

بررسی تأثیر رفتار مدرسین بر میزان یادگیری بالینی از دیدگاه دانشجویان پرستاری

علی فخرموحدی^{۱*}، سجاد صادقی^۲، محدثه یوسف پور^۳

۱. دکترای تخصصی آموزش پرستاری، استادیار، گروه آموزش پرستاری بهداشت مادران و کودکان، دانشکده پرستاری و پیراپزشکی، دانشگاه علوم پزشکی سمنان، سمنان، ایران

۲. دانشجوی پزشکی، کمیته تحقیقاتی دانشجویی، دانشکده پزشکی، دانشگاه علوم پزشکی سمنان، سمنان، ایران

۳. کارشناس پرستاری، بخش اورژانس، بیمارستان امام خمینی (ره) گرمسار، دانشگاه علوم پزشکی سمنان، سمنان، ایران

● دریافت مقاله: ۹۲/۱۰/۱۸ آخرین اصلاح مقاله: ۹۳/۳/۲۴ ● پذیرش مقاله: ۹۳/۳/۳۱

زمینه و هدف: آموزش بالینی فرایند مهمی است که دانشجویان را برای زندگی حرفه‌ای آماده می‌سازد. مطالعه حاضر با هدف تعیین دیدگاه دانشجویان کارشناسی پرستاری نسبت به تأثیر رفتارهای مربیان بر میزان یادگیری در طول کارآموزی‌های بالینی طراحی گردید. **روش کار:** این مطالعه به صورت توصیفی-مقطعی بود که بر روی ۱۴۵ دانشجوی کارشناسی پرستاری صورت گرفت. ابزار جمع‌آوری اطلاعات، معیار لیکرت ۷ امتیازی بود که دیدگاه دانشجویان پرستاری نسبت به تأثیر رفتار مدرسین بر میزان یادگیری آن‌ها را در کارآموزی بالینی مورد ارزیابی قرار می‌داد. در نهایت داده‌های به دست آمده توسط آمار توصیفی و استنباطی تجزیه و تحلیل شد. **یافته‌ها:** تحلیل داده‌ها نشان داد که میانگین رفتارهای مؤثر در سطح بالاتر از حد متوسط قرار دارد ($1/21 \pm 0/59$). همچنین ویژگی‌های رفتاری مانند ارتباطات بین فردی، شخصیتی، توانایی تدریس، ارزشیابی و شایستگی حرفه‌ای به ترتیب بیشترین امتیازات را کسب کرد. **نتیجه‌گیری:** رفتار حرفه‌ای و مناسب مدرسین در طول کارآموزی بالینی دانشجویان باعث ارتقای یادگیری آنان خواهد شد. بنابراین متولیان و مسؤولین آموزش پرستاری باید بستر لازم را در جهت ارتقای رفتارهای مدرسین در محیط‌های بالین فراهم آورند. **کلید واژه‌ها:** دانشجویان پرستاری، عملکرد مدرسین پرستاری، یادگیری

*نویسنده مسؤول: گروه آموزش پرستاری بهداشت مادران و کودکان، دانشکده پرستاری و پیراپزشکی، دانشگاه علوم پزشکی سمنان، سمنان، ایران

● تلفن: ۰۲۳-۳۳۶۵۴۲۰۹ ● نمابر: ۰۲۳-۳۳۶۵۴۲۰۹

Email: alimovi@yahoo.com

مقدمه

حرفه‌های عملی مانند پرستاری به واسطه جزء بالینی خود، به عنوان بخشی ضروری در تکامل کارکنان شایسته قلمداد می‌گردد (۱). آموزش بالینی به عنوان قلب تحصیلات حرفه‌ای عبارت از فرایند آماده کردن دانشجویان برای همسو کردن اطلاعات علمی پایه خود با انجام مهارت‌های همراه با تشخیص، درمان، مراقبت از بیماران و کسب انواع مهارت‌های حرفه‌ای می‌باشد (۲). آموزش بالینی فعالیتی است که یادگیری را در محیط‌های بالینی تسهیل می‌کند. مدرس بالینی و دانشجو در این فعالیت با یکدیگر مشارکت دارند و هدف آن، ایجاد تغییرات قابل اندازه‌گیری در دانشجو برای مراقبت بالینی است (۳). آموزش بالینی مسئولیت اصلی دانشکده‌های پرستاری می‌باشد (۴) و دانشجویان پرستاری علاوه بر کسب علم، به یادگیری مهارت‌های بالینی در طول دوران تحصیلی خود نیاز دارند (۵).

آموزش بالینی به دنبال خلق فرصت‌هایی است تا به واسطه آن دانشجویان بتوانند اطلاعات نظری را با واقعیات عملی پیوند بزنند، بنابراین دوره‌های کارآموزی در شکل‌دهی مهارت‌های اساسی و توانمندی‌های حرفه‌ای دانشجویان نقش حایز اهمیتی را ایفا می‌کند (۲). حسینی و همکاران بر این باور هستند که آموزش بالینی به دانشجویان این فرصت را می‌دهد که دانش نظری آموخته شده خود را با استفاده از یادگیری انواعی از مهارت‌های ذهنی و روانی- حرکتی به دانش عملی تبدیل نمایند (۶). مطالعات مختلف نشان داده است که وجود مشکلات متعدد از جمله کمبود امکانات رفاهی، کمبود فضای آموزشی مناسب، کمبود مربیان باتجربه برای آموزش بالینی، اضطراب، ناامیدی، بی‌انگیزگی و شکاف بین تئوری و عمل از موانع عمده در دستیابی به هدف اصلی آموزش بالینی می‌باشد (۷، ۸).

قرن بیستم منجر به تغییر نحوه تعلیم از نقش آمرانه مربی به سوی دادن حق مطالبه به دانشجویان و تأکید بر حسابرسی آموزشی گردیده است که به نوبه خود آموزش بالینی و به

خصوص نقش مربی را تحت تأثیر قرار داده است (۹) و در این میان اثربخشی مدرس عامل تعیین کننده‌ای در ارزیابی حرفه پرستاری محسوب می‌شود (۱۰).

نتایج برخی از مطالعات نشان داده است که یکی از عوامل مؤثر در آموزش بالینی، ایجاد علاقه در دانشجویان پرستاری نسبت به حرفه پرستاری، وجود مربیان بالینی و میزان اثربخشی آنان می‌باشد (۳). بنابراین با توجه به تأثیر محیط بالینی در تکامل پرستاران شایسته و توانمند، اثربخشی مربیان در این محیط در کانون توجه قرار می‌گیرد (۱۱).

آموزش بالینی می‌تواند تحت تأثیر عوامل متفاوتی مانند ویژگی‌های مربی، شرایط محیطی و فراگیران قرار گیرد که مطالعات متعددی (۱۴-۱۲، ۲) به آن پرداخته‌اند. حسن زهرایی و همکاران لحاظ کردن مجموع عوامل خصوصیات فردی فراگیر، مدرس بالین، محیط بالین، برنامه‌ریزی آموزشی و ارزشیابی بالینی را در ارتقای کیفیت آموزش مؤثر دانسته و مورد توصیه قرار می‌دهند (۲). مربی با توانایی‌های علمی و عملی و رفتار و نگرش خود می‌تواند دانشجو را به کار بالین و یادگیری بالینی علاقمند سازد، اما اگر این مربی در نقش خود ضعیف حاضر شود به عنوان یک عامل سرکوبگر در مسیر انگیزش و یادگیری دانشجو قلمداد می‌گردد (۱۲).

در واقع عملکرد مربی می‌تواند عامل تسهیل کننده‌ای در فرایند آموزش بالینی باشد و یادگیری و کسب مهارت بر بالین ارتباط مستقیمی با ویژگی مدرسین بالینی دارد. در این میان دانشجویان به عنوان دریافت کنندگان خدمات آموزشی، بهترین منبع برای شناسایی مشکلات آموزش بالینی محسوب می‌شوند؛ چرا که حضور و تعامل مستقیم و بی‌واسطه‌ای با این فرایند دارند (۱۳). در مطالعه‌ای دانشجویان پرستاری اعتقاد داشتند که موارد مربوط به مربیان بالینی، فراگیران و محیط بالینی بیشترین تأثیر را در آموزش بالینی آن‌ها داشته است (۱۴).

بنابراین با توجه به نقش کلیدی مدرسین پرستاری در تربیت پرستاران حرفه‌ای، نسبت به کشف اثرات محیط بالینی و رفتار مدرسین بر میزان یادگیری دانشجویان احساس فوریت می‌شود.

معدل کل دانشجو و سال تحصیلی) و دیدگاه دانشجو نسبت به تأثیر رفتارهای آموزش بالینی استادان بر میزان یادگیری‌شان تشکیل شده بود.

بخش دوم به صورت معیار ۷ امتیازی لیکرت و با الهام از پرسش‌نامه استاندارد اثربخشی آموزش بالینی پرستاری که روایی و اعتبار آن توسط Knox و Mogan سنجیده شده بود (۱۵)، آماده گردید. معیار مذکور دیدگاه دانشجویان را نسبت به تأثیر هر یک از رفتارهای آموزش بالینی استادان بر میزان یادگیری آن‌ها در پنج حیطه توانایی تدریس (۱۷ گویه)، شایستگی حرفه‌ای (۹ گویه)، ارزشیابی (۸ گویه)، ارتباطات بین فردی (۶ گویه) و شخصیت (۷ گویه) اندازه‌گیری می‌نمود. نحوه امتیازدهی معیار به این صورت بود که هر گویه از شماره ۱-۷ بین دو دامنه به هیچ وجه (امتیاز ۱) تا بیشترین سهم ممکن (امتیاز ۷) قرار می‌گرفت و دانشجو نظر خود را نسبت به تأثیر آن گویه بر میزان یادگیری‌اش در طول دوره کارآموزی مشخص می‌کرد.

جهت تعیین روایی ابزار و بعد از ترجمه پرسش‌نامه مذکور به فارسی، گویه‌های آن دوباره از نظر چند استاد بالینی دانشکده تحت روایی محتوا قرار گرفت که بعد از دریافت نظرات آن‌ها، اصلاحات لازم در رابطه با مفهوم بودن گویه‌ها انجام شد. پایایی نیز توسط روش همسانی درونی با ضریب Cronbach's alpha برابر با ۰/۹۴ درصد برآورد گردید.

جهت انجام تحقیق بعد از کسب رضایت، پرسش‌نامه به دانشجویان کارشناسی پرستاری در سال‌های مختلف تحصیلی (اول تا چهارم) بعد از اتمام واحدهای کارآموزی بالینی مختلف در نیم‌سال مذکور ارایه گردید و از آن‌ها خواسته شد که تأثیر هر یک از رفتارهای مربیان را بر میزان یادگیری خود در کارآموزی مشخص سازند. بعد از جمع‌آوری پرسش‌نامه‌ها، اطلاعات مندرج در آن‌ها مورد تحلیل آماری قرار گرفت. تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS نسخه ۱۸ (version 18, SPSS Inc., Chicago, IL) انجام شد. جهت تحلیل از انواع آزمون‌های توصیفی و استنباطی مانند χ^2 ، t

در این راستا راهبردهای اتخاذی و رفتار مدرس از ماهیت تعیین کننده‌ای در ارتقای یادگیری فراگیران برخوردار می‌باشد و به طور طبیعی فراگیران نقش مهمی در شناسایی و تأیید این رفتارها خواهند داشت (۱۱).

از آن جایی که دانشجویان یکی از ارکان اصلی برنامه‌ریزی آموزشی محسوب می‌شوند، بی‌شک بازخورد و نظرات آن‌ها نسبت به عوامل مؤثر بر یادگیری حایز اهمیت است. همچنین با توجه به ذکر مطالب فوق مبنی بر اهمیت رفتار مدرسین بالینی بر میزان یادگیری دانشجویان، شناسایی دیدگاه آنان نسبت به ریزرفتارهای مدرسین نه تنها می‌تواند دانش جدیدی از رفتار و عملکرد مدرسین بالینی ایجاد نماید، بلکه منجر به تجدیدنظر و تأمل مدرسین بر روی رفتارهای خویش در محیط تدریس بالینی می‌شود. بنابراین مطالعه حاضر با هدف تعیین دیدگاه دانشجویان کارشناسی پرستاری دانشگاه دولتی و آزاد نسبت به تأثیر رفتار مربیان بالینی بر یادگیری‌شان طراحی و اجرا گردید تا شاید با کسب شناخت بیشتر از عوامل مؤثر بر یادگیری دانشجویان بتوان راهنمایی برای نحوه تدریس بالینی مربیان فراهم نمود.

روش کار

مطالعه توصیفی - مقطعی حاضر بر روی ۱۴۵ دانشجوی کارشناسی پرستاری سال‌های اول تا چهارم مشغول به تحصیل در دو دانشگاه دولتی (۸۲ نفر) و آزاد اسلامی (۶۳ نفر) شهر سمنان در نیم‌سال دوم سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰ صورت گرفت. تمام واحدهای پژوهش باید حداقل یک دوره کارآموزی را گذارنده باشند تا بتوانند نسبت به رفتارهای بروز کرده از سوی مربی در محیط بالین اظهارنظر نمایند. نمونه‌گیری پژوهش به صورت سرشماری انجام شد. یعنی این‌که تمام دانشجویان واجد شرایط که حاضر به شرکت در مطالعه بودند، جهت انجام مطالعه انتخاب گردیدند.

ابزار جمع‌آوری اطلاعات پرسش‌نامه خودگزارش‌دهی بود که از دو بخش مشخصات جمعیت‌شناسی (جنسیت، سن،

U Mann-Whitney, Kruskal-Wallis و همبستگی Spearman استفاده گردید. لازم به ذکر است که داده‌های به دست آمده در ابتدای فرایند تحلیل توسط آزمون Kolmogorov-Smirnov از نظر نرمال بودن بررسی شد.

یافته‌ها

از نظر توزیع جنسیتی بیشتر واحدهای پژوهش مؤنث (۸۵/۵ درصد) و بقیه (۱۴/۵ درصد) مذکر و از نظر محدوده سنی، ۳۳/۸ درصد زیر ۲۰ سال، ۶۰/۷ درصد ۲۱-۲۳ سال و ۵/۵ درصد بیش از ۲۴ سال بودند.

از نظر معدل کل نیز بیشتر واحدهای پژوهش (۹۴/۵)

درصد) معدل بین ۱۶/۹۹-۱۴/۰۰، ۲/۱ درصد معدل بالای ۱۷ و ۳/۴ درصد هم معدل بین ۱۳/۹۹-۱۲/۰۰ داشتند. یافته‌های مطالعه نشان داد که به ترتیب حیطه‌های ارتباطات بین حرفه‌ای ($1/26 \pm 0/76$)، شخصیت ($1/28 \pm 0/73$)، توانایی تدریس ($1/28 \pm 0/58$)، ارزشیابی ($1/29 \pm 0/48$) و شایستگی حرفه‌ای ($1/37 \pm 0/42$) از رفتار مربیان بالینی به ترتیب بیشترین تأثیر را بر میزان یادگیری دانشجویان داشت. امتیاز کل پنج حیطه نیز برابر با $1/21 \pm 0/59$ بود که با توجه به دامنه امتیازی پرسش‌نامه (۷-۱) در حد بالاتر از متوسط (امتیاز ۴) قرار داشت. نتایج مطالعه در رابطه با تأثیر رفتارهای مربیان بر میزان یادگیری در حیطه‌های مختلف در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱: میانگین امتیازات دانشجویان به رفتارهای مؤثر مربی بر میزان یادگیری در حیطه‌های مختلف

حیطه	گویه	رفتارهای مؤثر بر یادگیری	میانگین	انحراف معیار
رابطه‌های ارتباطی	۱	ارایه توضیحات شفاف و روشن درباره موضوعات بالینی	۵/۴۵	۱/۵۸
	۲	تأکید بر نکات مهم آموزش بالینی	۵/۵۲	۱/۵۳
	۳	ایجاد علاقه در دانشجویان نسبت به موضوعات آموزش بالینی	۵/۴۴	۱/۶۰
	۴	قابل دسترس بودن برای دانشجویان	۵/۴۱	۱/۶۶
	۵	نشان دادن عملی فنون و روش‌های بالینی	۵/۷۱	۱/۴۲
	۶	جهت دادن ارتقای مهارت‌های بالینی دانشجویان	۵/۵۵	۱/۴۴
	۷	فراهم آوردن فرصت برای تمرینات خاص	۵/۵۱	۱/۶۱
	۸	کمک کردن در صورت بروز مشکلات خاص	۵/۷۱	۱/۴۶
	۹	برخورداری از آمادگی خوب برای ارایه آموزش	۵/۸۳	۱/۴۱
	۱۰	لذت بردن از آموزش دادن	۵/۶۰	۱/۵۱
	۱۱	تشویق مشارکت فعال در بحث‌ها	۵/۷۳	۱/۳۲
	۱۲	آموزش دادن با توجه به سطح آمادگی دانشجویان	۵/۵۵	۱/۵۳
	۱۳	توجه به موقع نسبت به سخنان و سؤالات دانشجویان	۵/۶۲	۱/۵۶
	۱۴	پاسخ دادن کامل و دقیق به سؤالات دانشجویان	۵/۶۲	۱/۵۹
	۱۵	سؤال پرسیدن از دانشجویان به منظور ارتقای قدرت استدلال منطقی در آنها	۵/۶۰	۱/۵۴
	۱۶	کمک به دانشجو برای فکر کردن در چارچوب سازمان یافته‌ای نسبت به مشکلات بیماران	۵/۴۶	۱/۵۵
	۱۷	ارتقا دادن استقلال دانشجویان	۵/۵۶	۱/۵۹
رفتارهای شایستگی	۱۸	نشان دادن نحوه مهارت و قضاوت بالینی	۵/۵۰	۱/۵۴
	۱۹	نشان دادن نحوه مهارت‌های ارتباطی صحیح	۵/۶۶	۱/۳۷
	۲۰	ارایه واضح حیطه مورد علاقه خود	۵/۳۱	۱/۵۷

۲۱	صحبث کردن درباره پیشرفت‌های اخیر در رشته‌اش	۵/۲۰	۱/۶۹
۲۲	راهنمایی کردن دانشجویان در دستیابی به متون مفید در پرستاری	۵/۴۸	۱/۵۴
۲۳	نشان دادن وسعت دانش در پرستاری	۵/۴۲	۱/۶۴
۲۴	آگاه بودن از نقاط ضعف خویش	۵/۱۶	۱/۶۸
۲۵	عهده‌دار شدن مسؤولیت اعمال خویش	۵/۵۹	۱/۵۷
۲۶	الگوی خوب بودن برای نقش خود	۵/۴۸	۱/۷۷
۲۷	ارایه دادن پیشنهاد‌های فردی در جهت ارتقا و پیشرفت دانشجویان	۵/۳۰	۱/۶۶
۲۸	دادن بازخورد مکرر نسبت به عملکرد دانشجویان	۵/۳۳	۱/۵۵
۲۹	داشتن شناختی عینی از نقاط قوت و ضعف دانشجویان	۵/۴۱	۱/۴۳
۳۰	مشاهده مکرر عملکرد دانشجویان	۵/۵۱	۱/۴۹
۳۱	گفتگو کردن با دانشجویان در رابطه با انتظاراتشان	۵/۴۸	۱/۵۶
۳۲	دادن پاداش مثبت به همکاری، مشاهدات یا عملکرد دانشجویان	۵/۴۰	۱/۶۰
۳۳	اصلاح کردن اشتباهات دانشجویان بدون تحقیر کردن آنان	۵/۷۵	۱/۵۴
۳۴	عدم نكوهش دانشجویان در مقابل دیگران	۵/۶۷	۱/۵۴
۳۵	حمایت و تشویق کردن دانشجویان	۵/۶۷	۱/۴۷
۳۶	دادن اجازه نزدیک شدن دانشجو به خود	۵/۶۰	۱/۴۹
۳۷	ایجاد کردن جو (فضای) احترام متقابل	۵/۹۲	۱/۴۰
۳۸	گوش دادن با دقت	۵/۹۳	۱/۳۷
۳۹	علاقمند بودن نسبت به دانشجویان	۵/۷۵	۱/۴۷
۴۰	همدلی کردن با دانشجو	۵/۷۲	۱/۵۰
۴۱	نشان دادن شور و شوق از خود	۵/۵۳	۱/۶۱
۴۲	پویا و پرنرژی بودن	۵/۸۸	۱/۳۰
۴۳	داشتن اعتماد به نفس	۵/۹۳	۱/۴۶
۴۴	داشتن رفتاری منتقدانه نسبت به خود	۵/۴۷	۱/۵۷
۴۵	دارا بودن فکری باز و به دور از قضاوت زود هنگام	۵/۶۸	۱/۵۶
۴۶	شاداب و خوش مشرب بودن	۵/۷۵	۱/۴۶
۴۷	مرتب و منظم به نظر رسیدن	۵/۸۸	۱/۴۴

ارزشیابی

ارتباطات فردی

تخصیص

ضعف خویش و نشان دادن نحوه مهارت‌های ارتباطی صحیح به ترتیب کمترین و بیشترین امتیاز را داشتند. در حیطه ارزشیابی نیز میانگین امتیازات دانشجویان به رفتار مؤثر مربی بر یادگیری‌شان برابر با $1/29 \pm 5/48$ به دست آمد. در این حیطه ارایه پیشنهاد‌های فردی در جهت ارتقا و پیشرفت دانشجو و اصلاح اشتباهات دانشجو بدون تحقیر او به ترتیب بیشترین و کمترین تأثیر را بر یادگیری دانشجویان داشت.

میانگین کل امتیازات در حیطه توانایی تدریس برابر با $1/28 \pm 5/58$ بود. رفتار قابل دسترس برای دانشجو و برخورداری از آمادگی خوب برای ارایه آموزش به ترتیب کمترین و بیشترین امتیاز را در این حیطه دارا بودند. در حیطه شایستگی حرفه‌ای نیز میانگین امتیازات دانشجویان به رفتار مؤثر مربی بر یادگیری‌شان برابر با $1/37 \pm 5/42$ بود. همچنین رفتارهای آگاهی داشتن از نقاط

رفتار مربی بر میزان یادگیری دانشجویان اختلاف معنی‌داری وجود نداشت.

بر طبق آزمون Kruskal-Wallis بین متغیر سال اشتغال به تحصیل دانشجویان با امتیازات تخصیص یافته به رفتارهای مؤثر مربیان بر میزان یادگیری آن‌ها اختلاف معنی‌داری مشاهده شد که به وسیله آزمون Mann-Whitney U مشخص گردید این اختلاف بین دانشجویان سال‌های اول و دوم با سوم و چهارم بوده است؛ به طوری که دانشجویان در سال‌های تحصیلی بالاتر نسبت به دانشجویان سال‌های پایین امتیاز بیشتری به رفتارهای مؤثر بر یادگیری داده بودند (جدول ۲).

میانگین امتیازات دانشجویان به رفتار مؤثر مربی بر یادگیری آن‌ها در حیطه ارتباطات بین فردی برابر با $1/26 \pm 5/76$ بود. به رفتارهای دادن اجازه نزدیک شدن دانشجو به خود و گوش دادن با دقت نیز کمترین و بیشترین امتیاز تعلق گرفت. در حیطه شخصیتی نیز میانگین امتیازات دانشجویان به رفتار مؤثر مربی بر یادگیری‌شان برابر با $1/28 \pm 5/73$ بود. گویه‌های داشتن رفتار منتقدانه نسبت به خود و داشتن اعتماد به نفس دارای کمترین و بیشترین تأثیر بر میزان یادگیری دانشجویان بود.

یافته‌های مطالعه همچنین نشان داد که بین متغیرهای جنسیت، سن و معدل کل با امتیازات تخصیص یافته به تأثیر

جدول ۲: میانگین و انحراف معیار امتیاز رفتارهای مؤثر بر میزان یادگیری دانشجویان بر حسب سال اشتغال به تحصیل

سطح معنی‌داری	دانشجویان سال اول		دانشجویان سال دوم		دانشجویان سال سوم		دانشجویان سال چهارم	
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
توانایی تدریس	۵/۳۰	۱/۲۷	۵/۲۲	۱/۲۸	۶/۰۹	۰/۹۵	۶/۰۹	۱/۲۷
شایستگی حرفه‌ای	۵/۱۱	۱/۳۵	۵/۰۲	۱/۴۸	۶/۰۵	۰/۹۶	۵/۹۴	۱/۲۴
ارزشیابی	۵/۱۰	۱/۳۶	۵/۲۲	۱/۳۲	۶/۱۰	۰/۹۶	۵/۹۰	۱/۱۴
ارتباطات بین حرفه‌ای	۵/۵۴	۱/۳۵	۵/۵۶	۱/۲۲	۶/۰۳	۱/۱۵	۶/۱۶	۱/۲۴
شخصیت	۵/۳۳	۱/۴۶	۵/۴۹	۱/۲۷	۶/۲۹	۰/۸۰	۶/۲۰	۱/۱۳
امتیاز کل	۵/۲۷	۱/۲۶	۵/۲۶	۱/۱۸	۶/۱۱	۰/۸۶	۶/۰۹	۱/۱۶

نیمی دیگر در سطح مطلوب ارزیابی شده بودند (۱۶). پازنده و همکاران در مطالعه خود گزارش کردند که همه دانشجویان با تمام خصوصیات مربیان به عنوان اثربخشی بالینی موافقت داشتند (۱۷). مکارم و همکاران نیز دریافتند که ارتباط معنی‌داری بین رفتارهای مدرسين با پیامدهای یادگیری دانشجویان وجود دارد (۱۸). Kube در مطالعه خود به نتیجه مشابهی دست یافت. بدین ترتیب که دانشجویان بروز رفتارهای اثربخش مدرسين را عامل تسهیل کننده یادگیری خویش در نظر گرفته بودند (۱۹).

بر طبق نتایج مطالعه حاضر، حیطه‌های ارتباطات بین فردی، شخصیت، توانایی تدریس، ارزشیابی و شایستگی حرفه‌ای

بحث و نتیجه‌گیری

رفتار مربیان در طول کارآموزی‌های بالینی می‌تواند تأثیر چشمگیری بر روی نگرش دانشجویان نسبت به یادگیری آن‌ها داشته باشد. در این بخش با توجه به هدف اصلی مبنی بر تعیین دیدگاه دانشجویان نسبت به رفتارهای مؤثر بر یادگیری از سوی مدرسين بالینی، ابتدا به بحث یافته‌ها بر اساس حیطه‌ها پرداخته می‌شود و سپس به صورت جزئی رفتارهای هر حیطه با توجه به مطالعات مختلف مورد تشریح قرار می‌گیرد.

نتایج نشان داد که امتیاز دانشجویان به رفتار کلی مربیان در حد متوسط بود. سلمانی و امیریان نیز در مطالعه خود نشان دادند که از نظر دانشجویان نیمی از مربیان در سطح متوسط و

مربی از بیشترین تأثیر بر میزان یادگیری دانشجویان برخوردار بود. در این راستا، Ali در بررسی خود نشان داد که ویژگی‌های دانش و تجربه، ارتباطات بین فردی و رویه‌های ارزشیابی، نحوه تدریس و خصوصیات شخصیتی به ترتیب از نظر دانشجویان به عنوان مؤثرترین رفتارهای آموزشی قلمداد می‌شود (۲۰). Lee و همکاران نیز به اهمیت ارتباط بین حرفه‌ای در کنار شایستگی بالینی مدرس در یادگیری دانشجو اشاره کردند (۲۱). مطالعه مریدی و خالدی در رابطه با تعیین عوامل تسهیل کننده و بازدارنده آموزش بالینی از دیدگاه دانشجویان نشان داد که اصلی‌ترین عامل تسهیل کننده، ارتباط بین دانشجو و مربی می‌باشد (۲۲).

دانشجویان در مطالعه حشمتی نبوی و ونکی معتقد بودند که استفاده مناسب از مهارت‌های ارتباط فردی در کار با دانشجو می‌تواند از خصوصیات مهم مدرس بالینی اثربخش باشد (۲۳). معطری و همکاران بیان کردند که بر اساس پژوهش‌های انجام شده در ایران، به ترتیب عوامل حرفه‌ای و اجتماعی، ارتباطات بین فردی، عملکرد مربیان، خصوصیات فردی فراگیران، محیط بالین و برنامه‌ریزی آموزشی در دانشجویان پرستاری از مهم‌ترین عوامل مؤثر بر یادگیری مهارت‌های بالینی محسوب می‌شود و مربی بالینی کارآمد کسی است که رفتارهای او یادگیری دانشجو را تقویت کند (۲۴). در این راستا پازنده و همکاران در مطالعه خود به این نتیجه رسیدند که حیطه شخصیتی مربی، اثربخش‌ترین خصوصیت او می‌باشد و نتیجه گرفتند که مربیان باید واقف باشند در کنار توانایی‌های تدریس، همواره از نظر شخصیت و رفتار بالینی زیر ذره‌بین دانشجو قرار دارند (۱۷).

مطالعه علوی و عابدی نشان داد که اعمال همدلی از جانب مربی باعث افزایش انگیزه و یادگیری دانشجو می‌شود و دانشجویان نیز بر این باور بودند که آموزشی به یادگیری بهتر منجر می‌شود که در فضای ارتباطی دوستانه و مطلوبی تجربه شده باشد (۲۵). بنابراین به نظر می‌رسد ارتقای فرایند ارتباط بین مربی و دانشجو در حین کارآموزی می‌تواند به ارتقای

یادگیری دانشجو کمک کند؛ چرا که اغلب دانشجویان مربیان خود را با توجه به شخصیت، ارتباطات و عملکردشان مورد رصد دقیق قرار داده، در برخی مواقع از آن‌ها الگو می‌پذیرند. نکته قابل توجه دیگر، کسب امتیاز پایین‌تر حیطه‌های ارزشیابی و شایستگی حرفه‌ای نسبت به سایر حیطه‌ها در این مطالعه می‌باشد. پایین بودن امتیاز حیطه ارزشیابی با برخی مطالعات (۱۷، ۵) مشابهت دارد. در مطالعه توکلی قوچانی و همکاران نیز حیطه ارزشیابی نسبت به سایر حیطه‌های مربوط به رفتار اثربخش مربیان در بالین درجه توافق کمتری را دریافت کرده بود (۵). در مطالعه پازنده و همکاران نیز ویژگی ارزشیابی مربی پایین‌ترین امتیاز را داشت؛ به طوری که محققین در نهایت تهیه و تدوین فرم‌های جدید و مناسب ارزشیابی بالینی را پیشنهاد داده بودند (۱۷).

یکی از دلایل احتمالی پایین بودن حیطه ارزشیابی را می‌توان عدم توانایی کامل مربیان در انجام یک ارزشیابی عینی از دانشجویان در بالین عنوان کرد. به طور طبیعی از آنجایی که مربی نتوانسته است به صورت عینی دانشجو را ارزیابی کند، توانایی توجیه کامل دانشجو را نسبت به نتیجه ارزشیابی نخواهد داشت. این امر گاهی ممکن است درجاتی از نارضایتی دانشجویان را به همراه داشته باشد که بر روی دیدگاه آنان در رابطه با تأثیر نحوه ارزشیابی بر میزان یادگیری‌شان تأثیر می‌گذارد.

با توجه به گویه‌های پرسش‌نامه مبنی بر رفتارهای حیطه شایستگی حرفه‌ای مانند راهنمایی دانشجویان در دستیابی به متون لازم، آگاهی مربی از نقاط ضعف خویش، الگوی خوب بودن در نقش خود، رایه واضح حیطه مورد علاقه خود از جانب مربی، صحبت در رابطه با پیشرفت‌های اخیر رشته و نشان دادن گستره پرستاری، به نظر می‌رسد این حیطه از منظر دانشجویان دارای کاربرد زیادی در برنامه‌ریزی و طراحی آموزش بالینی و یادگیری دانشجویان می‌باشد که شاید علت کسب امتیاز پایین در این حیطه بوده است. در این راستا، Oermann و Gignac-Caille در مطالعه خود دریافتند که

مواردی همچون هدایت دانشجو به سمت متون مفید پرستاری نیز از کمترین درجه اهمیت برخوردار است (۱). به هر حال انجام پژوهش‌های بیشتر در رابطه با ابعاد حیطه شایستگی حرفه‌ای مدرسین بالینی پیشنهاد می‌گردد.

رفتارهای مربیان علاوه بر رصد کلی بر اساس حیطه‌های رفتاری، در هر حیطه به صورت جداگانه نیز قابل بحث و بررسی می‌باشد. یافته‌ها در حیطه توانایی تدریس نشان داد که آمادگی خوب مربی برای ارایه آموزش بالینی دارای بیشترین تأثیر بر میزان یادگیری دانشجو بود. این در حالی است که نتایج مطالعه Ali نشان داد، رفتارهای مربی همچون برخورداری از تجربه آموزشی در بیمارستان و آگاهی کامل از موضوعات مراقبت بالینی از نظر دانشجویان بیشترین امتیاز را در زمینه رفتار آموزشی مؤثر و مراقبتی کسب کرده بود (۲۰).

Kelly به این نتیجه رسید که دانش مربی مؤثرترین مورد آموزش بالینی می‌باشد (۱۱). در مطالعه علوی و پروین ترسیم مهارت‌های بالینی توسط مربی به عنوان رفتارهای اثربخش در نظر گرفته شد (۲۶). در مطالعه حاضر نیز رفتار قابل دسترس بودن برای دانشجویان کمترین امتیاز را در حیطه توانایی تدریس مربی دریافت کرده بود. در مطالعه Gignac-Caille و Oermann دستیابی به مربی از بین چهار مورد از مؤثرترین رفتارهای مربیان، به عنوان آخرین مورد با اهمیت نسبی بیان شده بود (۱). به نظر می‌رسد دلیل این امر آن است که انتظار واقعی دانشجویان در محیط‌های بالینی، تمرکز یافتن بر یادگیری مهارت‌های عملی و کسب دانش مربوط به آن می‌باشد. بنابراین مربیانی که خودشان از توانایی عملی بالایی برخوردار بوده و قادر هستند به صورت مناسبی مهارت‌های عملی دانشجویان را با بهره‌گیری از مباحث نظری همراه سازند، اثر تسهیل کننده‌تری بر روی یادگیری دانشجو خواهند داشت.

در حیطه شایستگی حرفه‌ای نیز رفتارهایی مانند ترسیم رفتارهای ارتباطی صحیح، به عهده‌گیری مسئولیت عملکرد خویش و ترسیم مهارت و قضاوت بالینی از جانب مربی به

عنوان مؤثرترین رفتارهای مربی بر یادگیری دانشجویان لحاظ شده بود. حنیفی و همکاران در یک مطالعه کیفی شایستگی علمی و عملی مربی را به عنوان یکی از مضامین مؤثر در انگیزش بالینی دانشجویان معرفی نمودند (۱۲). علوی و پروین نیز مسئولیت‌پذیری در قبال اعمال خود و حسن خلق را از مهم‌ترین رفتارهای اثربخش مربی در نظر گرفتند (۲۶).

با وجود نتایج مطالعه حاضر، توکلی قوچانی و همکاران رفتار ارجح دادن ارتباط با مددجو نسبت به آموزش بالینی خود را از جانب مربی به عنوان رفتاری در نظر گرفتند که نسبت به رفتارهایی مانند داشتن اعتماد به نفس، تعهد نسبت به آموزش بالینی و مهارت در انتقال تجارب و مفاهیم به دانشجو از امتیاز پایین‌تری برخوردار بود (۵). بنابراین به نظر می‌رسد که اگر مربیان در بالین بتوانند الگوی مناسبی برای ارتباط بین فردی به خصوص با بیمار باشند، نسبت به اعمال خود از رویکرد حساس‌روایی برخوردار باشند، برای انجام هر عمل خود دلیل علمی و منطقی داشته باشند و در راستای اصول حرفه‌ای گام بردارند، می‌توانند تأثیر بهتری بر میزان یادگیری دانشجویان خود داشته باشند.

در حیطه ارزشیابی نیز رفتارهایی همچون اصلاح اشتباهات دانشجو بدون تحقیر او، عدم نکوهش دانشجویان مقابل سایرین و در نظر گرفتن انتظارات دانشجویان دارای بیشترین تأثیر بر یادگیری از منظر دانشجویان بود. بر اساس بررسی Gignac-Caille و Oermann، ارایه توضیح شفاف، عدم انتقاد از دانشجو در مقابل سایرین و اصلاح اشتباهات دانشجو بدون تحقیر او از عوامل مهم اثربخش در رفتار مربیان در نظر گرفته شده (۱) و در مطالعات دیگر (۱۱، ۵) نیز بازخورد مناسب به دانشجو به عنوان عامل اثرگذار بر آموزش بیان شده است.

در حیطه ارتباطات بین فردی رفتارهایی مانند گوش دادن با دقت، ایجاد فضای احترام متقابل و علاقمندی به فردیت دانشجویان به ترتیب از بیشترین امتیاز از نظر دانشجویان برخوردار بود. Okoronkwo و همکاران در مطالعه خود در

رابطه با بررسی ادراک دانشجویان نسبت به رفتار و آموزش بالینی مربیان به این نتیجه رسیدند که رفتارهایی مانند گوش دادن و برخورداری از مهارت‌های ارتباطی، صداقت و الگوی نقش مناسب بودن جزء مهم‌ترین اولویت‌ها از دیدگاه دانشجویان می‌باشد (۲۷). Kelly گوش دادن به دانشجو را مورد تأکید قرار داده است (۱۱). حنیفی و همکاران حمایت دانشجو و ارتباط مدرس با دانشجو را از مضامین مؤثر بر انگیزش بالینی دانشجویان معرفی کردند (۱۲). مطالعات دیگر نیز به اهمیت ارتباطات بین فردی و حمایت مربی در آموزش بالینی اشاره کرده‌اند (۲۵، ۲۲).

در نهایت در حیطه شخصیتی مربی نیز رفتارهایی همچون برخورداری از اعتماد به نفس، پویایی و برخورداری از فکری باز و بدون قضاوت زود هنگام از مؤثرترین عوامل بر یادگیری در نظر گرفته شد. حنیفی و همکاران گزارش کردند که نگرش مثبت مربی به علت علاقه به کار و حرفه باعث ترغیب دانشجویان به کار بالین می‌شود؛ به طوری که برخی از مشارکت کنندگان ایمان و باور داشتن به کار خود و برخورداری از انگیزه در مربی را عامل مهمی در انگیزش خودشان در نظر گرفته بودند. توکلی قوچانی و همکاران داشتن اعتماد به نفس بالا در مربی را از مهم‌ترین ویژگی‌های فردی مربیان برشمردند (۵). Gignac-Caille و Oermann به اهمیت ویژگی شخصیتی مربی بعد از مهارت‌های ارتباطی او اشاره کردند (۱).

یافته‌های مطالعه حاضر حاکی از آن بود که از میان متغیرهای جمعیت‌شناسی (جنسیت، سن، معدل کل و سال ورود به تحصیل) فقط از نظر سال ورود به تحصیل اختلاف معنی‌داری با امتیاز داده شده به رفتارهای مؤثر بر یادگیری وجود داشت و دانشجویان سال‌های آخر امتیاز بالاتری را به تأثیر رفتارهای مربیان بر یادگیری خویش داده بودند. بر خلاف این نتیجه، توکلی قوچانی و همکاران ارتباط معنی‌داری را بین سن و ترم تحصیلی با امتیازهای مربی بالینی اثربخش پیدا نکردند (۵). Gignac-Caille و Oermann ارتباط معنی‌داری

را بین سن دانشجویان با خصوصیات مربی اثربخش یافت نکردند. آن‌ها همچنین ارتباطی منفی را بین تعداد دوره‌های گذرانده شده کارآموزی با امتیازات دانشجویان به رفتار اثربخش مربیان مشاهده کردند و نتیجه گرفتند دانشجویانی که دوره‌های بالینی کمتری را گذرانده بودند، امتیاز بیشتری به خصوصیات مربیان می‌دهند (۱).

مغایرت نتایج مطالعه حاضر با مطالعات دیگر (۵، ۱) از نظر تأثیر سال تحصیلی روی نگرش دانشجویان نیاز به تأمل بیشتری دارد. شاید علت این‌که دانشجویان سال بالاتر در مطالعه حاضر به رفتارهای مؤثر بر یادگیری خویش نسبت به دانشجویان سال پایین امتیاز بیشتری داده بودند عواملی مانند بهره‌مندی از مربیان کارآمدتر برای دانشجویان سال بالا و عدم ادراک کافی دانشجویان سال پایین به وظایف خویش و مربیان در دروس بالینی باشد. از سوی دیگر، با توجه به نتایج مطالعات فوق، ممکن است این احتمال باشد که نگرش و انتظارات دانشجو با ارتقا به سال‌های بالاتر تحصیل و گذراندن بیشتر دروس بالینی تغییر می‌کند. بنابراین در چنین حالتی سطح انتظار دانشجو برای یادگیری از مربی نسبت به دانشجویان سال پایین بالاتر رفته، به طور طبیعی توقع بیشتری از مربی خویش در بالین داشته و رفتار او را به صورت موشکافانه‌تری مورد رصد و پایش قرار می‌دهند. پس به منظور شفاف شدن این مغایرت، انجام مطالعات بیشتر با تمرکز بر روی تأثیر ترم‌های تحصیلی گذرانده شده بر میزان یادگیری دانشجویان و عملکرد مربیان پیشنهاد می‌شود.

مطالعه حاضر دارای محدودیت خاصی نبود، اما نکته لازم به ذکر این است، از آن جایی که به طور معمول دانشجویان هر دوره به صورت گروه‌های تقسیم شده در فاصله زمانی متعاقب یکدیگر در بخش‌های مربوط جهت انجام کارآموزی حضور می‌یابند، امکان تکمیل هم‌زمان پرسش‌نامه توسط دانشجویان هر دوره وجود نداشت.

نتیجه‌گیری

یافته‌های مطالعه نشان داد که مربیان عهده‌دار دروس کارآموزی بالینی باید از تمام خصوصیات یک مربی اثربخش برخوردار بوده تا بتوانند تأثیر مناسبی بر میزان یادگیری دانشجویان داشته باشند. مربیان در بالین می‌توانند منبعی از حمایت و اعتماد به نفس برای دانشجویان باشند، مشروط به این‌که خودشان عملکرد و رفتار حرفه‌ای و اثربخشی بر یادگیری دانشجویان داشته باشند. هرچند که در این مطالعه امتیاز کلی به رفتارهای مربیان از نظر میزان تأثیر بر یادگیری از دیدگاه دانشجویان در وضعیت متوسط به بالا قرار داشت، اما باید به اهمیت ویژگی‌هایی مانند توانایی ارتباطات بین فردی، شخصیت و توانایی تدریس مربی بالینی نگاه ویژه‌ای داشت. همچنین باید موضوع روند ارزشیابی‌های بالینی و شایستگی حرفه‌ای مربی نیز مورد تأکید قرار گیرد؛ چرا که اگر مربیان نتوانند در این ابعاد رفتاری از عهده وظایف خود به خوبی برآیند، ممکن است نتیجه معکوسی بر روی میزان یادگیری

دانشجویان داشته باشند و این امر کیفیت فرایند آموزش-یادگیری بالینی را کاهش می‌دهد. علاوه بر این که متولیان آموزش پرستاری باید به این خصوصیات توجه داشته باشند، پیشنهاد می‌شود مطالعات بیشتری به صورت انفرادی بر روی هر یک از حیطه‌های مذکور و رابطه آن‌ها با میزان یادگیری دانشجویان در قالب انواع طرح‌های تحقیقات مداخله‌ای و غیر مداخله‌ای صورت پذیرد.

سپاسگزاری

نویسندگان بر خود لازم می‌دانند از تمام دانشجویان مشارکت کننده در مطالعه و همچنین مسئولین آموزشی دانشکده‌های مربوط تشکر و قدردانی نمایند. این مطالعه بخشی از نتایج طرح تحقیقاتی شماره ۴۱۵ مصوب دانشگاه علوم پزشکی سمنان بود که بدین وسیله از ارکان پژوهشی دانشگاه نهایت قدردانی به عمل می‌آید.

References:

- Gignac-Caille AM, Oermann MH. Student and faculty perceptions of effective clinical instructors in ADN programs. J Nurs Educ 2001;40(8):347-53.
- Hassan Zahraei R, Atash Sokhan G, Salehi S, Ehsanpour S, Hassanzadeh A. Comparing the factors related to the effective clinical teaching from faculty members' and students' points of view. Iran J Med Educ 2008;7(2):249-55. [In Persian]
- Sahebzamani M, Salahshooran Fard A, Akbarzadeh A, Mohammadian R. Comparison the viewpoint of nursing students and their trainers regarding preventing and facilitating factors of effective clinical teaching in Islamic Azad University, Maragheh Branch. Med Sci J Islamic Azad Univ Tehran Med Branch 2011; 21(1):38-43. [In Persian]
- Holmes SP. Student and faculty perceptions of clinical teaching effectiveness of full-time and part-time baccalaureate degree clinical nursing faculty. Alabama: Auburn University; 2006.
- Tavakoli Ghoochani H, Karimi Z, Taefi Z, Hosseini R. Assessment of characteristic of effective clinical educator from nursing and midwifery students viewpoin in North Khorasan University of medical sciences. J North Khorasan Univ Med Sci 2009; 2(3):65-70. [In Persian]
- Hoseini SA, Islamian J, Bakhtiari S. Basic clinical skills of nursing students: a comparison between nursing students, nursing graduates' and lecturers' viewpoints. Iran J Nursing and Midwifery Research. 2009;14(3): 123-129.
- Abedini S, Abedini S, Aghamollae T, Jomeh-Zadeh A, Kamjo A. The clinical teaching problem from nursing and midwifery students viewpoints in Hormozghan University of Medicl Sciences. J Hormozgan Univ Med Sci 2009; 12(4):249-53. [In Persain]
- Salehian M, Armat MR. Qualitative suyvery nursing students experiences to clinical education. J North Khorasan Univ Med Sci 2009;1(2-3):57-63. [In Persain]
- Tang FI, Chou SM, Chiang HH. Students' perceptions of effective and ineffective

- clinical instructors. *J Nurs Educ* 2005;44(4):187-92.
10. de Guzman AB, Ormita MJ, Palad CM, Panganiban JK, Pestaño HO, Pristin MW. Filipino nursing students' views of their clinical instructors' credibility. *Nurse Educ Today* 2007;27(6):529-33.
 11. Kelly C. Students' perceptions of effective clinical teaching revisited. *Nurse Educ Today* 2007; 27(8):885-92.
 12. Hanifi N, Parvizy S, Joolae S. The role of clinical instructor in clinical training motivation of nursing students: a qualitative study. *Iran J Nurs Res* 2012;7(24):23-33.
 13. Shahoei R, Hesami K, Zaheri F, Hashemi Nasab L. The experience of graduated midwifery students about clinical education: A phenomenological study. *J Med Educ Dev* 2013;8(1):2-13. [In Persian]
 14. Heydari M, Shahbazi S, Sheikhi R, Heydari K. Clinical education problems of nursing students in clinical settings. *Iran J Health Care* 2011;13(1):18-23. [In Persian]
 15. Knox JE, Mogan J. Important clinical teacher behaviours as perceived by university nursing faculty, students and graduates. *J Adv Nurs* 1985;10(1):25-30.
 16. Salmani N, Amirian H. Comparison between nursing students and trainers viewpoints about clinical education environment in Islamic Azad university of Yazd, in the year 2006. *Strides Dev Med Educ* 2006;3(1):11-18. [In Persian]
 17. Pazandeh F, Abedian K, Jannesari S, Alavi-Majd H. Assessment of characteristics of effective clinical educator for nursing and midwifery students point of view. *J Nurs Midwifery Shahid Beheshti Univ Med Sci* 2007;16(55): 46-54. [In Persian]
 18. Makarem S, Dumit NY, Adra M, Kassak K. Teaching effectiveness and learning outcomes of baccalaureate nursing students in a critical care practicum: a lebanese experience. *Nursing Outlook* 2001;49(1):43-9.
 19. Kube ML. The relationship of nursing faculty clinical teaching behaviors to student learning. Washington: ProQuest LLC; 2010.
 20. Ali WG. Caring and effective teaching behavior of clinical nursing instructors in clinical area as perceived by their students. *J Educ Pract* 2012;3(7):15-26.
 21. Lee WS, Cholowski K, Williams AK. Nursing students' and clinical educators' perceptions of characteristics of effective clinical educators in an Australian university school of nursing. *J Adv Nurs* 2002;39(5):412-20.
 22. Moridi G, Khaledi S. Facilitating and Inhibiting Factors in Clinical Education from Internship Nursing Students Perspective in Nursing and Midwifery Faculty of Sanandaj 2011. *J Kurdistan Univ Med Sci* 2012;1(1): 1-10. [In Persian]
 23. Heshmati Nabavi F, Vanaki Z. Effective clinical instructor: a qualitative study. *Iran J Nurs Res* 2009;4(13):39-53.
 24. Moattari M, Moghaddasi M, Mousavi Nasab M, Razavieh A. The effect of clinical education workshop on nursing and midwifery instructors' effective behaviors in clinical education. *Iran J Med Educ* 2006; 6(2): 97-105. [In Persian]
 25. Alavi M, Abedi H-A. Nursing students' experiences and perceptions of effective instructor in clinical education. *Iran J Med Educ* 2008;7(2):325-33. [In Persian]
 26. Alavi A, Parvin N. The View Point of Nursing and Midwifery Students About Characteristics of Effective Clinical Instructors. *Sci J Hamdan Univ Med Sci* 2008;15(1):44-9. [In Persian]
 27. Okoronkwo IL, Onyia-pat JL, Agbo MAE, Okpala PU, Ndu AC. Students' perception of effective clinical teaching and teacher behaviour. *Open J Nurs* 2013; 3(1):63-70.

Assessment of the Effect of Lecturers' Behavior on Clinical Learning from the Viewpoints of Nursing Students

Ali Fakhr-Movahedi^{1*}, Sajjad Sadeghi², Mohaddeseh Yousefpour³

1. Ph.D. in Nursing, Assistant Professor, Department of Maternal and Child Health Nursing, School of Nursing and Allied Medical Sciences, Semnan University of Medical Sciences, Semnan, Iran

2. Medical Student, Student Research Committee, School of Medicine, Semnan University of Medical Sciences, Semnan, Iran

3. B.Sc. in Nursing, Emergency ward, Imam Khomeini Hospital Garmsar, Semnan University of Medical Sciences, Semnan, Iran

• Received: 8 Jan, 2014

• Received Corrected Version: 14 Jun, 2014

• Accepted: 21 Jun, 2014

Background & Objective: Clinical teaching is an important process that prepares students for professional life. The present study aims to identify bachelor nursing students' viewpoints toward the effect of lectures' behaviors on their learning during clinical courses.

Methods: This was a descriptive cross-sectional study. The participants consisted of 145 nursing students. Data collection tool was a seven-point Likert scale that measured students' viewpoints toward the effect of lecturers' behaviors on their learning during clinical courses. Finally, the data were analyzed using descriptive and inferential statistics methods, and SPSS software.

Results: Data analysis showed that mean effective behaviors was higher than the average limit (5.59 ± 1.21). Moreover, behavioral characteristics such as interpersonal relations, personality, teaching ability, evaluation, and professional competency obtained the highest scores, respectively.

Conclusion: Professional and appropriated behaviors of lecturers during students' clinical courses can enhance their learning. Thus, the executive authorities and training providers in the field of nursing education must provide the necessary circumstance to enhance lecturers' behaviors in clinical settings.

Key Words: Nursing students, Nursing faculty performance, Learning

*Correspondence: Department of Maternal and Child Health Nursing, School of Nursing and Allied Medical Sciences, Semnan University of Medical Sciences, Semnan, Iran

• Tel: (+98) 912 231 9538

• Fax: (+98) 23 3365 4209

• Email: alimovi@yahoo.com