

ارزیابی کیفیت زندگی تحصیلی دانشجویان دانشگاه شهید بهشتی

زهرا معارف‌وند*
فاطمه زنگنه**
محمد قهرمانی***

چکیده

هدف پژوهش، ارزیابی کیفیت زندگی تحصیلی دانشجویان دانشگاه شهید بهشتی است. پژوهش از نظر هدف، کاربردی و از لحاظ نحوه گردآوری داده‌ها به روش پیمایشی اجرا شد. برای تعیین مؤلفه‌های کیفیت زندگی تحصیلی، منابع موجود، مطالعه و مصاحبه اکتشافی نیمه ساختمند انجام شد. نمونه‌گیری کیفی به شیوه هدفمند و تعداد نمونه شامل ۲۴ نفر از دانشجویان تحصیلات تکمیلی بود. برای ارزیابی کیفیت زندگی تحصیلی دانشجویان از پرسشنامه محقق‌ساخته استفاده شد. روایی محتوایی پرسشنامه را برخی از استادان رشته علوم تربیتی تأیید کردند. پایایی آن نیز با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ /۰۹۴ برآورد شد. جامعه پژوهش، همه دانشجویان دانشگاه شهید بهشتی بودند که با استفاده از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای تصادفی ۳۶۷ نفر از آنها مورد نظرسنجی قرار گرفتند. برای تحلیل داده‌ها، از روش‌های (t-test) تک‌نمونه‌ای و تحلیل واریانس چندمتغیره) استفاده شد. نتایج تحقیق نشان داد که کیفیت زندگی تحصیلی دانشگاه شهید بهشتی، مطلوبیت لازم را ندارد و به غیر از دو عامل اعضای هیئت علمی و رضایت عمومی، سایر مؤلفه‌های برنامه درسی، پژوهش، خدمات فرهنگی ورزشی، خدمات پزشکی و مشاوره، تجهیزات علمی پژوهشی، تسهیلات مالی، تغذیه، خوابگاه دانشجویی، انسجام اجتماعی و مسیر پیشرفت، کیفیت لازم را ندارند. در بررسی وضعیت مؤلفه‌های کیفیت زندگی تحصیلی در بین مقاطع تحصیلی نیز تنها در دو مؤلفه (تجهیزات علمی پژوهشی و مسیر پیشرفت) تفاوت معنی‌داری دیده شد.

واژگان کلیدی: ارزیابی، دانشجو، کیفیت، زندگی تحصیلی

*دانشجوی دکتری مدیریت آموزش عالی دانشگاه شهید بهشتی (نویسنده مسئول):

(zn.maaref@yahoo.com)

** کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه شهید بهشتی

*** دانشیار دانشکده علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی

مقدمه

نظام آموزش عالی به‌عنوان بالاترین سطح آموزشی جامعه، دارای دو بعد کمی و کیفی است که رشد این دو بعد متعادل بوده و به‌موازات یکدیگر صورت می‌گیرد. دانشگاه‌ها به خاطر دارا بودن دانش و فن، عامل اساسی رشد و توسعه جامعه به‌شمار می‌روند. از این رو حساسیت بیشتری به عملکرد، وضعیت و کیفیت این نظام در مقایسه با سایر نظام‌های جامعه وجود دارد. آموزش عالی و علوم به‌نوعی دارای ارتباط ذاتی با کیفیت و تعالی هستند. به‌طوری که جستجو برای دانش علمی و اکتشافات تلاشی برای برتری است (فدرکیل^۱، ۲۰۰۸). کیفیت، قابلیت است که می‌تواند به برآوردن خواسته‌ها و علائق شخص منجر شود (ادواردز^۲، ۱۹۶۸). کیفیت در آموزش عالی مفهومی پیچیده و چندوجهی است و تعریف مناسب واحدی از کیفیت وجود ندارد (هاروی و گرین^۳، ۱۹۹۳؛ مارشال^۴، ۱۹۹۸). فیگنباوم^۵ (۱۹۵۱) کیفیت آموزش عالی را انطباق خروجی آموزش و پرورش به نسبت اهداف برنامه‌ریزی شده و مشخصات و الزامات می‌داند. از نظر کرازبی^۶ (۱۹۷۹) و گلمور^۷ (۱۹۷۴) کیفیت آموزش عالی، اجتناب از نقص در آموزش و پرورش؛ از نظر پیتر و واترمن^۸ (۱۹۸۲) برتری در آموزش و پرورش و از نظر پاراسورامان^۹ و همکاران (۱۹۸۵) کیفیت در آموزش و پرورش برای روبه‌رو شدن و یا فراتر رفتن از انتظارات مشتریان آموزش و پرورش تعریف می‌شود. همچنین تنگ و زیری^{۱۰} (۱۹۹۸) و رینولد^{۱۱} (۱۹۸۶) آن را به‌عنوان تناسب برای هدف تعریف می‌کنند (به نقل از جین^{۱۲}، ۲۰۱۱). از دهه ۹۰ به بعد، کیفیت از وضعیت حاشیه‌ای به مسئله‌ای برجسته و قابل توجه در کنار مسائل مالی تبدیل شده است (رحیمی و همکاران، ۱۳۸۱، ۲). بقای امروز سازمان‌ها و به‌ویژه

¹.Federkeil

².Edwards

³.Harvey & green

⁴.Marshall

⁵.Feiganbaum

⁶.Crosby

⁷.Gilmore

⁸.Peters, Waterman

⁹.Parasuraman

¹⁰.Tang & Zairi

¹¹.Reynolds

¹².Jian

دانشگاه‌ها به این موضوع بستگی دارد که آنها چگونه پذیرای تغییرات شوند و اقدامات و خدمات خود را بهبود بخشیده و توان رقابت‌پذیری خود را افزایش دهند (خمیس^۱، ۲۰۱۲). مسائلی همچون توسعه بین‌المللی به‌ویژه توسعه ساختاری، افزایش همکاری (کتونن^۲، ۲۰۰۸) بازار فزاینده رقابت، تقاضا برای یادگیری مادام‌العمر (دنجوم و رسل^۳، ۲۰۱۲) و تحولات پویای ملی، منطقه‌ای و جهانی (جاگر و بادموسی^۴، ۲۰۱۰) به‌گونه‌ای ترکیب شده‌اند که انبوهی از چالش‌ها و فرصت‌ها را برای مؤسسات آموزش عالی فراهم کرده و آنها را در معرض سطح بی‌سابقه‌ای از موشکافی موشکافی‌های خارجی قرار داده‌اند (مک^۵، ۲۰۰۵). این مسائل باعث شده تا دست اندرکاران آموزش و پرورش و دانشگاهیان به سمت مشارکت در نوآوری و ابداع و جستجوی ساز و کارها و استراتژی‌های لازم برای اطمینان از کیفیت حرکت کنند (بارنت^۶، ۱۹۹۰). مطالعه کیفیت در نظام‌های آموزش عالی نشان‌دهنده آغاز تطبیق این نظام با مفاهیم و روش‌شناسی مدیریت کیفیت جامع است. نیاز اساسی این فلسفه رویکرد مشتری‌گرایی به کیفیت است. به منظور جذب مشتریان، ارائه نیازهایشان و حفظ آنها، ارائه‌دهندگان و محققان حوزه خدمات، فعالانه درگیر درک انتظارات و ادراکات مشتریان از کیفیت خدمات هستند (جین^۷، ۲۰۱۱). می‌توان مشتریان یا ذی‌نفعان آموزشی را در گروه‌های مختلفی که به فرایند آموزش مرتبط می‌شوند، تقسیم کرد که شامل دانشجویان، کارکنان آموزشی و غیر آموزشی، کارفرمایان، دولت، صنعت و خانواده‌ها می‌شود (فارکونال^۸، ۲۰۰۰ به نقل از سماوی و همکاران، ۱۳۸۷) هرکدام از ذی‌نفعان آموزش عالی (مثل دانشجویان، دولت، افراد حرفه‌ای) چشم‌انداز خاصی از کیفیت دارند که بر نیازهای شخصی آنها مبتنی است (ووت، گروبر و زمیگین^۹، ۲۰۰۷). مؤسسات آموزش عالی باید به‌منظور حفظ مشتریان و جلب وفاداری آنها و کسب مزیت رقابتی، برای شناسایی انتظارات و نیازهای مشتریان‌شان - که دانشجویان

1.Khamis

2.Kettunen

3.Danjuma&Rasli

4.Jager&Gbadamosi

5.Mok

6.Barnett

7.jain

8.FarukUnal

9.Voss & Gruber&Szmigin

هستند- تلاش کنند و خدمات باکیفیت به آنها ارائه دهند. طی دهه‌های گذشته، نیروهای محیطی مؤثر بر دانشگاه‌ها به صورت تصاعدی افزایش یافته است و در اثر این تعداد نیروهای محیطی تمامی حوزه‌های دانشگاه مشمول پاسخگویی شده‌اند (باقرزاده خواجه و باقرزاده، ۱۳۸۸، ۳۲). دانشجویان، مهم‌ترین و اصلی‌ترین مشتریان درونی نظام آموزش عالی هستند؛ به گونه‌ای که رقابت فشرده در حوزه آموزش عالی، بین‌المللی شدن آموزش عالی و طبقه‌بندی آموزش و پرورش به‌عنوان خدمت قابل عرضه در بازار، مدیران مؤسسات عمومی و خصوصی آموزش عالی را بر آن داشت تا توجه بیشتری به ارزیابی ادراک دانشجویان از کیفیت خدمات داشته باشند (کوک^۱، ۲۰۱۰). صاحب‌نظران کیفیت خدمات آموزش عالی را تفاوت بین آنچه یک دانشجو انتظار دارد دریافت کند و ادراک او از دریافت واقعی، تعریف می‌کنند (انیل و پالمر^۲، ۲۰۰۴). گوللا^۳ (۱۹۹۹) نشان داد که درک دانشجو از کیفیت خدمات مقدم بر رضایت آنهاست. درک مثبت کیفیت خدمات می‌تواند به رضایت دانشجویان منجر شود و رضایت دانشجویان ممکن است از طریق ارتباطات شفاهی باعث جذب دانشجویان جدید شود و همچنین آنها را برای دوره‌های بالاتر به دانشگاه بازگرداند. حفظ دانشجویان و عملکرد تحصیلی آنها تحت تأثیر کیفیت خدمات فراهم شده از سوی مؤسسه آموزش عالی قرار گرفته است (ساندر و همکاران^۴، ۲۰۰۰). در مجموع، می‌توان گفت که مفهوم کیفیت کلیت دارد یعنی کیفیت هر دانشگاه به کیفیت تمامی عوامل آن بستگی دارد. از آنجا که دانشجویان سال‌های متمادی را در فضای آموزشی دانشگاه سپری می‌کنند، لازم است تا مسئولان امر به وضعیت و شرایط زندگی تحصیلی آنها توجه بیشتری کنند و کیفیت آن را ارتقا بخشند. کیفیت زندگی، خرسندی یا رضایت شخصی با زندگی کردن در حوزه‌ای است که فرد آن را مهم تلقی می‌کند و به‌طور تاریخی با رضایت زندگی یا بهورزی و رفاه درونی شناخته شده است. کیفیت زندگی تحصیلی، رضایت مورد انتظار در زندگی فردی در دانشگاه (مدرسه) شناخته می‌شود به‌طوری که افراد به اهداف و آرمان‌های مهم تحصیلی خود دست یابند (کومار و دلپ، ۲۰۰۶). کیفیت زندگی تحصیلی مسئله‌ای است که از ابعاد

^۱.Kwek

^۲.Oneill& Palmer

^۳.Guolla

^۴.Sander et al

متفاوتی مورد بحث و بررسی قرار می‌گیرد. این مفهوم دانشجویان را در کانون توجه قرار داده و با فراهم کردن زمینه بررسی رشد و ارتقای زندگی تحصیلی آنها، امکان افزایش و توسعه کیفیت آموزش عالی را پدید می‌آورد. افزایش و بهبود کیفیت زندگی تحصیلی دانشجویان سازوکاری ضروری برای کاهش ترک تحصیل، امکان عرضه نیروی انسانی متخصص باکیفیت و برحسب تقاضای متحول و متنوع بازار کار و نیازهای جامعه، بهره‌وری منابع مالی و انسانی است. نظام آموزش عالی به‌عنوان منشأ تغییرات و تعالی جامعه باید در تحقق مأموریت، اهداف و وظایف خود، سطح کیفی زندگی تحصیلی دانشجویان را ارتقا بخشد تا از مقبولیت کافی و لازم برخوردار باشد. متأسفانه در بخش آموزش عالی برنامه پنج‌ساله دولت، عمده‌ترین مشخصه آموزش عالی کشور طی ده سال گذشته، سیر نزولی شاخص‌های کیفی آموزش عالی قید شده است (محمدی، ۱۳۸۶، ۴۵). مطالعه پژوهش‌های انجام شده نشان می‌دهد که در دانشگاه‌های داخل توجه کمتری به وضعیت کیفیت زندگی تحصیلی دانشجویان با توجه به تمامی مؤلفه‌های مطرح در آن صورت گرفته است. درحالی‌که حفظ بهبود و ارتقای کیفیت ابعاد آموزشی، پژوهشی و عرضه خدمات تخصصی نظام دانشگاهی باید در اولویت اقدام‌ها و برنامه‌های آن قرار گیرد. پیشینه پژوهش نشان از تلاش برخی محققان برای بررسی مفهوم کیفیت زندگی تحصیلی از ابعاد متفاوت دارد. برای مثال، دانشگاه تاوٹ وسترن^۱ در تحقیقی نظرات دانشجویان را در مورد معیارهای مربوط به زندگی دانشگاهی، بررسی کرد. در این پژوهش، معیارهایی از قبیل نگرش اعضای هیئت علمی به دانشجویان، در دسترس بودن استاد در خارج از کلاس، امکانات و سرویس‌های کتابخانه، نگرش کارکنان غیر آموزشی به دانشجویان، عمومی بودن دانشگاه، شرایط عمومی ساختمان و فضای دانشگاه، احساس امنیت دانشجویان، فرصت برای شرکت دانشجویان در فعالیت‌های دانشگاه، توجه به فردیت دانشجویان، خدمات سالن‌ها و برنامه‌ها، قواعد حاکم بر رفتار دانشجویان، قوانین و مقررات محل اقامت در سالن مطرح و از این معیارها برای ارزیابی کیفیت زندگی تحصیلی دانشجویان استفاده شد. سودیش کومار و دلیپ (۲۰۰۶) نیز پژوهشی با عنوان "رضایت زندگی تحصیلی و اثربخشی آن در پیش‌بینی موفقیت تحصیلی" انجام داده داده‌اند. در این مطالعه کیفیت زندگی تحصیلی به‌موازات مؤلفه‌های هوش هیجانی

^۱.south western

مطرح شده است و رضایت زندگی تحصیلی را خرسندی‌های فرد، رهایی از تنش، علاقه به زندگی و... بیان کرده‌اند. بر اساس بررسی‌های به عمل آمده در ایران نیز پژوهش‌هایی در زمینه شناسایی عوامل مؤثر بر کیفیت تحصیلی دانشجویان صورت گرفته است. از جمله صفا (۱۳۸۶) پژوهشی با عنوان "بررسی عوامل تبیین‌کننده کیفیت آموزش عالی کشاورزی از دیدگاه اعضای هیئت علمی و دانشجویان رشته‌های کشاورزی دانشگاه تهران" انجام داده است. نتایج این پژوهش نشان داد که عوامل تبیین‌کننده کیفیت آموزش عالی کشاورزی از دیدگاه استادان در پنج عامل استاد - دانشجو، فضا و امکانات آموزشی، محتوا-هدف، مدیریت، روش تدریس و از دیدگاه دانشجویان نیز در چهار عامل روش تدریس، استاد، محتوا، هدف، فضا و امکانات آموزشی و مدیریت کلاسی طبقه‌بندی می‌شوند. نتایج پژوهش بهادری حصار (۱۳۸۲) با عنوان "بررسی مقایسه‌ای برخی عوامل آموزشی مؤثر بر کیفیت آموزش دانشگاهی در دوره‌های کارشناسی ارشد از دیدگاه اعضای هیئت علمی و دانشجویان" نشان می‌دهد که بین ملاک‌های مورد عمل در گزینش استاد، دانشجو، چگونگی تدریس، چگونگی ارزشیابی کلاسی، آرایش فضای آموزشی کلاسی و چگونگی سازمان‌دهی محتوای آموزشی با کیفیت آموزش دانشگاهی رابطه معنی‌داری وجود دارد. سلیمانی مطلق (۱۳۸۵) تحقیقی با عنوان "بررسی عوامل آموزشی مؤثر بر کیفیت آموزش دانشگاهی از دیدگاه اعضای هیئت علمی و دانشجویان" اجرا کرد و نتایج آن نشان داد که بین محتوای برنامه درسی، شیوه‌های ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، روش‌های تدریس، آشنایی و به‌کارگیری فناوری آموزشی و کیفیت آموزش دانشگاهی رابطه معنی‌دار وجود دارد. در تحقیق حاضر عوامل مؤثر بر کیفیت زندگی تحصیلی دانشجویان به‌عنوان بخشی اساسی در فرآیند مهم کیفیت آموزش عالی بررسی می‌شود. از آنجا که زمینه تحصیلی و شرایط زندگی در دوران تحصیل دانشجویان چه در دانشگاه‌های داخل و چه در خارج از کشور متفاوت است، بنابراین مؤلفه‌ها و عوامل مطرح در مفهوم کیفیت زندگی تحصیلی نیز متفاوت بوده و با توجه به زمینه آن می‌تواند تحت تأثیر مسائل گوناگونی قرار بگیرد که لازم است با توجه به بافت دانشگاهی، بررسی و شناسایی شود. هدف این پژوهش شناسایی عوامل مؤثر بر کیفیت زندگی تحصیلی دانشجویان و ارزیابی کیفیت زندگی تحصیلی دانشجویان دانشگاه شهید بهشتی در سه مقطع تحصیلی (کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری)

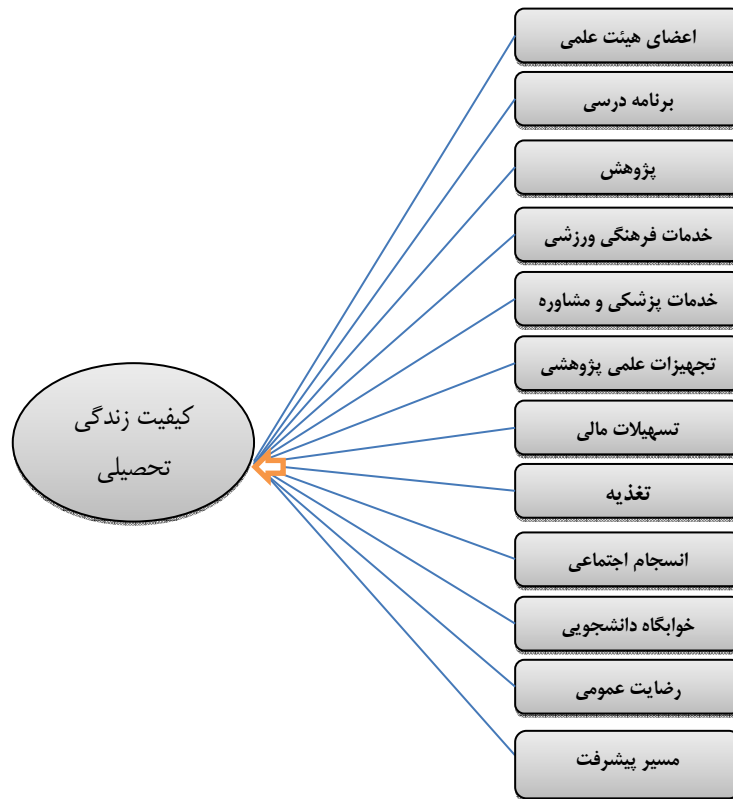
به منظور شناخت و بررسی نقاط ضعف و قوت و ارائه راه‌کارهای مناسب در جهت بهبود آن است. به همین جهت پرسش‌های زیر مطرح شد:

۱. عوامل مؤثر بر کیفیت زندگی تحصیلی دانشجویان دانشگاه شهید بهشتی کدام‌اند؟

۲. وضعیت کیفیت زندگی تحصیلی دانشجویان دانشگاه شهید بهشتی بر اساس عوامل (اعضای هیئت علمی، برنامه درسی، پژوهش، خدمات فرهنگی ورزشی، خدمات پزشکی و مشاوره، تجهیزات علمی پژوهشی، تسهیلات مالی، تغذیه، خوابگاه دانشجویی، انسجام اجتماعی، مسیر پیشرفت و رضایت عمومی) چگونه است؟

۳. تفاوت کیفیت زندگی تحصیلی در مقاطع تحصیلی کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری چگونه است؟

برای تدوین چهارچوب پژوهش، ابتدا مؤلفه‌های مطرح در مبانی نظری مدنظر قرار گرفت. از آنجا که بنابر ماهیت کیفیت زندگی تحصیلی، ممکن است مؤلفه‌ها نسبت به موقعیت هر دانشگاه متفاوت باشند، به‌منظور دستیابی جامع و کامل به مؤلفه‌های اثرگذار بر کیفیت زندگی تحصیلی دانشجویان سعی شد تا با دانشجویان مقاطع تحصیلات تکمیلی که آشنایی بیشتری با نظام دانشگاه و تجربه تحصیل در آن دارند نیز مصاحبه شود. لذا پس از جرح و تعدیل مؤلفه‌های اقتباس شده از مبانی نظری و مؤلفه مطرح و اثرگذار از دید مصاحبه‌شوندگان، ۱۳ مؤلفه کلی (اعضای هیئت علمی، برنامه درسی، پژوهش، خدمات فرهنگی ورزشی، خدمات پزشکی و مشاوره، تجهیزات علمی پژوهشی، تسهیلات مالی، تغذیه، خوابگاه دانشجویی، انسجام اجتماعی، مسیر پیشرفت و رضایت عمومی) برای ارزیابی کیفیت زندگی تحصیلی تعیین و چهارچوب مفهومی پژوهش حاضر برای تدوین و اجرای پرسشنامه ارائه شد. سپس پرسشنامه‌ای محقق‌ساخته برای ارزیابی مؤلفه‌های آن طراحی و از دانشجویان نظرسنجی شد.



شکل (۱) چهارچوب مفهومی پژوهش

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از لحاظ هدف کاربردی و با روش پیمایشی انجام گرفت. جامعه بخش کیفی، دانشجویان مقاطع تحصیلات تکمیلی دانشگاه شهید بهشتی بودند. علت انتخاب مقطع تحصیلات تکمیلی، آشنایی بیشتر دانشجویان با نظام دانشگاه و تجربه تحصیل در آن و همچنین معقولیت انتظارات آنها از خدمات دانشگاه بود. لذا نمونه نمونه‌گیری در بخش کیفی به صورت هدفمند و تعداد نمونه شامل ۲۴ نفر از دانشجویان مقاطع تحصیلات تکمیلی شد. مصاحبه تا جایی ادامه پیدا کرد که در

تدوین معیارها به همگونی نظرات پاسخ‌دهندگان دست یافته و به منظور افزایش اعتبار داده‌ها از فرایند مستندسازی استفاده شد. جامعه آماری بخش کمی، همه دانشجویان مقاطع تحصیلی (کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری) بود که تعداد آنها در سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰، ۱۳۴۲۲ نفر بودند. روش نمونه‌گیری در بخش کمی به صورت طبقه‌ای تصادفی بود تا همه دانشکده‌ها و مقاطع در نمونه‌گیری لحاظ شوند. با مراجعه به جدول مورگان حجم نمونه با توجه به حجم جامعه ۳۷۵ نفر، انتخاب و این تعداد بر اساس فراوانی دانشجویان در سه مقطع (کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری) از هر دانشکده مشخص شد. ابزار جمع‌آوری اطلاعات، شامل مصاحبه نیمه ساختارمند و پرسشنامه محقق ساخته است که سؤال‌های پرسشنامه مطابق با یافته‌های حاصل از مطالعه ادبیات پژوهش و نتایج استخراج شده از مصاحبه با دانشجویان طراحی شد. روایی محتوایی پرسشنامه را استادان رشته علوم تربیتی و صاحب‌نظران مربوطه تأیید کردند و پایایی پرسشنامه نیز با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ /۹۴ برآورد شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌های مصاحبه از تحلیل محتوا به شیوه مقوله‌بندی و برای تحلیل داده‌های آماری از آزمون t تک‌نمونه و آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره استفاده شد.

یافته‌های پژوهش

به‌منظور دستیابی به عوامل مؤثر بر کیفیت زندگی تحصیلی دانشجویان دانشگاه شهید بهشتی، با دانشجویان تحصیلات تکمیلی مصاحبه اکتشافی نیمه ساختارمند صورت گرفت. از تحلیل محتوای نتایج مصاحبه به روش مقوله‌بندی، ۱۳ مقوله به‌عنوان عوامل مؤثر بر زندگی تحصیلی دانشجویان شناسایی شد که شامل اعضای هیئت علمی، برنامه درسی، پژوهش، خدمات فرهنگی ورزشی، خدمات پزشکی و مشاوره، تجهیزات علمی پژوهشی، تسهیلات مالی، تغذیه، خوابگاه دانشجویی، انسجام اجتماعی، مسیر پیشرفت و رضایت عمومی است. همچنین مصاحبه‌شوندگان شاخص‌هایی را برای بررسی یکایک عوامل فوق ذکر کردند که در مجموع ۳۸ شاخص برای بررسی ۱۳ عامل به دست آمد.

ترکیب پاسخ‌دهندگان از نظر مؤلفه‌های جمعیت‌شناختی در اجرای پرسشنامه پژوهش به صورت زیر است:

جدول (۱) ترکیب پاسخ‌دهندگان از نظر مؤلفه‌های جمعیت‌شناختی

دکتری	کارشناسی ارشد	کارشناسی	شاخص	
			دانشجو	
۲۳	۸۶	۳۲	مرد	جنسیت
			زن	
۲	۵۲	۱۷۱	اول	سال تحصیلی
			دوم	
۳	۱۰	۵۷	سوم	
۲	۴	۵۴	چهارم	
۰	۳	۱۴	۱۲-۱۳/۹۹	معدل تحصیلی
۱	۳۷	۵۹	۱۴-۱۵/۹۹	
۱۶	۷۴	۷۹	۱۶-۱۷/۹۹	
۸	۲۴	۲۹	۲۰-۱۸	
۹	۱۷	۱۳	شاغل	وضعیت اشتغال
۱۶	۱۲۱	۱۹۰	غیر شاغل	
۱۸	۱۲۴	۱۸۷	مجرد	وضعیت تأهل
			متاهل	
۷	۱۴	۱۵		

دکتری	کارشناسی ارشد	کارشناسی	شاخص	
			دانشجو	
۲۵	۱۳۰	۱۹۷	روزانه	نوبت تحصیلی
			شبانه	
۲۵	۸۶	۱۸۱	خوابگاه داخل	سکونت
			خوابگاه بیرون	
			منزل استیجاری	
			زندگی با خانواده	
۰	۷	۵		
۰	۳۷	۱		
۰	۱	۲		
۰	۹	۱۲		

با توجه به جدول (۱) بیشتر پاسخ‌دهندگان از دانشجویان کارشناسی (۲۰۳ نفر)، زنان (۱۷۱ نفر)، سال تحصیلی دوم (۱۶۴ نفر)، معدل ۱۶-۱۷/۹۹ (۱۶۹ نفر)، غیر شاغل (۳۲۷ نفر)، مجرد (۳۲۹ نفر) و از خوابگاه‌های داخل تشکیل شده‌اند. برای بررسی وضعیت کیفیت زندگی تحصیلی دانشجویان دانشگاه شهید بهشتی، از آزمون t تک‌نمونه استفاده شد. از آنجا که پرسشنامه پژوهش با طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت (خیلی کم، کم، متوسط، زیاد، خیلی زیاد) درجه‌بندی شده و نحوه نمره‌گذاری آن نیز به ترتیب (۱-۲-۳-۴-۵) بود، میانگین نظری (۳) بوده و در ادامه در تحلیل آزمون تی با میانگین تجربی مورد مقایسه قرار گرفت.

جدول (۲) بررسی وضعیت کیفیت زندگی تحصیلی دانشجویان دانشگاه شهید بهشتی و ابعاد آن

عامل	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	t	df	Sig. (2-tailed)
کیفیت زندگی تحصیلی	۳۶۷	۲/۶۰	۰/۵۶	۱۳/۳۹	۳۶۶	۰/۰۰۱
اعضای هیئت علمی	۳۶۷	۳/۳۶	۰/۷۴	۹/۳۱	۳۶۶	۰/۰۰۱
برنامه درسی	۳۶۷	۳/۰۴	۰/۷۷	۱/۰۷	۳۶۶	۰/۲۸۴
پژوهش	۳۶۷	۲/۴۷	۰/۸۶	۱۱/۶۴	۳۶۶	۰/۰۰۱
خدمات فرهنگی و ورزشی	۳۶۷	۲/۲۷	۰/۷۶	۱۸/۳۰	۳۶۶	۰/۰۰۱
خدمات پزشکی	۳۶۷	۲/۵۳	۰/۷۹	۱۱/۱۹	۳۶۶	۰/۰۰۱
تجهیزات علمی پژوهشی	۳۶۷	۲/۶۳	۰/۹۰	۷/۵۲	۳۶۶	۰/۰۰۱
امکانات مالی	۳۶۷	۲/۳۶	۰/۹۱	۱۳/۴۳	۳۶۶	۰/۰۰۱
وضعیت تغذیه	۳۶۷	۲/۱۵	۰/۸۷	۱۸/۴۳	۳۶۶	۰/۰۰۱
وضعیت کیفیت خوابگاه	۳۶۷	۲/۲۷	۰/۸۱	۱۶/۹۵	۳۶۶	۰/۰۰۱
رضایت عمومی	۳۶۷	۳/۲۱	۱/۰۲	۳/۹۴	۳۶۶	۰/۰۰۱
مسیر پیشرفت	۳۶۷	۲/۶۵	۰/۸۵	۷/۸۰	۳۶۶	۰/۰۰۱
انسجام اجتماعی	۳۶۷	۲/۹۱	۰/۸۶	۱/۸۷	۳۶۶	۰/۰۶۲

با توجه به جدول (۲) تمامی مقادیر t تک‌نمونه به‌جز دو مؤلفه (برنامه درسی و انسجام اجتماعی) در سطح $\text{sig}=0/001$ گزارش شد که با اطمینان $0/99$ و سطح خطای کمتر از $0/01$ تفاوت آماری معنی‌داری بین دو میانگین تجربی و میانگین مورد انتظار (نظری) وجود دارد. بر اساس نتایج به دست آمده مقادیر میانگین واقعی به‌جز دو مؤلفه اعضای هیئت علمی و رضایت عمومی از مقدار میانگین نظری (۳) متوسط

پاسخ‌های ۱ تا ۵) کمتر است. بنابراین می‌توان گفت کیفیت زندگی تحصیلی دانشجویان دانشگاه شهید بهشتی به‌طور کل و به نسبت مؤلفه‌های پژوهش، خدمات فرهنگی ورزشی، خدمات پزشکی و مشاوره، تجهیزات علمی پژوهشی، تسهیلات مالی، تغذیه، خوابگاه دانشجویی و مسیر پیشرفت از مطلوبیت لازم برخوردار نیست. با توجه به مقادیر میانگین تجربی دو مؤلفه اعضای هیئت علمی و رضایت عمومی مشخص می‌شود که این دو مؤلفه از کیفیت مطلوبی برخوردار هستند. از طرفی با توجه به جدول فوق، مقادیر t تک‌نمونه دو مؤلفه انسجام اجتماعی و برنامه درسی نشان می‌دهد که با توجه به سطح خطای بیشتر از $0/05$ تفاوت آماری معنی‌داری بین دو میانگین تجربی و میانگین مورد انتظار (نظری) وجود ندارد و با توجه به مقادیر میانگین تجربی می‌توان گفت کیفیت هر دو مؤلفه از وضعیت نسبتاً مطلوبی برخوردار است.

برای بررسی تفاوت وضعیت کیفیت زندگی تحصیلی دانشجویان در سه مقطع کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری از آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره استفاده شد.

جدول (۳) بررسی تفاوت کیفیت زندگی تحصیلی دانشجویان برحسب مقاطع تحصیلی

عامل	مجموع مجذورات	میانگین مجذورات	f	df	Sig. (2-tailed)
کیفیت زندگی تحصیلی	۰/۴۳۷	۰/۲۱۸	۰/۶۱۲	۲	۰/۵۴۳
اعضای هیئت علمی	۰/۵۶۴	۰/۲۸۲	۰/۴۶۴	۲	۰/۶۲۹
برنامه درسی	۰/۰۳۷	۰/۰۱۸	۰/۰۲۸	۲	۰/۹۷۲
پژوهش	۱/۲۴	۰/۶۲	۰/۷۶۱	۲	۰/۴۶۸
خدمات فرهنگی و ورزشی	۴/۰۱	۲/۰۰	۳/۲۹	۲	۰/۰۳۹
خدمات پزشکی	۱/۵۵	۰/۷۷۹	۱/۲۱	۲	۰/۲۹۷
تجهیزات علمی پژوهشی	۱۲/۴۳	۶/۲۱	۷/۷۱	۲	۰/۰۰۱
امکانات مالی	۲/۱۶	۱/۰۸	۱/۳۰	۲	۰/۲۷۴
وضعیت تغذیه	۱/۰۰	۰/۵۰	۰/۶۳۵	۲	۰/۵۳۱
وضعیت کیفیت خوابگاه	۲/۵۲	۱/۲۶	۱/۷۵	۲	۰/۱۷۶
رضایت عمومی	۰/۹۵۶	۰/۴۷۸	۰/۳۹۴	۲	۰/۶۷۵
مسیر پیشرفت	۷/۲۹	۳/۶۴	۴/۶۳	۲	۰/۰۱۱
انسجام اجتماعی	۰/۰۷۷	۰/۰۳۸	۰/۰۴۵	۲	۰/۹۵۶

با توجه به جدول (۳) مقادیر (F) در تمامی مؤلفه‌ها به جز دو مؤلفه (تجهیزات علمی پژوهشی و مسیر پیشرفت) در سطح $s=0/05$ گزارش شد که با اطمینان $0/95$ و سطح خطای بیشتر از $0/05$ تفاوت آماری معنی‌داری بین میانگین‌ها وجود ندارد. بنابراین می‌توان گفت کیفیت زندگی تحصیلی دانشجویان سه مقطع تحصیلی (کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری) دانشگاه شهید بهشتی به‌طور کل و به نسبت مؤلفه‌های پژوهش، خدمات فرهنگی و ورزشی، خدمات پزشکی و مشاوره، تسهیلات

مالی، تغذیه، خوابگاه دانشجویی، اعضای هیئت علمی، برنامه درسی و انسجام اجتماعی از تفاوت چندانی برخوردار نیست. از طرفی توجه به سطح معنی‌داری دو مؤلفه تجهیزات علمی پژوهشی (S: ۰/۰۰۱) و مسیر پیشرفت (S: ۰/۰۱۱) بیانگر وجود تفاوت معنی‌دار بین میانگین‌های سه گروه است که برای بررسی تفاوت بین گروه‌ها از آزمون شفه استفاده شد.

جدول (۴) بررسی تفاوت کیفیت تجهیزات علمی پژوهشی برحسب مقاطع تحصیلی با آزمون

شفه

گروه	تفاوت میانگین	انحراف معیار	Sig	Confidence %۹۵ Interval	
				Lower Bound	Upper Bound
کارشناسی	۰/۴۰۶	۰/۱۱۹	۰/۰۰۳	۰/۷۰۰	۰/۱۱۳
کارشناسی ارشد					
کارشناسی	۰/۵۹۴	۰/۲۲۵	۰/۰۳۲	۱/۱۴	۰/۰۴۰
دکتری					
کارشناسی ارشد	۰/۱۸۸	۰/۲۳۰	۰/۷۱۷	۰/۷۵۵	-۰/۳۷۹
دکتری					

در بررسی تفاوت کیفیت تجهیزات علمی پژوهشی بین دو گروه کارشناسی و کارشناسی ارشد، نتایج جدول (۴) نشان می‌دهد که میزان سطح معنی‌داری (S: ۰/۰۰۳) است، با اطمینان ۹۵ درصد می‌توان گفت اختلاف معنی‌داری بین نظرات دو گروه کارشناسی و کارشناسی ارشد وجود دارد که با توجه به مقدار میانگین دو گروه می‌توان گفت کیفیت تجهیزات علمی پژوهشی در مقطع کارشناسی (۲/۸۳) بیشتر از گروه کارشناسی ارشد است. همچنین میزان سطح معنی‌داری (S: ۰/۰۳۲) بیانگر وجود اختلاف معنی‌دار بین دو گروه کارشناسی و دکتری است که با توجه به میانگین دو

گروه می‌توان گفت دوره کارشناسی از وضعیت مطلوب‌تری نسبت به کیفیت تجهیزات علمی پژوهشی از دوره دکتری برخوردارند. نتایج بیانگر آن است که اختلاف معنی‌داری بین دو گروه دکتری و کارشناسی ارشد وجود ندارد.

جدول (۵) بررسی تفاوت کیفیت مسیر پیشرفت در مقاطع تحصیلی (کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری) با آزمون شفه

گروه	تفاوت میانگین	انحراف معیار	Sig	Confidence %۹۵ Interval	
				Lower Bound	Upper Bound
کارشناسی	-۰/۳۴۳	۰/۱۱۷	۰/۰۱۵	-۰/۶۳۲	-۰/۰۵۳
کارشناسی ارشد					
کارشناسی	-۰/۳۳۳	۰/۲۲۲	۰/۳۲۷	-۰/۸۸۰	۰/۲۱۴
دکتری					
ارشد	۰/۰۰۹	۰/۲۲۷	۰/۹۹۹	-۰/۵۵۰	۰/۵۷۰
دکتری					

با توجه به جدول (۵) نتایج تحلیل نشان می‌دهد که در بررسی تفاوت بین دو گروه کارشناسی و کارشناسی ارشد چون میزان سطح معنی‌داری (S:۰/۰۱۵) است، با اطمینان ۹۵ درصد می‌توان گفت اختلاف معنی‌داری بین نظرات دو گروه کارشناسی و کارشناسی ارشد وجود دارد که با توجه به مقدار میانگین دو گروه می‌توان گفت کیفیت مسیر پیشرفت در مقطع کارشناسی ارشد (۲/۷۸) بیشتر از گروه کارشناسی است. همچنین سایر نتایج بیانگر نبود اختلاف معنی‌دار بین دو گروه دکتری و کارشناسی ارشد و همچنین دو گروه کارشناسی و دکتری است.

نتیجه‌گیری

آموزش عالی، نهادی اساسی است که رسالت آن پرورش نیروی متخصص و کارآمد در جامعه است. این نهاد در صورتی می‌تواند به اهداف خود نائل شود که به موضوع کیفیت، ارزیابی عملکرد و بهبود کیفی آن به‌عنوان یک امر ضروری و مهم توجه کند. روبرویی نظام‌های آموزش عالی در سراسر جهان با چالش‌های متعدد باعث شد تا بیشتر نظام‌های آموزش عالی خود را به بازاندیشی در عملکرد و فعالیت‌های خویش و سنجش میزان کارایی و اثربخشی خود ملزم بدانند. هرکدام از ذی‌نفعان آموزش عالی (مثل دانشجویان، دولت، افراد حرفه‌ای) دیدگاه خاصی نسبت به کیفیت دارند که مبتنی بر نیازهای شخصی آنهاست (ووس و همکاران، ۲۰۰۷). صاحب‌نظران کیفیت خدمات آموزش عالی را تفاوت بین آنچه دانشجو انتظار دارد دریافت کند و ادراک او از دریافت واقعی، تعریف می‌کنند. (انیل و پالمر، ۲۰۰۴). به منظور جذب دانشجویان، ارائه نیازهایشان و حفظ آنها، مسئولان امر در حوزه آموزش عالی درگیر درک انتظارات و ادراکات دانشجویان از کیفیت خدمات آموزشی و پژوهشی خود هستند. بهبود و نگهداشت کیفیت زندگی تحصیلی در هر نظام آموزش عالی از وظایف عمده مسئولان است. در پژوهش حاضر سعی شد تا با مطالعه منابع موجود و بررسی نظرات دانشجویان به‌عنوان مشتریان درونی نظام آموزش عالی، عمده عوامل مؤثر بر زندگی تحصیلی دانشجویان شناسایی شود. بر اساس بررسی‌های به عمل آمده، در برخی از پژوهش‌های داخلی و خارجی محققان، عوامل مؤثر بر کیفیت تحصیلی دانشجویان را بررسی کرده‌اند. صفا (۱۳۸۶) عوامل استاد، دانشجو، فضا و امکانات آموزشی، مدیریت، روش تدریس را از عوامل تبیین‌کننده کیفیت آموزش عالی معرفی می‌کند. همچنین بهادری حصار (۱۳۸۲) عوامل استاد، دانشجو، چگونگی تدریس را از عوامل مؤثر در کیفیت آموزش دانشگاهی می‌داند. سلیمانی مطلق (۱۳۸۵) نیز محتوای برنامه درسی، روش‌های تدریس، آشنایی و به‌کارگیری فناوری آموزشی را در کیفیت آموزش دانشگاهی مؤثر می‌داند. محمدهادی (۱۳۹۰) مؤلفه‌های مدرس، تسهیلات فیزیکی، محتوا، فراگیران و کادر اداری را از مؤلفه‌های مهم در تضمین کیفیت برنامه آموزشی مؤثر می‌داند. خراسانی (۱۳۸۷) اعضای هیئت علمی و برنامه درسی را از عوامل اساسی در بررسی کیفیت دانشگاه‌ها می‌داند. آچپرو و همکاران (۲۰۱۱) نیز از عوامل فارغ‌التحصیلان و دانشجویان به‌عنوان حوزه‌های اساسی در ارزیابی و اندازه

اندازه‌گیری کیفیت برنامه‌ی درسی یاد می‌کنند. بورنمن (۲۰۰۴) عوامل مدیریت، دانشجویان، منابع مالی و تسهیلات، برنامه‌های تدریس، فارغ‌التحصیلان را از عوامل اساسی ارزیابی کیفیت برشمرده است. نیائی و همکاران (۲۰۱۱) ابعاد دانشجویان، هیئت علمی، مدیران، تجهیزات و مواد، امکانات، آموزش و فرایند یادگیری، کمیت و کیفیت دانش‌آموختگان (دانش، مهارت و نگرش) را مهم می‌شمارند. کومار و دلیپ (۲۰۰۶) نیز کیفیت زندگی تحصیلی را به موازات مؤلفه‌های هوش هیجانی مطرح کرده و رضایت زندگی تحصیلی را با عوامل رضایت فرد، رهایی از تنش، علاقه به زندگی و... مطرح می‌کند. در پژوهش حاضر از تحلیل نتایج مصاحبه و بررسی پیشینه، عوامل اعضای هیئت علمی، برنامه درسی، پژوهش، خدمات فرهنگی ورزشی، خدمات پزشکی و مشاوره، تجهیزات علمی پژوهشی، تسهیلات مالی، تغذیه، خوابگاه دانشجویی، انسجام اجتماعی دانشجویان، رضایت عمومی و مسیر پیشرفت تحصیلی، به‌عنوان عمده مؤلفه‌های کیفیت زندگی تحصیلی حائز اهمیت در نظر گرفته شد. یافته‌های پژوهش حاضر در راستای یافته‌های به‌دست آمده از پژوهش‌های فوق است و همه عوامل مؤثر در کیفیت زندگی تحصیلی همسو با عوامل یاد شده در یافته‌ها و نتایج سایر تحقیقات است. در مرحله بعد، کیفیت زندگی تحصیلی دانشجویان دانشگاه شهید بهشتی در سه مقطع تحصیلی کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری بررسی شد. تحلیل نتایج نشان داد که به غیر از دو عامل اعضای هیئت علمی و رضایت عمومی، سایر مؤلفه‌های کیفیت زندگی تحصیلی شامل برنامه درسی، پژوهش، خدمات فرهنگی ورزشی، خدمات پزشکی و مشاوره، تجهیزات علمی پژوهشی، تسهیلات مالی، تغذیه، انسجام اجتماعی، خوابگاه دانشجویی و مسیر پیشرفت، کیفیت لازم را ندارند. مطلوبیت کیفیت در اعضای هیئت علمی می‌تواند نشانگر توجه و استفاده استادان از روش تدریس اثربخش متناسب با موضوع و محتوای درس‌ها، برخورداری استادان از دانش و اطلاعات مناسب در رشته خود، وجود روابط دوستانه و مناسب بین استادان و دانشجویان و مسائلی از این دست باشد که ارزیابی دانشجویان در سه مقطع تحصیلی حاکی از رضایت دانشجویان از این عامل است. رضایت عمومی از رشته تحصیلی به معنی وجود نگرش مثبت به رشته تحصیلی و اشتیاق و رغبت به ادامه تحصیل در دانشگاه خود است که هر سه گروه تحصیلی نظر مساعدی به آن داشتند. متأسفانه تلاش مسئولان برای بهبود کیفیت سایر عوامل هنوز نتوانسته پاسخگوی انتظارات دانشجویان دانشگاه شهید بهشتی باشد که نیازمند بذل توجه برای

بهبود این عوامل احساس می‌شود. از طرفی بررسی تفاوت نظرات دانشجویان در سه مقطع تحصیلی نسبت به مؤلفه‌های کیفیت زندگی تحصیلی نیز حاکی از وجود تفاوت در دو عامل تجهیزات علمی پژوهشی و مسیر پیشرفت تحصیلی است. با تحلیل نتایج مشخص شد که دانشجویان دوره کارشناسی از وضعیت مطلوب‌تری از کیفیت تجهیزات علمی پژوهشی برخوردارند. این مسئله نشان می‌دهد که معیارهایی نظیر کارآمدی و تناسب فضای کتابخانه و سایت از لحاظ جذابیت تسهیلات فیزیکی-رفاهی، کفایت، میزان دسترسی و به‌روز بودن منابع علمی، وجود تجهیزات فنی، سرعت اینترنت، آمادگی جهت راهنمایی و ارائه خدمات و ... در دوره کارشناسی از مطلوبیت بهتری نسبت به دوره‌های تحصیلات تکمیلی برخوردار است. با توجه به نقش امکانات علمی پژوهشی در پیشبرد و دستیابی به اهداف علمی و تحصیلی دوره‌های کارشناسی ارشد و دکتری، تعدیل و بهبود این تسهیلات در رابطه با دوره‌های تحصیلات تکمیلی لازم است. در رابطه با عامل مسیر پیشرفت هم مشخص شد که دانشجویان دوره کارشناسی ارشد از وضعیت مطلوب‌تری نسبت به دوره کارشناسی برخوردارند که نشان‌دهنده نگرش مثبت به رشته تحصیلی و اشتیاق و رغبت به ادامه تحصیل در دانشگاه است. لازم است تا مسئولان امر به مسائلی نظیر انگیزش دانشجو و عوامل مؤثر بر آن و همچنین فراهم‌سازی بستر مناسب برای افزایش علاقه دانشجویان و خوش‌بینی به آینده تحصیلی آنها فراهم شود تا علاوه بر دستیابی به اهداف و رسالت‌های دانشگاه به انتظارات دانشجویان خود به‌عنوان مشتریان اصلی پاسخ مناسب داده و بدین ترتیب راهی هم برای ترغیب سایر دانشجویان به ادامه تحصیل در این دانشگاه فراهم آورند. با توجه به یافته‌های حاصل از این پژوهش و آنچه بیان شد، پیشنهادهای زیر در جهت بهبود وضعیت مطرح می‌شود:

▪ پیشنهاد می‌شود برای بررسی جامع کیفیت عوامل ذکر شده، نظرات سایر ذی‌نفعان آموزش عالی نظیر استادان، کارکنان، مدیران گروه‌های آموزشی، فارغ‌التحصیلان لحاظ شود.

▪ پیشنهاد می‌شود که در خصوص جایگاه و اهمیت عوامل فوق و معیارهای آنها نسبت به یکدیگر، پژوهشی درخور صورت گرفته و بر اساس نتایج آن بر ملاک‌ها و نشانگرهایی که میزان اهمیت و اولویت بیشتری را برای ارزیابی کیفیت کسب کرده

کرده‌اند، تأکید بیشتری شود. به‌طور مداوم این شاخص‌ها مورد سنجش قرار گیرد و به این صورت بر شاخص‌های مهم‌تر در امر کیفیت آموزش بیشتر تأکید شود.

▪ با توجه به نتایج به دست آمده از تحقیق، پیشنهاد می‌شود که متولیان امر در حوزه ارزیابی کیفیت دانشگاه شهید بهشتی، به پیگیری برنامه‌های تضمین کیفیت در هر یک از دانشکده‌ها و متناسب با برنامه آموزشی هر یک از رشته‌های درسی توجه بیشتری کنند.

▪ نتایج تحقیق نشان از ضعف عمده در کیفیت برنامه درسی، پژوهش، خدمات فرهنگی ورزشی، خدمات پزشکی و مشاوره، تجهیزات علمی پژوهشی، تسهیلات مالی، تغذیه، انسجام اجتماعی، خوابگاه دانشجویی و مسیر پیشرفت دارد، لازم است تا متناسب با علایق دانشجویان در هر یک از مقاطع تحصیلی برنامه‌های بهبود کیفیت اجرا و پیگیری شود.

▪ پیشنهاد می‌شود تا متناسب با نیازهای مقطع تحصیلات تکمیلی خدمات علمی پژوهشی در نظر گرفته شده و مطلوبیت لازم برآورد شود.

منابع

- باقرزاده خواجه، مجید و باقرزاده، فاطمه (۱۳۸۸). بررسی کیفیت خدمات مراکز آموزش عالی تبریز با استفاده از مدل سروکوال و رتبه‌بندی مراکز با استفاده از فرایند تحلیل سلسله‌مراتبی. *نشریه آموزش و ارزشیابی*، ۸، ۳۱-۵۴.
- بهادری حصار، مریم (۱۳۸۲). *بررسی مقایسه‌ای برخی عوامل آموزشی مؤثر بر کیفیت آموزش دانشگاهی در دوره‌های کارشناسی ارشد از دیدگاه اعضای هیئت علمی و دانشجویان کارشناسی ارشد*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی.
- خراسانی، اباصلت (۱۳۸۷). *طراحی الگوی بررسی کیفیت دانشگاه‌های دولتی ایران بر اساس مدل‌های رایج کیفیت*، رساله دکتری، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی.
- رحیمی، حسین؛ محمدی، رضا و هاشمی‌پرست، سید مقتدی (۱۳۸۱). *تضمین کیفیت در آموزش عالی مفاهیم، اصول، تجربیات. مجموعه مقالات پنجاه و یکمین نشست رؤسای دانشگاه‌ها و مراکز علمی و تحقیقاتی*. همایش توسعه مبتنی بر دانایی.
- سلیمانی مطلق، خدایار (۱۳۸۵). *بررسی عوامل آموزشی مؤثر بر کیفیت آموزش دانشگاهی از دیدگاه اعضای هیئت علمی و دانشجویان دانشگاه شهید بهشتی*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی.
- صفا، لیلا (۱۳۸۶). *بررسی عوامل تبیین‌کننده کیفیت آموزش عالی کشاورزی از دیدگاه اعضای هیئت علمی و دانشجویان رشته‌های کشاورزی پردیس کشاورزی و منابع طبیعی دانشگاه تهران*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده کشاورزی، دانشگاه تهران.
- محمدی، رضا؛ فتح‌آبادی، جلیل؛ یادگارزاده، غلامرضا؛ میرزا محمدی، محمدحسن و پرنده، کورش (۱۳۸۶). *ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی*. تهران: انتشارات سازمان سنجش آموزش کشور.

محمدهادی، فربرز (۱۳۹۰). طراحی الگوی تضمین کیفیت آموزش منابع انسانی در چارچوب روش تحلیل اهمیت - عملکرد *IPA*. رساله دکتری، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی.

معروفی، یحیی؛ کیامنش، علیرضا؛ مهرمحمدی، محمود و علی‌عسکری، مجید (۱۳۸۶). ارزشیابی کیفیت تدریس در آموزش: بررسی برخی دیدگاه‌ها. *فصلنامه مطالعات برنامه درسی*، ۱ (۵)، ۸۱-۱۱۲.

- Ali Khamis, A. (2012) Academic staff's perceptions of characteristics of learning organization in a higher learning institution. *International Journal of Educational Management*; 26 (1), 55-82.
- Guolla, M. (1999). Assessing the teaching quality to student satisfaction relationship: applied customer satisfaction research in the classroom. *J Mark Theory Pract*, 7 (3), 87-97.
- Harvey, L. & Green, D. (1993). Defining Quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education: An international journal*, 18 (1), 9-34.
- Jain, R.; Sinha, G.; Sahney, S. (2011). Conceptualizing service quality in higher education. *Asian Journal on Quality*, 12 (3), 296-314.
- Kumar, S. & Dileep, p. (2006). Academic life satisfaction scale (Alss) and its effectiveness in predicting academic success. *Education resources information center (Eric)*, 1-15.
- Marshall, S. J. (1998). Professional development and quality in higher education institutions of the 21st century. *Australian Journal of Education*, 42 (3), 321-334.
- Mok, K. H. (2005). The quest for world Class University: Quality assurance and international benchmarking in Hong Kong. *Quality Assurance in Education*, 13 (4), 277 - 304.
- Nyathi, F. S.; Kadhila, N. & Aipanda, J. (2011). *Quality Assurance Manual, Center for Quality Assurance and Management (CEQUAM), University of Namibia, Version 1*
- O'Neill, M. A & Palmer, A. (2004). Importance-performance analysis: a useful tool for directing continuous quality improvement in higher education. *Qual Assur Educ*, 12 (1), 39-52.
- Voss, R.; Gruber, T. & Szmigin, I. (2007). Service quality in higher education: The role of student expectations. *Journal of Business Research*, 949-959.