

## ارزیابی کیفیت خدمات آموزشی در دانشگاه‌های اصفهان براساس مدل سرکوال

بیتا یزدانی\*  
مرتضی حاجیان\*\*

## چکیده:

تاریخ دریافت: ۹۷/۰۲/۰۲  
تاریخ پذیرش: ۹۷/۰۳/۱۶

امروزه یکی از مزایای رقابتی در بین سازمان‌های خدماتی از جمله دانشگاه‌ها کیفیت خدمات ارائه شده به دانشجویان و کسب رضایت آنان است. در این پژوهش به بررسی و مقایسه کیفیت خدمات آموزشی دانشگاه‌های اصفهان اعم از دانشگاه‌های دولتی، آزاد، پیام نور و علوم پزشکی براساس مدل سروکوال پرداخته شده است. در این مطالعه توصیفی-تحلیلی ۳۸۲ نفر از دانشجویان دانشگاه‌های اصفهان با روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای مورد بررسی قرار گرفتند. پژوهش از نظر ماهیت مطالعه پیمایشی است. ابزار گردآوری داده‌ها پرسش‌نامه استاندارد سروکوال است و شکاف خدمات آموزشی محاسبه شده است. جهت تجزیه و تحلیل داده‌های به‌دست آمده از آمار توصیفی و تحلیلی (آزمون T مستقل و T زوجی و آزمون Anova و Friedman) به‌وسیله نرم‌افزار SPSS.۱۶ استفاده شده است. نتایج به‌دست آمده حاکی از آن است که در همه ابعاد کیفیت، شکاف منفی وجود داشته و بیشترین میانگین شکاف مربوط به بعد پاسخ‌گویی (۱/۸۶-) و کمترین میانگین شکاف مربوط به بعد اطمینان (۱/۲۶-) است. بین شکاف کیفیت خدمات آموزشی در ابعاد پنج‌گانه و رشته تحصیلی و مقاطع تحصیلی و جنسیت تفاوت معنادار آماری مشاهده نشد. همچنین نتایج مقایسه از پایین‌ترین کیفیت خدمات در دانشگاه آزاد خوراسگان، کیفیت متوسط در دانشگاه پیام نور اصفهان، کیفیت خوب در دانشگاه علوم پزشکی و بالاترین سطح کیفیت در دانشگاه اصفهان حکایت دارد. با توجه به شکاف موجود در ابعاد پنج‌گانه پیشنهاد می‌شود مدیریت دانشگاه‌ها با استفاده از روش‌های نوین آموزشی با مشارکت کلیه عوامل و خود دانشجویان، فضای یادگیری پویایی ایجاد نموده و به‌طور متوالی و منظم به ارزشیابی خدمات ارائه‌شده بپردازند و اولویت‌بندی برنامه‌ها بر اساس وضعیت ابعاد کیفیت صورت گیرد.

## واژگان کلیدی:

کیفیت خدمات آموزشی، مدل سروکوال، شکاف خدمات، مدیریت کیفیت

## ۱. مقدمه

در سال‌های اخیر چالش ناشی از رقابت‌های جهانی، باعث افزایش فشار بر دانشگاه‌ها برای بهبود مهارت‌ها، قابلیت‌ها و کیفیت محصولات و خدمات شده است (اکرامی و همکاران، ۱۳۹۱)، زیرا کیفیت یک عامل کلیدی موفقیت در ارائه خدمات و رسیدن به رضایت مشتری در جهان مدرن، پیچیده و رقابتی امروز است (ساهنی و همکاران، ۲۰۰۶). از آنجایی که در بازار رقابتی، رضایت از خدمات، یک مزیت رقابتی است، بنابراین رضایت دانشجویان عامل تعیین‌کننده‌ای برای ارزیابی مؤسسات آموزش عالی به‌شمار می‌رود (زاهدی، ۱۳۹۰). در این راستا ضرورت دارد آموزش عالی جهت موفقیت بلندمدت و بقای خود، به‌دنبال ارتقای کیفیت و افزایش رضایت دانشجویان باشد. بنا بر تحقیقات صورت گرفته، توجه به نظرات دانشجویان و بهبود مداوم کیفیت خدمات آموزشی سبب افزایش رضایت دانشجویان

می‌شود (باقرزاده و همکاران، ۱۳۸۷). از طرفی آموزش عالی زمانی می‌تواند براساس نیاز ملی و در جهت گسترش فرهنگ و دانش مدیریت نوین، استوار باشد که در آن نظام مدیریتی با رویکرد مشتری‌محور و کیفیت‌گرا ایجاد شده باشد (بهرامی و همکاران، ۱۳۹۱). نظام آموزش عالی ایران به‌عنوان یک نظام پویا، هوشمند و هدفمند، دارای دو بعد کمی و کیفی بوده و توسعه پایدار این نظام مستلزم رشد موزون، متناسب و متعادل هر دو بعد کمی و کیفی به موازات یکدیگر است (میسایی و محمدی‌مهر، ۱۳۹۶). کیفیت پایین آموزش، به فقر نیروی انسانی متخصص و ماهر انجامیده است. و در نتیجه اهداف رشد و توسعه اقتصادی اجتماعی و فرهنگی کشور با مشکلات عدیده‌ای مواجه شده است و آموزش عالی را زیر سؤال برده است (باقرزاده و همکاران، ۱۳۸۷). نگاهی به تحولات نظام آموزش عالی در دو دهه گذشته حاکی از رشد

\* استادیار گروه مدیریت، واحد نجف آباد، دانشگاه آزاد اسلامی، نجف آباد، ایران.  
\*\* کارشناسی ارشد مدیریت صنعتی دانشگاه شهید اشرفی اصفهانی



کمی و عدم توجه کافی به کیفیت دانشگاه‌ها و بهبود ارتقای آن است (طبرسا و همکاران، ۱۳۹۱). دانش‌آموختگان همواره از کیفیت پایین فرایندهای تدریس و ارزیابی، ناتوانی آموزش در جهت یادگیری مستقل و فعالانه، عدم مشارکت در فرایند یادگیری و همچنین عدم شفافیت استانداردها ناراضی هستند (هویدا و مولوی، ۱۳۸۷). گسترش کمی نظام آموزش عالی بدون توجه به توسعه کیفیت، پیامدهایی همچون افت تحصیلی، وابستگی علمی، فرار مغزها، عدم کارآفرینی و ضعف تولید دانش را به همراه داشته است (آقاملایی و همکاران، ۱۳۸۵). از سوی دیگر قبل از فارغ‌التحصیلی دانشجویان معیارهای مناسبی برای ارزیابی آن‌ها از حیث کمینه توانمندی علمی و عملی وجود ندارد (پرند و همکاران، ۱۳۹۲).

براساس رویکردهای جدید، ارتقای مستمر کیفیت، مستلزم ارزیابی مداوم آموزش و شناسایی ادراکات و انتظارات دانشجویان دانشگاه‌هاست (استاسیاک و همکاران، ۲۰۱۴). با وجود تأکید بر کسب بازخورد از دانشجویان به‌عنوان اصلی‌ترین راهبرد کیفیت در نظام آموزشی اغلب بین تلقی مدیریت از ادراک و انتظار دریافت‌کنندگان خدمت و ادراک و انتظار واقعی آن‌ها تناسب وجود ندارد و این امر به کیفیت خدمت آسیب می‌زند (خادم‌رضاییان و موسوی‌بزاز، ۱۳۹۵). چنین حالتی باعث ایجاد شکاف کیفیت می‌شود (سهرابی و مجیدی، ۱۳۹۲). گام اساسی برای جبران این شکاف، شناخت ادراک و انتظار مشتری از کیفیت خدمت و اولویت‌گذاری آگاهانه و اتخاذ راهبردهایی برای کاهش شکاف و تأمین نظر مشتری است (خسروی‌زاده و زهره‌زادگان، ۱۳۹۶). دانشجویان، کارکنان، اعضای هیئت علمی، جامعه و صنایع، مشتریان عمده آموزش عالی هستند که در این میان نظرات دانشجویان به‌عنوان اصلی‌ترین مشتریان می‌تواند در بهبود کیفیت خدمات نقش بسزایی داشته باشد (خادم‌رضاییان و موسوی‌بزاز، ۱۳۹۵).

با بررسی شکاف بین انتظارات و ادراکات دانشجویان از خدمات آموزشی، می‌توان زمینه را برای تدوین برنامه‌هایی مناسب جهت بهبود کیفیت خدمات آموزشی فراهم نمود (حیدری سورشجانی و همکاران، ۱۳۹۵). لذا نظام آموزش عالی در صورتی از عهده وظایف و اهداف خود بر می‌آید که از نظر کیفیت آموزشی در وضعیت مطلوبی قرار گیرد (جعفرنژاد و همکاران، ۲۰۱۶). با توجه به این موضوع ضرورت یافتن راه‌هایی که بتوان کیفیت آموزشی را افزایش داد، روشن می‌شود و انجام پژوهش در این

زمینه بیشتر احساس می‌شود (قلاوندی و همکاران، ۱۳۹۱). در حال حاضر، دانشگاه‌های ایران بیش از همیشه، نیازمند حرکت به سمت توسعه کیفی به جای توسعه کمی هستند و انجام مطالعاتی در راستای بهبود کیفیت آن‌ها لازم است. دلیل انتخاب جامعه آماری در مقاله حاضر و بررسی سطح کیفیت دانشگاه‌های اصفهان، علوم پزشکی اصفهان، آزاد اسلامی خوراسگان و پیام نور اصفهان به دو دلیل بوده است. نخست آنکه غالب پژوهش‌های انجام شده به روش سروکوال در دانشگاه‌های علوم پزشکی انجام گرفته و در سایر دانشگاه‌ها به ندرت مورد بررسی قرار گرفته است. دوم آنکه دانشگاه‌هایی انتخاب شدند که از نظر تأمین مالی، ساختار و مأموریت با هم تفاوت داشته باشند. لذا هم از دانشگاه‌های دولتی و هم غیر دولتی در جامعه آماری گنجانیده شد. همچنین با توجه به آنکه دانشگاه علوم پزشکی از نظر مدیریتی در زیرمجموعه وزارت بهداشت قرار می‌گیرد، به فهرست جامعه آماری اضافه شد. بررسی‌ها نشان می‌دهد تاکنون چنین مطالعه‌ای در دانشگاه‌های اصفهان انجام نشده است. نتایج پژوهش حاضر می‌تواند مبنایی برای اولویت‌بندی و برنامه‌ریزی آموزشی براساس ابعاد پنج‌گانه کیفیت باشد و در نهایت بهبود کیفیت خدمات و افزایش رضایت دانشجویان را به‌دنبال داشته باشد.

در راستای اهداف پژوهش، ابتدا مبانی نظری تحقیق مورد توجه قرار می‌گیرد. در این بخش به معرفی مختصری از کیفیت آموزشی در نظام آموزش عالی و اهمیت ارزشیابی آن، تشریح مدل سروکوال و ابعاد آن و معرفی مطالعات تجربی پیشین پرداخته می‌شود. در بخش بعدی روش‌شناسی پژوهش به‌طور کامل تشریح خواهد شد. سپس در ادامه تجزیه و تحلیل داده‌های گردآوری شده گزارش خواهند گردید و در انتهای مقاله نیز به بحث و نتیجه‌گیری یافته‌ها پرداخته شده است.

## ۲ مبانی نظری

### ۲-۱ تعریف کیفیت<sup>۱</sup>

تعریف لغوی «کیفیت» به معنای چگونگی صفت و حالت چیزی است (پروین و همکاران، ۱۳۹۳). از زمان شکل‌گیری مفهوم کیفیت تعاریف متعددی ارائه شده است. اما امروزه کیفیت را خواسته مشتری تعریف می‌کنند (نجفی و همکاران، ۱۳۹۳) و ادراکات و انتظارات مشتری را اصلی‌ترین عامل تعیین‌کننده

کیفیت می‌دانند (میسایی و محمدی‌مهر، ۱۳۹۶). برطبق گفته ژوزف زوران (۱۹۹۸) کیفیت دو جزء اصلی دارد: هر محصول یا خدمت تا چه اندازه به نیازهای مشتری پاسخ می‌گوید و هر محصول یا خدمت تا چه اندازه بی‌عیب است (استاسیاک و همکاران، ۲۰۱۴).

## ۲-۲ کیفیت آموزشی<sup>۲</sup>

نقش آموزش عالی، تربیت نیروهای متخصص برای رفع نیازمندی‌های جامعه است. با توجه به جایگاه مهم آموزش عالی و براساس پژوهش‌های تویگکا<sup>۳</sup> کیفیت آموزشی و پژوهشی از جمله دغدغه‌های اصلی نظام‌های آموزش عالی در اغلب کشورهای جهان است (کریمیان و همکاران، ۱۳۹۰) و در سال‌های اخیر مورد توجه قرار گرفته است. کیفیت در آموزش به آن دسته از ویژگی‌ها و عناصر آموزش گفته می‌شود که با بیشینه استفاده نظام‌مند از استعدادها و توانایی‌های آن عناصر می‌توان نیازها و انتظارات فراگیران و مشتریان را برآورده و رضایت آن‌ها را جلب کرد (طبرسا و همکاران، ۱۳۹۱). به اعتقاد سایلور (۱۹۹۱) کیفیت آموزشی به معنای حذف خطاها و اجتناب از اشتباه، ارائه سرویس کامل به‌وسیله مؤسسه و کادر آموزشی، بهبود دائمی جریان تدریس و یادگیری و... است. سولومون (۱۹۸۵) کیفیت آموزشی را به‌صورت شاخصی از میزان تطابق وضع موجود با بالاترین سطح مطلوب برون‌دادهای نظام آموزشی تعریف می‌کند (طبرسا و همکاران، ۱۳۹۱).

هویدا و مولوی (۱۳۸۷) در تحقیقی درباره‌ی فرایند بهبود کیفیت آموزشی دانشگاه‌ها به این نتیجه رسیدند که مدیریت آموزش در دانشگاه‌ها برای رویارویی با چالش‌ها و مسائل خود، لازم است راهبردها و برنامه‌های آموزشی متناسب با نیازها و انتظارات جامعه و دانشجویان داشته باشد و به‌جای تأکید بیش از اندازه به جنبه‌های کمی به شاخص‌های بهبود کیفیت آموزشی تأکید شود (طبرسا و همکاران، ۱۳۹۱). همچنین پژوهشی که توسط لوماس (۲۰۰۴) در کالج سلطنتی لندن انجام گرفت، نشان داد که برای افزایش کیفیت آموزش باید فرهنگ کیفیت، اهمیت آموزش، کیفیت بالای مربیان جدید، رشد حرفه‌ای مستمر آنان، بررسی دقیق تدریس اساتید و توسعه رهبران تحولی که راهبردهای مدیریتی را به‌طور اثربخش تغییر دهند، مورد تأکید قرار گیرد (لوماس، ۲۰۰۴). در واقع دانش‌آموزان، کارکنان، اعضای هیئت علمی، سازمان‌ها، پدر و مادر و جامعه،

همه سهمی در کیفیت آموزش که توسط مؤسسات آموزشی ارائه می‌شود، دارند (خسروی‌زاده و زهره‌وندیان، ۱۳۹۶). آموزش هدف‌محور است. بنابراین کیفیت آموزش در خصوص اهداف زیر دیده می‌شود: عالی بودن در آموزش، ارزش افزوده در آموزش، تناسب تجربیات و پیامدهای آموزشی برای استفاده، هماهنگی محصولات آموزشی برای هدف‌های طرح شده مشخصات و نیازمندی‌ها، عدم اجتناب در فرایند آموزش، تأمین یا افزایش انتظارات مشتری در آموزش (همتی‌نژاد، ۱۳۹۳).

## ۲-۳ تعریف کیفیت در آموزش عالی

تعریف کیفیت در آموزش چالش مهمی است چون با حساس‌ترین موجود روی زمین یعنی انسان سروکار دارد (موخوپاده‌یای، ۲۰۰۱). کیفیت در آموزش یک مفهوم پیچیده و چندوجهی دارد و فقدان یک تعریف مناسب برای کیفیت احساس می‌شود. هرکسی که منافی در آموزش عالی دارد (دانشجویان، دولت، اعضای هیئت علمی و...) دیدگاه ویژه‌ای درباره کیفیت دارد که وابسته به نیازهای خاصشان است (طبرسا و همکاران، ۱۳۹۱). به اعتقاد سالیس<sup>۴</sup> کیفیت مرز بین موفقیت و شکست در آموزش را تعیین می‌کند (اکرامی و همکاران، ۱۳۹۱). در برخی مقالات کیفیت خدمات در آموزش عالی تفاوت بین رسیدن به انتظارات دانشجویان و ادراک آن‌ها از تحویل واقعی تعریف شده است (طبرسا و همکاران، ۱۳۹۱). از نظر یونسکو کیفیت در آموزش عالی مفهومی چندبعدی است که به میزان زیادی به وضعیت محیطی نظام دانشگاهی، مأموریت یا شرایط و استانداردهای رشته دانشگاهی بستگی دارد (اوندینی و وچولی، ۲۰۱۷).

رابرت برن بام استاد آموزش عالی در دانشگاه مرلند ارزشیابی کیفی دانشگاه‌ها را براساس سه دیدگاه شایسته‌گرایی<sup>۵</sup> (انطباق مؤسسه با استانداردها و شاخص‌های پژوهشی، تخصصی، جهانی و ملی در آموزش)، جامعه‌گرایی<sup>۶</sup> (میزان تعهد دانشگاه‌ها در قبال جامعه به عرضه خدمات و اقدام به برآورد نیازهای مهم جامعه و افراد آن) و فردگرایی<sup>۷</sup> (میزان مشارکت و فراهم آوردن تجارب عالی یادگیری و کمک‌های دانشگاه در رشد شخصی دانشجویان و اعضای هیئت علمی) بررسی می‌کند (سعیدی‌پور، ۱۳۸۴). بنابراین کیفیت آموزش عالی امری پویا و دارای ابعاد متعددی (خدمات اداری، خدمات کتابخانه‌ای، اعضای هیئت علمی، برنامه‌های آموزشی، پاسخ‌گویی، تسهیلات رایانه‌ای، تأمین رفاه دانشجویان و اساتید- شیوه‌های جدید تدریس- بهبود فضای

2. Educational quality  
3. Twiggca  
4. Solomon

5. Meritocratic View  
6. Social View  
7. Individualistic View

فیزیکی و... ) است که دائماً تغییر می‌کند. همین پویایی و تغییرپذیری کیفیت باعث می‌شود که برنامه‌ریزان آموزشی برای بهبود دائمی آن بکوشند چرا که امروزه کیفیت در آموزش عالی به عامل رقابت و برتری نظام‌های دانشگاهی در عرصه جهانی آموزش عالی تبدیل شده است (طبرسا و همکاران، ۱۳۹۱).

## ۲-۴ مدل سروکوال<sup>۸</sup>

یکی از عوامل مؤثر در موفقیت و بقای نظام‌ها، از جمله نظام آموزش عالی توجه به کیفیت خدمات ارائه شده است (گرچی و همکاران، ۱۳۹۲). اندازه‌گیری کیفیت خدمات از جمله چالش‌هایی است که کشورهای در حال توسعه با آن مواجه‌اند و شامل مشکلاتی در تلاش برای پیدا کردن یک مدل واحد و یا شاخص‌های ساده است که بتواند توسط مؤسسات مختلف استفاده شود (اسوگوا و همکاران، ۲۰۱۴). معانی متناقض از کیفیت آموزش منجر به استفاده از روش‌های متفاوت برای اندازه‌گیری کیفیت در آموزش عالی شده است (بحرینی و همکاران، ۱۳۹۰). مدل‌های اندازه‌گیری مطلوب مختلفی از جمله مدل کانو، مدل فورنل، مدل اسکمپر و مدل سروکوال برای ارزیابی کیفیت خدمات وجود دارند (همتی‌نژاد، ۱۳۹۳).

بنابر ماهیت خدمات، الگوی سروکوال که در اوایل دهه ۱۹۸۰ میلادی توسط پاراسورامان و همکاران معرفی شد، روشی استاندارد و متداول برای اندازه‌گیری رضایت مشتری در مراکز خدماتی به‌شمار می‌رود (تقی نتاج ملکشا و بلوردی، ۱۳۹۶) و ابزار معتبری برای ارزشیابی کیفیت خدمات است و می‌تواند در محیط‌های آموزشی به‌کار گرفته شود (خاندان و همکاران، ۱۳۹۴). کاربرد عملی الگوی سروکوال نشان داده است که قابلیت بالایی نسبت به سایر مقیاس‌ها دارد. از قابلیت‌های این مدل عبارتند از: امکان تطبیق ابعاد سروکوال با انواع مراکز خدماتی، روایی و اعتبار بالایی آن در مقایسه ادراک و انتظار مشتریان، توانایی مقایسه دوباره امتیازهای خود سروکوال، اهمیت نسبی ابعاد پنج‌گانه آن در ادراک کیفیت خدمات، توانایی تحلیل براساس ویژگی‌های جمعیت‌شناختی و سایر زمینه‌ها (عنایتی نوینفر و همکاران، ۱۳۹۰).

با توجه به اینکه کیفیت تا حد زیادی بستگی به رفتار افراد دریافت‌کننده دارد، این ابزار با استفاده از ابعاد مختلف کیفیت انتظارات و ادراکات افراد را محاسبه می‌کند. در این مدل رضایت مشتریان از کیفیت خدمات ارائه‌شده سنجیده می‌شود و

همچنین شکافی که بین انتظارات مشتری از خدمات ارائه‌شده و ادراکات آنان از خدمات وجود دارد، تعیین می‌شود که تمام ابعاد کیفیت خدمت را در بر می‌گیرد. ادراکات بر چگونه است و انتظارات به چگونه باید باشد تمرکز دارد. این مدل همچنین به مدل تحلیل شکاف<sup>۹</sup> نیز معروف است (بروک و همکاران، ۱۹۹۹).

در بررسی این شکاف سه حالت پیش می‌آید: ادراکات مشتری از انتظاراتی او بیشتر است که در این صورت کیفیت عالی است. ادراکات مشتری در حد انتظاراتی اوست که در این صورت کیفیت خوب است. ادراکات مشتری از انتظاراتی او پایین‌تر است که در این حالت انتظاراتی او را برآورده نمی‌سازد و کیفیت ضعیف است (نجفی و همکاران، ۱۳۹۳). هدف غایی این مدل رهنمون ساختن سازمان به سوی تعالی عملکرد است (بودارسون و گیسون، ۲۰۰۲). کیفیت خدمات در محیط‌های آموزشی ادراک و انتظارات دانشجو به‌عنوان مشتری را در پنج بعد به این شرح ارزیابی می‌کند: (دانلاگیس و فزلیک، ۲۰۱۵) بعد فیزیکی و ملموس<sup>۱۰</sup>: شامل وجود تسهیلات و تجهیزات کاری و کالاهای ارتباطی است. تمام این ابعاد تصویری را فراهم می‌سازند که مشتری برای ارزیابی کیفیت مثل امکانات رفاهی در محیط فیزیکی سازمان مدنظر قرار می‌دهد. به عبارتی عناصر عینی سازمان که نمود عینی وسایل و ابزار فیزیکی، تجهیزات، کارکنان، ارتباطات و مواد اولیه موجود در سازمان و محل کار است.

قابلیت اطمینان<sup>۱۱</sup>: به معنی توانایی انجام خدمات به‌طور صحیح و مطمئن است، به طوری که انتظارات مشتری تأمین شود. در واقع قابلیت اطمینان عمل به تعهدات خود به‌طور دقیق و مستمر است. یعنی اگر سازمان خدماتی، در زمینه زمان ارائه، شیوه و هزینه خدمات وعده‌هایی می‌دهد، باید به آن عمل کند. پاسخ‌گویی<sup>۱۲</sup>: منظور از این بعد تمایل و اشتیاق سازمان برای کمک به مشتریان و ارائه به موقع خدمات است. این بعد از کیفیت خدمت بر نشان دادن حساسیت و هوشیاری در قبال خواست‌ها، سؤالات و شکایات مشتری تأکید می‌کند.

تضمین<sup>۱۳</sup>: بیانگر صلاحیت و حسن شهرت سیستم و شایستگی و توانایی کارکنان در القاء حسن اعتماد و اطمینان به مشتری نسبت به سازمان است (ارائه خدمات به‌طور مؤدبانه)، این بعد از کیفیت خدمت به‌ویژه در خدماتی مهم است که ریسک بالاتری داشته باشد.

8. Servqual Model  
9. Gap analysis Model  
10. Tangibles  
11. Reliability

12. Responsiveness  
13. Assurance

همدلی<sup>۱۴</sup>: توجه ویژه و فردی به مشتری و تلاش در جهت درک نیازهای مشتری. یعنی اینکه با توجه به روحیات افراد با هر کدام از آن‌ها برخورد ویژه‌ای شود به طوری که مشتریان قانع شوند که سازمان آن‌ها را درک کرده است و آن‌ها برای سازمان مهم هستند. با توجه به اهمیت و مزایای الگوی سروکوال مانند صراحت، چندبعدی بودن، رضایت‌مداری و مشتری‌محور بودن، استفاده از این مدل برای ارزیابی کیفیت خدمات آموزشی رو به افزایش است (خاندان و همکاران، ۱۳۹۴).

با عنایت به مطالب فوق، از آنجایی که دانشجویان طی تحصیل، خدمات آموزشی متنوعی را دریافت می‌کنند، دیدگاه آنان از خدمات آموزشی ارائه‌شده می‌تواند به‌عنوان یکی از مشخصه‌های کیفیت در دانشگاه در نظر گرفته شود (ساهنی و همکاران، ۲۰۰۶). در غیر این صورت صرف منابع در اموری که مورد انتظار دانشجو نیست، سبب نارضایتی او می‌شود (عباسیان و همکاران، ۱۳۹۲). تعیین میزان اختلاف بین وضع موجود و مورد انتظار می‌تواند زمینه تدوین برنامه‌های ارتقای کیفیت خدمات آموزشی را فراهم آورد. این اختلاف در هر یک از ابعاد پنج‌گانه کیفیت الگوی سروکوال محاسبه می‌شود و عدد حاصل بیانگر شکاف موجود در آن بعد است که از آن برای ایجاد تغییرات مناسب استفاده می‌شود (گرچی، ۲۰۱۱).

### ۳ پیشینه تحقیق

تاکنون مطالعات متعددی در زمینه ارزیابی کیفیت خدمات با مدل سروکوال در سازمان‌های مختلف در داخل و خارج از کشور انجام شده است که در ادامه به تعدادی از پژوهش‌های صورت گرفته در بررسی کیفیت خدمات آموزشی دانشگاه‌ها اشاره می‌شود:

نجفی و همکاران (۱۳۹۳) در پژوهشی تحت عنوان «ارزیابی کیفیت خدمات آموزشی بر اساس مدل سروکوال» که در دانشکده‌های علوم اجتماعی و رفتاری دانشگاه شهید بهشتی انجام گرفت، وجود شکاف منفی در تمامی ابعاد کیفیت را گزارش نموده‌اند و بالاترین شکاف در بعد پاسخ‌گویی و پایین‌ترین شکاف در بعد اطمینان مشاهده شده است. (نجفی و همکاران، ۱۳۹۳)

رحیمی و همکاران (۱۳۹۳) در مطالعه‌ای با عنوان «بررسی شکاف کیفیت خدمات آموزشی از دیدگاه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی شیراز» شکاف منفی در تمام ابعاد کیفیت را نتیجه‌گیری نموده و بالاترین شکاف را در ابعاد پاسخ‌گویی و تضمین گزارش داده‌اند. (رحیمی و همکاران، ۱۳۹۳)

یافته‌های تحقیق سهرابی و مجیدی (۱۳۹۲) با عنوان «شکاف کیفیت خدمات آموزشی از دیدگاه مدیران آموزشی، اعضای هیئت علمی و دانشجویان پزشکی» نشان می‌دهد در دانشگاه علوم پزشکی تهران، پنج بعد کیفیت دارای شکاف منفی است و حکایت از کیفیت پایین خدمات آموزشی را دارد. بالاترین شکاف در بعد پاسخ‌گویی و پایین‌ترین شکاف در بعد اطمینان بوده است. (سهرابی و مجیدی، ۱۳۹۲)

رسول آبادی و همکاران (۱۳۹۲) در پژوهش خود با عنوان «ارزیابی کیفیت خدمات آموزشی با مدل سروکوال؛ دیدگاه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی کردستان» که در چهار دانشکده پزشکی، پیراپزشکی، بهداشت و پرستاری مامایی انجام شد، به این نتیجه رسیدند که در تمامی ابعاد کیفیت شکاف منفی وجود دارد. (رسول آبادی و همکاران، ۱۳۹۲)

خاندان و همکاران (۱۳۹۴) در تحقیقی که تحت عنوان «کیفیت خدمات آموزشی دانشکده پرستاری و مامایی کرمان براساس مدل سروکوال» انجام داده‌اند، کیفیت پایین خدمات را به دلیل شکاف منفی در تمامی ابعاد کیفیت نتیجه‌گیری نموده و بیشترین شکاف را در بعد پاسخ‌گویی و کمترین شکاف را در بعد اطمینان گزارش داده‌اند. (خاندان و همکاران، ۱۳۹۴)

یافته‌های جعفری‌نژاد و همکاران (۲۰۱۶) نشان می‌دهد که در دانشگاه علوم پزشکی مشهد تمامی ابعاد دارای شکاف منفی بوده و کمترین شکاف در بعد اطمینان بوده است. (جعفری‌نژاد و همکاران، ۲۰۱۶)

یاسبلاغی و همکاران (۱۳۹۴) نیز در دانشگاه اراک طی پژوهش مشابهی پایین‌ترین شکاف منفی را در بعد اطمینان گزارش داده‌اند. (یاسبلاغی و همکاران، ۱۳۹۴)

نتایج پژوهش‌های بحرینی و همکاران (۱۳۹۰) در یکی از دانشکده‌های دندانپزشکی و زاهدی و همکاران (۱۳۹۰) در دانشکده فنی مهندسی دانشگاه شهید بهشتی، پایین‌ترین شکاف منفی را در بعد اطمینان نشان می‌دهند.

حیدری و همکاران (۱۳۹۵) طی پژوهشی در تحصیلات تکمیلی دانشگاه رازی کرمانشاه و پژوهش تقی نتاج ملک‌شاه و بلوردی (۱۳۹۶) در زمینه حسابرسی نشان داده‌اند که تمامی ابعاد کیفیت شکاف منفی داشته و بعد پاسخ‌گویی بالاترین شکاف را دارا بوده است. (تقی نتاج ملک‌شاه و بلوردی، ۱۳۹۶)

میسایی و محمدی‌مهر (۱۳۹۶) در تحقیق خود بالاترین شکاف را در بعد پاسخ‌گویی و پایین‌ترین شکاف را در بعد همدلی نشان

می‌دهند و شکاف موجود در ابعاد کیفیتی را از لحاظ جنسیت و رشته‌های تحصیلی متفاوت گزارش می‌دهند و آن دو را پیش‌گویی کننده‌های مناسبی برای شکاف کیفیت می‌دانند.

(میسایی و محمدی‌مهر، ۱۳۹۶)

در مطالعه عنایتی و همکاران (۲۰۱۳) در دانشگاه آزاد مازندران ضمن تأیید شکاف منفی در پنج بعد کیفیت، بیشترین شکاف مربوط به بعد تضمین و کمترین شکاف در بعد فیزیکی بیان شده است. (عنایتی و همکاران، ۲۰۱۳)

نتایج مطالعه خسروی‌زاده و زهره‌وندیان (۱۳۹۶) نشان داد که از نظر دانشجویان کیفیت خدمات گروه در سطح متوسط بود و بیشترین شکاف کیفیت در بعد ملموس و کمترین شکاف کیفیت در بعد اطمینان وجود داشت. در این مطالعه بیست نیاز مهم دانشجویان تعیین شده است. (خسروی‌زاده و زهره‌وندیان، ۱۳۹۶)

در مطالعات خارجی نیز اندیتی و وچولی (۲۰۱۷) در تحقیقی با عنوان «کیفیت خدمات و رضایت دانشجویان در آموزش عالی؛ مروری بر ادبیات» به بررسی کیفیت خدمات دانشگاهی پرداخته و درباره ابزارهای اندازه‌گیری کیفیت خدمات بحث نموده‌اند و نتیجه می‌گیرند که کیفیت خدمات در آموزش عالی تأثیر قابل توجهی در رضایت دانشجویان دارد و آموزش عالی باید ساز و کارهایی را برای جمع‌آوری بازخورد از دانشجویان در خصوص ابعاد کیفیت خدمات تعیین کند و باعث پیشرفت‌های لازم مورد علاقه دانشجویان خود شود. (اندیتی و وچولی، ۲۰۱۷)

دنلاجیک و فضلیک (۲۰۱۵) در تحقیقی با عنوان «ارزیابی کیفیت در آموزش عالی؛ کاربرد مدل سروکوال» در دانشگاه توزلا<sup>۱۵</sup> بوسنی و هرزگوین به این نتیجه رسیدند که تمامی ابعاد شکاف منفی دارند و بعد اطمینان کمترین شکاف را داراست.

(دنلاجیک و فضلیک، ۲۰۱۵)

آسوگوا و همکاران (۲۰۱۴) در پژوهشی در کتابخانه‌های دانشگاهی کشورهای در حال توسعه بالاترین شکاف را در بعد ملموس و پایین‌ترین شکاف را در بعد همدلی گزارش نموده‌اند.

(آسوگوا و همکاران، ۲۰۱۴)

یافته‌های بارنس (۲۰۰۷) و برادلی (۲۰۰۶) در دوره تحصیلات تکمیلی دانشجویان چینی و صحنی و همکاران (۲۰۰۴) در بین دانشجویان هند و هام و هایدوک (۲۰۰۳) در دانشگاهی خصوصی در جنوب کارولینا و دانشگاهی دولتی در غرب میشیگان نیز حکایت از وجود شکاف منفی در پنج بعد کیفیت دارد. (بارنس

۲۰۰۷؛ برادلی ۲۰۰۶؛ صحنی و همکاران، ۲۰۰۴)

#### ۴ اهداف پژوهش

این پژوهش به دنبال پاسخ‌گویی به این سؤالات است که وضعیت کیفیت خدمات آموزشی دانشگاه‌های اصفهان براساس مدل سروکوال چگونه است؟ آیا بین ادراکات و انتظارات دانشجویان از کیفیت خدمات تفاوت معناداری وجود دارد؟ آیا بین ادراکات و انتظارات دانشجویان رشته‌های مختلف، مقاطع تحصیلی مختلف و جنسیت افراد از وضعیت کیفیت خدمات دریافتی تفاوت معناداری وجود دارد؟ آیا وضعیت کیفیت خدمات آموزشی ارائه‌شده در بین دانشگاه‌های دولتی، آزاد، پیام نور و علوم پزشکی متفاوت است؟

#### ۵ روش تحقیق

مطالعه حاضر یک پژوهش توصیفی-تحلیلی است و با هدف اندازه‌گیری سطح کیفیت خدمات آموزشی دانشگاه‌های دولتی و غیردولتی اصفهان در رشته‌های علوم انسانی، علوم پزشکی و فنی مهندسی چهار دانشگاه اصفهان، علوم پزشکی اصفهان، آزاد خوراسگان و پیام نور اصفهان و مقایسه بین آن‌ها در سال ۱۳۹۶ انجام شده است و از نظر ماهیت مطالعه پیمایشی است. حجم نمونه براساس فرمول کوکران برای جامعه نامحدود ۳۸۲ نفر تعیین شد و به‌صورت تصادفی طبقه‌ای انتخاب گردید. پس از کسب مجوز و ارائه معرفی‌نامه کتبی، پرسش‌نامه‌ها بین دانشجویان توزیع و پس از تکمیل پرسش‌نامه‌ها جمع‌آوری شد.

ابزار گردآوری داده‌ها، پرسش‌نامه استاندارد سروکوال (خاندان و همکاران، ۱۳۹۴) و با طراحی در سه قسمت بوده است. بخش نخست شامل اطلاعات پایه و مشخصات دموگرافیک از جمله جنس و مقطع و رشته تحصیلی بوده، در قسمت دوم و سوم شامل ۲۸ پرسش مربوط به سنجش کیفیت خدمات آموزشی دانشگاه به ترتیب با توجه به ادراکات پاسخ‌گویان از کیفیت ادراک شده خدمات دریافتی و کیفیت مورد انتظارشان بوده است. پرسش‌های کیفیت خدمات آموزشی در پنج بعد فیزیکی و ملموس، اطمینان، تضمین، پاسخ‌گویی و همدلی ارائه شده است و براساس طیف لیکرت پاسخ‌ها در پنج طیف از بسیار ضعیف، ضعیف، متوسط، خوب و بسیار خوب طراحی و در اختیار دانشجویان قرار گرفت و برای پرسش‌ها از امتیاز یک تا پنج در نظر گرفته شد. برای تعیین شکاف خدمات آموزشی ارائه شده تفاضل امتیاز خدمات ادراک‌شده از وضعیت موجود و امتیاز مورد انتظار در هر بعد محاسبه شد. عدد مثبت بیانگر شکاف مثبت به معنای وضعیت مطلوب و ایدئال خدمات آموزشی دریافت‌شده و عدد منفی بیانگر

شکاف منفی و وجود فاصله بین خدمات درک شده دانشجویان از وضعیت موجود و وضعیت مورد انتظار وی است و عدد صفر هم به معنای عدم وجود شکاف است. در بررسی اعتبار ابزار سنجش، روایی آن با توجه به استاندارد بودن پرسشنامه و استفاده‌ی مکرر

از آن مورد تأیید قرار گرفته است (خاندان و همکاران، ۱۳۹۴). همچنین ارزیابی پایایی با استفاده از ۳۰ پاسخ اولیه محاسبه شده است. براساس ضریب آلفای کرونباخ عدد (۰٫۹۱) به دست آمده که نشان‌دهنده روایی و پایایی بسیار مناسبی است.

جدول ۱: ضرایب آلفای کرونباخ محاسبه شده به تفکیک ابعاد کیفیت خدمات در مدل سروکوآل

ابعاد کیفیت	تضمین	همدلی	اطمینان	ملموس	پاسخگویی	کل
ضریب آلفای کرونباخ	۰/۷۰	۰/۷۳	۰/۹۰	۰/۸۲	۰/۸۹	۰/۹۱

داده‌ها به وسیله نرم‌افزار آماری SPSS ۱۶ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. برای توصیف متغیرهای کمی از میانگین و انحراف معیار و برای توصیف متغیرهای کیفی از تعداد و درصد فراوانی استفاده شد. تفاوت میانگین وضعیت موجود و مطلوب از نظر دانشجویان توسط آزمون تی زوجی و تفاوت شکاف در ابعاد پنج‌گانه براساس متغیر جنسیت توسط آزمون تی مستقل بررسی شد. برای نوع دانشگاه، رشته تحصیلی و مقاطع تحصیلی از آزمون آنوا (تحلیل واریانس یک‌راهه)<sup>۱۶</sup> استفاده شد. برای رتبه‌بندی سطح کیفیت خدمات آموزشی

دانشگاه‌ها نیز آزمون فریدمن<sup>۱۷</sup> به کار رفت. سطح معناداری در کلیه آزمون‌ها (۰٫۰۵) در نظر گرفته شده است.

### ۶ یافته‌های تحقیق

داده‌های توصیفی از توزیع افراد مورد مطالعه (پاسخ‌دهندگان) براساس ویژگی‌های جمعیت‌شناختی واحدهای پژوهش از نظر رشته تحصیلی، مقاطع تحصیلی و جنسیت در جدول (۲) نمایش داده شده است.

جدول ۲: توزیع فراوانی مطلق و نسبی برخی ویژگی‌های واحدهای پژوهش

متغیر	رشته علوم انسانی		رشته علوم پزشکی		رشته فنی مهندسی		کل
	کارشناسی	کارشناسی ارشد	کارشناسی	کارشناسی ارشد	کارشناسی	کارشناسی ارشد	
درصد فراوانی	۴۸/۴٪	۱۹/۱٪	۱۳/۱٪	۲/۸٪	۱۲/۳٪	۴/۳٪	۱۰۰٪
جنسیت							
مرد	۱۸/۳٪	۱۰/۲٪	۷/۳٪	۲/۵٪	۸/۲٪	۲/۷٪	۴۹/۲٪
زن	۳۰/۱٪	۸/۹٪	۵/۷٪	۰/۳٪	۴/۲٪	۱/۶٪	۵۰/۸٪
درصد فراوانی	۶۷/۵٪		۱۵/۸٪		۱۶/۷٪		۱۰۰٪

از میان پاسخ‌دهندگان به پرسشنامه ۳۱٫۴ درصد از دانشگاه اصفهان، ۱۳٫۴ درصد از دانشگاه علوم پزشکی اصفهان، ۳۳ درصد دانشگاه آزاد خوراسگان و ۲۲٫۳ درصد دانشجویان از دانشگاه پیام نور اصفهان انتخاب شده، ۷۳٫۸ درصد در مقطع کارشناسی و ۲۶٫۲ درصد در مقطع کارشناسی ارشد بوده‌اند.

مطابق جدول (۲) ۴۹٫۲ درصد پاسخ‌گویان مرد و ۵۰٫۸ درصد زن بوده و ۶۷٫۵ درصد از رشته‌های علوم انسانی و ۱۵٫۸ درصد رشته‌های علوم پزشکی و ۱۶٫۷ درصد نیز از رشته‌های فنی مهندسی انتخاب شده‌اند.

جدول ۳: میانگین امتیازات وضع موجود و وضع مطلوب در هر یک از ابعاد کیفیت خدمات از دید دانشجویان با آزمون تی زوجی

ابعاد	وضعیت موجود		وضعیت مطلوب		شکاف خدمات	مقدار t	مقدار p
	میانگین	(انحراف معیار)	میانگین	(انحراف معیار)			
تضمین	۲/۹۲۵	۰/۷۱۵	۴/۴۸۹	۰/۴۸۶	-۱/۵۶۴	-۳۸/۲۷	۰/۰۰
همدلی	۳/۱۲۸	۰/۶۳۶	۴/۴۵۷	۰/۴۸۱	-۱/۳۲۸	-۳۴/۳۱	۰/۰۰
اطمینان	۳/۲۹۷	۰/۶۰۴	۴/۵۵۹	۰/۵۵۱	-۱/۲۶۲	-۳۷/۰۴	۰/۰۰
ملموس	۳/۰۹۰	۰/۶۷۲	۴/۵۴۰	۰/۴۷۹	-۱/۴۵۰	-۳۵/۶۷	۰/۰۰
پاسخگویی	۲/۶۹۶	۰/۸۲۴	۴/۵۵۶	۰/۵۵۵	-۱/۸۶۰	-۳۷/۴۸	۰/۰۰

16. ANOVA one-way  
17. Friedman



در جدول (۳) میانگین امتیازهای وضعیت موجود و مطلوب خدمات آموزشی در هر یک از پنج بعد کیفیت از دیدگاه دانشجویان و شکاف موجود براساس آزمون t زوجی ارائه شده است. مطابق جدول (۳)، میانگین امتیاز ادراک دانشجویان در هر یک از ابعاد کیفیت خدمات کمتر از ۳٫۳۰ (در حد متوسط) و در کل برابر ۳٫۰۳ (متوسط) است و میانگین امتیاز انتظار دانشجویان در هر یک از ابعاد بیشتر از ۴ (در حد عالی) است. بنابراین میانگین امتیازات دانشجویان در همه ابعاد در وضعیت ادراک شده کمتر از وضعیت مورد انتظارشان بوده است و تفاوت معناداری را که بیانگر شکاف منفی در پنج بعد مذکور است، نشان می‌دهد ( $p \leq 0.05$ ). قابل مشاهده است

که بیشترین شکاف منفی مربوط به بعد پاسخ‌گویی برابر با (۱٫۸۶-) بوده و کمترین شکاف منفی در بعد اطمینان و برابر با (۱٫۲۶-) به‌دست آمده است. از آنجا که عوامل گوناگونی می‌تواند بر انتظارات دانشجویان از کیفیت خدمات آموزشی تأثیرگذار باشد، مقایسه میزان اختلاف میانگین شکاف وضع موجود و مطلوب خدمات ارائه‌شده بر حسب جنسیت، رشته و مقطع تحصیلی بررسی شد. همچنین میانگین شکاف وضع موجود و مطلوب خدمات ارائه‌شده براساس چهار دانشگاه برای مقایسه وضعیت کیفیت آموزشی آن‌ها استخراج گردید و نتایج آن‌ها به ترتیب در جدول‌های (۴) و (۵) آمده است.

جدول ۴: میانگین امتیازات هر یک از ابعاد کیفیت خدمات به تفکیک مقطع تحصیلی، رشته تحصیلی و دانشگاه با آزمون ANOVA و جنسیت با آزمون T مستقل

متغیر	شکاف ابعاد کیفیت خدمات									
	تضمین		همدلی		اطمینان		ملموس		پاسخگویی	
	شکاف	میانگین	شکاف	میانگین	شکاف	میانگین	شکاف	میانگین	شکاف	میانگین
جنسیت	$P = 0.182$		$P = 0.058$		$P = 0.169$		$P = 0.153$		$P = 0.085$	
مرد	۳/۶۷	-۱/۶۲۰	۳/۸۰	-۱/۲۲۵	۳/۹۲	-۱/۲۱۴	۳/۸۲	-۱/۳۹۱	۳/۶۳	-۱/۷۷۳
زن	۳/۷۴	-۱/۵۱۰	۳/۷۸	-۱/۴۲۹	۳/۹۴	-۱/۳۰۸	۳/۸۱	-۱/۵۰۷	۳/۶۲	-۱/۹۴۵
مقطع تحصیلی	$P = 0.123$		$P = 0.176$		$P = 0.111$		$P = 0.188$		$P = 0.107$	
کارشناسی	۳/۶۹	-۱/۶۱۶	۳/۷۹	-۱/۳۶۹	۳/۹۲	-۱/۳۱۴	۳/۸۰	-۱/۴۹۱	۳/۶۱	-۱/۹۳۹
کارشناسی ارشد	۳/۷۶	-۱/۴۱۸	۳/۸۱	-۱/۲۱۳	۳/۹۵	-۱/۱۱۷	۳/۸۴	-۱/۳۳۳	۳/۶۸	-۱/۶۳۶
رشته تحصیلی	$P = 0.349$		$P = 0.127$		$P = 0.119$		$P = 0.194$		$P = 0.217$	
علوم انسانی	۳/۷۰	-۱/۵۶۳	۳/۷۹	-۱/۳۶۸	۳/۹۵	-۱/۲۸۸	۳/۸۱	-۱/۴۸۲	۳/۶۳	-۱/۹۱۷
علوم پزشکی	۳/۷۴	-۱/۴۴۳	۳/۷۸	-۱/۳۶۳	۳/۸۷	-۱/۳۳۳	۳/۸۰	-۱/۵۰۳	۳/۶۰	-۱/۶۸۲
فنی مهندسی	۳/۶۹	-۱/۶۵۵	۳/۸۰	-۱/۱۶۷	۳/۸۹	-۱/۱۲۱	۳/۸۳	-۱/۲۹۹	۳/۶۲	-۱/۷۸۴
دانشگاه	$P = 0.000$		$P = 0.000$		$P = 0.000$		$P = 0.041$		$P = 0.000$	
اصفهان	۳/۷۱	-۱/۲۳۵	۳/۶۴	-۱/۲۹۹	۳/۷۷	-۱/۰۲۸	۳/۷۴	-۱/۳۶۰	۳/۶۲	-۱/۴۷۶
علوم پزشکی	۳/۷۴	-۱/۴۴۳	۳/۷۸	-۱/۳۶۳	۳/۸۷	-۱/۳۳۳	۳/۸۰	-۱/۵۰۳	۳/۶۰	-۱/۶۸۲
آزاد خوراسگان	۳/۸۱	-۱/۶۸۵	۳/۸۷	-۱/۵۶۳	۴/۰۲	-۱/۴۱۷	۳/۸۸	-۱/۶۰۰	۳/۶۹	-۱/۹۰۳
پیام نور اصفهان	۳/۵۳	-۱/۹۲۵	۳/۸۹	-۱/۰۰۲	۴/۰۴	-۱/۳۲۲	۳/۸۱	-۱/۳۲۵	۳/۵۵	-۲/۴۴۵
کل	۳/۷۱	-۱/۵۶۴	۳/۷۹	-۱/۳۲۸	۳/۹۳	-۱/۲۶۲	۳/۸۱	-۱/۴۵۰	۳/۶۳	-۱/۸۶۰

در این متغیرها که در سطح معناداری ۰٫۰۵ آزمون شده است، با توجه به نتایج ارائه‌شده در جدول (۴) اختلاف معناداری در مقایسه میانگین شکاف ابعاد پنج‌گانه خدمات بر حسب جنسیت و مقاطع و رشته تحصیلی مشاهده نشد. زیرا سطح معناداری آزمون آن‌ها در هر پنج بعد بالای مقدار ۰٫۰۵ است و فرض صفر رد نشده (عدم وجود تفاوت) و وجود تفاوت معنادار را گزارش نمی‌دهد ( $p = 0.182$  و ...). از طرفی بالاترین شکاف موجود براساس متغیرهای جنسیت، رشته تحصیلی و مقاطع

تحصیلی نیز همان بعد پاسخ‌گویی است و مقادیر شکاف به‌دست آمده برای جنسیت به ترتیب برابر (مردان ۱٫۷۷-)، زنان (۱٫۹۵-)، مقطع تحصیلی (کارشناسی ۱٫۹۴- و کارشناسی ارشد ۱٫۶۴-)، رشته تحصیلی (علوم انسانی ۱٫۹۲-، علوم پزشکی ۱٫۶۸- و فنی مهندسی ۱٫۷۸-) گویای این امر است. همچنین پایین‌ترین شکاف منفی هم در بعد اطمینان مشاهده می‌شود و مقادیر شکاف در این بعد برای جنسیت به ترتیب برابر (مردان ۱٫۲۱-)، زنان (۱٫۳۱-)، مقطع تحصیلی (کارشناسی ۱٫۳۱- و



کارشناسی ارشد ۱۱۲-، رشته تحصیلی (علوم انسانی) ۱۲۹-، علوم پزشکی ۱۳۳- و فنی مهندسی ۱۱۲- بوده است (در جدول با هاشور مشخص شده است). همان‌طور که در جدول (۴) قابل مشاهده است، در مقایسه میانگین ابعاد کیفیت خدمات بین چهار دانشگاه اختلاف معناداری در همه ابعاد کیفیت وجود دارد ( $p \leq 0.05$ ). بیشترین میانگین شکاف در چهار دانشگاه به بعد پاسخ‌گویی تعلق گرفته

است و به ترتیب برای دانشگاه اصفهان برابر (۱۴۸-)، دانشگاه علوم پزشکی اصفهان برابر (۱۶۸-)، دانشگاه آزاد خوراسگان برابر (۱۹۰-) و برای دانشگاه پیام نور اصفهان برابر با (۲۴۴-) بوده است. کمترین میانگین شکاف هم در سه دانشگاه اصفهان، علوم پزشکی اصفهان و آزاد خوراسگان در بعد اطمینان و به ترتیب برابر با (۱۰۳-) و (۱۳۳-) و (۱۴۲-) و در دانشگاه پیام نور در بعد همدلی و برابر با (۱۰۰-) دیده می‌شود.

جدول ۵: شکاف ابعاد کیفیت براساس چهار دانشگاه

دانشگاه			متغیر		
اصفهان	علوم پزشکی	آزاد خوراسگان	پیام نور اصفهان	امون	ابعاد
-۱/۲۸۰	-۱/۴۶۵	-۱/۶۳۳	-۱/۶۰۴	شکاف	کل
۱/۹۸	۲/۲۵	۲/۹۹	۲/۷۸	رتبه بندی فریدمن	دانشگاه

در مقایسه میانگین کلی شکاف کیفیت خدمات دریافت‌شده، براساس جدول (۵)، دانشگاه اصفهان کمترین مقدار و برابر (۱۲۸-)، دانشگاه علوم پزشکی رده دوم و برابر (۱۴۶-)، دانشگاه پیام نور رده سوم و برابر (۱۶۰-) و دانشگاه آزاد خوراسگان بیشترین مقدار (۱۶۳-) را داراست. آزمون فریدمن نیز رتبه‌بندی کیفیت دانشگاه‌ها را با مقادیر (۱۹۸) برای دانشگاه اصفهان، (۲۲۵) برای دانشگاه علوم پزشکی اصفهان، (۲۷۸) برای دانشگاه پیام نور و (۲۹۹) برای دانشگاه آزاد خوراسگان نشان می‌دهد. اما به‌طور کلی، وضعیت کیفیت خدمات در هر چهار دانشگاه پایین بوده است.

کیفیت خدمات را در دانشگاه‌های اصفهان نشان می‌دهد و به‌طور کلی از نظر دانشجویان شرکت‌کننده در این پژوهش در همه رشته‌های چهار دانشگاه و مقاطع تحصیلی کارشناسی و کارشناسی ارشد در بین زنان و مردان، خدمات آموزشی دریافتی در حد انتظار آن‌ها نبوده است و فرصت‌هایی برای بهبود کیفیت خدمات وجود دارد.

بیشترین شکاف مربوط به بعد پاسخ‌گویی با مقدار (۱۸۶-) و کمترین شکاف مربوط به بعد اطمینان با مقدار (۱۲۶-) است. به اعتقاد موخوپاده‌یای (۲۰۰۱) آن مراکز آموزشی که با اجبار به تکمیل معیارهای کیفیت پرداخته و با سماجت در جهت رسیدن به اهداف کار می‌کنند، پاسخگو هستند و بنابراین از کیفیت برخوردارند. پاسخ‌گویی به معنای تمایل به کمک و ارائه خدمات فوری به مشتریان است. دسترسی آسان به اساتید و مشاورین در موقع نیاز دانشجویان و منابع مطالعاتی مناسب و نیز امکان دسترسی آسان دانشجویان به مدیریت دانشگاه جهت رفع مشکلات و اعمال نظر در برنامه‌های آموزشی حاکی از پاسخگو بودن مدیران دانشگاه است. وجود بیشترین شکاف در بعد پاسخ‌گویی نشان‌دهنده این موضوع است که مدیران و مسئولین آموزش، مشتری‌محور نبوده و روابط ضعیفی با دانشجویان دارند و در برنامه‌های آموزشی دانشجویان را در حد انتظار دخیل نمی‌کنند. عدم دسترسی به مدیریت دانشگاه و عدم مشارکت دانشجویان در برنامه‌های آموزشی و بی‌توجهی به نظرات آنان موجبات نارضایتی را فراهم آورده است و در این بعد کیفیت خدمت پایین‌تر است. در واقع بی‌توجهی به

## ۷ نتیجه‌گیری

سنجش کیفیت خدمات، پیش‌شرط اساسی بهبود کیفیت است، زیرا تا نیازهای کیفی مشخص نشود، خدمات اصلاح نمی‌شود. این پژوهش به بررسی کیفیت خدمات آموزشی دانشگاه‌های دولتی، آزاد، پیام نور و علوم پزشکی (و مقایسه بین آن‌ها) پرداخته است. هدف از این پژوهش ارتقای کیفیت خدمات و رضایت‌مندی مشتریان آموزش عالی است.

نتایج به‌دست آمده از این مطالعه در پاسخ به سؤال اول پژوهش یعنی «وضعیت کیفیت خدمات آموزشی دانشگاه‌های اصفهان براساس مدل سروکوال چگونه است و آیا بین ادراکات و انتظارات دانشجویان از کیفیت خدمات تفاوت معناداری وجود دارد؟» نشان داد که: در همه ابعاد کیفیت خدمات آموزشی ارائه‌شده شکاف منفی وجود دارد. این امر پایین بودن سطح

نیازهای دانشجویان و مشتری محور نبودن مدیریت دانشگاه‌ها عامل اصلی مشکلات موجود است.

بیشترین شکاف منفی خدمات آموزشی در رده دوم نیز در بعد تضمین است و وجود شیوه‌های سنتی آموزش و همان عدم مشتری‌محوری را تأیید می‌نماید و گویای آن است که مسئولان باید فرهنگ مشتری‌مداری و دانشجوی‌محوری را در سطوح دانشکده‌ها نهادینه کنند. بعد تضمین کیفیت، به دانش، تواضع و توانایی کارکنان برای رساندن اعتماد و صمیمیت اشاره دارد. وجود شکاف در این بعد دلالت بر ناتوانی برنامه‌های آموزشی در مهیا کردن دانشجو برای شغل آینده دارد و در این خصوص آموزش‌های نظری و عملی ارائه شده به دانشجویان توسط دانشگاه نیازمند هماهنگی بیشتری است. همچنین ضرورت دارد بحث و تبادل نظر درباره موضوع درس بیشتر مورد توجه اساتید قرار گرفته، ضمن مشارکت دادن دانشجویان در مباحث درسی شیوه‌های یادگیری با دوام و مادام‌العمر را به دانشجویان بیاموزند و با اختصاص وقت کافی در ساعات خارج از کلاس به رفع اشکالات درسی دانشجویان بپردازند.

سومین شکاف منفی در بعد فیزیکی و ملموس مشاهده می‌شود. این بعد از کیفیت، اهمیت ویژه‌ای برای دانشجویان دارد. شکاف منفی در بعد ملموسات نشانگر آن است که جذابیت ظاهری تسهیلات فیزیکی و جذابیت ظاهری وسایلی که اساتید در امر آموزش از آن استفاده می‌کنند، نتوانسته‌اند رضایت دانشجویان را به‌طور کامل جذب نمایند و ناکارآمد بودن وسایل دانشگاه و بروز نبودن تجهیزات و امکانات آموزشی موجود، برآوردن انتظارات اکثریت دانشجویان را با مشکل مواجه ساخته است. عدم وجود فضاهای مطالعه و استراحت موردنیاز، کتابخانه و آزمایشگاه، محوطه‌های ورزشی و قدیمی بودن ابزار تدریس، به عبارتی استفاده نکردن از روش‌های نوین آموزش الکترونیکی موجبات دغدغه دانشجویان را فراهم می‌کند. قطعاً توجه بیشتر در زمینه تأمین امکانات و فضای فیزیکی مناسب می‌تواند شکاف موجود را کاهش دهد.

در رده چهارم بعد همدلی قرار دارد. بعد همدلی یعنی توجه ویژه و صمیمی به مشتریان. گرم و خوش اخلاق بودن در برخورد با مشتری و حساس بودن نسبت به نیازها و شکایات مشتری از ویژگی‌های همدلی است. بعد همدلی اشاره دارد بر درک شرایط خاص دانشجویان و در نظر گرفتن موقعیت‌های ویژه متناسب با هر دانشجو و احترام به نظرات دانشجویان

توسط کارکنان آموزش و اساتید مربوط. شکاف منفی در این بعد حاکی از آن است که کارکنان، مسئولان و اساتید نسبت به شنیدن نظرات دانشجو از خود علاقه‌مندی نشان دهند و با دانشجویان رفتاری احترام‌آمیز داشته باشند. بعد همدلی در هر چهار دانشگاه گرچه دارای شکاف منفی است ولی نسبت به ابعاد دیگر در سطح مطلوب‌تری قرار دارد و دانشجویان از اساتید و شیوه برخورد آن‌ها در مواقع خاص رضایت نسبی خود را نشان داده‌اند.

پایین بودن میانگین شکاف در بعد اطمینان نیز نشان می‌دهد به آن توجه بیشتری شده و نقطه قوت دانشگاه‌هاست. در واقع انجام خدمات به‌طور صحیح و مطمئن به‌طوری که انتظارات مشتری در راستای تعهدات دانشگاه تأمین شود، توسط هر چهار دانشگاه بهتر صورت گرفته است. با این وجود شکاف منفی یعنی به‌طور کامل وعده‌های داده شده به دانشجویان، ارائه خدمت به موقع، آگاه‌سازی دانشجو از نتیجه ارزشیابی و ارائه منظم مطالب درسی عملی نشده و نتوانسته انتظارات دانشجو را کامل برآورده سازد. لذا با برقراری دوره‌های آموزشی به شیوه‌های نوین برای مدرسان می‌توان این ضعف را جبران کرد.

نکته‌ای که باید بدان اشاره کرد آن است که هرچه کیفیت خدمت پایین‌تر باشد انتظارات دریافت‌کنندگان خدمت افزایش می‌یابد. بنابراین در ابعادی که شکاف بالاتر است کیفیت خدمت پایین‌تر است و برعکس (سهرابی و مجیدی، ۱۳۹۲). مطلب دیگر آنکه با اولویت‌بندی و اختصاص بودجه به ابعادی که دارای بیشترین شکاف هستند و کاهش شکاف در آن‌ها، سایر ابعاد نیز از دید دانشجویان بهبود خواهند یافت. با توجه به این موضوع، می‌توان این‌گونه اظهار نظر کرد که وجود داشتن نقص و شکاف در یک بعد اثر تشدیدکنندگی دارد، یعنی باعث افت کیفیت در سایر ابعاد از دیدگاه دریافت‌کنندگان خدمت می‌شود و برعکس (کاوسی و همکاران، ۱۳۹۲).

نتایج به‌دست آمده پژوهش از لحاظ شکاف ابعاد کیفیت خدمات آموزشی با نتایج اغلب مطالعات داخلی و خارجی مشابهت دارد و با برخی پژوهش‌ها نیز هم‌خوانی ندارد. البته تفاوت‌هایی که در سطح آموزش، امکانات، تجهیزات، کارکنان و هیئت علمی دانشگاه‌ها و دیدگاه‌های فرهنگی اجتماعی مختلف دانشجویان وجود دارد، می‌تواند منشأ این تفاوت‌ها باشد. نتایج تحقیق حاضر مشابه یافته‌های مطالعات قبلی در تمامی ابعاد کیفیت خدمات آموزشی شکاف منفی و معناداری وجود دارد و

بیانگر آن است که از دید دانشجویان ارائه خدمات آموزشی در حد انتظارات آنان نیست و بعضاً بیشترین و کمترین میانگین شکاف ابعاد، متفاوت از نتایج این مطالعه بوده است. نکته‌ای که می‌توان به آن اشاره نمود اینکه عدد بزرگ شکاف منفی در بالاترین و پایین‌ترین بعد (فاصله زیاد ادراکات و انتظارات) در پژوهش حاضر نشان از سطح بالای انتظارات دانشجویان دارد که ضرورت دارد مدیران و برنامه‌ریزان دانشگاه‌ها به آن توجه بیشتری نمایند. در مطالعات داخلی یافته‌های نجفی و همکاران (۱۳۹۳)، سهرابی و مجیدی (۱۳۹۲)، رسول‌آبادی و همکاران (۱۳۹۲)، آقاملائی و همکاران (۱۳۸۵)، کبریایی و رودباری (۱۳۸۴)، خاندان و همکاران (۱۳۹۴) ضمن گزارش شکاف منفی در تمامی ابعاد کیفیت، بیشترین شکاف منفی را در بعد پاسخ‌گویی و کمترین شکاف را در بعد اطمینان نشان می‌دهد که با نتایج پژوهش حاضر مشابه و همسو است. رحیمی و همکاران (۱۳۹۳) در پژوهش خود بالاترین شکاف منفی را در ابعاد پاسخ‌گویی و تضمین به‌دست آورده‌اند. همچنین یافته‌های خسروی‌زاده و زهره‌وندیان (۱۳۹۶)، جعفری‌نژاد و همکاران (۲۰۱۶)، یاسبلاغی و همکاران (۱۳۹۴)، توفیقی و همکاران (۱۳۹۰)، زاهدی و همکاران (۱۳۹۰)، بحرینی و همکاران (۱۳۹۰) کمترین شکاف را در بعد اطمینان نشان می‌دهد و در مطالعات میسایبی و محمدی‌مهر (۱۳۹۶)، تقی‌نتاج ملک‌شاه و بلوردی (۱۳۹۶)، حیدری و همکاران (۱۳۹۵) و عباسیان و همکاران (۱۳۸۹) بیشترین شکاف در بعد پاسخ‌گویی مشاهده می‌شود که با نتایج این تحقیق مشابه است. ولی نتایج کاوسی و همکاران (۱۳۹۲) بالاترین شکاف را در بعد همدلی و کمترین شکاف را در بعد فیزیکی نشان داده که با نتایج پژوهش حاضر همخوانی ندارد. ابولقاسم و همکاران (۱۳۹۲) نیز بیشترین شکاف را در بعد فیزیکی و کمترین شکاف را در بعد تضمین اعلام کرده‌اند، همتی‌نژاد و همتی‌نژاد (۱۳۹۳) بیشترین شکاف منفی را در بعد فیزیکی و کمترین شکاف را در بعد همدلی بیان نموده‌اند. عنایتی و همکاران (۲۰۱۳) بیشترین شکاف را در بعد تضمین و کمترین شکاف را بعد فیزیکی اعلام کرده‌اند که با نتایج این پژوهش ناهمخوانی دارد. قلاوندی و همکاران (۱۳۹۱) و عنایتی نوین‌فر و همکاران (۱۳۹۰) نیز بعد فیزیکی را بالاترین شکاف منفی گزارش داده‌اند و با نتایج این پژوهش ناهمسو است. در مطالعات خارجی نیز به‌طور مشابه اغلب در پنج بعد کیفیت

شکاف منفی گزارش شده است. یافته‌های دنلاجیک و فضلیک (۲۰۱۵) و بارس (۲۰۰۷) بعد اطمینان را دارای کمترین شکاف منفی گزارش می‌دهند و با نتایج مطالعه حاضر مشابه و همسو است. نتایج برادلی (۲۰۰۶) و صاحنی و همکاران (۲۰۰۴) شکاف منفی تمامی ابعاد کیفیت را مشابه این تحقیق نشان می‌دهد. ولی یافته‌های چو (۲۰۰۶) و هام و هایدوک (۲۰۰۳) مخالف با نتایج پژوهش حاضر است. آسوگوا و همکاران (۲۰۱۴)، در بررسی کیفیت خدمات با استفاده از مدل سروکوآل نشان دادند در تمام کشورهای در حال توسعه تمام شاخص‌های خدمات ارزیابی منفی داشته و در نتیجه بعد ملموس بالاترین و همدلی پایین‌ترین شکاف منفی را به خود اختصاص داده و عواملی مانند کمبود امکانات مدون، بودجه ضعیف و رهبری ضعیف در آن دخیل بوده است. همچنین مابشر مانوا خان (۲۰۱۱) نتایجی برخلاف آسوگوا و همکاران گزارش نموده است که با نتایج این پژوهش همخوانی ندارند. از دیگر یافته‌های این پژوهش در پاسخ به سؤال دوم که «آیا بین ادراکات و انتظارات دانشجویان رشته‌های مختلف، مقاطع تحصیلی مختلف و جنسیت افراد از وضعیت کیفیت خدمات دریافتی تفاوت معناداری وجود دارد؟» می‌توان به عدم وجود تفاوت معنادار در مقایسه اختلاف میانگین شکاف وضع موجود و مطلوب ابعاد کیفیت خدمات برحسب رشته و مقاطع تحصیلی و نیز جنسیت اشاره کرد. به این معنا که ارتباطی بین جنسیت دانشجویان (دختر و پسر)، مقاطع تحصیلی (کارشناسی و کارشناسی ارشد) و رشته تحصیلی (علوم انسانی، پزشکی، فنی مهندسی) با کیفیت خدمات وجود ندارد و عامل تعیین‌کننده‌ای در رضایت دانشجویان نبوده است. بعد پاسخ‌گویی و اطمینان به ترتیب بیشترین و کمترین میانگین شکاف را داشته‌اند و تنها اختلاف مشاهده شده در پایین‌ترین میانگین شکاف منفی از نظر دانشجویان دانشگاه پیام نور ابتدا در بعد همدلی و سپس اطمینان در رده بعدی قرار گرفته است. از آنجا که پایین‌ترین شکاف منفی خدمات در میان دانشجویان دانشگاه پیام نور به بعد همدلی تعلق گرفته است، می‌توان نتیجه‌گیری کرد نسبت به نظر دانشجویان دیگر دانشگاه‌ها، انتظارات آنان درخصوص برخورداری از محیطی آرام‌بخش، دریافت توجه شخصی از جانب کارکنان آموزش، درک و احترام به نظرات و پیشنهادات آنان، علاقه‌مندی به شنیدن نظرات دانشجویان از سوی دانشگاه بیشتر برآورده

شده است و این دانشگاه مکانیزم مناسبی برای بیان نظرات و پیشنهادات دانشجویان فراهم نموده و با توجه به شاغل بودن اغلب دانشجویان، شرایط و نظرات آنان در برنامه‌ریزی درسی در نظر گرفته می‌شود.

یافته‌های مطالعات پیشین برحسب رشته تحصیلی از این قرار است: نتایج تحقیقات همتی‌نژاد و همتی‌نژاد (۱۳۹۳)، قلاوندی و همکاران (۱۳۹۱)، زاهدی و همکاران (۱۳۹۰)، نشان می‌دهد که در بین رشته‌های تحصیلی تفاوت معناداری وجود نداشته است و با نتایج مطالعه حاضر همسو است. خاندان و همکاران (۱۳۹۴) به این نتیجه رسیده‌اند که اختلاف معناداری بین رشته‌های تحصیلی وجود دارد و در رشته پرستاری و مامایی شکاف بالاتر از سایر رشته‌ها بوده است که ناهماهنگ با نتایج این پژوهش است. رحیمی و همکاران (۱۳۹۳) نیز اختلاف معناداری گزارش نموده و بیان کرده‌اند در تمام ابعاد شکاف منفی بین دانشکده‌های علوم پزشکی وجود دارد. یافته‌های زوار و همکاران (۱۳۸۶) نشان می‌دهد در رشته کامپیوتر نسبت به سایر رشته‌ها تفاوت معناداری داشته است (زوار و همکاران، ۱۳۸۶) و مخالف نتایج این پژوهش است. یافته‌های میسای و محمدی‌مهر (۱۳۹۶)، کاوسی و همکاران (۱۳۹۲)، توفیقی و همکاران (۱۳۹۰)، آقاملایی و همکاران (۱۳۸۵)، کاکس تانگ<sup>۳۰</sup> (۲۰۰۴) (به نقل از کاوسی و همکاران) وجود اختلاف معناداری را در بین رشته‌های تحصیلی گزارش می‌کند که با نتایج پژوهش حاضر هم‌خوانی ندارد.

همچنین مطالعات خادم‌رضاییان و موسوی (۱۳۹۵)، خاندان و همکاران (۱۳۹۴)، رسول‌آبادی و همکاران (۱۳۹۲)، توفیقی و همکاران (۱۳۹۰)، زاهدی و همکاران (۱۳۹۰)، زوار و همکاران (۱۳۸۶)، آقاملایی و همکاران (۱۳۸۵) و هام و هایدوک<sup>۳۱</sup> (۲۰۰۳) تفاوت معناداری را بر حسب مقاطع تحصیلی نشان نمی‌دهد و با نتایج پژوهش حاضر همسو است. ولی پژوهش رحیمی و همکاران (۱۳۹۳) حاکی از آن است که در تمام ابعاد شکاف منفی در دکترای عمومی نسبت به سایر مقاطع بیشتر بوده است که با یافته‌های این پژوهش ناهماهنگی دارد. نتایج کاوسی و همکاران (۱۳۹۲)، قلاوندی و همکاران (۱۳۹۱)، عباسیان و همکاران (۱۳۸۹) و کاکس تانگ (۲۰۰۴) هم اختلاف معناداری در سطح مقاطع تحصیلی مختلف را نشان می‌دهد و با نتایج این پژوهش ناهماهنگ است.

(۱۳۹۴)، همتی‌نژاد و همتی‌نژاد (۱۳۹۳)، رحیمی و همکاران (۱۳۹۳)، کاوسی و همکاران (۱۳۹۲)، رسول‌آبادی و همکاران (۱۳۹۲)، ابولقاسم و همکاران (۱۳۹۲)، قلاوندی و همکاران (۱۳۹۱)، توفیقی و همکاران (۱۳۹۰)، زوار و همکاران (۱۳۸۶)، کاکس تانگ (۲۰۰۴) و هام و هایدوک (۲۰۰۳) براساس جنسیت تفاوت معناداری را نشان نمی‌دهد به این معنا که کیفیت برای همه دانشجویان دختر و پسر اهمیت و جایگاه خود را دارد و دیدگاه یکسانی ارائه نموده‌اند که با نتایج این پژوهش همسو است. میسای و محمدی‌مهر (۱۳۹۶) و زاهدی و همکاران (۱۳۹۰) با گزارش وجود اختلاف معنادار، نتیجه می‌گیرند که میانگین شکاف منفی در دانشجویان پسر در تمامی ابعاد کمتر از دانشجویان دختر بوده است. برعکس عباسیان و همکاران (۱۳۸۹) در تحقیق خود مشاهده نموده‌اند که میانگین شکاف منفی در دانشجویان دختر در تمامی ابعاد بالاتر از دانشجویان پسر بوده است. مردان در مورد کیفیت خدمات ارائه‌شده نسبت به دانشجویان زن نظر مثبت‌تری داشته‌اند و با نتایج این پژوهش ناهماهنگ است.

در پاسخ به سؤال سوم که «آیا وضعیت کیفیت خدمات آموزشی ارائه‌شده در بین دانشگاه‌های دولتی، آزاد، پیام نور و علوم پزشکی متفاوت است؟» براساس یافته‌های این پژوهش، وضعیت کیفیت خدمات آموزشی ارائه‌شده در چهار دانشگاه ضعیف و از مطلوبیت مناسبی برخوردار نیست و انتظارات دانشجویان برآورده نشده است. این مقایسه نشان می‌دهد که تفاوت معناداری بین چهار دانشگاه وجود دارد و میانگین شکاف منفی خدمات در دانشگاه آزاد (۱۶۳-) بیشتر از سایر دانشگاه‌های پیام نور (۱۶۰-)، دانشگاه علوم پزشکی (۱۴۶-) و دانشگاه دولتی (۱۲۸-) است و آزمون فریدمن نیز رتبه‌بندی سطح کیفیت خدمات بهتر را به ترتیب در دانشگاه دولتی، علوم پزشکی، پیام نور و آزاد اسلامی تأیید می‌نماید. چنین استنباط می‌شود که انتظارات دانشجویان دانشگاه‌های آزاد و پیام نور نسبت به دانشجویان دولتی و علوم پزشکی بالاتر بوده است. شاید بتوان دلیل آن را پرداخت مستقیم هزینه‌های تحصیلی توسط خود دانشجویان عنوان کرد، چرا که انتظارات دانشجویان دانشگاه آزاد از پیام نور هم بیشتر بوده است و طبیعی است که توقع نابه‌جایی نیست. رضایت مشتریان با دریافت خدمات رقابتی و با کیفیت بالاتر حاصل می‌شود و نیازهای آموزشی دانشجویان با وضعیت کیفیت ادراک‌شده

30. Tang

31. Ham &amp; Hayduk

موجود تأمین نمی‌شود. همچنین تفاوت در شکاف ابعاد به فراخور تعداد دانشجو، تعداد اعضای هیئت علمی، قدمت دانشگاه، کارکنان آموزش، فضای فیزیکی، امکانات و تجهیزات آموزشی، دوره‌ها و سطوح آموزش، مشخصه‌های فرهنگی و اجتماعی و دیدگاه دریافت‌کنندگان خدمات است. براساس یافته‌های پژوهش ابراهیمی (۱۳۹۱) بین کیفیت خدمات آموزشی دانشگاه کردستان و پیام نور استان کردستان اختلاف معناداری وجود ندارد (ابراهیمی، ۱۳۹۱). همچنین در مطالعه هام و هایدوک (۲۰۰۳)، که در دانشگاه خصوصی در جنوب کارولینا و دانشگاهی دولتی در غرب میشیگان انجام داده، بین دانشگاه خصوصی و دولتی از نظر ادراک از کیفیت خدمات تفاوت معناداری مشاهده نشده است و با نتایج این پژوهش همخوانی ندارد. (هام و هایدوک، ۲۰۰۳)

با توجه به اینکه در اغلب مطالعات انجام‌شده در کشور بعد پاسخ‌گویی بیشترین شکاف منفی کیفیت را به خود اختصاص داده است این امر بیانگر ضعف عمده و مشترک آموزش عالی و عدم مسئولیت‌پذیری مدیریت ارشد دانشگاه‌هاست. چرا که در قبال درخواست‌ها، سؤالات و شکایات مشتری حساسیت و هوشیاری نشان نمی‌دهند. بدیهی است پاسخگو نبودن مدیران در قبال کیفیت خدمات ارائه‌شده، بهبود و ارتقای عملکرد را به‌دنبال نخواهد داشت و این امر دلیل اصلی نارضایتی مشتریان است و پیامدهای منفی بسیاری به‌همراه خواهد داشت.

#### ۱-۷ پیشنهادها

با توجه به اینکه در پنج بعد کیفیت خدمات شکاف منفی مشاهده شده و بیشترین شکاف در بعد پاسخ‌گویی بوده است، پیشنهاد می‌شود این مطالعه به‌عنوان مبنایی مناسب برای برنامه‌ریزی، اولویت‌بندی و تصمیم‌گیری در خصوص توجه به نیازها و نظرات دانشجویان، بروز کردن خدمات آموزشی و دانشجوی‌محور شدن دانشگاه‌ها قرار گیرد. نتایج این مطالعه در ارزیابی کیفیت خدمات آموزشی می‌تواند به‌عنوان یکی از مستندات در برنامه‌ریزی آموزشی به‌کار رود. همچنین شکاف منفی بالا در بعد پاسخ‌گویی به حساسیت‌ها و جنبه‌هایی اشاره دارد که به منابع مالی، صرف بودجه و هزینه زیاد برای اصلاح نیاز ندارد و با آموزشی مختصر رفع می‌شود.

پیشنهاد می‌شود توسط مدیریت دانشگاه دوره‌هایی در زمینه شیوه‌های مؤثر ارائه خدمات آموزشی و برقراری ارتباط

اثربخش با دانشجویان از طریق مهارت‌های مشاوره، مهارت‌های ارتباطی و شیوه‌های آموزشی نوین برای کارکنان و هیئت علمی دانشگاه‌ها برگزار شود و با استقرار نظام پیشنهادات و انتقادات منسجم نظرات دانشجویان به مدیریت منتقل و در برنامه‌های آموزشی اعمال شود و اطلاع‌رسانی به موقع و کافی در زمینه فعالیت‌های بهبود یافته صورت گیرد. از سوی مدیریت دانشگاه ساعتی مشخص برای پاسخ‌گویی به سؤالات و شکایات دانشجویان تعیین شود و دسترسی به اساتید و مشاوران تسهیل شود.

از آنجا که ارائه خدمت به مشتری و جلب رضایت آن‌ها فلسفه وجودی سازمان‌هاست، پاسخ‌گویی در اولویت برنامه‌ها قرار گیرد. در پایان توصیه می‌شود به‌دلیل عوامل متمایزکننده اشاره شده، چنین پژوهش‌هایی نیز در دیگر دانشگاه‌ها انجام شود. همچنین ارزیابی سروکوال در هر دانشگاه هر ساله انجام پذیرد. در صورت همکاری بیشتر مدیران این دانشگاه‌ها و حمایت و تأمین مالی مورد نیاز پژوهش‌های تخصصی‌تری در ادامه این پژوهش قابل انجام است که به نظر پژوهشگران نتایج بسیار مفید و ارزنده‌ای می‌تواند در راستای رسیدن به اهداف آموزشی و رقابتی حاصل شود و حتی به کاهش هزینه‌های فعلی با هدایت صحیح منابع موجود منجر شود.

#### ۲-۷ محدودیت‌ها

در این پژوهش کیفیت خدمات آموزشی تنها از پنج بعد مورد مطالعه و سنجش قرار گرفته است و امکان بررسی متغیرهای دیگر نیز وجود دارد. همچنین از بین دریافت‌کنندگان خدمات دانشگاهی تنها نظرات دانشجویان اخذ شده است که در مطالعات بعدی می‌توان از نظرات و دیدگاه‌های مدیران، کارکنان آموزش، اعضای هیئت علمی و اساتید نیز استفاده کرد. همچنین پیشنهاد می‌شود در دانشگاه‌هایی که کیفیت خدمات آموزشی پایین است، از روش‌های ارزیابی کیفی نیز برای تشخیص نقاط ضعف و قوت عملکرد خود و بهبود مستمر کیفیت خدمات مدد گرفته شود.

#### ۸ قدردانی

لازم است از همکاری صمیمانه مسئول محترم حراست دانشگاه اصفهان و مسئولین بخش آموزش دانشگاه پیام نور اصفهان که امکان انجام پژوهش را فراهم آوردند، قدردانی نموده و به

خصوص از دانشجویان گرامی شرکت‌کننده در نظرسنجی بابت همکاری صمیمانه و زمانی که برای تکمیل با دقت پرسش‌نامه صرف نمودند، کمال تشکر و امتنان را بیان نماییم.

## ۹ منابع

ابراهیمی، محمود. (۱۳۹۱). بررسی مقایسه‌ای کیفیت خدمات آموزشی دانشگاه پیام نور کردستان و دانشگاه کردستان با استفاده از مدل سروکوال، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده اقتصاد، دانشگاه پیام نور استان البرز. ابوالقاسم گرچی، حسن؛ طباطبایی، سید مهدی؛ اکبری، امین؛ سرخوش، سمانه؛ خراسانی، سهیلا. (۱۳۹۲)، به کارگیری مدل شکاف کیفیت خدمات (سروکوال: ServQual) در مجتمع آموزشی درمانی امام خمینی(ره). فصلنامه مدیریت سلامت. ۱۶ (۵۱): ۷-۱۸

اکرامی، محمود؛ یاری، فهیمه؛ رجب زاده، سمیه. (۱۳۹۱). میزان آمادگی دانشگاه علوم پزشکی مشهد برای اجرای مدیریت کیفیت جامع در آموزش علوم پزشکی. فصلنامه مدیریت ارتقای سلامت. ۱ (۴): ۲۵-۳۱

باقرزاده، خواجه؛ مجید، مفتاحی؛ خواجه، جلال. (۱۳۸۷). بررسی و سنجش رضایتمندی دانشجویان از کیفیت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی تبریز. نشریه علمی آموزش و ارزشیابی (فصلنامه). ۱ (۴): ۷-۴۲.

بحرینی مسعود، مومنی دانایی شهلا، شهامت شهره، خاتونی علیرضا، قدسی سحر، هاشمی سید محسن. (۱۳۹۰). شکاف در کیفیت خدمات آموزشی: فاصله وضع موجود با وضع مطلوب از دیدگاه دانشجویان دندانپزشکی. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی. ۱۱ (۷): ۶۸۵-۶۹۵

بهرامی، سوسن؛ یارمحمدیان، محمدحسین؛ فردوسی، مسعود؛ اجاقی، رضوان؛ ایزدی ورکی، فهیمه‌السادات؛ گلکار، مرضیه. (۱۳۹۱). رابطه‌ی مدیریت کیفیت فراگیر و مدیریت دانش از دیدگاه اعضای هیأت علمی دانشگاه اصفهان و دانشگاه علوم پزشکی اصفهان. مدیریت اطلاعات سلامت. ۹ (۱۴): ۵۵۸-۵۶۶

پرنده، کورش؛ نیرومند، پوراندخت؛ فرجی ارمکی، اکبر؛ علیزاده، ابوالفضل؛ احدیه، نرگس. (۱۳۹۲). ارائه چارچوب پیشنهادی جهت مهارت‌آموزی و توانمندسازی دانشجویان با رویکرد شایستگی محوری. اولین همایش بین‌المللی صنعت و صادرات فناوری اطلاعات.

ارائه مدل مفهومی رابطه بین کیفیت برونداد آموزش عالی و توسعه پایدار بر اساس رویکرد سیستمی. پژوهش‌های رهبری و مدیریت آموزشی، ۱ (۱)، ۹۷-۱۱۷. doi: 10.22054/jrlat.2014.109

تقی نتاج ملک‌شاه، غلامحسین؛ بلوردی، فاطمه. (۱۳۹۶). ارزیابی ادراکات و انتظارات متقاضیان از کیفیت خدمات حسابرسی با استفاده از مدل سروکوال، فصلنامه علمی پژوهشی دانش حسابداری و حسابرسی مدیریت، ۶ (۲۴): ۱۷۵-۱۶۷.

توفیقی، شهرام؛ صادقی‌فر، جمیل؛ حموزاده، پژمان؛ افشاری، سعیده؛ فروزانفر، فائزه؛ تقوی شهری، سیدمحمود. (۱۳۹۰). کیفیت خدمات آموزشی از دیدگاه دانشجویان؛ مدل سروکوال. دوماهنامه علمی-پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی. ۴ (۱): ۲۱-۲۶

حیدری سورشجانی، نسرین؛ نادری، نادر؛ رضایی، بیژن؛ خشمین، محمد

مهدی. (۱۳۹۵). ارزیابی کیفیت خدمات آموزشی تحصیلات تکمیلی بر اساس مدل سروکوال از دیدگاه دانشجویان دانشگاه رازی کرمانشاه. نامه آموزش عالی. ۹ (۳۵): ۷-۲۶.

خادم‌رضاییان، مجید؛ موسوی‌بزاز، سیدمجتبی. (۱۳۹۵). شکاف کیفیت خدمات آموزشی بر اساس مدل سروکوال در دانشکده پزشکی مشهد از دیدگاه دانشجویان، فصلنامه علمی پژوهشی دانشکده پزشکی دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی شهید بهشتی. ۴۰ (۱): ۲۳-۱۷.

خاندان، مریم؛ نوحی، عصمت؛ سبزواری، سکینه. (۱۳۹۴). کیفیت خدمات آموزشی دانشکده پرستاری و مامایی کرمان بر اساس مدل سروکوال. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی. ۱۵ (۳۲): ۲۵۱-۲۶۲.

خسروی‌زاده، اسفندیار؛ و زهره‌وندیان، کریم. (۱۳۹۶). ارزیابی کیفیت خدمات گروه علوم ورزشی دانشگاه اراک بر اساس الگوی ترکیبی سروکوال، کانو و گسترش عملکرد کیفیت. پژوهش در ورزش تربیتی. ۵ (۱۲): ۳۷-۶۰.

رحیمی، حامد؛ کاوسی، زهرا؛ قنبری، پروین؛ حیدری، لاله و بهمنی، جمشید. (۱۳۹۳). بررسی شکاف کیفیت خدمات آموزشی از دیدگاه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی شیراز سال ۱۳۹۲. مجله علوم پزشکی صدرا. ۲ (۲): ۱۶۱-۱۷۲.

رسول‌آبادی، مسعود؛ شفیعیان، مجید؛ غریبی، فردین. (۱۳۹۲). ارزیابی کیفیت خدمات آموزشی با مدل سروکوال: دیدگاه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی کردستان. مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی کردستان. ۱۱۸ (۱): ۱۰۴-۱۱۲

زاهدی، سکینه. (۱۳۹۰). نقدی بر کاربرد مدل سروکوال در ارزیابی خدمات آموزشی دانشگاهی: مورد دانشکده مهندسی برق و کامپیوتر دانشگاه شهید بهشتی سال ۱۳۸۸-۸۹. پنجمین همایش ارزیابی کیفیت در نظام دانشگاهی، تهران.

زوار، تقی؛ بهرنگی، محمدرضا؛ عسگریان، مصطفی؛ نادری، عزت‌اله. (۱۳۸۶). ارزشیابی کیفیت خدمات مراکز آموزشی دانشگاه پیام نور استانهای آذربایجان شرقی و غربی از دیدگاه دانشجویان. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی. ۱۳ (۴): ۶۷-۹۰

سعیدی پور، بهمن. (۱۳۸۴). کاربرد مدیریت کیفیت فراگیر در آموزش عالی. فصلنامه مدیریت. ۱۰۳ (۱۰۴): ۱۰۳-۱۰۴.

سهرابی، زهره؛ مجیدی، زهرا. (۱۳۹۲). دیدگاه مدیران آموزشی، اعضای هیأت علمی و دانشجویان پزشکی. پی‌اورد سلامت. ۷ (۵): ۳۷۶-۳۸۸

شوقی‌شفق آریا، فرنگیس؛ درانی، کمال؛ لامعی، ابوالفتح؛ لباف قاسمی، رضا. (۱۳۸۹). رویکردهای دانشگاه‌های علوم پزشکی به مدیریت کیفیت در آموزش. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی. ۱۰ (۴): ۳۵۰-۳۵۶

طبرسا، غلامعلی؛ حسونوند مفرد، مهدی؛ عرف نژاد، محسن. (۱۳۹۱). تحلیل و رتبه‌بندی عوامل موثر بر بهبود کیفیت آموزشی (مطالعه موردی: دانشگاه اصفهان). فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی. ۴ (۴): ۵۳-۷۴. doi: 10.7508/isih.2012.16.003

عباسیان، مریم؛ چمن، رضا؛ موسوی، عباس؛ امیری، محمد؛ غلامی طارمسری، مهشید؛ ملکی، فهیمه؛ راعی، مهدی. (۱۳۹۲). تحلیل شکاف بین ادراکات و انتظارات دانشجویان از کیفیت خدمات آموزشی با استفاده از مدل سروکوال. مجله دانشگاه علوم پزشکی قم. ۷ (۵۱): ۲-۹

dents in Hormozgan University of Medical Sciences. *Strides in Development of Medical Education*, 3(2), 78-85.

Asogwa, Brendan E., Asadu, Boniface U., Ezema, Jonas U., Ugwu, Cyprian I., & Ugwuanyi, Ferdinand C. (2014). "Use of ServQUAL in the Evaluation of Service Quality of Academic Libraries in Developing Countries". *Library Philosophy and Practice (e-journal- University of Nigeria – Nsukka)*.

Arasli, T., Mehtap-smadi, S., Katircioglu, S. T. (2005). "Customer service quality in the Greek banking Industry". *Managing Service quality*, 15, 41-56.

Barnes, B. R. (2007). "Analyzing service quality: The case of postgraduate Chinese students". *Total Quality Management and Business Excellence*, number 18, 313-319.

Bodvarsson, Orn. B., Gibson, WA. (2002). "Tipping and service quality: a reply to LYNN". *The social science journal*, 39, 471-476.

Bradley, R. B. (2006). "Analyzing Service Quality: The Case of Post-graduate Chinese Students". Available From: [http://www.leeds.ac.uk/researchProgs/fileadmin/user\\_upload/documents](http://www.leeds.ac.uk/researchProgs/fileadmin/user_upload/documents). Accessed Apr 10, 2012.

Brooks, R.F., Lings, I.N., & Botschen, M.A. (1999). "Internal Marketing and customer driven wavefronts". *Service Industries Journal*, 4, 49-67.

Chua, C. (2006). "Perception of Quality in Higher Education. AUQA Occasional Publication". Available From: <http://www.auqa.edu.au/auqf/2004/program/papers/Chua>. Accessed Apr 10, 2012.

Donlagic, S., & Fazlic, S. (2015). "QUALITY ASSESSMENT IN HIGHER EDUCATION USING THE SERVQUAL MODEL". *Management*, Vol. 20, 1, 39-57.

Enayati, ., Modanloo, Y., Behnamfar, R., & Rezaei, A. (2013). "Measuring Service Quality of Islamic Azad University of Mazandaran using SERVQUAL Model". *Iranian Journal of Management Studies (IJMS)*, Vol. 6, No.1. 99-116.

Gorji, M. (2011). "The Study of the Relationship between Total Quality Management and Service Quality Improvement Leading to an Optimal Model Presentation". *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, 5(11), 1742-1749.

Ham, L., & Hayduk, S. (2003). "Gaining Competitive Advantages in Higher Education: Analyzing the Gap between Expectations and Perceptions of Service Quality". *International Journal of Value-Based Management*, number 16, 223-42.

Jafarinejad, M., Ebrahimpour, H., Lael-monfared, E., Jamali Behnam, F., & Amini, A. (2016). "Quality of educational services from viewpoints of students at School of Public Health at Mashhad University of Medical Sciences". *Journal of Medical Education and Development*, Vol. 11, No.3, 247-259.

Onditi, E. O., & Wechuli, T. W. (2017). "Service Quality and Student Satisfaction in Higher Education Institutions: A Re-

عنایتی نوین فر، علی؛ یوسفی افراشته، مجید؛ صیامی، لیلیا؛ جواهری دانشمند، محمد. (۱۳۹۰). ارزیابی کیفیت خدمات آموزشی دانشگاه پیام نور همدان بر اساس مدل سروکوال. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی. ۱۷ (۳): ۱۳۵-۱۵۱

فاضلی، حسن؛ رحیمیان، حمید. (۱۳۹۲). بررسی ادبیات مدیریت کیفیت جامع و نوآوری و ارتباط آنها با آموزش. فصلنامه مدیریت بر آموزش انتظامی. ۱۳۹۲ (۲۱)، ۱۵-۵۲.

قلوندی، حسن؛ بهشتی راد، رقیه؛ قلعه ای، علی رضا. (۱۳۹۱). بررسی وضعیت کیفیت خدمات آموزشی دانشگاه ارومیه بر اساس مدل سروکوال. فصلنامه علمی - پژوهشی فرایند مدیریت و توسعه. ۳۵ (۳): ۴۹-۶۶

کفایشی، شهناز. (۱۳۹۲). شکاف بین انتظارات و ادراک دانشجویان از خدمات آموزشی ارائه شده در دانشکده مدیریت و اطلاع رسانی پزشکی دانشگاه علوم پزشکی شیراز براساس مدل SERVQUAL. مجله توسعه آموزش در علوم پزشکی. ۶ (۱۲): ۶۹-۷۸

کبریایی، علی؛ رودباری، مسعود. (۱۳۸۴). شکاف کیفیت خدمات آموزشی دانشگاه علوم پزشکی زاهدان: دیدگاه دانشجویان از وضعیت موجود و مطلوب. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی. ۵ (۱): ۵۳-۶۱

کریمیان، حیدر؛ نادری، عزت‌اله؛ عطاران، محمد؛ صالحی، کیوان. (۱۳۹۰). ارزیابی درونی رهیافت مناسب برای بهبود کیفیت نظام آموزش عالی؛ مطالعه موردی. دوماهنامه علمی- پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی. ۴ (۲): ۸۳-۷۷

موخوباده‌ای، مرمر. (۲۰۰۱). مدیریت کیفیت جامع در آموزش، ترجمه: اسحاقی، فاخته، شریعتی، صدیقه، صادقی، فرشته، و محمدی، رضا (۱۳۹۰)، مرکز انتشارات سازمان سنجش.

میسایی، حسن؛ محمدی‌مهر، مژگان. (۱۳۹۶). ارزیابی کیفیت خدمات آموزشی از دیدگاه دانشجویان بر اساس مدل سروکوال در دانشکده ریاضی، آمار و علوم کامپیوتر دانشگاه تهران. مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی یزد. ۱۲ (۴): ۲۸۲-۲۹۲.

نجفی، رامین؛ خراسانی، اباصلت؛ محمدی، رضا؛ گلوی، میترا. (۱۳۹۳). ارزیابی کیفیت خدمات آموزشی بر اساس مدل سروکوال (SERVQUAL). مطالعات اندازه گیری و ارزشیابی آموزشی، ۴ (۶)، ۱۱-۲۷.

همتی‌نژاد، زهرا؛ همتی‌نژاد، مهرعلی. (۱۳۹۳). ارزیابی کیفیت خدمات آموزشی دانشکده تربیت بدنی و علوم ورزشی گیلان بر اساس مدل سروکوال. فصلنامه علمی - پژوهشی مطالعات مدیریت رفتار سازمانی در ورزش. ۱ (۳)، ۱۱-۲۸.

هویدا، رضا؛ مولوی، حسین. (۱۳۸۷). فرایند بهبود کیفیت آموزشی از نظر اعضای هیأت علمی دانشگاه‌های استان اصفهان: مقایسه‌ای بر اساس مقیاس AQIP. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی. ۸ (۱): ۱۳۲-۱۴۱.

یاسبلانی شراهی، بهمن؛ هواس بیگی، فاطمه؛ موسوی پور، سعید. (۱۳۹۴). سنجش کیفیت خدمات آموزشی ارائه شده به دانشجویان دانشگاه اراک بر اساس مدل سروکوال. نشریه علمی آموزش و ارزشیابی (فصلنامه). ۸ (۳۰): ۲۹-۴۴.

Aghamolaei, T., Zare, S., Abedini, S. (2007). The Quality Gap of Educational Services from the Point of View of Stu-

- view of Literature". International Journal of Scientific and Research Publications, Volume 7. 328-335.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V., & Berry, L.L. (1985). "Conceptual model of service quality and its implications for future research", Journal of Marketing, 49, 41-50.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V., & Berry, L.L. (1988). "SERVQUAL: a multiple item scale for measuring consumer perceptions of service quality", Journal of Retailing, 64(1), 12-40.
- Sahney, S., Banwet, D.K., & Karunes, S. (2004). "A SERVQUAL and QFD approach to total quality education A student perspective - The Emerald Research Register for this journal. International Journal of Productivity and Performance Management". Vol. 53 No. 2. 143-166.
- Sahney, S., Banwet, D.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 & Business Excellence, 17(2), 265-85.
- Stasiak-Betlejewska, R., Kaye, M., Dyason, M., Stachova, K., & Urbancova, H. (2014). "The Services Quality Level Assesment at the Technical University Using the Srvqual Method". Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science, Vol. 7, No. 3-4, 53-58.
- West, E. (2001). "Management matters: the link between hospital organization and quality of patient care". Qual Health Care, 10(1), 40-48.

