

ارزیابی کیفیت خدمات آموزشی پردیس دانشکده های فنی دانشگاه تهران بر اساس مدل سروکوال

زهرا شاه امیری¹

محمدرضا کرمی²

محمد اصلاحی³

تاریخ دریافت: 95/06/02

تاریخ پذیرش: 95/08/19

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی وضعیت کیفیت خدمات آموزشی پردیس دانشکده‌های فنی دانشگاه تهران از دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی براساس مدل سروکوال است. در این مطالعه با استفاده از روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی، تعداد 346 نفر از دانشجویان تحصیلات تکمیلی به روش نمونه‌گیری طبقه‌ای متناسب با حجم انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه استاندارد سروکوال شامل ابعاد پنجگانه کیفیت خدمات آموزشی استفاده شده است. داده‌های پژوهش پس از جمع‌آوری براساس سوالات پژوهش و با استفاده از آزمون تی مستقل، تی وابسته و تحلیل واریانس یک راهه تجزیه و تحلیل شدند. یافته‌های پژوهش حاکی از آن است که بین عوامل محسوس، قابلیت اطمینان، پاسخ‌گویی، تضمین و همدلی ادراک شده و مورد انتظار دانشجویان تفاوت معناداری وجود دارد. انتظارات دانشجویان فراتر از درک آن‌ها از وضعیت موجود است و در هیچ یک از ابعاد کیفیت خدمات، انتظارات آن‌ها برآورده نشده است. همچنین بین متغیرهای جمعیت‌شناختی دانشجویان، تفاوت معناداری مشاهده نگردید.

کلید واژه‌ها: ارزیابی، کیفیت خدمات، مدل سروکوال، دانشجویان تحصیلات تکمیلی

¹ دانشجوی کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه تهران، تهران، ایران (نویسنده مسئول) fattahi.zhr@gmail.com

² دانشجوی کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه تهران، تهران، ایران karami_mohamadreza@yahoo.com

³ کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه ارومیه، ارومیه، ایران slahimohamad@yahoo.com

مقدمه

در یک محیط رقابتی که سازمان‌ها برای جلب مشتریان با یکدیگر رقابت می‌کنند، رضایت مشتری از خدمات ارائه شده یک عنصر کلیدی در موفقیت و برتری سازمان‌ها و یک عامل مهم برای سودآوری و وفاداری مشتریان به سازمان محسوب می‌شود (گیتمن و همکاران، 2005؛ مانوئل، 2008 به نقل از قلاوندی، 1391). امروزه موضوع کیفیت خدمات عامل مهمی برای رشد، موفقیت و ماندگاری سازمان‌ها شده است. چرا که سازمان‌ها دریافته‌اند که تا چه حد فقدان اطلاعات کافی درباره انتظارات و بازخورد ادراکات مشتریان از خدمات ارائه شده برای سازمان‌ها، مشکلاتی را ایجاد خواهد کرد (الوانی و ریاحی، 1382). کیفیت خدمات به طور فزاینده‌ای به عنوان یک مفهوم کلیدی در افتراق خدمات و مزیت رقابتی در نظر گرفته می‌شود. بنابراین ارائه خدمات با کیفیت نیازمند دو نوع توانایی می‌باشد: 1- توانایی کنترل کیفیت در همه زمان‌ها 2- توانایی حل مشکلات ویژه‌ای که ممکن است بوجود آید (مانیا، 2014). برای تعریف کیفیت، نگرش‌های سنتی مشخصه‌های کالا یا خدمت را به عنوان معیار کیفیت تعریف می‌کردند. ولی بر اساس شیوه‌ها و نگرش‌های جدید، کیفیت را خواسته مشتری تعریف می‌کنند (وست، 2001 به نقل از پروری، 1390).

کیفیت خدمات و بهبود کیفیت برنامه‌های آموزشی در نظام آموزش عالی نیز از اهمیت بسزایی برخوردار است، به طوری که تبدیل به یکی از دغدغه‌های مهم مسئولین مراکز آموزشی، که خواهان افزایش توان رقابتی خود هستند، شده است (محمدی و وکیلی، 2010). اخیراً نیز علاقه مندی به کیفیت در آموزش عالی و دانشگاه‌ها به طور چشمگیری افزایش یافته و شکل جدیدی به خود گرفته و در سطح بین‌المللی نیز در تحقیقات آموزشی مورد توجه قرار گرفته است (لوپز، 2005). 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، 1388 به نقل از پروری، 1390).

خدمات آموزشی، به ویژه خدماتی که از طریق دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی ارائه می‌شود، یکی از مهمترین حوزه‌های خدماتی در هر جامعه محسوب می‌شود، زیرا از یک طرف یکی از مقدمات توسعه همه جانبه کشور، پویایی و توانایی دانشگاه در انجام دادن امور مربوط به خود 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 (بیمانی و بهادری، 2008). از طرف دیگر گسترش کمی نظام آموزش عالی بدون توجه به توسعه کیفیت، پیامدهایی همچون افت تحصیلی، وابستگی علمی، فرار مغزها، عدم کارآفرینی و ضعف تولید را به همراه خواهد داشت (ذولفقاری و همکاران، 2009). بنابراین، توجه به ارتقای کیفیت خدمات آموزشی به طور مستمر امری ضروری به نظر می رسد. موسسات آموزشی نیازمند گرفتن بازخورد از مشتریان نسبت به کیفیت خدمات ارائه شده می باشند. دریافت بازخورد برای ارزیابی و بهبود کیفیت خدمات بسیار مفید است (ابراهیم، 2012). عدم استفاده از روش های علمی در ارزیابی و بهبود کیفیت خدمات آموزشی، بهره گیری نامناسب از سرمایه های فکری جامعه، و سیاستگذاری ضعیف در امر آموزش را در پی خواهد داشت (نورالنساء و همکاران، 2008). بعلاوه، توسعه روزافزون مراکز آموزشی در جوامع دانش محور، بیانگر ضرورت طراحی ابزاری کارآمد برای ارزیابی و تحلیل کیفیت عملکرد مؤسسات آموزشی است. این امر در نظام آموزشی کشور ایران به ویژه با توجه به چشم انداز درازمدت آن برای تبدیل شدن به سرآمد کشورهای منطقه در حوزه تحقیق و توسعه حایز اهمیت است (ایرانمنش و کامرانی، 2005).

در آموزش عالی کیفیت عمدتاً بر اساس میزان تطابق با استانداردها یا اهداف تعیین شده، تعریف شده است و بنابراین، مشتری محوری، مفهومی جدید برای آن محسوب می شود. صرف نظر از این که برخی با تعبیرهایی چون مشتری یا بازار در محیط آموزشی که نسبتاً از روحيات کاسب کارانه دور بوده است؛ مخالفت می ورزند. این اصل دارای مفاهیم قابل تاملی در آموزش عالی است. مطابق اصل مشتری محوری، طراحی نظام آموزشی باید با توجه به نیازهای واقعی کسانی که از این فرصت استفاده می کنند صورت پذیرد، نه بر اساس نظر طراحان و آن هم در محیط های بسته. دیدگاه مشتری گرایی حداقل این مزیت را دارد که روشی بدست می دهد تا اهداف آموزشی را با نیازهای علمی مصرف کنندگان این خدمت مرتبط سازد (زیتام و پاراسورمان، ترجمه حیدرزاده و حاجی ها، 1387). در سال های اخیر میزان آگاهی مراجعه کنندگان از کیفیت خدمات افزایش یافته است و با افزایش تعداد رقبا مشتریان پذیرای هر خدمتی نیستند (سعید اردکانی و همکاران، 1388). از این رو در چنین وضعیت رقابتی، مناسب ترین راهبرد برای سازمان ها داشتن رویکرد بهبود کیفیت خدمات است (الدلاگان و باتل، 2002). از طرفی دانشجویان به عنوان اصلی ترین مشتریان آموزش عالی، بیشترین توجه را به خود جلب کرده اند (سرونسی، 2004؛ کبریایی و رودباری، 1384). در مورد اهمیت دانشجو به عنوان مشتری دو نگرش وجود دارد: یک دیدگاه این است که دانشجو به عنوان

ورودی و خروجی در فرایند یادگیری مشارکت دارد. دیدگاه دیگر آن است که کارفرمایان بالقوه، دانشجویان را به عنوان مشتریان اولیه تلقی می‌کنند و معتقد هستند که باید واقعیت اقتصادی بازار را مدنظر قرار داد و به نیازهای کارفرمایان و متناسب کردن محتوای درسی دانشجویان با آن توجه کرد. در هر دو دیدگاه دانشجویان به عنوان مشتری مهم سازمان آموزش عالی محسوب می‌شود (یئو، 2008). در حال حاضر در سطح دنیا دیدگاه دانشجویان در مورد کلیه ابعاد آموزش های ارائه شده در موسسات آموزشی بررسی شده و به عنوان عامل ضروری پایش کیفیت در دانشگاه‌ها در نظر گرفته می‌شود (هیل و لاماس، 2003).

اکنون که در ایران نیز گسترش دانشگاه‌ها از مرحله کمی به مرحله کیفی در حال گذر است، توجه به ضرورت رشد کیفی در آموزش عالی و اهمیت سنجش آن، حائز اهمیت است. از آنجایی که کشور ما جزء کشورهای در حال توسعه است و برای دستیابی به توسعه و پیشرفت در حال حاضر نیاز به پیشرفت های فنی بیش از هر زمان دیگر احساس می‌شود، انجام این پژوهش در این حوزه به نظر ضروری می‌آید و با توجه به این که ارزیابی کیفیت خدمات آموزشی در آموزش عالی می‌تواند نقش مهمی در بهبود کیفیت خدمات آموزشی داشته باشد، پژوهش حاضر با هدف ارزیابی کیفیت خدمات آموزشی از دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی صورت خواهد گرفت.

یکی از روش‌هایی که غالباً به ارزشیابی کیفیت خدمات آموزش عالی و دانشگاه‌ها مورد استفاده قرار می‌گیرد، مدل سروکوآل است که توسط پاراسورامان و همکارانش در سال 1985 ارائه گردیده است (آلوز و ویرا، 2006). این مدل فعالیت‌های عمده ای از سازمان را نشان می‌دهد که ادراک از کیفیت را تحت تاثیر قرار می‌دهند. به علاوه، این مدل، تعامل بین این فعالیت‌ها را نشان داده، اتصالات بین فعالیت‌های سازمان یا بازاریاب را که به ارائه سطحی رضایت بخش از کیفیت خدمات مربوط است، معرفی می‌کنند. این اتصالات به عنوان شکاف یا عدم تطابق‌ها توصیف می‌شوند. این مدل، مدیریت را قادر می‌کند که به شکاف‌های خدماتی و علل وقوع این شکاف‌ها پی ببرد (قبادیان، 1994). مدل سروکوآل شامل پنج مقیاس (فیزیکی، قابلیت اطمینان، ضمانت، مسئولیت‌پذیری و همدلی) است (راجدیپ، 2010). این مقیاس‌ها عبارتند از:

ابعاد فیزیکی: شامل وجود تسهیلات و تجهیزات کاری و کالاهای ارتباطی است. تمام این ابعاد، تصویری را فراهم می‌سازند که مشتری برای ارزیابی کیفیت، آن را مدنظر قرار می‌دهد. مثل امکانات رفاهی در محیط فیزیکی سازمان.

قابلیت اطمینان: به معنی توانایی انجام خدمات به شکلی مطمئن و قابل اطمینان است به طوری که انتظارات مشتری تامین شود. در واقع قابلیت اطمینان، عمل به تعهدات است، یعنی اگر سازمان خدماتی در زمینه، زمان ارائه، شیوه و هزینه خدمات، وعده هایی می دهد، باید به آن عمل کند. مسئولیت پذیری: منظور از مسئولیت پذیری تمایل به همکاری و کمک به مشتری است. این بعد از کیفیت خدمت، تاکید بر نشان دادن حساسیت و هوشیاری در قبال درخواست ها، سوالات و شکایات مشتری دارد.

ضمانت و تضمین: ضمانت و تضمین بیانگر شایستگی و توانایی کارکنان در القاح حس اعتماد و اطمینان به مشتری، نسبت به سازمان است. این بعد از کیفیت خدمت، مخصوصا در خدماتی مهم است که دارای ریسک بالاتری باشند.

همدلی: توجه شخصی و اختصاص زمان کاری مناسب برای تمامی مشتریان، یعنی اینکه با توجه به روحیات افراد، با هر کدام از آن ها برخورد ویژه ای شود، به طوری که مشتریان قانع شوند که سازمان آن ها را درک کرده است و آن ها برای سازمان مهم هستند (مارتینز و مارتینز، 2010).

از میان کاربردهای همه جانبه منتشره در مزایای سروکوال می توان به موارد زیر اشاره کرد:

1- مدل خوبی برای استخراج دیدگاه های مشتریان در خصوص خدمت رو در رو و اهمیت رابطه با مشتری، انتقادات و رضایتمندی مشتری است.

2- قادر است به مدیران در خصوص ادراک مدیر و مشتریان اخطار و آگاهی می دهد.

3- نشان دادن شکاف های خدمت می تواند مبنایی برای فرمول بندی برنامه ها و راهبردهای به منظور اطمینان از برآوردن پیش بینی ها ارائه دهد.

4- می تواند سطح خاصی از نقاط ضعف و قوت را تعیین کند.

5- قادر است سطح خدمات ضعیف را اولویت بندی کند.

6- می تواند روند اهمیت ارتباط مشتری، اهمیت و ادراک مشتری را در صورت بکار بستن

دوره ای آن ردیابی کند (کای و تان، 2001؛ به نقل از شکوهی، 1387).

پیشینه پژوهش

همتی نژاد و همکاران (1393) در پژوهشی به ارزیابی کیفیت خدمات آموزشی دانشکده تربیت بدنی و علوم ورزشی گیلان بر اساس مدل سروکوال پرداخته است. نتایج تحقیق نشان می دهد که در هیچ یک از ابعاد پنجگانه ادراک شده در بین دانشجویان دختر و پسر تفاوت معنی داری وجود ندارد.

در مقاطع کارشناسی و کارشناسی ارشد مشخص شد که به غیر از بُعد اطمینان در بقیه ابعاد میانگین درک دانشجویان در این مقاطع با هم تفاوت معنی داری دارند. در اولویت بندی ابعاد کیفیت خدمات مورد انتظار مشخص شد که بین اولویت دانشجویان دختر و پسر با هم تفاوت معنی داری وجود دارد. در اولویت بندی ابعاد کیفیت خدمات مورد انتظار نیز بین دانشجویان مقاطع مختلف نیز تفاوت، معنی دار است. یافته های پژوهش حاضر نشان داد در تمامی ابعاد کیفیت خدمات آموزشی و عبارات مربوط به آن شکاف منفی و معنی داری وجود دارد. شکاف منفی بیانگر آن است که از دید دانشجویان، ارائه خدمات آموزشی در حد انتظارات آنان نیست و در برآورده کردن انتظارات دانشجویان باید اقدامات لازم انجام گیرد. عنایتی و همکاران (1392) در مطالعه ای بین دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی استان مازندران به این نتایج دست یافت که در بعد تضمین (با میانگین 4/41)، بعد پاسخگویی (با میانگین 4/32)، بعد همدلی (با میانگین 4/38) و بعد ملموس بودن (با میانگین 4/47) بود و انتظارات دانشجویان در سطحی بالاتر از خدمات دریافت شده بود. اما در بعد اطمینان (با میانگین 4/42) خدمات دریافت شده در سطح انتظارات قرار داشت.

قلاوندی و همکاران (1391) به بررسی وضعیت کیفیت خدمات آموزشی بر اساس مدل سروکوال از دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه ارومیه پرداخته اند که نتایج تحقیق نشان داد بین عوامل محسوس، قابلیت اطمینان، پاسخگویی، تضمین و همدلی ادراک شده و مورد انتظار دانشجویان تفاوت معناداری وجود دارد. انتظارات دانشجویان فراتر از درک آنها از وضعیت موجود است و در هیچ یک از ابعاد کیفیت خدمات، انتظارات آنها برآورده نشده است. هم چنین بین متغیرهای جمعیت شناختی به استثنای مقاطع تحصیلی در جنسیت، گروه تحصیلی و دانشکده محل تحصیل دانشجویان، تفاوت معناداری مشاهده نشد. شمس و همکاران (1390) به بررسی کیفیت خدمات آموزشی در دانشگاه علوم پزشکی تهران از دیدگاه دانشجویان پرداخته اند. نتایج این پژوهش نشان داده است که انتظارات فراگیران در همه ابعاد و سؤالات بالاتر از وضعیت موجود بوده است. میانگین کلی انتظارات و ادراکات دانشجویان به ترتیب برابر با 4/02 و 2/63 بود. تفاوت قابل ملاحظه ای در میانگین انتظارات و ادراکات وجود داشت، بیشترین میانگین نمره شکاف منفی مربوط به بعد پاسخگویی (1/64-) و کمترین آن مربوط به بعد اطمینان (1/14-) بود.

عنایتی نوین فر و همکاران (1390) به ارزیابی کیفیت خدمات آموزشی دانشگاه پیام نور همدان بر اساس مدل سروکوال پرداخته اند. نتایج پژوهش نشان داده است که: ادراک دانشجویان از کیفیت

خدمات آموزش ارائه شده در حد پایین و انتظاراتشان در حد بالاست و همچنین، میانگین شکاف ادراک و انتظار دانشجویان از کیفیت خدمات آموزشی در همه ابعاد مدل سروکوال منفی است و در آزمون t در سطح 0/05 معنا دار است. بیشترین شکاف در بعد همدلی (806/2-) و بعد از آن به ترتیب در بعد اطمینان (2/437-)، تضمین (2/32-)، ملموسات (2/217-) و کمترین شکاف در بعد پاسخگویی (2/072-) مشاهده شد. در واقع، نتایج نشان می دهد که دانشجویان از کیفیت خدمات آموزشی دانشگاه پیام نور واحد همدان راضی نیستند و خدمات آموزشی ارائه شده انتظارات دانشجویان را برآورده نمی کند. اعتباریان و طالع (1389) در پژوهشی مرتبط با کیفیت خدمات تعیین میزان شکاف بین ادراکات و انتظارات بیمه شدگان در سازمان تامین اجتماعی استان اصفهان، متوجه شدند که در تمامی ابعاد کیفیت خدمات بین انتظارات و ادراکات مشتریان، شکاف وجود دارد.

آربونی و همکاران (1387) در مطالعه های 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. نتایج پژوهش های کبریایی و رودباری (1384) در دانشگاه علوم پزشکی زاهدان نشان داد که 81/6% قائل به وجود شکاف منفی کیفیت بودند، به طوری که از میان ابعاد پنجگانه خدمت بعد پاسخگویی، دارای بیشترین میانگین شکاف و بعد اطمینان، دارای کمترین میانگین شکاف کیفیت بوده اند که بیانگر نامطلوب بودن کیفیت خدمات آموزشی ارائه شده است.

مانیا (2014) 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 جمعیت شناختی پژوهش بیانگر این بود که بیشتر پاسخ دهندگان بالای 28 سال سن دارند، به این معنی که افراد برای پیشرفت در شغلشان و دستیابی به حقوق و دستمزد بیشتر علاقمند به ادامه تحصیل هستند. یوسف پرانیپایان (2014) به اندازه گیری کیفیت خدمات آموزش عالی در یک دانشگاه خصوصی در تایلند پرداخت. وی از 350 نفر از دانشجویان مقطع کارشناسی کیفیت خدمات را نظر سنجی کرد. نتایج نشان داد که انتظارات دانشجویان مقطع کارشناسی در تایلند برآورده نمی شود و در تمام ابعاد پنج گانه 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 پایین تر از انتظارات و وضعیت مطلوب نمره‌گذاری شده است و لازم است تلاش‌هایی در جهت افزایش کیفیت خدمات صورت گیرد. مانیا (2015) به ارزیابی کیفیت خدمات آموزشی از نظر دانشجویان دکتری در رومانی اقدام کرد نشان داد که ادراک دانشجویان دکتری در این کشور پایین تر از حد مطلوب است. ابراهیم (2012) 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 دانش‌آموزان 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. بارنس (2007) در مطالعه‌ای به منظور تعیین ادراکات و انتظارات دانشجویان چینی از کیفیت خدمات آموزشی، نشان داد که در تمام ابعاد کیفیت خدمات، شکاف منفی وجود دارد؛ بیشترین شکاف منفی کیفیت در بعد تضمین و کمترین شکاف در بعد اطمینان مشاهده شد. در پژوهشی که با عنوان ارزیابی کیفیت خدمات در دانشگاه چشم انداز بخش خدمات در سال 2007 توسط اسمیت و کلارک با ابزار سروکوال انجام شده، نتایج پژوهش نشان می‌دهد ارزیابی دیدگاه و صدای مشتریان عنصر حیاتی برای ارائه خدمات است. این مطالعه نتایج پژوهش‌های قبلی را که ابعاد ابزار سروکوال در بخش دولتی متفاوت با بخش خصوصی است، تأیید می‌کند. همچنین بیان میکند که شکاف کیفیت خدمات برای کارمندان و دانشجویان به یک اندازه اهمیت نسبی دارد، البته تفاوت‌های خاصی هم دارند و قابلیت اطمینان به عنوان مهمترین بعد برای همه مشتریان است و بیشترین تأثیر را در بهبود کیفیت خدمات دارد. بردلی (2006) مطالعه‌ای را با استفاده از روش سروکوال به منظور تعیین ادراک و انتظار دانشجویان چینی از کیفیت خدمات آموزشی در دوره تحصیلات تکمیلی و تحلیل شکاف کیفیت انجام داد. در این مطالعه مشخص شد که در تمام ابعاد خدمت، شکاف منفی کیفیت وجود دارد.

روش پژوهش

روش پژوهش، توصیفی و از نوع همبستگی است. جامعه آماری مورد نظر شامل 3527 نفر از دانشجویان تحصیلات تکمیلی پردیس فنی دانشگاه تهران است که با استفاده از روش نمونه گیری طبقه ای تصادفی متناسب با حجم، 346 نفر به عنوان نمونه انتخاب شده است. برای تعیین حجم نمونه از فرمول کوکران استفاده شد. در پژوهش حاضر به منظور پی بردن به شکاف میان انتظارات و ادراکات دانشجویان از نحوه ارائه خدمات پردیس دانشکده های فنی از دو پرسشنامه مجزا با عناوین پرسشنامه انتظارات و ادراکات دانشجویان از کیفیت خدمات، استفاده شده است که هر دو پرسشنامه بر مبنای پرسشنامه استاندارد مقیاس های سروکوال، طیف لیکرت و متشکل از پنج گزینه (خیلی زیاد تا خیلی کم) تنظیم شده است که شامل موارد عوامل محسوس (سوال های 1 تا 4)، قابلیت اطمینان (سوال های 5 تا 9)، پاسخگویی (سوال های 10 تا 13)، اطمینان خاطر (سوال های 14 تا 17) و همدلی (سوال های 18 تا 21) است. برای سنجش پایایی پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ در یک مطالعه مقدماتی بر روی نمونه 30 نفری 0/91 به دست آمد. در نهایت 330 پرسشنامه مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

جدول (1) ضرایب آلفای کرونباخ مولفه های پرسشنامه کیفیت خدمات

مولفه های کیفیت خدمات	ضریب پایایی
عوامل محسوس	84%
قابلیت اطمینان	84%
پاسخگویی	83%
اطمینان خاطر	80%
همدلی	88%

یافته های پژوهش

داده های توصیفی از توزیع پاسخگویان بر اساس ویژگی های جمعیت شناختی نشان می دهد که از 330 نفر دانشجوی تحصیلات تکمیلی، 244 نفر (74 درصد) مرد و 86 نفر (25 درصد) زن بودند. از نظر مدرک تحصیلی، 251 نفر (76 درصد) فوق لیسانس و 79 نفر (24 درصد) دانشجوی مقطع دکترا بودند. در بررسی نمونه آماری از لحاظ سن داده ها نشان می دهد که دانشجویان 21 الی 25 سال با 47 درصد (156 نفر) دارای بیشترین فراوانی و دانشجویان 36 الی 40 سال با 5 درصد (17 نفر) دارای کمترین فراوانی می باشند.

1- وضعیت ابعاد کیفیت خدمات آموزشی ادراک شده و مورد انتظار چگونه است؟
 به منظور بررسی وضعیت (ادراک شده و مورد انتظار) هر یک از ابعاد کیفیت خدمات آموزشی پردیس دانشکده های فنی دانشگاه تهران از دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی از آزمون تی تست تک نمونه ای استفاده گردید، که نتایج آن در جدول (3)، ارائه گردیده است. با توجه به اینکه مقادیر تی محاسبه شده برای تمامی ابعاد کیفیت خدمات ادراک شده و مورد انتظار بیشتر از سطح بحرانی تی یعنی دامنه 1/96 تا 1/96- در سطح اطمینان 0/95 است بنابراین با 0/95 اطمینان می توان گفت میانگین های بدست آمده تفاوت معناداری با میانگین نظری (3) دارد. بنابراین با توجه به میانگین ها بدست آمده می توان گفت، وضعیت تمامی ابعاد کیفیت خدمات ادراک شده پایین تر از میانگین مطلوب و وضعیت تمامی ابعاد کیفیت خدمات مورد انتظار بالاتر از میانگین فرضی پژوهش می باشد.

جدول 3. وضعیت ابعاد کیفیت خدمات آموزشی ادراک شده و مورد انتظار (میانگین نظری 3*)

مورد انتظار		ادراک شده							ابعاد کیفیت خدمات	
سطح معناداری	مقدار تی	درجه آزادی	انحراف استاندارد	میانگین	مقدار تی	سطح معناداری	درجه آزادی	انحراف استاندارد		میانگین
0/000	45/16	329	0/582	4/44	-4/56	0/015	329	0/690	2/82	عوامل محسوس
0/000	47/66	329	0/572	4/50	-7/74	0/000	329	0/825	2/64	قابلیت اطمینان
0/000	20/34	329	0/373	4/53	-13/20	0/000	329	0/793	2/42	پاسخگویی
0/000	49/69	329	0/530	4/45	-4/74	0/012	329	0/867	2/77	اطمینان خاطر
0/000	22/09	329	0/148	4/39	-9/24	0/000	329	0/856	2/56	همدلی

*توضیح: لازم به ذکر است که در این بررسی با توجه به دامنه نمره گذاری سؤالها (1 تا 5) و محاسبه نمره کلی این بُعد بر حسب این دامنه، میانگین نظری جامعه 3 در نظر گرفته شده است.

2- آیا بین ابعاد کیفیت خدمات ادراک شده و مورد انتظار در میان دانشجویان تفاوت وجود دارد؟
 به منظور بررسی تفاوت بین ابعاد کیفیت خدمات ادراک شده و مورد انتظار دانشجویان از آزمون تی تست وابسته استفاده گردید، که نتایج آن در جدول (4)، ارائه گردیده است. با توجه به اینکه مقادیر تی محاسبه شده برای تمامی ابعاد کیفیت خدمات ادراک شده و مورد انتظار بیشتر از سطح

بحرانی تی یعنی دامنه 1/96 تا 1/96- در سطح اطمینان 0/95 است بنابراین با 0/95 اطمینان میتوان گفت بین کیفیت خدمات ادراک شده و مورد انتظار دانشجویان تفاوت وجود دارد.

جدول 4: آزمون تی وابسته برای تفاوت بین ابعاد کیفیت خدمات ادراک شده و مورد انتظار

متغیر	میانگین	تحراف استاندارد	همبستگی	ضریب	درجه آزادی	مقدار تی	سطح معناداری
عوامل محسوس ادراک شده	2/82	0/690		0/174	329	35/84	0/000
عوامل محسوس مورد انتظار	4/44	0/582					
قابلیت اطمینان ادراک شده	2/64	0/825		0/065	329	34/60	0/000
قابلیت اطمینان مورد انتظار	4/50	0/572					
پاسخ گویی ادراک شده	2/42	0/793		0/070	329	24/98	0/000
پاسخ گویی مورد انتظار	4/53	0/373					
اطمینان خاطر ادراک شده	2/77	0/867		0/050	329	30/65	0/000
اطمینان خاطر مورد انتظار	4/45	0/530					
همدلی ادراک شده	2/56	0/856		0/121	329	24/71	0/000
همدلی مورد انتظار	4/39	0/148					

3- آیا بین نظرات دانشجویان در خصوص کیفیت خدمات آموزشی (ادراک شده و مورد انتظار) بر

حسب متغیرهای جمعیت شناختی (جنس، تحصیلات و سن) تفاوت وجود دارد؟

به منظور مقایسه کیفیت خدمات براساس دو متغیر جنسیت و سطح تحصیلات از آزمون تی مستقل استفاده شده که نتایج آن در جداول (5 و 6) نشان داده شده است. همانطور که مشاهده می کنید با توجه به اینکه سطح معناداری بالاتر از 0/05 می باشد و میزان تی نیز کمتر از سطح بحرانی تی یعنی دامنه 1/96 تا 1/96- در سطح اطمینان 0/95 است، بنابراین می توان گفت بین کیفیت خدمات ادراک شده و مورد انتظار دانشجویان از نظر متغیرهای جنسیت و میزان تحصیلات تفاوت معناداری وجود ندارد.

جدول 5: آزمون تی برای تفاوت بین کیفیت خدمات بر حسب جنسیت

سطح معناداری	مقدار تی	درجه آزادی	انحراف استاندارد	میانگین	پاسین	میزان
0/374	-0/89	328	0/700	2/62	مرد	کیفیت
			0/747	2/70	زن	ادراک شده
0/588	0/54	328	0/583	4/47	مرد	کیفیت
			0/605	4/43	زن	مورد انتظار

جدول 6: آزمون تی مستقل برای تفاوت بین کیفیت خدمات بر حسب تحصیلات

سطح معناداری	مقدار تی	درجه آزادی	انحراف استاندارد	میانگین	پاسین	میزان
0/610	-5/11	328	0/747	2/68	فوق لیسانس	کیفیت ادراک شده
			0/702	2/63	دکتری	کیفیت ادراک شده
0/688	0/40	328	0/614	4/44	فوق لیسانس	کیفیت مورد انتظار
			0/581	4/47	دکتری	کیفیت مورد انتظار

همچنین برای مقایسه کیفیت خدمات آموزشی ادراک شده و مورد انتظار دانشجویان براساس متغیر سن از آزمون تحلیل واریانس تک راهه استفاده شده است که نتایج آن در جداول (7 و 8) نشان داده شده است. همانطور که مشاهده می کنید با توجه به اینکه سطح معناداری بالاتر از 5 صدم می باشد و میزان تی نیز کمتر از سطح بحرانی تی یعنی دامنه 1/96 تا -1/96- در سطح اطمینان 0/95 است، بنابراین می توان گفت بین کیفیت خدمات ادراک شده و مورد انتظار دانشجویان از نظر متغیرها سن تفاوت معناداری وجود ندارد.

جدول 7: نتایج آزمون واریانس تک راهه تفاوت بین کیفیت خدمات آموزشی ادراک شده بر حسب سن

سطح معناداری	مقدار F	میانگین	درجه آزادی	مجموع مربعات	مربع تغییرات	کیفیت خدمات آموزشی ادراک شده
		0/379	3	1/137	بین گروهی	
0/526	0/745	0/509	326	165/84	درون گروهی	سن
			329	166/97	کل	

جدول 8: نتایج آزمون واریانس تک راهه تفاوت بین کیفیت خدمات آموزشی مورد انتظار بر حسب سن

سطح معناداری	مقدار F	میانگین	درجه آزادی	مجموع مربعات	مربع تغییرات	کیفیت خدمات آموزشی مورد انتظار
		0/163	3	0/448	بین گروهی	
0/705	0/467	0/348	326	113/51	درون گروهی	سن
			329	114/00	کل	

بحث و نتیجه گیری

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد در تمامی ابعاد کیفیت خدمات آموزشی و عبارات مربوط به آن شکاف منفی و معناداری وجود دارد. شکاف منفی نشان دهنده آن است که از دید دانشجویان، ارائه خدمات آموزشی در حد انتظارات آنان نبوده و در برآورده کردن انتظارات دانشجویان باید اقدامات لازم انجام گیرد. این نتیجه با نتایج پژوهش‌های همتی‌نژاد و همکاران (1393)، قلاوندی و همکاران (1391)، مانیا (2015) و ابراهیم (2012) همسو و هماهنگ ولی با یافته‌های مانیا (2014) ناهمسو و ناهماهنگ می‌باشد. بیشترین شکاف در بعد پاسخ‌گویی (2/42) مشاهده شده است. همچنین، وجود شکاف در سایر ابعاد به ترتیب در بعد همدلی (2/56)، قابلیت اطمینان (2/64)، اطمینان خاطر (2/77)، و عوامل محسوس (2/82) مشاهده شد. این نتیجه با پژوهش‌های شمس و همکاران (1390)، کبریایی و رودباری (1384)، همخوان و همسو بوده ولی با یافته‌های عنایتی‌نوین‌فر و همکاران (1390)، آربونی و همکاران (1387)، مانیا (2015)، بارنس (2007)، ناهمسو می‌باشد.

نتایج پژوهش نشان داد، در بعد عوامل محسوس نسبت به سایر ابعاد، کمترین شکاف وجود دارد ولی بازهم بین ادراک دانشجویان از کیفیت خدمات و وضعیت مطلوب مورد نظر آن‌ها تفاوت معناداری وجود دارد؛ به همین علت دانشگاه در زمینه‌های مدرن بودن تجهیزات مورد استفاده،

امکانات فیزیکی، ظاهر کارکنان، محیط ارائه خدمت منظم، مرتب و پاکیزه به دلیل ویژگی‌های شخصیتی و فرهنگی نتوانسته است خواسته‌های مورد انتظار دانشجویان را برآورده کند و این عوامل احتمالی، برای توجیه این شکاف بین انتظارات و ادراکات هستند. نتایج این فرضیه با نتایج پژوهش‌های ابراهیم (2012)، بردلی (2006) و کلارک (2007) همسو است زیرا در پژوهش آنها نیز مشخص گردید که در بعد عوامل محسوس بین انتظارات و ادراکات مشتریان، شکاف وجود دارد. قطعاً توجه بیشتر در زمینه تأمین امکانات و فضای فیزیکی مناسب میتواند شکاف بین وضع موجود و مورد انتظار را کاهش دهد.

در بعد قابلیت اطمینان که باید مربوط به ارائه خدمات به موقع، تلاش و اشتیاق کامل در جهت حل مشکلات دانشجویان باشد، دانشگاه نتوانسته است انتظارات دانشجویان را برآورده کند که باعث شکاف بین انتظارات و ادراکات دانشجویان شده است. نتایج این فرضیه با نتایج پژوهش‌های مانیا (2015)، بردلی (2006) همسو و با نتایج پژوهش عنایتی و همکاران (1392) ناهمسو می‌باشد.

بیشترین شکاف موجود در بین ابعاد کیفیت خدمات مربوط به بعد پاسخ‌گویی است. وجود شکاف کیفیت در بعد پاسخ‌گویی حاکی از آن است که اساتید راهنما و مشاور، به هنگام نیاز دانشجوی، کمتر در دسترس هستند. دانشجویان برای انتقال نظرات و پیشنهادات خود درباره مسائل آموزشی، به آسانی به مدیریت دسترسی ندارند. نظرات و پیشنهادات دانشجویان درباره مسائل آموزشی در برنامه‌های آموزشی کمتر اعمال می‌شود. منابع مطالعاتی مناسب برای مطالعه بیشتر به دانشجویان ارائه نمی‌شود. ساعاتی که میتوانند برای مسائل درسی و آموزشی به استاد مراجعه کنند، به آنان اعلام نمی‌شود. می‌توان گفت که به دلیل زمان انتظار طولانی دانشجویان برای یافتن پاسخ برخی سوالات یا انتقال نظرات و دیدگاه‌های خود به مسئولان آموزشی و نیز حجم زیاد کار اعضای هیأت علمی و در نتیجه نشان ندادن حساسیت در قبال درخواست‌ها و انتقادات دانشجویان در این بعد، شکاف بیشتری به وجود آمده است. این عوامل احتمالی برای توجیه این شکاف بین انتظارات و ادراکات هستند.

در بعد ضمانت دانشگاه که مربوط به عواملی چون ایجاد اطمینان در دانشجویان؛ ایجاد احساس امنیت و آرامش در دانشجویان است، نتوانسته انتظارات دانشجویان را برآورده کند.

بعد همدلی نشان‌دهنده تمایل دانشگاه برای ارائه خدمات سریع به دانشجویان و منعکس‌کننده حساسیت و آگاهی نسبت به تقاضاها، پرسش‌ها و شکایات مطرح شده از سوی دانشجویان است. شکاف منفی کیفیت در این بعد 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، زیاد بودن تعداد دانشجو نسبت به کارکنان و همچنین نداشتن تجربه و مهارت کافی در برخی از کارکنان آموزش، موجب شده است که آنها فرصتی برای ابراز همدلی و شنیدن درک نظرات دانشجویان نداشته باشند. در بعد همدلی، دانشگاه در عواملی چون، توجه فردی به تدوین ساعات‌های کاری مناسب برای آنها نتوانسته است انتظارات دانشجویان را برآورده کند. این عوامل احتمالی برای توجیه شکاف بین انتظارات و ادراکات هستند. نتایج این فرضیه با نتایج پژوهش‌های آربونی و همکاران (1387) و عنایتی‌نوبین‌فر و همکاران (1390)، همسویی نشان می‌دهد زیرا در پژوهش آنها نیز مشخص شد که در بعد همدلی، بین انتظارات و ادراکات مشتریان، شکاف وجود دارد.

نتایج حاصل از آزمون f و t نشان داد بین ادراک دانشجویان از وضعیت موجود و متغیرهای جمعیت شناختی تفاوت معناداری وجود ندارد. این نتیجه نیز با یافته‌های پژوهش قلاوندی (1391) و همی‌نژاد و همکاران (1393)، همخوان و هماهنگ می‌باشد. وجود شکاف کیفیت بیانگر این است که در زمینه عمل به تعهدات و برآورده کردن انتظارات دانشجویان به خوبی 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. در خصوص استفاده از روش‌های آموزشی نوین، مهارت‌های مشاوره و ارتباط با دانشجو نیز برای اعضای هیئت علمی دانشگاه، برگزاری کارگاه‌های آموزشی در اولویت قرار گیرد. ضمن اطلاع‌رسانی کافی به دانشجویان و برنامه‌ریزی صحیح برای کلاس‌های درسی استادان، ساعات مناسب و معینی برای مراجعه دانشجویان به استادان راهنما و مشاور در نظر گرفته شود. همچنین از طرف مدیریت نیز ساعات مشخصی برای پاسخگویی به سوالات دانشجویان و طرح مشکلات آنها در نظر گرفته شود و در نهایت با توجه به این که ارائه خدمت به مشتری، فلسفه وجودی هر سازمان محسوب می‌شود و هدف نهایی، جلب رضایت مشتری است، لذا پیشنهاد می‌شود از نظرات سازنده دانشجویان در مراحل مختلف برنامه‌ریزی، طراحی، ارائه و ارزیابی خدمات آموزشی بیشتر استفاده شود.

کتابنامه

- آربونی، فریبا و شغلی، علیرضا و بدری پشته، صاحب و مهاجر، منصور (1387). بررسی شکاف بین انتظارات و خدمات آموزشی ارائه شده به دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی زنجان، مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی، دوره پنجم، شماره اول، صص 17-25.
- اعتباریان، اکبر و طالع، مسعود (1389). بررسی کیفیت خدمات و تعیین میزان شکاف بین ادراکات و انتظارات بیمه‌شدگان در سازمان تامین اجتماعی استان اصفهان، پژوهش‌های مدیریت راهبردی، سال هفدهم، شماره 46، صص 113-126.
- پروری، امین (1390). مطالعه تطبیقی کیفیت خدمات ارائه شده به دانشجویان در دانشگاه‌های تهران و تربیت مدرس با استفاده از مدل سروکوال (مطالعه موردی: گروه‌های آموزشی علوم انسانی)، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.
- جوراچی، زینت (1381). بررسی آموزش بالینی رشته مامایی در ابعاد برنامه‌ریزی، کیفیت و کمیت از دیدگاه مربیان و دانشجویان مامایی، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، جلد دوم، شماره صفر، صص 32.
- زیتام، والرئ؛ پاراسومان، آرون (1387). کیفیت خدمات، ترجمه حیدرزاده و علی حاجی‌ها، تهران: کساکوش.
- سعید اردکانی، سعید؛ میرفخرالدینی، سیدحیدر؛ زارعیان، محمی (1388). ارزیابی خدمات بانکی با تعیین اولویتها و راهکارهای ارتقاء آن با استفاده از الگوی تحلیل شکاف، نشریه مدیریت بازرگانی، دوره 1، ش 3.
- شمس، لیدا؛ محمودی، سعید؛ ملکی، محمدرضا؛ عاملی، الهام؛ موسوی، سیدمیثم (1392). بررسی کیفیت خدمات آموزشی در دانشگاه علوم پزشکی تهران: دیدگاه دانشجویان، مجله علوم پزشکی رازی، دوره 21، شماره 124.
- عنایتی، ترانه؛ ضامنی، فرشیده؛ نصیرپوردرویی، نگار (1392). بررسی کیفیت خدمات آموزشی دانشگاه علوم پزشکی مازندران براساس الگوی سروکوال، مدیریت ارتقای سلامت، دوره 2، شماره 2، صص 32-39.
- عنایتی‌نوبین‌فر، علی؛ یوسفی‌افراشته، مجید؛ صیامی، لیلا؛ جواهری‌دانشمند، محمد (1390). ارزیابی کیفیت خدمات آموزشی دانشگاه پیام نور همدان براساس مدل سروکوال، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره 61، صص 135-151.
- قلاوندی، حسن؛ بهشتی‌راد، رقیه؛ قلعه‌ای، علیرضا (1391). بررسی وضعیت کیفیت خدمات آموزشی دانشگاه ارومیه براساس مدل سروکوال، فرایند مدیریت توسعه، دوره 25، شماره 3، پیاپی 81.

کبریایی، علی؛ رودباری، مسعود (1384). شکاف کیفیت خدمات آموزشی دانشگاه علوم پزشکی زاهدان: دیدگاه دانشجویان از وضعیت موجود و مطلوب. مجله ایرانی در علوم پزشکی، سال پنجم، شماره 1، صص 53-61.

همتی نژاد، زهرا؛ همتی نژاد، مهرعلی (1393). ارزیابی کیفیت خدمات آموزشی دانشکده تربیت بدنی و علوم ورزشی گیلان بر اساس مدل سروکوال، مطالعات مبانی مدیریت در ورزش، سال اول، شماره 3، صص 11-28.

Aldlaigan, A. H., & Buttle, F. A. (2002). SYSTRA-SQ: a new measure of bank service quality. *International Journal of Service Industry Management*, 13(4), 362-381.

Alves, A. R. & Vieira, A. (2006). The SERVQUAL as marketing in strumpet to measure services quality in higher education institutions, Poland; Second .International Conference.

Barnes, B. R. (2007). Analysing service quality: The case of post-graduate Chinese students. *Total Quality Management & Business Excellence*, 18(3), 313-331.

Bradley, R. (2006). Analysing service quality: The Case of Post Graduate Chinese Students. Retrieved from: http://www.leeds.ac.uk/researchProgs/fileadmin/user_upload/documents.

Douglas, A., & Douglas, J. (2006). Campus spies? Using mystery students to evaluate university performance. *Educational Research*, 48(1), 111-119.

Ghobadian, A., Speller, S., & Jones, M. (1994). Service quality: concepts and models. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 11(9), 43-66.

Gitman, L. J., & McDaniel, C. (2009). *The future of business: The essentials*. Mason, OH: South-Western Cengage Learning.

Hill, Y., Lomas, L., & MacGregor, J. (2003). Students' perceptions of quality in higher education. *Quality assurance in education*, 11(1), 15-20.

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.

Iranmanesh, M. and E. Kamrani (2005). The Role of Higher Education in Stable Development; Institute for Research and Planning in Higher Education, Vol. 1. Pp: 33- 54(in Persian).

López, I. G. (2005). Building universities of quality: An analysis of the views of university students concerning their academic training. *Higher Education in Europe*, 30(3-4), 321-334.

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.

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.

Manuel, N. (2008). Customer perception of service quality at the Business Studies Unit of the Durban University of Technology (Doctoral dissertation).

Martinez, J. A., & Martinez, L. (2010). Some insights on conceptualizing and measuring service quality. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 17(1), 29-42.

Mohammadi A, Vakili M. [Measuring students' satisfaction of educational Services Quality and relationship with services quality in Zanjan University of Medical Sciences]. *Tose'eye Amoozeshe dar Oloome Pezeshki*. 2010; 2(3) 48-56. (Persian).

Noorossana, R., Saghaei, A., Shadalouie, F., & Samimi, Y. (2008). Customer satisfaction measurement to identify areas for improvement in higher education research services. *Quarterly journal of Research and Planning in Higher Education*, 14(3), 97-119. (in Persian)

Rajdeep, S. (2010). SERVQUAL and model of service quality gaps: A framework for determining and prioritizing critical factors from faculty perspective in higher education. *International Journal of Engineering Science and Technology*, 2 (7), 3297-3304.

Sirvanci, M. B. (2004). Critical issues for TQM implementation in higher education. *The TQM Magazine*, 16(6), 382-386.

Smith, G., Smith, A., & Clarke, A. (2007). Evaluating service quality in universities: a service department perspective. *Quality Assurance in Education*, 15(3), 334-351.

West, E. (2001). Management matters: the link between hospital organisation and quality of patient care. *Quality in Health Care*, 10(1), 40-48.

Yamani, Mohammad and Bahadori Hesari, Maryam(2008); "Some of the Factors Affecting the Quality of Postgraduate Education at the University of Shahid Beheshti and Sharif University"; *Journal of Higher Education in Iran*, Vol. 1, No. 1, pp. 57-80(in Persian).

Yeo, R. K. (2008). Brewing service quality in higher education: Characteristics of ingredients that make up the recipe. *Quality assurance in education*, 16(3), 266-286.

Yousapronpaiboon, K. (2014). SERVQUAL: Measuring higher education service quality in Thailand. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 1088-1095.

Zolfaghari, M., Sarmadi, M. R., Negarandeh, R., Zandi, B. A. H. M. A. N., & Ahmadi, F. (2009). Attitudes of Nursing and Midwifery School's Faculty toward blended E-learning at Tehran University of medical sciences. *Hayat*, 15(1), 31-39. (In Persian)



پروشکاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی