

رابطه تجربه دوره آموزشی و رویکرد مطالعه عمل فکورانه در دانشجویان پرستاری

حمید عبدی*، محمدرضا نیلی

چکیده

مقدمه: رویکردهای مطالعه شامل افکار و رفتارهای پنهان و آشکاری است که از طریق مداخلات آموزشی می‌توان آنها را تغییر داد. پژوهش حاضر با هدف تعیین رابطه تجربه دوره آموزشی و رویکرد مطالعه عمل فکورانه در دانشجویان پرستاری دانشگاه علوم پزشکی اصفهان انجام گرفت.

روش‌ها: این مطالعه توصیفی-همبستگی در نیمسال دوم سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ اجرا گردید. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانشجویان پرستاری ترم سوم، پنجم و هفتم بود. نمونه پژوهش شامل نمونه در دسترس در این مقطع زمانی (۱۸۷ نفر) بود. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه تجربه دوره آموزشی و پرسشنامه رویکرد مطالعه عمل فکورانه استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، از آمار توصیفی و استنباطی (ضرایب همبستگی، تحلیل واریانس و تحلیل رگرسیون خطی) استفاده گردید.

نتایج: در نهایت تعداد ۱۲۳ پرسشنامه مورد تحلیل قرار گرفت. میانگین نمره تجربه دوره آموزشی در بین دانشجویان ۱۲۲/۲۹±۲۶/۰۲ (از مجموع ۱۸۰ نمره) و میانگین نمره رویکرد مطالعه عمل فکورانه دانشجویان ۸۹/۷۴±۱۷/۱۸ (از مجموع ۱۲۵ نمره) بود. بین تجربه دوره آموزشی و رویکرد مطالعه عمل فکورانه در دانشجویان همبستگی معناداری مشاهده شد ($p=0/001$ و $r=0/95$). یافته‌های حاصل از تجزیه و تحلیل رگرسیون چندگانه نیز نشان داد که از بین مؤلفه‌های پیش‌بین (تجربه دوره آموزشی و مؤلفه‌های آن)، تنها مؤلفه استقلال از توان پیش‌بینی مناسبی برای مطالعه عمل فکورانه برخوردار است ($p=0/001$).
نتیجه‌گیری: باتوجه به رابطه تجربه دوره آموزشی و میزان بهره‌گیری از مطالعه عمل فکورانه پیشنهاد می‌گردد برنامه‌ریزان و مدرسین پرستاری به این مساله توجه بیش‌تری مبذول نمایند.

واژه‌های کلیدی: تجربه دوره آموزشی، رویکرد مطالعه عمل فکورانه، دانشجویان پرستاری

مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی / آذر ۱۳۹۳؛ ۱۴(۹): ۷۵۸ تا ۷۶۶

مقدمه

توانمندکردن دانشجویان جهت ورود به نظام سلامت با محدودیت‌هایی روبرو می‌شوند که مقابله با آنها نیازمند اتخاذ راهکارهای جدید با استفاده از روش‌های آموزشی مناسب است (۱). توجه به رویکردهای مطالعه و یادگیری به عنوان یکی از راهکارهای عملی برای بهبود کیفیت آموزش شناخته می‌شود. به عبارت دیگر یکی از عوامل موفقیت و ارتقای عملکرد تحصیلی، نوع رویکردهای یادگیری و مطالعه دانشجویان است (۲) که آنها را برای حرفه آماده می‌سازد. در این میان، رویکرد مطالعه عمل فکورانه (Deliberative practice) از اهمیت اساسی در

امروزه آموزش پرستاری با پیچیدگی‌های زیادی در محیط‌های آموزش نظری و بالینی همراه است و در نتیجه برنامه‌ریزان و مجریان آموزشی برای

* نویسنده مسؤول: حمید عبدی، دانشجوی دکتری، گروه علوم تربیتی، برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.
habdi63@gmail.com
دکتر محمدرضا نیلی (استادیار)، گروه علوم تربیتی، برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.
rezanili41@gmail.com
تاریخ دریافت مقاله: ۹۳/۴/۲۲، تاریخ اصلاحیه: ۹۳/۸/۶، تاریخ پذیرش: ۹۳/۸/۲۱

پژوهش خود، عادت‌های مطالعه دانشجویان را به عنوان عنصر شناختی برنامه درسی که از سوی مؤسسه آموزشی ارائه می‌گردد مورد توجه قرار داده‌اند (۴).

تحقیقات متعددی نشان داده‌اند که بین رویکردهای دانشجویان به مطالعه و یادگیری و ادراک دانشجویان از دوره آموزشی رابطه وجود دارد (۱۰ تا ۱۶). رویکردهای مطالعه را می‌توان از طریق مداخلات آموزشی تغییر داد (۱۷). رویکردهایی که دانشجویان نسبت به مطالعه و یادگیری در دوران تحصیل دانشگاهی دارند، از ادراک آنها از محیط یادگیری در طی کل دوره آموزشی ارائه شده به آنها نشأت می‌گیرد (۱۸ تا ۲۰). از این رو نقش محیط یادگیری و کیفیت آموزش‌های ارائه شده را در نوع جهت‌گیری دانشجویان پرستاری در اتخاذ رویکردهای مطالعه در دوران تحصیل و حتی بعد از آن نمی‌توان نادیده انگاشت. مطالعات انجام شده بر روی پرستارانی که به تازگی وارد حرفه پرستاری شده‌اند حاکی از آن است که آنها در گذر از نقش دانشجویی به نقش حرفه‌ای، آمادگی لازم را کسب ننموده‌اند (۲۱). این امر اغلب در ارتباط با کمبود مهارت لازم در انجام اعمال پرستاری و هماهنگی ناکافی آموزش‌های دوره دانشجویی بوده است (۲۲).

اساسی‌ترین وظیفه مسئولین آموزشی و برنامه‌ریزان درسی دانشکده‌های پرستاری آگاهی از نحوه تأثیرگذاری عملکرد آموزشی آنها بر میزان حرفه‌ای شدن دانشجویان و فارغ‌التحصیلان خود بوده تا بینشی صحیح در این زمینه کسب شده و با کسب این آگاهی، برنامه‌ریزی صحیح در جهت ارتقای آن صورت گیرد (۲۳). مؤسسات آموزش عالی و دانشکده‌های پرستاری می‌توانند از طریق مداخلات آموزشی مناسب و برنامه‌ریزی‌های صحیح، سعی در رشد و ارتقای بهره‌گیری از رویکرد مطالعه عمل فکورانه در دانشجویان خود داشته باشند تا زمینه موفقیت و ارتقای دانشجویان را فراهم نموده و در نتیجه به ارتقای

این زمینه برخوردار است. عمل فکورانه، به عملیات یا فعالیت‌هایی اطلاق می‌گردد که بر اساس تفکر و تامل در جهت نیل به حداکثر پیشرفت انجام می‌گیرند (۳). رویکرد مطالعه عمل فکورانه، سبکی از مطالعه فعال است که معطوف به دستیابی به درک عمیق به جای حفظ طوطی وار می‌گردد، به بیان دیگر رویکردی به مطالعه است که منجر به عمل فکورانه در انجام فعالیت می‌گردد (۴). رویکرد مطالعه فکورانه به مانند رویکردهای دیگر مطالعه، ممکن است تحت تأثیر عوامل درونی (ویژگی‌های شخصیتی به مانند انگیزش و پشتکار بودن) و بیرونی (اطلاعات و آموزش) باشد (۵). اریکسون (Ericsson) و همکاران معتقدند که اقدامات آموزشی و بهره‌گیری از مواد آموزشی مناسب، می‌تواند در جهت‌گیری دانشجویان به رویکرد مطالعه فکورانه نقش داشته باشد (۵). بنابراین عقیده، تجربه دوره آموزشی دانشجویان پرستاری یا به عبارتی برداشت‌ها و ادراک‌های آنها از کیفیت دوره آموزشی، در جهت‌گیری دانشجویان به رویکرد عمل فکورانه می‌تواند از تأثیر بسیار زیادی برخوردار باشد. این امر، دست‌اندرکاران طراحی برنامه‌های آموزش پرستاری را به تلاش در طراحی دوره‌های آموزشی برخوردار از کیفیت در راستای گسترش بهره‌گیری از رویکرد مطالعه عمل فکورانه در دانشجویان بر می‌انگیزاند.

با توجه به اهمیت و کاربردی که عمل فکورانه ممکن است در حوزه نظری و بالینی برای دانشجویان پرستاری داشته باشد، نکته اساسی و با اهمیت در این میان، آگاهی از چگونگی پرورش و رشد این مهارت در مطالعه و یادگیری دانشجویان است. مطالعات متعدد نشان داده‌اند که رویکردهای دانشجویان به مطالعه به هر دو عامل تجارب قبلی آنها از تدریس و یادگیری و نیز ادراک آنها از موقعیت‌های یادگیری جاری وابسته است که به نوبه خود بر نتایج یادگیری تأثیر می‌گذارد (۶ تا ۹). مولارت (Moulaert) و همکاران در

سلامت انسان‌ها در جامعه کمک نمایند. با توجه به این اهمیت، در پژوهش حاضر، رابطه بین تجربه دانشجویان پرستاری از دوره آموزشی و رویکردهای این دانشجویان به مطالعه عمل فکورانه مورد بررسی قرار گرفته است.

روش‌ها

پژوهش حاضر، توصیفی همبستگی است که در نیمسال دوم تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ در دانشگاه علوم پزشکی اصفهان اجرا گردیده است. جامعه آماری این پژوهش، شامل کلیه دانشجویان پرستاری ورودی نیم سال دوم سال‌های تحصیلی ۹۰-۱۳۸۹ تا ۹۲-۱۳۹۱ بودند. دانشجویان سال اول (نیمسال دوم ۹۳-۱۳۹۲) به این دلیل انتخاب نشده‌اند که ممکن است به دلیل جدیدالورود بودن هنوز دوره آموزشی را به خوبی تجربه نکرده و درک درستی از آن نداشته و نتوانند به خوبی آنرا ارزیابی نمایند. قابل ذکر است از آنجا که دانشجویان ورودی نیمسال اول، دانشجویان ترم دوم، چهارم، ششم و هشتم را در زمان انجام پژوهش تشکیل می‌دادند و به دلیل عدم تجربه کافی از دوره توسط دانشجویان ترم دوم و اتمام تحصیل از سوی بیشتر دانشجویان ترم هشتم و عدم دسترسی به آنها، ترجیح داده شد که از دانشجویان ورودی نیمسال دوم که به عنوان دانشجویان ترم سوم، پنجم و هفتم بودند استفاده شود. نمونه پژوهش شامل نمونه در دسترس در این مقطع زمانی (۱۸۷ نفر) بود. از آنجا که قصد محققان دستیابی به تعداد نمونه کافی در هر دوره آموزشی بوده است اقدام به جمع‌آوری داده‌ها از تمامی دانشجویان مشغول به تحصیل در هر ورودی شد. نحوه جمع‌آوری داده‌ها، بدین صورت بود که ابتدا با مراجعه به کارشناسان آموزشی دانشکده، از برنامه‌های کلاسی دانشجویان در هر یک از سال‌های دوم، سوم و چهارم آگاهی حاصل شد و به مدرسان این کلاس‌ها در خصوص هدف مطالعه اطلاع داده شد. سپس با هماهنگی

با استاد هر کلاس و کسب رضایت از دانشجویان، در ۱۰ دقیقه ابتدایی یا پایانی کلاس، اقدام به توزیع پرسشنامه‌های تحقیق در بین دانشجویان داوطلب گردیده بود. در رابطه با دانشجویان ترم هفت، نیز که کلاس‌های نظری برای آنها تشکیل نمی‌گردد با اطلاع قبلی از برنامه حضور آنها در بیمارستان، در بالین اقدام به جمع‌آوری داده‌ها گردید.

برای گردآوری اطلاعات، از دو پرسشنامه بهره گرفته شد. جهت بررسی ادراک و برداشت دانشجویان از دوره آموزشی، از پرسشنامه تجربه دوره آموزشی ویلسون، لیزیو، و رمزدن (Wilson, Lizzio, & Ramsden) استفاده شده است که متشکل از ۳۶ گویه بوده و شش مؤلفه تدریس مناسب با ۸ گویه، اهداف و استانداردهای روشن با ۵ گویه، ارزیابی مناسب با ۶ گویه، تکالیف مناسب با ۵ گویه، تأکید بر استقلال با ۶ گویه و مهارت‌های عمومی با ۶ گویه را مورد سنجش قرار می‌دهد (۱۳). برای هر گویه، پنج گزینه بر اساس طیف لیکرت «کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم» برای پاسخ دادن در نظر گرفته شده است که در تجزیه و تحلیل داده‌ها به تناسب ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) نمره به هر گویه اختصاص داده شده است. نمره گذاری گویه‌های ۱۰، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۰، ۲۱، ۲۳، و ۲۴ به صورت معکوس صورت گرفته است. حداقل نمره ممکن هر فرد ۳۶ و حداکثر نمره ممکن وی ۱۸۰ برای پرسشنامه تجربه دوره آموزشی است. بروم فلد و بلایت (Broomfield & Bligh) پرسشنامه تجربه دوره آموزشی را به طور ویژه به منظور استفاده برای دانشجویان پزشکی در بریتانیا اعتباریابی نمودند و دریافتند که دارای اعتبار بالایی در این زمینه است (۲۴).

پرسشنامه دوم، پرسشنامه مطالعه عمل فکورانه است که توسط داویور (Duvivier) و همکاران (۲۵) بر اساس تعدیل پرسشنامه عمل فکورانه مولارت و همکاران (۴) طراحی شده است. این پرسشنامه که رویکرد مطالعه

معطوف به عمل فکورانه را مورد سنجش قرار می‌دهد دارای ۲۵ گویه است که جنبه‌های عمل فکورانه یعنی چهار مؤلفه برنامه‌ریزی (۷ سؤال)، حجم/ تخصیص (۴ سؤال)، تکرار/ بازنگری (۴ گویه)، سبک مطالعه/ خوداندیشی (۱۰ گویه) را تحت پوشش قرار می‌دهد. برای هر گویه، پنج گزینه در نظر گرفته شده، که بر اساس طیف لیکرت از به هیچ وجه نمره ۱ تا همیشه نمره ۵ نمره‌دهی شده است. دامنه نمره کلی این پرسشنامه بین ۲۵ تا ۱۲۵ نمره است. روایی صوری این پرسشنامه مورد تأیید قرار گرفته است (۲۵).

با توجه به این که دو ابزار فوق لازم بود از زبان انگلیسی به فارسی برگردانده شود لذا این دو پرسشنامه توسط محققان به فارسی برگردانده شد و ترجمه آن مورد تأیید اساتید رشته علوم تربیتی و زبان و ادبیات انگلیسی قرار گرفت. در مرحله بعد، این ابزارها توسط یکی از متخصصان زبان و ادبیات انگلیسی، ترجمه معکوس گردیده و برای سازندگان آنها ارسال گردید و روایی آن از سوی آنها مورد تأیید قرار گرفت. برای بررسی پایایی این ابزارها، ۴۰ نسخه از این پرسشنامه‌ها توسط دانشجویان پرستاری تکمیل گردید و آلفای کرانباخ آنها محاسبه شد. ضریب آلفای کرانباخ برای پرسشنامه تجربه دوره آموزشی ۰/۹۵ و برای پرسشنامه مطالعه عمل فکورانه ۰/۹۶ برآورد گردید. جهت انجام عملیات آماری، از نرم‌افزار SPSS-16 استفاده شد.

نتایج

در این مطالعه، از مجموع ۱۸۷ نفر دانشجوی دارای شرایط ورود به مطالعه تعداد ۱۲۳ نفر که ۳۹ مرد و ۸۴ زن بودند پرسشنامه‌های تحقیق را تکمیل نمودند (میزان پاسخ‌دهی ۶۵/۷٪). ۴۳ نفر از آنان دانشجوی سال دوم، ۴۱ نفر سال سوم و ۳۹ نفر سال چهارم بودند. میانگین سنی این دانشجویان ۲۱/۵ سال با انحراف معیار ۱/۲۰ و میانگین معدل دانشگاهی آنان ۱۵/۰۷ با انحراف معیار ۱/۷۲ بود.

بر اساس تجزیه و تحلیل انجام شده، میانگین کلی و انحراف معیار تجربه دوره آموزشی آزمودنی‌ها (۱۲۲/۲۹±۲۶/۰۲) و متغیر مطالعه عمل فکورانه (۸۹/۷۴±۱۷/۱۸) بود. نتایج ضریب همبستگی پیرسون نشان داد که بین مؤلفه تجربه دوره آموزشی و میزان بهره‌گیری از مطالعه عمل فکورانه رابطه معناداری وجود دارد (P=۰/۰۰۱). مقدار این همبستگی ۰/۹۵ است. علاوه بر این ضریب همبستگی بین تمامی خرده مؤلفه‌های تجربه دوره آموزشی با متغیر مطالعه عمل فکورانه نیز همگی معنادار بود (P=۰/۰۰۱). از بین خرده مؤلفه‌های تجربه دوره آموزشی، خرده مقیاس استقلال از بیش‌ترین میزان همبستگی با مؤلفه مطالعه عمل فکورانه برخوردار بود (I=۰/۹۳) (جدول ۱).

جدول ۱: میزان همبستگی بین نمره کلی پرسشنامه رویکرد مطالعه عمل فکورانه با نمره کلی پرسشنامه تجربه دوره آموزشی و زیر

مؤلفه‌های آن

متغیرها	میانگین و انحراف معیار	تجربه دوره آموزشی	تدریس مناسب	اهداف روشن	ارزیابی مناسب	تکالیف مناسب	استقلال	مهارت‌های کلی	مطالعه فکورانه
تجربه دوره	۲۶/۰۲±۱۲۲/۲۹	-							
تدریس مناسب	۵/۶۱±۲۴/۱۷	**۰/۸۳	-						
اهداف روشن	۴/۱۸±۱۹/۸۷	**۰/۹۰	**۰/۶۹	-					
ارزیابی مناسب	۵/۰۰۳±۱۹/۱۲	**۰/۹۰	**۰/۶۸	**۰/۷۸	-				
تکالیف مناسب	۴/۳۲±۱۹/۰۶	**۰/۹۲	**۰/۷۰	**۰/۸۶	**۰/۸۱	-			
استقلال	۵/۰۷±۲۰/۴۴	**۰/۹۶	**۰/۷۳	**۰/۸۹	**۰/۸۵	**۰/۸۷	-		
مهارت‌های کلی	۵/۰۹±۲۰/۴۲	**۰/۹۵	**۰/۷۱	**۰/۸۷	**۰/۸۳	**۰/۸۵	**۰/۹۸	-	

مطالعه فکورانه	۱۷/۱۸±۸۹/۷۴	**۰/۹۵	**۰/۷۸	**۰/۹۰	**۰/۸۴	**۰/۸۹	**۰/۹۳	**۰/۸۹	-
----------------	-------------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	---

جهت بررسی اختلاف میانگین نمره کلی دو پرسشنامه تجربه دوره آموزشی و مطالعه عمل فکورانه در بین دانشجویان پرستاری سه دوره، از آزمون آنالیز واریانس استفاده شده است. نتایج آن در جدول ۲ ارائه شده است. نتایج این جدول نشان می‌دهد که تفاوت معناداری در بین گروه‌ها بر اساس تجربه دوره آموزشی و رویکرد مطالعه عمل فکورانه وجود دارد. آزمون تعقیبی توکی (Tukey) نیز نشان داد که گروه‌ها اختلاف معناداری را با یکدیگر در متغیرهای ذکر شده دارند (جدول ۳).

جدول ۲: آزمون تفاوت معناداری نمره میانگین دانشجویان در مؤلفه تجربه دوره آموزشی، و مطالعه عمل فکورانه بر حسب

سال‌های ورودی

متغیرهای پژوهش	۱۳۸۹	۱۳۹۰	۱۳۹۱	درجه آزادی	f	p
تجربه دوره آموزشی	۱۵۳/۰۸±۱۳/۴۴	۱۲۰/۲۲±۱۱/۴۳	۹۷/۸۸±۱۴/۳۷	۲	۱۷۱/۴۶	۰/۰۰۱
مطالعه عمل فکورانه	۱۰۸/۷۳±۷/۵۵	۹۰/۹۷±۴/۴۲	۷۱/۷۷±۱۱/۰۸	۲	۲۰۴/۵۸	۰/۰۰۱

جدول ۳: آزمون توکی برای مقایسه اختلاف میانگین نمره تجربه دوره آموزشی و رویکرد مطالعه عمل فکورانه با توجه به سال

ورودی

سال ورودی	اختلاف میانگین	حد پایین	حد بالا	p
۹۱-۹۰	-۲۲/۳۴	-۲۹/۲۴	-۱۵/۴۴	۰/۰۰۱
۹۱-۸۹	-۵۵/۲۰	-۶۲/۲۹	-۴۸/۱۱	۰/۰۰۱
۸۹-۹۰	۳۲/۸۵	۲۵/۶۸	۴۰/۰۳	۰/۰۰۱
۹۱-۹۰	-۱۹/۲۰	-۲۲/۷۶	۱۵/۶۵	۰/۰۰۱
۹۱-۸۹	-۳۶/۹۷	-۴۰/۵۹	-۳۳/۳۴	۰/۰۰۱
۸۹-۹۰	۱۷/۷۶	۱۴/۰۹	۲۱/۴۲	۰/۰۰۱

به منظور بررسی قدرت پیش‌بینی مطالعه عمل فکورانه با استفاده از تجربه دوره آموزشی و مؤلفه‌های آن، از رگرسیون چندگانه استفاده گردید. این روش نشان داد که نمره کلی پرسشنامه تجربه دوره آموزشی متغیر مناسبی برای پیش‌گویی رویکرد مطالعه نیست. تنها سه مؤلفه اهداف روشن، تکلیف مناسب و استقلال برای پیش‌گویی رویکرد مطالعه فکورانه مناسب هستند. در این میان زیر مؤلفه استقلال دارای قدرت مناسبی برای پیش‌بینی میزان مطالعه عمل فکورانه در دانشجویان است (جدول ۴).

جدول ۴: نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه برای متغیرهای پیش‌بین (تجربه دوره آموزشی و مؤلفه‌های آن) و متغیر ملاک (مطالعه عمل فکورانه)

متغیرهای پیش‌بین	ضرایب غیر استاندارد	ضرایب استاندارد	t	p	ضرایب رگرسیون
	B	بتا			
ثابت	۱۲/۴۹		۴/۸۹	۰/۰۰۱	F= ۱۸۶/۲۸
نمره کلی پرسشنامه تجربه دوره آموزشی	۰/۰۵	۰/۰۸	۰/۲۵	۰/۸۰۰	R= ۰/۹۶
تدریس مناسب	۰/۴۶	۰/۱۵۱	۱/۸۸	۰/۰۶۲	R ² = ۰/۹۲

اهداف روشن	۰/۷۷	۰/۱۸	۲/۷۱	۰/۰۰۸	۰/۹۱۷ = تعدیل شده R
ارزیابی مناسب	۰/۲۲	۰/۰۶	۰/۸۱	۰/۴۲	۰/۰۰۱ = سطح معناداری
تکالیف مناسب	۰/۹۳	۰/۲۳	۲/۶۷	۰/۰۰۹	
استقلال	۱/۹۱	۰/۵۶	۳/۳۲	۰/۰۰۱	
مهارت‌های کلی	-۰/۸۴	-۰/۲۴	-۱/۶۷	۰/۰۹۸	

بحث

پژوهش حاضر به بررسی رابطه کیفیت دوره آموزشی ارائه شده به دانشجویان پرستاری و رویکردشان به مطالعه عمل فکورانه پرداخته است. یافته‌های پژوهش، حاکی از همبستگی معنادار بین تجربه دوره آموزشی و رویکرد مطالعه عمل فکورانه در دانشجویان پرستاری بوده است. این نتیجه با نتایج پژوهش رمزدن (Ramsden) (۱۱) هماهنگ است. وی در پژوهش خود با تدوین پرسشنامه تجربه دوره آموزشی و استفاده از پرسشنامه رویکرد مطالعه رمزدن و اینتویستل (Ramsden & Entwistle) به بررسی ارتباط بین این دو مقیاس پرداخت و نشان داد که ارتباط معناداری بین ادارک دانشجویان از دوره آموزشی و رویکردهای آنها به مطالعه وجود دارد. در پژوهش او، مقیاس‌های تدریس مناسب، اهداف و استانداردهای روشن، تکالیف مناسب، ارزیابی مناسب و تأکید بر استقلال همگی ارتباط مثبت و معناداری را با رویکرد عمیق به یادگیری و نیز همبستگی منفی و معناداری را با رویکرد سطحی به مطالعه داشته‌اند. در این راستا، تریول و پراسر (Trigwell & Prosser) نیز در پژوهش خود بر روی نمونه‌ای ۵۰ نفره از دانشجویان استرالیایی سال آخر پرستاری، به این نتیجه رسیدند که کیفیت بالای نتایج یادگیری به رویکرد عمیق به یادگیری و ادراک تدریس مناسب، اهداف و استانداردهای روشن و تأکید بر استقلال در یادگیری مرتبط است (۱۲). همچنین با یافته‌های پژوهش ویلسون، لیزیو و رمزدن همسواست. آنها با تعدیل پرسشنامه تجربه دوره آموزشی رمزدن به بررسی ارتباط آن با پرسشنامه رویکرد به مطالعه و یادگیری اینتویستل و همکاران پرداختند. نتایج پژوهش آنها نشان داد که همه مقیاس‌های تجربه دوره آموزشی

همبستگی مثبت معناداری با رویکرد عمیق به یادگیری و همبستگی منفی معناداری با رویکرد سطحی به مطالعه داشته‌اند (۱۳). در پژوهش‌های مشابه دیگر، ریچاردسون (Richardson) (۱۴)، آلاه (Ullah) و همکاران (۱۵)، و رایس (Price) و همکاران (۱۶)، ارتباط بین پرسشنامه تجربه دوره آموزشی ویلسون (Wilson) و همکاران و پرسشنامه اصلاح شده رویکرد به مطالعه اینتویستل و همکاران را مورد بررسی قرار دادند. پژوهش آنها نشان داد که برداشت‌های دانشجویان از کیفیت تحصیلی دوره، قویا با رویکردهای مطالعه‌ای که آنها در دوره تحصیلی اتخاذ می‌کنند، مرتبط است.

نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل رگرسیون نشان داد که تنها مؤلفه استقلال در تجربه دوره آموزشی از توان پیش‌بینی بالایی برای رویکرد مطالعه عمل فکورانه برخوردار است. اگرچه در آزمون همبستگی بین نمره کلی دو پرسشنامه همبستگی بالایی نشان داده شده است ولیکن در مدل رگرسیون، نمرات تجربه آموزشی برای پیش‌بینی رویکرد مطالعه فکورانه مناسب نبود. این امر نشان‌دهنده ارتباط کم مؤلفه‌های دیگر تجربه دوره آموزشی در جهت‌گیری رویکرد مطالعه عمل فکورانه است. نتیجه حاصل شده، بر خلاف نتایج پژوهش‌های صورت گرفته توسط مولارت و همکاران (۴) و داویور و همکاران (۲۵) است. آنها در پژوهش خود با بهره‌گیری از پرسشنامه رویکرد مطالعه عمل فکورانه، به نقش محیط آموزشی در رشد عمل فکورانه اذعان دارند. بر طبق نظر اریکسون و ویژگی‌های محیطی، از عوامل تعیین‌کننده در رشد و پرورش عمل فکورانه در افراد هستند (۵). در مورد مغایرت نتیجه پژوهش حاضر با پژوهش‌های صورت گرفته در این زمینه، به نظر می‌رسد که

رویکرد مطالعه عمل فکورانه بر اساس افزایش ترم تحصیلی نیز در ارتباط بوده است، هر چند به تحقیقات پیش‌تری جهت اظهار نظر در این زمینه مورد نیاز است.

از محدودیت‌های این مطالعه، بررسی بر روی گروهی از دانشجویان پرستاری در دانشگاه علوم پزشکی اصفهان بود که جمعیت خاص و همگن بودند و لذا تعمیم نتایج آن بر سایر جمعیت‌ها نیازمند مطالعات پیش‌تر است. در پایان پیشنهاد می‌شود که چنین مطالعاتی در رشته‌های دیگر علوم پزشکی نیز که جنبه بالینی دارند انجام گیرد. انجام تحقیقاتی با طرح طولی در این زمینه توصیه می‌گردد. همچنین پژوهش‌های علی مقایسه‌ای یا تجربی در بررسی اثرگذاری این متغیرها سودمند است.

نتیجه‌گیری

یافته‌های این پژوهش نشان داد بین مؤلفه تجربه دوره آموزشی و میزان بهره‌گیری از مطالعه عمل فکورانه رابطه معناداری وجود دارد. علاوه بر این ضریب همبستگی بین تمامی خرده مؤلفه‌های تجربه دوره آموزشی با متغیر مطالعه عمل فکورانه نیز همگی معنادار نشان داد. همچنین با افزایش ترم تحصیلی، دانشجویان پرستاری تمایل بیشتری برای استفاده از رویکرد مطالعه عمل فکورانه نشان دادند. با این حال در توسعه رویکرد مطالعه عمل فکورانه لازم است به استقلال فراگیران توجه ویژه‌ای مبذول گردد. از آنجا که هنوز نتایج تحقیقات در این زمینه قانع‌کننده نیست، توصیه به تحقیقات پیش‌تری در این خصوص می‌گردد.

قدردانی

در پایان، از کلیه مسؤولین محترم و دانشجویان پرستاری دانشگاه علوم پزشکی اصفهان که ما را در انجام پژوهش یاری رساندند، کمال تشکر را داریم.

در طراحی دوره‌های آموزشی پرستاری، به رویکرد مطالعه عمل فکورانه توجه اساسی نشده و دوره آموزشی به صورت مستقیم و آگاهانه در راستای رشد مطالعه عمل فکورانه در دانشجویان برنامه‌ریزی نشده است. چنانچه در پژوهش حاضر نیز نشان داده شد، از میان مؤلفه‌های دوره آموزشی، تنها مؤلفه استقلال توان پیش‌بینی مناسبی را برای مطالعه عمل فکورانه داشت. این امر، مطالعات پیش‌تری را در این زمینه و دلایل احتمالی آن، ضروری می‌سازد.

در پژوهش حاضر و در بررسی تفاوت میانگین مؤلفه تجربه دوره آموزشی بر اساس سال‌های ورودی نشان داده شده است که با افزایش ترم تحصیلی، دانشجویان پرستاری، دوره آموزشی را مطلوب‌تر و اثر بخش‌تر ارزیابی نموده‌اند. همچنین بر اساس سال ورودی نیز با افزایش ترم تحصیلی دانشجویان پرستاری، تمایل بیشتری برای استفاده از رویکرد مطالعه عمل فکورانه دیده شد. در این زمینه نیز دانشجویان سال چهارم بیش‌تر از دانشجویان سال سوم و دانشجویان سال سوم بیش‌تر از دانشجویان سال دوم به رویکرد مطالعه عمل فکورانه توجه داشتند. این نتیجه با نتیجه پژوهش صورت گرفته توسط داویور و همکاران در راستای بررسی تغییر در میزان استفاده از رویکرد مطالعه عمل فکورانه در خلال سال‌های مختلف تحصیل هماهنگ است. آنها در پژوهش خود بر روی دانشجویان سال‌های اول تا سوم پزشکی، دریافتند که روند افزایشی در جهت‌گیری دانشجویان به رویکرد مطالعه عمل فکورانه در طی سال‌های مختلف تحصیل دیده می‌شود. داویور و همکاران به طور مشخص‌تر با استفاده از مقایسه زوجی نشان دادند که دانشجویان سال سوم بالاتر از سال دوم، و دانشجویان سال دوم بالاتر از دانشجویان سال اول جای گرفته‌اند (۲۵). در توجیه این یافته می‌توان بیان نمود که با توجه به همبستگی بالایی که بین تجربه دوره آموزشی و مطالعه عمل فکورانه مشاهده گردید، به نظر می‌رسد که اثربخش ارزیابی نمودن تجربه دوره آموزشی با بالا رفتن ترم تحصیلی توسط دانشجویان، در جهت‌گیری آنها به

منابع

1. Dent J, Harden RM. A practical guide for medical teachers. 4thed. Churchill Livingstone; 2013.
2. Nejat N, Kohestani H, Rezaee K. [Effect of Concept Mapping on Approach to Learning among Nursing Students]. *Hayat*. 2011; 17(2): 22-31. [Persian]
3. Haghjooy Javanmard S, Mansourian M. [Factors Affecting Deliberate Learning in First Year Students of Nursing and Midwifery School of Isfahan University of Medical Sciences]. *Iranian Journal of Medical Education*. 2010; 10(5): 675-682. [Persian]
4. Moulart V, Verwijnen MG, Rikers R, Scherpbier AJ. The effects of deliberate practice in undergraduate medical education. *Med Educ*. 2004; 38(10): 1044-52.
5. Ericsson KA, Krampe RT, Tesch Roemer C. The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychol Rev*. 1993; 100(3): 363-406.
6. Marton F, Säljö R. On qualitative differences in learning. II—Outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*. 1976; 46(2): 115-127.
7. Biggs J, Tang C. Teaching for quality learning at university. 4thed. Open University Press; 2011.
8. Prosser M, Trigwell K. Understanding learning and teaching: the experience in higher education. Buckingham: Open University Press; 1999.
9. Ramsden P. Learning to teach in higher education. 2nded. London: Routledge; 2003.
10. Ramsden P, Entwistle NJ. Effects of academic departments on students' approaches to studying. *British Journal of Educational Psychology*. 1981; 51(3): 368-383.
11. Ramsden P. A performance indicator of teaching quality in higher education: the Course Experience Questionnaire. *Studies in Higher Education*. 1991; 16(2): 129-150.
12. Trigwell K, Prosser M. Improving the quality of student learning: the influence of learning context and student approaches to learning on learning outcomes. *Higher Education*. 1991; 22(3): 251-266.
13. Wilson KL, Lizzio A, Ramsden P. The development, validation and application of the Course Experience Questionnaire. *Studies in Higher Education*. 1997; 22(1): 33-53.
14. Richardson JTE. Students' perceptions of academic quality and approaches to studying in distance education. *British Educational Research Journal*. 2005; 31(1): 7-27.
15. Ullah R, Richardson JTE, Hafeez M. Approaches to studying and perceptions of the academic environment among university students in Pakistan. *Compare: A Journal of Comparative Education*. 2011; 41(1): 113-127.
16. Price L, Richardson JTE, Robinson B, Ding X, Sun X, Han C. Approaches to studying and perceptions of the academic environment among university students in China. *Asia Pacific Journal of Education*. 2011; 31(2): 159-175.
17. Shakurnia A, Alijani H, Najjar S, Elhampour H. [Correlation between Educational Satisfaction and Approaches to Study and Academic Performance; a Study of Nursing and Midwifery students]. *Iranian Journal of Medical Education*. 2014; 14(2): 101-109. [Persian]
18. Entwistle NJ, Ramsden P. Understanding student learning. London: Croom Helm; 1983.
19. Crawford K, Gordon S, Nicholas J, Prosser M. Qualitatively different experiences of learning mathematics at university. *Learning and Instruction*. 1998; 8(5): 455-468.
20. Lizzio A, Wilson K, Simons R. University students' perceptions of the learning environment and academic outcomes: implications for theory and practice. *Studies in Higher Education*. 2002; 27(1): 27-52.
21. Abedi H, Heidari A, Salsali M. [New Graduate Nurses' Experiences of their Professional Readiness During Transition to Professional Roles]. *Iranian Journal of Medical Education*. 2004; 4(2): 69-78. [Persian]
22. Zamanzade V, Seied Fatemi N, Namadi Vosoghi M. [Tajarebe taneshzaye daneshamokhtegane jadide parastaran dar toule doureya gozar]. *The journal of Tabriz university of medical sciences*. 2005; 27(4): 45-49. [Persian]
23. Heshmati Nabavi F, Rajabpour M, Hoseinpour Z, Hemmati maslakpak M, Hajiabadi F, Mazlom S, et al. [Comparison of Nursing Students' Professional Behavior to Nurses Employed in Mashhad University of Medical Sciences]. *Iranian Journal of Medical Education*. 2014; 13(10): 809-819. [Persian]
24. Broomfield D, Bligh J. An evaluation of the 'short form' course experience questionnaire with medical students. *Med Educ*. 1998; 32(4): 367-9.
25. Duvivier RJ, Dalen JV, Muijtjens AM, Moulart VR, Vleuten CPVD, Scherpbier AJ. The role of

deliberate practice in the acquisition of clinical skills. BMC Medical Education. 2011; 11: 101.

The Relationship between Course Experience and Deliberate Practice Study Approach among Nursing Students

Hamid Abdi¹, Mohammad Reza Nili²

Abstract

Introduction: Approaches to studying include explicit and implicit thoughts and behaviors which could be modified by educational interventions. The purpose of this study was to determine the relationship between course experience and deliberate practice study approach among nursing students in Isfahan University of Medical Sciences.

Methods: This descriptive-correlational study was performed on all the third, fifth and seventh semester undergraduate nursing students of Isfahan University of Medical Sciences in 2013-14 academic years. The participants (n=187) were selected through convenient sampling. Data collection tools were Course Experience questionnaire and Deliberate Practice Study Approach questionnaire. The collected data were analyzed using descriptive and inferential statistics (correlation coefficients, ANOVA, and linear regression analysis).

Results: Ultimately, 123 questionnaires were analyzed. The mean score of course experience was 122.29 ± 26.02 (out of 180), and the mean score of deliberate practice study approach was 89.74 ± 17.18 (out of 125). There was a significant correlation between course experience and deliberate practice study approach ($p=0.001$, $r=0.95$). The multiple regression analysis also showed that among predictive components (course experience and its components), only the independent component could appropriately predict deliberate practice study approach ($P=0.001$).

Conclusion: According to the correlation between course experience and use of deliberate practice study approach, it is suggested that nursing teachers and planners pay special attention to this issue.

Keywords: Course experience, deliberate practice study approach, nursing students.

Addresses:

¹. (✉) PhD Student, Department of Educational Sciences, Curriculum Development, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran. E-mail: habdi63@gmail.com

². Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Curriculum Development, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran. E-mail: rezanili41@gmail.com