

مطالعه رضایتمندی دانشجویان از ارائه خدمات دانشجویی در دانشگاه پیام نور

خدیجه حاتمی فر^{۱*}، علی اصغر کاکو جویباری^۱ و محمدرضا سرمدی^۲

چکیده

امروزه، به دلیل مباحث رقابتی جدیدی که در بسیاری از دانشگاه‌های ایران به وجود آمده، آنها را در یک فرایند تغییر درگیر ساخته است و بر این اساس، سعی می‌کنند تا رضایت بیشتری را برای مشتریان و دانشجویان خود فراهم آورند. رضایتمندی بازتاب مؤثر بودن تمام حیطه‌های آموزشی از نظر علمی و عملی است. پژوهش حاضر با هدف مطالعه رضایتمندی دانشجویان از ارائه خدمات دانشجویی در دانشگاه پیام نور انجام شد. این تحقیق از نظر هدف کاربردی و روش آن میدانی و از نوع توصیفی-پیمایشی بود. جامعه آماری (۲۹۵۳۷ نفر) دانشجویان ورودی دوره کارشناسی سالهای ۱۳۸۴، ۱۳۸۵ و ۱۳۸۶ دانشگاه پیام نور مرکز تهران بودند که بر اساس جدول مورگان تعداد ۳۷۹ نفر به روش نمونه‌گیری طبقه‌ای سهمیه‌ای انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامه محقق ساخته‌ای بود که روایی و پایایی آن در پژوهش ایزدی و همکاران ۸۸٪ حاصل شده است. در این پژوهش تحلیلها با استفاده از نرم‌افزار SPSS، آماره‌های توصیفی و با توجه به ماهیت سؤالهای پژوهش از آزمون مناسب آماری t-test و تحلیل واریانس یکطرفه استفاده شده است. نتایج نشان داد میانگین مشتری محوری دانشگاه پیام نور در سطح کم ارزیابی می‌شود و این بدان معناست که دانشجویان رضایت کمی از نحوه ارائه خدمات آموزشی دانشگاه دارند. همچنین، تفاوت معناداری بین گروه‌های آموزشی دانشگاه پیام نور مرکز تهران در مقایسه با یکدیگر از نظر مشتری محوری مشاهده نشد و میزان مشتری محوری دو دانشکده علوم انسانی و علوم پایه به یک اندازه بود.

کلید واژگان: رضایتمندی، دانشگاه پیام نور، خدمات دانشجویی، نگرش، مشتری مداری.

۱. کارشناس ارشد علوم تربیتی و مدرس دانشگاه پیام نور استان تهران، تهران، ایران.

* . مسئول مکاتبات: hatamifar33@yahoo.com

۲. دانشیار گروه روانشناسی دانشگاه پیام نور، تهران، ایران: aakj47@yahoo.com

۳. دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه پیام نور، تهران، ایران: ms84sarmadi@yahoo.com

پذیرش مقاله: ۱۳۹۱/۱۲/۲۶

دریافت مقاله: ۱۳۹۱/۳/۹

مقدمه

آموزش عالی یکی از مهم‌ترین نهادها در جهت آموزش، توسعه و تأمین منابع انسانی و رکن اصلی در پیشرفت همه جانبه هر کشور است. این نهاد کارکردها و وظایف عمده‌ای در جهت رشد و توسعه پایدار دارد و به‌عنوان یک نهاد ساختارمند، نیازمند ملاحظه علمی تمام بخشها و جنبه‌های مختلف آن است (Izadi, Salehi & Gharehbaghi, 2008). توسعه پایدار این نظام مستلزم رشد موزون و متعادل در هر دو بعد کمی و کیفی به موازات یکدیگر است. گسترش کمی نظام آموزش عالی، بدون توجه به توسعه کیفیت، پیامدهایی همچون افت تحصیلی، وابستگی علمی، فرار مغزها، نبود کارآفرینی و ضعف تولید دانش را در پی خواهد داشت (Aghamollayi, Zare & Abedini, 2006). با ملاحظه نقش آموزش عالی در پیشرفت اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی، ارزیابی کیفیت آموزشی در دانشگاهها مورد تأکید برنامه‌ریزان آموزشی است. آموزش عالی به‌دلیل تربیت نیروی انسانی متخصص تعیین کننده عملکردها و ختمی‌های برنامه‌ریزی نهادهای اجتماعی است و تجزیه و تحلیل نقاط مثبت و منفی نظام آموزش عالی مورد توجه برنامه‌ریزان قرار گرفته است. با اطلاعات به‌دست آمده از کیفیت فعالیت دانشجویان، دانش‌آموختگان، اعضای هیئت علمی، منابع اطلاع رسانی و کتابخانه، مدیریت و گروههای آموزشی می‌توان به ارزیابی درونی آموزش عالی پرداخت. لذا مراکز آموزش عالی ضمن بازنمایی عملکرد خویش، چالشها و کاستیهای نظام آموزشی را در می‌یابند و بدان وسیله فعالیتهای آموزشی را مطابق با استانداردها و شاخص کیفیت در آموزش عالی هر چه کارآمدتر و اثربخش‌تر می‌سازند (Neyestani & Keyzoori, 2004).

یکی از علل وجودی مؤسسات آموزشی، خاصه دانشگاهها، قشری از جوانان هستند که متقاضی اجتماعی خدمات آموزشی‌اند و به نوعی این نیروی انسانی عظیم و با توان بالقوه از مشتریان دانشگاه محسوب می‌شوند. امروزه، به دلیل تقاضای اضافی، تقاضای گوناگون برای آموزش و منافع خصوصی بالای آموزش، در کنار دانشگاههای سراسری سایر بخشها نیز به عرضه آموزش پرداخته‌اند؛ دانشگاههای مختلف (پیام نور، غیرانتفاعی، دانشگاه آزاد و دانشگاه علمی کاربردی) هر کدام به نوعی سعی در جذب افراد بیشتری به‌عنوان مشتری در درون نظام خود دارند تا از مزایای حاصل از طرف دولت و از طرف متقاضیان بهره مند شوند (Nafisi, 2001).

موفقیت تمام سازمانها و مؤسسات، اعم از تولیدی یا خدماتی، انتفاعی یا غیرانتفاعی و دولتی یا غیر دولتی، تحت تأثیر عوامل متعددی قرار دارد که یکی از مهم‌ترین آنها رضایتمندی مشتریان به‌منظور نیل به تعالی در کسب و کار است. امروزه، تأمین رضایت مشتری یکی از الزامات اساسی نظامهای مدیریت کیفیت و تعالی است (Saghaei & Kavooosi, 2005).

نظام آموزشی کشور ایران در سالهای اخیر دچار تغییرات سریع و بنیادی شده و این تغییرات هنوز هم در حال رشد است. امروزه، آموزش همچون محصولی است که به مشتریان نظام آموزشی یا همان

دانشجویان ارائه می‌شود و از این رو، باید گام‌هایی به‌منظور هماهنگی با این تغییرات برداشته شود. یکی از این گامها سنجش کیفیت خدمات مؤسسات آموزشی به‌منظور برآورده سازی نیازهای مشتریان است (Mirfakhroldini, Oliya & Jamali, 2009). اکنون در کشور ما گسترش دانشگاهها از مرحله کمی به سمت کیفی سوق داده شده است و ضرورت انجام دادن چنین پژوهشهایی بیش از پیش احساس می‌شود؛ همچنین، به دلیل آنکه اغلب بین شناخت مدیریت از ادراکات دریافت کنندگان خدمت و ادراکات واقعی آنها تناسب وجود ندارد و این امر موجب صدمه دیدن کیفیت خدمات می‌شود، ارزیابی کیفیت از دیدگاه دریافت کننده خدمت ضرورت می‌یابد و خدمات آموزشی و پژوهشی، به ویژه خدماتی که از طریق دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی ارائه می‌شود، یکی از مهم‌ترین حوزه‌های خدمتی در هر جامعه محسوب می‌شود که از نقشی بی‌بدیل در توسعه یافتگی جوامع برخوردار است. بنابراین، توجه به ارتقای کیفیت خدمات آموزشی و پژوهشی به‌طور مستمر امری ضروری به نظر می‌رسد. لذا، در تحقیق حاضر تلاش شده است تا با مطالعه رضایتمندی دانشجویان از ارائه خدمات دانشجویی در دانشگاه پیام‌نور، کیفیت این خدمات ارزیابی و نشان داده شود که آیا دانشگاه پیام‌نور دانشگاهی مشتری مدار است و اینکه این دانشگاه تا چه اندازه توانسته است در ارائه خدمات به دانشجویان رضایت آنها را حاصل کند؟

با توجه به رسالت دانشگاه و مسئله رقابت در بازارهای داخلی و جهانی در عرضه آموزش و رشد سریع مقوله جهانی شدن و از همه مهم‌تر وجود طیف گسترده‌ای از جوانان خواستار تحصیلات در آموزش عالی، نتایج این پژوهش می‌تواند گامی مؤثر در جهت یاری رساندن به بخش تحصیلات تکمیلی دانشگاهها برای انطباق هر چه بیشتر با انتظارات دانشجویان و بهبود خدمات آموزشی باشد که در نهایت، موجب ارتقای رتبه علمی آنها در محیط رقابتی دانشگاهها خواهد شد.

مبانی نظری و پیشینه

رضایتمندی مشتری احساس یا نگرش یک مشتری به یک محصول یا خدمت بعد از استفاده از آن است (Jamal & Naser, 2002). کاتلر رضایتمندی مشتری را به‌عنوان درجه‌ای که عملکرد واقعی یک شرکت انتظارات مشتری را برآورده کند، تعریف می‌کند. به نظر وی اگر عملکرد شرکت انتظارات مشتری را برآورده کند، مشتری احساس رضایت و در غیر این صورت احساس ناراضی می‌کند (Kotler, Gary, Saunders & Wong, 2001). سنجش رضایتمندی مشتری بازخوردی عینی و معنادار در خصوص انتظارات و ترجیحات مشتری ارائه می‌دهد و احساسی از میزان موفقیت سازمان به ارمغان می‌آورد. سنجش میزان رضایتمندی مشتریان معیاری را برای تعیین استاندارد فراهم و مشخص می‌کند که چه چیزهایی باید بهبود یابند و افراد را برای دستیابی به سطوح بالاتر بهره‌وری ترغیب می‌کند (Michael, Brady & Cronin, 2001).

به منظور سنجش رضایتمندی مشتری می‌توان از مدل‌های مختلفی استفاده کرد. بر اساس نوعی تقسیم‌بندی که مورد توافق توفر (۱۹۹۹)^۴ و سپاستین پافرات^۵ و همکارانش است، مدل‌ها به دو نوع عینی و ذهنی تقسیم می‌شوند:

الف: مدل‌های عینی: مدل‌های عینی بر اساس این ایده هستند که رضایتمندی مشتری از طریق شاخصهایی که به شدت با رضایتمندی مشتری همبستگی دارند، قابل سنجش است. در این دسته از مدل‌ها از شاخصهایی مانند تعداد شکایات، سود سالانه، سهم بازار و ... 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 (Divandari & Delkhah, 2005).

شاخص رضایت مشتری آمریکا^۶ معیار ملی برای رضایت مشتری از کیفیت کالاها و خدمات عرضه شده در ایالات متحده است. این شاخص هم به‌عنوان معیار روند و هم به‌عنوان معیار ترازایی برای صنایع و بخشهای مختلف اقتصادی اعم از دولتی یا خصوصی قابل استفاده است و از سال ۱۹۹۵ تاکنون هر سه ماه یک‌بار نتایج شاخص رضایت مشتری به‌صورت منظم منتشر می‌شود. این مدل ساخت یافته 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 شاخص رضایت مشتری اروپا^۷ 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 سخت افزار (کیفیتی مرتبط با مشخصات محصول) و نرم‌افزار (بخشی از کیفیت که نشان دهند عناصر تعاملی در خدمت ارائه شده مانند رفتار کارکنان و مشخصات ارائه خدمت و غیره است). تقسیم می‌شود. در این مدل هفت متغیر پنهان تصویر سازمانی عرضه کننده، انتظارات مشتری، برداشت مشتری از کیفیت محصول، برداشت مشتری از کیفیت خدمات، ارزش درک شده، رضایت مشتری و وفاداری مشتری مدنظر قرار می‌گردد (Rezayi & Shekari, 2005). پارسورامان، بری و زیتامل (1988) پس از انجام دادن مطالعات میدانی وسیعی، نزدیک به یک دهه در زمینه

4. Toepfer

5. Sebastian Paffrath.

6. American Customer Satisfaction Index (ACSI)

7. European Customer Satisfaction Index (ECSI)

کیفیت خدمات، ابزاری را برای اندازه‌گیری رضایت مشتری از کیفیت خدمات به نام سروکوال ارائه کردند (Saghaei et al., 2004) که به مدل تحلیل شکاف معروف است و از جمله قوی‌ترین و پرکاربردترین مدلها برای ارزیابی کیفیت خدمات به‌شمار می‌آید و بر اساس پنج بعد قابلیت اطمینان، قدرت پاسخگویی، تضمین و اطمینان، همدردی، امکانات ملموس و ۲۲ مؤلفه سنجش استاندارد شده از طریق مجموع امتیازات کیفی حاصل شده به ارزیابی کیفیت خدمات می‌پردازد (Anvari Rostami, Torabi & Mohammadlou, 2005).

معیار مشتری محوری مدل EFQM: این پژوهش در خصوص سنجش و ارزیابی کیفیت خدمات با استفاده از معیار مشتری محوری مدل EFQM بوده است که برای پاسخگویی به سؤالیهای اساسی تحقیق و نیل به اهداف مذکور استفاده می‌شود. این مدل که جزو مدل‌های تعالی سازمانی محسوب می‌شود، در سال ۱۹۹۲ به‌منظور ترویج مدیریت کیفیت جامع در اروپا ارائه شد. مدل تعالی کیفیت اروپا شامل ۹ معیار است. مدل تعالی EFQM براساس آنچه «اصول نه‌گانه تعالی» یا «مفاهیم بنیادین» نامیده می‌شود، بنیان شده است. در مدل EFQM حصول به تعالی نیازمند تعهد شدید مدیریت و پذیرش این مفاهیم بنیادین است. مفاهیم بنیادین نه‌گانه در دو بخش توانمندسازها (رهبری، خط مشی و استراتژی، کارکنان، مشارکتها و منابع و فرایندها) و نتایج (تمرکز بر مشتری، نتایج کارکنان، نتایج جامعه و نتایج کلیدی عملکرد) دسته‌بندی شده‌اند. معیارهای توانمندساز، آنچه را که یک سازمان انجام می‌دهد، در برمی‌گیرند و عواملی هستند که سازمان را برای رسیدن به نتایج عالی توانمند می‌سازند و معیارهای نتایج، نتایجی هستند که یک سازمان به دست می‌آورد و بیان‌کننده دستاوردهای به دست آمده از اجرای مناسب توانمندسازها هستند (Joao Rosa & Amaral, 2003).

بررسی معیار مشتری محوری در مدل EFQM در سطح آموزش عالی: اصل این مدل و به‌ویژه معیار مشتری محوری آن عمدتاً در زمینه‌های صنعت و تولید کاربرد دارد، لذا، استفاده از آن در سطح نهادهای آموزشی به‌ویژه آموزش عالی مستلزم بررسی دقیق، توجه به مؤلفه‌های اصلی تأثیرگذار و معادل‌سازی است. در این خصوص ضمن طی مراحل مذکور، استنباطات به‌عمل آمده از معیار مشتری محوری در مدل EFQM در سطح آموزش عالی به شرح زیر است:

الف. تصورات کلی از گروه آموزشی یا تصویر گروه آموزشی

- قابلیت دسترسی: امکان دسترسی به دانشگاه و کارکنان آن اعم از کادر اداری و آموزشی و راحتی برقراری تماس با آنها.
- ارتباطات: اطلاع‌رسانی مناسب به دانشجویان به‌عنوان مشتریان و مخاطبان اصلی فرایند آموزش با زبانی که متوجه می‌شوند و گوش دادن به حرف آنها.
- شفافیت^۸: مقررات و آیین‌نامه‌های آموزشی به چه میزان روشن و قابل فهم باشد.

- انعطاف‌پذیری: میزان سرعت عکس‌العمل گروه آموزشی در مقابل تغییرات و شرایط محیطی و پاسخگویی به آنها.
- رفتار آینده نگر: میزان پیش‌بینی گروه آموزشی از تغییرات محیطی آینده و مجهز کردن گروه آموزشی برای بهره‌گیری از این تغییرات.
- پاسخگویی: کارکنان مؤسسه آموزشی مایل به کمک به دانشجویان، پاسخ دادن به تقاضاهای آنها، مطلع ساختن آنها از زمان فراهم شدن خدمات و ارائه خدمات فوری هستند.

ب. محصولات و خدمات

- کیفیت: خدماتی که دانشگاه و دانشکده و عمدتاً گروه آموزشی ارائه به چه میزان می‌کنند، با ویژگیهای فردی و همچنین، نیازهای افراد منطبق و سازگار است.
- ارزش: معادل سطح دریافت شده از کیفیت خدمات آموزشی به قیمت پرداخت شده برای آن از نظر ریالی و زمانی است. ارزش به‌عنوان نسبت قیمت دریافت شده به کیفیت محصول یا خدمات یا زمانی است که برای آن صرف می‌شود.
- قابلیت اطمینان: رفتار کارکنان به دانشجویان مؤسسه آموزشی اطمینان خاطر می‌دهد و اینکه دانشجویان در دانشگاه احساس ایمنی می‌کنند. همچنین، کارکنان معمولاً مؤدب هستند و دانش لازم برای پاسخگویی به سئوالهای دانشجویان را دارند.
- نوآوری در طراحی: گروه آموزشی در طراحی برنامه‌های دوره، ترم، واحدهای درسی، فعالیتهای جانبی و برنامه امتحانات نوآوری و خلاقیت دارد.

ج- ارائه و پیگیری پس از ارائه خدمات آموزشی

- تواناییها و رفتار کارکنان^۱: الف. شایستگی بدین معناست که دانش و مهارت کارکنان و توانایی آنها موجب اطمینان خاطر و اعتماد دانشجویان شود؛ ب. صلاحیت به معنای دارا بودن مهارت و علم مورد نیاز برای ارائه خدمات است.
- متون مستندات فنی تهیه شده برای دانشجویان: میزان اطلاع‌رسانی کتبی گروه در خصوص نحوه استفاده بهتر از خدمات آموزشی و برنامه‌های گروه آموزشی.
- رسیدگی به شکایات: میزان رسیدگی گروههای آموزشی به نواقص آموزشهای ارائه شده و اعتراضات دانشجویان.
- آموزش به‌کارگیری خدمات آموزشی: مشاوره و راهنماییهایی که اعضای هیئت‌علمی گروه آموزشی در خصوص نحوه استفاده از خدمات آموزشی به دانشجویان ارائه می‌دهند.
- زمان پاسخگویی: میزان سرعت و عکس‌العمل گروه آموزشی در مقابل تقاضاهای دانشجویان.

9. Futuristic Behavior

10. Employee's Capability and Behavior

- چرخه عمر خدمات آموزشی: میزان استمرار و دوام خدمات آموزشی ارائه شده توسط گروه آموزشی.

د. وفاداری به دانشگاه شامل

- تصمیم به استفاده مجدد: دانشجویان به چه میزان تمایل به ادامه تحصیل و بهره‌مندی از خدمات آموزشی گروه آموزشی خود را دارند.
- میزان ملزم بودن به رعایت قوانین: به چه میزان دانشجویان خود را ملزم و مقید به رعایت قوانین و مقررات آموزشی گروه خود می‌دانند.
- تمایل به معرفی و توصیه دانشگاه به دیگران: چگونگی معرفی (مثبت یا منفی) گروه آموزشی دانشگاه محل تحصیل به دیگران.

استفاده از ارزیابی دانشگاهی برای قضاوت در باره کیفیت آموزش عالی در کشورهای اروپایی در دهه ۱۹۸۰ میلادی آغاز شد و از جمله کشورهایی که در این زمینه فعالانه کوشش کرده‌اند، فنلاند، هلند، فرانسه، آلمان و انگلستان هستند. برخی دیگر از کشورهای اروپای غربی از جمله سوئد، دانمارک و اسپانیا و نیز اروپایی شرقی مانند رومانی و بلغارستان تلاشهایی را در این خصوص به عمل آورده‌اند. در کشور انگلستان برای ارزیابی دانشگاهی شورای تخصصی اعتبارات آموزش عالی در سال ۱۹۹۳ تأسیس شد. وظیفه این شورا آگاه کردن نظامهای دانشگاهی به اهمیت ارزیابی و ترغیب آنها به استفاده از ارزیابی درونی برای پی بردن به وضعیت موجودشان است. فرانسه از سال ۱۹۸۵ با تصویب قانون مربوط به کمیته ملی ارزیابی آموزش عالی کوشش ویژه‌ای برای ارزیابی آموزش عالی به عمل آورد. مجموعه‌ای از عوامل موجب شد که کاربرد ارزیابی در آموزش عالی فرانسه مورد نظر قرار گیرد، از جمله می‌توان به افزایش تعداد دانش‌آموختگان متوسطه، تقاضا برای آموزش عالی در فرانسه، پیشرفتهای سریع فناوری و نیز تحرک دانشگاهیان در سطح اروپا اشاره کرد (Neyestani & Keyzoori, 2004).

نتایج مطالعه‌ای در دو دانشکده بازرگانی در کشور آمریکا نشان داد که از دیدگاه دانشجویان خدمات کیفی به آنها ارائه نمی‌شود. مطالعات دیگر نیز بیانگر آن است که از دیدگاه دریافت کنندگان آن خدمات، کیفیت ابعاد پنج‌گانه خدمت با یکدیگر تفاوت دارد (Kebriaei, Roodbari, Rakhshani, Nejad & Mirlotfi, 2005). در کشور سوئد هدف ارزیابی آموزش عالی آن است که کیفیت آموزش عالی را تصویر کند و با فراهم آوردن بازخورد لازم نظام آموزش عالی را در پاسخگویی به نیازهای جامعه انعطاف پذیر کند و همچنین، توان رقابت پذیری دانشگاهها را افزایش دهد.

از جمله کشورهایی که در قاره آسیا به ارزیابی نظام آموزش عالی پرداخته‌اند، می‌توان از ژاپن، هنگ کنگ و کره جنوبی یاد کرد. در سالهای اخیر به دلیل رقابتهای بین‌المللی در امر کیفیت و ضرورت پاسخگوتر شدن آموزش عالی به نیازهای جامعه ژاپن، ارزیابی دانشگاهی بیشتر مورد توجه قرار گرفته است. از این رو، تضمین کیفیت در آموزش عالی این کشورها به کار رفته است (Neyestani & Keyzoori, 2004) در پژوهشی با استفاده از مدل HEDPERF کیفیت خدمات ارائه شده در

دانشگاه «تاماست ژاپن» از سه منظر دانش‌آموختگان، دانشجویان و پژوهشگران بررسی شده است. نتایج این پژوهش نشان داد که دانشجویان در مقایسه با دانش‌آموختگان مؤلفه‌های «برخورد کارکنان و ارباب رجوع» را ضعیف‌تر ارزیابی کرده بودند و مؤلفه‌های «محیط کتابخانه و دسترسی به آن» موارد پرمسئله بودند (Mirfakhroldini et al., 2009).

کشور کره جنوبی، به‌عنوان یک کشور تازه صنعتی شده، از آغاز دهه ۱۹۹۰ میلادی به‌طور منظم به ارزیابی دانشگاهی پرداخته است. برای این امر شورای اعتباربخشی متشکل از ۲۶ نفر مرکب از نمایندگان دانشگاهها، صنعت و دولت تشکیل شد. عوامل مورد نظر در (الگوی که شورای اعتباربخشی کره جنوبی آن را در سال ۱۹۹۰ به تصویب رساند)، عبارت است از: الف. هدفهای گروه آموزشی؛ ب. برنامه درسی؛ ج. دانشجویان؛ د. اعضای هیئت‌علمی؛ ه. تسهیلات و تجهیزات؛ و امور مالی و اداری. از جمله کشورهای صنعتی دیگر که تلاش مستمری در کاربرد ارزیابی در آموزش عالی داشته است می‌توان از استرالیا یاد کرد. این کشور فعالانه برای تضمین کیفیت آموزش عالی تلاش کرده است. برخی از تجربه‌های کشور استرالیا در ارزیابی آموزش عالی مشابه تجربه‌های کشور انگلستان است.

در قاره آفریقا می‌توان به تجربه‌های کشورهای نیجریه، کنیا و سنگال اشاره کرد. در نیجریه اعتباربخشی در سطح دوره‌های آموزشی در باره ۳۱ دانشگاه انجام شده است. نتایج اعتباربخشی برای ۱۳ رشته دانشگاهی را کمیسیون ملی دانشگاهی منتشر می‌کند. کاربرد الگوی اعتباربخشی در کشور نیجریه شامل خودارزیابی و ارزیابی برونی است. در کشور کنیا کمیسیون آموزش عالی در سال ۱۹۸۵ تأسیس شد تا بر کیفیت آموزش عالی نظارت داشته باشد. یکی از وظایف این کمیسیون بازرسی دانشگاههای خصوصی بوده است تا رعایت چگونگی ضوابط مورد نظر را ارزیابی کند. در کشور سنگال در ارزیابی آموزش عالی بیشتر بر ارزیابی آموخته‌های دانشجویان تأکید می‌شود (Neyestani & Keyzoori, 2004). تاکنون تحقیقات متعددی به ارائه نتایج کاربرد مدل‌های ارزیابی کیفیت خدمات در حوزه آموزش و پژوهش در جهان و ایران پرداخته‌اند، برای نمونه به چند مورد از این مطالعات اشاره می‌شود. آلدridge و رولی^{۱۱} (1998) برای اندازه‌گیری رضایت دانشجویان در کالج دانشگاهی آج- هیل در کشور انگلستان بر اساس روش شناسی سروکوال ابزار سنجش کیفیت خدمات طراحی کرده‌اند. هانیشک و همکاران^{۱۲} (۲۰۰۷) تحقیقی در زمینه کیفیت مدارس از نظر دانش‌آموزان انجام داده و مدلی برای اندازه‌گیری ارائه کرده‌اند. بوک و همکاران^{۱۳} (۲۰۰۷) در باره سطح خدمات در مراکز غیر انتفاعی از دیدگاه آموزشی بررسی و مدلی برای اندازه‌گیری خدمات به همراه نتایج ارائه کرده‌اند. کانیک و مک کارتی^{۱۴} (۲۰۰۰) برای بهبود کیفیت خدمات آموزشی در دانشگاه ایندیانا بر مبنای نظرسنجی از

11. Aldridge & Rowley

12. Hanushek et al.

13. Book et al.

14. Canic McCarthy

دانشجویان تعداد ۲۴ پروژه بهبود تعریف و برای اجرای پروژه‌ها از یک الگوی ۱۰ مرحله‌ای با عنوان چرخه بهبود استفاده کرده‌اند. کوان و ان جی^{۱۵} (۱۹۹۹) با انجام دادن تحقیقی در زمینه طراحی ابزار اندازه‌گیری رضایت دانشجویان برای دو دانشگاه در کشورهای چین و هنگ کنگ چنین نتیجه می‌گیرند که روشهای موجود برای اندازه‌گیری رضایت دانشجویان اغلب برای دانشگاههای ایالات متحده یا اروپا و سازگار با شرایط فرهنگی و اجتماعی این کشورها طراحی شده است و به‌منظور به‌کارگیری در دانشگاههای آسیایی نیازمند بازنگری و اصلاح است. گالوی^{۱۶} (۱۹۹۸) برای اولویت‌بندی نیازهای دانشجویانی که از دیگر کشورها برای تحصیل در دانشگاههای کشور استرالیا حضور دارند، ابزار سنجش رضایت دانشجو را طراحی کرده و به این نتیجه دست یافته است که میان انتظارات دو گروه مذکور تفاوت چشمگیری وجود دارد (Noorossana, Saghaei, Shadaloie & Samimi, 2008). دانشجویان به‌عنوان متقاضیان و مراجعان آموزش عالی می‌توانند در ارزیابی کیفیت آموزش عالی و همچنین خدمات آموزشی آن نقش اساسی ایفا کنند. در کشور ایران در دانشگاههای مختلف، به ویژه دانشگاههای علوم پزشکی زیر مجموعه آموزش عالی، ارزیابیهای زیادی در خصوص نظر دانشجویان در خصوص رضایت از خدمات و کیفیت آن و همچنین، در باره نحوه ارائه درس و وضعیت آموزشی دانشگاهها انجام گرفته است. پژوهشهای مختلف نشان داده‌اند که از دیدگاه دانشجویان مورد مطالعه، خدمات آموزشی ارائه شده از کیفیت خوبی برخوردار نبوده است (Faraji, Ramezani & Azizi, 2010).

کوزه‌چیان (Kooze Chiyan, 2000) پژوهشی با عنوان «بررسی وضعیت آموزشی دانشجویان دانشکده‌های تربیت بدنی کشور» انجام داد. به‌طور کلی، تجزیه و تحلیل داده‌های این پژوهش نشان دهنده این امر است که بیشتر دانشکده‌های تربیت‌بدنی کشور از نظر تجهیزات و امکانات ورزشی و آموزشی و بهداشتی کمبود دارند و این معضل مسلماً در روند کیفی دانشکده‌ها اثر منفی دارد. کبریایی و همکاران (Kebriaei et al., 2005) پژوهشی با عنوان «ارزیابی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی زاهدان از کیفیت خدمات آموزشی ارائه شده به آنان» انجام دادند که به‌طور کلی، فقط درصد کمی از افراد مورد مطالعه (۱۷/۶ درصد) کیفیت کلی خدمات آموزشی را خوب توصیف کردند. کبریایی و همکاران (Kebriaei et al., 2005) مطالعه‌ای دیگر با عنوان «شکاف کیفیت^{۱۷} خدمات آموزشی دانشگاه علوم پزشکی زاهدان: دیدگاه دانشجویان از وضعیت موجود و مطلوب» انجام دادند که نتایج پژوهش آنها نشان داد در باره کیفیت کلی خدمت، اکثریت قریب به اتفاق دانشجویان (۸۱/۶ درصد) بر این باور بودند که خدمات آموزشی ارائه شده دارای شکاف منفی است، به‌طوری که از میان ابعاد

15. Kwan & NG.

16. Galloway

17. Quality Gap

پنج‌گانه خدمات بعد پاسخگویی دارای بیشترین میانگین شکاف و بعد اطمینان دارای کمترین شکاف کیفیت بوده است.

جورابچی (Joorabchi, 2002) در پژوهشی با عنوان «بررسی آموزش بالینی رشته مامایی در ابعاد برنامه‌ریزی، کیفیت و کمیت از دیدگاه مربیان و دانشجویان مامایی دانشگاه علوم پزشکی قزوین» نشان داد که از دیدگاه آنها خدمات آموزشی ارائه شده کیفیت خوبی نداشته است.

ایزدی و همکاران (Izadi et al., 2008) در پژوهشی با عنوان «بررسی میزان رضایتمندی دانشجویان با توجه به معیار مشتری محوری مدل EFQM (مطالعه موردی دانشجویان دانشگاه مازندران)» نشان دادند که فقط ۴۰ درصد از افراد نمونه رضایت خود را از خدمات ارائه شده اعلام کردند و در بین دانشکده‌ها، دانشکده حقوق و علوم سیاسی و در بین گروه آموزشی، گروه علوم سیاسی از سایر گروه‌های آموزشی مشتری محورتر بودند.

این تحقیق درصدد نمایان کردن تصویری روشن از دانشگاه پیام نور (مرکز تهران) در خصوص میزان مشتری محور بودن یا رضایتمندی دانشجویان از دانشگاه است. در این پژوهش تلاش شده است تا به سؤالهای زیر پاسخ داده شود:

۱. دیدگاه دانشجویان دانشگاه پیام نور مرکز تهران در خصوص خدمات آموزشی ارائه شده دانشگاه چگونه است؟
۲. دانشجویان دانشگاه پیام نور مرکز تهران چه نظری در باره ارائه خدمات پیگیرانه بعد از ارائه آموزش دارند؟
۳. نگرش دانشجویان دانشگاه پیام نور مرکز تهران در طول دوران تحصیل از دانشگاه چگونه است؟
۴. میزان وفاداری دانشجویان دانشگاه پیام نور مرکز تهران به این دانشگاه به چه میزان است؟
۵. کدام یک از گروه‌های آموزشی دانشگاه پیام نور مرکز تهران در مقایسه با یکدیگر مشتری محورتر هستند؟
۶. کدام یک از دانشکده‌های دانشگاه پیام نور مرکز تهران در مقایسه با یکدیگر مشتری محورتر هستند؟
۷. آیا میزان رضایت دانشجویان از ارائه خدمات دانشجویی به تفکیک جنسیت، وضعیت تحصیلی و نوع ورود به دانشگاه متفاوت است؟

روش پژوهش

این تحقیق از نظر هدف کاربردی و روش آن میدانی و از نوع توصیفی-پیمایشی است. جامعه آماری شامل کلیه ورودیهای دوره کارشناسی سالهای ۱۳۸۴، ۱۳۸۵ و ۱۳۸۶ دانشگاه پیام نور مرکز تهران بود، که حداقل یک سال تجربه حضور در دانشگاه پیام نور مرکز تهران را داشتند. نمونه‌های پژوهش از روی جدول مورگان انتخاب شده‌اند. حجم نمونه ۲۹۵۳۷ نفر بود. جامعه آماری زنان حدود ۱۹۱۶۵ نفر (۶۴/۸۸ درصد) و مردان حدود ۱۰۳۷۲ نفر (۳۵/۱۲ درصد) بودند.

جدول ۱- توزیع فراوانی و درصد دانشجویان به تفکیک جنسیت

جنسیت	جامعه آماری	نمونه	درصد
مرد	۱۰۳۷۲	۱۳۳	٪۳۵/۱
زن	۱۹۱۶۵	۲۴۶	٪۶۴/۹
مجموع	۲۹۵۳۷	۳۷۹	٪۱۰۰

در طول دوره مطالعه در دانشگاه پیام‌نور مرکز تهران، دو دانشکده و حدود ۳۱ گروه آموزشی وجود داشت که نمونه‌ها به تناسب در بین دانشکده‌ها و گروه‌های آموزشی بر اساس جداول ۲ و ۳ توزیع شده‌اند.

جدول ۲- توزیع نمونه‌ها به تفکیک دانشکده‌ها

دانشکده	جامعه آماری	نمونه	درصد
علوم انسانی	۲۲۴۴۶	۲۸۸	٪۷۶/۰
علوم پایه	۷۰۹۱	۹۱	٪۲۴/۰
مجموع	۲۹۵۳۷	۳۷۹	٪۱۰۰

انتخاب نمونه‌ها به تناسب و میزان جامعه آماری صورت گرفته است؛ نمونه‌های این پژوهش به صورت طبقه‌ای سهمیه‌ای انتخاب شده‌اند. اطلاعات این جدول حاکی از آن است که بالاترین آمار نمونه‌ها در دانشکده علوم انسانی با ۷۵/۹۹ درصد (۲۸۸ نفر) حضور داشته‌اند و دانشکده علوم پایه با ۲۴/۰۱ درصد (۹۱ نفر) کمترین مقدار نمونه را داشته است.

جدول ۳- توزیع نمونه‌ها به تفکیک گروه‌های آموزشی

دانشکده	گروه آموزشی	جامعه آماری	نمونه	درصد
علوم انسانی	علوم تربیتی	۱۲۰۶	۱۵	۴/۰۸
	جغرافیا	۳۵۷	۵	۱/۲
	علوم اجتماعی	۱۲۱۶	۱۶	۴/۱۱
	زبانهای خارجه	۱۷۴۵	۲۲	۵/۹۰
	الهیات	۱۰۵۸	۱۴	۳/۵۸
	ادبیات فارسی	۵۵۵	۸	۱/۹۸
	حسابداری	۲۷۱۴	۳۵	۹/۱۸
	تربیت بدنی	۵۴۴	۷	۱/۸۴
	روانشناسی	۱۸۵۲	۲۴	۶/۲۷
	مدیریت	۵۲۰۸	۶۷	۱۷/۶۱
	اقتصاد	۳۹۱	۵	۱/۳۲
	حقوق	۴۵۸۹	۵۹	۱۵/۵۳
	کتابداری	۲۴۸	۳	۰/۸۳
	تاریخ	۲۶۰	۳	۰/۸۸
	علوم سیاسی	۱۸۵	۲	۰/۶۲
	هنر	۷۸	۱	۰/۲۶
	علوم پایه	زبان عرب	۱۵۳	۲
جامعه شناسی		۳۵	۰	۰/۱۱
علوم کامپیوتر		۸۷۵	۱۱	۲/۹
شیمی		۵۰۰	۷	۱/۹
فیزیک		۱۸۱	۲	۰/۶۱
آمار		۲۱۵	۳	۰/۷۳
ریاضی		۲۴۲	۳	۰/۸۱
زیست شناسی		۶۲۲	۸	۲/۱
زمین شناسی		۱۸۸	۳	۰/۶۲
فنی و مهندسی		۴۲۶۸	۵۴	۱۴/۴۲
مجموع گروه‌های آموزشی و دانشکده‌ها	۲۹۵۳۷	۳۷۹	٪۱۰۰	

یافته‌ها

سؤال ۱. دیدگاه دانشجویان دانشگاه پیام نور مرکز تهران در خصوص خدمات آموزشی ارائه شده دانشگاه چگونه است؟

خدمات آموزشی از جنبه‌های مختلف مورد توجه قرار گرفته است، از جمله می‌توان به «کیفیت خدمات آموزشی»، «ارزش زمانی»، «ارزش ریالی»، «قابلیت اطمینان» و «نوآوری در طراحی» اشاره کرد.

جدول ۴- شاخصهای آمار توصیفی برای مؤلفه ارائه خدمات آموزشی

انحراف استاندارد	میانگین	تعداد	خدمات آموزشی ارائه شده توسط دانشگاه
۲۰.۲۸۰۲	۱۱/۴۵۶۵	۳۷۹	

جدول ۵- آزمون t تک نمونه‌ای برای مقایسه میانگین نمونه و میانگین نظری در مؤلفه ارائه خدمات آموزشی

Test Value = 16/8					خدمات آموزشی ارائه شده توسط دانشگاه
فاصله اعتماد ۹۵٪ از میانگین	تفاوت از میانگین	سطح معناداری (دو دامنه)	درجه آزادی	T	
کمینه ۵/۵۴۹۴	۵/۳۴۳۵۴	/۰۰۰۱	۳۷۸	-۵۱/۰۴۳	
بیشینه ۵/۱۳۷۷					

بر اساس جدول ۵، چون $t = -51/043$ محاسبه شده با درجه آزادی ۳۷۸ برای آزمونهای دو دامنه در سطح $\alpha = 0/05$ بزرگ‌تر از مقدار بحرانی $t (1/96)$ است، بنابراین، فرض صفر در این آزمون مبنی بر نبود تفاوت بین میانگین نمونه و میانگین جامعه (نظری) رد می‌شود و با اطمینان ۹۵٪ می‌توان گفت که میانگین نمونه بزرگ‌تر از میانگین جامعه است. در نتیجه، از نظر نمونه‌های تحقیق خدمات آموزشی ارائه شده نا مناسب ارزیابی می‌شود.

سؤال ۲. دانشجویان دانشگاه پیام نور مرکز تهران چه نظری درباره ارائه خدمات پیگیرانه بعد از ارائه آموزش دارند؟

ارائه خدمات پیگیرانه بعد از ارائه آموزش از سوی گروه آموزشی و دانشگاه با شاخصهایی چون «توانایی و رفتار کارکنان از نظر شایستگی و صلاحیت»، «متون و مستندات فنی تهیه شده برای دانشجویان»، «رسیدگی به شکایات»، «آموزش به کارگیری خدمات آموزشی»، «زمان پاسخگویی» و «چرخه عمر خدمات آموزشی» سر و کار دارد و به نوعی با توجه به این شاخصها و مؤلفه‌ها سنجش می‌شود.

جدول ۶- شاخصهای آمار توصیفی برای مؤلفه ارائه خدمات پیگیرانه بعد از ارائه آموزش

انحراف استاندارد	میانگین	تعداد	ارائه خدمات پیگیرانه بعد از ارائه آموزش
۲/۵۸۱۵۲	۱۱/۳۴۰۳	۳۷۹	

جدول ۷- آزمون t تک نمونه‌ای برای مقایسه میانگین نمونه و میانگین نظری در مؤلفه ارائه خدمات پیگیرانه بعد از ارائه آموزش

Test Value = ۱۶/۸						ارائه خدمات پیگیرانه بعد از ارائه آموزش
فاصله اعتماد ۹۵٪ از میانگین		تفاوت از میانگین	سطح معناداری (دو دامنه)	درجه آزادی	T	
بیشینه	کمینه					
-۵/۱۹۸۹	-۵/۷۲۰۴	-۵/۵۴۹۶۳	۰/۰۰۰۱	۳۷۸	-۴۱/۱۷۲	

بر اساس جدول ۷، چون $t = -۴۱/۱۷۲$ محاسبه شده با درجه آزادی ۳۷۸ برای آزمونهای دو دامنه در سطح $\alpha = ۰/۰۵$ بزرگتر از مقدار بحرانی $t (۱/۹۶)$ است، بنابراین، فرض صفر در این آزمون مبنی بر نبود تفاوت بین میانگین نمونه و میانگین جامعه (نظری) رد می‌شود و با اطمینان ۹۵٪ می‌توان گفت که میانگین نمونه بزرگتر از میانگین جامعه است. در نتیجه، از نظر نمونه‌های تحقیق، دانشگاه پیام نور مرکز تهران در زمینه ارائه خدمات پیگیرانه بعد از ارائه آموزش نامناسب ارزیابی می‌شود.

سؤال ۳. نگرش دانشجویان دانشگاه پیام نور مرکز تهران در طول دوران تحصیل از دانشگاه چگونه است؟

تصویر و نگرش از دانشگاه و گروه آموزشی از طریق مؤلفه‌هایی چون «قابلیت دسترسی»، «ارتباطات»، «شفافیت»، «انعطاف پذیری»، «رفتار آینده نگر» و «پاسخگویی» سنجیده می‌شود.

جدول ۸- شاخصهای آمار توصیفی برای مؤلفه تصویر و نگرش از دانشگاه

انحراف استاندارد	میانگین	تعداد	تصویر و نگرش از دانشگاه
۱/۷۵۱۱۰	۹/۶۷۵۵	۳۷۹	

جدول ۹- آزمون t تک نمونه‌ای برای مقایسه میانگین نمونه و میانگین نظری در مؤلفه تصویر و نگرش از دانشگاه

Test Value = ۱۴/۴						تصویر و نگرش از دانشگاه
فاصله اعتماد ۹۵٪ از میانگین		تفاوت از میانگین	سطح معناداری (دو دامنه)	درجه آزادی	T	
بیشینه	کمینه					
-۴/۵۴۷۷	-۴/۹۰۱۴	۴/۷۲۵۴۲	۰/۰۰۰	۳۷۸	-۵۲/۵۲۵	

بر اساس جدول ۹، چون $t = -52/525$ محاسبه شده با درجه آزادی ۳۷۸ برای آزمونهای دو دامنه در سطح $\alpha = 0/05$ بزرگتر از مقدار بحرانی $t (1/96)$ است، بنابراین، فرض صفر در این آزمون مبنی بر نبود تفاوت بین میانگین نمونه و میانگین جامعه (نظری) رد می‌شود و با اطمینان ۹۵٪ می‌توان گفت که میانگین نمونه بزرگتر از میانگین جامعه است. در نتیجه، از نظر نمونه‌های تحقیق، دانشگاه پیام‌نور مرکز تهران در خصوص نگرش و تصویر کلی از این دانشگاه نا مناسب ارزیابی می‌شود.

سؤال ۴. میزان وفاداری دانشجویان دانشگاه پیام نور مرکز تهران به این دانشگاه به چه میزان است؟

میزان وفاداری به گروه آموزشی و دانشگاه از سه مؤلفه تشکیل شده است که عبارت‌اند از: «تصمیم به استفاده مجدد»، «میزان ملزم بودن به رعایت قوانین آموزشی» و «تمایل به معرفی گروه آموزشی به دیگران».

جدول ۱۰- شاخصهای آمار توصیفی برای مؤلفه میزان وفاداری دانشجویان

انحراف استاندارد	میانگین	تعداد	میزان وفاداری دانشجویان
۱/۴۴۲۴۳	۵/۹۱۸۲	۳۷۹	

جدول ۱۱- آزمون t تک نمونه‌ای برای مقایسه میانگین نمونه و میانگین نظری در مؤلفه میزان وفاداری دانشجویان

Test Value = 7/2						تصویر و نگرشی از دانشگاه
فاصله اعتماد ۹۵٪ از میانگین		تفاوت از میانگین	سطح معناداری (دودامنه)	درجه آزادی	T	
بیشینه	کمینه					
-۱/۱۳۶۱	-۱/۴۲۷۵	-۱/۲۸۱۷۹	۰/۰۰۰	۳۷۸	-۱۷/۳۰۰	

بر اساس جدول ۱۱، چون $t = -17/3$ محاسبه شده با درجه آزادی ۳۷۸ برای آزمونهای دودامنه در سطح $\alpha = 0/05$ بزرگتر از مقدار بحرانی $t (1/96)$ است، بنابراین، فرض صفر در این آزمون مبنی بر نبود تفاوت بین میانگین نمونه و میانگین جامعه (نظری) رد می‌شود و با اطمینان ۹۵٪ می‌توان گفت که میانگین نمونه بزرگتر از میانگین جامعه است. در نتیجه، از نظر نمونه‌های تحقیق میزان وفاداری دانشجویان این دانشگاه پایین ارزیابی می‌شود.

سؤال ۵. کدام یک از گروههای آموزشی دانشگاه پیام نور مرکز تهران در مقایسه با یکدیگر مشتری محورتر هستند؟
 برای مقایسه بین گروههای آموزشی از نظر میزان مشتری محوری، تمام مؤلفه‌های ذکر شده در چهار سؤال پیشین تجزیه و تحلیل قرار شدند که نتایج زیر به دست آمد:

جدول ۱۲- شاخصه‌های توصیفی گروههای آموزشی در میزان مشتری محوری

شاخص گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار
مدیریت	۷۰	۳۸/۵۱۴۳	۳/۶۵۰۴۶
علوم تربیتی و روانشناسی و تربیت بدنی	۴۶	۳۹/۴۳۴۸	۴/۸۰۵۷۹
علوم اجتماعی و اقتصادی و آمار	۶۰	۳۶/۵۰۰۰	۴/۱۷۱۴۴
حقوق و علوم سیاسی	۶۱	۳۹/۵۴۱۰	۶/۴۴۳۵۳
زبان و ادبیات	۳۲	۳۸/۱۲۵۰	۵/۷۹۰۷۰
علوم پایه	۲۳	۳۶/۶۹۵۷	۷/۵۶۴۴۸
فنی و مهندسی	۶۱	۳۹/۶۳۹۳	۶/۵۲۴۴۰
سایر گروهها	۲۶	۳۶/۷۶۹۲	۵/۴۲۰۷۶

جدول ۱۳- نتایج تحلیل واریانس یکراهه در خصوص سؤال پنجم به تفکیک گروه آموزشی

متغیر	منابع تغییرات	مجموع مجزورات	درجات آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری
	بین گروهی	۵۷۸/۲۱۸	۷	۵۲/۶۰۳	۱/۷۱۹	۰/۰۶۸
	درون گروهی	۱۱۳۴۹/۹۸۸	۳۷۱	۳۰/۵۹۳		
	جمع	۱۱۹۲۸/۲۰۶	۳۷۸			

با توجه به داده‌های جدول ۱۳، از آنجا که مقدار $F = 1/719$ در درجه آزادی ۷ و ۳۷۱ در سطح $\alpha = 0/05$ معنادار نیست، تفاوت معناداری بین گروههای آموزشی دانشگاه پیام‌نور مرکز تهران در مقایسه با یکدیگر از نظر مشتری محوری مشاهده نمی‌شود.

سؤال ۶. کدام یک از دانشکده‌های دانشگاه پیام نور مرکز تهران در مقایسه با یکدیگر مشتری محورتر هستند؟

برای مقایسه بین دانشکده‌ها از نظر میزان مشتری محوری تمام مؤلفه‌های ذکر شده در سؤالهای اول، دوم، سوم و چهارم تجزیه و تحلیل شدند که نتایج زیر به دست آمد:

جدول ۱۴- نتایج آزمون t مستقل در خصوص سؤال ششم

sig	Df	t	انحراف معیار	میانگین	تعداد	شاخص گروه	
						انسانی	میزان مشتری محوری
۰/۸۲۳	۳۷۷	-۰/۲۲۴	۵/۱۸۹۰۶	۳۸/۳۵۴۲	۲۸۸	انسانی	میزان مشتری محوری
			۶/۸۳۰۲۸	۳۸/۵۰۵۵	۹۱	پایه	

با توجه به داده‌های جدول ۱۴، از آنجا که مقدار $t = -۰/۲۲۴$ در درجه آزادی $df = ۳۷۷$ در سطح $\alpha = ۰/۰۵$ معنادار نیست، فرض صفر مبنی بر نبود تفاوت بین میانگین دو گروه تأیید و فرض تحقیق با ۹۵٪ اطمینان رد می‌شود. لذا، میزان مشتری محوری دو دانشکده علوم انسانی و علوم پایه به یک اندازه است.

سؤال ۷. آیا میزان رضایت دانشجویان از ارائه خدمات دانشجویی به تفکیک جنسیت، وضعیت تحصیلی و نوع ورود به دانشگاه متفاوت است؟
الف. جنسیت

جدول ۱۵- نتایج آزمون t مستقل در خصوص سؤال اول به تفکیک جنسیت

sig	Df	t	انحراف معیار	میانگین	تعداد	شاخص گروه	
						مرد	زن
۰/۰۰۲	۳۷۷	۳/۱۶۸	۲/۲۵۹۲۱	۱۱/۹۰۲۳	۱۳۳	مرد	خدمات آموزشی ارائه شده
						زن	
۰/۰۰۰	۳۷۷	۳/۶۲۰	۱/۶۹۳۸۱	۶/۳۷۸۲	۱۳۳	مرد	وفاداری به سازمان
						زن	
۰/۱۵۵	۳۷۷	۱/۴۲۶	۱/۸۶۰۶۶	۹/۸۴۹۶	۱۳۳	مرد	تصویر و نگرش به دانشگاه
						زن	
۰/۰۰۳	۳۷۷	۱/۰۳۱	۲/۳۶۹۵۶	۱۱/۵۲۶۳	۱۳۳	مرد	ارائه خدمات پیگیری بعد از ارائه خدمات آموزشی
						زن	
۰/۰۰۳	۳۷۷	۳/۰۰۲	۶/۱۱۴۳۳	۳۹/۵۵۶۴	۱۳۳	مرد	نمره کل
						زن	

با توجه به داده‌های جدول ۱۵، از آنجا که مقدار t در مؤلفه‌هایی از قبیل میزان رضایت از خدمات ارائه شده، وفاداری به سازمان و نیز نمره کل میزان رضایت از ارائه خدمات دانشگاه در درجه آزادی $df=377$ در سطح $\alpha = 0/05$ معنادار است، لذا، فرض صفر مبنی بر نبود تفاوت بین میانگین دو گروه رد و فرض تحقیق با ۹۵٪ اطمینان تأیید می‌شود؛ به عبارت دیگر، در این موارد ذکر شده تفاوت معناداری بین نظره‌های افراد به تفکیک جنسیت وجود دارد و با توجه به میانگین دو گروه در موارد ذکر شده مردان دیدگاه‌های مساعدتری نسبت به زنان دارند. در سایر موارد تفاوت معناداری مشاهده نمی‌شود.

ب. وضعیت تحصیلی

برای بررسی میزان رضایت دانشجویان به تفکیک وضعیت تحصیلی از تحلیل واریانس یکراهه استفاده شده است (جدول ۱۶).

جدول ۱۶- نتایج تحلیل واریانس یکراهه در خصوص سؤال جانبی به تفکیک وضعیت تحصیلی

متغیر	منابع تغییرات	مجموع مجزورات	درجات آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری
خدمات آموزشی ارائه شده	بین گروهی	۴/۰۸۰	۲	۲/۰۴۰	۰/۴۸۹	۰/۶۱۴
	درون گروهی	۱۵۶۵/۶۵۵	۳۷۵	۴/۱۷۵		
	جمع	۱۵۶۹/۷۳۵	۳۷۷			
وفاداری به سازمان	بین گروهی	۲۴/۴۶۹	۲	۱۲/۲۳۴	۶/۰۲۱	۰/۰۰۳
	درون گروهی	۷۶۱/۹۸۹	۳۷۵	۲/۰۳۲		
	جمع	۷۸۶/۴۵۸	۳۷۷			
تصویر و نگرش به دانشگاه	بین گروهی	۹/۸۰۴	۲	۴/۹۰۲	۱/۶۰۷	۰/۲۰۲
	درون گروهی	۱۱۴۲/۸۶۰	۳۷۵	۳/۰۵۰		
	جمع	۱۱۵۲/۶۶۴	۳۷۷			
ارائه خدمات پیگیری بعد از ارائه خدمات آموزشی	بین گروهی	۹/۰۲۱	۲	۴/۵۱۰	۰/۶۷۵	۰/۵۱۰
	درون گروهی	۲۵۰۴/۵۸۰	۳۷۵	۶/۶۷۹		
	جمع	۲۵۱۳/۶۰۱	۳۷۷			
نمره کل	بین گروهی	۸۴/۷۵۸	۲	۴۲/۳۷۹	۱/۳۲۲	۰/۲۶۳
	درون گروهی	۱۱۸۴۳/۰۷	۳۷۵	۳۱/۵۸۲		
	جمع	۱۱۹۲۷/۸۳	۳۷۷			

با توجه به نتایج به‌دست آمده در جدول ۱۶، در مؤلفه وفاداری به سازمان چون مقدار $F = 6/021$ در سطح $\alpha = 0/05$ معنادار است، لذا، تفاوت معناداری در مؤلفه یادشده بین افراد با وضعیت تحصیلی متفاوت وجود دارد. در سایر مؤلفه چون مقدار F معنادار نیست، لذا، تفاوت معناداری از نظر آماری بین

افراد با وضعیت تحصیلی متفاوت وجود ندارد. در مؤلفه وفاداری به سازمان نتایج آزمون تعقیبی شفه تفاوت جفت گروهها را نشان می‌دهد که طبق جدول ۱۷ ارائه شده است.

جدول ۱۷- نتایج آزمون تعقیبی شفه در خصوص مقایسه میزان وفاداری دانشجویان به تفکیک وضعیت

تحصیلی

سطح معناداری	انحراف معیار	اختلاف میانگین	J	I	
				سال دوم کارشناسی	سال سوم کارشناسی
.۹۷۸	.۱۵۹۹۹	.۰۳۶۳	سوم کارشناسی	میزان وفاداری به سازمان	
.۰/۰۰۵	.۰/۲۱۷۱۳	.۰/۷۱۲۴۲(x)	چهارم کارشناسی		
.۰/۹۷۸	.۰/۱۵۹۹۹	-.۰/۰۳۶۳	سال دوم کارشناسی		
.۰/۰۰۷	.۰/۲۱۴۹۰	.۰/۶۷۸۷۹(x)	چهارم کارشناسی		
.۰/۰۰۵	.۰/۲۱۷۱۳	-.۰/۷۱۲۴۲(x)	سال دوم کارشناسی		
.۰/۰۰۷	.۰/۲۱۴۹۰	-.۰/۶۷۸۷۹(x)	سوم کارشناسی		

با توجه به داده‌های جدول ۱۷، میزان وفاداری دانشجویان سال دوم کارشناسی نسبت به دانشجویان سال چهارم کارشناسی بیشتر ارزیابی می‌شود. همچنین، میزان وفاداری دانشجویان سال سوم کارشناسی نسبت به دانشجویان سال چهارم کارشناسی نیز بیشتر ارزیابی می‌شود.

ج. نوع ورود به دانشگاه

جدول ۱۸- نتایج آزمون t مستقل در خصوص سؤال اول به تفکیک نوع ورود به دانشگاه

sig	Df	t	انحراف معیار	میانگین	تعداد	شاخص گروه	
						سراسری	پیام نور
.۰/۰۰۷	۳۷۴	۲/۷۲۷	۲/۲۰۶۸۵	۱۱/۷۹۷۳	۱۴۸	خدمات آموزشی ارائه شده	سراسری
						۱۱/۸۹۴۱۹	۲۲۸
.۰/۷۹۴	۳۷۴	-./۲۶۲	۱/۴۰۸۱۴	۵/۸۹۸۶	۱۴۸	وفاداری به سازمان	سراسری
						۱/۴۷۰۹۲	۲۲۸
.۰/۰۰۵۷	۳۷۴	۱/۹۰۸	۱/۸۷۷۶۷	۹/۸۹۱۹	۱۴۸	تصویر و نگرش به دانشگاه	سراسری
						۱/۶۶۱۴۹	۲۲۸
.۰/۳۰۷	۳۷۴	۱/۰۲۴	۲/۲۸۴۱۴	۱۱/۵۲۰۳	۱۴۸	ارائه خدمات پیگیری بعد از آموزشی	سراسری
						۲/۷۵۷۲۴	۲۲۸
.۰/۰۴۸	۳۷۴	۱/۹۸۲	۵/۷۹۵۵۵	۳۹/۱۰۸۱	۱۴۸	نمره کل	سراسری
						۵/۵۰۰۵۱	۲۲۸

با توجه به داده‌های جدول ۱۸، از آنجا که مقدار t در مؤلفه میزان رضایت از خدمات ارائه شده و نیز نمره کل میزان رضایت از ارائه خدمات دانشگاه با درجه آزادی $df = ۳۷۷$ در سطح $\alpha = ۰/۰۵$ معنادار است، فرض صفر مبنی بر نبود تفاوت بین میانگین دو گروه رد و فرض تحقیق با ۹۵٪ اطمینان تأیید می‌شود؛ به عبارت دیگر، در موارد ذکر شده تفاوت معناداری بین نظرهای افراد به تفکیک نوع ورود به دانشگاه وجود دارد و با توجه به میانگین دو گروه در هر دو مورد دانشجویانی که از طریق کنکور سراسری وارد دانشگاه شده‌اند؛ نسبت به گروه دوره فراگیر از میزان رضایت بیشتری برخوردارند. در سایر موارد تفاوت معناداری مشاهده نمی‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

دانشگاه پیام‌نور، به‌عنوان یک نهاد توانمندساز نیروی انسانی این مرز و بوم، به تربیت و پرورش دانشجویان کشور پرداخته است؛ اینکه بتوان میزان موفقیت این دانشگاه را در این امر مهم سنجید، کاری بسیار دشوار و پیچیده است، ولی می‌توان در جهت اصلاح و بهبود آن و توسعه کشور از دانشجویان این مجموعه به‌عنوان مشتریان و مراجعان دانشگاه و اداره‌کنندگان فردای این کشور یاری جست. بر اساس جداول موجود در این تحقیق، میانگین مشتری محوری دانشگاه پیام نور در سطح کم ارزیابی می‌شود. همچنین، تفاوت معناداری بین گروه‌های آموزشی دانشگاه پیام نور مرکز تهران در مقایسه با یکدیگر از نظر مشتری محوری مشاهده نمی‌شود و میزان مشتری محوری دو دانشکده علوم انسانی و علوم پایه به یک اندازه است. بین میزان رضایتمندی دانشجویان به تفکیک جنسیت تفاوت معناداری وجود دارد و با توجه به میانگین دو گروه در مؤلفه‌هایی از قبیل میزان رضایت از خدمات ارائه شده، وفاداری به سازمان و نیز نمره کل میزان رضایت از ارائه خدمات دانشگاه، مردان دیدگاه‌های مساعدتری نسبت به زنان دارند و در سایر موارد تفاوت معناداری مشاهده نمی‌شود. بین میزان رضایتمندی دانشجویان از بعد تحصیلات در مؤلفه وفاداری به سازمان تفاوت معناداری بین دانشجویان با وضعیت تحصیلی متفاوت وجود دارد، به طوری که میزان وفاداری دانشجویان سال دوم کارشناسی نسبت به سال چهارم کارشناسی بیشتر ارزیابی می‌شود و همچنین، میزان وفاداری دانشجویان سال سوم کارشناسی نسبت به سال چهارم کارشناسی نیز بیشتر ارزیابی می‌شود. بین میزان رضایتمندی دانشجویان به تفکیک نوع ورود به دانشگاه تفاوت معناداری وجود دارد و با توجه به میانگین دو گروه در مؤلفه میزان رضایت از خدمات ارائه شده و نیز نمره کل میزان رضایت از ارائه خدمات دانشگاه، دانشجویانی که از طریق کنکور سراسری وارد دانشگاه شده‌اند نسبت به گروه دوره فراگیر رضایت بیشتری دارند و در سایر موارد تفاوت معناداری مشاهده نمی‌شود.

نتایج این پژوهش تا حدودی با نتایج مطالعه انجام شده ایزدی و همکاران (Izadi et al., 2008) در دانشگاه مازندران همسو است، ولی از نظر مشتری محوری گروه‌های آموزشی و دانشکده‌ها همخوانی

ندارد. یافته‌های این تحقیق در بعد پیگیری آموزشی، نمره میانگین دانشجویان دانشگاه پیام نور را پایین نشان داد که با یافته‌های کبریایی و همکاران (Kebriaei et al., 2005) در دانشگاه علوم پزشکی زاهدان که بیانگر وضعیت مهم و نامناسب کیفیت در بعد پاسخگویی بود، همخوانی دارد. نتایج شاخص پیگیری آموزشی این پژوهش با نتایج مطالعه دیگر کبریایی و همکاران (Kebriaei et al., 2005) در دانشگاه علوم پزشکی زاهدان از بعد پاسخگویی همخوانی دارد. اکثر قریب به اتفاق دانشجویان دانشگاه زاهدان اذعان داشتند که در بعد پاسخگویی بیشتر از سایر بخشها شکاف منفی وجود دارد. در تحقیق حاضر نیز دانشگاه پیام نور مرکز تهران در زمینه ارائه خدمات پیگیرانه بعد از ارائه آموزش نامناسب ارزیابی می‌شود.

نتایج این پژوهش با نتایج آربونی و همکاران (Arboni, Shoghli, Badri Poshteh & Mohajeri, 2008) در دانشگاه علوم پزشکی زنجان و نتایج آقا ملایی و همکاران (Aghamollayi et al., 2006) در دانشگاه علوم پزشکی هرمزگان که نشان دادند در هر پنج بعد کیفیت خدمات شکاف منفی وجود دارد و بیانگر آن است که از دید دانشجویان ارائه خدمات آموزشی در حد انتظارات آنها نبوده است، همخوانی دارد. نتایج این پژوهش با نتایج تحقیق جورابچی (Joorabchi, 2002) در دانشگاه علوم پزشکی قزوین از نظر اینکه از دیدگاه آنها خدمات آموزشی ارائه شده کیفیت خوبی نداشته است، همخوانی دارد.

یافته‌های این تحقیق مبنی بر اینکه بین جنسیت و وضعیت تحصیلی در بعد وفاداری با رضایتمندی تفاوت معناداری وجود دارد، با نتایج تحقیق بختیار نصرآبادی و همکاران (Bakhtiyar Nasrabady & Norouzi, 2006) در باره دانشجویان نخبه دانشگاه اصفهان مبنی بر اینکه بین جنسیت و سابقه تحصیل با رضایتمندی رابطه معنادار وجود دارد، همخوانی دارد. یافته‌های این پژوهش مبنی بر اینکه بین جنسیت با رضایتمندی تفاوت معنادار وجود دارد، با نتایج تحقیق رختی (Rakhti, 2006) در باره مقایسه دانشجویان دانشگاه تربیت مدرس و دانشگاه تهران مبنی بر نبود تفاوت معنادار از نظر رضایتمندی بین دانشجویان زن و مرد همخوانی ندارد.

نتایج این پژوهش در باره نگرش منفی دانشجویان به دانشگاه با نتایج تحقیق نارتگان^{۱۸} در باره «بررسی شناخت احساسات دانشجویان دانشگاه باز در رابطه با مشکلات کاربرد آموزش از راه دور» مبنی بر نوعی نگرش مثبت بیشتر دانشگاهها و دانشجویان به آموزش از راه دور (Kasayi, 2009) همخوانی ندارد.

پیشنهادها

با توجه به یافته‌های پژوهش پیشنهادهای زیر ارائه می‌شود:

۱. از آنجا که نحوه ارائه خدمات آموزشی مورد رضایت اکثریت دانشجویان دانشگاه پیام نور واقع نشده است و همچنین، با توجه به اینکه خدمات آموزشی مهم‌ترین بخش کاری دانشگاه محسوب می‌شود، توصیه می‌شود با همکاری معاونت آموزشی و واحد پژوهشی دانشگاه، برای آگاهی بیشتر از نیازهای آموزشی دانشجویان هر نیمسال تحصیلی یک نظرسنجی کلی، با استفاده از مدل‌های مختلف کیفیت، به‌منظور بررسی نواقص و کاستی‌های خدمات آموزشی دانشگاه انجام و نتایج آن به‌صورت گزارش به مسئولان دانشگاه ارائه شود تا آنها برای بهبود ارائه خدمات چاره‌اندیشی کنند.
۲. از آنجا که میزان وفاداری دانشجویان این دانشگاه پایین ارزیابی می‌شود، لازم است مراکز مشاوره در مراکز و واحدهای دانشگاه پیام نور برای حل مشکلات شخصی و تحصیلی دانشجویان در طی دوران تحصیل ایجاد شود که این امر سبب می‌شود دانشجویان احساس تعلق بیشتری به مؤسسه آموزشی خود داشته باشند.
۳. بعضی از گروه‌های آموزشی از نظر فاصله زمانی زودتر از گروه‌های آموزشی دیگر در این دانشگاه دایر شده‌اند و قاعدتاً باید نسبت به گروه‌های آموزشی دیگر که قدمت کمتری دارند، مشتری محورتر باشند. در این تحقیق مشتری محوری تمام گروه‌ها به یک اندازه بود. در این خصوص باید در تحقیقی دیگر این مسئله علت یابی و مؤلفه‌های تأثیرگذار دیگر جست‌وجو شود.

References

1. Aghamollayi, T., Zare, Sh., & Abedini, S. (2006). Quality gap in educational services of students in Hormozgan University of Medical Sciences. *Strides in Development of Medical Education*, (2), 24-31(in Persian).
2. Anvari Rostami, A., Torabi, M., & Mohammadlou, M.A. (2005). Assessing the quality of banking services from the perspective of customers and employees. *Journal of Agricultural Science, Special Management*, (3), 54-57(in Persian).
3. Arboni, F., Shoghli, A.R., Badri Poshteh, S., & Mohajeri, M. (2008). The gap between expectations and educational services to the students of medical sciences in 1384. *Strides in Development of Medical Education*, (1), 36-43(in Persian).
4. Bakhtiyar Nasrabady, H. A., & Norouzi, R.A. (2006). Evaluation of

- student satisfaction elite university education component. *Journal of Psychology*, (2), 232-247(in Persian).
5. Divandari, A., & Delkhah, J. (2005). Designed and developed a model for measuring customer satisfaction in the banking industry and Mellat Bank customer satisfaction measurements are based on. *Quarterly Journal of Commerce*, (37), 185-223 (in Persian).
 6. Faraji, A., Ramezani, A.A., & Azizi Fadafan, M. (2010). Evaluation criteria of customer satisfaction, according to the European Model for Quality Management (EFQM) in Zabol University of Medical Sciences in 1388. *Journal Rostamineh Zabol University of Medical Sciences*, (3), 44-51(in Persian).
 7. Izadi, S., Salehi, E., & Gharehbaghi, M.M. (2008). Evaluation of student satisfaction according to EFQM model customer oriented criteria (Case study of Mazandaran University). *Journal of Higher Education Association*, (3), 19-53(in Persian).
 8. Jamal, A., & Naser, K. (2002). Customer satisfaction and retail banking, an assessment of some of the key antecedents of customer satisfaction in retail banking. *International Journal of Bank Marketing*, 20, 146 - 147.
 9. Joao Rosa, M., & Amaral, A. (2003). A self-assessment of higher education institutions from the perspective of the EFQM excellence model. *Journal of Marketing*, 95, 67 – 95.
 10. Joorabchi, Z. (2002). Examination of clinical training in planning, quality and quantity from student's point of view. *Iranian Journal of Training in Medical Science*, 7, 44-51 (in Persian).
 11. Kasayi, N. (2009). Barriers of distance education educating student's perspective in the light of the message of Dezful. (Master's dissertation)-. Payam Noor University (in Persian).
 12. Kebriaei, A., Roodbari, M., Rakhshani Nejad, M., & Mirlotfi, P.R. (2005). Students evaluate the quality of educational services provided to their Medical Sciences. *Journal of East Physician*, 7(2), 139-146(in Persian).

13. Kooze Chiyan, H. (2000). Status of physical Education in college students. *Journal of Motion*, 2(4), 37-53(in Persian).
14. Kotler, Ph., Gary, A., Saunders, A., & Wong, V. (2001). *Principles of Marketing*. Third Edition, Pentice Hall UK.
15. Michael, K., Brady, J., & Cronin, J. (2001). Customer orientation: Effects on customer service perceptions and outcome behaviors. *Journal of Service Research*, 3, 241.
16. Mirfakhroldini, S. H., Oliya, M.S., & Jamali, R. (2009). Reengineering quality management in higher education institutions (Case study: Yazd University graduate students). *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, (53), 131-157 (in Persian).
17. Nafisi, A. H. (2001). *Encyclopedia of economics of education*. 1 (Economics of Education), Tehran: Research Publications of Education (in Persian).
18. Neyestani, A., & Keyzoori, A. (2004). *Needs assessment in higher education*. Retrieved from www.Evalautionedu Persianblog.com
19. Noorossana, R., Saghaei, A., Shadaloie, F., & Samimi, Y. (2008). Measuring customer satisfaction to identify opportunities to improve the higher education research services. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, (49), 101-102 (in Persian).
20. Rakhti, T. (2006). Comparison University of Tarbiat Modarres, Tehran University, (Master's dissertation). Esfahan University (in Persian).
21. Rezayi, K., & Shekari, A. (2005). Causality model focused on customer-centric orientation within the EFQM model. *Technical Faculty of Tehran Magazine, Special Industrial Engineering*, (40), 523-537(in Persian).
22. Saghaei, A., & Kavooosi, S.M.R. (2005). *Customer Satisfaction Measurement Methods*. Sabzan Publications, Tehran, Iran (in Persian).