

بررسی تطابق ارزشیابی پیشرفت تحصیلی با هدف‌های آموزشی دروس نظری اختصاصی دوره کارشناسی مامایی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان در سال تحصیلی ۸۶-۸۵

* اشرف کاظمی

* مربی گروه مامایی دانشکده پرستاری و مامایی، دانشگاه علوم پزشکی اصفهان

چکیده

مقدمه: تدوین هدف‌های یادگیری برای شفاف سازی مسیر آموزش و نحوه ارزشیابی ضروری است؛ لذا تحقیق حاضر باتوجه به اهمیت آموزش دروس نظری اختصاصی مامایی با هدف ارزیابی روایی محتوای سوالات امتحان و هماهنگی بین محتوای اهداف آموزشی در طرح درس با محتوای ارزیابی شده در آزمون‌های دروس اختصاصی مامایی انجام شده است.

روش‌ها: تحقیق حاضر یک پژوهش توصیفی از نوع ارزشیابی است که بر روی آزمون‌های هجده درس نظری کارشناسی اختصاصی دوره مامایی انجام شد. گردآوری اطلاعات با استفاده از چک لیستی بود که روایی آن از طریق روایی محتوا و پایایی آن از طریق محاسبه ضریب آلفای کرونباخ (۰/۷۵) تایید گردید؛ سپس داده‌ها با آمار استنباطی (ضریب همبستگی پیرسون و اسپیرمن) و با استفاده از نرم افزار SPSS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. در طی تحقیق روایی محتوای سوالات آزمون‌ها، تعداد سوال مناسب و تعداد سوال موجود در آزمون‌ها، سطح سوالات و سطح اهداف یادگیری عنوان شده در طرح درس براساس طبقه بندی بلوم ارزیابی شد. **یافته‌ها:** ۹۲/۳۸ درصد سوالات کلیه آزمون‌ها دارای روایی محتوی بودند. ۶۹/۲۳ درصد سوالات، بین سطح سوالات و سطح اهداف آموزشی در طرح درس همبستگی وجود داشت. همچنین در ۶۱/۱۱ درصد دروس همبستگی معنی‌داری بین تعداد سوالات برآورد شده و تعداد سوالات موجود در امتحان مشاهده گردید.

نتیجه‌گیری: نتایج نشان داد آزمون‌های انجام شده از روایی محتوای مناسبی برخوردار است؛ ولی پایین بودن سطح سوالات در آزمون‌ها و عدم توجه به سطوح یادگیری مورد انتظار و همچنین مناسب نبودن تعداد سوال برای هر محتوای آموزشی در برخی امتحانات از نقاط ضعف ارزشیابی تحصیلی است. لذا توصیه می شود مدرسین به تعداد سوال مناسب هر محتوای آموزشی و هماهنگی بین سطوح یادگیری اندازه گیری شده و تناسب آن با اهداف آموزشی بیشتر توجه کنند.

واژه های کلیدی: طرح درس، دروس اختصاصی، مامایی، آزمون، سطوح یادگیری

مقدمه

هدف از تربیت دانشجویان مامایی، ارائه خدمات بهداشتی درمانی است؛ به طوری که فراگیران با بهره گیری از دانش تئوری و مهارت های کسب شده در دوران تحصیل قادر به ارائه این خدمات باشند (۱)؛ لذا در جهت نیل به این هدف ضروری است هدف‌های آموزشی مورد نظر به درستی تحلیل و اولویت‌های آن به روشنی تعیین و تسریع شوند تا امکان آموزش صحیح فراهم شده و در نهایت هدف‌های آموزشی در درون آن نظام محقق گردد.

به این منظور کمیته برنامه‌ریزی درسی مرکز مطالعات و

نویسنده: اشرف کاظمی، اصفهان، خیابان هزار جریب، دانشگاه علوم پزشکی اصفهان، دانشکده پرستاری و مامایی، گروه مامایی
Kazemi@nm.mui.ac.ir

توسعه آموزش دانشگاه ها علوم پزشکی کشور، پی گیری تدوین طرح درس و نگارش اهداف آموزشی توسط گروه‌های مختلف آموزشی را سرلوحه کار خود قرار داد (۲).
تدوین طرح درس از مراحل اساسی فعالیت‌های قبل از تدریس برای هر مدرس است و می تواند تا حدود زیادی راهگشای مدرسین برای ارائه آموزش مؤثرتر و با کیفیت بالاتر باشد (۳).
در راستای تدوین طرح درس، استفاده از طبقه‌بندی هدف‌های آموزشی توسط آموزش دهندگان، در سطوح مختلف آموزش در مقام عمل، هم به ایجاد زبان مشترک در بین افراد درگیر در طراحی آموزشی و ارزشیابی یاری می‌دهد و هم با هدایت فراگیران به سمت هدف های آموزشی به جهت دار شدن یادگیری فراگیران کمک می‌کند (۴ و ۵).

ارزشیابی آن برای ورود به آموزش بالینی در دانشجویان مامایی و حساسیت وظایفی که در آینده از فارغ التحصیلان این رشته انتظار می‌رود، تحقیق حاضر سعی داشته است با ارزیابی وضعیت ارزشیابی دروس اختصاصی نظری دانشجویان مامایی و میزان تطابق آن با اهداف آموزشی طرح درس، نقاط قوت و ضعف موجود را در ارزشیابی دانشجویان مامایی شناسایی کند تا راه سیاست‌گذاری برای حل مشکلات احتمالی هموار تر گردد. به این منظور علاوه بر ارزیابی روایی محتوای سوالات آزمون‌ها، تعداد سوالات محاسبه شده برای هر محتوای آموزشی در طرح درس با تعداد سوالات لحاظ شده در آزمون‌های برگزار شده و سطوح عنوان شده برای اهداف آموزشی در طرح درس بر اساس طبقه بندی بلوم در حیطه شناختی با سطوح یادگیری سوالات این آزمون‌ها با یکدیگر مقایسه شده است.

روش‌ها

پژوهش حاضر یک پژوهش توصیفی از نوع ارزشیابی است که به صورت مقطعی بر روی اهداف آموزشی تدوین شده در طرح درس دروس نظری و کلیه آزمون‌های میان ترم و پایان ترم هجده درس اختصاصی دوره کارشناسی پیوسته مامایی در نیم سال اول و دوم سال تحصیلی ۸۶-۱۳۸۵ انجام شد.

روش نمونه‌گیری به روش سر شماری بود به این منظور کلیه دروس اختصاصی نظری مامایی برای ورود به پژوهش در نظر گرفته شدند. دروس مورد ارزیابی شامل: اختلالات عملی جنسی و آموزش و مشاوره آن، بارداری و زایمان و مراقبت‌های مربوطه (یک، دو، سه و چهار)، رادیولوژی و سونولوژی و الکتروولوژی در مامایی و زنان، نشانه‌شناسی، فیزیوپاتولوژی و بیماری‌های داخلی و جراحی (یک و دو و سه) و بهداشت مادر و کودک، بیماری‌های زنان، ژنتیک، روانپزشکی در مامایی، بیماری‌های نوزادان، بیماری‌های کودکان و مدیریت مامایی بود.

ابزار جمع‌آوری اطلاعات چک لیستی بود که برای بررسی توان آن در رسیدن به اهداف پژوهش در اختیار سه تن از کارشناسان آموزش پزشکی گذاشته شد و پس از اصلاح موارد پیشنهاد شده، قابلیت اعتماد آن مورد تایید قرار گرفت. پایایی چک لیست و نحوه اندازه‌گیری کارشناسان با استفاده از مطالعه راهنما بر روی ۵ درس ارزیابی شد به این نحو که در فاصله دو هفته چک لیست به وسیله کارشناس آموزش پزشکی و دو نفر کارشناس درس مربوطه تکمیل و ضریب

پیرو تدوین طرح درس و آموزش دانشجویان جهت توجه و تمرکز بر افزایش کیفیت آموزش باید فاصله بین اهداف آموزشی و حصول نتایج به طور مستمر ارزشیابی شود تا درباره یادگیری دانشجویان برای افزایش بازده آموزش تصمیم‌گیری به عمل آید (۶). در هر برنامه آموزشی ارزشیابی به عنوان یک رکن اساسی بوده که می‌تواند آموزش را از حالت ایستا به مسیری پویا هدایت کند و عملکرد یادگیرندگان را سنجیده و نتایج حاصل از آن را با هدف‌های آموزشی از پیش تعیین شده مقایسه کند تا میزان موفقیت فعالیت‌های آموزشی استاد و کوشش‌های یادگیری دانشجویان مشخص شود (۷). لذا یک آزمون خوب پیشرفت تحصیلی آزمونی است که به بهترین شکل منعکس‌کننده تمامی هدف‌های آموزشی و همه محتوای برنامه درسی باشد و توزیع و نوع سوالات بر اساس حجم و اهمیت محتوای آموزشی و مدت زمان اختصاص یافته برای تدریس آن تعیین شود؛ به طوری که کلیه اهداف آموزشی را پوشش دهد (۵، ۸ و ۹).

احتمالاً ارزشیابی بحرانی‌ترین وظیفه‌ای است که یک استاد با آن مواجه است و تأمل در اهداف آموزشی طرح درس و زمان‌بندی محتواهای آموزشی امکان ارزیابی موثرتر دانشجو را فراهم می‌آورد؛ اما ارزیابی سوالات در چندین پژوهش نشان داده است بسیاری از آزمون‌های برگزار شده برای ارزشیابی تحصیلی دانشجویان از حد مورد انتظار فاصله دارد. تحقیق هادی در دانشگاه علوم پزشکی شیراز و نجار در دانشگاه علوم پزشکی اهواز بیانگر آن است (۱۰ و ۱۱).

علاوه بر این فاصله بین سطوح طبقه بندی در حیطه‌های مختلف مورد انتظار با سطوح سوالات در آزمون‌های برگزار شده نیز قابل تأمل است. نتیجه تحقیق در استرالیا حاکی از آن بود که ۵۰ درصد سوالات ارزشیابی دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه آدلاید در سطح دانش طبقه بندی بلوم قرار داشته است (۱۲). پژوهش خدام نیز موید آن است که ۴۱/۲ درصد سوالات مربیان در دانشکده پرستاری و مامایی گرگان در سطح درک بوده است (۱۳).

اگرچه توجه به اهداف آموزشی و سطوح مورد نظر یادگیری از مبانی اصلی آموزش است؛ اما مرور پژوهش‌های انجام شده نشان می‌دهد توجه به این مهم حتی از دید محققین نیز، دور مانده است. یک مطالعه سیستماتیک بر روی ۳۲ تحقیق نشان داد. که تنها دو تحقیق به ارزیابی سطوح اندازه‌گیری شده توسط طراحان سوالات آموزش پزشکی پرداخته است (۱۴)؛ لذا با توجه به اهمیت غیرقابل انکار دروس نظری اختصاصی و

همبستگی پاسخ های مربوطه اندازه گیری شد و با آلفای کرونباخ ۰/۷۵ پایایی مورد تایید قرار گرفت.

چک لیست نهایی شامل بخش مربوط به مشخصات کلی درس (نام درس، تعداد واحد و نوع آزمون های انجام شده برای ارزشیابی دانشجو) و چهار بخش اصلی: بخش اول چک لیست اطلاعات مربوط به تعداد جلسات اختصاص داده شده به هر محتوای درسی در طرح درس و تعداد سوالات مربوط به هر محتوا بر اساس آزمون های گرفته شده (میان ترم و پایان ترم) و همچنین تعداد سوالات مناسب برای هر محتوای آموزشی نیز در همین قسمت محاسبه و ثبت می گردید. تعداد سوالات مناسب برای هر محتوای آموزشی متناسب با نسبت ساعت های تدریس شده ضربدر تعداد سوالات امتحان بدست آمد و نسبت ساعت های تدریس شده با تقسیم تعداد ساعت های صرف شده در تدریس محتوای آموزشی مورد نظر بر تعداد کل ساعت های تدریس شده محاسبه گردید (۶).

بخش دوم چک لیست به ارزیابی سطح یادگیری در حیطه شناختی هر سوال بر اساس طبقه بندی بلوم اختصاص یافت، بخش سوم چک لیست سطح یادگیری در حیطه شناختی هر محتوا (بر اساس طرح درس) و بالاترین سطح یادگیری اندازه گیری شده در سوالات مربوط به آن محتوا را ارزیابی می کرد و بخش چهارم چک لیست نیز محتوای آموزشی ارزیابی شده به وسیله سوالات آزمون های میان ترم و پایان ترم و محتوای آموزشی نوشته شده در اهداف آموزشی طرح درس را مشخص می نمود و تطابق محتوای آموزشی اندازه گیری شده و محتوای آموزشی اهداف طرح درس به صورت روایی محتوی دارد/ روایی محتوی ندارد ثبت گردید.

برای جمع آوری اطلاعات، پس از توضیح کامل نحوه انجام و اهداف پژوهش به اساتید مربوط به هر درس و کسب رضایت آنان، طی یک مصاحبه اطلاعات مربوط به نحوه ارزشیابی تکمیل و سوالات مربوطه به آزمون های میان ترم و پایان ترم و همچنین طرح درس تدوین شده برای هر درس از مسئول درس دریافت شد. هر چک لیست مربوط به یک درس بود. برای تعیین روایی محتوا، سوالات میان ترم و پایان ترم و طرح درس در اختیار کارشناسان اختصاصی هر درس (به جز مدرس درس) قرار گرفت و محتوای آموزشی ارزیابی شده به وسیله سوالات امتحان و محتوای آموزشی مندرج در طرح درس ثبت گردید. سپس سوالات امتحان و اهداف تنظیم شده در طرح درس در اختیار دو کارشناس آموزش پزشکی قرار گرفت و با همکاری کارشناسان اختصاصی دروس سطح

سوالات و سطح محتوای آموزشی هر یک از اهداف در طرح درس بر اساس طبقه بندی بلوم (در شش سطح دانش، درک، کاربرد، تجزیه و تحلیل، ترکیب و ارزشیابی) مشخص شد (۱۵ و ۱۶). تجزیه و تحلیل داده ها با استفاده آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و آمار استنباطی (ضریب همبستگی اسپیرمن و پیرسون) برای ارزیابی همبستگی بین سطوح سوالات امتحانات و سطوح محتوای آموزشی در طرح درس و همچنین ارزیابی میزان همبستگی بین تعداد سوالات هر محتوای آموزشی و تعداد سوالات بر آورد شده برای هر محتوای آموزشی انجام شد. برای حفظ امانت، نتایج تک تک دروس با کد گزارش گردید.

یافته ها

نتایج ارزشیابی مربوط به آزمون های هجده درس اختصاصی دوره کارشناسی مامایی در طی دو نیم سال اول و دوم سال تحصیلی ۸۶-۸۵ نشان داد در پنج درس (۲۷/۷۸ درصد) امتحان میان ترم برگزار شد. در شانزده مورد (۸۸/۸ درصد) حضور دائم دانشجویان در کلاس ۵ درصد از نمره ارزشیابی نهایی را به خود اختصاص می داد.

نتایج تحقیق نشان داد که میانگین تعداد سوالات در هجده درس مورد بررسی ۵۴ با انحراف معیار ۲۷/۶۶ بود. همچنین ۶۱/۱۱ درصد دروس ارزشیابی شده بیش از ۹۰ درصد سوالات، روایی محتوی داشتند. ارزیابی سطح یادگیری ۱۰۱۳ سوال در امتحانات میان ترم و پایان ترم در دو نیم سال تحصیلی نشان داد ۷۱۵ سوال (۷۱ درصد) در سطح یادگیری دانش، ۲۱۴ سوال (۲۱/۳ درصد) در سطح درک، ۷۷ سوال (۷/۶ درصد) در سطح به کار بستن و یک سوال (۱ درصد) در سطح تحلیل حیطه شناختی طبقه بندی بلوم قرار داشت. هیچ یک از امتحانات دارای سوالات در سطح یادگیری ترکیب و ارزشیابی نبودند. توزیع فراوانی سوالات با سطوح مختلف یادگیری به تفکیک درس در جدول شماره یک آمده است.

ارتباط معنی داری بین سطح سوالات امتحانات میان ترم و پایان ترم با سطح یادگیری در اهداف آموزشی تدوین شده در طرح درس وجود داشت ($p=0/0001$ و $r=0/22$). نتایج ارزیابی ضریب همبستگی بین سطح سوالات و سطح اهداف آموزشی تک تک دروس به تفکیک در جدول شماره دو آمده است. جدول شماره دو نشان می دهد در سوالات ۶۹/۲۳ درصد امتحانات برگزار شده همبستگی معنی داری بین سطوح یادگیری سوالات و سطح یادگیری اهداف آموزشی در طرح درس وجود داشت.

آموزشی با تعداد سوال مناسب برای هر محتوای آموزشی براساس طرح درس را نشان می دهد. نتایج نشان داد در ده درس (۶۱/۱۱ درصد) همبستگی بین تعداد سوال مناسب و تعداد سوالات موجود در امتحان معنی دار بود ($P < 0/05$).

در کل بین تعداد سوالات امتحان برای هر محتوای آموزشی و تعداد سوالات مناسب برای هر محتوای آموزشی همبستگی معنی دار بوده است ($r = 0/46$ و $p = 0/00$). جدول شماره سه ضریب همبستگی بین تعداد سوالات امتحان برای هر محتوای

جدول ۱: فراوانی نسبی سوالات هر درس بر اساس سطوح یادگیری اندازه گیری شده در امتحانات

سطح یادگیری اندازه گیری شده	شماره درس								
	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹
دانش	۳۵/۳	۷۵	۶۹/۲	۵۲	۶۲/۵	۷۲/۵	۸۱/۶	۸۷/۳	۹۱/۱
درک	۶۴/۷	۲۵	۲۳/۱	۳۸/۲	۲۱/۹	۲۲/۵	۱۳/۲	۸/۸	۵/۶
به کار بستن	۰	۰	۷/۷	۹/۸	۱۵/۶	۵	۵/۳	۳/۹	۳/۳
تحلیل	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰
سطح یادگیری اندازه گیری شده	شماره درس								
	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱۴	۱۵	۱۶	۱۷	۱۸
دانش	۷۵/۳	۶۶/۲	۷۵	۳۶	۷۲/۵	۴۴/۷	۸۴/۲	۷۶/۶	۸۶/۲
درک	۱/۹	۱۹/۱	۱۵	۶۰	۲۰	۲۸/۹	۱۳/۲	۲۱/۹	۱۳/۸
به کار بستن	۱۱/۹	۱۴/۷	۱۰	۴	۷/۵	۲۶/۳	۲/۶	۱/۶	۰
تحلیل	۰/۱	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰

جدول ۲: ضریب همبستگی سطح یادگیری سوالات با سطح یادگیری اهداف آموزشی در طرح درس

نتیجه آزمون آماری	درس												
	۱	۲	۳	۴	۶	۷	۸	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱۴	۱۷
r	۰/۷۵	۰/۷۵	۰/۴۲	۰/۴	۰/۱۶	۰/۳۴	۰/۲۵	۰/۲۵	۰/۶	۰/۴۴	۰/۴۴	۰/۴۴	۰/۱
p	۰/۰۱	۰/۰۱	۰/۰۰	ns	ns	۰/۰۴	۰/۰۱	۰/۰۱	۰/۰۴	۰/۰	۰/۰۰	ns	ns

نکته: دروس ۵، ۹، ۱۵، ۱۶ و ۱۸ به شکل اهداف جزئی طراحی نشده بود لذا ارزیابی سطوح آن قابل انجام نبود. ns: از لحاظ آماری معنی دار نبوده است.

جدول ۳: ضریب همبستگی بین تعداد مناسب سوال و تعداد سوالات امتحان برای هر محتوای آموزشی

نتیجه آزمون آماری	درس								
	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹
r	۰/۸۵	۰/۸۵	۰/۷۱	۰/۴	۰/۲	۰/۷۹	۰/۷۹	۰/۱۲	۰/۳۳
p	۰/۰۲	۰/۰۱	ns	ns	ns	۰/۰۲	۰/۲۰	ns	ns
نتیجه آزمون آماری	درس								
	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱۴	۱۵	۱۶	۱۷	۱۸
r	۰/۴۴	۰/۶	۰/۵۶	۰/۴۴	۰/۵۷	۰/۹۴	۰/۹۳	۰/۰۵	۰/۱۱
p	۰/۰۴	۰/۰۰۴	۰/۰۵	۰	۰/۰۳	۰	۰	ns	ns

ns: از لحاظ آماری معنی دار نیست

بحث و نتیجه گیری

تحقیق حاضر به منظور جمع آوری اطلاعات برای قضاوت در مورد صلاحیت ارزشیابی دروس اختصاصی نظری مامایی و شناسایی نقاط قوت و ضعف ابزارهای اندازه گیری اساتید در ارزشیابی دانشجویان انجام شد. نتایج این تحقیق حاکی از آن است که روایی محتوای آزمون های انجام شده دروس اختصاصی نظری مامایی از وضعیت نسبتاً قابل قبولی برخوردار است که نشان دهنده توجه طراحان سوال به این نکته است که سوالات طراحی شده بایستی به دنبال آن باشد تا رفتار

یادگیری شده مورد ادعای خود را به گونه ای مناسب اندازه گیری نماید. در این ارتباط تحقیق نجار و همکاران نیز نشان داده است ۴۵/۷ درصد اساتید دانشگاه علوم پزشکی اهواز روایی محتوای سوالات خود را ارزیابی می کنند (۱۱). نتایج حاضر نشان می دهد سوالات با سطح دانش، بیشترین فراوانی را در کلیه دروس به خود اختصاص می دهند و سوالات در سطح کاربرد و سایر سطوح بالاتر کمتر مورد استفاده قرار گرفته است. این نتایج بیانگر آن است که

امتحانات نظری دروس اختصاصی مامایی در دانشگاه علوم پزشکی اصفهان نسبت به مطالعه مشابه که به وسیله خدام در دانشگاه علوم پزشکی گرگان انجام شده است، سطوح یادگیری پایین تری را اندازه گیری می کند (۱۲). این در حالی است که کسب توانایی استدلال و استنتاج از اهداف آموزشی گروه های پزشکی است (۱۷) و کسب مهارت تشخیص و به کار گیری آموخته های دروس اختصاصی لازمه فعالیت در حیطه مامایی است زیرا برخورداری ماماها از دانش لازم و کافی و افزایش توانایی آنان در تصمیم گیری، به بهبود عملکرد آنان منجر می شود (۱۸)؛ اما بر اساس نتایج به دست آمده، در ارزشیابی دروس اختصاصی مامایی بیش از آن که به ارزیابی این مهارت ها توجه شود به اندازه گیری سطوح دانش پرداخته شده است. متأسفانه آزمودن توان شناختی دروس اختصاصی مامایی دانشجویان در این سطح یادگیری نمی تواند دانشجویان را در راستای وظایفی که در آینده از آنها انتظار می رود ارزیابی کند. با توجه به این که تعلیم مدرسین آموزش رشته های پزشکی بر نحوه تدوین سوالات مناسب موثر و ارزشمند است (۲۰، ۱۹)؛ بنا بر این لزوم برگزاری کارگاه های آموزشی با تمرکز بر نحوه طرح سوالات با سطوح یادگیری بالاتر مشخص می شود.

عدم هماهنگی بین سطوح یادگیری اهداف آموزشی و سطوح یادگیری سوالات در برخی از امتحانات نشان دهنده ضعف در طراحی سوال و عدم دقت طراحان سوال به اهداف آموزشی و سطوح یادگیری مورد انتظار است. در این راستا تحقیق کمیلی نیز نشان داد تنها ۶۲/۷ درصد اساتید دانشگاه علوم پزشکی زاهدان سوالات خود را بر اساس اهداف آموزشی درس طرح می کنند (۲۱). همچنین از آنجا که دانشجویان برای فراگیری دروس اختصاصی با مراجعه به طرح درس از انتظارات اساتید در ارزشیابی مطلع می شوند، عدم هماهنگی بین این دو با سردرگمی دانشجویان برای درک بهتر مطالب تئوریک همراه خواهد بود. همچنین این گونه مشکلات باعث می شود دانشجویان برای درک بهتر وظایف آموزشی خود کمتر به طرح درس تدوین شده مراجعه نمایند.

هدف از ارزشیابی، ارزیابی اطلاعاتی است که هدف آموزش فراگیران بوده است و توجه به اهداف آموزشی به عنوان ابزاری موثر، مدرس را در تدوین سوالات مناسب یاری می کند. این ابزار توجه مدرس را به این نکته جلب می کند که سوالات هر محتوای آموزشی باید چه سطح یادگیری را اندازه گیری کند (۳، ۵ و ۹).

نتایج تحقیق در راستای تعیین همبستگی بین تعداد سوالات

امتحان و تعداد سوال مناسب بر اساس اهمیت محتوی و زمان اختصاص داده شده برای تدریس آن محتوای آموزشی نشان می دهد در بیش از نیمی از امتحانات همبستگی لازم بین تعداد سوالات مناسب و تعداد سوالات موجود در امتحان وجود دارد. از دید آزمون شوندگان تعداد ساعتی که به یک محتوی اختصاص داده می شود و نیز تعداد سوال از هر محتوی در ارزشیابی نماینده اهمیت آن محتوی است (۸) و عدم هماهنگی بین آن ها ممکن است این نگرش را به وجود آورد که فراگیران وقت زیادی را صرف فراگیری محتوایی کرده اند که اهمیت چندانی نداشته است. ماننون معتقد است علاوه بر این که سوالات بایستی بر اساس اهداف آموزشی تدوین شود، تعداد سوال نیز بایستی متناسب با هر کدام از اهداف آموزشی باشد (۲۲). بنابر این از آنجا که معمولاً تدریس یک درس به وسیله چند استاد انجام می شود، برآورد تعداد سوال هر محتوی به وسیله مسئول درس و اعلام آن به کلیه اساتید ضرورت دارد.

بطور کلی نتایج تحقیق حاضر نشان می دهد ارزشیابی های انجام شده در دروس اختصاصی نظری دوره کارشناسی مامایی عمدتاً از روایی محتوای مناسبی برخوردار است؛ اما عدم توجه طراحان سوال در برخی دروس در تطابق بین سطوح یادگیری اهداف آموزشی در هر محتوای آموزشی و سطح سوالات و همچنین پایین بودن سطوح یادگیری اندازه گیری شده از نقاط ضعف ارزشیابی های انجام شده است که باید بیشتر مورد توجه قرار گیرد. عدم هماهنگی بین تعداد سوال مناسب برای هر محتوای آموزشی و تعداد سوالات هر محتوا در آزمون های برگزار شده در تقریباً ۳۹ درصد دروس نیز قابل تأمل است و نشان می دهد در این موارد نظارت مکفی به وسیله مسئولین درس صورت نگرفته است. لذا توصیه می شود مسئولین دروس همان طور که بر کیفیت اهداف تدوین شده در طرح درس نظارت دارند بر حسن اندازه گیری سطوح اندازه گیری شده یادگیری و تعداد سوالات هر محتوای درسی نیز اهتمام ورزند. همچنین پیشنهاد می شود کمیته ارزشیابی دانشکده ها بر ارزشیابی تحصیلی دروس اختصاصی نظارت مستمر داشته باشند و برای طراحان سوالی، که کمتر به نکات و اصول ارزشیابی تحصیلی و طراحی سوال آشنایی دارند آموزش های لازم را برنامه ریزی کنند.

قدردانی

از مساعدت مالی و اداری مرکز توسعه آموزش دانشگاه علوم پزشکی اصفهان تشکر و قدردانی می شود.

منابع

- 1- Klass D. Reevaluation of clinical competency. *Am J Phys Med Rehabil* 2000; 79: 481- 486.
- ۲- شورای عالی برنامه ریزی کشور، کارشناسی پیوسته مامایی، ۱۳۷۶.
- 3- Rapp DE, Gong EM, Reynolds WS, Lucioni A, Zagaja GP. Assessment of the core learning objectives curriculum for the urology clerkship. *Journal of urology* 2007; 175(5): 2114-2118.
- ۴- سیف علی اکبر. روانشناسی پرورشی (روانشناسی یادگیری و آموزش). چاپ سوم، تهران: انتشارات آگاه ۱۳۷۱.
- 5-Kemp JE, Morrison GR, Ross SM. Developing evaluation instruments. In: *Designing effective instruction*. 1th ed. New York. NY: MacMillan College Publishing: 1994.
- ۶- سیف علی اکبر، اندازه گیری سنجش و ارزشیابی آموزشی. چاپ هفدهم، تهران: نشر دوران. ۱۳۸۴.
- 7- Wink DM. Using questioning as a teaching strategy. *Nurse Educator* 1993; 18(5): 11-15.
- 8- Falchikov N. Improving Assessment Through Student Involvement: Practical solutions for aiding learning in higher and further education 1th ed, Australian Routledge. 2005.
- 9-Collins J. Writing Multiple-Choice Questions for Continuing Medical Education Activities and Self-Assessment Modules 2006; 26(2): 543-551.
- ۱۰- هادی نگین، شیرالی رامین. آگاهی کارورزان دانشگاه علوم پزشکی شیراز در باره پری فشار خون. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی* ۱۳۸۴؛ ۵(۲): ۱۶۵ تا ۱۷۰.
- ۱۱- نجار شهناز، عابدی پروین. آگاهی و عملکرد اعضای هیئت علمی در سنجش روایی و پایایی سؤال های امتحانی. *مجله دانشگاه علوم پزشکی قزوین* ۱۳۸۳؛ ۸(۱): ۴۶ تا ۵۰.
- 12-Palmer EJ, Devitt PG. Assessment of higher order cognitive skills in undergraduate education: modified essay or multiple choice questions? *Research paper. BMC Med Educ* 2007; 7(1): 49-54
- ۱۳- خدام حمیرا، جویباری لیلا، ثناگو اکرم. مهارت های طراحی سوال توسط مربیان بالینی پرستاری. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی* ۱۳۸۴؛ ۵(۲): ۱۹۱ تا ۱۹۲.
- 14- Tian J, Atkinson NL, Portnoy B, Gold RS, Faahb PH. A systematic review of evaluation in formal continuing medical education. *Journal of Continuing Education in the Health Professions* 2007; 27(1): 16-27.
- 15-Kaplan RM, Saccuzzo DP. Psychological testing. 6th ed. Losangeles. Thomson Wadsworth; 2003.
- 16-Schultheis NM. Writing cognitive educational objectives and multiple-choice test questions. *Am J Health Syst Pharm* 1998; 55:2397-2401.
- 17-Epstein RM. Assessment in medical education. *New England Journal of Medicine* 2007; 356(4): 387-396.
- 18- Stoner M. Critical thinking for nursing. 4th ed, Mosby: 1999.
- 19- Baral N, Paudel BH, Das BK, Aryal M, Das BP, Jha N, Lamsal M. An evaluation of training of teachers in medical education in four medical schools of Nepal. *Nepal Med Coll J* 2007; 9(3):157-161.
- 20- Hoeij MJ van, Haarhuis JC, Wierstra RF, Beukelen P van. Developing a classification tool based on Bloom's taxonomy to assess the cognitive level of short essay questions. *Journal of Veterinary Medical Education* 2004; 31(3): 261-267.
- ۲۱- کمیلی علیرضا، رضایی قربانعلی. نحوه ارزشیابی دانشجویان توسط اعضاء هیئت علمی علوم پایه دانشگاه علوم پزشکی زاهدان. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی* ۱۳۸۱؛ ۱(۴): ۴۹ تا ۵۰.
- 22- Manton E, Charles Turner CT, English D. Testing the Level of Student Knowledge. *Education* 2004; 124. [Cited 2009 oct] Available from: <http://www.questia.com/googleScholar.qst>.

Survey of Adaptation of Educational Improvement and Educational Objectives Based on Evaluation in Specialized Theoretical Course of BS Midwifery Students of Isfahan University of Medical Sciences in 1385- 1386

*Ashraf Kazemi

*Instructor of Nursing and Midwifery College, Isfahan University of medical sciences

Abstract

Introduction: Designing lesson plan is necessary to clarify educational process and evaluation. This research, by regarding importance of midwifery theoretical course education carried out to assess examinations reliability and content validity.

Method: This is a descriptive study which has been assessed 18 exams of specialized theoretical courses of BS midwifery education.

Data were gathered by using valid and reliable check- list (α - 0.05) and statistically were analyzed (Pearson and spearman). Reliability, standard number, quality and level of taxonomy questions were determined based on bloom categorization.

Results: Validity of 92.38% of questions was revealed. In 69.23% of questions there was correlation between taxonomy questions level and educational objective level.

Conclusion: Based on results, reliability of questions are appropriate, but low taxonomy of questions, low numbers of questions are negative factors in evaluation that must be regarded.

It is recommended to pay more attention to standard number of questions and coordination between level of learning and educational objectives.

Key words: exams, midwifery, specialized course, course lab, learning levels assessment

Corresponding Author: Kazemi A. Nursing and Midwifery College, Isfahan University of medical sciences.
Kazemi@nm.mui.ac.ir