

## VERTINIMO METODAI ANTROSIOS PAKOPOS STUDIJOSE

Jurgita Kerevičienė<sup>1</sup>, Danguolė Satkauskaitė<sup>2</sup>

Vilniaus universitetas, Kauno humanitarinis fakultetas, Muitinės g. 8, LT-4428 Kaunas, Lietuva  
El. paštas: <sup>1</sup>jurgita.kereviciene@vukhf.lt; <sup>2</sup>satkauskaite@gmail.com (korespondencijos autorius)

Vertinimas ir įvertinimas yra vienos iš svarbiausių pedagogų atliekamų funkcijų, susijusių su informacija apie organizuojamą mokymo procesą, jo efektyvumą, studentų ir dėstytojų lūkesčių pateisinimą, mokymo kokybės laipsnio nustatymą ir dėstytojo pedagoginės veiklos apibendrinimą. Vertinimo metodai būtini ne tik pirmosios pakopos studentų mokymui(si), bet svarūs ir antrosios pakopos studijose. Autorės pristato vertinimo metodus, jų tipus ir analizuoja šių metodų taikymo situaciją antrosios pakopos magistrantūros studijose. Pirmiausiai pateikiama teorinė formalių ir neformalių vertinimo metodų apžvalga ir pristatoma Dublino apraše, Bloomo ir SOLO taksonomijose apibrėžtų tikslų sąsaja su pirmosios ir antrosios pakopos studijų siekiniais. Antroje straipsnio dalyje teoriniai apibendrinimai siejami su praktiniais pilotinės apklausos apie antrosios pakopos studijų vertinimą rezultatais.

**Reikšminiai žodžiai:** mokymo procesas, vertinimas, įvertinimas, vertinimo metodai, gebėjimai, studijų kokybė.

doi:10.3846/cpe.2011.05

### Įvadas

Mokymo procesas yra neišsivaizduojamas be vertinimo ir įvertinimo. Dažnai mokymo proceso vertinimas yra suvokiamas siaurąja prasme, tik kaip įsisavinamų žinių rezultato fiksavimas, o apie vertinimo metodus ir jų įvairovę bei efektyvumą nėra plačiai diskutuojama. Kita vertus, pedagoginėje literatūroje vertinimo metodų pasirinkimo ir taikymo galimybės dažniausiai siejamos su viduriniu lavinimu bei pirmosios pakopos studentų mokymu(si), o apie antrosios pakopos studentų vertinimą beveik visiškai nepolemizuojama. Todėl šio straipsnio tikslas yra pristatyti aukštojoje mokykloje taikomus vertinimo metodus, dirbant su antrosios pakopos (kalbotyros magistrantūros) studentais. Taigi tyrimo objektas – mokymo(si) procese taikomi vertinimo metodai. Straipsnyje naudojami metodai: teorinių, metodinių literatūros šaltinių analizė, pilotinė studentų ir dėstytojų apklausa, apklausos rezultatų lyginamoji analizė.

Pirmoje straipsnio dalyje apibrėžiama pati vertinimo samprata, trumpai apžvelgiami taikytini vertinimo metodai, remiantis Bloomo bei Solo taksonomijos modeliais ir Dublino aprašu, pristatomi siektini ugdomieji antrosios pakopos studentų gebėjimai ir jų lygio pasiekimai, pasitelkus vertinimo metodus. Antroje straipsnio dalyje pristatomi apklausos, atliktos VU KHF su 2008–2009 m. magistrantūros studentais ir jų dėstytojais, rezultatai, pateikiamos išvalgos apie aukštesnių studijų vertinimą ir studijų kokybės kėlimo gaires.

### Vertinimo samprata

Vertinimas mokymo procese dažnai suvokiamas nevienareikšmiškai. Kartais net viso mokymo proceso kokybės vertinimas yra siaurinamas iki įgytų ar išmoktų žinių įvertinimo,

t. y. tam tikrų pažymių priskyrimo studentams. Galima teigti, kad vertinimo ir įvertinimo sąvokos yra suvienodinamos ir paprastai akcentuojamas tik antrasis metodinis reiškinys. Visgi, kaip nurodo įvairūs didaktinės literatūros šaltiniai (Jovaiša 1997, 2001; Šiaučiukėnienė, Stankevičienė 2003; Šiaučiukėnienė *et al.* 2006; Gailienė *et al.* 1996; Teresevičienė *et al.* 2004), šios pedagoginio proceso dalys turi būti skiriamos. Vertinimas siejamas su informacijos apie besimokančius, jų studijas ir pačio pedagogo mokymo procesą rinkimu, interpretavimu bei apibendrinimu, o įvertinimas daugiausiai nusako sprendimų darymą, skiriamą vertę arba sprendimą apie vertingumą, meistriškumą (Arends 1998; Bulajeva 2007; Petty 2006). Kitaip tariant, įvertinimas tai – fakto nustatymas apie besimokančiųjų žinių lygį, pasitelkus pažymius (Šiaučiukėnienė, Stankevičienė 2003: 132), t. y. kai besimokančiųjų pasiekti rezultatai lyginami su normomis, kriterijais, standartais (Bulajeva 2007: 9). Pavyzdžiui, testas būtų vertinimo metodas, informuojantis pedagogą, kiek besimokantysis yra išsivinęs žinių apie tam tikrą mokomą dalyką, tačiau pažymio parašymas jau būtų priskirtinas prie įvertinamųjų veiksmų, kadangi pedagogas pasirinktu metodu priskiria tam tikrą išmokimo vertę.

Pati vertinimo samprata irgi yra nevienodai pristatoma, kaip antai Jovaiša (2001: 123) akcentuoja mokymo kokybės laipsnio nustatymą, teigdamas, kad „vertinimas – tai konkretus ir vienareikšmis pedagogų ir moksleivių veiklos ir elgesio kokybės laipsnio nustatymas pagal ugdymo tikslus, uždavinius, mokymosi ir darbo normas“. Kiti autoriai, kaip Arends (1998); Petty (2006); Teresevičienė *et al.* (2004); Bulajeva (2007); Gipp, Stobart (1993) be mokymosi kokybės nustatymo aspekto vertinimui priskiria ir mokymo bei mokymosi efektyvumo nustatymą ir informaciją apie patį mokymą(si) (t. y. apie tai, kas buvo mokymo procese pasiekta, ko dar reiktų mokyti(s)) ir ateities mokymo strategijas, akcentuodami pagrindinį vertinimo tikslą – „skatinti tobulėjimą ir gerinti kokybę“ (Teresevičienė *et al.* 2004: 61). Priklausomai nuo to, kieno veikla yra vertinama, skiriasi

ir vertinimo tikslai. Bulajeva (2007: 11–12) studentų vertinimo tikslą formuluoja taip: „teikti studentui(-ei) grįžtamąją informaciją apie pasiekimus, daromą pažangą, įgytą kvalifikaciją, padėti jam(jai) bręsti, tobulėti kaip asmenybei“. Vertinant dėstytojų veiklą, tikslas galėtų būti, anot minėtos autorės, „gauti grįžtamąją informaciją apie pedagoginę veiklą, jos kokybę, išryškinti didaktinės veiklos pranašumus ir trūkumus ir pan.“ (ten pat).

Šio straipsnio autorės, apibrėždamos vertinimą, sujungia abu pristatytus aspektus ir vertinimą apibrėžia kaip informaciją apie organizuotą pedagoginę veiklą, išvadas apie jos kokybės rodiklius ir taikytų mokymo metodų efektyvumą, potencialius kelius, būdus bei priemones, padedančius tobulinti mokymo procesą.

## Mokomosios veiklos vertinimo būdai

Besimokančiųjų pažangos ir pasiekimų vertinimui taikomi įvairūs vertinimo būdai, tipai ir formos. Pagal besimokančiųjų vertinimo pobūdį skiriami tokie būdai:

1. *Neformalusis vertinimas*. Taikant tokį vertinimo būdą, renkama bendra informacija apie ugdymo(si) ir mokymo(si) sėkmę. Neformalus vertinimas vyksta nuolat mokymo procese: stebint, susidarant nuomonę, kalbant ir diskutuojant, jaučiant besimokančiųjų reakciją, gaunant grįžtamąjį ryšį. Šiame procese paprastai įvertinimas neužrašomas, bet gali būti fiksuojamas pedagogų pasirinkta individualia forma, t. y. kokiais nors ženklais, simboliais, užrašytais individualiais pastebėjimais ir kita. Mokymo procese neformaliai vertinama besimokančiųjų asmenybės raida, jų vertybinės nuostatos, jų kaita, bendrųjų gebėjimų plėtotė. Edukologijos praktikoje skiriami keli neformalaus vertinimo būdai. Gage ir Berliner (1994) išskiria nuomonės susidarymą ir vertinimą mokant. Abu jie svarbūs, nes suteikia žinių apie besimokančiojo vertybes, mokymosi tempą ir būdą, mokymosi motyvą ir mokymo proceso efektyvumą (plačiau žr. Gage, Berliner 1994: 498–500).

2. *Formalusis vertinimas*. Šis vertinimo būdas turi aiškiai struktūrizuotą, formalizuotą pobūdį: yra pateikiamos įvairios vertinamosios užduotys (rašiniai, namų darbai, testai, projektai ir kt.), kurios yra tam tikro formato, joms skiriamas konkretus laikas ir vieta. Tokios užduotys paprastai įvertinamos, remiantis nustatytais vertinimo kriterijais, kur įvertinimas fiksuojamas nustatyta forma (balais, taškais, recenzija ir kt.). Anot edukologų, toks vertinimo būdas turėtų būti taikomas, kai reikia fiksuoti besimokančiojo mokymosi rezultatus ir pažangą, išsaugoti informaciją ilgesniam laikui. Iš tikrųjų šis vertinimo būdas tinkamas, vertinant besimokančiųjų žinias, įgūdžius, dalykinius ir bendruosius gebėjimus, nustatant mokymo(si) pažangą. Šis būdas apimtų ir norminį vertinimą bei kriterijais pagrįstą vertinimą (plačiau žr. Šiaučiuikėnienė, Stankevičienė 2003: 142–147).

Vertinimas gali atlikti ir skirtingas funkcijas: diagnozuoti esamą mokymo(si) situaciją, numatyti mokymo(si) perspektyvas, apibendrinti tam tikro mokymo(si) etapo pasiekimus. Pagal tai skiriami tokie vertinimo tipai:

1. *Diagnostinis vertinimas*, kartais dar vadinamas *kriteriniu vertinimu* (žr. Petty 2006: 544), kuriuo siekiama išsiaiškinti asmens mokymosi galimybes ir spragas, suteikti pagalbą, numatyti tolesnius mokymo(si) žingsnius. Toks vertinimas paprastai atliekamas prieš pradėdamas tam tikrą mokymo(si) etapą ir sudaro prielaidas suderinti besimokančiojo išgales, poreikius ir reikalavimus, siūlant jam individualias programas, specialius mokymo metodus. Tai ypač vertinga, kai vertinimas atliekamas sistemingai ir yra orientuotas į grįžtamosios informacijos suteikimą besimokančiajam (plačiau žr. Bulajeva 2007: 17–18).

2. *Stebėsena*. Toks vertinimas vykdomas pačiame mokymo(si) procese, kai nuolat tikrinamas ir vertinamas pats procesas. Siekiama pastebėti ir įvertinti tai, kas vyksta, ir ar tai atitinka pedagogo ir besimokančiojo užsibrėžtą planą.

3. *Formuojamasis vertinimas*, kuris mokymo(si) procese padeda susidaryti nuomonę apie tai, kas ir kiek išmokstama,

atskleidžia silpnąsias mokymo(si) puses, kurias reikėtų pašalinti, siekiant užsibrėžto tikslo. Šis vertinimas padeda numatyti besimokančiojo ateities mokymo(si) kryptį, veiksmus ir įtvirtinti daromą pažangą (plačiau žr. Petty 2006; Sadler 1989). Kaip teigia Teresevičienė *et al.* (2004: 61), šiuo vertinimu stengiamasi atsakyti į klausimą, ar mes teisingai viską atliekame, ar turime ką nors keisti, todėl atliekamas viso mokymo(si) proceso metu, kai siekiama suteikti tikslią informaciją apie tolesnio asmens mokymo(si) ir tobulėjimo galimybes. Edukologai pažymi, kad formuojamasis vertinimas būna ypač efektyvus, kai siejamas su nuolatiniu pasiekimų diagnozavimu ir grįžtamoju ryšiu, ir kai vertinimo rezultatai būna konfidencialūs.

4. *Apibendrinamasis vertinimas* vyksta mokymo(si) proceso pabaigoje. Kadangi toks vertinimas atliekamas baigus dalyką, kursą, semestrą ar studijų programą, todėl kartais dar vadinamas *baigiamuoju vertinimu* (Bulajeva 2007: 18). Vertinimo tikslas – apibendrinti, ką ir kaip besimokantysis išmoko. Pasak Teresevičienės *et al.* (2004: 61), stengiamasi suvokti ir įvertinti, ar tai, ką atliko, ką darė mokymo proceso dalyviai, buvo vertinga ir kaip vertinga. Šios vertinimo metu padarytos išvados ir priimti sprendimai padeda gerinti mokymo(si) kokybę.

5. *Kaupiamasis vertinimas* skatina besimokančiųjų savarankiškumą ir kūrybiškumą. Kaupiamojo vertinimo funkcijos būtų skatinti besimokančiuosius bendradarbiauti, patiems ieškoti sprendimų, drąsiai mąstyti ir nebijoti įvertinimo. Be to, siekiama, kad besimokantieji dirbtų per visą mokymosi procesą, o ne tik epizodiškai (ruošdamiesi kontroliniams darbams ar kitokiems atsiskaitymams). Šis vertinimo būdas atmeta neigiamą įvertinimų galimybę ir todėl ugdo tvirtas besimokančiųjų vidinio vertinimo nuostatas.

Taigi kaip teigia Petty (2006: 543), vertinimas aprėpia žinių plotį ir gylį. Jo privalumai yra tie, kad gali įkvėpti, motyvuoti ir kurti grįžtamąjį ryšį, būtiną mokymosi arba studijų kokybei užtikrinti. Kita vertus, jis leidžia ignoruoti tai, ką ne taip paprasta pamatuoti.

**1 lentelė. Vertinimo metodai**

pokalbis	savęs vertinimas
neverbalinės komunikacijos ženklų vertinimas	
testas	atsakinėjimas žodžiu ar raštu
stebėjimas	sąvokų žemėlapiai
savianalizė	rašomieji darbai
veiklos vertinimas	grupelių darbo vertinimas
projektų vertinimas	mokymosi pasiekimų aplankas
kolegų vertinimas	mokomasis vertinimas
namų užduotys	nuomonės susidarymas
viktorinos	diktantai
situacijų kūrimas	žaidimų vertinimas
klausinėjimas	hipotezių kūrimas ir jų vertinimas
apklausa	atvejo analizė
vertinimas mokant	rašytiniai komentarai

Apžvelgus edukologijos mokslininkų siūlomus įvairius tiek formaliojo, tiek ir neformaliojo vertinimo metodus, galima sudaryti 1 lentelėje matomą pedagoginėje veikloje taikomų konkrečių vertinimo metodų sąrašą.

Dauguma 1 lentelėje pateiktų metodų taikomi mokant tiek žemesniųjų, tiek ir aukštesniųjų klasių moksleivius, o kai kurie efektyviai taikomi ir pirmosios pakopos studijose. Šio straipsnio autorių pastebėta, kad vertinimo metodai, taikyti mokyklose ir bakalauro studijose, inertiškai bandomi taikyti ir antrosios pakopos (magistrantūros) studijose. Visgi iškyla klausimas dėl jų efektyvumo, kadangi antroje pakopoje studijuoja jau suaugę, pasiekę tam tikrą bazinių žinių lygį, turintys savo patirties ir stiprios motyvacijos besimokantieji, kurie mokymosi procesą suvokia kaip pagrindinį jų kompetencijos ir kvalifikacijos kėlimo būdą. Kita vertus, kyla klausimas, ar pedagogai, pasitelkę tam tikrus formaliojo ir neformaliojo vertinimo metodus, pasiekia savo užsibrėžto tikslo ne tik pateikti besimokantiesiems kiek įmanoma daugiau žinių, bet ir išmokyti juos mokytis, kritiškai mąstyti ir vertinti žinias, daryti išvadas, mokėti logiškai ir pagrįstai išdėstyti savo nuomonę ir kelti savo kvalifikaciją.

### **Studijų proceso vertinimo sistemiskumas ir besimokančiųjų kompetencija**

Vertinimas, kylant iš vienos mokymo(si) pakopos į aukštesnę, darosi kompleksiškesnis, t. y. iš pradžių vertinamos tik žinios, vėliau vertinimas orientuojamas į besimokančiojo įgytus mokėjimus ir įgūdžius, dar vėliau vertinama asmens kompetencija ir net kvalifikacija. Tokia vertinimo sudėtingumo seka atitinka pedagoginėje literatūroje žinomą Bloomo taksonomiją (žr. Bloom 1956), kur atitinkamame mokymo(si) etape vertinami besimokančiųjų gebėjimai nuo žinojimo, t. y. gebėjimo ką nors atkartoti, apibūdinti ar apibrėžti per suvokimą, žinių pritaikymą, jų analizę ir sintezę iki asmens sugebėjimo įvertinti, t. y. kam nors suteikti kokią nors vertę, įvardijant privalumus ir trūkumus, kritiškai įvertinti kokią nors veiklą, argumentą ar gretinti/ priešinti dvi panašias idėjas. Aukščiausiam lygmenyje besimokantysis jau geba mąstyti ir suvokti naują medžiagą, siedamas ją su jau turimomis žiniomis (plačiau žr. Petty 2006: 16).

Dar vieną besimokančiojo mąstymo ir kompetencijos seką pristato vadinamoji SOLO taksonomija, kuri leidžia nustatyti studentų mokymosi lygmenį ir darbo kokybę (pačiau žr.

Biggs, Collins 1982; Biggs 2003; Bulajeva 2007; Targamadžė ir Nauckūnaitė 2009). Remiantis šia taksonomija, tiek kokybiniai, tiek kiekybiniai studijavimo rezultatai yra sąlygojami sudėtingos sąveikos tarp mokomųjų procedūrų, supratimumo lygmens ir mokinio savybių, o SOLO siūloma taksonominė struktūra pagal gaunamus studentų atsakymus leidžia dėstytojui įvertinti mokomojo dalyko sudėtingumą. Pagal SOLO išskirtus lygmenis, siekiant mokomojo proceso kokybės, reiktų studentus mokyti pereinant nuo konkretaus prie abstraktaus, didėjančiu nuoseklumu ir pagal didėjančią sąryšingumo principą, o tai reiškia, kad studentai turi ne tik daugiau žinoti kokia nors tema, bet ir ją išmanyti, suprasti, gebėti matyti visumą. Kaip teigia Petty (2008: 39), didžiausia SOLO taksonomijos vertė yra tai, kad ji parodo tam tikros temos mokymosi raidą – mokytis naujos temos pradedama nuo taksonomijos apačios, o toliau besimokant kylama aukštyn (t. y. mokomasi nuo ikistruktūrinio lygmens, kur tik susipažįsta su informacija, iki išplėto lygmens, kur geba abibendrinti žinias, reflektuoti ir formuluoti hipotezes, orientuotas į tolimesnius siekinius).

Remiantis Bloomo taksonomija sudaromos ir studijų programos, kuriose įvardijami įvairių pakopų studentų gebėjimai ir įgyjama kompetencija, o SOLO taksonomija yra puiki priemonė studijų programoms, atskirų dalykų ugdymo turiniui planuoti, įgyvendinti ir vertinti (Bulajeva 2007: 60). Pagal 2004 m. pristatytus Dublino aprašus (t. y. trumpus, bendrinius, su konkrečia studijų sritimi nesusijusius mokymosi pasiekimų aprašus, kurie apibrėžia pagrindinius tam tikros kvalifikacijos pasiekimus) pirmosios pakopos (bakalauro) kvalifikacinis laipsnis nurodo, kad besimokantysis:

- demonstruoja žinias ir supratimą, papildytus aukštesnio lygio vadovėlių žiniomis bei tam tikromis žiniomis apie naujausius studijuojamos krypties pasiekimus;
- geba taikyti žinias ir supratimą bei demonstruoja profesionalų požiūrį į darbą ar profesiją, gali formuluoti ir argumentuoti pagrįsti sprendimus savo studijų srities problemoms spręsti;

- geba rinkti ir interpretuoti duomenis (savo studijuojamoje srityje), kurių reikia svarbioms socialinėms, mokslinėms ir etinėms problemoms spręsti;
- geba perteikti informaciją, idėjas, problemas ir sprendimus specialistų ir ne specialistų auditorijoms;
- turi pakankamai išlavintus savarankiško mokymosi įgūdžius, būtinus studijoms tęsti kitoje pakopoje (Bartusevičienė 2009).

Antrosios pakopos studijuojantiems keliami jau žymiai aukštesni reikalavimai, apimantys aukščiausius Bloomo taksonomijos laiptelius ir SOLO išplėtotus kokybinės mokymosi fazės etapus, apimančius sąryšinių ir išplėtotą abstraktųjį kognityvinius gebėjimus. Pagal minėtuosius Dublino aprašus, šios pakopos besimokantieji turėtų gebėti:

- demonstruoti žinias ir supratimą studijuojamoje kryptyje, praplečiantį pirmojoje pakopoje įgytas žinias ir leidžiantį originaliai vystyti ir/ar taikyti idėjas įvairiuose kontekstuose;
- taikyti žinias ir supratimą ir spręsti problemas nežinomoje arba platesnėje (daugiadisciplininėje), su studijų sritimi susijusioje aplinkoje;
- integruoti žinias ir spręsti sudėtingas problemas, kai turi tik dalį informacijos, priimti etiškus ir socialiai atsakingus sprendimus;
- aiškiai perteikti logiškas, žiniomis pagrįstas išvadas specialistų ir ne specialistų auditorijoms;
- išsiugdyti mokymosi įgūdžių, kad galėtų pakankamai kryptingai ir savarankiškai tęsti studijas (Bartusevičienė 2009).

Apibendrinant galima teigti, kad antrosios pakopos besimokantieji, taip pat ir su jais dirbantys pedagogai turėtų išsikelti aukštesnius mokymosi tikslus ir siekti sudėtingesnių kompetencijų. Pagal Bendruosius reikalavimus studijų programoms (LR Švietimo ir mokslo ministro įsakymas 2005) šios pakopos studentai turi įgyti pakankamą studijuotos mokslo šakos žinių, susipažinti su naujausiomis tos šakos mokslo teorijomis, metodais ir technologijomis

ir įgusti visa tai taikyti praktinėje veikloje; be to, jie turėtų išmokti savarankiškai atlikti tyrimus, kūrybiškai taikydami žinomus analizės metodus, žinoti metodų taikymo ribas, mokėti įvertinti tyrimų rezultatus, nustatyti jų patikimumą, išsiugdyti gebėjimus kritiškai vertinti ir taikyti teorines ir praktines naujoves.

### **Mokomojo proceso vertinimo metodų taikymas antrosios pakopos studijose**

Kai sudėtingėja antrosios pakopos besimokančiųjų ugdomi gebėjimai ir kai siekiama juos sėkmingai išugdyti, turėtų keistis ir pedagogų vertinimo metodai, kurie ir leistų efektyviai pasiekti aukštų mokymo(si) proceso rezultatų. Prasminga iširti ir pačių studentų taikomus savo studijų rezultatų vertinimo metodus (ir ar iš viso juos taiko). Tad antroje šio straipsnio dalyje pristatomi Vilniaus universiteto Kauno humanitarinio fakulteto antrosios pakopos Anglų kalbotyros ir Vokiečių kalbotyros programas studijuojančių ir jų pedagogų taikomi / netaikomi vertinimo metodai, kurie padeda besimokantiems pasiekti užsibrėžtų mokymosi proceso rezultatų. Faktiniai duomenys šiai apžvalgai gauti iš VU KHF atliktos pilotinės apklausos, kur tiek dėstytojams, tiek ir studentams buvo sudarytos anketos apie taikomus vertinimo metodus, o gauti duomenys susumuoti ir apibendrinti.

### **Pilotinės apklausos metodologiniai duomenys**

Pilotinėje apklausoje buvo apklausti 9 dėstytojai (7 dirbantys tiek su pirmosios, tiek ir su antrosios pakopos studentais ir 2 dirbantys tik su pirmosios pakopos studentais) ir 14 studentų (9 studentai, studijuojantys antrosios pakopos ir 5 – pirmosios pakopos studijose). (Šioje katedroje iš viso yra 16 dėstytojų, iš jų 8 dėstytojai dirba tiek su pirmosios, tiek ir su antrosios pakopos studentais, o 2008–2009 m. m. studijavo 12 antrosios pakopos studentų). Tiek

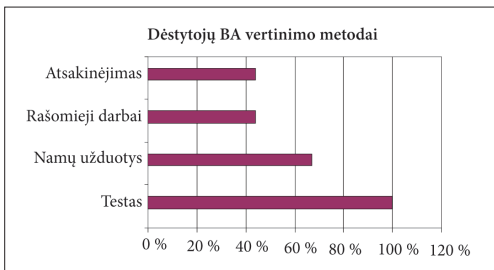
dėstytojams, tiek ir studentams buvo pateiktos anketos, sudarytos iš 12 klausimų (8 uždarų ir 4 atvirų klausimų). Uždarieji klausimai buvo skirti sužinoti studentų ir dėstytojų suvokimą ir nuomonę apie teorinius vertinimo – įvertinimo aspektus, jų taikymo dažnumą, o atvirieji klausimai atskleidė respondentų įžvalgas apie mokymo procese jau taikomus ir galimai taikytinus vertinimo metodus.

### **Atliktos mokomojo proceso vertinimo metodų taikymo pilotinės apklausos rezultatai**

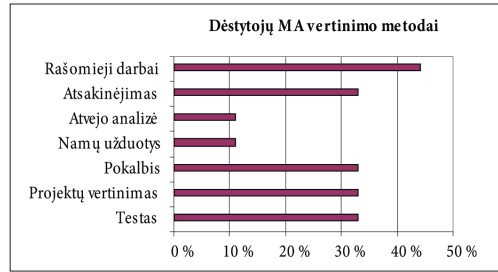
Atliktos apklausos duomenų analizė leidžia teigti, kad vertinimas yra labai svarbus mokymo(si) procese. Atsakydami į anketos klausimus, *ar manote, kad vertinimas yra svarbus mokymo(si) procese (studijose); ar analizuojate ir vertinate savo mokymąsi; ar, jūsų nuomone, patys studentai vertina savo mokymąsi; ar, jūsų nuomone, dėstytojai vertina savo darbo procesą: pasisekimus, nesėkmes, galimas korekcijas, mokymo metodų pakeitimą ir t. t.*, studentai ir jų dėstytojai mano, kad vertinimas yra būtinas visur, taip pat ir studijuojant kalbas. Savo pasiektus laimėjimus ir nesėkmes studentai visada noriai vertina (taip teigė 90 proc. apklaustųjų), o pedagoginėje veikloje tik du trečdaliai apklaustų dėstytojų linkę manyti, kad reikia vertinti ne tik studentų, bet ir savo darbo pasisekimus, nesėkmes, galimas korekcijas, metodų pakeitimą ir pan. Dauguma studentų (70 proc. apklaustųjų) tik patvirtino spėjimą, kad jų dėstytojai savo darbą vertina ne visada arba vertina per mažai. Atsakymuose į atviruosius anketos klausimus, kur reikia pristatyti savo, kaip dėstytojo arba studento atpažįstamus vertinimo būdus tiek bakalauro, tiek ir magistro studijų procese, išryškėja tendencija, kad nors dėstytojai ir suvokia užsienio kalbos kaip specialybės mokymo skirtingus aspektus abiejų pakopų studijose (kur pirmoje pakopoje visas dėmesys kreipiamas į praktinių užsienio kalbų įsisavinimo ir taikymo įgūdžių formavimą, o antrojoje pakopoje studijuojamas teorinis

užsienio kalbos struktūros lygmuo, formuojami mąstymo – analizės gebėjimai ir užsienio kalba studijuojama ne tik kaip instrumentas, bet ir kaip tyrimo objektas), bet savo praktikoje pedagogai linkę taikyti tuos pačius vertinimo metodus: testus, rašomuosius darbus, atsakinėjimą raštu ar žodžiu ir pan. Studentų apklausos rezultatai atskleidžia faktą, kad antrosios pakopos studijose, siekiant efektyvumo, dėstytojai turėtų įtraukti į savo vertinimo sistemą ne tik formaliuosius, bet ir neformaliuosius vertinimo metodus, kaip antai, net 100 proc. apklaustųjų mano, kad magistrantūros studijose turėtų būti įtrauktas pokalbio vertinimo metodas, kuris padėtų studentams suvokti savo darbo kokybę, o dėstytojams numatyti studijų kryptį ir padėti besimokantiejiems pasiekti gerų rezultatų. Apklausa atskleidė ir dar vieną įdomią tendenciją, kad pedagogai, dirbantys tiek su pirmosios, tiek ir su antrosios pakopos studentais, savo darbe (ypač magistrantūros studijose) taiko kuo įvairesnius tiek formalius, tiek ir neformalius studentų darbo vertinimo metodus, kaip projektų vertinimą, visos veiklos vertinimą, nuomonės susidarymą, grupelių darbą ir pan. Dėstytojai, dirbantys su bakalauro studijų besimokančiais, jų teigimu, labiau linkę taikyti tradicinius formaliuosius studentų veiklos vertinimo metodus, mat jų darbas yra labiau susijęs su pasiektų praktinių rezultatų įvertinimu, o ne mokslinių tyrimų vykdymu ar tyrimo proceso vertinimu.

Žemiau pristatome studentų ir dėstytojų apklausos rezultatų diagramas apie jų pateiktus vertinimo metodus (1, 2 pav.).

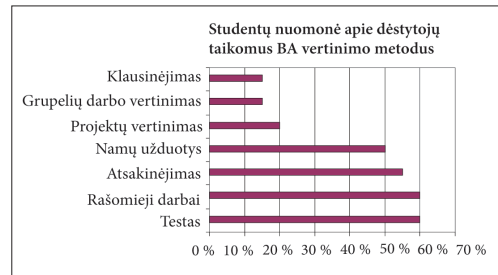


**1 pav.** Dėstytojų vertinimo metodai bakalauro (BA) studijose

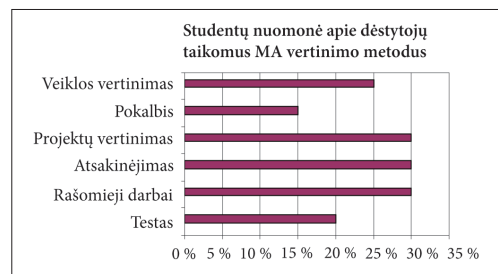


**2 pav.** Dėstytojų vertinimo metodai magistro (MA) studijose

Studentai mano, kad dėstytojai savo darbe dažniausiai taiko 3, 4 paveiksluose pateiktus formaliojo vertinimo metodus.



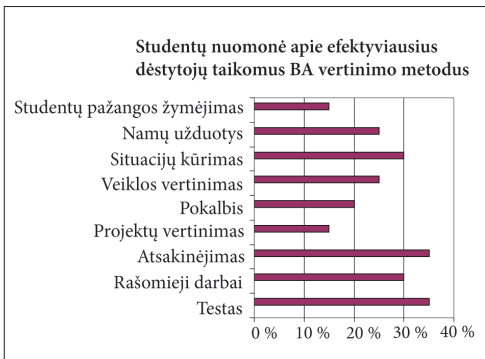
**3 pav.** Studentų pastebėjimai apie BA vertinimo metodus



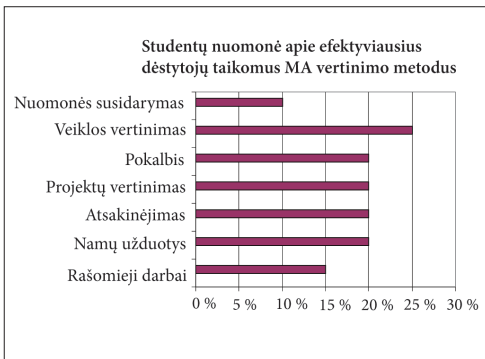
**4 pav.** Studentų pastebėjimai apie MA vertinimo metodus

Kaip matyti iš pateiktų duomenų, daugelis dėstytojų savo veikloje taiko apibendrinamąjį ir kaupiamąjį vertinimo variantus, kai yra svarbu sužinoti studentų išmokimo lygį ir jį įvertinti pažymiu. Nors aukštesnėje mokymo

pakopoje tokie apibendrinamieji vertinimai dėstytojų darbe labai nežymiai susiję su modernesniais vertinimo metodais, visgi įprasti vertinimo metodai dominuoja. Įdomu tai, kad studentai pastebėjo priešingą tendenciją: bakalauro studijose dėstytojai taiko įvairesnius vertinimo metodus, padedančius vertinti studentų gebėjimą demonstruoti, interpretuoti ir pritaikyti įgytas žinias, o magistrantūros studijose, anot studentų, dėstytojai linkę taikyti tokius darbo metodus, kurie padeda atskleisti ne tik įgytas žinias, bet ir jų demonstravimą, kūrybišką pritaikymą, logišką apibendrinimą bei kritinį vertinimą. Studentai mano, kad mokymas būtų efektyvesnis ir produktyvesnis, jei dėstytojai savo darbe taikytų vertinimo būdus, pavaizduotus 5 ir 6 pav.

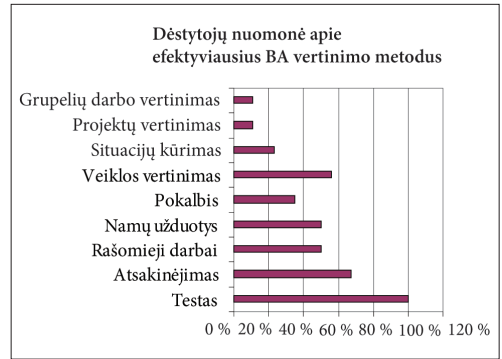


5 pav. Studentų pastebėjimai apie BA efektyvius vertinimo metodus

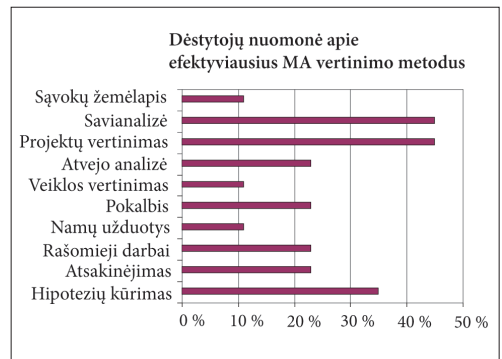


6 pav. Studentų pastebėjimai apie MA efektyvius vertinimo metodus

Patys dėstytojai efektyviausiems vertinimo būdams priskiria parodytus 7, 8 pav.



7 pav. Dėstytojų pastebėjimai apie BA efektyvius vertinimo metodus



8 pav. Dėstytojų pastebėjimai apie MA efektyvius vertinimo metodus

Kaip matyti iš duomenų, nors dėstytojai nelabai diferencijuoja vertinimo metodų tarp abiejų studijų pakopų, visgi jie suvokia, kad magistrantūros studijose efektyvu būtų taikyti ne tik formaliuosius vertinimo metodus, kurie atspindėtų studentų analitinius ir kūrybinius gebėjimus, bet ir neformalius vertinimo metodus, tokius kaip savo veiklos analizė ar mokymasis vertinimas, kurie būtų nukreipti tiek į studentų studijų, tiek ir savo kaip pedagogo veiklos efektyvumo vertinimą.



## Išvados

Taigi trumpai apžvelgus teorinius vertinimo aspektus, pristačius jų pagrindinius tipus, palyginus pirmosios ir antrosios pakopos studijų programų siekinius, susijusius su studentų ugdomaisiais gebėjimais bei įgūdžiais, ir pristačius atlikto tyrimo pagrindinius rezultatus, galima daryti tokias išvadas:

1. Tiek formalus vertinimas, glaudžiai susijęs su tiesioginiu žinių, įgūdžių ir gebėjimų įvertinimu, tiek ir neformalus vertinimas yra svarbūs mokymo procese, taip pat ir kalbų studijose, nes ne tik leidžia atskleisti studentų pasiektus mokymosi rezultatus, bet kartu padeda įvertinti ir dėstytojo darbo gaires, taikomų mokymo metodų efektyvumą ir pasiektų mokymo rezultatų tvirtumą.
2. Pagal Bloomo taksonomijoje ir Dublino aprašuose išdėstytas pirmosios ir antrosios pakopos studentų siekiamas kompetencijas matyti, kad antrosios pakopos studentų ugdomi gebėjimai ir įgūdžiai yra orientuoti ne tik į žinių įgijimą, demonstravimą ir praktinį įtvirtinimą, bet ir į loginių sąsajų kūrimą, jau įgytų žinių integravimą, jų analizę, kūrybišką pritaikymą, kritinį vertinimą. Buvo iškelta prielaida, kad universitete, rengiant kalbotyros specialistus, kur ypač svarbus grįžtamasis ryšys, skirtingų pakopų studijų procese turėtų būti taikomi ir skirtingi tiek formalus, tiek ir neformalus vertinimo būdai.
3. Dėstytojų ir studentų apklausos rezultatų analizė atspindi tendenciją, kad kalbotyros studentai pastebi skirtingus dėstytojų taikomus vertinimo būdus tiek pirmosios, tiek ir antrosios pakopos studijose, kur dominuoja formalieji apibendrinamieji ir kaupiamieji vertinimo tipai. Visgi jie linkę manyti, kad magistrantūros studijose svarbu, kad dėstytojai taikytų ir neformaliuosius vertinimo būdus, ypač asmeninius pokalbius apie jų daromą pažangą arba nesėkmes, kad ne tik įvertintų jų pasiekimus, bet ir skatintų tobulėti dažnu grįžtamuju ryšiu. Toks kelias vestų prie efektyvesnių studijų.
4. Dėstytojų nuomone, studentams rūpi tiek jų pačių, tiek ir dėstytojų vertinimas. Nors dėstytojai pripažįsta, kad skirtingos pakopos studijose reikia taikyti skirtingus vertinimo būdus, įtraukiant ne tik modernius formaliojo vertinimo, bet ir savo pedagoginio darbo neformaliojo vertinimo tipus, visgi jų pasirinkti vertinimo būdai (išimtinai formalūs, tiesiogiai susiję su įvertinimu) nežymiai skiriasi abejose studijų pakopose. Tai, anot dėstytojų, yra susiję su aukštųjų mokyklų studentų vertinimo politika, kur kiekvieno semestro pabaigoje reikalaujama nurodyti ne besimokančiųjų vertinamąjį progresą, mokymosi problemas, įgytą motyvaciją, iškilusius sunkumus, bet jų įgytų žinių rezultatus, kuriuos dėstytojas greičiausiai sužino, pasitelkęs formaliuosius vertinimo būdus.
5. Kadangi dėstytojai domisi pedagoginėmis naujovėmis ir patys suvokia, kad magistrantūros studijose reikėtų vertinti ne tik studentų, bet ir savo veiklą, norisi tikėti, kad dažniau bus taikomi naujesni modernūs vertinimo metodai, kurie leis pasiekti efektyvesnių tiek besimokančiųjų, tiek ir pedagogų mokymo(si) veiklos rezultatų.

## Literatūra

- Arends, R. 1998. *Mokomės mokytis*. Vilnius: Margi raštai.
- Bartusevičienė, V. 2009. *Dublino aprašai* [interaktyvus]. Prieiga per internetą: <<http://www.smpf.lt/get.php?f.3219>>.
- Biggs, J. B. 2003. *Teaching for Quality Learning at University: What the student does*. 2nd ed. Buckingham: The Society for Research into Higher.
- Biggs, J. B.; Collis, K. 1982. *Evaluation the quality of learning: The SOLO taxonomy – Structure of the Observed Learning Outcome*. New York, San Diego: Academic Press.

- Bloom, B. S. 1956. *Taxonomy of Educational Objectives*. Handbook 1: *Cognitive Domain*. London: Longman.
- Bulajeva, T. 2007. *Žinių ir kompetencijų vertinimas: kaip sukurti studentų pasiekimų vertinimo metodiką: metodinė priemonė*. Prieiga per internetą: <<http://www.esec.vu.lt/public/Vertinimo%20metodika.pdf>>.
- Gage, N. L.; Berliner, D. C. 1994. *Pedagoginė psichologija*. Vilnius: Alma Litera.
- Gailienė, D.; Bulotaitė, L.; Sturlienė, N. 1996. *Aš myliu kiekvieną vaiką*. Vilnius: Valstybinis leidybos centras.
- Gipp, C.; Stobart, G. 1993. *Assessment: A Teacher's Guide to Issues*. London: Hodder and Stoughton.
- Jovaiša, L. 1997. *Edukologijos pradžios*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
- Jovaiša, L. 2001. *Edukologijos pradžios*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
- LR Švietimo ir mokslo ministro įsakymas dėl bendrųjų reikalavimų studijų programoms, *Valstybės žinios*, 2005-08-02, Nr. 93-3461.
- Petty, G. 2006. *Šiuolaikinis mokymas. Praktinis vadovas*. Vilnius: Tyto Alba.
- Petty, G. 2008. *Įrodymais pagrįstas mokymas*. Vilnius: Tyto Alba.
- Sadler, R. 1989. "Formative assessment and the design of instructional systems", *Instructional Science* 18: 119–144. doi:10.1007/BF00117714
- Šiaučiukėnienė, L.; Stankevičienė, N. 2003. *Bendrosios didaktikos pagrindai*. Kaunas: Technologija.
- Šiaučiukėnienė, L.; Visockienė, O.; Talijūnienė, P. 2006. *Šiuolaikinės didaktikos pagrindai*. Kaunas: Technologija.
- Targamadžė, V.; Nauckūnaitė, Z. 2009. „Vertinimo ir kompetencijų tobulinimo modeliai. SOLO taksonomija kaip mokinių rašinių vertinimo priemonė“, *Acta Paedagogica Vilnensia*. Prieiga per internetą: <[www.leidykla.vu.lt/fileadmin/Acta\\_Paedagogica\\_Vilnensia/22/65-75.pdf](http://www.leidykla.vu.lt/fileadmin/Acta_Paedagogica_Vilnensia/22/65-75.pdf)>.
- Teresevičienė, M.; Oldroyd, D.; Gedvilienė, G. 2004. *Suagusiųjų mokymasis: androgogikos didaktikos pagrindai*. Kaunas: VDU.

## ASSESSMENT TECHNIQUES IN THE SECOND-CYCLE STUDIES

Jurgita Kerevičienė, Danguolė Satkauskaitė

Assessment and evaluation are among the essential functions performed by an educator. What is more, they are closely related to the communication of the teaching process efficiency in terms of verification of learner and educator expectations, determination of learning and teaching quality achievement, and generalization of educational activities. The present study aims at the analysis of assessment techniques applied in the master degree linguistic studies. Initially, a brief theoretical overview of both formal and informal assessment methods is provided, with the focus on their distinctive features and ways of application in the light of Bloom's taxonomy and Dublin description representing the competence requirements set for the gain of definite skills. Further, the results of the survey (conducted at Kaunas Faculty of Humanities, Vilnius University) are described. Finally, the eligible assessment techniques serving the purpose of efficient educational process in the second-cycle study process are identified.

**Keywords:** teaching process, assessment, evaluation, assessing methods, abilities, quality of studies.

Įteikta 2011-01-04; priimta 2011-03-28