

ارزیابی کیفیت خدمات آموزشی دانشگاه ارومیه بر اساس مدل هدپرف

حسن قلاوندی*

فرشید اشرفی سلیم‌کندی**

کیوان آقازاده***

چکیده

هدف از اجرای پژوهش حاضر، ارزیابی کیفیت خدمات آموزشی دانشگاه ارومیه بر اساس مدل هدپرف از دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی است. این پژوهش از لحاظ هدف کاربردی و از حیث گردآوری داده‌ها توصیفی - پیمایشی است. جامعه آماری، دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه ارومیه، شامل ۲۴۵۴ نفر بود. حجم نمونه با روش تصادفی طبقه‌ای نسبتی و با استفاده از جدول مورگان به تعداد ۳۳۲ نفر تعیین شد. ابزار پژوهش، پرسشنامه کیفیت خدمات هدپرف بوده و روایی آن با روش اعتبار محتوا تأیید شده است. پایایی پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۹ محاسبه شد. نتایج مرتبط با فرضیه‌های پژوهش گویای این بودند که در تمامی ابعاد کیفیت خدمات آموزشی شکاف منفی وجود دارد. بین وضع موجود و مطلوب از دیدگاه دانشجویان تفاوت معنی‌داری وجود دارد و در اولویت‌بندی ابعاد کیفیت خدمات آموزشی از نظر دانشجویان، بُعد عوامل تحصیلی دارای بالاترین و بُعد عوامل غیر تحصیلی دارای پایین‌ترین درجه اهمیت بودند. بر اساس نتایج به دست آمده پیشنهاد می‌شود از نظرات سازنده دانشجویان در مراحل مختلف برنامه‌ریزی، طراحی، ارائه و ارزیابی خدمات آموزشی بیشتر استفاده شود.

واژگان کلیدی: ارزشیابی، کیفیت خدمات آموزشی، مدل هدپرف، رضایت مشتری، دانشگاه ارومیه

* دانشیار گروه علوم تربیتی دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه ارومیه (نویسنده مسئول)
(Galavandi@gmail.com)

** دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه ارومیه

*** کارشناس ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه ارومیه

مقدمه

در عصر حاضر، مشتری‌مداری و توجه خاص به مشتری برای موفقیت سازمان‌ها اهمیت بسیاری دارد و ابه‌ویژه زمانی که سازمان به دنبال حفظ مشتریان موجود و یافتن مشتریان جدید باشد. از راهکارهای اساسی که هر مؤسسه خدماتی می‌تواند با توسل به آن خود را از سایر رقبیان متمایز کند، ارائه دائمی کیفیت خدمات برتر به مشتریان است (کروبی و فیاضی، ۱۳۹۲).

سازمان‌های عصر حاضر، ناگزیرند برای بقا و ادامه حیات به کیفیت محصولات و خدمات خود توجه کنند تا بتوانند به تعالی، موفقیت و پیشرفت، نائل شوند. رشد سریع و بی‌سابقه دانش و ظهور سازمان‌های دانش‌بنیان^۱، نقش نظام‌های آموزشی را به‌عنوان ابزاری که دسترسی به دانش و مهارت‌های نوین را تسهیل می‌کنند، برجسته‌تر و ضرورت توجه به بهبود کیفیت در این نظام‌ها را آشکارتر کرده است. بر این اساس، مدل‌ها، روش‌ها و مفاهیم دانش مدیریت کیفیت^۲، بسیار مفید است؛ زیرا با درک و کاربرد درست این ابزارها می‌توان به کیفیت برتر در نظام‌های آموزشی رسید (تسینیدو^۳ و همکاران، ۲۰۱۰).

سازمان‌های آموزشی برای آگاهی از کیفیت آموزش‌های اجرا شده و بازدهی حاصل از میزان اثربخش بودن آنها باید به پاسخگویی به انتظارات ایجاد شده توجه و اهتمام ورزند (ایوانسویچ^۴، ۲۰۰۱). در بیست سال گذشته پذیرش و کاربرد چهارچوب‌های کیفیت، هم در بخش صنعت و هم در بخش خدمات افزایش یافته است و کیفیت، عاملی مهم برای رشد و بقا و موفقیت شناخته می‌شود (ساهنی^۵، ۲۰۰۳). کیفیت در آموزش عالی و نظام‌های دانشگاهی از ابعاد مختلف مورد توجه است.

بحث کیفیت در نظام آموزشی، از مسائل بسیار پیچیده‌ای است و اختلاف نظرهایی در مورد آن وجود دارد. برخی صاحب‌نظران کیفیت هر نظام آموزشی را مترادف با

^۱ . Knowledge-based organizations

^۲ . Quality Management

^۳ . Tsinidou et al

^۴ . Ayvansevich

^۵ . Sahny

کارایی آن می‌دانند و این کارایی را در ارتباط با سه مقوله درون‌داد، فرایند و برون‌داد ذکر می‌کنند و کیفیت را سبب افزایش بهره‌وری می‌دانند (زوار و همکاران، ۱۳۸۶). از آنجایی که سازمان‌ها عموماً به دو دسته تولیدی و خدماتی تقسیم می‌شوند، دانشگاه‌ها و نهادهای آموزشی را می‌توان از نهادهای خدماتی به‌شمار آورد. خدمات آموزشی به‌ویژه خدماتی که در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی ارائه می‌شوند، نقش اساسی در توسعه‌یافتگی جوامع دارند؛ بنابراین توجه به ارتقای کیفیت خدمات آموزشی و پژوهشی به‌طور مستمر، مسئله‌ای ضروری به نظر می‌رسد (نورالسنا و همکاران، ۱۳۸۷). خدمات آموزشی باید به‌گونه‌ای ارائه شود تا فراگیران احساس کنند که در محیطی امن قرار دارند و بدین گونه، آمادگی روانی آنها برای یادگیری بیشتر فراهم شود (سینگ، گروور و کومار^۱، ۲۰۱۴).

نگاهی به روند تحولات جاری نظام آموزش عالی نشان می‌دهد که آموزش عالی باید ضمن توجه به بحران افزایش کمی و تنگنای مالی، به حفظ، بهبود و ارتقای کیفیت نیز بپردازد. شواهد گوناگون نیز حاکی از آن است که این نظام در صورتی از عهده وظایف و اهداف خود برمی‌آید که از نظر کیفیت آموزشی در وضع مطلوبی باشد. با توجه به این موضوع، ضرورت یافتن راه‌هایی که بتوان کیفیت آموزشی را افزایش داد، روشن می‌شود (کبریایی و رودباری، ۲۰۰۵). همان‌گونه که قرن بیستم قرن بهره‌وری بود، قرن بیست و یکم قرن کیفیت است (جوران و گودفری، ۱۳۸۵). کیفیت خدمات ادراک شده در دانشگاه‌ها از مطالعه تفاوت بین انتظار دانشجویان و آنچه آنها دریافت می‌کنند، به‌دست می‌آید (انیل و پالمر^۲، ۲۰۰۴). به همین سبب کیفیت خدمات ادراک شده دانشجویان، فرضی مقدم بر رضایت آنها است. خدماتی که در مؤسسات صنعتی ارائه می‌شود با خدماتی که در مؤسسات آموزشی ارائه می‌شود در کیفیت و نقش خود متفاوت‌اند. دانشجویان با توجه به نیازهای اساسی و ملزوم خودشان در مؤسسات عالی ثبت‌نام می‌کنند. شناخت بهتر این نیازها می‌تواند به امکان بهبود رضایت آنها بیانجامد. دانشجویان در طول تحصیل با مقاله‌ها و آثار استادان و

¹ . Singh, Grover & Kumar

² . O'Neill and Palmer

عملکرد کارکنان دانشگاه ارتباط دارند و از منابع یادگیری در دانشگاه استفاده می‌کنند (براون و همکاران^۱، ۱۹۹۸).

در مورد تعیین ابزار سنجش، مطالعات مختلفی در تجزیه و تحلیل مقیاس‌ها صورت گرفته است. یکی از مطالعات، مدل هدپرف و سروپرف را دارای بهترین گنجایش برای اندازه‌گیری کیفیت خدمات آموزشی بیان کرده است. مطالعات انجام گرفته عوامل متعددی را در اندازه‌گیری کیفیت خدمات آموزشی در آموزش عالی مانند دانشجویان ارشد، جنسیت، فرهنگ و دوره آموزشی به‌کار گرفته و سنجیده‌اند (کریمی، ادیب و حسینی، ۱۳۹۱).

کیفیت خدمات، تبیین‌کننده اصلی موفقیت سازمان‌ها در محیط رقابتی امروز شناخته شده و هرگونه کاهش رضایت مشتری به دلیل کیفیت ضعیف خدمات موجب نگرانی است. همان‌گونه که قرن بیستم قرن بهره‌وری بود، قرن بیست و یکم قرن کیفیت است (جوران و گودفری، ۱۳۸۵). کیفیت آموزش، موضوعی است که در حیطه کیفیت خدمات تعریف می‌شود (گیسون^۲، ۲۰۱۵). مشکل کیفیت خدمت بیشتر در سازمان‌هایی به وجود می‌آید که بر شناختن و برآورد نیازها و انتظارات مشتریان تمرکز نمی‌کنند. از این رو سازمان‌های خدماتی، باید خود را جای مشتریان بگذارند و سیاست‌های خود را بر اساس دیدگاه آنها بنا نهند (قبادیان، ۱۹۹۴). ارزیابی کیفیت خدمت، گامی اساسی در تدوین برنامه‌های ارتقای کیفیت محسوب می‌شود (لیم و تانق^۳، ۲۰۰۷).

مطالعات مختلفی در تجزیه و تحلیل مقیاس‌ها صورت گرفته است. در این میان از مدل سروکوال^۴ که ابزاری برای سنجش کیفیت مراکز آموزشی است بسیار استفاده شده و تعدیل‌های متفاوتی برای استفاده از آن در سازمان‌های مختلف خدماتی صورت گرفته است. یکی از مدل‌های تعدیل‌یافته که برای سنجش کیفیت خدمات آموزشی پیشنهاد شده است، مدل هدپرف نام دارد. هدپرف مدلی برای شناسایی و تجزیه و تحلیل ادراکات مشتریان مراکز آموزشی است (یلدیز و کارا^۵، ۲۰۰۹). مدل

1. Brown et al

2. Gibson

3. Lim & Tang

4. SERVQUAL model

5. Yildiz & kara

هدپرف راه حل مناسبی برای بهبود کیفیت آموزشی از طریق ایجاد سازوکار مناسب و کارآمد ارزیابی است که بدون انجام ارزیابی کارآمد، کیفیت آنچه قرار است محقق شود قابل تعیین نیست. در حقیقت، ابزار مناسب اندازه‌گیری برای کمک به مدیران است تا کیفیت خدمات ارائه شده در مؤسسه‌شان را ارزیابی و برای ارائه خدمات بهتر برنامه‌ریزی کنند (بروکادو، ۲۰۱۵). این مدل در چهار بُعد به سنجش کیفیت خدمات آموزشی پرداخته است که در ادامه به آنها اشاره می‌شود.

۱. جنبه‌های غیر تحصیلی^۱: این عامل، به عواملی که در تحصیل دانشجویان و انجام دادن تکالیف تحصیلی دانشجویان مهم بوده ولی به مسئولیت‌پذیری کارکنان غیر آموزشی، مربوط می‌شود.

۲. جنبه‌های تحصیلی^۲: این عامل، نشان‌دهنده مسئولیت‌پذیری مدرسان دانشگاه است و شامل ویژگی‌های کلیدی مانند نگرش مثبت در مدرسان، شایستگی در ایجاد ارتباط خوب با دانشجویان، ارائه مشاوره کافی به دانشجویان و توانایی در ارائه بازخورد منظم به آنها می‌شود.

۳. اعتماد^۳: این عامل به ارائه به موقع خدمات تعهد شده با راه و روش مناسب و دقیق اشاره دارد.

۴. همدلی^۴: این عامل به توجه متمایز و خاص به دانشجویان، درک روشن و دقیق از نیازهای ویژه و رو به رشد آنان و برقرار ساختن روابط دوستانه با دانشجویان، مرتبط است (فیرداوس، ۲۰۰۶).

شواهد گوناگون نیز حاکی از آن است که این نظام در صورتی از عهده وظایف و اهداف خود برمی‌آید که از نظر کیفیت آموزشی در وضع مطلوبی باشد. با توجه به این موضوع، ضرورت یافتن راه‌هایی که بتوان کیفیت آموزشی را افزایش داد، روشن می‌شود. در این خصوص، ارزیابی کیفیت خدمات از جمله گام‌های اساسی در تدوین برنامه‌های ارتقای کیفیت محسوب می‌شود (کبریایی و رودباری، ۲۰۰۵). امروزه دیدگاه دانشجویان در مورد تمامی ابعاد آموزشی ارائه شده در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزشی بررسی می‌شود و شناخت نیازهای آنها از اصلی‌ترین منابع سنجش کیفیت

¹ . Non-academic aspects

² . academic aspects

³ . the trust

⁴ . Sympathy

خدمات آموزشی به‌شمار می‌آید. به لحاظ اینکه کمبود منابع، همواره از موانع عمده اجرای برنامه‌های کیفیت است، این ارزیابی مدیریت مجموعه را قادر خواهد ساخت تا ضمن جلوگیری از افت کیفیت، منابع مالی محدود در دسترس را به نحوی بهتر اختصاص دهد تا عملکرد سازمان، بهبودیافته و کیفیت خدمات نیز ارتقا یابد (بری و همکاران^۱، ۱۹۸۸). با توجه به اینکه آموزش عالی کشور در حال گذر از دوران کمی به کیفی است پرداختن به موضوع کیفیت، اهمیت یافته است؛ اما این امکان زمانی اهمیت می‌یابد که از جدیدترین و کامل‌ترین مدل‌ها و استانداردهای سنجش کیفیت^۲ در آموزش عالی کشورمان استفاده نشود. از این رو سؤال اصلی پژوهش حاضر عبارت است از: آیا بین وضع موجود و مطلوب در کیفیت خدمات آموزشی از نظر دانشجویان در دانشگاه ارومیه تفاوت معنی‌داری وجود دارد؟

مبانی نظری و پیشینه پژوهش

به‌منظور سنجش رضایتمندی مشتری و کیفیت خدمات می‌توان از مدل‌های مختلفی استفاده کرد. بر اساس تقسیم‌بندی مشترک توفر^۳ (۱۹۹۹) و سپاستین پافرات^۴ و همکارانش، مدل‌ها به دو نوع عینی و ذهنی تقسیم می‌شوند:

الف. مدل‌های عینی: مدل‌های عینی بر اساس این ایده هستند که رضایتمندی مشتری با شاخص‌هایی که با رضایتمندی مشتری همبستگی قوی دارند، قابل سنجش است. در این دسته از مدل‌ها از شاخص‌هایی مانند تعداد شکایات، سود سالانه و سهم بازار استفاده می‌شود. باید توجه داشت که این شاخص‌ها عقاید شخصی مشتریان نیستند.

ب: مدل‌های ذهنی: مدل‌های ذهنی بر اساس سطح رضایتمندی نیازهای مشتریان هستند؛ به عبارت دیگر، این مدل‌ها بر اساس ادراک خود مشتریان از رضایتمندی‌شان عمل می‌کنند. در این مدل‌ها مستقیماً از عقاید مشتریان استفاده می‌شود. این مدل‌ها رویکردی از رضایتمندی مشتریان ارائه می‌دهند که به ادراک مشتریان، نزدیک‌تر است

^۱ . Barry et al

^۲ . Quality measurement standards

^۳ . Toepfer

^۴ . Sebastian Paffrath

(دیواندری و دلخواه، ۱۳۸۷). شاخص رضایت مشتری آمریکا^۱ معیار ملی برای رضایت مشتری از کیفیت خدمات عرضه شده در ایالات متحده است. این مدل ساخت‌یافته است و شامل متغیرهای پنهان و روابط علی مابین آنهاست. مدل رضایت مشتری آمریکا سه عامل عمده را به‌عنوان علل رضایت مشتری در مدل جای داده است که عبارت‌اند از: استنباط مشتری از کیفیت، ارزش دریافت شده و انتظارات مشتری. مدل دیگر، شاخص رضایت مشتری اروپا^۲ است که رضایت مشتری را به همراه عوامل اصلی و نتیجه آن یعنی وفاداری مشتری نشان می‌دهد. محرک‌های رضایت مشتری در این مدل، تصویر درک شده سازمان (برداشت)، انتظارات مشتری، کیفیت درک شده و ارزش درک شده هستند. مطابق این مدل، کیفیت درک شده به دو بخش سخت‌افزار (کیفیتی مرتبط با مشخصات محصول) و نرم‌افزار (بخشی از کیفیت که نشان‌دهند عناصر تعاملی در خدمت ارائه شده مانند رفتار کارکنان و مشخصات ارائه خدمت و غیره است) تقسیم می‌شود (رضایی و شکاری، ۱۳۸۵). هالفورد و ریندر^۳ (۲۰۰۱) به موضوع سنجش کیفیت خدمات آموزشی دانشگاه‌ها پرداختند و در مطالعات خود در چهارچوب کیفیت خدمات ادراک شده، دو بُعد فنی فرایندی را که در آن دانشجویان به رشد آموزشی در انتهای این فرایند دست بیابند، ارزیابی کردند. دانشجویان با توجه به تغییراتی که در پایان این پژوهش دست می‌یابند به ارزیابی دانشگاه و مؤسسات مالی می‌پردازند. این ارزیابی به کیفیت فنی دانشگاه ربط دارد؛ به همین دلیل هم کیفیت فنی و هم کیفیت عملکردی در سازمان‌های آموزشی اهمیت دارد.

بررسی‌ها نشان می‌دهد که رایج‌ترین مقیاسی که برای اندازه‌گیری کیفیت خدمات استفاده می‌شود، شاخص سروکوال است. پاراسورامن و همکاران^۴ (۱۹۸۸) مقیاسی پنج بعدی را به‌منظور اندازه‌گیری کیفیت خدمات با عنوان شاخص سروکوال پیشنهاد دادند. این شاخص، ادراک مشتریان را در پنج بُعد اندازه‌گیری می‌کند که عبارت‌اند از: قابلیت اطمینان، قدرت پاسخگویی، تضمین و اطمینان، همدردی، امکانات ملموس.

1. American Customer Satisfaction Index (ACSI)

2. European Customer Satisfaction Index (ECSI)

3. Holdford & Reinders

4. Parasuraman et al

انتقادات زیادی نیز به مدل سروکوال وارد شده است و مهم‌ترین آن اینکه مدل سروکوال، صرفاً برای اندازه‌گیری رضایت مشتریان از خدمات ارائه شده در شرکت‌ها به کار می‌آید و روش مطلوبی برای رضایت‌سنجی از محصولات نیست.

از دیگر مدل‌ها، مدل‌های تجزیه و تحلیل شکاف کیفیت است که از سوی پاراسورامان (۱۹۹۴) ارائه شده است. در این مدل، فعالیت‌های برجسته سازمان خدماتی و تعامل و ارتباط بین آنها (که بر درک کیفیت و ارائه سطحی رضایت‌بخش از کیفیت خدمت تأثیر دارند) مشخص می‌شود. این ارتباطات به وسیله شکاف‌ها یا مغایرت‌ها به این‌گونه توصیف می‌شوند که «یک شکاف مانع مهمی برای دست یافتن به سطح رضایت‌بخش کیفیت خدمت است». مدل‌های تحلیل شکاف کیفی هر یک با تمرکز و تأکید متفاوت طراحی شده‌اند. ضمن آنکه هر مدل برای زمینه‌های متفاوتی، مفید است، ولی به‌طور کلی مدل‌های مفهومی کیفیت به دلایلی از قبیل تعیین عوامل مؤثر بر کیفیت خدمات سازمان، تعیین چگونگی کاستی‌های کیفی و تعیین چهارچوبی برای انجام برنامه‌های بهبود کیفیت، مهم تلقی می‌شوند.

سنجش کیفیت خدمات آموزشی مسئله بسیار پیچیده‌ای است که برای آن بایستی کیفیت خدمات ادراک‌شده دانشجویان را محاسبه کرد که این کار، دانشگاه‌ها را با ابزارهای محاسباتی زیادی روبرو می‌کند. مسئله اصلی، تشخیص و اجرای مناسب‌ترین مدل برای سنجش کیفیت خدمات آموزشی و بررسی اجزای روش‌های دقیق اندازه‌گیری است.

به دلیل اهمیت موضوع کیفیت خدمات در آموزش عالی، اخیراً مدل توسعه داده شده‌ای از سروکوال به نام هدپرف (فیرداوس، ۲۰۰۵) ارائه شده است که مؤلفه‌های آن ویژه این‌گونه مراکز طراحی شده و پژوهش حاضر بر اساس آن انجام گرفته است. در ادامه به برخی از تحقیقات انجام گرفته در این زمینه اشاره می‌شود.

عارفی، زندی و شهودی (۱۳۹۰) در تحقیق بررسی کیفیت خدمات رشته علوم تربیتی در دانشگاه کردستان با روش گسترش عملکرد کیفیت و کانو نشان دادند که بین انتظارات و ادراکات دانشجویان از کیفیت رشته علوم تربیتی در همه ابعاد شکاف منفی و معنی‌داری وجود دارد.

قلاوندی، بهشتی‌راد و قلعه‌ای (۱۳۹۱) در بررسی خود در دانشگاه ارومیه به این نتیجه رسیدند که بین عوامل محسوس، قابلیت اطمینان، پاسخ‌گویی، تضمین و همدلی ادراک شده و مورد انتظار دانشجویان تفاوت معنی‌داری 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.

اعتباریان و طالع (۱۳۸۹) در پژوهشی که به بررسی کیفیت خدمات و تعیین میزان شکاف بین ادراکات و انتظارات بیمه‌شدگان در سازمان تأمین اجتماعی استان اصفهان انجام دادند، گزارش کردند که در تمامی ابعاد کیفیت خدمات بین انتظارات و ادراکات مشتریان شکاف وجود دارد.

آراسته و همکاران (۱۳۸۷) پژوهشی با عنوان "وضعیت دانشگاه‌های شهر تهران در عصر جهانی شدن از دیدگاه دانشجویان" انجام دادند. هدف از این پژوهش بررسی وضعیت دانشگاه‌های تهران بود و نتایج نشان داد که وضعیت دانشگاه‌ها از دید دانشجویان از بعد تناسب محتوای درس در حد پایینی است. توان علمی استادان در سطح مطلوب و شیوه‌های تدریس استادان پایین‌تر از حد متوسط بود. رضایت دانشجویان از نحوه ارزیابی پیشرفت تحصیلی آنها از سوی استادان پایین‌تر از سطح متوسط بود. دسترسی به منابع علمی در سطح مطلوب و درنهایت، وضعیت فیزیکی دانشگاه‌ها، بیان‌کننده ارزیابی پایین‌تر از سطح متوسط دانشجویان بوده است.

آربونی و همکاران (۱۳۸۷) با مطالعه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی زنجان، وجود شکاف در همه ابعاد کیفیت خدمات آموزشی را گزارش کردند. به طوری که بیشترین میانگین شکاف در بعد همدلی و کمترین شکاف در بعد اطمینان گزارش شده بود.

نتایج مطالعه پیتر و همکاران^۱ (۲۰۰۰) در مورد کیفیت خدمات آموزشی در دو گروه از دانشجویان تحصیل کرده و دانشجویان مشغول به تحصیل در دانشگاه استرالیا نشان داد که از نظر دانشجویان مشغول به تحصیل شکاف خدمات بیشتر از دانشجویانی است که ترک تحصیل کرده‌اند.

بارنز^۲ (۲۰۰۷) در مطالعه‌ای به منظور تعیین ادراکات و انتظارات دانشجویان چینی از کیفیت خدمات آموزشی نشان داد که در تمام ابعاد کیفیت خدمات آموزشی، شکاف منفی وجود داشته است. بیشترین شکاف مربوط به بُعد تضمین و کمترین شکاف مربوط به بُعد اطمینان مشاهده شد.

^۱ . Peter et al

^۲ . Barnes

نتایج مطالعه ریچارد و آدامز (۲۰۱۳) که به منظور تعیین کیفیت خدمات آموزشی در ایالات متحده بود، نشان داد که از دیدگاه دانشجویان خدمات باکیفیت به آنان ارائه نمی‌شود. کاریدیس و همکاران^۱ در سال (۲۰۰۱) ادراکات و انتظارات بیماران یونانی در خصوص کیفیت مراقبت‌های دندانپزشکی دریافت شده را بررسی کردند. نتایج نشان داد که انتظارات در ابعاد همدلی و تضمین از نظر بیماران در اولویت قرار داشت.

لیم و تانگ^۲ (۲۰۰۰) مطالعه‌ای به منظور سنجش ادراکات و انتظارات بیماران از کیفیت خدمات بیمارستانی در سنگاپور انجام داده‌اند. نتایج مطالعه آنها نشان می‌دهد که بر مبنای ادراکات بیماران، بُعد پاسخگویی دارای پایین‌ترین رتبه کیفیت است در حالی که انتظارات آنها از این بُعد دومین رتبه اهمیت را دارا بود. همچنین بعد تضمین که به عنوان مهم‌ترین بعد تلقی شد از لحاظ ادراک در رتبه چهارم قرار داشت. زافی رویولوس^۳ (۲۰۱۴) در مقاله خود "ارزیابی کیفیت خدمات یک موسسه آموزش عالی در یونان" نظرات دانشجویان و کارکنان را در مورد کیفیت خدمات، بررسی کردند. آنها به این نتیجه رسیدند که بین نگرش و انتظارات کارکنان و دانشجویان نسبت به کیفیت خدمات، تفاوت معنی‌داری وجود دارد و همچنین شکاف‌هایی بین کیفیت موجود و کیفیت درخواستی دانشجویان وجود داشت.

فرضیه‌های پژوهش

فرضیه اصلی: بین وضع موجود و مطلوب در کیفیت خدمات آموزشی از نظر دانشجویان در دانشگاه ارومیه تفاوت وجود دارد.

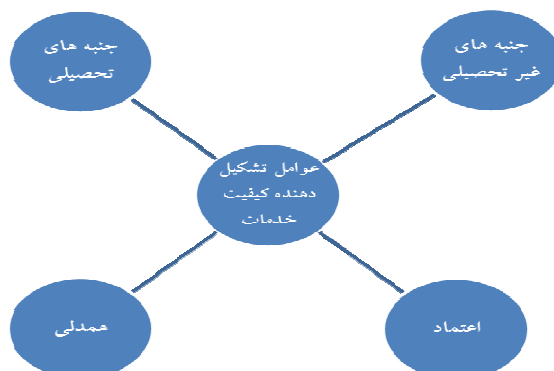
فرضیه فرعی ۱: بین وضع موجود و مطلوب در هر یک از ابعاد کیفیت خدمات آموزشی مدل هدپرف (شامل بعد غیر تحصیلی، بعد تحصیلی، بعد اعتماد و بعد همدلی) از نظر دانشجویان در دانشگاه ارومیه تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

فرضیه فرعی ۲: بین ابعاد کیفیت خدمات آموزشی از نظر اهمیت از دید دانشجویان تفاوت وجود دارد.

¹ . Karydis et al

² . Lim & Tang

³ . Zafiroopoulos



نمودار (۱) مدل مفهومی کیفیت خدمات آموزشی مدل هدپرف (۲۰۰۵)

روش پژوهش

این تحقیق از نظر هدف، از نوع تحقیقات کاربردی و از لحاظ شیوه گردآوری اطلاعات و داده‌ها، تحقیق توصیفی از نوع پیمایشی است. جامعه آماری این پژوهش شامل همه دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه ارومیه در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ به تعداد ۲۴۵۴ نفر دانشجو (۲۰۲۵ نفر کارشناسی ارشد و ۴۲۹ نفر دکترا) هستند. در پژوهش حاضر چون جامعه آماری دانشگاه است و هر دانشگاه متشکل از چندین دانشکده است از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای متناسب با حجم جامعه آماری هر یک از دانشکده‌ها (جدول ۱) استفاده شد و طبق جدول مورگان ۳۳۲ نفر به‌عنوان نمونه آماری انتخاب شدند.

جدول (۱) توزیع فراوانی جامعه آماری و تعداد نمونه به تفکیک دانشکده‌ها

حوزه تحصیلی	کارشناسی ارشد	دکتري	جمع	حجم نمونه آماری	درصد از جامعه
فنی	۴۵۹	۹۴	۵۵۳	۷۶	٪۲۳
پایه	۶۷۸	۱۰۶	۷۸۴	۱۰۶	٪۳۲
علوم انسانی	۳۸۶	۱۰۳	۴۸۹	۶۶	٪۲۰
کشاورزی	۵۰۲	۱۲۶	۶۲۸	۸۴	٪۲۶
جمع	۲۰۲۵	۴۲۹	۲۴۵۴	۳۳۲	٪۱۰۰

منبع: آمار دانشگاه

مهم‌ترین روش‌های گردآوری اطلاعات در این تحقیق به شرح زیر است:
مطالعات کتابخانه‌ای: در این قسمت برای گردآوری اطلاعات در زمینه مبانی نظری و ادبیات تحقیق موضوع، از منابع کتابخانه‌ای، مقاله‌ها، کتاب‌ها و نیز از شبکه جهانی اطلاعات (اینترنت) استفاده شده است.

روش میدانی: در این پژوهش از پرسشنامه استاندارد کیفیت خدمات آموزشی هدپرف، فیردواس (۲۰۰۵) استفاده شد که ۲۹ گویه دارد. دامنه امتیازات آن بر اساس طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت از (نمره خیلی کم = ۱ تا نمره ۵ = خیلی زیاد) نمره‌گذاری شد و شامل چهار مؤلفه بعد غیر تحصیلی، بعد تحصیلی، اعتماد و همدلی است. شکاف کیفیت خدمات آموزشی با تفاضل نمره‌های وضع موجود و وضع مطلوب کیفیت خدمات آموزشی به دست آمد. نمره مثبت کیفیت، نشانگر آن است که خدمات آموزشی ارائه شده فراتر از حد انتظارات دانشجویان است و نمره منفی کیفیت، حاکی از آن است که شکاف کیفیت وجود دارد و به عبارت دیگر سطح خدمات آموزشی ارائه شده پایین‌تر از حد انتظارات دانشجویان بوده است. روایی محتوایی پرسشنامه بر اساس مطالعات انجام شده توسط فیردواس، صاحب‌نظر موضوع، بررسی و تأیید شده است. همچنین در این پژوهش نیز صاحب‌نظران، روایی محتوایی پرسشنامه را بررسی و تأیید کردند. پایایی پرسشنامه در پژوهش‌های متعددی بررسی شده است، با این حال در مطالعه حاضر نیز بر اساس ضریب آلفای کرونباخ، بررسی شد و پایایی کل $\alpha = 0.74$ به دست آمد. درنهایت برای تحلیل داده‌ها به منظور مشخص کردن تفاوت بین وضع موجود و وضع مطلوب در زمینه کیفیت خدمات آموزشی از آزمون تی (t) همبسته و برای رتبه‌بندی ابعاد کیفیت خدمات آموزشی از آزمون فریدمن استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار SPSS استفاده شد.

جدول (۲) مؤلفه‌های پرسشنامه و گویه‌های مرتبط با آنها

ردیف	نام مؤلفه	گویه‌ها
۱	جنبه‌های غیر تحصیلی	۲۳، ۲۴، ۲۵
۲	جنبه‌های تحصیلی	۱، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۰، ۲۱
۳	جنبه‌ی اعتماد	۲، ۳، ۴، ۶، ۷، ۲۲، ۲۳، ۲۸، ۲۹
۴	جنبه‌ی همدلی	۵، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۲۶، ۲۷

یافته‌ها

فرضیه اصلی: بین وضع موجود و مطلوب در کیفیت خدمات آموزشی از نظر دانشجویان در دانشگاه ارومیه تفاوت وجود دارد.

جدول (۳) نتایج آزمون تی وابسته برای تفاوت بین وضع موجود و مطلوب کیفیت خدمات آموزشی

Sig	مقدار t	تفاوت میانگین	درجه آزادی	میانگین وضع موجود	میانگین وضع مطلوب	مؤلفه
۰/۰۰۰	۱۹/۰۹	۱/۹۱	۳۱۵	۲/۲۶	۳/۴۵	کیفیت خدمات آموزشی

جدول (۳) تفاوت وضعیت موجود و مطلوب کیفیت خدمات آموزشی را نشان می‌دهد. نتایج آزمون تی وابسته نشان می‌دهد که بین وضعیت موجود و مطلوب در سطح ۹۹ درصد تفاوت معنی‌داری وجود دارد. همچنین مقدار تفاوت موجود بین میانگین‌های وضع موجود و مطلوب ۱/۹۱ است.

فرضیه فرعی ۱: بین وضع موجود و مطلوب در هر یک از ابعاد کیفیت خدمات آموزشی مدل هدپرف (شامل بعد غیر تحصیلی، بعد تحصیلی، بعد اعتماد و بعد همدلی) از نظر دانشجویان در دانشگاه ارومیه تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

جدول (۴) نتایج آزمون تی وابسته برای تفاوت بین وضع موجود و مطلوب هر یک از ابعاد کیفیت خدمات آموزشی

Sig	مقدار t	تفاوت میانگین	درجه آزادی	میانگین وضع موجود	میانگین وضع مطلوب	مؤلفه
۰/۰۰۰	۱۵/۷	۱/۰۳	۳۱۵	۲/۲۵	۳/۲۹	بعد غیر تحصیلی
۰/۰۰۰	۲۳/۶۳	۱/۳۹	۳۱۵	۲/۱۲	۳/۵۱	بعد تحصیلی
۰/۰۰۰	۹/۳۰	۰/۸۱	۳۱۵	۲/۶۵	۳/۴۶	بعد اعتماد
۰/۰۰۰	۱۵/۷۷	۱/۰۰	۳۱۵	۲/۳۷	۳/۳۸	بعد همدلی

جدول (۴) تفاوت وضعیت موجود و هر یک از ابعاد کیفیت خدمات آموزشی را به تفکیک نشان می‌دهد. نتایج آزمون تی وابسته نشان می‌دهد که بین وضعیت موجود و مطلوب بعد غیر تحصیلی در سطح ۹۹ درصد تفاوت معنی‌داری وجود دارد. همچنین مقدار تفاوت موجود بین میانگین‌های وضع موجود و مطلوب ۱/۰۳ است. نتایج آزمون تی وابسته در بعد تحصیلی کیفیت خدمات آموزشی نشان می‌دهد که بین وضعیت موجود و مطلوب در سطح ۹۹ درصد تفاوت معنی‌داری وجود دارد. همچنین مقدار تفاوت موجود بین میانگین‌های وضع موجود و مطلوب ۱/۳۹ است. همچنین نتایج آزمون تی وابسته در بعد اعتماد از ابعاد کیفیت خدمات آموزشی نشان می‌دهد که بین وضعیت موجود و مطلوب در سطح ۹۹ درصد تفاوت معنی‌داری وجود دارد. همچنین مقدار تفاوت موجود بین میانگین‌های وضع موجود و مطلوب ۰/۸۱ است.

در نهایت نتایج آزمون تی وابسته در بعد همدلی کیفیت خدمات آموزشی نشان می‌دهد که بین وضعیت موجود و مطلوب در سطح ۹۹ درصد تفاوت معنی‌داری وجود دارد. همچنین مقدار تفاوت موجود بین میانگین‌های وضع موجود و مطلوب ۱ است.

فرضیه فرعی ۲: بین ابعاد کیفیت خدمات آموزشی از نظر اهمیت از دید دانشجویان تفاوت وجود دارد.

جدول (۵) آزمون فریدمن برای ابعاد کیفیت خدمات آموزشی هدپرف

Sig	Df	Chi - Square	تعداد	شاخص آماری متغیر
۰/۰۰۰	۳	۲۱۵/۸۴	۳۱۶	ابعاد کیفیت خدمات آموزشی

با توجه به جدول (۵) مقدار آزمون فریدمن (۲۱۵/۸۴) در سطح خطای کوچک‌تر از ۰/۰۱ معنی‌دار است. این نتیجه بر رد فرض صفر و پذیرش فرض محقق وجود تفاوت بین ابعاد کیفیت خدمات آموزشی دلالت دارد.

جدول (۶) رتبه‌بندی ابعاد کیفیت خدمات آموزشی برحسب میانگین متغیرها

رتبه میانگین‌ها	ابعاد کیفیت خدمات آموزشی
۳/۳۶	تحصیلی
۲/۴۴	اعتماد
۲/۱۷	همدلی
۲/۰۳	غیر تحصیلی

با توجه به جدول (۶) میانگین عامل تحصیلی برابر با ۳/۳۶ دارای بالاترین رتبه میانگین در ابعاد کیفیت خدمات آموزشی است و عامل غیر تحصیلی با میانگین ۲/۰۳ بین دیگر عوامل دارای پایین‌ترین رتبه میانگین است و این نتایج با تفاوت میانگین‌ها معنی‌دار است؛ بنابراین بین ابعاد کیفیت خدمات آموزشی از نظر اهمیت از دید دانشجویان تفاوت وجود دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

فرضیه اصلی: بین وضع موجود و مطلوب در کیفیت خدمات آموزشی از نظر دانشجویان در دانشگاه ارومیه تفاوت وجود دارد.

در مجموع، با مقایسه نتایج پژوهش‌های انجام شده می‌توان دریافت که میانگین کیفیت خدمات آموزشی در چهار بعد مورد بررسی از دیدگاه دانشجویان دانشگاه ارومیه دارای شکاف ۱/۹۱ هست. این نتیجه نشان‌دهنده پاسخگو نبودن به انتظارات دانشجویان در حیطه‌های غیر تحصیلی (وظایف مربوط به کارکنان بخش‌های غیر آموزشی)، تحصیلی (میزان پاسخ‌گویی‌ها و کیفیت آنها در بخش آموزش)، اعتماد (توانایی دانشگاه در ایجاد تصویر حرفه‌ای از رشته) و همدلی (برخورد ویژه با هر یک از دانشجویان با توجه به روحیات آنها به طوری که دانشجویان قانع شوند که سازمان آنها را درک می‌کند) است. یافته‌های پژوهش حاضر با تحقیقات عارفی، زندی و شهودی (۱۳۹۰)؛ قلاوندی، بهشتی‌راد و قلعه‌ای (۱۳۹۱)؛ اعتباریان و طالع (۱۳۸۹)؛ آراسته و همکاران (۱۳۸۷)؛ آربونی و همکاران (۱۳۸۷)؛ پیتر و همکاران (۲۰۰۰)؛ بارنز (۲۰۰۷)؛ ریچارد و آدامز (۲۰۱۳) و زافی روپولوس (۲۰۱۴) همسو است.

فرضیه فرعی ۱: بین وضع موجود و مطلوب در هر یک از ابعاد کیفیت خدمات آموزشی مدل هدپرف (شامل بعد غیر تحصیلی، بعد تحصیلی، بعد اعتماد و بعد همدلی) از نظر دانشجویان در دانشگاه ارومیه تفاوت معنی‌داری وجود دارد. دانشجویان دانشگاه ارومیه، کیفیت خدمات آموزشی را از منظر عوامل غیر تحصیلی، پایین‌تر از سطح انتظار خود عنوان کرده‌اند. بنابراین بین وضع موجود و مطلوب در بعد جنبه‌های غیر تحصیلی از ابعاد کیفیت خدمات آموزشی از نظر دانشجویان تفاوت وجود دارد. نتایج به دست آمده بیانگر آن است که مسئولیت‌پذیری کارکنان غیر آموزشی، پیوند و اتصال بین کارکنان با دانشجویان و فراهم کردن زمینه‌های استحکام بیشتر و داشتن تعهدی که فرد در قبال آن پاسخگو باشد در سطح انتظارات دانشجویان قرار ندارد. نتیجه حاصل از این تحقیق با نتایج لیم و تانگ (۲۰۰۰) همخوانی دارد.

از بعد تحصیلی، دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه ارومیه در پژوهش حاضر، کیفیت خدمات آموزشی از منظر وضعیت تدریس اعضای هیئت علمی را پایین‌تر از سطح انتظار خود عنوان کرده‌اند. نتایج به دست آمده بیانگر آن است که مسئولیت‌پذیری مدرسان دانشگاه و داشتن نگرش مثبت در آنان، شایستگی در ایجاد ارتباط خوب با دانشجویان، ارائه مشاوره کافی به دانشجویان و توانایی در ارائه بازخورد منظم به آنها پایین‌تر از سطح انتظارات دانشجویان است. نتایج حاصل با نتایج تحقیقات آربونی و همکاران (۱۳۸۷) و آراسته و همکاران (۱۳۸۷) ناهمخوان و با یافته‌های بارنز (۲۰۰۷) همسو است.

دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه ارومیه، کیفیت خدمات آموزشی را از بعد اعتماد در حد پایین‌تر از سطح انتظار خود عنوان کرده‌اند. این نتیجه، بیانگر آن است که مهارت‌ها، شایستگی‌ها در زمینه تأثیرگذاری، خیرخواهی بدون انگیزه کسب منفعت، سازگاری باورها، ارزش‌های کارکنان با ارزش‌های فرهنگی سازمان، زمان انتظار طولانی دانشجویان برای یافتن پاسخ برخی سؤال‌ها یا انتقال نظرات و دیدگاه‌های خود به مسئولان آموزشی و نیز حجم زیاد کار اعضای هیئت علمی و در نتیجه نشان ندادن حساسیت در قبال درخواست‌ها و انتقادات دانشجویان، در سطح انتظار دانشجویان قرار ندارد. این نتایج با تحقیق قلاوندی و قلعه‌ای و بهشتی‌راد (۱۳۹۱) همخوانی دارد.

دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه ارومیه در نمونه پژوهشی حاضر بعد همدلی را پایین‌تر از سطح انتظار خود عنوان کرده‌اند. نتایج به دست آمده بیانگر آن است که توجه متمایز و خاص به فرد فرد دانشجویان و درک روشن و دقیق از نیازهای ویژه و رو به رشد آنان و برقرار ساختن و روابط دوستانه با دانشجویان، پایین‌تر از سطح انتظارات دانشجویان است. نتایج حاصل با تحقیقات آربونی و همکاران (۱۳۸۷) و عارفی و همکاران (۱۳۹۰) همسو است.

فرضیه فرعی ۲. بین ابعاد کیفیت خدمات آموزشی از نظر اهمیت از دید دانشجویان تفاوت وجود دارد.

دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه ارومیه در نمونه پژوهشی حاضر، ابعاد تحصیلی، اعتماد، همدلی و غیر تحصیلی را به ترتیب اهمیت رتبه‌بندی کرده‌اند. نتایج حاصل با تحقیقات کاریدیس (۲۰۰۱) و چو (۲۰۰۰) ناهمخوان است و با تحقیقات آراسته و همکاران (۱۳۸۷) و آربونی و همکاران (۱۳۸۷) همخوانی دارد.

پیشنهاد‌های کاربردی بر پایه یافته‌های تحقیق

بر اساس یافته‌های فرضیه اول پژوهش، پیشنهاد می‌شود هر سال برای کارکنان دوره‌هایی در زمینه شیوه‌های مؤثر ارائه خدمات و برقراری ارتباط اثربخش با دانشجویان، مسئولیت‌پذیری، ایجاد حس تعهد برای پاسخگویی در جهت کاهش شکاف کیفیت خدمات و اطلاع‌رسانی کافی به دانشجویان و برنامه‌ریزی صحیح برای کلاس‌های درسی استادان، در نظر گرفتن ساعت‌های مناسب و معینی برای مراجعه دانشجویان به استادان راهنما و مشاور برگزار شود. همچنین در جذب و به‌کارگیری کارکنان توانمند و شایسته با برگزاری آزمون‌های تخصصی و مصاحبه حضوری اقدام شود.

بر اساس یافته‌های فرضیه دوم پژوهش، پیشنهاد می‌شود فراهم‌سازی امکان فرصت‌های مطالعاتی داخلی و خارجی برای استادان به‌منظور به‌روزرسانی دانش آنها و ارزیابی مستمر توانایی‌های علمی استادان، وضع برنامه‌های آموزشی مستمر برای استادان و کارکنان دانشکده به‌منظور افزایش کارایی آنان در اجرای قوانین و آیین‌نامه‌های آموزشی و انعطاف‌پذیر و متنوع ساختن خدمات آموزشی گروه در زمینه انتخاب واحد، استادان و ... در اولویت برنامه‌های دانشگاه قرار گیرد.

بر اساس یافته‌های فرضیه سوم پژوهش، پیشنهاد می‌شود به ارائه برنامه‌ها و فعالیت‌های آموزشی کاربردی و متناسب با نیازهای دانشجویان، آموزش مهارت‌ها و

نرم‌افزارهای متناسب با نیازهای آتی دانشجویان در بازار کار و جامعه، ارائه تسهیلات و امکانات اعطایی کافی و مناسب در زمینه‌های آموزشی و پژوهشی (مانند کتاب، سایت‌های علمی، مجلات علمی و ...) برقراری ارتباطات مؤثر و رواج ارزش‌های اخلاقی مثبت و صداقت و در نظر گرفتن ساعت مشخص برای پاسخ‌گویی به سؤال‌های دانشجویان و طرح مشکلات آنها از طرف مدیریت نیز توجه شود. بر اساس یافته‌های فرضیه چهارم پژوهش، پیشنهاد می‌شود با رعایت انصاف، خوش‌بینی و حسن ظن به افراد، حسن خلق، نرمی و لطافت در گفتار، شفافیت در امور، سعه صدر و رعایت عوامل بهداشت روانی در سازمان و استفاده از نظرات سازنده دانشجویان در مراحل مختلف برنامه‌ریزی، طراحی، ارائه و ارزیابی خدمات آموزشی در جهت افزایش همدمی در دانشگاه تلاش شود.

منابع

- آراسته، حمید؛ سبحانی نژاد، مهدی و همایی، رضا (۱۳۸۷). وضعیت دانشگاه‌های شهر تهران در عصر جهانی شدن از دیدگاه دانشجویان. *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۱۴ (۵۰)، ۴۷-۶۶.
- آربونی، فریبا؛ شغلی، علیرضا؛ بدری پشته، صاحب و مهاجری، منصور (۱۳۸۷). بررسی شکاف بین انتظارات و خدمات آموزشی ارائه شده به دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی زنجان. *مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی*، ۵ (۱)، ۲-۱۷.
- اعتباریان، اکبر و طالع، مسعود (۱۳۸۹). بررسی کیفیت خدمات و تعیین میزان شکاف بین ادراکات و انتظارات بیمه‌شدگان در سازمان تأمین اجتماعی استان اصفهان. *فصلنامه بصیرت*، ۴۶ (۱۱۳).
- جوران، جوزف و گودفری، بلانتون (۱۳۸۵). *راهنمای مرجع کیفیت*؛ ترجمه سعید مهدوی و فرزین انصاریان. تهران: انتشارات کیفیت و مدیریت.
- دیواندری، علی و دلخواه، جلیل (۱۳۸۷). تدوین و طراحی مدلی برای سنجش رضایت‌مندی مشتریان در صنعت بانکداری و اندازه‌گیری رضایت‌مندی مشتریان بانک ملت بر اساس آن. *فصلنامه پژوهش‌های بازرگانی*، ۳۷، ۱۸۵-۲۲۳.
- رضایی، کامران و شکاری، امیر (۱۳۸۵). ارائه مدل علی و معلولی با تمرکز بر محور مشتری‌گرایی در چارچوب مدل EFQM. *نشریه دانشکده فنی دانشگاه تهران*، ۴۰ (۴)، ۵۲۳-۵۳۷.
- زوار، تقی؛ بهرنگی، محمدرضا؛ عسکریان، مصطفی و نادری، عزت‌الله (۱۳۸۶). ارزشیابی کیفیت خدمات مراکز آموزشی دانشگاه پیام نور استان‌ها آذربایجان شرقی و آذربایجان غربی از دیدگاه دانشجویان. *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۴، ۶-۹۰.
- عارفی، محبوبه؛ زندی، خلیل و شهودی، مریم (۱۳۹۰). بررسی کیفیت رشته علوم تربیتی دانشگاه کردستان بر اساس مدل‌های کانو گسترش عملکرد کیفیت. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۷ (۱)، ۱۲۵-۱۵۰.
- قلاوندی، حسن؛ بهشتی‌راد، رقیه و قلعه‌ای، علیرضا (۱۳۹۱). بررسی وضعیت کیفیت خدمات آموزشی دانشگاه ارومیه بر اساس مدل سروکوال. *فرآیند مدیریت و توسعه*، ۲۵، ۴۹-۶۶.

کروبی، مهدی و فیاضی، مرتضی (۱۳۹۲). تأثیر محیط فیزیکی بر ادراک مشتریان از کیفیت خدمات در صنعت هتلداری: مطالعه موردی هتل‌های استقلال، انقلاب و کوثر تهران. نشریه گردشگری، ۱ (۱).

محسن‌زاده کریمی، ساناز؛ ادیب، یوسف و حسینی، محمدحسین (۱۳۹۱). مقایسه عوامل آموزشی مؤثر بر کیفیت آموزشی دانشکده علوم انسانی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز از دیدگاه استادان و دانشجویان. نشریه علمی پژوهشی آموزش و ارزشیابی، ۵ (۱۸)، ۱۲۱-۱۳۶.

- Abdullah, F. (2006a). The development of HEDPERF: a new measuring instrument of service quality for the higher education sector. *International Journal of Consumer Studies*, 30 (6), 69-81.
- Barnes, B. R. (2007). Analyzing service quality: The case of postgraduate Chinese students. *Total Quality Management and Business Excellence*, 18, 313-319.
- Berry L. L.; Zeithaml V. A. & Parasuraman A. (1988). SERVQUAL: Multiple-item scale for measuring customer perceptions of service quality, *Journal of Retailing*, 64 (1), 12-20.
- Brochado, A. (2009). Comparing alternative instruments to measure service quality in higher education. *Quality Assurance in Education*, 17 (2), 174-190.
- Browne, B.; Kaldenberg, D.; Browne, W. & Brown, D. (1998). Student as customers: Factors affecting satisfaction and assessments of institutional quality. *Journal of Marketing for Higher Education*, 8 (3), 1-14.
- Firdaus, Abdullah (2006). Measuring service quality in higher education: three instruments compared. *International Journal of Research & Method in Education*, 29 (1), 71-89.
- Ghobadian, A.; Speller, S. & Jones, M. (1994) service quality concepts and models. *International journal of quality & reliability management*, 11 (9), 43-66.
- Gibson, A. (2010). Measuring business student satisfaction: A review and summary of the major predictors. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 32 (3), 251-259.
- Ham, Carrie (2003). *Service quality, customer satisfaction, and customer behavioral intentions in higher education*. A dissertation for the degree of doctor of business, 2003. <http://proquest.umi.com>

- Holdford, D. & Reinders, T. P. (2001). Development of an instrument to assess student perceptions of the quality of pharmaceutical education. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 65, 125-131.
- Ivancevich, J. M. (2001). *Human Resource Management*. 8th Edition, Mcgrawhill companies.
- Kar, ydis A.; Komboli-Kodovazeniti, M.; Hatzigeorgiou, D. & Panis, V. (2001). Expectations and perceptions of Greek patients regarding the quality of dental health care. *International Journal of Health Care Quality*, 3 (5), 409-416.
- Kebriaei, A. & Roodbari, M. (2005). Gap Analysis of Educational Service quality in Zahedan Medical Science University: Students Point of View from Current & Ideal Situation. *Journal of Training in Medical Science*, 5 (1).
- Lim, P. C. & Tang, N. K. (2000). A Study of Patient's Expectations and Satisfaction in Challenging World. *Journal of Communication & computer*, 7 (1), 74-76.
- Lim, P. C. & Tang, N. K. (2007). A Study of Patient's Expectations and Satisfaction in Challenging World, *Journal of Communication & computer*, 7 (1), 74-76.
- O'Neill, M. & Wright, C. (2002). Service quality evaluation in the higher education sector: an empirical investigation of student perceptions. *Higher Education Research and Development*, 21 (1), 23-40.
- Parasuraman, A.; Zeithaml, V. A. & Berry, L. L. (1994), Reassessment of explanation as a comparison standard in measuring service quality: implication for future research. *Journal of Marketing*, 58.
- Parasuraman, A.; Zeithaml, V. & Berry, L. (1988). SERVQUAL: a multiple-item scale for measuring Consumer perceptions of service quality. *Journal of Retailing*, 64 (1), 12-40.
- Peter, S. & Michael, H. & Debra, H. (2000). Why do they leave, why do they Stay? *Perception of service quality at a new university*, ANZMAC: 1197-2000.
- Richard, E. & Adams, J. N. (2013). Assessing college student perceptions of instructor customer service to student's questionnaire: Assessment in higher education. *J Assess Evalu High Educe*, 31 (5), 35-49.
- Sahney, S.; Banwet, D. K. & Karunes, S. (2004). A SERVQUAL and QFD approach to total quality education:

- A student perspective. *International Journal of Productivity and Performance Measurement*, 53 (2), 66-143.
- Singh, V.; Grover, S. & Kumar, A. (2014). Evaluation of quality in an educational institute: A quality function deployment approach. *Educational Research and Reviews*, 3 (5), 156-162.
- Sultan, P. & Wong, H. (2010). Performance-based service quality model: an empirical study on Japanese universities. *Quality Assurance in Education*, 18 (2), 43-126.
- Yildiz, S. M. & Kara, A. (2009). The PESPERF scale an instrument for measuring service quality in the School of Physical Education and Sports Sciences (PESS). *Quality Assurance in Education*, 17.
- Zafiropoulos, C. (2014). Service Quality Assessment in a Greek Higher Education Institute. *Journal of Business Economic and Management*, 9 (33).