

ارزیابی کیفیت خدمات آموزشی دانشکده تربیت بدنی و علوم ورزشی گیلان بر اساس مدل سروکوال

زهرا همتی نژاد^۱، مهرعلی همتی نژاد^۲

چکیده

کیفیت خدمات آموزشی با بررسی شکاف بین انتظارات دانشجو (وضع مطلوب) و خدمات آموزشی ارائه شده (وضع موجود) تعیین می شود. پژوهش حاضر به دنبال پاسخ گویی به این سؤال است که کیفیت خدمات آموزشی دانشکده تربیت بدنی و علوم ورزشی دانشگاه گیلان براساس مدل سروکوال چگونه است؟ تحقیق حاضر با توجه به هدف، از نوع تحقیقات کاربردی و با توجه به نحوه گردآوری داده ها، جزء تحقیقات توصیفی از نوع پیمایشی است. جامعه آماری، کلیه دانشجویان (به جز دانشجویان دکتری) بود که در سال تحصیلی ۹۳-۹۲ در دانشکده تربیت بدنی و علوم ورزشی دانشگاه گیلان به تحصیل مشغول و تعدادشان حدوداً پانصد و پنجاه نفر است. برای انتخاب نمونه مورد نیاز از روش نمونه گیری تصادفی طبقه ای و از جدول مورگان استفاده شده است. طبق جدول مورگان، تعداد نمونه آماری دویست و بیست و شش نفر است که از میان پرسشنامه های ارسالی، صد و هفتاد و چهار پرسشنامه پس از تکمیل دریافت گردید. برای گردآوری داده ها از پرسشنامه ابعاد پنج گانه مدل سروکوال که قبلاً آن را عنایتی نوین و همکاران طراحی و استفاده کرده اند، با تغییرات لازم استفاده کردیم. روایی محتوایی این پرسشنامه از طریق نظر خبرگان و پایایی (اعتبار) آن از طریق محاسبه آلفای کرونباخ ($\alpha = 0.93$) تعیین شد. از تحلیل عاملی تأییدی برای بررسی روایی سازه استفاده شد. نتایج تحقیق نشان می دهد که در هیچ یک از ابعاد پنج گانه ادراک شده در بین دانشجویان دختر و پسر تفاوت معنی داری وجود ندارد. در مقاطع کارشناسی و کارشناسی ارشد مشخص شد که به غیر از بُعد کیفیت اطمینان در بقیه ابعاد میانگین درک دانشجویان در این مقاطع با هم تفاوت معنی داری دارند. در اولویت بندی ابعاد کیفیت خدمات مورد انتظار مشخص شد که بین اولویت دانشجویان دختر و پسر با هم تفاوت معنی داری وجود دارد. در اولویت بندی ابعاد کیفیت خدمات مورد انتظار نیز بین دانشجویان مقاطع مختلف نیز تفاوت، معنی دار است. یافته های پژوهش حاضر نشان داد در تمامی ابعاد کیفیت خدمات آموزشی و عبارات مربوط به آن شکاف منفی و معنی داری وجود دارد. شکاف منفی بیانگر آن است که از دید دانشجویان، ارائه خدمات آموزشی در حد انتظارات آنان نیست و در برآورده کردن انتظارات دانشجویان باید اقدامات لازم انجام گیرد.

واژگان کلیدی: ارزشیابی، کیفیت خدمات آموزشی، مدل سروکوال، ادراک، انتظار.

۱. دانش آموخته کارشناسی ارشد مدیریت ورزشی دانشگاه آزاد اسلامی تنکابن

۲. دانشیار مدیریت ورزشی دانشگاه گیلان (نویسنده مسئول) ma_hemati@yahoo.com

مقدمه

موفقیت تمام سازمان‌ها و مؤسسات، اعم از تولیدی یا خدماتی، انتفاعی یا غیر انتفاعی و دولتی یا غیر دولتی، تحت تأثیر عوامل متعددی قرار دارد که یکی از مهم‌ترین آنها، رضایت‌مندی مشتریان به منظور نیل به تعالی در کسب و کار است. امروزه، تأمین رضایت مشتری یکی از الزامات اساسی نظام‌های مدیریت کیفیت و مدل‌های تعالی است. ویژگی‌های متفاوت خدمات باعث می‌شود تا ارزیابی کیفیت خدمات و بالطبع بهبود کیفیت آن بسیار پیچیده شود. این موضوع نیازمند به‌کارگیری ابزاری مناسب برای ارزیابی کیفیت محصولی ناملموس است. به‌علاوه، خدمت برخلاف کالای ملموس ذخیره‌شدنی، دوباره‌کاری و رفع نقص نیست. مشتری غالباً در محل ارائه خدمت حضور دارد و نقایص موجود را به طور مستقیم مشاهده می‌کند که این امر از حساسیت توجه به بهبود کیفیت در حوزه خدمات حکایت دارد. ناگفته نماند که به دلیل حضور پررنگ نیروی انسانی برای انجام‌دادن فعالیت‌های خدماتی استانداردسازی کیفیت خدمات ناممکن می‌نماید.

خدمات آموزشی به‌ویژه خدماتی که از طریق دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی ارائه می‌شود، از مهم‌ترین حوزه‌های خدماتی در هر جامعه است که از نقشی بی‌بدیل در توسعه یافتگی جوامع برخوردار است. بنابراین، توجه به ارتقای کیفیت خدمات آموزشی به طور مستمر، امری ضروری به نظر می‌رسد. به‌علاوه، توسعه روزافزون مراکز آموزشی در جوامع دانش‌محور، بیانگر ضرورت طراحی ابزاری کارآمد برای ارزیابی و تحلیل کیفیت عملکرد مؤسسات آموزشی است. این امر در نظام آموزشی کشور ایران به‌ویژه با توجه به چشم‌انداز درازمدت آن برای تبدیل‌شدن به سرآمد کشورهای منطقه در حوزه تحقیق و توسعه حایز اهمیت است.

آموزش عالی معرف نوعی از سرمایه داری بر منابع انسانی است که می‌تواند موجبات ارتقای دانش، مهارت‌ها و

نگرش‌های مورد نیاز کارکنان سازمان‌ها اعم از فنی، حرفه‌ای و مدیریتی را فراهم سازد (ایرانمنش و کامرانی، ۲۰۰۵). بنابراین پیشرفت جوامع وابستگی انکارناپذیری به سطح آموزش و تحصیلات و گسترش کمی و کیفی نظام آموزشی و به‌ویژه نظام آموزش عالی دارد. از این‌رو هراندازه که آموزش عالی در اشکال دولتی و خصوصی آن بتواند در سطوح گسترده‌تر و ژرفای عمیق‌تری از جامعه نفوذ کند، دامنه تأثیرات آن در اجتماع چشمگیرتر خواهد بود (اخوان کاظمی، ۲۰۰۵). خدمات آموزشی، به‌ویژه خدماتی که از طریق دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی ارائه می‌شود، از مهم‌ترین حوزه‌های خدماتی در هر جامعه است. زیرا یکی از مقدمات توسعه همه جانبه کشور پویایی و توانایی دانشگاه در انجام‌دادن امور مربوط به خود است. بنابراین توجه به ارتقای کیفیت خدمات آموزشی به طور مستمر امری ضروری به نظر می‌رسد.

از زمان شکل‌گیری مفهوم کیفیت، تعاریف متعددی ارائه شده است؛ اما امروزه کیفیت را، خواسته مشتری تعریف می‌کنند و ادراکات و انتظارات مشتری را اصلی‌ترین عامل تعیین‌کننده کیفیت می‌دانند (وست، ۲۰۰۱؛ شارما و گادن، ۲۰۰۱). چراکه بسیاری از سازمان‌های پیش‌رو به اهمیت نقش مشتری در کارآمد و اثربخش‌بودن کسب و کار خود پی برده‌اند. بر این اساس، مشتری‌محوری اصلی است که به طور روزمره در سازمان‌ها بدان توجه می‌شود. مشتریان یا دریافت‌کنندگان خدمت، کیفیت خدمت را با مقایسه ادراکات و انتظارات خود از خدمت دریافت‌شده ارزیابی می‌کنند (لیم و تانگ، ۲۰۰۰)؛ گرونروس^۴ (۲۰۰۱) کیفیت خدمات را مغایرت بین ادراک^۵ مشتری از خدمت و انتظارات^۶ او تعریف

۱. west

۲. sharma

۳. Lim & Tang

۴. Gronroos

۵. Perception

۶. Expectation

از سرمایه‌های فکری جامعه و سیاست‌گذاری ضعیف در امر آموزش را در پی خواهد داشت. همگام با توسعه کمی در آموزش عالی، توجه به شاخص‌های کیفی نیز ضروری است. با توجه به ضرورت رشد کیفی در آموزش عالی و اهمیت سنجش آن، انجام‌دادن پژوهش در این زمینه بیشتر احساس می‌شود.

اولین گام اساسی در تدوین برنامه‌های بهبود کیفیت، شناسایی ادراک و انتظارات دریافت‌کنندگان خدمات یا کالاها از کیفیت آنهاست (عنایتی نوین و همکاران، ۱۳۹۰)؛ با توجه به اهمیت شناخت هردو دسته ادراک و انتظارات دانشجویان، به عنوان یکی از مشتریان داخلی نظام آموزشی در بهبود کیفیت خدمات آموزشی و از بین بردن یا کاهش شکاف بین وضعیت موجود و مطلوب کیفیت، این پژوهش با هدف ارزیابی و تعیین شکاف کیفیت خدمات آموزشی ارائه‌شده به دانشجویان دانشکده تربیت‌بدنی و علوم ورزشی دانشگاه گیلان انجام گرفته است تا علاوه بر کیفیت‌سنجی دانشکده مذکور، قوت‌ها و ضعف‌های عمومی نظام دانشگاهی نیز شناسایی شود. مدل‌های اندازه‌گیری مطلوب مختلفی چون مدل کانو، مدل فورنل، مدل اسکمپر و مدل سروکوال برای ارزیابی کیفیت خدمات وجود دارند. رایج‌ترین مدل برای سنجش کیفیت خدمات، مقیاس سروکوال^۵ است که در سال ۱۹۸۵ پاراسورامان و همکاران، آن را برپایه مدل شکاف^۶ مطرح کرده‌اند. سروکوال مدلی متشکل از بیست و دو مؤلفه^۷ مختلف است که کیفیت خدمات یک سازمان را از پنج بُعد مختلف ارزیابی می‌کند. این پنج بُعد عبارت‌اند از: ۱) عناصر عینی^۸ سازمان که نمود عینی تسهیلات فیزیکی، تجهیزات، پرسنل، ارتباطات و مواد اولیه موجود در سازمان است؛ ۲) اعتبار^۹ که به معنای توانایی انجام خدمات تعهدشده به طور صحیح و مطمئن است؛ ۳) پاسخ‌گویی^۹ به تمایل برای کمک به ارباب

کرده است. پاراسورامان و همکاران^۱ (۱۹۸۵) معتقدند، ادراکات بیانگر ارزیابی مشتری از کیفیت خدمات ارائه‌شده است و انتظارات، همان خواسته‌های مشتری هستند که بیانگر احساس آن‌ها نسبت به آنچه ارائه‌دهندگان خدمات باید عرضه کنند، است. کیفیت در آموزش به عنوان «برتری در آموزش»، «ارزش افزوده در آموزش»، «مناسب‌بودن نتایج آموزشی و تجربه برای بهره‌گیری»، «تطابق نتایج آموزشی با اهداف برنامه‌ریزی شده، مشخصات و نیازها»، «اجتناب از نقص در فرایند آموزشی و برآوردن یا فراتر رفتن از انتظارات مشتریان آموزش» تعریف شده است (شانی^۲ و همکاران، ۲۰۰۴).

در گذشته در دانشگاه‌ها و مؤسسات دولتی مسایل اصلی کیفیت عمدتاً بر انطباق دستاوردها با برخی از معیارهای ملی و بین‌المللی، بهبود سطوح تدریس و یادگیری و حفظ آن و نحوه تأمین بودجه و سایر منابع به منظور تحقق کیفیت آموزش عالی متمرکز بوده است؛ اما بحث کیفیت در رویکردهای جدید اصولاً به تحقق کیفیت برون‌دادها، ایجاد فرایندهای مطلوب مدیریت به منظور نظارت بر موقعیت و میزان تحقق اهداف و مقاصد، ارزیابی فارغ‌التحصیلان به بازار کار و مشاغل موجود، نیز فراهم کردن اطلاعات لازم برای افراد ذی‌نفع به منظور اطمینان‌بخشی آنان از کیفیت و اعتبار برون‌دادها معطوف است. از این رو یکی از تفاوت‌های اساسی بین موضوع کیفیت در رویکردهای سنتی و جدید این است که کیفیت در رویکرد سنتی به درون‌دادها و استانداردهای ملی و بین‌المللی مربوط می‌شود؛ ولی در رویکرد جدید اساساً بر دانشجویان تأکید می‌شود (هارمن و میک^۳، ۲۰۰۰). بنابراین آموزش با کیفیت در آموزش عالی معمولاً با ارتقای فرصت‌های یادگیری اثربخش برای دانشجویان تعریف می‌شود هانسون^۴ (۲۰۰۳).

با توجه مطالب ذکرشده، عدم استفاده از روش‌های علمی در ارزیابی و بهبود کیفیت خدمات آموزشی، بهره‌گیری نامناسب

5. Servqual
6. Gap
7. Tangibles
8. Reliability
9. Responsiveness

1. Parasuraman et al
2. Sahney et al
3. Harman & Meek
4. Hansen

در مقایسه ادراک و انتظار مشتریان، توانایی مقایسه دوباره امتیازهای خود سروکوال، اهمیت نسبی ابعاد پنج گانه آن در ادراک کیفیت خدمات، توانایی تحلیل براساس ویژگی‌های جمعیت شناختی و سایر زمینه‌ها (۲۰۰۶).

از اوایل دهه ۱۹۹۰، موارد بسیاری از کاربرد مدل سروکوال در آموزش عالی به چشم می‌خورد که نشان‌دهنده به کارگیری این مدل برای اجرای آموزش با کیفیت بر مبنای اصول برنامه‌ریزی مشتری‌مداری است. اگر بپذیریم که هدف اصلی آموزش عالی پیشرفت دانش به منظور ایجاد جامعه‌ای بهتر است، دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی باید پاسخ‌گوی نیازهای ذینفعان این نهاد آموزشی باشند. بنابراین باید مشخص شود که در عرصه آموزش خواسته‌ها و نیازهای چه کسانی باید برآورده شود. دانشگاه به‌عنوان مؤسسه خدماتی مشتریان متعددی از جمله دانشجویان، اساتید، کارکنان، دولت و جامعه دارد. در این بین دانشجویان متقاضیان اصلی و بی‌واسطه خدمات آموزشی هستند و از تعامل بیشتری با نظام آموزشی برخوردارند. بنابراین برای دانشگاه‌ها درک و برآورده‌ساختن انتظارات دانشجویان بایستی در اولویت باشد تا کیفیت آموزش به گونه‌ای ارتقا یابد که دانشجویان و دانشگاه به اهداف خود دست یابند.

با توجه به مطالب بالا، ارتقاء کیفیت خدمات آموزشی دانشگاه‌ها، براساس رویکردهای جدید مستلزم شناسایی انتظارات و ادراکات دانشجویان دانشگاه‌ها است. لذا پژوهش حاضر به دنبال پاسخ‌گویی به این سؤال است که کیفیت خدمات آموزشی دانشکده تربیت بدنی و علوم ورزشی دانشگاه گیلان براساس مدل سروکوال چگونه است؟

روش‌شناسی

تحقیق حاضر با توجه به هدف از نوع تحقیقات کاربردی و با توجه به نحوه گردآوری داده‌ها جزء تحقیقات توصیفی از نوع پیمایشی است. جامعه آماری این پژوهش دانشجویان مقطع کارشناسی و کارشناسی ارشد دانشکده تربیت بدنی دانشگاه گیلان در نیم‌سال دوم تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ هستند (پانصدوپنجاه نفر). روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای به

رجوع و ارائه خدمات در حداقل زمان ممکن اطلاق می‌شود؛ اطمینان^۱ صلاحیت سیستم و حسن شهرت در ارائه خدمات به‌طور مؤدبانه و مطمئن را نشان می‌دهد؛ (۵) احساس یگانگی و همدلی^۲ که به توانایی نزدیک‌شدن به ارباب رجوع و تلاش برای درک نیازهای او اطلاق می‌شود.

پاراسورامان و همکاران (۱۹۸۸)، کیفیت را تفاوت بین انتظارات مشتریان از وضع مطلوب و ادراکات آنان از وضع موجود ارائه خدمات تعریف کرده‌اند. مشتریان اغلب کیفیت خدمات را از طریق مقایسه خدمتی که دریافت کرده‌اند، با خدمتی که انتظار آن را داشته‌اند، ارزیابی می‌کنند. اگر سطح خدمات دریافت‌شده را با P و سطح خدمات مورد انتظار را با E نشان دهیم، رضایت مشتری از خدمات از این معادله پیروی می‌کند (الوانی و ریاحی، ۱۳۸۲). $S=P-E$. اگر $P < E$ باشد، بین انتظار مشتری و تجربه دریافت خدمات شکاف ایجاد می‌شود که به نارضایتی مشتری منجر خواهد شد. بنابراین در فرایند ارائه خدمات، هدف به‌صفر رساندن شکاف بین P و E است. گام اساسی برای جبران این شکاف، اتخاذ راه‌بردهایی برای کاهش آن و تأمین انتظارات مشتری است. در این صورت، نه تنها اولویت‌گذاری آگاهانه و تخصیص منابع راهبردی تسهیل می‌شود؛ بلکه مبنایی فراهم می‌شود تا بتوان کیفیت خدمات ارائه‌شده را بهبود بخشید، بر اثربخشی آن افزود و رضایت دریافت‌کنندگان خدمت را فراهم کرد (کاریدس و همکاران^۳، ۲۰۰۱).

الگوی سروکوال روشی استاندارد برای اندازه‌گیری رضایت مشتری در مراکز خدماتی به شمار می‌رود و ابزار معتبری برای ارزش‌یابی کیفیت خدمات است و می‌تواند در محیط‌های آموزشی به کار گرفته شود. کاربرد عملی الگوی سروکوال نشان داده است که قابلیت بالایی نسبت به سایر مقیاس‌ها دارد. چندمورد از قابلیت‌های این مدل عبارتند از: امکان تطبیق ابعاد سروکوال با انواع مراکز خدماتی، روایی و اعتبار بالای آن

1. Assurance
2. Empathy
3. Karyidis et al

دانشجویان نیز با استفاده از آزمون فریدمن رتبه‌بندی گردید. تمامی آزمون‌ها در سطح معناداری $p \leq 0.05$ صورت گرفت. از تحلیل عاملی تأییدی برای بررسی روایی سازه استفاده کردیم. برای بررسی اعتبار یا روایی مدل، باید میزان و سطح معنی‌داری مسیرهای بین هریک از متغیرهای نهفته با شاخص‌های مربوط به آنها بررسی می‌کردیم. بدین منظور باید اینکه قدر مطلق مقدار t مربوط به هر مسیر بزرگ‌تر از $1/96$ باشد، بررسی می‌شد. علاوه بر اندازه‌گیری پایایی تک‌تک شاخص‌ها، محقق می‌تواند به محاسبه پایایی ترکیبی (CR) - متغیرهای نهفته نیز بپردازد. محاسبه پایایی ترکیبی با نرم‌افزار مقدور نمی‌شد و باید براساس فرمول زیر به صورت دستی محاسبه می‌شد. مقدار CR باید از $0/6$ بیشتر باشد.

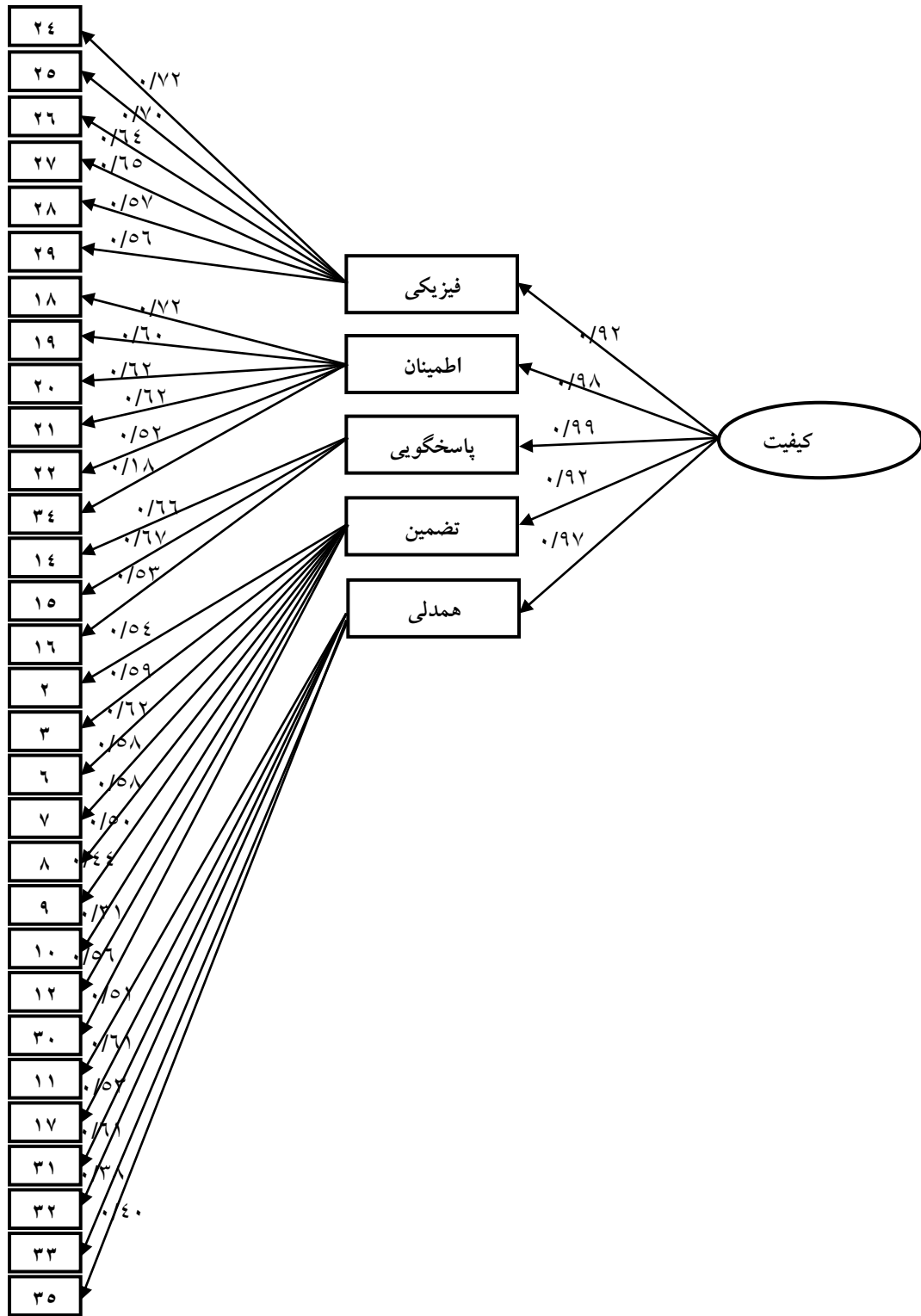
$$0/6 > \text{مجموع خطاها} + \text{مجموع بارهای عاملی} /$$

$$\text{CR} = \text{مجموع بارهای عاملی}$$

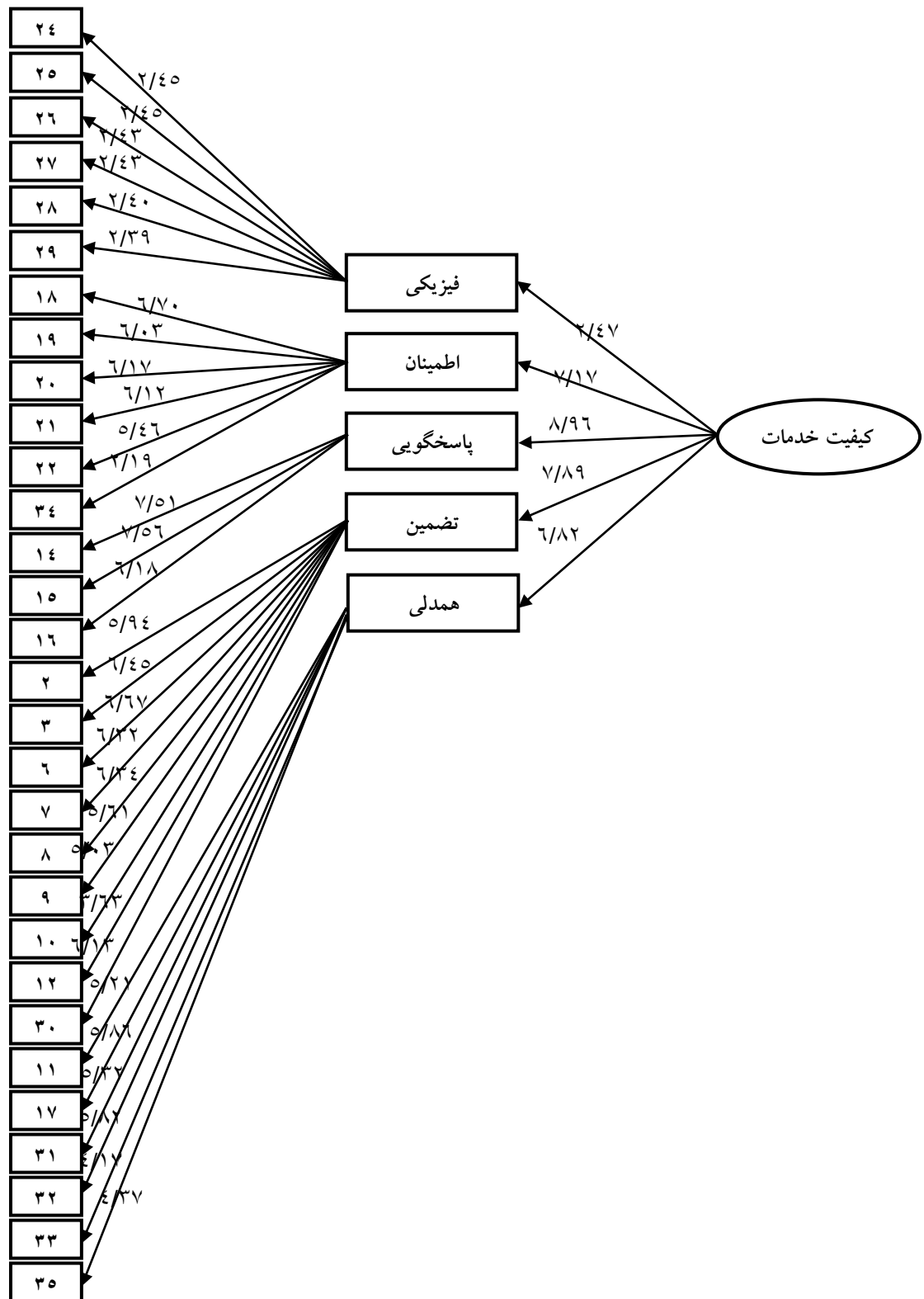
مدل‌های اندازه‌گیری ارزش‌یابی کیفیت خدمات در دانشکده تربیت‌بدنی دانشگاه گیلان، شامل مدل اعداد معناداری و مدل مقادیر تخمین استاندارد در شکل‌های (۱) و (۲) ارائه شده است. با توجه به شکل (۱)، مقادیر تخمین استاندارد اکثر سؤالات از $0/5$ بزرگ‌تر است که ارتباط قوی بین عامل و شاخص‌های مدل نظر را نشان می‌دهد. همچنین با توجه به شکل (۲)، مقدار t محاسبه‌شده برای هر مسیر از $1/96$ بزرگ‌تر است. با توجه به اینکه اعداد معناداری سؤالات (۱)، ۴، ۵، ۱۳، ۲۳) خارج از محدوده اعداد معناداری بود، حذف شدند. بنابراین شاخص‌ها، همان چیزی را اندازه‌گیری می‌کنند که مدل نظر محقق است. مقدار پایایی ترکیبی محاسبه‌شده برای متغیر کیفیت خدمات نیز $0/79$ است که از $0/6$ بزرگ‌تر است. بنابراین پایایی ترکیبی متغیرها نیز در حد مطلوب است.

تناسب تعداد دانشجویان هر مقطع و هر رشته از میان دانشجویان چهارگرایش کارشناسی و سه‌رشته کارشناسی ارشد است که براساس جدول مورگان انتخاب و بررسی شدند. طبق جدول مورگان تعداد نمونه آماری دویست و بیست و شش نفر است که از میان پرسشنامه‌های ارسالی صد و هفتاد و دو پرسشنامه پس از تکمیل دریافت گردید. برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه مدل سروکوال که قبلاً آن را عنایتی نوین و همکاران (۱۳۹۰) طراحی و استفاده کرده‌اند، با کمی تغییر استفاده شد. این پرسشنامه مشتمل بر هفت سؤال دموگرافیک و سیوپنج‌جفت سؤال مربوط به سنجش کیفیت خدمات در ابعاد «تضمین، پاسخگویی، همدلی، اطمینان و ویژگی‌های فیزیکی» در مقیاس پنج‌ارزشی لیکرت بود. ابزار سروکوال تاکنون در بسیاری از صنایع (از جمله بررسی کیفیت شکاف خدمت در بیمارستان‌ها و مراکز مراقبت سلامت) تعدیل‌شده و پس از بررسی روایی و پایایی، مورد استفاده قرار گرفته است (رنجبر و همکاران ۲۰۱۰)؛ روایی محتوایی این پرسشنامه از طریق نظر خبرگان و پایایی (اعتبار) آن از طریق محاسبه ضریب آلفای کرانباخ تعیین شد ($\alpha = 0/93$)؛ در بررسی روایی محتوایی با توجه به نظر خبرگان شش سؤال به بیست و نه سؤال عنایتی نوین و همکاران اضافه شد.

تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS نسخه ۱۷ و با استفاده از روش‌های آمار توصیفی و استنباطی و همچنین نرم‌افزار لیزرل نسخه ۸/۵ صورت گرفت. جهت بررسی نحوه توزیع داده‌ها و انتخاب آزمون آماری مناسب از آزمون کالموگراف - اسمیرنوف استفاده شد. از آنجا که توزیع داده‌ها در وضعیت ادراک، طبیعی و در وضعیت انتظار غیر طبیعی بود، تفاوت میانگین وضع موجود و مطلوب دانشجویان به وسیله آزمون ویلکاکسون، بررسی ابعاد پنج‌گانه کیفیت خدمات براساس جنسیت و مقطع تحصیلی در وضعیت ادراک شده به کمک آزمون آنالیز واریانس دو طرفه و در وضعیت مورد انتظار با آزمون یومن و یتنی بررسی شد. انتظارات



شکل (۱). مدل در حالت تخمین استاندارد



شکل (۲). مدل در حالت اعداد معناداری

جدول (۱). شاخص‌های برازش مدل ارزش‌یابی کیفیت خدمات آموزشی

| مقدار به دست آمده | شاخص برازش |
|-------------------|---|
| ۵۵۵ | درجه آزادی |
| ۱۰۲۹/۵۱ | خی دو |
| ۱/۸۵ | نسبت خی دو به درجه آزادی |
| ۰/۹۹ | شاخص نیکویی برازش (GFI) |
| ۰/۸۷ | شاخص نیکویی برازش (AGFI) |
| ۰/۹۴ | شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI) |
| ۰/۰۷۱ | برآورد ریشه میانگین مجذور خطاها (RMSEA) |

پاسخ‌دهندگان زن و ۴۵/۳٪ مرد بودند. ۷۰/۳٪ آنان دانشجوی مقطع کارشناسی و ۲۹/۷٪ دانشجوی کارشناسی ارشد رشته تربیت بدنی بودند. علاوه بر این، بیشتر پاسخ‌دهندگان در رشته فیزیولوژی ورزشی (۴۴/۸٪) مشغول به تحصیل‌اند و بیشتر پاسخ‌دهندگان را دانشجویان ورودی سال ۱۳۹۰ (۳۵/۵٪) تشکیل می‌دهد.

جدول (۱) نشان می‌دهد که مدل ارزش‌یابی کیفیت خدمات آموزشی دانشکده تربیت بدنی دانشگاه گیلان از برازش مناسبی برخوردار است.

یافته‌ها

با توجه به جدول ۲، مشاهده می‌شود که ۵۴/۷٪

جدول (۲). توصیف ویژگی‌های جمعیت‌شناختی پاسخ‌دهندگان

| فراوانی | | ویژگی‌های جمعیت‌شناختی |
|-------------|-------|---------------------------------|
| درصد | تعداد | جنسیت |
| ۴۵/۳ | ۷۸ | مرد |
| ۵۴/۷ | ۹۴ | زن |
| رشته تحصیلی | | |
| ۳۰/۲ | ۵۲ | مدیریت ورزشی |
| ۴۴/۸ | ۷۷ | فیزیولوژی ورزشی |
| ۱۳/۴ | ۲۳ | آسیب‌شناسی ورزشی و حرکات اصلاحی |
| ۱/۲ | ۲ | مربیگری |
| ۱۰/۵ | ۱۸ | عمومی |
| مقطع تحصیلی | | |
| ۷۰/۳ | ۱۲۱ | کارشناسی |
| ۲۹/۷ | ۵۱ | کارشناسی ارشد |
| ۱۰۰٪ | ۱۷۲ | جمع |

تضمین و همدلی است، در وضعیت موجود (آنچه ادارک می‌شود) و مورد انتظار (آنچه انتظار می‌رود) بررسی کرده‌ایم. جدول ۳ توصیف مختصری از وضعیت این متغیرها را نشان می‌دهد.

کیفیت خدمات آموزشی دانشکده تربیت بدنی و علوم ورزشی دانشگاه گیلان براساس مدل پنج‌عاملی سروکوال سنجش گردیده‌ایم. متغیرهای اصلی پژوهش که شامل وضعیت ظاهری و فیزیکی، اطمینان، پاسخگویی،

جدول (۳). توصیف ابعاد مدل سنجش کیفیت خدمات

| انحراف معیار | میانگین | وضعیت | ابعاد کیفیت خدمات |
|-----------------|---------|----------|----------------------|
| ۰/۷۳۷ | ۲/۸۴۵ | ادراکات | ویژگی ظاهری و فیزیکی |
| ۰/۸۴۶ | ۴/۱۴۶ | انتظارات | |
| ۰/۶۴۷ | ۳/۰۴۶ | ادراکات | اطمینان |
| ۰/۸۴۶ | ۴/۱۴۶ | انتظارات | |
| ۰/۷۷۹ | ۳/۰۱۴ | ادراکات | پاسخگویی |
| ۰/۹۱۵ | ۴/۰۶۸ | انتظارات | |
| ۰/۶۶۲ | ۳/۰۴۶ | ادراکات | تضمین |
| ۰/۷۹۴ | ۴/۱۵۵ | انتظارات | |
| ۰/۶۷۴ | ۳/۰۶۹ | ادراکات | همدلی |
| ۰/۷۶۴ | ۴/۰۰۹ | انتظارات | |

ویژگی‌های ظاهری و فیزیکی کمترین مقدار را دارد. از طرفی انتظارات دانشجویان در بعد تضمین بیشترین مقدار و در بُعد همدلی در کمترین مقدار است.

همان‌طور که در جدول ۳، مشاهده می‌شود، میانگین همه ابعاد مورد بررسی در حالت ادراک شده از انتظارات پایین‌تر است. همچنین ملاحظه می‌شود که ادراکات دانشجویان در بعد همدلی بیشترین امتیاز و در بُعد

جدول ۴. نتایج آزمون ویلکاکسون در مورد مقایسه ادراکات و انتظارات دانشجویان از کیفیت خدمات آموزشی

| Sig | Z | تفاوت میانگین‌ها (شکاف) | M ±SD | وضعیت | ابعاد کیفیت |
|-------|--------|----------------------------|-------------|----------|--------------------------|
| ۰/۰۰۱ | -۹/۴ | -۱/۳۰۱ | ۲/۸۴۵±۰/۷۳۷ | ادراکات | ویژگی‌های ظاهری و فیزیکی |
| | | | ۴/۱۴۶±۰/۸۴۶ | انتظارات | |
| ۰/۰۰۱ | -۸/۵۰۸ | -۱/۱ | ۳/۰۴۶±۰/۶۴۷ | ادراکات | اطمینان |
| | | | ۴/۱۴۶±۰/۸۴۶ | انتظارات | |

| | | | | | |
|-------|--------|--------|-------------|----------|----------|
| ۰/۰۰۱ | -۸/۵۱۶ | -۱/۰۵۴ | ۳/۰۱۴±۰/۷۷۹ | ادراکات | پاسخگویی |
| | | | ۴/۰۶۸±۰/۹۱۵ | انتظارات | |
| ۰/۰۰۱ | -۹/۳۷۱ | -۱/۱۰۹ | ۳/۰۴۶±۰/۶۶۲ | ادراکات | تضمین |
| | | | ۴/۱۵۵±۰/۷۹۴ | انتظارات | |
| ۰/۰۰۱ | -۸/۷۴۵ | -۰/۹۴ | ۳/۰۶۹±۰/۶۷۴ | ادراکات | همدلی |
| | | | ۴/۰۰۹±۰/۷۶۴ | انتظارات | |

* در $p \leq 0/05$ معنی دار است.

معنی داری کمتر از انتظارات آنان بود و به عبارتی در هرپنج بُعد شکاف منفی وجود دارد. بالاترین شکاف منفی مربوط به بُعد ویژگی‌های ظاهری و فیزیکی ($-۱/۳۰۱$) و پایین‌ترین شکاف نیز مربوط به بُعد همدلی ($-۰/۹۴$) است.

با توجه به نتایج آزمون ویلکاکسون که در جدول ۴، گزارش شده است، بین ادراکات و انتظارات دانشجویان تربیت بدنی دانشگاه گیلان درخصوص کیفیت خدمات آموزشی تفاوت وجود دارد. در همه ابعاد، امتیاز ادراکات دانشجویان از کیفیت خدمات (وضعیت موجود) به طور

جدول (۵). نتایج تحلیل واریانس دوراهه در مورد کیفیت ظاهری و فیزیکی ادراک شده در دانشجویان دختر و پسر مقاطع مختلف

| تحصیلی | | | |
|---------------------|---------------------|---------------|-----------------|
| مقطع تحصیلی | کارشناسی | کارشناسی ارشد | sig |
| جنسیت | M ±SD | M ±SD | |
| دختر | ۲/۸۹۱±۰/۷۳۴ | ۲/۹۶۴±۰/۷۳۱ | F(۱,۱۶۸), ۰/۴۴۴ |
| پسر | ۲/۶۱۶±۰/۶۵۴ | ۳/۰۵۲±۰/۸۲۵ | |
| Sig | F(۱,۱۶۸), ۰/۰۳۸ | | |
| جنسیت * مقطع تحصیلی | F(۱,۱۶۸), Sig=۰/۱۳۷ | | |

* در $p \leq 0/05$ معنی دار است.

($p < 0/05$) و اثر جنسیت و اثر تعامل جنسیت و مقطع تحصیلی به دلیل داشتن سطح معناداری بالاتر از $0/05$ معنادار نیست. لذا فقط کیفیت ظاهری و فیزیکی ادراک شده در دانشجویان مقاطع مختلف تحصیلی تفاوت معنادار دارد.

جدول ۵ نتایج مربوط به تحلیل واریانس دوراهه کیفیت ظاهری و فیزیکی ادراک شده را در دانشجویان دختر و پسر مقاطع مختلف تحصیلی دانشکده تربیت بدنی و علوم ورزشی دانشگاه گیلان نشان می‌دهد. طبق نتایج جدول ۵ تنها سطح معناداری اثر، مقطع تحصیلی معنادار است.

جدول ۶. نتایج تحلیل واریانس دوراهه در مورد کیفیت اطمینان ادراک شده در دانشجویان دختر و پسر مقاطع مختلف تحصیلی

| مقطع تحصیلی | کارشناسی | کارشناسی ارشد | Sig |
|-------------|-------------|---------------|-----------------|
| جنسیت | M ±SD | M ±SD | |
| دختر | ۳/۰۱۸±۰/۶۹۰ | ۳/۱۳۶±۰/۵۵۶ | F(۱,۱۶۸), ۰/۹۱۲ |

| | | |
|----------------------------------|-------------|---------------------|
| ۳/۲۳۸±۰/۷۲۹ | ۲/۹۴۱±۰/۵۶۹ | پسر |
| F(۱,۱۶۸),۰/۵۶ | | Sig |
| F(۱,۱۶۸), Sig=۰/۴۱۱ | | جنسیت * مقطع تحصیلی |
| * در $P \leq 0/05$ معنی دار است. | | |

مقطع تحصیلی، جنسیت و اثر تعاملی آن دو از ۰/۰۵ بالاتر است. پس کیفیت اطمینان ادراک شده در دانشجویان دختر و پسر مقاطع مختلف تحصیلی تفاوت معنادار ندارد.

جدول ۶ نتایج مربوط به تحلیل واریانس دوره کیفیت اطمینان ادراک شده را در دانشجویان دختر و پسر مقاطع مختلف تحصیلی دانشگاه گیلان نشان می دهد. طبق نتایج جدول ۶ سطح معناداری اثر

جدول (۷). نتایج تحلیل واریانس دوره در مورد کیفیت پاسخگویی ادراک شده در دانشجویان دختر و پسر مقاطع مختلف تحصیلی

| جنسیت | مقطع تحصیلی | کارشناسی | کارشناسی ارشد | Sig |
|----------------------------------|-------------|---------------------|---------------|---------------------|
| | | M ±SD | M ±SD | |
| دختر | | ۳/۰۱۰±۰/۸۱۹ | ۲/۹۷±۰/۶۹۹ | F(۱,۱۶۸),۰/۴۶۸ |
| پسر | | ۲/۸۹۲±۰/۷۰۵ | ۳/۲۸۷±۰/۸۴۸ | |
| | | F(۱,۱۶۸),۰/۱۶۵ | | Sig |
| | | F(۱,۱۶۸), Sig=۰/۱۰۳ | | جنسیت * مقطع تحصیلی |
| * در $P \leq 0/05$ معنی دار است. | | | | |

کیفیت پاسخگویی ادراک شده در دانشجویان دختر و پسر مقاطع مختلف تحصیلی تفاوت معنادار ندارد.

جدول ۷ نتایج مربوط به تحلیل واریانس دوره کیفیت پاسخگویی ادراک شده را در دانشجویان دختر و پسر مقاطع مختلف تحصیلی دانشگاه گیلان نشان می دهد. طبق نتایج جدول ۷، سطح معناداری اثر مقطع تحصیلی، جنسیت و اثر تعاملی آن دو از ۰/۰۵ بالاتر است. لذا

جدول (۸). نتایج تحلیل واریانس دوره در مورد کیفیت تضمین ادراک شده در دانشجویان دختر و پسر مقاطع مختلف تحصیلی

| جنسیت | مقطع تحصیلی | کارشناسی | کارشناسی ارشد | sig |
|-------|-------------|----------------|---------------|----------------|
| | | M ±SD | M ±SD | |
| دختر | | ۲/۰۵±۰/۶۱۰ | ۳/۲۳۳±۰/۷۱۴ | F(۱,۱۶۸),۰/۴۱۱ |
| پسر | | ۲/۸۳۷±۰/۶۳۷ | ۳/۲۶۶±۰/۷۰۱ | |
| | | F(۱,۱۶۸),۰/۰۰۵ | | Sig |

| | |
|----------------------------------|---------------------|
| F(۱,۱۶۸) ، Sig=۰/۲۶۰ | جنسیت * مقطع تحصیلی |
| * در $p \leq 0/05$ معنی دار است. | |

جدول ۸ نتایج مربوط به تحلیل واریانس دوره‌ها کیفیت تضمین ادراک شده را در دانشجویان دختر و پسر مقاطع مختلف تحصیلی دانشگاه گیلان نشان می‌دهد. طبق نتایج جدول ۸ تنها سطح معناداری اثر مقطع تحصیلی معنادار است ($p < 0/05$) و اثر جنسیت و اثر تعامل جنسیت و مقطع تحصیلی به دلیل داشتن سطح معناداری بالاتر از ۰/۰۵ معنادار نیست. فقط کیفیت تضمین ادراک شده در دانشجویان مقاطع مختلف تحصیلی تفاوت معنادار دارد.

جدول (۹). نتایج تحلیل واریانس دوره‌ها در مورد کیفیت همدلی ادراک شده در دانشجویان دختر و پسر مقاطع مختلف تحصیلی

| جنسیت | مقطع تحصیلی | کارشناسی | کارشناسی ارشد | sig |
|-------|-------------|-------------|---------------|----------------------|
| | | M ±SD | M ±SD | |
| دختر | | ۲/۹۹۱±۰/۶۵۳ | ۳/۲۳۸±۰/۶۸۰ | F(۱,۱۶۸),۰/۸۱۸ |
| پسر | | ۲/۹۶۹±۰/۶۰۸ | ۳/۳۱±۰/۷۸۵ | |
| | | | | F(۱,۱۶۸),۰/۰۰۹ |
| | | | | F(۱,۱۶۸) ، Sig=۰/۶۶۶ |

* در $p \leq 0/05$ معنی دار است.

جدول ۹ نتایج مربوط به تحلیل واریانس دوره‌ها کیفیت همدلی ادراک شده را در دانشجویان دختر و پسر مقاطع مختلف تحصیلی دانشگاه گیلان نشان می‌دهد. طبق نتایج جدول ۹ تنها سطح معناداری اثر مقطع تحصیلی معنادار است ($p < 0/05$) و اثر جنسیت و اثر تعامل جنسیت و مقطع تحصیلی به دلیل داشتن سطح معناداری بالاتر از ۰/۰۵ معنادار نمی‌باشد. لذا تنها کیفیت همدلی ادراک شده در دانشجویان مقاطع مختلف تحصیلی تفاوت معنادار دارد.

جدول (۱۰). نتایج آزمون یو من ویتنی در مورد کیفیت ظاهری و فیزیکی مورد انتظار در دانشجویان دختر و پسر مقاطع مختلف تحصیلی

| مقطع تحصیلی | جنسیت | میانگین رتبه | Z | sig |
|---------------|-------|--------------|--------|-------|
| کارشناسی | دختر | ۶۳/۲۱ | -۰/۸۱۵ | ۰/۴۱۵ |
| | پسر | ۵۷/۹۷ | | |
| کارشناسی ارشد | دختر | ۲۸/۸۳ | -۱/۲۹۳ | ۰/۱۹۶ |
| | پسر | ۲۳/۴۸ | | |

براساس نتایج جدول ۱۰، انتظارات دانشجویان دختر و پسر در مقاطع مختلف به دلیل داشتن سطح معناداری بالاتر از ۰/۰۵ معنادار نیست. لذا بین انتظارات دانشجویان دختر و پسر مقاطع مختلف تحصیلی دانشکده تربیت بدنی و علوم ورزشی از کیفیت ظاهری و فیزیکی تفاوت معنادار وجود ندارد.

جدول (۱۱). نتایج آزمون یو من ویتنی در مورد کیفیت اطمینان مورد انتظار در دانشجویان دختر و پسر مقاطع مختلف تحصیلی

| مقطع تحصیلی | جنسیت | میانگین رتبه | Z | sig |
|-------------|-------|--------------|---|-----|
|-------------|-------|--------------|---|-----|

| | | | | |
|---------------|------|-------|--------|-------|
| کارشناسی | دختر | ۶۵/۶۶ | -۱/۷۱۷ | ۰/۰۸۶ |
| | پسر | ۵۴/۶۱ | | |
| کارشناسی ارشد | دختر | ۳۰/۲۷ | -۱/۹۴۲ | ۰/۰۵۲ |
| | پسر | ۲۲/۲۰ | | |

در $p < 0/05$ معنی دار است.

دختر و پسر مقاطع مختلف تحصیلی دانشکده تربیت بدنی و علوم ورزشی از کیفیت اطمینان تفاوت معنادار وجود ندارد.

بر اساس نتایج جدول ۱۱، انتظارات دانشجویان دختر و پسر در مقاطع مختلف به جهت داشتن سطح معناداری بالاتر از ۰/۰۵ معنادار نیست. پس بین انتظارات دانشجویان

جدول (۱۲). نتایج آزمون یو من ویتنی در مورد کیفیت پاسخگویی مورد انتظار در دانشجویان دختر و پسر مقاطع مختلف تحصیلی

| مقطع تحصیلی | جنسیت | میانگین رتبه | Z | Sig |
|---------------|-------|--------------|--------|-------|
| کارشناسی | دختر | ۶۵/۹۱ | -۱/۸۲۲ | ۰/۰۶۸ |
| | پسر | ۵۴/۲۵ | | |
| کارشناسی ارشد | دختر | ۳۱/۳۸ | -۲/۴۶۴ | ۰/۰۱۴ |
| | پسر | ۲۱/۲۲ | | |

در $p < 0/05$ معنی دار است.

داشتن سطح معناداری کوچکتر از ۰/۰۵ در دانشجویان دختر و پسر مقطع کارشناسی ارشد معنادار است.

بر اساس نتایج جدول ۱۲، انتظارات دانشجویان دختر و پسر در مقطع کارشناسی به دلیل داشتن سطح معناداری بالاتر از ۰/۰۵ معنادار نیست؛ اما این تفاوت به لحاظ

جدول (۱۳). نتایج آزمون یو من ویتنی در مورد کیفیت تضمین مورد انتظار در دانشجویان دختر و پسر مقاطع مختلف تحصیلی

| مقطع تحصیلی | جنسیت | میانگین رتبه | Z | sig |
|---------------|-------|--------------|--------|-------|
| کارشناسی | دختر | ۶۶/۰۶ | -۱/۸۶۳ | ۰/۰۶۲ |
| | پسر | ۵۴/۰۶ | | |
| کارشناسی ارشد | دختر | ۲۹/۵۶ | -۱/۶۱۸ | ۰/۱۰۶ |
| | پسر | ۲۲/۸۳ | | |

در $p < 0/05$ معنی دار است.

دانشجویان دختر و پسر مقاطع مختلف تحصیلی دانشکده تربیت بدنی و علوم ورزشی از کیفیت تضمین تفاوت معنادار وجود ندارد.

بر اساس نتایج جدول ۱۳، انتظارات دانشجویان دختر و پسر در مقاطع مختلف به علت داشتن سطح معناداری بالاتر از ۰/۰۵ معنادار نیست. بدین ترتیب بین انتظارات

جدول (۱۴). نتایج آزمون یو من ویتنی در مورد کیفیت همدلی مورد انتظار در دانشجویان دختر و پسر مقاطع مختلف تحصیلی

| مقطع تحصیلی | جنسیت | میانگین رتبه | Z | Sig |
|-------------|-------|--------------|---|-----|
|-------------|-------|--------------|---|-----|

| | | | | |
|---------------|------|-------|--------|-------|
| کارشناسی | دختر | ۶۲/۱۶ | -۰/۴۲۶ | ۰/۶۷۰ |
| | پسر | ۵۹/۱۴ | | |
| کارشناسی ارشد | دختر | ۳۰/۰۴ | -۱/۸۳۹ | ۰/۰۶۶ |
| | پسر | ۲۲/۴۱ | | |

در $p \leq 0/05$ معنی دار است.

دختر و پسر مقاطع مختلف تحصیلی دانشکده تربیت بدنی و علوم ورزشی از کیفیت همدلی تفاوت معنادار وجود ندارد.

بر اساس نتایج جدول ۱۴، انتظارات دانشجویان دختر و پسر در مقاطع مختلف به دلیل داشتن سطح معناداری بالاتر از ۰/۰۵ معنادار نیست. لذا بین انتظارات دانشجویان

جدول (۱۵). نتایج آزمون فریدمن در مورد اولویت ابعاد کیفیت خدمات مورد انتظار در دانشجویان دختر و پسر

| ابعاد کیفیت خدمات | میانگین رتبه | | درجه آزادی | کای دو | | Sig |
|-------------------|--------------|-----|------------|--------|--------|-------|
| | دختر | پسر | | دختر | پسر | |
| ظاهری و فیزیکی | ۳/۱۲ | ۳ | ۴ | ۲۱/۸۳۰ | ۲۳/۵۹۵ | ۰/۰۰۱ |
| اطمینان | ۲/۷۳ | ۴ | | | | |
| پاسخگویی | ۳/۲۵ | ۲ | | | | |
| تضمین | ۳/۳۶ | ۱ | | | | |
| همدلی | ۲/۵۳ | ۵ | | | | |

در $p \leq 0/05$ معنی دار است.

در اولویت نخست قرار داده، در حالی که برای پسران ویژگی‌های ظاهری و فیزیکی در اولویت اول قرار دارد. از دیدگاه دختران بُعد همدلی در اولویت آخر و از دیدگاه پسران اطمینان در اولویت آخر قرار گرفته است.

باتوجه به این جدول، مشاهده می‌شود که به دلیل داشتن سطح معناداری زیر ۰/۰۵ اولویت‌های انتظارات دختران و پسران در مورد ابعاد کیفیت خدمات آموزشی تفاوت معنادار دارد. در این بین دختران بُعد تضمین را

جدول (۱۶). نتایج آزمون فریدمن در مورد اولویت ابعاد کیفیت خدمات مورد انتظار در دانشجویان مقاطع مختلف تحصیلی

| ابعاد کیفیت خدمات | میانگین رتبه | | درجه آزادی | کای دو | | Sig |
|-------------------|--------------|------|------------|----------|------|-------|
| | کارشناسی | ارشد | | کارشناسی | ارشد | |
| ظاهری و فیزیکی | ۳/۲۴ | ۲ | ۱ | ۳/۴۴ | ۱ | |
| اطمینان | ۲/۷۱ | ۴ | ۵ | ۲/۵۵ | ۵ | |
| پاسخگویی | ۳/۰۱ | ۳ | ۳ | ۳/۰۴ | ۳ | ۰/۰۰۱ |
| تضمین | ۳/۳۸ | ۱ | ۲ | ۳/۳۰ | ۲ | ۰/۰۰۱ |
| همدلی | ۲/۶۶ | ۵ | ۴ | ۲/۶۷ | ۴ | ۰/۰۰۱ |

در $p \leq 0/05$ معنی دار است.

نور، کاشان و دانشکده پیراپزشکی دانشگاه تهران، همچنین نتایج مطالعات تان و کک در سنگاپور، چاو در کانادا (۲۰۱۲) و بردلی در چین (۲۰۱۲) نیز حاکی از وجود شکاف منفی در کیفیت خدمات آموزشی بوده است. این امر بیانگر آن است که سیستم آموزشی در زمینه اجرایی نمودن تعهدات و برآورده کردن انتظارات دانشجویان به خوبی عمل نکرده است.

در مطالعه حاضر، ختلاف آماری معنی داری در هیچ یک از ابعاد پنج گانه خدمات آموزشی بین دانشجویان دختر و پسر و میانگین شکاف در بین رشته های مختلف وجود نداشت. مشاهده می شود بیشترین میانگین شکاف خدمات در بعد ویژگی های ظاهری و فیزیکی است که با یافته های گالوی (۱۹۹۸) مطابقت داشت. شاید بتوان دلیل این موضوع را آرمانی بودن انتظارات دانشجویان از دانشگاه خود دانست. یافته های پژوهش عنایتی نوین فر (۲۰۰۶) تأثیر بعد جلوه ظاهری (فیزیکی) را بر رضایت دانشجویان داشته باشد. قطعاً توجه بیشتر در زمینه تأمین امکانات و فضای فیزیکی مناسب می تواند شکاف بین وضع موجود و مورد انتظار را کاهش دهد.

دومین میانگین شکاف در بُعد تضمین وجود دارد که با نتایج مطالعه رابی (۱۹۹۸) و باقرزاده (۲۰۱۰) همخوانی و با نتایج مطالعه اعرابی و اسفندیاری (۲۰۰۳) تفاوت دارد. می توان گفت که تفاوت های فرهنگی و در نتیجه تفاوت

با توجه به جدول ۱۶، مشاهده می شود که به دلیل داشتن سطح معناداری زیر ۰/۰۵ اولویت های انتظارات دانشجویان مقاطع مختلف تحصیلی در مورد ابعاد کیفیت خدمات آموزشی تفاوت معنادار دارد. در این بین، دانشجویان کارشناسی بُعد تضمین را در اولویت نخست قرار داده در حالی که برای دانشجویان کارشناسی ارشد ویژگی های ظاهری و فیزیکی در اولویت اول قرار دارد. از دیدگاه دانشجویان کارشناسی بُعد همدلی در اولویت آخر و از دیدگاه دانشجویان کارشناسی ارشد بُعد اطمینان در اولویت آخر قرار گرفته است.

بحث و نتیجه گیری

یافته های پژوهش حاضر نشان داد در تمامی ابعاد کیفیت خدمات آموزشی و عبارات مربوط به آن شکاف منفی و معنی داری وجود دارد. شکاف منفی نشان دهنده آن است که از دید دانشجویان، ارائه خدمات آموزشی در حد انتظارات آنان نبوده و در برآورده کردن انتظارات دانشجویان باید اقدامات لازم انجام گیرد. نتایج مطالعات آقاملابی و همکاران (۲۰۰۶)؛ کبریائی و همکاران (۲۰۰۵)؛ آربونی و همکاران (۲۰۰۶)؛ زوار و همکاران (۲۰۰۸)؛ صباحی بیدگلی (۲۰۱۱)؛ و توفیقی و همکاران (۲۰۱۱) در دانشگاه های علوم پزشکی هرمزگان، زاهدان، زنجان، دانشگاه پیام

در یک بُعد، اثر تشدیدکنندگی دارد، یعنی باعث افت کیفیت در سایر ابعاد از دیدگاه دریافت کنندگان خدمت می شود.

شکاف های مشاهده شده در همه مؤلفه ها و در پنج بُعد کیفیت خدمات، می تواند به عنوان راهنما برای برنامه ریزی و تخصیص مناسب منابع مورد استفاده قرار گیرد. بنابراین پیشنهاد می شود برای بهبود و ارتقای کیفیت خدمات؛ کارگاه های آموزشی جهت اعضای هیأت علمی، اساتید مشاور و کارکنان جهت افزایش مهارت های فنی و ارتباطی آنان برگزار شود، و با نگاه دانشجومحوری از نظرات دانشجویان در برنامه ریزی های آموزشی استفاده گردد. تأمین فضاهای آموزشی مناسب و بهینه سازی فضاهای موجود نیز می تواند در افزایش رضایت مندی دانشجویان مؤثر باشد. همچنین آشنا کردن اعضای هیأت علمی، اساتید مشاور، کارکنان آموزشی و دانشجویان با قوانین و مقررات آموزشی، به منظور ارائه بهتر خدمات به دانشجویان و از طرف دیگر، تعدیل انتظارات دانشجویان از طریق آشنانمودن دانشجویان با محدودیت های موجود اداری و اجرایی در نظام آموزش عالی، می تواند در افزایش کیفیت خدمات آموزشی سهم بسزایی داشته باشد. در این صورت است که دانشجویان، آموزشی با کیفیت را تجربه می کنند، همچنین مدرسان برای توسعه حرفه ای، بازخورد مطلوبی دریافت کرده و دانشگاه اعتبار مناسبی کسب می کند.

نکته آخر اینکه به دلیل تفاوت در دوره ها و سطوح آموزشی، امکانات تجهیزات، کارکنان و اعضای هیأت علمی در دانشگاه ها، همچنین مشخصه های فرهنگی، اجتماعی و غیره در جوامع مختلف، دیدگاه گیرندگان خدمت نسبت به کیفیت خدمات، ادراکات و انتظارات آنها متفاوت است. بنابراین برای بهبود کیفیت خدمات آموزشی در کشور، انجام چنین پژوهش هایی به دانشگاه های دیگر نیز توصیه می شود.

انتظارات دانشجویان و در نهایت متناجس نبودن آنها باعث تفاوت در نتایج تحقیقات مختلف که در مکان ها، وضعیت و فرهنگ های متفاوت انجام شده است، می شود.

بُعد اطمینان سومین میانگین شکاف را دارد. در مطالعات انجام شده در دانشگاه های علوم پزشکی هرمزگان، زاهدان و کاشان، کمترین میانگین شکاف در بُعد اطمینان گزارش شده است (آقا مولایی و همکاران، ۲۰۰۶ و کبریایی و همکاران، ۲۰۰۵ و صباحی بیدگلی ۲۰۰۹-۲۰۰۸)؛ نتایج مطالعه توفیقی و همکاران (۲۰۱۱) نشان داد بیشترین شکاف منفی مربوط به بُعد اطمینان است تا حدودی با نتایج مطالعه حاضر همخوانی دارد. بُعد هممدلی تا حدودی نشان دهنده تمایل دانشگاه برای ارائه خدمات سریع و مناسب به دانشجویان است. شاید حجم زیاد کارهای اجرایی در آموزش و زیادبودن تعداد دانشجو نسبت به کارکنان، موجب شده است که آنان فرصتی مناسب برای ابراز هممدلی، شنیدن و درک نظرات دانشجویان نداشته باشند.

چهارمین میانگین شکاف مربوط به بُعد پاسخگویی بود که این نتیجه با یافته های مطالعه در مراکز آموزشی دانشگاه های پیام نور استان آذربایجان شرقی و غربی مطابقت داشت (آقا مولایی و همکاران، ۲۰۰۶ و کبریایی و همکاران، ۲۰۰۵ و زوار و همکاران، ۲۰۰۸)؛ ولی با نتایج مطالعه عنایتی و همکاران (۲۰۱۱) همخوانی ندارد.

به نظر می رسد وجود شکاف منفی در این بُعد، بیانگر آن است که اساتید راهنما و مشاور هنگام نیاز دانشجویان کمتر در دسترس هستند و از سوی دیگر، برخی از کارکنان آموزشی به نظرات دانشجویان در مسایل آموزشی کمتر توجه شده است. با اولویت بندی و اختصاص بودجه به ابعادی که دارای بیشترین شکاف هستند، می توان گفت که با کاهش شکاف در این ابعاد، سایر ابعاد نیز از دیدگاه دانشجویان بهبود خواهند یافت؛ زیرا به زعم صاحب نظران (عنایتی و همکاران، ۲۰۱۱)، وجود نقص و شکاف

الوانی م و ریاحی ب. (۱۳۸۲). سنجش کیفیت خدمات در بخش عمومی. چاپ اول. تهران. انتشارات مرکز آموزش و تحقیقات ایران
 عنایتی نوین فرع و همکاران. (۱۳۹۰). ارزیابی کیفیت خدمات آموزشی دانشگاه پیام نور زاهدان بر اساس مدل سروکوال. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی
 در آموزش عالی. شماره ۶۱. صص ۱۵۱-۱۳۵.

Aghamollayi, T, Zare, S and Abedini, S. (2006.) "Quality Gap of Educational Services for Students in Hormozgan University of Medical Sciences"; Journal of Strides in Development of Medical Education, Vol. 3. No. 2. pp. 78-85(in Persian).

Akhavan Kazemi M. (2005). Higher Education and Stable Political Development; Institute for Research and Planning in Higher Education, Vol. 1, pp. 13-32(in Persian).

Arabi SM, Esfandiari SH. (2003). Determining and Measuring Service Quality Indicators. J Industr Manage Ilameh Tabatabaei Univ .2.1-20. [Full Text in Persian]

Arbooni F, Shoghli A, Badri Poshte S, Mohajeri M. Studying the Gap between Expectations and Educational Services Provided to Students of Zanjan University of Medical Sciences in 2006. Steps Develop Med Educ 2009.5(1).17-25 [FullText in Persian]

Bagherzadeh M, Bagherzadeh F. A. (2010). Survey of Service Quality of the Educational Centers in Tabriz Using Servqual Model and Ranking Educational Centers Using Analytic Hierarchy Process. J Educ Sci 2010.2(8).31-54 [Full Text in Persian]

Bradley R. B. (2006); "Analyzing Service Quality: The Case of Postgraduate Chinese Students"; Available at:
http://www.leeds.ac.uk/researchProgs/fileadmin/user_upload/documents.

Chua C. (2006). Perception of Quality in Higher Education; AUQA Occasional Publication, Available at:
[http://www.auqa.edu.au/auqf/\(2004\)/program/papers/Chua](http://www.auqa.edu.au/auqf/(2004)/program/papers/Chua).

Expectations and perceptions of Greek patients regarding the quality of dental health care, International Journal of Health Care Quality. 3(5). 409-416

Galloway L. 1998. Quality Perception of Internal and External Customers: A Case Study in Education Administration. The TQM Magazine 1998.10(1).20-26

Gronroos C. (2001). Service Management & Marketing (2 ed.), Wiley.

Hanson J. (2003). "Encouraging Lectures to Engage with New Technologies in Learning and Teaching in a Vocational University: the Role of Recognition Reward"; Journal of Higher Education Management and Policy. Vol.15, P. 3

Harman G. and V. Meek. (2000).; "Repositioning Quality Assurance and Accreditation in Australian"; The Report of Department of Education Training and Youth Affairs

Iranmanesh, M. and E. Kamrani. (2005). The Role of Higher Education in Stable Development; Institute for Research and Planning in Higher Education, Vol. 1. Pp: 33- 54(in Persian).

Kar ydis A. & Komboli-Kodovazeniti M. & Hatzigeorgiou D. & Panis V. (2001)

Kebriaei A, Roudbari M, Rakhshani Nejad M, Mirlotfi P. (2005). Assessing Quality of Educational Services at Zahedan University of Medical Sciences. Tabib Shargh 2005.7(2):9-15. [Full Text in Persian]

Lim, P.C., & Tang, N. (2000). A study of patients expectations and satisfaction in Singapore hospitals, Int Journal Health Care Qual Assur. 13(7): 290-299

Parasuraman, Zeithaml V.A & Berry, L.A. (1985). Conceptual model of service quality and its implications for future research, Journal of Marketing. 49. 41-50

Parasuraman A, Zeithaml, V.A & Berry, L.A. (1988). SERVQUAL: A multiple item scale for measuring customer perceptions of service quality, Journal of Retailing. 64(1). 13-40

- Ranjbar Ezzatabadi M, Bahrami MA, Zare Ahmadabadi H, Nasiri S, Arab M, Hadizadeh F, Hataminasab SH. ۲۰۱۰. Gap Analysis between Perceptions and Expectations of Service Recipients through Servqual Approach in Yazd, Afshar Hospital. *Toloo Behdasht* 2010.9(2,3):75-86. [Full Text in Persian]
- Ruby CA. (1998). Assessing Satisfaction with Selected Student Services Using Servqual, a Market-Driven Model of Service Quality. *NASPA J* 1998.35(4):331-41
- Sabahi-Bidgoli M, Mousavi GA, Kebriaei A, Seyyedi SH, Shahri S, Atharizadeh M. The Quality of Hospital Services in Kashan Educational Hospitals During (2008-9): The Patients' Viewpoint. *Feyz* 2011;15(2):146-52. [Full Text in Persian]
- Sahney S., D. K. Banwet and S. Karunes. (2008.) “An Integrated Framework of Indices for Quality Management in Education: A Faculty Perspective”; *The TQM Journal*, Vol. 20, No. 5, pp. 502-519. *Services Quality in Zanjan University of Medical Sciences*; *Journal of Medical Education Development*, Vol. 2, No. 3, pp. 48-59 (in Persian).
- Sharma, B & Gadenne, D .(2001). An investigation of the perceived importance and effectiveness of quality management approaches, *The TQM Magazine*. 3(6). 433-443
- Tofighi Sh, Sadeghifar J, Hamouzadeh P, Afshari S, Foruzanfar F, Taghavi Shahri SM.(2011). Quality of Educational Services from the Viewpoints of Students; Servqual Model. *Educ Strateg J Med Sci* 2011.4(1):21-26
- West E .(2001). Management matters: The link between hospital organization and quality of patient care, *Qual Health Care*, 10, 40-48
- Zavvar T, Behrangi MR, Asgarian M, Naderi E.2008. Evaluating Service Quality in Educational Centers of University of Payam Noor in East and West. *Quarterly J Res Planning High Educ* 2008.13(4).67-90. [Full Text in Persian]