

ارتباط ادراک از مولفه‌های برنامه درسی در پیش‌بینی درگیری تحصیلی دانشجویان تغذیه

دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی

نوشین عمویی^{۱*}، دکتر مهران فرج‌اللهی^۲، دکتر فروزان ضرابیان^۳

تاریخ دریافت مقاله: ۹۶/۱۱/۲۲

تاریخ پذیرش: ۹۷/۰۲/۰۲

چکیده

مقدمه: متخصصان تعلیم و تربیت تمایل دارند که درگیری تحصیلی را مساوی با درگیر شدن فراگیران در تکالیفی مانند حل مسئله و فعالیت‌هایی بدانند که منجر به توسعه‌ی مهارت‌های سطوح بالای شناختی مانند ارزشیابی، ترکیب و تجزیه و تحلیل در طبقه‌بندی بلوم می‌شود. تحقیق حاضر با هدف بررسی نقش ادراک از مولفه‌های برنامه درسی در پیش‌بینی درگیری تحصیلی دانشجویان انجام شد.

روش‌ها: روش پژوهش حاضر توصیفی-تحلیلی است؛ جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان دوره تحصیلات تکمیلی و دانشجویان سال سوم و چهارم دوره کارشناسی رشته تغذیه دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ بود. حجم نمونه براساس جدول کرجسی و مورگان ۱۷۰ نفر انتخاب و روش نمونه‌گیری به صورت طبقه‌ای نسبتی به طور تصادفی بود. به منظور جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌های ادراک دانشجویان و راهبردهای انگیزشی برای یادگیری استفاده شد که با توجه به استاندارد بودن پرسشنامه‌ها روایی و پایایی آن‌ها مورد تایید قرار گرفت. داده‌ها پس از جمع‌آوری با استفاده از آزمون t مستقل و رگرسیون چندگانه هم‌زمان از طریق نرم‌افزار آماری SPSS تجزیه و تحلیل شدند.

یافته‌ها: نتایج رگرسیون هم‌زمان نشان داد که متغیر ادراک از مولفه‌های برنامه درسی به صورت کلی می‌تواند ۴۱/۴ درصد تغییرات متغیر درگیری تحصیلی را تبیین کنند و از بین مولفه‌های برنامه درسی، دو مولفه روش تدریس ($\beta = 0.388, P < 0.01$) و ارزشیابی ($\beta = 0.35, P < 0.01$) می‌توانند متغیر ملاک (درگیری تحصیلی) را پیش‌بینی کنند و همچنین نتایج نشان داد که مولفه‌های هدف و محتوا به تنهایی قادر به پیش‌بینی درگیری تحصیلی نیستند.

نتیجه‌گیری: با توجه به نتایج حاصله، ادراک از مولفه‌های برنامه درسی دانشجویان؛ قابلیت پیش‌بینی درگیری تحصیلی را داشت، بنابراین دست‌اندرکاران نظام آموزشی دانشگاه می‌توانند با اتحاد اهداف روشن، محتوای به روز و کارآمد، روش‌های تدریس فعال و ارزشیابی متنوع و مستمر، درگیری تحصیلی دانشجویان را ارتقاء دهند.

کلید واژه‌ها: مولفه‌های برنامه درسی، درگیری تحصیلی، دانشجویان

مقدمه

چگونگی فرآیند یادگیری-یاددهی یکی از مهم‌ترین عوامل موثر بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان و جلب انگیزه آن‌ها برای ادامه تحصیل است. با توجه به توسعه امکانات و پیشرفت‌ها و ابداع روش‌های جدید آموزشی هر روز شیوه‌های یادگیری و یاددهی متحول می‌شود و همگام با پیشرفت‌های فن‌آوری دروازه‌های نوینی برای بهبود این فرآیند گشوده می‌شوند. اما با توجه به این تحولات آموزشی، هنوز در بسیاری از موارد فرآیند یادگیری-یاددهی از کیفیت مطلوبی برخوردار نیست و نارسایی‌هایی مشهود است که در مواردی به انصراف دانشجویان از ادامه تحصیل (۱) و در مواردی نیز به ورود افراد غیرحرفه‌ای به جامعه منتهی می‌شود (۲) که این مشکلات نویسنده مسئول: نوشین عمویی، کارشناس ارشد برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، ایران nooshin.amouei@gmail.com

مهران فرج‌اللهی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، ایران
فروزان ضرابیان، گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، ایران

نویسنده مسئول: نوشین عمویی، کارشناس ارشد برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، ایران
nooshin.amouei@gmail.com
مهران فرج‌اللهی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، ایران
فروزان ضرابیان، گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، ایران

نقش پررنگ آن در امر شکست تحصیلی توجه پژوهشگران را به خود جلب نموده است. درگیری تحصیلی را می‌توان به صورت تعامل بین توجه و تعهد بهتر درک و تعریف کرد (۳). دانشجویانی که درگیر می‌شوند، توجه و تعهد زیادی دارند، زیرا برای انجام تکالیف و فعالیت‌های مربوط به درس ارزش قائل هستند. به بیان دیگر، ممکن است دانشجویان درگیر، مسائلی را یاد بگیرند که هیچ ارزش شخصی برای آن‌ها ندارد چراکه آن‌ها به انجام تکالیف یا فعالیت‌هایی ارزش می‌دهند که منجر به یادگیری بیشتر می‌شود. دانشجویان در هنگام درگیر شدن در تکالیف یا فعالیت‌ها، حتی در غیاب پاداش‌های درونی، پایداری و تلاش از خود نشان می‌دهند در حالی که دانشجویان مطیع و فرمانبردار فقط به تکلیف توجه می‌کنند و سطح این توجه در آنان در نوسان است و ممکن است کم شود. برای مثال وعده‌ی پاداش بیرونی با ارزش (نمره‌ی خوب، تأیید دیگران، والدین و اطرافیان، ورود به مقاطع بالاتر و غیره) ممکن است موجب صرف انرژی بسیار زیادی شود، اما به درگیر شدن فراگیران منجر نمی‌شود، زیرا چنین پاداش‌هایی فقط وسیله‌ای برای جلب توجه و صرف انرژی ضروری برای انجام تکالیف است، اما به محض حذف شدن پاداش بیرونی، توجه کاهش می‌یابد یا از بین می‌رود و فرد هیچ انرژی‌ای صرف نمی‌کند، زیرا خود تکلیف هیچ ارزش و جاذبه‌ای برای او ندارد. در واقع، توجه توسط پاداش بیرونی ایجاد و جلب می‌شود، اما تعهد فقط از طریق معناها و ارزش‌های شخصی ایجاد می‌شود (۴).

یکی از مهم‌ترین شاخص‌های نشان‌دهنده کیفیت آموزش و پیشرفت تحصیلی، درگیری تحصیلی دانشجویان است در دانشگاه‌های علوم پزشکی که همواره دانش در رشته‌های مرتبط با آن به روز می‌شود و اطلاعات جدیدی اضافه می‌شود، نیازمند این است که دانشجویان همواره خود را با دانش روز منطبق سازند تا به موفقیت دست یابند. درگیری تحصیلی سازه‌ای است که اولین بار برای درک و تبیین افت و شکست تحصیلی مطرح شد و به عنوان پایه و اساس برای تلاش‌های اصلاح‌گرایانه در حوزه تعلیم و تربیت مدنظر قرار گرفت (۵). درگیری تحصیلی دربرگیرنده ابعاد رفتاری، شناختی و انگیزشی است.

بعد رفتاری، به رفتارهای قابل مشاهده تحصیلی، نظیر تلاش و پایداری در هنگام مواجه شدن با مشکل در حین انجام تکالیف درسی و تقاضای کمک از اساتید یا همسالان به منظور یادگیری و درک مطالب درسی اشاره دارد (۶). بعد عاطفی درگیری، به واکنش‌های عاطفی و هیجانی دانش‌آموز در کلاس

و مدرسه اشاره دارد در واقع درگیری عاطفی شامل علاقه‌مندی درونی به مطالب و تکالیف درسی، ارزش‌دهی به مطالب، وجود عاطفه مثبت و فقدان عاطفه منفی نظیر ناامیدی، اضطراب و خشم هنگام انجام تکالیف درسی و یادگیری است. درگیری شناختی شامل انواع فرایندهای پردازش است که دانش‌آموزان جهت یادگیری مورد استفاده قرار می‌دهند و متشکل از راهبردهای شناختی و راهبردهای فراشناختی است (۷). راهبردهای شناختی اقداماتی هستند که به کمک آن‌ها اطلاعات تازه برای پیوند دادن و ترکیب کردن با اطلاعات از پیش آموخته شده و ذخیره‌سازی آن‌ها در حافظه درازمدت آماده می‌شوند و شامل ۳ دسته کلی مرور، بسط یا گسترش و سازمان‌دهی است. راهبردهای فراشناختی شکلی از شناخت هستند که بر فرآیندهای شناختی اعمال نظارت می‌کنند (۸). یافته‌های پژوهش‌ها در زمینه درگیری تحصیلی نشان می‌دهد که عوامل چندگانه فردی مانند راهبردهای یادگیری (۹) و محیطی مانند رفتارهای آموزشی و حمایتی معلم (۱۰)، زمینه‌های خانوادگی و حمایتی والدین (۱۱) و روابط با همسالان (۱۲) بر درگیری هیجانی و شناختی دانشجویان در فعالیت‌های دانشگاهی تاثیر دارند. به این ترتیب، یک عامل اثرگذار بر درگیری تحصیلی، محیط حمایت‌کننده است. یک محیط خوب در دانشگاه می‌تواند یک عامل برای افزایش درگیری باشد. درگیری تحصیلی یک موقعیت انعطاف‌پذیر است که به وسیله بافت آموزشی شکل داده می‌شود (۱۳). زمانی که دانشجویان محیط آموزشی را متناسب با نیازهای خود یعنی شایستگی، خودمختاری و ارتباط ادراک می‌کنند، درگیری تحصیلی حالت بهینه پیدا می‌کند (۱۴). در واقع، درگیری تحصیلی مفهوم سازگارانه‌ای است که می‌تواند به راحتی از راه بافت آموزشی شکل گیرد. بنابراین با توجه به مطالب ذکر شده و همچنین مطالعات سایر پژوهشگران می‌توان اشاره کرد که؛ یکی از متغیرهای قابل طرح در رابطه با درگیری تحصیلی، نقش ادراک از مولفه‌های برنامه درسی می‌باشد (۱۵).

با توجه به اینکه ادراک، فرایندی است که افراد، به وسیله آن، پنداشت‌ها و برداشت‌هایی را که از محیط خود دارند، تنظیم و تفسیر می‌کنند و بدین وسیله به آن‌ها، معنی می‌دهند (۱۶). به همین دلیل می‌تواند نقش کلیدی در مقوله درگیری تحصیلی داشته و بی‌توجهی به آن می‌تواند در ایجاد معضل آموزشی کارساز باشد. با توجه به این‌که برنامه درسی از

نقش این مولفه‌ها به صورت تعاملی مورد بررسی قرار نگرفته است.

باتوجه به این که در دانشگاه‌های علوم پزشکی، همواره دانش در رشته‌های مرتبط با آن به روز می‌شود و اطلاعات جدیدی اضافه می‌شود، نیازمند این است که دانشجویان همواره خود را با دانش روز منطبق سازند تا به موفقیت دست یابند بنابراین توجه به درگیری تحصیلی دانشجویان علوم پزشکی اهمیت ویژه‌ای دارد و مشخص کردن سهم متغیرهای موثر بر آن، ضروری به نظر می‌رسد. از طرفی با توجه به اینکه نظام آموزش عالی در جوامع جهانی عملکردهای متنوع و متعدد خود را از طریق برنامه درسی محقق می‌سازد و همچنین با توجه به کم‌کاری‌ها و بی‌توجهی از لحاظ سیاست‌گذاری آموزشی از جانب برنامه‌ریزان؛ لذا، تحقیق در زمینه بررسی نقش ادراک از مولفه‌های برنامه درسی در پیش‌بینی درگیری تحصیلی دانشجویان دانشکده تغذیه دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی ضروری به نظر می‌رسد. بنابراین مسئله اصلی در پژوهش حاضر این است که سهم ادراک از مولفه‌های برنامه درسی (هدف، محتوا، روش و ارزشیابی) در پیش‌بینی درگیری تحصیلی دانشجویان تغذیه دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی چقدر است؟

روش‌ها

این پژوهش توصیفی-تحلیلی و از نوع پیمایشی است. باتوجه به این که در سال‌های اولیه دوره کارشناسی به علت وجود دروس عمومی و فقدان دروس اختصاصی، دانشجویان فاقد ادراک کافی نسبت به عناصر و مولفه‌های برنامه درسی رشته تغذیه هستند، لذا در این تحقیق کلیه دانشجویان سال سوم و چهارم دوره کارشناسی و دانشجویان دوره تحصیلات تکمیلی (کارشناسی ارشد، دکتری) رشته تغذیه دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی در نیمسال دوم ۹۶-۹۵ به عنوان جامعه آماری این پژوهش انتخاب شدند که تعداد آن‌ها برابر با ۲۹۶ نفر که ۱۷۵ نفر کارشناسی و ۱۲۱ نفر تحصیلات تکمیلی بود (۱۹۸ نفر زن و ۹۸ نفر مرد). حجم نمونه بر اساس جدول کرجسی و مورگان (۲۶) ۱۷۰ نفر محاسبه که به دلیل ناهمگن بودن جامعه آماری از لحاظ متغیر تعدیل‌کننده یعنی دوره‌های تحصیلی (کارشناسی و تحصیلات تکمیلی)، نمونه‌ها با استفاده از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبتی انتخاب شدند. بدین منظور از هر دوره تحصیلی (تحصیلات تکمیلی، کارشناسی سال سوم و چهارم) به نسبت تعداد دانشجویان آن به کل جامعه آماری، نمونه‌گیری به عمل آمد و در نهایت ۷۰ نفر از

مهم‌ترین ابزارها و عناصر تحقق بخشی به اهداف و رسالت‌های آموزش عالی است. از این رو تلاش می‌شود تا از طریق طراحی و تدوین برنامه درسی مشخص، انواع مختلف دانش و مهارت‌ها را به فراگیران انتقال داده، آن‌ها را برای برعهده گرفتن نقش‌ها و مسئولیت‌هایشان در زندگی آماده سازد (۱۷). برنامه درسی، معادل فارسی واژه Curriculum و معرف یکی از رشته‌های تخصصی حوزه تعلیم و تربیت است (۱۸). برنامه درسی شامل سازماندهی یک سلسله فعالیت‌های یاددهی و یادگیری به منظور ایجاد تغییرات مطلوب در رفتار یادگیرنده‌ها و ارزشیابی میزان تحقق این تغییرات است (۱۹). برنامه‌های درسی از عناصری تشکیل شده‌اند که ترکیب و هماهنگی مناسب آن‌ها در کنار یکدیگر موفقیت برنامه درسی را تضمین می‌کند و مخاطب را به مسیر و هدف مورد نظر نزدیک‌تر می‌کند اما با توجه به میزان اهمیت عناصر برنامه درسی میان صاحب نظران در این باره اختلاف نظر وجود دارد (۲۰). تایلر چهار عنصر هدف، محتوا، روش و ارزشیابی را پیشنهاد می‌کند. هیلدا تابا اندیشمند دیگر حوزه برنامه آموزشی، عناصر چهارگانه تایلر را به هفت عنصر نیازها، هدف‌ها، محتوا، سازمان‌دهی محتوا، تجربیات یادگیری، سازماندهی تجربیات یادگیری و ارزشیابی گسترش داد. کلاین الگوی نه عنصری از عناصر برنامه درسی شامل: اهداف، محتوا، فعالیت‌های یادگیری، روش‌های ارزشیابی، منابع و ابزار یادگیری، زمان، فضا و یا محیط، گروه‌بندی، راهبردهای تدریس را ارائه می‌دهد (۲۱). در این تحقیق مولفه‌های برنامه درسی مورد بررسی شامل هدف، محتوا، روش و ارزشیابی بوده است.

اگرچه پژوهشی که مستقیماً به نقش پیش‌بینی‌کنندگی ادراک از مولفه‌های برنامه‌ی درسی در درگیری تحصیلی دانشجویان پرداخته باشد، یافت نشد ولی پژوهش‌های توسط اردان (۲۲) و حیدرزاده (۲۳) در راستای تأثیر عوامل بیرونی بر درگیری انگیزشی که یکی از مولفه‌های درگیری تحصیلی است صورت گرفته که در این پژوهش‌ها به نقش عواملی از جمله محیط‌های مختلف یادگیری، خصوصیات مدرسه و کلاس درس، محتوای آموزشی، روش‌های مختلف آموزش، کیفیت تدریس ادراک شده، ساختار ارزشیابی ادراک شده و مواردی از این قبیل، بر انگیزش به صورت مجزا پرداخته شده است (۲۵-۲۲) ولی

۶) و بعد فراشناختی/ راهبردهای فراشناختی (سوالات ۳۲، ۳۰، ۲۷، ۲۴، ۲۰، ۱۹، ۱۷، ۱۶، ۱۵، ۱۰، ۹، ۳) را شامل می‌شد. برای پاسخ به این پرسشنامه از مقیاس پاسخگویی پنج درجه‌ای (۱= کاملاً مخالف، ۲= مخالف، ۳= متوسط، ۴= موافق، ۵= کاملاً موافق) استفاده شد. پنتریچ (Pintrich) و همکاران (۲۸) ذکر کرده‌اند که کلیه خرده مقیاس‌های پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری دارای روایی مناسبی است. این پرسشنامه در ایران توسط جباری (۲۹) هنجار شده و توسط رستگار (۳۰)، عابدینی (۳۱) و باباخانی (۳۲) مورد استفاده قرار گرفت. ضرایب آلفای کرونباخ برای ابعاد رفتاری، عاطفی، راهبردهای شناختی و راهبردهای فراشناختی به ترتیب برابر ۰/۶۹، ۰/۹۰، ۰/۶۹، ۰/۷۵ گزارش شده است. این ضرایب نشان‌دهنده همسانی درونی پرسشنامه به عنوان شاخصی از پایایی آن است. در تحقیق حاضر، ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۱ به دست آمد.

جهت رعایت ملاحظات اخلاقی، پژوهشگر با معرفی خود و توضیح اهداف و روش پژوهش و تأکید بر محرمانه بودن اطلاعات، از دانشجویان رضایت آگاهانه کسب نمود. برای پیش‌بینی درگیری تحصیلی دانشجویان تغذیه دانشگاه علوم پزشکی از طریق ادراک آنان از مولفه‌های برنامه درسی از رگرسیون چندگانه استفاده شد. داده‌ها از طریق نرم‌افزار آماري SPSS.Ver.20 تجزیه و تحلیل شدند.

یافته‌ها

جدول شماره یک مشخصات عمومی پاسخگویان را نشان می‌دهد که بیشترین جامعه آماری مورد نظر با ۶۶/۹۱ درصد زن و ۵۹/۱۲ درصد دارای مدرک کارشناسی بوده و همچنین نتایج نگرش و وضعیت پاسخ‌گویان در ارتباط با هریک از مفاهیم و گویه‌های تحقیق ارائه شده است.

جدول ۱: توزیع فراوانی تحصیلات و جنس آزمودنی‌ها

متغیر	مولفه	فراوانی	درصد
تحصیلات	کارشناسی	۱۰۰	۵۹/۱۲
	کارشناسی ارشد	۷۰	۴۰/۸۸
	جمع	۲۹۶	۱۰۰
جنس	زن	۱۱۳	۶۶/۹۱
	مرد	۵۷	۳۳/۱۰۹
	جمع	۱۷۰	۱۰۰

جدول شماره دو میانگین و انحراف معیار نمرات دانشجویان را در مورد خرده مقیاس‌های ادراک از مولفه‌های برنامه درسی یعنی ادراک از هدف، محتوا، روش و ارزشیابی و خرده

دوره تحصیلات تکمیلی و ۱۰۰ نفر از دوره کارشناسی سال سوم و چهارم به‌طور تصادفی انتخاب شدند.

ابزار اندازه‌گیری در این پژوهش شامل دو پرسشنامه بود: الف) پرسشنامه‌ی ادراک دانشجویان از مولفه‌های برنامه درسی که بر مبنای الگوی تایلر بود. این الگو شامل چهار عنصر از عناصر برنامه درسی، یعنی هدف، محتوا، روش و ارزشیابی و دارای ۴۰ گویه که خرده مقیاس‌های هدف (سوالات ۱ تا ۵)، محتوا (سوالات ۶ تا ۱۳)، روش تدریس (سوالات ۱۴ تا ۲۷) و ارزشیابی (سوالات ۲۸ تا ۴۰) را شامل بود و درنهایت این مقیاس در طیف پنج گزینه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم تدوین شد. درضمن سوالات به صورت معکوس نمره‌گذاری شدند. طاطاری و همکاران (۲۷) ضریب آلفای کرونباخ برای کل سوالات را برابر با ۰/۹۵ و برای خرده مقیاس‌های هدف، محتوا، روش و ارزشیابی به ترتیب برابر با ۰/۷، ۰/۷۴، ۰/۹۳ و ۰/۷۹ بدست آورد که این مقادیر حاکی از ثبات بالای این مقیاس می‌باشد. در تحقیق حاضر ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۱ به دست آمد. ب) با توجه به اینکه پرسش‌نامه درگیری تحصیلی چند مولفه را مورد بررسی کرده و روایی با پایایی آن‌ها به‌صورت جداگانه مورد بررسی قرار گرفته لذا برای سنجش درگیری تحصیلی از یکی از خرده مقیاس‌های پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری (MSLQ) که توسط پنتریچ، روسر و دیگروث (۲۸) معرفی شد، استفاده گردید. لازم به ذکر است که پرسشنامه مذکور تمامی خرده مقیاس‌های آن از لحاظ روایی و پایایی مورد بررسی قرار گرفته است؛ همچنین این پرسشنامه متشکل از ۳۲ سوال است که درگیری تحصیلی را در ابعاد رفتاری، عاطفی، شناختی، و فراشناختی اندازه‌گیری می‌کند. بعد رفتاری/ تلاش (سوالات ۲۳، ۱۲، ۵، ۲)؛ بعد عاطفی/ ارزش تکلیف (سوالات ۲۶، ۲۲، ۱۱، ۷، ۴، ۱)؛ بعد شناختی/ راهبردهای شناختی (۳۱، ۲۹، ۲۸، ۲۵، ۲۱، ۱۸، ۱۴، ۱۳، ۸،

جدول ۲: شاخص‌های توصیفی مربوط به ادراک از مولفه‌های برنامه درسی و درگیری تحصیلی

متغیر	میانگین	انحراف معیار	حداکثر	حداقل	دامنه تغییرات	کجی	کشیدگی
برنامه درسی	هدف	۱۵/۲	۳/۴	۲۲	۶	۱۶	-۱/۰۲
	محتوا	۲۲/۶	۳/۱	۳۳	۱۵	۱۸	۰/۱۹
	روش	۴۰/۹	۸	۵۸	۲۰	۳۸	-۰/۰۷
	ارزشیابی	۴۰	۶/۳	۵۶	۱۹	۳۷	-۰/۲۸
درگیری تحصیلی	رفتاری	۱۳/۴	۳/۴	۲۰	۶	۱۴	-۰/۴۷
	عاطفی	۲۲/۳	۴/۹	۳۰	۱۱	۱۹	-۰/۷۷
	شناختی	۳۵	۷/۶	۴۹	۱۷	۳۲	-۰/۸۵
	فراشناختی	۳۹/۲	۶/۴	۵۴	۲۷	۲۷	-۰/۶۲

به منظور بررسی تفاوت درگیری تحصیلی در بین دانشجویان با توجه به دوره تحصیلی از آزمون معنی‌دار بودن t مستقل استفاده گردید که نتایج در جدول شماره سه بیان شده است.

جدول ۳: تفاوت درگیری تحصیلی دانشجویان با توجه به دوره تحصیلی

دوره	تعداد افراد	میانگین	انحراف معیار	میانگین تغییرات	آماره t	درجه آزادی t	سطح معنی‌داری
کارشناسی	۱۰۰	۱۱۳/۹۵	۱۵/۰۹	۹/۷۷	۳/۲۴	۱۶۶	۰/۰۰۱**
تحصیلات تکمیلی	۷۰	۱۰۴/۱۸	۲۳/۹				

** $p < 0/01$

ضریب همبستگی متغیرهای تحقیق برابر $0/643$ و ضریب تعیین آن $0/414$ است. نتایج به‌دست آمده بیانگر وجود همبستگی بین متغیرهای تحقیق بوده و خود گویای این است که مؤلفه‌های متغیر پیش‌بین دارای ارتباط قوی با متغیر ملاک (درگیری تحصیلی) هستند.

به‌منظور بررسی این مسئله که کدام‌یک از متغیرهای پیش‌بینی (ادراک از هدف، محتوا، روش و ارزشیابی) به تنهایی قادر به پیش‌بینی متغیر ملاک (درگیری تحصیلی) است، در جدول شماره چهار نتایج ضرایب رگرسیون گزارش شد.

به منظور آگاهی از نقش ادراک از مولفه‌های برنامه درسی در پیش‌بینی مولفه‌های درگیری تحصیلی دانشجویان از روش تحلیل رگرسیون چندگانه هم‌زمان استفاده گردید (جدول ۴). نتایج حاصل از رگرسیون چندگانه نشان داد که مجموعه خرده مقیاس‌های ادراک از مولفه‌های برنامه درسی (ادراک از هدف، محتوا، روش و ارزشیابی) می‌توانند درگیری تحصیلی دانشجویان تغذیه دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی را پیش‌بینی کنند ($P < 0/001$ و $F = 28/766$). همچنین براساس یافته‌های به دست آمده از آزمون رگرسیون چندگانه، r یا

جدول ۴: ضرایب رگرسیون در مدل بررسی ارتباط ادراک دانشجویان از مولفه‌های برنامه درسی و درگیری تحصیلی

مدل	ضرایب غیراستاندارد		ضرایب استاندارد شده	آماره t	P-value
	b	خطای انحراف معیار			
مقدار ثابت	۲۵/۷۳	۱۴/۱۳	-	۱/۸۲۱	۰/۰۷
هدف	-۰/۱۰۴	۰/۳۹۶	-۰/۰۱۸	-۰/۲۶۴	۰/۷۹۲
محتوا	۰/۱۳۲	۰/۴۱۹	۰/۰۲	۰/۳۱۵	۰/۷۵۳
روش تدریس	۰/۹۵۲	۰/۱۸۸	۰/۳۸۸	۵/۰۴۶	۰/۰۰۱
ارزشیابی	۱/۰۹۷	۰/۲۱۶	۰/۳۵	۵/۰۸۷	۰/۰۰۱

درگیری تحصیلی دانشجویان تغذیه دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی باشند، اما خرده مقیاس‌های ادراک از هدف ($P = 0/792$ ، $t = 0/264$) و ادراک از محتوا ($P = 0/753$ ، $t = 0/315$) معنی‌دار نبوده و پیش‌بین‌های خوبی برای درگیری تحصیلی نیستند.

ضرایب رگرسیون استاندارد شده نشان می‌دهد که از بین چهار خرده مقیاس ادراک دانشجویان از مولفه‌های برنامه درسی (ادراک از هدف، محتوا، روش و ارزشیابی)، خرده مقیاس‌های ادراک از روش ($P = 0/001$ ، $t = 5/046$) و ادراک از ارزشیابی ($P < 0/001$ ، $t = 5/087$) می‌توانند پیش‌بین‌های خوبی برای

جهت تبیین این یافته می‌توان اظهار داشت که دید مثبت به عناصر برنامه درسی، منجر به درگیری تحصیلی دانشجویان می‌گردد.

نتایج حاکی از آن بود که از بین مولفه‌های هدف، محتوا، روش و ارزشیابی تنها مولفه‌های روش تدریس و ارزشیابی قابلیت پیش‌بینی درگیری تحصیلی و ابعاد مختلف آن را دارا می‌باشند. این یافته با نتایج تحقیق طاطاری (۲۷) مغایرت دارد. طاطاری در تحقیق خود نشان داد که از بین چهار خرده مقیاس ادراک دانشجویان از مولفه‌های برنامه درسی، خرده مقیاس ادراک از هدف و ادراک از محتوا می‌توانند پیش‌بین‌های خوبی برای انگیزش پژوهشی دانشجویان باشند ولی خرده مقیاس‌های ادراک از روش و ادراک از ارزشیابی پیش‌بین‌های خوبی برای انگیزش پژوهشی نبوده‌اند. در تبیین این یافته می‌توان اظهار داشت احتمالاً در رشته‌های علوم پزشکی از جمله تغذیه با توجه به کاربردی بودن دروس برای دانشجویان، نقش اساتید؛ چه در انتخاب روش تدریس و چه در انتخاب روش ارزشیابی از درجه اهمیت بالاتری برخوردار است.

درواقع هرچه روش تدریس اساتید متناسب با زمان لازم برای یادگیری دانشجویان، متناسب با ویژگی‌ها و توانایی شناختی دانشجویان، متناسب با محتوای دروس، دارای تنوع و ترکیب روش‌های مختلف تدریس و نیز هرچه ارزشیابی متناسب با اهداف، محتوا و روش تدریس، متناسب با دامنه وسیعی از توانایی‌های دانشجویان، دارای نتایج سازنده برای بهبود فرآیند یاددهی-یادگیری باشد، بیشتر احتمال دارد در مواجهه با تکالیف درسی پافشاری و تلاش کنند، بیشتر به مطالب درسی علاقه‌مند می‌شوند، درک مفاهیم درسی برایشان مهم می‌شود و نیز بیشتر از راهبردهای شناختی و فراشناختی استفاده می‌کنند.

همچنین نتایج مطالعه حاضر نشان داد که بین درگیری تحصیلی دانشجویان تغذیه دانشگاه علوم پزشکی شهیدبهشتی در دوره‌های مختلف تحصیلی (کارشناسی، تحصیلات تکمیلی) تفاوت معنی‌داری وجود دارد و دانشجویان دوره کارشناسی درگیری تحصیلی بالاتری نسبت به دوره تحصیلات تکمیلی داشتند. جهت تبیین این یافته می‌توان اظهار داشت دانشجویان دوره کارشناسی برای رسیدن به مدارج بالاتر تلاش بیشتری می‌کنند، در نتیجه ارزش تکلیف، تلاش، راهبردهای شناختی و فراشناختی در آن‌ها، در سطح بالاتری از اهمیت قرار گرفته و حس مسئولیت‌پذیری آنان نسبت به ارزش

براساس یافته‌های به دست آمده از آزمون رگرسیون ساده چندگانه به روش هم‌زمان، R یا ضریب همبستگی متغیرهای تحقیق در بعد رفتاری برابر $0/455$ ، بعد عاطفی برابر $0/553$ ، بعد شناختی برابر $0/651$ و بعد فراشناختی برابر $0/557$ به دست آمد.

بحث و نتیجه‌گیری

این تحقیق با هدف بررسی نقش ادراک دانشجویان رشته تغذیه دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی از مولفه‌های برنامه درسی بردرگیری تحصیلی آن‌ها صورت گرفت و همچنین می‌توان اشاره کرد که؛ در این تحقیق از مدل رگرسیون خطی چندگانه درخصوص پیش‌بینی ابعاد درگیری تحصیلی بر اساس مؤلفه‌های ادراک برنامه درسی استفاده شده است؛ در این راستا، براساس یافته‌های به دست آمده از آزمون رگرسیون ساده چندگانه به روش هم‌زمان، R یا ضریب همبستگی متغیرهای تحقیق (مؤلفه یا متغیرهای پیش‌بین با ابعاد متغیر ملاک) در بعد رفتاری برابر $0/455$ ، بعد عاطفی برابر $0/553$ ، بعد شناختی برابر $0/651$ و بعد فراشناختی برابر $0/557$ به دست آمد. اعداد فوق بیانگر وجود همبستگی بین متغیرهای تحقیق بوده و خود گویای این است که مؤلفه‌های متغیر پیش‌بین قابلیت اثرگذاری و پیش‌بینی ابعاد متغیر ملاک (درگیری تحصیلی) را دارند. همچنین می‌توان اشاره کرد که؛ با توجه به مطالعه سایر پژوهشگران و یافته‌های بدست آمده می‌توان به میزان اهمیت مولفه‌های برنامه درسی در پیش‌بینی میزان درگیری تحصیلی اشاره کرد؛ با توجه به گردآوری یافته‌های موجود در تحقیق حاضر می‌توان بیان کرد که $41/4$ درصد از میزان درگیری تحصیلی دانشجویان جامعه مورد مطالعه توسط مولفه‌های برنامه درسی پیش‌بینی می‌شوند که این درصد نشان از میزان اهمیت مولفه‌های برنامه درسی و توجه به آن می‌باشد؛ که اهمیت این امر علاوه بر این تحقیق با تحقیقات طاطاری (۲۷)، اکبرپورزنگلانی (۳۳)، دورمن (۳۴) همخوانی دارد و می‌توان با قطعیت اشاره کرد که رعایت برنامه درسی و داشتن دید مثبت و مناسب به آن موجب درگیری تحصیلی دانشجویان می‌گردد.

یافته‌های به دست آمده از تحقیق حاضر نشان داد که حدود $41/4$ درصد از واریانس درگیری تحصیلی توسط متغیر ادراک از مولفه‌های برنامه درسی تبیین می‌شوند. نتایج پژوهش حاضر با نتایج بسیاری از تحقیقات (۲۷، ۴۰-۳۴) همسو می‌باشد. این نتایج با رویکرد خودتعیین‌نگری که بیان می‌کند ادراکات حاصل از محیط بر انگیزش تاثیر دارد هماهنگ است.

علمی آن‌ها می‌گردد و همچنین می‌توان با ایجاد موقعیت چالش‌برانگیز، انتخاب هدف‌های روشن و دشوار، هدایت دانشجویان هنگام انتخاب و به کارگیری راهبردها و در صورت نیاز به آن‌ها سرخ دهید/ به تلاش و پایداری دانشجویان بهاء دهید نه صرفاً به نتیجه سریع.

لذا با توجه به مطالب ذکر شده و اهمیت تحصیلات دانشگاهی و تقاضای روزافزون از دانشگاه‌ها برای ارتقای کیفیت آموزشی و بهبود عملکرد تحصیلی دانشجویان، محققان آموزش دانشگاهی به دنبال مطالعه و بررسی متغیرهای مرتبط با موفقیت تحصیلی و راهبردهای مؤثر برای برخورد با نیازهای تحصیلی و روانی- اجتماعی دانشجویان هستند. همچنین امروزه نظام‌های آموزشی، با تغییر و تحولات زیادی روبرو هستند که در این میان دانشگاه‌ها سعی دارند آموزش‌های خود را مطابق با نیازهای دانشجویان و جامعه ارائه دهند. ایجاد انگیزه در دانشجویان، طوری که بتوانند در تحصیلات موفق باشند یکی از چالش‌های مهم در زمینه ارتقای کیفیت آموزش و سطح برنامه درسی است.

به‌طور کلی می‌توان اشاره کرد که مولفه‌های برنامه درسی بر درگیری تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی تاثیر داشته و می‌توان با استفاده از مدیریت و برنامه‌ریزی در مورد برنامه درسی و مولفه‌های آن میزان درگیری تحصیلی دانشجویان را بیشتر نموده و آن را در جهت مثبت و مناسب و طبق اهداف و خواسته‌ها سیاست‌گذاران آموزشی سوق داد. لذا با توجه به این‌که در پژوهش حاضر فقط دانشجویان تغذیه دانشگاه شهید بهشتی مورد مطالعه قرار گرفتند، توصیه می‌گردد تحقیقات آینده در مورد دانشجویان سایر رشته‌ها و سایر دانشگاه‌ها نیز صورت گیرد و همچنین می‌توان این مطالعه را بر روی جامعه دانشجویان در مقاطع مختلف تحصیلی مورد بررسی قرار داد.

قدردانی

پژوهشگران از کلیه دانشجویان رشته تغذیه که در پژوهش حاضر مشارکت و همکاری داشتند تشکر و قدردانی می‌نمایند.

تکالیف و تلاش آنان برای رسیدن به راهبردها و اهداف در جایگاهی فراتر از دانشجویان تحصیلات تکمیلی قرار می‌گیرد. با توجه به نتایج حاصل از پژوهش حاضر، به مسئولین شورای عالی برنامه‌ریزی پیشنهاد می‌شود که باتوجه به احتمال تاثیر درگیری تحصیلی در جهت ارتقای سطح علمی دانشجویان تغذیه، به مولفه‌های برنامه درسی یعنی اهداف، محتوا روش و ارزشیابی توجه ویژه نمایند و به خصوص برای دو مولفه هدف و محتوا که در این پژوهش نتایج ضعیفی در جهت بالا بردن درگیری تحصیلی داشته‌اند تصمیمی اتخاذ شود تا این دو مولفه نیز با توجه به مبانی نظری و پژوهشی نقش مؤثری در ارتقای سطح علمی و آموزشی کشور ایفاء کنند. لذا به برنامه‌ریزان دانشگاهی علی‌الخصوص سیاست‌گذاران آموزشی پیشنهاد می‌گردد در بخش اهداف برنامه درسی موجود اهداف آموزشی خیلی دشوار و دور از دسترس تعیین نشده و واضح و مرتبط با شرایط واقعی جامعه باشد و در مورد زمان تحقیق اهداف آموزشی با فراگیران صحبت شود. در بخش محتوای برنامه درسی، از به کار بردن محتوای درسی زیاد و پرحجم اجتناب و از مثال‌ها و نمونه‌های جالب و به روز در محتوای درس استفاده گردد تا منجر به درگیری بیشتری دانشجویان شود. در بحث روش ارائه برنامه درسی، از فعالیت‌های یادگیری مرتبط با مشاغل آینده استفاده گردد، تنوع و گوناگونی فعالیت‌های کلاس مدنظر اساتید قرار گیرد. همچنین در کلاس درس تناسب بین فعالیت‌ها با سطح شناختی فراگیران و پرورش مهارت‌های فراشناختی از طریق درگیر کردن آن‌ها در تکالیف و فعالیت‌های جذاب و کاربردی و برانگیزاننده، مورد تاکید قرار گیرد. اساتید انجام فعالیت‌های کلاسی توسط دانشجویان را مورد تاکید قرار داده و انجام آن را تشویق و از ارائه مطالب به صورت یک طرفه اجتناب نمایند. همچنین اساتید با تشکیل گروه‌های مختلف در کلاس، دانشجویان را به بحث گروهی و پرسش و پاسخ و تمرین‌های عملی ترغیب نمایند. ارزشیابی اساتید نیز بایستی به‌صورت مستمر و ترکیبی از روش‌های مختلف با هدف بهبود وضعیت تدریس و یادگیری مورد تاکید قرار گیرد که این امر منجر به درگیری هرچه بیشتر دانشجویان در امور تحصیلی و در نهایت منجر به ارتقای

References

- 1- Zarei E, Fini AA, khajehzadeh Fini H. A comparison of Effect of group counselling methods, behavioural, cognitive and cognitive-behavioural to reduce students Test anxiety in the University of Hormozgan. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 2010; 5: 2256-61.

- 2- Van der Sanden JM, Teurlings CC. Developing competence during practice periods: The learner's perspective. *Between school and work: New perspectives on transfer and boundary crossing*. 2003: 119-36.
- 3- Tinio MF. Academic engagement scale for grade school students. *The assessment handbook* 2009; 2 (1): 64-75.
- 4- Khodayarifard M, Abedini Y. [Health problems of adolescents and young people]. Tehran: Tehran university Publishing; 2008. [Persian]
- 5- Fredricks JA, Blumenfeld PC, Paris AH. School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research* 2004; 74 (1): 59-109.
- 6- Hejazi E, Rastegar A, Lavasani M, Ghorbani Jahromi R. [Intelligence beliefs and academic achievement: the role of achievement goals and academic engagement]. *Psychol Res* 2009; 12 (1-2): 25-40. [Persian]
- 7- Ravindran B, Greene BA, Debacker TK. Predicting preservice teachers' cognitive engagement with goals and epistemological beliefs. *The Journal of Educational Research* 2005; 98 (4): 222-33.
- 8- Seif AA. *New Educational psychology*. 1st ed. Tehran: doran; 2011. [Persian]
- 9- Seligman ME. *Learned optimism: How to change your mind and your life*. Vintage; 2006.
- 10- Luthans F, Avolio BJ, Avey JB, Norman SM. Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel psychology* 2007; 60 (3): 541-72.
- 11- Cooper SL. *A content analysis of client hope in psychotherapy sessions*. Pepperdine University; 2009.
- 12- Snyder CR. *Handbook of hope: Theory, measures, and applications*. Academic press; 2000.
- 13- Finlay KA. *Quantifying school engagement: Research report*. Denver, CO: National Center for School Engagement. 2006.
- 14- Stajkovic AD, Luthans F. Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. *Psychological bulletin* 1998; 124 (2): 240.
- 15- Heydarzade M, Mahram B. [The role of perceived classroom assessment structure and research orientation of students in their research motivation] *Educational and evaluation journal* 2016; 8 (1): 50-68. [Persian]
- 16- Bois H. Stephen P, *Organizational Behavior (Concepts, Theories, and Applications)*. Translation by Ali Parsaeean and Seyyed Mohammad Arabi. 1st ed. Office of Cultural Research; 2014.
- 17- Mehrmohammadi M. [Curriculum: Views, Approaches and Perspectives]. 1st ed. Mashhad: Astan Quds Razavi Publication; 2002. [Persian]
- 18- Talebi S, Mazlomian S, Seif MH. [Principles of Curriculum Planning]. 2nd ed. Tehran: Payamnoor; 2010. [Persian]
- 19- Abedi A, Taji M. [The Concept of School Hidden Curriculum in Students' Personality and Behavior]. *Curriculum Research Journal* 2001; 9: 10-15. [Persian]
- 20- Gourchian, Nader Goli and TonSaz, Forough. [Curriculum developments as a specialty from the ancient world to today's world]. 8th ed Tehran: Institute for Research and Planning for Higher Education; 1995. [Persian]
- 21- Fathi Vajargah C. [Fundamentals of Basic Curriculum Concepts]. 4th ed. Tehran: Ball Publishing; 2009. [Persian]
- 22- Urdan T, Schoenfelder E. Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of school psychology* 2006; 44 (5): 331-49.
- 23- Heidarzadeh M. [The structure of perceived classroom assessment and the orientation of researchers in their research motivation]. [dissertation]. Mashhad: Ferdowsi University; 2012. [Persian]
- 24- Seyyed Javadin SR. [Studying the Factors Related to Students' Learning Motivation in Tehran University]. *Jornal of Mojtamae Aalie Ghom* 2002; 4 (15): 221-256. [Persian]

- 25- Dahl DW, Smimou K. Does motivation matter? On the relationship between perceived quality of teaching and students' motivational orientations. *Managerial Finance*. 2011 Jun 14; 37 (7): 582-609.
- 26- Krejcie RV, Morgan DW. Determining sample size for research activities. *Educational and psychological measurement* 1970; 30 (3): 607-10.
- 27- Tatari Y, Mehram B, Kareshki H. [Study of the role of graduate students' perceptions of curriculum components in predicting their research motivation]. *Journal of Curriculum Studies* 2014; 5(10): 97-113. [Persian]
- 28- Pintrich PR, Roeser RW, De Groot EA. Classroom and individual differences in early adolescents' motivation and self-regulated learning. *The Journal of Early Adolescence* 1994 May; 14 (2): 139-61.
- 29- Jabbari H. [A comparative study of students in terms of bridge setting, motivational beliefs and self-regulation learning strategies]. [dissertation]. Tehran: Beheshti University; 2002. [Persian]
- 30- Rastegar A. [The relationship between intelligence beliefs and academic achievement: The mediating role of achievement goals and academic engagement]. [dissertation]. Tehran: Tehran University; 2006. [Persian]
- 31- Abedini, Y. [the relationship between academic engagement, achievement goals and a academic achievement in two field of mathematics physics and humanities]. [dissertation]. Tehran: Tehran University; 2007. [Persian]
- 32- Babakhani N. [explanatory Model of self-regulated learning in based on perceived family environment, classroom and a sense of belonging to school in high school students in Tehran]. [dissertation]. Roudehen: Islamic Azad University; 2011. [Persian]
- 33- Akbarpour zanglani MB, Zare H, Ekrami M, Maleki H. [The prediction of emotional learning and self-concept based on social structure Education and perception of educational environments: The role of moderating type of education (distance learning and presence)]. *Journal of Learning and Education Studies* 2016; 8 (1): 69-101. [Persian]
- 34- Dorman J. Fisher D, Waldrip BG. Classroom environment, student perceptions of assessment, academic efficacy attitude to science: a Lineral analysis In Contemporary approaches to research on learning environments: Worldviews 2006.
- 35- Murayama K, Elliot AJ. The joint influence of personal achievement goals and classroom goal structures on achievement-relevant outcomes. *Journal of Educational Psychology* 2009; 101 (2): 432.
- 36- Todd Maddox W, Markman AB. The motivation– cognition interface in learning and decision making. *Current Directions in Psychological Science* 2010; 19 (2): 106-10.
- 37- Gutiérrez M, Ruiz LM, López E. Perceptions of motivational climate and teachers' strategies to sustain discipline as predictors of intrinsic motivation in physical education. *The Spanish Journal of Psychology* 2010; 13 (2): 597-608.
- 38- Alkharusi H. A multilevel linear model of teachers' assessment practices and students' perceptions of the classroom assessment environment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2010 Jan 1; 5: 5-11.
- 39- AbolAmali Kh, Hashemian K, Anari F. The Prediction of Academic Engagement Based on the Components of Classroom Environmental Perceptions among Girl High School Students in Tehran. *Quarterly Journal of New Thoughts in Educational Sciences* 2012; 7 (3): 19-33. [Persian]
- 40- Kordafshari F. [Investigating the Student's Conflict among Third-Year High School Students Based on Their Teaching Style Preference]. [dissertation]. Mashhad: Ferdowsi University; 2012. [Persian]

The Role of Perception of the Curriculum Components in Predicting Academic Engagement in Nutrition Students of Shahid Beheshti University of Medical Sciences

Amouei N^{1*}, Farajollahi M², Zarabian F³

Received: 2018/02/11

Accepted: 2018/04/22

Abstract

Introduction: Education experts tend to recognize the academic engagement as involving students in assignments such as problem solving and activities that lead to the development of high-level cognitive skills such as evaluation, composition, and analysis in the classification of Bloom.

Methods: This is a descriptive and analytic study. The statistical population includes all graduate students and third and fourth year undergraduate students of nutrition affiliated to Shahid Beheshti University of Medical Sciences that 170 students were selected randomly through stratified sampling method based on kerchessy and Morgan table as sample size.

For collecting data, students' perception questionnaire and the Motivational Strategies Questionnaire for the Study were used. Data were analyzed by using independent t-test and multiple regression simulations through SPSS software

Results: The results of regression analysis showed that the variables of perception of the curriculum components in general could explain 41.4% of the variables of academic engagement. Among the components of the curriculum, two components of teaching method ($p < 0.01$, $r = 0.388$) and evaluation ($p < 0.01$, $\text{Beta} = 0.35$) can predict the criterion variable (educational conflict) also, the target components and content cannot predict academic engagement alone.

Conclusion: Considering that the perception of the curriculum components of the students can predict academic engagement, so, educational systems by adopting clear goals, up-to-date and efficient content, Active teaching methods, diverse and continuous evaluation can promote academic engagement.

Keywords: Perceptions of Curriculum, Academic Engagement, Students

Corresponding Author: Amouei N, Department of Educational Sciences, Payame Noor University, Iran nooshin.amouei@gmail.com
Farajollahi M, Department of Educational Sciences, Payame Noor University, Iran
Zarabian F, Department of Educational Sciences, Payame Noor University, Iran