

编制

以评判性思维为导向的 护理试题的编制

主 编 陈京立 梁 涛



人民卫生出版社

PEOPLE'S MEDICAL PUBLISHING HOUSE

编制

以评判性思维为导向的 护理试题的编制

主 编 陈京立 梁 涛

副 主 编 邓寒羽

编写人员（按姓氏汉语拼音排序）

陈京立 陈声宇 邓寒羽 郭爱敏
李 杨 梁 涛 刘建芬 夏春红
张 欢 赵 红



人民卫生出版社

PEOPLE'S MEDICAL PUBLISHING HOUSE

图书在版编目(CIP)数据

以评判性思维为导向的护理试题的编制/陈京立,梁涛主编.
—北京:人民卫生出版社,2013.10

ISBN 978-7-117-17661-3

I. ①以… II. ①陈… ②梁… III. ①护理学-试题-
编制-研究 IV. ①R47

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2013)第 163484 号

人卫社官网	www.pmph.com	出版物查询, 在线购书
人卫医学网	www.ipmph.com	医学考试辅导, 医学数 据库服务, 医学教育 资源, 大众健康资讯

版权所有, 侵权必究!

以评判性思维为导向的护理试题的编制

主 编: 陈京立 梁 涛

出版发行: 人民卫生出版社(中继线 010-59780011)

地 址: 北京市朝阳区潘家园南里 19 号

邮 编: 100021

E - mail: pmph@pmph.com

购书热线: 010-59787592 010-59787584 010-65264830

印 刷: 三河市富华印刷包装有限公司

经 销: 新华书店

开 本: 850×1168 1/32 印张: 5

字 数: 125 千字

版 次: 2013 年 10 月第 1 版 2013 年 10 月第 1 版第 1 次印刷

标准书号: ISBN 978-7-117-17661-3/R · 17662

定 价: 18.00 元

打击盗版举报电话: 010-59787491 E-mail: WQ@pmph.com

(凡属印装质量问题请与本社市场营销中心联系退换)

我已经做高校护理教师近 25 年了。

作为一名护理教师,始终需要保持对这份职业的热忱。这份热忱,源于教师职业的特殊性,她既是衔接教育与实践的使者,也是教育与实践的践行者。她需要热爱护理工作,因为护理工作是可以把温暖送给他人的高尚职业;她也需要热爱教育工作,因为通过教育活动,能使更多的学生成为白衣天使给予别人温暖。这种特殊的身份,使我们既需要有丰富的临床护理实践经验,又要有扎实的教育教学基础。有了丰富的临床经验才能与临床工作相结合知道给学生讲什么,有了扎实的教育教学基础才能知道怎么将知识深入浅出地传递给学生。

护理教育的使命是要把学生逐步培养成为能够胜任临床护理工作的护士,需要学生在未来的工作中担负起救死扶伤、呵护生命的艰巨任务。在这个过程中要使学生增长护理知识、掌握护理技能,养成护理职业精神,特别是要具备解决未来临床实践工作中问题的能力。而评判性思维是解决问题的基础,是护理教师通过各种教学活动希望学生具备的重要专业能力之一。

如何使学生具备评判性思维能力,对教育者是挑战。在教育育人的教育教学活动中,特别是在教育实践中,始终坚持贯彻评判性思维的思维和工作方法,才可能使学生逐步形成并具有评判性思维能力。现今的护理教育中,教师们已经意识到在课堂教学、临床实践中体现评判性思维的思维过程,并积极地为生创造相应的实践训练机会。但并不是每一个教师都意识到

了。作为评价学生的重要环节——考试，在这个环节中也应该体现评判性思维的思想。

北京协和医学院护理学院的教师，是在学习型的集体中成长的，在多年的教育教学改革探索中，以培养优秀的护理人才为己任，尝试更全面地培养和塑造学生，考试试题编制这个环节也受到教师们的重视。在统一思想的基础上，临床教研室和教学管理部门的教师，在学校的支持下，集体编写了这本《以评判性思维为导向的护理试题的编制》一书，希望本书能为深化护理教学改革，提高护理教学质量，特别是引起教师关注，要在教学活动的每一个环节都注意对学生评判性思维能力的培养作出贡献。

在高校护理教育工作的二十多年，我见证了中国护理的飞跃，也亲历了协和护理的发展，更深地感受和体会到协和校训“严谨、博精、创新、奉献”的含义，作为协和人，我自己和每一个协和的教师都还需要不断奋进，做更好的协和教师。

感谢陈京立、梁涛主编和她的编写团队，邀请我为这本她们称之为“小”书的书写序，希望这本“小”书，能对中国的护理教育起到不小的作用。因为我知道这本书中饱含着编写团队对护理教育的热爱、执著和奉献，倾注着她们多年在护理教育中的心血和精力。

李峥

北京协和医学院护理学院

2013年7月

前 言

护理学是一门综合性的应用学科,在日益复杂的临床环境中,护理人员能够迅速进行独立判断、做出决策,为患者提供安全、有效的护理,是社会对护理人员提出的基本要求。如何培养护理学生胜任临床实际工作的要求,一直是护理教育者思考的问题。而评判性思维能力即是护理人员解决临床实际问题所必备的基本能力。

评判性思维是可以为任何人所掌握的思维技巧,具有很强的应用性。它在自然科学中可以培养人们的问题意识和质疑精神,在社会科学中可以培养人们的忧患意识和理性精神。评判性思维有助于人们发现问题,它和创新思维一样,对做出科技和文化创新有着重要作用。

近二十年,随着医学和护理教育改革的推进,学生评判性思维能力的培养越来越受到重视,将其作为高等护理教育目标这一观点已成为国内外护理教育者的共识,为此广大的教育者也进行了积极的研究和探索。《中国护理事业发展规划纲要》(2005—2010年)中也明确将评判性思维能力的培养作为护理教育的重要改革目标。但在实际的教育教学活动中,如何把评判性思维能力体现在考试试题中,通过常规的考试评价促进学生评判性思维能力的发展,是一个值得思考的问题。北京协和医学院护理学院的教师,在多年的教育教学改革中,积累了丰富的评判性思维能力培养的教育教学经验。在教学评价环节,意识到护理试题的编制过程也应该体现评判性思维的特点,并在用评判性思维指导护理试题的编制方法方面进行了初步探索。

因此希望借此书的编写,介绍已有的经验和体会,供广大护理教育者参考。

本书试图尝试把护理试题编制设计的一些理论和技巧进行梳理。第一部分对教育评价、评判性思维的培养等进行了介绍,特别通过介绍中国护士执业考试试题出题指导思想的深刻变迁,让教师意识到,在各级各类学校的考试命题工作中,都应把能力的测评作为重点,重视对学生能力的评价,而不只是关注知识的记忆,而评判性思维为导向的试题编制正是符合这种思想的转变。第二部分通过介绍评判性试题的编制原则、方法,不同题型的特点,把北京协和医学院护理学院教师试题编制的体会告诉读者。第三部分,介绍考试质量的测量和考试管理制度。

由于学生评判性思维能力的测评是一个比较复杂的过程,本书介绍的以评判性思维为导向的护理试题编制,应该只是对这复杂环节中的一部分的初步探索。这里所写的,是高等护理教育一线教师的思考和实践的结晶,相信会对广大护理教育者有所启迪和帮助。

陈京立 梁 涛

2013年7月

目 录

第一章 教育评价和医学类考试	1
第一节 教育评价的基本原理简介	1
一、教育评价的类型.....	1
二、常用的教育评价模式.....	5
三、有效的教育评价.....	6
四、教育评价的方法.....	8
五、教育评价的过程.....	10
第二节 护士执业考试与考试评价	13
一、护士执业资格考试的发展状况.....	13
二、护士执业资格考试的目的.....	15
三、考试设计.....	17
四、命题流程.....	24
第二章 评判性思维的教学及评价方法	27
第一节 评判性思维概述	27
一、评判性思维概念的由来.....	27
二、评判性思维的内容.....	29
三、评判性思维在教育中的作用.....	30
第二节 护理教学中评判性思维的应用	31
一、评判性思维的教学方法.....	31
二、评判性思维的评价方法.....	44
第三章 以评判性思维为评价导向的护理试题编制方法	50
第一节 评判性思维试题编制原则	50
一、明确试题的考核目标层次.....	51

二、需要应用多种逻辑思考方式答题	53
三、合理设置干扰信息	55
四、编写试题解析	56
第二节 现有试题的修订	61
一、现有试题编制的特点	61
二、现有试题修订要领	63
三、将现有试题修订为评判性思维试题	64
四、现有试题修订举例	66
第三节 依照护理程序编制评判性思维试题	70
一、评估阶段的试题编制	70
二、诊断阶段的试题编制	72
三、计划阶段的试题编制	74
四、实施阶段的试题编制	76
五、评价阶段的试题编制	78
第四节 选择题的编写要求	79
一、选择题编写的一般要求	80
二、选择题题干编写要求	84
三、选择题选项编写要求	89
四、选择题答案解析编写要求	94
第五节 其他题型编制的基本要求	95
一、以美国护士执业考试为例介绍几种题型	95
二、我国医学考试中其他类型试题介绍	100
第四章 考试质量分析	105
第一节 考试分析的理论基础	105
第二节 试题与试卷的分析	106
一、难度的分析	107
二、区分度分析	112
三、应答频数分析	117
四、试题分析过程演示	117

第三节 考试的信度	121
一、信度的定义	121
二、信度的分类	121
三、内部一致性信度的计算方法	122
四、信度的取值	124
五、提高考试信度的途径	124
第四节 考试的效度	125
一、效度的概念及性质	125
二、效度的评估方法	126
三、试卷的效度和考试蓝图	129
四、考试蓝图的细目表编制	130
五、考试蓝图分析	134
六、在数据库中组织测试题	134
七、测试题类别和考试亚分	137
八、发展评判性思维考试蓝图的六步法	137
第五章 考试管理制度	138
第一节 组织命题	138
一、制定命题方案	138
二、制定命题流程	139
三、下达命题任务	139
四、组织命题相关培训	139
第二节 考试的内部评价	141
一、试题需符合评判性思维考题的原则	141
二、试题书写格式需符合标准	142
三、考试内容需符合要求	142
四、试题库的建立与考试分析软件的应用	143
五、可接受的试题与考试统计参数	144
第三节 考试相关资料的管理	145
一、试卷的保存	145

目 录

二、考试相关资料的电子储存	146
第四节 考试的外部评价	146
一、建立评价基准的策略	146
二、外包考试	148
参考文献	149

第一章

教育评价和医学类考试

第一节 教育评价的基本原理简介

“评”，即评定、评判之意，“价”，即价值。评价就是主体根据一定的标准对客体的价值作出判断的活动，评价就是一个通过详细的鉴定研究，弄清某样东西的价值或某件事物的意义的过程。教育评价是根据一定的教育价值观或教育目标，运用可行的科学手段，通过系统的收集信息资料和分析整理，对教育活动、教育过程及其效果进行价值判断，为提高教育质量和制定教育决策提供依据的过程。教育评价具有以下几方面主要功能：①导向功能：具有引导评价对象向预定目标前进的作用，通过教育评价结果及信息的反馈和利用，对整个教育教学活动具有一种导向或指导作用；②改进功能：评价作为一种反馈，通过评价及时获得教育结果、教育过程的信息，以便及时强化、调节和矫正；③鉴别功能：具有对评价对象的目标达到度、合格与否、优劣程度、水平高低的判断与确定的功用和能力；④激励功能：教育评价具有使评价对象产生或形成逼近并实现预期目标而不断进取的内在动力的功用和能力。

一、教育评价的类型

教育评价的项目很多，而且内容丰富，各项目之间又相互关联。根据不同的维度，按照不同的标准，教育评价的分类方法不同。下面介绍常用的几种评价类型。

（一）外部评价/内部评价

根据评价过程中主体、客体的关系，可分为外部评价和内部

评价。外部评价是指由被评对象以外的主体依据一定的评价标准对被评对象所实施的评价,又称为他人评价。外部评价的目的是增强评价结果的客观性和公正性,避免内部评价的主观片面性。例如,根据2003年教育部颁发的《国家精品课程建设工作实施办法》中的规定,我国的国家精品课程评估由教育部委托的有关机构和专家进行评审,就属于外部评价。首先由学校组织力量完成课程建设,并在校内进行评选后择优向学校所在的省、自治区、直辖市进行推荐,由省、市级评选出省、市精品课程后参考“国家精品课程本科、高职课程分学科配额表”向教育部高教司进行网上申报,最终由教育部组织专家分层次、分指标、分学科进行评审后选出具有特色的优质课程,授予国家精品课程荣誉称号。

内部评价与外部评价相对应,又称为自我评价。内部评价是指由被评对象内部的相关主体依据一定的评价标准自行组织实施的评价,其目的是为了加强内部的自我认识、自我反馈、自我改善与自我提高。例如,院系一般作为学校学术部门主要的组织形式,各院系可按照学校发展目标设置评估标准,对现有的教学环境和课程体系的建设开展自评工作,通过评估不仅可以促进教学工作的改进,还可以重新分配教学设备和经费资源。内部评价是外部评价的基础,内部评价与外部评价的有效结合是提高评价质量与效果的重要方式之一。通常先进行内部评价,再组织适当规模的外部评价,发挥两类评价各自的优势。

(二) 诊断性评价/形成性评价/总结性评价

根据评价目的的不同,可将评价分为诊断性评价、形成性评价和总结性评价。诊断性评价是指通过对评价对象核心要素的测评,对其现状、问题以及成因进行价值判断的过程,其目的是确定评价对象的状态水平、存在的问题等,即确定问题。诊断性评价的主要特点是前置性,即这种评价多在教育活动开始时进行,常被应用于教学评价中,如各学年、各学期或某个教学阶段开始前。如对学生的知识、技能等进行预测,以达到因材施教的目的。

形成性评价又称过程评价或学习中评定,最早由美国哈佛大学的斯克里文(M. Scriven)于1967年提出。形成性评价是指在教学活动过程中,为了了解教育结果以及教育活动方案的进展,及时发现问题并及时调整和改进教育活动而进行的一种价值判断活动。其目的是随时了解动态的教学过程,反馈信息,以便及时强化、及时调整,使教学活动在监控中不断完善,以便顺利达到预期目标。形成性评价多用于课程编制和教学领域,例如在一门课的讲授过程中随时了解学生对课程的掌握情况,以判断课程的设置是否合理,并据此对教学进行必要的改进。

总结性评价又称为终结性评价或学习后评定,同形成性评价一样,最早由美国哈佛大学的斯克里文(M. Scriven)于1967年提出。总结性评价是对一定时期内的教育活动进行整体的、全面的价值判断。其主要作用是阶段性总结,旨在对这一时段内的教育活动的有效性、教育目标的达成度等进行系统地总结与分析,甄别优劣、鉴定分等,为各级决策人员提供参考依据。总结性评价的特点是后置性,强调和关注结果,一般在课程结束后采用期终考试的形式,用以了解学生是否已经达到了教学大纲所规定的目标。

(三) 相对评价/绝对评价

从评价参照标准的角度,可将评价分为相对评价和绝对评价。相对评价是指以评价对象集合内部的平均水平或标准为参照,确定评价对象在集合中的相对顺序或位置的过程。相对评价有两大特征:一是评价标准来自评价对象集合内部,与评价对象所在集合的状态和实际水平密切相关;二是相对评价是以区分评价对象集合内个体间的差异为目的,注重排序和等级。相对评价是通过内部的相互比较而实现的,具有较强的竞争性和集合内部的适用性,适用于以鉴别和选拔为目的的评价。但是由于相对评价的评价标准是在集合内部确定的,对于其他的集合未必适用;而且评价标准是对该集合进行测量以后确定的,与教育目标无直接关系,容易忽视目标的完成情况,不利于评价对

象的整体规划和全面发展。

绝对评价与相对评价相对应,又称为目标参照评价或目标达到度评价。绝对评价是指以某一预定的客观标准为依据,把评价对象与之比较,确定评价对象达到这一客观标准绝对位置的程度。绝对评价也具有两大特征:一是绝对评价的标准独立于评价对象集合之外,与评价对象群体的实际水平无关;二是绝对评价不以区分个体差异为目的,只反映评价对象达到了哪些既定目标,达到何种程度。绝对评价为评价对象提出了明确的努力方向和应达到的目标,但绝对评价标准的制定难以做到完全的客观、公正、合理;而且评价对象由于欠缺横向的比较,不利于形成竞争气氛。自20世纪80年代以来,将绝对评价与相对评价结合在一起,使双方形成相容互补的关系是现代教育评价理论的发展趋势。

(四) 定量评价/定性评价

根据教育评价手段的不同,可分为定量评价和定性评价。定量评价主要是一种数量化的评价,运用统计与测量的方法,收集和处理数据资料,对评价对象做出定量结果的价值判断,如运用教育测量与统计的方法,对评价对象的特性用数值进行描述和判断。定量评价强调数量计算,具有客观化、标准化、精确化、量化、简便化等特征,它在一定程序上满足了以选拔、甄别为主要目的的教育需求。但定量评价往往只关注可测性的品质与行为,强调共性、稳定性和统一性,过于依赖纸笔测验形式,有些内容勉强量化后,只会流于形式,并不能对评价结果做出恰如其分的反映。

定性评价主要是使用描述性语言对被评对象的特征、程度、状态和性质等非量化资料进行收集、整理和分析,直接对评价对象做出定性结论的价值判断,例如根据评价对象平时的表现和状态,评出等级、写出评语等。定性评价强调观察、分析、归纳和描述。由于教育现象的复杂性,很难完全用量化方法描述评价对象的属性和特征,高等教育的价值也很难通过抽象的数字得到说明。就应用于教育评价这一领域而言,定性评价更加关注学生在“质”方面的发展,

关注教育结果与教育目标之间的一致性;强调对学生的优缺点进行系统的调查,并对个体独特性做出“质”的分析与解释,是具有实质性内容的一种评价方法。但定性评价有时使评价结果模糊笼统,弹性较大,难以精确把握且主观性较强。

二、常用的教育评价模式

教育评价在其发展过程中形成了多种评价模式,每种评价模式代表着一种教育评价理论的观点和流派,各自有独特的使用价值。这里介绍几个典型的教育评价模式。

(一) 泰勒模式

泰勒模式又称为目标模式,是由美国著名教育学家泰勒(R. W. Tyler)于20世纪70年代提出的。其主要内容是以目标为中心或以目标为导向,把教育方案的目标表示为一系列可测量的学生行为,并把这些行为目标当作从事教育活动和进行教育评价的主要依据,判断实际教育活动达到预期教育目标的程度。在泰勒看来,教育目标是课程评价的出发点和依据,是进行课程评价的决定因素。该模式强调要用明确的、具体的行为方式来陈述目标,评价是为了找出实际结果与预期目标之间的差距,并利用这种信息反馈作为修订课程计划或修改课程目标的依据。由于这一模式既便于操作又容易见效,所以在很长一段时间该模式在课程设置和教学领域中都占据了主导地位。但由于它只关注预期的目标,忽视了其他方面的因素,在实施过程中人们逐渐发现了它的不足之处,如:如何判断作为评价核心和依据的“目标”是否合理?非预期的教育目标要不要评价?如何评价?

(二) CIPP 模式

CIPP模式是由美国教育学者斯塔弗尔比姆(D. L. Stufflebeam)于20世纪60年代提出的一种评价模式,是对泰勒提出的目标评价模式的发展。该模式以决策为中心,将背景评价(context)、输入评价(input)、过程评价(process)和结果评价(product)四类评价结合起

来,重视评价的导向和改进功能。具体评价时,首先根据社会发展需要和评价对象的特点等对教育目标本身进行评价,即背景评价;其次,对教育方案、计划的可行性进行评价,也就是对实现目标所需的条件和可能获得的条件进行评价,即输入评价;再次,对教育方案、计划的实施过程进行评价,探索教育方案和计划实施过程中的潜在问题,并寻求解决办法,以修改方案,即过程评价;最后,通过对方案实施结果的评价,判断实施结果达到预期目标的程度,即结果评价。这种评价模式重视对目标的评价,弥补了泰勒模式的不足,使确定的目标更加符合社会发展的需要,切合实际。

(三) 目标游离模式

目标游离模式产生于20世纪60年代,由美国教育家和心理学家斯克里文(M. Scriven)提出。该模式提出的背景是:教育活动除了收到预期的效应外,还会产生各种“非预期效应”,或者叫“副效应”。斯克里文认为目标评价很容易使评价人受到方案制定者所确定的目的的限制。因此,他建议把评价的重点由“方案想干什么”转移到“方案实际干了什么”上来。他认为,评价委托人不应把方案的目的、目标告诉评价人,而应当让评价人全面地收集关于方案实际结果的各种信息,不管这些结果是预期的还是非预期的,也不管这些结果是积极的还是消极的,这样才能使人们对方案做出正确的判断。这一评价模式的_{最大特点是主张评价中重要的准则并非方案应该满足其目的的程度,而是方案能够满足确实需要的程度。该评价模式注重对教育活动非预期性效果的评价,评价依据是教育活动参与者所取得的实际成效。严格地说,目标游离模式不是一种完善的评价模式,它没有完整的评价程序。}

三、有效的教育评价

教育评价应力求建立客观、准确、符合评价目的和实际的评价标准体系,即教育评价要符合科学性和可行性。科学性指教育评价是以科学的教育评价指标体系为尺度,以评价信息为依