

بررسی و مقایسه کیفیت خدمات آموزشی و کیفیت تدریس در مراکز  
آموزشی (مورد مطالعه: دانشگاه‌های آزاد اسلامی، پیام نور و علمی کاربردی  
شهرستان میبد)

Examining and Comparing the Quality of Educational Services and  
Teaching Quality in Educational Centers (Case Study: Islamic Azad  
University, Payame Noor University and University of Applied Science  
and Technology in Meybod Parish)

تاریخ پذیرش مقاله: ۹۶/۱۰/۲۶

Yasser Rezapour Mirsaleh  
Habibollah Zamani  
Monireh Smaeilbeigi Mahani

تاریخ دریافت مقاله: ۹۶/۰۴/۱۶

یاسر رضاپور میرصالح\*

حبیب‌الله زمانی\*\*

منیره اسماعیل بیگی ماهانی\*\*\*

**Abstract:** The main purpose of this study was to examine and compare the quality of educational services and teaching quality in universities across Meybod Parish. The statistical population of this causal-comparative study included all undergraduate students of Islamic Azad University, Payame Noor University and University of Applied Science and Technology in Meybod Parish. According to Kerjesi and Morgan Table (1970), 268 students from Islamic Azad University, 207 students from Payame Noor University and 133 students from University of Applied Science and Technology were selected through stratified random sampling method. The data were gathered through SERVQUAL and Quality of Teaching (Wilson et al., 1997) questionnaires and they were analyzed via One-Way ANOVA, One-Sample T-test and Independent T-test. The results showed that there was a significant gap between the current level of educational services quality and ideal teaching quality in all branches of forenamed universities ( $p < 0.05$ ). However, there was no significant difference between the concerned branches in terms of level of quality of educational services ( $p > 0.05$ ). These findings show that despite the structural and organizational differences among the Islamic Azad University, Payame Noor University and University of Applied Science and Technology and in spite of their attempt to turn towards qualification of educational services and teaching methodology, there were no significant differences in these universities in Meybod city.

**Key words:** Quality of educational services, teaching quality, Islamic Azad University, Payame Noor University, University of Applied Science and Technology

چکیده: این پژوهش با هدف بررسی و مقایسه کیفیت خدمات آموزشی و کیفیت تدریس در دانشگاه‌های شهرستان میبد اجرا شد. جامعه آماری این پژوهش علی-مقایسه‌ای، شامل همه دانشجویان مقطع کاردانی و کارشناسی دانشگاه‌های آزاد اسلامی، پیام نور و علمی کاربردی شهرستان میبد بود. با توجه به جدول کرجسی و مورگان (۱۹۷۰)، ۲۶۸ نفر از دانشگاه آزاد، ۲۰۷ نفر از پیام نور و ۱۳۳ نفر از علمی کاربردی به صورت تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند. داده‌ها با استفاده از پرسشنامه‌های کیفیت خدمات آموزشی سروکوال و کیفیت تدریس ویلسون و همکاران (۱۹۹۷) گردآوری و با استفاده از آزمون‌های تحلیل واریانس یک‌راهه و t مستقل و تک‌نمونه تجزیه و تحلیل شدند. یافته‌ها نشان داد که در هر سه واحد دانشگاهی، وضعیت موجود کیفیت خدمات آموزشی و کیفیت تدریس با وضعیت مطلوب فاصله زیادی دارد ( $p < 0.05$ )، اما وضعیت موجود خدمات آموزشی سه واحد دانشگاهی تفاوت معنی‌داری با یکدیگر نداشت ( $p > 0.05$ ). این یافته‌ها نشان می‌دهد، علی‌رغم تفاوت‌های ساختاری و سازمانی بین سه واحد دانشگاهی آزاد، پیام نور و علمی کاربردی و تلاش این واحدها برای کیفی‌سازی خدمات آموزشی و تدریس، هیچ تفاوت معنی‌داری از لحاظ کیفیت خدمات آموزشی و کیفیت تدریس در این واحدهای دانشگاهی در شهرستان میبد وجود ندارد.

**واژگان کلیدی:** کیفیت خدمات آموزشی، کیفیت تدریس، دانشگاه آزاد اسلامی، پیام نور، علمی کاربردی

\*استادیار گروه مشاوره، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه اردکان (نویسنده مسئول):  
y.rezapour@ardakan.ac.ir

\*\* کارشناسی ارشد علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اردکان  
\*\*\* کارشناسی ارشد مشاوره، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه اردکان

## مقدمه

دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی سه مأموریت اصلی آموزش، پژوهش و ارائه خدمات را بر عهده دارند (دویس و همکاران<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰، ۴۳). با توجه به نقش مهم این نهادها در ابعاد گوناگون اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی جامعه، اطمینان از کیفیت آنها به جهت جلوگیری از هدر رفتن سرمایه‌های انسانی و مادی و نیز توانایی رقابت در دنیای آینده، ضرورتی انکارناپذیر است (معروفی و همکاران، ۱۳۸۶، ۸۱). از دغدغه‌های اصلی نظام آموزش عالی در کشورهای جهان، تضمین کیفیت برنامه‌ها و خروجی‌های دانشگاهی است؛ به طوری که برخی صاحب‌نظران، کیفیت خدمات در نظام آموزش عالی را با کارایی آن برابر دانسته و آن را از عوامل مهم افزایش بهره‌وری نظام آموزشی و توسعه‌یافتگی جوامع به‌شمار می‌آورند (زوار و همکاران، ۱۳۸۶، ۹۱). از آنجا که نهادهای آموزشی و دانشگاه‌ها در زمره نهادهای خدماتی‌اند، این نهادها باید خدمات خود را به‌گونه‌ای ارائه کنند تا فراگیران علم احساس امنیت، آمادگی روانی، پاسخ‌گویی به پرسش‌ها و درخواست‌ها، رضایت از کیفیت خدمات آموزشی و مواردی از این دست داشته باشند (قلاوندی و همکاران، ۱۳۹۵، ۶۹). با این وجود، به علت پیچیده بودن مفهوم کیفیت به‌ویژه در حوزه آموزش عالی، هنوز اجماع کلی در خصوص کیفیت آموزش عالی حاصل نشده است (زاهدی، ۱۳۹۰، ۲). در عصر کنونی، رقابتی شدن آموزش عالی از جمله ویژگی‌های مهم آن به‌شمار می‌آید (همسلی براون و اوپلاتکا<sup>۲</sup>، ۲۰۰۶، ۳۲۰). نظام آموزش عالی به‌عنوان نظامی پویا و هدفمند دارای دو بعد کمی و کیفی است که توسعه پایدار آن درگرو رشد موزون هر دو بعد کمی و کیفی است (بورریگو و همکاران<sup>۳</sup>، ۲۰۰۹، ۹۹). گسترش کمی نظام آموزش عالی بدون توجه به بعد کیفی، پیامدهایی چون افت تحصیلی، وابستگی علمی، فرار مغزها، عدم کارآفرینی و ضعف تولید دانش را در پی خواهد داشت (محمدی، ۱۳۹۵، ۶۲). رقابتی شدن حوزه آموزش عالی این امکان را فراهم می‌کند تا دانشگاه‌ها با ارائه خدمات مختلف و ارتقای سطح کیفی و کمی خود، فرصت بیشتری را برای جذب دانشجو فراهم آورند (توفیقی و نورشاهی، ۱۳۸۱، ۴).

1. Davies et al

2. Hemsley-Brown & Oplatka

3. Borrego et al

رقابتی شدن آموزش عالی در ایران، از سال‌های پیش آغاز شده است و مراکز دانشگاهی با ارائه خدمات مختلف و تا حدی متفاوت با یکدیگر، در جذب دانشجوی بیشتر برای خود تلاش می‌کنند (مهرمحمدی و فراستخواه، ۱۳۸۱، ۸۱). پس از انقلاب اسلامی، فقط دانشگاه‌های وابسته به دولت و وزارت علوم، تحقیقات و فناوری مشغول به کار بودند، اما با توجه به محدودیت پذیرش در این دانشگاه‌ها، پس از گذشت زمان و با احساس نیاز برای ادامه تحصیل دانش‌آموزانی که نتوانسته بودند از سد کنکور عبور کنند، دانشگاه آزاد اسلامی، تأسیس و واحدهای آن در شهرهای مختلف کشور مشغول به فعالیت شد (فراستخواه، ۱۳۸۷، ۱۰۰). سپس دانشگاه پیام نور تشکیل شد با هدف جذب دانشجویانی که تمام وقت نمی‌توانستند در دانشگاه تحصیل کنند (زوار و همکاران، ۱۳۸۶، ۹۱). اخیراً نیز دانشگاه علمی کاربردی با هدف ارائه دانش کاربردی به شاغلان و افرادی که می‌خواهند سریع وارد بازار کار بشوند، تشکیل شد (عبدلی و همکاران، ۱۳۹۶، ۵۰).

امروزه تقریباً در هر شهرستان یک واحد یا مرکز آموزشی وابسته به دانشگاه آزاد، پیام نور و علمی کاربردی وجود دارد و انتخاب بین این سه مرکز آموزشی، دغدغه بسیاری از خانواده‌هایی است که فرزند آنها به هر دلیلی وارد دانشگاه‌های دولتی نشده است. بسیاری از این دانشگاه‌ها برای جذب دانشجوی بیشتر، درآمد بالاتر و ارائه خدمات باکیفیت‌تر در زمینه‌های آموزشی و درسی رقابت تنگاتنگی با یکدیگر دارند و اغلب تعداد ظرفیت قبولی برخی از این دانشگاه‌ها از تعداد ثبت‌نام کنندگان در مقاطع گوناگون تحصیلی سبقت می‌گیرد. شهریه‌های سنگین برخی از دانشگاه‌ها و افزایش سالانه آن باعث شده که فقط دانشجویانی بتوانند در مقطع تحصیلات تکمیلی این دانشگاه‌ها تحصیل کنند که وضعیت اقتصادی خوبی دارند. در این میان، خانواده‌ها امیدوارند که با صرف هزینه‌های سنگین برای تحصیل فرزندانشان، این مراکز آموزشی خدمات باکیفیت‌تری به دانشجویان خود ارائه کنند. از سوی دیگر، دانشجویان هم انتظار دارند که با تحمیل بار مالی برخی از این دانشگاه‌ها بر پیکر خانواده، حق آنهاست که از کیفیت بالای خدمات و تدریس برخوردار باشند.

با توجه به این مهم، اجرای پژوهشی که در عمل، کیفیت این سه مرکز آموزشی را با یکدیگر مقایسه کند، ضروری است. پژوهش حاضر با توجه به این مهم، کیفیت خدمات آموزشی و کیفیت تدریس در مراکز آموزشی وابسته به دانشگاه آزاد اسلامی،

پیام نور و علمی کاربردی شهرستان میبد را بررسی و مقایسه می‌کند. دو فرضیه با توجه به هدف اصلی پژوهش مطرح شد:

- ۱- کیفیت خدمات آموزشی و کیفیت تدریس در واحدهای دانشگاهی آزاد، پیام نور و علمی کاربردی شهرستان میبد در وضعیت مطلوبی است.
- ۲- کیفیت خدمات آموزشی و کیفیت تدریس در واحدهای دانشگاهی آزاد، پیام نور و علمی کاربردی شهرستان میبد با یکدیگر متفاوت است.

### مبانی نظری و پیشینه پژوهش

دانشگاه آزاد اسلامی از مراکز آموزش عالی غیردولتی و غیرانتفاعی است که در سال ۱۳۶۱ تأسیس شد و در حال حاضر دارای ۴۰۸ واحد دانشگاهی در سراسر کشور است و نزدیک به نیمی از کمیت آموزش عالی در کشور را به خود اختصاص داده است (روابط عمومی دانشگاه آزاد اسلامی، ۱۳۹۵). این دانشگاه، تمام وقت بوده و مقررات مربوط به آن مانند دانشگاه‌های دولتی است. تحصیل دانشجویان در این دانشگاه منوط به پرداخت شهریه است. در حال حاضر، دانشگاه آزاد هم از طریق کنکور سراسری و هم به صورت بدون کنکور به جذب دانشجو اقدام می‌کند. دانشگاه آزاد اسلامی واحد میبد یکی از واحدهای دانشگاه آزاد اسلامی است که در سال ۱۳۶۶ با پذیرش دانشجو در دو رشته منابع طبیعی و نقشه‌برداری در مقطع کاردانی شروع به کار کرد. این واحد دانشگاهی در حال حاضر دارای ۸۷ عضو هیئت علمی، ۱۷۰ کارمند و ۲۵۷۸ دانشجوی شاغل به تحصیل در ۷۵ رشته در مقاطع تحصیلی دکتری، کارشناسی ارشد، کارشناسی و کاردانی است.

دانشگاه پیام نور، از دیگر دانشگاه‌های ایران است که در مهرماه سال ۱۳۶۷ تأسیس شد. این دانشگاه، بر اساس روش آموزش از راه دور و نیمه‌حضوری تأسیس شده و دارای شیوه آموزشی خاصی است. آموزش نیمه‌حضوری عبارت است از سازمان‌دهی فرایند یاددهی-یادگیری، به‌گونه‌ای که هر مرکز آموزشی در انتخاب و کاربرد راه‌کارهایی برای استفاده از یک یا چند نوع مواد آموزشی، رسانه و سایر وسایل ارتباط جمعی توانا باشد (روابط عمومی دانشگاه پیام نور، ۱۳۹۵). آموزش نیمه‌حضوری، نظام آموزشی است که با بهره‌گیری از فناوری آموزشی، استفاده از کتاب‌های درسی خودآموز و دانشجو محور در یادگیری، ضرورت حضور دانشجو در کلاس‌های درسی را کاهش می‌دهد (سازمان سنجش آموزش کشور، ۱۳۹۲). دانشگاه پیام نور در

زمینه تدریس و ارزشیابی از دانشجویان باید تابع مقررات و شیوه‌ای باشد که از سازمان مرکزی پیام نور به هر مرکز آموزشی دیکته می‌شود. تحصیل دانشجویان در این دانشگاه منوط به پرداخت شهریه است و هم از طریق کنکور سراسری و هم بدون کنکور، دانشجو می‌پذیرد. در حال حاضر، ۵۶۹ مرکز دانشگاه پیام نور در کل کشور دایر است. دانشگاه پیام نور مرکز میبد بر اساس تصمیمات سازمان مرکزی دانشگاه‌های پیام نور در مهرماه ۱۳۷۹ تأسیس شد. تغییر وضعیت دانشگاه از واحد به مرکز در سال ۸۵ با موافقت شورای گسترش آموزش عالی صورت گرفت. این مرکز در حال حاضر با ۴۸ رشته و گرایش در مقاطع کارشناسی و کارشناسی ارشد و با ۱۷ عضو هیئت علمی، ۱۶ کارمند و ۱۳۵۰ دانشجو فعالیت می‌کند.

دانشگاه جامع علمی کاربردی، از دانشگاه‌های وابسته به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری است که در سال ۱۳۷۰ با هدف ارتقای سطح مهارت شاغلان بخش‌های مختلف اقتصادی و افزایش مهارت‌های حرفه‌ای فارغ‌التحصیلان مراکز آموزشی که تجربه اجرایی نداشتند، تشکیل شد. در حال حاضر در کل کشور ۷۴۰ مرکز دانشگاهی دارد. این دانشگاه با به‌کارگیری و سازمان‌دهی امکانات، منابع مادی و انسانی دستگاه‌های اجرایی، دوره‌های علمی کاربردی در مقاطع کاردانی، کارشناسی و کارشناسی ارشد برگزار می‌کند (دانشگاه جامع علمی کاربردی، ۱۳۹۵). مراکز آموزشی وابسته به این دانشگاه، خدمات آموزشی خود را به صورت تمام‌وقت ارائه می‌کنند و از دانشجو نیز بابت ادامه تحصیل شهریه دریافت می‌شود. با این وجود، مراکز آموزشی این دانشگاه، بدون کنکور به جذب دانشجو اقدام می‌کنند. مرکز علمی کاربردی میبد یکی از واحدهای این دانشگاه است که در سال ۱۳۸۲ فعالیت خود را با سه رشته ترمی و یک رشته پودمانی آغاز کرد. این مرکز بدون عضو هیئت علمی با ۱۸ کارمند و در حال حاضر با ۸۸۴ دانشجو در مقاطع کارشناسی و کاردانی و در ۲۴ رشته فعالیت می‌کند.

ایالات متحده آمریکا با داشتن قریب به ۵,۸۰۰ دانشگاه یا مؤسسه آموزش عالی امکان تحصیلات در سطوح آموزش عالی را برای تمامی افراد جامعه فراهم کرده است. این دانشگاه‌ها در دو حوزه دانشگاه‌های خصوصی غیر انتفاعی و دولتی و ایالتی با هم رقابت می‌کنند (ایکل و کینگ<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷، ۱۵۰). از دانشگاه‌های خصوصی غیر

<sup>۱</sup>. Eckel & King

انتفاعی، دانشگاه استنفورد است که بر اساس آخرین رتبه‌بندی تایمز در هر دو زمینه علوم مهندسی و انسانی، پرقاب‌ترین و بهترین دانشگاه جهان شناخته شده است. شصت برنده نوبل و هفت برنده مدال فیلدز از جمله دانشجویان، استادان یا کارکنان دانشگاه استنفورد بوده‌اند. مؤسسه فناوری ماساچوست که نام اختصاری آن ام‌آی‌تی (MIT) است هم از مهم‌ترین و بهترین مراکز علمی پژوهشی در آمریکا و جهان است و هر سال به‌عنوان برترین دانشگاه جهان در علوم مهندسی انتخاب می‌شود (لبال و سل<sup>۱</sup>، ۲۰۰۶، ۱۲۰). در سال ۲۰۱۴ رتبه این دانشگاه در نظام رتبه‌بندی دانشگاه‌های جهان، در زمینه مهندسی و علوم کامپیوتر، اول و در رتبه‌بندی کلی، در جایگاه سوم دانشگاه‌های جهان بود. این دانشگاه تاکنون ۸۰ بار در رشته‌های مختلف موفق به دریافت جایزه نوبل و ۴۷ مدال ملی آمریکا توسط پژوهشگران خود شده است (مونچ<sup>۲</sup>، ۲۰۱۴، ۱۷۵).

نمونه دانشگاه‌های دولتی و ایالتی آمریکا، دانشگاه کالیفرنیا، لس‌آنجلس است که از جمله دانشگاه‌های پژوهشی-عمومی آمریکا به‌شمار می‌آید. این دانشگاه ۳۳۷ رشته تحصیلی را در مقطع کارشناسی و تحصیلات تکمیلی ارائه می‌کند و با داشتن ۱۰ دانشگاه و مرکز علوم پزشکی، از بزرگ‌ترین و معتبرترین نظام‌های دانشگاهی آمریکاست. ۱۵ برنده جایزه نوبل، یک برنده مدال فیلدز، سه برنده جایزه تورینگ و ۱۰۵ برنده جایزه اسکار، فارغ‌التحصیل یا عضو هیئت علمی یا وابسته به این دانشگاه بوده‌اند (سمیلور<sup>۳</sup>، ۲۰۰۷، ۲۰۵). دانشگاه ایالتی تگزاس، پنجمین دانشگاه بزرگ آمریکا است و ۱۷۰ رشته در مقاطع ارشد و دکتری دارد. این دانشگاه، ۹ برنده جایزه نوبل تاکنون داشته و در رده ۱۰ جهانی رده‌بندی وبومتریک قرار دارد (کیم و ژو، ۲۰۱۰، ۱۵۰). وام‌های کم‌بهره و بدون عوض و بورس‌های تحصیلی از راه‌های پرداخت شهریه دانشجویان در آمریکاست (ایکل و کینگ، ۲۰۰۷، ۵۸).

دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی آمریکا بر اساس پارامترهای مختلفی رتبه‌بندی می‌شوند. رتبه‌بندی‌ها می‌تواند بر اساس کیفیت شاخص‌هایی چون آمارهای تجربی، برآوردهای مربوط به مدرسان و استادان، بورسیه‌ها، دانشجویان و داوطلبان ورود به دانشگاه باشد. برخی از رتبه‌بندی‌ها هم بر اساس نحوه پذیرش و ورود

1. Lyall & Sell

2. Münch

3. Smilor

دانشجویان به دانشگاه صورت می‌گیرد. برای نمونه، پژوهشی در دانشگاه کرنل نشان می‌دهد که رتبه‌بندی دانشگاه‌ها در ایالات متحده به صورت معنی‌داری تحت تأثیر نظام پذیرش دانشجویست. ولی در رتبه‌بندی NRC با تعدد نشریه‌ها و مقاله‌ها رتبه دانشگاه‌ها تعیین می‌شود (اگیلو و همکاران<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰، ۲۴۵). با توجه به اینکه خدمات آموزشی و تدریس از ملاک‌های مهم رتبه‌بندی دانشگاه‌هاست بنابراین دانشگاه‌های خصوصی غیر انتفاعی در آمریکا مثل دانشگاه استنفورد یا مؤسسه فناوری ماساچوست از خدمات آموزشی و کیفیت تدریس بهتری برخوردار است.

نظام آموزش عالی کشور در دو دهه گذشته با چالش‌ها و مسائل بسیاری روبرو بوده است که از میان آنها می‌توان به این موارد اشاره کرد: ناتوانی در تولید دانش نظری و مصرف دانش‌های بنیادی و نظری تولید شده در سایر کشورهای جهان؛ کاربردی نبودن آموزش‌های دانشگاهی؛ نبود رابطه مناسب بین دانشگاه‌ها و سایر بخش‌های اجتماعی؛ بی‌توجهی به کارکردهای پژوهش و ارائه خدمات در دانشگاه‌ها؛ مشکل تعدد مراکز تصمیم‌گیری و وجود متولیان متعدد (فراستخواه، ۱۳۸۷، ۱۲۰). هر سه دانشگاه آزاد اسلامی، پیام نور و علمی کاربردی جدای از هدف‌های تشکیل، تفاوت‌های سازمانی، ساختاری و آموزشی، تلاش کرده‌اند تا کیفیت آموزش خود را ارتقا دهند و برای جذب دانشجو با یکدیگر رقابت کنند. هرچند برخی از آنها، به جای کیفی‌سازی کوشیده‌اند با کمی‌سازی و افزایش رشته‌ها و ظرفیت پذیرش آنها وارد این رقابت شوند (محمدی، ۱۳۸۳ و توفیقی، ۱۳۸۸)، اما با این وجود کیفی‌سازی حداقل در حرف، شعار همه مراکز آموزش عالی در کشور است.

برخلاف کیفیت کالا که می‌تواند به‌طور عینی با معیارهایی مانند دوام و تعداد عیوب اندازه‌گیری شود، کیفیت خدمات به دلیل سه ویژگی منحصربه‌فرد غیر ملموس بودن، نامتناجس بودن و جداناپذیری محصول و مصرف آن، مفهومی انتزاعی و مبهم است. در غیاب شاخص‌های عینی، رویکرد مناسب برای ارزیابی کیفیت خدمات، اندازه‌گیری ادراک مشتریان از کیفیت است که از جمله آن می‌توان به ارائه پرسشنامه‌های نظرسنجی به مشتریان، مصاحبه، تعداد و نوع شکایات رسیده از مشتریان اشاره کرد. از مشهورترین روش‌های اندازه‌گیری کیفیت خدمات، مدل سروکوال بود که در سال ۱۹۸۵ توسط پاراسارامون، زیتامل و بری<sup>۲</sup> به وجود آمد. شروع کار آنها به سال

1. Aguillo

2. Parasuraman, Zeithaml & Berry

۱۹۸۳ هم‌زمان با تصویب پروژه اندازه‌گیری کیفیت خدمات زیر نظر مؤسسه علوم بازاریابی آمریکا بازمی‌گردد. تا آن سال (۱۹۸۵) آنها توانسته بودند یافته‌های خود را در سطح صنایع خدماتی مانند؛ بانکداری، بیمه، کارت‌های اعتباری، مخابرات راه دور، تعمیر و نگهداری بروکرهای ایمنی و شرکت‌های حمل‌ونقل جاده‌ای آزمایش کنند. این طیف وسیع از صنایع خدماتی، نشان‌دهنده عمق کار و اعتبار نتایج پیشنهادی آنها بود. به‌منظور اجرای این طیف وسیع تحقیقات، مصاحبه‌های متعددی با مشتریان، کارمندان، مدیران و نیروهای خط مقدم صنایع مذکور انجام گرفت که باعث شد مطالعات آنها کاملاً عملی بوده و نتایج به دست آمده نیز اکنون جنبه کاملاً کاربردی داشته باشد. ازجمله مشخصه‌های بارز کیفیت خدمات آموزشی، برآورده شدن انتظارات فرد از نوع ارائه این خدمات است. کیفیت خدمات آموزشی منوط به کمتر بودن شکاف بین خواسته‌های مشتریان و ادراکات شناختی فرد است. در بررسی این شکاف سه حالت پیش می‌آید: الف- ادراکات مشتری از انتظارات او بیشتر است در این صورت کیفیت عالی است؛ ب- ادراکات مشتری در حد انتظارات اوست در این صورت کیفیت خوب است؛ ج- ادراکات مشتری از انتظارات پایین‌تر است یا انتظارات او را برآورده نمی‌سازد در این صورت کیفیت پایین است (پاراسارامون و همکاران، ۱۹۸۸، ۱۶).

مدل سروکوال از طریق شکاف بین انتظار و ادراک فرد، میزان کیفیت خدمات را می‌سنجد. بر اساس این مدل خدمات ارائه شده مؤسسات، در قالب ۵ حیطه فیزیکی، قابلیت اطمینان، پاسخ‌گویی، تضمین و همدلی اندازه‌گیری می‌شود (آقامیرزایی محلی و همکاران، ۱۳۹۶، ۲۹۰). ۱- بعد فیزیکی، شامل ظاهر فیزیکی تجهیزات، کارکنان، مدرن بودن و چیدمان درست تجهیزات، کیفیت تجهیزات و ابزارهای آموزش؛ ۲- بعد قابلیت اعتماد، شامل توانایی انجام خدمات وعده داده شده به‌طور کامل، باکیفیت و در زمان مقرر، پاسخ درست به پرسش‌ها و نشان دادن علاقه به آموزش از سوی کارشناسان و استادان به‌نحوی که انتظارات مشتریان را برآورده کند؛ ۳- بعد پاسخ‌گویی، شامل تمایل کارشناسان/استادان در کمک به مشتری/فراگیران در ارائه خدمات سریع و مطمئن، سرعت پاسخ‌گویی، علاقه‌مندی کارکنان به حل مسائل مشتریان/فراگیران، داشتن فرصت لازم برای پاسخ به فراگیران و ارائه بازخورد به مشتریان/فراگیران؛ ۴- بعد تضمین، شامل توانایی سیستم و اعتبار آن در فراهم آوردن خدمات مطمئن و مناسب، برخورداری از کارکنانی با دانش کافی، آشنایی با نحوه

استفاده از تجهیزات و فناوری‌های جدید که خود نمایانگر شایستگی و توانایی کارکنان سازمان برای القای حس اعتماد و اطمینان در مشتری است؛ ۵- بعد همدلی، شامل احترام به شخصیت مشتریان/فراگیران، توجه شخصی به مشتریان/فراگیران، شناختن علائق مهم آنها، بهره‌گیری از کلمات قابل فهم برای مشتریان و توجه به روحیه آنها به طوری که حس کنند سازمان آنها را درک کرده و برای آنها اهمیت قائل است (لدهری<sup>۱</sup>، ۲۰۰۹، ۱۷۳).

از دیگر دغدغه‌های مهم نظام آموزش عالی در کشورهای جهان کیفیت تدریس است (هاسکینز و لوب<sup>۲</sup>، ۲۰۰۷، ۵۱). کیفیت تدریس به ویژگی‌ها و عناصر آموزشی اطلاق می‌شود که می‌تواند انتظارات و نیازهای فراگیران را برآورده و موجبات رضایتمندی آنها را فراهم کند (عبدلی و همکاران، ۱۳۹۶، ۴۹). عواملی چون هدف‌های آموزش، توانمندی و قابلیت مدرس، برنامه‌های درسی، روش‌های تدریس و فرایند یاددهی و یادگیری در کیفیت تدریس اثرگذار است (بارس<sup>۳</sup>، ۲۰۰۵، ۳۳۵). به دلیل اهمیت کیفیت تدریس در افزایش بهره‌وری نظام آموزشی، در بسیاری از کشورهای پیشرفته جهان، همواره تغییرات روزافزون در جهت بهبود آن دیده می‌شود (هاسکینز و لوب، ۲۰۰۷، ۵۱). با توجه به آنچه از آن به‌عنوان اساس یادگیری و تدریس مطلوب یاد می‌شود، کیفیت تدریس نه تنها به تمرکز یادگیرنده بر آنچه می‌آموزد کمک می‌کند بلکه بر چگونگی یادگیری و بهبود کیفیت آن نیز مؤثر است. بنابراین می‌توان گفت کیفیت تدریس مطلوب موجب کیفیت مطلوب یادگیری می‌شود که هدف اصلی آموزش است (شعبانی ورکی و حسین‌قلی‌زاده، ۱۳۸۵، ۳).

عبدلی، پورشافعی و زین‌الدین میمند (۱۳۹۶) با بررسی وضعیت کیفیت تدریس مدرسان در نظام آموزش عالی با توجه به میزان توجه به تدریس تعاملی، دریافتند که از نظر دانشجویان، بیشتر مدرسان از روش سخنرانی و توضیحی استفاده می‌کنند و بخش زیادی از کلاس ر به جزوه‌گویی اختصاص دارد. همچنین علل گرایش مدرسان به این روش‌ها را تسلط کم استادان، راحت‌طلبی، مشغله فراوان مدرسان و نیز مسائل کلاسی مانند فرصت کم، شلوغی و بی‌نظمی در کلاس برشمردند. به نظر بیشتر دانشجویان در فعالیت‌های علمی کلاس، مشارکت داده نمی‌شوند. همچنین به

1. Ladhari

2. Haskins & Loeb

3. Barrs

نظر آنها بین استاد و دانشجو در فرایند یاددهی و یادگیری، تعامل علمی وجود ندارد و صرفاً مدرسان، درس را بدون به چالش کشیدن ذهن دانشجویان ارائه می‌کنند. قلاوندی، قلعه‌ای و بهشتی راد (۱۳۹۲) در پژوهشی با بررسی ادراکات و انتظارات دانشجویان از کیفیت خدمات آموزشی دانشگاه ارومیه و رابطه آن با ارزشیابی از عملکرد استادان، دریافتند که وضعیت موجود مؤلفه‌های عوامل محسوس، قابلیت اطمینان، پاسخگویی، تضمین و همدلی در دانشگاه ارومیه از وضعیت مورد انتظار و مطلوب فاصله دارد. بیشترین شکاف ادراکات و انتظارات در نظر دانشجویان در ابعاد قابلیت اطمینان و همدلی و کمترین شکاف ادراکات و انتظارات در بعد تضمین بود؛ همچنین ابعاد کیفیت خدمات آموزشی بر مؤلفه‌های ارزشیابی استادان (روش تدریس، تسلط و توان علمی، انضباط آموزشی و ویژگی‌های فردی و اجتماعی) اثر مثبت و معنی‌دار داشت و توجه به مؤلفه‌های کیفیت خدمات در ارزشیابی مؤثر از استادان نقش مثبتی ایفا می‌کرد. نتایج پژوهش عنایتی نوین‌فر و همکارانش (۱۳۹۰) در ارزیابی کیفیت خدمات آموزشی دانشگاه پیام نور همدان بر اساس مدل سروکوال نشان داد که ادراک دانشجویان از کیفیت خدمات آموزش ارائه شده در حد پایین و انتظاراتشان در حد بالاست، دانشجویان از کیفیت خدمات آموزشی دانشگاه پیام نور واحد همدان راضی نیستند و خدمات آموزشی ارائه شده انتظارات دانشجویان را برآورده نمی‌کند. گرجی، نورائی و صیامی (۱۳۸۹) با بررسی مقایسه‌ای وضعیت کیفیت خدمات در هر دانشگاه آزاد اسلامی، دادند که میان وضعیت موجود و مطلوب کیفیت خدمات در هر سه واحد علی‌آباد، گرگان و آزادشهر دانشگاه آزاد شکاف بسیاری وجود داشته و میزان کیفیت خدمات در هر سه واحد بسیار پایین است.

### روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر، یک پژوهش کاربردی از نوع علی-مقایسه‌ای است. جامعه آماری در این پژوهش شامل همه دانشجویان مقطع کاردانی و کارشناسی دانشگاه‌های آزاد اسلامی، پیام نور و علمی کاربردی شهرستان میبد، مجموعاً به تعداد ۴۸۱۲ نفر (دانشگاه آزاد اسلامی ۲۵۷۸ نفر، پیام نور ۱۳۵۰ نفر و علمی-کاربردی ۸۸۴ نفر) بود. از این میان با توجه به محدودیت‌های نمونه‌گیری، ۲۶۸ نفر از دانشگاه آزاد اسلامی، ۲۰۷ نفر از پیام نور و ۱۳۳ نفر از علمی کاربردی به صورت تصادفی طبقه‌ای (با در نظر گرفتن نسبت جنسیت دانشجویان) انتخاب شد. حجم نمونه با توجه به جدول

کرجسی و مورگان<sup>۱</sup> (۱۹۷۰) کمی بیش از این مقدار بود، اما با توجه به تعداد زیاد سؤال‌های پرسشنامه و همچنین دسترسی سخت به دانشجویان با توجه به پراکندگی ساعات کلاس و برنامه هفتگی و همچنین غیرحضور بودن دانشجویان دانشگاه پیام نور، از تعداد کمتری برای شرکت در پژوهش نمونه‌گیری شد. با این وجود، تعداد نمونه در پژوهش‌های مشابه قبلی نیز تقریباً به همین مقدار بود (توفیقی و همکاران، ۱۳۹۰؛ قلاوندی و همکاران، ۱۳۹۲). برای گردآوری اطلاعات مورد نیاز از پرسشنامه استفاده شد. پیش از اجرای پرسشنامه‌ها، هدف از اجرای پژوهش به شرکت‌کنندگان توضیح داده شد در مورد محرمانه ماندن اطلاعات پرسشنامه‌ها نیز به آنها اطمینان داده شد. پرسشنامه‌ها به صورت فردی تکمیل شدند و حین تکمیل پرسشنامه‌ها، به پرسش افراد پاسخ داده شد. در نهایت داده‌های گردآوری شده با استفاده از آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه (ANOVA) تجزیه و تحلیل شدند.

#### الف- پرسشنامه کیفیت خدمات آموزشی سروکوال: مدل مفهومی خدمات

توسط پاراسورامان و همکارانش در سال ۱۹۸۵ مطرح و پس از مطالعات این گروه به ابزار استاندارد برای اندازه‌گیری کیفیت خدمات تبدیل شد. این ابزار در ادبیات کیفیت خدمات با نام «سروکوال» مطرح شده است. برای اندازه‌گیری کیفیت خدمات آموزشی در این پژوهش از پرسشنامه استاندارد بر پایه مدل سروکوال پاراسورامان و همکاران (۱۹۸۸) استفاده شد. این پرسشنامه، ۲۱ گویه دارد که دامنه امتیازات آن بر اساس طیف لیکرت (۱= خیلی کم تا ۵= خیلی زیاد) نمره‌گذاری می‌شود. پرسشنامه به صورت دو ستونی شماره‌گذاری شده که یک ستون وضعیت موجود (ادراکات) و ستون دیگر وضعیت مطلوب (انتظارات) را می‌سنجد. این پرسشنامه پنج مؤلفه (عوامل محسوس، قابلیت اطمینان، پاسخگویی، تضمین و همدلی) کیفیت خدمات آموزش را اندازه‌گیری می‌کند. نتایج تحلیل عاملی گویه‌های پرسشنامه کیفیت خدمات آموزشی مشخص کرد که بارهای عاملی همه گویه‌ها بیشتر از ۰/۷۰ و معنی‌دار هستند ( $p < ۰/۰۵$ ). ضریب همسانی درونی گویه‌ها نیز بیش از ۰/۷۰ بود (پاراسورامان و همکاران، ۱۹۸۸). آلفای کرونباخ نسخه فارسی این پرسشنامه ۰/۹۱ به دست آمد (قلاوندی و همکاران، ۱۳۹۲). در پژوهش حاضر نیز آلفای کرونباخ این پرسشنامه در وضعیت موجود ۰/۹۴ و در وضعیت مطلوب ۰/۹۶ به دست آمد.

1. Krejcie & Morgan

ب- پرسشنامه کیفیت تدریس: این پرسشنامه توسط ویلسون و همکارانش<sup>۱</sup> بر اساس پرسشنامه کیفیت تدریس رامسدن<sup>۲</sup> (۱۹۹۱) در سال ۱۹۹۷ ساخته شده است و شامل ۳۶ پرسش است که کیفیت تدریس ارائه شده در یک مؤسسه آموزشی را مورد سنجش قرار می‌دهد. این پرسشنامه شامل ۶ زیرمقیاس تدریس مناسب، هدف‌ها و معیارهای واضح، مهارت‌های عمومی، ارزشیابی مناسب، ارائه فشار کاری مناسب و تأکید بر استقلال دانش‌آموزان است که در مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شود. نمره کلی نیز نشان‌دهنده کیفیت کلی تدریس معلم است. رامسدن (۱۹۹۱) با تحلیل عاملی مقیاس، نشان داد که هر ۳۶ گویه روی عامل‌های مخصوص به خود، بار عاملی معنی‌داری می‌گیرند ( $p < 0/05$ ). وی آلفای کرونباخ نمره کلی این پرسشنامه را ۰/۶۷ به دست آورد. او همچنین روایی همگرایی معنی‌داری بین این پرسشنامه و تحصیلات تحصیلی به دست آورد (رامسدن، ۱۹۹۱). ویلسون و همکارانش در سال (۱۹۹۷) با تحلیل عاملی تأییدی، روایی سازه پرسشنامه را ارزشیابی کردند. آنها نشان دادند که این پرسشنامه از همان ۶ عاملی اشباع شده است که رامسدن (۱۹۹۱) در پژوهش خود به آنها رسیده بود. آنها همچنین آلفای کرونباخ این پرسشنامه را ۰/۷۳ به دست آوردند (ویلسون و همکاران، ۱۹۹۷). ریچاردسون<sup>۳</sup> (۲۰۰۵) نشان داد، نمره‌های این پرسشنامه می‌تواند معلمان دارای تجربه تدریس بالا را از معلمان دارای تدریس پایین متمایز کند؛ بنابراین پرسشنامه مذکور از روایی تمایزی مناسبی برخوردار است. آلفای کرونباخ این پرسشنامه در پژوهش حاضر ۰/۷۷ به دست آمد.

### یافته‌های پژوهش

فراوانی متغیرهای جمعیت‌شناختی دانشجویان شرکت‌کننده در پژوهش به تفکیک نوع دانشگاه در جدول (۱) ارائه شده است. همان‌طور که دیده می‌شود، در دانشگاه آزاد و پیام نور تعداد زنان شرکت‌کننده در پژوهش بیشتر از مردان بود اما در مرکز علمی کاربردی تعداد مردان و زنان تقریباً برابر بود (به دلیل نمونه‌گیری طبقه‌ای بر اساس جنسیت).

1. Wilson

2. Ramsden

3. Richardson

جدول (۱) فراوانی متغیرهای جمعیت‌شناختی دانشجویان

تخصص	تعداد	دانشگاه آزاد		پیام نور		علمی کاربردی	
		فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد
تخصص	۱ و ۲	۱۰۵	۳۹/۲	۹	۴/۳	۷۵	۵۶/۳
	۳ و ۴	۸۳	۳۰/۹	۴۴	۲۱/۳	۴۹	۳۶/۹
	۵ و ۶	۵۰	۱۸/۷	۵۹	۲۸/۵	۷	۵/۳
	۷ و ۸	۲۳	۸/۶	۷۵	۳۶/۳	۱	۰/۸
	بالا تر ۸	۷	۲/۶	۲۰	۹/۶	۱	۰/۸
جنسیت	مرد	۱۰۳	۳۸/۴	۶۳	۳۰/۴	۷۰	۵۲/۶
	زن	۱۶۵	۶۱/۴	۱۴۴	۶۹/۶	۶۳	۴۷/۴
رشته	انسانی	۱۰۶	۳۹/۶	۱۵۳	۷۳/۹	۵۷	۴۲/۹
	فنی	۴۲	۱۵/۷	۵۴	۲۶/۱	۷۶	۵۷/۱
	پرستاری	۱۲۰	۴۴/۸	۰	۰	۰	۰

بیشتر دانشجویان شرکت‌کننده در پژوهش در دانشگاه‌های آزاد و پیام نور در رشته‌های علوم انسانی و در دانشگاه علمی کاربردی در رشته‌های فنی تحصیلی می‌کردند که پراکندگی در جامعه نیز به همین نسبت بود. دانشگاه‌های پیام نور و علمی کاربردی دارای رشته‌های پیراپزشکی نبودند. میانگین سن دانشجویان دانشگاه آزاد  $22/67 \pm 4/78$ ، پیام نور  $24/54 \pm 5/29$  و علمی کاربردی  $25/08 \pm 5/76$  بود.

جدول (۲) میانگین و انحراف معیار کیفیت خدمات آموزش و کیفیت تدریس به تفکیک واحدهای دانشگاهی

متغیر	زیرمجموعه	دانشگاه آزاد		پیام نور		علمی کاربردی	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
کیفیت خدمات آموزشی (وضعیت موجود)	وضعیت موجود عوامل محسوس	۱۰/۷۲	۳/۴۳	۱۰/۹۳	۳/۲۵	۱۰/۶۵	۳/۴۲
	وضعیت موجود قابلیت اطمینان	۱۴/۰۹	۴/۳۷	۱۳/۹۰	۴/۱۱	۱۳/۶۲	۳/۵۷
	وضعیت موجود پاسخگویی	۱۰/۲۸	۳/۶۸	۱۰/۶۴	۳/۳۲	۱۰/۵۰	۳/۰۹
	وضعیت موجود اطمینان خاطر	۱۱/۸۸	۳/۴۱	۱۱/۲۳	۳/۴۶	۱۱/۸۶	۳/۰۳
	وضعیت موجود همدلی	۱۰/۵۸	۳/۶۰	۱۰/۳۸	۳/۳۴	۱۰/۱۶	۳/۱۶
	نمره کل وضعیت موجود	۵۷/۵۵	۱۶/۱۳	۵۷/۰۷	۱۵/۱۸	۵۶/۷۹	۱۱/۴۷
کیفیت خدمات آموزشی (وضعیت مطلوب)	وضعیت مطلوب عوامل محسوس	۱۵/۵۶	۳/۴۱	۱۴/۹۱	۳/۳۵	۱۶/۰۳	۳/۰۵
	وضعیت مطلوب قابلیت اطمینان	۱۹/۹۶	۴/۳۵	۱۹	۴/۱۲	۲۰/۲۵	۳/۵۸
	وضعیت مطلوب پاسخگویی	۱۶/۱۸	۳/۴۹	۱۵/۰۶	۳/۳۱	۱۶/۱۳	۲/۹۹
	وضعیت مطلوب اطمینان خاطر	۱۶/۰۹	۳/۶۱	۱۵/۴۹	۳/۳۲	۱۶/۲۹	۲/۸۹
	وضعیت مطلوب همدلی	۱۵/۸۳	۳/۶۸	۱۵/۱۶	۳/۴۵	۱۵/۶۳	۳/۰۶
	نمره کل وضعیت مطلوب	۸۳/۶۳	۱۶/۹۹	۷۹/۶۳	۱۵/۸۱	۸۴/۳۳	۱۲/۶۶
کیفیت تدریس	تدریس مناسب	۲۴/۱۳	۵/۶۴	۲۴/۱۹	۴/۹۲	۲۳/۴۲	۵/۵۶
	اهداف و معیارهای واضح	۱۴/۴۷	۲/۲۸	۱۴/۴۸	۲/۶۵	۱۴/۱۳	۲/۵۵
	مهارت‌های عمومی	۱۸/۰۸	۳/۹۲	۱۸/۴۹	۳/۴۱	۱۸/۱۱	۲/۷۳
	انجام ارزیابی مناسب	۱۷/۲۱	۳/۶۶	۱۶/۹۴	۳/۲۱	۱۷/۴۱	۳/۲۲
	ارائه فشار کاری مناسب	۱۳/۶۷	۳/۱۰	۱۳/۶۱	۲/۸۴	۱۳/۳۳	۳/۳۶
	تأکید بر استقلال	۱۷/۵۲	۳۹/۳۰	۱۸/۳۵	۳/۰۰	۱۷/۸۴	۲/۹۰
	نمره کلی کیفیت تدریس	۱۰۵/۰۸	۱۳/۰۱	۱۰۶/۰۶	۱۰/۶۹	۱۰۴/۲۵	۱۳/۲۰

میانگین و انحراف معیار نمره‌های آزمودنی‌ها در پژوهش حاضر در متغیرهای مورد بررسی به تفکیک واحدهای دانشگاهی محل تحصیل در جدول (۲) ارائه شده است. همان‌طور که دیده می‌شود میانگین وضعیت موجود کیفیت خدمات آموزشی از نظر دانشجویان هر سه واحد دانشگاهی با میانگین وضعیت مطلوب این خدمات اختلاف زیادی با هم دارند. همچنین کیفیت موجود خدمات آموزشی از نظر دانشجویان هر سه دانشگاه تقریباً مشابه هم است.

جدول (۳) نتایج آزمون t وابسته برای مقایسه وضعیت موجود و مطلوب خدمات آموزشی و t تک‌نمونه برای مقایسه کیفیت تدریس با میزان متوسط

متغیر	مجموعه زیرمجموعه	دانشگاه آزاد			پیام نور			علمی کاربردی		
		تفاوت میانگین	T	معنی داری	تفاوت میانگین	T	معنی داری	تفاوت میانگین	T	معنی داری
کیفیت خدمات آموزشی وابسته T	عوامل محسوس	۴/۸۴	۱۵/۶۲	۰/۰۰۰۱	۳/۹۸	۱۱/۴۲	۰/۰۰۰۱	۷/۳۸	۲۰/۴۷	۰/۰۰۰۱
	قابلیت اطمینان	۵/۸۷	۱۴/۸۷	۰/۰۰۰۱	۵/۱۰	۱۲/۱۰	۰/۰۰۰۱	۶/۶۳	۱۴/۰۷	۰/۰۰۰۱
	پاسخگویی	۵/۹۰	۱۷/۷۴	۰/۰۰۰۱	۴/۴۲	۱۳/۳۱	۰/۰۰۰۱	۶/۰۷	۱۴/۸۱	۰/۰۰۰۱
	اطمینان خاطر	۴/۲۱	۱۳/۳۲	۰/۰۰۰۱	۴/۲۶	۱۲/۶۲	۰/۰۰۰۱	۴/۴۳	۱۲/۲۸	۰/۰۰۰۱
	همدلی	۵/۲۵	۱۵/۰۷	۰/۰۰۰۱	۴/۷۹	۱۳/۹۲	۰/۰۰۰۱	۵/۴۷	۱۳/۱۶	۰/۰۰۰۱
	نمره کل	۲۶/۰۸	۱۶/۶۷	۰/۰۰۰۱	۲۲/۵۶	۱۴/۳۵	۰/۰۰۰۱	۲۹/۵۴	۱۶/۰۴	۰/۰۰۰۱
کیفیت تدریس T تک‌نمونه	تدریس مناسب	۰/۱۳	۰/۳۷	۰/۷۱	۰/۱۹	۰/۵۹	۰/۶۶۱	-۰/۵۸	-۱/۲۰	۰/۲۳۲
	اهداف و معیارهای واضح	-۰/۵۳	-۳/۶۷	۰/۰۰۰۱	-۰/۵۲	-۲/۸۰	۰/۰۰۰۶	-۰/۸۷	-۳/۹۵	۰/۰۰۰۱
	مهارت‌های عمومی	۰/۰۸	۰/۳۶	۰/۷۲۰	۰/۴۸	۲/۰۶	۰/۰۴۱	۰/۱۱	۰/۳۵	۰/۷۲۸
	انجام ارزیابی مناسب	-۰/۷۸	-۳/۵۰	۰/۰۰۰۱	-۱/۰۶	-۴/۷۳	۰/۰۰۰۱	-۰/۵۹	-۲/۱۰	۰/۰۰۰۱
	ارائه فشار کاری مناسب	-۱/۳۳	-۷/۰۱	۰/۰۰۰۱	-۱/۳۹	-۷/۰۲	۰/۰۰۰۱	-۱/۶۷	-۵/۷۳	۰/۰۰۰۱
	تأکید بر استقلال	-۰/۴۸	-۲/۳۲	۰/۰۲۱	۰/۳۵	۱/۶۹	۰/۰۹۲	-۰/۱۶	-۰/۶۳	۰/۵۳۱
	نمره کلی کیفیت تدریس	-۲/۹۱	-۳/۶۷	۰/۰۰۰۱	-۱/۹۴	-۲/۶۰	۰/۰۱۰	-۳/۷۵	-۳/۲۸	۰/۰۰۱

برای بررسی کیفیت خدمات آموزشی ارائه شده در واحدهای دانشگاهی و آزمون فرضیه اول، از آزمون t مستقل استفاده شد (جدول ۳). به این صورت که نمره‌های

شرکت‌کنندگان در بخش وضعیت مطلوب با وضعیت موجود پرسشنامه سروکوال با هم مقایسه شد. نتایج نشان می‌دهد که مقادیر  $t$  در نمره کلی و همه ابعاد خدمات آموزشی در هر سه واحد دانشگاهی معنی‌دار است ( $p < 0/05$ )؛ به عبارت دیگر، هم در نمره کلی و هم در نمره زیرمقیاس‌های پرسشنامه سروکوال تفاوت بین وضعیت مطلوب و وضعیت موجود معنی‌دار است و وضعیت مطلوب فاصله زیادی با وضعیت موجود خدمات آموزشی در هر سه واحد دانشگاهی دارد. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که کیفیت خدمات آموزشی در هر سه واحد دانشگاهی آزاد، پیام نور و علمی کاربردی پایین بوده و با وضعیت مطلوب از نظر دانشجویان فاصله زیادی دارد.

برای بررسی کیفیت تدریس ارائه شده در واحدهای دانشگاهی نیز (فرضیه اول) از آزمون  $t$  تک‌نمونه استفاده شد (جدول ۳). به این صورت که میانگین نمره‌ها در پرسشنامه کیفیت تدریس با وضعیت حد وسط ( $3 =$  نظری ندارم در درجه‌بندی لیکرت) مقایسه شد. برای مثال، اگر در نمره کلی به ۳۶ پرسش آزمون فردی تمام گزینه را نظری ندارم (عدد ۳ درجه لیکرت) پاسخ داده بود، نمره وی ۱۰۸ به دست می‌آمد. به همین دلیل برای بررسی وضعیت کیفیت تدریس با حالات حد وسط، نمره‌ها با عدد ۱۰۸ مقایسه شد. برای زیرمقیاس‌ها هم با توجه به تعداد پرسش‌های مربوط به هر زیرمقیاس، به این صورت عمل شد. نتایج گزارش شده در جدول (۳) نشان می‌دهد که تمامی مقادیر آزمون  $t$  در نمره کلی کیفیت تدریس منفی و معنی‌دار است ( $p < 0/05$ ). به عبارتی دیگر، در هر سه واحد دانشگاهی، کیفیت تدریس با حالات حد وسط فاصله معنی‌داری دارد و به میزان متوسط نرسیده است. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که کیفیت تدریس در هر سه واحد دانشگاهی آزاد، پیام نور و علمی کاربردی مورد بررسی، در حد پایینی ارائه می‌شود. با توجه به این نتایج، فرضیه اول هم در مورد کیفیت خدمات آموزشی و هم در مورد کیفیت تدریس تأیید نمی‌شود.

جدول (۴) نتایج آزمون ANOVA برای مقایسه کیفیت خدمات آموزشی و کیفیت تدریس در سه واحد دانشگاهی

متغیر	شاخص‌ها منبع پراکنش	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معنی‌داری
نمره کلی وضعیت موجود خدمات آموزشی	بین گروهی	۴۶۴/۱۱	۲	۲۳۲/۰۶	۰/۹۹	۰/۳۷۰
	درون گروهی	۱۲۴۷۰۹/۷۴	۶۰۵	۲۳۳/۱۰		
	کل	۱۲۵۱۷۳/۸۵	۶۰۷			
نمره کلی کیفیت تدریس	بین گروهی	۴۸۳/۹۵	۲	۲۴۱/۹۷	۱/۵۹	۰/۲۰۴
	درون گروهی	۹۱۷۸۶/۷۱	۶۰۵	۱۵۱/۷۱		
	کل	۹۲۲۷۰/۶۶	۶۰۷			

برای مقایسه وضعیت موجود کیفیت خدمات آموزشی و کیفیت تدریس در سه واحد دانشگاهی آزاد، پیام نور و علمی کاربردی شهرستان میبد از آزمون تحلیل واریانس یکراهه استفاده شد که نتایج آن در جدول (۴) گزارش شده است. همان طور که دیده می‌شود، مقدار F در هر دو مورد کیفیت خدمات آموزشی و کیفیت تدریس غیر معنی‌دار است. به عبارتی، میانگین کیفیت خدمات آموزشی و کیفیت تدریس در هر سه واحد دانشگاهی آزاد، پیام نور و علمی کاربردی شهرستان میبد با یکدیگر تفاوت معنی‌داری ندارد ( $p > 0/05$ )؛ بنابراین فرضیه دوم پژوهش نیز رد می‌شود.

جدول (۵) مقایسه خرده‌مقیاس‌های کیفیت خدمات آموزشی و کیفیت تدریس در سه واحد

دانشگاهی

متغیر	خرده‌مقیاس	مقدار F	معنی‌داری	متغیر	خرده‌مقیاس	مقدار F	معنی‌داری
وضعیت موجود خدمات آموزشی	عوامل محسوس	۰/۹۵	۰/۳۹۲	بهرین تدریس	تدریس مناسب	۲/۲۴	۰/۱۰۷
	قابلیت اطمینان	۰/۶۱	۰/۵۴۹		اهداف و معیارهای واضح	۰/۹۸	۰/۳۷۴
	پاسخگویی	۱/۲۸	۰/۲۷۹		مهارت‌های عمومی	۰/۷۷	۰/۴۶۴
	اطمینان خاطر	۲/۵۲	۰/۰۸۱		انجام ارزیابی مناسب	۰/۸۲	۰/۴۴۰
	همدلی	۰/۷۰	۰/۴۹۷		ارائه فشار کاری مناسب	۰/۵۷	۰/۵۶۷
					تأکید بر استقلال	۲/۶۳	۰/۰۷۰

در جدول (۵)، نتایج مقایسه سه واحد دانشگاهی آزاد، پیام نور و علمی کاربردی در زیرمقیاس‌های کیفیت خدمات آموزشی و کیفیت تدریس ارائه شده است. یافته‌ها نشان می‌دهد که تمامی مقادیر آزمون غیر معنی‌دار است. بنابراین می‌توان گفت همانند نمره کلی کیفیت خدمات آموزشی و کیفیت تدریس، در زیرمقیاس‌های این دو متغیر نیز تفاوتی بین سه واحد دانشگاهی وجود ندارد ( $p > 0/05$ ).

### بحث و نتیجه‌گیری

آزمون فرضیه اول پژوهش حاضر نشان داد که کیفیت خدمات آموزشی و کیفیت تدریس در واحدهای دانشگاهی آزاد، پیام نور و علمی کاربردی شهرستان میبد در سطح مطلوبی قرار ندارد و این فرضیه رد شد. این یافته با مطالعات سیادت و همکاران (۱۳۸۴)، توفیقی و همکاران (۱۳۹۰)، زاهدی (۱۳۹۰)، گوهری‌نژاد و همکاران (۱۳۹۰)، محمدی و وکیلی (۱۳۹۰)، عنایتی نوین‌فر و همکاران (۱۳۹۰)، قلاوندی و همکاران (۱۳۹۱)، رسول‌آبادی و همکاران (۱۳۹۲)، عنایتی و همکاران

(۱۳۹۲)، فلاوندی و همکاران (۱۳۹۲)، عجم و همکاران (۱۳۹۲) همسو بود. همان طور که گفته شد، پژوهش‌ها زیادی در این چندساله در دانشگاه‌های مختلف کشور اجرا شده و نتایج همه آنها نشان داده‌اند که کیفیت مطلوب خدمات آموزشی در دانشگاه‌های کشور با آنچه در عمل موجود است، تفاوت زیادی دارد. این یافته‌ها می‌تواند زنگ هشدار برای نظام آموزش عالی کشور باشد. مقاله‌های بسیاری در مورد شیوه‌های ارتقای کیفیت آموزش عالی تاکنون نوشته شده‌اند (بازرگان، ۱۳۸۲؛ حاتمی و همکاران، ۱۳۹۰)، اما همان‌طور که بحث شد، به نظر می‌رسد فرایندی که در نظام آموزشی دانشگاه‌ها حاکم شده، یعنی درآمدزایی دانشگاه‌ها از محل دانشجویان، آن‌قدر گسترده شده است که مجال هیچ بهبود کیفیتی را به دانشگاه‌ها نمی‌دهد. وجود بیش از ۲۵۱۵ دانشگاه و مرکز آموزش عالی در کشور (خبرگزاری دانشجویان ایران، ۱۳۹۲) که بسیاری از آنها در این چند سال اخیر راه‌اندازی شده‌اند، نشان می‌دهد که رقابت برای تأسیس رشته‌محل‌های جدید، آن‌هم عمدتاً به دلیل درآمدزایی بیشتر، آفتی است که گریبان کشور را گرفته و روزبه‌روز بدتر می‌شود. در این میان، حرمت و کرامت علم و کیفیت آموزش است که قربانی می‌شود. در حال حاضر، ۵۶۹ واحد پیام نور و ۷۴۰ واحد دانشگاه علمی کاربردی با احتساب واحدهای پودمانی در کشور فعال هستند. همچنین تعداد دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی غیردولتی و غیرانتفاعی ۳۴۴ مورد و تعداد واحدهای دانشگاه آزاد اسلامی ۴۰۸ مورد در شورای گسترش وزارت علوم، به ثبت رسیده است (خبرگزاری دانشجویان ایران، ۱۳۹۲). همان‌طور که این آمار نشان می‌دهد، بیشتر مؤسسات آموزش عالی در کشور مؤسساتی هستند که دولتی نبوده و بودجه خود را از شهریه دانشجویان تأمین می‌کنند. این دانشگاه‌ها علاوه بر افزایش سالانه شهریه باید به ارتقای کیفیت خدمات آموزشی در دانشگاه‌ها نیز توجه کنند تا دانشجو با وجود پرداخت شهریه‌های میلیونی، بدون مهارت از دانشگاه فارغ‌التحصیل نشود. بنابراین تا هنگامی که جدای از شعارهای داده شده، در عمل این سیاست بر آموزش عالی کشور حاکم باشد، انتظار می‌رود که هر مطالعه‌ای در هر دانشگاهی از کشور صورت بگیرد، بین وضعیت موجود و وضعیت مطلوب خدمات آموزشی شکاف عمیقی را نشان دهد.

نتایج این پژوهش در آزمون فرضیه دوم نشان داد که کیفیت خدمات آموزشی و کیفیت تدریس در سه واحد دانشگاهی آزاد، پیام نور و علمی کاربردی شهرستان میبد تفاوت معنی‌داری با یکدیگر ندارند و این فرضیه نیز رد شد. بررسی‌های مختلف در

زمینه تفاوت بین دانشگاه‌های مختلف موجود در ایران از لحاظ کیفیت آموزشی نشان داد که هیچ پژوهشی در این حوزه اجرا نشده است. تنها مطالعه نسبتاً مرتبط در این زمینه مربوط به کرباسی (۱۳۸۵) بود. وی استرس شغلی کارکنان دو دانشگاه پیام نور و بوعلی سینای همدان را با یکدیگر مقایسه کرد و نشان داد که کارکنان دانشگاه پیام نور از دانشگاه دولتی همدان استرس شغلی بیشتری دارند. گرجی و همکارانش (۱۳۸۹) نیز کیفیت خدمات آموزشی در سه دانشگاه آزاد استان گلستان را مقایسه کردند و نتایج مطالعه آنها نشان داد که وضعیت موجود خدمات آموزشی در هر سه دانشگاه آزاد تفاوت معنی‌داری با یکدیگر ندارند. با توجه به ساختارهای آموزشی دانشگاه‌های پیام نور، علمی کاربردی و دانشگاه آزاد، انتظار می‌رفت که دانشگاه آزاد به دلیل داشتن فضا و امکانات آموزشی گسترده‌تر و همچنین تشکیل مدون کلاس‌ها در طول یک نیمسال تحصیلی (یک ساعت به ازای هر واحد در هفته) و لزوم حضور تمام‌وقت دانشجویان، از کیفیت خدمات آموزشی بهتری نسبت به دو دانشگاه دیگر برخوردار باشد، اما یافته‌های پژوهش حاضر خلاف این مسئله را ثابت کرد. مدرک‌گرایی دانشجویان، رقابت دانشگاه‌ها با یکدیگر برای پذیرش دانشجو و نگاه ابزاری به دانشجویان به‌عنوان منبع درآمد و همچنین تبدیل شدن دانشگاه‌ها به بنگاه‌های اقتصادی ممکن است باعث شده باشد که دانشگاه‌ها در ایران به جای اینکه به فکر کیفیت آموزشی باشند، بیشتر به فکر کمیت آموزش و افزایش ظرفیت‌های پذیرش خود باشند (توفیقی، ۱۳۸۸). بنابراین دور از انتظار نیست که دانشگاه‌ها از درون، خارج از ماهیت ظاهری‌شان، تفاوتی با یکدیگر نداشته باشند و جدای از نوع آموزش تمام‌وقت یا نیمه‌وقتی که ارائه می‌دهند، به کیفیت خود توجه نداشته باشند. روند سیاست‌گذاری بودجه‌ای دانشگاه‌ها نیز می‌تواند به این فرایند (توجه به کمیت به جای کیفیت) را شتاب دهد. وقتی دانشگاه‌ها بودجه مورد نیاز خود را از دانشجو تأمین می‌کنند و به درآمدزایی از راه تأسیس مراکز پژوهشی، ارتباط با صنعت و ... اقدام نمی‌کنند (شفیعی و یزدانیان، ۱۳۸۷)، طبیعی است که به دانشجو نگاه ابزاری شود و برای جذب دانشجو، افزایش امکانات کمی مد نظر قرار گیرد یا حتی بدون افزایش امکانات کمی و با تکیه بر مدرک‌گرایی در جامعه ایران (جوادی و همکاران، ۱۳۸۵)، با ایجاد رشته‌های کاربردی، به جذب بیشتر دانشجویان اقدام کنند. همان‌طور که گفته شد مدل سروکوال که به مدل شکاف نیز معروف است، پنج شکاف بین انتظارات و ادراکات شناختی فرد را تجزیه و تحلیل می‌کند که از جمله آن می‌توان به شکاف میان

انتظارات فرد و ادراک مدیریت، شکاف میان ادراک مدیریت و کیفیت خدمات، شکاف میان خصوصیات کیفیت خدمات و ارائه خدمات، شکاف میان ارائه خدمات و ارتباط خارجی و در آخر شکاف میان خدمات درک شده و خدمت مورد انتظار اشاره کرد. این مدل، ساختار مفیدی برای اندیشیدن درباره جنبه‌های مؤثر بر کیفیت خدمات مهیا می‌سازد (لدهری ۲۰۰۹، ۱۷۵). با توجه به شکاف عمیق بین وضعیت موجود و وضعیت مطلوب خدمات آموزشی در هر سه دانشگاه که در فرضیه بعدی به آن اشاره می‌شود، می‌توان نتیجه گرفت که این توجه به کمیت آموزش و توسعه کمی به جای توسعه کیفی، دردی است که دامان هر سه دانشگاه آزاد، پیام نور و علمی کاربردی را گرفته و هدف اصلی آموزش عالی که همان کیفیت است را دستخوش تغییر قرار داده است. ادامه روند کنونی علاوه بر خدشه‌دار کردن اعتبار علمی دانشگاه‌ها می‌تواند آسیب‌های جبران‌ناپذیری به آینده علمی کشور وارد کند و علاوه بر افت کیفیت آموزشی موجب رکود قابل توجهی در رشد هدف‌های علمی، آموزشی و پژوهشی دانشگاه‌ها شود (فراستخواه، ۱۳۸۷، ۱۰۰).

در مورد نبود تفاوت بین کیفیت تدریس در این سه واحد دانشگاهی نیز همان دلایلی که برای نبود تفاوت بین کیفیت خدمات آموزشی دانشگاه‌ها آورده شد صدق می‌کند. کیفیت تدریس، فرایند پیچیده‌ای است اما تدریس‌های اثربخش، وظیفه اساسی اعضای هیئت علمی دانشگاه‌هاست. یکی از دلایلی که می‌توان به نبود تفاوت کیفیت تدریس در این سه دانشگاه نسبت داد، تعداد ناکافی عضو هیئت علمی در این دانشگاه‌هاست. به‌طور کلی در دانشگاه پیام نور تا سال ۱۳۹۱ تقریباً ۲۸۲۹ نفر عضو هیئت علمی وجود داشت که فقط ۶ نفر استادتمام و ۴۷ نفر دانشیار بودند (خبرگزاری مهر، ۱۳۹۱). آمار کاملی از اعضای هیئت علمی دانشگاه علمی کاربردی در دست نیست اما این دانشگاه نسبت به سایر دانشگاه‌ها از عضو هیئت علمی بسیار کمتری برخوردار است. تعداد اعضای هیئت علمی دانشگاه آزاد هم بالغ بر سی هزار نفر است که بیشتر در تحصیلات تکمیلی مشغول انجام وظیفه هستند. این مسئله در حالی است که تعداد دانشجویان به ترتیب در دانشگاه‌های آزاد و پیام نور و علمی کاربردی به‌مراتب بیشتر از سایر مؤسسات آموزش عالی است (خبرگزاری مهر، ۱۳۹۱). همان طور که آمار نشان می‌دهد، به دلیل تعداد زیاد دانشجو نسبت به عضو هیئت علمی، بسیاری از این دانشگاه‌ها از استادان مدعو و حق‌التدریس برای آموزش دانشجویان استفاده می‌کنند که ممکن است نسبت به عضو هیئت علمی ثابت که معمولاً نسبت به

مجموعه خود تعهد بیشتری دارد، اثرگذاری لازم را نداشته باشند. بنابراین انتظار می رود که کیفیت تدریس در این سه دانشگاه با هم تفاوت معنی داری نداشته باشند. به طور کلی، نبود تفاوت بین کیفیت خدمات آموزشی و کیفیت تدریس در مقطع کارشناسی سه دانشگاه آزاد، پیام نور و علمی کاربردی مؤید این مسئله است که به کیفیت آموزش در دانشگاه‌ها توجه چندانی نمی‌شود و دانشگاه‌ها به جای اینکه با هم در زمینه افزایش کیفیت خود رقابت داشته باشند بیشتر در زمینه افزایش جذب دانشجو و توسعه کمی خود با هم رقابت دارند. این در حالی است که اساس دانش هر فرد در مقطع کارشناسی یک رشته تحصیلی شکل می‌گیرد و بی‌توجهی به آن می‌تواند کیفیت تحصیلی دانشجویان در مراحل بعدی تحصیلات تکمیلی را نیز تحت تأثیر خود قرار دهد (معروفی و همکاران، ۱۳۸۶).

بر اساس یافته‌های این پژوهش، می‌توان نتیجه گرفت که با وجود تفاوت‌های ساختاری و سازمانی بین سه واحد دانشگاهی آزاد اسلامی، پیام نور و علمی کاربردی (مانند ساختار آموزشی، ساعات حضور دانشجو و...) و تلاش این واحدها برای کیفی سازی، هیچ تفاوت معنی داری از لحاظ کیفیت خدمات آموزشی و کیفیت تدریس در واحدهای دانشگاهی شهرستان میبد وجود ندارد و آنها در تلاش برای کیفی سازی ناکام بوده‌اند. بنابراین پیشنهاد می‌شود دانشگاه‌ها بر اساس امکانات آموزشی و کادر متخصص خود، ظرفیت پذیرش دانشجویان خود را محدود کنند. همچنین بهتر است در قوانین اعطای رشته و دانشجو به دانشگاه‌ها و اعطای مجوز افزایش پذیرش رشته محل و دانشجویان بیشتر به دانشگاه‌ها بازنگری شود و تنها دارا بودن امکانات کافی و مناسب آموزشی برای اخذ مجوز ملاک قرار نگیرد. همچنین پیشنهاد می‌شود برخی از دانشگاه‌هایی که در یک شهر در رشته‌های موازی دانشجو می‌پذیرند با یکدیگر ادغام شوند تا دانشگاه‌ها بتوانند بودجه و امکانات خود را متمرکز کنند؛ در غیر این صورت، حداقل راهکارهای عملی برای تأمین هزینه دانشگاه‌ها بر اساس منابع مالی دیگری به جز دانشجویان طراحی شود تا دانشگاه‌ها بتوانند هزینه بیشتری برای بهبود کیفیت خدمات آموزشی خود در نظر بگیرند. به مسئولان ذی‌ربط پیشنهاد می‌شود به منظور مشارکت دانشجویان در فعالیتهای دانشگاه زمان‌های مشخصی را برای دیدارهای دانشجویی در نظر بگیرند و از نظرات، پیشنهادها و انتقادات دانشجویان در جهت بهبود کیفیت خدمات آموزشی و کیفیت تدریس استادان بهره‌مند شوند. همچنین پیشنهاد می‌شود ارتباط بین دانشگاه با صنعت و تجاری‌سازی تولید علم، بیشتر شود تا

دانشگاه‌ها به جای کسب درآمد از محل خدمات آموزشی از طریق ارتباط دانشگاه با صنعت و تولید علم، کسب درآمد کنند.

پژوهش حاضر دارای محدودیت‌هایی بود که هنگام تعمیم یافته‌ها باید به آنها توجه کرد. از جمله اینکه صرفاً با مقایسه سه واحد دانشگاهی در یک شهر، نمی‌توان به‌طور کلی در مورد همان واحدهای دانشگاهی در شهرهای دیگر نیز این یافته‌ها را تعمیم داد؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود در شهرهای دیگری نیز این مطالعه تکرار شود. همچنین بهتر است در این مقایسه، دانشگاه‌های دولتی وابسته به وزارت علوم نیز در بوطه سنجش قرار گیرند. در این پژوهش به دلیل محدودیت‌های مالی، اجرایی و زمانی، تفاوت‌های درون دانشگاهی از لحاظ نوع رشته و مقطع تحصیلی بررسی نشد. همچنین متغیرهای مداخله‌گری که بر کیفیت تدریس و خدمات آموزشی تأثیر می‌گذارند، مانند انگیزش دانشجویان، رشته تحصیلی، کنترل نشد که پیشنهاد می‌شود پژوهشگران در پژوهش‌های آتی این مهم را در نظر گیرند.

## منابع

- آقامیرزایی محلی، طاهره؛ بابازاده، محمد؛ رحیم‌پور کامی، باقر و صالحی عمران، ابراهیم (۱۳۹۶). ارزیابی و رتبه‌بندی کیفیت خدمات آموزشی از دیدگاه دانشجویان (مطالعه موردی دانشگاه علوم و فنون مازندران). *دوماهنامه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۰، ۲۸۸-۳۰۱.
- بازرگان، عباس (۱۳۸۲). ظرفیت‌سازی برای ارزیابی و ارتقای کیفیت نظام آموزش عالی: تجربه‌های بین‌المللی و ضرورت‌های ملی در ایجاد ساختار مناسب. *مجله مجلس و راهبرد*، ۴۱، ۱۴۱-۱۵۸.
- توفیقی، جعفر (۱۳۸۸). ضرورت ارتقای کیفیت در آموزش عالی ایران. *فصلنامه صنعت و دانشگاه*، ۲ (۵-۶)، ۵-۱۰.
- توفیقی، شهرام؛ صادقی‌فر، جمیل؛ حموزاده، پژمان؛ افشاری، سعیده؛ فروزان‌فر، فائزه و تقوی شهری، سید محمود (۱۳۹۰). کیفیت خدمات آموزشی از دیدگاه دانشجویان؛ مدل سروکوال. *دوماهنامه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۴، ۲۱-۲۶.
- توفیقی، جعفر و نورشاهی، نسرين (۱۳۸۱). ضرورت نظام تضمین کیفیت در آموزش عالی. *مجموعه مقالات همایش توسعه مبتنی بر دانایی*، تهران.
- جوادی، محمدحسین؛ بهشتی، افسانه و محمدی، نفیسه (۱۳۸۵). بررسی نظام آموزش عالی کشورهای جهان و ایران. *چکیده مقالات کنگره ملی علوم انسانی*، ص ۲۷.
- حاتمی، جوادی؛ محمدی، رضا و اسحاقی، فاخره (۱۳۹۰). چالش ساختارسازی برای نظارت و ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی ایران. *پنجمین همایش ارزیابی کیفیت در نظام دانشگاهی*، دانشگاه تهران، ص ۱.
- خبرگزاری دانشجویان ایران (۱۳۹۲). *آخرین آمار دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی کشور*. دوشنبه ۷ آبان ۱۳۹۲، کد خبر ۹۲۰۸۲۷۱۶۲۳۲. دسترسی آنلاین در: [isna.ir/fa/news/92082716232](http://isna.ir/fa/news/92082716232)
- خبرگزاری مهر (۱۳۹۱). *جدول آمار اعضای هیئت علمی و دانشجویان دانشگاه‌های کشور*. شهریور ۱۳۹۱، کد خبر ۱۶۸۰۹۳۲، دسترسی آنلاین در: [mehrnews.com/news/1680932](http://mehrnews.com/news/1680932)
- دانشگاه جامع علمی کاربردی (۱۳۹۵). *درباره دانشگاه*. قابل دسترسی آنلاین در: <http://www.uast.ac.ir/index.jsp?siteid=1&fkeyid=&siteid=1&pageid=1692>

رسول‌آبادی، مسعود؛ شفیعیان، مجید و غریبی، فردین (۱۳۹۲). ارزیابی کیفیت خدمات آموزشی با مدل SERVQUAL دیدگاه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی کردستان. *مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی کردستان*، ۱۸ (۱)، ۱۰۴-۱۱۲.

روابط عمومی دانشگاه آزاد اسلامی (۱۳۹۵). تاریخچه دانشگاه. قابل دسترسی آنلاین در: <http://www.iau.ac.ir/Pages/history/142/3>

روابط عمومی دانشگاه پیام نور (۱۳۹۵). آشنایی با دانشگاه. قابل دسترسی آنلاین در: <http://pnu.ac.ir/portal/Home/Default.aspx?CategoryID=5778e899-bf37-4e98-95ff-8fd620b98979>

زاهدی، سکینه (۱۳۹۰). نقدی بر کاربرد مدل سروکوآل در ارزیابی خدمات آموزشی دانشگاهی: مورد دانشکده مهندسی برق و کامپیوتر دانشگاه شهید بهشتی. پنجمین همایش ارزیابی کیفیت در نظام دانشگاهی، ص ۸۹.

زوار، تقی؛ بهرنگی، محمدرضا؛ عسکریان، مصطفی و نادری، عزت‌الله (۱۳۸۶). ارزیابی کیفیت خدمات مراکز آموزشی دانشگاه پیام نور استان‌ها آذربایجان شرقی و آذربایجان غربی از دیدگاه دانشجویان. *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۴، ۹۰-۹۶.

سازمان سنجش آموزش کشور (۱۳۹۲). *انتخاب رشته انتخاب آینده: راهنمای انتخاب رشته آزمون سراسری*. تهران: انتشارات سازمان سنجش.

شعبانی ورکی، بختیار و حسین‌قلی‌زاده، رضوان (۱۳۸۵). بررسی کیفیت تدریس در دانشگاه علمی. *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی*، ۱۲ (۱)، ۱-۲۲.

عبدلی، افسانه؛ پورشافعی، هادی و زین‌الدینی میمند، فاطمه (۱۳۹۶). بررسی وضعیت تدریس مدرسان در نظام آموزش عالی: ضرورت توجه به تدریس تعاملی (مورد مطالعه: دانشجویان کارشناسی دانشگاه جامع علمی کاربردی خراسان جنوبی). *فصلنامه مطالعات فرهنگی - اجتماعی خراسان*، ۳، ۴۷-۷۶.

عجم، مهدی؛ صادقی‌فر، جمیل؛ انجم‌شعاع، مینا؛ محمودی، سعید؛ هنرور، حسن و موسوی، سید میثم (۱۳۹۲). سنجش کیفیت خدمات بهداشتی درمانی با استفاده از مدل سروکوآل: مطالعه موردی یک بیمارستان صحرایی. *مجله طب نظامی*، ۱۵ (۴)، ۲۷۳-۲۷۹.

فراستخواه، مقصود (۱۳۸۷). بررسی چگونگی ارتقای کمی و کیفی دسترسی به آموزش عالی در ایران. *مجله آموزش عالی ایران*، ۱ (۲)، ۹۵-۱۲۲.

- قلاوندی، حسن؛ اشرفی سلیم‌کندی، فرشید و آقازاده، کیوان (۱۳۹۵). ارزیابی کیفیت خدمات آموزشی دانشگاه ارومیه بر اساس مدل هدپرف. *فصلنامه مطالعات اندازه گیری و ارزشیابی آموزشی*، ۱۶، ۸۸-۶۷.
- قلاوندی، حسن؛ بهشتی راد، رقیه و قلعه‌ای، علی‌رضا (۱۳۹۱). بررسی وضعیت کیفیت خدمات آموزشی دانشگاه ارومیه بر اساس مدل سروکوال. *فصلنامه فرایند مدیریت و توسعه*، ۲۵، ۶۶-۴۹.
- قلاوندی، حسن؛ قلعه‌ای، علیرضا و بهشتی راد، رقیه (۱۳۹۲). بررسی ادراکات و انتظارات دانشجویان از کیفیت خدمات آموزشی دانشگاه ارومیه و رابطه آن با ارزشیابی از عملکرد اساتید. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۹، ۱۱۹-۱۴۵.
- کرباسی، منیره (۱۳۸۵). مقایسه استرس کارکنان دانشگاه پیام نور همدان با همکارانشان در دانشگاه بو علی سینا. *پیک نور*، ۴، ۶۴-۷۵.
- گرچی، محمدباقر؛ نورائی، فرهاد و صیامی، سحر (۱۳۸۹). بررسی مقایسه‌ای وضعیت کیفیت خدمات در دانشگاه آزاد اسلامی. *فصلنامه تازه‌های روان‌شناسی صنعتی/سازمانی*، ۱ (۴)، ۴۱-۳۳.
- گوهری‌نژاد، سلیمه؛ ملکی، محمدرضا؛ خواجه‌کاظمی، راضیه؛ عباسی، علیرضا؛ عطار، جان‌نثار و نوبری، فرناز (۱۳۹۰). اندازه‌گیری کیفیت خدمات آموزشی از دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی در دانشگاه علوم پزشکی تهران - پردیس همت. *مجله توسعه آموزش در علوم پزشکی*، شماره ۴ (۶)، ۵۵-۶۲.
- محمدی، رضا (۱۳۸۳). راهنمای عملی انجام ارزیابی درونی در نظام آموزش عالی ایران: تجارب ملی و بین‌المللی. تهران: انتشارات سازمان سنجش آموزش کشور.
- محمدی، رضا (۱۳۹۵). ارائه مدل مفهومی صلاحیت حرفه‌ای ارزشیابان و میزان کیفیت در نظام آموزش عالی. *فصلنامه پژوهش در نظام آموزشی*، ۳۵ (۱۰)، ۶۱ - ۹۹.
- محمدی، علی و وکیلی، محمد مسعود (۱۳۹۰). ارزیابی کیفیت خدمات آموزشی در دانشگاه علوم پزشکی زنجان از دیدگاه دانشجویان. *توسعه آموزش در علوم پزشکی*، ۳ (۵)، ۴۱-۳۱.
- معروفی، یحیی؛ کیامنش، علیرضا؛ مهرمحمدی، محمود و علی‌عسکری، مجید (۱۳۸۶). ارزشیابی کیفیت تدریس در آموزش عالی: بررسی برخی دیدگاه‌ها. *مطالعات برنامه درسی*، ۵، ۸۱-۱۱۲.

- Aguillo, I. F.; Bar-Ilan, J.; Levene, M. & Ortega, J. L. (2010). Comparing university rankings. *Scientometrics*, 85 (1), 243-256.
- Barrs, J. (2005). Factors contributed by community organizations to the motivation of teachers in rural Punjab, Pakistan, and implications for the quality of teaching. *International Journal of Educational Development*, 25 (3), 333-348.
- Borrego, M.; Douglas, E. P. & Amelink, C. T. (2009). Quantitative, qualitative, and mixed research methods in engineering education. *Journal of Engineering Education*, 98 (1), 53-66.
- Davies, R. S.; Howell, S. L. & Petrie, J. A. (2010). A review of trends in distance education scholarship at research universities in North America, 1998-2007. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 11 (3), 42-56.
- Eckel, P. D. & King, J. E. (2007). United States. In *International handbook of higher education* (pp. 1035-1053). Springer Netherlands.p. 391.
- Haskins, R. & Loeb, S. (2007). A plan to improve the quality of teaching. *The Education Digest*, 73 (1), 51.
- Hemsley-Brown, J. & Oplatka, I. (2006). Universities in a competitive global marketplace: A systematic review of the literature on higher education marketing. *International Journal of public sector management*, 19 (4), 316-338.
- Kim, E. H. & Zhu, M. (2010). *Universities as Firms*. American Universities in a Global Market, 163.
- Krejcie, R. V. & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educ Psychol Meas*, 30 (3), 607-10.
- Ladhari, R. (2009). A review of twenty years of SERVQUAL research. *International Journal of Quality and Service Sciences*, 1 (2), 172-198.
- Lyall, K. & Sell, K. R. (2006). *The true genius of America at risk: Are we losing our public universities to de facto privatization?* Greenwood Publishing Group.
- Münch, R. (2014). *Academic capitalism: Universities in the global struggle for excellence*. Routledge.p. 259.
- Parasuraman, A.; Zeithaml, V. A. & Berry, L. L. (1985). A conceptual model of service quality and its implications for future research. *The Journal of Marketing*, 49, 41-50.
- Parasuraman, A.; Zeithaml, V. A. & Berry, L. L. (1988). Servqual: A multiple-item scale for measuring consumer perc. *Journal of retailing*, 64 (1), 12-40.
- Ramsden, P. (1991). A performance indicator of teaching quality in higher education: The Course Experience Questionnaire. *Studies in higher education*, 16 (2), 129-150.

- Richardson, J. T. (2005). Instruments for obtaining student feedback: A review of the literature. *Assessment & evaluation in higher education*, 30 (4), 387-415.
- Smilor, R.; O'donnell, N.; Stein, G. & Welborn III, R. S. (2007). The research university and the development of high-technology centers in the United States. *Economic Development Quarterly*, 21 (3), 203-222.
- Wilson, K. L.; Lizzio, A. & Ramsden, P. (1997). The development, validation and application of the Course Experience Questionnaire. *Studies in higher education*, 22 (1), 33-53.