۶-۴۷.
- ایزدی، صمد؛ صالحی، ابراهیم؛ و قره‌باغی، محمدمهدی. (۱۳۸۷). بررسی میزان رضایت‌مندی دانشجویان با توجه به معیار نتایج مشـتری مدل EFQM: مطالعه موردی دانشجویان دانشگاه مازندران. آموزش عالی ایران، ۱ (۳)، ۵۳-۱۹.

[Downloaded from hafthesar.iauh.ac.ir on 2026-09-14]

[DOI: 10.66224/hafthesar.15.55.5]

- تایلر، رالف و. (۱۳۸۷). اصول اساسی برنامه ریزی درسی و آموزشی. ترجمه علی تقی پورظهیر. انتشارات آگاه، چاپ ششم.
- زمانی‌فر، مریم؛ محمدی، رضا؛ و صادقی‌مندی، فاطمه. (۱۳۹۵). ارزیابی درونی و بهبود کیفیت برنامه درسی در گروه‌های آموزشی مهندسی. آموزش مهندسی ایران، ۱۸ (۷۲)، ۶۷-۴۵.
- سماوی، حمیده؛ رضائی مقدم، کورش؛ و برادران، مسعود. (۱۳۸۷). مشتری‌مداری و کاربرد آن در نظام آموزش عالی: مورد آموزش عالی کشاورزی در استان خوزستان. پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۱۴ (۳)، ۱۴۳ – ۱۲۱.
- سیف، علی اکبر (۱۳۸۶). سنجش و ارزشیابی آموزشی. ویرایش چهارم، انتشارات آگاه، چاپ بیست و دوم.
- سیلور، جی گالن؛ الکساندر، ویلیام ام؛ و جی لوئیس، آرتور. (۱۳۸۰). برنامه‌ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر. ترجمه غلامرضا خوی‌نژاد. انتشارات آستان قدس رضوی، چاپ ششم.
- شعبانی، حسن. (۱۳۸۲). روش تدریس پیشرفته: آموزش مهارت‌ها و راهبردهای تفکر. انتشارات سمت، چاپ اول.
- شعبانی‌ورکی، بختیار؛ و حسین‌قلی‌زاده، رضوان. (۱۳۸۵). بررسی کیفیت تدریس در دانشگاه. پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۱۲ (۱)، ۲۲ – ۱.
- شیخ‌زاده، مصطفی؛ و ثمری، شاهین. (۱۳۸۹). بررسی روش‌های تدریس استادان دانشگاه آزاد اسلامی در استان آذربایجان غربی. تحقیقات مدیریت آموزشی، ۱ (۳)، ۹۴ – ۷۱.
- عارفی، محبوبه؛ زندی، خلیل؛ و شهودی، مریم. (۱۳۹۰). بررسی کیفیت رشته علوم تربیتی در دانشگاه کردستان براساس مدل‌های کانو و گسترش عملکرد کیفیت. اندیشه‌های نوین تربیتی، ۷ (۱)، ۱۵۰ – ۱۲۵.
- عزیزی، یعقوب؛ صادقی، علیرضا؛ و عبداللهی، حسین. (۱۳۹۵). ارزشیابی کیفیت درونی برنامه درسی دروس عمومی دوره کارشناسی از دیدگاه اساتید و دانشجویان. پژوهش‌های کیفی در برنامه درسی، ۱ (۲)، ۲۴-۱.
- عیاری، لیلا؛ سید کلان، سید محمد؛ و آزاد، رسول. (۱۳۹۲). ارزیابی کیفیت برنامه درسی دانشگاه‌های مناطق محروم با رویکردی انتقادی، مطالعه موردی دانشگاه‌های مناطق محروم استان اردبیل. مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، ۴ (۸): ۸۸-۷۷.
- فتحی واجارگاه، کورش؛ و شفیعی، ناهید. (۱۳۸۶). ارزشیابی کیفیت برنامه درسی دانشگاهی: مورد برنامه درسی آموزش بزرگسالان. فصلنامه مطالعات برنامه درسی، ۱ (۵)، ۲۶ – ۱.
- فتحی واجارگاه، کوروش. (۱۳۸۴). اصول برنامه ریزی درسی. انتشارات ایران زمین، چاپ سوم.
- قادری، حیدر؛ و شکاری، عباس. (۱۳۹۳). ارزیابی کیفیت برنامه درسی گروه علوم تربیتی دانشگاه کاشان. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱۱ (۱۴)، ۱۶۲-۱۴۷.
- قنبری، سیروس؛ و زندی، خلیل. (۱۳۹۲). ارزشیابی صلاحیت‌های حرفه‌ای مدرسان مراکز آموزش عالی با استفاده از فرایند تحلیل سلسله مراتبی. مدیریت بر آموزش سازمان‌ها، ۲ (۲)، ۱۵۶-۱۲۷.
- کانون، رابرت؛ و نیوبل، دیوید. (۱۳۸۴). روش تدریس اساتید دانشگاه در مراکز آموزش عالی. ترجمه رضا ایزدی. محمدجعفر بنی‌اردلان. منصور غلامی. انتشارات دانشگاه بوعلی سینا، چاپ اول.
- مدهوشی، مهرداد؛ زالی، محمدرضا؛ و نجیمی، نسیم. (۱۳۸۸). تشکیل خانه کیفیت در نظام آموزش عالی: مطالعه موردی مقطع دکتری مدیریت دانشگاه‌های دولتی. پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۱۵ (۱)، ۱۵۴ – ۱۲۱.
- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۸). برنامه درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها. ویرایش دوم. انتشارات سمت، چاپ سوم.
- نادری، نادره؛ عابدینی، صدیقه؛ اصغری، نسرین؛ حسینی تشنیزی، سعید؛ جهانگیری زرکانی، زهرا؛ و نمازی، سید شجاع‌الدین. (۱۳۸۹). ارزیابی وضعیت موجود آموزشی علوم پایه از دیدگاه دانشجویان دانشکده پزشکی بندرعباس. مجله پزشکی هرمزگان، ۱۴ (۳)، ۲۱۲- ۲۰۶.
- هیرش، ورنر زد؛ و وبر، لوک ای. (۱۳۸۱). چالش‌های فراروی آموزش عالی در هزاره سوم. ترجمه گروه مترجمین (به کوشش رضا یوسفیان). انتشارات دانشگاه امام حسین، چاپ اول.
- Arya, P., & Dadwal, S. (2023). Quality Parameters for Higher Education Institutions in India: A Literature Review. International Journal of Innovative Science and Research Technology, 8 (6), 2689-2697.

[Downloaded from hafthesar.iauh.ac.ir on 2026-09-14]

[DOI: 10.61224/hafthesar.15.55.5]

- Brown, W O. (2001). Sources of funds and quality effects in higher education. Economics of Education Review, 20 (3), 289–295.
- Buck, G A., & Trauth-Nare, A E. (2009). Preparing Teachers to Make the Formative Assessment Process Integral to Science Teaching and Learning. Teacher Education, 20 (5), 475–494.
- Butt, B Z., & Ur Rehman, K. (2010). A study examining the students satisfaction in higher education. Procedia Social and Behavioral Sciences, 2 (2), 5446–5450.
- Chen, L H., Lin, H C. (2007). Integrating Kano's Model into E-learning Satisfaction. Proceedings of the 2007 IEEE IEEM.
- Chen, L H., & Kuo, Y F. (2011). Understanding e-learning service quality of a commercial bank by using Kano's model. Journal of Total Quality Management, 22 (1), 99–116.
- Chou, S. (2004). Evaluating the service quality of undergraduate nursing education in Taiwan–using quality function deployment. Nurse Education Today, 24 (4), 310–318.
- Dragut, B M. (2011). Quality management in higher education services. Procedia Social and Behavioral Sciences, 15, 3366–3368.
- Farahat, B I. (2011). Architectural education future experience in designing a new curriculum for undergraduate university education in architecture. edulearn11 proceedings, 743-757.
- Ghiatău, R., Diac, G., & Curelaru, V. (2011). Interaction between summative and formative in higher education assessment: students' perception. Procedia Social and Behavioral Sciences, 11, 220–224.
- Havas beigi, F., Keramati, M R., & Ahmadi, A. (2011). The quality curriculum evaluation in postgraduate studies of Educational Management and Planning in the public Universities of Tehran City. Procedia Social and Behavioral Sciences, 15, 3723–3730.
- Kohale, N S., Kini, P G., & Mohammed, C A. (2025). Towards a framework for 'significant' learning in architectural education. Cogent Education, 12 (1), 1-16.
- Liu, M S. (2008). Using the Refined Kano's Model to Measure University Education Quality: The Case Study on the Department of Food and Beverage Management in Southern Taiwan. The Business Review Cambridge, 11, 111-117.
- Mai, L. (2005). A Comparative Study between UK and US: The Student Satisfaction in Higher Education and its Influential Factors. Journal of Marketing Management, 21 (7 & 8), 859-878.
- Olweny, M R. (2020). Architectural education in sub-Saharan Africa: an investigation into pedagogical positions and knowledge frameworks. The Journal of Architecture, 25 (6), 717-735.
- Parpala, A., & Lindblom-Ylänne, S. (2007). University Teachers' Conceptions of Good Teaching in the Units of High-Quality Education. Studies in Educational Evaluation, 33 (3), 355–370.
- Pavlina, K., Zorica, M B., & Pongrac, A. (2011). Student perception of teaching quality in higher education. Procedia Social and Behavioral Sciences, 15 (1), 2288–2292.
- Pramana, C., Chamidah, D., Suyatno, S., Renadi, F., & Syaharuddin, S. (2021). Strategies to improved education quality in Indonesia: A review. Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry, 12 (3), 1977-1994.
- Seyfried, M., & Pohlenz, P. (2018). Assessing quality assurance in higher education: quality managers' perceptions of effectiveness. European Journal of Higher Education, 8 (3), 258-271.
- Singh, V., Grover, S., & Kumar, A. (2008). Evaluation of quality in an educational institute: a quality function deployment approach. Educational Research and Review, 3 (4), 162-168.
- Voss, R., Gruber, T., & Szmigin, I. (2007). Service quality in higher education: The role of student expectations. Journal of Business Research, 60 (9), 949–959.

[Downloaded from hafthesar.iauh.ac.ir on 2026-09-14]

[DOI: 10.66224/hafthesar.15.55.5]

Identification, prioritization, and evaluation of educational activities quality components from students' perspective (a study of architecture and urban planning engineering departments at the university of Kurdistan)

Parviz Aslani, *Ph.D in Architecture, Department of Architecture, SR.C., Islamic Azad University, Tehran, Iran*
Khalil Zandi*, *Assistant Professor, Department of Educational Administration, Farhangian University, Tehran, Iran*

Received: 2024/12/29 *Accepted: 2025/5/2*

Extended abstract

Introduction: In recent decades, the quality of teaching and learning has emerged as a strategic issue in higher education systems worldwide, and improving the quality of university education has become a central focus of many discussions in higher education management across countries. The primary objective of this study was to evaluate students' satisfaction with the quality of educational activities in the Department of Architecture and Urban Planning at the University of Kurdistan. To achieve this objective, it was first necessary to validate and assign weights to the components representing the quality of educational activities and then to measure students' satisfaction with the status of these components.

Methodology: The study was applied in terms of purpose and employed a descriptive-survey research method. Using a stratified random sampling technique, a sample of 244 students was selected and studied. The data collection instrument was a questionnaire on satisfaction with the quality of educational activities consisting of 24 items and six components: instructor characteristics, content, teaching methods, assessment of academic achievement, educational facilities, and course organization. The face validity of the questionnaire was confirmed based on experts' opinions, and its reliability was verified using Cronbach's alpha coefficient. In another part of the study, the components representing the quality of educational activities were prioritized using the Analytic Hierarchy Process (AHP). The data collection instrument in this section was a pairwise comparison matrix questionnaire administered to 30 experts. The validity of these comparisons was confirmed through the calculation of the inconsistency ratio. Data were analyzed using confirmatory factor analysis, the Analytic Hierarchy Process technique, a one-sample t-test, and an independent-samples t-test.

Results: The findings confirmed the construct validity of the questionnaire on satisfaction with the quality of educational activities comprising six components. The most important components representing the quality of educational activities, in descending order of importance, were content, instructor characteristics, assessment methods, facilities, teaching methods, and course organization. Students' satisfaction with the quality of educational activities overall, as well as with the four components of instructor characteristics, facilities, teaching methods, and course organization, was above average, whereas satisfaction with content quality and assessment methods was reported to be at an average level. Finally, no significant difference was observed between the quality of educational activities in the Architecture and Urban Planning groups.

Conclusion: The findings of this study highlight the importance of the quality of curriculum content and the enhancement of instructors' competencies in increasing students' satisfaction.

* Corresponding Author's E-mail: kh.zandi@cfu.ac.ir

[Downloaded from hafthesar.iauh.ac.ir on 2026-09-14]

[DOI: 10.66224/hafthesar.15.55.5]