مدرس بالینی اثربخش از دیدگاه دانشجویان و مدرسین بالینی دانشگاه علوم پزشکی کرمانشاه

محمدمهدی محمدی [۱]، **شیما پرندین** [۲]

[۱] دانشجوی کارشناسی ارشد پرستاری، دانشگاه علوم پزشکی کرمانشاه، کرمانشاه، [۲] گروه روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اسلام‌آباد غرب، تهران ، ایران.

مجله راهبردهای توسعه در آموزش پزشکی دوره دوم شماره اول بهار و تابستان ۹۴ صفحات ۴۶-۳۸.

چکیده

مقدمه و هدف: آموزش بالینی یکی از جنبه‌های مهم آموزش در پرستاری است. این آموزش انتقال‌دهنده دانشجو از محیط تئوریک کلاس‌های درس به سمت فضای اصلی بالین هست. مطالعه حاضر باهدف شناسایی ویژگی‌های یک مدرس بالینی اثربخش از دیدگاه دانشجویان پرستاری و اساتید بالینی انجام شد.

روش ها: مطالعه‌ی توصیفی – تحلیلی حاضر بر روی ۳۰۵ نفر از دانشجویان رشته‌های پرستاری و مامایی و ۲۶ نفر از مدرسین بالینی در سال ۱۳۹٤ انجام شد. ابزار گردآوری داده‌ها، پرسشنامه‌ای شامل ٤۹ سؤال بود که حیطه‌های خصوصیات حرفه‌ای، ارتباطی، شخصی، تدریس و ارزشیابی را می‌سنجید. داده‌ها توسط نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۲ و آزمون‌های t مستقل و ضریب همبستگی پیرسون مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

یافته‌ها: میانگین کلی خصوصیات یک مدرس بالینی اثربخش از دیدگاه دانشجویان ۰/۱۳±٦/٥٤ و از دیدگاه اساتید بالینی ۰/۲٦ ± ٦/۳٦ بود. بیش‌ترین امتیاز از دیدگاه دانشجویان مربوط به حیطه ی تدریس با میانگین ۰/٥۲±٦/٦۸ و از دیدگاه مدرسین بالینی مربوط به حیطه ی ارزشیابی با میانگین ۰/٤۳±٦/٦۷ بود.

نتیجه‌گیری: با در نظر گرفتن اهمیت حیطه ی ارزشیابی از جانب اساتید بالینی، شیوه و چهارچوب درست ارزشیابی در کارآموزی‌های بالینی باید در نظر گرفته شود. از طرفی به منظور برطرف ساختن هرچه بیشتر شکاف بین یادگیری نظری و خدمات بالینی پرستاری باید بر بالا بودن توان مهارتی مدرسین بالینی و داشتن تجربه کار در بالین تأکید گردد.

کلیدواژه‌ها: مدرس بالینی، اثربخشی، دانشجو

نویسنده مسئول:
دکتر شیما پرندین
گروه روانشناسی دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اسلام‌آباد غرب
اسلام‌آباد غرب – ایران

نوع مقاله: پژوهشی

دریافت مقاله: ۹۳/۱۱/۸ اصلاح نهایی: ۹۴/۱/۳۰ پذیرش مقاله: ۹۴/۲/۲

ارجاع: محمدی محمدمهدی، پرندین شیما. مدرس بالینی اثربخش از دیدگاه دانشجویان و مدرسین بالینی دانشگاه علوم پزشکی کرمانشاه. راهبردهای توسعه در آموزش پزشکی ۱۳۹۴؛ ۲(۱): ۴۶-۳۸.

مقدمه:

آموزش بالینی یکی از جنبه‌های مهم آموزش در پرستاری است، به عبارت دیگر آموزش بالینی را می‌توان فرآیندی دانست که بر اساس آن یادگیری در محیط اصلی بالین صورت می‌گیرد. این آموزش بالینی است که همچون یک پل ارتباطی عمل می‌کند و مسیری را برای انتقال دانشجو از محیط تئوریک کلاس‌های درس دانشگاه به سمت فضای اصلی بالین هموار می‌کند.

اهمیت آموزش بالینی تا آنجاست که بسیاری از صاحب نظران آن را به عنوان قلب تپنده و هسته‌ی اصلی آموزش در پرستاری می‌دانند (۱،۲). چرا که آنچه که یک دانشجوی پرستاری در آینده با آن مواجه می‌شود، صرفاً یک کلاس درس و یا حفظیاتی خشک نیست بلکه عرصه‌ی بالین است که پیاده سازی دانش تئوریک در آن اهمیت می‌یابد. مطالعات متعددی نشان داده‌اند که دانشجویان پرستاری علی‌رغم کسب نمرات

[Downloaded from dsme.hums.ac.ir on 2026-11-11]

قابل‌قبول در دروس نظریه و دستیابی به معدل ممتاز در عرصه‌ی بالین از مهارت کافی در جهت پیاده‌سازی دانش نظری خود برخوردار نیستند (۳). این در حالی است که دانشجویان پرستاری نیمی از زمان تحصیل خود را در محیط بالین صرف می‌کنند و تحت آموزش بالینی قرار می‌گیرند (٤،٥)، اما آنچه که ما شاهد آن هستیم این است که حتی دانشجویان ممتاز نیز در محیط بالین ضعیف عمل می‌کنند (٦،٧).

از دیدگاه Kathleen و Gaberson (۸) آموزش بالینی را می‌توان پرهزینه‌ترین قسمت از برنامه آموزشی پرستاران دانست. در این آموزش به مدرسین و زمان بیشتری برای آموزش به دانشجویان نیاز است .

در مطالعات متعددی شاهد آن هستیم که آموزش بالینی نیز از درون‌مایه‌ی اصلی آن که کار در بالین و انجام پروسیجرهای بالینی است فاصله گرفته و به سمت آموزش نظریه در حرکت است. به طوری که بسیاری از اساتید بالینی سهم زیادی از زمان آموزش بالینی را به ارائه کنفرانس‌ها و مطالب نظریه اختصاص می‌دهند، به نظر می‌رسد که در بسیاری از موارد تنها تفاوت آموزش در بالین با کلاس‌های درس در محیط آن باشد که به بیمارستان انتقال یافته است، محاسبه‌ی زمانی که در آموزش بالینی به طور حقیقی بر بالین بیمار صرف می‌شود، بین ۱۵ تا ۲۵ درصد است (۹).

بدون تردید وجود یک مدرس بالینی اثربخش در این راستا می‌تواند نقش مهمی را اعمال نماید و به عنوان یک عامل مهم در جهت هدایت دانشجویان به سمت بالین و ایجاد تغییری اساسی در ارتباط با شناساندن مفهوم اصلی پرستاری به دانشجویان باشد.

از سوی دیگر، عرصه‌ی بالین با پیچیدگی‌ها و تنش‌های زیادی روبه رو است که حساسیت آن را نسبت به آموزشی که در کلاس‌های درس داده می‌شود، دوچندان کرده است (۱۰،۱۱).

بر اساس نظر کرمانساروی و همکاران (۱۲) در سال ۲۰۱۱ در طول یادگیری بالینی، دانشجویان با استرس‌های زیادی در عرصه‌ی بالین مواجه می‌شوند، مطالعات متعدد نشان از تأثیر استرسورهای محیط بالین بر انصراف دانشجویان جدید الورود، ترس از اشتباه در هنگام انجام پروسیجرها، اضطراب در ارتباط با انتقاد از جانب مدرس و داوطلب نشدن و کناره‌گیری دانشجویان در انجام پروسیجرهای عملی دارد. بنابراین این موضوع نیز ضرورت و اهمیت به‌کارگیری یک مدرس بالینی آگاه را در جهت ایجاد حس حمایت در دانشجویان نشان می‌دهد (۱۳). به طوری که کوک (١٤) بر آن عقیده است که درک دانشجویان از چگونگی رفتار مدرس بالینی اثراتی مثبت و یا منفی بر سطوح اضطراب و نتایج یادگیری آن‌ها به همراه خواهد داشت. یک مدرس بالینی به طور ویژه‌ای مسئول ایجاد حس اطمینان و آرامش در دانشجو در هنگام انجام تکنیک‌های عملی است و از طرفی هم باید به نوعی این حس امنیت و اطمینان را در مددجو نیز پدید آورد. بنابراین در نگاهی کلی می‌توان گفت که یک مدرس بالینی برقرارکننده‌ی آرامش روانی، امنیت و کاهنده‌ی اضطراب در فراگیران و مددجویان به طور همزمان است (۱۵).

با توجه به اینکه فراگیران در نظام آموزش بالینی در ارتباط مستقیم با این چالش‌ها قرار دارند، می‌توانند به عنوان یک منبع مهم در جهت شناساندن ویژگی‌های یک مدرس بالینی اثربخش عمل کنند. از طرفی، با در نظر گرفتن این نکته که تاکنون مطالعه ای هم راستا با مطالعه‌ی حاضر در دانشگاه علوم پزشکی کرمانشاه صورت نگرفته است، بر آن شدیم تا مطالعه‌ای با هدف شناسایی این ویژگی‌ها از دیدگاه دانشجویان پرستاری دانشگاه علوم پزشکی کرمانشاه و همین طور اساتید بالینی این دانشگاه انجام دهیم.

روش ها:

پژوهش حاضر یک مطالعه‌ی توصیفی – تحلیلی است که در سال ١٣٩٤ در دانشکده پرستاری و مامایی استان کرمانشاه صورت گرفت. جامعه‌ی مورد پژوهش ۳۰۵ نفر از دانشجویان رشته‌های پرستاری و مامایی و کلیه‌ی مدرسین بالینی عضو هیأت علمی دانشکده پرستاری و مامایی شامل ٢٦ نفر بود.

روش نمونه‌گیری در این مطالعه در رابطه با دانشجویان پرستاری و اساتید بالینی به روش سرشماری بود. بدین ترتیب که کلیه دانشجویان پرستاری (ترم اول تا هشتم) و اساتید بالینی این دانشکده وارد مطالعه شدند.

ابزار جمع‌آوری داده‌ها، پرسشنامه‌ای شامل دو بخش بود؛ قسمت اول را مشخصات فردی افراد مورد مطالعه تشکیل می‌داد که شامل جنس، سال تحصیلی و رشته‌ی تحصیلی بود و قسمت

[Downloaded from dsme.hums.ac.ir on 2026-11-11]

دوم آن شامل ٤٩ سؤال بود که حیطه‌های مختلفی از جمله خصوصیات حرفه‌ای مدرس بالینی (٩ سؤال)، خصوصیات ارتباطی (٨ سؤال)، خصوصیات شخصی (١٦ سؤال)، روش تدریس (٩ سؤال) و ارزشیابی (٧ سؤال) را شامل می‌شد که با مقیاس لیکرت ٧ تایی از کاملاً مخالم تا کاملاً موافقم و با امتیازهای ١ تا ٧ امتیازبندی شد.

حیطه‌ی خصوصیات حرفه‌ای مدرس بالینی؛ به بررسی توان علمی و عملی مدرس می‌پردازد. بدین ترتیب که مهارت‌های عملی مدرس، آشنایی وی با پروسیجرهای موجود در بخش و برخورداری از اطلاعات علمی بالا در این حیطه به عنوان ویژگی های یک مدرس بالینی مورد بررسی قرار می‌گیرد.

حیطه‌ی ویژگی‌های ارتباطی؛ به بررسی تکنیک‌های ارتباطی مدرس بالینی چون تکنیک بازخورد، مهارت‌های بین فردی، الگوی نقش بودن مدرس برای دانشجو، سازمان‌دهی امور آموزشی در هر زمان و داشتن نگرش مثبت به دانشجو می پردازد.

حیطه‌ی ویژگی‌های ارزشیابی؛ به بررسی بازخوردهای ارائه‌شده از جانب مربی به دانشجو، داشتن مشاهده عینی مربی از عملکرد دانشجو و سرزنش نکردن دانشجو در مقابل دیگران می‌پردازد. حیطه‌ی ویژگی‌های شخصی؛ به بررسی رفتار عادلانه مدرس بالینی، مسئولیت‌پذیری مدرس بالینی، همدلی با دانشجو، داشتن صداقت در کارها و قابلیت اعتماد مدرس می پردازد.

حیطه‌ی ویژگی‌های تدریس؛ به بررسی سبک آموزش مدرس، توانایی ارتباط دادن مطالب نظریه و نظری و حمایت مربی از دانشجو می‌پردازد. روایی و پایایی پرسشنامه نیز در مطالعاتی که قبلاً از این پرسشنامه استفاده کرده‌اند، به تأیید رسیده بود (١٦،١٧)، به طوری که در ارتباط با روایی محتوای پرسشنامه صالحی و همکاران با در اختیار قرار دادن پرسشنامه نزد ١٠ نفر از اعضای هیأت علمی دانشکده پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان اصلاحات لازم را به عمل آوردند، همین طور به منظور تعیین پایایی پرسشنامه نیز از روش آزمون مجدد بر روی اساتید و دانشجویان استفاده شد (r=٪٥٥) (١٦).

گفتنی است که در این مطالعه هدف، ماهیت و کیفیت پژوهش برای نمونه‌های مورد مطالعه شرح داده شد و رضایت آگاهانه شفاهی آنان به عنوان بخشی از مطالعه دریافت گردید و پرسشنامه‌ها طی مدت شش هفته، در بین نمونه‌های مورد مطالعه توزیع گردید. برای تحلیل داده‌ها از روش‌های آمار توصیفی شامل فراوانی، درصد، میانگین و انحراف معیار استفاده شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS نسخه ٢٢ صورت گرفت و در این راستا از روش‌های آمار تحلیلی شامل ضریب همبستگی پیرسون و آزمون‌های t در سطح معنی‌داری ٠/٠٥ استفاده شد.

یافته‌ها:

در این مطالعه، از مجموع ٣٠٥ دانشجوی مورد مطالعه ١١١ نفر (٣٦/٤ درصد) مذکر و ١٩٤ نفر (٦٣/٦ درصد) مؤنث بودند. میانگین و انحراف معیار سنی شرکت‌کنندگان به ترتیب ٢١/٩١ و ٢/١١ و دامنه‌ی سنی آن‌ها از ١٩ تا ٢٩ سال بود. بیش‌ترین تعداد شرکت‌کنندگان سن ٢٣ سال داشتند (٨٤ نفر و ٢٧/٥ درصد).

معدل تحصیلی دانشجویان دامنه تغییراتی از ١١/٣٢ تا ١٨/٤٨ داشت، میانگین و انحراف معیار این متغیر برای کل دانشجویان ١/٤٧±١٤/٩٣ گزارش شد.

میانگین کلی خصوصیات یک مدرس بالینی اثربخش از دیدگاه دانشجویان ٠/١٣±٦/٥٤ و از دیدگاه اساتید بالینی ٠/٢٦±٦/٣٦ بود.

در مقایسه‌ی میانگین ویژگی‌های مدرس بالینی در حیطه‌های مختلف، حیطه‌ی تدریس با میانگین ٠/٥٢±٦/٦٨ از دیدگاه دانشجویان و حیطه‌ی ارزشیابی با میانگین ٠/٤٣±٦/٦٧ از دیدگاه مدرسین بالینی بیش‌ترین امتیازات را کسب کردند. استفاده از آزمون آماری t مستقل نشان داد که بین این دو گروه در حیطه های تدریس، شخصی و حرفه‌ای اختلاف معنی‌داری وجود دارد. این در حالی است که در حیطه‌های ارتباطی و ارزشیابی هیچ اختلاف معنی‌داری وجود نداشت (جدول ١).

میانگین کلی خصوصیات مدرس بالینی اثربخش از دیدگاه دانشجویان پرستاری برابر با ٠/١٤±٦/٥٢ و از دیدگاه دانشجویان مامایی ٠/١١±٦/٥٧ بود. از طرفی، در مقایسه میانگین امتیازات بین دانشجویان پرستاری و مامایی، بالاترین میانگین از دیدگاه دانشجویان پرستاری به ترتیب مربوط به حیطه‌های تدریس (٦/٧)، شخصی (٦/٦٤)، ارتباطی (٦/٤٨)، حرفه

[Downloaded from dsme.hums.ac.ir on 2026-11-11]

ای (٦/٤٤) و ارزشیابی (٦/٣٤) گزارش شد و ترتیب این میانگین از دیدگاه دانشجویان مامایی مربوط به حیطه‌های ارتباطی (٦/٦٧)، تدریس (٦/٦٦)، شخصی (٦/٦٣)، ارزشیابی (٦/٤٨) و حرفه‌ای (٦/٤٢) بود. در حیطه‌ی ارتباطی بین این دو گروه تفاوت معنی‌داری مشاهده شد (Pvalue=٠/٠١٩ و t=-٢/٣٦).

در بررسی امتیازات ٤٩ ویژگی مدرس بالینی اثربخش، بالاترین امتیازات از دیدگاه دانشجویان مربوط به داشتن اطلاعات علمی بالا (٦/٩٥±٠/٢٧) و آشنایی با اصول و نحوه انجام پروسیجرهای مختلف (٦/٩٢±٠/٣٢) در حیطه‌ی ویژگی های حرفه‌ای بود. بررسی این ویژگی‌ها از دیدگاه مدرسین بالینی در مرحله‌ی اول تشویق و تنبیه به موقع و بجای دانشجو (٦/٨١±٠/٤) از حیطه‌ی ارزشیابی را نشان می‌داد. بین دیدگاه دانشجویان پرستاری و مدرسین بالینی در سه گویه‌ی "توانایی ارتباط مطالب نظریه و عملی"، "رفتار عادلانه داشته باشد" و "قابل‌اعتماد باشد" اختلاف آماری معنی‌داری وجود داشت (Pvalue<٠/٠٥ جدول ٢).

جدول ١- میانگین امتیازات یک مدرس بالینی اثربخش از دیدگاه دانشجویان و مدرسین بالینی

حیطه‌ها	سمت	میانگین	انحراف معیار	t	Pvalue
تدریس	دانشجو	٦/٦٨	٠/٥٢	٤/٩٥	*٠/٠٠٥
	مدرس	٦/١١	٠/٩٢		
شخصی	دانشجو	٦/٦٤	٠/٥٣	٤/٢٧	*٠/٠٠١
	مدرس	٦/١٣	٠/٩٤		
ارتباطی	دانشجو	٦/٥٥	٠/٦٤	-٠/٥٧	٠/٥٧٣
	مدرس	٦/٢٩	٠/٦٥		
حرفه‌ای	دانشجو	٦/٤٣	٠/٢٤	٢/٧٤	*٠/٠٠٦
	مدرس	٦/٢٦	٠/٧٢		
ارزشیابی	دانشجو	٦/٣٩	٠/٧٥	-١/٨١	٠/٠٧١
	مدرس	٦/٦٧	٠/٤٣		

*Pvalue<٠/٠٥

جدول شماره ٢- مهم‌ترین ویژگی‌های یک مدرس بالینی اثربخش از دیدگاه دانشجویان و مدرسین بالینی

ویژگی‌ها	سمت	میانگین	انحراف معیار	سطح معنی‌داری
داشتن اطلاعات علمی بالا	دانشجو	٦/٩٥	٠/٢٧	٠/٢٦٤
	مدرس	٦/١٢	٠/٩٥	
آشنایی با اصول و نحوه‌ی انجام مهارت‌های بالینی	دانشجو	٦/٩٢	٠/٣٢	٠/٣٢٤
	مدرس	٦/٣١	٠/٩٢	
توانایی ارتباط مطالب نظریه و عملی	دانشجو	٦/٧٩	٠/٥٨	*٠/٠٠٣
	مدرس	٦/٠٨	٠/٩٣	
رفتار عادلانه داشته باشد	دانشجو	٦/٧٥	٠/٥٥	*٠/٠٠١
	مدرس	٦/١٢	٠/٩٩	
قابل‌اعتماد باشد	دانشجو	٦/٧٥	٠/٦١	*٠/٠٠١
	مدرس	٦/٠٨	٠/٩٣	
تشویق و تنبیه دانشجو به موقع و بجا	دانشجو	٦/٤٩	٠/٨٣	٠/٠٨١
	مدرس	٦/٨١	٠/٤	
در دسترس دانشجو باشد	دانشجو	٦/٧	٠/٧	٠/٥٣٤
	مدرس	٦/٦٩	٠/٦٧	
توانایی سازمان‌دهی امور آموزشی در هر موقعیتی	دانشجو	٦/٦٩	٠/٧٣	٠/٦٣١
	مدرس	٦/٦٥	٠/٧٩	

*Pvalue<٠/٠٥

[Downloaded from dsme.hums.ac.ir on 2026-11-11]

میانگین و انحراف معیار ویژگی‌های کلی مدرس بالینی از دیدگاه دانشجویانی که به رشته خود علاقه‌مند بودند ۰/۴۲±۶/۶۷ و این مقدار در دانشجویان با علاقه کم ۰/۵۸±۶/۴۴ برآورد شد. بین متغیر جنس و میانگین امتیازات ویژگی‌های مدرس بالینی در همه‌ی حیطه‌ها به جزء حیطه‌ی ویژگی‌های حرفه‌ای اختلاف معنی داری مشاهده شد (Pvalue<۰/۰۵). همچنین بر اساس ضریب همبستگی پیرسون بین متغیر سن و حیطه‌های شخصی (r=-۰/۱۶۷) و تدریس (r=-۰/۱۳۴) رابطه‌ی معنی‌دار معکوس در سطح Pvalue<۰/۰۵ وجود داشت، اما بین معدل و میانگین امتیازات در هیچ یک از حیطه‌ها رابطه‌ی معنی‌داری مشاهده نشد (Pvalue>۰/۰۵).

بحث و نتیجه‌گیری:

میانگین کلی ویژگی‌های مدرس بالینی در همه‌ی حیطه‌ها امتیاز بالاتر از ۶ را گزارش می‌کرد. به نظر می‌رسد این موضوع بر ضرورت تأکید بر این ویژگی‌ها به صورتی همه جانبانه تأکید دارد. در مطالعه حاضر، مدرسین بالینی مهم‌ترین حیطه را حیطه‌ی ارزشیابی می‌دانستند، به نظر می‌رسد دغدغه‌ی اصلی آن‌ها در قبال کارآموزی بالینی پیشبرد یک ارزشیابی عادلانه باشد، در پژوهش صالحی و همکاران نیز مهم‌ترین حیطه از نظر اساتید بالینی، حیطه‌ی ارزشیابی با میانگین و انحراف معیار ۰/۵۸±۶/۳۰ گزارش شد (۱۶). این در حالی است که در مطالعه‌ای که شکوه و همکاران (۱۸) در ارتباط با بررسی نظر دانشجویان پیرامون ارزشیابی در کارآموزی‌های بالینی داشتند، ۷۰/۸٪ از دانشجویان اطلاعات ارائه‌شده در مورد نحوه انجام ارزشیابی از جانب مدرسین بالینی را ضعیف تا متوسط گزارش کردند.

در نظرسنجی که توسط بحرینی طوسی و همکاران وی صورت گرفت، بیش از ۹۰٪ از دانشجویان بر این اعتقاد بودند که ارزشیابی صورت گرفته از جانب مدرسین بالینی نمی‌تواند اهداف آموزشی را پوشش دهد (۱۹).

اکثریت مدرسین بالینی وظیفه‌ی ارزشیابی در خصوص دانشجویان را به درستی انجام نمی‌دهند و این موضوع از حساسیت بسیار بالایی برخوردار است، بدون تردید وجود یک ارزشیابی عادلانه از جانب مدرسین بالینی می‌تواند عاملی در جهت ایجاد انگیزه، نظم و فراگیری بهتر از جانب دانشجویان باشد.

مهم‌ترین حیطه از دیدگاه دانشجویان، حیطه‌ی ویژگی‌های تدریس بود و از بین ویژگی‌های مربوط به این حیطه، ویژگی توانایی ارتباط مطالب نظریه با عملی دارای بیش‌ترین میانگین امتیاز بود. دانشجویان پس از ورود به عرصه‌ی بالین، شکاف عمیقی بین مطالب نظریه خوانده‌شده در کلاس‌های درس و اصول عملی اجرایی در مراکز درمانی احساس می‌کنند. یک مدرس بالینی توانمند در حیطه‌ی تدریس خود باید توانایی ارتباط نظریه و عمل را داشته باشد و این شکاف را هر چه بیشتر کم کند. به عبارتی، بالا بودن توان مهارتی مدرس بالینی و داشتن تجربه کار در بالین می‌تواند ویژگی مهمی در پر کردن این فاصله باشد. در مطالعه‌ی حاضر، میانگین امتیازات مدرس بالینی ایده‌آل در دانشجویانی که به رشته‌ی خود علاقه‌مند بوده‌اند، در مقایسه با دانشجویان کم علاقه از میزان بالاتری برخوردار بود. این موضوع می‌تواند از بالا بودن انگیزه در این دانشجویان خبر دهد. به طوری که آن‌ها بر ضرورت و اهمیت داشتن یک مدرس بالینی اثربخش بیش از دیگران تأکید کرده بودند. دانشجویان رشته مامایی در مقایسه با دانشجویان رشته‌ی پرستاری امتیازات بیشتری را به ویژگی‌های مدرس بالینی، اختصاص داده‌اند. در مطالعه‌ی افشاری پور و همکاران (۲۰) که به بررسی علاقه‌مندی به رشته‌های دانشگاهی بر روی ۵۸۳ نفر از دختران مقاطع دبیرستان و پیش‌دانشگاهی و برخی از دانشجویان پرداخته بودند، به خوبی نشان داده شد که میزان علاقه‌مندی دختران به رشته‌های علوم پزشکی از همه‌ی گروه‌ها بیشتر است.. حال با توجه به اینکه دانشجویان رشته مامایی فقط دختر هستند، در توجیه این مسئله می‌توان دختر بودن و علاقه دانشجویان را عاملی در جهت بالا بودن این میانگین محسوب کرد.

در ارتباط با معنی‌دار بودن اختلاف میانگین ویژگی‌های مدرس بالینی در دو جنس، صالحی و همکاران (۱۶) و سخنرانی (۲۱) در مطالعاتی جداگانه به خوبی بر این نتایج تأکید داشتند . این تفاوت را می‌توان این‌گونه توجیه کرد که چون حرفه‌ی پرستاری از درون‌مایه‌ای نشأت می‌گیرد که برگرفته از احساسات و عواطف مادرانه است، معمولاً دختران با علاقه و انگیزه بیشتری به این رشته وارد می‌شوند و در حیطه‌ی بالینی با

[Downloaded from dsme.hums.ac.ir on 2026-11-11]

اساتید ارتباط بهتری برقرار می‌کنند. از این رو، وجود ویژگی‌های یک مدرس بالینی ایده‌آل برایشان از اهمیت بیشتری برخوردار است (۱۶).

در رابطه با ۴۹ ویژگی مدرس بالینی، بالاترین امتیازات مربوط به ویژگی‌های داشتن اطلاعات علمی بالا و آشنایی با اصول و نحوه‌ی انجام مهارت‌های بالینی از دیدگاه دانشجویان بود. ضرورت بهرمند بودن از علم و عمل در کنار یکدیگر در اینجا نیز به خوبی پیداست، تا جایی که یک مدرس بالینی را در صورتی می‌توان اثربخش و ایده‌آل دانست که علاوه بر داشتن اطلاعات علمی بالا توانایی به‌کارگیری آن‌ها را نیز داشته باشد.

بین دیدگاه دانشجویان پرستاری و مدرسین بالینی در سه گویه‌ی توانایی ارتباط مطالب نظریه و عملی، رفتار عادلانه داشته باشد و قابل‌اعتماد باشد، اختلاف آماری معنی‌داری وجود داشت. دانشجویان پرستاری به طور عمده تأکید بیشتری بر نقش یک مدرس بالینی اثربخش در پیوند مطالب نظریه کلاس‌های درس با عمل و بالین داشتند، به عبارت دیگر، دانشجویان پرستاری به عنوان فراگیران اصلی در حیطه‌ی آموزش بالینی نیازهای آموزشی خود را این‌گونه بیان نمودند که مدرسین بالینی باید بر کاربردی‌تر کردن یادگیری‌های نظری تمرکز کنند، این در حالی است که بسیاری از مطالعات از ایجاد شکاف بین یادگیری نظری و خدمات بالینی پرستاری حکایت دارند. به طوری که نتایج مطالعه‌ی ادیب حاج باقری و همکاران (۲۲) در کاشان، کرمان برداشت و همکاران (۱۲) در زاهدان، مطالعه نوحی و همکاران (۲۴) در مازندران نیز از افزایش فاصله نظریه و عمل حکایت داشتند. برخی از مطالعات بررسی‌شده در خارج از کشور نیز از افزایش این فاصله حکایت دارند. به طوری که مطالعه‌ی و همکاران (۲۵) در انگلیس، Chan و همکاران (۲۶) در چین و Hatlevik (۲۷) در نروژ نیز بر افزایش فاصله‌ی یادگیری نظری و خدمات بالینی پرستاری تأکید داشتند. برخورداری از رفتاری عادلانه نیز به نوعی دغدغه‌ی همیشگی دانشجویان پرستاری و تعیین‌کننده دیدگاه آنان در شناساندن یک مدرس بالینی اثربخش بوده است. این در حالی است که خود اساتید بالینی تأکید کمتری بر این موضوع در مقایسه با دانشجویان پرستاری داشته‌اند، محبی و همکاران (۲۸) در مطالعه‌ای نشان دادند که یکی از عمده ترین مشکلات دانشجویان پرستاری در بالین و آموزش بالینی، به نحوه‌ی ارزشیابی اساتید بالینی مربوط می‌شد. لذا انتظار می رود به منظور ارتقای هرچه بیشتر آموزش بالینی اساتید بالینی رفتاری عادلانه‌تر در خصوص ارزشیابی از دانشجویان پرستاری داشته باشند.

دانشجویان پرستاری قابل‌اعتماد بودن یک مدرس بالینی اثربخش را مورد تأکید قرار داده‌اند. این اعتماد منعکس‌کننده‌ی ارتباط دانشجوی پرستاری و مدرس بالینی است. Tsai (۲۹) نیز حمایت همه‌جانبه از طرف یک مدرس بالینی و نقش وی در فرآیند حل مشکل را مهم تلقی می‌کنند. در مطالعه‌ی Weitzel و McCahon (۳۰) مشخص گردید که از دیدگاه دانشجویان حمایت مربیان از مهم‌ترین منابع حمایتی برای آنان در طول مدت تحصیل بود. Henderson و همکاران (۳۱) در مطالعه‌ی خود نشان دادند که حمایت‌های روانی و اجتماعی که یک دانشجوی پرستاری در محیط بالین از جانب مربیان بالینی دریافت می‌کند، در سطح متوسطی است و با سطح ایده‌آل آن فاصله‌ی زیادی دارد ، از این رو، یک مدرس بالینی اثربخش در مرحله‌ی اول باید یک حامی قابل‌اعتماد باشد. در پژوهش حاضر، کلیه‌ی ویژگی های یک مدرس بالینی اثربخش در حیطه‌های تدریس، شخصی، ارتباطی، حرفه‌ای و ارزشیابی از جانب دانشجویان و اساتید بالینی مورد تأکید قرار گرفته بود. به طوری که میانگین هیچ حیطه و یا ویژگی‌ای پایین‌تر از ٦ نبود، از این رو توصیه می‌شود که با برگزاری کارگاه‌ها و دوره‌های آموزشی، آموزش‌های لازم در خصوص هر یک از حیطه‌ها و ویژگی‌های یک مدرس بالینی ایده‌آل به اساتید بالینی داده شود. از طرفی، با در نظر گرفتن اهمیت حیطه‌ی ارزشیابی از جانب اساتید بالینی، شیوه و چهارچوب درست ارزشیابی در کارآموزی‌های بالینی برای اساتید به نحو بهتری فراهم شود و دغدغه‌ی ایشان از این نظر برطرف گردد. در ارتباط با دانشجویان و دیدگاه ارزشمند آنان تأکید بر حیطه‌ی تدریس و ویژگی توانایی ارتباط مطالب نظریه با عملی از اهمیت فوق‌العاده‌ای برخوردار بود. لذا در این راستا نیز ضمن به‌کارگیری اساتید باتجربه در عرصه بالین، باید بر ضرورت این ویژگی تأکید شود.

سپاسگزاری:

از کلیه‌ی دانشجویان و مدرسین بالینی که صمیمانه ما را در این مطالعه یاری نمودند، تشکر و قدردانی می‌نماییم.

[Downloaded from dsme.hums.ac.ir on 2026-11-11]

References

1. Mamhidir AG, Kristofferzon ML, Hellström-Hyson E, Persson E, Mårtensson G. Nursing Preceptors' Experiences of Two Clinical Education Models. Nurse Education in Practice 2014; 14(4):427-33.

2. Gaberson KB, Oermann MH, Shellenbarger T. Clinical Teaching Strategies in Nursing. New York: Springer; 2014.

3. Kapucu S, Bulut H. Turkish Nursing Students' Views of Their Clinical Learning Environment: A Focus Group Study. Pak J Med Sci 2011; 27(5):1149-53.

4. Rahmani A, Zamanzadeh V, Abdullahzadeh F, Lotfi M, Bani S, Hassanpour S. Clinical Learning Environment In Viewpoint Of Nursing Students In Tabriz University Of Medical Sciences. Iran J Nurs Midwifery Res 2011; 16(3):253. [In Persian]

5. Papathanasiou IV, Tsaras K, Sarafis P. Views and Perceptions of Nursing Students on Their Clinical Learning Environment: Teaching and Learning. Nurse Educ Today 2014; 34(1):57- 60.

6. Delaram M. Clinical Education from the Viewpoints of Nursing and Midwifery Students in Shahrekord University of Medical Sciences. IJME 2006; 6(2):34. [In Persian]

7. LunykChild OI, Crooks D, Ellis PJ, Ofosu C, O'Mara L, Rideout E . Self-directed Learning: Faculty and Student Perceptions. J Nurs Educ 2001; 40(3): 116-23.

8. Kathleen B, Gaberson MH. Clinical Teaching Strategies in Nursing. 4th ed. New York: Springer; 2014.

9. Corlett J .the Perception of Teachers, Student Nurses and Preceptors of the Theory-Practice Gap in Nurse Education. Nurse Eduction Today 2000; 20(6): 499-505.

10. Lucas J, WilsonWitherspoon P, Baxley EG. Walking the Balance BEAM: The Art and Science of Becoming a Successful Clinical Teacher. Fam Med 2002; 34(7):498-9.

11. Atack L, Comacu M, Kenny R, LaBelle N, Miller D. Student and Staff Relationships in a Clinical Practice Model: Impact on Learning. J Nurs Educ 2000; 39(9): 387-92.

12. Kermansaravi F, Navvabi Rigi S, Shahsavani A. Nursing Students View Points about Stressful Factors in Clinical Education. Research in Medical Education 2011;3(2):29-35.[In Persian]

13. Nahas VL, Yam BMC. Hong Kong Nursing Students' Perceptions of Effective Clinical Teachers. J Nursing Education 2001; 40: 233–7.

14. Cook LJ. Inviting Teaching Behaviors of Clinical Faculty and Nursing Students' Anxiety. Journal of Nursing Education 2005; 44:156–61.

15. Tang F, Chou S, Chiang H. Students' Perceptions of Effective and Ineffective Clinical Instructors. Journal of Nursing Education 2005; 44:187–92.

16. Salehi Sh, Hasanzahraie R, Ghazavi Z, Amini P, Ziai Sh, Shahneh M. The Characteristics of Effective Clinical Teachers as Perceived by Nursing Faculty and Students. Iranian Journal of Medical Education 2004; 11:37-43. [In Persian]

17. Alavi A, Parvin N. The View Point of Nursing and Midwifery Students about Characteristics of Effective Clinical Instructors. Scientific Journal of Hamadan Nursing & Midwifery Faculty 2008; 27(1):44-48. [In Persian]

[Downloaded from dsme.hums.ac.ir on 2026-11-11]

18. Shokouh F, Mahboubi AA, Safa Isini AH., Asghari N, Zare SH. Medical Student's Views About Assessment Of Methods Used In Clinical Clerkship In Medical School Of Hormozgan Medical University In 2003. Medical Journal Of Hormozgan University 2006; 10(2):185-90.[In Persian]

19. Bahreini Toosi M, Modabber Azizi M, Kaveh Tabatbaie M, Ebrahimzadeh S, Bahreini Toosi V, Bahreini Toosi K. Medical Students' Viewpoints about the Evaluation Methods at Internship Stage (Mashad University 2001). IJME 2002; 2(0): 19. [In Persian]

20. Afsharipour S, Poursadegh T. Factors Effective Interest of Girls Studying Basic Sciences in the City of Firuz Abad. Journal of Nursing and Midwifery Urmia University of Mdical Sciences 2008; 6(3):107-12.[In Persian]

21. Sokhandani M. The View Point of Nursing and Midwifery Students about Characteristics of Effective Clinical Instructors. Media 2012; 3(1):20-5.[In Persian]

22. AdibHajbaghery M, Baharlooei F, Miranzadeh S. A Survey on the Nurses' Views of Factors Affecting the Gap Between Knowledge and Practice in Kashan's Hospitals. Iranian Journal of Medical Education. 2012;12(2):67-73. [In Persian]

23. Jahani Shoorab N, Golmakani N, Mazluom R, Mirzakhani K, Azhari S, Navaiyan A. A Survey on the Theory and Practice Gap in Mashhad Nursing and Midwifery Faculty. Journal of Nursing and Midwifery Urmia University of Medical Sciences 2011;9(5):0-0. [In Persian]

24. Nouhi E, Kohan S, Haghdoost A, Nazari R. Theoretical Nursing Courses Application in Clinical Field: Clinical Nurse Teachers & Students Perspectives in Mazandaran University of Medical Sciences. Iran Journal of Nursing. 2007;20(52):29-38. [In Persian]

25. Nairn S, Chambers D, Thompson S, McGarry J, Chambers K. Reflexivity and Habitus: Opportunities and Constraints on Transformative Learning. Nurs Philos 2012;13(3):189-201.

26. Chan EA, Chan K, Liu YW. A triadic interplay between academics, practitioners and students in the nursing theory and practice dialectic. J Adv Nurs 2012;68(5):1038-49.

27. Hatlevik IK. The Theory-Practice Relationship: Reflective Skills and Theoretical Knowledge as Key Factors in Bridging the Gap between Theory and Practice in Initial Nursing Education. J Adv Nurs 2012;68(4):868-77.

28. Mohebbi Z, Rambod M, Hashemi F, Mohammadi H, Setoudeh G, Najafi DS. View Point of the Nursing Students on Challenges in Clinical Training, 2010. Hormozgan Medical Journal 2012; 16 (5): 415-21. [In Persian]

29. Tsai MT, Tsai LL. The Critical Success Factors And Impact of Prior Knowledge to Nursing Students When Transferring Nursing Knowledge During Nursing Clinical Practice. Journal of Nursing Management 2005;13(6):459-66.

30. Weitzel ML, McCahon CP. Stressors and Supports for Baccalaureate Nursing Students Completing an Accelerated Program. Journal of Professional Nursing 2008;24(2):85-89.

31. Henderson A, Twentyman M, Heel A, Lloyd B. Students' Perception of the Psycho-social Clinical Learning Environment: An Evaluation of Placement Models. Nurse Education Today 2006;26(7):564-71.

[Downloaded from dsme.hums.ac.ir on 2026-11-11]

Effective Clinical Instructors from the Perspective of Students and Clinical Teachers in Kermanshah University of Medical Sciences in 2015

Mohammad Mahdi. Mohammadi [1] Shima. Parandin [2]

MSc Student in Nursing [1], Kermanshah University of Medical Sciences, Kermanshah, [2] Department of Psychology, Islamic Azad University, Eslam Abad Branch, Eslam Abad Gharb, Iran.

(Received 28 Jan, 2015 Accepted 22 Apr, 2015)

Original Article

Abstract

Introduction: Clinical training is an important aspect of nursing education which transfers students from theoretical training to clinical settings. This study aimed to identify the characteristics of effective clinical Instructors from the viewpoint of nursing students and clinical faculties.

Methods: This descriptive-analytic study was conducted on 305 nursing students and 26 clinical Instructors. The data was collected using a 49-item questionnaire with five subscales of professional, personal, communicative, teaching methods and evaluation characteristics. Pearson correlation and t-test were employed to analyze the data using SPSS 22.

Results: The overall mean of the characteristics of effective clinical instructors from the viewpoint of students was 6.54±0.13 and 6.36±0.26 from the viewpoint of instructors. The highest score of students' perspective was related to the domain of teaching with a mean of 6.68±0.52, and the subscale of evaluation with a mean of 6.67±0.43 for the instructors.

Conclusion: Considering the importance of evaluation from the viewpoint of clinical faculty, the context of proper evaluation is necessary to be considered in clinical training**.** For the subscale of teaching and the ability to connect theoretical and practical information, emphasized by the students, experienced teachers are needed in clinical practice.

Correspondence:

S. Parandin

Department of Psychology,

Ismalic Azad University.

Eslam Abad Gharb, Iran.

Key words: Clinical Instructors, Effectiveness, Students

Citation: Mohammadi MM, Parandin Sh. Effective Clinical Instructors from the Perspective of Students and Clinical Teachers in Kermanshah University of Medical Sciences in 2015. Journal of Development Strategies in Medical Education 2015; 2(1): 38-46.

[Downloaded from dsme.hums.ac.ir on 2026-11-11]