

## تحلیل رابطه بین کیفیت خدمات آموزشی و مهارت‌های یادگیری خودراهبر در میان دانشجویان کشاورزی دانشگاه تربیت مدرس

میلاذ تقی پورا<sup>۱</sup>، عنایت عباسی<sup>۲\*</sup>، امیر نعیمی<sup>۳</sup>

۱، دانش‌آموخته کارشناسی ارشد، گروه ترویج و آموزش کشاورزی، دانشگاه تربیت مدرس

۲، استادیار، گروه ترویج و آموزش کشاورزی، دانشگاه تربیت مدرس

۳، دانشجوی دکتری، گروه ترویج و آموزش کشاورزی، دانشگاه تربیت مدرس

(تاریخ دریافت: ۹۳/۴/۲۹ - تاریخ تصویب: ۹۴/۹/۲۸)

### چکیده

امروزه آمادگی برای خودراهبری در یادگیری در برنامه‌های دوره‌های تحصیلات تکمیلی نظام آموزش عالی به منظور بهبود مهارت‌های یادگیری مادام‌العمر دانشجویان مورد تأکید قرار گرفته است. هدف کلی این مطالعه تحلیل رابطه بین ابعاد کیفیت خدمات آموزشی و مهارت‌های یادگیری خودراهبر در بین دانشجویان کشاورزی دانشگاه تربیت مدرس بود. روش تحقیق توصیفی - همبستگی و به صورت پیمایش انجام شده است. جامعه آماری تحقیق دانشجویان رشته‌های کشاورزی دانشگاه تربیت مدرس در سال تحصیلی ۱۳۹۰-۱۳۹۱ بودند ( $N= 614$ ). حجم نمونه با استفاده جدول کرجسی و مورگان ۲۰۱ نفر تعیین ( $n=201$ ) و نمونه‌ها با استفاده از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای تناسبی انتخاب شدند. ابزار جمع‌آوری داده‌ها پرسشنامه بود که روایی ظاهری و محتوایی آن توسط تعدادی از متخصصین ترویج و آموزش کشاورزی مورد تأیید قرار گرفت. مقدار آلفای کرونباخ برای تعیین پایایی ابزار تحقیق برای دو بخش کیفیت خدمات آموزشی و مهارت‌های یادگیری خودراهبر به ترتیب ۰/۸۰ و ۰/۷۸ محاسبه شد. نتایج به دست آمده نشان داد که به لحاظ برخورداری دانشجویان از مهارت‌های یادگیری خودراهبر، بیشترین میزان برخورداری مربوط به بعد مهارت‌های ارتباطی و کمترین آن مربوط به بعد فعالیت‌های یادگیری بود. از نظر کیفیت خدمات آموزشی، ابعاد همدلی و شرایط فیزیکی به ترتیب بالاترین و پایین‌ترین اولویت را دارا بودند. نتایج آزمون همبستگی نشان داد که بین متغیرهای پاسخگویی، قابلیت اطمینان و همدلی با متغیر یادگیری خودراهبر همبستگی مثبت و معنی‌داری وجود داشت. تحلیل رگرسیون خطی نشان داد که متغیرهای پاسخگویی، قابلیت اطمینان و همدلی قادر به تبیین ۵۶ درصد از تغییرات یادگیری خودراهبر دانشجویان می‌باشند.

**واژه‌های کلیدی:** یادگیری خودراهبر، یادگیری مادام‌العمر، کیفیت خدمات آموزشی، دانشجویان کشاورزی، تحصیلات تکمیلی.

### مقدمه

با تغییرات مداوم و سریع در کشاورزی، موفقیت به وسیله داشتن مجموعه‌ای از دانش‌ها و مهارت‌ها تضمین نمی‌گردد؛ بلکه به وسیله توانایی متخصصین در یادگیری از این شرایط و توانایی دنبال کردن یادگیری‌های جدید میسر می‌گردد (Kordneghabi, 1999). تولید فزاینده دانش، اطلاعات و پیشرفت تکنولوژی سبب گردیده است که عمر دانش و اطلاعات کشاورزی بسیار کوتاه باشد. لذا، جهت چیره شدن بر این شرایط به جای انتقال مجموعه‌ای از دانش و اطلاعات به دانشجویان، باید آن‌ها را تبدیل به فراگیرانی مادام‌العمر نمود (Poorsafaret al., 2004). با توجه به ضرورت آمادگی دانشجویان برای یادگیری مادام‌العمر، نظریه یادگیری خودراهربر به طور روزافزون در آموزش عالی به عنوان یک الزام مطرح شده است (Cheng et al., 2010). به همین دلیل، در دههٔ اخیر رشد و توسعه‌ی مهارت‌های یادگیری خودراهربر، یکی از اهداف بنیادین نظام‌های آموزشی بوده است (Williamson, 2007). این در حالی است که بسیاری از محققان خودراهربری در یادگیری را فرایندی می‌دانند که طی آن فرگیران با کمک یا بدون کمک دیگران برای تشخیص نیازهای یادگیری، تنظیم اهداف، شناسایی منابع، انتخاب و اجرای طرح‌های لازم و ارزشیابی پیامدهای یادگیری پیش‌قدم می‌شوند (Arasteh & Mahmudirad, 2003). در حرفه‌ی کشاورزی و شاخه‌های مرتبط نیز قابلیت هدایت و تنظیم تجربیات یادگیری شخصی برای رسیدن به موفقیت، امری حیاتی است. به دلیل فوایدی که برای نتایج یادگیری خودراهربر مطرح است، محیط‌های آموزشی و دانشگاه‌ها بر روی این نوع یادگیری تأکید می‌ورزند و مهارت‌های یادگیری خودراهربر را از الزامات مورد نیاز قرن ۲۱ می‌دانند (Murray & Lawrence, 2002).

همچنین، اکثر صاحب‌نظران، یکی از مهم‌ترین وظایف اساتید را افزایش قابلیت‌های دانشجویان برای رسیدن به مهارت‌های یادگیری خودراهربر ذکر کرده‌اند. زیرا بخش

زیادی از آنچه دانشجویان شاخه‌های مختلف کشاورزی در دانشکده‌ها می‌آموزند، در هنگام حضور در محیط واقعی کار کهنه و منسوخ می‌شود که خودراهربر بودن آن‌ها در یادگیری موجب خواهد شد که آن‌ها حتی پس از خروج از نظام آموزش رسمی نیز دانش و صلاحیت حرفه‌ای خویش را به روز نگاه دارند (Cleary et al., 2005). در واقع، امروزه خودراهربر شدن دانشجویان کشاورزی به قدری اهمیت یافته که حتی استانداردهای اعتباربخشی در این حرفه نیز، به بررسی آمادگی برنامه‌ها برای تبدیل کردن دانشجویان به افرادی با قابلیت یادگیری خودراهربر و مداوم پرداخته است (Medical School Objectives Writing Group, 1999).

در حال حاضر، مدل‌ها و الگوهای متنوعی برای ارزیابی مهارت‌های یادگیری خودراهربر به وجود آمده‌است. مدل Fisher & King (2010) یکی از این مدل‌ها است که توجه زیادی نیز به آن شده است و مبنای انجام تحقیقات مختلف خارجی و داخلی قرار گرفته است. این مدل یک ابزار خودسنجی است و شامل ۴۰ گویه می‌باشد و امروزه با اضافه شدن گویه‌هایی به مدل اصلی، تکمیل و مورد استفاده قرار می‌گیرد. بر اساس این مدل، خودراهربری در یادگیری، در قالب پنج بعد به شرح ذیل مورد سنجش قرار می‌گیرد (Nadi & Sajjadian, 2011).

آگاهی: به معنای مهارت شخص از تشخیص و آگاهی از نیاز به یادگیری؛

استراتژی‌های یادگیری: استراتژی‌هایی که فرد در موقعیت‌های مختلف برای توسعه یادگیری خویش به کار می‌گیرد؛

فعالیت‌های یادگیری: شامل نوع فعالیت‌های متفاوتی که هر شخص برای یادگیری خود انجام می‌دهد؛

3. Awareness

4. Learn strategies

5. Learning activities

1. Life-Long Learner

2. Self-directed Learning Skills

این سؤال و سؤالاتی از این قبیل را باید در کیفیت خدمات آموزشی حاکم بر دانشگاه‌ها و خدمات آموزشی آنان جستجو نمود (Pazargadi, 1998).

امروزه، خدمات آموزشی و پژوهشی، به ویژه خدماتی که از طریق دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی ارائه می‌شود، یکی از مهم‌ترین حوزه‌های خدماتی در هر جامعه محسوب می‌شود که از نقشی بی‌بدیل در توسعه یافتگی جوامع برخوردار است. بنابراین، توجه به ارتقای کیفیت خدمات آموزشی و پژوهشی به طور مستمر امری ضروری به نظر می‌رسد. از طرف دیگر، عدم استفاده از روش‌های علمی در ارزیابی و بهبود کیفیت خدمات آموزشی و پژوهشی، بهره‌گیری نامناسب از سرمایه‌های فکری جامعه و سیاست‌گذاری ضعیف در امر آموزش و پژوهش را در پی خواهد داشت. به علاوه، توسعه روز افزون مراکز آموزشی و پژوهشی در جوامع دانش محور، بیانگر ضرورت طراحی ابزاری کارآمد برای ارزیابی و تحلیل کیفیت عملکرد مؤسسات آموزشی و پژوهشی است. این امر در نظام آموزشی و پژوهشی کشور ایران به ویژه با توجه به چشم انداز درازمدت آن برای تبدیل شدن به سرآمد کشورهای منطقه در حوزه تحقیق و توسعه حائز اهمیت است.

Jusoh et al. (2004) کیفیت آموزشی را این‌گونه تعریف می‌کنند: "کیفیت آموزشی ویژگی‌های مجموعه‌ای از عناصر شامل نهاده‌ها، فرآیندها و ستاده‌های یک نظام آموزشی است. این عناصر خدماتی را ارائه می‌کنند که، رضایت‌مندی کامل مخاطبان درونی و بیرونی را با در نظر گرفتن انتظارات درونی و بیرونی برآورده می‌سازد."

Fe'ly et al. (2010) معتقدند که برای اصلاح مداوم نظام دانشگاهی، ارزیابی مستمر کیفیت آموزش ضروری است. ارزیابی کیفیت خدمات آموزشی می‌بایست مهم و ضروری در آموزش عالی است که بدون پرداختن به آن نگرانی راجع به هزینه‌ها و امکان دستیابی افراد جامعه به آموزش عالی بهبود خواهد بود (Dill, 2003). Zolfaghar & Mehrmohammadi (2003) به نقل از Sentra et al. بیان کردند که ارزیابی دانشجویان از کیفیت خدمات آموزشی ارائه شده، نتایج مفیدی را برای تصمیم‌گیری‌های اساسی؛ نظیر بازخورد تشخیصی به دانشکده‌ها در مورد عملکرد استادان، انتخاب و گزینش

ارزشیابی: به معنای توانایی شخص در ارزیابی یادگیری خود در شرایط متفاوت و به دست آوردن بازخورد از میزان یادگیری؛

مهارت‌های ارتباطی: به معنی مهارت شخص در برقراری ارتباط با اشخاص متفاوت جهت توسعه میزان یادگیری خود.

محیط‌های آموزشی برای دستیابی به اهداف و وظایف خود باید بتوانند فضایی مناسب و با کیفیت در تمام ابعاد، جهت رشد و ارتقای مهارت‌های فراگیران ایجاد کنند. این امر به ویژه در مورد دانشگاه‌ها و محیط‌های آموزش عالی دارای اهمیت می‌باشد، علت آن را نیز باید در ماهیت دوره‌های آموزش عالی جستجو کرد، زیرا در این دوره‌ها فراگیر بیش از سایر دوره‌ها باید متکی به توانایی‌های خود باشد (Nadi & Sajjadian, 2011).

از سوی دیگر، نظام آموزش عالی به عنوان بارزترین نمود سرمایه‌گذاری نیروی انسانی، نقش اصلی را در تربیت نیروی انسانی کارآمد و همچنین، نقش تعیین کننده‌ای در ابعاد گوناگون اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و سیاسی جامعه بر عهده دارد. از این رو، اطمینان از کیفیت مطلوب عملکرد آن به منظور جلوگیری از هدر رفتن سرمایه‌های انسانی و مادی و نیز داشتن توانایی رقابت در دنیای آینده که در آن کیفیت مهم‌ترین مؤلفه برای ادامه حیات هر سازمان است، ضرورتی انکار ناپذیر می‌باشد (Fe'ly et al., 2010).

در واقع، دانشگاه‌ها برای اثبات مشارکت خود در توسعه جوامع، تحت فشار فزاینده‌ای می‌باشند، به طوری که پاسخگویی در قبال تحقق یا عدم تحقق اهداف آموزشی تبدیل به یک ضرورت شده است (Johnson, 2004). بر همین اساس، مسأله و چالشی که برنامه‌ریزان و دست‌اندرکاران نظام آموزش عالی با آن مواجه هستند، اطمینان از این موضوع است که دانشجویان بعد از دانش‌آموختگی، از دانش و توانمندی‌های لازم جهت اشتغال برخوردار هستند یا خیر (Karapetrovic & Willborn, 1999). Pazargadi معتقد است که، پاسخ

1- Evaluation

2- Communication skills

تضمین<sup>۴</sup> که شامل دانش و ادب کارکنان و توانایی آن‌ها در انتقال اعتماد و اعتبار خود به مشتریان است؛ همدلی<sup>۵</sup> که به دقت و توجه فردی به مشتریان اشاره می‌کند و جلوه فیزیکی و ملموس<sup>۶</sup> شامل ظواهر فیزیکی، تسهیلات، تجهیزات، کارکنان و وسایل ارتباطی است.

هدف اصلی و اولیه تهیه و توسعه الگوی سروکوال این بود که با اندکی حک و اصلاح، ابزار مناسبی برای سنجش کیفیت خدمات در همه سازمان‌ها فراهم شود (Alvani & Riahi, 2003). امروزه، الگوی سروکوال روشی استاندارد برای اندازه‌گیری رضایت مشتری در صنایع خدماتی به شمار می‌رود (Hill et al., 2003). همچنین، ابزار معتبری برای ارزشیابی کیفیت خدمات است و می‌تواند در محیط‌های آموزش عالی به کار گرفته شود (Zafiroopoulos, 2006).

کاربرد عملی مدل سروکوال حاکی از ویژگی شاخص این مدل در مقایسه با سایر مدل‌های موجود است. برخی از این ویژگی‌ها عبارت است از: امکان تطبیق ابعاد سروکوال با انواع محیط‌های خدماتی، پایایی و اعتبار بالای آن در مقایسه با ادراک و انتظار مشتریان، امکان مقایسه امتیازهای حاصل از مدل سروکوال در بازه‌های زمانی متفاوت، اهمیت نسبی ابعاد پنج‌گانه آن در ادراک کیفیت خدمات، توانایی تحلیل بر اساس ویژگی‌های جمعیت‌شناختی، روانشناختی و سایر زمینه‌ها (Arambewela & Hall, 2006).

اما، مسأله مهم اینجاست که کیفیت خدمات ارائه شده تا چه میزان بر مهارت‌های یادگیری دانشجویان خصوصاً یادگیری مادام‌العمر و خودراهبر آنان تأثیر خواهد داشت. پژوهش‌های انجام گرفته بر روی بسیاری از دانشجویان، حاکی از آن است که سبک یادگیری آن‌ها تحت تأثیر سن و آموزش مقطع قبلی آن‌ها قرار می‌گیرد (Fisher & King, 2010; Long, 2000).

Candy (1991) بر این باور است که یادگیری خودراهبر به‌طور خاصی مبتنی بر رشته علمی، شیوهی

استادان برجسته و استفاده از اطلاعات به دست آمده برای راهنمایی دانشجویان در انتخاب درس‌ها با استادانی که از شایستگی علمی برخوردارند، در اختیار مسؤولان نظام آموزشی قرار می‌دهد. Arasteh & Mahmudirad (2003) نیز بیان می‌کنند که بازخوردهای دانشجویان اطلاعات ویژه‌ای را در اختیار مسئولین آموزشی قرار می‌دهد که می‌توانند در بهبود کیفیت عملکرد و اثربخشی خود از آن بهره‌مند شوند. در چند دهه گذشته، تحقیقات متعددی پیرامون ارزیابی دانشجویان از کیفیت خدمات آموزش ارائه شده صورت گرفته است، زیرا این امر توجهی از چگونگی عملکردها است و موجب بهبود بخشیدن کیفیت آموزشی می‌شود (Yamani Dozi & Hesaribahadori, 2008; MehrMohammadi, 2003; Kamal & Ramzi, 2002; Akkilic & Semeric, 2005; Movahed Mohammadi & Shams, 2008; Fattahi et al., 2004; Dulawat & Ray, 2005).

امروزه، مدل‌ها و الگوهای متنوعی برای ارزیابی کیفیت خدمات آموزشی به وجود آمده است. مدل کیفیت خدمات آموزشی سروکوال یکی از این مدل‌ها است که توجه زیادی به آن شده است و توسط پاراسورامان و همکاران در سال ۱۹۸۵ ارائه شده و در سال ۱۹۸۸ تکمیل گردیده است. کیفیت خدمات در الگوی سروکوال عبارت از فاصله (شکاف) بین انتظارات و ادراکات مشتریان از خدماتی است که به وسیله سازمان در واقعیت به آن‌ها ارائه می‌شود. بر اساس این مدل، خدمات ارائه شده در مؤسسات در قالب پنج بعد به شرح زیر مورد اندازه‌گیری قرار می‌گیرد (Fe'ly et al., 2010). به نقل از (Ruby, 1998).

قابلیت اعتبار<sup>۲</sup> به توانایی ارائه خدمات وعده داده شده به‌طور واقعی و مطمئن اشاره می‌کند (عمل به تعهدات)؛

پاسخگویی<sup>۳</sup> و مسؤولیت‌پذیری که شامل میل و رغبت کارکنان برای یاری دادن به مشتریان و فراهم کردن فوری خدمات است؛

4. Assurance  
5. Empathy  
6. Tangibility

1. SERVICEQUALITY = SERVQUAL  
2. Reliability  
3. Responsiveness

یادگیری می‌باشد، تا در نهایت، فرد پس از دانش‌آموختگی بتواند یک متخصص متبحر شود و علاوه بر آن، بتواند در سال‌های پس از تحصیل نیز، ارتقای حرفه‌ای یابد (Hendricson et al., 2006).

در مطالعات داخلی تنها مطالعه مرتبط با موضوع توسط Nadi & Sajjadian (2011) انجام شده است. یافته‌های آن‌ها نشان داد که بین آمادگی برای خودراهبری در یادگیری و معدل رابطه مستقیمی وجود دارد و مهارت‌های خودراهبری با هیچ یک از ویژگی‌های جمعیت شناختی رابطه‌ای ندارد. در مطالعه دیگری، Fe'ly et al. (2010) رضایت دانشجویان دانشکده کشاورزی دانشگاه تربیت مدرس (در سال تحصیلی ۸۹-۱۳۸۸) از ابعاد پنج‌گانه کیفیت خدمات آموزشی (مدل سروکوال) را بررسی کردند. با توجه به نتایج تحقیق ایشان، ابعاد قابلیت اطمینان، همدلی، پاسخگویی، تضمین و شرایط فیزیکی به ترتیب رتبه‌های اول تا پنجم را به خود اختصاص دادند.

در مرور ادبیات تحقیق، مطالعه‌ای که به بررسی تأثیر کیفیت خدمات آموزشی بر ارتقاء مهارت‌های یادگیری خودراهبر در دانشجویان کشاورزی در ایران پرداخته باشد، یافت نشد و یکی از دلایل انجام مطالعه حاضر نیز همین امر بود. بر این اساس، پژوهش حاضر بر آن است تا تأثیر کیفیت خدمات آموزشی را با استفاده از مدل سنجش کیفیت خدمات سروکوال، بر روی مهارت‌های یادگیری خودراهبر در بین دانشجویان دانشکده کشاورزی دانشگاه تربیت مدرس مورد مطالعه قرار دهد و با بهره‌گیری از نتایج آن، در جهت برنامه‌ریزی بهتر برای ارتقاء کیفیت آموزش و همچنین، توسعه مهارت‌های مورد نیاز دانشجویان از جمله مهارت‌های یادگیری خودراهبر در دانشکده‌های کشاورزی و اصلاح روش‌های تدریس گام بردارد. به این منظور، هدف کلی تحقیق حاضر تحلیل تأثیر کیفیت خدمات آموزشی بر مهارت‌های یادگیری خودراهبر دانشجویان دانشکده کشاورزی دانشگاه تربیت مدرس می‌باشد. در این راستا دستیابی به اهداف زیر نیز مورد توجه خواهند بود.

۱- توصیف ویژگی‌های فردی و آموزشی دانشجویان؛

۲- توصیف مهارت‌های یادگیری خودراهبر

دانشجویان؛

اندیشیدن و مهارت‌ها و دانشی است که می‌توان آن را به طور هدفمند از طریق مداخلات آموزشی برنامه‌ریزی شده گسترش داد، اما لازم است تفاوت‌های فردی دانشجویان در نظر گرفته شود.

در پژوهشی بر روی دانشجویان دندانپزشکی، دانش‌آموزان مدارس بزرگسالان و دانش‌آموزان دبیرستانی مشخص شد که آمادگی برای خودراهبری در یادگیری طبقات ۳۰ تا ۵۰ ساله، بیش از جوان‌ترهاست. این پژوهش مدعی یک روند تکاملی در بین طبقات سنی است، به طوری که آمادگی برای خودراهبری از نوجوانی تا ۵۰ سالگی برای هر دو جنس به طور معنی داری افزایش می‌یابد. در این پژوهش به طور کمی تفاوتی بین آمادگی برای خودراهبری بر حسب جنسیت به دست نیامده است، ولی تعامل جنس و سن در پژوهش آن‌ها بیانگر آن بود که زنان جوان‌تر تحت تأثیر این تعامل احتمالاً خودراهبری بالاتری نشان می‌دهند (Reio, 2005).

Loyens et al. (2008) دریافتند که خودراهبری در

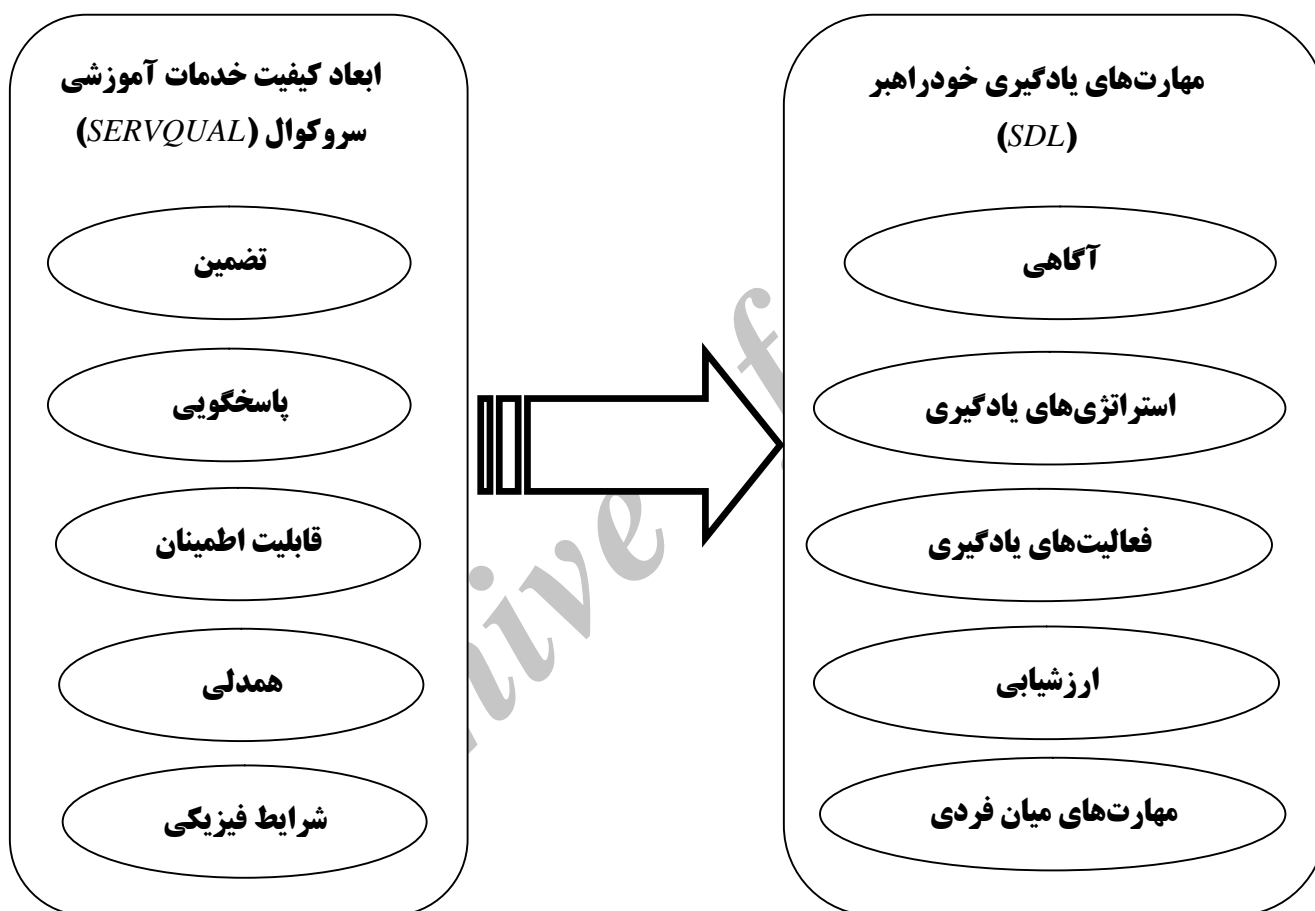
یادگیری و خودتنظیمی در یادگیری فرایندهایی تکاملی هستند که «خود» جنبه حیاتی آن‌ها است و یادگیری مسأله‌محور می‌تواند منجر به پرورش و رشد خودراهبری شود. Maung et al. (2007) دریافتند آموزش‌های قبل از دانشگاه، سبک یادگیری و منابع دانشگاهی به طور مثبتی می‌تواند خودراهبری دانشجویان را در آموزش عالی تحت تأثیر قرار دهند. Bolhuis (2003) در پژوهشی دریافت که تدریس فرآیند محور، تجربیات در بافت اجتماعی و فرهنگی، دانش قبلی و جنبه‌های عاطفی یادگیری در زندگی که معطوف به خودراهبری هستند، می‌توانند منجر به رشد این متغیر شوند.

در مطالعه‌ای مروری که توسط کمیسیون تغییر و نوآوری در آموزش دندانپزشکی آمریکا انجام گرفته، چنین بیان شده که یکی از اهداف این کمیسیون، ایجاد بهترین آموزش‌ها و تمرینات برای ارتقای ظرفیت‌های ذهنی مورد نیاز دانشجویان برای عملکرد کارشناسانه، شامل: تفکر انتقادی، حل مسأله و خودراهبری در

نمونه با استفاده از جدول کرجسی و مورگان (1970) ۲۰۱ نفر تعیین شد ( $n=201$ ). نمونه‌های تحقیق با استفاده از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای تناسبی انتخاب شدند. در نهایت، ۱۹۳ پرسش‌نامه با نرخ بازگشت ۹۶ درصد جمع‌آوری و مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. جهت گردآوری اطلاعات مورد نظر، پرسشنامه‌ای در سه بخش تدوین شد. در بخش اول، برای سنجش مهارت

۳- توصیف ابعاد کیفیت خدمات آموزشی در دانشکده کشاورزی؛

۴- تعیین همبستگی بین ابعاد کیفیت خدمات آموزشی و مهارت‌های یادگیری خودراهبر دانشجویان. جهت دستیابی به اهداف فوق چهارچوب مفهومی تحقیق به صورت زیر ترسیم شده است (شکل ۱).



شکل ۱- چهارچوب مفهومی تحقیق

های یادگیری خودراهبر از پرسشنامه Fisher et al. (2001) استفاده شد. این پرسشنامه از ۶۰ گویه شامل: آگاهی (۱۲ گویه)، استراتژی‌های یادگیری (۱۲ گویه)، فعالیت‌های یادگیری (۱۲ گویه)، ارزشیابی (۱۲ گویه) و مهارت‌های میان فردی (۱۲ گویه) تشکیل شده است. همه گویه‌ها در قالب طیف لیکرت پنج قسمتی (هرگز=

### روش تحقیق

این تحقیق از نوع تحقیقات توصیفی، همبستگی می باشد که به صورت پیمایشی انجام شده است. جامعه آماری مورد مطالعه در این تحقیق، ۴۱۴ نفر از دانشجویان دانشکده کشاورزی دانشگاه تربیت مدرس در سال تحصیلی ۱۳۹۰-۱۳۹۱ بودند ( $N=414$ ). حجم

<sup>1</sup>Krejcie and Morgan

پس از اعمال نظرات اصلاحی آنان، پرسشنامه نهایی تدوین گردید. برای تعیین پایایی پرسشنامه، آزمون مقدماتی صورت گرفت. به همین منظور تعداد ۳۰ نسخه پرسشنامه توسط دانشجویان خارج از جامعه آماری تحقیق تکمیل گردید و مقدار کل آلفای کرونباخ برای بخش‌های مختلف در حد قابل قبول محاسبه شد (جدول ۱). برای تحلیل داده‌ها متناسب با ماهیت متغیرهای تحقیق از روش‌های آماری توصیفی (فراوانی، درصد، میانگین، انحراف معیار و ضریب تغییرات) و استنباطی (همبستگی و رگرسیون خطی) استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل اطلاعات از نرم‌افزار آماری SPSS نسخه ۱۹ استفاده شد.

۱؛ به ندرت = ۲؛ گاهی اوقات = ۳؛ اغلب = ۴؛ همیشه = ۵) سنجیده می‌شوند. در بخش دوم، برای سنجش کیفیت خدمات آموزشی از مدل معرف سروکوال استفاده شد که از ۳۵ گویه با پنج قسمت تشکیل شده است: پاسخگویی (۷ گویه)، قابلیت اطمینان (۸ گویه)، تضمین (۱۱ گویه)، شرایط فیزیکی (۳ گویه) و همدلی (۶ گویه) که در قالب طیف لیکرت پنج قسمتی (۱: خیلی کم، ۲: کم، ۳: تا حدودی، ۴: زیاد، ۵: خیلی زیاد) مورد سنجش قرار گرفتند. بخش سوم نیز با سؤالات باز و بسته، ویژگی‌های فردی و حرفه‌ای دانشجویان را مورد بررسی قرار داد. به منظور تعیین روایی پرسشنامه از نظرات تعدادی از متخصصین ترویج و آموزش کشاورزی استفاده شد و

جدول ۱- تعداد گویه‌ها و مقدار آلفای کرونباخ برای بخش‌های مختلف پرسشنامه (n= ۱۹۳)

مؤلفه	تعداد گویه	آلفای کرونباخ
مهارت‌های یادگیری خودرابطه‌ای		
آگاهی	۱۲	۰/۸۲
استراتژی‌های یادگیری	۱۲	۰/۷۸
فعالیت یادگیری	۱۲	۰/۸۰
ارزشیابی	۱۲	۰/۸۳
مهارت‌های ارتباطی	۱۲	۰/۸۱
کل	۶۰	۰/۸۰
ابعاد کیفیت خدمات آموزشی		
همدلی	۶	۰/۷۴
پاسخگویی	۷	۰/۷۹
قابلیت اعتبار	۸	۰/۸۲
شرایط فیزیکی	۳	۰/۷۰
تضمین	۱۱	۰/۸۷
کل	۳۵	۰/۷۸

تحصیلی ۴۸/۷ درصد کارشناسی ارشد و ۵۱/۳ درصد، دانشجویان دوره دکتری بودند. از نظر وضعیت تأهل نیز ۷۶/۷ درصد مجرد و ۲۳/۳ درصد آن‌ها متأهل بودند. از نظر سال ورود به دانشگاه تربیت مدرس ۱۳۱ نفر از پاسخگویان ورودی سال ۱۳۸۹ و تنها حدود ۱۰ درصد از پاسخگویان ورودی سال ۱۳۸۶ بودند. معدل بیش از ۶۶ درصد دانشجویان در حد متوسط و بین ۱۶ تا ۱۸ می‌باشد و حدود ۲۰ درصد از پاسخگویان دارای معدل عالی یعنی بین ۱۸ تا ۲۰ می‌باشند.

## نتایج و بحث

### ویژگی‌های فردی و آموزشی دانشجویان

میانگین سن دانشجویان ۲۷/۳۵ سال با انحراف معیار ۳/۳۷ سال است. حداقل سن پاسخگویان ۲۳ و بیشترین سن پاسخگویان ۴۲ سال بوده است. تعداد پاسخگویان از گروه علوم زراعی و باغی (۲۹/۵ درصد) و کمترین گروه پاسخگویان از گروه‌های علوم دامی و پرورش طیور با تعداد ۲۳ نفر (۱۱/۹ درصد) بودند. از نظر جنسیت، ۴۳/۵ درصد پاسخگویان زن و ۵۶/۵ درصد آن‌ها مرد بودند. از لحاظ مقطع

جدول ۲- توصیف ویژگی‌های فردی و حرفه‌ای دانشجویان  
(n= ۱۹۳)

متغیر	سوطح متغیر	فراوانی	درصد
جنسیت	زن	۸۴	۴۳/۵
	مرد	۱۰۹	۵۶/۵
مقطع تحصیلی	کارشناسی ارشد	۹۴	۴۸/۷
	دکتری	۹۹	۵۱/۳
رشته تحصیلی	آب و خاک	۳۰	۱۵/۵
	اقتصاد و ترویج	۲۸	۱۴/۵
	مکانیزاسیون و صنایع غذایی	۲۸	۱۴/۵
	علوم زراعی و باغی	۵۷	۲۹/۵
	علوم دامی و طیور	۲۳	۱۱/۹
	گیاهپزشکی	۲۷	۱۴/۱

## یادگیری

\* هرگز = ۱؛ بندرت = ۲؛ گاهی اوقات = ۳؛ اغلب = ۴؛ همیشه = ۵

## توصیف ابعاد کیفیت خدمات آموزشی

جدول (۴)، میزان رضایت پاسخگویان نسبت به ابعاد مختلف کیفیت خدمات آموزشی را در هر یک از پنج بُعد کیفیت آموزشی نشان می‌دهد. نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد که بیشترین رضایت پاسخگویان نسبت به ابعاد کیفیت خدمات آموزشی ارایه شده به ترتیب در ابعاد همدلی، قابلیت اعتبار، شرایط فیزیکی، تضمین و پاسخگویی می‌باشد.

جدول ۴- رتبه‌بندی ابعاد مختلف کیفیت خدمات آموزشی

(n= ۱۹۳)

متغیر	ابعاد	میانگین	انحراف معیار	ضریب تغییرات	رتبه
کیفیت خدمات آموزشی	همدلی	۳/۴۳	۰/۶۹	۰/۲۰۳	۱
	قابلیت اعتبار	۳/۰۵	۰/۷۰	۰/۲۲۹	۲
	شرایط فیزیکی	۲/۷۱	۰/۷۵	۰/۲۷۶	۳
	تضمین پاسخگویی	۲/۶۶	۰/۷۶	۰/۲۸۶	۴
		۲/۸۹	۰/۸۹	۰/۳۰۷	۵

\* : خیلی کم، ۲: کم، ۳: تا حدودی، ۴: زیاد، ۵: خیلی زیاد

## همبستگی بین ابعاد کیفیت خدمات آموزشی و مهارت‌های یادگیری خودراهبر دانشجویان

به منظور بررسی رابطه بین ابعاد کیفیت خدمات آموزشی و مهارت‌های یادگیری خودراهبر، از ضریب همبستگی اسپیرمن استفاده گردید. همان‌طور که جدول (۵) نشان می‌دهد از میان ابعاد کیفیت خدمات آموزشی بین پاسخگویی و قابلیت اطمینان و کلیه ابعاد یادگیری خودراهبر رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. بعد تضمین با هیچ یک از ابعاد پنج‌گانه یادگیری خودراهبر رابطه‌ای ندارد. شرایط فیزیکی تنها با فعالیت‌های یادگیری در سطح پنج درصد خطا و همدلی با سه بعد آگاهی، استراتژی‌های یادگیری و فعالیت‌های یادگیری در سطح یک درصد خطا رابطه مثبت و معنی‌دار دارد. در مجموع بین کیفیت خدمات آموزشی و یادگیری خودراهبر همبستگی مثبت و معنی‌داری در سطح یک درصد خطا وجود دارد.

## توصیف مهارت‌های یادگیری خودراهبر در بین دانشجویان

جدول (۳)، وضعیت ابعاد یادگیری خودراهبر را در هر یک از پنج بُعد این نوع یادگیری شامل آگاهی، استراتژی‌های یادگیری، فعالیت‌های یادگیری، ارزشیابی و مهارت‌های میان فردی نشان می‌دهد. نتایج جدول نشان می‌دهد که بیشترین توانایی در ابعاد یادگیری خودراهبر به ترتیب، در ابعاد مهارت‌های ارتباطی، استراتژی‌های یادگیری، ارزشیابی، آگاهی و فعالیت‌های یادگیری می‌باشد.

جدول ۳- میانگین، انحراف معیار و رتبه مهارت‌های یادگیری خودراهبر در بین دانشجویان مورد مطالعه (n= ۱۹۳)

متغیر	ابعاد	میانگین*	انحراف معیار	ضریب تغییرات	رتبه
مهارت‌های ارتباطی استراتژی‌های یادگیری ارزشیابی آگاهی فعالیت‌های یادگیری	مهارت‌های ارتباطی	۳/۷۹	۰/۸۷	۰/۲۲۹	۱
	استراتژی‌های یادگیری	۳/۷۷	۰/۸۷	۰/۲۳۰	۲
	ارزشیابی آگاهی	۳/۷۳	۰/۸۸	۰/۲۳۵	۳
	فعالیت‌های یادگیری	۳/۷۲	۰/۸۹	۰/۲۳۹	۴
		۳/۶۹	۰/۸۹	۰/۲۴۱	۵



جدول ۵- همبستگی بین مهارت‌های یادگیری خودراهبر و ابعاد کیفیت خدمات آموزشی (n=۱۹۳)

کل	همدلی	شرایط فیزیکی	تضمین	قابلیت اطمینان	پاسخگویی	کیفیت خدمات آموزشی یادگیری خودراهبر
۰/۱۷۸*	۰/۲۲۹**	۰/۱۱۴	۰/۰۷۶	۰/۱۹۸**	۰/۱۵۲*	آگاهی
۰/۲۰۹**	۰/۲۲۷**	۰/۱۰۷	۰/۱۳۵	۰/۲۲۳**	۰/۱۶۶*	استراتژی‌های یادگیری
۰/۱۹۹**	۰/۱۸۶**	۰/۱۵۶*	۰/۰۹۶	۰/۲۳۶**	۰/۱۸۰*	فعالیت‌های یادگیری
۰/۱۲۱	۰/۰۵۹	۰/۰۶۳	۰/۰۴۸	۰/۱۸۲*	۰/۱۴۲*	ارزشیابی
۰/۱۷۷*	۰/۱۰۶	۰/۰۹۳	۰/۰۹۰	۰/۲۳۵**	۰/۱۹۳**	مهارت‌های ارتباطی
۰/۲۱۱**	۰/۱۹۲**	۰/۱۲۷	۰/۱۰۵	۰/۲۵۶**	۰/۱۹۹**	کل

\*: معنی‌داری در سطح پنج درصد

\*\*: معنی‌داری در سطح یک درصد

واتسون<sup>۱</sup> ( $DW$ ) در این تحقیق  $۱/۸۳$  می‌باشد، بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که بین خطاها (تفاوت بین مقادیر واقعی و پیش‌بینی شده توسط معادله رگرسیون) همبستگی وجود ندارد و می‌توان از رگرسیون استفاده کرد. با توجه به مقدار آماره  $R^2$  سه متغیر پاسخگویی، قابلیت اطمینان و همدلی در مجموع  $۵۶/۱$  درصد از تغییرات مربوط به یادگیری خودراهبر دانشجویان را تبیین نمودند.

## 1. Durbin-Watson

## معادله رگرسیون تأثیر ابعاد کیفیت خدمات آموزشی بر یادگیری خودراهبر

به منظور شناسایی متغیرهای پیش‌بینی کننده یادگیری خود راهبر از رگرسیون چندگانه به روش گام به گام استفاده شد. همان‌گونه که مشاهده می‌شود (جدول ۶) تحلیل رگرسیون تا سه گام پیش رفته است. نتایج به دست آمده نشان می‌دهد که معادله رگرسیون در سطح یک درصد خطا معنی‌دار می‌باشد ( $۰/۰۰۳$ ،  $F=۴/۷۲$ ،  $Sig=$  همچنین، مقدار آماره دوربین -

جدول ۶- تأثیر ابعاد کیفیت خدمات آموزشی بر یادگیری خودراهبر (n=۱۹۳)

Sig.	t	Beta	B	متغیرهای مستقل
۰/۰۰۱	۱۹/۹۹	-	۰/۱۴۱	مقدار ثابت
۰/۰۴۷	۰/۷۱۶	۰/۰۶۴	۰/۳۰۷	پاسخگویی ( $X_1$ )
۰/۰۰۳	۱/۸۸	۰/۱۹۱	۰/۸۶۶	قابلیت اطمینان ( $X_2$ )
۰/۰۲۴	۰/۴۷۸	۰/۰۴۳	۰/۲۶۷	همدلی ( $X_3$ )

$$R=۰/۶۷۶ \quad R^2=۰/۵۶۱ \quad R_{Ad}=۰/۵۵۱ \quad Sig.=۰/۰۰۳ \quad F=۴/۷۲ \quad DW=۱/۸۳$$

$$Y=Constant+ b_1X_1+ b_2X_2+ \dots +b_nX_n$$

$$Y= 0.141+0.30X_1+0.86X_2+0.26X_3$$

حاضر اقدام به بررسی تأثیر ابعاد کیفیت خدمات آموزشی بر مهارت‌های یادگیری خودراهبر دانشجویان تحصیلات تکمیلی کشاورزی در دانشگاه تربیت مدرس

## نتیجه‌گیری و پیشنهادها

با توجه به اهمیت مهارت‌ها و قابلیت‌های یادگیری خودراهبر در یادگیری مادام‌العمر دانشجویان، مطالعه

کرده است. یکی از محدودیت‌های موضوع مورد بررسی کمبود مطالعات داخلی و خارجی معتبر بود که حاکی از جدید بودن موضوع می‌باشد.

نتایج حاصل از این مطالعه نشان داد که میزان آمادگی خودراهبری در یادگیری بین دانشجویان کشاورزی دانشگاه تربیت مدرس در اکثریت ابعاد مورد پژوهش زیاد بود که این موضوع نشان دهنده آن است که اکثر دانشجویان دارای وضعیتی مطلوب از حیث مهارت‌ها و قابلیت‌های خودراهبری در یادگیری هستند. نتایج اولویت‌بندی مهارت‌های یادگیری خودراهبر نشان داد که بیشترین توانایی در مهارت‌های یادگیری خودراهبر، به ترتیب در ابعاد مهارت‌های ارتباطی، استراتژی‌های یادگیری، ارزشیابی، آگاهی و فعالیت‌های یادگیری می‌باشد. قرار گرفتن مهارت‌های ارتباطی در صدر مهارت‌های یادگیری خودراهبر حاکی از آن است که دانشجویان از تعامل با دیگران برای اثر بخشی و عمق بخشیدن به یادگیری خود استفاده می‌کنند تا به این وسیله بینش خود را برای برنامه‌ریزی یادگیری‌های بعدی گسترش داده و از فعالیت‌های گروهی جهت توسعه یادگیری خود استفاده کنند. از سوی دیگر، حفظ هماهنگی بین رشته‌ای، نیازمند ارتباطات بین رشته‌ای است که داشتن مهارت‌های یادگیری ارتباطی می‌تواند در کسب این هماهنگی مثرتر باشد.

همچنین، یافته‌های تحقیق در رابطه با رضایت دانشجویان (در سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰) از ابعاد پنج‌گانه کیفیت خدمات آموزشی ارائه شده نشان داد که ابعاد همدلی، قابلیت اعتبار (اطمینان)، شرایط فیزیکی، تضمین و پاسخگویی به ترتیب در اولویت‌های اول تا پنجم قرار دارند. به طوریکه، رضایت دانشجویان از ابعاد همدلی و قابلیت اطمینان در سطح متوسط به بالا و رضایت آنها از ابعاد شرایط فیزیکی، تضمین و پاسخگویی کمتر از سطح متوسط به دست آمد. در مطالعه *Fe'ly et al. (2010)* در همین دانشکده، ترتیب اولویت رضایت دانشجویان (در سال تحصیلی ۸۹-۱۳۸۸) از ابعاد پنج‌گانه به صورت زیر بود: قابلیت اطمینان، همدلی، پاسخگویی، تضمین و شرایط فیزیکی. به عبارت دیگر، میزان رضایت دانشجویان از ابعاد قابلیت

اطمینان، همدلی و پاسخگویی بالاتر از سطح متوسط و در رابطه با ابعاد تضمین و شرایط فیزیکی کمتر از سطح متوسط می‌باشد. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که در دو سال تحصیلی مورد مطالعه، میزان رضایت دانشجویان کشاورزی دانشگاه تربیت مدرس از ابعاد قابلیت اطمینان و همدلی تفاوت چندانی نکرده است و در همان سطح متوسط باقی مانده است، ولی میزان رضایت دانشجویان از شرایط فیزیکی به رتبه سوم ارتقاء پیدا کرده است، هر چند در هر دو مطالعه با توجه به میانگین به‌دست آمده، میزان رضایت کمتر از سطح متوسط ارزیابی شده است. در رابطه با رضایت دانشجویان از بعد تضمین می‌توان گفت که وضعیت این بعد در هر دو مطالعه فرقی نکرده است. به عبارت دیگر، در طی دو سال تحصیلی بعد تضمین کیفیت خدمات آموزشی اولویت چهارم را به خود اختصاص داده است. رضایت دانشجویان از بعد پاسخگویی در طی دو سال تحصیلی سیر نزولی به خود گرفته است، به طوری که این بعد در مطالعه حاضر آخرین اولویت و در مطالعه *Fe'ly et al. (2010)* در اولویت سوم قرار دارد که مبین کاهش رضایت دانشجویان می‌باشد. *Zavvar et al. (2008)* در مطالعه‌ای نشان دادند که بیشترین میزان رضایت دانشجویان از کیفیت خدمات آموزشی در بُعد اعتبار و کمترین میزان رضایت از بعد شرایط فیزیکی بوده است.

سایر نتایج نشان می‌دهد که بین ابعاد پاسخگویی، همدلی و قابلیت اطمینان کیفیت خدمات آموزشی با مهارت‌های آگاهی و استراتژی‌های یادگیری همبستگی مستقیم و معنی‌داری وجود دارد. بدین معنی که هر چقدر میزان کیفیت در پاسخگویی، همدلی و قابلیت اطمینان در دانشکده کشاورزی افزایش یابد، به همان مقدار مهارت‌های آگاهی و استراتژی‌های یادگیری در بین دانشجویان این دانشکده ارتقاء خواهد یافت. به-طورکلی، می‌توان بیان کرد که با بهبود کیفیت پاسخگویی، همدلی و قابلیت اطمینان در دانشکده کشاورزی، مهارت یادگیری خودراهبر دانشجویان نیز بهتر خواهد شد. همچنین، بین مهارت ارزشیابی یادگیری و ابعاد پاسخگویی و قابلیت اطمینان کیفیت خدمات آموزشی همبستگی مثبت و معنی‌داری مشاهده شد که یافته‌های اخیر بیانگر اهمیت ابعاد پاسخگویی،

برای توسعه مهارت‌های یادگیری خودراهربر به صورت متوازن در دانشجویان فراهم شود.

با توجه به این که در زمینه کیفیت خدمات دو بُعد تضمین و پاسخگویی از نظر پاسخ‌گویان شرایط ضعیف تری نسبت به سایر ابعاد دارد، پیشنهاد می‌شود به موازات گسترش کمی مراکز آموزشی خصوصاً در مقاطع آموزش عالی از نظر رشته و تعداد دانشجویان، به کیفیت خدمات هم توجه ویژه شود.

با توجه به اینکه برخی از روش‌های آموزشی از جمله روش حل مسأله تأثیر فراوانی بر افزایش خودراهربری در یادگیری دارد، پیشنهاد می‌شود با جایگزینی این‌گونه روش‌های آموزشی با روش‌های سنتی که در آن‌ها نقش فراگیر نقشی منفعلانه می‌باشد در جهت توسعه خودراهربری در یادگیری اقدام شود.

در نهایت، به منظور بهبود کیفیت ارایه خدمات آموزشی پیشنهاد می‌شود در قالب اجرای دوره‌ها و کارگاه‌های آموزشی مدیریت کیفیت، مدیران و کارکنان مراکز آموزشی با استانداردها و ضوابط مربوط به ارتقای کیفیت خدمات آموزشی آشنا شوند.

## REFERENCES

1. Akkilic, E. M., & Semeric, C. (2005). *The measurement of customer's satisfaction in education services marketing*. *Pakistan Journal of Social Science*, 3(8), 997-1001.
2. Alvani, S. M., & Riahi, B. (2003). *Measuring service quality in the public sector*. Tehran: Iran Industrial Research and Education Center. (In Farsi).
3. Arambewela, R., & Hall, J. (2006). *A comparative analysis of international education satisfaction using SERVQUAL*. *Journal of Services Research*, 6, 141-163.
4. Arasteh, H., & Mahmudirad, M. (2003). *Effective education based on students' self-evaluation*. *Journal of Semnan University of Medical Sciences*, 5, 1-7. (In Farsi).
5. Bolhuis, S. (2003). *Towards process-oriented teaching for self-directed lifelong learning: A multidimensional perspective*. *Learning and Instruction*, 13(3), 327-47.
6. Candy, P. C. (1991). *Self-direction for lifelong learning: A comprehensive guide to theory and practice*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
7. Cheng, S. F., Kuo, C. L., Lin, K. C., & Lee-Hsieh, J. (2010). *Development and preliminary testing of a self-rating instrument to measure self-directed learning ability of nursing students*. *International Journal Nursing Studies*, 47(9), 1152-1158.
8. Cleary, M., Freeman, A., & Sharrock, L. (2005). *The development, implementation, and evaluation of a clinical leadership program for mental health nurses*. *Issues Mental Health Nursing*, 26(8), 827-842.
9. Dill, D. (2003). *Allowing the market to rule: The case of the USA*. *Higher Education Quarterly*, 57(2), 15-21.
10. Dulawat, S. M., & Rai, S. R. (2005). *Satisfaction level of students as a tool for performance measurement*. *Indore International Seminar on Strategic Role of HRM in new millennium*, IPS Academy.
11. Fattahi, Z., Javadi, Y., & Nakhaei, N. (2004). *A survey on dentistry students' satisfaction with their discipline and some of the related factors*. *Step in Development of Medical Education*, 1(1), 32-40. (In Farsi).
12. Fe'aly, S., Biglary, N., & Pezeshkirad, Gh. R. (2010). *Students' satisfaction of the quality of educational services (Using SERVQUAL Model) in college of agriculture, Tarbiat Modares*. *Iranian Journal of Agricultural Economics and Development Research*, 42(2), 199-207. (In Farsi).
13. Fisher, M. J., & King, J. (2010). *The self-directed learning readiness scale for nursing education revisited: A confirmatory factor analysis*. *Nursing Education Today*, 30(1), 44-48.

همدلی و قابلیت اطمینان کیفیت خدمات آموزشی در ارتقاء یادگیری خودراهربر در بین دانشجویان کشاورزی است. از طرف دیگر، هیچ‌گونه رابطه‌ای بین ابعاد تضمین و شرایط فیزیکی و یادگیری خودراهربر مشاهده نشد. این موضوع نشان دهنده این است که این ابعاد نقش کمتری در بهبود یادگیری خودراهربر دارند. عدم وجود رابطه بین ابعاد تضمین و شرایط فیزیکی با یادگیری خودراهربر را می‌توان به واسطه گسترش نیاز دانشجویان تحصیلات تکمیلی به استفاده از شبکه‌های مجازی و مراجعه کمتر به امکانات سخت افزاری دانشگاه در طی مراحل تحصیل مرتبط دانست.

با استناد به نتایج حاصل از تحقیق پیشنهادهای زیر در راستای توسعه مهارت‌های یادگیری خودراهربر در دانشجویان دانشکده‌های کشاورزی ارایه می‌شود.

نتایج نشان داد که دانشجویان در زمینه مهارت‌های آگاهی و فعالیت‌های یادگیری به نسبت سایر مهارت‌ها شرایط مناسبی ندارند، پیشنهاد می‌شود با استفاده از روش‌ها و فنون مناسب نسبت به تقویت این دو مهارت در دانشجویان تحصیلات تکمیلی اقدام گردد تا شرایط

14. Fisher, M., King, J., & Tague, G. (2001). Development of a self-directed learning readiness scale for nursing education. *Nursing Education Today*, 21(7), 516-525.
15. Hendricson, W. D., Andrieu, S. C., Chadwick, D. G., Chmar, J. E., Cole, J. R., & George, M. C. (2006). Educational strategies associated with development of problem-solving, critical thinking, and self-directed learning. *Journal of Dental Education*, 70(9), 925-36.
16. Hill, Y., Lomas, L., & Mc Gregor, J. (2003). Students' perceptions of quality in higher education. *Quality Assurance in Education*, 11(1), 15-20.
17. Johnson, R., L. (1994). Assessment requirements practices and rational in NAIT accredited baccalaureate degree programs. Colorado State University.
18. Jusoh, A., Omain, Z. S., Abdul-Majid, N., Md-Som, H., & Shamsuddin, S. A. (2004). Service quality in higher education: Management student's perspective. University of Technology Malaysia: Research Management Centre.
19. Retrieved from <http://eprints.utm.my/3763.pdf/>
20. Kamal, A., & Ramzi, N. (2002). Assuring quality service in higher education: Registration and advising attitudes in a private university in Lebanon. *Quality Assurance in Education*, 10(4), 198-206.
21. Karapetrovic, S., & Willborn, W. (1999). Quality assurance in investment services. *Managing Service Quality*, 9(4), 222-230.
22. Kordneghabi, R. (1999). The relationship between field dependent and independent learning styles in the students and their parents' educational method. Master Thesis, University of AllamehTabatabaei, Tehran, Iran.
23. Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607-610.
24. Long, H. B. (2000). Understanding self-direction in learning. In H. B. Long & Associates (Eds.), *Practice & theory in self-directed learning*. Schaumburg, IL: Motorola University Press.
25. Loyens, S. M., Magda, J., & Rikers, R. M. (2008). Self-directed learning in problem-based learning and its relationships with self-regulated learning. *Education of Psychology Review*, 20(4), 411-427.
26. Maung, M., Abas, Z. W., & Abdullah, A. (2007). Factor's influencing development of self-directed learning in higher education environment. *International Journal of Self-directed Learning*, 4(1), 27-38.
27. Medical School Objectives Writing Group. (1999). learning objectives for medical student education-guidelines for medical schools: Report I of the medical school objectives project. *Academic Medicin*, 74(1), 13-8.
28. Movahed Mohammadi, H., & Shams, A. (2008). Evaluation of quality training courses M.Sc. Faculty Agriculture, Tehran University students on this course. *Journal of Iran Agriculture Sciences*, 39(2), 207-213. (In Farsi).
29. Murray, L., & Lawrence, B. (2002). *Practitioner-based enquiry: principles for postgraduate research*. London: Falmer Press.
30. Nadi, M. A., & Sajjadian, A. (2011). Reliability of self-directed learning for students of medicine and dentistry. *Education in Medical Sciences*, 11(2), 174-183. (In Farsi).
31. Pazargadi, M. (1998). International developments in quality assessment in higher education. *Rahyافت Journal*, 18, 29-43. (In Farsi).
32. Poorsafar, A., Nemati, M., & Falah, S. (2004). An introduction to experiential learning theory: Views and applications. *Iranian Journal of Medical Education*, 7, 19-26. (In Farsi).
33. Reio, T. J. (2005). Age and gender differences in self-directed learning readiness: A developmental perspective. *International Journal of Self-directed Learning*, 2(1), 40-9.
34. Ruby, A. C. (1998). Assessing satisfaction with selected student services using SERVQUAL, a market-driven model of service quality. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 35(4), 331-341.
35. Williamson, S. N. (2007). Development of a self-rating scale of self-directed learning. *Nursing Research*, 14(2), 66-83.
36. Yamani Dozi, M., & Hesari Bahadori, M. (2008). Comparison of factors affecting the quality of education courses master of Shahid Beheshti and Sharif University. *Journal of Higher Education*, 1(1), 57-80. (In Farsi).
37. Zafiropoulos, C. (2006). Students' attitudes about educational service quality. *The Cyprus Journal of Sciences*, 4, 13-23.
38. Zolfaghar, M., & Mehr Mohammadi, M. (2003). Students evaluate the quality of teaching faculty members of humanities course, Tehran course. *Daneshvar behavior*, 11(6), 17-28. (In Farsi).
39. Zavvar, T., Behrang, M., Asgarian, M., & Naderi, E. (2008). Evaluating service quality in educational centers of Payam-e Noor University in East and West. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 13(4), 67-90. (In Farsi).