

کیفیت خدمات آموزشی از دیدگاه دانشجویان؛ مدل سروکوال

پژوهشی

شهرام توفیقی^۱ PhD، جمیل صادقی فر^۲ MSc، پژمان حموزاده^{*} MSc،
سعیده افشاری^۳ BSc، فائزه فروزان فر^۳ BSc، سید محمود تقوی شهری^۲ MSc
^{*} دانشکده بهداشت، دانشگاه علوم پزشکی تهران، تهران، ایران
^۱ مرکز تحقیقات مدیریت سلامت، دانشگاه علوم پزشکی بقیه... (عج)، تهران، ایران
^۲ دانشکده بهداشت، دانشگاه علوم پزشکی تهران، تهران، ایران
^۳ دانشکده پیراپزشکی، دانشگاه علوم پزشکی تهران، تهران، ایران

چکیده

اهداف: با بررسی شکاف بین انتظارات و ادراکات دانشجویان از خدمات آموزشی، می‌توان زمینه را برای تدوین برنامه‌هایی مناسب جهت بهبود کیفیت خدمات آموزشی فراهم نمود. این مطالعه با هدف ارزیابی کیفیت خدمات آموزشی از دیدگاه دانشجویان پیراپزشکی دانشگاه علوم پزشکی تهران انجام شد.

روش‌ها: در این مطالعه توصیفی-تحلیلی مقطعی ۱۷۰ نفر از دانشجویان دانشکده پیراپزشکی دانشگاه علوم پزشکی تهران در سال ۱۳۸۹ با روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شده و مورد بررسی قرار گرفتند. از پرسش‌نامه استاندارد سروکوال شامل دو بخش مشخصات فردی و ابعاد پنج‌گانه کیفیت خدمات آموزشی، برای جمع‌آوری داده‌ها استفاده شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS 16 و به کمک آمار توصیفی و آزمون‌های کولموگوروف-اسمیرنوف، T زوجی، آنالیز واریانس یک‌طرفه و تعقیبی توکی انجام گرفت.

یافته‌ها: در تمامی ابعاد کیفیت خدمات آموزشی و عبارات مربوط به سنجش آن، شکاف کیفیت وجود داشت. بیشترین میانگین شکاف کیفیت در بعد همدلی (-۱/۵۷) و بعد از آن به ترتیب در ابعاد فیزیکی (-۱/۵۵)، پاسخ‌گویی (-۱/۴۲) و تضمین (-۱/۴۰) مشاهده شد و کمترین میانگین شکاف مربوط به بعد اطمینان (-۱/۳۱) بود. رابطه آماری معنی‌داری نیز بین شکاف کیفیت در ابعاد مختلف کیفیت خدمات آموزشی و عبارات مربوط به آن مشاهده شد ($p < 0.001$).

نتیجه‌گیری: انتظارات دانشجویان فراتر از درک آنها از وضعیت موجود است و در هیچ‌کدام از ابعاد خدمت، انتظارات آنها برآورده نشده است. در راستای بهبود کیفیت خدمات آموزشی، کلیه ابعاد به‌ویژه بعد همدلی باید در اولویت قرار گیرد.

کلیدواژه‌ها: سروکوال، کیفیت، خدمات آموزشی، ارزیابی، دانشجو

Quality of educational services from the viewpoints of students; SERVQUAL model

Tofighi Sh.¹ PhD, Sadeghifar J.² MSc, Hamouzadeh P.^{*} MSc, Afshari S.³ BSc,
Forouzanfar F.³ BSc, Taghavi Shahri S. M.² MSc

^{*}School of Public Health, Tehran University of Medical Sciences, Tehran, Iran

¹Health Management Research Center, Baqiyatallah University of Medical Sciences, Tehran, Iran

²School of Public Health, Tehran University of Medical Sciences, Tehran, Iran

³School of Allied Medical Sciences, Tehran University of Medical Sciences, Tehran, Iran

Abstract

Aims: By studying the gap between expectations and perceptions of students from educational services, we can provide the base for developing appropriate programs for the improvement of educational services. This study was performed to assess the quality of educational services from the viewpoint of allied health sciences students in Tehran University of Medical Sciences.

Methods: In this descriptive cross-sectional study, 170 allied health sciences students were selected by simple random sampling method in 2010. The standard SERVQUAL questionnaire including the two parts of individual characteristics and the five educational service quality dimensions was used for data collection. Data were analyzed by SPSS 16 using descriptive statistics and Kolmogorov-Smirnov test, one-way variance analysis, Tukey's post hoc test and paired T-test.

Results: There was a quality gap in all educational service quality dimensions and the related measuring phrases. The highest average of quality gap was observed in the empathy (-1.57) and then in tangibles (-1.55), responsiveness (-1.42) and reliability (-1.40), respectively. The lowest average belonged to assurance (-1.31). There was a statistically significant relationship between the quality gap in different dimensions of educational service quality and its related phrases ($p < 0.001$).

Conclusion: Expectations of students are beyond their perception from current situation and their expectations are not met in any of service dimensions. To improve the quality of educational services, all the dimensions especially empathy should be in priority.

Keywords: SERVQUAL, Quality, Educational Services, Assessing, Student

مقدمه

در دنیای کنونی، موضوع کیفیت، مدیریت سازمان‌ها را با چالش‌هایی مواجه ساخته است. کیفیت خدمات، عامل مهمی برای رشد، موفقیت و ماندگاری سازمان است و به‌عنوان موضوعی راه‌بردی، موثر و فراگیر در دستور کار مدیریت قرار گرفته است [۱، ۲]. اخیراً علاقه‌مندی به کیفیت در آموزش عالی و دانشگاه‌ها به‌طور چشمگیری افزایش یافته و در تحقیقات آموزشی مورد توجه قرار گرفته است [۳، ۴]. بررسی کیفیت خدمات، مقایسه انتظارات مشتری (آنچه احساس می‌کند که باید باشد) با ادراکات او (آنچه که دریافت داشته است) است. اگر انتظارات بیش از ادراکات باشد، از دید مشتری کیفیت خدمات دریافت‌شده، کم است و نارضایتی وی را به‌دنبال دارد [۵].

دانشجویان، کارکنان و مدرسان (هیات علمی)، مشتریان عمده آموزش عالی هستند [۵]. در این بین، دانشجویان به‌عنوان اصلی‌ترین مشتریان آموزش عالی بیشترین توجه را به خود جلب کرده‌اند و در طول دوران تحصیل، خدمات آموزشی متنوعی از جمله؛ ثبت نام، انتخاب واحد و سایر خدمات مرتبط را دریافت می‌کنند [۶، ۷]. از آن جایی که یکی از مشخصه‌های کیفیت در دانشگاه، برآورده‌شدن انتظارات دانشجویان از فرآیند خدمات آموزشی است، با بررسی شکاف بین انتظارات و ادراکات دانشجویان، می‌توان کیفیت این فرآیند را تعیین نمود. کم‌بودن شکاف بین انتظارات و ادراکات دانشجویان، نشان‌دهنده کیفیت مطلوب خدمات آموزشی ارایه‌شده است. گام اساسی برای جبران این شکاف، شناخت ادراکات و انتظارات دانشجویان از کیفیت خدمات آموزشی، تعیین نقاط قوت و ضعف و در پی آن، اتخاذ استراتژی‌هایی برای کاهش شکاف و تامین نظر دانشجویان است [۷].

برداشت‌های متناقض از کیفیت آموزش منجر به استفاده از روش‌های متفاوتی برای اندازه‌گیری کیفیت در آموزش عالی شده است [۸]. برای سال‌های متمادی، پژوهشگران، کیفیت خدمات را با استفاده از مقیاس‌های تک‌بعدی اندازه‌گیری می‌کردند، در حالی که مقیاس‌های تک‌بعدی برای اندازه‌گیری یک مفهوم چندبعدی مانند کیفیت، مناسب نیستند [۹]. یکی از روش‌هایی که غالباً در ارزش‌یابی کیفیت آموزش عالی و دانشگاه‌ها مورد استفاده قرار می‌گیرد، مدل سروکوال (SERVQUAL) است که توسط پاراسورامان ابداع شد [۱۰]. این ابزار، ادراک مشتریان را در پنج بُعد خدمت شامل؛ ابعاد فیزیکی یا ملموس، اطمینان، پاسخگویی، تضمین و همدلی اندازه‌گیری می‌نماید [۱۱]. سروکوال، ابزار معتبری برای ارزش‌یابی کیفیت خدمات است و در قیاس با سایر روش‌های ارزش‌یابی کیفیت، مزایایی دارد که امکان تطبیق ابعاد آن با انواع مختلف محیط‌های خدماتی، پایایی و اعتبار بالایی آن در مقایسه ادراک و انتظار مشتریان، اهمیت نسبی ابعاد پنج‌گانه آن در درک کیفیت خدمات و توانایی تحلیل براساس ویژگی‌های جمعیت‌شناختی، روان‌شناختی و سایر زمینه‌ها از جمله این مزایا است [۱۲، ۱۳]. کلیه سازمان‌ها می‌توانند با توجه به ویژگی‌ها و نیازهای متفاوت خود، برای ایجاد تغییرات مناسب به‌طور اختصاصی از

این مدل استفاده نمایند [۱۱].

در حال حاضر در سطح دنیا، دیدگاه دانشجویان در مورد کلیه ابعاد آموزش‌های ارایه‌شده در موسسات آموزشی بررسی شده و به‌عنوان عامل ضروری پایش کیفیت در دانشگاه‌ها در نظر گرفته می‌شود [۱۴]. نتایج تحقیقات در برخی از دانشگاه‌های علوم پزشکی کشور نشان‌دهنده شکاف در ابعاد پنج‌گانه کیفیت خدمات آموزشی است که بیانگر سطح نامطلوب کیفیت این خدمات است [۱۵، ۱۶، ۱۷]. نتایج مطالعه‌ای به‌منظور تعیین کیفیت خدمات آموزشی در ایالات متحده نشان داد که از دیدگاه دانشجویان، خدمات با کیفیت به آنان ارایه نمی‌شود [۱۸]. پژوهشی در همین رابطه در کشور استرالیا بیانگر برآورده‌نشدن انتظارات دانشجویان از خدمات آموزشی است، به‌طوری که آنان حاضر به ترک تحصیل شده بودند [۱۹]. در مطالعه چو که در مورد کیفیت خدمات آموزشی در دانشکده مدیریت بازرگانی دانشگاه رابرسون در تورنتو کانادا انجام گرفت، بیشترین شکاف منفی کیفیت در بُعد تضمین مشاهده شد [۲۰]. بارس در مطالعه‌ای به‌منظور تعیین ادراک و انتظار دانشجویان چینی از کیفیت خدمات آموزشی، نشان داد که در تمام ابعاد کیفیت خدمات، شکاف منفی وجود دارد [۲۱]. اکنون که در ایران نیز گسترش دانشگاه‌ها از مرحله کمی به مرحله کیفی در حال گذار است، ضرورت انجام چنین پژوهش‌هایی بیش از پیش احساس می‌شود.

در همین راستا، این مطالعه با هدف ارزیابی کیفیت خدمات آموزشی از دیدگاه دانشجویان دانشکده پیراپزشکی دانشگاه علوم پزشکی تهران انجام شد.

روش‌ها

در این مطالعه توصیفی-تحلیلی که به‌صورت مقطعی انجام گرفت، تعداد ۱۷۰ نفر از دانشجویان دانشکده پیراپزشکی دانشگاه علوم پزشکی تهران در سال ۱۳۸۹ مورد بررسی قرار گرفتند. حجم نمونه با استفاده از فرمول، ۱۲۵ نفر تعیین شد که با در نظر گرفتن نرخ پاسخگویی تقریبی ۷۵٪، حجم نمونه ۱۷۰ نفر به‌دست آمد. نمونه‌گیری به‌روش تصادفی ساده انجام شد و تنها دانشجویانی وارد مطالعه شدند که حداقل یک سال تحصیلی را سپری کرده بودند. از بین ۱۷۰ پرسش‌نامه توزیع‌شده، ۱۳۵ پرسش‌نامه تکمیل و برگشت داده شد (نرخ پاسخگویی ۷۹٪ بود).

داده‌ها با استفاده از پرسش‌نامه استاندارد سروکوال جمع‌آوری شدند. پرسش‌نامه شامل دو بخش مشخصات فردی دانشجویان و ابعاد پنج‌گانه کیفیت خدمات آموزشی (ابعاد فیزیکی، تضمین، پاسخگویی، اطمینان و همدلی) بود. در بعد فیزیکی، شرایط و فضای فیزیکی محیط ارایه خدمت از جمله تسهیلات، تجهیزات، کارکنان و کانال‌های ارتباطی، در بعد تضمین، شایستگی و توانایی کارکنان برای القای حس اعتماد و اطمینان به مشتری، در بعد پاسخگویی، تمایل به همکاری و کمک به مشتری، در بعد اطمینان، توانایی انجام خدمت به شکل

خدمات آموزشی براساس جنس و در دوره‌های تحصیلی روزانه و شبانه توسط آزمون T دونمونه‌ای و تفاوت میانگین شکاف در ابعاد پنج‌گانه کیفیت خدمات آموزشی در سنوات تحصیلی مختلف توسط آنالیز واریانس یک‌طرفه و آزمون تعقیبی توکی بررسی شد.

نتایج

از مجموع ۱۳۵ دانشجوی شرکت‌کننده در مطالعه، ۱۱۴ نفر (۸۴/۴٪) زن و ۲۱ نفر (۱۵/۶٪) مرد بودند و میانگین سنی آنها ۲۱/۷۵ سال بود. تعداد ۹۶ نفر (۷۱/۱٪) در دوره روزانه و ۳۹ نفر (۲۸/۹٪) در دوره شبانه مشغول به تحصیل بودند. از میان دانشجویان شرکت‌کننده، ۳۰/۶٪ دانشجوی سال دوم، ۵۰/۷٪ دانشجوی سال سوم و ۱۸/۷٪ دانشجوی سال چهارم بودند.

میانگین نمرات انتظارات و ادراکات و شکاف کیفیت خدمات آموزشی حاصل از تفاضل آنها در جدول ۲ نشان داده شده است. بر این اساس، انتظارات فراگیران در همه ابعاد و سؤالات از وضعیت موجود بالاتر بود. بیشترین میانگین نمره در بخش انتظارات مربوط به بعد تضمین و کمترین نمره مربوط به ابعاد فیزیکی و پاسخگویی بود. در بخش ادراکات، بالاترین امتیاز مربوط به بعد اطمینان و کمترین امتیاز مربوط به بعد همدلی بود. پس از محاسبه اختلاف بین میانگین نمرات انتظارات (ایده‌آل‌ها) و ادراکات (وضع موجود)، در همه ابعاد کیفیت شکاف وجود داشت. بیشترین میانگین نمره شکاف منفی مربوط به بعد همدلی و کمترین آن مربوط به بعد اطمینان بود. در بررسی تک‌تک عبارات نیز شکاف منفی کیفیت وجود داشت که عبارت "تسهیلات مورد نیاز" از بعد فیزیکی، حایز بیشترین و عبارت "ارایه خدمات در زمان مقرر" از بعد همدلی، حایز کمترین میانگین شکاف کیفیت بودند. برای همه عبارات پرسش‌نامه، تفاوت میانه انتظارات و ادراکات (شکاف) در سطح $p < 0/001$ معنی‌دار بود. برای شکاف در ابعاد پنج‌گانه کیفیت خدمات آموزشی و شکاف کلی نیز تفاوت از لحاظ آماری در سطح $p < 0/001$ معنی‌دار بود.

تفاوت زنان و مردان در میانگین شکاف کلی و نیز شکاف کیفیت در ابعاد پنج‌گانه خدمات آموزشی از لحاظ آماری معنی‌دار نبود. در بررسی تفاوت میانگین شکاف در ابعاد پنج‌گانه کیفیت خدمات آموزشی در دوره‌های تحصیلی روزانه و شبانه نیز اختلاف آماری معنی‌داری مشاهده نشد. همچنین میانگین شکاف در ابعاد پنج‌گانه کیفیت خدمات آموزشی در سنوات تحصیلی مختلف نیز فقط در بعد فیزیکی، اختلاف آماری معنی‌داری را نشان داد و در سایر ابعاد معنی‌دار نبود. برای شکاف در بعد فیزیکی، فقط تفاوت دانشجویان سال سوم با سال چهارم معنی‌دار بود ($p < 0/046$; جدول ۳).

بحث

براساس نتایج این پژوهش، در تمامی ابعاد کیفیت خدمات آموزشی و عبارات مربوط به سنجش آن، شکاف منفی کیفیت وجود داشت.

مطمئن و قابل اعتماد و در بعد همدلی، احساس تعلق و تعهد کارکنان نسبت به کلیه دانشجویان مورد پرسش قرار گرفت. پرسش‌نامه حاوی ۲۵ سؤال بود که هر بعد ۵ سؤال را به خود اختصاص می‌داد. سؤالات پرسش‌نامه براساس مقیاس چهارگزینه‌ای (کاملاً موافق، موافق، مخالف و کاملاً مخالف) سنجیده شد. دانشجویان در بخش انتظارات در مورد وضعیت ایده‌آل یا مطلوب و در بخش ادراکات در مورد وضعیت موجود یا آنچه هست به سؤالات پاسخ دادند. با وجود این که پرسش‌نامه مذکور در مطالعه آربونی و همکاران [۲۲] مورد استفاده قرار گرفته بود، ولی برای اعتماد بیشتر، مجدداً روایی آن به صورت محتوایی با نظر اساتید تأیید شد و پایایی آن نیز با محاسبه ضریب آلفای کرونباخ در دو بخش انتظارات و ادراکات تعیین شد که به تفکیک ابعاد کیفیت در جدول ۱ آورده شده است. برای تعیین شکاف کیفیت، نمره دانشجویان به وضعیت موجود کیفیت خدمات آموزشی (ادراک آنها از کیفیت خدمات ارائه‌شده)، با نمره آنها به وضعیت مطلوب کیفیت خدمات آموزشی (انتظار آنها از کیفیت خدمات) مورد مقایسه قرار گرفت. نمره حاصل در صورت مثبت بودن بیانگر این بود که خدمات آموزشی ارائه‌شده بیشتر از حد انتظارات دانشجویان است و در صورت منفی بودن حاکی از آن بود که خدمات آموزشی ارائه‌شده، انتظارات دانشجویان را برآورده نمی‌کند و شکاف کیفیت وجود دارد. در صورتی که نمره حاصل برابر با صفر می‌شد، به معنی عدم وجود شکاف کیفیت در نظر گرفته می‌شد و نشان‌دهنده در حد انتظار بودن خدمات آموزشی ارائه‌شده به دانشجویان بود.

جدول ۱) ضریب آلفای کرونباخ پرسش‌نامه به تفکیک ابعاد پنج‌گانه کیفیت خدمت

ابعاد کیفیت خدمات آموزشی	ضریب آلفای کرونباخ	
	انتظارات	ادراکات
فیزیکی	۰/۸۸	۰/۷۸
پاسخگویی	۰/۸۷	۰/۷۸
اطمینان	۰/۸۸	۰/۸۷
همدلی	۰/۸۸	۰/۸۳
تضمین	۰/۹۱	۰/۸۴

تجزیه و تحلیل داده‌ها به کمک نرم‌افزار آماری SPSS 16 و با استفاده از آمار توصیفی و استنباطی انجام گرفت. برای همه عبارات پرسش‌نامه، تفاوت میانه انتظارات و ادراکات (شکاف) با استفاده از آزمون علامت بررسی شد. قبل از استفاده از آزمون‌های پارامتری، با استفاده از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف، پیش‌فرض نرمال بودن متغیرهای مورد آزمون (نمره شکاف کلی و شکاف در ابعاد پنج‌گانه کیفیت خدمات آموزشی) بررسی شد و فقط در صورتی که $p > 0/05$ بود از آزمون‌های پارامتری استفاده شد. تفاوت میانگین انتظارات و ادراکات (شکاف) دانشجویان توسط آزمون T زوجی مورد بررسی قرار گرفت. همچنین تفاوت میانگین شکاف در ابعاد پنج‌گانه کیفیت

جدول ۲) میانگین نمرات انتظارات و ادراکات و شکاف کیفیت در هر یک از ابعاد کیفیت خدمات آموزشی

ابعاد کیفیت	گروه‌ها	انتظارات	ادراکات	شکاف کیفیت
فیزیکی	تجهیزات و امکانات آموزشی	۳/۶۳	۱/۸۷	-۱/۷۵
	تسهیلات و امکانات آموزشی	۳/۵۹	۱/۸۹	-۱/۷۰
	ظاهر کارکنان	۳/۵۲	۲/۴۱	-۱/۱۱
	تسهیلات مورد نیاز	۳/۷۱	۱/۹۲	-۱/۷۸
	ارتباط صمیمی و پویا با فراگیران	۳/۵۳	۲/۱۴	-۱/۳۹
	کل	۳/۶۰	۲/۰۵	-۱/۵۵
	علاقه‌مندی برای حل مسایل فراگیران	۳/۶۲	۱/۹۶	-۱/۶۶
	تمایل برای کمک به فراگیران	۳/۵۱	۲/۳۳	-۱/۱۸
	دادن اطلاعات به فراگیران	۳/۶۳	۲/۲۹	-۱/۳۴
	آمادگی برای پاسخگویی	۳/۵۷	۲/۱۱	-۱/۴۶
پاسخگویی	ساعات کاری مناسب	۳/۶۴	۲/۲۰	-۱/۴۴
	کل	۳/۶۰	۲/۱۸	-۱/۴۲
	فراهم‌نمودن خدمات ایمنی و مطمئن	۳/۵۸	۲/۵۲	-۱/۰۶
	برخوردری از دانش کافی برای پاسخگویی	۳/۶۵	۲/۳۲	-۱/۳۳
	دانش، مهارت و توانایی	۳/۶۴	۲/۳۷	-۱/۲۸
	برخوردری از دانش لازم برای انجام خدمات آموزشی	۳/۶۸	۲/۲۷	-۱/۴۱
	رفتار اطمینان‌بخش	۳/۴۸	۲/۰۲	-۱/۴۶
	کل	۳/۶۱	۲/۳۰	-۱/۳۱
	ایجاد محیط آرام‌بخش	۳/۶۰	۲/۱۵	-۱/۴۵
	توجه شخصی به فراگیران	۳/۴۷	۱/۹۷	-۱/۵۰
همدلی	احترام به نظرات و پیشنهادات فراگیران	۳/۷۱	۱/۹۹	-۱/۷۳
	شنیدن نظرات فراگیران با علاقه	۳/۶۷	۲/۰۳	-۱/۶۴
	پاسخ به فراگیران با صبر و حوصله	۳/۵۸	۲/۰۴	-۱/۵۴
	کل	۳/۶۱	۲/۰۳	-۱/۵۷
	انجام وعده‌ها	۳/۶۷	۲/۱۹	-۱/۴۹
	خدمات بدون اشتباه و خطا	۳/۶۹	۲/۰۸	-۱/۶۰
	برخورد یکسان با فراگیران	۳/۶۹	۲/۲۶	-۱/۴۳
	ارایه خدمات در زمان مقرر	۳/۶۱	۲/۶۳	-۰/۹۹
	سرعت در عملیات	۳/۵۶	۲/۰۹	-۱/۴۷
	کل	۳/۶۵	۲/۲۵	-۱/۴۰

جدول ۳) میانگین (انحراف معیار) شکاف کیفیت خدمات آموزشی در هر یک از ابعاد پنج‌گانه کیفیت خدمات آموزشی به تفکیک جنسیت، دوره و سال تحصیلی

ابعاد کیفیت خدمات آموزشی ← متغیرها ↓	میانگین شکاف کیفیت خدمات آموزشی در هر یک از ابعاد پنج‌گانه کیفیت خدمات آموزشی به تفکیک جنسیت، دوره و سال تحصیلی				
	تضمین	همدلی	اطمینان	پاسخگویی	فیزیکی
جنسیت					
مرد	۱/۳۸ (۱/۰۲)	۱/۲۵ (۰/۷۹)	۱/۲۲ (۱/۰۶)	۱/۵۵ (۰/۸۹)	۱/۶۰ (۰/۸۶)
زن	۱/۵۹ (۰/۷۳)	۱/۴۵ (۰/۸۰)	۱/۴۵ (۰/۸۰)	۱/۵۸ (۰/۸۱)	۱/۳۸ (۰/۸۷)
سطح معنی‌داری	۰/۳۸	۰/۲۹	۰/۳۰	۰/۸۸	۰/۳۰
دوره تحصیلی					
روزانه	۱/۶۲ (۰/۸۳)	۱/۴۵ (۰/۸۲)	۱/۳۸ (۰/۹۲)	۱/۶۴ (۰/۸۰)	۱/۴۷ (۰/۸۴)
شبانه	۱/۳۹ (۰/۶۳)	۱/۳۵ (۰/۷۶)	۱/۱۴ (۰/۸۰)	۱/۴۳ (۰/۸۶)	۱/۲۶ (۰/۹۲)
سطح معنی‌داری	۰/۰۹	۰/۴۹	۰/۱۷	۰/۱۹	۰/۲۱
سال تحصیلی					
سال دوم	۱/۴۸ (۰/۶۷)	۱/۴۱ (۰/۸۱)	۱/۳۵ (۰/۸۵)	۱/۶۵ (۰/۷۸)	۱/۴۵ (۰/۸۷)
سال سوم	۱/۷۱ (۰/۸۱)	۱/۴۹ (۰/۸۱)	۱/۳۲ (۰/۹۵)	۱/۶۰ (۰/۹۰)	۱/۴۵ (۰/۹۲)
سال چهارم	۱/۲۷ (۰/۷۹)	۱/۲۶ (۰/۷۵)	۱/۲۲ (۰/۸۳)	۱/۳۸ (۰/۶۶)	۱/۲۳ (۰/۷۰)
سطح معنی‌داری	۰/۰۴	۰/۴۹	۰/۸۴	۰/۴۳	۰/۵۴

شکاف مربوط به بعد اطمینان بود. در راستای کاهش شکاف کیفیت و بهبود کیفیت خدمات آموزشی از طریق تخصیص مناسب منابع و

بیشترین میانگین شکاف کیفیت در بعد همدلی و بعد از آن به ترتیب در ابعاد فیزیکی، پاسخگویی و تضمین مشاهده شد و کمترین میانگین

میان دانشجویان چینی در دوره تحصیلات تکمیلی نشان داد که در تمام ابعاد کیفیت خدمات، شکاف منفی وجود دارد [۲۱]. در مطالعه رویی در مورد رضایت دانشجویان از کیفیت خدمات آموزشی، ابعاد اطمینان و تضمین به ترتیب دارای بیشترین و کمترین شکاف منفی کیفیت بودند، اما در بعد فیزیکی شکاف مثبت کیفیت وجود داشت. به عبارتی در این بعد، ادراک دانشجویان از کیفیت خدمات آموزشی فراتر از انتظار آنها بوده است [۲۴]. در مطالعه چو که در مورد کیفیت خدمات آموزشی در دانشکده مدیریت بازرگانی دانشگاه رایرسون در تورنتوی کانادا انجام شد، در تمام ابعاد خدمات شکاف منفی کیفیت وجود داشت. بیشترین شکاف منفی کیفیت در بعد تضمین و کمترین شکاف در بعد اطمینان مشاهده شد [۲۰]. ریچارد و آدامز در مطالعه‌ای در کشور ایالات متحده نشان دادند که در ابعاد تضمین و پاسخگویی، شکاف منفی وجود دارد [۱۸]. نتایج مطالعات پیتر و همکاران در مورد کیفیت خدمات آموزشی در دو گروه از دانشجویان ترک تحصیل نموده و دانشجویان مشغول به تحصیل در دانشکده یواس.سی (دانشگاه سانشاین کوست) و دانشکده عالی در استرالیا نشان داد که از نظر دانشجویان مشغول به تحصیل، شکاف خدمات بیشتر از دانشجویانی است که ترک تحصیل نموده‌اند [۱۹].

تعیین شکاف کیفیت خدمات می‌تواند مبنای مناسبی برای برنامه‌ریزی، اولویت‌بندی و تصمیم‌گیری در مورد تخصیص منابع باشد [۲۵]. نگاهی به نتایج پژوهش‌های انجام‌شده در داخل و خارج از کشور، شکاف کیفیت در تمامی یا تعدادی از ابعاد پنج‌گانه خدمات را نمایان می‌سازد. نتایج این پژوهش مشابه با برخی از مطالعات داخلی و خارجی بوده و با برخی دیگر همخوانی ندارد. به نظر می‌رسد به دلیل تفاوت در دوره‌ها و سطح آموزشی، امکانات، تجهیزات، کارکنان و اعضای هیات علمی در دانشگاه‌ها و همچنین مشخصه‌های فرهنگی، اجتماعی و غیره در جوامع مختلف، دیدگاه گیرندگان خدمت نسبت به کیفیت خدمات و ادراکات و انتظارات آنها متفاوت خواهد بود. لذا نتایج این مطالعه قابل تعمیم به دانشگاه‌های دیگر نیست و از این رو توصیه می‌شود در هر دانشگاهی چنین پژوهش‌هایی انجام شود که در این صورت می‌توان الگویی با درجه انطباق بیشتر برای هر دانشگاه به‌دست آورد و به‌منظور بهبود کیفیت خدمات آموزشی در آن دانشگاه، برنامه‌ریزی بهتر و اساسی‌تری را انجام داد.

وجود شکاف کیفیت بیانگر این است که در زمینه عمل به تعهدات و برآورده کردن انتظارات دانشجویان به‌خوبی اقدام نشده است. با توجه به این که از نظر دانشجویان در هر پنج بعد خدمات آموزشی شکاف منفی کیفیت وجود دارد، پیشنهاد می‌شود در طول سال برای کارکنان دوره‌هایی در زمینه شیوه‌های موثر ارائه خدمات آموزشی و برقراری ارتباط اثربخش با دانشجویان برگزار شود. درخصوص استفاده از روش‌های آموزشی نوین، مهارت‌های مشاوره و مهارت‌های ارتباط با دانشجو نیز برای اعضای هیات علمی دانشگاه، برگزاری کارگاه‌های آموزشی در اولویت قرار گیرد. ضمن اطلاع‌رسانی کافی به دانشجویان

تلاش‌های سازمان، می‌توان ابعاد پنج‌گانه خدمات را در سه گروه اولویتی قرار داد؛ به این ترتیب که بُعد همدلی با بیشترین شکاف منفی کیفیت در بالاترین رتبه اولویت، ابعاد فیزیکی، پاسخگویی و تضمین در اولویت‌های بعدی و بُعد اطمینان با کمترین شکاف منفی کیفیت در پایین‌ترین رتبه اولویت قرار گیرد. با تمرکز بر ابعادی که دارای شکاف بیشتری در کیفیت خدمات هستند، همگام با کاهش شکاف در این ابعاد، کیفیت سایر ابعاد نیز از دیدگاه گیرندگان خدمت بهبود می‌یابد. زیرا وجود نقص و شکاف (و بالعکس افزایش کیفیت) در یک بُعد، اثر تشدیدکنندگی دارد، بدین معنی که موجب افت کیفیت (یا بهبود کیفیت) در سایر ابعاد می‌شود [۲۳].

بُعد همدلی نشان‌دهنده تمایل دانشکده برای ارائه خدمات سریع به دانشجویان و منعکس‌کننده حساسیت و آگاهی نسبت به تقاضاها، پرسش‌ها و شکایات مطرح‌شده از سوی دانشجویان است [۲۰]. بیشترین شکاف منفی کیفیت در این بُعد نشان می‌دهد که دانشجویان، مکانیزم مناسبی برای بیان نظرات و پیشنهادات خود ندارند و نظرات آنان در برنامه‌ریزی درسی در نظر گرفته نمی‌شود. به نظر می‌رسد حجم زیاد کارهای اجرایی در آموزش، زیادبودن تعداد دانشجو نسبت به کارکنان و همچنین نداشتن تجربه و مهارت کافی در برخی از کارکنان آموزش، موجب شده است که آنان فرصتی برای ابراز همدلی و شنیدن و درک نظرات دانشجویان نداشته باشند. وجود شکاف کیفیت در ابعاد پاسخگویی، تضمین و فیزیکی بیانگر آن است که به درخواست‌ها و سئوالات دانشجویان به‌خوبی عمل نمی‌شود و کارکنان تمایلی برای پاسخگویی به سئوالات دانشجویان ندارند. همچنین ساعات کاری کارکنان برای ارائه خدمات و پاسخگویی، مناسب نیست و امکانات و تجهیزات کافی برای دانشجویان وجود ندارد و در زمینه عمل به تعهدات و انجام وعده‌ها به‌درستی عمل نمی‌شود. کمترین میانگین شکاف منفی کیفیت در بُعد اطمینان مشاهده شد که نشان‌دهنده برخورداری کارکنان از دانش کافی، داشتن مهارت و توانایی و رفتار اطمینان‌بخش از طرف کارکنان است [۲۲].

نتایج تحقیقات کبرایی و آقاملائی در دانشگاه‌های علوم پزشکی زاهدان و هرمزگان در مورد کیفیت خدمات آموزشی نشان‌دهنده وجود شکاف منفی در ابعاد پنج‌گانه کیفیت خدمات آموزشی است. در هر دو دانشگاه، ابعاد پاسخگویی و اطمینان به‌ترتیب دارای بیشترین و کمترین شکاف منفی بودند که بیانگر نامطلوب‌بودن کیفیت خدمات آموزشی ارائه‌شده است [۷، ۱۶]. مطالعه انجام‌شده در دانشگاه علوم پزشکی کاشان توسط بیگلر و کبرایی حاکی از وجود بیشترین شکاف در بعد فیزیکی و کمترین شکاف در بعد اطمینان است [۱۷]. آربونی در مطالعه‌ای بین دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی زنجان، وجود شکاف منفی را در کلیه ابعاد کیفیت خدمات آموزشی گزارش کرد، به طوری که بیشترین میانگین شکاف مربوط به بعد همدلی و کمترین میانگین شکاف مربوط به بعد اطمینان بود [۲۲].

نتایج مطالعه بارنس در مورد تحلیل شکاف کیفیت خدمات آموزشی در

- Association for Institutional Research Inc; 2007. Available from: <http://www.aair.org.au/jir/May94/Athiyaman>
- 10- Alves AR, Vieira A. The SERVQUAL as a marketing instrument to measure services quality in higher education institutions. Poland; Second International Conference, 2006.
- 11- Parasuraman A, Zeithaml V, Berry LL. SERVQUAL: A multiple item scale for measuring consumer perceptions of service quality. *J Retail*. 1988;64(1):12-40.
- 12- Zafiroopoulos C. Students' attitudes about educational service quality. *Cyprus J Sci*. 2006;4:13-23.
- 13- Arambewela R, Hall J. A comparative analysis of international education satisfaction using SERVQUAL. *J Serv Res*. 2006;6:141-63.
- 14- Hill Y, Lomas L. Student's perceptions of quality in higher education. *Qual Assur Educ*. 2003;11(1):15-20.
- 15- Kebriaei A, Roudbari M. Assessing quality of educational services at Zahedan university of medical sciences. *Tabib-e-Shargh J*. 2005;7(2):139-46. [Persian]
- 16- Aghamolaei T, Zare S, Abedini S. The quality gap of educational services from the point of view of students in Hormozgan university of medical sciences. *Strides Dev Med Educ*. 2006;3(2):78-85. [Persian]
- 17- Sabahi Bidgoliy M, Kebriaie A. The quality gap of educational services Kashan university of medical sciences: Based on student perceptions and expectations. *Kordestan; Nationwide Conference on Medical Sciences Education Development*, 2007. [Persian]
- 18- Richard E, Adams JN. Assessing college student perceptions of instructor customer service to student's questionnaire: Assessment in higher education. *J Assess Evalu High Educ*. 2006;31(5):535-49.
- 19- Peter S, Michael H, Debra H. Why do they leave, why do they stay? Perception of service quality at a new university. *ANZMAC*. 2000:1197-200.
- 20- Chua C. Perception of quality in higher education. Australia: AUQA Occasional Publication; 2004.
- 21- Barnes BR. Analyzing service quality: The case of post-graduate Chinese students. *Total Qual Manag Bus Excell*. 2007;18(3-4):313-31.
- 22- Arbooni F, Shoghli A, Badri Poshte S, Mohajeri M. Survey the gap between expectations and provided educational services to students of Zanjan university of medical sciences in 2005. *SDMEJ*. 2008;5(1):17-25. [Persian]
- 23- Lamei A. Total quality management in health care. Tehran: Ministry of Health and Education; 2000. [Persian]
- 24- Ruby CA. Assessing student satisfaction with selected student services using SERVQUAL, a market driven model of service quality. *NASPA J*. 1998;35(4):331-41.
- 25- Campbell JL, Ramsay J, Green J. Age, gender, socioeconomic and ethnic differences in patients' assessments of primary health care. *Qual Health Care*. 2001;10(2):90-5.

و برنامه‌ریزی صحیح برای کلاس‌های درسی اساتید، ساعات مناسب و معینی برای مراجعه دانشجویان به اساتید راهنما و مشاور در نظر گرفته شود. همچنین از طرف مدیریت نیز ساعات مشخصی برای پاسخگویی به سؤالات دانشجویان و طرح مشکلات آنها در نظر گرفته شود و در نهایت این که از نظرات سازنده دانشجویان در برنامه‌ریزی‌های آموزشی بیشتر استفاده شود.

نتیجه‌گیری

انتظارات دانشجویان فراتر از درک آنها از وضعیت موجود است و در هیچ کدام از ابعاد خدمات آموزشی، انتظارات آنها برآورده نشده است. در راستای بهبود کیفیت خدمات آموزشی، کلیه ابعاد به‌ویژه بُعد همدلی باید مورد توجه قرار گیرد.

منابع

- 1- Douglas A, Douglas J. Campus spies? Using mystery students to evaluate university performance. *Educ Res*. 2006;48(1):111-9.
- 2- Firdaus A. Measuring service quality in higher education: Three instruments compared. *Int J Res Method Educ*. 2006;29(1):71-89.
- 3- Coates H. The value of student engagement for higher education quality assurance. *Qual High Educ*. 2005;11(1):25-36.
- 4- Lopez IG. Building universities of quality: An analysis of the views of university students concerning their academic training. *High Educ Eur*. 2005;30(3-4):321-34.
- 5- Sahney SD, Banwet K, Karunes S. An integrated framework for quality in education: Application of quality function deployment, interpretive structural modeling and path analysis. *Total Qual Manag*. 2006;17(2):265-85.
- 6- Sirvanci MB. Critical issues for TQM implementation in higher education. *TQM Mag*. 2004;16(6):382-6.
- 7- Kebriaei A, Roudbari M. The quality gap in educational services at Zahedan university of medical sciences: Based on student' perceptions and expectations. *IJME*. 2005;5(1):53-61. [Persian]
- 8- Tam M. Measuring quality and performance in higher education. *Qual High Educ*. 2001;7(1):47-54.
- 9- Adey A, Bernie OD. Exploring graduates' perceptions of the quality of higher education. Australia: Australasian