

Quality of Curriculum and Academic Engagement: Studying the Mediating Role of Psychological Self-efficacy

Abdol Naser Javan Mojarrad*

Ali Akbar Sheikhi Fini**

Hosein Zeinipour***

Abbas Abolghasemi****

Introduction

Curriculum as an essential element of any field of study affects the level of academic engagement of students. Overall, studies show that both quality of curriculum and self-efficacy play a role in students' academic engagement, but psychological self-efficacy seems to play a mediating role in the relationship between quality of curriculum and academic engagement. Therefore, the present study was conducted to investigate the relationship between quality of curriculum and academic engagement with the mediating role of students' psychological self-efficacy.

Method

This study was a descriptive-correlation (prediction). One of the statistical populations was all undergraduate students of Guilan University in the academic year of 2018-2019. The research sample includes 600 undergraduate students who were selected by cluster random sampling. From different faculties, 6 faculties were selected (technical and engineering, Sciences, agriculture, natural resources, physical education, and architecture). For data collection, quality of curriculum questionnaire (Clark, 2008), academic engagement scale (Fredericks et al. 2004) and psychological capital questionnaire (Luthans et al. 2007) were used. The obtained data were analyzed using AMOS-24 statistical software a path model approach and with Pearson correlation coefficient.

* Ph.D. Student, University of Hormozghan, Bandar Abbas, Iran.

** Associate Professor, University of Hormozghan, Bandar Abbas, Iran. *Corresponding Author:* fini2013@hormozgan.ac.ir

*** Assistant Professor, University of Hormozghan, Bandar Abbas, Iran.

**** Professor, University of Guilan, Rasht, Iran.

Results

The path coefficient between quality of curriculum and psychological self-efficacy explains about 25% of the variance in psychological self-efficacy; also, the path coefficient between psychological self-efficacy and academic engagement explains about 23% of the variance in academic engagement. Therefore, path coefficients are significant ($p < 0.05$). In addition, with the presence of psychological self-efficacy variable, the path coefficient between quality of curriculum and academic engagement was significantly reduced ($\beta = 0.32$, $p < 0.01$). But the significance of the indirect path model between the quality of curriculum and academic engagement indicates the existence of a partial mediation role between them. Thus, the partial mediation role of psychological self-efficacy is confirmed.

Discussion

This result can be explained by the fact that self-sufficient people think that they can achieve the desired result in performing an activity and in this case, students value academic activities and their academic engagement increases. Therefore, people who consider themselves more confident and capable in doing academic work, compared to others, have a strong academic self-concept, their academic achievement increases, as a result. Over time, the student feels that the learning environment is a good place to progress. Therefore, student is eager to stay in the university and do academic activities and participate in affairs. Also, this desire and engagement leads to further growth of the academic self-concept. In the long run, it leads to more success. This encourages students to stay in the university and invest more in education. As a result, it increases students' academic engagement. In general, it can be concluded that educational systems can provide academic engagement in students by improving the quality of curriculum and the sense of psychological self-efficacy in them, and remove the atmosphere of universities and classrooms from apathy, discouragement and despair.

Keywords: quality of curriculum, self-efficacy, academic engagement.

Author Contributions: Abdolnasser Javanmojarad, general framework planning, subjects collection and analyzing, submission and correction, and corresponding author. Dr. Aliakbar shaikhi fini, collaboration in general framework planning, selection of approaches; final review. Dr. Abbas Abolgasemi & Dr. Hossain Zeinalipour, results analysis and conclusions. All authors discussed the results, reviewed and approved the final version of the manuscript.

Acknowledgments: The authors thank all colleagues who have participated in this research.

Conflicts of Interest: The authors declare there is no conflict of interest in this article. This article extracted from the phd. thesis, with the guidance of Dr. Aliakbar shaikhi fini and with the consultation of Dr. Abbas Abolgasemi & Dr. Hossain Zainanipour

Funding: This article did not receive financial support.

رابطه بین کیفیت برنامه درسی و اشتیاق تحصیلی دانشجویان: بررسی نقش میانجی خودکارآمدی روان‌شناختی

عبدالناصر جوان مجرد*

علی اکبر شیخی فینی**

حسین زینلی پور***

عباس ابوالقاسمی****

چکیده

مطالعه حاضر با هدف بررسی رابطه بین کیفیت برنامه درسی و اشتیاق تحصیلی با نقش میانجی خودکارآمدی روان‌شناختی دانشجویان انجام شد. این پژوهش توصیفی، از نوع همبستگی بود. نمونه پژوهش ۶۰۰ نفر از دانشجویان دانشگاه گیلان بود که به صورت نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها، از پرسشنامه کیفیت برنامه درسی کلارک (۲۰۰۸)، مقیاس اشتیاق تحصیلی فردریکز و همکاران (۲۰۰۴) و پرسشنامه سرمایه روان‌شناختی لوتانز و همکاران (۲۰۰۷) استفاده شد. داده‌های پژوهش با تحلیل مسیر به کمک مدل‌سازی معادلات ساختاری تجزیه و تحلیل شد. نتایج پژوهش نشان داد که خودکارآمدی روان‌شناختی دانشجویان در رابطه بین کیفیت برنامه درسی و اشتیاق تحصیلی دانشجویان نقش میانجی‌گری جزئی ایفا می‌کند ($F=0/23$ ، $p<0/01$). بنابراین، با بهبود کیفیت برنامه درسی رشته‌های تحصیلی و خودکارآمدی روان‌شناختی در دانشجویان می‌توان اشتیاق تحصیلی آنان را ارتقاء داد.

کلید واژگان: کیفیت برنامه درسی، خودکارآمدی روان‌شناختی، اشتیاق تحصیلی.

* دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه هرمزگان، بندرعباس، ایران

fini2013@hormozgan.ac.ir

** دانشیار، دانشگاه هرمزگان، بندرعباس، ایران (نویسنده مسئول)

*** استادیار، دانشگاه هرمزگان، بندرعباس، ایران

**** استاد، دانشگاه گیلان، رشت، ایران

مقدمه

در محیط‌های آموزشی فراگیران برای دستیابی به اهداف آموزشی خود با چالش‌های متعددی مواجه هستند. زمانی که این چالش‌ها منفی در نظر گرفته شوند، اثرات زیان‌باری بر انگیزش، عملکرد تحصیلی و بهزیستی روان‌شناختی فراگیران خواهد گذاشت (Pirani, 2015) و تمایلات مثبت تحصیلی آن‌ها را به شکل منفی تحت تأثیر قرار خواهد داد. بر این اساس، یکی از مفاهیم مهم مورد توجه پژوهشگران آموزشی، مفهوم اشتیاق تحصیلی^۱ است. اشتیاق تحصیلی برای یادگیری امری حیاتی تلقی شده و از آن به عنوان یک منادی مهم یادگیری نیز یاد شده است (King, McInerney & Ganotice, 2015). از این‌رو، مطالعه عوامل مؤثر بر اشتیاق تحصیلی و تلاش برای بهبود آن‌ها از اهمیت قابل توجهی برخوردار است.

عدم اشتیاق تحصیلی (بی‌انگیزگی تحصیلی) دارای چهار بُعد مهم است: که شامل باورهای توانایی، باورهای تلاش، ارزشمندی تکالیف تحصیلی و ویژگی‌های تکلیف است. الف) باورهای توانایی، بیانگر ارزیابی منفی فرد از توانایی‌های خود در انجام تکالیف تحصیلی است، ب) باورهای تلاش به عدم تمایل فرد برای صرف وقت و انرژی برای انجام تکالیف درسی محوله اشاره دارد، ج) ارزشمندی تکالیف تحصیلی نیز به ناتوانی فرد در یافتن اهمیت و فواید لازم در تکالیف تحصیلی گفته می‌شود که طی آن فراگیر حس می‌کند که مطالب درسی فواید و کاربردهای لازم را برای وی ندارند، و د) ویژگی‌های تکلیف، فراگیر تکالیف تحصیلی را به عنوان مجموعه‌ای از رفتارهای تکراری و خستگی آور تلقی می‌کند (Legault, Pelletier & Green-Demers, 2006). بر این اساس، باورهای فراگیر و برنامه درسی از عناصر کلیدی در ایجاد و یا نفی اشتیاق تحصیلی است. برنامه درسی^۲ به عنوان یکی از عناصر اساسی هر رشته تحصیلی (Sloan, 2018) بر میزان اشتیاق تحصیلی دانشجویان تأثیر دارد (Ashwin & McVitty, 2015). یک برنامه درسی به قصد ایجاد تغییرات مثبت در رفتار یادگیرنده و دستیابی به پیامدهای مثبت تحصیلی طراحی و اجرا می‌شود (Kashtiara, Fathi Wajaragah, Zimmitat & Foroughi, 2000) که کیفیت آن می‌تواند نقش مؤثری بر ارزیابی فراگیر از فواید و ارزشمندی محتوای آموزشی و به تبع آن اشتیاق تحصیلی آن‌ها داشته باشد. اشتیاق تحصیلی با

1- academic engagement

2- quality of curriculum

پیشرفت تحصیلی، کاهش ترک تحصیل و استراتژی‌های موفقیت فراگیران که باعث افزایش خوش‌بینی تحصیلی و مشارکت فعال دانشجو است، رابطه دارد (Day, 2012; Zahed Babalan, Karimianpour & Dashti, 2017).

بررسی سوابق تحقیقاتی حاکی از آن است که خودکارآمدی روان‌شناختی^۱ دانشجویان هم از جمله عوامل مؤثر بر اشتیاق تحصیلی است (Azimi, Gadimi, Khazan & Dargahi, 2017). خودکارآمدی به عنوان یکی از مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی، به احساس عزت‌نفس و ارزش خود، احساس کفایت و کارایی در برخورد با زندگی اطلاق می‌شود (Kreith & Kreider, 2005). سرمایه روان‌شناختی به عنوان قابلیت‌های حالت خودکارآمدی، خوش‌بینی، امیدواری و تاب‌آوری یک فرد تعریف می‌شود (cited by Neisi, Arshdi & Rahemi, 2011). افرادی که خودکارآمدی پایینی دارند به آسانی در روبرو شدن با مشکلات متقاعد می‌شوند رفتارشان بی‌فایده است و سریعاً دست از تلاش برمی‌دارند. در حالی که افراد با خودکارآمدی بالا، موانع را به وسیله بهبود و اصلاح مهارت‌های خود از سر راه بر می‌دارند و عدم اطمینان کمتری را تجربه می‌کنند (Schwarzer & Scholz, 2000). خودکارآمدی پیش‌بینی‌کننده قوی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان سال اول دانشگاه است (Golestane, Soleimani & Dhghni, 2017). بنابراین، افرادی که در انجام فعالیت‌های تحصیلی، توانایی خود را باور می‌کنند و به خود اطمینان دارند، در مقایسه با دیگران از تصور مثبت تحصیلی برخوردار هستند. طبیعتاً این تصور مثبت باعث اشتیاق، رشد و پیشرفت تحصیلی فرد شده و از تصورات منفی او در مورد تحصیل و اشتیاق به آن جلوگیری می‌کند. پژوهش‌های (Nurttilla, Ketonen and Lonka, 2015) نشان می‌دهد که احساس خودکارآمدی در انجام فعالیت‌های تحصیلی و خوش‌بینی باعث افزایش اشتیاق تحصیلی می‌شود. تحقیق (Möller and Marsh, 2013) نشان داد که اشتیاق تحصیلی و موفقیت تحصیلی رابطه متقابلی با هم دارند. دانشجویان با خودکارآمدی بالا برای کسب موفقیت‌های تحصیلی تمایل بیشتری از خود نشان می‌دهند و در مقابل احساس بی‌کفایتی یکی از مؤلفه‌های بی‌انگیزگی تحصیلی است. همچنین، یافته‌های پژوهشی Esen (2018) نیز نشان داد که بین خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی همبستگی مستقیم و مثبت وجود دارد. (Nasir and Iqbal, 2019) نیز در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که

1- psychological self-efficacy

دانشجویان با اعتقاد قوی به توانایی‌های خود، که در امتحانات میان‌ترم نمرات بالاتری انتظار داشتند، نمرات واقعی نسبتاً بالاتری کسب می‌کردند.

یک برنامه درسی به قصد ایجاد تغییرات در رفتار یادگیرنده اجرا می‌شود و نخستین و مهم‌ترین عنصر و معیار برنامه درسی هدف‌های آن می‌باشد و فعالیت‌ها و طراحی‌های دیگر فرآیند برنامه‌ریزی درسی با توجه به هدف‌ها انجام می‌گیرند. معمولاً در برنامه درسی هدف-ها به ظاهر چشمگیر نیستند، ولی تهیه آن‌ها وقت‌گیر و تا حدودی پیچیده است. هدف‌ها در واقع نیازها، کاستی‌ها و خلاءها را نشان می‌دهند و به قصد پاسخگویی به آن‌ها تعیین می‌شوند (Kashtiar et al., 2000). بهبود مداوم و ارتقاء کیفیت برنامه درسی در آموزش عالی یکی از مباحث عمده و حساس در فرآیند برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی، عبارت است از تغییر برنامه‌های درسی (Khorasani, 2004). (Stephens and Hamblin, 2006) در مطالعه‌ای به بررسی نقش برنامه درسی در کارراهه و توانمندی شغلی دانشجویان پرداختند، نتایج بیانگر فاصله بین محتوای آموزشی با کارراهه دانشجویان هست و تدوین یک برنامه آموزشی کارآمد، مستلزم بررسی نقاط ضعف این برنامه و تمرکز بر مهارت‌های شغلی است. همچنین در مورد رابطه کیفیت برنامه درسی و اشتیاق تحصیلی بیان شده است که ویژگی‌های یادگیرنده، برنامه‌های درسی به لحاظ کمی و کیفی، ویژگی‌های معلمان، شرایط و ویژگی‌های محیط آموزشی، فعالیت‌ها و تکالیف یادگیری و سایر عوامل محیطی بر علاقه و انگیزش فراگیران برای یادگیری تأثیر دارند (Morton, Atkin, Corder, Suhrcke & Van Sluijs, 2016)؛ و برنامه‌ریزی‌های آموزشی نادرست موجب دلزدگی تحصیلی در دانشجویان می‌شود (Needham, Crosnoe & Muller, 2004).

با توجه به این که هم کیفیت برنامه درسی و هم خودکارآمدی بر اشتیاق تحصیلی دانشجویان نقش دارند، اما به نظر می‌رسد که متغیر خودکارآمدی روان‌شناختی در رابطه بین کیفیت برنامه درسی و اشتیاق تحصیلی نقش میانجی داشته باشد. بر این اساس، در پژوهش حاضر نقش میانجی و واسطه‌ای خودکارآمدی روان‌شناختی دانشجویان در رابطه بین کیفیت برنامه درسی و اشتیاق تحصیلی آنان مورد مطالعه قرار گرفته است. شکل ۱ مدل مفهومی پژوهش را نشان می‌دهد.

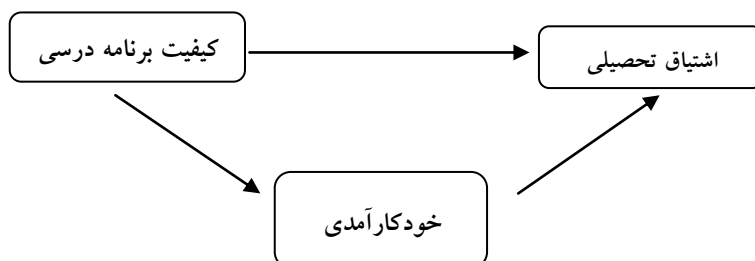


Figure 1. Conceptual model of research

روش

جامعه آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری

پژوهش حاضر توصیفی، از نوع همبستگی بود. جامعه آماری آن شامل تمامی دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه گیلان در سال تحصیلی ۹۸-۹۷ بود (N=۱۷۰۰۰). نمونه پژوهش ۶۰۰ دانشجوی دوره کارشناسی بود که به شیوه نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای از میان دانشکده‌های مختلف ۶ دانشکده انتخاب شدند (از دانشکده‌های مکانیک فنی و مهندسی ۱۶۴، علوم پایه ۱۱۴، کشاورزی ۵۵، منابع طبیعی ۶، تربیت بدنی ۸۶ و معماری ۵۱ نفر).

ابزار پژوهش

ابزارهای پژوهش عبارت بودند از:

مقیاس اشتیاق تحصیلی: این مقیاس توسط Fredricks et al. (2004) جهت سنجش اشتیاق تحصیلی در ۱۵ ماده ساخته شد. این ابزار سه بعد عاطفی، شناختی و رفتاری و با طیف لیکرت پنج درجه‌ای (۱=خیلی کم تا ۵=خیلی زیاد) اشتیاق تحصیلی را اندازه‌گیری می‌کند. آن‌ها ضریب پایایی این مقیاس را ۰/۸۸ گزارش کرده‌اند. (Pirani (2013) بعد از ترجمه و تأیید روایی صوری آن، ضریب پایایی به روش آلفای کرونباخ را ۰/۶۷ محاسبه کردند (Abbasi, Pirani & Salehi, 2017). در این مطالعه، پایایی این آزمون به روش ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۸ محاسبه شد.

پرسشنامه کیفیت برنامه درسی: این پرسشنامه به صورت محقق ساخته بود که بر اساس مؤلفه‌های ادراک از نقش برنامه درسی در ایجاد مهارت‌های قابلیت اشتغال، مؤلفه‌های قابلیت

اشتغال در برنامه درسی، مهارت‌های بنیادی، مدیریت فردی، کار تیمی، عوامل محیطی، نگرش‌های فردی، کیفیت آموزش‌های نظری، کیفیت آموزش‌های عملی و ادراک از مناسب بودن تدریس استادان از مطالعه کلارک استخراج و تهیه شده است (Clarke, 2008). این پرسشنامه دارای ۲۱ ماده می‌باشد و در مقیاس لیکرت سه‌درجه‌ای (۱=کم، ۲=متوسط، ۳=زیاد) نمره‌گذاری می‌شود، در این مطالعه، ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۲ محاسبه شد.

پرسشنامه سرمایه روان‌شناختی^۱: این پرسشنامه توسط Luthans, Avolio, Avey and Norman (2007) به منظور سنجش سرمایه روان‌شناختی مثبت ساخته شده است که دارای ۲۴ ماده و چهار خرده‌مقیاس خوش‌بینی، امید، تاب‌آوری و خودکارآمدی می‌باشد. نمره‌گذاری این پرسشنامه بر اساس طیف لیکرت شش‌درجه‌ای (۱=کاملاً مخالفم تا ۶=کاملاً موافقم) است. در این مطالعه، این پرسشنامه اجرا اما فقط از نمره خرده‌مقیاس خودکارآمدی استفاده شد. روایی این پرسشنامه با روش تحلیل عاملی اکتشافی مورد تأیید قرار گرفته است و ضریب آلفای کرونباخ آن برای کل آزمون ۰/۸۸ و برای خرده‌مقیاس خودکارآمدی ۰/۷۵ محاسبه شده است. در نمونه ایرانی همسانی درونی کل آزمون به روش ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۵ گزارش شده است (Sarami Foroshani, Akhondi, Alipour & Arabshaibani, 2014). در این مطالعه، همسانی درونی خرده‌مقیاس خودکارآمدی به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۰ محاسبه شد.

نحوه جمع‌آوری اطلاعات

برای اجرای پژوهش، پژوهشگر در یک دوره سه ماهه با مراجعه به دانشکده‌ها و کلاس‌های درس و پس از کسب رضایت آگاهانه از دانشجویان از آن‌ها درخواست کرد که ظرف مدت نیم ساعت به پرسشنامه‌های پژوهش پاسخ داده و آن‌ها را عودت دهند. رعایت حقوق مشارکت‌کنندگان، رضایت آگاهانه، حفظ رازداری و گمنام بودن پرسشنامه‌ها، به‌عنوان ملاحظات اخلاقی مد نظر پژوهشگر بود. سرانجام، برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار آماری Amos-24 بهره گرفته شد. در این راستا، از رویکرد مدل مسیر و آزمون‌های آماری ضریب همبستگی پیرسون و مدل‌سازی معادلات ساختاری استفاده شد.

یافته‌ها

۲۴۹ نفر از دانشجویان مرد (۴۷/۱٪) و ۲۸۰ زن (۵۲/۹٪) بودند. از این تعداد ۴۹۸ مجرد و ۳۱ نفر متأهل و همچنین ۳۲۹ نفر بومی و ۱۷۸ نفر غیربومی بودند.

جدول ۱ نشان‌دهنده میانگین، انحراف معیار و ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش می‌باشد. ضرایب همبستگی حاکی از آن است که کیفیت برنامه درسی با اشتیاق تحصیلی ($r=0/47$) و خودکارآمدی ($r=0/43$) رابطه مثبت دارند ($p<0/01$). میزان ضرایب آلفای کرونباخ در قطر ماتریس و داخل پرانتز قرار دارد که مقدار آن برای متغیرها بالاتر از ۰/۷۰ و در حد قابل قبول می‌باشد.

Table1.

Descriptive statistics and correlation matrix between research variables

Variables	Mean	S.D	1	2	3	4	5	6
1 Gender	1.52	0.50	-					
2 Marital status	1.06	0.24	0.08	-				
3 Age	20.04	1.99	0.02	**0.23	-			
4 Quality of curriculum	1.97	0.42	0.05	-0.07	0.01	(0.92)		
5 Self-efficacy	3.71	0.49	0.05	-0.01	0.02	**0.43	(0.80)	
6 Academic engagement	3.24	0.55	*0.10	-0.04	0.01	**0.47	**0.49	(0.88)

N=511, * $p<0.05$, ** $p<0.01$

برای بررسی توزیع نرمال داده‌ها، از توزیع نرمال تک‌متغیری و چندمتغیری (ضریب ماردیا^۱) استفاده شده است. با توجه به این که قدرمطلق نسبت بحرانی برای چولگی متغیرهای پژوهش کمتر از ۲/۵۸ (کیفیت برنامه درسی ۰/۶۳۴، خودکارآمدی ۱/۸۴- و اشتیاق تحصیلی ۰/۱۴۴-) است، مورد تأیید می‌باشد؛ اما نسبت بحرانی مربوط به کشیدگی برای متغیر کیفیت برنامه درسی (۳/۷۸) و خودکارآمدی (۳/۲۰) بالاتر از ۲/۵۸ می‌باشد. همچنین نسبت بحرانی ضریب ماردیا برای مفروضه نرمال بودن چندمتغیری (۳/۶۷) بالاتر از حد نرمال قرار دارد و مورد تأیید نمی‌باشد؛ بنابراین، از رویکرد بوت‌استرپ^۲ برای بررسی مدل فرضی پژوهش

1- Mardia's Coefficient

2- bootstrap

استفاده شده است (Arbuckle, 2017).

همچنین، برای ارزیابی روایی سازه متغیرهای اصلی پژوهش، تحلیل عاملی تأییدی بر اساس سه مدل متفاوت مورد بررسی قرار گرفت (Hu & Bentler, 1999) نتایج نشان داد که مدل سه عاملی پژوهش دارای برازش خوبی با داده‌ها بود ($\chi^2=837.59$, $df=340$, $\chi^2/df=2.46$, $CFI=0.92$, $TLI=0.91$, $RMSEA=0.05$, $RMR=0.02$).

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، مدل فرضی پژوهش (سه عاملی) بر اساس شاخص‌های برازش مورد تأیید می‌باشد، اما مدل‌های دو عاملی و تک‌عاملی از برازش لازم برخوردار نیستند.

Table 2.
The result of confirmatory factor analysis

Model	χ^2	df	χ^2/df	TLI	CFI	RMR	RMSEA
Hypothetical Research Model (Three Factor Model)	837.59	340	2.46	0.91	0.92	0.02	0.05
Two-factor model	1579.18	345	4.57	0.78	0.80	0.03	0.08
Single-factor model	1826.92	346	5.28	0.74	0.76	0.03	0.09
Goodness of fit model	--	--	<5	>0.9	>0.9	<0.05	<0.08

برای بررسی اثر غیرمستقیم متغیر میانجی از تجزیه و تحلیل مدل‌سازی معادلات ساختاری استفاده شده است. در این رابطه، شکل ۱ ضرایب مسیر ارائه شده برای مدل فرضی پژوهش را نشان می‌دهد. ضرایب مسیر حاکی از آن است که در ابتدا، ضریب مسیر بین کیفیت برنامه درسی و خودکارآمدی روان‌شناختی با فاصله اطمینان بوت‌استرپ اصلاح شده^۱ ۹۵ درصد (۰/۵۷، ۰/۴۱) برابر با ۰/۵ می‌باشد ($p < 0/01$) و $\beta = 0/50$ و حدود ۲۵ درصد از واریانس خودکارآمدی روان‌شناختی را تبیین می‌کند. همچنین ضریب مسیر بین خودکارآمدی روان‌شناختی و اشتیاق تحصیلی با فاصله اطمینان بوت‌استرپ (۰/۵۶، ۰/۳۶) برابر با ۰/۴۷ می‌باشد ($\beta = 0/47$, $p < 0/01$) و حدود ۲۳ درصد از واریانس اشتیاق تحصیلی را تبیین می‌کند. با توجه به این‌که در فاصله اطمینان بوت‌استرپ، عدد صفر قرار نمی‌گیرد، بنابراین ضرایب مسیر معنی‌دار هستند و فرضیه‌های پژوهش مورد تأیید می‌باشند ($p < 0/05$). علاوه بر این، با حضور

1- 95% bias-corrected bootstrap confidence interval

متغیر خودکارآمدی روان‌شناختی، ضریب مسیر بین کیفیت برنامه درسی و اشتیاق تحصیلی به طور معنی‌داری کاهش پیدا کرد ($\beta=0/32$, $p<0/01$). اما معنی‌دار بودن ضریب مسیر غیرمستقیم بین کیفیت برنامه درسی و اشتیاق تحصیلی، نشان‌دهنده وجود یک نقش میانجی جزئی بین آن‌ها است. این نتیجه، به معنای نقش میانجی جزئی خودکارآمدی روان‌شناختی در ارتباط بین کیفیت برنامه درسی و اشتیاق تحصیلی است. بدین ترتیب:

با استفاده از رویکر بوت استرپینگ با ۲۰۰۰ تکرار، نتایج نشان داد که اثر غیرمستقیم کیفیت برنامه درسی بر اشتیاق تحصیلی از طریق خودکارآمدی روان‌شناختی با یک فاصله اطمینان بوت‌استرپ اصلاح‌شده ۹۵ درصد ($0/30$ ، $0/17$) برابر با $0/23$ بود، که صفر را در بر نمی‌گیرد؛ بنابراین، نقش میانجی جزئی خودکارآمدی روان‌شناختی در مورد تأیید قرار می‌گیرد.

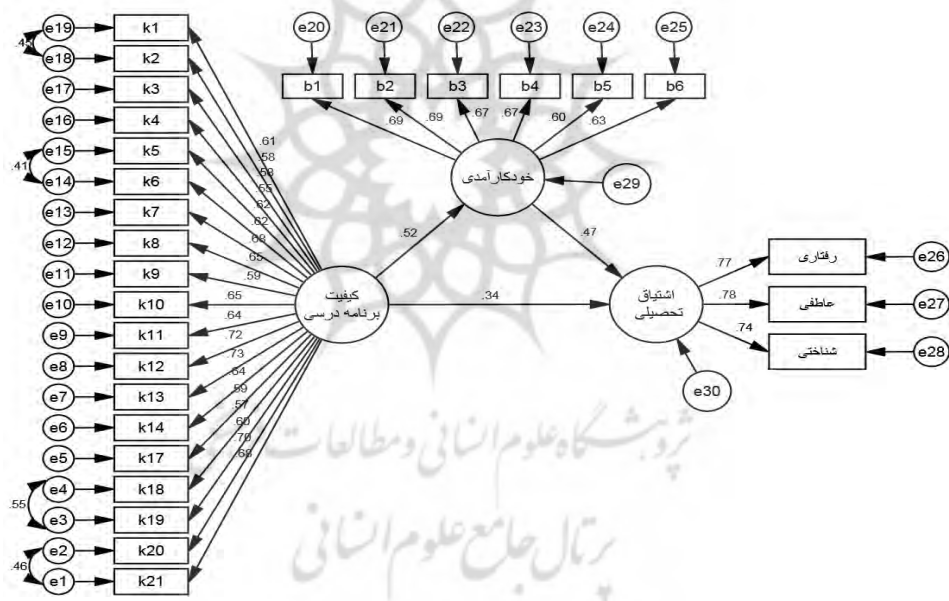


Figure 1. Path coefficients of research hypothetical relationships

بحث و نتیجه‌گیری

مطالعه حاضر با هدف بررسی رابطه بین کیفیت برنامه درسی و اشتیاق تحصیلی با نقش واسطه‌ای خودکارآمدی روان‌شناختی در دانشجویان انجام شد. نتایج پژوهش نشان داد که

متغیرهای کیفیت برنامه درسی با اشتیاق تحصیلی همبستگی مثبت معنی‌داری دارند. این نتیجه با نتایج مطالعات پیشین در این زمینه همسو است (Ashwin & McVitty, 2015; Kashtiar et al., 2000). با توجه به مبانی نظری پژوهش، می‌توان نتیجه به دست آمده را این‌گونه تبیین کرد که اشتیاق تحصیلی تحت تأثیر دو دسته از منابع فردی و حرفه‌ای است. کیفیت برنامه درسی از جمله منابع حرفه‌ای در سیستم آموزشی است که کیفیت آن عملکرد تحصیلی دانشجویان را تحت تأثیر قرار می‌دهد و نقش مؤثری بر میزان اشتیاق تحصیلی دانشجویان ایفا می‌کند. یافته‌های پژوهش Amirul Islam (2019) نیز حاکی از آن است که برنامه درسی ابزار مهم یک مؤسسه آموزشی برای ایجاد فارغ‌التحصیلان با کیفیت است که در صورت طراحی خوب، پیشرفت تحصیلی و حرفه‌ای را تضمین می‌کند. در این رابطه، Susilana, Herlina Rudi & Asra (2014) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که بیشتر معلمان به عنوان مجری برنامه درسی، از نظر تئوریک درباره برنامه درسی (و چه بسا در مورد کیفیت برنامه درسی) آگاهی زیادی ندارند. این بدان معنا است که معلمان در اجرای برنامه درسی (انجام فرایند یادگیری) توسط سند برنامه درسی هدایت نمی‌شوند. در صورتی که کارایی برنامه درسی هنگامی افزایش می‌یابد که استادان بر اهداف آموزشی، ماهیت و نیازهای دانشجویان، محتوا و سطوح پیشین آن تأمل کنند. چنانچه Bronfenbrenner (1994) معتقد است که کیفیت نظام آموزشی و برنامه درسی یکی از سه رکن مهم در ایجاد اشتیاق تحصیلی در دانشجویان است (cited by Bakker & Demerouti, 2008).

همچنین نتایج پژوهش نشان داد که خودکارآمدی دانشجویان نقش میانجی و واسطه‌ای بین کیفیت برنامه درسی و اشتیاق تحصیلی آنان ایفا می‌کند. این یافته با نتایج پژوهش Gutiérrez and Tomás (2019) که بیانگر نقش واسطه‌ای خودکارآمدی بین رابطه اشتیاق تحصیلی و موفقیت تحصیلی دانشجویان در دانشگاه است، همسو می‌باشد. همچنین نتایج تحقیقات نشان داده است که متغیر خودکارآمدی با اشتیاق تحصیلی دانشجویان همبستگی مثبت دارند (Azimi & et.al., 2017; Zimmerman, 2000; Nurtila, Ketonen & Lonka, 2015; Möller & Marsh, 2013; Ozkal, 2019). در این رابطه Bandura (2004) معتقد است که افراد خودکارآمد تصور می‌کنند که در انجام یک فعالیت می‌توانند به نتیجه مورد نظر برسند و در این حالت، فراگیران به فعالیت‌های تحصیلی ارزش و اهمیت می‌دهند و اشتیاق به تحصیل آن-

ها افزایش پیدا می‌کند. به عبارت دیگر، وقتی که فراگیران چنین احساس می‌کند که توانایی لازم برای تلاش و کوشش در جهت پیشبرد امور درسی و تحصیلی را دارند، فعالیت‌های آموزشی را جالب و برانگیزاننده تلقی می‌کنند و سطح اشتیاق آن‌ها به تحصیل افزایش پیدا می‌کند. بنابراین، افرادی که در انجام کارهای تحصیلی خود را مطمئن‌تر و توانمندتر می‌دانند، در مقایسه با دیگران خودپنداره تحصیلی قدرتمندی دارند که این سبب رشد و پیشرفت تحصیلی فرد می‌شود. پیشرفت تحصیلی به مرور زمان این احساس را در فراگیر ایجاد می‌کند که محیط آموزشی مکان مناسبی برای پیشرفت اوست؛ پس به ماندن در دانشگاه و انجام فعالیت‌های تحصیلی و مشارکت در امور آن تمایل و اشتیاق پیدا می‌کند. این تمایل و اشتیاق در طولانی‌مدت باعث رشد بیشتر خودپنداره تحصیلی وی شده و به کسب موفقیت‌های بیشتر منجر می‌شود. این امر تمایل دانشجویان به ماندن در دانشگاه و سرمایه‌گذاری بیشتر در آموزش را تشویق می‌کند و در نتیجه اشتیاق به تحصیل فراگیران را افزایش می‌دهد (Zahed et al., 2017). همچنین، در تبیین رابطه بین خودکارآمدی با اشتیاق تحصیلی می‌توان چنین استدلال کرد که خودکارآمدی منجر به افزایش احساس کفایت فراگیران می‌شود و این عامل اشتیاق به تحصیل فراگیران را افزایش می‌دهد. خودکارآمدی باعث می‌شود تا فراگیر فعالیت‌های آموزشی را عاملی در جهت کامروایی نیازهای خود در نظر بگیرد و اهداف آموزشی و یادگیری را در راستای اهداف شخصی خود ببیند. در نتیجه، تحصیل را امری با معنا تصور کند و اشتیاق وی به تحصیل افزایش یابد. چنانچه یافته‌های Karimi and Sotoudeh (2017) نیز نشان داد که قضاوت‌های خودکارآمدی تلاش و پایداری در انجام تکلیف درسی را پیش‌بینی می‌کند. به این معنا که دانشجویان خودکارآمد، فعالانه در انجام تکالیف درسی شرکت می‌کنند، عاطفه مثبتی نسبت به تحصیل و درس دارند و تمرکزشان در فعالیت‌های تحصیلی بیشتر است. مطابق با نتیجه حاصله در پژوهش حاضر می‌توان نتیجه گرفت که نظام‌های آموزشی با بهبود کیفیت برنامه درسی و احساس خودکارآمدی روان‌شناختی در دانشجویان می‌توانند اشتیاق تحصیلی را در آنان فراهم آورده و فضای دانشگاه‌ها و کلاس‌های درس را از بی‌انگیزگی، دل‌سردی و ناامیدی خارج نماید. از محدودیت‌های این مطالعه می‌توان به کمبود ادبیات نظری و تحقیقی در زمینه متغیر کیفیت برنامه درسی و بهره‌گیری از روش خوداظهاری

در جمع‌آوری داده‌های مبتنی بر پرسشنامه‌ها اشاره کرد که احتمال سوءگیری در آن می‌تواند نتایج پژوهش را تحت تأثیر قرار بدهد.

سهم مشارکت نویسندگان: عبدالناصر جوان مجرد، طراحی چارچوب کلی، تدوین مطالب، ارسال و اصلاحات مقاله و نویسنده مسئول؛ دکتر علی اکبر شیخی فینی، همکاری در طراحی چارچوب کلی و بررسی نهایی؛ دکتر عباس ابوالقاسمی و دکتر حسین زینلی پور، تحلیل نتایج و نتیجه‌گیری؛ همه نویسندگان نسخه نهایی مقاله را مورد بررسی قرار داده و تأیید نموده‌اند.

سپاسگزاری: نویسندگان مراتب تشکر خود را از همه دانشجویان شرکت کننده در پژوهش اعلام می‌کنند.
تضاد منافع: نویسندگان اذعان می‌کنند که در این مقاله هیچ نوع تعارض منافی وجود ندارد. این مقاله مستخرج از رساله دکتری، با راهنمایی دکتر علی اکبر شیخی فینی و مشاورت دکتر عباس ابوالقاسمی و دکتر حسین زینلی پور است.
منابع مالی: این مقاله از حمایت مالی برخوردار نبوده است.

References

- Abbasi, A., Pirani, Z., & Salehi, G. (2017). The relationship between positive and negative perfectionism with emotional well-being and academic yearning of nursing students. *Education Strategies in Medical Sciences, 1*(1), 2-11. [Persian]
- Azimi, D., Gadimi, S., Khazan, K., & Dargahi, S. (2017). The role of psychological capital and academic craving in academic life and procrastination of nursing students' decision making. *Journal of Yazd University of Medical Sciences Research and Development Center, 12*(3), 147-157. [Persian]
- Ashwin, P., & McVitty, D. (2015). The meanings of student engagement: implications for policies and practices. In *The European higher education area* (pp. 343-359). Springer, Cham.
- Arbuckle, J. L. (2017). IBM SPSS Amos 25 user's guide. Crawfordville, FL: Amos Development Corporation, 635.
- Amirul I. (2019). Improving educational quality through curriculum development: An empirical investigation using stakeholder feedback data. *Journal of Education, 1*(14), 69-82 [Persian]
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2008). Towards a model of work engagement. *Career Development International, 13*(3), 209-223.
- Clarke, M. (2008). Understanding and managing employability in changing career contexts. *Journal of European Industrial Training, 32*(4), 258-284.
- Day, R. (2012). Family distance regulation and engagement in middle age children. *Family Relations, 61*, 192-206.
- Esen Sucuog, L. (2018). *Economic status, self-efifcacy and academic achievement: the case study of undergraduate students*. Springer Science+Business Media B.V., part of Springer Nature.

- Golestane, M., Soleimani, L., & Dhghni, Y. (2017). Relationship between developmental assets and academic achievement: Mediating role of psychological capital. *Journal of Psychological Achievements*, 24(1), 127-150.
- Gutiérrez. M., & Tomás. J. M. (2019). The role of perceived autonomy support in predicting university students' academic success mediated by academic self-efficacy and school engagement. *Educational Psychology*, 39(6), 729-748.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Kashtiarā, N., Fathi Wajaragah, K., Zimmitat, C., & Foroughi, A. A. (2000). Designing an experienced curriculum model based on the phenomenological approach and its validation in medical departments. *Iranian Journal of Education in Medical Sciences*, 9(1), 55-67. [Persian]
- Khorasani, A. (2004) A comparative study of the quality of the curriculum of some public universities based on the views of faculty members. *Research in Medical Education*, 10(2), 68-75. [Persian]
- King, R. B., McNerney, D. M., Ganotice Jr, F. A., & Villarosa, J. B. (2015). Positive affect catalyzes academic engagement: Cross-sectional, longitudinal, and experimental evidence. *Learning and Individual Differences*, 39, 64-72.
- Kreith, F., & Kreider, J. (2005). *Principles of solar engineering*. New York: Hemisphere, McGraw Hill.
- Karimi, S., & Sotoudeh, B. (2017). The mediating role of academic self-efficacy in the relationship between satisfaction with basic psychological needs and academic involvement in agricultural students of western Iran. *Medical Education Management Research*, 9(42), 136-151. [Persian]
- Legault, L., Pelletier, L., & Green-Demers, I. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? *Journal of Education Psychology*, 91, 15-28.
- Möller, J., & Marsh, H. W. (2013). Dimensional comparison theory. *Psychological Review*, 120, 544-560.
- Morton, K. L., Atkin, A. J., Corder, K., Suhreke, M., & Van Sluijs, E. M. F. (2016). The school environment and adolescent physical activity and sedentary behaviour: a mixed-studies systematic review. *Obesity Reviews*, 17(2), 142-158.
- Nasir, M., & Sarwat, I. (2019). Academic self-efficacy as a predictor of academic achievement of students in pre-service teacher training programs. *Bulletin of Education and Research*, 41(1), 33-42.
- Needham, B. L., Crosnoe, R., & Muller, C. (2004). Academic failure in secondary school: The inter-related role of health problems and

- educational context. *Social Problems*, 51(4), 569-586.
- Neisi, A., Arshdi, N., & Rahemi, A. (2011). The Casual Relationship of Psychological Capital with Positive Emotions, Psychological Well-being, Job Performance and Job Engagement. *Journal of Psychological Achievements*, 18(1), 19-46.
- Nurttala, S., Ketonen, E., & Lonka, L. (2015). Sense of competence and optimism as resources to promote academic engagement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 171(16), 1017-1026.
- Ozkal, N. (2019). Relationships between self-efficacy beliefs, engagement and academic performance in math lessons. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 14(2), 190-200.
- Pirani, Z. (2015). The role of activation/behavioral inhibition systems and emotional, cognitive and behavioral passion in predicting academic burnout. *Journal of School Psychology*, 4(2), 7-22.
- Salari, A., Emami, S. A., Zayar, S., Shakiba, F., Khojasteh, M., Sharifi, & M. (2018). Investigating the relationship between academic achievement and interest in the field of study in nursing students. *Research in Medical Education*, 10(2), 68-75. [Persian]
- Sarami Froshani, G., Akhondi, N., Alipour, A., & Arab Sheibani, K. (2014). Validation and investigation of factor structure of psychological capital questionnaire in Iran Khodro Diesel Company experts. *Psychological Studies*, 10(3), 95-103. [Persian]
- Schewarzer, R., & Scholz, U. (2000). *Cross-cultural assessment of coping resources: the general perceived self-efficacy scale*. Paper presented at the Asian Congress of Health Psychology, Health Psychology and Culture. Tokyo, Japan.
- Sloan, J. J. (2018). The state of criminal justice educational programs in the United States. Bachelors' Degrees, Curriculum Standards, and the Ongoing Quest for Quality. *Journal of Criminal Justice Education*, 2, 193-222.
- Susilana, H., & Rudi, A. (2014). The contribution of the self-efficacy of curriculum development team and curriculum document quality to the implementation of diversified curriculum in Indonesia. *The Malaysia Online Journal of Educational Science*, 2(3), 31-40.
- Zahed Babalan, A., Karimianpour, G., & Dashti, I. (2017). The role of school quality of life and academic self-esteem in academic achievement in elementary and sixth elementary students in Thales Babajani Township. *Modern Educational Approaches*, 12(1), 91-75. [Persian]
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.

