

ارزشیابی کیفیت خدمات آموزشی دانشکده‌های فنی دانشگاه تهران

براساس مدل هدپرف

*محمد اصلاحی *حسن محبوب ***رضا اصلاحی

* دانشجوی دکتری اقتصاد آموزش عالی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران eslahi.mohammad@ut.ac.ir

** دانشیار مدیریت آموزش عالی، دانشگاه علوم و فنون شهید ستاری، تهران، ایران hassanmahjub@alumni.ut.ac.ir

*** کارشناس ارشد فیزیولوژی ورزشی، دانشگاه تهران، تهران، ایران eslahir75@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۴/۰۵ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۱/۰۷

صص: ۱۵۱-۱۶۶

چکیده

پژوهش حاضر، باهدف بررسی وضعیت کیفیت خدمات آموزشی دانشکده‌های فنی دانشگاه تهران از دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی براساس مدل هدپرف صورت گرفته است. روش پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر شیوه گردآوری داده‌ها توصیفی از نوع پیمایشی بود. جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان تحصیلات تکمیلی پردیس دانشکده‌های فنی دانشگاه تهران در سال تحصیلی ۹۹ - ۱۳۹۸ می‌باشد، که بر اساس آخرین آمار و اطلاعات موجود ۳۵۲۷ نفر اعلام شده است؛ که با استفاده از فرمول نمونه‌گیری کوکران تعداد ۳۴۶ نفر به‌عنوان نمونه انتخاب شد. روش نمونه‌گیری در این پژوهش، روش نمونه‌گیری طبقه‌ای متناسب با حجم می‌باشد. جهت گردآوری داده‌ها از پرسشنامه محقق‌ساخته کیفیت خدمات آموزشی که براساس مدل هدپرف ساخته شده، استفاده شده است. جهت تعیین روایی پرسشنامه، از روایی محتوایی و سازه استفاده شد. همچنین پایایی پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ «۰/۷۹» ارزیابی شد. یافته‌ها نشان داد می‌توان به ترتیب جنبه‌های تحصیلی، جنبه‌های غیرتحصیلی، قابلیت اطمینان و همدلی بیشترین تا کمترین اهمیت در میان مولفه‌های کیفیت خدمات آموزشی اولویت‌بندی کرد.

واژه‌های کلیدی: ارزیابی کیفیت خدمات آموزشی، مدل هدپرف، دانشجویان تحصیلات تکمیلی.

نوع مقاله: پژوهشی

۱- مقدمه

سیاست‌های توسعه کمی آموزش عالی، همچون راه‌اندازی دوره‌های شبانه، تاسیس دانشگاه‌های پیام نور، جامع علمی- کاربردی، آزاد اسلامی و همچنین تاسیس موسسات غیردولتی و غیرانتفاعی گفتمان غالب در آموزش عالی بوده و ما شاهد رشد کمی آن به طور عام و آموزش فنی-مهندسی به طور خاص بوده‌ایم (منیعی، ۱۳۹۲). بنابراین لازم است دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی به طور عام، و دانشکده‌های فنی، به طور خاص و با توجه به جایگاه و نقش علوم مهندسی در حرکت به سمت جامعه صنعتی و توسعه اقتصادی و ایجاد فرصت‌های شغلی، همواره کیفیت خدمات

کیفیت در آموزش عالی امری پویا و دارای ابعاد متعددی است که دائماً تغییر می‌کند و دست نیافتن به آن باعث توسعه نیافتن کشور، به هدر رفتن منابع انسانی، مالی و اقتصادی، زوال اعتماد به نفس و تزلزل شخصیت فردی و اجتماعی فراگیران می‌شود (بازرگان، ۱۳۸۸ به نقل از دادرسی و همکاران، ۱۳۹۶: ۱۳۰). در راستای ارتقای مستمر کیفیت در آموزش عالی هر چند کوشش‌های قابل توجهی به عمل آمده است که از آن جمله می‌توان به ارزیابی درونی‌های انجام گرفته در سطح کشور طی دو دهه گذشته اشاره کرد (توفیقی داریان، ۱۳۸۸)، اما در ایران پس از انقلاب اسلامی

نویسنده عهده‌دار مکاتبات: محمد اصلاحی EsLahi.mohammad@ut.ac.ir



و همچنین به عنوان یک متغیر استراتژیک مهم برای دانشگاه‌ها شناخته شده است که می‌تواند نقش مهمی در افزایش سهم بازار داشته باشد (دونالدسون و رانچیمان^۲، ۱۹۹۵ به نقل از مانیا و آتاگان، ۲۰۱۵: ۱۷۳۶).

یکی از مقدمات توسعه هر کشوری، پویایی و توانایی دانشگاه در انجام دادن کارویژه‌های مربوطه است و از آنجا که دانشگاه، نهادی متفکر، آگاه و نوآور در جامعه محسوب می‌شود، انتظار می‌رود که با ادای وظایف و رسالت‌های خود بتواند گام‌های مؤثری در تحقق آرمان‌های جامعه بردارد و همواره کشور را به سمت پیشرفت رهنمود سازد، ماموریت آموزشی و پیرو آن خدمات آموزشی که از طریق دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی ارائه می‌شود، یکی از مهمترین حوزه‌های خدماتی در هر واحد دانشگاهی است، زیرا (یمانی و بهادری، ۲۰۰۸ به نقل از شاه‌امیری و همکاران، ۱۳۹۵: ۲-۳). با توجه به افزایش رقابت در صنعت آموزش عالی بسیاری از دانشگاه‌ها و موسسات با مشکلات فراوانی روبه‌رو شده‌اند؛ از جمله: کاهش نرخ ثبت‌نام دانشجویان، برنامه‌ریزی بازاریابی استراتژیک ضعیف، رقابت شدید بین موسسات و دانشگاه‌هایی که دوره‌های مشابه و کیفیت خدمات مورد نظر را ارائه می‌دهند. از این‌رو ارائه خدمات با کیفیت برای بسیاری از دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی به عنوان یک هدف مهم اهمیت پیدا کرده است و باعث تمایز موسسه در بین سایر رقبا می‌شود. کیفیت خدمات آموزشی یک عامل مهم برای جذب و حفظ دانشجویان می‌باشد. مطالعات اخیر در مورد کیفیت خدمات، در آموزش عالی متمرکز شده‌اند زیرا دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی برای افزایش رتبه و اعتبار برنامه‌هایشان با یکدیگر رقابت می‌کنند. از این‌رو در تلاش برای بین‌المللی کردن کیفیت در آموزش، اطمینان از کیفیت خدمات در

و عملکرد خود را ارزیابی کنند. تجربه جهانی نیز نشان می‌دهد که ارزشیابی برنامه‌های آموزش مهندسی بهترین روش آگاهی از کاستی‌های آن است (معماریان، ۱۳۹۱). به اعتقاد یونسکو این ارزیابی باید فعالیت‌ها و عملکردها از جمله برنامه آموزش، نحوه ارائه آموزش، پژوهش، استادان، دانشجویان، فضای آموزشی، تاسیسات و تجهیزات و خدمات جانبی دیگر را در برگیرد (تان، ۲۰۰۴) و فضای آموزش مهندسی متناسب با نیازهای صنعت باید عملی‌تر و روش‌های آموزشی گوناگونی به کار گرفته شود (معماریان، همان). یک نظام آموزشی زمانی با کیفیت شناخته می‌شود که بدون کژی و کاستی باشد؛ چرا که این کاستی‌ها در یک نظام به منزله نواقص و عیوب آن است و نتیجه مطلوبی از آن نظام حاصل نخواهد شد (بازرگان، ۱۳۸۸ به نقل از دادرس و همکاران، ۱۳۹۶: ۱۳۰). از نظر یونسکو کیفیت در آموزش عالی مفهومی چند بعدی است که به میزان زیادی به وضعیت محیطی (زمینه)، نظام دانشگاهی، موقعیت و شرایط و استانداردهای رشته‌های دانشگاهی بستگی دارد (بازرگان، ۱۳۸۸ به نقل از شاه‌امیری و همکاران، ۱۳۹۵: ۲).

کیفیت خدمات می‌تواند به عنوان نتیجه مقایسه بین آنچه که مشتری از سازمان خواسته است و آنچه که سازمان به مشتری ارائه کرده است و یا اندازه‌گیری خدماتی که مطابق با انتظارات مشتری ارائه شده است تعریف شود (ستینا^۱، ۲۰۰۹: ۳۳). دانشجویان، کارکنان، اعضای هیئت علمی، خانواده‌ها، جامعه و صنایع از مشتریان آموزش عالی هستند (ساهنی و همکاران، ۲۰۰۶). برخی از این مشتریان داخلی (مانند دانشجویان و مدرسان) و برخی خارجی (مانند جامعه و صنعت) به‌شمار می‌روند (اولیا و اسپینوال، ۱۹۹۶ به نقل از بازرگان و همکاران، ۱۳۹۳: ۷۵). کیفیت خدمات به عنوان یک شاخص کلیدی اندازه‌گیری عملکرد برای تعالی آموزش

- 1 . Cetinã
- 2 . Donaldson & Runciman



۲- پیشینه و مبانی نظری

کیفیت آموزش عالی در هر کشوری یکی از ارکان توسعه علوم و اقتصاد اجتماعی بوده و دستیابی به کیفیت عالی در آموزش باید بخشی از استراتژی و خط مشی هر کشوری باشد (عزیزی و یادبرقی، ۱۳۸۲). کیفیت یکی از موضوعاتی است که همیشه در آموزش عالی مورد توجه بوده، اما شدت و قوت آن متفاوت بوده است. از دهه ۹۰ به بعد کیفیت از یک وضعیت حاشیه‌ای به یک مسئله برجسته و قابل توجه در کنار مسائل مالی تبدیل شده است (محمدی و همکاران، ۱۳۸۴). دانشجویان، خانواده‌های آن‌ها، متولیان آموزش و دولت، همگی خواستار این هستند که دانشجویان با کیفیت خوب آموزش ببینند. اما سوالی که در اینجا مطرح می‌شود این است که معنی آموزش با کیفیت بالا چیست؟ مفهوم کیفیت در آموزش عالی به راحتی قابل تعریف نیست و هیچگونه توافقی در مورد تعریف کیفیت در آموزش عالی وجود ندارد (زین آبادی و پورکریمی، ۱۳۸۶). از نظر یونسکو (۱۹۹۵)، کیفیت در آموزش عالی مفهومی چند بعدی است که به میزان زیاد به وضعیت محیطی نظام دانشگاهی، ماموریت یا شرایط و استانداردهای رشته دانشگاهی بستگی دارد. بر این اساس نمی‌توان گفت که کیفیت از یک نظریه عمومی یا الگوی کلی بدست می‌آید (به نقل از بازرگان، ۱۳۸۰). بنابراین کیفیت نظام آموزشی حالت ویژه‌ای از نظام است. این حالت نتیجه یک سلسله اقدامات و عملیات مشخص است که پاسخگویی نیازهای اجتماعی معین در یک نقطه زمانی و مکانی خاص باشد (بازرگان، ۱۳۸۲). کیفیت آموزش به آن دسته از ویژگی‌های عناصر آموزش اطلاق می‌شود که با حداکثر استفاده از استعدادها و توانایی‌های آن عناصر می‌توان نیازها و انتظارات تصریحی و تلویحی فراگیران و دست اندرکاران آموزش را برآورده کرد و رضایت آنان را جلب نمود (هویدا و مولوی، ۱۳۸۷). در کل کیفیت در آموزش عالی یک حرکت است، بیرون آمدن از دایره توقف و رکود است، گامی به جلو نهادن و پیش رفتن و به وضعیت آرمانی نزدیک و نزدیک‌تر شدن است (حسینی و لطیفیان، ۱۳۶۸).

مرکز توجه قرار دارد (سالتان و هو، ۲۰۱۲) به نقل از کرمی و همکاران، (۱۳۹۹)

در راستای ارتقای مستمر کیفیت در آموزش عالی هر چند کوشش‌های قابل توجهی به عمل آمده است که از آن جمله می‌توان به ارزیابی درونی‌های انجام گرفته در سطح کشور طی دو دهه گذشته اشاره کرد (توفیقی داریان، ۱۳۸۸)، اما در ایران پس از انقلاب اسلامی سیاست‌های توسعه کمی آموزش عالی، همچون راه‌اندازی دوره‌های شبانه، تاسیس دانشگاه‌های پیام نور، جامع علمی-کاربردی، آزاد اسلامی و همچنین تاسیس موسسات غیردولتی و غیرانتفاعی گفتمان غالب در آموزش عالی بوده و ما شاهد رشد کمی آن به طور عام و آموزش فنی-مهندسی به طور خاص بوده‌ایم (منیعی، ۱۳۹۲). برای مثال، در بازه زمانی ۱۳۷۶ تا ۱۳۸۴ جمعیت دانشجو از ضریب رشد ۱۰۳ درصدی برخوردار بوده است. این در حالی است که علی‌رغم رشد ۷۰ درصدی اعضای هیئت علمی در این بازه زمانی، شاخص دانشجو به استاد در کل از ۴۴ به ۵۲ افزایش یافته است (توفیقی داریان، ۱۳۸۸). این ناهماهنگی بین توسعه کمی و کیفی می‌تواند خدمات ارائه شده از سوی آموزش عالی و دانشکده‌های فنی-مهندسی ایران را با چالش کیفی مواجه کند.

از سوی دیگر، آموزش عالی در حوزه فنی-مهندسی جایگاه ویژه‌ای در توسعه کشور دارد. علاوه بر آن، خروج نخبگان کشور، به ویژه پس از سی دوران تحصیل در سطح کارشناسی ارشد و بالاتر و در میان دانش‌آموختگان رشته‌های فنی - مهندسی از جمله معطلاتی است که کشور با آن مواجه است. آگاهی از وضعیت کنونی آموزش این رشته‌ها و نیز توجه به نظرات دانشجویان شاغل به تحصیل در این بخش امکان موثری برای ارتقای کیفیت آموزش و ایجاد روزنه‌ای برای حفظ نخبگان کشور فراهم می‌سازد.



۳- پیشینه مدل‌های اندازه‌گیری کیفیت خدمات آموزشی
ادبیات حاضر در زمینه الگوهای اندازه‌گیری خدمات آموزشی در آموزش عالی به صورت کلی به چهار دسته تقسیم می‌شوند: ۱- سروکوال (کیفیت خدمات، پاراسورمان و همکاران، ۱۹۸۸)، ۲- سروپرف (عملکرد خدمات، کرونین و

تیلور، ۱۹۹۲)، ۳- هدپرف (عملکرد آموزش عالی، فیرداوس^۴، ۲۰۰۴)، ۴- مدل ادغام شده هدپرف و سروپرف (فیرداوس، ۲۰۰۶) (دی‌جاگر و گباداموسی^۵، ۲۰۱۰: ۲۵۲). بر اساس جدول ۱ انواع مدل‌های کیفیت خدمات به اختصار آمده است.

جدول ۱. انواع مدل‌های کیفیت خدمات (به نقل از کرمی، ۱۳۹۹)

تعداد آیتم	ابعاد	مقاله	محقق	نام مدل
۲۲ سوال وضعیت موجود و ۲۲ سوال وضعیت مطلوب	قابلیت اطمینان، مسئولیت‌پذیری، ضمانت و تضمین، همدلی، ابعاد فیزیکی	SERVQUAL: A Multiple-Item Scale for Measuring Consumer Perceptions of Service Quality	پاراسورمان و همکاران (۱۹۸۸)	سروکوال
۲۲	قابلیت اطمینان، مسئولیت‌پذیری، ضمانت و تضمین، همدلی، ابعاد فیزیکی	A – Quality Service Measuring Extension And Reexamination	کرونین و تیلور (۱۹۹۲)	سروپرف
۴۱	جنبه‌های تحصیلی، جنبه‌های غیر تحصیلی، اعتبار، دسترسی، مسائل برنامه، درک	Managing service quality in higher education sector: a new perspective through development of a comprehensive measuring scale	فیرداوس (۲۰۰۴)	هدپرف
۳۸	جنبه‌های تحصیلی، جنبه‌های غیر تحصیلی، اعتبار، دسترسی، مسائل برنامه	Measuring service quality in higher education: three instruments compared	فیرداوس (۲۰۰۶)	اصلاح‌شده هدپرف
۳۵	جنبه‌های تحصیلی و جنبه‌های غیر تحصیلی، قابلیت اطمینان، همدلی	Measuring service quality in higher education: three instruments compared	فیرداوس (۲۰۰۶)	ادغام هدپرف و سروپرف
۳۰	جنبه‌های تحصیلی، همدردی، دسترسی	The PESPERF scale An instrument for measuring service quality in the School of Physical Education and Sports Sciences (PESS)	ایلدیز و کارا (۲۰۰۹)	پس‌پرف

5 . de Jager & Gbadamosi

4 . Firdaus



۴۸	بین‌المللی شدن، بازاریابی و پشتیبانی، دسترسی، دانشجویان و کارکنان بین‌المللی، شهرت علمی، تمرکز بر دانشجو (دانشجو محوری)، کیفیت علمی (تحصیلی)، تنوع، موقعیت و تدرکات، اقامت و بورس تحصیلی، شهرت و امکانات ورزشی، ایمنی و حفاظت، پارکینگ.	Specific remedy for specific problem: measuring service quality in South African higher education	دی‌جاگر و گبدموسی (۲۰۱۰)	مدل دی‌جاگر و گبدموسی
۴۸	کیفیت اداری (نگرش و رفتار، فرایندهای اداری)، ۲- کیفیت خدمات پشتیبانی، ۳- کیفیت هسته آموزشی (برنامه درسی، نگرش و رفتار، صلاحیت و آموزش)، ۴- کیفیت تحولات ۵- کیفیت محیط فیزیکی (زیرساخت‌های پشتیبانی، زمینه یادگیری، زیرساخت‌های کلی)	Measuring service quality in higher education Development of a hierarchical model (HESQUAL)	تیروونگادام و همکاران (۲۰۱۴)	هس کوال
۳۸	برخورد کارکنان، شهرت، عوامل فیزیکی، مدیریت، برنامه درسی، دسترسی به امکانات (تسهیلات) و پاسخگویی	Listening to the customer's voice: examining perceived service value among business college students	لبانس و نگوین (۱۹۹۷)	لبانس و نگوین
۳۱	همکاری موسسه، اطلاعات و پاسخگویی، دوره های ارائه شده، امکانات دانشگاه، شیوه‌های تدریس، ارزیابی‌های داخلی، امکانات کامپیوتری، مشارکت و همکاری، منابع کتابخانه و عوامل پس از مطالعه	Examination of the dimensions of quality in higher education	لاگارسن و همکاران (۲۰۰۴)	لاگارسن و همکاران



۴- ابعاد کیفیت خدمات آموزشی

۱- جنبه‌های تحصیلی: این عامل نشان‌دهنده مسئولیت‌پذیری اعضای هیات‌علمی است و شامل ویژگی‌های کلیدی مانند دارای نگرش مثبت نسبت به دانشجویان، صلاحیت در برقراری تعامل خوب، ارائه مشاورت و راهنمایی مناسب به دانشجویان و توانایی در ارائه بازخورد بهینه به آن‌ها می‌شود.

۲- جنبه‌های غیر تحصیلی: این بعد شامل عواملی است که دانشجویان بتوانند تعهدات تحصیلی خودشان را انجام دهند لازم و ضروری است ولی به اعضای هیئت‌علمی مربوط نمی‌شود بلکه به کارکنان غیر آموزشی ارتباط دارد؛ به عبارت دیگر به توانایی و علائق کارکنان اداری و پشتیبانی آموزشی برای نشان دادن رفتار محترمانه و عادلانه و رعایت محرمانه بودن اطلاعات دانشجویان، مربوط می‌شود.

۳- قابلیت اطمینان: این بعد به ارائه به موقع و با دقت خدمات تعهد شده، توانایی انجام قول‌ها و حل مسایل به روشی تضمین شده، اشاره دارد (فیرداوس، ۲۰۰۶: ۷۹).

۴- همدلی: این عامل به توجه متمایز به دانشجویان، درک دقیق از نیازهای ویژه و روبه رشد آنان و برقرار ساختن روابط دوستانه با دانشجویان اشاره دارد (قلاوندی و همکاران، ۱۳۹۵: ۷۱).

۵- پیشینه پژوهشی

کرمی و همکاران (۱۳۹۹) در پژوهشی تحت عنوان ارزیابی کیفیت خدمات آموزشی بر اساس مدل هدپرف از دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی پردیس علوم رفتاری و اجتماعی در دانشگاه تهران نشان دادند که ۱. وضعیت کیفیت خدمات آموزشی و کلیه مولفه‌ها پایین‌تر از حد متوسط قرار دارند، به‌یر از مولفه جنبه‌های تحصیلی که در حد متوسط است ۲. وضعیت کیفیت خدمات آموزشی از نظر سن و مقطع تحصیلی تفاوت معناداری ندارد ولی از نظر جنسیت و دانشکده محل تحصیل تفاوت معنادار است ۳. نتایج آزمون رتبه‌بندی فریدمن نشان داد مولفه‌های کیفیت خدمات آموزشی از نظر اهمیت با یکدیگر متفاوت هستند و می‌توان آن‌ها را اولویت‌بندی کرد به طوری که به ترتیب

جنبه‌های تحصیلی، جنبه‌های غیر تحصیلی، قابلیت اطمینان و همدلی بیشترین تا کمترین اهمیت را دارند.

زمانی (۱۳۹۸) در پژوهشی تحت عنوان شناسایی، تحلیل و اولویت‌بندی عوامل موثر بر کیفیت آموزش در آموزش عالی نشان داد که مولفه‌های روش تدریس استاد، سازماندهی محتوای آموزشی، امکانات و تجهیزات دانشکده، وضعیت دانشجویان (مکان، زمان و استعداد فردی)، صلاحیت حرفه‌ای استاد (آموزشی و پژوهشی) و تکنولوژی‌های نوین از جمله عوامل تاثیرگذار بر کیفیت آموزش در آموزش عالی هستند و در این بین روش تدریس استاد دارای اولویت اول می‌باشد.

دادرسی و همکاران (۱۳۹۶) در پژوهشی تحت عنوان ارزیابی کیفیت خدمات دانشگاهی از منظر دانشجویان: مقایسه دانشکده‌های فنی-مهندسی یک دانشگاه جامع و یک دانشگاه صنعتی در تهران نشان دادند که ۱. وضع موجود کیفیت خدمات دانشگاهی در دانشکده‌های فنی با انتظارات دانشجویان فاصله زیادی دارد؛ ۲. میزان رضایت دانشجویان دانشگاه جامع و دانشگاه صنعتی در مولفه‌های مختلف تفاوت معناداری دارد.

شاه‌امیری و همکاران (۱۳۹۵) در پژوهشی تحت عنوان ارزیابی کیفیت خدمات آموزشی براساس مدل سروکوال از دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی پردیس دانشکده‌های فنی دانشگاه تهران نشان دادند در تمامی ابعاد کیفیت خدمات شکاف منفی وجود دارد و در هیچ یک از ابعاد انتظارات دانشجویان برآورده نشده است. همچنین بین ادراک دانشجویان از کیفیت خدمات آموزشی از نظر متغیرهای جمعیت‌شناختی تفاوت معناداری مشاهده نشده است.

قلاوندی و همکاران (۱۳۹۵) پژوهشی تحت عنوان ارزیابی کیفیت خدمات آموزشی دانشگاه ارومیه براساس مدل هدپرف (HEDPERF) از دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی انجام دادند. ابزار جمع‌آوری داده‌ها پرسشنامه کیفیت خدمات هدپرف بود که روایی و پایایی آن مورد تایید قرار گرفت. نتایج نشان داد در تمامی ابعاد کیفیت خدمات آموزشی شکاف منفی وجود دارد. بین وضع موجود و مطلوب از دیدگاه دانشجویان تفاوت معناداری وجود دارد و در اولویت‌بندی ابعاد کیفیت خدمات آموزشی از نظر دانشجویان،



انتظارات و وضعیت مطلوب نمره گذاری شده است و لازم است تلاش‌هایی در جهت افزایش کیفیت خدمات صورت گیرد.

دی جاگر و گبدموسی (۲۰۱۳) پژوهشی تحت عنوان پیش‌بینی رضایت دانشجویان از طریق کیفیت خدمات آموزش عالی انجام دادند. نمونه این پژوهش ۵۶۴ نفر از دانشجویان از سه دانشگاه آفریقای جنوبی و سوازیلند بوده است که داده‌ها از طریق پرسشنامه جمع‌آوری شده است. یافته‌ها نشان داد بین ادراک دانشجویان و انتظارات دانشجویان از کیفیت خدمات تفاوت وجود دارد به طوری که ادراکات دانشجویان از سطح انتظارات آن‌ها پایین‌تر است. همچنین یافته‌ها نشان داد مهمترین عامل پیش‌بینی کننده رضایت دانشجویان قصد ترک، اعتماد به مدیریت و ادراک آمادگی برای تغییر بوده‌اند.

ابراهیم (۲۰۱۲) در مقاله‌ای به ارزیابی ادراک دانشجویان از کیفیت خدمات آموزشی موسسات فنی و حرفه‌ای عمومی و خصوصی در مالزی پرداخت. نتایج نشان داد تفاوت قابل ملاحظه‌ای از ادراک دانش آموزان نسبت به کیفیت خدمات آموزشی ارائه شده توسط موسسات آموزشی عمومی و خصوصی وجود دارد و میانگین نمره موسسات آموزشی عمومی به طور قابل توجهی در همه ابعاد کیفیت خدمات به جز بعد کیفیت اساتید بالاتر است. هیچ تفاوت قابل ملاحظه‌ای بین کیفیت اساتید در دو موسسه وجود نداشت. همچنین پایین‌ترین میانگین نمرات در هر دو موسسه مربوط به بعد امکانات فیزیکی بود.

۶- سوالات پژوهش

- ۱- وضعیت کیفیت خدمات آموزشی و مولفه‌های آن در پردیس دانشکده‌های فنی دانشگاه تهران چگونه است؟
- ۲- آیا از نظر متغیرهای جمعیت‌شناختی (دانشکده محل تحصیل، مقطع تحصیلی، سن و جنسیت) در ادراک کیفیت خدمات آموزشی بین دانشجویان تفاوت وجود دارد؟
- ۳- هریک از مولفه‌های کیفیت خدمات آموزشی در پردیس دانشکده‌های فنی دانشگاه تهران از چه اولویتی برخوردار هستند؟

بعد عوامل تحصیلی دارای بالاترین و بعد عوامل غیر تحصیلی دارای پایین‌ترین درجه اهمیت بودند.

قاسم‌زاده‌علیشاهی و همکاران (۱۳۹۵) پژوهشی با هدف بررسی وضعیت کیفیت خدمات آموزشی براساس مدل سروکوال از دیدگاه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی انجام دادند. نتایج نشان داد کیفیت خدمات آموزشی در هر پنج بعد بالاتر از میانگین است و کمترین و بیشترین میانگین به ترتیب در بعد پاسخگویی و اطمینان مشاهده شده است.

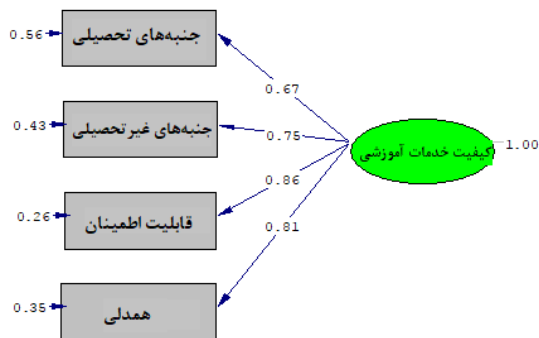
قرلباش (۱۳۹۲) پژوهشی تحت عنوان ارزیابی کیفیت خدمات آموزشی از دیدگاه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی تهران با استفاده از مدل سروکوال انجام داد. جامعه مورد مطالعه دانشجویان دانشکده‌های دانشگاه علوم پزشکی تهران است که تعداد آن‌ها ۲۳۷۳۶ نفر بوده است؛ که داده‌ها با پرسشنامه استاندارد سروکوال جمع‌آوری شده است. یافته‌ها نشان داد خدمات آموزشی ارائه شده به دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی تهران، پایین‌تر از سطح انتظار این دانشجویان بوده و آن‌ها مقداری فاصله بین خدمات ارائه شده و خدمات مورد توقعشان احساس می‌کنند.

مانیا (۲۰۱۴) ادراک دانشجویان کارشناسی ارشد از کیفیت خدمات آموزشی دانشگاه بخارست را مورد تجزیه و تحلیل قرار داد نتایج نشان داد، دانشجویان ادراک مطلوبی از کیفیت خدمات آموزشی دارند. همچنین نتایج جمعیت‌شناختی پژوهش بیانگر این بود که بیشتر پاسخ‌دهندگان بالای ۲۸ سال سن دارند، به این معنی که افراد برای پیشرفت در شغلشان و دست‌یابی به حقوق و دستمزد بیشتر علاقمند به ادامه تحصیل هستند.

یوسف‌پیرانپایمان^۶ (۲۰۱۴) به اندازه‌گیری کیفیت خدمات آموزش عالی در یک دانشگاه خصوصی در تایلند پرداخت. وی از ۳۵۰ نفر از دانشجویان مقطع کارشناسی کیفیت خدمات را نظر سنجی کرد. نتایج نشان داد که انتظارات دانشجویان مقطع کارشناسی در تایلند برآورده نمی‌شود و در تمام ابعاد پنج‌گانه کیفیت خدمات، یک شکاف بین ادراکات و انتظارات دانشجویان مقطع کارشناسی، وجود داشت. تجزیه و تحلیل شکاف بین ادراکات و انتظارات خدمات نشان داد که تمام نمرات برای درک وضعیت موجود پایین‌تر از

6 . Yousapronpaiboon





شکل ۱. تحلیل عاملی مرتبه اول کیفیت خدمات آموزشی یافته‌های پژوهش

الف) یافته‌های توصیفی

یافته‌های توصیفی حاکی از این است که از ۳۴۶ نفر اعضای نمونه مورد بررسی، ۱۴۶ نفر (۴۲ درصد) از افراد نمونه مرد و ۲۰۰ نفر (۵۸ درصد) از آن‌ها زن می‌باشند. یافته‌های مربوط به مقطع تحصیلی نشان‌دهنده‌ی این است که بیشترین فراوانی مربوط به مدرک فوق لیسانس ۲۷۰ نفر (۷۸ درصد) و مدرک دکتری ۷۶ نفر (۲۲ درصد) می‌باشند. از نظر سن پاسخگویان، بیشترین فراوانی مربوط به ۲۶ تا ۳۰ سال، با فراوانی ۱۹۹ نفر (۵۶/۱ درصد) و پس از آن به ترتیب گروه سنی ۳۵ تا ۳۱ سال با فراوانی ۹۸ نفر (۲۸/۶)، ۲۰ تا ۲۵ سال با فراوانی ۴۲ نفر (۱۱/۸ درصد) و ۳۶ تا ۴۰ سال با فراوانی ۱۶ نفر (۴/۵ درصد) بودند.

ب) یافته‌های استنباطی

۱- کیفیت در خدمات آموزشی و مولفه‌های ذریبط آن در پردیس دانشکده‌های فنی دانشگاه تهران به چه میزان است؟

آزمون T تک نمونه ای برای بررسی وضعیت هر یک از پارامترهای مربوط به کیفیت خدمات آموزشی و کل مقیاس کیفیت خدمات آموزشی استفاده شد که نتایج آن در جدول (۲) مندرج گردید. با توجه به نتایج به دست آمده، وضعیت کیفیت خدمات آموزشی و مولفه‌های جنبه‌های غیر تحصیلی، قابلیت اطمینان و همدلی پایین‌تر از متوسط و مولفه جنبه‌های تحصیلی در حد متوسط قرار دارد. همچنین بیشترین میانگین مربوط به مولفه جنبه‌های تحصیلی

۷- روش پژوهش

روش پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر شیوه گردآوری داده‌ها توصیفی از نوع پیمایشی بود. جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان تحصیلات تکمیلی پردیس دانشکده‌های فنی دانشگاه تهران در سال تحصیلی ۹۷ - ۱۳۹۶ می‌باشد، که بر اساس آخرین آمار و اطلاعات موجود ۳۵۲۷ نفر اعلام شده است؛ که با استفاده از فرمول نمونه‌گیری کوکران تعداد ۳۴۶ نفر به عنوان نمونه انتخاب شد. روش نمونه‌گیری در این پژوهش، روش نمونه‌گیری طبقه‌ای متناسب با حجم بوده است. جهت گردآوری داده‌ها از پرسشنامه محقق‌ساخته کیفیت خدمات آموزشی که براساس مدل هدپرف ساخته شده است.

۸- روایی و پایایی^۷ (اعتبار)

در این پژوهش، پایایی پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ «۰/۷۹»، ارزیابی شد. جهت تعیین روایی پرسشنامه علاوه بر روایی محتوایی از روایی سازه نیز بهره گرفته شد؛ بنابراین برای مشخص نمودن این که آیا متغیر اصلی پژوهش (کیفیت خدمات آموزشی) به درستی توسط عوامل فرعی (مولفه‌ها) سنجیده می‌شوند، از تحلیل عاملی مرتبه‌ی اول^۸ استفاده شد که نتایج طبق شکل ۱ گزارش شد. نتایج نشان‌دهنده برازش مدل با RMSEA برابر با ۰,۰۴۳ (کمتر از ۰,۰۵) و ارزش احتمال ۰,۰۳۴ (کمتر از ۰,۰۵) می‌باشد. همچنین بارهای عاملی و میزان تبیین کیفیت خدمات آموزشی توسط هر کدام از جنبه‌ها را می‌توان مشاهده نمود. با توجه به اینکه بار عاملی مولفه‌های مشاهده شده بزرگ‌تر از ۰/۳ می‌باشد، بنابراین رابطه آن‌ها با متغیر کیفیت خدمات آموزشی در حد مطلوبی قرار دارد.

2 First Order Confirmatory Factor Analysis

7 validity

(۳/۶۷) و کمترین میانگین نیز متعلق به مولفه کیفیت خدمات آموزشی (۲/۲۳) می‌باشد.

جدول ۲. تعیین وضعیت کیفیت خدمات آموزشی بر حسب آزمون t تک‌نمونه‌ای (میانگین نظری = ۳,۲۰۸)*

شاخص‌ها	فراوانی	میانگین	اختلاف میانگین- استاندارد	انحراف استاندارد	مقدار t	درجه آزادی	سطح معنی داری
جنبه‌های تحصیلی	۳۴۶	۳/۶۷	-۰/۰۳	۰/۸۳	-۰/۵۱	۳۴۵	۰/۳۰۵
جنبه‌های غیر تحصیلی	۳۴۶	۳/۴۲	-۰/۰۹	۰/۸۰	-۲/۷۱	۳۴۵	۰/۰۰۳
قابلیت اطمینان	۳۴۶	۳/۱۸	-۰/۳۲	۱/۰۴	-۶/۳۹	۳۴۵	۰/۰۰۰
همدلی	۳۴۶	۲/۴۶	-۰/۶۲	۱/۱۴	-۹/۴۶	۳۴۵	۰/۰۰۰
کیفیت خدمات آموزشی	۳۴۶	۲/۲۳	-۰/۲۹	۰/۵۷	-۳/۴۹	۳۴۵	۰/۰۰۰

* توضیح: لازم به ذکر است که در این بررسی با توجه به دامنه نمره‌گذاری سؤالات (۱ تا ۶) و محاسبه نمره کلی این بعد بر حسب این دامنه، میانگین نظری جامعه ۳,۲ در نظر گرفته شده است.

۲- از نظر متغیرهای جمعیت‌شناختی (جنسیت، سن، دانشکده محل تحصیل، مقطع تحصیلی) در ادراک کیفیت خدمات آموزشی بین دانشجویان تفاوت معنی داری وجود دارد یا خیر؟
 (۱) تفاوت وضعیت کیفیت خدمات آموزشی از نظر دانشجویان زن و مرد پردیس دانشکده‌های فنی

جدول ۳. مقایسه وضعیت کیفیت خدمات آموزشی از نظر دانشجویان زن و مرد

متغیر	جنسیت	میانگین	تفاوت دو میانگین	درجه آزادی	مقدار تی	سطح معناداری
کیفیت خدمات آموزشی	مرد	۲/۳۴	-۰/۱۲	۳۴۵	-۰/۷۲	۰/۰۳
	زن	۲/۱۲				
مقطع تحصیلی	فوق لیسانس	۲/۷۲	-۰/۳	۳۴۵	-۰/۰۴	۰/۹۶
	دکتری	۲/۳۲				

$p < 0.05$

می توان گفت دو گروه مذکور درک یکسانی از کیفیت خدمات آموزشی دارند.

۲) تفاوت و وضعیت کیفیت خدمات آموزشی برحسب سن و دانشکده محل تحصیل

مقایسه وضعیت کیفیت خدمات آموزشی از لحاظ (سن و دانشکده محل تحصیل) توسط آزمون واریانس یک‌راهه (F) صورت پذیرفت.

جدول (۳) نشان دهنده تفاوت معنادار دو نمونه مرد و زن در کل کیفیت خدمات آموزشی می‌باشد و با توجه به جدول می‌توان نتیجه گرفت که دانشجویان زن نسبت به دانشجویان مرد ادراک پایین تری از کیفیت خدمات آموزشی در پردیس دانشکده‌های فنی دانشگاه تهران دارند. همچنین نتایج نشان می‌دهد از نظر مقطع تحصیلی تفاوت بین دو گروه فوق لیسانس و دکتری از نظر آماری معنادار نیست. در این صورت

جدول ۴. آزمون F جهت بررسی وضعیت کیفیت خدمات آموزشی از نظر متغیرهای جمعیت‌شناختی

رهبری اخلاقی	SS	df	MS	F	Sig
سن	۲/۸۲	۳	۰/۹۴	۱/۴۲	۰/۲۳
بین گروه‌ها					
درون گروه‌ها	۲۰۱/۳۰	۳۴۵	۰/۴۳		
جمع کل	۲۰۴/۱۲	۳۴۸			
دانشکده	۴۱/۱۲	۶	۶/۸۲	۱۲/۳۴	۰/۰۰۰
محل					
درون گروه‌ها	۱۶۰/۵۰	۳۳۹	۰/۳۲۰		
جمع کل	۲۰۱/۶۲	۳۴۵			

جدول ۵. نتایج آزمون لوین برای بررسی همگنی واریانس

نمرات درون گروهی آزمودنی‌ها

آماره	درجه	درجه	سطح
لوین	آزادی یک (۱)	آزادی ۲ (۲)	معناداری
۳/۶۲	۶	۳۳۹	۰/۱۲

نتایج جدول ۵ حاکی از معنادار نبودن تفاوت نمرات درون گروهی در سطح ۰,۰۵ است (مقدار ارزش احتمال بالای ۰,۰۵). پس بنابراین واریانس داده‌ها همگن بودن و بدلیل عدم تساوی تعداد اعضاء گروه‌ها با یکدیگر آزمون تعقیبی شفه در ادامه مورد استفاده قرار گرفته است.

جدول ۶. نتایج آزمون تعقیبی شفه در مورد مقایسه نمرات کیفیت خدمات آموزشی به تفکیک دانشکده

متغیر	دانشکده
کیفیت	مکانیک
	شاخص‌های آزمون تعقیبی شفه
	خطای
	تفاوت میانگین‌ها
	استاندارد
	سطح معنی‌داری
	۰/۰۸
	۰/۰۹

طبق یافته‌های مندرج در جدول ۴ ادراک کیفیت خدمات آموزشی پردیس دانشکده‌های فنی بر اساس سن و مقطع تحصیلی با یکدیگر تفاوت معناداری ندارد و میزان کیفیت خدمات آموزشی براساس دانشکده محل تحصیل متفاوت است و برای اینکه بفهمیم تفاوت بین کدامیک از گروه‌ها وجود دارد باید سراغ آزمون‌های تعقیبی برویم. برای استفاده از آزمون‌های تعقیبی ابتدا باید از آزمون لوین استفاده کنیم.



مکانیک		کیفیت خدمات آموزشی
۰/۰۹	۰/۰۸	
۰/۰۰۰	۰/۲۹	
۰/۰۰۰	۰/۳۳	
۰/۰۰۰	۰/۲۹	
۰/۰۰۰	۰/۴۳	
۰/۰۰۰	۰/۲۸	

*p<0.01

۹- تحلیل داده‌های مربوط به سؤال سوم پژوهش
 ۳- هریک از مولفه‌های کیفیت خدمات آموزشی از چه اولویتی برخوردار هستند؟
 به منظور اولویت‌بندی اهمیت مولفه‌های کیفیت خدمات آموزشی از نظر دانشجویان از آزمون رتبه‌بندی فریدمن استفاده شد که نتایج آن در جدول (۸) آورده شده است.

طبق یافته‌های مندرج در جدول ۶ میانگین کیفیت خدمات آموزشی دانشکده دانشکده مکانیک با سایر دانشکده‌ها متفاوت است. مشاهده می‌شود که میانگین کیفیت خدمات آموزشی دانشکده برق و کامپیوتر از سایر دانشکده‌ها می‌باشد. بر این اساس می‌توان گفت دانشکده برق و کامپیوتر نسبت به سایر دانشکده‌های پردیس دانشکده‌های فنی از کیفیت خدمات آموزشی بالاتری برخوردار هستند.

جدول ۸. آزمون فریدمن برای اولویت‌بندی مولفه‌های کیفیت خدمات آموزشی پردیس دانشکده‌های فنی

اولویت	میانگین رتبه	مولفه‌های کیفیت خدمات آموزشی
اول	۲/۹۷	جنبه‌های تحصیلی
دوم	۲/۷۲	جنبه‌های غیرتحصیلی
سوم	۲/۳۵	قابلیت اطمینان
چهارم	۱/۸۲	همدلی
سطح معنی‌داری	درجه آزادی	مقدار محاسبه شده
۰,۰۰۰	۳	۱۳۹/۶۶

ارتقای کیفیت خدمات آموزشی داشته است؛ و مولفه همدلی با میانگین رتبه‌ای (۱/۸۲) کمترین اهمیت را در ارتقای کیفیت خدمات آموزشی داشته است.

۱۰- بحث و نتیجه‌گیری

رشد آموزش عالی در سه دهه گذشته موجب افزایش تعداد دانشجویان در اغلب رشته‌های دانشگاهی شده است، این افزایش در رشته‌های فنی-مهندسی به ویژه در دانشگاه‌های غیر دولتی چشمگیر است. این گسترش کمی بدون توجه به

طبق یافته‌های مندرج در جدول ۸ نتایج آزمون فریدمن نشان می‌دهد مقداری خی دو به‌دست آمده (۱۳۹/۶۶) با درجه آزادی ۳ در سطح ۰,۰۵ معنادار است؛ بنابراین نتیجه گرفته می‌شود که بین مولفه‌های کیفیت خدمات آموزشی از نظر میزان اهمیت تفاوت معنی‌داری وجود دارد. همان‌طور که یافته‌های میانگین رتبه‌ای در جدول نشان می‌دهد مولفه جنبه‌های تحصیلی با میانگین رتبه‌ای ۲/۹۷ از نظر دانشجویان تحصیلات تکمیلی بیشترین اهمیت را برای

توسعه کیفیت، پیامدهایی چون افت آموزشی، وابستگی علمی، خروج نخبگان، عدم کارائی و شغف بهره‌وری رابه همراه خواهد آورد. بهبود و ارتقای کیفیت مستلزم استقرار یک سازکار مناسب ارزیابی است (بازرگان، ۱۳۸۸). ارزیابی سازکاری بدست می‌دهد که با آن می‌توان به کژی‌ها، کاستی‌ها. نواقص نظام پی برد. آنها را مرتفع کرد. مناسب‌ترین راه برای آگاهی از کمبودها ارزیابی و وجود الگویی شایسته برای انتخاب اقدامات اصلاحی به منظور رفع کاستی‌هاست.

ازین رو، در پژوهش حاضر تلاش شد برای آگاهی از کاستی‌های آموزش مهندسی با استناد به دیدگاه‌های دانشجویان تصویری روشن از وضعیت موجود خدمات آموزشی پردیس دانشکده‌های فنی دانشگاه تهران ارائه شود.

تبیین یافته‌های سوال اول: وضعیت کیفیت خدمات آموزشی و مولفه‌های آن در پردیس دانشکده‌های دانشگاه تهران چگونه است؟

یافته‌های پژوهش موید آن است که وضعیت کیفیت خدمات آموزشی و مولفه‌های جنبه‌های غیرتحصیلی، قابلیت اطمینان و همدلی پایین‌تر از متوسط و مؤلفه جنبه‌های تحصیلی در حد متوسط قرار دارد. همچنین حداکثر میانگین مربوط به مولفه جنبه‌های تحصیلی و حداقل میانگین نیز متعلق به مولفه همدلی می‌باشد. این یافته پژوهش با نتایج پژوهش‌های: کیخا و همکاران (۱۴۰۰)، کرمی و همکاران (۱۳۹۹)، دادرس (۱۳۹۶)، شاه‌امیری و همکاران (۱۳۹۵)، قزلباش (۱۳۹۲)، مانیا و لاتاگان (۲۰۱۵)، یوسف‌رانیپایان (۲۰۱۴) و دی‌جاگر و گبادموسی (۲۰۱۳) از نظر وجود شکاف بین وضعیت موجود کیفیت خدمات و وضعیت مطلوب یا به عبارتی پایین بودن کیفیت خدمات آموزشی با پژوهش حاضر همخوان است. همچنین پژوهش حاضر از نظر پایین بودن مولفه قابلیت اطمینان با پژوهش جوی و همکاران (۲۰۱۶)، کرمی و همکاران (۱۳۹۹) همسو و همخوان است. نتایج پژوهش حاضر از نظر پایین بودن کیفیت خدمات آموزشی با نتایج پژوهش‌های قاسم‌زاده‌علیشاهی و همکاران (۱۳۹۵) و مانیا (۲۰۱۴) ناهمسو می‌باشد. یافته‌ها پژوهش نشان داد که وضعیت کیفیت خدمات آموزشی و ابعاد آن پایین‌تر از متوسط است و فقط بعد جنبه‌های تحصیلی در حد متوسط است. در تبیین این یافته می‌توان گفت دانشجویان تحصیلات تکمیلی

پردیس فنی دانشکده‌های دانشگاه تهران به اندازه کافی از کیفیت خدمات آموزشی ارائه شده رضایت کافی را ندارند. با توجه به اینکه در دانشگاه تهران و بخصوص در پردیس دانشکده‌های فنی دانشگاه تهران، دانشجویان رتبه‌های برتر کنکور ثبت‌نام می‌کنند لذا این دانشجویان انتظارات متفاوتی از دانشگاه تهران به عنوان دانشگاه برتر و نماد آموزش عالی کشور در تمامی زمینه‌ها بخصوص در زمینه کیفیت خدمات آموزشی را دارند. همین امر مسئولیت مسئولین دانشگاه تهران را در ارائه خدمات آموزشی سنگین‌تر می‌کند. مدیران دانشگاه باید در جهت ارتقاء کیفیت خدمات آموزشی تدابیری ویژه بیندیشند و سعی کنند با نظر خواهی از دانشجویان، نظارت بر ارائه خدمات و ارزیابی مداوم وضعیت کیفیت خدمات آموزشی را کنترل نمایند. دانشجویان دانشگاه تهران بخصوص دانشجویان تحصیلات تکمیلی مطالبه‌گر و پیشران هستند و توقعات بالایی دارند و از طرف دیگر با توجه به کمیابی‌هایی که در دانشگاه‌ها وجود دارد نارضایتی آن‌ها از وضعیت موجود دور از ذهن نیست. لذا می‌توان گفت نتیجه حاصله در این سوال پژوهش با واقعیت‌های آموزش عالی ایران هماهنگی دارد.

در میان یافته‌ها مولفه جنبه‌های تحصیلی در حد متوسط قرار دارد. باید در نظر داشت که دانشگاه‌ها در زمینه ارائه کیفیت خدمات آموزشی بیشتر در زمینه جنبه‌های تحصیلی متولی‌گری می‌کنند و لذا معقول به نظر می‌رسد که دانشگاه به عنوان یک مرجع اصلی به این ابعاد توجه بیشتر نشان دهد. پردیس دانشکده‌های فنی دانشگاه تهران هم همچون سایر موسسات آموزش عالی در جهت افزایش کیفیت خدمات آموزشی بیشترین تمرکز را بر ارتقاء جنبه‌های تحصیلی گذاشته است. اینکه دانشجویان تحصیلات تکمیلی این مولفه را نسبت به سایر مولفه‌ها در سطح بالاتری ارزیابی کرده‌اند نشان دهنده همین امر است. البته شاید این مولفه در مقایسه با سایر مولفه‌ها از وضعیت بهتری برخوردار باشد ولی بازهم نسبت به وضعیت مطلوب و آنچه که مورد نظر دانشجویان است تفاوت زیادی دارد و همت بیشتری را می‌طلبد.

تبیین یافته‌های سوال دوم: آیا از نظر متغیرهای جمعیت‌شناختی (دانشکده محل تحصیل، مقطع تحصیلی، سن و جنسیت) در ادراک کیفیت



خدمات آموزشی بین دانشجویان تفاوت وجود دارد؟

یافته‌ها حاکی از آن است که دانشجویان زن نسبت به دانشجویان کیفیت خدمات آموزشی را در پردیس دانشکده‌های فنی دانشگاه تهران بالاتر ارزیابی می‌کنند. این یافته با نتایج پژوهش شاه‌امیری و همکاران (۱۳۹۵)، از این منظر که اینکه بین ادراک دانشجویان از نظر متغیرهای جمعیت‌شناختی تفاوت معناداری پیدا نشده است، ناهمسو می‌باشد.

باید در نظر داشت نتایج تحقیق نشان از این دارد که از منظر مقطع تحصیلی تفاوت بین دو گروه فوق لیسانس و دکتری از نظر آماری معنادار نشده است. بنابراین دو گروه مذکور ادراک برابری از کیفیت خدمات آموزشی دارند. این یافته با نتایج پژوهش شاه‌امیری و همکاران (۱۳۹۵) از نظر اینکه بین ادراک دانشجویان از نظر متغیرهای جمعیت‌شناختی تفاوت معناداری پیدا نشده است، همسو می‌باشد.

برابری ادراک دانشجویان دکتری و کارشناسی ارشد با توجه به فضای نزدیک این دو مقطع می‌تواند مورد انتظار باشد و تشابهات زیادی در این زمینه مورد نظر است. به نظر می‌رسد دوره تحصیلات تکمیلی به عنوان یک دوره مجزا از دوره کارشناسی توانسته بستر مشترکی را فراهم آورد. در این صورت بین دانشجویان دکتری و کارشناسی ارشد تفاوت چندانی وجود ندارد و نتایج نشان از عدم تفاوت بین این دو گروه در ادراک کیفیت خدمات آموزشی دارد که می‌توان آن را با واقعیت‌های آموزش عالی نیز منطبق دانست.

طبق یافته‌ها ادراک دانشجویان از نظر دانشکده محل تحصیل تفاوت معناداری دارد؛ در این زمینه میانگین کیفیت خدمات آموزشی دانشکده مهندسی برق و کامپیوتر بالاتر از سایر دانشکده‌ها است و نتایج حاکی از این است که از نظر سن دانشجویان تفاوت معنادار وجود ندارد. باید در نظر داشت از نظر سنی دانشجویان تحصیلات تکمیلی تفاوت چندانی از نظر سنی ندارند و بدست آمدن این نتیجه هنجاری محسوب می‌شود.

تبیین یافته‌های سوال سوم: هر یک از مولفه‌های کیفیت خدمات آموزشی از چه اولویتی برخوردار هستند؟

یافته‌های میانگین رتبه‌ای نشان دهنده این است که مولفه جنبه‌های تحصیلی با میانگین رتبه‌ای ۳/۶۷ از نظر دانشجویان تحصیلات تکمیلی دارای بیشترین اهمیت برای ارتقای کیفیت

خدمات آموزشی است؛ و مولفه همدلی با میانگین رتبه‌ای (۲/۴۶) کمترین اهمیت را در ارتقای کیفیت خدمات آموزشی داشته است. یافته‌های پژوهش حاضر از این نظر که جنبه‌های تحصیلی بیشترین اهمیت را دارا هستند با پژوهش قلاوندی و همکاران (۱۳۹۵) همسو و از نظر اینکه مولفه همدلی کمترین اهمیت را دارد با پژوهش قلاوندی و همکاران ناهمسو است.

محدودیت‌ها به‌صورت ذاتی در هر پژوهشی وجود دارد. این پژوهش نیز از این اصل مستثنا نبوده و محدودیت‌هایی را از جمله کوچک بودن نمونه پژوهش بدلیل دسترسی محدود پژوهشگر، عدم همکاری برخی از دانشجویان بخصوص دانشجویان دکتری جهت پر کردن پرسشنامه‌ها، دوره زمانی محدود برای تعمیم نتایج به صورت کلی اشاره کرد. بر اساس یافته‌های این پژوهش، پیشنهادهای زیر به‌منظور بهبود وضعیت کیفیت خدمات آموزشی در پردیس دانشکده‌های فنی دانشگاه تهران ارائه می‌شود:

- همچنان که در نتایج پژوهش به تصویر کشیده شده است، مؤلفه‌های جنبه‌های غیرتحصیلی، قابلیت اطمینان و همدلی پایین تر از حد متوسط هستند لذا توصیه می‌شود مسئولین دانشگاه تهران نسبت به ارتقاء این ابعاد اقدامات لازم را انجام دهند. برای اینکار می‌توانند کارگاه‌هایی تشکیل داده و کارکنان اداری دانشگاه و اعضای هیئت علمی را در زمینه کیفیت خدمات و روش‌های ارتقاء آن آگاه سازند. همچنین لازم است مرتباً نظارت و ارزیابی انجام دهند.

- با توجه به اینکه نتایج نشان داد زنان نسبت به مردان ادراک بالاتری از کیفیت خدمات آموزشی دارند لازم است برای دانشجویان مرد تدابیر خاصی اندیشیده شود به عنوان مثال ارزیابی‌های کیفیت خدمات با تمرکز خاصی بر دانشجویان مرد انجام شود.

- با توجه به تفاوت کیفیت خدمات آموزشی آرایه‌شده در دانشکده‌های مختلف لذا توصیه می‌گردد دانشکده‌های ضعیف‌تر در زمینه کیفیت خدمات آموزشی از دانشکده‌هایی که در این زمینه پیشتاز هستند الگوگیری کنند.

- با توجه به اولویت‌بندی ابعاد کیفیت خدمات آموزشی مولفه جنبه‌های تحصیلی نسبت به سایر مولفه‌ها از اهمیت بیشتری برخوردار است لذا توصیه می‌گردد به این بعد توجه بیشتری پرداخته شود.



منابع

- هدپرف، فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، ۶ (۱۶) ۶۷-۸۸.
۱۰. کرمی، محمدرضا؛ شاه‌امیری فتاحی، زهرا (۱۳۹۹). ارزیابی کیفیت خدمات آموزشی بر اساس مدل هدپرف (مورد مطالعه: دانشجویان تحصیلات تکمیلی پردیس علوم رفتاری و اجتماعی دانشگاه تهران)، فصل‌نامه علمی ترویجی مطالعات مدیریت بر آموزش انتظامی سال سیزدهم، شماره ۹
۱۱. کیخا، احمد؛ ابیلی، خدایار (۱۳۹۸). ارزیابی کیفیت خدمات آموزشی دانشگاه سیستان و بلوچستان مبتنی بر مدل سرکوال، نشریه مطالعات آموزشی نما، سال هشتم، شماره اول
12. Abdullah, F. (2006). Measuring service quality in higher education: three instruments compared. *International Journal of Research & Method in Education*, 29(1), 71-89.
13. Boulding, W., Kalra, A., Staelin, R., & Zeithaml, V. A. (1993). A dynamic process model of service quality: from expectations to behavioral intentions. *Journal of marketing research*, 30(1), 7.
14. Cetinã, I. (2009). Marketingul serviciilor. Fundamente și domenii de specializare. Editura Uranus, București.
15. Chui, T. B., & bin Ahmad, M. S. (2016). Evaluation of Service Quality of Private Higher Education Using Service Improvement Matrix. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 224, 132-140.
16. Cronin Jr, J. J., & Taylor, S. A. (1992). Measuring service quality: a reexamination and extension. *The journal of marketing*, 55-68.
17. De Jager, J., & Gbadamosi, G. (2010). Specific remedy for specific problem: measuring service quality in South African higher education. *Higher education*, 60(3), 251-267.
18. Ibrahim, M. Z., Ab Rahman, M. N., & Yasin, R. M. (2012). Assessing Students Perceptions of Service Quality in Technical Educational and Vocational Training (TEVT) Institution in Malaysia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 56, 272-283.

۱. بازرگان، عباس؛ دادرس، محمد؛ یوسفی‌افراشته، مجید (۱۳۹۳). ساخت، اعتباریابی و روایی‌یابی ابزار سنجش کیفیت خدمات دانشگاهی به دانشجویان، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۷۲-۹۷-۷۳.
۲. جعفری‌نژاد، مجید؛ ابراهیمی‌پور، حسین؛ لعل‌منفرد، الهه؛ جمالی‌بهنام، فریده؛ امینی، امین‌رضا (۱۳۹۵). کیفیت خدمات آموزشی از دیدگاه دانشجویان دانشکده بهداشت دانشگاه علوم پزشکی مشهد: مدل سروکوال، مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی یزد، ۱۱ (۳)، ۲۵۹-۲۴۷.
۳. دادرس، محمد؛ خوران، زهرا؛ یوسفی‌افراشته، مجید؛ فرجی‌ده‌سرخی، حاتم (۱۳۹۶). ارزیابی کیفیت خدمات دانشگاهی از منظر دانشجویان: مقایسه دانشکده‌های فنی - مهندسی یک دانشگاه جامعه و یک دانشگاه صنعتی در تهران، فصلنامه آموزش مهندسی ایران، ۱۹ (۷۴)، ۱۴۹-۲۹.
۴. زیویار، فرزاد؛ ضیایی، محمدصادق؛ نرگسیان، جواد (۱۳۹۱). بررسی عوامل موثر بر رضایت مشتریان با استفاده از مدل سروکوال، فصلنامه علمی- پژوهشی تحقیقات بازاریابی نوین، ۲ (۳)، ۱۸۶-۱۷۳.
۵. زمانی، اصغر (۱۳۹۸). شناسایی، تحلیل و اولویت‌بندی عوامل موثر بر کیفیت آموزش در آموزش عالی، دو فصلنامه نوآوری و ارزش‌آفرینی ۱۱، ۳۶-۲۳.
۶. شاه‌امیری، زهرا؛ کرمی، محمدرضا؛ اصلاحی، محمد (۱۳۹۵). ارزیابی کیفیت خدمات آموزشی پردیس دانشکده‌های فنی دانشگاه تهران براساس مدل سروکوال، فصلنامه علمی - پژوهشی پژوهشنامه تربیتی، ۱۱ (۴۷)، ۶۶-۴۹.
۷. قاسم‌زاده‌علیشاهی، ابولفضل؛ مهدیون، مهدی؛ زارع‌زاده، پرینسا؛ آرغده، فاروقه (۱۳۹۵). ادراک دانشجویان از کیفیت خدمات آموزشی در دانشگاه علوم پزشکی تبریز، مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی، ۱۳ (۱)، ۴۸-۴۱.
۸. قزلباش، فاطمه (۱۳۹۲). ارزیابی کیفیت خدمات آموزشی از دیدگاه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی تهران با استفاده از مدل سروکوال، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران مرکزی.
۹. قلاوندی، حسن؛ اشرفی، فرشید؛ آقازاده، کیوان (۱۳۹۵). ارزیابی کیفیت خدمات آموزشی دانشگاه ارومیه براساس مدل



- Marketing and Logistics, 24(5), 755-784.
24. Teerovengadam, V., Kamalanabhan, T. J., & Seebaluck, A. K. (2016). Measuring service quality in higher education: Development of a hierarchical model (HESQUAL). *Quality Assurance in Education*, 24(2), 244-258.
25. Wang, I. M., & Shieh, C. J. (2006). The relationship between service quality and customer satisfaction: the example of CJCUC library. *Journal of Information and Optimization Sciences*, 27(1), 193-209.
26. Yildiz, S. M., & Kara, A. (2009). The PESPERF scale: An instrument for measuring service quality in the School of Physical Education and Sports Sciences (PESS). *Quality Assurance in Education*, 17(4), 393-415.
27. Yousapronpaiboon, K. (2014). SERVQUAL: Measuring higher education service quality in Thailand. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 1088-1095.
19. Korca, M. (2009). *Educație de calitate pentru piața muncii*. Editura Universitară, București, 17.
20. Manea, N. P. (2014). The Analysis of Perception of Master Students Regarding the Quality of Educational Services of Bucharest Universities. *Procedia Economics and Finance*, 15, 746-751.
21. Manea, N. P., & Iatagan, M. (2015). Perceptions of PhD Students Regarding the Quality of Educational Services of Romania. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 1735-1739.
22. Sahney, S., Banwet, D. K., & Karunes, S. (2006). An integrated framework for quality in education: Application of quality function deployment, interpretive structural modelling and path analysis. *Total Quality Management & Business Excellence*, 17(2), 265-285.
23. Sultan, P., & Yin Wong, H. (2012). Service quality in a higher education context: An integrated model. *Asia Pacific Journal of*



