



آموزش پرستاری

دوره پنجم شماره ۱ (پیاپی ۱۵) فروردین و اردیبهشت ۱۳۹۵، شماره استاندارد بین المللی: ۲۳۲۲-۳۸۱۲

- ۱..... تأثیر مشاوره گروهی با روش درمان بین فردی (IPT) بر کاهش دلزدگی زناشویی زنان متقاضی طلاق
شهین صفی پوریان، سید امیر قدمی، مسعود خاکپور، منصور سودانی، معصومه مهرآفرید
- ۱۲..... تأثیر آموزش مدیریت زمان بر کاهش اضطراب امتحان دانشجویان
حسین جناآبادی، ناصر ناستی زایی، سمیه جلال زایی
- ۲۳..... شکاف بین تئوری و عمل در پرستاری: بودن یا نبودن
محمدعلی حسینی، محمدجعفر سپهوند، فرخناز محمدی شاهبلاغی، فاطمه نیسه، خسرو باقری نوپرست
- ۳۰..... تأثیر روش تدریس بایبی بر میزان یادگیری و یادداری درس مفاهیم پایه دانشجویان رشته پرستاری
بهمن یاسبلاغی شراهی، محمد زارع، راحله ساریخانی
- ۳۸..... طراحی و تدوین برنامه آموزشی پرستاری آندوسکوپي در ایران
پیمان ادیبی، محسن شهریار، مهری دوستی ایرانی
- ۴۴..... بررسی نقش تعدیل کننده پشتیبانی زمینه در تاثیر تأمل بر اثربخشی تیم‌های یادگیرنده در دانشجویان پرستاری
فانزه حجتی، امیرحسین محمد داودی
- ۵۳..... بررسی نگرش دانشجویان پرستاری کرمان نسبت به آموزش مجازی در سال ۱۳۸۸
محبوبه وطن پرست، زهرا رویانی، حسین قاسمی
- ۶۲..... تأثیر تلفیق اصول اولیه ی آموزش مريل و یادگیری مبتنی بر تیم بر یادآوری و کاربرد در دانشجویان پرستاری
مهديه امامیان خشتی، مهناز قاسمی، نرگس مهرآجی، سیدکاظم بنی هاشم، مهدی بدلی

به نام خداوند جان و خرد
مجله آموزش پرستاری
علمی - پژوهشی انجمن علمی پرستاری ایران
دوره پنجم - شماره ۱ (پیاپی ۱۵) - فروردین و اردیبهشت ۱۳۹۵

- **صاحب امتیاز:** انجمن علمی پرستاری ایران
- **مدیر مسؤول:** دکتر فاطمه الحانی
- **سر دبیر:** دکتر فاطمه الحانی
- **معاون سر دبیر:** دکتر آذر طل
- **شماره پروانه انتشار:** ۹۴/۴۸۲۳ مورخ ۹۱/۲/۲۰
- **شماره بین المللی منبع:** ۳۸۱۲-۲۳۲۲
- **شماره بین المللی نشریه الکترونیکی:** e-ISSN ۲۳۲۲-۴۴۲۸

• **شورای نویسندگان (به ترتیب حروف الفبا):**

- دکتر محمد اسماعیل پور بندینی، استادیار دانشکده پرستاری و پیراپزشکی گیلان
- دکتر فاطمه الحانی، دانشیار گروه پرستاری دانشگاه تربیت مدرس
- دکتر منیر انوشه، دانشیار گروه پرستاری دانشگاه تربیت مدرس
- دکتر زهره پارسا یکتا، استاد دانشکده پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی تهران
- دکتر حمید پیروی، استاد دانشکده پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی ایران
- دکتر محمدعلی چراغی، دانشیار دانشکده پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی تهران
- دکتر محمدعلی حسینی، دانشیار دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی
- دکتر سیده فاطمه حق دوست اسکویی، استاد دانشکده پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی ایران
- دکتر محمدرضا حیدری، استادیار دانشکده پرستاری و مامایی دانشگاه شاهد
- دکتر ناهید دهقان نیری، استاد دانشکده پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی تهران
- دکتر ناهید رژه، دانشیار دانشکده پرستاری و مامایی دانشگاه شاهد
- دکتر سادات سیدباقر مداح، استادیار دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی
- دکتر نعیمة سیدفاطمی، استاد دانشکده پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی ایران
- دکتر آذر طل، دکترای آموزش بهداشت و ارتقای سلامت دانشگاه علوم پزشکی تهران
- دکتر عباس عبادی، دانشیار دانشکده پرستاری دانشگاه علوم پزشکی بقیه الله
- دکتر عباس عباس زاده، استاد دانشکده پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی
- دکتر شهرزاد غیاثوندیان، استادیار دانشکده پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی تهران
- دکتر علی فخرمودی، استادیار دانشکده پرستاری و پیراپزشکی سمنان
- دکتر مسعود فلاخی خشکناپ، دانشیار دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی
- دکتر انوشیروان کاظم نژاد، استاد گروه آمار زیستی دانشگاه تربیت مدرس
- دکتر عیسی محمدی، استاد گروه پرستاری دانشگاه تربیت مدرس
- دکتر ندا مهرداد، استادیار دانشکده پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی ایران
- دکتر حسن ناوی پور، استادیار گروه پرستاری دانشگاه تربیت مدرس
- دکتر علیرضا نیکبخت نصرآبادی، استاد دانشکده پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی تهران
- دکتر مجتبی ویس مرادی، استادیار دانشکده پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی تهران
- دکتر مجیده هروی، استادیار دانشکده پرستاری و مامایی دانشگاه شاهد
- دکتر فریده یغمایی، دانشیار دانشکده پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی

• **ویراستار انگلیسی:** علیرضا قریب

• **ویراستار فارسی:** دکتر فاطمه الحانی

• **حروفچینی و صفحه آرایی:** اکرم پورولی

• **طراح جلد:** اکرم پورولی

• **ناشر:** انجمن علمی پرستاری ایران

• **نشانی:** تهران - میدان توحید - دانشکده پرستاری و مامایی تهران

• **کدپستی:** ۱۴۱۹۷۳۳۱۷۱، **صندوق پستی:** ۱۴۱۹۵/۳۹۸، **تلفن و نمابر:** ۶۶۵۹۲۵۳۵

e-mail: info@jne.ir , **Website:** http://jne.ir

بررسی نقش تعدیل کننده پشتیبانی زمینه در تأثیر تأمل بر اثربخشی تیم‌های یادگیرنده در دانشجویان پرستاری

✽فائزه حجتی^۱، امیرحسین محمد داودی^۲

۱- کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساوه، ایران (نویسنده مسئول)

پست الکترونیکی: Faezehhojati@yahoo.com

۲- استادیار مدیریت آموزشی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساوه، ایران.

نشریه آموزش پرستاری دوره ۵ شماره ۱ فروردین و اردیبهشت ۱۳۹۵، ۵۲-۴۴

چکیده

مقدمه: در سال‌های اخیر استفاده از روش یادگیری مبتنی بر تیم در آموزش پزشکی و نیز پرستاری رایج شده است. اما هنوز مطالعه درباره کارایی این روش، شرایط و عواملی که برای موفقیت تیم‌های یادگیرنده لازم است، ادامه دارد. این مطالعه قصد دارد تأثیر تأمل (درباره فرایندها و نتایج کار) بر روی اثربخشی تیم‌های یادگیرنده (عملکرد، یادگیری و رضایت) را با تأکید بر نقش تعدیل کننده پشتیبانی زمینه (از جانب استاد و هم‌تا) بررسی نماید.

روش: در یک مطالعه توصیفی از نوع همبستگی، ۱۵۵ دانشجوی رشته پرستاری از دانشگاه آزاد واحد ساوه در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ به روش تصادفی ساده انتخاب و به پرسشنامه‌های محقق ساخته در رابطه با پشتیبانی زمینه، تأمل درباره فرایندها و نتایج کار تیم و اثربخشی پاسخ دادند. داده‌ها با استفاده از آزمون تحلیل واریانس دوطرفه تحلیل شدند.

یافته‌ها: نتایج تحلیل واریانس دوطرفه نشان داد اثر اصلی تأمل بر روی عملکرد، یادگیری و رضایت معنی‌دار است. اثر اصلی پشتیبانی زمینه فقط بر روی رضایت معنی‌دار است. با وجود این که نقش تعدیل کننده پشتیبانی زمینه در تأثیر تأمل بر روی عملکرد، یادگیری و رضایت معنی‌دار نمی‌باشد، نمودارها نشان داد عملکرد و یادگیری افراد هنگامی که تأمل می‌کنند و پشتیبانی زمینه بیشتری دریافت می‌کنند، بالاتر است. بعلاوه، رضایت افراد با وجود تأمل پایین هنگامی که پشتیبانی زمینه بالاست، بالاتر است.

نتیجه‌گیری: از این یافته‌ها نتیجه می‌شود که تیم‌ها با پشتیبانی زمینه و تأمل بالا اثربخش‌ترند، یعنی از عملکرد، یادگیری و رضایت بالاتری برخوردارند. همچنین هنگامی که پشتیبانی زمینه از تیم‌ها بالاست، رضایت از کار تیمی افزایش می‌یابد، حتی اگر تأمل در تیم‌ها کم باشد.

کلید واژه‌ها: آموزش پرستاری، کار تیمی، پشتیبانی زمینه، تأمل، اثربخشی.

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۴/۱۲/۲۶

تاریخ دریافت: ۱۳۹۴/۹/۹

مقدمه

یادگیری مبتنی بر تیم^۱ (TBL) در دو دهه‌ی گذشته به عنوان یک استراتژی آموزشی جهت ارتقای یادگیری فعال و فراگیر محور به آموزش پزشکی وارد شد که با ایجاد یک محیط تدریس و یادگیری غنی و جذاب برای استاد و دانشجو به آن‌ها کمک می‌کند تا به تقاضاهای روز افزون آموزش پزشکی و نیز پرستاری پاسخ دهند. نیاز به این تحول حتی از سوی انجمن‌های مختلف پرستاری در آمریکا (انجمن آمریکایی دانشکده‌های پرستاری^۲، شورای ملی هیئت‌های دولتی پرستاری^۳ و اتحادیه ملی پرستاری^۴) مطرح شد (۳). دانشگاه علوم پزشکی تهران نیز در بازنگری برنامه درسی خود استفاده از استراتژی یادگیری مبتنی بر تیم را از سال ۱۳۹۰ مقرر کرده است (۴). علیرغم این که بسیاری از تحقیقات، سودمندی این روش را در آموزش پزشکی اثبات نموده‌اند، اما هنوز مستلزم تحقیقات بیشتری درباره اثربخشی آن در زمینه‌های مختلف پزشکی از جمله آموزش پرستاری می‌باشد (۵).

یادگیری مبتنی بر تیم بواسطه‌ی بحث و گفتگو با همتایان و تأمل^۵ سبب تقویت و نگهداری دانش در فراگیران شده و مهارت‌های تفکر سطح بالا مانند تفکر انتقادی را ارتقا می‌دهد (۷). مهارت‌های کار تیمی نیز از طریق تمرکز بر تأمل درباره تجربه‌های جدید و موفقیت کار تیمی در طول جلسات گروهی و با ارائه بازخورد^۶ به اعضای تیم تقویت خواهند شد (۱). تأمل یک فرایند مهم برای یادگیری در تیم‌ها به شمار می‌رود. تأمل در تیم که تحت عنوان توان واکنشی^۷ نیز تعبیر می‌شود، یعنی اعضای تیم به طور جمعی درباره نحوه‌ی انجام کار و محیطی که در آن کار می‌کنند، تأمل می‌نمایند، برای انطباق با شرایط برنامه‌ریزی کرده و بر اساس آن‌ها تغییراتی را انجام می‌دهند و در این صورت از اثربخشی بیشتری برخوردارند (۹). ۲۰۱۲ در یک مطالعه‌ی طولی در دانشجویان کسب و کار در هلند نشان دادند که تیم‌ها از تأمل سود می‌برند، به ویژه آن‌هایی که عملکرد ضعیف‌تری داشتند (۱۰).

تأمل به تیم‌ها کمک می‌کند تا هر زمان که دانش و روش‌های فعلی آن‌ها برای انجام کار، کارایی خود را از دست داده و منسوخ شده‌اند، تشخیص دهند و اصلاحات لازم را ایجاد کنند. تأمل می‌تواند قبل از انجام وظیفه (یا تکلیف)، در طول آن و پس از پایان کار صورت بگیرد. تأمل قبل از انجام وظیفه ملاحظه و رسیدگی مشترک به اهداف، استراتژی‌ها، فرایندها و در واقع بررسی ماهیت مسئله‌ای که تیم با آن مواجه است را دربرمی‌گیرد. تأمل در طول انجام وظیفه بررسی می‌کند که آیا تیم هنوز در مسیر خود قرار دارد و کارها را به درستی انجام می‌دهد یا خیر؟ تأمل پس از پایان کار، به ارزشیابی موفقیت‌ها و روش‌های انجام کار می‌پردازد (۹). تحقیق Savelsbergh, Van der Heijden & Poell بانکداری هلند در سال ۲۰۰۸ نشان دادند که تأمل درباره فرایندها و نتایج کار عملکرد را در خصوص دستیابی به اهداف تیم پیش‌بینی می‌کند (۱۱).

برای این که تیم‌های یادگیرنده اثربخش باشند، علاوه بر فرایندهای تیمی و با هم کار کردن به یک نقطه شروع (پشتیبانی زمینه)^۸ نیاز دارند که دستیابی به نتایج موفقیت آمیزی که به عنوان فرد یا تیم کسب می‌کنند را تسهیل کند (۱۲ و ۱۳). تیم‌های یادگیرنده به پشتیبانی از جانب استاد و همتایان خود (هم تیمی‌ها) نیاز دارند (۸ و ۱۳). یک زمینه‌ی پشتیبان معمولاً شامل سه جنبه اصلی یعنی پاداش، مربی‌گری و اطلاعات (یا بازخورد) است (۱۴). در محیط‌های آموزشی، دانشجویان پاداش را بواسطه‌ی تقدیر اعضای دیگر تیم یا استاد از کارشان و یا دریافت نمره‌ی بالاتر به دست می‌آورند. مربی‌گری یعنی کمک به تیم‌ها برای دستیابی به اهداف، تشویق، راهنمایی و دادن بازخورد به آن‌هاست (۱۴). تحقیقات متعددی نیز نشان داده‌اند که تمایل، اشتیاق و در دسترس بودن مدرس و نیز تمایل، گشودگی و احترام در بین دانشجویان از عوامل موثر بر موفقیت کار تیمی در کلاس می‌باشند (۱۵).

اما در خصوص فرایندهای تیمی، این که چه عواملی می‌توانند تأمل در تیم را تقویت نموده یا سبب شوند، مستلزم تحقیقات بیشتر است. برخی محققان استدلال می‌کنند تأمل بدون بازخورد بی‌فایده است (۱۶). به عقیده‌ی Michaelson and Sweet نیز دریافت بازخورد فوری از مدرس اطلاعات مفیدی را در رابطه با میزان آمادگی، درست یا غلط بودن روش کار و نتایج به تیم‌ها ارائه می‌کند (۶). به علاوه، تحقیقات یادگیری تیمی، توجه خود را به یادگیری از تمام مرزهای تیم یعنی یادگیری از تعامل درون گروه و یادگیری از طریق جستجوی کمک یا اطلاعات از افراد خارجی معطوف ساخته‌اند (۱۷). Edmondson در سال ۱۹۹۹ در مطالعه‌ی تیم‌های کاری

1- Team-Based Learning: TBL

2- American Association of Colleges of Nursing (AACN)

3-the National Council of State Boards of Nursing (NCSBN)

4- the National League for Nursing (NLN)

5- Reflection

6- feedback

7- reflexivity

8- context support

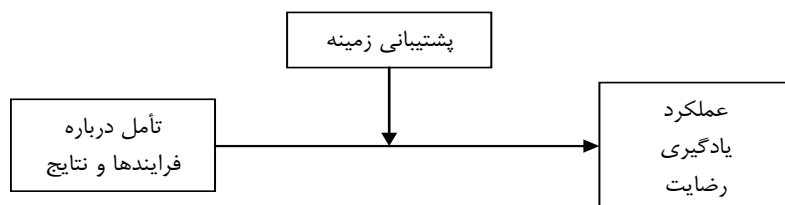
مهارت‌های آن‌ها از طریق بازخورد، توضیح و یا بحث‌های گروهی به یکدیگر منتقل شده و در نتیجه از یکدیگر یاد بگیرند (۲۰) و بر فردگرایی غلبه نمایند (۱۲).

در تحقیقات انجام شده تناقضاتی درباره اینکه توان واکنشی یا تأمل، رابطه بین متغیرهای زمینه‌ای و اثربخشی را میانجی می‌کند یا این که بین آن‌ها تعامل وجود دارد، را مطرح می‌کنند. بنابراین، با توجه به مطالب مطرح شده، مطالعه‌ی حاضر قصد دارد به بررسی این سؤال بپردازد که آیا بین پشتیبانی زمینه و تأمل درباره فرایندها و نتایج کار تیم تعامل وجود دارد؟ به عبارت دیگر آیا پشتیبانی زمینه تأثیر تأمل بر روی اثربخشی تیم‌های یادگیرنده در رابطه با سه معیار عملکرد تیمی، یادگیری و رضایت از کار تیمی را تعدیل می‌کند؟

در یک شرکت ساخت و تولید نشان داد که پشتیبانی زمینه شامل منابع، اطلاعات، پاداش و در دسترس بودن وی بواسطه‌ی ایجاد اعتماد و امنیت روانی در تیم، رفتارهای یادگیری تیمی از جمله تأمل را تحت تأثیر قرار می‌دهد و رفتارهای یادگیری تیمی به نوبه‌ی خود منجر به بهبود عملکرد می‌شوند (۱۸).

از سوی دیگر، بیشتر تحقیقات انجام شده، نتایج یادگیری مبتنی بر تیم را بر عملکرد فردی و نتایج امتحانات دانشجویان بررسی کرده و نشان داده‌اند که در مقایسه با روش‌های یادگیری منفعل، دانشجویان پیشرفت بهتری داشته‌اند (۷). اما در ارزشیابی به شیوه‌ی یادگیری مبتنی بر تیم، عملکرد تیمی به اندازه عملکرد فردی مهم است (۶). رفتارهای مربوط به وظیفه تیم یعنی فعالیت‌هایی مانند مدیریت اطلاعات و ارزیابی نتایج که مستقیماً به انجام وظایف تیم کمک می‌کنند و رفتارهای مربوط به نگهداری تیم مانند تشویق، رفع اختلافات و ... از ارتباطات اجتماعی بین اعضای تیم پشتیبانی می‌کنند (۱۹). همچنین تعامل بین اعضا، سبب می‌شود دانش و

شکل ۱: مدل مفهومی تحقیق



روش مطالعه

در این تحقیق برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه محقق ساخته استفاده شد. محققان با مطالعه ادبیات موجود، سؤالاتی را تدوین نموده و پس از جرح و تعدیلاتی در آن‌ها روایی پرسشنامه‌ها با استفاده از نظرات کارشناسان و متخصصان تأیید شد. همچنین، پایایی پرسشنامه‌ها با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد. پرسشنامه پشتیبانی زمینه که توسط محققان ساخته و اعتباریابی شده، شامل ۸ سؤال است که در دو بُعد پشتیبانی استاد و پشتیبانی هم‌تا (هر یک ۴ سؤال) با در نظر گرفتن عواملی مانند تشویق و حمایت از اعضای تیم، بازخورد و رسیدگی به تعارضات تدوین گردیده است. این مقیاس در طیف ۵ نقطه‌ای لیکرت تهیه و تدوین شده که آزمودنی به شیوه خودگزارش دهی با توجه به تجربیات خود یکی از ۵ گزینه «خیلی کم»، «کم»، «تاحدودی»، «زیاد» و «خیلی زیاد» را انتخاب می‌کند. در نهایت میانگین نمرات این ۸

تحقیق حاضر، مطالعه‌ای توصیفی همبستگی بوده که در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ در دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساوه انجام شد. جمعیت مورد مطالعه را دانشجویان مقطع کارشناسی رشته پرستاری به تعداد ۲۵۶ نفر تشکیل می‌دهند. جهت تعیین حجم نمونه از جدول مورگان بهره گرفته شده و با استفاده از روش تصادفی ساده ۱۵۵ نفر انتخاب شدند. البته معیار شرکت در مطالعه و پاسخ به پرسشنامه، انجام فعالیت‌های گروهی در کلاس بوده است. منظور از فعالیت‌های گروهی، پروژه‌هایی هستند که دانشجویان می‌بایست آن‌ها را با مشارکت یکدیگر و در گروه‌های ۲ تا ۴ نفره انجام می‌دادند. در داخل یا خارج از کلاس برای اخذ اطلاعات محققان در کلاس‌هایی که فعالیت گروهی انجام می‌گرفت به طور تصادفی پرسشنامه‌های بدون نام در اختیار دانشجویان قرار داده تا تکمیل نمایند.

سؤال به عنوان نمره پشتیبانی زمینه در نظر گرفته می‌شود که دامنه آن بین ۰ تا ۵ است و هر چه نمره فرد بالاتر باشد، یعنی پشتیبانی زمینه بالاتری دریافت کرده است. پایایی این پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۸ محاسبه و تأیید شد.

پرسشنامه ۱۵ سؤالی تأمل شامل دو بُعد تأمل درباره فرایندها و تأمل درباره نتایج کار تیم است که براساس پرسشنامه توان واکنشی از Schippers, et al (۲۱) و محمد داودی و حجتی (۱۳) و پرسشنامه تأمل از Savelsbergh, et al (۱۱) تهیه و تنظیم شده که پرسشنامه‌های خارجی ترجمه و با توجه به نظر کارشناسان و صاحب‌نظران بومی سازی گردید. این مقیاس در طیف ۵ نقطه‌ای لیکرت تهیه و تدوین شده که آزمودنی به شیوه خودگزارش‌دهی با توجه به تجربیات خود یکی از ۵ گزینه «خیلی کم»، «کم»، «تاحدودی»، «زیاد» و «خیلی زیاد» را انتخاب می‌کند. میانگین نمرات این ۱۵ سؤال به عنوان نمره تأمل در نظر گرفته می‌شود که دامنه آن بین ۰ تا ۵ است و هر چه نمره فرد بالاتر باشد، نشان دهنده تأمل بیشتر است. بعلاوه، پایایی آن با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۷ بدست آمد که اعتبار این پرسشنامه را تأیید می‌کند. برای گردآوری داده‌های مربوط به اثربخشی تیم‌های یادگیرنده از پرسشنامه‌ای شامل ۱۲ سؤال با پایایی ۰/۸۴ در سه حیطه عملکرد تیم (۳ سؤال)، یادگیری و رضایت از کار تیم (هر یک ۴ سؤال) استفاده شد. این مقیاس نیز در طیف ۵ نقطه‌ای لیکرت تهیه و تدوین شده که آزمودنی به شیوه خودگزارش‌دهی با توجه به تجربیات خود یکی از ۵ گزینه «خیلی کم»، «کم»، «تاحدودی»، «زیاد» و «خیلی زیاد» را انتخاب می‌کند. میانگین نمرات این ۱۲ سؤال به عنوان نمره اثربخشی در نظر گرفته شده که دامنه آن بین ۰ تا ۵ است و هر چه نمره فرد بالاتر باشد، یعنی اثربخشی تیم بالاتر است.

پژوهشگران به منظور اجرای پژوهش پس از هماهنگی با

مسئولین دانشگاه با رعایت کلیه نکات اخلاقی در پژوهش از جمله رضایت آگاهانه و رعایت اصل گمنامی شرکت کنندگان، پس از توجیه کامل شرکت کنندگان در رابطه با موضوع، هدف و نتایج احتمالی پژوهش اقدام به توزیع پرسشنامه‌ها نموده و پس از نیم ساعت آن‌ها را گردآوری و دریافت کردند.

تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۱۵ انجام گرفت. برای بررسی وجود رابطه بین متغیرها از آزمون همبستگی پیرسون استفاده شد. برای پاسخ به فرضیه‌های تحقیق و بررسی نقش تعدیل کننده پشتیبانی زمینه در رابطه بین تأمل و اثربخشی تیم از آزمون پارامتریک تحلیل واریانس دوطرفه و به منظور بررسی همگنی واریانس نمره‌های متغیرهای وابسته در گروه‌های مورد مطالعه از آزمون لون استفاده شد. نرمالیتی متغیرهای وابسته با استفاده از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف بررسی شد. نتایج این آزمون نشان داد آماره این آزمون برای متغیر عملکرد ($P=0/110$)، یادگیری ($P=0/157$) و رضایت ($P=0/158$) در سطح ۰/۰۵ معنی‌دار نمی‌باشند. بنابراین داده‌ها از توزیع نرمال برخوردار می‌باشند.

یافته‌ها

کلیه پرسشنامه‌های ارسالی تکمیل و باز ستانده شده و مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند (میزان پاسخ‌دهی ۱۰۰٪ بوده است). میانگین سنی گروه مورد مطالعه $23/17 \pm 2/65$ گزارش شد که ۵۸/۷ درصد از آنان دختر و ۴۱/۳ پسر بودند.

سپس با استفاده از آزمون همبستگی پیرسون، همبستگی بین متغیرهای تحقیق آزمون شد که نتایج آن در جدول ۱ ارائه شده و نتایج این جدول نشان می‌دهد همبستگی‌های بین متغیرها در سطح خطای ۰/۰۱ معنی‌دار است، زیرا سطح معنی‌داری کلیه روابط کمتر از ۰/۰۱ می‌باشد.

جدول ۱: میانگین، انحراف استاندارد و همبستگی پیرسون در دانشجویان پرستاری دانشگاه آزاد ساوه در سال ۱۳۹۲

میانگین	انحراف استاندارد	پشتیبانی زمینه	تأمل	عملکرد	یادگیری	رضایت
پشتیبانی زمینه	۱/۶۱	۰/۴۹	۱			
تأمل	۱/۵۹	۰/۴۹	۰/۴۳۸**	۱		
عملکرد	۶/۹۲	۱/۶۹	۰/۴۳۷**	۰/۴۴۴**	۱	
یادگیری	۹/۵۲	۲/۶۰	۰/۴۱۷**	۰/۴۳۸**	۰/۵۲۳**	۱
رضایت	۷/۲۲	۱/۹۰	۰/۳۸۰**	۰/۳۶۲**	۰/۴۰۵**	۰/۴۰۰**

** همبستگی‌ها در سطح ۰/۰۱ (آزمون دو دامنه) معنادار است.

برای بررسی وجود تعامل بین متغیرهای مستقل از تحلیل واریانس دوطرفه استفاده شده است. بدین منظور با توجه به اینکه پشتیبانی زمینه یک متغیر کمی بوده است، در ابتدا نمرات پشتیبانی زمینه براساس میانگین به دو سطح پشتیبانی زمینه بالا (نمرات بالاتر از میانگین) و پشتیبانی زمینه پایین (نمرات بالاتر از میانگین) طبقه‌بندی شده است.

یکی از پیش فرض‌های تحلیل واریانس دوطرفه همگنی واریانس نمره‌های متغیرهای وابسته در گروه‌های مورد مطالعه است.

نتایج آزمون لون نشان داد که سطح معنی‌داری آماره F برای هر یک از متغیرهای عملکرد، یادگیری و رضایت از ۰/۰۵ بزرگ‌تر است، بنابراین می‌توان گفت واریانس هر سه متغیر در گروه‌ها برابر بوده و تفاوتی بین آن‌ها مشاهده نمی‌شود. سرانجام، نتایج آزمون تحلیل واریانس دوطرفه برای بررسی آثار اصلی و تعاملی متغیرهای پشتیبانی زمینه و تأمل را بر اثربخشی تیم (عملکرد، یادگیری و رضایت) در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲: نتایج تحلیل واریانس دوطرفه برای بررسی تعامل بین پشتیبانی زمینه و تأمل در دانشجویان پرستاری دانشگاه آزاد ساوه در سال ۱۳۹۲

متغیر وابسته									منبع تغییرات
رضایت			یادگیری			عملکرد			
p-value	df	F	p-value	df	F	p-value	df	F	
۰/۰۴۵	۱	۴/۰۱**	۰/۰۰۰	۱	۱۳/۱۲**	۰/۰۰۰	۱	۱۷/۸۸**	تأمل
۰/۰۰۴	۱	۸/۶۶**	۰/۶۷۸	۱	۰/۱۷	۰/۸۳۹	۱	۰/۰۴	پشتیبانی زمینه
۰/۸۲۵	۱	۰/۰۵	۰/۰۶۵	۱	۳/۴۵	۰/۲۲۵	۱	۱/۴۸	تعامل پشتیبانی زمینه و تأمل

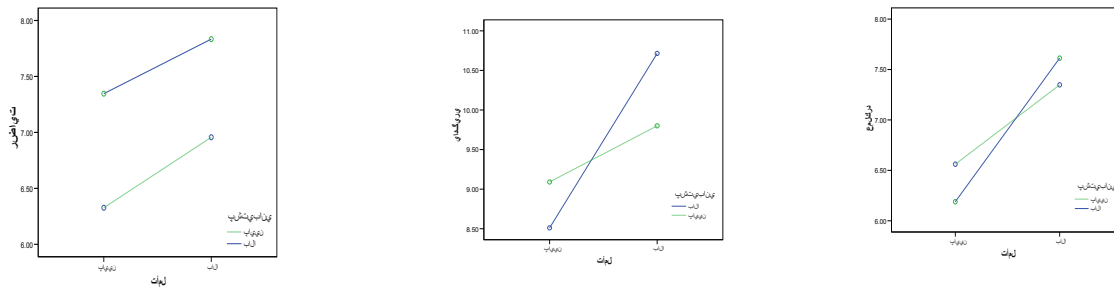
** آماره F در سطح ۰/۰۵ معنادار است.

بر اساس جدول ۲، اثر اصلی تأمل روی رضایت و نیز اثر اصلی پشتیبانی زمینه تأیید شد. همچنین رابطه تعاملی بین تأمل و پشتیبانی زمینه معنی‌دار نشد. به عبارت دیگر افزودن تعامل بین تأمل و پشتیبانی زمینه به طور معنی‌داری مقدار واریانس تبیین شده را افزایش نمی‌دهد. به عبارت دیگر پشتیبانی زمینه بر روی رضایت را تعدیل نمی‌کند. اما همان‌طور که در شکل ۲ قسمت «ج» مشخص است، هنگامی که پشتیبانی زمینه بالاست، تیم‌هایی که بیشتر در فرایند تأمل شرکت می‌کنند نسبت به آن‌هایی که پشتیبانی زمینه پایین‌تری دارند، رضایت بالاتری را تجربه می‌کنند. بعلاوه، هنگامی که پشتیبانی زمینه بالا و شرکت افراد در فرایندهای تأمل کم است، افراد همچنان رضایت بالاتری دارند.

جدول ۲ نشان می‌دهد اثر اصلی تأمل روی عملکرد تأیید، ولی اثر اصلی پشتیبانی زمینه تأیید نشد. همچنین تعامل بین تأمل و پشتیبانی زمینه تأیید نمی‌شود. یعنی به طور معنی‌داری مقدار واریانس تبیین شده را افزایش نمی‌دهد. به عبارت دیگر پشتیبانی زمینه اثر تأمل بر روی عملکرد را تعدیل نمی‌کند. اما همان‌طور که در شکل ۲ قسمت «الف» مشخص است، هنگامی که پشتیبانی زمینه بالاست، تیم‌هایی که بیشتر در فرایند تأمل شرکت می‌کنند از عملکرد بالاتری نسبت به آن‌هایی که پشتیبانی زمینه پایین‌تری دارند، برخوردارند. بعلاوه، هنگامی که پشتیبانی زمینه بالا و شرکت افراد در فرایندهای تأمل کم است، عملکرد پایین‌تری دارند.

اطلاعات جدول ۲ بر تأیید اثر اصلی تأمل روی یادگیری و عدم تأیید اثر اصلی پشتیبانی زمینه دلالت می‌کند. افزودن تعامل بین تأمل و پشتیبانی زمینه به طور معنی‌داری مقدار واریانس تبیین شده را افزایش نمی‌دهد. به عبارت دیگر پشتیبانی زمینه اثر تأمل بر روی یادگیری را تعدیل نمی‌کند. اما همان‌طور که شکل ۲ قسمت «ب» نشان می‌دهد، هنگامی که پشتیبانی زمینه بالاست و افراد در فرایند تأمل شرکت می‌کنند در مقایسه با آن‌هایی که پشتیبانی زمینه پایین‌تری دارند، از یادگیری بیشتری برخوردارند. بعلاوه، هنگامی که پشتیبانی زمینه بالا و شرکت افراد در فرایندهای تأمل کم است، یادگیری کمتر است.

شکل ۲: نمایش تعامل بین پشتیبانی زمینه و تأمل برای متغیرهای عملکرد، یادگیری و رضایت در دانشجویان پرستاری دانشگاه آزاد ساوه در سال ۱۳۹۲
 ج) اثر تعاملی پشتیبانی زمینه و تأمل بر روی رضایت ب) اثر تعاملی پشتیبانی زمینه و تأمل بر روی یادگیری الف) اثر تعاملی پشتیبانی زمینه و تأمل بر روی عملکرد



تأمل کنند. بنابراین در تحقیق Savelsbergh, et al (۱۱)، تأمل با عملکرد رابطه نداشت. بعلاوه، یافته‌های Anseel, et al (۱۶) و Schippers, et al (۱۰) بر این دلالت می‌کند که ترکیب تأمل و بازخورد بیش از وقتی که کارکنان فقط بازخورد دریافت می‌کنند، منجر به بهبود عملکرد می‌شود و تأمل عملکرد را در ترکیب با بازخورد خارجی ارتقا می‌دهد.

اعضای تیم، با تأمل درباره فرایندها و نتایج کار تیم، اهداف خود را تعیین نموده و استراتژی‌های مناسب برای دستیابی به آن‌ها، دانش و توانایی‌ها، نقاط قوت و ضعف خود را شناسایی می‌کنند. پیشرفت و نتایج کار خود را نظارت نموده، با توجه به معیارهای از پیش تعیین شده ارزشیابی می‌کنند و سرانجام هر زمان که تشخیص دهند برای ایجاد تغییرات تصمیم‌گیری می‌کنند. چنین فرایندهایی سبب می‌شوند که افراد به طور فعال با یکدیگر و در انجام وظایف تعامل و مشارکت نموده، در یادگیری به یکدیگر کمک کنند، در نتیجه یادگیری خود و دیگران و عملکرد تیم را بهبود بخشند. با توجه به این‌که پرسش‌گری یکی از مولفه‌های مهم تأمل است، دریافت بازخورد از استاد و هم‌تایان به آن‌ها اجازه می‌دهد تا موفقیت‌اندیشه‌ها و کارهای خود را ارزیابی کنند و به سوی عملکرد بهتر سوق داده شوند. یافته‌ی دیگری از این مطالعه نشان می‌دهد گرچه تیم‌های با پشتیبانی زمینه بالا هنگامی که بیشتر تأمل می‌کنند، از رضایت بالاتری نسبت به آن‌هایی که تأمل کمتری دارند، برخوردار می‌شوند. اما در صورت دریافت پشتیبانی زمینه بالاتر حتی با مشارکت کم در فرایندهای تأمل باز هم راضی‌ترند. یعنی رضایت اعضا از کار تیمی به ارتباطات بین اعضا و با مدرس بستگی دارد. دلیل این یافته این است که وقتی اعضای تیم یکدیگر را تشویق و به یکدیگر کمک می‌کنند، کمک‌ها و تفاوت‌های یکدیگر را به رسمیت شناخته، به آن‌ها احترام می‌گذارند، هم‌چنین در جهت رفع تعارضات درون تیم تلاش می‌کنند، بعلاوه استاد نیز برای هرگونه کمک و راهنمایی در

بحث

هدف اصلی در این مطالعه تعیین چگونگی ارتباط بین پشتیبانی زمینه و تأمل درباره فرایندها و نتایج کار تیم با مولفه‌های اثربخشی تیم از جمله عملکرد، یادگیری و رضایت پرداخته شد. پشتیبانی زمینه، پشتیبانی دریافت شده از سوی استاد و هم‌تایان در رابطه با معیارهایی مانند دریافت بازخورد، کمک، حمایت و تشویق برای انجام وظایف و رسیدگی به تعارض را دربرمی‌گیرد.

براساس یافته‌های این مطالعه دریافتیم هنگامی که افراد درباره فرایندها و نتایج کار تیم تأمل می‌کنند، عملکرد و یادگیری افزایش می‌یابند، به ویژه زمانی که از استاد و هم‌تایان (هم‌تیمی‌ها) خود پشتیبانی بیشتری دریافت می‌کنند، عملکرد و یادگیری بالاتر است یا به عبارتی تیم‌های با پشتیبانی زمینه بالا، وقتی بیشتر تأمل می‌کنند، عملکرد و یادگیری بالاتری دارند. با وجود پشتیبانی بالا، مادامی که اعضای تیم به تأمل جمعی در تیم نپردازند، از عملکرد و یادگیری کمتری برخوردار می‌شوند. این نتایج بر این دلالت می‌کند که برای یادگیری بالا و عملکرد تیمی بهینه، پشتیبانی زمینه به تنهایی کافی نیست و عامل مهم‌تر مشارکت و درگیری گسترده اعضا در تأمل درباره فرایندها و نتایج کار تیم است. در واقع این رفتارهای مربوط به وظیفه تیم هستند که عملکرد و یادگیری را تحت تأثیر قرار می‌دهند. این یافته‌ها با نتایج تحقیقاتی مانند Edmondson (۱۸)، Anseel, et al (۱۶) و Schippers, et al (۱۰) سازگار است که نشان می‌دهند تأمل جمعی در تیم با عملکرد و نیز یادگیری بالاتر در ارتباط است. البته نتایج تحقیق Savelsbergh, et al (۱۱) بر این دلالت می‌کند که تأمل منجر به بهبود عملکرد نمی‌شود. دلیل مغایرت یافته‌های ما با این تحقیق را می‌توان به زمینه‌ی آن نسبت داد. آن‌ها تحقیق خود را در بخش بانکداری انجام دادند که وضوح و قابلیت اطمینان ارزش‌های مهمی به شمار می‌روند، اما در شرایط عدم قطعیت است که افراد می‌توانند درباره‌ی روش‌های کار خود

و پشتیبانی زمینه به طور غیر مستقیم عملکرد و یادگیری در تیم‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهند. بعلاوه، نتایج نشان می‌دهد که پشتیبانی زمینه برای رضایت از کار تیمی کافی است. زیرا در هر دو حالت چه زمانی که شرکت افراد در فرایندهای تأمل زیاد و چه زمانی که شرکت افراد در فرایندهای تأمل کم است، افراد همچنان رضایت بالاتری دارند.

با توجه به این نکته که اثر اصلی تأمل بر روی عملکرد، یادگیری و رضایت معنی‌دار شده، ولی اثر اصلی پشتیبانی زمینه فقط بر روی رضایت معنی‌دار بوده است، شاید بتوان نتیجه گرفت که تأمل می‌تواند رابطه بین این دو متغیر را میانجی کند. بنابراین تحقیقات آتی می‌توانند به بررسی بیشتر این مسئله بپردازند.

این تحقیق بر روی گروهی از دانشجویان پرستاری دانشگاه آزاد ساوه انجام گرفته که در هر نوع فعالیت گروهی در کلاس یا بیرون از کلاس شرکت داشته‌اند که این امر از جمله محدودیت‌های این تحقیق به شمار می‌رود که قابلیت تعمیم پذیری نتایج را بر سایر جمعیت‌ها و رشته‌ها محدود می‌کند. بنابراین تحقیقات آینده می‌توانند نتایج این مطالعه را ضمن اجرای استراتژی TBL در کلاس درس با استفاده از یک طرح تجربی و یا همچنین در جمعیت‌های دیگر بررسی و آزمون نمایند.

دسترس اعضا قرار دارد، آن‌ها را تشویق و به مشکلات آن‌ها رسیدگی می‌کند، محیط تیم به محیطی لذت‌بخش و برانگیزاننده تبدیل شده و در نتیجه رضایت افراد افزایش می‌یابد.

نتیجه‌گیری

هدف اصلی از انجام این مطالعه بررسی این مسئله بود که آیا پشتیبانی زمینه (از جانب استاد و همتا) تأثیر تأمل (درباره فرایندها و نتایج کار) بر روی اثربخشی تیم‌های یادگیرنده در رابطه با سه معیار عملکرد تیمی، یادگیری و رضایت از کار تیمی را تعدیل می‌کند. در واقع مشخص کند که چگونه پشتیبانی زمینه و تأمل می‌توانند اثربخشی تیم‌ها (عملکرد، یادگیری و رضایت) را تحت تأثیر قرار دهند. با توجه به نتایج حاصل از این مطالعه، نتیجه می‌گیریم که وجود پشتیبانی زمینه و یا فرایندهایی مانند تأمل در تیم به تنهایی برای اثربخشی تیم‌های یادگیرنده کافی نیستند. تیم‌ها هنگامی که درباره فرایندها و نتایج کار تیم تأمل نموده و در عین حال پشتیبانی زمینه بیشتری دریافت می‌کنند، از تیم‌هایی که تأمل می‌کنند ولی پشتیبانی زمینه کمتری دریافت می‌کنند، عملکرد و یادگیری بالاتری دارند. این نتیجه همچنین نشان می‌دهد که عملکرد و یادگیری هم به رفتارهای مربوط به وظیفه تیم (تأمل) و هم رفتارهای مربوط به نگهداری تیم (پشتیبانی زمینه) بستگی دارند. تأمل به طور مستقیم

References

- 1- Hrynchak P, Batty H. The educational theory basis of team-based Learning. Journal of medical teacher, 2012; 34(10): 796–801.
- 2- Masoumy M, Ebadi A, Daneshmandi M, Raisifar A. [Concept mapping; modern teaching strategy in nursing education]. Iranian Quarterly of Education Strategies, 2011; 4(1): 47-51. (Persian)
- 3- Mennenga H. A, Smyer T. A. Model for Easily Incorporating Team-Based Learning into Nursing Education. International Journal of Nursing Education Scholarship, 2010; 7(1): 1-14.
- 4- Hassanzadeh G, Abolhasani F, Mirzazadeh A, Alizadeh M. [Team-Based Learning; A New Strategy in Integrated Medical Curriculum: The experience of School of Medicine, Tehran University of Medical Sciences]. Iranian Journal of Medical Education, 2013; 13(7): 601-10. (Persian)
- 5- Parmelee D. X. Team-based learning: Moving forward in curriculum innovation: A commentary. Journal of medical teacher, 2010; 32(2): 105–07.
- 6- Michaelsen L. K, Sweet M. The Essential Elements of Team-Based Learning. New directions for teaching and learning, 2008; 116(4): 7-27.
- 7- Tan N, Kandiah N, Chan Y. H, Umapathi T, Lee S. H, Tan K. A controlled study of team-based learning for undergraduate clinical neurology education. BMC Medical Education, 2011;

11(10): 1-8.

8- Aghazadeh M. A Guide for New Teaching Methods. First Edition, Tehran: Aeeizh; 2005. (Persian)

9- Schippers M. C, Den Hartog D. N, Koopman P. L. Reflexivity in Teams: A Measure and Correlates. *Applied Psychology: An International Review*, 2007; 56 (2): 189–211.

10- Schippers M. C, Homan A. C, Van Knippenberg D. To reflect or not to reflect: Prior team performance as a boundary condition of the effects of reflexivity. *Journal of Organizational Behavior*, 2012; 34(1): 6–23.

11- Savelsbergh C, Van der Heijden B, Poell R. F. The Development and Empirical Validation of a Multidimensional Measurement Instrument for Team Learning Behaviors. *Small Group Research*, 2009; 40(5): 578-607.

12- Watson W, Cooper D, Torres M.A, Boyd N. G. Team processes, team conflict, team outcomes, and gender: An examination of U.S. and Mexican learning teams. *International Journal of Intercultural Relations*, 2008; 32(6): 524–37.

13- Mohammad Davoudi A. H. & Hojati F. [Evaluating Students' Team Learning Process in Terms of Knapp's Model]. *Quarterly Journal of New Approaches in Educational Administration*, 2011; 2(7): 57-88. (Persian)

14- West M.A, Markiewicz L. Building Team-Based Working. A practical Guide to Organizational Transformation. (translators to Persian: Mardani Givi, E). . First Edition, Tehran: Organization of Industrial Management; 2008. (Persian)

15- Thompson B. M, Schneider V. F, Haidet P, Perkowski L. C, Richards B. F. Factors Influencing Implementation of Team-Based Learning in Health Sciences Education. *Academic Medicine*, 2007; 82(10): 553-556.

16- Anseel F, Lievens F, Schollaert E. Reflection as a strategy to enhance task performance after feedback. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 2009; 110(1): 23–35.

17- Soule D. L, Applegate L. M. Reflecting and Acting, Alone or With Others. Working Paper in Harvard business school, 2009; 1-38.

18- Edmondson, A. Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 1999; 44(2): 350-383.

19- Schermerhorn J. R, Hunt J. G, Osborn R. N. Basic Organizational Behavior. (translators to Persian: Iran Nezhad Parizi, Babaei Zakili, sobhan Allahi). Forth Edition, Karaj: Institution of Management Research and Education; 2007. (Persian)

20- Van Woerkom M, van Engen M. L. Learning from conflicts? The relations between task and relationship conflicts, team learning and team performance. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 2009; 18(4): 381-404.

21- Schippers M. C, Den Hartog D. N, Koopman P. L, Wienk J. A. Diversity and team outcomes: the moderating effects of outcome interdependence and group longevity and the mediating effect of reflexivity. *Journal of Organizational Behavior*, 2003; 24(6): 779–802.

Investigation the role of Context Support in moderating the effects of reflection on Learning Teams' Effectiveness in nursing students

*Hojati F¹, Mohammad Davoudi AH²

1-M.A in Educational Administration, Islamic Azad University, Saveh, Iran (**Corresponding Author**)

E-mail: Faezehhojati@yahoo.com

2- Assistant of Educational Administration, Department Of Human Sciences, Islamic Azad University, Saveh Iran.

Abstract

Introduction: In recent years, the use of Team-Based Learning in the medical education and also nursing education is common. But, still studying the efficiency of this method, required conditions and factors for successful learning teams is continuing. This study aims to To investigate effect of reflection (on processes and outcomes) on team effectiveness (performance, learning and satisfaction) according to the moderating effects of context (instructor and peer) support.

Method: A descriptive - correlational methodology was conducted on a random sample of 155 nursing students from Islamic Azad university of Saveh in 2012. Data gathered by a researcher developed questionnaire to assess context support, reflection and team effectiveness. Gathered data analyzed by using two-way Anova analysis.

Results: Results of two-way Anova analysis showed that main effects of reflection were significant. But main effect of context support was only significant on satisfaction. The moderating role of context support in effects of reflection on performance, learning and satisfaction was not significant. However, diagrams showed that learning and performance is higher when people reflect and receive more support. Further, inspite of low reflection, satisfaction is higher when the support is high.

Conclusion: Based of this finding concluded that the teams with high context support and reflection are more effective. This means that they have higher performance, learning and satisfaction. Also, when context support is high, teamwork satisfaction increases, even if the reflection is low.

Key Words: context support, effectiveness, nursing education, reflection, teamwork.

Received: 30 November 2015

Accepted: 16 March 2016



**Iranian Nursing
Scientific Association**

Journal of Nursing Education

Vol.5 No.1 (Serial 15) March-April 2016 ISSN: 3812-2322

The effect of group counseling using interpersonal therapy (IPT) in reducing marital boredom in female divorce applicants	11
Safipouriyan S, Ghadami A, Khakpour M, Sodani M, Mehrafarid M	
The Effect of Time Management Training on Student's Test Anxiety	22
Jenaabadi H, Nastiezaie N, Jalalzaei S	
Gap between Theory and Practice in Nursing: Be or Not	29
Hosseini M A, Sepahvand M J, Mohammadi Shahbolaghi F, Neyseh F, Bagheri oaparast Kh	
Effects of the Bybee (5E) teaching method on learning and Retention in the Basic Concepts of Nursing	37
Yasbolaghi Sharahi B, Zare M, Sarikhani R	
Development of a curriculum for endoscopy nurse education in Iran	43
Adibi P, Shahriari M, Doosti Irani M	
Investigation the role of Context Support in moderating the effects of reflection on Learning Teams' Effectiveness in nursing students	52
Hojati F, Mohammad Davoudi AH	
The survey of kerman Nursing Student's Attitudes toward Virtual Learning in 2009	61
VatanParast M, Royani Z, Ghasemi H	
The effect of integration of Merrill's first principles of instruction with team based learning on the achievement of recall and application of nursing students	71
Emamiyan-Kheshti M, Ghasemi M, Mehraji N, Kazem Banihashem S, Badali M	