مجلـــه‌ی توســـعه‌ی آمـــوزش در علـــوم پزشـــکی
دوره‌ی ۴، شماره۶، بهار وتابستان ۹۰، صفحات۳۷ تا ۴۲

ارزشیابی مستمر به صورت پرسش‌های کلاسی،اثرات قابل توجهی در پیشرفت تحصیلی دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه علوم پزشکی زنجان دارد.

دکتر محسن علیپور[۱]، رمضان فلاح والامدهی[۲]

نویسنده‌ی مسئول: زنجان، دانشگاه علوم پزشکی زنجان،گروه فیزیولوژی فارماکولوژی mohsen26@zums.ac.ir

چکیده

زمینه و هدف: *ارزشیابی یکی از جنبه‌های مهم فعالیت‌های آموزشی است که به صور مختلف انجام می‌شود و توسط آن می‌توان به نقاط ضعف و قوت برنامه های آموزشی پی برد. در این مطالعه نقش ارزشیابی مستمر به صورت پرسش‌های کلاسی بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه علوم پزشکی زنجان مورد بررسی قرار گرفت.*

روش بررسی: *تحقیق حاضر یک مطالعه‌ی توصیفی تحلیلی به شکل مقطعی است که در جریان چهارترم تحصیلی و در چهار کلاس درس انجام شد. دانشجویان در هر کلاس به‌طورتصادفی به دوگروه تقسیم شدند. یک گروه به‌طور مستمر در طول ترم مورد سوال قرار گرفتند و از گروه دیگر هیچ سوالی پرسیده نشد. در پایان ترم نمرات کسب شده توسط گروه‌های دوگانه در هر کلاس و نیز کل دانشجویان در شرایط یکسان با هم مقایسه گردید.*

یافته ها: *نتایج این مطالعه نشان داد که در هر چهار کلاس، میانگین نمرات پایان ترم دانشجویانی که در طول ترم از آنها سوال پرسیده شده بود ، نسبت به دانشجویانی که مورد پرسش قرار نگرفته بودند ، به لحاظ آماری به‌طور معنی‌دار بالاتر است. این نتیجه در مورد کل دانشجویان صرف نظر از نوع رشته آن‌ها نیز صادق بود. از مجموع ٥٤ نفر دانشجویی که مورد سوال قرار گرفته بودند نسبت به ٥٤ نفر دیگر فقط ٤ نفر نمره‌ی پایین‌تر کسب کردند.*

نتیجه‌گیری: *یافته های این مطالعه مشخص می کند که ارزشیابی مستمر به شکل پرسش‌های کلاسی تاثیرات بسیار قابل توجهی در پیشرفت تحصیلی دانشجویان دارد. لذا شایسته است جهت دستیابی بهتر به اهداف آموزشی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان مورد برنامه ریزی و اجرای اندیشمندانه قرار گیرد.*

واژگان کلیدی: ارزشیابی تحصیلی، روش‌های ارزشیابی، پیشرفت تحصیلی

مقدمه

پیشرفت و توسعه ی جوامع در زمینه های مختلف علمی، اجتماعی و فرهنگی درگرو نیروهای متخصص آن است. تربیت نیروی انسانی متخصص از وظایف دانشگاه ها است. این رسالت مهم توسط اعضای هیأت علمی و درراستای وظایفی که درآینده از افراد تربیت یافته بر حسب نوع تخصص و مهارت آن ها انتظار می رود، و از رهگذر آموزش و تلاش در جهت بهبود و ارتقای کمی وکیفی آن و نیز فراهم آوردن زمینه‌ی رشد پیشرفت و تعالی دانشجویان امروز و متخصصین و کارگزاران فردا به سر انجام می رسد (۱). ملاک رسیدن به اهداف آموزشی در پیشرفت تحصیلی دانشجویان نمود پیدا می‌کند و پیشرفت و موفقیت تحصیلی دانشجویان در تغییر رفتار آن ها تجلی می یابد که از آن به عنوان ارزشیابی یاد می شود که مجموعا حاصل عملکرد مدرس وبازخورد آن از طرف دانشجویان است (۲). ارزشیابی را به صورت سنجش میزان پیشرفت آموزشی فراگیران بر اساس اهداف تعیین شده تعریف کرده‌اند. به عبارت دقیق تر در ارزشیابی مطلوب و ایده آل تغییر رفتار دانشجو از جهات مختلف که ناشی از آموخته های او و در راستای تحول در نگرش، مهارت و حتی شخصیت اوست ، بایستی مورد توجه قرار گیرد. زیرا هدف نهایی از آموزش و ارزشیابی اصلاح و ارتقای فرآیند یاد دهی - یادگیری در جهت تربیت یک انسان عالم ، توانمند و با اخلاق و با

۱- دکترای تخصصی فیزیولوژی ، استادیاردانشگاه علوم پزشکی زنجان

۲- کارشناس ارشد آمار، مربی دانشگاه علوم پزشکی زنجان

[Downloaded from edujournal.zums.ac.ir on 2026-11-10]

[DOR: 20.1001.1.22519521.1390.4.6.3.5]

دیدگاه باز و روشن است. بر همین اساس متخصصین تعلیم و تربیت به ما یادآوری و تاکید کرده اند که ارزشیابی مناسب یک اصل جدایی ناپذیر از فرآیند یاددهی – یادگیری مرتبط با اهداف تعریف و تعیین شده است که از آن به عنوان ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانشجویان به شکل یک رویداد منظم، قاعده مند و قانون پذیر برای تعین و تشخیص میزان پیشرفت یادگیرندگان در رسیدن به هدف‌های آموزشی و در راستای وظایفی که در آینده از آن ها انتظار می‌رود ، یاد کرده اند (۳). ارزشیابی به صور مختلف تقسیم شده است. اما آنچه در اینجا مد نظر است ، ارزشیابی پیشرفت تحصیلی (Academic Achievement Evaluation) است که دریک تقسیم بندی کلی دو صورت دارد که عبارتند از ارزشیابی پایانی یا تراکمی (Summative Evaluation) و ارزشیابی مستمر (Formative Evaluation). هدف از ارزشیابی پایانی یا تراکمی که حالت مقطعی دارد و معمولا در پایان یک سال ، دوره ، یا ترم آموزشی انجام می‌شود این است که مشخص شود تا چه حد دانشجویان اهداف درس را کسب کرده اند و برنامه آموزشی به چه میزانی برای آ ن ها مفید بوده است (٤و۳). نوع دیگر ارزشیابی، ارزشیابی مستمر است که سه حالت برای آن ذکر کرده اند که عبارتند از : ارزشیابی تشخیصی که در جریان تدریس از آن استفاده می شود و هدف از آن تشخیص مشکلات و عوامل دخیل در امر یادگیری و سنجش معلومات و مهارت های دانشجویان و تلاش در جهت رفع مشکل و بهبود فرآیند آموزش و یادگیری فراگیران است. ارزشیابی مرحله ای ، این نوع ارزشیابی نیز در جریان تدریس به‌کار می رود و استاد به نحوی تدریس را طراحی و تنظیم می کند که بر مبنای آن از طریق تعیین کنفرانس، کار پژوهشی و یا تکلیف کلاسی دانشجویان را در رسیدن به اهداف آموزشی کمک نماید (٦و۵). ارزشیابی تکوینی، این نوع ارزشیابی مستمرکه در طول سال تحصیلی انجام می‌گیرد، با نام ارزشیابی تکوینی نیز شناخته شده است (۷). صرف نظر از موارد معدود، آنچه در حال حاضردر بسیاری از دانشگاه های علوم پزشکی و از جمله در دانشگاه علوم پزشکی زنجان معمول است، ارزشیابی پایانی یا تراکمی است که در پایان هر ترم و عمدتا به صورت تستی و چند گزینه ای از دانشجویان گرفته می شود (۸) که به نوبه خود از این نظر که آیا این روش ارزشیابی می تواند تغییرات رفتاری و آموخته های دانشجویان را به درستی مورد سنجش قرار دهد، قابل نقد و بررسی است. هدف از مطالعه‌ی حاضر پاسخ به این سوال بوده است که نقش ارزیابی دانشجویان در طول یک ترم تحصیلی به صورت پرسش های شفاهی، کنفرانس و یا آزمون های کوچک (کوئیز) بر نمره‌ی پایان ترم آن ها به عنوان یکی از ملاک‌های پیشرفت تحصیلی مورد بررسی و تجزیه و تحلیل قرار گیرد.

روش بررسی

تحقیق حاضر یک مطالعه‌ی توصیفی تحلیلی به شکل مقطعی بود که به منظور تحلیل نقش پرسش‌های کلاسی تحت عنوان ارزشیابی مستمردر پیشرفت تحصیلی دانشجویان در دانشگاه علوم پزشکی زنجان در طول چهار ترم تحصیلی از نیمسال اول سال ۸۸ تا نیمسال دوم سال ۸۹ در دانشکده های پرستاری و مامایی و دانشکده‌ی پیراپزشکی اجرا شد. جامعه‌ی مورد مطالعه دانشجویان مقطع کارشناسی وکاردانی دانشگاه علوم پزشکی زنجان وحجم نمونه شامل سه کلاس از دانشجویان مقطع کارشناسی پرستاری به تعداد ۳٤ نفر، کارشناسی مامایی نا پیوسته به تعداد ۲۲ نفر، کارشناسی بهداشت حرفه‌ای به تعداد ۲۸ نفر و دانشجویان مقطع کاردانی به تعداد ۲٤ نفر بود.به این ترتیب تعداد کل دانشجویان در این مطالعه ۱۰۸ نفر بودند که نصف آن‌ها یعنی ٥٤ نفردر طول ترم تحصیلی با طرح پرسش‌های کلاسی مورد ارزشیابی قرارگرفتند و ٥٤ نفر دیگر مورد سوال قرار نگرفتند. شیوه‌ی کار به این صورت بود که در شروع ترم و اولین جلسه‌ی کلاس درس، دانشجویان از روی لیست به طور تصادفی

[Downloaded from edujournal.zums.ac.ir on 2026-11-10]

[DOR: 20.1001.1.22519521.1390.4.6.3.5]

به دوگروه مساوی الف و ب تقسیم می‌شدند و به آن‌ها توضیح داده می شد که یک گروه در تمامی جلسات درس به صورت شفاهی یا کتبی مورد پرسش قرار خواهند گرفت و بخشی از نمره‌ی پایان ترم آن‌ها (٤نمره) مربوط به فعالیت‌های کلاسی خواهد بود. واز گروه دیگر هیچ سوالی پرسیده نخواهد شد. این روش در هر چهار کلاس مورد مطالعه انجام شد. در پایان ترم سوالات امتحان برای همه دانشجویان یکسان بود و نمره‌ی همه آن‌ها از نمره‌ی ۲۰ محاسبه گردید و فعالیت‌های کلاسی در این بخش اعمال نشد ، زیرا براساس هدف مطالعه بایستی تاثیر فعالیت های کلاسی بر نتیجه‌ی نهایی در شرایط یکسان مورد ارزیابی قرارگیرد. لازم به تاکید و یادآوری است که در مورد دانشجویانی که مورد پرسش قرار نگرفته بودند، نمره‌ی نهایی آن‌ها که درکارنامه ثبت شد نمره‌ای بود که از امتحان پایان ترم از ۲۰ نمره‌ی کسب کرده بودند. اما نمره‌ی نهایی دانشجویانی که مورد پرسش قرارگرفته بودند و در کارنامه ثبت شد شامل ١٦ نمره از امتحان پایان ترم و ٤ نمره فعالیت کلاسی آن‌ها بود. بنابراین در این مطالعه، مقایسه دو گروه از دانشجویان به منظور تحلیل نقش ارزشیابی مستمر بر پیشرفت تحصیلی آن‌ها، مبتنی بر نمره‌ای بود که در پایان ترم و در شرایط یکسان از مقدار حداکثر بیست کسب نموده بودند. تجزیه و تحلیل اطلاعات به‌دست آمده از مطالعه با استفاده از آزمون آماری نا پارامتری Mann-whitney و توسط نرم افزار SPSS ویرایش ١٦ انجام شد. و نتایج به صورت میانگین ± انحراف معیار بیان گردید.

یافته ها

نتایج حاصل از این مطالعه نشان داد که ارزشیابی مستمر به صورت پرسش‌های کلاسی از دانشجویان، نقش اساسی در پیشرفت تحصیلی (نمره‌ی پایان ترم) آن‌ها ایفا می‌کند. از بین ۱۷ نفردانشجویان مقطع کارشناسی پرستاری که در طول ترم مورد پرسش قرار نگرفته بودند در مقایسه با ۱۷ نفری که به‌طور مکرر از آن‌ها سوال شده بود، تعداد دو نفر نمره‌ی مساوی و دو نفر نمره‌ی بالاتر کسب کرده بودند و نمرات بقیه پایین تر بود. میانگین نمرات دانشجویان گروه الف (مورد سوال واقع شده) به‌طور معنی دار از میانگین نمرات دانشجویان گروه ب (مورد سوال قرار نگرفته) بیشتر بود (جدول۱). مقایسه‌ی نمرات دانشجویان کارشناسی مامایی نشان داد که همه‌ی دانشجویان گروه الف نسبت به گروه ب نمره‌ی بالاتری کسب نمودند. جدول۱ میانگین نمرات مکتسبه توسط دو گروه مورد مطالعه را نشان می‌دهد. نتایج حاصله در مورد دانشجویان کارشناسی بهداشت حرفه‌ای برجستگی بیشتری نشان داد، به‌طوری که فقط یک نفر از گروه ب نمره‌ی مساوی با گروه الف کسب کرد و تعداد ٤ نفر نمره‌ی پایین تر از ۱۰ کسب کردند و بالا ترین نمره‌ی اخذ شده توسط آن‌ها برابر ۱۵ بود. اما در گروه الف که ارزشیابی مستمر در مورد آن‌ها اعمال شده بود، حداقل نمره‌ی کسب شده ۱۳ و حداکثر آن برابر با ۱۷ بود. مقایسه‌ی میانگین نمرات دو گروه مورد مطالعه در جدول۱ نشان داده شده است. در خصوص‌دانشجویان کاردانی فوریت‌های پزشکی نیز نتایج مشابهی به‌دست آمد. از بین ۱۱ نفر دانشجویان گروه ب که مورد سوال واقع نشده بودند، ۲ نفر نمره‌ی مساوی و ۵ نفر نمره‌ی پایین تر از۱۰ کسب کردند و بالاترین نمره‌ی آن‌ها برابر با۱۲/۵ بود. در صورتی‌که در گروه الف، فقط ۲ نفر نمره‌ی پایین‌تر از ۱۰ داشتند و بقیه‌ی نمرات از افزایش قابل توجهی برخوردار بود. جدول ۱ نتایج حاصله را به صورت مقایسه‌ی میانگین‌ها نشان می‌دهد. همچنین مقایسه‌ی میانگین نمرات کل دانشجویان شامل دو گروه الف و ب صرف نظر از نوع کلاس، رشته و سال تحصیلی بیانگر تاثیر مثبت و معنی دار ارزشیابی کلاسی بود.

[Downloaded from edujournal.zums.ac.ir on 2026-11-10]

[DOR: 20.1001.1.22519521.1390.4.6.3.5]

جدول۱: مقایسه ی میانگین نمرات دانشجویان در دو گروه مورد مطالعه برحسب رشته ی تحصیلی

رشته	ارزشیابی کلاسی	تعداد	انحراف معیار ± میانگین	p-value
پرستاری	شده	۱۷	۱۵/۶۰ ± ۱/۴۶	٪۲۹
	نشده	۱۷	۱۴/۲۹ ± ۱/۵۳	
مامایی	شده	۱۱	۱۴/۵۴ ± ۲/۵۴	٪٤
	نشده	۱۱	۱۲/۳۶ ± ۳/۰۱	
بهداشت حرفه ای	شده	١٤	۱۴/۷۱ ± ۱/۳۸	۰/۰۰۰۵
	نشده	١٤	۱۱/۲۱ ± ۲/۴۶	
فوریت های پزشکی	شده	۱۲	۱۲/۹۵ ± ۲/۸۰	۰/۰۰۰٦
	نشده	۱۲	۹/۶۲ ± ۱/۹۶	
کل دانشجویان	شده	۵۴	۱۴/۵۳ ± ۲/۱۸	۰/۰۰۰۵
	نشده	۵۴	۱۲/۱۰ ± ۲/۸۵	
	جمع	۱۰۸	۱۳/۳۱ ± ۲/۸۱	

بحث

نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که ارزشیابی مستمر و پایدار که در اینجا به شکل پرسش‌های کلاسی در طول ترم تحصیلی مدنظر می باشد، نقش بسیار بارز و قابل توجهی در پیشرفت تحصیلی دانشجویان که دراین مطالعه به صورت نمرات پایان ترم در شرایط یکسان در نظر گرفته شد، ایفا می‌نماید.به‌طوری که در مقدمه‌ی این مطالعه ذکر شد ، ارزیابی برنامه های آموزشی ازنظر میزان دستیابی به اهداف آموزشی که از طریق جمع آوری اطلاعات و قضاوت آگاهانه درباره‌ی خصوصیات وکیفیت یک برنامه‌ی آموزشی حاصل می‌شود، امری انکارناپذیر است. اما آنچه که درحال حاضردر دانشگاه های علوم پزشکی رایج است وملاک ارزشیابی برنامه های آموزشی قرارمی گیرد، همان امتحانات پایان ترم است که عمدتا به صورت چند گزینه ای از دانشجویان گرفته می‌شود. هرچند در این ارتباط مطالعات جامعی صورت نگرفته ، اما گزارشات پراکنده حاکی از آن است که ارزشیابی عمدتا به صورت تراکمی است و ارزشیابی مرحله ای کمتر مورد استفاده قرارگرفته است (۸و۹) . به عنوان مثال در دانشگاه علوم پزشکی اصفهان که یکی از دانشگاه های فعال و پیشتاز درزمینه‌ی تغییروتحول درتوسعه‌ی آموزش پزشکی است ، برای ارزیابی نهایی دروس نظری دانشجویان رشته ی مامایی در موارد کمی (حدود ۲۷ درصد) امتحان میان ترم دخالت داده شده است و پاسخ گویی به سووالات کلاس نیز بخش مهمی از ارزشیابی نهایی را در بر نداشته است. مقایسه‌ی ارزشیابی های انجام شده در دانشگاه علوم پزشکی اصفهان و زاهدان نشان می‌دهد که دردانشگاه علوم پزشکی زاهدان، حدود ۷۲ درصد ارزشیابی های انجام شده به وسیله‌ی اساتید علوم پایه به شکل مرحله‌ای انجام شده است ، اما در دانشگاه علوم پزشکی اصفهان از ارزشیابی مرحله‌ای کم تراستفاده شده است (۸و۹). سوال مهمی که لازم است در اینجا به آن پاسخ داده شود این است که آیا با انجام امتحانات تراکمی که در پایان ترم و عمدتا صورت چند گزینه‌ای بر گزار می شود و درحقیقت به هدف تبدیل شده است، می‌توان در مورد دستیابی به اهداف آموزشی قضاوت درست و منطقی به‌عمل آورد. آیا با این روش می‌توان به تشخیص ویژگی‌ها، توانمندی ها، تغییرات، تفاوت ها، پیشرفت ها و شناخت دانشجویان پی برد. آیا یک استاد که در طول ترم یک کلمه با دانشجو حرف نمی زند، از او سوال نمی پرسد، از او تکلیف نمی‌خواهد، اسم او را نمی داند و صرفا به ارایه‌ی درس می پردازد، می تواند از او شناخت پیدا کند و آیا می‌تواند با انجام یک امتحان در پایان ترم به حق درمورد او قضاوت کند و تصمیم بگیرد. مشکلاتی که این نوع ارزشیابی ها (عمدتا تراکمی) دارند واقعیت پنهانی است

[Downloaded from edujournal.zums.ac.ir on 2026-11-10]

[DOR: 20.1001.1.22519521.1390.4.6.3.5]

که از دیدگاه اساتید و دانشجویان انکار نا پذیر است (۱۱-۹). محدودیت زمانی واصراراساتید ودانشجویان برای بیان کلیه‌ی مطالب درسی در کلاس، امکان ارزیابی تکوینی را سلب می‌نماید واساتیدرا وادار می‌سازد تا از شناسایی میزان پیشرفت دانشجویان که شاخص تشخیص دستیابی به اهداف آموزشی است درطی روند تحصیل صرف‌نظرکنند. گاهی در ذهن دانشجویان به خصوص در سال‌های اول تحصیل جا افتاده است که مورد پرسش قرارگرفتن دانشجودر کلاس‌شان ، منزلت او را پایین می‌آورد و جایگاه اورا به سطح دانش آموزتنزل می‌دهدکه این موضوع عمدتاناشی از عدم آگاهی دانشجویان می‌باشد (۹). علاوه بر این‌ها نحوه ی ارزشیابی که در پایان دوره ی آموزشی صورت می‌گیرد، معمولا از نوع چند گزینه ای است و مورد مناقشه است (۱۰). مطالعات نشان داده است که هر چند این نوع ارزشیابی محتوای آموزشی بیشتری را مورد سنجش قرار می دهد، اما در صورتی که اصول صحیح طراحی سوال رعایت نشده باشد ، از اعتبارآن‌ها کاسته می‌شود (۱۲). مطالعات نشان داده‌اند که سوالات این‌گونه آزمون‌ها از ۳۰ تا ۵۰ درصد دارای اشکال هستند (۱۳و۹،۸). ضمن اینکه کسب نمره از طرف دانشجویان به هدف اصلی تبدیل شده است و اساس فراگیری آن‌ها در جهت کسب موفقیت به صورت نمره است. لذا هر چند اطلاعات علمی و متقن موجود در این زمینه محدود است، به‌نظر می رسد ، کیفیت روش ارزشیابی چند گزینه ای در حد مطلوب وایده‌ال نباشد. در همین ارتباط در تحقیقی که بر روی ۱۱۱ نفر کارورز رشته‌ی پزشکی صورت گرفته ، ارتباط معنی داری بین سطح اطلاعات کارورزان و نمرات کسب شده از آزمون پیش کارورزی مشاهده نشده است (۱٤). دراین راستا استفاده از آزمون‌های انشایی (تشریحی) صرف نظر از ایراداتی که بر آن وارد است ، خالی از فایده نیست و باعث می‌شود که دانشجو با سعی بیشتری برای یافتن روابط در میان مطالب جستجو کند و اطلاعات را به راه‌های معنی‌دار سازمان دهد (۹). بنا براین ، این نوع سوالات برای سنجش سطوح بالای یادگیری ازجایگاه ویژه‌ای برخوردار هستند (۱٤). به هر حال هرکدام از روش‌های ارزشیابی شامل چند گزینه‌ای، تشریحی و حتی شفاهی معایب و محاسنی دارند (۱۲و۹،۸) و به‌نظر می‌رسد به‌کارگیری تلفیقی از این روش‌ها (در صورتی که قابلیت انجام داشته باشد) اعتبار ارزشیابی را بالابرده و درصد خطا را به حداقل می‌رساند. از طرف دیگر ما در این مطالعه دریافتیم ارزشیابی مستمر نقش به‌سزایی در پیشرفت تحصیلی دانشجویان ایفا می‌نماید. از دلایلی که بر له این روش به عنوان بخش مهمی از فرایند فعالیت های آموزشی می‌توان اقامه نمود این است که اولا دانشجو در فرآیند تدریس مشارکت می‌کند، محیط کلاس را فرح بخش احساس می‌کند، نقاط قوت و ضعف خود را شناسایی می‌کند ، از همان ابتدا مدیریت فرآیندهای یادگیری خود را به‌تدریج برعهده می‌گیرد و احساس رضایت از روند آموزش باعث ایجاد علاقه و انگیزه در او می‌گردد و از انباشته شدن انبوه مطالب درس تا شب امتحان که خود مسبب استرس است ، جلوگیری می شود. بنابراین، ارزشیابی کلاسی یک فرصت یادگیری تلقی می‌شودوبرای یادگیری و بهبود شرایط آن انجام می گیرد(۱۱و۹، ۵). از طرف دیگر این امکان برای استاد فراهم می شود تا با انجام ارزشیابی در هنگامی که هنوز فعالیت های آموزشی جریان دارد و یادگیری دانشجویان درحال تکوین و شکل گیری است، ازچگونگی تحقق هدف های آموزشی هر بخش از مطالب تدریس شده آگاه شود، نقاط قوت و ضعف دانشجویان و خودش را شناسایی کند و با تقویت جنبه‌های مثبت و رفع کاستی‌ها و نارسایی‌ها در ایجاد تحول و اصلاح روش‌های آموزش گام های مؤثرتری بر دارد (۹).

نتیجه گیری

بر اساس آنچه که در سطور بالا ذکر آن رفت واز آنجا که آزمون‌های چند گزینه ای به تنهایی به ارزشیابی ایده‌آل منتهی نمی شود و از طرف دیگرکسب نمره از طرف بسیاری از دانشجویان به هدف و فرهنگ تبدیل شده است و افت تحصیلی آن ها را به دنبال دارد، پیشنهاد می‌شود ارزشیابی مرحله ای به شکل پرسش‌های کلاسی که محاسن فراوانی دارد و یا حداقل برگزاری امتحانات در چند مرحله به عنوان یک مکانیزم میان مدت و موثر جهت دستیابی به اهداف آموزشی و به‌طور کلی ارتقای کیفیت آموزشی مورد توجه مدرسان و اساتید محترم قرار گیرد.

[Downloaded from edujournal.zums.ac.ir on 2026-11-10]

[DOR: 20.1001.1.22519521.1390.4.6.3.5]

منابع

۱- بازرگان ع . ارزشیابی آموزشی :مفاهیم، الگوها و فرایندهای عملیاتی .چاپ اول .تهران: سمت ; ۱۳۸۰، صفحات ۵۵-.۲۲

۲- سیف ع ا. روانشناسی پرورشی، روانشناسی یادگیری و آموزش .چاپ دهم، تهران : آگاه;۱۳۸۳، صفحات ۷۰-.٤٤٠

۳- ارزشیابی آموزشی (مبانی سنجش توانایی و بررسی برنامه) - ولف ، ریچارد- کیامنش ع ر (ترجمه)، چاپ دوم - مرکز نشر دانشگاهی; ۱۳۷۵ صفحات ۲۵-۸.

4- Lockhart M."Educational Assessment" Academic Exchange Quarterly, available at Rapdintellect.com Retrieved January 28, 2009

5- Lorna E. Assessment as learning: using classroom assessment to maximise student learning. thousand oaks; CA: Corwin Press; 2003.

6- Brown M. CEE and IPU-MSU Webcast Workshop. "Metering the Unmetered Resource: Evaluation Methods for Achieving Diverse Energy-Efficiency Policy Objectives. Categories and Types of Evaluation. February 27, 2008. available: http://www.cee1.org/eval/webinar.php3.

۷- شعبانی ح. مهارتهای آموزشی و پرورشی. چاپ بیست و دوم، تهران: سمت ، ۱۳۸۷; صفحات ٤۰۰-۳۹۰.

۸- کمیلی غ، رضایی ق. نحوه ارزشیابی دانشجویان توسط اعضای هیئت علمی دانشگاه علوم پزشکی زاهدان. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی.۱۳۸۱; ٤(۹):٤۹-۵۳.

۹- کاظمی ا، احسان پور س، حسن زاده ا. وضعیت ارزشیابی تحصیلی دروس تخصصی نظری دوره کارشناسی پیوسته مامایی. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی. ۱۳۸۸; ۹ (٤): ۳٤٦-۳۵۵.

۱۰- شکوری نیا ع، خسروی بروجنی آ ، مظفری ع ، الهام پور ح. بررسی سوالات امتحانی اعضای هیئت علمی دانشگاه علوم پزشکی جندی شاپور اهواز با تکیه برتکیه بر ساختار سوالات چند گزینه ای در سال ۱۳۸٦. گام های توسعه در آموزش پزشکی - مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی. ۱۳۸۸; ۲(٦):۱۳۸-۱۲۹.

11-Avaiable from: http://arzeshyabi.mihanblog.com/post/category/

12- Downing SM. The effects of violating standard item writing principles on tests and students: the consequences of using flawed test items on achievement examinations in medical education, *Adv Health Sci Educ Theory Pract* . 2005; 10(2): 133-43.

۱۳- شکوری نیا ع ، مظفری ع ، خسروی بروجنی آ . بررسی بررسی سوالات چند گزینه ای آزمون دستیاری در دانشگاه علوم پزشکی جندی شاپور اهواز. مجله علمی پزشکی. ۱۳۸۸; ۸(٤):٤۹۱-۵۰۳.

۱٤- هادی ن، شیرالی ر. آگاهی کارورزان دانشگاه علوم پزشکی شیراز در باره پرفشاری خون. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی. ۱۳۸٤; ۵(۲):۱٦۵-۱۷۰.

۱۵- Wink DM. Using questioning as a teaching strategy. *Nurse Educ*. 1993, 18(5): 11-5.

Formative Evaluation As Classroom Questioning Has Significant Effects On The Academic Achievement Of The BS Students of Zanjan University of Medical Sciences.

[Downloaded from edujournal.zums.ac.ir on 2026-11-10]

[DOR: 20.1001.1.22519521.1390.4.6.3.5]