



بررسی رابطه کیفیت خدمات آموزشی با سبک‌های یادگیری دانشجویان دکتری حرفه‌ای دانشگاه علوم پزشکی کرمان^۱

الهه احمدی و محمدعلی کیانیان

دانشجوی کارشناسی ارشد رشته مدیریت، گرایش مدیریت آموزشی

elaheahmadiac@gmail.com

استادیار دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه آزاد کرمان

Kianian57@gmail.com

چکیده

خدمات آموزشی، به‌ویژه خدماتی که از طریق دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی ارائه می‌شود از مهم‌ترین حوزه‌های خدماتی در هر جامعه است. گسترش کمی نظام آموزش عالی بدون توجه به کیفیت، پیامدهای نامطلوبی به همراه خواهد داشت. دانشجویان با خصوصیات مختلف جمعیت شناختی، مشتریان اصلی سیستم آموزش در دانشگاه‌ها هستند و تعیین ادراک و انتظار آن‌ها از کیفیت خدمات آموزشی که عامل تعالی، موفقیت و رشد جوامع است، می‌تواند اطلاعات با ارزشی در اختیار برنامه‌ریزان جهت ارتقاء کیفیت خدمات آموزشی قرار دهد. در دهه‌های اخیر، با ورود مؤسسات و مراکز آموزش عالی به عرصه رقابت علمی، ارزش‌یابی کیفیت خدمات آموزشی و اهمیت سبک‌های یادگیری با توجه به نقش مهمی که در ارتقاء جنبه‌های گوناگون تعلیم دانشجویان دارد، در دستور کار نظام‌های آموزشی قرار گرفته است. در این راستا پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه کیفیت خدمات آموزشی با سبک‌های مختلف یادگیری دانشجویان دکتری حرفه‌ای دانشگاه علوم پزشکی کرمان انجام شده است. روش پژوهش توصیفی تحلیلی و از نوع همبستگی می‌باشد که با استفاده از جدول مورگان بر روی ۳۲۲ نفر و به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای متناسب با حجم، شامل ۱۶۶ نفر دانشجوی پزشکی، ۶۷ نفر دانشجوی دندانپزشکی و ۸۹ نفر دانشجوی داروسازی انجام شده است. به منظور جمع‌آوری داده‌ها برای متغیر کیفیت خدمات آموزشی از پرسشنامه استاندارد پاراسورامان و همکاران (۱۹۸۵) مشتمل بر ۵ مؤلفه (عوامل ملموس، قابلیت اطمینان، پاسخگویی، تضمین، همدلی) و برای سنجش متغیر سبک یادگیری از پرسشنامه استاندارد کلب (۱۹۸۵) استفاده شد. نتایج آزمون همبستگی در سطح ۰.۰۵ درصد، رابطه مثبت و معنی‌داری بین کیفیت خدمات آموزشی و مؤلفه‌های مختلف سبک‌های یادگیری نشان داد. همچنین، نتایج حاصل از تحلیل روابط بین متغیرها نشان داد که با افزایش کیفیت خدمات آموزشی، سبک‌های یادگیری از همگرا به انطباق دهنده در حال تغییر است. طبق نتایج این مطالعه، به نظر می‌رسد افزایش کیفیت خدمات آموزشی منجر به بهبود سبک‌های یادگیری در میان دانشجویان خواهد شد.

کلیدواژه‌ها: کیفیت خدمات آموزشی، سبک‌های یادگیری، دانشگاه علوم پزشکی کرمان، آموزش عالی

^۱برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد



مقدمه

خدمات آموزشی، به ویژه خدماتی که از طریق دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی ارائه می‌شود از مهم‌ترین حوزه‌های خدماتی در هر جامعه است. پیشرفت جوامع وابستگی انکارناپذیری به سطح آموزش و تحصیلات و گسترش کمی و کیفی نظام آموزشی و به ویژه نظام آموزش عالی دارد. از آنجایی که کیفیت خدمات یک عنصر حیاتی در ایجاد رضایت در مشتری است، بنابراین نقش مهمی در حفظ سطح توسعه در دانشگاه‌ها بازی می‌کند (ذاکر جعفری و همکاران، ۱۳۹۳). در نظام آموزش عالی توجه به کیفیت آموزش، ابزار اصلی تأمین مراقبت‌های بهداشتی درمانی مورد نیاز در کشور و در نهایت ارتقای سطح سلامت افراد جامعه می‌باشد. کیفیت خدمات، عامل مهمی برای رشد، موفقیت و ماندگاری سازمان است و به عنوان موضوعی راهبردی، مؤثر و فراگیر در دستور کار مدیریت قرار گرفته است (ذاکر جعفری و همکاران، ۱۳۹۳). مطالعات اخیر نشان داده‌اند که آموزش عالی در کشورهای در حال توسعه نه تنها نقش مهمی در سرعت بخشیدن به نرخ رشد اقتصادی آن‌ها ایفا می‌کند، بلکه برای تحقق هدف آموزش برای همه^۱ و اهداف توسعه‌ی هزاره سوم^۲ اساسی است (ماترو^۳، ۲۰۰۷). به اعتقاد سازمان علمی، فرهنگی و آموزشی ملل متحد^۴ کیفیت آموزش باید در هر جامعه‌ای مورد تأکید قرار گیرد، چرا که علاوه بر پاداش اقتصادی، مزایای غیر اقتصادی مثل ارتقای بهداشت و سلامت، کاهش بزهکاری و ناهنجاری اجتماعی را نیز به دنبال دارد (ندیر^۵، ۲۰۰۹). در دنیای کنونی، موضوع کیفیت، مدیریت سازمان‌ها را با چالش‌هایی مواجه ساخته است. کیفیت خدمات، عامل مهمی برای رشد، موفقیت و ماندگاری سازمان است و به عنوان موضوعی راهبردی، مؤثر و فراگیر در دستور کار مدیریت قرار گرفته است. اخیراً علاقه‌مندان به کیفیت در آموزش عالی و دانشگاه‌ها به طور چشمگیری افزایش یافته و در تحقیقات آموزشی مورد توجه قرار گرفته است (توفیقی و همکاران، ۱۳۹۰). بررسی کیفیت خدمات، مقایسه انتظارات مشتری (آنچه احساس می‌کند که باید باشد) با ادراکات او (آنچه که دریافت می‌کند) است. اگر انتظارات بیش از ادراکات باشد از دید مشتری کیفیت خدمات دریافت شده کم است و نارضایتی وی را به دنبال دارد. از آنجایی که یکی از مشخصه‌های کیفیت در دانشگاه، برآورده شدن انتظارات دانشجویان از فرآیند خدمات آموزشی است با بررسی شکاف بین انتظارات و ادراکات دانشجویان می‌توان کیفیت این فرآیند را تعیین نمود. گام اساسی برای جبران این شکاف، شناخت ادراکات و انتظارات دانشجویان از کیفیت خدمات آموزشی، تعیین نقاط قوت و ضعف و در پی آن اتخاذ استراتژی‌هایی برای کاهش شکاف و تأمین نظر دانشجویان است. برداشت‌های متناقض از کیفیت آموزش منجر به استفاده از روش‌های متفاوتی برای اندازه‌گیری کیفیت در آموزش عالی شده است (توفیقی و همکاران، ۱۳۹۰). یکی از عوامل مهم در آموزش، یادگیری است. کیمبل (۱۹۶۱) معتقد است که یادگیری عبارت است از تغییرات نسبتاً پایدار در رفتار یا توان رفتاری (رفتار بالقوه) که از طریق تجربه حاصل می‌شود و شامل حالت‌های موقتی بدن نمی‌شود مانند آنچه بر اثر بیماری، خستگی یا دارو پدید می‌آید. عوامل بسیاری بر یادگیری تأثیر می‌گذارند. از جمله این عوامل که فرد با خود به محیط یادگیری می‌آورد، روش‌ها یا همان سبک‌های یادگیری است. اگرچه تمام انسان‌ها توانایی یادگیری دارند اما میزان و نحوه یادگیری انسان‌ها حتی در موقعیتی یکسان متفاوت است. شاید یکی از مهم‌ترین دلایل آن، روش‌های یادگیری متفاوت آنان باشد. این روش‌ها تعیین می‌کند که در برخورد با یک موقعیت، فرد چه مدت، به چه چیزی و

¹ Educational For All(EFA)

² Millennium Develop

³Materu

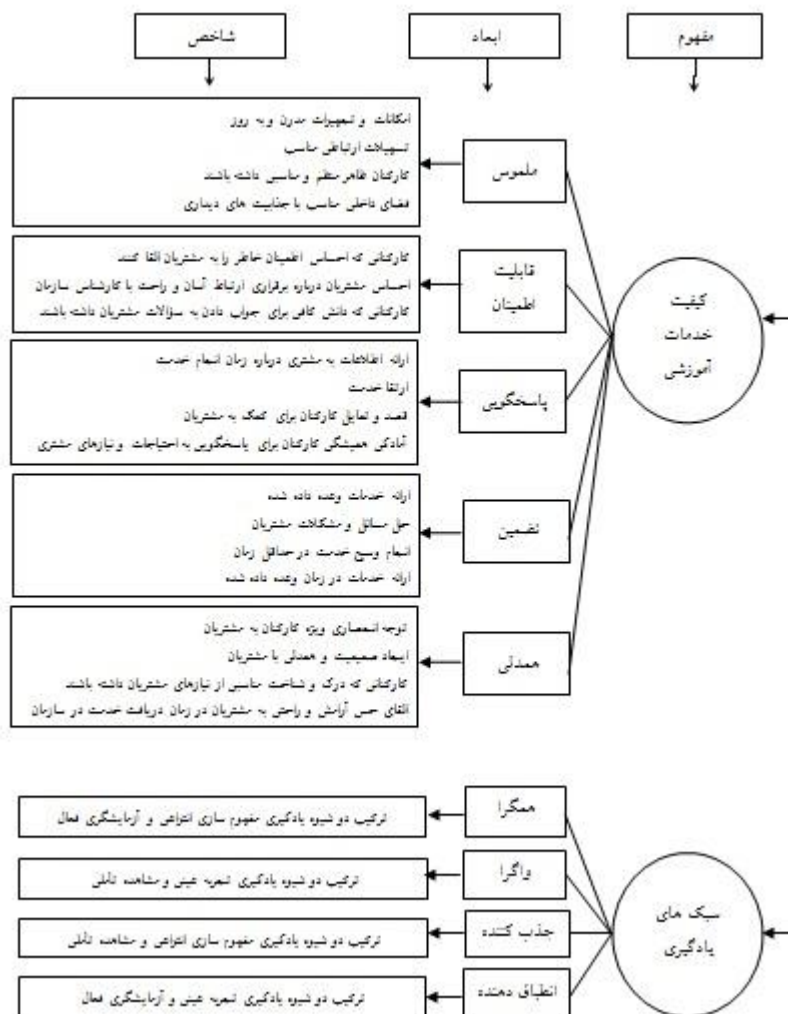
⁴ UNESCO

³Nadir



به چه میزانی توجه کند (خورشید، ۱۳۹۰). سبک یادگیری شیوه یا روش ترجیحی یک انسان، برای برخورد با اطلاعات و احساسات در یک موقعیت خاص (یادگیری) است که می‌تواند بر رفتار و یا تصمیمات او تأثیر بگذارد (وانانی و همکاران، ۱۳۹۳). با توجه به تأثیر رابطه کیفیت خدمات آموزشی در ایجاد جو مناسب و مطلوب از یک طرف و تأثیر مؤلفه‌های سبک‌های یادگیری و ارتقاء تعلیم و تربیت از طرف دیگر، و همچنین توجه به این موضوع که کیفیت خدمات آموزشی و نقش سبک‌های یادگیری بر یادگیری دانشجویان از اهمیت خاصی برخوردار است، سبک یادگیری باعث ارتقاء سلامت آحاد جامعه می‌شود. اکثر صاحب نظران بر این باورند که یادگیری باید با رویکردی متفاوت صورت گیرد، زیرا توسعه دانش در رشته‌های مختلف بر محتوایی که دانشجویان آن رشته، براساس آن کار می‌کنند و نیز بر تجربیات یادگیری آن‌ها اثر می‌گذارد. دانش مربوط به سبک یادگیری می‌تواند در سازماندهی محیط آموزش، چگونگی تعامل استادان با دانشجویان و چگونگی یاددهی و یادگیری محتوا مورد استفاده قرار گیرد. امروزه کیفیت خدمات، دیگر به عنوان عامل رقابتی محسوب نمی‌شود بلکه به عنوان یک عامل بقا در سیستم نقش ایفا می‌کند. در حال حاضر در سطح دنیا، دیدگاه دانشجویان در مورد کلیه ابعاد آموزش‌های ارائه شده در مؤسسات آموزشی بررسی شده و به عنوان عامل ضروری پایش کیفیت در دانشگاه‌ها در نظر گرفته می‌شود (هیل^۱، ۲۰۰۳). پژوهش حاضر با درک این ضرورت با هدف ارائه تصویری نسبتاً روشن از وضعیت فرایند مذکور، صورت پذیرفته است و انتظار می‌رود اجرای آن، اطلاعات لازم را در این زمینه فراهم و نتایج آن نقاط ضعف و قوت دانشکده‌های مورد نظر را در مورد کیفیت خدمات آموزشی مطلوب تبیین کرده و دور نمائی از وضعیت مطلوب را برای نظام آموزشی ترسیم و پیشنهادات مقتضی را ارائه نماید. همچنین تعیین میزان چگونگی ارتباط این دو متغیر (کیفیت خدمات آموزشی، سبک‌های یادگیری) هم به لحاظ توسعه مرزهای دانش و هم استفاده کاربردی در مسائل آموزشی ضروری به نظر می‌رسد. چون در صورت ارتباط بین این متغیرها هر یک می‌تواند پیش‌بینی کننده وضعیت دیگری باشد. در این پژوهش رابطه بین مؤلفه‌های مختلف کیفیت خدمات آموزشی با مؤلفه‌های سبک‌های یادگیری (همگرا، واگرا، جذب کننده، انطباق دهنده) دانشجویان دکتری حرفه ای دانشگاه علوم پزشکی کرمان آزمون شده است.

¹ Hill



مدل تحلیلی تحقیق

یکی از تئوری های معرفی شده در مطالعه سبک های یادگیری افراد نظریه سبک های یادگیری کلب^۱ است. در این نظریه چهار سبک یادگیری معرفی می شود که عبارتند از: الف) همگرا، این سبک از ترکیب دو شیوه یادگیری مفهوم سازی انتزاعی و آزمایشگری فعال ایجاد می شود. ب) واگرا، این سبک از ترکیب شیوه های یادگیری تجربه عینی و مشاهده تأملی ایجاد می شود. ج) جذب کننده، این سبک از ترکیب دو شیوه یادگیری مفهوم سازی انتزاعی و مشاهده تأملی ایجاد می شود و د) انطباق یابنده، این سبک از ترکیب شیوه های یادگیری آزمایشگری فعال و تجربه عینی ایجاد می شود (قهرومانی و همکاران، ۱۳۹۴).



مبانی نظری پیشینه تحقیق

کیفیت خدمات آموزشی: اونیل و پالمیر کیفیت خدمات در آموزش عالی را بر اساس تفاوت بین آن چه دانشجو انتظار دارد با آن چه وی در عمل دریافت می کند، تعریف می کنند (یو، او، ۲۰۰۹).

مدل کیفیت خدمات را پاراسورامان و همکارانش در سال ۱۹۸۵ ارائه کردند، مدل کیفیت خدمات، کیفیت خدمات را در پنج معیار مورد ارزیابی قرار می دهد:

۱- عوامل ملموس: تجهیزات فیزیکی، ابزار و وضع ظاهری کارکنان در محیط کار.

۲- قابلیت اطمینان: توانایی سازمانی خدماتی در عمل به وعده‌های خود به طور دقیق و مستمر.

۳- پاسخگویی: توانایی سازمان خدماتی در ارائه خدمات به موقع و سریع.

۴- تضمین: ترکیبی از موارد زیر می باشد:

صلاحیت: دارا بودن دانش و مهارت‌های ضروری برای ارائه خدمات.

ادب: احترام و دوستانه بودن برخورد کارکنان سازمان با مشتریان

اعتبار: اعتماد، قابل قبول بودن و امانت داری کارکنان.

امنیت: پایین بودن احتمال شک و تردید برای دریافت خدمات از سوی مشتریان.

۵- همدلی: ترکیبی از موارد زیر می باشد:

درک مشتری: تلاش برای شناسایی مشتریان و نیازهای ویژه آنان.

ارتباط: مطلع نگاه داشتن مشتریان از طریق زبانی که بر ای آنان قابل فهم بوده و گوش دادن واقعی به صحبت های آنان.

ابعاد	نظریه ها
عوامل ملموس قابلیت اطمینان پاسخگویی تضمین همدلی	کیفیت خدمات (سروکوال) پاراسورمان (۱۹۸۵)
همگرا واگرا جذب کننده انطباق دهنده	سبک یادگیری کلب (۱۹۸۵)

سبک یادگیری: سبک یادگیری شاخصی است که مشخص می کند، چگونه یک یادگیرنده می آموزد و دوست دارد یاد بگیرد، و چگونه یک مربی می آموزد تا به طور موفقیت آمیزی نیازهای تک تک یادگیرندگان را شناسایی و هدایت نماید (تی سنگ^۲ و همکاران، ۲۰۰۸).

کلب (۲۰۰۵) با ترکیب چهار شیوه ی یادگیری به صورت دو بُعد تجربه ی عینی- تفکر انتزاعی و مشاهده ی تأملی- آزمایشگری فعال، به چهار سبک یادگیری واگرا، همگرا، جذب کننده و انطباق یابنده دست یافت (خدابنده و همکاران، ۱۳۹۳).



سبک یادگیری همگرا: از ترکیب دو شیوه ی یادگیری مفهوم سازی انتزاعی و آزمایشگری فعال به دست می آید. از آن جهت، به افرادی که دارای این سبک یادگیری هستند همگرا می گویند که وقتی با مسأله ای رو به رو می شوند به سرعت برای یافتن راه حل درست می کوشند، یا کوششهای خود را بر راه حل واحد متمرکز می کنند (خدابنده و همکاران، ۱۳۹۳).

سبک یادگیری واگرا: از ترکیب دو شیوه ی یادگیری، یعنی تجربه ی عینی و مشاهده ی تأملی حاصل می شود. افراد دارای این سبک یادگیری موقعیتهای عینی را از زوایای مختلف می بینند. رویکرد آنان نسبت به موقعیتهای مشاهده کردن است تا عمل کردن. از آنجا که این افراد قادر به تولید اندیشه های گوناگون هستند، سبک آنها را واگرا میگویند. افراد دارای سبک یادگیری واگرا، از قدرت تخیل و احساس برخوردارند و این ویژگی ها برای موفقیت در فعالیتهای هنری و امور تفریحی مفید هستند (خدابنده و همکاران، ۱۳۹۳).

سبک یادگیری جذب کننده: از ترکیب دو شیوه ی یادگیری، مفهوم سازی انتزاعی و مشاهده ی تأملی به دست می آید. افراد دارای این سبک یادگیری در کسب و درک اطلاعات گسترده و تبدیل آن به صورت خلاصه، دقیق و منطقی توانا هستند. این افراد به طور عمده بر مفهوم سازی انتزاعی و مشاهده ی تأملی تأکید می ورزند. علت نامیدن این سبک به جذب کننده آن است که افراد دارای این سبک قادر به دریافت داده های گوناگون و سازمان دادن به آنهاست (خدابنده و همکاران، ۱۳۹۳).

سبک یادگیری انطباق یابنده: از ترکیب دو شیوه ی یادگیری، تجربه ی عینی و آزمایشگری فعال، به دست می آید. افراد دارای این سبک یادگیری از تجارب دست اول می آموزند و از اجرای نقشه و درگیر شدن با اعمال چالش انگیز لذت می برند. این افراد بیشتر از آنکه به تحلیل منطقی بپردازند، امور محسوس را ترجیح می دهند. علت نامیدن این سبک به انطباق یابنده این است که، افراد دارای این سبک در انطباق یافتن با موقعیت های جدید توانا هستند (خدابنده و همکاران، ۱۳۹۳).

نظری وانانی و همکاران (۱۳۹۴)، در تحقیقی توصیفی مقطعی به روش سرشماری بر روی ۲۰۰ نفر از دانشجویان اتاق عمل و پرستاری دانشگاه علوم پزشکی شهرکرد با استفاده از پرسشنامه سبک یادگیری کلب، نتیجه گرفتند سبک های یادگیری غالب دانشجویان تحت بررسی، سبک انطباق یابنده است. ذاکر جعفری و همکاران (۱۳۹۳)، در تحقیقی مقطعی تحلیلی با استفاده از پرسشنامه استاندارد سروکوال به روش سرشماری بر روی ۱۰۵ نفر از دانشجویان بخش های پلی کلینیک و کلینیک دانشکده دندانپزشکی دانشگاه علوم پزشکی گیلان، دریافتند شکاف کیفیت خدمات آموزشی در هر پنج بعد خدمات آموزشی بین وضع موجود و ایده آل دانشجویان از کیفیت خدمات آموزشی منفی است. ابعاد پاسخگویی و تضمین بیشترین شکاف منفی و بعد فیزیکی کمترین شکاف را به خود اختصاص دادند و نشان دادند انتظارات دانشجویان در مورد کیفیت آموزش فراتر از درک آنها از وضعیت موجود است و در این میان عدم توجه به نیازهای دانشجویان در تدوین برنامه آموزشی نقش مهمی در کاهش رضایت دانشجویان داشته است. فرمانبر و همکاران (۱۳۹۱)، در تحقیقی که بر روی ۱۷۶ نفر از دانشجویان پرستاری و مامایی شهید بهشتی رشت به شیوه سرشماری و با استفاده از پرسشنامه استاندارد سبک های یادگیری کلب انجام دادند متوجه شدند اولویت سبک یادگیری در کل دانشجویان هم گرا، جذب کننده است و بین سبک یادگیری دو گروه از دانشجویان اختلاف معنی داری وجود ندارد. عنایتی نوین فر و همکاران (۱۳۹۰) در تحقیق خود تحت عنوان ارزیابی کیفیت خدمات آموزشی دانشگاه پیام نور همدان براساس مدل سروکوال به این نتیجه رسیدند که ادراک دانشجویان از کیفیت خدمات آموزشی ارائه شده در حد پایین و انتظاراتشان در حد بالاست و همچنین، میانگین شکاف ادراک و انتظار دانشجویان از کیفیت خدمات آموزشی در همه ابعاد مدل سروکوال منفی است و در واقع دانشجویان از کیفیت خدمات آموزشی راضی نیستند و خدمات آموزشی ارائه شده انتظارات دانشجویان را برآورده نمی کند. بوراسی و اریبالزاگا (۲۰۱۵) در بررسی تأثیر سبک های یادگیری کلب بر موفقیت یا شکست تحصیلی دانشجویان پزشکی دانشگاه آرژانتین در یافتند ۵۰ درصد دانشجویان مورد مطالعه دوره آموزشی خود را با موفقیت گذرانده اند، ۲۴،۱ درصد حرفه آموزشی خود را رها و ۲۵،۹ درصد دچار تعویق مراحل آموزشی شده اند. سبک یادگیری دانشجویان مذکور در ۶۰،۳ درصد جذب کننده، ۱۴،۷ درصد واگرا، ۶،۹ درصد انطباق یابنده، ۶



درصد همگرا است. علاوه بر این پی گیری انجام شده در مورد دانشجویان مورد مطالعه نشان داد که اغلب افرادی که حرفه خود را رها کرده اند، دارای سبک یادگیری همگرا یا تعریف نشده هستند در حالی که دانشجویانی که دچار تعویق مراحل آموزشی شده اند عمدتاً دارای سبک یادگیری نظری یا بازتابی هستند و نتیجه گیری نمودند که تفاوت در یافته‌های به دست آمده بایستی با در نظر گرفتن ویژگی های شخصیتی دانشجویان و روش های تدریس و ارزیابی رایج در دانشگاه تشریح شوند. فلمینگ^۱ و همکاران (۲۰۱۰) در یک مطالعه طولی، روی سبک‌های یادگیری یک گروه از دانشجویان پرستاری دوره لیسانس در یک دانشگاه در ایرلند دریافتند تمایل دانشجویان در سال‌های اول و آخر به سبک یادگیری تأملی بود. دومین سبک یادگیری ترجیح داده شده توسط دانشجویان در سال اول، سبک فعال بود و تمایل دانشجویان به سبک‌های یادگیری مختلف در طول ۴ سال تغییر کرد. همچنین نشان دادند در کل سبک‌های یادگیری پیشگویی کننده خوبی برای موفقیت تحصیلی نمی‌باشند. انگلز و گارا^۲ (۲۰۱۰) با استفاده از پرسشنامه کلب، مفاهیم آموزش جراحی دستیاران جراحی عمومی و متخصصان جراحان عمومی دانشگاه آلبرتا را مورد ارزیابی قرار دادند، سبک یادگیری غالب در دانشجویان، سبک جذب کننده بود که با سبک یادگیری غالب دستیاران و متخصصان انطباق دهنده و همگرا به طور معنادار متفاوت بود اما در مورد دستیاران، اساتید و متخصصان تفاوت معناداری در سبک یادگیری وجود نداشت. استودنیک^۳ و روگرز^۴ (۲۰۰۸) در تحقیقی در دانشگاهی در شمال تگزاس با استفاده از مدل سروکوال برای اندازه گیری کیفیت از تجربه کلاس درس، ابعاد تضمین، همدلی و اعتماد با رضایت دانشجویان از دوره آموزشی رابطه معنی دار داشته است و رضایت دانشجویان با دو بعد دیگر یعنی پاسخگویی و ملموس بودن رابطه معناداری ندارد. زافی روپولوس^۵ و همکاران (۲۰۰۷) در بررسی نظرات دانشجویان و کارکنان یک مؤسسه آموزش عالی در یونان در مورد کیفیت خدمات به این نتایج رسیدند که بین نگرش و انتظارات کارکنان و دانشجویان نسبت به کیفیت خدمات تفاوت معناداری وجود دارد و همچنین شکافهایی بین کیفیت موجود و کیفیت درخواستی دانشجویان وجود داشت. نتایج مطالعه بارنس^۶ (۲۰۰۷) در مورد تحلیل شکاف کیفیت خدمات آموزشی در میان دانشجویان چینی در دوره تحصیلات تکمیلی نشان داد که در تمام ابعاد کیفیت خدمات (تضمین، پاسخگویی، قابلیت اطمینان، همدلی، شرایط فیزیکی) شکاف منفی وجود دارد. در مطالعه ای که توسط چوا^۷ (۲۰۰۶) در خصوص کیفیت خدمات آموزشی در دانشکده مدیریت بازرگانی دانشگاه رایرسون در تورنتو کانادا صورت گرفت، در بعد تضمین بیشترین شکاف منفی کیفیت مشاهده شد. برادلی (۲۰۰۶) در تحقیقی به روش سروکوال که به منظور تعیین ادراک و انتظار دانشجویان کارشناسی ارشد چینی از کیفیت خدمات آموزشی انجام داد نشان داد در تمام ابعاد کیفیت خدمات، شکاف منفی وجود دارد.

روش پژوهش

این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر ماهیت و روش توصیفی از نوع همبستگی می‌باشد و از دو روش کتابخانه‌ای و میدانی برای گردآوری اطلاعات استفاده شده است. جامعه آماری این تحقیق شامل کلیه دانشجویان دکتری حرفه ای سال تحصیلی ۹۴-۹۵ دانشگاه علوم پزشکی کرمان به تعداد ۲۰۲۲ نفر می‌باشد. حجم نمونه با استفاده از جدول مورگان ۳۲۲ نفر برآورد شد و سپس با استفاده از نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای متناسب با حجم، ۱۶۶ نفر دانشجوی پزشکی، ۶۷ نفر دانشجوی

1 Fleming

2 Engles & Gara

3 Stodnick

4 Rogers

5 Zafiroopoulos

6 Barnes



دندانپزشکی و ۸۹ نفر دانشجوی داروسازی انتخاب شد. ابزار اندازه گیری تحقیق دو پرسشنامه کیفیت خدمات آموزشی و سبک های یادگیری می باشد که به منظور اجرا و گردآوری اطلاعات، پرسشنامه ها به طور مستقیم در اختیار دانشجویان قرار گرفت و علاوه بر توضیحات بیان شده در هر یک از پرسشنامه ها، به صورت شفاهی نیز از دانشجویان تقاضا شد با انتخاب هر یک از گویه ها در قسمت پرسشنامه کیفیت خدمات آموزشی و نمره دهی به هر یک از گزینه ها در قسمت پرسشنامه سبک یادگیری، نظرات خود را بدون توجه به مدت زمان پاسخ ها ارائه دهند.

ابزار گردآوری اطلاعات

پرسشنامه کیفیت خدمات آموزشی: برای سنجش متغیر کیفیت خدمات آموزشی از پرسشنامه استاندارد کیفیت خدمات (سروکوال)، پاراسورامان و همکارانش (۱۹۸۵) که شامل ۵ مؤلفه (عوامل ملموس، قابلیت اطمینان، پاسخگویی، تضمین، همدلی) می باشد، استفاده شد. این پرسشنامه شامل ۲۰ سؤال است که هر کدام از مؤلفه ها با چندین سؤال سنجیده شده که سوالات ۱ تا ۴ مربوط به مؤلفه ملموس، ۵ تا ۷ مربوط به مؤلفه قابلیت اطمینان، ۸ تا ۱۲ مربوط به مؤلفه پاسخگویی، ۱۳ تا ۱۶ مربوط به مؤلفه تضمین و سوالات ۱۷ تا ۲۰ مربوط به مؤلفه همدلی، است. در این پرسشنامه نمره گذاری عبارت ها به صورت طیف لیکرت ۵ گزینه ای و به صورت جدول زیر انجام می شود:

جدول ۱- نمره گذاری پرسشنامه کیفیت خدمات آموزشی

گزینه	خیلی زیاد	زیاد	تا حدی	خیلی کم	کم
امتیاز	۵	۴	۳	۲	۱

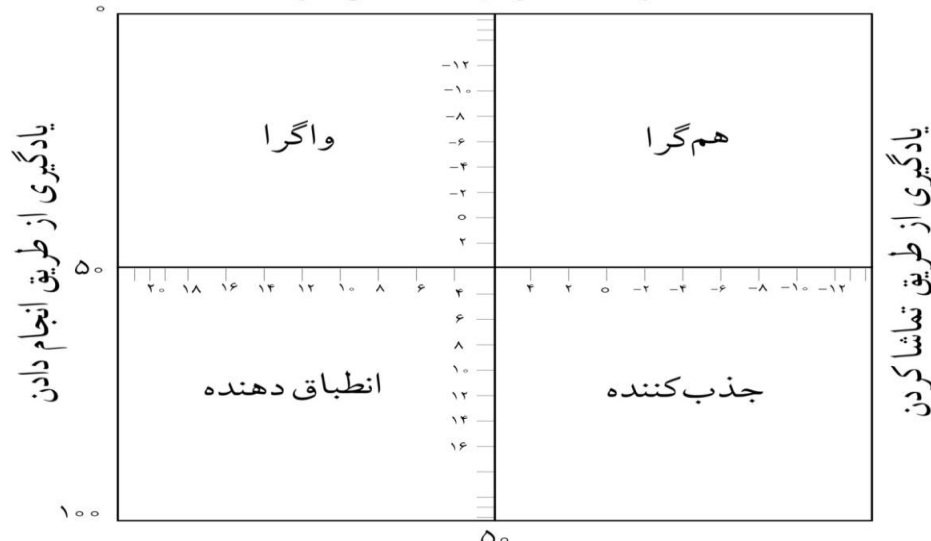
روایی این پرسشنامه از دید چند تن از کارشناسان مورد تأیید قرار گرفته است (باقرزاده، ۱۳۸۸). پایایی این ابزار با استفاده از آلفای کرونباخ توسط باقرزاده خواجه و باقرزاده، بررسی و مقدار آن برای کل پرسشنامه ۰/۹۳ بدست آمده است.

پرسشنامه سبک های یادگیری: برای سنجش متغیر سبک یادگیری از پرسشنامه استاندارد سبک یادگیری کلب (۱۹۸۵) استفاده شد. این پرسشنامه از ۱۲ جمله تشکیل شده و برای هر جمله چهار گزینه پیشنهاد شده است. در همه سوالات گزینه اول به روش یادگیری از طریق احساس کردن، گزینه دوم به روش یادگیری از طریق تماشا کردن، گزینه سوم به روش یادگیری از طریق فکر کردن و گزینه چهارم به روش یادگیری از طریق انجام دادن اشاره دارد. آزمودنی، پاسخ پیشنهادی را با توجه با نحوه یادگیری خود، از نمره ۱ تا ۴ رتبه بندی می کند. به این ترتیب در هر جمله به بیشترین مطابقت با سبک یادگیری آزمودنی نمره ۴، به مطابقت در حد متوسط نمره ۳، به مطابقت در حد ضعیف نمره ۲ و به گزینه ای که با سبک یادگیری آزمودنی مطابقت ندارد نمره ۱ داده می شود. با جمع امتیاز هر یک از این ۴ گزینه در ۱۲ جمله پرسشنامه چهار نمره به دست می آید که شیوه های یادگیری فرد را نشان می دهند. با تفریق نمره روش فکر کردن از نمره روش احساسی کردن و تفریق نمره روش انجام دادن از روش تماشا کردن دو نمره به دست می آید. این دو نمره روی دو محور مختصات قرار می گیرند. در یک سر محور عمودی روش یادگیری از طریق احساس کردن و در انتهای دیگر آن یادگیری از طریق فکر کردن، و در یک سر محور افقی یادگیری از طریق انجام دادن و در انتهای دیگر یادگیری از طریق تماشا کردن قرار می گیرد. این دو محور ۴ ربع یک مربع را تشکیل می دهند که هر ربع آن بیانگر یکی از سبک های یادگیری است.

برای بدست آوردن سبک یادگیری آزمودنی، نمره کل گزینه های ۱ به عنوان سبک یادگیری تجربه ی عینی، گزینه های ۲ به عنوان سبک یادگیری مشاهده تأملی، گزینه های ۳ به عنوان سبک یادگیری مفهوم سازی انتزاعی و گزینه های ۴ به عنوان سبک یادگیری آزمایشگری فعال در نظر گرفته می شود. بیشترین نمره معرف سبک یادگیری غالب آزمودنی خواهد بود. با تفریق نمره مفهوم سازی انتزاعی از تجربه عینی و تفریق نمره آزمایشگری فعال مشاهده تأملی دو نمره به دست می آید. این دو نمره روی دو محور مختصات قرار می گیرند، در شکل ذیل سبک های یادگیری ترسیم شده است.



شکل ۱- سبک یادگیری کلب
یادگیری از طریق احساس کردن



کلب در سال ۱۹۸۵ با

پژوهشی که روی ۱۴۴۶ نفر از دانشجویان زن و مرد سال دوم دانشگاه انجام داد، روایی محتوایی این پرسشنامه را بررسی کرد و معتقد است که این پرسشنامه روایی خوبی دارد و برای تشخیص شیوه‌ها و سبک‌های یادگیری یادگیرندگان ابزار مناسبی است. در جدیدترین پژوهشی که ویلکاکسون انجام داد، روایی محتوایی این آزمون مورد بررسی قرار گرفت و نشان دهنده روایی خوب این پرسشنامه است (زرنگ، ۱۳۹۱). کلب در پژوهش خود، ضریب پایایی پرسشنامه سبک‌های یادگیری را به شرح زیر گزارش کرده است (زرنگ، ۱۳۹۱).

جدول ۲- پایایی پرسشنامه کلب

روش تنصیف	اسپیرمن براون	آلفای کرونباخ	پرسشنامه سبک‌های یادگیری
۰/۸۷	۰/۷۱	۰/۸۰	تجربه عینی
۰/۸۰	۰/۷۷	۰/۷۵	مشاهده تأملی
۰/۹۱	۰/۸۱	۰/۷۹	مفهوم سازی انتزاعی
۰/۸۳	۰/۸۵	۰/۷۰	آزمایشگری فعال

در نهایت، تجزیه و تحلیل داده‌ها در سطح معنی داری ۰/۰۵ با نرم افزار SPSS ویراست ۲۰ انجام شد. با استفاده از شاخص‌های آماری، اطلاعات جمعیت شناختی و اختصاصی بیان و رابطه بین متغیرها با آزمون استقلال بررسی گردیده است. شدت و جهت روابط با استفاده از ضرایب همبستگی فای، پیرسون نشان داده شده است.

یافته‌ها

تحقیق حاضر بر روی ۳۲۲ نفر از دانشجویان دکتری حرفه‌ای دانشگاه علوم پزشکی کرمان، مشتمل بر ۶۷ نفر (۲۰/۸ درصد) رشته دندانپزشکی، ۱۶۶ نفر (۵۱/۶ درصد) رشته پزشکی و ۸۹ نفر (۲۷/۶ درصد) رشته داروسازی انجام شده است. نتایج نشان



داد ۲۲۲ نفر (۶۸/۹۴ درصد) از شرکت کنندگان در پژوهش زن و ۱۰۰ نفر (۳۱/۰۶ درصد) مرد می باشند. همچنین ۶۱ نفر (۱۸/۹۴ درصد) بین ۱۸ تا ۲۲ سال، ۲۳۹ نفر (۷۴/۲۲ درصد) بین ۲۲ تا ۲۶ سال، ۱۸ نفر (۵/۵۹ درصد) بین ۲۶ تا ۳۰ سال و ۴ نفر (۱/۲۵ درصد) بیشتر از ۳۰ سال سن داشته‌اند. توصیف کمی متغیرهای تحقیق، مقادیر شاخص‌های توصیفی کیفیت خدمات آموزشی و ابعاد آن (عوامل ملموس، قابلیت اطمینان، پاسخگویی، تضمین، همدلی) در جدول ذیل آورده شده است. میانگین و انحراف معیار برای متغیر عوامل محسوس برابر $۰/۸۳ \pm ۳/۱۰$ ، برای متغیر قابلیت اطمینان $۰/۹۷ \pm ۲/۷۳$ برای متغیر پاسخگویی $۰/۹۲ \pm ۲/۷۷$ ، برای متغیر تضمین $۰/۹۴ \pm ۲/۹۹$ ، برای متغیر همدلی $۰/۹۷ \pm ۲/۷۳$ و برای متغیر کیفیت خدمات آموزشی $۰/۷۸ \pm ۲/۸۶$ محاسبه شد. همچنین در بررسی متغیر سبک‌های یادگیری میانگین و انحراف معیار برای متغیر تجربه عینی $۰/۵۵ \pm ۲۴/۹۷$ ، برای متغیر مشاهده تأملی $۰/۷۸ \pm ۲۸/۷۵$ ، برای متغیر مفهوم سازی انتزاعی $۰/۹۵ \pm ۲۸/۴۴$ و برای متغیر آزمایشگری فعال $۰/۳۷ \pm ۲۹/۹۷$ محاسبه شد. مقادیر چولگی و کشیدگی در بازه (۲،۰-۲) توزیع داده‌ها را نزدیک نرمال نشان می‌دهد.

جدول ۳- مقادیر شاخص‌های توصیفی در خصوص متغیرهای تحقیق (n=۳۲۲)

متغیر	ابعاد	مد	میانه	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشیدگی
عوامل ملموس		۴/۰	۳/۲	۳/۱۰	۰/۸۳	-۰/۴۰۳	-۰/۲۹۱
	قابلیت اطمینان	۲/۰	۲/۷	۲/۷۳	۰/۹۷	۰/۱۴۰	-۰/۷۰۲
کیفیت خدمات آموزشی	پاسخگویی	۲/۲	۲/۸	۲/۷۷	۰/۹۲	۰/۱۳۱	-۰/۵۸۷
	تضمین	۴/۰	۳/۰	۲/۹۹	۰/۹۴	-۰/۲۹۶	-۰/۵۶۱
همدلی		۳/۰	۲/۷	۲/۷۳	۰/۹۷	۰/۱۰۹	-۰/۶۴۰
	کل	۳/۰	۲/۸	۲/۸۶	۰/۷۸	۰/۱۲۳	-۰/۴۱۶
تجربه عینی		۲۸/۰	۲۶/۰	۲۴/۹۷	۹/۵۵	-۰/۲۵۰	-۰/۱۴۱
	مشاهده تأملی	۳۶/۰	۳۱/۰	۲۸/۷۵	۹/۷۸	-۰/۱۸۹۷	۰/۲۹۵
سبک‌های یادگیری	مفهوم سازی انتزاعی	۲۸/۰	۲۹/۰	۲۸/۴۴	۹/۹۵	-۰/۶۰۰	-۰/۰۱۶
	آزمایشگری فعال	۲۸/۰	۳۲/۰	۲۹/۹۷	۱۰/۳۷	-۰/۶۹۴	-۰/۰۸۴

با در نظر گرفتن سطوح مطلوبیت برای طیف پنج گزینہ ای، نمرات به دست آمده از میانگین سؤالات مربوط به ابعاد متغیرهای مورد بررسی به سه رده کم (۲/۳۳-۱)، متوسط (۲/۳۴-۳/۶۷) و زیاد (۳/۶۷-۵) تقسیم شد تا توصیفی کیفی از این متغیرها ارائه شود. نتایج نشان داد ۱۲۹ نفر (۴۰/۱ درصد) کیفیت خدمات آموزشی را در دانشگاه علوم پزشکی کرمان کم، ۱۱۸ نفر (۳۶/۶ درصد) متوسط و ۷۵ نفر (۲۳/۳ درصد) زیاد ارزیابی کردند. میزان درصد و فراوانی مطلوبیت ابعاد مختلف کیفیت خدمات در جدول و نگاره ذیل آورده شده است.

متغیر	عوامل ملموس		قابلیت اطمینان		پاسخگویی		تضمین		همدلی	
	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی
کم	۲۸/۳	۱۴۰	۴۳/۵	۱۵۴	۴۷/۸	۱۱۳	۳۵/۱	۱۵۱	۴۶/۹	۹۱
متوسط	۳۰/۴	۱۰۷	۳۳/۲	۹۰	۲۸/۰	۸۶	۲۶/۷	۸۶	۲۶/۷	۹۸
زیاد	۴۱/۳	۷۵	۲۳/۳	۷۸	۲۴/۲	۱۲۳	۳۸/۲	۸۵	۲۶/۴	۱۳۳



از جامعه تحت بررسی، ۳۶ نفر (۱۱/۲ درصد) سبک یادگیری همگرا، ۱۰۰ نفر (۳۱/۱ درصد) سبک یادگیری واگرا، ۷۰ نفر (۲۱/۸ درصد) سبک یادگیری جذب کننده و ۱۱۶ نفر (۳۶/۰ درصد) سبک یادگیری از نوع انطباق دهنده داشتند. نتایج و درصد فراوانی در جدول ذیل آورده شده است.

جدول ۴- توزیع فراوانی متغیر سبک‌های یادگیری

متغیر	گویه‌ها	فراوانی	درصد
سبک‌های یادگیری	همگرا	۳۶	۱۱/۲
	واگرا	۱۰۰	۳۱/۱
	جذب کننده	۷۰	۲۱/۷
	انطباق دهنده	۱۱۶	۳۶/۰

برای بررسی رابطه بین کیفیت خدمات آموزشی و سبک‌های یادگیری در میان دانشجویان دکتری حرفه‌ای دانشگاه علوم پزشکی کرمان از آزمون استقلال استفاده شد. نتایج حاصل وجود فرض استقلال دو متغیر کیفیت خدمات آموزشی و سبک‌های یادگیری را رد کرد و بین این دو متغیر رابطه معنی دار در سطح $0/05$ مشاهده شد ($P < 0/05$). ضریب همبستگی فی ($r = 0/213$) رابطه ای مستقیم و هم جهت بین این دو متغیر را نشان می‌دهد یعنی با افزایش کیفیت خدمات آموزشی، سبک‌های یادگیری از همگرا به انطباق دهنده در حال تغییر است. نتایج حاصل همچنین فرض استقلال مؤلفه های مختلف کیفیت خدمات از سبک‌های یادگیری را تأیید کرد که نتایج حاصل در جدول ذیل نشان داده شده است.



جدول ۵- ضریب همبستگی بین همدلی و سبک‌های یادگیری در میان دانشجویان دکتری حرفه‌ای دانشگاه علوم پزشکی کرمان

P	همبستگی فی (۲)	آماره خی دو	سبک‌های یادگیری				مؤلفه	
			انطباق دهنده	جذب کننده	واگرا	همگرا		
			(n=۱۱۶)	(n=۷۰)	(n=۱۰۰)	(n=۳۶)		
			فراوانی (درصد)					
۰.۳۸/۰*	0/204	۳۴۵/۱۳	۱۹) ۲۲) ۲۳	۳۰) ۳۰) ۱۶	عوامل ملموس	
			(	( ۳۳	(	( ۴۵
			۳۵) ۴۱	) ۱۹	۲۶) ۲۶	) ۱۲
(	( ۲۷	(	( ۳۳			
۴۶) ۵۳	) ۲۸	۴۴) ۴۴	۲۲) ۸	زیاد			
(	( ۴۰	((
۰.۰۷/۰*	۳۳۵/۰	۷۴۹/۱۷	۳۶) ۴۲) ۳۳	۴۵) ۴۵) ۲۰	قابلیت اطمینان
			(	( ۴۷	(	( ۵۵
			۲۹) ۳۴	) ۲۱	۴۲) ۴۲	) ۱۰
(	( ۳۰	(	( ۲۸			
۳۵) ۴۰	) ۱۶	۱۳) ۱۳	۱۷) ۶	زیاد			
(	( ۲۳	((
۰.۴۸/۰*	۱۹۹/۰	۷۳۸/۱۲	۴۳) ۵۰) ۳۰	۵۳) ۵۳) ۲۱	پاسخگویی
			(	( ۴۳	(	( ۵۸
			۲۷) ۳۱	) ۱۷	۳۳) ۳۳	۲۵) ۹	
(	( ۲۴	((
۳۰) ۳۵	) ۲۳	۱۴) ۱۴	۱۷) ۶	زیاد			
(	( ۳۳	((
۰.۲۵/۰*	۲۱۲/۰	۴۴۸/۱۴	۲۴) ۲۸) ۲۵	۴۲) ۴۲) ۱۸	تضمین
			(	( ۳۶	(	( ۵۰
			۲۸) ۳۲	) ۱۷	۲۸) ۲۸	۲۵) ۹	
(	( ۲۴	((
۴۸) ۵۶	) ۲۸	۳۰) ۳۰	۲۵) ۹	زیاد			
(	( ۴۰	((
۰.۱۱/۰*	۳۲۶/۰	۴۸۰/۱۶	۴۵) ۵۲) ۳۷	۳۶) ۳۶) ۲۶	همدلی
			(	( ۵۳	(	( ۷۲
			۳۰) ۳۵	) ۱۴	۳۲) ۳۲	۱۴) ۵	
(	( ۲۰	((
۲۵) ۲۹	) ۱۹	۳۲) ۳۲	۱۴) ۵	زیاد			
(	( ۲۷	((



برای بررسی رابطه بین کیفیت خدمات آموزشی با مؤلفه‌های سبک‌های یادگیری دانشجویان دکتری حرفه‌ای دانشگاه علوم پزشکی از همبستگی پیرسون استفاده شد. بر اساس نتایج همبستگی، بین کیفیت خدمات آموزشی و مؤلفه‌های سبک‌های یادگیری رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد. رابطه کیفیت خدمات آموزشی با تجربه عینی به صورت مثبت و معنی دار است ($p < 0/05$; $r = 0/365$)؛ رابطه کیفیت خدمات آموزشی با مشاهده تأملی به صورت مثبت و معنی دار است ($p < 0/05$; $r = 0/236$)؛ رابطه کیفیت خدمات آموزشی با مفهوم سازی انتزاعی به صورت مثبت و معنی دار است ($p < 0/05$; $r = 0/363$)؛ رابطه کیفیت خدمات آموزشی با آزمایشگری فعال به صورت مثبت و معنی دار است ($p < 0/05$; $r = 0/347$). نتایج حاصل از این آزمون در جدول ذیل آمده است.

جدول ۶- ماتریس همبستگی کیفیت خدمات آموزشی با مؤلفه‌های سبک‌های یادگیری دانشجویان دکتری حرفه‌ای دانشگاه علوم پزشکی

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵
۱. کیفیت خدمات آموزشی	۱/۰۰۰				
۲. تجربه عینی	۰/۳۶۵*	۱/۰۰۰			
۳. مشاهده تأملی	۰/۳۶۳*	۰/۷۱۵*	۱/۰۰۰		
۴. مفهوم سازی انتزاعی	۰/۲۳۶*	۰/۷۲۱*	۰/۷۴۳*	۱/۰۰۰	
۵. آزمایشگری فعال	۰/۳۴۷*	۰/۷۴۶*	۰/۶۹۱*	۰/۷۵۰*	۱/۰۰۰

* همبستگی‌ها در سطح ۰/۰۵ معنی دار



بحث و بررسی

وضعیت کیفیت خدمات آموزشی و ابعاد آن در حد متوسط و کم ارزیابی شد. بر اساس نتایج حاصل از مطالعه حاضر کیفیت خدمات آموزشی در مقایسه با مطالعات دیگر انجام شده در ایران نتایج مشابهی نشان می‌دهد. از جمله محمد علی جوادی بورا و همکاران (۱۳۹۱) به ارزیابی کیفیت و مدلسازی خدمات آموزشی در دانشگاه پیام نور پرداختند و کیفیت خدمات آرایه شده در مرکز تحصیلات تکمیلی دانشگاه پیام نور را در حد متوسط و ضعیف ارزیابی کردند. که با نتایج ما همسو می‌باشد. حسن قلاوندی و همکارانش در مطالعه‌ای به بررسی وضعیت کیفیت خدمات آموزشی دانشگاه ارومیه پرداختند و نشان دادند کیفیت مورد انتظار دانشجویان فراتر از درک آن‌ها از وضعیت موجود است. بر اساس نتایج این تحقیق بیشترین سبک یادگیری به ترتیب از نوع انطباق دهنده، واگرا، جذب کننده و همگرا بود.

کان (۲۰۰۹) در مقاله‌ای به «بررسی ارتباط بین پیشرفت تحصیلی، سال تحصیلی، جنسیت و نوع آموزش دریافتی دانشجویان رشته‌های علوم (پایه) با سبک‌های یادگیری» در دانشگاه Mugla ترکیه پرداخت که نتایج ایشان نشان داد نزدیک به نیمی از دانشجویان سبک یادگیری جذب کننده داشتند و بقیه دانشجویان به ترتیب سبک‌های یادگیری همگرا، واگرا و انطباق یابنده داشتند که با نتایج ما در یک راستا قرار دارند. معصومه کلانتری و همکارانش (۱۳۹۴) در پژوهشی به تعیین ارتباط هوش هیجانی با سبک یادگیری دانشجویان رشته پزشکی در دانشگاه علوم پزشکی اراک پرداختند. نتایج ایشان نشان داد بیشترین فراوانی سبک های یادگیری دانشجویان به ترتیب همگرا، انطباق یابنده، واگرا و جذب کننده بوده است که کمترین مربوط به همگرا و انطباق یابنده است و بیشترین مربوط به واگرا و جذب کننده می‌باشد و از طرفی با نتایج ما از نظر سبک‌های یادگیری در یک راستا نمی‌باشد. در مطالعه ای که در دانشگاه اوهاییو روی دستیاران جراحی عمومی ورودی سال های ۱۹۹۴ تا ۲۰۰۶ انجام شد، سبک های یادگیری به ترتیب شامل همگرا، جذب کننده، انطباق یابنده و واگرا گزارش شد (مامن، ۲۰۰۷). لیلیا ولی‌زاده و همکاران (۱۳۸۵) به بررسی سبک های یادگیری دانشجویان پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی تبریز پرداختند و نشان دادند سبک یادگیری اکثریت دانشجویان همگرا و سپس به ترتیب جذب کننده، انطباق یابنده و بوده است که با نتایج ما همسو می‌باشد. همچنین نتایج، نشان داد که بین کیفیت خدمات آموزشی و سبک‌های یادگیری در میان دانشجویان دکتری حرفه‌ای دانشگاه علوم پزشکی کرمان رابطه مثبت وجود دارد و افزایش کیفیت خدمات آموزشی منجر به بهبود سبک‌های یادگیری در میان دانشجویان می‌گردد. افزایش کیفیت خدمات آموزشی در دانشگاه از جمله آمادگی همیشگی برای پاسخگویی به احتیاجات و نیازهای دانشجویان، تسهیلات ارتباطی مناسب، برقراری ارتباط آسان و راحت دانشجویان با اساتید، دانش کافی اساتید برای جواب دادن به سؤالات دانشجویان و ایجاد صمیمیت و همدلی با دانشجویان منجر به بهبود سبک‌های یادگیری در میان دانشجویان گردیده و در مجموع عملکرد بهتری را در پی خواهد داشت. در نتیجه با افزایش کیفیت خدمات آموزشی، مؤلفه‌های سبک‌های یادگیری در میان دانشجویان نیز بهبود خواهد یافت. هرچه کیفیت خدمات آموزشی افزایش یابد، مؤلفه‌های سبک‌های یادگیری دانشجویان از جمله مفهوم سازی انتزاعی، تجربه عینی، مشاهده تأملی و آزمایشگری فعال نیز بهبود یافته و بدین طریق عملکرد بهتری را در پی خواهد شد.



منابع

- توفیقی، شهرام. صادقی فر، جمیل. محمودزاده، پژمان. افشاری، سعیده. فروزان فر، فائزه. تقوی شهری، سید محمود. (۱۳۹۰). کیفیت خدمات آموزشی از دیدگاه دانشجویان؛ مدل سروکوال. فصلنامه راهبردهای آموزش، دوره ۴. شماره ۱. ص ۲۶-۲۱. جوادى بورا، محمدعلی. ابراهیم زاده، عیسی. فرج الهی، مهران. سرمدی، محمدرضا. (۱۳۹۱). ارزیابی کیفیت و مدل سازی خدمات آموزشی در دانشگاه پیام نور. مجله فناوری آموزش. جلد ۸. شماره ۳. ص ۱۵۴-۱۴۷.
- حسن زاده، رمضان. رمضان زاده، ثریا. ابراهیم پور، قدسیه. (۱۳۹۳). پیش بینی روابط بین سبک های یادگیری، سبک های شناختی و پیشرفت تحصیلی در مدارس الکترونیکی. فصلنامه فناوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی. دوره ۴. شماره ۴. ص ۱۵۵-۱۴۳.
- خدابنده، صدیقه. درتاج، فریبرز. اسدزاده، حسن. فلسفی نژاد، محمدرضا. ابراهیمی قوام، صغری. (۱۳۹۳). نقش سبک های یادگیری در تبیین انگیزه ی پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانش آموزان پسر. دوفصلنامه راهبرد شناختی در یادگیری، دوره ۲. شماره ۳. ص ۵۱-۴۰.
- خورشید، علیرضا. (۱۳۹۰). بررسی رابطه چندگانه ویژگی های شخصیتی و سبک های یادگیری دانش آموزان متوسطه نظری شهرستان بیجار. پایان نامه کارشناسی ارشد در رشته روانشناسی تربیتی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجائی.
- ذاکر جعفری، حمیدرضا. همکار، بهزاد. میرفرهادی، نسترن. (۱۳۹۳). شکاف کیفیت خدمات آموزشی: فاصله وضع موجود و مطلوب از دیدگاه دانشجویان دندانپزشکی دانشگاه علوم پزشکی گیلان. مجله پژوهش در آموزش علوم پزشکی، دوره ۳. شماره ۷. ص ۷۱-۶۵.
- زرنگ، رمضانعلی. (۱۳۹۱). رابطه سبک های یادگیری و درگیری تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه فردوسی مشهد. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه فردوسی مشهد.
- جوادین، سیدرضا. کیماسی، مسعود. ۱۳۹۰. مدیریت کیفیت خدمات. تهران نشر نگاه دانش، چاپ دوم.
- عنایتی نوین فر، علی. یوسفی افراشته، مجید. صیامی، لیلا. جواهری دانشمند، محمد. (۱۳۹۰). ارزیابی کیفیت خدمات آموزشی دانشگاه پیام نور همدان براساس مدل سروکوال. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، شماره ۶۱. ص ۱۵۱-۱۳۵.
- قهرمانی، زینب. امینی، کوروش. اقوامی، مژگان. روحانی، مهین. (۱۳۹۴). ارتباط بین ویژگی های شخصیتی، سبک های یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانشجویان پرستاری و مامایی. نشریه آموزش پرستاری، دوره ۴. شماره ۴. ص ۶۲-۵۲.
- کلانتری، معصومه. رفیعی، محمد. رستمی، علیرضا. (۱۳۹۴). تعیین ارتباط هوش هیجانی با سبک یادگیری دانشجویان رشته پزشکی در دانشگاه علوم پزشکی اراک. دوفصلنامه آموزش پزشکی مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی، دانشگاه علوم پزشکی بابل. دوره ۳. شماره ۲. ص ۲۲-۱۵.
- نظری وانانی، راضیه. صالحی، سیده زینب. آیین، فرشته. علایی، نرگس. (۱۳۹۳). سبک های یادگیری دانشجویان اتاق عمل و پرستاری دانشگاه علوم پزشکی شهرکرد. مجله پژوهش در آموزش علوم پزشکی، دوره ۳. شماره ۷. ص ۶۴-۵۸.
- ولی زاده، لیلا. فتحی آذر، اسکندر. زمان زاده، وحید. (۱۳۸۵). سبک های یادگیری دانشجویان پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی تبریز. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی. دوره ۶. شماره ۲. ص ۱۴۰-۱۳۶.



- 1- Barnes BR. 2005. Analyzing Service Quality: The Case of Post-Graduate Chinese Students. Department of Marketing, Leeds University Business School, University of Leeds, UK.
- 2- Borracci RA. Arribalzaga EB. 2015. Kolb's Learning Styles in Medical Students. *Medicina (B Aires)* 75(2):73-80.
- 3- Bradley R. Barnes. 2006. Analysing Service Quality: The Case of postgraduate Chinese students. Vol 2, No. 2, pp.1- 32.
- 4- Barnes BR. 2007. Analyzing service quality: The case of postgraduate Chinese students. *Total Qual Manag Bus Excell*, 18(3-4):313-31.
- 5- Chua C. 2004. Perception of quality in higher education. Australia: AUQA Occasional Publication.
- 6- Cranton P. 2000. Theoretical Foundations of Adult Education. In *Planning Instruction for Adult Learners 2Ed.* Toronto: Wall & Emerson : 6-24.
- 7- Can S. 2009. The effects of science student teachers academic achievements, their grade levels, gender and type of education they are exposed to on their 4mat learning styles (case of Mugla University, Turkey). *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 1853-1857.
- 8- Chua C. 2006. Perception of Quality in Higher Education. AUQA Occasional Publication; Available from: URL: <http://www.auqa.edu.au/auqf/2004/program/papers/Chua>.
- 9- Engles PT, Gara CH. Learning Styles of Medical Students, General Surgery Residents, and General Surgeons: Implications for Surgical Education. *BMC Medical Education* 2010; 51(10). Available from: 2251" <http://www.biomedcentral.com>.
- 10- Fleming S. Mckee G. Huntley-Moore S. 2010. Undergraduate nursing students learning styles: A longitudinal study. *Nurse Education Today*, 31(5), 444-449.
- 11- Hill Y. Lomas L. 2003. Student's perceptions of quality in higher education. *Quality Assurance Education*. 11(1), 15-20.
- 12- Joy S. Kolb D A. 2009. Are there cultural differences in learning style?. *International Journal of Intercultural Relation*, 33: 69-85.
- 13- Nadir A. 2009. An international perspective on trends in the quality of learning achievement. UNESCO.
- 14- Oliveria J D O. 2009. "Adaptation and application of the SERVQUAL scale in higher education, www.coba.georgiasouthern.edu/hanna/fullpapers/011-0072.pdf.
- 15- Parasuraman A. Zeithaml V. Berry L. 1998. SERVQUAL: a multiple-item Scale for Measuring Consumer Perception of service quality: *Journal of Retailing*: 4(1):12-40.
- 16- Saunders M. Mann R S. Grigg N P. 2008. Utilisation of business excellence models: Australian and international experience. *The TQM Magazine*, 20: 651-663.
- 17- Yeo R K. 2009. Service quality ideals in a competitive tertiary environment, *International Journal of Educational Research*, 48: 62-76.
- 18- Zoghi M. Brown T. Williams B. Roller L. Jaberzadeh S. Palermo C. et al. 2010. Learning style preferences of Australian health science students. *J Allied Health*. 39(2):95-103.