

VILNIAUS PEDAGOGINIS UNIVERSITETAS  
PEDAGOGIKOS IR PSICHOLOGIJOS FAKULTETAS  
EDUKOLOGIJOS KATEDRA

**INGRIDA VAITIEKAUSKAITĖ**

**STUDENTŲ PASIEKIMŲ VERTINIMO  
TOBULINIMAS AUKŠTOJOJE MOKYKLOJE:  
VADYBINIS ASPEKTAS**

Magistro darbas  
(Edukologija: Švietimo vadyba)

Vadovas  
prof. dr. P. Pečiuliauskienė

Vilnius, 2010

VILNIAUS PEDAGOGINIS UNIVERSITETAS  
PEDAGOGIKOS IR PSICHOLOGIJOS FAKULTETAS  
EDUKOLOGIJOS KATEDRA

TVIRTINU

**Edukologijos katedros vedėja  
prof. habil. dr. M. Barkauskaitė  
2010-06-**

**STUDENTŲ PASIEKIMŲ VERTINIMO TOBULINIMAS  
AUKŠTOJOJE MOKYKLOJE: VADYBINIS ASPEKTAS**

Magistro diplominis darbas  
Studijų programa: Švietimo vadyba 62407S104

Recenzentas  
VPU PPF

2010-06

Vadovas  
VPU PPF

prof. dr. P. Pečiuliauskienė  
2010-06-

Atliko  
PPF, Švietimo vadyba

Ingrida Vaitiekauskaitė  
2010-06-09

Vilnius, 2010

SAVARANKIŠKUMO PATVIRTINIMAS  
PATVIRTINIMAS APIE ATLIKTO MAGISTRO DARBO TEMA  
„STUDENTŲ PASIEKIMŲ VERTINIMO TOBULINIMAS  
AUKŠTOJOJE MOKYKLOJE: VADYBINIS ASPEKTAS“  
SAVARANKIŠKUMĄ

**Patvirtinu, kad įteiktas magistro darbo planas:**

1. Atliktas savarankiškai ir nėra pateiktas kitam kursui šiame semestre ar ankstesniuose semestruose.
2. Nebuvo naudotas kitame Institute/Fakultete/Universitete Lietuvoje ir užsienyje.
3. Nedaro nuorodų į kitus darbus, jeigu jie nėra nurodyti darbe.
4. Pateikia visą naudotos literatūros sąrašą.

**Ingrida Vaitiekauskaitė**

**Tvirtinu .....**

## TURINYS

IVADAS.....	5
1. STUDENTŲ PASIEKIMŲ VERTINIMO AUKŠTOJOJE MOKYKLOJE	
PAGRINDIMAS.....	8
1.1. Studentų pasiekimų vertinimo samprata .....	8
1.2. Neformalus ir formalus vertinimas .....	9
1.3. Vertinimo tikslai ir uždaviniai .....	13
1.4. Vertinimo nuostatos, funkcijos ir principai.....	14
1.5. Mokymo rezultatų vertinimo problemos.....	17
1.6. Vertinimo tipai .....	19
2.1. Vertinimo modeliai .....	21
2.2. Vertinimo metodai .....	22
3. TYRIMO METODOLOGIJA.....	26
3.1. Tyrimo instrumentarijus .....	26
3.2. Tiriamųjų charakteristika .....	28
4. STUDENTŲ PASIEKIMŲ VERTINIMO TOBULINIMAS AUKŠTOJOJE MOKYKLOJE: VADYBINIS ASPEKTAS.....	31
4.1. Studentų bei dėstytojų požiūris į vertinimą ir įsivertinimą .....	33
4.1.1. Vertinimas kaip edukacinio proceso dalis.....	33
4.1.2. Vertinimo procesas: vertinimo principai.....	36
4.1.3. Vertinimo procesas: vertinimo funkcijos.....	39
4.1.4. Studentų edukacinių pasiekimų įsivertinimo kompetencija.....	41
4.1.5. Vertinimo sistema: vertinimo modeliai ir metodai .....	49
IŠVADOS .....	55
REKOMENDACIJOS.....	57
LITERATŪROS SĄRAŠAS .....	58
SANTRAUKA .....	62
SUMMARY .....	64
PRIEDAI .....	66

## ĮVADAS

**Temos aktualumas ir problema.** Vertinimas – tai būdas efektyviau mokyti, aiškiai supratus, ką studentai žino ir ko ne (Ramsden, 2000). Studentų pasiekimų vertinimo problema buvo ir yra aktuali viso ugdymo proceso problema. Tačiau vis dar gaji nuomonė, jog mokomasi dėl pažymio, ne dėl žinių, kurias studentas įgyja besimokydamas.

Lietuvos Respublikos mokslo ir studijų įstatyme (2009) nurodoma, kad mokslo ir studijų misija – padėti užtikrinti šalies visuomenės, kultūros ir ūkio klestėjimą, būti kiekvieno Lietuvos Respublikos piliečio visaverčio gyvenimo atrama ir paskata, tenkinti prigimtinių pažinimo troškimą. Todėl šiandieninės aukštosios mokyklos pagrindinis tikslas – tenkinti asmens prigimtinių pažinimo troškimą, ugdyti kūrybingą, išsilavinusią, orią, etiškai atsakingą, pilietišką, savarankišką ir verslią asmenybę. Kaip rodo vis didesnis susidomėjimas pasiekimų vertinimo sistema, ugdytojai turi dėti vis daugiau pastangų, norėdami surasti ir išspręsti studentų pasiekimų vertinimo aukštojoje mokykloje sistemos ir proceso problemas bei jų sprendimo būdus. Pedagogų tikslas – išugdyti mokinį, kuris nestokotų pasitikėjimo savimi ir įgūdžių, kuriuos įgijęs galėtų savarankiškai peržvelgti savo patirtį ir ją įvertinti.

Švietimo sistemoje vyksta pokyčiai, kuriais norima pasiekti pakankamai aukštą studijų kokybės lygį. Keičiasi ugdymo tikslai, mokymo ir mokymosi būdai, mokymosi rezultatų vertinimas. Valstybinės švietimo strategijos 2003-2012 metų nuostatose viena iš modernizuojamų švietimo tyrimų ir vertinimo priemonių – mokinių pasiekimų vertinimo ugdymo procese sistemos pertvarkymas, kuriuo siekiama labiau motyvuoti mokinius mokytis, mokytojus siekti ugdymo kokybės, geriau informuoti mokinius bei jų tėvus apie mokymosi rezultatus, pratinti vertinti savo pasiekimus. Pasiekimų vertinimui skiriama vis daugiau dėmesio, tai vis dar aktuali problema, kuriai reikia sprendimo.

Mokslo ir studijų įstatyme (2009) nurodomi šie studijų principai - studentų asmeninio suinteresuotumo, aukštųjų mokyklų ir studentų sąžiningos konkurencijos, Europos humanistinių ir demokratinių tradicijų, suderinamumo su Europos aukštojo mokslo erdve nuostatos, nuolatinio mokymosi siekio ir kt.

Humanizmo ugdymo teorija akcentuoja kiekvieno individo unikalumą, neigia bet kokią individų lyginimą vieno su kitais. Anot B. Bitino (2000), humanistinės pedagogikos atstovai siūlo tokius pedagoginės sąveikos principus: siekti nuoširdaus bendravimo su ugdytiniu, jį nuolat teigiamai vertinti skatinant intelektualinio, emocinio bei valios potencialo plėtrą; padėti ugdytiniui suvokti save, savo problemas, saviraidos tikslus ir transformuoti juos į veiklos motyvus; bendradarbiauti su ugdytiniais planuojant ugdymo veiklą, kad jie pajautų

atsakomybe už šią veiklą ir jos rezultatus; optimizuoti ugdymo procesą, grindžiamą ugdytinių poreikiais.

Vienas svarbiausių sėkmingo studijų organizavimo procesų yra studentų žinių tikrinimas ir vertinimas, todėl ypač svarbu studentus skatinti sistemingai ir intensyviai dirbti. Pagrindinis kiekvienos studentų pažangos ir pasiekimų vertinimo sistemos tikslas – studentų tobulėjimas, kuris neturėtų būti orientuotas į pažymį. Pasak A. Ramonienės (2005), gerai sutvarkyta kontrolės ir vertinimo sistema keičia studentų požiūrį į studijas, skatina studentus dirbti savarankiškai ir pereiti nuo mokymo prie studijų. Todėl labai svarbu skatinti studentus keisti požiūrį į vertinimo procesą, diegti naujas vertinimo metodikas, kurios juos motyvuotų ir skatintų aktyviai dirbti per visą semestrą. Dėstytojai nėra linkę naudoti įvairius vertinimo metodus, todėl gaunama grįžtamoji informacija nėra objektyvi. Toleruojamos klaidos, kurių taisymas būtų vienas iš sėkmingų būdų siekiant aukšto studijų kokybės lygio. Minėti edukaciniai veiksniai sąlygoja tyrimo problemą.

**Tyrimo problema** – kaip keičiasi studentų pasiekimų vertinimas aukštojoje mokykloje, kaip šį procesą sąlygoja edukaciniai ir vadybiniai veiksniai.

**Darbo tikslas** – atskleisti aukštųjų mokyklų studentų pasiekimų vertinimo pokyčius aukštojoje mokykloje, išryškinant edukacinius ir vadybinius šio proceso aspektus.

**Tyrimo uždaviniai:**

- išanalizuoti studentų pasiekimų vertinimą aukštojoje mokykloje teoriniu aspektu;
- atskleisti studentų pasiekimų vertinimą, kaip integralų ugdymo proceso komponentą;
- ištirti studentų pasiekimų vertinimo principus, funkcijas, išryškinant jų edukacinį vadybinį aspektą;
- atskleisti studentų pasiekimų įsivertinimo kompetenciją, numatyti jos tobulinimo prielaidas.

**Tyrimo metodologija.** Šių tyrimų metodų taikymo pagrindą sudarytų V. Rajecko (1999, 1998), T. Bulajevos (2007), B. Bitino (2006, 2000), D. Survutaitės (2005), P. Ramsden (2000) bei kitų Lietuvos ir užsienio šalių autorių teorinės išvalgos apie vertinimo ir įsivertinimo procesus įvairaus lygmens švietimo institucijose. Pagrindiniai dokumentai – mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo samprata (2004), Valstybinės švietimo strategijos 2003-2012 metų nuostatos, studijų ir mokslo įstatymas (2009).

**Metodai:**

- Teoriniai: mokslinės literatūros, atliktų tyrimų bei dokumentų nagrinėjamos problemos aspektu analizė.
- Empiriniai: dėstytojų, studentų anketinė apklausa, gautų tyrimo duomenų analizė.

- Statistinė analizė, tyrimų duomenis apdorojant programiniu paketu SPSS 12 for Windows.

**Darbo teorinis naujumas.** Magistro darbe ištirtas mažai šalies edukologijoje nagrinėjamas aukštųjų mokyklų studentų pasiekimų vertinimas kaip integrali ugdymo proceso dalis. Tyrimo naujumas pasireiškia tuo, kad studentų pasiekimų vertinimas nagrinėjamas nauju – vadybiniu aspektu.

**Darbo praktinis reikšmingumas.** Magistro darbe empiriškai įvertintas dėstytojų ir studentų požiūris į pasiekimų vertinimo aukštojoje mokykloje problemas dabartiniame kontekste. Darbas reikšmingas švietimo strategams, dėstytojams, švietimo darbuotojams ir jų organizacijų plėtros tobulinimui.

**Darbo struktūra.** Darbą sudaro įvadas, 4 dalys, išvados ir rekomendacijos, literatūros sąrašas, santrauka anglų kalba ir 2 priedai. Bendra apimtis 73 puslapiai, darbe pateikta 9 lentelės ir 20 paveikslų, panaudoti 42 šaltiniai.

# 1. STUDENTŲ PASIEKIMŲ VERTINIMO AUKŠTOJOJE MOKYKLOJE PAGRINDIMAS

## 1.1. Studentų pasiekimų vertinimo samprata

Vienas svarbiausių sėkmingo studijų organizavimo procesų yra studentų žinių tikrinimas ir vertinimas, todėl būtų tikslinga aptarti kodėl būtina organizuoti šį procesą.

Vertinimo procesu siekiama nustatyti mokymo ir mokymosi poreikius, išsiaiškinti ar mokymo(si) kompetencijų pakanka tam, kad būtų įmanoma toliau efektyviai mokytis ir mokytis. Taip pat svarbu derinti įvairius interesus ir formuoti nešališką požiūrį į vertinimo procesą. Vertinimo proceso sudėtingumas įtakoja vertinimo vaidmens kaitą, vertinimo sampratos daugiareikšmiškumą. Analizuojant mokslinę literatūrą galima matyti kaip kinta vertinimo samprata, procesas, vertinimo objektų sąrašas.

**Vertinimas** – tai informacijos rinkimas, interpretavimas ir apibendrinimas tam, kad galima būtų padaryti sprendimą (Gage, Berliner, 1994).

**Vertinimas** – tai žinių, mokėjimų ir įgūdžių, kuriuos apibrėžia atitinkamos mokymo programos, taip pat mokinių asmenybės raidos lygio nustatymas tam tikrais simboliais (pažymiais, balais), vertinamaisiais sprendimais ir kitais būdais (Rajeckas, 1999).

**Vertinimas** – tai būdas efektyviau mokytis, aiškiai supratęs, ką studentai žino ir ko ne (Ramsden, 2000).

**Vertinimas** – konkretus ir vienareikšmis pedagogų ar moksleivių veiklos ir elgesio kokybės laipsnio nustatymas pagal ugdymo tikslus, uždavinius, mokymosi ir darbo normas (Jovaiša, 2007).

Apžvelgus vertinimo sampratos kaitą galima pastebėti, jog bene didžiausia atsakomybė vertinimo procese skiriama pedagogui. Anot R. Arends'o (2008), vertinimo terminas paprastai siejamas su visa mokytojo surinkta ir apibendrinta informacija apie savo mokinius ir klases. Tačiau, norint pasiekti pakankamai aukštą studijų kokybės lygį, būtina sukurti tokią vertinimo sistemą, kuri įtrauktų ne tik pedagogus, bet ir studentus.

J. Hattie bei H. Timperley (2007), moksliniame tiriamajame darbe nagrinėjantys grįžtamojo ryšio įtaką, apibūdina grįžtamąjį ryšį kaip mokiniams naudingą informaciją apie tai, ką ir kaip mokiniai suprato bei ko ir kodėl nesuprato. Pasak autorių, grįžtamasis ryšys padeda mokiniams numatyti kryptis ir strategijas, kurias jie turėtų tobulinti bei padeda suprasti mokymosi tikslus. Tuo tarpu mokytojus grįžtamasis ryšys įpareigoja tikslingai parinkti veiklą bei klausimus, kurie suteiks informaciją apie jų mokymo efektyvumą, apie tai, ką reikėtų daryti toliau.



Studentai turėtų išsiugdyti poreikį žinoti kiek ir ką jie žino dabar bei ką reikėtų tobulinti ateityje. Kitaip tariant, jie turėtų išmokti vertinti save. Anot G. Petty (2006), savęs vertinimas – ypač svarbus įgūdis, kuris skatina imtis atsakomybės už savo paties tobulėjimą ir veda į bet kokios srities meistriškumą. Mokiniai niekada nesijaus atsakingi už mokymąsi, jei nebus išmokyti kritiškai žvelgti į savo veiklą, tad pedagogų tikslas – išugdyti mokinį, kuris nestokotų pasitikėjimo savimi ir įgūdžių, kuriuos įgijęs galėtų savarankiškai peržvelgti savo patirtį ir ją įvertinti. „Mokymasis – tai svarbiausia vaiko, besiformuojančios asmenybės veiklos rūšis, kurios metu vyksta sparti asmenybės įvairiapusė raida – jis ypatingos reikšmės turi jaunosios kartos socializacijai“ (Rajeckas, 1997). Mokymasis šiuo atveju turėtų būti suprantamas kaip studento sugebėjimas save objektyviai įvertinti.

J. Hattie, H. Timperley (2007), labai aiškiai apibrėžia tris efektyvaus grįžtamojo ryšio klausimus, kuriuos sau išsikelti turėtų tiek mokytojas, tiek mokinys:

1. „Kur link aš einu?“ (t.y., aiškaus tikslo, kurio bus siekiama, numatymas).
2. „Kaip man sekasi?“ (Kokia pažanga padaryta einant tikslo link?).
3. „Kur link paskui?“ (Kokių veiksmų reikia imtis norint padaryti pažangą?)

Šių klausimų išsikėlimas būtų puiki pradžia einant savęs vertinimo link, tačiau, bent jau šiuo metu, jų ateitis priklauso tik nuo mokytojų. Nuolatinis reikalavimas atsakyti į šiuos klausimus palaipsniui turėtų peraugti į poreikį žinoti „Ko siekiame?“, „Kaip mums sekasi?“ ir „Ką daryti, kad būtų pasiekta pažanga?“. Visa tai priklauso nuo dėstytojo asmenybės, jo pažiūrų, įsitikinimų, vadovavimo stiliaus paskaitų metu. Svarbu tai, kad įsivertinimo procesas keltų kitokias emocijas nei iki šiol kėlė, pereitų nuo baimės jausmo į malonumą. J. Hattie, H. Timperley (2007) teigia, kad mokiniai dažnai kreipiasi informacijos apie tai „kaip jiems sekasi“, nors žino, kad ne visada atsakymas gali pradžiuginti.

Juk tai, kas malonu, skatina norą dar kartą tai patirti. Vadinasi, tam, kad patirtume sėkmę, mes turime žinoti ką mokame ir ko dar reikia išmokti. Tuomet, kai išmoksime tai, ko nežinome, greičiau ją patirsime.

## 1.2. Neformalus ir formalus vertinimas

Neformaliu ir formaliu vertinimu įvertinama tai, kaip studentai pasiekė tuos tikslus, kurie jiems buvo iškelti. Dėstytojais sprendžia ne tik ką svarbu išmokti, bet ir ką bei kaip reikia vertinti, mokantis ar po mokymosi.

*Neformalus vertinimas* – tai vertinimas, kurio metu tiesiogiai stebėdami reiškinius arba atlikdami neoficialius tyrimus renkame vertinamiesiems sprendimams priimti būtinus duomenis. Kaip teigia L. Kraujutaitytė ir kt. (2006), jie dažniausiai laikomi atmintyje, jais

vadovaujantis sąmoningai arba nesąmoningai priimame sprendimus, leidžiančius formuluoti stebimo reiškinių tobulinimo kryptis bei numatyti tobulėjimo ir tobulinimo eigą.

*Formalusis vertinimas* – tai viena stebėjimo formų, kuri taikoma kartu su kitais tyrimo metodais, pavyzdžiui, apklausa, interviu, pokalbiu, testu, eksperimentu ir t.t. „Formalusis vertinimas yra epizodiškas, kryptingas ir sistemiškas, turintis vykti reguliariai ir pagal tam tikras taisykles bei grafikus“ (Gage, Berliner, 1994). Jį atliekame tikslingai tikrindami savo ir studentų darbą bei jo rezultatus, analizuodami jų kiekybę ir kokybę, nustatydami vertę, kurią apibendriname procentais, reitingais, balais, pažymiais bei juos atitinkančiais kokybiniais aprašais. „Visa tai vykdomė bandydami „objektyvuoti“ vertinimo procesą, nors iš esmės jį formalizuojame tik tam, kad edukacinės veiklos ir jos rezultatų vertinimo, grįžtamųjų ryšių ir tobulinimo procesas būtų labiau prognozuojamas ir socialiai patikimas“ (Kraujutaitytė ir kt., 2003).

Neformaliu ir formaliu vertinimu vertinama tai, kaip studentams sekėsi įgyvendinti tuos tikslus, kurie buvo jiems išskelti. Aukštojoje mokykloje daugiausiai vertinama formaliu vertinimu, kuris atliekamas po mokymo, o neformalus vertinimas, kai vertinama mokantis, čia nėra dažnas reiškinys.

Daugiau dėmesio turėtų būti skirta neformaliajam vertinimui, kuris turi du vertinimo būdus, tai nuomonės susidarymas ir vertinimas mokant. Vertinimas susidarant nuomonę vyksta tuomet, kai natūraliai susipažįstama su savo studentais, pradedama suvokti kokios pagalbos jiems reikia, kokie jų polinkiai ir kt. Tačiau, pasak N. L. Gage, D. C. Berliner (1994), pirmieji išpūdžiai neturi virsti nuolatiniu požiūriu, neturi formuoti prognozės, kuri lemtų jos pačios išsipildymą. Išankstinis nusistatymas nėra naudingas dėstytojui, nes jis formuoja klaidingą nuomonę apie besimokantį ir neleidžia jam tobulėti. Dažnas studentas, pajutęs, kad dėstytojas nekeičia savo pirminės nuomonės apie jį, netenka susidomėjimo mokomuoju dalyku, nes vis vien bus neobjektyviai vertinamas.

Turime keisti tai, kaip dėstytojai suvokia mokymą. Anot P. Ramsden (2000), požiūrį, jog gerai mokytį įmanoma net ne itin palankiomis sąlygomis, patvirtina ir vidurinių mokyklų tikslųjų mokslų mokytojų tyrimai (Tobin, Fraser, 1988), kurie užfiksavo „pavyzdinių mokytojų“ veiksmingo darbo priežastis:

- mokymą jie suvokė kaip pagalbą moksleivių mokymuisi;
- jų manymu, moksleiviai žinias sukaupia aktyviai įsitraukdami į dėstomą dalyką;
- tai mokytojai atviri permainų idėjoms;
- mokytojai, kurie kalba ir mąsto apie tai, ką daro;
- kuria aplinką, kurioje moksleiviai gali produktyviai dirbti;
- draugiškai ir pagarbiai elgėsi su savo moksleiviais;

- nesistengė perduoti informacijos ar per tam tikrą laiką „išeiti“ visos programos, nepaisydami, ar moksleiviai išmoko medžiagą, ar ne;
- šie mokytojai nuolat keldavo moksleiviams didelius reikalavimus, o moksleiviai juos įvykdavo pasiekdami gerų rezultatų.

Kaip teigia V. Morkūnienė (2008), pagrindinis skirtumas tarp mokymo ir mokymosi paradigmu slypi tiksluose: mokymo tikslas – gauti teisingą atsakymą, tuo tarpu mokymosi tikslas – suprasti kaip jis pasiektas.

Vertinimas mokant ar vertinimas per sąveikos etapą, tai neformalaus vertinimo būdas, kuris skatina ugdytoją įsivertinti savo veiklą. „Neformalaus vertinimo mokant validumas yra abejotinas, nes daugelis mokytojų yra šališki – jie ieško argumentų, įtikinančių, kad jie puikiai moko ir kad mokiniai viską gerai priima“ (Gage, Berliner, 1994). Kita problema ta, kad labai dažnai mokytojai riboja studentų galimybes gauti informaciją apie tai, kaip jiems sekėsi atliekant užduotis, jie riboja studentų atsakomybės prisiėmimą ir neleidžia patiems apgalvoti mokymosi galimybių (Hattie, Timperley, 2007). Valstybinės švietimo strategijos 2003-2012 metų nuostatose viena įgyvendinimo priemonių orientuota į atnaujinamą mokytojų rengimą ir darbą. Teigiama, jog turėtų būti sukuriama integrali mokytojų rengimo bei kvalifikacijos tobulinimo sistema, orientuota į kintantį mokytojo vaidmenį žinių visuomenėje ir šiuolaikiniam mokytojui būtinas naujas kompetencijas bei vertybines nuostatas. Pasak V. Morkūnienės (2008), esminiai studentų vertinimo kaitos bruožai - perėjimas nuo aktyvios pedagogo ir gana pasyvios besimokančiojo veiklos prie mokymosi – aktyvios ir ypač savarankiškos besimokančiojo veiklos.

Taigi dėstytojai turėtų įvertinti savo veiklą, kuri pagerintų mokymą. Kvalifikacijos kėlimas mokymo įstaigose yra aktualus ir būtinas šiuolaikiniame gyvenime. Ypatingai turėtų būti atsižvelgiama į dėstytojų turimas žinias apie gerą mokymą.

Mokytojo darbo stilius, požiūris į savo veiklą, vaidmens susikūrimas tiesiogiai siejasi su jo teoriniu požiūriu į mokymą ir mokymąsi. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerijos leidinyje „Švietimo problemos analizė“ (2006) pateiktos pedagogo veiklos charakteristikos išplaukiančios iš įvairių paradigmu: tradicinės, sąveikos, mokymosi (1 lentelė).

Taigi, pedagogo darbo stilius įtakoja mokymo procesą, kurio viena svarbiausių dalių ir yra vertinimas. Nuo to, kokia paradigma vadovaujasi pedagogas, priklauso kokius gi vertinimo metodus jis naudoja mokymo procese ar reikalauja ugdytinių įsivertinti ir t.t.

1 lentelė. Mokytojo didaktinės kompetencijos charakteristikos

Mokytojo didaktinės kompetencijos charakteristikos	Tradicinė (poveikio) paradigma	Sąveikos paradigma	Mokymosi paradigma
<b>Mokytojo požiūris į mokymą ir mokymosi procesus</b>	Mokymas yra faktų, gebėjimų perteikimo, jų išimimo ir atkartojimo procesas ( <i>vadovėlyje viskas parašyta, kas neišdu – klausyk išėmiai, aš pasakysiu, o tu – pakartok</i> ).	Mokytojas pripažįsta mokymo ir mokymosi sąveiką, tačiau mokymui vis tiek teikia pirmenybę ( <i>mokinys turi būti mokomas, kad mokytųsi, tačiau galima tartis, kaip jam mokytis</i> ).	Mokytojas remiasi mokinių patirtimi, aplinka ir i pirmą vietą kelia mokymąsi „visur ir visada“ bei laiko svarbiais įvairius informacijos šaltinius ir mokymosi priemones.
<b>Mokytojo darbo stilius</b>	Tik mokytojas yra aktyvus veikėjas, kuris turi tikslą ir pagal jį veikia.	Mokytojas yra mokymo proceso vadybininkas, organizatorius, kuris tariasi su mokiniu priimdamas sprendimus.	Mokytojas yra mokymosi patarėjas (konsultantas), specialistas, padėjęs. Savo žinias ir įgūdžius taiko mokiniui padėdamas įveikti problemas, kurios jam kilo besimokant.
<b>Mokymo ir mokymosi tikslai</b>	Mokytojas pats formuluoja pamokos ir mokymo tikslus, nes tik jis yra atsakingas, ko išmoks jo mokiniai. Svarbūs mokymo, o ne mokymosi tikslai.	Mokytojas pats formuluoja pamokos ir mokymo tikslus, tačiau jų tikslingumą aptaria su mokiniais.	Mokymosi tikslus formuoja pats mokinys. Mokytojas padeda jam šiuos tikslus suderinti su oficialia ugdymo programa.
<b>Mokymo ir mokymosi metodai</b>	Mokytojas pamokose dažnai naudoja aiškinimą, klausinėjimą, rašymą, teksto skaitymą, mokyklinę paskaitą, demonstravimą.	Mokytojas, be tradicinių mokymo metodų, dažnai naudoja diskusijas, problemų sprendimo pateškas grupėmis, žaidimus, dramas ir imitacijas, grupės projektus, seminarus.	Mokytojas, be tradicinių mokymo metodų, naudoja individualius ir grupinius problemų sprendimo būdus, individualius ar grupinius projektus, mokymąsi iš patirties, individualių tyrinėjimų, savivaldų mokinių mokymąsi, kūrybą darbą su informacijos šaltiniais.
<b>Mokinio vaidmuo</b>	Mokinys yra pasyvus informacijos priėmėjas.	Vertinamas mokinio dalyvavimas mokymo procese.	Mokinys yra pats atsakingas už savo mokymąsi, jis aktyviai dalyvauja tobulindamas ir keisdamas save, taiko savo draugų patirtį.

Kuriant žinių visuomenę, keičiamas pats mokytojo vaidmuo: mokytoją – žinių turėtoją ir perteikėją keičia mokytojas – mokymosi organizatorius, mokymosi galimybių kūrėjas, mokymosi patarėjas, partneris, tarpininkas tarp mokinio ir įvairių šiuolaikinių informacijos šaltinių. Kartu mokytojas dabarties visuomenėje turi išlikti ir ugdytojas, gyvenimo tiesų liudytojas, perduodantis tradiciją bei mokantis ją kūrybingai plėtoti. Mokytojas turėtų neatsilikti nuo sparčiai pirmyn žengiančios visuomenės, būti lankstus.

### 1.3. Vertinimo tikslai ir uždaviniai

Vertinimo tikslai formuluojami tam, kad galėtume suvokti, koku tikslu pasirenkami būtent vienokie ar kitokie veiksmai, vertinimo modeliai ir metodai. Vertinimo tikslai gali būti labai įvairūs, priklauso nuo to, kokį švietimo lygmenį vertiname ar kokį objektą pasirenkame vertinti. Kaip teigia T. Bulajeva (2007), kalbant apie studentų vertinimą, pagrindinis vertinimo tikslas gali būti teikti studentui grįžtamąją informaciją apie pasiekimus, daromą pažangą, įgytą kvalifikaciją, padėti jam bręsti, tobulėti kaip asmenybei. Vertinimo tikslai turi būti naudingi tiek mokytojui, tiek mokiniui. Tačiau, anot R. Marcinkonienės (2005), nereikėtų pamiršti, kad objektyvaus vertinimo nėra. Tiek vertintojai, tiek mokiniai bei jų tėvai, kiekvienas šį procesą supranta savaip, todėl vertinimas yra labai subjektyvus.

Vertinimo tikslui pasiekti gali būti formuluojami tokie uždaviniai (Bulajeva, 2007):

- padėti studentui (-ei) geriau pažinti save, savo galimybes;
- padėti jam (jai) įvertinti save, savo pažangą;
- padėti nu(si)statyti mokymosi sunkumų priežastis, problemas, spragas;
- į(si)vertinti įgytas akademinės žinias ir profesinius gebėjimus arba bendrąsias, dalykines ir profesines kompetencijas.

Svarbu tai, jog vertinamosios veiklos tikslingumą bei veiksmingumą leidžia suvokti aiškus vertinimo tikslų formulavimas. Kaip teigia N. L. Gage, D. C. Berliner (1994), nereikia pamiršti, kad kiekvienos mokinių vertinimo sistemos tikslas turi būti mokinių tobulėjimas. Remdamiesi vertinimais, mokiniai galės apsispręsti kaip veikti, ar keisti savo elgesį ir veiksmus, ar ne.

Mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo sampratoje (2004) rašoma, jog vertinimo tikslas – padėti mokiniui mokytis ir bręsti kaip asmenybei; pateikti informaciją apie mokinio mokymosi patirtį, pasiekimus ir pažangą; nustatyti mokytojo, mokyklos darbo sėkmę, priimti pagrįstus sprendimus.

Vertinimo uždaviniai:

- padėti mokiniui pažinti save, suprasti savo stipriąsias ir silpnąsias puses, įsivertinti savo pasiekimų lygmenį, kelti mokymosi tikslus;
- padėti mokytojui išvelgti mokinio mokymosi galimybes, nustatyti problemas ir spragas, diferencijuoti ir individualizuoti darbą, parinkti ugdymo turinį ir metodus;
- suteikti tėvams (globėjams, rūpintojams) informaciją apie vaiko mokymąsi, stiprinti ryšius tarp vaiko, tėvų (globėjų, rūpintojų) ir mokyklos;
- nustatyti mokyklai savo darbo kokybę, planuoti ugdymo turinį ir procesą, suteikti mokinių poreikius atliepiančią pagalbą.

Naujas požiūris į savęs vertinimą paskatins nusistatyti ankstesnes žinias ir įgūdžius, teiks koreguojamąjį grįžtamąjį ryšį, po kurio bus daromi sprendimai, kas yra žinoma ir ko reikia išmokti.

#### 1.4. Vertinimo nuostatos, funkcijos ir principai

Vertinimas grindžiamas šiuolaikine mokymosi samprata, amžiaus tarpsnių psichologiniais ypatumais, individualiais mokinio poreikiais, atitinka ugdymo(si) tikslus (MPPVS, 2004).

Nuostata „Dabartinės lietuvių kalbos žodyne“ (2000) apibrėžiama kaip susidaręs nusistatymas vienodomis aplinkybėmis elgtis vienodai ar panašiai. Čia svarbu tai, kad vertintojai nuostatas tarpusavyje suderintų.

Vertinimo nuostatos:

- vertinimas turi būti *tikslingas*, kai vertinama tai, kas buvo numatyta pasiekti ugdymo procese;
- vertinimas turi būti *individualus* ir *idiografinis*, kai esami besimokančiojo individualūs pasiekimai lyginami su ankstesniais, kad būtų nustatyta pažanga; vengiama pasiekimus lyginti su kitų žmonių pasiekimais;
- vertinimas turi būti *atviras* ir *skaidrus*, kitaip tariant, suteikti informaciją apie vertinimo kriterijus ir vertinimo tikslus visiems suinteresuotiems proceso dalyviams;
- vertinimas turi būti *konstruktyvus*. Jis turi teikti grįžtamąją informaciją, kuri reikalinga konstruktyviam iškilusių mokymosi ar studijų problemų sprendimui;
- vertinimas turi būti *informatyvus* – teikiantis visapuse, išsamią informaciją;
- vertinimas turi būti *visapusis*, t.y., atliekamas įvairiais mokymosi ar studijų etapais, pasitelkus įvairius vertinimo metodus ir kt.;

- vertinimas turi būti *ekonomiškas*. Tokiam vertinimui reikalingos laiko ir materialinės sąnaudos turi būti optimalios;

- vertinimas turi būti *objektyvus*. Šia nuostata siekiama kuo didesnio vertinimo rezultatų patikimumo ir pagrįstumo.

Viena svarbiausių nuostatų – tai vertinimo objektyvumas, kurio problema dar ir šiandien yra labai aktuali. Vertinimo objektyvumo sprendimo būdų paieška lėmė požiūrio į vertinimą ir paties vertinimo proceso kaitą ir tobulėjimą. Naujos vertinimo formos, tokios kaip testavimas, atsirado būtent tam, kad vertintojas būtų pašalintas iš vertinimo proceso, tačiau šiuo vertinimo būdu dažnai piktnaudžiaujama. Dažnas dėstytojas pasirenka šią vertinimo formą todėl, kad ji leidžia patikrinti studentų žinias gana per trumpą laiką ir objektyviai. Taip, ši vertinimo forma gana patraukli, tačiau jei naudojama tik ji, pamirštama, jog labai svarbus dialogas su studentu. Kiti būdai vertinimo objektyvumui užtikrinti – išorinio ir vidinio vertinimo derinimas, vertinamųjų įtraukimas į vertinimo procesą.

Atlikęs testą studentas sužino įvertinimą, tačiau nežino kokias klaidas padarė ir kaip jas reikėtų taisyti. Taigi, dažnai nesivadovaujama konstruktyvumo nuostata, kuri teigia, jog vertinimas turi teikti grįžtamąją informaciją, kuri reikalinga konstruktyviam iškilusių mokymosi ar studijų problemų sprendimui.

Anot P. Ramsden (2000), renkantis bet kurio mokomojo kurso vertinimo metodus, svarbiausia prisiminti, kad vienas metodas retai atitinka visus pedagoginius tikslus. Susidariusią situaciją galima būtų pateisinti dideliu studentų skaičiumi Lietuvoje, kuris įtakoja tokį dėstytojų metodų pasirinkimą, todėl turėtume orientotis ne į kiekybę, bet į kokybę. Pakitęs (sumažėjęs) studentų skaičius leistų vertinimo procesą atlikti įvairiais mokymosi etapais bei pasitelkiant įvairius vertinimo metodus. Tokiu būdu būtų įgyvendinta visapusiškumo nuostata.

Labai svarbu žinoti vertinimo funkcijas, kurios leidžia mums suprasti kodėl mes turime vertinti švietimą ar kokia vertinimo paskirtis.

Pagrindinės vertinimo funkcijos:

- *formuojamoji funkcija*, kai švietimą vertiname norėdami gauti informacijos apie esamą švietimo būklę, laiku iškelti problemas, kad galėtume toliau tobulinti švietimą;

- *apibendrinamoji funkcija*. Reikalinga, kai atsiskaitome už atliktą darbą arba vykdome atranką;

- *sociopolitinė funkcija*. Grindžiama tuo, jog visuomenės atstovai turėtų būti įtraukti į sprendimų priėmimo procesą;

- *administracinė funkcija*. Ji svarbi norint tobulinti visos švietimo sistemos, atskirų jos grandžių, ugdymo situacijų valdymą.

Plėtros specialistams skirtame leidinyje (2004) gana išsamiai, nuosekliai bei vaizdingai aprašyta rezultatų matavimo svarba:

- jei jūs nematuoju rezultato, jūs negalite atskirti pasisekimo nuo nesėkmės;
- jei jūs negalite pamatyti pasisekimo, jūs negalite apdovanoti jo;
- jei jūs negalite apdovanoti pasisekimo, jūs turbūt apdovanojate nesėkmę;
- jei jūs negalite pamatyti pasisekimo, jūs negalite pasimokyti iš jo;
- jei jūs negalite pripažinti nesėkmės, jūs negalite pataisyti jos;
- jei jūs galite parodyti rezultatus, jūs galite laimėti viešą palaikymą (Osborne, Gaebler, 1992).

Principas (lot. *princeps* – pradinis, pirmasis) – ypač svarbus, esminis teiginys, kuriuo remiantis kas nors turi būti daroma, mąstoma (Jovaiša, 2007). Kitaip tariant, vertinimo principai – tai pagrindiniai teiginiai, kuriais vadovaujamosi formuojant ugdymo turinį bei organizuojant ugdymo procesą.

Anot T. Bulajevos (2007), aukštojo mokslo institucijoms atliekant vertinimą reikėtų vadovautis šiais vertinimo principais:

- *Pagrįstumo principas*, kai vertinimas siejamas su studijų programos ir dėstomo dalyko tikslais, o taikomi vertinimo metodai turi tapti integruota viso mokymo dalimi ir neturėtų kelti studentams baimės.

- *Patikimumo principas*. Gaunama vertinimo informacija ir vertinimo rezultatai turi būti patikimi ir neturėtų priklausyti nuo vertintojo pasikeitimo (tuos pačius studentus vertinantys skirtingi dėstytojai turėtų gauti tą patį rezultatą).

- *Veiksmingumo principas*. Visos studijų programos ar atskiro dalyko vertinimo programa turi būti veiksminga, suprantama ir vienodai patogi naudoti tiek vertintojams, tiek vertinamiesiems.

- *Vertingumo principas* grindžiamas tuo, jog atliekamas vertinimas turi būti teigiamai vertinamas pačių tikrinamųjų.

- *Nešališkumo principas*. Vertinimo metu naudojami vertinimo metodai neturėtų būti pernelyg sudėtingi negalia turintiems žmonėms, kitų religijų ar kultūrų atstovams, turinčią skirtingą gyvenimo patirtį.

Apibendrinus vertinimo principus galima būtų teigti, kad vieni svarbiausių – pagrįstumo ir patikimumo principai. Taikomi vertinimo metodai neturėtų kelti studentams baimės, turėtume siekti, kad studentai būtų suinteresuoti įsivertinti, o gaunama vertinimo informacija, rezultatai, nepriklausytų nuo vertintojo pasikeitimo. Kaip teigia P. Ramsden (2000), suprasti, jog įvertinimo pirmiausia reikia dėl mokymosi, o tik paskui dėl pažymių,



reiškia pripažinti metodų įvairovę. Galima būtų daryti išvadą, jog vertinimo rezultatai nekistų vertintojui pasikeitus, jei studentai patys visuomet dalyvautų savęs vertinimo procese.

### 1.5. Mokymo rezultatų vertinimo problemos

Kaip teigia S. Girdzijauskas (1999), norint pasiekti pakankamai aukštą studijų intensyvumo ir kokybės lygį, reikia sukurti tokią sistemą, kuri skatintų studentus sistemingai ir intensyviai dirbti per visą semestrą. Daugumai tai nėra priimtina, nes mokymo rezultatų vertinimas sukelia baimę, nerimą bei stresą, o vien mintis apie tai, jog šis procesas būtų nuolatinis, studentus gąsdina. Galima daryti išvadą, jog jie mano, kad žinių kontrolės metu jie būtų nuolatinėje įtampos būsenoje. Ar tai pagrįsta baimė? Anot E. Jansen (1999), retai egzaminuojami studentai patiria didesnę nerimą, baimę, mažėja jų susidomėjimas ir noras dalyvauti, didėja atsiribojimas.

Įdomų tyrimą atlikto Nyderlandų mokslininkai (2008), kurie nutarė išsiaiškinti centrinės nervų sistemos pakitimus vertinant neigiamai bei vertinant teigiamai. Tai pirmas toks tyrimas, kuomet tiriama grįžtamojo ryšio įtaka centrinei nervų sistemai. Tyrimo dalyviai buvo suskirstyti į tris amžiaus grupes: 8–9, 11–13, ir 18–25 amžiaus grupė. Iš pradžių tyrimo dalyviai buvo vertinami teigiamai ir neigiamai, vėliau – neigiamai ir teigiamai. Centrinės nervų sistemos pakitimams stebėti panaudotas galvos smegenų magnetinio rezonanso vaizdas parodė, kad suaugusiųjų nervų sistema buvo aktyvesnė po neigiamo grįžtamojo ryšio, vaikų (8–9 amžiaus grupė) - po teigiamo grįžtamojo ryšio. Jautrumo grįžtamajam ryšiui, nepaisant ar jis neigiamas, ar teigiamas, 11-13 metų amžiaus grupės tiriamųjų centrinė nervų sistema neparodė. Manoma, kad vidurinėsios amžiaus grupės smegenys tai traktavo kaip pereinamąjį amžiaus laikotarpį.

Mokslininkai pateikė išvadą, kad nervų sistemos jautrumas grįžtamajam ryšiui, atsižvelgus į amžiaus grupes, yra žymus. Šis tyrimas pabrėžia tai, kad atsižvelgiant į skirtingus nervų sistemos pasikeitimus galima numatyti skirtingas strategijas, kuriomis vadovaujantis tam tikra smegenų sritis būtų sustiprinta greičiau nei ją pasiektų nesėkmė.

Tikėkimės, kad šis tyrimas suteiks pradžią tolimesniems centrinės nervų sistemos tyrinėjimams, kuriuos galima bus panaudoti mokymo procese.

Nuolatinis testavimas sukuria daugiau ryšių su dalyku, didina susidomėjimą ir mažina stresą dėl pažymių, nes kiekvienas testas darosi ne toks svarbus. Galima daryti išvadą, jog studentų požiūris į vertinimo procesą priklausys tik nuo to, kaip jį pateiks dėstytojas.

„Požiūris į vertinimą kaip į bausmių ir paskatinimų studentams skirstymą, pasitelkus pažymius, priklauso netobulai mokymo teorijai“ (Ramsden, 2000). Toks dėstytojų požiūris į

vertinimą sukelia negatyvius studentų nuostatus studijuojamo dalyko ar net dėstytojo atžvilgiu, kurios įtakoja paviršutinišką mokymąsi.

Studentai noriai į procesą įsitrauks tik tuomet, kai juos lydės sėkmė. Pedagogas įsivertinimo procesą turi pateikti taip, kad jis studentams taptų įpročiu, kuris ugdytų savarankiško darbo, žinių perėmimo, atsakomybės už savo veiklą ir jos rezultatus priemonę. Anot E. Jansen (1999), daugelis patyrusių mokytojų testuoja tik tada, kai jaučia, kad mokiniai yra pasirengę ir tikriausiai gaus aukštus pažymius.

Vertinimas lemia mokytojo ir mokinių santykius, kurie turi įtakos mokinių požiūriui į atskirą dalyką ir apskritai į mokymąsi. Pasak V. Rajecko (1998), pažymiai turi būti teisingi, kiek įmanoma objektyvesni. Teisingas bei objektyvus vertinimas lemia ne tik mokinio požiūrį į mokytoją, bet dažnai ir į jo dėstomą dalyką, propaguojamas vertybes. Todėl objektyvumas dažnai traktuojamas kaip svarbiausias vertinimo dėsningumas. Taigi vienas svarbiausių mokymosi rezultatų tikrinimo ir vertinimo principų reikalauja šį procesą organizuoti besąlygiškai, be išankstinio nusistatymo, tačiau ar tik tai užtikrina gerus tarpusavio santykius? Pasak V. Rajecko (1998), kad ir kokia tobula būtų vertinimo sistema, ji niekada tiksliai neapibūdina mokinio išsilavinimo, juo labiau jo asmenybės raidos, nes jos visiškai objektyviai nustatyti neįmanoma. Be to, dažnai aukštų balų siekimas tampa svarbiausiu mokymosi tikslu ir motyvu, ypatingai tuo atveju, kai mokytojas suinteresuotas tik įvertinti žinias ir eiti tolyn, o ne nurodyti teigiamas ir neigiamas atsakymo puses, trūkumus ir klaidų pašalinimo būdus. „Kai komentavimas padeda mokiniui pajusti, jog mokytojas suinteresuotas tolesne jo sėkme, tada pažymys kur kas labiau jį įtikins“ (Rajeckas, 1999). Galima daryti išvadą, jog pažymys labiausiai priklauso nuo mokytojo asmenybės, jo požiūrio į savo dalyką ir mokinį.

Kaip teigia V. Rajeckas (1999), mokytojas tik tada gali sėkmingai organizuoti mokymą, kai žino, kaip mokiniai suprato ir perėmė anksčiau nagrinėtą medžiagą, t.y., mokant būtinais reikiais „grįžtamojo ryšio“. „Mokymasis supažindina juos su informacija ir procedūromis, o įvertinimas klasifikuoja studentus pagal paprastą kriterijų – kaip jie įsisavino šias pateiktas žinias“ (Ramsden, 2000). Anot V. Rajecko (1999), pervertindamas mokinių žinias, mokytojas klaidina ir mokinį, ir jo tėvus, nuslepia tikrąją padėtį, žemina ir savo autoritetą; griežtumas ir įtarumas tikrinant ir vertinant mokymosi rezultatus sukelia mokiniams nuoskaudos jausmą, neretai slopina norą mokytis, apskritai neigiamai veikia mokytojo ir mokinių santykius. Analizuodami žmogaus asmenybę psichologai (Kasiulis, Barvydienė, 2001) iškelia tris pagrindinius klausimus: ką asmenybė vertina ir ko ji siekia? Ką ji sugeba? Kokia ji? Taigi, mokytojas turi sugebėti laviruoti tarp pervertinimo ir griežtumo, vertinimo procesą organizuoti taip, kad jis nekeltų blogų emocijų ar asociacijų.

## 1.6. Vertinimo tipai

Vertinimo tipai skirstomi pagal vertinimo tikslus. Vertinimo tipai:

- *Diagnostinis vertinimas* – tai vertinimas, kuriuo siekiama nustatyti besimokančiojo pasiekimų lygmenį, žinias ir įgūdžius iki mokymosi pradžios. Diagnostinis vertinimas atliekamas studijų proceso metu, norint išsiaiškinti studento pasiekimus ir pažangą baigus temą ar kurso dalį.

- *Formuojamasis vertinimas* – tai nuolatinis ugdymo proceso metu atliekamas vertinimas. Jis padeda numatyti mokymo(si) perspektyvą, sustiprinti daromą pažangą, skatina besimokančiuosius mokyti vertinti: analizuoti savo pažangą, pasiekimus, mokymosi sunkumus, bendradarbiauti su dėstytojais, dalyvauti priimant vertinamuosius sprendimus.

Kaip teigia straipsnio apie formuojamąjį vertinimą autorius N. Shirbagi (2007), formuojamasis vertinimas – tai kombinuota praktika su aiškiai numatytais tikslais ir vertinimo kriterijais, įvairių mokymo metodų panaudojimas, kurie suteikia išsamią grįžtamąją informaciją, pastarąją naudojant mokymo ir mokymosi koregavimui bei aktyvaus mokinių dalyvavimui mokymo procese.

- *Apibendrinamasis vertinimas* – tai vertinimas, atliekamas baigus kursą, mokymosi ar studijų pakopą, todėl toks vertinimas dar vadinamas *baigiamuoju vertinimu*. Labiausiai paplitusi apibendrinamojo vertinimo forma aukštojoje mokykloje yra egzaminas.

- *Kaupiamasis vertinimas* – tai vertinimas, kuris leidžia dėstytojui ugdymo proceso metu surinkti daugiau informacijos apie studentų padarytą pažangą, matuoti ją taikant įvairius vertinimo metodus. Šis vertinimas vis populiarėja aukštosiose mokyklose. Paprastai egzaminas sudaro tik vieną kaupiamojo vertinimo segmentą. Kiti vertinimai atliekami už įvairius rašto ar praktinius darbus.

Išanalizavus tiek vertinimo nuostatas, tiek principus bei vertinimo tipus, galima daryti išvadą, jog yra kelios vertinimo sistemos bei proceso aukštojoje mokykloje problemos, kurios aiškiai matomos visuose ugdymo proceso etapuose. Matyti, jog vertinimo tipų pasirinkimas ar jų kaita, tiesiogiai susijusi su vertinimo proceso problemomis.

Kaip teigia T. Bulajeva (2007), formuojamasis vertinimas labiau taikomas mokyklose, nei aukštojo mokslo institucijose. Ką tai reiškia? Besimokydami mokykloje ugdymo proceso metu mokiniai nuolat kontroliuojami. Vertinimas čia suprantamas kaip ugdymo proceso dalis, todėl yra neatsiejamas ir nuolatinis. Aukštojoje mokykloje kontrolė išnyksta, kadangi dažniausiai studentų žinios vertinamos, geriausiu atveju, kelis kartus semestre, todėl mokykloje išugdytas įprotis nuolat būti vertinamam, aukštojoje mokykloje turėtų peraugti į įprotį įsivertinti. Juk mokytojams, anot N. Shirbagi (2007), grįžtamasis ryšis

reikalingas sprendimų priėmimui, tolimesnių veiksmų diagnozavimui bei korekcijai, kurią daro atsižvelgdami į mokinių pasirengimą. Tuo tarpu mokiniai grįžtamąjį ryšį naudoja savo mokymosi sunkumų bei stipriųjų mokymosi pusių pažinimui.

## 2. VERTINIMO YPATUMAI AUKŠTOJOJE MOKYKLOJE

### 2.1. Vertinimo modeliai

Šiuo metu universitetuose taikomi įvairūs vertinimo modeliai. Matavimo ir kriterijais bei standartais grįsti modeliai – tai dažniausiai taikomi vertinimo modeliai.

Matavimas suprantamas kaip iš anksto parinktų užduočių, kurios leistų įvertinti tam tikras individo savybes, išreikšti jas kiekybiškai ir statiškai analizuojant, visuma.

Dažniausiai taikomi vertinimo modeliai:

- *Norminis vertinimas* – tai vertinimas, kurio metu vertinamasis ir jo vertinimo rezultatai lyginami su kitų tos pačios grupės studentų rezultatais. Šis vertinimas dažniausiai atliekamas taikant testavimo metodą.
- *Kriterinis vertinimas* – tai vertinimas, kai dar prieš vertinimo pradžią vertintojas formuluoja vertinimo kriterijus. Vėliau, kai atliekamas vertinimas, vertinamojo mokymosi rezultatai lyginami su iš anksto apibrėžtais kriterijais.
- *Standartais grįstas vertinimo modelis*. Aukštajame moksle aukštojo mokslo standartizavimas pasireiškia tokiu ugdymu, kai standartizuojami studentų mokymosi ar studijų baigties rezultatai. Šio modelio taikymas sudaro galimybes vertinant atskirus studentų mokymosi rezultatus susieti juos su ugdymo tikslais, kurie lemia ir vertinimo metodų pasirinkimą.

Kiekvienas šių vertinimo modelių turi savo minusų. Normomis grįstas vertinimas neteikia konkrečios informacijos apie studentų pasiekimus ir pažangą, o kriterijais grįsto vertinimo modelio trūkumas tas, kad šiam vertinimo modeliui reikalinga ta pati studijų programa, tie patys dėstytojai, tie patys vertinimo procese dalyvaujantys asmenys, kas kartais gali būti sunkiai įgyvendinama.

Kriterinio vertinimo pliusas tas, kad jis teikia daugiau informacijos apie studentų pažangą, padeda išryškinti spragas ir mokymosi problemas. Jis leidžia įgyvendinti idiografinio vertinimo principą – atliekant kriterinį vertinimą tuo pat metu lyginti besimokantį su pačiu savimi ir taip fiksuoti per tam tikrą laiką padarytą individualią mokymosi pažangą bei visiškai atsisakyti vertinimo pažymiais. Vietoj pažymių vertinimo metu galėtų būti teikiama išsami aprašomojo pobūdžio grįžtamoji informacija apie individualią pažangą, tačiau tai gana keblu laiko atžvilgiu.

Lietuvos aukštosiose mokyklose be galo daug studentų, todėl sunku įsivaizduoti dėstytojus kiekvieną studentą vertinančius tokiu būdu. Šiuo atveju, galima daryti išvadą, reikia mažinti studentų skaičių grupėje.

J. Hattie (1999), įvadinėje paskaitoje apie įtakojančius mokinio mokymąsi veiksnius, išskyrė kelis pagrindinius, kurių vienas – mokinių skaičius klasėje. Jis teigia, kad mokinių pasiekimai, požiūris, mokytojo dvasinė būklė, mokinių pasitenkinimo įgijimas yra jaučiamas mažesnėse klasėse (10-15 mokinių klasėje). Tokių tyrimų, atliktų Lietuvos mokyklose ar universitetuose, nėra. Remiantis J. Hattie (1999) tyrimu, kur jis teigia jog tokie patys rezultatai buvo gauti tiek pradinėse, tiek vidurinėse mokyklose, apimant visas disciplinas ir įvairius gebėjimo lygmenis, galima daryti išvadą, kad Lietuvoje būtų gauti analogiški šiam tyrimui rezultatai.

Mokymo metodai, sumažinus mokinių skaičių klasėje, dažniausiai nekinta, tačiau pastebimas didesnis mokinių įsipareigojimas atlikti užduotis (Hattie, 1999). Vis dėl to, studentų skaičius grupėse turėtų būti mažinamas, kadangi tai lems dėstytojų bei studentų kokybiškesnį bendradarbiavimą, kurio pasekoje išryškės didėjanti studentų mokymosi motyvacija, įsivertinimo poreikis.

## 2.2. Vertinimo metodai

„Įvertinimą suvokę kaip mokymo dalį, dėstytojai stengsis studentams suteikti galimybių daryti klaidas ir taip siekti, kad jie geriau jas suprastų“ (Ramsden, 2000).

Kaip jau buvo minėta aukščiau, atsižvelgiant į tai, jog Lietuvos aukštosiose mokyklose studentų skaičius grupėse gerokai didesnis nei kitose šalyse, dėstytojams tenka susidurti su vertinimo metodų pasirinkimo problema. Pasak P. Ramsden (2000), taikyti įvairius metodus administraciniu požiūriu gali būti nepatogu, tačiau juos taikant, studentams atsiranda daugiau erdvės pademonstruoti turimas žinias, o dėstytojams – galimybė susidaryti tikslesnį (nors sudėtingesnį) kiekvieno studento pasiekimų vaizdą.

Pagrindiniai vertinimo metodų pasirinkimo veiksniai (Bulajeva, 2007):

- Studentų grupės dydis.
- Vertinimo tikslai.
- Dėstomo dalyko ugdymo tikslai.
- Vertinimo objektas, t.y. numatomas mokymosi rezultatas.

Plėtos specialistams skirtame leidinyje (2004) patariama vertinimo metodus rinktis atsižvelgiant į klausytojus, į tai, koku pavidalu jie norėtų gauti informaciją. Taip pat reikėtų atsižvelgti į jų interesus, lūkesčius bei mėgstamą bendravimo formą. Bendravimo strategijai išsiaiškinti skirti klausimai:

- Kas priims informaciją?
- Koku pavidalu?

- Kada?
- Kas paruoš informaciją?
- Kas pristatys informaciją?

Universitetuose toks modelis naudojamas retai, dažniausiai praktinių užsiėmimų metu. Teorijos kiekis įtakoja teorinių bei praktinių paskaitų santykį.

Atsižvelgiant į pagrindinius vertinimo metodų pasirinkimo veiksnius dėstytojas turėtų pasirinkti jam tinkamiausią vertinimo metodą. Vertinimo metodų rūšys:

- Vertinimo žodžiu metodai:

Apklaustos metodai:

- *Frontalinė žodinė apklausa*. Ši apklausa leidžia apklausti daugiau studentų bei pagyvina paskaitą. Metodo trūkumas – sunku objektyviai įvertinti trumpus studentų atsakymus.

- *Individuali apklausa*. Šis metodas padeda realizuoti individuacijos principą. Atsižvelgdamas į studentą, dėstytojas gali pateikti sunkesnius ar lengvesnius klausimus, padrašinti, pataisyti ir t.t. Individuali apklausa aukštojoje mokykloje dažnai būna kolokviumo arba egzamino formos.

Pristatymų metodai:

- *Pristatymas*. Taikomas tarpiniams studijų programos, studijuojamų dalykų modulių, temų atsiskaitymams ir baigiamajam vertinimui.

- Vertinimo raštu metodai:

- *Referatas* – tai rašto darbas, kurio tikslas – atlikti gilesnę studijuojamo dalyko, temos, analizę. Reikalaujama, kad jis būtų objektyvus, neturėtų referento subjektyvių požiūrių ar vertinimo.

- *Bakalauro darbas*, kuriuo studentas turi parodyti gebėjimą analizuoti literatūrą pasirinkta tema, kritiškai vertinti savo studijų krypties tyrėjų darbus, atlikti tyrimus, pristatyti tyrimo duomenis ir jų pagrindu formuluoti išvadas.

- Ir kt.

- Grafiniai ir vizualiniai vertinimo metodai:

- *Minčių ir sąvokų žemėlapiai*, kurie parodo kaip mąsto studentai, ar supranta sąvokas, ar geba išskirti struktūrinius elementus ir parodyti egzistuojančius ryšius. Minčių žemėlapiai labiau tinka diagnostiniam vertinimui, kai aiškinamasi, ką studentai žino apie numatomą analizuoti reiškinį, o sąvokų žemėlapiai yra puikus apibendrinamojo vertinimo metodas.

- Kaupiamojo ir integruoto vertinimo metodai:

- *Aplanko ar portfolio metodus*. Tai vertinimo metodas, naudojamas kriterijais ir standartais grįstuose vertinimo modeliuose atliekant kaupiamąjį vertinimą.

- *Atskiro atvejo analizė*. Metodas, kai analizuojamas konkretus atvejis. Vertinimo metu studentai turi pasiūlyti konkrečių problemos sprendimo būdų, pademonstruoti specialiųjų kompetencijų elementus.

- *Projektai*. Jie gali būti individualūs arba grupiniai, skirti įvairioms praktinėms problemoms analizuoti atliekant empirinius tyrimus ir problemų sprendimo būdų paieškai.

Vertinimo metodų pasirinkimo problemos aktualumas įgalina dėstytojus dažniau vertinti studentus. Dažnai vykdant vertinimo procesą būtų galima naudoti įvairius vertinimo metodus, kurie suteiktų objektyvų, patikimą bei pagrįstą grįžtamąjį ryšį. Pasak P. Ramsden (2000), rinkdamiesi mokymo metodus, turėtume gerai išmanyti dėstomo dalyko medžiagos prigimtį, o rinkdamiesi įvertinimo metodus, - atsižvelgti į tikslus, keliamus studentų mokymuisi. Renkantis bet kurio mokojo kurso vertinimo metodus, svarbiausia prisiminti, kad vienas metodas retai atitinka visus pedagoginius tikslus. Svarbu keisti ugdytinių požiūrį į vertinimo procesą, to pasiekti galima juos perspėjant kaip, kada ir kas bus tikrinama ir vertinama.

Vienas reikšmingesnių mokymo metodų, įtakančių savęs vertinimą - *portfolio* metodas, kuris naudojamas ir kaip pasiekimų vertinimo priemonė. Kokie gi šio metodo trūkumai? L. Sajienės (2008) atlikto tyrimo rezultatai rodo, jog *portfolio* analizei dėstytojais skiria per mažai laiko (analizės objektyvumas). Dar viena didelė šio metodo spraga – *portfolio* rengimo aspektai, kurių dažnas nežino, todėl negali taikyti praktikoje. Mokymo metodo struktūros bei turinio sudarymas reikalauja dėstytojo pastangų, tačiau geresni studijų rezultatai, kuriuos įtakotų studentų savęs vertinimas, verti jų.

P. Ramsden (2000) išskiria keturiolika taisyklių, kurios padėtų gerinti įvertinimą aukštojoje mokykloje:

1. Įvertinimą reikia sieti su mokymu: iš pradžių dėmesį skirti mokymuisi, paskui pastangų skatinimui ir tik vėliau – vertinimui; vertinti dera ir mokymosi metu, ir jam pasibaigus; kai tik galima, skirti užduotis, kurios imituoja tikrovėje pasitaikančias problemas; skatinti medžiagos integraciją ir pritaikymą.

2. Įvertindami visada komentuokite studentams, kaip jie galėtų pagerinti mokymąsi.

3. Mokykitės iš savo studentų klaidų. Pasinaudokite įvertinimu ir atraskite jų supratimo klaidas, tada modifikuokite mokymą ir imkitės jas taisyti.

4. Taikykite įvairius įvertinimo metodus.

5. Stenkitės įtraukti studentus į įvertinimo procesą tokiais būdais:

- diskutuokite, kokie tinkamiausi įvertinimo metodai ir kaip jie yra susiję su kurso tikslais;



- dalyvaukite dėstytojams su studentais sudarant įvertinti skirtus klausimus ir svarstant sėkmės bei nesėkmės kriterijus;

- praktikuokite savarankišką ir draugų įvertinimą;
- suteikite studentams galimybę atsakingai pasirinkti įvairius įvertinimo metodus.

6. Aiškiai ir dažnai tiek pateikdami įvertinti skirtus klausimus, tiek aiškindami kurso tikslus informuokite studentus, kad mėgindami išsiminti, atgaminti ir mėgdžioti, jie bus baudžiami ir kad sėkmingai užbaigti jūsų kursą galima tik aiškiai įrodžius medžiagos supratimą.

7. Pamažtykite apie ataskaitos ir grįžtamojo ryšio santykį; paaiškinkite pedagoginiais argumentais, kodėl konkrečiame teste atskirtos arba suderintos diagnozavimo ir sumavimo funkcijos, o ne akiai taikykite algoritmą, kartodami: „teikiant grįžtamąjį ryšį negalima vertinti neparašant pažymio“, arba „būtina įskaityti visus įvertinimo atvejus, kitaip studentai nustos jo paisyti“.

8. Labai atsargiai naudokite pasirenkamųjų atsakymų ir kitus „objektyvius“ testus; geriausia juos derinti su kitais metodais. Kai studentų skaičius ir laikas leidžia taikyti alternatyvias technikas, taip ir darykite.

9. Dėstydami dalykus, kur reikia manipuluoti kiekybinėmis sąvokomis, visada reikalaukite paaiškinimų bei pavyzdžių su skaičiais.

10. Didesnį dėmesį skirkite valdumui (ar jūsų matuojamas dalykas svarbus?) nei patikimumui (ar jūsų testas nuoseklus?). Stenkitės išvengti pagundos tirti smulkmenas, nes jas lengviau išmatuoti negu esminius dalykus.

11. Darykite viską, ką galite, kad sumažintumėte įvertinimo procedūrų keliamą nerimą.

12. „Egzaminai baugina net geriausiai pasirengusius, nes didžiausias kvailys sugebės paklausti daugiau, negu išmintingiausias žmogus galės atsakyti“ (Colton). Niekada neskirkite užduoties ar egzaminų klausimo, į kurį negalėtumėte atsakyti pats. Įpraskite užsirašyti pavyzdinius atsakymus į klausimus ir pateikite juos aiškindami studentams, ko iš jų norite.

13. Mažinkite vertinant atsirandančią konkurenciją tarp studentų, tačiau užtikrintai skatinkite lygiuotis į standartus (taikykite grupių darbo įvertinimą ir sukurkite standartus remdamiesi keliomis studentų grupėmis).

14. Įtariai žiūrėkite į mintį, jog visos matavimo priemonės studentų sugebėjimus nustato objektyviai ir tiksliai; atminkite, kad vertinant pasiekimus svarbiausias yra žmogiškasis sprendimas.

Galima daryti išvadą, jog tik bendrų dėstytojų ir studentų pastangų dėka, studentų pasiekimų vertinimo sistemos ir proceso problemos bus išspręstos.

### 3. TYRIMO METODOLOGIJA

#### **Metodai:**

- Studentų bei dėstytojų anketinė apklausa, gautų tyrimo rezultatų analizė.
- Statistinė analizė tyrimo duomenis apdorojant kompiuterine programa SPSS 12.0 for Windows.

#### **Tyrimo organizavimas:**

- Išanalizuota teorinė literatūra.
- Tyrimui sudaryta anketa.
- Dėstytojų ir studentų anketinė apklausa.
- Apklaustos duomenų apdorojimas, analizė.
- Išvadų ir pasiūlymų formulavimas.

**Imties sudarymo principai.** Anot B. Bitino (1998), kokybinio tyrimo imtis – stebėjimo objektai, kurie yra pakankamai informatyvūs tyrimo atžvilgiu. Problema ta, kad iš anksto turi būti žinoma, jog stebimas asmuo yra sukaupęs reikiamą patirtį ir gali teikti patikimą informaciją apie tiriamą reiškinį. Kadangi duomenys renkami kiekybiniu bei kokybiniu būdu, tyrimo imties problema nėra aktuali. Kaip teigia D. Survutaitė (2005), edukologinio tyrimo metodologija nesupriešina kokybinio ir kiekybinio ugdymo reiškinų bei procesų tyrimo. Siekiama įtvirtinti supratimą, kad abu tyrimo metodai lygiaverčiai, o taikant juos abu padvigubėja tyrimo ištirtumo sėkmė, kuomet pateikiamos neabejotinos ir patikimos išvados.

Tyrimo dalyviai parinkti pagal atsitiktinumą principą, kuris teigia, kad kiekvienas asmuo turi vienodą ir nepriklausomą galimybę būti atrinktas.

**Tyrimo imtis.** Apklausti šių aukštųjų mokyklų studentai bei dėstytojai (aukštosios mokyklos išvardintos respondentų mažėjimo tvarka): Vilniaus verslo teisės akademija, Vilniaus pedagoginis universitetas, Vilniaus Gedimino technikos universitetas, Šiaulių universitetas bei Mykolo Romerio universitetas. Viso apklausti 149 studentai, 22 – dėstytojai.

#### 3.1. Tyrimo instrumentarijus

Siekiant ištirti studentų bei dėstytojų požiūrį į studentų pasiekimų vertinimo sistemą ir procesą aukštojoje mokykloje, buvo vykdoma anketinė respondentų apklausa. Šis metodas pasirinktas todėl, kad jo pagalba galima gauti išsamią informaciją.

Anketų turinį sudaro uždaro ir atviro tipo klausimai. Siekiant kuo didesnio objektyvumo, anketose nebuvo prašoma nurodyti respondentų asmeninių duomenų.

Anketą studentams (1 priedas) sudaro 15 klausimų, kurių 11 uždaro tipo ir 4 atviro tipo klausimai. 7, 12 klausimuose šalia pateiktųjų variantų respondentams suteikta galimybė įrašyti savąjį variantą. Dichotominė skalė taikoma 1, 10, 15 klausimuose. Ranginė dviejų balų skalė – 6 klausime, kuriame teiginiai vertinami sąvokomis „dažnai“, „retai“ ir 14 klausime, kuriame respondentai savo pažangumą turi įvertinti procentais. Rangavimo principas svarbumo tvarka taikomas 5, 8, 11 klausimuose. Į kelis klausimus respondentai galėjo pasirinkti atsakymus, kurie išdėstyti 5 balų skalėje: 5 – „labai geras, aukšto lygmens“; 4 – „geras“; 3 – „vidutinio lygmens“; 2 – „žemo lygmens“; 1 – „beveik nebūdingas“ ir kt.

Šie 15 klausimų suskirstyti į 3 dalis: bendro pobūdžio informaciją, informaciją apie vertinimą bei klausimus apie pačius respondentus.

Siekiant sudominti respondentus bendro pobūdžio informacijoje esantys klausimai susiję su konkrečiais faktais, tokiais kaip: lytis, amžius, mokymosi kompetencijos, vyraujantis vaidmuo paskaitose ir kt.

Antroje anketos dalyje esantys klausimai yra svarbiausi, kadangi jie padės ištirti studentų pasiekimų vertinimo aukštojoje mokykloje sistemos ir proceso problemas. Tai klausimai apie įsivertinimą, vertinimo nuostatų reikšmingumo lygmenį, vertinimo funkcijas, tipus, modelius bei metodus.

Trečia anketos dalis įgalina respondentą įsivertinti savo pažangumą, nurodyti ar yra patenkintas pasirinkta specialybe bei išdėstyti savo pastabas.

Anketą dėstytojams (2 priedas) sudaro 16 klausimų: iš jų 14 uždaro tipo ir 2 atviro tipo klausimai. 4, 9, 13 klausimuose šalia pateiktųjų variantų respondentams suteikta galimybė įrašyti savąjį variantą. Dichotominė skalė taikoma 1, 3, 6, 11, 13, 15, ir 16 klausimuose. Ranginė dviejų balų skalė – 8 klausime, kuriame teiginiai vertinami sąvokomis „dažnai“, „retai“. Rangavimo principas svarbumo tvarka taikomas 5, 7, 10, 12 klausimuose. Į kelis klausimus respondentai galėjo pasirinkti atsakymus, kurie išdėstyti 5 balų skalėje.

Anketa suskirstyta į 4 dalis: bendro pobūdžio informaciją, didaktines kompetencijas, vertinimą bei klausimus apie respondentus.

Bendro pobūdžio informacijoje pateikti klausimai apie pedagoginio darbo stažą bei jo patirtį aukštojoje mokykloje, kvalifikacinę kategoriją ir kt.

Antroje anketos dalyje respondentų prašoma įvertinti išvardintų profesinių kompetencijų būdingumo jiems lygmenį, būdingiausias asmens savybes, universitetinio ugdymo pedagoginio personalo veiklos sričių svarbą ir kt.

Trečioje anketos dalyje esantys klausimai orientuoti į vertinimą. Norint išsiaiškinti studentų bei dėstytojų požiūrių skirtumą į studentų pasiekimų vertinimo sistemą ir procesą aukštojoje mokykloje, tiek studentams, tiek dėstytojams, anketų dalyse apie vertinimą, buvo

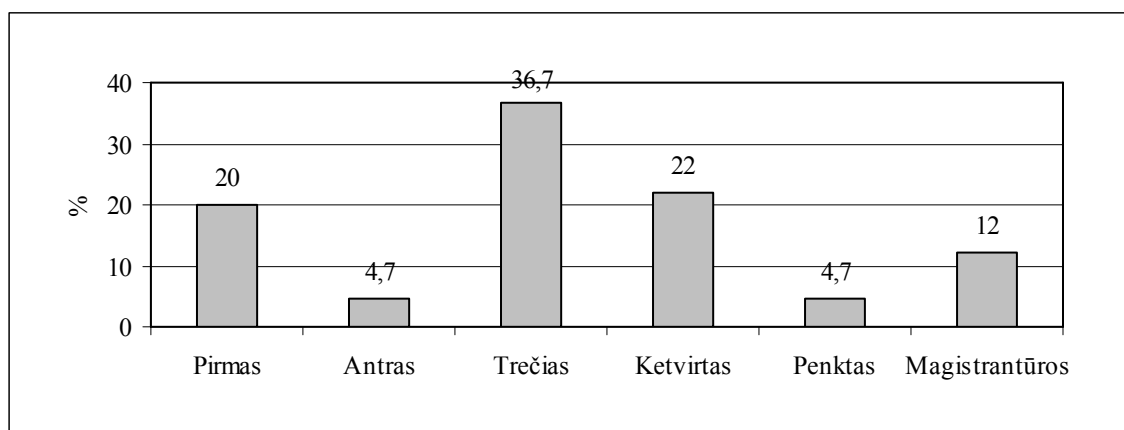
pateikti tokie patys klausimai apie: vyraujančių studentų vaidmenį paskaitose, vertinimo nuostatų reikšmingumo lygmenį, vertinimo funkcijas, tipus ir modelius bei metodus.

Ketvirtoje anketos dalyje dėstytojai pateikia informaciją apie save: lytį, amžių.

### 3.2. Tiriamųjų charakteristika

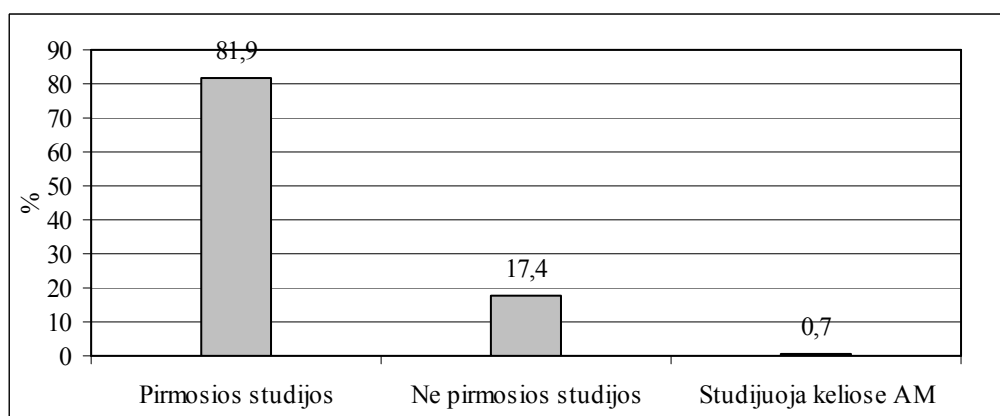
Anketos buvo pateiktos šių aukštųjų mokyklų studentams bei dėstytojams (aukštosios mokyklos išvardintos respondentų mažėjimo tvarka): Vilniaus verslo teisės akademijos, Vilniaus pedagoginio universiteto, Vilniaus Gedimino technikos universiteto, Šiaulių universiteto bei Mykolo Romerio universiteto.

Apklausoje dalyvavo 171 respondentas. Iš jų 149 studentai ir 22 – dėstytojai. Respondentai pagal lytį pasiskirstė taip: 115 – moterų, 57 – vyrai. Bendras studentų amžiaus vidurkis – 22 metai. Demografiniai studentų duomenys apie kursą bei studijas pateikiami grafikuose (1, 2 paveikslas).



**1 pav.** Respondentų pasiskirstymas pagal kursą

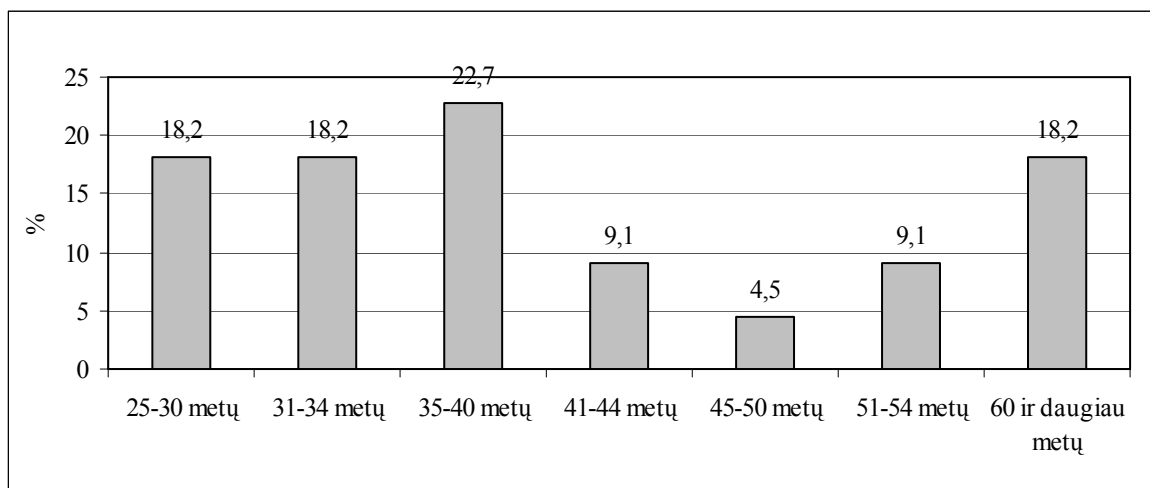
Pateikti rezultatai rodo, kad daugiausia apklausta trečio kurso studentų – 36,7%, ketvirto – 22%, pirmo – 20%, studijuojančių magistrantūroje – 12% bei penkto ir antro kurso studentų – 4,7%.



**2 pav.** Respondentų pasiskirstymas pagal studijas

Apklaustieji pagal studijas pasiskirstė taip: 81, 9 % atsakė, kad tai pirmosios jų studijos, 17, 4 % - jog tai ne pirmosios studijos ir 0, 7 % respondentų atsakė, jog studijuoja keliose aukštosiose mokyklose.

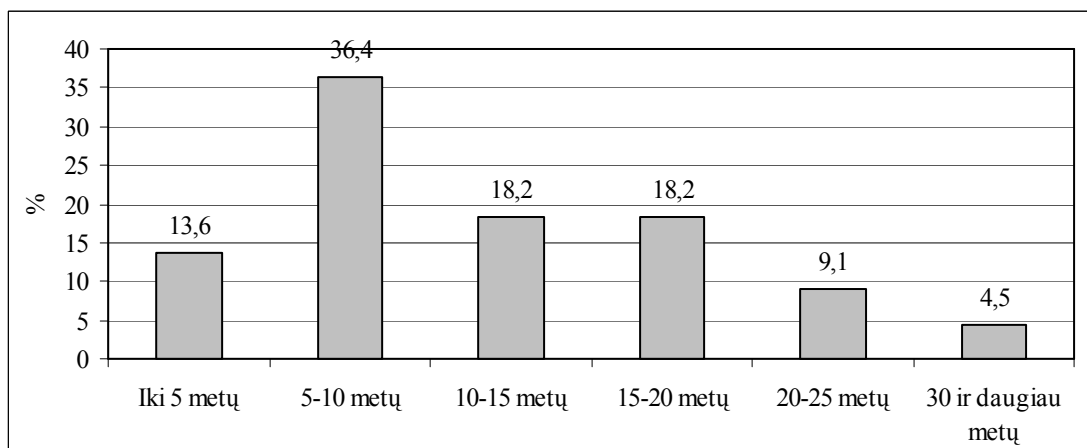
Demografiniai dėstytojų duomenys apie amžių, pedagoginį darbo stažą bei kvalifikacinę kategoriją pateikiami grafikuose (3, 4, paveikslas, 2 lentelė).



**3 pav.** Dėstytojų amžius

Dėstytojai pagal amžių pasiskirstė taip: dauguma apklaustų dėstytojų 35-40 metų amžiaus, po lygiai pasiskirstė 25-30, 31-34, 60 ir daugiau metų amžiaus dėstytojai.

Dėstytojų pedagoginio darbo stažo duomenys (4 paveikslas) rodo, kad daugumos pedagoginis darbo stažas – 5-10 metų, taip pat po lygiai pasiskirstė 10-15, 15-20 metų pedagoginį darbo stažą turintys dėstytojai.



**4 pav.** Dėstytojų pedagoginis darbo stažas

Žemiau esančioje lentelėje parodyta dėstytojų, turinčių atitinkamą kvalifikacinę kategoriją, pedagoginio darbo stažas metais.

**2 lentelė. Pedagoginis darbo stažas ir kvalifikacinė kategorija**

		Kvalifikacinė kategorija			Suma
		Docentas	Lektorius	Asistentas	
<b>Pedagoginio darbo stažas</b>	iki 5 metų	0	1	2	3
	5-10 metų	4	4	0	8
	10-15 metų	2	2	0	4
	15-20 metų	2	1	1	4
	20-25 metų	1	1	0	2
	30 ir daugiau metų	1	0	0	1
<b>Suma</b>		10	9	3	22

Daugumos docento bei lektoriaus kvalifikacinę kategoriją turinčių dėstytojų pedagoginis darbo stažas 5-10 metų. Viso apklausta 10 docentų, 9 lektoriai ir 3 asistentai.

Aukštojoje universitetinėje mokslo institucijoje dirbantys dėstytojai sudaro 86,36 % apklaustųjų, aukštojoje neuniversitetinėje mokslo institucijoje – 13,64%.

#### 4. STUDENTŲ PASIEKIMŲ VERTINIMO TOBULINIMAS AUKŠTOJOJE MOKYKLOJE: VADYBINIS ASPEKTAS

Studentų pasiekimų vertinimo problema vis dar aktuali viso ugdymo proceso problema. Didėjantis susidomėjimas pasiekimų vertinimo sistema rodo, kad dėstytojai, norėdami surasti ir išspręsti studentų pasiekimų vertinimo aukštojoje mokykloje problemas, turi įdėti vis daugiau pastangų.

Priežastys, dėl kurių privalome tobulinti ir keisti studentų pasiekimų vertinimo sistemą yra šios: praktiniai tradicinės vertinimo sistemos taikymo sunkumai, pedagogikos kaita, besikeičiančios žinių visuomenės poreikiai.

Su kokiais tradicinės vertinimo sistemos sunkumais dėstytojai susiduria dažniausiai? Praktiniai tradicinės vertinimo sistemos taikymo sunkumai. Keičiantis ugdymo turiniui ir metodams vertinti vien pažymiais tampa sudėtinga, kadangi, neskaitant vertinimo pažymiais gerųjų savybių, toks vertinimas turi daug trūkumų. Vienas didžiausių tradicinio vertinimo pažymiais trūkumų laikomas nepakankamas skatinimas siekti vertinimo kokybės, kuomet jaučiama studentų motyvacijos stoka. Kitas labai svarbus trūkumas – dėstytojų taikomi vertinimo metodai skatina studentus koncentruotis į žinias, jų mechaninį išsiminimą, o ne į kritinį mąstymą ir interpretavimą. Tokiu būdu mes neleidžiame įgyvendinti vieno iš vertinimo uždavinių, kuris teigia, kad pedagogas turi padėti ugdytiniui pažinti save, suprasti savo stipriąsias ir silpnąsias puses, įsivertinti savo pasiekimų lygmenį bei kelti mokymosi tikslus. Kalbant apie mokymosi tikslus, studentai nežino kokių siekti, nes skirtingi dėstytojai vertina skirtingai. Manau, kad tai pagrindinė problema, kadangi keičiantis dėstytojams, kiti dėstytojai neturi galimybių atsižvelgti į jau surinktą informaciją. Koreguojamas turėtų būti netinkamas viešas pažymių skelbimas ir aptarimas, kadangi toks dėstytojų elgesys studentams kelia baimę, siejasi su nemalonia procedūra, kuri turi įtakos jų motyvacijai. Vertinant pažymiais pernelyg sureikšminamas studentų lyginimas tarpusavyje, o toks vertinimas skatina konkurenciją, bet ne individualios pažangos siekimą. Kaip teigia V. Rajeckas (1999), kai komentavimas padeda mokiniui pajusti, jog mokytojas suinteresuotas tolesne jo sėkme, tada pažymys kur kas labiau jį įtikins. Taigi, jei dėstytojai vertina tik pažymiais ir su studentais neaptaria jų darbo rezultatų, nuolatos prastais pažymiais vertinamų studentų motyvacija kaskart leidžiasi žemyn. Dėstytojai gana dažnai susiduria su tuo, kad jie nežino kaip vertinti projektų, grupinių darbų, seminarų ir kt. vertinimo metodų, kadangi tradicinė vertinimo sistema tam nelabai tinka.

Pedagogikos kaita. Visame pasaulyje vykstantys pokyčiai paskatino pedagogus keisti požiūrį į mokymą(si). Daugelis suprato, kad vienas svarbiausių vertinimo uždavinių – pagalba

besimokančiajam, kuomet ugdytiniai aktyviai dalyvauja savęs vertinimo procese. Tad pagaliau mokymo procesas buvo suprastas kaip ugdytinių skatinimas, ugdymas suprasti save, būti aktyviais, mokėti susivokti pasaulyje, kuriame jie gyvena ir kolektyviai spręsti problemas.

Besikuriančios žinių visuomenės poreikiai. Besikuriant žinių visuomenei sparčiai didėja informacijos, kurią reikia įvaldyti, kiekis. Kiekvienas iš mūsų turi būti pasirengęs mokytis visą gyvenimą, nes tik nuolat mokydami, galėsime būti aktyviais žinių visuomenės nariais. Mokymasis visą gyvenimą įmanomas tik su gebėjimu įsivertinti, todėl turime išmokyti įsivertinti savo mokymosi rezultatus.

Taigi vertinimo procese didelis dėmesys turi būti skiriamas kokybiškos informacijos rinkimui. Tradicinis vertinimas pažymiais turi leisti įsiterpti ir kitoms vertinimo formoms bei būdams, kuomet vertinimas pažymiais įgytų daugiau kaupiamojo vertinimo bruožų. Tačiau tokių pokyčių sulauksime tik tuomet, kai dėstytojai bus linkę nuolat kelti savo kvalifikaciją, kai bus susitarta dėl vienodų vertinimo standartų interpretavimo. Kaip teigia P. Drucker (2009), mokyklos rezultatas turėtų būti mokinys, kuris po dešimties metų pritaikys gautas žinias praktikoje.

P. Gudynas (2001) išskiria tokias pasiekimų vertinimo kaitos prioritėtines kryptis (3 lentelė).

**3 lentelė.** Pasiekimų vertinimo kaitos prioritėtinės kryptys

<b>Mažiau dėmesio skiriama</b>	<b>Daugiau dėmesio skiriama</b>
Vertinimui to, ko moksleiviai nemoka	Mokymosi sunkumų diagnozavimui ir numatymui būdų, kaip moksleiviai galėtų pasiekti geresnių mokymosi rezultatų
Pažymių rašymui drausmei palaikyti	Vertinimui, keliančiam moksleivių motyvaciją mokytis
Moksleivių pasiekimų lyginimui tarpusavyje	Kriteriniam vertinimui ir vertinimo suvienodinimui. Glaudžiam vertinimo kriterijų susiejimui su mokymo ir mokymosi tikslais
Vienpusiškam, tik mokytojo atliekamam mokinio vertinimui	Aktyvesniam mokinio dalyvavimui savo pasiekimų vertinime ir mokinio įsivertinimui
Tik kontrolinių darbų (testų) pažymių skaičiavimui	Vertinimo integravimui į visą ugdymo procesą bei įvairių vertinimo būdų ir formų taikymui
Specifinių, izoliuotų žinių ir įgūdžių vertinimui	Visuminiam moksleivių pasiekimų vertinimui
Savitų, ryškių, bet vertinimo turinio nekeičiančių, vertinimo formų paieškai	Vertinimo proceso esmės keitimui, atsižvelgiant į mokymo ir mokymosi poreikius

Valstybinės švietimo strategijos 2003-2012 metų nuostatose viena iš modernizuojamų švietimo tyrimų ir vertinimo priemonių – mokinių pasiekimų vertinimo ugdymo procese sistemos pertvarkymas, kuriuo siekiama labiau motyvuoti mokinius mokytis,



mokytojus siekti ugdymo kokybės, geriau informuoti mokinius bei jų tėvus apie mokymosi rezultatus, pratinti vertinti savo pasiekimus. Pasiekimų vertinimui skiriama vis daugiau dėmesio, tai vis dar aktuali problema, kuriai reikia sprendimo. Taigi, anot K. E. Dunn, S. W. Mulvenon (2009), jei mes norime, kad vertinimas pasitarnautų aukštosios mokyklos daromai pažangai, turime atsižvelgti į švietimo pokyčius.

#### 4.1. Studentų bei dėstytojų požiūris į vertinimą ir įsivertinimą

##### 4.1.1. Vertinimas kaip edukacinio proceso dalis

Vienas svarbiausių sėkmingo studijų organizavimo procesų yra studentų žinių tikrinimas ir vertinimas. Vertinimo procesu siekiama nustatyti mokymo ir mokymosi poreikius, išsiaiškinti ar mokymo(si) kompetencijų pakanka tam, kad būtų įmanoma toliau efektyviai mokytis ir mokyti. Žinoma, ne mažiau svarbios yra ir kitos veiklos sritys: planavimas, organizavimas, vadovavimas ir kontrolė.

Anot R. Želvio (2003), planavimas – ne vienkartinis veiksmas, bet nenutrūkstamas procesas, kurio metu atsižvelgiama į organizacijos viduje ir aplink ją vykstančius pokyčius. Planavimo proceso metu nustatomi tikslai ir numatomos priemonės šiems tikslams pasiekti.

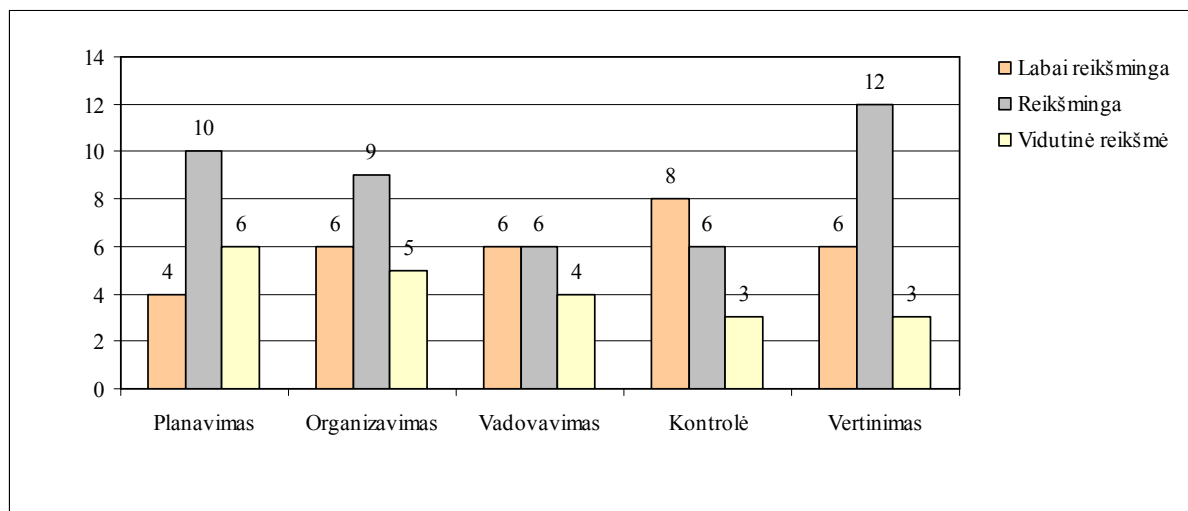
Organizavimas – antroji pagrindinė vadybos funkcija. Jo esmė – žmonių atranka, grupių formavimas, kurios taptų veiksmingomis komandomis, drauge sėkmingai siektų iškeltų tikslų ir uždavinių įgyvendinimo.

Trečioji vadybos funkcija – vadovavimas. Būti vadovu – tai nereiškia būti lyderiu. Vadovas – tai kompetentingas asmuo, jis nustato tikslus, kuriuos galima pasiekti bendradarbiaujant, turint vadovavimo žinių, įgūdžių ir atitinkamai naudojant vadovavimo stilių. Taigi vadovavimas – tai gebėjimas paveikti grupę, kad ji įgyvendintų iškeltus tikslus.

V. Rajeckas (1998), apibendrinęs autorių nuomones tvirtina, kad žinios visiškai perimamos tada, kai praeinami tokie pagrindiniai etapai, kurių jau pats įvardijimas rodo veiklos pobūdį: parengimas, suvokimas ir supratimas, įtvirtinimas, pritaikymas. Tai tos pačios veiklos sritys, kurias R. Želvys (2003) nurodė kaip vadybos funkcijas, tik labiau pritaikytos pedagogams. Anot V. Rajecko (1998), parengimui turi būti skiriama labai didelė reikšmė, kadangi dėstomą medžiagą svarbu parengti taip, kad ugdytiniai susidomėtų būsima veikla, kad tai, ko jie mokysis, juos domintų. Mokymosi rezultatų stebėjimas suvokimo ir supratimo etape priklauso nuo mokymo metodų, būdų, pedagogų bendravimo pobūdžio, ugdytinių įtraukimo į aktyvią veiklą ir t.t. Žinių įtvirtinimas, tobulinimas turi vykti visą laiką, todėl pedagogo organizuojamas mokymo procesas turi būti toks, kurio metu perimtos žinios būtų nuolat panaudojamos, grįžtama prie anksčiau išeitęs medžiagos. Mokymosi rezultatų

taikymas – tai baigiamasis žinių perėmimo etapas, kuomet pasireiškia ugdytinių savarankiškumo ir kūrybiškumo lygis, išryškėja jų požiūris į perimtą naują informaciją, taip pat ir pedagogo darbo rezultatai. Žinių įtvirtinimui bei mokymo rezultatų analizei labai svarbus tikrinimas, kuris laikomas svarbiu žinių formavimo etapu.

Galima daryti išvadą, kad visos veiklos sritys yra vienodai svarbios. Šių veiklos sričių veikimas pagrįstas nuoseklumu, kuomet vienai grandžiai nutrūkus, kitų sričių veikla tampa nebe tokia efektyvi.

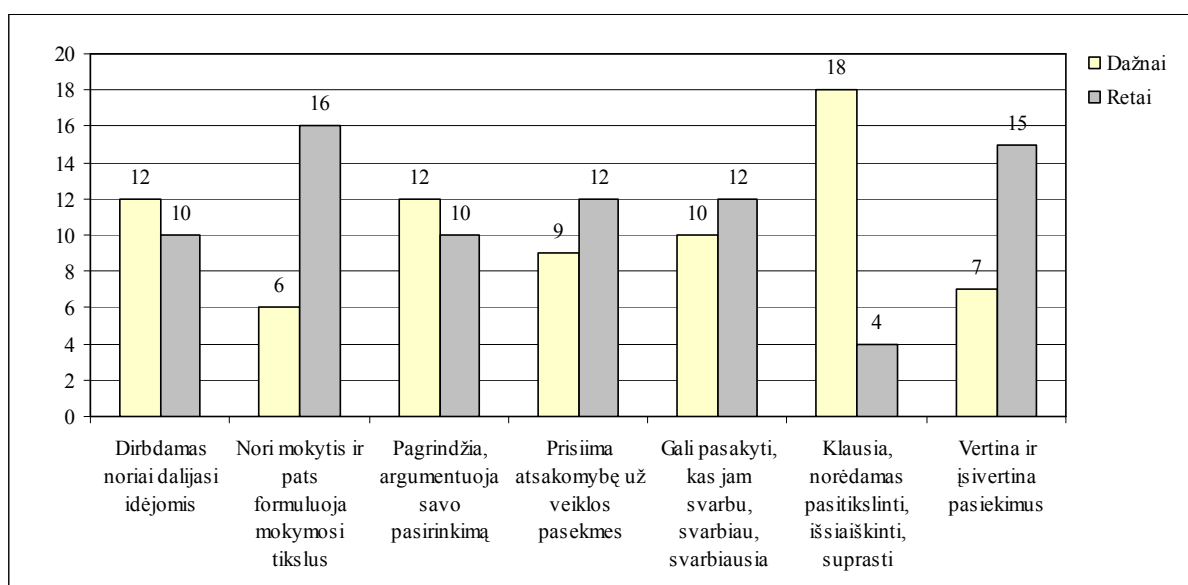


**5 pav.** Universitetinio ugdymo pedagoginio personalo veiklos sričių svarba

Dėstytojai turėjo nurodyti išvardintų universitetinio ugdymo pedagoginio personalo veiklos sričių svarbą. Kaip ir matome 5 paveiksle, reikšmingomis veiklos sritimis įvardinti vertinimas, planavimas bei organizavimas. Kontrolė įvardinta kaip labai reikšminga veiklos sritis, tačiau tik nedaugelis apklaustųjų kontrolei skyrė tokią reikšmę. Kaip teigia R. Želvys (2003), kontrolė – tai viena iš pagrindinių vadybos funkcijų, kuri padeda išsiaiškinti, kiek veiksmingi buvo planavimas, organizavimas ir vadovavimas. Svarbu paminėti tai, jog tik vienas apklaustųjų dėstytojų nurodė, jog visos veiklos sritys yra vienodai svarbios. Keista jog vertinimas, dėstytojų įvardintas kaip reikšminga ugdymo proceso dalis, taip pat minimas kaip jiems nebūdinga asmens savybė.

Vyraujantis studentų vaidmuo paskaitose (6 paveikslas) atskleidžia pedagoginės sistemos ir ugdymo proceso esmę, parodo kokia edukacine paradigma vadovaujasi dėstytojas. Svarbu tai, kad studento vaidmenį dėstytojai bei patys studentai suprastų vienodai, kitu atveju kyla daug klausimų: dėl dėstytojo kompetencijos įgyvendinti šiuolaikinę pedagoginę sistemą, kurioje dėstytojas ir studentas – darniai veikiantys, vienas kitą suprantantys bei pažįstantys ir sugebantys susitarti subjektai; dėl nepakankamų studento refleksijos gebėjimų; dėl nepakankamų dėstytojo gebėjimų vertinti studentą (ŠPA, 2006, spalio Nr. 5(8)).

Paveiksle (6 paveikslas) išvardinti teiginiai parodo mums ar studentai linkę įsivertinti, ar jie yra savarankiški.



**6 pav.** Vyraujantis studentų vaidmuo paskaitose dėstytojų duomenimis

Dėstytojai studento vaidmenį apibūdina teiginiais, būdingais poveikio paradigmam: stengiasi užduotį atlikti taip, kaip liepia dėstytojas; mokosi tik dėl pažymio. Dėstytojo ir studentų dialogą galima išvelgti teiginiuose: klausia, norėdamas pasitikslinti, išsiaiškinti, suprasti; laikosi susitarimų, nusistatytų taisyklių; gina savo nuomonę ir idėjas. Studentų savarankiškumą bei norą bendrauti dėstytojai išskyrė tokiais teiginiais: kai nesupranta, kreipiasi į draugus, prašo paaiškinti; žino, kaip naudotis įvairiais informacijos šaltiniais. Dėstytojų nuomone, studentai retai kada: nori mokytis ir patys formuluoja mokymosi tikslus; vertina ir įsivertina pasiekimus; gali pasakyti kas jiems svarbu, svarbiau, svarbiausia; prisiima atsakomybę už savo veiklos pasekmes.

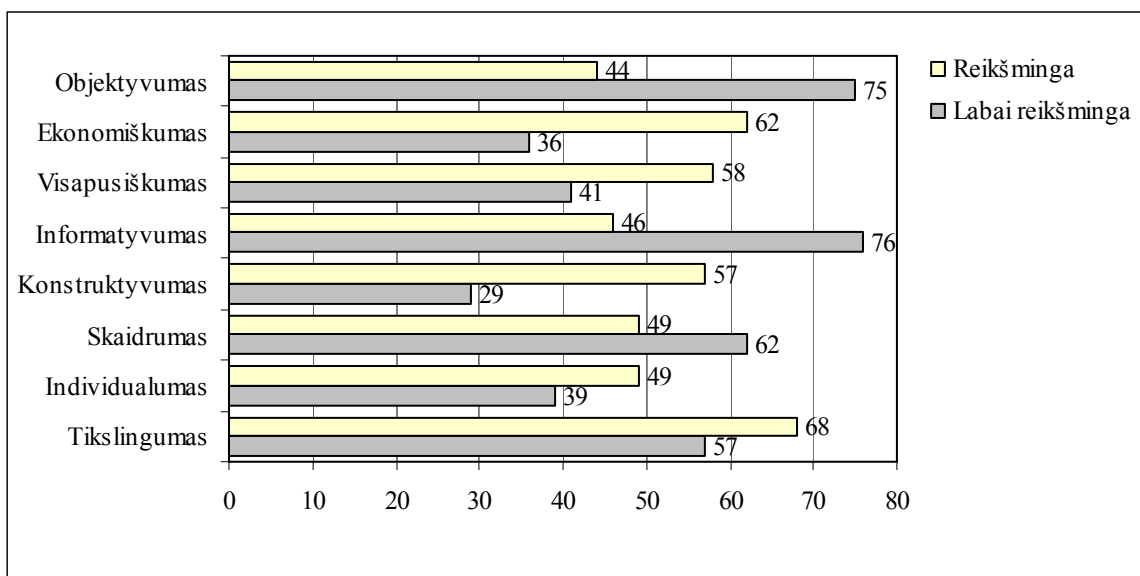
Manome, kad tai tik patvirtina faktą, kad dėstytojai į studentą ugdymo procese dažniau žiūri kaip į dėstytojo užduočių vykdytoją nei į aktyvų proceso kūrėją ir dalyvį, lygiavertį partnerį, kuriam turi padėti mokantis, o ne jį mokyti.

Turbūt mažai kas prieštarautų nuomonei, kad norint sėkmingai vadovauti būtinos specifinės žinios ir gebėjimai, t.y., vadybos mokslai, kuriuos retas dėstytojas yra išklauses. Pritariame R. Želvio (2003) išsakytomis mintims, kad vadybos pradžiai turėtų įgyti kiekvienas, kuris rengiasi dirbti pedagoginį darbą, kadangi visi pedagogai švietimo organizacijose užsiima vadybine veikla.

#### 4.1.2. Vertinimo procesas: vertinimo principai

Kaip jau buvo minėta teorinėje kursinio darbo dalyje, principas (lot. *princeps* – pradinis, pirmasis) – ypač svarbus, esminis teiginys, kuriuo remiantis kas nors turi būti daroma, mąstoma (Jovaiša, 2007). Kaip teigia V. Rajeckas (1998), ugdytinių mokymosi rezultatų tikrinimo ir vertinimo principai – tai pagrindiniai reikalavimai, kuriais remiantis organizuojama mokymosi rezultatų apskaita ir nustatomas šių rezultatų lygis. Kitaip tariant, vertinimo principai – tai pagrindiniai teiginiai, kuriais vadovaujama formuojant ugdymo turinį bei organizuojant ugdymo procesą.

Abiems respondentų grupėms buvo pateiktos šios vertinimo nuostatos (7 paveikslas): tikslingumas, individualumas, skaidrumas, konstruktyvumas, informatyvumas, visapusiškumas, ekonomiškumas ir objektyvumas. Šias nuostatas jie turėjo įvertinti naudodamiesi 5 balų vertinimo skale: 5 – „labai reikšminga“, 4 – „reikšminga“, 3 – „vidutinė“, 2 – „mažai reikšminga“, 1 – „nereikšminga“.

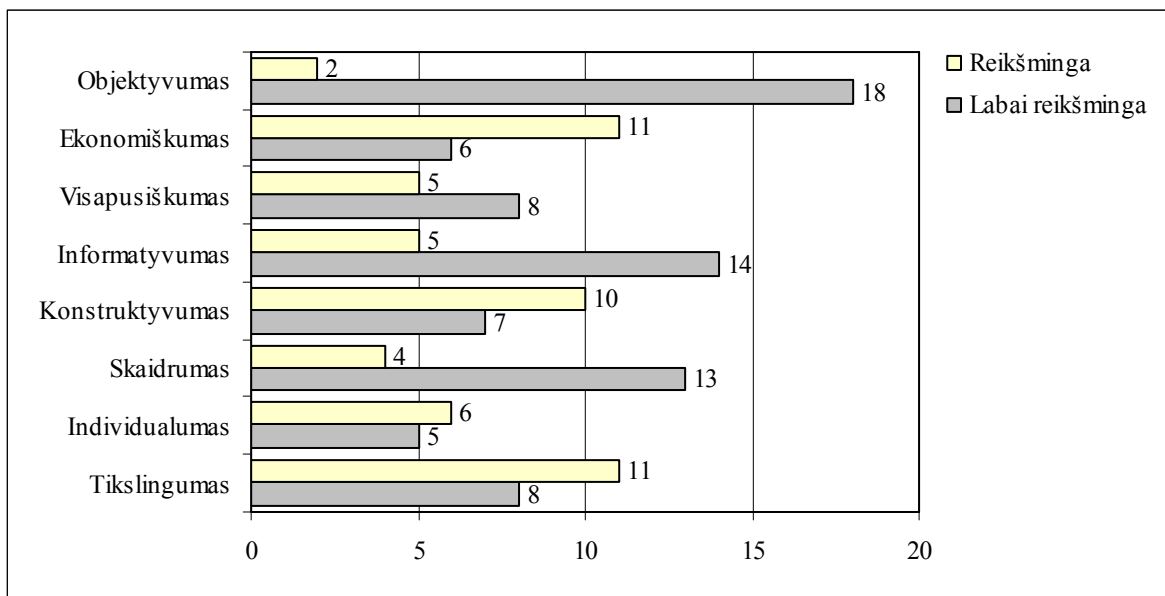


7 pav. Vertinimo nuostatų reikšmingumo lygmuo studentų duomenimis

Studentai kaip labai reikšmingomis vertinimo nuostatomis įvertino informatyvumą, objektyvumą bei skaidrumą, reikšmingomis – tikslingumą, ekonomiškumą, konstruktyvumą ir visapusiškumą. Kaip labai reikšmingos studentų įvardintos vertinimo nuostatos parodo, kad būtent jų dėstytojai dažniausiai ir nesilaiko. Jiems trūksta visapūsės, išsamios informacijos, kuo didesnio vertinimo rezultatų patikimumo ir pagrįstumo, informacijos apie vertinimo tikslus bei kriterijus, kuomet būtų informuoti visi vertinimo proceso dalyviai.

Kadangi nuostatos sąvoka apibrėžiama kaip susidaręs nusistatymas vienodomis aplinkybėmis elgtis vienodai ar panašiai. Čia svarbu tai, kad vertintojai nuostatas tarpusavyje suderintų.

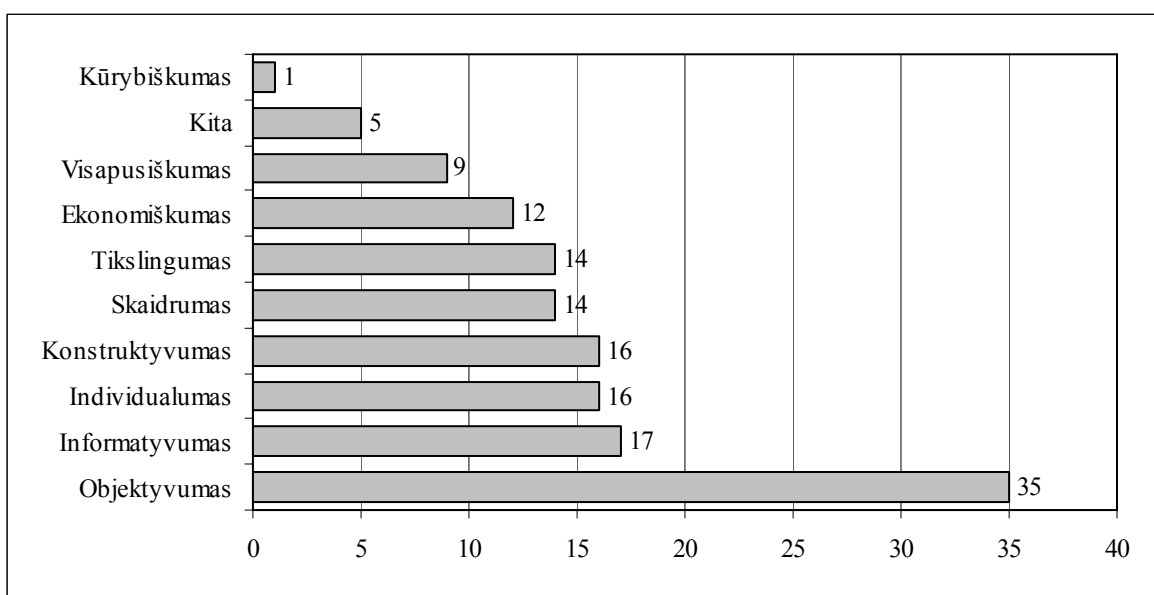
Tuo tarpu dėstytojai vertinimo nuostatas (8 paveikslas) įvertino taip:



**8 pav.** Vertinimo nuostatų reikšmingumo lygmuo dėstytojų duomenimis

Kaip labai reikšmingas nuostatas dėstytojai nurodė objektyvumą, informatyvumą, skaidrumą, reikšmingas – ekonomiškumą, tikslingumą, konstruktyvumą.

Studentai vertino nuostatas, kurių dėstytojai nesilaiko dažniausiai. Jie galėjo įvardinti bet kurias iš aukščiau paminėtų vertinimo nuostatų.



**9 pav.** Labiausiai nesilaikomos vertinimo nuostatos

Kaip matome 9 paveiksle, studentų nuomone, dėstytojai dažniausiai nesilaiko objektyvumo, kuris labai aiškiai išsiskiria iš kitų paminėtų vertinimo nuostatų: informatyvumo, individualumo, konstruktyvumo ir kt. Šios vertinimo nuostatos mums parodo kokios vertinimo nuostatos studentams yra svarbiausios ir kurios ne tokios svarbios. Prie visiškai nesvarbių galima būtų priskirti kūrybiškumą, visapusiškumą. Taip pat buvo tokių nuomonių: „dėstytojai stengiasi laikytis visų vertinimo nuostatų“, „vertinimas pernelyg šabloniškas ir bekompromisis“, „nepastebėjau, kad dėstytojai nesilaiko kurių nors vertinimo nuostatų“, „laikosi visų vertinimo nuostatų“ ir kt.

Tiek iš studentų, tiek iš dėstytojų duomenų matyti, kad vis dar gaji objektyvumo problema. Studentams neaiškūs užduočių kriterijai, kurie jiems leistų suprasti, kokių, procentais matuojamu lygiu, užduotis buvo atlikta. Kriterijai su studentais turėtų būti aptariamai, taip pat vertintojai turėtų supažindinti vertinamuosius su žinių tikrinimo ir vertinimo ypatumais.

Žemiau pateiktoje lentelėje (4 lentelė) matyti vertinimo sistemos komponentai, su kuriais vertintojai turėtų supažindinti vertinamuosius.

**4 lentelė.** Vertinimo sistemos komponentai (Dranevičienė, 2005)

<b>Vertinimo sistemos komponentai</b>	
Kas?	Dėstytojas, studentas, visa grupė, išorinis egzaminuotojas, specialiosios institucijos. Kas pateiks grįžtamąją informaciją studentui apie rezultatų pasiekimus?
Ką?	Žinias, įgūdžius, gebėjimus, dalyko teorinę ar praktinę veiklą, supratimą, mąstymo operacijas (analizę, sintezę).
Kada?	Visą laiką (sistemiškai), pagal nustatytus grafikus, išdėsčius dalyko (modulio) programą. Po viešųjų pasirodymų renginiuose ( koncertuose, konkursuose ir t.t.)
Kaip?	Atlikus teorines ar praktines užduotis žodžiu, raštu grupėje ar individualiai.
Kokiais?	Naudojant pasiekimų kriterijus, informuojant studijuojantį apie reikalavimus, registruojant vertinimo rezultatus, naudojant grįžtamąją informaciją, kuriant objektyvaus vertinimo monitoringą (schemas).

Studentams aktualios žinios apie tikrinimo ir vertinimo metodiką bei procedūras, kurios bus taikomos dėstytojo. Dėstytojai turėtų išpareigoti studentus supažindinti su žinių tikrinimo ir vertinimo ypatumais, kadangi sistemingas žinių tikrinimas ir vertinimas motyvuoja studentus siekti pažangos tiek gavus teigiamą, tiek neigiamą pažymį.

Vertintojui, kuris sugeba ar bent stengiasi laikytis visų šių vertinimo principų, jie padeda kaupti medžiagą, kuri apibūdina visą mokinio asmenybę: jo įvairių psichinių savybių raidos lygį, požiūrį į darbą, jo pastangas, kurios dažnai siejasi su vertybinėmis orientacijomis, įvairias pasiekimų puses (Rajeckas, 1998). Visa tai įgalina maksimaliai objektyviai įvertinti vertinamuosius, skatinti jų iniciatyvą ir veiklumą. Kaip teigia R. T. C. Boyd (1989), vertinimo

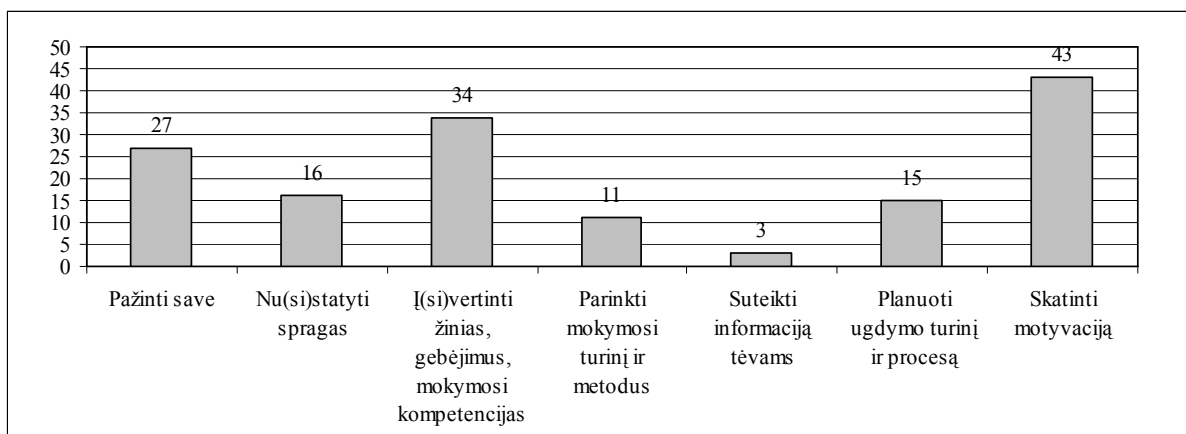
sistema turi suteikti pedagogui naudingą grįžtamąjį ryšį, galimybę išmokti naujų mokymo technikų ir kt.

Taigi, galima daryti išvadą, kad dėstytojai su studentais bendrauja labai mažai būtent dėl laiko stokos. Jie fiziškai nepajėgia kiekvienam studentui išaiškinti jų daromas klaidas, o viso to problema – studentų skaičius Lietuvoje, perpildytos grupės, o, gal būt, ir pedagogų profesinės kompetencijos.

#### 4.1.3. Vertinimo procesas: vertinimo funkcijos

Kaip teigia V. Rajeckas (1999), dažnai klaidingai manoma, kad tikrinimo ir vertinimo funkcija – kontroliavimas, kuomet nustatoma kaip vertinamieji perėmė programoje numatytas žinias, mokėjimus bei įgūdžius. Todėl labai svarbu žinoti vertinimo funkcijas, kurios leidžia mums suprasti kodėl mes turime vertinti ar kokia vertinimo paskirtis. Pagrindinės vertinimo funkcijos nusako tai, kad turime laiku iškelti problemas, kurias žinodami galėtume toliau tobulėti. Kad į vertinimo procesą turėtų būti įtraukti patys studentai.

Studentai bei dėstytojai turėjo nurodyti vieną svarbiausią vertinimo funkciją (10, 11 paveikslas).

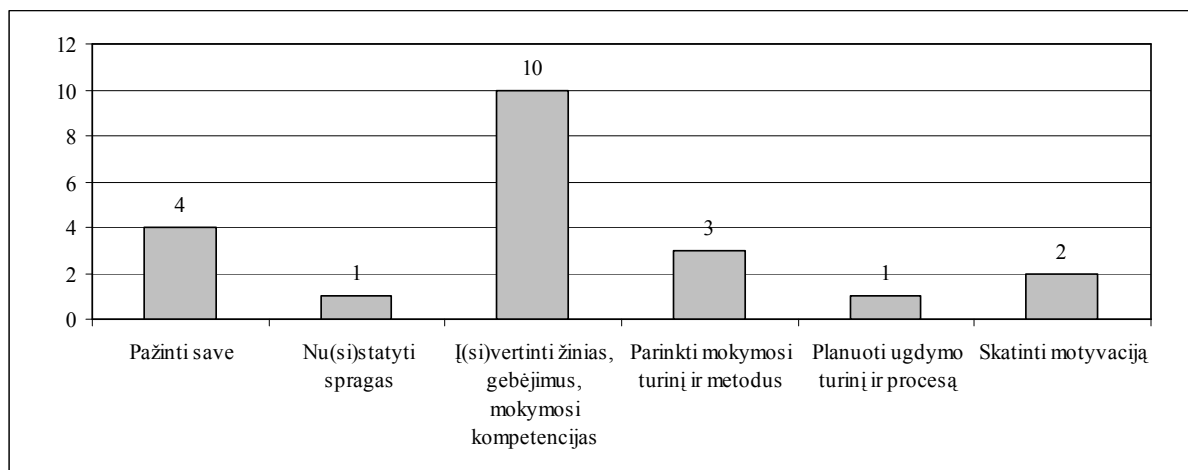


**10 pav.** Vertinimo funkcijos studentų duomenimis

Dauguma studentų nurodė, kad vertinimas skatina motyvaciją, nukreiptą į gebėjimų sklaidą, asmenybės, nukreiptos į nuolatinę kaitą, ugdymą. Kitiems svarbu į(s)vertinti įgytas akademines žinias ir profesinius gebėjimus ar bendrąsias, dalykines ir mokymosi kompetencijas.

Kaip teigia M. Barkauskaitė ir E. Motiejūnienė (2004), Lietuvos ir pasaulio mokslininkų tyrimai mokymosi motyvacijos klausimais pagrindžia teiginius, kad motyvacija yra stipriausias veiksnys, nulemiantis besimokančiųjų mokymosi sėkmę, padedantis ugdytis saugumo, prierašumo, nusiteikimo siekti daugiau ir kitas nuostatas.

Dėstytojai privalo nepamiršti, kad bene svarbiausiu poreikiu studentai laiko būtent motyvaciją, kuri yra tuo stipresnė, kuo mokymosi tikslai labiau dera su jų paties nusistatymu. Todėl labai svarbu studentui padėti kuo geriau suprasti savo asmeninius, akademinus, socialinius, karjeros ir kitus tikslus. Kiekvieno pedagogo, kuris siekia veiksmingo mokymosi uždavinys – pašalinti motyvaciją slopinančias aplinkybes ir stengtis žadinti teigiamą motyvaciją, kuri turi padėti siekiant asmeninių tikslų.



**11 pav.** Vertinimo funkcijos dėstytojų duomenimis

Dėstytojai kaip vieną svarbiausių vertinimo funkcijų nurodė gebėjimą į(s)vertinti įgytas akademinės žinias ir profesinius gebėjimus ar bendrąsias, dalykines ir profesines kompetencijas. Priešingai nei studentai, motyvacijai jie neskiria ypatingo dėmesio. Anot T. Bulajevos (2005), ugdytojų vertinimo tikslai tokie ir turėtų būti: gauti grįžtamąją informaciją apie pedagoginę veiklą, jos kokybę, išryškinti didaktinės veiklos silpnąsias ir stipriąsias puses ir pan. Tačiau labai svarbu tai, kad ugdytojai su ugdytiniais pasidalintų atsakomybę už jų mokymąsi, kuri skatina juos atsakingiau žiūrėti į mokymosi procesą.

N. L. Gage, D. C. Berliner (1993) nurodo penkiolika motyvacijos stiprinimo būdų, kurie turėtų būti naudojami mokymo proceso eigoje:

- pradėdami paskaitą pateikite ugdytiniais motyvaciją pagrindžiančius argumentus;
- pasakykite ugdytiniais tiksliai, kaip jūs norite, kad būtų atlikta;
- išmokykite juos kelti sau trumpalaikius tikslus;
- naudokite žodinius ir raštiškus pagyrimus;
- protingai naudokite testus ir pažymius;
- paverskite kapitalu nežinomybes, atradimo, smalsumo, tyrinėjimo, valdžios ir vaizduotės žadinantį poveikį;
- retkarčiais pasielkite netikėtai;
- patenkinkite apetitą;



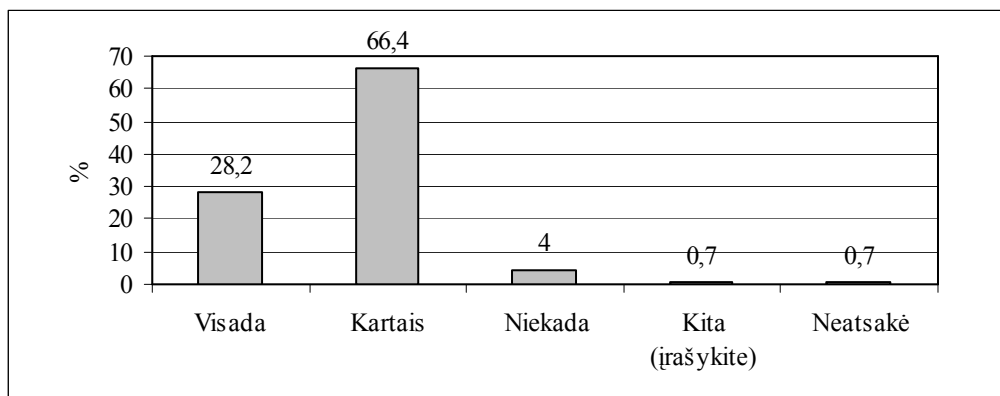
- pavyzdžiams naudokite žinomą medžiagą;
- kai kalbate apie sąvokų ir dėsnių taikymą, pavyzdžius parinkite iš neįprasto, netikėto konteksto;
- skatinkite ugdytinius naudoti tai, ką jie jau yra išmoke;
- naudokite vaidmenų ir kitokius žaidimus;
- kiek galima mažinkite konkuruojančių motyvacijos sistemų patrauklumą;
- kiek galima mažinkite bet kokias nemalonus ugdytinio išitraukimo į darbą pasekmes;
- supraskite mokyklos socialinį klimatą.

Svarbu nepamiršti, kad motyvacija yra būtent tai, kas teikia mums energijos ir kreipia kuria nors linkme mūsų elgesį. Nuo jos priklauso, kodėl ugdytinis, esant skirtingoms sąlygoms, nevienodai atlieka tą pačią užduotį ir kodėl to paties išsimokslinimo ir gabumų ugdytiniai tą pačią užduotį atlieka skirtingai (Gage, Berliner, 1993). Šioje vietoje labai tiktų P. Ramsden (2000) žodžiai, kuriais jis teigia, kad gerą mokymą aukštojoje mokykloje galima apibrėžti jo skatinamo mokymosi kokybe.

#### 4.1.4. Studentų edukacinių pasiekimų įsivertinimo kompetencija

Ugdymo rezultatų vertinimą reglamentuojantys dokumentai pabrėžia, kad ateityje reikės daugiau dėmesio skirti savęs vertinimui. Savęs vertinimas – viena iš ugdytinių ugdymo rezultatų vertinimo kaitos prioritetinių krypčių, kai nuo vienpusiško, tik ugdytojo atliekamo vertinimo pereinama prie aktyvaus ugdytinio dalyvavimo savo pasiekimų vertinime. Tokio vertinimo tikslas – padėti ugdytiniui mokytis, suprasti savo stipriąsias ir silpnąsias puses, įsivertinti savo ugdymosi rezultatus. Kaip jau buvo minėta, anot G. Petty (2006), savęs vertinimas – ypač svarbus įgūdis, kuris skatina imtis atsakomybės už savo paties tobulėjimą ir veda į bet kokios srities meistriškumą.

Studentų buvo klausama kaip dažnai jie įsivertina (12 paveikslas).



12 pav. Įsivertinimas

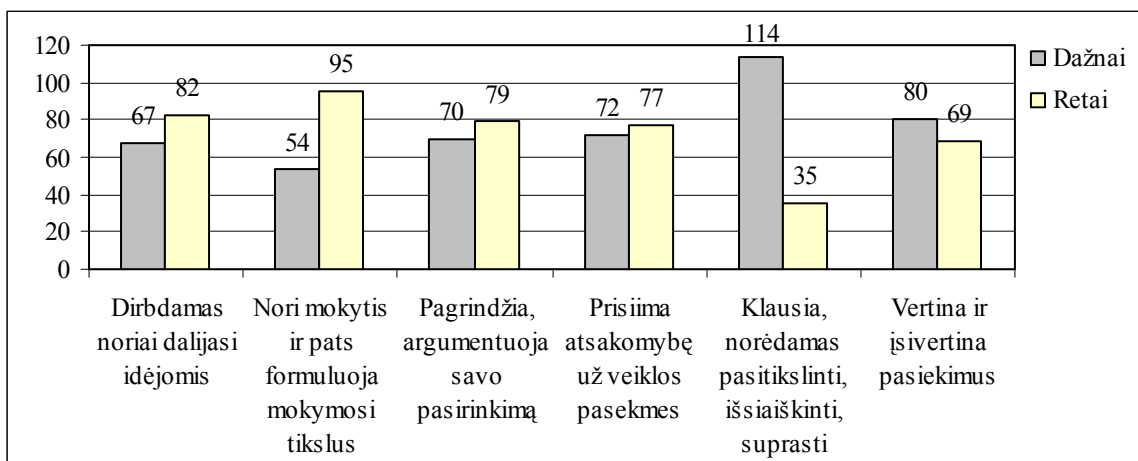
Rezultatai rodo, jog įsivertina visada – 28, 2 %, kartais – 66, 4 %, neišvartina – 5 %. Manome, kad nepakanka įsivertinti tik kartais, kadangi įsivertinimas privalo studentams tapti poreikiu.

Taigi ko reikėtų imtis, kad vis daugiau studentų save įsivertintų nuolat? Anot C. Rolheiser ir J. A. Ross (2010) reikia:

- apibrėžti studentams įsivertinimo sąvoką, kurios dėka jie suprastų, kad tai tik „savo darbo kokybės į(si)vertinimas“;
- sudaryti studentams sąlygas pamatyti įsivertinimo teikiamą naudą;
- viešai aptarti studentų požiūrį ir įsitikinimus į savęs vertinimą. Tai padės tiesiogiai aptarti klaidingas jų pažiūras;
- tikėti, kad studentai yra neatskiriami vertinimo dalyviai, o su laiku, dėstytojams mokant, studentams mokantis, bus jaučiama pažanga savęs vertinimo procese;
- kt.

Aukščiau išvardinti pagrindiniai dalykai, kuriais turėtų vadovautis tiek dėstytojai, tiek studentai. Išsilavinimas turi tapti vertybe, kaip teigia V. Aramavičiūtė (1998), svarbiausios vertybės visada išlieka, nors ir klystame, jas neigiame, jų išsižadame.

Kodėl studentai linkę įsivertinti tik kartais mums gali parodyti 13 paveikslo duomenys.



**13 pav.** Vyraujantis studentų vaidmuo paskaitose studentų duomenimis

Studentai turėjo nurodyti kaip dažnai ar retai paskaitose vyrauja vienas ar kitas studentų vaidmuo. Teiginiais norėta išsiaiškinti ar dauguma studentų yra motyvuoti, savarankiški, sugeba įsivertinti ar priešingai, priklausantys nuo dėstytojo.

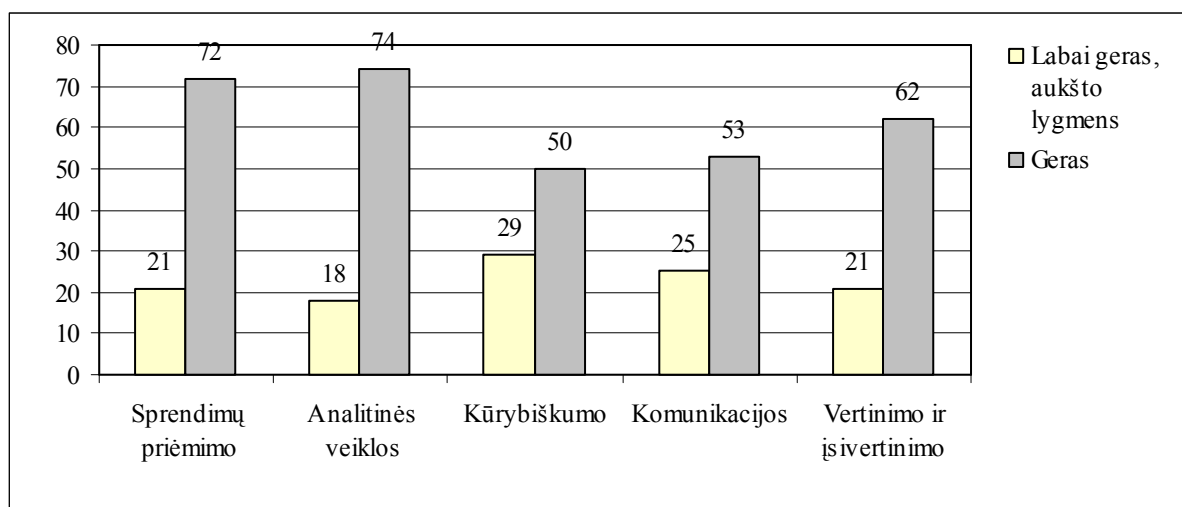
Studentai nurodė dažniausiai vyraujančius vaidmenis paskaitose – stengiasi užduotį atlikti taip, kaip liepia dėstytojas; kai nesupranta, kreipiasi į draugus, prašo paaiškinti; mokosi tik dėl pažymio; žino, kaip naudotis įvairiais informacijos šaltiniais; klausia, norėdami

pasitikslinti, išsiaiškinti, suprasti. Žinant vyraujančius vaidmenis galima būtų imtis veiksmų, kurie skatintų studentus įsivertinti. Visų pirma, žinant, kad studentai užduotis atlieka taip, kaip reikalauja dėstytojas, leidžia daryti išvadą, kad tik nuo dėstytojo priklauso studentų savęs vertinimas. Antra, žinant, jog kai nesupranta, kreipiasi į draugus, prašo paaiškinti, leidžia manyti, kad jiems artimas darbas grupėse. Studentams turėtų būti sudarytos tokios sąlygos, kurios leistų dirbti grupėse nuolat. Tai būtų panašu į *portfolio* metodą, tik kad viskas priklausytų ne nuo vieno studento, o nuo tam tikros grupelės. Tarkim, visą semestrą studentų grupelė atlieka užduotis kartu, kaupia balus, tačiau egzamino metu kiekvienas studentas atsiskaito atskirai. Atsiskaito už tai, kas labiausiai nesisekė, buvo sunkiausia. Tokiu būdu studentas turės galimybę užpildyti savo mokymosi spragas.

Kokie gi rečiausiai vyraujantys studentų vaidmenys paskaitose? Studentai nurodė, kad tai – nori mokytis ir pats formuluoja mokymosi tikslus; džiaugiasi kitų sėkme, palaiko nesėkmės atveju; dirbdamas noriai dalijasi idėjomis; pagrindžia, argumentuoja savo pasirinkimą; prisiima atsakomybę už veiklos pasekmes. Rečiausiai vyraujantys vaidmenys paskaitose akivaizdžiai mums rodo, kad tarp studentų vyksta kova dėl pažymio. Jie nesidžiaugia kito sėkme, nepadedą nesėkmės atveju, nesidalina idėjomis. Kiti vyraujantys vaidmenys rodo tai, kad studentai yra nesavarankiški. Manau, kad taip yra būtent dėl to, kad dėstytojai prisiima sau per didelę atsakomybę.

Kaip patys studentai vertina savo gebėjimus ir jų tarpe vertinimo ir įsivertinimo gebėjimus?

Studentai, naudodami penkių balų vertinimo skalę, turėjo įvertinti savo mokymosi gebėjimus (14 paveikslas): sprendimų priėmimo, analitinės veiklos, kūrybiškumo, komunikacijos, vertinimo ir įsivertinimo.



14 pav. Mokymosi gebėjimai

Analitinės veiklos, sprendimų priėmimo, vertinimo ir įsivertinimo bei kūrybiškumo mokymosi gebėjimus jie įvertino gerai. Komunikacijos mokymosi gebėjimui skyrė vidutinio lygmens reikšmę. Palyginus vertinimo ir įsivertinimo gebėjimus su kitais gebėjimais, galime konstatuoti, kad jų vertinimas yra panašus. Negalima teigti, kad vertinimo ir įsivertinimo gebėjimai būtų vertinami žemesniais rangais.

Kadangi norėta išsiaiškinti ar yra ryšys tarp studentų kurso ir mokymosi gebėjimų, buvo apskaičiuotas Spearmano koreliacijos koeficientas (5 lentelė).

**5 lentelė.** Statistiniai ryšiai tarp studentų kurso ir mokymosi gebėjimų  
(Spearmano koreliacijos koeficientas, N=149)

Kursas	Mokymosi gebėjimai				
	Sprendimų priėmimo	Analitinės veiklos	Kūrybiškumo	Komunikacijos	Vertinimo ir įsivertinimo
Pirmas	,149	,210(*)	,186(*)	,230(**)	,238(**)
Antras	,103	,144	,084	,089	,133
Trečias	,014	,043	,120	,068	-,024
Ketvirtas	-,103	-,108	,013	-,033	-,084
Penktas	-,136	-,059	-,231(**)	-,247(**)	-,077
Magistrantūra	,007	-,115	-,167(*)	-,088	-,116

Koreliacinės analizės duomenys rodo, kad statistiškai reikšmingas ryšys yra tarp pirmo kurso studentų bei „Analitinės veiklos“, „Kūrybiškumo“, „Komunikacijos“, „Vertinimo ir įsivertinimo“ mokymosi gebėjimų. Galima daryti išvadą, kad pirmo kurso studentai linkę save vertinti kur kas geriau nei vyresnių kursų studentai. Toks savęs vertinimas galėtų reikšti, kad šie studentai labiau pasitiki savimi, nebijo išsakyti savo nuomonės ir t.t. Statistiškai reikšmingas ryšys tarp penkto kurso bei magistrantūroje studijuojančių studentų ir „Kūrybiškumo“ mokymosi gebėjimo leidžia daryti išvadą, kad vyresnių kursų studentai yra linkę ieškoti naujų idėjų, naujovių. Ryšys tarp penkto kurso studentų ir „Komunikacijos“ mokymosi gebėjimo rodo, kad studentai studijų metais išsiugdo komunikacijos gebėjimus. Tikėtina, kad mokymosi gebėjimai susiję tarpusavyje, todėl jų tarpusavio ryšio stiprumas ir statistinis reikšmingumas buvo įvertintas naudojant Spearmano koreliacijos koeficientą (6 lentelė).

Koreliacinės analizės duomenys rodo, jog statistiškai reikšmingas ryšys yra tarp „Sprendimų priėmimo“ ir „Analitinės veiklos“, „Kūrybiškumo“, „Komunikacijos“, „Vertinimo ir įsivertinimo“ mokymosi gebėjimų.

**6 lentelė.** Statistiniai ryšiai tarp mokymosi gebėjimų  
(Spearmano koreliacijos koeficientas, N=149)

<b>Mokymosi gebėjimai</b>	Sprendimų priėmimo	Analitinės veiklos	Kūrybiškumo	Komunikacijos	Vertinimo ir įsivertinimo
Sprendimų priėmimo	1,000	,390(**)	,337(**)	,453(**)	,305(**)
Analitinės veiklos	,390(**)	1,000	,207(*)	,270(**)	,287(**)
Kūrybiškumo	,337(**)	,207(*)	1,000	,368(**)	,265(**)
Komunikacijos	,453(**)	,270(**)	,368(**)	1,000	,354(**)
Vertinimo ir įsivertinimo	,305(**)	,287(**)	,265(**)	,354(**)	1,000

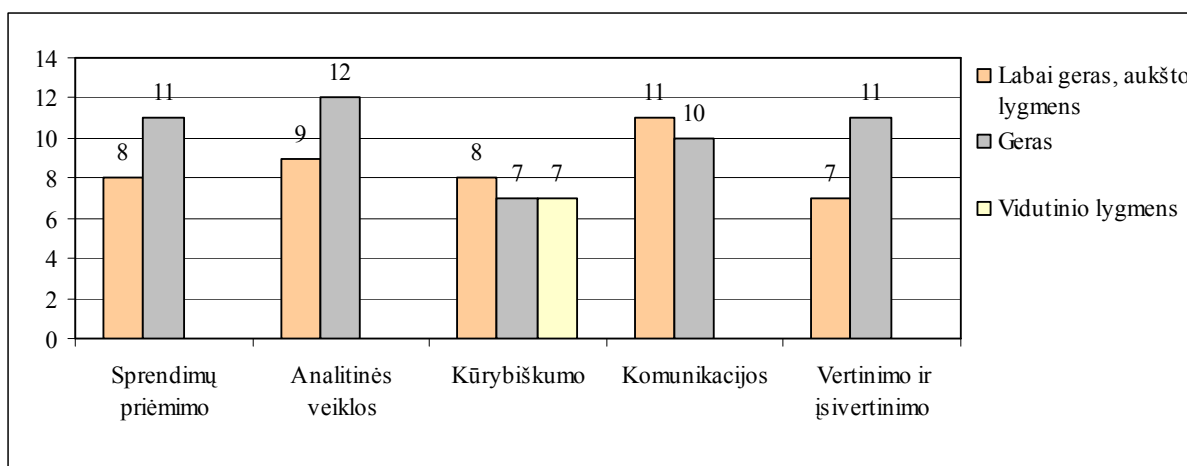
Galima teigti, kad studentai, kurie mano, kad yra linkę formuluoti argumentus savo sprendimams pagrįsti, valdyti kritines ir rizikingas situacijas, jie sugeba sisteminti ir interpretuoti duomenis, identifikuoti problemas; aiškiai perteikti idėjas, problemas įvairioms auditorijoms; pateikti originalių idėjų, siūlyti naujoves, inicijuoti pokyčius; numatyti mokymosi tikslus, pasirinkti tobulinimosi priemones, būdus.

Reikšmingas statistinis ryšys matomas ir tarp „Analitinės veiklos“ bei „Vertinimo ir įsivertinimo“ mokymosi gebėjimų. Galime teigti, kad studentai, kurie geba sisteminti ir interpretuoti duomenis, identifikuoti problemas, yra linkę numatyti mokymosi tikslus, pasirinkti tobulinimosi priemones bei būdus.

Statistinę ryšį tarp „Komunikacijos“ bei „Vertinimo ir įsivertinimo“ kompetencijų galima vertinti taip: studentai, kurie sugeba bendrauti, aiškiai perteikti savo mintis, labiau linkę save įvertinti, numatyti savo mokymosi tikslus ir t.t.

Apibendrinant statistinius ryšius tarp mokymosi gebėjimų galima daryti išvadą, kad visi mokymosi gebėjimai yra labai glaudžiai susiję.

Dėstytojai turėjo įvertinti savo profesines kompetencijas (15 paveikslas).



**15 pav.** Profesinės kompetencijos

Jiems, taip pat kaip ir studentams, buvo pateiktos 5-ios kompetencijos bei penkių balų vertinimo skalė. Dėstytojai profesinių kompetencijų būdingumo Jiems lygmenį įvertino taip: kaip labai gero, aukšto lygmens – įvertino komunikacijos bei kūrybiškumo kompetencijas, kaip gero lygmens – analitinės veiklos, sprendimų priėmimo, vertinimo bei įsivertinimo kompetencijas.

Kadangi norėta išsiaiškinti ar yra statistiniai ryšiai tarp pedagoginio darbo stažo ir profesinių kompetencijų, statistinis reikšmingumas buvo vertinamas naudojant Spearmano koreliacijos koeficientą (7 pav.).

**7 lentelė.** Statistiniai ryšiai tarp pedagoginio darbo stažo ir profesinių kompetencijų (Spearmano koreliacijos koeficientas, N=22)

Pedagoginis darbo stažas	Profesinės kompetencijos				
	Sprendimų priėmimo	Analitinės veiklos	Kūrybiškumo	Komunikacijos	Vertinimo ir įsivertinimo
Iki 5 metų	,329	,114	,013	,282	,082
5 -10 metų	,131	-,170	-,071	-,118	-,268
10 -15 metų	-,041	-,106	,167	-,021	,274
15 – 20 metų	-,184	,116	-,118	-,241	,243
20 – 25 metų	-,123	,227	,211	,282	-,163
30 - ir daugiau metų	-,265	-,255	-,255	,194	-,282

Statistiniai ryšiai tarp pedagoginio darbo stažo ir profesinių kompetencijų rodo, kad silpnas atvirkštinis ryšys yra tarp „30 – ir daugiau metų“ pedagoginį darbo stažą turinčių dėstytojų ir „Sprendimų priėmimo“, „Analitinės veiklos“, „Kūrybiškumo“, „Vertinimo ir įsivertinimo“ profesinių kompetencijų. Galima daryti išvadą, kad didesnę pedagoginę patirtį turintys dėstytojai savo profesinių kompetencijų lygį įvertino objektyviau ar net per daug save nuvertindami.

Silpnas atvirkštinis ryšys matomas ir tarp „5-10 metų“ pedagoginį darbo stažą turinčių dėstytojų ir „Vertinimo ir įsivertinimo“ profesinės kompetencijos. Galima daryti išvadą, kad mažą pedagoginį darbo stažą turintys dėstytojai mano, kad jiems sunku numatyti mokymo tikslus, vertinimo kriterijus, parinkti vertinimo metodus ir kt.

Įdomūs statistiniai ryšiai tarp „Iki 5 metų“ pedagoginį darbo stažą turinčių dėstytojų ir „Sprendimų priėmimo“ bei „Komunikacijos“ profesinių kompetencijų. Galima daryti išvadą, kad dėstytojai, kurių pedagoginis darbo stažas iki 5-ių metų, lengviau formuluoja argumentus, valdo įvairias situacijas bei aiškiai perteikia idėjas, problemas įvairioms auditorijoms. Peršasi išvada, kad „jauni“ dėstytojai labiau pasitiki savimi, žino ko reikalauti tiek iš savęs, tiek iš studentų.

Koreliacijos koeficientas apskaičiuotas ir tarp dėstytojų kvalifikacinės kategorijos bei profesinių kompetencijų (8 lentelė). Silpnas atvirkštinis ryšys matomas tarp „Lektoriaus“ kvalifikacinę kategoriją turinčių dėstytojų bei „Komunikacijos“ profesinės kompetencijos. Galima daryti išvadą, kad lektoriai, kurie turi mažą pedagoginį darbo stažą, mano, kad jiems sudėtinga aiškiai perteikti idėjas, problemas įvairioms auditorijoms. Anot R. Boyatzis, A. Mckee (2006), vadovaujant daug kas priklauso nuo to, kaip panaudojamos žinios, o ne ką apskritai žinome, tad dėstytojams būtina tobulinti komunikacijos profesinę kompetenciją.

**8 lentelė.** Statistiniai ryšiai tarp kvalifikacinės kategorijos ir profesinių kompetencijų  
(Spearmano koreliacijos koeficientas, N=22)

Kvalifikacinė kategorija	Profesinės kompetencijos				
	Sprendimų priėmimo	Analitinės veiklos	Kūrybiškumo	Komunikacijos	Vertinimo ir įsivertinimo
Docentas	-,095	-,377	-,168	,390	,165
Lektorius	,016	,249	,155	-,469(*)	-,095
Asistentas	,115	,190	,022	,106	-,103

Dėstytojų profesinių kompetencijų tarpusavio ryšio stiprumas ir statistinis reikšmingumas taip pat buvo įvertintas naudojant Spearmano koreliacijos koeficientą (9 lentelė).

**9 lentelė.** Statistiniai ryšiai tarp profesinių kompetencijų  
(Spearmano koreliacijos koeficientas, N=22)

Profesinės kompetencijos	Sprendimų priėmimo	Analitinės veiklos	Kūrybiškumo	Komunikacijos	Vertinimo ir įsivertinimo
Sprendimų priėmimo	1,000	,459(*)	,264	,071	,054
Analitinės veiklos	,459(*)	1,000	,647(**)	,162	,235
Kūrybiškumo	,264	,647(**)	1,000	,260	,000
Komunikacijos	,071	,162	,260	1,000	,245
Vertinimo ir įsivertinimo	,054	,235	,000	,245	1,000

Koreliacinės analizės duomenys rodo, kad statistiškai reikšmingi ryšiai yra tarp „Sprendimų priėmimo“ ir „Analitinės veiklos“ profesinių kompetencijų. Galima teigti, kad dėstytojai, kurie analizuoja, sistemina duomenis bei identifikuoja problemas, visada argumentuoja savo sprendimus, kurių dėka geba valdyti įvairias situacijas.

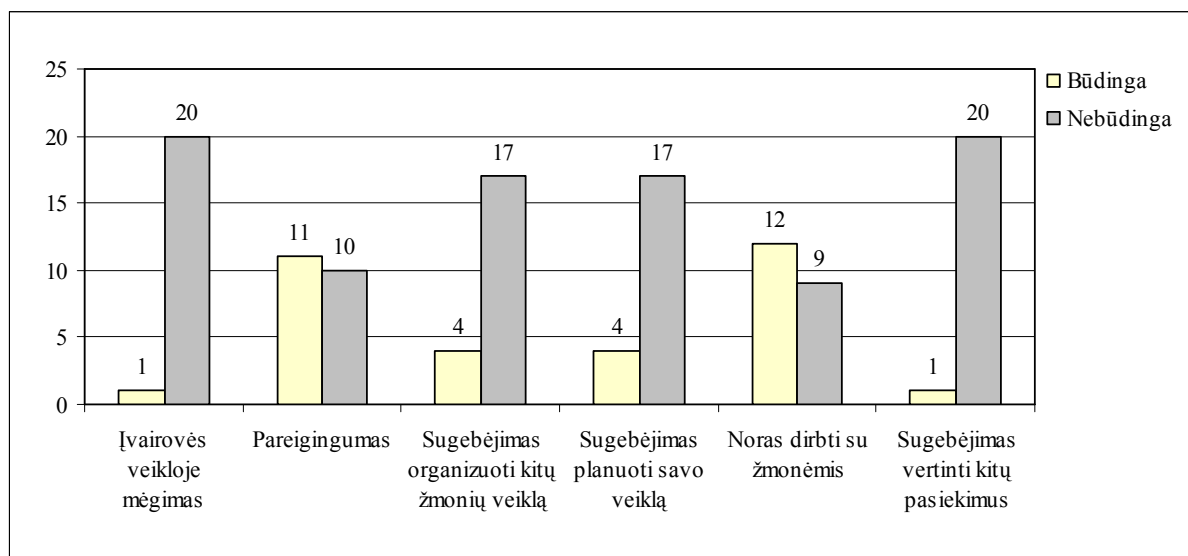
Statistiškai reikšmingas ryšys tarp „Analitinės veiklos“ ir „Kūrybiškumo“ profesinių kompetencijų leidžia daryti išvadą, kad dėstytojai, gebantys sisteminti ir interpretuoti duomenis bei identifikuoti problemas, dažnai pateikia originalių idėjų, siūlo naujoves, inicijuoja pokyčius.

Taigi kompetenciją galima apibrėžti kaip besitęsiančią atkarpą, kuri prasideda tik žinojimu kaip atlikti ir baigiasi žinojimu kaip atlikti labai gerai. Pedagogų profesinio rengimo centre pristatytoje N. Bankauskienės (2007) metodinėje medžiagoje pacituoti J. Holt'o žodžiai, kurie puikiai nusako kiekvieno individo vertinimo ir įsivertinimo svarbą: "Kadangi nežinome, ko labiausiai reikės ateityje, būtų beprasmiška stengtis išmokyti to iš anksto. Veikiau reikėtų stengtis išugdyti žmones, kurie taip pamėgs mokytis ir taip puikiai sugebės tai daryti, kad galės išmokti visko, ko tik prireiks." Tad pedagogai turi išugdyti tokius žmones, kurie įgytų įprotį įsivertinti, nes tik supratę ką reikia tobulinti jie žinos ko dar nežino ir galės visko išmokti.

Dėstytojai turėjo išrinkti jiems būdingiausias asmens savybes. Viso buvo išvardintos 27 asmens savybės, iš kurių jie galėjo pasirinkti tik 5-ias, jiems būdingiausias. Būdingiausiomis asmens savybėmis dėstytojai išrinko šias (16 paveikslas): noras dirbti su žmonėmis bei pareigingumas.

Kaip nebūdingos asmens savybės, kurios turėtų įtakos vertinimo procesui, būtų šios: įvairovės veikloje mėgimas, sugebėjimas organizuoti kitų žmonių veiklą, sugebėjimas planuoti savo veiklą bei sugebėjimas vertinti kitų pasiekimus. Paminėtos asmens savybės dėstytojų įvertintos kaip jiems nebūdingos. Kaip teigia T. Bulajeva (2005), vertinimo subjektai turėtų pasižymėti šiomis savybėmis:

- gerai išmanyti vertinimo objektą;
- išmanyti tyrimų metodologiją;
- suprasti socialinę aplinką, kurioje vyksta vertinimas;
- gebėti bendrauti ir išlaikyti gerus santykius su tais individais ir grupėmis, kurie yra suinteresuoti vertinimu.



16 pav. Būdingiausios dėstytojams asmens savybės

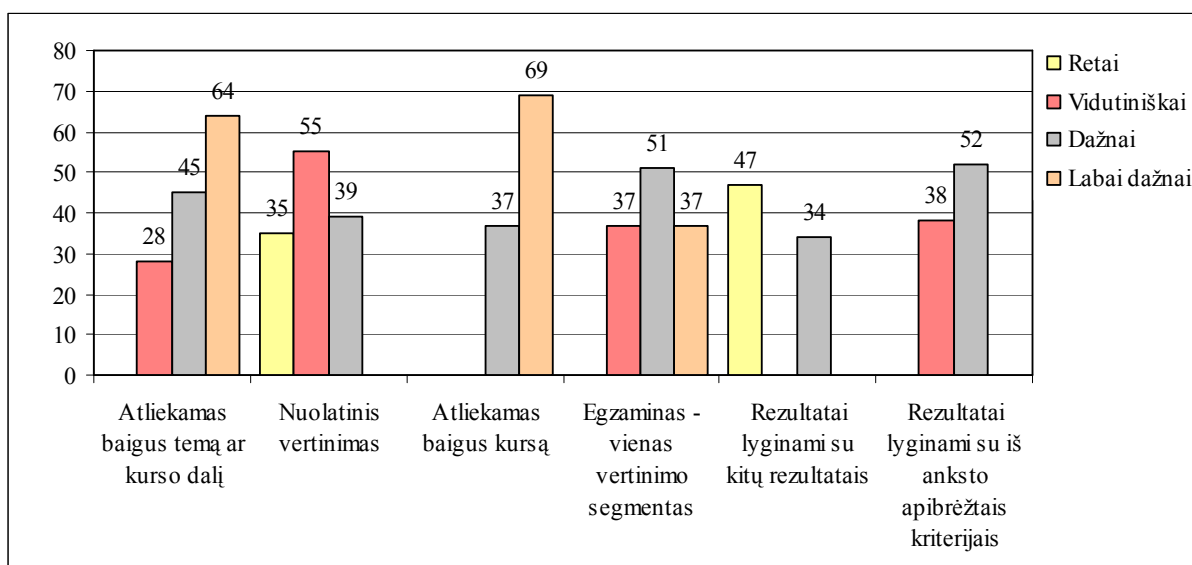


Sugebėjimas teisingai save vertinti yra svarbus asmenybės išsiugdymo bruožas. Antikinės Graikijos mąstytojai teigė: „Pažink pats save“, kadangi savęs pažinimas yra pagrindinė teisingo savęs vertinimo sąlyga. Humanistinės psichologijos bei pedagogikos pradininkai A. Maslow ir C. Rogers savęs pažinimą laikė svarbiausiu asmenybės brandos požymiu.

#### 4.1.5. Vertinimo sistema: vertinimo modeliai ir metodai

Atsižvelgiant į tai, jog Lietuvos aukštosiose mokyklose studentų skaičius grupėse gerokai didesnis nei kitose šalyse (Hattie, 1999), dėstytojams tenka susidurti su vertinimo metodų pasirinkimo problema. Pasak P. Ramsden (2000), taikyti įvairius metodus administraciniu požiūriu gali būti nepatogu, tačiau juos taikant, studentams atsiranda daugiau erdvės pademonstruoti turimas žinias, o dėstytojams – galimybė susidaryti tikslesnį (nors sudėtingesnį) kiekvieno studento pasiekimų vaizdą.

Dėstytojai ir studentai turėjo nurodyti kaip dažnai yra taikomi pateikti vertinimo tipai bei modeliai. Pastarieji buvo išskirti į formuojamojo bei diagnostinio vertinimo tipus bei modelius. Svarbu tai, kad, anot B. Noonan, R. Duncan (2005), formuojamasis vertinimas yra pripažintas kaip svarbus vertinimo strategijų komponentas, o savęs vertinimas – kaip pagrindinis būdas didinant formuojamojo vertinimo našumą. Kadangi aukštosiose mokyklose formuojamasis vertinimas taikomas labai retai, studentų savęs vertinimas turėtų šią padėtį pakoreguoti.



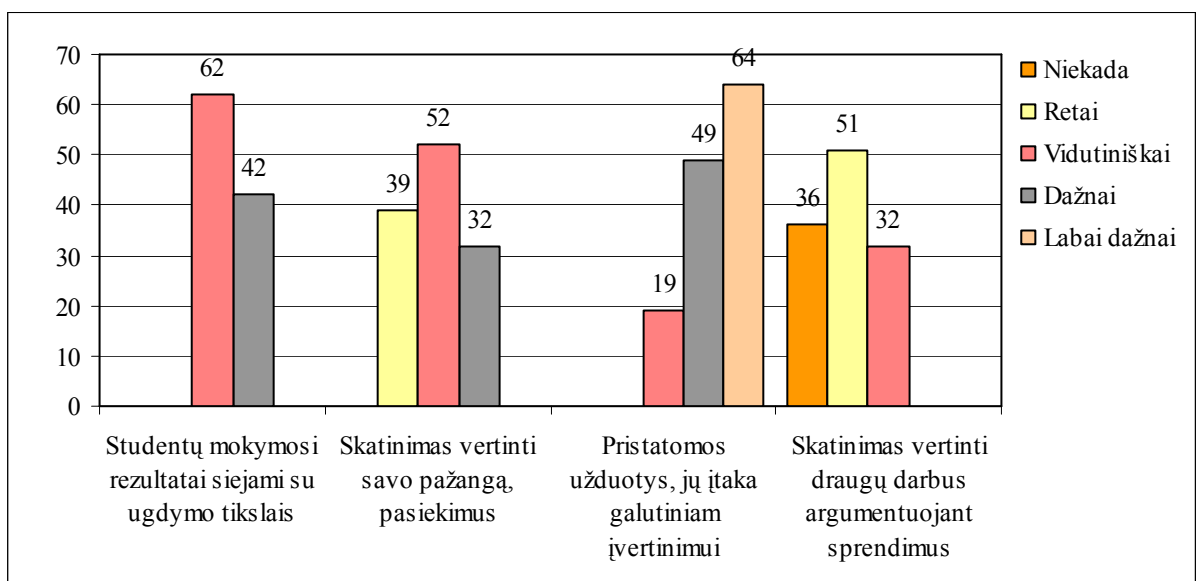
**17 a. pav.** Formuojamojo vertinimo tipai bei modeliai studentų duomenimis

Paveiksle (17 pav.) matyti studentų nurodyti dažniausiai taikomi formuojamojo vertinimo tipai bei modeliai, kuriuos studentai įvertino taip: labai dažnai taikomi – vertinimas

atliekamas baigus kursą; vertinimas atliekamas baigus temą ar kurso dalį; dažnai taikomi – vertinamojo mokymosi rezultatai lyginami su iš anksto apibrėžtais kriterijais; vertinimas, kai egzaminas sudaro tik vieną vertinimo segmentą. Vidutiniškai – nuolatinis, ugdymo proceso metu atliekamas vertinimas. Retai – vertinimo metu studento rezultatai lyginami su kitų tos pačios grupės studentų rezultatais.

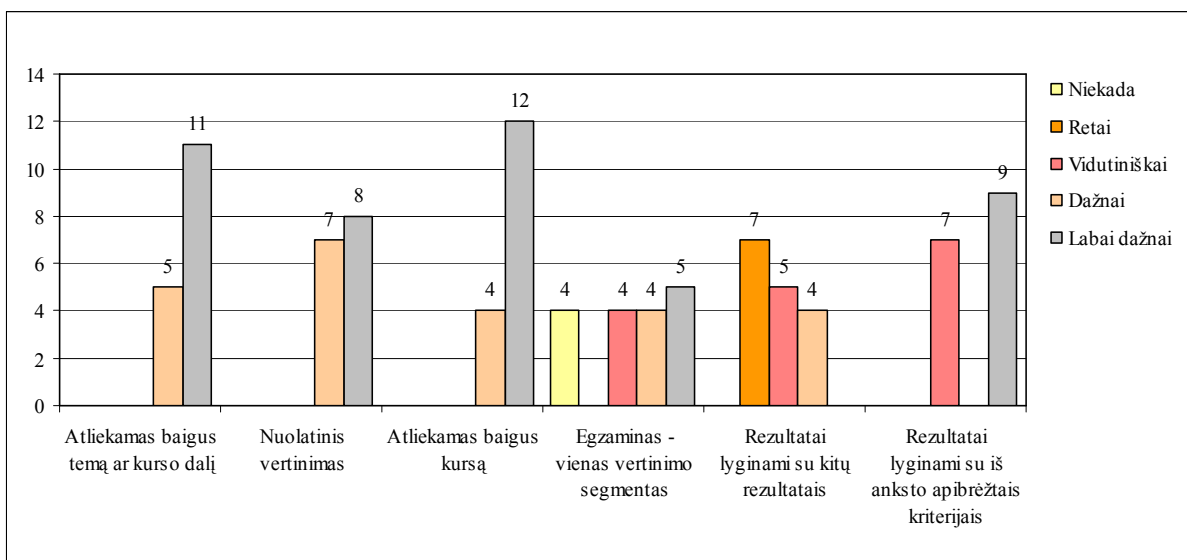
Kaip jau buvo minėta teorinėje darbo dalyje, formuojamasis vertinimas – tai nuolatinis vertinimas, atliekamas ugdymo proceso metu. Jis padeda numatyti mokymo(si) perspektyvą, stiprina daromą pažangą, skatina besimokančiuosius mokytis vertinimo. Besimokantieji turi suprasti vertinimo kriterijus, analizuoti savo daromą pažangą, pasiekimus, mokymosi sunkumus, bendradarbiauti su dėstytojais, dalyvauti priimant vertinamuosius sprendimus, tuomet juos aplankys mokymosi sėkmė, kuri didins jų motyvaciją. Problema ta, kad formuojamasis vertinimas dažniau taikomas mokyklose, nei aukštojo mokslo institucijose, o to priežastys, kaip jau minėjau, didelis studentų skaičius grupėse bei pedagogų profesinių kompetencijų lygis.

Žemiau esančiame paveiksle (17 b. paveikslas) matyti studentų nurodyti dažniausiai taikomi diagnostinio vertinimo tipai bei modeliai, kuriuos studentai įvertino taip: labai dažnai taikomi – semestro pradžioje pristatomos užduotys, kurias reikės atlikti bei kiekvienos užduoties įvertinimo įtaka galutiniam semestro įvertinimui; vidutiniškai - vertinant atskirus studentų mokymosi rezultatus jie siejami su ugdymo tikslais, kurie lemia ir vertinimo metodų pasirinkimą; studento skatinimas vertinti savo pažangą bei pasiekimus; retai - studentai skatinami vertinti savo draugų darbus argumentuojant sprendimus.



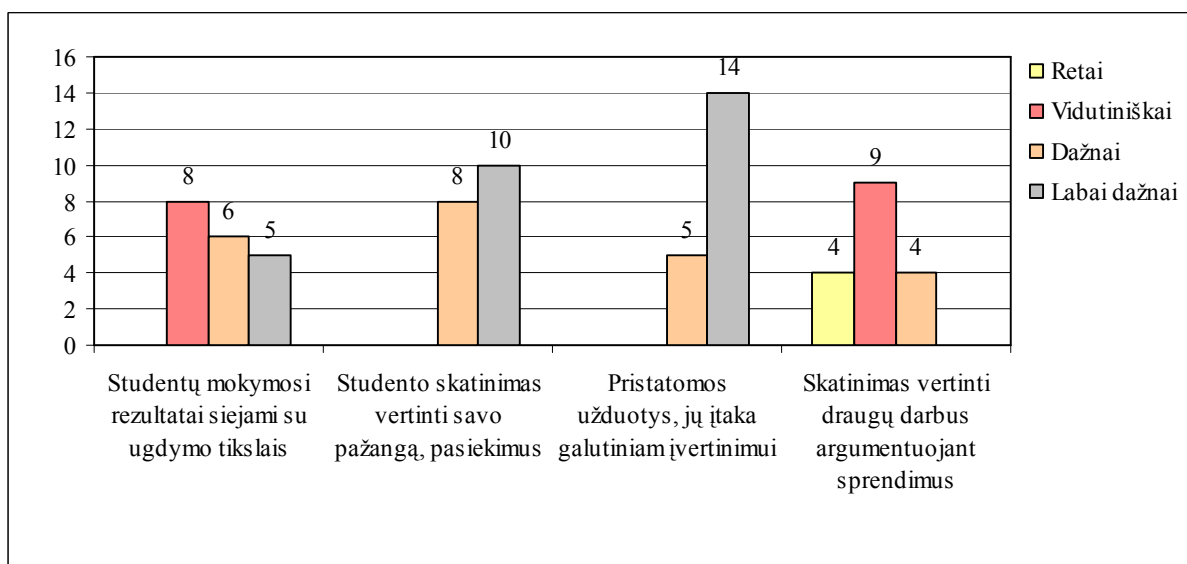
17 b. paveikslas. Diagnostinio vertinimo tipai bei modeliai studentų duomenimis

Dėstytojai nurodė kaip dažnai jie taiko vienus ar kitus formuojamojo vertinimo tipus bei modelius (18 a. pav.). Kaip labai dažnai taikomus jie išskyrė: vertinimas atliekamas baigus kursą; vertinimas atliekamas baigus temą ar kurso dalį; vertinamojo mokymosi rezultatai lyginami su iš anksto apibrėžtais kriterijais; nuolatinis, ugdymo proceso metu atliekamas vertinimas; vertinimas, kai egzaminas sudaro tik vieną vertinimo segmentą; retai - vertinamojo mokymosi rezultatai lyginami su kitų tos pačios grupės studentų rezultatais. Svarbu paminėti, kad ne visi dėstytojai nurodė vertinimo tipų bei modelių taikymo dažnumą.



**18 a. pav.** Formuojamojo vertinimo tipai bei modeliai dėstytojų duomenimis

Diagnostinio vertinimo tipai bei modeliai (18 b. pav.).

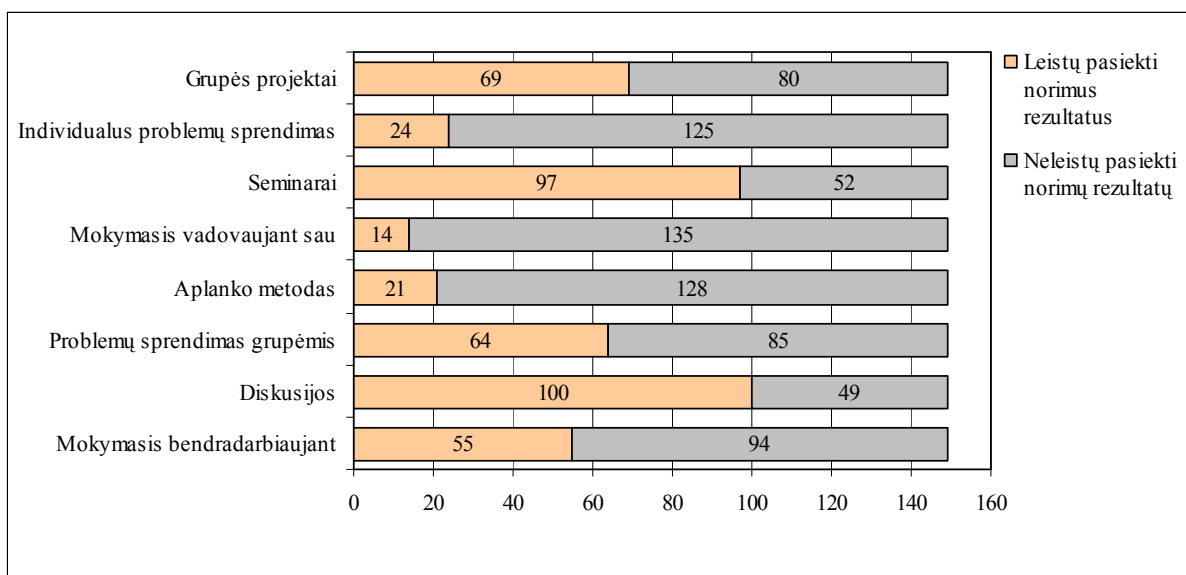


**18 b. pav.** Diagnostinio vertinimo tipai bei modeliai: dėstytojų nuostatų procentiniai dažniai

Kaip taikomus labai dažnai dėstytojai nurodė: semestro pradžioje pristatomos užduotys, kurias reikės atlikti bei kiekvienos užduoties įvertinimo įtaka galutiniam semestro

įvertinimui; studento skatinimas vertinti savo pažangą bei pasiekimus; vidutiniškai - studentai skatinami vertinti savo draugų darbus argumentuojant sprendimus; vertinant atskirus studentų mokymosi rezultatus jie siejami su ugdymo tikslais, kurie lemia ir vertinimo metodų pasirinkimą.

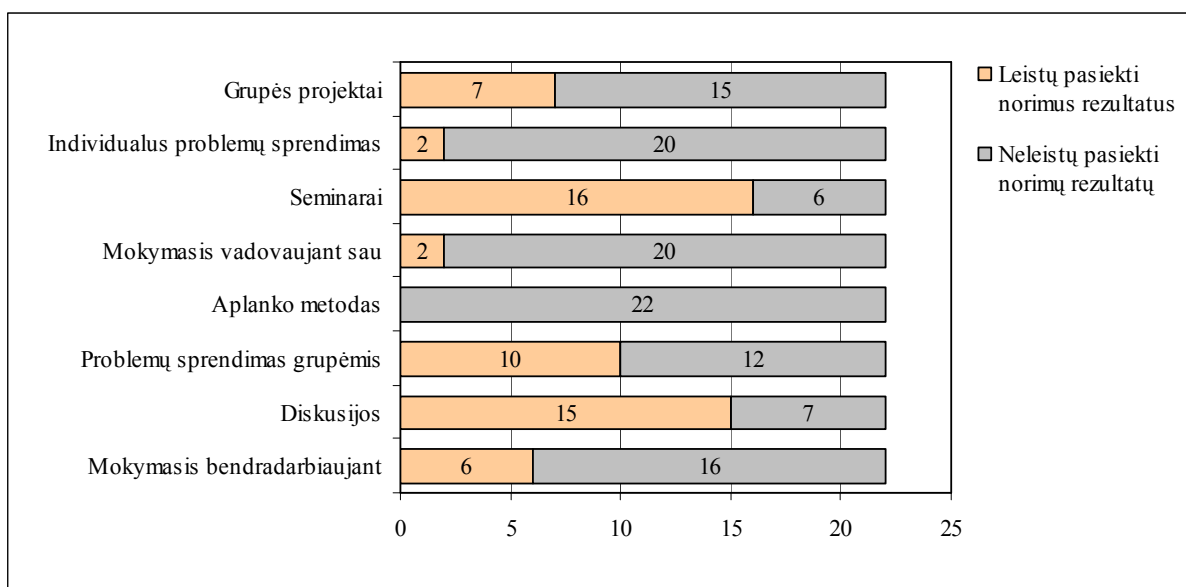
Respondentų grupės turėjo nurodyti tuos mokymo metodus, kurie minimaliomis laiko sąlygomis leidžia pasiekti norimą rezultatą. Viso buvo išvardinta 14 atsakymo variantų iš kurių galima buvo pasirinkti kelis, pačius tinkamiausius (19 paveikslas).



19 pav. Vertinimo metodai studentų duomenimis

Studentai įvardino mokymo metodus, kurie minimaliomis laiko sąlygomis leidžia pasiekti norimą rezultatą, tai diskusijos. Svarbu tai, kad dauguma vertinimo metodų įvardinti kaip tokie, kurie neleistų pasiekti norimų rezultatų minimaliomis laiko sąlygomis: mokymasis vadovaujant sau, minčių ir sąvokų žemėlapiai, aplanko metodas, individualus problemų sprendimas, žaidimai ir kt.

Kokius gi vertinimo metodus įvardino dėstytojai (20 paveikslas). Dėstytojai nurodė lygiai tokį patį vertinimo metodą kaip ir studentai – diskusijas, kuris, anot jų, minimaliomis laiko sąlygomis leidžia pasiekti norimus rezultatus. Likusieji vertinimo metodai įvertinti kaip neefektyvūs laiko atžvilgiu.



**20 pav.** Vertinimo metodai dėstytojų duomenimis

Anketos studentams 13 klausimo atsakymai atskleidžia vertinimo metodų neefektyvumo priežastis. Viso išvardinti keli, patys neefektyviausi metodai, tad kiekvieną jų aptarsiu atskirai.

Anot studentų, vienas neefektyvių metodų - mokymasis vadovaujant sau. Jie įvardija tokius šio vertinimo metodo trūkumus: norint gerai įsisavinti žinias reikia konsultuotis, bendradarbiauti, o taip mokantis gali būti sunku įsivertinti ar einama teisingu keliu. Beto, daugelis mano, kad neįmanoma pasiekti 10 balų įvertinimą tuomet, kai vadovauji sau, nes, bet kokių atveju, tai nėra objektyvus vertinimas. Kelių respondentų nuomone mokymosi vadovaujant sau trūkumas tas, kad mokantis iškilusias problemas geriausia išsiaiškinti iš karto, grupėse, nes toks jų sprendimas žymiai efektyvesnis vien dėl nuomonių gausos. Pasak studentų, paliekant neišspręstas problemas jos dažnai iškyla tolesniame mokymo(si) procese. Nepritariama mokymuisi vadovaujant sau, nes manoma, kad tuomet nesilaikoma nustatytų taisyklių, nustatomi savi vertinimo principai, kurie gali būti ir neteisingi.

Dar vienas neefektyvių vertinimo metodų – individualus problemų sprendimas, kurio studentai vengia dėl jo uždarumo. Studentai pripažįsta, kad dėstytojo konsultacijos yra reikalingos tam, kad bet kokia užduotis būtų atlikta kaip tik galima labiau jai nustatytų kriterijų. Anot jų, ne visuomet gali būti aišku pačiam mokantis, geriau diskusijos, kurios mokymą(si) daro efektyvesniu. Individualus problemų sprendimas ne visada leidžia rasti objektyvią poziciją.

Trečioje vietoje – atsakinėjimo po vieną žodžiu vertinimo metodas, kurį studentai paminėjo patys. Studentų manymu, tai sudaro stresinę situaciją, nes ne kiekvienas studentas sugeba aiškiai dėstyti savo mintis. Taip pat tai, kad dažnai nespėjama įvertinti visų studentų.

Minčių ir sąvokų žemėlapis – neinformatyvus ir neleidžia pasiekti norimų rezultatų.

Aplanko metodas – mažiau efektyvus, kadangi jam reikia daug laiko pasiruošti, surinkti informaciją. Šis metodas daugeliui nėra žinomas.

Grupės projektų neigiamas bruožas yra tas, kad dažniausiai užduotį atlieka tik keli studentai, o įvertinami visi, sunku išmatuoti kiek darbo į projektą įdėjo kiekvienas atskirai.

Neefektyviu įvardintas vertinimo metodas - referatai, nes dažnai visa informacija yra iš tų pačių knygų, internetinių puslapių. Taip pat išlieka didelė tikimybė, jog rašto darbas nėra savarankiškas darbas.

Išanalizavus studentų nuomonę apie vertinimo metodus galiu daryti išvadą, kad dėstytojai naudoja įvairius vertinimo metodus. Kuo įvairesni vertinimo metodai panaudojami, tuo grįžtamoji informacija gaunama objektyvesnė.

Dėstytojai turėjo nurodyti kokius vertinimo metodus jie taiko vertindami darbą grupėse. Anot jų, taikomi šie vertinimo metodai: individualaus indėlio bei individualaus studentų darbo, kaupiamojo balo, vertinimas atliekamas baigus kurso dalį. Vienas atsakymo variantų buvo toks: dažniausiai vertinamas visos grupės darbas, o paskui studentai savarankiškai įvertina kiekvieno indelį, po kurio dėstytojas pasako savo nuomonę, ją apibendrina įvertinimu. Taip pat buvo tokių atsakymo variantų kaip: tinkami visi vertinimo metodai, tačiau visi jie privalo būti argumentuoti; kadangi aukštosiose mokyklose per didelės studentų grupės, tai vertinimo metodų pasirinkimas priklauso nuo daugelio aplinkybių, o svarbiausia – nuo tikslų ir pasirinktų vertinimo funkcijų reikšmingumo.

Šiuolaikiniu požiūriu ugdyimas – visą gyvenimą trunkantis procesas, kurį lydi vertinimas, todėl vertinimo sistema turi būti suprantama tiek vertintojams, tiek vertinamiesiems, ko vertintojai labai dažnai neįgyvendina.

## IŠVADOS

1. Vertinimas – integralus ir dinamiškas ugdymo proceso komponentas, sąlygojamas ugdymo paradigmu kaitos, švietimo politikos, pedagogų darbo patirties, amžiaus tarpsnių psichologinių ypatumų, individualių besimokančiojo poreikių. Vertinimas ir įsivertinimas padeda besimokančiajam mokytis ir bręsti kaip asmenybei; kaupti informaciją apie mokymosi patirtį, pasiekimus ir pažangą, priimti pagrįstus sprendimus. Šiuolaikinių ugdymo paradigmu kontekste vertinimas suprantamas kaip pagalba besimokančiajam, kuomet ugdytiniai aktyviai dalyvauja savęs vertinimo procese, kaip besimokančiųjų skatinimas, ugdymas suprasti save, būti aktyviais, mokėti susivokti pasaulyje, kuriame jie gyvena ir kolektyviai spręsti problemas.

2. Vertinimas ir įsivertinimas aukštojoje mokykloje grindžiamas bendraisiais grįžtamojo ryšio principais: pagrįstumo, patikimumo, veiksmingumo, vertingumo, nešališkumo. Aukštojoje mokykloje studentų žinios vertinamos rečiau nei bendrojo lavinimo mokykloje, todėl mokykloje išugdytas įprotis dažniau būti vertinamam, aukštojoje mokykloje perauga į įprotį dažniau įsivertinti. Grįžtamojo ryšio procesus aukštojoje mokykloje sąlygoja vertinimo ir dėstomo dalyko tikslai, vertinimo objektas. Studentų grupės dydis taip pat sąlygoja vertinimo procesą: didelis studentų skaičius grupėje slopina vertinimo individualizavimą, konstruktyvistine ir sąveikos paradigma grindžiamų vertinimo metodų ir formų taikymą.

3. Empirinis tyrimas rodo, kad dėstytojai kaip vieną svarbiausių vertinimo funkcijų nurodė gebėjimą į(si)vertinti įgytas akademinės žinias ir profesinius gebėjimus ar bendrąsias, dalykines ir profesines kompetencijas. Dėl didelio studentų skaičiaus grupėje dėstytojams sunku atsižvelgti į asmeninę kiekvieno besimokančiojo daromą pažangą, sudėtingą taikyti idiografinį vertinimą. Tačiau įsivertinimo procesas yra svarbus edukacinėje praktikoje – tai, kad netaiko įsivertinimo nurodė tik mažiau nei penki procentai respondentų. Įsivertinimą skatintų šiuolaikiškų vertinimo metodų taikymas, pavyzdžiui, portfolio.

4. Dėstytojai studento vaidmenį vertinimo ir įsivertinimo procese apibūdina teiginiais, būdingais poveikio ir sąveikos paradigmai. Poveikio paradigma išreiškia nuostatos: studentai stengiasi užduotį atlikti taip, kaip liepia dėstytojas; mokosi tik dėl pažymio; retai patys formuluoja mokymosi tikslus; vertina ir įsivertina pasiekimus; gali pasakyti kas jiems svarbu, svarbiau, svarbiausia; prisiima atsakomybę už savo veiklos pasekmes. Sąveikos paradigma patvirtina šios dėstytojo nuostatos: studentai klausia, norėdami pasitikslinti, išsiaiškinti, suprasti; laikosi susitarimų, nusistatytų taisyklių; gina savo nuomonę ir idėjas.

5. Studentų ir dėstytojų požiūris į vertinimo nuostatas yra panašus. Studentai kaip labai reikšmingomis vertinimo nuostatomis įvertino informatyvumą, objektyvumą bei skaidrumą, reikšmingomis – tikslingumą, ekonomiškumą, konstruktyvumą ir visapusiškumą. Tuo tarpu dėstytojai kaip labai reikšmingas vertinimo nuostatas nurodė objektyvumą, informatyvumą, skaidrumą, kaip reikšmingas – ekonomiškumą, tikslingumą, konstruktyvumą.

6. Dėstytojų ir studentų nuostatos vertinimo funkcijų atžvilgiu nėra tapačios. Studentų manymu svarbiausios vertinimo funkcijos yra mokymosi motyvacijos ir įsivertinimo skatinimas. Dėstytojai kaip vieną svarbiausių vertinimo funkcijų nurodė gebėjimą į(si)vertinti įgytas akademines žinias ir profesinius gebėjimus ar bendrąsias, dalykines ir profesines kompetencijas.

7. Koreliacinės studentų apklausos analizės duomenys rodo, jog statistiškai reikšmingas ryšys yra tarp šių gebėjimų: sprendimų priėmimo ir analitinės veiklos, kūrybiškumo ir komunikacijos, kūrybiškumo ir vertinimo bei įsivertinimo kompetencijų. Aukščiausias koreliacijos koeficientas nustatytas vertinant studentų vertinimo ir įsivertinimo gebėjimus ir sprendimų priėmimo gebėjimus. Dėstytojų apklausos koreliacinės analizės duomenys rodo statistiškai reikšmingą koreliaciją tarp sprendimų priėmimo ir analitinės veiklos gebėjimų. Tarp vertinimo ir kitų gebėjimų statistiškai reikšmingos koreliacijos nenustatytos.



## REKOMENDACIJOS

### 1. Švietimo ministerijai:

- Siūloma mažinti studentų skaičių grupėje. Pastebėta, jog sumažinus mokinių skaičių klasėje pastebimas didesnis mokinių įsipareigojimas atlikti užduotis.

- Siūloma didinti konkurenciją stojimo metu, kad kuo mažesnė ji būtų jau studijuojant aukštojoje mokykloje.

### 2. Dėstytojams:

- Rekomenduojama studentus vertinti objektyviai, atsižvelgiant į jų individualius gebėjimus, interesus, galimybes bei kitus veiksnius, kurie įtakoja vertinimo rezultatų patikimumą ir pagrįstumą.

- Rekomenduojama studentus vertinti remiantis konstruktyvumo nuostata, kuri teigia, jog vertinimas turi teikti grįžtamąją informaciją, kuri reikalinga konstruktyviam iškilusių mokymosi ar studijų problemų sprendimui.

- Rekomenduojama egzaminuoti studentus kaip tik galima dažniau, nes retai egzaminuojami jie patiria didesnę nerimą, baimę, mažėja jų susidomėjimas ir noras dalyvauti, didėja atsiribojimas.

- Rekomenduojama vertinimo procesą atlikti įvairiais mokymosi etapais bei pasitelkiant įvairius vertinimo metodus. Tokiu būdu būtų įgyvendinta visapusiškumo nuostata.

- Siūloma vertinti kriteriniu vertinimu, kuris leidžia įgyvendinti *idiografinio* vertinimo principą. Vietoj pažymių vertinimo metu galėtų būti teikiama išsami aprašomojo pobūdžio grįžtamoji informacija apie individualią pažangą.

### 3. Studentams:

- Studentai turėtų išsiugdyti poreikį žinoti kiek ir ką jie žino dabar bei ką reikėtų tobulinti ateityje, kritiškai pažvelgti į savo veiklą.

- Rekomenduojama studentams dalyvauti savęs vertinimo procese.

- Rekomenduojama studentams imtis iniciatyvos siūlant dėstytojams mokymo(si) bei vertinimo metodus.

## LITERATŪROS SĄRAŠAS

1. Aramavičiūtė, V. (1998). Ugdymo samprata. Vilnius: VU leidykla.
2. Arends R., I. (2008). Mokomės mokyti. Vilnius: Margi raštai.
3. Bankauskienė, N. Mokytojui būtinos kompetencijos, 2007, [interaktyvus], [žiūrėta 2009-11-16]. Prieiga per internetą:  
<[http://www.pprc.lt/MetodineVeikla/naujienos/Mokytojui\\_butinos\\_kompetencijos.pdf](http://www.pprc.lt/MetodineVeikla/naujienos/Mokytojui_butinos_kompetencijos.pdf)>
4. Barkauskaitė, M., Motiejūnienė E. (2004). Mokymosi motyvacijos problema ir jos sprendimo galimybės, [interaktyvus], [žiūrėta 2010-04-16]. Prieiga per internetą:  
<<http://www.cceol.com/aspx/getdocument.aspx?logid=5&id=776643d55a0249d59e9d5b978f301584>>
5. Bitinas, B. (2000). Ugdymo filosofija. Vilnius: Enciklopedija.
6. Boyatzis, R., McKee, A. (2006). Darni lyderystė. Vilnius: Verslo žinios.
7. Boyd, Ronald T. C. Improving teacher evaluations, 1989, [interaktyvus], [žiūrėta 2010-05-03] Prieiga per internetą: <<http://pareonline.net/getvn.asp?v=1&n=7>>
8. Bulajeva, T. (2007). Žinių ir kompetencijų vertinimas: kaip sukurti studentų pasiekimų vertinimo metodiką: metodinė priemonė. Vilnius: Petro ofsetas.
9. Dranevičienė, N. STUDIJŲ PROCESO TOBULINIMAS, TAIKANT INOVATYVIAS FORMAS IR METODUS: Respublikinės mokslinės praktinės konferencijos medžiaga: straipsnių rinkinys, 2005, [interaktyvus], [žiūrėta 2010-04-16]. Prieiga per internetą:  
<[http://www.elibrary.lt/resursai/Konferencijos/Rokiskis/Konferencijos\\_leidinio\\_maketas\\_20050405.pdf](http://www.elibrary.lt/resursai/Konferencijos/Rokiskis/Konferencijos_leidinio_maketas_20050405.pdf)>
10. Drucker, P. F. (2004). Valdymo iššūkiai XXI amžiuje. Vilnius: Goldratt Baltic Network ir D. Radkevičiaus PĮ „Rgrupė“.
11. Dunn, K. E., Mulvenon, S. W. A Critical Review of Research on Formative Assessment: The Limited Scientific Evidence of the Impact of Formative Assessment in Education, 2009, [interaktyvus], [žiūrėta 2009-10-15]. Prieiga per internetą:  
<<http://pareonline.net/pdf/v14n7.pdf>>
12. Gage, N. L., Berliner, D. C. (1994). Pedagoginė psichologija. Vilnius: alna litera.
13. Girdzijauskas, S. (1999). Studentų žinių kontrolė ir vertinimas. Vilnius: Vilniaus universitetas.
14. Gudynas, P.. Moksleivių pažangos vertinimas ugdymo procese (1): seminaro medžiaga. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras, 2001, [interaktyvus], [žiūrėta 2009-10-15]. Prieiga per internetą: <<http://www.pedagogika.lt/puslapis/vertinimas1.pdf>>

15. Hattie, J. INFLUENCES ON STUDENT LEARNING: Inaugural Lecture, 1999, [interaktyvus], [žiūrėta 2009-10-19]. Prieiga per internetą:  
<<http://www.education.auckland.ac.nz/webdav/site/education/shared/hattie/docs/influences-on-student-learning.pdf>>
16. Hattie J., Timperley, H. The Power of Feedback. Review of Educational Research, 2007, [interaktyvus], [žiūrėta 2009-10-15]. Prieiga per internetą:  
<<http://rer.sagepub.com/cgi/reprint/77/1/81>>
17. Jensen, E. (1999). Tobulas mokymas: daugiau kaip 1000 praktinių patarimų vaikų ir suaugusiųjų mokytojams. Vilnius: Petro ofsetas.
18. Jovaiša, L. (2007). Enciklopedinis edukologijos žodynas. Vilnius: Gimtasis žodis.
19. Jucevičienė, P. (1997). Ugdymo mokslo raida: nuo pedagogikos iki šiuolaikinės edukologijos. Kaunas: Technologija.
20. KAS LEMIA STUDIJŲ KOKYBĘ? Vilnius: Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija, 2008, [interaktyvus], [žiūrėta 2009-12-14] Prieiga per internetą:  
<[http://www.smm.lt/svietimo\\_bukle/docs/pr\\_analize/SPA\(8\)\\_Kas%20lemia%20studiju%20kokybe.pdf](http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/pr_analize/SPA(8)_Kas%20lemia%20studiju%20kokybe.pdf)>
21. Kasiulis, J., Barvydienė, V. (2001). Vadovavimo psichologija. Kaunas: Technologija.
22. Kraujutaitytė, L., Pečkaitis, J., S. (2003). Nuotolinių studijų organizavimas: strategijos ir technologijos: monografija. Vilnius: Lietuvos teisės universitetas.
23. Kusek, J. Z., Rist, C. R. Ten steps to a results-based monitoring and evaluation system: a handbook for development practitioners, 2004, [interaktyvus], [žiūrėta 2009-09-07]. Prieiga per internetą: <<http://www.oecd.org/dataoecd/23/27/35281194.pdf>>
24. Lietuvos mokytojų didaktinė kompetencija. Vilnius: Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija, 2006, [interaktyvus], [žiūrėta 2009-12-14]. Prieiga per internetą:  
<[http://www.smm.lt/svietimo\\_bukle/docs/pr\\_analize/Mokytoju\\_didaktine\\_kompetencija.pdf](http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/pr_analize/Mokytoju_didaktine_kompetencija.pdf)>
25. Marcinkonienė, R. (2005). Mokomasis vertinimo vaidmuo, [interaktyvus], [žiūrėta 2010-04-25]. Prieiga per internetą:  
<<http://www.cceol.com/asp/getdocument.aspx?logid=5&id=d91d8d41-c758-4bdb-9432-0f164a8f2c1e>>
26. Mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo samprata. Vilnius: LR Švietimo ir mokslo ministerija, 2004, [interaktyvus], [žiūrėta 2009-09-07]. Prieiga per internetą:  
<[http://www.smm.lt/teisine\\_baze/docs/isakymai/04-02-25-ISAK-256.htm](http://www.smm.lt/teisine_baze/docs/isakymai/04-02-25-ISAK-256.htm)>
27. Mokslo ir studijų įstatymas. Vilnius: Lietuvos Respublikos Seimas, 2009, [interaktyvus], [žiūrėta 2009-09-07]. Prieiga per internetą:  
<[http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc\\_l?p\\_id=343430&p\\_query=&p\\_tr2=>](http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=343430&p_query=&p_tr2=>)>

28. Morkūnienė, V. Studentų vertinimo esmės kaita edukacinės paradigmos virsmo kontekste, 2008, [interaktyvus], [žiūrėta 2009-12-15]. Prieiga per internetą: <[http://info.smf.ktu.lt/Edukin/zurnalas/archive/pdf/2008%20\(62\)/6%20Vilma%20Morkūnienė.pdf](http://info.smf.ktu.lt/Edukin/zurnalas/archive/pdf/2008%20(62)/6%20Vilma%20Morkūnienė.pdf)>
29. Noonan, B., Duncan, R., C. Peer and Self-Assessment in High Schools, 2005, [interaktyvus], [žiūrėta 2009-12-15]. Prieiga per internetą: <<http://pareonline.net/pdf/v10n17.pdf>>
30. Petty, G. (2006). Šiuolaikinis mokymas: praktinis vadovas. Vilnius: Tyto alba.
31. Rajeckas, V. (1999). Mokymo organizavimas. Kaunas: Šviesa.
32. Rajeckas, V. (1998). Mokinių mokymosi rezultatų tikrinimas ir vertinimas. Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas.
33. Ramsden, P. (2000). Kaip mokyti aukštojoje mokykloje. Vilnius: Aidai.
34. Rolheiser C., Ross, J. A. STUDENT SELF-EVALUATION: WHAT RESEARCH SAYS AND WHAT PRACTICE SHOWS, 2010, [interaktyvus], [žiūrėta 2010-05-29]. Prieiga per internetą: <[http://www.cdl.org/resource-library/articles/self\\_eval.php](http://www.cdl.org/resource-library/articles/self_eval.php)>
35. Sajienė, L. (2008). Mokymosi pasiekimų aplankas (portfolio) universitetinėse studijose. Kaunas: VDU leidykla, [interaktyvus], [žiūrėta 2009-11-27]. Prieiga per internetą: <[http://tools.laba.lt/marc/getobj.php?pid=LT-eLABa-0001:J.04~2008~ISSN\\_1822-119X.N\\_10\\_1.PG\\_131-145&lib=ELB01](http://tools.laba.lt/marc/getobj.php?pid=LT-eLABa-0001:J.04~2008~ISSN_1822-119X.N_10_1.PG_131-145&lib=ELB01)>
36. Shirbagi, N. (2007). Feedback in Formative Evaluation and its Effects on a One Sample of Iranian Primary Students' Achievement in Science, [interaktyvus], [žiūrėta 2009-09-07]. Prieiga per internetą: <<http://www.cceol.com/asp/getdocument.aspx?logid=5&id=bbe8794e-1078-438f-ac09-07c1bead7558>>
37. Šiaulių kolegija. (2005). Studentų pasiekimų vertinimas technologijos mokslų srities neuniversitetinėse studijose: respublikinės mokslinės-praktinės konferencijos programa ir tezės. Šiauliai: Šiaulių kolegijos Leidybos centras.
38. Valstybinės švietimo strategijos 2003–2012 metų nuostatos. Vilnius: Lietuvos Respublikos Seimas, 2003, [interaktyvus], [žiūrėta 2009-09-07]. Prieiga per internetą: <[http://www3.lrs.lt/pls/inter2/dokpaieska.showdoc\\_l?p\\_id=214370](http://www3.lrs.lt/pls/inter2/dokpaieska.showdoc_l?p_id=214370)>
39. Van Duijvendvoorede, A. C. K., Zanolie, K. ir kt. (2008). Evaluating the Negative or Valuing the Positive? Neural Mechanisms Supporting Feedback-Based Learning across Development, [interaktyvus], [žiūrėta 2009-09-07]. Prieiga per internetą: <<http://www.jneurosci.org/cgi/reprint/28/38/9495.pdf>>
40. VISUOTINIS MOKINIŲ PASIEKIMŲ VERTINIMAS: LŪKESČIAI, NAUDA IR PAVOJAI. Vilnius: Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija, 2006,

[interaktyvus], [žiūrėta 2009-10-15]. Prieiga per internetą:

<[http://www.smm.lt/svietimo\\_bukle/docs/pr\\_analize/Pasiekimu\\_vertinimas.pdf](http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/pr_analize/Pasiekimu_vertinimas.pdf)>

41. Weiss, C., H. (2006). VERTINIMAS: programų ir veiklos kryptių tyrimo metodai. Vilnius: HOMO LIBER.

42. Želvys, R. (2003). Švietimo organizacijų vadyba: mokomoji priemonė. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.

## SANTRAUKA

Švietimo sistemoje vyksta pokyčiai, kuriais norima pasiekti pakankamai aukštą studijų kokybės lygį. Keičiasi ugdymo tikslai, mokymo ir mokymosi būdai, mokymosi rezultatų vertinimas. Kaip rodo vis didesnis susidomėjimas pasiekimų vertinimo sistema, ugdytojai turi dėti vis daugiau pastangų, norėdami surasti ir išspręsti studentų pasiekimų vertinimo aukštojoje mokykloje sistemos ir proceso problemas bei jų sprendimo būdus. Todėl labai svarbu skatinti studentus keisti požiūrį į vertinimo procesą, diegti naujas vertinimo metodikas, kurios juos motyvuotų ir skatintų aktyviai dirbti per visą semestrą.

Tyrimo problema – kaip keičiasi studentų pasiekimų vertinimas aukštojoje mokykloje, kaip šį procesą sąlygoja edukaciniai ir vadybiniai veiksniai.

Darbo tikslas – atskleisti aukštųjų mokyklų studentų pasiekimų vertinimo pokyčius aukštojoje mokykloje, išryškinant edukacinius ir vadybinius šio proceso aspektus.

Siekiant realizuoti darbe užsibrėžtą tikslą bei uždavinius, buvo taikomi šie tyrimo metodai: 1. Teoriniai: mokslinės literatūros, atliktų tyrimų bei dokumentų nagrinėjamos problemos aspektu analizė; 2. Empiriniai: dėstytojų, studentų anketinė apklausa, gautų tyrimo duomenų analizė; 3. Matematiniai statistiniai: statistinė analizė, tyrimų duomenis apdorojant programiniu paketu SPSS 12 for Windows.

Literatūros analizė parodė, kad vertinimas šiuolaikinių ugdymo paradigų kontekste suprantamas kaip pagalba besimokančiajam, kuomet ugdytiniai aktyviai dalyvauja savęs vertinimo procese, kaip besimokančiųjų skatinimas, ugdymas suprasti save, būti aktyviais, mokėti susivokti pasaulyje, kuriame jie gyvena ir kolektyviai spręsti problemas.

Empirinis tyrimas parodė, kad dėl didelio studentų skaičiaus grupėje dėstytojams sunku atsižvelgti į asmeninę kiekvieno besimokančiojo daromą pažangą, sudėtinga taikyti idiografinį vertinimą. Įsivertinimą skatintų šiuolaikiškų vertinimo metodų taikymas, pavyzdžiui, portfolio.

Dėstytojai studento vaidmenį vertinimo ir įsivertinimo procese apibūdina teiginiais, būdingais poveikio ir sąveikos paradigmam. Poveikio paradigmą išreiškia nuostatos: studentai stengiasi užduotį atlikti taip, kaip liepia dėstytojas; mokosi tik dėl pažymio; retai patys formuluoja mokymosi tikslus; vertina ir įsivertina pasiekimus ir kt. Sąveikos paradigmą patvirtina šios dėstytojo nuostatos: studentai klausia, norėdami pasitikslinti, išsiaiškinti, suprasti; laikosi susitarimų, nusistatytų taisyklių; gina savo nuomonę ir idėjas.

Studentų ir dėstytojų požiūris į vertinimo nuostatas yra panašus, tačiau vertinimo funkcijų atžvilgiu nėra tapatus. Studentų manymu svarbiausios vertinimo funkcijos yra mokymosi motyvacijos ir įsivertinimo skatinimas. Dėstytojai kaip vieną svarbiausių

vertinimo funkcijų nurodė gebėjimą į(si)vertinti įgytas akademines žinias ir profesinius gebėjimus ar bendrąsias, dalykines ir profesines kompetencijas.

Koreliacinės studentų apklausos analizės duomenys rodo, jog aukščiausias koreliacijos koeficientas nustatytas vertinant studentų vertinimo ir įsivertinimo gebėjimus ir sprendimų priėmimo gebėjimus. Dėstytojų apklausos koreliacinės analizės duomenys rodo statistiškai reikšmingą koreliaciją tarp sprendimų priėmimo ir analitinės veiklos gebėjimų. Tarp vertinimo ir kitų gebėjimų statistiškai reikšmingos koreliacijos nenustatytos.

## SUMMARY

In the educational system a number of changes take place, the aim of which is to achieve a substantially high level of the quality of studies. The goals of education and the ways of teaching and learning change, as well as assessment of learning results. An increasing interest in the system of assessing achievements shows that pedagogues have to put more and more efforts to find and solve the problems in the system of assessing students' achievements in higher school as well as the problems of the process and the ways to solve them. That is why it is very important to encourage students to change the attitude towards the assessment process, to implement new assessment methods that would motivate them and encourage them to work consistently during the whole semester.

The problem of the research is to analyze how assessment of students' achievements changes and how this process is influenced by educational and managerial factors.

The aim of the work is to reveal the changes in the assessment of students achievements in higher school, while emphasizing educational and managerial aspects of the process.

In order to reach the goal and the aims of the work, the following research methods were applied: 1. Theoretical: scientific literature, analysis of the research done and analysis of the documents of the problem in question; 2. Empirical: questioning teachers and students, analysis of the data obtained; 3. Mathematical- statistical: statistical analysis when processing the data with the help of programme package SPSS 12 for Windows.

The analysis of the literature revealed that in the context of modern educational paradigms assessment is understood as helping the learners when they actively participate in their self- assessment, as stimulating learners, teaching them to understand themselves, be active, able to realize themselves in the world they live in and to solve problems together. The empirical research showed that due to a large number of students inside groups teachers find it difficult to pay attention to personal advance made by individual students, and to apply idiographical assessment. Self- assessment would be stimulated by modern assessment methods, such as portfolio.

Teachers describe students' role in the process of assessment and self-assessment through statements typical to the paradigm of influence and interface. The paradigm of influence is described by the following regulations: students try to carry out the task in the way they are told by the teacher; they learn to get a good grade; they rarely formulate learning aims themselves, assess and self-assess their achievements, etc. The paradigm of interface is confirmed by the following regulations of teachers: students ask questions in order to make



sure, make things clear, realize things; they stick to their agreements and rules; they protect their opinion and ideas.

The attitude of students and teachers towards assessment regulations is similar, but with respect to assessment functions it is not identical. Students consider that the most important assessment function is stimulating learning motivation and self- assessment. Teachers consider that one of the most important functions of assessment is ability to (self-) assess academical knowledge and professional abilities obtained as well as general and professional competences.

The analysis of the data of correlative students questioning revealed that the highest correlation coefficient was established when evaluating students assessment and self-assessment abilities and abilities of reaching decisions. The analysis of the data of teachers correlative questioning revealed a statistically significant correlation between making decisions and abilities of analytical activity. There were no statistically significant correlations made between assessment and other abilities.

Gerbiamas(-a) respondente,

tyrimą atlieka Vilniaus pedagoginio universiteto Švietimo vadybos ištęstinių magistrantūros studijų studentė Ingrida Vaitiekauskaitė. Šiuo tyrimu siekiama išsiaiškinti ir atskleisti studentų pasiekimų vertinimo aukštojoje mokykloje sistemos ir proceso problemas bei jų sprendimo būdus, kurie padės siekti geresnių studijų rezultatų, pakankamai aukšto studijų kokybės lygio.

Tyrimo duomenys bus panaudoti rengiant mokslinį tiriamąjį darbą, todėl tikiuosi nuoširdžių atsakymų į klausimus. Anketa yra anoniminė, todėl įrašyti vardo ir pavardės nereikia. Iš anksto dėkoju už atsakymus.

## BENDRO POBŪDŽIO INFORMACIJA

1. Jūsų lytis:

- Moteris  
 Vyras

2. Jūsų amžius (įrašykite):

3. Jūsų kursas:

- I  
 II  
 III  
 IV  
 V

4. Ar tai pirmosios Jūsų studijos? (jei ne – nurodykite kokią aukštąją ar aukštesniąją mokyklą esate baigęs(-usi)):

5. Įsivertinkite savo mokymosi kompetencijas. Vertindami tinkamą atsakymo variantą kiekvienoje eilutėje naudokite 5 balų vertinimo skalę (5 – labai geras, aukšto lygmens; 4 – geras; 3 – vidutinio lygmens; 2 – žemo lygmens; 1 – beveik nebūdingas).

Profesinė kompetencija	Vertinimas				
	5	4	3	2	1
<b>Sprendimų priėmimo</b> (formuluoti argumentus savo sprendimams pagrįsti, valdyti kritines ir rizikingas situacijas).					
<b>Analitinės veiklos</b> (sisteminti ir interpretuoti duomenis, identifikuoti problemas).					
<b>Kūrybiškumo</b> (pateikti originalių idėjų, siūlyti naujoves, inicijuoti pokyčius).					
<b>Komunikacijos</b> (aiškiai perteikti idėjas, problemas įvairioms auditorijoms).					
<b>Vertinimo ir įsivertinimo</b> (numatyti mokymosi tikslus, pasirinkti tobulinimosi priemones, būdus).					

6. Nurodykite vyraujančią studentų vaidmenį paskaitose (pažymėkite „\*“ tinkamą atsakymo variantą kiekvienoje eilutėje):

Vaidmuo paskaitose	Dažnai	Retai
Mokosi tik dėl pažymio		
Stengiasi užduotį atlikti taip, kaip liepia dėstytojas		
Laikosi susitarimų, nusistatytų taisyklių		
Dirbdamas noriai dalijasi idėjomis		
Atidžiai išklauso kitų siūlomas idėjas		
Džiaugiasi kitų sėkme, palaiko nesėkmės atveju		
Kai nesupranta, kreipiasi į draugus, prašo paaiškinti		
Nori mokytis ir pats formuluoja mokymosi tikslus		
Pagrindžia, argumentuoja savo pasirinkimą		
Gina savo nuomonę, idėjas		
Prisiima atsakomybę už veiklos pasekmes		
Gali pasakyti, kas jam svarbu, svarbiau, svarbiausia		
Klausia, norėdamas patikslinti, išsiaiškinti, suprasti		
Žino, kaip naudotis įvairiais informacijos šaltiniais		
Vertina ir įsivertina pasiekimus		

 VERTINIMAS

7. Ar įsivertinate?

- Visada  
 Kartais  
 Niekada  
 Kita: \_\_\_\_\_

8. Įvertinkite vertinimo nuostatų reikšmingumą Jums lygmenį. Vertindami tinkamą atsakymo variantą kiekvienoje eilutėje naudokite 5 balų vertinimo skalę (5 – labai reikšminga; 4 – reikšminga; 3 – vidutinė; 2 – mažai reikšminga; 1 – nereikšminga):

Nuostata	Vertinimas				
	5	4	3	2	1
<b>Tikslingumas</b> (vertinama tai, kas buvo numatyta pasiekti ugdymo procese)					
<b>Individualumas</b> (vengiama pasiekimus lyginti su kitų žmonių pasiekimais)					
<b>Skaidrumas</b> (apie vertinimo tikslus bei kriterijus informuojami visi proceso dalyviai)					
<b>Konstruktivumas</b> (grįžtamoji informacija teikiama iškilusių mokymosi ar studijų problemų sprendimui)					
<b>Informatyvumas</b> (teikiama visapusė, išsami informacija)					
<b>Visapusiškumas</b> (vertinimas atliekamas įvairiais mokymosi ar studijų etapais, pasitelkus įvairius vertinimo metodus ir kt.)					
<b>Ekonomiškumas</b> (laiko ir materialinės sąnaudos optimalios)					
<b>Objektyvumas</b> (siekiama kuo didesnio vertinimo rezultatų patikimumo ir pagrįstumo)					

9. Įvardinkite vieną iš aukščiau paminėtų vertinimo nuostatų, kurios, Jūsų manymu, dėstytojai dažniausiai nesilaiko:

---



---



---

10. Nurodykite **vieną svarbiausią** vertinimo funkciją:

- Geriau pažinti save, savo galimybes bei pamatyti daromą pažangą.
- Nu(si)statyti mokymosi sunkumų priežastis, problemas, spragas.
- I(si)vertinti įgytas akademinės žinias ir profesinius gebėjimus ar bendrąsias, dalykines ir profesines kompetencijas.
- Įžvelgti mokymosi galimybes, parinkti mokymosi turinį ir metodus.
- Suteikti tėvams (globėjams) informaciją apie mokymąsi.
- Nustatyti savo darbo kokybę, planuoti ugdymo turinį ir procesą.
- Vertinimas skatina motyvaciją, nukreiptą į gebėjimų sklaidą, asmenybės, nukreiptos į nuolatinę kaitą, ugdymą.

11. Įvertinkite kaip dažnai taikomi šie vertinimo tipai bei modeliai. Vertindami tinkamą atsakymo variantą kiekvienoje eilutėje naudokite 5 balų vertinimo skalę (5 – labai dažnai; 4 – dažnai; 3 – vidutiniškai; 2 – retai; 1 – niekada):

Vertinimo tipai, modeliai	Vertinimas				
	5	4	3	2	1
Vertinimas atliekamas baigus temą ar kurso dalį					
Nuolatinis, ugdymo proceso metu atliekamas vertinimas					
Vertinimas atliekamas baigus kursą					
Vertinimas, kai egzaminas sudaro tik vieną vertinimo segmentą					
Vertinimo metu studento rezultatai lyginami su kitų tos pačios grupės studentų rezultatais					
Vertinamojo mokymosi rezultatai lyginami su iš anksto apibrėžtais kriterijais					
Vertinant atskirus studentų mokymosi rezultatus jie siejami su ugdymo tikslais, kurie lemia ir vertinimo metodų pasirinkimą					
Studento skatinimas vertinti savo pažangą bei pasiekimus					
Semestro pradžioje pristatomos užduotys, kurias reikės atlikti bei kiekvienos užduoties įvertinimo įtaka galutiniam semestro įvertinimui					
Studentai skatinami vertinti savo draugų darbus argumentuojant sprendimus					

12. Nurodykite tuos mokymo procese taikomus vertinimo metodus, kurie, Jūsų manymu, minimaliomis laiko sąlygomis leistų pasiekti norimą rezultatą (galimi keli atsakymų variantai):

- Rašymas
- Mokymasis bendradarbiaujant
- Diskusijos
- Problemų sprendimas grupėmis
- Aplanko metodas
- Mokymasis vadovaujant sau
- Kūryba
- Seminarai
- Žaidimai
- Individualus problemų sprendimas
- Minčių ir sąvokų žemėlapiai
- Grupės projektai
- Demonstravimas
- Kita: \_\_\_\_\_

13. Įvardinkite vertinimo metodus, kurie yra mažiau efektyvūs (savo nuomonę pagrįskite):

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

✎ PABAIGAI KELETAS KLAUSIMŲ APIE JUS

14. Įvertinkite savo pažangumą:

<b>Klausimas</b>	<b>iki 25%</b>	<b>26-50%</b>	<b>51-75%</b>	<b>76-100%</b>	<b>Nežinau</b>
Kiek apytiksliai šio kurso paskaitų lankėte?					
Kiek apytiksliai šio kurso praktinių užsiėmimų lankėte?					
Kiek apytiksliai šiam kursui privalomos literatūros perskaitėte?					
Kiek apytiksliai šiam kursui rekomenduotos literatūros perskaitėte? (praleiskite šį klausimą jei tokios nebuvo)					

15. Ar esate patenkintas(-a) studijuojama specialybe?

- Labai patenkintas(-a)
- Patenkintas(-a)
- Nepatenkintas(-a)
- Labai nepatenkintas(-a)

Jeigu norite ką nors pridurti, prašau išdėstyti savo pastabas štai čia:

---

---

---

---

---

Gerbiamas(-a) respondente,

tyrimą atlieka Vilniaus pedagoginio universiteto Švietimo vadybos išžestinių magistrantūros studijų studentė Ingrida Vaitiekuskaitė. Šiuo tyrimu siekiama išsiaiškinti ir atskleisti studentų pasiekimų vertinimo aukštojoje mokykloje sistemos ir proceso problemas bei jų sprendimo būdus, kurie padės siekti geresnių studijų rezultatų, pakankamai aukšto studijų kokybės lygio.

Tyrimo duomenys bus panaudoti rengiant mokslinį tiriamąjį darbą, todėl tikiuosi nuoširdžių atsakymų į klausimus. Anketa yra anoniminė, todėl įrašyti vardo ir pavardės nereikia. Iš anksto dėkoju už atsakymus.

## BENDRO POBŪDŽIO INFORMACIJA

1. Pedagoginio darbo stažas:

- iki 5 metų
- 5 - 10 metų
- 10 - 15 metų
- 15 - 20 metų
- 20 - 25 metų
- 25 - 30 metų
- 30 ir daugiau

2. Jūsų pedagoginio darbo patirtis aukštojoje mokykloje (įrašykite metus):

3. Jūsų kvalifikacinė kategorija (pažymėkite Jums tinkančius variantus):

- Profesorius
- Docentas
- Lektorius
- Asistentas
- Mokytojas

4. Kurio lygmens švietimo institucijoje dirbate (pažymėkite Jums tinkančius variantus)?

- Aukštojo universitetinio mokslo institucijoje
- Aukštojo neuniversitetinio mokslo institucijoje
- Kita: \_\_\_\_\_

## DIDAKTINĖS KOMPETENCIJOS

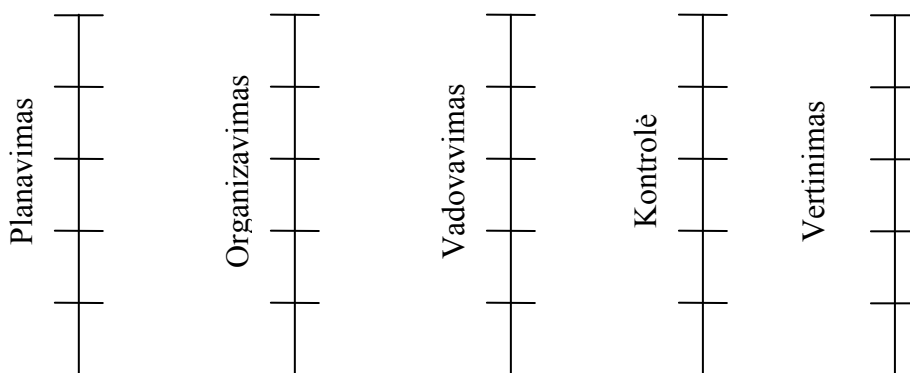
5. Įvertinkite žemiau išvardintų profesinių kompetencijų būdingumo Jums lygmenį. Vertindami tinkamą atsakymo variantą kiekvienoje eilutėje naudokite 5 balų vertinimo skalę (5 – labai geras, aukšto lygmens; 4 – geras; 3 – vidutinio lygmens; 2 – žemo lygmens; 1 – beveik nebūdingas).

Profesinė kompetencija	Vertinimas				
	5	4	3	2	1
<b>Sprendimų priėmimo</b> (formuluoti argumentus savo sprendimams pagrįsti, valdyti kritines ir rizikingas situacijas)					
<b>Analitinės veiklos</b> (sisteminti ir interpretuoti duomenis, identifikuoti problemas)					
<b>Kūrybiškumo</b> (pateikti originalių idėjų, siūlyti naujoves, inicijuoti pokyčius)					
<b>Komunikacijos</b> (aiškiai perteikti idėjas, problemas įvairioms auditorijoms)					
<b>Vertinimo ir įsivertinimo</b> (analizuoti savo mokymosi pasiekimus ir spragas, apibrėžti tolesnio mokymosi uždavinius)					

6. Išrinkite Jums būdingiausias asmens savybes (pasirinkti galite tik 5-is atsakymo variantus):

- |   |   |   |
|---|---|---|
| <input type="checkbox"/> Pastabumas               | <input type="checkbox"/> Darbštumas                 | <input type="checkbox"/> Sugebėjimas mokyti kitus                   |
| <input type="checkbox"/> Smalsumas                | <input type="checkbox"/> Kruopštumas                | <input type="checkbox"/> Interesų įvairiapusiškumas                 |
| <input type="checkbox"/> Vaizduotė                | <input type="checkbox"/> Įvairovės veikloje mėgimas | <input type="checkbox"/> Humoro jausmas                             |
| <input type="checkbox"/> Kūrybingumas             | <input type="checkbox"/> Tolerancija                | <input type="checkbox"/> Sugebėjimas organizuoti kitų žmonių veiklą |
| <input type="checkbox"/> Emocingumas              | <input type="checkbox"/> Kantrumas                  | <input type="checkbox"/> Sugebėjimas planuoti savo veiklą           |
| <input type="checkbox"/> Savikritiškumas          | <input type="checkbox"/> Pareigingumas              | <input type="checkbox"/> Ryžtingumas                                |
| <input type="checkbox"/> Energingumas             | <input type="checkbox"/> Nuoširdumas                | <input type="checkbox"/> Noras dirbti su žmonėmis                   |
| <input type="checkbox"/> Sugebėjimas būti lyderiu | <input type="checkbox"/> Meilė vaikams ir žmonėms   | <input type="checkbox"/> Sugebėjimas reikšti savo mintis raštu      |
| <input type="checkbox"/> Pomėgis daug skaityti    | <input type="checkbox"/> Pasitikėjimas savimi       | <input type="checkbox"/> Sugebėjimas vertinti kitų pasiekimus       |

7. Nurodykite išvardintų universitetinio ugdymo pedagoginio personalo veiklos sričių svarbą (pažymėkite „\*“ ties kiekviena sritimi: kylant į viršų veiklos sričių svarba didėja, leidžiantis – mažėja).



8. Nurodykite vyraujančią studentų vaidmenį paskaitose (pažymėkite „\*“ tinkamą atsakymo variantą kiekvienoje eilutėje):

Vaidmuo paskaitose	Dažnai	Retai
Mokosi tik dėl pažymio		
Stengiasi užduotį atlikti taip, kaip liepia dėstytojas		
Laikosi susitarimų, nusistatytų taisyklių		
Dirbdamas noriai dalijasi idėjomis		
Atidžiai išklauso kitų siūlomas idėjas		
Džiaugiasi kitų sėkme, palaiko nesėkmės atveju		
Kai nesupranta, kreipiasi į draugus, prašo paaiškinti		
Nori mokytis ir pats formuluoja mokymosi tikslus		
Pagrindžia, argumentuoja savo pasirinkimą		
Gina savo nuomonę, idėjas		
Prisiima atsakomybę už veiklos pasekmes		
Gali pasakyti, kas jam svarbu, svarbiau, svarbiausia		
Klausia, norėdamas patikslinti, išsiaiškinti, suprasti		
Žino, kaip naudotis įvairiais informacijos šaltiniais		
Moka įsivertinti savo pasiekimus		

 VERTINIMAS

9. Ar įsivertinate savo veiklą? (pažymėkite vieną atsakymo variantą):

- Visada  
 Kartais  
 Niekada  
 Kita: \_\_\_\_\_

10. Įvertinkite vertinimo nuostatų reikšmingumo Jums lygmenį. Vertindami tinkamą atsakymo variantą kiekvienoje eilutėje naudokite 5 balų vertinimo skalę (5 – labai reikšminga; 4 – reikšminga; 3 – vidutinė; 2 – mažai reikšminga; 1 – nereikšminga):

Nuostata	Vertinimas				
	5	4	3	2	1
<b>Tikslingumas</b> (vertinama tai, kas buvo numatyta pasiekti ugdymo procese)					
<b>Individualumas</b> (vengiama pasiekimus lyginti su kitų žmonių pasiekimais)					
<b>Skaidrumas</b> (apie vertinimo tikslus bei kriterijus informuojami visi proceso dalyviai)					
<b>Konstruktivumas</b> (grįžtamoji informacija teikiama iškilusių mokymosi ar studijų problemų sprendimui)					
<b>Informatyvumas</b> (teikiama visapusė, išsami informacija)					
<b>Visapusiškumas</b> (vertinimas atliekamas įvairiais mokymosi ar studijų etapais, pasitelkus įvairius vertinimo metodus ir kt.)					
<b>Ekonomiškumas</b> (laiko ir materialinės sąnaudos optimalios)					
<b>Objektyvumas</b> (siekiama kuo didesnio vertinimo rezultatų patikimumo ir pagrįstumo)					

11. Nurodykite **vieną svarbiausią** vertinimo funkciją:

- Padėti studentams geriau pažinti save, savo galimybes bei pamatyti daromą pažangą.  
 Padėti nu(si)statyti mokymosi sunkumų priežastis, problemas, spragas.  
 Padėti į(si)vertinti įgytas akademinės žinias ir profesinius gebėjimus ar bendrąsias, dalykines ir profesines kompetencijas.  
 Įžvelgti studentų mokymosi galimybes, diferencijuoti ir individualizuoti darbą, parinkti ugdymo turinį ir metodus.  
 Suteikti tėvams (globėjams) informaciją apie studentų mokymąsi.  
 Nustatyti savo darbo kokybę, planuoti ugdymo turinį ir procesą.  
 Vertinimas skatina motyvaciją, nukreiptą į gebėjimų sklaidą, asmenybės, nukreiptos į nuolatinę kaitą, ugdymą.

12. Nurodykite kaip dažnai taikote šiuos vertinimo tipus bei modelius. Vertindami tinkamą atsakymo variantą kiekvienoje eilutėje naudokite 5 balų vertinimo skalę (5 – labai dažnai; 4 – dažnai; 3 – vidutiniškai; 2 – retai; 1 – niekada):

Vertinimo tipai, modeliai	Vertinimas				
	5	4	3	2	1
Vertinimas atliekamas baigus temą ar kurso dalį					
Nuolatinis, ugdymo proceso metu atliekamas vertinimas					
Vertinimas atliekamas baigus kursą					
Vertinimas, kai egzaminas sudaro tik vieną vertinimo segmentą					
Vertinimo metu vertinamasis ir jo vertinimo rezultatai lyginami su kitų tos pačios grupės studentų rezultatais					
Vertinamojo mokymosi rezultatai lyginami su iš anksto apibrėžtais kriterijais					
Vertinant atskirus studentų mokymosi rezultatus jie siejami su ugdymo tikslais, kurie lemia ir vertinimo metodų pasirinkimą					
Studento skatinimas vertinti savo pažangą bei pasiekimus					
Semestro pradžioje pristatomos užduotys, kurias reikės atlikti bei kiekvienos užduoties įvertinimo įtaka galutiniam semestro įvertinimui					
Studentai skatinami vertinti savo draugų darbus argumentuojant sprendimus					



13. Nurodykite tuos mokymo metodus, kurie minimaliomis laiko sąlygomis leidžia pasiekti norimą rezultatą (galimi keli atsakymų variantai):

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Rašymas                      | <input type="checkbox"/> Seminarai                        |
| <input type="checkbox"/> Mokymasis bendradarbiaujant  | <input type="checkbox"/> Žaidimai                         |
| <input type="checkbox"/> Diskusijos                   | <input type="checkbox"/> Individualus problemų sprendimas |
| <input type="checkbox"/> Problemų sprendimas grupėmis | <input type="checkbox"/> Minčių ir sąvokų žemėlapiai      |
| <input type="checkbox"/> Aplanko metodas              | <input type="checkbox"/> Grupės projektai                 |
| <input type="checkbox"/> Mokymasis vadovaujant sau    | <input type="checkbox"/> Demonstravimas                   |
| <input type="checkbox"/> Kūryba                       | <input type="checkbox"/> Kita: _____                      |

14. Kokias vertinimo metodikas taikote vertindami darbą grupėse?

---

---

---

 PABAIGAI KELETAS KLAUSIMŲ APIE JUS

15. Jūsų lytis:

- Moteris  
 Vyras

16. Jūsų amžius:

- 25-30 metų  
 31-34 metų  
 35-40 metų  
 41-44 metų  
 45-50 metų  
 51-54 metų  
 55-60 metų  
 60 metų ir daugiau