

## تأثیر کیفیت آموزش و خدمات آن بر «تحلیل رفتگی آموزشی» دانشجویان تحصیلات تکمیلی

فخرالسادات نصیری<sup>1\*</sup>، سیروس قنبری<sup>2</sup>، محمدرضا اردلان<sup>3</sup> و ایمان کریمی<sup>4</sup>

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر کیفیت آموزش و کیفیت خدمات آموزشی بر تحلیل رفتگی آموزشی دانشجویان مبتنی بر مدل سرکوال انجام شد. این تحقیق بر حسب هدف کاربردی و بر اساس شیوه گردآوری داده‌ها توصیفی از نوع پیمایشی بود. جامعه آماری تحقیق دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه‌های شهرستان همدان بودند که حجم نمونه با استفاده از فرمول کوکران برای جامعه نامحدود، 384 دانشجو به صورت تصادفی از چهار دانشگاه مستقر در شهر همدان (بوعلی سینا، علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی استان همدان، صنعتی همدان و آزاد اسلامی) انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها از سه پرسشنامه کیفیت آموزش، کیفیت خدمات آموزشی و تحلیل رفتگی آموزشی استفاده شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها با روش تحلیل عاملی تأییدی و مدلسازی معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزارهای LISREL و SPSS انجام شد. نتایج تحلیل روابط ساختاری نشان داد که کیفیت آموزش بر هر سه مؤلفه تحلیل رفتگی آموزشی تأثیر منفی و معنادار دارد، اما اثر کیفیت خدمات آموزشی فقط بر مؤلفه خستگی هیجانی منفی و معنادار است و به‌طور غیرمستقیم بر دو مؤلفه دیگر تحلیل رفتگی اثر معنادار ندارد. با توجه به نتایج پژوهش، نظرهای دانشجویان می‌تواند راهگشایی برای برنامه‌ریزیهای مؤثر و مفید به‌منظور افزایش کیفیت و کمیّت آموزش و پژوهش و کاهش تحلیل رفتگی آموزشی و کارآمد کردن دانشجویان باشد.

**کلیدواژگان:** کیفیت آموزش، کیفیت خدمات آموزشی، تحلیل رفتگی آموزشی، مدل سرکوال.

1. دانشیار دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران.

\* مسئول مکاتبات: [fsnasiri2002@yahoo.com](mailto:fsnasiri2002@yahoo.com)

2. دانشیار دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران: [Siroosghanbari@yahoo.com](mailto:Siroosghanbari@yahoo.com)

3. دانشیار دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران: [ardalanmr@yahoo.com](mailto:ardalanmr@yahoo.com)

4. دانشجوی دکترای مدیریت آموزشی دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران: [i.karimi66@yahoo.com](mailto:i.karimi66@yahoo.com)

پذیرش مقاله: 1393/12/24

دریافت مقاله: 1393/7/22

## مقدمه

آموزش عالی یکی از مهم‌ترین نهادها به‌منظور آموزش، توسعه و تأمین منابع انسانی و رکن اصلی در پیشرفت همه جانبه هر کشور است. این نهاد کارکردها و وظایف عمده‌ای در خصوص رشد و توسعه اقتصادی، اجتماعی، سیاسی، فرهنگی و تربیتی جوامع دارد و به‌عنوان یک نهاد ساختارمند، نیازمند ملاحظه علمی تمام بخشها و جنبه‌های مختلف آن است (Izadi, Salehi & Gharebaghi, 2008). توسعه پایدار این نظام مستلزم رشد موزون و متعادل در هر دو بُعد کمی و کیفی به موازات یکدیگر است. گسترش کمی نظام آموزش عالی، بدون توجه به توسعه کیفی، پیامدهایی همچون افت تحصیلی، تحلیل رفتگی آموزشی، وابستگی علمی، فرار مغزها، نبود کارآفرینی و ضعف تولید دانش را در پی خواهد داشت (Hatamifar, Kakoojooybari & Sarmadi, 2014). بنابراین، مسئله ارتقای کیفیت در آموزش - عالی همواره مورد توجه بوده است و روز به روز هم اهمیت بیشتری پیدا می‌کند و بر این اساس، کشورهای مختلف سعی در توسعه بیشترین اقلام بودجه در زمینه کیفیت آموزشی دارند (Shayan Jahromi, Jamalzadeh & Surghali, 2013). 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... بر عهده دارد. شواهد گوناگون حاکی از آن است که این نظام در صورتی از عهده وظایف خود بر می‌آید که از نظر کیفیت آموزشی در وضعیت مطلوبی باشد. با توجه به این موضوع، ضرورت یافتن راههایی که بتوان کیفیت آموزشی را افزایش داد، روشن می‌شود (Kebriaei & Roudbari, 2005). ارزیابی دانشجویان از کیفیت آموزش ارائه شده نتایج مفیدی را برای تصمیم‌گیریهایی اساسی نظیر بازخورد تشخیصی به دانشگاهها در خصوص عملکرد استادان، انتخاب و گزینش استادان برجسته و استفاده از اطلاعات به‌دست آمده برای راهنمایی دانشجویان در انتخاب درسها با استادانی که از شایستگی علمی برخوردارند، در اختیار مسئولان نظام قرار می‌دهد. بازخوردهای دانشجویان اطلاعات ویژه‌ای را در اختیار مسئولان آموزش قرار می‌دهد و آنها می‌توانند در بهبود کیفیت عملکرد و اثربخشی خود از آن بهره‌مند شوند (Fe'li, Biglari & Pezeshkirad, 2012). در این خصوص ارزیابی کیفیت خدمات، به‌ویژه خدمات آموزشی، از جمله گامهای اساسی در تدوین برنامه‌های ارتقای کیفیت محسوب می‌شود (Karydis, Komboli & Panis, 2001). بنابراین، با توجه به اهمیت موضوع، این پژوهش با هدف تحلیل کیفیت آموزش و کیفیت خدمات آموزشی برای پاسخگویی به این سؤال که تأثیر کیفیت آموزش و کیفیت خدمات آموزشی بر تحلیل رفتگی آموزشی دانشجویان چقدر است، انجام شده است.

## مبانی نظری و پیشینه

از آنجا که مفهوم کیفیت در آموزش به راحتی قابل تعریف نیست، پیچیدگی فرایند آموزش و مشخص نبودن اینکه کیفیت در این فرایند چگونه شکل می‌گیرد، تعریف آن را مشکل کرده است. شماری از صاحب نظران بر این باورند که مفهوم کیفیت بدون شکل است و بنابراین، قابل اندازه‌گیری نیست. ایوانسویچ (Ivancevich, 2001) معتقد است که آنچه در تعریف کیفیت مرکزیت دارد، نظرهای مخاطبان است. بر این اساس، کیفیت تابع نظر مشاهده‌گر است و ارائه نمرخی از کیفیت همیشه با عینیت همراه نیست و با ذهنیت حرکت می‌کند. الکین کیفیت آموزش را بر گرفته از کیفیت عملکرد فراگیر، تدریس مدرسان و تخصیص منابع می‌داند (Abili & Hadavandi, 2004). عمادزاده نیز کیفیت آموزش را منوط به کیفیت عواملی می‌داند که در ارائه خدمات آموزشی مشارکت می‌کنند، همچون فراگیر که شامل تواناییها و استعدادهای ذاتی، شرایط محیطی و شرایط اقتصادی و اجتماعی است، مدرس که شامل میزان تجربه و تحصیلات، مسئولیت و تعهدپذیری، حقوق و دستمزد دریافتی است و امکانات و تجهیزات آموزشی که شامل کتابهای درسی، وسائل آموزشی، تجهیزات زیربنایی و پشتیبانی نظام اداری است (Hadavand, 2009). همچنین به اعتقاد سالیور<sup>5</sup> «کیفیت آموزشی به معنای حذف خطاها و اجتناب از اشتباهات، ارائه خدمات کامل مؤسسه و کادر آموزشی، بهبود دایمی جریان تدریس و یادگیری و ... است». از نظر یونسکو کیفیت در آموزش مفهومی چندبعدی است که به میزان وضعیت محیطی نظام دانشگاهی، مأموریت یا شرایط و استانداردهای رشته دانشگاهی بستگی دارد (Tabarsa, Hasanvand Mofrad & Arefnejat, 2013). همچنین کیفیت آموزشی به مقدار توانایی یک نظام آموزشی در دستیابی به اهداف پذیرفته شده با محوریت توسعه دانش و مهارت اشاره دارد (Heyneman & DeYoung, 2003). بازرگان «کیفیت در نظام آموزش عالی را تطابق عوامل درون‌داد، فرایند، برون‌داد و پیامدهای این نظام با استانداردهای از قبل تعیین شده می‌داند که این استانداردها با توجه به رسالتها، هدفها و انتظارات جامعه از آموزش عالی تعریف و تدوین می‌شوند». کیفیت در آموزش عالی تمام کارکردها و فعالیتها از جمله آموزش، پژوهش، کارکنان، دانشجویان، امکانات و تجهیزات، خدمات به قشرهای جامعه و دانشگاه را در بر می‌گیرد؛ به عبارت دیگر، بر اساس الگوی عناصر سازمانی برای بهبود کیفیت نظام آموزش عالی باید به تمام عناصر اعم از درون‌داد، فرایند، محصول، برون‌داد و پیامدها توجه داشت (Bazargan, 2004). از آنجایی که میزان مقبولیت و سطح کیفیت یک دانشگاه در درجه اول به وضعیت دانشجویان آن بستگی دارد، یکی از عوامل مهم مورد ارزیابی دانشجویان هستند (Mohammadi & Vakili, 2010).

در حال حاضر، در سطح جهان، دیدگاه دانشجویان در باره همه جنبه‌های آموزشهای ارائه شده در مؤسسات آموزشی بررسی و به‌عنوان عوامل ضروری پایش کیفیت در دانشگاهها در نظر گرفته می‌شود (Kebriaei & Roudbari, 2005). بنابراین، دانشجویان به‌عنوان بخشی از درون‌دادهای دانشگاه و از

۵. Sailor

ذینفعان اصلی آن به عنوان مرجع مناسبی برای ارزیابی کیفیت دانشگاه می‌توانند تصویر مناسبی از وضعیت دانشگاه ارائه کنند (Mohammadi & Vakili, 2010). از این رو، در ارزشیابی کیفیت آموزش دو رویکرد ماشینی و انسانی مطرح شده است. در رویکرد ماشینی متخصصان و آژانسهای مختلف ارزشیابی تضمین کیفیت را انجام می‌دهند، ولی رویکرد انسانی بر نظرهای دانشجویان متمرکز است (Mai, 2005). یکی از روشهایی که غالباً در ارزشیابی کیفیت آموزش عالی و دانشگاهها استفاده می‌شود، الگوی سروکوال است (Owlia & Aspinwall, 1998; Wright & Onill, 2002; Clewes, 2003; Sakhivel, Rajendran & Raju, 2005; Alves & Vieira, 2006).

الگوی سروکوال را پارسورمان، زیتامل و بری (Parasuraman, Zeithaml & Berry, 1985, 1990; Zeithaml, Parasuraman & Berry, 1990) ابداع کرده‌اند. با این الگو کیفیت خدمات اندازه‌گیری می‌شود که کیفیت خدمات عبارت از فاصله (شکاف) بین انتظارات و ادراکات مشتریان از خدماتی است که سازمان در واقعیت به آنها ارائه می‌کند و به صورت  $Q = P - E$  نشان داده می‌شود. ادراکات به «چگونه است» و انتظارات به «چگونه باید باشد» اشاره می‌کنند (Zavvar, Behrang, Asgarian & Naderi, 2008). بر اساس این مدل خدمات ارائه شده در مؤسسات در قالب پنج بُعد به شرح زیر اندازه‌گیری می‌شود:

1. جلوه ظاهری و عوامل ملموس<sup>7</sup> که شامل ظواهر فیزیکی تسهیلات، تجهیزات، استادان، کارکنان و وسایل ارتباطی است؛
2. قابلیت اعتبار<sup>8</sup> به توانایی ارائه خدمات وعده داده شده به‌طور واقعی و مطمئن اشاره می‌کند؛
3. پاسخگویی و مسئولیت‌پذیری<sup>9</sup> که شامل میل و رغبت استادان و کارکنان برای یاری دادن به دانشجویان و ارائه فوری خدمات است؛
4. اطمینان خاطر و تضمین<sup>10</sup> که شامل دانش و ادب استادان و کارکنان و توانایی آنها در انتقال اعتماد و اطمینان خود به دانشجویان است؛
5. همدلی و دلسوزی<sup>11</sup> که به دقت و توجه فردی به دانشجویان اشاره می‌کند (Fe'li, Biglari & Pezeshkirad, 2012).

از این رو، انتظار می‌رود که نظامهای دانشگاهی وضعیت موجود خود را بسنجند و به میزان هماهنگی خود با وضعیت مطلوب توجه و ناهماهنگی را شناسایی و برای رفع آن چاره‌جویی کنند. از سوی دیگر، سطح کیفیت آموزش و کیفیت خدمات آموزشی دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی می‌تواند تأثیرات

۶. Quality = Perception - Expectation

۷. Tangibility

۸. Reliability

۹. Responsiveness

۱۰. Assurance

۱۱. Empathy

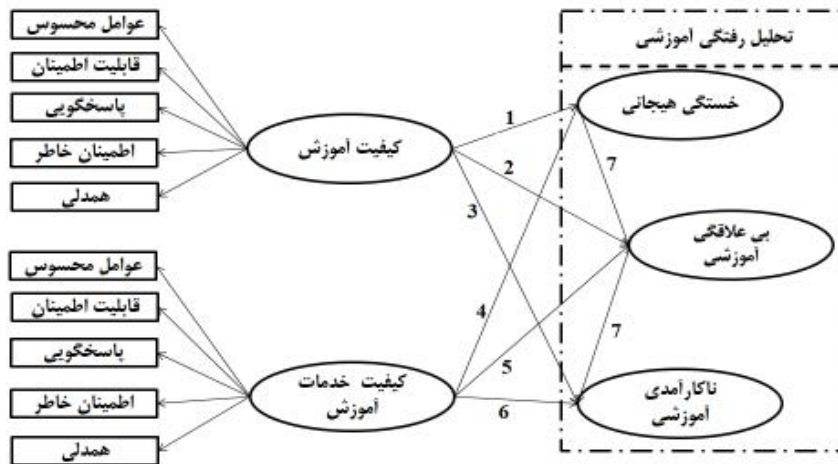
گوناگونی بر کیفیت عملکرد دانشجویان داشته باشد و رفتار، نگرش و احساسات آنها را در مقابل فشارهای شدید روانی ناشی از محیط تحت تأثیر قرار دهد که شاید گاهی مثبت و انگیزه آفرین باشد و گاهی به تحلیل رفتگی (فرسودگی) آموزشی آنها منجر شود.

به‌طور کلی، مفهوم فرسودگی اولین بار در دهه 1977 میلادی در خصوص گروه‌های کاری‌ای که با هم تعامل دارند، مطرح شد (Hu & Schaufeli, 2009). تحلیل رفتگی حالتی از خستگی ذهنی و هیجانی است که حاصل سندرم استرس مزمن مانند گرانباری نقش، فشار و محدودیت زمانی و نبود منابع لازم برای انجام دادن وظایف و تکالیف محول شده است (Toppinen-Tanner, Ojaarvi, Vaananen, Kalimo & Jappinen, 2005). بیشتر تحقیقات انجام شده درباره تحلیل رفتگی در موقعیتهایی مانند کارکنان خدمات بهداشتی (Wade, Cooley & Savicki, 1986)، فروشندگان (Sand & Miyazaki, 2000) و پرستاران (Zallars, Perrew & Hochwarter, 2000) است که به‌عنوان فرسودگی شغلی معروف شده است (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). با وجود این، در سال‌های اخیر متغیر فرسودگی به موقعیتهای و بافتهای آموزشی گسترش پیدا کرده است که از آن به‌عنوان تحلیل رفتگی تحصیلی<sup>12</sup> نام برده می‌شود (Salmela-Aro, Savolainen & Holopainen, 2009). بر اساس تحقیقات و پژوهشهای انجام شده می‌توان گفت که فرسودگی تحصیلی در موقعیتهای آموزشی با ویژگیهایی مانند خستگی ناشی از الزامات مربوط به مطالعه، رشد حس و نگرش بدبینانه و بدون حساسیت به مطالب درسی و نیز احساس پیشرفت شخصی ضعیف در امور درسی و تحصیلی مشخص می‌شود (Salmela-Aro, Kiuru, Pietikäinen & Jokela, 2008). افرادی که فرسودگی تحصیلی دارند، معمولاً علایمی مانند بی‌اشتیاقی به مطالب درسی، ناتوانایی در ادامه حضور مستمر در کلاسهای درس، مشارکت نکردن در فعالیتهای کلاسی، احساس بی‌معنایی در فعالیتهای درسی و احساس ناتوانی در فراگیری مطالب درسی و در نهایت، افت تحصیلی را تجربه می‌کنند (Namy, 2009). به‌طور کلی، فرسودگی تحصیلی شامل سه حیطه خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی است که در دانشجویان احساس خستگی در انجام دادن تکالیف درسی و مطالعه و نگرش بدبینانه به تحصیل و مطالب درسی و نیز احساس بی‌کفایتی تحصیل را ایجاد می‌کند (David, 2010) و زمینه کاهش عملکرد تحصیلی دانشجویان و افزایش نگرانی آنان را به انجام دادن اشتباه تکالیف موجب می‌شود. فرسودگی تحصیلی در میان دانشجویان دانشکده (کالج) به احساس خستگی به‌دلیل تقاضاها و الزامات تحصیل (خستگی)، داشتن حس بدبینانه و بدون علاقه به تکالیف درسی فرد (بی‌علاقگی) و احساس نداشتن شایستگی به‌عنوان یک دانشجو (کارآمدی پایین) اشاره دارد (Zhang, Gan & Cham, 2007). در خصوص فرسودگی تحصیلی مطالعات کمی انجام شده است. نیومن (Neuman, 1990) معتقد است که فرسودگی تحصیلی در دانشجویان بنا به دلایل

مختلف یکی از زمینه‌های مهم تحقیقاتی دانشگاه است که برخی از آنها عبارت‌اند از: 1. فرسودگی تحصیلی می‌تواند کلید مهم درک رفتارهای مختلف دانشجویان مانند عملکرد تحصیلی در دوران تحصیل باشد؛ 2. فرسودگی تحصیلی رابطه دانشجویان را با دانشکده و دانشگاه خود تحت تأثیر قرار می‌دهد؛ 3. فرسودگی تحصیلی می‌تواند شوق و اشتیاق دانشجویان را به ادامه تحصیل تحت تأثیر قرار دهد. محققانی مانند کاسکه و کاسکه (Koeske & Koeske, 1991) نشان دادند که فرسودگی تحصیلی رابطه بین استرس‌های تحصیلی و پیامدهای آن مانند سردرد، احساس ترس و افسردگی را افزایش می‌دهد. این محققان معتقدند که با وارد کردن متغیر فرسودگی تحصیلی رابطه استرس‌های تحصیلی و پیامدهای آن به‌طور معنادار افزایش می‌یابد. آهولا و هاکانین (Ahola & Hakanen, 2007) در تحقیقی نشان دادند که فرسودگی تحصیلی به افسردگی منجر می‌شود. نامی (Namy, 2009) پژوهشی را در خصوص رابطه کیفیت تجارب یادگیری با فرسودگی تحصیلی دانشجویان کارشناسی‌ارشد دانشگاه شهید چمران اهواز انجام داد و نتیجه گرفت که روابط منفی معنادار بین حیطه‌های کیفیت تجارب یادگیری با ابعاد فرسودگی تحصیلی وجود دارد. وی همچنین نشان داد که رابطه استاد - دانشجو بیشترین نقش را در تبیین فرسودگی تحصیلی دارد. ایمانی و همکاران (Imani, Yaghoobi, Mohagheghi & Yusefzadeh, 2013) در تحقیقی با عنوان «رابطه بین برنامه درسی پنهان با تحلیل رفتگی آموزش دانشجویان» به این نتایج رسیدند که بین برنامه درسی پنهان و ابعاد تحلیل رفتگی آموزشی رابطه منفی و معنادار وجود دارد. نتایج مطالعه‌ای در دو دانشکده بازرگانی در کشور آمریکا نشان داد که رضایت از زندگی که خود تحت تأثیر عوامل مختلف کاری، تحصیلی و ارتباطات بین فردی است، پیش‌بینی کننده فرسودگی تحصیلی در دانشجویان است (Pariseau & McDaniel, 1997). توفیقی و همکاران (Tofighi, Sadeghifar, Hamouzadeh, Afshari, Foruzanfar & Taghavi Shahri, 2011) در تحقیقی با عنوان «کیفیت خدمات آموزشی از دیدگاه دانشجویان دانشکده پیراپزشکی دانشگاه علوم پزشکی تهران» به این نتیجه رسیدند که انتظارات دانشجویان فراتر از درک آنها از وضعیت موجود است و در هیچ‌کدام از ابعاد خدمت انتظارات آنها برآورده نشده است. همچنین در پژوهشی در میان دانشجویان مامایی دانشگاه علوم پزشکی قزوین نتایج نشان داد که از دیدگاه آنان خدمات آموزشی ارائه شده کیفیت خوبی ندارد و در حد مطلوب نیست (Jourabchi, 2002). در مطالعه‌ای دیگر نتایج بیانگر آن است که از دیدگاه دریافت کنندگان آن خدمات، کیفیت ابعاد پنج‌گانه خدمات با یکدیگر تفاوت دارند (Hill, Lomas & MacGregor, 2003). بایزدی (Bayzdy, 2010) پژوهشی با عنوان «بررسی رابطه کیفیت خدمات آموزشی و عملکرد آموزشی دانشجویان فنی - مهندسی و ادبیات و علوم انسانی دانشگاه کردستان» انجام داد و نتایج پژوهش نشان داد که شکاف کیفیت در تمام ابعاد وجود دارد. زوآر و همکاران (Zavvar et al., 2008) در تحقیق خود با عنوان «ارزشیابی کیفیت خدمات مراکز آموزشی دانشگاه پیام نور استانهای آذربایجان شرقی و غربی» به این نتیجه دست یافتند که میانگین شکاف ادراک و انتظار دانشجویان از کیفیت

خدمات مراکز آموزشی در همه مؤلفه‌ها و ابعاد الگو منفی است و دانشجویان از کیفیت خدمات مراکز آموزشی دانشگاه پیام نور راضی نیستند. زافی روپولوس (Zafiropoulos, 2007) در پژوهش خود با عنوان «ارزیابی کیفیت خدمات در یک مؤسسه آموزش عالی در یونان» به این نتایج رسید که بین نگرش و انتظارات کارکنان و دانشجویان در خصوص کیفیت خدمات تفاوت معنادار وجود دارد و همچنین شکافهایی بین کیفیت موجود و کیفیت درخواستی دانشجویان وجود دارد. همچنین نتایج مطالعه بارنس (Barnes, 2007) در باره تحلیل شکاف کیفیت خدمات آموزشی در میان دانشجویان چینی در دوره تحصیلات تکمیلی نشان داد که در تمام ابعاد کیفیت خدمات (تضمین، پاسخگویی، قابلیت اطمینان، همدلی و شرایط فیزیکی) شکاف منفی وجود دارد. در مطالعه‌ای که چوا (Chua, 2006) در خصوص کیفیت خدمات آموزشی دانشگاه رایبرسون در تورنتو کانادا انجام داد، در بعد تضمین بیشترین شکاف منفی کیفیت مشاهده شد. نتایج مطالعه رویی (Ruby, 1998) در خصوص رضایت دانشجویان از کیفیت خدمات آموزشی نشان داد که بجز بعد فیزیکی که دارای شکاف مثبت است، در سایر ابعاد خدمات شکاف منفی کیفیت وجود دارد.

با توجه به بررسی مبانی نظری و پیشینه تحقیق، می‌توان میزان تحلیل رفتگی آموزشی دانشجویان را از طریق تأثیر کیفیت آموزش و کیفیت خدمات آموزشی ارزیابی کرد. در شکل 1 ارتباط بین متغیرهای کیفیت آموزش و خدمات آموزشی با سازه‌های تحلیل رفتگی آموزشی در قالب مدل تحقیق نشان داده شده است.



شکل 1- مدل مفهومی تحقیق (کیفیت آموزش و خدمات آموزشی بر اساس مدل سرکوال)

- برای بیان چگونگی ارتباط بین متغیرها و سازه‌های مورد مطالعه از سؤالات زیر استفاده شد:
1. میزان تأثیر کیفیت آموزش بر خستگی هیجانی چقدر است؟
  2. میزان تأثیر کیفیت آموزش بر بی‌علاقگی آموزشی چقدر است؟
  3. میزان تأثیر کیفیت آموزش بر ناکارآمدی آموزشی چقدر است؟
  4. میزان تأثیر کیفیت خدمات آموزش بر خستگی هیجانی چقدر است؟
  5. میزان تأثیر کیفیت خدمات آموزش بر بی‌علاقگی آموزشی چقدر است؟
  6. میزان تأثیر کیفیت خدمات آموزش بر ناکارآمدی آموزشی چقدر است؟
  7. میزان رابطه سازه‌های تحلیل رفتگی آموزشی چقدر است؟

### روش پژوهش

تحقیق حاضر از نظر هدف از نوع تحقیقات توسعه‌ای - کاربردی و از نظر روش توصیفی - تحلیلی بود. هدف تحقیقات کاربردی توسعه دانش برای به‌کارگیری در یک زمینه خاص است (Sarmad, Bazargan & Hejazi, 2011). همچنین از نظر جمع‌آوری داده‌ها، تحقیق حاضر از نوع تحقیقات توصیفی - پیمایشی است. تجزیه و تحلیل داده‌ها با روش تحلیل عاملی تأییدی<sup>۱۳</sup> مرتبه اول و مرتبه دوم و مدلسازی معادلات ساختاری<sup>۱۴</sup> با استفاده از نرم‌افزارهای آماری LISREL و SPSS انجام شده است. جامعه آماری پژوهش کلیه دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه‌های جامع شهرستان همدان (بوعلی سینا، علوم پزشکی، صنعتی و آزاد اسلامی) بودند. حجم نمونه با استفاده از فرمول کوکران 384 نفر در سطح اطمینان 95% و با لحاظ کردن 0/05 خطا تعیین و از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای تصادفی برای انتخاب نمونه تحقیق استفاده شد. برای اطمینان از دستیابی به تعداد نمونه محاسبه شده، پس از توزیع 390 پرسشنامه، با احتساب پرسشنامه‌های برگشت داده نشده و حذف پرسشنامه‌های ناقص، در مجموع تعداد 381 پرسشنامه تجزیه و تحلیل شد. ابزار گردآوری داده‌ها در این تحقیق عبارت بودند از:

1. پرسشنامه‌های کیفیت آموزش و کیفیت خدمات آموزش بر اساس مدل سروکوال (Parasuraman, Zeithaml & Berry, 1988) به ترتیب با 21 و 18 گویه است که پنج بُعد (عوامل محسوس، قابلیت اطمینان، پاسخگویی، اطمینان خاطر و همدلی) کیفیت آموزش و خدمات آموزشی را اندازه‌گیری می‌کنند. پایایی این پرسشنامه‌ها در تحقیقات کبریایی و رودباری (Kebriaei & Roudbari, 2005)، فعلی، بیگلری و پزشکی راد (Fe'li, Biglari & Pezeshkirad, 2012) و ستاری، نامور و راستگو (Satari, Namur & Rastgoo, 2014) به ترتیب 0/89، 0/94 و 0/93 بود. این پرسشنامه‌ها به صورت 5 درجه‌ای مقیاس لیکرت ساخته شده و ارزش‌گذاری آنها به صورت 1 تا 5 است.

۱۳. Confirmatory Factor Analysis

۱۴. Structural Equation Model (SEM)



2. پرسشنامه تحلیل رفتگی آموزشی را برسو (1977) به نقل از برسو، سالانوا و اسچاقلی (Breso, Salanova & Schoufeli, 2007) با ضریب پایایی 0/85 ساخته است. نعیمی (Namy, 2009) آن را با ضریب پایایی 0/82 بومی‌سازی کرد و روایی این پرسشنامه را از طریق همبسته کردن آن با پرسشنامه فشارزاهای دانشجویی به‌دست آورد. ضریب پایایی این پرسشنامه در تحقیق ایمانی و همکاران (Imani et al., 2013) 0/85 به‌دست آمده است. این پرسشنامه با 15 گویه، سه مؤلفه خستگی هیجانی، بی‌علاقگی (بدبینی) آموزشی و ناکارآمدی آموزشی را می‌سنجد که بر اساس مقیاس پنج‌گانه لیکرت از کاملاً مخالف تا کاملاً موافق تنظیم شده‌است. البته، با توجه به اینکه از مقیاس کارآمدی آموزشی (جملات مثبت) برای خرده مقیاس اخیر استفاده شد، سؤالهای این خرده مقیاس به‌صورت معکوس نمره-گذاری شدند. همچنین با استفاده از زبان برنامه نویسی LISREL و IMPLIS از طریق روش درست‌نمایی<sup>15</sup> پیشینه پارامترهای مدل مفهومی، به‌منظور تبیین علی و بررسی روابط بین متغیرها تخمین زده شده‌اند.

به منظور بررسی پایایی از ابزار اندازه‌گیری روش آلفای کرونباخ استفاده شد و نتایج بررسی سازگاری داده‌ها برای انجام دادن تحلیل عاملی با استفاده از ضریب<sup>16</sup> KMO را نشان داد. ضریب اطمینان روش تحلیل عاملی در حد مطلوب بود و نتایج آزمون کالموگروف-اسمیرنوف نشان داد که مجموعه داده‌ها از یک جامعه نرمال به‌دست آمده و توزیع داده‌های مورد نظر نرمال است. نتایج درجدول 1 نشان داده شده است.

جدول 1- ضریب آلفای کرونباخ متغیرها و مؤلفه‌های آنها و ضریب KMO و آزمون

کالموگروف-اسمیرنوف

کالموگروف-اسمیرنوف		KMO		آلفای کرونباخ	تعداد گویه	متغیر
Sig	Z	Sig	KMO			
0/446	0/912	0/000	0/96	0/940	27	کیفیت آموزش (Q1)
				0/798	4	عوامل محسوس (Q1A)
				0/794	7	قابلیت اطمینان (Q1B)
				0/746	5	پاسخگویی (Q1C)
				0/754	5	اطمینان خاطر (Q1D)
				0/787	6	همدلی (Q1E)
0/851	0/627	0/000	0/90	0/873	21	کیفیت خدمات آموزشی (Q2)
				0/721	4	عوامل محسوس (Q2A)
				0/720	5	قابلیت اطمینان (Q2B)
				0/731	4	پاسخگویی (Q2C)
				0/751	4	اطمینان خاطر (Q2D)
				0/776	4	همدلی (Q2E)
0/659	0/743	0/000	0/97	0/938	15	تحلیل رفتگی آموزشی (A)
				0/839	5	خستگی هیجانی (AA)
				0/794	4	بی‌علاقگی آموزشی (AB)
				0/860	6	ناکارآمدی آموزشی (AC)

<sup>15</sup>. Maximum Likelihood Method (ML)

<sup>16</sup>. Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sample Adequacy

### یافته‌ها

از 390 پرسشنامه توزیع شده 381 (97%) پرسشنامه تکمیل شده تجزیه و تحلیل شدند که 157 نفر (41/2%) از پاسخگویان مرد و 224 نفر (58/8%) زن بودند، 99 نفر (26%) از دانشجویان بین 20 تا 25 سال، 193 نفر (50/7%) بین 26 تا 30 سال، 89 نفر (23/4%) 31 و بالاتر سن داشتند. 259 نفر (68%) از دانشجویان در دوره تحصیلی کارشناسی ارشد و 122 نفر (32%) در دوره دکتری تحصیل می‌کردند. 124 دانشجو (32/5%) از دانشگاه بوعلی سینا، 135 دانشجو (35/4%) از دانشگاه علوم پزشکی، 69 نفر (18/1%) دانشجو از دانشگاه صنعتی و 53 دانشجو (13/9%) از دانشگاه آزاد اسلامی بودند.

در جدول 2 سازه‌های متغیر پنهان برونزای کیفیت آموزش (Q1) در مدل تحلیل عاملی تأییدی شامل عوامل محسوس (Q1A)، قابلیت اطمینان (Q1B)، پاسخگویی (Q1C)، اطمینان خاطر (Q1D) و همدلی (Q1E) می‌شود که نتایج به‌دست آمده از تخمین پارامترها و محاسبه بارهای عاملی استاندارد شده شاخصهای آشکار در این مؤلفه‌هاست که مدل عاملی X1 را به‌وجود می‌آورد. همچنین در جدول 3 سازه‌های متغیر پنهان برونزای کیفیت خدمات آموزش (Q2) در مدل تحلیل عاملی تأییدی شامل عوامل محسوس (Q2A)، قابلیت اطمینان (Q2B)، پاسخگویی (Q2C)، اطمینان خاطر (Q2D) و همدلی (Q2E) می‌شود که نتایج به‌دست آمده از تخمین پارامترها و محاسبه بارهای عاملی استاندارد شده شاخصهای آشکار در این مؤلفه‌هاست که مدل عاملی X2 را به‌وجود می‌آورد. در جدول 4 سازه‌های متغیر پنهان درونزای تحلیل رفتگی آموزشی (A) در مدل تحلیل عاملی تأییدی شامل خستگی هیجانی (AA)، بی‌علاقگی آموزشی (AB) و ناکارآمدی آموزشی (AC) می‌شود که نتایج به‌دست آمده از تخمین پارامترها و محاسبه بارهای عاملی استاندارد شده شاخصهای آشکار در این مؤلفه‌هاست که مدل عاملی Y را به‌وجود می‌آورد. خلاصه نتایج تخمین پارامترها و محاسبه بارهای عاملی استاندارد نشده و بارهای عاملی استاندارد شده به همراه آماره T و ضریب تشخیص برای مدل‌های عاملی X1، X2 و Y در جدول‌های 2، 3 و 4 نشان داده شده است.

جدول 2- نتایج تحلیل عاملی تأییدی کیفیت آموزش

تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول پرسشنامه کیفیت آموزش				
مؤلفه پنهان	ضریب تشخیص (R <sup>2</sup> )	آماره T	مقادیر استاندارد شده	شاخص آشکار
عوامل محسوس (Q1A)	0/35	12/18	0/59	(Q1A1) ظاهر آراسته و حرفه‌ای استادان
	0/36	12/54	0/60	(Q1A2) جذابیت ظاهری تسهیلات فیزیکی (ساختمان، کلاس، صدلی و محل استراحت)
	0/38	13/02	0/62	(Q1A3) کارآمد و جدید بودن تجهیزات و مواد آموزشی (اینترنت، کتابخانه، اورهد و ...) دانشکده
	0/37	12/72	0/61	(Q1A4) جذابیت ظاهری وسایلی (کتاب، جزوه، طلق شفاف و ...) که استاد در امر آموزش از آنها استفاده می‌کند
قابلیت اطمینان (Q1B)	0/32	11/70	0/57	(Q1B1) ارائه مطالب درسی هر جلسه کلاس به شکلی منظم و مرتبط با یکدیگر
	0/37	12/79	0/61	(Q1B2) آگاه ساختن دانشجو از نتیجه ارزشیابی تکالیف انجام شده توسط وی
	0/40	13/23	0/63	(Q1B3) ارائه مطالب به شیوه‌هایی که برای دانشجو قابل درک باشد
	0/38	12/98	0/62	(Q1B4) کسب نمره بهتر در صورت تلاش بیشتر دانشجو
	0/32	11/86	0/57	(Q1B5) ثبت و نگهداری سوابق تحصیلی دانشجو بدون کم و کاست و اشتباه
	0/34	12/05	0/58	(Q1B6) دسترسی آسان به منابع مطالعاتی موجود در دانشگاه
	0/36	12/41	0/60	(Q1B7) انجام دادن فعالیتها توسط استاد در زمانی که خود وعده داده است
پاسخگویی (Q1C)	0/40	13/23	0/63	(Q1C1) در دسترس بودن استادان راهنما (و مشاور) هنگام نیاز دانشجو
	0/36	12/49	0/60	(Q1C2) سهولت دسترسی دانشجویان به مدیریت برای انتقال نظرها و پیشنهادها خود درباره مسائل آموزشی به وی
	0/35	12/34	0/59	(Q1C3) اعمال نظرها و پیشنهادها دانشجویان درباره مسائل آموزشی در برنامه‌های آموزشی
	0/37	12/62	0/61	(Q1C4) ارائه منابع مطالعاتی مناسب به دانشجویان برای مطالعه بیشتر
	0/37	12/71	0/61	(Q1C5) اعلام ساعاتی که دانشجو می‌تواند برای مسائل درسی و آموزشی به استاد مراجعه کند
اطمینان خاطر (Q1D)	0/32	11/76	0/57	(Q1D1) تسهیل بحث و تبادل نظر در باره موضوع درس در کلاس توسط استادان
	0/40	13/13	0/63	(Q1D2) آماده ساختن دانشجویان برای شغل آینده با ارائه آموزشهای نظری و عملی در دانشکده
	0/36	12/48	0/60	(Q1D3) اختصاص دادن وقت از سوی استاد برای پاسخگویی و توضیح مطالب برای دانشجو خارج از ساعات کلاس
	0/42	13/85	0/65	(Q1D4) وجود منابع مطالعاتی کافی برای افزایش آگاهی تخصصی دانشجو
	0/38	12/99	0/62	(Q1D5) برخورداری استادان از دانش تخصصی کافی
	0/44	13/84	0/66	(Q1E1) دادن تکالیف متناسب (نه کم و نه زیاد) و مرتبط با درس
همدلی (Q1E)	0/36	12/52	0/60	(Q1E2) انعطاف پذیری استادان در مواجهه با شرایط خاصی که ممکن است برای هر دانشجو پیش آید
	0/36	12/48	0/60	(Q1E3) مناسب بودن زمان برگزاری کلاسها
	0/37	12/70	0/61	(Q1E4) وجود مکانی آرام برای مطالعه در داخل دانشکده
	0/38	12/79	0/62	(Q1E5) مناسب بودن برخورد کارکنان آموزش با دانشجویان
	0/37	12/69	0/61	(Q1E6) رفتار توأم با احترام استاد با دانشجویان
	تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم پرسشنامه کیفیت آموزش			
کیفیت آموزش (Q1)	0/74	21/17	0/86	عوامل محسوس (Q1A)
	0/81	22/82	0/90	قابلیت اطمینان (Q1B)
	0/77	21/61	0/88	پاسخگویی (Q1C)
	0/75	21/41	0/87	اطمینان خاطر (Q1D)
	0/77	21/78	0/88	همدلی (Q1E)

## جدول 3- نتایج تحلیل عاملی تأییدی کیفیت خدمات آموزش

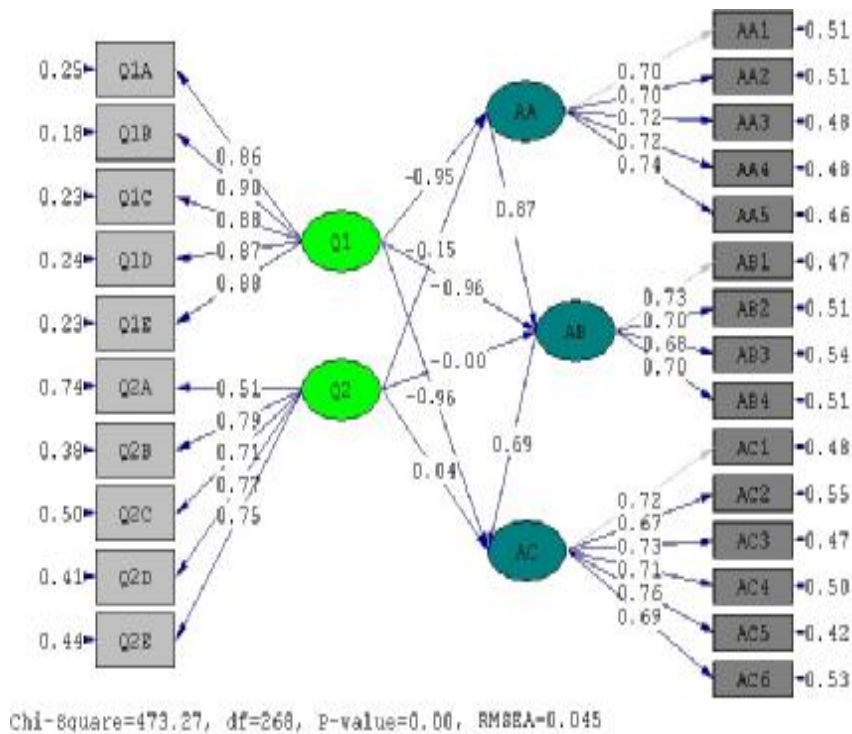
تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول پرسشنامه کیفیت خدمات آموزش				
مؤلفه پنهان	ضریب تشخیص (R <sup>2</sup> )	آماره T	مقادیر استاندارد شده	شاخص آشکار
عوامل محسوس (Q2A)	0/36	11/19	0/60	(Q2A1) تجهیزات و به‌روز بودن
	0/31	10/41	0/56	(Q2A2) ظاهر جذاب و قابل توجه تجهیزات
	0/45	12/83	0/67	(Q2A3) کارکنان آراسته با ظاهر مناسب و پاکیزه
	0/44	12/40	0/66	(Q2A4) محیط ارائه خدمت منظم، مرتب و پاکیزه
قابلیت اطمینان (Q2B)	0/40	12/96	0/63	(Q2B1) انجام دادن کار یا خدمت وعده داده شده
	0/38	12/24	0/62	(Q2B2) اشتیاق کارکنان برای حل مشکل دانشجویان
	0/35	11/57	0/59	(Q2B3) ارائه خدمات در اولین مراجعه
	0/32	11/26	0/57	(Q2B4) ارائه خدمات در زمان وعده داده شده
	0/28	10/15	0/53	(Q2B5) نگهداری دقیق سوابق دانشجویان
پاسخگویی (Q2C)	0/28	9/74	0/53	(Q2C1) در جریان قرار دادن دانشجویان از خدماتی که دریافت خواهند کرد
	0/29	9/92	0/54	(Q2C2) ارائه خدمات سریع و بدون معطلی
	0/25	9/21	0/50	(Q2C3) تمایل و اشتیاق همیشگی کارکنان برای پاسخگویی به دانشجویان
	0/25	9/24	0/50	(Q2C4) ایجاد اطمینان در دانشجویان
اطمینان خاطر (Q2D)	0/27	9/81	0/52	(Q2D1) احساس امنیت و آرامش دانشجویان هنگام تعامل و تماس با کارکنان
	0/35	11/47	0/59	(Q2D2) رفتار مؤدبانه و فروتنی کارکنان با دانشجویان
	0/25	9/49	0/50	(Q2D3) دانش و مهارت کافی کارکنان برای پاسخگویی به نیازهای دانشجویان
	0/27	9/97	0/52	(Q2D4) توجه ویژه و فردی به دانشجویان
همدلی (Q2E)	0/30	9/46	0/55	(Q2E1) مناسب بودن زمان و ساعت کاری منظور شده برای مراجعه دانشجویان
	0/24	9/16	0/49	(Q2E2) بذل توجه کارکنان به ارزشها و عواطف دانشجویان
	0/26	9/59	0/51	(Q2E3) علاقه‌مندی واقعی و قلبی به دانشجویان و منافع آنها
	0/26	9/52	0/51	(Q2E4) درک نیازهای خاص دانشجویان از طرف کارکنان
تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم پرسشنامه کیفیت خدمات آموزش				
کیفیت خدمات آموزش (Q2)	0/26	9/97	0/51	عوامل محسوس (Q2A)
	0/62	17/12	0/79	قابلیت اطمینان (Q2B)
	0/52	14/84	0/72	پاسخگویی (Q2C)
	0/59	16/55	0/77	اطمینان خاطر (Q2D)
	0/56	15/88	0/75	همدلی (Q2E)

جدول 4- نتایج تحلیل عاملی تأییدی تحلیل رفتگی آموزشی

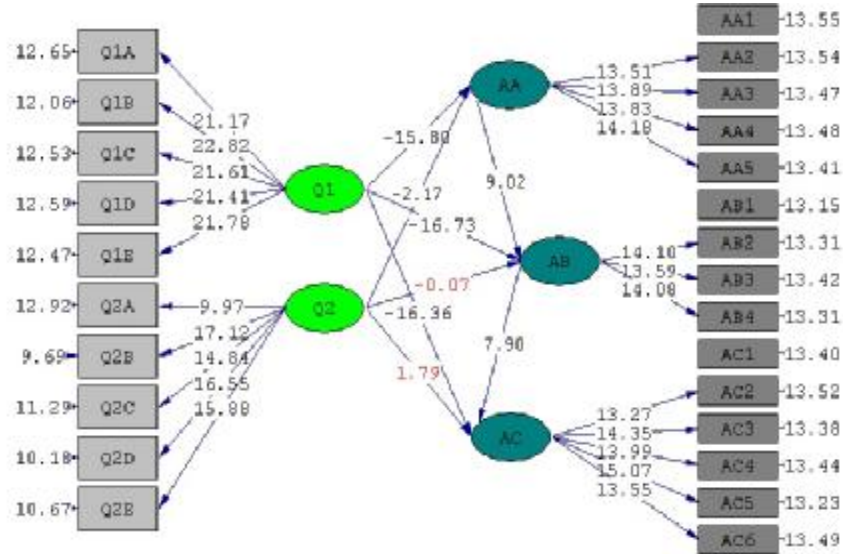
تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول پرسشنامه تحلیل رفتگی آموزشی				
مؤلفه پنهان	ضریب تشخیص ( $R^2$ )	آماره T	مقادیر استاندارد شده	شاخص آشکار
خستگی هیجانی (AA)	0/48	15/02	0/69	(AA1) احساس می‌کنم با مطالعه کردن به صورت هیجانی تحلیل می‌روم و بی‌رقم می‌شوم
	0/49	15/28	0/70	(AA2) در پایان یک روز درسی در محل تحصیل احساس خستگی و تحلیل رفتگی می‌کنم
	0/53	16/11	0/73	(AA3) در نتیجه مطالعاتم احساس فرسودگی و خستگی مفرط به من دست می‌دهد
	0/52	15/79	0/72	(AA4) وقتی صبح از خواب بیدار می‌شوم و مجبورم که روز دیگری را در محل تحصیل سپری کنم، احساس کسالت و خستگی می‌کنم
	0/55	16/43	0/74	(AA5) مطالعه یا شرکت کردن در کلاس واقعاً به من فشار می‌آورد
بی‌علاقگی آموزشی (AB)	0/53	16/07	0/73	(AB1) از زمان ثبت نام در دانشگاه علاقه ام به مطالعه کمتر شده است
	0/49	15/23	0/70	(AB2) شور و اشتیاقم برای مطالعه کمتر شده است
	0/46	14/63	0/68	(AB3) من به سودمندی و فایده مطالعاتم بدبین تر شده‌ام
	0/49	15/18	0/70	(AB4) من در خصوص اهمیت مطالعاتم دچار تردید شده‌ام
ناکارآمدی آموزشی (AC)	0/52	15/95	0/72	(AC1) من می‌توانم به‌طور مؤثر مسائلی را که هنگام مطالعاتم پیش می‌آیند حل کنم
	0/45	14/33	0/67	(AC2) من اعتقاد دارم که مشارکت و سهم مؤثری در کلاس‌هایی که در آنها شرکت می‌کنم، دارم
	0/53	16/14	0/73	(AC3) به عقیده خودم دانشجوی خوبی هستم
	0/49	15/33	0/70	(AC4) من چیزهای بسیار جالبی در طول دوره مطالعاتم یاد گرفته‌ام
	0/59	17/40	0/77	(AC5) زمانی که به اهداف مطالعاتی خود دست می‌یابم، احساس شوق و برانگیختگی می‌کنم
	0/48	14/97	0/69	(AC6) مطمئن هستم که در انجام دادن فالیته‌ها در کلاس به‌طور مؤثر عمل می‌کنم
تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم پرسشنامه تحلیل رفتگی آموزشی				
تحلیل رفتگی آموزشی (A)	0/90	14/99	0/95	خستگی هیجانی (AA)
	0/84	16/19	0/92	بی‌علاقگی آموزشی (AB)
	0/94	15/80	0/97	ناکارآمدی آموزشی (AC)

خروجیهای جداول (2، 3 و 4) در قالب دو دسته از معادلات اندازه‌گیری شامل معادلات اندازه‌گیری مدل عاملی  $X_1$  و  $X_2$  و معادلات اندازه‌گیری مدل عاملی  $Y$  بیان شده است و در واقع، بارهای عاملی شاخصها را نشان می‌دهد. این بارها نشان دهنده همبستگی بین هر متغیر مشاهده شده (شاخص) و عامل مربوط به آن؛ یعنی مؤلفه پنهان است. بر اساس نتایج این جداول مقادیر ضرایب تشخیص ( $R^2$ ) برای همه بارهای عاملی در سطح خطای 0/05 معنادار است. این امر نشان می‌دهد که متغیرهای آشکار مدل

از برازندگی قابل قبولی برای اندازه‌گیری سازه‌های پنهان برخوردار هستند. همچنین خروجی لیزرل نشان می‌دهد که مقادیر T محاسبه شده برای همه بارهای عاملی از  $\pm 1/96$  بیشتر است. بنابراین، می‌توان گفت که بارهای عاملی ( $\lambda$ ) به‌دست آمده در خصوص متغیرهای آشکار در سطح خطای 0/05 معنادار هستند. همچنین در مدل ساختاری متغیرهای پنهان شامل کیفیت آموزش (Q1)، کیفیت خدمات آموزش (Q2) و سازه‌های تحلیل رفتگی آموزشی (A) است که شامل خستگی هیجانی (AA)، بی‌علاقگی آموزشی (AB) و ناکارآمدی آموزشی (AC) می‌شوند. نتایج به‌دست آمده از محاسبه ضرایب مسیر بین متغیرهای سازه‌های تحلیل رفتگی آموزشی در مدل ساختاری نمودار 1 و همچنین نتایج به‌دست آمده از محاسبه آماره T مربوط به روابط ساختاری بین متغیرها و سازه‌های پنهان در نمودار 2 نشان داده شده است.



نمودار 1- نتایج تحلیل روابط ساختاری



Chi-square=473.27, df=266, P-value=0.00, RMSEA=0.045

نمودار 2- نتایج تحلیل محاسبه آماره T در مدل ساختاری

برابر نمودار 2 مقادیر T برای تمام روابط ساختاری از مقدار معناداری سطح خطای 0/05 (1/96) بجز دو رابطه بیشتر است؛ لذا، همه روابط بین متغیرها و سازه‌ها بجز دو رابطه تأیید می‌شود.

سؤال 1. میزان تأثیر کیفیت آموزش بر خستگی هیجانی چقدر است؟  
 بر اساس نتایج به دست آمده از نمودارهای 1 و 2، اثر متغیر پنهان کیفیت آموزش بر خستگی هیجانی برابر 0/95- است که این میزان تأثیر با توجه به معناداری مقدار آماره مربوط به آن در سطح خطای 0/05، رابطه منفی بین کیفیت آموزش و خستگی هیجانی را تأیید می‌کند.

سؤال 2. میزان تأثیر کیفیت آموزش بر بی‌علاقگی آموزشی چقدر است؟  
 اثر متغیر پنهان کیفیت آموزش بر سازه دیگر تحلیل رفتگی آموزشی؛ یعنی بی‌علاقگی آموزشی برابر با 0/96- است که با توجه به معناداری مقدار آماره T مربوط به آن در سطح خطای 0/05، رابطه منفی بین کیفیت آموزش و بی‌علاقگی تأیید می‌شوند.

سؤال 3. میزان تأثیر کیفیت آموزش بر ناکارآمدی آموزشی چقدر است؟  
 بر اساس نتایج به دست آمده از نمودارهای 1 و 2، اثر متغیر پنهان کیفیت آموزش بر ناکارآمدی آموزشی برابر 0/96- است که این میزان تأثیر با توجه به معناداری مقدار آماره مربوط به آن در سطح خطای 0/05، رابطه منفی بین کیفیت آموزش و ناکارآمدی آموزشی را تأیید می‌کند.

سؤال 4. میزان تأثیر کیفیت خدمات آموزش بر خستگی هیجانی چقدر است؟ در خصوص تأثیر کیفیت خدمات آموزشی بر خستگی هیجانی، میزان اثر برابر  $0/15$ - است که با توجه به معناداری آماره  $T$  در سطح  $0/05$ ، رابطه منفی تأیید می‌شود.

سؤال 5. میزان تأثیر کیفیت خدمات آموزش بر بی‌علاقگی آموزشی چقدر است؟ در خصوص تأثیر کیفیت خدمات آموزش بر بی‌علاقگی آموزشی می‌توان گفت که ضریب رگرسیون استاندارد شده که با عنوان ضریب مسیر است، برابر با  $0/00$ - و مقدار  $T$  به‌دست آمده برای این ضریب  $0/07$  است که این مقدار در سطح خطای  $0/05$  معنادار نیست، زیرا  $T > 1/96 \pm$  است و بنابراین، رابطه این دو متغیر تأیید نمی‌شود.

سؤال 6. میزان تأثیر کیفیت خدمات آموزش بر ناکارآمدی آموزشی چقدر است؟ ضریب مسیر کیفیت خدمات آموزشی بر ناکارآمدی آموزشی  $0/04$  است که با توجه به آماره  $T$  در این مسیر در سطح خطای  $0/05$  معنادار نیست، زیرا  $T > 1/96 \pm$  است و بنابراین، رابطه منفی کیفیت خدمات آموزشی و ناکارآمدی آموزشی رد می‌شود.

سؤال 7. میزان رابطه سازه‌های تحلیل رفتگی آموزشی چقدر است؟ اثر خستگی هیجانی بر بی‌علاقگی آموزشی  $0/87$  و اثر بی‌علاقگی آموزشی بر ناکارآمدی آموزشی  $0/69$  است که با توجه به معناداری آماره  $T$  در سطح  $0/05$ ، این روابط تأیید می‌شوند.

بر اساس نتایج به‌دست آمده می‌توان برای دو رابطه‌ای که مستقیم تأیید نشده بودند، اثر غیر مستقیم را از طریق خستگی هیجانی به‌دست آورد. بدین منظور، ضریب مسیر بین کیفیت خدمات آموزشی و خستگی هیجانی ( $0/15$ -) را با ضریب مسیر بین خستگی هیجانی و بی‌علاقگی آموزشی ( $0/87$ ) می‌توان با هم ضرب کرد ( $0/15 \times 0/87$ -) و ضریب به‌دست آمده ( $0/13$ -) اثر منفی و غیرمستقیم کیفیت خدمات آموزشی بر بی‌علاقگی آموزشی است. برای اثر غیرمستقیم کیفیت خدمات آموزشی بر ناکارآمدی آموزشی ضریب مسیر بین بی‌علاقگی آموزشی و ناکارآمدی آموزشی به ضرب یادشده اضافه می‌شود و ( $0/15 \times 0/87 \times 0/69$ -) و ضریب به‌دست آمده ( $0/09$ -) اثر منفی و غیرمستقیم کیفیت خدمات آموزشی بر ناکارآمدی آموزشی است.

در مدل معادلات ساختاری هماهنگی مدل با داده‌ها از طریق چندین شاخص نیکویی برازش ارزیابی می‌شود (Teo, Lee, Chai & Wong, 2009). در جدول 5 شاخصهای نیکویی برازش مدل ساختاری تحقیق نشان داده شده است. حدود قابل قبول برای شاخصها نیز از تحقیقات پیشین (Pituch & Lee, 2006; Park, 2009) استخراج شده‌اند. همان‌طور که مشاهده می‌شود، مقادیر به‌دست آمده برای شاخصهای برازش همگی در محدوده‌های مورد قبول قرار دارند. این مطلب نشان می‌دهد که مدل تحقیق برازش خوبی با داده‌ها دارد و با مدل ساختاری مناسب است.



جدول 5- شاخصهای نیکویی برازش مدل ساختاری

مقدار	محدوده قابل قبول	شاخص های برازش
1/76	کوچک‌تر از 3	کای اسکوتر بهنجار (CMIN/DF)
0/025	کوچک‌تر از 0/05	ریشه میانگین مربعات باقیمانده (RMR)
0/045	کوچک‌تر از 0/08	ریشه میانگین مربعات خطای برآورد (RMSEA)
0/98	بزرگ‌تر از 0/90	شاخص نیکویی برازش (GFI)
0/94	بزرگ‌تر از 0/90	شاخص نیکویی برازش اصلاح شده (AGFI)
0/97	بزرگ‌تر از 0/90	شاخص برازش هنجار شده (NFI)
0/98	بزرگ‌تر از 0/90	شاخص برازش تطبیقی (CNFI)

### بحث و نتیجه‌گیری

دانشگاه کانون عالی‌ترین پیشرفتهای علمی در همه زمینه‌هاست که موجب اعتلای علم و دانش در جامعه می‌شود. بررسی عوامل مؤثر بر کیفیت آموزش و پژوهش از نظر دانشجویان می‌تواند راهگشایی برای برنامه‌ریزیهای مؤثر و مفید به منظور افزایش کیفیت و کمیت آموزش و پژوهش و افزایش انگیزه پیشرفت تحصیلی و کارآمد کردن دانشجویان باشد (Bagheri & Delpasand, 2008). بنابراین، دانشجویان به‌عنوان اصلی‌ترین ارباب رجوع دانشگاهها در پویایی و پیشرفت دانشگاه و جامعه نقش بسیار مهمی ایفا می‌کنند؛ از این رو، پرداختن و توجه به این سرمایه عظیم از سوی دانشگاه بسیار حایز اهمیت است. هدف پژوهش حاضر ارائه الگویی مفهومی برای تأثیر کیفیت آموزش و خدمات آموزشی بر تحلیل رفتگی آموزشی مبتنی بر مدل سروکوال در دانشگاههای شهر همدان بود.

تحلیل نتایج مدل عاملی مرتبه اول برای متغیر برونزای کیفیت آموزش نشان می‌دهد که مهم‌ترین شاخص مؤثر بر مؤلفه عوامل محسوس «کارآمد و جدید بودن تجهیزات و مواد آموزشی» با ضریب تشخیص 0/38 است. همچنین شاخص «ارائه کردن مطالب به شیوهایی که برای دانشجو قابل درک باشد» با ضریب تشخیص 0/40 مهم‌ترین شاخص مؤثر بر مؤلفه قابلیت اطمینان است و «در دسترس بودن استادان راهنما (و مشاور) هنگام نیاز دانشجو» با ضریب تشخیص 0/40 مؤثرترین شاخص برای مؤلفه پاسخگویی به‌دست آمد. با اهمیت‌ترین شاخص در مؤلفه اطمینان خاطر «وجود منابع مطالعاتی کافی برای افزایش آگاهی تخصصی دانشجو» با ضریب تشخیص 0/42 است. در مؤلفه همدلی مهم‌ترین شاخص «دادن تکالیف متناسب (نه کم و نه زیاد) و مرتبط با درس» با ضریب تشخیص 0/44 محسوب می‌شود. در تحلیل نتایج مدل عاملی مرتبه دوم کیفیت آموزش مهم‌ترین سازه مؤثر از بین 5 سازه تأثیرگذار بر کیفیت آموزش «قابلیت اطمینان» با ضریب تشخیص 0/81 است. این نتایج تقریباً با نتایج یافته‌های زوار و همکاران (Zavvar et al., 2008) و کبریایی و رودباری (Kebriaei & Roudbari, 2005) که نشان دادند بیشترین میزان رضایت دانشجویان از کیفیت آموزشی در بعد قابلیت اطمینان و کمترین میزان در بعد پاسخگویی است، همسویی دارد.

تحلیل نتایج مدل عاملی مرتبه اول برای دومین متغیر پنهان برونزا؛ یعنی کیفیت خدمات آموزش نشان می‌دهد که مهم‌ترین شاخص مؤثر بر مؤلفه عوامل محسوس «کارکنان آراسته با ظاهر مناسب و پاکیزه» با ضریب تشخیص 0/45 است. با اهمیت‌ترین شاخص در مؤلفه قابلیت اطمینان «انجام دادن کار یا خدمت وعده داده شده» با ضریب تشخیص 0/40 است. «ارائه خدمات سریع و بدون معطلی» با ضریب تشخیص 0/29 مؤثرترین شاخص برای مؤلفه پاسخگویی به‌دست آمد. شاخص «رفتار مؤدبانه و فروتنی کارکنان با دانشجویان» با ضریب تشخیص 0/40 مهم‌ترین شاخص مؤثر بر مؤلفه اطمینان خاطر است. در مؤلفه همدلی مهم‌ترین شاخص «مناسب بودن زمان و ساعت کاری منظور شده برای مراجعه دانشجویان» با ضریب تشخیص 0/30 محسوب می‌شود. در تحلیل نتایج مدل عاملی مرتبه دوم کیفیت خدمات آموزش مهم‌ترین سازه مؤثر از بین 5 سازه تأثیرگذار بر کیفیت خدمات آموزش «قابلیت اطمینان» با ضریب تشخیص 0/62 است که با نتایج یافته‌های لیم و تانگ (Lim & Tang, 2001)، زوار و همکاران (Zavvar et al., 2008) و جنیک و همکاران (Jenick, Kumar & Holmes, 2008) همسویی دارد.

تحلیل نتایج مدل عاملی مرتبه اول برای متغیر پنهان درونزای این تحقیق؛ یعنی تحلیل رفتگی آموزشی نشان می‌دهد که «فشار مطالعه یا شرکت کردن در کلاس» با ضریب تشخیص 0/55 مؤثرترین شاخص برای سازه خستگی هیجانی است. مهم‌ترین شاخص مؤثر بر سازه بی‌علاقگی (بدبینی) آموزشی «کمتر شدن علاقه به مطالعه نسبت به زمان ثبت نام» با ضریب تشخیص 0/53 است. همچنین شاخص «احساس شوق و برانگیختگی هنگام دست یافتن به اهداف مطالعات» با ضریب تشخیص 0/59 مهم‌ترین شاخص مؤثر بر سازه ناکارآمدی آموزشی است. در مؤلفه همدلی مهم‌ترین شاخص «مناسب بودن زمان و ساعت کاری منظور شده برای مراجعه دانشجویان» با ضریب تشخیص 0/30 محسوب می‌شود. در تحلیل نتایج مدل عاملی مرتبه دوم تحلیل رفتگی آموزشی مهم‌ترین سازه مؤثر از بین سه سازه تأثیرگذار بر تحلیل رفتگی آموزشی دانشجویان «ناکارآمدی آموزشی» با ضریب تشخیص 0/94 است. این نتیجه با یافته‌های فوگل و همکاران (Fogel, Hawk, Morck & Yeung, 2006) و مرزوقی و همکاران (Marzooghi, Heidari & Heidari, 2013) همخوانی دارد. گرای و فیلد (Gray & Field, 2006) تحلیل رفتگی آموزشی را یک موضوع جدی تحصیلی و اکادمیک می‌دانند که حوزه پژوهش در حیطه استرس مرتبط با دانشجویان را افزایش می‌دهد که این استرس ممکن است با زمینه اقتصادی-اجتماعی، شرایط خانوادگی، سبک‌های تدریس معلمان، جو مدرسه یا دانشکده، درگیری و کمک والدین و بسیاری خصیصه‌های شخصیتی دیگر آنها همبستگی داشته باشد. یک برنامه‌مداخله جویانه ممکن است ایجاد شود تا از افزایش استرس تحصیلی جلوگیری کند تا آنها را از خستگی هیجانی، فردیت‌زدایی و ناکارآمدی نجات بخشد.

نتایج سؤالات یک تا سوم پژوهش که در خصوص رابطه کیفیت آموزش و مؤلفه‌های تحلیل رفتگی آموزشی بود، نشان می‌دهد که کیفیت آموزش با ضرایب مسیر 0/95- و 0/96- به ترتیب بر خستگی

هیجانی، بی‌علاقگی آموزشی و ناکارآمدی آموزشی تأثیر منفی دارد؛ به عبارتی، با بالاتر رفتن کیفیت آموزش میزان تحلیل رفتگی آموزشی دانشجویان کاهش می‌یابد و برعکس. در تحلیل سؤالات چهارم تا ششم پژوهش که در خصوص رابطه کیفیت خدمات آموزشی و مؤلفه‌های تحلیل رفتگی آموزشی بود، نتایج نشان داد که کیفیت خدمات آموزشی با ضریب مسیر 0/15- بیشترین تأثیر را بر خستگی هیجانی دارد؛ به عبارتی، با بالا بردن کیفیت خدمات آموزش می‌توان از خستگی هیجانی دانشجویان کاست و برعکس. با توجه به نتایج سؤال هفتم که تأثیر مثبت بین سازه‌های تحلیل رفتگی آموزشی را نشان می‌دهد، می‌توان رابطه بین کیفیت خدمات آموزشی با بی‌علاقگی آموزشی و ناکارآمدی آموزشی، را که معنادار نشده است، توجیه کرد؛ به عبارت دیگر، با توجه به یافته‌های پژوهش وقتی کیفیت خدمات آموزشی بر خستگی هیجانی اثر معنادار دارد و خستگی هیجانی را می‌توان با افزایش کیفیت خدمات آموزشی کاهش داد، بنابراین کاهش خستگی هیجانی از طریق افزایش کیفیت خدمات آموزش می‌تواند غیرمستقیم موجب کاهش بی‌علاقگی و ناکارآمدی آموزشی شود.

### پیشنهادات

با توجه به نتایج به دست آمده از تحقیق، برای حصول کیفیت خدمات در دانشگاه‌های مورد مطالعه و کاهش شکاف کیفیت خدمات پیشنهادهای زیر ارائه می‌شود:

1. اجرای نظام‌های استاندارد کیفیت مانند استانداردهای ایزو که در استاندارد کردن مراحل کار و تعیین فرایندها و وظایفی که بر عهده کارکنان است و تعیین نوع فعالیتی که آنها انجام می‌دهند، نقش بسزایی دارد و در بیان دقیق فعالیتی که کارکنان و استادان برای دانشجویان انجام می‌دهند، کمک می‌کند و میزان انتظارات دانشجویان را هدفمند می‌سازد.
2. با استفاده از روش علمی (مشاهده، فرضیه، آزمون و نتیجه‌گیری) مشکلات آموزشی تشخیص داده شود و برای رفع آنها تلاش‌های لازم صورت گیرد. همچنین فرایندهای اساسی مدیریت با استفاده از ابزار مهندسی مجدد (PR) تجدید نظر و طراحی مجدد شوند.
3. از آنجا که خدمات ارائه شده به دانشجویان و امکانات آموزشی در بهبود کیفیت آموزشی نقش چشمگیری دارند، لازم است میزان و چگونگی ارائه خدمات آموزشی مورد توجه دست‌اندرکاران قرار گیرد. همچنین مسئولان دانشگاه در به‌روز کردن تجهیزات دانشگاه و استفاده بهینه آن در فرایند تدریس تلاش کنند.

### References

1. Abili, Kh., & Hadavandi, M. (۲۰۰۴). Quality assessment training institutes offering training company Iran Khodro. *Journal of Psychology and Educational*, ۳۴(۱), ۹۹-۱۲۷ (in Persian).

۲. Ahola, K., & Hakanen, J. (۲۰۰۷). Job strain, burnout, and depressive symptoms: A prospective study among dentists. *Journal of Affective Disorders*, ۱۰۴(۱-۳), ۱۰۳-۱۱۰.
۳. Alves, A. R., & Vieira, A. (۲۰۰۶, May). SERVQUAL as a marketing instrument to measure service quality in higher education institutions. Second International Conference: Product Management Challenges of the Future, Poznan, Poland, May ۱۸-۲۰.
۴. Bagheri, M., & Delpasand, J. (۲۰۰۸). Strategic planning model in mission-based universities case study: Educational domain of Imam Sadiq University (A.S). *Sterategic Management Thought*, ۲ (۱), ۱۲۵-۱۸۹ (in Persian).
۵. Barnes, B.R. (۲۰۰۷). Analyzing service quality: The case of postgraduate Chinese students. *Total Quality Management and Business Excellence*, ۱۸ (۳-۴), ۳۱۳-۳۱.
۶. Bayzdy, N. (۲۰۱۰). Investigate the relationship between the quality of educational services and technical-engineering students' academic performance and humanities, University of Kurdistan. (Master thesis). Tehran University (in Persian).
۷. Bazargan, A. (۲۰۰۴). Capacity to assess and promote quality higher education system, and the need of international experience in creating the appropriate structure. *Council and Research Publications (Special Higher Education)*, ۱۰(۴۱), ۱۴۱-۱۵۸ (in Persian).
۸. Bresó, E., Salanova, M., & Schoufeli, B. (۲۰۰۷). In search of the third dimension of Burnoul. *Applied Psychology*, ۵۶ (۳), ۴۶۰-۴۷۲.
۹. Chua, C. (۲۰۰۶), *Perception of quality in higher education*. Australia: AUQA Occasional Publication.
۱۰. Clewes, D. (۲۰۰۳). A student centered conceptual model of service quality in higher education. *Quality in Higher Education*, ۹ (۱), ۶۹-۸۵.
۱۱. David, A. P. (۲۰۱۰). Examining the relationship of personality and burnout in college students: The role of academic motivation. *Educational Measurement and Evaluation Review*, ۱, ۹۰-۱۰۴.
۱۲. Fe'li, S., Biglari, B., & Pezeshkirad, Gh. R. (۲۰۱۲). Students' satisfaction of the quality of educational services (using SERVQUAL model) in college of agriculture, Tarbiat Modares. *Iranian Journal of Agricultural Economics and Development*, ۴۲ (۲), ۱۹۹-۲۰۷ (in Persian).

۱۳. Fogel, K., Hawk, A., Morck, R., & Yeung, B. (۲۰۰۶). *Institutional obstacles to entrepreneurship*. Oxford Handbook of Entrepreneurship, Oxford University Press.
۱۴. Gray, P. B., & Field, A. (۲۰۰۶) Can entrepreneurs be taught?. *Fortune Small Business*, ۱۶(۳/۲), ۳۴-۵۱. Retrieved from [http://www.HIST.eacademy.ac.uk/prejects/sleap\\_summary](http://www.HIST.eacademy.ac.uk/prejects/sleap_summary).
۱۵. Hadavand, S. (۲۰۰۹). Validation: Training quality control tool. *Magazine Tadbir*, ۲۰(۲۰۴), ۵۷-۶۲ (in Persian).
۱۶. Hatamifar, K., Kakoojooybari, A., & Sarmadi, M. A. (۲۰۱۴). Study of student's satisfaction with student services at Payam Noor University. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, ۱۹(۴), ۱۱۷-۱۳۹ (in Persian).
۱۷. Heyneman, S.P., & DeYoung, A. (۲۰۰۳). *Challenges for education in central Asia*. Information Age Publishing, Greenwich, CT.
۱۸. Hill, Y., Lomas, L., & MacGregor, J. (۲۰۰۳). Students' perceptions of quality in higher education. *Quality Assurance Educ*, ۱۱(۱), ۱۵-۲۰.
۱۹. Hu, Q., & Schaufeli, WB. (۲۰۰۹). The factorial validity of the Maslach Burnout inventory-student survey in China. *Psychological Reports*, ۱۰۵(۲), ۳۹۴-۴۰۸.
۲۰. Imani, S., Yaghobi, A., Mohagheghi, H., & Yusefzadeh, M. R. (۲۰۱۳). The relationship between the hidden curriculums of educational deterioration Bou Ali Sina University in Hamedan. (Master's thesis). Ali Sina University in Hamedan (in Persian).
۲۱. Ivancevich, J. M. (۲۰۰۱). *Human resource management*. Eight edi on.
۲۲. Izadi, S., Salehi, E., & Gharebaghi, M. M. (۲۰۰۸). The study of student's satisfaction with criteria customer reults based on EFQM model. *Journal of Higher Education of Iran*, ۳۰.
۲۳. Jenick, O. L., Kumar, A., & Holmes, M. C. (۲۰۰۸). A framework for applying six sigma improvement methodology in an academic environment. *The TQM Journal*, ۲۰ (۵).
۲۴. Jourabchi, Z. (۲۰۰۲). Assessment of midwifery clinical education at programming, quality and quantity of teacher and student. *Iranian Journal of Medical Education*, ۲, ۳۲-۳۲ (in Persian).

۲۵. Karydis, A., Komboli, M., & Panis, V. (۲۰۰۱). Expectations' and perceptions of Greek patients regarding the quality of dental health care. *Int. J. for Quality in Health Care*, ۱۳, ۴۰۹-۱۶.
۲۶. Kebriaei, A., & Roudbari, M. (۲۰۰۵). Quality gap in educational services at Zahedan University of Medical Sciences: Students viewpoints about current and optimal condition. *Iranian Journal of Medical Education*, ۵ (۱), ۵۳-۶۱ (in Persian).
۲۷. Koeske, G. F., & Koeske, R. D. (۱۹۹۱). Student "burnout" as a mediator of the stress-outcome relationship. *Research in Higher Education*, ۳۲, ۴۱۵-۴۳۱.
۲۸. Lim, PC., & Tang, NK. (۲۰۰۱). A study of patients' expectations and satisfaction in Singapore hospitals. *Int J. Health Care Qual Assur Inc Leadersh Health Serv*, ۱۳(۶-۷), ۲۹۰-۹.
۲۹. Mai, L. W. (۲۰۰۵). A comparative study between UK and US: The student's satisfaction in higher education and its influential factors. *Journal of Marketing Management*, ۲۱, ۸۵۹-۸۷۸.
۳۰. Marzooghi, R., Heidari, M., & Heidari, E. (۲۰۱۳). The impact of educational justice on students' academic burnout in the University Social Welfare and rehabilitation science. Tehran: *Strides Dev Med Educ*, ۱۰ (۳), ۳۲۸-۳۳۴ (in Persian).
۳۱. Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (۲۰۰۱). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, ۵۲, ۳۹۷-۴۲۲.
۳۲. Mohammadi, A., & Vakili, M. (۲۰۱۰). Measuring students' satisfaction of educational services quality and relationship with services quality in Zanzan University of Medical Sciences. *J. Med Edu. Dev.*, ۲ (۳), ۴۸-۵۹ (in Persian).
۳۳. Namy, A. Z. (۲۰۰۹). The relationship between the quality of students' learning experiences Burnout Masters Shahid Chamran University. *Quarterly Journal of Psychological Studies*, ۵ (۳), ۱۱۷-۱۳۴ (in Persian).
۳۴. Neuman, Y. (۱۹۹۰). Determinants and consequences of students' Burnout in universities. *The Journal of Higher Education*, ۶۱ (۱), ۲۰-۳۱.
۳۵. Owlia, M. S., & Aspinwall, E. M. (۱۹۹۸). A framework measuring quality in engineering education. *Total Quality Management*, ۹ (۶), ۵۰۱-۵۱۸.

۳۶. Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Berry, L. L. (۱۹۸۵). A conceptual model of service quality and its implications for future research. *Journal of Marketing*, ۵۹, ۴۱-۵۰.
۳۷. Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Berry, L. L. (۱۹۸۸). SERVQUAL: A multiple-item scale for measuring consumer perceptions of service quality. *Journal of Retailing*, ۶۴ (۱), ۱۲-۴۰.
۳۸. Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Berry, L. L. (۱۹۹۱). Refinement and reassessment of the SERVQUAL scale. *Journal of Retailing*, ۶۷ (۴), ۴۲۰-۴۵۰.
۳۹. Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Berry, L. L. (۱۹۹۳). More on improving service quality measurement. *Journal of Retailing*, ۶۹, ۱۴۰-۱۴۷.
۴۰. Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Berry, L. L. (۱۹۹۴). Reassessment of expectations as a comparison standard in measuring service quality: Implications for further research. *Journal of Marketing*, ۵۸ (۱), ۱۱۱-۱۲۴.
۴۱. Pariseau, SE., & McDaniel, JR. (۱۹۹۷). Assessing service quality in schools of business. *Int. J. Qual Reliabil Management*, ۱۴(۳), ۲۰۴-۱۸.
۴۲. Park, S. Y. (۲۰۰۹). An analysis of the technology acceptance model in understanding university students' behavioral intention to use e-learning. *Educational Technology & Society*, ۱۲(۳), ۲۰۰۹.
۴۳. Pituch, K. A., & Lee, Y.K. (۲۰۰۶). The influence of system characteristics on e-learning use. *Computers and Education*, ۴۷, ۲.
۴۴. Ruby, C.A. (۱۹۹۸). Assessing student satisfaction with selected student services using SERVQUAL, a market driven model of service quality. *NASPA J.*, ۳۵(۴), ۳۳۱-۴۱.
۴۵. Sakthivel, P. B., Rajendran, G., & Raju, R. (۲۰۰۵). TQM implementation and students' satisfaction of academic performance. *The TQM Magazine*, ۱۷ (۶), ۵۷۳-۵۸۹.
۴۶. Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Pietikäinen, M., & Jokela, J. (۲۰۰۸). Does school matter? The role of school context in adolescents' school-related burnout. *European Psychologist*, ۱۳(۱), ۱۲-۲۳.
۴۷. Salmela-Aro, K., Savolainen, H., & Holopainen, L. (۲۰۰۹). Depressive symptoms and school burnout during adolescence: Evidence from

- twocross-igged longitiutinal studies. *Journal of Youths and Adolescence*, ۳۸, ۱۳۱۶-۱۳۲۷.
۴۸. Sand, G., & Miyazaki, A. D. (۲۰۰۰). The impact of social support on salesperson burnout components. *Psychology and Marketing*, ۱۷(۱), ۱۳-۲۶.
۴۹. Sarmad, Z., Bazargan, A., & Hejazi, E. (۲۰۱۱). *Research methods in the behavioral sciences*. The Publisher Agah, ۱۰ (in Persian).
۵۰. Satari, S., Namur, Y., & Rastgoo, A. (۲۰۱۴). Evaluation of educational service quality in postgraduate programs at Islamic Azad University, Ardabil Branch, on the basis of SERVQUAL model. *New Approach in Educational Administration Quarterly*, ۵ (۱۹), ۱۷۷-۱۹۶ (in Persian).
۵۱. Shayan Jahromi, Sh. A., Jamalzadeh, M., & Surghali, A. (۲۰۱۳). An evaluation and prioritization of educational quality from the point of view of Shiraz Azad University faculty members using problem-solving approach and six-sigma instrument. *New Approach in Educational Administration Quarterly*, ۴(۱۴), ۶۵-۸۲ (in Persian).
۵۲. Tabarsa, Gh. A., Hasanvand Mofrad, M., & Arefnejat, M. (۲۰۱۳). Analysis and ranking of factors affecting the quality of education. *Journal of Interdisciplinary Studies in Humanities*, ۴(۴), ۵۳-۷۴ (in Persian).
۵۳. Teo, T., Lee, C. B., Chai, C. S., & Wong, S. L. (۲۰۰۹). Assessing the intention to use technology among pre-service teachers in Singapore and Malaysia: A multigroup invariance analysis of the Technology Acceptance Model (TAM). *Computers & Education*, ۵۳.
۵۴. Tofighi, Sh., Sadeghifar, J., Hamouzadeh, P., Afshari, S., Foruzanfar, F., & Taghavi Shahri, S. M. (۲۰۱۱). Quality of educational services from the viewpoints of students; SERVQUAL model. *Bimonthly Educ Strateg Med Sci*, ۴ (۱), ۲۱-۲۶ (in Persian).
۵۵. Toppinen-Tanner, S., Ojaarvi, A., Vaananen, A., Kalimo, R., & Jappinen, P. (۲۰۰۵). Burnout as a predictor of medically certified sickleave absences and their diagnosed causes. *Behavioral Medicine*, ۳۱, ۱۸-۲۷.
۵۶. Wade, D. C., Cooley, E., & Savicki, V. (۱۹۸۶). A longitudinal study of burnout. *Children and Youth Services Review*, ۸, ۱۶۱-۱۷۳.



۵۷. Wright, C., & Oneill, M. (۲۰۰۲). Service quality evaluation in the higher education sector: An empirical investigation of students' perceptions. *Higher Education and Development*, ۲۱ (۱), ۲۳-۳۹.
۵۸. Zafiroopoulos, C. (۲۰۰۷). Verana V. service quality assessment in a Greek higher education institute. *Journal of Business Economic and Management*, ۹, ۳۳-۴۰.
۵۹. Zallars, K. L., Perrewe, P. L., & Hochwarter, W. A. (۲۰۰۰). Burnout in health care: The role of the five factors of personality. *Journal of Applied Social Psychology*, ۳۰, ۱۵۷۰-۱۵۹۸.
۶۰. Zavvar, T., Behrang, M., Asgarian, M., & Naderi, E. (۲۰۰۸). Evaluating service quality in educational centers of University of Payam Noor in East and West. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, ۱۳ (۴), ۶۷-۹۰ (in Persian).
۶۱. Zeithaml, V. A., Parasuraman, A., & Berry, L. L. (۱۹۹۰). *Delivering quality service, Balancing customer perceptions and expectations*. The Free Press, New York: NY.
۶۲. Zhang, Y., Gan, Y., & Cham, H. (۲۰۰۷). Perfectionism, academic burnout and engagement among Chinese college students: A structural equation modeling analysis. *Personality and Individual Differences*, ۴۳(۶), ۱۵۲۹-۱۵۴۰.