

## بررسی رضایت مندی تحصیلی دانشجویان اولین دوره کارشناسی ارشد آموزش

### محور: مطالعه‌ای موردی

حمیدرضا آراسته<sup>۱</sup>

احمد بنی اسدی<sup>۲</sup>

تاریخ دریافت: ۹۱/۴/۲۱

تاریخ پذیرش: ۹۱/۸/۱۵

### چکیده

هدف از این پژوهش، بررسی رضایت‌مندی تحصیلی دانشجویان اولین دوره کارشناسی ارشد آموزش محور در یکی از دانشگاه‌های تهران بود. این دانشگاه در سال ۱۳۸۸ - سال اول پذیرش دانشجوی آموزش محور -بیشترین تعداد پذیرش دانشجو برای این دوره را در بین تمامی دانشگاه‌های کشور داشته است. برای سنجش رضایت‌مندی دانشجویان از پرسشنامه‌ای با ۲۶ گویه و ۳۲ مصاحبه عمیق استفاده شد. جامعه آماری حدود ۸۰۰ دانشجوی ترم چهار این دوره بودند که از این میان ۲۵۸ نفر از دانشجویان دختر و پسر به پرسشنامه پاسخ گفتند. برای تحلیل داده‌ها از آزمون t، میانگین رتبه‌ای و همبستگی پیرسون و اسپیرمن استفاده شد. نتایج این پژوهش گواه از نارضایتی بالای دانشجویان از این دوره دارد. همچنین این مطالعه نشان داد هر چه سن، سطح کیفیت برنامه درسی، دستاورد های دوره، رضایتمندی از امکانات و اطلاع رسانی بیشتر باشد، رضایتمندی کلی نیز افزایش می‌یابد. همچنین رابطه معناداری میان جنسیت و تأهل با رضایتمندی کلی وجود نداشت. اما تحلیل آماری نشان داد که دانشجویان شاغل رضایت بیشتری نسبت به افراد بیکار دوره دارند.

**واژگان کلیدی:** آموزش عالی، دوره آموزش محور، رضایتمندی تحصیلی، تحصیلات تکمیلی.

۱- دانشیار مدیریت آموزش عالی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی

۲- نویسنده مسئول- کارشناس ارشد فلسفه آموزش و پرورش، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی،

## مقدمه

دانشگاه به عنوان سازمان یافته ترین بخش نهاد آموزش، همواره جایگاه ویژه‌ای را به خود اختصاص داده و وظیفه اصلی تولید علم را به عهده گرفته است. در حال حاضر عواملی از قبیل رشد و توسعه فناوریهای نوین، نیاز و تقاضای فزاینده برای آموزش عالی و تغییر الگوهای سنتی آموزش، از جمله عواملی هستند که آموزش عالی را به صورت جدی تحت تاثیر قرار داده‌اند (ربانی و ربیعی، ۱۳۹۰، به نقل از هانگ<sup>۱</sup>، ۲۰۰۲). از این روی دانشگاه‌ها شدیداً به ایجاد تغییرات راهبردی به طور همزمان و در سطوح مختلف نیاز دارند (راسل<sup>۲</sup>، ۲۰۰۹). یکپاز رسالت‌های آموزش عالی، پاسخگویی به نیازهای گوناگون و روز افزون ورود به دوره‌های تحصیلات تکمیلی است. دوره‌های کارشناسی ارشد محلی است که در آنها نوید بخش ترین افراد برای حل مسائل زمان و رشته تحصیلی خود گرد هم می‌آیند. افزون بر این‌ها، مقطع کارشناسی ارشد محلی برای تربیت نسل جدیدی از اعضای هیأت علمی، محققان، دانشمندان و بطور کلی مقدمه‌ای برای ایجاد جامعه علمی برجسته کشور است. اما گسترش دوره‌های تحصیلات تکمیلی در راستای افزایش دسترسی صرف به آموزش عالی و تأکید بر کمیت بدون توجه کافی به کیفیت، به پیشرفت کشور کمک چندانی نخواهد کرد (آراسته و همکاران ۱۳۸۷).

با توجه به اینکه دانشجویان از مهم‌ترین اقشار اجتماعی در روند نوسازی و توسعه کشوراند، پرورش و تقویت احساس رضایت و پیشرفت ایشان در راستای رسیدن به سعادت جامعه، اهمیت ویژه‌ای می‌یابد (حیدری، ۱۳۸۴). از همین روی توجه به رضایت و توقعات مشتریان برای نهاد آموزشی که به صورت منظم سیستم خود را به روز می‌کند و با شرایط مطلوب و جدید وفق می‌دهد، لازم است (ربانی و ربیعی، ۱۳۹۰، به نقل از بیکال<sup>۳</sup>، ۲۰۰۵). اما دانشگاه‌های ایران، به دلیل گرفتاری‌ها و مسائل متعدد، کمتر فرصت این را داشته‌اند تا بر نظرات دانشجویان و دانش‌آموختگان خود، که دریافت کنندگان اصلی

1- Hong

2 - Russell

3 - Baykal

آموزش عالی هستند، وقوف پیدا کنند و از این طریق بررسی کنند که آیا آموزش عالی در بستری صحیح و مناسب حرکت می‌کند و سمت و سوی برنامه ریزی‌ها به درستی طراحی و تدوین شده است و یا اینکه چنین نیست و فرجام این کوشش‌ها هدف خاصی را دنبال نمی‌کند (حسینی، ۱۳۷۶). از این رو شایسته است نظام آموزش عالی کشور با دقت به ارزیابی مستمر سیاست‌های جدید بپردازد تا به بهبود تدریجی فعالیت‌ها، دست یابد. اما به نظر می‌رسد ضعف مشارکت دانشجویان و اعضای هیأت علمی و کم توجهی به پایش مستمر دوره‌ها، مانعی بر سر راه ارزیابی‌های مؤثر و ارتقای کیفیت بوده است.

تا قبل از سال ۱۳۸۸ نظام آموزش عالی ایران برای مقاطع تحصیلات تکمیلی فقط یک شیوه را در نظر گرفته بود که به شیوه آموزشی- پژوهشی شناخته می‌شد. بر اساس این شیوه دانشجو در دوره کارشناسی ارشد برای اغلب واحدهای خود باید کلاس می‌دید و تنها چند واحد (۴ تا ۶ واحد) را به عنوان کار پژوهشی، که به پایان نامه مشهور است، سپری می‌کرد. اما با ابلاغ «آیین نامه دوره کارشناسی ارشد ناپیوسته» در سال ۱۳۸۸، شیوه‌های دیگری هم برای دوره‌های تحصیلات تکمیلی تعریف شد که بدین ترتیب نظام آموزش عالی دارای سه دوره به نام‌های آموزشی- پژوهشی، آموزش محور و پژوهش محور شد و در همین سال بطور رسمی اولین دوره کارشناسی ارشد آموزش محور در برخی دانشگاه‌ها به اجرا درآمد.

اگر چه وجود دوره‌های جدید، ظرفیت کارشناسی ارشد را افزایش داد، اما نحوه پیاده سازی و بکارگیری آن نیازمند واکاوی‌های بیشتری است. به عبارت دیگر اگر چه تنوع در آموزش عالی امکان پوشش اقشار بیشتری را فراهم می‌آورد اما تنوع بخشی، نیازمند ارزیابی‌های مستمر برنامه‌ها و دوره‌های جدید است. بدین ترتیب برای شناخت بیشتر و بهبود وضعیت موجود، بررسی میزان رضایت اولین دسته از دانشجویانی که دوره آموزش محور را تجربه کرده‌اند، اهمیت پیدا می‌کند. از این روی این پژوهش برای پاسخ به این سوال که میزان رضایتمندی دانشجویان اولین دوره آموزش محور از این دوره چگونه است؟ انجام شد.

## بررسی ادبیات

از دیرباز رضایت مندی دانشجویان از دغدغه های مهم محققان بوده است؛ همچنان که بتز<sup>۱</sup> و همکاران (۱۹۷۰) نارضایتی دانشجویان از خدمات دانشگاهی را عامل مهمی در ایجاد ناآرامی ها ارزیابی کرده اند. آن ها در تحقیق خود تأثیر شش عامل سیاست ها و فرایندها، شرایط و امکانات محیطی، هزینه ها، کیفیت آموزشی، تعاملات اجتماعی در دانشگاه، نحوه پذیرش و رفتار هیأت علمی با دانشجویان را شناسایی کردند.

برخی از پژوهش های رایج رضایت مندی، به طور کلی مربوط به سنجش تفاوت رضایت مندی زنان و مردان، متأهلین و مجردین، شاغلین و افراد بیکار است، در این میان بحث جنسیت و نقش آن در میزان رضایت مندی در پژوهش هایی که مربوط به رضایت مندی تحصیلی است، بسیار دیده می شود. برای مثال، بین و وسپر<sup>۲</sup> (۱۹۹۴) در پژوهشی ضمن ارزیابی نقش تفاوت جنسیتی در رضایت مندی تحصیلی، بدنبال این بودند تا شناخت بیشتری از نقش این عامل در پشتکار و نتایج پایانی حاصل از فعالیت های دانشجویان بدست آورند. تحلیل داده های این تحقیق نشان داد که ارتباط با مشاور و داشتن دوست به طور معنا داری با رضایت مندی زنان ارتباط دارد، حال اینکه این مطلب در مورد مردان صادق نبود. همچنین محققان انتظار داشتند که ارتباط با اعضای هیأت علمی که گونه ی مهمی از تعامل و ارتباط اجتماعی تلقی می شود، نقش قابل توجهی را در میزان رضایت این دو جنس ایفا کند که نتایج این تحقیق بر کم اهمیت بودن این فرضیه دلالت داشت. از سوی دیگر تشویق والدین و میزان تحصیلات پدر با میزان رضایت مردان ارتباط معنا داری داشت در حالی که برای زنان چنین ارتباط معنا داری دیده نشد. یا اینکه مورو- ایکیدو<sup>۳</sup> و همکاران (۲۰۰۹) در تحقیقات خود میزان رضایت تحصیلی دانشجویان تمام وقت و شاغل را مورد بررسی قرار دادند. آنها در تحقیقات خود دریافتند که

1 - Bets

2 - Bean & Vesper

3 - Moro-Eqido

دانشجویان شاغل نسبت به دانشجویان تمام وقت و غیر شاغل، رضایت کمتری از تحصیلات خود دارند.

هاوس<sup>۱</sup> (۱۹۹۸) در پژوهش خود به بررسی نقش آن دسته از ویژگی‌ها و توانمندی‌هایی پرداخته است که دانشجویان در بدو ورود خود به دانشگاه از آن‌ها برخوردارند و در میزان رضایت مندی دانشجویان و اتمام تحصیل آن‌ها نقش دارد. بر اساس نتایج این پژوهش، آن دسته از دانشجویانی که زمان بیشتری را به مطالعه و انجام تکالیف خود اختصاص می‌دهند یا در فعالیت‌های گروهی دانشگاهی مشارکت دارند، با احتمال بیشتری از برنامه درسی دانشگاهی خود رضایت دارند. همچنین آن دسته از دانشجویانی که معدل بالایی در دوره دبیرستان کسب کرده‌اند، انتظار دارند که تحصیلات دانشگاهی خود را نیز با رتبه ممتاز به پایان ببرند و بطور کلی آن دسته از دانشجویان که معدل دبیرستانشان بالا بود و انتظار رتبه برتر در دانشگاه را نیز داشتند از جمله افرادی بودند که دوره را با رضایت مندی بهتری به سرانجام می‌رسانند.

در تحقیقی دیگر میزان رضایت مندی دانشجویان سه دانشگاه منطقه سان‌دیگو<sup>۲</sup> (۲۰۰۲) مورد سنجش قرار گرفت. بر اساس یافته‌ها، محدوده پارکینگ در همه این دانشگاه‌ها از بالاترین اهمیت برخوردار بود که دانشجویان کمترین رضایت را از این بخش اعلام کردند. سرویس‌های مالی، بوفه و فروشگاه کتاب دانشگاه نیز از دیگر بخش‌هایی بودند که دانشجویان اهمیت آن‌ها را بسیار دانسته و رضایت پایینی را به آن‌ها اختصاص داده بودند. در این پژوهش مواردی که دانشجویان رضایت مندی مطلوبی از آن‌ها را گزارش کرده‌اند، عبارت بودند از: برنامه درسی ارائه شده، نحوه ثبت نام، نحوه پذیرش و منابع یادگیری.

در همین سال دانشگاه یو‌آپای<sup>۳</sup> (۲۰۰۳) از طریق پژوهشی که تلفنی انجام شد، توانست رضایت مندی ۴۰۸ دانشجو را در هفت زمینه مورد بررسی قرار دهد که این زمینه‌ها عبارت بودند از: برنامه درسی، خدمات حمایتی، امکانات، اندازه کلاس،

---

1 - House

2 - San Diego Community College District

3 - Yavapai College

کمک های مالی، هزینه ها و دیگر خدمات و امکانات. بر اساس قسمتی از نتایج این پژوهش، ۸۹ درصد از دانشجویان از خدمات حمایتی دانشگاه از دانشجویانش ابراز رضایت کرده اند و ۹۲ درصد از دانشجویان اعلام کردند که این دانشگاه را به دوستان و آشنایانشان توصیه می کنند. در همین راستا دانشگاه مریلند<sup>۱</sup> (۲۰۰۵) نیز پژوهش مشابهی را در میان دانش آموزان خود انجام داد که نتایج آن با نتایج دانشگاه یواپای مشابه بود.

کارا و دیشلدز<sup>۲</sup> (۲۰۰۴) در پژوهش خود به بررسی رابطه بین رضایتمندی دانشجویان رشته بازرگانی و قصد آن‌ها از ماندن در دانشگاه پرداختند. نتایج این پژوهش نشان داد که تجربه زیسته دانشجویان به طور مثبت با رضایتمندی آن‌ها و نیت‌شان برای ماندن در دانشگاه ارتباط دارد. پژوهشگرانی که از کاربرد های پژوهش خود را برای آن دسته از مؤسسات آموزش عالی مفید می‌دانند که اصول «مشارکتی مداری» را به رسمیت می‌شناسند و می‌خواهند فرصت بیشتری را برای راضی نگه داشتن دانشجویان‌شان ایجاد کنند و بدین طریق کارایی خود را بهبود بخشند.

سahین<sup>۳</sup> (۲۰۰۷) در پژوهش دیگری که در بین ۹۱۷ تن از دانشجویان دانشگاه آنتالیا ترکیه انجام شد، بدنبال بررسی رابطه بین رضایت دانشجویان و متغیر های پیش بینی کننده ای همچون حمایت استاد، تعاملات و همکاری‌ها، یاد گیری مؤثر، یادگیری فعال و اختیاری دانشجویان بود. نتایج این تحقیق نشان داد میان ۴ مورد از این متغیر ها یعنی ارتباط شخصی، پشتیبانی استاد، یادگیری فعال و یادگیری مؤثر با رضایت دانشجویان ارتباط مثبت و معنا داری وجود دارد.

مونیکا مور<sup>۴</sup> (۲۰۱۱) رضایت تحصیلی دانشجویان دانشکده هنر و علوم در دانشگاه جان هاپکینز<sup>۵</sup> را مورد بررسی قرار داد. اکثر قابل توجهی از دانشجویان رضایت خود را از خدمات دانشگاه اعلام داشتند. اکثر دانشجویان رشته های تحصیلی خود را چالش برانگیز

---

1 - Meryland

2 - Kara & DeShields

3 - Sahin

4 - Moore

5 - Johns Hopkins University

ذکر کردند که موجبات پیشرفت علمی آنها را نیز فراهم کرده است. دانشجویان همچنین خاطر نشان کردند که انعطاف پذیری در ارائه دروس، تخصص و کیفیت بالای آموزش، حمایت اعضای هیأت علمی از اهداف تحصیلی دانشجویان، قابل دسترس بودن اعضای هیأت علمی خارج از کلاس درس، کیفیت بالای سیستم مدیریتی، کلاس ها، امکانات، تجهیزات و منابع کتابخانه ای خوب از دیگر عوامل رضایت تحصیلی آن ها بوده است.

در پژوهش های داخلی نیز محققان متعددی، به بحث رضایت مندی تحصیلی پرداخته اند. زوار و همکاران (۱۳۸۶) در تحقیقی به ارزشیابی خدمات مراکز آموزشی دانشگاه های پیام نور در دو استان پرداختند در یافته های این پژوهش گزارش شده است که دانشجویان از کیفیت خدمات دانشگاه ناراضی اند. همچنین در این مطالعه بین جنسیت و سال تحصیل تفاوتی در چگونگی کیفیت خدمات وجود نداشت.

در پژوهشی توسط ایزدی و همکاران (۱۳۸۷) میزان رضایتمندی دانشجویان (به عنوان مشتریان دانشگاه) از خدمات آموزشی مورد مطالعه قرار گرفت. بر اساس این مطالعه بیش از نیمی از دانشجویان از خدمات آموزشی رضایتی نداشتند. در همین رابطه پژوهان و همکاران (۱۳۸۷) نیز در سنجش رضایت مندی دانشجویان تفاوت معنا داری را بین رضایت مندی دختران (۲۰/۹ درصد) و پسران (۳۴/۴ درصد) گزارش کردند. این پژوهش میزان رضایت مندی کلی دانشجویان از وضعیت امکانات و خدمات آموزشی دانشگاه را در حد متوسط گزارش کرده است.

اباذری و نعمتی انارکی (۱۳۸۹) در پژوهشی به بررسی رضایت مندی دانشجویان حضوری و غیر حضوری رشته کتابداری و اطلاع رسانی پرداختند. نتایج این پژوهش نشان داد کمتر از نیمی از دانشجویان از شیوه آموزشی خود رضایت داشتند. همچنین دانشجویان بیشترین میزان ناراضیاتی (بترتیب از بیشترین به کمترین) را از خدمات کتابخانه، منابع و کتاب های درسی، فضای آموزشی نامناسب، عملکرد کادر و در نهایت آموزش استادان داشتند.

محمدی و ترک زاده (۱۳۹۰) در پژوهش خود به دنبال سنجش رضایت دانشجویان از کیفیت برنامه درسی و عملکرد استادان و کارکنان دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی

دانشگاه شیراز بوده اند. پاره ای از نتایج این پژوهش نشان داد کیفیت برنامه درسی و عملکرد کارکنان نزد دانشجویان زن و مرد تفاوتی ندارد در حالی که زنان از عملکرد اساتید خود (نسبت به مردان) بیشتر رضایت داشتند.

سنجش رضایت مندی دانشجویان کشاورزی پژوهش دیگری است که توسط شریف زاده و عبدالله زاده (۱۳۹۰) صورت گرفت. بر اساس این تحقیق سطح رضایت بیشتر دانشجویان از کیفیت آموزشی پایین و متوسط گزارش شده است. همچنین همبستگی منفی معناداری بین سن و این رضایت مندی وجود داشت.

همانطور که ذکر شد، تا قبل از سال ۱۳۸۸، شیوه رایج برگزاری دوره کارشناسی ارشد شیوه آموزشی - پژوهشی بود که بر اساس آن دانشجو علاوه بر تعدادی واحد درسی، ۴ تا ۶ واحد را به عنوان پایان نامه دوره کارشناسی ارشد سپری می کرد. برای سال های متمادی این روش، یگانه شیوه برای ادامه تحصیل در مقطع کارشناسی ارشد بود. در ابتدای سال ۱۳۸۸ وزارت علوم تحقیقات و فناوری برای دوره کارشناسی ارشد دو شیوه دیگر نیز معرفی کرد که یکی شیوه آموزش محور و دیگری شیوه پژوهش محور بود. آیین نامه مربوطه (تارنمای وزارت علوم، ۱۳۸۸) این سه شیوه را اینگونه تعریف کرده است:

شیوه آموزشی - پژوهشی: دوره ای که محتوای برنامه آن مشتمل بر واحدهای درسی و پایان نامه است.

شیوه آموزشی: دوره ای با محوریت آموزش، که دانشجو پس از گذراندن واحدهای درسی و بدون گذراندن پایان نامه دانش آموخته می شود.

شیوه پژوهشی: دوره ای با محوریت پژوهش که دستاورد آن (ارائه فناوری جدید، ارائه نظریه و ایده جدید، تولید دانش فنی، ثبت اختراع و...) شود و مشتمل بر اخذ واحدهای درسی محدود و الزام به ارائه پایان نامه است.

در این آیین نامه هدف از تدوین آیین نامه جدید دوره های کارشناسی ارشد به سه شیوه مذکور، تقویت و توسعه دوره های تحصیلات تکمیلی، ارتقای کیفیت، تنوع بخشی به شیوه های نوین ارائه آموزش، پاسخگویی مناسب به افزایش تقاضا برای ورود به دوره های



تحصیلات تکمیلی، تقویت و ارتقای سطح کیفی و کمی این دوره‌ها و همسان‌سازی آن با برنامه‌های توسعه و دیگر اسناد راهبردی کشور ذکر شده است «تا با بهره‌مندی از آن در تربیت متخصصان و پژوهشگران ماهر و برجسته در سطح کشور» تلاش شود (تارنمای وزارت علوم، ۱۳۸۸).

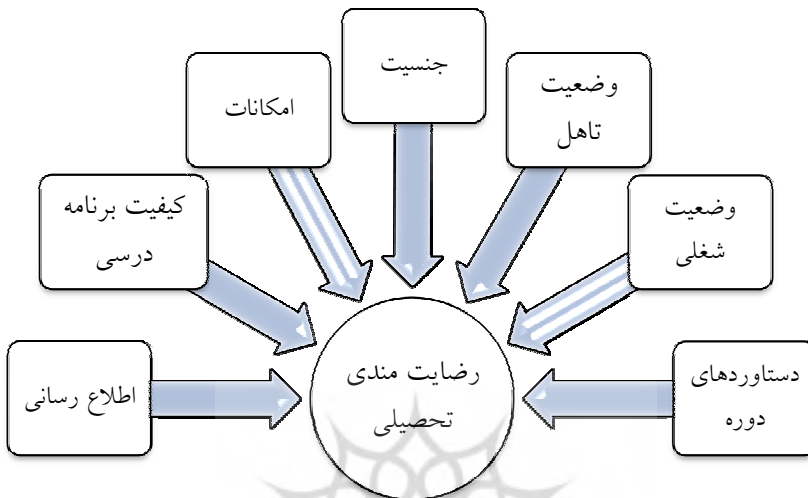
شایان ذکر است که بر اساس ماده ۲۴ این آئین نامه، مدرک «پایان دوره کارشناسی ارشد به هر سه شیوه (آموزشی - پژوهشی، آموزشی، و پژوهشی) ارزش یکسانی داشته و دانشجویان می‌توانند در دوره تحصیلی بالاتر ادامه تحصیل دهند» (همان).

هریک از دوره‌های فوق سالهاست که در دانشگاه‌های کشورهای پیشرفته اجرا می‌شوند. به طور کلی دو دوره آموزشی - پژوهشی و آموزش محور دارای مزایا و معایبی هستند. از یک سو، گزینه گذراندن پایان نامه به ویژه برای کسانی که قصد ادامه تحصیل در مقطع دکتری را دارند از سوی استادان از امتیاز بیشتری برخوردار است. به اعتقاد باکوت (۲۰۱۲)، استادان بر این باورند که برای موفقیت در برخی از دوره‌های دکتری داشتن تجربه‌ی تحقیقاتی مستقل امری ضروری است. گذراندن پایان نامه نشان دهنده توانایی دانش آموخته در انجام دادن پروژه‌های تحقیقاتی به طور مستقل است و به نوعی اعتماد به نفس دانشجوی را نیز افزایش می‌دهد. به علاوه بسیاری از صاحبان کسب و کار نیز گذراندن پایان نامه را یک مزیت نسبی برای کسانی که قصد دارند پس از کسب مدرک جذب نیروی کار شوند می‌دانند. آنها معتقدند که گذراندن موفقیت آمیز پایان نامه نشان می‌دهد که دانشجوی توانایی انجام فعالیت‌های مستقل، جمع‌آوری اطلاعات، تحلیل و ارائه آن‌ها را داراست. به زعم کارول<sup>۱</sup> و همکاران (۱۹۹۸) دوره‌های آموزش محور در مقطع کارشناسی ارشد به نحوی ادامه و بسط دوره کارشناسی است. از سوی دیگر، دانشجویان دوره‌های بدون پایان نامه سریعتر فارغ‌التحصیل می‌شوند. این دوره‌ها به ویژه برای دانشجویانی که با هدف پیشرفت شغلی قصد ادامه تحصیل دارند و به تخصص خاصی که فقط از طریق گذراندن پایان نامه میسر است نیازی ندارند، مناسب است و هزینه کمتری را نیز به دانشجویان و دانشگاه تحمیل می‌کند.

## روش پژوهش

پژوهش پیش‌روی، کاربردی و بر اساس شیوه‌ای ترکیبی انجام پذیرفته است، از سویی مشتمل بر گرد آوری داده‌ها در زمره پژوهش‌های پیمایشی از نوع توصیفی است و از سوی دیگر با توجه به مصاحبه‌های انجام شده جنبه کیفی دارد. جامعه آماری این پژوهش در بعد کمی شامل حدود ۸۰۰ نفر دانشجویان ترم آخر کارشناسی ارشد آموزش محور ورودی سال ۱۳۸۸ دانشگاه مورد مطالعه است. از این میان، با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای ۲۷۰ نفر انتخاب و پرسشنامه‌ای پژوهشگر ساخته شامل ۲۶ گویه مبتنی بر مطالعه رضایتمندی تحصیلی مریلند (۲۰۰۰) در بین پاسخگویان پخش شد. پرسشنامه با مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت (از خیلی کم تا خیلی زیاد) طراحی شد. از این ۲۶ گویه ۶ گویه مربوط به کیفیت برنامه درسی، ۱۰ گویه برای رضایتمندی از امکانات، ۸ گویه مربوط به دستاورد های دوره و ۲ گویه برای رضایتمندی کلی از دوره بود. پایایی پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۵۲ بدست آمد. روایی آن مورد تأیید صاحب‌نظران قرار گرفت. در نهایت ۲۵۸ پرسشنامه جمع‌آوری شد. برای تحلیل داده‌ها از آزمون  $t$ ، آزمون فریدمن، میانگین رتبه‌ای و همستگی پیرسون و اسپیرمن استفاده شد. در بعد کیفی نیز ۳۲ مصاحبه با دانشجویان این دوره انجام گرفت. درانتخاب دانشجویان برای مصاحبه، عمده‌ترین روش، روش تصادفی و روش گلوله برفی بود. با توجه به این دو روش سعی شد مصاحبه‌شوندگان از تمام دانشکده‌های دانشگاه انتخاب شوند. قبل از شروع مصاحبه‌ها به شرکت‌کنندگان اطمینان داده شد که اسمی از ایشان در پژوهش آورده نشود و همچنین اجازه گرفته شد تا مصاحبه‌ها ضبط شوند. در مرحله بعد مصاحبه‌ها، پیاده‌سازی و با بهره‌گیری از روش تحلیل محتوا- تعدیل و مقوله‌بندی شدند. نکته دیگری که لازم است در همین بخش به آن اشاره شود تبیین چارچوب مفهومی «رضایتمندی تحصیلی» در پژوهش حاضر است. بر اساس آنچه که در بخش پیشینه ارائه شد و همچنین بر اساس مولفه‌هایی که در پرسشنامه پژوهش حاضر و حتی مصاحبه‌های کیفی برای سنجش رضایتمندی در نظر گرفته شد می‌توان عوامل اصلی

موثر بر رضایت مندی دانشجویان آموزش محور را احصا و ارائه کرد، از اینرو شکل زیر به صورت خلاصه این مفهوم را نشان می دهد:



شکل ۱: عوامل موثر بر رضایت مندی تحصیلی دانشجویان آموزش محور

### یافته‌های پژوهش

آماره توصیفی مربوط به مؤلفه های رضایت مندی تحصیلی در جدول شماره ۱ آمده است. یافته های جدول شماره ۲ نشان می دهد t مشاهده شده برای رضایت مندی تحصیلی و مؤلفه های آن (کیفیت برنامه درسی، دستاورد های دوره، رضایت مندی از امکانات و اطلاع رسانی) از نظر دانشجویان در سطح آلفای ۵ درصد معنادار است، به عبارتی بین میانگین مشاهده شده و میانگین آزمون تفاوت معناداری مشاهده می شود. نتایج این آزمون بر این موضوع دلالت دارد که میانگین رضایت مندی تحصیلی و مؤلفه های آن از نظر دانشجویان بطور معنا داری از میانگین آزمون (حد متوسط) پایین تر است و می توان گفت رضایت مندی تحصیلی در دانشجویان پایین تر از حد متوسط است.

جدول شماره ۱: آماره توصیفی مربوط به مؤلفه های رضایت مندی تحصیلی

| متغیر                 | تعداد | میانگین | انحراف معیار | خطای انحراف از میانگین |
|-----------------------|-------|---------|--------------|------------------------|
| کیفیت برنامه درسی     | ۲۵۸   | ۲/۳۵    | ۰/۶۷         | ۰/۴۲                   |
| دستاورد های دوره      | ۲۵۷   | ۲/۳۱    | ۰/۸۳         | ۰/۵۲                   |
| رضایت مندی از امکانات | ۲۵۸   | ۲/۴۲    | ۰/۸۷         | ۰/۰۵                   |
| اطلاع رسانی           | ۲۵۲   | ۱/۹۰    | ۰/۹۳         | ۰/۵۹                   |

جدول شماره ۲: مربوط به آزمون t تک نمونه ای مؤلفه های رضایت مندی تحصیلی

| ۳= میانگین آزمون |          |               |               |     |        | متغیر                 |
|------------------|----------|---------------|---------------|-----|--------|-----------------------|
| سطح زیر منحنی    |          | تفاضل میانگین | سطح معنی داری | Df  | T      |                       |
| حد بالا          | حد پایین |               |               |     |        |                       |
| -۰/۵۶            | -۰/۷۲    | -۰/۶۴         | ۰/۰۰۰         | ۲۵۷ | -۱۵/۳۴ | کیفیت برنامه درسی     |
| -۰/۵۸            | -۰/۷۹    | -۰/۶۸         | ۰/۰۰۰         | ۲۵۶ | -۱۳/۲۰ | دستاورد های دوره      |
| -۰/۴۶            | -۰/۶۸    | -۰/۵۷         | ۰/۰۰۰         | ۲۵۷ | -۱۰/۵۷ | رضایت مندی از امکانات |
| -۰/۹۸            | -۱/۲۲    | -۱/۰۹         | ۰/۰۰۰         | ۲۵۱ | -۱۸/۶۱ | اطلاع رسانی           |

رابطه میان رضایت مندی کلی و سن ( $r=۰/۱۹۷$ )، کیفیت برنامه درسی ( $r=۰/۵۹۷$ )، دستاورد های دوره ( $r=۰/۶۴۵$ )، رضایت مندی از امکانات ( $r=۰/۳۶۵$ ) و اطلاع رسانی ( $r=۰/۵۱۴$ ) نیز در سطح آلفای ۰/۰۱ معنی دار بود. یعنی هر چه سن، سطح کیفیت برنامه درسی، دستاورد های دوره، رضایت مندی از امکانات ارائه شده در این دوره و اطلاع رسانی پیرامون این دوره بیشتر باشد، رضایت مندی کلی نیز افزایش می یابد. به عبارت دیگر میان این مؤلفه های ذکر شده و رضایت مندی دانشجویان رابطه معنی دار و مثبتی وجود دارد (جدول ۳).

جدول شماره ۳: آزمون همبستگی بین رضایت مندی کلی و مؤلفه های رضایت مندی دانشجویان

| سن      | اطلاع رسانی | امکانات دوره | دستاوردهای دوره | کیفیت برنامه درسی | متغیرها        | همبستگی      |
|---------|-------------|--------------|-----------------|-------------------|----------------|--------------|
| ۰/۱۹۷** | ۰/۵۱۴**     | ۰/۳۶۵**      | ۰/۶۴۵**         | ۰/۵۹۷**           | رضایت مندی کلی | ضریب همبستگی |
| ۰/۰۰۱   | ۰/۰۰        | ۰/۰۰         | ۰/۰۰            | ۰/۰۰              | رضایت مندی کلی | معنی داری    |
| ۲۵۵     | ۲۵۵         | ۲۵۵          | ۲۵۵             | ۲۵۵               | رضایت مندی کلی | تعداد        |
| ۲۴۲     | ۲۵۳         | ۲۵۵          | ۲۵۵             | ۲۵۵               | متغیر ستونی    | د            |

در بررسی اطلاعات جمعیت شناختی و رضایتمندی کلی رابطه یا اختلاف معنا داری میان جنسیت و تأهل با رضایتمندی کلی وجود نداشت. اما مقایسه رضایتمندی در میان دانشجویان بیکار و شاغل، این تفاوت معنی دار بود. تحلیل آماری نشان داد که دانشجویان شاغل رضایت بیشتری نسبت به افراد بیکار داشتند (جداول ۴، ۵ و ۶).

جدول شماره ۴: نتایج آزمون t مستقل مربوط به مقایسه رضایت مندی کلی در دانشجویان زن و مرد

| متغیر          | دانشجویان | تعداد | میانگین | انحراف معیار | درجه آزادی | T      | معنی داری |
|----------------|-----------|-------|---------|--------------|------------|--------|-----------|
| رضایت مندی کلی | زن        | ۱۵۱   | ۲/۱۱    | ۱/۰۰         | ۲۵۱        | -۰/۵۶۹ | ۰/۵۷۰     |
|                | مرد       | ۱۰۲   | ۲/۱۹    | ۱/۰۷         |            |        |           |

جدول شماره ۵: نتایج آزمون t مستقل مربوط به مقایسه رضایت مندی کلی در دانشجویان مجرد و

متاهل

| متغیر          | وضعیت تاهل | تعداد | میانگین | انحراف معیار | درجه آزادی | T     | معنی داری |
|----------------|------------|-------|---------|--------------|------------|-------|-----------|
| رضایت مندی کلی | مجرد       | ۱۷۵   | ۲/۱۱    | ۱/۰۴         | ۲۵۲        | ۰/۸۷۱ | ۰/۳۸۵     |
|                | متاهل      | ۷۸    | ۲/۲۳    | ۱/۰۰         |            |       |           |

جدول شماره ۶: نتایج آزمون t مستقل مربوط به مقایسه رضایت مندی کلی در دانشجویان بیکار و

شاغل

| متغیر          | وضعیت شغلی | تعداد | میانگین | انحراف معیار | درجه آزادی | t      | معنی داری |
|----------------|------------|-------|---------|--------------|------------|--------|-----------|
| رضایت مندی کلی | بیکار      | ۱۸۲   | ۲/۰۱    | ۱/۰۴         | ۲۴۷        | -۳/۵۹۸ | ۰/۰۰۰     |
|                | شاغل       | ۶۶    | ۲/۵۳    | ۰/۹۳         |            |        |           |

در پاسخ به این پرسش نیز، که اگر قرار بود مجدد برای این دوره، دانشگاهی را انتخاب کنید، آیا دانشگاه فعلی را انتخاب می کردید، تنها ۱۳٪ از دانشجویان این تمایل را داشتند که در همین دانشگاه تحصیل کنند و ۸۴٪ این تمایل را نداشتند.

## بحث

بر اساس یافته های این پژوهش و پاسخگویی به سوال اصلی تحقیق، نارضایتی دانشجویان اولین دوره آموزش محور کاملاً مشهود است. طبق ماده ۱ آیین نامه دوره کارشناسی ارشد ناپیوسته، یکی از اهداف این دوره ها پاسخگویی مناسب به افزایش تقاضا برای ورود به دوره های تحصیلات تکمیلی و ارتقای سطح کیفی و کمی کارشناسی ارشد است. اما پیاده سازی نامناسب این دوره ها می تواند ضمن زیر سؤال بردن تحقق عدالت

اجتماعی، سرخوردگی، دلسردی و ناامیدی را برای دانش‌آموختگان فراهم آورد. این ناامیدی و دلسردی در اغلب مصاحبه‌ها قابل مشاهده بود.

در مطالعه حاضر هر شش عاملی که در مطالعه بتز و همکاران (۱۹۷۰) به‌عنوان عوامل نارضایتی و ناآرامی دانشجویان از خدمات دانشگاهی ذکر شده است، از عوامل نارضایتی دانشجویان این مطالعه نیز بودند. از میان این شش عامل، تنها نقش کیفیت آموزشی نسبت به بقیه عوامل در میزان نارضایتی دانشجویان کم‌رنگ‌تر بود. قرار گرفتن این دانشگاه در تهران و پیشکسوت بودن برخی از استادان دانشگاه در برخی رشته‌ها از جمله عواملی بود که نارضایتی دانشجویان راکاهش می‌داد. برای نمونه یکی از دانشجویان نارضایتی خود چنین ابراز داشت:

«من هم مثل بسیاری دیگر از بچه‌ها از این دوره رضایت چندانی ندارم اما نقطه قوت این دوره برای من استادان با تجربه گروه بود که اگر چه خودشان هم از آموزش محور رضایتی نداشتند، اما در امر تدریس چیزی کم نگذاشتند.»

به زعم کارا و دیشلدز (۲۰۰۴) رضایت مندی دانشجویان با تجربه زیسته آن‌ها از دانشگاه و نیت‌شان برای ماندن در این محیط رابطه مستقیم دارد. با توجه به نتایج این پژوهش، به نظر می‌رسد در مورد دوره آموزش محور بارزترین نکته، تصویر و ذهنیت دانشجویان قبل از ورود به این دوره با واقعیت جاری آن است که بین این دو در این مطالعه تفاوت آشکاری هویدا شد؛ بعبارت دیگر شکاف عمیقی بین این دو وجود دارد که می‌تواند یکی از علل اصلی نارضایتی دانشجویان باشد. یکی از مصاحبه‌شوندگان نارضایتی خود را در این زمینه چنین ابراز کرد:

«تصورم از دوره این بود که زودتر تمام می‌کنم و بعد می‌روم سراغ دکتری. اما وقتی آمدم برای ثبت نام بین خود مسئولین و کارکنان هم اختلاف بود. مسئولین وانمود می‌کردند دوره بسیار ارزشمند است اما کارکنان نگاه دیگری داشتند. در روز ثبت نام و حتی الان این مورد در رفتارشان با دانشجویان آموزش محور نمایان است. برخی از آن‌ها به ما می‌گویند دلارهای متحرک. چون معتقدند چون پول دار بودیم آمدم این دوره.»

یافته های پژوهش حاضر درباره این موضوع با پژوهش های کبریایی و رودباری (۱۳۸۴)، زوآر (۱۳۸۶)، عزیزی (۱۳۸۷)، آراسته و همکاران (۱۳۸۷)، یمنی دوزی سرخابی و ثمری (۱۳۸۹) هم خوانی دارد. این مورد به خوبی در مصاحبه ها و مشاهدات محقق از رفتار دانشجویان مشهود بود.

بر اساس نتایج این تحقیق بین جنسیت و رضایت مندی تفاوت معنا داری مشاهده نشد، که با یافته های پژوهش بن و وسپر (۱۹۹۴)، زوآر و همکاران (۱۳۸۶) و بخشی از نتایج پژوهش محمدی و ترک زاده (۱۳۹۰) همخوانی دارد. اما برخلاف عدم رابطه معنا دار بین جنسیت و رضایت تحصیلی رابطه معنا داری بین شاغل بودن و این رضایت مندی مشاهده شد. اگر چه عوامل زیادی می تواند در معنا داری مورد اخیر دخیل باشد، اما فرصت کم شاغلین برای انجام پایان نامه و همچنین نیاز بیشتر به مدرک می تواند یکی از مهم ترین دلایل این رضایت مندی در میان این قشر باشد که نظرات باکوت (۲۰۱۲) را تأیید می کند. دو نفر از مصاحبه شوندگان در این باره اظهار داشتند:

«من ۲۴ سال سابقه کار دارم. مدت زیادی است که از دانشگاه دور هستم؛ خیلی هم دنبال پایان نامه و مقاله نیستم. همین مقدار آموزش و کار پژوهشی هم که در این دوره دیدم خیلی برایم مفید بود.»

«من معلم هستم کلاس های مدرسه و شهرستانی بودن خیلی اجازه نمی دهد من به نگرانی هایی چون نداشتن پایان نامه فکر کنم.»

به زعم ابراهیمی و همکاران (۱۳۹۰) امیدواری نسبت به آینده بر اساس داشته های کنونی، رابطه مستقیمی با رضایت مندی و موفقیت تحصیلی دارد. اما آنچه از نارضایتی ابراز شده دانشجویان و سردرگمی و ناامیدی آن ها نسبت به آینده تحصیلی شان در دوره آموزش محور برداشت می شود، می توان انتظار داشت که موفقیت تحصیلی در تمامی ابعاد بخصوص در بعد پژوهشی برای آن ها چندان رضایت بخش نباشد. چرا که اغلب دانشجویان بدنال ادامه تحصیل بودند ولی نداشتن پایان نامه از سویی و مؤثر بودن این مهم در گزینش دوره دکتری از سوی دیگر، زمینه دلسردی و ناامیدی نسبت به آینده را برای



اغلب دانشجویان این دوره فراهم کرده بود. یکی از دانشجویان رشته زمین شناسی دلیل نارضایتی خود را چنین اعلام کرد:

«مقاله دادن که سخت است، پایان نامه هم که نداریم، هر دو مورد هم برای پذیرش دکتری امتیاز زیادی دارند، کلی هزینه صرف این دوره کردیم. اما الان چیزی جز دلسردی و نا امید نصیب آدم نمی شود.»

رضایت نسبی دانشجویان از کیفیت برنامه درسی و رضایت کمتر از امکانات دانشگاهی نیز با یافته های نظر سنجی دانشگاه سنجی ساتیگو (۲۰۰۱) هم خوانی دارد. در این میان رضایت مندی نسبی دانشجویان آموزش محور از کیفیت برنامه درسی را می توان به عواملی چون قدمت بالای دانشگاه مورد مطالعه و اخلاق حرفه ای استادان در بسیاری از گروه های آموزشی نسبت داد. همچنان که در مصاحبه ها هم آشکار بود در مقایسه با بسیاری از مؤلفه های رضایت مندی برخوردار حرفه ای اساتید، نظر مثبت دانشجویان از کیفیت آموزشی و برنامه درسی را بدنبال داشته است. این مسئله در تحقیق ساهین (۲۰۰۷) نیز نشان داده شده بود که در تحقیق حاضر نیز مورد تایید قرار گرفت.

به طور کلی، بر اساس نظرات دانشجویان رضایت مندی از دوره آموزش محور در پایین ترین سطح خود قرار داشت. این نارضایتی با نتایج حاصل از پژوهش های زوآر و همکاران (۱۳۸۶)، ایزدی و همکاران (۱۳۸۷)، اباذری و نعمتی انارکی (۱۳۸۹) و شریف زاده و عبدالله زاده (۱۳۹۰) همخوانی دارد. اگر چه که نارضایتی ابراز شده در این پژوهش الزاما نباید به حذف و از بین بردن دوره آموزش محور منجر شود، اما باید زمینه بازنگری در سیاست های گزینشی و اجرایی این دوره را فراهم آورد، چرا که بر این اساس می توان انتظار داشت هم جنبه توسعه آموزش عالی فراهم شده و هم عدالت آموزشی تحقق یافته است.

### نتیجه گیری

اگرچه نتایج پژوهش حاضر نشان داد در سال اول برگزاری دوره آموزش محور، دانشجویان نارضایتی از وضع موجود، دلسردی برای ادامه تحصیل و ناامیدی را گزارش کرده اند اما نمی توان همه این موارد را به ذات دوره آموزش محور نسبت داد. بی تردید

دوره آموزش محور باید مخاطب خاص خود را بیابد و برای آن نیز مخاطب خاص تعریف شود، چیزی که بنظر می رسد در آیین نامه اگر چه تلویحی به آن اشاره شده اما به پیاده سازی مناسب آن توجه شایانی نشده است.

نداشتن پایان نامه به عنوان وجه تمایز دوره آموزش محور نسبت به دوره آموزش - پژوهش محور باید به گونه‌ای طراحی، پیاده سازی و اطلاع رسانی شود که هم از طرفی مخاطب خاص خود را جذب کند و هم زمینه حضور کمی و کیفی دانشجویان در مقاطع بالاتر را فراهم آورد. به نظر می‌رسد در حال حاضر دانشجویان به دلیل ظرفیت محدود دوره آموزشی - پژوهشی و پایین‌تر بودن نمره آزمون ورودی به ناچار به سمت دوره آموزش محور سوق داده شده‌اند. حال آنکه پایین‌تر بودن امتیاز در آزمون ورودی کارشناسی ارشد به هیچ روی مشخص کننده توانایی و علاقه فرد نسبت به امر پژوهش و پایان نامه نویسی نیست.

بدین ترتیب باید زمینه‌گزینش تخصصی و هدفمند برای دوره‌های متنوع کارشناسی ارشد فراهم شود تا بواسطه آن هر فردی بتواند متناسب با توانایی‌ها، مهارت‌ها و علاقه خویش دوره‌ی مورد نظر خود را برگزیند. در این میان توجه به کیفیت برنامه‌های درسی، دستاوردها، امکانات و اطلاع رسانی مناسب در میزان رضایتمندی دانشجویان تأثیر بسزایی دارد.

فهرست منابع:

آراسته، حمید؛ سبحانی نژاد، مهدی؛ همایی، رضا. (۱۳۸۷). وضعیت دانشگاه‌های شهر تهران در عصر جهانی شدن از دیدگاه دانشجویان. **فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی**، ۱۴(۵۰). صص ۶۶-۴۷.

آیین نامه دوره کارشناسی ارشد ناپیوسته. (۱۳۸۸). قابل دسترس در پرتال وزارت علوم، تحقیقات و فناوری:

<http://www.msrt.ir/sites/ravabetomomi/msrtnews/Layouts/listform.aspx?PageType=4&ListId={606EE3F7-3A4F-4608-9517-2D508637CD96}&ID=71>

اباذری، زهرا و نعمتی انارکی، لیلا. (۱۳۸۹). آموزش حضوری و غیرحضوری دانشجویان کتابداری و اطلاع رسانی در ایران: مطالعه. فصلنامه کتاب، ۸۴. صص ۲۲-۷.

ابراهیمی، نسرین؛ صباغیان زهرا و ابوالقاسمی محمود. (۱۳۹۰). بررسی رابطه امید با موفقیت تحصیلی دانشجویان. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، ۱۷ (۲). صص ۱۶-۱.

پژمان، اکبر؛ صباغ زاده، مهري؛ یعقوبی فر، محمد علی. (۱۳۸۹). میزان رضایت مندی دانشجویان از خدمات و امکانات آموزشی دانشگاه علوم پزشکی سبزوار در سال ۱۳۸۷. فصلنامه دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی سبزوار، ۵۶. صص ۱۳۱-۱۳۷.

حسینی، سید علی اکبر. (۱۳۷۶). بررسی اجمالی تجارب آموزشی - فرهنگی گروهی از فارغ التحصیلان دانشگاه شیراز در سه زمینه میزان رضایتمندی، تحقق آرمانهای آموزشی، و اندازه تغییرات. مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز. ۲۴. بازیابی شده از تارنمای

<http://www.noormags.com/view/Magazine/ViewPages.aspx?ArticleId=42901> در تاریخ ۱۳۹۰/۰۸/۲۲.

حیدری، مریم. (۱۳۸۴). رابطه رضایت تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان دانشگاه اصفهان. اندیشه های تازه در علوم تربیتی، ۱. صص ۸۴-۷۲.

ربانی، رسول. و ربیعی، کامران. (۱۳۹۰). ارزیابی انتخاب رشته و تاثیر آن بر رضایت تحصیلی دانشجویان. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، ۶۰. صص ۱۲۰-۹۹.

زوار تقی، بهرنگی محمدرضا، عسکریان مصطفی و نادری عزت الله. (۱۳۸۶). ارزشیابی کیفیت خدمات مراکز آموزشی دانشگاه پیام نور استانهای آذربایجان شرقی و غربی از

دیدگاه دانشجویان. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، ۱۳ (۴). صص ۹۰-۶۷.

شریف‌زاده ابوالقاسم و عبدالله‌زاده غلامحسین. (۱۳۹۰). بررسی رضایت دانشجویان کشاورزی از کیفیت آموزشی. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، ۱۷ (۳). صص ۷۴-۵۱.

عزیزی، نعمت‌الله. (۱۳۸۷). بررسی چالش‌ها و نارسایی‌های تحصیلات دانشگاهی در حوزه علوم انسانی تأملی بر نظرات دانشجویان. فصلنامه انجمن آموزش عالی ایران، ۱ (۲). صص ۳۰-۱.

کبریایی، علی؛ رودباری، مسعود. (۱۳۸۴). شکاف کیفیت خدمات آموزشی دانشگاه علوم پزشکی زاهدان: دیدگاه دانشجویان از وضعیت موجود و مطلوب. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۵ (۱). صص ۶۱-۵۴.

محمدی، مهدی و ترک زاده، جعفر. (۱۳۹۰). مقایسه‌ی رضایت دانشجویان از کیفیت برنامه‌ی درسی و عملکرد استادان و کارکنان دانشکده‌ی علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شیراز. مجله پژوهش‌های برنامه‌ی درسی، ۱. صص ۴۹-۲۹.

ایزدی، صمد؛ صالحی، ابراهیم و قره‌باغی محمد مهدی. (۱۳۸۷). بررسی میزان رضایت مندی دانشجویان با توجه به معیار نتایج مشتری مدل EFQM مطالعه موردی دانشجویان دانشگاه مازندران. فصلنامه انجمن آموزش عالی ایران، ۱ (۳). صص ۳۶-۱۹.

یمنی دوزی سرخابی، محمد و ثمری، عیسی. (۱۳۸۹). تصویر دانشجویان از دانشگاه پیام نور و کارکرد های آن (مورد دانشگاه پیام نور مرکز تهران). فصلنامه انجمن آموزش عالی ایران، ۳ (۳). صص ۳۸-۱.

Bacot, J. (2012). Should you choose the 'thesis' or 'non-thesis' option for grad school. Available from: <http://www.isnare.com/?aid=714150&ca=Writing>.

Bean, J. & Vesper, N. (1994). Gender differences in college student satisfaction. Presented at the Annual Meeting of the Association for the study of higher education (19th Tucson, AZ, November 10-13).

Betz, E., Menn, J. W. & Klingensmith, J. (1970). An Investigation of one aspect of college unrest: College student satisfaction. *The measurement and analysis of*

college student satisfaction. Presented at the American Personal and Guidance Association Convention at New Orleans, Louisiana, March 22-26.

Carroll, J. P.; Coope, R. J. Karl V. & Miller, K. V. (1998). Non-Thesis Master's Degree: Is It Good for the Student or the Profession". *Wildlife Society Bulletin*, 26(4), 961-963.

House, J. D. (1998). The effects of characteristics and college experiences on student satisfaction and degree completion: an application of the input-environment-outcome assessment model. Presented at the Annual Meeting of the Association for Institutional Research (38th, Minneapolis, MN, May, 17-20).

Kara, A. & DeShields, W. O. (2004). Business student satisfaction, intentions, and retention in higher education: an empirical investigation. *Marketing Educator Quarterly*, 3(1), 1-25.

Moro-Eqido, A. I. & Panades, J. (2010). An analysis of student satisfaction: full-time vs. part-time. *Students Social Indicators Research*, 96(2), 363-378.

Moore, M. M. (2011) Student Satisfaction and Graduate Part-Time Students. *Continuing Higher Education Review*, 75, 113,120.

Russell, C. (2009). A systemic framework for managing e-learning adoption in campus universities: Individual strategies in context. *ALT-J, Research in Learning Technology*, 17(1), 3-19.

Sahin, I. (2007). Predicting student satisfaction in distance education and learning environments. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 8(2), 113-119.

San Diego Community College District. (2002). Student satisfaction Survey, Fall 2001. Available from:

<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?acno=ED478372>.

University of Maryland (2000). Graduate student satisfaction survey. UMBC Office of Institutional Research. In Office of Institutional Research (2002-03).

Ph. D. Students persistence and attrition study Available from:

<http://www.umbc.edu/oir/Reports/PhDAttrition/PhDAttrition.pdf>

Yavapai College. (2003). Yavapai College Student Satisfaction Survey. The Office of Instruction, Research and Assessment. Available from::

[http://www.yc.edu/v4content/institutional-research/docs/files/GenStudies/STUDENT\\_SATISFACTION\\_2002.pdf](http://www.yc.edu/v4content/institutional-research/docs/files/GenStudies/STUDENT_SATISFACTION_2002.pdf)



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
رتال جامع علوم انسانی



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی