

بررسی رابطه ادراک دانشجویان پرستاری از محیط آموزشی با میزان درگیری تحصیلی آنان در دانشگاه علوم پزشکی جندی شاپور اهواز در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷

زهرا جعفری^۱، سعید مشتاقی^{۱*}، کوروش زارع^۲

^۱ گروه روانشناسی تربیتی، واحد دزفول، دانشگاه آزاد اسلامی، دزفول، ایران.

^۲ مرکز تحقیقات مراقبت پرستاری در بیماریهای مزمن، دانشکده پرستاری و مامایی، دانشگاه علوم پزشکی جندی شاپور، اهواز، ایران.

چکیده

مشخصات مقاله



تاریخچه مقاله:

دریافت: ۱۳۹۹/۰۱/۲۹

پذیرش: ۱۳۹۹/۰۳/۲۵

چاپ: ۱۳۹۹/۱۰/۱۴

نویسنده مسوول:

سعید مشتاقی، گروه روانشناسی تربیتی، واحد دزفول، دانشگاه آزاد اسلامی، دزفول، ایران.

ایمیل: Moshtaghi1788@iaud.ac.ir

زمینه و هدف: محیط یادگیری نقش مهمی در فرایند یاددهی و یادگیری ایفا می‌کند. این مطالعه با هدف بررسی رابطه ادراک دانشجویان پرستاری از محیط آموزشی با میزان درگیری تحصیلی آنان در دانشگاه علوم پزشکی جندی شاپور اهواز در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ اجرا شد.

روش بررسی: در این پژوهش توصیفی-همبستگی، جامعه آماری را کلیه دانشجویان دانشکده پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی جندی شاپور اهواز تشکیل دادند که بر اساس جدول مورگان و به شیوه تصادفی تعداد ۲۹۱ آزمودنی انتخاب و مورد بررسی قرار گرفتند. برای گردآوری اطلاعات از پرسشنامه‌های استاندارد شده ارزیابی محیط آموزشی (DREEM) و درگیری تحصیلی اسجوفیلی و همکاران (۱۹۹۶) استفاده شد. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی، ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون خطی چندگانه استفاده شد.

یافته‌ها: میانگین و انحراف معیار نمره کلی محیط آموزشی $125/26 \pm 12/81$ از حداکثر نمره ۲۰۰ بود که به معنی وجود جنبه‌های مثبت بیش‌تر از جنبه‌های منفی در محیط است. یافته‌ها نشان داد ادراک دانشجویان از محیط یادگیری پیش‌بینی کننده درگیری تحصیلی آنان است. بر اساس محاسبه ضرایب رگرسیونی، حیطه‌های پنجگانه ادراک از محیط آموزشی (در مدل DREEM) نقش معناداری در پیش‌بینی درگیری تحصیلی دانشجویان داشت ($P < 0/01, R^2 = 0/269, R = 0/518$).

نتیجه‌گیری: با توجه به نتایج پژوهش در خصوص نقش ادراک از محیط آموزشی در پیش‌بینی درگیری تحصیلی، توجه به نقش محیط و متناسب سازی آن بسیار مهم می‌نماید.

واژگان کلیدی: درگیری تحصیلی، ادراک دانشجویان از محیط آموزشی، مدل «دریم» DREEM.

مقدمه

یکی از مهمترین شاخص‌های نشان دهنده کیفیت آموزش و موفقیت درسی، درگیری تحصیلی (academic engagement) دانشجویان است. در دانشگاه‌های علوم پزشکی که همواره دانش در رشته‌های مرتبط با آن به روز می‌شود و اطلاعات جدیدی اضافه می‌گردد، نیاز این است که دانشجویان همواره خود را با دانش روز منطبق سازند تا به موفقیت دست یابند. درگیری تحصیلی اولین بار جهت درک و تبیین شکست تحصیلی مطرح شد و به عنوان پایه‌ای برای تلاش‌های اصلاح‌گرانه در حوزه آموزش و یادگیری مدنظر قرار گرفت (۱). درگیری تحصیلی نوعی سرمایه‌گذاری روان‌شناختی و تلاش مستقیم برای بالا بردن کیفیت یادگیری، فهمیدن و تسلط در دانش، مهارت‌ها و هنرهایی است که فعالیت‌های تحصیلی را تشکیل می‌دهند. به عبارتی، درگیری تحصیلی کیفیت تلاشی است که فراگیران صرف فعالیت‌های هدفمند آموزشی می‌کنند تا به صورت مستقیم به نتایج مطلوب‌تر دست یابند (۲). درگیری تحصیلی یک سازه چند بُعدی و در برگیرنده ابعاد رفتاری، انگیزشی (عاطفی) و شناختی است؛ درگیری رفتاری عبارت است از رفتارهای قابل مشاهده در برخورد

با تکالیف که دارای مولفه‌های تلاش در انجام تکالیف، پایداری در آنها و درخواست کمک از دیگران به هنگام انجام تکالیف است. درگیری انگیزشی نشانه جنبه‌های عاطفی تکالیف است و شامل، مولفه احساس، ارزش تکالیف و عاطفه است. در نهایت درگیری شناختی شامل انواع فرایندهای پردازشی است که جهت یادگیری مورد استفاده قرار می‌دهند و متشکل از راهبردهای شناختی و فراشناختی است (۳). برخی صاحب‌نظران، بُعد دیگری به نام عاملیت انسانی را به عنوان بُعد چهارم درگیری تحصیلی اضافه نموده‌اند، این بُعد به صورت شرکت نظامند دانشجو در جریان فعالیت آموزشی تعریف شده است (۴). عاملیت فرایندی است که در آن فراگیران تلاش می‌کنند تا شرایط یادگیری را ایجاد کرده، بهبود بخشند و فردی سازی کنند (۵). این دیدگاه مبتنی بر نظریه خود تعیین‌گری (self-determination theory) است و به بررسی رابطه بین عوامل موثر بر درگیری تحصیلی می‌پردازد. بدین ترتیب دو رویکرد عمده در ادبیات پژوهش‌های مربوط به درگیری تحصیلی موجود است که عبارتند از: بررسی درگیری به عنوان سازه‌ای متأثر از متغیرهای مربوط به «خود: Self» و نیز پژوهش در خصوص درگیری با

میزان درگیری و موفقیت تحصیلی دانشجویان رابطه آشکار وجود دارد؛ پس، برای ارتقای کیفیت یادگیری لازم است تا نقاط ضعف محیط یادگیری شناسایی و تقویت شود (۱۸). با توجه به تاثیرگذار بودن محیط آموزشی در آموزش دانشجو، آگاهی از ادراک دانشجویان در مورد ابعاد و جو آموزشی مورد نیاز مسئولان برنامه ریزی آموزشی است، زیرا هم بر کیفیت آموزشی تاثیرگذار است و هم برای ارزیابی برنامه های آموزشی و انجام اصلاحات لازم مورد نیاز است. برای ارزیابی جنبه های مختلف محیط یادگیری، روش های مختلفی اعم از کمی یا کیفی وجود دارد که مدل ارزیابی محیط آموزشی (DREEM) به طور اختصاصی برای محیط های آموزشی علوم پزشکی کاربرد دارد و در جوامع و فرهنگ های مختلف استفاده شده است (۱۹). بنابراین، این پژوهش با هدف تعیین رابطه ابعاد محیط آموزشی (مدل DREEM) با میزان درگیری تحصیلی دانشجویان پرستاری دانشگاه علوم پزشکی جندی شاپور اهواز اجرا شد.

روش بررسی

این پژوهش به لحاظ هدف کاربردی است که به شیوه توصیفی-همبستگی انجام گرفت. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانشجویان دانشکده پرستاری-مامایی دانشگاه علوم پزشکی جندی شاپور اهواز در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بود که به روش نمونه گیری تصادفی طبقه ای (برحسب طبقه جنسیت) تعداد ۲۹۱ دانشجو انتخاب و مورد بررسی قرار گرفتند. پس از اخذ مجوز کد اخلاق (به شماره IR.AJUMS.REC.1397.182) از دانشگاه جندی شاپور اهواز برای جمع آوری اطلاعات از پرسشنامه های ادراک از محیط یادگیری (راف و همکاران) و پرسشنامه درگیری تحصیلی (اسچوفیلی و همکاران) استفاده شد.

- «پرسشنامه ارزیابی محیط آموزشی» (DREEM: Dundee Ready Education Environment) : این ابزار توسط راف (Roff) و همکاران در مرکز آموزش پزشکی دانشگاه داندی (Dundee) ساخته و اعتبار آن مورد ارزیابی قرار گرفت (۲۰). این ابزار می تواند به دانشگاه های علوم پزشکی کمک نماید تا حوزه های مشکل دار در برنامه آموزشی خود را شناسایی نمایند و دارای دو قسمت است، قسمت اول سوالات مربوط به (مشخصات فردی و زمینه ای) دانشجویان و قسمت دوم شامل ۵۰ گویه مثبت و منفی مربوط به سنجش ادراک و انتظار دانشجویان از محیط یادگیری و آموزش دانشگاه می باشد که در طیف لیکرت (۴ کاملاً موافقم، ۳ موافقم، ۲ نظری ندارم، ۱ مخالفم و صفر کاملاً مخالفم) و به پنج حیطه ذیل تقسیم می شود: ادراک دانشجویان از یادگیری (۱۲ گویه و حداکثر امتیاز ۴۸)؛ ادراک دانشجویان از توانایی علمی خود (۸ گویه و حداکثر امتیاز ۴۴)؛ ادراک دانشجویان از جو آموزشی (۱۲ گویه و حداکثر امتیاز ۴۸)؛

توجه به عوامل زمینه ای و رویکرد بافتی. «خود» یا متغیرهای درونی، ویژگی های فردی از قبیل سطح خودکارآمدی (self-efficacy) یا خودمختاری (autonomy) هستند. متغیرهای بافتی به تاثیرات بیرونی در زندگی دانشجو از قبیل حمایت خانواده، روابط با همسالان و همکلاسی ها و محیط آموزشی اشاره دارد. البته برخی از الگوها نیز در برگزیده هم رویکرد «خودی» و هم رویکرد «بافتی» هستند (۶ و ۷). این الگوها نشان می دهند چگونه بافت اجتماعی ادراک شده دانشجویان مستقیماً بر نظام خود اثر گذاشته و در بازگشت منجر به درگیری یا عدم درگیری تحصیلی می شود. این الگو می تواند بسیاری از متغیرهای مربوط به خود و مربوط به بافت و زمینه که موثر با درگیری تحصیلی هستند، را تبیین کند. یافته های پژوهشی در زمینه درگیری تحصیلی نشان می دهد که عوامل چندگانه فردی مانند راهبردهای شناختی یادگیری (cognitive learning strategies) (۸) و محیطی مانند رفتارهای آموزشی و حمایتی معلم (۹) زمینه های خانوادگی و حمایتی والدین (۱۰) و روابط با همکلاسی ها (۱۱) بر درگیری هیجانی و شناختی دانشجویان در فعالیتهای دانشگاهی تاثیر دارند. به این ترتیب یک عامل اثرگذار بر درگیری، محیط حمایت کننده است. یک محیط خوب در دانشگاه، می تواند عامل افزایش درگیری تحصیلی باشد. درگیری تحصیلی یک موقعیت انعطاف پذیر است که به وسیله بافت آموزشی شکل داده می شود (۱۲). زمانی که دانشجویان محیط آموزشی (education environment) را متناسب با نیازهای خود یعنی شایستگی (competency)، خودمختاری و ارتباط ادراک می کنند درگیری تحصیلی حالت بهینه پیدا می کند (۱۳). در واقع درگیری تحصیلی مفهوم سازگارانهای است که می تواند به راحتی از راه بافت آموزشی شکل بگیرد (۶). یادگیرندگان باید برای به دست آوردن دانش و مهارت های مورد نیاز برای عبور از مسیرهای گوناگون تحصیلی با آموزش های ارائه شده در محیط های آموزشی به گونه ای فعال درگیر شوند (۱۴). محیط دانشگاه تاثیر مستقیمی بر درگیری تحصیلی دارد. دانشجویانی که گرایش مثبت به دانشگاه دارند اهداف مشخص داشته و تجربیات مثبتی را از خود گزارش می دهند و رشد هیجانی خوبی دارند (۱۳). در واقع، درگیری تحصیلی مکانیسم ارتباطی بین محیط و نتایج تحصیلی است؛ همچنین، ارتباط با دیگران به دانشجویان کمک می کند تا انگیزش و درگیری تحصیلی بالاتر و پیشرفت تحصیلی بهتری داشته باشند (۱۵).

با توجه به اینکه ادراک (perception)، فرایندی است که افراد به وسیله آن پنداشت ها و برداشت هایی را که از محیط خود دارند، تنظیم و تفسیر می کنند و بدین وسیله به آن معنی می دهند (۱۶)، به همین دلیل می تواند نقش کلیدی در مقوله درگیری تحصیلی داشته و بی توجهی به آن می تواند در ایجاد معضلات آموزشی کارساز باشد. یک محیط یادگیری و آموزشی خوب برای ارائه آموزشی با کیفیت در آموزش های بالینی ضروری است (۱۷). بین محیط یادگیری و پیامدهای ارزشمندی از قبیل رضایتمندی،

(۲۳). در پژوهش حاضر میزان ضریب پایایی آلفا ۰/۸۹ محاسبه شد. جهت تحلیل داده‌ها از شاخص‌های آمار توصیفی و استنباطی شامل، میانگین، انحراف معیار، ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون خطی چندگانه استفاده شد. همچنین، به عنوان بررسی پیش‌فرض استفاده از آماره‌های استنباطی وضعیت نرمال بودن داده‌ها با آزمون کولموگروف-اسمیرنوف آزمون شد.

یافته‌ها

تعداد ۲۹۱ دانشجوی پرستاری با دامنه سنی ۱۸-۳۱ و میانگین سنی $22/60 \pm 3$ مورد مطالعه قرار گرفتند. ۶۸٪ (۱۹۸ نفر) این دانشجویان زن و بقیه مرد (۹۳ نفر) بودند. همچنین، ۷۴٪ (۲۱۵ نفر) مجرد و بقیه متأهل بودند. میانگین معدل درسی این دانشجویان بر مبنای خوداظهاری برابر با $16/57 \pm 4/16$ بود. مطابق با جدول ۱ میانگین نمره کلی ادراک دانشجویان از محیط آموزشی $12/26 \pm 12/81$ بود که بر اساس تفسیر امتیازات پرسشنامه، جنبه‌های مثبت محیط آموزشی بیش‌تر از جنبه‌های منفی آن ادراک شده بود. ادراک دانشجویان از حیطه‌های پنج‌گانه جو آموزشی دانشگاه مطابق با نتایج جدول ۱ در همه حیطه‌ها به جز حیطه «ادراک از شرایط اجتماعی» مثبت بود.

ادراک دانشجویان از شرایط اجتماعی آموزش (۷ گویه و حداکثر امتیاز ۲۸). حداکثر امتیاز کل ممکن برابر با ۲۰۰ می‌باشد و هرچه امتیاز به دست آمده بالاتر باشد به معنی ادراک از یک محیط آموزشی مثبت و مطلوب است. این ابزار تاکنون در پژوهش‌های متعددی در داخل کشور مورد استفاده قرار گرفته است و از پایایی و روایی مطلوبی برخوردار است (۲۱). در مطالعه حاضر نیز میزان ضریب پایایی به روش آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه برابر با ۰/۸۳ محاسبه شد.

- پرسشنامه درگیری تحصیلی: این مقیاس توسط اسچوفیلی، لی‌تر، ماسلاچ و جکسون (Schaufeli, Leiter, Maslach & Jackson) در سال ۱۹۹۶ ساخته شد که میزان درگیری دانشجویان را در فعالیت‌های تحصیلی می‌سنجد (۲۲). این مقیاس دارای ۱۴ ماده است که سه زیر مقیاس را شامل می‌شود: قدرت (۵ سؤال، وقتی که در حال مطالعه هستیم، از نظر ذهنی احساس قدرت می‌کنم)، فداکاری (۴ سؤال، دریافته‌ام که تحصیلم پر از معنی و هدف است) و جذب (۵ سؤال، در هنگام مطالعه، زمان برایم خیلی سریع می‌گذرد). طیف نمره گذاری مقیاس هفت درجه ای است و از ۰ تا ۶ را شامل می‌شود. حداقل نمره کسب شده برابر با صفر و حداکثر نمره برابر ۸۴ و نمره متوسط برابر ۴۲ است؛ که نمرات بالاتر نشان دهنده درگیری تحصیلی بیشتر دانشجویان است. در مطالعه اسچوفیلی و همکاران، ضرایب پایایی ۰/۸۶ گزارش شد. همچنین، شاخص‌های برازش نیز روایی مناسبی را برای این مقیاس نشان دادند.

جدول ۱: میانگین و انحراف معیار نمرات ادراک دانشجویان در پنج حیطه محیط آموزشی و تفسیر آن

حیطه‌ها	میانگین	انحراف معیار	تفسیر نوع ادراک دانشجو
درک از یادگیری	۳۲/۲۱	۶/۷۶	ادراک مثبت دانشجویان نسبت به آموزش ارائه شده
درک از اساتید	۲۹/۳۰	۶/۳۲	ادراک بر اینکه اساتید در مسیر درستی هستند.
درک از توانایی علمی خود	۲۲/۳۶	۴/۸۱	دانشجویان نسبت به توانایی علمی خود احساس مثبت دارند.
درک از فضای آموزشی	۲۷/۲۲	۸/۷۳	دانشجویان نسبت به فضای آموزشی خود نگرش مثبت دارند.
درک از شرایط اجتماعی	۱۴/۱۲	۴/۳۷	محیط آموزش از نظر شرایط اجتماعی خوب نیست.
ادراک کل از محیط آموزشی	۱۲۵/۲۶	۱۲/۸۱	دانشجویان به طور کلی ادراک مثبت به محیط یادگیری و آموزش دارند.

ضرایب همبستگی صفر مرتبه دو به دوی این متغیرها در جدول ۲ ارائه شده است.

جهت بررسی رابطه ساده بین حیطه‌های پنج‌گانه ادراک از محیط آموزشی با درگیری تحصیلی دانشجویان از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد.

آموزشی سنتی است. بنابراین تغییرات تکنولوژیکی و جهانی شدن از عواملی است که ایجاد اصلاحات در نظام آموزشی را ضروری می‌سازد و بایستی که تغییرات در جهت نظام آموزشی مدرن صورت پذیرد.

بر اساس نتایج برآمده از پژوهش حاضر مشخص شد که حمایتی که دانشجویان از محیط آموزشی خود ادراک می‌کنند با درگیری تحصیلی آنان در ارتباط است. دانشجویانی که حمایت مثبتی از محیط ادراک می‌کنند، درگیری و مشغولیت در فعالیت‌های یادگیری را از خود نشان می‌دهند که این درگیری تحصیلی با هیجانات مثبتی (هم‌چون اشتیاق تحصیلی) همراه است (۲۸)، یعنی همان سرمایه‌های روان‌شناختی (از قبیل امید، خودکارآمدی، تاب‌آوری و خوش‌بینی) را در بین دانشجویان فراخوانی می‌کند که موجبات هر چه بیشتر درگیر شدن با فعالیت‌های آموزشی آنها می‌شود (۲۹). به علاوه، حمایت‌های محیطی از جمله روابط استاد-دانشجو، روابط با هم‌تایان و ادراک مثبت از فضای آموزشی به عنوان منابع درگیری تحصیلی دانشجویان و رشد مهارت‌ها در محیط‌های آموزشی عمل می‌کند (۲۸). محیط اجتماعی دانشگاهی که حمایت و تعلق را جدا می‌سازد، و ادراک منفی از شرایط اجتماعی را در دانشجویان تقویت می‌کند، سطوح پایینی از درگیری تحصیلی را در دانشجویان ایجاد می‌کند (۳۰). یکی از حیطه‌های که با درگیری تحصیلی رابطه قوی نشان داد، ادراک دانشجویان از توانایی علمی خود بود. این درک در واقع مبین خودپنداره دانشجویان است. هنگامی که افراد در مقایسه با دیگران از خودپنداره تحصیلی مثبت‌تری برخوردار باشند، این خودپنداره باعث رشد و پیشرفت تحصیلی آتی فرد و عدم بروز هیجان‌های منفی در او می‌شود. همچنین، درک مثبت از خود و خودپنداره مثبت تحصیلی می‌تواند به احساس خود اثربخشی تصویری بالا منجر شود، خود اثربخشی به باورهای شخص در ارتباط با توانایی‌هایش در انجام امور دلالت دارد. اشخاصی که دارای خود اثربخشی تصویری بالایی هستند، بیشتر می‌کوشند، بیشتر موفق می‌شوند و از کسانی که سطح خود اثربخشی تصویری‌شان پایین‌تر است، پشتکار و درگیری تحصیلی بیشتری از خود نشان می‌دهند و ترس و اضطراب کمتری را تجربه می‌کنند و به تبع آن از هیجان‌های تحصیلی منفی مثل فرسودگی تحصیلی پایین‌تری برخوردارند (۳۱). این پژوهش با محدودیت‌هایی همراه بود. اول اینکه در پژوهش حاضر از روش خوداظهاری و پرسشنامه برای سنجش متغیرها استفاده شد که این نوع گردآوری داده می‌تواند روایی درونی تحقیق را به خطر اندازد و جهت کسب نتایج دقیق‌تر می‌توان در پژوهش‌های آتی از طرح آمیخته (کمی و کیفی) و با تلفیق داده‌های کمی با داده‌های حاصل از مصاحبه، یادآوری‌های برانگیخته شده، گفتگو و یادداشت‌های روزانه بر دقت نتایج افزود. به علاوه، طرح پژوهش حاضر که از نوع همبستگی بود، امکان تفسیر علی نتایج را محدود می‌کند. از طرفی تحقیق حاضر تنها بر روی دانشجویان پرستاری دانشگاه جندی شاپور اهواز انجام شد که تعمیم نتایج فقط در راستای همین جامعه است و روایی بیرونی تحقیق با محدودیت

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود مدل رگرسیونی نمرات متغیرهای پیش‌بین (حیطه‌های ادراک از محیط یادگیری و آموزش) به طرف متغیر ملاک (درگیری تحصیلی) از نظر آماری معنی‌دار است ($F: ۴۲/۵۳۷, P<۰/۰۰۱$). این مدل دارای رابطه چندگانه همزمان حیطه‌های ادراک از محیط یادگیری و آموزش با درگیری تحصیلی به مقدار $R=۰/۶۵۷$ می‌باشد، از سویی ضریب تعیین چندگانه $R^2=۰/۴۳۲$ نشان می‌دهد که متغیرهای پیش‌بین قادرند به طور ترکیبی ۴۳/۲٪ تغییرات متغیر ملاک را به طور معنی‌داری تبیین کنند. جدول ۳ همچنین، سهم هر یک از متغیرهای وارد شده به مدل را نشان می‌دهد. بر این اساس، مقادیر استاندارد بتا هر پنج حیطه ادراک از محیط یادگیری و آموزش با توجه به مقادیر t معنی‌دار هستند ($P<۰/۰۱$) و می‌توان گفت از لحاظ نقش پیش‌بینی‌کنندگی ابتدا حیطه توانایی علمی خود و بعد حیطه ادراک از توانایی اساتید قرار دارند.

بحث

ارزیابی محیط یادگیری-آموزشی به عنوان یک شاخص می‌تواند در فرایند مدیریت کیفیت آموزشی جهت نشان دادن اثربخشی برنامه آموزشی، میزان موفقیت و میزان رضایت دانشجویان در مقاطع مختلف تحصیلی مورد توجه قرار گیرد. میانگین نمره کلی ادراک دانشجویان از محیط آموزش پرستاری در این پژوهش برابر با $۱۲/۱۲ \pm ۱۲۵/۲۶$ بود که نشان می‌دهد جنبه‌های مثبت محیط آموزش پرستاری از دیدگاه دانشجویان بیشتر از جنبه‌های منفی آن است. بخشی و همکاران (۲۰۱۳) در دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان دیدگاه دانشجویان پرستاری در مورد محیط آموزشی خود را مورد ارزیابی قرار دادند که در این مطالعه میانگین نمره کلی ۱۱۴/۳ گزارش شد که مبین دیدگاه مثبت دانشجویان این دانشگاه بود (۲۴). هرچند در همین دانشگاه حسن‌آبادی و همکاران (۱۳۹۴) در بررسی درک دانشجویان پزشکی از محیط یادگیری در دانشگاه علوم پزشکی با استفاده از مدل DREEM میانگین و انحراف معیار $۸۹/۰۱ \pm ۲۲/۷۴$ را گزارش دادند که وضعیت نیمه مطلوب را نشان می‌داد (۲۵). در مطالعه‌ای دیگر نیز میانگین نمره کلی DREEM را در دانشجویان پرستاری دانشگاه علوم پزشکی یزد ۱۱۱/۱ گزارش کردند (۲۶). فرج‌پور و همکاران (۱۳۹۵) نیز میانگین ادراک دانشجویان پرستاری دانشگاه آزاد اسلامی واحد مشهد را $۱۰۷/۰۵$ گزارش کردند که نشان‌دهنده ادراک مثبت آنها از محیط آموزشی بود (۲۷). به نظر می‌رسد که دیدگاه دانشجویان پرستاری در دانشگاه‌های داخل ایران تفاوت چندانی نمی‌کند و مطالعه میانگین نمرات کلی مبین آن است که دیدگاه دانشجویان پرستاری در این دانشگاه‌ها نسبتاً مثبت است و البته جنبه‌هایی نیز وجود دارد که قابل ارتقاء و تقویت است. نقطه مشترک سیستم آموزشی این دانشگاه‌ها، سیستم

روبه روست. همچنین، در این مطالعه درگیری تحصیلی با استفاده از ابزار حاضر به صورت نمره کل مورد بررسی قرار گرفت که پیشنهاد می‌شود در مطالعات آتی با استفاده از ابزارهای مشابه دیگر، ابعاد درگیری تحصیلی هم به صورت مجزا مورد بررسی قرار گیرند.

نتیجه گیری

بر مبنای تحقیق حاضر، محیط یادگیری و آموزش می‌تواند ۲۶/۸۳ درصد درگیری تحصیلی دانشجویان را تبیین کند. شناخت و تقویت حیطه‌های محیط یادگیری، پیش‌بین‌های مهمی را در تعیین میزان درگیری تحصیلی دانشجویان فراهم می‌کند. از نتایج چنین بر می‌آید که بهتر است در محیط‌های آموزشی شرایطی فراهم شود تا نیاز به شایستگی و توانایی در بین دانشجویان تامین شود. دانشجویان بتوانند در انجام امور تحصیلی در داخل دانشگاه مشارکت داشته باشند. اجازه اظهار نظر و تصمیم‌گیری درباره قوانین به آنها داده شود تا دانشجویان درگیر مسائل دانشگاه شوند. شرایطی فراهم شود تا رابطه اسناد شاگردی و رابطه بین دانشجویان با یکدیگر دوستانه‌تر شود. احساس حمایت بین دانشجویان افزایش یابد؛ اینها عواملی هستند که موجب ایجاد همبستگی عاطفی مثبت در بین دانشجویان می‌گردد و میزان درگیری آنها را در فعالیت‌های محیط بالا می‌برد.

محدودیت‌های تحقیق: این ابزار برای اولین بار تدوین شده و تنها توسط اعضای هیات علمی دو دانشگاه کشور اعتبار یابی شده است و ضروری است در جوامع متنوع علمی و با تعداد بیشتر افراد بازآزمایی شود تا با اطمینان بیشتری تایید گردد.

تقدیر و تشکر

بدین وسیله از کلیه دانشجویان و مسئولینی که در این پژوهش ما را یاری رساندند، کمال تشکر را داریم. این مقاله بخشی از پایان‌نامه دوره کارشناسی ارشد رشته روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد دزفول می‌باشد. همچنین، مطابق با مصوبه کمیته اخلاق دانشگاه علوم پزشکی جندی شاپور اهواز در تاریخ ۱۳۹۷/۳/۱۲ مجوز کد اخلاق به شماره ثبتی IR.AJUMS.REC.1397.182 صادر شد.

تضاد منافع: پژوهشگر در هیچ یک از مراحل تحقیق تضاد منافی نداشته است.

References

1. Appleton J, Christenson SL, Furlong MJ. Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychol Sch*. 2008; 45 (5), 369-386.
2. Richardson TE, Long GL, Woodly A. Academic engagement and perception of quality in distance education. *Lect Notes Comput Sci*. 2003; 18: 23-38
3. Fredericks JA, Bumenfeld PC, Paris AH. School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Rev Educ Res*. 2004; 74: 59-109
4. Reeve J, Tseng CM. Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemp Educ Psychol*. 2011; 36 (4): 257-267.
5. Reeve J. A self-determination theory perspective on student engagement. In S. L. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on Student engagement*, 2012; New York: Springer.
6. Connell JP. Context, self, & action: A motivational analysis of self-system processes across the life span. *The self in transition: Infancy to childhood*. 1990; 8: 61-97.
7. Skinner EA, Wellborn JG, Connell JP. What it takes to do well in school and whether I've got it: The role of perceived control in children's engagement and school achievement. *Educ Psychol-UK*. 1990; 82: 22-32.
8. Reeve J, Tseng CM. Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemp Educ Psychol*. 2011; 36(4): 257-67.
9. Skinner EA, Furrer C, Marchand G, Kindermann T. Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Educ Psychol-UK*. 2008; 100(4): 765-81.
10. You S, Sharkey J. Testing a developmental-ecological model of student engagement: A multilevel latent growth curve analysis. *Educ Psychol-UK*. 2009; 29(6): 659-84.
11. Skalsky NR. School Engagement and the Achievement Gap. *Dissertations & Theses – Grad works*. 2009:1-139
12. Finlay KA. Quantifying school engagement: Research report. *Denver, CO: National Center for School Engagement*. 2006.
13. Stajkovic AD, Luthans F. Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. *Psychol Bull*. 1998; 124 (2): 240.
14. Wang M, Eccles S. School context, achievement motivation and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learn Instr*. 2013; 28: 12-23
15. Zimmer-Gembeck MJ, Chipuer HM, Hanisch M, Creed PA, McGregor L. Relationships at school and stage-environment fit as resources for adolescent engagement and achievement. *J Adolescence*. 2006; 29(6): 911-33.
16. Amouei N, Farajollahi M, Zarabian F. The Role of Perception of the Curriculum Components in Predicting Academic Engagement in Nutrition Students of Shahid Beheshti University of Medical Sciences. *Res Edu Med*. 2018; 10 (3): 3-12.
17. Hyde S, Hannigan A, Dornan T, McGrath D. Medical school clinical placements, the optimal method for assessing the clinical educational environment from a graduate entry perspective. *Bmc Med Educ*. 2018; 18 (7): 1-8.
18. Casuso-Holgado MJ, Cuesta-Vargas AI, Moreno-Morales N, Labajos-Manzanares MT, Barón-López FJ; Vega-Cuesta M. The association between academic engagement and achievement in health sciences students. *Bmc Med Educ*. 2013; 13 (33): 1-7.
19. Farajpur A, Sarafraz-Yazdi M, Homam M, Raisolsadat MA, Sarvghad-Moghadam S. Appraise of Students' Perception of Educational-Learning Environment Utilizing DREEM Model in Islamic Azad University of Mashhad. *Edu Dev Jundishapur*. 2016; 7 (2): 194-203.
20. Roff S, Mcaleer S, Ifere OS, Bhattacharya S. A Global Diagnostic Tool For Measuring Educational Environment: Comparing Nigeria And Nepal. *Med Teach*. 2001; 23 (4): 378-82.
21. Fallah KH, Langroudi H, Badsar AR, Hosseini Z, Rouhi M. Validation of the Persian version of the Dundee Ready Educational Environment Measure (DREEM). *Res Edu Med*. 2013; 4 (2): 24-33.
22. Schaufeli WB, Leiter MP, Maslach C, Jackson SE. Maslach Burnout Inventory-General Survey. In: Maslach C, Jackson SE, Leiter MP, editors. *The Maslach Burnout Inventory—Test manual (3rd ed)* Palo Alto, CA: *Consulting Psychologists Press*. 1996.
23. Schaufeli WB, Pinto MA, Salanova M, Bakker AB. Burnout and engagement in university students, A Cross-National study. *Cross C Psy*. 2002; 33(5): 464-81
24. Bakhshi H, Abazari F, Bakhshialiabad M. Nursing Students' Perceptions of their Educational Environment Based on DREEM Model in an Iranian University. *Malays J Med Sci*. 2013; 20 (4): 56-63.
25. Hassanabadi M, Zare-Bidaki M, Rezaeian M. Medical Students' Perceptions of the Educational Environment in Rafsanjan University of Medical Sciences in 2016. *J Ru Ms*. 2016; 16 (5): 465-478.
26. Montazeri H, Shokoohi M, Bazrafshan A. Perceptions of Students and Clinical Instructors of Academic Learning Environments at Yazd University of Medical Sciences. *Res Dev Med Edu*. 2012; 1 (2): 65-70.

27. Reina VR, Buffel T, Kindekens A, Backer FD, Peeters J, Lombaerts K. Enhancing engagement through a community school approach as the key to increase academic achievement. *Procd Soc Behv*. 2014; 116: 2078-84.

28. Shaari AS, Yusoff NM, Ghazali IM, Osman RH, Dzahir NFM. The Relationship between Lecturers Teaching Style and Students Academic Engagement. *Procd Soc Behv*. 2014; 118: 10-20.

29. Lippman L, Rivers A. Assessing school engagement: a guide for out-of-school time program practitioners. *Res Brif*. 2008; 39.

30. Zhao Z, Brostrom A, Cai J. Promoting academic engagement: university context and individual characteristics. *J Thec Trans*. 2018; 53.

Jafari Z, Moshtaghi S, Zarea K. Evaluation of the Relationship between Nursing Students' Perception of Educational Environment and Academic Engagement in Ahvaz Jondishapur University of Medical Sciences during 2018-2019. *J Med Educ Dev*. 2020; 13 (39) :69-78