

## بررسی نقش کیفیت خدمات پشتیبانی فراگیران آموزش الکترونیکی در پیش‌بینی مؤلفه‌های راهبردهای مدیریت منابع یادگیری آنان

مهدی معینی کیا<sup>۱</sup>، \*ابراهیم آریانی<sup>۲</sup>

۱. دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.

۲. دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.

تاریخ دریافت: (۱۳۹۵/۰۹/۲۶) تاریخ پذیرش: (۱۳۹۵/۱۰/۲۷)

### Investigate the Role of Service Support Qualities of E-learning learners' in Forecast of their learning Resource Management Strategies

Mehdi Moeinikia<sup>1</sup>, \*Ebrahim Aryani<sup>2</sup>

1. Associate Professor of Educational Sciences, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran.

2. Ph.D candidate of Educational Administration, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran.

Received: (16/12/2016) Accepted: (16/01/2017)

#### Abstract

**Purpose:** This study aimed to investigate the role of service support qualities of e-learning learners' in predict of their learning resource management strategies.

**Methodology:** Methodology of this research is descriptive – correlational. The population of research was Tehran Payam Noor University students. This study was a combination of multi-stage cluster sampling and Number of samples based Kregci-Morgan table, approximately 500 person was considered. Tools for Data collected included partial of questionnaire of motivational strategies for learning by Duncan and Mckeachi (2005) contain the components of Management Strategies Learning resources and quality of Administrative-Education Services questionnaire, the quality of library services questionnaire, the quality of professors' education questionnaire, quality consulting services questionnaire and quality of electronic services via the Web questionnaire was used. Finally for data analyzing used spss.21 software and regression testing.

**Findings:** Quality of services variables provided a significant explaining 13% of variance components of learning resource management strategies ( $p < 0/01$ ,  $F(5, 370) = 13/7$ ,  $R = 0/38$ ) and Quality of training services ( $\beta = -0/169$ ) and consulting services ( $\beta = -0/140$ ) quota is significant and quality of other services not significant.

**Conclusion:** By increasing gap or reducing the quality of the two types of training and consulting services, learning resources management strategies of the learners are significantly reduced. so the university authorities about improve the services support quality and atone the learners should do basic and timperly actions.

#### Keywords

E-learning, Services Support, Students, Management Strategies Resources, Service Quality.

#### چکیده

هدف: این تحقیق با هدف بررسی نقش کیفیت خدمات پشتیبانی فراگیران آموزش الکترونیکی در پیش‌بینی مؤلفه‌های راهبردهای مدیریت منابع یادگیری آنان انجام گرفت. روش‌شناسی: روش پژوهش از نوع توصیفی-همبستگی است. جامعه آماری این پژوهش را دانشجویان دانشگاه پیام نور استان تهران، تشکیل می‌دهد. روش نمونه-گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای بود و حجم نمونه براساس جدول گرجسی \_ مورگان ۴۹۵ نفر در نظر گرفته شد. جهت جمع‌آوری داده‌ها بخشی از پرسشنامه راهبردهای انگیزش برای یادگیری دانکن و مک‌کیچی (۲۰۰۵) حاوی مؤلفه‌های راهبردهای مدیریت منابع یادگیری و پرسشنامه‌های کیفیت خدمات اداری-آموزشی، کیفیت خدمات کتابخانه‌ای، کیفیت خدمات آموزشی اساتید، کیفیت خدمات مشاوره‌ای و کیفیت خدمات الکترونیکی از طریق سایت به کار گرفته شد. در نهایت داده‌ها با استفاده از نرم افزار SPSS.21 و روش رگرسیون تجزیه و تحلیل شد.

یافته‌ها: متغیرهای کیفیت خدمات ارائه شده به گونه‌ای معنی‌داری توان تعیین  $R^2 = 0/13$  از واریانس مؤلفه‌های راهبردهای مدیریت منابع یادگیری را دارا هستند ( $R = 0/38$ ) و  $F(5, 370) = 13/7$  و  $P < 0/01$  و سهم کیفیت خدمات آموزشی ( $\beta = -0/169$ ) و خدمات مشاوره‌ای ( $\beta = -0/140$ ) در سطح اطمینان ۹۹ درصد معنی‌دار است و سهم کیفیت بقیه خدمات ارائه شده معنی‌دار نیست.

بحث و نتیجه‌گیری: با افزایش شکاف یا کاهش کیفیت دو نوع خدمات آموزشی و خدمات مشاوره‌ای اساتید، مؤلفه‌های راهبردهای مدیریت منابع یادگیری از جانب فراگیران به گونه‌ای معنی‌داری کاهش می‌یابد. بنابراین مسئولان دانشگاه باید در خصوص ارتقای کیفیت خدمات پشتیبانی و جلب رضایت فراگیران، اقدامات اساسی و به‌موقع انجام دهند.

#### واژه‌های کلیدی

آموزش الکترونیکی، خدمات پشتیبانی، دانشجویان، راهبردهای مدیریت منابع. کیفیت خدمات.

\*Corresponding Author: Ebrahim Aryani

E-mail: e.aryani@uma.ac.ir

\*نویسنده مسئول: ابراهیم آریانی

## مقدمه

سیستم است. به‌طوری که از میان اصول آموزش از دور، اصل فعالیت یادگیرندگان و مطالعه مستقل و خودخوانی در تعادل با آموزش هدایت شده نقش اساسی دارد، بر این اساس اغلب پژوهشگران حوزه آموزش الکترونیکی، یکی از شرایط اصلی موفقیت در این حوزه را داشتن راهبردهای انگیزه برای یادگیری می‌دانند (سانگور<sup>۷</sup>، ۲۰۰۷:۳۱۸؛ فان<sup>۸</sup>، ۲۰۰۹:۷۸۶؛ لی<sup>۹</sup>، ۲۰۰۸:۱۳۶؛ وانگ و همکاران<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۸:۱۹؛ یوکسلتورک، بولت<sup>۱۱</sup>، ۲۰۰۷:۷۴). زیرا امکان پایش، نظارت و کنترل رفتار یادگیرندگان در سیستم آموزش الکترونیکی همانند سیستم سنتی مقدور نیست.

محققان معتقدند که سیستم آموزش الکترونیکی همواره با تهدیدها و ضعف‌هایی از جانب فراگیران، اساتید، کارکنان، مدیران و سایر اعضای اجتماعی مؤثر بر تعلیم و تربیت مواجه است (یوکسلتورک، اینان<sup>۱۲</sup>، ۲۰۰۶:۸۴).

به‌منظور رفع کاستی‌ها و رسیدن به موفقیت در آموزش الکترونیکی نیاز به تدابیر مضاعفی است که هم از طرف سازمان یادگیری و هم از طرف فراگیران باید انجام شود. تدبیر اساسی سازمان، تدارک خدمات با کیفیت است که بتواند یادگیری را پشتیبانی نماید. بریندلی و پاول<sup>۱۳</sup> (۲۰۰۴) معتقدند که خدمات پشتیبانی یادگیری به‌عنوان هسته مرکزی سیستم آموزش باز و از دور در ایجاد شرایط و فرصت دسترسی به آموزش عمل می‌نماید و تنها یک عنصر نمادین نیست. صاحب‌نظران و پژوهشگران معتقد هستند خدمات پشتیبانی یادگیری فراگیران در موفقیت آموزش از دور نقش حیاتی دارد و موفقیت نظام آموزش از دور به مقدار زیادی بستگی به اثربخشی<sup>۱۴</sup> خدمات پشتیبانی یادگیرندگان دارد (بویل و همکاران<sup>۱۵</sup>، ۲۰۱۰:۱۲۶؛ چاندری و همکاران<sup>۱۶</sup>، ۲۰۰۸:۱۱۷). این خدمات یکی از مهم‌ترین مکانیسم‌هایی است که خیلی از اشتباهات رایج در آموزش الکترونیکی از قبیل موارد فراموش شده تدوین و تولیدکنندگان محتوای آموزشی را جبران می‌نماید (پایر<sup>۱۷</sup>، ۲۰۰۷). البته در ارائه خدمات پشتیبانی یادگیری باید به این نکته توجه شود که این خدمات از کیفیت مناسبی برخوردار

با ظهور و توسعه فناوری اطلاعات و ارتباطات (فاوا) جامعه بشری در حال پشت سر گذاشتن تحول عمیقی است. در همین راستا در سایه رشد فناوری‌های اطلاعاتی و ارتباطاتی و به‌ویژه اینترنت، تحول شگرفی در آموزش عالی و در کل فرایند یاددهی-یادگیری به وقوع پیوسته است و آموزش از راه دور مبتنی بر فاوا به سبب ایجاد راحتی و سهولت در تدوین و ارائه آموزش الکترونیکی، جذاب‌تر شده است (لوی<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷:۱۸۹) و انتظار می‌رود با افزایش دانش‌آموختگان آموزش الکترونیکی و قرارگرفتن آن‌ها در رأس شرکت‌ها و مؤسسات آموزشی بزرگ به‌عنوان تصمیم‌گیرنده، آموزش الکترونیکی نرخ رشد بیشتری بیابد (مارتینز و همکاران<sup>۲</sup>، ۲۰۰۷:۱۵۱).

بر این اساس در طول دهه‌های گذشته، هم در کشورهای توسعه یافته و هم در کشورهای در حال توسعه، آموزش عالی دچار تغییرات زیادی شده است و هنوز هم در حال تغییر است. این تغییرات، توقعات از یک فرد تحصیل کرده را دستخوش تغییر نموده و وی را فردی جستجوگر، دارای تمایلات یادگیری مادام‌العمر و رو به پیشرفت معرفی می‌نماید. همین عوامل، مؤسسه‌ها و مراکز آموزشی و یادگیری را ملزم کرده است تا برای تغییر محیط تربیتی، نیازمند برنامه‌ریزی‌های اساسی شوند. نتیجه‌ی حاصل از این تغییرات سبب شده است که به دانشجویان به‌عنوان مراجعان و مشتریان و به آموزش عالی به‌عنوان کالایی که مانند هر محصول دیگر قابل بسته‌بندی، تجارت و فروش است، نگریده شود (آندرسون<sup>۳</sup>، ۲۰۰۳:۱۳۲) و به‌ویژه این‌که دانشگاه‌ها و مؤسسه‌های آموزش از دور هم سازمان تولیدی و هم سازمان خدماتی محسوب می‌شوند (رامبل<sup>۴</sup>، ۲۰۰۰:۲۲۰).

گیلبرت<sup>۵</sup> (۲۰۰۰) به‌عنوان اولین پیشنهاددهنده کنسرسیوم دانشگاه‌ها، معروف به دانشگاه‌های قرن ۲۱، دانشجویان را به‌عنوان مشتریان در نظر گرفته، پیشنهاد می‌نماید؛ بهتر است از آنان طوری مراقبت به عمل آید که سایر مؤسسات از مشتریان خود به عمل می‌آورند و البته این چیزی است که تا حالا انجام نگرفته است (به نقل از کنورسی<sup>۶</sup>، ۲۰۰۳:۱۲۶).

در کنار مشتری مداری در آموزش الکترونیکی، دانش‌جو محور کانون تمامی برنامه‌ریزی‌ها و فعالیت‌ها در این

7. Sungur  
8. Phan  
9. Lee  
10. Wang & et al.  
11. Yukselturk, Bulut  
12. Inan  
13. Brindley & paul  
14. Effectiveness  
15. Boyle & et al.  
16. Choudhry & et al.  
17. Paier

1. Levy  
2. Martinez & et al.  
3. Anderson  
4. Rumble  
5. Gilbert  
6. Kenworthy

سودمندتر و آگاهانه‌تر انجام می‌دهند. ترری<sup>۱۱</sup> (۲۰۰۲) بین مدیریت زمان، خودنظم‌دهی و خوددائرخشی رابطه مثبت گزارش می‌کند.

اهمیت مدیریت زمان در حوزه دانشجویی و یادگیری به‌ویژه در آموزش از دور به لحاظ برنامه‌های تحصیلی متنوع و تکالیف آموزشی متعدد بیش از سایر حوزه‌ها است. زیرا که بیشتر دانشجویان در فرایند یادگیری خود، از زمان به‌طور صحیح استفاده نمی‌کنند و در نتیجه با مسائل و مشکلات زیادی در زندگی و تحصیل روبه‌رو می‌شوند که آگاهی و بهره‌مندی از آن، موفقیت‌های تحصیلی آن‌ها را تضمین می‌کند. مدیریت زمان نوعی راهکار پیشگیرانه است که با استفاده از یک سری فرایندها، دانش‌آموزان و دانشجویان را به خودنظم‌دهی و پیشرفت می‌رساند. همچنین نوعی نتیجه عملکردی محسوب می‌شود که دانشجویان می‌توانند با استفاده از آن یادگیری‌های فعلی و آینده خود و عملکرد تحصیلی خود را نظم دهند (وینسین<sup>۱۲</sup>، ۱۹۹۴:۱۸۶). رابطه بین مدیریت زمان و پیشرفت تحصیلی دانشجویان در پژوهش‌هایی همچون وانیرد<sup>۱۳</sup> (۲۰۰۳:۲۶۱) نیز مورد تأیید واقع شده است.

در کنار مدیریت زمان، مدیریت محیط نیز اهمیت بالایی داشته و نیازمند استقرار در محلی آرام و نسبتاً آزاد از مزاحمت‌های صوتی و تصویری است به‌طوری که شخص بتواند تمرکز نماید (چن<sup>۱۴</sup>، ۲۰۰۲:۱۸). در تئوری سیستم‌های انگیزشی فورد نیز مدیریت محیط مطالعه از مؤلفه‌های اساسی محیط پاسخ‌گو محسوب می‌شود و فرد باید بتواند به هنگام انجام تکالیف، محیط سازمان‌یافته، آرام و نسبتاً آزاد از عوامل حواس‌پرتی برای خود انتخاب نماید (کمبل، ۲۰۰۷:۸۲).

تنظیم تلاش یا اراده تمایل به داشتن تمرکز و تلاش در راستای اهداف علیرغم مزاحمت‌های بالقوه است. در موقعیت‌های تحصیلی دانشگاهی تنظیم تلاش در ایجاد مهارت‌های یادگیری اثرگذار بوده و فراگیران را قادر می‌سازد برخی مزاحمت‌های برون سیستمی را دست‌کاری یا کنترل نمایند (کسین، ۲۰۰۷:۲۲۲). مدیریت تلاش یا به‌بیان‌دیگر تنظیم تلاش جریانی است که به وسیله آن فراگیران از شگردهایی همچون اسناد به تلاش، خودگویی<sup>۱۵</sup>، دوام و پشتکار و خود تشویقی بهره می‌گیرند. در آموزش از دور به سبب یادگیری مستقل و خودمختار و جدا بودن یادگیرنده از محیط یادگیری،

بوده و فراگیران به‌عنوان مشتریان در نظر گرفته شوند. واسیلیک و بولگیر<sup>۱</sup> (۲۰۰۹:۱۱۳) معتقدند که کیفیت ارائه دوره و برنامه‌های آموزشی به‌ویژه به شیوه آموزش الکترونیکی و به‌تبع آن رضایت فراگیران عنصر مهمی در خصوص ترک تحصیل فراگیران و یا ماندگاری آنان در سیستم آموزشی است. برای موفقیت پایدار سیستم آموزش الکترونیکی و در کنار ارائه خدمات با کیفیت از جانب سازمان، عنصر مهم دیگر در آموزش الکترونیکی خودمختاری و استقلال فراگیران (مور<sup>۲</sup>، ۲۰۰۷:۹۱)، مؤلفه‌های انگیزشی فراگیران (آندرا، بونکر<sup>۳</sup>، ۲۰۰۹:۴۹)، مؤلفه مدیریت منابع یادگیری (پینترچ<sup>۴</sup>، ۲۰۰۴:۳۸۹) و برخی متغیرهای مرتبط است. که در مجموع از آن‌ها تحت عنوان راهبردهای انگیزش برای یادگیری یاد می‌شود (سانگور، ۲۰۰۷:۳۱۷؛ یوکسلتورک، بولت، ۲۰۰۷:۷۴؛ کمبل<sup>۵</sup>، ۲۰۰۷:۸۰).

در تئوری پینترچ و همکاران (۱۹۹۳:۸۰۴) راهبردهای مدیریت منابع یادگیری شامل: مدیریت زمان و محیط مطالعه، تنظیم تلاش، یادگیری از همسالان و کمک طلبی است.

امروزه مدیریت زمان<sup>۶</sup> به‌عنوان یک عامل تعیین‌کننده موفقیت، اهمیت روزافزونی پیدا کرده است (آرنولد، پولچ<sup>۷</sup>؛ ۲۰۰۴:۶۷؛ خدام و کلاگری، ۱۳۸۸:۶۵). به‌طوری که متخصصان معتقدند جلوگیری از اتلاف وقت و کنترل بر زمان می‌تواند برافزایش توانایی‌های فراگیران و کارکنان، کاهش استرس و افزایش سلامت روان آنان تأثیرگذار باشد (گران-مارویک، هاگ<sup>۸</sup>، ۲۰۰۵:۱۲۹). بنابراین، فراگیران بایستی قادر باشند زمان مطالعه خود را مدیریت کنند (کمبل، ۲۰۰۷:۸۳). مدیریت زمان شامل برنامه‌ریزی، طراحی و مدیریت اوقات مطالعه فرد است. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که طراحی و مدیریت زمان، فراگیران را کمک می‌نماید تا در استفاده از زمان مطالعه و به‌تبع آن بهبود وضعیت پیشرفت تحصیلی خود، خودگردان‌تر باشند (کسین<sup>۹</sup>، ۲۰۰۷:۲۲۱).

به باور وکچو<sup>۱۰</sup> (۲۰۰۳) مدیریت زمان به معنی خود مدیریتی است و افرادی که مدیر زمان خویش هستند کارها را

1. Bolliger, Wasilik
2. Moore
3. Andrade, Bunker
4. Pintrich
5. Campbell
6. time-management
7. Arnold, Pulich
8. Gran-Moravec, Hughes
9. Kosnin
10. Vecchio

11. Terry
12. Weinsin
13. VanEerde
14. Chen
15. self-talk

به همدیگر مشورت دهند و این عمل یعنی آموزش و راهنمایی دانشجویان - دانشجویان معمولاً به دو شیوه انجام می‌گیرد: دانشجویان با تجربه دانشجویان جدید و تازه کار را در قالب مشاوره و راهنمایی یاری می‌نمایند. دانشجویان همدرس، همدیگر را در قالب پشتیبانی درسی کمک می‌کنند.

در آموزش از دور هر دو نوع این کمک‌ها اهمیت بالایی دارد زیرا با صرفه‌جویی در هزینه به‌کارگیری کارکنان اضافی، فعالیت و مشغولیت گروه‌های یادگیری کمتر توسعه یافته را ارتقا داده، ماندگاری را افزایش می‌دهد. بر این اساس مگوری<sup>۶</sup> (۱۶۰:۲۰۰۳) تعامل فراگیران را عنصر مهمی در تعیین سطح رضایت آنان به‌ویژه در موقعیت‌های یادگیری برخط می‌داند. هم‌چنین افرادی همچون یوکسلتورک، یلدریم<sup>۷</sup> (۶۳:۲۰۰۸)؛ آرتینو<sup>۸</sup> (۱۲۳:۲۰۰۹) معتقدند که تعاملات آموزشی در تعیین رضایت دانشجویان نقش مهمی داشته و در مقایسه با آموزش سنتی، هم کیفیت و هم کمیت تعامل در موفقیت و رضایت دانشجویان در محیط یادگیری برخط، عناصر مهم‌تری هستند.

کمک طلبی<sup>۹</sup> یکی از روش‌های کارآمد برای مقابله با مسائل است و باعث کاهش پریشانی‌های روان‌شناختی و افزایش مهارت‌های یادگیری و حل مسئله می‌گردد (ریکوود و همکاران<sup>۱۰</sup>، ۵۱۴:۲۰۰۵) و یک راهبرد مدیریت مؤثر یادگیری است که اساس یادگیری موفق در مواقعی است که دانشجویان دانش و یا ادراک کافی جهت حل مسئله به‌تنهایی را ندارند. این ویژگی نه‌تنها فراگیران را کمک می‌نماید تا نیازهای یادگیری خود را بلافاصله برطرف سازند بلکه روش مؤثری برای ارتقا و بهبود عملکرد آنان است. پژوهش‌ها نشان می‌دهند که برخی از فراگیران وجود دارند که برای ارتقای یادگیری خود، توان و مهارت کمک طلبی دارند در حالی که برخی از فراگیران فاقد چنین مهارتی هستند (تاپلین و همکاران<sup>۱۱</sup>، ۱۵۷:۱۹۹۹). فراگیرانی که معتقدند در یادگیری باید خودمختار بوده و خودشان باید مسائل خود را حل نمایند (ویلسون، داین<sup>۱۲</sup>، ۳۴۵:۲۰۰۲) و یا به کمک طلبی نگرش منفی دارند کم‌تر اقدام به کمک طلبی می‌نمایند (تاپلین و همکاران، ۱۵۳:۱۹۹۹).

تنظیم تلاش عنصر حیاتی محسوب می‌شود و فراگیران واجد این ویژگی به موفقیت بیشتری نائل می‌آیند با این حال پژوهشگران معتقد هستند که تنظیم تلاش از انگیزش افراد به‌شدت تأثیر می‌پذیرند و به‌ویژه در آموزش از دور، فراگیران باید برانگیخته شوند (فیلچر، میلر<sup>۱</sup>، ۴۹:۲۰۰۰).

اغلب از مشارکت به‌عنوان قلب و روح یک درس در آموزش از دور الکترونیکی و یا هر درسی که بر مبنای نظریه سازنده‌گرایی بنا شده باشد یاد می‌شود (صالحی، صفوی، ۲۰۲:۱۳۸۸). زیرا در چنین محیط‌هایی، معمولاً فراگیران پس از مدتی تحصیل که دور از هم هستند احساس انزوا می‌کنند (مکدونالد<sup>۲</sup>، ۲۰۰۶). مشارکت و تعامل فراگیران در آموزش از دور به رضایت آنان از دوره‌ها منجر شده و نتایج یادگیری را بهبود بخشیده و احساس انزوای فراگیران را کاهش می‌دهد (صالحی، صفوی، ۲۰۱:۱۳۸۸).

ارتباط بین فراگیران که به تعامل با همسالان<sup>۳</sup> (در آموزش از دور تعامل با همدرسان) معروف است به‌عنوان ارتباط بین یک یادگیرنده با فراگیران دیگر به‌تنهایی یا در موقعیت‌های گروهی و با یا بدون حضور استاد تعریف می‌گردد (مور، کارسلی<sup>۴</sup>، ۱۹۹۶).

### پیشینه پژوهش

نکته‌ای که در آموزش از دور بایستی به آن توجه نمود این است که تعامل همدرسان بایستی در تعادل با استقلال فراگیران باشد زیرا علیرغم این که استقلال و خودمختاری یادگیرنده در آموزش از دور، عنصر مهم و اساسی محسوب می‌شود اما تعامل نیز برای رسیدن به یادگیری سطوح شناختی بالاتر عامل حیاتی است و رشد و یادگیری شناختی سطوح بالاتر به‌خودی‌خود و در انزوا اتفاق نمی‌افتد بلکه در سایه یک تعامل پیش‌رونده در یک زمینه مشترک با افراد محیط حاصل می‌شود. همان‌گونه که ذکر شد یکی از منابع تعامل، تعامل همدرسان یا تعامل دانشجویان - دانشجویان است که به واسطه آن، فراگیران همانند اساتید نقش خیلی مهمی در تحول شناختی فراگیران سطح پایین‌تر از خود دارند (گاریسون<sup>۵</sup>، ۱۶:۲۰۰۵). هم‌چنین بویل و همکاران (۱۲۵:۲۰۱۰) معتقدند که در آموزش از دور دانشجویان می‌توانند همدیگر را آموزش داده، راهنمایی نموده

6. McGorry  
7. Yildirim  
8. Artino  
9. Help-seeking  
10. Rickwood & et al.  
11. Taplin & et al.  
12. Wilson, Deane

1. Filcher, Miller  
2. Macdonald  
3. peer interaction  
4. Kearsley  
5. Garrison

پشتیبانی توانایی پیش‌بینی راهبردهای مدیریت منابع یادگیری را دارد؟

### روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر راهبرد اصلی: کمی؛ از نظر هدف: کاربردی؛ از نظر راهکار اجرایی: میدانی و از نظر تکنیک تحلیلی: توصیفی-همبستگی بود. جامعه آماری این پژوهش را دانشجویان دانشگاه پیام نور استان تهران، در مقاطع تحصیلی مختلف و در رشته‌های مختلف با حجم تقریبی ۲۰۰۰۰ نفر تشکیل می‌داد. روش نمونه‌گیری از نوع خوشه-ای چندمرحله‌ای بود و در مراحل آن از روش طبقه‌ای و تصادفی استفاده شد. به همین منظور از بین مراکز دانشگاهی؛ دانشگاه پیام نور مرکز استان (مرکز تحصیلات تکمیلی)، مرکز تهران غرب و یک واحد در سطح استان تهران به شیوه تصادفی انتخاب شد. انتخاب مرکز استان به این دلیل بود که حجم بالای دانشجویی و امکانات در مراکز استان متمرکز است و انتخاب مرکز و واحدی غیر از مرکز استان به صورت تصادفی به این خاطر بود که نمایندگی واقعی مراکز و واحدها باشند. پس از انتخاب دانشگاه‌ها متناسب با حجم دانشجو در آن مرکز دانشجویان به‌طور تصادفی انتخاب شدند. حجم نمونه براساس جدول کرجسی-مورگان<sup>۳</sup> و با در نظر گرفتن خطای  $\alpha = 0.05$ ، ۴۹۵ نفر در نظر گرفته شد که ۴۷۶ پرسشنامه قابل تحلیل بود و بقیه پرسشنامه‌ها به دلیل مخدوش و ناقص بودن جهت جلوگیری از هر نوع خطا در تحلیل آماری، از فرایند بررسی خارج شدند. یکی از ابزارها جهت جمع‌آوری داده‌ها بخشی از پرسشنامه راهبردهای انگیزش برای یادگیری پینتریچ و همکاران (۱۹۹۳) بازنویسی شده توسط دانکن و مک کیچی<sup>۴</sup> (۲۰۰۵) بود. بدین معنی که این پرسشنامه دارای سه مقیاس؛ الف) مقیاس انگیزش شامل ۳۱ گویه، ب) مقیاس راهبردهای یادگیری شامل ۳۱ گویه و ج) مقیاس راهبردهای مدیریت منابع شامل ۱۹ گویه است که از گویه‌های مربوط به زیرمقیاس راهبردهای مدیریت منابع استفاده گردید. این پرسشنامه در مقیاس طیف لیکرت ۷ درجه‌ای تنظیم شده و نمره‌گذاری پرسشنامه بدین صورت است که گزینه «اصلاً در مورد من صدق نمی‌کند» ارزش یک و گزینه «کاملاً در مورد من صدق می‌کند»

کمک طلبی به‌عنوان یکی از راهبردهای مدیریت یادگیری متفاوت از بقیه راهبردهای یادگیری که در آن تعامل اجتماعی وجود دارد، تحت‌تأثیر انگیزه‌های اجتماعی قرار دارد (چن، ۲۰۰۲:۲۱). محققان معتقدند که کمک طلبی از ارزش‌ها و باورهای رایج فرهنگی تأثیر می‌پذیرد. در جوامعی که بر مزیت خودمختاری، خوداتکایی، فردیت و استقلال فردی تأکید می‌شود، کمک طلبی به‌عنوان یک رفتار وابسته و غیرانطباقی نگریده می‌شود. در مقابل در جوامعی که بر روحیه جمع‌گرایی تأکید می‌شود، کمک طلبی نوعی تعامل اجتماعی و رفتار انطباقی تلقی می‌شود (پاکدامن و همکاران، ۱۳۸۷:۱۲۲).

برای فراگیران آموزش از دور کمک طلبی در متن و بطنی متفاوت از فراگیران آموزش سنتی اتفاق می‌افتد. زیرا تماس چهره به چهره محدود بوده، تعامل بین فراگیران نسبتاً پایین است و اغلب یادگیری در تنهایی اتفاق می‌افتد. بنابراین اگر در چنین محیط‌هایی اساتید و برنامه‌ریزان بر آن هستند که فراگیران از کمک‌طلبی به شیوه اثربخش استفاده نمایند بایستی ماهیت کمک‌طلبی را در بین فراگیران معرفی نمایند (ویلسون، داین، ۲۰۰۲:۳۶۳).

به‌طور کلی می‌توان گفت راهبردهای مدیریت منابع یادگیری، راهبردهای تسهیل‌کننده هستند و فراگیران معمولاً از آن‌ها برای کنترل و اداره محیط، زمان، تلاش و کمک‌طلبی از همسالان و دیگران استفاده می‌کنند (پینتریچ، ۲۰۰۴:۴۰۳). این راهبردها، فراگیران را در کنترل منابع در دسترس به‌منظور سازگاری با تکلیف یاری می‌نمایند به‌بیان‌دیگر در سایه راهبردهای مدیریت منابع یادگیری است که فراگیران از عهده تکلیف بر می‌آیند (کیوینن<sup>۱</sup>، ۲۰۰۳).

اغلب یافته‌های پژوهشی نشان داده‌اند که عملکرد تحصیلی دانشگاهی با کاربست مؤثر راهبردهای مدیریت منابع به صورت مثبت و معنی‌دار ارتباط دارد (پینتریچ، ۲۰۰۴:۳۸۵). به‌طوری که عدم تسلط فراگیران بر راهبردهای مدیریت منابع یادگیری، باعث به وجود آمدن مشکلات عدیده‌ای برای آنان می‌گردد و اغلب دچار شکست تحصیلی شده، ناامید می‌شوند (وین استین، پالمر<sup>۲</sup>، ۲۰۰۲).

با توجه به مطالب یاد شده در این پژوهش در نظر است که نقش کیفیت خدمات پشتیبانی یادگیری فراگیران آموزش الکترونیکی در پیش‌بینی راهبردهای مدیریت منابع یادگیری آنان مطالعه شود تا در نهایت مشخص شد که کیفیت خدمات

در ۲۲ گویه (با پایایی  $\alpha = 0/96$ )، کیفیت خدمات مشاوره‌ای در ۲۲ گویه (با پایایی  $\alpha = 0/99$ ) و کیفیت خدمات الکترونیکی از طریق سایت در ۲۱ گویه (با پایایی  $\alpha = 0/97$ ) به دست آمد. داده‌های این پژوهش با استفاده از ابزار مداد کاغذی و به صورت میدانی در محیط دانشگاهی (نمونه‌های انتخابی) جمع‌آوری شد. بدین ترتیب که پس از اطمینان از روایی و پایایی ابزار و ملاحظات اخلاقی از جمله اخذ رضایت از شرکت‌کنندگان جهت شرکت در تحقیق، محرمانه ماندن اسامی افراد، در دسترس بودن محقق جهت پاسخگویی به سؤالات و کسب مجوز اجرای پژوهش از دانشگاه پیام نور به توزیع پرسشنامه در بین دانشجویان اقدام گردید. درنهایت داده‌های جمع‌آوری شده وارد نرم‌افزار  $spss.v.20$  شد و با استفاده از آزمون آماری رگرسیون چندگانه سؤال زیر تجزیه و تحلیل شد:

آیا بین کیفیت خدمات پشتیبانی پنج‌گانه (اداری-آموزشی، کتابخانه‌ای، آموزشی اساتید، مشاوره‌ای، الکترونیکی) و مؤلفه‌های راهبردهای مدیریت منابع فراگیران رابطه وجود دارد؟

### یافته‌های پژوهش

از بین ۴۷۶ نفر آزمونی، تعداد ۳۶۵ نفر معادل ۷۶/۷ درصد مؤنث و ۱۱۱ نفر معادل ۲۳/۳ درصد مذکر بودند و تفکیک مقطع تحصیلی هم نشان می‌دهد که از بین این نفرات، تعداد ۴۲۴ نفر معادل ۸۹/۱ درصد در مقطع کارشناسی، ۳۷ نفر معادل ۷/۸ درصد در مقطع کارشناسی ارشد و ۱۵ نفر معادل ۳/۲ درصد در مقطع دکتری تحصیل می‌کردند. اطلاعات تکمیلی در این زمینه در جدول ۱ و ۲ آمده است.

ارزش هفت می‌گیرد. روایی محتوایی پرسشنامه از طریق چهار تن از اساتید علوم تربیتی و روانشناسی بررسی و تأیید گردید. پایایی ابزار نیز با استفاده از روش آلفای کرونباخ  $\alpha = 0/77$  به دست آمد. هم‌چنین از پرسشنامه‌های کیفیت خدمات که براساس الگوی سرکوال طراحی شده‌اند، استفاده شد. براساس این الگو کیفیت خدمات به درک مشتری از عملکرد واقعی خدمات در مقابل انتظار او از خدمات موردنظر بر می‌گردد. به عبارت دیگر، کیفیت خدمات بر مبنای رضایت مشتری، به صورت میزان اختلاف موجود ما بین انتظارات یا خواسته‌های مشتری و ادراک او از عملکرد واقعی خدمات تعریف شده است. سرکوال یک روش استاندارد جهت اندازه‌گیری رضایت مشتری در صنایع خدماتی است. یکی از مزیت‌های این الگو آن است که پایایی و اعتبار آن در طیف گسترده‌ای از حوزه‌های خدماتی تأیید شده است. گرچه برای استفاده از این الگو در برخی خدمات، لازم است تعدیلاتی در آن صورت پذیرد، ولی در مجموع محققان باور دارند که الگوی سرکوال به‌ویژه برای اندازه‌گیری و ارزشیابی کیفیت خدمات در محیط‌های آموزش عالی توانایی بالایی نسبت به سایر مقیاس‌ها دارد زیرا دارای قابلیت‌های گسترده‌ای است (زوار و همکاران، ۱۳۸۸: ۸۵). این پرسشنامه‌ها در طیف لیکرت ۵ درجه‌ای قرار گرفته و ارزش یک به «کاملاً مخالفم» و ارزش پنج به «کاملاً موافقم» تعلق می‌گرفت. روایی محتوایی این پرسشنامه‌ها نیز با نظر چهار تن از اساتید علوم تربیتی و روانشناسی بررسی و تأیید شد. برای بررسی پایایی نیز از آلفای کرونباخ بهره گرفته شد که درنهایت مقدار پایایی در پرسشنامه‌های کیفیت خدمات اداری-آموزشی در ۲۲ گویه (با پایایی  $\alpha = 0/96$ )، کیفیت خدمات کتابخانه‌ای در ۲۲ گویه (با پایایی  $\alpha = 0/96$ )، کیفیت خدمات آموزشی اساتید

جدول ۱. حجم نمونه آماری به تفکیک جنسیت و مقطع تحصیلی

مقطع تحصیلی		جنسیت	
کل	دکتری	کارشناسی ارشد	کارشناسی
۳۶۵	۸	۳۱	۳۲۶
۱۰۰	۲/۲	۸/۵	۸۹/۳
۱۱۱	۷	۶	۹۸
۱۰۰	۶/۳	۵/۴	۸۸/۳
۴۷۶	۱۵	۳۷	۴۲۴

**جدول ۲.** توصیف نمونه آماری به تفکیک برخی ویژگی‌های دموگرافیک

شاخص	فراوانی	درصد	
نوع دانشگاه	مرکز استان	۲۸۳	
	مرکز شهرستان	۱۱۸	
	واحد	۷۵	
نوع پذیرش	کنکور سراسری	۳۱۶	
	فراگیر	۱۶۰	
سنوات به ترم	سوم	۱۰۷	
	چهارم	۸۴	
	پنجم	۵۹	
	ششم	۱۴۳	
	هفتم	۲۳	
	هشتم	۴۵	
	نهم	۷	
	دهم	۸	
	کل	۴۷۶	۱۰۰

آزمودنی‌ها نشان می‌دهد که ۳۱۶ نفر معادل ۶۶/۴ درصد از طریق کنکور سراسری و ۱۶۰ نفر معادل ۳۳/۶ درصد از طریق فراگیر پذیرفته شده‌اند. توزیع آزمودنی‌ها براساس سنوات نشان می‌دهد که در مجموع، ۱۹۱ نفر از آنان معادل ۴۰/۱ درصد ترم سوم و چهارم و ۲۸۵ نفر معادل ۵۹/۹ درصد ترم پنجم تا دهم بوده‌اند.

یافته استنباطی: رابطه رگرسیونی بین کیفیت خدمات پنج-گانه با مولفه راهبردهای مدیریت منابع یادگیری به روش رگرسیون چندگانه- مدل ورود همزمان بررسی شد که نتایج تجزیه و تحلیل در جدول ۳ آمده است.

براساس داده‌های جدول ۲، از بین ۴۷۶ نفر آزمودنی ۲۸۳ نفر معادل ۵۹/۵ درصد از دانشگاه مرکز استان، ۱۱۸ نفر معادل ۲۴/۸ درصد از دانشگاه مرکز شهرستان و ۷۵ نفر معادل ۱۵/۸ درصد از واحد دانشگاهی انتخاب شده است. براساس نوع پاسخ به گویه یکی بودن محل زندگی با محل تحصیل (بومی بودن) توزیع آزمودنی‌ها بدین شرح است که ۲۴۰ نفر معادل ۵۰/۴ درصد اظهار داشته‌اند که محل زندگی و محل تحصیل آنان یکی است و ۲۳۶ نفر معادل ۴۹/۶ درصد به این گویه پاسخ منفی داده‌اند. میانگین فاصله محل زندگی تا محل تحصیل گروه اخیر (غیربومی‌ها) برابر ۹۸/۳ کیلومتر (حداقل ۳ تا حداکثر ۷۵۹ کیلومتر) از طرف خودشان گزارش شده است. نوع پذیرش

**جدول ۳.** همبستگی بین کیفیت خدمات پنج‌گانه با مولفه

راهبردهای مدیریت منابع یادگیری فراگیران

مجموع مجزورات	df	مجذور میانگین	F	sig	R	R <sup>2</sup>	Adj. R <sup>2</sup>
رگرسیون	۵	۲۱۴۳/۴					
باقیمانده	۴۷۰	۱۵۶/۲	۱۳/۷	۰/۰۰۱ > ۰/۰۰۰	۰/۳۸	۰/۱۳	۰/۱۲
کل	۴۷۵						
متغیرهای پیش‌بین	B	خطای معیار	Beta	t	ضرایب غیر استاندارد	ضرایب استاندارد	sig

مقدار ثابت	۹۷/۸	۲/۰	۴۹/۱	۰/۰۰۱ > ۰/۰۰۰
اداری آموزشی	-۰/۰۵	۰/۰۴	-۱/۲	۰/۲۴۰
کتابخانه‌ای	-۰/۰۶	۰/۰۴	-۱/۶	۰/۱۰۱
آموزشی اساتید	-۰/۱۱۰	۰/۰۴	-۳/۱	۰/۰۰۲
مشاوره‌ای	-۰/۰۸	۰/۰۳	-۲/۶	۰/۰۰۹
الکترونیکی	۰/۰۱	۰/۰۴	۰/۱	۰/۹۲۱

مشاوره و راهنمایی، شارما<sup>۳</sup> (۲۳:۲۰۰۲) بر خدمات مشاوره و راهنمایی تحصیلی و شغلی، سیمپسون<sup>۴</sup> (۱۶۱:۲۰۰۸) بر خدمات تدریس چهره به چهره، مشاوره و راهنمایی، خدمات اداری-آموزشی خدمات کتابخانه‌ای و خدمات چندرسانه‌ای، میلز<sup>۵</sup> (۲۰۰۳) بر خدمات اداری-آموزشی، مشاوره و راهنمایی، خدمات کتابخانه‌ای و خدمات تدریس چهره به چهره، چاوداری و همکاران (۲۲۳:۲۰۰۸) بر خدمات اداری-آموزشی، مشاوره و راهنمایی تحصیلی و شغلی و خدمات انگیزشی و راهکارهای ارتقای برنامه‌ریزی و مطالعه و میترا<sup>۶</sup> (۲۵۶:۲۰۰۹) بر خدمات اداری-آموزشی، آموزش فنون یادگیری و انجام تکالیف، خدمات مشاوره و راهنمایی، خدمات آموزشی اساتید و دسترس‌پذیری خدمات الکترونیکی تأکید کرده‌اند که جمع‌بندی و تلفیق نظریات موجود به پنج نوع خدمات یادگیری مورد پژوهش منجر شد.

براساس نتایج همبستگی ساده بین خدمات اداری-آموزشی، خدمات کتابخانه‌ای، خدمات آموزشی اساتید، خدمات مشاوره‌ای، خدمات الکترونیکی از طریق سایت با راهبردهای مدیریت منابع یادگیری رابطه منفی و معنی‌دار وجود دارد. هم-چنین نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که در سطح اطمینان ۹۹ درصد توان تبیین ۱۳ درصد از واریانس راهبردهای مدیریت منابع یادگیری را دارا هستند که سهم کیفیت خدمات آموزشی اساتید و خدمات مشاوره‌ای اساتید در سطح اطمینان ۹۹ درصد معنی‌دار است یعنی با افزایش شکاف یا کاهش کیفیت این دو نوع خدمات، راهبردهای مدیریت منابع یادگیری از جانب فراگیران به گونه معنی‌داری کاهش می‌یابد. سهم کیفیت بقیه خدمات ارائه شده در حضور دو متغیر فوق معنی‌دار نبود.

براساس نتایج جدول ۳:  $R = ۰/۳۸$ ،  $F_{(۵, ۴۷۰)} = ۱۳/۷$  و  $P < ۰/۰۰۱$  نشان داد که متغیرهای کیفیت خدمات ارائه شده به گونه معنی‌داری در سطح اطمینان ۹۹ درصد توان تبیین ۱۳ درصد از واریانس مولفه راهبردهای مدیریت منابع یادگیری را دارا هستند که سهم کیفیت خدمات آموزشی اساتید (۰/۱۶۹) -  $\beta =$  و خدمات مشاوره‌ای اساتید (۰/۱۴۰)  $\beta =$  در سطح اطمینان ۹۹ درصد معنی‌دار است و علامت‌های منفی نشان می‌دهند با افزایش شکاف (که به معنی کاهش کیفیت خدمات است) این دو نوع خدمات، مولفه راهبردهای مدیریت منابع یادگیری از جانب فراگیران به گونه معنی‌داری کاهش می‌یابد. سهم کیفیت بقیه خدمات ارائه شده معنی‌دار نیست.

### بحث و نتیجه‌گیری

در این پژوهش کیفیت خدمات پشتیبانی آموزش الکترونیکی و رضایت مشتریان از این خدمات به‌عنوان پایه اصلی پیشرفت تحصیلی دانشجویان در قالب خدمات اداری-آموزشی، خدمات کتابخانه‌ای، خدمات آموزشی اساتید، خدمات مشاوره‌ای و خدمات الکترونیکی از طریق سایت، اساس پژوهش را تشکیل داده است و جهت سنجش آن از نظرات دانشجویان براساس الگوی سرکوال و مشتقات آن استفاده شده است. دلیل اصلی آن این است که کیفیت خدمات یادگیری فراگیران در سیستم آموزش از دور اهمیت حیاتی دارد (بوئل و همکاران، ۲۰۱۰:۱۱۶) و اغلب صاحب‌نظران و پژوهشگران بر ابعاد یاد شده به‌عنوان ابعاد ضروری در خدمات پشتیبانی یادگیری تأکید کرده‌اند به طوری که تالمن<sup>۱</sup> (۱۹۹۳) بر عنصر آشناسازی و تعامل یادگیرنده و یاددهنده، تایت<sup>۲</sup> (۳:۲۰۰۳) بر خدمات

3.Sharma  
4. Simpson  
5. Mills  
6. Mitra

1.Tallman  
2. Tait



تمرکز پژوهش مذکور بر بازخورد اساتید به صورت خاص باشد. واضح و مبرهن است که جلسات تدریس چهره به چهره و خدمات آموزشی اساتید تنها در بازخورد اساتید خلاصه نمی‌شود و بازخورد تنها بخشی از خدمات آموزشی اساتید است. پایین بودن خدمات الکترونیکی در دانشگاه پیام نور براساس یافته‌های پژوهشی اودو و همکاران (۱۲۷۲:۲۰۱۱) تهدیدی برای سیستم آموزشی در دانشگاه پیام نور محسوب می‌شود؛ همان‌گونه که اغلب محققان تأکید دارند در آموزش الکترونیکی، کیفیت خدمات و یا به عبارتی رضایت دانشجویان از خدمات الکترونیکی از ضرورت‌های اساسی آموزش الکترونیکی بوده و از مشکلات احتمالی آتی و تهدیدات پیش‌رو پیشگیری می‌نماید (وانگ و همکاران، ۱۷۹۲:۲۰۰۷). بنابراین، مسئولان دانشگاه بایستی در خصوص ارتقای کیفیت خدمات پشتیبانی و جلب رضایت فراگیران اقدامات اساسی و به‌موقع انجام دهند.

از محدودیت‌های اصلی این پژوهش در جریان جمع‌آوری داده‌ها، عدم نمونه‌گیری کاملاً تصادفی بود. با توجه به اینکه داده‌ها با استفاده از ابزار مداد- کاغذی و در محیط دانشگاه جمع‌آوری گردید علیرغم توزیع زمانی جمع‌آوری به زمان‌های مختلف، باز دانشجویانی هستند که در محیط دانشگاه حضور نمی‌یابند از جمله این افراد می‌توان به دانشجویان با شرایط خاص همچون ناتوانی‌های حرکتی، دانشجویان انتقالی، دانشجویانی که برای آنان کلاس درس چهره به چهره اختصاص داده نشده است، اشاره و امکان جمع‌آوری الکترونیکی داده‌ها از این قبیل افراد نیز با توجه به برخی مسائل اداری و محرمانه بودن آدرس الکترونیکی آنان مقدور نبود. محدودیت دیگر پژوهش عدم کنترل میزان تسلط دانشجویان به استفاده از خدمات الکترونیکی بود که احتمال دارد دانشجویانی در جمع پاسخگویان باشند که تسلط به کاربست خدمات و بهره‌مندی از آن را نداشته باشند و مشکلات ناشی از عدم آشنایی خود را به حساب مشکلات سیستم بگذارند.

با توجه به این که زیرمقیاس‌های راهبردهای مدیریت منابع یادگیری شامل مهارت‌های مدیریت زمان، تلاش و کمک‌طلبی و تعامل با دیگران به‌ویژه همدردان و اساتید است، این نتایج به‌نوعی در اغلب نظریه‌ها مورد تأکید و در اغلب پژوهش‌ها نیز تأیید شده است. به‌عنوان نمونه بریندلی و پاول (۲۰۰۴:۱۰۱) بر این باورند که خدمات یادگیری فراگیران باید شامل ویژگی‌های همچون تعامل و توجه به رشد مهارت‌های فردی فراگیران باشد یا تالمن (۱۹۹۳) معتقد است که خدمات پشتیبانی شامل تسهیلات، امکانات و فعالیت‌هایی است که تعامل مؤثر فراگیران را فراهم می‌سازد. هم‌چنین سیمپسون (۲۰۰۸:۱۶۷) معتقد است که خدمات پشتیبانی فراگیران، راهکارهای ارتقای برنامه‌ریزی و مطالعه را نشان می‌دهد. در تبیین یافته فوق به صورت تفکیک خدمات یادگیری فراگیران نیز مستندات مشابهی وجود دارد. به‌عنوان مثال استیونسون و همکاران (۲۰۰۶:۱۴۹) معتقد است که خدمات آموزشی اساتید و تعامل دانشجویان با آن‌ها شرایط مطلوب برای یادگیری مستقل را فراهم می‌سازد و لاپان و همکاران (۲۰۰۲:۲۶۳) معتقدند که خدمات مشاوره‌ای تأثیر زیادی در رشد مهارت‌های اجتماعی فراگیران دارد. به‌طور مشابه هارلو (۲۰۰۷:۲۲) بر نقش خدمات الکترونیکی و در کل فاوا بر کمک-طلبی و تسهیل آن تأکید کرده و بیان داشته خدمات الکترونیکی عامل اصلی پر کردن شکاف بین یاد دهنده و یادگیرنده است. موارد ذکر شده و نتایج مورد اشاره علاوه بر تئوری‌ها، با برخی پژوهش‌های مرتبط نیز همسو است به طوری که در پژوهش فانگ و کار (۲۰۰۰:۳۵) این نتیجه حاصل شده است که دانشجویان در جلسات تدریس چهره به چهره، انتظار رشد مهارت‌های مطالعه، دریافت کمک و حمایت از اساتید و دیگر دانشجویان دارند و جلفس و همکاران (۲۰۰۹:۴۱۹) نیز به این نتیجه رسیده‌اند که از نظر دانشجویان، تعامل مثبت و پیش‌برنده استاد و دانشجو، مراقبت و نظارت معنوی اساتید بر دانشجویان از ویژگی‌های مربیان خوب است. البته یافته این پژوهش با پژوهش بوم و همکاران (۲۰۰۷:۵۳۲) مبنی بر عدم معنی‌داری بازخورد اساتید بر راهبردهای مدیریت منابع یادگیری ناهمخوان است که به نظر می‌رسد علت آن

## منابع

خدام، حمیرا، کلاگری، فاطمه (۱۳۸۸). تأثیر آموزش کارگاهی مهارت‌های مدیریتی زمان‌بر میزان کاربرد آن توسط سرپرستان. پژوهش پرستاری، ۴ (۲ و ۱)، ۶۳-۶۹.

پاکدامن، مجید، فرزاد، ولی‌الله، سرمد، زهره، خانزاده، علی (۱۳۸۸). نقش کمک طلبی در عملکرد حل مسئله ریاضی: یک رفتار وابستگی یا یک راهبرد یادگیری؟. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۲۴ (۳)، ۱۱۹-۱۳۷.

- دانشجویان. پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۱۳(۴)، ۶۷-۹۰.
- Anderson, T. (2003). *Modes of interaction in distance education: recent developments and research questions*, In M. G. Moore & W. G. Anderson (Eds.), *Handbook of distance education*, (Pp. 129-144). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Andrade, M. S. & Bunker, E. L. (2009). A model for self-regulated distance language learning. *Distance Education*, 3 (1), 47-61.
- Arnold, E. & Pulich, M. (2004). Improving productivity through more effective time management. *The Health Care Manager*, 23(1), 65-70.
- Artino, A. R. (2009). Online learning: Are subjective perceptions of instructional context related to academic success?. *The Internet and Higher Education*, 12(3,4), 117-125.
- Bolliger, D. U. & Wasilik, O. (2009). Factors influencing faculty satisfaction with online teaching and learning in higher education. *Distance Education*, 30(1), 103-116.
- Boom, G. V. D., Paas, F. & Merrienboer, J. J. G. (2007). Effect of elicited reflections combined with tutor or peer feedback on self-regulated learning and learning outcomes. *Learning and Instruction*, 17, 532-548.
- Boyle, F., Kwon, J., Ross, C. & Simpson, O. (2010). Student-student mentoring for retention and engagement in distance education. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 25(2), 115-130.
- Brindley, J. E. & Paul, R. H. (2004). *The Role of learner support in institutional transformation-A Case study in the making*, In U. Bernath & Andrés S. (Ed.), *supporting the learner in distance education and e-learning*. Proceedings of the Third EDEN Research Workshop, March 4-6, Germany: Carl von Ossietzky University of Oldenburg: 96-103.
- Campbell, M. M. (2007). Motivational systems theory and the academic performance of college students. *Journal of College Teaching & Learning*, 4(7), 78-85.
- Chen, C. S. (2002). Self-regulated learning strategies and achievement in an introduction to information system course, *Information Technology, Learning, and performance Journal*, 20(1): 11-24.
- Choudhry, A. H., Gujjar, A. A. & Hafeez, M. R. (2008). Comparative study of student support services of AIOU and UKOU. *Turkish Online Journal of Distance Education- TOJDE*, 9(1), 96-121.
- Filcher, C. & Miller, G. (2000). Learning strategies for distance education learners. *Journal of Agricultural Education*, 41(1), 41-53.
- Fung, Y. & Carr, R. (2000). Face-to-Face tutorials in a distance learning system: meeting student needs', *Open Learning. The Journal of Open and Distance Learning*, 15(1), 35-46.
- Garrison, D. R. (2005). *Quality and access in distance education: theoretical considerations*. In D., Keegan (Ed.) *Theoretical principles of distance education*, London and New York, Routledge: 8-18.
- Gran-Moravec, M. B. & Hughes, C. M. (2005). Nursing time allocation and other considerations for staffing. *Nursing Health and Sciences*, 7, 126-133.
- Harlow, J. (2007). Successfully teaching Biblical language online at the seminary level: Guiding principles of course design and delivery. *Teaching Theology and Religion*, 10(1), 13-24.
- Jelfs, A., Richardson, J. T. E. & Price, L. (2009). Student and tutor perceptions of effective tutoring in distance education. *Distance Education*, 30(3), 419-441.
- Kenworthy, B. (2003). *Supporting the student in new teaching and learning environments*, In A. Tait, & R. Mills. *Rethinking learner support in distance education*, London, RotledgeFalmer: secondary school students in three international schools. Unpublished Dissertation, University of Tampere, Finland. Retrieved June 15, 2009, from <http://acta.uta.fi/pdf/951-44-5556-8.pdf>.
- Kosnin, A. M. (2007). Self-regulated learning and academic achievement in Malaysian undergraduates. *International Education Journal*, 8(1), 221-228.

- Lapan, R.T., Kardash, C. A. & Turner, Sh. (2002). Empowering Students to Become Self-regulated Learners. *Professional School Counseling*, 5 (4), 257-266.
- Lee, J. K. (2008). The effects of self-regulated learning strategies and system satisfaction regarding learner,s performance. *Information and Management*, 18, 133-146.
- Levy, L. (2007). Comparing dropouts and persistence in e-learning courses. *Computers & Education*, 48(2), 185-204.
- Macdonald, J. (2006). *Blended learning and online tutoring*. England: Gower Publishing Company.
- Martinez, R. A., Bosch, M. M., Herrero, M. H. & Nunoz, A. S. (2007). Psychopedagogical components and processes in e-learning: Lessons from an unsuccessful on-line course. *Computers in Human Behavior*, 23, 146-161.
- McGorry, S. Y. (2003). Measuring quality in online programs. *The Internet and Higher Education*, 6(2): 159-177.
- Mills, R. (2003). *The centrality of learner support in open and distance learning: A paradigm shift in thinking*, London: Routledge Falmer.
- Mitra, S. (2009). Student support services in open Schooling: A case study of students' needs and satisfaction in India, *Open Learning. The Journal of Open and Distance Learning*, 24(3), 255-265.
- Moore, M. G. & Kearsley, G. (1996). *Distance education: A systems view*, Belmont, CA: Wadsworth.
- Moore, M. G. (2007). *The theory of transactional distance*. In M. G. Moore (Ed.), *Handbook of distance education* (2nd ed.), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 89-105.
- Paier, M. (2007). *Student support services in distance learning system*. Austria: Vienna University of technology since.
- Phan, H. P. (2009). Relations between goals, self-efficacy, critical thinking and deep processing strategies: a path analysis. *Educational Psychology*, 29(7), 777 - 799.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16, 385-407.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T. & Mckachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the motivated Strategies for learning questionnaire (M.S.L.Q). *Educational and Psychological Management*, 53, 801-813.
- Rickwood, D., Deane, F. D., Wilsons, C. J. & Ciarrochi, J. (2005). Young people's help-seeking for mental health problems. *Australian e-Journal for the Advancement of Mental Health*, 4 (3), 512-517.
- Rumble, G. (2000). Student support in distance education in the 21st century: *Learning from service management. Distance Education*, 21(2), 216-235.
- Sharma, H. L. (2002). Student support services in distance learning system: A case of directorate of distance education, Maharshi Dayanand University. *Turkish online Journal of Distance Education-TOJDE*, 3(4), 21-29.
- Simpson, O. (2008). Motivating learners in open and distance learning: do we need a new theory of learner support?. *Open Learning: The Journal of Open and Distance Learning*, 23(3), 159- 170.
- Stevenson, K., MacKeogh, K. & Sander, P. (2006). "Working with student expectations of tutor support in distance education: testing an expectations-led quality assurance model. *Open Learning: The Journal of Open and Distance Learning*, 21(2), 139-152.
- Sungur, S. (2007). Modeling the relationships among students' motivational beliefs, metacognitive strategy use, and effort regulation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51(3), 315-326.
- Tait, A. (2003). Reflections on student support in open and distance learning. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 4(1), 1-5.
- Tallman, F. D. (1993). *Student participation correspondence education: Student perception of the effectiveness of instructional and student support*, Unpublished Distance Educational Research thesis, University of Arizona, Arizona.
- Taplin, M., Yum, J. C.K., Jegede, O., Fan, R. Y. K. & Chan, M. S.-Ch. (1999). Help-seeking strategies used by high- achieving and low- achieving distance education

- students. In Asian Association of open Universities, October 14th – 17th, Beijing, 153-159.
- Terry, P. S. (2002). The Effect of online Time Management practice on Self-Regulated Learning and Academic Self-Efficacy. Dissertation of Curriculum an instruction, Virginia University.
- Udo, G. J., Bagchi, K. K. & Kirs, P. J. (2011). Using SERVQUAL to assess the quality of e-learning experience. *Computers in Human Behavior*, 27, 1272-1283.
- VanEerde, B. J. (2003). Teaching time and organizational management Skills to first year health science students: Does training make a difference?. *Journal of Further and Higher Education*, 28, 261-276.
- Vecchio, R. (2003). *Organizational behavior: Core concepts (5th ed.)*. Mason OH: South-Western.
- Wang, Y., Peng, H., Huang, R., Hou, Y. & Wang, J. (2008). Characteristics of distance learners: research on relationships of learning motivation, learning strategy, self-efficacy, attribution and learning results. *Open Learning: The Journal of Open and Distance Learning*, 23(1), 17 - 28.
- Wang, Y.-S., Wang, H.-Y. & Shee, D. Y. (2007). Measuring e-learning system success in an organizational context: scale development and validation. *Computers in Human Behavior*, 23, 1792-1808.
- Weinsein, C. E. (1994). Self-Regulating Academic Study Time: A Strategy Approach, In D .H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-Regulation of Learning and performance: Issues and Educational Applications*, Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates:181-202.
- Weinstein, C. E. & Palmer, D. R. (2002). *User's manual for those administering the learning and study strategies inventory.*, H & H Publishing Company.
- Wilson, C. J. & Deane, F. P. (2002) Adolescent opinions about reducing help seeking barriers and increasing appropriate help engagement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 10, 345-364.
- Yukselturk, E. & Bulut, S. (2007). Predictors for student success in an online course. *Educational Technology & Society*, 10(2), 71-83.
- Yukselturk, E. & Inan, F. A. (2006). Examining the factors affecting student dropout in an online certificate program. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 7(3), 75-88.
- Yukselturk, E. & Yildirim, Z. (2008). Investigation of interaction, online support, course structure and flexibility as the contributing factors to student satisfaction in an online certificate program. *Educational Technology & Society*, 11(4), 51-65.