

## بررسی ادراکات و انتظارات دانشجویان از کیفیت خدمات آموزشی دانشگاه ارومیه و رابطه آن با ارزشیابی از عملکرد

اساتید

رقیه پستی‌راد<sup>\*</sup>، علیرضا قلعه‌ای<sup>\*\*</sup>، حسن قلاوندی<sup>\*\*\*</sup>

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی ادراکات و انتظارات دانشجویان از کیفیت خدمات آموزشی و رابطه آن با ارزشیابی از اساتید انجام شد. روش پژوهش توصیفی پیمایشی و طرح پژوهشی همبستگی-مدل‌یابی معادلات ساختاری بود، جامعه آماری کلیه دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه ارومیه بودند که با استفاده روش نمونه‌گیری طبقه‌ای متناسب با حجم ۲۷۳ نفر به عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. ابزار پژوهش دو پرسشنامه کیفیت خدمات و ارزشیابی از اساتید بود. داده‌ها به کمک آمار توصیفی و آزمون‌های T همبسته و روش مدل‌یابی معادلات ساختاری از طریق نرم‌افزارهای آماری SPSS، LISREL، تحلیل شدند. نتایج نشان داد که: ۱- وضعیت موجود مؤلفه‌های عوامل محسوس، قابلیت اطمینان، پاسخگویی، تضمین و همدلی 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؛ ۲- ابعاد کیفیت خدمات آموزشی بر مؤلفه‌های ارزشیابی اساتید (روش تدریس، تسلط و توان علمی، انضباط آموزشی و ویژگی‌های فردی و اجتماعی اساتید) اثر مثبت و معنادار دارد؛ ۳- شاخص نیکویی برازش نیز نشان می‌دهد که مدل آزمون شده برازش مناسبی دارد. بنابراین، توجه به مؤلفه‌های کیفیت خدمات می‌تواند در ارزشیابی مؤثر از اساتید نقش مثبت داشته باشد. در نتیجه با بازخورد نتایج ارزشیابی از اساتید توسط دانشجویان می‌توان شاهد بهبود عملکرد و فعالیت‌های آموزشی اساتید بود.

### کلید واژه‌ها

کیفیت خدمات آموزشی؛ ارزشیابی از اساتید؛ دانشجویان؛ دانشگاه

ارومیه

\* نویسنده مسئول: دانشجوی کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه ارومیه، ارومیه، ایران  
R\_beheshti2000@yahoo.com

\*\* استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه ارومیه، ارومیه، ایران

\*\*\* استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه ارومیه، ارومیه، ایران

## مقدمه

نظام آموزش عالی، عهده‌دار وظایف و مسئولیت‌های مهمی در زمینه رشد و توسعه اقتصادی، اجتماعی، سیاسی، فرهنگی و تربیتی جوامع است. در کشور ما نیز آموزش عالی وظیفه مهم تربیت نیروی انسانی متخصص مورد نیاز بخش‌های مختلف را، برای تأمین خودکفایی در علوم و فنون، صنعت، کشاورزی و ... به عهده دارد (پاکاریان، ۱۳۶۹). خدمات آموزشی و پژوهشی، به‌ویژه خدماتی که از طریق دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی ارائه می‌شود، از مهم‌ترین حوزه‌های خدماتی در هر جامعه محسوب می‌شود که در توسعه‌یافتگی جوامع نقشی بی‌بدیل دارد. بنابراین، توجه به ارتقای کیفیت خدمات آموزشی<sup>۱</sup> و پژوهشی به طور مستمر امری ضروری به نظر می‌رسد (نورالسنا و همکاران، ۱۳۸۷؛ سیروانچی، ۲۰۰۴). شواهد گوناگون حاکی از آن است که این نظام در صورتی از عهده وظایف و اهداف خود بر می‌آید که از نظر کیفیت خدمات آموزشی در وضعیت مطلوبی باشد. با توجه به این موضوع، ضرورت یافتن راه‌های افزایش کیفیت آموزشی روشن می‌شود.

نظام آموزشی به‌عنوان پدیده‌ای پویا و هدفمند، ابعاد کمی و کیفی دارد. رشد متعادل و موزون این ابعاد به موازات یکدیگر از اهداف اساسی نظام آموزشی به حساب می‌آید (غروب چیان، ۱۳۷۳؛ شانی و همکاران، ۲۰۰۶). کیفیت در آموزش عالی، امری پویا و دارای ابعاد متعدد و متغیرهایی است که ارتقاء دائمی آن باید همواره مد نظر برنامه‌ریزان باشد (سرگس و دوچی، ۱۹۹۶). ارتقای مستمر کیفیت آموزش، مستلزم ارزشیابی است که می‌تواند بر مبنای هر یک از عناصر تشکیل دهنده نظام آموزشی (درونداد، فرایند، محصول، برونداد و پیامد) انجام شود و این ارزیابی بهبود کیفیت نظام آموزشی را به دنبال داشته باشد (بازرگان، ۱۳۸۳). بر این اساس، کیفیت درون‌دادها نشان‌دهنده کیفیت نظام آموزشی است؛ در میان درون‌دادها سه عامل یادگیرنده، اساتید و برنامه درسی حائز اهمیت محسوب می‌شوند. در نتیجه ارزیابی هر یک از این عوامل می‌تواند در بهبود کیفیت نظام آموزشی تأثیر فراوانی داشته باشد (حسن‌زاده و همکاران، ۱۳۸۸). اساتید یکی از ارکان اصلی دانشگاه هستند و نحوه عملکرد آن‌ها در بازدهی کل نظام آموزشی نقش اساسی ایفا می‌کند. ارزشیابی صحیح می‌تواند گویای وضعیت عملکرد

---

### 1. Service quality

اساتید بوده و در صورتی که بازخورد نتایج به طور صحیح و به موقع به اساتید منعکس شود، ضمن تشخیص نقاط قوت و ضعف، به عنوان عاملی کمک کننده در جهت ارتقای کیفیت فعالیت های آموزشی آن ها عمل کند (سرچمی و سلمانزاده، ۱۳۸۴). ارزیابی دانشجویان از عملکرد اساتید و اثربخشی تدریس از جمله رایج ترین روش های ارزیابی عملکردهای آموزشی است که به بهبود و ارتقاء کیفیت عملکرد آموزشی استاد کمک می کند (قهرمانی و همکاران، ۲۰۰۸). بنابراین، پژوهش و بررسی درباره اثربخشی و کیفیت عملکرد آموزشی اساتید از جمله مسائل مهمی است که از یک سو، بازخورد مناسب را برای تجزیه و تحلیل مسائل آموزشی و تصمیم گیری های اساسی و برنامه ریزی های استراتژیک توسط مسئولان و دست اندرکاران نظام آموزش عالی فراهم می آورد و از سوی دیگر، اعضای هیأت علمی دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی می توانند از چگونگی عملکرد آموزشی خود آگاهی یابند و به اصلاح روش های آموزشی و در نتیجه، افزایش کیفیت تدریس خود اقدام کنند (اسپرون و همکاران، ۲۰۰۷).

در دنیای کنونی، موضوع کیفیت، مدیریت سازمان ها را با چالش هایی مواجه کرده 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 (داگلاس و داگلاس، ۲۰۰۶؛ فیرداوس، ۲۰۰۶). امروزه بسیاری از سازمان های پیشرو به اهمیت نقش مشتری در کارآمد و اثربخش بودن کسب و کار خود پی برده اند. بر این اساس، مشتری محوری به عنوان اصلی اساسی در سازمان ها مطرح است، به گونه ای که همه روزه بر تعداد سازمان هایی افزوده می شود که رضایت مشتری را به عنوان شاخص اصلی عملکرد خود انتخاب کرده اند. بررسی کیفیت خدمات، مقایسه انتظارات مشتری (آنچه احساس می کند که باید باشد) با ادراکات او (آنچه که دریافت می کند) است. اگر انتظارات بیش از ادراکات باشد، از دید مشتری کیفیت خدمات دریافت شده کم است و نارضایتی او را به دنبال دارد (شفیعی و میرغفوری، ۱۳۸۷). کیفیت مفهومی پیچیده و ابعاد متعددی دارد و مفهوم آن با توجه به ذهنیت افراد تغییر می کند (شالدز، ۱۹۹۹). هرمن و کافمن (۱۹۹۱) کیفیت هر چیز را مناسب بودن آن برای استفاده ای ویژه می دانند (مشایخ و بازرگان، ۱۳۷۴). از نظر مک جین و بوردن (۱۹۹۵) در تعریف ساده تر کیفیت ویژگی ای است که افراد به چیزی یا پدیده ای نسبت می دهند (بازرگان،

۱۳۸۹). به دلیل معانی گوناگون کیفیت، تعریف مربوط به مشتری، محوری بودن محصول و خدمات از بین تعاریف و دیدگاه‌های مختلف مفیدتر است (شانی و همکاران، ۲۰۰۶؛ زافیروفلس، ۲۰۰۷). بر این اساس می‌توان بیان کرد که کیفیت نظام آموزشی حالت ویژه‌ای از نظام و نتیجه یک سلسله اقدامات و عملیات مشخص است که پاسخگوی نیازهای اجتماعی معین در یک نقطه زمانی و مکانی خاص باشد (بازرگان، ۱۳۸۹). در نتیجه می‌توان بیان کرد که کیفیت در رأس امور قرار دارد و بهبود خدمات از مهم‌ترین وظایف هر مؤسسه به‌ویژه دانشگاه‌ها است.

پاراسورامان و همکاران (۱۹۸۸) در مطالعه خود پنج بعد راهبردی کیفیت شامل ابعاد فیزیکی، قابلیت اطمینان، تضمین، مسئولیت‌پذیری و همدلی را معرفی کرد. درون‌مایه ثابت در تمامی این ابعاد این است که مشتریان ممکن است برای ارزیابی کیفیت خدمات چیزی بیش از خدمات ارائه شده را در نظر بگیرند (پاراسورامان و همکاران، ۱۹۸۸). در ادامه این ابعاد توضیح داده شده است:

**عوامل محسوس<sup>۱</sup>:** شامل وجود تسهیلات و تجهیزات کاری و کالاهای ارتباطی است. تمام این ابعاد تصویری را فراهم می‌کنند که مشتری برای ارزیابی کیفیت آن را مد نظر قرار می‌دهد. مثل امکانات رفاهی در محیط فیزیکی سازمان.

**قابلیت اطمینان<sup>۲</sup>:** به معناتوانایی انجام دادن خدمات به شکلی مطمئن و قابل اطمینان است، به طوری که انتظارات مشتری تأمین شود، در واقع قابلیت اطمینان، عمل به تعهدات است، یعنی اگر سازمان خدماتی در زمینه زمان ارائه خدمات، شیوه خدمات و هزینه خدمات، وعده‌هایی می‌دهد، باید به آن عمل کند.

**پاسخگویی<sup>۳</sup>:** منظور از مسئولیت‌پذیری تمایل به همکاری و کمک به مشتری است، این بعد از کیفیت خدمت، تأکید بر نشان دادن حساسیت و هوشیاری در قبال درخواست‌ها، سوالات و شکایات مشتری دارد.

- 
1. Tangibles
  2. Reliability
  3. Responsiveness

**تضمین<sup>۱</sup>:** تضمین بیان‌کننده شایستگی و توانایی کارکنان در القای یک حس اعتماد و اطمینان به مشتری نسبت به سازمان است. این بعد از کیفیت خدمت مخصوصاً در خدماتی مهم است که دارای خطر بالاتری باشند.

**همدلی<sup>۲</sup>:** توجه شخصی و اختصاص زمان کاری مناسب برای تمامی مشتریان، یعنی اینکه با توجه به روحیات افراد، با هر کدام از آنها به‌طور ویژه رفتار شود، به‌طوری که مشتریان قانع شوند که سازمان آنها را درک کرده است و برای سازمان مهم هستند (مارتینز و مارتینز، ۲۰۱۰). بحث کیفیت در آموزش عالی، مانند بسیاری از مسائل تعلیم و تربیت، بحث پیچیده‌ای است و اختلاف نظرهایی درباره آن وجود دارد. برخی از صاحب نظران، کیفیت هر نظام آموزشی را مترادف با توانایی به دست دادن نتایج مطلوب می‌دانند. برخی دیگر کیفیت نظام آموزشی را مترادف با کارایی آن می‌دانند و کارایی نظام را در ارتباط با سه مقوله درونداد، فرایند و برونداد ذکر می‌کنند و کیفیت را سبب افزایش بهره‌وری و بهره‌دهی می‌دانند. به هر حال، هنگامی که صحبت از کیفیت دانشگاه به میان می‌آید، ارزشیابی نظام آموزشی مطرح می‌شود (زوار و همکاران، ۱۳۸۶).

استفاده از نظرات دانشجویان در ارزشیابی اساتید در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی از سال ۱۹۲۷ میلادی به عنوان بخش مهمی از ارزشیابی‌های آموزشی آغاز شد و تاکنون گسترش زیادی یافته است، به طوری که در حال حاضر تقریباً در تمامی دانشگاه‌های معتبر دنیا به عنوان اصلی‌ترین منبع برای ارزیابی عملکرد آموزشی اساتید به کار گرفته می‌شود (چانگ، ۲۰۰۹). ارزشیابی عملکرد آموزشی اساتید یکی از روش‌های بهبود کیفیت برنامه‌ها و فعالیت‌های آموزشی اساتید در دانشگاه‌ها به شمار می‌رود و این امکان را فراهم می‌آورد تا براساس نتایج آن، نقاط قوت و ضعف، تعیین و با تقویت جنبه‌های مثبت و رفع کاستی‌ها در ایجاد تحول و اصلاح امور آموزشی برنامه‌ریزی مناسب انجام شود (الهیجا و فرسکو، ۲۰۰۹).

محوری‌ترین ارزش‌نهادهای دانشگاهی در درجه نخست، بهبود کیفیت یاددهی و یادگیری است (گرین و همکاران، ۱۹۹۸؛ بویل و پیتگروف، ۲۰۰۱). در نتیجه تضمین کیفیت یاددهی - یادگیری در نظام‌های دانشگاهی مستلزم نگاه جدی به تمامی عوامل درگیر با فرایند یاددهی -

یادگیری است. فرایند ارزشیابی اساتید<sup>۱</sup>، فرایندی است که در طی آن با جمع‌آوری اطلاعات و با بررسی عملکردهای گوناگون استادان، درباره کفایت و شایستگی آن‌ها قضاوت می‌شود و در عین حال، درباره اقداماتی که می‌تواند به افزایش شایستگی ایشان و بهبود یادگیری فراگیران کمک کند، تصمیم لازم اتخاذ می‌شود (اولتمن، ۲۰۰۶). ارزشیابی آموزشی، به‌عنوان شاخه‌ای از علوم تربیتی در ارتقاء کیفیت نظام‌های آموزشی کاربرد شایان توجهی دارد. بدین سان در هر فعالیت آموزشی، یا به‌طور کلی در هر فعالیتی که برای انتقال، برانگیختن و کسب دانش، نگرش و توان بخشی به‌عمل می‌آید، از ارزشیابی آموزشی به‌عنوان فرایندی مستمر و منظم برای توصیف کردن، هدایت و اطمینان یافتن از کیفیت فعالیت‌های آموزشی استفاده می‌شود (گوبا و لین کولین، ۱۹۸۹). بدون تردید باید اذعان داشت که ارزشیابی به علت ماهیت و عملکرد خاص خود در هر نظام آموزشی یکی از گسترده‌ترین مباحث فرایند آموزش است و با وجود اهمیت فراوانی که دارد و حجم عظیمی از مباحث تربیتی که به خود اختصاص داده عملاً از آن استفاده نشده است، به‌طوری که بیش‌تر از ضرورت ارزشیابی تا به‌کارگیری آن صحبت به میان آمده است (عرب خردمند و حاجی آقاخانی، ۱۳۷۶). از ارزشیابی استفاده‌های بی‌شماری می‌توان کرد که شامل تعیین ارزش، شایستگی، اهمیت و ارج یک پدیده آموزشی برای قضاوت و تصمیم‌گیری به‌منظور استقرار یک نظام (برنامه)، استمرار فعالیت‌ها، تعدیل نظام، تصدیق نظام، درک ابعاد مختلف نظام و حمایت از آن است (موریسون، ۲۰۰۳). در این رابطه التمن اعتقاد دارد که ارزشیابی اساتید توسط دانشجویان می‌تواند یک منبع ارزشمند برای بازخورد به آن‌ها به‌منظور بهبود کیفیت آموزش باشد (حاجی آقاخانی، ۱۳۷۷). او اعتقاد خاصی به ارزشیابی تکوینی<sup>۲</sup> اعضای هیأت علمی توسط دانشجویان دارد و آن را از این جهت که می‌تواند با ارائه بازخورد فوری، فرصت مناسبی برای بهبود روش تدریس فراهم کند و همچنین سبب ارتقای یادگیری در فراگیران شود، ارزشمند می‌داند (التمن، ۲۰۰۶). اکثر صاحب‌نظران درباره این موضوع اتفاق نظر دارند که هدف اولیه ارزشیابی استاد توسط دانشجو، ارزشیابی تکوینی یا به عبارتی بازخورد نتایج به استاد برای اطلاع یافتن از نقاط قوت و ضعف تدریس خود بود

- 
1. Assessment of faculty members
  2. Evaluation formative

(آدامز، ۱۹۹۷). در حالی که این کارکرد به تدریج جای خود را به ارزشیابی تراکمی<sup>۱</sup> داد؛ به این مفهوم که ابزاری برای تصمیم‌گیری مدیریتی شد (بالنت، ۱۹۹۱). قریب به اتفاق صاحب‌نظران استفاده از ارزشیابی اساتید توسط دانشجو با هدف ارزشیابی تکوینی را تأیید می‌کنند، ولی درباره کاربرد آن در ارزشیابی تراکمی مناقشه است (مریت، ۱۹۹۷). یکی از توصیه‌های مهم کنفرانس آموزش پزشکی در ادینبورگ، در سال ۱۹۹۳، مشارکت دادن و سهیم کردن دانشجویان در همه سطوح آموزش، نظیر تعیین هدف‌های برنامه درسی و ارزشیابی است (شادپور، ۱۳۷۲). بنابراین، با عنایت به اینکه هدف اصلی آموزش و تدریس و مشتری‌های واقعی درس و استاد، دانشجویان هستند، دیدگاه‌ها و نظرات آن‌ها به عنوان یک بخش مهم در برنامه‌های آموزش باید در نظر گرفته شود و قطعاً همه محققان و دست‌اندرکاران آموزش باید تلاش کنند تا نواقص و کاستی‌های موجود در این زمینه را شناسایی و اصلاح کنند. بنابراین، با طراحی سیستم ارزشیابی مؤثر از اساتید می‌توان گام‌های اساسی در پیشبرد اهداف نظام آموزش عالی برداشت. در ادامه به پژوهش‌های مرتبط به کاربست مدل سروکوال اشاره می‌شود:

جورابچی (۱۳۸۱) در پژوهشی در میان دانشجویان مامایی دانشگاه علوم پزشکی قزوین نشان داد که از دیدگاه آن‌ها خدمات آموزشی ارائه شده کیفیت خوبی نداشته است. در پژوهش و بررسی کبریایی و رودباری (۱۳۸۴) نیز در دانشگاه علوم پزشکی زاهدان مشخص شد که ۸۱/۶ درصد نمونه آماری معتقد به وجود شکاف منفی کیفیت بودند؛ به طوری که از میان ابعاد پنج گانه خدمت، بعد پاسخ‌گویی دارای بیش‌ترین میانگین شکاف و بعد اطمینان دارای کم‌ترین میانگین شکاف کیفیت بوده‌اند که بیان‌کننده نامطلوب بودن کیفیت خدمات آموزشی ارائه شده است. زوار و همکارانش (۱۳۸۶) در پژوهشی به ارزشیابی کیفیت خدمات مراکز آموزشی دانشگاه پیام‌نور استان‌های آذربایجان شرقی و غربی از دیدگاه دانشجویان اقدام کرده‌اند. نتایج نشان داد که شکاف ادراک و انتظارات دانشجویان از کیفیت خدمات مراکز آموزشی در همه ابعاد منفی و معنادار است. این نشان می‌دهد که دانشجویان از کیفیت خدمات مراکز آموزشی راضی نیستند. آربونی و همکارانش (۱۳۸۷) در مطالعه‌ای بین دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی زنجان، وجود شکاف منفی را در کلیه ابعاد کیفیت خدمات آموزشی گزارش کردند، به طوری

که بیش‌ترین میانگین شکاف مربوط به بعد همدلی و کم‌ترین میانگین شکاف مربوط به بعد اطمینان بود. در مطالعه و بررسی آقاملایی و همکاران (۱۳۸۷) در زمینه کیفیت خدمات بهداشتی اولیه از دیدگاه زنان مراجعه کننده به مراکز بهداشتی - درمانی شهر بندر عباس مشخص شد که در هر پنج بعد کیفیت خدمات، زنان اختلاف نظر دارند، کم‌ترین میانگین اختلاف کیفیت ۰/۷۶- در بعد تضمین و بیش‌ترین میانگین اختلاف کیفیت ۰/۹۸- در بعد همدلی به دست آمد. اختلاف منفی بیان‌کننده این است که انتظارات خدمت گیرندگان فراتر از ادراکات آن‌ها از وضعیت موجود بوده و هنوز فضای زیادی برای بهبودی و اصلاح به منظور نیل به رضایت مشتریان و ارائه خدمات بهداشتی - درمانی مطلوب وجود دارد. در مطالعه و بررسی پیترو و همکارانش (۲۰۰۰) درباره کیفیت خدمات آموزشی در دو گروه از دانشجویان ترک تحصیل کرده و دانشجویان مشغول به تحصیل در دانشگاه سانشاین کوست و دانشکده عالی در استرالیا نشان داد که از نظر دانشجویان مشغول به تحصیل شکاف خدمات بیش‌تر از دانشجویانی است که ترک تحصیل کرده‌اند. لیم و تانگ (۲۰۰۰) مطالعه‌ای به منظور سنجش ادراکات و انتظارات بیماران از کیفیت خدمات بیمارستانی در سنگاپور انجام داده‌اند. نتایج مطالعه آن‌ها نشان می‌دهد که بر مبنای ادراکات بیماران، بعد پاسخگویی پایین‌ترین رتبه کیفیت را دارد در حالی که انتظار آن‌ها از این بعد در دومین رتبه اهمیت قرار داشت. هم چنین بعد تضمین که به عنوان مهم‌ترین بعد تلقی شد، از لحاظ کیفیت درک شده رتبه چهارم را داشت. در مطالعه و بررسی چو (۲۰۰۴) که درباره کیفیت خدمات آموزشی در دانشکده مدیریت بازرگانی دانشگاه رایرسون که در تورنتوی کانادا انجام شد، در تمام ابعاد خدمات شکاف منفی کیفیت وجود داشت؛ بیش‌ترین شکاف منفی کیفیت در بعد تضمین و کم‌ترین شکاف در بعد اطمینان مشاهده شد. نتایج مطالعه ریچارد و آدامز (۲۰۰۶) که به منظور تعیین کیفیت خدمات آموزشی در ایالات متحده بود، نشان داد که از دیدگاه دانشجویان خدمات با کیفیت به آن‌ها ارائه نمی‌شود. بارنز (۲۰۰۷) در مطالعه‌ای به منظور تعیین ادراکات و انتظارات دانشجویان چینی از کیفیت خدمات آموزشی نشان داد که در تمام ابعاد کیفیت خدمات شکاف منفی وجود دارد، بیش‌ترین شکاف منفی کیفیت در بعد تضمین و کم‌ترین شکاف در بعد اطمینان مشاهده شد. بخشی دیگر از مطالعات و پژوهش‌هایی که در زمینه کیفیت خدمات در داخل و خارج از کشور انجام شده است گویای رابطه مثبت و معنادار کیفیت خدمات با اثربخشی سازمانی



(گرجی، ۱۳۸۷)، رضایت مشتری (صمدی و اسکندری، ۱۳۹۰) و رفتار شهروندی سازمانی (رضایی دیزگاه و همکاران، ۱۳۹۰؛ یون و سون، ۲۰۰۳) است. با توجه به مطالبی که بیان شد و اهمیت تأثیر کیفیت خدمات بر ابعاد ارزشیابی عملکرد اساتید، تاکنون پژوهشی رابطه کیفیت خدمات با ابعاد ارزشیابی عملکرد اساتید را بررسی نکرده است. در هریک از پژوهش‌های گذشته متغیرهای مذکور به صورت موضوعی مستقل بررسی شده‌اند، به عبارت دیگر خلاء دانش در حوزه مطالعاتی متغیرهای مذکور است که این پژوهش در صدد بررسی این خلاء بود. پژوهش حاضر اولین کوشش در این راستا است و با گردآوری داده‌هایی در زمینه کیفیت خدمات و ارزشیابی عملکرد اساتید به دنبال یافتن پاسخی برای چگونگی ارتباط بین کیفیت خدمات با ابعاد ارزشیابی عملکرد اساتید است. لذا پرسش اصلی این پژوهش عبارت بودند از: آیا کیفیت خدمات قادر به پیش‌بینی ابعاد ارزشیابی عملکرد اساتید است؟ بدین ترتیب فرضیه پژوهش بدین صورت بیان شد که بین کیفیت خدمات و ابعاد ارزشیابی عملکرد اساتید (روش تدریس اساتید، تسلط و توان علمی، انضباط آموزشی و ویژگی فردی و اجتماعی استاد) رابطه وجود دارد.

## روش

به طور کلی روش‌های پژوهش را می‌توان با توجه به دو ملاک: الف) هدف پژوهش؛ ب) نحوه گردآوری داده تقسیم کرد. از آنجایی که در پژوهش حاضر سعی شده است که به بررسی و توسعه دانش کاربردی در یک زمینه خاص توجه و کمک شود، می‌توان آن را از لحاظ هدف پژوهش از نوع پژوهش‌های کاربردی به شمار آورد. ملاک دیگر در تقسیم‌بندی روش‌های پژوهش بر حسب نحوه گردآوری داده‌ها است که براساس این ویژگی، پژوهش حاضر را می‌توان از نوع پژوهش‌های توصیفی پیمایشی و طرح پژوهشی همبستگی - مدلیابی معادلات ساختاری به حساب آورد. جامعه آماری مورد نظر ۱۹۵۴ نفر از دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه ارومیه بودند که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای متناسب با حجم ۲۷۳ نفر به عنوان نمونه انتخاب شد. برای تعیین حجم نمونه مورد نظر با توجه به حجم جامعه آماری از فرمول کوکران استفاده شده است (سرایبی، ۱۳۸۲). به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها و اطلاعات به دست از روش‌های آماری توصیفی و استنباطی استفاده شد. در آمار توصیفی برای

توصیف داده از شاخص‌های میانگین و انحراف استاندارد، درصد و فراوانی و در آمار استنباطی نیز از آزمون تی همبسته استفاده شد. همچنین برای بررسی رابطه مؤلفه‌های کیفیت خدمات آموزشی و ارزشیابی از اساتید، روش مدل‌یابی معادلات ساختاری به کار برده شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار SPSS, LISREL استفاده شد.

$$n = \frac{N.t^2.s^2}{Nd^2 + t^2.s^2}$$

$$n = \frac{1954(1/96)^2 \times (0/899)^2}{1954(0/01)^2 + (1/96)^2 \times (0/899)^2} = 260$$

برای اندازه‌گیری کیفیت خدمات آموزشی در پژوهش حاضر، از پرسشنامه استاندارد بر پایه مدل سرکوال، پارسورامان و و همکاران (۱۹۸۵) استفاده شد. این پرسشنامه از ۲۱ گویه تشکیل شده است 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 اندازه‌گیری می‌کند. این پرسشنامه ۵ مؤلفه (عوامل محسوس، قابلیت اطمینان، پاسخگویی، تضمین و همدلی) کیفیت خدمات آموزشی را اندازه‌گیری می‌کند. برای سنجش پایایی پرسشنامه کیفیت خدمات آموزشی نیز از ضریب آلفای کرونباخ در یک مطالعه مقدماتی در میان نمونه ۴۰ نفری  $\alpha = 0/91$  به دست آمد. نتایج تحلیل عاملی گویه‌های پرسشنامه کیفیت خدمات آموزشی مشخص کرد که بارهای عاملی بیش‌تر ۰/۷۰ و در سطح ۰/۰۰۱ معنادار و مقبول هستند. از طرف دیگر شاخص‌های پایایی ترکیبی ابعاد و نمره کل کیفیت خدمات آموزشی نیز بیش‌تر از ۰/۷ و میانگین واریانس استخراج شده این ابعاد نیز بیش‌تر از ۰/۵ است. این امر نشانه پایایی مناسب پرسشنامه کیفیت خدمات آموزشی در پژوهش حاضر است.

برای سنجش مؤلفه‌های ارزشیابی از اساتید در پژوهش حاضر، از پرسشنامه محقق ساخته استفاده شد. این پرسشنامه از ۳۰ گویه تشکیل شده است که دامنه امتیازات آن بر اساس طیف لیکرت (۱= بی‌اهمیت تا ۵= بسیار مهم) نمره‌گذاری می‌شود. این پرسشنامه ۴ مؤلفه (روش تدریس، تسلط و توان علمی، انضباط آموزشی و ویژگی فردی و اجتماعی استاد) را اندازه‌گیری می‌کند. برای روایی پرسشنامه مذکور از متخصصان رشته علوم تربیتی بهره گرفته و برای

سنجش پایای پرسشنامه ارزشیابی از اساتید نیز از ضریب آلفای کرونباخ در یک مطالعه مقدماتی در میان نمونه ۴۰ نفری  $\alpha=0/87$  به دست آمد. نتایج تحلیل عاملی گویه‌های پرسشنامه ارزشیابی از اساتید مشخص کرد که بارهای عاملی بیش تر  $0/70$  و در سطح  $0/01$  معنادار و مقبول هستند. از طرف دیگر شاخص‌های پایایی ترکیبی ابعاد و نمره کل ارزشیابی از اساتید نیز بیش تر از  $0/7$  و میانگین واریانس استخراج شده این ابعاد نیز بیش تر از  $0/5$  است. این امر نشانه پایایی مناسب پرسشنامه ارزشیابی از اساتید در پژوهش حاضر است.

## یافته‌ها

جدول ۱: ویژگی‌های دموگرافیک نمونه آماری پژوهش

متغیر	مقوله	تعداد	درصد
جنسیت	زن	۱۶۲	۵۹/۳
	مرد	۱۱۱	۴۰/۷
تحصیلات	کارشناسی ارشد	۲۵۱	۹۱/۹
	دکتری	۲۲	۸/۱
سن	میانگین	۲۶/۲	
	انحراف استاندارد	۴/۳	

n=۲۷۳

بر اساس جدول ۱، ۵۹/۳ درصد نمونه آماری دانشجویان دختر و ۴۰/۷ درصد دانشجویان پسر بودند. از نظر مدرک تحصیلی اکثریت قریب به اتفاق آن‌ها مدرک کارشناسی ارشد داشتند. میانگین و انحراف معیار سن نمونه آماری به ترتیب  $25/2$  و  $4/3$  سال است.

جدول ۲: شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	کم‌ترین	بیش‌ترین	میانگین	انحراف استاندارد	چولگی	کشیدگی
عوامل محسوس	۱	۴/۷۵	۲/۴۰	۰/۷۶	۰/۱۹	۰/۱۱
قابلیت اطمینان	۱	۴/۸۰	۲/۳۴	۰/۷۲	۰/۲۵	۰/۰۹
پاسخگویی	۱	۵	۲/۳۱	۰/۷۴	۰/۳۰	۰/۱۵
تضمین	۱	۵	۲/۴۸	۰/۷۳	۰/۱۶	۰/۳۱
همدلی	۱	۵	۲/۴۲	۰/۷۶	۰/۳۱	۰/۴۴
کیفیت خدمات آموزشی کل	۱	۴/۳۶	۲/۳۹	۰/۶۰	۰/۵۱	۰/۷۶
روش تدریس	۱	۵	۳/۳۷	۰/۸۳	-۰/۳۵	-۰/۱۳
تسلط و توان علمی	۱	۵	۳/۳۳	۰/۸۱	-۰/۴۹	-۰/۰۶
انضباط آموزشی	۱	۵	۳/۰۴	۰/۹۰	۰/۰۸	-۰/۳۳
ویژگی فردی و اجتماعی استاد	۱	۵	۳/۳۰	۰/۷۱	-۰/۳۷	۰/۶۱

n=۲۷۳

با توجه به جدول فوق شاخص‌های چولگی و کشیدگی برای تمامی متغیرها کم‌تر از ۱/۹۶ هستند. این امر نشانه نرمال بودن توزیع داده‌ها برای انجام‌دادن آزمون‌های پارامتریک است.

۱. آیا بین وضعیت موجود و مطلوب در کیفیت خدمات آموزشی از نظر دانشجویان در دانشگاه ارومیه تفاوت وجود دارد.

جدول ۳: نتایج آزمون t دو نمونه همبسته برای مقایسه وضعیت موجود با مطلوب کیفیت خدمات آموزشی در دانشگاه ارومیه

متغیر	تفاوت میانگین دونمونه همبسته		آماره t	سطح معناداری
	انحراف استاندارد	خطای استاندارد میانگین		
عوامل محسوس	۱/۰۹	۰/۰۷	-۹/۵۶	۰/۰۰۱
قابلیت اطمینان	۰/۹۷	۰/۰۶	-۱۲/۰۱	۰/۰۰۱
پاسخگویی	۱/۱۱	۰/۰۷	-۹/۹۳	۰/۰۰۱
تضمین	۱/۰۴	۰/۰۷	-۸/۶۶	۰/۰۰۱
همدلی	۰/۹۸	۰/۰۶	-۱۲/۰۱	۰/۰۰۱
کیفیت خدمات آموزشی کل	۰/۷۶	۰/۰۵	-۱۴/۰۱	۰/۰۰۱

Df=۲۷۲

با توجه به نتایج جدول ۳، مؤلفه‌های عوامل محسوس ( $t = -9/56$ )، قابلیت اطمینان ( $t = -12/01$ )، پاسخگویی ( $t = -9/93$ )، تضمین ( $t = -8/66$ ) و همدلی ( $t = -12/01$ ) در سطح ۰/۰۰۱ منفی و معنادار هستند. با توجه به یافته‌ها می‌توان نتیجه گرفت که وضعیت موجود از وضعیت مورد انتظار و مطلوب فاصله دارد. کیفیت خدمات آموزشی کل نیز ( $t = -14/01$ ) در سطح ۰/۰۰۱ منفی و معنادار است.

### آزمون الگوی ساختاری و فرضیه‌های پژوهش

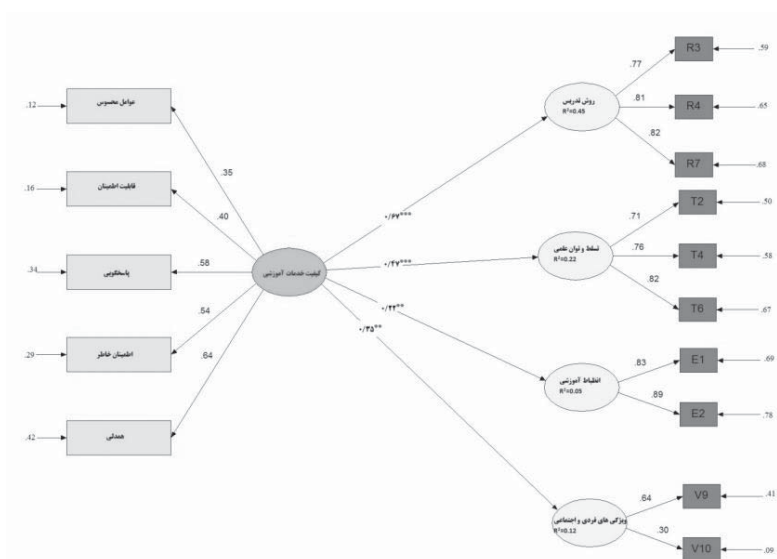
قبل از پرداختن به آزمون الگوی ساختاری، ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش ارائه شده تا رابطه بین متغیرها بررسی شود. شایان ذکر است که چون در مدل نهایی به جای مؤلفه‌های کیفیت خدمات آموزشی از متغیر خدمات آموزشی کل استفاده شده، در ماتریس نیز این مؤلفه ارائه نشده است.

جدول ۴: ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

شماره	متغیر	۱	۲	۳	۴	۵
۱	کیفیت خدمات آموزشی کل	۱				
۲	روش تدریس	۰/۴۴**	۱			
۳	تسلط و توان علمی	۰/۳۶**	۰/۳۳**	۱		
۴	انضباط آموزشی	۰/۱۲*	۰/۱۲*	۰/۳۰**	۱	
۵	ویژگی‌های فردی و اجتماعی استاد	۰/۱۱	۰/۱۴*	۰/۱۵*	۰/۱۳*	۱

\* $P < 0/05$ , \*\* $P < 0/01$

با توجه به جدول ۴، رابطه کیفیت خدمات آموزشی با روش تدریس و تسلط و توان علمی در سطح ۰/۰۱ و با انضباط آموزشی در سطح ۰/۰۵ معنادار است. همچنین رابطه این متغیر با ویژگی فردی و اجتماعی استاد معنادار نیست. در شکل ۱ مدل آزمون شده پژوهش، که براساس فرضیه‌ها تدوین شده، نشان داده شده است.



شکل ۱: مدل آزمون شده تحقیق

با توجه به شکل ۱ اثر مستقیم کیفیت خدمات آموزشی بر روش تدریس (۰/۶۷) و تسلط و توان علمی (۰/۴۷) مثبت و در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است. این متغیر ۴۵ درصد از تغییرات روش تدریس و ۲۲ درصد از تغییرات تسلط و توان علمی را تبیین می‌کند. اثر متغیر کیفیت بر

انضباط آموزشی (۰/۲۲) و ویژگی‌های فردی و اجتماعی استاد (۰/۳۵) مثبت و در سطح ۰/۰۱ معنادار است. این متغیر ۵ درصد از واریانس انضباط آموزشی و ۱۲ درصد از تغییرات ویژگی‌های فردی و اجتماعی استاد را تبیین می‌کند. با توجه به مطالب فوق در جدول ۴-۵ نتایج بررسی فرضیه‌های پژوهش گزارش شده است.

جدول ۵: نتایج بررسی فرضیه‌های پژوهش

نتیجه	سطح معناداری	آماره T	ضریب مسیر	فرضیه
حمایت شد	۰/۰۰۱	۶/۹۰	۰/۶۷	بین کیفیت خدمات آموزشی و روش تدریس اساتید رابطه علی وجود دارد.
حمایت شد	۰/۰۰۱	۵/۲۲	۰/۴۷	بین کیفیت خدمات آموزشی و تسلط و توان علمی اساتید رابطه علی وجود دارد.
حمایت شد	۰/۰۱	۲/۵۵	۰/۲۲	بین کیفیت خدمات آموزشی و انضباط آموزشی اساتید رابطه علی وجود دارد.
حمایت شد	۰/۰۰۲	۳/۱۱	۰/۳۵	بین کیفیت خدمات آموزشی و ویژگی‌های فردی و اجتماعی اساتید رابطه علی وجود دارد.

با توجه به جدول ۵ تمامی فرضیه‌های پژوهش حمایت می‌شود. در جدول ۶ نیز شاخص‌های برازش مدل گزارش شده است. برای آزمون مدل ساختاری از شاخص‌هایی که گیفن و همکاران (۲۰۰۰) مطرح کرده‌اند، استفاده شد. این شاخص‌ها شامل موارد زیر هستند.  $X^2/df$  که مقادیر کمتر از ۳ قابل پذیرش هستند، شاخص نیکویی برازش (GFI)، شاخص برازش تطبیقی (CFI) که مقادیر بیش‌تر از ۰/۹ نشان‌دهنده برازش مناسب الگو هستند، شاخص نیکویی برازش تعدیل یافته (AGFI) که مقادیر بیش‌تر از ۰/۸ مقبول هستند، شاخص برازش ایجاز (PNFI) که مقادیر بیش‌تر از ۰/۶ نشانه برازش مناسب الگو هستند و مجذور میانگین مربعات خطای تقریب (RMSEA) که مقادیر کم‌تر از ۰/۰۸ نشانه برازش مناسب الگو هستند.

جدول ۶ شاخص‌های نیکویی برازش الگوی آزمون شده پژوهش

RMSEA	PNFI	AGFI	CFI	GFI	$X^2/df$
۰/۰۵	۰/۷۱	۰/۹۰	۰/۹۴	۰/۹۳	۱/۸۲

با توجه به جدول فوق و معیارهایی که گیفن و همکاران (۲۰۰۰) برای یک مدل مناسب معرفی کرده‌اند، می‌توان نتیجه گرفت مدل آزمون شده پژوهش حاضر برازش مناسبی دارد.

### بحث و نتیجه‌گیری

در تجزیه و تحلیل سؤال اول پژوهش مبنی بر بررسی وضعیت موجود و مطلوب در کیفیت خدمات آموزشی از نظر دانشجویان در دانشگاه ارومیه، ارائه شده در جدول ۳، مشخص شد که وضعیت موجود مؤلفه‌های عوامل محسوس، قابلیت اطمینان، پاسخگویی، تضمین و همدلی از وضعیت مورد انتظار و مطلوب فاصله دارد. این امر نشانه نامطلوب بودن وضعیت کیفیت خدمات آموزشی در دانشگاه ارومیه است. این نتایج با یافته‌های پژوهش‌های جورابچی (۱۳۸۱)، لیم و تانگ (۲۰۰۰)، پیتر و همکاران (۲۰۰۰) و ریچارد و آدامز (۲۰۰۶) همسو است. همچنین مشخص شد که بیش‌ترین شکاف ادراکات و انتظارات در نظر دانشجویان در ابعاد قابلیت اطمینان و همدلی و بعد به ترتیب در ابعاد پاسخگویی، عوامل محسوس و کم‌ترین شکاف ادراکات و انتظارات در بعد تضمین است. این نتایج با یافته‌های آربونی و همکاران (۱۳۸۷) و آقاملابی و همکاران (۱۳۸۷) همسو و با یافته‌های بارنز (۲۰۰۷) ناهمسو است.

در تجزیه و تحلیل فرضیه‌های پژوهش مبنی بر بررسی رابطه علی کیفیت خدمات آموزشی و مؤلفه‌های ارزشیابی از اساتید، ارائه شده در جدول ۵، مشخص شد که ابعاد کیفیت خدمات آموزشی (عوامل محسوس، قابلیت اطمینان، پاسخگویی، تضمین و همدلی) بر مؤلفه‌های ارزشیابی اساتید (روش تدریس، تسلط و توان علمی، انضباط آموزشی و ویژگی‌های فردی و اجتماعی اساتید) اثر معنادار و مثبت دارد. این نتایج بیان‌کننده آن است که اگر انتظارات دانشجویان در زمینه تجهیزات و به روز بودن آن‌ها؛ ظاهر جذاب و جالب توجه تجهیزات؛ کارکنان آراسته با ظاهر مناسب و مرتب؛ محیط ارائه خدمت منظم، مرتب و پاکیزه؛ انجام دادن کار یا خدمت وعده داده شده؛ اشتیاق کارکنان برای حل مشکل آن‌ها؛ ارائه خدمات در اولین مراجعه و زمان وعده داده شده؛ در جریان قرار دادن دانشجویان از خدماتی که دریافت خواهند کرد؛ ارائه خدمات سریع و بدون معطلی؛ تمایل و اشتیاق همیشگی کارکنان برای پاسخ‌گویی به دانشجویان؛ ایجاد اطمینان در آن‌ها؛ احساس امنیت و آرامش دانشجویان در هنگام تعامل و

تماس با کارکنان؛ رفتار مؤدبانه و فروتنی کارکنان با آن‌ها؛ دانش و مهارت کافی کارکنان برای پاسخ به نیازهای دانشجویان؛ توجه ویژه و فردی به آن‌ها؛ مناسب بودن زمان و ساعات کاری منظور شده برای مراجعه آن‌ها؛ توجه کارکنان به ارزش‌ها و عواطف دانشجویان؛ علاقمندی واقعی و قلبی به دانشجویان و منافع آن‌ها و درک نیازهای خاص دانشجویان از طرف کارکنان و مسئولان دانشگاه برآورده شود. در نتیجه وضعیت به‌وجود آمده، دانشجویان در هنگام ارزشیابی از اساتید ابعاد روش تدریس، تسلط و توان علمی، انضباط آموزشی و ویژگی‌های فردی و اجتماعی اساتید را در اهم اولویت قرار می‌دهند. در نهایت با ارائه بازخورد ارزشیابی به اساتید می‌توان شاهد بهبود قدرت بیان، تفهیم و انتقال مطالب درسی، ارائه عناوین تنظیم شده و رعایت پیوستگی مطالب (طرح درس)، توانایی در ایجاد انگیزه و رغبت در دانشجویان برای مطالعه و پژوهش؛ تمایل و علاقه استاد به موضوع مورد تدریس؛ کیفیت تکالیف ارائه شده و رسیدگی به تکالیف؛ شیوه تدریس و به کارگیری روش‌های مناسب و استفاده از امکانات موجود برای آموزش؛ روشن بودن اهداف استاد برای درس؛ مشخص بودن شیوه نمره‌گذاری در شروع درس؛ رعایت و تعیین سطوح دشواری درس؛ ارتباط موضوع درسی با رویدادهای خارج از کلاس؛ تلاش برای افزایش تسلط بر مطالب درسی؛ افزایش تلاش برای ارائه تازه‌ترین منابع مفید و مطالب علمی؛ امکان دسترسی به استاد برای اخذ راهنمایی در ساعات مشاوره؛ رعایت نظم و مقررات آموزشی (حضور به موقع و رعایت طول زمان کلاس، کنترل حضور و غیاب)؛ توانایی اداره و کنترل کلاس؛ علاقه، صبر و حوصله استاد برای پاسخگویی به سئوالات؛ رعایت شئونات دانشگاهی؛ رفتار اجتماعی استاد با دانشجویان و ایجاد علاقه و احترام متقابل؛ انعطاف‌پذیری استاد؛ میزان انتقادپذیری استاد؛ میزان تعهد و قبول مسئولیت استاد؛ سابقه تدریس و علاقمندی به پژوهش در میان اساتید بود. نتایج حاصل با یافته‌های صمدی و اسکندری (۱۳۹۰)، رضایی دیزگاه و همکاران (۱۳۹۰) و یون و سون (۲۰۰۳) همسو است. زیرا آن‌ها نیز در پژوهش‌های خود به نتایج مشابه‌ای رسیدند.

در نهایت با توجه به نتایج به‌دست آمده و ارائه راهکار در راستای کاهش شکاف‌ها و سوق دادن آن در جهت مثبت، می‌توان بیان کرد که مسئولان و مدیران می‌بایستی در قبال ارائه خدمات به دانشجویان و درخواست‌ها و تقاضاهای آن‌ها احساس مسئولیت کرده و به مطالبات منطقی فراگیران پاسخ مثبت دهند. همچنین کارکنان آموزش را که در تماس مستقیم با فراگیران



هستند ملزم و تشویق کنند که به خواسته‌های فراگیران احترام بگذارند و در هر حال آماده پاسخگویی به درخواست‌های فراگیران باشند و با علاقه به رفع مشکل آن‌ها اقدام کنند. وجود کارکنان متخصص و باتجربه در آموزش موجب بهبود کیفیت خدمات و افزایش سطح رضایتمندی فراگیران می‌شود. فراگیران انتظار دارند که کارکنان آموزش در رفتار و عملکرد خود به ملاحظات اخلاقی و اجتماعی توجه کرده و همواره عدالت را محور کار خود قرار دهند، همچنین به نظر می‌رسد برای رضایت دانشجویان و رفع نیازهای آن‌ها از امکانات و تجهیزات آموزشی مدرن و به روز استفاده شود. برخورد مؤدبانه کارکنان آموزش و ارزش قائل شدن به پیشنهادات و نظرات آن‌ها، از انتظارات دیگر دانشجویان است، به همین منظور ضمن برگزاری کارگاه‌های آموزشی و دوره‌هایی برای کارکنان برای نحوه ارائه خدمت به مشتریان و افزایش مهارت‌های ارتباطی و فنی، کارگاه‌های آموزشی برای اعضای هیأت علمی به منظور آشنایی آن‌ها با روش‌های نوین آموزش و برقراری ارتباط مؤثر با دانشجو ارائه شود تا گام‌های اساسی برای کاهش شکاف مذکور باشد، همچنین مدیران خود نیز ابتدا با رعایت حقوق کارکنان و فراگیران و احترام به پیشنهادات آن‌ها در این زمینه پیش قدم باشند. برای رفع یا کاهش شکاف در ابعاد پنجگانه می‌توان اولیاتی را برای تخصیص منابع در نظر گرفت. به این ترتیب که ابعاد اطمینان و همدلی که بیش‌ترین شکاف را دارد در رتبه اول برای تخصیص بودجه و بعد از آن به ترتیب، ابعاد پاسخگویی، فیزیکی در اولویت بعدی و بعد تضمین با کم‌ترین شکاف منفی کیفیت در پایین رتبه الویت قرار گیرد. با انجام دادن چنین اولویت‌بندی و اختصاص بودجه به ابعادی که دارای شکاف بیش‌تری هستند می‌توان گفت که با کاهش شکاف در این ابعاد سایر ابعاد نیز از دیدگاه دانشجویان بهبود خواهد یافت، لامعی (۱۳۷۷) در این زمینه اعتقاد دارد که وجود نقص و شکاف (و بالعکس افزایش کیفیت) در یک بعد، اثر تشدیدکنندگی دارد. بدین معنی که موجب افت کیفیت (یا افزایش کیفیت) در سایر ابعاد از دیدگاه دریافت‌کنندگان خدمت می‌شود. با مقایسه نتایج پژوهش‌های انجام شده می‌توان دریافت که شکاف کیفیت در ابعاد پنجگانه خدمات در هر دانشگاهی ممکن است به علت تنوع رشته تحصیلی یا تعداد دانشجو و اعضای هیأت علمی، قدمت دانشگاه و نیروی انسانی که در آن مشغول فعالیت هستند و فضای فیزیکی و امکانات آموزشی مورد استفاده متفاوت و به یکدیگر تعمیم‌پذیر نباشد، لذا توصیه می‌شود در هر دانشگاهی چنین پژوهش‌هایی انجام

شود که در این صورت می‌توان الگویی با درجه انطباق بیش‌تر برای هر دانشگاه به دست آورد و در جهت بهبود کیفیت خدمات آموزشی در آن دانشگاه برنامه‌ریزی بهتر و اساسی‌تری را انجام داد. از طرفی کیفیت در آموزش عالی، امری پویا و دارای ابعاد متعدد و متغیرهایی است که برنامه‌ریزان باید همواره ارتقای دائمی آن را در نظر داشته باشند؛ ارتقای مستمر کیفیت آموزش، مستلزم ارزشیابی است که می‌تواند بهبود کیفیت نظام آموزشی را به دنبال داشته باشد. هدف اصلی ارزشیابی، تقویت فعالیت‌ها و روش‌های اثربخش و تضعیف یا حذف فعالیت‌ها و روش‌های بی‌تأثیر یا نامطلوب است (ادهمی، ۱۳۷۹). فرایند ارزشیابی استاد فرایندی است که در طی آن با جمع‌آوری اطلاعات و با بررسی عملکردهای گوناگون اساتید درباره کفایت و شایستگی آن‌ها قضاوت می‌شود و در عین حال تصمیم لازم درباره اقداماتی اتخاذ می‌شود که می‌تواند به افزایش شایستگی ایشان و بهبود یادگیری فراگیران کمک کند (یمانی و همکاران، ۱۳۸۵). شاید پیچیده‌ترین نوع ارزشیابی؛ ارزشیابی از کار اساتید باشد که علت آن نیز کم‌اعتباری و بی‌دقتی وسایل و روش‌های اندازه‌گیری و سنجش مورد استفاده در این نوع ارزشیابی است، زیرا هیچ یک از منابع اطلاعاتی مورد استفاده، برای یک ارزشیابی سالم اطلاعات دقیق و بی‌غرضانه ضروری را به دست نمی‌دهد. بنابراین، متخصصان ارزشیابی اساتید پیشنهاد می‌کنند برای اینکه ارزشیابی سالم‌تری از اساتید را به دست آید، باید از تمام منابع اطلاعاتی موجود داده‌های لازم را به دست آورد و قضاوت نهایی را بر اساس ترکیبی از آن‌ها انجام داد (میرعربشاهی، ۱۳۸۶) در نظرسنجی که از ۱۲۷ دانشجوی پزشکی درباره ویژگی‌های یک استاد مؤثر در دانشگاه علوم پزشکی تهران، ۷۳/۲ درصد دانشجویان ویژگی‌های شخصیتی استاد را در اولویت اول قرار دادند، پس از آن، اطلاعات علمی ۶۵/۳ درصد، شیوه تدریس با ۶۳ درصد، مدیریت کلاس (انضباط آموزشی) با ۳۷ درصد و ارتباط با دانشجو با ۳۱ درصد به ترتیب در اولویت‌های بعدی در مؤثر بودن یک استاد اهمیت داشتند (شریف و همکاران، ۱۳۸۱)؛ در مطالعه ظهور و اسلامی نژاد (۱۳۸۱) نیز انتقال شفاف و واضح مطالب توسط استاد از دیدگاه دانشجویان جزو مهم‌ترین شاخص تدریس اثربخش ذکر شده بود. در مطالعه I قدمی و همکاران (۱۳۸۶) ۸۴ درصد دانشجویان فن بیان و رعایت مهارت‌های تدریس توسط استاد را مهم‌ترین عامل ارتباط مؤثر بین استاد و دانشجو ذکر کردند. در مطالعه فتاحی و همکاران (۱۳۸۴) از نظر اساتید، تلاش در تفهیم و انتقال مطالب درسی ۹۵/۶ درصد مناسب‌ترین سؤال برای

ارزشیابی استاد توسط دانشجو ذکر شده بود. در مطالعه محمودی و همکاران (۱۳۸۸)، ۴۳/۳ درصد دانشجویان تحصیلات تکمیلی معتقد بودند که اساتید دارای فن تدریس خوب هستند. نتایج مطالعه جانگ و همکاران (۲۰۰۹) در تایوان نشان داد که توانایی استاد در انتقال مطالب به دانشجو مهم‌ترین ویژگی استاد از نظر دانشجویان بوده است. فلچمن و ویلیامز (۲۰۰۷) در بررسی خود نتیجه گرفتند که گاهی اوقات از لحاظ ویژگی‌های شخصیتی مؤثر در تدریس، دانشجویان مؤنث نسبت به دانشجویان مذکر اساتید را بهتر ارزیابی می‌کردند. مین و بوژی (۱۹۹۸) در مطالعه‌ای به این نتیجه رسیدند که جنسیت به عنوان یک عامل نه تنها در مشارکت، بلکه در ارزشیابی فرد نیز تأثیر می‌گذارد و نشان داد که ارزشیابی دانشجویان مؤنث از اساتید به طور کلی جنبه احساسی دارد، در حالی که ارزشیابی دانشجویان مذکر از جنبه‌های احساسی میرا است. در مطالعه امینی و همکارش ۶۰/۹ درصد دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی جهرم، سختگیری استاد در امتحان یا در سر کلاس را با کم شدن نمره ارزشیابی او مرتبط می‌دانستند. از طرفی اساتید معتقد هستند که ارزشیابی استاد توسط دانشجویان می‌تواند به عنوان ابزاری برای تهدید استاد درآمده و در نتیجه باعث شود اساتید به شیوه‌های غیراصولی گرایش یافته و از کیفیت تدریس خود بکاهند. در مطالعه توتونچی و همکاران (۱۳۸۵) در اصفهان اکثر اساتید نسبت به محتوای فرم‌های ارزشیابی و رویه اجرای آن نظر منفی داشتند. بنابر موارد فوق و اهمیت امر ارزشیابی لازم است فرآیند ارزشیابی اساتید با رویکردی کارشناسانه و علمی‌تر و مبتنی بر دخالت مستقیم اساتید و نیز با توجه به کل عوامل موجود و مؤثر بر فعالیت‌های علمی، آموزشی و پژوهشی آن‌ها انجام شود. ارزشیابی‌های دانشجویان می‌تواند بخش سازنده ارتقای راهکارهای تدریس، محتوای دوره و یادگیری دانشجویان در برنامه‌های آموزشی باشد و باید به عنوان یک بخش مهم فرایند بازبینی محتوای دوره و عملکرد دانشکده باشد. از طرفی، شناسایی عوامل تأثیرگذار بر ارزشیابی اساتید به عنوان مهم‌ترین قطب فرآیند یادگیری از دیدگاه قطب دیگر این فرآیند یعنی فراگیران، می‌تواند به طور بالقوه تأثیر فراوانی در ارتقای کیفیت آموزشی داشته باشد. از آنجایی که ارزشیابی استاد توسط دانشجو در نظام آموزشی کشور به عنوان بخش مهمی از فرآیند ارزشیابی استاد است، لذا ضرورت دارد اهداف، مراحل اجرایی و بازده آن به درستی ارزیابی شود. شناخت دیدگاه دانشجویان در خصوص ارزشیابی استاد می‌تواند راهنمای مفیدی برای اصلاح مشکلات موجود فراهم آورد. بنابراین، به نظر می‌رسد

ارزشیابی اساتید به وسیله دانشجویان در صورتی مفید است که داده‌های حاصل از آن برای بهبود توانایی‌های اساتید استفاده شود. بنابراین، می‌توان از نظرات دانشجویان به‌عنوان یک بخش مهم در برنامه‌های آموزشی استفاده کرد، ولی همراه با آن، نواقص و کاستی‌های موجود را شناسایی و اصلاح کرد. همچنین اقداماتی انجام شود تا علاوه بر ارزشیابی دانشجو از اساتید از شیوه‌های دیگر ارزشیابی از جمله ارزشیابی همتایان و خودارزشیابی نیز استفاده شود تا با دقتی تر کردن روند ارزشیابی استاد توسط دانشجو با استفاده از سایر روش‌های ارزشیابی بتوان آن را بهینه کرد.

محدودیت‌هایی که این پژوهش با آن‌ها مواجه بود به شرح زیر است:

- جامعه آماری پژوهش به دانشجویان دانشگاه ارومیه مربوط است، لذا در تعمیم نتایج به دیگر دانشگاه‌ها باید احتیاط کرد.
  - استفاده صرف از ابزار پرسشنامه برای گردآوری داده‌ها.
  - فقدان کنترل همه متغیرهای ناخواسته که ممکن بود نتایج پژوهش را تحت تأثیر قرار دهند.
  - دسترسی نداشتن به پژوهش‌ها درباره موضوع پژوهش که برای بالا بردن سطح کیفیت پژوهش امکان استفاده از آن‌ها در اسرع وقت وجود نداشت.
- پیشنهاد‌های برخاسته از این پژوهش عبارت هستند از:
- به طور کلی نتایج پژوهش نشان داد که عوامل متفاوتی در کیفیت آموزشی دانشگاه و رابطه آن با ارزشیابی از عملکرد اساتید نقش دارند. بنابراین، در انتخاب استادان، که نقش مهمی در بهبود کیفیت آموزشی دانشگاه دارند، به صلاحیت‌های حرفه‌ای آن‌ها توجه ویژه شود و از طریق دوره‌های بدو و ضمن خدمت به بهسازی توانمندی‌های آن‌ها توجه شود.
  - از تبلیغات زیاد اجتناب شود، زیرا بالارفتن انتظارات دانشجویان را موجب شده و فقدان درک کیفیت مورد انتظار باعث ایجاد شکاف می‌شود.
  - برگزاری دوره‌های آموزشی ویژه کارکنان در رابطه با نحوه رفتار با دانشجویان و اینکه چگونه آماده پاسخ‌گویی به آن‌ها باشند می‌تواند در کاهش شکاف مفید باشد.
  - به‌کارگیری کارکنان دارای توانایی درک نیازهای دانشجویان در خطوط صف از نکات

- مهم دیگری است که می‌تواند در کاهش شکاف کمک کند.
- خدمات ارائه شده به دانشجویان و امکانات آموزشی نقش جالب توجهی در بهبود کیفیت آموزشی دارند. بنابراین، دست اندرکاران باید به میزان و چگونگی ارائه خدمات آموزشی توجه کنند.
- در ابتدا یا پایان هر نیمسال که از طریق سایت دانشگاه از دانشجویان نسبت به نحوه عملکرد اساتید هیئت علمی نظرخواهی می‌شود، نسبت به سایر عوامل آموزشی مربوط به دانشگاه نیز از آن‌ها نظرخواهی شود و از نظرات، پیشنهادات و حتی انتقادات آن‌ها برای بهبود کیفیت آموزشی دانشگاه استفاده شود.
- به ارزیابی درون گروه‌های آموزشی، که موضوعاتی همچون موضوع این پژوهش بررسی می‌کنند، توجهی ویژه شود.
- مسئولان دانشگاه در به روز کردن تجهیزات دانشگاه تلاش کنند.
- از یک ارتباط باز و نیز توسعه وسیع ابزار قبل، حین و بعد از تطابق سیستم ارزیابی استفاده شود.
- از شرکت کنندگان در ارزشیابی در برنامه بهبود روند ارزشیابی استفاده شود.
- کارکنان و مسئولان دانشگاه به پاسخگویی همیشگی به دانشجویان تمایل و علاقه نشان دهند.
- مسئولان دانشگاه در طراحی زمان و ساعات کاری مناسب برای مراجعه دانشجویان اهتمام ورزند.

## منابع

- آربونی، فریبا، شغلی، علیرضا، بدری پشته، صاحب و مهاجری، منصور (۱۳۸۷). بررسی شکاف بین انتظارات و خدمات آموزشی ارائه شده به دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی زنجان، مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی، دوره پنجم، شماره اول، صص ۲۵-۱۷
- آقاملائی، تیمور، زارع، شهرام، کبریایی، عباس و پودات، علی (۱۳۸۷). کیفیت خدمات بهداشتی اولیه از دیدگاه زنان مراجعه کننده به مراکز بهداشتی-درمانی شهر بندرعباس، فصلنامه پایش، سال هفتم، شماره دوم، ۱۲۷-۱۲۱.
- ادهمی، اشرف (۱۳۷۹)، تعیین معیارهای معتبر برای ارزشیابی آموزش بالینی و تدریس نظر اعضای هیئت علمی دانشگاه علوم پزشکی کرمان، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، دوره اول، شماره دوم، ۲۳-۱۸.
- بازرگان، عباس (۱۳۸۳). ارزشیابی مفاهیم، الگو و فرایند عملیاتی، تهران، سمت، بازرگان، عباس (۱۳۸۹). ارزشیابی آموزشی، تهران، سمت.
- پاکاریان، سارا (۱۳۶۹). بررسی عوامل افزایش کیفیت آموزشی در دانشگاه اصفهان و پیشنهاداتی برای بهبود آن. پایان نامه کارشناسی ارشد. اصفهان، دانشکده علوم تربیتی دانشگاه اصفهان.
- توتونچی، مینا، چنگیز، طاهره، عالی پور، لیلی و یمانی، نیکو (۱۳۸۵)، دیدگاه اعضای هیئت علمی نسبت به فرایند ارزیابی اساتید در دانشگاه علوم پزشکی اصفهان، مجله ایرانی آموزش پزشکی، دوره ۱، شماره ۶، صص ۳۱-۲۳.
- جورابچی، زینت (۱۳۸۱). بررسی آموزش بالینی رشته مامایی در ابعاد برنامه‌ریزی، کیفیت و کمیت از دیدگاه مربیان و دانشجویان مامایی، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، جلد دوم، شماره صفر، ص ۳۲.
- حاجی آقاخانی، سعید (۱۳۷۷). نظرات استادان دانشکده پرستاری و مامایی در مورد اثر ارزشیابی دانشجویان بر چگونگی تدریس آنها در علوم پزشکی شهید بهشتی، پژوهش در علوم پزشکی، دوره ۳، شماره یک، صص ۸-۲۶.

- حسن زاده طاهری، محمد مهدی، ریاسی، حمیدرضا، میری، محمدرضا، داوری، محمدحسین و حاجی آبادی، محمدرضا (۱۳۸۸). بررسی عملکرد واحد آموزش دانشکده‌های مختلف دانشگاه علوم پزشکی بیرجند در رابطه با رعایت قوانین و مقررات آموزشی، *مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی بیرجند*، دوره ۱۶، شماره ۱، صص ۵۸-۶۵.
- رضایی دیزگاه، مراد، آزاده‌دل، محمدرضا، فرحبد، فرزین و قره‌داغی، ساناز (۱۳۹۰). بررسی رابطه رفتار شهروندی سازمانی با کیفیت خدمات در بیمارستان استان گیلان، *مجله دانشگاه علوم پزشکی گیلان*، دوره بیستم، شماره ۸۰، صص ۱۰-۱۵.
- زوار، تقی، بهرنگی، محمدرضا، عسکریان، مصطفی، نادری، عزت‌الله (۱۳۸۶). ارزشیابی کیفیت خدمات مراکز آموزشی دانشگاه پیام‌نور استان‌های آذربایجان شرقی و غربی از دیدگاه دانشجویان، *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، دوره ۱۳، شماره ۴، صص ۶۷-۹۰.
- سرایبی، حسن (۱۳۸۲). *مقدمه‌ای بر نمونه‌گیری در پژوهش*، چاپ سوم، تهران، سمت.
- سرچمی، رامین و سلمان زاده، حسین (۱۳۸۴). نظر اعضای هیأت علمی دانشگاه علوم پزشکی ایران در مورد تأثیر ارزشیابی دانشجو در بهبود تدریس، *مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی قزوین*، ۳۴(۳۷)، صص ۶۷-۷۱.
- شفیعی، میثم و میرغفوری، سیدحبيب ا... (۱۳۸۷). شناسایی و رتبه‌بندی عوامل مؤثر بر بهبود کیفیت خدمات آموزش عالی، *فصلنامه آموزش عالی در ایران*، دوره ۲، صص ۵۱-۶۷.
- شادپور، کامل (۱۳۷۲). ترجمه کنفرانس جهانی در آموزش و پرورش، فدراسیون جهانی آموزش پزشکی. تهران: وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی.
- شریفی، مسعود، جورابچی، زینت و علیپور، محمود (۱۳۸۱). تأثیر دانشکده در ارزیابی هیأت علمی توسط دانشجویان، *مجله دانشگاه علوم پزشکی قزوین*، دوره ۲۲، صص ۸۷-۸۱.
- صمدی، عباس و اسکندری، سهیلا (۱۳۹۰). بررسی تأثیر کیفیت خدمات بر مشتریان بانک ملی شهرستان تویسرکان بر اساس مدل سرکوال، *فصلنامه مدیریت*، سال هشتم، شماره ۲۱، صص ۳۰-۴۱.
- ظهور، علیرضا و اسلامی نژاد، طاهره (۱۳۸۱). معیارهای آموزش مؤثر توسط دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی کرمان، *مجله ایرانی مؤسسه علمی تحقیقات بهداشت*، ۱۳-۵.

- عرب خردمند علی، حاجی آقاجانی سعید (۱۳۷۶). بررسی نظرات مدرسین دانشگاه علوم پزشکی سمنان درباره اثر ارزشیابی بر شیوه آموزش و رضایت آنان از ارزشیابی، طب و تزکیه، شماره ۲۶، صص ۲۶-۲۹
- غروب‌چیان، نقی (۱۳۷۳)، تجزیه و تحلیل کیفیت خدمات در آموزش عالی، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره ۷، دوره ۸، صص ۱۳-۲۰.
- فتاحی، زهرا، ادهمی، اشرف و نوحی، عصمت (۱۳۸۴)، دیدگاه اعضای هیئت علمی دانشگاه علوم پزشکی کرمان در مورد ارزیابی آموزشی از سخنرانی، مجله علوم پزشکی هرمزگان، دوره ۱، شماره ۹، صص ۶۶-۵۹.
- قدمی، احمد، صالحی، بهمن و سجادی، شکوه (۱۳۸۶)، دیدگاه دانشجویان با توجه به ایجاد عوامل موثر در ارتباط بین دانشجویان و اعضای هیئت علمی، مجله آموزش پزشکی، دوره ۱، شماره ۷، صص ۱۵۴-۱۴۹.
- کبریایی، علی و رودباری، مسعود (۱۳۸۴). شکاف کیفیت خدمات آموزشی دانشگاه علوم پزشکی زاهدان: دیدگاه دانشجویان از وضعیت موجود و مطلوب. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، سال پنجم، شماره ۱، صص ۵۳ - ۶۱.
- گرگی، محمدباقر (۱۳۸۷). بررسی کیفیت خدمات و رابطه آن با اثربخشی، فصلنامه مدیریت، سال پنجم، شماره ۱۲، صص ۱ - ۱۱.
- لامعی، ابوالفتح (۱۳۷۷). مبانی مدیریت کیفیت. تهران، وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی، کمیته کشوری ارتقاء کیفیت. چاپ اول، صص ۳۳-۲۹.
- محمودی، حسین، بازارگادی، مهنوش و عبادی، عباس (۱۳۸۸)، ارزشیابی از تجربه تدریس اعضای هیأت علمی توسط دانشجویان کارشناسی ارشد، مجله راهبردهای آموزش، دوره ۲، شماره ۲، صص ۱۳-۱۵.
- مشایخ، فریده و بازرگان، عباس (۱۳۷۴). برنامه استراتژیک در آموزش و پرورش، تهران، مدرسه.
- میرعربشاهی، رفیع‌الدین (۱۳۸۶)، اندازه‌گیری و سنجش پیشرفت تحصیلی، تهران: سرافراز.



نورالسنا، رسول، سقایی، عباس، شادالویی، فائزه و صمیمی، یاسر (۱۳۸۷). اندازه‌گیری رضایت مشتری برای شناسایی فرصت‌های بهبود در خدمات پژوهشی آموزش عالی، فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، شماره ۴۹، ص ۹۸.

یمانی، نیکو، یوسفی، علیرضا و چنگیز، طاهره (۱۳۸۵)، ارائه یک مدل مشارکتی ارزشیابی استاد، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، دوره ششم، شماره دوم، ۱۱۵-۱۲۲.

- Adams JV.(1997). Student evaluations: The ratings game. *Inquiry*;1 (2), 10-16.
- Alhija F.N.A & Fresko B.(2009). Student evaluation of instruction: What can be learned from students' written comments? *Stud Educ Eval*;35:37-44.
- Aultman LP.(2006). An unexpected benefit of formative student evaluations. *College Teaching* , 54(3): 251-258.
- Blunt A. (1991).The effects of anonymity and manipulated grades on student ratings of Instructors. *Community College Review*;18: 48-53.
- Barnes, B.R (2007). Analyzing service quality: The case of postgraduate Chinese students. *Total Quality Management and Business Excellence*.;18(3-4):313-31.
- Boyle P.,& Pettigrove M.(2001). *Atkinson C. Australian national university student evaluation of teaching ANUSET: a guide for academic staff*. 3rd ed. Canberra: Australian National University.
- Chang TS. (2009).Faculty attitudes toward student ratings: Do the resultant rating scores really matter? Taiwan: National Hualien Teachers College Hualien; Available from: <http://www.nhlue.edu.tw/~achang/data/c-2.pdf>
- Chua, C. (2004). *Perception of quality in higher education*. Australia: AUQA Occasional Publication.
- Douglas, A.& Douglas J.(2006). Campus spies? Using mystery students to evaluate university performance. *Education Research*, 48(1):111-9.
- Firdaus A.(2006) Measuring service quality in higher education: Three instruments compared. *Int J Res Method Educ*. 29(1):71-89.
- Fleischman HL, Williams L.(2007). An Introduction to Program Evaluation for Classroom Teachers, Development Associates, Inc, Arlington, VA. Retrieved on August 22, from <http://teacherpathfinder.org/School/Assess/assess.html>
- Gefen, D., Straub, D.W., & Boudreau, M.-C. (2000). Structural equation modeling and regression: Guidelines for research and practice. *Communications of the Association for Information Systems*, 3(1).
- Ghahramani M, Arefi M, & Jamshidi L.(2008). Study the effect of evaluation on faculty members' educational performance between 2000-01 to 2005-6. *Res Plan High Educ*. 48:1- 26.
- Green M.E, Ellis C.L, Fremont P & Batty H.(1998). Faculty evaluation in departments of family medicine: do our universities measure up? *Med Educ* .32(6): 597-606.
- Guba E.G. & Lincoln Y.S.(1989). *Fourth generation evaluation*. New York: Sage.

- Jang S, Guan S & Hsieh H (2009). Developing an instrument for assessing college students of teachers pedagogical content knowledge. *Proced Soci Behav Sci*; (1): 596-606.
- Lim, P.C & Tang, N. (2000). A study of patients' expectations and satisfaction in Singapore hospitals, *International Journal of Health Care Quality Assurance*, 13, 290-299.
- Herman, Jerry & Kaufman, Roger (1991). *Strategic Planning in Education: Rethinking, Restructuring, Revitalizing*. Technomic Publishing Company, Inc: Lancaster, Pennsylvania.
- McGinn N.F. & A. M. Borden (1995). *framing Question, Constructing Answers: Linking Research with Educational Policy for Developing Countries*; Cambiidge, MA: Harvard University Press.
- Merritt DJ. (1997). Bias, the brain, and student evaluations of teaching. *St. John's Law Review*, 82, 235-287.
- Martínez, J & Martínez, L. (2010). Some insights on and measuring service quality, *Journal of Retailing and Consumer Services*, 17(1)
- Morrison J. (2003). ABC of learning and teaching in medicine: *Evaluation. BMJ* Feb, 15; 326(7385): 385-7.
- Min Q, Baozhi B. (1998). Factor's affecting student's classroom teaching evaluations. *Teach Learn Med*; 10: 12-5.
- Parasuraman A, Zeithaml V. and Berry LL. (1988). SERVQUAL: A multiple item scale for measuring consumer perceptions of service quality. *J Retail*. 64(1):12-40.
- Parasuraman A, Berry LL & Zeithaml VA (1985). The service quality puzzle. *Business Horizons*, 35-44.
- Peter, S. Michael, H. & Debra, H. (2000). Why do they leave, why do they stay? Perception of service quality at a new university. *ANZMAC*: 1197-200.
- Richard, E, & Adams J.N. (2006). Assessing college student perceptions of instructor customer service to student's questionnaire: Assessment in higher education. *J Assess Evalu High Educ*.; 31(5):535-49.
- Sahney S.D, Banwet K, & Karunes S. (2006). An integrated framework for quality in education: Application of quality function deployment, interpretive structural modeling and path analysis, *Total Quality Management*; 17(2), 265-285.
- Segers M, and Dochy F. (1996). Quality assurance in higher education: Theoretical consideration and empirical evidence. *Studies in Educational Evaluation*. 22(2): 115-137.
- Sirvanci, M.B. (2004). Critical issues for TQM implementation in higher education. *TQM Mag*.; 16(6), 382-386.
- Spooren P, Motelmans D. and Denekenz J. (2007). Student evaluation of teaching quality in high education: Development of an instrument based on 10 Likert-scales. *Assess Eval High Educ* 32(6):667-79.

- Shields, P. M. (1999). Zen and the Art of Higher Education Maintenance: Bridging Classic and Romantic Notions of Quality; *Journal of Higher Education Policy and Management*, 21(2), 165-172.
- Yoon, M. and Suh, J. (2003). Organizational citizenship behaviors and service quality as external effectiveness of contact employees. *Journal of Business Research*, 56: 597-611.
- Zafiroopoulos, C. (2007), Students' attitudes about educational service quality. *Cyprus J Sci*;4, 13-23.

