

رابطه مؤلفه‌های برنامه درسی تعاملات آموزشی، کیفیت تجارب یادگیری با رضایت

تحصیلی دانشجویان دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه الزهراء

Relationship between Curriculum Components of University Students, Business Quality and Academic Satisfaction, Psychology and Educational Sciences

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۲/۲۴، تاریخ ارزیابی: ۱۴۰۱/۳/۱۴، تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۱/۴/۹

 [20.1001.1.25382241.1401.13.25.3.4](https://doi.org/10.25382241.1401.13.25.3.4)

Dr. P.Ahmadi , S.Gharib Tazreh

دکتر پروین احمدی^۱؛ سحر قریب طزره^۲

Abstract: The aim of this study was to investigate the relationship between educational interactions, perception of curriculum components and the quality of learning experiences with students' academic satisfaction. The research population consists of students of the Faculty of Psychology and Educational Sciences of Al-Zahra University, Tehran. By using stratification appropriate to the size of the population, 268 people were selected as the sample. The questionnaires of educational interactions, students' perception of the components of the curriculum, the quality of learning experiences and satisfaction with the study were used as the data collection tool, the validity and reliability of which were confirmed. The collected data were analyzed using SPSS v22 software. The findings showed that there was positive relationship between the components of student-student interaction, student-teacher interaction and student-content interaction of the variable of educational interactions on the one hand and components of resources, content, flexibility and quality of student-teacher relationships of the variable of quality of learning experiences as well as method of content, content and value on the other hand. There is a significant positive relationship between the variable of perception of the components of the curriculum and the variable of students' academic satisfaction. The findings also indicated that the components of method and evaluation of the perception variable of the components of the curriculum in predicting students' academic satisfaction were equal to 0.440 and 0.433, respectively. In addition, the components of flexibility and quality of student-teacher relations from the variables of quality of learning experiences with the numbers of 0.254 and 0.417 and the components of student-student interaction and student-teacher interaction with the numbers of 0.304 and 0.219 could predict students' academic satisfaction. According to the research findings, it is suggested that special attention be paid to the way professors relate to students as one of the criteria for promoting the academic rank of professors, and those involved in the higher education system should develop curricula fitting the conditions of the present world.

Keywords: educational interactions, learning experiences, satisfaction with education, curriculum components, students.

چکیده: پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه تعاملات آموزشی، کیفیت تجارب یادگیری و ادراک از مؤلفه‌های برنامه درسی با رضایت تحصیلی دانشجویان صورت گرفت. جامعه پژوهش دانشجویان دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه الزهراء بودند. با استفاده از نمونه‌گیری طبقه‌ای متناسب با حجم جامعه، تعداد ۲۶۸ نفر به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزار جمع‌آوری اطلاعات شامل پرسشنامه‌های تعاملات آموزشی تحصیل (سواری، ۱۳۹۴)، ادراک دانشجویان از مؤلفه‌های برنامه درسی ططاری (۱۳۹۴)، کیفیت تجارب یادگیری نعمی (۱۳۸۸) و رضایت از تحصیل حسین و بمانی (۲۰۱۲) بود که روایی و پایایی آن‌ها مورد تأیید قرار گرفت. داده‌های گردآوری شده با بهره‌گیری از نرم‌افزار SPSS v22 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. یافته‌های پژوهش نشان داد که بین مؤلفه‌های تعامل دانشجویان - دانشجو، تعامل دانشجو - استاد و تعامل دانشجو - محتوا از متغیر تعاملات آموزشی و مؤلفه‌های منابع، محتوا، انعطاف‌پذیری و کیفیت رابطه استاد - دانشجو از متغیر کیفیت تجارب یادگیری و همچنین مؤلفه روش، محتوا و ارزشیابی از متغیر ادراک از مؤلفه‌های برنامه درسی با متغیر رضایت تحصیلی دانشجویان ارتباط مثبت معنادار وجود دارد. مؤلفه‌های روش و ارزشیابی از متغیر ادراک از مؤلفه‌های برنامه درسی در پیش‌بینی رضایت تحصیلی دانشجویان به ترتیب برابر با ۰/۴۴۰ و ۰/۴۳۳ است. همچنین، مؤلفه‌های انعطاف‌پذیری و کیفیت رابطه استاد - دانشجو از متغیر کیفیت تجارب یادگیری به مقدار ۰/۲۵۴ و ۰/۴۱۷، و مؤلفه‌های تعامل دانشجو - دانشجو و تعامل دانشجو - استاد به مقدار ۰/۳۰۴ و ۰/۲۱۹ قابلیت پیش‌بینی رضایت تحصیلی دانشجویان را دارند. نظر به یافته‌های پژوهش پیشنهاد می‌شود به نحوه ارتباط اساتید با دانشجویان به مثابه یکی از ملاک‌های ارتقاء اساتید توجه ویژه شود و دست اندرکاران نظام آموزش عالی نیز به تدوین برنامه‌های درسی متناسب با شرایط دنیای حاضر اهتمام ورزند.

کلمات کلیدی: تعاملات آموزشی، تجارب یادگیری، رضایت از تحصیل، مؤلفه‌های برنامه درسی، دانشجویان.

^۱ دانشیار برنامه‌ریزی درسی، گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه

الزهراء، تهران، ایران (نویسنده مسئول). pahmadi@alzahra.ac.ir

^۲ دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی،

دانشگاه الزهراء، تهران، ایران. sahar.gharib77@gmail.com

مقدمه

نظام آموزش عالی به‌عنوان یکی از اثرگذارترین نظام‌های دنیا به شمار می‌رود که وظیفه اصلی تولید علم را بر عهده دارد (آراسته و بنی اسدی، ۱۳۹۱: ۶) و همین وظیفه جایگاه بی‌بدیلی را به سیمای آن بخشیده است. از این‌رو، اعتقاد بر این است که رشد و بالندگی هر جامعه‌ای مرهون نظام آموزشی خود (شکرکن، پولادی و حقیقی، ۲۰۰۰؛ میرحیدری و نیستانی، ۱۳۹۴: ۵۲) به‌ویژه، در سطح آموزش عالی است. از دیگر ویژگی‌های نظام آموزش عالی، تعداد زیادی از دانشجویانی است که به‌صورت داوطلبانه پای در این نهاد آموزشی گذاشته و با سپری کردن برنامه‌ها و دوره‌های لازم آماده ورود به بازار کسب‌وکار می‌شوند. تحصیل در جهان کنونی، به‌ویژه، در ایران با برخورداری از تعداد ۳۶۱۶۱۱۴ نفر دانشجو و ۸۵۵۹۴ نفر عضو هیئت‌علمی تمام‌وقت مؤسسات آموزش عالی^۱ و سطح دانشگاه‌های مختلف، بخش مهمی از زندگی افراد را تشکیل می‌دهد که البته چگونگی کیفیت و کمیت آن نه تنها جنبه‌های متفاوت زندگی افراد بلکه آینده آنان را تا حدود زیادی تحت تأثیر قرار می‌دهد (میرحیدری و نیستانی، ۱۳۹۴: ۵۲). از این‌رو، پایش مستمر رضایت تحصیلی^۲ دانشجویان - به‌مثابه هم‌ترین و اصلی‌ترین دریافت‌کنندگان خدمات آموزشی - در راستای خط مشی‌گذاری^۳ مطلوب نیل به پیشرفت و موفقیت علمی، اجتماعی، فرهنگی و... مسیر خواهد کرد و از طرفی، به حفظ و بقای محیط رقابتی بین دانشگاه کمک می‌کند (دشیلدز، کار و کاپناک؛ ۲۰۰۵؛ هلگسن و نست؛ ۲۰۰۷؛ به نقل از ترک‌زاده و محترم، ۱۳۹۳: ۱۵۶). به دنبال این موضوع است که توجه به کیفیت آموزشی به هدف اول مدیران و سیاست‌گذاران آموزشی دنیا مبدل شده است و دانشگاه‌ها نیز تلاش خود را معطوف به تأمین نیازها، انتظارات و افزایش رضایت‌مندی دانشجویان کرده‌اند (دهقانی، بهارلو، بن راضی غابش، فرخ آبادی، زارعی و مهبودی، ۱۳۹۳: ۱۴۸). در این باره همچنین، برخی افراد پا را فراتر گذاشته و بر این موضوع اعتقاد دارند که رضایت از تحصیل به‌عنوان یکی از شاخص‌های اندازه‌گیری کیفیت یادگیری و آموزش دانشجویان مد نظر متخصصان قرار گرفته است (زارع، جاهد، موسوی و عجمی‌بافرانی، ۱۳۹۶: ۷۵). با این حال کنکاش در رضایت تحصیلی و عوامل

۱. آمار مربوط به سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ است که از سایت مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی دریافت شده است. لازم به ذکر است که آمار مربوط به سال ۹۷-۱۳۹۶ آخرین آمار موجود در سایت مؤسسه می‌باشد.

2. Academic satisfaction
3. Policy Making
4. Deshields, Kara & Kaynak
5. Helgesen & Nasset
6. Educational Policy Makers

رابطه مؤلفه‌های برنامه درسی تعاملات آموزشی، کیفیت...

مؤثر بر آن امری پسندیده و مطلوب به شمار می‌رود. رضایت از تحصیل به وضعیتی اشاره دارد که در آن فرد جنبه‌های خاصی از محیط تحصیل خود را دوست دارد و از آن لذت می‌برد که این موضوع بیانگر ادراک و ارزیابی از کیفیت برنامه‌ها و تجارب آموزشی و البته نگرش به‌سوی موضوعات درسی بوده است (سahین، ۲۰۰۷؛ بولیگر و مارتین داله، ۲۰۰۴؛ فارس‌جانی، ۱۳۸۶؛ به نقل از ریحانی، کم‌ری، زارعی و نجاتی، ۱۳۹۵: ۱۳۵). همچنین برخی به‌مانند رود (۲۰۰۵) عنوان می‌کنند رضایت تحصیلی به‌مثابه یک عامل درونی بوده که نه‌تنها منجر به پیشرفت و یا شکست تحصیلی افراد شده بلکه خود نیز تحت تأثیر موفقیت‌ها و شکست قرار می‌گیرد (میرحیدری و نیستانی، ۱۳۹۴: ۵۲). البته برخی از پژوهشگران به‌مانند آلیور و دیساربو (۱۹۸۹) نیز بر این باورند که «رضایت تحصیلی دانشجویان به معنی تناسب بین ارزشیابی ذهنی آن‌ها با تجارب و پیامدهای متنوع ارزشیابی شده است» (امین بیدختی، جعفری، نوروزی و خسروی‌نیا، ۱۳۹۲: ۱۱۳). با این حال، نتایج پژوهش‌های گذشته نشان دهنده این موضوع است که عناصری مانند تعاملات افراد، خود تنظیمی، باورهای خودکارآمدی، برنامه درسی، منابع یادگیری، نحوه پذیرش و ثبت‌نام دانشجویان، نحوه یادگیری، امکانات و خدمات، محیط، کیفیت اساتید، نحوه تدریس، افتخار به رشته، پیوند با مدرسه و دانشگاه، شناخت اجتماعی و غیره (هاچر، کریتر، پروس و فیتز جرالده، ۱۹۹۲؛ چچلک، ۲۰۰۶؛ هگلسن و نست، ۲۰۰۷؛ بری، اکی و دلاگش، ۲۰۰۸؛ آراسته و بنی اسدی، ۱۳۹۱؛ هادوی و اسماعیلی، ۱۳۹۳؛ میرحیدری و نیستانی، ۱۳۹۴؛ خادم ثامنی و حیدری ابهری، ۱۳۹۶؛ شیخ‌الاسلامی و وحدت، ۱۳۹۷) در میزان و نحوه رضایت تحصیلی مؤثر هستند. به‌طوری کلی می‌توان اذعان داشت که تجربیات و نحوه تعاملات افراد در محیط دانشگاهی و برنامه‌های درسی از جمله عوامل مؤثر بر رضایت تحصیلی دانشجویان به شمار می‌روند.

در این زمینه می‌توان از تجربیات یادگیری افراد که در پژوهش حاضر نیز مورد اشاره قرار گرفته است، به‌عنوان یکی از عوامل اساسی در شکل‌گیری رضایت از تحصیل و مسائل مربوط به محیط تحصیلی نام برد. چرا که برخورداری یا نبود رضایت از تحصیل تا حدود زیادی در گرو تجربیاتی است که افراد از محیط تحصیلشان کسب می‌کنند. نیومن^۸ در سال ۱۹۹۰ برای اولین

-
1. Sahin
 2. Bolliger & Martindale
 3. Rode
 4. Oliver & Desarbo
 5. Hatcher, Kryter, Prus & Fitzgrald
 6. Chejlyk
 7. Bray, Aoki & Dlugosh
 8. Neumann

بار اصطلاح تجربیات یادگیری^۱ را مطرح کرده است. در اصطلاح از کیفیت تجربیات یادگیری به عنوان ادراک دانشجویان از دروندادهای مستقیم و غیرمستقیم یاد می‌شود که از محیط یادگیری اعم از دانشکده، گروه، کلاس و حتی به‌طور کلی از دانشگاه خود دریافت می‌کنند، اشاره دارد. در این راستا می‌توان از محتوای آموزشی، منابع، انعطاف‌پذیری برنامه درسی و کیفیت روابط اساتید به‌مثابه مواردی یاد کرد که دانشجویان با آن‌ها مواجه هستند (نیومن، ۲۰۰۹؛ به نقل از عارفی، محمدی و خرسندی یامچی، ۱۳۹۷: ۳). پژوهش‌های گذشته حاکی از آن است که کیفیت تجربیات یادگیری نه تنها بر میزان رضایت تحصیلی افراد اثرگذار است بلکه با جنبه‌های دیگر روان‌شناختی تحصیلی به مانند انگیزش، بی‌انگیزگی و فرسودگی تحصیلی ارتباط دارد. به‌طور مثال نعیمی (۱۳۹۰) گزارش نمود که روابط منفی معناداری بین حیطه‌های کیفیت تجارب یادگیری (منابع، محتوا، انعطاف‌پذیری یادگیری و رابطه‌ی استاد-دانشجو) با ابعاد بی‌انگیزگی تحصیلی (باورهای توانایی، باورهای تلاش، ارزشمندی تکالیف تحصیلی و ویژگی‌های تکالیف تحصیلی) وجود دارد که در این بین منابع یادگیری بیشترین نقش را در این زمینه دارد. قمی، مسلمی و محمدی (۱۳۹۸) نیز گزارش کردند که بین کیفیت تجارب یادگیری و خرده مقیاس‌های (منابع، محتوا و انعطاف‌پذیری) با انگیزش تحصیلی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. همچنین، کیفیت تجارب یادگیری و خود نظم دهی به شکل مثبت و معناداری پیش‌بینی کننده انگیزش تحصیلی است و حدود ۱۲/۱ درصد از واریانس انگیزش تحصیلی از طریق این متغیرها تبیین می‌شود. همچنین، نتایج پژوهش ملکی، حیدری و علی بیگی (۱۳۹۷) حاکی از آن بود که بین فرسودگی تحصیلی با کیفیت تجارب یادگیری و مؤلفه‌های آن (محتوا، انعطاف‌پذیری و روابط استاد-دانشجو) ارتباط منفی و معنادار وجود دارد. ذاکری و مؤمنی مهمونی (۱۳۹۷) نیز گزارش کردند که بین میزان انطباق برنامه‌های درسی اساتید با کیفیت تجارب یادگیری و عملکرد تحصیلی دانشجویان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. همچنین، رابطه کیفیت تجارب یادگیری با عملکرد تحصیلی دانشجویان مثبت و معنادار است. همچنین، نتایج پژوهش پیری، برقی و شاهی (۱۳۹۸) با عنوان «رابطه کیفیت تجارب یادگیری دانش‌آموزان در احساس تعلق به مدرسه با نقش واسطه‌ای نگرش به برنامه درسی» نشان داد که نگرش به برنامه درسی با ضریب بتای ۴۲ درصد قوی‌ترین پیش‌بینی کننده کیفیت تجارب یادگیری است. همچنین، بین مؤلفه‌های کیفیت تجارب یادگیری (منابع، محتوا، انعطاف‌پذیری، کیفیت روابط بین معلم و دانش‌آموز) با نگرش به برنامه درسی دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود دارد.

برنامه درسی از دیگر متغیرهایی که مطابق با یافته‌های پژوهش‌های گذشته از آن به‌عنوان یکی از عوامل اثرگذار در زمینه‌های روان‌شناختی تحصیلی دانشجویان یاد شده

1. Learning Experiences

رابطه مؤلفه‌های برنامه درسی تعاملات آموزشی، کیفیت...

است. از این رو، در پژوهش حاضر نیز بدان پرداخته شده است. برای نمونه پژوهش عمویی، فرج‌اللهی و ضرابیان (۱۳۹۷) با عنوان «ارتباط ادراک از مؤلفه‌های برنامه درسی در پیش‌بینی درگیری تحصیلی دانشجویان تغذیه دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی» نشان داد که متغیر ادراک از مؤلفه‌های برنامه درسی به صورت کلی می‌تواند ۴۱/۴ درصد تغییرات متغیر درگیری تحصیلی را تبیین کند و از بین مؤلفه‌های برنامه درسی، دو مؤلفه روش تدریس و ارزشیابی می‌توانند درگیری تحصیلی را پیش‌بینی کنند. طاطاری، مهران و کارشکی (۱۳۹۳) نیز در پژوهش خود با عنوان «بررسی نقش ادراک دانشجویان تحصیلات تکمیلی از مؤلفه‌های برنامه درسی در پیش‌بینی میزان انگیزش پژوهشی آن‌ها» گزارش کردند که میان ادراک از مؤلفه‌های برنامه درسی به صورت کلی و ادراک از مؤلفه‌های برنامه درسی (ادراک از هدف، محتوا، روش و ارزشیابی) و انگیزش پژوهشی دانشجویان همبستگی مثبت و معنادار وجود دارد و دو مؤلفه ادراک از هدف و ادراک از محتوا می‌توانند انگیزش پژوهشی را پیش‌بینی کنند. همچنین، نتایج پژوهش طهماسب زاده و محمدی پویا (۱۳۹۸) با موضوع «رابطه گرایش به تفکر انتقادی و ادراک از مؤلفه‌های برنامه درسی با باورهای خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان» حاکی از ارتباط مثبت معنی‌دار ادراک از مؤلفه‌های (روش، محتوا و ارزشیابی) برنامه درسی با باورهای خودکارآمدی و مؤلفه‌های آن است. همچنین، مؤلفه‌های روش و محتوا از متغیر ادراک از برنامه درسی قابلیت تبیین باورهای خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان را دارند.

با این حال، برخی از افراد بر این باورند که مطابق با این سخن پاینار و همکاران (۲۰۰۸) که مبدل شدن برنامه درسی به یکی از حوزه‌های پویای دانش بشری، در فاصله کمتر از یک قرن از آغاز رسمی آن (یادگارزاده، ۱۳۹۷: ۲۰۰)، نه تنها توانایی ایجاد تغییر در زندگی تحصیلی افراد را دارد، بلکه می‌توان از آن به عنوان عامل مهمی در بهبود کیفیت عملکرد تحصیلی فراگیران و موفقیت نظام‌های آموزشی یاد کرد (طهماسب زاده و محمدی پویا، ۱۳۹۸). جایگاه عناصر برنامه درسی موضوعی است که در نزد متخصصان این حوزه دارای اهمیت قابل توجهی است. به طوری که کلاین، با نظر به اهمیت عناصر برنامه درسی؛ در مدل برنامه درسی موسوم به «مطالعه نظام مدرسه‌ای» از عناصر اهداف^۲، محتوا^۳، راهبردهای یاددهی-یادگیری^۴، مواد و منابع آموزشی^۵، فعالیت‌های یادگیری فراگیران^۶، زمان آموزش^۷، فضای آموزش^۸، گروه‌بندی

1. A study of schooling (SOS)

2. Objectives

3. Content

4. Teaching learning methods

5. Instructional materials and resources

6. learner learning activities

7. Instructional time

8. Instructional space

فراگیران^۱ و ارزشیابی^۲ (خسروی، فتحی و اجارگاه و آشتیانی، ۱۳۹۳؛ به نقل از طهماسب زاده و محمدی پویا، ۱۳۹۸) یاد می‌کند. یا اینکه اکر^۳ (۲۰۱۰) از عناصر برنامه درسی به نام «تارکنجوت طراحی برنامه درسی» یاد کرده است. اما در نزد برخی از صاحب‌نظران به پیشگامی افرادی به مانند تایلر (۱۹۶۲) پرداختن به چهار عنصر اصلی هدف، محتوا، روش و ارزشیابی بیش از عناصر دیگر مورد اشاره و پیشنهاد قرار گرفته است (خسروی و همکاران، ۱۳۹۳: ۲؛ وفائی، ملکی و علیپور، ۱۳۹۶: ۷۶) در پژوهش حاضر نیز، ادراک از مؤلفه‌های برنامه درسی ناظر بر این چهار عنصر اساسی است.

تعاملات آموزشی سومین متغیری است که توسط پژوهشگران با هدف بررسی رابطه آن با رضایت تحصیلی در پژوهش حاضر وارد شد. به‌طور کلی برخی بر این باورند که آموزش در اساسی‌ترین مفهوم خود به‌عنوان تعامل بین یادگیرنده، استاد و محتوا اطلاق می‌شود و در سوی دیگر، برخی از آموزش به‌مثابه زنجیره‌ای یاد می‌کنند که در یک‌طرف آن تعامل یادگیرنده با استاد و در طرف دیگرش تعامل یادگیرنده با محتوا قرار دارد (گریسون^۴ و همکاران، ۱۹۹۰؛ اسوارت^۵؛ به نقل از پورجمشیدی، فردانش و نوروزی، ۱۳۹۳: ۴۲). متخصصان، اساتید و تعاملات و روابط آنان را در قلب فعالیت‌های یاددهی- یادگیری دانشگاه می‌دانند و بر این باورند که شاخص‌های مرتبط با آن‌ها از اهمیت قابل ملاحظه‌ای برخوردار است. به‌طوری‌که بسیاری از فعالیت‌های دانشگاهی را معطوف به این رکن می‌دانند (بیرن بائوم^۶؛ ذوالفقاریان، امین بیدختی و جعفری، ۱۳۹۷: ۱۸۴). حتی در نگاه افرادی نظیر؛ روست^۷ (۲۰۰۰) و پرز^۸ (۲۰۰۱) فقدان تعاملات شخصی بین استاد و فراگیر به‌مثابه یکی از عوامل کاهش اثربخشی آموزش به شمار می‌رود و آنان معتقدند که این موضوع می‌تواند کیفیت آموزش را پایین آورد (سواری، ۱۳۹۴: ۱۷۳). از این‌رو، تعاملات اساتید و دانشجویان از جمله مواردی است که موجبات توسعه شایستگی (ذوالفقاریان و همکاران، ۱۳۹۷: ۱۸۴)، رضایت از تحصیل، پیشرفت و عملکرد تحصیلی را در بین دانشجویان به وجود می‌آورد. کما اینکه در یافته‌های پژوهش‌های گذشته نیز به این موضوع اشاره شده است. به‌طور مثال؛ یافته‌های پژوهش سواری (۱۳۹۴) با عنوان «رابطه علی تعاملات آموزشی با رضایت تحصیلی از طریق میانجی‌گری خودتنظیمی تحصیلی» حاکی از آن است که تعاملات آموزشی (تعامل دانشجو- دانشجو، تعامل دانشجو- استاد و تعامل دانشجو-

1. Learners grouping

2. Evaluation

3. Akker

4. Garrison

5. Sewart

6. Birnbaum

7. Rost

8. Perez

رابطه مؤلفه‌های برنامه درسی تعاملات آموزشی، کیفیت...

محتوا) با رضایت تحصیلی رابطه علی مثبت و رابطه تعامل دانشجوی- دانشجو و دانشجو- محتوا با رضایت تحصیلی از طریق خودتنظیمی تحصیلی معنادار بوده، اما مسیر تعامل دانشجو- استاد با رضایت تحصیلی از طریق یادگیری خودتنظیمی معنادار نیست. همچنین خرازی، بازرگان، نارنجی‌ثانی و مصطفوی(۱۳۹۴) در پژوهش خود با عنوان «بررسی رابطه بین میزان انواع تعامل دانشجویان گروه فنی- مهندسی موسسه آموزش عالی مهر البرز با عملکرد تحصیلی» دریافتند که بین تمام مؤلفه‌های تعامل و عملکرد تحصیلی همبستگی مثبت و معناداری وجود دارد و مؤلفه‌های تعامل دانشجو با استاد و تعامل دانشجو با دانشجو بیشترین توان پیش‌بینی عملکرد تحصیلی را دارند. با این حال بر اساس بررسی‌ها پژوهشی با عنوان حاضر یافت نشد که خود مؤید پرداختن به موضوع رضایت تحصیلی و عوامل مرتبط با آن از زاویه جدید است که برای دستیابی به این هدف فرضیات پژوهش به شرح ذیل بیان شده است:

- ۱- ابعاد تعاملات آموزشی، رضایت تحصیلی دانشجویان را پیش‌بینی می‌کند.
- ۲- مؤلفه‌های برنامه درسی، رضایت تحصیلی دانشجویان را پیش‌بینی می‌کند.
- ۳- ابعاد کیفیت تجربیات یادگیری، رضایت تحصیلی دانشجویان را پیش‌بینی می‌کند.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر با روش توصیفی - همبستگی انجام شده است. از نظر هدف پژوهش در زمره پژوهش‌های کاربردی قرار می‌گیرد. جامعه پژوهش شامل کلیه دانشجویان دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه الزهراء است که در نیمسال اول ۹۹-۱۳۹۸ در مقطع کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری به‌صورت روزانه، نوبت دوم (شبانه) دارای سرترم آموزشی بودند که بر اساس آماری دریافتی از مسئولان آموزشی دانشکده مشخص شد که تعداد آنان برابر با ۱۲۱۱ نفر (۶۲۰ نفر کارشناسی، ۴۷۹ نفر ارشد و ۱۱۲ نفر دکتری) است. از این‌رو، بر اساس جدول مورگان تعداد ۲۹۱ نفر برای کفایت حجم نمونه برآورد شد. با استفاده از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای متناسب با حجم جامعه، تعداد ۱۴۹ کارشناسی، ۱۱۳ ارشد و ۲۹ نفر دکتری به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. پس از حذف پرسشنامه‌های مخدوش و تکمیل نشده، داده‌های حاصل از پرسشنامه تعداد ۱۳۹ نفر کارشناسی، ۱۰۸ نفر ارشد و تعداد ۲۱ نفر دکتری به مرحله تحلیل رسیدند.

اشتغال به تحصیل در نیمسال اول تحصیلی به‌عنوان ملاک ورود افراد به پژوهش در نظر گرفته شد. با این حال افرادی در مرحله تسویه حساب یا فارغ‌التحصیلی که در دانشکده حضور داشتند از چرخه پژوهش و جمع‌آوری داده‌ها خارج شدند. همچنین، از طرف پژوهشگر به آنان اطمینان داده می‌شد که نظرات و پاسخ‌های آنان محرمانه بوده و فقط در راستای اهداف پژوهش مورد استفاده قرار خواهد گرفت. پرسشنامه‌های تعاملات آموزشی، ادراک دانشجویان از مؤلفه‌های

برنامه درسی، کیفیت تجارب یادگیری و رضایت از تحصیل ابزارهای پژوهش را تشکیل می‌دهند. به شرح ذیل می‌باشند:

تعاملات آموزشی: پرسشنامه تعاملات آموزشی از ۲۲ ماده و سه عامل با عنوان تعامل دانشجوی-استاد(۸ ماده)، تعامل دانشجو- محتوا(۶ ماده) و تعامل دانشجو - دانشجو (۸ ماده) تشکیل شده است. روش نمره‌گذاری آن به صورت مقیاس چهار درجه‌ای از کاملاً مخالفم با امتیاز ۱، مخالفم با امتیاز ۲، موافقم با امتیاز ۳ و کاملاً موافقم با امتیاز ۴ صورت می‌گیرد. در پژوهش سواری(۱۳۹۴) پایایی کل پرسشنامه برابر با ۰/۹۲، همچنین، برای عامل دانشجو- استاد ۰/۸۵، برای عامل دانشجو- محتوا ۰/۷۷ و برای عامل دانشجو- دانشجو ۰/۸۳ گزارش شده است. در این پژوهش، ضریب آلفای کرونباخ برای پرسشنامه تعاملات آموزشی ۰/۸۸ و برای عامل دانشجو- استاد ۰/۷۷، برای عامل دانشجو- محتوا ۰/۸۱ و برای عامل دانشجو- دانشجو ۰/۸۱ برآورد شد.

پرسشنامه ادراک دانشجویان از مؤلفه‌های برنامه درسی: پرسشنامه ادراک دانشجویان از مطلوبیت مؤلفه‌های برنامه درسی بر مبنای الگوی تایلر، توسط طاطاری(۱۳۹۴) ساخته شده که برخوردار از ۴۰ سؤال و چهار خرده مقیاس هدف، محتوا، روش و ارزشیابی است. نمره‌گذاری این پرسشنامه بر اساس مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت به صورت کاملاً موافقم، موافقم، نظری ندارم، مخالفم و کاملاً مخالفم است. خرده مقیاس هدف در برگزیده سؤالات ۱ تا ۵، روش شامل سؤالات ۶ تا ۱۳، محتوا شامل سؤالات ۱۴ تا ۲۷ و خرده مقیاس ارزشیابی شامل سؤالات ۲۸ تا ۴۰ است. همچنین، سؤالات ۱، ۳، ۴، ۵، ۷، ۸، ۱۰، ۱۸، ۲۰، ۳۳، ۳۴ و ۳۶ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. طاطاری و همکاران(۱۳۹۳) در پژوهش خود ضریب آلفای کرونباخ برای این پرسشنامه را ۰/۹۵ گزارش نموده‌اند. نتایج پژوهش عجم، همتی‌پور و رحیمی(۱۳۹۷) نیز پایایی این پرسشنامه را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۵ نشان می‌دهد. ضریب آلفای کرونباخ برای این پرسشنامه در پژوهش حاضر ۰/۷۸ به دست آمد.

پرسشنامه کیفیت تجارب یادگیری: این پرسشنامه توسط نیومن(۱۹۹۰) ساخته شده است و نعامی (۱۳۸۸) آن را برای نمونه‌های ایرانی هنجاریابی کرده است. این پرسشنامه شامل چهار حیطه شامل: ۱- منابع از جمله کیفیت کتابخانه (امکانات مربوط به سایت کامپیوتری)، ۲- محتوا از جمله کیفیت راهنمایی تحصیلی و درسی و میزان ارزشمندی موضوعات درسی ارائه شده، ۳- انعطاف‌پذیری یادگیری شامل وجود فرصت یادگیری مستقل، قدرت انتخاب دروس مختلف و وجود بحث و مذاکره لازم در کلاس، ۴- کیفیت روابط رسمی و غیررسمی استاد و شاگرد است. این پرسشنامه در یک مقیاس پنج درجه‌ای (خیلی ضعیف=۱، ضعیف=۲، متوسط=۳، قوی=۴ و خیلی قوی = ۵) درجه‌بندی شده است. نیومن ضرایب پایایی به دست آمده برای چهار حیطه را به ترتیب ۰/۷۱، ۰/۷۴، ۰/۸۶ و ۰/۹۱ است. نعامی (۱۳۸۸) ضرایب همسانی درونی حیطه‌های چهارگانه را با روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۶، ۰/۷۹، ۰/۸۵ و ۰/۸۲

رابطه مؤلفه‌های برنامه درسی تعاملات آموزشی، کیفیت...

گزارش کرده است. ضریب پایایی این پرسشنامه در این پژوهش از طریق آلفای کرونباخ برابر با ۰/۷۸ برآورد شد.

پرسشنامه رضایت از تحصیل: پرسشنامه حسین و بمانی (۲۰۱۲) که در پژوهش امین بیدختی و همکاران (۱۳۹۲) مورد استفاده قرار گرفته است، مشتمل بر ۳۲ گویه و ۶ زیر مقیاس امکانات آموزشی، برنامه درسی، تدریس و یادگیری، فضا و جو دانشگاه، امکانات اداری و سیاست‌ها و رویه‌ها است که بر اساس طیف لیکرت ۵ گزینه‌ای از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم نمره‌گذاری می‌شود (امین بیدختی، جعفری، نوروزی و خسروی‌نیا، ۱۳۹۲: ۱۱۸). ضریب آلفای کرونباخ برای سنجش پایایی این پرسشنامه در پژوهش پورمحمد (۱۳۹۴) ۰/۹۱ گزارش شده است که البته در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۸ به دست آمد. روایی صوری پرسشنامه‌های پژوهش توسط یک عضو هیئت علمی، ۲ نفر دانشجوی دکتری و یک نفر کارشناسی ارشد برنامه درسی تأیید شد. همچنین، جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها نیز از آمار توصیفی و استنباطی (ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندگانه) بهره گرفته شد.

یافته‌های پژوهش

پژوهشگر قبل از بررسی فرضیات پژوهش، ویژگی‌های توصیفی متغیرها را مورد بررسی قرار داده است. نتایج آماره‌های توصیفی در جدول (۱) گزارش شده است.

جدول شماره (۱): آماره‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

نام متغیر	میانگین	انحراف معیار	کوئرتیل اول	کوئرتیل دوم	کوئرتیل سوم	بیشترین
تعامل دانشجوی - دانشجو	۳/۶۵	۳/۶۰	۰/۴۱۴	۰/۲۴۷	۰/۹۴۸	۴/۳۸
تعامل دانشجو - استاد	۳/۲۷	۳/۳۰	۰/۳۱۱	۰/۸۴۳	۱/۰۰	۴/۳۰
تعامل دانشجو - محتوا	۳/۳۷	۳/۳۳	۰/۳۲۷	۱/۴۲	۳/۰۹	۴/۵۶
هدف	۲/۳۶	۲/۲۸	۰/۲۲۷	-۰/۰۵۲	-۰/۶۷۴	۳/۱۰
روش	۴/۱۵	۴/۱۶	۰/۳۸۶	-۰/۲۲۰	-۰/۴۹۰	۴/۸۱
محتوا	۳/۶۰	۳/۶۵	۰/۳۵۶	۰/۴۶۳	-۰/۰۸۱	۴/۴۷
ارزشیابی	۳/۶۲	۳/۶۲	۰/۳۳۳	-۰/۵۶۹	-۰/۰۶۳	۴/۱۶
منابع	۳/۴۰	۳/۳۲	۰/۳۳۹	۱/۳۲	۳/۰۷	۴/۵۰
محتوا	۲/۳۶	۲/۳۰	۰/۳۲۷	-۰/۰۵۴	-۰/۶۸۶	۳/۰۰
انعطاف‌پذیری	۳/۰۲	۳/۰۰	۰/۲۱۰	۰/۶۲۳	-۰/۳۱۳	۳/۴۳
کیفیت روابط استاد-	۳/۳۶	۳/۳۳	۰/۲۲۸	-۰/۲۱۷	-۰/۳۳۲	۳/۴۷

نام متغیر	بیشترین	کمترین	کشیدگی	چولگی	انحراف معیار	میانہ	مؤثر نمران
دانشجو							
رضایت از تحصیل	۴/۳۷	۳/۶۵	-۱/۴۸	۰/۱۵۶	۰/۲۱۰	۳/۷۷	۳/۸۵

در جدول شماره (۱) ویژگی‌های توصیفی متغیرهای پژوهش ارائه شده است. جهت بررسی نرمال بودن متغیرهای پژوهش، از مقیاس چولگی و کشیدگی استفاده شده است. با توجه به ادعای پارک (۲۰۰۸) مبنی بر اینکه هر چه میزان چولگی و کشیدگی کمتر بوده و به سمت صفر میل کند، داده‌ها نرمال‌تر خواهند بود و همچنین، اگر چولگی و کشیدگی بین «-۲ تا +۲» باشد داده‌ها تقریباً نرمال هستند (قلی‌پور و هاشمی، ۱۳۹۴)، اطلاعات مندرج در جدول بالا تأیید کننده نرمال بودن داده‌های پژوهش است. پس، برای سنجش فرضیه‌های پژوهش از آزمون‌های پارامتریک استفاده شده است.

در این راستا، قبل از بررسی فرضیات پژوهش و جهت اجرای تحلیل رگرسیون از آزمون همبستگی پیرسون استفاده شده است و البته جهت جلوگیری از افزایش حجم مقاله نتایج بررسی سه سؤال اول در جدول شماره (۲) ارائه شده است.

جدول شماره (۲): ماتریس ضرایب همبستگی پیرسون بین ابعاد تعاملات آموزشی، کیفیت تجارب یادگیری

و ادراک از مؤلفه‌های برنامه درسی با رضایت تحصیلی دانشجویان

	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲
تعامل دانشجو - دانشجو												
تعامل دانشجو - استاد	۰/۱۶**											
تعامل دانشجو - محتوی	۰/۱۲*	۰/۲۶**										
هدف	۰/۲۶**	۰/۴۴**	۰/۱۴*									
روش	۰/۱۸*	۰/۴۶**	۰/۶۵**	۰/۱۴*								
محتوا	۰/۲۴**	۰/۱۷*	۰/۲۰**	۰/۱۲	۰/۱۳*							
آزرنشایی	۰/۵۷**	۰/۴۴**	۰/۱۴*	۰/۲۱*	۰/۲۰*	۰/۱۰						
منابع	۰/۲۰**	۰/۴۴**	۰/۱۲*	۰/۲۷**	۰/۱۴*	۰/۲۶**						
محتوا	۰/۱۹*	۰/۴۰**	۰/۶۷**	۰/۵۲**	۰/۲۴*	۰/۰۵	۰/۱۶**	۰/۴۲**				
انعطاف پذیری	۰/۶۵**	۰/۱۹*	۰/۴۲**	۰/۱۲	۰/۲۶**	۰/۲۷**	۰/۲۰**	۰/۰۹				
کیفیت روابط استاد دانشجو	۰/۳۶**	۰/۴۲**	۰/۴۵**	۰/۲۷**	۰/۲۵**	۰/۵۶**	۰/۱۴*	۰/۱۷*	۰/۵۶**			
رضایت از تحصیل	۰/۴۱**	۰/۵۴**	۰/۲۷**	۰/۷۱**	۰/۲۷**	۰/۶۲**	۰/۵۳**	۰/۱۷*	۰/۶۵**	۰/۶۲**	۰/۵۳**	

** : $P < 0.01$ ، * : $P < 0.05$

1. Park

رابطه مؤلفه‌های برنامه درسی تعاملات آموزشی، کیفیت...

جدول شماره (۲) نتایج تحلیل همبستگی پیرسون بین ابعاد تعاملات آموزشی، ابعاد کیفیت تجارب یادگیری و ادراک از مؤلفه‌های برنامه درسی با رضایت تحصیلی دانشجویان را نشان می‌دهد. نتایج نشان می‌دهد که بین تعامل دانشجویان - دانشجو ($r = 0/39, P < 0/01$)، تعامل دانشجویان - استاد ($r = 0/54, P < 0/01$) و تعامل دانشجویان - محتوی ($r = 0/37, P < 0/01$) با رضایت تحصیلی ارتباط مثبت معنادار وجود دارد.

همچنین ارتباط بین روش ($r = -0/27, P < 0/05$)، محتوا ($r = 0/62, P < 0/01$)، ارزشیابی ($r = 0/53, P < 0/01$) از مؤلفه‌های برنامه درسی با رضایت تحصیلی دانشجویان مثبت معنی‌دار است. از دیگر نتایج تحلیل همبستگی پیرسون ارتباط مثبت معنادار بین مؤلفه‌های کیفیت تجارب یادگیری یعنی مؤلفه منابع ($r = 0/17, P < 0/05$)، مؤلفه محتوا ($r = 0/17, P < 0/01$)، مؤلفه انعطاف‌پذیری ($r = 0/62, P < 0/01$) و مؤلفه کیفیت روابط استاد دانشجویان ($r = 0/53, P < 0/01$) با رضایت تحصیلی در بین دانشجویان است.

بر اساس جدول شماره ۲ مشخص است که بین مؤلفه‌های تعاملات آموزشی با رضایت تحصیلی دانشجویان ارتباط معنادار وجود دارد، از این‌رو، جهت آزمون اینکه ابعاد تعاملات آموزشی توانایی پیش‌بینی رضایت تحصیلی در دانشجویان را دارد، از تحلیل رگرسیون چندگانه به روش همزمان بهره گرفته شده است.

نتیجه تحلیل رگرسیون از راه تحلیل واریانس (ANOVA) نشان از معناداری آزمون مربوطه در مدل (تعامل دانشجویان - دانشجو، تعامل دانشجویان - استاد و تعامل دانشجویان - محتوا) بود ($p = 0/01$ و $F = 7/27$)؛ یعنی آزمون مربوطه در سطح اطمینان ۰/۹۹ معنی‌دار است. پس فرضیه پژوهش تأیید می‌شود؛ یعنی مدل انتخاب شده (در قالب مؤلفه‌های تعامل دانشجویان - دانشجو، تعامل دانشجویان - استاد و تعامل دانشجویان - محتوا) معنی‌دار است. لازم به ذکر است که با توجه به مقدار شاخص دوربین-واتسون^۱ $1/761$ و با توجه به قرار داشتن در دامنه $2/5 - 1/5$ و کوچک‌تر از ۴ بودن (حیدر زاده، مهram، کارشکی، ۱۳۹۵؛ حسینی آهنگری، ضیایی، سهیلی و موسوی چلک، ۱۳۹۷)، مشخص می‌شود که پیش‌فرض استقلال خطاها رعایت شده است. با توجه به ضریب تعیین (R^2) می‌توان عنوان کرد که ۰/۳۵ از درصد تغییرات رضایت از تحصیل، توسط تغییرات در مؤلفه‌های تعاملات آموزشی تعامل تبیین می‌شود.

1. Durbin-Watson

جدول ۳: ضرایب رگرسیون برای پیش‌بینی رضایت تحصیلی برحسب تعاملات آموزشی

p	t	ضرایب استاندارد نشده			مدل
		استاندارد شده			
		Beta	خطای استاندارد	β	
۰/۰۰۱	۱۰/۵۳۴		۰/۵۹۸	۶/۲۰۸	مقدار عرض از مبدأ (β_0)
۰/۰۰۱	۴/۰۹	۰/۲۱۹	۰/۰۲۷	۰/۱۱۳	تعامل دانشجو - دانشجو
۰/۰۰۱	۲/۲۱۳	۰/۳۰۴	۰/۲۲۴	۰/۵۶۰	تعامل دانشجو - استاد
۰/۹۳۷	۰/۰۵۹	-۰/۰۰۶	۰/۱۴۵	-۰/۰۱۱	تعامل دانشجو - محتوا

بر اساس یافته‌های حاصل از جدول ۳ و سطح معناداری ($P \leq ۰/۰۰۱$) مشخص است که از بین مؤلفه‌های تعاملات آموزشی، رابطه مؤلفه‌های تعامل دانشجو - دانشجو و تعامل دانشجو - استاد معنادار است. با توجه به ضرایب استاندارد شده، سهم مؤلفه‌های تعامل دانشجو - دانشجو و تعامل دانشجو - استاد در پیش‌بینی رضایت تحصیلی به ترتیب برابر با ۰/۲۱۹ و ۰/۳۰۴ است. بر اساس یافته‌های پژوهش مشخص شد که بین مؤلفه‌های کیفیت تجارب یادگیری با رضایت تحصیلی دانشجویان ارتباط معنادار وجود دارد که با توجه به این یافته جهت آزمون اینکه ابعاد کیفیت تجارب یادگیری توانایی پیش‌بینی رضایت تحصیلی در دانشجویان را دارد، از تحلیل رگرسیون چندگانه به روش همزمان بهره گرفته شده است. نتیجه تحلیل رگرسیون از راه تحلیل واریانس (ANOVA) نشان از معناداری آزمون مربوطه در مدل (منابع، محتوا، انعطاف‌پذیری و کیفیت روابط استاد دانشجو) بود ($p=۰/۰۰۱$ ؛ و $F=۸/۳۵$)؛ یعنی آزمون مربوطه در سطح اطمینان ۰/۹۹ معنادار است. پس فرضیه پژوهش تأیید می‌شود؛ یعنی مدل انتخاب شده (در قالب مؤلفه‌های منابع، محتوا، انعطاف‌پذیری و کیفیت روابط استاد دانشجو) معنادار است. همچنین، از آنجایی که شاخص دوربین - واتسون برابر با ۱/۸۴ است، مشخص می‌شود که پیش‌فرض استقلال خطاها رعایت شده است. با توجه به ضریب تعیین (R^2) می‌توان عنوان کرد که ۰/۴۳ درصد از تغییرات رضایت از تحصیل، توسط تغییرات در مؤلفه‌های کیفیت تجارب یادگیری تبیین می‌شود.

رابطه مؤلفه‌های برنامه درسی تعاملات آموزشی، کیفیت...

جدول ۴: ضرایب رگرسیون برای پیش‌بینی رضایت تحصیلی برحسب کیفیت تجارب یادگیری

مدل	ضرایب استاندارد نشده			مقدار عرض از مبدأ (β_0)	
	p	t	ضریب		
			استاندارد شده		
		Beta	خطای استاندارد	β	
	۰/۰۰۱	۵/۰۲۱		۱/۳۱۰	۶/۵۷۹
منابع	۰/۳۵۷	۰/۹۱۲	-۰/۰۶۳	۰/۱۸۹	-۰/۱۸۰
محتوا	۰/۰۵۵	۱/۱۷۴	۰/۱۶۷	۰/۲۱۱	۰/۳۵۷
انعطاف‌پذیری	۰/۰۰۱	۳/۶۵۷	۰/۲۵۴	۰/۱۳۹	۰/۶۱۶
کیفیت روابط استاد دانشجو	۰/۰۰۱	۴/۱۱۳	۰/۴۱۷	۰/۰۶۴	۰/۲۶۰

بر اساس یافته‌های حاصل از جدول ۴ و سطح معناداری ($P \leq ۰/۰۰۱$) مشخص است که از بین مؤلفه‌های کیفیت تجارب یادگیری، رابطه مؤلفه‌های انعطاف‌پذیری و کیفیت روابط استاد دانشجو معنادار است. با توجه به ضرایب استاندارد شده، سهم مؤلفه‌های انعطاف‌پذیری و کیفیت روابط استاد دانشجو در پیش‌بینی رضایت تحصیلی به ترتیب برابر با ۰/۲۵۴ و ۰/۴۱۷ است.

بر اساس یافته‌های پژوهش مشخص شد که بین ابعاد ادراک از مؤلفه‌های برنامه درسی با رضایت تحصیلی دانشجویان ارتباط معنادار وجود دارد که با توجه به این یافته جهت آزمون اینکه ابعاد ادراک از مؤلفه‌های برنامه درسی توانایی پیش‌بینی رضایت تحصیلی در دانشجویان را دارد، از تحلیل رگرسیون چندگانه به روش همزمان بهره گرفته شده است. نتیجه تحلیل رگرسیون از راه تحلیل واریانس (ANOVA) نشان از معنی‌داری آزمون مربوطه در مدل (هدف، محتوا، روش و ارزشیابی) بود ($p=۰/۰۰۱$ ؛ و $F=۷/۲۴$)؛ یعنی آزمون مربوطه در سطح اطمینان ۰/۹۹ معنی‌دار است. پس فرضیه پژوهش تأیید می‌شود؛ یعنی مدل انتخاب شده (در قالب مؤلفه‌های هدف، روش، محتوا و ارزشیابی) معنی‌دار است. همچنین از آنجایی که شاخص دوربین - واتسون برابر با ۱/۷۴ است، مشخص می‌شود که پیش‌فرض استقلال خطاها رعایت شده است. با توجه به ضریب تعیین ($R^2=۰/۳۴$) درصد از تغییرات رضایت از تحصیل، توسط تغییرات در مؤلفه‌های ادراک از برنامه درسی تبیین می‌شود.

جدول ۵: ضرایب رگرسیون برای پیش‌بینی رضایت تحصیلی برحسب ادراک از مؤلفه‌های برنامه درسی

p	t	ضرایب استاندارد نشده			مدل
		استاندارد شده			
		Beta	خطای استاندارد	β	
۰/۰۰۱	۸/۱۱		۱/۲۳۲	۵/۷۷۹	مقدار عرض از مبدأ (β_0)
۰/۳۷۵	۰/۸۹۲	۰/۰۸۴	۰/۰۱۰	۰/۰۰۹	هدف
۰/۰۰۱	۳/۷۷۹	۰/۴۴۰	۰/۰۱۱	۰/۱۴۰	روش
۰/۸۹۵	-۰/۱۳۱	-۰/۰۱۶	۰/۰۸۸	-۰/۰۱۲	محتوا
۰/۰۰۱	۴/۱۲۱	۰/۴۳۳	۰/۰۶۵	۰/۲۸۰	ارزشیابی

بر اساس یافته‌های حاصل از جدول ۵ و سطح معناداری ($P \leq ۰/۰۰۱$) مشخص است که از بین مؤلفه‌های ادراک از مؤلفه‌های برنامه درسی، مؤلفه‌های روش و ارزشیابی معنادار است. با توجه به ضرایب استاندارد شده، سهم مؤلفه‌های روش و ارزشیابی در پیش‌بینی رضایت تحصیلی دانشجویان به ترتیب برابر با ۰/۴۴۰ و ۰/۴۳۳ است.

بحث و نتیجه‌گیری

دانشگاه همواره یکی از اساسی‌ترین کانون‌های توسعه و ترویج دانش و فرهنگ در بین نسل جوان بوده و به تبع آن کانون انتقال انتظارات جامعه و حاکمیت به نسل‌های بعد به شمار می‌رود. در این بین، دانشگاه الزهرا با توجه به مأموریت خود مبنی بر تربیت زنان فرهیخته توانمند و تأثیرگذار در جامعه در پی آن است که علاوه بر انتقال دانش و توسعه فرهنگ، زمینه‌های مشارکت همه جانبه زنان را به‌منظور تحقق سیاست‌های نظام جمهوری اسلامی ایران فراهم آورد (سند چشم‌انداز و اهداف دانشگاه الزهرا، ۱۳۹۹). بدین منظور، مبتنی بر اهداف کلان دانشگاه یعنی ارتقای جایگاه دانشگاه در رتبه‌بندی‌ها، افزایش فعالیت‌های پژوهشی، تقویت شایستگی‌های دانش‌آموختگان، بهبود مشارکت و دلبستگی کارکنان و اساتید و ... (سند چشم‌انداز و اهداف دانشگاه الزهرا، ۱۳۹۹)، به نظر می‌رسد که مقوله رضایت از تحصیل و شناسایی عناصر مؤثر بر آن می‌تواند عامل مهمی در راستای تحقق و دستیابی به اهداف مد نظر دانشگاه باشد. از این‌رو، پژوهش حاضر درصدد بود تا به بررسی رابطه تعاملات آموزشی، کیفیت

رابطه مؤلفه‌های برنامه درسی تعاملات آموزشی، کیفیت...

تجارب یادگیری و ادراک از مؤلفه‌های برنامه درسی با رضایت تحصیلی دانشجویان دانشگاه الزهرا بپردازد.

یافته‌های پژوهش نشان داد که بین تعامل دانشجویان - دانشجو ($r = 0/39, P < 0/01$)، تعامل دانشجویان - استاد ($r = 0/54, P < 0/01$) و تعامل دانشجویان - محتوا ($r = 0/37, P < 0/01$) با رضایت تحصیلی ارتباط مثبت معنادار وجود دارد. بر اساس یافته‌ها سهم مؤلفه‌های تعامل دانشجویان - دانشجو و تعامل دانشجویان - استاد در پیش‌بینی رضایت تحصیلی به ترتیب برابر با 0/219 و 0/304 است. این یافته به‌طور کلی با نتایج پژوهش سواری (1394) و خرازی و همکاران (1394) همخوان است. در پژوهش سواری (1394) مشخص شد که تعاملات آموزشی (تعامل دانشجویان - دانشجو، تعامل دانشجویان - استاد و تعامل دانشجویان - محتوا) با رضایت تحصیلی رابطه علی مثبت و رابطه تعامل دانشجویان - دانشجو و دانشجویان - محتوا با رضایت تحصیلی از طریق خودتنظیمی تحصیلی معنادار است. همچنین، یافته‌های پژوهش خرازی و همکاران (1394) نشان داد که بین تمام مؤلفه‌های تعامل و عملکرد تحصیلی همبستگی مثبت و معناداری وجود دارد و مؤلفه‌های تعامل دانشجویان با استاد و تعامل دانشجویان با دانشجو بیشترین توان پیش‌بینی عملکرد تحصیلی را دارند. در تبیین این یافته می‌توان عنوان کرد که تعاملات مطلوب بین دانشجویان با یکدیگر و همچنین، تعاملات آنان با اساتید می‌تواند زمینه‌های شکل‌گیری روابط مناسب و مطلوب را فراهم آورد و از این طریق بتوان شاهد افزایش رضایت تحصیلی بین دانشجویان بود. این موضوع به طرق مختلف در نظرات افراد و متخصصان تأکید شده است. به‌طور مثال روست (2000) و پرز (2001) اشاره می‌کنند که فقدان یا کاستی تعاملات مطلوب بین استاد و دانشجویان (فراگیر) از عوامل کاهش کارایی و اثربخشی آموزشی است (سواری، 1394) و در مقابل، افزایش و گسترش تعاملات مطلوب می‌تواند اثربخشی آموزشی را افزایش داده و به‌تبع، منجر به افزایش رضایت تحصیلی در بین دانشجویان و فراگیران شود.

از دیگر یافته‌های پژوهش حاضر ارتباط مثبت معنادار روش ($r = -0/27, P < 0/05$)، محتوا ($r = 0/62, P < 0/01$)، ارزشیابی ($r = 0/53, P < 0/01$) از مؤلفه‌های برنامه درسی با رضایت تحصیلی دانشجویان است. در ادامه، بر اساس رگرسیون چند متغیره مشخص شد که سهم مؤلفه‌های روش و ارزشیابی از مؤلفه ادراک از برنامه درسی در پیش‌بینی رضایت تحصیلی دانشجویان به ترتیب برابر با 0/440 و 0/433 است. یافته‌های این بخش به‌طور کلی با یافته‌های پژوهش عمویی و همکاران (1397)، طاطاری و همکاران (1393) و طهماسب زاده و محمدی پویا (1398) همخوان است. چرا که یافته‌های پژوهش عمویی و همکاران (1397) نشان داد که متغیر ادراک از مؤلفه‌های برنامه درسی به‌صورت کلی می‌توانند 41/4 درصد تغییرات متغیر درگیری تحصیلی را تبیین کنند و از بین مؤلفه‌های برنامه درسی، دو مؤلفه روش تدریس و ارزشیابی می‌توانند درگیری تحصیلی را پیش‌بینی کنند. طاطاری و همکاران (1393) نیز در

پژوہش خود گزارش کردند کہ میان ادراک از مؤلفہ‌های برنامه درسی بہ صورت کلی و ادراک از مؤلفہ‌های برنامه درسی (ادراک از ہدف، محتوا، روش و ارزشیابی) و انگیزش پژوهشی دانشجویان ہمبستگی مثبت و معنادار وجود دارد و دو مؤلفہ ادراک از ہدف و ادراک از محتوا می‌توانند انگیزش پژوهشی را پیش‌بینی کنند. همچنین، نتایج پژوهش طہماسب زادہ و محمدی پویا (۱۳۹۸) از ارتباط مثبت معنادار ادراک از مؤلفہ‌های (روش، محتوا و ارزشیابی) برنامه درسی با باورهای خودکارآمدی و مؤلفہ‌های آن حکایت دارد. همچنین مؤلفہ‌های روش و محتوا از متغیر ادراک از برنامه درسی قابلیت تبیین باورهای خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان را دارند. نتایج پژوهش‌های گذشتہ بر این مورد اشارہ دارد کہ ادراک از مؤلفہ‌های برنامه درسی بر انگیزش، کیفیت یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانشجویان تأثیر دارد (طاطاری و همکاران، ۱۳۹۳؛ طہماسب زادہ و محمدی پویا، ۱۳۹۸)، از این رو دلیل دیگر مبنی بر قابل اعتنا بودن ارتباط مثبت معنادار ادراک از مؤلفہ‌های برنامه درسی بر رضایت تحصیلی این است کہ افزایش انگیزش و کیفیت یادگیری و پیشرفت تحصیلی در نہایت می‌تواند بہ افزایش رضایت تحصیلی دانشجویان منجر شود.

از سوی دیگر، نتایج تحلیل ہمبستگی پیرسون حاکی از ارتباط مثبت معنادار بین مؤلفہ‌های کیفیت تجارب یادگیری یعنی مؤلفہ منابع ($t=0.17, P< 0.05$)، مؤلفہ محتوا (0.1)، ($t=0.65, P< 0.01$)، مؤلفہ انعطاف‌پذیری ($t=0.62, P< 0.01$) و مؤلفہ کیفیت روابط استاد دانشجو ($t=0.53, P< 0.01$) با رضایت تحصیلی در بین دانشجویان است. البتہ لازم بہ ذکر است کہ بر اساس تحلیل‌های صورت گرفته حاصل از تحلیل رگرسیون، سهم مؤلفہ‌های انعطاف‌پذیری و کیفیت روابط استاد دانشجو از میان مؤلفہ‌های کیفیت تجارب یادگیری قابلیت پیش‌بینی رضایت تحصیلی را بہ ترتیب بہ میزان 0.254 و 0.417 دارند. این یافته یا یافته‌های پژوهش نعمی (۱۳۹۰)، ذاکری و مؤمنی مہموئی (۱۳۹۷) و قمی، مسلمی و محمدی (۱۳۹۸) همخوان است. چرا کہ نعمی (۱۳۹۰) در پژوهش خود گزارش نمود کہ روابط منفی معناداری بین حیطہ‌های کیفیت تجارب یادگیری (منابع، محتوا، انعطاف‌پذیری یادگیری و رابطہ‌ی استاد-دانشجو) با ابعاد بی‌انگیزگی تحصیلی (باورهای توانایی، باورهای تلاش، ارزشمندی تکالیف تحصیلی و ویژگی‌های تکالیف تحصیلی) وجود دارد. ذاکری و مؤمنی مہموئی (۱۳۹۷) نیز گزارش کردند کہ بین میزان انطباق برنامه‌های درسی اساتید با کیفیت تجارب یادگیری و عملکرد تحصیلی دانشجویان رابطہ مثبت و معناداری وجود دارد. همچنین، رابطہ کیفیت تجارب یادگیری با عملکرد تحصیلی دانشجویان مثبت و معنادار است. همچنین، نتایج پژوهش قمی و همکاران (۱۳۹۸) مؤید این موضوع است کہ کیفیت تجارب یادگیری و خود نظم دہی بہ شکل مثبت و معناداری پیش‌بینی کننده انگیزش تحصیلی است. در تبیین این یافته می‌توان بہ تعریف کیفیت تجارب یادگیری اشارہ کرد. چرا کہ اصطلاح کیفیت تجربیات یادگیری بہ ادراک

رابطه مؤلفه‌های برنامه درسی تعاملات آموزشی، کیفیت...

دانشجویان از دروندادهای مستقیم و غیرمستقیم از محیط یادگیری اعم از دانشکده، گروه، کلاس و حتی به‌طور کلی از دانشگاه اشاره دارد (نیومن، ۲۰۰۹؛ به نقل از عارفی و همکاران، ۱۳۹۷)، پس می‌توان چنین نتیجه گرفت که به هر میزان کیفیت تجارب یادگیری دانشجویان در وضعیت بهتری قرار داشته باشد، رضایت تحصیلی بین آنان نیز به مراتب در شرایط بالاتری قرار خواهد داشت. به طوری که کیفیت تجارب یادگیری در محیط‌های کلاس، گروه و دانشکده می‌تواند عامل مهمی در رضایت تحصیلی دانشجویان باشد.

در آخر پژوهش حاضر می‌تواند پنجره‌هایی را به روی سیاست‌گذاران به‌خصوص در دانشگاه الزهرا بگشاید تا بتوانند تصمیمات مناسبی را در جهت دستیابی به اهداف و چشم‌انداز دانشگاه اتخاذ نمایند. علاوه بر این پیشنهاد می‌شود که پژوهشگران آتی با بهره‌مندی از روش‌های کیفی در این زمینه پژوهش‌هایی انجام دهند. چرا که استفاده از ابزار پرسشنامه علی‌رغم احصاء مطالب با ارزش نمی‌تواند در انعکاس نظرات مستقیم دانشجویان در این زمینه موفق باشد. همچنین، به پژوهشگران پیشنهاد می‌شود که موضوعات هم‌راستا در این زمینه را در دانشگاه تک جنسیتی دیگر نیز دنبال نمایند تا بتوان مقایسه بهتری داشت و سنجش موارد را در دانشگاه‌های مشابه پیگیری و مورد سنجش قرار داد.

منابع

Amouyi, N., Farajullahi, M., and Zarrabian, F. (2017). The relationship between the perception of curriculum components in predicting the academic engagement of nutrition students of Shahid Beheshti University of Medical Sciences, *Research in Medical Sciences Education*, 10(3), 3-12[in Persian].

Arasteh, H. and Bani Asadi, A. (2012). Examining the academic satisfaction of the students of the first master's course based on education: a case study. *Journal of Educational Planning*, 1(2), 5-27 [in Persian].

Arefi, M., Mohammadi, R., and Khorsandi Yamchi, A. (2017). Evaluation of university organizational atmosphere, quality of learning experiences and academic burnout of students (elite winners of national exams and Olympiad of the National Education Evaluation Organization), *Teaching and Research Quarterly*, 6(1), 1-23 [in Persian].

Bidokhti, A., Jafari, A., Nourouzi, S., and Khosravinia, M. (2013). The effect of social capital on academic satisfaction. *Journal of Educational Planning*, 2 (3), 107-138 [in Persian].

Bray, E., Aoki .K., and Dlugosh, L. (2008). Predictors of Learning Satisfaction in Japanes Online Distance Learners. *International Review of Research in Open & Distance Learning*. 9(3): 1-24.

Chejlyk, S. (2006). The effects of online course format and three components of student perceived interactions on overall course satisfaction. Dissertation Abstracts International, 67(04). (UMI No. 3213421).

Dehghani, A., Baharlu, R., Ben Razi Ghabesh, A., Farrokh Abadi, F., Zarei, Z., and Mehboodi L. (2013). Factors affecting academic satisfaction; The views of students of Jahrom University of Medical Sciences, *Journal of Education Strategies in Medical Sciences*, 7(3), 154-147 [in Persian].

Hadavi, M., and Esmaeli, S. (2013). The level of satisfaction of intelligence students of Rafsanjan University of Medical Sciences with their field of study and their views on the field of study and future career in 2013, *Rafsanjan Journal of Medical Sciences*, 13(7), 618-609 [in Persian].

Hatcher, L.; Kryter, K.; Prus, J. S. and Fitzgrald, V. (1992). Predicting College Student Satisfaction, Commitment and Attrition from InvestmentModel Constructs. *Journal of Applied Social Psychology*, 22: 1273 – 1296.

Helgesen, Q. and Nasset, E. (2007). What Accounts for Students' Loyalty? Some Field Study Evidence. *International Journal of Educational Management*, 21(2): 126– 143.

Heydarzadeh, M., Mehram, B., and Karsheki, H. (2015). The role of perceived classroom evaluation structure and students' research orientation in their research motivation, *Journal of Education and Learning Studies*, 8(1), 50-68 [in Persian].

Hosseini Ahangari, A., Ziayi, S., Soheili, F., and Mousavi Chalak, F. (2018). Studying the level of moral development and self-control with the patterns of "self-citation" and "total citation rate" in the articles of the top authors of Iranian universities of medical sciences. *Scientometrics Research Journal*, 5(10), 125-140 [in Persian].

Khademi Samani, M., and Heydari Abhari, M. (2016). Investigating factors affecting academic satisfaction of students in the field of railway engineering, *Iranian Engineering Education Quarterly*, 19(76), 61-77 [in Persian].

Kharazi, A., Bazargan, A., Naranjathani, F., and Mustafavi, Z. (2014). Investigating the relationship between the types of interaction between students of technical-engineering department of Mehr Alborz Institute of Higher Education and academic performance, *Iranian Engineering Education Quarterly*, 17(68), 111-89 [in Persian].

Khosravi, R., Fathi Vajargah, K., and Ashtiani, M. (2014). Pathology of life skills curriculum in theoretical secondary education system. *Education and Learning Research Quarterly*, 21(4), 1-18 [in Persian].

Maleki, T., Heydari, N., and Ali Beigi, A. (2017). Investigating the relationship between self-efficacy, the quality of learning experiences and its dimensions with the academic burnout of agricultural students (case study: Faculty of Agriculture and Natural Resources, Razi University of Kermanshah), *Quarterly of Agricultural Extension and Education Research*, 11(4), 8-1 [in Persian].

Mir Heydari, A., and Neyestani, M. (2014). The relationship between self-efficacy and academic satisfaction with academic progress in the mathematics course of the third grade students of the second period of secondary school in Isfahan city in the academic year 2012-2018, *Research Quarterly in Curriculum Planning*, 12(2), 51-60 [in Persian].

Naami, A. (2019). The relationship between the quality of learning experiences and academic demotivation of master's students of Shahid

Chamran University, *Journal of Education and Learning Studies*, 3(1), 111-129 [in Persian].

Piri, M, Barghi, E., and Shahi, A. (2019). The relationship between the quality of students' learning experiences in the feeling of belonging to the school and the mediating role of the attitude towards the curriculum. *Quarterly of Iranian Curriculum Studies*, 14(53), 55-76 [in Persian].

Porjamshidi, M., Fardanesh, H., Nourouzi, D. (2014). Factors affecting student-teacher interaction in a web-based educational environment. *Journal of Educational Strategies in Medical Sciences*. 17(1), 41-50 [in Persian].

Qolipour, R., and Hashemi, M. (2014). Explaining the impact of mentoring on succession: focusing on individual development plan, *Human Resource Management Research Quarterly*, Imam Hossein University (AS), 7(2), 25-52 [in Persian].

Qomi, M., Muslimi, Z., Mohammadi, D. (2018). The relationship between the quality of learning experiences and self-discipline with the academic motivation of Qom University of Medical Sciences students, *Iranian Journal of Education in Medical Sciences*, 19(1), 1-9 [in Persian].

Rihani, M., Kameri, S., Zarei, R. and Nejati, V. (2015). Social cognition and satisfaction with education: the mediating role of achievement emotions, *Social Cognition Quarterly*, 5(2), 134-152 [in Persian].

Sawari, K. (2014). The causal relationship of educational interactions with academic satisfaction through the mediation of academic self-regulation, *Journal of Psychological Achievement*, 22(2), 171-188 [in Persian].

Sheikh al-Islami, M., and Vahdat, R. (2017). The relationship between media literacy and academic satisfaction through academic engagement and social connection with school in middle school students of Urmia, *Journal of Social Psychology*, 12(46), 61-73 [in Persian].

Tahmasabzadeh Sheikhlar, D., and Mohammadi Pouya, S. (2019). The relationship between critical thinking tendency and perception of curriculum components with students' academic self-efficacy beliefs, *Curriculum Research Quarterly*, 10(1), 203-231.

Tatari, Y., Mehram, B., and Karsheki, H. (2014). Examining the role of post-graduate students' perception of curriculum components in predicting their research motivation, *Journal of Curriculum Studies in Higher Education*, 5(10), 113-97 [in Persian].

Torkzadeh, J. and Mohtaram, M. (2014). Validation of students' academic satisfaction scale. *Journal of Higher Education*, 7(26), 155-176 [in Persian].

Vafayi, R., Maleki, H., Alipour, M. (2016). Investigating the position of curriculum elements in the postmodern perspective and criticizing it from the perspective of the basics of Islamic education and training, *Quarterly of Research on Islamic Education and Training Issues*, 25(35), 69-90 [in Persian].

Van den Akker, J. (2010). Building bridges: how research may improve curriculum policies and classroom practices. In S. M. Stoney (Ed.), *Beyond Lisbon 2010: Perspectives from research and development for educational policy in Europe*, 175-195.

Zakari, S., and Momeni Mehmoui, H. (2017). Investigating the relationship between the degree of adaptation of professors' curricula to the quality of learning experiences and students' academic performance, *Journal of Higher Education Curriculum Studies*, 9(18), 175-200 [in Persian].

Zare, S., Jahed, S., Mousavi, Y., and Ajami Bafarani, B. (2016). Evaluating the level of academic satisfaction of the 82nd students of Farhangian University in Fars province (the fourth recruitment exam of education and training), *Education Research Quarterly*, 3(11), 74-89 [in Persian].

Zulfiqarian, M., Amin Bidokhti, A., and Jafari, S. (2017). The structural relationship between professor and student interaction and professors' active teaching method with the development of students' competencies through the mediation of knowledge acquisition, *Quarterly of Research in Educational Systems*, 12(40), 181-204 [in Persian].