

نحوه ارزشیابی دانشجویان توسط اعضاء هیأت علمی و کادر آموزشی دانشگاه علوم پزشکی شهر کرد در سال ۸۷-۸۶

معصومه دل آرام*

چکیده

مقدمه: ارزشیابی دانشجویان یکی از مهمترین ارکان برنامه ریزی آموزشی قلمداد می گردد. یک ارزشیابی موثر نه تنها در تمایز دانشجویان نقش بسزایی دارد، بلکه به مدرس نیز در ارزیابی فعالیتهای خود کمک می کند و بر اساس آن می توان راهکار مناسبی را در جهت حل مشکلات برنامه آموزشی ارائه نمود. به همین منظور نحوه ارزشیابی دانشجویان توسط اعضاء هیأت علمی و کادر آموزشی دانشگاه علوم پزشکی شهر کرد در سال تحصیلی ۸۷-۸۶ مورد مطالعه قرار گرفت.

روش بررسی: این بررسی یک پژوهش توصیفی است و جامعه مورد مطالعه آن را کلیه اعضاء هیأت علمی و کادر آموزشی دانشگاه علوم پزشکی شهر کرد در سال تحصیلی ۸۷-۸۶ تشکیل داده اند که بصورت سرشماری وارد مطالعه شده و در نهایت ۱۲۲ نفر مورد بررسی قرار گرفته اند. ابزار جمع آوری اطلاعات پرسشنامه خود ساخته ای بود که جهت تعیین روایی آن از نظرات کارشناسان استفاده شد و و پایائی آن نیز با استفاده از آزمون مجدد ($\alpha = 0.79$) مورد تأیید قرار گرفت. تجزیه و تحلیل اطلاعات با استفاده از نرم افزار SPSS و آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و آمار استنباطی (ضریب همبستگی پیرسون) انجام شده و میزان $P < 0.05$ از نظر آماری معنی دار در نظر گرفته شد.

نتایج: ۶۹/۴ درصد از واحد های مورد پژوهش از ارزشیابی تکوینی و پایانی، ۱۶/۲ درصد فقط از ارزشیابی پایانی و ۱۴/۴ درصد از ارزشیابی آغازین، تشخیصی، تکوینی و پایانی جهت ارزشیابی دانشجویان استفاده می کردند. بیشترین آزمونهای مورد استفاده آزمون تشریحی و چند گزینه ای بود. ۸۸/۳ درصد واحد های مورد پژوهش، مهمترین ملاک ارزشیابی خود را آزمون پایان ترم می دانستند. تنها ۴۴/۲ درصد در ارائه دروس خود همیشه از طرح درس استفاده می کردند و ۳۸/۲ درصد آزمون میان ترم برگزار می کردند. بین میانگین واحد های تدریس شده و برگزاری امتحان میان ترم، رابطه معنی داری وجود داشت و افرادی که واحد بیشتری تدریس کرده بودند، بیشتر هم آزمون میان ترم برگزار کرده بودند ($P < 0.05$).

نتیجه گیری: بیشترین روش تدریس مورد استفاده توسط اعضاء هیأت علمی و کادر آموزشی دانشگاه، روش سخنرانی به همراه پرسش و پاسخ بود. کمتر از ۵۰ درصد از طرح درس و آزمون میان ترم استفاده می کردند و مهمترین ملاکهای ارزشیابی به ترتیب آزمون پایان ترم، حضور فعال و مشارکت دانشجو در کلاس درس و حضور و غیاب بود. ارزشیابی تکوینی و پایانی بیشترین روش ارزشیابی مورد استفاده اساتید بود. طراحی سئوالات امتحانی بصورت چهار گزینه ای و معمولاً قبل از امتحان صورت می گرفته است. استفاده از طرح درس، برگزاری آزمون میان ترم و انتخاب سئوالات امتحانی در زمان تدوین طرح درس، پیشنهاد می گردد.

واژه های کلیدی: نحوه ارزشیابی، دانشجو، اعضاء هیأت علمی، دانشگاه علوم پزشکی

* نویسنده مسئول: عضو هیأت علمی دانشگاه علوم پزشکی شهر کرد

مقدمه

ارزشیابی شده و روش‌های ارزشیابی با اهداف آموزشی هماهنگ باشند، ارزیابی باید پدیده‌ای مستمر بوده و با بازخورد به دانشجو همراه باشد. روش‌های متداول ارزشیابی عبارتند از: معیارهای سنجش کلی (Global Rating Scales)، مشاهده مستقیم، آزمون شفاهی، امتحان کتبی، آزمونهای چند گزینه‌ای، آزمون عملی دوره بالینی (OSCE) و غیره که طبعاً هر کدام مزایا و معایبی دارند. سنجش دانشجویان از این جهت حائز اهمیت است که از طریق آن شایستگی دانشجویان برای گذراندن درس یا دوره مربوطه مورد تأیید قرار می‌گیرد. ارزیابی از نظر زمانی نیز مهم است زیرا با انجام آن در پایان ترم، دانشجو فرصتی برای تشخیص اشتباهات خود و یا تلاش در جهت بهبود آنها پیدا نخواهد کرد. بنا بر این در راستای ارزیابی مستمر، می‌توان از انواع مختلفی از آزمونها استفاده نمود (۱۰). هدف این مطالعه تعیین نحوه ارزشیابی دانشجویان توسط اعضای هیأت علمی و کادر آموزشی دانشگاه علوم پزشکی شهر کرد در سال تحصیلی ۸۷-۸۶ بود.

روش بررسی

این پژوهش یک مطالعه توصیفی است که جامعه آن را کلیه اعضای هیأت علمی و کادر آموزشی دانشگاه علوم پزشکی شهر کرد در دانشکده‌های پزشکی، پرستاری، مامائی و بهداشت تشکیل داده‌اند. تعداد کل کادر آموزشی این دانشگاه در سال تحصیلی ۸۷-۸۶، ۱۶۱ نفر بود که بصورت سرشماری وارد مطالعه شدند. از این تعداد ۱۰ نفر به علت مرخصی تحصیلی، ۲ نفر به علت مرخصی استعلاجی، ۲ نفر به علت انتقال به دانشگاههای دیگر، ۱ نفر به علت مرگ نابهنگام و ۱۶ نفر به علت عدم تمایل به شرکت در مطالعه، از بررسی خارج شده و در نهایت ۱۳۰ پرسشنامه سنجش روشهای ارزشیابی در اختیار واحد‌های مورد پژوهش قرار گرفت و در پایان ۱۲۲ پرسشنامه عودت داده شده و تجزیه و تحلیل نهائی بر روی این تعداد صورت گرفت.

ارزشیابی یکی از جنبه‌های مهم در فرآیند فعالیت‌های آموزشی است و این امکان را فراهم می‌سازد تا بر اساس نتایج آن نقاط قوت و ضعف را مشخص نموده، با تقویت جنبه‌های مثبت و رفع نارسایی‌ها، در ایجاد تحول و اصلاح نظام آموزشی گام‌های مناسبی برداشته شود (۲، ۱). هدف اصلی ارزشیابی، تقویت فعالیتها و روشهای اثر بخش و تضعیف یا حذف فعالیتها و روشهای بی‌تاثیر یا نامطلوب است. ارزشیابی دانشجو نیز به عنوان یکی از مهمترین ارکان تدریس و آموزش دانشگاهی قلمداد می‌گردد. ارزشیابی مؤثر نه تنها در غربالگری دانشجویان نقش بسزایی دارد، بلکه باعث افزایش انگیزه در آنان شده و مدرس را نیز در ارزیابی فعالیت‌های خود کمک می‌کند (۳، ۴، ۵).

به نظر می‌رسد که نحوه ارزشیابی اساتید از دانشجویان نیز همانند نحوه تدریس آنها، با یکدیگر تفاوت داشته باشد. از آنجایی که دانشجویان در آزمون‌هایی مانند آزمون جامع علوم پایه، قبل از اینترنتی و ... باید در کنار دانشجویانی که احیاناً با روش متفاوتی آموزش دیده و ارزیابی شده‌اند قرار گیرند، به نظر می‌رسد که هرچه روش‌های ارزشیابی در بین اعضای مختلف هیأت علمی در دانشگاه‌های مختلف به یکدیگر نزدیکتر باشد، دانشجویان در زمان مواجهه با آزمون‌هایی از این گونه کمتر با مشکل روبرو خواهند شد. در این راستا لازم است که روش‌های ارزشیابی دانشجویان توسط اساتید در دانشگاه‌های مختلف مورد بررسی قرار گرفته تا سیاست گزاران آموزشی در جهت یکسان‌سازی این روش‌ها در دانشگاه‌های مختلف حرکت نمایند (۶، ۷، ۸). در این زمینه مطالعاتی نیز در کشور ما انجام شده است. از جمله در دانشگاه علوم پزشکی بوشهر، تهران، شهید بهشتی، اهواز، کاشان، یاسوج و (۹).

ارزشیابی اهداف متعددی را دنبال می‌کند که می‌توان از آن جمله به رتبه‌بندی دانشجویان، پی بردن به مشکلات آموزشی آنان، ارزیابی روش‌های آموزشی به کار گرفته شده و میزان موفقیت در دروس یا دوره مربوطه اشاره نمود. باید توجه داشت که سنجش، بخشی جدا نشدنی از آموزش بوده و عملکرد هر دانشجو لازم است در راستای اهداف آموزشی

پرسشنامه مربوط به گروه پرستاری و مامائی و ۱۶ پرسشنامه مربوط به گروه بهداشت بود.

میانگین سن افراد مورد مطالعه $42/90 \pm 6/66$ سال، حد اقل سن ۲۷ و حد اکثر آن ۶۰ سال بود. میانگین سابقه کار $11/72 \pm 6/13$ سال، حداقل ۱ و حد اکثر ۳۵ سال بود. میانگین واحد های تدریس شده در هر ترم تحصیلی $9/28 \pm 4/60$ ، حد اقل آن ۲ و حد اکثر ۲۰ واحد بود. البته با در نظر گرفتن این مسئله که ۶/۳ درصد افراد دارای پست های اجرایی بودند و میانگین واحد های تدریس شده آنان نسبت به سایرین کمتر بود.

حدود ۴۰ درصد افراد مورد مطالعه دارای مدرک تحصیلی دکترای تخصصی، ۶/۳ درصد دکترای فوق تخصصی، حدود ۱ درصد دارای مدرک معادل دکترا، ۱۲/۶ درصد دارای مدرک phd، ۳۵/۱ درصد کارشناسی ارشد و ۵/۴ درصد دارای مدرک تحصیلی کارشناسی بودند. توزیع فراوانی افراد مورد بررسی بر حسب مقطع مورد تدریس در جدول (۱) ارائه شده است.

ابزار گرد آوری اطلاعات پرسشنامه خود ساخته ای بوده که بخش اول آن مربوط به خصوصیات دموگرافیک واحد های مورد پژوهش و بخش دوم آن شامل ۱۵ سؤال در مورد نحوه ارزشیابی دانشجویان توسط اعضاء هیئت علمی و کادر آموزشی دانشگاه بود. قبل از اجرا، اعتبار صوری پرسشنامه به تائید همکاران هیئت علمی دانشگاه رسید و پایداری آن نیز از طریق آزمون مجدد با ضریب همبستگی $0/79$ تائید گردید. زمان انجام مطالعه نیمسال اول سال تحصیلی ۸۷-۸۶ بود. داده های بدست آمده با نرم افزار SPSS و آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و آماراستنباطی (ضریب همبستگی پیرسون) تجزیه و تحلیل و میزان $P < 0/05$ از نظر آماری معنی دار در نظر گرفته شد.

نتایج

از ۱۲۲ پرسشنامه عودت داده شده، ۴۱ پرسشنامه مربوط به گروه بالینی، ۳۹ پرسشنامه مربوط به گروه پایه، ۲۶

جدول شماره (۱): توزیع فراوانی افراد مورد بررسی بر حسب مقطع مورد تدریس

مقطع مورد تدریس	فراوانی	تعداد	درصد
دکترا	۳۲	۲۶/۴	
کارشناسی ارشد	۱	۱	
کارشناسی	۶	۳/۶	
کاردانی	۸	۶/۳	
دکترا و کاردانی	۹	۷/۳	
کاردانی و کارشناسی	۲۴	۲۰/۹	
کاردانی، کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکترا	۲۱	۱۱/۷	
کاردانی، کارشناسی، کارشناسی ارشد	۶	۴/۵	
کاردانی، کارشناسی ارشد و دکترا	۱۰	۹/۱	
کارشناسی ارشد و دکترا	۳	۱/۸	
کاردانی، کارشناسی و دکترا	۲۱	۱۷/۳	

موارد هم تلفیقی از روشهای سخنرانی، پرسش و پاسخ، ارائه کنفرانس توسط دانشجو، بحث گروهی، حل مسئله، راند بخش و آموزش عملی قرار داشت. در

بیشترین روش تدریس مورد استفاده (۵۷/۶ درصد) سخنرانی و پرسش و پاسخ بود و بعد از آن روش سخنرانی صرف (۱۰/۸ درصد) قرار داشت و در بقیه

زمینه ارائه طرح درس، ۴۴/۲ درصد افراد همیشه از طرح درس استفاده می کردند. ۴۵ درصد گاهی اوقات و ۱۰/۸ درصد هم هیچگاه این کار را نمی کردند. توزیع

فراوانی افراد مورد بررسی بر حسب ملاکهای ارزشیابی جدول (۲) ارائه شده است.

جدول شماره (۲): توزیع فراوانی افراد مورد بررسی بر حسب ملاکهای ارزشیابی

فراوانی		اولویت ۱		اولویت ۲		اولویت ۳		اولویت ۴		اولویت ۵		اولویت ۶	
ملاکهای ارزشیابی													
تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد
۹۸	۸۸/۳	۶	۵/۴	۳	۱/۸	۲	۱/۸	۰	۰	۲	۱/۸	۰	۰
۰	۰	۵۶	۵۰/۴	۳	۲/۷	۳	۲/۷	۱	۲/۷	۵	۴/۵	۱	۴/۵
۱۳	۱۱/۷	۲۹	۲۷	۴۲	۳۷/۸	۴	۳/۶	۴	۳/۶	۱	۱	۱	۱
۰	۰	۱۶	۱۴/۴	۲۹	۲۷	۱۶	۱۴/۴	۲۰	۱۸/۹	۷	۳/۶	۱۸	۱۵/۹
۰	۰	۶	۵/۴	۲۴	۲۱/۶	۲۱	۱۸/۹	۲۱	۱۸/۹	۱۸	۱۵/۹	۱۸	۱۵/۹
۰	۰	۳	۲/۷	۲۱	۱۸/۹	۲۵	۲۲/۵	۱۲	۱۰/۸	۱۱	۱۰	۱۰	۱۰

خود را به صورت تکوینی و پایانی انجام می دادند و ۲۳/۴ درصد تنها از ارزشیابی پایانی استفاده می کردند. توزیع فراوانی افراد مورد بررسی بر حسب نوع سئوالات امتحانی در جدول (۳) ارائه شده است.

نظرات واحد های مورد پژوهش در مورد عوامل موثر بر ارزشیابی به این صورت بود که اکثریت افراد (حدود ۵۲ درصد) از بین مقطع تحصیلی دانشجو، تئوری یا عملی بودن درس، ارزش واحدی درس و تعداد دانشجو، هیچکدام را در ارزشیابی خود موثر نمی دانستند. در بین اعضاء هیأت علمی و کادر آموزشی دانشگاه علوم پزشکی شهر کرد، ۷۶/۶ درصد افراد ارزشیابی

جدول شماره (۳): توزیع فراوانی افراد مورد بررسی بر حسب نوع سئوالات امتحانی

فراوانی		نوع سئوالات امتحانی	
تعداد	درصد	تعداد	درصد
۲۴	۲۰	چند گزینه ای	
۱۱	۹	تشریحی	
۴۱	۳۵	تشریحی و چند گزینه ای	
۱۴	۱۱	چند گزینه ای، صحیح و غلط و تطبیقی	
۱۱	۱۰	تشریحی، چند گزینه ای و صحیح و غلط	
۱	۱	چند گزینه ای با پاسخ انگلیسی	
۱	۱	چند گزینه ای و سئوالاتی برای سنجش تفکر انتقادی	
۱۵	۱۳	ترکیبی از موارد فوق	

سئوالات امتحانی، استفاده از طرح درس توسط اساتید، نوع ارزشیابی، برگزاری امتحان میان ترم و کوئیز ارتباط معنی دار آماری وجود نداشت.

بحث

نتایج بدست آمده از مطالعه حاضر نشان داد که بیشترین روش تدریس مورد استفاده توسط اعضای هیئت علمی و کادر آموزشی دانشگاه، روش سخنرانی به همراه پرسش و پاسخ است. در مطالعه کمیلی و همکاران نیز که در دانشگاه علوم پزشکی زاهدان انجام شده، بیشترین روش تدریس مورد استفاده سخنرانی برنامه ریزی شده بوده است (۹).

در مطالعه حاضر کمتر از ۵۰ درصد واحدهای مورد پژوهش از طرح درس استفاده کرده و سئوالات امتحانی خود را در زمان تدوین طرح درس طراحی کرده بودند و تنها ۶۸ درصد آنها پس از امتحان سئوالات و کلید آنها را در اختیار دانشجویان قرار داده بودند، در حالیکه، در مطالعه انجام شده در زاهدان میزان استفاده از طرح درس و طراحی سئوالات در زمان تدوین طرح درس حدود ۹۰ درصد بوده و حدود ۸۸ درصد آنها پس از امتحان سئوالات و کلید آنها را در اختیار دانشجویان قرار داده بودند (۹) و بین نتایج دو مطالعه در این مورد همخوانی وجود ندارد. علت این مسئله احتمالا این است که در مطالعه فعلی بیشتر واحدهای مورد پژوهش پزشکان متخصص بالینی بوده اند که בעلت مشغله زیاد کاری به نوشتن طرح درس، ارائه آن به دانشجو و تدریس بر اساس آن تمایلی نشان نداده اند، در حالیکه در مطالعه انجام شده در زاهدان گروه علوم پایه مورد بررسی قرار گرفته اند.

در مطالعه حاضر ملاکهای ارزشیابی دانشجو توسط اساتید دانشگاه به ترتیب اهمیت، آزمون پایان ترم، حضور فعال و مشارکت دانشجو در کلاس درس، حضور و غیاب، فعالیتهای فوق برنامه دانشجویان در ارتباط با درس، آزمون میان ترم و رعایت مسائل اخلاقی توسط دانشجو مطرح شده اند که با نتایج سایر مطالعات همخوانی دارد (۹).

نوع ارزشیابی مورد استفاده در ۷۰ درصد اعضای هیئت علمی و کادر آموزشی دانشگاه، ارزشیابی تکوینی و پایانی بوده است و درصد کمی فقط از ارزشیابی پایانی استفاده کرده اند. این یافته با

زمان انتخاب سئوالات امتحانی در ۶۳/۱ درصد موارد قبل از امتحان، در ۳۴/۲ درصد موارد در زمان تدوین طرح درس و در ۲/۷ درصد موارد هم ترکیبی از موارد فوق بود. ۶۷/۶ درصد از واحد های مورد پژوهش سئوالات و کلید آنها را پس از امتحان در اختیار دانشجویان قرار نمی دادند و تنها ۳۲/۴ درصد افراد اینکار را می کردند.

در مورد برگزاری آزمون میان ترم، ۳۸/۲ درصد افراد همیشه این آزمون را برگزار می کردند. ۳۵/۵ درصد گاهی اوقات و ۲۶/۴ درصد هم هیچگاه این کار را نمی کردند. در مورد علل عدم انجام آزمون میان ترم ۷۲/۲ درصد کوتاه بودن دوره، ۵/۶ درصد حجم بالای دروس، ۵/۶ درصد برگزاری کوئیز در طول ترم، ۸/۸ درصد عدم توافق دانشجویان و ۸/۴ درصد هم به ترکیبی از موارد فوق اشاره کردند. در برگزاری امتحان میان ترم، بیشتر افرادی که این آزمون را برگزار می کردند، ۲۵-۳۵ درصد از نمره نهائی را به آن اختصاص می دادند و سایر افراد کمتر از ۱۰ درصد نمره را برای آن منظور می داشتند.

در مورد برگزاری کوئیز، ۵۸/۶ درصد افراد اینکار را نمی کردند، ۹ درصد گاهی اوقات و تنها ۳۲/۴ درصد همیشه کوئیز برگزار می کردند و بیشتر افراد ۱۰-۵ درصد از نمره نهائی را به آن اختصاص می دادند.

بین میانگین واحد های تدریس شده و برگزاری امتحان میان ترم، رابطه معنی داری وجود داشت و افرادی که واحد بیشتری تدریس کرده بودند، بیشتر هم آزمون میان ترم برگزار کرده بودند ($P < 0.05$). بین میانگین واحدهای تدریس شده با نوع سئوالات امتحانی، استفاده از طرح درس توسط اساتید، نوع ارزشیابی مورد استفاده و برگزاری کوئیز رابطه معنی داری وجود نداشت.

بین مدرک تحصیلی اعضای هیئت علمی و کادر آموزشی دانشگاه با نوع سئوالات امتحانی، استفاده از طرح درس توسط اساتید، نوع ارزشیابی، برگزاری امتحان میان ترم و کوئیز ارتباط معنی داری وجود نداشت. رابطه معنی داری بین سابقه تدریس با نوع سئوالات امتحانی، استفاده از طرح درس توسط اساتید، نوع ارزشیابی، برگزاری امتحان میان ترم و کوئیز وجود نداشت. مقطع تحصیلی مورد تدریس نیز با نوع

درصد گزارش شده است (۹) که در این مورد بین یافته های این مطالعه با سایر مطالعات همخوانی وجود ندارد. علت این مسئله احتمالا این است که در مطالعه حاضر اکثریت افراد مورد پژوهش پزشکان متخصص بالینی بوده اند که با دانشجویان پزشکی در دوره بالینی تدریس داشته اند و بعلت کوتاه بودن دوره هر بخش ضرورت انجام این امتحان را احساس نکرده اند. نتایج مطالعه حاضر نشان داد که بین میانگین واحدهای تدریس شده اساتید و برگزاری امتحان میان ترم رابطه معنی داری وجود دارد و افرادی که میانگین واحدهای بالاتری داشته اند، آزمون میان ترم بیشتری نیز برگزار کرده اند. در برگزاری کوئیز نیز وضعیت مشابهی با آزمون میان ترم وجود داشت.

نتیجه گیری

بیشترین روش تدریس مورد استفاده توسط اعضاء هیأت علمی و کادر آموزشی دانشگاه، روش سخنرانی به همراه پرسش و پاسخ بود. کمتر از ۵۰ درصد از طرح درس و آزمون میان ترم استفاده می کردند و مهمترین ملاکهای ارزشیابی به ترتیب آزمون پایان ترم، حضور فعال و مشارکت دانشجو در کلاس درس و حضور و غیاب بود. ارزشیابی تکوینی و پایانی بیشترین روش ارزشیابی مورد استفاده اساتید بود. طراحی سئوالات امتحانی عمدتا بصورت تشریحی و چهار گزینه ای و معمولا قبل از امتحان صورت می گرفت. استفاده از طرح درس، برگزاری آزمون میان ترم و انتخاب سئوالات امتحانی در زمان تدوین طرح درس، پیشنهاد می گردد.

تشکر و قدر دانی

بدینوسیله از معاونت محترم آموزشی و پژوهشی، روسای دانشکده های پزشکی، پرستاری و مامائی، بهداشت و کلیه اعضاء هیئت علمی و کادر آموزشی دانشگاه که در انجام این پژوهش ما را یاری دادند، تشکر و قدر دانی می شود.

نتایج مطالعه انجام شده در زاهدان همخوانی دارد. در مطالعه مذکور میزان استفاده از ارزشیابی مرحله ای ۷۲/۵ درصد و ارزشیابی تراکمی ۲۷/۵ درصد بوده است (۹). با توجه به اینکه اکثریت اساتید ارزشیابی خود را بصورت تکوینی و پایانی انجام داده اند که نسبت به ارزشیابی پایانی برتری دارد، ولی با این وجود مهمترین ملاک ارزشیابی خود را بر آزمون پایان ترم استوار کرده اند. به نظر می رسد که یا دیدگاه دانشجویان و اساتید باید راجع به ملاکهای ارزشیابی تغییر نماید و یا اینکه مقررات آموزشی موجود بگونه ای اساتید را به اهمیت دادن بیشتر به آزمون پایان ترم وادار سازد که در صورت لزوم تجدید نظر در این مقررات با توجه به روشهای نوین ارزشیابی امری ضروری به نظر می رسد. این مسئله در مورد نگرش اساتید به مواردی نظیر فعالیتهای فوق برنامه و رعایت مسائل اخلاقی توسط دانشجو، بعنوان فاکتورهای مهم دخیل در ارزشیابی نیز صدق می کند.

در مطالعه حاضر حدود ۷۶ درصد اساتید دانشگاه سئوالات امتحانی خود را بصورت چند گزینه ای طرح می کردند. البته از این میزان تنها ۱۰ درصد آنها صرفا از سئوالات چند گزینه ای و بقیه ترکیبی از سئوالات چند گزینه ای، تشریحی، صحیح و غلط؛ تطبیقی و موارد دیگر را استفاده می کردند. میزان استفاده از سئوالات چند گزینه ای در مطالعه کمیلی و همکاران ۶۴/۷ و در مطالعه شکور نیا و همکاران حدود ۹۵ درصد بوده است (۹، ۱۱).

در مطالعه حاضر ۲۷ درصد واحد های مورد پژوهش هیچگاه آزمون میان ترم برگزار نمی کردند، ۳۶ درصد هم گاهی اوقات و تنها ۳۷ درصد افراد این آزمون را بطور مرتب برگزار می کردند. در مطالعه انجام در زاهدان، استفاده از آزمون میان ترم را بعنوان بخشی از ارزشیابی دانشجو، ۵۱ درصد اعضاء هیئت علمی در دستور کار خود داشتند (۹). میزان استفاده از آزمون میان ترم در مطالعه شکورنیا و همکاران نیز ۷۴ درصد گزارش شده است (۱۱). در مورد اختصاص بخشی از نمره ارزشیابی پایانی به آزمون میان ترم، این میزان در مطالعه حاضر ۳۵-۲۵ درصد بود. در مطالعه کمیلی و همکاران این میزان ۵۰-۳۰

References

- 1- Grauer GF, Forrester SD, Shuman C, Sanderson MW. *Comparison of student performance after lecture-based and case-based/problem-based teaching in a large group*. J Vet Med Educ. 2008 Summe; 35(2):310-7.
- 2- Smith-Strøm H, Nortvedt MW. *Evaluation of evidence-based methods used to teach nursing students to critically appraise evidence*. J Nurs Educ. 2008 Aug; 47(8):372-5 .
- 3-Yoshida M, Tanaka M, Mizuno K, Ishii A, Nozaki K, Urakawa A, Cho Y, Kataoka Y, Watanabe Y, *Factors influencing the academic motivation of individual college students*. Int J Neurosci. 2008 Oct; 118(10): 1400-11.
- 4- Cox AE, Smith AL, Williams L. *Change in physical education motivation and physical activity behavior during middle school*. J Adolesc Health. 2008 Nov; 43(5): 506-13.
- 5- Franko DL, Cousineau TM, Trant M, Green TC, Rancourt D, Thompson D, Ainscough J, Mintz LB, Ciccazzo M. *Motivation, self-efficacy, physical activity and nutrition in college students: Randomized controlled trial of an internet-based education program*, Prev Med. 2008 Jun 28. [Epub ahead of print].
- 6-Fuchs A, Sielk M, Altiner A, Wilm S. *[A comparison of different methods of performance assessment for the course in general medicine]* Gesundheitswesen, 2005 Jun; 67(6): 432-7.
- 7- Weir RI, *Medical and nursing education in the nineteenth century: comparisons and comments*. Int Hist Nurs J. 2000 Spring; 5(2): 42-7.
- 8- Edelstein RA, Reid HM, Usatine R, Wilkes MS. *A comparative study of measures to evaluate medical students' performance*, Acad Med, 2000 Aug; 75(8): 825-33.
- ۹- کمیلی غلامرضا، رضایی قربانعلی، نحوه ارزشیابی دانشجویان توسط اعضای هیأت علمی علوم پایه دانشگاه علوم پزشکی زاهدان، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، سال ۱۳۸۱، شماره ۴، ۴۹-۵۳.
- ۱۰- آراسته حمید رضا، محمودی راد مریم، آموزش اثر بخش: رویکردی بر اساس ارزیابی تدریس توسط دانشجویان، مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی سمنان، جلد ۵، ویژه نامه آموزش پزشکی، پائیز و زمستان ۱۳۸۲.
- ۱۱- عبدالحسین شکورنیا، حسین الهام پور، علیرضا مظفری، بهمن دشت بزرگی. روند نتایج ارزشیابی اساتید دانشگاه علوم پزشکی جندی شاپور اهواز در یک دوره ده ساله، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، سال ۱۳۸۶، شماره ۲ (۷)، ۳۱۶-۳۰۹.